

جامعة الجزائر 2

أبو القاسم سعد الله

معهد الترجمة



تدريس الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية
في الترجمة الشفهية:
دراسة تجريبية على طلبة الترجمة الشفهية،
ماستر 2، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في الترجمة
تخصص تعليمية الترجمة عربي-انجليزي - عربي

أ.د. العلجة مجاجي /	جامعة الجزائر 2	رئيسا
أ.د. ياسمين قلو /	جامعة الجزائر 2	مقررا
د. طاوس قاسمي /	جامعة الجزائر 2	مقررا
د. ياسين بن غبريد /	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
د. سهيلة مربيعي /	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
أ.د. أحلام صغور /	جامعة وهران 1	عضوا مناقشا
د. كهينة توات /	جامعة تيزي وزو	عضوا مناقشا

الطالبة: حورية روشو

نوفمبر 2022

إهداء

للبي...

رحمه الله

رحلت... وما رحلت

شكر

أشكر أولاً أستاذتي المشرفتين الكريمتين، البروفيسورة ياسمين قلو، والدكتورة طاوس قاسمي اللتين رافقتاني في هذا العمل ولم تبخلا علي بالنصائح القيمة والمقومة.

أشكر الأستاذ العياشي عيسى لتوجيهه في بداية المشوار وتشجيعه لي في مواصلة البحث في تخصص الترجمة الشفهية.

أشكر الأستاذة خديجة نقازي والأستاذ ياسين بن غبريد الذين فتحا لي أبواب المخبر وسمحا لي بالتقرب من طلبتهما لحصر المعلومات وتحديد الاحتياج لبناء وضعية انطلاق الدراسة.

أشكر الأستاذة إلهام بزاوشة التي فتحت لي أبواب المخبر والقاعة الدراسية، عدة مرات، للقاء طلبتها في عدة دفعات في مرحلة البحث عن عينة الدراسة.

أشكر الأستاذة بثينة عثمانية التي لم تمل من أسئلتني ولم تبخل علي بالأجوبة والمراجع. أشكر الأستاذة سهيلة مريبعي على مجهوداتها لتسهيل اللقاء مع العينة.

أشكر أمي وأبي وأختي، وزوجي، وأولادي لأنهم صبروا معي وشجعوني وآمنوا بي وتحملوا ظروف البحث التي استلزمت في الغالب الابتعاد عنهم وعدم المشاركة في اللقاءات العائلية.

أشكر زملائي رستم، وميسون، ونفيسة، وصديقتي ياسمين وريمة، وأختي يسرى على المساعدة في إنجاز هذا البحث.

أشكر كل عينة الدراسة التي قبلت المشاركة في البحث ومنحتني من وقتها وجهدها بإخلاص وتقاني والتزام.

أشكر لجنة التكوين في طور الدكتوراه، ولجنة الخبرة لتقييم مشاريع البحث في بداية المشوار، ولجنة التقييم النهائي.

أشكر من ساعدني في إنجاز هذا العمل طيلة سنوات.

والحمد لله أولاً وأخيراً على أن وفقني لإتمام البحث.

People often imagine that a knowledge of languages is sufficient to make an interpreter. Of course it is a prerequisite, as are two hands for a professional boxer. But just as the fact of having two hands does not make a boxer, so the knowledge of different languages, be they many or few, does not make an interpreter. It is only an instrument which you must learn how to use in particular way-for which you may or may not be gifted.

Jean Herbert,

The interpreter's handbook. How to become a conference interpreter, 1952.

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	اضطرابات الجهاز الصوتي	109
02	معايير بوهلر 16 لتقييم الترجمة الشفهية والتراجم	164
03	معايير تقييم الكفاءة ومكوناتها في الترجمة الشفهية في بعض الدراسات والمؤسسات من دراسة بوستيغو بينازو (2008)	180
04	مصفوفة معايير تقييم كفاءات الدراسة وعناصرها	183
05	مراحل الدراسة التجريبية	191
06	مصفوفة تدريبات الدراسة التجريبية	193
07	الهيكل الإجرائي لكل تدريب	198
08	المصطلحات وشرحها ومقابلاتها في تدريب المستوى الاصطلاحي	199
09	جدول ترتيب المسار المكاني في تدريب الذاكرة الواعية	229
10	قائمة الكلمات العشوائية في تدريب الذاكرة الواعية	229
11	مصطلحات عملية التنفس الطبيعي انجليزي/عربي في تدريب الذاكرة الواعية	230
12	مصفوفة تدريبات الرفع من الانتباه	238
13	مصفوفة تدريبات الرفع من التركيز	241
14	خطوات صناعة القرار	246
15	مقاطعة معطيات الأهمية النسبية للمعايير و البدائل في تدريب صناعة القرار	248
16	نتائج جمع نقاط البدائل في تدريب صناعة القرار	248
17	منهجية معالجة نتائج أنشطة مراحل الدراسة التجريبية	275
18	عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الاصطلاحي	280
19	عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التراكبي	282
20	عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على مستوى علم وظائف الأصوات	289
21	عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الأسلوبي	292
22	عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الدلالي	299
23	عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التداولي	311

24	عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب لاختبار حاسة السمع	322
25	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات أذن السمع المفضلة	325
26	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع	327
27	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة فرز الأصوات وتمييزها	329
28	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة سلاسة النطق في لغتي التدريب	331
29	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريب كفاءة النغمة الصوتية	333
30	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريب كفاءة النبقة الصوتية	334
31	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة أنواع الذاكرة الأربعة	336
32	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه	338
33	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة التركيز	340
34	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة صناعة القرار	342
35	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات المستوى الثقافي	345
36	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة التحكم في الضغط النفسي	347
37	عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة إدارة الوقت	349
38	عرض نتائج الأداء القبلي للعيينة	361
39	عرض نتائج الأداء البعدي للعيينة	370
40	مقارنة أداء مجموعتي العينة القبلي (أ، ب)	400
41	مقارنة أداء المجموعة أ القبلي والبعدي (أ، ب)	402
42	مقارنة أداء المجموعة ب القبلي والبعدي (ب، ب)	404
43	مقارنة أداء المجموعة أ القبلي والمجموعة ب البعدي (أ، ب)	407
44	مقارنة أداء المجموعتين أ وب البعدي (أ، ب)	410

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	تشريح الأذن	100
02	عملية السمع	102
03	الأحبال الصوتية عند الكلام والتنفس	105
04	انتشار الموجات الصوتية في الهواء	106
05	التهاب الحنجرة	107
06	الحبسة	108
07	موجات دماغ البالغ العادي	110
08	مهمة الذاكرة العاملة	113
09	الفرق بين التركيز والانتباه	117
10	الجمع بين التركيز والانتباه	119
11	نسبة الأداء تحت الضغط النفسي	128
12	عملية الاستجابة لمنبه الضغط النفسي وأعراضها	131
13	مصفوفة إدارة الوقت	135
14	الفرق بين تطور أداء العادي وأداء الخبير	141
15	الخط الزمني لتطوير كفاءة الترجمان	142
16	إسقاط إريكسون مقارنة أداء الخبير على الترجمة الشفهية	146
17	المهام الفرعية لعمليات التحفيز لموسر-ميرسر	148
18	منظور متعددة الزوايا لتقييم أداء الترجمة الشفهية	157
19	مراحل توليد الأفكار بتقنية العصف الذهني	250
20	حركات العين لدى القارئ العادي	256
21	حركات العين لدى القارئ البطيء	256
22	حركات العين لدى القارئ الجيد	257
23	نموذج الفورمات	266
24	كتابة الجملة الافتتاحية في الفقرة الأكاديمية وفقا لنموذج الفورمات	267
25	مخطط نسب أصوات اختبار حاسة السمع	324
26	مخطط نسب اختبار حاسة السمع للمجموعة ب	324
27	مثال إلقاء العرض الشخصي للطالب السادس من المجموعة ب لتنمية كفاءة إدارة الوقت	353
28	مخطط الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية في البحث	418
29	Linguistic and extra-linguistic competences in the experiment	530

قائمة استمارات التغذية الراجعة للتدريبات

الرقم	عنوان استمارة التغذية الراجعة للتدريبات	الصفحة
01	تدريب المستوى الاصطلاحي	200
02	تدريب المستوى التراكبي	203
03	تدريب مستوى علم وظائف الأصوات اللغوي	205
04	تدريب المستوى الأسلوبي	206
05	تدريب المستوى الدلالي	210
06	تدريب المستوى التداولي	212
07	اختبار حاسة السمع	215
08	اختبار أذن السمع المفضلة	217
09	تدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع	219
10	تدريب فرز الأصوات وتمييزها	221
11	تدريب سلاسة النطق في لغتي الترجمة	223
12	تدريب نغمة الصوت	224
13	تدريب نبرة الصوت	225
14	تدريب الذاكرة الواعية	231
15	تدريب الذاكرة قصيرة المدى	232
16	تدريب الذاكرة العاملة	234
17	تدريب الذاكرة طويلة المدى	236
18	تدريب رفع الانتباه	241
19	تدريب رفع التركيز	245
20	تدريب صناعة القرار	251
21	تدريب الكفاءة الثقافية	253
22	تدريب الضغط النفسي	254
23	تدريب العين والعقل على تقليل زمن الثبات والالتقاط	258
24	تدريب الاستماع والترجمة من المسترجة	260
25	تدريب الترجمة من الشريط الإخباري المتحرك	262
26	تدريب مزامنة وملازمة الخطاب	263
27	تدريب تقديم العرض الشخصي	268

ثبوت مصطلحات البحث

الرقم	المصطلح	دلالة المصطلح
01	الأداء البعدي	اختبار الأداء الترجمي للعينه للخطاب بعد تدرب المجموعة ب على الكفاءات اللغوية والفولغوية
02	الأداء القبلي	اختبار الأداء الترجمي للعينه للخطاب قبل تدرب المجموعة ب على الكفاءات اللغوية والفولغوية
03	الاستبيان البعدي للمجموعة أ	استبيان المجموعة أ حول أدائها البعدي
04	الاستبيان البعدي للمجموعة ب	استبيان المجموعة ب حول أدائها البعدي
05	الاستبيان القبلي	استبيان العينة حول أدائها القبلي
06	استمارة التغذية الراجعة للتدريب	استمارة أسئلة حول أداء المجموعة ب للتدريبات
07	العينة	المجموعتان أ و ب اللتان ضمتا 14 طالب في الدراسة التجريبية
08	المجموعة أ	مجموعة الطلبة السبعة الذين لم يتدربوا على الكفاءات اللغوية والفولغوية بمستوياتها العشرة؛ أي المجموعة الضابطة
09	المجموعة ب	مجموعة الطلبة السبعة الذين تدربوا على الكفاءات اللغوية والفولغوية بمستوياتها العشرة؛ أي المجموعة التجريبية

قائمة ملاحق البحث

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	نص خطاب جو بايدن عقب الظفر بالانتخابات الأمريكية، 07 نوفمبر 2020	455
02	استبيان العينة للأداء القبلي	461
03	استبيان الأداء البعدي لطلبة المجموعة أ	465
04	استبيان الأداء البعدي لطلبة المجموعة ب	469
05	تدريب المستوى التراكبي. إعادة صياغة النص الانجليزي. The story of (my life synopsis), Keller, 2017)	473
06	تدريب المستوى الأسلوبي. قصيدة من "رسالة من المنفى" للشاعر محمود درويش (الديوان، شوهدي في 20 جويلية 2020)	474
07	تدريب المستوى الدلالي. تدريبات اللغة العربية. أخلاق الجماعات (لوبون، 2020، ص. ص. 41-42)	476
08	تدريبات المستوى الجسدي والحسي. قصيدة صوت صغير البلب المنسوبة للأصمعي (الديوان، شوهدي في 14 ديسمبر 2020)	478
09	تدريبات المستوى الجسدي والحسي. الجمل صعبة النطق باللغة الانجليزية	480
10	تدريبات المستوى الذهني. نص الترجمة المنظورة. (What is the Respiratory System?)	482
11	تدريبات المستوى الذهني. بطاقات تحويل الأرقام (0-9) في تدريب الذاكرة قصيرة المدى	483
12	تدريبات المستوى الذهني. بطاقة العشرين رقم عشوائي في تدريب الذاكرة قصيرة المدى	484
13	تدريبات المستوى الذهني. بلدان وعواصم ولغات وجنسيات في تدريب الذاكرة العاملة	485
14	تدريبات المستوى الذهني. أسماء آخر عشرة رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية إلى غاية 2019 في تدريب الذاكرة طويلة المدى	486
15	النص المكتوب باللغة الانجليزية، The late middle age	487
16	تدريبات المستوى الذهني. صور ثابتة تعرض كلها في صورة واحدة	488

489	تدريبات المستوى الذهني. لافتة مرور	17
490	تدريبات المستوى الذهني. صور متتالية: تعرض الصور الواحدة تلو الأخرى	18
491	تدريبات المستوى الذهني. الصورة الأولى في التدريب الثنائي المتجانس في كفاءة التركيز	19
492	تدريبات المستوى الذهني. الصورة الثانية في التدريب الثنائي المتجانس في كفاءة التركيز	20
493	تدريبات المستوى الذهني. صورة المادة الأولى في التدريب الثنائي المتجانس المختلط	21
494	المادة البصرية الثانية: نص مكتوب. The Young Queen	22
495	المادة الثانية: بصرية (نص باللغة العربية): الفلاحة	23
496	2 U.S. Code Title 2— THE CONGRESS	24
497	صورة ملك إنجلترا، جايمس الثاني	25
498	خطاب الملكة رانيا، Queen Rania's Speech at XIN Philanthropy Conference 2018 - Hangzhou, China	26
502	أرقام تدريب القراءة السريعة	27
504	خطاب مارتن لوثر كينغ I Have a Dream, Martin Luther King, Jr.	28
505	قائمة الكلمات العشوائية في تدريب العرض الشخصي	29
506	استمارة معلومات العينة	30

الفهرس

إهداء

شكر

أ	قائمة الجداول.....
ت	قائمة الأشكال.....
ث	قائمة الصور.....
ج	قائمة استمارات التغذية الراجعة للتدريبات.....
خ	ثبت مصطلحات البحث.....
د	قائمة ملاحق البحث.....
01	مقدمة.....
09	الفصل الأول: الترجمة الشفهية: كفاءات لغوية وكفاءات فولغوية.....
09	0.1. تمهيد الفصل.....
10	1.1. الترجمة الشفهية.....
13	1.1.1. ماهية الترجمة الشفهية.....
15	2.1.1. تاريخ الترجمة الشفهية.....
20	3.1.1. أنماط الترجمة الشفهية وأشكالها.....
21	1.3.1.1. أنماط الترجمة الشفهية.....
21	1.1.3.1.1. الترجمة التتبعية.....
24	2.1.3.1.1. الترجمة الفورية.....
27	3.1.3.1.1. ترجمة الوصل.....
28	2.3.1.1. أشكال الترجمة الشفهية.....
29	1.2.3.1.1. الترجمة المنظورة والترجمة الشفهية المنظورة.....
30	2.2.3.1.1. ترجمة المؤتمرات.....
31	3.2.1.1.1. الترجمة المهموسة.....
32	4.2.3.1.1. ترجمة المحاكم.....

35	 الترجمة الوسيطة.5.2.3.1.1
38	 الترجمة عن بعد.6.2.3.1.1
41	 دور الترجمان.4.1.1
44	 كفاءات الترجمة الشفهية.2.1
45	 الكفاءة في الترجمة الشفهية.1.2.1
48	 كفاءات الترجمة الشفهية اللغوية.2.2.1
49	 كفاءات الترجمة الشفهية الفولغوية.3.2.1
49	 الكفاءة الجسدية والحسية.1.3.2.1
51	 الكفاءة الثقافية.2.3.2.1
52	 الكفاءة الذهنية.3.3.2.1
54	 الكفاءة النفسية.4.3.2.1
56	 تداخل الكفاءة اللغوية والكفاءة الفولغوية.3.1
59	 خلاصة الفصل.4.1

الفصل الثاني: مستويات الكفاءات اللغوية والفولغوية في الترجمة الشفهية: مفاهيم

61	 وخصائص.0.2
61	 تمهيد الفصل.0.2
62	 مستويات الكفاءات اللغوية.1.2
63	 المستوى الاصطلاحي.1.1.2
63	 تعريف المصطلحية.1.1.1.2
66	 وضع المصطلح.2.1.1.2
67	 المصطلحية والترجمة الشفهية.3.1.1.2
68	 المستوى التراكبي.2.1.2
68	 تعريف علم التراكيب.1.2.1.2
70	 خصائص عامة في تركيب الجملة العربية والانجليزية.2.2.1.2
72	 التركيبية والترجمة الشفهية.3.2.1.2

74	3.1.2. مستوى علم وظائف الأصوات اللغوية.
74	1.3.1.2. تعريف علم وظائف الأصوات اللغوية.
76	2.3.1.2. تحليل علم وظائف الأصوات اللغوية للكلمة.
79	3.3.1.2. علم وظائف الأصوات والترجمة الشفهية.
80	4.1.2. المستوى الأسلوبي.
81	1.4.1.2. تعريف الأسلوبية.
83	2.4.1.2. الأسلوبية في نظام اللغة.
85	3.4.1.2. الأسلوبية والترجمة الشفهية.
87	5.1.2. المستوى الدلالي.
87	1.5.1.2. تعريف علم الدلالة.
88	2.5.1.2. عناصر الدلالية.
89	3.5.1.2. الدلالية والترجمة الشفهية.
91	6.1.2. المستوى التداولي.
92	1.6.1.2. تعريف التداولية.
93	2.6.1.2. نظرية أفعال الكلام في التداولية.
95	3.6.1.2. التداولية والترجمة الشفهية.
96	2.2. مستويات الكفاءات الفولغوية.
97	1.2.2. المستوى الجسدي والحسي.
98	1.1.2.2. حاسة السمع وكفاءة الاستماع.
99	1.1.1.2.2. السمع عملية فسيولوجية.
100	2.1.1.2.2. الاستماع عملية ذهنية.
103	2.1.2.2. كفاءة النطق.
104	1.2.1.2.2. عملية النطق.
109	2.2.2. المستوى الذهني.
110	1.2.2.2. كفاءة الذاكرة.
114	2.2.2.2. كفاءة الانتباه.

116	3.2.2.2. كفاءة التركيز
119	4.2.2.2. كفاءة صناعة القرار
122	3.2.2. المستوى الثقافي
125	4.2.2. المستوى النفسي
125	1.4.2.2. التحكم في الضغط النفسي
132	2.4.2.2. إدارة الوقت
135	3.2. خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الإطار النظري لدراسات الكفاءة في الترجمة الشفهية وتقييم جودة

138	أدائها
138	0.3. تمهيد الفصل
139	1.3. اكتساب الكفاءة في الترجمة الشفهية وتطويرها
139	1.1.3. مقارنة أداء الخبير لإريكسون
140	1.1.1.3. آلية مقارنة أداء الخبير لإريكسون
145	2.1.1.3. إسقاط إريكسون مقارنة أداء الخبير على الترجمة الشفهية
147	2.1.3. مقارنة موسر - ميرسر لإكتساب الكفاءة في الترجمة الشفهية
148	1.2.1.3. الكفاءة في الترجمة الشفهية في دراسة موسر - ميرسر
152	2.2.1.3. طرق اكتساب الكفاءة في الترجمة الشفهية لدى موسر - ميرسر
153	2.3. جودة أداء الترجمة الشفهية و تقييمها
153	1.2.3. مفهوم الجودة في الترجمة الشفهية
155	2.2.3. منظور تقييم جودة الترجمة الشفهية
155	1.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية من منظور خلفية المقيّم
156	2.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية من منظور وضعية المقيّم
158	3.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية من منظور المتلقي
160	4.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية من منظور الملقي

160	5.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية بالتركيز على الترجمان ومن منظوره.....
161	6.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية بالتركيز على النتائج الترجمية.....
162	7.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية بالتركيز على العملية الترجمية.....
163	3.2.3. معايير تقييم جودة أداء الترجمة الشفهية.....
166	1.3.2.3. معايير التقييم المتبناة في دراستنا التجريبية.....
178	2.3.2.3. مكونات معايير التقييم المتبناة في دراستنا التجريبية.....
185	3.3. خلاصة الفصل.....

الفصل الرابع: منهجية تطوير الكفاءات اللغوية والفولغوية في الترجمة الشفهية:

188	تقنيات وتدريبات.....
188	0.4. تمهيد الفصل.....
188	1.4. وصف الدراسة التجريبية.....
189	1.1.4. نوع الدراسة التجريبية.....
191	2.1.4. إجراءات الدراسة التجريبية.....
198	1.2.1.4. تدريبات الدراسة التجريبية.....
198	1.1.2.1.4. تدريبات مستويات الكفاءة اللغوية.....
198	1.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى الاصطلاحي.....
201	2.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى التراكيبى.....
203	3.1.1.2.1.4. تدريبات مستوى علم وظائف الأصوات اللغوية.....
205	4.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى الأسلوبى.....
207	5.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى الدلالى.....
211	6.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى التداولى.....
213	2.1.2.1.4. تدريبات مستويات الكفاءة الفولغوية.....
213	1.2.1.2.1.4. تدريبات المستوى الجسدى والحسى.....
213	1.1.2.1.2.1.4. حاسة السمع وكفاءة الاستماع.....
213	1.1.1.2.1.2.1.4. اختبار حاسة السمع.....

216	اختبار أذن السمع المفضلة.2.1.1.2.1.2.1.4
218	تدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع.3.1.1.2.1.2.1.4
219	تدريب فرز الأصوات وتمييزها.4.1.1.2.1.2.1.4
221	كفاءة النطق.2.1.2.1.2.1.4
221	التدريب على سلاسة النطق في لغتي الترجمة.1.2.1.2.1.2.1.4
223	تدريب النغمة الصوتية.2.2.1.2.1.2.1.4
224	تدريب النبرة الصوتية.3.2.1.2.1.2.1.4
226	تدريبات المستوى الذهني.2.2.1.2.1.4
226	تدريبات الذاكرة.1.2.2.1.2.1.4
226	تدريب الذاكرة الواعية أو الظاهرة.1.1.2.2.1.2.1.4
231	تدريب الذاكرة قصيرة المدى.2.1.2.2.1.2.1.4
233	تدريب الذاكرة العاملة.3.1.2.2.1.2.1.4
235	تدريب الذاكرة طويلة المدى.4.1.2.2.1.2.1.4
237	تدريبات كفاءة الانتباه.2.2.2.1.2.1.4
241	تدريبات كفاءة التركيز.3.2.2.1.2.1.4
245	تدريبات صناعة القرار.4.2.2.1.2.1.4
251	تدريبات المستوى الثقافي.3.2.1.2.1.4
253	تدريبات المستوى النفسي.4.2.1.2.1.4
253	تدريب التحكم في الضغط النفسي.1.4.2.1.2.1.4
254	تدريبات إدارة الوقت.2.4.2.1.2.1.4
255	تدريب القراءة السريعة.1.2.4.2.1.2.1.4
259	تدريب الاستماع والترجمة من السترجة.2.2.4.2.1.2.1.4
260	تدريب الترجمة من الشريط الإخباري المتحرك.3.2.4.2.1.2.1.4
262	تدريب مزامنة وملازمة الخطاب.4.2.4.2.1.2.1.4
264	تدريب تقديم عرض شخصي.5.2.4.2.1.2.1.4
269	متطلبات الدراسة التجريبية.3.1.4

269	1.3.1.4. مدونة الدراسة التجريبية.
271	2.3.1.4. عينة الدراسة التجريبية.
271	1.2.3.1.4. شروط وأسباب أخذ العينة.
272	2.2.3.1.4. طريقة اختيار العينة.
272	3.2.3.1.4. وصف العينة.
273	4.2.3.1.4. دوافع مشاركة العينة.
273	4.1.4. أدوات الدراسة التجريبية.
274	5.1.4. مراحل منهجية الدراسة التجريبية.
275	2.4. خلاصة الفصل.

الفصل الخامس: الدراسة التطبيقية الأولى. نتائج تدريبات الدراسة التجريبية:

278	عرض وتعقيب.
278	0.5. تمهيد الفصل.
279	1.5. نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات الدراسة التجريبية.
279	1.1.5. نتائج تدريب مستويات الكفاءة اللغوية.
279	1.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الاصطلاحي.
	1.1.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الاصطلاحي.
279	2.1.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الاصطلاحي..
282	2.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى التراكبي.
282	1.2.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التراكبي..
283	2.2.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التراكبي.....
289	3.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على مستوى علم وظائف الأصوات.....
	1.3.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على مستوى علم وظائف الأصوات.
289	2.3.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على مستوى علم وظائف الأصوات.

289	 الأصوات
292	4.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الأسلوبي.....
	1.4.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى
292	 الأسلوبي
292	2.4.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الأسلوبي.....
298	5.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الدلالي.....
298	1.5.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الدلالي...
300	2.5.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الدلالي.....
310	6.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى التداولي.....
310	1.6.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التداولي..
311	2.6.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التداولي.....
321	2.1.5. تدريبات الكفاءات الفولغوية.....
321	1.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الجسدي والحسي.....
321	1.1.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على حاسة السمع وكفاءة الاستماع.....
321	1.1.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب لاختبار حاسة السمع.....
	1.1.1.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات اختبار حاسة
321	 السمع
322	2.1.1.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات اختبار حاسة السمع...
325	2.1.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب لتحديد أذن السمع المفضلة.....
	1.2.1.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات أذن السمع
325	 المفضلة
326	2.2.1.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات أذن السمع المفضلة...
327	3.1.1.2.1.5. تدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع للمجموعة ب.....
	1.3.1.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريب القدرة على تفعيل
327	 كفاءة الاستماع
	2.3.1.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريب القدرة على تفعيل كفاءة

328	الاستماع
329	4.1.1.2.1.5. تدريبات فرز الأصوات وتمييزها للمجموعة ب
	1.4.1.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات فرز الأصوات
329	وتمييزها
	2.4.1.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات فرز الأصوات
329	وتمييزها
330	2.1.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على كفاءة النطق
330	1.2.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب على كفاءة سلاسة النطق في لغتي التدريب.
	1.1.2.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة سلاسة
330	النطق في لغتي التدريب
	2.1.2.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة سلاسة النطق
331	في لغتي التدريب
332	2.2.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب على كفاءة النغمة الصوتية
332	1.2.2.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لكفاءة النغمة الصوتية
333	2.2.2.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لكفاءة النغمة الصوتية
334	3.2.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب على كفاءة النبرة الصوتية
334	1.3.2.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لكفاءة النبرة الصوتية
335	2.3.2.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات النبرة الصوتية
335	2.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الذهني
335	1.2.2.1.5. نتائج أداء تدريبات المجموعة ب لكفاءة الذاكرة
335	1.1.2.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الذاكرة
336	2.1.2.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الذاكرة
338	2.2.2.1.5. نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه
338	1.2.2.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه
338	2.2.2.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه
340	3.2.2.1.5. نتائج أداء تدريبات المجموعة ب لكفاءة التركيز

340	1.3.2.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة التركيز.....
341	2.3.2.2.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب لكفاءة التركيز.....
342	4.2.2.1.5. نتائج أداء تدريبات المجموعة ب لكفاءة صناعة القرار.....
342	1.4.2.2.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب لكفاءة صناعة القرار.
343	2.4.2.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة صناعة القرار.....
344	3.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الثقافي.....
344	1.3.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات المستوى الثقافي.....
345	2.3.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات المستوى الثقافي.....
347	4.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى النفسي.....
347	1.4.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب لكفاءة التحكم في الضغط النفسي.....
347	1.1.4.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات الضغط النفسي.....
348	2.1.4.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات الضغط النفسي.....
348	2.4.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب لكفاءة إدارة الوقت.....
348	1.2.4.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات إدارة الوقت.....
350	2.2.4.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات إدارة الوقت.....
354	2.5. خلاصة الفصل.....

الفصل السادس: الدراسة التطبيقية الثانية. الأداء الترجمي في الدراسة التجريبية:

359	عرض نتائج العينة ووصفها وتحليلها ومقارنتها.....
359	0.6. تمهيد الفصل.....
360	1.6. عرض نتائج الأداء الترجمي في الدراسة التجريبية.....
360	1.1.6. نتائج أداء العينة القبلي.....
360	1.1.1.6. عرض نتائج أداء العينة القبلي.....
365	2.1.1.6. وصف نتائج أداء العينة القبلي.....
368	2.1.6. نتائج أداء العينة البعدي.....
369	1.2.1.6. عرض نتائج أداء العينة البعدي.....

375	وصف نتائج أداء العينة البعدي	2.2.1.6
375	وصف أداء المجموعة أ البعدي	1.2.2.1.6
377	وصف أداء المجموعة ب البعدي	2.2.2.1.6
380	تحليل نتائج الأداء الترجمي في الدراسة التجريبية	2.6
380	تحليل أداء العينة القبلي	1.2.6
389	تحليل أداء العينة البعدي	2.2.6
389	تحليل أداء المجموعة أ البعدي	1.2.2.6
394	تحليل أداء المجموعة ب البعدي	2.2.2.6
399	مقارنة بين أداء مجموعتي العينة	3.6
400	مقارنة أداء مجموعتي العينة القبلي والبعدي (أ، ب)	1.3.6
401	مقارنة أداء المجموعة أ القبلي والبعدي (أ، أ)	2.3.6
404	مقارنة أداء المجموعة ب القبلي والبعدي (ب، ب)	3.3.6
407	مقارنة أداء المجموعة أ القبلي والمجموعة ب البعدي (أ، ب)	4.3.6
410	مقارنة أداء مجموعتي العينة البعدي (أ، ب)	5.3.6
414	خلاصة الفصل	2.6
416	خاتمة	
425	قائمة المصادر والمراجع	
455	ملاحق البحث	
507	سرد المصطلحات عربي-انجليزي	

التلخيص بالانجليزية (Summary)

الملخص باللغة العربية

الملخص باللغة الانجليزية (Abstract)

الملخص باللغة الفرنسية (Résumé)

مقدمة

بات حقل الترجمة الشفهية مركز اهتمام الدارسين والمنظرين في الترجمة بقدر الترجمة التحريرية؛ يجذب انتباههم العلمي، ويحظى بحصة معتبرة من الأبحاث والدراسات لاسيما منذ خمسينيات القرن العشرين، تأثرا بأحداث تاريخية طورت من احتياجات العالم ومتطلبات سوق العمل. أدى هذا التغيير البنيوي في هيكل التخصص إلى ضرورة تكيف المناهج التعليمية لتغطية فجوة الاحتياج على الصعيدين الأكاديمي والمهني.

■ دوافع البحث

يحدد، بالتالي، الاحتياج طبيعة الكفاءة التي ينبغي أن تتوفر في المترجم وكيفية تطويرها وفق منظور علمي وعملي يربط بين الواقع الراهن للأداء، والموارد المستقبلية. من هذا المنطلق، تولدت فكرة بحثنا مدعمة بمجموعة من دوافع ذاتية ودوافع موضوعية.

أما الدوافع الذاتية فهي أننا لاحظنا في التخصص الجامعي في الترجمة الشفهية أن الأداء الترجمي ليس متعلقا بالقدرة على النقل بين لغتين فحسب. فطالما لاحظنا عدم القدرة على استخدام اللغة، فهما وتحدثا، حتى في عملية اتصال أحادية اللغة، حتى في اللغة أ بالنسبة للطلبة المتخرجين من قسم الترجمة على مستوى التدرج، وفي اللغة الانجليزية بالنسبة للطلبة المتخرجين من قسم اللغة الانجليزية. ولكن أحيانا ما كان يجذب الانتباه أكثر هو غلبة بعض العناصر التي ليست مرتبطة مباشرة بالرصيد اللغوي ولا بعمليات النقل كالذكر الخاطئ للأرقام، أو التركيز على التفاصيل الثانوية وإهمال الأفكار الأساسية، أو رتابة الصوت وإهمال وظيفة النبرة في الخطاب الأصلي عند التعجب والاستفهام مثلا. لذلك، جاءت أول خطوة موضوع دراستنا في طور الماستر التي تناولت كفاءة فولغوية من كفاءات الترجمة الشفهية ألا وهي الإلقاء، ثم تلتها هذه الدراسة كامتداد أعمق وأكثر تفرعا.

وأما الدوافع الموضوعية فقد استنبطت من تحديد الاحتياج خلال عملية تحليل أداء طلبة الترجمة الشفهية في طور الماستر (سنة ثانية ماستر) بجامعة الجزائر 2، سنة 2017، من جهة. وملاحظة، بالإطلاع على الدراسات السابقة، نقص الأعمال التي تركز على تقديم أدوات عملية في الرفع من الكفاءة في مجال الترجمة الشفهية، من جهة أخرى. فكثيرا ما تأتي نظرية وصفية تحيط بالإشكال ولا تزود بحلول ملموسة أو تقترح ما يغطي جزءا دون الآخر. لهذه الأسباب إذا جاء بحثنا المعنون ب: "تدريس الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية في الترجمة الشفهية: دراسة تجريبية على طلبة الترجمة الشفهية ماستر 2، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2".

■ إشكالية البحث وفرضياته

كان تحليل أداء الدفعة الملاحظة مبنيا على أساس الملاحظة المباشرة، والتسجيلات الصوتية لترجماتهم في المخبر خلال حصتي الترجمة المتتبعية، والترجمة الفورية في حجرة الترجمة. بينت أول خطوة في الدراسة أن جودة الأداء الترجمي تحكمه عدة عوامل منها ما هو متعلق بكفاءة الترجمة البحتة في معناها المباشر، ومنها ما هو متعلق بكفاءات أخرى. وعلى هذا الأساس، صنفنا هذا العوز إلى كفاءات لغوية وكفاءات فولغوية، وجعلنا تحت كل صنف مجموعة من المستويات على حسب ما تمخضت عنه تحاليل الأداء وبتعاوض تفحص الدراسات السابقة في المجال كما بينا في الفصلين النظريين الأول والثاني. ومنه، وصلنا في هذا الدرب إلى طرح الإشكالية المصاغة على النحو الآتي:

إلى أي مدى يمكن لتدريس الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية من أن يرفع من أداء المترجم الطالب؟

وللإجابة على الإشكالية بهذا العمل العلمي، وضعنا جملة من التساؤلات الفرعية لتطوير مضمون البحث وفقا لما يتلاءم مع موضوعنا. صغنا التساؤلات الفرعية كالتالي:

أولا: كيف نحدد أهم الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية التي قد يحتاجها المترجم في أدائه؟

ثانيا: كيف يمكن توظيف تقنيات اكتساب هذه الكفاءات؟

ثالثا: كيف يمكن الاستفادة من هذه التقنيات في تخصص الترجمة الشفهية في طور الماستر؟

رابعا: كيف يمكن تقييم فعالية هذه الكفاءات اللغوية والفولغوية من خلال أداء الترجمة الشفهية؟

خامسا: كيف يبدو أثر تدريس هذه الكفاءات على النتاج الترجمي لطالب الترجمة؟
للإجابة على الإشكالية الرئيسية والإشكاليات الفرعية، وضعنا لها فرضية رئيسية ومجموعة من الفرضيات الفرعية التي نهدف إلى البحث فيها من خلال هذه الدراسة:
الفرضية الرئيسية:

قد يتحسن الأداء الترجمي لطلبة الترجمة الشفهية من خلال تدريس الكفاءات اللغوية والفولغوية.
الفرضيات الفرعية:

أولاً: قد تتحدد هذه الكفاءات اللغوية والفولغوية التي يحتاجها المترجمان في أدائه من خلال دراسة بعض مفاهيم الترجمة الشفهية وتطورها؛

ثانيا: قد تكون هناك إجراءات علمية ومدرسة في الترجمة الشفهية أو في مجالات أخرى تهدف إلى تطبيق هذه التقنيات لاكتساب هذه الكفاءات؛

ثالثا: ربما يمكن توظيف هذه التقنيات لتطوير الكفاءات اللغوية والفولغوية ضمن المنهاج الدراسي للترجمة الشفهية في طور الماستر؛

رابعا: قد تكون هناك معايير محددة ونموذج مدروس لتقييم أداء الترجمة الشفهية على ضوء الكفاءة اللغوية والكفاءة الفولغوية؛

خامسا: قد يبدو أثر التدريب على الكفاءة اللغوية والكفاءة الفولغوية على عدة مستويات في الأداء الترجمي لطالب الترجمة الشفهية.

■ منهجية البحث

انتهجنا في تطوير بحثنا نهجا يناسب نوع الدراسة التجريبية؛ فلأنها اختبارية، درّجنا مراحلها بالتركيز على محور التدريب، فجعلنا فيها اختبارين، قبل التدريب وبعده، ثم اعتمدنا في توضيح النتائج على العرض والوصف والتحليل والمقارنة بين أداء العينة بمجموعتيها المجموعة الضابطة (control group) والمجموعة التجريبية (treatment / experimental group). كل أولئك كان فيه مصاغا وفقا لنظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصدارها السابع في نسخة أكتوبر 2019 لتحقيق أهداف البحث الرئيسية.

■ الدراسات السابقة

ركزت الدراسات السابقة في المجال على أهمية الكفاءة اللغوية للترجمان بما أن اللغة هي المادة الأساسية لعمله ومن المكتسبات القبلية الضرورية قبل الدخول في تخصص الترجمة الشفهية كما جاء في دراسة كورناكوف (Kornakov)، (2000). ولكن هذا لا يعني إهمال الجانب الفولغوي لأن الكفاءة اللغوية وحدها لا تكفي للترجمان كما بينت أنجيليلي (Angelilli)، (2006). فهو يحتاج إلى كفاءات أخرى موازية للتعامل مع متطلبات العمل على مستوى البيئة المحيطة على حد قول جونز (Jones)، (1998)، ومستوى العلاقات الثقافية والاجتماعية كما ذكرت دراسة وانغ (Wang)، (2012)، والمستوى الشخصي كالتحكم في القلق كما أكدت كالينا (Kalina)، (2000). أما منظور بعض الدراسات الأخرى فجاء أشمل وأعم، حيث بين أهمية الشقين في الترجمة الشفهية وهو ما ركزت عليه دراسة بوهلر (Bühler)، (1986) و دال آركو توريس (Del Arco Torres)، (2007) حول معايير التقييم، وكذا دراسات جيل (Gile)، (1983، و1991، و2001).

ولكن لطالما تمت دراسة الترجمة الشفهية على ضوء شق واحد من الكفاءات إما لغوي أو فولغوي، وعلى مستويات محدودة، مثل دراسة تأثير الذاكرة، أو نوع من أنواع الذاكرة كمستوى في الكفاءة الفولغوية على الأداء الترجمي، أو الدلالية أو المصطلحية أو الأسلوبية

في الكفاءة اللغوية. أما دراستنا التي جاءت امتدادا لبحثنا في الماستر الذي تناول كفاءة الإلقاء من عدة زوايا في الشق الفولغوي من الأداء الترجمي، فجمعت بين الشقين وعلى عدة مستويات، من جهة. ودرست فعالية هذه الكفاءات من خلال تقنيات تدريبية عملية من جهة أخرى.

■ أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث، أولاً، في تحديد الكفاءات اللغوية والفولغوية ومستوياتها التي قد يحتاج المترجمان؛ وثانياً، تطوير تقنيات اكتسابها وتكييفها حسب حاجة التخصص؛ وثالثاً، تبين القيمة المضافة التي تضيفها على الأداء الترجمي من خلال التدريبات التي اقترحنا في البحث.

■ خطة البحث

حوى البحث بين دفتيه ستة فصول؛ خصص ثلاثة منها لتعبيد الطريق النظري الذي جاء كبوصلة توجيه مساره نحو الفصول العملية الباقية. فعنونا الفصل الأول ب: "الترجمة الشفهية: كفاءات لغوية وكفاءات فولغوية"؛ لضبط مفهوم الترجمة الشفهية واستنباط أهم الكفاءات التي تنضوي تحتها بالتطرق إلى نشأة التخصص وتطوره عبر التاريخ، وترتيب أنماطه والتفرعات الناجمة عنها، وكذا دراسة المستويات العشرة للكفاءات اللغوية والفولغوية التي اخترنا في دراستنا، ثم تبين علاقة هاتين الكفاءتين ببعضهما البعض ومدى تداخلهما.

أما في الفصل الثاني الموسوم ب: "مستويات الكفاءات اللغوية والفولغوية في الترجمة الشفهية: مفاهيم وخصائص"؛ فدرسنا أهم ما يميز هاتين الكفاءتين ومستوياتها كل في مجاله التخصصي، حيث رتبنا تفرعات الكفاءتين واستخرجنا أهم خصائصها من خلال ضبط مفاهيمها على ضوء بعض التخصصات المتداخلة معها، وتبين علاقتها بالترجمة الشفهية بالنسبة للكفاءات اللغوية، وتبين العناصر المحيطة باللغة والتي تعمل على توطيد عملية الفهم والاتصال باستيعاب أنظمة معالجة الدماغ للمعلومة ومكوناتها.

ثم تناولنا في الفصل الثالث المعنون ب: "الإطار النظري لدراسات الكفاءة في الترجمة الشفهية وتقييم جودة أدائها" بعض المقاربات حول اكتساب الكفاءة في الترجمة الشفهية وكيفية تطوير أدائها، أولاً، ثم التطرق إلى جوانب مفهوم الجودة في الترجمة الشفهية للوصول إلى تقييم الأداء بالاعتماد على بعض النماذج لتحديد مجموعة من المعايير التقييمية، ثانياً، وذلك لدراسة نوعية الترجمة على ضوء تعدد أوجه منظور المقاربة في عملية تقييم جودة الأداء الترجمي.

تطرقنا، بعد ذلك، إلى الجزء التطبيقي بالفصل الرابع المعنون ب: "منهجية تطوير الكفاءات اللغوية والفولغوية في الترجمة الشفهية: تقنيات وتدريبات"؛ لتوضيح المنهجية المتبعة في الدراسة التجريبية وتدريباتها، فعمدنا إلى وصف الدراسة التجريبية وبيننا مراحلها ومتطلباتها وأدواتها. أما مراحلها فانقسمت إلى ثلاثة أطوار، فضمت المرحلة الأولى اختبار العينة بمجموعيتها الضابطة والتجريبية على المدونة بترجمة الخطاب من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ترجمة شفهية. أما المرحلة الثانية فخصصناها إلى تفصيل التدريبات الخاصة بالمجموعة التجريبية المصممة لتطوير مستويات الكفاءات اللغوية والفولغوية المحددة في البحث، حيث أوردنا آلية كل تدريب وأدواته والمطلوب من خلاله والهدف منه والمادة المستخدمة فيه واستمارة بها جملة من الأسئلة الخاصة به. وأما في المرحلة الثالثة فقد أعدنا اختبار العينة بمجموعيتها الضابطة والتجريبية على المدونة بترجمة الخطاب من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ترجمة شفهية. فصلنا في المتطلبات وحللنا المدونة على ضوء مستويات الكفاءات اللغوية والفولغوية، وبيننا الأدوات التي تحتاج العينة في التدريب على الكفاءات المدروسة.

عقب هذا الفصل فصل خامس سمي ب: "الدراسة التطبيقية الأولى. نتائج تدريبات الدراسة التجريبية: عرض وتعقيب"؛ وهو يجسد الأداء الفعلي للتدريبات المقترحة لتطوير المستويات العشرة للكفاءتين، حيث ذكرنا نتائج أداء المجموعة التجريبية وعقبنا عليها على ضوء مفاهيم مستويات الكفاءات اللغوية والفولغوية ومكوناتها التي درسناها في الفصل الثاني، ووفقاً للمطلوب في كل تدريب ولأهدافه الخاصة.

وختُمت الفصول بفصل سادس بعنوان: "الدراسة التطبيقية الثانية. الأداء الترجمي في الدراسة التجريبية: عرض نتائج العينة ووصفها وتحليلها ومقارنتها"؛ وهو ينصب أساساً على دراسة نتائج الأداء الترجمي للعينة بمجموعتيها قبل تدريب المجموعة التجريبية على الكفاءات وبعده بعرضها ووصفها وتحليلها ومقارنة الأداء وفقاً لدراسة مستويات الكفاءات اللغوية والفولغوية في الفصل الثاني ومعايير تقييم جودة الترجمة في الفصل الثالث. تمت مقارنة نتائج الأداء على المستوى الداخلي للمجموعة الواحدة وعلى المستوى الخارجي بين المجموعتين، بين نتائج ما قبل الأداء، وبين نتائج ما بعد الأداء، وبين بين نتائج ما الأداء الأول والثاني معاً للعينة.

بدأنا البحث بقوائم مفتاحية تسهل للمطلع عليه الاقتداء بها مسبقاً، ثم أردفناها بالفهرس. سبق الفصول الستة مقدمة عامة عن كنه البحث وتبعتها خاتمة عامة أجبنا فيها عن الإشكالية المطروحة والفرضيات على ضوء نتائج الدراسة التجريبية المتحصل عليها؛ وذكرنا جملة من التوصيات؛ وأغلقناها بفتح آفاق بحثية لدراساتنا المستقبلية أو لمن يريد الاستفاضة في شُعب مشتركة ولكن مغايرة. وأدرجنا في آخر البحث قائمة المصادر والمراجع التي استندنا عليها في تغذية محتوى التدريبات والضبط العلمي للمعلومات الموظفة؛ ومضمون الملاحق؛ وسرد المصطلحات الموظفة باللغتين العربية والانجليزية، ونادراً باللغة الفرنسية إذا ما كان مسماها المتداول أو مرجعها من الفرنسية مع الإشارة إلى ذلك؛ وتلخيص باللغة الانجليزية؛ وملخصات باللغات العربية والانجليزية والفرنسية. كما أرفقنا البحث بقرض مضغوط يحوي مادة خطاب المدونة.

■ حدود الدراسة

فيما يخص حدود الدراسة، أجمالناها في أربعة عناصر رئيسية. أولاً، تعدد التسميات لنفس المفهوم أو للمفاهيم المشتركة خاصة المصطلحات الأساسية في دراستنا، لذلك احتجنا إلى التفصيل فيها لرفع اللبس وتحديد المصطلح المتبنى في البحث كي لا يقع المطلع عليه في الغموض مثل (السمع، والاستماع) على المستوى الفولغوي، وأحياناً بين تخصصات مختلفة ولكن متكاملة كانت محور اختلاف آراء العلماء بين جَمَلهما تحت مصطلح واحد أو فصلها كل على حدة والتفريق بين مكوناتها ووظيفتها مثل (علم الأصوات، وعلم وظائف

الأصوات)، و(التركيبيّة، والنحو، وعلم الصرف). وأحيانا في إيجاد مقابل مفهوميّين بتسميتيّين مختلفتين ولكن متداخلتين في لغة دون الأخرى مثل (ترجمة شفهيّة) مقابل (Interpreting، وinterpretation).

ثانيا، البرنامج الدراسي المكثف لمجموعة طلبة الترجمة الشفهية بمعهد الترجمة؛ بما أن التكوين الجامعي يقتصر على سداسيين نظريين فقط بداية من تاريخ تشكيل المجموعة إلى غاية نهاية السداسي ما قبل الأخير من السنة الثانية ماستر. لم يكن من السهل تكريس وقت مخصص من وقت الطلبة لإجراء الدراسة التجريبية.

ثالثا، حرمتنا جائحة كورونا من مواصلة النشاط البحثي التجريبي في حرم الجامعة، مما قلل حظوظنا في لقاء عينة الطلبة.

رابعا، وهو أهم ما عرقل سير الدراسة التجريبية في بحثنا؛ عدم تفرغ العينة. فخلال فترة الدراسة، كان البرنامج مضغوطا، وبعد ذلك تفرغت العينة لتحضير مذكرة التخرج، ثم توجهت إلى العمل، فحتى التواصل الافتراضي كان مستحيلا في كثير من الأحيان، أو غير فعال، وبطيء كرد تدريب يستغرق دقائق في أيام وأحيانا أسابيع.

الفصل الأول: الترجمة الشفهية:

كفاءات لغوية وكفاءات فولغوية

0.1. تمهيد الفصل

يأتي الفصل الأول غرة البحث موسوما ب: "الترجمة الشفهية: كفاءات لغوية وكفاءات فولغوية" بغية وضع اللبنة الأساسية التي تكون بمثابة الفاتحة التعريفية وتُفَصِّلُ حول محورها تفرعات الأجزاء اللاحقة وتثير شِعَابَهَا في الدراسة. بالتالي، يركز هذا الفصل على جزئي العنوان: الترجمة الشفهية؛ ثم كفاءاتها اللغوية والفولغوية.

لذلك يشرح، أولاً، ماهية الترجمة الشفهية، تخصص الدراسة، كي يتم تحديد المفهوم الدقيق وضبط المصطلحات وتوحيد التسميات المتبناة ضمن العمل. بعد ذلك، نعد إلى تاريخ الترجمة الشفهية حيث ينطلق من بداياتها ويمسح في صورة شاملة ومقتضبة تطورها خلال أهم المحطات التاريخية. ثم يعرض بعض أنماطها وكذا أشكالها على حسب مجال الممارسة وظروفها. بعدها، يبين الدور المنوط بالترجمان ويبين مختلف أوضاعه وحدود عمله ووجوده الفعلي بين حيادي وطرف مشارك ليس فقط في العملية الترجمية، بل في الحوار والتواصل أيضاً.

ثانياً، يتطرق إلى دراسة الكفاءات التي تتطلبها الترجمة الشفهية ضمن تصنيفاتها اللغوية والفولغوية. فيذكر في الأولى ضرورة التحكم مثلاً بالجوانب الاصطلاحي والدلالي والتداولي من بين جوانب أخرى. وأما في الثانية، فيذكر مجموعة من المستويات التي تحدد النسيج العام الذي يُحْكَمُ ربط عُقَدَ شبكة الكفاءات الترجمية، حيث يفصلها ويصنفها تصنيفات مختلفة كجسدية وثقافية وذهنية. بعدها، يأتي العنصر الرابط بين نوعي الكفاءتين ليبين ضرورة العمل على المستويين بالنسبة للترجمان لأنهما متداخلان ومتكاملان.

وفي الأخير، يختتم الفصل بخلاصة تكون عصاره ما تم التوصل إليه من خلال عرض وتحليل المعلومات ذات الصلة على ضوء ما جاء في الدراسات السابقة المتخصصة. نوجز، في هذا الجزء كيف أن الفصل الأول يعبد طريق العمل البحثي للأطروحة كي تتنظم عناصرها في تسلسل منسجم ومنطقي لدراسة الموضوع نظريا ثم تطبيقيا.

1.1. الترجمة الشفهية

بدأ اهتمام الدارسين ينصب حول الترجمة الشفهية منذ منتصف القرن الماضي. ثم توالى البحوث وتراكمت التجارب ونتائجها لتصل إلى المستوى الحالي مع أنها جاءت على وتيرة بطيئة، وكثافة ضئيلة، وبفارق زمني متأخر مقارنة بالترجمة التحريرية.

حول بدايات الدراسات في الترجمة الشفهية، عرض جيل (Gile، 1995a) مسار الدراسات حول الترجمة الشفهية بصفة عامة وقسمها إلى أربع مراحل. بدأت أول مرحلة، مرحلة الكتابات الأولى، على يد تراجم ممارسين كتبوا حول تجاربهم الشخصية في الترجمة الشفهية وتعليمهما. لذلك، كان تركيزهم ذو طابع تعليمي يحث على البحث التجريبي في الميدان. ومن بين هؤلاء الكتاب، ذكر ج. هاربير (J. Herbert) عام 1952 و ه. فان هوف (H. Van Hoof) عام 1962 وغيرهما ممن ساهموا إسهاما كبيرا في دراسات لاحقة في الترجمة الشفهية (أورتادو ألبير (Hurtado Albir)، 2001، ص. ص. 80-81).

بدأت المرحلة الثانية، المرحلة التجريبية، حسب تصنيف جيل (1995a) بعد ذلك في أواسط الستينيات بقيادة باحثين من غير المجال، غير تراجم مثل علماء النفس (كما ذكرت ماكينتوش (Mackintosh) أيضا، 1999، ص. 70) واللسانيين وذكر من بينهم دراسات ه. نابون وب. أوليرون (P. Oléron و H. Napon) عام 1964 وإ. لاوسون (E. Lawson) عام 1967 وه. باريك (H. Barik) عام 1969. وصفها جيل (1995a) بأنها محاولة علمية أولى "زهيدة نوعا ما" على حد تعبيره "assez malheureuse" سرعان ما تخطى أصحابها عن دراستها في السنوات اللاحقة نظرا إلى نقص فرق العمل والمخابر الفعلية، وبؤرة تركيزهم التي كانت قائمة على المنظور الاجتماعي والنفسي، وهو ما أكدته كاليينا

(Kalina) أيضا (a2000، ص. ص. 11-12)، أكثر منه على محاولة دراسة حيثيات التخصص.

بعد ذلك، تلتها المرحلة الثالثة، مرحلة الممارسين، في تصنيف جيل (a1995) في أواسط السبعينيات، وهي مرحلة الدراسات على يد التراجع الممارسين من مثل د. سليسكوفيتش (D. Seleskovitch) عام 1975 و إ. كورز (I. Kurz) عام 1983 و س. لامبار (S. Lambert) عام 1985. ركزت هذه الشريحة من المتخصصين في المجال على دراسة واقع الترجمان من خلال تحليل أدائه وجودة ترجمته عبر دراسات ميدانية واستبيانات ومقابلات فعلية في الميدان العملي الواقعي على عكس الفرق الأولى من غير المختصين.

وصنّف جيل (a1995) آخر مرحلة، مرحلة التجديد، التي اتسمت بانفتاح فكري كبير مقارنة بسابقتها بفضل جيل الباحثين الجدد المنفتح الذي استمد عمله من خلاصة لقاءات علمية بين التخصص البيني لمختلف التخصصات والعلوم (interdisciplinarity) كعلم النفس المعرفي (cognitive psychology) واللسانيات العصبية (neurolinguistics) وعلم فيزيولوجيا الأعصاب (neurophysiology). وما كان لهذا الانفتاح أن يكون ممكنا لو لا مساهمة الاحتكاك الوطني والخارجي للباحثين في المجال، وتبادل أفكارهم من خلال اللقاءات والإنتاج العملي من الكتب والمجلات التي ولّدت مصادر جديدة تستعمل على أوسع نطاق في العالم اليوم مثل مجلة The Interpreter's Newsletter و Bulletin de l'IRTIN.

تلت دراسة جيل (a1995) هذه دراسة ماكينطوش (1999) التي عرضت بالتفصيل كيف تطورت الدراسات الأكاديمية والتعليمية في المدارس والجامعات بصفة رسمية مثل دكتوراه كورز عام 1969، وسليسكوفيتش عام 1973، و ليديرار (Lederer) عام 1978. كما انتشرت صيغ أخرى للتدريس العملي مثل الملتقيات العلمية، والمنظمات الدولية كالجمعية الدولية لتراجع المؤتمرات (Association Internationale des Interprètes de) (Conférence AIIC) (بن غبريد، 2016؛ سيريزو (Cerezo)، 2015) التي قدمت ورشات تدريب مدربي التراجع عام 1991.

اهتمت مثل هذه البحوث بتطوير تكوين المترجم المختصين من خلال برامج أكاديمية تعليمية منظمة في الجانبين النظري والتطبيقي وفق مستويات تغطي كفاءات محددة في كل طور من حيث المحتوى، والاختبارات، ومقاييس الاختيار، وضبط الكفاءات، وتحديد بداية وترتيب تدريس كل نوع من أنواع الترجمة الشفهية على حسب قدرة الطالب في اكتساب الكفاءة تبعا لتسلسل منطقي لتراكم الكفاءات كتدريس الترجمة التتبعية قبل الفورية. كانت مثل هذه الدراسات البوابة الأكاديمية التي فتحت آفاق تطوير كفاءات الترجمان من خلال العمل على تغطية حاجات متزايدة في المجال؛ مثل تعزيز الترجمة في لغات وتوليفات لغوية جديدة في بعض المنظمات كالاتحاد الأوروبي، أو إدراج مناهج من تخصصات أخرى، أو استحداث برامج أخرى وأنماط جديدة؛ مثل الترجمة عن بعد، أو تعزيز التكوين المتواصل، أو حتى الاستفادة من تمويل حكومي.

والآن وقبل الولوج في أنواع الترجمة الشفهية ومتطلباتها من كفاءات عامة وخاصة، وبعد عرض مراحل الدراسات التي مرت بها والتي ساعدت في تطويرها وتطور فروعها وأبعادها، يبدو لنا من الضروري، لضبط عناصر الدراسة الحالية، التأكيد على بعض الخصائص الأساسية في تكوين المترجم. لا يمكن للمترجم أن يترجم كل مجال تخصصي، لذلك يحق له بل ويجب تزويده بالوثائق اللازمة للموضوع أو على الأقل إعلامه بموعد وموضوع العمل مسبقا من أجل التحضير الجيد للمصطلحات والمفاهيم، فليس كل مترجم جيد ترجمان جيد بالضرورة. عليه، فهو ليس مطالب بمعرفة كل شيء، بيد أنه مطالب باكتساب القدرة على البحث في كل شيء للوصول إلى المعلومة (هندريكس (Hendrickx)، 1969، ص. 84).

لا يتوقف تكوين ترجمان كفء على هيئة واحدة، بل يستوجب ذلك تجنيد مؤسسات وأطراف عديدة وتضافر جهودها ومعارفها العلمية والمهنية. فلا يتعلق الأمر باختيار أفضل ترجمان أو أستاذ لتخريج المترجم وحسب، بل وعلى وضع آليات وتقنيات مناسبة من حيث التصميم، وعملية من حيث التطبيق، وفعالية من حيث النتائج (هندريكس، 1969، ص. 83). لذلك يعتمد هذا الجزء إلى تفصيل خصائص ومتطلبات الترجمة الشفهية والترجمان على حد سواء.

1.1.1. ماهية الترجمة الشفهية

قبل التطرق إلى ضبط مفهوم الترجمة الشفهية وخصائصها، نحدد المصطلحين المقابلين في اللغة الانجليزية والفرق بينهما: interpretation و interpreting. يعرف جونز (Jones، 1998، ص. 131) مصطلح interpreting على أنه process أي العملية التي تعطي نتائج الترجمة الشفهية، أي أنها activity أو نشاط الترجمة الشفهية. أما مصطلح interpretation فيطلق على product أي النتائج الترجمي الناجم عن نشاط الترجمة الشفهية. بالاعتماد على هذين التعريفين، فإن مصطلح interpreting يمثل أنماط الترجمة، ومصطلح interpretation يمثل ما ينتج عن هذا النشاط، ونستعمل مصطلحا واحدا كمقابل لهما في اللغة العربية وهو الترجمة الشفهية.

إذا ما تركزت مخرجات الترجمة التحريرية على النتائج المدون البحت، فإن مخرجات الترجمة الشفهية قائمة بالدرجة الأولى، وعلى حد سواء، على ثنائية النتائج الترجمي بالموازاة مع أداء وإلقاء المترجمان الشخصي والآني الذي يبدو بطريقة مباشرة صوتا وصورة، في حال الترجمة التتبعية مثلا، أو غير مباشرة صوتا فقط، في حال الترجمة الفورية مثلا (جاكوبسون (Jacobson)، 2009؛ دولوريس (Dolores)، 2009). وللتبسيط نذكر المثل الذي ضربه جونز قائلا:

Imagine two people sitting in a room. They may be politicians, businessmen or women, trades unionists or scientists. They wish to discuss their work but speak different languages, and neither speaks the other's language well enough for the discussion to be useful. So they call in someone else, who speaks both languages, to explain what each is saying in turn. That person is an interpreter. (1998, p. 3)

فالمترجمان هو ذلك العنصر المهم في العملية التواصلية في هذا السياق الذي يأتي بمثابة الجسر الفوري والفعال لتمكين الاتصال دون غموض. بيد أن جونز يقدم هنا مثلا مختصرا جدا عن مفهوم الترجمة الشفهية دون عرض صورة شاملة لها وهو ما لا يكتمل إلا بالتطرق إلى جوانب أخرى تختص بشرح خصائص التخصص وأنواعه ومتطلباته، إضافة إلى العامل الأساسي في العملية ألا وهو المترجمان. فنلاحظ أن جونز اقتصر على ذكر

الطرفين والترجمان الواصل بينها بلغتيهما في اقتضاب شديد كأن الترجمان يُختَصَرُ في كونه ثنائي اللغة.

أما فيما يخص لغات الترجمة الشفهية، فيعمل الترجمان على ثلاثة مستويات هي لغات عمله في الترجمة الشفهية؛ أي لغات العمل (working languages): اللغة أ واللغة ب واللغة ج. يمكن تصنيفها أيضا إلى لغات يتقنها استعمالا ويفهمها على درجة عالية جدا، وتكون في الغالب الأعم اللغات الأم (mother tongue / A language) (جونز، 1998، الترجمة، 2007، ص. ص. 27-28)؛ أو المقربة جدا اللغة ب (B language) والتي يتحدثها بطلاقة وبطريقة طبيعية من ناحية النحو والقواعد والمفردات والعبارات الاصطلاحية وتسمى اللغة المنقول إليها أي active language وإليها ينقل اللغات الأخرى. أما اللغة ج (C language)، فهي اللغة التي يمكن للترجمان أن يفهمها ولكنه يعوز المقدرة لاستخدامها استخداما طبيعيا، فهو ينقل منها فقط دون أن ينقل إليها لذا فهي تسمى passive language أي اللغة المنقولة (جونز، 1998، الترجمة 2007؛ سيريزو، 2015، ص. 313؛ AIIC، 2011a).

وعلى اختلاف آراء المدارس، فهناك، كما شرح صاباري (Szabari)، 2002، ص. 15)، من يؤيد فكرة ضرورة الترجمة إلى اللغة أ كالمدرسة الباريسية لسليسكوفيتش نظرا للأريحية اللغوية والثقافية التي يتمتع بها الترجمان في لغته. في هذا الموضع، يكون الأداء طبيعيا وأكثر عفويا في أذن المتلقي مما يبذل أدنى شك له في مصداقية الترجمان والترجمة.

ومن جهة أخرى، نجد الرأي المقابل من مؤيدي المدرسة الروسية التي ترى بضرورة التركيز على جودة المخرجات دون التقيد باللغة ولو عمل الترجمان في لغته الأجنبية. تعليل ذلك أن غياب احتكاك الترجمان مع سياق اللغة الأجنبية يحرمه من التحكم الجيد في كل دقائقها خاصة إذا ما تعلق الأمر ببعض طرائق النطق واللكنات والعبارات الاصطلاحية والثقافية البحتة. حيث يشعر بأريحية أكثر في الاستماع إلى لغته الأم وإيجاد حل ما لردّها بطريقة سليمة في اللغة الأجنبية التي قد يتقنها فهما وقراءة أكثر مما يستوعبها سماعا من متحدثها بالسليقة (نفصل أكثر هذا العنصر في الترجمة الوسيطة 5.2.3.1.1).

على مستوى مواز، تتطلب الترجمة الشفهية على غرار الترجمة التحريرية الدقة في العمل والوصول بالترجمة إلى مضاهاة النص الأصلي شكلا ومضمونا وهو ما تشرحه ديجان لو فيال (Déjean Le Féal) (1990) قائلة:

What our listeners receive through their earphones should produce the same effect on them as the original does on the speaker's audience. It should have the same cognitive content and be presented with equal clarity and precision in the same type of language. Its language and oratory quality should be at least on the same level of the original speech, if not better, given that we are professional communicators. (p.155)

فتحدي الترجمة الشفهية لا يقتصر على الناتج اللغوي البحت فقط، بل يتطلب أبعادا أخرى لها من الأهمية ما للغة المستعملة وهي كل ما يصل لمتلقي الترجمة من صوت وتفاصيله، مثل النبرة والسرعة، في حال الترجمة الفورية، أو صوت وصورة وتفاصيلها، مثل الحركات والتعبيرات الجسدية، في حال الترجمة المتتبعية مثلا. لذلك نجد أن الباحثة تركز على العرض، أي طريقة تقديم الترجمة التي ينبغي أن توازي طريقة عرض الخطاب الأصلي؛ حيث أن المترجمان هنا لا يكتفي بمهمة الترجمة بل يمارس أيضا مهمة الملقي وهو ما سمته professional communicator أي خطيب محترف (ديجان لو فيال، 1990، ص. 155؛ مياد (Mead)، 2000، ص. 90؛ سيكو (Cecot)، 2001؛ أهرينز (Ahrens)، 2001، ص. 235؛ أهرينز، 2005، ص. 11) يجمع بين العناصر اللغوية والفولغوية في الأداء المباشر والشخصي.

2.1.1. تاريخ الترجمة الشفهية

تعد الترجمة الشفهية قديمة قدم التواصل بين القبائل الأولى التي وجدت في الزمن البعيد واحتاجت إلى الاحتكاك فيما بينها بموجب التعامل البشري والتعايش في أوقات الحرب والسلم (أورتادو ألبير، 2001، ص. 80) والتجمعات متعددة الألسن والثقافات على أصعدة متباينة حتى لو لم تكن الإشارة إلى المترجمان بطريقة مباشرة من خلال الوثائق التاريخية. حقا، فلم تكن الدراسات حول تاريخ الترجمة الشفهية التي استعملت في المخابرات العسكرية، والعلاقات الدبلوماسية، والصراعات السياسية والمبادلات الدولية مثل السياحة والتجارة بالأمر الهين ولا بالموضوع وفير المعلومة نظرا للطبيعة الشفهية للتخصص في ظل غياب الكتابة

آنذاك (تاكيذا (Takeda)، 2016) ومقارنة مع الدراسات التي أنجزت حول الترجمة التحريرية (كالينا، 2000a، ص. 17).

في هذا السياق، بينت بعض الدراسات في المجال أن تناول موضوع الترجمان بدأ منذ العهد المصري القديم وذلك من خلال النقوش الثنائية والمزدوجة المتواجدة على قبر الفرعون المصري حور محب¹ (Horemhab) (سيريزو، 2015). ثم بدأ فيما بعد صيت التراجم يذيع حيث عملوا على بحث التقنيات الأجنبية لصالح الحكومة والفلاسفة في العهد اليوناني القديم وكانوا يُوضَعُونَ موضع الشبه مع الإله لتمتعهم بقدرات متميزة في التحدث باللسن مختلفة، وكانوا حلقة وصل بين القرطاج متعددي الأعراق والألسن، والأسبان إبان عهد الإمبراطورية الرومانية الذي برزت فيه اللغتين اللاتينية واليونانية حتى توازتا في المدارس. ومن رفعة شأنهم كان لهم أن يستعفوا من الخدمة العسكرية وتسديد الضريبة (بن غبريد، 2016، ص. 8). كما ساهموا في نشر الكتاب المقدس، في المجتمع العبري، إلى اللغات الآرامية والعربية واليونانية، وساعدوا المبشرين في حملاتهم التنصيرية خلال العصور الوسطى.

وفي إسبانيا، كان لهم الدور الكبير في تسهيل عملية التواصل بين ما كان يسمى بالثقافات الثلاثة كناية عن اليهودية والمسيحية والإسلام التي تعايشت جنباً لجنب في ظل دولة الأندلس إبان التواجد الإسلامي في إسبانيا (711 – 1492 للميلاد) في القرن الثالث عشر خلال حكم الملك الإسباني ألفونسو العاشر (Alfonso X) الذي عرف بحبه للعلم حتى لقب بألفونسو الحكيم (Alfonso El Sabio)، وأنشأ ما يسمى بمدرسة طليطلة للترجمة (La escuela de traducción de Toledo). دفعت الحملات الاستكشافية الممولة من قبل الملكين الأسبانيين الكاثوليكين فرناندو (Fernando de Aragón) وإيزابال (Isabel de Castilla) التي قادها كريستوفر كولومبوس (Christopher Columbus) إلى مواجهة شعوب مختلفة باللسن ملونة، مما استوجب تدريس وتكوين تراجم لفك الرموز اللغوية للمنطقة المكتشفة العام 1492 والتي سميت بالعالم الجديد (El Nuevo Mundo) (سيريزو، 2015).

أما الشكل الحالي للترجمة الشفهية، فلم يعرف بما هو عليه حتى حلول القرن العشرين حيث أصبحت مهنة رسمية بمختلف أنواعها وأشكالها (سيريزو، 2015). لكن يجدر الذكر

¹ الفرعون حورمحب آخر ملوك الأسرة المصرية الثامنة عشر (سعد، 2016).

بأنها تطورت تدريجيا عبر التاريخ ولم تكن وليدة حدث رسمي قرر تقنينها بالمرة. فنجد أن الكثير من التراجم زالوا المهنة دون تكوين خاص لهذا الغرض بل نتيجة أحداث سياسية غيرت في المعطيات الاجتماعية. هذا ما حدث مع العائلات التي أجبرت على إرسال أبنائها خارج الوطن للحفاظ على حياتهم جراء الحروب الأهلية مثل الثورة السوفيتية التي خرّجت تراجم شاركوا في الحرب العالمية الثانية، والحرب الأهلية الإسبانية (1936-1939) في عهد الجنرال فرانكو الذين تعلموا بالموازاة مع اللغة الإسبانية الأم اللغة الروسية وأصبحوا تراجم أسبان سوفيت (بايغوري جالون (Baigorri-Jalón)، 2010).

في الحقيقة لم يكن المعيار في تحديد الترجمان هو التكوين اللغوي التخصصي في الترجمة الشفهية وتقنياتها بل ازدواجية اللغة (bilinguism)، فكان كل من يتقن لغتين مخولا بالترجمة (بايغوري جالون، 2010). كما كان من الشائع جدا استدعاء عناصر من الجيش، كجزء من مهامهم المهنية دون استشارتهم أو الأخذ برأيهم، ممن يتحدثون لغتين وبحكم معرفتهم بالمجال الحربي للعمل مع القادة في المحادثات الدبلوماسية والسياسية (غايبا (Gaiba)، 1998، ص. 19). مع ذلك، لم تكن النتيجة دقيقة دائما ولا تقنية احترافية بمقاييس تكوين تخريج تراجم محترفين.

كما كان للحرب العالمية الأولى الدور الكبير في تكوين نخبة من التراجم الذين برزوا في المجال في مؤتمر باريس للسلام (Paris Peace Conference) (1919) من مثل غوستاف كامرلينك (Gustave Camerlynck) وليون دوسترت (Léon Dostert) وجون هاربر (Jean Herbert) وبول مانتو (Paul Mantoux) (بارا (Parra)، 2005، ص. 1064) ومؤتمرات العمل الدولية (International Labor Conferences) (1919) من مثل بيرس (Peirce) وتوديكوم (Thudicum) ورونزيفالي (Ronzevalle) والكابتن أبراهم (Captain Abraham) والكابتن بلانرهاست (Captain Blennerhassett) وبيلو (Belleau) (بايغوري جالون، 2005، ص. 991). ألّمت بعض الدراسات كدراسة بايغوري جالون (2005) وكايسر (Keiser) (2004) بأسماء عديدة لأوائل التراجم التي يمكن الرجوع إليها.

ظهرت ترجمة المؤتمرات خلال الحرب العالمية الأولى (1914-1918) (ماكينطوش، 1999، ص. 68-69) لتيسر عملية التفاوض للبريطانيين والأمريكان الذين لم يكونوا

قادرين على التحدث باللغة الرسمية؛ الفرنسية حينذاك. استعملت ترجمة المؤتمرات بعدها على وجه الخصوص في المحافل الدولية (دولوريس، 2009، ص. 31) مثل مؤتمر باريس للسلام وما تمخض عنه من مؤتمرات مثل مؤتمر عصبة الأمم (League of Nations) عام 1919 وبالأخص مؤتمرات العمل الدولية التي اعتبرت نقطة تحول في الترجمة الشفهية لتمييزها باستعمال عدة لغات أجنبية (بايغوري جالون، 2005، ص. 955) مع بروز اللغة الإنجليزية كلغة رسمية موازية للفرنسية التي تمتعت بالسيطرة الفردية، بعد اللاتينية، من القرن السابع عشر إلى القرن العشرين. ثم تمكنت اللغة الانجليزية من احتلال المرتبة الأولى في مؤتمر باريس للسلام بتراجع اللغة الفرنسية وتزايد ارتفاع شأن بريطانيا العظمى والولايات المتحدة الأمريكية كقوتين سياسيتين (بارا، 2005، ص. 1064). وهنا كان الميلاد الرسمي لترجمة المؤتمرات:

Les premières questions déontologiques commençaient à se poser : l'interprète peut-il modifier le registre de l'original ? Peut-il nuancer les propos de l'original ? C'est donc à Paris, en 1919, qu'est apparu le métier d'interprète de conférence, un métier exercé par des gens intelligents. (Parra, 2005, p. 1065)

تطورت الترجمة التتبعية كثيرا في فترة ما بين الحربين العالميتين (بارا، 2005، ص. 1065) وبرزت بشكل واضح عام 1919 في مؤتمر باريس للسلام (بايغوري جالون، 1999، ص. 511؛ ريكاردي (Riccardi) ومارينوزي (Marinuzzi) وزيتشين (Zecchin)، 1998، ص. 93) بين أواسط الدبلوماسيين (كايسر، 2004، ص. 577) الذين يتقنون اللغة أ ولغة أخرى من خلال ترجمة الجمل، ثم تطورت طريقة الرموز في تدوين الملاحظات (note taking) وأصبحت المقاطع أطول حجما قد تصل إلى 30 دقيقة (سيلسكوفيتش وليديرار، 1989، ص. 44)، بل وقد وصلت فعلا إلى غاية الساعة (كابالدو (Capaldo)، 1980، ص. 245؛ كايسر، 2004، ص. 577؛ بن غبريد، 2016، ص. 11) من زمن الإلقاء. مع ذلك، كانت فعالية الترجمان تقاس بمدى فصاحته وعدم الإطالة في رد الخطاب:

On s'attendait à ce que la durée du discours de l'interprète ne dépasse pas celle de l'original et on appréciait l'éloquence de l'interprète, parfois supérieure à celle de l'orateur. (Parra, 2005, p. 1065)

برزت فكرة الترجمة الفورية على نحو تقني بفضل الاختراع المشترك بين رجل الأعمال الأمريكي إدوارد فيلان (Edward Filene) والمهندس البريطاني غوردن فينلاي (Gordon-Finlay) بعدما تم عرضه على طوماس إيديسون (Thomas Edison) بحكم تخصصه التقني (بارا، 2005، ص. 1066). استخداما معدات خاصة بالهاتف، لذلك سمي هذا النمط بداية بالترجمة الهاتفية (telephonic interpreting) التي استعملت في اللقاءات الدولية حيث يتم التحدث بأكثر من لغة بحضور مشاركين لا يتقنون لغة أو لغات الاجتماع مثلما كان الأمر أولا في عصابة الأمم (1925) (فليروف (Flerov)، 2013، فقرة 3) في مؤتمرات العمل الدولية بجنيف (بايغوري جالون، 1999، ص. 511). طورا العام 1926 بمعية مؤسس شركة آي. بي. أم (IBM) (International Business Machines) طوماس واتسون (Thomas Watson) نظاما سمي بـ IBM Hushaphone Filene-Finley system نسبة للآلات التي طورت من قبل شركة Hush-A-Phone والتي استخدمت منذ 1921 في نقل الخطابات الشفهية (فليروف، 2013، فقرة 5؛ سيلسكوفيتش وليديرار، 1989، ص. 128) وتوالت بعدها مناسبات استعماله في المحافل الدولية في عشرينيات القرن الماضي.

عقدت سلسلة محاكمات نورمبيرغ (Nuremberg Trials) الثلاثة عشرة بألمانية (1945) (جيرفار (Gerver)، 1975، ص. 120؛ غايبا، 1998) لمقاضاة مجرمي الحرب النازية وبرزت فيها الترجمة الفورية بشدة لأن الترجمة التتبعية كانت تستوجب وقتا أطولا من وقت الخطاب الرئيسي وبالتالي حجما ساعيا مضاعفا. تقول بارا في مقال لها (2005، ص. 1064) إنه قد تم تبني الترجمة الفورية في محاكم نورمبيرغ إشارة إلى الطابع الرسمي الذي تحلى به هذا النمط لا إلى بروزه أول مرة؛ لأن الترجمة الفورية كانت موجودة قبل تاريخ انعقاد هذه اللقاءات عن طريق ما يسمى بالترجمة المهموسة (whispering interpreting/chuchotage) القائمة على نفس أساسيات الترجمة الفورية من ناحية الكفاءات اللغوية والجهد اللغوي العصبي (neurolinguistic effort). كما بدأ التفكير في هذا النمط كحل للعقبات الناجمة عن الترجمة التتبعية من مثل الوقت الطويل ومشاركات كل من المتهمين والشهود ولجان المحكمة (بارا، 2005، ص. 1065-1066؛ ريكاردي ومارينوزي وزتشين، 1998، ص. 94) وأدرج فعليا في محاكمات نورمبيرغ والأمم المتحدة

(United Nations) على يد الفرنسي الأمريكي ليون دوستورت (Léon Dostert) (بايغوري جالون، 2005، ص. 990).

ثم ظهرت الترجمة المنظورة (at sight translation / sight translation)، ثم الترجمة من خلال وسائل الاتصال، ثم في النصف الثاني من القرن العشرين انتشرت الترجمة من خلال التلفزة (1969) والترجمة الهاتفية (1970)، ثم مؤخرا الترجمة عبر الفيديو، وعبر الشبكة العنكبوتية، وعن طريق الآلة، وهو ما سنفصله بالتدرج في أنواع الترجمة الشفهية وأشكالها.

مما سبق، نستخلص أن رسم خط زمني أفقي لتبيين محطات منفصلة في تاريخ الترجمة الشفهية ليس بالأمر الهين، ذلك أنها تتداخل فيما بينها. فنجد أن التراجم زاولوا بطريقة رسمية الترجمة التتبعية وبطريقة غير مباشرة، أو حتى غير واعية، جزءا من الفورية بواسطة الترجمة المهموسة قبل الميلاد الرسمي والتبني التام للترجمة الفورية. وهذا يعني أن الهدف البحثي لا ينبغي أن يركز على فرز المحطات وفصل ظهور أنماط الترجمة الشفهية بقدر تركيزه على الاجتهاد في وصف أهم المناسبات والمحافل التي مهدت لتطور هذا التخصص. حيث نلاحظ مثلا أن الوضعية السياسية المعقدة أو الكارثية أحيانا كالحربين العالميين خرّجت التراجم الأوائل وصقلت مهاراتهم التخصصية التي اكتسبوها بحكم العمل الميداني مباشرة. فالدراسة تحمل التعرف على ميلاد أهم الخصائص والميزات المتعلقة بالمجال عبر محطات تاريخية مختلفة ولو تداخلت الأنماط فيما بينها لاستخراج متطلباتها من الكفاءات.

3.1.1. أنماط الترجمة الشفهية وأشكالها

قد نجد تقسيمات وتصنيفات مختلفة للترجمة الشفهية، ذلك أنها تعتمد على معايير مختلفة تحدد على أساسها التسمية وبالتالي التصنيف، فنحصل، من بين التقسيمات على سبيل الذكر لا الحصر، على أنماط (Modes) الترجمة الشفهية، وأشكالها² أي التفرعات

2 مصطلح مأخوذ عن ي. بن غبريد، 2015، تعليمية الترجمة الفورية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية في ضوء النظرية التأويلية -من الجامعة الجزائرية إلى المؤتمرات الدولية -ص، 29.

الناجمة عن الأنماط. وهناك (الزهران (Al-Zahran)، 2007) من يذهب إلى أبعد من ذلك فيعتمد على معايير أخرى مثل الاتجاه (directionality) ونوع اللغات (language modality).

في دراستنا، نكتفي بتصنيفين: الأنماط والأشكال، ونضم تحتها تصنيفات مختلفة. نجد أن الأولى، أي الأنماط، تركز على طريقة تقديم الترجمة كالترجمة المتتبعية والترجمة الفورية، بينما تركز الثانية، أي الأشكال، على سياق القيام بعملية الترجمة وظرفها ونجد منها ترجمة المحاكم والترجمة المجتمعية، مثلاً. من هذا المنطلق، خصصنا فيما يأتي جزئين أحدهما لدراسة أنماط الترجمة الشفهية والآخر لتبيان أشكالها، على التوالي. كما أبرزنا أهم خصائصها والكفاءات التي يتطلب كل نمط وشكل كأول مرحلة في مسار الدراسة.

1.3.1.1. أنماط الترجمة الشفهية

من بعد ما توقفنا على بعض محطات الترجمة الشفهية التاريخية بإيجاز، تبين لنا أن هذا التخصص موضوع الدراسة تطور على فترات، حيث تمخضت عنه أنماط على حسب الحاجة والظروف. فيما يأتي، نستعرض أهم أنماط الترجمة الشفهية المستخدمة بشكل واسع مثل الترجمة المتتبعية، والترجمة الفورية، حسب تصنيف جمعية AIIC، ونزيد عليها ترجمة الوصل وفقاً لما جاء في دراسة بن غبريد (2015). فنتطرق إلى ماهية كل نمط باقتضاب ثم نركز أكثر على ذكر أهم الكفاءات التي يستوجب لضمان أحسن نتائج ترجمي ممكن، ذلك أن موضوع الرسالة يدرس كفاءات الترجمة الشفهية.

1.1.3.1.1. الترجمة المتتبعية

إن الترجمة المتتبعية (Consecutive Interpreting)، أو الترجمة اللاحقة أو الترجمة التعاقبية (بن غبريد، 2015، ص. 30) نمط قديم في الترجمة الشفهية ظل شائع الاستخدام إلى غاية الأربعينيات من القرن الماضي قبل انتشار الترجمة الفورية في ظل التطور التكنولوجي. مع ذلك، فقد بقيت الترجمة المتتبعية مطلوبة في حال توفر الوقت الكافي أو في حال الاجتماعات التي تستوجب دقة عالية في الترجمة كترجمة المحاكم التي تتبني عليها

قرارات مصيرية بالنسبة لأحكام القضايا الصادرة (غونزاليس (González) وفاسكيز (Vásquez) ميكالسون (Mikkelsen)، 2012، ص. ص. 871-872). بالتالي، فإن آلية عمل الترجمة التتبعية مختلفة عن غيرها من الأنماط الأخرى من حيث متطلبات الكفاءة وكذا طريقة العرض والتقديم. يقول غونزاليس وفاسكيز ومايكلسون (2012):

In CI, the interpreter waits until the speaker has finished the source language (SL) message before rendering it into the target language (TL). The SL message may last anywhere from a few seconds to several minutes, and the rate of speed and density of discourse vary with each speaker and subject matter (Agrifoglio, 2004; Viezzi, 1993). CI involves complex mental tasks of language perception, storage, retrieval, and generation. (p. 871)

تتطلب الترجمة التتبعية، إذًا، كفاءات متداخلة تتضافر لدى المترجم كي يُحْكَم التسليم (delivery) مثل كفاءتي الذاكرة وتدوين الملاحظات. حيث يمكن للمترجم أن يترجم خطابًا قد تصل مدته إلى الساعة دون انقطاع (بن غبريد، 2015، ص. 31)، كما سبق وذكرنا في تاريخ الترجمة الشفهية (2.1.1)، مما يحتم عليه أن يجيد تدوين الملاحظات على الورق والتخزين في الذاكرة، فتكون الملاحظات مفتاح تدفق المعلومات المخزنة عن طريق أفكار وليس كلمات.

يركز أهل التخصص على هذا المفهوم من مثل سليسكوفيتش وروزان (Rozan) مثل ما جاء في مقال غاريتسون (Garretson) (1981) عنهما، حيث يقول أنهما يؤكدان "على الأهمية القصوى لنقل الفكرة بدلا من الكلمة" في تدوين ملاحظات الترجمة التتبعية "و"على ضرورة اقتضاب الملاحظات وعدم احتوائها على البنيات اللغوية للرسالة المستقبلية" (ص. 245). فلا يتعلق الأمر بتميق الكلمات بل باسترداد المعنى من خلال تحليل الخطاب (جيل، 1985، ص. 322) وعن طريق مبادئ تدوين الملاحظات كتلك التي أجملها روزان في سبع نقاط والتي يمكن الرجوع إليها (روزان، 2002)، أو ما فصلته سليسكوفيتش وليديرار (1989) في جزء معتبر من الفصل الثاني من كتاب *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*.

تقسم عملية تدوين الملاحظات الترجمة التتبعية إلى نوعين هما الترجمة التتبعية الطويلة القائمة على تدوين الملاحظات، والترجمة التتبعية القصيرة بدون تدوين ملاحظات

(بارا، 2005، ص. 1065)، حيث يعتمد المترجمان حصرا على ذاكرته. كلما كانت الملاحظات مختصرة، زادت القدرة على الاسترجاع (غونزاليس وفاسكيز ومياكالسون، 2012، ص. 879)، فهي عبارة عن وسيلة تخزين خارجية مُدَعِّمة للتخزين الداخلي الذهني، ولا يجب أن تصبح عاملا يشتت تفكيره ويبدد تركيزه أثناء أداء عمله. في المجمل، تدوين الملاحظات وسيلة في العملية الترجمية وليست غاية في حد ذاتها. فالترجمة التتبعية مرهونة النجاح بمدى تحكم المترجمان في أدواتها الأساسية بالموازاة طبعا مع المستويين اللغوي والتقني، من جهة.

ومن جهة أخرى، تستوجب التركيز على المعنى لا على الشكل الخارجي للخطاب أو البنية السطحية للجمل فقط، حيث أن المترجمان يخزن في ذاكرته المعنى وليس الكلمات وهو ما أسمته ليديرار (2003، ص. 12) بالذاكرة المتحررة من اللفظ (deverbalized memory). فيتمكن المترجمان من استرجاع المعنى أي المفهوم، بل وتحديد أي تعديل أو نقص في المعلومة بعد الترجمة مع أنه لا يستطيع استرجاع الكلمات بدقة، ذلك أنه يحول الرسالة إلى مفهوم وصورة ذهنية مجردة خارج شكل الإطار اللغوي لأنه "يستمتع للأفكار أكثر من الكلمات" (سيلسكوفيتش وليديرار، 1989، ص. 33). يشرح روزان (2002) هذا المبدأ قائلا:

Take any French text and give it to 10 excellent English translators. The result will be ten very well translated texts, but ten very different texts in as far as the actual words used are concerned. The fact that we have ten good translations, but ten different texts, shows that what is important is the translation of the idea and not the word. This is even truer of interpretation since the interpreter must produce a version of the text in another language immediately. (p.15)

فالتركيز يكون على البنية العميقة أكثر للجمل مما يسهل، في الحقيقة، عمل المترجمان كي لا يكون رهن الكلمة والشكل الذي من المنطقي جدا أن يختلف من نظام لغوي لآخر. فنؤكد أيضا على ضرورة استرداد المعنى وإن اختلفت الصورة. أما بشأن شكل تخزين المعنى في الذاكرة، فالأمر لا يزال قيد الدراسة من قبل علماء النفس والذكاء الاصطناعي (غاريتسون، 1981، ص. ص. 246-247).

2.1.3.1.1. الترجمة الفورية

تختلف الترجمة الفورية (Simultaneous Interpreting) عن سابقتها في عدة جوانب. فمن حيث العرض، يستعمل المترجمان بعض الأجهزة التي بدأ استخدامها أول مرة منذ عشرينيات القرن الماضي، كما وضعنا في تاريخ الترجمة الشفهية (2.1.1)، لضمان وصول الرسالة على أكمل وجه من مثل أجهزة استقبال وإرسال الصوت (بوتشهاكر (Pöchhacker) وحميدي (Hamidi)، 2007، ص. 277) حتى سميت أيضا بالترجمة الفورية بمعدات كهربائية/إلكترونية (simultaneous interpretation with electric/electronic equipment) (غايا، 1998). ثم تطورت فيما بعد فأصبح المترجمان يستعينان بالسماعات (earphones) للاستماع الجيد والميكروفون (microphone) لنقل الصوت الصافي للمستمع والجلوس في حجرة الترجمة (booth) والاستعانة بحاسوب. كما أنه لا يدون ملاحظات حول كل معلومة كما يفعل في الترجمة المتتبعية مما لا ينفي احتياجه أحيانا إلى تقييد بعض المعطيات كالأرقام وأسماء العلم والترقيم والكلمات التقنية (جيل، 1985، ص. 323؛ سيلسكوفيتش وليديرار، 1989).

كما يمكن للمترجم أن يوزع طاقته عند الترجمة المتتبعية كالاستماع ثم الإلقاء على أن لا تفوق نسبة القدرة المطلوبة للترجمة القدرة الفعلية المتاحة لدى المترجم (وو (Wu) ووانغ (Wang) 2009، ص. 402). أما بالنسبة للفورية، فعليه الاجتهاد في ضمان القيام بعدة وظائف مثل الاستماع والتحليل وإعادة الصياغة والتسليم بالتزامن أو في زمن جد متقارب حتى يبدو متزامنا حيث أن عمله محكوم بالثواني وهو ما يتطلب كفاءات معقدة ومهارات آنية متعددة (multitasking) (لامبار 1992، ص. 265؛ ديور (Diur)، 2015، ص. 40). فهو يتعامل مع المعلومة اللحظية ولا يمكنه تدارك بعض الأخطاء بعد تجاوز وقت الإلقاء والتسليم (جيل، 1985، ص. 323).

في هذا النطاق، تسمح تقنية التظليل (shadowing) أو الملازمة الصوتية³ عموما للبحث في عملية الانتباه الانتقائي وتستخدم، في الترجمة الشفهية، ليس فقط في التدريب

³ مصطلح مأخوذ عن ي. بن غبريد، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2، دروس تكوين ماستر 2014-2016.

على الترجمة الفورية كونها تقنية قريبة من آلية الترجمة الفورية حيث يقوم المترجمان بمهمة مزدوجة في الوقت ذاته فهو يستمع ويتحدث، بل أيضا في اختبارات اختيار الطلبة التراجع. وهو الحال في جامعة أوتاوا (Ottawa) التي تظهر مدى فهم الطالب المرشح للغة الثانية التي يعمل على النقل منها (لامبار، 1988، ص. 377؛ لامبار، 1989a، ص. 155؛ لامبار، 1989b، ص. 737؛ لامبار، 1992، ص. 265).

كما تدرب تقنية التظليل المترجمان أيضا على احترام مساحات تحدث الخطيب وتوقفه كي لا يحدث فراغا عند تحدثه ولا يملأ فترات السكوت بالترجمة. وهو خطأ يلاحظ بكثرة عند الطلبة في بداية التخصص، حيث يحدث اختلالا في التوازن بين الخطاب والترجمة التي تقل في أوج الإلقاء الأصلي وترتفع عند نهايات المقاطع الخطابية، فنجد المترجم يسرع من وتيرة الترجمة ويكثف الجمل عند انتهاء الخطيب من الكلام وهو عكس المطلوب (لامبار، 1989b، ص. 737).

تغطي أنواع تقنية التظليل أهدافا مختلفة على حسب المرجو من تطبيقها، فترديد الوحدات الصوتية يعمل على إكساب المتعلم كفاءة آلية الترجمة الفورية القائمة أساسا على التحكم في كفاءتين في آن واحد ألا وهما السمع والتكلم، أما ترديد الوحدات الترجمية التي قد تتكون من مجموعة من الكلمات، فهي تعمل على تدريبه على مزامنة الترجمة للخطاب (لامبار، 1991، ص. ص. 587-588).

إجمالا، تتطلب الترجمة الفورية كفاءات متعددة ومتزامنة كالتعامل مع أجهزة الترجمة والاستماع والتحليل والترجمة وإعادة الصياغة والإلقاء في الوقت ذاته (AIIC، 2000). يستمع المترجمان لمقطع جديد بينما يلقي مقطعا سبق إلقاءه من قبل الخطيب الأصلي، أي أنه في لحظة الحاضر يلقي ما قيل في الماضي ويتلقى ما سيلقى مستقبلا. فنجده يكثف ثلاثة أزمنة مختلفة في نقطة واحدة بالتركيز على كل الخط الزمني لعمليتي الإلقاء والترجمة الفورية.

من مبدأ تركيز الأزمنة المختلفة في مساحة مشتركة، جاءت تسمية هذا النمط بالترجمة الفورية وحرفيا تسمى simultaneous باللغة الانجليزية أي المترجمة. بيد أن البعض لا

يعتبرها كذلك كما يشرح جونز (1998) فكرة مؤيدي هذا الرأي الذين يقولون أن أساس تعريف الترجمان هو تأخره طوال مدة الترجمة عن الخطيب الأصلي حتى أن بعضهم، كما يقول، يقترح تسميتها quasi-simultaneous (الترجمة شبه الفورية)، فهو ينتظر فهم أصغر وحدة معنى قابلة للترجمة مما قد يستغرق 7 إلى 8 ثواني بعد الخطاب الأصلي وهو ما يسمى décalge (الفارق الزمني) (غايبا، 1998، ص. 16). ويقول تشرنوف (Chernov) (1994) أن نسبة التزامن بين المدخلات (inputs) أي الاستماع، والمخرجات (outputs) أي التحدث، تمثل 70% (60-75% حسب موسر Moser) (1978، ص. 353) فقط، على عكس ما قد يظنه البعض من التطابق الكلي للزمن. بالرغم من تضارب الآراء وتقديم المعطيات، فالتسمية المستعملة في التدريس والعمل تبقى الفورية⁴، حسب جونز (2007) وهو ما تبنيه في دراستنا.

بمقارنة النمطين التتبعي والفوري، نستنتج أنه ليس من السهل تحديد أي نوع يستلزم جهداً أكبر. فقد يبدو أن الضغط الذهني يكون أكثر حدة في الترجمة الفورية منه في التتبعية ذلك أن الشحنات والمهارات المعرفية (cognitive load and skills) تكون في أوجها في الفورية بحكم عامل الوقت وتزامن مهارات متعددة. إضافة إلى أنه في الترجمة التتبعية يمكن للترجمان تقسيم جهوده الفكرية والنفسية واعتماد وتيرته الشخصية التي تلائم طريقة تدفق الأفكار لديه وصياغة المعلومات المترجمة وهو ما يغيب في الترجمة الفورية التي ينبغي فيها على الترجمان مطابقة وتيرة الخطيب الأصلي كي لا يفقد بعض المقاطع في الترجمة. كما أن الترجمة الفورية تفوق على التتبعية بميزة تعدد لغات الترجمة بالترزامن (بن غبريد، 2015، ص. 32).

يعمد الترجمان، أيضاً، إلى انتقاء لغة أبسط في الترجمة الفورية بينما يتمتع، نوعاً ما، بأريحية أفضل في الترجمة التتبعية بالتركيز على اختيار مفردات أكثر دقة وتقديم معلومات أكثر كثافة، أي العمل على تعزيز الجانبين الكمي والنوعي. ولكن قد تكون الترجمة التتبعية

⁴ المصطلح المستخدم في النسخة المترجمة لكتاب جونز، (1998). ترجمة المؤتمرات: دراسة تفصيلية. ترجمة حميدي. م. (2007).

أكثر تطلبا من حيث الانتباه والجهد نظرا لطول مدة التركيز في التقاط المعلومات وتدوين الملاحظات قبل تسليم الترجمة كما يفسر بن غبريد (2015):

[...] لأنها تقتضي تلازم نشاطين مختلفين بشكل متزامن: التحليل والتوليف من خلال الاستعانة بتقنية تسجيل رؤوس الأقلام أثناء معالجة الترجمان لمعطيات النص في لغة الأصل، والتي تتبعها قراءة ثانية لذات رؤوس الأقلام وإعادة التعبير عنها في لغة الوصل، ومن ثمة بذل جهد خاص توخيا للوضوح وبحثا عن الأسلوب المناسب، إضافة إلى الجهد الخاص بالبلاغة التي تقتضي رؤية شاملة عن النص قيد الترجمة. (ص. 32)

ويشير جونز (1998) إلى الفرق المهم بين النمطين المذكور في قول بن غبريد (2015، ص. 32) هنا وهو القدرة على 'التصور الشامل' لجزء الترجمة قبل بدء الترجمة في التتبعية وهو ما يتعذر في الفورية، ذلك أنه يشرع في ترجمة أصغر وحدات ترجمية ذات معنى نظرا لعامل الوقت والفارق الزمني اللذان يحكمانه.

3.1.3.1.1 ترجمة الوصل

تسمى ترجمة الوصل (Liaison Interpreting) أيضا الترجمة المجتمعية (community interpreting)، أو الترجمة الخاصة (ad hoc interpreting)، أو ترجمة الخدمة العمومية (public service interpreting)، أو ترجمة الاتصال (contact interpreting)، أو الترجمة ثلاثية المحاور⁵ (three-cornered interpreting)، أو ترجمة الحوار (dialogue interpreting). تتم عند اجتماع طرفين في إطار مؤسسة معينة كقسم الشرطة أو المستشفى أو مركز اللاجئين، فيستدعى شخص مزدوج اللغة ليترجم في الاتجاهين في نفس الوضعية الاتصالية حيث تتحكم أطراف عملية الاتصال في توجيه الحديث بطريقة جد عفوية وطبيعية على عكس الترجمة الفورية مثلا التي لا يتسنى فيها للجمهور التفاعل المباشر مع الخطيب أو الترجمان (سيه (Hsieh)، 2003، ص. 301-302).

⁵ (الترجمة ثلاثية المحاور) الترجمة العربية للمصطلح مأخوذة من كتاب علي الدرويش، 2011.

ففي ترجمة الوصل تتفاعل كل أطراف عملية الاتصال بما فيها المترجمان كطرف ثالث بأدوار وأهداف محددة ولغة بسيطة ومباشرة (بن غبريد، 2015، ص. 30) كأن يطلب الطبيب من المترجم أن يسأل المريض عما يشعر به دون أن يخاطب مريضه مباشرة، فيمر بالتالي الخطاب بالمترجم في كل مرة. قد يكون حضوره مباشرا وفعليا وقد يكون عن بعد عن طريق وسائط تكنولوجية على أن تكون العملية تفاعلية دينامية بين كل الأطراف.

ويشترط في هذه العملية أن يكون المترجم على قدر عال من الوعي بأهداف كل طرف من عملية الاتصال ويتحمل مسؤولية تقديم ترجمة وفيه ومتوازنة للطرفين. فلا يترجم نسبا متفاوتة للأطراف كأن يركز أكثر على محتوى وحجم ما يقول القاضي أو الشرطي بالمقارنة مع ما يقول المستجوب. فعليه في سياق طبي، مثلا، أن يقدم ترجمة دقيقة تصف حال المريض ومدى آلامه ويستعمل في كل الأحوال ضمير المتكلم كي يتسنى للطبيب اتخاذ قرارات معينة في تشخيص حالته خاصة إذا كانت طارئة (سيه، 2003؛ ماير (Meyer)، 2012؛ دال فوفو (Dal Fovo) ونيماننتس (Niemants)، 2015).

تدرج تحت ترجمة الوصل أنواع عديدة مثل الترجمة الطبية، وترجمة الهاتف، والترجمة الدبلوماسية، وترجمة المحاكم (سيه، 2013) بحكم الطابع التواصلية الذي تتسم به. ليس بالضرورة أن يكون تراجم الوصل تراجم محترفين، فهم، كما أسلفنا، يتقنون لغتين ويمتهنون الترجمة الشفهية من باب الكسب المؤقت لا الاحتراف الرسمي، والحال كذا، يتم التعامل معهم على أنهم أعوان مزدوجي اللغة فقط. مع ذلك، فتعتمد صرامة التكوين على التخصص، حيث قد يتطلب العمل في ترجمة الوصل الدبلوماسية تدريباً مكثفاً بالمقارنة مع تخصصات أخرى.

2.3.1.1. أشكال الترجمة الشفهية

أما الآن، فنخرج على التقسيم الثاني الذي يتحدد من خلال الشكل التي تحدث به الترجمة الشفهية: أشكال الترجمة الشفهية. وبالمثل، ما يهمننا في هذا الجزء بنسبة أكبر هو ليس المفاهيم العامة بقدر البحث في متطلبات كل نوع للوصول إلى ضبط الكفاءات التي تتضمن تحتها بدقة كي ندرسها في الفصل اللاحق النظري ونوظفها في الشق التطبيقي.

1.2.3.1.1 الترجمة المنظورة والترجمة الشفهية المنظورة

الترجمة المنظورة (Sight Translation / At-Sight Translation) هي واحدة من أشكال الترجمة الشفهية، والتي تقوم على نقل نص مكتوب من لغة ما وتحويله إلى نص شفوي في لغة أخرى (لي، 2006، ص. 695). في هذه الحال، ينظر المترجم إلى النص المدون على الورقة ويترجمه شفويا دون أن يمر بالقراءة بصوت عال.

بالتالي، فالترجمة المنظورة دمج بين المادة المكتوبة والمادة المنطوقة، وهما عنصران يزيدان من حدة قلق المترجم حيث يكون عليه التركيز بطريقة شاملة على الجملة ككل وترجمتها شفويا. فهو تحت ضغط التنبؤ (anticipation) للتنبؤ بما سيكون في نهاية الجملة منذ الإطلاع على بدايتها والترجمة بصوت مسموع للمتلقي.

أما الشكل الآخر الذي يتفرع عن هذه الترجمة، فهو أن يترجم المترجم بالنظر إلى الخطاب الذي يلقيه الخطيب. أي أنه يقرأ ويستمع للنص فتتعاضد المعلومة في ذهنه ثم يترجم فوراً. يسمى هذا النوع الترجمة الشفهية المنظورة (Sight Interpreting) أو الترجمة الفورية المرفقة بنص (Simultaneous Interpreting with Text).

تعتبر الترجمة المنظورة تدريباً ناجحاً في إكساب طالب الترجمة الشفهية القدرة على ردة الفعل السريعة والتلقائية، والمرونة في التعامل مع البنى اللغوية المختلفة بين اللغات التي يعمل فيها. كما تساعد المترجم في ربح الوقت والجهد (دراغستد (Dragsted) وغورم هانسن (Gorm Hansen)، 2009، ص. 588)، وتعتبر الطريق الممهد للعمل في الترجمة الفورية (دي لايت (De Laet) وفاندن بلاس (Vanden Plas)، 2005).

يستعمل المترجم هذا النوع عندما يحاول الخطيب الإسراع في إلقاء الخطاب ليضمن إكمال الإلقاء في الوقت الضيق الذي يمنح له. فيستلم المترجم وثائق الخطيب قبيل البدء في الإلقاء ليستعين بها في مزامنة الترجمة قصد الاقتراب من الدقة في اللغة والمعنى إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يساعد التحضير المسبق كثيراً في الرفع من جودة أدائه الترجمي (دي لايت وفاندن بلاس، 2005).

كما أن الحصول المسبق على الوثائق يعزز من ثقة المترجمان ويشعره بالأمان من حيث التعامل مع المصطلحات أو حتى التهيؤ لنوع الخطاب وموضوعه فيتسنى له البحث قبل موعد الترجمة بأيام، أو بساعات أو حتى بدقائق. مع الأخذ بعين الاعتبار أن الخطاب الرسمي والوحيد المعتمد هو الذي يلقيه الخطيب وليس ما يقدم في الوثائق في حال التغيير أو التعديل (بن غبريد، 2015، ص. 37).

ولعل من بين أهم ما تمنحه الترجمة المنظورة هو الضبط الدقيق للأرقام والأسماء وغيرها من المعطيات التفصيلية التي قد تنقلت من ذاكرة المترجمان تحت ظرف الضغط الذي يتعرض له داخل مقصورة الترجمة الفورية بسبب الوتيرة السريعة للخطيب، أو تغييره الملحوظ لنص الخطاب، أو تحدثه بلكنة غريبة عن المترجمان.

بالرغم من كل المزايا التي يقدمها هذا النمط، فلا ينبغي للمترجم أن يعتر بها، فالأساس ليس القراءة ولكن الترجمة الفورية، وإلا وجد نفسه بين مثلث يتجاذبه ويمزق طاقته بين محاولة الاستماع، ومحاولة القراءة ومحاولة الترجمة، وفي الأخير لا يتمكن من أي جزء منها فينهد ولا يؤدي مهامه على النحو المطلوب. فوثائق الخطاب، إذا، في الترجمة المنظورة والترجمة الشفهية المنظورة وسيلة وليست غاية بالنسبة للمترجمان الفطن.

2.2.3.1.1. ترجمة المؤتمرات

تعد ترجمة المؤتمرات (Conference Interpreting) التي تنظم في اللقاءات الوطنية والدولية أكثر دقة وتنظيماً من حيث جودة الكفاءات والتحضيرات التشريعية لأن المتلقي يكون أكثر تطلبا ولعل ذلك أيضا ما يجعل التراجع يتمتعون بمكانة مرموقة ودخل عالي بالمقارنة مع الأنواع الأخرى (الزهران، 2007، ص. 19). في هذا الصدد، انطلقت كورز (2001) في دراسة لها حول ترجمة المؤتمرات من مقولة لخيري التسويق كوتلر (Kotler) وأرمسترونغ (Armstrong) التي تفيد بأن قانون التسويق ينبغي أن يخضع لمبدأ أخذ رأي الزبون بعين الاعتبار فيما يتعلق بجودة المنتج أو الخدمة المقدمة. فتتعلق دورة حياة المنتج من تحديد حاجة الزبون وتنتهي عند كيفية تلقيه له. تقول كورز إن عملية الترجمة الشفهية

ينبغي أن تتحى نفس سمت عملية التسويق؛ أي أن التركيز يكون على متطلبات متلقي الترجمة وتوقعاته للرفع من جودة أداء المترجمان.

إن عملية ترجمة المؤتمرات أحادية الجانب، حيث يترجم المترجمان لمحدث قبالة مستمع دون انتظار الرد المباشر أو الحتمي من المتلقي (جاكوبسون، 2009). تتمحور ترجمة المؤتمرات على التبادل الثقافي وقوة عالية جدا في التركيز والإدراك بالمقارنة مع أي شخص آخر من أجل الوصول إلى فك شفرة الرسالة التي قد تكون لفظية أو غير لفظية من مثل الحركات والتعبيرات الجسدية ونبرة الصوت. تتطلب ترجمة المؤتمرات تدريباً خاصاً ومكثفاً في الترجمة التتبعية واكتساب كفاءات العمل المترام (لامبار، 1988).

بالرغم من إمكانية استعمال أنماط مختلفة في ترجمة المؤتمرات، إلى أن النمطين الشائعين هما الترجمة الفورية والترجمة التتبعية (جونز، 1998؛ الزهران، 2007؛ ديور، 2015؛ كايسر، 2004). قد تفوق نسبة استعمال الترجمة الفورية على نسبة الترجمة التتبعية بأفضلية الآنية وربح الوقت.

3.2.3.1.1 الترجمة المهموسة

الترجمة الهمسية أو المهموسة (Chuchotage / Interpreting in Half / Whispering Interpreting Voice) شكل قديم في الترجمة الشفهية قد يعود إلى القرن السابع عشر (باكستر (Baxter)، 2015، ص. 3). تجمع الترجمة المهموسة بين الفورية والتتبعية حيث يترجم المترجمان بالتزامن مع الخطيب وهو الجانب الفوري، ويعمل خارج حجرة الترجمة مصاحباً للملقي والخطيب وهو الجانب التتبعية. بيد أن الترجمة المهموسة ليست تتبعية بحتة نظراً لعامل الوقت، فهو لا ينتظر انتهاء الخطيب من خطابه، ولا فورية بحتة فهو لا يستعمل أدوات الترجمة الفورية من مثل الحجرة وأجهزة التقاط الصوت وإرساله (دولوريس، 2009، ص. 41) حتى أن فرانسيسكا غايبا (1998) سمتها simultaneous interpretation without equipment (الترجمة الفورية بدون معدات). بالتالي، فإن الترجمة المهموسة تتطلب كفاءات من النمطين السابقين، كمرافقة الخطيب والترجمة المترامنة.

تستعمل الترجمة الهمسية في الأعداد القليلة، شخص أو شخصين (بن غبريد، 2015، ص. 37) في الغالب مثل لقاءات المعاملات التجارية، والمناقشات، والحوارات السياسية على نطاق ضيق جداً، وفي غياب معدات الترجمة الفورية وحجرة الترجمة معزولة الصوت (soundproof booth) مما يجعلها أقل تكلفة بالمقارنة مع أنماط أخرى كالفورية مثلاً في المحاضرات أو المؤتمرات أو المقابلات. يجلس أو يقف المترجمان قريباً جداً من المتلقي ويهمس في أذنه بصوت خافت، ومنه تسميتها بالمهموسة. ونظراً لاقترابها من الترجمة الفورية، هناك من لا يرى بتصنيفها كنمط مستقل في أنواع الترجمة الشفهية، ويفضل تصنيفها كنمط فرعي من الترجمة الفورية أو شكل ، أو ترجمة فورية بدون حجرة معزولة الصوت (SI without a booth / boothless SI^{6/7}) وهو ما ناقشه باكستر (2015) بين مؤيد ومعارض في مقال يمكن الرجوع إليه.

4.2.3.1.1. ترجمة المحاكم

ترجمة المحاكم الشفهية (Court Interpreting) شكل من أشكال الترجمة الشفهية القانونية وهو يتطلب اطلاعاً إضافياً للمترجم على المجال نظراً لتخصصه وخطورة الأحكام التي تترتب على فهم ما يقال من خلال الترجمة. يعتبر المترجمان عنصراً مهماً في المحكمة؛ إذ إن إصدار الحكم يعتمد على مدى قدرته على التعامل مع صعوبات رسالة كل طرف في جلسة الحكم ودقة ترجمة كل التفاصيل وشموليتهما والتحكم في المصطلحات، فهو الحلقة الرابطة بين المتهم والشاهد والمحامي والقاضي وكل أعضاء المحكمة. والكل ينتظر ما يقول المترجمان لبنني صورة ذهنية تقوده إلى حكم معين تتعلق به مصائر الغير وحرياتهم.

لذلك نجد أن لا مبار (1988) تركز على أهمية تكوين إضافي للمترجم في المجال القانوني قبل العمل في ترجمة المحاكم وشبهته بالطبيب الذي يتخرج عامّاً ثم يواصل دراسته للتخصص. فبعد أن يتخرج المترجمان في مجال الترجمة ثم الترجمة الشفهية، يتخصص في ترجمة المحاكم كأن يتلقى مثلاً دروساً موازية في مدخل إلى القانون، والمصطلحات والأنظمة القانونية، وعمل المحاكم. في هذا الصدد، تساعد الترجمة القانونية كثيراً المترجمان

⁶ Boothless Simultaneous Interpreting (BSI) مقابل In-booth Simultaneous Interpreting أي الترجمة الفورية في الحجرة.

⁷ الفرق بين الترجمة المهموسة والترجمة الفورية بدون حجرة تكمن أساساً في استعمال المترجم للسماعات (باكستر، 2015، ص. 6).

في إتقان لغة المجال ومصطلحاته، وكذا عليه اكتساب مهارات الإلقاء لأنه يقف أمام جمهور معين ويترجم.

فالشاهد أن على المترجم الواعي بالأنظمة القانونية خاصة في حال اختلاف المصادر التشريعية للبلد؛ حيث أنه قد يواجه تحدي إيجاد مقابل المفهوم القانوني كأن يترجم من القانون الجزائري الذي يستوحي بعض نصوصه القانونية من التشريع الإسلامي مثل قانون الأسرة والميراث، أو أن يغفل عن مقابلات الهيئات القانونية والقضائية مثل تسمية (قصر العدالة) التي تقابلها courthouse في اللغة الانجليزية وليس palace of justice كما هو متداول في اللغة الفرنسية palais de justice. إضافة إلى بعض المصطلحات التي قد تكون غائبة في لغة ما مثل مصطلح (الخلع) في اللغة العربية الذي لا مقابل لها في الانجليزية ذلك أنه مستنبط من الشريعة الإسلامية التي لا يُستند إليها في الدول الناطقة بالانجليزية، فيلجأ المترجمان في هذا الحال إلى الشرح أو الاقتراض المباشر بقوله 'Khol' مثلا كحل قريب. فعدم الإحاطة بمصطلحات هذه القوانين ومفاهيمها في اللغة المقابلة يؤدي إلى سوء الفهم وسوء الترجمة الذي قد يعرقل عملية الاتصال داخل قاعة المحكمة ويصعب التشريع الدقيق. في هذا الإطار تقول كادريك (Kadrić، 2014) :

Translation and interpreting is not just about communication, it is also about equal rights in the communication process. This notion of equality gains special importance in an institutional context. A fair trial can only be guaranteed if participants are granted the basic right of equality in communication. (p. 136)

إضافة إلى ذلك، يتوجب على ترجمان المحاكم الالتزام ليس فقط بأخلاقيات مهنة الترجمة، ولكن أيضا بسلوكيات قاعة المحكمة، وهو ما يجب أن يطلع عليه في تكوين إضافي ومتواصل كاحترام السر المهني. قد يتعرض لضغط كبير لذلك عليه أن يبتعد عن الشهود والمتهمين وعائلاتهم كي لا يتم استعطافه بغية استمالته للتحيز لطرف معين مما قد يؤثر على مصداقية ترجمته. يمكن للمحكمة عند اقتضاء الضرورة السماح للترجمان بالاطلاع الجزئي فقط على ملفات ووثائق القضية قبل الترجمة من باب السرية والتكتم وحتى وإن احتاج المترجمان لذلك للتحضير القبلي للترجمة مما قد يصعب عمله الاحترافي. قد يزيد

هذا من رفع العقبات أمامه إضافة إلى ما يمكن مواجهته كالضغط وسرعة الكلام واللكنات المختلفة والمواضيع المتنوعة داخل قاعة المحكمة (جمال (Gamal)، 2009).

يستعمل ترجمان المحاكم أكثر من نمط في الترجمة الشفهية خاصة التتبعية والفورية منها. لكنه قد يستعمل أيضا أشكالا مختلفة مثل ترجمة الهمس أو الترجمة المنظورة في إطار الإطلاع على بعض الوثائق الرسمية التي يتوجب عليه ترجمتها مباشرة. لذلك فهو يحتاج شحذ الكفاءة التواصلية وكفاءة الإلقاء المتركزة على الصوت، بالموازاة مع كفاءات أخرى مثل الاستماع النشط، والقدرة على التخزين، والاسترجاع، وتقنيات إعادة الصياغة، من بين كفاءات أخرى.

للمتهم أو المشتبه به الحق الكامل في الحصول على ترجمان أو مترجم في حال عدم تحدّثه باللغة المتحاكم بها في قاعة المحكمة طبقا للقانون المعمول به بالإتحاد الأوروبي منذ 2010 (كادريك، 2014، ص. 131). عادة ما تستدعي الشرطة ترجمانا محلفا من قبل المحكمة، مع ذلك فقد يتم استقدام بعض الأشخاص التراجع غير المحلفين، أو حتى من يتقنون لغتين للمساعدة في الترجمة من معارفهم مع بعض التحفظ لتجنب الانحياز في الترجمة خاصة إذا ما تعلق الأمر باللاجئين المطالبين بالإدماج والجنسية، أو بقضايا الجنايات.

ذكرت كادريك (2014) في دراسة لها حول مهمة ترجمة المحاكم أنها كانت قد بينت في دراسة سابقة لها جملة المشاكل الناجمة عن نقص مصالح الترجمة الشفهية بالمحاكم كمّا، فيما يخص عدد التراجع المتخصصين في لغات مختلفة وتوليفات لغوية متعددة، ونوعًا، فيما يخص دقة الترجمة. خلص جزء من نتائج دراستها التي أجريت مع 120 قاضي إلى أن نسبة التغطية الكلية للمحاكمة بالترجمة الشفهية لجلسات القضاء لا تتعدى 30%. وتشرح أن هذا الأمر قد يكون عائقا أمام المدعى عليه في حال طالب بمراجعة تسجيل الترجمة والطعن في ملفه، فنسبة القبول تكون ضئيلة إذا ما لم تكن الترجمة كلية مما قد يحرمه من حقه في الدفاع عن نفسه أو التحقق من تصريحات مغالطة من الطرف الآخر.

5.2.3.1.1 الترجمة الوسيطة

تستعمل الترجمة الوسيطة⁸ أو الإبدال⁹ (Relay Interpreting) في حال الترجمة في ثلاث لغات على الأقل وغياب ترجمان يمكنه الترجمة من لغة الخطيب إلى لغات المستمع، حيث تتم عملية الترجمة على مراحل بالتزامن، من اللغة المنقول منها إلى اللغة المنقول إليها الأولى، ثم من هذه اللغة الأولى أي الترجمة الأولى، يترجم ترجمان آخر إلى لغة ثانية (جونز، 1998، الترجمة، 2007، ص. 28؛ ميكالسون، 1999، ص. 364). للتوضيح، نفترض أن الخطيب يلقي كلمة باللغة الصينية، والترجمان الأول يترجم إلى اللغة الفرنسية، والترجمان الثاني يتلقى من الترجمان الأول الخطاب بالفرنسية ويترجم عنه إلى اللغة العربية في غياب ترجمان من الصينية إلى العربية.

نلجأ إلى الترجمة الوسيطة، إذا، في حال تعذر إيجاد ترجمان في توليفة لغوية معينة خاصة إذا تعلق الأمر بلغات أقلية غير متداولة أو لهجات محلية، أو لغات غير رسمية في بعض الدول نظرا لندرة المتحدثين بها وبلغة أخرى. لضمان ذلك، تُوصّل حجرات التراجم وتتم عملية الترجمة فوراً وباحترافية حتى لا يشعر المستمع أنه يتلقى ترجمة مترجمة، بل وكأن الترجمان يترجم مباشرة للخطيب الأصلي.

يقوم الترجمان الأول، أحيانا، بدور وسيط مرسل فحسب أي أنه لا يترجم لجمهور وإنما يعمل فقط كناقل للترجمان الثاني، فيجلس في حجرة ترجمة صامتة (dummy booth) حيث يتلقى النص الأصلي ويرسله لزميله في حجرة أخرى، بينما يتواجد هذا الأخير في حجرة ترسل الترجمة للجمهور (شلاسينغر (Shlesinger)، 2010). ولضبط المصطلحات، سمت سيلسكوفيتش وليديرار (1989، ص. 199) الترجمان الأول الذي يترجم النسخة الأصل *interprète pivot* للتعبير عن الترجمان المحوري، والثاني الذي يترجم عن الترجمة *interprète relayeur* للتعبير عن الترجمان الوسيط المتلقي.

⁸ المصطلح (الوسيط) مأخوذ من ترجمة أ. د. محب الدين حميدي (2007) لكتاب رودريك جونز ترجمة المؤتمرات، دراسة تفصيلية.

⁹ المصطلح (الإبدال) مأخوذ عن ي. بن غبريد (2015)، تعليمية الترجمة الفورية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية في ضوء النظرية التأويلية -من الجامعة الجزائرية إلى المؤتمرات الدولية -ص. 40.

قد تكون الترجمة من اللغة النادرة أو إليها، كأن ينقل المترجمان من لهجة معينة إلى لغة رسمية أولى ثم ثانية، أو يتم النقل من لغة رسمية إلى لغة رسمية أخرى ومنها إلى اللهجة. للمترجمان الوسيط بين زملائه دور مهم ومسؤولية مضاعفة، إذ يعتمد عملهم كمًا ونوعًا على أدائه بالكلية (شوك (Chouc) وكوند (Conde)، 2018)، وأي خلل في ترجمته يؤثر سلبًا على الترجمة اللاحقة القائمة عليها.

درست شوك وكوند (2018) تأثير الترجمة الوسيطة في تكوين خبرة طلبة الترجمة الفورية. ومن بين أهم ما تعلمه المتدرب هو الوعي بقدر المسؤولية المناطة به والضغط الممارس عليه إذ إنه، بالموازاة مع الترجمة الصحيحة، يحمل أيضا تحدي مهمة التفكير في نوعية ما يقدمه لزملائه المعتمدين عليه والمنتظرين أدائه حصرا. حسب ما أجاب به أكثر من 83% من عينة الدراسة، ساعدهم ذلك في التركيز على الأهم في الرسالة والرفع من جودة أدائهم كالتأكيد على تقديم جمل مفيدة. خلصت الباحثتان إلى أن الوعي بالاعتماد المشترك (codependency) أو الاعتمادية على الزميل (peer dependency) يسهم أيضا في تحسين عملية التعلم (learning process) لدى المتدربين ودفعهم للبحث عن استراتيجيات فعالة وعملية لتجاوز عقبات الترجمة.

كما درست (شوك وكوند، 2018) ، في المقام نفسه، تأثير الترجمة الوسيطة على جودة الترجمة في حال عدم فهم المترجم الوسيط للرسالة مما يبين عدم تمكنه من الكفاءة اللغوية خاصة إذا كانت ترجمته إلى اللغة ب (native relay) وهو ما يسمى أيضا بالترجمة الراجعة (retour interpreting)، أو في حالات أخرى سوء الإرسال الراجع إلى المعدات التكنولوجية المستعملة، مثلا. بين استبيان الدراسة أن 44.18% يؤيدون فكرة نقص جودة الرسالة وضياح بعض العناصر بسبب الترجمة إلى اللغة ب. ذلك أن المترجم الوسيط يشنت تركيزه في التفكير على مخرجات ترجمته في لغة ليست لغته الأم ولا يتقنها بقدر ما يتقن لغته الأم. ومقابل ذلك، يرى 23.26 % غير ذلك، أي إنهم لا يوعزون نقص جودة الترجمة إلى نقص الكفاءة اللغوية في اللغة ب، بينما بقي 32.56% دون قرار واضح بين الفكرتين.

من جهة أخرى، فسر بعض المستجوبين في دراستهما أن الترجمة إلى اللغة ب قد تكون أحسن مردودية من ناحية تلقي الترجمة الوسيطة، حيث يستوعب الترجمان الوسيط المتلقي من لغته الأم كل الرسالة نظرا لتحكمه في لغته، ويترجم في لغته الأجنبية بأسلوب بسيط بالتركيز على كل العناصر التي جاءت في الخطاب الأصلي. أي إن محدودية لغته الأجنبية لا تضعه في موقف الحيرة أمام المترادفات المتعددة للكلمة الواحدة. كنتيجة لذلك، تأتي الترجمة الوسيطة لديه سلسلة وبسيطة وأوضح مفهوما (الزهران، 2007، ص. 24) للترجمان الثاني متلقي الترجمة الوسيطة.

في هذا السياق، درست ماجدلينا بارتلوميچيك (Bartłomiejczyk، 2001) الرأي بين مفضل أو مؤيد للترجمة في اللغة أ. فذكرت في الرأي الأول سيلسكوفيتش (1978) وجونز (1998) وهاربير (1953) لأنهم يقدرون أن الترجمان مهما تحكّم في اللغة ب فهو يتمتع بقدر كبير من الإتقان للغته الأم لأنه يستعملها بطبيعة عفوية وبالسليقة. أما بالنسبة للرأي المخالف، فذكرت دراسات دنيسنكو (Denissenko، 1989) وتومولا وهيليفا (Tommola، Helevä، 1998) التي بينت دقة عالية في الترجمة إلى اللغة ب، والذين يعتقدون بسيادة توليفة اللغة أ-اللغة ب (A-B dominance) لأنهم يركزون على ضرورة الفهم الجيد للمدخلات الذي يبدو وافر الحظ في اللغة أ، من جهة. وإلى محدودية اللغة ب مما يضع أمامهم اختيارات بسيطة وواضحة في الترجمة، من جهة أخرى.

وبين الرأيين، يبدو أن الترجمة الوسيطة لا تعتمد فقط على نسبة كفاءة الترجمان اللغوية في اللغة أ واللغة ب فقط، بل أيضا على كفاءته كترجمان، أي مدى تحكمه في تقنيات ومهارات الترجمة الشفهية بأنواعها التي يعمل فيها. حيث قد تكون الترجمة أفضل من اللغة ب أو إلى اللغة ب على حسب كفاءة الترجمان في الترجمة الشفهية ومدى جودة لغات عمله، وكثيرا ما يفضل مستخدميه ومنظمي المؤتمرات ترجمانا متمكنا من العمل في اتجاهين (جونز، 1998، الترجمة 2007، ص. 25) من الناحية العملية والمادية. ولعل أهم ما ينبغي عليه أن يعيه هو مسؤوليته المضاعفة في الترجمة واعتماد زملائه على أدائه وهو ما بينته سيلسكوفيتش وليديرار في دراسة هذا النمط (1989، ص. 200). فتبقى

بالتالي الترجمة الوسيطة حلا فعالا مقابل مثل هذه التحديات اللغوية ولو تطلبت كفاءات وجهودا تحليلية وترجمية مضاعفة من المترجم الوسيط.

سمحت هذه الدراسة-دراسة شوك وكوند (2018) - للمتدربين من خلال تجربة محاكاة دروس القسم بحجرة الترجمة الرسمية (professional booth) باكتساب عين ناقدة عن طريق مقارنة أداء الزملاء والوعي بأهمية التركيز على جودة الترجمة الفورية بما أنهم كانوا يتلقون الترجمة فوراً من الزملاء دون الخطاب الأصلي على غرار المستمع العادي (pure user) للترجمة. أدى هذا في نهاية التدريب إلى تعديل سلوكهم الترجمي والرفع من عملية التعلم لديهم وبالتالي حسن من جودة أدائهم الترجمي وهو من أهم محاسن الترجمة الوسيطة.

6.2.3.1.1 الترجمة عن بعد

سمح تطوير وسائل تكنولوجيايات الاتصال والمعلومة (Information and Communication Technologies) (ICT) باستحداث طرائق جديدة في الترجمة الشفهية، بدءاً من السبعينيات (باربار (Berber)، 2010)، مع قلتها مقارنة بالترجمة التحريرية (فانتينولي (Fantinuoli)، 2016)، التي عرفت هي الأخرى تطوراً كبيراً كما ونوعاً عبر مراحل ومحطات مختلفة (ضياف، 2018). وهو ما فتح مجالات التعاون والازدهار عبر وسائل الاتصال عن بعد وشبكة الانترنت بتخطي كل الحواجز الجغرافية (سوير (Sawyer)، 2015، ص. 99).

يسمى هذا النوع المستحدث distance interpreting (الترجمة عن بعد) (Executive Committee، 2018) وهو يسمح بالتواصل السمعي البصري بين موقعين، على الأقل، متفرقين باستعمال لغتين أو أكثر. حسب ماجاء في AIIC (2000، 2011b)، يتواجد المترجمان في مكان واحد من موقعي أو مواقع اللقاء في حال الترجمة الشفهية لمؤتمر بفيديو متعدد اللغات أي multilingual videoconference interpretation في لغة أو أكثر فوراً أو تتبعياً.

أما مصطلح الترجمة الشفهية عن بعد لمؤتمر بفيديو متعدد اللغات الذي يقابل التسمية teleinterpretation of a multilingual videoconference، فهو الترجمة الشفهية التي يقدمها المترجمان في مؤتمر ما حيث لا يرى الخطيب الأصلي ولا الجمهور المتلقي مباشرة؛ فهو ليس بمعية المتحدثين المتواجدين معا. وقد نجد المفهومين معا حيث يتواجد كل طرف في مكان معين، أي كل متحدث في موقع معين، والمترجمان الذي يترجم من موقع آخر وهو ما يسمى visioconference and teleinterpretation أي المؤتمر المرئي والترجمة الشفهية عن بعد.

كما يمكن أن نجد تقسيمات أخرى (Executive Committee، 2018) تضع هذه التصنيفات ضمن إطارين من الترجمة عن بعد: teleconference interpreting (الترجمة الشفهية لمؤتمر عن بعد) و remote interpreting (الترجمة الشفهية عن بعد). أما المفهوم الأول-الترجمة الشفهية لمؤتمر عن بعد- فيقصد به الترجمة، على الأقل، لخطيب واحد مع رؤية مباشرة لبعض الحضور أو كله في المؤتمر. ينقسم هذا النوع إلى نوعين فرعيين: videoconference interpreting (الترجمة الشفهية لمؤتمر بفيديو) بوساطة فيديو لرؤية المتحدث، و audioconference interpreting (الترجمة الشفهية لمؤتمر سمعي) بدون رؤية المتحدث.

أما المفهوم الثاني-الترجمة الشفهية عن بعد-، فهو يسمح بالترجمة الشفهية لحدث معين دون رؤية المترجمان المباشرة للمتحدث ولا الجمهور (ريكاردي ومارينوزي وزيتشن، 1998، ص. 94). وهنا أيضا، نجد نوعين فرعيين: video remote interpreting (الترجمة الشفهية عن بعد بفيديو) بوساطة فيديو لرؤية المتحدث دون المشاركين، و audio remote interpreting (الترجمة الشفهية عن بعد بصوت) بدون رؤية المتحدث ولا الحضور.

يحدد نوع الترجمة الشفهية عن بعد المعدات اللازمة للمترجمان. ففي حال تفاعل كبير، يحتاج لرؤية المتحدث في الترجمة عن بعد (teleinterpretation) لشاشة بمقدار 14-15 بوصة، وشاشتين بمقدار 21-26 بوصة لرؤية رئاسة الملئقى أو أي صورة أخرى، وشاشة بمقدار 42-50 بوصة للتمكن من الحصول على رؤية عامة بمقياس HDTV 1080i. وفي حال تفاعل بطيء، فهو يحتاج إلى شاشة بمقدار 14-15 بوصة لرؤية المتحدث، وثلاث

شاشات بمقدار 26-32 بوصة للحصول على صورة شاملة للقاعة ورئاسة الملتقى في الوسط، وعلى اليمين والشمال (AIIC، 2007).

ينبغي أن تكون جودة المعدات عالية لضمان إرسال جيد للترجمة من صورة واضحة وصوت نقي وإضاءة متجانسة تسمح برؤية ألوان صافية لاستقطاب المدخلات الفولغوية من تعبيرات جسدية ونبرة الصوت وقراءة سلسلة لشرائح عرض المتحدث التي قد تحمل معطيات محددة من أرقام وأسماء وخرائط. لذلك، ينبغي أن تزود القاعة بكاميرات وأسلاك كافية لضمان إرسال متزامن بفارق لا يفوق 0.30 ثانية للصورة والصوت بين الوقت الفعلي للمتحدث ووقت الاستقبال لدى المترجمان (AIIC، 2007).

بالرغم من المزايا الكثيرة والحلول التي تقدمها الترجمة الشفهية عن بعد-أهمها تجاوز عقبة البعد وتقليل المصاريف، إلا أن هذا النوع لا يخلو من العيوب. قد يكون أكثر ما يعيق السير المثالي للترجمة هو حرمان المترجمان من التلقي التام للعناصر الفولغوية للمتحدث والمشاركين (ريكاردي ومارينوزي وزيتشن، 1998، ص. 94) مما يحرمه، بالتالي، من التعرف على رد فعل المتلقي الكلي لترجمته (full feedback)، إضافة إلى انعكاس بريق الشاشات الذي قد يكون مزعجا له (AIIC، 2004، فقرة 4؛ موزوراكيس (Mouzourakis)، 1996).

بعد التطرق إلى هذه الجملة من الأشكال، نلاحظ أن هناك نقاط تشابه بين هذه الأقسام في الترجمة مثل الآنية، والحضور الثلاثي للأطراف، وتحديات السياق التي قد تواجه المترجمان، والتعامل مع حساسية الموضوع كتناول موضوع حول مرض خطير أو الجرائم أو تحقيقات الشرطة سواء كانت العملية الترجمة بالحضور الكلي أو عن طريق الهاتف أو المحادثة عبر الفيديو. عادة ما تكون العملية ثلاثية تتكون من مترجمان وطرفان، أحدهما ذو صبغة رسمية أو مهنية أكثر مثل الطبيب، أو القاضي، أو الشرطي، والآخر أقل رسمية مثل المريض أو المتهم.

قد نجد تقسيمات وتسميات أخرى تعنى بالتخصص كالترجمة الشفهية الطبية أو القانونية أو الاقتصادية. في هذا الصدد، يمكن استعمال أي نمط وأي شكل من الترجمة

الشفهية على حسب الحاجة، كأن تقدم ترجمة الوصل تتبعيا في سياق طبي حضوريا، أو الترجمة الوسيطة فوراً عبر فيديو لمعالجة قضية اللجوء السياسي. فاهم ما يجب التركيز عليه هو القدرة على التفريق بين الأنماط والأشكال للتحكم في كفاءات كل منها والوعي بالدور المنوط للترجمان في إطار معين.

4.1.1. دور المترجمان

إن المسؤولية التي تقع على عاتق المترجمان ثقيلة جدا لأنه يلعب دورا محوريا كونه الشخص الوحيد الذي يفهم الطرفين في حوار ما مهما علا شأن المكانة الاجتماعية وحجم المسؤولية التي يتحملها المتحدث، فلو لا المترجمان لما كانت عملية الاتصال ممكنة. بالتالي، فإن دوره ليس بالثانوي ولا بالهين. هو محل ثقة المتحدث ليس فقط في محتوى وشكل ما يقول، بل أيضا في عدم التحيز لطرف دون الآخر كي لا يوضع موضع الشك والخيانة. فعليه أن يكون دقيقا وحياديا.

مع ذلك، قد لا يسلم دائما من الشك. وهو ما حدث مع بيرس (Birse) مترجمان تشرشيل (Churchill) عندما عاد هذا الأخير من الحمام ووجده في محادثة مع ستالين (Stalin) وظن به الظنون لو لا أن شرح له المترجمان أن الموضوع كان حول تعلمه اللغة الروسية. وفي حادثة أخرى، اتُهم المترجمان الأممي جورج شيري (Goerge Sherry) بخيانة الانحياز في الحرب الباردة لأنه كان قد دقق الترجمة لخطاب فيشينسكي (Vishinsky) شكلا ومضمونا (بايغوري جالون، 2010، ص. 179) إلى درجة أثارت الشكوك حوله. لذلك يعد إتقان العسكري للغة أمرا خطيرا لما يخوله ذلك من الوصول إلى المعلومة التي قد تكون سرية كما يشرح بايغوري جالون (2010):

Knowledge of languages by the military should be considered as important as the “development of a weapon, as important as the training of a man to fight in hand-to-hand combat”, as American Congressman Leon Panetta put it in 1981. (pp. 175-176)

لا يمكن إنكار وجود طرف ثالث في الاتصال المتمثل في شخص المترجمان سواء صوتا وصورة أو صوتا فقط. وبالتالي، فإنه من الأصح البحث في مدى تواجد المترجمان في

العملية الاتصالية سواء شخصيا أو مهنيا وحدود فعاليته، مع التنبيه إلى أن هذا ليس موضوع هذه الدراسة الذي قد يكون طرحا آخر. فيكتفي البحث في هذا المقام بعرض بعض الآراء حول دور المترجمان (يمكن مراجعة كاسامايور ماسبونس (Casamayor Maspons)، 2013؛ كليفورد (Clifford)، 2004؛ ليو، 2018).

قد يتبنى المترجمان موقفا معينا كرد فعل ترجمي لرسالة المتحدث فيكون في موضع المحايد (passive or invisible) أو المشارك الفعال (active or visible)، وهنا عليه أن يتحمل مسؤولية اختيار الدور الذي يلعبه دون أن يعني هذا التجرد التام من الطبع الإنساني فيه حد مقارنة الآلة، ولكنه يجب أن يعمل في إطار الحدود المرسومة ضمن مهام أداء وظيفته. بالرغم من ذلك، نجد بعض الدارسين، مثل بوشهاكر شلاسنجر، من يرى أن دور المترجم لا يتعدى أن يكون الخط الرابط بين طرفي الاتصال تماما كما تصل أسلاك الهاتف بين المتصلين:

[...] interpreters are required to reproduce a message from to another faithfully, accurately and without emotional or personal bias entering into the interpretation. [...]. To be specific, interpreters may not introduce topics, change topics, ask questions of their own, interject their opinion or give advice, and, most importantly, must keep the entire transaction confidential. The performance of this role has been compared to a machine, a window, a bridge, and a telephone line among other metaphors [...]. (2002, p. 347)

أما في منابر أخرى، فتتقسم آراء المختصين بين الموقفين حيث هناك من يرى أن المترجم ينبغي أن يضطلع بدور الميسر (facilitator) الذي يجاوز حدود العوائق الثقافية، وهناك من ينادي بالحدز الشديد تجاه العواقب المترتبة على نوع الدور الذي قد يتقصد المترجمان (جاكوبسون، 2009، ص. 163).

يحدد هذا الدور زاوية النظر إلى المترجمان ودرجة الثقة به، فقد يميل ناحية العدو فيجر على نفسه نقمة الزبون الذي، حسب، قد يخون أو يخطئ خطأ جسيما لا تحمد عقباه كأن يعزو إلى الكفاءة اللازمة لفهم الرسالة وترجمتها (سيريزو، 2015). عليه، يتمتع المترجمان بقوة التحكم في مجرى الوضعية الحوارية-الترجمية حيث يعتبر الصوت العالي لأفكار المتحدث بطريقة شفافة (إراسلان جارساك (Eraslan Gercek)، 2008). فنجل أهم الأبعاد

التي يركز عليها دور المترجمان في الأمانة العملية والحيادية وكنتم السر (علي الدرويش، 2011، ص. 77). أي عليه احترام المحتوى الذي يترجمه فلا يحرفه بزيادة ولا بنقصان ولا حتى بانطباع شخصي أو نبرة شخصية. ويبين جونز (1998، ص. 5) هذه الدقة في الأمانة ويؤكد أن على المترجمان الحفاظ على المعلومات دقها وجلها من أولها لآخرها، حتى أنه يتحدث بالضمير المخاطب بدل ضمير الغائب العائد على المتحدث.

بيد أننا نلاحظ بعض التحفظات في الموضوع، حيث يرى البعض، مثل علي الدرويش (2011، ص. 44)، أن المترجمان قد يلجأ إلى التدخل في تبسيط المعنى المصاغ بكلمات معقدة أو ذات صبغة تقنية بحتة غير يسيرة الاستيعاب على الملتقي لاسيما إذا كان هذا الأخير من الطبقة محدودة التعليم كسياق اللاجئين في ترجمة المحاكم أو المرضى في الترجمة الطبية. بل حتى جونز (1998، الترجمة 2007) نفسه يرى تدخله ضروريا "إذا كان ذلك سيعزز من فهم الحضور لمعنى المتحدث؛ كما لا ينبغي تقديم معلومة إضافية إلا إذا كان لا غنى عنها لجسر الفجوات الثقافية" (ص. 21).

هذا لا ينفي أن يتحرى الدقة في عملية الترجمة إلى حد كبير. فعلى عكس المستمع الذي لديه حرية انتقاء المقاطع التي يريد التركيز عليها من الخطاب، أو إهمال تلك التي يعتقد أنها غير مهمة، أو أقل أهمية من غيرها كعبارات الترحيب، فالمترجمان مطالب بالتركيز طيلة مدة الإلقاء، وترجمة كل العناصر دون إلقاء أي حكم على أي مقطع من الخطاب بأهميته من عدمها (جيل، 1985، ص. 320). كما عليه أن يكون وفيا في رد المعنى بكل أبعاده حتى أنه يحاول تقريب الحالة النفسية والشعورية للخطيب، بل حتى يبدو المترجم الذكر طبيعيا في الترجمة للمرأة التي تتحدث عن حملها كما جاء في مثل جونز :

The male interpreter must be able to say, 'Speaking as a woman who has gone through four pregnancies...' in a perfectly natural and a convincing manner. (1998, p. 5)

فيشعر المستمع أن المترجم هو المتحدث الأصلي دون تكلف أو زيادة ولو اختلف الجنس والعمر. فالمترجم خطيب وسيط (mediator) ينقل صوت الخطيب الأصلي وهو ليس بالأمر الهين والتراجم كما تسميهم بارا "سحرة الكلمة" (2005، ص. 1064).

تتحدد مسؤولية المترجم أمام المترجم له والمترجم إليه، لذلك هناك من يرى (تييري (Thiéry، 1985) أنه من غير الصواب أن ينسب المترجم لشخص واحد لأنه مطالب بترجمة حوار أو لقاء يضم أكثر من الشخص الذي يترجم له. كما أنه لا يترجم ما يقوله فقط ذلك الخطيب أو المتحدث بل بكل ما قد يأتي في الاجتماع من سؤال وجواب وأخذ وعطاء في النقاش. بالتالي، يتحمل المترجم مسؤولية ما يقول المتحدث، هذا الأخير الذي يتحرر، بوجود المترجم، من عبء اختلاف اللغة وعدم معرفته أو إتقانه للغة المستمع، فهو لا يفكر في كيف سيتعامل المترجم مع ما يقوله بقدر ما ينشغل في ما يريد أن يقوله هو لأنه واثق ثقة تامة من احترافية المترجم المهنية وكفاءته اللغوية.

فالمترجم، إجمالاً، كما تقول كارولينا نارتوسكا (Nartowska، 2015، ص. 9) عن مترجم المحاكم، هو وسيط في عملية الاتصال، أو خبير في اللغة والثقافة، أو شريك نشط في التواصل. أي إنه متعدد الأدوار على حسب الظرف والوضع، مع أنه مقيد بالكلام والوقت (جونز، 1998، الترجمة، ص. 21) وخاضع لسياق معين في إطارين زمني ومكاني محددين. وفي كل الأحوال عليه أن يلتزم بمبادئ الأخلاق (codes of ethics) ومبادئ السلوك (codes of conduct) ليحقق الوساطة بحيادية وأمانة (علي الدرويش، 2011؛ بلحاج وبلقاسمي، 2019).

2.1. كفاءات الترجمة الشفهية

يقوم تكوين المترجم أساساً على إكسابه كفاءات عملية تمكنه من أداء مهمة الترجمة كما ينبغي. وهذه الكفاءات ليست لغوية فقط، بل تحتاج إلى تضافر مجموعة من الأدوات العملية التي تنضوي تحت العوامل الذهنية والثقافية والاجتماعية (وانغ (Wang)، 2012، ص. 199) من مثل القدرة على التحليل، والربط بين المعلومات، والمرونة في الانتقال بين لغات الترجمة، والقدرة على تبني الخطاب، والتمتع بذاكرة جيدة وتركيز عالي (الزهران، 2007، AHC، 2012). فيما يلي، نعرض بعض الكفاءات التي تتطلبها الترجمة الشفهية وتدخل في تكوين المترجم والتي حولها يتمحور عملنا في الرسالة.

1.2.1. الكفاءة في الترجمة الشفهية

تستوجب الترجمة الشفهية من المترجم أن يكون على قدر من التحكم في مجموعة من الكفاءات التي لا تقتصر على الكفاءات اللغوية فحسب، بل فولغوية أيضا (ريكاردي ومارينوزي وزيتشن، 1998، ص. 95) تتطلب منه الإلمام بجوانب تقنية وثقافية من ناحية المعلومات، ومهارات تواصلية في التقديم من ناحية العرض وتسليم الرسالة لتلبية حاجات المتلقي وتوقعاته (كالينا، 2000، ص. 4). ليس هذا فحسب، فعليه أيضا تحمل طبيعة عمله في التنقل إلى داخل قاعات المؤتمرات واللقاءات والتحلي بتشريقاتها الخاصة، وخارجها في المصانع والمنشآت والورش واحترام قوانينها الداخلية (جونز، 1998، الترجمة، ص. 27؛ بارا، 2005، ص. 1065) وفي الحالتين، يبقى متحدثا بارعا لغة وإلقاء. جاء في مقال سيريزو (2015) عن أنجيليلي (Angelilli) (2006):

While interpreting clearly requires high linguistic and socio-cultural competence (both general and field-specific), this alone does not make a good interpreter. Interpreters need outstanding cognitive processing skills [...], subject knowledge (to understand the ST), interpersonal skills (to closely work with people), presentation skills (to deliver high quality information with appropriate voice), and professional skills (to behave ethically). (p. 313)

فالشاهد أن أنجيليلي أرادت أن تبين أن المترجم لا يمكن له أن يكتفي ببعض القواعد النظرية ولا اللغوية فحسب، بل عليه أن يتغلغل في دراسة بعض العلوم والتخصصات الموازية والمكملة واكتساب بعض الكفاءات التي تخدم المجال من مثل التحكم الجيد في طريقة عرض الرسالة المترجمة، والتحلي بالسلوكيات الملائمة في سياقات العمل، والتعامل الحسن مع مختلف العلاقات الشخصية المنسوجة ضمن الإطارين المهني والاجتماعي.

بالتالي، فإن الأمر لا يتعلق فقط بالكفاءة اللغوية البحتة أو بعدد اللغات التي يتحدث بها المترجم، بل بمدى تمكنه من دقائقها في جوانب عدة كالجانب الثقافي والجانب الاجتماعي، ومجالات شتى كالمجال المصرفي والمجال القضائي على حسب التخصص، بالإضافة إلى مهارات شخصية أخرى تتعلق بالمترجم مثل القدرة على التركيز والقدرة على ضبط القلق الناجم عن ظروف العمل (كالينا، 2000، ص. 3-4).

من بين الدراسات التي ركزت على تفصيل أهم متطلبات الترجمان، دراسة أروشا (Arocha) (2005) التي اقترحت نموذج Multidisciplinary Interpreter Competence Model وهو نموذج كفاءة الترجمان متعدد التخصصات. يضم النموذج أربعة مستويات هرمية تحدد احتياجات الترجمان الأكاديمية والمهنية.

المستوى الأول في دراسة أروشا (2005) هو مستوى Foundation Competences أي الكفاءات الأساسية وهي تمثل الكفاءات القاعدية التي ينبغي للترجمان التحلي بها قبل الالتحاق بتكوين التراجع. أساسا، هي الإتقان الجيد للغات العمل وكذا القدرة على الاستعمال الحسن لمستويات الاتصال (communication registers). حيث يفترض أن يكون الترجمان على مستوى عالي من التحكم في لغات الترجمة، ولا يراد بالانضمام إلى تخصص الترجمة الشفهية تعلم اللغة أو إتقانها، بل تعلم تقنيات الترجمة وتعلم لغة التخصص. لذلك يؤكد كورناكوف (Kornakov) (2000) أن طالب الترجمة متمكن من لغات العمل لأن الهدف من دراسة الترجمة في طور الماستر هو تدريس الترجمة الشفهية وليس اللغات (ص. 244).

أما المستوى الثاني لأروشا (2005) فهو مستوى Human Service Competences أي كفاءات الخدمة البشرية التي تضم مهارات التواصل (Communication Skills)، ومهارات التعامل ما بين الأفراد (Interpersonal Skills)، ومهارات الاحتكاك ما بين الثقافات (Intercultural Skills). قد تبدو هذه المهارات فرعية في التخصص والتي كثيرا ما يغفل عنها في التكوين الذي يركز أكثر على الجانب اللغوي وتقنيات الترجمة الشفهية، بيد أنها غالبا ما تحدد مدى نجاح الأداء؛ ذلك أن الترجمة الشفهية عملية تواصلية فعلية تتطلب التفاعل البشري مع الغير للتحكم في بعض تفاصيل الثقافات المترجم منها وإليها لتفادي الأخطاء الترجمة والتواصلية.

أما المستوى الثالث فسمته أروشا (2005) Core Competences أي مستوى جوهر الكفاءات التي تمثل جانب العرض في عمل الترجمان. تتضمن عدة مهارات منها مهارة الانتقال بين لغات العمل (Language Conversion) التي هي أساس الترجمة، ومهارة دور

الوسيط ما بين الثقافات (Intercultural Mediation Skills) التي تحدد مدى قدرة المترجمان على تقليص الفجوة بين الثقافات، وفهم الخصائص الثقافية التي قد تتعلق أحيانا بالأقليات العرقية (كوندو (Kondo)، 1988)، ومهارة تسيير العملية التواصلية (Facilitation Skills) التي تبين أيضا دور المترجمان وحدوده في الاتصال-الترجمة، أي متى يمكنه التدخل وكيف وإلى أي مدى كما بينا في جزء دور المترجمان 4.1.1.

أما المستوى الأخير في دراسة أروشا (2005) فهو مستوى Specialty Competencies أي كفاءات التخصص التي تضم تحكما عاليا في العمل من ناحية اللغات والمجالات والوسائط. تحدد المجالات الطبي والقانوني والاقتصادي وترجمة المحاكم، مثلا، مجال التخصص الذي على المترجمان إشباعه بالمصطلح المتخصص. لذلك فهو مطالب دائما بالعمل المستمر على إثراء رصيده اللغوي والمصطلحي لمواكبة المتخصص والمستحدث في مجالات العمل ليصل إلى احترافية المهنة.

في نفس السياق، ركزت كالينا (2000a) على عرض آخر لتدريس الكفاءات الترجمة القائمة على الأهداف والأهداف الفرعية التي يريد أستاذ الترجمة الشفهية الوصول إليها من خلال درسه والتي أجملتها في أربع خطوات شرحتها على ضوء الترجمة المنظورة كمثال. أولا، تدريس ما سمته receptive competence أي كفاءة التلقي لرفع القدرة على استيعاب النص كتحديد العناصر المهمة بالتلخيص، والتنبؤ بتجزئة النص، وتحسين الذاكرة بتدوين الملاحظات. ثانيا، تدريس ما سمته production competence أي كفاءة الإنتاج، وفي حال الترجمة الشفهية ما سمته presentation competence أي كفاءة العرض لتحسين اللغة، مثلا، من خلال تقديم نص به أخطاء نحوية (grammatical deficiencies) وتظليله على نحو صحيح دون الإخلال بالمعنى، أي تعديل الشكل والمحافظة على المضمون. ثالثا، تدريس ما سمته interaction of competences أي تفاعل الكفاءات لأن المترجمان يحتاجان توظيف عدة مهارات في الوقت ذاته فاقترحت على الأستاذ أن يعمل على تداخل وتوليف عدة أهداف فرعية لتمكين الطالب من العمل باستراتيجيات أكثر تعقيدا كالترجمة والتصحيح معا. رابعا، تدريس ما سمته other skills أي مهارات أخرى كأخلاقيات المهنة وسلوكيات

الوسيط التي تحدد دور المترجمان وحدوده لمحاكاة مواقف مستقبلية قد تحدث في ميدان العمل الواقعي.

2.2.1. كفاءات الترجمة الشفهية اللغوية

إن أهم ما يعمل المترجمان على تنميته هو الإتقان الجيد للغات الترجمة أولاً بدلاً من العمل على الرفع مع عددها، حيث تتعلق الكفاءة هنا بالنوعية وليس بالكمية (جيل، 1985، ص. 320؛ كالينا، 2000، ص. 4). كما عليه الإلمام بكم هائل من المفردات التي يمكنه توظيفها في ترجمته كي لا يبقى حبيس الفراغ والانتظار بحثاً عن الكلمات الدقيقة. وكذا، عليه أن يعلم أن الفهم الجيد للنص المكتوب لا يغني في الترجمة الشفهية، فهو يحتاج أن يتقن فهم النص الشفوي وما قد ينضوي تحته من لكنات وطرق مختلفة في النطق (جيل، 1985، ص. 326).

فاللغة تساعده في فك رموز الخطاب، حيث يمكنه التحكم الجيد في تفاصيل الخطاب أكثر من الفكرة العامة، فهو يعتمد على قدراته اللغوية من أجل الوصول إلى فهم الصور التي يستصعبها بطريقة سريعة وفعالة دون أن تسبب له اللغة عائقاً في الفهم (جيل، 1985، ص. 321-322)، وتنمي كفاءة الترجمة لديه (إنريكيث (Enríquez) وغارسيا (García) وماركاز (Márquez)، 2010). فحتى وإن كان المترجمان ثنائي اللغة بامتياز، فهو يحتاج إلى التحكم في الانتقال بين اللغات، ذلك أنه يقوم بعملية لغوية غير عادية كي يحافظ على التسلسل الطبيعي والتلقائي لأدائه الترجمي. ذلك أن الترجمة هي عملية ذهنية لغوية مختلفة عن عمليتي التحدث باللغة المنقول منها أو اللغة المنقول إليها (لامبار ولوميو (Lemieux) وماميرز (Mamers)، 2002، ص. 587).

درست هيلدغوند بوهر (Hildegund Bühler) (1986) المعايير التي تتحكم في تقييم المختصين لأداء التراجم (أنظر الفصل الثالث). ومن الواضح أن أمر التقييم ليس بالهين لأنه يعتمد على جملة من العناصر التي لم تحدد في الدراسات (كالينا، 2000) كمحتوى التدريب الدقيق والتفصيلي الذي يحتاجه طالب الترجمة الشفهية، وطريقته ومراحله وخطواته ونسبته وأهدافه الجزئية ونوع التدريبات الخاصة بكل طور وترتيبها حسب تسلسل الحاجة أو

بناء الكفاءات الجزئية للوصول به إلى الكفاءة عامة وهو، كما تقول كالينا (2000a)، "ما يعوز بشدة أساتذة الترجمة الشفهية" (ص. 22).

اعتمدت بوهلر (1986) في دراستها على تراجم محترفين للإجابة على استبيان وضعت فيه أهم الكفاءات اللغوية والفولغوية التي تدخل في معايير تقييم الأداء المتوقع من المترجمان لدى الزبون. ومن بين ما ذكرت في الشق اللغوي التركيز على الترجمة الدقيقة للمصطلح (terminology)، وقواعد اللغة والنحو السليمة (grammar)، والتناسق المنطقي للتركيب (syntactic). ونضيف في هذا الجزء أربعة أقسام يحتاجها المترجمان ولكن دون تفصيل؛ إذ إن ذلك سيأتي في الفصل الموالي وهي: الجوانب الفونولوجي (Phonology) والأسلوبي (Stylistique) والدلالي (Semantics) والتداولي (Pragmatics) (موسر، 1978؛ كورز، 1993).

3.2.1. كفاءات الترجمة الشفهية الفولغوية

يلقي المترجمان ترجمته شخصيا، فهو حاضر على عدة مستويات، إما كليا صوتا وصورة في حال الترجمة التتبعية أو الهمسية، أو جزئيا صوتا في حال الترجمة الفورية. بالتالي، وبالإضافة إلى إتقان الجانب اللغوي، هو مطالب بالعمل على تنمية بعض الجوانب الأخرى.

فلا يمكن أن نتصور ترجمانا يعاني من عيوب في النطق، إذ إن عمله الأساس هو الإفصاح في الكلام لإيصال الخطاب. بالمثل، لا يمكن تصور مترجمان يعاني من نقص في السمع، وإلا كيف يمكنه الاستماع لرد الترجمة. فيما يأتي، نتطرق إلى بعض الكفاءات الفولغوية التي يجب أن تتوفر في المترجم كي يكون العمل على النحو المرتقب.

1.3.2.1. الكفاءة الجسدية والحسية

المترجمان خطيب محترف يلقي خطابا مترجما من نفس طبيعة الخطاب الأصلي من حيث النوع واللون الرسمي والمستوى اللغوي، فقد يكون خطابا سياسيا أو اقتصاديا أو فلسفيا، رسميا أو غير رسمي، بلغة بسيطة أو أكاديمية بحتة.

يؤكد حمدان رضوان (2008) في مقال له أن عملية التواصل عملية دماغية وعضوية مقعدة تتطلب كفاءات مترابطة من مثل القدرات العقلية والعصبية والسمعية والعضلية. حيث بينت البحوث الفسيولوجية المتخصصة وفي علم النفس اللغوي أن عملية الكلام تحتاج إلى تضافر وظائف عدة لتعطي الناتج الكلامي.

يستعمل المترجمان بعض الكفاءات الجسدية بنسب أعلى مثل كفاءة السمع وكفاءة الكلام. أما حاسة السمع (hearing)، فيعتمد عليها بنسبة عالية لاستقبال الرسالة الصوتية. بالتالي، فهو يحتاج أن يكون جيد السمع كي لا يضيع المحتوى بسبب خلل أو نقص في السمع إضافة إلى الصعوبات الأخرى التي هي في الأصل من طبيعة التخصص. فلا يمكن أن نتخيل ترجمانا لديه سمعا ضعيفا. إضافة إلى كفاءة الاستماع (listening) الذهنية في عملية الترجمة الشفهية.

في هذا السياق، قامت لامبار (1993) بدراسة حول مدى تأثير استعمال الأذن على نوعية الترجمة، حيث انطلقت من ملاحظة أن بعض المترجمين يستخدمون سماعة واحدة من وقت لآخر، فتساءلت عن العلاقة الموجودة بين الأداء وجهة الأذن المستقبلية للخطاب (ص. 198). تمخضت الدراسة عن أن الأداء يكون أحسن في حال استخدام سماعة واحدة فقط، حيث يستمع المترجمان من جهة إلى الخطاب الأصلي، ومن جهة يركز على الخطاب المترجم (لامبار، 1989، ص. 158). كما لا يمكن للمترجمين إغفال قواعد النطق الصحيح للحروف، ولل كلمات، وللتراكيب وفقا لعلم دراسة الأصوات (phonetics).

وبالمثل، فهو يحتاج أن يكون سليم النطق (سيمون Şimon) وكيليني (Kilyeni) وسوسيو (Suciú)، (2015) ليس فقط على المستوى اللغوي؛ أي النطق (pronunciation)، بل من الناحية الجسدية؛ أي التلفظ (articulation). إذ بالإمكان أن ينجح المترجم في عمله التحريري، ولكن لا يمكن للمترجم أن ينجح في عمله الشفهي إن كان يعاني من عيب في النطق كاللثغة كأن يقول 'غيب' بدل 'ريب'، أو اللجلجة كأن يقول 'كككككككككك' بدل 'كريم'، أو العي وهو انحباس الكلام ثم انفجاره بسرعة، أو البطء الشديد أو السرعة الشديدة في الكلام. ف "الترجمان المثالي يفهم الجميع ويفهمه الجميع" (سيماكوفا Simackova) وبودليبسكي (Podlipsky)، (2012، ص. 139).

2.3.2.1. الكفاءة الثقافية

يستعمل الناس اللغة بغية التعبير عن حاجاتهم فهي ليست مجرد بنيات نظامية، بل هي صدى الثقافات والحضارات والمفاهيم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها التي من خلالها ينبثق معنى العملية الاتصالية ونوعها، ويحدد اتجاه تفكير وتركيز المتحدث. فهي ترسم معالم الحيز المشترك بين مجموعة متجانسة من الناس، والتلون الثقافي والفكري والاجتماعي بين المجموعات المختلفة.

فجهل الأبعاد الثقافية يؤدي إلى عسر في التواصل والتفاهم وهو الحال في الترجمة عند التعامل مع عناصر ثقافية بحتة مختلفة عن ثقافة المترجمان مما يعني -عند جهل المترجمان بثقافة الخطيب- عدم وضوح الرسالة لدى المتلقي. قد يعود التباعد الثقافي إلى أسباب مختلفة مثل الديانة، أو نمط الحياة، أو الأسلوب السياسي المنتهج كالعزلة والانغلاق على العالم الخارجي والمقاومة الشديدة لثقافة الغير مثلما كان الحال في الثقافة اليابانية قبل نهاية القرن 19، ثم كان من الضروري لليابان الاحتكاك بالعالم الغربي للانفتاح على التطور العلمي التكنولوجي الحديث (كوندو، 1988، ص. 72). وفي حال معرفة المترجمان بغياهب الفضاء الثقافي، يناط به الدور ليتدخل بتطويع المراد وقولبته وشرحه ليوافق المتلقي وثقافته.

وهنا، وبالعودة إلى دور المترجمان، نقول إنه يدخل في دور تكميلي ويصبح ذلك الوسيط ما بين اللغات وسيطا ما بين الثقافات (رودفين (Rudvin)، 2001) الذي يزيح اللثام عن شفرة الخطيب. والشاهد أن المترجمان مطالب بالتحكم الجيد في الثغرات الموجودة بين الثقافات (cultural gaps) بالعمل على تنمية قاعدة متينة ضمن سياق الإيحاءات الثقافية للخطاب (إراسلان جارساك، 2008، ص. 8). كما أن الكفاءة الثقافية للمترجمان تنمى من خلال تداخل وتشارك مختلف المعارف من المجالات الأخرى من مثل علم الأعصاب وعلم النفس والاثنولوجيا والفلسفة على غرار تخصصات أخرى دون أن تكون بالضرورة فرعا منها (سنال هورنباي (Snell-Hornby)، 1995، ص. 2).

فبالموازاة مع إجادة لغتين على الأقل للتمكن من الترجمة، ينبغي أيضا التمتع بالقدرة على فهم ثقافات لغات الترجمة (ليبيهالم (Leppihalme)، 1997، ص. 2-4) كأن يترجم

الترجمان بين الثقافتين اليابانية والانجليزية حيث البين شاسع بينهما لأن الأولى توصف بالثقافة الصامتة (taciturn culture)، كناية عن اقتضاب الكلام في التعبير، والثانية بالثقافة الثرثرة (talkative culture)، كناية عن الإسهاب في الكلام عند التحدث (كوندو، 1988، ص. 73). وقد يكون الأمر أكثر تعقيدا وأكثر تطلبا من أن نتحدث عن مجرد اكتساب ثقافة عامة وخير دليل الإيحاء الثقافي الذي استعمله الرئيس الأمريكي السابق للولايات المتحدة الأمريكية براك أوباما في خطاب (Office of the Press Secretary، 2013) استلامه مقاليد منصبه الرئاسي للعهد الثانية العام 2013 حيث قال:

We, the people, declare today that the most evident of truths — that all of us are created equal — is the star that guides us still; just as it guided our forebears through Seneca Falls, and Selma [...] ¹⁰.

أراد الرئيس أوباما أن يركز على ضرورة تخطي عدم المساواة والعنصرية بين مواطنيه، فضرب لهم أمثلة حية مستوحاة من مجتمعهم. تعبر الكلمات التي استعملها عن قضية صراع بين شرائح مختلفة في المجتمع مثل Seneca في موضوع حقوق المرأة، و Selma في موضوع حقوق السود؛ حيث تنفرد كل تسمية بقصة وواقعة، وهي مواقف تاريخية قد يستصعبها الأمريكيان أنفسهم إن لم يكونوا مطلعين عليها.

3.3.2.1. الكفاءة الذهنية

تتمثل الكفاءة الذهنية في تمكن المترجم من استخدام بعض القدرات التي تتحدد من خلال مجموع عمليات ذهنية كالتركيز والانتباه (كورز، 2003، ص. 53) والذاكرة (دارو (Darò)، 1989؛ موسر مارسر (Moser-Mercer)، 2000). حيث يعد العمل على تنمية قدرات شقي الدماغ للرفع من كفاءة التركيز والانتباه المتعدد والمتزامن للترجمان مما يعزز من ثقته بنفسه ويحسن من مردود عمله، ناهيك عن تطوير عمل ذاكرته الطويلة منها والقصيرة لاسترجاع المعلومات المهمة في الترجمة.

¹⁰ "إننا، نحن الشعب، نعلن اليوم أن أكثر الحقائق وضوحاً - وهي أننا جميعاً خلقنا متساوين - هي النجم الساطع الذي لا يزال يرشدنا، تماماً مثلما أرشد أسلافنا في سينيكا فولز، وسلمي، [...] " (شبكة فولتير، 2013)

ولعل أهم ما يضمن هذه الكفاءة هو التمكن من تفعيل نشاط شقي الدماغ باستحداث قناة رابطة (bridge) بينهما تسمح بتكثيف المعلومات وتمكن الترجمان من استغلالها إلى أقصى درجة ممكنة كما بينه كورناكوف (2000) قائلا:

Intuition is considered by some Russian psychologists as simultaneous interaction between the right and the left hemispheres of our brain. When "intuition" is activated, a kind of "bridge" is established in order to secure an interchange of information stored in the two different "storage rooms", or hemispheres. Each room contains unique material. (p. 244)

يشرح لنا كورناكوف (2000) أن شقي الدماغ يخزنان المعلومات وأن عملية التواصل بينهما تسهم في تكثيف المدخرات المعرفية مما يرفع من نسبة الإدراك للمخزون المختلف في كل شق، حيث وصفه بـ "unique" أي الفريد، وهو ما يقابل انفراد كل لغة بمقوماتها وخصائصها ولو تشابهت جزئياً، اختلفت كلياً. وهي عملية تضارع فعل الترجمان الذي يركز في عمله على الانتقال بين أنظمة أكثر من لغة مما يتطلب تركيزاً عالياً وانتباهاً مجتمعاً لا متفرقاً. في السياق ذاته، يواصل كورناكوف (2000) مسترسلاً:

The "bridge" is necessary in order to be able to make them work simultaneously. A very similar mechanism is required for interpreting, where a person has to be able to "switch" between the different "language storage rooms" where L1, L2 and L3 are focused. The exact location of each one does not matter; what counts is the ability to build a successful "bridge" between them as quickly as possible. (p. 244)

تحظى، إذا، الكفاءة الذهنية بدور مهم في الرفع من قدرات الدماغ التي تسمح بإجراء عمليات متزامنة عالية الدقة وفي زمن قصير كعملية الترجمة الشفهية التي تحفز فصي الدماغ معاً (لامبار ولوميو وماميرز، 2002، ص. 587). حيث يقوم كل من تركيز الانتباه، والقدرة على استرجاع المعلومات، والتنقل بين مختلف أنظمة لغات الترجمة، التي تعد عمليات ذهنية جد معقدة، على مدى الاستغلال الأمثل للدماغ الكلي وذلك بإحكام الجسر الرابط بين جزأيه.

كما يحتاج أن يكون قادراً على الإنصات بفعالية وانتباه إرادي، إذ لا يكفي مجرد الاستماع الذي يحدث كرد فعل لإرادي على مستوى الجهاز العصبي. تساعد عملية إرهاف حاسة السمع حد الإنصات الواعي بصرف طاقة وجه من قبل الترجمان في تجاوز البنية

السطحية والوصول إلى المفهوم وتخزينه في الذاكرة. كما يساعد في تحديد نبرة الصوت، والوتيرة الصوتية للجملة الإخبارية، والاستفهامية، والتعجبية، والوقفات، والتركيز الصوتي على بعض المقاطع المهمة قصد إبرازها. أيضا، يساعد في تحديد بدايات ونهايات الجملة التي تحدد المفهوم وتسهم في تفادي الأخطاء الترجمة (غونزاليس، 2012، ص. 873).

4.3.2.1. الكفاءة النفسية

لطالما اقترنت الدراسات حول الترجمة الشفهية بالدراسات النفسية، ومن بين أهم ما ركزت عليه هو القلق والضغط الكبيرين الناجمين عن طبيعة المهنة وظروفها وشخصية المترجم التي تتدخل في التعامل مع الوضع (ريكاردي ومارينوزي وزيتشين، 1998؛ Kurz، 1995، كورز وباسل (Basel) وشيبا (Chiba) وباتلز (Patels) والفرايم (Walfframm)، 1996؛ كورز، 2003؛ شويدا نيكولسن (Schweda Nicholson)، 2005) ذلك أن مهنة المترجم تتسم بالضغط النفسي.

درس كوبر ودايفيز وتونغ (Cooper، Davies، و Tung، 1982) مصادر القلق لدى تراجم المؤتمرات وصنفوها إلى أربعة عوامل. أولا، عوامل المحيط الفيزيائية التي قد لا تحترم المعايير العالمية لعمل المترجم مثل ضيق حجرة الترجمة؛ ونقص التهوية؛ والأصوات المزعجة الناجمة عن معدات الصوت أو المتحدث أمام الميكروفون؛ والإضاءة القوية جدا أو الضعيفة جدا التي من شأنها أن تضر بالعين؛ والمقعد غير المريح.

ثانيا، عوامل متعلقة بالمهمة، حيث على المترجم إنهاء مهامه حين انتهاء العمل مما يتطلب منه تركيزا هائلا دون انقطاع أو الغفلة للحظة واحدة-لمدة 20 إلى 30 دقيقة على الأقل-؛ وعدم الحصول على وثائق المؤتمر مسبقا-بنسبة وصلت 70-80% في دراستهم- خاصة في حال قراءة الخطيب مباشرة من ورقة عمل غنية بالمصطلحات التقنية؛ والسرعة الشديدة أو البطء الشديد في الإلقاء-100 بدلا من الاعتدال المناسب للترجمة الشفهية 120 كلمة في الدقيقة-؛ وتحدث الخطيب للغة غير لغته الأم مع عدم إتقانها لها أو حتى عدم تمكنه من قراءة مادته لأنه لم يعمل على تحضيرها من قبل؛ والتنقلات الكثيرة المتعبة والتي تتسبب في الغياب عن جو البيت والتأثير على العلاقات الاجتماعية؛ ووضعهم تحت مراقبة

جودة الأداء مع حرمانهم من النقد البناء بملاحظات إيجابية أو بناءة لتحسين عملهم؛ إضافة إلى أمور تنظيمية كتأجيل أوقات العمل والأكل والاستراحة والعطل السنوية (كوبر ودايفيز وتونغ، 1982).

ثالثا، عوامل متعلقة بالشخصية. وهي طبيعة علاقاته مع الزملاء ومدى تعاونهم معه داخل حجرة الترجمة كالتدوين والمحافظة على الهدوء أو عدم تعاونهم مثل تشتيت التركيز وصراعات عمل الفريق، وتوتر العلاقات مع الرؤساء؛ وعدم التمكن من التفاعل مع الوفود قبل بداية اللقاء للحصول على معلومات ذات الصلة وأثناء اللقاء وبعده للاستفادة من النقد البناء (كوبر ودايفيز وتونغ، 1982).

رابعا، تداخل قضايا البيت بالعمل. أي التأثير السلبي لمشاكل الأسرة والحياة الشخصية على مردود الأداء، أو، بالعكس، الاستعانة بالتركيز العالي في العمل على تجاوز التوتر العائلي. كما قد يكون للغياب الطويل والمتكرر عن البيت سببا في خلق جو مشحون مع الزملاء والرؤساء مما يولد ضغطا نفسيا كبيرا ينعكس على الأداء (كوبر ودايفيز وتونغ، 1982).

ركزت الدراسة على تفاصيل مهمة في عمل المترجمان، وأحكمت ضبطها وتقسيمها، إلا أنها لم تقدم تفسيراً علمياً-نفسياً يمكن من فهم ظاهرة الضغط النفسي في مهنة الترجمة الشفهية. وهنا، نجد أن النموذج الذي طوره جيل (2009)، الطبعة المنقحة لطبعة 1995) لشرح توظيف الجهد لدى المترجمان يقدم تفسيراً وافياً لسبب هذا الضغط.

يعرض جيل (2009) نماذج الجهد الأربعة الخاصة بالمترجمان، وهي جهد الاستماع والتحليل، وجهد الذاكرة قصيرة المدى، وجهد إنتاج الكلام، وجهد التنسيق. أساسا، تقوم الفكرة على الاستغلال الأمثل للجهد أو الجهود على حسب القدرة الذهنية المتاحة للمترجمان مما يساعد على التحكم الأفضل في الحالة النفسية له وبالتالي التأثير الإيجابي على مردود الأداء الترجمي. أما في حال ما فاقت نسبة الجهد القدرة المحدودة للمترجمان، فإن الأداء سيتأثر سلبا. وعليه، تتمثل قدرة المترجمان في التحكم في الضغط النفسي في مدى وعيه بالجهد المبذول خلال مراحل الترجمة وفقا لما هو مطلوب منه ولما له من قدرات ذهنية.

نفهم مما سبق أن الوعي بنوع وكمية الجهد ومصدر القلق يساعدان في التسيير الجيد للقدرات الذهنية من جهة، والتحكم الأمثل في المؤثرات النفسية لضمان جودة عالية في الأداء، من جهة أخرى. يفسر هذا التداخل بين العامل النفسي والأداء الترجمي المنحى الذي نحتة دراسات الترجمة الشفهية في العقود الأخيرة نحو الاهتمام بالجانب الوجداني للترجمان والمهنة (كوربال (Korpal)، 2016).

3.1. تداخل الكفاءة اللغوية والكفاءة الفولغوية

كما سبق وبيننا في عنصر (الكفاءة في الترجمة الشفهية 1.2.1) عن اقتباس أنجيليلي في دراسة سيريزو (2015)، أن الكفاءة الترجمية مركبة من الشقين وهما متداخلين ولا ينفكان في أداء الترجمان بل يأتیان متلازمين. وهو ما أكدته ماكينطوش (1999، ص. 68) عندما شرحت أن اختبار تراجم محاكم نورمبوغ كان قائما على أساس مجموعة من الكفاءات اللغوية والفولغوية، وذكرت هذه الأخيرة كفاءة الثقافة العامة، والقدرة على التحمل، والتركيز، والمرونة الذهنية، ونقاوة الصوت، وسلامة النطق. وأضافت أن التراجم المختارين حصلوا على تدريب في التحسين اللغوي، والإلقاء، والسرعة في الكلام، والفصاحة، واللكنة، وهي كفاءات تتدرج تحت النوعين.

فالترجمان رجل مواقف، عليه أن يحسن توظيف معارفه وخبراته حسب الظرف الذي يعرضه له الميدان المهني من خلال اتخاذ قرارات فورية وسديدة وفعالة. فتعامله مع الترجمة الشفهية يضعه تحت ضغط نفسي عالي جدا (أنظر دراسة كورز، 2003) يفرض عليه اتخاذ قرارات آنية فيما يخص استراتيجيات الترجمة، والتعامل مع صعوباتها، والمصطلحات، أو أي عامل غير مرتبط في التحضير، ويستعين عليها بالتنبؤ بمجرى الخطاب من خلال سياقه. هو بذلك يطمئن المستمع له من خلال جمل شفافة أو حيادية التي يعيد تحويلها لاحقا على حسب الخطاب (جيل، 1985، ص. 323).

ومن بين القرارات التي يتخذ الترجمان لحظة الترجمة، القرارات اللغوية المترامنة مع الفولغوية. حيث يتعامل مع القواعد من ناحية الشكل ليصل إلى المضمون وهو ما يتطلب تحليلا دقيقا، مثل ترجمة الكلمات الإنجليزية الحيادية (neutre) إلى العربية التي تتسم

بالتأنيث والتذكير مثل كلمة (friend) مقابل (صديق) أو (صديقة). أو الجمع والمثنى الذي يقابله شكل واحد في الإنجليزية وهو الجمع مثل (صديقان) أو (أصدقاء) مقابل (friends). ثم يعمد إلى التركيز على محل الكلمة من الجملة كي يحسن إعرابها من بين (صديقان) في حال الرفع و (صديقين) في حالي النصب والجر بالنسبة للمثنى، أو (أصدقاء) في جمع المذكر، الذي لا يخضع هنا لقاعدة جمع المذكر السالم بل إلى جمع التكسير، أو (صديقات) في جمع المؤنث السالم. فعليه طيلة مدة الترجمة أن يبقي تركيزه عاليا جدا كي يستنبط الكلمات بدقة من السياق. كلمة (صديق) من الكلمات الأولى التي نتعلمها، وتحويلها من القواعد اللغوية البسيطة، لكن ما يحتاجه الترجمان هنا هو التركيز الجيد لاتخاذ القرار الصائب.

وأحيانا، نجد اجتماع عدة قرارات لغوية في الجملة الواحدة، وهنا تبرز مهارة ومرونة الترجمان في استعمال أسلوب دقيق وصحيح يكون بمثابة الحل الفاعل لأي مشكلة. فلنتأمل المثال التالي من خطاب الرئيس الأمريكي السابق دونالد ترامب الذي ألقاه في الدورة العامة 73 للأمم المتحدة حيث قال:

In other words, the United States is stronger, safer, and a richer country than it was when I assumed office less than two years ago. (U.S. Embassy in Uruguay, 2018)

نلاحظ أن الرئيس استعمل في جملة واحدة ثلاث صفات، وأدخل عليها صيغة comparative أي التفضيل المقارن في (Stronger, safer, richer). والمعروف في القاعدة اللغوية الإنجليزية أن الموصوف يأتي بعد الصفة في الترتيب، على عكس اللغة العربية. فيجد الترجمان نفسه أمام سلسلة من الصفات عليه تذكرها في انتظار استلام الموصوف (country) ليوافق بذلك نسق اللغة المنقول إليها-العربية في حالنا- دون أن يخل بالمعنى من اللغة المنقول منها-الإنجليزية في حالنا- ثم عليه أيضا أن لا يغفل عن صيغة التفضيل التي تظهر في اللاحقة "er" في الإنجليزية وتعبر بكلمة بإضافة "أ" مثل "أجمل" أو بإضافة كلمة تفضيل مثل "أفضل" أو "أحسن". ثم يركز على صيغة المقارنة "than" ويردها في العربية بإضافة حرف الجر "من".

لا يتعلق الأمر هنا بالكفاءة اللغوية فقط، بل أيضا بالقدرة على ضبط التركيز والتحلي بسلوك المرونة والقدرة على اتخاذ قرارات آنية، لأن غالبا ما تفلت الكلمة الدقيقة أو القاعدة الصحيحة من ذهنه لحظة الحاجة إليها مع بساطتها أو معرفته لها. سمت موسر (1978) هذه العملية ببناء المفاهيم لنسج علاقات بين الصورة الذهنية للمفهوم في اللغة المنقول منها والصورة الذهنية للغة المنقول إليها. تخزن هذه العلاقة في الذاكرة طويلة المدى (Long Term Memory) في قاعدة مفاهيم دون أن تكون لها علاقة مباشرة باللغة إذ تركز على محتوى المفهوم السمعي والبصري والمقروء للكلمة بالدرجة الأولى، مع أنها في الأخير تؤثر على الأداء اللغوي أيضا للترجمان. ثم يعود للترجمان قرار إنهاء عملية الربط هذه بعد ترتيب روابط المفاهيم وتخزينها في الذاكرة القصيرة (Short Term Memory) (أو الذاكرة المجردة Abstract Memory كما سمتها في الدراسة) واستعماله في الترجمة أحيانا كثيرة في التنبؤ بما هو آت خاصة في حال الأنظمة اللغوية المتباعدة كالترتيب المتقدم والمتأخر للصفة والموصوف بين العربية والانجليزية.

ختاما، نقول أن الشقين اللغوي والفولغوي يتكاملان ويؤثر الواحد منهما على الآخر كما بينه جيل (1983، ص. 237) وهما، كما تشرح أهرانز (2001، ص. 227) على ذات القدر من الأهمية في الترجمة الشفهية. فيتعامل الترجمان، الذي يكون في المرحلة الأولى متلقيا مختلفا على المتلقي العادي على حد تعبير جيل، مع المعلومات من الخطاب الأصلي ليرسلها فيما بعد إلى متلق مختلف. ويسمح له فهم المصطلح وتركيب الجمل بتخزين المعلومة المستقبلية على مستوى الذاكرة المجردة أو قصيرة المدى، أي أن الكفاءتين تتكاملان فتحدد معرفة العالم غير اللغوية طبيعة المفاهيم وتتفاعل مع المعرفة اللغوية (موسر، 1978، ص. ص. 256-257).

تؤثر الصعوبات الفولغوية، إذا، على المردود اللغوي من مثل الذاكرة وجهد الإنتاج في اللغة الهدف مما يتطلب تركيزا عاليا ومتواصلا قد يؤدي إلى التعب الشديد. ينعكس هذا الأخير على المحتوى والمستوى اللغوي من أخطاء في المفهوم وإغفال لعناصر قد تكون مهمة (كالينا، 2000a)، لذلك، عليه أن ينتبه إلى ضرورة التوزيع الأمثل لطاقته والحفاظ على الطاقة الدنيا بين كل هذه الجهود التي يقوم بها. حيث أن أي نقص في الطاقة مثل

الشعور بالتعب، أو الإرهاق الشديد يؤدي إلى خلل في الأداء-اللغوي أيضا- كما بين جيل (1985، ص. 45، 1988).

4.1. خلاصة الفصل

خلاصة، تبين لنا أن الدراسات الأولى والتي تلتها حول الترجمة الشفهية أوضحت أن التخصص قائم على شقين أساسيين هما دراسة التخصص في حد ذاته من جهة، ودراسته على ضوء تخصصات أخرى من جهة أخرى مثل علم النفس المعرفي وعلوم الأعصاب. وهو ما اعتمدنا في الفصول القادمة لتطوير كفاءة الأداء العام لدى المترجم.

وللوصول إلى تحديد الكفاءات التي يحتاجها المترجم، بينا من خلال نشأة الترجمة الشفهية وتاريخها بداياتها وتطور خصائصها من إلقاء واحتكاك بالمجتمع المترجم له، وإجادة للغات العمل، والتحكم في الأدوات التكنولوجية التي ساهمت بشكل كبير في تطوير المهنة بل حتى خلق طرق جديدة فيها كالترجمة عن بعد. كما بين جزء دور المترجم مسؤولية المترجم وحدوده، وأهم الميزات التي ينبغي توفرها فيه من اللغة والأمانة والثقافة من بين ميزات أخرى.

سمحت لنا هذه النقاط بالتوصل إلى تقسيم كفاءات المترجم إلى قسمين أساسيين هما: الكفاءات اللغوية، والكفاءات الفولغوية، ذلك لأن المترجم رجل اتصال ينقل أفكار الخطيب الأصلي، وهي مسؤولية تتطلب عناية وإتقانا كبيرين من قبل الناقل. فهو يدرس اللغات، ويتقن تقنيات التنقل بينها، ويتعرف على كيفية التعامل مع الجمهور، والتحكم في مختلف المواقف عند إلقاء الخطاب، وسلوكيات التعامل مع الخطيب والأدوات الخاصة، وكلها كفاءات مهمة في الترجمة الشفهية.

فعلية الانتباه إلى كل هذه الدقائق والوعي بها لتلافي كل طارئ يعيق أداء مهمة الترجمة على الوجه اللائق. وهو ما عرض في هذا الفصل التمهيدي قبل الغور في تقنيات اكتساب هذه الكفاءات (موضوع الفصل الرابع) بغية تقليص البون الشاسع الذي قد يكون بين أداء المترجم وإلقاء الخطيب الأصلي.

من هنا، يلي هذا الفصل فصل يناقش أهم الكفاءات التي يحتاجها المترجمان، حيث ندرج فيه مفاهيمها وميزاتها من بعد ما بينا علاقتها بالترجمة الشفهية بل وأهميتها البالغة في التخصص. فالترجمة الشفهية ليست قائمة فقط على القدرة على التحدث بلغتين ولا حتى على استعمال تقنيات التنقل بين اللغات فقط، بل من الضروري تعزيز هذه القدرات اللغوية والترجمية بكفاءات موازية وهو جوهر الدراسة.

الفصل الثاني: مستويات الكفاءات

اللغوية والفولغوية في الترجمة الشفهية:

مفاهيم وخصائص

0.2. تمهيد الفصل

بعد أن بينا في الفصل الأول أن كفاءات الترجمة الشفهية تنقسم إلى قسمين: لغوية وفولغوية، نعد الآن في الفصل الثاني المعنون ب: "مستويات الكفاءات اللغوية والفولغوية في الترجمة الشفهية: مفاهيم وخصائص"، إلى فهمها وتفصيلها وترتيب بعض الكفاءات الثانوية المنضوية تحت كل كفاءة من الكفاءات الأساسية المحددة آنفا.

يتسلسل هذا الجزء انطلاقاً من الكفاءات اللغوية الستة بدءاً بالمصطلحية اللغوية، لنميز بين المفردة العامة والمفردة المتخصصة، ونتعرف على طرق وضع المصطلح، وأهم التحديات التي تواجه التواضع على توحيدده. ثم نعد إلى المستوى التراكبي الذي يضمن لهذه المفردات، عامة كانت أو متخصصة، نسج علاقات لغوية في نسق بنيوي دقيق، بالتعاقد مع علمي النحو والصرف. وبما أن هذه الكلمات تخضع لنظام صوتي مناسب لكل لغة، نتطرق إلى علم وظائف الأصوات لنفهم دوره في ضبط مفهوم الكلمة والتغيرات التي تطرأ عليها عند تداخل الأصوات فيها، أو بينها وبين كلمات أخرى. تعطي هذه التراكيب النحوية والصوتية مفهوماً تبيينه الأسلوبية، بأبعادها، من خلال دراسة التعبير اللغوي، والأسلوبية المقارنة بين نسقين لغويين مختلفين بعد دراسة المعنى الدلالي للكلمة أو لمجموعة كلمات. ينتج عن هذا التعبير اللغوي مقصوداً كلامياً يريد المتحدث الإفصاح عنه، ويدرسه اللغوي في علم التداولية.

ثم يعرض الفصل، بعد ذلك، الكفاءات الفولغوية المكمة للمعلومة المشفرة لغويا في مختلف مستوياتها المذكورة. نشرح كيفية إنتاج الكلام على المستوى الحسي والجسدي وتلقيه، ووظيفة الدماغ في التعامل مع المعلومة من خلال الذاكرة والانتباه والتركيز والتنسيق بينها في عملية اتخاذ القرار. على صعيد مشابه، نتطرق إلى أهمية البعد الثقافي في عملية التواصل وأهمية التحكم في خصوصياته لتفادي سوء الفهم والترجمات المغالطة. وكعنصر أخير في الكفاءات الفولغوية المختارة في الدراسة، عمدنا إلى الكفاءة النفسية في شقين منها، ألا وهما التحكم في الضغط النفسي وإدارة الوقت، حيث نبين أهميتهما وخصائصهما.

1.2. مستويات الكفاءات اللغوية

لا يتعلق الأمر، في هذا الجزء، على غرار الفصل الأول، بتقديم تعريفات عامة بقدر ما يركز على تبيان مفهوم وميزات الكفاءة التي يحتاجها المترجمان. بالتالي، نحاول تحديد مواقع التحدي التي قد تواجهه في عمله والتي ينبغي عليه التفطن إليها كي لا يقع في المغالطات التي من شأنها أن تؤثر على أدائه مثل تداخل بعض المفاهيم حيث أن:

Language is the transformation of thoughts into meaningful symbols communicated by speech, writing, or gestures. Thoughts are organized by the brain, specifically the left hemisphere, and encoded into a sequence according to learned grammatic and linguistic rules. These rules govern the way sounds are organized (phonology), the meaning of words (semantics), how words are formed (morphology), how words are combined into phrases (syntax), and the use of language in context (pragmatics). (Renee, et Garisson., 2018, The normal communication process, para. 2)

فنتحدد اللغة وفقا لبيئة مدروسة ضمن قواعد متواضع عليها في صور مختلفة باختلاف كل نسق لغوي. تأتي مرتبة في صور مستويات البنية السطحية، والبنية العميقة، والشكل الصوتي، والشكل المنطقي (البهناوي، 2004، ص. 38)، أي مستويات اللغة الصوتية والكتابية والنحوية المعجمية (كحيل، 2009، ص. 68).

وفيما يلي، ندرس ستة مستويات لغوية كنا قد بينا، في الفصل الأول، علاقتها بالترجمة الشفهية وحاجة المترجمان لها ليستقيم تسليمه على المستوى اللغوي البحث من الترجمة.

تغطي المستويات الستة المستوى الاصطلاحي، والمستوى التراكبي، والمستوى الصوتي، والمستوى الأسلوب، والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي.

1.1.2. المستوى الاصطلاحي

يهتم بهذا المستوى علم يسمى بعلم المصطلح أو المصطلحية (القاسمي، 1985) أو علم العلوم (مرداسي، 2015) (terminology). يدخل في عدة مجالات كالمجالات العلمية والتقنية، ويتشابه مع عدة علوم مثل علم الأصوات والتراكيب والدلالة (القاسمي، 1985) ولكن ينبغي التفريق بين تعريفات مفاهيم هذه العلوم كل على حدة (Matoré)، (1953).

أدى التطور الهائل والمستمر في مختلف التخصصات إلى البحث عن مقابلات لغوية لمفاهيم تخصصية، فالمصطلح هو وليد الحاجة العلمية والمعرفية. بيد أن عملية الإثراء التخصصي ليست بالهينة دائماً لاسيما في ظل غياب الجذر الملائم لتغطية الحقل الدلالي بدقة مما يدفع بوضع المصطلح إلى اللجوء إلى تقنيات توليد وتركيب المصطلح (القاسمي، 1985).

1.1.1.2. تعريف المصطلحية

ينبغي ضبط المفهوم الدقيق للمصطلح لتفادي أي غموض وتداخل مع مصطلحات متقاربة مثل المعجمية (lexicology) حيث اعتاد الناس استخدامها بالتبادل (راي (Rey)، (1975). لذلك نبدأ بتبيان هذا المفهوم الأخير الذي عليه ينبغي ويعتمد علم المصطلح (مرداسي، 2015). فالمعجمية هي "الدراسة العلمية للكلمة" (فرانكو أرياس (Franco Arias)، 1975، ص. 340) وخصائصها وطرق إثرائها، وهو المعنى الذي ناشده دي سوسير (De Saussure، 2002) في كتابه Cours de linguistique générale، عندما عرفها بعلم الكلمات. وهو في الحقيقة التعريف الاصطلاحي البسيط والمباشر المستنبط من التعريف اللغوي للمصطلح الانجليزي (lexiology) المنحدر من الجذور الإغريقية

(lexicón) بمعنى كلمة أو مفردة (vocabulary)، و (lexicos) بمعنى ما يتعلق بالكلمة، و (logos) بمعنى دراسة.

علم الكلمة هو جذع منبثق من اللسانيات (بلوغير (Polguère)، 1959، ص. 45) في تصنيف المدارس الأوروبية مع أنه يعد مجرد تخصص متداخل مع غيره ومتصل بعلمي الأنثروبولوجيا والإثنولوجيا في المدارس الأنجلوساكسونية (راي، 1973، ص. 9) ضمن شبكة متداخلة من العلوم على حد قول راي:

Science-carrefour des disciplines anthropologiques et domaine essentiel de l'activité pragmatique sur le langage, la lexicologie est dominée méthodologiquement par la linguistique et épistémologiquement par la sémiotique [...]. (1973, p. 16)

من هنا بدأ تركيز البحوث على هذا العلم الحديث في دراساته والقديم في نشاطه الذي يعود إلى الحضارة اليونانية (عثمان (Osman)، 2014، ص. 38). بدأت بدراسات ماتوري العام 1946 (فرانكو أرياس Arias، 1975، ص. 341) والتي ساهمت بشكل كبير في تحديد مفهوم المعجمية في معاجم اللغة مثل تعريف روبر (Robert) في طبعة 1970 الذي اقتبسه عن ماتوري، كما فصل فيه فرانكو أرياس (1975)، أنها "علم الكلمات المدروسة خصوصاً على مستوى معانيها وعلاقاتها مع المجتمع الذي يعبر بها" (ص. 341). فهو يدمج ضمن علاقة الربط هذه الطابع الاجتماعي للحاجة للمعجم. حيث نجد أن ماتوري ركز على الوضع الاجتماعي وما يولده من مفهوم يحتاج الفرد التعبير عنه في اللغة وهي الحاجة التي ينبغي أن تلبيها المعجمية.

ومن هنا نمر إلى تحديد مفهوم المصطلحية، هذا العلم الحديث المتفرع عن علم اللسانيات التطبيقية (مرداسي، 2015)، حيث يقول علي القاسمي (1985) في تعريفه بأنه "العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية التي تعبر عنها" (ص. 17). نلاحظ أن القاسمي، على غرار ماتوري، يركز على فكرة الرابط أو العلاقة الجامعة بين الكلمة ومفهوم ما، وهذا المفهوم هو نتاج حتمي لوضع معين في تخصص ما. أي أنها علاقة ممارسة لسانية قائمة على معنى متولد من احتكاك متبادل بين التخصص واللغة، وهو احتكاك يصل إلى غاية المعطيات الفولغوية لتغطية الفجوة التخصصية المراد

الاصطلاح عليها (إيلورد (Eluerd)، 2000، ص. 7) للوصول إلى المفهوم الدقيق. فيعد، بالتالي، المصطلح عنصر التفاعل بين اللغة والمجتمع لتلبية حاجة تعبيرية في وضع خاص، لذلك يعتقد فوستر (Wüster) في دراسة المصطلحية أن اللغة قطعة جانبيين متلازمين: الجانب اللساني، والجانب الاجتماعي، وأن المصطلح قائم على أساس لساني-اجتماعي (بوهلر، 1985، ص. 6)، على أن يكون هذا التفاعل، أو العلاقة أو الربط بين المصطلح والمفهوم، لا بين التسمية والمسمى (توفيق الحمد، 2005، ص. 3).

بحث غيلبار (Guilbert، 1973) في العلمين بغية دراسة العلاقة المتكاملة بين المفردة العامة والكلمة التقنية والعلمية، وتحدث هنا عن الانتقال بين التخصصين على حسب ما يقتضيه السياق، من العام للخاص أو من الخاص للعام. وهو ما يتعارض مع تعريف الجرجاني (1985) الذي يرى بأنه اتفاق مجموعة على أن ينقلوا اسما من موضعه الأول ويسموا به شيئا آخر لوجود مناسبة أو شبه بينهما. أي هو عملية ربط العام بالخاص للانتقال من المفردة إلى المصطلح.

في هذا المقام، يضرب غيلبار مثلا بكلمة (عملية) التي إذا وضعت في مجال تخصصي اكتسبت مفهوما محددا مثل العملية الحسابية في الرياضيات، والعملية المسلحة في المناورات العسكرية، و العملية الجراحية في التدخل الطبي ويشرح قائلا:

Il suffit que le locuteur cesse d'être le spécialiste dans une situation de communication propre à son activité, et que du même coup la valeur de la référence change, pour que la forme signifiante n'appartienne plus à un vocabulaire spécifique et, inversement, pour qu'une forme du lexique général soit englobée dans un vocabulaire particulier. (p. 5)

بالرغم من الانتقال بين العلمين والاستخدام المتبادل للكلمات، إلا أن غيلبار يؤكد على الخاصية التي تميز المصطلح في كونه، على عكس الكلمة العامة، أحادي المعنى (monosémique) وأحادي المرجعية (monoréférentiel). وهذه الميزة تجعله متفردا في الاستعمال ولا يدل إلا على مفهوم واحد في مجال محدد (كابري (Cabré)، 1994، ص. 591) دون أن يقبل الترادف أو الاستعاضة بمصطلح آخر أو عن مصطلح آخر. كما أنه يتمتع بخاصية الحداثة (néologisme) لأنه يولد "مع اختراع الأشياء" (ص. 8).

2.1.1.2. وضع المصطلح

سمحت أعمال يوجين فوستر، الذي لقب بمؤسس ورائد وأب المصطلحية، حول دراسة المصطلح ومحاولات توحيدة في الغرب منذ 1931 (فيلبر (Felber)، 1970) بالتعرف على تحديات ورهانات وضع المصطلح. ثم تلتها دراسات تحدد وصف وشروط ومقاييس هذه العملية من مثل هيلموت فيلبر. حيث أكد هذا الأخير (1970) على ضرورة أن يكون للمصطلح معنى واحدا يقابل المفهوم المراد تسميته في تخصص معين ورفض أي ترادف كي لا يشكل أي غموض على مستعمله، أي أن يرسم نفس الصورة الذهنية لدى كل المستقبلين. فهو يناشد الاتفاق على دلالة محددة في المجال وهو ما عززه غيلبار بعده كما بينا في العنصر السابق (أنظر 1.1.1.2. تعريف المصطلحية).

كما ذكر-فيلبر- (1970، ص. 199) أهم مراحل توليد المصطلح أو وضعه التي لخصها في خمس خطوات. أولا، تقييم الأساسيات التي يقوم عليها التخصص. ثانيا، انتقاء المفاهيم ونظام ترتيبها. ثالثا، تصميم تصنيف المفاهيم. رابعا، تعريف المفاهيم. خامسا، انتقاء المصطلحات غير المترادفة والمناسبة للمفاهيم. أما فوستر، كما ذكرته بوهلر (1982)، فأكد على مرحلتين أساسيتين في وضع المصطلح هما: الضبط الدقيق للمفهوم، ثم البحث عن التسمية إما في مفردات موجودة في اللغة، أو بتوليدها.

نلاحظ أن فيلبر وفوستر يركزان على الاتفاق على المصطلح، وتحديد مفهومه. وهذان المقياسان هما المفتاح الأساسي الذي أورده المختصون في المصطلحية من مثل مرتضى الزبيدي في تاج العروس الذي تحدث عن الاتفاق والتخصص حينما قال أن المصطلحية هي "اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص" (الزبيدي. د. ت.).

وأما عن طرق توليد المصطلح الذي قد يفيد الوضع الجديد لحاجة مبتكرة أو النقل من لغة أخرى (مرداسي، 2015)، فأجملها القاسمي (1985) في خمس تقنيات. أولا، الاشتقاق وهو "صياغة لفظة من لفظة أخرى على أن يكون هناك تناسب بينهما في اللفظ والمعنى" (ص. 98). ينقسم إلى الاشتقاق الصغير وهو اتفاق المشتقات في ترتيب الحروف الأصلية (مثل ر.س.م)، والاشتقاق الكبير أو القلب في حال غياب ترتيب الحروف الأصلي (مثل

جذب من جذب). ثانياً، المجاز وهو "الانتقال بالكلمة من معناها الأصلي إلى معنى جديد" (ص. 99). وهي عملية البحث في لفظ قديم وتزويده بمدلول جديد مشابه له (مثل سيارة). ثالثاً، التعريب وهو "نقل اللفظ الأجنبي إلى اللغة العربية" (ص. 100). ينقسم التعريب إلى نوعين: دخيل، دون تغيير (مثل انترنت)، ومعرب مع تغيير يتناسب وخصائص اللغة العربية من صوت وصرف (مثل تكنولوجيا). رابعاً، الترجمة وهي "نقل المصطلح الأجنبي إلى اللغة العربية بمعناه لا بلفظه" (ص. 101). قد تتم الترجمة بطريقتين متوازيتين: استعمال اللفظ الأجنبي، والمقابل العربي (مثل بنك ومصرف). خامساً، النحت وهو "انتزاع كلمة من كلمتين أو أكثر على أن يكون تناسب في اللفظ والمعنى بين المنحوت والمنحوت منه" (ص. 102) (مثل حلق بمعنى قال لا حول ولا قوة إلا بالله).

3.1.1.2. المصطلحية والترجمة الشفهية

وفي هذا الخضم، على الترجمان التفريق بين علم الكلمة العامة وعلم الكلمة المتخصصة، لأنه، كما بينا في الفصل الأول، يعمل في تخصصات مختلفة مثل ترجمة المحاكم والترجمة الطبية. فينبغي أن يكون على دراية بمفاهيم المصطلحات التي يستخدمها في مجال معين لضبط انتقاء المفردات العامة والمصطلحية، من جهة. ومن جهة أخرى، عليه الإلمام بطرق تركيب المصطلح لأنه في مواجهة دائمة للجديد والمستجد، بل ولعله أول من يقابل الفراغ أو الحاجة المصطلحية بحكم احتكاكه باللغة الأجنبية. فقد يكون ممن يسهم في النمو المصطلحي عن طريق تقديم دراسات عن مشكلة غياب المصطلح.

ومشكلة أخرى قد تواجه الترجمان هي عدم توحيد المصطلح، إذ يجد نفسه أمام مصطلحين أو أكثر مما قد يشتت تركيزه خاصة وأن الأمر قيد الدراسة منذ سنوات ليس فقط على مستوى الوطن العربي بل الأجنبي أيضاً (فيلبر، 1970؛ القاسمي، 1985؛ توفيق الحمد، 2005؛ مرداسي، 2015). في هذا الصدد، قدم توفيق الحمد (2005) دراسة عن شروط توحيد المصطلح العربي وردّ أهم المشكلات التي آلت دون التوحيد إلى غياب معايير تقييس واضحة ومقننة، واختلاف اللهجات العامية والثقافات، وثرء الترادف، على سبيل المثال. وبين (ص. ص. 7-8) مواقف المختصين في محاولة البعض تعريب المصطلحات

الأجنبية بالاستعانة بالعامية وصنفها بين مؤيد ومناهض. وذكر أن أصحاب الموقف المؤيد يفضلون التعريب بالعامية عن الدخيل الأجنبي للحفاظ على اللغة مع تهذيبه وتنقيحها.

عموماً، الترجمان مطالب بالبحث المستمر ليس فقط في حقل الترجمة، بل أيضاً في التخصص الذي يعمل فيه كي لا تكون المصطلحات حجرة عثرة أمام أدائه الترجمي، لأن المصطلحية علم متشابه كما أسلفنا وهو ما أكد عليه فوستر في أعماله، وخاصة عندما "قدم النظرية العامة للمصطلحية كتخصص يبني في ورقة بحث موسومة بالنظرية العامة للمصطلحية-مجال ذو خط حدودي مع اللسانيات والمنطق وعلم الوجود، وعلم المعلومات، ومجالات التخصص" (بوهلر، 1982، ص. 425)، بحث ضرورة إدراج مقياس المصطلحية بشقيه النظري والتطبيقي في تخصص الترجمة والترجمة الشفهية في الجامعات.

كما عليه-الترجمان- أن يعي بالوتيرة السريعة التي تتحرى بها اللغة، وينمو بها المصطلح في كل اللغات يومياً اطراداً مع التقدم العلمي والتقني. لذلك، يمكنه الاطلاع على البحوث والدراسات العلمية، والطبعات الجديدة للقواميس والمعاجم والكتب المتخصصة، والتدريب، والمؤتمرات والندوات التي تنظم في هذا الشأن.

2.1.2. المستوى التراكبي

لطالما اكتنف مصطلح التركيبية (syntax) اللبس إذا ما تعلق الأمر بتحديد حدودها المفاهيمية أمام مصطلحي النحو (grammar) وعلم الصرف (morphology)، وما ذلك إلا للتداخل بينهم في الوظيفة والدلالة الاصطلاحية لدى المختصين اللغويين (جيرو (Guiraud)، 1967، ص. 5، 8). لذلك، فكثيراً ما نجد أن الدراسات حول الموضوع ركزت، عبر الزمن، على رفع اللبس عنها بالغوص في دراسة حيثياتها الملازمة.

1.2.1.2. تعريف علم التراكيب

يقضي المفهوم العام بأن "التركيبية هي دراسة العلاقات بين الأشكال المكونة للخطاب" (جيرو، 1967، ص. 5). ويقصد بالأشكال الكلمات، ويقصد بالعلاقات تداخل هذه الكلمات وترابطها مع بعضها البعض في الخطاب. وقد جاء في لسان العرب في مادة (ر.ك.ب)

"وَرَكَّبَ الشَّيْءَ: وَضَعَ بَعْضَهُ عَلَى بَعْضٍ، وَقَدْ تَرَكَّبَ وَتَرَكَبَ. [...] وَشَيْءٌ حَسَنُ التَّرَكُّيبِ. وَتَقُولُ فِي تَرْكِيبِ الْفَصِّ فِي الْخَاتَمِ، وَالنَّصْلِ فِي السَّهْمِ: رَكَّبْتُهُ فَتَرَكَبَ، فَهُوَ مُرَكَّبٌ وَرَكِيبٌ"، ومنه إحكام تركيب الجملة على نحو حسن.

لكن هذا التعريف يبدو عاما جدا وغير واف لفهم حدود التركيبية، لذلك ينبغي ضبط مستوى العلاقات التي تحكمها وتدرسها. يشرح جيرو (Guiraud، 1967) بأن الصرف هو العلم الذي يهتم بدراسة الشكل الخارجي للجملة، والتركيبية بدراسة الشكل الداخلي لها، وأن الأول يعمل على مستوى الكلمة، أي الشكل، والثاني على مستوى الجملة، أي القيمة، وهو ما يتفق مع تعريف تيسنيري (Tesnières، 1959).

ويقدر جيرو أن الصرف هو تركيب الكلمة، والتركيبية هي تركيب الجملة، ولا يمكن الفصل بين العلمين حيث يقول أن: "علم الصرف ما هو إلا تركيب للكلمة" (ص. 8)، إذ إن "علم الصرف هو جرد أحوال الكلمة، والتركيبية هي توليف هذه الأشكال والقيم المنبثقة عنها" (ص. 8).

بيد أن تيسنيري الذي يرى بأن الشكل الخارجي للجملة هو ثنائية النسق البنيوي والخلة الصوتية، وأن الشكل الخارجي هو ثنائية النسقين البنيوي والدلالي، ويسلم بأن الصرف يعنى بدراسة الشكل الخارجي للجملة، والتركيبية بدراسة الشكل الداخلي، يؤكد أيما تأكيد على أن التركيبية مختلفة عن علم الصرف، وأنها مستقلة ومتفردة بقوانينها (ص. 34).

وبين جيرو الذي لا يقر بالفرق بينهما، وتيسنيري الذي يؤكد على استقلالية التركيبية، نجد أن ماييه (Meillet، 1982) لا يذكر أصلا علم التراكيب في تعريفه للغة حيث يقول أنها مكونة من "النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والمفردات" (ص. 8).

من جهة أخرى، نجد أن علم النحو يتداخل في تعريفه أيضا مع التركيبية حيث إن "ميدان علم النحو هو الجملة، ودراسة عناصرها، وتركيبها [...] "علم بأصول تُعَرَّفُ بها أحوال الكلمات العربية، من حيث الإعراب والبناء، أي: من حيث ما يَعْرضُ لها في حال تركيبها". فبه نعرف ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع، أو نصب، أو جر، أو

جزم، أو لزوم حركة واحدة بعد انتظامها في الجملة" (سليمان، وجابر، وقرقيش، والحموز، وأبو العسل، 2000، ص. 11).

2.2.1.2. خصائص عامة في تركيب الجملة العربية والانجليزية

يتحدد نوع الجملة في أي لغة على حسب نوع العناصر المكونة لها وطبيعة العلاقات التي تحكم تداخلها مع بعضها البعض. فقولنا في الانجليزية *your children were playing* هي جملة تتكون من فاعل واحد (*your children*) وفعل واحد (*were playing*)، أما إذا قلنا *your children and my children were playing* فنلاحظ أن الفاعل مركب من (*your children*) و(*my children*) مع أن الفعل واحد. وبالمثل يمكن أن نقول *your children play and laugh* فالفعل هنا مركب من (*play*) و(*laugh*) مع بقاء الفاعل واحد. أما في *your children and my children play and laugh* فهي جملة مكونة من جزئي فاعل (*your children and my children*) وجزئي فعل (*play and laugh*). وفي الحالات الأربع تكون الجملة بسيطة وتسمى *simple sentence*، لأنها تعبر عن ثنائية فاعل وفعل واحدة، يعني نواه أساسية واحدة (*ONE SV-pair*)، وذات معنى تام وفكرة كاملة (ماتئوس (Matthews)، 1981، ص. ص. 26-38) وإن كان الفاعل مركبا، أو الفعل مركبا.

لكن إذا قلنا (*Your children were playing, and my children where laughing.*)، هنا تتحول الجملة البسيطة إلى جملة مركبة تسمى *compound sentence* لأنها تتكون من شقين معطوفين بأداة عطف (*coordinating conjunction*) هي (*and*) وعلامة التنقيط الفاصلة (,) : الشق الأول (*Your children were playing*)، والشق الثاني (*my children were laughing*).

يسمح التنسيق النحوي للعبارة (*phrases*) بمثل هذه التراكيب لتحويل الجملة. والعبارة هي مجموعة كلمات تصنف بين الوحدات النحوية، أي ما هي بالجملة الكاملة لخلوها من الفعل وفاعله (*subject-verb agreement*)، وما هي بالكلمة المنفردة كقناة خطاب (*parts of speech*) (ليستر (Lester)، 2001، ص. 154). حيث تدخل العبارات في علاقات تبعية (*dependency*) (ميلر (Miller)، 2002، ص. ص. 16-18؛ ماتئوس،

1981، ص. ص. 164-150) لتضيف معنى مكملًا على مستوى دلالة الجملة فالبعبارة (in the park) في (Your children were playing in the park) تضيف ظرف المكان (the park) التي تعتمد أساسًا على حرف الجر (in)، بالتالي تسمى العبارة الظرفية هنا ب prepositional phrase. وإذا أضفنا تفصيل الزمن نحصل على (Your children were playing last Saturday) بفضل عبارة الظرف الزمني (last Saturday) التي اتحدت مع عبارات أخرى وكونت الجملة الأصلية : العبارة الفعلية (verb phrase) (were playing)، والعبارة الاسمية (noun phrase) (your children).

وفي قولنا (because your children were playing) نلاحظ أن هذا الجزء ذو معنى غير تام، أي إن فكرته ناقصة، مع أنه يحتوي على فاعل وفعل، وهو ما يسمى ب dependent clause، أي أنها جملة تحتوي على فاعل وفعل ولكنها غير كاملة المعنى، فهي تحتاج إلى جزء آخر ليتم فكرتها. أما إذا كانت تحتوي على فاعل وفعل وتامة الفكرة (my children were laughing) فتسمى independent clause أي جملة مستقلة (ميلر، 2002، ص. ص. 5-7؛ ماتيس، 1981، ص. ص. 168-169؛ ليستر، 2001، ص. ص. 215-216). وبالتالي نفهم أن أي جملة بسيطة هي أيضا جملة مستقلة. والجملة المستقلة هي التي تدخل في علاقة تركيبية مع الجملة التابعة لتكمل معناها وفكرتها: (My children were laughing because your children were playing). وهذا الشكل الجديد للجملة يحولها إلى جملة معقدة تسمى complex sentence تتكون من جزء مستقل وجزء معتمد عليه ليتم معناه مربوطين بأداة التبعية (subordinating conjunction) (because)، وتفيد السببية هنا.

والدمج بين الجملة المركبة (Your children were playing, and my children were laughing)، والجملة المعقدة (My children were studying when I was reading a book) يعطي نوعا جديدا على شاكلة (Your children were playing, and my children were studying when I was reading a book). لأننا نجد عناصر الجملة المركبة (جملتان مستقلتان معطوفتان بأداة عطف وفاصلة)، وعناصر الجملة المعقدة (جملة مستقلة وجملة تابعة مربوطتان بأداة التبعية).

والتركيب النحوي الصحيح لكل هذه العناصر، العبارات والجمل المستقلة والتابعة، يعطي عدداً متنوعاً ولا متناهياً من الجمل الجديدة على المستوى الصوتي، والدلالي، والتداولي، وغيره: Last Saturday, in the morning, your two children were playing in the park, and my younger daughter was sleeping in her room when I was reading the new novel of my best writer, who has won the Nobel Prize this year, and my husband was watching his favorite series with my mother, his 20-year old university student brother Tom, and his Italian friend Mariano.

أما الجملة العربية فتتقسم إلى قسمين رئيسيين هما الجملة الفعلية والجملة الاسمية. يسمح هذا التركيب الأساسي بتوليد تراكيب مختلفة ولا متناهية في اللغة من خلال التوليد والانزياح التركيبي الذي يدخل في جمالية الأسلوبية الشعرية (بوزيدي، 2016) (أنظر المستوى الأسلوبي 4.1.2)، مع احترام قانون ترتيب وحدات النسق اللغوي. فظاهرة التقديم والتأخير ظاهرة لغوية كثيرة الاستخدام بغية الخروج بالتركيب من الرتبة والنمطية إلى الإبداع والجمالية، ولكنها تبقى خاضعة لما هو جازر ضمن خصائص كل لغة (كحيل، 2009، ص. ص. 129-130) كسبق الصفة للموصوف في الانجليزية (a blue scarf) والموصوف للصفة في العربية (وشاح أزرق) (أنظر 3.1.3. تداخل الكفاءة اللغوية والكفاءة الفولغوية). حيث لا يمكن نسخ التركيب الانجليزي (Maria is wearing a blue scarf) إلى التركيب العربي (ترتدي ماريا أزرقاً وشاحاً) فهذا غير جائز.

أو كأن يقدم خبر الناسخ على اسمه، إلا إذا أريد به انزياح فني وتأكيد معنوي قوي ناشده الكاتب على أن يكون مُبيناً، كقول الشاعر أبو حمو موسى : والدار أمست بلقعا من أهلها، بدلا من أمست الدار، لأن الشاعر أراد أن يقدم الفاعل (الدار) لشحن البيت بعاطفة المتحسر على ما بقي منها بعد أهلها (بوزيدي، 2016، ص. ص. 195-196).

3.2.1.2. التركيبية والترجمة الشفهية

يساعد تحكم الترجمان العالي في تركيبية لغات العمل لديه في القدرة على صياغة جملة صحيحة نحويًا، ودقيقة دلاليًا، واقتصادية من ناحية الجهد والزمن. فجملة I haven't sent it ترد إلى العربية بالفعل المضارع (أرسل) مسبوقاً بأداة النفي (لم) للتعبير عن صيغة

زمن present perfect المنفي، ونحصل على : لم أرسله، مع أن فعل haven't sent ليس في المضارع وإن اتصل تأثيره بالمضارع. وتكون بالتالي ترجمة لم أرسله صحيحة نحويًا.

كما نجد في اللغة الرسمية بعض العبارات المركبة وفقا لنظام لغة معينة مثل Should you be able to satisfy في الانجليزية التي تقابلها Vous serait-il possible de satisfaire في الفرنسية (أرميتاج أماتو (Armitage-Amato)، 1993 ، ص. 51). نلاحظ أن Should be (modal verb+infinitive) في الانجليزية تترجم ب conditionnel présent لأن الصياغة الشرطية في الفرنسية هنا تعبر عن "صياغة طلب بأدب" (بن طوليلة (Bentolila)، 2013، ص. 33)، وهي الصياغة الأدق دلاليًا.

ومن الأدوات في اللغة العربية، نجد (ما) النافية التي تدخل على الفعل الماضي فتنتفيه (ما قلت شيئًا)، أو على المضارع أو الماضي في صيغة الاستفهام في (ما تريد أن تقول؟)، و(ما قلت له؟). أو حرف (قد) الذي يفيد التأكيد عند دخوله على الفعل الماضي في (قد غادرت) مقابل past perfect عند اقترانه مع فعل الماضي الناقص (كان) في جملة She had left، أي (كانت قد غادرت)، وهي تركيبة تفيد ترتيب الأفعال الماضية في الزمن، حيث يوضع الفعل الأول في past perfect، والفعل الثاني في past simple (She had left when I came home) أي (كانت قد غادرت عندما وصلت إلى البيت). أو قد تفيد الاحتمال عند دخولها على الفعل المضارع في (قد تغادرُ) مقابل أفعال modal auxiliaries في الانجليزية She may leave.

يسمح التحليل الدقيق للوحدات التراكيبية باستنباط النواة الأساسية في الجملة من خلال فرز حروف وأدوات الربط والجبر والنصب والجزم والنفي، وغيرها، وفهم قيمة علامات الترقيم التي تتحدد بنبرة الصوت والوقفات في الترجمة الشفهية، وتحديد النواة الإسنادية خاصة في نظام لغة تتسم بالجمال الطويلة مثل اللغة العربية التي "قد تصل إلى فقرة كاملة" (كحيل، 2009، ص. 126)، أو حتى الانجليزية بخاصية العبارات التابعة كما رأينا في جملة (Last Sturday, in the morning...) في العنصر السابق.

3.1.2. مستوى علم وظائف الأصوات اللغوية

يتحد نظام اللغة مع حدث الكلام بغية التمكين من التواصل والفهم المشترك من خلال ثنائية دي سوسير للدال والمدلول، حيث يتحدد الأول في الصورة السمعية الحسية التي تتشكل من مجموعة معايير صوتية محدودة في النسق الصوتي للكلام، أما الثاني، فيحدد من خلال نظام قواعد اللغة وفقا لفهم العالم.

من هذا المنطلق، بدأ الاهتمام بدراسة الأصوات في اللغة يتزايد سنة 1929، أي بعد، وبفضل، تأسيس مدرسة براغ (Cercle Linguistique de Prague) العام 1926. لكن هذا لا ينفي الجهود المعتبرة التي قام بها بودوان كورتناي (Baudouin de Courtenay) منذ بداية 1880 والتي ولدت علم وظائف الأصوات اللغوية (الفونولوجيا)، حتى تلتته بنيوية فيرديناند دي سوسير، ثم جاء الروسي نيكولاي سيركايفيتش تروبتسكوي (Nikolai Sergeyevich Trubetzkoy) ليعطي الطابع العلمي النهائي للعلم بأعماله المنجزة ما بين 1926 و1938 (مونان (Mounin)، 1971، ص. 94).

تعنى دراسة الأصوات عموما بالأصوات الإنسانية البحتة بغض النظر عن تحليل المحتوى المعجمي أو المرتبط بالقواعد مثلا، ودون اللغة المدونة أو الرمزية، ودون الأصوات غير اللغوية كتلك الناجمة عن التنفس والتهد والتألم (عصام، 1922، أ).

سنفصل في العنصر الموالي بين مصطلحي علم الأصوات اللغوية الذي تعدده مدرسة براغ معينا في اللسانيات دون أن يكون جزءا منها، ذلك أنه علم خاص من العلوم الطبيعية، وعلم وظائف الأصوات اللغوية الذي تعدده فرعاً أساسياً منها يهتم بوظيفة الظواهر الصوتية (عصام، 1992، أ، ص. ص. 26-27).

1.3.1.2. تعريف علم وظائف الأصوات اللغوية

بالرغم من أن بعض اللغويين يرفضون فكرة التباين بين حدث الكلام ونظام اللغة ويتعاملون معهما على أساس واحد (سويت وجيسبرسون، وزويرنر مثلا (تروبتسكوي، 1971) وبالتالي عدم الفصل بين علم الأصوات وعلم وظائف الأصوات (الخليل بن أحمد

الفرايدي مثلاً (عصام، 1992، أ)، إلا أن تروبتسكوي (1971) الذي أسهم بفعالية في العلم بكتابه Principles of Phonology يذهب إلى أن دراسة الصوت تنحى نحو اتجاهين للتفريق بين علمين متباينين بالاعتماد على هذين العنصرين: فدراسة تعنى بحدث الكلام كظاهرة فيزيائية ضمن العلوم الطبيعية وتسمى علم الأصوات اللغوية¹¹ أو الفونيتكس (phonetics)، ودراسة تعنى بنظام اللغة كمنهج لساني ضمن العلوم الاجتماعية والإنسانية وتسمى علم وظائف الأصوات اللغوية¹² (phonology) أو الفونولوجيا (تروبتسكوي، 1971، ص. 4).

أما نورين (Noreen)، ممن يفرقون بين العلمين، فيعرف علم الأصوات على أنه "علم المتطلبات السمعية والفيسيولوجية والتشريحية الأساسية للغة" (تروبتسكوي، 1971، ص. 8). أي إن علم الأصوات اللغوية يدرس مادة الصوت (material)، أو "الأصوات الإنسانية، ويحللها ويجري عليها التجارب ويشرحها... دون نظر خاص إلى ما تنتمي إليه هذه الأصوات من لغات، أو إلى أثر تلك الأصوات في اللغة، من الناحية العملية، أو إلى وظيفة الأصوات، ودورها في تغيير معنى الكلمة" (عصام، 1992، أ، ص. 24).

ويعرف نورين - علم وظائف الأصوات على أنه "علم المادة الفيزيائية للغة، ونتاج صوت الكلام" (تروبتسكوي، 1971، ص. 8)، أي إنه يختص بدراسة "الأصوات الإنسانية من حيث وظيفتها في سياق الكلام" (عصام، 1992، ب، ص. 35). ويقصد بالوظيفة هنا الأنظمة التي تترتب عليها الأصوات ضمن اللغة من ناحية معانيها وقواعدها. وعليه يمكن القول بأن هذا العلم يعنى بتنظيم المادة الصوتية للوصول إلى تحديد معنى الكلمات وتداخلها في عبارات.

بيد أن دي سوسير (2002، ص. 51)، مع أنه يقر هو الآخر بأن العلمين مختلفتين تماماً، إلا أنه يرفض إطلاق تسمية (phonétique) على الدراسة الفيسيولوجية للأصوات ويستعمل مصطلح (phonologie) بدلا عنه معللاً ذلك بأن علم الأصوات اللغوية، الذي هو جزء أساسي من علم اللغة، علم مرتبط بالدراسات التاريخية للصوت، أما علم وظائف

¹¹ مصطلح مأخوذ من كتاب عصام نور الدين (علم الأصوات اللغوية)، (1992، أ)، وهو المصطلح الذي تبنيته في دراستنا.

¹² مصطلح مأخوذ من كتاب عصام نور الدين (علم وظائف الأصوات اللغوية)، (1992، ب)، وهو المصطلح الذي نتبناه في دراستنا.

الأصوات اللغوية، الذي لا يعدو أن يكون مجرد تخصص معين يعنى بالكلمة، ليس محكوم بزمن معين بما أن آليات التلفظ ثابتة.

2.3.1.2. تحليل علم وظائف الأصوات اللغوية للكلمة

يدرس إذن علم الأصوات اللغوية صفات ومخارج الحروف دراسة فيزيائية وفيسيولوجية، ويدرس علم وظائف الأصوات اللغوية علاقات هذه الأصوات داخل نظام اللغة ويبين وظيفتها وتأثيرها على بعضها البعض (طالب الإبراهيمي، 2006، ص. 72). وهنا تكمن أهمية هذا العلم الأخير محل الدراسة، حيث تختار اللغة-لغة ما- ما يتناسب وطبيعة نظامها الصوتي، أي القدرات الصوتية التي يمكنها استيعابها للوصول إلى كلام ذو فائدة تواصلية.

لذلك، نجد أن عدد الحروف في كل لغة محدود، وأن اللغات لا تحتوي على نفس الحروف، وأن حروفها وإن تشابهت مع حروف لغات أخرى قد تتفرد في بعض الصفات أو في المخارج مثل (ت) و(ط) في العربية و (t) في الانجليزية مع غياب (ط)، أو (sh) و(ch) في الانجليزية بنطقين مختلفين: (sh) /ʃ/ مثل (ch) في الفرنسية أو (ç) في التركية بنطق الانجليزية /tʃ/ مثل (ch) في الاسبانية أو (ç) في التركية، ولا يوجد (ch) بنطق الانجليزية /tʃ/ في الفرنسية ولا (sh) بنطق الانجليزية /ʃ/ في الاسبانية، حيث تستعمل هذه الأخيرة-الاسبانية- حرفي /ch/ وتتطوهم /tʃ/ مثل (ch) الانجليزية وليس مثل (ch) الفرنسية.

يعمل علم وظائف الأصوات اللغوية على مستوى الصوتيم (phoneme)، ويساعد في فصل دلالات الكلمات ولو اقترب المعنى العام للحد مثل (خضم) و(قضم). فجاء في لسان العرب (أحمد ابن منظور) في مادة (ق.ض.م) أن "القضم بأطراف الأسنان، والخضم بأقصى الأضراس" وأن القضم أكل الشيء اليابس، والخضم أكل الشيء الرطب. وفي مادة (خ.ض.م) "الخضم أكل الشيء الرطب خاصة كالقثاء ونحوه". وقال أبو الفتح عثمان بن جني في باب إمساس الألفاظ أشباه المعاني من كتاب الخصائص : "فاختاروا الخاء

لرخاوتها للرطب والقاف لصلابتها لليابس ؛ حذوا لمسموع الأصوات على محسوس الأحداث".

وبالمثل، يأتي القسم مع الدق، ويقسم بين الشيئين فلا ينكأ أحدهما، فجاءت الصاد للأقوى لقوتها، والسين للأضعف لهما (ابن جني، الدراسة التجريبية ص. 161). وعلى نفس السمات، قال في باب تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني: "(ومنه العسف والأسف؛ والعين أخت الهمزة كما أن الأسف يعسف النفس وينال منها، والهمزة أقوى من العين؛ كما أن أسف النفس أغلظ من التردد بالعسف. فقد ترى تصاقب اللفظين لتصاقب المعنيين" (ص. 146).

بل ويذهب إلى أبعد من ذلك بقوله أن الكلمة العربية تترتب حروفها وفقا لمعناها على حسب صفة الحرف. مثل شد الحبل. "قالشين بما فيها من النقشي تشبه بالصوت أول انجذاب الحبل قبل استحكام العقد، ثم يليه إحكام الشد وال جذب، وتأريب العقد، فيعبر عنه بالبدال التي هي أقوى من الشين لاسيما وهي مدغمة، فهو أقوى لصنعتها وأدل على المعنى الذي أريد بها" (ص. 163).

وفي النظام الصوتي في اللغة الانجليزية يمكننا أن نفرق بين معاني الكلمات (take) و (make) و (bake) و (lake) و (shake) و (sake) و (cake) لأن /t/ و /m/ و /b/ و /l/ و /s/ و /k/ تدخل في علاقة مع (ake) فتغير معنى كل كلمة دون أي تغيير في (ake) التي تنطق في كل من هذه الكلمات /eɪk/.

وقد يكون الحرف نفسه، ولكن موقعه في الكلمة يؤثر على نطقه مثل /d/ في بداية الكلمة (dollar) وفي نهاية الكلمة (bad). حيث تأتي مفخمة في الأولى، ومرفقة في الثانية، مع أن شكل الصياغة الصوتية (phonetic transcription) لكل منهما في القاموس تبقى ثابتة /d/ في الحالتين.

وكذلك يأتي حرف (l)، عموما، مرققا (light / clear) قبل الحروف الصائتة (vowels) مثل (fellow). ويأتي مرققا أيضا في بداية الكلمة مثل (lamp) و (land). وعموما، يأتي مفخما (dark) /t/ قبل الحروف الصامتة (consonants) مثل (almost)،

وفي نهاية الكلمة مثل (pool) و (small). وقد يأتي الحرف ذاته في نفس الموقع من الكلمة ولكن بنطق مختلف ليعطي معنى مغاير مثل (lay) بالترقيق و (lie) بالتخيم. وفي الحالتين -المفخم والمرقق- يأتي رسم الصياغة الصوتية واحد في القاموس /l/.

ونفرق في الانجليزية أيضا عدة أحوال لنطق (a) على حسب علاقته مع ما يأتي قبله أو بعده. فنجد مثلا أنها تنطق في الانجليزية /æ/ قبل (th)، و (s)، و (n)، في (bath) و /bæθ/، و /pæst / (past) و /'ænsər/ (answer). و /ə/ إذا افتتحت بعض الكلمات مثل (American) و /ə'merɪkən/، و /əd'maɪə/ (admire) و /ə'gəʊ/ (ago). أو ينطق /ɔ:/، مثل بعض حالات (o)، إذا جاءت قبل (ll) مثل (all) و /ɔ:l/، و (tall) و /tɔ:l/، و (fall) و /fɔ:l/، أي مثل (o) في (north) و /nɔ:θ/، و (horse) و /hɔ:s/، أو بعد (w) مثل (wall) و /wɔ:l/، و /'wɔ:tə/ (water) و /wɔ:k/ (walk).

ونجد تداخلا آخر في النطق، هو نطق (u) / ʊ:/ مثل بعض حالات (i) و (o)، مثل (nurse) و /nɜ:s/، و (bird) و /bɜ:d/، و (word) و /wɜ:d/، أو نطقه /ʌ/ مثل بعض حالات (o)، مثل (done) و /dʌn/، و (utter) و /'ʌtə/.

وهذا النطق المختلف، مع أنه أحيانا لا يؤثر كثيرا على معنى الكلمة إذا ما تعلق بلكنة أو لهجة منطقة معينة كأن ينطق (o) في (done) باستدارة الشفاه في شمال إنجلترا و /ʊ/، أو ببسطها /ʌ/ في المناطق الجنوبية. أو عدم نطق صوت /h/ في الكلمات التي عادة ما ينطق فيها مثل (horrible) و /'rɒbl/ بدلا من /'hɒrəbl/ في المنطقة الشمالية من إنجلترا، ففي الأخير المعنى المراد هو واحد وإنما يختلف الأمر على حسب الناطقين لأسباب تاريخية أو اجتماعية أو ثقافية خاصة بهم.

كما تبدو أهمية دراسة العلاقات التي تربط الأصوات في الكلمة في فهم دلالاتها من خلال تحديد مستوياتها النحوي (gramamtical category). مثل كلمة (present) التي تنطق /'preznt/ بالشد (stress) الممثلة ب (') على المقطع الأول (first syllable)، فتأتي بمستوى الصفة أو الاسم، أو تأتي بالشد على المقطع الثاني (second syllable) فتتنطق /pri'zent/، لتعطي معنى الفعل.

وتستغل الإسبانية علم وظائف الأصوات اللغوية هي الأخرى لترتيب مستوياتها النحوية بالحفاظ على نفس حروف الكلمة وتغيير موقع نطق بعض أجزائها مستعينة بالنبر الصوتي على المستوى الشفهي، والرسم المرئي (') على المستوى الكتابي أحيانا بما يسمى (tilde). وكمثال: يكون النبر في المقطع الثالث قبل الأخير وتسمى الكلمة (esdrújula) مثل (práctico) بمستوى الصفة ومعنى عملي، وقد يكون النبر في المقطع ما قبل الأخير وتسمى الكلمة (llana) مثل (práctico) بمستوى الفعل المضارع مع ضمير المتكلم المفرد (أنا) بمعنى أمارس، وقد يكون النبر في المقطع الأخير وتسمى الكلمة (aguda) مثل (practicó) بمستوى الفعل الماضي مع ضميري الغائب المؤنث والمذكر المفردين (هي) و(هو) بمعنى مارست ومارس.

وفي شق آخر، تؤثر بعض الحروف على بعض الحروف الأخرى فتصبح هذه الأخيرة صامتة. فإذا سبق حرف (k) حرف (n)، أصبح (k) صامتا مثل (knot) التي تنطق /nɒt/، و (knee) التي تنطق /ni:/، و (knock) التي تنطق /nɒk/. وإذا سبق حرف (m) حرف (n)، أصبح (n) صامتا مثل (hymn) التي تنطق /hɪm/، و (autumn) التي تنطق /'ɔ:təm/، و (column) التي تنطق /'kɒləm/.

وقد يؤثر دخول بعض الحروف في علاقات تجاور، فتؤثر بذلك على مستويي النطق والمعنى. ومثال ذلك، إدخال حرف (e) على بعض الكلمات مثل (hid) المنطوقة /hɪd/، و (hide) المنطوقة /haɪd/، و (sit) المنطوقة /sɪt/، و (site) المنطوقة /saɪt/، و (cut) المنطوقة /kʌt/، و (cute) المنطوقة /kju:t/. نلاحظ هنا أن (e) يصبح صوتا صامتا، ويؤثر على صوتي (i) و (u) اللذان ينطقان بمد أطول مما كانا عليه قبل دخول حرف (e) عليهما ويغير من معنى الكلمات بالنطق الجديد.

3.3.1.2. علم وظائف الأصوات والترجمة الشفهية

يساعد علم وظائف الأصوات المقارن/ المتباين (comparative / contrastive phonology) الترجمان في الإتيان الجيد للغات عمله ورد ترجمة دقيقة. ونلاحظ أهمية العلم في رد الأسماء، حيث تغيب بعض الأصوات في بعض اللغات كأن يتوجب عليه نطق

أسماء عربية بحروف غير موجودة في الانجليزية مثل (عبد القادر)، و(أبو طالب)، و(حياة)، فتصبح (Abdelkader)، و(Abu talib)، و(Hayet). وفي الترجمة الوسيطة، قد يتلقى عن متحدث بغير اللغة العربية الأسماء منطوقة (أبد الكادر)، و(أبو تالب)، و(أياة) أو (هياة).

كما يساعد التحكم الجيد في تلفظ الكلمات بأصواتها الصحيحة في عدم خلط معانيها فكلمة (think) غير كلمة (sink). لأن صوت /θ/ مختلف عن صوت /s/ وإن اقتربا في صفة الهمس. ويبدو الأمر أكثر أهمية في اختلاف اللكنات حيث يتم قلب بعض الأصوات المتقاربة. فنجد، مثلا في لندن، أن صوت (th) المنطوق /θ/ قد يقلب /f/، فنسمع (fank you) بدلا من (thank you). وقد ينتبه المترجمان للأمر مباشرة إذا لم يجد معنى منطقيا لعبارة (fank you)، ولكن الوضع قد يختلط عليه إذا ما سمع (free) التي قد تكون (free) أو (three).

4.1.2. المستوى الأسلوبي

بدأت معالم وأسس علم الأسلوبية تتجلى بضبط المفاهيم التي أرساها دي سوسير في اللسانيات العامة، حيث شكلت القاعدة الرئيسية التي انطلق منها تلميذه شارل بالي (Charles Bally) من بعده ليكرس دراساته (أنظر مولر (Müller)، 1922، ص. 5) لهذا العلم، ويصبح بذلك السباق لتأسيسه في العصر الحديث (عياشي، 2015، ص. 27).

لكن، مع أن بالي (1951) يعدّ الأسلوبية فرع من فروع اللسانيات، إلا أن هدف من خلال أعماله إلى تبيان "أن دراسة اللغة لا تقف على ملاحظة العلاقات الموجودة بين الرموز اللسانية فقط، بل أيضا العلاقات التي تجمع الكلمة بالفكرة، وهي دراسة نفسية نسبية، بما أنها تقوم على ملاحظة ما يحدث في ذهن الفرد المتحدث وقت التعبير عما يفكر به" (ص. 2).

ومن هذا المنطلق، تبنى بالي فكرة أن الأسلوبية قائمة على بعد أعمق من المظهر الشكلي للغة، وتوسع في دراسة الجانب العاطفي الناتج عن التعبير اللغوي لضبط ماهية

الأسلوبية، أي أنها لا تقتصر على النظام اللغوي بل تتعداه إلى المتكلم (تشيس (Chiss)، (1985). وهنا نجده أضاف البعدين النفسي والاجتماعي للواقع اللساني بغية تحديد العلاقة الرابطة بين التفكير واللغة عن طريق الكلام والتعبير بتحليل طرق ووسائل التعبير اللغوي مثل النحو والصرف والصوتيات والدلالية وعلم المفردات للوصول، بفضل التعبير اللغوي الخارجي، إلى العالم الداخلي للمتكلم (كوريا (Curea)، (2013).

1.4.1.2. تعريف الأسلوبية

كثيرا ما نجد أن تعريفات الأسلوبية تركز على دراسة الأسلوب، و"عندما نسمع هذه الكلمة، نفكر مباشرة في أسلوب كاتب" (مولر، 1922، ص. 5)، ذلك أن أصل الكلمة (stylistique) من الأسلوب (style). فتعرفها إنعام بيوض (2003) على أنها "ببساطة الدراسة اللسانية للأسلوب" (ص. 35)، أي طريقة الاستخدام الخاص لأشكال اللغة بهدف تحسيني وجمالي.

بيد أن جيل ماروزو (Jules Marouzeau، 1946) يصرح، على غرار بالي (Müller، 1922، ص. 8)، بأن الأسلوبية علم عرّف بطريقة سيئة، حيث "يبدو، بالتالي، وكأن المصطلح يجب أن يعني 'فن الأسلوب' ويؤكد أنه "لا يجب أن تدرك الأسلوبية على أنها فن" (ص. XI). لذلك، يقترح أولا تعريف الأسلوب كبوابة لفهم الأسلوبية، وهو ما سنعود إليه في آخر هذا الجزء.

أما بالي (1951)، صاحب الأسلوبية التعبيرية والذي يرفض كل ما يلغي الحقيقة النفسية والعفوية والتفكير الداخلي للمتكلم في كتابه الموسوم بـ *Traité de stylistique française* المؤلف العام 1909 والذي أسهب فيه كرائد في وضع قواعد دقائق هذا العلم، فيؤكد قائلا: "تدرس الأسلوبية القيمة العاطفية لحقائق الكلام المنظم، والفعل المتبادل للوقائع التعبيرية التي تتعاضد في تشكيل نظام وسائل التعبير في لغة ما" (ص. 1).

فنرى أنه لا يضمها تحت مفهوم التعبير اللغوي، بل يركز على الجانب العاطفي للفرد الذي يتفاعل مع الوقائع عن طريق التعبير اللغوي الذي يؤثر على الوجدان، بدلا عن

التركيز على الجانب الفني (مولر، 1922). وهنا، على حسب رأيه، تتدخل الأسلوبية لتبحث في التعبير القائم على الكلام المنظم مسبقا طبقا لمحتواه "العاطفي" و "الانفعالي"، وتدرس وقائع التعبير اللغوي العاطفية التي تؤثر في الحساسية حتى يقول:

La stylistique étudie donc les faits d'expression du langage organisé au point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité. (p. 16)

لذلك يقر عياشي (2015، ص. 39)، على نفس النهج، أن "الدرس في أسلوبية التعبير يقوم على إبراز دور العلاقات التي تربط بين الشكل اللغوي والتعبير الوجداني المتضمن فيه".

ثم لنعد الآن إلى اقتراح مازورو (1946) عن تعريف الأسلوب للتمكن من ضبط مفهوم الأسلوبية بطريقة أوضح. ينطلق بالي (1951) من حقيقة أن "الأسلوب هو الإنسان" (ص. 19) التي أقرها بيفون (Buffon) فينتقدها لضرورة التفريق بين الاستعمال العادي والجماعي للأسلوب، والفردية الخاضع لظروف معينة كحالة دراسة أسلوب شاعر ما الذي يستعمل اللغة بطريقة إرادية وواعية وبنية جمالية وتحسينية. فالأسلوب هنا بهذا المعنى غائي يبحث عن جمالية اللغة بعيدا عن أن يكون طبيعيا وعفويا.

ويعرفه عياشي (2015، ص. 40) أنه "هو جواب المتلقين في تعدديتهم لا جواب الأسلوب في اكتفائه بنفسه"، لأنه يرى بأن الأسلوب نتاج وأداة اللغة، وهو ثابت ومكتف بنفسه، ثم يُطلق لمتلقي متعدد، فيختلف تأثر المتلقي، ويصبح بذلك الأسلوب حاملا لآثار متعددة لا تعتمد عليه بذاته بل على تعددية المتلقي. لذلك، فالأسلوب قد يأخذ أشكالا غير محصورة بما أن تعددية المتلقي التي يعتمد عليها غير محدودة هي الأخرى. فللمتلقي بالنسبة لعياشي دور محوري في تحديد الأسلوب وبالتالي في العملية الأسلوبية.

عنصر المتلقي هذا كان موضوع دراسة بالي العام 1905 حيث جعله في الموضوع الأول نظرا لأهمية الانطباع الوجداني الذي يثيره أمام منبهات الأسلوبية (كوريا، 2013). فيفرق بين الأفكار الخام والإحساس، أي بين العقلاني (intellectuel) والوجداني (affectif)، وقيس مدى الإحساس بالفكرة بدرجة تأثر المتلقي بالوحدة الأسلوبية، أي مدى تأثير الوقائع

اللغوية في المتلقي لأن "الحساسية، بمعناها العام، تغلب على الذكاء لدى العموم، ولا يمكن للغة أن تكون عملية فكرية أولاً" (بالي، 1905، ص. 127).

لهذا السبب، يدعو، في هذا المقام، إلى ترك الكلمة في الفهم الأسلوبي لأنها لا تعدو أن تكون وحدة معجمية، وتعجز عن أن تكون وحدة نفسية تغطي جوانب التأثير العاطفي لدى المتلقي. فيدفع بالتالي تحليل الدراسة الأسلوبية من مستوى التعبير اللغوي إلى مستوى التعبير الأسلوبي بالانتقال من الوحدة المعجمية أو حتى الدلالية، لأنها تمثل مفهوما ثابتا، إلى الوحدة النفسية الكامنة في الكلام والتعبير اللغوي من خلال تحليل دور السياق والوضعية الاتصالية، أي تتخطى الحدود المعجمية إلى السياق. هنا فقط يمكن الوصول إلى تفسير المعنى الأسلوبي (كوريا، 2013).

ومن هنا، نستنتج أن الأسلوبية تقوم على مجموعة من المقومات هي: أولاً، الأسلوب، وثانياً، الانزياح عن الاستخدام النمطي للغة، وثالثاً، اللجوء إلى التحسين الفني والجمالي، ورابعاً، التأثير الوجداني في المتلقي عن طريق دراسة التعبير اللغوي. وعموماً، تدرس الأسلوبية وجود أسلوب متمثل في الانزياح عن المعنى الاعتيادي للخروج به إلى معنى جديد بمقصود جمالي تحسيني للتأثير على المتلقي، وهي "علم يدرس اللغة ضمن الخطاب ولكنها-أيضاً- علم يدرس الخطاب موزعا على مبدأ هوية الأجناس" عياشي (2015، ص. 25)، من جهة. ومن جهة أخرى، تتخذ بُعداً مغايراً عن اللسانيات، ذلك أنها لا تتخذ موضوع دراستها العلاقة بين التفكير والكلام، بل التعبير اللغوي، أي تعنى بالجانب العاطفي والوجداني الظاهر كنتيجة لطرق التعبير اللغوي (مولر، 1922؛ بالي، 1951).

2.4.1.2. الأسلوبية في نظام اللغة

يتوافق فيني وداربلني (Vinay، و Darbelnet، 1972) مع ما أسفرت عنه أعمال شارل بالي (1951) على تقسيم الأسلوبية إلى نوعين: الأسلوبية الداخلية (stylistique interne) والأسلوبية الخارجية (stylistique externe). أما الأولى، فتعنى بمقابلة العناصر الانفعالية مع العناصر الفكرية ضمن النظام اللغوي الواحد. من خلال دراسة أعمال مجموعة من المختصين (فون دار غابلنتز (Von der Gabelentz، 1875)؛ ماروزو (Marouzeau،

(1931)؛ ليو سبيتزر (Léo Spitzer، 1948)؛ بيار جيرو (Pierre Guiraud، 1954)؛ رومان جاكبسون (Roman Jakobson، 1958)؛ كيبيدي فارغا (Kibédi Varga، 1963)؛ ميكايال ريفاتار (Michael Riffaterre، 1961)، سمى جورج موان (1971) نتائج هذه المقابلة بالانعطاف (déviaton)، والاختيار (choix)، والانزياح (écart)، والتفضيل (préférence)، والمفاجأة (surprise).

تقوم كل هذه المفاهيم على أساس إعطاء أسلوب جديد ومختلف للتأثير في المتلقي، ويقصد بهذه الكلمات التدخل في كمية المعلومات التي تُثقل في رسالة ما لتحسين الأسلوب اختياريًا، لأن المرسل يريد أن يحدث لدى المرسل إليه انطبعا أو انفعالا معينًا. بالتالي، كما يبين جورج موان (1971)، فإنه يمكن التحدث عن وجود الأسلوب في حال وجود انزياح في المعنى، أو تجميل، أو شحن. مع ذلك، فهو يبقى متحفظًا عن هذا الانزياح لأنه يعتقد أنه لا يمكن لكل انزياح أن يعطي أسلوبًا. وبالمثل، يحذر أندري مارتيني (2008) من الشحن الزائد للمعلومات سعيا وراء تحقيق الأسلوب كي لا تحيد الرسالة عن مضمونها الأصلي.

تعد هذه الاختيارات تحسينية وليست لسانية. فالاختيار اللساني هو انتقاء محكوم بسياق عملية الاتصال. فجملة (أعزني كتابك يا عمر) قد لا تصلح لمخاطبة (عامر) أو (عمار). وفعل (أعزني) لا يمكن استبداله ب (أعطني) ولا ب (بُعني)، لأن الطالب لا يقصد كسب كتاب عمر بل له نية إرجاعه. كما لا يريد الطالب استعارة مجلة أو جريدة عمر. فنقول هنا: أن الاختيار لساني خاضع للموقف.

أما الاختيار الأسلوبي فهو خاضع للتحسين والتفضيل مثل التضخيم الحاصل في لغة الشعراء، حيث يستخدمون شكل الكلمة دون وظيفتها الأصلية، أي إزاحة المعنى الأصلي لتجميل الشكل بمعنى جديد. قال الشاعر عمر بن معد يكرب : (ولما رأيت الخيل زورًا، كأنها / جداول زرعٍ أرسلت فاسبطرت)، وقد أراد باستعمال لفظة (جداول) التعبير عن سرعة الخيل تعظيمًا من الشاعر للخيل لما له من مكانة معتبرة في شبه الجزيرة العربية والثقافة

العربية، فهو رمز الحسن والقوة وكثيرا ما شبه الخيل بالسيل (صادق حسن (Sadiq Hasan)، 2009، ص. 219).

ثم تأتي الأسلوبية لتدرس العلاقات بين هذه الاختيارات والتفضيلات والإزاحات التحسينية. لذلك يعتقد جورج موان (1971) أنها "ظاهرة إنسانية جد معقدة" (ص. 166) من شأنها أن تجعلنا نتأثر ببعض المؤلفات عن غيرها، حتى أن فيني وداربلني (1972) يقولان إن الأسلوبية تقوم على إدراك فني، وأن الفن اختيار يتمتع بنسبة من الحرية (ص. 21).

وأما الثانية، أي الأسلوبية الخارجية، والتي تسمى أيضا الأسلوبية المقارنة (stylistique comparée)، فتعمل على مستوى مقارنة نظامين لغويين بمعجمين، ونسقين صرفيين، وثقافتين، وأدبيين، وتاريخيين، ورقعتين جغرافيتين، وعبقريتين لغويتين مختلفة (فيني وداربلني، 1972). تقوم الدراسة المقارنة في لغتين مختلفتين على مقابلة لتعبيرين منفصلين أطلقا كل على حدة بلسان أحادي اللغة للتعبير عن نفس الحقيقة، وذلك لضمان الاستخدام العفوي والطبيعي للغة مثل (إن بعد العسر يسرا) مقابل (every cloud has a silver lining).

3.4.1.2. الأسلوبية والترجمة الشفهية

في حال الترجمة، تسمح مقارنة أسلوبيتين جنبا لجنب باستنباط آليات العملية الترجمية، وبالمثل، يعد نتاج الترجمة المادة الأساسية التي تثري بها الأسلوبية دراساتها النظرية والتطبيقية (مولر، 1922، ص. 10). حيث "سمحت الدراسات التقابلية وفق منهج التحليل التقابلي بإعداد وتطوير مستويات التدريس وبناء تمارين التداخل" (كحيل، 2009، ص. 102). فالعلاقة، إذا، بين الأسلوبية والترجمة علاقة اعتماد متبادل وترابط، حيث يغذي كل تخصص الآخر بما أن كليهما يعمل على مستوى إيجاد المكافئ الملائم:

[...] la traduction est indissociable de la stylistique comparée, puisque notre comparaison doit se baser sur des données équivalentes. Mais la reconnaissance de ces équivalences est un problème de traduction au premier chef. Les démarches du traducteur et du stylisticien comparatif sont intimement liées, bien que de sens contraire. La stylistique comparée part de la traduction pour dégager ses lois ; le

traducteur utilise les lois de la stylistique comparée pour bâtir sa traduction. (Vinay, & Darbelnet, 1972, p. 21)

أما عن مستويي الأسلوبية الداخلي والخارجي، فالترجمان بحاجة لكليهما بما أنه ينطلق من فهمه للنظام اللغوي الذي يترجم منه إلى النظام اللغوي الذي يترجم إليه، أي يمر بمرحلة الفهم ليتمكن من الإفهام. في هذه الحالة، عليه أن يكون واعيا بعبقرية كل لغة، ومدركا لأسباب الاختيارات التي يقوم بها أثناء الانتقال بين النسقين، فهو لا يربط بين دالين، بل يبحث عن مكافئ لنفس المدلول، أي يعمل على إدراك الصورة الذهنية لرد الدال المناسب، لأن الدال لا يعبر في الغالب إلا على جزء من المدلول.

فتكافؤ نص ما، يقوم على تقابل الوضعيات التي تستثير نفس الصورة الذهنية، فكلمة (fireman) تقابلها (رجل إطفاء) بالعربية و (pompiers) بالفرنسية، ذلك أن كل لغة تركز على جانب معين للحقيقة: السبب (نار) في (fireman)، النتيجة (إطفاء) في (رجل إطفاء)، الوسيلة (أنبوب ضخ الماء) في (pompiers)، لكنها في الأخير تعطي نفس الإدراك في أذهان ثلاثة أشخاص بثلاث لغات مختلفة: الرجل الذي يطفئ النار بواسطة أنبوب ضخ الماء.

وكمثال آخر، نذكر تفضيل اللغة الانجليزية للبناء للمجهول (passive voice) مع وجود وذكر الفاعل على عكس اللغة العربية التي تميل إلى البناء للمعلوم إلا في حالات الضرورة مثل غياب الفاعل أو عدم معرفته. فحينما نقول الانجليزية: Hamlet was written by Shakespeare between 1599 and 1601، تفضل العربية إظهار الفاعل في موضعه المعلوم: كتب شيكسبير هاملت بين 1599 و 1601 بدلا من الترجمة الحرفية من الصيغة الانجليزية (كتبت هاملت من قبل شيكسبير بين 1599 و 1601) التي، وإن ردت المعنى، ابتعدت عن الأسلوب الطبيعي والعفوي للغة العربية.

ولعل هذا ما دفع ببالي (1905) إلى الحث عن الابتعاد عن الترجمة لفهم الأسلوبية الخارجية، والرجوع بدلا عن ذلك إلى المعاجم أحادية اللغة للبحث في المترادفات والحقول الدلالية بدقة وعمق. بل نرى أن حتى فيني وداربلني (1972) اللذان يؤكدان على العلاقة الوطيدة بين الأسلوبية والترجمة، يحذران من بعض الإنزلاقات الناجمة عن الترجمة الحرفية.

هنا، يضربان مثلا (ص. 40) عن اللغة الانجليزية التي تعزز استعمال الصفات في الموقع الواحد كأن تقول: Drink your coffee while it is nice and hot. بينما ترد في الفرنسية ب، Buvez votre café pendant qu'il est chaud دون تكرار صفة (nice) لأنها غير عفوية ولا طبيعية في الفرنسية.

5.1.2. المستوى الدلالي

يتفرع علم الدلالة من اللسانيات ويتشابه مع علوم أخرى ولكنه مستقل عنها مثل النحو والمعجمية. وأما نقاط الاشتراك فهي الكلمة والمعنى والمفهوم، وهو ما يهتما في حقل الترجمة الشفهية، حيث يعمل المترجمان على مستوى دلالة الكلمات لا شكلها لذلك نجد أن فيني وداربلني (1972) يؤكدان على عدم تبني الكلمة-الشكل - كوحدة ترجمة كافية لأنها ليست مرضية:

Au fond de ce qui nous gêne pour adopter le mot comme unité, c'est qu'avec lui on ne voit plus clairement la structure double du signe, et que le signifiant prend une place exagérée par rapport au signifié. Le traducteur répétons-le, part du sens et effectue toutes ses opérations de transfert à l'intérieur du domaine sémantique. [...]. Dans ces conditions, l'unité à dégager est l'unité de pensée, conformément au principe que le traducteur doit traduire des idées et des sentiments et non des mots. (p. 37)

1.5.1.2. تعريف علم الدلالة

غالبا ما يعرف علم الدلالة أو الدلالية (semantics) على أنه العلم الذي يدرس المعنى وهو ما يوافق اشتقاق التسمية من (sema) اليونانية بمعنى دليل أو علامة، وهو غير السيميائية أو السيمياء أو السيميولوجية أو علم الأدلة أو الدلائلية (semiotics) الذي يدرس كل أنظمة الاتصال (مونان، 1971، ص. 133)، أي أن الفرق بينهما هو "البحث في دلالة البنية والبحث في بنية الدلالة، مما يعني بأن البحث الدلالي تحصيل حاصل للبحث السيميائي، والعكس غير صحيح" (الأطرش، 2006، ص. 1). بالتالي فعنصر دراسة الدلالة هو المعنى.

لكن جرمان ولوبلون (1997) يريان أن أهم ما يجب التركيز عليه هو تقديم مفهوم واضح لكلمة معنى (signification)؛ إذ إنها لفظة جوهرية ينبغي تفسيرها وفهمها كي ينجلي اللبس عن هذا التعريف العام والتقليدي. وعرضا جملة من العناصر الغامضة التي قد تحيط بالمعنى كأن تكون الكلمة مجردة (مثل الحرية)، أو صفة (مثل جيد)، أو صنف خطاب (مثل حروف الجر). وانطلاقا من أعمال رائد علم الدلالة (مونان، 1971، ص. 135) دي سوسير العام 1916 حول العلامة اللغوية (signe linguistique)، عرّفا المعنى على أنه " (ال) علاقة بين كلمة ما والحقيقة بواسطة التصورات" (ص. 18).

2.5.1.2. عناصر الدلالة

تتقسم آراء اللسانيين حول النواة الأساسية لموضوع دراسة الدلالة (جرمان، ولوبلون، 1997). فهناك من يرى أنها الكلمة، وهناك من يرى أنها الجملة. أما أصحاب الرأي الأول، فيعتقدون أن علم الدلالة مرتبط إلى حد بعيد بعلم المفردات، فيعتمد تفسير مدلولاته على الكلمة. بل ويذهبون إلى أبعد من ذلك في العلاقة بين العلمين -علم الدلالة وعلم المفردات-، فيحتجون بأن التحديد الدقيق لصياغة مدلول الكلمة يرفع من جودة معجم اللغة. فالدلالة المعجمية قد تكشف عن عجز الكلمة في تغطية مفهوم ما بوحدة دقيقة، كأن نطلق أكثر من وحدة دلالية لتسمية حقيقة واحدة مثل دغفل (ولد الفيل) التي تقابل وحدتين في الانجليزية (calf elephant)، حيث أن (calf) وحدها تعبر عن ولد البقرة.

أما أصحاب الرأي الثاني، فيدرسون الدلالة على أساس الجملة، لأن الكلمات وإن حملت دلالات دقيقة، تخضع لتركيب الجملة في عرض مفهوم أشمل بتفاصيل جديدة ناتجة عن هذا الترتيب والتداخل البنوي. ذلك أن المفهوم يتغير مع كل تغيير لموضع الكلمات في الجملة، مثل تغيير حركتي الرفع والنصب لاسمين في اللغة العربية لتغيير الفئة بين الفاعل والمفعول به، وإن بقي تعريف كل اسم ثابت على حدة، كأن نقول (شكر الرئيس الوزير)، و(شكر الرئيس الوزير). فالدلالة المعجمية لكل من الرئيس والوزير ثابتة، ولكن الدلالة النحوية متغيرة وفقا لموضع كل كلمة في الجملة.

أو كأن نستعيز عن الفاعل ببعض العناصر في اللغة الانجليزية مثل استعمال الضمير (it) في الجملة (It made us proud that he won.)، حيث أن الفاعل الحقيقي في الجملة هو تحقيق النجاح وليس الضمير (it)، الذي ما جاء ليضيف معنى على الجملة بل مساعدا في التركيب النحوي حتى سمي بالفارغ (the empty it) والتحضير (the preparatory it) لأنه يهيئ المتلقي لما هو قادم من الجملة (أي الفاعل الحقيقي).

3.5.1.2. الدالية والترجمة الشفهية

على غرار المترجم، لا يتعامل المترجمان مع كلمات منفردة وخارجة عن السياق (الفول (Elfoul)، 2006، ص. 151) لأن "قيمة مصطلح لساني تنتج أو تولد من خلال وضعيتها داخل مجموعة النظام الذي يشكل اللغة، شبكة المقابلات للعلامات فيما بينها" (جرمان، ولوبلون، 1997، ص. 22)، فالعلاقة بين العلامات تحدد قيمتها (طالب الإبراهيمي، 2006) وهو ما تقوم عليه نظرية التحرر اللفظي (déverbalisation) لدانيكا سيلسكوفيتش وماريان لوديرار. بل هناك من جرد الكلمة من معناها تماما قبل أن توضع في سياق، مثل لودفيغ فيتغنشتاين (Ludwig Wittgenstein) الذي وصف جورج موان (1971) مقولته "ليس للكلمة معنى، كل ما لها هو استعمالات" بالمتطرفة (ص. 142). مع اعتبار أن القيمة تختلف لتعدد المصطلحات مثل (دجاجة) التي تقابلها في الانجليزية (hen) بمعنى أنثى الديك و (chicken) بمعنى لحم الدجاج، حيث تتوزع قيمة المحتوى الدلالي في اللغة العربية على المصطلحين في الانجليزية، وبالمقابل، يجتمعان من الانجليزية إلى العربية في مصطلح واحد.

لذلك يرى كل من جرمان ولوبلون (1997) أن الغموض المعجمي يحدد في الغالب لدى المتلقي لأنه يجد نفسه أمام أكثر من شرح للكلمة الواحدة التي تكون واضحة لدى المتكلم. فيواجه المترجمان، بما أنه متلقي، غموضا على مستوى المرجع، أي السياق، ولو كانت الكلمة واضحة على مستوى المعنى، أي منفردة مثل فعل (ضرب) الذي قد يأتي بمعاني مختلفة على حسب السياق: ضرب مثلا، وضرب شخصا، وضرب في الأرض، وضرب الخيمة (نصبها)، وضرب عديدين. فعلى المترجم أن يفهم أن المعنى الثابت غير

الدلالة المتحولة ضمن الوضع السياقي (نفسى، اجتماعى، ثقافى) أي الوظيفة التي تتراد من المعنى (الأطرش، 2006).

ومن التحديات التي قد تواجه المترجمان هي الوقوع في الإطناب بغية تغطية المساحة الدلالية بالكلية في الانتقال من لغة لأخرى في حال غياب دلالة معجمية لحقيقة واحدة. في هذا المضمار، يضطر أن يترجم كلمة (unbelievably) ب (بشكل لا يصدق)، أو (على نحو لا يصدق) ليرد النفي (un)، والإمكانية (able)، والهيئة بالظرف (ly)، وحد الكلمة (believe) في أربع كلمات مجموعة في كلمة واحدة بخاصية السوابق (prefixes) واللواحق (suffixes) في الانجليزية.

أو، بالمقابل، إذا ما واجه ظاهرة الضمائر المتصلة والمنفصلة في اللغة العربية، مثل اللفظة الواحدة (فسيكفيكم) من الآية 137 من سورة البقرة التي تترجم بسبع كلمات في الانجليزية (So (Allah) will suffice for you against them) (تقي الدين الهلالي، ومحسن خان، ب. ت) لرد مستويات نحوية مختلفة: "الفاء عاطفة للتعقيب وفائدة التعقيب الإشعار بأن الكفاية تأتي عقيب شقاقهم والسين حرف استقبال وهي أقرب في التنفيس من سوف أي في المستقبل القريب ويكفي فعل مضارع مرفوع والكاف مفعول به أول والهاء مفعول به ثان (الدرويش، 1983، ص. 196)". والمعنى "فسينصرك عليهم ويظفرك بهم" (ابن كثير، ص. 186).

بالنسبة للمترجمان، موضوعي الدلالية: الكلمة والجملة، كلاهما مهم، إذ إن ترجمته تعتمد على الوحدات المعنوية التي قد تكون أحيانا ممكنة على مستوى الكلمة، وأحيانا على مستوى الجملة ليكون لترجمته معنى منطقيا من ناحية اللغة ومن ناحية السياق. طبعاً، لأن الهدف الرئيس من الترجمة هو إيصال المعنى، وبالتالي التركيز على الدلالة التي تبني علاقة واضحة بين المفاهيم التي تعتمد في تفسيرها على أسس نفسية واجتماعية. فجملة (نتدارس حالياً تطوير لقاح فعال ضد هذا الفيروس) واضحة وصحيحة لغوياً، إلا أن فهم نوع الفيروس الذي يتحدث عنه الخطيب يحتاج أن توضع كلماته في سياق معين، حيث أن الفيروس (كوفيد-19) الذي يفتك بالعالم حالياً غير الفيروس الذي كان موضوع الإعلام

وشغل الهيئات المتخصصة فيما قبل تاريخ ديسمبر 2019 (قد يكون إيبولا، مالاريا، أو غيرهما)، فالمرجع يغير من مفهوم المعنى، ولا يمكن التفكير في كوفيد-19 في خطاب يعود تاريخه إلى 2018، مثلا.

6.1.2. المستوى التداولي

بدأ مفهوم التداولية يظهر بين أواسط الفلاسفة، وبالتحديد بفضل أعمال الفيلسوف شارل موريس (Charles Morris) العام 1938 الذي اهتم بدراسة العلامات اللغوية وفرّع عنها ثلاثة علوم: التراكيب (syntactics / syntax) التي تهتم بدراسة العلاقات الشكلية بين العلامات اللغوية، والدلالية (semantics) التي تهتم بدراسة علاقات العلامة اللغوية بالشيء الذي تعود عليه، والتداولية (pragmatics) التي تدرس علاقة العلامة اللغوية بمؤوليتها (لوفينسون (Levinson)، 1983؛ ختام، 2016) فلا يمكن الوصول إلى المقصود من خلال فهم معنى الكلمات في الدلالية، أو علاقات الكلمات التي تتداخل مع بعضها البعض لتشكل الجمل في علم التراكيب، بل ينبغي إضافة بُعدي القائل والسياق وهو ما تمنحه دراسة التداولية (بيرنار (Birner)، 2013).

إلا أن دراسة موريس عامة جدا وتتخطى العناصر اللغوية إلى العناصر الدلالية لتصل إلى عالم الآلة والحيوان، من جهة. ومن جهة أخرى، فهي تقتصر على "لائحة محدودة من المصطلحات كالضمائر وظروف الزمان والمكان" (ختام، 2016، ص. 20).

ثم جاء الفيلسوف جون أوستين (John Austin) بوضع نظرية الأفعال الكلامية (acts of speech) في سبعينيات القرن الماضي في مجال فلسفة اللغة العادية أي اللغة المتعارف عليها باستعمالها الدارج والمشاع مقابل اللغة التقنية أو المتخصصة كاللغة العلمية، والرياضية ولغة الشعر. بنى أوستين نظريته على أسس محاضرات وليام جيمس (William James) التي ألقاها في جامعة هارفارد العام 1955، وأحكمت فيما بعد محتوى كتابه How to do things with words الذي وضع فيه أولى لبنات نظريته في أفعال الكلام.

انطلق أوستين (1962) من فكرة أن بعض الكلام لا يقال لوصف ظرف ثابت أو جلي، بل بغية الانتقال بالوضع الراهن إلى وضع مختلف. فقولنا (اركن السيارة) هي عبارة أريد بها تغيير حال السيارة من السير والحركة إلى التوقف، وهنا لا يمكننا أن نصنف هذا القول إلى صادق أو كاذب لأن الجملة تحتوي تعابير عملية وانجازيه لا تقريرية وصفية. جاءت هذه الفكرة مقابل ظاهرة الإيهام الوصفي (descriptive fallacy) وهي ذلك المعتقد الفلسفي والبلاغي السائد أن كل ما يقال مفاده الوصف فقط.

1.6.1.2. تعريف التداولية

يُعرّف هذا العلم بتسميات عديدة منها التداولية أو البراغماتية أو الوظيفية أو السياقية (ختم، 2016، ص، 13) كمقابل لمصطلح pragmatics بمعنى الحركة أو الفعل (action) من اليونانية pragma. انبثقت التداولية من التفكير الفلسفي للغة وقامت على التقاء أسس علوم أخرى مثل اللسانيات، والفلسفة، والدلالية، وعلم الاجتماع، والانثربولوجيا، وعلم النفس (قاسمي، 2005، ص. 6) نظرا لعملها على نطاق واسع في تحليل اللغة كما سنرى من خلال تعريفها.

أما المصطلح العربي فيعود إلى مادة (د.و.ل) التي تدو حول معنى التغيير والتبدل والتحول والانتقال من حال إلى حال كما جاء في قول الله عز وجل في سورة آل عمران الآية 140: "وتلك الأيام ندولها بين الناس" وفسرها ابن كثير قائلا: "أي نديل عليكم الأعداء تارة، وإن كانت لكم العاقبة لما لنا في ذلك من الحكمة" (ص. 398) أي نديرها ونقلبها نسبة لتبديل حال الفوز في الحرب والغزوات. فجاء في لسان العرب لابن منظور: "في الحرب أن تُدال إحدى الفئتين على الأخرى"، و"الدولة، برفع الدال، في الملوك والسُّنن التي تغيّر وتُبدّل عن الدهر"، حتى قال: "يقال: صار الفيء دولة بينهم يتداولونه مرّة لهذا ومرّة لهذا".

أما التداوليون، فقد اهتموا من خلال هذا العلم بملاحظة الوقائع وصلاتها بسياقات وجودها عن طريق دراسة العلاقة بين اللغة والمنطق وما ينجم عنها من تأثيرات فعلية للخطاب على المتلقي (قاسمي، 2005، ص. 5). أي أن مجال التداولية هو دراسة سياق اللغة من خلال تحليل استعمالها واستخدامها في ظرف معين مما يؤدي إلى الكشف عن

المضمر من المعنى، أو مقصودية الكلام أي "ما له علاقة بالأعمال والوقائع الحقيقية" (بلانشيه، 2007، ص. 17).

بالتالي، يمكن القول أننا نفهم المعنى المباشر (literal meaning) من الدلالية، والمعنى الإضافي أو المعنى المقصود (inferred meaning) الذي ينبغي استنتاجه من علم التداولية إذ إنه العلم الذي يدرس استعمال المتحدثين للدليل اللغوي في عملية الاتصال وتفسيرهم له. فالتداولية، إذن، هي دراسة استعمال اللغة، أي دراسة مقصود الملقى وفقا لسياق معين (لوفينسون، 1983)، ومدى تأثير فعل الكلام الملقى على المتلقي، وهو منطلق دراسة الفلاسفة للموضوع (مثل أوستين وجون سيرل (John Searle): تبسيط التعابير اللغوية المنطقية ورفع الغموض عنها، فبدلاً من انحصار التفكير في دلالة الشيء (ماذا نقصد بمنصة رقمية؟)، نوسع التحليل إلى استعمالات هذا الشيء (ما استخدامات المنصة الرقمية؟).

فإذا كان التركيب والدلالة يمثلان نسق اللغة، فالتداولية هي استعمال هذا النسق، حيث يحمل التركيب قواعد التركيب لتشكيل البنية السطحية أي المستوى الصوري، وتحمل الدلالة قواعد التأليف لعرض البنية المنطقية، أي الدلالية أو المستوى الدلالي، بينما تحمل التداولية قواعد الخطاب للوصول إلى التأويل، أي مستوى فعل الكلام من خلال السياق التواصل (ختام، 2016، ص. ص. 15-17)، أي دراسة العملية التواصلية بين المتحدثين على ضوء المسافة الفاصلة بينهم وطبيعتها (فيزيائية، اجتماعية، ثقافية، وغيرها)، لذلك يعد هذا العلم متشابكاً مع علوم أخرى تعنى بدراسة الإنسان واللغة كما أسلفنا.

2.6.1.2. نظرية أفعال الكلام في التداولية

كما سبق وأوضحنا (6.1.2. المستوى التداولي)، توصل أوستين (1962) لنظرية أفعال الكلام التي طورها بالاستناد على محاضرات وليام جايمل في محاولة منه لتحليل فلسفة وظيفة اللغة، حيث صنف أفعال الكلام إلى وصفية (descriptive sentences) وإنجازية (performative sentences). بيد أن هذا النوع الأخير لم يكن كافياً لتحديد كل الأفعال، فقسمها إلى ثلاثة أصناف. فجملة (ترجم البيت الشعري إلى اللغة الانجليزية)

تتضمن: أولاً، فعل القول (locutionary act) وهو قول الجملة وفقاً لقواعد اللغة، وثانياً، فعل الانجاز (illocutionary act) الذي يسفر عن مراد المتحدث من القول، الأمر بالترجمة أو الطلب، وثالثاً، فعل التأثير (perlocutionary act) الذي يحدد أثر فعل الانجاز من القول في المتلقي، أي استجابته لقول الانجاز، وهي النتائج الترجمي للجملة.

بيد أن نظرية أوستين لم تكن كافية لشرح وتحليل كل أفعال الكلام، فهي، كما يرى بلانشيه (2007) تركز بالدرجة الأولى على الفعل لا على العمل. بتعبير آخر، تؤكد على مقصد المتحدث لا على عمل المتلقي. فقول (نلتقي على الساعة الثانية زوالاً) تقتضي التزام الطرفين وإلا لما حدث فعل التأثير. فعدم إدراك المتلقي لقيمة الالتزام بالموعد، يلغي فعل التأثير فيه. ومنه، نفهم أن فعل التأثير لا يتعلق بالمتحدث وحسب، بل بالمتلقي وردة فعله.

أما تلميذ أوستين الفيلسوف جون سيرل فقد فكر في نظرية أستاذه من زاوية أخرى، وانطلاقاً من الانتقادات التي وجهت للنظرية (ختام، 2016)، أرسى لها سبعة شروط تضمن نجاح فعل الكلام، واجتهد في وضع نمذجة لأفعال الكلام. أما الشروط فهي: الشروط الأولية (preliminary conditions) وهي توافق المتحادثين ومقدرة المخاطب على تنفيذ فعل الانجاز، والشروط التحضيرية (preparatory conditions) التي تعبر عن محيط السياق مع توفر إمكانية القول، فجملة (أنت مدعو إلى حفل زفافي) تقتضي وجود حفل زواج، وشروط الغاية (purpose conditions) وهي مراد المتحدث كإخبار من جملة (بلغت حصيلة الزلزال 500 ضحية إلى غاية الساعة)، وشروط المواضعة (convention conditions) التي تعتمد على فعل الانجاز كأن نقول (أصرح ب...)، تتضمن التصريح بمجرد القول، وشروط القصد (intention conditions) أي مقصود المتحدث ونيته، فإذا قال (أين كنت أمس؟) فهو يحمل نية الاستفهام، وشروط المحتوى القضوي (propositional content conditions) التي تعتمد على قواعد اللغة التركيبية والدلالية، حيث أن جملة (أريد أن أنام) تقتضي التعبير عن رغبة المتحدث في إنجاز فعل النوم وهي الدلالة المفهومة من التركيب اللغوي للجملة، وشروط الإخلاص (sincerity conditions) وهي التي تعبر عن نفسية المتحدث التي تخبر عن نيته بدرجات مختلفة كأن يقول (أريد قراءة هذا الكتاب)، و(أتوق لقراءة هذا الكتاب).

أضاف سيرل، عموماً، عنصراً رابعاً لعناصر أوستين الثلاثة (فعل القول، وفعل الانجاز، وفعل التأثير) ألا وهو العنصر القضوي، وصنّف أفعال الكلام إلى صنفين أساسيين، حيث وضع في الكفة الأولى من القول فعل الكلام (وفرق بين الفعل verb والعمل act)، وفي الكفة الثانية مقصد المتحدث من القول. كما ركز على إضافة البعد غير المصرح به في القول، أي العناصر التعبيرية غير الملفوظة والتي تنبؤ عن نية المتحدث. فقول (أشعر بالعطش) قد تحمل معاني مختلفة باختلاف مقصد القائل مثل الطلب (اسقني ماء)، أو الإخبار (أريد أن أشرب ماء / سأشرب ماء)، أو الاستفهام عن الوجود (هل يوجد ماء هنا؟)، أو الاستفهام عن إمكانية تقديم الماء (هل يمكنك أن تناولني الماء من أمامك؟).

3.6.1.2. التداولية والترجمة الشفهية

يحتاج المترجم تحليل الإشارات في الكلام ليصل إلى مقصودية المتكلم. والإشارات هي عناصر لغوية تصاحب الفعل والسياق بالضرورة كي تكون مفهومة، حيث لا يمكن فهم المقصود من إشارية المكان (هناك) في غياب إطار مكاني محدد عند فعل القول، أو إشارة الزمان (أمس) في غياب إطار زمني يحدد اليوم الذي تلا (أمس).

وفي هكذا وضع، يجد المترجم نفسه مطالباً بالتركيز على هدف استخدام الكلام حيث تعجز دراسة النسق اللغوي عن تغطية المعنى بالكلية. فعلى سبيل المثال، لا يمكنه ترجمة الإشارية الشخصية (you) إلى العربية إلا إذا وظفها في سياقها المناسب للمخاطبة لضم المعاني التفصيلية والمعلومات التكميلية لها في عملية الاتصال.

فقد يقصد الخطيب ضميري المخاطب المفرد المذكر (أنت)، أو المؤنث (أنتِ)، أو ضميري المخاطب المثنى المذكر (أنتما)، أو المؤنث (أنتم)، أو ضميري المخاطب الجمع المذكر (أنتم)، أو المؤنث (أنتن). ومن الضروري له تحديد جنس الضمير وعدده قبل القلب إلى اللغة العربية لأن الضمير يحدد العناصر النحوية الأخرى المصاحبة له مثل تصريف الفعل (تذهب، تذهبين، تذهبان، تذهبون، تذهبن مقابل you go) وتحويل الصفات (ذكي، ذكية، ذكيان، ذكيتان، أذكاء، ذكيات مقابل you are intelligent).

كما تمنحه التداولية قراءة أبعاد أخرى مثل صيغة الإخبار (أهلا وسهلا بك)، أو السؤال (أهلا وسهلا بك؟)، أو التعجب (أهلا وسهلا بك!)، أو نبرة السخرية، أو التهكم، وغيرهما من خلال السياق المعرفي والثقافي الذي يوظف فيه.

2.2. مستويات الكفاءات الفولغوية

تهتم الدراسات الفولغوية بجانب الانتباه إلى اللغة، أي كيفية استعمالها ودراسة مختلف آليات وسلوكيات العمل بها. يتم الكشف عن هذه الجوانب بتقنيات متخصصة من مثل TAPs (Think-Aloud-Protocols). مع ذلك، تبقى هذه العملية غير جلية في كل الأحوال، فقد تكون خفية لا يمكن ملاحظتها ولا تظهر بطريقة مباشرة لأنها تأتي مبطنة ضمن السياق مما يتطلب تحليلا أعمق وأدق. بالتالي، فإن بحثنا يتناول دراسة الوعي باستخدام اللغة، أي تحليل وتبيان السلوكيات التي يقوم بها الفرد والآليات التي يستخدمها بطريقة واعية أو غير واعية عند التعامل مع اللغة في إطار عملية التواصل بتلقي الخطاب وإنتاجه.

تقول كل من بياليستوك وريان (Bialystoc، و Ryan، 1985) أن مصطلح (Metalinguistic) أي الفولغوي لا ينطبق على عمل ذهني معين، بل على مجموعة المهارات التي تساعد في حل مشكل معين. بالتالي، فإن زيادة هذه المهارات وتوطيدها ينمي الجانب المعرفي (cognitive) للفرد عموما، والجانب الفومعرفي (meta-cognitive) على وجه أخص.

ثم تبيينان مكوني الكفاءة الفولغوية المتمثلان، أولا، في ضرورة ضبط المعلومات الخاصة بالكفاءة الفولغوية وتحديدها، أي التعرف عليها بدقة إلى غاية عناصرها المتخصصة، وثانيا، شرح آليات الكفاءة الفولغوية وفهم إجراءات اكتسابها لحل مشكل معين أو التعامل مع موقف ما. بتعبير آخر، يستدعي الإلمام بهذه الكفاءة المعرفة بها، على المستوى الأول، ثم التحكم فيها، على المستوى الثاني.

إن الوعي باستخدام اللغة قد يضم شقا منظوقا (verbalised) مثل التلفظ (articulation)، والوتيرة (rythm)، والنبرة (tone)، والشدة (stress) أو غير منظوق (non-)

(verbalised) مثل الوقفات (pauses)، واسترجاع المعلومة (retrieval)، والانتباه (attention)، والتركيز (concentration). وعليه، فإن الكفاءات الفولغوية في عملية استخدام اللغة للاتصال ذات طبيعة مختلفة فقد تكون جسدية، أو ثقافية أو سلوكية، أو غير ذلك.

تركز العناصر الآتية على التعرف على الكفاءات الفولغوية التي تم تحديدها في الفصل الأول على أربع مستويات: المستوى الجسدي والحسي، والمستوى الذهني، والمستوى نفسي، والمستوى الثقافي. أما طريقة اكتسابها، فنفردها فصلا كاملا، وهو الفصل الرابع، ليبين الطرق التعليمية التي تكسب هذه الكفاءات الرئيسية المختارة والكفاءات الفرعية التي تتدرج تحتها.

1.2.2. المستوى الجسدي والحسي

يتم إنتاج اللغة بفضل عملية معقدة تتداخل فيها أعضاء مختلفة من جسم الإنسان وآليات ذهنية مركبة للتمكن من التعبير عن مختلف الاحتياجات سواء كانت أفكارا أو أحاسيسا. لذا، ينبغي على رجل الاتصال الذي يستخدم اللغة أن يتمتع بحواس اتصال سليمة كي يتمكن من تسليم رسالة وافية شافية ضمن عملية الاتصال-عملية اتصال عادية، دون التحدث عن لغة الصم البكم أو المكفوفين مثلا. فهو يحسن النطق ويستمتع جيدا ولا يعاني من علل جسدية أو ذهنية تعيق عمله في الميدان. فأى خلل على المستوى الذهني أو المعرفي، أو السمع، أو التكلم، أو التنسيق الحركي قد يؤدي إلى اختلال عملية الاتصال (رونيه (Renee) زغاريزون (Garrison)، 2018؛ The normal communication process، فقرة، 2).

من هذا المنطلق، يفصل هذا الجزء أهم القدرات الجسدية التي تتدخل في عملية الاتصال اللغوي التي يجب توافرها في مستخدم اللغة ومدى تأثيرها على أدائه في الاتصال، من جهة. ومن جهة أخرى، نندرس آليات عملها وبعض الخلل الذي من شأنه أن ينقص من جودة العملية التواصلية.

1.1.2.2. حاسة السمع وكفاءة الاستماع

تعد كل من حاسة السمع الجيدة والقدرة على الاستماع بفعالية عنصرين مهمين في عملية الاتصال. فالسمع هو بوابة المدخل الرئيسي للمعلومة، بينما الاستماع بتركيز هو ما يحدد مقدرة رجل الاتصال على تحليل المدخلات، وأي خلل في حاسة السمع أو كفاءة الاستماع ينقص من فعالية التحليل للخطاب وبالتالي من جودة الإنتاج. في هذا الصدد، يقول دانيال جيل (1985) :

L'effort d'écoute et d'analyse est défini ici comme l'ensemble des activités mentales consacrées à la perception du discours et à sa compréhension. Il s'accroît quand augmente la densité informationnelle du discours ou sa technicité, quand se dégrade les conditions d'écoute, quand le langage de l'orateur s'écarte de la norme. (p. 44)

إن الفكرة التي يريد جيل إيصالها من خلال هذا الجزء هي أنّ تلقي المعلومة عن طريق السمع للتمكن من تحليلها يعتمد على شروط من مثل القدرة على فهم المعلومة التي تصعب إذا ما ارتفعت نسبة كثافتها أو سرعتها (وونغ (Wong)، 2015، ص. 74) أو كانت تقنية جداً. أو عندما لا تكون الظروف مواتية كوجود ضوضاء تعيق فرز الصوت الذي يحتاجه المستمع كالقاء كلمة في محاضرة أمام حشد كبير دون استخدام مكبر صوت. أو في حالات أخرى، قد يستعمل المتحدث لغة غير دقيقة أو غير صحيحة مثل ارتكاب أخطاء لغوية بالخلط بين الموازين الصرفية. وهي حاسة جوهرية ترتبط بالحكم على جودة الترجمة الشفهية ولا يمكن الاستغناء عنها حتى قال هيربير (1952):

A good interpreter must have remarkably acute hearing. If he has not, and nothing can be done about it, he had better turn to another trade, just as a painter who loses his eyesight. (pp. 11-12)

بالتالي، فإن السمع قناة تمد جسور العلاقة بين الخطيب وجمهوره، لذا عليه-الخطيب- المحافظة على الحالة الجيدة لأعمدة هذا الجسر وإلا أثر ذلك على مردودية التواصل. وكلما كانت الأعمدة متينة-السمع-، ازدادت حصانة الجسر-الاستماع-. أي كلما كانت حاسة السمع قوية وقدرة الاستماع عالية ومركزة بفعالية، ارتفعت كفاءة الخطيب على فهم الخطاب

والتمكن من توزيع قدراته الأخرى على العملية التواصلية مثل الكلام أو تدوين بعض الأرقام أو الأسماء أو الاستماع لشخص آخر.

إذا ما فوت المستمع جزءا ما من الاتصال-السمع-، فيمكنه، أحيانا، استدراك ذلك-الاستماع- من خلال السياق أو بالاستناد على مخزون الذاكرة الذي يساعد في تغطية مساحة الجزء الناقص ومعالجة المعلومة المستقبلية، لاسيما إذا كان ظرف الاتصال مشتتا للتركيز كتواجد أفراد آخرين يتحدثون أو يصدرن أصوات غير مرغوب بها.

يقول رونبارغ (Rönnberg، 2016) أن مدى إدراك العلماء أهمية الجانب المعرفي في عملية الاتصال دفع بهم في السنوات الأخيرة إلى استحداث مجال جديد سمي بعلم السمع المعرفي (Cognitive hearing science). ويشرح أن "هذا المجال يدرس طريقة معالجة دماغنا للإشارات السمعية المرسلة إليه" (ص. 22). فالدماغ يقوم بتحليل المادة السمعية المستقبلية في ظروف مختلفة، حيث تتضافر كفاءتا الذاكرة العاملة والانتباه، اللتان سنتطرق لهما بالتفصيل لاحقا، في فهم الرسالة المشفرة سمعيا بفضل عملية السمع الفسيولوجيا التي تحدث بطريقة لإرادية على مستوى الأذن ثم الدماغ.

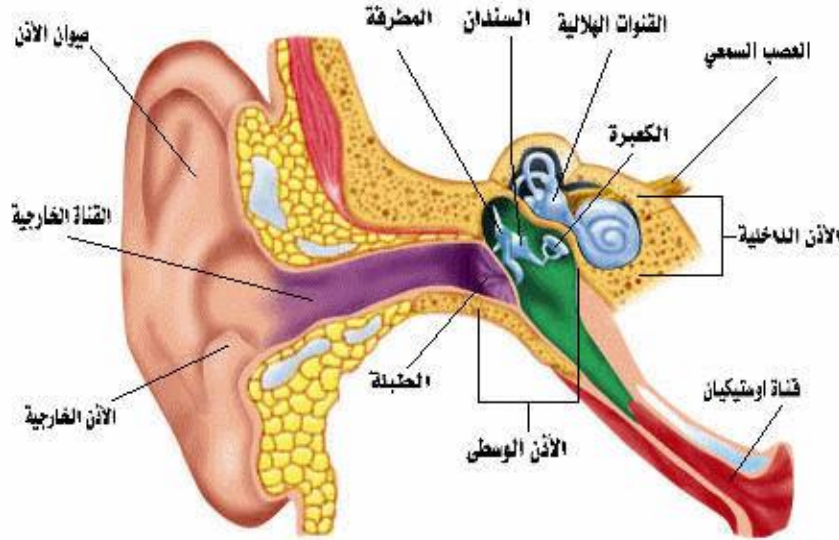
1.1.1.2.2. السمع عملية فسيولوجية

فعلى مستوى حاسة السمع الجسدية، تتكون الأذن من ثلاثة أجزاء رئيسية هي الأذن الخارجية والأذن الوسطى والأذن الداخلية (الشكل 1). تستقطب الأذن الخارجية (outer ear) الموجات الصوتية (sound waves) وتنقلها عبر القناة السمعية (auditory canal) إلى الأذن الوسطى (middle ear) حيث تقوم طبلة الأذن (ear drum) وعظيمات السمع (tiny auditory bones) بتحويل الموجات الصوتية إلى ذبذبات آلية (mechanic vibrations)، ثم تنقل عبر سائل القوقعة (cochlea) إلى الأذن الداخلية (inner ear) فتتحرك الشعيرات السمعية الدقيقة (sensory hair cells) وتتحول إلى نبضات عصبية (nerve impulses) ترسل نحو العصب السمعي الملازم للقوقعة ثم تنتقل إلى المخ، فالدماغ. هناك، تترجم النبضات إلى إشارات سمعية مفهومة على مستوى مراكز السمع بالمخ (شبعان عبد الباري،

2010، ص. ص. 78-84؛ رونييه وغاريزون، 2018، فقرة، 4) كما هو موضح في (الشكل 2).

الشكل 1

تشريح الأذن



www.werathah.com

من

الأذن

أجزاء

ملاحظة:

(<https://www.werathah.com/deafness/anatomy.htm>).

لكي تحدث عملية السمع الفسيولوجية التي تم شرحها، يجب أن تكون حاسة السمع سليمة. كما أن أي ضعف على مستوى الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى يسبب ضعف السمع التوصيلي (conductive hearing loss). يبقى الفرد الذي يعاني من هذا النقص قادراً على السمع ولكنه يحتاج إلى رفع نسبة الصوت أكثر من المستوى العادي لكي يصله بوضوح. كما أن أي ضرر على مستوى الأذن الداخلية يسبب ضعف السمع الحسي العصبي (sensorineural hearing loss)، مما يؤثر بدرجة واضحة على عملية السمع لدى الفرد. أما إذا كان الخلل على المستويين التوصيلي والحسي العصبي، فهذا يمكننا التحدث عن ضعف السمع المختلط (mixed and central hearing loss) الذي يتسبب في حدوث خلل في مسارات السمع (رونييه وغاريزون، 2018، فقرات، 2 و 3 و 4).

وعليه، نفهم أن سلامة حاسة السمع مهمة جدا في عملية الاتصال، حيث أن وصول الصوت بوضوح يرفع من نسبة المعلومات المستقبلية، مما يضمن فهما أفضل للرسالة واستجابة فعالة في العملية التواصلية. وعلى النقيض، فقد يتسبب فقدان جزء من المعلومات بسبب نقص السمع وغياب سياق متكامل إلى حذف معطيات معينة، وبالتالي إلى تشويه المضمون والتأثير في طبيعة رد الفعل تجاه الرسالة المُسلّمة.

في حال غياب هذه المشاكل الخاصة بالسمع، ينبغي تبيان أنه لا يمكن للإنسان-العادي- أن يسمع كل الترددات الصوتية، إذ إن قدرته محدودة بين 20 هيرتز كأدنى تردد و20.000 هيرتز كأقصى تردد، حيث تحدد الترددات بين 5000 هيرتز و8000 هيرتز أكبر نسبة للإحساس بالصوت. أما الموجات التي تفوق 20.000 هيرتز، فلا يمكن للأذن الإنسان أن تستوعبها لأنها عالية جدا لذا تسمى الذبذبات فوق المسموعة (ultrasound). وأما الذبذبات تحت السمعية (infrasound)، فهي الموجات دون 20 هيرتز والتي لا يمكن للأذن أن تسمعها. وفي الحالتين، لا يسمى الاهتزاز صوتا لأنه غير مدرك بالأذن البشرية. مع الإشارة إلى أن أقصى تردد عند إنسان متقدم بالسن محدود عند 12.000 هيرتز (شعبان عبد الباري، 2010، ص. ص. 60، 68؛ فالدرن (Waldron) وأبيرغ (Aaberg)، 2016؛ Ultrasound principles، فقرة، 1؛ برونز (Bruns)، 2016؛ What is sound ؟، فقرات، 1، و2).

يفسر برونز (2016، External ear، فقرة، 2) أن الصوت الصادر من قبالة المستمع عادة ما يستقطب من الأذنين معا (binaural)، ويصل إليهما بالتوازي. بينما إذا صدر من إحدى الجهتين، الشمال مثلا، وفاق 1000 هيرتز، فهو يصل إلى الأذن اليمنى متأخرا بفارق طفيف، وبشدة أقل. ومنه نفهم أن وقت وصول الصوت وشدته يحددان جهة الصوت إذا ما كانا معتبرين، وأن جهة السمع تؤثر على الاستماع، مما يدفع بالمتلقي، الترجمان إلى تفضيل أذن على الأخرى كما ذكرنا في الفصل الأول (أنظر، 1.3.2.1. الكفاءة الحسية والجسدية) من خلال دراسة لامبار (1993).

الشكل 2

عملية السمع



2.1.1.2.2. الاستماع عملية ذهنية

أما فيما يتعلق بالاستماع، أي بالعملية الذهنية، فهو القدرة التي تسمح للمستمع بالتفريق بين مختلف الأصوات والفرز بينها لاختيار ما يجب الاستماع له ضمن عملية الاتصال. كما أن المستمع يتمكن من الفصل بين الوحدات الصوتية ضمن الصور السمعية

لتصنيفها حسب موقعها في الجملة والمعنى المراد منها. وهي في الحقيقة عملية معقدة تتم بمجرد وصول الرسالة الصوتية إلى الدماغ (شعبان عبد الباري، 2010، ص. ص. 84-85).

وإذا ما أردنا أن نوضح مفهومي السمع والاستماع بالمقارنة، فنقول إن عملية الاستماع تتطلب حاسة سمع سليمة لضمان وصول الأصوات المشكلة للمفردات بطريقة صحيحة، من جهة. ومن جهة أخرى، إن كانت عملية السمع عملية لإرادية (unconscious)، فإن عملية الاستماع، في المقابل، تحتاج بذل جهد ذهني معتبر لتشفير الرسالة وبطريقة واعية (conscious). في هذا السياق يعرف شعبان عبد الباري (2010) الاستماع كآلي:

وتتمثل العملية العقلية في الاستماع من خلال الاستقبال الواعي للمستمع للرسالة اللغوية، ثم نقل هذه الرسالة عبر العصب السمعي إلى المخ الإنساني، الذي يتعامل مع هذه الرسالة بشيء من التعقيد حيث يقوم بفك شفرة النص المسموع (decoding)، إلى دلالاته وتحديد معناه؛ ثم يقوم ببناء المعنى (construct the meaning)؛ ليقدم للسامع رسالة فورية بفحوى هذه الرسالة وما تتضمنه من معاني أو مضامين. (ص. 85)

من هذا الاستشهاد، نفهم أن العملية العامة للسمع قائمة على قدرة حاسة السمع الجسمية وكفاءة الاستماع الذهنية اللتان تعملان معاً بالإضافة إلى كفاءات أخرى من مثل الذاكرة والانتباه والتركيز والتفكير. يعتمد المستمع إلى تحليل المادة السمعية المستقبلية ومقارنتها مع معطيات أخرى وخبرات سابقة مخزنة في الذاكرة لفهم عناصرها والتفاعل معها.

2.1.2.2. كفاءة النطق

إن المادة الأولية لمستخدم اللغة هي الكلام الذي يفصح عنه بالفهم الجيد للمادة الصوتية أولاً، ثم بالنطق السليم للخطاب. من هنا، كان لزاماً على من يستخدم لغة واحدة أو أكثر من لغة أن يكون على قدر عالٍ من استيعاب المتحدث على اختلاف لكاناته وصعوبة نطقه، إضافة إلى تمكنه من التلفظ بالكلمات على النحو الصحيح دون أن يخالط كلامه لغو أو لهجة غريبة (سيماكوفا (Šimáčková) وجوناس بودليبسكي (Jonáš Podlipský)، 2011، ص. 139).

إن الهدف من تعامل مستخدم أكثر من لغة مع مختلف اللهجات أو تدريبه على لكمة المتحدث بالسليقة، ليس محاكاة أهل اللغة أ، أو على الأقل ليس على رأس قائمة الأولويات، بل الهدف هو تمرينه على الفهم وعلى أن يكون مفهوما (سيماكوف وجوناس بودليبسكي، 2011، ص، 140). كما عليه أن يحذر من أي لكمة مثيرة للانتباه في تقديمه كي لا يشتت ذلك تركيز المستمع فيحيده عن نص الخطاب وموضوعه.

وقد تزداد مهمة المستمع إذا استمع إلى لغة أجنبية صعوبة إذا اختار الخطيب التحدث بلغة غير لغته الأم دون أن يتقنها حق الإتقان فيتعثّر في النطق وقد يخطئ في التراكيب النحوية والصرفية للجمل، أو يجهل طريقة النطق الصحيح للمفردات. حيث يجد المستمع نفسه ملزما بفهم الجمل التي قد تكون خاطئة ثم معالجة المعلومة المستقبلية بعد تصحيح شكلها.

1.2.1.2.2. عملية النطق

تتحدد عملية النطق لدى المتحدث عند الإنسان بمدى سلامة جهاز النطق لديه من الناحية الجسمية البحتة، ومن القدرة الذهنية على استعمال هذا الجهاز بطريقة صحيحة. بالتالي، فعملية النطق مركبة من عملية فيسيولوجية وعملية ذهنية. أما العملية الفيسيولوجية فمرتبطة بجهاز النطق "ويقصد بالجهاز النطقي لدى المحدثين من علماء اللغة مجموع أعضاء النطق المستقرة في الصدر والعنق والرأس، ويسميه بعض اللغويين بالجهاز الصوتي" (شعبان عبد الباري، 2010، ص. 45).

يسمح علم التشريح (anatomy)، وعلم الأصوات النطقي أو الفيسيولوجي (articulatory physiology)، وعلم وظائف الأعضاء (physiology)، وفيزياء الصوت (physics of sound) بالتعرف على الجهاز النطقي وعملية النطق لدى الإنسان. يتكون جهاز النطق لدى الإنسان من الرئتين (lungs) والحنجرة (larynx) والحبلين الصوتيين (vocal cords) والقصبه الهوائية (wind pipe or trachea) واللهاة (uvula) والتجاويف ما فوق المزمار (infraglottic cavities) واللسان والحنك والبلعوم (pharynx) والأسنان واللثة

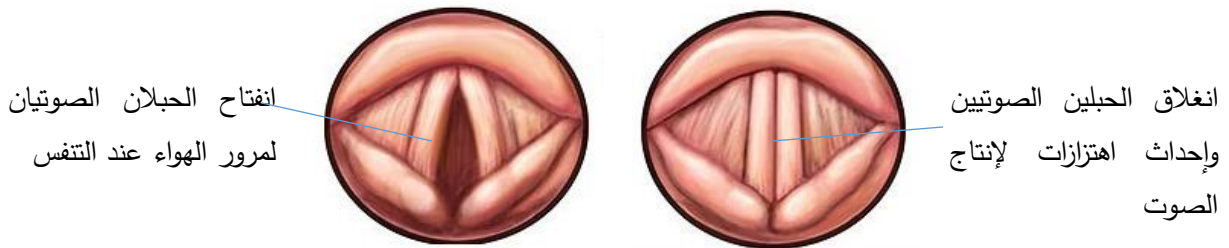
(gums) والشفيتين. لهذه الأجزاء وظائف متعددة وليست خاصة بالنطق فقط. فالأسنان، مثلاً، تدخل في عملية الهضم الآلي، واللسان في التذوق والرتان في التنفس.

يتحد كل من الجهاز التنفسي (respiratory system) والرتان مع الأعضاء الصوتية الأخرى، حيث يأتي الهواء من الرئتين ويعبر بين الحبلين الصوتيين ليصل إلى الفم. أما إذا كان الحبلان متلاصقين، فيمنعان مرور الهواء، الذي يحدث عبرهما اهتزازات تنتج أصواتاً تختلف باختلاف مخارجها وصفاتها (الشكل 3) (لايدفوغد (Ladefoged)، 2014؛ Articulatory phonetics، فقرة، 1).

تحدث عملية إصدار الصوت تغيرات في الضغط الجوي فتننتج عنه مجموعة مركبة من الذبذبات بشدة مختلفة ودرجات متفاوتة. تبدو هذه الذبذبات مثل تلك الموجات الدائرية التي تتشكل فوق سطح الماء عند رمي حجر صغير بطريقة أفقية مشكلة موجات مستعرضة (transverse waves) (الشكل 4). فتننتشر الموجات الصوتية من نقطة إصدار الصوت إلى نقطة أخرى لتصل إلى أذن السامع (شعبان عبد الباري، 2010، ص. 66-67).

الشكل 3

الأحبال الصوتية عند الكلام والتنفس



ملاحظة: ينفتح الحبلان الصوتيان للسماح للهواء بالمرور عند عملية التنفس للسماح بمرور الهواء من خلالهما إلى الرئتين، وينغلق لإحداث اهتزازات صوتية بفضل الهواء المندفع مع الرئتين بينهما وإنتاج الصوت عند التكلم، من [www.quotemaster.org](https://www.quotemaster.org/Vocal+Cords)، (https://www.quotemaster.org/Vocal+Cords).

الشكل 4

انتشار الموجات الصوتية في الهواء



ملاحظة: برونز، أ. د. (Bruns, A. D.) (2016)، *Middle ear function*. من Medscape. <https://emedicine.medscape.com/article/874456-overview#a2>.

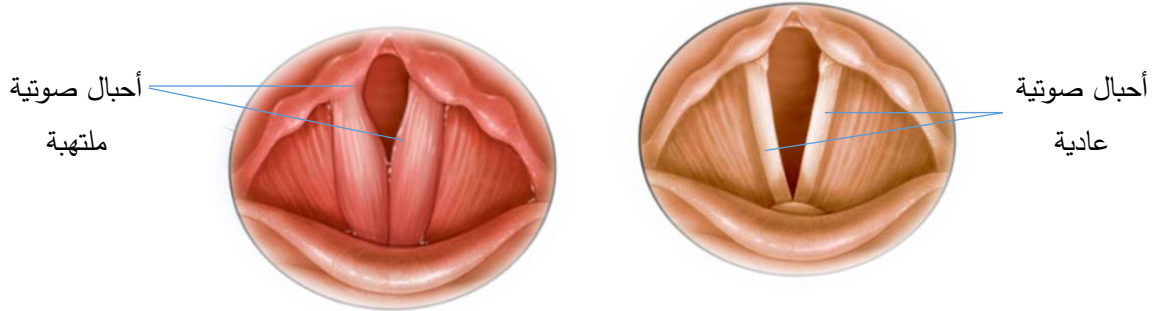
1.3.1.2.2. مشاكل النطق

قد يتعرض الإنسان إلى بعض الاضطرابات على مستوى الجهاز الصوتي مما يؤثر سلباً على الإنتاج الكلامي. حيث قد يحدث الخلل على مستوى الصوت ويتسبب فيما يعرف ببحة الصوت (dysphonia). هي خلل عضوي ووظيفي في الآن ذاته على مستوى الحنجرة (الشكل 5). فمثال الخلل العضوي شلل الأحبال الصوتية (vocal cord paralysis) أو التهاب الحنجرة (laryngitis). ومثال الخلل الوظيفي يؤثر على جودة وحجم الصوت مثل إرهاق الصوت (voice abuse) والاضطرابات النفسية (psychological disorders) (رونيه وغاريزون، 2018).

إضافة إلى الخلل العضوي، والخلل الوظيفي، يمكن أن يتأثر الصوت باضطراب حركي (motor speech disorder) أي الرتة أو عسر التلفظ (dysarthria) وهو اضطراب حركي في الكلام يحدث على مستوى العضلات العصبية في الجهاز العصبي التي تتحكم في عملية الكلام (ميريام وابستر (Merriam-webster)، Dysarthria). بالتالي، يصبح نطق الأصوات عسيراً: فقد يكون بطيئاً، أو غير متناسق، أو ضعيفاً، أو كل هذه الأعراض معا دون أن يخل ذلك بعملية الفهم والقراءة للغة بشكلها المنطوق والمحرف (رونيه وغاريزون، 2018).

الشكل 5

التهاب الحنجرة



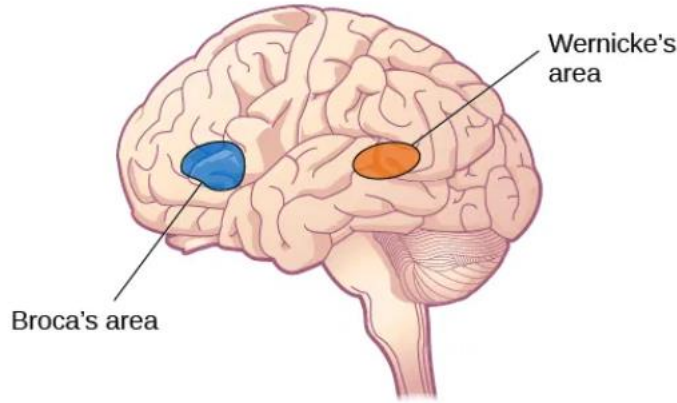
ملاحظة: أحبال صوتية عادية، وأحبال صوتية ملتهبة من [www.quora.com](https://www.quora.com/What-do-vocal-cords-look-like-when-you-have-a-very-sore-throat-(or-laryngitis))
[https://www.quora.com/What-do-vocal-cords-look-like-when-you-have-a-very-sore-throat-\(or-laryngitis\)](https://www.quora.com/What-do-vocal-cords-look-like-when-you-have-a-very-sore-throat-(or-laryngitis))

وخلل حركي آخر هو العمه الحركي (apraxia) ينتج بسبب تلف على مستوى الدماغ. نتيجة لذلك، يتعذر على الإنسان القيام بحركة ما أو تنفيذ مهمة ما في غياب التناسق بين العضلات حتى ولو كانت طبيعية، ومنها العضلات المسؤولة عن إنتاج الكلام. حيث يعجز المتحدث عن تحريك فمه أو لسانه للنطق دون أن يؤثر ذلك على الفهم لديه (وابميد (WebMD)، (Apraxia: Symptoms, Causes, Tests, Treatments).

أما اضطراب الكلام أو ما يسمى بالحبسة (aphasia) فهو فقدان القدرة على الكلام والفهم وإيجاد المفردات بسبب تلف منطقتي الفهم والتعبير في الدماغ المعروفين بباحة بروكا (Broca) وباحة فيرنিকা (Wernicke) (أفازيا (Aphasia)، (Aphasia definitions) (الشكل 6). يجد من يعاني من هذا الخلل صعوبة في بداية الكلام، أو التحدث دون استعمال بعض العناصر النحوية أو عدم التمكن من استعمالها بطريقة صحيحة، أو ترديد بعض المقاطع دون الضرورة (ميديسين نت (MedicineNet)، (Aphasia).

الشكل 6

الحبسة



ملاحظة: باحة بروكا وباحة فيرنিকা في الدماغ من www.biomedguide.com.

(<https://www.biomedguide.com/anatomy-and-physiology/the-nervous-system/brocas-area->

[and-wernickes-area](https://www.biomedguide.com/anatomy-and-physiology/the-nervous-system/brocas-area-)).

نفهم إذا أن الخلل على مستوى الكلام قد يكون عضويا مثل تلف العضلات العصبية أو وظيفيا مثل تلف مناطق الفهم أو عضويا وظيفيا مثل بحة الصوت. كما قد يؤثر على الصوت مثل بحة الصوت أو على النطق مثل فقدان القدرة على التلفظ (جدول 1). ومهما كان الخلل فهو يقلل من جودة الكلام ويؤثر بالتالي سلبا على التواصل.

الجدول 1

اضطرابات الجهاز الصوتي

الرقم	01	02	03	04
اسم الاضطراب	بحة الصوت	الرتة	العمه الحركي	الحبسة
مستوى الاضطراب	الحنجرة	العضلات العصبية للكلام	الدماغ	تلف منطقتي الفهم والتعبير
نوع الاضطراب	عضوي وظيفي	حركي	حركي	حركي
التأثير	- شلل الأحبال الصوتية - التهاب الحنجرة - إرهاق الصوت	- عسر التلفظ - بطء النطق - عدم تناسق النطق - ضعف النطق	- العجز عن الحركة - العجز عن أداء المهام (النطق) - عدم التناسق بين العضلات (عضلات الكلام)	- عدم القدرة على الكلام - عدم القدرة على الفهم - تعرس إيجاد المفردات - غياب بعض العناصر النحوية

2.2.2. المستوى الذهني

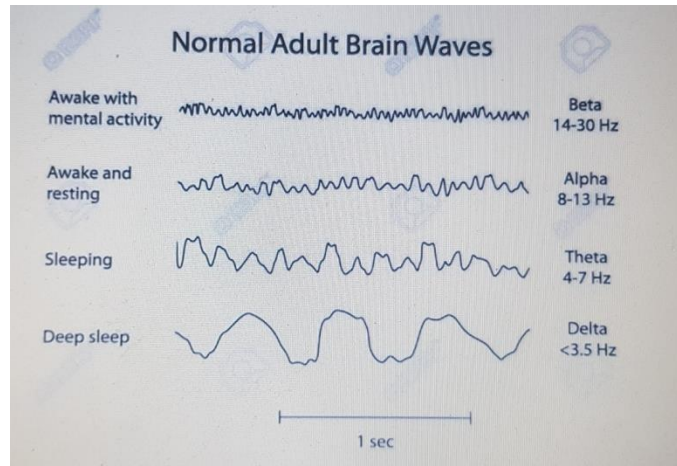
يضم الدماغ البشري 100 مليار خلية عصبية وهو يعتبر المسؤول الرئيسي عن الاتصال بين مختلف أعضاء وأجهزة الجسم كله الذي يحتوي بدوره على 50.000 كيلومتر من الأعصاب. توجد الأعصاب على ثلاثة أنواع في الجسم، حسية، وحركية، وأعصاب الوصل أو الربط، وهي المسؤولة عن نقل السيالة العصبية بين المركز الأمر-المخ-وباقى الأعضاء (بار وبار (Bard & Bard)، 2009، ص ص. 89-91).

يدخل الدماغ في حالات مختلفة على حسب نسبة النشاط الذي يقوم به الفرد. حيث تبين أشكال اهتزازات موجات الدماغ العادي هذه الحالات (الشكل 7): مستيقظ بنشاط فكري

وتتبعه عالي (Beta، 14-30 Hz)، مستيقظ، ومغمض العينين في استرخاء (Alpha، 8-13 Hz)، نوم، و عدم الانتباه (Theta، 4-7 Hz)، نوم عميق (3.5 Hz) (Zhang)، (2019، ص. ص. 135-136).

الشكل 7

موجات دماغ البالغ العادي



ملاحظة: تبين الصورة موجات دماغ شخص بالغ وعادي في مختلف الأنشطة من جانغ، 2019، ص. 135.

تتم كل العمليات الذهنية على مستوى الدماغ، حيث تتعاقد مختلف الأجهزة فيما بينها على حسب المهمة المطلوبة لتستجيب إلى التنبه المرسل وتلبي الأمر. ومن بين هذه العمليات الذهنية نفصل فيما يأتي حول الذاكرة، والانتباه، والتركيز، وصناعة القرار، فرفع اللبس عنها ونتدارس مفاهيمها وأنواعها لنوظفها في الشق العملي من الدراسة.

1.2.2.2. كفاءة الذاكرة

أكدت بحوث العلوم العصبية المعرفية أن عمل الذاكرة يقوم على مجموعة من أنظمة المخ المستقلة والتي تتحد فيما بينها لتعالج المعلومة. كما بينت الدراسات العلمية والنفسية أن تذكر المعلومات قائم على عملية ثلاثية ترتكز أساساً على التشفير (encoding)، والتخزين (storage)، والاسترجاع (retrieval) (ماي (May) وأنشتاين (Einstein)، 2013، ص.

(5). أما التشفير فهو دخول المعلومة إلى الدماغ، وأما التخزين فهو تثبيتها من خلال خلق تشابكات بين الخلايا العصبية، ثم طلبها مرة أخرى عند الحاجة وهو ما يسمى بالاسترجاع.

كثرة استرجاع المعلومة يقوي تشابكات الخلايا العصبية، وهو ما يفسر النسب المختلفة لحفظ بعض المعلومات أكثر من غيرها، إذ إن لعملية التكرار دور في تقويتها وتجذرها في المخ. وبالمقابل، إن عدم تكرار المعلومات يوهن من قوة المشبك العصبي حتى يؤدي إلى ضموه وهو ما يعرف بين العموم بالنسيان (بارد وبارد، 2009، ص. 178).

تصنف الذاكرة إلى نوعين، الذاكرة الظاهرة (explicit memory)، والذاكرة الباطنة (implicit memory). أما الظاهرة فهي التي نستعملها عندما نود تذكر أمر ما، أي أننا نستخدمها بطريقة إرادية، لذلك تسمى أيضا الذاكرة الواعية (Conscious Memory). أما الباطنة فهي التي تحدد القيام بأعمال معينة مباشرة دون الاجتهاد في تحفيز الخلايا العصبية للتذكر، أي بطريقة آلية، حتى أنها تسمى بالمقابل الذاكرة اللاواعية (unconscious memory).

مثال الذاكرة الواعية هو عملية التحدث مع محاولة تذكر مصطلح أو عبارة ما، وهو ما قد يحدث مع متحدث بلغة أجنبية حديث عهد بها أو عند تعامله مع نص متخصص دون خبرة سابقة. أما التحدث العادي باللغة أ أو بلغات موازية من حيث الإتقان، فهي آلية لا تحتاج جهد الاسترجاع قبل تلفظ كل كلمة أو جملة. فاللغة المتقنة مرسخة بمشابك عصبية متينة نتيجة الاستعمال المتكرر والطويل لها.

على صعيد ثان، هناك تصنيف آخر للذاكرة، ليس قائم على جهد التذكر كسابقه، بل على مدة التذكر. تكون الذاكرة قصيرة المدى (short-term memory) إذا ما تحدثنا عن ثوان أقل من الدقيقة. ولا تعتبر المعلومات المخزنة قبل دقيقتين أو ثلاث مثبتة في الذاكرة قصيرة المدى، ذلك أنها سرعان ما تتبخر مع مرور الوقت، من جهة. ومن جهة أخرى، نذكر أن الذاكرة قصيرة المدى لا يمكن لها أن تخزن إلا عددا محدودا من المعلومات في غضون ثوان. قدر العلماء نسبة المعلومات هذه بحوالي سبع معلومات، والمدة بحوالي ثلاثين ثانية (بارد وبارد، 2009، ص. 180).

شرح ميزونو (Mizuno، 2005) في مقال له حول الترجمة الفورية والذاكرة، نوع آخر من الذاكرة ألا وهو الذاكرة العاملة (working memory). يذكر بأن الترجمة الفورية هي تضافر عمليات ذهنية معقدة من مثل الاستماع والفهم والتحليل والتخزين والنقل والاسترجاع للمعلومة بين لغتين مختلفتين وهو ما يتطلب ذاكرة لحظية تعمل على التنسيق بين هذه الأنشطة المتعددة. فيقوم الذهن بتخزين ومعالجة المعلومة لحظيا وهما عمليتان ذهنيان معقدتان من مثل الفهم اللغوي أو التعلم (Baddeley، 1992، ص. 556).

بيد أن الأمر ليس بالبساطة التي قد يبدو عليها، فمن غير الممكن للذاكرة العاملة أن تلبي كل هذه الاحتياجات لوحدها. وهو ما يفسره قائلًا بأن مهمة السمع والفهم توكل لنظام الفهم اللغوي (comprehension language system)، ومهمة الإنتاج لنظام الإنتاج اللغوي (production language system). تقوم الذاكرة العاملة بالتنسيق على مستوى نظام الذاكرة بإيجاد مساحة عمل وسيط (ميزونو، 2005، ص. 741) (الشكل 8).

قد يخلط البعض بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة إذ إن كليهما يستعمل أنيا. لكن الذاكرة العاملة هي التي تستدعي عند حفظ معلومة جديدة أو استرجاع معلومة محفوظة في الذاكرة قصيرة المدى. عليه، يمكن القول بأنها حقل العمل الوسيط الآني (بارد وبارد، 2009، ص. 181)، كما ليس على المتحدث أن يحفظ المعلومات لمدة طويلة، بل فقط المدة التي يحتاجها خلال عملية التواصل، أو الترجمة الفورية مثلا.

تفسر هذه المعطيات طريقة العمل الذهني للترجمان القائمة على التدفق الهائل والآني للمعلومات وضرورة التعامل السريع والفوري معها. حيث عليه أن يتقن توزيع طاقته الاستيعابية والذهنية بين شغل ذاكرة قصيرة للخطاب الأصلي وذاكرة قصيرة لترجمته، فهناك آلية سمع وحذف متواصلة بفضل الذاكرة العاملة. وهنا يعمل أيضا على حث ذاكرته الواعية وذاكرته اللاواعية في تحدث لغة يتقنها وترجمة مصطلحات يحتاجها في الخطاب (ميزونو، 2005، ص. ص. 740-741)

الشكل 8

مهمة الذاكرة العاملة



إن تثبيت المعلومة الموجودة على مستوى الذاكرة العاملة ينتقل إلى ذاكرة أعمق وأطول زمنياً وهي التي تسمى بالذاكرة طويلة المدى (long-term memory). وتحدث عملية التثبيت هذه بتشفير المعلومة استجابة إلى أحد أنواع المنبهات (stimulus) الثلاثة، السمعية (accoustic encoding) أو البصرية (visual accoustic) أو الدلالية (semantic encoding).

تحدد طبيعة تلقي المعلومة طريقة تشفيرها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. حيث تشفر وتخزن الأصوات في رموز سمعية، وبالمثل تشفر وتخزن الصور في رموز بصرية، والمعاني في رموز دلالية، ثم يستدعى كل رمز على حسب السياق والحاجة على الطبيعة التي تم تشفيره وتخزينه فيها (بارد وبارد، 2009، ص. 181).

وهنا، ينبغي التفريق بين المنبه والاستجابة، حيث يمكن لنوعين من الرموز المشفرة أن تتداخل فيما بينها. فقد نجد أن منبهاً بصرياً يعطي استجابة موسيقية، كأن نقرأ نص النشيد الوطني "قسماً" ونردده موسيقياً، أو أن نفكر في مفهوم "السلام" (منبه دلالي) ونمثله رسماً بـ "حمامة" (استجابة بصرية). وأما في سياق الترجمة الشفهية، فقد يتلقى المترجمان المعلومة من أكثر من مصدر، مثل الخطاب من خلال السماع-منبه سمعي، وقراءة بيانات

ومعطيات رقمية من خلال شاشة العرض_منبه بصري، حيث يتوجب عليه التوليف بين كل هذه المدخلات لرد استجابة سمعية للمتلقي.

2.2.2.2. كفاءة الانتباه

كلما تناولنا موضوعا عن الترجمة الشفهية أو عن الترجمان، سواء في مقال أو كتاب أو دراسة أو حتى في قاعة التدريس، نجد أن نسبة كبيرة من التركيز توجه نحو كفاءة الانتباه (أعمال مثل: جيل، 1988؛ ولامبار، 1991؛ ودارو وفابرو (Fabbro)، 1995؛ لامبار، 2004). تحاول كفاءة الانتباه جمع أكبر عدد من المعلومات دون أن يبذل الفرد جهدا إراديا أو معرفيا ما. تغذي الذاكرة العاملة الانتباه وتزوده بالمعطيات المتوفرة لحظة رفع الوعي بالمحيط الداخلي والخارجي.

لا يمكن للانتباه الذهني أن يركز على أكثر من فعل واحد في الزمن الواحد، وأنه وإن بدا متزامنا، فهو متتابع ولأن الفرق الزمني دقيق جدا، أو لأن الفرد يقوم ببعض الأنشطة بطريقة آلية، أي بدون جهد واع، أو لأن قدرته على الانتقال من فعل لآخر جد بارعة ودقيقة، يبدو الانتباه على عدة أنشطة قائما في نفس المدة (لامبار، 2004، ص. 295).

كما بينت بعض الدراسات أن الانتباه يكون ممكنا وبدقة إذا ما اختلفت طبيعة الأنشطة. بمعنى أنه قد يسهل على الفرد العزف على آلة موسيقية والغناء بالتزامن دون أن ينقص ذلك من فعالية نشاط معين، بل وقد يتمكن من العزف والغناء والتواصل مع زملائه في الجوق الموسيقي بالإشارة إليهم مستخدما إحدى يديه أو رأسه أو عينيه.

وهو فحوى الدراسة التي أجراها ألبورت وأنتونيس وراينولدز (Allport، وAntonis، وReynolds) عام 1972 حول بحث مدى صحة فرضية القناة الأحادية للانتباه. بينت هذه الدراسة أن التحدي يكون أكبر أو غير ممكن عند إخضاع الفرد للانتباه إلى مصدرين صوتيين في آن واحد. بينما يمكنه القيام بفعلين إذا ما اختلفا من حيث الطبيعة من مثل العزف على البيانو مع قراءة رموز نص النوتات الموسيقية بالتزامن مع الحفاظ على أداء جيد بالرغم من أن جهد الانتباه موزع على أكثر من فعل واحد كما لو كان مركزا على فعل واحد.

هذه النتيجة التي توصلت إليها فرقة البحث، وجهت استنتاجهم إلى دحض فرضية الانتباه الأحادي للفرد ومحدودية قدرته على توزيع هذه القدرة الذهنية على مستوى الجهاز العصبي، ودفع بهم إلى التفكير في فرضية أخرى تعمل على تقديم تفسيرات أكثر دقة ضمن تعددية قناة الانتباه. إذ يمكن للفرد تحفيز مناطق مختلفة من الدماغ تكون مسؤولة عن مهام متباينة بغية إرهاف الحواس لإدراك المعلومة ومعالجتها آنياً وبالتزامن مع معلومات أخرى.

بينما يبدو الأمر أكثر تعقيداً في حال القيام بأنشطة متقاربة مثلما يواجه طالب الترجمة في التدريب على تقنية التضليل، حيث يجتهد في الانتباه إلى صوتين على الأقل، صوت الخطيب وصوته كمترجم. وهي النتيجة التي توصلت إليها شافر (Shaffer) عام 1975 وذكرت لها مبار (1975) قائلة:

However, since she had great difficulty combining auditory typing with shadowing, Shaffer suggested that interference was greater when *response* units rather than *stimulus* units were similar. (p. 295)

فالعامل على عدة مستويات في قناة الانتباه الذهني يعطي نتائج جيدة في حال تباعدت طبيعة الأنشطة، فلا يجب تشغيل قناة واحدة في أكثر من نشاط من نفس النوع.

تعلم كفاءة الانتباه الترجمان تحديد المقاطع بدقة وترجمتها على النحو الذي جاءت عليه في الخطاب الأصلي مثل الانتباه إلى الجمل الاستفهامية أو التعجبية، أو الحالة الانفعالية للخطيب. تساعد هذه التفاصيل في إضفاء قيمة عالية للترجمة التي تبدو بفضلها واقعية ومقاربة جداً للخطاب الأصلي من حيث طريقة العرض والمضمون، وللخطيب من حيث الخصائص الشخصية التي تصنع روح الخطاب، من جهة. ومن جهة أخرى، يساعده الانتباه في شحذ ذاكرته (هوانغ (Huang) وواتانابي (Watanabe)، 2010، ص. 1).

فالانتباه هو كفاءة الفترة (والكر (Walker)، 2012، ص. ص. 15-16) التي تسمح للترجمان بتحديد الخطأ أو الوعي بالغريب في الكلام أو في الترجمة، وهو ما يجعله يصحح ويقوم عمله. كما تزود الترجمان بالمعلومات التي يحتاجها حول تفصيل معين ليصنع قرار تجاهل بعض المدخلات التي لا يحتاجها عند العمل، مثل بعض الأصوات المزعجة الصادرة من قاعة الاجتماع، أو الصادرة من الخطيب نفسه مثل التأتأة والتلعثم في الكلام، أو الوقفات

غير المرغوبة في الخطاب. ذلك لأن الانتباه عملية انتقاء المراد وإبعاد غير المهم وهو ما يحدث في حال الأنشطة المتزنة (هوانغ وواتانابي، 2010، ص. 1)

3.2.2.2. كفاءة التركيز

قد يحدث وأن يستعمل الناس مصطلحي الانتباه والتركيز بالتبادل، ظنا منهم بأنهما يغطيان نفس المفهوم الدلالي، والسبب هو أن كليهما يقوم على مبدأ انتقاء الأهم (لامبا (Lamba) وراوات (Rawat) وباكوب (Jacob) وآريا (Arya) وراوات (Rawat) وتشوهان (Chauhan) وبانتشال (Panchal)، 2014، ص. 1). مع ذلك، ينبغي تحديد الفارق بينهما وتبيان العلاقة التي تربطهما.

يبدو الدور المهم والأساسي للتركيز بارزا عند التفكير لإيجاد حلول فعالة لمشكل معين، أو في موقف معين بتفعيل أنظمة الذاكرة، وأدوات التفكير لمعالجة المعلومة. تسهم كفاءة التركيز في التحليل الدقيق والفهم العميق لتركيب العلاقات التي تبني معنى ما في ظرف معين.

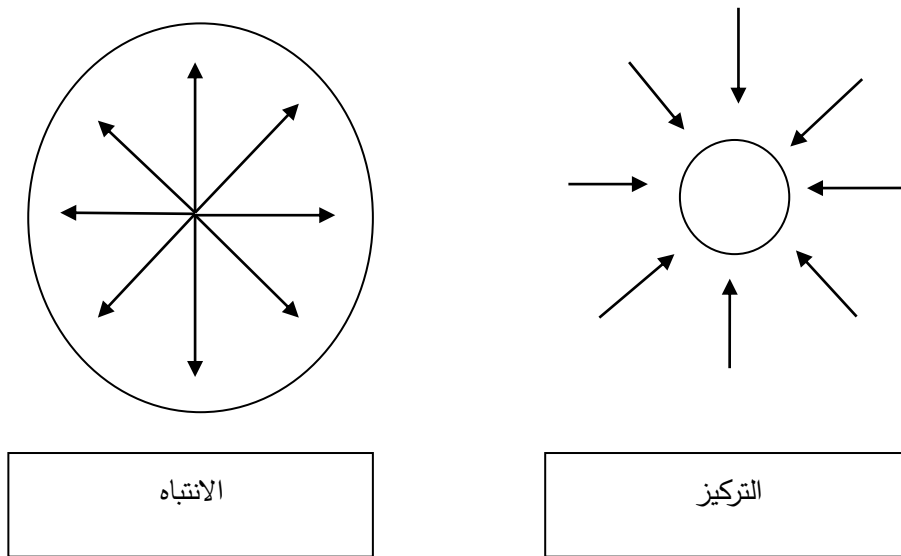
يعمل التركيز على وضع الدماغ في معزل عن المؤثرات الداخلية للفرد والخارجية في محيطه بفضل تشغيل آليات طرد ذهنية تحيطه-الدماغ- ضد هذه المنبهات وتوجه عمله إلى الهدف المنشود من عملية التفكير ومنه كلمة (ركز) أي أن المركز يحاول جمع قدراته وكفاءاته الذهنية والجسدية حول محور معين، نحو المركز، أي "جمع فكره وحصره" (معجم المعاني الجامع). فعلى عكس الانتباه الذي يقوم على رفع نسبة إرهاف الحواس، فإن التركيز يعمل على تقليلها، حيث يجتهد إراديا بتقليص دائرة الوعي الداخلي والخارجي بتحديد وعي الحواس قصد إبعاد المنبهات الداخلية والخارجية التي لا تخدم هدف التركيز.

بالتالي، فإن العلاقة بين التركيز والوعي علاقة تناسب عكسي (شكل 9)، بمعنى أنه كلما زاد التركيز، كان الوعي محدودا من ناحية مساحة الانتباه وانخفضت نسبة إرهاف الحواس لمنع تشفير بعض المعلومات. بينما نلاحظ علاقة تناسب طردي بين الانتباه ورفع الوعي بالمؤثرات الداخلية والخارجية للدماغ. حيث يزداد الانتباه كلما ارتفعت نسبة الوعي بالمحيط والمعلومات.

وهنا تكمن صعوبة المهمة بالنسبة للترجمان الذي يحتاج إلى الكفاءتين في مهنته على حد سواء أي الانتباه والتركيز. إذ عليه اكتساب مهارة توزيع طاقته الدماغية لاختيار ما يحتاج التركيز عليه وإلغاء العناصر الأخرى، مع الانتباه العميق لما اختار. وبالتالي، يكون قد غطى الكفاءتين معا: ركز على عناصر وتعمق فيها، أي يضيق مساحة التركيز ويرفع وعي الحواس فيها مما يتطلب جهدا معتبرا.

الشكل 9

الفرق بين التركيز والانتباه



ولتذليل هذه الصعوبة، يتدرب الفرد على آلية التزاوج بين الكفاءتين حتى تخزن في الذاكرة طويلة المدى، وتتركز في عقله اللاواعي عن طريق التكرار المنظم. بعدها، يصبح استدعاء كفاءة التركيز وكفاءة الانتباه مهارة متقنة بدون جهد كبير نتيجة الخبرة والتجربة. لذلك، كثيرا ما نرى استغناء بعض المترجم المحنكين في المهنة عن ورقة تدوين الملاحظات في الترجمة المتتالية، وهو ما ينم عن قدرة كبيرة على التركيز والانتباه.

فالتركيز إذن كفاءة قابلة للتنمية. في هذا الصدد، أراد جانغ (2019) من خلال دراسة أجراها أن يبين مدى تأثير ممارسة التأمل على نسبة تركيز الدماغ والأداء المعرفي (cognitive performance) للفرد. بينت التجربة أن نسبة الأداء المعرفي قبل وبعد جلسات التأمل لم تتغير من حيث مقارنة نتائج اختبار القراءة والحساب قبل وبعد جلسات التأمل

للعيينة المختبرة، لكن مستوى التركيز، وفقا لما صرحت به العينة، تأثر إيجابا بعد تمرين التأمل، مما جعلها تركز بشكل أعمق وأقوى.

لكن، وعلى غرار الدراسات الأخرى التي أجريت حول التركيز، هذه الدراسة لم تقدم معيارا تجريبيا لقياس نسبة التأثير، حيث ارتكزت فقط على ما قالته عينة الاختبار التي عبرت عن إحساسها. لذلك، نجد أن موري ونغش و تيزوكا (Mori و Naghsh و Tezuka، 2014) حاولوا دراسة قياس نسبة التركيز انطلاقا من هذه الفجوة في الدراسات السابقة التي بقيت عامة دون تفصيل كتنقديم طرق علمية قائمة على دراسات تجريبية، أو حتى تحديد معيار قياس درجة التركيز من خلال قياس نسبة الأداء. واعتمدوا في ذلك على منهجية مستعملة في دراسات علم النفس لقياس مستوى التركيز، وهي حساب وقت تنفيذ مهمة معينة.

الانتباه على ضربين (لامبا وراوات و جاكوب وآريا وراوات وتشوهان بانتشال، 2014) : انتباه نشط (active attention) يحفز إراديا بتركيز الدماغ على أمر معين بغية تغطية حاجة الفرد. تعتبر هذه الحاجة منبها يدفع بالدماغ إلى الانتباه إلى دائرة اهتمام الفرد. أما النوع الثاني فهو الانتباه الكامن (passive attention). هو عملية معرفية لا إرادية قد تشتت بأي منبه خارجي عارض. أي أن الدماغ لا يوليها أهمية بالغة كما في الانتباه النشط.

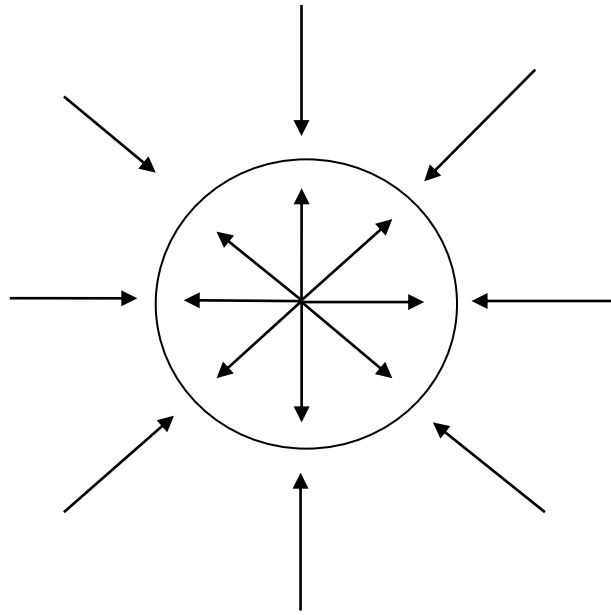
أما الترجمان فيحتاج الانتباه النشط والتركيز معا (الشكل 10)، ذلك أن الانتباه يرفع من تركيز الدماغ لمدة أطول (10 إلى 20 دقيقة في حالة البالغ العادي) (لامبا وراوات و جاكوب وآريا وراوات وتشوهان بانتشال ، 2014) وهو ما يحتاجه في مواجهة تحدي الذاكرة. بالتالي، يفتح وعيه على الخطيب والخطاب، ويركز في الوقت ذاته على عملية الترجمة الشفهية.

بينت الدراسة التجريبية لهوانغ ووتنابي (هوانغ وواتنابي، 2010) أنه كلما تعرض الدماغ لأكثر من منبه في زمن واحد، ارتفعت نسبة الضغط على عملية الانتباه. وكلما صعبت المهمة الذهنية، قل التركيز، وتطلبت العملية نسبة كبيرة في جهد الانتباه. وبما أن قدرة الانتباه محدودة، فإن المنبهات تتنافس لتحوز على نسبة أكبر من الجهد الذهني. كما أن القدرة على التركيز ترفع من الانتباه، والانتباه يرفع من الذاكرة (موري ونغش و تيزوكا،

(2014). من هذه النتائج، نفهم أنه على الترجمان التدريب على الرفع من هذه الكفاءات الذهنية وتعلم كيفية توزيع جهد الدماغ على حسب الأولوية للاستغلال الأمثل للكفاءات الذهنية الثلاثة: الذاكرة، والتركيز، والانتباه، أي أنه ينتبه ليركز، ويركز ليتذكر.

الشكل 10

الجمع بين التركيز والانتباه



4.2.2.2. كفاءة صناعة القرار

تحاك عملية الاتصال ضمن شبكة معقدة من المعطيات المصاغة على حسب الظروف التي يحددها موقف معين بين أفراد اجتمعوا ليتدارسوا موضوع يهمهم. غالبا ما يتركز تفكيرهم على إشكال محور موضوع لقائهم، فيعملون على تباحث حل أو مجموعة من الحلول بهدف تغيير الوضع الراهن والخروج من المعضلة أو ببساطة من عملية الاتصال بحلول مرضية على الأقل في الوقت الحالي.

يصل الفرد إلى هذه الحلول بناءً على قرارات يتخذها بالاستناد إلى معلومات وتجارب سابقة ومتركمة تتفاعل فيما بينها، ومع المعطيات الراهنة. بالتالي، فإن القرار هو العنصر الرئيسي في توجيه عملية الاتصال وتحديد عناصرها للإفصاح عن القنوات والخبرات

والمفاهيم الفردية. في هذا السياق، تعرف المختصتان باري ودوشرتي (Barry، وDocherty، 2018) صناعة القرار كآلاتي:

The extent to which an individual is capable of understanding and remembering information, and using this to make and communicate their choice, is referred to as their decision-making capacity. (p. 1)

يعود، إذا، الفرد بذاكرته إلى مخزون مكتسباته السابقة، فيستخرج منها أدوات ذات الصلة بموضوع تفكيره ليعالج المعلومة ويفصح عن مقترحه من خلال قراراته المتخذة. تتم عملية صناعة القرار بمراحل، حيث على الفرد المتحدث أولاً أن يستوعب المعلومة التي يود التقرير فيها ويحللها ويتعرف عليها لذلك تسمى أيضاً المرحلة المعرفية (cognitive phase). ثم يحفظها طيلة مدة العمل على القرار ويعتمد إلى معالجتها كجزء من عملية اتخاذ القرار، وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة العملية (action phase). وأخيراً، يفصح ويعلم عن قراره بطريقة معينة في مرحلة تسمى بمرحلة التعلم (learning phase) (باري ودوشرتي، 2018، ص. 3؛ أبريل (April) وبلاس (Blass)، 2014، ص. 5).

وأي تأخر في اتخاذ القرار أو الإفصاح عنه قد يؤثر على نوعية الاتصال أو حتى على اتجاهه. وليس الوقت دائماً آنياً، بل يحكمه نوع الاتصال، مثل القرارات القضائية بالمحكمة التي قد تستغرق مدة اتخاذها وقتاً معيناً، ولكنها في الأخير محددة بموعد. أما في حال الترجمة الشفهية، فهي آنية، حيث يتوجب على المترجم، بالإضافة إلى كل العمليات الذهنية الآنية التي يقوم بها حال الترجمة، أن يشغل آلية اتخاذ القرار كسلسلة ذهنية متواصلة ومتزامنة مع أنشطة أخرى.

تعتمد عملية اتخاذ القرار على النمو الشخصي والذهني للفرد، فكلما كانت قدراته الذهنية مرتفعة، زادت قدرته على اتخاذ القرار حتى أنها تعتبر واحدة من كفاءات القيادة، فهي قدرة تكتسب وتنمى، من جهة. ومن جهة أخرى، يتدخل الجانب العاطفي، فهو يساعد الدماغ في تحديد الأولويات واستبعاد العوامل غير المرغوب إدراجها في عناصر القرار، والتركيز على تلك المرغوب فيها (أبريل وبلاس، 2014، ص. 2-5).

ومن الناحية العملية في الترجمة الشفهية، فنجد أن الترجمان في مواجهة دائمة لظروف تتطلب منه اتخاذ قرارات آنية وفعالة كما بينا في الفصل الأول (3.1). تداخل الكفاءة اللغوية والكفاءة الفولغوية)، بين صديق أو صديقة مقابل friend، أو في هذا الفصل (3.7.1.2). التداولية والترجمة الشفهية)، أنت أو أنتِ أو أنتما أو أنتما أو أنتم أو أنتن مقابل you. وعلى مستوى آخر من المستويات النحوية، قد نلمس حاجة الترجمان إلى هذه الكفاءة أمام مجموعة من المترادفات، أو المتلازمات اللفظية مثلاً.

فإذا أراد الترجمان أن يكون دقيقاً في ترجمته لمقابل مفهوم sleeping، عليه أن يبيّن قراره على سياق تفاصيل اللفظ. حيث نجد أن أبي منصور الثعالبي (د. ت.) قد سمى النوم على حسب مراحلها في باب (في ذكر أحوال وأفعال الإنسان وغيره من الحيوان)، الفصل الأول، (في ترتيب النوم): أَوَّلُ النَّوْمِ النَّعَاسُ ، وَهُوَ أَنْ يَحْتَاجَ الْإِنْسَانُ إِلَى النَّوْمِ، ثُمَّ الْوَسَنَ وَهُوَ ثَقَلُ النَّعَاسِ، ثُمَّ التَّرْنِيقُ وَهُوَ مُخَالَطَةُ النَّعَاسِ الْعَيْنِ، ثُمَّ الْكَرَى وَالْعُمُضُ وَهُوَ أَنْ يَكُونَ الْإِنْسَانُ بَيْنَ النَّائِمِ وَالْيَقَظَانِ، ثُمَّ التَّعْفِيقُ وَهُوَ النَّوْمُ وَأَنْتَ تَسْمَعُ كَلَامَ الْقَوْمِ ، عَنِ الْأَصْمَعِيِّ، ثُمَّ الْإِغْفَاءَ وَهُوَ النَّوْمُ الْخَفِيفُ، ثُمَّ التَّهْوِيمُ وَالْغِرَارُ وَالتَّهَجُّاعُ وَهُوَ النَّوْمُ الْقَلِيلُ، ثُمَّ الرُّقَادُ وَهُوَ النَّوْمُ الطَّوِيلُ، ثُمَّ الْهُجُودُ وَالْهُجُوعُ وَالْهُبُوعُ وَهُوَ النَّوْمُ الْعَرَقُ، ثُمَّ التَّسْبِيخُ وَهُوَ أَشَدُّ النَّوْمِ ، عَنْ أَبِي عُيَيْدَةَ عَنِ الْأَصْمَعِيِّ الْأَمْوِيِّ.

كما قد نجد نفس التحدي في اللغة مثل المتلازمات اللفظية (collocations). ففي اللغة الانجليزية مثلاً، نقول (extensive damage)، أو (widespread damage) بمعنى خسائر جسيمة بدلاً من (a lot of damage)، و (torrential rain) بمعنى أمطار غزيرة بدلاً من (very heavy rain)، و (fierce criticism)، أو (strong criticism) بمعنى نقد لاذع بدلاً من (big criticism).

وهناك قرارات أخرى غير لغوية يواجهها الترجمان هي القرارات المبنية على الاتجاهات الإيديولوجية للترجمان أو للهيئة، والتي تدخل أيضاً في المستوى التداولي للمتحدث. مثل جهادي وفدائي ومقاوم ومجاهد مقابل terrorist بالانجليزية، أو كافر بمعنى mécréant مقابل non musulman، أو infidèle، أو non croyant بالفرنسية.

في هذا السياق، نذكر استرجاع رفاة أول شهداء جزائريين في المقاومة الشعبية إبان الحقبة الاستعمارية. استلمت الجزائر، بعد 170 سنة، 24 جمجمة تزامنا مع الاحتفال بالذكرى الثامنة والخمسين لعيد الاستقلال يوم 05 جويلية 2020. فغطت الصحافة الوطنية والدولية الحدث، ووصفته كل جهة بما يتوافق مع قناعاتها الإيديولوجية. فعبرت قناة France 24 الفرنسية عن الحدث قائلة: " Parmi les têtes des rebelles les plus illustres des débuts de la colonisation, figurent celles de cheikh Bouziane (...)" (ترويار (Trouillard)، 2020، فقرة، 5)، حيث استعملت لفظة (rebelles) أي المتمردون.

وفي المقابل، نجد أن الصحافة الجزائرية استعملت ألفاظا أخرى مثل ما جاء في يومية الشروق أون لاين: "أشرف رئيس الجمهورية عبد المجيد تبون، الأحد، على مراسيم دفن رفات 24 شهيدا/ من المقاومة الشعبية" (لهوازي، 2020، فقرة، 1)، وأضافت: "[...] وفي كلمة له، أثناء عملية دفن رفات المقاومين، أفاد الوزير أن "شهداء المقاومة الجزائرية كانوا سراجا منيرا في الزمن العسير، فرساننا الأشاوش، أمثال الشيخ بوزيان [...]". (لهوازي، 2020، الفقرة، 9). حيث سمووا بالمقاومين، و الشهداء، ووصفوا بالسراج المنير والفرسان الأشاوش.

3.2.2. المستوى الثقافي

يعتبر العامل الثقافي معيارا مهما في عملية الاتصال، على الوجه الأعم، وفي الاتصال المتخصص والترجمة التحريرية والشفهية، على الوجه الأخص. ويضاف إلى هذا المعيار عامل السرعة في الترجمة الفورية التي تعتمد أساسا على التدفق المتتالي للمعلومات دون انتظار أو تقديم فرصة في التراجع بعد التسليم الشفهي والفوري للترجمة.

يتطلب العامل الثقافي درجة من التحكم وإلا ترتبت عن غيابه أو جهله، جزئيا أو بالكلية، أخطاء جسيمة ومفاهيم مغالطة. لذلك، كثيرا ما يتم تقييم العمل الترجمي من ناحية الكمية والمعنى المفقودين أكثر من الاهتمام بالكمية والمعنى المُسلَّمين. ذلك أن الترجمة هي مرآة عاكسة لقوة معينة هي الثقافة التي تحمل معها قوى أخرى تتداخل فيها اللغات ضمن نسج اجتماعي لبنائه بلبانات جديدة. إن غياب الجانب الثقافي أو نقصه لا يعود إلى نقص

كفاءة الفرد من الناحية التقنية أو التخصصية، بل إلى نقص فهم الأبعاد الاجتماعية لسياق العمل (كانت (Kent)، 2013).

يتدخل البعد الثقافي في عملية الاتصال وفي فعل عملية الاتصال، حيث أن الأول فعل لغوي غير متواصل والثاني فعل فولغوي متواصل. لذلك كان لزاما على المترجم أن يفهم الرموز الثقافية والأبعاد الاجتماعية للخطيب الذي يرسل، بالموازاة مع الرموز اللغوية، إشارات فولغوية محكومة بقوانين ثقافية خاصة به. كما عليه-المترجم-التنبؤ بالعناصر الفولغوية للخطيب والتي هي جزء من المعطيات الثقافية (بيسون (Besson) وجراف (Graf) وهارتونغ (Hartung) وكروفاوسر (Kropfhäusser) وفواسارد (Voisard)، 2005).

ليس المترجم مطالبا بأن يكون عالما متخصصا في كل مجال، ولكنه مطالب باكتساب كفاءة الاطلاع على مجال تخصصه والبحث عن المعلومة والقدرة على تحليلها ضمن سياقها. قال الرئيس السابق للولايات المتحدة الأمريكية، دونالد ترامب، خلال الندوة الصحفية المنعقدة يوم 23 أكتوبر 2018 (Today News، 2018، 02:06):

I have people in Turkey, I have people in Saudi Arabia and other places, and they're all coming back, as we speak in the heading back. And now, I think everything in a very short period of time. It's a bad situation but certainly President Erdogan is not complementary of what happened. That was a terrible thing what happened.

في هذا المقطع، أراد التحدث عن حدث سياسي عالمي متداول على نطاق واسع في الأوساط الإعلامية. فمن غير الممكن للمترجم العمل على مثل هذا الخطاب إذا لم تكن له خلفية ثقافية سياسية حول الواقع الراهن واطلاع جيد عن الموضوع. يضم هذا الجزء الصغير-حوالي 20 ثانية-المقتطع من الخطاب عدة أبعاد سياسية تجمع أطرافا لها علاقة بالموضوع من مثل السعودية وتركيا في حادثة اغتيال الناشط الصحفي السعودي جمال خاشقجي في السفارة السعودية بتركيا يوم 2 أكتوبر 2018.

وكمثال آخر، ظاهرة الاحتجاجات الأمريكية المناهضة للتمييز العرقي ضد السود. حيث نلاحظ ترديد شعار (Black Lives Matter) وأحيانا كثيرا رمز (BLM) على لافتات المحتجين وهاشتاغ مواقع التواصل الاجتماعي المنددين بقتل الشرطة الأمريكية التعسفي

للسود في الآونة الأخيرة. ولفهم مرجعية الشعار، نعود إلى أصل العبارة (حياة السود مهمة). هي تسمية حركة اجتماعية دولية تأسست العام 2013 بالولايات المتحدة الأمريكية لمقاومة وحشية الشرطة ومحاربة العنصرية والعنف ضد السود كما جاء في موسوعة بريطانيا (Britannica). أي أن العبارة تعبر عن ثقافة تاريخية في اللغة.

نفهم، إذن، أنه على الترجمان الإمام بالرموز الثقافية للغة المنقول إليها وإحسان إيجاد مكافئاتها وكذا إتقان الخيار الترجمي الذي قد تميل إليه ثقافة دون الأخرى حسب النظرية الغائية. في هذا السياق، تصنف الإشارات التي قد يرسلها الفرد ضمن عملية الاتصال رسائل مشفرة في حركات أو نظرات غير منظوقة. غير أن هذه الشيفرات لا تترجم على النحو ذاته بالنسبة لكل متلقي، وبما أن الترجمان هو أولاً متلقي للخطاب الأصلي قبل أن يكون مرسلًا له بعد الترجمة، فهو يتعرف على مقاصدها لأنها جزء من الاتصال.

فالالاتصال البصري مثلاً هو شيفرة ثقافية تختلف معانيها وترجمتها من شعب لآخر. يمكن للنظر المباشر في عين المتحدث أو المستمع أن يكون تعبيراً عن الإصغاء والعفوية، أما إذا وصل حد التحديق فقد يكون الأمر مزعجاً ومحرجاً. ينظر المستمعون شمال وجنوب أمريكا إلى المتحدث في لقاءات الحشود الكبيرة للتركيز على ما يقال والإنصات. في المقام ذاته، قد يطبق اليابانيون جفونهم ويغمضوا أعينهم عند الاستماع للخطيب مما يساعدهم على التركيز. وبينما يبدي الفرد احترامه للطرف الآخر في عملية الاتصال بتوجيه النظر إلى أسفل في بعض المناطق الإفريقية، ينظر ساكن شمال أمريكا صوب المتحدث أو المستمع ليريه احترامه. قد يفسر النظر إلى الأسفل بالتواضع، أما النظر إلى الأعلى فقد يكون دليلاً عن الإرهاق والتعب، أو حتى عن الشعور بالملل (بيسون وغراف وهارتونغ وكروفوسر وفواسارد، 2005؛ بونستيل (Bonesteel)، 2010، ص. 4).

بالتالي، فإن الاتصال البصري يقدم معلومات مبطنة في عملية الاتصال، ويكشف عن مدى اهتمام المستمع بالخطاب، أو استيائه، أو رضاه، أو تجاوبه وتفاعله الإيجابي أو السلبي. وبما أن معاني هذه الرموز تشفر تبعاً لكل ثقافة، فهي تقدم ترجمات مختلفة ينبغي التعرف عليها في سياقها الخاص من خلال اكتساب قدرة التحليل الدقيق والعميق لمختلف سلوكيات الخطيب المعبر عنها صراحة أو كناية.

ليس هذا وحسب، بل كثيرا ما تفوق المصطلحات قدرة الترجمان على مواكبتها نظرا للتوليد السريع والمكثف لها في خضم تسارع الابتكار في العالم، خاصة إذا ما تعلق الأمر بمسميات مؤقتة متعلقة بزمان معين، ولدت بسرعة للتعبير عن حاجة ما لمدة زمنية معينة. يقول بيتر نيومارك (Peter Newmark، 2006) عنها "أما المستجدات سريعة الزوال فهي كابوس المترجم" (ص. 294). وقد يزداد الأمر تعقيد إذا ما كان السياق مركبا، ونذكر للتوضيح مثاله الانجليزي (Beenites) الذي يترجم ب (البينيون) وهم "أتباع سياسة عضو حزب العمال اليساري طوني بين" (ص. 296). نلاحظ هنا أن هذا المصطلح مزدوج الأبعاد؛ إذ إنه مفهوم سياسي ومصطلح مركب من اسم علم أجنبي.

4.2.2. المستوى النفسي

أجريت أبحاث كثيرة في مجال الترجمة على الشق اللغوي وعلى نتاج الترجمة (translation product) قبل النصف الأول من القرن الماضي، ثم بدأ الاتجاه يحدد ناحية الشق الفولغوي، وبالتحديد إلى الجانب النفسي بالتركيز على عملية الترجمة (translation process). فتبين أن هناك أبعادا نفسية وعاطفية كثيرة تتدخل في ظرف العمل الترجمي الشفهي نظرا لطبيعة العمليات المعقدة التي تتداخل لإتمامه (كوربال، 2016، ص. 298).

ولأن الموارد التي يتسلح بها الترجمان محدودة، وطاقته قد تنفذ، جاءت الدراسات غزيرة حول إمكانية إيجاد حلول ناجعة تمكنه من التعامل الذكي مع ما يملك بغية التسيير الحسن لمدخراته. في هذا الصدد، جاءت دراسات دانيال جيل (1985) دقيقة وعميقة حول ضبط جهد الترجمان والتحكم في طاقاته على حسب الأنشطة التي يقوم بها كما أسلفنا في الفصل الأول. هذه الدراسات ومثلها تنصب كلها في بوتقة تحقيق توازن نفسي للترجمان أثناء أداء مهمة الترجمة الشفهية، والتحكم في متغيرات الظرف التي تطرحه.

1.4.2.2. التحكم في الضغط النفسي

قد يعتقد عموم الناس أن المسبب الرئيسي للضغط النفسي هو، فقط، عامل الوقت الضيق بالمقارنة مع المهام التي يجب إنجازها. بيد أن الدراسات النفسية (لوبيان مثلا Lupien، 2010) بينت غير ذلك. ضربت لوبيان (2010) أمثلة عن مسببات الضغط

النفسي التي لا علاقة لها بضيق الوقت. فقد يشعر الإنسان بضغط نفسي شديد لدى زيارته طبيب الأسنان في يوم عطلة، أو عند استقبال ضيف غير مرتقب، أو عند تلقي خبر مرض خطير. فهذه الأمثلة وغيرها لا ترتبط بالبعد الزمني، ومع ذلك تضع الدماغ في حالة قلق على درجات متفاوتة. بالتالي، فنحن نشعر بالضغط النفسي في حياتنا اليومية في مواقف مختلفة مثل الخوف، والتعب، والإجهاد البدني والفكري، وتحت ظرف الضغط الدائم، والمسؤوليات الكبيرة والكثيرة (فينك (Fink)، 2017).

بدأ التفكير في دراسة الضغط النفسي في فترة الحربين العالميتين (لوبيان، 2015، ص. 277) باعتبار الأعراض الجسدية البادية على الجنود آنذاك والتي لا تتعلق بآثار جروح الحرب. وكان للطبيب هانز سيلبي (Hans Selye)، الذي أدخل مصطلح الضغط النفسي في مجال الطب البيولوجي، الفضل الكبير في تطوير المفهوم بعدد التجارب العلمية المختبرة التي أجراها لتحديد المناطق والهرمونات المسؤولة على وضع الدماغ في حالة الضغط النفسي، وتحديد رد فعل الجسم إزاء ذلك بداية من العام 1936.

بينت الدراسات أن العامل الذي يؤدي إلى خلل جسدي وعقلي بسبب الضغط النفسي ليس الشعور النفسي بالضغط النفسي، وإنما إفراز هرمونات الضغط النفسي-الأدرينالين (adrenaline or epinephrine)، والنورأدرينالين (noradrenaline or norepinephrine)، والكورتيزول (cortisol)- المسؤولة عن تحديد الخطر المحدق بالدماغ من أجل توفير الحماية للجسم والإبقاء عليه، وإعادة الاتزان الذي كان عليه (موازان (Moisan) ولو موال (Le Moal)، 2012). ومنه، فالضغط النفسي، في تعريف سيلبي، هو استجابة الجسم غير المحددة لأي مطلب (فينك، 2017).

ويقصد بالمطلب هنا أي عامل مسبب للضغط كالخوف من عدم النجاح في مهمة ما، أو الإجهاد، أو نقص الموارد الكافية لتغطية احتياج ما. "فالضغط النفسي هو عندما يشعر الفرد بأن المتطلبات المحيطة به تفوق بوضوح الموارد المتوفرة لديه لتغطيتها. وهذه المتطلبات خارجية (متطلبات المحيط) وداخلية (متطلبات يضعها الفرد)" (ريكاردي ومارينوزي وزيتشين، 1998، ص. 96). حيث يتعرض الفرد إلى منبهات خارجية أو داخلية

تثير قلقه (stressor) فتكون له ردة فعل نفسية (stress response) ينتج عنها القلق (stress) الذي قد يكون سلبيا (distress) أو إيجابيا (eustress) (شنايدرمان (Schneiderman) وإيرونسون (Ironson) وسيغل (Siegel)، 2005).

فالضغط النفسي الإيجابي هو مصدر التحفيز الذي يدفع الفرد للقيام بمهمة معينة (لوماس (Lomas)، 2000، ص. 16) كأن يجتهد بالعمل لساعات إضافية ليترقى في منصبه، أو يربح مالا أوفر، أو أن يدرس مطولا وفي أوقات العطل لينجح في مسابقة دراسية. فهو إذن وقود تحفيز الدماغ، فلا ينبغي أن ينخفض تماما ولا أن يرتفع أكثر مما يتحمل الإنسان. يوضح الشكل 11) أنواع الضغط النفسي على حسب مستواه خلال الزمن.

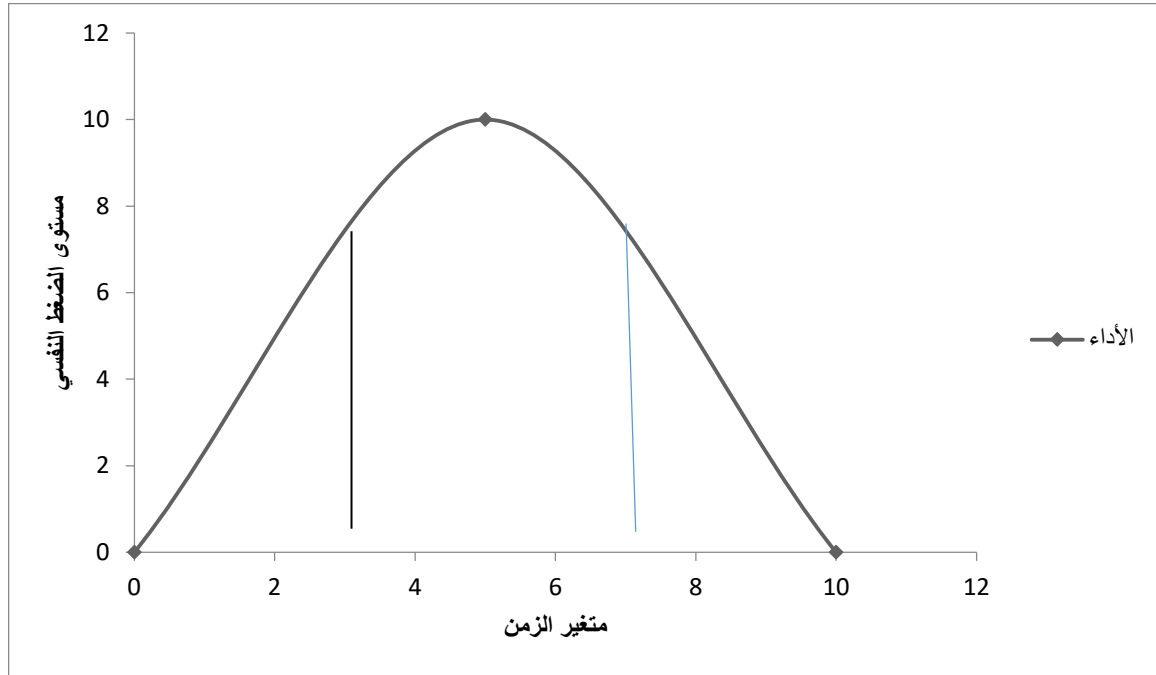
في حال غياب الضغط النفسي بين الإحداثيتين (0، 0) و(2، 3)-الوحدات الزمنية ونسبة مستوى الضغط النفسي تتغير حسب الفرد والظرف-، يشعر الفرد بالراحة المطلقة، وبالتالي يكون نشاط الدماغ للأداء منخفض. وفي حال ارتفاعه في زمن معين وظرف معين، بين الإحداثيتين (3، 7)، و(7، 8) مثلا، يصل إلى قمة الأداء بفضل الضغط النفسي الذي يثيره للعمل أكثر. وتتميز هذه المرحلة بارتفاع الطاقة، والقدرة على التركيز والانتباه والتفكير، وزيادة الحماس، والرغبة في مجابهة التحديات، والشعور بسهولة الإنجاز (لي (Li) وتشاو (Cao) ولي (Li)، 2016، ص. 1210). لكن، ومع مرور الزمن وارتفاع الضغط النفسي، يبدأ الدماغ في الشعور بالتعب، ثم الإرهاق، ثم الإجهاد والقلق بين الإحداثيتين (9، 8)، و(10، 0).

بالرغم من كل الدراسات التي أجريت حول الضغط النفسي السلبي، والضغط النفسي الإيجابي، إلا أن هناك من يرى أن الضغط النفسي مصطلح واحد وليس سلبيا ولا إيجابيا في حد ذاته، ذلك أن طبيعته تتحدد وفقا لمجموعة من المعطيات والظروف المتعلقة بالجسم ومحيطه، فإن نسبة القلق تعتمد على طبيعة الفرد وموارده في التعامل مع هذه الحالة النفسية. في هذا المضمار، اقترح بيانرتوفا فاسكو ولينارت وشرينجر (Bienertova-Vasku و Lenart و Scheringer، 2020) في مقال لهم الاستغناء عن مصطلح (eustress) والاكتفاء بمصطلح (tress) لتفادي أي غموض مفاهيمي نظرا لأن هذا التقسيم غير موجود

أساسا. وبدلا من التركيز على أنواع الضغط النفسي، يروا أنه من الأفضل التركيز على رد فعل الفرد أمام منبه الضغط النفسي.

الشكل 11

نسبة الأداء تحت الضغط النفسي



حد ذاته، ذلك أن طبيعته تتحدد وفقا لمجموعة من المعطيات والظروف المتعلقة بالجسم ومحيطه، فإن نسبة القلق تعتمد على طبيعة الفرد وموارده في التعامل مع هذه الحالة النفسية. في هذا المضمار، اقترح بيانرتوفا فاسكو ولينارت وشرينجر (Bienertova-Vasku و Lenart و Scheringer، 2020) في مقال لهم الاستغناء عن مصطلح (eustress) والاكتفاء بمصطلح (tress) لتفادي أي غموض مفاهيمي نظرا لأن هذا التقسيم غير موجود أساسا. وبدلا من التركيز على أنواع الضغط النفسي، يروا أنه من الأفضل التركيز على رد فعل الفرد أمام منبه الضغط النفسي.

أما عن مفهوم الضغط النفسي، يفسر الفسيولوجي والتر كانون (Walter Cannon) نظريته المواجهة والهروب (fight-or-flight) على أنها آلية استجابة الجسم-جسم الإنسان

والحيوان-لمنبه خطر مهدد (وولفوك (Woolfok) وليهر (Lehrer) وألين (Allen)، 2007، ص. ص. 6-7). أي أن الجسم يستجمع موارده الداخلية لمواجهة منبهات التهديد الخارجي إما بالمواجهة أو بالهروب بغية المحافظة على بقاءه وإبقاء توازنه. فالضغط النفسي بالنسبة لكانون هو الحالة التي تعتري الجسم كرد فعل نفسي فسيولوجي.

أما سيللي، فوضع للضغط النفسي ثلاث مراحل لشرح الحالة والتي سماها GAS أي متلازمة التكيف العام (general adaptation syndrome). سمي المرحلة الأولى مرحلة الإنذار (alarm stage) وهي التي تهيئ الجسم بفضل إفراز هرمون الأدرينالين لإبداء رد فعل ضد الخطر يظهر من خلال تغيرات فسيولوجية للجسم. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التكيف أو المقاومة (adaptive-resistance stage) في حال استمر الضغط النفسي وهي تعود بالجسم إلى حالته الأولى التي سبقت التعرض للخطر، أي حالة انعدام التنبيه، لأنه يكون قد تعود على المنبه. أما المرحلة الأخيرة، فهي مرحلة الإجهاد (exhaustion stage) حيث يكون الجسم قد تعرض لمدة طويلة للمنبه فيفقد التكيف الذي اكتسبه في المرحلة الثانية. هو الآن معرض لفقدان الطاقة اللازمة لمواجهة الخطر مما قد يؤثر سلبا عليه (وولفوك وليهر وألين، 2007).

فالتعرض المطول والمستمر للضغط النفسي وحالات الاستجابة القصوى تؤدي إلى الإفراط في تنبيه الجهاز العصبي وبالتالي تؤثر على الجهاز الهرموني ومنه على الحالة الجسدية والنفسية (وولفوك وليهر وألين، 2007) من خلال استجابة نفسحيوية (psychobiological response) (مواران ولو موال، 2012) تظهر على مستوى السلوك. فجسديا يتسبب في خلل العملية الاستقلابية (metabolic process disorder)، والخلل الهيكلي العضلي (musculoskeletal disorder)، ويحدث الذبحة القلبية (heart attack)، وصعوبة التنفس أو التنفس المتسارع، والتشنج العضلي (muscle tension)، وارتفاع ضغط الدم، ويسبب أمراض المناعة الذاتية (autoimmune diseases)، وإضعاف مناطق الذاكرة بالدماغ، والتهاب جهاز الدورة الدموية (circulatory system inflammation)، والموت أحيانا (APA، 2018؛ Cardiovascular، فقرات، 2، و3، و4).

أما نفسياً، فيحدث القلق، والتشاؤم، ونقص التحفيز، والحساسية المفرطة، وقلة التركيز، والانهيار العصبي، والنسيان. وأما سلوكياً، فيؤدي إلى الإفراط في التدخين، وقلة الأكل، والعدوانية، وقلة الاسترخاء، وكثرة النوم، وقلة التمارين الرياضية والحركة بصفة عامة، والإدمان (وولفوك وليهر وألين، 2007؛ فاسكو ولينارت وشرينجر، 2020).

ذلك أن عملية رد فعل الدماغ والاستجابة لمؤثر الضغط النفسي عملية معقدة تتداخل فيها عدة أجهزة وأعضاء (الشكل 12)، وتتطلب جهداً كبيراً. فتستقبل اللوزة الدماغية أو اللوزة العصبية (amygdala)، الموجودة في الدماغ والتي تدخل في العملية العاطفية، منبه التهديد فتُرسل إنذار خطر للوطاء أو تحت المهاد (hypothalamus). يحفز الوطاء الغدة الكظرية (adrenal glands) عن طريق الجهاز العصبي الآلي (automatic nervous system) من أجل تنشيط جهاز العصب الودي (sympathetic nervous system)، الذي يتمثل دوره في إمداد الجسم بالطاقة اللازمة لمواجهة التهديد، فيتم إفراز هرمون الأدرينالين في الدم. عقب ذلك تحدث تغيرات فسيولوجية على الجسم (هارفارد هيلث بابليشينغ مودميترك (Harvard Health Publishing Moodmetric)، 2018؛ Part 1، Still in danger؛ عمروسي، 2019، ص. 701؛ هارفارد هيلث بابليشينغ مودميترك، 2020؛ Sounding the alarm، فقرات، 2، و3، و4،).

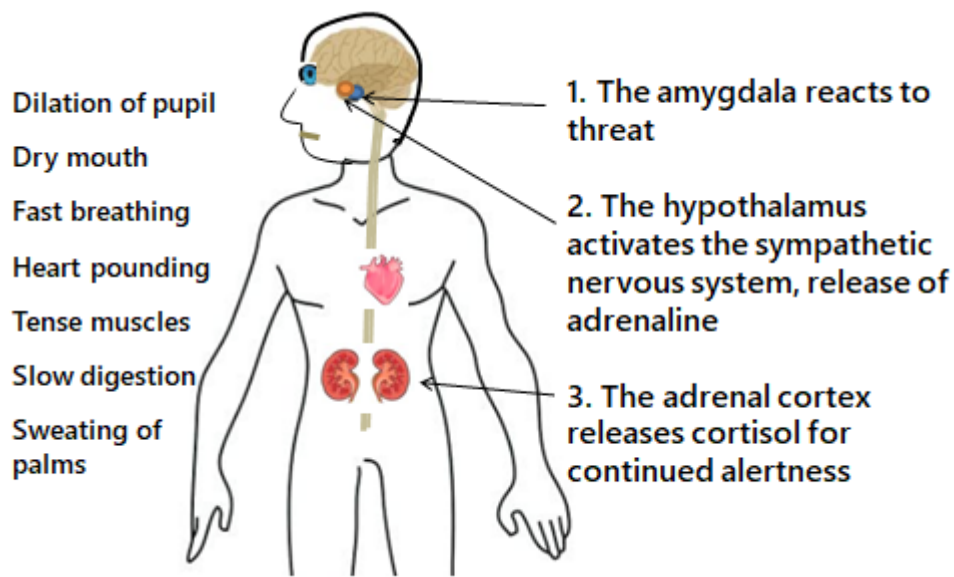
تبدو استجابة الجسم من خلال أعراض مختلفة منها توسع شرايين القلب، وزيادة تدفق الدم، وتزايد ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وتسارع التنفس (APA، 2018؛ Cardiovascular، فقرة، 3). يرتفع تدفق السكر في الدم (glucose) والدهون، فيزود الجسم بنسبة عالية من الطاقة (هارفارد هيلث بابليشينغ مودميترك، 2018؛ Part 1، Still in danger، 2020؛ Sounding the alarm، فقرة، 3).

ثم يحفز الوطاء نظام الاستجابة للضغط النفسي (HPA) المكون من الوطاء، والغدة النخامية (pituitary gland)، والغدة الكظرية لمواصلة عمل العصب الودي. وفي حال ما إذا استمر تنبيه الخطر، يفرز الوطاء هرمون كورتيكوتروبين (CRH) (corticotropin-releasing hormone) إلى الغدة النخامية لتحرير الهرمون المنشط لقشرة الغدة الكظرية (adrenocorticotrophic hormone) (ACTH). يحفز ACTH الغدة الكظرية لإفراز هرمون

الكورتيزول. بعد انتهاء مرحلة الخطر، يتدخل الجهاز العصبي اللاودي (parasympathetic nervous system) الذي يعمل على إراحة الجسم بعد رد الفعل ضد الضغط النفسي (هارفارد هيلث بابليشينغ مودميترك، 2018؛ Part 1، Still in danger، 2020؛ Sounding the alarm، فقرات، 6، و7).

الشكل 12

عملية الاستجابة لمنبه الضغط النفسي وأعراضها



ملاحظة: مستويات الاستجابة لمنبه الضغط النفسي. من www.moodmetric.com (<https://moodmetric.com/fight-flight-response/>).

أما في حال الترجمة الشفهية، فينجم الضغط النفسي عن المسببات المذكورة كلها؛ أي المتعلقة بضغط عامل الزمن، وكذا مسؤولية مهمة الأداء المرتقبة من الترجمان. ويزداد القلق في حال غياب بعض العناصر من مثل المعطيات الفولغوية كعدم تمكن الترجمان من رؤية شاشة العرض التي يقرأ منها الخطيب بوضوح، أو رداءة الصوت المرسل عن طريق السماعات، أو تحدث الخطيب بلكنة لا يتقنها الترجمان، أو تحدثه لغة غير لغته دون الإتيان.

على صعيد التدابير، وكما أجريت دراسات حول الضغط النفسي لدى الإنسان، نجد أن هناك الكثير من الدراسات والإجراءات العملية للتحكم في الضغط النفسي بغية التقليل من نشاط HPA، أو كأقصى تقدير الحد من مضاعفاته وتأثيراته السلبية على جسم ونفسية الفرد. فمن الحلول الفعالة، نجد التدريبات المريحة للجسد وتوتر العضلات من مثل ممارسة نشاط رياضي، أو المشي، أو التنفس البطني العميق، أو التدريبات المريحة نفسيا من مثل الاسترخاء، وتمارين اليوغا والتأمل، وزيارة الأماكن الهادئة. ويمكن أيضا تعزيز العلاقات الاجتماعية بتقوية الروابط العائلية، والصداقات الإيجابية، والعمل الجماعي للحصول على الدعم المعنوي والوجداني (ليهير وولفوك وسليم (Sime)، 2007). وفيما يخص طرق وتقنيات تطوير هذه الاستراتيجيات، فسيتم شرحها في الفصل الرابع.

2.4.2.2. إدارة الوقت

بينت عديد الدراسات (أنظر مراجعة أدبيات 32 دراسة حول إدارة الوقت ل: كلايسنس (Claessens) وفان إيرد (van Eerde) وروت (Rutte) ورو (Roe)، 2007؛ وتراسي، 2011) أن عامل الوقت يرتبط كثيرا بالعنصر السابق-الضغط النفسي، حتى ولو لم يكن المسبب الرئيسي والوحيد له (لوبيان، 2010)، كما أشرنا إليه آنفا. فكلما زادت المسؤوليات، ارتفع الضغط النفسي لضيق الوقت المتاح أمام عدد المهام المطلوب إنجازها. بالمقابل، كلما أدار المرء وقته بفعالية، قل الضغط النفسي لديه (شولر (Schuler)، 1979، ص. 854).

وفي الترجمة الشفهية، يعد احترام وقت الترجمة ميزة جوهرية في عمل الترجمان الذي يجاري زمنا الخطيب إما تتبعيا أو فوريا. وما يزيد الأمر تعقيدا وصعوبة هو أنه مطالب بالوعي بأهمية الدقة والثانية، فأى تأخر حتى ولو عد بالثواني، يخسره جزءا من المعلومات المطلوب ردها بأمانة.

من أجل مهام مثل الترجمة الشفهية وغيرها مما يحكم بالوقت، نجد أنه كثيرا ما اهتم الدارسون ببحث تقنيات التحكم في الوقت بغية الوصول إلى الاعتدال في تسيير المهام ضمن الإطار الزمني المحدد، خاصة في زمن طلب الخدمات الآنية (أورليكوفسكي (Orlikowsky) وياتيس (Yates)، 2002)، والسرعة في القيام بالأعمال اليومية (ساهيتو

(Sahito) وفايسينن (Vaisenen)، 2017، ص. 213). وهذا الاعتدال هو السلوك الذي تنتشه الدراسات المتخصصة، ذلك أن "التدرب على التحكم في الوقت، يؤدي إلى اكتساب سلوكيات التحكم في الوقت" (ماكان (Macan)، 1994، ص. 381).

فإدارة الوقت تعتمد أساسا على تحديد الاحتياج المراد تغطيته، ووضع الأهداف لبلوغه، وترتيب الأولويات على حسب درجة أهميتها التي تتحدد وفقا للوقت المطلوب ردها فيه، والموارد المتاحة لإنجاز المهمة. لذلك، يسمح التخطيط المرتب على أساس آليات عملية، مثل وضع قائمة الأولويات، بضبط الإنجاز في الزمن (ماكان، 1994، ص. 381؛ ساهيتو وفايسينن، 2017، ص. 213).

مع ذلك، بينت دراسات أخرى عكس ذلك، أي نسبة فعالية التدرب على إدارة الوقت قليلة. ففي دراسة تجريبية، اختبر ماكان (1994) فعالية التدرب على التحكم في الوقت من خلال اقتراح نموذج لعملية التحكم في الوقت (process model of time management). جاءت دراسته أكثر منهجية عن سابقتها حيث أنه اختبر عينة متنوعة ووضع مجموعة ضابطة لتحليل النتائج. ركز على ثلاثة عوامل تعمل على رفع الإدراك بإدارة الوقت: تحديد الأهداف، ووضع آليات التحكم في الوقت-مثل جداول برامج مضبوطة بالوقت-، والتنظيم. واعتمد أربعة مستويات في ملاحظة نتائج تأثير التحكم في الوقت: نسبة التوتر في العمل، ونسبة التوتر المنعكسة على الجسم، ومدى الرضا في العمل، والأداء في العمل.

فمع أن سلوكيات إدارة الوقت المعتمدة في الدارسة فعالة، إلا أن تأثير التدريب لم يأتي بالفارق الكبير من حيث مستويات الملاحظة الأربعة. لاحظ ماكن أن التدريب لم يأتي بالجديد المطلق للمتدربين، إذ أنهم كانوا على علم بتقنيات إدارة الوقت ولو بطريقة عفوية وغير منظمة من خلال ملاحظة غيرهم العمل على ترتيب الأولويات أو كتابة قائمة المهام.

كما عمل كل من كلايسنس وفان إيرد وروت ورو على مراجعة أدبيات إدارة الوقت (2007) التي درست 32 دراسة أجريت ما بين 1982 و2004. خلصت دراستهم إلى أن هذه الدراسات بينت أن التدرب على إدارة الوقت يحقق الرضا في العمل، والمحافظة على

صحة أفضل، ويرفع من كفاءات التحكم في الوقت للمتدرب، لكنه لا يضمن له بالضرورة الرفع من الأداء.

من هذا المنطلق، نركز في الجزء التطبيقي من الدراسة على استهداف فتح ورفع وعي المتدربين على تقنيات إدارة الوقت وتوظيفها بالطريقة السليمة للاستفادة منها في مجال الترجمة الشفهية، بدلا من التركيز على تلقينهم أبجديات التحكم في الوقت. لأن إدارة الوقت لا ترتبط ارتباطا مباشرا بالنتائج بل بإدراك التحكم في الوقت.

ونقصد بكفاءة إدارة الوقت القدرة على توزيع الوقت على عدة مهام، وإحراز نسبة أداء عالية في العمل (ساهيتو وفايسين، 2017، ص. 215) بالتركيز على ما هو مهم بدلا من رد فعل عاطفي ومحكوم بالظروف (كوفي (Covey)، 1995، ص. 99)، أي بالتنظيم والتركيز على الأولويات (كوفي، 1996، ص. 153).

يشرح ستيفن كوفي (1996) أن الوقت يستعمل عموما وفقا لترتيب الأنشطة إلى مهمة و/أو مستعجلة. فالأنشطة المستعجلة هي أنشطة مرئية، بمعنى أنها تأخذ حيزا في حياتنا وتجلب انتباهنا الآني. وبالرغم من أنها ليست مهمة جدا، إلا أنها تحكم في الغالب عملنا، وتستوجب رد فعلنا العفوي، حيث أنها تدفع بنا لتأخير كل الأولويات التي تأتي قبلها لترتب على رأس قائمة الأولويات اللحظية كونها محكومة بالزمن الفوري، مثل تلقي اتصال هاتفي. أما الأنشطة المهمة، فهي تلك التي ترتبط بالنتائج التي تجسد مهامنا وقيمنا، وتخدم أهدافنا الأولوية. يتطلب هذا النوع من الأنشطة التوجه نحوه، والمبادرة إليه، والبحث عن الفرص وإنشائها على عكس المستعجلة التي تتطلب رد الفعل المباشر والفوري.

وانطلاقا من هذين العنصرين، وضع كوفي مربعه الشهير الذي نلخصه في (الشكل 13) لتفسير توظيف الوقت في الحياة اليومية. يعبر التركيز الكثير والمطول في المربع الأول عن الأزمات والمشكلات التي مع ارتفاعها ترهق الفرد وترفع من نسبة الضغط النفسي لديه. حيث يبقى دائم البحث عن الحلول لمشاكله الآنية، ولا يكون له وقت للتفكير في مشاريع أخرى، أو التخطيط لإنجازات مستقبلية.

وقد يقع البعض في شرك المربع الثالث، معتقدين بذلك أنهم مطالبون بإدارة مشاكل مهمة لأنها مستعجلة في نظرهم. يركز أصحاب هذا المربع، وأصحاب المربع الرابع، غير المستعجل وغير المهم، على المدى القصير، ويحرمون من التخطيط على المدى المتوسط أو البعيد، ويتصفون غالباً بالتبعية لغيرهم لأنهم عاجزين عن الخروج من دائرة الضحية. ينصح كوفي بالابتعاد عن المربعين الثالث والرابع لأن أنشطتهما غير مهمة حتى وإن اتسمت بالاستعجال.

الشكل 13

مصنوفة إدارة الوقت

غير مستعجل	مستعجل	
المربع الثاني (التخطيط)	المربع الأول (الأزمات)	⌚
المربع الرابع (مشاهدة مسلسل تلفزيوني)	المربع الثالث (بعض المكالمات الهاتفية)	⌚ ⌚.

3.2. خلاصة الفصل

توصلنا، في خلاصة الفصل الثاني، إلى ضبط جملة من المفاهيم والخصائص الخاصة بالعلوم والتخصصات المرتبطة بالكفاءات اللغوية والفولغوية التي تدخل في أداء الترجمة الشفهية. حيث ركزنا في كل مستوى وفروعه، على التدقيق في ماهية الكفاءة التي يحتاجها مستخدم اللغة، مثل الترجمان، وتبيان التحديات التي قد تواجهه أثناء العمل. ولعل أهم ما لاحظناه من خلال الدراسة، هو أن جل العلوم والتخصصات، إن لم تكن كلها، تتشابه مع علوم وتخصصات أخرى، تكملها، تارة، وتفسرها، تارة أخرى، مثل علم

اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة، والانثروبولوجيا، والاثنولوجيا. فحاولنا من خلال هذا الفصل العمل على هدفين: أولاً، تبيان الخط الفاصل بين هذه العلوم المتداخلة، وثانياً، تحديد الخيط الناظم بينها.

من هذا المنطلق، توصلنا إلى أن المصطلحية ترتكز على اللسانيات وتستخدم المعجمية. هي وليدة الحاجة المجتمعية، وتقوم على نسج علاقات بين المفهوم والكلمة موضع التواضع العام عليها وفق معايير علمية مثبتة ومدرسة بقوانين التركيبية والنحو والصرف. تخضع هذه العلاقات إلى نظام صوتي هو علم الأصوات اللغوية الذي يدرس الصوت فيزيائياً، مقابل علم وظائف الأصوات الذي يدرسه وظيفياً. حيث يتناول الثاني تداخل الأصوات فيما بينها، ويدرس كيف أنها تغير معنى الكلمة على مستوى الكلمة الواحدة من خلال تداخل أصواتها، أو على مستوى البنية النحوية من خلال تجاور الكلمات جنباً إلى جنب. ثم انتقلنا إلى مستوى الأسلوبية ووجدنا أنها عملية أكثر من لسانية، إذ إنها تتضمن البعدين النفسي والاجتماعي أيضاً، بما أنها تعبر لغوياً عن فكرة ذهنية داخلية تعتمد أساساً على القيمة العاطفية والوجدانية النابعة عن التفاعل مع الوقائع. وكنتيجه لذلك، تحدد الأسلوبية أسلوب المتحدث ومدى تأثيره في المتلقي. أما المعنى فيتحدد من خلال الدلالية التي تسمح بضبطه إما على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة مما يوصل إلى الفهم الدقيق للمغزى المراد. بالتالي ينبغي الاجتهاد في فهم اعتبار السياق لفهم قيمة الكلمة متغيرة المعنى على حسب تغيير توظيفها. إلا أن كل هذه العناصر لا تكفي للوصول إلى مضمير الحديث إلا بدراسة استعمال اللغة وهو ما تمنحه التداولية. حيث تضيف دراسة علاقة العلامة اللغوية بمؤوليتها فتكشف عن مقصودية الكلام.

وأدرجنا بعد دراسة كل مستوى، عنصراً يبين أهميته في الترجمة الشفهية. فالمصطلحية تفيد الترجمان في التمييز بين الكلمة العامة، والكلمة المتخصصة، مما يساعده في إثراء لغته، وإتقان ترجمته المتخصصة، مع ضرورة الوعي بتحدي عدم توحيد المصطلح. أما علم وظائف الأصوات، فيسمح له بالانتباه لتداخل بعض الأصوات في بعض اللكنات مثلاً، أو استبدال بعضها في أسماء العلم مثلاً عند غيابها في لغة ما. كما يتمكن الترجمان من التعرف على عبقرية كل لغة من لغات العمل لديه، والاقتراب من الدقة في ترجمته بالابتعاد

عن الترجمة الحرفية عندما يتعلق الأمر بالتعبير عن حقائق ذهنية مختلفة بين الخطاب الأصلي والخطاب المترجم التي يكشف عنها تركيب الجمل. كما تساعده الدلالية على إيجاد الوحدة المعنوية لتحديد الوحدة الترجمية واحترام سياق توظيف الكلمة الذي يحدد معناها، والتداولية على الوصول إلى مقصودية كلام المتحدث.

وفي الجانب الآخر من الدراسة، تبين لنا أن عملية الاتصال قائمة على مجموعة من الكفاءات الفولغوية مثل الكفاءة الجسدية والحسية. ذلك أن سلامة أعضاء عمليات تلقي الكلام وإنتاجه ضرورية في جانبها الفسيولوجي العفوي واللاإرادي: السمع والنطق، والذهني الفكري الإرادي: الاستماع والتحدث. وأي عيب على هذا المستوى يؤثر على نسبة الفهم وجودة الإنتاج الكلامي. وعلى مستوى كل العمليات الذهنية، وجدنا أن الدماغ هو المركز الأساسي في التعامل مع المعلومات التي تعد المادة الخام لعمله. يعالجها في شفرة خاصة به ليتم استغلالها عند حاجة الاتصال بتعاضد عدة كفاءات. فالتركيز يرفع من نسبة الانتباه، والانتباه يعزز الذاكرة، وكلها تغذي الجانب المعرفي في اتخاذ القرارات الصائبة.

وتكون هذه القرارات على ضروب، فقد تواجه الفرد على المستوى اللغوي في اختيار الألفاظ والعبارات والتراكيب مثلا، أو فولغوية كالقرارات الإيديولوجية والثقافية. وتختلف هذه الأخيرة-الثقافية- على حسب المرجع، فقد تستند إلى مصدر نفسي أو اجتماعي أو سياسي، أو تاريخي، مثلا. وفي خضم كل هذه العمليات الجسدية والفكرية التي يجتهد الشخص المتواصل في الموازنة بينها لضمان اتصال دقيق وعلى جودة عالية، يحاول استغلال وقته بفعالية لترتيب أولوياته وضبط أهدافه، مما يساعده على التحكم في الضغط النفسي الذي يعود عليه بالفائدة عند التعرف عليه وعلى كيفية تطويعه لصالحه، وهو موضوع الفصل الرابع، أي: تقنيات اكتساب الكفاءات اللغوية والفولغوية المفصلة في الفصل الثاني.

الفصل الثالث: الإطار النظري لدراسات الكفاءة

في الترجمة الشفهية وتقييم جودة أدائها

0.3. تمهيد الفصل

إن آخر محطة في مطاف الترجمة الشفهية ليست التسليم بل الحكم على نوعية النتائج المُسلم قلبا وقالبا؛ أي وضع الأداء في كفة ميزان تحديد الجودة وهو ما يحدد لاحقا الكفاءة الترجمية التي ينبغي على المترجمان التحلي بها وتطويرها. يساعد تحديد هذه الكفاءة في تطوير نماذج التقييم وإجراءاتها، من جهة، ومناهج تدريس الكفاءة، من جهة أخرى لتسطير أهداف تصميم الدرس.

من هذا المنطلق وعلى ضوء ما درسنا في الفصلين الأول والثاني؛ أي بعدما ما تناولنا خصائص الترجمة الشفهية وكفاءتها بشقيها اللغوي والفولغوي، يأتي هذا الفصل الثالث الموسوم ب: "الإطار النظري لدراسات الكفاءة في الترجمة الشفهية وتقييم جودتها" في محورين أساسيين. نتناول بداية مقاربات اكتساب الكفاءة في الترجمة الشفهية وكيفية تطويرها، ثم نتطرق إلى جودة الترجمة الشفهية. نحدد، أولا، مفهومها، وثانيا، زوايا تقييم الترجمة الشفهية، وثالثا، معايير تقييمها.

1.3. اكتساب الكفاءة في الترجمة الشفهية وتطويرها

إن الترجمان الكفاء هو الترجمان الاحترافي (ألبال ميكاسا، 2013، ص. 27)، ولا يمكن للكفاءة الترجمية أن تكتسب آنيا، بل تدريجيا (ديور، 2015، ص. 44، إريكسون (Ericsson)، 2000، ص. 94)، ثم الاجتهاد في نقلها؛ أي نقل مجموعة المهارات الضرورية إلى مستوى الأداء العالي وبالتالي إلى الخبرة (بوتشهاكر وغريبك، 2015، ص. 70).

ولا يتم ذلك إلا بالتدرب عليها لأن "[...] أداء الخبير يكتسب بالأساس من خلال أنشطة تدريبية مصممة" (إريكسون، 2000، ص. 189) خاصة "الممارسة المستهدفة" (deliberate practice) (إريكسون، 2000؛ شراف (Shreve)، 2006؛ موسر-ميرسر، 2008، ص. 12؛ ألبال ميكاسا، 2013، ص. 32) لسنوات حتى ولو كان الشخص موهوبا، فبلوغ درجة الخبير تحتاج حوالي 10 سنوات، بل وأكثر لتتمكن النخبة من الوصول إلى درجة الأداء الدولي (إريكسون، 2000، ص. 195). يعرف سيتون (Setton) وداوران (Dawrant) (2016) التمارين المستهدفة كآلاتي:

Deliberate practice refers to highly targeted forms of individual training that focus on weak points, involve repetition and coaching, and are typically much more taxing than casual and random practice without particular attention to the choice of task and materials [...]. Such deliberate practice has been found to play a major part in the acquisition of expertise. (p. 47)

1.1.3. مقارنة أداء الخبير لإريكسون

كان إريكسون وسميث (Ericsson & Smith) 1991 في ويليام، وفاوفير، وهاج (Williams, Fawver, & Hedges)، 2017، ص. 140) أول من اقترح مقارنة أداء الخبير في اكتساب الكفاءة وإتقانها والرفع من مستوى الأداء وطريق الوصول إلى الأداء العالي لبلوغ درجة الخبير من مجالات عدة. حاول إريكسون (2000) استنباط استراتيجيات الأداء العالي في الممارسة اليومية للخبراء ومقارنتها بأداء الممارسين العاديين لتحديد مرتبط الفرس وتعميمه

من خلال تحديد الظواهر الثابتة فيه، ثم تطوير الأدوات المحققة له وتبنيه وتكراره في ظروف معينة ومستهدفة لتحقيق نفس المستوى من الكفاءة.

1.1.1.3. آلية مقارنة أداء الخبير لإريكسون

انطلق إريكسون (2000) من دراسات سابقة له تؤكد إمكانية وسهولة قياس الأداء وتقييمه من حيث الدقة والسرعة كأداء محترفي رياضة الغولف العالي، ونخبة العدائين المحترفين بأداء عالي والذين بإمكانهم تكرار الأداء بكل عفوية في كل منافسة وتدريب. وبملاحظة نخب الأداء العالي، حدد عوامل تميزهم في ثلاث نقاط: أولاً، يتلقون تعليمات المهام المنوط بهم بدقة تسمح لهم بأداء النشاط على وجه صحيح؛ وثانياً، يحصلون على تغذية راجعة لتعديل أدائهم وتصحيحه وتحسينه؛ وثالثاً، يتمتعون بفسحة زمنية كافية لتكرار النشاط حتى ترسخ الكفاءة على أن لا تتعدى مدة التدريب ساعة واحدة لضمان التركيز. تسمح لهم هذه الظروف باكتساب القدرة على حل المشكلات وإيجاد طرق أنسب لأداء المهام في إطار منهجي صمم لهذا الهدف كما يشرح شراف (2006):

These resources are accumulated within the framework of deliberate practice, engagement in regular activities that are specially designed to improve performance. The cognitive resources that underlie expertise arise from the operation of pattern recognition, problem representation, "chunking", schematization and knowledge proceduralization processes on the contents of episodic memory over long periods of deliberate practice. (p. 27)

ويشرح إريكسون (2000، ص. ص. 197-199) مراحل اكتساب الكفاءة الثلاثة كما هو مبين في الشكل (14). يحتاج الفرد في المرحلة الأولى (التفرع القاعدي في الشكل) من التدريب على الكفاءة إلى التركيز الواعي في أدائه لتقادي الأخطاء الفادحة. وبالممارسة المتكررة واليومية يكتسب خبرة معينة، بعد حوالي أقل من 50 ساعة (سياقة السيارة مثلاً)، ويبدأ بالتقليل من نسبة التركيز في أداء المهمة وبلوغ مستوى مقبول دون بذل جهد معتبر.

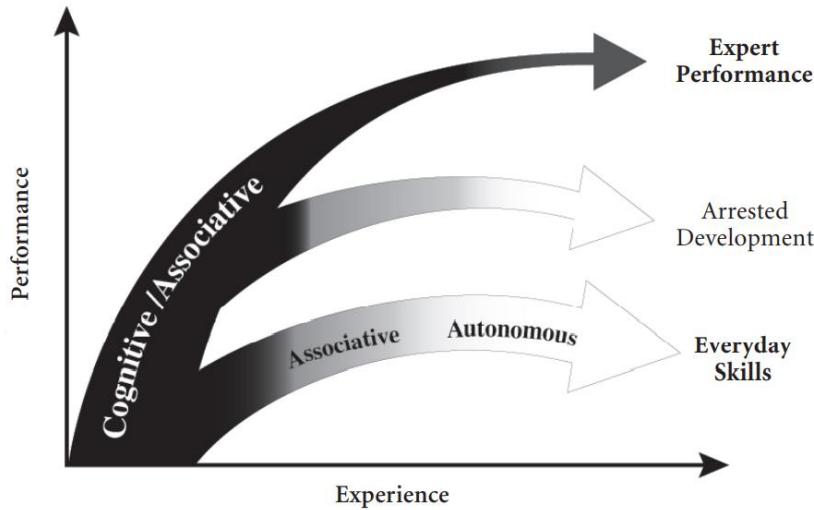
بعد ذلك، وبزيادة الممارسة واكتساب الخبرة، يتكيف السلوك مع متطلبات الأداء ويصبح السلوك أكثر آلية ولا يحتاج إلى المراقبة الواعية لكل حركة، بل حتى أن الفرد يفقد

القدرة على أداء المهام بوعي مثل الجلوس والقيام. على هذا المستوى، لا يُحدث تكرار السلوك فرقا في الخبرة ولا تحسينات في الأداء بل يصبح ثابتا (إريكسون، 2000، ص. 197-199، ألبال ميكاسا، 2013، ص. 32-33) (التطور المثبط (arrested development) (التفرع الأوسط في الشكل) لأن الممارسة الروتينية تعوض الممارسة المستهدفة وتؤدي إلى أتمتة الأداء (ألبال ميكاسا، 2013، ص. 32).

بينما يتطور أداء الخبير مع كل ممارسة اطرادا من متغير الزمن (التفرع العلوي في الشكل) بغية تقادي تثبيط تطور الأداء المصاحب للسلوك الآلي. كما يركز أداء الخبير على اكتساب آليات تطويرية، ومهارات معرفية (cognitive skills)، ومهارات معرفية إدراكية (perceptual-cognitive skills) وشحذها لمواصلة عملية التعلم والتحسين، وهو ما يصنع الفرق بين أداء الخبير وأداء العادي (ويليام، وفاوفير، وهاج 2017، ص. 140).

الشكل 14

الفرق بين تطور أداء العادي وأداء الخبير



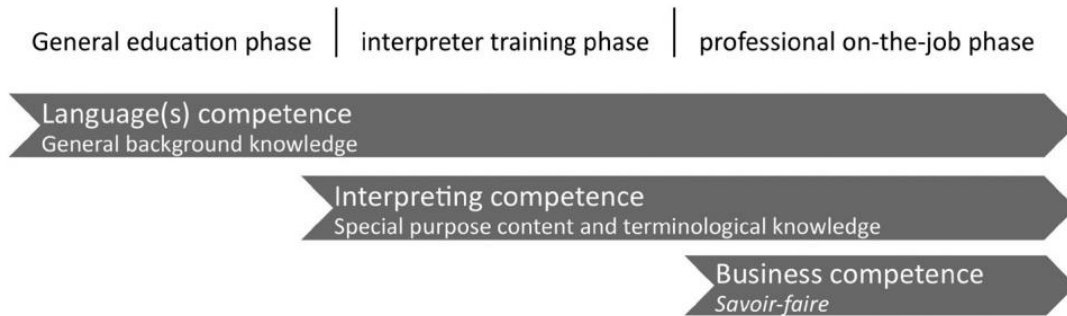
ملاحظة: تبين الصورة الفرق النوعي بين تطور الأنشطة اليومية التي تهدف إلى تسريع وتيرة الأداء وأتمتته، وأداء الخبير الذي يهدف إلى التطوير المستمر للعمليات الذهنية المعقدة للرفع من أدائه. يمر

اكتساب كفاءة الأداء وتطويرها بمرحلتي الربط الواعي والسلوك المعرفي بأقل جهد ممكن (اللوتين الأبيض والرمادي في الجزء السفلي من المخطط البياني)، من إريكسون، 2000، ص. 198.

يعد، إذا، الزمن عاملاً مهماً في تطوير الكفاءة وهو ما ركزت عليه أيضاً دراسة ألبال ميكاسا (2013) حول تحديد كفاءات الترجمة الشفهية، والوقت اللازم لاكتسابها واستنباط استراتيجية تطويرها لدى 10 تراجم محترفين بسنوات خبرة تراوحت بين 15 وأكثر من 30 سنة عمل في الترجمة الشفهية لدى جهات رسمية. تمكنت من رسم خط زمني يفصل مراحل اكتساب كفاءات الترجمة الشفهية كما هو مبين في الشكل (15).

الشكل 15

الخط الزمني لتطوير كفاءة الترجمان



ملاحظة: تبين الصورة الخط الزمني لتطور الكفاءة لدى الترجمان بدءاً من مرحلة التعليم العام، مروراً بمرحلة التدريب على الترجمة الشفهية لتخريج ترجمان، وصولاً إلى مرحلة الاحترافية في عالم الشغل، من ألبال ميكاسا، 2013، ص. 22.

تعد، إذا، الكفاءة اللغوية للغات العمل من المكتسبات القبلية والشروط الأساسية للالتحاق بتخصص الترجمة الشفهية بالجامعة في المرحلة الأولى. والمراد هنا ليس الإطلاع العام على اللغة فحسب وإنما الإتقان الجيد لها، ثم يمكن التوسع في شُعابها خلال المرحلة الجامعية وهو ما يعزز بالدراسات التخصصية والسفر إلى بلد اللغة المتعلّمة (ألبال ميكاسا، 2013، ص. 22) والجامعات الصيفية، وورشات العمل، والمؤتمرات، والتدريبات

المتخصصة قصيرة المدى، والاستماع إلى المذيع، ومشاهدة التلفاز، وقراءة الجريدة والكتب (ألبال ميكاسا، 2013، ص. 24). ذلك لأن لغات العمل هي المادة الأولية للترجمان، والهدف الأساس والدائم خلال حياته المهنية (قبل بدء التخصص الجامعي، خلال الدراسة الجامعية، بعد التخرج وخلال العمل)، فيواصل الترجمان التركيز على تطوير لغات عمله بالدرجة الأولى، خاصة إذا ما تعلق الأمر باللغات الثالثة والرابعة وما بعدها (ألبال ميكاسا، 2013، ص. 24) وتعلم مصطلحات متخصصة (ألبال ميكاسا، 2013، ص. 25).

وفي المرحلة الثانية، يأتي دور اكتساب كفاءة الترجمة الشفهية من خلال دراسة نظريات التخصص واستراتيجياته وتقنياته للتمكن من الاستماع والفهم والتحليل والنقل والتسليم أنيا وشفهيا. وهي كفاءة يتواصل العمل على تنميتها بعد التخرج خلال العمل في المجال. لكن الفرق قبل العمل؛ أي خلال مرحلة التعلم-الجامعية- هو أن محتوى تعليم طالب الترجمة يقتصر على المفاهيم الجوهرية وإكساب كفاءة النقل مثل تقنيات التدوين، وتنمية الذاكرة؛ لأن التخصص الدقيق والمصطلحات المتخصصة في مجال معين تكتسب في العمل الفعلي (ألبال ميكاسا، 2013، ص. 22).

وفي المرحلة الثالثة والأخيرة، تُكتسب كفاءة العمل في منصب العمل مثل مهارات التعامل مع الزبون التي تكتسب تدريجيا (جيل، 2005، ص. 714)، ومقابلة الجمهور، وإدارة المشاريع الصغيرة (ألبال ميكاسا، 2013، ص. 22)، ومواقف العمل اليومية. وقد تكتسب أحيانا في مقاعد الدراسة الموجهة للعمل على وجه خاص؛ أي التكوين التخصصي الذي يوجه الطالب مباشرة إلى سوق العمل لتغطية احتياجات محددة مسبقا من خلال برنامج ومنهاج تعليمي مستهدف.

تركز مقارنة أداء الخبير لإريكسون على أن الفرد الخبير ينخرط في نشاط تدريبي ما بهدف تطوير الكفاءة لديه ورفع أدائه، لذلك فهو يبحث عن تدريبات بأهداف تفوق حالة مستوى الأداء الراهن لديه. وهو الفرق الجوهرية بينه وبين الممارس العادي الذي يكرر الأداء والخبرة دون إحداث فرق بعد عتبة معينة من إتقان الكفاءة.

استنتج إريكسون في هذه الدراسة (2000، ص. ص. 199-200) إستراتيجية أداء الخبير لدى محترف الشطرنج الذي يتدرب على اكتساب الكفاءة وإتقانها وتطويرها. بيّنت له الدراسات الاستبطانية (TAPs) أن خبير الشطرنج يمكنه التنبؤ بكل تخطيط قبل حدوث الحركة؛ حيث يبني انطبعا سريعا عنها، ثم يسترجع باقتضاب الحركة المحتملة من الذاكرة، فيخطط ذهنيا، على مستوى الذاكرة العاملة، لانعكاساتها ونتائجها ويحلل وضعية القطع بمهارة أعلى مقارنة بمن هو أقل منه كفاءة.

يتحسن، إذا، اختيار الحركة التي ينبغي القيام بها على الطاولة بالتخطيط والتفكير والتقييم وهو ما يكسبه السرعة (بفارق 15 دقيقة عن اللاعب العادي)؛ والقدرة على اللعب مغمض العينين؛ أي دون رؤية وضعية القطعة على الطاولة فعليا، بل ذهنيا؛ واللعب المتزامن لعدة ألعاب ذهنية. توصل إلى أن خبير الشطرنج الذي يتمتع بهذه المهارات العالية تدرب بطريقة منهجية ومدروسة لتطويع قدراته الجسدية والذهنية:

The theoretical framework of expert performance makes the fundamental claim that improvement in superior reproducible performance of adult experts doesn't happen automatically nor magically. Performance improvement can be linked to changes in cognitive mechanisms mediating how the brain and nervous system control performance and in the degree of adaptation of physiological systems of the body. The principal challenge to attaining expert level performance is to induce stable changes that allow the performance to be incrementally improved. (Ericsson, 2000, p. p. 201-202)

ينبغي، بالتالي، تحديد نقاط تطوير الأداء وتبني استراتيجيات تكراره بطريقة واعية ومستهدفة؛ حيث يجب تغيير وتعديل الآليات المعرفية للعقل والجهاز العصبي وتكييف الجسم مع المستوى الجديد للأداء العالي المراد بلوغه من خلال التدريب. ولكن الاكتفاء بالممارسة الروتينية لأنشطة بنفس المستوى يؤدي إلى ثبات مستوى الأداء، وهنا ينبغي الرفع من التحدي من خلال تدريبات مختارة ومصممة بأهداف للتحفيز المستمر ومتزايد التعقيد للعقل والجهاز العصبي؛ أي الممارسة الواعية والمستهدفة.

2.1.1.3. إسقاط إريكسون مقارنة أداء الخبير على الترجمة الشفهية

هدف إريكسون (2000) من دراسة له أن يسقط منظور مقارنة أداء الخبير (Expert-performance approach) المستنبطة من مجالات احترافية أخرى تركز في جوهرها على تطوير الأداء لاكتساب الخبرة بالتدريب، مثل "الشطرنج والموسيقى والطب والرياضات" (ص. 193) والرقص (ص. 194) وبرمجة الحواسيب والمحاسبة (ص. 202)، على مجال الترجمة الشفهية لدراسة الأداء العالي فيها بقياس أداء الخبرة بموضوعية وإعادة إحداثه بضوابط مخبرية محددة.

اعتمد في مقارنة المجالات على اشتراكها في عاملين أساسيين في الأداء هما ضرورة تحلي الترجمان بكفاءات قبلية (قبل أن يصل درجة الاحتراف) مثل إتقان لغات العمل والتخصص في الدراسات الترجمة بالجامعة، أولاً؛ وأن يكون متخصصاً في مجاله مثل العمل في توليفة لغوية معينة قد تكون نادرة، بل أحياناً كثيرة تشكل تحدياً محدودية المتخصصين المحترفين لتقييم أدائه، ثانياً.

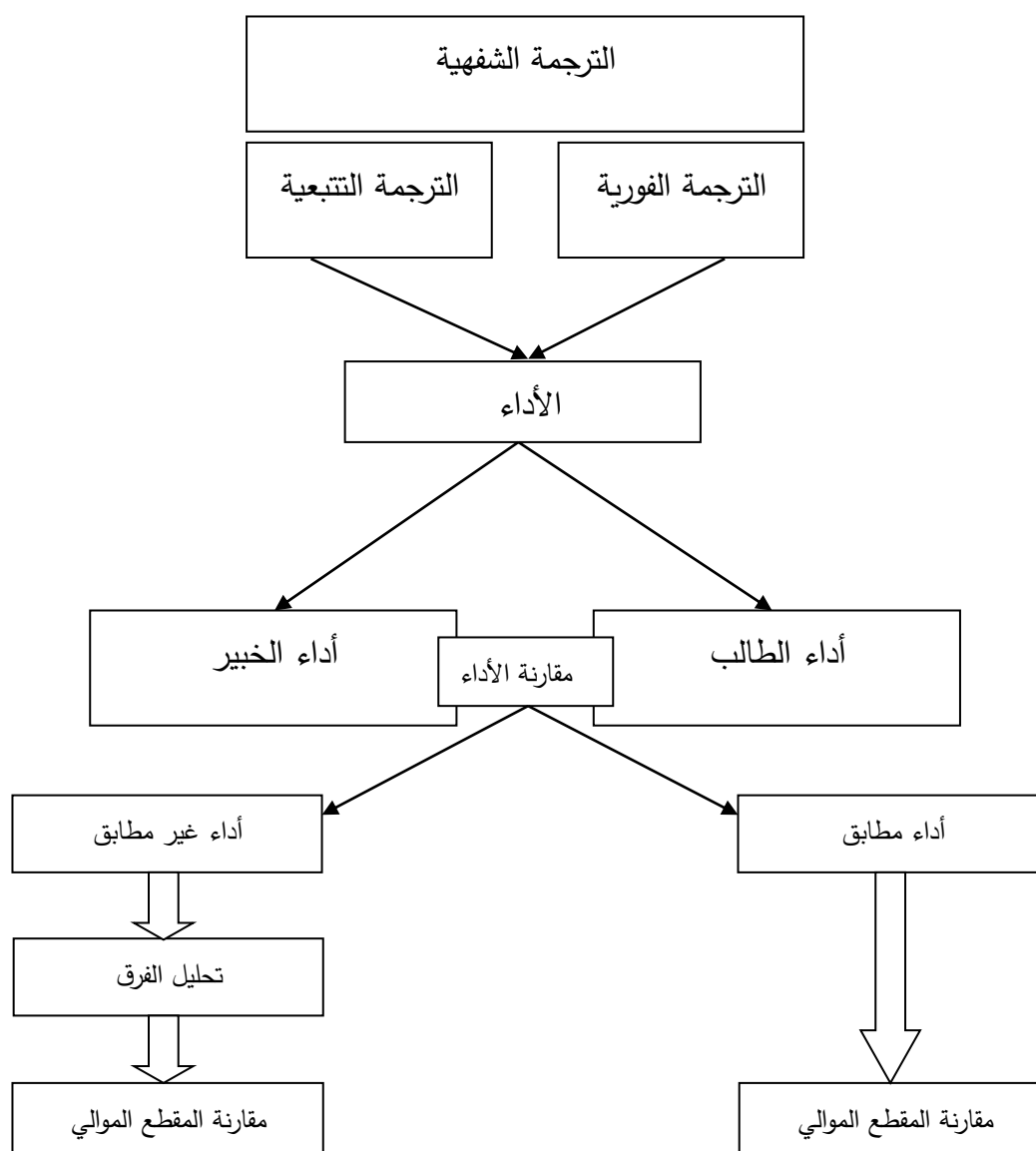
قد يبدو أن الأداء الجيد للترجمان الخبير يعود بالأساس إلى محاسن التنفيذ الآلي، بيد أن بيت القصيد يكمن في التمثيل الذهني (mental representations) والآليات العقلية التي تزود الترجمان بأدوات عمل فعالة (إريكسون، 2000، ص. 203). وعليه، فإن الأداء الخبير يرتفع بشد هذا التمثيل الذهني، حيث يمكن الترجمان المحنك من تطوير تقنيات خاصة لمجابهة تحديات المهنة.

اعتمد إريكسون (2000) في اختيار مجتمع الدراسة على تحديد مقارنة أداء تراجم من فئتين مختلفتين؛ تراجم محترفين وخرجي دراسات الترجمة، وتراجم مزدوجي اللغة فقط. اختار من فئة التراجم المحترفين فقط أولئك الذين يمكنهم إظهار الأداء النوعي العالي عند الترجمة بصفة واضحة مقارنة مع التراجم مزدوجي اللغة. فركز على الحالة القابلة للتكرار (repeatable) وإعادة الأداء (reproducible) لمهام محددة.

لاحظ إريكسون (2000) أن أداء نخبة المترجم محكوم بعاملين. أولاً، فهم النص المنقول منه الذي يؤثر على نوعية النص المنقول إليه. ومن أجل رفع مستوى كفاءة الفهم يمكن الاستفادة من خبرة المجالات الأخرى (لعبة الشطرنج مثلاً) باستغلال التغذية الراجعة (إريكسون، 2000، ألبال ميكاسا، 2013، ص. 32، شراف، 2006) والعودة إلى الوضعية الأصلية والتفكير فيها وفي إمكانية تحسينها مستقبلاً. وشرح كيفية إسقاط ذلك على الترجمة الشفهية كما بينا في الشكل (16).

الشكل 16

إسقاط إريكسون مقارنة أداء الخبير على الترجمة الشفهية



وثانياً، التعامل مع تحديات الترجمة الفورية التي تخضع على وجه الخصوص لقهر الوقت والتزامن (جهد الذاكرة وجهد الإنتاج الكلامي في اللغة المنقول إليها) (جيل، 1983، ص. 240) مما يدفع بالترجمان لأن يكون انتقائياً للأفكار الأساسية في الخطاب والتخلي، مكرهاً لأنه على وعي بفقدان بعض المعلومات (جيل، 1983، ص. 240)، عن ما هو أقل أهمية (إريكسون، 2000، ص. 215) والتخلي بشجاعة انتقاء الأهم دون الابتعاد عن الوفاء للخطيب (جيل، 2001، ص. 382، ألبال ميكاسا، 2013، ص. 26). وهو ما توصل إليه إريكسون (2013) من خلال دراسة أداء الخبير للموسيقى الذي يرافق المغني دون سبق تحضير للمقطع من خلال قراءة بصرية. فما من عازف بيانو قادر على عزف كل النوتات الموسيقية، فيجد العازف نفسه مجبراً على الحفاظ على النغمة العامة والتخلي على النوتات غير الأساسية. لكن أفضل العازفين المرافقين لديهم القدرة على استنباط النسق العام للموسيقى نتيجة ساعات طويلة من التدريب على ممارسات مستهدفة وواعية وهي، كما يقترح إريكسون، إستراتيجية يمكن تبنيها في الترجمة الفورية نظراً لتشابه متطلبات المجالين وتحدياتهما وظواهرهما (إريكسون، 2000، ص. ص. 215-216).

2.1.3. مقارنة موسر-ميرسر لاكتساب الكفاءة في الترجمة الشفهية

درست موسر-ميرسر (2008) اكتساب كفاءة الترجمة الشفهية من الجانب النفسي والعوامل التي تحافظ على الأداء في قمته. يتطلب الأداء العالي جهداً معتبراً يُبنى على وجه الخصوص على الإرادة؛ أي التحفيز. بيد أن مهمة التحفيز هذه ليست بالأمر السهل في اكتساب كفاءة الترجمة الشفهية؛ فهي عملية معرفية معقدة (جيل، 2001، ص. 382، موسر-ميرسر، 2008، ص. 4)؛ لذلك تؤكد أنه يؤثر نوعياً على تحفيز بعض أنواع العمليات، أولاً؛ وتفعيل الاستراتيجيات للعمل بأكثر ذكاء وأقل جهد، ثانياً (موسر-ميرسر، 2008، ص. ص. 4-5) وتعرف الجهد قائلة:

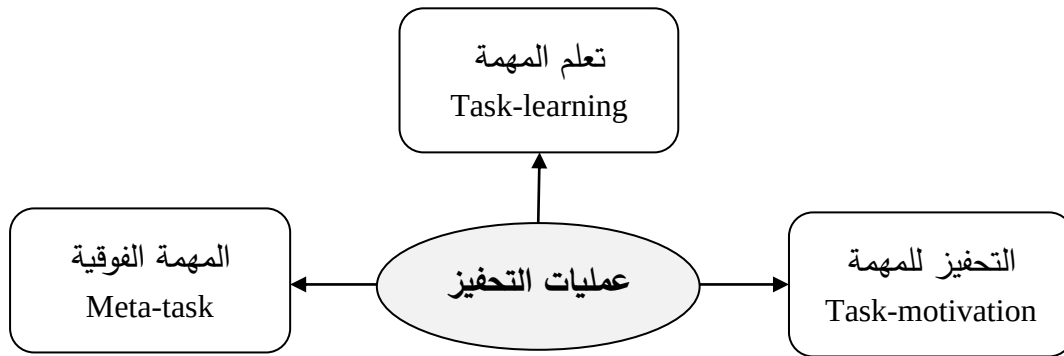
Effort in this context can be defined as goal commitment on part of the individual, coupled with a certain degree of tolerance for discomfort to attain the goal. (Moser-Mercer, 2008, p. 4)

1.2.1.3. الكفاءة في الترجمة الشفهية في دراسة موسر-ميرسر

تحدد موسر-ميرسر (2008) أداء المهمة بعمليات التحفيز القائم على ثلاثة مهام فرعية (الشكل 17). يضبط التحفيز للمهمة مستوى الجهد المطلوب لبلوغ درجة النجاح المرجوة في الأداء. أما تعلم المهمة فهو العنصر المسؤول عن البحث الناشط عن استراتيجيات مهام جديدة إذا ما تعذر على المستوى العادي للجهد وأنشطته واستراتيجياته الوصول إلى مستوى أعلى من معايير الأداء المرغوب. أما المهمة الفوقية فهي العنصر الذي يهتم بمراقبة بلوغ الهدف وهي مهمة مصدرية-استهلاكية (resource-consuming task) (موسر-ميرسر، 2008، ص. 5)؛ لأنها قد تؤثر على الأداء خاصة إذا ما تعلق الأمر بعملية التركيز على الذات في خضم عمليات مهام الأداء المتطلب أو العالي كأداء الترجمة الفورية.

الشكل 17

المهام الفرعية لعمليات التحفيز لموسر-ميرسر



ملاحظة: يفصل الشكل تفكيك موسر-ميرسر (2008) لعمليات التحفيز التي تحدد أداء المهمة التي تتكون من ثلاثة تفرعات رئيسية هي التحفيز للمهمة؛ وتعلم المهمة؛ والمهمة الفوقية.

وتضيف موسر-ميرسر (2008) إلى التحفيز عنصر القدرة التي قد تتمثل في مهارة التفكير أو القدرة على التفكير عامة مثل القدرة على الكلام والقدرة على الحركة، أو بالتحديد مثل القدرة على سياقة السيارة. كما أن عملية الانتقال بين قدرات مختلفة تحتاج هي الأخرى التنسيق بين عمليات القدرات وإيجاد عناصر مشتركة بين المهمة الجديدة أو المشكل المراد حله، والمهارات القبلية والمحددة التي تدرب عليها الفرد. فهو، بالتالي، يبحث عن نقطة وصل بين ما تعلم وما هو جديد في وضعية ما لينطلق منها في وضع أول لبنات حل المشكل أو التعامل مع الظرف الجديد. وفي سياق الترجمة الفورية، يعتمد الانتقال من وضعية الاستماع وتحليل الخطاب السريع إلى الترجمة الفورية على مدى تشابه الوضعيتين.

بالرغم من أن الذكاء يتزايد اطرادا مع الأداء العقلي، إلا أن مدارس الترجمة الشفهية تستبعد قياس الذكاء العام لأنه يقصي الأداء الاحترافي والمتخصص، ويصبح بالتالي التفكير في نواة اكتساب الكفاءة ألا وهي "الممارسة والتجربة" (موسر-ميرسر، 2008، ص. 7). تؤدي الممارسة والتجربة إلى إحداث تغييرات على المستوى المعرفي الذي يسهل مجابهة التحديات المعرفية وإكراهاتها في الأداء العالي ذات المهام المعقدة مثل مهمة الترجمة الفورية.

وعليه تعد المعرفة عنصرا محوريا في اكتساب الكفاءة وهي التي تحدد مدى تمكن الخبير من الكفاءة، فهو الذي تعلم ترتيب المعرفة وتوظيفها بطريقة صحيحة في مجال معين. ينعكس هذا التنظيم للمعرفة والتحضير الجيد على الأداء الترجمي للخبير، فلا يمكن للترجمان أن يعطي أداء عاليا إذا ما أقدم على لقاء عالي التقنية دون سابق تحضير؛ حيث ينبغي أن يمنح فرصة التعلم.

لكن لا ينبغي أن يُترك الأداء العالي دون تكييف مع الواقع ومتغيراته وإلا عجز الخبير عن التعامل مع الأوضاع الجديدة وتطوير أدائه للخروج من دائرة الخبرة الروتينية (routine expertise) إلى الخبرة التكييفية (adaptive expertise) (موسر-ميرسر، 2008، ص. 9). تعد نقطة التكيف مع المتغير الواقعي الفرق الجوهرية بين المبتدئ والخبير؛ حيث يوظف هذا الأخير تجربته الطويلة في احتواء الوضع بنظرة شاملة عن المعرفة ونماذجها

وخطواتها. كما يتمتع ببنىات معرفية واسعة تسمح بمعالجة الوضعيات والتحديات التي لم يسبق مواجهتها في مجال الخبرة بتحديد المشكل بدقة، والسرعة في إيجاد الحل المناسب، وهو ما يساعده في تجاوز مرحلة التطور المتوقف "arrested development" (موسر-ميرسر، 2008، ص. 9)؛ حيث يوظف التفكير والفهم بدلا من التخزين الآلي.

وفي سياق المناهج التعليمية في الترجمة الشفهية، تناقش موسر-ميرسر، 2008، ص. 9) ضرورة إخراجها من إطار الممارسة الروتينية، أي تدريس الخبرة الروتينية، بإدراج متغيرات تتسم بمستوى أعلى من التحديات. وفعليا يمكن أن يتحقق ذلك بمجموعة من التقنيات، كإدخال الترجمة عن بعد في محاولة لزعزعة استقرار الأداء الخبير الروتيني وإكساب كفاءة التكيف العقلي الإبداعي لحل المشكلات الترجمية. أي الخروج من المنظور الكمي إلى المنظور الكيفي ليس فقط بالتعرض إلى أنشطة مصممة وجاهزة الحل بكميات معتبرة، بل بتعريض خبير المعرفة الروتيني إلى أوضاع تعليمية بتحديات تحث العقل على تعلم الاستغلال الأمثل لمعرفته في المجال. وعليه نفهم أن الخبرة التكوينية ليست مجرد مستوى أوسع للخبرة الروتينية برفع حجم التكرار، بل هي مستوى أعمق منها يُبنى من خلال متغيرات معينة لبيئة تعليمية (learning environment) بتحديات جديدة وأكثر تعقيدا مما اعتاد عليه الخبير الروتيني.

لتصنيف تصميم البيئة التعليمية، تتطلق موسر-ميرسر (2008) من جملة من التساؤلات عن التعليم في حد ذاته: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ وكيف نقيّم؟ (ص. 10) وتركز على بيئة منصبة على المتعلم (learner centred)؛ أي التركيز على المتعلم واحتياجاته بدلا من التركيز على معطيات المعلم (سيتون ودتورانت، 2016، ص. 27). تسمح له هذه البيئة باختيار بمعية من يريد التعلم لضمان ظرف إنساني تفاعلي ناشط، ومعدات محاكية لأرض الواقع بغية الوصول إلى نسج تشابكات فكرية فعالة بين المكتسبات القبلية والمستهدفة؛ ودمج الفرص المتاحة؛ والرفع من الانتفاع بالعملية التعليمية إلى أقصى درجة. يهدف هذا الجو إلى رفع وعي المتعلم بمعرفته وقدراته للتحكم الأفضل في العمليات المعرفية لديه ضمن إطار تطوير الجانب الفومعرفي الإدراكي. من منظور الدراسات البنوية الاجتماعية (socio-constructivism)، يحقق ثلاثي المتعلم والبيئة والتغذية الراجعة تفاعلا

مكملا للعملية التعليمية لأنه يؤثر على التطور المعرفي للمتعلم ويختبر الكفاءة في وضعيات متعددة ومختلفة، وهو بذلك يبني تعلمًا جديدًا في بيئة علاقات إنسانية/اجتماعية هي بمثابة محيط التعلم.

بالتالي، فإن بيئة تدريس الترجمة الشفهية التي تطور الكفاءة لدى الطالب هي التي تتمي قدرته على تفعيل مستوى الفهم والتفكير من خلال استغلال التغذية الراجعة؛ وتطوير استراتيجيات حل بديلة وإبداعية بمناقشة أسباب المشكل ونتائجه، بدلا من التركيز على التردد المتواصل للأنشطة داخل قاعة الدرس التي تقتصر على تطوير الكفاءة الروتينية وهو دور المعلم "الميسر" في عملية اختيار الأدوات التعليمية، والتمارين، وتحديد الأهداف، وتحفيز المتعلم (سيتون وداورانت، 2016، ص. 28)، وتحويل كفة التركيز من المعلم نحو المتعلم (بوستيغو بينازو (Postigo Pinazo)، 2008، ص. 173):

Effective teachers attempt to support positive transfer by actively identifying the strengths that students bring to a learning situation and building on them, thereby building bridges between students' knowledge and the learning objectives set out by the teacher. (Moser-Mercer, 2008, p. 13)

من هذا المنظور، يمكن لتدريس المعلومة من خلال أمثلة سياقية محددة (context-specific examples) أن تعطي معلومات متصلة بالسياق (context-bound) (موسر-ميرسر، 2008، ص. 13) بدلا من مجرد النقل الآلي للمعلومة السابقة والتجربة القبلية؛ أي المعرفة الإجرائية (procedural knowledge) أو "معرفة الكيف" مثل القدرة على الإنجاز والأداء كاتخاذ القرار، وحل المشكلات، بدلا من المعرفة التصريحية (declarative knowledge) أو "معرفة الماذا" مثل معرفة سوق العمل والزبون ومعايير ضبط العلاقة مع الزبون، (جيل، 2009، ص. 9-10؛ سيتون وداورانت، 2016، ص. 29) مما يسهل استرجاعها وتوظيفها بفعالية وبحسب المتغيرات التي تحكم الوضع الجديد، لذلك فإن البيئة التي توفر للمتعلم معلومة سياقية هي بيئة تمنحه فرصة تعلم الكفاءة وتطويرها.

2.2.1.3. طرق اكتساب الكفاءة في الترجمة الشفهية لدى موسر-ميرسر

يحتاج، إذا، متعلم الترجمة الشفهية فرصة التعلم لاكتساب الكفاءة الترجمية وتطويرها من خلال ملاحظة ممارسات الخبير والارتكاز عليها كمرجع في التعلم المعرفي (cognitive apprenticeship). تصنف موسر-ميرسر (2008، ص. 14) هذا التعلم في ستة أنواع:

○ النمذجة (Modelling)

تعتمد النمذجة على منح المتعلم فرصة ملاحظة الخبير في الواقع مباشرة أو من خلال حجرة الترجمة الصامتة لاستنباط استراتيجيات عمله وحل المشكلات ومحاكاته لاحقا في أوضاع شبيهة و/أو جديدة. يحتاج المتعلم المبتدئ النمذجة في المرحلة المعرفية من تطوير خبرته التخصصية، فهي تسمح له بفهم "الكيف" وتعلمه وتبنيه.

○ المرافقة الشخصية (Coaching)

قد تكون المرافقة مزامنة أو غير مزامنة للمتعلّم، وهي طريقة تمنحه مجموعة من التقنيات مثل التغذية الراجعة، والنمذجة، وتحديد الأهداف.

○ المساعدة التدريجية (Scaffolding)

لا تكون المساعدة التدريجية دائمة بل مؤقتة على حسب حاجة المتعلم للعون في ما صعب عليه، كأن يجرى له المعلم عمليات مهام الترجمة الشفهية للتدرب على كفاءة ثانوية معينة على انفراد، ثم يعاد إدماجها ضمن الكفاءة الرئيسية.

○ الإفصاح (Articulation)

تعتمد هذه الطريقة على حث المتعلم على التحدث والتعبير لفظا للإفصاح عن دواخله واستراتيجياته الخاصة في حل المشكلات، أو التفكير في وضع ما من خلال التدريبات الثنائية أو الجماعية مثلا في درس الترجمة الشفهية.

○ التفكير (Reflection)

تعمل هذه الطريقة بالموازاة مع سابقتها؛ حيث يسمح الإفصاح بإظهار طريقة تفكير المتعلم وبالتالي يزوده بجملة من المعلومات والإجراءات والعمليات الفومعرفية الخاصة به وبالخبير وبأقرانه من المتعلمين.

○ الاستكشاف (Exploration)

يقتصر دور المعلم على تحديد الأهداف والاستراتيجيات العامة للاستكشاف، ويتمحور دور المتعلم على استنباط استراتيجياتهم الخاصة لحل المشكلات شخصيا بالاعتماد على التفكير والمعلومات التي يمكن الاستفادة منها من المعلم والزملاء.

2.3. جودة أداء الترجمة الشفهية وتقييمها

يهدف توظيف أدوات ونماذج تقييم الترجمة الشفهية إلى التفكير في وضع أساليب تعليمية الترجمة الشفهية وتقنياتها ومقارباتها وتكييفها وتطويرها، وبالتالي تحديد جودة الأداء الترجمي وضبط كفاءاتها وتعزيزها (جيل، 1983، ص. 236؛ الزهراني، 2007، ص. 65)؛ لأن جودة الأداء تتعلق بتقييمه (بوتشهاكر، 2001، ص. 410، قلو، 2013، ص. 44).

1.2.3. مفهوم الجودة في الترجمة الشفهية

لا يوجد تعريف واضح وثابت وواحد وموحد يحدد جودة الترجمة الشفهية (جارزون (Garzone)، 2000b، ص. 107)، وبالتالي يلجأ المستخدمون إلى الاعتماد على وفرة ترجمان متفرغ وقادر على تغطية احتياج التوليفات اللغوية في الترجمة (جيل، 1983، ص. 236) مما يضع الحكم على الجودة في خانة الذاتية، إضافة إلى الاعتماد على معايير موضوعية ذاتيا (كالينا، 2000b، ص. 121) مثل صوت الترجمان (جيل، 1995b، ص. 151) في ظل النقص الفادح للدراسات العلمية في هذا السياق (جيل، 1990، ص. 66)، فتعرف قلو الجودة واصفة إياها بـ "المبهمة" و"الغامضة" من خلال مفهوم التقويم قائلة:

تعني عملية تقييم شيء ما دراسة جودته والجودة عادة ما تكون كلمة مبهمه وغامضة. قد تعني من جهة أولى "طبيعية، ميزات" وهنا يكون التقييم عملية وصفية بحتة ويتم التحليل على أساس أن الترجمة المقدمة من هذا النوع أو ذاك، أنها ذات هذه أو تلك الميزات وأنه لأدبها هذا أو ذاك الأثر على الثقافة الهدف أو على العموم العلاقات بين الثقافات، الخ. (قلو، 2013، ص. 112)

بل هناك من يذهب إلى أبعد من ذلك، فتؤكد جاززون (2000b) أنه "لا ينبغي أن يكون هناك تعريفاً وحيداً، وغير غامض ومتفق عليه حول مفهوم الجودة في الترجمة" (ص. 108)؛ لأن الجودة تتكون من عدة كفاءات ومكونات (بوستيغو بينازو، 2008، ص. 174)، وبالتالي يحدد الجانب المراد تغطيته من الجودة تعريفها على حسب السياق.

أما جيل (1983) فيركز على أمانة الترجمان في المعلومة (fidélité informationnelle de l'interprète) التي يقدمها الخطيب الأصلي، حيث ترتبط جودة الترجمة الشفهية بالنسبة له ارتباطاً وطيداً بالمعلومة وهو يعتقد، في ظروف معينة، أن "التراجم قادرون، بالأساس، ومن الأهمية بمكان التأكيد على ذلك، على نقل المعلومات الجوهرية بالكامل (المعلومات الخالية من الإطناب والمرسلة بوعي) لرسالة الخطيب" (ص. 238) وتقادي خسارة المعلومة (perte informationnelle). ومن هذه الزاوية يعرف الجودة في الترجمة الشفهية على النحو التالي:

La qualité de l'interprétation est une somme pondérée de la fidélité informationnelle et de la qualité de la présentation du discours de l'interprète, dont les coefficients sont fonction de la nature du message et de la situation. (Gile, 1983, p. 240)

فتساعد المعلومة في تحديد جودة الكم، ويساعد الإلقاء في تحديد جودة الكيف؛ أي يتم تقييم الترجمة الشفهية بمنظار أشمل يجمع المكونات اللغوية والفولغوية. والجودة في نظر كويادوس أيبس وجيل (2002، ص. 312) هي أيضاً الاستخدام الأمثل لكل مكون أو معيار من معايير التقييم (أنظر: 3.2.3. معايير تقييم جودة أداء الترجمة الشفهية) لتحقيق الأمانة في المعلومة.

من هذا المنطلق ونظريا قد يبدو مفهوم الجودة بسيطا ومرتبطة فقط بتحديد المعايير، ولكن الواقع غير ذلك؛ لأن العملية الترجمية خاضعة لمتغيرات الوضع ومستخدمي الترجمة الشفهية، فحينما تتصدر نوعية الترجمة قائمة المعيار المحدد لجودتها في المؤتمرات، يعد الزمن في الترجمة التلفزيونية، بالثواني، الحكم الأول (كويادوس أيبس، وجيل، 2002، ص. 312)، لذلك فالجودة متعددة الأوجه (كويادوس أيبس، وجيل، 2002، ص. 312؛ شوفاليي، 2019، ص. 42) ولا يمكن وضعها في إطار وحيد ومحدد.

2.2.3. منظور تقييم جودة الترجمة الشفهية

عدم الاتفاق التام حول معايير تقييم الترجمة (كالينا، 2005، ص. 769؛ قلو، 2013، ص. 46) أو حتى مفهوم تقييم الأداء الترجمي الذي بينا آنفا ولّد مجموعة من المقاربات التي تركز كل واحدة منها على خلفية معينة للمقيّم (دونغان، 2013، ص. 132) أو منظور معين يحدد من المقيّم (بوهلر، 1986، ص. 231؛ بوتشهاكر، 2001، ص. 412)، أو ماذا نقيّم (ميياد، 2005، ص. 40)، مثلا، مما يعطي طابع الذاتية نوعا على التقييم ولو تحرى المقيّم الموضوعية. فيقوم بالتالي التقييم على توقعات كل طرف واحتياجاته (كالينا، 2005، ص. 711) ويختلف باختلاف المقيمين (كورز، 1989، جاززون، 2000b، ص. 107)، وجوانب تركيزهم في التقييم (جيل، 1991، ص. 197-198).

1.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية من منظور خلقية المقيّم

أجرت دونغان (2010 في دونغان، 2013) دراسة حول ممارسات تقييم الترجمة في مؤسسات الترجمة بتركيا، وصنفت أسس التقييم بالاستناد على تخصص المقيم في مساره الأكاديمي قبل تدريس مقاييس الترجمة بالجامعة. خلصت نتائج دراستها إلى أن خريجي دراسات الترجمة يعتمدون النص كله كوحدة ترجمة على أساس هدف الترجمة ونوع النص. أما خريجي تعليم اللغة الانجليزية فقيموا ترجمات الطلبة على مستوى الجملة بالنظر إلى

طولها وتعقيد بنياتها. أما خريجي أقسام اللسانيات واللغة والأدب فجعلوا نواة تقييمهم كل من الكلمة والجمله بمزيد من التركيز على فصاحة اللغة واصطلاحيتها والأسلوب.

قدمت هذه الزوايا المختلفة لتقييم الأداء الترجمي نتائج متباينة ومفاتيح مختلفة للمقيمين. حيث اعتمد خريجو الدراسات الترجمية على تقييم الترجمات على ضوء التعليقات التي طلبت من الطلبة مع الترجمة بغية شرح الاستراتيجيات التي انتهجوا في الترجمة. وبالتالي، فقد صعب عليهم التقييم بفعالية في حال غياب التعليقات التي كانت بمثابة المادة الأولية في هذه العملية. بينما كان تقييم مجموعتي خريجي تعليم اللغة الانجليزية وأقسام اللسانيات واللغة والأدب تقييما ذاتيا في تأويل النص المنقول إليه يحتسب النقاط على أساس الأخطاء المرتكبة.

2.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية من منظور وضعية المقيّم

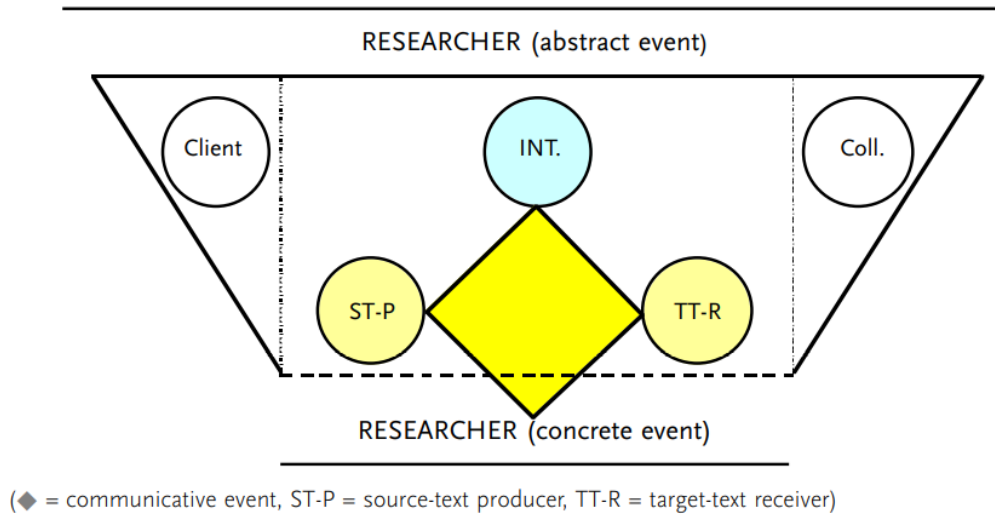
بينت بوهلر (1986) أنه يمكن الاعتماد على خمس فئات في التقييم هي الأساتذة الأكاديميون، والمؤسسات المهنية، والزملاء ذوي الخبرة، وعمال المنظمات الخاصة باللقاءات الدولية وأخيرا الزبائن. ذلك لأنهم على اتصال مباشر واحتكاك دائم وإطلاع قريب على المهنة والتخصص وأقرب لمعرفة وفهم متطلبات وحاجات المستهلك للخدمة.

أما بوتشهاكر (2001، ص. 412) فقدم منظورا متكاملا لتقييم أداء الترجمة الشفهية (الشكل 18) ركز فيها على تصنيف المقيم على حسب وضعيته. فضم المنظور الداخلي لديه ثلاثي عملية التواصل في الترجمة الشفهية المتكون من المترجم، والخطيب الأصلي وسماء منتج النص الأصلي (source-text producer)، والمتلقي أو المستمع وسماء مستقبل النص الهدف (target-text receiver). وهي الأطراف الفاعلة والتي تدخل مباشر في هذه العملية التواصلية. المستمع هو الذي يتلقى الترجمة الشفهية ولا يعرف لغة الخطيب، وهو يتمتع غالبا بالقدرة على تقييم جودة الإلقاء وتناسق الترجمة، ولكنه لا يستطيع تقييم أمانة المترجمان في استرجاع كل المعلومات المهمة (جيل، 1983، ص. 240).

ووضع-بوتشهاكر-على جانبي المثلث فضاء الملاحظ الخارجي المتمثل في الزميل والزميل، ويقصد بالزبون (client) هنا المستخدم (employer / user) الذي وظف المترجم لمهمة ترجمة الحدث الذي نظمه. ساهما الملاحظ الخارجي لأنهما لا يدخلان فعليا في مثلث العملية التواصلية ومع ذلك يمكنهما الوصول لمواد العملية بالحضور الفعلي والآني، لذلك نجد أن جيل (1983، ص. 40) يسمي الزميل في هذه العملية التقييمية بالزميل الكامن (collègue passif) مقابل المترجم الفاعل (interprète actif). علاوة على قدرتهم على تقييم جودة المترجم الفاعل، يستمعون للترجمة من باب الفضول، أو التعرف على كيفية تعامله مع تحديات الترجمة، أو مساعدته عند الحاجة (جيل، 1983، ص. 240).

الشكل 18

منظور متعدد الزوايا لتقييم أداء الترجمة الشفهية



ملاحظة: يبين الشكل منظور متعدد الزوايا لتقييم أداء الترجمة الشفهية. يضم الحدث التواصلية ثلاثة أطراف فعلية هي المترجم وملقي النص الأصلي ومتلقي النص المترجم شفويا. يوضع كل من الزميل والزميل في إطار الملاحظ الخارجي ويفصل عن الحدث بخطوط متقطعة في الشكل للتعبير عن إمكانية إطلاعه على تفاعل أطراف الحدث وحصوله على نتائج العملية التواصلية. أما الباحث فيوضع في إطار المنظور الخارجي لأنه لا يشارك على العملية ولا يتواجد في فضاء الحدث. فُصل من الأعلى عن الحدث بخط متواصل للتعبير عن أن الوضع افتراضي لديه أو سبق حدوث التجربة التواصلية. فُصل

من أسفل بخط متقطع للتعبير عن أن الوضع حدث فعليا ويمكنه الحصول على مواد فعلية للعملية التواصلية، من بوتشهاكر، 2001، ص. 412.

أما المنظور الخارجي (بوتشهاكر، 2001، ص. 412) فيتمثل في الباحث الذي يوجد في وضعين بالنسبة للعملية التواصلية. فإما ينطلق من وضع ما قبل الحدث، بمجموعة من الفرضيات أو التصورات القبلية للتجريب وهو ما سماه الحدث المجرد (abstract event) يعبر عن عدم حصول الباحث عن مواد ملموسة في الحدث. أو ينطلق من وضع ما بعد الحدث، وسماه الحدث الملموس (concrete event) يعبر عن إمكانية الوصول إلى مواد العملية التواصلية المتمثلة في أولاً، تفاعل الأطراف أثناء التواصل (interaction-oriented)، و/أو ثانياً، الحصول على نتائج العملية (product-oriented) التواصلية؛ أي تسجيلات العملية وبالتالي أداء الترجمة الشفهية. في الوضعين يهدف الباحث إلى دراسة معايير جودة أداء الترجمة الشفهية ومتطلباتها من واقع خارجي لا يتصل مباشرة ولا فعليا بالحدث التواصلية.

3.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية من منظور المتلقي

قد يختلف، إذا، منظور تقييم جودة الأداء على حسب بيئة المقيّم. ففي الوسط المهني البحث، نجد أن نواة تركيز الجودة هي "الزبون" المتمثل في أفراد المؤسسة أو الخدمة العامة التي توظف الترجمان وتدفع مستحققاته (بوتشهاكر، 2001، ص. 416).

قد يكون المستخدم هو المستهلك النهائي لخدمة الترجمة، أو وسيط يوظف الترجمان لتقديم خدمة الترجمة الشفهية لمؤسسة معينة لتغطية حدث معين، وقد يكون الزبون المباشر الذي يمكنه بدوره أن يستهلك الخدمة مباشرة كمتلقي نهائي، أو يكون وسيط. وفي حالة أخرى قد يكون المستخدم هو الموظف العام، الذي يقدم خدمة الترجمة للزبون، الذي يوزعها على المستهلك النهائي؛ أي أن هناك تداخل بين الأدوار والوضعيات.

لذلك نجد أن بوهلر (1986، ص. 231) تضع كل هذه الفئات (المستهلك (customer)؛ والزبون (client)؛ والوفد (delegate) في مجموعة المستخدم النهائي (-end)

(user)، أما جيل (1991) فيفرق بين الزبون (client) والمتلقي (receiver)، واستعمل بوتشهاكر (2001) تسمية المستمعين (listeners) بمعنى المستخدمين (users)، وأيضاً بمعنى متلقي النص الهدف (target-text reveiver)، والزبون (client)، والموظف (employer).

ولكن "ماذا يقصد المتلقي بـ"ترجمة شفوية جيدة؟" (كورز، 2001، ص. 394). بدأ التركيز على رد فعل المستخدم وآرائه حول جودة الترجمة الشفهية من خلال دراسة توقعاته واحتياجاته يأخذ حيزاً مرئياً منذ سنوات 1980 (مثل دراسة بوهلر 1986) باعتبار مجموعة من العناصر الداخلة في جودة العملية الترجمة (مثل الصوت، والتراكيب، والدلالية) (جيل، 2001، ص. 379). ولكن عدم وضوح معايير موضوعية وشفافة وموحدة تحدد مستوى الأداء الترجمي أدخل بثقة المستخدم في أداء الترجمان (كالينا، 2005، ص. 768).

في مقابلات الاستجواب التي غذت دراسة ألبال ميكاسا (2013، ص. 28) دارت إجابات التراجم المحترفين العشر أساساً حول رضا الزبون، وضمان تفاعله، وتقديم إلقاء جيد له وتلخيص وافي، وأن يشعر الزبون بأن الترجمان هادئ، ومحافظ على التواصل بأريحية وعفوية، وأنه متحكم في الترجمة شكلاً ومضموناً، وأن يكون صوته جميلاً ووقع أدائه جيد على سمع الزبون ومقنع وكأنه يتلقى من الخطيب الأصلي مباشرة.

يساعد تقييم المستخدم أو المنظم في تحديد معايير التوظيف وفي ضبط عناصر مناهج التدريس بالنسبة للتراجم المعلمين. لكن جل اهتمام المستخدم ينصب على الحضور المشاركين بدلاً من الترجمان (جيل، 1983، ص. 240).

مع ذلك، وبما أن الترجمة عملية نقل، فيحكم المتلقي على نجاح الترجمان إذا ما لبي احتياجه المتمثل في تقديم خدمة تواصلية مرضية، وهذا الرضا هو فهمه لمحتوى الرسالة المنقولة (جيل، 1991، ص. 193)

مع أن التقييم من هذا المنظور يركز على المحتوى أكثر من الشكل، إلا أنه يبقى عاماً لأنه يحكم على الخطاب الأصلي من خلال الترجمة فقط؛ أي لا يتعامل مع المصدرين،

وهذا غير كاف لتغطية جوانب التقييم (كالينا، 2000b، ص. 123) في حال الترجمة الفورية. بالتالي يمكنه الحكم على الوضوح؛ والقبول اللغوي؛ ودقة المصطلحات؛ والتماسك المنطقي دون الأمانة في المعلومة، إلا إذا عاد إلى التسجيلات (جيل، 1991، ص. ص. 196-197).

أما في حالة الترجمة المتتبعية، وإتقان المتلقي للغتي الترجمة، يمكنه تقييم كل العناصر السابقة بما فيها الأمانة، إلا أنه ليس من السهل عليه تحديد الحذف ومواقفه نظرا للكم الهائل للمعلومات المتدفقة، وعدم التدوين (جيل، 1991، ص. 197).

4.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية من منظور الملقي

في الترجمة الفورية، تمثل ردة فعل المتلقي المصدر الوحيد للملقي لتقييم ترجمته، أما في الترجمة المتتبعية فقد يتمتع بفرصة أكبر نوعا ما في التقييم لأن لديه إمكانية في الاستماع للترجمة، وبفضل التركيز على المعنى العام للفكرة بدلا من المكونات اللغوية بتفاصيلها وكلماتها (جيل، 1991، ص. 196).

5.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية بالتركيز على الترجمان ومن منظوره

"ما الذي يعطي ترجمانا جيذا؟" (بوتشهاكر، 2001، ص. 414). يمكن للترجمان أن يقيم أدائه بما أنه على إطلاع، ومشارك، في الحدث الاتصالي والعملية الترجمانية، بيد أن تحدي العملية المعقدة التي يؤديها يثبط إمكانية التقييم لديه (جيل، 1983، ص. 240) ما دام فعليا داخل الحدث.

لذلك، غالبا ما يتم تقييم الترجمان من قبل المتلقي الذي قد يكون المستمع أو المستخدم أو الزميل كما بينا في منظور وضعية المقيم لبوتشهاكر (2001)، أو الذي يرضي توقعات المعلم أيضا في مرحلة التعلم كما ذكرت بوهلر (1986، ص. 233).

وإذا ما اعتقد البعض أن "الترجمان المثالي" سيكون ذلك الذي يؤدي وينتج 'ترجمة مثالية' في وضعية ما" (بوهلر، 1986، ص. 233)، فهناك من يرى أنه "من المتوقع أن

يمثل الترجمان الخطيب الأصلي 'تمثيلاً كاملاً'، باهتماماته ومقاصده" (بوتشهاكر، 2000، ص. 97).

وأما تقييم الترجمان المتعلم، فيساعد إما في الاختيار؛ أي يأتي بمثابة الاختبار، أو في تحديد الاحتياج الذي على أساسه يصمم المنهاج الدراسي (جيل، 2001، ص. 381)؛ أي تعليمي توجيهي. ولكن معايير التقييم هنا تختلف عن معايير تقييم الخدمة الترجمة المحترفة؛ بما أن الترجمان ليس متخرجاً في هذه الحالة. وبالتالي، يتم التركيز على المعارف اللغوية؛ والقافية؛ وشخصية المتعلم (جيل، 2001، ص. 381).

وأما الترجمان المحترف أو الممارس فهو متلقي ومرسل في نفس الوقت. يفهم لغة المصدر ويتحكم في اللغة الهدف. قد يكون ملائماً في تقييم بعض المواضع لأن معرفته للموضوع ومصطلحاته واهتمامه به أقل من المرسل والمتلقي (جيل، 1991، ص. 197).

6.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية بالتركيز على النتائج الترجمي

"كيف يجب أن تكون ترجمة جيدة؟" (جارزون، 2000b، ص. 110). يرى بوتشهاكر (2001) أن "تركيز تقييم الجودة لا يمكن أن يكون على النص المصدر ولا على فهم المستمعين أو أهداف المتحدثين بل على عملية التفاعل التواصلية كما هي" (ص. 413)، وبالتالي فإن نجاح العملية التواصلية هو الذي يحدد مدى جودة العملية الترجمة (كويادوس أيبس، وجيل، 2002، ص. 312). لذلك ينبغي الاهتمام بالشكل والمضمون لتلبية احتياجات المتلقي ضمن حدود صلاحيات الترجمان الذي لا يمكنه تغيير مضمون النص الأصلي، ولكنه يمكن أن يؤثر على المتلقي من خلال الأسلوب (جيل، 1991، ص. 199).

لكن هذه العملية التواصلية ليست خالية من محتوى لفظي ودلالي ومغزى اجتماعي وتداولي لضمان جودة التفاعل والحفاظ على "الأمانة"، ومراد الخطيب الأصلي، ورد أكبر قدر ممكن من المعلومات" (جيل، 2001، ص. 382)، لذلك كثيراً ما جاءت الدراسات التقييمية

للترجمة مهتمة بالنتائج الترجمي (جيل، 2001، ص. 383) مقارنة بالنص الأصلي (كاليينا، 2005، ص. 770).

لكن التقييم المرافق لعملية الاستماع للنص الأصلي في لغة والترجمة في لغة أخرى من مصدرين متشابهي الطبيعة (سمعي/سمعي) وغير ثابت مثل التقييم المتزامن مع الترجمة، في حال تقييم المعلم في قاعة الدرس دون تسجيل الترجمة وإعادة الاستماع لها، يعد تحدياً للمقيّم. لذلك فغالبا ما تقوته بعض الأخطاء في الترجمة (جيل، 2001، ص. 387)؛ لأنه لا يتمكن من تتبع كل جزء، فيركز على التناسق الداخلي للترجمة، والمقارنة بمرجعية معرفته الشخصية لما هو صحيح أو خاطئ. وأما إذا ما حاول، في الحالة المثالية، أن يركز على الشكل الترجمة ومضمونها، بالمقارنة مع النص الأصلي، فإن الضغط المعرفي يتزايد على قدراته الذهنية، مما يضعف حساسيته لاكتشاف الخطأ وتحديده.

7.2.2.3. تقييم الترجمة الشفهية بالتركيز على العملية الترجمية

يقصد بالعملية الترجمية مجموع العمليات المعرفية التي يقوم بها المترجمان والآليات التي تحكم حركية الترجمة الشفهية لديه (جيل، 2001، ص. 384). وللتقييم على هذا المستوى؛ أي تقييم العملية الترجمية (process-oriented evaluation)، يتم تحديد الصعوبات المتعلقة بها والتي يمكن التعرف عليها من خلال الأسئلة المباشرة، وتعليق المترجمان على الصعوبات التي واجهه خلال العملية الترجمية.

يساعد تقييم العملية الترجمية في التدخل على مستوى عملي أعمق، مقارنة بتقييم النتائج، لتعديل الخلل وتطبيب العلة من الجذور مما يعطي نتائج فعالة أكثر؛ ويقلل من حساسية النقد التي من شأنها أن تؤثر على العلاقة متعلم-معلم في حالة التدخل على مستوى النتائج الذي يضع منتجه تحت مجهر التقييم المباشر.

لكن جيل (2001) يرى أنه بالرغم من فعالية تركيز التقييم على العملية الترجمية في تحسين مستوى النتائج الترجمي، إلا أنه يبقى عالي الفعالية على مستوى العملية وليس على مستوى النتائج بالنظر إلى ما يعطيه التقييم بالتركيز على النتائج البحث (product-oriented)

(evaluation)، ولا يمكن الاكتفاء بهذا التقييم؛ لأن تقييم العملية يقدم توجيهات حول كيفية الترجمة وليس حلولاً فعالة للأخطاء، لأنه في الغالب لا يهتم اهتماماً بالغاً بالخطأ في حد ذاته بل بالكيفية. حتى أنه لا يتعامل مع الأخطاء (لغوية أو أخطاء الفهم) من نفس منظور تقييم النتائج:

[...] dans la démarche orientée produit, une erreur ou maladresse est sanctionnée quelle que soit son origine. Un apprenant qui met en œuvre une bonne stratégie mais dont les connaissances ou les habiletés cognitives sont prises en défaut sera donc critiqué pour le résultat, sans aucun renforcement positif pour sa démarche. Dans la démarche orientée processus, la différence est faite entre un processus correct, qui fait l'objet d'un commentaire approuvateur, et une faiblesse du résultat, dont le diagnostic est fait séparément. (Gile, 2001, p. 385)

3.2.3. معايير تقييم جودة أداء الترجمة الشفهية

بدأت الدراسات العلمية والأكاديمية حول جودة الترجمة الشفهية في سنوات 1980 مع أعمال بوهلر (1986) التي وضعت قائمة بـ 16 معيار لغوي وفولغوي لتقييم الترجمة الشفهية (ص. 234) (الجدول 2). حقيقة يدفع بنا التفكير في أداء الترجمة الشفهية إلى التفكير في تقييم جودتها، لكن أول ما ينبغي الاهتمام به قبل الشروع في التقييم هو التركيز على أسس التقييم؛ أي تحديد المعايير التي ينبغي تبنيها في تقييم الأداء الترجمي.

وهو ليس بالعنصر الهين؛ لأن "تقييم الترجمة الشفهية ليس بالمهمة اليسيرة حتى بالنسبة للمقيمين المحنكين" (مياد (Mead)، 2005، ص. 39)؛ إذ يعتقد الكثير بأنهم قادرين على التقييم بموضوعية لترسمهم في المجال، ولكنهم سرعان ما يقعون في الذاتية (كالينا، 2005، ص. 768؛ شوفاليي، 2019، ص. 20)؛ وكون التقييم يعتمد على التحفيز ودرجة الاهتمام (جيل، 1991، ص. 197)؛ ولأن حتى معايير تقييم جودة الأداء محكومة بمقاييس هي الأخرى، فينبغي تحديد عناصر المعايير وتحديد الجهة المخولة بالتقييم؛ لأن الترجمة الجيدة بالنسبة للبعض ليست بالضرورة جيدة للبعض الآخر فكل طرف يعتمد منظورا خاصا، بل حتى أداء الإلقاء؛ فالصوت المقبول لمستمع ما قد لا يعجب مستمعا آخر (جيل، 1983، ص. 241).

الجدول 2

معايير بوهلر 16 لتقييم الترجمة الشفهية والتراجم

الرقم	المعايير
01	اللكنة الأصلية
02	عذوبة الصوت
03	فصاحة الإلقاء
04	اتساق الكلام المنطقي
05	تطابق المعنى مع الرسالة الأصلية
06	ترجمة كاملة
07	الاستعمال النحوي الصحيح
08	الاستعمال الصحيح للمصطلحات
09	الاستعمال المناسب للأسلوب
10	التحضير الجيد لوثائق المؤتمر
11	التحمل
12	الهدوء
13	المظهر اللائق
14	الموثوقية
15	القدرة على العمل في فريق
16	التغذية الراجعة الإيجابية من الموفودين

إضافة إلى تحدي فصل الشقين اللغوي والفولغوي لبعض الكفاءات، بل أحيانا "يستحيل التفريق بدقة بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي" (بوهلر، 1985، ص. 49) نظرا للتداخل العميق بينهما، مثل معيار الفصاحة الذي لا تعدده بوهلر مكون لغوي بحت (بوهلر، 1986، ص. 232)، مما يزيد من تعقيد عملية تحديد المعايير بوضوح لتقييم مستوى الكفاءة وجودة الأداء. وبالرغم من أن جيل يؤمن بإمكانية وضع معايير عامة جزئيا، إلا أنه يرى أنه من الخيالي البحث عن أبعد من ذلك:

Une standardisation partielle des normes au sein d'une même école d'interprétation n'est pas totalement impossible dans des domaines limités tels que les références théoriques et pédagogiques, les stratégies et tactiques considérées comme acceptables et certains ensembles terminologiques. Au-delà, elle paraît utopique, car une certaine variabilité normative, notamment linguistique, mais aussi idéologique et comportementale, semble être une constante dans la société humaine. (Gile, 2001, 387)

فالتقييم نسبي يختلف باختلاف الطرف الذي يقيم (بوتشهاكر، 2001، ص. 413) قد يعتمد على الأهداف المرجوة أو على توقعات المتلقي (دونغان (Dungan)، 2013، ص. 131) بالرغم من أن بعض الأسس قد تبدو مشتركة في ضبط نقاط التقييم كوضوح الفكرة؛ ودقة المصطلحات؛ وصحة التراكيب النحوية (القبول اللغوي)؛ وأمانة الترجمة (جيل، 1991، ص. 195؛ بوتشهاكر، 2000، ص. 96؛ 2001، ص. 413؛ كويادوس أيبس، 2002، ص. 313؛ مبياد، 2005، ص. 40؛ دونغان، 2013، ص. 131؛ قلو، 2013، ص. 44).

قسم جيل (2001، ص. ص. 381-383) مكونات تعلم ترجمة المؤتمرات إلى ثلاثة عناصر تدخل في صناعة جودة الترجمة الشفهية. أولاً، المكون المنهجي الاستراتيجي الذي يعتمد على الإلمام بمجموعة من الاستراتيجيات التي تتحدد بنمط الترجمة الشفهية (مثل التتبعية والفورية) ونوعها (مثل ترجمة المحاكم والترجمة عن بعد) ومتطلباتها (كتدوين الملاحظات وتطوير الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى) ووضعياتها (داخل قاعة أو في الخارج مثلاً) واستخدام أدواتها (كالبرمجيات الحافظة للمصطلحات وأدوات حجرة الترجمة الفورية) (أنظر 1.1.3. أنماط الترجمة الشفهية وأنواعها) انطلاقاً من التحضير الجيد للقاء بالقراءة الثرية والبحث عن المصطلحات الدقيقة ذات الصلة بالموضوع، إلى الاستراتيجيات المتبناة لاتخاذ قرارات لحل مشكلات قد تحدث خلال عملية الترجمة. قد تتعلق هذه الصعوبات باللغة وأبعادها مثل عدم إيجاد المقابل الدقيق لكلمة أو مصطلح، أو عدم فهم عبارة اصطلاحية ثقافية، أو قد تتعلق بطبيعة أداء الخطيب مثل عدم القدرة على مجارة سرعته في الحديث، أو استخدامه للكثرة غريبة عن الترجمان، أو قد تتعلق بالطاقم المحيط مثل العلاقات المتوترة بين فريق العمل ومع الزميل المرافق في حجرة الترجمة الشفهية، أو قد تتعلق بالخدمات اللوجستية كالتعامل مع عطل كهربائي أو آلي أو إلكتروني.

ثانياً، المكون المعرفي لأن عملية الترجمة الشفهية، على غرار التحريرية، تعتمد بالأساس على اللغة، وبالتالي، يجد المترجمان نفسه أما تحدي الفهم الصحيح-للغة متخصصة في الغالب-لتقديم ترجمة دقيقة بأمانة لأنه يترجم من أشخاص ولأشخاص متخصصين في مجال اللقاء؛ أي أنهم ملمين بمصطلحات ومفاهيم الموضوع أحسن منه (جيل، 1983، ص. 237). إضافة إلى ضرورة التعامل الآني أو الشبه آني مع المعلومات في اللغتين، والتوزيع الأمثل لقدراته الذهنية وإلا أخل بالنتائج الترجمي على المستويين الشكلي والضماني.

ثالثاً، المكون اللغوي الذي يعد المادة الخام للمترجمان وعليه ينبغي إدراك توظيف هذا المكتسب المعرفي وتطوير قدرات تسمح له بالعمل بطريقة صحيحة وفق نظام الرصيد اللغوي. فالمعيار اللغوي معيار جوهري في تقييم جودة الأداء الترجمي والاختيار التخصصي على مستوى اللغة أ، واللغات الأجنبية في عمل المترجمان (سيليسكوفيتش، وليديرار، 1989، ص. ص. 225-228):

En premier lieu, dans le lexique mental de l'interprète (et dans son réservoir mental de structures et règles phonologiques, grammaticales, stylistiques et pragmatiques), les éléments les plus pertinents pour l'interprétation deviennent plus disponibles, c'est-à-dire accessibles à un moindre coût en temps et en capacité de traitement ;
La capacité de séparer la langue de départ de la langue d'arrivée, c'est-à-dire d'éviter les interférences linguistiques ;
La capacité de former des phrases grammaticalement correctes et logiquement cohérentes dans une situation d'attention partagée ;
La capacité de mettre en œuvre des stratégies de contournements linguistiques des difficultés : stratégie d'atermoiement par des débuts de phrase laissant de vastes possibilités de continuation, stratégies d'ambiguïté volontaire, de paraphrase pour remplacer un terme inconnu en langue d'arrivée, etc. (Gile, 2001, p. 383)

1.3.2.3. معايير التقييم المتبناة في دراستنا التجريبية

انطلاقاً من دراسة بوهلر (1986) قدمت مجموعة من الباحثين (دال أركو توريس (Del Arco Torres)، 2007) من عدة جامعات إسبانية في دراسات امبريقية معايير توقعات وتقييم الترجمة الفورية وأجملتها في أحد عشر معيار تباين بين لغوي وفولغوي:

اللكنة؛ وعذوبة الصوت؛ والفصاحة؛ والاتساق المنطقي؛ والنقل الصحيح للخطاب الأصلي؛ والنقل الكامل للخطاب الأصلي؛ والمصطلحية؛ والأسلوب؛ والنبرة؛ والنطق؛ والنحو (المصطلحية؛ والأسلوب؛ والنبرة؛ والنطق؛ والنحو: أنظر الفصل الثاني، 1.1.2. المستوى الاصطلاحي؛ و2.1.2. المستوى التراكمي؛ و3.1.2. مستوى علم وظائف الأصوات؛ و4.1.2. المستوى الأسلوبي).

وهي المعايير التي اعتمدنا في مقارنة نتائج دراستنا التجريبية، باستثناء معيار عذوبة الصوت؛ لأنه معيار يقوم على الذاتية 100%، ولأن التقييم غير موجه لمجموعة من المقيمين لأن ذلك خارج نطاق الدراسة، من جهة، ولأن الدراسات التي أجريت حوله أكدت عدم تأثيره الكبير في تقييم الأداء الترجمي: صنف ما قبل الأخير في دراسة كورز (1993، ص. 20) التي اعتمدت 8 معايير من معايير بوهلر (1986) (معيار 1 إلى 8)؛ وقدرتها بوهلر (1986، ص. 233) بالمحبة دون أن تكون جوهريّة؛ وأكدت دراسة جيل (1990) أنه لم يكن لها تأثير كبير على الترجمة.

■ معيار اللكنة

قد تتدخل اللكنة على مستوى الاستقبال أو على مستوى الإنتاج، وفي الحالتين يمكن أن يواجه المترجمان نوعين من التحديات (ستيفو (Stévaux)، 2007، ص. 20) في حال اللكنة غير الأصلية (non-native accent)؛ أي إذا ما ترجم لمتحدث بغير لغته الأم، أو حال الترجمة في غير لغته الأم. أما التحدي الأول فهو "اللكنة الأجنبية الفونولوجية"؛ أي على مستوى علم وظائف الأصوات، وهو التمثيل غير الصحيح لوحدة أو فئة فونولوجية. يعود هذا الخطأ إلى العامل المعرفي، وقد يؤثر على الفهم عند تلقي الخطاب أو عند إنتاج الترجمة الشفهية. وأما التحدي الثاني فهو "اللكنة الأجنبية الفونيتيكية"؛ أي على مستوى علم الأصوات. هنا يعوز المتحدث إلى سلوكيات النطق الصحيح للأصوات، مثل الصفات والمخارج، بالرغم من قدرته، أحيانا أو غالبا أو دائما، على التمثيل الفونولوجي الصحيح. بالتالي، "يعطي فقط الانطباع بلكنة مميزة نوعا ما" (ستيفو، 2007، ص. 20).

من شأن اللكنة الحادة أو الغريبة أن تبدد تركيز المستمع، لذلك لطالما نوقش موضوع الترجمة من اللغة أ أو إليها لتفادي الإزعاج الصوتي في أذن المتلقي. فيمكن قبول لكنة أجنبية على أنها خاصية أو صفة تابعة لمتعدد الألسن، بيد أن اللكنة البعيدة جدا عن طبيعة اللغة المتحدثين يكون له تأثير عكسي ويمثل "ضوضاء من شأنها أن تعيق استقبال الخطاب" (بايغوري جالون، 214، ص. 226).

ولكن هناك من يرى غير ذلك، فيعتقد مارتن (Martin)، 2003، ص. 432) أن بعد اللكنة يضيف نوعا من الواقعية في عملية الترجمة لأن المتلقي يعلم يقينا أن الترجمان غير الخطيب الأصلي وإن اجتهد في محاكاته لغويا وفولغويا مما يؤثر ليس فقط شكلا (اللكنة مثلا)، بل حتى مضمونا (المعلومات مثلا) (جيل، 1983، ص. 239)، وأن اللكنة تعد جزءا من رهانات الترجمة بما أنه-المتلقي-اختار-أو اضطر إلى- استخدام سماعات الترجمة. بل بالعكس، تعزز اللكنة كنه الخطاب بالاستماع إلى ترجمة إنسان.

تناولت ستيفو (2007) اللكنة الأجنبية على ضوء مقاربات تخصصات أخرى من مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، وتعليمية اللغات، والإدراك من جوانب مختلفة مثل اللهجة والمفهومية وتبديد التركيز والانزعاج. خلصت نتائج دراساتنا إلى أن اللكنة الأجنبية، على غرار بعض الدراسات السابقة التي أشارت إليها في أدبيات بحثنا (مثل كورز وبوتشهاكر، 1995، كويادوس أيبس، 1998، براداس ماسياس (Pradas Macías)، 2003)، احتلت آخر المراتب في التقييم مدعمة بذلك توقعاتها القبلية. مع ذلك أجابت عينة تقييمها أن اللكنة تحدد هوية المتحدث؛ بمعنى أن نطق الحروف الصائتة منها والصامتة والشدة والنغمة هي عناصر تحدد طريقة التحدث وبالتالي بلد معين، أو منطقة معينة لأنها "طريقة تحدث خاصة بمنطقة معينة" (شيونغ (Cheung)، 2015، ص. 1). وأكثر ما يمكن أن يزعج المتلقي من لكنة الترجمان هو الابتعاد عن التحدث الطبيعي للغة المترجم إليها، لأن الألفة في اللكنة والأريحية في التحدث تساعدان على توجيه التركيز الكلي أو الكبير على الفحوى بدلا من الشكل. وبالتالي أكدت النتائج "فرضية الميول إلى أن المستخدمين يعاقبون ترجمة شفوية بلكنة غير أصلية" (ستيفو، 2007، ص. 35)؛ لأنه من شأنها أن تعيق فهم المستمع (شيونغ، 2015، ص. 2).

أما بوهلر (1986) فاقترحت في دراستها (ص. 232) أنه قد يكون من الأنسب التفريق بين اللغة أ واللغة ب، لأن أحد المقيمين في استجوابها صرح بأن اللفظة الأصلية والنحو لا يتعلقان باللغة الأصلية. مع ذلك، بلغت نسبة من أجاب بمهم جدا 23%، ومهم 47% في دراستها (ص. 232).

كما قد يتعلق موضوع اللفظة بالمتحدث حتى في اللغة أ، إذا ما كانت له لفظة محلية خاصة بمجموعة ما أو منطقة معينة مما يصعب على المترجمين التحكم في كل متغيراتها، لذلك عليه، من باب ضرورة الفهم الجيد للخطاب الأصلي، الوعي بذاك والتحضير الجيد له (هيربير، 1952، ص. 18).

■ معيار عذوبة الصوت

بينت الدراسات في بعض المجالات مثل علم نفس الوجدان، وعلم اتصال الصوت الإذاعي أن صفات الصوت وخصائصه وطبيعته تحدد أنواع الأمراض، والعاطفة، وحتى نمط الشخصية؛ ذلك لأن النبرة الصوتية تعد بمثابة البصمة الخاصة التي تكشف عن أحاسيس دقيقة جدا، وتعزز الصورة الكاملة للعاطفة المعبرة من خلال الصوت، وتصل دقتها إلى 60% (إغليسياس فرنانداز (Iglesias Fernández)، 2007، ص. 38).

بالرغم من أن الصوت من المقومات الأساسية في الترجمة الشفهية (دارو، 1990، ص. 90) وعذوبة الصوت من متطلبات الترجمة الشفهية (روشو (Rouchou)، وقاسمي (Gacemi)، وقلو (Kellou)، 2021، ص. 391) لأنه "ينبغي لصوت المترجم أن يكون جيدا وعذبا لأذن السمع" (هيربير، 1952، ص. 59)، وبالرغم من أهمية الصوت في الاتصال الذي من خلاله يمكن إرسال عدة معلومات فولغوية (بوياتوس (Poyatos)، 1997، 2002، 2003)؛ لأن الصوت غير العذب قد يؤثر سلبا على المعنى (جيل، 1991)، إلا أنه من الصعب إيجاد معايير موحدة، بل حتى تعريف صريح حول عذوبة الصوت في الترجمة الشفهية، وفي جودتها (إغليسياس فرنانداز، 2007، ص. 39).

فقد يكون الصوت العذب هو الصوت الدافئ، وغير الحاد، وذو نبرة فرحة، وجرس موسيقي، ونغمة عادية وصوت متواصل غير متقطع، مقابل الصوت المزعج ذو النبرة الحادة، وعديم النغمة، وكثير الوقفات، والمنخفض المتمسم بالرتابة، والدرجة المتذبذبة (إغليسياس فرنانداز، 2007، ص. 46)، ولكنها تبقى مجرد أحكام وانطباعات ذاتية تختلف من فرد لآخر في ظل غياب مصطلحية ضابطة، وتعريفات متفق عليها، أو على الأقل مشتركة المفاهيم الأساسية، لنتمكن من احتواء هذه الخاصية وتحديد درجة عذوبة الصوت من عالية أو مقبولة، مثلاً.

في دراسة إميلي إغليسياس فرنانداز (2007) خلصت إلى تنفيذ بعض التوقعات وتأكيد بعض الدراسات حول أهمية جمالية الصوت في الترجمة الشفهية وتأثيرها على جودتها. فبينت أن البعد الجمالي للصوت جاء في آخر سلم التقييم وعلى هامش المعايير الأخرى؛ لأن المستخدم يرجح كفة الأفضلية للمصطلحية والتناسق المنطقي والنقل الصحيح. ولكن هذا التصنيف لا يخص كل المجالات بل بعضها من مثل طب العيون والمهندسين والتقنيين، مقابل من يضع هذا المعيار في أعلى المراتب كالترجمة الشفهية في وسائل الإعلام، لا سيما التلفاز، المرتبة الثالثة بعد النقل الكامل والمحتوى العام والتفصيلي (براداس ماسياس، 2007، ص. 59)، بل حتى على رأس قائمة المعايير في ترتيبها حسب الأهمية من مثل الترجمة الفورية في السينما.

وأما فيما يخص الترجمة الشفهية، فاحتل هذا البعد المرتبة ما قبل الأخيرة، قبل اللكنة الأجنبية. فبلغت نسبة المبحوثين الذين قالوا أن الصوت غير ذي أهمية أو قليل الأهمية 48.22%، بينما بلغت نسبة الذين قالوا أنه يؤثر نوعاً ما أو أساسي (فقط 5 أفراد قالوا أساسي) 21.82%، والبقية؛ أي 29.44%، قالوا بأن له تأثير متوسط (إغليسياس فرنانداز، 2007، ص. ص. 43-44)، لأن جل تركيزهم انصب على المعنى واللغة السلمية للترجمة.

خلصت إغليسياس فرنانداز (2007، ص. ص. 50-51) إلى أنه من الأهمية بمكان تناول دراسة عذوبة الصوت بمعية معايير أخرى خاصة بالصوت كالفصاحة والنطق في

ثنائيات مثل (عذوبة الصوت، النطق)؛ لأنها لاحظت من خلال تحليل نتائج دراستها على ضوء دراسات سابقة أن عذوبة الصوت تتداخل مع خصائص صوتية أخرى لا يمكن فصلها عن بعضها البعض نظرا لتداخلها وتأثيرها المتبادل، من جهة. وتحديد أهم الميزات الصوتية التي ينبغي للترجمان أن يتحلى بها، وأسوء الميزات التي عليه أن يبتعد عنها ويتفادها بما أن الصوت هو العنصر الجوهرى في عمله، من جهة أخرى.

■ معيار الفصاحة

تعاني الفصاحة (fluency) هي الأخرى من غياب تعريف محدد بدقة (براداس ماسياس، 2017، ص. 53؛ رونييه (Rennet)، 2010، ص. 102، يو وفان هيوفن (Yu & van Heuven)، 2017، ص. 49) نظرا لازدواجية تناولها على هذا المستوى: فهي، تقنيا، عملية إنتاج نص فصيح، وعموما، الإنتاج اللفظي الجيد في شكله المكتوب والمنطوق؛ أي أنها بذلك متجاذبة الأطراف بين سهولة التعبير، أو تناسق الرسالة والنطق (براداس ماسياس، 2007، ص. 53-55). وفي الحقيقة، هي ظاهرة متعددة الأوجه ومعقدة المكونات تدرس على عدة مستويات من القدرات مثل الإفصاح والتلفظ (يو وفان هيوفن، 2017، ص. 49)، وتدخل في المعايير اللغوية والفولغوية إذ إنها قائمة على "الإحساس الذاتي" (بوهلر، 1986، ص. 232).

إن الدراسات حول تأثير الفصاحة كعنصر في حد ذاته على جودة الأداء في الترجمة الشفهية حديثة العهد (رونييه، 2010، ص. 101)؛ لأن عنصر الفصاحة لم يأخذ حقه في التقدير في هذا المجال، فلطالما تمحورت البحوث حول المحتوى من خلال "الدقة والأمانة" (يو وفان هيوفن، 2017، ص. 48) لأن "الشكل ليس الاهتمام الأساس للترجمان ولا ينبغي له أن يكون كذلك" (براداس ماسياس، 2017، ص. 70 عن إليك (Ilic)، 1990، ص. 104).

مع ذلك، تبين أن للشكل الخارجي دور في الترجمة الشفهية لاسيما من خلال "فصاحة الإلقاء، واللكنة، والنبرة، وجودة الصوت" (يو وفان هيوفن، 2017، ص. 52)، بل هناك من يعده من "المكونات الجوهرية للتحدث الطبيعي وبالتالي للترجمة الفورية" (رونييه، 2010،

ص. 101)، و"عامل مهم في الترجمة الشفهية الناجحة" (ميياد، 2005، ص. 41). كما أن المحتوى والمضمون وجهان متلازمان ومهمان في الترجمة، وهما يؤثران على بعضهما البعض سلباً وإيجاباً، حيث قد يؤثر العرض الضعيف على المحتوى الجيد، أو بالمقابل، قد يساعد الصوت الجيد في الإقناع (جيل، 1991، ص. 194).

بعد ذلك، تتوع تركيز أدبيات معيار الفصاحة (أنظر براداس ماسياس، 2007) من مخرجات الدراسات اللسانية والنفلسسانية وتعليم اللغات الأجنبية على معايير أخرى متداخلة مع معيار الفصاحة بين: العبارات الناقصة، واللائح، والبنيات قليلة التناسق، والتذبذبات التحسينية، واحتساب مدة الوقفات بنوعها الصامتة والمملوءة (أم، آآه)، ويسر التحدث دون جهد، والتكرار التنبؤي وتكرار السابق باحتساب عامل التكرار، وإطالة مدة نطق المقاطع الصوتية، والبدايات الخاطئة، ونسبة التحدث، ومدة التحدث الفصيح بين الوقفات، والتصحيح الذاتي، والبدايات المتنوعة، وظاهرة الشك، والتنفس المسموع (براداس ماسياس، 2007، ص. 54-56؛ روني، 2010، ص. 101-104؛ يو وفان هيوفن، 2017، ص. 50؛ مييا، 2000b، ص. 73)

لا تأتي هذه المعايير منفردة، بل متداخلة مع المعيار الأساسي؛ فمثلاً يمكن لانخفاض مستوى الفصاحة أن يؤثر على جودة محتوى الترجمة، علاوة على شكل الأداء الخارجي، من حيث التكرار الكثير أو البدايات الخاطئة مما يمكن أن يعبر عن عدم ثقة المترجم بترجمته، وشكه وتردده، وبالتالي عدم فهمه و/أو عدم الإفهام.

درست براداس ماسياس (2007) مدى تأثير معيار الفصاحة على جودة أداء الترجمة الشفهية، وتبين من خلال نتائجها أنها تتوسط المعايير الإحدى عشر؛ حيث يعتقد 44.16% من المقيمين المبحوثين أن النقل غير الفصيح جداً يؤثر على جودة الإنتاج الترجمي.

لكن دراسة بوهلر (1986، ص. 232) بينت أن المقيمين في استبيانها أجابوا بنسبة 100% على أن فصاحة الإلقاء مهمة جداً في الترجمة الشفهية؛ فاحتل هذا المعيار الصدارة مع معياري الموثوقية واتساق الكلام المنطقي.

كما أكدت دراسة سيلفي رونييه (2010) هذه النتائج، بتحفظ على تعميم النتائج؛ حيث بينت أن هناك علاقة بين الفصاحة المدركة وإدراك دقة الترجمان، وبالتالي فإن مستوى الفصاحة المنخفض قد يؤثر على جودة أداء الترجمة الشفهية، وأنه لا ينبغي إغفال عامل الفصاحة في تقدير المستمع وتقييمه.

أما مبياد (2005) فحاول من خلال دراسته أن يقدم مقارنة عملية لتقييم الفصاحة في الترجمة الشفهية التي تعتمد أساساً على جودة الخطاب الأصلي في الترجمة الفورية، وعلى الموازنة بين مهارة الاستماع الجيد والتدوين مع القدرة على رمق الملاحظات والتحدث عند إعادة الصياغة في الترجمة المتتبعية (ص. 58). تناول خمس مستويات في دراسة عامل الفصاحة: نسبة الإلقاء؛ والإنتاج الصوتي (phonation)؛ ونسبة النطق؛ ومدة الاسترسال؛ ومدة الوقفات. ولكنه يرى أن ثلاثة عناصر فقط (نسبة الإلقاء؛ ومدة الاسترسال؛ ومدة الوقفات) كافية لتغطية الفصاحة، لأن العنصرين الباقيين لا يضيفان أكثر مما تضيف مدة الوقفات، ولا تعطيان سوى منظور مختلف للمعطيات (مبياد، 2005، ص. 54).

أما يو وفان هيوون (2017) فتوسعا في العناصر المحددة للفصاحة، ودرسا العلاقة بين تقييم دقة المعلومة وسلامة النحو؛ وتقييم الفصاحة في الترجمة المتتبعية على مستوى 12 معيار سمعي متعلق بالفصاحة: نسبة النطق؛ ونسبة الإلقاء؛ ونسبة الإلقاء الفعال؛ وعدد الوقفات الصامتة (silent pauses)؛ ومدة الوقفات الصامتة؛ وعدد الوقفات المملوءة (filled pauses)؛ ومدة الوقفات المملوءة؛ وعدد الوقفات بنوعها الصامتة والمملوءة؛ ومدة الوقفات بنوعها الصامتة والمملوءة؛ وعدد مظاهر عدم الفصاحة الأخرى (disfluencies)؛ ومدة الاسترسال الفصيح (fluent runs)؛ والإنتاج الصوتي. توصلوا من بعد الدراسة إلى أن الترجمان يحتاج المكونين معاً؛ أي الدقة والفصاحة؛ أي الاهتمام بشكل الترجمة ومضمونها على حد سواء.

■ معيار الاتساق المنطقي

الاتساق المنطقي هو الذي يحكم الرابط الذي يفسر علاقة أجزاء النص ببعضها البعض من خلال الظواهر اللغوية والفولغوية لإبلاغ رسالة واضحة ومفهومة للمتلقي (خميناز إيفارز (Jiménez Ivars)، 2007، ص. 71؛ غومول، 2015، ص. 63)؛ حيث أن:

Cuando esta propiedad se desvirtúa se podrían producir dificultades en la comprensión, el oyente o el lector posiblemente tendría que esforzarse más de lo necesario y podrían originarse distorsiones en la interpretación del mensaje, pérdida de interés o irritabilidad debido al esfuerzo adicional que habría de realizarse¹³. (Jiménez Ivars, 2007, p. 72)

إن إنتاج الجمل والعبارات غير خطي ومتواصل؛ إذ يمر بمراحل شحن عالية للمعلومة وبمراحل منخفضة نوعاً ما؛ لذلك يصعب تمثيل المدلول العام بكلمة بكلمة وهو ما يحدث في عملية الترجمة الشفهية؛ حيث يجد المترجمان نفسه أمام توقعات ضرورية واللجوء إلى استخدام روابط تساعد على الحفاظ على التسلسل المنطقي لفكرة الرسالة المنقولة (خميناز إيفارز، 2007، ص. 71-72). وهو ما يدفع بالمترجمين أحياناً إلى تقديم تفاصيل ومعلومات أكثر من المتحدث الأصلي (جارزون، 2000، ص. 73).

وهذا الربط المنطقي والتسلسل المفهوم هو ما يعطي خاصية النصية (textuality) لخطاب ما. حدد بوجراند (Beaugrande) ودريسلير (Dressler) (1981) سبعة معايير لخاصية النصية: الاتساق (cohesion)؛ والانسجام (coherence)؛ والقصدية (intentionality)؛ والمقبولية (acceptability)؛ والإخبارية (informativity)؛ والموقفية (situationality)؛ والتناص (intertextuality). ولا يمكن التحدث عن النص بدون التطرق إلى مفهومي الاتساق والانسجام؛ حيث يتعلق الأول بالبناء النصي، والثاني بالتمثيل الذهني؛ أي بفهم المعنى (لوويرس (Louwerse)، 2004، ص. 42)، من جهة، ولا تتحقق العملية التواصلية إلا بالاتساق المنطقي (خميناز إيفارز، 2007، ص. 85)، من جهة أخرى.

¹³ وعند تشوّه هذه الخاصية، يمكن ظهور صعوبات على مستوى الفهم، وقد يتطلب ذلك من المستمع أو القارئ أن يجتهد أكثر من اللازم، ويمكن أن ينتج عن ذلك تحريفات في تأويل الرسالة؛ أو فقدان الاهتمام، أو الانزعاج بسبب الجهد الإضافي الواجب أدائه (ترجمتنا).

يتحدد الانسجام ببعد دلالي يعبر عن علاقة النص بالعالم الحقيقي الذي يعد وحدة عاكسة للعالم الفولغوي ويعتمد أساساً على معرفة الفرد وتجاربهم؛ وبعد الخصائص المعجمية والنحوية للنص المصدر، وهو ما يدخل أيضاً في الإتساق (بانغ (Peng)، 2015، ص. 61-62). وبالنسبة للترجمان فهو يحتاج للانسجام على مستويين التلقي والإرسال بما أنه يلعب دوري المتلقي والمرسل. بيد أن التحدي المهم الذي يواجه المترجم هو حرمانه، نظراً لطبيعة العملية الترجمية الشفهية، من النص الكامل والشامل:

Thus, the interpreter has no alternative but to work exclusively at a 'local' level, guided by textures signals, and is denied all opportunity for adequate top-down processing because of the constraints of immediacy of response. The focusing on a succession of short text segments, with a small portion of text and appreciating the structure of the text. (Garzone, 2000, p. 71)

هناك علاقة بين المعارف القبلية المتعلقة بالمواضيع وفهم النصوص التي يغيب فيها الاتساق نوعاً ما (خميناز إيفارز، 2007، ص. 73)؛ لأن تفكيك الترميز اللغوي لوحده لا يفي بالغرض كاملاً، بل ينبغي توظيف الأطر الدقيقة المتعلقة بالتجارب السابقة؛ لأن "استيعاب معنى ما، يعني إدماج رسالة في معرفة وتجربة سابقتين" (سيليسكوفيتش، 1975، ص. 143)؛ حيث أن فهم النص متعلق بحقائق العالم (كورز، 1993، ص. 18؛ بانغ، 2015، ص. 61) ومرتكز على عملية متكاملة (integrative process) لدى المتلقي الذي يحدد مفهوم الرسالة؛ وعملية بنيوية (constructive process) من حيث التمثيل الذهني للمحتوى (جارزون، 2000، ص. 72)، التي لو لاها-هذه المعرفة- لاستحالت العملية الاتصالية بالأساس (فان دايك (van Dijk)، 1980، ص. 228). لذلك يتمكن مستخدمي الترجمة الشفهية من فهم النصوص ولو كان بها عوز الاتساق؛ حيث يمكن استنباط المعنى العام من خلال الخبرات السابقة بغض النظر عن الخلل الذي قد يصاحب الترجمة (خميناز إيفارز، 2007، ص. 73).

بيد أن آليات الاتساق التي تضمن اتساقية النص مهمة جداً في عملية الترجمة الشفهية ونتائجها، فهي تساعد في التخفيف من حدة الشحنة المعرفية وتحسين الأداء الترجمي (خميناز إيفارز، 2007، ص. 85-87)؛ دون إبعاد ركائز أخرى من مثل الاعتماد

على الذاكرة والتنبؤ، وتفعيل الكفاءة النصية والخطابية من خلال الإطلاع على موضوع الترجمة (جارزون، 2000a، ص. 73) والبحث فيه، والتحضير الجيد له.

لذلك أسفرت نتائج بوهلر (1986، ص. 232) على أن المقيمين أعطوا نسبة 83% بتقدير مهم جدا لمعيار اتساق الكلام المنطقي، ومنهم من اعتبره أساسا من المتطلبات القبلية في العملية الاتصالية أحادية اللغة، وحصل على ثاني ترتيب من حيث الأهمية في دراسة كورز (1993، ص. 18).

■ معيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي

يولى هذا المعيار الأهمية البالغة في تقييم جودة الترجمة الشفهية (فرنانداز سانشاز (Fernández Sánchez)، وكويادوس أيبس، ونوبس (Nobs)، وبراداس ماسياس، وستيفو، 2007، ص. 81؛ بوهلر، 1986، ص. 233)؛ حيث قيم بنسبة 96% مهم جدا في دراسة بوهلر التي وصفته بالقيادي (1986، ص. 231).

ضمت بوهلر (1986، ص. 231) هذا المعيار إلى قائمة المعايير التي تهتم بالأداء اللغوي، ويتطلب تقييم الترجمة بهذا المعيار مقارنة الترجمة بالنص الأصلي (بوهلر، 1986، ص. 231)؛ لأنه معيار تقييم المحتوى (مثل المستوى الدلالي، والمستوى التداولي)، عكس المعايير الأخرى السطحية مثل عذوبة الصوت واللكنة. مع ذلك، فإن من تحديات قياس جودة الأداء الترجمي من خلال مثل هذه المعايير التي تهتم بالمحتوى نجد تداخل معايير فولغوية في التقييم كالحكم سلبا على النقل الصحيح من خلال النبرة الحادة أو الرتابة (فرنانداز سانشاز، وكويادوس أيبس، ونوبس، وبراداس ماسياس، وستيفو، 2007، ص. 104).

لكن تقييم الترجمة الشفهية بهذا المعيار ليس معيارا واحدا ولا محدد المكونات، ولطالما أجريت الدراسات حوله لتحديد ما المقصود بإرسال صحيح للخطاب الأصلي مع تعدد التسميات كما ذكر فرنانداز سانشاز، وكويادوس أيبس، ونوبس، وبراداس ماسياس، وستيفو (2007، ص. 94) عن طومولا (Tommola)، 2003، ص. 127:

Rate of informativeness (Carroll 1996), adequacy (Barik 1971), message integrity (Mackintosh 1985), fidelity (Gile 1995), fidelité informationelle (Gile 1983; Viezzi 1993), sense consistency with the original message (Bühler 1986; Kurz 1989), a faithful image [of the original] (Gile 1991), loyalty to the speaker (Schjoldager 1995), number of correctly translated information units (Lambert et al. 1995), completeness and accuracy (Moser-Mercer 1996), [conveyance of] meaning-carrying elements (Shlesinger et al. 1997), exact and faithful reproduction (Jones 1998), accuracy (Lee 1999), or fidelity to the source (Diriker 1999).

■ معيار النقل الكامل للخطاب الأصلي

يعد هذا المعيار من المعايير المهمة لتحديد جودة الترجمة الشفهية وهو الاسترجاع الأمثل للمعلومة (براداس ماسياس، وكويادوس أيبس، وفرناندو سانشاز، 2007، ص. 106)، وهو بالتالي معيار أمانة الترجمان في المعلومة لدى جيل (1983) و الصورة المخلصة ("faithful" image) (جيل، 1991، ص. 198)، لذلك تقول بوهلر (1986، ص. 232) أنه مسؤولية الترجمان أمام الزبون. وهو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي.

يدور النقل الكامل حول مفهوم التكافؤ في الترجمة (براداس ماسياس، وكويادوس أيبس، وفرناندو سانشاز، 2007) والدقة التي تحدد من خلال مكونات متعددة مثل الحذف والإضافات والفصاحة (تيسليوس (Tiselius)، 2015، ص. 3). يبدو عنصر الحذف (omission) إضافة إلى الأخطاء من المقاييس المؤثرة على كمية المعلومات المنقولة في الترجمة. قد يكون الحذف قصراً نظراً لطبيعة الترجمة الشفهية (أنظر 2.1.1.3. إسقاط إريكسون مقارنة أداء الخبير على الترجمة الشفهية) المضغوطة بالوقت والشحنات المعرفية (جارزون، 2000b، ص. 114).

من السهل تحديد الحذف في الترجمة، المتكررة خاصة في نهايات الجمل (غومول، 2015، ص. 63)، أو بعض الأخطاء مثل الأرقام، أو أسماء العلم، أو الأخطاء النحوية، ولكن قد تكون بعض الأخطاء الأخرى مخلة لغوياً وغريبة عن النظام اللغوي المتعارف عليه وغير مقبولة مثل البنيات اللغوية. أما اللجوء إلى إعادة الصياغة والشرح والتعميم فهي من الأمور المختلف فيها على المستوى اللغوي والفولغوي، وهو كما أسلفنا من تحديات التقييم في ظل غياب معايير محددة بدقة؛ لأنها في الأساس تخضع لمتطلبات المستخدم لتغطية

احتياجات السوق الخاصة به، أو لمعايير خاصة بالمعلم في قاعة الدرس دون أن يتبع في ذلك منهاج تقييمي موحد بالضرورة (جيل، 2001، ص. 387).

لذلك أسفرت دراسة براداس ماسياس، وكويادوس أيبس، وفرناندو سانشاز (2007) أن النقل الكامل مهم في الترجمة الشفهية ولكنه ليس أساسياً؛ حيث تبين أن النقل غير الكامل مقبول، بل أحيانا مطلوب لضمان الدقة والتكافؤ اللغوي (تيسليوس، 2015، ص. 4) "ما إن لم يخل بالمعنى أو بكنه الخطاب الأصلي" (ص. 121) وما لم يبدو ذلك على الترجمان من خلال تأثر فصاحته وكثرة الوقفات الطويلة، مؤكدة بذلك دراسة بوهلر (1986). فالصمت والتردد وعدم الاسترسال وعدم التحكم في استعمال اللغة هي مؤشرات شكلية تعود على المحتوى وتعطي لدى المتلقي انطباعاً بعدم احترافية الترجمان وموثوقيته، لذلك يوصي جيل (1991) بالاهتمام بالشكل (package) والمضمون (content) معا.

2.3.2.3. مكونات معايير التقييم المتبناة في دراستنا التجريبية

سبق وأسلفنا أن عملية التقييم ليست بالمهمة اليسيرة لغياب معايير موحدة وواضح، من جهة، ولارتباط المعايير المقترحة في الدراسات المتخصصة بمكونات ثانوية أخرى تتداخل فيما بينها لتكوين المعيار الأساسي، من جهة أخرى، وهو ما لاحظته فرقة البحث الإسبانية التي شرحنا المعايير التي اختبرتها (دال آركو توريس، 2007). لذلك، نجد أنه بالموازاة مع هذه المعايير وغيرها، ينبغي تبني نموذج أو نماذج تغطي المعايير التي يمكن على ضوءها تقييم الكفاءات المختارة في الدراسة التجريبية.

فمن الصعب إيجاد نموذج واحد كامل وشامل لكل معايير التقييم بوضوح ودقة، خاصة إذا ما تعلق الأمر بتحديد مكونات المعايير (جارزون، 2000b، ص. 108). فإذا قلنا أن النقل الصحيح للخطاب الأصلي هو معيار تقييم، فهذا غير كاف للتقييم، لأننا نريد أن نعرف ماذا نقيم بالضبط لنحكم على صحة نقل الخطاب الأصلي من عدمه. لذلك ينبغي تحليل العناصر المكونة لمعايير التقييم. وتزداد صعوبة التقييم، إضافة إلى غياب معايير شاملة، بغياب نموذج يضم كل مكونات المعايير، من جهة، وتداخل هذه المكونات فيما

بينها كما بينا آنفا (مثل تداخل الشقين اللغوي والفولغوي، كوتيرة الكلام التي تؤثر على الفهم وبالتالي على الاتساق المنطقي، أو النقل الكامل للخطاب الأصلي)، من جهة أخرى.

لذلك تعدد زوايا دراسة الجودة وما الذي يؤثر عليها. ذكرت كالينا (b2000) مجموعة من الأعمال على هذا المستوى: درس باريك (Barik، 1971) الجودة من خلال تحديد الحذف والإضافات واحتسابها على ضوء مقارنة النص الأصلي بالنص الهدف، إلا أن مقاربتة تركز على النص الهدف وتلغي بالتالي الوضعية الترجمية؛ أما أندرسون (Anderson، 1979) فبينت أنه يمكن للترجمان العمل بأريحية حتى إذا لم يستلم الوثائق الخاصة بالمؤتمر قبل الحدث؛ ولكن الدراسة لم تبين فرق الجودة بين تلقي الترجمان تسجيلاً سمعياً مباشراً أو عبر فيديو؛ وبخصوص نموذج جيل (1988) حول إدارة الجهد، فهو يشرح كيف تنقص الجودة بتأثر الجهود الثلاثة في الترجمة الفورية (السمع والذاكرة والإنتاج) التي تستنزف طاقة الترجمان على حساب الجهود الأخرى مما يؤثر سلباً على جودة الأداء؛ أما بوتشهاكر (1994) فيؤكد على أهمية تحليل الترجمة على حدة، لأنه يقدر أنه من الضروري أن تكون الترجمة وافية وكاملة في حد ذاتها؛ أي دون الرجوع إلى الأصل، مع ذلك، فهو يعتقد أنه من المهم أيضاً تحليل الأصل لأنه يؤثر على إنتاج الترجمة؛ وتقول موسر-ميرسر (1996) أن الهدف الأسمى للجودة هو "النقل الكامل والدقيق وغير المشوه للخطاب الأصلي" (كالينا، b2000، ص. 123) دون إغفال الجانب الفولغوي المتعلق بالوضعية؛ وركز كوبزينسكي (Kopczynski، 1994) في مقاربتة على السياق والوضعية بمتغيراتها؛ ودرس فييتزي (Viezzi، 1996) في نمودجه أهداف التكافؤ، الدقة، والملاءمة، والاستعمال؛ حيث أن الجودة، بالنسبة له، تتعلق بنسبة تغطية هذه الأهداف.

وفي هذا الخضم، قدرت جاززون (b2000، ص. 109) أنه من المرجح أن يكون أنسب نموذج هو نموذج شلاسنجر (Shlesinger، 1997) القائم على ثلاثة مستويات. أولاً: المستوى البين-نصي (intertextual) الذي يعمل على مقارنة النص الأصلي بالنص المترجم؛ والمستوى الضمن-نصي (intratextual) الذي يهتم بتحليل الخصائص اللغوية والفولغوية للنص المترجم؛ والمستوى المساعد (instrumental) الذي يتعلق بالفهم والنص المترجم لتوفير خدمة المستهلك.

وعلى صعيد آخر، اقترح بوستيغو بينازو (2008) إدماج التقييم الذاتي (self-assessment) ضمن المناهج الدراسية للترجمة الشفهية كعامل أساس في عملية التعلم من خلال مصفوفة ضمن مكونات معايير التقييم. أسفرت نتائج إسقاط المصفوفة على تقييم أداء الطلبة عن نتيجتين محمودتين أساسيتين. أولاً، تبين له أن استخدام معايير بمكونات محددة يساعد في التزام الطلبة خلال العملية الدراسية؛ وثانياً، يرفع من مردودية إنتاج الطلبة.

انطلق بوستيغو بينازو (2008) في تصميم نموذج بالاستناد على دراسات سابقة حول معايير التقييم ومكوناتها، ومن بعض الجهات التي تعتمد معايير معينة في التقييم، نلخصها في الجدول 3 بالتسلسل الذي ذكره (ص. ص. 178-179). تختلف بؤرة تركيز كل دراسة ومؤسسة على حسب الأهمية والجانب المراد تغطيتها في التقييم، لذلك منها من اعتمد على مكونات المعايير مثل الخطأ والحذف، ومنها من اعتمد طريقة النسب المئوية، ومنها من اعتمد طريقة الترتيب.

الجدول 3

معايير تقييم الكفاءة ومكوناتها في الترجمة الشفهية في بعض الدراسات والمؤسسات من دراسة بوستيغو بينازو (2008)

الدراسة أو المؤسسة	أسس التقييم
باريك (Barik، 1969)	احتساب الأخطاء اللغوية
كوبزينسكي (Kopzcynsky، 1981)	الانحراف عن المعايير اللغوية في الخطاب الأصلي
آلتمان (Altman، 1994)	- تصنيف الأخطاء على حسب النوع (المحتوى والشكل والنتاج الترجمي) - تحديد درجة الخطأ
(Schjoldager، 1996)	- طور سلمية للخطأ - صمم ورقة تغذية راجعة وتقييم للطلبة للاستعمال داخل المخبر وخارجه
فالبو (Falbo، 1998)	- فرقت بين أخطاء المضمون وأخطاء الشكل - فرقت بين تحليل الخطاب الأصلي وتحليل

الدراسات

الترجمة - صنف أهم الأخطاء: ▪ الحذف ▪ غياب الانسجام ▪ الاتساق ▪ المعلومة ▪ الفصاحة في النحو والتعبير		
50% المحتوى 20% الأسلوب 20% الإلقاء	جامعة سالامانكا (University of Salamanca)	الحامعات
40% أمانة الرسالة 30% الشكل والكفاءة في اللغة الهدف والمحتوى 30% القدرة التواصلية للترجمان	جامعة فيك (University of Vic)	
60% الاتساق البين-نصي 20% التعبير اللغوي 20% الإلقاء	جامعة غرانا (University of Granada)	
أولاً: الأمانة ثانياً: الإلقاء ثالثاً: اللغة	جامعة براغ (University of Prague)	مؤسسات أخرى
أولاً: المعنى والوضوح ثانياً: الأسلوب ثالثاً: الإلقاء	Monterrey Institute of International Studies	
- مهارات ممتازة في لغات العمل - الكفاءة ما بين ثقافية - القدرة على التعامل مع العناصر الفولغوية - الفصاحة - مهارات المفاوضة	▪ AICE (Association of Conference Interpreters in Spain) ▪ AIIC ▪ The IOL (Chartered Institute of Linguistics) ▪ AUSIT	مؤسسات معتمدة

وبالأساس استتب هذا النموذج المتضمن لأربعة مستويات من الخصائص الجوهرية في أي بروتوكول تقييم الترجمة الشفهية شكلاً ومضموناً من كوبراس باستور (Copras Pastor، 2002) وهو النموذج المعمول به في تصميم المعايير الأوروبية لخدمات الترجمة (European Standard for Translation Services) بالأمم المتحدة (بوستيغو بينازو، 2008، ص. 183). يتكون من المستوى الفونصي (extra-textual level) (منه الهدف، وسياق الوضعية)؛ مستوى البنية الكلية (macro-textual level) (منه الموضوع، وظيفة النص، العناصر الفولغوية)؛ مستوى البنية الدقيقة (micro-textual level) (فيه التداولية، والتراكيبية والنحو، والدلالية، ومقصودية الخطيب، والعناصر الفوقية (supra-segmental elements)؛ ومستوى التنبؤ بمشاكل الترجمة المحتملة (anticipation of possible translation problems) (ص. ص. 183-184).

ومنهم صمم ورقة تقييمه على عدة مستويات. استبعدنا منها ثلاثة مستويات هي: أولاً، البحث الوثائقي؛ لأنه ليس من أهداف الدراسة، بل استخدمناه كوسيلة فقط في تدريب واحد (تدريب المستوى الثقافي من الكفاءات الفولغوية)؛ وثانياً، تدوين الملاحظات؛ وثالثاً، التقنيات البلاغية (rhetorical techniques) (مثل الاتصال البصري، والتحكم في الحركات والهيئة)؛ لأن هذين المستويين الأخيرين يدخلان في تطوير الكفاءات الخاصة بالترجمة التبعية.

أولاً: المستويات العشرة للكفاءة اللغوية والكفاءة الفولغوية التي حصرنا وناقشنا في الفصل الثاني؛

ثانياً: المعايير العشرة من أصل 11 الموضحة في (1.3.2.3. معايير التقييم المتبناة في دراستنا التجريبية) من دراسة فريق عمل إسباني (دال أركو توريس، 2007)، والتي استندت هي الأخرى على أعمال بوهر (1986) الأولى التي اقترحت 16 معيار؛

ثالثاً: المكونات التي تتداخل فيما بينها لتركيب المعيار المستنبطة من دراسة بوستيغو بينازو (2008، ص. ص. 183-184، 198) (باستثناء 3 منها لا تخدم الدراسة)؛

رابعاً: إن "مقاربات الجودة تعتمد إما على التقييم بالأجزاء الذي يغطي جانباً أو أكثر، وإما على نماذج متعددة الأبعاد" (جارزون، 2000b، ص. 108)؛ لأن نماذج التقييم تعتمد على جوانب معينة، فكل منها يغطي جزءاً معيناً في التقييم على حسب الظرف والحاجة والوضعية.

فأردنا بالتالي تبني هذه المصفوفة التي تغطي المعايير 11 والمستويات اللغوية والفولغوية 10 التي درسنا. ولكننا تصرفنا في المصفوفة بحذف بعض المكونات التي لا تغطي احتياجنا لأنه طبق دراسته على الترجمة التتبعية، بينما تعمل دراستنا على الترجمة الفورية.

وضعنا المصفوفة الممثلة في الجدول 4 لتركز عليها في تحليل نتائج الدراسة التجريبية في الفصل السادس.

الجدول 4

مصفوفة معايير تقييم كفاءات الدراسة وعناصرها

مستوى التقييم	عنصر التقييم	المعايير العشرة	مستوى الكفاءات اللغوية والفولغوية العشرة
البنية الكاملة	المعلومات الأساسية	- النقل الصحيح للخطاب الأصلي - النقل الكامل للخطاب الأصلي	- المستوى الذهني - المستوى النفسي (إدارة الوقت)
البنية الدقيقة	المصطلحات الخاصة / الانسجام / التراكيبية / الأسلوب / الحذف / الإضافة / التداولية / الدلالية	- الاتساق المنطقي - النقل الصحيح للخطاب الأصلي - النقل الكامل للخطاب الأصلي - المصطلحية - الأسلوب - النحو	- المستوى الدلالي - المستوى التداولي - المستوى الاصطلاحي - المستوى الأسلوبي - المستوى التراكيبية
صعوبات التكافؤ	ثقافية / حلول واستراتيجيات	- النقل الصحيح للخطاب الأصلي - النقل الكامل للخطاب الأصلي	- المستوى الثقافي
الخصائص الفوقية	النبرة / اللكنة / الوتيرة	- النطق - النبرة - اللكنة	- مستوى علم وظائف الأصوات
الخصائص الفونولوجية	النطق		- المستوى الحسي والجسدي
المهارة اللغوية والفصاحة		- الفصاحة	- المستوى الدلالي - المستوى التراكيبية - المستوى النفسي (التحكم في الضغط النفسي)

3.3. خلاصة الفصل

أولاً، تبين لنا على ضوء الدراسات المتخصصة في مجال اكتساب الكفاءة وتطويرها بصفة عامة، وفي مجال الترجمة الشفهية على وجه الخصوص، أن الآراء تختلف باختلاف منظور المقاربة المعتمد في الدراسة. فقد ينظر إليها من باب عامل الزمن الذي يلعب دوراً مهماً في تطوير الكفاءة والوصول بممارستها إلى مستوى الأداء العالي. أو قد ينظر إليها من باب التكرار، والذي يرتبط هو الآخر بعامل الزمن الذي يحكم معامل التكرار لإتقان الكفاءة. لكن المقاربات التي تناولنا في بحثنا اشتركت في بعض العناصر والمفاهيم الجوهرية والمحورية التي يدور عليها اكتساب الكفاءة وتطويرها مثل:

- الممارسة: ركز إريكسون (2001) على أهمية الممارسة المستهدفة، وموسر-ميرسر (2008) على الممارسة والتجربة في اكتساب الكفاءة وإتقانها؛
- الفرق بين الخبير والمبتدئ: للخبير بعد نظر في وضعية التحدي الجديد، فهو يتمتع بنظرة معرفية واسعة وكاملة وشاملة حول الإشكالية ودقة ملاحظة عالية لتحديد المعارف والنماذج ذات الصلة بالوضع واستنباط أو إسقاط الإستراتيجية المناسبة؛ فهو يعلم مسبقاً ما الخطوة الموالية التي ينبغي اتخاذها في موقف ما (موسر-ميرسر، 2008)، وما الحركة اللاحقة على طاولة الشطرنج (إريكسون، 2001)؛
- توظيف الخبرة: للخبير القدرة على الربط بين التراكب التجريبي والمعرفي السابق والوضع الجديد، فهو يبحث عن نقطة وصل بين المكتسبات القبلية والمشكل الجديد؛
- توظيف معرفي انتقائي: للخبير كم معرفي غزير، وبفضل تنظيمه الجيد يستطيع انتقاء الأهم من رصيده المعرفي ومخزونه التجريبي لمعالجة أفضل للمعطيات وبجهد أقل؛
- تطوير الأداء العالي: لا يكفي الخبير بالأداء العالي المكتسب فحسب، بل يجتهد باستمرار في تطوير كفاءته بتقادي "تنشط تطور الأداء" (إريكسون، 2001) ومواصلة التحسين، والخروج من "أتمتة الأداء" (ألبال ميكاسا، 2013)؛ أي الانتقال

من "الخبرة الروتينية" إلى "الخبرة التكيفية" (موسر-ميرسر، 2008) مع أوضاع التحديات الجديدة مما يكسبه مرونة عالية في الأداء والابتعاد عن "التطور المثبّط".

ثانياً، تناولنا جودة الترجمة الشفهية على ثلاثة مستويات. فعلى المستوى الأول، ومن خلال دراسة الأعمال التي ركزت على تعريفها، توصلنا إلى أنه من غير الممكن بل من غير الصحيح ضبط مفهوم الجودة نهائياً وقطعياً. وذلك لجملة من الاعتبارات:

- ذاتية اختيار معايير التقييم وعدم التحديد الدقيق لمكونات كل معيار؛
- خضوع المعايير لظروف غير ثابتة، مثل ندرة توليفة لغات العمل، وقلة وفرة الترجمان المحترف المتخصص و/أو عدم تفرغه؛
- اختلاف بؤرة تركيز الباحثين والمنظرين والمستخدمين في المجال مثل تغليب الشكل على المضمون، أو العكس، أو اعتبار كليهما بدرجات متفاوتة على حسب ظرف الحدث ونوعه وتخصصه، فقد يكون المجال الطبي أكثر تطلباً للمصطلح على حساب الصوت، بينما لا يتساهل الشعر في ذلك.

أما ثاني مستوى متعلق بدراسة جودة الترجمة الشفهية فهو منظور التقييم وما هو في الحقيقة إلا نتيجة منطقية بل وحتمية لعدم الاتفاق على تعريف موحد للجودة. يعتمد منظور التقييم على توقعات المقيم وأهدافه من التقييم؛ فهدف الزبون الذي يدفع مقابل الاستفادة من خدمات الترجمة الشفهية هو غير هدف المعلم الذي يختبر متعلميه في قاعة الدرس، وهو غير هدف الموظف الذي يختبر المترشحين من مقابلة التوظيف، وهو غير هدف الباحث المنظر من دراسة أدبيات التخصص وإجراء التجارب، وأهدافهم على الترتيب هي:

- أهداف تواصلية: فهم الرسالة والرضا عن عملية الاتصال
- أهداف تعليمية: تقويم الخطأ لضبط الأهداف البيداغوجية، وتصميم الدرس والمنهاج الدراسي
- أهداف مهنية: الاختيار والتوظيف، وهو يستهدف في الغالب فائدة اقتصادية من خلال رفع الأداء إلى متطلبات سوق العمل وتطلعات المتلقي وتلبية

احتياجاته التواصلية (الترجمة-اللغوية)؛ ومستوى الاحترافية (professionalism)؛ والمهنية (business) أهداف علمية أكاديمية: التنظير العلمي

أما ثالث مستوى في الجودة فهو تحديد دائرة المعايير المختبرة في دراسات الترجمة الشفهية؛ حيث تبين أنها متعددة ومختلفة بالرغم من وجود بعض العناصر المشتركة وحد أدنى متفق عليه هو الذي يضمن الفهم. يعود هذا الاختلاف إلى مجموعة من الأسباب أهمها:

○ المستويين الأول والثاني؛ أي عدم الاتفاق على مفهوم موحد للجودة، واختلاف منظور التقييم (الأهداف والتوقعات المتباينة)؛

○ تكوّن المعيار في حد ذاته من عناصر ثانوية مثل النبذة والعذوبة والشدة والنغمة في الصوت؛

○ تداخل المعايير الأساسية فيما بينها وتشابك عناصرها مثل تقييم معيار النقل الكامل للخطاب الأصلي على ضوء معايير أخرى كالإتساق المنطقي، وفهم اللمحة؛

○ تداخل الشقين اللغوي والفولغوي وصعوبة، وأحياناً استحالة، التفريق بينهما في التقييم.

من هذا المنطلق، حاولنا ضم بعض المكونات التي تدخل ضمن المعايير المدروسة والتي تغطي تقييم مستويات الكفاءة اللغوية والكفاءة الفولغوية في الترجمة الشفهية المختارة في بحثنا ووظفنا هذا الفصل كآتي:

○ اعتمدنا على مفهوم الممارسة المستهدفة في تصميم مصفوفة التدريبات في الفصل الرابع؛

○ اعتمدنا على نموذج بوتشهاكر (2001) بالتقييم من منظوري الباحث بالاعتماد على تحليل تسجيلات الأداء الترجمي ومقارنتها؛ والترجمان باعتماد الاستبيانين القبلي والبعدي لعينة الدراسة؛

- اعتمدنا في تحليل نتائج الأداء الترجمي (الفصل السادس) على المصنوفة المركبة من معايير التقييم ومكوناتها (الفصل الثالث) التي تغطي مستويات الكفاءات التي توصلنا إليها في الفصل الأول، وشرحنا في الفصل الثاني.

الفصل الرابع: منهجية تطوير الكفاءات اللغوية والفولغوية في الترجمة الشفهية:

تقنيات وتدريبات

0.4. تمهيد الفصل

طوينا إذا الجانب النظري البحث من الدراسة بإتمام الفصلين الأول والثاني حول خصائص الترجمة الشفهية ومتطلباتها على مستوى الكفاءتين اللغوية والفولغوية، والثالث حول الكفاءة الترجمة وتقييم جودتها. وبهذا وصلنا إلى الفصل الرابع الموسوم بـ: "منهجية تطوير الكفاءات اللغوية والفولغوية في الترجمة الشفهية: تقنيات وتدريبات"، وهو فصل يشرح منهجية الدراسة التجريبية وتدريباتها.

يصف هذا الفصل الدراسة التجريبية من حيث مراحلها ومتطلباتها وأدواتها. وأما على مستوى المراحل، فيركز على وصف الاختبارين قبل التدريب وبعده وطريقة إنجازهما، وتدريبات الكفاءات المضبوطة في الفصل الثاني، حيث يعزز كل تدريب بعناوين توضح بالتفصيل شرح آليته ومتطلباته وأهدافه، وتبين المواد والأدوات المستعملة لتطبيقه. وأما على مستوى المتطلبات، فيعرف، أولاً، بالمدونة، ويشرح أسباب اختيارها على ضوء الكفاءتين اللغوية والفولغوية ومستوياتها، ويبين، ثانياً، دوافع اختيار العينة وطريقة اختيارها، ويصفها ويذكر دوافع مشاركة العينة في الدراسة التجريبية، ويذكر ثالثاً، الأدوات المستخدمة، ويرتب، أخيراً، مراحل الدراسة التجريبية.

1.4. وصف الدراسة التجريبية

يبني عملنا البحثي على أساس دراسة تجريبية (empirical study)، وهي دراسة نوعية (qualitative study) وليست كمية (quantitative study)، ملائماً للتخصص

التعليمي (didactics) للموضوع بغية إكساب العينة الكفاءات المختارة، واختبار فعالية تقنيات التدريب عليها لتطويرها وتبنيها كمادة بيداغوجية في قاعة الدرس مستقبلاً. لذلك، نفصل في الفقرات الموالية حول الدراسة التجريبية ومتطلباتها وخصائصها كي نفهم منهجية البحث المتبناة.

1.1.4. نوع الدراسة التجريبية

قدمنا للعينة ورقة تشرح موضوع الدراسة التجريبية ومفهومها وسيرها ليتسنى لهم استيعاب المطلوب منهم وتنظيم وقتهم للتجاوب معنا. فعرضنا لهم بطاقة فنية تشرح آلية التدريب، والمدة، والتوقيت، وتنظيم اللقاءات، ومواعيد استلام العمل وتسليمه، وإجراءات التدريب، ووسائل التواصل. لم نعرض تفاصيل مضمون العمل كي يبقى أداء العينة القبلي عفويا وطبيعيا ولضمان أكبر مصداقية للنتائج.

افتتحنا الدراسة التجريبية وذيّلناها باختبارين: الاختبار القبلي (pre-training test) الذي سبق التدريب، والاختبار البعدي (post-training test) الذي تبعه. فعمدنا إلى اختبار العينة لقياس درجة وعيها وتحكمها بمستويات الكفاءتين اللغوية والفولغوية المختارة في فصلي الدراسة النظريين الأول والثاني. وعلى هذا الأساس، نعتبر أن التجربة تدخل ضمن تصنيف الدراسات الاختبارية (testing studies). مرت الدراسة بثلاث مراحل نشرحها فيما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التدريب على الكفاءات (Pre-training phase)

طلبنا من العينة ترجمة الخطاب (ABC News، 2020) المختار (ملحق 1) (Philips، 2020) في الدراسة ترجمة فورية وسجلنا أداء كل طالب بجهاز تسجيل. زدنا كل طالب بالاستبيان القبلي (ملحق 2) لملئه بالإجابة على الأسئلة المصاغة حول أدائه الشخصي القبلي والمتعلق بالكفاءات المراد اختبارها. ملأ طلبة العينة الاستبيان القبلي وأعادوا تسليمه. أسمينا هذه المرحلة بالمرحلة القبلية. قسمنا العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة يختبر طلابها (طلبة المجموعة أ) ولا يخضعوا للتدريب، وأسميناها مجموعة أ

ومجموعة تجريبية يختبر طلابها (طلبة المجموعة ب) ويخضعوا للتدريب، وأسميناها مجموعة ب.

المرحلة الثانية: مرحلة التدريب على الكفاءات (Training phase)

بدأنا أولاً بتقديم كل كفاءة بمستوياتها على حدة على شكل درس تفاعلي، حيث شرحنا ماهية كل كفاءة وأهم خصائصها وعلاقتها بالترجمة الشفهية. وأجبنا على كل الأسئلة المتعلقة بالموضوع. ثم شرحنا للمجموعة ب تقنيات اكتساب كل كفاءة، وآلية أداء التدريب، وأهدافه، ومتطلباته، وزودناها بمادة عمله واستمارة التغذية الراجعة (feedback) للإجابة على الأسئلة الخاصة به. استخدمنا هنا النسخة المختصرة لاستمارة التغذية الراجعة لأسباب تتعلق بمساحة الورقة، أما فعليا فقدمنا لطلبة المجموعة ب نسخة تتضمن خانة إجابة تحت كل سؤال. وعلى هذا الأساس، تدربت المجموعة ب على مستوى كل كفاءة وفقا للنشاط المسطر له. أسمينا هذه المرحلة بمرحلة التدريب على الكفاءات.

المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد التدريب على الكفاءات (Post-training phase)

طلبنا من العينة بمجموعتيها أ و ب إعادة ترجمة خطاب المدونة المختار ترجمة فورية، وسجلنا أداء الترجمة بمسجل صوتي. أردنا بذلك اختبار ارتفاع الكفاءة على مستوى نفس المقاطع. زدنا طلبة العينة بالاستبيان البعدي (ملحق 3، وملحق 4) لمأله بالإجابة على الأسئلة المصاغة حول أدائهم الشخصي البعدي والمتعلقة بالكفاءات المراد اختبارها. ملأت العينة الاستبيان البعدي وأعادته. أسمينا هذه المرحلة بالمرحلة البعدية ضمن مراحل الدراسة التجريبية كما يوضحه الجدول 5.

الجدول 5

مراحل الدراسة التجريبية

الرقم	مراحل الدراسة التجريبية	إجراءات كل مرحلة
01	المرحلة القبلية	تترجم العينة (المجموعة أ والمجموعة ب) مقطع خطاب المدونة فوراً
02	مرحلة التدريب	تتدرب المجموعة ب على تقنيات اكتساب كفاءات الدراسة التجريبية
03	المرحلة البعيدة	تترجم العينة (المجموعة أ والمجموعة ب) مقطع خطاب المدونة فوراً

2.1.4. إجراءات الدراسة التجريبية

عملنا على تصميم مصفوفة تدريبات تطبيقية (الجدول 6) تغطي، بالترتيب، مختلف الكفاءات اللغوية والفولغوية المدروسة في الشق النظري من البحث. نشرح فيما يلي، تحت كل كفاءة، التقنيات التي طورها في ستة عناصر (الجدول 7).

نبدأ أولاً بشرح آلية التدريب لتستوعب العينة هيكل العمل، ثم نذكر الأدوات التي تحقق العملية التدريبية، ثم نبين المطلوب بدقة من المجموعة ب ليسهل عليها التركيز في التدريب، بعدها نعرض أهداف كل تدريب لتتضح أهمية كل خطوة عملية، ثم نخبر عن المادة المستعملة لتحقيق التدريب، وأخيراً نزود المجموعة ب باستمارة تغذية راجعة شخصية وخاصة بكل تدريب يفرغ فيها الطالب معطيات أدائه الشخصي للتدريب.

كررنا العناصر الستة في كل تدريب ليسهل على من يريد توظيف أي تدريب لاحقاً الاكتفاء ببطاقته الفنية منفردة دون الرجوع إلى الشرح العام في كل مرة، وأوردنا كل التفاصيل بما في ذلك مراجع المواد المستعملة باستثناء نصوص الخطابات والأشكال والصور التي

أشـرنا إلى مرجعها وأدرجناها ضمن قائمة الملاحق؛ إذ أردنا بذلك أن يكون التدريب درسا عمليا متاحا على كل مستوى على حدة.

كان اختيار المواد التدريبية مستهدفا بدقة؛ حيث نوعنا في صيغتها بين السمعي، والبصري، والسمعي-البصري، والحسي، والحركي؛ والشفهي والكتابي، وفي نوعها بين عام ومتخصص، وفي مجالها بين سياسي وطبي واقتصادي وثقافي وقانوني وعلمي وأدبي، وشكلها بين نثري وشعر، وفي صفتها بين صورة وشكل ورسالة، وكذا في طريقة أداء التدريبات بين فردي وثنائي وجماعي.

الجدول 6

مصنوفة تدريبات الدراسة التجريبية

تدريبات الكفاءات اللغوية

عدد التدريبات	نوع التدريب	لغة التدريب	عنوان المراحل	عدد المراحل	عنوان التدريب	المستويات اللغوية
01	جماعي	انجليزية	استخراج المصطلحات والبحث عن مفهومها	2	دراسة مصطلحات مادة سمعية بصرية	المستوى الاصطلاحي
			تبسيط المصطلحات			
		عربية	تفسير ترتيب المبتدأ والخبر		تراكيب وصياغة الجملة في لغتي العمل	المستوى التراكبي
01	فردى	عربية	إعراب جمل	3		
		انجليزية	إعادة صياغة نص			
			لكنة بريطانية		تدريبات علم وظائف الأصوات بخمس لكانات	مستوى علم وظائف الأصوات اللغوية
01	فردى	انجليزية	لكنة أمريكية	05	مختلفة	
			لكنة كندية			
			لكنة إفريقية			
			لكنة عربية			
01	جماعي	عربية	دراسة أسلوبية قصيدة	02	دراسة أسلوبية قصيدة شعرية	المستوى الأسلوبى
			ترجمة القصيدة			
		انجليزية	السوابق		تدريبات الدلالية على مستويات الكلمة	المستوى الدلالي
		انجليزية	اللوالحق		والعبارة والفقرة والنص	
		انجليزية	تعددية المعنى			

01	فردى	انجليزية	الترادف	07			
		انجليزية	الجناس المقلوب				
		انجليزية	الكناية بالتلميح				
		انجليزية	العبارات المسكوكة				
		عربية	دراسة نص				
		عربية					
عربية							
01	جماعى	انجليزية	عبارات بالانجليزية	02	دراسة العبارات الاصطلاحية	المستوى التداولى	
		عربية	عبارات بالعربية				
تدريبات الكفاءات الفولغوية							
04	فردى	اسبانية	مصدر من فوق بنسبة 40 %	05	اختبار حاسة السمع	المستويات الفولغوية المستوى الحسى والجسدى	
		عربية	مصدر عن اليسار بنسبة 100 %				
		انجليزية	مصدر من تحت بنسبة 20 %				
		تركية	مصدر عن اليمين بنسبة 80 %				
		فرنسية	مصدر من الخلف بنسبة 60 %				
	فردى	انجليزية	-	01	اختبار أذن السمع المفضلة		
		جماعى	انجليزية	مناقشة محتوى فيديو	01		القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع
			عربية	مادة أساسية وصوت خارجى	05		فرز الأصوات وتمييزها
				مادة أساسية وصوتان خارجيان			
				مادة أساسية وثلاثة أصوات خارجية			

مادة أساسية وأربعة أصوات خارجية							
مادة أساسية وخمسة أصوات خارجية							
المستوى الذهني	النطق	التدرب على سلاسة النطق في لغتي الترجمة	02	عبارات صعبة النطق بالانجليزية	انجليزية	فردى	
				عبارات صعبة النطق بالعربية	عربية		
	تدريب النغمة الصوتية	تدريب النبرة الصوتية	01	إجراء حوار بنغمات مختلفة	اختياري	ثنائي	
				03	التحدث بنبرة سخرية	اختياري	فردى
	التحدث بنبرة عتاب						
	تدريب الذاكرة الواعية	03	التحدث بنبرة ترجي	انجليزى	فردى		
			تعلم تقنية النظام المكاني				
	04	الذاكرة	تدريب الذاكرة قصيرة المدى	02	تثبيت المصطلحات	اختياري	فردى
					ترجمة نص المصطلحات المثبتة		
	01	الانتباه	تدريب رفع الانتباه	05	استرجاع 20 رقم عشوائي	عربية + انجليزية	فردى
استرجاع أعداد							
01					بلدان وعواصم ولغات وجنسيات		
02					تعلم تقنية الربط		
				حفظ قائمة الشخصيات			
نشاط ثلاثي: سمعي / بصري / حركي							
نشاط رباعي: سمعي / بصري / حركي / حسي							
نشاط خماسي: سمعي / بصري / حركي / حسي / نفسي							

		نشاط سداسي: سمعي / بصري / حركي / حسي / نفسي / ذهني نشاط سباعي: سمعي / بصري / حركي / حسي / نفسي / ذهني / تكلم			
01	فردى	عربية+انجليزية	بصري / بصري	11	تدريب رفع التركيز
			حسي / حسي		
			حركى / حركى		
			سمعى/سمعى		
			بصري/بصري		
			حسى/حسى		
			حركى/حركى		
			سمعى / بصرى		
			سمعى / حركى		
			بصري / حركى		
01	جماعى	عربية+انجليزية	تعلم تقنية العصف الذهنى	02	تدريب صناعة القرار
			تطبيق خطوات صناعة القرار		
01	جماعى	عربية+انجليزية	دراسة رسالة شخصية دينية تاريخية	02	تدريب المستوى الثقافى
			دراسة صورة شخصية تاريخية		
	فردى	انجليزية	-	01	تدريب الضغط النفسى

06	فردى	اختيارى	-	01	تدريب القراءة السريعة	إدارة الوقت
		انجليزية	-	01	تدريب الاستماع والترجمة من السترجة	
		عربية	-	01	تدريب الترجمة من الشريط الإخبارى المتحرك	
		انجليزية	-	01	تدريب مزامنة وملازمة الخطاب	
		عربية	-	01	تدريب تقديم عرض شخصى	
				المجموع		
المجموع				73		
27				73		
تدريب				تدريب ثانوى		

الجدول 7

الهيكل الإجرائي لكل تدريب

الرقم	إجراءات كل تدريب
01	أولاً: شرح آلية التدريب
02	ثانياً: أدوات التدريب
03	ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب
04	رابعاً: أهداف التدريب
05	خامساً: مادة التدريب
06	سادساً: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

1.2.1.4. تدريبات الدراسة التجريبية

نعرض في هذا الجزء مجموعة التدريبات التي صممنا على ضوء كل مستوى من مستويي الكفاءات. قسمناها إذاً إلى جزئها الرئيسيين: لغوية وفولغوية، كما تفصلها العناوين الموالية.

1.1.2.1.4. تدريبات مستويات الكفاءة اللغوية

احتوى هذا الجزء المستويات اللغوية الستة التي تم تدارسها في الفصلين النظريين الأول والثاني (الاصطلاحي والتراكمي وعلم وظائف الأصوات والأسلوبي والدلالي والتداولي).

1.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى الاصطلاحي

صممنا على المستوى الاصطلاحي تدريباً يحوي مصطلحات تخدم الهدف المراد واعتمدنا فيه على مادة فيديو.

أولاً: شرح آلية التدريب

نزود طلبة المجموعة ب بفيديو باللغة الانجليزية يشرح أساسيات صناعة الأفلام؛ حيث يستخدم العديد من المصطلحات في المجال مثل extreme close up، و rule of thirds، و high angle shot. يتم استغلال هذه المصطلحات ومفاهيمها في التدريب كمادة متخصصة.

ثانياً: أدوات التدريب

يحتاج طلبة المجموعة ب، في هذا التدريب، فيديو المادة، وبعض المراجع والمعاجم والقواميس الأحادية والثنائية المتخصصة في مجال التصوير وصناعة الأفلام التي يبحث عنها شخصياً. ثم يزود باستمرار التغذية الراجعة للتدريب ليجيب عن الأسئلة المخصصة لهذا الجزء.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

على المستوى الأول من التدريب، ينبغي على طلبة المجموعة ب أن يستخرج مصطلحات الجزء الأول من الفيديو المتخصص المتعلق بتقنيات الكاميرا التي تشرح أنواع اللقطات ويضعها في الجدول 8 ويبحث عن شرحها في اللغة المنقول منها. ثم يبحث عن مقابلها باللغة المنقول إليها، وعن شرحها في هذه اللغة ليتأكد من موافقة المفهومين في اللغتين بالنسبة للمعنى في الثقافتين. يحصر كل المقابلات المستعملة، ويبحث عن الاختلافات الموجودة بينها والسبب الذي تعود إليه (ثقافية أو اجتماعية مثلاً).

الجدول 8

المصطلحات وشرحها ومقابلاتها في تدريب المستوى الاصطلاحي

الرقم	المصطلح	الشرح	المقابلات	الشرح
01				
02				
03				

وعلى المستوى الثاني، يطلب منه أن يحوّل المصطلحات إلى كلمات بسيطة يمكن لعموم القراء استيعابها، ويعيد كتابة النص بالمحافظة على المفهوم التخصصي واستعمال قالب بسيط في تناول العامة.

رابعاً: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى تعليم طلبة المجموعة ب تحديد المصطلحات في النص التخصصي، وإكسابه القدرة على إيجاد مقابلاته واختيار مصطلح مقابل واحد في حال تعدد المقابلات مع تقديم تفسيرات سبب الاختيار والتفضيل لديه. كما يهدف إلى تنبيهه إلى أهمية التفريق بين الكلمة المصطلحية والكلمة المعجمية، لأن ذلك يسمح له بالتعرف على النص المتخصص والنص العادي. وأخيراً، يهدف إلى تعليمه تبسيط اللغة كحل أخير في حال تعذر عليه إيجاد المقابل في الترجمة الشفهية إذا لم يكن ضمن قائمة المصطلحات التي حضّرها مسبقاً.

خامساً: مادة التدريب

فيديو يشرح أهم أساسيات صناعة الأفلام بعنوان: Film Making Basics: Everything you need to know in 8 minutes! (ألفي فوغان (Alfie Vaughan)، (2017).

سادساً: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 1

تدريب المستوى الاصطلاحي

رمز طالب المجموعة ب:	تدريب المستوى الاصطلاحي
	كيف تمكنت من تحديد المصطلحات؟
	ما مقياس اختيار القواميس/ المعاجم / النصوص المتخصصة التي استخدمتها؟
	هل كنت راضياً عن المقابلات الشائعة؟ اشرح إستراتيجية اختيارك.
	ما تعليقك على المفاهيم بعد مقارنة الشروح؟

2.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى التراكبي

اقترحنا تدريباً مكوناً من ثلاثة أجزاء حول تركيب اللغة العربية واللغة الانجليزية.

أولاً: شرح آلية التدريب

بعد أن نشرح لطلبة المجموعة ب المبادئ العامة لتركيب الجمل العربية والانجليزية، نقدم له تدريبات عملية في اللغتين: تحليل ترتيب التركيب في الجمل العربية والإعراب، وإعادة صياغة النص في اللغة الانجليزية؛ أي أننا ندرّبه على مستوى تركيب الجملة، وعلى مستوى تناسق النص.

ثانياً: أدوات التدريب

يحتاج طلبة المجموعة ب في هذا التدريب إلى قائمة أمثلة المبتدأ والخبر بالعربية والجمل التي يتعين عليه إعرابها في المرحلة الأولى، ونص إعادة الصياغة باللغة الانجليزية في المرحلة الثانية. كما يحتاج استمارة التغذية الراجعة للتدريب للإجابة على أسئلة المستوى التراكبي.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

يتدرب طلبة المجموعة ب على مرحلتين. أولاً، على مستوى اللغة العربية، نطلب منه تفسير ترتيب المبتدأ والخبر في حالات مختلفة، ثم إعراب بعض الجمل. ثانياً، على مستوى اللغة الانجليزية، نقترح عليه نصاً ونطلب منه إعادة صياغته (paraphrasing) بإدراج أنواع الجمل الأربعة (simple, compound, complex, compound-complex)، وبعض العبارات مثل (noun phrase, prepositional phrase, adverb phrase, adjective phrase) المشروحة في الفصل الثاني. ننبه طلبة المجموعة ب إلى الفرق الجوهرية بين التلخيص (Summarizing) وإعادة الصياغة، حيث أن العملية الأولى تقتصر على ذكر أهم العناصر التي ذكرها الكاتب في النص بصيغة الملخص، والثانية تعيد كل عناصر الكاتب بصياغته الشخصية.

رابعاً: أهداف التدريب

يهدف هذا التدريب إلى إكساب طلبة المجموعة ب مرونة في استخدام صيغ مختلفة للجملة العربية والانجليزية لتقديم نفس المعنى، ذلك أن الترجمان يستمع إلى تراكيب مختلفة ويحتاج تحويلها بسرعة وفعالية في اللغة المنقول إليها مع مراعاة اختلاف مبادئ التراكيبية في نظام لغتي العمل.

خامساً: مادة التدريب

- المرحلة الأولى: ترتيب المبتدأ والخبر وإعراب الجمل

أ) فسر أسباب وجوب تقديم المبتدأ على ب) أعرب الجمل التالية
الخبر في الحالات التالية: (سليمان، وقرقيش، وجابر،

والحموز، 2000، ص. ص.

1. ما أكرمه! 87-88):

2. لهُوَ حق الكلام.

3. التي تصل فلها المفاجأة.

4. من مقترح القرار؟

5. ما أنت إلا أجنبي.

6. العين تدمع.

7. أعجبُ منه فعلاً.

8. عائشة مربيتي.

9. مربيتي عائشة.

10. ابن من مفقود؟

11. أمتنن معمله؟

1. أبوك كريم.

2. الله فعال لما يريد.

3. الحق مرجو تحقيقه في أيامنا

هذه.

4. الصدق أنجى من الكذب.

5. خليل شاعر، خطيب، كاتب.

6. محمد أبوه فاضل.

7. زهير يقول الصدق.

8. العلم في الصدور.

9. الجنة تحت أقدام الأمهات.

- المرحلة الثانية: إعادة صياغة النص الانجليزي، (The story of my life synopsis),

(Keller, 2017) (ملحق 5).

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 2

تدريب المستوى التراكبي

رمز طلبة المجموعة ب:	تدريب المستوى التراكبي
	ما صور المبتدأ والخبر التي كنت تعرفها قبل التدريب؟
	ما أهمية ضبط إعراب جمل النص المنقول منه في الترجمة إلى النص المنقول إليه؟
	ما أهمية إعادة الصياغة في الترجمة الشفهية؟
	ما أهم العناصر التي يجب التركيز عليها والانتباه لها في تركيب اللغتين عند الترجمة؟
	ملاحظات إضافية.

3.1.1.2.1.4. تدريبات مستوى علم وظائف الأصوات اللغوية

يهتم هذا الجزء بمستوى علم وظائف الأصوات اللغوية. لذلك اخترنا العمل على اللكنات التي تتداخل فيها الأصوات لتعطي معانيا مغايرة أو غير مفهومة.

أولا: شرح آلية التدريب

يستمع طلبة المجموعة ب إلى مواد سمعية بلكنات مختلفة للغة الانجليزية. تعرض عليه مقاطع لمتحدثين بلغتهم الأم ولكن بلكنات مختلفة، ولمتحدثين بالانجليزية كلغة أجنبية عنهم من جنسيات مختلفة.

ثانيا: أدوات التدريب

يحتاج طلبة المجموعة ب إلى المواد السمعية بمختلف اللكنات، واستمارة التغذية الراجعة للتدريب لتدوين إجاباته وملاحظاته على مستوى هذه الكفاءة.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

ينبغي على طلبة المجموعة ب أن ينصت بإمعان إلى المواد المقدمة ويكرر الاستماع للمقاطع بالتدرج بالوقوف عند الكلمات التي أشكل عليه فهمها بسبب نطق المتحدث. يحدد

مستوى الصعوبة ونوعها، ويشرح الكلمات التي تداخلت أصواتها، ويصحح الأخطاء في حال اختلف نطق المتحدث الأجنبي عن النطق السليم في القاعدة المتعارف عليها لغويا (نطق بعض الحروف الصامتة، تداخل بعض الأصوات، قلب بعض الأصوات،...).

رابعاً: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى جذب انتباه طلبة المجموعة ب إلى تداخل بعض الأصوات فيما بينها في بعض اللكنات التي قد تكون شخصية أو خاصة بمجموعة من الأفراد وفقاً لانتمائهم الجغرافي والاجتماعي مثلاً. حيث عليه الانتباه إلى أن بعض الكلمات قد تفهم مغايرة لما هي عليه بسبب النطق المختلف مما يعطي معنى مختلفاً عن المعنى الأصلي.

خامساً: مادة التدريب

- المادة الأولى: فيديو متحدثين بريطانيين بالبرلمان البريطاني، بعنوان: Heated moments in the British parliament debate on Syria (سي أن أن (CNN)، 2013).
- المادة الثانية: فيديو متحدثين أمريكيين، أوبرا (Oprah) والرئيس الأمريكي الأسبق براك أوباما (Barack Obama) بعنوان: The Oprah Conversation — Barack Obama Teaser | Apple TV+ (أبل تي في (Apple TV)، 2020).
- المادة الثالثة: فيديو متحدث أسترالي، بوب هوك (Bob Hawke)، وزير أول أسترالي سابق بعنوان: Australian Prime Minister Bob Hawke, US Congress, 23 June 1988، (لي موات (Lee Mouat)، 2014).
- المادة الرابعة: فيديو متحدث إفريقي جاكوب زوما (Jacob Zuma)، رئيس جنوب إفريقيا سابق بعنوان: Zuma responds to Maimane's question on Bashir، (أس آي بي سي نيوز (SABC News)، 2015).
- المادة الخامسة: فيديو متحدث عربي، الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم بعنوان: Sheikh Mohammed (FULL) exclusive interview - BBC NEWS، (بي بي سي نيوز (BBC News)، د. د. ت.).

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 3

تدريب مستوى علم وظائف الأصوات اللغوية

رمز طلبة المجموعة ب:	تدريب المستوى التراكبي
كم تقدر نسبة فهمك من 10 لمختلف اللكنات؟	
إلى ما ترجع سبب غموض الفهم لديك؟ (كلمات جديدة، مصطلحات صعبة، نطق غير واضح، لكنة غريبة، ...؟)	
حدد بعض الكلمات التي أشكلت عليك بسبب تداخل الأصوات في الكلمة أو بين الكلمات.	
هل تعتقد أن الاستماع إلى لكنة مختلفة عن التي اعتدت عليها قد يؤثر على فهمك وبالتالي مردودية ترجمتك؟ فسر ذلك.	
ملاحظات إضافية.	

4.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى الأسلوبى

أردنا في هذا الجزء أن ندرب طلبة المجموعة ب على تحليل أسلوبية نص، واخترنا قصيدة شعرية لهذا الغرض.

أولا: شرح آلية التدريب

بعد أن يتم شرح مفهوم الأسلوبية والانزياح في الأسلوبية، كما تطرقنا إليه في الجزء النظري في الفصل الثاني، يتدرب طلبة المجموعة ب على دراسة أسلوبية قصيدة من مجموع قصائد "رسالة من المنفى" للشاعر محمود درويش، ثم يقترح ترجمة لها.

ثانيا: أدوات التدريب

يحتاج طلبة المجموعة ب نص القصيدة والاطلاع على بعض الأعمال التي درست أسلوبيات القصيدة، وبعض المعاجم لضبط المفاهيم والقواميس للترجمة.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

ينبغي على طلبة المجموعة ب أن يفهم ما المقصود بالأسلوبية وكيف يوظف الكاتب الانزياح للوصول بالمعنى إلى مستوى جمالي مختلف. وللتدرب على تحديد أسلوبية الكاتب في النص، نطلب منه دراسة قصيدة من قصائد "رسالة من المنفى" دراسة أسلوبية. حيث عليه أن يستخرج الطرق المستخدمة لتجميل الأسلوب وشرحها بالمقارنة مع الصيغة التي كان ينبغي أن تكون عليها أصلا في الحالة العادية. وفي الأخير، يعمد إلى اقتراح ترجمة للقصيدة المقترحة محاولا الحفاظ على نسبة التأثير الجمالي التي توخاها الشاعر في نصه الشعري.

رابعا: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى رفع الذوق الفني لطلبة المجموعة ب في النصوص التي قد يترجمها وفي النصوص التي ينتجها شخصيا. فليس كل تعبير أسلوبا مباشرا، بل كثيرا ما يأتي ملتويا في أشكال وأوزان وتراكيب لغوية تتطلب التدقيق في تدارسها للوصول إلى فحواها.

خامسا: مادة التدريب

قصيدة من "رسالة من المنفى" للشاعر محمود درويش (الديوان، شوهده في 20 جويلية 2020) (ملحق 6).

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 4

تدريب المستوى الأسلوبي

رمز طالب المجموعة ب:

تدريب المستوى الأسلوبي

كم تقدر من 10 درجة صعوبة هذا النص الشعري بالنسبة لك؟

ما (بعض) الكلمات التي حدث على مستواها الانزياح الأسلوبي؟

كيف تفسر توظيف الشاعر لهذه الكلمات/العبارات بعد الانزياح مقارنة بالمعنى المباشر؟ (تشبيه،

استعارة، كناية)

ما ملائمة هذه الانزياحات الأسلوبية في خدمة جمالية النص وقوة معنى الموضوع؟

كيف تعاملت مع ترجمة هذه الانزياحات؟ (بالاعتماد على المعنى أو على الصورة الجمالية، أو على المستويين معا؟)

أين كان التحدي أكبر، على مستوى الفهم عند القراءة، أم على مستوى الترجمة؟ فسر.
ملاحظات إضافية.

5.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى الدلالي

اخترنا العمل على عدة مستويات: الكلمة والعبارة والفقرة والنص كوحدات معنوية مختلفة يحتاجها الترجمان في أدائه.

أولاً: شرح آلية التدريب

بعد شرح الدلالية لطلبة المجموعة ب، نعرض عليهم جملة من التدريبات في لغتي العمل. يتضمن جزء اللغة الانجليزية ستة تدريبات حول اللواحق (affixes)؛ سوابق (prefixes) ولواحق (suffixes) وأصولها، وتعدد المعاني (polysemy)، والترادف (synonymy)، والجناس المقلوب (anagram)، والكناية بالتلميح (euphemism)، والعبارات المسكوكة (set phrases). أما جزء اللغة العربية فيضم ثلاثة تدريبات حول تقديم أفكار أساسية للنص، ثم الفكرة العامة له، وفي الأخير تلخيصه.

ثانياً: أدوات التدريب

يحتاج طلبة المجموعة ب في هذا التدريب إلى قائمة الكلمات الخاصة باللغة الانجليزية، والنص باللغة العربية، واستمارة التغذية الراجعة للتدريب للإجابة على أسئلة هذا المستوى.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

ينبغي على طلبة المجموعة ب، أولاً، البحث، على مستوى الكلمة، عن معنى أجزاء الكلمة وتفسير اللواحق من سوابق ولواحق في الانجليزية بالرجوع إلى أصلها (لاتيني مثلاً)

ووضع مقابلات لها بأقل عدد ممكن من المفردات، والبحث عن عشر كلمات متعددة المعاني، أي كلمات تكتب بالرسم ذاته وتحمل دلالات مختلفة، والبحث عن مرادفات للكلمات المبينة بالبنط العريض في نص الترادف، أي البحث عن كلمات برسم مختلف ومفاهيم دلالية مشتركة، ثم البحث عن كلمات تتكون من نفس الأحرف ولكن بترتيب مختلف ومعاني مختلفة. ثانيا، على مستوى العبارة، يطلب منه البحث على معنى العبارات المسكوكة. ثالثا، على مستوى الفقرة، يطلب منه إيجاد الفكرة الأساسية لكل فقرة من فقرات النص. رابعا، يطلب منه وضع الفكرة العامة للنص. وأخيرا، ينبغي عليه تلخيص النص.

رابعا: أهداف التدريب

يهدف هذا الجزء إلى توسيع إدراك الطالب حول مفهوم اللفظ الذي قد يحمل معاني مباشرة وأخرى تعتمد على السياق والعلاقات التي تربطه بألفاظ أخرى في التركيب اللغوي، وهو المفهوم الذي أراده قائله.

وفي هذا الصدد، تساعد دراسة طريقة بناء الكلمة مثل الاشتقاق في اللغة العربية-كما رأينا في الفصل الثاني المخصص لهذا المستوى- أو بخاصية اللواصق في اللغة الانجليزية على تسهيل الفهم والقدرة على الوصول إلى المعنى العميق والدقيق. كما يساعد تدريب الترادف على إثراء الرصيد اللغوي وتمكين الطالب من استخدام أدوات لغوية متعددة تغطي المفهوم الدلالي الأصلي وبسرعة عند الترجمة في حال أشكل عليه إيجاد الكلمة المقابلة. وتساعد تعددية المعنى في تفادي إعطاء معنى مغايرا أو عكسيا. أما الجناس المقلوب، فيسرع من العملية الذهنية اللغوية في إيجاد الكلمات المشتركة في الحروف غير المعنى.

وكذا الأمر بالنسبة للعبارات في تداخل الألفاظ بينها مثل العبارات المسكوكة والكناية بالتلميح، فهي تساعد في التحكم الجيد في اللغة والبحث فيما وراء الكلمة، حيث نعتبر مجموع الكلمات كوحدة معنوية واحدة، فنصل إلى المعنى الدلالي الصحيح ونستخدم اللغة على مستوى أرقى من المعنى المباشر.

والهدف من تدريبات نص اللغة العربية هو التركيز، بالتدريج، على وحدة دلالية أكبر من الكلمة والعبارة: الفقرة (الأفكار الأساسية)، ثم النص (الفكرة العامة) وهو ما يعزز من

خلال تدريب التلخيص الذي يعتمد بالأساس على فهم كل أفكار الكاتب، وردّها في لغة شخصية.

خامساً: مادة التدريب

- تدريبات اللغة الانجليزية

الرقم	النوع والمثال
01	نماذج السوابق في التدريب Abnormal, Apostasy, Biscuit, Biceps, Catapasm, Circumlocution, Coerce, Cisalpine, Discard, Dizygotic, Diaphanous, Dysentery, Eccentricity, Ectoderm, Embalm, Endogamy, Epiphenomenon, Eulogy, Hemistich, Juxtapose, Malaria, Metastasis, Perfect, Paralanguage, Prenatal, Subaltern, Syllogism, Transverse, Vicery نماذج اللواحق في التدريب (nouns) Fallacy, Refusal, Eminence, Boredom, Skepticism, Veracity, Endorsement, Testiness, Kinship (verbs) Repudiate, Embolden, Terrify, Socialize (adjectives) Burlesque, Woeful, Chiastic, Portentous, Fiendish, Divisive, Ageless, Sleazy
02	تعددية المعنى : البحث عن عشر كلمات متعددة المعاني.
03	الترادف : استخدام مرادفات للكلمات المبيّنة بالبنط العريض في النص (نص الترادف).
04	نماذج الجناس المقلوب في التدريب : تكوين كلمات / عبارات جديدة من كل كلمة/ عبارة:
05	Study, Inch, Desserts, Below, Thing, Dormitory, Funeral, The eyes, Vase, Conversation, Twelve plus one, Robed, Listen, Paris, Statue of Liberty, Moon starrer, The classroom, Fluster, Over fifty, Eat, Thicken, Eager Bleat, Recall, Please, Beard, Chain, Super, Kiss, Thin, Fear, Meal الكناية بالتلميح : إيجاد عبارات التلميح في المقاطع المقترحة وشرحها (نصوص التلميح).

نماذج العبارات المسكوكة في التدريب

06

Back and forth, First and foremost, Long and hard, Sooner or later, Back to front, Hustle and bustle, Trial and error, Aims and objectives, Rules and regulations, Law and order, Bright and cheerful, Safe and sound, Sick and tired of, Pick and choose, Pushing and shoving

- نصوص الكناية بالتلميح:

I can use euphemisms

(غارنز ورامان، 2014، ص. 203)

(1) My neighbour's getting on a bit; she's visually impaired and rather hard of hearing. I feel very sorry for her as well because her husband passed away recently and she had to have her cat put to sleep.

(2) There's more talk of downsizing at work. If I were the boss, I'd let Godfrey go; he's not exactly bright – and I've seen him helping himself to the office stationary.

(3) It says here that two soldiers were injured during a friendly fire incident? There's nothing 'friendly' about it – just another of those terrible euphemisms, like 'collateral damage'.

- نص الترادف:

A sound story

(غارنز (Gairns) ورامان (Redman)، 2014، ص. 34)

It was a dark and stormy night ; I shut my eyes...

The windows **rattled** in the wind and there was a distant **rumble** of thunder. Trees **rustled** and big raindrops **splashed onto** the windows.

Then someone **beeped** their horn and a car stopped with **screech** of brakes. Someone **slammed** the car door **shut**...footsteps **squelched** through the mud...a floorboard on the stairs **creaked** and there was a **high-pitched** scream-from me!

- تدريبات اللغة العربية

أخلاق الجماعات (لوبون، 2020، ص. ص. 41-42) (ملحق 7)

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 5

تدريب المستوى الدلالي

رمز طلبية المجموعة ب:

تدريب المستوى الدلالي

على أي مستوى واجهت صعوبة أكبر: الكلمة، أم العبارة، أم الفقرة، أم النص؟

كيف يمكن لدراسة أصول الكلمات وتركيبها في اللغة الانجليزية المساعدة في تحسين الترجمة؟

هل تعتقد أن رصيدك اللغوي كاف لشرح مختلف التقنيات اللغوية (الجناس، الكناية، العبارات المسكوكة، ...). إلى ما يعود السبب في الحاليتين (نعم أو لا)؟

اشرح أهمية التلخيص في الترجمة الشفهية؟

ملاحظات أخرى.

6.1.1.2.1.4. تدريبات المستوى التداولي

يضم هذا الجزء، التدريب على تسع عبارات إصلاحية في كل لغة.

أولاً: شرح آلية التدريب

نقترح على طلبة المجموعة ب قائمة عبارات اصطلاحية في اللغتين العربية والانجليزية ونطلب منه دراستها من حيث الأصل، وسبب الاستخدام، والشرح، وإيجاد المكافئ إن وجد أو اقتراح ترجمة لها في اللغة المنقول إليها.

ثانياً: أدوات التدريب

يزود طلبة المجموعة ب بقائمة العبارات الاصطلاحية، ويحتاج استخدام المعاجم أحادية اللغة والقواميس الثنائية للبحث عن المعنى والمقابلات. أما عن أصل استخدام العبارة، فيمكنه الاستعانة ببعض الكتب أو المواقع الرسمية المتخصصة في المجال.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

ينبغي على طلبة المجموعة ب دراسة العبارات الاصطلاحية المقترحة في اللغتين بالبحث عن أصل استعمال كل عبارة وسبب توليدها وشرحها. ثم يبحث عن مقابلها في اللغة المنقول إليها، ويشرح سبب توليدها وأصلها في هذه الثقافة، ويفسر العلاقة الرابطة بين العبارتين والتي جعلت منهما متوافقتين في الاستخدام عند الترجمة. في حال عدم وجود مقابل ثقافي متعارف عليه، يطلب منه اقتراح ترجمة لها.

رابعاً: أهداف التدريب

يتعلم طلبة المجموعة ب أن التداولية تنطلق من المستوى التركيبي للعبارة، ثم الدلالي، لتصل إلى المعنى المستخدم، أي المعنى التداولي لها بين الأفراد. فيمنح البحث في أسباب توليد العبارة وأصل استخدامها على النحو المتداول عليه معلومات وفيرة تساعد في فهم المعنى بدقة وأبعاد الثقافات المختلفة، باستغلال بعدي القائل والسياق ضمن مفهوم التداولية.

خامساً: مادة التدريب

- قائمة العبارات الاصطلاحية - قائمة العبارات الاصطلاحية باللغة العربية
الانجليزية

1. أنفذ من خازق.
2. إن مع اليوم غدا يا مسعدة.
3. بلغ السيل الزبى.
4. إنه ماعز مقروظ.
5. يعلم من أين تؤكل الكتف.
6. أوّل الشَّجَرَةِ النَّوْأَةُ.
7. أخلف من عرقوب.
8. الحديد بالحديد يفلح.
9. أروغ من ثعالة، ومن ذنّب الثعلب.
1. Palmy days.
2. To kick the bucket.
3. The early birds gets the worm.
4. Do not hold your breath.
5. Getting the test of your own medicine.
6. Add insult to injury.
7. Be at sixes and sevens
8. A stitch in time saves nine.
9. Once in a blue moon.

سادساً: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 6

تدريب المستوى التداولي

تدريب المستوى التداولي	رمز طلبة المجموعة ب:.....
كيف وظفت المعاجم الأحادية في توضيح المبهم من العبارات؟	
ما أهمية البحث عن أصل العبارة في الفهم والترجمة؟	
كيف تفسر طبيعة اختلاف المقابلات؟	
وما علاقتها بصعوبة إيجاد/ أو انعدام وجود مقابل؟	

في حال غياب المقابل، على ما ركزت في الترجمة؟ (البنية اللغوية، الثقافة المنقول منها، الثقافة المنقول إليها، ...)
ملاحظات أخرى.

2.1.2.1.4. تدريبات مستويات الكفاءة الفولغوية

يضم هذا الجزء مجموع تدريبات الكفاءة الفولغوية على المستويات الأربعة المختارة في د. ت.: الحسي والجسدي؛ والذهني؛ والثقافي؛ والنفسي.

1.2.1.2.1.4. تدريبات المستوى الجسدي والحسي

بما أن عمل الترجمان شفهي أساسا، فهو يعتمد على قدرته في السمع والنطق، وبالتالي، يحتاج، أولا، إلى سلامة عضوي هاتين الحاستين. بالتالي أوردنا في هذا الجزء بعض الاختبارات والتدريبات. أما الاختبارات فهي للتحقق من سلامة حاسة السمع، وأما التدريبات فهي لرفع كفاءة أداء حاستي الاستماع والنطق.

1.1.2.1.2.1.4. حاسة السمع وكفاءة الاستماع

يضم هذا الجزء أربعة تدريبات حول اختبار حاسة السمع والرفع من كفاءة الاستماع.

1.1.1.2.1.2.1.4. اختبار حاسة السمع

نختبر على هذا المستوى مدى سلامة حاسة السمع ودقتها لدى طلبة المجموعة ب، ونركز انتباهه على أهمية الاهتمام بهذه الحاسة كعنصر أساسي في تخصص الترجمة الشفهية.

أولا: شرح آلية التدريب

نعرض طلبة المجموعة ب لموجات صوتية مختلفة المستويات لقياس درجة السمع لديه: 100%، 80%، 60%، 40%، 20%، من نسبة مكبر الصوت لمدة 30 ثانية لكل صوت دون أن يرى جهة المشغل الصوتي أي أنه مغمض العينين. نشغل المسجل الصوتي من جهات مختلفة بالتناوب: يسار، يمين، أعلى، خلف، أمام. يستمع طلبة المجموعة ب إلى

المسجل الصوتي، ليس فقط باللغتين المستعملتين في تخصصه في الترجمة الشفهية بالجامعة، اللغة العربية واللغة الانجليزية في دراستنا الحالية، بل أيضا بلغات أخرى قد يعرفها أو يجهلها. يتدرب طلبة المجموعة ب فرديا، ثم يدون في استمارة التغذية الراجعة للتدريب ملاحظاته وأجوبته حسب المطلوب في الخانة المناسبة لكل جزء.

ثانيا: أدوات التدريب

لإنجاز بهذا التدريب، نزود طلبة المجموعة ب بالمواد السمعية واستمارة مطبوعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب. نضعه في قاعة هادئة بحيث لا يستمع إلى صوت أو أصوات أخرى غير التي يتلقاها من التسجيل كي لا تكون مصدر تشويش عليه ونحصل على نتائج موثوقة تماما.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

يتوجب على طلبة المجموعة ب الاستماع إلى الأصوات المقترحة عليه بغية تحديد جهة مصدر الصوت؛ ووصف الصوت؛ وتحديد أقصى وأدنى درجة مسموعة له، وهو مغمض العينين. ثم يفرغ طلبة المجموعة ب ملاحظاته وأجوبته على التدريب في استمارة التغذية الراجعة الخاصة بالتدريب. تخصص خانة ليتمكن طلبة المجموعة ب من إضافة أي ملاحظة شخصية حرة بخصوص التدريب غير مضبوطة في التدريب، دون تحديد أو قيد.

رابعا: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى اختبار قدرة حاسة السمع ودقتها لدى طلبة المجموعة ب والتأكد من سلامة سمعه وخلوه من أي عيب عضوي قد يعيق عملية الترجمة لديه لاحقا ويؤثر سلبا على أدائه الترجمي.

خامسا: مادة التدريب

اخترنا خمس مواد من محاضرات منظمة تادك تولكس (TEDx Talks) بخمس لغات مختلفة:

- المادة الأولى: فيديو محاضرة باللغة الإسبانية بعنوان: Cómo eliminar la corrupción estructural | Hugo Alconada Mon | TEDxRiodelaPlata (تادكس تولكس، 2018)، يعرض من فوق بنسبة مكبر صوت 40%.
- المادة الثانية: فيديو محاضرة باللغة العربية بعنوان: بعد أعوام من الآن ستنمى أنك بدأت اليوم | محمد الملحم | TEDxRiyadh (تادكس تولكس، 2017) يعرض عن اليسار بنسبة مكبر صوت 100%.
- المادة الثالثة: فيديو محاضرة باللغة الانجليزية بعنوان: What makes you special? | Mariana Atencio | TEDxUniversityofNevada (تادكس تولكس، د. ت.) يعرض من تحت بنسبة مكبر صوت 20%.
- المادة الرابعة: فيديو محاضرة باللغة التركية بعنوان: Öğrenmeyi öğrenmek | Emrah Safa Gürkan | TEDxIstanbul (تادكس تولكس، 2020)، يعرض من عن اليمين بنسبة مكبر صوت 80%.
- المادة الخامسة: فيديو محاضرة باللغة الفرنسية بعنوان: Mais comment font-ils pour apprendre une langue? Sharon Peperkamp at TEDxVaugirardRoad 2013 (تادكس تولكس، 2020) يعرض من خلف بنسبة مكبر صوت 60%.

سادسا: استثمار التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 7

اختبار حاسة السمع

تدريب المستوى التداولي	رمز طلبية المجموعة ب:
حدد جهة كل صوت (يمين، يسار، فوق، تحت، خلف، أمام).	
صف طبيعة كل صوت (عالي، منخفض، معتدل، غير مسموع، صاخب،...)	
ضع نسب مئوية للأصوات: 20%، 40%، 60%، 80%، 100%.	
ملاحظات أخرى.	

2.1.1.2.1.2.1.4. اختبار أذن السمع المفضلة

أولاً: شرح آلية التدريب

نعرّض طلبة المجموعة ب لمقاطع صوتية بإحدى لغتي ترجمته، العربية أو الانجليزية، في ثلاث خطوات. أولاً، يستمع إلى نص سمعي بالأذن اليمنى، وثانياً، بالأذن اليسرى، وثانياً، بالأذنين معاً. يتدرب طلبة المجموعة ب فردياً، ثم يدوّن في استمارة التغذية الراجعة للتدريب ملاحظاته وأجوبته حسب المطلوب في الخانة المناسبة لكل جزء.

ثانياً: أدوات التدريب

نزود طلبة المجموعة ب بالمادة السمعية، وساعات يمكن توصيلها بأذن واحدة دون أن يخل ذلك بعملية توصيل الصوت للأذن المختارة، لذلك يفضل استخدام الساعات الخيطية بدلاً من ساعات القبعة. ونزوده باستمارة التغذية الراجعة ليُفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

يتوجب على طلبة المجموعة ب الاستماع إلى ثلاثة مقاطع ويطلب منه:

- وصف مدى ارتياحه من عدمه بعد نهاية الاستماع بكل أذن على انفراد ؛
- وصف مدى ارتياحه من عدمه بعد نهاية الاستماع بالأذنين معاً ؛
- مقارنة بين نوعية السمع بكل أذن على انفراد ؛
- مقارنة جودة الاستماع بأذن واحدة أو بالأذنين معاً ؛
- تحديد أذن الاستماع المفضلة لديه.

يفرغ طالب المجموعة ب ملاحظاته وأجوبته على التدريب في استمارة التغذية الراجعة بعنوان التدريب. تخصص خانة ليتمكن طالب المجموعة ب من إضافة أي ملاحظة شخصية حرة بخصوص التدريب غير مضبوطة في التدريب، دون تحديد أو قيد.

رابعاً: أهداف التدريب

تقول لامبار (1989) بأن "بعض التراجع يفضلون العمل مرتدين سماعات، بينما يفضل غيرهم، على صعيد آخر، الاستماع لنص الترجمة بأذن والاستماع إلى أنفسهم بأذن أخرى. والحال كذلك، يغطون أذنا ويكشفون عن الأخرى" (ص، 743). من هذا المنطلق، جاء هذا التدريب ليبين طالب المجموعة ب أنه من الممكن أن يختار بين طرق الاستماع. وهو أيضا تدريب يسمح له بالتعرف على نفسه وما يفضله عند العمل ليستغل قدراته أحسن استغلال.

خامساً: مادة التدريب

اخترنا لهذا التدريب خطاب جلالة الملك عبد الله الثاني أمام البرلمان الأوروبي الذي ألقاه باللغة الانجليزية يوم 15 جانفي 2020 بستراسبورغ، فرنسا بعنوان: Address by His Majesty King Abdullah II, King of the Hashemite Kingdom of Jordan in EU Parliament (إي يو ديبايت (EU Debates)، 2020).

سادساً: استثمار التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 8

اختبار أذن السمع المفضلة

اختبار أذن السمع المفضلة	رمز طالب المجموعة ب:
أذكر مدى ارتياحك بعد كل استماع (الأذن اليمنى، الأذن اليسرى، الأذنان معا).	
قارن بين الاستماع بالأذنين على انفراد.	
قارن بين الاستماع بأذن واحد والأذنين معا.	
ما هي أذن الاستماع المفضلة لديك؟	
ملاحظات إضافية	

3.1.1.2.1.2.1.4. تدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع

أولاً: شرح آلية التدريب

ينجز هذا التدريب جماعياً. يعرض على طلبة المجموعة ب موضوع، يستمعون إليه من خلال فيديو معين قصد مناقشته بتفاعل كل الأطراف في الحوار. يدون كل طالب المجموعة ب في استمارة التغذية الراجعة للتدريب ملاحظاته وأجوبته حسب المطلوب في الخانة المناسبة لكل جزء.

ثانياً: أدوات التدريب

يشاهد طالب المجموعة ب في هذا التدريب فيديو سمعي-بصري من خلال شاشة عرض، ويحصل على استمارة التغذية الراجعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

يتعين على طلبة المجموعة ب مشاهدة مقطع فيديو، ثم مناقشة محتواه. يدون طالب المجموعة ب في استمارة التغذية الراجعة الفكرة العامة لمقطع الفيديو، وأهم النقاط التي تمت مناقشتها في الحوار مع زملائه. يدون كل طالب المجموعة ب أجوبته في استمارة التدريب الخاصة في الخانة المناسبة لكل جزء. كما يمكنه إضافة أي ملاحظة أو فكرة إضافية حول محتوى الفيديو أو التدريب بصفة عامة.

رابعاً: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى التعرف على مدى قدرة طالب المجموعة ب على تفعيل كفاءة الاستماع لديه عند الحاجة. حيث يستمع بطريقة انتقائية إلى جزء معين من الفيديو، ثم يناقش محتواه مع زملائه.

خامساً: مادة التدريب

اخترنا لهذا التدريب مقطع من الإخبارية BBC News باللغة الانجليزية بعنوان: Covid-19 vaccine: First person receives Pfizer Covid-19 vaccine in UK (بي بي سي (BBC، 2020).

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 9

تدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع

تدريب تفعيل كفاءة الاستماع	رمز طالب المجموعة ب:
الفكرة العامة.	
نقاط النقاش.	
ملاحظات إضافية	

4.1.1.2.1.2.1.4. تدريب فرز الأصوات وتمييزها

أولا: شرح آلية التدريب

يتم التدريب على أربع مراحل كالآتي:

- المرحلة الأولى: تعرض على طلبة المجموعة ب مادة سمعية أساسية ويضاف لها ثلاثة أصوات خارجية؛ تقلب أوراق، وسعال، وتحريك كراسي على الأرض.
- المرحلة الثانية: تعرض على طلبة المجموعة ب مادة سمعية أساسية ويضاف لها خمسة أصوات خارجية؛ رشقات قهوة، وصب الماء، وصوت مكبر الصوت، وإطفاء جهاز حاسوب، ووضع قلم على الطاولة.
- المرحلة الثالثة: تعرض على طلبة المجموعة ب مادة سمعية أساسية ويضاف لها صوت خارجي؛ بكاء رضيع.
- المرحلة الرابعة: تعرض على طلبة المجموعة ب مادة سمعية أساسية ويضاف لها صوتين خارجيين؛ مفاتيح، ورنين هاتف.

نعرض عليه مادة سمعية أساسية واحدة ولكنه يستمع إلى مقاطعها بالتدرج على حسب مراحل التدريب. لا يتم إخبار طلبة المجموعة ب لا بنوع الأصوات الخارجية ولا بعددها؛ إذ يتعين عليه الإجابة على هذه العناصر في استمارة التغذية الراجعة للتدريب.

ثانيا: أدوات التدريب

يحتاج طالب المجموعة ب، في هذا التدريب، إلى المادة السمعية الأساسية والأصوات المصاحبة في كل مرحلة. كما يحتاج استمارة التغذية الراجعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

يتعين على طالب المجموعة ب الاستماع إلى المادة السمعية وتقديم الفكرة العامة لمحتواها، بالموازاة مع فرز الأصوات الخارجية الأخرى المتداخلة مع المادة الأساسية. يطلب منه تحديد نوع كل صوت، ووصفه، وذكر عدد الأصوات الخارجية المصاحبة للمادة السمعية الأساسية.

رابعا: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى تنمية قدرة طالب المجموعة ب على تفعيل كفاءة الاستماع بتحديد المصدر الصوتي الأساسي عند عملية الترجمة، والتمكن من فرز من بين أصوات أخرى تكون في العادة مصاحبة له، من مثل أصوات صادرة من حركات الحاضرين داخل قاعة الاجتماع أو في محيط عملية الترجمة الشفهية. لهذا اخترنا أن تكون الأصوات طبيعية وعفوية وجدّ واردة في ظروف العمل من مثل صوت صب الماء في الكوب، ورشقات احتساء القهوة، وصوت مكبر الصوت.

خامسا: مادة التدريب

اخترنا لهذا التدريب، بالإضافة إلى الأصوات الخارجية المشار إليها، مقطع فيديو باللغة الانجليزية بعنوان: Meghan, Duchess of Sussex, opens up about her family (سي بي أس نيس مورنينغ (CBS This Morning)، 2021).

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 10

تدريب فرز الأصوات وتمييزها

تدريب فرز الأصوات وتمييزها	رمز طالب المجموعة ب:
أذكر الفكرة العامة للمادة السمعية الأساسية.	
أذكر عدد الأصوات الخارجية في كل مرحلة.	
صف نوع كل صوت خارجي.	
ملاحظات إضافية	

2.1.2.1.2.1.4. تدريبات كفاءة النطق

صمنا على مستوى كفاءة النطق ثلاثة تدريبات؛ التدريب على سلاسة النطق في لغتي الترجمة، وتدريب النغمة الصوتية، وتدريب النبرة الصوتية لنختبر مدى فعاليتها في تحسين نطق الطالب.

1.2.1.2.1.2.1.4. التدريب على سلاسة النطق في لغتي الترجمة

أولا: شرح آلية التدريب

توزع على طالب المجموعة ب قائمة جمل صعبة النطق ويكررها بسرعة وأحيانا لعدة مرات. تحوي القائمة جملا باللغتين العربية والانجليزية. يردد طالب المجموعة ب الجمل حتى يتعود لسانه على نطقها بسلاسة. يمكن الاستعانة بنطق متحدثين أصليين في حال اللغة الانجليزية (لم نذكر حال اللغة العربية لأن كل طلبة المجموعة ب يتحدثون العربية بالسليقة، ومع ذلك قد يحتاج بعضهم أو كلهم الاستعانة بمادة سمعية إذا ما استصعب نطق جزء ما كقصيدة الأصمعي المقترحة في التدريب "صوت صغير البلب").

ثانيا: أدوات التدريب

لإنجاز هذا التدريب، يحتاج طالب المجموعة ب إلى نسخ عليها الجمل وجهاز سمعي لعرض الجمل سمعيا. كما يحتاج استمارة التغذية الراجعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثا: المطلوب من الطالب

يتعين على طالب المجموعة ب، من خلال هذا التدريب، نطق الجمل المقترحة بطريقة صحيحة وسلسة. يفرغ طالب المجموعة ب أجوبته وملاحظاته في استمارة التدريب.

رابعا: أهداف التدريب

إن الهدف الأساس من التدريب هو تصحيح نطق طالب المجموعة ب وتعويد لسانه على التلفظ الدقيق والسلس دون حبس أو تأتأة. فبالتردد على نطق الجمل الصعبة، يسهل عليه نطق الجمل العادية، وبالتالي يكون قد مرّن لسانه على نطق بعض الحروف والأصوات التي تشكل صعوبة إذا ما اصطفت جنبا إلى جنب في صيغة ما، وهو الهدف من وضع ما يسمى بالجمل صعبة النطق أو (Tongue twisters).

خامسا: مادة التدريب

- الجمل صعبة النطق باللغة العربية

شمس تمشي وشمس مشمسة (3 مرات)	خيوط حرير على حائط خليل (3 مرات)
شعبان شعبان شعبان شعبان (3 مرات)	صفحة سبعة صعبة (3 مرات)
خميس الخبار خبز خمس خبزات (3 مرات)	فراش نفيسة نشف (3 مرات)
مالكم تكأكأتم ¹⁴ عليّ كتكأكئكم على ذي جنة	قشطة طازجة (3 مرات)
افرنقعو ¹⁵	طبخنا في مطبخكم طبختنا (3 مرات)

¹⁴ اجتمعتم ضدي.

¹⁵ ابتعدوا عني.

قطعنا على قطع القطا قطع ليلة
سارعا على الخيل العتاق اللاحقي
أَلَمْ أَلَمْ أَلَمْ بِدَائِهِ
إِنَّ أَنْ آَنْ آَنْ أَنْ أَوَانِهِ
ترنخت طخطاخاً ولست بعنديل
كصهصلي رجاسة غير كهذل

- قصيدة صوت صغير البلبل المنسوبة للأصمعي (الديوان، شوهد في 14 ديسمبر 2020) (ملحق 8).

- الجمل صعبة النطق باللغة الانجليزية (ملحق 9).

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 11

تدريب سلاسة النطق في لغتي الترجمة

تدريب سلاسة النطق في لغتي الترجمة	رمز طالب المجموعة ب:

ما تقييمك لدرجة صعوبة نطق الجمل؟

ملاحظات إضافية.

2.2.1.2.1.2.1.4. تدريب النغمة الصوتية

أولاً: شرح آلية التدريب

يجري طالب المجموعة ب حواراً مع أحد الزملاء حول موضوع من المواضيع المقترحة في مادة التدريب. يكون الحوار ثنائياً على شكل أسئلة وأجوبة.

ثانياً: أدوات التدريب

لا يحتاج طالب المجموعة ب أي أدوات أو معدات خاصة عدا استمارة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثاً: المطلوب من طالب المجموعة ب

يتعين طالب المجموعة ب استخدام أنواع متعددة من الجمل، إخبارية واستفهامية وتعجبية، مع احترام صعود وهبوط أو ثبات النغمة (Intonation). يفرغ طالب المجموعة ب أجوبته وملاحظاته في استمارة التغذية الراجعة للتدريب.

رابعاً: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى تنبيه طالب المجموعة ب إلى ضرورة احترام النغمات التي تؤثر على نوع الجملة وبالتالي على معناها. فالتركيز على طبيعة نطق الجمل يضيف لها بعداً فولغويا يتضافر مع المعنى اللغوي ويقرب إلى الدقة في المفهوم، ويرفع من تأثير الأداء وجماليته.

خامساً: مادة التدريب

- يختار طالب المجموعة ب موضوعاً من المواضيع التالية:
- الموضوع الأول: العلاقات الاجتماعية والعالم الافتراضي
 - الموضوع الثاني: التعليم عن بعد: الواقع والضرورة بين المحاسن والإكراهات
 - الموضوع الثالث: Minimalism
 - الموضوع الرابع: Public speaking

سادساً: استثمار التدريب

الاستثمار 12

تدريب نغمة الصوت

تدريب نغمة الصوت	رمز طالب المجموعة ب:
أذكر نوع الجمل المستخدمة بالأمثلة.	
ملاحظات إضافية.	

3.2.1.2.1.2.1.4. تدريب النبرة الصوتية

أولاً: شرح آلية التدريب

يتدرب طالب المجموعة ب على نبرات صوتية (tone) مختلفة، نبرة سخرية، نبرة عتاب ولوم، نبرة ترحي. تناقش المجموعة ب مختلف نبراتها وتصنفها حسب الأنواع الثلاثة المقترحة.

ثانيا: أدوات التدريب

لا يحتاج طلبة المجموعة ب إلى أدوات على هذا المستوى عدا استمارة التغذية الراجعة للتدريب ليفرغوا فيها ملاحظاتهم وأجوبتهم الخاصة بهذا الجزء.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

على طالب المجموعة ب أن يحدد نوع نبرة الصوت التي تقمصها زملاؤه في التدريب، ويحدد أهميتها في تغيير المعنى أو إضافة معلومات ما عن طريق العناصر الفولغوية. أيضا، عليه أن يتدرب على الإلقاء باستخدام نبرات صوتية مختلفة.

رابعا: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى إكساب طالب المجموعة ب القدرة على تحديد نوع النبرة في الخطاب وأهميتها في المعنى، من جهة، ومن جهة أخرى، إلى ترسيخ مهارة التنقل بين نبرات الصوت لديه على حسب ما يقتضيه السياق.

خامسا: مادة التدريب

لا يحتاج طالب المجموعة ب إلى مادة في هذا التدريب.

سادسا: استمارة التدريب

الاستمارة 13

تدريب نبرة الصوت

تدريب نغمة الصوت	رمز طالب المجموعة ب:
قيم أدائك في كل مستوى من مستويات نبرة الصوت.	
ما القيمة التي أضافتها نبرة الصوت ؟	
ملاحظات إضافية.	

2.2.1.2.1.4. تدريبات المستوى الذهني

على مستوى الكفاءة الذهنية، اخترنا تدريبات في الذاكرة بأنواعها المدروسة في الشق النظري، (الذاكرة الواعية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة المدى)، والانتباه، والتركيز، وصناعة القرار.

1.2.2.1.2.1.4. تدريبات الذاكرة

يتم تخزين المعلومات (الرقمية مثلاً) لفترة قصيرة بإدخال تصور حسي لها في الدماغ على مستوى الذاكرة قصيرة المدى. وأما إذا أراد المتذكر إرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى، فيكرر المعلومة عدة مرات حتى تتركز وتثبت لزمن طويل. وقد تسجل المعلومة تلقائياً في الذاكرة طويلة المدى إذا ما كان الحافز المثير لها قوياً والتدرب على تذكرها مكثفاً. وفي الحالات الصعبة، مثل الرغبة في تذكر رقم طويل، يمكن اللجوء إلى استغلال استراتيجيات التذكر المستعملة في مجال تطوير الذاكرة (الملا، 2007، ص. 68).

من هذا المنطلق، اخترنا بعض استراتيجيات التذكر لاستغلالها في مختلف أنواع الذاكرة المبينة في الفصل الثاني، للرفع من الثقة بالنفس لدى الطالب (كورناكوف، 2000، ص. 243).

1.1.2.2.1.2.1.4. تدريب الذاكرة الواعية أو الظاهرة

أولاً: شرح آلية التدريب

توزع على طلبة المجموعة ب قائمة بمصطلحات تقنية جديدة بالنسبة له ومقابلاتها في اللغة المنقول إليها ويقوم بترسيخها وفقاً لتقنية تستعمل في تنمية الذاكرة لدى أبطال الذاكرة الذين يتدربون بغية المشاركة في مسابقات الذاكرة الدولية ألا وهي اختبار الكلمات العشوائية. بعد ترسيخ المصطلحات وترجماتها المقابلة، يقدم لطلبة المجموعة ب النص مكتوباً ليتجمعه ترجمة منظورة.

أمّا عن اختبار الكلمات العشوائية، فهو عملية ذهنية تختبر طالب المجموعة ب في قدرته على تذكر أكبر عدد من الكلمات المقترحة عشوائياً في 5 دقائق. تتمثل الكلمات العشوائية في 10% من الكلمات المجردة (مثل: وفاء، صداقة، إتيان)، و10% من الأفعال (مثل: كتب، خرج، طلب)، و90% من مسميات الأشياء (مثل: بيت، هاتف، جبل)، ومجموع هذه النسب يفوق نسبة الرقم القياسي العالمي ب 20% (بن صوشة، 2014، ص. 143-144) بغية التدريب.

نستعمل لتطوير هذا الاختبار تقنية النظام المكاني (بن صوشة، 2014، ص. ص. 147-148). وهي استغلال مسار مكاني بأماكن مألوفة للمتذكر لتسهيل تذكرها، ومرتبطة، لذلك ينصح باستخدام مسار مكاني من البيت أو الحي الذي يعيش فيه الفرد. يكتب المسار المكاني ويراجع يوميا ليخزن في الذاكرة بصفة دائمة، ويسهل استدعاؤه عند الحاجة. تعتمد التقنية في تدريبنا أساساً على ربط كلمتين في مكان محدد.

وكمثال على ذلك، نختار 10 كلمات ونطبق عليها تقنية المسار المكاني: فالكلمات هي: (1) ممحاة، (2) طاولة، (3) بيض، (4) لوحة، (5) كتاب، (6) كرسي، (7) محفظة، (8) تلفاز، (9) نبتة، (10) علبة. والمسار المكاني هو: (1) باب، (2) بهو، (3) سلال، (4) غرفة، (5) مكتب، (6) نافذة، (7) خزانة، (8) سرير، (9) مصباح، (10) مدفأة. وبالتوليف بين جملتي القائمتين نحصل على: باب (أمامه ممحاة)، بهو (فيه طاولة)، سلال (عليها بيض)، غرفة (فيها لوحة)، مكتب (فوقه كتاب)، نافذة (أمامها كرسي)، خزانة (فيها محفظة)، سرير (فوقه تلفاز)، مصباح (أمامه نبتة)، مدفأة (أمامها علبة).

ولكي نستغل هذا التدريب في الترجمة الشفهية، ندرّب العينة على التمرين الأصلي، ثم نحوره بحيث نستخدم المصطلحات ومقابلاتها. فنجعل المصطلح في مكان، ومقابله في المكان الموالي على المسار. مثال: باب (أسلوبية)، بهو (stylistics)، سلال (أفعال الكلام)، غرفة (speech acts)، وهكذا إلى آخر القائمة.

ثانياً: أدوات التدريب

يحتاج طالب المجموعة ب أوراقاً منسوخ عليها قوائم المصطلحات وترجماتها المقابلة، وكذا ورقة النص الذي يتوجب عليه ترجمته ترجمة منظورة بعد تثبيت المصطلحات. كما يزود باستمارة التغذية الراجعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

نريد، أولاً، أن ندرب طالب المجموعة ب على تقنية المسار المكاني، فنطلب منه أن يحدد مساره المكاني الشخصي في الجدول 9، ثم أن يثبت فيه الـ 20 كلمة عشوائية بالترتيب الموجودة عليه في الجدول 10 في مدة 5 دقائق، واسترجاعها في 3 دقائق. بعد ذلك، نطلب منه أن يسقط هذه التقنية على مجال الترجمة بأن يثبت المصطلحات التقنية الجديدة وترجماتها المقابلة على نفس المسار المكاني. وأخيراً، نطلب منه الشروع في ترجمة النص ترجمة منظورة. يفرغ طالب المجموعة ب أجوبته وملاحظاته في استمارة التدريب.

رابعاً: أهداف التدريب

يسمح هذا التدريب لطالب المجموعة ب بتنمية ذاكرته الواعية أو الظاهرة مما يسهل عليه توسيع قائمة المفردات والمصطلحات لديه. بالتالي، يسرع من نشاط ذاكرته وقدرته على استرجاع المعلومة.

خامساً: مادة التدريب

يكتب طالب المجموعة ب المسار المكاني في الجدول 9 المقترح ليسهل عليه تذكره. يمكنه ترتيبه من الداخل إلى الخارج، أو من الخارج إلى الداخل، أو من فوق إلى الأسفل، أو من الأسفل إلى فوق. مثال: من داخل البيت إلى الحي.

الجدول 9

جدول ترتيب المسار المكاني في تدريب الذاكرة الواعية

.....16	11	 6	 1
.....17	12	 7	 2
.....18	13	 8	 3
.....19	14	 9	 4
.....20	15	10	 5

اخترنا قائمة مكونة من 20 كلمة عشوائية، بدلا من 100 كما هو مقترح في تدريب أبطال الذاكرة، وذكرنا كلمات مادية ومعنوية واستبعدنا الأفعال من أجل تسهيل التدريب، لأننا لا نهدف إلى تدريب أبطال عالم في الذاكرة، بل نود فقط تدريبهم على حفظ قائمة مصطلحات مترجمة محدودة ضمن نطاق الدراسة التجريبية باستغلال التقنيات الموجودة.

الجدول 10

قائمة الكلمات العشوائية في تدريب الذاكرة الواعية

.....16.ديك	11.هاتف	 6.كعكة	 1.قلم
.....17.عدل	12.مرآة	 7.وسادة	 2.حرية
.....18.سجادة	13.الصدق	 8.قارورة	 3.نفاحة
.....19.فرشاة	14.كراس	 9.وفاء	 4.كرسي
.....20.إخلاص	15.ساعة	10.مصباح	 5.قط

أما فيما يخص نص الترجمة المنظورة المتخصصة، فقد اخترنا نصا علميا (راتيني (Ratini)، 2019؛ Respiratory System، فقرتين، 1 و 3) يصف عملية التنفس الطبيعي لدى الإنسان. استخرجنا 10 مصطلحات علمية بالانجليزية، مبينة بالبنط العريض في نص الترجمة المنظورة، وأدرجنا مقابلاتها بالعربية في الجدول الموالي:

الجدول 11

مصطلحات عملية التنفس الطبيعي انجليزي/عربي في تدريب الذاكرة الواعية

1. Carbon dioxide	أ. ثاني أكسيد الكربون	6. Bronchioles	د. القصيبات
2. Windpipe	ب. القصبة الهوائية	7. Alveoli	ذ. الحويصلات الهوائية
3. Bronchial tubes	ت. الشعب الهوائية	8. Mesh of tiny blood vessels	ر. شبكة أوعية دموية صغيرة
4. Swelling	ث. تورم	9. Capillaries	ز. شعيرات
5. Extra mucus	ج. مخاط إضافي	10. Tissues	س. أنسجة

نص الترجمة المنظورة. (What is the Respiratory System?) (راتيني (Ratini)، 2019؛ Respiratory System، فقرتين، 1 و 3) (ملحق 10).

سادسا: استثمار التدريب

الاستمارة 14

تدريب الذاكرة الواعية

تدريب الذاكرة الواعية	رمز طالب المجموعة ب:
كيف وجدت تقنية المسار المكاني؟	
كيف تقيم حفظك للمصطلحات، وترجمتك بعد الحفظ؟	
ملاحظات إضافية.	

2.1.2.2.1.2.1.4. تدريب الذاكرة قصيرة المدى

يمكن استعمال استراتيجيات التذكر لتقوية الذاكرة قصيرة المدى، أو ممارسة بعض أنواع التمارين الرياضية. في هذا الصدد، يظن بعض الباحثين أنه من شأن ممارسة التمارين الرياضية الهوائية، من مثل السباحة والمشي السريع، ثلاث مرات أسبوعيا على الأقل أن تحسن من هذا النوع من الذاكرة، فقد يكون لذلك "علاقة بزيادة فعالية الأكسجين أو ارتفاع التمثيل الغذائي للجلوكوز في الدماغ" (الملا، 2007، ص. 93).

أولا: شرح آلية التدريب

نركز في هذا الجزء على تدريب طالب المجموعة ب على تقوية ذاكرته الرقمية قصيرة المدى. نشرح له قاعدة الصور التي تقوم أساسا على نظام الربط الرقمي البصري، حيث نمثل كل رقم بشكل يشبهه كما هو موضح في الملحق 11.

نقترح على طالب المجموعة ب بطاقة تحمل 20 رقم بتسلسل عشوائي ويدرب على طريقة ربط الأرقام بالصور المبينة في الملحق 11. بعد حفظ ترتيب الأرقام يعرضها طالب المجموعة ب بالتسلسل الذي جاءت عليه. ثم نعرض عليه مجموعة من الأعداد المكونة من أكثر من رقم، يحفظها ويعرضها بالتدريج.

ثانيا: أدوات التدريب

نقدم لطالب المجموعة ب بطاقات جدول تحويل الأرقام (0-9) إلى صور، وبطاقة تحمل 20 رقم عشوائي. كما يزود باستمارة التغذية الراجعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

على طالب المجموعة ب أن يثبت الأرقام 20 في مدة لا تزيد عن الخمس دقائق ثم يعرضها في التسلسل الذي جاءت عليه. بعدها، نعرض عليه بالتدريج أعداد مكونة من أكثر من رقم، حيث يحفظ سلسلة أرقام واحدة في كل مرة، ثم يسترجعها، ثم يحفظ السلسلة الموالية لها. يفرغ طالب المجموعة ب أجوبته وملاحظاته في استمارة التدريب.

رابعا: أهداف التدريب

يسمح هذا التدريب لطالب المجموعة ب بتنمية ذاكرته قصيرة المدى وهو ما يسهل عليه عملية الترجمة الفورية في ترجمة أكثر دقة في نص الخطاب الأصلي.

خامسا: مادة التدريب

اخترنا قائمة مكونة من 20 رقم عشوائي، كما هو مبين في الملحق 12. يتعين على طالب المجموعة ب تحويل كل رقم إلى صورة وفقا لما جاء عليه في جدول صور الأرقام السابق (الملحق 11) وحفظها بالترتيب الذي جاءت عليه، من أعلى إلى أسفل من اليمين إلى اليسار (مثال: 3، 6، 3، وهكذا).

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 15

تدريب الذاكرة قصيرة المدى

رمز طالب المجموعة ب:

تدريب الذاكرة قصيرة المدى

هل وجدت صعوبة في ربط الأرقام بالصور في الجدول الأول؟ أذكرها إن وجدت.

كيف تقيم استرجاعك ل 20 رقم عشوائي؟

كيف وجدت ذاكرتك قصيرة المدى في تدريب سلسلة الأعداد المكونة من أكثر من رقم؟

3.1.2.2.1.2.1.4. تدريب الذاكرة العاملة

رأينا في الجزء النظري (1.2.2.2. كفاءة الذاكرة) أن الذاكرة العاملة هي الذاكرة التي تعمل لحظيا على التنسيق بين عدة أنشطة مثل الفهم والتحليل والاسترجاع، وعدة أنظمة هي نظام اللغة؛ ونظام الذاكرة؛ ونظام الفهم اللغوي. على هذا الأساس، اقترحنا التدريب الآتي الذي يحقق كل هذه العناصر بغية تدريب طالب المجموعة ب على الذاكرة العاملة وتتميتها لاستغلالها أحسن استغلال في الترجمة الشفهية.

أولا: شرح آلية التدريب

توزع على طالب المجموعة ب قائمة الملحق 13 الذي يحوي 8 مسميات لبلدان العالم وعواصمها ولغاتها الرسمية ومسمى جنسياتها باللغتين العربية والانجليزية. نقترح عليه التدريب على الحفظ بالتدرج، أي أنه يحفظ البلد بالعربية ومقابله بالانجليزية لكل القائمة، ثم ينتقل إلى عاصمة كل بلد باللغتين حتى آخر القائمة، ثم ينتقل إلى لغته الرسمية، ثم إلى مسمى جنسيته.

تحفز هذه الطريقة، طريقة التقسيم (chunking) (أندرسون (Anderson)، 1996)، التي تعتمد على تقسيم عملية الربط والتخزين، الذاكرة العاملة لأن طاقة الذاكرة العاملة محدودة (أوبراوير (Oberauer) وفاريل (Farrell) وجارولد (Jarrold) وليواندوفسكي (Lewandowsky)، 2016). فتركز طريقة التقسيم في كل مرحلة على مهمة واحدة حتى ينهيها، وهكذا بالترتيب إلى آخر مهمة.

ثم يفرغ طالب المجموعة ب البلدان ومعلوماتها المقترحة مع مقابلاتها باللغة الانجليزية في النموذج المقترح. بعد الترسخ، نقرأ عليه معلومة وهو يكمل باقي المعلومات. نقول مثلا: الجنسية "نرويجي"، وهو يعطي البلد واللغة والعاصمة باللغتين.

ثانيا: أدوات التدريب

يحتاج طالب المجموعة ب قائمة تحمل البلدان 8 وعواصمها ولغاتها الرسمية وجنسياتها باللغة العربية ومقابلاتها باللغة الانجليزية. كما يزود باستمرار التغذية الراجعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

على طالب المجموعة ب أن يثبت بلدان العالم 8 وعواصمها ولغاتها الرسمية وجنسياتها باللغتين العربية والانجليزية. يستمع للمعلومة المقدمة ويكمل باقي المعلومات الموافقة لها. يفرغ طالب المجموعة ب أجوبته وملاحظاته في استمارة التغذية الراجعة للتدريب.

رابعا: أهداف التدريب

يسمح هذا التدريب لطالب المجموعة ب بتنمية الذاكرة العاملة وهو ما ينمي قدرته على تحليل وربط المعلومات عند الترجمة. فهو بذلك يستمع إلى النص بلغة ما، ويفهم، ويحلل، ويتذكر التسميات، ويذكر مقابلاتها، ويترجم مما يستدعي عدة أنظمة متداخلة كما أسلفنا.

خامسا: مادة التدريب

ملحق 13، بلدان وعواصم ولغات وجنسيات في تدريب الذاكرة العاملة

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 16

تدريب الذاكرة العاملة

تدريب الذاكرة العاملة	رمز طالب المجموعة ب:
حدد صعوبة إنجاز المطلوب من التمرين	
كيف تقيم استرجاعك للمعلومات وتنسيقها وربطها؟	
ملاحظات إضافية.	

4.1.2.2.1.2.1.4. تدريب الذاكرة طويلة المدى

من بين التقنيات الأكثر استعمالاً للتدريب على تنمية قدرات الذاكرة: تقنية الربط. ويقصد بالربط إيجاد علاقة بين المعلومة الجديدة التي نود تخزينها في الذاكرة وعلامة مميزة لها (الملا، 2007، ص. ص. 61-65).

قد تكون هذه العلامة بصرية أو سمعية أو حسية، كأن نحول درس نظريات الترجمة إلى أشكال وصور. فتصبح صورة النظرية الغائية، مثلاً، هي شكل الهدف، وصورة النظرية التأويلية هي قفص مفتوح الباب، أو عصفور يطير من القفص للدلالة على التحرر اللفظي.

كما قد تعتمد هذه التقنية على ربط الجديد بالمألوف، ذلك أننا نعتمد على القديم المثبت في الذاكرة لتوطيد الجديد. وبالتالي، يسهل علينا استرجاع المعلومة الجديدة باستغلال المعلومة القديمة، مثل ربط سلسلة الأرقام 1.9.5.8 بتاريخ الأم 1958، أو اسم شخص معين بصفة مادية أو معنوية فيه: أحمد الوفي، أو أحمد مخطوط الشعر بالشيب.

أولاً: شرح آلية التدريب

توزع على طالب المجموعة ب قائمة الجدول 15 عليها آخر 10 أسماء رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية إلى غاية 2019 بالترتيب الزمني. نشرح له طريقة ربط الجديد بالمألوف، ثم نطلب منه مباشرة الحفظ. بعد الترسيع يعرض طالب المجموعة ب أسماء الرؤساء باحترام الترتيب الزمني. يسترجع طالب المجموعة ب الأسماء يومياً حتى يتم ترسيخ الأسماء جيداً. نتابعه لمدة أسبوعين، ثم نطلب منه عرضها من جديد لنتأكد من ترسيخها في الذاكرة طويلة المدى لأننا نعمل على تغطية هذا الهدف على هذا المستوى من التدريب.

ثانياً: أدوات التدريب

يحتاج طالب المجموعة ب قائمة تحمل آخر 10 أسماء رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية إلى غاية 2019. كما يزود باستمرار التغذية الراجعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

على طالب المجموعة ب أن يثبت آخر 10 أسماء رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية بالترتيب الزمني الذي حكموا فيه البلد بتطبيق تقنية ربط الجديد بالمألوف.

يختار طالب المجموعة ب 10 أفراد ممن يعرفهم جيّداً (أهل، أقارب، جيران، أصدقاء، زملاء، ...) يرتبهم كتابيا حسب العمر. ثم يربط كل فرد بشخصية رئيس من رؤساء الولايات على حسب تسلسل الحكم. فيكون، على سبيل المثال، الجد الأكبر هو أبعد رئيس في سلسلة 10 رؤساء المقترحة، ثم يليه الأب مع ثاني رئيس، ثم العم الأصغر من الأب وهكذا حتى نهاية القائمة. يفرغ طالب المجموعة ب أجوبته وملاحظاته في استمارة التغذية الراجعة للتدريب.

رابعا: أهداف التدريب

يسمح هذا التدريب لطالب المجموعة ب بتمية ذاكرته على المدى الطويل حيث قد يحتاج استرجاع أي اسم من أسماء رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية في عمله.

خامسا: مادة التدريب

يضم الملحق 14 أسماء آخر 10 رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية إلى غاية 2019 والمستخرجة من الموقع الرسمي للبيت الأبيض (Whitehouse)، شوه في 11 ديسمبر (2020).

سادسا: استمارة التدريب

الاستمارة 17

تدريب الذاكرة طويلة المدى

رمز طالب المجموعة ب:

تدريب الذاكرة طويلة المدى

على أي أساس اخترت الأفراد المألوفة؟

هل كان ربطها بالشخصيات سهل؟ اشرح في حال وجدت صعوبة.

كيف كان استرجاع الأسماء بعد أيام؟

ملاحظات إضافية.

4.1.2.1.2.2. تدريب كفاءة الانتباه

شرحنا في الفصل الأول (2.1.3.1.1. الترجمة الفورية) أن الترجمة الفورية تحتاج إلى التنسيق بين مهارات متعددة في الآن ذاته مما يتطلب الوعي بتوزيع طاقة الترجمان.

وبينا في الجزء النظري الثاني (2.2.2.2. كفاءة الانتباه) أنه كلما اختلفت الأنشطة، كان الانتباه ممكناً، على عكس تشابه الأنشطة في الزمن الواحد كمحاولة الانتباه لمصدرين سمعيين أو أكثر.

وتقول الدراسات العلمية والنفسية أن للدماغ القدرة على معالجة حوالي 3 إلى 5 معلومات في الزمن الواحد (كوان (Cowan)، 2010)، أو 7 زائد ناقص 2 معلومة في الزمن الواحد (ميلر، 1956؛ وو ووانغ، 2009، ص. 402). وهي محدودية الذاكرة العاملة التي تصنف على حسب ثلاثة عوامل: محدودية استيعاب الفضاء المحيط مثل القدرة على التركيز على لاعب واحد أو اثنين في الملعب؛ ومحدودية الطاقة مثل عدم القدرة على القيام بأعمال كثيرة جداً في الزمن الواحد؛ ومحدودية الوقت مثل القدرة على التحمل لفترة معينة (كوان وموراي (Morey) وتشان (Chen) وجيلكريست (Gilchrist) وصولتس (Saults)، 2008، ص. 52).

نركز في التدريبات التي نقترحها على محدودية الطاقة لأنها أقرب إلى احتياج الترجمان ذلك أنه مطالب بأداء مهام متعددة في الآن نفسه. ومن هذا المنطلق، صممنا مصفوفة التدريبات التالية (الجدول 12) لتنمية كفاءة الانتباه لدى طلبة الترجمة الشفهية. اخترنا أنشطة مختلفة، من 3 إلى 7 أنشطة متزامنة، يتدرب عليها طالب المجموعة ب.

الجدول 12

مصنوفة تدريبات الرفع من الانتباه

الرقم	نوع النشاط	طبيعة المصدر	النشاط	المطلوب
01	ثلاثي	سمعي / بصري / حركي	مادة سمعية بالعربية / نص مكتوب بالانجليزية / تحريك القلم باليد دائريا	الأفكار الأساسية للمادة السمعية والمادة المكتوبة وأداء مهمة الحركة
02	رباعي	سمعي / بصري / حسي / حركي	صوت من مسلسل بدون صورة / مشاهدة صور ثابتة / لمس مادة بحرارة مرتفعة / تحريك رجل واحدة في دوائر صغيرة	أداء المهام كلها
03	خماسي	سمعي / بصري / حسي / حركي / نفسي	الاستماع لقصة / مشاهدة لافتات مرور / لمس مادة خشنة / تنظيف طاولة / تكشير الوجه	أداء المهام وتقديم الفكرة العامة للقصة، وشرح الالفة
04	سداسي	سمعي / بصري / حسي / حركي / نفسي / ذهني	الاستماع إلى الإذاعة / مشاهدة صور متتالية / تذوق الحار / الضحك / ترتيب قريصات حسب اللون	أداء المهام وتقديم الفكرة العامة للمادة السمعية والمادة البصرية
05	سباعي	سمعي / بصري / حسي / حركي / نفسي / ذهني / التكلم	الاستماع إلى خطاب / مشاهدة صورة بها أرقام / وضع ضماد مبلل فوق الجبين / الابتسامة / ترتيب بطاقات بنفس اللون (هناك ألوان مختلفة) / وصف الطقس الحالي	أداء المهام وتقديم الفكرة العامة للخطاب ومحاولة تذكر الأرقام على الصورة ووصف الطقس

أولاً: شرح آلية التدريب

يمثل عمود (نوع النشاط) في الجدول عدد المهام التي ينبغي على طالب المجموعة ب أن يؤديها في نفس الزمن. ويمثل العمود الذي يليه (طبيعة المصدر) نوع المنبه الذي يتلقاه. ويمثل العمود الذي يليه نوع مادة التدريب التي يعمل عليها. ويمثل العمود الأخير المطلوب من طالب المجموعة ب في كل تدريب.

ثانياً: أدوات التدريب

يزود طالب المجموعة ب بالمواد السمعية والبصرية، والنصوص المكتوبة، والأدوات المستعملة في التدريب مثل القريصات والبطاقات الملونة. توزع هذه الأدوات على حسب الحاجة في كل تدريب كما هو مبين في الخانة الأخيرة من الجدول. كما يزود باستمرار التغذية الراجعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

على حسب المطلوب في كل تدريب وكما هو مبين في الجدول، فقد يطلب من طالب المجموعة ب أن يركز على النص السمعي ويقدم الفكرة العامة الواردة في المادة السمعية، أو أن يركز على النصين السمعي والكتابي ويقدم الفكرة العامة والأفكار الأساسية للمادتين، على سبيل المثال. يفرغ طالب المجموعة ب أجوبته وملاحظاته في استمارة التغذية الراجعة للتدريب.

رابعاً: أهداف التدريب

يسمح هذا التدريب لطالب المجموعة ب بالتدرب على الانتباه إلى الفكرة العامة والأفكار الأساسية للنص مما يساعده خلال الترجمة الشفهية في احترام موضوع الخطاب وعدم إهمال العناصر المهمة في الخطاب. إضافة إلى التدرب على كفاءة تعدد المهارات بانتباه ووعي.

سادسا: استمارة التدريب

الاستمارة 18

تدريب رفع الانتباه

تدريب رفع الانتباه	رمز طالب المجموعة ب:
صف درجة تمكنك من أداء كل مهمة في كل تدريب، والصعوبات التي واجهتك.	
ملاحظات إضافية.	

3.2.2.1.2.1.4. تدريب كفاءة التركيز

بما أننا بينا في الفصل الثاني (3.2.2.2. كفاءة التركيز) أن التركيز كفاءة تنمي بالتدريب، ندرج في هذا الجزء بعض التدريبات التي من شأنها أن تساعد الترجمان على رفع هذه الكفاءة.

وسنلاحظ أن هناك تداخل بين هذه التدريبات وتدريبات الانتباه وهو ما أشرنا إليه أيضا في الفصل الثاني، ذلك أننا توصلنا إلى أن الانتباه يزيد من نسبة التركيز. عليه، نواصل في نفس نهج تدريبات الانتباه دون أن نكرر نفس المبدأ، حيث نعمل هذه المرة على مصدرين اثنين فقط في كل تدريب، مع التغيير في طبيعة المصدر كما هو مبين في الجدول 13، والعناصر الموالية.

الجدول 13

مصفوفة تدريبات الرفع من التركيز

رقم	نوع المصدر	طبيعة المصدر	النشاط	المطلوب
01	بصري مبتدئ	سمعي	مادة سمعية بالعربية / مادة سمعية بالعربية	الفكرة العامة للمادتين
		بصري	صورة / صورة	صف الصورة الأولى. ما لون النقاط في الصورة

02	تأني متجانس مختلط	حسي	قطعة قماش / قطعة قماش (مغمض العينين)	وصف ملمس كل قطعة	الثانية؟
		حركي	تحريك اليدين في اتجاهين مختلفين. اليمنى في حركة دائرية نحو الصدر، واليسرى في حركة دائرية تنطلق من الصدر	إتقان الحركة	
		سمعي / سمعي	مادة سمعية بالعربية / مادة سمعية بالانجليزية	الفكرة العامة للمادتين	
03	تأني مختلف	بصري / بصري	صورة / نص مكتوب	محتوى الصورة والفكرة العامة للنص	
		حسي / حسي	رائحة / ملمس (مغمض العينين)	وصف الرائحة والملمس	
		حركي / حركي	يد ترسم مثلثات صغيرة على ورقة بيضاء / يد تشكل كرات ورقية صغيرة	الرسم والتشكيل	
03	تأني مختلف	سمعي / بصري	أنشودة مألوفة (نشيد وطني) / قراءة نص باللغة العربية	الاستماع والقراءة بصوت مرتفع	
		سمعي / حركي	مادة سمعية / فرز أشكال وألوان وترتيبها	الفكرة العامة للمادة السمعية والفرز والترتيب	
		بصري / حركي	مشاهدة فيديو بدون صوت / وضع بلورات زجاجية على شكل مربعات صغيرة فوق سطح أملس	محاولة تفسير ما جرى في الفيديو، وتشكيل مربع بالبلورات الدائرية	

أولاً: شرح آلية التدريب

يمثل عمود (نوع المصدر) نوع المصادر الثلاثة المقترحة. كل المصادر ثنائية في تدريبات التركيز. فنقصد بمصدر ثنائي متجانس مصدرين من نفس النوع (بصري/بصري) وهو محتوى عمود (طبيعة المصدر) كعرض صورتين مختلفتين وهو محتوى عمود (النشاط)، وبمصدر ثنائي متجانس مختلط مصدرين من نفس النوع (بصري/بصري) بعنصرين مختلفين (صورة/نص)، وبمصدر ثنائي مختلف مصدرين من نوعين مختلفين (سمعي/بصري) كتسجيل صوتي وصورة. ويمثل العمود الأخير المطلوب من طالب المجموعة ب في كل تدريب.

ثانياً: أدوات التدريب

يزود طالب المجموعة ب بالمواد السمعية والبصرية، والنصوص المكتوبة، والأدوات المستعملة في التدريب مثل البلورات الزجاجية. توزع هذه الأدوات على حسب الحاجة في كل تدريب كما هو مبين في الجدول 13. كما يزود باستمرار التغذية الراجعة ليفرغ فيها ملاحظاته وأجوبته الخاصة بالتدريب.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

على حسب المطلوب في كل تدريب وكما هو مبين في الجدول 13، ينبغي على طالب المجموعة ب في كل تدريب التركيز على المصدرين وإنجاز المطلوب كما هو مبين في العمود الأخير من مصفوفة تدريبات الدراسة التجريبية يفرغ طالب المجموعة ب أجوبته وملاحظاته في استمارة التغذية الراجعة للتدريب.

رابعاً: أهداف التدريب

يسمح هذا التدريب لطالب المجموعة ب بالتدرب على التركيز على نشاطين من نفس النوع أو من نوعين مختلفين مما يساعده خلال الترجمة الشفهية عند مواجهة وضع مشابه

كالتركز على معلومات مدونة في وثائق الترجمة وقراءة بعض البيانات من شاشة العرض، أو ترجمة حوار قد تتداخل فيه الأصوات والكلمات.

خامساً: مادة التدريب

- مواد المصدر الأول : ثنائي متجانس
 - مادتان سمعيتان باللغة العربية
 - المادة السمعية الأولى: فيديو بعنوان: هرمون تلقاه ترامب ويتوافر كمكمل غذائي يحارب كورونا ويخفف شدة المرض (الجزيرة نت، 2020).
 - المادة السمعية الثانية: فيديو بعنوان: فيروس كورونا: ما الفرق بين لقاح سينوفارم الصيني ولقاح فايزر؟ (بي بي سي عربي، 2020).
 - صورتان مختلفتان
 - الصورة الأولى في التدريب الثنائي المتجانس في كفاءة التركيز (ملحق 19)
 - الصورة الثانية في التدريب الثنائي المتجانس في كفاءة التركيز (ملحق 20)
 - نوعان مختلفان من القماش: نقدم لطالب المجموعة ب قطعة قماش حريري، وقطعة قماش مخملي.
 - مواد المصدر الثاني : ثنائي متجانس مختلط
 - مادتان سمعيتان
 - المادة الأولى باللغة الانجليزية: مقطع من إذاعة اسكتلندا، BBC Radio scotland (ذي رويل بوتلر (The Royal Butler)، 2019).
 - المادة السمعية الثانية باللغة العربية: بعنوان: فن صناعة الخبز (الجزيرة الوثائقي، 2020)
 - مادتان بصريتان
 - صورة المادة الأولى في التدريب الثنائي المتجانس المختلط (ملحق 21)
 - المادة البصرية الثانية: نص مكتوب. The young queen (بروكليهارست (Brocklehurst)، 2013، ص. 6) (ملحق 22)

○ مادتان حسيتان: رائحة زيت الزيتون، ولمس الخشب

- مواد المصدر الثالث : ثنائي مختلف

○ مادتان مختلفتان

- المادة الأولى: سمعية : النشيد الوطني الجزائري قسما (كوركور علي، د. ت.).
- المادة الثانية: بصرية (نص باللغة العربية): الفلاحة (بلغيث، 2009، ص. ص. 246-247) (ملحق 23)

- مادتان مختلفتان

○ المادة الأولى : سمعية: فيديو بعنوان : فتاة أردنية تكتشف مرضها بنفسها بعد معاناة استمرت سنوات، وبعد وعجز الأطباء! (عربي AJ+، 2021).

- المادة الثانية : بصري : فيديو بدون صوت: بعنوان: Charlie Chaplin - The Kid – Fight Scene (تشارلي تشابلين (Charlie Chaplin)، د. ت.).

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 19

تدريب رفع التركيز

تدريب رفع التركيز	رمز طالب المجموعة ب:
صف درجة تمكّنك من أداء كل مهمة في كل تدريب، والصعوبات التي واجهتك.	
ملاحظات إضافية.	

4.2.2.1.2.1.4. تدريبات صناعة القرار

أولا: شرح آلية التدريب

في هذا الجزء، تبيننا طريقة صناعة القرار التي شرحها التكريتي (2006) في كراسته العملية ونسقط عليها مثالا ترجميا كما هو موضح في الجدول 14. يمكن للترجمان أن

يستعمل هذه الطريقة في التحضير السابق لعمله الترجمي، كالبحت عن المصطلحات التي سيعمل عليها في لقاء أو محاضرة ما.

الجدول 14

خطوات صناعة القرار

الخطوات	مراحل الخطوات	إجراءات المراحل	الإسقاط على المثال الترجمي
الفهم (استيعاب المشكلة)	التعرف على المشكلة (ترجمة مصطلحات)	تحديد نوع المعلومات المطلوبة	مقابلات المصطلح في اللغة المنقول إليها
		معلومات ذات صلة بالمشكلة	تعدد المقابلات في اللغة المنقول إليها واختلاف المصادر التشريعية
	تحديد الهدف	أهداف واضحة	تحديد المصطلح الدقيق والذي يغطي نفس المفهوم في اللغة المنقول منها، ويكون مقبولا ومفهوما في اللغة المنقولة إليها
		أهداف متفق عليها	مصطلح دقيق مفهوما وصحيح لغويا
التصميم (هيكل الوضع)	جمع المعلومات	تحديد طرق الحصول على المعلومات	البحث في المعاجم ثنائية اللغة / البحث في المعاجم أحادية اللغة / البحث في المعاجم المتخصصة / البحث الوثائقي / مراجعة ترجمات سابقة / مراجعة دراسات ذات الصلة / استشارة ذوي الخبرة
	تحديد المعايير	جرد المعايير ومخاطرها	تحري الدقة / احترام وقت التحضير / التكلفة المادية لبعض المراجع / وفرة المراجع المتخصصة / تفرغ ذوي الخبرة للمساعدة
		جرد مخاطرها	صعوبة تحري الدقة / تحدي وقت التحضير الضيق خاصة في وجود قائمة مصطلحات طويلة وجديدة على الترجمان الذي لم يسبق له أو العمل في هذا التخصص (تخصص المصطلحات)، أو صعوبة المصطلحات وجدتها حتى على الترجمان الخبير / عدم القدرة على الحصول على بعض المراجع عالية التكلفة / ندرة المراجع المتخصص في البلد، أو على الشبكة أو جدتها / عدم تفرغ ذوي الخبر للمساعدة والإجابة على الأسئلة

الاختبار (اختيار الحل)	ترجيح المعايير		بمقياس من 10 نقاط، يقيم كل معيار بعد تدارس المجموعة حوله وتحدد أهميته النسبية (مثلا معيار الدقة: 3، معيار الوقت: 2، معيار التكلفة: 1، معيار المراجع المتخصصة: 3، معيار ذوي الخبرة: 1)
	تحديد البدائل	البدائل المتاحة	كل المقابلات الممكنة والمتحصل عليها في اللغة المنقول إليها بعد البحث والتدارس
	تقييم البدائل	ترجيح البدائل على ضوء المعايير التي تم تحديدها	تحديد الأهمية النسبية لكل بديل بمقياس من 10 (مثلا، على ضوء معيار الدقة: المصطلح البديل 1: 5، المصطلح البديل 2: 2، المصطلح البديل 3: 3)
	اختيار الحل الأفضل	اختيار البديل الأفضل	بعد تقييم الأهمية النسبية للمعايير والبدائل، نشكل جدول نقاط فيه معطيات العنصرين كما هو مبين في الجدول 15. نضرب كل رقم من أرقام البدائل بنقاط المعيار المقابل له. نحصل على جدول النتائج ونجمع نقاط كل بديل للحصول على القرار (الجدول 16).
	تنفيذ الحل	تنفيذ الحل المختار	اختيار استعمال المصطلح الأول في الترجمة
التفنيذ (تطبيق الحل)	التقييم والمتابعة	متابعة الحل	مدى تناسقه مع السياق / وتيرة استخدامه / وضوحه/ قبوله / فعاليته في الترجمة
		تقييم النتائج	تقييمه بعد استعماله في الترجمة ومقارنته مع مصطلحات أخرى إن وجدت
		تعديل الحل	إضافة استخدامات أخرى له، أو تقليص دائرة استخدامه في المجال، أو استعمال مفردات أخرى بدلا عنه في سياقات أخرى مماثلة.

الجدول 15

مقاطعة معطيات الأهمية النسبية للمعايير والبدائل في تدريب صناعة القرار

	المعايير					
	الدقة	الوقت	التكلفة	المراجع المتخصصة	تفرغ ذوي الخبرة	
X ←	3	2	1	3	1	
→	5	4	3	6	4	البديل المصطلح 1
→	2	3	3	1	4	البديل المصطلح 2
→	3	3	4	3	2	البديل المصطلح 3

الجدول 16

نتائج جمع نقاط البدائل في تدريب صناعة القرار

البديل المصطلح 1	15	8	3	18	4	= 48
البديل المصطلح 2	6	6	3	3	4	= 22
البديل المصطلح 3	9	6	4	9	2	= 30

من أجل جمع المعلومات والبحث عن البدائل وغيرها مما يتعلق بإثراء جدول صناعة القرار بالعناصر اللازمة، يمكن استعمال تقنية العصف الذهني (brainstorming). ظهر هذا المصطلح في كتاب Applied Imagination لآلكس أوبصورن (Alex Faickney Obsorn) العام 1953 (كومبار (Kumbhar)، 2018، ص. 2). هي تقنية تستخدم لتوليد الأفكار الإبداعية في عملية حل المشكلات (problem solving process)، وتقوم أساساً على ابتكار الأفكار بطريقة فردية أو جماعية (كومبار، 2018). لكن ابتكار أفكار جديدة لا يعني الابتعاد عن المنطق الذي هو أساس ربط الأفكار؛ لأن المفكر في الحقيقة يعمل على إيجاد روابط إبداعية بين أفكار موجودة مما يولد تصورات جديدة (أوبصورن، 1953، ص. 172-173) وهو ما نحتاجه في هذا التدريب لبناء قواعد على أساس تراكمات معرفية سابقة في الترجمة.

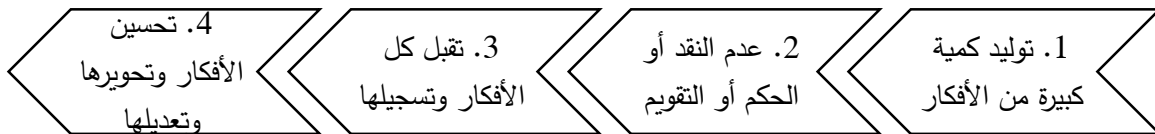
ينبغي احترام بعض العناصر (الشكل 19) لضمان نجاح عملية العصف الذهني (أوبسورن، 1953): أولاً، توليد أكبر عدد من الأفكار لأن الكمية توفر الجودة لاحقاً، أي أن العدد الكبير للأفكار يضمن فرصاً كثيرة، وبالتالي، أفكاراً على درجات متفاوتة من الجودة، وعليه يمكننا اختيار الأفضل. أما إذا كان العدد جديداً محدوداً، فقد نحرم من إيجاد أفكار بجودة عالية. ثانياً، عدم النقد في مرحلة توليد الأفكار لأن ذلك يقطع حبل الأفكار والتسلسل الطبيعي لتدفقها، وبالتالي، نفاذ كمية الأفكار على المستوى الفردي. وأما في حال المجموعة، فيشعر النقذ المشاركون بالإحراج في المشاركة مما يدفع بهم إلى لزوم الصمت. ثالثاً: تقبل كل الأفكار مهما كانت غريبة وتسجيلها على هذا المستوى؛ فقد تكون مهمة في الإبداع بطريقة جيدة وفعالة. رابعاً: تحسين الأفكار؛ بحيث يمكن دمج الأفكار المتشابهة ودحض الأفكار المكررة والمحافظة على الأفكار القوية.

يعين أي طالب المجموعة ب من بين المجموعة ب ليضمن السير المنظم للعملية، حيث يحرص على تناوب طلبة المجموعة ب في تقديم اقتراحاتهم، ومشاركة كل فرد مهما كانت إجابته، وعلى ضبط جو احترام الأفكار وعدم المقاطعة أو النقد أو محاولة التقييم والتقويم. ويعين طالب المجموعة ب آخر أو اثنان يحرصان على تدوين كل الأفكار بأمانة دون تغيير أو انتقاص أو زيادة.

نشرح لطلبة المجموعة ب تطبيق تقنية العصف الذهني في تجميع المعلومات الخاصة بالمشكلة المراد حلها. ثم نعود إلى مراحل عملية صناعة القرار التي اقترحها التكريري كما بينا. فبعد جمع المعلومات بتقنية العصف الذهني، نحدد المعايير التي على أساسها نختار البديل الملائم لاحقاً. ويمكن هنا أيضاً استعمال تقنية العصف الذهني أو أي تقنية أخرى مستعملة في صناعة القرار (مثل طريقة الاستنتاج المتبادل، طريقة حوض السمكة، طريقة كويد (QUID) والتي يمكن الرجوع إليها في الكتب والدراسات المتخصصة.

الشكل 19

مراحل توليد الأفكار بتقنية العصف الذهني في تدريب صناعة القرار



ثانيا: أدوات التدريب

كل ما يحتاج طالب المجموعة ب هو اجتماعه، فعليا أو افتراضيا، مع باقي طلبة المجموعة ب وإحضار كراسة وقلم لتدوين الأفكار والتعديلات في كل مرحلة حسب ما هو مبيّن في الجدول والقواميس للبحث عن المصطلحات. يزود أيضا بالنص المتخصص، واستمارة التدريب لتدوين تغذيته الراجعة على هذا المستوى.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

نقترح على كل طلبة المجموعة ب العمل جماعيا لتحضير مصطلحات نص متخصص نقترحه عليهم. بعد أن نشرح لهم طريقة صناعة القرار التي اخترنا في التدريب، وتقنية العصف الذهني لجمع المعلومات، منحهم مدة أسبوع للبحث في الموضوع والتنسيق بينهم قبل رد العمل.

رابعاً: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى تعليم طالب المجموعة ب تبني تقنيات مدروسة في عملية اتخاذ القرار، حيث يصبح عمله منهجياً وفق إستراتيجية علمية وضعها مختصون في المجال. فهو ليس مطالباً باستخدام التقنية المقترحة في التدريب فحسب، بل عليه أن يستنبط مبدأ البحث في الأدوات العملية التي تقدمها التخصصات الأخرى وإسقاطها على مجال الترجمة الشفهية ليكون أدائه احترافياً على المستويين الترجمي والإجرائي.

خامساً: مادة التدريب

نقترح في هذا التدريب نصاً متخصصاً في مجال القانون الأمريكي (معهد المعلومات القانونية (Legal Information Institute)، شوهد في 23 ديسمبر 2020) (ملحق 24).

سادساً: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 20

تدريب صناعة القرار

تدريب صناعة القرار	رمز طالب المجموعة ب:
هل وجدت صعوبة على مستوى المعايير؟ حدد هذه الصعوبة إن وجدت.	
هل ساعدتك تقنية صناعة القرار في اختيار المصطلحات؟ كيف؟	
هل تعتقد أن تبني طرق علمية في اتخاذ القرارات الترجمية أو التي لها علاقة بعمل الترجمة مهم؟	
فسر إجابتك.	
ملاحظات إضافية.	

3.2.1.2.1.4. تدريبات المستوى الثقافي

نريد على هذا المستوى تدريب طالب المجموعة ب على تنمية الكفاءة الثقافية كمكمل للمعلومة الدقيقة في الترجمة، فهو بذلك يعزز معارفه ويقوّم لغته.

أولاً: شرح آلية التدريب

نقترح في هذا الجزء تدريبين غنيين بالمعطيات الثقافية. أولاً، رسالة أمير المؤمنين عبد المالك بن مروان إلى الحجاج بن يوسف على تجرئه على أنس بن مالك. وثانياً، صورة تمثل شخصية تاريخية هي ملك إنجلترا جايمس الثاني (James II).

ثانياً: أدوات التدريب

نزود طلبة المجموعة ب بصورة ملك إنجلترا جايمس الثاني، واستمارة التدريب لتدوين تغذيته الراجعة على هذا المستوى.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

يطلب من طلبة المجموعة ب في الجزء الأول من التدريب البحث عن رسالة أمير المؤمنين عبد المالك بن مروان إلى الحجاج بن يوسف على تجرئه على أنس بن مالك وشرح أسباب كتابتها بالرجوع إلى الحادثة التاريخية، وسردها، والتعريف بشخصياتها. وفي الجزء الثاني، يطلب منه البحث عن الشخصية التاريخية في الصورة (جايمس الثاني) والتعريف بها بإيجاز.

رابعاً: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى تنبيه طالب المجموعة ب إلى ضرورة البحث الثقافي من أجل التمكن من الفهم الجيد لمحتوى النصوص والخطابات لاحقاً في الترجمة.

خامساً: مادة التدريب

صورة ملك إنجلترا، جايمس الثاني (ملحق 25).

سادسا: استمارة التدريب

الاستمارة 21

تدريب الكفاءة الثقافية

تدريب الكفاءة الثقافية	رمز طالب المجموعة ب:
ما أهم الأبعاد الثقافية في التدريبين (الإطار المكاني، والإطار الزمني، الأسماء، ...)	
كيف يمكن توظيف هذه الأبعاد في دقة الترجمة؟	
على ما اعتمدت في أبحاثك؟	
ملاحظات إضافية.	

4.2.1.2.1.4. تدريبات المستوى النفسي

إتباعا لما جاء في الجزء النظري (الفصل الثاني)، أدرجنا تحت تطوير الكفاءة النفسية تدريبين حول التحكم في الضغط النفسي وإدارة الوقت.

1.4.2.1.2.1.4. تدريب التحكم في الضغط النفسي

أولا: شرح آلية التدريب

نحاول في هذا الجزء أن نقرب طالب المجموعة ب من محاكاة الواقع من خلال وضعه في ظرف شبيه بالحقيقة، حيث يقرأ نصا باللغة الانجليزية أمام جمهور لا يعرف عدده ولا هويته ولا مكانه، نخبره أن هناك من يستمع لقراءته لنص يراه لأول مرة فحسب.

ثانيا: أدوات التدريب

نزود طالب المجموعة ب بنص خطاب الملكة رانيا، ملكة الأردن الذي ألقته بالصين يوم 5 سبتمبر 2018 (الملكة رانيا (Queen Rania)، 2018، شوهده في 28 ديسمبر 2020)، واستمارة التدريب لتدوين تغذيته الراجعة على هذا المستوى.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

ينبغي على طالب المجموعة ب أن يقرأ نص خطاب الملكة رانيا باللغة الانجليزية أمام جمهور يجهل عدده ومكانه وهويته، حيث يوصل عبر الانترنت به دون أن يراه.

رابعا: أهداف التدريب

يهدف هذا الجزء إلى تدريب طالب المجموعة ب على التعامل مع كل أنواع الجماهير وأعدادهم دون أن يؤثر ذلك على جودة أدائه بسبب الضغط النفسي الذي قد يتعرض إليه تحت ظرف مشابه.

خامسا: مادة التدريب

Queen Rania's Speech at XIN Philanthropy Conference 2018 - Hangzhou, China (ملحق 26).

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 22

تدريب الضغط النفسي

تدريب الضغط النفسي	رمز طالب المجموعة ب:
ما تقيمك لأدائك الشخصي؟	
هل فكرت في الجمهور أثناء قراءتك؟	
صف شعورك أثناء القراءة؟	
كيف تعاملت مع الجمهور ذهنيا؟	
ملاحظات إضافية.	

2.4.2.1.2.1.4. تدريبات إدارة الوقت

صمنا على هذا المستوى خمسة تدريبات متتالية يعمل عليها طالب المجموعة ب لينمي كفاءة إدارة الوقت تدريجيا. حيث ينطلق من اكتساب تقنيات القراءة السريعة، ثم يترجم

فوراً من سترجة خطاب سمعي، ثم يترجم فوراً من شريط إخباري متحرك على شاشة العرض، ثم يحفظ خطاب يقدم له، ويحاول إعادة إلقائه بالتزامن مع الخطيب الأصلي، وأخيراً، يعد عرض شخصي ويقدمه في وقت محدد. وعليه، فهذا التدريب يكسب كفاءات تراكمية تبني الواحدة على أساس الأخرى بالترتيب. لذلك أضفنا في استمارة التغذية الراجعة لآخر تدريب خانة تحمل سؤالاً مشتركاً بعد نهاية التدريبات الخمسة.

1.2.4.2.1.2.1.4. تدريب القراءة السريعة

يرفع تسريع وتيرة القراءة من النسبة الكمية للقراءة وبالتالي تزيد نسبة الفهم والعكس صحيح (ماكاليستر (Macalister)، 2010، ص. 104)، كما يكسب الوقت ويزيد الثقة بالنفس (بوزان (Buzan)، 2003، ص. 12). ويقصد بتدريب القراءة السريعة تدريب نظام العين والعقل على تقنيات القراءة السريعة.

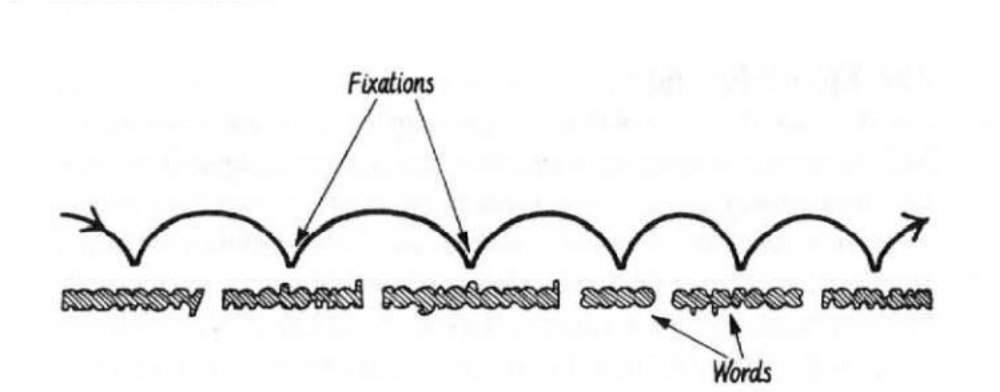
ذكر توني بوزان (2003) صاحب كتاب القراءة السريعة أن إنسان العين (pupils) يتمدد إذا ما اهتم الشخص بأمر ما، حيث يرفع العقل الحجاب عن العين ويسمح بدخول نسبة أكبر من الضوء مما يسمح بالنقاط أكبر عدد من المعلومات دون جهد كبير حول ما يهمه. ومن الناحية العلمية، تحتوي العين على 130 مليون مستقبل ضوئي، ويمكن لكل مستقبل ضوئي أن يلتقط، على الأقل، خمسة فوتونات¹⁶ (photon) في الثانية الواحدة وعلى هذا الأساس تقوم القراءة السريعة (ص. ص. 42-43).

ويشرح بوزان (ص. 44) بأن العين تنتقل عبر السطر بين نقاط ثابتة (الشكل 20)، ثم تتوقف من ربع ثانية إلى ثانية ونصف لتلتقط كلمة أو اثنتين، ثم تتحرك مرة أخرى. وهنا يوجد مفتاح القراءة السريعة؛ أي التقليل من زمن التوقف؛ إذ إن القراءة البطيئة تتسم بالوقفات المتكررة والزائدة، والإعادة، والرجوع إلى الخلف للتأكد من صحة المعنى، والتردد في الفهم. وتعزيزاً لهذه الحقائق، بيّنت الدراسات أن العين تلتقط فعلياً الكلمة وتستوعبها في 80% من الحالات التي منعت فيها هذه التصرفات المبطئة للقراءة.

¹⁶ وحدة قياس الطاقة الضوئية.

الشكل 20

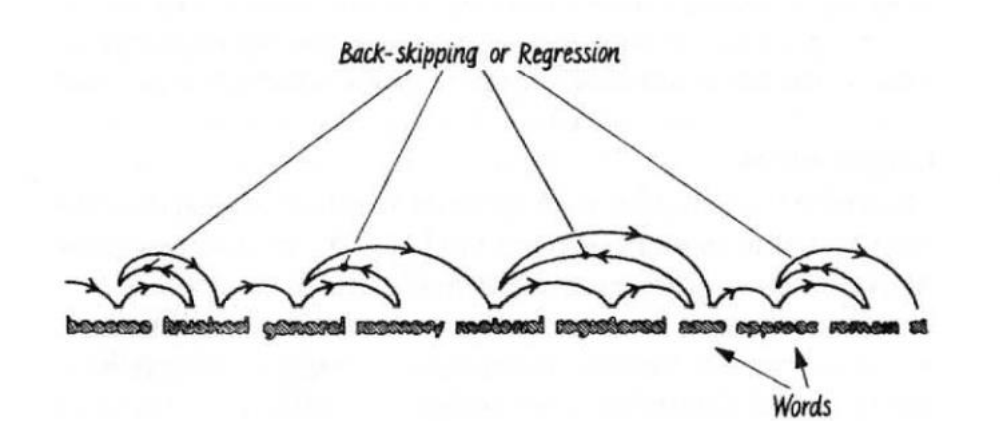
حركات العين لدى القارئ العادي



ملاحظة: بوزان، ت. (2003). يبين الشكل الانتقال الأساسي للعين عند القراءة، من (The speed Reading Book)، ص. 46.

الشكل 21

حركات العين لدى القارئ البطيء



ملاحظة: بوزان، ت. (2003). يبين الشكل انتقال عين القارئ الضعيف، من (The speed Reading Book)، ص. 46.

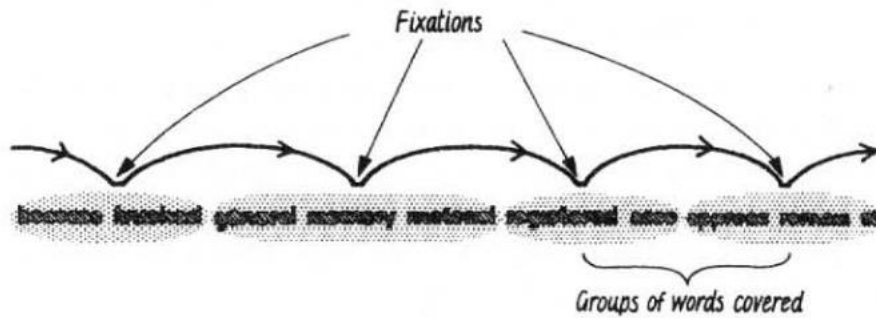
وبين (ص. 44) كيف تؤثر القراءة البطيئة (الشكل 21) على مردودية القراءة والفهم بنسبة عالية، فإذا ما سجلنا 1 إعادة في 1 ثانية، وافترضنا 2 إعادة في 1 سطر، وافترضنا 40 سطر في 1 صفحة، فنحصل على توقف 20 ثانية في 40 سطر، وبالتالي 400 دقيقة

في كتاب من 300 صفحة، أي ما يفوق 6 ساعات من الوقت الضائع ودون فهم. وإذا توقف القارئ البطيء 7 ثواني لقراءة سطر متكون من 12 كلمة، يتوقف القارئ السريع ثانيتين فقط (الشكل 22)، ويتفوق عليه بسرعة تعادل 350%.

لأن للعقل القدرة على قراءة 400 كلمة أو أكثر في الدقيقة (بوزان، 2010، ص. 44)، وبغية تفادي القراءة البطيئة والفهم الضعيف، وتحقيق نتائج القارئ السريع، اخترنا تدريبات تسريع القراءة لدى طالب المجموعة ب، وهي التدريبات التي اقترحها بوزان (2010).

الشكل 22

حركات العين لدى القارئ الجيد



ملاحظة: بوزان، ت. (2003). يبين الشكل انتقال عين القارئ الجيد، من (The speed Reading Book)، ص. 46.

أولاً: شرح آلية التدريب

نعرض على طالب المجموعة ب قوائم بأرقام عشرات (46 رقم)، ثم مئات (78 رقم)، ثم آلاف (80 رقم)، ثم عشرات الآلاف (70 رقم)، ثم مئات الآلاف (118 رقم). حافظنا على نفس العدد في كل قائمة كما جاء في كتاب بوزان لأنه العدد الكافي لتدريب العقل والعين على الاعتياد على الثبات والالتقاط، ولكننا غيرنا في الأرقام.

نشرح لطالب المجموعة ب التدريب ونوزع عليه القوائم، وبطاقة يغطي بها الرقم في كل مرة. يلمح الرقم في مدة لا تقوت الجزء من الثانية، ثم يدونه على ورقة بيضاء، وبعدها يتأكد من صحة إجابته، يواصل مع كل قائمة، ثم ينتقل إلى القائمة الموالية التي تتكون من رقم إضافي بالمقارنة مع سابقتها، حتى يصل إلى قائمة الأعداد المكونة من 6 أرقام. مع التدريب يصل في هذا المستوى إلى تدوين 6 أرقام بدون خطأ يكون قد غذى بصره بها في لمحة واحدة، أي أن المدة الزمنية لا تزيد بزيادة الأرقام، مما يساعده على تسريع وتيرة التقاطه للمعلومة.

ثانيا: أدوات التدريب

يحتاج طالب المجموعة ب في هذا التدريب إلى قائمة الأرقام وبطاقات يغطي بها الأرقام. كما يزود باستمارة التغذية الراجعة الخاصة بالتدريب.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

على طالب المجموعة ب أن يلمح لمحة واحدة في مدة لا تزيد على جزء من الثانية وتغطية الرقم وتدوينه. يحافظ على نفس الوتيرة وإن زادت أرقام العدد حتى يصل إلى قائمة الأرقام 6. ثم يجيب عن أسئلة التدريب في استمارة التغذية الراجعة المخصصة لذلك.

رابعا: أهداف التدريب

يهدف هذا الجزء إلى تدريب العين والعقل على تسريع الثبات والالتقاط للرفع من كمية المعلومات الملتقطة في كل جرعة بصرية عند القراءة. وبالتالي يقلص زمن التوقف ويرفع من نسبة الالتقاط.

خامسا: مادة التدريب

أرقام تدريب القراءة السريعة (ملحق 27).

سادسا: استمارة التدريب

الاستمارة 23

تدريب العين والعقل على تقليل زمن الثبات والالتقاط

تدريب القراءة السريعة	رمز طالب المجموعة ب:
هل كنت تشعر بصعوبة في الانتقال بين أعداد الأرقام؟	
هل لاحظت فرقا بين النقاط رقمين و 6 أرقام؟	

كم رقم أخطأت في كل قائمة؟

ملاحظات إضافية.

2.2.4.2.1.2.1.4. تدريب الاستماع والترجمة من السترجة

بما أن تقنية التظليل تدرب الطالب الترجمان على الرفع من كفاءة تعدد المهام بالأخص الاستماع والتحدث كما رأينا في الفصل الأول (2.1.3.1.1. الترجمة الفورية)، جاء هذا التدريب مستوحى منها بتصريف. حيث يعمل على الدمج بين الاستماع إلى مقطع فيلم في لغة والترجمة من السترجة إلى لغة أخرى.

أولاً: شرح آلية التدريب

نعرض على طالب المجموعة ب مقطعا من فيلم مسترج. يركز الدماغ هنا على منبهين هما المنبه السمعي-البصري (الفيلم) والبصري (السترجة)، ويكون الناتج عن ذلك استجابة سمعية (ترجمة شفهية).

ثانياً: أدوات التدريب

يحتاج طالب المجموعة ب ما يمكنه من الاستماع إلى الفيلم ومشاهدة السترجة. كما يزود باستمارة التغذية الراجعة يفرغ فيها المعلومات حول أداء التدريب.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

ينبغي على طالب المجموعة ب أن يستمع إلى المتحدث في لغة ويترجم من السترجة في لغة أخرى لمدة 5 دقائق. عليه أن يستغل التقنيات التي تدرب عليها في تدريب القراءة السريعة ويوظفها في هذا التدريب. ثم يجيب عن أسئلة الاستمارة ويضيف أي ملاحظات أخرى حول التدريب في الخانة المخصصة لذلك.

رابعاً: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى إكساب طالب المجموعة ب كفاءة التحكم في الوقت من خلال مزامنة ترجمة مع مقطع الفيلم والسترجة في الوقت ذاته، لأن ظهور السترجة على شاشة العرض محكوم بالثواني مما يعلم المترجمان تسريع وتيرة القراءة والفهم باستخدام تقنيات القراءة السريعة التي تدرب عليها من جهة، والترجمة بطريقة واضحة وصحيحة من جهة أخرى. كما أن الاستماع والقراءة والتحدث يدربه أكثر على كفاءة تعدد المهام.

خامساً: مادة التدريب

مقطع من السلسلة الأمريكية Grey's Anatomy بعنوان: Lexie Grey's speech to Meredith Grey + English Subtitles [4x08 || Forever Young] (ليكسي سلاون) (Lexie Sloan)، (2013).

سادساً: استثمار التدريب

الاستثمار 24

الاستماع والترجمة من السترجة

تدريب السترجة	رمز طالب المجموعة ب:
هل تمكنت من التركيز على الترجمة من السترجة بدلا من المصدر السمعي؟	
هل كان وقت ظهور واختفاء السترجة أسرع بكثير من ترجمتك؟ فسر	
كيف وجدت تحكمك في احترام وقت الترجمة والمزامنة مع الصوت الأصلي؟	
ملاحظات إضافية.	

3.2.4.2.1.2.1.4. تدريب الترجمة من الشريط الإخباري المتحرك

الترجمة من الشريط الإخباري هي جزء من الترجمة المنظورة، ولكن الفرق هو عدم ثبات المعلومة على الشريط.

أولاً: شرح آلية التدريب

بعد أن يكون طالب المجموعة ب قد تدرب على تقنيات القراءة السريعة، والترجمة من شريط المترجمة بوجود صوت الممثلين المتزامن مع الممثل، ننقله إلى مستوى آخر، حيث يعمل على الترجمة المنظورة من الشريط الإخباري على شاشة العرض الذي يتسم بخاصية الحركة على الشاشة دون وجود قراءة صوتية له، حيث يركز الطالب على الشريط فقط.

ثانياً: أدوات التدريب

في هذا التدريب، يحتاج طالب المجموعة ب شاشة يقرأ منها شريط الأخبار، ولا يمكن أن يطبع النص لأن الهدف هو القراءة من شريط متحرك. كما يزود باستمارة التغذية الراجعة يجب فيها على مجموعة أسئلة حول التدريب.

ثالثاً: المطلوب من طلبة المجموعة ب

يقرأ طالب المجموعة ب من الشريط الإخباري ويترجم بتطبيق تقنيات القراءة السريعة لمدة 3 دقائق. ثم يجب عن أسئلة الاستمارة المرفقة مع التدريب.

رابعاً: أهداف التدريب

يهدف التدريب إلى ترسيخ كفاءة القراءة السريعة وفقاً لتقنيات عملية، واكتساب كفاءة القدرة على تقدير الوقت على حسب زمن ظهور المعلومة؛ أي يتعلم طالب المجموعة ب كيف يقدم الترجمة في زمنها لتقادي التأخير. ذلك لأن التأخير في رد الترجمة يضيع عليه المعلومة التي تلي، وبالتالي يقع في خطر التقليل من حجم المعلومة. أو قد يقع في خطر تغيير موقع المعلومة كتقديم مقطع لأنه التقطه الآن، وتأخير آخر لأنه يريد أن يعوض نقص ترجمته له في وقته مما قد يكون معاكساً لرغبة النص الأصلي في الترتيب الذي جاء عليه.

خامساً: مادة التدريب

مقطع فيديو بعنوان: نائب برلماني : "الكورونا" عدالة السماء لتفشي الظلم بين أهل الأرض (الحدث اليوم، 2020).

سادسا: استمارة التدريب

الاستمارة 25

الترجمة من الشريط الإخباري المتحرك

تدريب الترجمة من الشريط الإخباري	رمز طالب المجموعة ب:

هل تمكنت من مسايرة وتيرة حركة الشريط الإخباري؟ فسر.

كيف تقيم احترامك لتوقيت ظهور المعلومة؟ فسر

كيف وجدت أدائك في الترجمة وضبط الوقت؟

ملاحظات إضافية.

4.2.4.2.1.2.1.4. تدريب مزامنة وملازمة الخطاب

تدرب طالب المجموعة ب إلى حد الآن على تقنيات القراءة السريعة، والترجمة من المسترجة، والترجمة من شريط الأخبار المتحرك. ننقله الآن إلى مستوى آخر للرفع من كفاءة التحكم في الوقت، حيث نضعه أمام تحدي احترام زمن إلقاء الخطيب الأصلي.

أولا: شرح آلية التدريب

نقترح على طالب المجموعة ب أن يحفظ خطابا، نقدمه له في إطار التدريب، عن ظهر قلب. وعليه أن يلقيه ملازما للخطيب الأصلي ومحترما لكل وقفاته ونبراته وحركاته. أي يلازمه كظله في كل خطوة وجملته.

ثانيا: أدوات التدريب

يحتاج طالب المجموعة ب نص الخطاب الذي ينبغي حفظه، وفيديو إلقاء الخطيب الأصلي له. كما نزوده باستمارة التغذية الراجعة الخاصة بالتدريب ليجيب عن أسئلة هذا الجزء من الدراسة.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

نطلب من طالب المجموعة ب أن يشاهد فيديو إلقاء الخطيب، ويقرأ الخطاب في المرحلة الأولى. ثم يحفظ الخطاب عن ظهر قلب من المقطع المحدد (3:17-1:55). بعدها، نعرض عليه فيديو الخطيب ونخفض الصوت قليلا، ونطلب منه إلقاء الخطاب. وهنا ينبغي عليه أن يلقيه تماما كما جاء في الصورة الأصلية؛ أي يتوقف عند توقف الخطيب، ويتبعه في وتيرة إلقائه ونبرة صوته.

رابعا: أهداف التدريب

لا نهدف من خلال هذا التدريب إلى التحكم في الطبع العادي للترجمان كخصائص الصوت الشخصية الخاصة بالذكر وتلك الخاصة بالأنثى، بل إلى إكسابه كفاءة الاقتراب من طريقة إلقاء الخطيب لتعلم احترام الوقت والتحكم فيه كي لا تكون ترجمته متقدمة ولا متأخرة بفارق كبير ومؤثر على جودة الأداء.

خامسا: مادة التدريب

- مقطع من من خطاب مارتن لوثر كينغ بعنوان: I Have a Dream speech by Martin Luther King Jr HD subtitled (كريستين أونلاين سارفيسيس Christian) (Online Services)، (2020).
- نص مقطع الخطاب (أمريكان ريتوريك (American Rhetoric)، د. ت.) (ملحق 28)

سادسا: استمارة التغذية الراجعة للتدريب

الاستمارة 26

تدريب مزمنة وملازمة الخطاب

رمز طالب المجموعة ب:

تدريب مزمنة وملازمة الخطاب

صف أدائك في ملازمة الخطيب، وإلقاء الخطاب.

كيف كانت مسيرتك له في الزمن؟

ملاحظات إضافية.

4.2.1.2.1.4. تدريب تقديم عرض شخصي

وفي آخر تدريب، أردنا أن ندرب طالب المجموعة ب على تقمص شخصية الخطيب الأصلي، بإلقاء خطاب فردي وشخصي من تصميمه وإلقائه باحترام الوقت الذي منح له.

أولاً: شرح آلية التدريب

نعرض على الطالب أربع قوائم مشفرة بأرقام: قائمة الأسماء، قائمة الأفعال، قائمة الصفات، قائمة لغة الخطاب، يختار من كل قائمة رقم. نعرض عليه عددا محددا من الأرقام (1-9)، حيث يعبر كل رقم على عنصر في القائمة. يتحصل كل طالب المجموعة ب على عدد مكون من أربعة أرقام، حيث يعبر كل رقم عن ترتيب العنصر المتحصل عليه اعتباطيا.

فقد يحصل طالب المجموعة ب على العدد 1463، فيمثل الرقم 3 الاسم الثالث في قائمة الأسماء، والرقم 6 الفعل السادس في قائمة الأفعال، والرقم 4 الصفة الرابعة في قائمة الصفات. أما القائمة الرابعة ففيها الرقمين 1 الدال على اللغة أ (العربية في حالة الدراسة)، والرقم 2 الدال على اللغة الثانية (الانجليزية في حالة الدراسة). بالتالي يكون طالب المجموعة ب في هذا المثال قد اختار اعتباطيا ودون علمه اللغة العربية.

تحدد مدة تحضير العرض ب 30 دقيقة تضبط بالمنبه، ومدة العرض بدقيقتين. تحترم المدتين ولا تخضع لأي استثناء. بمعنى أن كل طالب المجموعة ب مطالبون بالتوقف عن التحضير بمجرد انقضاء الدقائق 30، وعن الإلقاء بمجرد انقضاء الدقيقتين. ولا يسمح لهم باستخدام معينات العرض (ورقة، سبورة، شاشة عرض، وغيرها)، بل يطلب منهم العرض شفها ومباشرة. يمكن لطالب المجموعة ب أن ينهي عمل التحضير قبل 30 دقائق، ولكن لا يمكنه أن يتم العرض في أقل من دقيقتين.

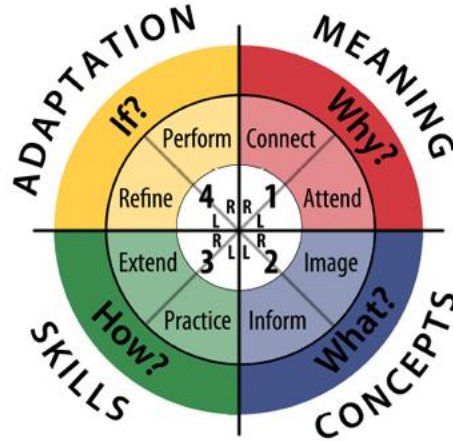
وبما أن الترجمان رجل اتصال وخطيب بدوره لأنه مطالب بأن يكون بليغا في قوله تجاه جمهور، نقترح في تحضير الإلقاء العمل وفقا لنموذج برنيس مكارثي (Bernice McCarthy). صممت مكارثي نموذجها على أساس دراسات أنماط شخصيات المتعلمين

والعمليات التي ينجزها كل فص من فصي الدماغ. خلصت إلى أن الأفراد يتعلمون بطرق مختلفة على حسب أنماطهم وتلقي المعلومات من فصي الدماغ (عبد الله، 2018، ص. 222)، وصنفتهم إلى أربعة أقسام: المتعلم التخيلي (innovative learner)، والمتعلم التحليلي (analytic learner)، والمتعلم المنطقي (common sense learner)، والمتعلم الدينامي (dynamic learner) (أويانغور (Uyangör)، 2012، ص. 44).

إذا ما غطى الإلقاء الأنماط الأربعة، تمكّن من إيصال المعلومة لكل باحترام الفروق الفردية لكل متلقي. يتكون نموذج مكارثي من أربعة أجزاء ويسمى الفورمات (4MAT) بمعنى تقنيات تطبيق النمط (Mode Application Techniques). جمعت مكارثي الأنماط الأربعة وفصي الدماغ معا في كل مربع (الشكل 23). يجيب المربع الأول عن سؤال (لماذا؟) ويسمى مربع المعنى، ويهتم بهذا المربع الصنف التخيلي، ويعمل على جذب الانتباه والتحفيز على تلقي المعلومة. يمكن استعمال قصة في هذا الجزء لتغطية احتياج هذا النمط. يجيب المربع الثاني عن سؤال (ماذا؟)، ويسمى مربع المفاهيم، يهتم به النمط التحليلي، ويعمل على الإخبار وتصور المعلومة. يمكن تقديم نظريات لتغطية الجانب النظري والتأسيسي للمعلومة. يجيب المربع الثالث عن سؤال (كيف؟)، ويسمى مربع المهارات، يهتم به النمط المنطقي، ويعمل على تطوير الجانب التطبيقي والعملي للمعلومة وتوسيعها بوضعها في الفعل. يمكن اقتراح تدريب عملي في هذا الجزء لإشراك المتلقي فعليا. يجيب المربع الأخير عن سؤال (ماذا لو؟) ويسمى مربع التكيف، يهتم به النمط الدينامي، ويعمل على تنقية المعلومة وتكييفها مع الواقع واقتراح مشاريع واقعية وعملية يمكن تطبيقها في الحياة الفعلية لاستغلال المعلومة والمهارة المكتسبة أثناء التطبيق، فهو يمثل الأداء الحقيقي لمتلقي المعلومة.

الشكل 23

نموذج الفورمات



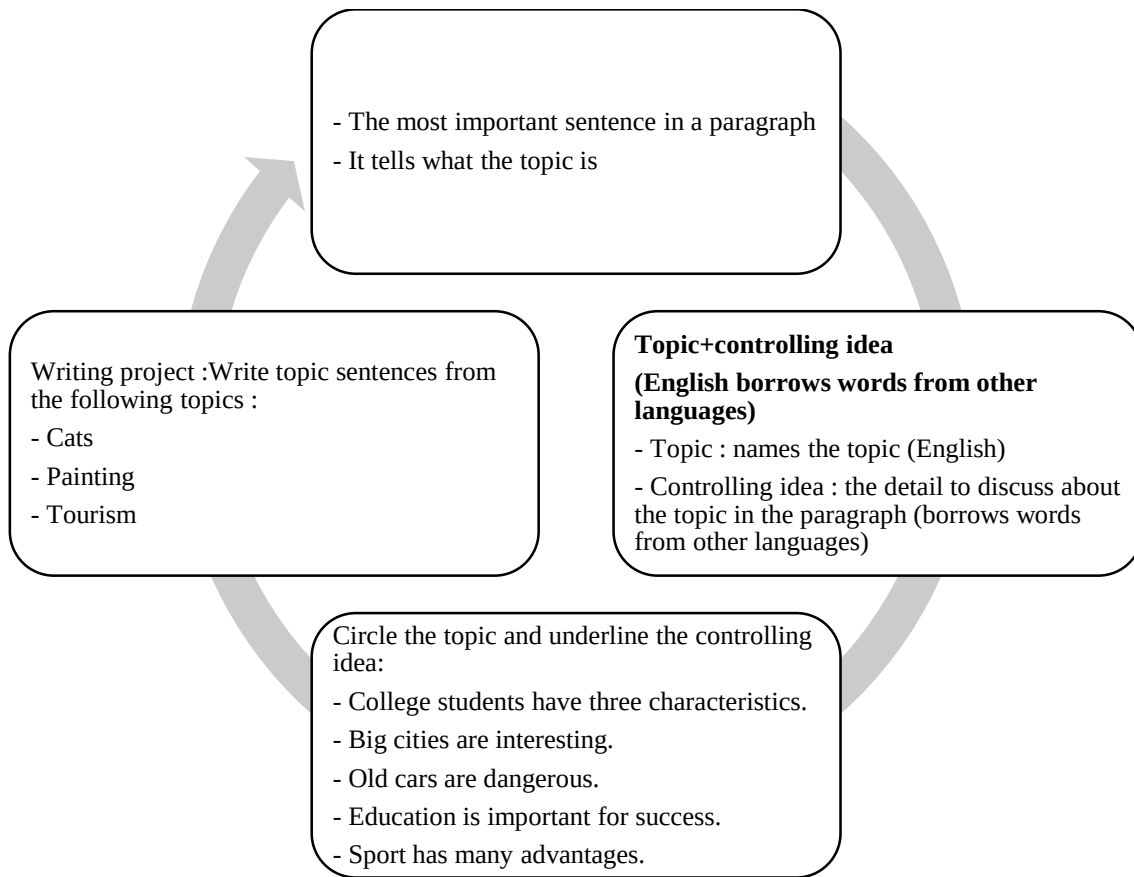
ملاحظة: يضم الشكل 23 مربعات الفورمات الأربعة والأهداف التي يغطيها كل مربع من

www.4mat4learning.com . (/https://4mat4learning.com.au/what-is-4mat) .

لنقرب المفهوم العام نضرب مثال الجملة الافتتاحية (topic sentence) (هوج (Hogue، 2008، ص. 38) في كتابة الفقرة الأكاديمية في اللغة الانجليزية (الشكل 24).

الشكل 24

كتابة الجملة الافتتاحية في الفقرة الأكاديمية وفقا لنموذج الفورمات



ثانيا: أدوات التدريب

يحتاج طالب المجموعة ب في هذا التدريب إلى ما يدون عليه تحضير عرضه، وأن يكون متصلا بالشبكة العنكبوتية للبحث في بعض العناصر. كما يزود باستمارة التغذية الراجعة للتدريب ليُدون عليها إجاباته الخاصة بالتدريب.

ثالثا: المطلوب من طلبة المجموعة ب

ينبغي على طالب المجموعة ب أن يفهم نموذج الفورمات وطريقة تبنيه في العمل. ثم يطور في 30 دقيقة عرضه على أساس الكلمات المتحصل عليها بعد الكشف عن الأرقام المشفرة التي حصل عليها بطريقة اعتباطية. يمكنه أن يصرف الأفعال ويحول الأسماء والصفات على حسب ما تتطلبه جملة. يقدم عرضه في مدة لا تزيد عن الدقيقتين. ثم يجيب عن أسئلة استمارة التغذية الراجعة للتدريب.

رابعا: أهداف التدريب

يهدف التدريب أولا إلى تدريب طالب المجموعة ب على إدارة وقته وفقا لما هو متاح (30 دقيقة تحضير، دقيقتان عرض) ولكن بطريقة جد منظمة ومدرسة (نموذج الفورمات) حتى وإن كان جزءا من عمله غير مرتقب (اختيار كلمات عشوائية من القوائم المقترحة) لأن عمل الترجمة يحتم عليه مواجهة كل المواقف. فحتى وإن قدم له موضوع الترجمة مسبقا للتحضير فيه، قد يواجه كلمات جديدة عليه أو لكلمات غريبة عنه مثلا.

خامسا: مادة التدريب

قائمة الكلمات العشوائية في تدريب العرض الشخصي (ملحق 29)

سادسا: استمارة التدريب

الاستمارة 27

تدريب تقديم العرض الشخصي

رمز طالب المجموعة ب:	تدريب تقديم العرض الشخصي
	صف تجربة إسقاط نموذج الفورمات على عرضك؟
	ما التحديات التي واجهتك في احترام الوقت في مرحلة الإعداد والعرض؟
	ملاحظات إضافية.
	كيف كانت تجربتك لتدريبات إدارة الوقت الخمسة؟

3.1.4. متطلبات الدراسة التجريبية

تطلب انجاز هذه الدراسة التجريبية توفير مجموعة من العناصر. اخترنا مدونة ذات موضوع حديث هي خطاب الرئيس الأمريكي جو بايدن (Joe Biden) المنتخب حديثا بعد فوزه بالانتخابات الرئيسية نوفمبر 2020. وطبقنا الدراسة على مجموعة من الطلبة كانوا عينة الدراسة، واستخدمنا بعض المعدات والأدوات كما سنبين فيما يأتي.

1.3.1.4. مدونة الدراسة التجريبية

اخترنا مدونة شفهية ملائمة لطبيعة الترجمة الفورية، وهي خطاب الرئيس الأمريكي المنتخب مؤخرا عقب الظفر بالانتخابات الرئاسية. ألقى بايدن خطابه يوم 07 نوفمبر 2020 بمدينة ويلمنغتون (Wilmington) بولاية ديلاوير (Delaware) الأمريكية لمدة 15 دقيقة. تترجم العينة الخطاب ترجمة فورية من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية مباشرة، أي أن كل طالب يشغل الخطاب ويترجم دون أن يكون قد اطلع عليه مسبقا ولا يتوقف مهما كانت نوعية الترجمة وذلك حرصا على مصداقية نتائج الدراسة. تسجل الترجمة بمسجل صوتي ليتم العمل على تحليل النتائج لاحقا.

ضم الخطاب المستويات اللغوية التي أردنا دراستها في هذا العمل. فعلى المستوى الاصطلاحي، ذكر الرئيس كلمات قصد بها تسميات فئات معينة في قوله : " Democrats, Republicans, independents, progressives, moderates, conservatives, young, old, urban, suburban, rural, gay, straight, transgender, white, Latino, Asian, Native American." وهي تسميات اصطلاحية يفهم كل أمريكي على من تعود من سكان ومواطني الولايات المتحدة الأمريكية التي تضم خليطا من الأجناس البشرية المنتمية إلى أصول مختلفة (أمريكا اللاتينية، آسيا)، وإيديولوجيات سياسية متباينة (ديمقراطيون، جمهوريون)، وفلسفات حياة متعددة (متقدم، معتدل، محافظ).

وعلى المستوى التراكبي، نجده قد استعمل صيغا مختلفة تتم عن قوة الخطاب السياسي بغية الوصول إلى التأثير في السامعين مثل صيغة الاستفهام (Is that Ruth Ann? And Now this campaign is over, what is the)، (that former Gov. Ruth Ann Minner? We've won with the)، وصيغة التعجب (will of the people? What is our mandate?)

most votes ever cast on a presidential ticket in the history of the nation, 74 million! (Don't tell me it's not possible in the United States!). كما نلاحظ استخدامَه لصيغة غير مباشرة للجمهور المخاطَب في (Hello. My fellow Americans) My (and the people who brought me to the dance, Delawareans) حيث وصفهم ب (fellow Americans)، ثم (the people who brought me to the dance)، وهي صفات تعود على مخاطبه الذي سماه في آخر جملته (Delawareans)، بدلا من قول: " Hello Delawareans".

وعلى مستوى علم وظائف الأصوات، ذكر بايدن العديد من أسماء العلم عندما تحدث عن زملائه (Senator Tom Carper، و Senator Coons، و former Governor Ruth Ann Minner) وعائلته (I'm Jill's husband، و my son Hunter، و Ashley, my daughter) ورؤساء الولايات المتحدة الأمريكية السابقين مثل (Lincoln، و FDR، و JFK)، وهي أسماء قد يتداخل النطق في بعض حروفها مما قد يكون صعب الفهم وبالتالي الترجمة على العينة.

وعلى المستوى الأسلوبي، نلاحظ تكرار بعض العبارات مثل (I owe you. I owe you.) (I owe you everything.) وهو أسلوب اعتمده بايدن من أجل التأكيد على المعنى وريح ثقة الجمهور. إضافة إلى استخدام الكثير من الانزياحات الأسلوبية كقوله (I sought this office to rebuild the backbone of this nation: the middle class.)؛ أي (تقلدت هذا المنصب [...] لإعادة بناء العمود الفقري لهذا الوطن: الطبقة الوسطى.)؛ حيث عبر عن إصلاح النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي للبلاد ب (البناء) ولأنه يريد تصحيح الأخطاء التي سبقت عهده قال (لإعادة بناء)، وعبر عن أهم فئة في المجتمع (الطبقة الوسطى) ب (العمود الفقري).

وعلى المستوى الدلالي، استعمل بعض الألفاظ التي قصد بها معاني بلاغية غير معناها الحقيقي مثلا في (a military woman) متحدثا عن اجتهد زوجته في الحياة، و (who brought me to the dance) التي قصد بها أن شعبه مكنه من بلوغ منصب الرئاسة وخوض تجربة النجاح والفوز والاستمتاع بأوقات الفرح على منصة مخاطبة الشعب مما شبهه بحالة الرقص.

وعلى المستوى التداولي، نجد، على سبيل المثال، عبارة (America's bent the arc of the moral universe more towards justice.) وهي عبارة مقتبسة من ما كتبه ثيودور باركر (Theodore Parker)، الشخصية الأمريكية المناهضة للعبودية، في The sermons of Religion العام 1853 " I do not pretend to understand the moral universe, the arc is a long one, (...) I cannot calculate the curve and complete the figure by the experience of sight; I can divine it by conscience. But from what I see I am sure it bends towards justice. " والمقصود هنا هو أن الحق مصيره الظهور لا محال وإن طال. واقتبسها عنه مارتن لوثر كينغ (the arc of the moral universe is long, but it bends toward justice.) في مقال حرره العام 1958، واقتبسها الرئيس الأمريكي الأسبق أوباما العام 2009 في خطاب له بمناسبة الذكرى الأربعون لمقتل مارتن لوثر كينغ.

أما على المستوى الفولغوي، فالدراسة تعتمد على أداء كل طالب من ناحية الكفاءة المختارة. بيد أننا نلاحظ أن هناك بعض التداخلات في كفاءات المستويين مثل علم وظائف الأصوات على المستوى اللغوي وكفاءة النطق على المستوى الفولغوي، والمستوى التداولي في الشق اللغوي والمستوى الثقافي في الشق الفولغوي. لذلك، سنربط بين تلاقي الكفاءات والمستويات كلما لاحظنا تقاطعهما في تحليل النتائج.

2.3.1.4. عينة الدراسة التجريبية

فصلنا في هذا الجزء الشروط التي اعتمدنا والطريقة التي انتهجنا في اختيار العينة. ثم قدمنا وصفا مفصلا للعينة وذكرنا، في الأخير، دوافع مشاركتها في د. ت.

1.2.3.1.4. شروط وأسباب اختيار العينة

اخترنا العينة من قسم الترجمة، تخصص الترجمة الشفهية عربي-انجليزي، بجامعة الجزائر 2 لمجموعة من الأسباب. أولا، لعلمنا، بحكم تخصصنا في طور دراسة الماستر، أن العينة تلقت دروسا في تقنيات الترجمة الشفهية ومنها الترجمة الفورية في مخبر المعهد. ثانيا، لأنها العينة المتاحة بحكم القرب الجغرافي لإمكانية الاطلاع على رزنامة الدراسة واستغلال أوقات الفراغ المتاحة. ثالثا، لأن هذه العينة تحتاج جملة الكفاءات التي وظفناها

في الدراسة، وهو ما توصلنا إليه بعد جلستي حصر الاحتياج داخل مخبر الترجمة الشفهية مع الدفعة المتخرجة في السنة الدراسية 2018/2017، كما بينا في المقدمة.

2.2.3.1.4. طريقة اختيار العينة

تتكون العينة من 14 مشارك تم اختيارهم على أساس قدرتهم على التفرغ للتجربة والاستجابة لنا بطريقة جدية ومتواصلة إلى غاية نهاية مشروع الدراسة. بمعنى أن هذه العينة هي العينة المتاحة ضمن شروط الاختيار التخصصي. قسمنا العينة إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة؛ المجموعة أ، ومجموعة تجريبية؛ المجموعة (ب). اختبرنا المجموعتين قبل بدء التدريب، ثم أخضعنا المجموعة ب فقط للتدريب، ثم أعدنا اختبار المجموعتين بعد نهاية التدريب لمقارنة النتائج.

3.2.3.1.4. وصف العينة

وزعنا على العينة، قبل الشروع في الدراسة، استمارة وطلبنا من الطلبة-النماذج تقرير المعلومات الشخصية والدراسية والمهنية-إن وجدت-الخاصة بهم والمتعلقة بالترجمة الشفهية. وضعنا لكل مشارك رمزا لتفادي الإحراج في الأجوبة والأداء وشرحنا لهم أن الهدف من التجربة أكاديمي بحت ينصب في دراسة فعالية بعض الكفاءات اللغوية والفولغوية في تخصص الترجمة الشفهية دون الكشف عن هويتهم الشخصية في الدراسة.

تتكون مجموعة العينة من 14 فرد، 9 إناث و5 ذكور، عبرنا عنهم جميعا بصيغة المذكر في الدراسة التجريبية لأننا تعاملنا مع رمزهم بدلا من الأسماء. تتراوح أعمارهم ما بين 23 و32 سنة، تلقى ستة طلبة منهم تكوينا في الترجمة في طور الليسانس من معهد الترجمة بجامعة الجزائر 2، والبقية في اللغة الانجليزية من جامعات مختلفة. درست كل العينة طور الماستر بجامعة الجزائر 2. لسبعة أفراد خبرة مهنية، رسمية وغير رسمية، في الترجمة الشفهية.

4.2.3.1.4. دوافع مشاركة العينة

قبلت العينة المشاركة في الدراسة التجريبية لأسباب مختلفة. ولكن تشاركت معظم الإجابات في الرغبة في تعزيز الخبرة واكتساب معلومات ومهارات جديدة من خلال تلقي التدريب في المجال. وصرحت مشاركة بأنها شاركت بغية ممارسة الترجمة الشفهية، وقالت أخرى: "لأنني أريد خوض تجربة الدكتوراه وأرغب في اكتساب خبرة في البحث العملي".

وفيما يخص التوقعات من التدريب بالنسبة للمجموعة ب فقد اختلفت الإجابات مثل "تحسين القدرة على الكلام بسرعة وسلاسة"، و"تحسين القدرة على مواجهة الضغط"، و"القدرة على مسايرة المدة الزمنية".

4.1.4. أدوات الدراسة التجريبية

ينبغي توفير بعض المعدات والأجهزة والوثائق التي تحوي مواد الدراسة على شكل نسخ ورقية مطبوعة أو رقمية، وتسجيلات سمعية أو سمعية بصرية على حسب متطلبات كل عنصر.

فيما يخص الأجهزة، يحتاج الطلبة أداة رقمية تسمح لهم بالإطلاع على مادة العمل مثل الحاسوب، أو الهاتف الذكي، أو اللوح الذكي. قد تستلزم بعض العناصر الاستعمال الفردي للأجهزة، مثل الاختبارين القبلي والبعدي، لذلك يفضل، في حال تعذر توفير حاسوب لكل طالب، الاستعانة بالهواتف الذكية الشخصية، أو الحواسيب الخاصة بكل طالب وكذا السماعات الفردية. في حال انجاز التدريب في مخبر الترجمة، ينبغي توفير شاشة عرض (Data Show، أو Smart TV) لعرض الفيديوهات، وشرائح الباوربونت المساعدة في شرح الكفاءات وتقنيات أدائها قبل الشروع في تطبيق كل تدريب. نستعمل مسجلات صوتية لتسجيل أداء العينة في الاختبارين القبلي والبعدي، وكذا أداء المجموعة ب للتدريب لأننا نحتاج الرجوع للتسجيلات لتحليل النتائج مما يساعد في إعادة الاستماع عند الحاجة ويضمن وصفا وتحليلا دقيقين للأداء.

وأما عن الأدوات، فزودنا العينة باستمارة (ملحق 30) تضمنت خانات وأسئلة حول المعلومات الشخصية، والدراسية، والمهنية المتعلقة بالتخصص. وظفنا هذه المعلومات كبطاقة تعريفية لوصف العينة. كما احتجنا إلى توزيع استبيانين: قبلي وبعدي. بعد أن اختبرنا العينة في أداء الترجمة الفورية لمدونة الدراسة، زدناها بالاستبيان القبلي للإجابة عن الأسئلة المصاغة حول الأداء الفردي للترجمة. صنفنا الأسئلة إلى ثلاثة أجزاء، حيث ضم الجزء الأول ستة أسئلة حول الكفاءات اللغوية، وضم الجزء الثاني ستة أسئلة حول الكفاءات الفولغوية، وضم الجزء الثالث سؤالاً تفرع إلى ثلاثة أسئلة ثانوية حول تقييم الطالب لأدائه العام. وبعد أن دربنا المجموعة ب، وزعنا الاستبيان البعدي في نسختين: نسخة للمجموعة أ ونسخة للمجموعة ب، حول الأداء الثاني للترجمة. كررنا نفس الجزأين الأول والثاني للقبلي، وبدلنا في الجزء الثالث. تمحور الجزء الثالث أساساً حول ما إذا كان هناك أي تغيير على مستوى الأداء بالنسبة للمجموعة أ بعد مدة وما إذا كان هناك تدريبات تحتاجها، والمجموعة ب للاستبيان بعد تأثير التدريب في أدائها. وظفنا مادة الإجابات في تعزيز تحليل النتائج وذلك بمقارنة انطباعات الطالب الشخصية للأداء الأول بالثاني. كما احتجنا إلى توزيع استمارات التغذية الراجعة بعد كل تدريب. احتوت الاستمارات أسئلة موجهة حول كل تدريب. وظفنا الإجابات في تحليل أداء الطلبة للتدريبات. بعض الاستمارات فردية، وبعضها زوجية، وبعضها جماعية، على حسب نوع التدريب ومتطلبات إنجازه. واحتجنا أيضاً إلى توزيع بعض المواد مثل نصوص التدريبات، ورسوماتها وصورها.

5.1.4. مراحل منهجية الدراسة التجريبية

أنجزنا أنشطة المراحل الثلاثة المبينة في (1.3. نوع الدراسة). ثم عرضنا نتائج كل مرحلة بالاستعانة بالجدول. عرضنا نتائج الأداءين القبلي والبعدي في جدولين، ثم وصفناهما. أما عن أداء التدريبات، فعرضنا نتائج الأداء في جداول، وعقبنا بعده على كل أداء بتقييمه على ضوء المطلوب والهدف من كل تدريب. وفي الأخير، حللنا الأداء القبلي لكل طالب-نموذج، ثم الأداء البعدي، ثم قارنا بين نتائج الأداءين. يضم الجدول 17 خطوات عرض النتائج وتحليلها.

الجدول 17

منهجية معالجة نتائج أنشطة مراحل الدراسة التجريبية

نتائج أنشطة مراحل الدراسة							طلبة المجموعة ب
عرض ووصف وتعقيب			تحليل ومقارنة				
عرض	عرض أداء	عرض	تحليل نتائج	تحليل نتائج	مقارنة أداء		
ووصف أداء	التدريبات	ووصف أداء	أداء الترجمة	أداء الترجمة	الترجمة القبلي		
الترجمة القبلي	والتعقيب عليه	الترجمة البعدي	القبلي	البعدي	وأداء الترجمة البعدي		

4.4. خلاصة الفصل

بيّنا في هذا الفصل منهجية إجراء الدراسة ومتطلباتها، فشرحنا أنها تقوم أساسا على ثلاث مراحل هي مرحلة اختبار ما قبل التدريب، ومرحلة التدريب على الكفاءات، ومرحلة اختبار ما بعد التدريب. نختبر في المرحلة الأولى العينة المشاركة في الدراسة (بمجموعتيها أ وب) في ترجمة شفهية للمدونة السمعية البصرية. ثم نحصر في المرحلة الثانية التدريب على الكفاءات على المجموعة ب ونستثني المجموعة أ لتكون مجموعة ضابطة في التجربة. ثم فصلنا في التدريبات التي صممتها في كل كفاءة حيث استنبطنا بعض التقنيات من علوم أخرى وأسقطناها على مستويات الكفاءتين اللغوية والفولغوية وعملنا على تحويلها لتخدم أهداف أداء الترجمة الشفهية كالتالي:

أولا: الكفاءات اللغوية

- المستوى الاصطلاحي: يتدرب طالب المجموعة ب على استخراج المصطلحات من فيديو متخصص والبحث عن مفهوم كل مصطلح، ثم عن مقابله أو مقابلاته، ثم البحث عن مفهوم كل مقابل في اللغة المنقول إليها وأخيرا تبسيط المصطلحات إلى ألفاظ عامة في متناول الجميع.

- المستوى التراكبي: يتدرب طالب المجموعة ب على استخدام صيغ تركيبية لغوية مختلفة وفقا لنظام كل لغة من لغتي العمل في الدراسة التجريبية
- مستوى علم وظائف الأصوات اللغوية: يتدرب طالب المجموعة ب على مجموعة من اللكنات المختلفة في اللغة الإنجليزية للتنبيه إلى تداخل الأصوات فيما بينها مشكلة أصوات أخرى.
- المستوى الأسلوبي: يتدرب طالب المجموعة ب على تمييز أسلوب المؤلف بهدف تحديد المعنى الدقيق، أولا، واكتساب القدرة على محاكاته في الترجمة، ثانيا.
- المستوى الدلالي: يتدرب طالب المجموعة ب على الفهم من خلال فهم دلالة الوحدة المعنوية، على مستوى الكلمة، والعبارة، والجمله، والفقرة، والنص، حسب السياق الذي أدرجت فيه الكلمة أو الكلمات.
- المستوى التداولي: يتدرب طالب المجموعة ب على الانتباه لاستخدامات اللغة في ثقافة ما وفقا لبعدي القائل والسياق على ضوء علمي الدلالية والتراكيبية في اللغة.
ثانيا: الكفاءات الفولغوية
- المستوى الحسي والجسدي: ينقسم هذا المستوى إلى جزئين؛ جزء اختباري، وجزء تدريبي. يختبر طالب المجموعة ب في سلامة النقاط حاسة السمع لديه لأصوات مختلفة بدرجات متفاوتة ومن جهات متعددة. ويتدرب على كفاءتي الاستماع الإرادي والانتقائي؛ والنطق السليم والصحيح للكلمات.
- المستوى الذهني: يتدرب طالب المجموعة ب على أربع كفاءات على المستوى الذهني للرفع من نسبة الانتباه لديه، وتعزيز تركيز دماغه، وتحفيز ذاكرته بأنواعها الأربعة المدروسة في الفصل النظري، وكذا اكتساب مهارات صناعة القرار.
- المستوى الثقافي: يتدرب طالب المجموعة ب على البحث عن المعطيات الثقافية التي من شأنها إثراء المعلومات لديه حول العنصر الذي يترجم فيه بغية توسيع دائرة معارفه وضبط معلوماته على نحو أكثر دقة.
- المستوى النفسي: يتدرب طالب المجموعة ب على كفاءتي التحكم في الضغط النفسي وإدارة الوقت للتقليل من نسبة القلق التي تسببها طبيعة العمل في الترجمة الشفهية وظروفها.

وفي المرحلة الثالثة، نعيد اختبار العينة بمجموعتيها أ وب في ترجمة خطاب المدونة ترجمة فورية.

وعليه، نستنتج أن هذا الفصل التطبيقي هو أول خطوة عملية في إجراءات الدراسة التجريبية حيث يعد الهيكل العام للمنهجية المتبعة فيها. وعلى هذا السمت، نطبق تدريبات الكفاءات على المجموعة ب التي سندرس نتائجها، عرضا وتعقيبا، في الفصل الموالي من خلال المصفوفة التي صممنا والتي تضمنت كليا 27 تدريباً في 73 تدريباً ثانوياً، حيث وضعنا 6 تدريبات في 21 تدريباً ثانوياً على مستويات الكفاءة اللغوية، و21 تدريباً في 52 تدريباً ثانوياً على مستويات الكفاءة الفولغوية.

الفصل الخامس: الدراسة التطبيقية الأولى.

نتائج تدريبات الدراسة التجريبية:

عرض وتعقيب

0.5. تمهيد الفصل

على ضوء منهجية معالجة كل أنشطة الدراسة التجريبية الملخصة في الجدول 17 من الفصل الرابع (5.1.4. مراحل منهجية الدراسة التجريبية)، نعرض من خلال العناصر الآتية أداء المرحلة الثانية ونتائجها: تدريبات مستويات الكفاءات اللغوية والفولغوية العشرة التي أجرتها المجموعة ب من العينة من خلال المراحل الثلاثة كما بينا في الجدول 5 من الفصل الرابع (1.1.4. نوع الدراسة التجريبية).

نعرض في هذا الفصل الخامس، المعنون ب: "الدراسة التطبيقية الأولى. نتائج تدريبات الدراسة التجريبية: عرض وتعقيب"، نتائج أداء التدريبات بترتيب مستويات الكفاءات العشرة (الكفاءات اللغوية: المستوى الاصطلاحي، والمستوى التراكبي، ومستوى علم وظائف الأصوات، والمستوى الأسلوبي، والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي)، والكفاءات الفولغوية: المستوى الجسدي والحسي، والمستوى الذهني، والمستوى الثقافي، والمستوى النفسي).

نعرض في كل مستوى نتائج أداء طلبة المجموعة ب للتدريبات، ثم نتبعها بتعقيب حول الأداء. استعنا في عرض النتائج بجدول أفرغنا فيها ملاحظات الأداء التي حصرناها من مصادر مختلفة: إجابات طلبة المجموعة ب، والتسجيل الصوتي لبعض التدريبات، واستمارات التغذية الراجعة لكل تدريب. وأما في جزء التعقيب على أداء التدريبات، فحللنا النتائج على ضوء حلول وإجابات التدريبات المصممة والمبينة في الفصل الرابع. وختمنا الفصل بحوصلة أهم نتائج أداء التدريبات ومدى تحقيقها للأهداف المحددة في كل تدريب.

1.5. نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات الدراسة التجريبية

نخصص هذا الجزء لنتائج أداء المجموعة ب للتدريبات المقترحة في الفصل الرابع لتطوير الكفاءات المدروسة في الفصل الثاني. ونتبع في ذلك النسق ذاته في ترتيب تسلسل الكفاءات ومستوياتها كل على حدة. نذكر النتائج على مرحلتين: أولاً، نحصر كل الملاحظات من المصادر المستخدمة في كل تدريب؛ أي إنجاز التدريبات، والتسجيل الصوتي، واستمارة التغذية الراجعة الخاصة بكل تدريب؛ وثانياً، نعقب على طريقة أداء كل تدريب من ناحية مدى احترام طلبة المجموعة ب للمطلوب ودرجة تغطية الأهداف المسطرة.

1.1.5. نتائج تدريبات مستويات الكفاءة اللغوية

نشرع في دراسة نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات الكفاءة اللغوية بمستوياتها الستة: الاصطلاحي؛ والتراكبي؛ وعلم وظائف الأصوات؛ والأسلوبي؛ والدلالي؛ والتداولي.

1.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الاصطلاحي

يخص هذا العنصر تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الاصطلاحي.

1.1.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الاصطلاحي

نعرض في الجدول 18 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الاصطلاحي.

الجدول 18

عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الاصطلاحي

المصطلحات		أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الاصطلاحي
1. Extreme wide shot (establishing shot)	9. Low angle shot	- استخرجت المجموعة 17 مصطلح - شرحت المصطلحات - بحثت عن مقابلاتها المستخدمة - اقترحت مقابلات مبسطة - أجابت عن أسئلة استمارة التغذية الراجعة
2. Wide shot	10. Over-the-shoulder shot	
3. Mid shot	11. 180 degree rule	
4. Medium close up	12. Lens compression	
5. Close up	13. Pan shot	
6. Extreme close up	14. Tilt shot	
7. Rule of thirds	15. Crab shot	
8. High angle shot	16. Tracking shot	
	17. Focus pull	

2.1.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الاصطلاحي

في هذا التدريب الجماعي، استخرج طلبة المجموعة ب المصطلحات وقدموا مقابلاتها مع الشرح، والتبسيط. ومن أمثلة مصطلحات لقطات التصوير في فيديو صناعة الأفلام التي تدرب عليها طلبة المجموعة ب، مصطلح (extreme wide shot)، فقالوا أن مقابله هو (لقطة واسعة جدا)، ويستخدم هذا النوع لتصوير الهدف من على مسافة، ويمكن أيضا أن تكون لقطة جامعة يفتح بها المشهد لذلك تسمى أيضا (establishing shot) ومقابلها (لقطة أساسية أو تأسيسية) وهي تضبط الإطار المكاني والزمني (الحقبة الزمنية، الفصل السنوي، الليل، النهار،...) للمشاهد للتعرف على أبعاد القصة وخصائصها العامة. كما تعرض علاقة الشخصية بالمحيط من خلال خصائصه الجسمية والوجدانية. والهدف الأساس من هذه اللقطة التصويرية هو تغذية عين المشاهد بأكبر قدر ممكن من المعلومات بداية. وهي أوسع لقطة في التصوير، وتسمى أيضا (extreme long shot (ELS) بنفس المقابل. وكتبسيط للمصطلح اقترحوا (تصوير لقطة جامعة)، و(لقطة تصوير أكبر مساحة)، و(لقطة البداية)، و(لقطة افتتاحية)، و(أكبر صورة)، و(أوسع منظر مصور).

وقالوا في مصطلح (extreme close up) أن مقابله (لقطة قريبة جدا). تستخدم هذه اللقطة للتركيز على منطقة صغيرة أو لإظهار جيد لتفصيل معين أو مشاعر دقيقة من هدف التصوير، من وجه الممثل غالبا، مثل تقطيب الحاجبين، أو رجفة العين، أو ارتعاش الشفاه

من الخوف أو البرد، والهدف الرئيسي منها هو جعل المشاهد يعيش مشاعر المشهد بالكامل. وكتبسيط للمصطلح، اقترحت المجموعة (تصوير تفصيل دقيق من وجه الممثل). وسميت هذه اللقطة ب (extreme close up) مقابل مصطلح (close up)؛ أي (لقطة قريبة) وهي تهدف إلى تقريب العدسة من الهدف، أو جزء منه مثل الرأس وتستخدم بغرض إبداء رد فعل الشخصية أو مشاعرها أو ملامحها في كامل اللقطة. وتبسيطا لها سمتها المجموعة ب (صورة تغطية كل الجزء الهدف).

وفي مصطلح (over-the-shoulder shot (OTS shot) قالت المجموعة ب أن مقابله هو (لقطة من فوق الكتف)، وهنا يصور واجهة الهدف من زاوية خلف هدف (شخص) آخر، بحيث يظهر على شاشة الكاميرا، التي تثبت في إطار أعلى خلف الكتف، الكتف والرقبة، وخلف الرأس. تستخدم هذه اللقطة للتركيز على علاقة متحدثين اثنين في مشهد حوارى وردود أفعالهم وتعبيرات وجهيهما من خلال هذا الإطار. وتسمى أيضا (third person shot) ومقابلها (لقطة المنظور الثالث / لقطة الشخص الثالث). اقترحت المجموعة، بعد الشرح (لقطة تصوير الهدف قبالة من خلف كتف هدف آخر مقابل له) لتبسيط المصطلح لعامة القراء.

من تحليل استمارة التغذية الراجعة للتدريب، تبين أن المجموعة حددت المصطلحات من خلال تسمياتها في الفيديو، وبحثت عن شرحها ومقابلاتها في النصوص المتخصصة من المواقع والفيديوهات باللغتين الانجليزية والعربية، وقالت بأنها وجدت المقابلات مرضية "لأنها من صميم التخصص مع أنها حرفية وذلك لأن السبق لم يكن في اللغة العربية". وبعد مقارنة الشروح، علقت أن المفاهيم جد متخصصة و"لا يمكن للعامة فهم المصطلح بدون شرح مثل اللقطة التأسيسية التي يجب أن تكون من نوع (لقطة واسعة جدا) لأنها مشحونة بالمعلومات التي تساعد في تحديد معالم وأبعاد الإطار المكاني والزمني". وفي الخانة الأخيرة، أضاف طلبة المجموعة ب أن المادة جد غنية، حيث استغرقت وقتا أكثر مما ظنوا لأن المجال جديد عليهم. فلم يفكروا في وجود هذا الكم الهائل من التسميات والأنواع فقط في وصف اللقطة التي لا تدوم أحيانا أكثر من ثواني على الشاشة، على حسب ما قالوا. وهو ما ساعدهم على فهم تأثيرها وأهميتها مثل نقل مشاعر قوية، وجذب المشاهد، وتوجيه تركيزه

على عنصر أو زاوية معينة دون غيرها، وبالتالي، تبين أن "كل حركة وتفصيل مدروس بدقة ولذلك سميت صناعة الأفلام، فهي تصنع وفق معايير محددة".

2.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى التراكبي

يخص هذا العنصر تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى التراكبي.

1.2.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التراكبي

نعرض في الجدول 19 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى التراكبي، ثم نعقب بالإستناد على تصحيح (سليمان، وجابر، وقرقيش، والحموز، وأبو العسل، 2000، ص. ص. 84-88).

الجدول 19

عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التراكبي

طلبة المجموعة ب	أداء التدريبات			استمارة التغذية الراجعة للتدريب
	على مستوى اللغة العربية		على مستوى اللغة الانجليزية	
	تفسير ترتيب المبتدأ والخبر	إعراب الجمل	إعادة صياغة النص	
الطالب الأول	لم يفسر المثال الأول. اكتفى أحيانا بكلمة دون شرح مرادها، فبقي الجواب غامضا.	أعرب كل الجمل إعراب كلمات وإعراب جمل.	أعاد صياغة النص في نفس الحجم الأصلي تقريبا وبكل الأفكار. استعمل ثلاثة أنواع من صيغ الجمل، ونوع في العبارات.	أجاب على كل أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول تدريبي الإعراب والتفسير.
الطالب الثاني	فسر كل الجمل	أعرب كل الجمل إعراب مفردات، وبعض الجمل إعراب جمل	أعاد صياغة النص في حجم أقل بكثير من الحجم الأصلي، وحذف بعض الأفكار. كل جملة بسيطة، واستعمل نوعا واحدا من العبارات.	أجاب على كل أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول تدريب إعادة الصياغة.

الطالب الثالث	فسر كل الجمل	ترك أربع جمل دون إعراب	أعاد صياغة النص في نفس الحجم الأصلي تقريبا، وحذف فكرة واحدة. استعمل لغة صحيحة، بالصيغ الأربعة المطلوبة للجمل، ولكنه لم ينوع في العبارات.	أجاب على كل أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول تدريبي الإعراب وإعادة الصياغة.
الطالب الرابع	فسر كل الجمل	أعرب كل الجمل إعراب مفردات فقط	أعاد صياغة النص في حجم قارب ضعف النص الأصلي، وأضاف أفكارا جديدة. كرر بعض الكلمات في عدة مواضع، وكرر بعض العبارات أيضا.	أجاب على كل أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول تدريب إعادة الصياغة.
الطالب الخامس	ترك ثلاثة أمثلة دون تفسير	أعرب كل الجمل، عدا واحدة، إعراب كلمات، ولم يعرب إعراب جمل	أعاد صياغة النص في نفس الحجم الأصلي تقريبا وبكل الأفكار في جمل صحيحة لغويا.	أجاب على كل أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول تدريب التفسير.
الطالب السادس	فسر كل الجمل	أعرب كل الجمل إعراب مفردات، وبعض الجمل إعراب جمل	أعاد صياغة النص بكل الأفكار الأصلية، ولكن بطريقة جد مختصرة، على شكل ملخص وليس إعادة صياغة، مع تغيير في زمن الأفعال.	أجاب على كل أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول تدريبي الإعراب والتفسير.
الطالب السابع	فسر كل الجمل	أعرب كل الجمل إعراب مفردات وإعراب جمل	أعاد صياغة النص في نفس الحجم الأصلي تقريبا وبكل الأفكار، ولكن نصه كان مليئا بالأخطاء النحوية.	أجاب على كل أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول كل التدريبات.

2.2.1.1.5. التعليق على أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التراكمي

من خلال جدول أداء التدريبات، نلاحظ أن بعض طلبة المجموعة ب، هم الطلبة الأول والرابع والسادس والسابع، أجابوا على محتوى سؤالي تدريبي اللغة العربية بالكامل، وأما بقية طلبة المجموعة ب فتركوا بعض الفراغات، فمنهم من ترك بعض الجمل دون تفسير، مثل الطالب الثاني والطالب الخامس، ومنهم من ترك بعض الجمل دون إعراب، مثل الطالب الثالث والطالب الخامس.

لم تكن إجابات الطلبة الذي فسروا الأمثلة الأربعة الأولى صحيحة، عدا الطالب الأول الذي اقترب من الصواب في (لهو حق الكلام). حيث قال: بداية الجملة بلام التأكيد. وفي التفسير الصحيح: لأن المبتدأ من ألفاظ الصدارة ومقترن بلام الابتداء. وعن الجملة الأولى والثالثة والرابعة فلأن المبتدأ من ألفاظ الصدارة، وهي أسماء الاستفهام (من، ما، كم)، وأسماء الشرط (من، ما، مهما، أي)، و(ما) التعجبية، و(كم) الخبرية، وضمير الشأن، واسم الموصول المشبه باسم الشرط فاقترن خبره بالفاء، نحو (من فاتح القدس)، و(من يجتهد يفلح). وفي تفسير الجملة الخامسة (ما أنت إلا أجنبي)، اقترب الطالبان الخامس والسابع في تفسيرها حيث قال الطالب الخامس (ما) الاستثناء على الخبر، وقال الطالب السابع وجود (ما) يعني حصر الخبر، والإجابة الدقيقة هي لأن المبتدأ محصور في الخبر، نحو (ما محمد إلا رسول الله)، و(إنما الأعمال بالنيات). وأما في تفسير جملة (العين تدمع)، فقال كل طلبة المجموعة ب لأن الخبر فعل، وهو الصواب، حيث أن خبر المبتدأ جملة فعلية، فاعلها ضمير مستتر يعود على المبتدأ، نحو (الزهر يبتسم). وتفسير جملة (أعجب منه فعلاً). هو إذا كان المبتدأ والخبر نكرتين متساويتين في التخصيص، نحو (أكبر سناً)، و(أكثر منك تجربة)، ولكن ما من طالب أجاب بطريقة صحيحة، وجلهم قال لأن الخبر شبه جملة. ونظير ذلك مثال (عائشة مربيتي). حيث المبتدأ والخبر معرفتين، مثل (علي أخوك)، و(أخوك علي)، ولكن نلاحظ أن بعض طلبة المجموعة ب، مثل الطلبة الخامس والسادس والسابع، قال اقتران الخبر بالمبتدأ، وبعضهم، مثل الطالب الأول، وجود ضمير متصل يعود على المتحدث في (يا مربيتي). ويقدم المبتدأ أيضاً إذا أضيف إلى أحد ألفاظ الصدارة، مثل (غلام من مجتهد؟)، وهو على شاكلة (ابن من مفقود؟). أصاب الطالب الأول فيه، واقترب منه إجابة الطالبين الرابع والسابع فقالا وجود (من) مع المبتدأ، بينما ابتعد غيرهم عن الإجابة حيث قال الطالب الثالث، مثلاً، لأن من مجتهد خبر مركب. ويقدم، في المثال الأخير (أمتقن معمله؟) إذا كان المبتدأ من المشتقات، كاسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، وصيغة المبالغة مما تقدمه نفي أو استفهام، وكان والاً على الحال، أو الاستقبال- وجب تقديمه؛ لأنه يرفع اسماً بعده يغني عن الخبر؛ لأن حكمه في ذلك حكم الفعل الذي يرفع اسماً ظاهراً بعده، مثل: (أناجح أخوك؟)، و(أحبوب خالد؟)، و(أجيد صنيعك؟)، وقد اقترب كل طلبة المجموعة ب من الإجابة حين قالوا لسبق أداة الاستفهام للمبتدأ.

وأما على مستوى تدريب الإعراب، فكان أقرب طالب من الإجابة الصحيحة هو الطالب الأول في إعراب كل الجمل. وأبعدهم هو الطالب الثالث، حيث ترك قرابة نصف الجمل دون إعراب وأخطأ في النصف الباقي كله. فتعرب جملة (أبوك كريم) ب: أبو: مبتدأ مرفوع بالواو؛ لأنه من الأسماء الخمسة، مضاف و(الكاف): ضمير متصل مبني على الفتح في محل جر مضاف إليه، وكريم: خبر المبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة. وهي إجابة أغلب طلبة المجموعة ب. وجملة (الله فعال لما يريد) المعربة : الله: لفظ الجلالة، مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة، فعال: خبر مرفوع بالضمة الظاهرة، وفاعل صيغة المبالغة هذه، ضمير مستتر تقديره هو، و(ل) حرف جر، و(ما): اسم موصول مبني على السكون في محل جر، ويريد: فعل مضارع مرفوع بالضمة الظاهرة، والفاعل تقديره هو، والعائد المقدر في محل نصب مفعول به؛ لأن (التقدير: لما يريده)، وجملة (يريده) الفعلية، صلة الموصول، لا محل لها من الإعراب. أعرب الطالب الأول، الله بلفظ الجلالة مبتدأ أول مرفوع بالضمة الظاهرة، وفعال: صفة مرفوعة بالضمة وهي مبتدأ ثان، ويريد: فعل مضارع مرفوع بالضمة. وشبه الجملة لما يريد في محل رفع خبر المبتدأ الثاني، وفعال لما يريد في محل رفع خبر لفظ الجلالة، بينما أعربها الطالب الثالث، يريد: فعل مضارع في محل رفع خبر مبتدأ لفظ الجلالة، وقال الطالبان السادس والسابع، لما يريد: شبه جملة في محل رفع خبر. وفي جملة (الحق مرجو تحقيقه)، الحق: مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة، مرجو: خبر المبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة، تحقيقه: نائب فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة، مضاف، والهاء: ضمير متصل في محل جر بالإضافة، قال الطالبان الأول والخامس الحق مبتدأ، ومرجو صفة وهي الخبر، وأعرب الطالب السادس مرجو تحقيقه في أيامنا هذه، شبه جملة في محل رفع الخبر لأن الأصل هو في أيامنا هذه تحقيقه مرجو. وجملة (الصدق أنجى من الكذب.)، الصدق: مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة، أنجى: خبر المبتدأ مرفوع بالضمة المقدرة، من الكذب: جار ومجرور متعلقان باسم التفضيل، أعربها الطالب الخامس الصدق مبتدأ والجملة الاسمية أنجى من الكذب في محل رفع خبر، وأغلب طلبة المجموعة ب الذين أعربوا هذه الجملة أصابوا فيها. وأصاب كل طلبة المجموعة ب في إعراب جملة (خليل شاعر، خطيب، كاتب). خليل: مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة، شاعر: خبر المبتدأ مرفوع بالظاهرة، خطيب: خبر ثان مرفوع بالضمة الظاهرة، كاتب: خبر ثالث مرفوع بالضمة الظاهرة، عدا الطالب

الثالث الذي تركها دون إعراب. وتعرب جملة (محمد أبوه فاضل.) محمد: مبتدأ مرفوع بالضممة الظاهرة، أبوه: مبتدأ ثان مرفوع بالواو؛ لأنه من الأسماء الخمسة، مضاف، والضمير المتصل (هـ) مبني على الضم في محل جر بالإضافة، فاضل: خبر المبتدأ الثاني مرفوع بالضممة الظاهرة، وجملة (أبوه فاضل) الاسمية في محل رفع خبر المبتدأ الأول (محمد). كل طلبة المجموعة ب الذين أعربوا هذه الجملة أعادوا صياغتها (أبو محمد فاضل) ثم أعربوا أبو محمد مبتدأ وفاضل خبر، عدا الطالب الأول أعرب محمد مبتدأ أول، وأبوه مبتدأ ثان ولم يبدل تركيب الجملة. وآخر ثلاث جمل (زهير يقول الصدق)، و(العلم في الصدور)، و(الجنة تحت أقدام الأمهات) كانت سهلة على طلبة المجموعة ب الذين أعربوها، فخير الأولى الجملة الفعلية، والثانية شبه الجملة من الجار والمجرور، والثالثة شبه الجملة الظرفية.

أما على مستوى تدريب اللغة الانجليزية، فيمكن القول أن كل طلبة المجموعة ب أنجزوا هذا الجزء ولكن بطرق مختلفة وعلى درجات متفاوتة من الدقة. فكان الطالب الأول أقربهم من حيث الحجم فرد الصياغة في 140 كلمة من أصل 175 أي؛ بنسبة 80%. أما من ناحية المحتوى، فقد رد كل عناصر النص بدقة إلى حد ما، ما عدا حذف اسم واحد من أصل ثلاثة، فعوضه بمهنته (the teacher). كما اجتهد في تغيير الصيغ مثل (The story of Hellen Keller is an example to follow nowadays to overcome handicap especially thanks to the riveting biographical movie that narrates the nature of Helen Keller's triumph over her) مقابل (her relationship with her teacher. blindness and deafness has become one of the most inspiring stories of our time. Through movies and plays most notably The Miracle Worker, which portrayed her relationship with her teacher, Anne Sullivan-Keller's life has become an emblem of hope for people everywhere. وفي استخدام بعض المرادفات مثل (the ups and downs of her life) مقابل (her struggles and joy). استخدم ثلاثة أنواع من الجمل وغابت الجملة المركبة من نصه. كما لاحظنا توظيفاً متنوعاً للعبارات من مثل عبارة الصفة (adjective phrase) في (the riveting biographical movie)، والعبارة الفعلية (verb phrase) في (she could read). أعاد الطالب الثاني الصياغة بنسبة 30% فقط من حجم النص الأصلي، مما أعطى نصاً مبتوراً الأفكار، حيث لم يذكر شيئاً عن الكتاب الذي ألفته، ولا عن الفيلم الذي أنتج عن حياتها، ولا عن أستاذتها، ولا عما قيل عنها، واكتفى

بذكر الإعاقة لديها ووصف حياتها الصعبة بكلمة (difficult). كما كان نصه غير مترابط الجمل، حيث جاءت كل جملة بسيطة على نحو (She was blind.)، و (she could not see.)، و (she became very popular)، ولم يستغل أنواع العبارات سوى مرة واحدة في العبارة الفعلية (could not see). أما الطالب الثالث فقد احترم الحجم، ولكنه حذف ما قيل فيها في آخر النص وقائله، وكل جملة كانت مركبة فقط مثل (Hellen Keller is a brave woman, and she is inspiring by her story.)، واستعمل نوعين من العبارات ولكن كررهما أكثر من مرة مثل العبارة الفعلية في (she) has become، و (her life) had been، والعبارة الاسمية في (this extraordinary woman)، و (an inspiring movie)، على سبيل المثال. أما الطالب الرابع فكتب قرابة الصفحة والنصف، وأضاف تفاصيل لم تذكر في النص مثل (she didn't have a good relationship with her parents)، وكرر بعض الكلمات مثل (she was young, however)، و (a difficult handicap, however)، و (However, she fought)، و (she is dead now, however)، بل وبعض العبارات أيضا مثل (but also impossible)، و (but also amazing). أما الطالب الخامس فقد احترم المطلوب من التدريب. وأما الطالب السادس، فاشترك مع الطالب الثاني في الحجم ولكنه اختلف عنه في المحتوى، حيث ذكر كل الأفكار الواردة في النص الأصلي ولكن باختصار شديد وردّ نصه في أقل من 80 كلمة، وغير في زمن الأفعال التي جاءت في الماضي إلى المضارع مثل (She has a terrible life)، و (she is struggling). وأهم ما ميز عمل الطالب السابع هو كثرة الأخطاء النحوية في نصه مثل (since then she is a best example to follow) بدلا من (since then she has been...) لأن (since) تستلزم توظيف present perfect للتعبير عن علاقة الماضي بالمضارع. ومثل (If she had not been disabled, she could write much more books) والأصح أن يكتب (If she had not been disabled, she could have written much more books) لأنه أراد التعبير عن وضع ماضي يستحيل تحقيقه في أي وقت كان، ولكنه يعبر عما كان ممكنا حدوثه. مع ذلك، كانت إعادة صياغته وافية من حيث الأفكار، ومحترمة للحجم.

ومن قراءة استمارات التغذية الراجعة لهذا الجزء لطلبة المجموعة ب تبين أن صور المبتدأ التي كانوا يعرفونها قبل التدريب والإطلاع على التصحيح النموذجي اقتصر على (اسم+اسم)، و(اسم+جملة)، وزاد بعضهم في خانة الملاحظات أنه إلى حد الآن لم يدر قط أن هناك تفسيراً لسبق المبتدأ للخبر لأنه المؤلف لديه. وعن أهمية ضبط إعراب جمل النص المنقول منه في الترجمة إلى النص المنقول إليه، تلخصت إجاباتهم في كَوْن الإعراب يحدد الفئة النحوية للكلمة، ومحل الجمل وبالتالي يحدد الفئة النحوية والعبارات الممكنة في اللغة المنقول إليها، ويمكن ضبط الفئة وفهم المعنى الدقيق من تغيير الفئة النحوية دون الإخلال بالمعنى مثل الترجمة من فعل إلى صفة، وهو ما يعرف في أساليب الترجمة غير المباشرة بالإبدال (transposition)، وهنا قدم الطالب الأول مثال (وضع غطاء عليه) إلى (He covered it)، بالانتقال من الاسم (غطاء) إلى الفعل (to cover). وعن أهم العناصر التي يجب التركيز عليها والانتباه لها في تركيب اللغتين عند الترجمة، تلخصت الأجوبة في اللغة العربية على : الضمائر التي قد تعود على معاني خفية، وأدوات العطف لتحديد الكلمات والعبارات المعطوفة بدقة؛ أي تحديد مستوى الكلمات والعبارات التي قد تكون رئيسية في الجملة أو تابعة، وفي اللغة الانجليزية على: العبارات والجملة غير التامة، حيث يجب تحديد تبعيتها للوصول إلى دقة المعنى. وعن أهمية إعادة الصياغة في الترجمة الشفهية، عبر الجميع عن فائدتها عند مواجهة تراكيب مختلفة بين اللغتين، فقال الطالب السابع: "تساعد [...] في التحرر من الانطواء التام والمقيد على الصيغة الأصلية [...] مما يساعد في ربح الوقت". وفي خانة الملاحظات الإضافية، صرح طلبة المجموعة ب تلخيصاً لما قالوا بأن: جزء الإعراب وتفسير تقديم الخبر من أصعب التدريبات على هذا المستوى لأن الصيغ التي درسوها إعراباً في مشوارهم الدراسي إلى حد الآن كانت بسيطة جداً. لكن هذا لا ينفي أنه بإمكانهم استعمالها أو فهمها، لكن الصعوبة تكمن في التفسير. ونفس الشيء بالنسبة لأنواع الجمل والعبارات في اللغة الانجليزية، قد يستعملونها، على حد قولهم، عفويا دون التمكن من تفسيرها. وقال الطالب الخامس: "لم أكن مدركاً بأن الجمل لها تسميات مختلفة وأنها مهمة في الخروج بالنص من الرتبة والتكرار الممل عند استعمال نوع واحد مثل الجملة البسيطة"، وقال الطالب الثالث: "لم أفهم من قبل أبداً أنواع العبارات حتى درستها الآن، وأعتقد أنها

مهمة في دقة الترجمة حيث تختلط علي أحيانا الأمور ولا أعرف من فعل ماذا ومتى وكيف ولماذا لأن اللغة الانجليزية كثيرة الاستخدام لهذه العبارات القصيرة".

3.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على مستوى علم وظائف الأصوات

يخص هذا العنصر تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات مستوى علم وظائف الأصوات.

1.3.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على مستوى علم وظائف الأصوات

نعرض في الجدول 20 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات مستوى علم وظائف الأصوات.

الجدول 20

عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على مستوى علم وظائف الأصوات

أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات اللكنات الخمسة المختلفة
- كان التدريب فرديا، حيث استمعوا وحاولوا ترديد ما يقال لفهم المادة
- ناقشوا النطق في مجموعة لتفسير الغموض
- بينت المجموعة خصائص كل لكنة
- ضربت أمثلة عن صعوبتها
- حددت الكلمات والعبارات التي أشكلت عليها
- اختلفت الأمثلة من طالب لآخر

2.3.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على مستوى علم وظائف الأصوات

استمع طلبة المجموعة ب إلى المقطع الأول من البرلمان البريطاني، ووجدوا بعض الصعوبات التي نوقشت لتفسيرها. فعلى سبيل المثال، لم يفهم الطالب السادس كلام الوزير البريطاني الأول، دايفيد كامرون في الثانية (0:25)، ورددها (ova az)، وكانت العبارة (in front of our eyes)، وقال الطالب السادس أن حروفه كانت متداخلة. وتفسير ذلك هو ابتداء آخر ثلاث كلمات بحروف صائئة، وانتهاء ما قبلها بحروف صامتة، فوجب الربط بينهما في النطق (liaison / linking)، إضافة إلى نطق (f) ب /v/ وبالتالي يقال /pv/ ل

(of)، لأن نطق /ɒf/ يعود على (off)، وهو حرف جر مختلف بمعنى مغاير. وفي مثال آخر، قال الطالب الرابع أنه فهم جملة إلفين وايد (Elfyn Llwyd) من البرلمان البريطاني (that's really what we hear) في الدقيقة (01:34-01:32)، بينما كانت جملته (that's really why we're here). اختلط السمع عليه لأن حرف (t) في الأخير قلما ينطق في اللهجة البريطانية، اختيارا وليس وفقا لقاعدة، وهو ما يسمى ب (glottal T)؛ أي ال (t) الحلقى، لأن نطقه يعلق بالحلق، فلا ينطق صراحة، وتتداخل كلمة (what) مع كلمة (why) في النطق، من جهة. ومن جهة أخرى، تداخل عليه نطق (we're here) و (we hear)، لأن (hear) و (here) تنطقان (hiə)، و (r) لا ينطق في بعض المواضع أو لا يكاد ينطق، فنحصل إذا على (ðætʰs 'riəli wɒt wi: hiə) مقابل (that's really what we hear)، و (ðætʰs 'riəli waɪ wiə hiə) مقابل (that's really why we're here)، ولكن الخلط بينهما يعطي معنا مغايرا في الترجمة (وهذا ما نسمع حقيقة)، و (وهذا السبب الحقيقي لتواجدنا هنا)، على الترتيب.

وفي المقطع الثاني، لم يتمكن الطالب الخامس من فهم مقطع في جملة قالها أوباما عندما سألته أوبرا عن شعوره بسماع فوز جو بايدن (Joe is somebody who stood by me) (on every major decision I had for eight years. He's become a brother) والجزء غير المفهوم بالنسبة له هو (eight years. He's)؛ لأن أوباما جعل (t) في آخر (eight) على نطق (d) مخفف، وهي عادة الأمريكيان، وربط (s) الأخير في (years) مع (he's) وهي صيغة مقلصة ل (he has) في (present perfect) ل (he has become)، فبدا نطقه (eidyerzis)، وهي في الأصل /eɪt jɪəz hi:z/، وبالتالي تصبح جملة الطالب الخامس بلا معنى، ويتعذر عليه ترجمتها إذا ما طلب منه.

وفي الفيديو الثالث، لبوب هوك، وزير أول أسترالي سابق، تبين أن لكنته أعطت نطقا مختلفا لبعض الكلمات، حيث قال الطالب الثاني أن الكلمات تداخلت في ذهنه، لأنه أول مرة يسمع نطق (people) بطريقة مختلفة، مثل في جملة (the concept of government of the people by the people for the people is as potent today as it was two centuries ago) في توقيت (03:27-03:14)، حيث نطقها المتحدث /'peɪpl/ على شاكلة /'peɪpə/

في (paper) بدلا من /'pi:pl/ ونطق كلمة (today) على شكل (to die)، لأنه قال / tu: /
/dar/ بدلا من /tə'dei/، فاعتقد طلبة المجموعة ب أنه قال (to die)؛ أي (مات).

وفي الفيديو الرابع، عندما سأل متدخل رئيس جنوب إفريقيا السابق جاكوب زوما، قال
في توقيت (00:20-00:08) (when you took oath as President of the Republic,)
you swore to the people of this country that you will uphold the law, you will
(guard and protect the Constitution)، ولكن الطالب الثالث خلط بين (guard)
و(guide). وتفسير ذلك، عدم نطق الحرف (r) في (guard) لأنه متبوع بحرف صامت
(d)، وجُعِلَ بالتالي نطق صائت طويل (long vowel) الممثل بنقطتين فوق بعضهما
البعض على المقطع الصوتي المشدد (stressed syllable)، فنتج نطق / ga:d/ وفي الكلمة
الثانية (guide)، التفسير هو أن (i) ينطق / ai/ إذا ما تلاه حرف صامت، ثم حرف (e)،
كما في (mine)، و(time)، وهنا لدينا بعد (i) الحرف (d) ثم الحرف (e)، فنتج نطق /
gaid/ وبالتالي، تداخل نطق (guard) مع (guide)، فاختلطت الكلمة على السامع وأعطت
معنى مغايرا، (يحفظ)، و(يوجه)، على الترتيب، يخرج المعنى من (حفظ الدستور) إلى
(توجيه الدستور) أي التلاعب به وتغيير نصوصه لما يخدم المصلحة الشخصية للرئيس،
وهو عكس المطلوب منه وعكس المقصود من قول المتحدث.

وفي الفيديو الخامس، استمعوا إلى حاكم دبي، الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم.
اختلط على الطالب السابع سؤال (will we have that?) في توقيت (02:01)، فظن أنه
قال (when we had that?). ولكن بالرغم من أن نطق المتحدث يبدو مخففا في كل
الحروف، إلا أن وتيرة صوته كانت صاعدة، بمعنى أن سؤاله من نوع (yes/no-question)،
وليست نازلة من نوع (wh-question) كما قال الطالب السابع. وبالتالي، في حال ما انتقلنا
إلى الترجمة العكسية (back translation)، يصبح المعنى (متى كان لنا ذلك؟)، بدلا من
(متى سيكون لنا ذلك؟)، بينما كان يسأل عن حلم راود طفولته عن تقدم بلده (هل ستصبح
الإمارات مثل أوروبا في بناياتها وطرقها؟). وفي موضع آخر، وهو يتحدث عن إعجابه
بطرقات أوروبا وانجلترا عندما كان يزورها في صغره مع والده، قال في توقيت (02:07-
02:11) (between the Emirates there was no road)، ولكن الطالب الأول ظن أنه قال

و(/rəʊd/ (road)، حيث اختلط عليه نطق (between the Emirates there was no rule)، و(/ru:l/ (rule)، وطبعاً يؤدي هذا إلى ترجمة مغايرة (طريق)، و(حكم / قانون / قاعدة)، على الترتيب.

قال طلبة المجموعة ب في استمارة التغذية الراجعة، أن اللكنات تؤثر كثيراً على الفهم، حيث أن اللمنة الإفريقية يغلب عليها نطق (r) القوي والمكرر، واللمنة العربية يغيب عنها نطق /ð/ كما في (that) فتبدو /dæt/، ويغيب تداخل /d/ و /r/ كما في (dream) القريب من (ج) في العربية فتبدو (دريم)، ويستغرق فهمهم مدة حتى يصلوا إلى المراد في اللمنة الأسترالية فقال المتحدث /'taɪkən/ كما تنطق كلمة (tighten)؛ أي /'taɪn/، وهو يقصد /'teɪkən/؛ أي (taken) كما تنطق (baked)؛ أي /beɪkt/.

4.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الأسلوبي

يخص هذا العنصر تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الأسلوبي.

1.4.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الأسلوبي

نعرض في الجدول 21 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الأسلوبي.

الجدول 21

عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الأسلوبي

طلبة المجموعة ب	أداء التدريبات	استمارة التغذية الراجعة للتدريب
تدريب جماعي	درست المجموعة أسلوبية النص، وترجمت القصيدة.	أجابت المجموعة على كل أسئلة الاستمارة وأضاف بعض الملاحظات في الخانة الأخيرة.

2.4.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الأسلوبي

تدارست المجموعة القصيدة على ضوء المطلوب ثم اقترحت ترجمة لها. فظهر لها أن الشاعر اعتمد قافية أعطت جرساً موسيقياً لقصيدته في (سفاح، للأشباح، الرياح)، و(بكاء، الداء، المساء)، و(الأوراق، الآفاق، الرفاق) على سبيل المثال، وذكرت بأن اعتماده النغمة القافية يدل على حسه الفني مما يعطي معلومة عن أسلوبه ووصفه بالأسلوب الموسيقي للشاعر. وكثيراً ما نجده موسيقي الريشة حتى الارتجال العفوي وما ذلك عليه بعسير فقال

(فماذا فعلت بأسرتك الشاردة / وطيف أصبت ثلاث حمائم بالطلقة الواحدة؟ / لم تكن هذه القافية / ضرورية، لا لضبط النغم / ولا لاقتصاد الألم / إنها زائدة / كذباب على المائدة) في قصيدة حالة حصار.

كما تبين لهم من خلال المناقشة والبحث أن النص الشعري غني بالصور البيانية، فاستعمل الشاعر عدة استعارات مثل (الليل ذئب جائع سفاح)؛ حيث شبه الليل بالذئب المفترس في تعبيره عن قسوة الحياة في الغربة والحرمان والتشريد إن لم يكن له أهل، لذلك أردف بكناية قائلًا (يطارد الغريب) و(يفتح الآفاق للأشباح)؛ أي أن الغريب في غير بلاده مهدد من كل مكان (أينما مضى)، وفي أي وقت (يفتح الآفاق للأشباح).

وقالوا، وظف الشاعر عناصر من الطبيعة على سبيل الانزياح الأسلوبي لأنها مظاهر حية قريبة من الحقيقة وقوية في تصوير بشاعة منظر الغربة ووحدها، وحنينه إلى وطنه وأهله. فنجد استعمال الحيوانات (الذئب، الغريبان) لتجسيد عمق جرحه وشدة معاناته بعيدا عن وطنه الدافئ وأمه العطوف، فاعتمد الضد ليوصل المعنى (ذئب شرس وغريبان مفترسة مقابل وطن حامي وأم حنون). كما نجد عناصر طبيعية أخرى مثل غابة الصفصاف التي تارة يخاطب أمه (أماه يا أماه) / (لمن كتبت هذه الأوراق)، وتارة يخاطبها (يا غابة الصفصاف!) لأنها هي من تضم جسده بعد موته في بلاد الغربة، وعليها يعول في ذكر وجوده في مكان مجهول فيه (هل ستذكرين / أن الذي رموه تحت ظلك الحزين / كأني شيء ميت إنسان؟)، فهو يستفسرها في أن تحفظه في أبسط حقوق الوجود: إنسان (هل تذكرين أنني إنسان)، وتحفظ كرامة هذا الإنسان: جسده (وتحفظين جثتي من سطوة الغريبان؟). وليس هذا بالأسلوب الغريب-توظيف العناصر الطبيعية- على شاعر القضية، فقال في قصيدة حالة حصار: (قالت امرأة للسحابة: غطي حبيبي / فإن ثيابي مبللة بدمه! / إذا لم تكن مطراً يا حبيبي / كن شجراً / مشعباً بالخصوبة ... كن شجراً / وإن لم تكن شجراً يا حبيبي / فكن حجراً / مشعباً بالرطوبة.. كن حجراً / وإن لم تكن حجراً يا حبيبي / فكن قمراً / في منام الحبيبة... كن قمراً / (هكذا قالت امرأة / لابنها في جنازته). وقال في قصيدة (مديح الظل العالي) عن شهيد المقاومة: (بحر لأيلول [...]) / بحر للنشيد المر [...])

/ بحر لمنتصف النهار / بحر لرايات الحمام [...] / بحر للزمان المستعار / ليديك، كم من موجة سرقت يديك / [...] / ضع شكلنا للبحر. ضع كيس العواصف عند أول صخرة).

ولأنه مشتاق للشخص القريب، ينادي ذويه من أهله وخلانه (وأنت يا أماه / ووالدي، وإخوتي، والأهل، والرفاق)، يريد أن يتفقد حالهم من بعده (لعلكم أحياء / لعلكم أموات). بل يذكر وجود الشخص على العموم (إنسان) ثم يخصص العام (الإنسان)، كمن يستجد بالقرب والبعيد، ويبحث عن هويته في الخاصة والعامة، كمن يبحث عن أصل بلا معلم (لعلكم مثلي بلا عنوان). فشاعرنا يعد أن الوطن يوجد الإنسان إنسانا، ويعطيه قيمة في الوجود من خلال رموز كينونة بلده (وطن، علم، عنوان) بعبارة مكررة (ما قيمة الإنسان؟). ويذهب إلى أبعد من ذلك، هو حفظ ذكرى الإنسان بعد موته، ويربط هذه الذكرى ربطا وثيقا بالوطن فيقول في قصيدة عابرون في كلام عابر (فلنا في أرضنا ما نعمل / ولنا الماضي هنا / ولنا صوت الحياة الأول / ولنا الحاضر، / والحاضر، والمستقبل / ولنا الدنيا هنا والآخرة / فاخرجوا من أرضنا / من برنا ... من بحرنا / من قمحنا ... من ملحنا ... من جرحنا / من كل شيء، واخرجوا / من ذكريات الذاكرة). لذلك نراه مرعوبا من فكرة الموت في المهجر، وكأن طيف النسيان يلاحقه وهو يستشعر الخطوة نحو الموت (مرض، داء، الكفن، الموت، أموات).

بالرغم من أن لغة القصيدة بسيطة ومفهومة، كما صرحت به المجموعة في الاستمارة: "أما على مستوى الفهم فقد كانت القصيدة مفهومة لأن لغة الشاعر بسيطة وواضحة وربما يكون قد أرادها بدون غموض لأنه يريد مخاطبة كل إنسان من خلال تناول موضوع الغربة والحياة والموت والإنسان"، وأعطت درجة 4 من 10 فيما يخص صعوبة فهمها، إلا أنها قوية المشاعر وعميقة الفكر، حيث يطرح فكرة الخوف وحيدا مجهول النسب (مهاجراً مات بلا كفن؟) بلا أمل وصال الوطن والأهل (سُدَّتْ طريق البر والبحار والآفاق...)، في عذابين للنفس (حتى نموت مرتين)؛ عذاب الغياب عن دنيا ظهرانيه (فمرة في الحياة)؛ وعذاب الغياب عن دنيا البشر (ومرة نموت في الحياة) بأسلوب الحائر اليأس من خلال جمل استفهامية يعلم جيدا أنه ما أراد بها تلقي الجواب الشافي بل مواساة نفسه في ما خسر وفقد مهاجرا (ماذا جنينا نحن يا أماه؟)، وعن مبلغ همه وحزنه في هكذا وضع

(هل تعلمين ما الذي يملأني بكاء؟)، وعن حسرة فراقه لوطنه (مهاجراً أتى هنا ... ولم يعد إلى الوطن؟)، وعن خوفه من الموت غريباً (مهاجراً مات بلا كفن؟)، (كأي شيء مَيِّتَ إنسان؟)، وعن رغبته في أن يذكر (وتحفظين جثتي من سطوة الغربان؟)، وعن تدمره من قطع الوصل بأهله (أي بريد ذاهب يحملها؟)، حتى بلغ سؤاله الأساسي في القصيدة (ما قيمة الإنسان؟) بعيداً عن ترابه.

ترجمة طلبة المجموعة ب للقصيدة

رسالة من المنفي لمحمود درويش (الديوان،

(2020)

O mother, the night is hungry killer
wolves
Chasing the stranger wherever he goes...
And opens horizons to the ghosts
The willow forest still hugs the winds
And us, what have we got o mother?
To die twice
In life once
And we die in life once
Do you know what fills me in tears?
Imagine one night I suffer from
sickness...and my body is weakened by
illness!
Will the evening remember
An immigrant who came here...and has
not come back home there?
Will the evening remember
An immigrant who died without a shroud?
O willow forest! Will you remember
That the one thrown under your sad
shadow
As anything dead is a human?
Do you remember that I am a human
And guard my corpse from ravens to be
stolen?
Mother o mother.
To whom I'm writing these papers
Which messenger will carry the
correspondence?
The routes of the lands are blocked, and so
are the ones of the seas, and the horizons
...
And you o mother
And father, and sisters and brothers, and

الليل - يا أمّاه ذئبٌ جائعٌ سفاخٌ
يطارد الغريب أينما مضى...
ويفتح الآفاق للأشباح
وغابة الصفصاف لم تزل تعانق الرياح
ماذا جنينا نحن يا أمّاه؟
حتى نموت مرتين
فمرة في الحياة
ومرة نموت في الحياة
هل تعلمين ما الذي يملأني بكاء؟
هبي مرضتُ ليلةً... وهَدَّ جسمي الداء!
هل يذكر المساء
مهاجراً أتى هنا ... ولم يعد إلى الوطن؟
هل يذكر المساء
مهاجراً مات بلا كفن؟
يا غابة الصفصاف ! هل ستذكرين
أن الذي رَمَوْه تحت ظلك الحزين
كأي شيء مَيِّتَ إنسان ؟
هل تذكرين أنني إنسان
وتحفظين جثتي من سطوة الغربان؟
أمّاه يا أمّاه.
لمن كتبت هذه الأوراق

family, and companions	أي بريد ذاهب يحملها ؟
Alive you might be	سُدَّت طريق البر والبحار والآفاق...
Dead you might be	وأنت يا أماه
Like me with no address you might be	ووالدي، وإخوتي، والأهل، والرفاق
What is the value of the human being	لعلكم أحياء
If no country he has	لعلكم أموات
If no flag he has	لعلكم مثلي بلا عنوان
And if no address he has	ما قيمة الإنسان
What is the value of the human being?	بلا وطن
	بلا عَلم
	ودونما عنوان
	ما قيمة الإنسان؟

وأما عن ترجمة القصيدة، فنلاحظ، أولاً، أن المجموعة حاولت وضع إيقاع نغمي لمحاكاة الأسلوب الأصلي فغيرت في عدد (ذئب) من الأفراد إلى الجمع (wolves) لتطابق القافية (ghosts، goes، wolves)، فكان الجرس لطيفاً على الأذن. ثم واصلت على هذا النهج، في ترجمة (To die twice)، ثم (In life once)، ثم (And we die in life once)، وفي (illness، sickness)، و(who came here، وback home there)، و(remember، remember)، و(remember، remember)، و(stolen، human، human)، و(correspondence، papers). في هذا الشأن، قالت المجموعة أنها اجتهدت في إضفاء جمالية موسيقية لأنها لاحظت سجع الشاعر وقافية شعره، من جهة، وفي المحافظة على نفس العناصر التي استخدمها الشاعر (ذئب، غابة الصفصاف) لأنها لم ترد التدخل في أسلوبه الشخصي من باب الأمانة في الترجمة.

وعن لفظة (أماه) التي جاءت مشحونة بعاطفة نداء التآلم وأنين المناجاة والاستنجاد، ردتها بعبارة (O mother) تلاءماً مع صياغة اللغة الانجليزية. وعن بعض التبديلات التي أجرتها في الفئات النحوية، نلاحظ تحويل الفعل (يطارد) إلى اسم الفاعل بصيغة المضارع present participle بإضافة اللاحقة (-ing) في (chasing) بمعنى (مطاردا). ونقرأ أيضاً

مقابل (ماذا جنينا نحن يا أماه؟) استخدام (us)، و (we)، في (and us, what have we got)، حيث قدروها على (نحن ماذا جنينا نحن)، فيعود ضمير المتحدث (subject: we) على الضمير المحذوف (نحن)، و (object : us) على الضمير (نحن) للتأكيد على المعنى في (جنينا نحن). وأضافوا لفظة (sisters) في (sisters and brothers) مقابل (إخوتي) لأنهم قدروا أن صيغة الجمع المذكر (إخوتي) في اللغة العربية تعود على المذكر والمؤنث على حد سواء. وفي (سدت طريق البر، والبحار، والآفاق)، استعملوا أسلوباً ملتوياً ليعود الفعل على (lands)، و (seas)، و (horizons)، ويتقادوا التكرار باستعمال (so are the ones of) والنتيجة (The routes of the lands are blocked, and so are the ones of the seas, and the horizons ...). كما نلاحظ تغيير زمن فعل (كتب) من الماضي إلى present progressive في (To whom I'm writing these papers) مقابل (لمن كتبت هذه الأوراق) لأن المجموعة أرادت المحافظة على تفاعل الشاعر من خلال محادثته المباشرة في القصيدة على نحو (أماه يا أماه)، و (يا غابة الصفصاف)، و (هل تعلمين ما الذي يملأني بكاء؟).

وفيما يخص الانزياحات (لعلكم أحياء / لعلكم أموات / لعلكم مثلي بلا عنوان) بدأت العربية ب (لعلكم)، وفي الانجليزية جعلوها في النهاية (you might be) فجعلوا الفاعل والفعل بعد الصفة (with no adress, dead, alive) على غير عادة التركيبية النحوية في اللغة الانجليزية من باب تطبيق ظاهرة الانزياح في تحقيق الأسلوب والقافية على حسب ما صرحوا به في استمارة التغذية الراجعة : "[...] لذلك كان ينبغي التلاعب ببعض الصيغ التراكيبية مثل (alive you might be) بدلا من (you might be alive). وهو الأسلوب ذاته في (بلا وطن، بلا علم، دونما عنوان) في (If no flag he has / If no country he has) / (if no address he has) وبداية في (And we die in life / In life once / To die twice) / (once) بدلا من (And once we die in life / Once in life / To die twice) على شاكلة (حتى نموت مرتين / فمرة في الحياة / ومرة نموت في الحياة).

لاحظنا أن المجموعة استعملت لفظة (human) على المطلق مقابل اللفظة النكرة (إنسان) في (I am a human) مثلاً؛ لأن الشاعر يقصد صفة الإنسان في شخصه (هل تذكرين أنني إنسان)؛ أي أنتمي إلى فئة بني البشر من الخلق، وعبارة (the human being)

على وجه التخصيص مقابل اللفظة المعرفة (الإنسان) في (What is the value of the human being?)؛ لأن الشاعر يتحدث عن هذا المخلوق الإنسان أي المرء بالتحديد (ما قيمة الإنسان؟).

احترمت المجموعة أسلوب الاستفهام في نفس مواضع النص الأصلي (And us, what have we got o mother?)، و (Do you know what fills me in tears?)، و (An immigrant who came here...and has not come back home there?)، و (Which messenger will carry the correspondence?)، و (evening remember?)، و (What is the value of the human being?)، على سبيل المثال.

وفي آخر جزء من استمارة التغذية الراجعة، ركزت المجموعة عن مفهوم الانزياح فقالت: "لعل أهم ما شد انتباهنا على هذا المستوى هو مفهوم الانزياح الذي يعطي جمالا رائعا للنص وأسلوبا مميزا للكاتب، وأهم ما ينبغي تعلمه بعد ضبط اللغة ضبطا صحيحا هو التحلي بالشجاعة لاستخدام الانزياح في النصوص أو حتى في الترجمة عندما تقتضي الحاجة ذلك"، وهو أهم عنصر مستهدف من خلال هذا الجزء على مستوى الأسلوبية. لذلك، فيمكن القول بأن المجموعة احترمت كل العناصر المطلوبة في التدريب، وتحقق بالتالي الهدف المنشود منه.

5.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الدلالي

يخص هذا العنصر تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الدلالي.

1.5.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الدلالي

نعرض في الجدول 22 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الدلالي.

الجدول 22

عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب للمستوى الدلالي

المجموعة ب طلبة	أداء التدريبات		استمارة التغذية الراجعة للتدريب
	تدريبات الانجليزية	تدريبات العربية	
الطالب الأول	- لم يذكر أصل كل لاصقة - استخدم بعض المرادفات التي لا تخدم سياق النص - ترك كلمتين في الجنس المقلوب	أنجز التدريب كله	- أجاب كل طلبة المجموعة ب على كل أسئلة الاستمارة الخاصة بهذا الجزء. - أضاف طلبة المجموعة ب، ماعدا الطالب الخامس والطالب السابع، ملاحظات في الخانة الأخيرة المخصصة للإضافات الشخصية حول أداء التدريب.
الطالب الثاني	أنجز التدريب بالكامل	أنجز التدريب كله	
الطالب الثالث	- عدم ترجمة بعض الكلمات - ترك كلمة دون مرادف - ترك بعض الكلمات دون إجابة في الجنس المقلوب - ترك عبارة واحدة في الكناية بالتلميح	فاق تلخيصه نسبة 25%، حيث قارب نصف النص الأصلي.	
الطالب الرابع	- عدم ذكر أصل بعض اللواصق - وعدم ترجمة بعض الكلمات - ترك بعض الكلمات دون إجابة في الجنس المقلوب	أنجز التدريب كله	
الطالب الخامس	أنجز التدريب كله عدا أصول بعض اللواصق	كرر جملا كاملة من النص الأصلي	
الطالب السادس	- اقتصر على تفسير اللواحق دون الكلمة - استخدم بعض المرادفات التي لا تخدم سياق النص - ترك عبارة مسكوكة دون شرح	كرر بعض التفاصيل التي لم تكن ضرورية في التلخيص	

طالب السابع	- عدم ترجمة بعض الكلمات في تدريب اللواصق - عدم ذكر أصل اللواصق - ترك بعض الكلمات في تدريب الجنس المقلوب	استخدم الكثير من كلمات النص الأصلي

2.5.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى الدلالي

بعد الاطلاع على نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الدلالي وقراءة استماراتهم، دونا بعض الملاحظات والتعقيبات. أولاً، ما من طالب من المجموعة ب ترك التدريبات بالكلية، حيث وجدنا أن بعضهم ترك بعض الأجزاء الثانوية في بعض التدريبات فقط. وثانياً، احتاجت بعض إجابات بعض طلبة المجموعة ب إلى التقويم وفقاً للحل الصحيح أحياناً، والدقيق أحياناً أخرى. وثالثاً، أجابت كل المجموعة على كل أسئلة الاستمارة، وأضاف 5 من أصل 7 طلبة من المجموعة ب ملاحظات أخرى. لتحليل نتائج هذا التدريب والتعقيب على أداء طلبة المجموعة ب، اعتمدنا على بعض المراجع مثل موقع (www.etymonline.com) في تفسير اللواحق وأصولها، و(www.oxfordlearnersdictionaries.com)، و(www.merriam-webster.com)، و(www.thefreedictionary.com) في البحث عن المفهوم باللغة الانجليزية، و(www.wordreference.com) في إيجاد المقابل باللغة العربية، ومعجم (www.almaany.com) للبحث عن مفاهيم بعض الكلمات باللغة العربية.

فعلى مستوى اللغة الانجليزية، ترك بعض طلبة المجموعة ب هم الطلبة الأول والرابع والخامس والسابع بعض اللواصق دون ذكر أصلها. ذكر الطالب الأول، في مثال عما ترك، معنى السابقة (apo-) في (apostasy)، فقال معناها (off)، و(away from)، ومعنى (sta-) هو (to set, to place)، والمعنى الكلي للكلمة هو (one who forsakes his religion, rebellion)، وترجمتها هي (الردة). ولكنه لم يذكر أن أصل السابقة بمعناها التائيلى التي تعني أيضاً (of, from, separate, apart from)، من اليونانية (apo-) بمعنى (from, away from, after, in descent from)، وهو ما يفسر مفهوم الارتداد عن الدين، أو الخروج عن الملة. وذكر الطالب الرابع معنى سابقة (dia-) في (diaphanous)، أي

(through)، ومعنى الكلمة (transparent)، ومقابلها في اللغة العربية هو (شفاف). ونضيف أن السابقة (dia-) تأتي أحيانا بمعنى أعمق (thoroughly, entirely)، وهي من اليونانية (dia-) بمعنى (thought ; throughout).

أما الطالب الخامس، فترك، على سبيل المثال، ذكر أصل اللاحقة (-dom) في (boredom)، فقال (-dom : state of being) وهي تعني (ملل) باللغة العربية. ولم يضيف بأنها من الانجليزية العتيقة (Old English) (dom) بمعنى (statute, judgment)، منه حالة الضجر والشعور بوجود الملل، وعلى هذا النمط نقول (kingdom)، و(freedom). وفي نفس السياق، نجد أن الطالب السابع ترجم كلمة (fiendish) ب (شرير، وبغيض)، وشرح اللاحقة (-ish) ب (having the quality of). ولم يذكر أن هذه اللاحقة التي تستخدم في بناء الصفات من الانجليزية العتيقة (-isc) بمعنى (of the nativity or country of) على شاكلة (Turkish)، و(Finnish)، ثم تطور استخدامها إلى معنى (of the nature of) (character of)، من جنس (pinkish)، و(childish).

وأما فيما يخص ترجمة كلمات هذا الجزء من التدريب، فبعض طلبة المجموعة ب هم الطلبة الثالث والرابع والسابع تركوا بعض الكلمات دون ترجمة. فترك الطالب الثالث كلمة (dizygotic) دون ترجمة، ولكنه ذكر أصل السابقة (di-) (من اليونانية)، ومعناها (two, of twins, not identical, from two) ومعنى الكلمة هو (double, twice, twofold)، وبالبحت نجد أن معناها هو (التوأم) الناتج عن بويضتين ملقحتين، وفي العموم نقول توأم مختلف، و(dizygotic) هو مقابل (monozygotic)، أي (التوأم) الناتج عن بويضة ملقحة واحدة، وفي العموم نقول توأم حقيقي، أو متماثل. فالترجمة هي ثنائي اللاحقة، أو ثنائي الأمشاج، أو توأم البيضتين من (binovular twins)، أو من (dissimilar twins)، وإذا ما تحدثنا عن الحمل فنقول الحمل ثنائي اللاحقة. وبالمقابل نقول أحادي اللاحقة، في توأم أحادي اللاحقة (monozygotic twins)، وحمل أحادي اللاحقة (monozygotic pregnancy)، ونقول أيضا وحيد الأمشاج.

أما الطالب الرابع، فترك كلمة (epiphenomenon) دون ترجمة، حيث قدم شرحها دون مقابل في اللغة العربية فقال (epi- above, phenomenon an occurrence) ، ومعناها (secondary symptom). وكان بالإمكان أن يقول، على غرار الطالب الأول (ظاهرة ثانوية). استعمل هذه الترجمة لرد معنى (secondary phenomenon) مقابل (primary phenomenon) أي (ظاهرة رئيسية) وتسمى أيضا (ظاهرة أصلية) لأن الظاهرة الثانوية تنتج عنها. أو على غرار الطالب الخامس (ظاهرة مصاحبة)، لأنها ترافق الظاهرة الرئيسية، أو الطالبين الخامس والسابع حيث قد تأتي الكلمة بمفهوم (عرض جانبي)، أو (ظاهرة عرضية).

أما الطالب السابع، فلم يترجم كلمة (portentous)، واكتفى بتعريفها في قوله (of the nature of portent, ominous). وبالبحث، نجد أن الصفة (portentous) مكونة من الكلمة (portent) مرتبطة بلاحقة الصفة (-ous) بمعنى (having, full of, having to do) (with, doing, inclined to) من الفرنسية العتيقة (-ous, -eux) المنحدرة من اللاتينية (osus). كلمة (portent) تعني علامة دالة على حدوث أمر معين، أي ما ينبئ وينذر، وبالتالي يمكن ترجمة (portentous) ب تنبؤي، أو منذر، كأن تنبأ حالة السماء وغيومها بأحوال الطقس، ونقول (نذير شؤم) حين توظف الكلمة في سياق تهديد بموقع مريب. ولكن قد تحمل معاني أخرى من مثل (wondrous)، و (fabulous)، و (inormous)، و (promising)، مقابل (عجيب)، و (رائع)، و (هائل)، و (واعد) على الترتيب.

وفي سياق الترجمة هذا، لاحظنا أن بعض الترجمات لم تكن دقيقة بالنسبة لطالبة المجموعة ب الذين ترجموا الكلمات. فنجد أن الطالب الثاني ترجمة كلمة (ectoderm) بالطبقة الخارجية للخلايا، وتفسير ذلك أنه قال في تعريفها (outer layer of cells) من (ecto : external)، و (derm : skin)؛ أي أنه ترجم معناها دون إيراد مقابلها. وبالبحث نجد أن لها مقابلات من مثل (إكتوردم)، و (الغشاء الخلوي)، و (الورقية الخارجية)، ولعل أقرب مقابلين للغة العربية هما (الأدمة الخارجية)، و (الأديم الظاهر) لأن مفهوم كلمة (أديم) في المعجم العربي-المعاني مثلا- تعني "الجلد الذي يغلف جسم الإنسان أو الحيوان"، و "أديم كل شيء ظاهره"، كأن نقول (أديم الأرض: ظهر الأرض وسطحها)، و (أديم السماء: ما

ظهر منها). ولكن بالرغم من أن كلمة أديم تحمل مفهومي الجلد والظاهر، فلا يمكننا الاستغناء عن صفة الظاهر في (الأديم الظاهر)، ولا الخارجية في (الأدمة الخارجية)، لأن تشريح الجلد يبين تكوينه من ثلاث طبقات هي (epidermis)؛ أي الأديم الظاهر، و (dermis)؛ أي الأدمة أو الصفاق، و (hypodermis)؛ أي وطاء الأدمة أو الأدمة التحتية أو اللحمية. فنحتاج إضافة الصفة، وأما قصد المعجم بالظاهر من كل شيء فنقول أن الجلد، ولو تكوّن من طبقات ظاهرة وخفية، فهو الظاهر من جسم الإنسان أو الحيوان، فنكون قد عبرنا عن الجلد الذي نرى بالأديم والأدمة، ونوع الطبقة بالظاهرة أو الخارجية.

وبالمثل، نجد أن الطالبان الخامس والسادس انتهجا نفس النهج. فقال الطالب الخامس في ترجمة (hemistich) نصف بيت شعري لأنه نسخ تعريفها من (hemi : half, stich : line of a verse)، والمعنى العام (half a poetic line). لكن اللغة العربية تحمل مسميات دقيقة لكل ما يتعلق بالشعر وتقسيماته نظرا لأهميته اللغوية والثقافية لدى العرب منذ القدم. فيتكون البيت الشعري من مصراعين، أي شطرين، ولكل شطر عند العرب مسمى، فنقول صدر للبيت الأول، وعجز للبيت الثاني. وبالتالي، نضع اللفظتين في الترجمة، ثم نوظف كل واحد منها على حسب مقتضى السياق إن كان المقصود ب (hemistich) الصدر أو العجز.

أما الطالب السادس فترجم كلمة (syllogism) بمعناها المعجمي (تمارين منطقية) دون معناها الاصطلاحي المتداول في المجال المتخصص، مع وجود عبارتي (قياس عقلي)، و(قياس منطقي)، لأن تعريف الكلمة، حسب موقع تأثيل الكلمات (www.etymonline.com) فيه (scholastic argument based on a formula or proof)، و (inference, conclusion, computation, calculation)، (bring together before the mind, compute, conclude, literally think together).

ولاحظنا طريقة أخرى تبناها بعض طلبة المجموعة ب في الترجمة (الطالبان الثالث والرابع)، هي ترجمة بعض الكلمات ترجمة حرفية وترك المقابل المقترض لتقادي الاقتراض المباشر. فقال الطالب الثالث في كلمة (biscuit)، كعكة مزدوجة الطهي من تعريف

(twice-baked)، وقال الطالب الرابع في كلمة (ملاريا) مرض الهواء الملوّث من (mal : air : bad, aria). وصرّحاً بأنهما فضلاً الترجمة الحرفية بالعربية على الاقتراض المباشر. ولكن المؤلف هو استخدم (بسكيت)، أو (بسكويت)، و(ملاريا)، أو (أجمية)، وهو المتعارف عليه من الناحية العملية والعلمية.

في هذا الصدد، وإجابة على سؤال : كيف يمكن لدراسة أصول الكلمات وتركيبها في اللغة الانجليزية المساعدة في تحسين نوعية الترجمة؟ في استمارة التغذية الراجعة انقسمت إجابات طلبة المجموعة ب إلى ثلاثة أقسام: فقسم أكد على فائدتها في الوصول إلى الفهم الدقيق لمعنى الكلمة، وقسم أشاد بأهميتها في تسهيل تحديد المقابل من حيث السياق، وقسم قال أنها تساعد في تثبيت الكلمات والمصطلحات "والتعرف على الكلمات الجديدة من خلال تحليل لواصلتها في حال تعذر استخدام القاموس لضيق الوقت مثلاً عند الترجمة الشفهية" (الطالب الخامس).

وبشأن تدريب الكلمات متعددة المعنى، قدم كل طلبة المجموعة ب عشر كلمات متعددة المعاني، ومن بين الأمثلة التي ذكروا: (since) بمعنى (منذ) و(بما أن)، و(bear) بمعنى الاسم (دب) والفعل (يتحمل)، و(break) بمعنى الفعل (كسر) والاسم (استراحة)، و(man) بمعنى (الرجل الذكر) و(الإنسان) على عموم الخلق من بني البشر، و(wood) بمعنى (خشب) و(غابة)، و(arms) بمعنى (الأذرع) و(الأسلحة)، و(pupil) بمعنى (تلميذ) و(بؤبؤ العين)، و(yet) بمعنى (بعد) و(مع ذلك)، و(verse) بمعنى (آية) و(بيت شعري)، و(newspaper) بمعنى (الجريدة) المكتوبة و(مقر) الجريدة، و(subject) بمعنى (موضوع) و(رعية) و(خاضع ل). نلاحظ أنهم نوعوا بين الفئات النحوية، فاستخدموا الفعل (break) والاسم (man) والصفة (subject) وأدوات الربط (yet)، على سبيل المثال.

وبخصوص تدريب الترادف، الذي يقترح نصاً بعشر كلمات تصف كلها الصوت على حسب سياق توظيفه، فقد لاحظنا أن كل طلبة المجموعة ب أنجزوا التدريب بالكامل، عدا الطالب الثالث الذي ترك كلمة واحدة دون مرادف، ومنهم من اقترح مرادفات لا تخدم سياق النص، ولكن منهم أيضاً من كان دقيقاً جداً في اختياره. فترك الطالب الثالث فعل (rustle)

في (trees rustled) وهي فعل حدوث صوت خفيف الأشجار، وعموما الصوت الخفيف، كصوت الورق وورق الشجر وصوت أجنحة الطيور، وفي معناه (swish)، و(whish)، مثلا.

وممن اقترح مرادفات لا تلائم سياق النص، نجد مثال الطالب الأول في كلمة (beeped) في (someone beeped their horn) حيث استخدم كلمة (ring)، وكان الأجدر أن يستخدم فعل (honk) بمعنى (زمر) أو (بوق) عند استعمال زامور السيارة أو المركبة؛ أي (to honk a horn). فسر اختياره لهذه الكلمة بوجودها في شرح فعل (beep)، ولكن هذه الكلمة لا تخدم هذا السياق، فهي تصلح أكثر في مقامات مغايرة مثل (دق الجرس)؛ أي (to ring the bell)، أو (رن الهاتف)؛ أي (the phone rang).

وكمرادف للفعل (slam shut) في (someone slammed the car door shut) اقترح الطالب السادس فعل (close). ولكن بالنظر إلى مفهوم (slam something shut) نجد أنه يعني (shut something with a lot of force so that it makes a loud noise) (غارنز ورامان، 2014، ص، 34)؛ أي فيه مفهوم القوة عند الإغلاق. وجاء في المعاني مقابل (slam) باللغة العربية (يغلق بقوة) و(إغلاق للباب بعنف) لأن (slam) تعني (door : close violently) (www.wordreference.com)، و (to make somebody/something crash into something with a lot of force) (www.oxfordlearnersdictionaries). أما فعل (close) فيقابل فعل (غلق) دون ذكر خاص للقوة عند الإغلاق، بينما نجد فعل (أُصد) و(أُصد) و(أُصد) الباب بصفة القوة فيه. فيقول الله تعالى في الآية 20 من سورة البلد (عليهم نار مؤصدة) قال ابن كثير في شرحها: "أي مطبقة عليهم فلا محيد لهم عنها ولا خروج لهم منها! [...] إذا كان يوم القيامة أمر الله بكل جبار وكل شيطان وكل من كان يخاف الناس في الدنيا شره، فأوثقوا بالحديد ثم أمر بهم إلى جهنم ثم أوصدوها عليهم أي أطبقوها". أي أن الإغلاق هنا جاء بإحكام واستلزم قوة (أوثقوا بالحديد) كعقاب لأشر الخلق (جبار، شيطان، من خاف الناس شره)، حيث يقول ابن كثير: "مطبق فلا ضوء فيها ولا فرج". وجاء في المعاني من تفسير الميسر ل(إنها عليهم مؤصدة) في الآية 5 من سورة الهمزة (إنها عليهم مطبقة في سلاسل وأغلال مطولة، لئلا يخرجوا منها) بمعنى (closed over) و(closed in)؛ أي مغلقة أبوابها عليهم. بالتالي ينبغي التفريق بين إغلاق (close)

وإغلاق (slam shut)؛ فبدلاً من استعمال (close) أو (shut)، نستخدم (bang closed)، لأنها تعني (to close something or to be closed with a loud noise) في معجم أكسفورد و(أغلق بقوة، بعنف) في المعاني، أي أنها تحمل مفهومي (loud noise) و(بقوة، بعنف) ككلمة (slam shut).

وفي تدريب الجناس المقلوب أنجز كل طلبة المجموعة ب التدريب، ولكن بعضهم ترك بعض الأجزاء دون إجابة. لم يجد الطالب الأول جناس (the classroom) وهو (school master)، وجناس (fluster) وهو (restful)، ولم يجد الطالب الثالث (Statue of Liberty) وهو (built to stay free)، ولم يجد الطالب الرابع (moon starrer) وهو (astronomer)، و(please) وهو (asleep). أما بقية الكلمات والعبارات فقد تمكن كل الطلبة من إيجادها مثل (study / dusty)، و(desserts / stressed)، و(dormitory / dirty room)، و(funeral / real fun)، و(the eyes / they see)، و(conversation / conservation)، و(listen / silent)، و(super / purse)، و(thin / hint)، و(thicken / kitchen).

وبالنسبة لتدريب الكناية بالتلميح، فقد أجاب فيها كل طلبة المجموعة ب عدا الطالب الثالث الذي ترك عبارة (collateral damage) التي تعني (death or injury to ordinary citizens, and possibly damage to buildings as well, during the course of a war) (غارنز ورادمان، 2014، ص، 203)، أو كما فسرها الطالب الخامس (during a war, the unintentional deaths and injuries of people who are not soldiers, and damage that is caused to their homes). وتترجم هذه العبارة في اللغة العربية ب (أعراض أضرار جانبية).

وعن دقة معاني العبارات الأخرى، لاحظنا أن بعض طلبة المجموعة ب لم يقدموا تعريفات دقيقة. فعرف الطالب السابع عبارتي (visually impaired) و(hard of hearing) ب (vision loss) أي (فقدان البصر)، و(hearing loss) أي (فقدان السمع)، على الترتيب. بيد أن المعنى المناسب هو (having poor eyesight) (غارنز ورادمان، 2014، ص، 203) وليس فقدان التام للبصر؛ أي من يعاني من (قصور بصري) أو (قصر النظر) وليس الكفيف (blind)، و(unable to hear very well) (غارنز ورادمان، 2014، ص،

(203)، أي من يعاني من ضعف السمع، وليس الأصم أو الأطرش (deaf)، وهي الأذن التي تسمى باللغة العربية (أذن موقورة) أي ثقيلة السمع.

وبعض طلبة المجموعة ب شرح العبارات في كلمة واحدة مباشرة تحمل معنى صحيحا، ولكنها تخالف التدريب حول الكناية بالتلميح، أي محاولة التقليل من حدة الكلمة على متلقيها من باب احترام مشاعره وتقادي أذيته. ففي عبارة (helping himself) قال الطالب الأول (to steal) بدلا من (to take something without permission) كما جاء في معجم أكسفورد، على سبيل المثال. وقال الطالب السادس (stupid) في عبارة (not exactly bright)، بدلا من (a way of saying that somebody is unintelligent. Also not exactly clever / practical, etc. (غارنز ورادمان، 2014، ص، 203). وقال الطالب السابع (to kill) فقط في عبارة (put to sleep) بدلا من (to kill a sick or injured) (غارنز ورادمان، 2014، ص، 203)، على سبيل المثال.

وأجاد بعض طلبة المجموعة ب، مثل الطالب الأول حين قال (when someone is shoot and hit by weapon from his own side, not from the enemy) في عبارة (friendly fire)، حيث كان دقيقا في الشرح ومختصرا. وبالمثل قال الطالب السادس (to end his employment) في عبارة (let someone go).

وفيما يخص تدريب العبارات المسكوكة، كان الطالب السادس الوحيد الذي ترك عبارة دون شرح معناها وهي (hustle and bustle)، وهي كما قال الطلبة الأول الثالث والرابع (busy and noisy activity) وقدم الطالب الأول مثالا فقال: (Los Angeles is known for its hustle and bustle). وعن دقة إجابات طلبة المجموعة ب، نجد أن الطالب الخامس قال (to push in a rough way) في (pushing and shoving)، والطالب السادس قال (safely, not harmed, nor damaged) في (safe and sound)، والطالب السابع قال (with the back to front) في (back where the front should be).

أما على مستوى تدريبات اللغة العربية، فلعل أكثر تحدي واجه بعض طلبة المجموعة ب هو تدريب التلخيص. فكلهم قدموا الفكرة العامة، والأفكار الأساسية لكل فقرة في النص، على نحو متلائم مع المحتوى. فنضرب مثلاً بالطالب الأول الذي اقترح (التركيبة النفسية للجماعة) كفكرة عامة للنص، و(ماهية الأخلاق بالنسبة للجماعة) كفكرة أساسية للفقرة الأولى، و(تفكير علماء النفس عن الجماعة) كفكرة أساسية للفقرة الثانية، و(طبيعة نفس الجماعة) كفكرة أساسية للفقرة الثالثة، و(قوة الجماعة) كفكرة أساسية للفقرة الرابعة.

وفي تدريب التلخيص، تخطى الطالب الثالث معدل التلخيص المقدر ب 25% أي حدود 88 كلمة من إجمالي النص الأصلي (352 كلمة دون احتساب العنوان)، فقارب النصف في 159 كلمة، وبلغ 45%. أما من ناحية المحتوى فقد ركز على كل الأفكار الرئيسية للكاتب الأصلي واحترم الموضوع. ووجدنا أن أقرب طلبة المجموعة ب من النسبة المقبولة كان الطالب الرابع حيث قدم ملخصاً ب 89 كلمة جاء نصه كالتالي:

قناعة الجماعة ليست ثابتة على الدوام، مع ذلك فهي خلقة بكثير من الصفات النبيلة لبعض الوقت وإن ظن بها النفسانيون الظنون لغلبة الشر فيها. وما ظنهم هذا إلا لأنها اعتادت انتهاج هذا السلوك منذ القدم وهو ما لا يقدر عليه الفرد لوحده. بل إنه يتواجد مفعور الذنب، مستور النقص، مجبور التقصير بين ظهرائي الجماعة الشرسة. لكن قوتها لا تنحصر على الشر فقط، بل تنعكس على الخير الجسيم أيضاً، فلا تبخل بالنفس والنفيس في أعمال نبيلة تحركها عاطفة الكل لا الفرد، فتجدها تهب هبة الجسد الواحد لحماية وخدمة الكل والواحد.

كان هذا التعقيب من حيث الشكل، أما عن المحتوى، فلاحظنا أن الطالب الخامس استعمل في عدة مواضع جملاً كاملة من النص الأصلي، أي أنه لم يجتهد في استخدام أسلوب كتابي شخصي مثل (أما السبب الذي حدا بالقليل من علماء النفس الذين بحثوا في أحوال الجماعات إلى الحكم عليها بانحطاط الأخلاق)، و(والفرد لا يجراً على الاسترسال مع هذه البقية حذر الوبال الذي تجره عليه)، و(فالجماعة دون الفرد أهل لعظائم الأعمال في باب النزاهة والإخلاص).

وأما حال الطالب السادس فقد بدا فيه اقتباس كثير لكلمات الكاتب الأصلي من مثل (الإنصاف)، و(انحطاط)، و(شفقة وحنان)، وحتى بعض العبارات من مثل (اصطلاح العموم)، و(قمع النفس)، و(التجمل بأخلاق عالية). فقد كان بإمكانه الاستعانة بمرادفات قريبة مثل (العدل)، و(تدني)، و(رحمة وعطف)، و(اتفق الجمع)، و(ردع النفس)، و(للتحلي بصفات رفيعة)، على الترتيب.

وأما الطالب السابع، فقد كرر بعض التفاصيل التي كان التلخيص في غنى عنها، وكان الأجدر به أن يحذفها تماما أو يحورها في كلمة أو اثنتين من مثل (يمكننا القول أن المجموعة تستحق التجمل بأخلاق عالية) مقابل (جاز لنا أن نقول بأن الجماعات أهل للتجمل بأخلاق عالية). في النص الأصلي. وفي موضع آخر قال (فلاحظ أنه عندما يقدم على الضرر مع أشباهه يحذو حذو غير العاقل كحب الجماعة الصيد، فنجدها منكبة على الفرد لا تأخذها به رافة ولا رحمة، يأتون عصب ميتة القلب لتتهل كلابهم الشرسة هش الفريسة)، وكأن به أعاد الصياغة بدلا من التلخيص وحذف تفاصيل غير مهمة في النص الجديد.

وحول أهمية التلخيص في الترجمة الشفهية، قال الطالب الرابع أنه يسمح بالتركيز على الأهم، وقال الطالب الخامس أنه يساعد على عدم إهمال جوهر الرسالة الأصلية، وقال الطالب السادس لعل أهم ما توفره له تقنية التلخيص هي ربح الوقت في الترجمة الشفهية. وفي خانة الملاحظات الإضافية انصبت جل ملاحظات طلبة المجموعة ب الذين كتبوا فيها حول هذا الجزء فقالوا "قد يبدو التلخيص سهلا، لكنه يستوجب طاقة كبيرة" (الطالب الثالث)، و"يتطلب [...] قرارات حاسمة في اختيار الأفكار المهمة بالنسبة للكاتب" (الطالب الثاني) لأننا قد "لا نفهم أحيانا مراده-الكاتب-" (الطالب الرابع)، و"كثيرا ما نواجهه-المراد الأصلي- في الترجمة، فنخشى أن لا نترجم المعنى المرجو" (الطالب الثاني) لذلك "أظن أن تدريب التلخيص مهم في الترجمة الشفهية المحكومة بالوقت" (الطالب السادس).

وعموما تبين لنا من خلال تحليل إجابات طلبة المجموعة ب على السؤال الذي طرح حول مستوى الصعوبة من كل تدريبات هذا الجزء (الكلمة أم العبارة أم الفقرة أم النص)، رتبنا

ردهم إلى مستويين: أولاً، من حيث المعنى على مستوى العبارة الانجليزية "ربما لبعد الثقافة" (الطالب الثالث)، وثانياً، من حيث الترجمة على مستوى الكلمة خاصة في تدريبات اللواصق حيث "يتعذر إيجاد كلمة واحدة تغطي اللاصقة والجذر معا كما هو الحال في اللغة الانجليزية" (الطالب الأول). وصرح الكل بأن رصيدهم اللغوي غير كاف لتفسير وشرح مختلف التقنيات اللغوية، والسبب، على حسب ظنهم، عائد إلى عدم الاحتكاك الكافي باللغة الأجنبية (الطلبة الأول والثالث والخامس والسادس)، وأما فيما يخص اللغة العربية فيعود ذلك إلى عدم دراسة النصوص دراسة تقنية منذ أيام المدرسة (قبل الجامعة) (الطالبان الرابع والسابع).

6.1.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى التداولي

يخص هذا العنصر نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى التداولي. نتدارس العبارات الاصطلاحية في اللغتين العربية والانجليزية على ضوء المطلوب، وفي إطار المتاح من المراجع، حيث قد يتعذر أحيانا الوصول إلى أصل بعض العبارات، أو الحادثة أو السياق الذي أدى إلى توليدها. وبالتالي، يدل عدم ذكرها تعذر الوصول إليها. وعلى هذا الأساس، لم نذكر أداء طلبة المجموعة ب لهذا العنصر في جدول عرض النتائج، واكتفينا بذكر ما وجدنا في التعقيب. اعتمدنا في دراسة الأمثلة، في جانب تدريب العبارات الاصطلاحية في اللغة العربية، على كتاب مجمع الأمثال للإمام أبو الفضل الميداني (ب.ت) بجزأيه الأول والثاني، وفي عبارات اللغة الانجليزية على المواقع (www.thefreedictionary.com)، و(www.powerthesaurus.org)، و(www.phrases.org.uk).

1.6.1.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التداولي

نعرض في الجدول 23 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى التداولي.

الجدول 23

عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب على المستوى التداولي

طلبة المجموعة ب	أداء التدريبات	استمارة التغذية الراجعة للتدريب
الطالب الأول	أجاب على كل عناصر التدريب	أجاب على أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول أداء التدريب
الطالب الثاني	أجاب على كل عناصر التدريب	أجاب على أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول أداء التدريب
الطالب الثالث	ترك عبارة كاملة في اللغة العربية وترك مقابل عبارة في اللغة الانجليزية	أجاب على أسئلة الاستمارة ولم يضيف أي ملاحظة شخصية
الطالب الرابع	ترك مقابل/ترجمة عبارتين في اللغة العربية	ترك سؤالاً واحداً دون إجابة، وأضاف ملاحظات شخصية
الطالب الخامس	لم يضع مقابل/ترجمة لعبارة واحدة انجليزية	أجاب على أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول أداء التدريب
الطالب السادس	لم يشرح عبارتين في اللغة الانجليزية، ولم يضع مقابل/ترجمة عبارتين في اللغة العربية	ترك سؤالاً واحداً دون إجابة، وأضاف ملاحظات شخصية
الطالب السابع	أجاب على عناصر التدريب	أجاب على أسئلة الاستمارة وأضاف ملاحظات شخصية حول أداء التدريب

2.6.1.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب المستوى التداولي

تبين لنا، على هذا المستوى، أن الطلبة الأول والثاني والسابع أدوا كل أجزاء التدريب. فشرح الطالب الأول مثال (إن مع اليوم غدا يا مسعدة) وقال (يضرِب مثلاً في تنقل الدول على مر الأيام وكرّها). وأما عن مقابلها فذكر العبارة الانجليزية (you win some, you lose some). وقال في تفسير العلاقة بينهما أن العرب تربط انقلاب الحال بالزمن، والغرب بالربح والخسارة لأن تركيزها مادي أكثر. وعلى إجابته يمكن إضافة عبارات أخرى معززة للمعنى ذاته من جنس (إن مع العسر يسراً)، و(يوم لك ويوم عليك)، أو بصياغتها الكاملة (الدهر يومان يوم لك ويوم عليك)، و(الطيور تأكل النمل، وعندما تموت فإن النمل يأكلها). وأما عن مقابلها، وجدنا صيغاً أخرى تصب في نفس المعنى هي (you win a few, you lose a few)، و(you can't get them all)، أو في صياغة جامعة (you can't get them all, you win some, you lose some).

ومن أمثلة الطالب الثاني، دراسته لعبارة (بلغ السيل الزبى)، حيث قال أنها تضرب لمن جاوز الحد، لأن الزبية تكون في موضع عالي لا يصله السيل، فإذا وصله فكانت فوق المتوقع. ووضع عبارة (enough is enough) كمقابل لها. وعن العلاقة بين العبارتين ذكر أن الزبية توضع لاصطياد الأسد، وهي ثقافة منتشرة عند العرب القدامى في مناطق معينة غائبة في الثقافة الانجليزية التي تعبر عن عدم القدرة على التحمل ب (يكفي). نلاحظ أن إجابته وافية لأنه وصل إلى تفسير المعنى المراد من العبارة حيث جاء في مجمع الأمثال : "هي جمع زُبْيَةٍ. وهي حُفْرَةٌ تُخْفَرُ للأسد إذا أرادوا صَيْدَهُ، وأصلُها الرابية لا يَغْلُوها الماء، فإذا بلغها السيلُ كان جارفاً مُجَحِّفاً. يضرب لما جاوز الحد" (ج. 1. ص. 133). وذكر أيضا في الكتاب ذاته مجموعة من العبارات التي تطلق في نفس معنى بلوغ منتهى الشدة، كعبارة (بَلَغَتِ الدِّمَاءُ الشُّنَّ)، والنَّثَّة: الشَّعْرَاتُ التي في مؤخر رُسْغِ الدابة، وهو مثل يضرب عند بلوغ الشر النهاية، كما قالوا "بَلَغَ السَّيْلُ الزُّبَى" (ج. 1. ص. 136)، وعبارة (بَلَغَ السَّيْلُ الْعَظْمَ)، وعبارة (بَلَغَ مِنْهُ الْمُخَنَّقُ)، وهو الْحَنْجَرَةُ وَالْحَلْقُ: أي بلغ منه الْجَهْدَ (ج. 1. ص. 140). ويقال أيضا (جَاوَزَ الْحِرَامُ الطُّبِّيَّ)، والطُّبِّيُّ للحافر والسباع: كَالضَّرْعِ لغيرها، وكتب عثمان إلى علي رضي الله عنهما لما حُوصِرَ "أما بعد فإن السَّيْلَ قد بلغ الزُّبَى، وجاوز الْحِرَامَ الطُّبِّيَّ، وتجاوز الأمر بي قَدْرَهُ، وطَمَعَ في مَنْ لا يدفع عن نفسه" (ج. 1. ص. 252-253). وقال الطالب الخامس (طفع الكيل)، وأجاب الطالب السابع ب (لم يبق في قوس الصبر منزع)، والمنزع هو السهم، أي انتهت أسهم القوس وهو وحده فلم ينفع بعده. وقد نجد مقابلات أخرى في اللغة الانجليزية مثل (that's enough)، و(I'm sick of this)، و(I've had it)، و(I'm fed up)، و(this is the last straw)، و(knock it off)، و(there's a limit to everything)، على سبيل المثال.

وفي شرح عبارة (إنه ماعز مقروظ)، قال الطالب السابع يضرب للرزين العاقل، لأن الماعز المقروظ جيد ومتقن الدبغ. واقترح عبارة (as wise as owl) كمقابل لها في الانجليزية. وأردف في تفسير العلاقة بينهما أن كل ثقافة ضربت مثلا بالحيوان الذي تعرف عنه أكثر، مثل تربية المواشي في البيئة العربية الصحراوية. وهنا يمكن أن نقول أنه بالرغم من تغطيته لكل عناصر هذا الجزء إلا أنه لم يتوسع كفاية في الإجابة. فالمقصود بالماعز

هنا، إضافة إلى مفرد المعز، جلده. والمقروظ هو صفة ما دبغ بالقرظ، والقرظ هو ورق شجر السلم الذي يدبغ الجلد، وهو أجود ما تدبغ به العرب. أما المعنى فكما قال الطالب السابع يأتي في الحصيف تام العقل والرأي. كما لم يفسر سبب قول (as wise as an owl) في اللغة الانجليزية، والذي يعود إلى أن طائر البومة كان يعد رمزا لأثينا لأنه يمثل إلهة الحكمة وبقيت الفكرة كذلك لعصور طويلة. ويقال أيضا (as wise as Solomon) نسبة لحكمة سليمان البالغة ونضج عقله.

أما بقية طلبة المجموعة ب، كما وضح الجدول 28، غفل كل واحد منهم عن جزء أو جزأين في بعض العبارات. فنجد مثلا أن الطالب الثالث ترك شرح العبارة الاصطلاحية (أنفذ من خازق). ولتسهيل فهم العبارة نفسر كلماتها، حيث تعني (الخازق) و(الخاسق) السنان، وهو نصل الرمح، وإذا قلنا خزق السهم أي نفذ في الرمية تعبيرا عن شدة الدقة، لذلك تعني عبارة (أنفذ من خازق)، أنفذ من السهم النافذ، أي دقيق الرمية، وعليه تستعمل في وصف الشخص النافذ في قراراته وشؤون عمله. وفي مقابل هذه العبارة، اقترح طلبة المجموعة ب ترجمات شخصية للمعنى مثل (accurate)، و(meticulous)، و(scrupulous)، حيث ركزوا على أهم صفة في من تقال فيه العبارة. لكن اللغة الانجليزية غنية جدا بمقابلاتها، حيث نجد عبارة (as sharp as a needle) فاستعملت كلمة (needle) أي (إبرة) لدقتها مقابل الخازق، وللسبب ذاته يقال (as sharp as a tick) و(tick) هو الدبوس الصغير الذي يثبت الورق على اللوح، ويقال أيضا (sharp as a razor)، أو (razor-sharp) لحدة موسى وكلها تدل على الشخص الحاذق أي (masterful)، و(dexterous)، و(deft).

ونلاحظ أن الطالب الرابع ترك مقابل عبارتين في اللغة العربية. فقال في (أول الشجرة النواة) أنها عبارة تقال في الأمر الصغير الذي يتولد منه الأمر الكبير، ولكنه لم يضع لها مقابلا ولم يقترح لها ترجمة مع أن شرحه كان دقيقا. وبالبحث نجد أن هناك الكثير من المقابلات لها في اللغة الانجليزية. فيقال (Mighty oaks from little acorns)، ف (oaks) تعني السنديان وواحدته سنديانة وهو شجر البلوطيات، و(acorn) هي حبة البلوط، والصفة (Mighty) تعني العظيم، والكبير الهائل، والصيغة الحرفية هي (السنديان العظيم من البلوط الصغير)، كناية عن عدم احتقار العمل الصغير فقد ينتج الكبير. ويقال أيضا (Little

Step by step) أي أن (الخطب الخفيف يسقط البلوط الكبير)، و (one goes far) بمعنى الخطوة تلوى الأخرى حتى بلوغ المنتهى، يقال أيضا في نفس النهج (A journey of a thousand miles begins with a single step)؛ أي أن (رحلة الألف ميل تبدأ بالخطوة الواحد). كما يقال (Many a mickle makes a muckle)؛ أي أن (المقدار الصغير يصنع الكثرة). وبتعبير بسيط جدا يقال أيضا (Little by little)؛ أي (رويدا رويدا)، و (Every little bit helps) بمعنى (كل صغير ولو قلّ مفيد)، وكلها في معنى (أول الغيث قطر) التي تقال أيضا في اللغة العربية بمعنى (أول الشجرة النواة) في معنى تقدير القليل من الأمر حتى ينمو.

وفي عبارة (يعلم من أين تؤكل الكتف)، قال شارحا أنها تقال في وصف الشخص الخبير والمحنك، ولكنه لم يضع لها مقابلا. جاء في مجمع الأمثال: "من حيث تؤكل الكتف" يضرب للرجل الداهي. قال بعضهم: تؤكل الكتف من أسفلها، ومن أعلى يشق عليك، ويقولون: تجرى المَرْقَة بين لحم الكتف والعظم، فإذا أخذتها من أعلى جَرَتْ عليك المرقّة وانصبَّت، وإذا أخذتها من أسفلها انْفَشَرَتْ عن عظمها وبقيت المرقّة مكانها ثابتةً" (ج. 1. ص. 65-66). وفي سياق المعنى، تستعمل اللغة العربية عبارات أخرى مثل (أعلم بمنبت القصيص)، فالقصيص منابت الكمأة التي لا يعلمها إلى عالم بالنبات، والكمأة فصيلة نباتية تنبت تحت الأرض؛ أي أنه أعلم من غيره بموضوعه. ومقابله يمكن استعمال عبارة (a mine if information) ومعناها الحرفي (منجم من المعلومات) تقال في غزير المعرفة في مجال معين وخبير، ونحوها (cover a lot of ground) حرفيا (يغطي مجالا كبيرا) بمعنى يعرف الكثير، و (know something inside out) حرفيا (يعرف داخل الأمر وخارجه)؛ أي كل تفاصيله ودقائقه وشعابه، و (an old hand) حرفيا (يد قديمة)، بمعنى متمرس وخبير ومحنك وغزير التجربة كما جاء في إجابة الطالب السادس.

أما الطالب السادس فقال في شرح عبارة (أروغ من ثعالة، ومن ذئب الثعلب) تقال للمراوغ الماكر ولم يضع لها مقابلا، ولم يترجمها. ويقصد بالثعالة الثعلب، ويضرب المثل عن مراوغته لكلاص الصيد بذنبه فتتبعه، والمعنى هو وصف الذي يراوغ في الحق مكرا وخبثا. ومقابلها في الانجليزية يقال (as sly as a fox) ومعنى (sly) خبيث وماكر وكائد

ومخادع، و(fox) هو الثعلب والمعنى الحرفي هو (بلغ مكر الثعلب). وتستعمل أيضا في هذه العبارة كلمات (cunning) و(crafty) و(wily) في نفس معاني (sly) وقد ذكرها الطلبة الأول والخامس والسابع، على الترتيب.

وفي عبارة (أخلف من عرقوب)، اكتفى بقول "تطلق على شخص يخلف الوعد". أما الطالب الأول فقد فصل في واقعيتها فقال: قال عرقوب لأخ أتاها يسأله "إذا أطلعت هذه النخلة فلك طلعتها، فلما أطلعت أتاها للعدة، فقال: دعها حتى تصير بلحا، فلما أبلحت قال: دعها حتى تصير زهوا، فلما زهت قال: دعها حتى تصير رطبا، فلما أرطبت قال دعها حتى تصير تمرا، فلما أثمرت عمد إليها عرقوب من الليل فحدها ولم يعطي أخاه شيئا، فصار مثلا في الخُلف"، وهي ما جاء في مجمع الأمثال (ج. 2. ص. 336) فيقال (مواعيد عرقوب)، و(أخلف من عرقوب). ومقابل ذلك يقال (welch on) و(welsh on) في مخلف الوعد مثل (I don't trust her anymore, she always welches on her promises.)

وأما عبارة (الحديد بالحديد يفلح)، فقال فيها الطالب الثالث أن يفلح تعني يشق ومنه يقال الفلاح للحراث؛ لأنه يشق الأرض، ومعناها أن الشديد لا يلين إلا بما يماثله، وزاد عن جوابه الطالب الأول أي يُستعان في الأمر الشديد بما يشاكله ويقاويه. وضرب الطالب الرابع مثلا آخر هو (الشر للشر خلق)، وقال الطالب السادس ويقال أيضا (صادف درء السيل درءا يصدعه). وأما اللغة الانجليزية فتقول (diamonds cut diamonds) أي الألماس بالألماس يقطع، وهو ما أجاب به طلبة المجموعة ب.

أما جانب العبارات الاصطلاحية في اللغة الانجليزية، لاحظنا أن الطالبين الثالث والخامس قد تركا عبارتين دون ذكر مقابل لهما في اللغة العربية ولم يوردا أي ترجمة لهما. فقال الطالب الثالث في عبارة (palmy days) أن (palmy is used to describe a time of the past when life was good) وهي إذا (days of happiness)، و(prosperous and luxurious days). لم يصل أي طالب من المجموعة ب إلى وضع مقابل لها من اللغة العربية ولكنهم ترجموا لها ترجمة معنى مثل ترجمة الطالب الأول (أيام بحبوحة) وعلى نحوه ترجم الطالب الثاني ب (في بحبوحة)، وقال الطالب الخامس (في نعيم)، وقال الطالب السادس (أيام رغد)، واقترح الطالب السابع (أيام رخاء). وبالبحث نجد أن العرب استعملت

عبارة (في مثل حَوْلَاءِ السَّلَى) كقولهم (عمر في حَوْلَاءِ السَّلَى)، وحَوْلَاءِ هي الماء الذي يخرج على رأس الولد، والسَّلَى جلدة رقيقة يكون فيها الولد للدلالة على العيشة الخصبية والرغيدة (الميداني، د. ت. ج. 1، ص. 744). وتقول أيضا (هُمُّهُ في مثل حدقة البعير) . قال فيها الميداني : "يضرب لمن هو في خَصْبٍ وَنَعْمَةٍ، وذلك أن حدقة البعير أخصب ما فيه؛ لأن بها يعرفون مقدار سمنها، وفيها يبقى آخر النَّقْيِ [...] مخ العظام، وشحمة العين من السمن) (ج 2، ص. 466). وتقول أيضا (هم في مثل حَوْلَاءِ الناقة)، "والحولاء من الناقة هو قائد السَّلَى، أي يخرج قبله، ويراد به كثرة العشب؛ لأن ماء الحَوْلَاءِ أشد ماء خضرة [...] وقال رائد: تركت الأرض مخضرة كأنها حَوْلَاءٌ، بها قصيصة رُقْصَاء، وعَرْفَجَةٌ خاضبة حمراء، وعَوْسَجَ كأنه النعام من سواده) (الميداني، الدراسة التجريبية ج. 2، ص. ص. 466-467).

والعبارة التي ترك مقابلها وترجمتها الطالب السابع هي (a stich in time saves nine). وقال يقصد بها أنه من الأفضل أن يحل المرء مشكلة ما في وقتها؛ لأنه إذا تركها تضاعفت تبعاتها وصعب عليه ضبطها. ووجدنا بالبحث في موقع (www.phrases.org.uk) أنها عبارة تولدت في إنجلترا في القرن الثامن عشر بمعنى أن الإسراع في خياطة الغرز والنقوب الصغيرة والتمزق أسهل من محاولة تصليحها بعد مدة حيث تكون قد اتسعت، لذلك فإن الترجمة الحرفية لهذه العبارة الانجليزية هي (غرزة في حينها، تعفيك تسع من مثلها). يضرب هذا المثل في تحفيز الكسالى على عدم تأخير العمل، وبالتأكيد على خطورة التأجيل، وأهمية الوقت. ويقال أيضا في اللغة الانجليزية (procrastination is the thief of time)؛ أي (سارق الوقت التأجيل). وفي المقابل يقال في اللغة العربية (لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد)، و(داو جرك لا يتسع)، وقال الطالب الرابع (علاج المشكلة في بدايتها يحول دون استفحالها).

ولم يشرح الطالب السادس عبارتين. الأولى هي (add insult to injury) وقال في مقابلها (وضع الزيت على النار). ولكن العبارة التي اقترح ما هي في الحقيقة إلا ترجمة حرفية عن العبارة الانجليزية (add fuel to the fire)، و(add fuel to the flames) ف (fire) هي النار و(flame) هي لظى النار وجذوتها، ويقال أيضا (pour gas/gasoline on)

(the fire)، و (gas) و (gasoline) هما (الوقود) وهو معنى (fuel)، ومعنى (pour) في العربية (صب) و (سكب). ويقال أيضا (add yeast to the brew) وحرفيا تعني (يزيد المنقوع خميرة). والمعنى العام للعبارة هو أن يزيد شخص في استفحال أمر متأزم بالأساس. فنصل بالتالي إلى العبارة المستعملة في اللغة العربية (زاد الطين بلة)، وحرفيا (add insult to injury) هي (زاد الجرح شتما)، أو (زاد على الجرح الشتم).

والعبارة الأخرى هي (the early bird gets the worm)، وترجمها حرفيا (الطير المبكر يحصل على الدودة). ومعنى العبارة أن النشاط والمبكر في الاستيقاظ يحصل على فرص نجاح أكثر ويظفر بحظوظ نفع أوسع. وقال الطالبان الثالث والخامس (من يصل أولا يحصل على البيض)؛ أي قبل نفاذه. ونجد في الثقافة الإسلامية الفكرة ذاتها حول وقت الفلاح، ففي دعاء النبي صلى الله عليه وسلم (اللهم بارك لأمتي في بكورها) (أخرجه الطبراني)؛ أي فتح الله بركات الرزق للمبكرين في قضاء حوائجهم، وقال في هذا السياق الطالب الأول (الرزق في البكور). لكن الطالب الرابع قدم منظورا مغايرا حيث قال إذا ما ضربنا هذا المثل في الاجتهاد فنجد المقابل العربي لذلك عكس الصباح (من طلب العلا سهر الليالي) في قول الشافعي (بقدر الكد تكسب المعالي / ومن طلب العلا سهر الليالي). وإذا حللنا هذا القول نجد أنه يقارب عبارة (the small/ wee/ early hours of the night) وهي الساعات الأخيرة من الليل بعد منتصف الليل والساعات الأولى صباحا، وبالتالي قد يشمل التعبير آخر الليل وبداية الصباح.

أما عن العبارات التي اجتهد بعض طلبة المجموعة ب في ترجمتها، نجد (to kick the bucket)، حيث قال الطالب الأول (توفي)، والطالب الثالث (مات) و (هلك) في ترجمات بسيطة ومباشرة، ولكن صحيحة. أما بقية طلبة المجموعة ب فقالوا (وافته المنية)، و (لاقي وجه ربه)، و (انتقل إلى ربه/ الرحمن). ووجدنا أيضا (تلفظ آخر أنفاسه) وفي الانجليزية (breathe one's last)، و (draw one's last breath)، و (انتقل إلى جوار ربه)، و (انتقل إلى جوار المولى) وفي الانجليزية (meet one's maker). وقالت العرب (وردوا حياض غتيم)، ويقال أيضا (وقع فلان في حوض غتيم) و غتيم تعني الموت (الميداني، ج. 2، ص. 438). وقد يعود السبب في استعمال كلمة (bucket) بمعنى (الدلو) أو (السطل)، حسب ما جاء في

(www.thefreedictionary.com) أنه مرتبطة بالدلو الذي عادة ما يقف عليه الشخص عندما يريد الانتحار شنقا بركل الدلو. ويقال أيضا (hand in (one's) dinner pail) حرفيا (سَلَمَ حاملة أكله)؛ لأن (pail) هي الجردل والمدلجة التي يوضع فيها الأكل والشراب لينقل إلى مكان آخر كالعمل والتنزه. ونجد أيضا عبارة (go the way of all flesh) حرفيا (اتخذ طريق كل الأجساد).

واقترح الطالب الرابع (لا تعلق آمالا عاجلة عليه) لعبارة (do not hold your breath)؛ لأن، حسب شرحه، تستعمل إذا ما أردنا أن نقول لشخص ينتظر حصول أمر في القريب العاجل، ولذلك قيل (لا تحبس أنفاسك لمدة طويلة) كمعنى حرفي للعبارة؛ لأن ذلك غير ممكن على الأقل حتى حدوث المتوقع. وقال الطالب الخامس (لا تأمل تحققه في العاجل).

وفي ترجمات شخصية أخرى، اقترح الطالب السادس في (once in a blue moon) عبارة (نادرا جدا) وهي تعبر عن معناها فهي حرفيا (مرة في القمر الأزرق). ويعود السبب في استعمال عبارة (القمر الأزرق) إلى الظاهرة الفلكية التي يصادف فيها ظهور القمر بدرا مرتين في الشهر، ويقال أيضا البدر الثالث في دور الموسم الأربعة، وهي ظاهرة نادرة جدا، ويوصف باللون الأزرق لأنه عادة ما يكون أبيضاً أو رمادياً أو دمويّاً ولكن لا يكون أزرقاً، ولذلك يضرب به المثل في الندرة (www.phrases.org.uk)، وعليه يقال (once in a blue moon) في أمور نادرة جدا أو مستحيلة الحدوث كما في (once a century)؛ أي (مرة في القرن)، و (on a cold day in hell)؛ أي (في يوم بارد في جهنم)، و (scarce as ice water) (in hell)؛ أي (نادر كماء جليدي في جهنم)، و (when pigs / cows / donkeys / elephants fly)؛ أي (عندما تطير الخنازير / البقر / الأحمر / الفيلة)، و (rare as hen's teeth)؛ أي (نادرة ندرّة أسنان الدجاج). وتقول العرب (وَعَدَهُ عِدَّةُ الثَّيَا بِالقمر)، قال الميداني (وذلك أنهما يلتقيان في كل شهر مرة) (ج. 2، ص. 441)، وقال ابن منظور: "والعرب تقول: ما يأتينا فلان إلا عداد القمر الثريا وإلا قران القمر الثريا أي ما يأتينا في السنة إلا مرة واحدة" (ج. 3، ص. 283)، والثريا منزلة من جملة المنازل التي ينزلها القمر. فنلاحظ أن أداة الحصر (إلا) تدل على قلة الزيارة، أي نادرا ما يأتي.

وفي عبارة (at sixes and sevens)، قال طلبة المجموعة ب أنها تستعمل في التعبير عن حالة الفوضى وغياب النظام واختلاط الأمور أي (confused) و (disorganized) و (disagreement). تولدت العبارة أساسا من لعبة زهرة النرد تعبيراً عن الخطر الذي تحمله من رميها حيث لا يعلم راميها ما الذي سيحل به من نتيجة، ثم تطورت العبارة لتعبر عن غموض الأمور بسبب اختلاطها. ويقال أيضا (upside down) وهو ما يقابلها في العربية (عاليها سافلها) (من سورة هود، الآية 82)، و (be a dog's breakfast)؛ أي (أن يكون في حالة فطور الكلب) كناية عن الأشياء المختلطة التي يمكن أن يتناولها الكلب. وأما في اللغة العربية فاقترحوا (اختلط الحابل بالنابل). جاء في مجمع الأمثال (ثار حابلهم على نابلهم)، وجعلت لي الحابل مثل النابل)، و (اختلط الحابل بالنابل)، "يقال: إن الحابل صاحبُ الجبالة التي يُصاد بها الوحش، والنابل: صاحب النبل يعني الذي يصيد بالنبل، ويقال: إن الحابل في هذا الموضع السدى والنابل اللحمة" (ج. 1، ص. 272)، يقال للمخلط، وقال أيضا (اختلط المرعي بالهمل) "يقال: إبل همل وهوامل وهُمَال، واحداها هامل. والمرعي: التي فيها رعاؤها، والهمل ضدها. يضرب للقوم وقَعُوا في تخليط" (ج. 1، ص. 364)، و (اختلط الخائر بالزباد) "الخائر: ما خثر من اللبن، والزباد: الزبد. يضرب للقوم يَغُون في التخليط من أمرهم" (ج. 1، ص. 368)، وفي نفس معناه (اختلط الليل بالتراب). ويقال أيضا (رأساً على عقب)، وتقابلها (head over heels)، إلا أن الانجليزية تستعملها على وجه الخصوص في السياق العاطفي (He is in love head over heels)؛ أي أنه بلغ الصباغة في الغرام.

وآخر عبارة في هذه القائمة هي (getting the test / a taste / a dose of your own medicine)، قال في معناها الطالب الرابع هي أن يعامل شخص بنفس ما يعامل به غيره، وقال الطالب السادس تلقي المعاملة السيئة ذاتها التي عامل بها الناس. وفي مقابلها قال الطالب الثالث (تجرع من نفس كأسه)، وكان الطالب الأول قريبا منه في (أذاقه من نفس الكأس المرة التي تجرعها)؛ لأن الترجمة الحرفية للعبارة الانجليزية هي (تذوق دواءك). وكانت هناك إجابات أخرى من مثل (كما تدين تدان)، و (الجزاء من جنس العمل)، و (دنته بما صنع)، و (كما تزرع تحصد)، ويقال أيضا (كما تجازي تجازي)، وفي لسان العرب (تُجَازَى بفعلك وبحسب ما عملت)، وفي سورة الرحمان، الآية 60 (هل جزاء الإحسان إلا

(الإحسان)، وعليه فمن لم يحسن لا يلقي الحسن، وقال الشاعر خالد بن زهير الهذلي (فَلَا تَجَزَّعَنَّ مِنْ سِيرَةٍ أَنْتَ سِرَّتَهَا / فَأَوَّلُ رَاضٍ سِيرَةً مَنْ يَسِيرُهَا).

قالت المجموعة أنها استغلت توظيف المعاجم أحادية اللغة في تفسير المبهم من العبارات لاقتراح الترجمة في حال غياب العبارة المقابلة، وقال الطالب الأول: "تبدو العلاقة غريبة بين العبارة ومقام استخدامها، ولكن بمجرد شرح مفردات العبارات تتضح مثل لفظة مقروظ في ماعز مقروظ: الشجر الذي يستخرج منه الدبغ الجيد لصبغ جلد الماعز". وأما البحث عن أصل العبارة "ف[يساعد كثيرا في فهم المعنى والبحث عن المقابل] (الطالب الخامس)، "وفي الترجمة" (الطالب الثالث)، و"يساعد[ني] سياق توليدها في تثبيتها لاحقا" (الطالب السابع)؛ لأن تدارس "السياق يوضح العبارة التي، أحيانا، لا تبدو مألوفة مثل (once in a blue moon)" (الطالب الأول). كما "يبين السياق الاختلاف الثقافي في العبارات بين اللغتين مثل طريقة الانتحار في (kick the bucket)، و(انتقل إلى جوار الرحمن)" (الطالب الثاني)، ويعود ذلك إلى أسباب مختلفة مثل "الخلفية الدينية: bucket / الرحمن" (الطالب الثاني)، و"الطبيعة البيئية: الماعز حيوان مألوف في البيئة العربية الصحراوية" (الطالب الرابع)، فكثيرا ما استعملت العرب قديما عناصر من بيئتها مثل تربية المواشي والإبل" (الطالب السادس)، و"ربما استعملت كلمة (palmy) لندرة النخيل والصحاري الحارة في المناطق الشمالية الناطقة بالانجليزية، حيث أن الواحة ملاذ العطشان وغايته البعيدة" (الطالب الثالث)، أو قد تكون "الأسباب ثقافية: قد تكون العرب قد اختبرت الحديد أكثر من غيره من المعادن لاستعماله في الحروب فاكسبت معرفة كبيرة بأحوال هذه المادة حتى قالت (الحديد بالحديد يفلح)" (الطالب السادس). ومن "الطبيعي جدا صعوبة إيجاد مقابل؛ لأن الشعوب لا تختبر نفس الوقائع ك(خازق)؛ أي (نصل الرمح)، و(razor)؛ أي شفرة الحلاقة، و(الحديد) في حياة العرب اليومية مقابل (diamonds) التي رصعت تيجان ملوك بريطانيا في العصور الماضية" (الطالب الثاني)، ولا تمتلك طريقة التفكير ذاتها "مجرد/مادي: [كما في] (مع اليوم غدا) / (win/lose)؛ أي [معنوي / مادي]" (الطالب الأول). وصرّح كل طلبة المجموعة ب حول الإستراتيجية المتبعة في الترجمة عند غياب المقابل في اللغة المنقول إليها أنهم ركزوا على المعنى: "لم أهتم بالبنية الأصلية" (الطالب الثالث)، و"اجتهدت في

مراعاة المعنى على حساب البنية السطحية لأنها لا تخدم الهدف في هذا الموضع الثقافي" (الطالب الأول)، باستثناء الطالب السادس الذي قال : "أحيانا كنت أترجم حرفيا مثل (العصفور المبكر يحصل على الدودة) ل (the early bird gets the worm)".

2.1.5. تدريبات مستويات الكفاءة الفولغوية

نتطرق، الآن، لدراسة نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات الكفاءة الفولغوية بمستوياتها الأربعة (الحسي والجسدي؛ والذهني؛ والثقافي؛ والنفسي) وما ينضوي تحتها من مستويات ثانوية.

1.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الجسدي والحسي

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الجسدي والحسي.

1.1.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على حاسة السمع وكفاءة الاستماع

ضم هذا المستوى، كما جاء في الفصل الرابع، أربعة تدريبات (اختبار حاسة السمع؛ وتحديد أذن السمع المفضلة؛ والقدرة على تفعيل كفاءة الاستماع؛ وفرز الأصوات وتمييزها)، نعرض نتائجها، كل تدريب على حدة، ونعقب عليها فيما يأتي.

1.1.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب على اختبار حاسة السمع

أنجز طلبة المجموعة ب تدريبات اختبار حاسة السمع التي نعرض نتائجها ونعقب عليها في هذا العنصر.

1.1.1.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات المجموعة ب على اختبار حاسة السمع

نعرض في الجدول 24 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لاختبار حاسة السمع وتدريبات كفاءة الاستماع.

الجدول 24

عرض نتائج أداء تدريبات المجموعة ب لاختبار حاسة السمع

وصف الصوت					المعطيات الأساسية	
الصوت 5	الصوت 4	الصوت 3	الصوت 2	الصوت 1		
خلف / 60%	يمين / 80%	تحت / 20%	يسار / 100%	فوق / 40%	طلبة المجموعة ب	
خلف	يمين	خلف	يسار	فوق		
عالي	عالي جدا	خافت جدا	صاخب	معتدل		
80%	100%	20%	80%	60%		
خلف	يمين	تحت	يسار	فوق		
مسموع جيدا	عالي	غير مسموع	جد عالي	مسموع		
60%	80%	20%	100%	40%		
تحت	يمين	خلف	يسار	فوق		
جيد	عالي جدا	غير مسموع	مرتفع حد الإزعاج	عادي		
60%	80%	20%	100%	40%		
غير واضح	يمين	غير واضح	يسار	فوق		
عادي	عالي	ضعيف جدا	صاخب جدا	مسموع جدا		
40%	80%	20%	100%	60%		
خلف	يمين	تحت	يسار	فوق		
جيد	عالي	غير مسموع	مرتفع جدا جدا	منخفض قليلا		
60%	80%	20%	100%	40%		
فوق	يمين	تحت	يسار	خلف		
مسموع	مرتفع قليلا	منخفض	مرتفع	جيد		
40%	80%	20%	100%	60%		
خلف	يمين	تحت	يسار	فوق		
مسموع	مسموع جيدا	غير مسموع	مسموع جيدا	مسموع		
60%	100%	20%	80%	40%		

2.1.1.1.2.1.5. التعقيب على أداء تدريبات المجموعة ب على اختبار حاسة السمع

بينت نتائج اختبار حاسة السمع على مستوى اتجاه مصدر الصوت أن أكثر اتجاهين أشكلا على بعض طلبة المجموعة ب في تحديده هو الصادر من تحت والصادر من خلف،

حيث لاحظنا اختلاط الإجابة عليهم بينهما؛ فأجاب الطلبة الثاني والخامس والسادس ب(خلف) بينما كان مصدر الصوت الثالث (تحت)، وأجاب الطالب الثالث ب(تحت) والطالب السادس (فوق) في مصدر الصوت الخامس (خلف). أما الطالب الرابع فأجاب ب (غير واضح) في الصوتين. وبالمقابل، أكثر صوتين حددا بدقة هما الثاني (يسار)، والرابع (يمين)، حيث كانت كل الإجابات دقيقة. وأكثر صوت اقتربت فيه الإجابات من الدقة هو الصوت الأول (فوق)؛ فلم يخلط فيه إلا الطالب السادس حين قال (خلف). ويعود سبب الخلط هذا، حسب ما جاء في خانة الملاحظات الإضافية، إلى أن قدوم "مادة سمعية في العمل من تحت ومن خلف يبدو غريبا" (الطالب الخامس)، و"لم نعتد عليه" (الطالب السادس).

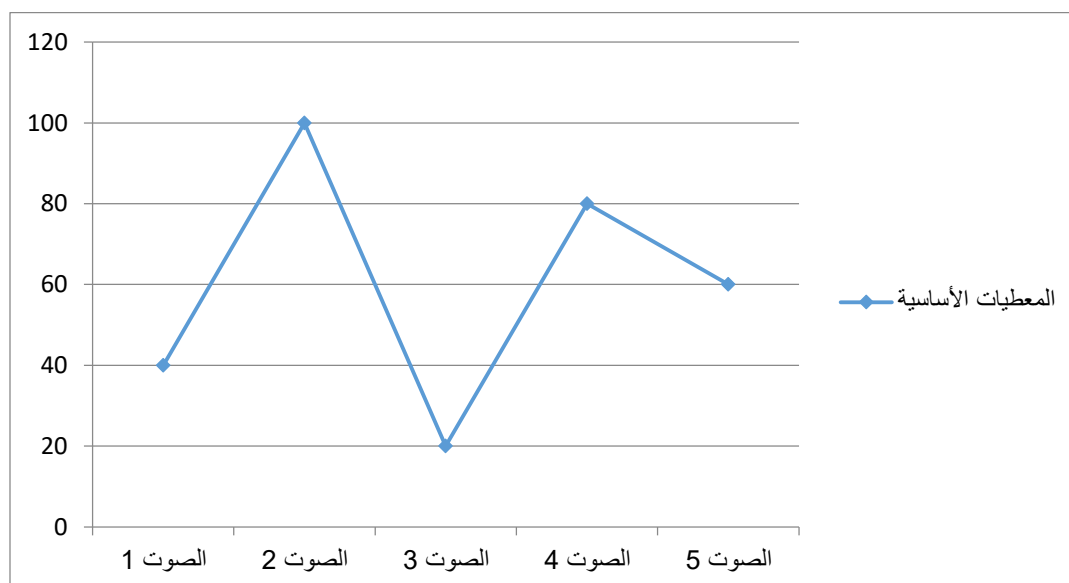
وأما عن صفته، فحددت أساسا تماشيا مع النسب التي أطلقت بها الأصوات والتي أجاب بها طلبة المجموعة ب؛ فقال، مثلا، الطالب الأول في الصوت الثالث (خافت جدا)، وقال الطلبة الثاني والثالث والرابع (غير مسموع)؛ لأنه كان أقل الأصوات نسبة (20%). وعن الصوت الثاني (100%) عبروا كلهم عن حداثتها : صاحب جدا (الطالب الرابع)، مرتفع حد الإزعاج (الطالب الثالث)، مرتفع جدا جدا (الطالب الخامس)، علي سبيل المثال. وتتوعدت الإجابات بين (معتدل، مسموع، مسموع جدا، جيد)، مثلا، في الأصوات الباقية (الأول: 40%، الرابع: 80%، الخامس: 60%).

يبين الشكل 26 دقة إجابات طلبة المجموعة ب حول نسب الأصوات الخمسة بالمقارنة مع المعطيات الأساسية للأصوات المعبر عنها في الشكل 25. فنلاحظ، من مقارنة المخططين، أن أكثر أصوات اختلطت عليهم هي الثنائية (الصوت الأول، الصوت الخامس)، والثنائية (الصوت الثاني، الصوت الرابع) (40%، 60%)، و(100%، 80%)، على الترتيب، "لقربهم في النسب" حسب ما قال طلبة المجموعة ب الذين خلطوا بينها، في الملاحظات الإضافية في استمارة التغذية الراجعة. فنجد أن الطلبة الأول والرابع والسادس وضعوا نسبة 40% للصوت الخامس (60%)، أما الطالب الأول فوضع نسبة 80%. وقلب الطالبان الأول والسابع بين نسب الصوتين الثاني (100%) والرابع (80%). لذلك، التقت أدنى نسبة

(20%) في كل إجابات طلبة المجموعة ب في المخطط الثاني وطابقت المخطط الأول لدقتها، واختلفتا في (40%، 60%)، و(80%، 100%).

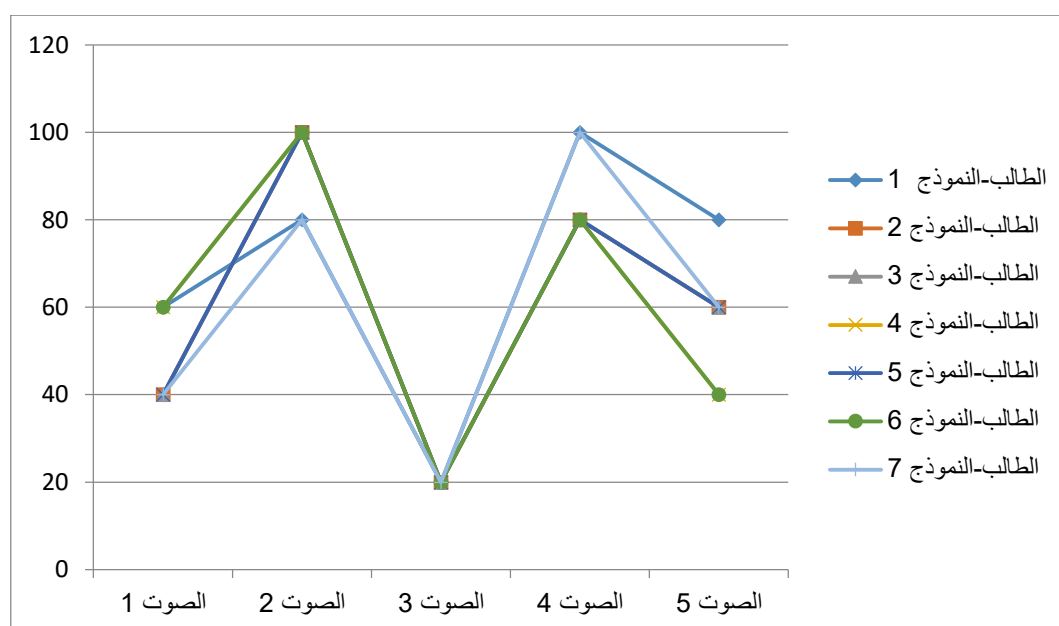
الشكل 25

مخطط نسب أصوات اختبار حاسة السمع



الشكل 26

مخطط نسب اختبار حاسة السمع للمجموعة ب



2.1.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب على تحديد أذن السمع المفضلة

يفصل هذا الجزء أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات تحديد أذن السمع المفضلة.

1.2.1.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات أذن السمع المفضلة

نعرض في الجدول 25 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات تحديد أذن السمع المفضلة.

الجدول 25

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات أذن السمع المفضلة

ملاحظات إضافية	طرق الاستماع بالأذن						
	الأذن المفضلة	واحدة أم اثنتان؟	معا	اليسار	اليمنى		
كلهم وضعوا ملاحظات إضافية عدا الطالب السابع.	اليسرى	واحدة	عادي	جيد	لم أكن مرتاحا	الطالب الأول	طلبة المجموعة ب
	اليسرى	بهما معا	صوت واضح جدا	مرتاح جدا	تركيز صعب	الطالب الثاني	
	ربما اليسرى	واحدة	نوعا ما منزعج	لم أنزعج	كنت منزعجا	الطالب الثالث	
	اليمنى	واحدة	منزعج مع أن الصوت واضح	سمع ضعيف	سمعت جيدا	الطالب الرابع	
	اليمنى	معا	جيد جدا	عادي	مريح جدا	الطالب الخامس	
	ارتحت باليسرى أكثر	واحدة	صوت عالي جدا	مرتاح أكثر	لم أكن مرتاحا	الطالب السادس	
	أفضل اليمنى لأنني ركزت أكثر	واحدة	صوت عالي	استمعت ولكنني لم أركز	عادي	الطالب السابع	

2.2.1.1.2.1.5. التعليق على أداء المجموعة ب لتدريبات أذن السمع المفضلة

تباينت إجابات طلبة المجموعة ب حول مدى ارتياحهم في الاستماع بالأذن اليمنى أو اليسرى على انفراد، حيث نجد أن الطلبة الأول والثاني والثالث والسادس لم يكونوا مرتاحين عند الاستماع بالأذن اليمنى، وكانوا مرتاحين في الاستماع بالأذن اليسرى (الطالب الأول: جيد، الطالب الثاني: مرتاح جداً، الطالب السادس: مرتاح أكثر)، ولم ينزعج الطالب الثالث كما كان منزعجاً في الأولى. أما الطالب الخامس فكان (مريح جداً) والطالب السابع (عادي)، وكان سمع الطالب الرابع جيد. وفي الاستماع بالأذن اليسرى، كان سمع الطالب الرابع ضعيف، والطالب السابع بدون تركيز.

وبعد الاستماع بالأذنين معاً، ومقارنة النتائج، بدا أن طلبة المجموعة ب يفضلون الاستماع بأذن واحدة خاصة بعد قراءة أجوبتهم في خانة الاستماع بهما معاً مثل الطالب الثالث: نوعاً ما منزعج، الطالب الرابع: منزعج مع أن الصوت واضح)، عدا الطالب الثاني والطالب الخامس فقالا : (صوت واضح جداً)، و(جيد جداً)، على الترتيب.

ومنه توصل طلبة المجموعة ب لتحديد الأذن المفضلة لديهم في السمع، فمنهم من كان قاطع الإجابة مثل الطالب الأول والطالب الثاني (اليسرى)، والطالب الرابع (اليمنى)، ومنهم من لم يقدم إجابة مباشرة مع أنهم حددوا أذن السمع المفضلة (الطالب الثالث: ربما اليسرى، الطالب الخامس: لست متأكداً ولكن قد تكون اليمنى، الطالب السادس: ارتحت أكثر باليسرى، الطالب السابع: أفضل اليمنى لأنني ركزت أكثر).

ومن خانة الملاحظات الإضافية في استمارة التغذية الراجعة، تبين أن طلبة المجموعة ب يستعملون بالأساس أذنا واحدة (الطالب الثالث: لا أحب أبداً الاستماع بالأذن اليمنى) على الأقل في حال إمكانية ذلك؛ أي إذا لم يتوجب عليهم الاستماع بالأذنين معاً، عدا الطالب الثاني الذي يستعمل اليسرى (ربما لأنني أعاني من ألم خفيف في الأذن اليمنى، ومع ذلك أفضل الاستماع بهما معاً). منهم من هو مدرك سبب التفضيل لديه (الطالب السادس: لا أحب استعمال الأذنين معاً لأنني بطبعي لا أحب الأصوات المرتفعة فهي تمنعني من التركيز)، ومنهم من لا يعلم (الطالب الأول: لم أفكر أبداً في اختيار اليمنى إذا ما أردت

الاستماع بأذن، كأن الأمر آلي عندي دون تفسير)، ومنهم من يحاول أن يفسر حالته (الطالب الرابع: أشعر بأنني لا أسمع جيدا بالأذن اليمنى مع أنني لا أعاني من أي مشكل عضوي). أما الطالب الخامس، فلم يلحظ فرقا مؤثرا على سمعه بوحدة أو بهما معا؛ أي أنه حيادي (أستعملهما بالتناوب ومعا دون ملاحظة فرق كبير، ولكن إذا كان الصوت خافتا أفضل الاثنين معا).

كما أضافوا أنهم قد يفضلون الاستماع بهما، في الحالة العادية، لضمان صوت أوضح، ولكن إذا تعلق الأمر بالترجمة الشفهية فبوحدة كي لا يغلب الصوت على ترجمتهم وبالتالي يفلت منهم حبل الأفكار.

3.1.1.2.1.5. تدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع للمجموعة ب

يفصل هذا الجزء أداء طلبة المجموعة ب لتدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع.

1.3.1.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع

نعرض في الجدول 26 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع.

الجدول 26

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع

أداء التدريبات	استمارة التغذية الراجعة للتدريب	طلبة المجموعة ب
- شاهدت المجموعة الفيديو وناقشت محتواه. - شارك كل طلبة المجموعة ب بأفكارهم (فكرة عامة وأهم أفكار المادة). - لخصت الأفكار في فقرة	أجابت المجموعة على كل أسئلة الاستمارة وأضافت بعض الملاحظات في الخانة الأخيرة.	تدريب جماعي

2.3.1.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريب القدرة على تفعيل كفاءة الاستماع

اتفقت المجموعة على أن الفكرة لمادة الفيديو تدور حول (الخطوة الأولى في تفعيل برنامج التلقيح ضد فيروس كورونا في المملكة المتحدة). وناقشت مختلف نقاط الموضوع وفضلت أن تلخصها في فقرة جامعة بدل ذكرها في نقاط بعد المناقشة:

مارغريت كينان (Margaret Keenan) هي أول امرأة في العالم تستفيد من اللقاح ضد فيروس كورونا المستجد؛ فايزر (Pfizer) بالمملكة المتحدة؛ أول بلد غربي يقدم اللقاح، اليوم على الساعة السادسة والنصف، وهي جد سعيدة بمشاركة العالم هذه اللحظات، وتعتبره أجمل هدية عيد ميلاد مسبق؛ إذ تحتفل بعامها 91 الأسبوع المقبل، وهي تأمل عيد رأس سنة هادئ في أحضان عائلتها الدافئة. مارغريت هي البداية في المخطط التلقيحي الذي يهدف إلى تلقيح الملايين بعدها بتعزيز من الوزير الأول. تتلقى اللقاح في جرعتين: واحدة اليوم؛ والأخرى بعد 21 يوم بالمستشفى الجامعي لكوفنتري (University Hospital Coventry)؛ وهو واحد من أكثر من 70 مستشفى سيقدمون اللقاح في ربوع المملكة. تَقَرَّر أن أول الفئات المستفيدة هي: فئة البالغين أكثر من 80 سنة؛ وعمال قطاع الصحة. سُلمت 800 ألف جرعة لتلقيح 400 ألف شخص، كأول جرعة في البرنامج، ولكن لم يحدد بعد تاريخ تسليم الجرعات الأخرى في مخطط إنتاج فايزر. وصرحت المراسلة بالمستشفى بأن هذه الخطوة مهمة بالنسبة للبريطانيين؛ حيث أنها تعد حدثاً تاريخياً هاماً؛ فماغى أول شخص يتلقى اللقاح في العالم خاصة بعد تسجيل 60 ألف حالة وفاة بسبب الفيروس.

من خلال هذه الفقرة، تكون المجموعة قد أَلَمَّت بكل نقاط المادة من معلومات مثل (الموضوع، الفئة المستهدفة، المستشفى، البلد، معلومات حول المستفيدة، تصريح المراسلة، اسم اللقاح) وأرقام (8 أرقام) وأسماء علم (3 أسماء)، ومدة تاريخ (بعد 21 يوم) وتوقيت (06:30)، وهو الهدف من التدريب. وبملاحظة المجموعة أثناء المناقشة، وجدنا أن كل طلبة المجموعة ب شاركوا بأفكارهم وتحليلهم من خلال الملاحظات التي دونوها على كراساتهم، ولم يفوتوا التفاصيل المذكورة. وفي خانة الملاحظات الإضافية قالوا أنهم تغاضوا عن إعادة المعلومات المكررة "لأن التكرار لا يخدم المناقشة، ولأنه تقنية خاصة بالصحفيين لتركيز المعلومة، وتذكير من فاتته، وأحياناً لإكمال وقت العرض المخصص للحصة".

4.1.1.2.1.5. تدريبات فرز الأصوات وتمييزها للمجموعة ب

يضم هذا الجزء أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات فرز الأصوات وتمييزها.

1.4.1.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات فرز الأصوات وتمييزها

نعرض في الجدول 27 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة فرز الأصوات وتمييزها.

الجدول 27

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة فرز الأصوات وتمييزها

أداء التدريبات												طلبة المجموعة ب	
المرحلة الأولى			المرحلة الثانية			المرحلة الثالثة			المرحلة الرابعة				المراحل
الفكرة	الأصوات	نوعها	الفكرة	الأصوات	نوعها	الفكرة	الأصوات	نوعها	الفكرة	الأصوات	نوعها		العناصر
+	+	+	-/+	+	-/+	+	+	+	+	+	+		الطالب الأول
-	+	-/+	-	-	-/+	+	+	+	+	+	+		الطالب الثاني
-	+	-/+	-	-	-/+	+	+	+	+	+	+		الطالب الثالث
-	+	-/+	-	-	-/+	+	+	+	+	+	+		الطالب الرابع
+	+	+	-/+	+	-/+	+	+	+	+	+	+		الطالب الخامس
+	+	+	-/+	+	-/+	+	+	+	+	+	+		الطالب السادس
+	+	+	-/+	+	-/+	+	+	+	+	+	+		الطالب السابع

2.4.1.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات فرز الأصوات وتمييزها

في المرحلة الأولى منح التدريب التي استمع فيها طلبة المجموعة ب إلى مادة سمعية وثلاثة أصوات خارجية (تقليب أوراق، وسعال، وتحريك كراسي على الأرض)، تمكن الطالب الأول من تحديد فكرة المقطع، وعدد الأصوات ونوعها. أما البقية، فأكثر ما أشكل عليهم هو تحديد نوع الأصوات، وبالضبط صوت تقليب الورق، وغابت عن بعضهم الفكرة العامة، ولكنهم وفقوا جميعاً، عدا الطالب السادس، في تحديد عدد الأصوات.

وفي المرحلة الثانية التي استمع فيها طلبة المجموعة ب مقطع آخر من نفس المادة السمعية وخمسة أصوات خارجية (رشقات قهوة، وصب الماء، وصوت مكبر الصوت،

وإطفاء جهاز حاسوب، ووضع قلم على الطاولة)، بدا أن التدريب صعب عليهم من حيث التمكن من فرز الأصوات؛ حيث تمكن فقط الطالبان الأول والخامس من تحديد عددها. أما تمييز نوع كل صوت، فقد تمكنوا من تحديد بعضها، وأكثر صوت لم يكن واضحاً لهم هو صوت وضع القلم على الطاولة. ومع أن الطالبين السادس والسابع لم يحددا عدد الأصوات بدقة، إلا لأنهما تمكنا من ذكر بعض الأنواع، وجزء من فكرة المقطع.

وفي المرحلة الثالثة من التدريب التي استمع فيها طلبة المجموعة ب إلى مقطع آخر من نفس المادة السمعية وصوت خارجي واحد (بكاء رضيع)، وكان التدرّب أسهل عليهم، فتمكنوا جميعاً من تحديد نوع الصوت، وفكرة المقطع، عدا الطالب الثالث والطالب السادس حيث لم تكن إجابتهما دقيقة حول الفكرة.

وفي المرحلة الرابعة والأخيرة من التدريب، استمعوا إلى مقطع آخر من المادة السمعية وصوتين خارجيين (تحريك مفاتيح، ورنين هاتف)، وتمكنوا من تحديد عدد الأصوات ونوعها. وأما فكرة المقطع، فتكمن الطلبة الأول والثاني والخامس من تحديدها بدقة، والبقية أصابوا جزءاً منها فقط.

2.1.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب لكفاءة النطق

ضم هذا المستوى، كما جاء في الفصل الرابع، ثلاثة تدريبات (سلاسة النطق؛ والنغمة الصوتية؛ والنبرة الصوتية)، نعرض نتائجها، كل تدريب على حدة، ونعقب عليها فيما يأتي.

1.2.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب لكفاءة سلاسة النطق في لغتي التدريب

يفصل هذا الجزء أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة سلاسة النطق في اللغة العربية واللغة الانجليزية.

1.1.2.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء تدريبات كفاءة سلاسة النطق في لغتي التدريب

نعرض في الجدول 28 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة سلاسة النطق في لغتي التدريب.

الجدول 28

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة سلاسة النطق في لغتي التدريب

طلبة المجموعة ب	أداء التدريبات	استمارة التغذية الراجعة للتدريب
الطالب الأول	كان أدائي مضحكا	وضع كل طلبة المجموعة ب ملاحظات إضافية في الخانة المخصصة لذلك عدا الطالب الخامس.
الطالب الثاني	صعبة خاصة صوت صفيّر البلبل	
الطالب الثالث	الانجليزية أصعب	
الطالب الرابع	تداخل الحروف المتشابهة صعب جدا حتى في لغتي الأم	
الطالب الخامس	قلّما أصبت	
الطالب السادس	كلها صعبة حتى القصيرة والتي تبدو سهلة	
الطالب السابع	ظننتها سهلة، ولكنني وجدت العكس تماما	

2.1.2.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة سلاسة النطق في

لغتي التدريب

أدى كل طلبة المجموعة ب التدريبات بدرجات تحكم متفاوتة، فمنهم من أخطأ أو تلثم أو توقف في اللغة العربية أكثر، ومنهم العكس؛ أي في اللغة الانجليزية بنسبة أكبر. فعلى مستوى اللغة العربية، وفي عبارة (خيّط حرير على حائط خليل) قلب الطالب الثاني في المرة الثالثة من التكرار بين (حرير) و(خليل)، وفي (فراش نفيسة نشف) قال الطالب الأول (فراش نفيسة نفش)؛ حيث حدث في نطقه تداخل بين الحرفين (س) و(ش)، وقلب بين (ف) و(ش) في (نشف، نفش)، وردد الطالب الخامس في كل المرات (قسطة طازجة) بدل (قشطة)، وتوقف الطالب الرابع عدة مرات في (شمس مشمسة) وقرأ (مشمشة) حتى أنه قال في تقييم أدائه (تداخل الحروف المتشابهة صعب جدا حتى في لغتي الأم)، وفي آخر كَرّة قال الطالب السابع (خبيص الخماس خبص خبز خبسات) فتداخلت فيما بينهما (س)، و(ص)، و(ز) بدلا من (خميس الخباز خبز خمس خبزات). وبدا أن أكبر تحدي كان في قراءة قصيدة صوت صفيّر البلبل، فعلى سبيل المثال، خلط الطالب الثالث والسادس بين (الخط) و(الحظ)، وتقريبا كلهم في عدد مرات تكرار (لا) في (فقال لا لا لا لا لا)، وفي

مقطع (فولولت)، و(والعود دندن دنا لي)، و(طب طبطب)، و(والسقف سق سق سق لي)، و(والكل كعكع كعكع).

وأما في اللغة الانجليزية، فلاحظنا أيضا خلط الأصوات المتقاربة مثل (wish) و(which) (الطالب الخامس) في (I wish to wish the wish you wish to wish)، و(throws) و(frows) (الطالب السابع) في (He threw three free throws)، وتغيير كلمات قريب في النطق مثل (nine nice)، و(nice mice) (الطالب الأول) في (Nine nice night nurses nursing nicely)، و(thinking) و(thanking) (الطالب السادس) في (I thought I thought of thinking of thanking you)، و(cloudest) (الطالب الثالث) في (Amidst the mists and coldest frost)، ووقفات متكررة بعد نطق كل كلمة مثل في (Red lorry, yellow lorry (x3) (الطالب الرابع)، وقراءة بطيئة جدا مثل في (Two-Two was one, too. When One-One was a race horse.) (الطالب الثاني).

غير أن طلبة المجموعة ب استحسنوا التدريب كثيرا وهو ما تبين من خلال ملاحظاتهم وهي على ترتيبهم، عدا الطالب الخامس: "كان التدريب ممتعا جدا وقررت أن أحافظ عليه دائما" و"كانت العبارات ممتعة جدا"، و"أحببت كثيرا قصيدة الأصمعي". و"العبارات الانجليزية جيدة في تعديل النطق"، و"تدريب مفيد جدا"، و"بين لي هذا التدريب أنني لست على البراعة التي حسبت نفسي عليها في اللغة الانجليزية بحكم تخصصي في مرحلة التدرج (ليسانس انجليزي)".

2.2.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب لكفاءة النغمة الصوتية

يفصل هذا الجزء أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة النغمة الصوتية.

1.2.2.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لكفاءة النغمة الصوتية

نعرض في الجدول 29 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريب تدريب كفاءة النغمة الصوتية.

الجدول 29

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريب كفاءة النغمة الصوتية

استمارة التغذية الراجعة للتدريب	أداء التدريبات		طلبة المجموعة ب
	أنواع الجمل	الموضوع المختار	
ثلاثة طلبة من المجموعة ب فقط (الطلبة الأول والرابع والسادس) أضافوا ملاحظات في القسم الأخير من الاستمارة.	-وظفوا أنواع متعددة: استفهامية، تعجبية، خبرية، وغيرها.	Minimalism	الطالب الأول
	-شاركوا جميعا بالتعاقب والتفاعل	العلاقات الاجتماعية والعالم الافتراضي	الطالب الثاني
	-وظفوا نغمات صوتية مختلفة باختلاف الجمل.	التعليم عن بعد: الواقع والضرورة بين المحاسن والإكراهات	الطالب الثالث
			الطالب الرابع
			الطالب الخامس
			الطالب السادس
			الطالب السابع

2.2.2.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات النغمة الصوتية

اختار الطالبان الأول والثاني موضوع (Minimalism) وتبادلا فيه مختلف الأفكار بجمل ذات صيغ متنوعة ونغمات صوتية مختلفة الصفات. فافتتح الطالب الأول الحوار ب(What's the exact concept?) وكانت النغمة استفهامية، ولكنه جعلها صاعدة وهي لا تلاءم مجموعة الأسئلة بكلمات (wh-question)، فكان عليه أن يجعلها نازلة. وهو ما أجاد نطقه الطالب الثاني في (Some people think that being a minimalist leads to obsession, do you agree? لأنها من مجموعة (yes/no-question). واستخدم هذا الأخير، أسلوبا نغميا صحيحا في جمل قالها على التوالي، حيث تنوعت بين خبرية، وتعجبية، وتعجبية-استفهامية (But minimalists can live with almost nothing, oh my God! it's just impossible for me! Like, with no sophisticated cell phones?! No new fashionable clothes?! Really no way!).

وأما الطالب الثالث والطالب الرابع فاختارا موضوع (العلاقات الاجتماعية والعالم الافتراضي) ونوعا في الجمل بنغمات مختلفة؛ ففي موضع واحد قال الطالب الثالث (لكن إلى أين؟ وإلى متى هذا النوع الجديد من الاستعباد؟ بل قل استغباء!)؛ أي أنه جاء

باستفهامين وأعقبهما بتعجب، وكان الصوت ملائماً لذلك. وفي مثال مما قال الطالب الرابع (صرنا في زمن يترك فيه الشخص الحاضر للبحث عن وهم خلف الشاشة، يا له من زمن!)، حيث نطق الجزء الأول إلى غاية الفاصلة بنبرة معتدلة وكأنه يخبر بأمر، ثم غير مباشرة من نغمته من باب التعجب (يا له من زمن!).

وأما المجموعة الأخيرة (الطلبة الخامس والسادس والسابع) فاختارت موضوع (التعليم عن بعد: الواقع والضرورة بين المحاسن والإكراهات)، ووظفت هي الأخرى جملاً متنوعة من حيث النغمة منها، مثلاً، النغمة المعتدلة في (تثبت كل دول العالم هذا النمط الجديد في التعليم فصار ضرورة وواقعاً). للطالب السادس، والنغمة التعجبية في (لست أدري إن كان هذا النظام الجديد نعمة أو نقمة علينا!) للطالب الخامس حيث قالها وكأنه يبحث عن جواب في صيغة تعجب، والنغمة التعجبية ثم المعتدلة في (أنا لست مقتناً تماماً! لأن الإمكانيات ليست متاحة على الدوام، والعديد من الطلبة ليس لديهم الإمكانيات المادية للدراسة عن بعد). للطالب السابع الذي عبّر عن رأيه أولاً (لست مقتنعاً!)، ثم فسر ذلك في باقي الجملة.

3.2.1.2.1.5. تدريبات المجموعة ب لكفاءة النبرة الصوتية

يفصل هذا الجزء أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة النبرة الصوتية.

1.3.2.1.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لكفاءة النبرة الصوتية

نعرض في الجدول 30 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريب كفاءة النبرة الصوتية.

الجدول 30

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريب كفاءة النبرة الصوتية

أداء التدريبات						طلبة المجموعة ب
نبرة سخرية		نبرة عتاب		نبرة ترجي		
تحديد	إلقاء	تحديد	إلقاء	تحديد	إلقاء	
+	+	+	-/+	-/+	-	الطالب الأول
+	+	+	+	+	+	الطالب الثاني
-	-/+	+	+	-/+	-	الطالب الثالث
+	+	+	+	+	+	الطالب الرابع
-	-	+	+	+	+	الطالب الخامس
+	+	+	+	+	+	الطالب السادس
-/+	-	+	+	-	-	الطالب السابع

2.3.2.1.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة النبذة الصوتية

فيما يخص تحديد نبرات زملاء، لاحظنا أن أكثر نبرتين صعبتا على طلبة المجموعة ب هما نبرتي السخرية، حيث لم يتمكن الطلبة الثالث والخامس والسابع من تحديدها، والترجي التي لم يحددها الطالب الثالث وصعبت نوعا ما على الطالب الأول. أما على مستوى الإلقاء، فلم يتمكن الطالبان الخامس والسابع من أداء نبذة السخرية، واختلط الأداء على الطالب الثالث. وأما نبذة الترجي فكانت واضحة إلا في أداء الطلبة الأول والثالث والسابع.

وبخصوص القيمة التي أضافتها النبذة في إلقاء طلبة المجموعة ب، فهي تساعد، حسب إجاباتهم، في إيصال المشاعر (الطالب الرابع) والمعنى الحقيقي للجملة (الطالب الثالث) وواقعية الكلمات (الطالب الأول)، كما يمكن أن تجذب انتباه الطرف الآخر وتضمن تفاعله (الطالب الخامس)، فتصبح الكلمات مهمة للسامع (الطالب السابع). ومن حيث الاستجابة، يمكن للنبذة أن تحقق ذلك مثل العتاب الذي يستثير المخاطب مباشرة بالأمر والنهي (الطالب الثاني). ومما تقدمه لنوعية الخطاب تقليل الكلام أحيانا (العتاب)، وإثارة الإحساس (الترجي)، وردة فعل مباشرة (السخرية) (الطالب السادس).

2.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الذهني

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الذهني وكفاءاته الثانوية (الذاكرة؛ والانتباه؛ والتركيز؛ وصناعة القرار).

1.2.2.1.5. نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الذاكرة

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة الذاكرة.

1.1.2.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الذاكرة

نعرض في الجدول 31 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة الذاكرة بأنواعها الأربعة: الذاكرة الواعية؛ والذاكرة قصيرة المدى؛ والذاكرة العاملة؛ والذاكرة طويلة المدى.

الجدول 31

عرض نتائج أداء تدريبات كفاءة أنواع الذاكرة الأربعة

أداء تدريبات أنواع الذاكرة									
الأخطاء على مستوى الذاكرة									
الطويلة	العامة				القصيرة		الواعية		
	جنسية	لغة	عاصمة	بلد	4 سلاسل	20 رقم	المصطلحات	الكلمات	
0	0	0	1	0	0	0	0	0	الطالب الأول
0	0	0	3	0	1	0	0	0	الطالب الثاني
0	0	0	3	0	2	3	0	0	الطالب الثالث
0	0	0	2	0	1	0	0	0	الطالب الرابع
0	0	1	0	0	3	1	0	0	الطالب الخامس
0	0	1	1	0	0	0	0	0	الطالب السادس
0	0	0	0	0	1	4	0	0	الطالب السابع
ملاحظات إضافية									
أضاف الطالب السابع									
أضافوا ملاحظات									
أضافوا ملاحظات، الطالب الأول									
لا توجد									

2.1.2.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الذاكرة

من تحليل أداء تدريب الذاكرة الواعية، نلاحظ أن الطلبة أجادوا تطبيق تقنية المسار المكاني (تطبيق التقنية رائع مع أنني تخوفت منها قبل أن أجربها) (الطالب الخامس)، بل وكانت فعالة بالنسبة لهم لأنهم لم يخطئوا في أي كلمة من الكلمات العشوائية ولا في المصطلحات التي ترجموها ترجمة منظورة (كان حفطي جيدا بالتقنية ولم أخطئ في أي مصطلح بل أخطأت في ترجمة الكلمات العادية) (الطالب الثالث). وجاء في خانة الملاحظات الإضافية الخاصة بالطالب السابع (لطالما كنت ضعيف الذاكرة ولم آمل أن تتطور مع حاجتي لها في الترجمة الشفهية، ولكن بتقنية المسار المكاني حفظت بسرعة و بفعالية دون أخطاء، وما أدهشني هو التثبيت السريع والدقيق لمصطلحات علمية دقيقة وصعبة لأنه مجال بعيد عن اهتماماتي).

وفي تدريبي الذاكرة قصيرة المدى، لم يخطئ الطالبان الأول والسادس فيهما، وأخطأ الطالب الخامس في رقم واحد من 20 رقم، والطالبان الثاني والرابع في واحد من 4 سلاسل. وعن أول خطوة، أجابوا أن ربط الأرقام بالصور كان سهل التمرن، وقال الطالب الأول عن تدريب الـ 20 رقم أنه كان جيداً وقد تخيل الأرقام في أربع صور (الصورة 1: فيل فوقه قلب وتحت قلب على متن زورق مع فيل آخر، الصورة 2: كرة عالقة بها صنارة فوق فيل تحته ساعة رملية أمام شجرة، الصورة 3: قلب على زورق به صنارة راسي أمام شجرة على حافة جرف، الصورة 4: حافة جرف به صنارة معلقة بها بالون مرسوم عليه قلب وكرة). وعن تدريب السلاسل الرقمية، قال الطالب الخامس أنها كانت أصعب، وقال الطالب السابع أن أخطائه قلت لأنه شعر بأن ذهنه تعود على تخيل الصور. وقال الطالب الثالث أن التقنية تعتمد كثيراً على القدرة على التخيل والربط وإلا لن تتجح.

وفي التدريب الثالث، كان استرجاع البلدان والجنسيات صحيحاً لكل طلبة المجموعة ب، واللغات لأغلبهم، أما العواصم فهي أكثر عمود أخطأ فيه طلبة المجموعة ب، على مستوى الكتابة مثل (Podgorica) بدلاً من (Podgorico) (الطلبة الثاني والثالث والسادس، و(Bukarest) بدلاً من (Bucharest) (الطلبة الأول والثاني والثالث والرابع، و(Mogadishu) بدلاً من (Mogadishu) (الطلبة الثاني والثالث والرابع). وتعود سهولة حفظ الجنسيات واللغات، كما قال طلبة المجموعة ب، إلى اشتقاقها من البلد، وصعوبة العواصم إلى اختلاف مسمياتها.

وفي تدريب الذاكرة الطويلة، نلاحظ أن الأداء كان جيداً، فلم نسجل أي خطأ على مستوى الاسترجاع لأسماء آخر عشر رؤساء الولايات المتحدة بعد أسبوعين بتقنية ربطهم بأسماء أفراد مألوفين. وقال طلبة المجموعة ب أنهم اختاروا أشخاص الربط على أساس القرب (الطلبة الأول والرابع والخامس)، والسن (الطالبان الثاني والسابع)، والجنس (الطالبان الثالث والسادس)، وأن التقنية ساعدتهم على الحفظ دون خطأ، خاصة خلال أسبوعين، فكان الأسماء أصبحت مألوفة لديهم (الطلبة الثالث والخامس والسادس).

2.2.2.1.5. نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه.

1.2.2.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه

نعرض في الجدول 32 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه.

الجدول 32

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه

أداء تدريبات الانتباه					
سباعي	سداسي	خماسي	رباعي	ثلاثي	الطالب الأول
لقوا تحدي في بداية	لقوا تحدي في	قدموا الفكرة	لقوا تحدي	3+ أفكار	الطالب الأول
تطبيق المهام ثم تحسن	بداية تطبيق	العامة للقصة	في	3 أفكار	الطالب الثاني
الأداء.	المهام ثم	وبعض	الاستماع،	3+ أفكار	الطالب الثالث
أخطأ الطالب السادس في	تحسن الأداء	التفاصيل	وأداء	3+ أفكار	الطالب الرابع
رقمين.		الأخرى، وأدوا	صحيح لكل	3 أفكار	الطالب الخامس
أخطأ الطالب السابع في		المهام بطريقة	المهام	3 أفكار	الطالب السادس
وصف الطقس.		صحيحة		3 أفكار	الطالب السابع
أضاف بعضهم ملاحظات حول تحدي التدريب وأهميته					ملاحظات إضافية

طلبة المجموعة ب.

2.2.2.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة الانتباه

في تدريب الانتباه الثلاثي (سمعي / بصري / حركي) لمادة سمعية؛ ونص مكتوب؛ وتحريك القلم دائريا باليد، تمكن أغلب طلبة المجموعة ب من ذكر، على الأقل، ثلاث معلومات في كل مادة، وتحريك القلم. فعلى سبيل المثال ذكر الطالب الثاني ثلاثة عناصر من النص المكتوب (In 1330s, England suffered because it had to fight against France.) مقابل (In the 1330s England began a long struggle against the French Crown.)، و (England had to fight the Scots armies, and maintain control over Wales and Ireland.) مقابل (England had the additional burden of fighting the)

wars generated a new (و) Scots, and maintaining control of Ireland and Wales Finally, the habit of war (social class and substitute the feudal system) مقابل created a new class of armed men in the countryside, in place of the old feudal (system of forty days' service). وثلاثة عناصر من النص السمعي (تعيش الحيوانات خطر حرب دائمة وفي كل مكان)، و(وقد يحظى بعضها بحماية العائلات)، و(لكن قد يكون عدوها من نفس نوعها) مقابل (في كاليهاري الخطر في كل مكان، يبحث القتل هنا باستمرار عن الضحايا، والهجمات يمكن أن تأتي من جميع الجهات، بعضهم تقدم العائلة لهم الحماية، وقد يواجهون أعداء من بين صفوفهم، في هذا العالم الشرس تعارك الحيوانات الآخرين وتعارك أبناء جنسها حتى تتجو).

في تدريب الانتباه الرباعي (سمعي / بصري / حسي / حركي) المكون من الاستماع لمادة سمعية؛ وتذكر 9 صور ثابتة؛ ولمس مادة مرتفعة الحرارة؛ وتحريك رجل واحدة على شكل دوائر صغيرة، تمكن طلبة المجموعة ب من تأدية المهام إلى حد ما، واستصعبوا المادة السمعية، حيث أكبر عدد ذكر من المعلومات هي 2 (الطالب الأول). أما الصور فأقل عدد استرجع هو 7 من 9، واسترجع الطالبان الثالث والخامس كل الصور. كما تمكنوا جميعاً من وصف الإحساس بالحرارة وتحريك الرجل بالطريقة المطلوبة.

في تدريب الانتباه الخماسي (سمعي / بصري / حسي / حركي / نفسي) المركب من الاستماع لقصة؛ ومشاهدة لافتة مرور؛ لمس مادة خشنة؛ وتنظيف طاولة؛ وتكشير الوجه، تمكن طلبة المجموعة ب من تقديم الفكرة العامة وبعض الأفكار الأساسية للقصة، بالموازاة مع أداء المهام الأخرى.

في تدريب الانتباه السداسي (سمعي / بصري / حسي / حركي / نفسي / ذهني) المركب من الاستماع إلى الإذاعة؛ ومشاهدة صور متتالية؛ وتذوق الحار؛ والضحك؛ وترتيب قريصات حسب اللون، بدا عليهم نوع من الارتباك من حيث التنسيق بين كل المهام في الدقيقة الأولى من التدريب، ثم بدأ الأداء يتحسن حتى أتقنوا العمل على النحو السليم.

وكذلك الأمر في تدريب الانتباه السباعي (سمعي / بصري / حسي / حركي / نفسي / ذهني / التكلم) المركب من الاستماع إلى خطاب؛ ومشاهدة صورة بها أرقام؛ ووضع

ضماذ مبل فوق الجبين؛ والابتسامة؛ وترتيب بطاقات بنفس اللون (هناك ألوان مختلفة)؛ ووصف الطقس الحالي، استصعبوه بداية ثم ألفوا التنسيق بين المهام، وبعدها قدموا أفكار المادة السمعية، والأرقام التسعة، عدا الطالب السادس الذي أخطأ في رقمين حيث عكس ترتيبهما، وخط الطالب السابع بين برودة الضماذ على جبينه والطقس، وذكر ذلك في استمارته: "للحظة نسيت الطقس وركزت على الضماذ".

وفي خانة الملاحظات الإضافية، قال بعض طلبة المجموعة ب أن أكبر تحدي هو التنسيق بين عدة مهام مع ضرورة الانتباه لها كلها لأننا نريد أن نعطي إجابات صحيحة ودقيقة، ولذلك فإن هذا التدريب مهم جدا في تطوير كفاءات تعدد المهام في الترجمة الشفهية، دون أن تؤثر علينا العوامل الخارجية سلبا مثل الحرارة (الطلبة الأول والرابع والسابع. وقال الطالب الثاني: "وكأن به تدريب تسخين عضلات المخ، أشعر بأنني أحتاجه قبل بداية العمل مثلما يحتاج الرياضي تسخين العضلات قبل بداية التمرن".

3.2.2.1.5. نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة التركيز

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة التركيز.

1.3.2.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة التركيز

نعرض في الجدول 33 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة التركيز.

الجدول 33

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة التركيز

أداء تدريبات التركيز			طلبة المجموعة ب
ثنائي متجانس	ثنائي متجانس مختلط	ثنائي مختلف	
واجهوا تحدي في المادتين السمعيتين، والشكلين	واجهوا تحدي على مستوى المادة السمعية (لم يجد الطالب الثالث الفكرة العامة بالانجليزية). تباينت الإجابات حول مضمون الصورة.	أكبر تحدي هو التركيز على النص مع النشيد الوطني، والفيديو بدون صوت مع ترتيب البلورات.	
	كانت بعض المثلثات دائرية الزوايا، وبعض الكرات مضغوطة		
أحسوا بتعب، وأحيانا ألم في الرأس في نهاية التدريبات / تداخل التدريبات وتأثيرها المتبادل			
ملاحظات			

2.3.2.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة التركيز

واجه طلبة المجموعة ب في تدريب التركيز من نوع ثنائي متجانس تحدياً على مستوى المادتين السمعيتين باللغة العربية، ومع ذلك وجدوا جميعاً الفكرة العامة لهما (الحالة الصحية لترامب بعد مرضه) و(لقاح كورونا الجديد في دول الخليج). أما تدريب الصورتين فقد صعب عليهم رؤية أن المستقيمات متوازية وغير مائلة، وأن المربعات متقايسة، وما ظهرت مختلفة إلا لأنها ليست متراسة على استقامة واحدة وهي على لونين مختلفين. وللتأكد، يكفي ترك العينين نصف مفتوحة والابتعاد قليلاً عن الشاشة، أو استعمال المسطرة. وأما الشكل الثاني، فكل النقاط بيضاء وثابتة، ولكنها ظهرت لهم متموجة ومتداخلة مع الأسود ومتحركة. يمكن تطبيق نفس تقنية العينين لرؤيتها بوضوح. أما في الحسي، فكانت إجاباتهم دقيقة في التعرف على نوعي القماش (الحريري والمخمل). وأما في الحركي، فاستغرق بعض الوقت لإتقان التدريب في تحريك اليدين في اتجاهين مختلفين.

وفي التدريب الثاني، ثنائي متجانس مختلط، استصعبوا أيضاً المادتين السمعيتين خاصة مادة الإذاعة باللغة الانجليزية، التي لم يتمكن من تحديد فكرتها الطالب الثالث، والبقية قدموا بعض التفاصيل فقط. وكان الموضوعان حول (صناعة الخبز) و (Prince Philip, Duke of Edinburgh, and the husband of the Queen Elizabeth, in the hospital in London, Buckingham Palace). وفي تدريب المادتين البصريتين، تمكنوا جميعاً من تحديد الفكرة العامة للنص، وأقصر إجابة كانت (Queen Victoria). أما بشأن الصورة، فانقسمت إجاباتهم إلى ثلاثة أقسام، فمنهم (الطالبان الثالث والخامس) من قال أعمدة، ومنهم (الطلبة الرابع والسادس والسابع) من قال ستة أشخاص متقابلين متى متى، ومنهم (الطالبان الأول والثاني) من قال سبعة أعمدة، تتخللها 3 ثنائيات أشخاص، وهي الإجابة الدقيقة والجامعة. وفي التدريب الحسي حددوا الرائحة (زيت الزيتون) واللمس (خشب) بدقة. أما الحركي، (يد ترسم مثلثات صغيرة، و يد تشكل كرات ورقية صغيرة)، فقد كانت مثلثات الطالب الثاني مستديرة الزوايا نوعاً ما بدلاً من أن تكون مدببة بتأثير من الكريات، وعكس ذلك، كانت كريات الطالب السابع الورقية مضغوطة ومسطحة بتأثير رسم المثلثات على حسب ما صرح به في خانة الملاحظات الإضافية.

في التدريب الثالث، الثنائي المختلف، وجدوا صعوبة في التركيز في الجزء الأول (سمعي / بصري) حيث كان ترديدهم للنشيد الوطني، ولو ذهنياً، يغلب على فهم محتوى النص باللغة العربية، وما زاد من شدة التحدي، على حسب ما قالوا، هو القراءة بصوت مرتفع، فكان عليهم فرز الأصوات وتجاهل ترديد النشيد ذهنياً للتمكن من التركيز في الموضوع المكتوب (تطور الفلاحة في عهد الأندلس المسلمة: الطالب السادس. وفي الجزء الثاني (سمعي / حركي)، حاولوا التركيز على فرز الأشكال وترتيب الألوان، مع تقديم الفكرة العامة للمادة السمعية (إسراء التايه، الطفلة المعجزة التي تشخص مرضها النادر وتصنع المعجزات: الطالب الأول. قال الطالب الرابع أن "التدريب يبدو بسيطاً ولكنه يحتاج الكثير من التركيز، خاصة لتحديد فكرة المادة السمعية". وفي الجزء الأخير، (بصري / حركي) كان التحدي على مستوى المهمتين، لأن الفيديو (تشارلي تشابلين) كان مليئاً بالتفاصيل والمشاهد، والبلورات دائرية الشكل صعبة الثبات على السطح، إضافة إلى أنه كان عليهم وضعها على شكل مربعات. ولكنهم، في الأخير، أدوا المهمات كلها. وبعد الانتهاء من هذه التدريبات، قال أغلبهم بأنهم أحسوا بالتعب، وقال الطالبان الثاني والخامس أنهما أحسا بألم في الرأس من شدة التركيز.

4.2.2.1.5. نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة صناعة القرار

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة صناعة القرار.

1.4.2.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة صناعة القرار

نعرض في الجدول 34 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة صناعة القرار.

الجدول 34

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة صناعة القرار

أداء طلبة المجموعة ب للتدريب
- طبقت المجموعة خطوات تقنية العصف الذهني
- طبقت خطوات صناعة القرار
- حددت المصطلحات، والمقابل

2.4.2.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة صناعة القرار

بتطبيق تقنية العصف الذهني، جمعت المجموعة في التدريب الجماعي المعلومات اللازمة في التدريب من مصادر مختلفة، وبمشاركة كل طلبة المجموعة ب، وركزت على تحديد بعض المصطلحات الخاصة بالنص القانوني المقترح (ORGANIZATION OF CONGRESS, Reapportionment of Representatives) بتطبيق خطوات صناعة القرار المبينة في الفصل الرابع، اخترنا منها (reapportionment)، و (Clerk of the House of Representatives)، و (Sergeant at the Arms of the House of Representatives).

اقترحت المجموعة لمصطلح (reapportionment) ثلاثة مقابلات من خلال البحث: (إعادة توزيع)؛ و(إعادة تقسيم)؛ و(إعادة ترسيم)، ثم اختارت (إعادة توزيع)، وفسرت ذلك أن المستعمل في الانجليزية هو (redistricting) مقابل (إعادة تقسيم) وتعني في الولايات المتحدة إعادة تقسيم حدود المقاطعات التي على أساس كثافة سكانها تحتسب مقاعد ممثليها بالكونغرس في العملية الانتخابية. تجرى هذه العملية بإحصاء عشري للسكان وتقسيمهم وتسمى أيضا (إعادة الترسيم)؛ أي ترسيم الدوائر الانتخابية باحتساب أعداد متساوية للجمهور الناخب. أما (إعادة توزيع) فيقصد بها إعادة توزيع عدد مقاعد الكونغرس على ضوء تقسيم المقاطعات وتعداد سكانها؛ أي (reapportionment).

وأما عن (House of Representatives)، فوضعت (الهيئة التشريعية) و(مجلس النواب)، و(الممثلون)، و(مجلس الشيوخ). ثم فسرت أن الهيئة التشريعية الأمريكية تتمثل في (الكونغرس) (Congress)، وهو المسمى أيضا (الكونغرس الأمريكي). وينقسم إلى هيئتين تشريعتين هما (مجلس النواب) و(مجلس الشيوخ)، مقابل (House of Representatives)، و(Senate)، على الترتيب. وهناك عدة فروق بينهما مثل شروط الانتخاب مثل العمر، وسنوات المواطنة، كما أن النواب يمثلون المقاطعات، والشيوخ يمثلون الولايات، ولفترات زمنية مختلفة.

وأما عن تسمية (Clerk)، فاقترحت المجموعة شرح (www.merriam- Webster.com):

- a : an official responsible (as to a government agency) for correspondence, records, and accounts and vested with specified powers or authority (as to issue writs as ordered by a court) city clerk
 b : one employed to keep records or accounts or to perform general office work a bank clerk
 c : one who works at a sales or service counter a store clerk a grocery clerk
 d : a person (such as a law school graduate) who provides a judge, magistrate, or lawyer with assistance in such matters as research, writing, and analysis : law clerk

وتوصلت إلى منصب (كاتب مجلس النواب) (Clerk of the House of Representatives). وأضافوا أن كاتب مجلس النواب الأمريكي الحالي هي السيدة شيري جونسون (Cheryl L. Johnson) ، وأول كاتب في تاريخ الولايات المتحدة كان جون باكلي (John Beckley).

وعن تسمية (Sergeant at the Arms of the House of Representatives)، وجدت عدة مقابلات منها (أمين مراسم)، و(الرقيب في الأسلحة)، و(ضابط النظام)، و(رئيس الحرس) في (www.almaany.com)، ومن تعريف تيموثي بول بلودغت (Timothy Paul Blodgett) شاغل هذا المنصب حالياً، هو ضابط إنفاذ (law enforcement officer)، بمنصب الرقيب بالنيابة في مجلس النواب الأمريكي (Sergeant at Arms of the United States House of Representatives).

وعن توظيف تقنية صناعة القرار المقترحة، قالت المجموعة أنها ساعدتها في تحديد المعايير التي ينبغي التركيز عليها مثل البحث الوثائقي في غياب القواميس الثنائية المتخصصة، وعدم تفرغ ذوي الخبرة، وأن اتخاذ قرار صائب في الترجمة ليس بالأمر الهين، لذا من المفيد اتباع خطوات مدروسة لتدريب العقل على العمل المنهجي.

3.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى الثقافي

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الثقافي.

1.3.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات المستوى الثقافي

نعرض في الجدول 35 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى الثقافي.

الجدول 35

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات المستوى الثقافي

استمارة التغذية الراجعة للتدريب	أداء التدريبات		طلبة المجموعة ب
	رسالة أمير المؤمنين عبد الملك بن مروان	صورة ملك إنجلترا جايمس الثاني	
أجابت المجموعة على الأسئلة دون إضافة ملاحظات أخرى.	اطلعت المجموعة ب على الحادثة ولخصت أحداثها والرسائل المتبادل بين أطرافها في هذا الشأن. ذكرت أنها اعتمدت على مراجع مختلفة : https://www.britannica.com http://www.bbc.co.uk https://www.royal.uk https://biography.yourdictionary.com https://www.marefa.org	قدمت المجموعة ب تعريفاً للملك حول حياته وأهم أعماله التاريخية. ذكرت أنها اعتمدت على مراجع مختلفة : https://www.britannica.com http://www.bbc.co.uk https://www.royal.uk https://biography.yourdictionary.com https://www.marefa.org	

2.3.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات المستوى الثقافي

في هذا التدريب الجماعي، بحث طلبة المجموعة ب عن حادثة أنس بن مالك رضي الله مع الحجاج بن يوسف وسبب كتابة مروان بن عبد الملك له يلومه، وعن شخصياتها، فذكروا تعريفاً مقتضباً لها مثل (عبد الملك بن مروان (646-705) أحد الخلفاء الأمويين، تولى الخلافة بعد والده مروان بن الحكم سنة 65 هـ، ومن أهم إنجازاته إعادة بناء الكعبة التي هدمها الحجاج سنة 73 هـ).

ثم انتقلوا إلى توضيح الوضع السائد آنذاك في (كان أنس بن مالك مالياً لعبد الرحمن بن الأشعث الذي تصدى له القائد الأموي الحجاج بن يوسف بالعراق لأنه دعا الناس لمبايعته)، ثم ذكرت سبب المشكل (ولأن أنس حرض ضده أسمعته كلاماً جارحاً ما كان ينبغي أن يقال في خادم رسول الله صلى الله عليه وسلم)، وأدرجت كتابه لملك بن مروان شاكياً ([...]) فإن الحجاج قال لي هجرًا، وأسمعني نكرًا، ولم أكن لذلك أهلاً، فخذ لي على يديه فإنني أمتٌ بخدمتي لرسول الله صلى الله عليه وسلم وصحبتني إياه).

وعلى إثر هذا غضب له عبد الملك بن مروان فكتب لأنس (فقد قرأت كتابك وفهمت ما ذكرت من شكايته الحجاج، وما سلطته عليك، ولا أمرته بالإساءة إليك، فإن عاد لمثلها

فأكتب إليّ بذلك أنزل به عقوبتي، وتحسن لك معونتي والسلام). وقالت أنه كتب للحجاج أيضاً في (بسم الله الرحمن الرحيم من عبد الملك بن مروان أمير المؤمنين إلى الحاج بن يوسف أما بعد، فإنك عبد طمت بك الأمور فسموت فيها، وعدوت طورك وجاوزت قدرك، وركبت داهية إداً، وأردت أن تبورني، فإن سوغتكها مضيت قدماً، وإن لم أسوغها رجعت القهقري. فلعنك الله من عبداً أخفش العينين منقوص الجاعرتين، أنسيت مكاسب أبائك بالطائف وحفرهم الآبار ونقلهم الصخور على ظهورهم في المناهل، يا ابن المستقرية بعجم الزبيب والله لأغمرنك غمر الليث الثعلب والصقر الأرنب، وثبت على رجل من أصحاب رسول الله صلّ الله عليه وسلم بين أظهرنا، فلم تقبل له إحسانه ولم تتجاوز له عن إساءته جرأة منك على الرب عز وجل واستخفافاً منك بالعهد. والله لو أن اليهود والنصارى رأيت رجلاً خدم عزيز بن عزة وعيسى بن مريم لعظمتهم وشرفته وأكرمتهم، فكيف وهذا أنس بن مالك خادم رسول الله صلّ الله عليه وسلم ثماني سنين، يطلعه علي سره ويشاوره في أمره، ثم هو مع هذا بقيه من بقايا أصحابه، فإذا قرأت كتابي فكن أطوع له من خفه ونعله وإلا أتاك منى سهم بكل حتف قاض ولكل نبأ مستقر وسوف تعلمون).

فخشي الحاج سخطه بعد هذا الكتاب وأسرع إلى أنس بن مالك واعتذر منه (وقال: "يا أبا حمزة غضبت؟ قال: نعم، تعرضني بحوكة البصرة، قال: إنما مثلي ومثلك كقول الذي قال: إياك أعني واسمعي يا جارة، أردت ألا يكون لأحد علي منطلق").

وأما في التدريب الثالثي الخاص بصورة ملك انجلترا جايمس الثاني، فبدؤوا بذكر اسمه James II, called duke of York from 1644 to 1685, and duke of Albany from (1660 to 1685)، ثم تاريخ ومكان ميلاده (October 14, 1633, London, England) وفوفاته (September 5/6, 1701, Saint-Germain, France)، فصفته () was king of England, Scotland, and Ireland from 1685 to 1688. Britain's last Stuart and last Catholic monarch)، فأهم ما حدث في عهده مثل الإطاحة به (He was deposed by the Glorious Revolution. (he served in the armies of Louis XIV)، وغيرها من الأحداث مثل (he lived in exile after the Civil War)، و (he commanded the Royal Navy from)

He succeeded to the (he converted to Catholicism in 1669)، و (throne at the age of 51.

وقالت المجموعة أن المعطيات الثقافية تساعد في دقة الترجمة، فمعرفة أن الملك جايمل الثاني "حكم انجلترا واسكتلندا وايرلندا يجعلنا نختار كلمة (ممالك) بدلا من (مملكة)"، ومن القصة الأولى "نضبط ألقاب الشخصيات فلا نخلط في تسمياتها: خليفة أموي/ أمير المؤمنين، وخادم رسول الله صلي الله عليه وسلم، وقائد أموي)، وهذا يسمح به "تحديد الإطار المكاني، والإطار الزمني، والفترة التاريخية".

4.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب على المستوى النفسي

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات المستوى النفسي.

1.4.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب لكفاءة التحكم في الضغط النفسي

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة الضغط النفسي (التحكم في الضغط النفسي، وإدارة الوقت).

1.1.4.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات الضغط النفسي

نعرض في الجدول 35 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة التحكم في الضغط النفسي.

الجدول 36

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة التحكم في الضغط النفسي

طلبة المجموعة ب	أداء التدريبات	استمارة التغذية الراجعة للتدريب
الطالب الأول	تلعثم في بعض الكلمات	أجابوا على كل الأسئلة وأضافوا بعض ملاحظات أخرى (الطلبة الرابع والخامس والسادس)
الطالب الثاني	وقفات خفيفة، وتلعثم	
الطالب الثالث	تلعثم في نطق بعض الكلمات	
الطالب الرابع	سماع صوت التنفس وتقطع الصوت	
الطالب الخامس	أراد التوقف عدة مرات، ولكنه واصل	
الطالب السادس	ترديد أصوات مثل (آه، أم)، قرأ كلمة بكلمة	
الطالب السابع	تلعثم في بعض الكلمات	

2.1.4.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات الضغط النفسي

بقراءة إجابات طلبة المجموعة ب في استمارة التغذية الراجعة لتدريب هذا المستوى، تبين لنا أنه لعامل الجمهور المجهول تأثير على نفسياتهم في الأداء، حيث قال بعضهم: " شعرت بالانزعاج بمجرد التفكير في الجهة الأخرى التي تستمع لي " (الطالب الخامس)، و"لم أكن في قمة أدائي بسبب ظرف التدريب: من الجمهور؟" (الطالب الرابع). وقد بدا ذلك في أدائهم من خلال التلعثم في (this is an existing/exiting/exciting time) بدلا من (this is an exciting time) (الطالب الثالث)، وقراءة بدون وصل الكلمات وترديد بعض الأصوات غير المرغوب بها مثل (as ... eeh ...a ...global ...emm ...community eeeh) (الطالب السادس). بل أن بعضهم قال بأنه فكر في التوقف، على الأقل لإعادة من جديد (الطالبان الثاني والخامس)، وأن الجمهور أعاق تفكيره وأثر على قراءته (الطالب السابع)، وأحس أن النص بدون نهاية (الطالب الأول). وعن طريقة التعامل مع الجمهور ذهنيا قال الطلبة الأول والثالث والرابع أنهم حاولوا تجاهله، وقال الطالب الثاني أنه تخليه شخص واحد ومألوف. ومع ذلك قرؤوا جميعا النص كاملا ولم يتوقفوا، "لأن مواصلة المهمة من مسؤولية الترجمان بالرغم من ضغط المهنة" (الطالب السادس).

2.4.2.1.5. نتائج تدريبات المجموعة ب لكفاءة إدارة الوقت

يخص هذا الجزء تفاصيل أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة إدارة الوقت.

1.2.4.2.1.5. عرض ملاحظات أداء المجموعة ب لتدريبات إدارة الوقت

نعرض في الجدول 37 نتائج أداء طلبة المجموعة ب لتدريبات كفاءة إدارة الوقت (القراءة السريعة؛ وترجمة المترجمة؛ والترجمة من شريط الأخبار المتحرك؛ ومزامنة وملازمة إلقاء الخطيب؛ وإلقاء العرض الشخصي).

الجدول 37

عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات كفاءة إدارة الوقت

ملاحظات حول الأداء				
أخطاء القراءة السريعة / 392				
56	الطالب الرابع	38	الطالب الأول	طلبة المجموعة ب
31	الطالب الخامس	115	الطالب الثاني	
78	الطالب السادس	86	الطالب الثالث	
112	الطالب السابع	تحدي زمن الالتقاط، وبعض الاستراتيجيات المستخدمة		ملاحظات إضافية
الترجمة من شريط الأخبار المتحرك		ترجمة المترجمة		طلبة المجموعة ب
مرت بعض المقاطع دون ترجمة		لم يترجم كل الجمل		الطالب الأول
ترجمة غير دقيقة أحيانا		توقف عدة مرات		الطالب الثاني
ترجم، ثم توقف 30 ثانية تماما عن الترجمة		جمل غير كاملة		الطالب الثالث
مرت بعض المقاطع دون ترجمة، توقف مرارا		جمل كاملة ولكن لم يترجم كل الجمل		الطالب الرابع
مرت بعض المقاطع دون ترجمة		توقف عدة مرات		الطالب الخامس
مرت بعض المقاطع دون ترجمة، توقف مرارا		بدأ متأخرا		الطالب السادس
بعض الجمل كانت ناقصة		لم يترجم كل الجمل		الطالب السابع
تحدي صوت المتحدثين، وسرعة الشريط الإخباري		تحدي زمن عرض المترجمة وسرعة اختفائها		ملاحظات إضافية
تدريب إلقاء العرض الشخصي		مزامنة وملازمة إلقاء الخطيب		طلبة المجموعة ب
(ملحق/احتفل/صادق/عربية)، عرض كل العناصر		- احترموا توقيت تحدث الخطيب، مع بعض الفروق الخفيفة بثانية أو اثنتين، ماعدا الطالب الثالث الذي كان يتأخر بكلمات.		الطالب الأول
(إذاعة/افتتح/عميق/انجليزية)، ترك مربع (ماذا لو؟)				الطالب الثاني
(اتحاد/حكم/خفيف/انجليزية)، لم يذكر مربع (كيف؟)				الطالب الثالث
(حقوق/افتتح/عادل/انجليزية)، عرض كل العناصر				الطالب الرابع
(جمهورية/يزقزق/خفيف/عربية)، لم يذكر الفعل		- كان نطقهم أحيانا سريعا وأحيانا مبطئا		الطالب الخامس
(سفن/حكم/منفتح/عربية)، عرض كل العناصر				الطالب السادس
(خريطة/احتفل/عادل/انجليزية)، أكمل قبل دقيقتين				الطالب السابع
تدريب ممتع، وصعب، ومفيد، وفيه تحدي		تحدي مطابقة وتيرة الخطيب		ملاحظات إضافية
ملاحظات حول التدرج في تدريبات إدارة الوقت				طلبة المجموعة ب
كلما انتقلت إلى تدريب جديد، زاد تحدي الوقت، واستفدت من القراءة السريعة				الطالب الأول
اعتقدت أن التدريبات سهلة ولكنها حركت مخي فكريا، كأنه كان جامدا				الطالب الثاني
أحسست بالتدرج، وأظن أنني سأعيد التدريب عليها وحدي لاحقا لأنها مهمة				الطالب الثالث
ساعدني تدريب القراءة السريعة في الترجمة من المترجمة وشريط الأخبار				الطالب الرابع

الطالب الخامس	خلال أداء كل تدريب، كنت أشعر بأهمية التدريب/التدريبات التي سبقته
الطالب السادس	شعرت وكأنه بناء، ولكن التدريبات كانت صعبة من حيث تحدي الوقت وهو واقع الترجمان
الطالب السابع	إذا عملت أكثر على هذه السلسلة من التدريبات سأتغلب على مشكلة الوقت في الترجمة

2.2.4.2.1.5. التعقيب على أداء المجموعة ب لتدريبات إدارة الوقت

من تحليل نتائج تدريب القراءة السريعة نلاحظ أن أداء طلبة المجموعة ب كان متبايناً باحتساب عدد الأخطاء الإجمالي مثل (31، الطالب الخامس، و115، الطالب الثاني). وأهم ما ينبغي التركيز عليه هو أن أكبر عدد من الأخطاء ارتكب على مستوى الأعداد المكونة من 6 أرقام، حيث أخطأ الطالب الأول 18 عدداً من فئة 6 أرقام من أصل 38 خطأً على كل الأعداد الأخرى، وأصاب الطالب الثاني في 8 أعداد فقط من هذه الفئة؛ إذ أنهم وجدوا صعوبة أكبر كلما زادت أرقام العدد، على حسب ما قالوا في استمارة التغذية الراجعة للتدريب، حتى أن بعضهم قال: "لم أشعر في البداية بصعوبة الانتقال بين الأعداد كلما زادت أرقامها حتى وصلت إلى الانتقال إلى فئة 5 أرقام" (الطالب الثالث)، و"لم أستصعبها قبل فئة 6 أرقام" (الطالب الأول). فكان التحدي هو "الحفاظ على نفس زمن التقاط العين من رقمين إلى 6 أرقام" (الطالب السابع). وعن طريقة الالتقاط، قال الطالب الرابع أنه كان يشعر بضغط ذهني وكان يلتقط العدد المكون من 6 على شكل 3+3 ليتمكن من تثبيته، وقال الطالب الخامس، أنه كان يسمع قراءة أول رقمين في ذهنه، ويلتقط الأربعة أرقام المتبقية على شكل صورة، ثم يدون الأرقام المصورة، ثم يدون أول رقمين.

وعلى مستوى التدريب الثاني، واجه طلبة المجموعة ب بعض التحديات في ضبط الوقت بدقة. فعلى غرار الطالبين الرابع والسابع، ترك الطالب الأول بعض جمل المترجمة دون ترجمة مع أن صياغته كانت كاملة من الناحية التركيبية، فقال (أنت تعلمين أنه كان ثملاً) مقابل (so, you know he was drunk and he put his hand through a window ?)، وقد عرضت هذه الجملة في ثلاث ثواني بين (00:02-00:05)، فيبدو أنه لم يتمكن من ترجمة الشطر الأخير من المترجمة لإتمام الجملة في غضون 3 ثواني قبل الانتقال إلى الجملة التي تلتها. وأما الطالب الثاني والطالب الخامس فتوقفا عدة مرات عن الترجمة، فتوقف الطالب الثاني في ثلاثة مقاطع مترجمة (he seemed very sad / and I'd

hate to see it happen again so / maybe you should think about keeping a better eye on him) 6 وقفات في 7 ثواني (00:26-00:19). أما الطالب الثالث، فكانت بعض جملة غير كاملة مثل (تعلمين، أمس أخبرني بأني... / الأسبوع الفارط كتب لي صكا بقيمة... / لأنه قال بأني...) مقابل (you know, yesterday he told me I was his favorite daughter / the week before he wrote me a chek for \$20.000 / because he said I deserve everthing life had to offer). وبدأ الطالب السادس ترجمته متأخرا ب 8 ثواني، تاركا الأربعة مقاطع الأولى دون ترجمة. لذلك رأى طلبة المجموعة ب أن التركيز على الترجمة من المترجمة بدلا من المصدر السمعي "صعب جدا" (الطالب الثاني)، لأن وقت ظهور واختفاء المترجمة "أسرع بكثير من الترجمة" (الطالب السابع)، وبعضهم لم يتمكن "من ترجمة كل المترجمة" (الطالب السابع)، وقال الطالب السادس: "كنت أعتقد أنه أسهل من تلقي الصوت لأنني قد أعزز المعلومة بما هو مكتوب في المترجمة، ولكنني وجدت صعوبة أكبر في مواكبة سرعة العرض على الشاشة لأنني كنت أحاول قراءة كل التفاصيل والاستماع والترجمة".

وفي التدريب الثالث، ترجم طلبة المجموعة ب ترجمة منظورة من الشريط الإخباري، ولاحظنا من خلال تحليل نتائج أدائهم أن أغلبهم (الطلبة الأول والرابع والخامس والسادس) ترك بعض المقاطع تمر دون ترجمة، واستعملوا أحيانا كلمات عامة مثل ترجمة الطالب الرابع (اتفاقيات لتنفيذ مشروعات الصرف الصحي) ب (different projects)، وترجمة الطالب السادس (بمحافظة الوادي الجديد والبحيرة وأسيوط) ب (in different districts)، ولكنهم ترجموا أغلبها (28/19 خبر (الطالب الأول) 28/22 خبر (الطالب الخامس) في مدة 3 دقائق من العرض على الشاشة. لم تكن ترجمة الطالب الثاني جد دقيقة بسبب "سرعة الشريط" كما قال في خانة الملاحظات الإضافية، ففي خبر (وزارة الصحة تحذر من ارتداء الكمادات بدون داع وتؤكد: غسيل اليد يخلصك من كورونا)، قال (WHO is insisting on the importance of wearing the masks and washing the hands to prevent from Corona Virus). توقف الطالبان الرابع والسادس عدة وقفات، ولكنها كانت قصيرة، ولكن الطالب الثالث توقف مدة 30 ثانية، ثم استأنف الترجمة. وترك الطالب السابع بعض الجمل ناقصة تركيبيا مثل (Today the first to apply the measures to immune deputies against Corona) مقابل (اليوم أول أيام تطبيق إجراءات تحصين مجلس النواب من

كورونا)، حيث خلت جملته من الفعل (is)، و (the subject complement) أي العنصر المخبر عن الفاعل (Today) والصحيح تركيبيا وترجميا (Today is the first day). عموما، علق طلبة المجموعة ب على صوت المتحدثين الذي أزعجهم نوعا ما، وسرعة مرور الأخبار على الشريط أسفل الشاشة، وهذا ما دفعهم إلى التركيز على اللغة الصحيحة والترجمة الدقيقة فأضاعوا بعض المعلومات، أو التركيز على عدد المعلومات ولكن على حساب اللغة والترجمة في الغالب.

وبخصوص التدريب الرابع، مزمنة وملازمة إلقاء الخطيب الأصلي، كان أداء طلبة المجموعة ب قريبا من المطلوب نوعا ما، لأننا لاحظنا عليهم الإسراع الشديد أحيانا والتباطؤ أحيانا للانتقال بين الجمل. ولاحظنا أن الطالب الثالث كان متأخرا ببضع كلمات عن الخطيب الأصلي، وأحيانا بجملة. كما أن أهم التحديات التي واجهتهم هي أولا، توقف مارتن لوثر كينغ في وسط الجملة دون أن توجد بها علامة وقف لأن إلقاءه كان جمهوريا أراد به الوصول إلى قلوب المستمعين وإقناعهم، ففي جملة (I have a dream...that one day...this nation will rise up...and live out the true meaning of its creed:..."We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal." توقف 4 وقفات، كما هو مبين بثلاث نقط متتالية، طويلة نوعا ما. وثانيا، ربط آخر الجملة ببداية الجملة التي تليها مثل (will be able to sit down together at the table of brotherhood) (I have a dream) تنتمي لجملة جديدة، ثم يتوقف عندها، ثم يواصل. وثالثا، استصعب طلبة المجموعة ب طول نطقه للكلمات دون انقطاع مثل (will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character. I have a dream متكونة من 30 كلمة.

وفي التدريب الخامس والأخير، بعد أن فهم طلبة المجموعة ب كيفية تطبيق نموذج الفورمات، حددوا مواضيع فردية ولغة العرض من خلال الاختيار العشوائي للأرقام، وحضروا مادة عرضهم في المدة المحددة (30 دقيقة)، وقدموه في دقيقتين، عدا الطالب السابع الذي أكمل في 01:45 دقيقة، ولكننا طلبنا منه احترام الوقت كاملا وأن لا يتوقف حتى لو تطلب الأمر إعادة تلخيص ما عرض، وقد فعل ذلك. أما الطلبة الثاني والثالث والخامس فغاب عن

عرضهم أجزاء هي تغطية المربع الأخير، والمربع الثالث، وعدم ذكر الفعل، على الترتيب. عرض الطلبة الأول والرابع والسادس عناصر الموضوع الثلاثة في المربعات الأربعة، ونعرض في ذلك مثال الطالب السادس الذي تحصل على (سفن/حكم/منفتح/عربية).

الشكل 27

مثال إلقاء العرض الشخصي للطالب السادس لتنمية كفاءة إدارة الوقت



ذكر الطالب السادس الصفة (منفتح) في المربعين الأول والأخير، والفعل (حكم) في الثاني، والاسم (سفن) في الثالث. وبيّن لماذا يعد موضوعه مهما ويستحق الاستماع وقدم مثالا عن الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الإحصائيات التي جعلت منها قوة اقتصادية عالمية، ثم انتقل لتفسير ما هو موضوعه والهدف الذي يريد أن يصل إليه (اقتصاد منتعش يحكم مستوى معيشة مزدهر)، وشرح كيف يمكن للاهتمام بمجال السفن والتجارة البحرية أن تكون عنصرا فعالا في تنمية الاقتصاد بالبلد، وأخيرا ذكر ميزات هذه الخطوة على المستويين الداخلي والخارجي.

وعن الملاحظات حول التدريبات الخمسة بنظرة شاملة، ركز طلبة المجموعة ب على مجموعة من النقاط هي التدريب العقلي (الطالب الثاني)، وتحدي الوقت (الطلبة الأول والسادس والسابع)، وتربط التدريبات (الطلبة الخامس)، وترجها من حيث الصعوبة والتعقيد (الطلبة الأول والثالث والسادس)، وأهمية القراءة السريعة (الطالبان الأول والرابع)، وإمكانية تكرار التدريبات لاحقاً (الطالبان الثالث والسابع).

2.5. خلاصة الفصل

تدربت المجموعة ب من العينة على الكفاءتين اللغوية والفولغوية بمستوياتها العشرة. فعلى المستوى الاصطلاحي، تدرب طلبة المجموعة ب جماعياً على دراسة 17 مصطلح، بالبحث عن مفهومها في اللغة الانجليزية ومقابلها في اللغة العربية وشرحها، ثم تبسيطها بالكلمة العامة غير المصطلح. بالتالي، تدربوا على فك المصطلح، وتحديد المقابل الدقيق والانتقال به من اللغة الاصطلاحية إلى اللغة العامة كحل ترجمي في حال تعذر إيجاد المقابل المتخصص، وفي حال كان الهدف هو شرح المصطلح.

على المستوى التراكبي، تعرّف طلبة المجموعة ب على أنواع الجملة الأربعة ومجموعة من أنواع العبارات في اللغة الانجليزية؛ إذ زودناهم بدرس جد مفصل في هذا الموضوع. كما احترموا، إلى حد ما، الصيغ والعبارات، عدا الطالب الأول الذي غفل عن الجملة المركبة، والطالب الثاني الذي اقتصر على الجملة البسيطة وعلى العبارة الفعلية. تدارسوا تفسير وجوب تقديم المبتدأ على الخبر، وإعرابهما في عدة حالات حيث عرضنا عليهم الحل النموذجي بعد التدريب. وتبين أنهم أدركوا أهمية التحكم في الجانب التراكبي وهو ما أدلوا به في جزء الملاحظات الإضافية. وأخيراً، لاحظنا أن جل الطلبة (7/5) انتبهوا إلى الفرق بين إعادة الصياغة والتلخيص الذي نوهنا إليه.

وعلى مستوى علم وظائف الأصوات، تدرب طلبة المجموعة ب على خمس لكانات مختلفة تحدث فيها الخطباء كلهم باللغة الانجليزية، وتبين لهم أن اللهجة تؤثر على النطق، والنطق يؤثر على المعنى وبالتالي قد يؤدي إلى ترجمة خاطئة أو غير دقيقة، بسبب نطق الخطيب المختلف، أو بسبب عدم تعود أذن المستمع على لكانات مختلفة، خاصة إذا ما

اكتفى بعدد محدود من النماذج كالاستماع للكلمة البريطانية والأمريكية فقط، بحجة اكتساب نطق سليم وجيد.

استوعبت المجموعة مفهوم الأسلوبية وتقنية الانزياح من الشرح المقدم، وهو ما بدا لنا من خلال أدائها للتدريب. فحللت القصيدة واستنبطت أهم خصائص أسلوب كتابة الشاعر على ضوء تدارس التراكيب اللغوية، والمفردات، والقافية، وعناصر أخرى. كما حاولت الحفاظ على نفس أسلوب الشاعر بتوظيف العناصر التي استعملها مثل العناصر الطبيعية، والمفردات الدالة على الموت، وقسوة المهجر، من جهة. ومن جهة أخرى، استخدمت تقنية الانزياح في الترجمة على مستوى التراكيب لنقل المعنى، وتحقيق القافية. وبعد مراجعة الأداء، وجدنا أن المجموعة أنجزت التدريب بالكامل باحترام المطلوب وتحقيق الأهداف.

ضم الجزء التطبيقي من المستوى الدلالي 9 تدريبات: 6 في اللغة الانجليزية، و3 في اللغة العربية. فتدرب طلبة المجموعة ب على 50 كلمة في جزء اللواصق (29 للسوابق، و21 للواحق) بالبحث عن أصلها ومفهومها وترجمة الكلمات المتصلة بها؛ وبحثوا عن 10 مرادفات لكلمات سياقية ضمن مجموعة من صفات الأصوات؛ وبحثوا عن 10 كلمات متعددة المعاني وذكروا معانيها المختلفة؛ وتدربوا على 33 كلمة (وأحيانا قليلة جدا مجموعة من الكلمات) في الجنس المقلوب؛ وشرحوا مفهوم 9 عبارات من الكناية بالتلميح في ثلاثة نصوص قصيرة؛ وفسروا معاني 15 عبارة مسكوكة؛ أي ما مجموعه 127 كلمة وعبارة في اللغة الانجليزية. وفي اللغة العربية، لخصوا نصا من 4 فقرات بعدما وضعوا له الفكرة العامة والأفكار الأساسية.

وتمخض تحليل التدريب على هذا المستوى عن مجموعة من الملاحظات نقدمها في ثلاثة عناصر شاملة. أولا، من ناحية أداء التدريبات، أدى طلبة المجموعة ب كلهم تدريبات اللغة العربية بنسبة كاملة (100%) بمستوياتها الثانوية؛ أي ما من طالب من طلبة المجموعة ب ترك فكرة عامة أو أساسية أو تلخيص. وأدوا كذلك تدريبات اللغة الانجليزية بالكلية، وما تركوا منها تدريبا بالكامل، لكن أحيانا فقط كلمة أو كلمات من جزء من تدريب، مثل عدم ترجمة كلمة في تدريب اللواصق؛ أو ترك أصل لاصقة؛ أو شرح عبارة. وثانيا، بين

أداءهم أن أكثر تدريب كان في المتناول هو تدريب العبارات المسكوكة؛ إذ أجابوا كلهم، باستثناء 7/1، عن مفهومها. وثالثاً، بدا لنا أن أكثر التدريبات تحدياً هو تدريب التلخيص من خلال ما ذكره في ملاحظاتهم، وتدريب اللواصق من خلال أدائهم حيث تركوا أصولها وترجمة بعض كلماتها، ربما لجدة طبيعته عليهم.

وعلى المستوى التداولي، درس طلبة المجموعة ب 18 عبارة اصطلاحية في اللغتين شرحاً ومعناً في اللغة المنقول منها، ثم بحثوا عن مقابلاتها في اللغة المنقول إليها، وأحياناً ترجموها في حال غياب المقابل. لم يترك أي طالب من المجموعة ب التدريب كله، فقط غاب أحياناً جزء أو أكثر بقليل من مثل شرح؛ أو مقابل؛ أو ترجمة. اتفقت أحياناً أجوبتهم واختلفت أحياناً أخرى، ولكنها لم تكن خارج مضمون العبارة المدروسة. صرح ثلاثة طلبة من المجموعة ب بأن هذا الجزء كان صعب جداً، وقال أربعة طلبة من المجموعة ب أنه كان أصعب تدريب على المستوى اللغوي، وأكثر جزء استلزم البحث والجهد والوقت. أما عن مكمن الصعوبة فتبين من خلال استمارة التغذية الراجعة أنه يتمثل في إيجاد المعنى الدقيق للعبارة والمقصود منها، أولاً، وإيجاد المقابل الدقيق لها في اللغة المنقول إليها، ثانياً. ولعل ذلك راجع، على حسب ما قالوا، إلى تحدي اختلاف الثقافتين، ونقص إطلاعهم. مع ذلك ذكروا، كلهم أجمعون، أن دراسة العبارات الاصطلاحية مهمة جداً؛ إذ لا تخلو لغة منها، إضافة إلى كثرة استخدامها وغازاتها في اللغة، فمنها القديم، ومنها الحديث، ولا تزال تتولد حتى بعد حين، فهي بئر لا تنضب مياهه.

وفي الشق الفولغوي، وعلى المستوى الجسدي والحسي، اختبرنا حاسة السمع طلبة المجموعة ب وتبين لنا أن التحدي في تحديد اتجاه مصدر الصوت يمكن في الاتجاهين الخلفي والتحتي ربما لعدم توقع الطلبة تلقي مادة سمعية من هذين الاتجاهين في إطار العمل، مقابل المصدرين اليساري واليميني، وأن جلهم (7/6) يفضل استخدام أذن واحدة في الاستماع على الأذنين معاً، تم تحديدها في هذه التدريبات. كما تمكنوا من رد كل المعلومات بتفاصيلها وأنواعها كالرقمية والاسمية والخبرية، فكانت أذنه سمعية انتقائية بإدراك عالي ووعي دقيق. وأما في تدريب فرز الأصوات وتمييزها، فكان التحدي أكبر في الأصوات المركبة من أكثر من صوتين.

وبخصوص كفاءة النطق، تدربوا على نطق مجموعة من العبارات صعبة التلفظ في لغتي العمل والتي بينت لهم أنواع الأخطاء والهفوات التي يمكن الوقوع فيها عفويا مثل خلط الأصوات المتقاربة، وقلب الأحرف، وتغيير الكلمات بأخرى مشابهة لها في النطق. كما تدربوا في حوارات بمواضيع مختلفة على توظيف نغمات صوتية مختلفة مثل الاستفهام والتعجب والاعتدال، وفي جزء آخر على نبرات مختلفة تخرج الجملة من النمطية والرتابة وتقوي المعنى وتحدد ردة فعل المستمع كالسخرية والعتاب والترجي التي تدربوا عليها.

وعلى المستوى الذهني، تعرفوا على أنواع الذاكرة الأربعة المقترحة، وتدربوا عليها. بينت النتائج أن استعمال تقنيات الحفظ سهل عليهم الاسترجاع مثل تقنية المسار المكاني وتقنية الشخصيات. ثم تدربوا على رفع كفاءة الانتباه من خلال إضافة مهام جديدة في كل تدريب لزيادة التحدي وتطوير الكفاءة انطلاقا من ثلاث مهام إلى غاية سبع مهام بالتزامن وضرورة الوعي بها، وهو ما تم التأكد منه من خلال تقديم الأفكار ومراقبة جودة الأداء. وأما تدريبات التركيز، فاقترنت على أداء مهمتين في كل مرحلة، حيث تدربوا على مادتين إما متشابهتين، أو مشتبهتين، أو مختلفتين، وكانت النتائج أنهم وجدوا تحديات تطلبت منهم جهدا كبيرا، ولكنهم أدّوا المطلوب. ثم طبقوا خطوات صناعة القرار كخطوة من عملية حل المشكلات في الترجمة، حيث تدربوا على التفكير الجماعي من خلال العصف الذهني؛ ودراسة المشكلة؛ واقتراح البدائل؛ وتحديد الاختيار الأنسب.

وعلى المستوى الثقافي، تدربوا على البحث عن المعلومة بغية إثراء رصيدهم المعرفي والثقافي الذي من شأنه أن يساعدهم في تحديد المصطلحات بدقة في الترجمة، وتفاصيل أخرى تعطي معاني مكملة تجنب الوقوع في الأخطاء المتعلقة بالمعلومة والترجمة.

أما على المستوى النفسي، فقرأت المجموعة أمام جمهور مجهول وتحملت الضغط النفسي والشعور المزعج لأن ظروف الترجمة الشفهية تستلزم التحلي بسلوكيات مسؤولية وواعية. كما تدربوا على مجموعة من التدريبات لإكسابهم كفاءة التحكم في الوقت بالتدريج، فبدؤوا بالقراءة السريعة وتدريب العين والعقل على النقاط أكبر قدر ممكن من المعلومات في اللحظة الواحدة، فلا يهم عدد الأخطاء في المرحلة الأولى بقدر ما يهم التعود على التقنية

لأن الأخطاء تتناقص مع التدريب. وبالتالي لم يكن الهدف الحصول على إجابات صحيحة بإطالة النظر، وعليه نقدّر أن التدريب كان صحيح التطبيق وهو ما بينته نتائج الجدول وتحليلها. وتدريبوا من خلال تدريبي الترجمة من المترجمة وشريط الأخبار المتحرك على ضبط وقت الترجمة بالنسبة لظهور واختفاء المعلومات على الشاشة. ثم انتقلوا إلى مستوى آخر، وهو مزامنة وملازمة الخطيب لاحترام وقت بداية تحدثه وسكوته وزمن إلقائه. وأخيراً، عملوا على تطوير القدرة على تحضير موضوع بعناصر مختارة عشوائياً في مدة محددة وإلقائه في دقيقتين فقط، وذلك بتغطية مراحل عمل منهجية بدقة.

غطى هذا الفصل جزءاً معتبراً من الدراسة التجريبية (المرحلة الثانية: التدريب على الكفاءات)، حيث يمكن بعده أن نختبر العينة بمجموعتيها أ و ب للمرة الثانية (المرحلة الثالثة: اختبار العينة البعدي)، بعدما اختبرناها بداية في المرحلة الأولى (اختبار العينة القبلي)، وتحليل نتائج أدائها الترجمي ومقارنتها لتبيين مدى فعالية التدريب على هذه المستويات. وعليه، ننتقل إلى الفصل الأخير من البحث (الفصل السادس) الموسوم ب: "الدراسة التطبيقية الثانية. الأداء الترجمي في الدراسة التجريبية: عرض نتائج العينة ووصفها وتحليلها ومقارنتها"، لدراسة نتائج الأداء القبلي (المرحلة الأولى) والأداء البعدي (المرحلة الثالثة).

الفصل السادس: الدراسة التطبيقية الثانية.

الأداء الترجمي في الدراسة التجريبية:

عرض نتائج العينة ووصفها وتحليلها ومقارنتها

0.6. تمهيد الفصل

تناولنا في الفصل الخامس عرض نتائج أداء المجموعة ب لتدريبات مستويات الكفاءتين والتعقيب عليها كمرحلة ثانية من مراحل منهجية الدراسة التجريبية وعليه نتطرق الآن، في هذا الفصل السادس الموسوم ب : "الدراسة التطبيقية الثانية. الأداء الترجمي في الدراسة التجريبية: عرض نتائج العينة ووصفها وتحليلها ومقارنتها"، إلى دراسة أداء العينة القبلي والبعدي، على الترتيب، عرضاً ثم وصفاً ثم تحليلاً فمقارنة بالاستناد على مفاهيم مستويات الكفاءتين اللغوية والفولغوية المشروحة في الفصل الثاني، من جهة، ومعايير التقييم ومكوناتها التي بيّنا في الفصل الثالث، من جهة أخرى.

نبدأ الفصل بعرض نتائج الأداء الترجمي القبلي للعينة بمجموعتيها أ وب معا في جدول جامع، ثم نتبعه بوصف مشترك لهما دون التحليل. بعدها، نعرض نتائج الأداء الترجمي البعدي للعينة في جدول جامع آخر، ثم نردفه بوصف خاص بكل مجموعة على انفراد.

بعد ذلك، نمر إلى تحليل نتائج الأداء الترجمي بداية بالأداء القبلي للعينة بمجموعتيها معا تحت عنوان مشترك. ثم نحلل أداء العينة البعدي بفصل المجموعتين تحت عنوانين منفردين.

وبعد أن يتضح كل تفصيل عن الأداء الترجمي القبلي والبعدي للعينة، نعد إلى مقارنة نتائجها على عدة أوجه: بين أعضاء المجموعة الواحدة؛ وبين أعضاء المجموعتين؛

بمقارنة على مستوى الأداء القبلي؛ وعلى مستوى الأداء البعدي؛ وعلى مستوى الأداء القبلي والبعدي من خلال الكفاءات العشرة المدروسة في البحث.

1.6. عرض نتائج الأداء الترجمي في الدراسة التجريبية

على ضوء منهجية معالجة كل أنشطة الدراسة التجريبية الملخصة في الجدول 22 من الفصل الرابع (5.1.4. مراحل منهجية الدراسة التجريبية)، نعرض في العناصر الآتية نتائج أداء اختباري الترجمة القبلي والبعدي للعيينة؛ أي المرحلة الأولى والمرحلة الثالثة من المراحل الثلاثة كما بيّنا في الجدول 5 من الفصل الرابع (1.1.4. نوع الدراسة التجريبية).

1.1.6. نتائج أداء العينة القبلي

في جدول جامع، نعرض نتائج الأداء القبلي لعينة الدراسة التجريبية للترجمة الفورية لخطاب المدونة، ثم نصف النتائج المتحصل عليها لكل العينة دون الفصل بين المجموعتين، كما هو الحال في وصف وتحليل الأداء البعدي، لأن تقسيمهما كان عشوائياً، ولأننا افترضنا غياب فرق في الكفاءة قبل تلقي المجموعة ب التدريبات، إضافة إلى أن التحليل القبلي بيّن تكافؤ المستوى بينهما (1.2.6. تحليل أداء العينة قبل التدريب على الكفاءات)، وكذا مقارنة النتائج للأداء القبلي (1.3.2.6. مقارنة أداء العينة القبلي (أ، ب)).

1.1.1.6. عرض نتائج أداء العينة القبلي

نعرض نتائج أداء العينة بمجموعتيها أ و ب للترجمة الفورية قبل تدريب المجموعة ب على مستويات الكفاءتين المختارة. قسمنا ترتيب النتائج إلى قسمين حيث وضعنا لكل مجموعة عنواناً لتسهيل المقارنة لاحقاً. عرضنا، تحت كل عنوان، أولاً نتائج أداء المجموعة في جدول جامع للكفاءتين بمستوياتها، والملاحظات حول أداء العينة بمجموعتيها للترجمة الفورية. اعتمدنا في جمع الملاحظات على الاستبيان القبلي الفردي الذي قدمه كل طالب من العينة عن أدائه الشخصي، والتسجيل الصوتي لأداء الترجمة الفورية. ثم أردفنا عرض النتائج بوصفها دون تحليل ولا مقارنة في هذه المرحلة. يضم الجدول 38 عرض نتائج أداء العينة للترجمة الفورية قبل تدريب المجموعة ب على مستويات الكفاءتين المختارة.

الجدول 38

عرض نتائج الأداء القبلي للعيينة

الكفاءات	المستوى	طلبة المجموعة أ	الملاحظات			
			الاستبيان القبلي	طلبة المجموعة ب	التسجيل الصوتي	
اللفظية	الإصطلاحي	الطالب الأول	كان اختياري موقفاً إلى حد ما	الطالب الأول	تباينت ترجمة طلبة العينة:	
		الطالب الثاني	كان اختياري موقفاً إلى حد ما	الطالب الثاني	- بعض المصطلحات لم تترجم بدقة	
		الطالب الثالث	كان اختياري موقفاً إلى حد ما	الطالب الثالث	- وبعضها لم يكن صحيحاً	
		الطالب الرابع	لم يكن اختياري موقفاً	الطالب الرابع	- وأحياناً لم تترجم أصلاً	
		الطالب الخامس	لم يكن اختياري موقفاً	الطالب الخامس	- ولكن بعض طلبة العينة أحسن الترجمة في بعض المواضع	
		الطالب السادس	لم يكن اختياري موقفاً	الطالب السادس	انتبهوا إلى وجود مصطلحات متخصصة.	
		الطالب السابع	كان اختياري موقفاً إلى حد ما	الطالب السابع		
التركيبية	التركيبية	الطالب الأول	تراكيب نحوية ضعيفة / متوسطة	الطالب الأول	لوحظت صيغ مختلفة:	
		الطالب الثاني	تراكيب نحوية ضعيفة	الطالب الثاني	- جمل غير كاملة	
		الطالب الثالث	تراكيب نحوية ضعيفة / متوسطة	الطالب الثالث	- جمل بدون عناصر (فعل، فاعل، ...)	
		الطالب الرابع	تراكيب نحوية ضعيفة	الطالب الرابع	- تقديم وتأخر غير مبرر	
		الطالب الخامس	تراكيب نحوية ضعيفة	الطالب الخامس	- صيغ سليمة	
		الطالب السادس	تراكيب نحوية ضعيفة	الطالب السادس		

علم وظائف الأصوات	الطالب السابع		تراكيب نحوية متوسطة		الطالب السابع		علم وظائف الأصوات
	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	
ترجمت بعض الكلمات بغير معناها وبالترجمة العكسية تعطي كلمات مشابهة للأصلية في النطق	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	الطالب السابع
	تداخل نطق بعض الكلمات	تداخل نطق بعض الحروف	تداخل نطق بعض الكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	
	تداخل نطق بعض الحروف	تداخل نطق بعض الحروف	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	
	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	
	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	
	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	
	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	
لم يساير طلبة العينة أسلوب الخطيب في عدة مواضع. لم يظهر في الترجمة أسلوب معين خاص بطلبة العينة	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	الطالب السابع
	لم أفكر في الأسلوب بقدر الوقت	لم أنقطن أصلا لأسلوبه	ركزت على الكلمات والترجمة	حاولت ولكن أعلم أن أدائي ليس جيدا	ركزت على معنى الجمل	كنت أحاول جمع فكرة كاملة	
	حاولت الاقتراب منه مع احترام المعنى	كنت مهتما بدقة المعنى أكثر من الأسلوب	لم أستطع الانتباه للأسلوب	حاولت مطابقته في الترجمة	لم أحترم أسلوبه لأنني كنت أريد الفهم فقط	أظن أنني اتبعت أسلوبه	
	ركزت على الكلمات والترجمة	حاولت ولكن أعلم أن أدائي ليس جيدا	حاولت مطابقته في الترجمة	لم أحترم أسلوبه لأنني كنت أريد الفهم فقط	أظن أنني اتبعت أسلوبه	لم أركز على الأسلوب	
	ركزت على معنى الجمل	كنت أحاول جمع فكرة كاملة	لم أحترم أسلوبه لأنني كنت أريد الفهم فقط	أظن أنني اتبعت أسلوبه	لم أركز على الأسلوب	لم أركز على الأسلوب	
	لم أفكر في الأسلوب بقدر الوقت	لم أنقطن أصلا لأسلوبه	ركزت على الكلمات والترجمة	حاولت ولكن أعلم أن أدائي ليس جيدا	ركزت على معنى الجمل	كنت أحاول جمع فكرة كاملة	
	حاولت الاقتراب منه مع احترام المعنى	كنت مهتما بدقة المعنى أكثر من الأسلوب	لم أستطع الانتباه للأسلوب	حاولت مطابقته في الترجمة	لم أحترم أسلوبه لأنني كنت أريد الفهم فقط	أظن أنني اتبعت أسلوبه	
اختلف تركيز طلبة العينة في تحديد عنصر الدلالة بين الكلمة والجمله للوصول إلى الفكرة. أحيانا كثيرة لم تكن الترجمة دقيقة	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	الطالب السابع
	ساعدتني الكلمات على الفهم	ركزت على الجملة	الكلمات	الكلمات وأحيانا الجملة كاملة	الفكرة من خلال كل الجملة	أنظر انتهاء الخطيب من الجملة	
	ركزت على الجملة	الكلمات	الكلمات وأحيانا الجملة كاملة	الفكرة من خلال كل الجملة	أنظر انتهاء الخطيب من الجملة	تتبع الكلمات لربح الوقت	
	أحيانا الكلمة أكثر من جملة	مع الأسف ركزت على كلمات منفردة	الجملة والكلمة	الكلمة وقليل الجملة	الجملة لتكوين فكرة مفهومة	نعم، انتهت، وترجمت حسب ما فهمت	
	أحيانا الكلمة أكثر من جملة	مع الأسف ركزت على كلمات منفردة	الجملة والكلمة	الكلمة وقليل الجملة	الجملة لتكوين فكرة مفهومة	نعم، انتهت، وترجمت حسب ما فهمت	
	أحيانا الكلمة أكثر من جملة	مع الأسف ركزت على كلمات منفردة	الجملة والكلمة	الكلمة وقليل الجملة	الجملة لتكوين فكرة مفهومة	نعم، انتهت، وترجمت حسب ما فهمت	
	أحيانا الكلمة أكثر من جملة	مع الأسف ركزت على كلمات منفردة	الجملة والكلمة	الكلمة وقليل الجملة	الجملة لتكوين فكرة مفهومة	نعم، انتهت، وترجمت حسب ما فهمت	
لا أدري إن أصبت ترجمة العبارات	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	الطالب السابع
	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	
	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	
	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	
	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	
	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	
	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	الطالب الخامس	الطالب السادس	

الطالب الثاني	كانت صعبة جدا	حاولت ترجمة المعنى العام			الطالب الثاني	ترجم طلبة العينة بعض الاستخدامات التداولية لبعض العبارات والكلمات ترجمة حرفية.		
	انتبهت لها، وحاولت قدر الإمكان	تتبهت ولست راض عن ترجمتي			الطالب الثالث			
	انتبهت، ولكن ترجمت كلمات	حذفت الكثير لأنه كان سريعا أحيانا			الطالب الرابع			
	ربما لم أترجم المعنى	أحيانا، ولكن كانت صعبة			الطالب الخامس			
	انتبهت ولكن لم أفهم كل شيء	انتبهت وكنت أركز على المعنى العام			الطالب السادس			
	ترجمت الكلمات لأنني لم أفهمها	بعض العبارات كانت صعبة			الطالب السابع			
الحسي والجسدي	السمع	الإنصات	النطق	السمع	الإنصات	النطق	- لم يشترك طلبة العينة من صوت فيديو الخطاب - على مستوى الإنصات، فُهِمَت بعض الكلمات والعبارات على غير معناها - صمت مطول في بعض المقاطع - أتقن معظمهم نطق الكلمات بالعربية، عدا أسماء العلم	
	جيد	متوسط	متوسط	جيد	متوسط	جيد		
	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	جيد		
	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	جيد		
	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	جيد		
	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	جيد		
	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	جيد		
	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	جيد		
الذهني	الذاكرة	التركيز	الانتباه	القرار	الذاكرة	التركيز	اختلفت مستويات القدرة الذهنية لطلبة العينة وهو ما انعكس على أدائهم الترجمي (تأثأة، فراغات، صمت، أخطاء في المعلومة، الأرقام، الأسماء، اللغة...)	
	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف	متوسط	ضعيف		
	ضعيف	ضعيف	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف		
	ضعيف	ضعيف	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف		
	ضعيف	ضعيف	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف		
	ضعيف	ضعيف	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف		
	ضعيف	ضعيف	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف		
	ضعيف	ضعيف	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف		
١٩	الطالب الأول	لم أنتبه لعناصر ثقافية			نعم، حاولت ترجمة المعنى العام			الطالب الأول

	الطالب الثاني	كل الخطاب ثقافي (اجتماعي، سياسي)	انتبهت، ولكن أحيانا أتجاوزها		الطالب الثاني	التي لم يترجمها أغلب طلبة العينة	
	الطالب الثالث	طبعاً، ولكن صعوبة الترجمة	لا أدري إن كانت ثقافية، ولكنها صعبة		الطالب الثالث		
	الطالب الرابع	كنت أحاول التركيز على المعنى العام	أحيانا. تجنبت الترجمة الحرفية		الطالب الرابع		
	الطالب الخامس	لم أستطع تحديدها لأنه كان سريع أحيانا	كنت أركز على الكلمات إذا فانتتي الفكرة		الطالب الخامس		
	الطالب السادس	نعم، وحاولت الترجمة ولكن حرفياً	حاولت ترجمة المعنى		الطالب السادس		
	الطالب السابع	ربما عنصر أو اثنين، ترجمت المعنى	لم ألاحظ ذلك		الطالب السابع		
	النفسية	الكفاءات		الضغط النفسي	إدارة الوقت		الكفاءات
الطالب الأول		الشعور بالقلق	لم أكمل جملي	قلق شديد	حاولت مطابقته	الطالب الأول	
الطالب الثاني		ارتياح عند الانتهاء	كان سريعاً	شعور جيد ومزعج	فانتتي الكثير	الطالب الثاني	
الطالب الثالث		قلق وخوف	لم أسايره جيداً	أردت التوقف	أسرعت قدر الإمكان	الطالب الثالث	
الطالب الرابع		أردت التوقف	أحيانا يسبقني كثيراً	جيد بالرغم من القلق	تمنيت توقفه لأترجم	الطالب الرابع	
الطالب الخامس		شعرت بالحرارة	كنت سريعاً	تعب وقلق وارتباك	حاولت الإسراع	الطالب الخامس	
الطالب السادس		فرحت عندما أنهيت	انتهى ولم أكمل	قلق شديد	أردت أن يمر بسرعة	الطالب السادس	
الطالب السابع		تحدي وقلق	كان أسرع مني	ضغط في رأسي	أظن فانتتي الكثير	الطالب السابع	

2.1.1.6. وصف نتائج أداء العينة القبلي

على المستوى الاصطلاحي، بين جدول أداء طلبة العينة لترجمة الاختبار القبلي أن تعامل الطلبة مع المصطلحات جاء على أربعة ضروب هي: أولاً، ترجمة صحيحة واختيار دقيق للمصطلح؛ وثانياً، ترجمة غير دقيقة؛ وثالثاً، ترجمة خاطئة؛ ورابعاً، ترجمة غائبة تماماً، حيث ترك بعضهم المصطلح بالكلية. وأما عن تقييمهم الشخصي لأدائهم على هذا المستوى، فمنهم من أحس أنه وفق إلى حد ما (الطلبة الأول والثاني والسابع من المجموعة أ، والأول والثاني والثالث والسادس من المجموعة ب)، ومنهم من قال العكس؛ أي أنه لم يوفق البتة (بقية طلبة العينة، ولكن ما من أحد قال أنه وفق تماماً، ولاحظوا جميعاً وجود مصطلحات في الخطاب).

وعلى المستوى التراكمي، قلما كانت جملهم كاملة وبصيغ تراكمية سليمة، لأن أغلبها إما غير تامة الصيغة والمعنى، أو ناقصة عنصر أو أكثر، أو بها تقديم وتأخير بدون مبرر لغوي صحيح ومقبول. ويبدو أنهم على وعي بذلك؛ لأن أغلبهم أقر أن تراكميه النحوية ضعيفة بنويها ووظيفيا (الطلبة الثاني والرابع والخامس والسادس والسابع من المجموعة أ، والأول والثالث والخامس والسادس من المجموعة ب)، وحتى بعض من قيم تراكميه بالمتوسطة أضاف إشارة في خانة (ضعيف) أيضاً (الطالبان الأول والثالث من المجموعة أ)؛ أي أن الصيغ كانت أحيانا متوسطة وأحيانا أخرى ضعيفة.

وعلى مستوى علم وظائف الأصوات، قال طلبة العينة أنه تداخل نطق بعض الأحرف عليهم (الطالبان الثاني والثالث من المجموعة أ، والأول والرابع من المجموعة ب)، وأحيانا الكلمات فيما بينها (الطالب الأول من المجموعة أ، والثاني والسادس من المجموعة ب)، وأحيانا تداخل الاثنين عليهم: الأحرف والكلمات، (الطلبة الرابع والخامس والسادس والسابع من المجموعة أ، والثالث والخامس والسابع من المجموعة ب)، فصعب عليهم فهم معناها المراد. وتم تحديد ذلك في التحليل من خلال مقابلات الترجمة مع الكلمة الأصلية والترجمة العكسية التي تعطي كلمة مغايرة في المعنى ولكن قريبة في الشكل والصوت.

وعلى المستوى الأسلوبي، لم يظهر كثيرا أسلوب الخطيب في الترجمة، ولم يكن هناك أسلوب لغوي وفني محدد يميز طالب عن غيره في الأداء؛ لأن جل تركيزهم انصب على التحكم في الوقت (الطالب الأول من المجموعة أ) وفهم الكلمات (الطالب الثالث من المجموعة أ) والجملة (الطالب الخامس من المجموعة أ) لتكوين فكرة (الطالب السادس من المجموعة أ، و5 الخامس من المجموعة ب) سليمة لغويا وواضحة المعنى (الطالبان الأول والثاني من المجموعة ب) وهو ما صرّحوا به في استبيانهم القبلي حول هذا الجزء. بل هناك من لم يدرك أصلا وجود أسلوب للخطيب (الطالب الثاني من المجموعة أ، والثالث من المجموعة ب)، وهناك من صرّح مباشرة أنه لم يحترمه (الطالب السابع من المجموعة أ، والسادس والسابع من المجموعة ب)، ومنهم من قال أنه حاول مطابقتها (الطالب الرابع من المجموعة ب).

وعلى المستوى الدلالي، تبين أن بعض طلبة العينة اعتمدوا على الكلمة كوحدة ترجمية للوصول إلى الفهم (الطلبة الأول والثالث من المجموعة أ، والرابع من المجموعة ب) أو لربح الوقت (الطالب السابع من المجموعة أ، ومنهم من ركز على الجملة (الطلبة الثاني والخامس من المجموعة أ، والثالث والسابع من المجموعة ب) ولكن أحيانا على حساب احترام الوقت (الطالب السادس من المجموعة أ: أنتظر انتهاء الخطيب من الجملة). وصنف آخر على كليهما (الطالب الرابع من المجموعة أ، والأول والخامس والسادس من المجموعة ب). لكن الترجمة لم تكن دائما دقيقة وصحيحة، ومنهم من أضاف (الفكرة) (الطالب الثاني من المجموعة أ).

وعلى المستوى التداولي، استصعب طلبة العينة بعض المعاني لأن مقصدها لم يكن مباشرا متعلقا بالمعنى الحقيقي للكلمة أو حتى العبارة (الطالب السابع من المجموعة أ، والخامس والسابع من المجموعة ب)، فلجأوا إما لتجاوزها وحذفها تماما مثل ما فعل الطالبان السادس من المجموعة أ، والرابع من المجموعة ب، أو ترجمتها ترجمة حرفية دون أن تؤدي الغرض مثل ما قال الطالبان الرابع والخامس من المجموعة أ، لذلك لم يكونوا متأكدين من ترجماتهم ومدى دقتها (الطالب الأول من المجموعة أ ولم يكونوا راضين (الطالب الثالث من المجموعة ب) لأنهم حتى وإن فهموها أحيانا لم يتمكنوا من إيجاد المقابل (الطالب الثاني من

المجموعة ب). مع ذلك، حاولوا الترجمة بالاعتماد على ما فهموا (الطالب الأول من المجموعة ب وعلى المعنى العام (الطالبان الثاني والسادس من المجموعة ب).

وعلى المستوى الحسي والجسدي، كانت درجة صوت الفيديو واضحة للجميع، وأجابوا جميعاً بأن سمعهم كان جيداً، بينما الإنصات كان متوسطاً للجميع وهو ما يفسر بعض الترجمات غير الدقيقة والخطئة وأحياناً عدم الترجمة. أما فيما يتعلق بالنطق، فكانت تلفظهم واضحة عدا الطالب الأول والطالب الرابع من المجموعة أ (كما جاء في الاستبيان)، ولكن أيضاً الطلبة الطلبة الثاني والسادس من المجموعة أ، والسابع من المجموعة ب كما تبين من تفحص التسجيل الصوتي، فكان متوسطاً، وأكثر ما أشكل عليهم هو نطق أسماء العلم.

وعلى المستوى الذهني، لاحظنا، من الاستبيان القبلي، أن القدرات الذهنية لكل طلبة العينة تباينت بين ضعيف ومتوسط، وأن أكثر كفاءة بدا فيها الضعف بين طلبة المجموعة أ هي الذاكرة (7/6: كلهم عدا الطالب الأول، ثم تلتها كفاءتا التركيز والانتباه بالتساوي (7/4: الطلبة الثاني والخامس والسادس والسابع، والطلبة الأول والرابع والخامس والسابع، على الترتيب)، ثم كفاءة صناعة القرار (7/3: الطلبة الأول والثالث والخامس. وأما بين طلبة المجموعة ب، فأكثر نسبة (ضعيف) سجلت على مستوى كفاءة التركيز (7/5: الطلبة الأول والثالث والخامس والسادس والسابع، متبوعة بكفاءتي الذاكرة وصناعة القرار بالتساوي (7/4: الطلبة الأول والثاني والثالث والسابع، والطلبة الثاني والرابع والسادس والسابع، على الترتيب). وتبين من التسجيل الصوتي أن مستوى الكفاءة الذهنية انعكس على جودة الأداء الذي اتسم أحياناً بكثرة بالصمت، والتأتآت، والتأفف، والتنفس العميق، والتثهد، والآهات، بل وحتى حديث النفس بصوت عالي.

وعلى المستوى الثقافي، هناك من لم ينتبه أصلاً لوجود معطيات ثقافية تتعلق بالبلد وخصائصه الاجتماعية والسياسية مثل الطلبة الأول من المجموعة أ، والثالث والسابع من المجموعة ب، أو لم يستطع تحديدها مثل الطالب الخامس من المجموعة أ. وبعضهم انتبه لوجودها وأقر أنها كانت صعبة الترجمة مثل الطالب الثالث من المجموعة أ، والطالب الثالث من المجموعة ب، ومع ذلك كانت هناك محاولات ترجمة إما حرفية على مستوى الكلمة مثل

ما قال الطالب السادس من المجموعة أ، أو ترجمة معنى مثل ما قال الطلبة الرابع والسابع من المجموعة أ، والأول والرابع والسادس من المجموعة ب، أما الطالب الخامس من المجموعة ب فقال أنه كان يركز على الكلمة إذا فاتته الفكرة. وهناك من تنبّه لها ولكنه لم يستطع ترجمتها فتجاوزها مثل الطالب الثاني من المجموعة ب.

وعلى المستوى النفسي، شعرت العينة كلها بالضغط النفسي وعبرت عنه بطرق شتى، فمنهم من وصفه بالقلق (الطلبة الأول من المجموعة أ، والأول الخامس والسادس من المجموعة ب، ومنهم من قال أنه شعر بالقلق والخوف مع الطالب الثالث من المجموعة أ، وبالمقابل شعر الطالب السابع من المجموعة أ بروح التحدي، وقال الطالب السادس من المجموعة أ أنه فرح عندما أنهى المهمة، وقال الطالب الثاني من المجموعة ب أنه شعور جيد ولكن مزعج في الوقت ذاته، وكذلك قال الطالب الرابع من المجموعة ب. وبالنسبة لكفاءة إدارة الوقت، انقسمت الآراء بين من لم يكمل وَقَاتَهُ الكثير (الطلبة الأول والسادس من المجموعة أ، والثاني والسابع من المجموعة ب)، ومن وجد أن الوتيرة كانت سريعة جدا (الطلبة الثالث والرابع والسابع من المجموعة أ، والثاني من المجموعة ب). مع ذلك، حاول بعضهم الإسراع قدر الإمكان لمسايرة وتيرة الخطيب (الطلبة الأول والثالث والخامس من المجموعة ب)، بل أحسّ بعضهم أنه كان سريعا (الطالب الخامس من المجموعة أ). بيّن التسجيل أن بعض الأصوات كانت متقطعة، ويبدو على صاحبها التردد، حتى أن بعضهم كان كثير التذمر والتنهّد. كما لاحظنا توقف البعض عن الترجمة، وأحيانا كثيرة التأخر بفارق زمني معتبر بين الخطاب والترجمة.

2.1.6. نتائج أداء العينة البعدي

نعرض نتائج أداء طلبة العينة للترجمة الفورية بعد تدريب المجموعة ب على الكفاءات المختارة. قسّمنا ترتيب النتائج إلى قسمين حيث وضعنا لكل مجموعة عنوان لتسهيل المقارنة لاحقا. عرضنا، تحت كل عنوان: أولا نتائج أداء المجموعة في جدول جامع للكفاءتين بمستوياتها، والملاحظات حول أداء طلبة العينة للترجمة الفورية، ثم أردفنا عرض النتائج بوصفها دون تحليل ولا مقارنة على هذا المستوى من الدراسة لأنه سيتم تناول ذلك

بالتفصيل في (2.6). تحليل نتائج الأداء الترجمي للعينة في الدراسة التجريبية)، و(3.6). مقارنة بين أداء مجموعتي العينة).

1.2.1.6. عرض نتائج أداء العينة البعدي

نعرض في الجدول 39 نتائج أداء العينة للترجمة الفورية بعد تدريب المجموعة ب على مستويات الكفاءتين المختارة، ثم نصف النتائج المتحصل عليها لكل مجموعة على حدة هذه المرة (1.2.1.3.1.6). وصف أداء المجموعة أ البعدي)، و(2.2.1.3.1.6). وصف أداء المجموعة ب البعدي)، ونحللها على حدة أيضا (1.2.2.6). تحليل أداء المجموعة أ البعدي)، و(2.2.2.6). تحليل أداء المجموعة ب البعدي)؛ لأن معايير معالجة المعطيات قد تغيرت، فأصبحت لدينا مجموعة أ غير مدربة، ومجموعة ب مدربة، على عكس الوصف (2.1.1.1.6). وصف نتائج أداء العينة القبلي) والتحليل للأداء القبلي للعينة (1.2.6). تحليل أداء العينة القبلي).

الجدول 39

عرض نتائج الأداء البعدي للعينة

الملاحظات						
الكفاءات	المستوى	طلبة المجموعة أ	الاستبيان القبلي		طلبة المجموعة ب	
اللفظية	الاصطلاحي	الطالب الأول	كان اختياري موفقا إلى حد ما		الطالب الأول	
		الطالب الثاني	لم يكن اختياري موفقا		الطالب الثاني	
		الطالب الثالث	لم يكن اختياري موفقا		الطالب الثالث	
		الطالب الرابع	كان اختياري موفقا إلى حد ما		الطالب الرابع	
		الطالب الخامس	لم يكن اختياري موفقا		الطالب الخامس	
		الطالب السادس	لم يكن اختياري موفقا		الطالب السادس	
		الطالب السابع	لم يكن اختياري موفقا		الطالب السابع	
	ملاحظات التسجيل الصوتي	- أغلب المصطلحات لم تترجم - بعض المصطلحات لم تكن دقيقة - ترجمات خاطئة كثيرة - هناك ترجمات صحيحة		- أغلب المصطلحات ترجمت - بعض المصطلحات لم تكن دقيقة - ترجمات خاطئة قليلة جدا - هناك ترجمات صحيحة		ملاحظات التسجيل الصوتي
	التركيبي	الطالب الأول	تراكيب نحوية ضعيفة		الطالب الأول	
الطالب الثاني		تراكيب نحوية ضعيفة		الطالب الثاني		
الطالب الثالث		تراكيب نحوية ضعيفة		الطالب الثالث		
الطالب الرابع		تراكيب نحوية ضعيفة		الطالب الرابع		

	الطالب الخامس	تراكيب نحوية متوسطة	تراكيب نحوية متوسطة	الطالب الخامس
	الطالب السادس	تراكيب نحوية ضعيفة	تراكيب نحوية ضعيفة	الطالب السادس
	الطالب السابع	تراكيب نحوية متوسطة	تراكيب نحوية ضعيفة	الطالب السابع
	ملاحظات التسجيل الصوتي	- جمل كاملة إلى حد ما - لوحظت حالات قليلة لترتيب خاطئ	- الكثير من الصيغ الناقصة نحويا - عدم احترام الترتيب - وجود صيغ صحيحة	ملاحظات التسجيل الصوتي
علم وظائف الأصوات	الطالب الأول	لم يحدث تداخل	تداخل نطق الحروف والكلمات	الطالب الأول
	الطالب الثاني	لم يحدث تداخل	تداخل نطق بعض الكلمات	الطالب الثاني
	الطالب الثالث	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق بعض الحروف	الطالب الثالث
	الطالب الرابع	لم يحدث تداخل	تداخل نطق الحروف والكلمات	الطالب الرابع
	الطالب الخامس	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	الطالب الخامس
	الطالب السادس	تداخل نطق بعض الحروف	تداخل نطق الحروف والكلمات	الطالب السادس
	الطالب السابع	تداخل نطق الحروف والكلمات	تداخل نطق الحروف والكلمات	الطالب السابع
	ملاحظات التسجيل الصوتي	توجد بعض الحالات التي ترجمت بكلمات أخرى قريبة النطق	اختلفت الكثير من الكلمات على طلبة المجموعة أ	ملاحظات التسجيل الصوتي
الأسلوبية	الطالب الأول	نعم، اهتمت كثيرا بالأسلوب وبعض الانزياحات	لا، لم أحترمه	الطالب الأول
	الطالب الثاني	طبعا، واحترمت الانزياح الأسلوبي	حاولت إيجاد أسلوبه	الطالب الثاني
	الطالب الثالث	انتبهت كثيرا وأظنني أحترمته	أردت احترام المعنى لا الشكل والأسلوب	الطالب الثالث
	الطالب الرابع	كان يكرر بعض العبارات، فكررتها	نعم	الطالب الرابع
	الطالب الخامس	نعم يوجد أسلوب لبائدين، وترجمت وفقا له	ترجمت المعنى وأحيانا الأسلوب	الطالب الخامس
	الطالب السادس	شعرت بأنني أحترمته	لا	الطالب السادس
	الطالب السابع	لم أبعد فكرة الأسلوب والانزياح عن ذهني طيلة الترجمة	نعم، أحيانا	الطالب السابع

372

	الطالب الثالث	جيد	متوسط	جيد	جيد	جيد	الطالب الثالث	
	الطالب الرابع	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	الطالب الرابع	
	الطالب الخامس	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	الطالب الخامس	
	الطالب السادس	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	الطالب السادس	
	الطالب السابع	جيد	متوسط	جيد	جيد	متوسط	الطالب السابع	
	ملاحظات التسجيل الصوتي	ترجموا الكثير من التفاصيل إلى حد ما				- صعب على المجموعة أ نطق بعض أسماء العلم - غابت بعض التفاصيل في الترجمة		ملاحظات التسجيل الصوتي
	ثقافة	الكفاءات	الذاكرة	التركيز	الانتباه	القرار	الكفاءات	الكفاءات
الطالب الأول		متوسط	ضعيف	ضعيف	ضعيف	الطالب الأول	الطالب الأول	
الطالب الثاني		ضعيف	ضعيف	ضعيف	متوسط	الطالب الثاني	الطالب الثاني	
الطالب الثالث		ضعيف	ضعيف	متوسط	ضعيف	الطالب الثالث	الطالب الثالث	
الطالب الرابع		ضعيف	متوسط	ضعيف	متوسط	الطالب الرابع	الطالب الرابع	
الطالب الخامس		متوسط	ضعيف	ضعيف	جيد	الطالب الخامس	الطالب الخامس	
الطالب السادس		ضعيف	متوسط	متوسط	جيد	الطالب السادس	الطالب السادس	
ثقافة	الطالب السابع	ضعيف	ضعيف	متوسط	جيد	الطالب السابع	الطالب السابع	
	ملاحظات التسجيل الصوتي	انعكس مستوى الكفاءة الذهنية على الأداء الترجمي (صمت، تأتأة، تكرار ، نطق بعض الكلمات بالانجليزية)				استرجعوا الأرقام بدقة والأسماء ، وأغلب المعلومات		ملاحظات التسجيل الصوتي
	الطالب الأول	لا توجد معطيات ثقافية		نعم وترجمت وفقا لذلك			الطالب الأول	
	الطالب الثاني	نعم هناك أجزاء ثقافية		انتبهت لها وترجمت قدر الفهم			الطالب الثاني	
	الطالب الثالث	نعم وتغاضيت عن بعضها		نعم لاحظت ذلك وحاولت الترجمة وعدم ترك فراغات			الطالب الثالث	
	الطالب الرابع	لم أفهم كل شيء ربما لأن المحتوى ثقافي أمريكي		نعم انتبهت وكنت أريد ترجمة كل شيء ولو صعب			الطالب الرابع	
	الطالب الخامس	لم يكن فهم كل شيء ممكنا		لاحظت الكثير من المعطيات الثقافية			الطالب الخامس	
الطالب السادس	لاحظت معلومات ثقافية وترجمت حسب الفهم والوقت		كل الخطاب ثقافي خاص بالمجتمع وتاريخه وشعبه			الطالب السادس		
الطالب السابع	نعم.		نعم انتبهت لها واحترمتها قدر الإمكان			الطالب السابع		

ملاحظات التسجيل الصوتي	ملاحظات التسجيل الصوتي		ملاحظات التسجيل الصوتي		ملاحظات التسجيل الصوتي
	الكفاءات	الضغط النفسي	إدارة الوقت	الضغط النفسي	
الطالب الأول	ارتباك وقلق	أحيانا أسايره وأحيانا لا	مرتاح نوعا ما	سايرته إلى حد ما	الطالب الأول
الطالب الثاني	أحيانا عادي وأحيانا قلق	لم أستطع اللحاق بالترجمة	فخور بتحكمي في القلق	لم أتوقف عن الترجمة	الطالب الثاني
الطالب الثالث	قلق وضغط	كان أسرع مني	فكرت في الترجمة فقط	كنت أترجم بسلاسة	الطالب الثالث
الطالب الرابع	لم أكن مرتاحا ولا راضيا	شعرت بفارق زمني	لم أكن منزعجا أبدا	أظنني لم أضيع الوقت	الطالب الرابع
الطالب الخامس	ضغط نفسي وقلق وارتباك	لم أسايره دائما	شعرت بثقة كبيرة	ركزت على تقليل الفارق	الطالب الخامس
الطالب السادس	قلق وانزعاج	تركت جملا ناقصة	تفاديت التفكير في القلق	فكرت في اللحظة فقط	الطالب السادس
الطالب السابع	قلق وارتباك وعدم تركيز	لم أترجم كل شيء	كنت مرتاحا ومركزا	سايرت وتيرته جيدا	الطالب السابع
ملاحظات التسجيل الصوتي	- كانت بعض الأصوات متقطعة، وبعضها متردد - تنهد بقلق، وتذمر بعض طلبة المجموعة أ - تخلل الترجمات توقف، وصمت - كان هناك فارق زمني بين الخطاب والترجمة		- لم يكن الفارق الزمني كبير بين الترجمة والخطاب الأصلي - كانت الترجمات متسلسلة		ملاحظات التسجيل الصوتي

2.2.1.6. وصف نتائج أداء العينة البعدي

ننتقل إلى وصف نتائج أداء العينة البعدي على ضوء ما جاء في الجدول 39. نضع أداء كل عينة تحت عنوان منفرد لتسهيل التحليل والمقارنة لاحقاً.

1.2.2.1.6. وصف أداء المجموعة أ البعدي

على المستوى الاصطلاحي، صرّح فقط 7/2 من طلبة المجموعة أ بأن اختياره للمصطلحات كان موفقاً إلى حد ما هما الطالبان الأول والرابع. وبين التسجيل الصوتي أن أغلب المصطلحات تركت دون ترجمة، بدون تعويض، أو عوضت بأصوات لا معنى لها، كما كانت بعض الترجمات غير دقيقة، وأخرى خاطئة. ومع ذلك لوحظ وجود بعض الترجمات الصحيحة.

وعلى المستوى التراكبي، قال كل طلبة المجموعة أ، عدا الطالب الخامس، أن تراكيبهم النحوية كانت ضعيفة. وبين تسجيل الأداء عدم إكمال صيغة الجملة، وعدم احترام الترتيب الصحيح للفئات النحوية، ولكن أيضاً كانت هناك بعض الجمل الصحيحة.

وعلى مستوى علم وظائف الأصوات، تداخل نطق بعض الحروف والكلمات على أغلب الطلبة (7/5) (الطالبة الأولى والرابع والخامس والسادس والسابع)، وعلى الطالب الثاني تداخل نطق بعض الكلمات، وقال الطالب الثالث أن التداخل الصوتي لديه كان على مستوى بعض الحروف. وبين التسجيل بعض الترجمات لكلمات أخرى غير التي ذكرت، مشابهة لها في النطق، فاختلف المعنى، وهو ما تكرر في مواضع عدة.

وعلى المستوى الأسلوبي، لم يحترم بعض طلبة المجموعة أ (الطالبان الأول والثاني) أسلوب الخطيب وفسر الطالب السادس ذلك بأنه أراد "احترام المعنى لا الشكل والأسلوب". ومنهم من أحترمه (الطالبان الرابع والسابع) أو حاول إيجاده (الطالب الثاني) وترجمته أحياناً (الطالب الخامس) كما جاء في إجابات الاستبيان البعدي. ومن دراسة التسجيل الصوتي، تبين أنهم لم يحترموا أسلوب الخطيب، في الغالب، كما لم يظهر أي أسلوب خاص بهم عند الترجمة.

وعلى المستوى الدلالي، تباين تركيز طلبة المجموعة أ على الوحدة الدلالية لتحديد المفهوم والترجمة. فقال الطالبان الأول والثاني أنهما ركزا على استجماع فكرة واضحة وترجمتها، وقال الطالب الخامس أنه ركز على استيعاب المعنى العام للمقاطع. أما بقية طلبة المجموعة أ فقالوا أنهم ركزوا على الكلمة والجملة معا. وبين تفحص التسجيل أن ترجماتهم كانت أحيانا حرفية وأحيانا ترجمة معنى، إضافة إلى العديد من الترجمات غير الدقيقة.

وعلى المستوى التداولي، ترجم بعض طلبة المجموعة أ ترجمة حرفية إذا تعذر عليهم الفهم (الطالب الأول)، أو لتفادي ضياع المعلومة من الناحية الكمية (الطالب السابع)، وأحيانا تركت بعض العبارات دون ترجمة تماما في حال عدم فهمها (الطالب الثالث)، أو ترك الجزء غير المفهوم منها (الطالب السادس). وقال الطالب الثاني أنه حاول التركيز على الفهم وقال الطالب الخامس على السياق العام. أما الطالب الرابع فقال أنه استصعبها مع أنه قد يتعرف عليها كعبارة اصطلاحية. وبين التسجيل أنه غلبت الترجمة الحرفية على أدائهم وأحيانا لم يترجموا بعض المقاطع.

وعلى المستوى الحسي والجسدي، أجاب كل طلبة المجموعة أ بأن سمعهم كان جيدا، وإنصاتهم متوسطا. أما فيما يخص النطق، فقال الطلبة الأول والثاني والرابع والسابع أنه متوسط، وقال البقية أنه جيد. وبين التسجيل غياب بعض التفاصيل وتركيز ترجمتهم على معلومات عامة، إضافة إلى نطق أسماء العلم بطريقة خاطئة.

وعلى المستوى الذهني، ذكر الطالبان الأول والخامس أن ذاكرتهما كانت متوسطة وأما البقية فقالوا أنها ضعيفة، وعن كفاءة التركيز قال الطالبان الأول والرابع أنها متوسطة وقال البقية أنه ضعيف، وعن كفاءة الانتباه ذكر الطالبان الثالث والسادس أنها متوسطة وقال البقية أنها ضعيفة، وعن كفاءة صناعة القرار قال الطلبة الثاني والرابع والسابع أنها متوسطة وقال البقية أنها ضعيفة. وبين التسجيل الصوتي أنه كان لمستوى الكفاءة الذهنية انعكاسات على أدائهم الترجمي الذي اتسم بالصمت والتوقف دون إكمال الجملة أو الفكرة، والتأناة، وتكرار الكلمات، وأحيانا نطق بعض الكلمات باللغة الانجليزية.

وعلى المستوى الثقافي، لم يلحظ الطالب الأول وجود عناصر ثقافية، وعلى عكسه انتبه لها الطلبة الثاني والثالث والسادس والسابع، أما الطالب الرابع والطالب الخامس فقللا أنهما لم يتمكنوا من فهم كل شيء "ربما لأن المحتوى ثقافي أمريكي" (الطالب الرابع)، وبالتالي لم يحددا في الإجابة هل انتبها أم لا. وعن طريقة التعامل معها، قال الطالب الثالث أنه تغاضى عن بعضها، وقال الطالب السادس أنه ترجم حسب درجة فهمه، ووفقا للوقت المتاح في مسابقة الخطيب. وبين التسجيل أن أغلبهم لم يترجم المعطيات الثقافية المذكورة ترجمة صحيحة.

وعلى المستوى النفسي، وبخصوص الضغط النفسي، ذكر كل طلبة المجموعة أ كلمة (قلق) في إجاباتهم عدا الطالب الرابع الذي قال أنه لم يكن مرتاحا ولا راضيا. وعن إدارة الوقت، فمنهم من لم يتمكن من مسابقة الخطيب أحيانا (الطلبة الأول والثالث والخامس)، ومنهم من لم يستطع ترجمة كل شيء بسبب عدم القدرة على إدارة الوقت (الطالبان الثاني والسابع)، وترك جملا ناقصة (الطالب السادس)، ومنهم من شعر بالفارق الزمني بين ترجمته والخطاب (الطالب الرابع).

2.2.2.1.6. وصف أداء المجموعة ب البعدي

على المستوى الاصطلاحي، تباينت إجابات طلبة المجموعة ب حول تقييم اختيار المصطلحات بين موفق (7/3) (الطلبة الأول والثاني والسابع) وموفق إلى حد ما (7/4) (باقي طلبة المجموعة ب). وبتفحص التسجيل، تبين أنهم ترجموا أغلب المصطلحات، وبقي القليل منها غير دقيق أو خاطئ، وكانت هناك ترجمات صحيحة ودقيقة.

وعلى المستوى التراكمي، ذكر الطالبان الثاني والرابع أن تراكم جملهما كانت جيدة، وقال الطلبة الأول والثالث والخامس والسابع أنها كانت متوسطة، وواحد فقط (الطالب السادس) ذكر أنها كانت ضعيفة. ومن التسجيل ظهر أن أغلب الجمل كانت كاملة الصيغة النحوية، وأن حالات التقديم والتأخير غير المبررة والخاطئة كانت قليلة.

وعلى مستوى علم وظائف الأصوات، جاء في الاستبيان أنه لم تتداخل الأصوات على سمع الطلبة الأول والثاني والرابع، ، وقال الطلبة الثالث والخامس والسابع أن التداخل

الصوتي كان على مستوى بعض الحروف والكلمات، وقال الطالب السادس أنه كان على الحروف بالنسبة له. وبين التسجيل، أن الترجمة كانت موفقة إلى حد ما على مستوى الكلمات والعبارات التي من شأنها أن تشكل عائقا صوتيا من ناحية النطق.

وعلى المستوى الأسلوبي، لاحظنا محاولات إما لمطابقة أسلوب الخطيب، وإما لإبداء أسلوب شخصي. كما بين الاستبيان أنهم تفتنوا للأسلوبية فقال الطالب الأول: "نعم، اهتمت كثيرا بالأسلوب وبعض الانزياحات"، وقال الطالب السابع "لم أبعد فكرة الأسلوب والانزياح عن ذهني طيلة الترجمة". أجاب بعضهم أنهم حاولوا التركيز على الانزياح الأسلوبي (الطلبة الأول والثاني والسابع، وقال بعضهم أنهم ترجموا باحترام أسلوبه (الطلبة الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس).

وعلى المستوى الدلالي، قال طلبة المجموعة ب أنهم ركزوا على الكلمة والجملة معا لتحديد معنى الفكرة وترجمتها. قال الطالب الأول أنه يحدد وحدة الترجمة على حسب الحاجة؛ أي قد تكون الكلمة أحيانا وقد تكون الجملة، وقال الطالب الثالث أنه يركز على الجملة ولكنه أحيانا يجد أن بيت القصيد يكمن في الكلمة.

وعلى المستوى التداولي، قال طلبة المجموعة ب أنهم استنبطوا فهم العبارات الاصطلاحية بتوظيف معنى السياق (الطلبة الأول والثاني والسابع) ومعطيات الخطاب (الطالب الثالث)، واللجوء إلى ربط المعلومات ببعضها (الطالب السادس)، أو حتى التركيز على كلمة مهمة تؤدي إلى الفكرة (الطالب الخامس)، وقال الطالب الرابع أنه اجتهد "في عدم ترك عبارات طويلة دون ترجمة". ومن التسجيل، لاحظنا استغلال السياق للوصول إلى مفهوم بعض العبارات الاصطلاحية التي ترجمت في الغالب.

وعلى المستوى الحسي والجسدي، قال كل طلبة المجموعة ب أن سمعهم كان جيدا، وأما بخصوص الإنصات، فقال الطلبة الأول والثالث والرابع والسابع أنه جيد وقال البقية متوسط، وعن نطقهم قيموا جميعا نطقهم بالجيد، عدا الطالب الخامس الذي قال أنه متوسط. وبين التسجيل الصوتي أنهم ترجموا الكثير من التفاصيل إلى حد ما.

وعلى المستوى الذهني، قال الطلبة الخامس والسادس والسابع أن ذاكرتهم في الترجمة كانت جيدة، وقال البقية متوسطة، وعن كفاءة التركيز قال الطالبان الثالث والرابع جيدة وقال البقية متوسطة، وعن كفاءة الانتباه قال الطلبة الأول والرابع والخامس والسادس أنها كانت جيدة وقال البقية متوسطة، وعن كفاءة صناعة القرار قال كل طلبة المجموعة ب أنها جيدة، عدا الطالب الثالث قال أنها كانت متوسطة، وأجابوا في الاستبيان البعدي أنهم كانوا يتخذون قرارات آنية حول اختيار الكلمة المناسبة (الطلبة الأول والرابع والسابع)، وترتيب عناصر الجملة (الطالب الثالث)، وهو أهم ما يجب التركيز عليه (الطالبان الأول والسادس). ومن دراسة التسجيل تبين أنهم استرجعوا الأرقام بدقة وترجموا كمية كبيرة من المعلومات بتفاصيلها.

وعلى المستوى الثقافي، قال كل طلبة المجموعة ب أنهم لاحظوا وجود عناصر ثقافية في الخطاب، ومنهم من قال أنه احترمها في الترجمة (الطالبان الأول والسابع)، ومنهم من قال أنه ترجم على قدر ما سمح له فهمه (الطالب الثاني)، ومنهم من اجتهد في عدم ترك الفراغات حتى لو واجه معطيات ثقافية (الطالبان الثالث والرابع)، وقال الطالب السادس أن "كل الخطاب ثقافي خاص بالمجتمع وتاريخه وشعبه". وبين التسجيل أنهم ترجموا أغلب العناصر الثقافية التي ذكرها الرئيس في خطابه.

وعلى المستوى النفسي، عبر طلبة المجموعة ب عن ارتياحهم بطرق مختلفة؛ فبدأ أنهم لم يفكروا في القلق (الطلبة الأول والرابع والخامس والسابع)، أو على الأقل تقادوا التفكير فيه للتركيز على الترجمة (الطالبان الثالث والسادس) وهناك من قال شعر أنه تحكم في القلق (الطالب الثاني). وأما تعاملهم مع ضبط الوقت لمسايرة الخطاب الأصلي وترجمة أكبر نسبة ممكنة من المعلومات، فقالوا أنهم سايروا وتيرة الخطيب (الطالبان الأول والسابع)، وهناك من ركز على الوقت في إجابته "أظن أنني لم أضيع الوقت (الطالب الرابع)، وفكرت في اللحظة فقط" (الطالبي السادس)، ومنهم من ركز على تقليل الفارق (الطالب الخامس)، والترجمة دون توقف لربح الوقت (الطالبان الثاني والثالث)، وهو ما أكدته التسجيل الصوتي؛ أي تسلسل الترجمات، وصغر الفارق الزمني بين الترجمة والخطاب الأصلي.

2.6. تحليل نتائج الأداء الترجمي في الدراسة التجريبية

على هذا المستوى من الدراسة، نحلل نتائج الأداء الترجمي للعينة في المرحلتين: الأولى (الأداء القبلي) والثالثة (الأداء البعدي). نحلل أداء العينة في نفس العنصر على غرار ما انتهجنا في الوصف، ثم نفرد لكل مجموعة عنوانا في تحليل الأداء البعدي.

1.2.6. تحليل أداء العينة القبلي

بالإطلاع على تسجيلات أداء الترجمة القبلي للعينة، وتفحص البنية الدقيقة، وجدنا أن بعض طلبة العينة قدم ترجمة خاطئة لبعض المصطلحات على المستوى الاصطلاحي، مثل الطالب الثالث من المجموعة أ الذي ترجم (senator) ب(الزعيم)، وترجمها الطالبان الرابع من المجموعة أ، والخامس من المجموعة ب بكلمة (الرئيس)، ولا المقابل الأول ولا الثاني يعبر عن المصطلح لأنه يعود على عضو مجلس الشيوخ بالكونغرس الأمريكي مما أثر على معيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي. وكان بالإمكان استعمال التسمية (السيناتور) أو (السناتور) مباشرة كافتراض يحكمه النظام السياسي المختلف عن الحكم في البلدان التي تستعمل اللغة العربية، أو على الأقل في بلدنا. كما يمكن استعمال مصطلح (شيخ) نسبة إلى مجلس الشيوخ دون التخوف من خلطه مع مفهوم شيخ في الثقافة العربية لأن السياق هنا محدد بالخطاب. أما الطالب الثالث من المجموعة أ فحذفها وذكر اسم العلم الذي تتبعها فقط ومع أنه لم يحترم كلية معيار النقل الكامل للخطاب الأصلي؛ لأن الحذف هنا لم يخل بالمعنى لأن السياق يعرف بالمنصب من خلال الاسم. أما الطالب الأول من المجموعة ب، والثاني من المجموعة أ فوفقا فيها حيث استخدمتا تسمية (السناتور) وهو نقل كامل وصحيح ودقيق على المستوى الاصطلاحي. وأما الطالب السابع من المجموعة أ فقارب المعنى دلاليا وغاب عنه الشكل الاصطلاحي حيث قال (النائب البرلماني) وهو نقل كامل للمعنى، بالرغم من أنه أضاف عناصر لم تذكر ولم يكن دقيق المصطلح؛ لأن نظام الولايات المتحدة الأمريكية مختلف.

وعلى المستوى التراكمي، لاحظنا أن أغلب جمل طلبة العينة كانت غير كاملة؛ أي أنهم يبدؤون الجمل ويتوقفون في المنتصف دون إتمام المعنى للانتقال إلى ترجمة جملة

أخرى، مثل ترجمة الطالب الثاني من المجموعة أ (Well, I must admit, it surprised me tonight. We're seeing all over this nation, all cities and all parts of the country, indeed across the world, an outpouring of joy, of hope, نعتزف أن ما فاجأني اليوم أمام كل هذه الشعوب وأمام كل الدول آ آ)، ولكنه لم يكمل جملته ليفهم عما فاجأه. أدخلت هذه الترجمة بمعيار النقل الكامل للخطاب الأصلي لأنها جاءت مبتورة، وبالتالي أيضا بمعيار الاتساق المنطقي فلم يفهم معنى الجملة مما انعكس على الإخلال بمعيار الفصاحة في ترديد أصوات غير ذي معنى (آ آ) حتى بدى الطالب مترداد وغير واثق من نفسه ولا راضي عن أدائه. ومنهم من وضع بعض الفئات النحوية في غير موضعها مما أدخل بمعيار النحو؛ فقدّم وأخر دون أن يكون لذلك تبرير لغوي سليم، مثل (الشعب في هذا البلد قد تكلموا) مقابل (the people of this nation have spoken) (الطالب الخامس من المجموعة ب) وهي ترجمة حرفية والأصح قول (قد تكلم الشعب في هذا البلد)، ثم إن الفاعل (الشعب) مفرد الصيغة مع أن معناه الجمع، ففعله (تكلم) وليس (تكلموا)، وفي نفس السياق والمثال ترجمة (الأشخاص هذا البلد تحدثوا) (الطالب السابع من المجموعة أ) وهو ما أثر من جهة أخرى على معيار الاتساق المنطقي للترجمة. وأما البعض الآخر، فحذف عنصرا أو أكثر في الجملة، وربما يعود ذلك إلى السرعة لمواكبة وتيرة الخطيب، كقول الطالب السادس من المجموعة ب (لقد لنا نصرا ظاهرا) مقابل (They've delivered us a clear victory) حيث لم يذكر الفعل (قدّموا) أو (منحوا)، وبما أن الفاعل ضمير مستتر تقديره هم العائد على (the people of this nation) فَعُمَّ فَهُمُ الفعل والفاعل معا في ترجمته. وبالمثل قال الطالب السادس من المجموعة أ (We've won with the most votes ever cast for a presidential ticket in the history of the nation. ب) (فزنا بأكثر في الرئاسيات في تاريخ أمريكا) وحذف (أصوات) أو (عدد) أو (نسبة) التي وصفها بأكثر. أثر الحذف في الترجمتين على البنية الدقيقة للجملة مما أدى إلى الإخلال بأربعة معايير هي النحو، والاتساق المنطقي والنقل الصحيح للخطاب الأصلي، والنقل الكامل للخطاب الأصلي. لكن كانت هناك بعض الصيغ السليمة تركيبيا، كترجمة الطالب الرابع من المجموعة ب (سأتشرف بمرافقة نائبة رئيس رائعة في الخدمة) مقابل (I'll have the honor of serving with a fantastic vice president.)، حيث عبّر عن المعية (with) ب

(بمرافقة)، وذكر معنى (serving) في آخر الجملة ب (الخدمة) لأنه لم يجد لها مكانا من قبل في الجملة محافظة على النظام اللغوي للعربية، وهي صيغة كاملة؛ وبالتالي احترام معيار النقل الكامل للخطاب الأصلي، وسليمة؛ أي أنه احترام معيار النحو، ومفهومة من حيث الاتساق المنطقي.

وعلى مستوى علم وظائف الأصوات، في تداخل الحروف بدّل طلبة العينة كلمة (buddy) /'bʌdi/ في عبارة (I see my buddy) بعدة كلمات تداخل عليهم نطقها فبدأ كنطق (body) /'bɒdi/، فقال الطالب الثاني من المجموعة أ (أرى شخصي) وترجمتها العكسية (translation back) تعطي (I see myself) وقصد ب (myself) معنى (my body) من (my buddy) لأن قول (أرى جسدي) لا تحمل أي معنى منطقي في سياق الترجمة هنا؛ فأخل بمعيار الاتساق المنطقي والنقل الصحيح للخطاب الأصلي بسبب الخطأ والتبديل. وقال الطالب الرابع من المجموعة ب (أرى حارسي الشخصي) وترجمتها العكسية تعطي (I see my bodyguard)، وربما ظن أنه اختصرها في (body) فأضاف (guard)، وبدأ له السياق مقبولا بما أنه رئيس يحظى بحارس شخصي. وفي تداخل الكلمات، ترجم الطالب الأول من المجموعة أ (the governor) في عبارة (the governor's around) ب (حكام) ظنا منه أن (-s) صيغة الفعل (be) المختصرة في المضارع (short plural form/contractive form of be in the simple present tense) هي (-s) الجمع (- plural s)، والأصل في الصيغة الكاملة (full form) أن يقال (the governor is around) فخلط بين (governor's) /'gʌvənəz/ و (governors) /'gʌvənəz/ وأخل بالتالي بمعيار النحو بسبب معيار اللكنة للخطيب الأصلي. وقد تداخل الشكّلين على بعضهما مثل ترجمة الطالب الخامس من المجموعة ب (an outpouring) /ən'aʊt.pɔːrɪŋ/ في (We're seeing all over this nation, all cities and all parts of the country, indeed across the world, an outpouring of joy) ب (وليس مملا)، وبالترجمة العكسية نصل إلى (and not boring) /ænd nɒt 'bɔːrɪŋ/. يعود هذا التداخل إلى معياري النطق واللكنة في الخطاب الأصلي، حيث استصعب الطلبة حديث الخطيب مما أخل بمعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي لأن الترجمات كانت خاطئة، ومعيار الاتساق المنطقي لأنها بدت خارج السياق وغير مطابقة

وعلى المستوى الأسلوبي، غلب على أسلوب الخطيب التكرار، وهو ما حُذف في جل الترجمات، مثل (They've delivered us a clear victory, a convincing victory, a victory for we, the people.)، حيث ترجمها الطالب الأول من المجموعة أ (قدموا لنا نصرا واضحا ومقنعا، من أجلنا، نحن الشعب)، وحذف تكرار كلمة (victory) مع أنها بيت القصيد في الجملة لأن الخطاب كله خطاب النصر (the victory speech) فكان الرئيس فخورا بهذا الإنجاز والنجاح حتى كررها ثلاث مرات مما أثر على الأمانة في المعلومة وبالتالي أدخل بمعيار النقل الكامل للخطاب. وفي موضع آخر قال (We're seeing all over this nation, all cities and all parts of the country, indeed across the world,)، فكان التأكيد على كلمة (all) ولكن الطالب السابع من المجموعة ب لم يذكرها أصلا، فحذفها ولم ينقل الخطاب كاملا وترجم (نرى في البلد والمدن والوطن والعالم)، مع أن الرئيس ذكرها للتركيز على الأغلبية التي حُققَت وعلى الفرحة العارمة في ربوع الوطن والعالم أجمع. وقال أيضا (I owe you. I owe you. I owe you everything.) ولكن الطالب الخامس من المجموعة أ ترجمها (أنا مدين لكم كثيرا)، فكان (كثيرا) عوضت درجة التكرار لديه مما أثر على معيار الأسلوب والنقل الكامل للخطاب الأصلي. ومن الانزياحات اللغوية، التي كان الخطاب غنيا بها، قال جو بايدن (I sought this office to restore the soul of America, to rebuild the backbone of this nation: the middle class.) فاستعمل عبارة (the soul of America) بمعنى أنه سيعيد الحياة لأمريكا من خلال استرجاع (روحها)، وعبارة (to rebuild the backbone of this nation)، كأن أمريكا كائن حي (روح أمريكا) وهو يريد أن يعيد إقامة هيكلها من خلال عمودها الفقري المتمثل في الطبقة الوسطى من المجتمع، فأمريكا بايدن هي جسد حي ينبغي تعزيز شوكته وإعادة بعث الروح فيه. ولكن الطالب الثالث من المجموعة ب ترجمها فقط ب (أعيد أمريكا والطبقة الوسطى للبلد) فحذف جزءا كبيرا ما يعادل ثلاثة أرباع الخطاب الأصلي (6 كلمات بالعربية باحتساب حرف العطف، مقابل 20 كلمة في الانجليزية) فأحدث خسارة كبيرة في المعلومة ولم ينقل الخطاب كاملا.

وعلى المستوى الدلالي، تبنى بعض طلبة العينة المفردة كوحدة مفهومية تبنى عليها الترجمة، ولكن ذلك لم يكن موفقا دائما. استعمل بايدن كلمتي (folks) و(fellows) في

مخاطبة منتخبه ومن باب رفع الكلفة وتعبيره عن امتنانه لهم وفرحه بالفوز والشعور بالقرب إليهم، واختلفت الترجمات لها بعدة أخطاء بتبديلات وإضافات. فمقابل (folks) قالوا (يا جماعة) (الطالب الأول من المجموعة أ بإضافة أداة النداء (يا)، و(أيها الأهل) (الطالب الرابع من المجموعة ب) بإضافة أداة النداء (أيها)، و(يا أنتم) (الطالب الرابع من المجموعة أ) بتبديل وإضافة. مع أن (folks) تحمل معنى (جماعة) و(أهل)، إلا أن هاتين الكلمتين لم توظفا بالطريقة السليمة هنا، لأن المعنى السياقي لا يقبلهما، كما لا يمكن مخاطبة الشعب ب(يا أنتم) لأنها لا تليق بالشعب في هذا المقام مما أثر على معيار الأسلوب ومعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي. ومقابل (fellows) استعمل الطالبان الثالث والسابع من المجموعة أ (أيها المتابعين) ربما لأنهما ظنا خطأ أنه قال (followers) كما هو شائع على مواقع التواصل الاجتماعي. و(زملائي) (الطالب الثاني من المجموعة أ)، ولكن زملائي تستخدم في درجات متساوية في دائرة العمل (الزمالة). وفي كل المرات استعمل الطالب الخامس من المجموعة أ فعل (انتبهوا) الذي يحمل معنى المخاطبة والنداء لجذب انتباه المتلقي لأن الكلمتين في الانجليزية استعملتا هنا لهذا الغرض، ومع ذلك لم تكن الترجمة موفقة، بل خاطئة؛ لأنه من غير اللائق استعمال هذه الصيغة بشحنات الأمر بينما أراد الرئيس كسب تعاطفهم تلك الليلة، بل كان بالإمكان استخدام صيغة النداء كما فعل الطالبان الثالث والسابع من المجموعة أ (أيها). أخل الخطأ إضافة أو تبديلا في هذه الترجمات بمعيار الأسلوب والنقل الصحيح للخطاب الأصلي. وفي الكلمتين، كان بالإمكان استخدام الشائع في خطب رؤسائنا بتوظيف السياق من مثل (أيها الشعب)، و(إخواني وأخواتي)، و(أيها المواطنين، أيها المواطنون)، أو كلمات أخرى مثل (أيها الحضور الكريم)، أو كما قال الطالب الأول من المجموعة ب في كل المواضع (أعزائي).

وعلى المستوى التداولي، استخدم الرئيس الكثير من الكلمات والعبارات التي تحمل معنى غير مباشر، معنى اصطلاح عليه في الولايات المتحدة الأمريكية، مثل قوله (I pledge to be a president who seeks not to divide but unify, who doesn't see red states and blue states, only sees the United States. and) وقصد ب(الولايات الحمراء) الولايات التي تناصر الحزب الجمهوري (Republican Party)، و(الولايات الزرقاء) تلك التي تميل إلى الحزب الديمقراطي (Democratic Party)، وهما مصطلحان دخلا حيز الاستعمال في

أواخر القرن 20. وفي ترجمتها قال الطالب الأول من المجموعة أ (لا أرى وجوها حمراء ولا وجوها زرقاء)، فبدل كلمة (ولايات) ب(وجوه) وهو خطأ أدخل بالمعنى وبالتالي بمعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي، وأيضا لم يقدم المعلومة الأصلية بأمانة مما أثر على انسجام الترجمة وبالتالي على معيار الاتساق المنطقي. وقال الخامس مباشرة (لا أرىولايات حمراء وولايات زرقاء) وهي عبارات مستخدمة وشائعة وبالتالي لم يؤثر الحذف هنا على معيار النقل الكامل للخطاب الأصلي لأن الصيغة المستعملة مفهومة دلاليا وتداوليا في السياق الثقافي الأمريكي. وأما الطالب السادس من المجموعة ب فحذف الجزء الأول ولم يترك سوى (أرىولايات متحدة فقط) وهي ترجمة صحيحة على المستوى التراكمي ووفقا للمعيار النحوي، ولكنه لم يحترم معيار النقل الكامل للخطاب الأصلي ولا المستوى التداولي.

تداخل المستوى الحسي والجسدي من هذا الشق الفولغوي مع مستوى علم وظائف الأصوات في الشق اللغوي؛ إذ تسبب عدم الإنصات الجيد في تداخل الكلمات لديهم، وغموض بعض العبارات، وعدم الفهم. ومن أمثلة ذلك الصمت المطول لبعض طلبة العينة وترك فراغات وعدم القدرة على الترجمة بالرغم من وجود كلمات مفهومة وبسيطة، كقول الخطيب (We've won with the most votes ever cast for a presidential ticket in the history of the nation.) والتي ترجمها الطالب الرابع من المجموعة أ (التي آآآ لم أي رئيس آآآ من قبل). أثر كل من الأصوات غير المفهومة والصمت على معيار النحو ومعيار الفصاحة في الترجمة مما انعكس على معايير أخرى مثل النطق المتقطع والوتيرة البعيدة عن الخطاب الأصلي. كان بالإمكان تفعيل كفاءة الإنصات واستنباط المعنى من السياق لأن الرئيس كان يتحدث عن فوزه الساحق وذكر مباشرة بعد ذلك الرقم حيث قال (Seventy-four million.). كما بدا تأثير ذلك في مواضع أخرى تميزت بالصمت المطول، فسكت الطالب الخامس من المجموعة ب تماما عند (It's the honor of my lifetime that so many millions of Americans have voted for that vision. And now the work of making that vision is real. It's a task, the task of our time.) وحذف هذا الجزء بالكامل. وترجم الطالب الأول من المجموعة ب (I sought this office to restore the soul of America,) (وبهذا المنصب سأعيد الطبقة الوسطى)؛ أي أنه ترجم بداية الجملة ونهايتها وسكت عن وسطها كله. وترجمها

الطالب الثاني من المجموعة أ (سأرمم أمريكا)؛ حيث حذف تقريباً كل المعلومة. نلاحظ من خلال هذه الترجمات أن الطلبة لم ينقلوا المعلومة بأمانة مما أخل بمعيار النقل الكامل للخطاب الأصلي، وبالتالي بالاتساق المنطقي والنقل الصحيح للخطاب الأصلي. وأحدث الطالب السابع من المجموعة أ أصوات قلق وتنهيدات (تسس...آآآههه...سو..اليوم س (تتهد..آآ)) فأخل بمعيار الفصاحة كثيراً لديه، ومعيار النحو، ومعيار النطق، ومعيار الاتساق المنطقي، ومعيار النقل الصحيح والكامل للخطاب الأصلي. كما لم يكن نطق بعض أسماء العلم المذكورة صحيحاً مثل نطق (Ruth Ann Minner) / ru:θ æn m'inə/ ب(رونر) (الطالب الأول من المجموعة أ)، و(روران ميلر) (الطالب الثالث من المجموعة أ) مما أخل بمعيار النطق نتيجة صعوبة اللفظة الأصلية للخطيب على الطلبة.

وعلى المستوى الذهني، وبتفحص البنية الكاملة، لم يتذكر أغلب طلبة العينة رقم الفوز في الانتخابات (We've won with the most votes ever cast for a presidential ticket in the history of the nation. Seventy-four million. قال الطالب الثاني من المجموعة أ (سبع وستون مليون)، وقلب الطالب الأول من المجموعة ب بين أحاده وعشراته (سبعة وأربعون مليون)، وهناك من لم يذكره مثل الطلبة الثالث من المجموعة أ، والثالث والسابع من المجموعة ب، وهناك من أعطى رقماً مقرباً، مثل الطالب الأول من المجموعة أ (أكثر من 70 مليون)، أو عبر عنه مثل الطالب الرابع من المجموعة ب (بأغلبية ساحقة)، ومنهم من لم يذكر فئة المليون مثل الطلبة الخامس من المجموعة أ، والثاني والسادس من المجموعة ب، وأما الطالب الرابع من المجموعة أ، فحول الفئة من مليون إلى النسبة المئوية (74%). أدى التبديل والحذف إلى التأثير على المعلومات الأساسية في سياق الانتخاب هذا مما أخل بمعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي بإعطاء معلومات غير صحيحة. كما أنهم لم ينتبهوا لبعض التفاصيل المذكورة مثل تسمية سكان منطقة دلاوير (Delaware) حيث ألقى بايدن خطابه وقال (My fellow Americans, (...): Delawareans) فلم يذكر أحد (دلاويريون) ولا سكان أو مواطنو أو شعب دلاوير بل حذف المصطلح بالكامل. وغاب التركيز عن البعض إلى درجة الصمت المطول وعدم الترجمة مع وجود عدة جمل مثل عدم ترجمة الطالب الخامس من المجموعة ب للمقطع (I'll work with all my heart, with the confidence of the whole people, to win the

confidence of all of you. And for that is what America, I believe, is about. It's about people. And that's what our administration will be all about. I sought this office to restore the soul of America, to rebuild the backbone of this nation: the middle class. And to make America respected around the world again. And to (unite us here at home)، وسجلنا رد فعله (تنفس) (تنفس) (تنفس) (تنفس) ولأجل هذا (تنفس) (تنفس) (تنفس) (تنفس) (أفففف) (تس) (أفففف) سوف أق (أفففففف) (تسس) (هاههه) سو اليوم س (تنفس) (تنفس) (أفففف) (تس) (أفففف) سوف أق (أفففففف) (تسس) (هاههه) سو اليوم س (تنفس) انتبهوا). أثر هذا الأداء على مجموعة من المعايير هي معيار الفصاحة التي اهتزت بالتردد الذي بدا على صوته وكلماته المتقطعة، ومعيار النحو حيث لم يتمكن من تكوين جملة مفيدة واحدة، ومعيار الاتساق المنطقي حيث لم يفهم من الترجمة شيئاً، ومعيار النقل الكامل لأنه حذف كل الكلمات، ومعيار النقل الصحيح أنه لم يقدم ولا ومعلومة صحيحة. قد يكون هذا راجع إلى استصعابه لكنة الخطيب، أو لأنه يعوز الكفاءة الترجمية أو اللغوية أو كفاءات أخرى. وسكوت الطالب السابع من المجموعة أ مقابل المقطع (Once again, America's bent the arc of the moral universe more toward justice. Kamala, Doug, like it or not, you're family. You become an honorary Biden, there's no way out. الذي حذفه كلية. وردّ طلبة العينة عدم قدرتهم على الاسترجاع والتركيز والانتباه إلى قلة التدريب والابتعاد عن الأحداث الراهنة والأخبار، والمطالعة. ومن بين القرارات التي اتخذوها أثناء الترجمة، على حسب إجاباتهم، هي محاولة عدم التفكير في المحيط الخارجي (الطالب الثالث من المجموعة أ)، وتجاوز الكلمات الصعبة (الطالب الرابع من المجموعة ب)، والتركيز على الفهم العام بدلاً من البنية الخارجية (الطالب الخامس من المجموعة أ)، وعدم ذكر الأرقام "لأنها تأخذ وقتاً وتششت التركيز وتفتت الأفكار التي تليها" (الطالب السابع من المجموعة ب).

وعلى المستوى الثقافي، جاء الخطاب غنيا بالمعطيات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع الأمريكي وشخصياته السياسية والتاريخية والاجتماعية. ومن صعوبات التكافؤ المترتبة بالجانب الثقافي، نذكر عندما تحدث بايدن عن زوجته جيل قال أنها (an educator) في مقطع (Jill is a mom, a military mom, an educator. She has dedicated her life to education. But teaching isn't just what she does. It's who she is. For American educators, this is a great day for you all. وترجم الطالبان السادس من المجموعة أ، والسابع من المجموعة ب ذلك ب (مربية)، ولكن جيل، السيدة

الأولى، عملت كأستاذة اللغة الانجليزية، وهي حاصلة على درجة الدكتوراه في التعليم (Doctor of Education, Ed. D) من جامعة دلاوير (University of Delaware). وبالتالي، لا يمكن ترجمة (educator) ب(مربية) التي عادة ما تطلق على مربية الأطفال مقابل (babysitter) في اللغة الانجليزية لأن ذلك يخل بمعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي. وفي تقديم نائبة الرئيس كامالا هاريس، قال باين (You just heard from Kamala Harris, (...), the first woman from South Asian descent, the first daughter of immigrants ever elected to this country.)، لأنها من عائلة مهاجرين، حيث أتى والدها دونالد (Donald J. Harris) للدراسة بأمريكا سنة 1961 من جامايكا، وأمها شيامالا غوبالان (Shyamala Goplan) للدراسة أيضا سنة 1960 من الهند. ولكن الطالب الأول من المجموعة أ قال في ترجمتها (سمعت هاريس أول آسايوية تدافع على المهاجرين في هذا البلد)، وهو خطأ لم يحترم المعلومة بأمانة وأخل ليس فقط بالنقل الصحيح للخطاب الأصلي، بل أيضا بالنقل الكامل له. أما بعض الطلبة مثل الطلبة الخامس من المجموعة أ، والثاني والرابع من المجموعة ب فتركوها بدون ترجمة.

وعلى المستوى النفسي، بدا على طلبة العينة الكثير من الضغط والقلق من خلال الأداء. فكان صوت الطالب الثالث من المجموعة أ متقطعا ويبدو مترددا، وكان يتلفظ الكلمات دون وصل وتتخللها أصوات أحيانا فقال (وأنا..أعتقد..بأنكم..واا وأنا..أظن أن..أمريكا..آآآ) مقابل (And for that is what America, I believe, is about.). وسُمِعَت أحيانا في التسجيل كلمات تذر من قبيل (أوووووف..صعب...آآآ..مستحيل) (الطالب الخامس من المجموعة ب). وأحيانا غلب على بعضهم الصمت وأصوات التذر مثل الطالب الأول من المجموعة أ (إني جد مسرور ل.. النائبة (صمت طويل) (تنفس) (فففف) (أوووووووه أففففف) (تس) (أفففففف) أ (تس) أنتم ت (يااااا) مقابل (And we're reminded tonight of those who fought so hard for so many years to make this happen.). ومنهم من كان يصمت وينتظر حتى ينهي الخطيب جملة أو فكرة كاملة ثم يشرع في ترجمتها مثل الطالبين الثاني من المجموعة أ، والرابع من المجموعة ب، حتى أن هذا الأخير قال "تمنيت توقفه لأترجم" لأنه لم يتمكن من مسايرة وتيرة الخطيب. انعكس هذا الأداء على البنية الكاملة للترجمة وأثر على عدة معايير خاصة معيار الفصاحة (الصمت،

والوقفات المتكررة والطويلة، والأصوات غير المفهومة، وتنفس التردد)، ومعيار الاتساق المنطقي الذي أثر هو الآخر على معيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي، ومعيار النقل الكامل للخطاب الأصلي (الحذف المعتبر).

2.2.6. تحليل أداء العينة البعدي

في هذا الجزء، نحلل أداء العينة البعدي لكل مجموعة على حدة لتسهيل المقارنة لاحقاً.

1.2.2.6. تحليل أداء المجموعة أ البعدي

على المستوى الاصطلاحي، ترك بعض طلبة المجموعة أ الكثير من المصطلحات دون ترجمة مثل (former governor) (الطالب السادس)، و (officials) (الطالب الثالث)، و (moderates) (الطالب الخامس)، و (progressive) (الطالب الرابع) مما أثر على معيار النقل الكامل للخطاب الأصلي. وبعض المصطلحات المترجمة لم تكن صحيحة من منظور المستوى الدقيق للبنية تراكييبيا وبمعيار النحو مثل (Biden-Harris covid plan)، حيث ترجمها الطالب السابع (بايدن وهاريس كوفيد برنامج)، والأدق أن يقول (مخطط بايدن-هاريس ضد كوفيد، أو لمكافحة كوفيد). ومن الترجمات الخاطئة قول الطالب الثاني (الجنردة) مقابل (transgender)، والأصح قوله (متحول جنسي) وهو خطأ أخل بمعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي فترجم معلومة لم تأتي في الأصل. ولكن هناك من أصاب بأمانة في ترجمته مثل ترجمة (governor) ب (الحاكم) للطالب الرابع وأعطى بالتالي نقلاً صحيحاً للخطاب الأصلي.

وعلى المستوى التراكيبي، بدت عدة جمل غير كاملة الصيغة النحوية، مثل جملة الطالب السابع (المعركة من أجل آآ والديمقراطية لكل آآآ) مقابل (The battle to restore decency, defend democracy and give everybody in this country a fair shot). أخل هذا الأداء بالمعيار النحوي لأن الجملة غير سليمة، ومعيار الفصاحة بسبب التلعثم وترديد أصوات دون معنى، ومعيار النقل الصحيح لأن المعلومة لم تكن صحيحة، ومعيار النقل

الكامل لحذف عدة عناصر في الجملة. وأحيانا لم يكن الترتيب صحيحا نحويا كما في ترجمة الطالب الرابع ل (I'll have the honor of serving with a fantastic vice president. ب (وأنا لي الشرف مع نائبة رئيس رائعة للعمل) الذي أدخل بمعيار النحو، والأصح (سأتشرف بالعمل مع نائبة رئيس رائعة).

وعلى مستوى علم وظائف الأصوات، أثرت لكنة الخطيب الأصلي على فهم الطلبة، وربما أيضا وتيرته، حيث سجلت الكثير من الترجمات الخاطئة بسبب تداخل أصوات الحروف والكلمات، فترجم الطالب الرابع (my sisters-in-law, and my sister, Valerie.) ب (وأخواتي، وأختي فاليري)، وقال فيها الطالب السادس (وأختي فاليريا)، فحذف (my sisters-in-law) التي تعني (نسيباتي)، أو (قربياتي)، وبدلها الطالب الأول بالمتى فقال (أختاي)، وفي اسم (Valerie) قال الطالب السادس (فاليريا) بدلا من (فاليري). وفي موضع آخر، ترجم الطالب الثالث عبارة (a presidential ticket) في جملة (We've won with the most votes ever cast for a presidential ticket in the history of the nation. ب (أخذها الرئيس)، وبالترجمة العكسية وجدنا أنه قد يكون سمعها (the president has taken) / 'tikit / (تذكرة رئاسية). أخلت هذه الأخطاء والتبديلات والحذف على وجه الخصوص بمعيار النقل الصحيح والكامل للخطاب الأصلي وأعطت معاني مغايرة و/أو ناقصة.

وعلى المستوى الأسلوبي، لاحظنا عدم إظهار انزياحات الخطيب في عدة مواضع كقوله (I'll work with all my heart)، حيث استعمل كلمة (heart) للتعبير عن نيته في العمل بجد وإخلاص ونزاهة وحب وحماس بتوليهِ منصب الرئاسة. ولكن أغلب طلبة المجموعة أ لم يردوا هذا الأسلوب، فإما تجاوزوه كترجمة الطالب الثاني ب(سأعمل) وحذف كل الأجزاء الأخرى؛ أو عبّروا عن معناه كقول الطالب السادس (سأعمل بجد)، والطالب الخامس (سأبذل قصارى جهدي) أي أنهم احترمو معيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي من خلال نقل المعنى ولو لم ينقلوه كاملا. وفي موضع آخر، قال بايدن في وصف زوجته جيل (Jill is a mom, a military mom)، فاستخدم كلمة (military) ليوصل فكرة كم هي مناضلة ومثابرة ومجتهدة، فأراد بعض طلبة المجموعة أ الحفاظ على نفس المفردات لاحترام

أسلوبه فقال (جيل أم، أم عسكرية) (الطالب الثاني)، و(جيل أم، إنها أم محاربة) (الطالب السابع)، ولكن هذا الاستخدام له دلالة مرتبطة بسلك التجنيد والمجال العسكري أكثر مما يدل على البلاغة اللغوية مع أن الترجمة صحيحة نحويًا، وبالتالي، لم يكن الانزياح هنا موفقًا لأن الاختيار التحسيني لم يكن دقيقًا.

وعلى المستوى الدلالي، بدت بعض الترجمات غير دقيقة لابتعاد معنى كلماتها عن المعنى الأصلي للخطاب. فترجم الطالب الرابع عبارة (local elected officials) ب (المنتخبون المحليون الرسميون)، حيث أخذ ترجمته (رسميون) من كلمة (officials)، إلا أن (officials) هنا ليست الصفة (official) بل اسم، ومقابلته باللغة العربية (مسؤولون)، لذلك أتت بصيغة الجمع (officials)، وما كانت لتأخذ (s-) لو كانت صفة، لأن الصفة في اللغة الانجليزية لا تتبع الموصوف عددا (الإفراد والجمع). وبالتالي، ابتعدت الترجمة عن الاتساق المنطقي ولم توفق في النقل الصحيح للخطاب الأصلي بالرغم من صحتها نحويًا.

وعلى المستوى التداولي، كانت بعض الترجمات حرفية حتى ابتعدت عن المعنى المراد. ترجم الطالب السابع جملة (You've always had my back, and I'll have yours.) ب(دائما كان لكم ظهري، وسيكون لي)، ويقصد بالعبارة الاصطلاحية (to have one's back) الدعم والسند ومد يد المساعدة عند الحاجة والنصر والإعانة، وقصد بايدن بها (لطالما حظيت بدعمي، وكذلك سأحظى بدعمكم). فأتت الترجمة مخلة بمعيار الاتساق المنطقي والمفهوم المراد، ومعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي. وفي موضع آخر، لم يترجم الطالب الثالث عبارة (Lower the temperature) ربما لأنه لم يفهم معناها في هذا السياق فلم ينقل الخطاب كاملاً وأثر ذلك على البنية الكاملة بفقدان نسبة من المعلومة. وأما الطالب الرابع فترجمها ترجمة حرفية قائلًا (خفض الحرارة)، وهي صحيحة إذا ما قيمناها بمعيار النحو وعلى المستوى التراكبي، بيد أن المقصود هنا هو التقليل من شدة التوتر والجو المشحون سلبيًا مع منافسه على الرئاسة، الرئيس السابق دونالد ترامب، لأنه كان يتحدث عن خيبة أمل منتخبي غريمه (For all those of you who voted for President Trump, I understand the disappointment tonight. But now, let's give each other a chance.) أي (لكن دعونا الآن نعطي فرصة لبعضنا البعض)، بداية بتخفيض درجة

التوتر والمنافسة بينهما. وبالتالي بم تحترم ترجمة الطالب النقل الصحيح للخطاب الأصلي، ولا الأسلوب على هذا المستوى.

وعلى المستوى الحسي والجسدي، لم ينطق أغلب طلبة المجموعة أ بعض أسماء العلم على النحو الصحيح، مثل اسم (Lincoln) الذي نطقه الطالب الخامس (لايكن)، بينما النطق الصحيح هو ('lɪŋkən) (لينكن). مما أخل بمعيار النطق الذي تأثر بدوره باللكنة الأصلية للخطيب. وعلى مستوى الإنصات، تبين أن بعضهم غفل عن بعض التفاصيل، ففي ترجمة جملة (We cannot repair the economy, restore our vitality or relish life's most precious moments, hugging our grandchildren, our children, our birthdays, weddings, graduations, all the moments that matter most to us, until we get it under control.) قال الطالب السابع (لا يمكننا إصلاح الاقتصاد والحياة والأوقات المهمة وأبنائنا وميلادهم والأعراس حتى نتحكم فيه)، حيث حذف عدة أجزاء من الترجمة مما لم يعطي معنى دقيقاً مناسباً لمقطع الخطاب الأصلي الذي جاء فيه (لا يمكننا إصلاح الاقتصاد، واسترجاع حيويتنا، والاستمتاع بأهم لحظات الحياة: معانقة أحفادنا، وأولادنا، والاحتفال بأعياد ميلادنا، وزفافنا، وتخرجنا، وكل أهم اللحظات بالنسبة لنا، حتى نتحكم فيه)؛ فنلاحظ عدم احترام معياري النقل الصحيح والكامل للخطاب، بل والاتساق المنطقي أيضاً من خلال عطف (الأوقات المهمة وأبنائنا وميلادهم والأعراس) على (إصلاح الاقتصاد والحياة).

وعلى المستوى الذهني، في جملة (And I hope it can provide some comfort and solace to the more than 230,000 families who have lost a loved one to this terrible virus this year.) حذف الطلبة الثاني والثالث والرابع والخامس والسابع الرقم في ترجماتهم وهو نقل ناقص بمعيار النقل الكامل للخطاب الأصلي. وأما الطالب الأول فأخطأ فيه حيث قال (2300 عائلة)، وقال الطالب السادس (23 ألف) وهو إخلال بمعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي. وبدأت التأتأت في ترجماتهم مما أثر على معيار الفصاحة والنطق لديهم، كترجمة الطالب الخامس (آه قلت آآ في آآ أردت آآ أن أقدم هذه آآآ آل آآآ لأقدم آآآ آآآ (لأمريكا) مقابل جملة (I said at the outset, I wanted to represent this campaign to represent and look like America.) وهي ترجمة لم تحترم معيار النقل الكامل للخطاب الأصلي. أما الطالب الرابع فسكت لمدة 32 ثانية ولم يترجم (And that's

what our administration will be all about. I sought this office to restore the soul of America, to rebuild the backbone of this nation: the middle class. And to make America respected around the world again. And to unite us here at home. It's the honor of my lifetime that so many millions of Americans have voted for that vision. And now the work of making that vision is real. وعلى النقل الكامل للخطاب الأصلي نظرا للخسارة المعتبرة في نسبة المعلومة. وقال بعض طلبة المجموعة أ أن سبب عدم قدرتهم على الاسترجاع والتذكر والانتباه بطريقة جيدة هو "التوتر والارتباك" (الطالب الأول)، و"عدم الفهم الجيد" (الطالب الثالث)، و"ضعف الذاكرة وقلة التركيز" (الطالب السابع). وفيما يخص جانب القرارات، قال الطالب الثاني "أحيانا كنت أضيع الوقت في التفكير في أي مرادف أستعمل"، وقال الطالب السادس "لا أدري على أي أساس أختار الكلمات".

وعلى المستوى الثقافي، لم يترجم الطالب الأول قول بايدن (the first woman from South Asian descent)، وتجاوزه تماما وهو نقل غير كامل للخطاب الأصلي. وأما الطالب الرابع فترجمه ب (أول امرأة أسيوية)، فلم توافق ترجمته المعنى الأصلي لأن مقصوده هو (أول امرأة من أصول جنوب آسيا) نسبة إلى الأمريكيان أبناء المهاجرين إلى أمريكا من جنوب آسيا وهو يتحدث عن نائبته كمالا هاريس، وهي ليست أسيوية مباشرة، وأمريكا معروفة بخليط الأجناس فيها من كل أقطاب العالم، وبالتالي لم يكن نقلا صحيحا للخطاب الأصلي وهو ما أثر أيضا على الاتساق المنطقي.

وعلى المستوى النفسي، ظهر الارتباك والتردد على طلبة المجموعة أ في الأداء، ف سجلنا التوقف في سبع مواضع في ترجمة الطالب الخامس بسبب التثني العميق محدثا صوت التنفس، كان صوته غير ثابت في جملة (آآ ممم قلبيي (تنفس) آآ لكل آآ واحد ووو منكم ممم آمل (تنفس) آآ أن يكون هذا آآ (تنفس) مقابل (My heart goes out to each and every one of you. Hopefully this hymn gives you solace as well. هذا الأداء على عدة معايير: الفصاحة، والنطق، والاتساق المنطقي، والنحو، والنقل الصحيح للخطاب الأصلي، والنقل الكامل للخطاب الأصلي. وفيما يخص إدارة الوقت، لاحظنا أن الفارق الزمني بين الترجمات والخطاب الأصلي كان معتبرا يعيق تقليص الضائع من المعلومات مما أثر على النقل الكامل للخطاب الأصلي. فلما كان زمن الخطاب في الدقيقة

(05:33)، كان الطلاب الثاني يترجم في الدقيقة (04:55) بفارق 38 ثانية و75 كلمة، ولما كان الخطاب في الدقيقة (07:21)، كان يترجم في الدقيقة (06:57) بفارق 24 ثانية و57 كلمة، فكان الفارق واضحاً في نسبة المعلومات الضائعة.

2.2.2.6. تحليل أداء المجموعة ب البدي

على المستوى الاصطلاحي، ترجم طالبة المجموعة ب أغلب المصطلحات، وكان منها غير الدقيق مثل (straight) مقابل (مستقيم) للطلاب الثالث بدلاً من (سوي)، والخطأ مثل (gay)، مقابل (سعيد) للطلاب السادس، لأنه من معاني الكلمة أيضاً، بدلاً من (مثلي) أو (شاذ) وهو نقل غير صحيح للخطاب الأصلي على مستوى المصطلح. ولكن لاحظنا أيضاً ترجمات صحيحة مثل ترجمة للطلاب الأول ل (officials) ب (مسؤولون).

وعلى المستوى التراكبي، لاحظنا جملاً مصاغة بطريقة صحيحة، بين الكلمات، (حسناً، وعليّ أن أقر أن هذا فاجأني الليلة.) (الطلاب الأول) مقابل (Well, I must admit, it surprised me tonight.) وهو نقل صحيح للخطاب الأصلي، وكامل، مع احترام النحو والاتساق المنطقي وهو ما انعكس على الفصاحة في الترجمة باسترسال. وأحياناً بين الجمل أيضاً (وإنه لشرف حياتي كلها أن يصوّت الملايين من الأمريكيين من أجل هذه الرؤية، والعمل الآن على هذه الرؤية أصبح حقيقياً) (الطلاب الرابع) مقابل (It's the honor of my lifetime that so many millions of Americans have voted for that vision. And now the work of making that vision is real.) بتقييم هذه الترجمة نجد أنها محترمة لمعيار النحو على مستوى تحليل الترجمة. أما إذا حللناها مقارنة بالخطاب الأصلي، نجد أن الطالب حذف أدوات الكمية (quantifiers) (so many) في (so many millions) واكتفى ب (الملايين) ولكن يبقى المعنى يدل على عدد كبير يقدر بالملايين مع أن النقل لم يكن كاملاً للخطاب الأصلي. وبَدَل زمن الفعل (have voted) من present perfect إلى صيغة أداة النصب والفعل المضارع (أن يصوّت). وفي موضع لاحق عطف جملي (وإنه لشرف حياتي كلها أن يصوّت الملايين من الأمريكيين من أجل هذه الرؤية،) والعمل الآن على هذه الرؤية أصبح حقيقي) بعلامة تنقيط (الفاصلة) وحرف العطف (و) بينما جاءتا متفرقتين بنقطة نهاية في الخطاب الأصلي (It's the honor of my lifetime that so many

And now the work of) ثم (millions of Americans have voted for that vision. making that vision is real. مما أخرج الصيغة الأولى من جملة معقدة تليها جملة بسيطة، إلى جملة معقدة-مركبة. بالرغم من هذا التبدل على المستوى التراكبي، إلا أن المعنى الأساسي لم يتغير ولم يخل بمعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي.

وعلى مستوى علم وظائف الأصوات، بين التسجيل أن الترجمات كانت موفقة، عدا ترجمة الطالب الخامس الذي قال (ما أكثر ما أُقرُّه) مقابل (well, I must admit) / wɛl aɪ / /mʌst əd'mɪt/، ولعله سمعها (what I most admit) / wɒt aɪ məʊst əd'mɪt/، مع أنها ليست صحيحة نحويًا في تراكيب اللغة الانجليزية، فالعبرة الصحيحة ينبغي أن تكون (What I admit the most) أو (the most of what I admit)، على سبيل المثال. وبالتالي أخذ بمعيار النحو ومعيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي ومعيار الاتساق المنطقي، وقد يعود ذلك لعدم فهم اللمعة الأصلية للخطيب.

وعلى المستوى الأسلوبي، اجتهد أغلب طلبة المجموعة ب في إبداء الانزياح اللغوي في الأسلوبية على ضربين. فمنهم من أراد اقتفاء سمت الخطيب مثل الطالب الثاني الذي ترجم جملة (You're going to have one of your own in the White House) ب (ستحضون بشخص من بين ظهرائكم)، فرد عبارة (of your own) المركبة من معنى (منكم ولكم) بعبارة (من بين ظهرائكم) ب (من) و(بين) وهو ما وافق معياري النقل الصحيح والكامل للخطاب الأصلي ومعيار الأسلوب دون الإخلال بمعيار النحو. ومنهم من عبر بأسلوبه الخاص مثل الطالب السابع الذي ترجم جزء (You become an honorary Biden,) ب (there's no way out. أصبحتم من آل بايدن، وما أنتم منها بخارجين)، واستعمل كلمة (آل) لأنه قال في الجزء الذي سبق (you're family)، واستعمل عبارة (وما أنتم منها بخارجين) التي تحمل معنى الفرض نوعًا ما، لأن بايدن قال قبله (Kamala, Doug, like it) ب (or not, you're family) أي أنه وظف السياق في تحسين الأسلوب واحترام النقل الصحيح والكامل للخطاب.

وعلى المستوى الدلالي، بدا أن بعض الكلمات كانت نواة الفهم وبالتالي مركز الترجمة. في هذا السياق، ترجم الطالب الرابع عبارة (I mean it. And especially those moments when this campaign was at its lowest ebb, the African American community stood up again for me.) ب (وأنا أقصد ذلك، وبخاصة تلك الأوقات التي كانت فيها هذه الحملة في الدرك الأسفل، كان المجتمع الأمريكي الإفريقي مساندا لي)، فاستعمل عبارة (الدرك الأسفل) للتعبير عن صيغة التفضيل (superlative) في الصفة (lowest) العائدة على الموصوف (ebb). وكلمة (ebb) تعني انحدار، وتقهقر، وانحطاط، وحضيض، ولكن الطالب الرابع أضاف (الأسفل) ليعزز معنى التفضيل. وفي الجزء الثاني من ترجمته بدل صيغة الماضي التام (stood up) إلى فعل ماضي ناقص (كان مساندا) وحذف (again) وبالتالي لم يكن نقله للخطاب الأصلي كاملا ولكنه كان صحيحا نحويا ومفهوما دلاليا. وأما الطالب السادس، فترجم جملة (And we're reminded tonight of those who fought so hard for so many years to make this happen.) ب (دون أن ننسى الليلة من كافح لتحقيق هذا بعد سنوات عديدة وجهد جهيدا)؛ أي أنه أخذ المعنى في عموم الجملة دون الارتباط بالكلمات على انفراد، ولا بالصيغة الانجليزية في (دون أن ننسى) مقابل (we're reminded)؛ أي حرفيا (ذُكرنا) بمعنى نتذكر في هذا المقام حيث استعمل الضد، وفي التبديل التراكمي بتقديم (so many years) على (so hard) ب (بعد سنوات عديدة وجهد جهيدا)، ولكن الترجمة احترمت النقل الصحيح للخطاب الأصلي، والنحو، والفصاحة. كما ركز أيضا على الكلمات أحيانا في قوله (جهد جهيدا) مقابل (so hard) فعادت (جهد) التي تحمل معنى المشقة والتعب في الكفاح على (hard)، و(جهيد) مقابل (so) لتعزیز درجة الصعوبة في (hard). ولكن ليس دائما، ففي نفس الجملة ترجم (so many years) ب (سنوات عديدة) فعادت (سنوات) على (years)، و(عديدة) على (many)، وحذف (so) المستخدمة في تقوية درجة المدة الطويلة، وكان من الممكن إضافة (مديدة) للحصول على (سنوات عديدة ومديدة). نلاحظ أن هناك تبديل وحذف ولكن ذلك لم يحدث خطأ دلاليا في الترجمة، وبالتالي احترام مجموعة من المعايير: النقل الصحيح للخطاب الأصلي، والفصاحة، والنحو.

وعلى المستوى التداولي، قال بايدن (Our nation is shaped by the constant battle between our better angels and our darkest impulses.)، وترجم الطالب السادس هذه الجملة ب (تشكل بلدنا بالمعركة الدائمة بين ضميرنا الخَيْر وأسوء اندفاعاتنا)، حيث عبّر عن معنى الصفات الحسنة والأخلاق النبيلة والخصال الحميدة للإنسان ب (ضميرنا الخَيْر) بدلا من ترجمتها ترجمة حرفية (أفضل ملائكتنا) مقابل (our better angels) فاحترم النحو والأسلوب والنقل الصحيح والكامل والفصاحة. وبالمثل، فضّل ترجمة (and our darkest impulses) ب (أسوء اندفاعاتنا) بدلا من (أظلم اندفاعاتنا) أو (أهلك اندفاعاتنا)؛ لأنه أدرك أن هذه العبارة استعملت للتعبير عن مقابل (better angels) من باب المقارنة بين صروف الدهر من صعود الحياة ونحوسها بسبب نفسنا اللوامة وأشرس اندفاعاتنا. ثم واصل (It is time for our better angels to prevail.)، فكانت الترجمة سياقية متصلة (وكان الآن وقت الضمير ليسود) دون أن يكرر صفته ودون أن يؤثر الحذف على المعنى الكامل والصحيح. وفي موضع آخر، ترجم الطالب الثاني جملة (I believe at our best America is a beacon for the globe.) ب (أنا أؤمن بشدة أن أمريكا مثّلُ العالم). وتعني كلمة (beacon) حسب ما جاء في قاموس أوكسفورد (light that is placed somewhere to guide vehicles and warn them of danger)؛ أي الضوء الذي يُنصبُّ في مكان ما لتوجيه المركبات وتحذيرهم من الخطر. ولعل الطالب الثاني لم يهتدي تلك الوهلة إلى المعنى الحقيقي، ولكنه تفتن لأن الرئيس كان يمدح في البلد لأن جملته هذه جاءت بعد (It is time for our better angels to prevail. Tonight, the whole world is watching America.)، وفهم أن أمريكا محط أنظار العالم فاستخدم كلمة (مثّلُ) وليس المعنى العام لترجمته ببعيد عن المعنى الأصلي (أمريكا مشكاة العالم)، فالمصباح المنير هادي، والمثل قدوة، وكلاهما طريق يُتَّبَع. نلاحظ في هذه النماذج من الترجمات أن هناك تبديلات وحذف ومع ذلك لم يخل ذلك لا بالمعنى ولا بالتركيب ولا بنسبة المعلومة.

وعلى المستوى الحسي والجسدي، لم يكتف طلبة المجموعة ب بترجمة عامة للفكرة، بل قدموا الكثير من التفاصيل لتغطية أكبر كمية ممكنة من المعلومات. فترجم الطالب الثالث مقطع (You see, I believe in the possibility of this country. We're always looking ahead. Ahead to an America that's freer and more just. Ahead to an America that creates jobs with dignity and respect. Ahead to an America that

cures disease(s) like cancer and Alzheimers. Ahead to an America that never leaves anyone behind.) ب (فهتم، أنا أؤمن بإمكانية هذا البلد، نحن دائما نرى إلى الأمام، إلى الأمام من أجل أمريكا أكثر حرية وعدل، إلى الأمام من أجل أمريكا التي تصنع المهن بكرامة واحترام، إلى الأمام من أجل أمريكا التي تعالج الأمراض مثل السرطان والزهايمر، إلى الأمام من أجل أمريكا التي لا تترك أحدا في الخلف). فنلاحظ أن استماعه كان نشطا وفعالا في الفهم والاستيعاب والترجمة الكاملة للخطاب الأصلي بتركيب نحوي سليم، بالرغم من أنه ترجم (creates jobs) التي تعني (تخلق مناصب شغل) ب(تصنع المهن) التي تعطي بالترجمة العكسية (makes professions).

وعلى المستوى الذهني، استرجع طالبة المجموعة ب الأرقام المذكورة في الخطاب بدقة، وكذا الكثير من التفاصيل. فترجم الطالب الأول قول بايدن (Folks, as I said many times before, I'm Jill's husband. And I would not be here without her love and tireless support of Jill and my son Hunter, and Ashley, my daughter and all our grandchildren and their spouses and all our family. They're my heart.) ب (أصدقائي، كما قلت في مرات عديدة من قبل، أنا زوج جيل، وما كنت لأكون هنا لو لا حبها ودعمها الكبير، هي وابني هانتر، وأشلي، ابنتي، وكل أحفادنا وأزواجهم وكل عائلتنا. إنهم قلبي.)، حيث انتبه إلى كل العناصر المذكورة وقدم ترجمة صحيحة لها وعوض الذكر الثاني ل(Jill) ب(هي). وفي المقطع ذاته، اختار الطالب الثالث ترجمة عبارة (as I said many times before) ب (وكما سبق لي وأن قلت) حيث قرر تقديم (سبق) على فعل القول. وبالتالي يمكن القول أن هذه النماذج احترمت عدة معايير: النقل الكامل للخطاب الأصلي، والنقل الصحيح للخطاب الأصلي، والفصاحة، والنحو، والأسلوب، والاتساق المنطقي.

وعلى المستوى الثقافي، ترجم الطالب السادس عبارة (The Bible tells us) ب (ويخبرنا الإنجيل) وترجمها الطالب الثاني ب (وفي الكتاب المقدس)، وهما تسميتا كتاب الديانة المسيحية الغالبة في الولايات المتحدة الأمريكية مما ضمن النقل الصحيح والكامل للخطاب الأصلي في هذا المقطع. وبدأت العقيدة الدينية أيضا في موضع آخر حين أنهى بايدن خطابه ب (God bless you.)، وهو ما ترجمه الطالب الثالث ب (بارككم الله)، وقال

وعلى المستوى النفسي، لاحظنا تسلسل ترجمات طلبة المجموعة ب حتى لو صعبت عليهم ترجمة بعض الكلمات مما بين احترام معيار الفصاحة. ففي مقطع (I said at the outset, I wanted to represent this campaign to represent and look like America. We've done that. Now that's what I want the administration to look like and act like. For all those of you who voted for President Trump, I understand the disappointment tonight. I've lost a couple of times myself. But now, let's give each other a chance.)، ترجم الطالب السادس (قلت أنني أردت أن أمثل هذه الحملة لتمثل وتشبه أمريكا، وهو ما قمنا به، وما أريده لإدارتي أن تكون عليه. لكل منتخبي ترامب، أنا أتفهمكم اليوم، فقد خسرت شخصيا من قبل ولكن حان الوقت لكي نعطي بعضنا البعض فرصة)، كان يلزمه بفارق زمني لا يتعدى 4 أو 5 ثواني كأقصى تقدير، لذلك تمكن من ترجمة أغلب المقطع ولم يتوقف، ولم يبدي أصوات لا معنى لها في الترجمة، ولا تنهد، ولا تنفس قلق إذا لم يجد المقابل مثل (outset)، و(act like)، و(the disappointment) التي لم يترجمها. فبالرغم من أنه لم ينقل هذا المقطع من الخطاب الأصلي نقلا كاملا إلا أنه كان سليما نحويا.

قارنا أداء طلبة العينة على عدة مستويات. أولاً، داخليا، على مستوى نفس المجموعة: بين أداء طلبة المجموعة أ القبلي (أ) والبعدي (أ)، وبين أداء طلبة المجموعة ب القبلي (ب) والبعدي (ب). ثانيا، خارجيا، بين أداء المجموعتين القبلي والبعدي. فتحصلنا على التوليفات الآتية: (أ، ب)، و(أ، أ)، و(ب، ب)، و(أ، ب)، و(أ، ب)، وقارنا إذا 5 توليفات على مستوى 10 كفاءات ل 14 طالب من العينة باختيار عشوائي لبعض الأمثلة بمعدل مستويين لكل توليفة وتوظيف معايير التقييم 10 المدروسة في البحث.

1.3.6. مقارنة أداء مجموعتي العينة القبلي (أ، ب)

اخترنا عشوائياً أمثلة على المستوى الحسي والجسدي، والمستوى النفسي لمقارنة أداء طلبة المجموعة أ القبلي والمجموعة ب القبلي (أ، ب).

الجدول 40

مقارنة أداء مجموعتي العينة القبلي (أ، ب)

المقطع الأصلي	أداء (أ)	أداء (ب)
المستوى الحسي والجسدي	I'm Jill's husband	الطالب السابع
	أنا زوج جوز	أنا آآ
	Tom Carper	الطالب الرابع
	توم كابتن	توم كارتر
	Senator Coons	الطالب الثالث
المستوى النفسي	The refusal of Democrats and Republicans to cooperate with one another is not some mysterious force beyond our control.	الطالب الثاني
	It's a decision. It's a choice we make.	ورفض الديمقراطيون والجمهوريون ل...آآ و ويمكن أن آآ وراء التحكم وقرار وقرارنا هو اختيارنا وو وإذا قررنا آآذلك...
	And if we can decide not to cooperate, then we can decide to cooperate.	إن هذا القرار..آآاختيار وو ...

بيّن تفحص التسجيل الصوتي أن طلبة العينة استصعبوا، على المستوى الحسي والجسدي، نطق أسماء العلم التي جاءت في الخطاب. فقد اختلف نطقهم لها، فنُطق اسم زوجة الرئيس (Jill) /dʒɪl/ (جوز) (الطالب السادس من المجموعة أ)، ولم ينطقه أبداً الطالب السابع من المجموعة ب، ونُطق (Tom Carper) /tɒm 'kɑ:pə/ (توم كارتر)

(الطالب الرابع من المجموعة ب)، و(توم كابتن) (الطالب الأول من المجموعة أ)، ونُطق (Senator Coons) /'senətə ku:nz/ (كورز) (الطالب الثالث من المجموعة ب، و(الطالب السادس من المجموعة أ) (كورز). أثر هذا النطق الخاطئ على معيار النطق وبالتالي معيار النقل الصحيح للخطاب الأصلي لهذا الجزء، وقد يكون ذلك بسبب اللفظة الأصلية للخطيب التي لم يفهمها الطلبة، أو للعنصر الثقافي لأنه ليس لهم إطلاع على هؤلاء الأشخاص.

وعن مسايرة وتيرة الخطيب والتحكم في الزمن، كان الطالب السابع من المجموعة أ متأخراً بفارق زمني يقدر بـ 10 ثوان، فلما كان الخطيب في الدقيقة (09:44) كان هو يترجم في الدقيقة (09:34)، بفارق 22 كلمة، أي كان في بداية (The refusal of Democrats)، والخطيب في (It's a choice we make.) فكانت ترجمته (وورفض الديمقراطيون والـ آآ للتعاون و...وو..آآآ إن هذا القرار..آآختيار وو...)، أي أنه لم يحترم معيار النحو ولا النقل الكامل والصحيح لهذا المقطع من الخطاب الأصلي، ولا الفصاحة. وأما الطالب الثاني من المجموعة ب فسجل تأخراً بفارق زمني قدر بـ 8 ثواني فكانت ترجمته (وإن رفض الديمقراطية والجمهوريين ل..آآآ و ويمكن أن آآآ وراء التحكم وقرار وقرارنا هو اختيارنا وو وإذا قررنا آآذلك...). بالتالي، نلاحظ أن الفارق الزمني أثر على جودة الأداء الترجمي والقدرة على استرجاع الضائع في الثواني الفائتة بالنسبة لهما، فكانت كل جملهم ناقصة التركيب وغير كاملة المعنى، وظهر ارتباكهما الشديد في تكرار أصوات ليس لها معنى في الترجمة (آآآ...) وملاً الفراغ بـ (وو...)، وترك الكثير من الفراغات [...] . يؤثر التأخير على ضياع المعلومة وبالتالي عدم النقل الكامل للخطاب الأصلي، مما ينعكس على العامل النفسي فيبدو من خلال الصمت والوقفات الطويلة والمتكررة وهو ما يؤثر على معيار الفصاحة.

2.3.6. مقارنة أداء المجموعة أ القبلي والبعدي (أ، أ')

اخترنا عشوائياً أمثلة على المستوى الاصطلاحي، والمستوى الدلالي لمقارنة أداء طلبة المجموعة أ القبلي والبعدي (أ، أ').

الجدول 41

مقارنة أداء المجموعة أ القبلي والبعدي (أ، أ')

المقطع الأصلي		أداء (أ)	أداء (أ')
المستوى الاصطلاحي	المستوى الدلالي	الطالب الرابع	
		يوم الاثنين سأسمي مجموعة من المتخصصين والنقل للمساعدة في محاربة كوفيد ابتداء من جانفي 2021.	يوم الاثنين سوف أشكل مجموعة علمية لتساعد في مخطط فيروس كوفيد وتطبيقه في جانفي 2021.
المستوى الدلالي		الطالب السابع	
		كما تريد أم لا	مثله أو ليس مثله
		الطالب الخامس	
		وهذا المكتب	(لم يترجم)
		الطالب الثالث	
		سأكون معكم	وأنا أعمل

جاء في المقطع الموضح في الجدول 41 على المستوى الاصطلاحي بعض المصطلحات التي استخدمها الرئيس وترجمها الطالب الرابع بطرق مختلفة في الأداء (أ)، و(أ'). فترجم (a group of leading scientists and experts) ترجمة حرفية وناقصة، فقال في الأداء (أ) (مجموعة من المتخصصين)؛ فاستعمل كلمة (المتخصصين) مقابل (leading scientists and experts)، وقال في الأداء (أ) (مجموعة علمية) ليعطي معنى (scientists)، ولكنه في الأداءين حذف الصفة (leading) ولم يفصل في ماهية أعضاء المجموعة (scientists) و (experts)، بينما أراد بايدن التركيز على هذين القطبين العلميين فقال (علماء وخبراء) ولأنه أراد تشكيل مجموعة مشرفة على مخططة الصحي، أسماهم ب (leading)؛ أي (القياديين)، وبالتالي تكون الترجمة الدقيقة هي (مجموعة من علماء وخبراء قياديين)، أو (خلية أزمة خاصة). والهدف من ذلك هو أن يكونوا (as transition advisers) التي ترجمها في الأداء (أ) ب (النقل)، لأنه فكر في معنى (transition)، لكنه غفل عن توظيف السياق، فقد يفهم المعنى على هذا النحو (مجموعة النقل) ب (transport group)

وهو نقل غير صحيح لهذا الجزء من الخطاب الأصلي كما لم يحترم الخاصية المصطلحية للعبارة. وأما في الأداء (أ) فحذفها تماما وهو نقل غير كامل لهذا الجزء من الخطاب الأصلي. والأدق في الترجمة هو (مستشارين انتقاليين) لأنه أراد بهم أن يكونوا وسطاء للانتقال بمخططه من الرؤية النظرية إلى التطبيق العملي بدخولها حيز التنفيذ. وأسمى مخططه ب (the Biden-Harris covid plan) وهو اسم مركب من اسمين علمين (اسمه واسم نائبته)، ومصطلح تسمية فيروس كوفيد، ولكن الترجمة اقتصرت على (محاربة كوفيد) في الأداء (أ)، و(مخطط فيروس كوفيد) في الأداء (أ). أراد بايدن من تسمية المخطط تخليد اسمه وإدارة حكومته ليذكر التاريخ إنجازاته، وبالتالي استغل ظرف الجائحة في تسطير برنامجه الانتخابي لتعزيز حب الشعب له؛ أي أن التسمية الدقيقة للمخطط مهمة في الترجمة (مخطط بايدن-هاريس لمكافحة كوفيد).

وفي مواضع أخرى، على المستوى الدلالي مثلا، كان الخطاب غني بالعبارات المسكوكة التي ترجمت خطأ أحيانا، أو حذفت تماما أحيانا أخرى. قال بايدن (Kamala, like it or not, you're family.)، وترجم الطالب السابع في الأداء (أ) (like it or not) ب (كما تريد أم لا)، فكأنه ترجم معنيي (like)، أولا أداة التشبيه (كما)، وثانيا الفعل (تريد)، ومع ذلك لم تكن ترجمته صائبة دلاليا وهو نقل غير صحيح لهذا الجزء من الخطاب الأصلي. و في الأداء (أ) قال (مثله أو ليس مثله) وهو خطأ أيضا أخل بالمعنى الصحيح الأصلي، بينما المعنى المراد هو أن كامالا وزوجها دوج أصبحا كافرين من عائلة بايدن رغما عنهما، وهو تعبير يؤكد العلاقة الوطيدة بين الرئيس ونائبته فمعنى العبارة هو (Regardless of whether you agree or you are happy with that which is being discussed. A shortening of the full phrase "whether you like it or not.")؛ أي (أردتما ذلك أم لا)، ويقال في العربية (شئتما أم أبيتما).

وقال في موضع آخر (I sought this office) وترجمها الطالب الخامس في الأداء (أ) ب (وهذا المكتب)، فحذف فعل (sought) الذي هو ماضي (to seek)، وحصر كلمة (office) في معنى (مكتب) بينما المراد هو الوظيفة التي شغلها الرئيس؛ أي منصب الرئاسة، وبالتالي تكون الترجمة (سعى لهذا المنصب)، بينما لم يترجمها أبدا في الأداء (أ)

وأدى الحذف والخطأ إلى التأثير على المعنى الصحيح والكامل للخطاب الأصلي على مستوى هذا المقطع.

وترجم الطالب الثالث (I will spare no effort) ب (سأكون معكم) في الأداء (أ)، وب (وأنا أعمل) في الأداء (أ)، بينما تعني العبارة المسكوكة (spare no effort) أنه يبذل قصار جهده، ويقال أيضا يبذل وسعه، ولا يدخر جهدا، ولا يألو جهدا. بالتالي لم تؤدي الترجمة المعنى الصحيح لهذا المقطع في الخطاب الأصلي وغابت فيها عناصر نحوية كانت في الخطاب مما أثر على النقل الكامل أيضا.

3.3.6. مقارنة أداء المجموعة ب القبلي والبعدي (ب، ب)

اخترنا عشوائيا أمثلة على المستوى التراكبي، والمستوى الأسلوبي لمقارنة أداء طلبة المجموعة ب القبلي والبعدي (ب، ب).

الجدول 42

مقارنة أداء المجموعة ب القبلي والبعدي (ب، ب)

المقطع الأصلي	أداء (ب)	أداء (ب)
المستوى التراكبي	Well, I must admit, it surprised me tonight. We're seeing all over this nation, all cities and all parts of the country, indeed across the world, an outpouring of joy, of hope, renewed faith in tomorrow to bring a better day.	الطالب الثالث
		ويجب أن أقول أنها المفاجأة فاجأتني الليلة في كل البلد نرى والمدينة وكل الوطن والعالم الفرح والأمل الذي يجدد الثقة وغدا أيضا.
المستوى الأسلوبي	the people who brought me to the dance	الطالب الرابع
		الشعب الذي أحضرني للرقص الأشخاص الذين صوتوا لي
	Let this grim era of demonization in America begin to end, here and now	الطالب السادس
		لنتتهي هذه المرحلة في أمريكا لندع هذه الحقبة السوداوية في أمريكا تتوقف هنا والآن
	an outpouring of joy	الطالب الأول
		الفرح فرحة شديدة

وبمقارنة أداء الطالب الثالث (ب، ب) على المستوى التراكبي، وجدنا أنه ترجم مقطع

Well, I must admit, it surprised me tonight. We're seeing all over this nation,) all cities and all parts of the country, indeed across the world, an outpouring of joy, of hope, renewed faith in tomorrow to bring a better day. (ب) ب (ويجب أن أقول أنها المفاجأة فاجأتني الليلة في كل البلد نرى والمدينة وكل الوطن والعالم الفرح والأمل الذي يجدد الثقة وغدا أيضا.) وهي صيغة غير سليمة لغويا وهو ما أثر على معيار النحو في ترجمته وأدى إلى النقل غير الصحيح وغياب الاتساق المنطقي، وبالتالي أثر على معيار النقل الكامل للمعلومة في الخطاب الأصلي. والصحيح أن يقول (يجب أن أقول أن المفاجأة التي فاجأتني)، أو تقادي التكرار المستقل في الجملة ب (ما فاجأني الليلة) مباشرة، أو (مفاجأة الليلة)، على سبيل المثال. وفي عبارة (في كل البلد نرى والمدينة وكل الوطن والعالم)، يقدم الفعل على شبه الجملة (نرى في كل البلد)، من جهة، ومن جهة أخرى، يجمع كلمة (مدينة) ب (مدن)، ويكرر (كل) على كل المستويات ليحقق التناغم فيقول (في كل البلد، وكل المدن، وكل الوطن) ويحترم معيار الأسلوب معيار النقل الكامل للخطاب الأصلي، ويستثني (العالم) من السلسلة لأنها تتبع (across)؛ أي (في أنحاء العالم)، أو (في ربوع العالم)، أو (في أقطار العالم)، أو (في أرجاء العالم)، مثلا. كما لم يكن جزء (الذي يجدد الثقة وغدا أيضا) مفهوما، حيث عطف (غدا أيضا) على (يجدد الثقة) فجاء المعنى غامضا وجاءت الصيغة غير سليمة مما أخل بمعيار النحو، والأصح قول (ويجدد الإيمان في غد يحمل يوما أفضل.). وأما في الأداء (ب)، فمع أنه لم يترجم ترجمة دقيقة كليا ولم يكن نقله كاملا لهذا المقطع من الخطاب الأصلي إلا أن الصيغة اللغوية لجملة كانت سليمة تراكيبيا، حيث قال (حسنا، يجب أن أقر أن مفاجأة الليلة هي رؤية كل الوطن والمدن وأنها البلاد والعالم يفرح ويأمل ويؤمن بغد أفضل.).

وبمقارنة ترجمتي الطالب الرابع ل (the people who brought me to the dance)

على المستوى الأسلوبي، نجد أنه قال في الأداء (ب) (الشعب الذي أحضرني للرقص)؛ أي أنه ترجمها ترجمة حرفية لا تخدم المعنى وبالتالي لم يكن نقله صحيحا لهذا المقطع من الخطاب الأصلي؛ لأن الخطيب هنا استخدم انزياحا أسلوبيا لكلمة (dance)، ليعبر عن نجاحه، فكأنه يقول (المنتخبون الذين أبلغوني مبلغا هذا من النجاح لأقف أمامكم على هذه

المنصة). ولكنه تدارك المعنى في الأداء (ب) حيث قال (الأشخاص الذين صوتوا لي)، ويفهم من ترجمته (الأشخاص الذين ساهموا في صناعة فرحة ناجحي) وهو نقل صحيح للخطاب الأصلي في هذا الجزء، كما استوعب الاستعمال الأسلوبي وأن استخدام كلمة (dance) بعيد كل البعد عن معنى (الرقص) في هذا السياق مما جعله بالتالي يحترم المعيار الأسلوبي والنحوي معا وانعكس هذا على الفصاحة في أريحته في الأداء.

وفي موضع آخر، ترجم الطالب السادس في الأداء (ب) جملة (Let this grim era of demonization in America begin to end, here and now) (لتنتهي هذه المرحلة في أمريكا هنا والآن)، فكان المعنى بأن الخطيب يريد أن ينتقل بأمريكا إلى مرحلة أفضل، ولكن لم تكن بالقوة والعمق التعبيري الذي جاءت عليه في الصيغة الأصلية وبالتالي لم يكن النقل كاملا ولا محترما للأسلوب العميق الذي أراده الخطيب الأصلي باستخدام أسلوب بلاغي غير مباشر؛ لأن (grim) تعني (كالح / جَهْم / أشرس / مَقِيت / شنيع)، و(demonization) تعني (شيطنة) بمعنى تشنيع صورة ما، وتكون الصيغة المناسبة (فلتبدأ نهاية هذه الحقبة الشنيعة للشيطنة بأمريكا هنا والآن). ولكنه وفق إلى حد بعيد في الأداء (ب) حيث ترجمها ب (لندع هذه الفترة السوداوية في أمريكا تتوقف هنا والآن) فكان المعنى صحيحا وكاملا وسليما نحويا والتعبير فصيحاً مع احترام الأسلوب الأصلي حيث كانت عبارة (الفترة السوداوية) أعمق من (هذه المرحلة).

وفي جزء آخر، ترجم الطالب الأول عبارة (an outpouring of joy) في الأداء (ب) ب (الفرح) وحذف الصفة (outpouring) فلم يكن النقل كاملا. وهذه الصفة مركبة من (out) بمعنى (out, outward, outer, forth, away)؛ أي (خارج)، و(pour) بمعنى (to cause liquid or granular substance to flow or stream either out of a vessel or into one) (www.etymonline.com)؛ أي (انهمر / سكب / أفاض / هطل / تدفق / صب)، وهو ما يقابل (فرحة عارمة) في اللغة العربية، فجاء في قاموس المعاني (www.almaany.com) "حب عارم : جارف"، و"عرام الجيش: كثرته وشدته"، و"العريمة المطر الشديد"، و"العَرْمُ: السيل الذي لا يطاق"، و"عارم" اشتد وخرج عن الحد، وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة (www.maaajim.com) "وعرامة العواطف: اشتدادها وخروجها

عن الحد"، ف (outpouring) تقابلها (عارمة) معنى واستخداما. وأما ترجمته في الأداء (ب) فكانت (فرحة شديدة) وهي تعبر أيضا عن المقام وهو نقل صحيح لهذا الجزء من الخطاب الأصلي.

4.3.6. مقارنة أداء المجموعة أ القبلي والمجموعة ب البعدي (أ، ب)

اخترنا عشوائيا أمثلة على مستوى علم وظائف الأصوات، والمستوى الذهني لمقارنة أداء طلبة المجموعة أ القبلي و(ب) البعدي (أ، ب).

الجدول 43

مقارنة أداء المجموعة أ القبلي والمجموعة ب البعدي (أ، ب)

المقطع الأصلي	أداء (أ)	أداء (ب)
مستوى علم وظائف الأصوات	And now the work of making that vision is real. It's a task, the task of our time.	والآن إن العمل على أن إنجاز حقيقة لأنه اختبار وهو وقتنا
		والآن إن العمل على أن إنجاز هذه الرؤية هو حقيقة. إنها مهمة، مهمة زمننا.
المستوى الذهني	And we lead not by the example of our power, but by the power of our example.	الطالب الثاني
		ونحن نقود، لا نقود بمثال قوتنا، بل بقوة قدوتنا
	That in America everyone should be given the opportunity to go as far as their dreams and God-given ability will take them.	الطالب الخامس
		وفي أمريكا كل واحد يجب أن يعطى الفرصة لتحقيق أحلامه
	Lincoln in 1860 — coming to save the Union.	الطالب السابع
	FDR in 1932 — promising a beleaguered country a	الطالب الرابع
		الرئيس عام 86، الذي حمى أمريكا، وفي 1900 آآآ وعد آآآ نيوديل، لينكن سنة 1860: جاء لحماية الوحدة دي، آر. سنة 1932: وعد بيلد

جديد	وعام 1960 نيو آآ	New Deal.
جاي. آف. كاي. سنة 1960:	وآآ براك أوباما سنوات من قبل	JFK in 1960 — pledging a New Frontier.
ركز على حدود جديدة	قال "نعم نستطيع"	And twelve years ago, when Barack Obama made history, and told us, "Yes, we can."
و12 سنة من قبل قال براك أوباما: "نعم نستطيع"		
الطالب الخامس	الطالب الرابع	God bless you.
بارككم الله ودام جيشنا في رعاية الله وحفظه	وشكرا والسلام عليكم ورحمة الله	And may God protect our troops.

وعلى مستوى علم وظائف الأصوات، لاحظنا غموض الفهم لدى الطالب الثاني من المجموعة أ الذي خلط بين نطق الصائتين (a) و(e)، ونطق الصامتين (k) و(t) في (task) /ta.sk/ و(test) /tɛst/ حين قال بايدن (It's a task, the task of our time.) وترجمها ب (لأنه اختبار وهو اختبار وقتنا) فتغير المعنى بتبديل الأصوات في الكلمة، وخرج المعنى من (مهمة) إلى (اختبار) وأخل بالتالي هذا الخطأ بمعيار النقل الصحيح لهذا الجزء من الخطاب الأصلي، وقد يعود ذلك إلى معيار اللكنة الأصلية للخطيب وعدم تمكن الطالب منه. أما الطالب الثالث من المجموعة ب فترجمها ب (إنها مهمة، مهمة زمننا) واحترم النقل الصحيح للخطاب الأصلي حيث تمكن من فهم اللكنة الأصلية للخطيب.

وبمقارنة الأداء على المستوى الذهني، ترجم الطالب الأول من المجموعة أ جملة (And we lead not by the example of our power, but by the power of our example) ب (ونقود ليس بالقوة بل بمثال القوة)، فنلاحظ أنه لم يركز على دقة الجملة فترجم الكلمات دون التركيز على ترتيبها ومعناها فحذف كلمة (مثال) في الموضع الأول، ووقلب بين (مثال) و(قوة) في الموضع الثاني مما أخل بالنقل الصحيح لهذه المعلومة من الخطاب الأصلي. وبالمقابل، ترجمها الطالب الثاني من المجموعة ب (ونحن نقود، لا نقود بمثال قوتنا، بل بقوة قدوتنا)، وكانت ترجمته صحيحة مع أنه أعاد ترجمته لاستدراك حرف النفي في جملته (لا نقود) بدلا من (نقود) التي كانت ستكون ترجمة حرفية للصيغة الانجليزية. وبالتالي، كان تركيزه عالي على الكلمات وترتيبها في الجملة للوصول إلى معناها

وبالتالي تحقيق النقل الكامل والصحيح لهذا الجزء من الخطاب الأصلي، بالرغم من البداية الخاطئة التي أثرت نوعاً ما على فصاحته في الأداء.

وبخصوص كفاءة الانتباه على هذا المستوى، قال الرئيس في خطابه (That in America everyone should be given the opportunity to go as far as their dreams and God-given ability will take them.)، وترجم الطالب الخامس من المجموعة أ هذا الجزء (وفي أمريكا كل واحد يجب أن يعطى الفرصة لتحقيق أحلامه). نلاحظ أنه لم ينتبه لبعض التفاصيل التي غيّرت من معنى الترجمة وأعطت نقلاً غير صحيح للخطاب الأصلي، فتعطي الترجمة العكسية لما قال (and in America, everyone must be given a chance to fulfill his dreams)، وهو لا يطابق النص الأصلي الذي يعني (بأنه، في أمريكا، ينبغي أن يحظى بِنُهْزَة ليتّجه حيث تقوده أحلامه وقدرته التي منحه الله إياها)، فبدأ معنى ترجمته أنه يركز على الفرصة لتحقيق أحلامه، بينما النص يعني الوصول، بفضل هذه الفرصة، إلى ما يمكن تحقيقه من خلال أحلامه ومنن الله عليه. أما الطالب الرابع من المجموعة ب فقال (إذ بأمريكا ينبغي أن يحظى كل واحد بالفرصة ليذهب بقدر ما آآآ بقدر ما تعطيه أحلامه وقدراته الفطرية)، وقد اقترب جداً من المعنى بقوله (قدراته الفطرية) مقابل (God-given ability)، إلا أن المراد ليس أن تعطي الأحلام والقدرة، بل أن تأخذ إلى أبعد حد في النجاح، ومع ذلك يبقى المعنى قريباً، فالنجاح طريق ومنحة إلا أنه لم يحترم معيار الفصاحة بترديد أصوات دون معنى (آآآ) وتكرار (بقدر).

وأما في كفاءة الذاكرة، فذكر بايدن بعض المحطات التاريخية التي سجلتها أمريكا عبر حكم رؤسائها وأهم ما عزموا فعله في منصبهم (Lincoln in 1860 — coming to FDR in 1932 — promising a beleaguered country a New Deal. save the Union. JFK in 1960 — pledging a New Frontier. And twelve years ago, when Barack Obama made history, and told us, “Yes, we can.” تذكر الطالب الرابع من المجموعة أ تاريخ واحد من بين أربعة تواريخ، حيث أخطأ في البقية وقال قال (86) مقابل (1860)، و(1900) مقابل (1932)، وحذف عدد السنين في (twelve years ago) فقال (سنوات من قبل)، وأصاب فقط في (1960) وبالتالي أثر ذلك على الأمانة في المعلومة

والنقل الصحيح والنقل الكامل للخطاب الأصلي. أما الطالب السابع من المجموعة ب، فأصاب في استرجاع كل السنوات المذكورة بدقة.

وفي كفاءة صناعة القرار، أنهى بايدن خطاب نصره بعبارتين، واحدة للشعب (God bless you.)، وأخرى لقوات الجيش الأمريكي (And may God protect our troops.)، فقرر الطالب الرابع من المجموعة أ أن يترجمها وفقا لثقافته فقال (وشكرا والسلام عليكم ورحمة الله)، وقرر الطالب الخامس من المجموعة ب ترجمتها ب (بارككم الله ودام جيشنا في رعاية الله وحفظه) وهي أيضا ترجمة تناسب ثقافته، ولكن بالمقارنة، نجد أن الترجمة الثانية محترمة لمضمون وشكل الخطاب الأمريكي ومكيّفة وفقا للثقافة العربية الإسلامية، فمفهوم (بركة الله) مذكور في (God bless) ومترجم ب (بارككم الله)، وهو ما حذفه الطالب الرابع من المجموعة أ، ومفهوم الحفظ الإلهي مذكور في (God protect) ومترجم ب (في رعاية الله)، وهو ما غاب أيضا في ترجمة الطالب الرابع من المجموعة أ مما أخل بالنقل الكامل.

5.3.6. مقارنة أداء المجموعتين أ و ب البعدي (أ، ب)

اخترنا عشوائيا أمثلة على المستوى الثقافي، والمستوى التداولي لمقارنة أداء مجموعتي العينة البعدي (أ، ب).

الجدول 44

مقارنة أداء المجموعتين أ و ب البعدي (أ، ب)

المقطع الأصلي	أداء (أ)	أداء (ب)
المستوى الثقافي	'And He will raise you up on eagle's wings,	الطالب الرابع
	Bear you on the breath of dawn,	وسيحملكم فوق أجنحة الصقر
	Make you to shine like the sun,	والفجر كأشعة الشمس، ويحملكم بيده
	And hold you in the palm of His Hand.'	و...سوف يكون...على...يحمل على التنفس ويسطع مثل الشمس... وعلى يده

الطالب السابع	الطالب الثاني	And I'm humbled by the trust and confidence you placed in me.	المستوى التداولي
أنا أشعر بالتواضع أمام الثقة التي وضعتوها في.	وأنا متواضع لأنكم وثقتم بي		
الطالب الثاني	الطالب السادس	Ahead to an America that never leaves anyone behind.	
نسعى إلى أمريكا التي لا تخلف أحدا وراءها أبدا	لأمريكا التي لا تترك أحدا خلفها		
الطالب السادس	الطالب الأول	My heart goes out to each and every one of you.	
قلبي متعاطف مع كل فرد منكم	قلبي يذهب لكل شخص هنا		
طالب الأول	الطالب الثالث	America has always been shaped by inflection points	
دائما ما تشكلت الولايات المتحدة بمواقف حاسمة	أمريكا دائما ما تشكلت ب		

أراد بايدن أن يعزّي أهالي المفقودين بفاجعة الجائحة، فردد على مسامعهم مقطعا يحمل أبعادا ثقافية في المجتمع الأمريكي (And He will raise you up on eagle's wings, Bear you on the breath of dawn, Make you to shine like the sun, And hold you in the palm of His Hand. أي (وسيرفعكم على جناحي نسر، ويحملكم في نَفْسِ الفجر، ويجعلكم تشعّون كالشمس، ويحملكم على راحة يده) وهو مقطع من أغنية بعنوان (On Eagle's Wings) كتبها ميكائيل جونكاس (Michael Joncas) لعزاء صديقه ومواساته إثر وفاة والده، ثم أصبحت رمز جنائز المسيحيين تردد في كل المناسبات الوطنية المؤلمة، وحتى بعض المناسبات العالمية كعادة ثقافية متعارف عليها بعدما ترجمت إلى عدة لغات (www.americamagazine.org). ترجم الطالب الخامس من المجموعة أ في الأداء (أ) المقطع ب (وآآ سوف يكون آآ على آآ يحمل على التنفس ويسطع مثل الشمس آآ وعلى يده). نلاحظ أنه لم يتمكن من تقديم فكرة واضحة، وكانت جملة متقطعة وغير مفهومة وهو ما أثر على معياري الفصاحة والنطق بالتوقف وترديد (آآ) وتذبذب النبرة الصوتية وعدم احترام الخاصية الشعرية للنص في القراءة؛ ومعيار النقل الكامل بترك فراغات دون ترجمة؛ ومعيار الاتساق المنطقي بعدم التمكن من تقديم فكرة منسجمة؛ ومعيار النحو بغياب عناصر الجملة المفيدة؛ وبالتالي معيار النقل الصحيح لهذا الجزء من الخطاب الأصلي؛

ومعيار الأسلوب الذي حذف النص الشعري المستوحى من أغنية. بالمقابل، ترجم الطالب الرابع من المجموعة ب نفس المقطع ب (وسيحملكم فوق أجنحة الصقر والفجر كأشعة الشمس، ويحملكم بيده). نلاحظ أن الترجمة لم تكن تامة الدقة أي أنه لم يحترم النقل الكامل للخطاب الأصلي، ولكنها حملت معنى المقطع العام وبالتالي حققت الاتساق المنطقي، وكانت سليمة المبنى لغويا واحترمت معيار النحو.

وبتحليل المستوى التداولي، ترجم الطالب الثاني من المجموعة أ (And I'm humbled by the trust and confidence you placed in me.) وأنا متواضع لأنكم وثقتم بي)، وفي أصل الجملة لم يقل الرئيس أنه متواضع بل قال (I'm humbled by) وحرفيا تعني (أصبحت متواضع ب) أي أن التواضع لديه هو نتيجة ثقتهم به، وفي المعنى الآخر لكلمة (humble) هو (مهان)، ولكنه لا يريد أن يقول أنه مهان، بل يريد أن يظهر لشعبه أن ما أكرموه به أكبر من أن يستحقه حتى شعر أن تصويتهم له جعله يبدو متواضعا. قد يبدو أن التركيب النحوي للعبارة يحمل معنى سلبيا، ولكنه في الاستعمال المتداول يحمل معنى إيجابي وهو كقولنا في اللغة العربية (أخجلتم تواضعي)؛ أي وضعتموني في هذا المقام المشرف ليس لأنني أستحقه بقدر ما لأنكم أحسنتم الظن بي. وبالتالي فإن ترجمة الطالب لم تكن صحيحة مع أنها كانت موافقة نحويا فترجم الصفة المعبر عنها في الانجليزية ب (humbled) بصفة (متواضع)، ودلاليا جزئيا لأنها تحمل معنى التواضع، إلا أنه لم يوفق على المستوى التداولي الذي أريد معناه. وهو بتقييم المعايير لم يحترم النقل الصحيح لهذا الجزء من الخطاب الأصلي. بالمقابل، ترجم الطالب السابع من المجموعة ب هذا الجزء ب (أنا أشعر بالتواضع أمام الثقة التي وضعتوها فيّ)، فإضافة فعل (أشعر) أخرج كلمة (تواضع) من صفة دائمة يتفاخر بها (أنا متواضع) إلى سلوك تبناه حاليا تجاه ثقة شعبه به. وبالتالي كانت هذه الإضافة سببا في احترام معيار النقل الصحيح لهذا المقطع من الخطاب الأصلي، وهنا احترمت أيضا المستوى التداولي للعبارة.

وفي موضع آخر قال بايدن (Ahead to an America that never leaves anyone behind.)، وترجمها الطالب السادس من المجموعة أ (لأمريكا التي لا تترك أحدا خلفها)، وترجمها الطالب الثاني من المجموعة ب (نسعى إلى أمريكا التي لا تخلف أحدا وراءها

أبداً)، وهو نقل كامل لهذا الجزء من الخطاب الأصلي، وترجمة محترمة لأسلوب الخطاب، ومعيار النحو، والاتساق المنطقي. والمقصود هو أن أمريكا لا تدع أحداً دون مساعدة، بل تتقدم بتقديم الشعب، وتتطور بتطوره وهو ما تؤكد كـلمة (Ahead)؛ أي نمضي قدماً، وإلى الأمام نحو أمريكا التي لا تبني مجدها على حساب تأخير الشعب.

وقال أيضاً (My heart goes out to each and every one of you)، وترجمها الطالب الأول من المجموعة أ (قلبي يذهب لكل شخص هنا) وهي ترجمة حرفية لا تؤدي المعنى المراد، مع أنه أراد أن ينقل نقلاً كاملاً ولكنه لم يكن صحيحاً تداولياً. حيث تعني العبارة الاصطلاحية (heart goes out to) كما جاء في (www.merriam-webster.com) (feel sorrow or sympathy for) بمعنى الشعور بالشجن والتعاطف مع الغير. وترجمها الطالب السادس من المجموعة ب (قلبي متعاطف مع كل فرد منكم) وردّ المعنى المراد في نقل كامل وصحيح من ناحية المعلومة والنحو ووفق بذلك على المستوى التداولي.

وقال أيضاً (America has always been shaped by inflection points)، وترجمها الطالب الأول من المجموعة ب (دائماً ما تشكلت الولايات المتحدة بمواقف حاسمة)، حيث وضع (مواقف حاسمة) مقابل (inflection points) وهي عبارة إنجليزية تعني (a moment when significant change occurs or may occur) (www.merriam-webster.com)، ويقال أيضاً (turning point)، و (tipping point) بمعنى نقطة تحول أو حدث مهم وحاسم تُبنى على أساسه تغيرات معتبرة. واستطاع بذلك الالتزام بعدة معايير مثل النقل الكامل والصحيح لهذا الجزء من الخطاب الأصلي، والفصاحة، والنحو، والأسلوب، ووفق على المستوى التداولي بما أنه احترم المعنى الاصطلاحي للعبارة والأمانة في المعلومة. أما الطالب الثالث من المجموعة أ فلم يترجم هذه العبارة الاصطلاحية مما أثر على النقل الكامل للخطاب الأصلي والأمانة في المعلومة.

4.6. خلاصة الفصل

بيّن عرض الأداء القبلي للعيّنة ووصفه وتحليله ومقارنته أن أداء المجموعتين كان متكافئاً في الكفاءات العشرة المدروسة في البحث، حيث اشترك طلبة العينة في نفس أخطاء الشكل والمضمون. أما على مستوى الأداء البعدي، فتباينت النتائج بين المجموعتين حيث لوحظ ثبات مستوى أداء طلبة المجموعة أ، بينما تغيرت نتائج أداء طلبة المجموعة ب.

فأظهرت مقارنة الأداء البعدي للعيّنة (أ، ب) أن كلتا المجموعتين استصعبت نطق بعض أسماء العلم على المستوى الجسدي والحسي. وعلى المستوى النفسي، بين فحص التسجيل الصوتي أن طلبة العينة لم يتمكنوا من التحكم في الوقت ومسايرة وتيرة إلقاء الخطيب بالترجمة. إضافة إلى اتسام ترجماتهم بالتوقف والتثهد والتأفف والتأتأة والصمت المطول وترديد أصوات غير ذي معنى.

وبمقارنة أداء (أ، أ)، لم نلاحظ أي تغيير في جودة أداء الترجمة بالرغم من ترجمة نفس الخطاب للمرة الثانية، حيث كرر طلبة المجموعة أ نفس الأخطاء على المستوى الاصطلاحي بعدم استعمال مصطلحات دقيقة، وعلى المستوى الدلالي بالابتعاد عن المعنى الصحيح أو الدقيق للكلمات والعبارات المسكوكة المستخدمة في الخطاب.

واتضح من مقارنة أداء (ب، ب) أن ترجمة طلبة المجموعة ب تحسنت بكثير. فعلى المستوى التراكمي، مثلاً، أصبحت جملهم، في الأداء البعدي، كاملة العناصر النحوية وذات معنى مفيد، بينما كانت في الأداء القبلي مبتورة ومبهمة. وأما على المستوى الأسلوبي، فكان توظيفهم لمفهوم الانزياح الأسلوبي كأداة بلاغية تحسينية واضحاً جداً في الأداء البعدي، إما لرد أسلوب الخطيب، أو لإضفاء لمسة شخصية على الترجمة، وهو ما غاب في الأداء القبلي.

أما عندما قارنا الأداء (أ، ب)، فلاحظنا، على مستوى علم وظائف الأصوات، اختلاط بعض النطق على طلبة المجموعة أ في الأداء القبلي مما أدى إلى ترجمات مغالطة. ولاحظنا، بالمقابل، تحكم أفضل بكثير لطلبة المجموعة ب في الأداء البعدي مما انعكس بوضوح في دقة الترجمة العالية وجودتها. أما على المستوى الذهني، فبدأ طلبة المجموعة ب

أكثر تركيزاً على الفكرة، وانتباهاً للتفاصيل في الأداء البعدي من طلبة المجموعة أ في الأداء القبلي بمقارنة نفس المقاطع. كما تمكنوا- طلبة المجموعة ب- من تذكر قدر معتبر من المعلومات والمعطيات التي غابت في ترجمة طلبة المجموعة أ، وتبن أيضاً أن قراراتهم تميزت بالدقة والصواب إلى حد ما.

وبينت مقارنة الأداء (أ، ب) فرقاً واضحاً تقدم فيه أداء طلبة المجموعة ب على المستوى الثقافي، مثلاً، بجمل مفيدة بنيةً ومعنى وسياقياً أمام جمل ناقصة دون معنى مفهوم في أداء طلبة المجموعة أ، وعلى المستوى التداولي، بالتركيز على المعنى العام للعبارات الاصطلاحية بدلاً من تبني الترجمة الحرفية والانحصار في البنية الخارجية التي لا تخدم الغرض هنا، وهو ما انتهجه طلبة المجموعة أ في أدائهم البعدي.

الخاتمة

لا غرو أن الدراسات الترجمية، على غرار عديد المجالات، تتسم بالتخصص البيني مع علوم أخرى، وهي ما تتفك تأخذ منها مثلما تُزودها بالترجمات. لذلك نجد أن الأداء الترجمي لا يأتي مستوحداً ولا مفروز العناصر، فلا يخلو التسليم في الترجمة الشفهية من كفاءات مساندة ولو بدرجات متفاوتة، يؤدي التحكم فيها إلى دقة الأداء، ويؤدي إهمالها أو إغفالها إلى تقليل جودة الأداء الذي يعلو إطاراً مع إتقان هذه الكفاءات.

على هذا الأساس، ركزنا بحثنا، في إطار تعليمية الترجمة، على تحديد الكفاءات اللغوية والفولغوية التي تتعاضد مع الكفاءة الترجمية البحتة لضمان جودة عالية في الأداء، في الفصل الأول، بتصنيف أهم مستوياتها استناداً على تحديد الاحتياج في مخبر الترجمة الشفهية بجامعة الجزائر 2، وما لم يتم تناوله في الدراسات السابقة إلى هذا الحد. إجابة على التساؤل الفرعي الأول: كيف نحدد أهم الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية التي قد يحتاج الترجمان في أدائه؟ توصلنا، إذاً، إلى جمع عشرة مستويات: 6 مستويات لغوية؛ و 4 مساويات فولغوية بتفرعات ثانوية كما هو موضح في الشكل 28، في الفصل الثاني لنؤكد بذلك افتراضنا الأول بأن دراسات بعض مفاهيم الترجمة الشفهية وتطورها حدد الكفاءات اللغوية والفولغوية التي يحتجها الترجمان في أدائه.

جمعنا عينة مكونة من 14 طالب بقسم الترجمة الشفهية درسوا ماستر بجامعة الجزائر 2، واختبرنا أداءهم على مستوى الترجمة الفورية، وسجلنا ترجماتهم، وزودناهم باستبيان قبلي للإجابة على ثلاثة أجزاء حول أدائهم الشخصي الأول. ثم قسمناهم إلى مجموعتين متساويتي العدد: مجموعة ضابطة (المجموعة أ، ومجموعة تجريبية (المجموعة ب. درّبنا المجموعة التجريبية على المستويات العشرة من خلال تدريبات عملية كما جاء في الفصل الرابع. أردنا بهذ الفصل أن نجيب على التساؤل الفرعي الثاني: كيف يمكن توظيف تقنيات اكتساب هذه الكفاءات؟ من خلال تصميم التدريبات المستهدفة لتطوير المستويات العشرة في 27 تدريباً رئيسياً تفرع عنها 73 تدريباً ثانوياً على ضوء الفرضية الثانية: قد تكون هناك تقنيات معينة في الترجمة الشفهية أو في مجالات أخرى تساعد في

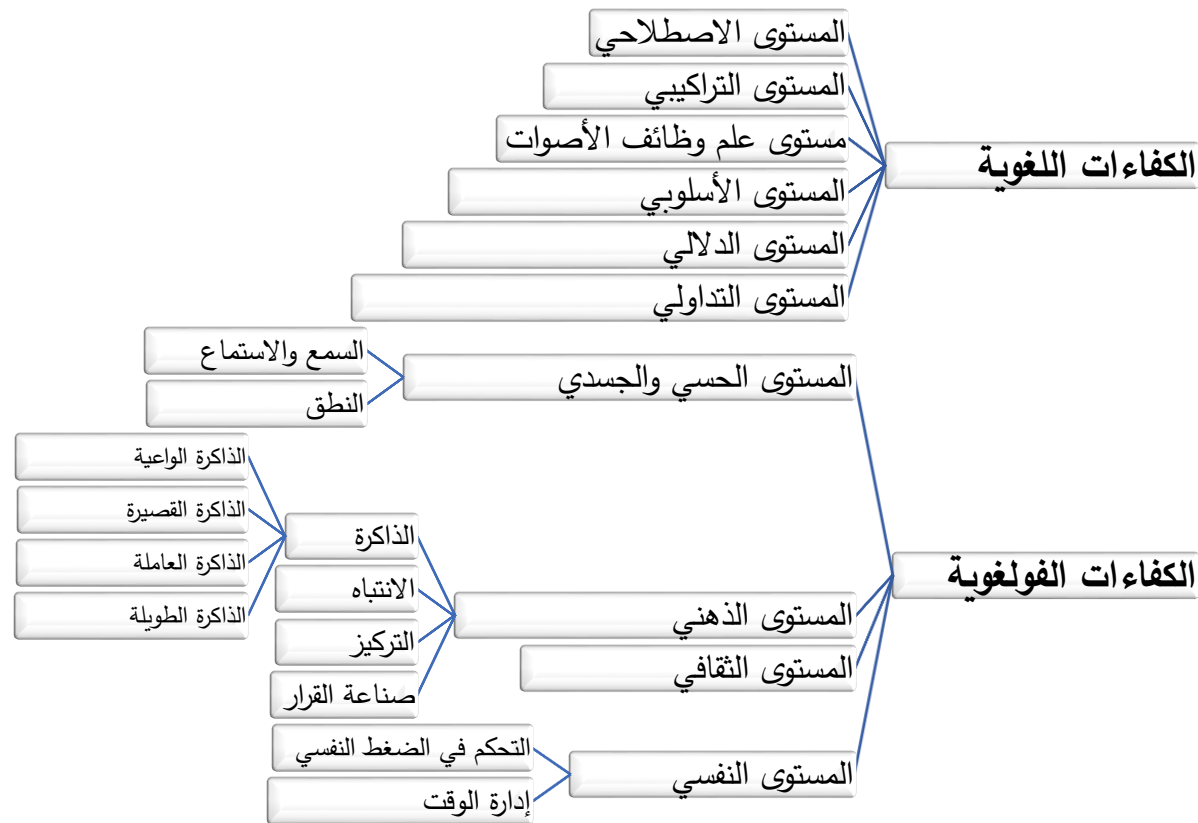
اكتساب هذه الكفاءات. وجدنا أن هناك جزءا من التدريبات في المجالات الأخرى التي يمكن توظيفها في التخصص مثل تدريبات المستوى التراكبي، وهناك جزءا كان ينبغي لنا أن نكيفه ليتلاءم مع التخصص مثل تدريبات الذاكرة وإدارة الوقت. وإجابة على التساؤل الفرعي الثالث: كيف يمكن الاستفادة من هذه التقنيات في تخصص الترجمة الشفهية في طور الماستر؟ ذكرنا في كل تدريب إجراءات إنجازه وأرفقناه بالمواد اللازمة لتحقيقه لنؤكد بذلك الافتراض الثالث حول إمكانية توظيف هذه التقنيات لتطوير الكفاءات اللغوية والفولغوية ضمن المنهاج الدراسي للترجمة الشفهية في طور الماستر.

سجلنا أداءهم على هذا المستوى، وزودناهم باستمارات تغذية راجعة خاصة بكل تدريب. ثم اختبرنا، للمرة الثانية، كل طلبة العينة بمجموعتيها على نفس المدونة، وسجلنا ترجماتهم، وزودناهم باستبيان بعدي للإجابة في ثلاثة أجزاء على أسئلة حول أدائهم الشخصي الثاني. استعنا في تقييم الأداء الترجمي للعينة بالمعايير العشرة التي درسنا في الفصل الثالث مجيبين بذلك على التساؤل الفرعي الرابع: كيف يمكن تقييم فعالية هذه الكفاءات اللغوية والفولغوية من خلال أداء الترجمة الشفهية؟ ومؤكدين جزئيا شق من الفرضية الرابعة: قد يكون هناك معايير محددة ونموذج مدروس لتقييم أداء الترجمة الشفهية على ضوء الكفاءات اللغوية والفولغوية؛ لأننا كما بينا لا يوجد اتفاق حول المعايير ولا نموذج واحد كامل يغطي كل أبعاد التقييم لذلك استعنا بمجموعة من الدراسات لتغطية الجوانب التي تخص دراستنا.

درسنا نتائج تدريبات المجموعة ب في الفصل الخامس، ونتائج الأداء القبلي والأداء البعدي للعينة في الفصل السادس. أسفرت نتائج المقارنة عن مجموعة من الملاحظات على الكفاءتين اللغوية والفولغوية للإجابة على التساؤل الفرعي الخامس: كيف يبدو أثر تدريس هذه الكفاءات على النتائج الترجمي لطالب الترجمة الشفهية؟ ومؤكدين الفرضية السادسة: قد يبدو أثر التدريب على الكفاءات اللغوية والفولغوية على عدة مستويات في الأداء الترجمي لطالب الترجمة الشفهية.

الشكل 28

مخطط الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولوغوية في البحث



وبذلك نصل إلى الإجابة على الإشكالية الرئيسية التي جعلناها ركيزة عملنا هذا: إلى أي مدى يُمكن لتدريس الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية من أن يرفع من أداء التُرجُمان؟، مؤكدين الفرضية الرئيسية: قد يتحسن الأداء الترجمي لطالب الترجمة الشفهية من خلال تدريس الكفاءات اللغوية والفولغوية، ونقول أن أداء المجموعة التجريبية تحسن ترجميا على مستويات الكفاءات المختارة بعد التدريب؛ فأصبحت ترجماتهم أكثر دقة ترجميا، وسلامة لغويا، وأصبح سلوكهم في التعامل مع الترجمة الفورية أكثر انضباطا وتحكما من ناحية العوامل النفسية على النحو الآتي:

أولا: مستويات الكفاءات اللغوية

○ على المستوى الاصطلاحي: كان أداء العينة القبلي، وأداء المجموعة أ البعدي اعتباريًا وغير دقيق المصطلحات؛ حيث لاحظنا إهمال الصيغة التقنيّة للمصطلح مما أفقدها الشحنة المفهوميّة التي أراد الخطيب أن تحملها، وأحيانا كثيرة ترك فراغات، وتجاوز كلمات ومقاطع في هذا الصدد مما أخل بمعايير المصطلحية، والفصاحة، والنقل الكامل للخطاب الأصلي، على الترتيب. أما في أداء المجموعة ب البعدي، فقد بيّنت النتائج إدراك طلبة المجموعة ب لأهميّة المصطلح من خلال تقديم ترجمات دقيقة إمّا ترد المصطلح بمقابل مصطلحي، أو بالمعنى الذي لا يخرج من مفهومه، لأنهم تدربوا على تفسير المصطلح في حال تعذر عليهم إيجاد المقابل الدقيق في اللغة المنقول إليها.

○ على المستوى التراكبي: لاحظنا الكثير من الجمل المبتورة التي تعوز فعلا أو مفعولا به أو فاعلا أو عنصرا آخر من العناصر النحويّة التي تدخل في تركيب الجملة لتصبح صيغتها صحيحة لغويًا ومفهومة دلاليًا، وكذا ترتيبا عشوائيًا للفئات النحويّة في الجملة المترجمة على نحو لا تقبله اللغة العربيّة، ولا يتوافق مع المعنى الذي جاء فيه الخطاب الأصلي في اللغة الانكليزيّة، في أداء العينة القبلي، وأداء المجموعة أ البعدي مما أخل بمعياري النحو والاتساق المنطقي على وجه الخصوص. في المقابل، تحسّن أداء المجموعة ب البعدي تحسنا ملحوظا من خلال التركيز على تقديم جمل مفيدة ولو بتجاوز بعض ما صعب، والترتيب المقبول شكلا ومضمونا. وفي حال كان هناك تقديم أو تأخير في الجمل، كانت صيغتها مقبولة لغويًا، وهو ما ركزت عليه تدريبات هذا المستوى.

○ على مستوى علم وظائف الأصوات: شكّل تداخل أصوات بعض الحروف والكلمات على العينة في الأداء القبلي، والمجموعة أ في الأداء البعدي صعوبات بدت من خلال تقييم معيار اللكنة، والنحو، والنقل الكامل والنقل الصحيح للخطاب الأصلي. أثرت هذه الصعوبات على أدائهم حيث قدموا ترجمات غير دقيقة، أو خاطئة، أو بها حذف، أو تبديل غير مناسب، وهو ما بينته أحيانا الترجمة العكسية لترجماتهم؛ حيث توصلنا إلى الصيغ السمعية التي بدت لهم على مستوى السمع. تشابك هذا المستوى من الشق اللغوي مع المستوى الحسي والجسدي في القدرة على السمع وكفاءة الاستماع من الشق اللغوي؛ حيث قد تتداخل الأصوات إمّا لاستصعاب لكنة الخطيب عليهم، أو لعدم تطوّر كفاءة الاستماع لديهم بنسبة كافية تسمح لهم بفرز الأصوات بطريقة واضحة، ولضعف حاسة السمع لديهم. ولكننا استثنينا هذا الاحتمال الأخير، لأنّ الاختبار الخاصّ بذلك بيّن أن سمعهم غير ضعيف، علاوة على أنّهم ذكروا بأنّهم لا يعانون من أيّ ضعف على مستوى السمع العضوي.

○ على المستوى الأسلوبي: لم تهتم العينة في أدائها القبلي، والمجموعة أ في أدائها البعدي بالأسلوبية بتقييم معيار الأسلوبية، واكتفت بالتركيز على الترجمة التي حادت عن الصواب المراد أحيانا بسبب إبعاد الأسلوب إمّا لأنها لم تنتبه له، أو لأنها استصعبته فتغافلت عن رده في الترجمة مما أثر على النقل الصحيح للخطاب الأصلي والاتساق المنطقي. أما المجموعة ب، فقد ركزت، بعد التدريب، على بعدين: احترام الأسلوبية في الخطاب الأصلي؛ وتوظيف أسلوب شخصي خاص في الترجمة؛ أي أنها أصبحت على وعي به من باب تحسين النص المترجم وجماليته، واحترام النص الأصلي.

○ على المستوى الدلالي: أظهرت نتائج المقارنات على ضوء معيار الاتساق المنطقي والنقل الصحيح والكامل للخطاب الأصلي، أن أداء المجموعة ب أصبح أكثر دقة من حيث المعنى، وذلك بالتركيز على وحدتين مفهومتين وتبنيها كوحدة ترجمية؛ وهما الكلمة والجملة، كما جاء في تدريبهم، وهناك من ركز عن مجموعة من الجمل لبناء فكرة كاملة، كما بيّنا من خلال تحليل الأداء البعدي. أما أداء العينة القبلي، وأداء المجموعة أ البعدي، فكثر فيه الترجمة الحرفية التي تسببت في صياغة جمل غير مفيدة نحويًا وغير متسقة منطقيًا، وأحيانا تركيز مفهوم الفكرة على معنى مغاير للكلمة خاصة إذا ما تعلق الأمر بتعددية المعاني مما أعطى ترجمات خاطئة ونقل غير صحيح للخطاب الأصلي.

○ على المستوى التداولي: شكل هذا المستوى تحدياً كبيراً في الاختبار؛ لأن استيعاب المفهوم هنا لا يعتمد على دلالة الكلمة المباشرة بل على التوظيف السياقي؛ لذلك تشابك هذا المستوى من الشق اللغوي مع المستوى الثقافي من الشق الفولغوي حيث أن كليهما يتطلب دراسة وظيفية سياقية للفهم والاستيعاب أولاً، وللترجمة ثانياً. لذلك، ومن منظور معيار المصطلحية والاتساق المنطقي والنقل الصحيح والكامل للخطاب الأصلي والنحو، بينت نتائج أداء العينة والأداء القبلي للمجموعة أ أن ترجماتهم لم تكن دقيقة في مواضع، وكانت خاطئة في مواضع أخرى، وأحياناً غائبة تماماً، حيث تركت إما اختياراً أو إجباراً بسبب عدم فهمها. أما نتائج أداء المجموعة ب البعدي، فأُسفرت عن تحسن ملحوظ؛ إذ ركزت على المعنى السياقي للعبارة الاصطلاحية، كما ما تدربوا عليه وتمكنوا من تبليغ البعد التداولي للعبارات، وهو ما صرح به أغلب طلبة المجموعة ب في الاستبيان البعدي.

ثانياً: مستويات الكفاءات الفولغوية

○ على المستوى الحسي والجسدي: أصبح أداء المجموعة ب البعدي أكثر دقة من ناحية تفعيل كفاءة الاستماع لالتقاط أكبر قدر من المعلومات، من جهة، ومعلومات دقيقة، من جهة أخرى، ومن ناحية استغلال فوائد السمع بالأذن المفضلة كما تدربوا عليه في هذا الجزء. وفيما يخص كفاءة النطق، فتحسن نطق طلبة المجموعة ب لأسماء العلم تحسناً ملحوظاً وهو ما كشف عنه معياري النطق، واللكنة وانعكس على معيار الفصاحة والاتساق المنطقي والنقل الكامل والصحيح للخطاب الأصلي. أما نتائج أداء العينة القبلي والمجموعة أ البعدي، فبينت سكوت عن الترجمة؛ وترديد أصوات غير مفهومة مما أثر على معيار الفصاحة والنطق؛ وتقليص شديد لكمية ونوعية المعلومة لأن مدخلات المعلومة لم تُسَبَّح كفاية وانعكس ذلك على النقل الكامل والصحيح للخطاب الأصلي، وهو ما تشابك مع نتائج المستويين الذهني والنفسي من الشق الفولغوي وظهر في ردود فعلهم على الترجمة.

○ على المستوى الذهني: انعكس شحذ المستوى الذهني للمجموعة التجريبية في كفاءة الذاكرة من خلال الرد الصحيح للأرقام والمعطيات؛ والانتباه إلى أكبر قدر ممكن من التفاصيل، والتركيز على أهم المعلومات، واتخاذ قرارات آنية خلال الترجمة، على عكس ما جاء في تحليل نتائج الأداي القبلي للعينة والأداء البعدي للمجموعة أ.

○ على المستوى الثقافي: تمكنت المجموعة ب في الأداء البعدي من توظيف معطيات سياقية (contextualised) لفك رموز ثقافية في الخطاب، وهو ما غاب في الأداء القبلي للعيينة والأداء البعدي للمجموعة أ حيث أنتت ترجماتهم حرفية وغير سياقية (decontextualised) فأعطت معاني غير دقيقة، وناقصة، وخاطئة في الترجمة بتقييم معايير الاتساق المنطقي والنقل الكامل والصحيح للخطاب الأصلي والمصطلحية والنحو.

○ على المستوى النفسي: عانت العينة في الأداء القبلي والمجموعة أ في الأداء البعدي من قلق وارتباك وضغط نفسي شديد انعكس سلبا على جودة الترجمة التي غلبت عليها الأصوات غير المفهومة والفراغات والترجمات الناقصة، وفارق زمني معتبر بين الخطاب الأصلي والترجمة مما أدى إلى تجاوز مقاطع طويلة ومهمة وتقليص حجم المعلومة بعد تقييم معايير الفصاحة والنقل الكامل والصحيح للخطاب الأصلي والنحو والنبرة والنطق والاتساق المنطقي. أما أداء المجموعة ب البعدي، فارتفعت فيه جودة الترجمة وطريقة الإلقاء وتقلص فيه الفارق الزمني في الترجمة بنسبة جد ملحوظة.

توافقت وتأكدت هذه النتائج مع ما صرحت به العينة بمجموعتيها في الجزء الأخير (الثالث) من الاستبيان للأداء الشخصي. حيث قال أغلب طلبة العينة، إجابة على أهم الصعوبات التي واجهتهم: أنهم شعروا بالخوف والارتباك قبل الشروع في الترجمة الفورية؛ وعدم القدرة على التركيز أثناء الترجمة؛ والخجل والرغبة في تحسين المستوى الترجمي والارتياح من ضغط الترجمة بعد إكمال الأداء. وقالوا أن هذا النقص عائد إلى صعوبة فهم اللغة الانجليزية؛ وعدم القدرة على التعبير بسهولة وطلاقة في اللغة العربية ودون الارتباط بالنص الأصلي؛ وعدم الثقة بالنفس أحيانا. أرجعوا هذا الضعف إلى الابتعاد عن المطالعة باللغتين؛ والدروس المتخصصة؛ والاطلاع على الجديد من الأخبار. أما في استبيان الأداء البعدي، فأقرت المجموعة أ أن إجاباتها لم تتغير بالمقارنة مع الاستبيان القبلي، وقالت المجموعة ب أنها تغيرت كثيرا خاصة على مستوى الثقة بالنفس؛ وأنها شعرت بأريحية في الترجمة؛ وركزت على صياغة جمل مفيدة؛ والتغاضي عن القلق؛ والوعي بالمكونات اللغوية والعناصر الفولغوية. وفي آخر شق من السؤال الأخير، قالت المجموعة أ أنها تحتاج تدريبات على مستوى اللغتين؛ والتحكم في الضغط النفسي وضبط القلق من بين احتياجات

أخرى. وقالت المجموعة ب أن التدريبات التي تلقتها كانت مناسبة وضرورية إلى حد ما، وأن أدائها تحسن تحسنا ملحوظا.

ناشدنا، من خلال بحثنا، جملة من التوصيات على ثلاثة مستويات. أولاً، على المستوى الأكاديمي والتعليمي، وإجابة على التساؤل الفرعي الرابع: كيف يمكن الاستفادة من هذه التقنيات في تخصص الترجمة الشفهية خلال سنتي الماجستير، نقترح تبني مقياسين، واحد خاص بتدريس الكفاءات اللغوية، والآخر بتدريس الكفاءات الفولغوية بمستوياتها خلال السداسي الأخير من العام الأول لطور الماجستير، والسداسي الأول من العام الثاني؛ أي بمعدل سداسي جامعي لكل مقياس، تقسم ساعاته على حسب تدريبات كل كفاءة لتغطية الاحتياج وتحقيق الأهداف التعليمية من كل درس. ثانياً، على المستوى المهني، باستحداث تكوينات خاصة تستهدف التدريب على هذه الكفاءات بين فئة التراجم المتخرجين والممارسين بغية الرفع من أدائهم الترجمي، ونكون بذلك أكدنا الفرضية الرابعة حول إمكانية توظيف هذه التقنيات ضمن المنهاج الدراسي. ثالثاً، على مستوى البحث العلمي، بتوظيف الدراسات النفسية (psychological studies) ودراسات الاتجاهات (attitude studies) والدراسات السلوكية (behaviourist studies) ضمن دراسات الترجمة الشفهية لتوسيع منظور البحث وتعزيز كفاءات التخصص. على كل المستويات، لا ينبغي إغفال التحديد الدقيق لتكرار التدريبات لتغطية الاحتياج بالكامل حتى يبلغ المتدرب درجة اكتساب الكفاءة وإتقانها، وكذا تحيين محتواها على ضوء الاحتياجات التعليمية للطلبة أو مطالب السوق الحالية والمحتملة.

يمكن لهذه الدراسة أن تكون منطلق دراسات أخرى تفتح آفاق بحثية مغايرة تتناول الموضوع، أو موضوعات أخرى تتقارب منه، على أساس متغيرات أخرى لم تكن معياراً في هذا البحث لأنها ليست من أهدافه. كأن تدرس فعالية هذه الكفاءات، على سبيل المثال، وكما لاحظنا من خلال استمارة المعلومات الشخصية التي وزعت على العينة قبل مباشرة د. ت. من خلال متغير الجنس: أداء الطلبة الإناث مقابل أداء الطلبة الذكور؛ أو الفئات العمرية: 20-30 سنة، 31-40 سنة، أو أكثر مثلاً؛ أو الخبرة المهنية: في المجال، أو في غير المجال، ومدة الخبرة، وتخصص الترجمة المهنية؛ أو التخصص في طور التدرج: ليسانس لغة انجليزية أو ليسانس ترجمة، أو شعبة البكالوريا: علمي، وأدبي، ورياضيات،

مثلاً؛ أو سنة التخرج من طور الليسانس: طالب تخرج منذ سنة، أو أكثر، مثلاً. فيمكن لكل متغير أن يعطي اتجاهها جديداً لطرح جديد من منظور مختلف، وبالتالي، نتائج جديدة، وقيمة مضافة.

قائمة المصادر والمراجع

أ) المصادر الموظفة في تدريبات الجزء التطبيقي من الدراسة التجريبية

أولاً: باللغة العربية

الكتب

بلغيث، م.، أ. (2009). دولة المرابطين بالأندلس. من مدينة السياسة إلى مدينة العلم. دار الوعي.

سليمان، ن.، وجابر، ع.، وقرقيش، ح. والحموز، م.، وأبو العسل، ع. (2000). مستويات اللغة العربية (الثقافة العامة). دار صفاء للنشر والتوزيع.

لوبون، غ. (2020). سيكولوجية الجماهير. (ترجمة أحمد فتحي زغلول). الجزائر: تقرأ.

الفيديوهات

بي بي سي عربي (BBC Arabic). (17 ديسمبر 2020). فيروس كورونا: ما الفرق بين لقاح سينوفارم الصيني ولقاح فايزر؟ [فيديو]. بي بي سي عربي. <https://www.bbc.com/arabic/media-55356201> (شاهد في 30 ديسمبر 2020).

تادكس تولكس (TEDx Talks). (21 جوان 2017). بعد أعوام من الآن ستتمنى أنك بدأت اليوم / محمد الملحم TEDxRiyadh / [فيديو]. يوتيوب. https://www.youtube.com/watch?v=6Av8rlDn_3E (شاهد يوم 02 أفريل 2020).

الجزيرة نت. (25 ديسمبر 2020). هرمون تلقاه ترامب ويتوافر كمكمل غذائي يحارب كورونا ويخفف شدة المرض [فيديو]. الجزيرة نت. <https://www.aljazeera.net/news/healthmedicine/2020/12/25/> (شاهد في 30 ديسمبر 2020).

الجزيرة الوثائقية. (12 ماي 2020). فن صناعة الخبز [فيديو]. الجزيرة الوثائقية. <https://www.youtube.com/watch?v=aZtzYZV1XP0> (شاهد في 12 ديسمبر 2020).

الحدث اليوم. (2020). نائب برلماني: "الكورونا" عدالة السماء لتفشي الظلم بين أهل الأرض [فيديو]. الحدث اليوم. <https://www.youtube.com/channel/UCUgx6DGLfzubExKFaurEdCg> (شاهد في 29 ديسمبر 2020).

علي كوركور (Ali Korkor). (د. ت.). قسما-النشيد الوطني الجزائري [فيديو]. يوتيوب. <https://www.youtube.com/watch?v=wzHM3HPxvbM> (شاهد في 04 ديسمبر 2020).

عربي AJ+. (27 جانفي 2021). فتاة أردنية تكتشف مرضها بنفسها بعد معاناة استمرت سنوات، وبعد وعجز الأطباء! [فيديو]. يوتيوب. <https://www.youtube.com/watch?v=BGMQnM6LZr4> (شاهد في 30 جانفي 2021).

نات جيو أبو ظبي (Nat Geo Abu Dhabi). (د. ت.). أشرس كائنات أفريقيا: منافسة شرسة / ناشونال جيوغرافيك أبوظبي [فيديو]. يوتيوب. https://www.youtube.com/watch?v=u4YfzFU6_Q (شاهد في 31 جانفي 2021).

المواقع

الديوان. الأصمعي. صوت صغير البلبل. <https://www.aldiwan.net/poem26279.html> (شاهد في 14 ديسمبر 2020).

الديوان. محمود درويش. رسالة من المنفى. <https://www.aldiwan.net/poem2304.html> (شاهد في 20 جويلية 2020)

ثانيا: باللغة الأجنبية

الكتب

Brocklehurst, R. (2013). *The Victorians*. Usborne.

Gairns, R. & Redman, S. (2014). *Oxford Word Skills*. Oxford University Press.

Keller, H. (2017). *The Story of my life*. Talantikit.

McDowall, D. (2008). *An illustrated history of Britain*. Longman.

الفيديوهات

ABC News. (November 08, 2020). *Joe Biden's full speech after becoming president-elect* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xiLR4sCgvnc> (consulted on November 09, 2020).

Alfie Vaughan. (February 01, 2017). *Film Making Basics: Everything you need to know in 8 minutes!* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=BFwMRVwrKcA> (consulted on April 19, 2019).

Apple TV. (2020). *The Oprah Conversation — Barack Obama Teaser | Apple TV+* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=51uk5SFF5s8> (consulted on April 11, 2019) (consulted on November 25, 2020).

BBC. (December 08, 2020). *Covid-19 vaccine: First person receives Pfizer Covid-19 vaccine in UK* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=aWAlY3INavM&pbjreload=101> (consulted on November 15, 2020).

BBC News. (N. D.). *Sheikh Mohammed (FULL) exclusive interview - BBC NEWS* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MeDb2nU9jKU> (consulted on October 30, 2020).

CBS This Morning. (March 08, 2021). *Meghan, Duchess of Sussex, opens up about her family* [Video]. Youtube.

- <https://www.youtube.com/watch?v=CkTVoLamPio> (consulted on March 09, 2021).
- Charlie Chaplin. (N. D.). *Charlie Chaplin – The kid – Fight Scene* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Z7-QdoofMq8> (consulted on January 02, 2021).
- CNN. (August 29, 2013). *Heated moments in the British parliament debate on Syria* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=QnKKPwEX_ac (consulted on April 11, 2019).
- CNN News. (July 24, 2019). *Hear Boris Johnson's first speech as UK Prime Minister*[Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SAHQCCqX5as> (consulted on April 09, 2020).
- Christian Online Services. (December 16, 2020). *I Have a Dream speech by Martin Luther King Jr HD subtitled* [Video]. Youtube. (consulted on December 20, 2020).
- EU Debates. (January 15, 2020). *Address by His Majesty King Abdullah II, King of the Hashemite Kingdom of Jordan in EU Parliament* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-1-F4GT0SNc> (consulted on November 13, 2020).
- Favorite Videos. (September 01, 2016). *Friends - Chandler going to Yemen and... light switch - Part 1* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Eu7NDv2TaAY> (consulted on November 14, 2020).
- Lee mouat. (December 6, 2014). *Australian Prime Minister Bob Hawke, US Congress, 23 June 1988* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LikknzEX9ZQ> (consulted on June 13, 2019).
- Lexie Sloan. (February 13, 2013). *Lexie Grey's speech to Meredith Grey + English Subtitles [4x08 || Forever Young]* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=afYI4v1lDRo> (consulted on December 27, 2020).
- SABC News. (August 06, 2015). *Zuma responds to Maimane's question on Bashir* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=B65W7GahEY4&pbjreload=101> (consulted on March 03, 2020).

- TEDx Talks. (July 09, 2013). *Mais comment font-ils pour apprendre une langue? Sharon Peperkamp at TEDxVaugirardRoad 2013* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=5ovh-Ux_zRs (consulted on November 20, 2020).
- TEDx Talks. (N. D.). *What makes you special? | Mariana Atencio | TEDxUniversityofNevada* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MY5SatbZMAo> (consulted on November 20, 2020).
- TEDx Talks. (December 06, 2018). *Cómo eliminar la corrupción estructural | Hugo Alconada Mon | TEDxRiodelaPlata* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=AWIXgHaliSQ> (consulted on March 03, 2020).
- TEDx Talks. (March 27, 2020). *Öğrenmeyi öğrenmek | Emrah Safa Gürkan | TEDxIstanbul* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=07XKJADLt_k&list=PLU6ixkJyxZir0jsscF-SeEmewG2N0FnMQ&index=1(consulted on November 20, 2020).
- The Royal Butler. (December 23, 2019). *BBC Radio Scotland* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eefB-ruMhys> (consulted on November 20, 2020).

المواقع

- American Rhetoric. *Martin Luther King, Jr. I Have a Dream delivered 28 August 1963, at the Lincoln Memorial, Whashington D.C.* <https://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkihaveadream.htm> (consulted on December 26, 2020).
- Legal Information Institute. *2 U.S. Code Title 2— THE CONGRESS.* <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/2> (consulted on December 23, 2020).
- Queen Rania. (September 05, 2018). *Queen Rania's Speech at XIN Philanthropy Conference 2018 - Hangzhou, China.* <https://www.queenrania.jo/en/media/speeches/queen-rania%E2%80%99s-speech-xin-philanthropy-conference-2018-hangzhou-china> (consulted on December 28, 2020).
- Ratini, M. (15 November 2019). *Respiratory system.* WebMD. <https://www.webmd.com/lung/how-we-breathe> (consulted on December 11, 2020).

Philips, A. (November 08, 2020). *Joe Biden's victory speech, annotated*. The Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/politics/2020/11/07/annotated-biden-victory-speech/> (consulted on November 09, 2020).

Whitehouse. President. <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/presidents/> (consulted on November 24, 2020).

الصور

Futura Sciences. *L'illusion d mur de café, décrite par Richard Gregory*. <https://www.futura-sciences.com/sciences/photos/photos-top-15-illusions-optique-plus-surprenantes-691/photos-illusion-mur-cafe-decrite-richard-gregory-4670/> (consulted on November 29, 2020).

Gerard Free. *Points blancs ou noirs ? Vrais ou faux ?*. <http://villemin.gerard.free.fr/Humour/Illusion.htm> (consulted on November 29, 2020).

Morgan, K.O. (1984). *The Oxford illustrated history of Britain*. Oxford University Press.

Pinterest. *Clever Columns*. <https://www.pinterest.es/pin/332844228682807003/> (consulted on November 29, 2020).

ب)مراجع ومصادر البحث

أولاً: باللغة العربية

الكتب

القرآن الكريم.

الحديث الشريف. الطبراني. (8/24 رقم 7277).

ابن جني، أ، ع. (د. ت.). الخصائص. الجزء الثاني. دار الهدى للطباعة والنشر.

ابن منظور، أ. (د. ت.). لسان العرب. دار لبنان.

ابن كثير، اسماعيل ابن عمر. (د. ت.). تفسير القرآن العظيم. دار الكتاب الحديث

- بلانشيه، ف. (2007). *التداولية من أوستن إلى غوفمان*. ترجمة صابر الحباشة. دار الحوار للنشر والتوزيع.
- البهنساوي، ح. (2004). *نظرية النحو الكلي والتركيب اللغوية العربية (دراسات تطبيقية)*. مكتبة الثقافة الدينية.
- بيوض، إ. (2003). *الترجمة الأدبية. مشاكل وحلول*. منشورات anep.
- تراسي، ب. (2011). *قوة الوقت*. مكتبة جرير.
- الجرجاني، ش. ع. (1985). *التعريفات*. دار الكتاب العربي.
- جرمان، ك.، ولوبلون، ر. (1997). *علم الدلالة*. ترجمة لوشن، ن. منشورات جامعة قان يونس.
- جونز، ر. (1998). *ترجمة المؤتمرات: دراسة تفصيلية*. ترجمة حميدي. م. (2007). وزارة الإعلام في الجمهورية العربية السورية.
- ختام، ج. (2016). *التداولية، أصولها واتجاهاتها*. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- الدرويش، م. (1983). *إعراب القرآن الكريم وبيانه*. دار الرشيد.
- سليمان، ن.، وجابر، ع.، وقرقيش، ح. والحموز، م.، وأبو العسل، ع. (2000). *مستويات اللغة العربية (الثقافة العامة)*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- شعبان عبد الباري، م. (2010). *مهارات التحدث العملية والأداء*. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- طالب الإبراهيمي، خ. (2006). *مبادئ في اللسانيات*. دار القصبة للنشر.
- عصام، ن. (1992، أ). *علم الأصوات اللغوية الفونيتيكا*. دار الفكر اللبناني.
- عصام، ن. (1992، ب). *علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا*. دار الفكر اللبناني.

علي الدرويش، م. (2011). دليل الترجمان في مبادئ الترجمة الشفهية. منشورات شركة رايتسكوب المحدودة.

عياشي، م. (2015). الأسلوبية وتحليل الخطاب. دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع.

القاسمي، علي. (1985). المصطلحية. مقدمة في علم المصطلح. الجمهورية العراقية دائرة الشؤون الثقافية والنشر.

كحيل، س. (2009). تعليمية الترجمة، دراسة تحليلية تطبيقية. عالم الكتب الحديث.

الميداني، أ.ف. (ب.ت.). مجمع الأمثال. ج. 1. مكتبة مشكاة الإسلامية.

الميداني، أ.ف. (د.ت.). مجمع الأمثال. ج. 2. مكتبة مشكاة الإسلامية.

نيومارك، ب. (2006). الجامع في الترجمة. ترجمة حسن غزالة. دار ومكتبة الهلال.

الزبيدي. س. م. م. (د.ت.). تاج العروس من جوهر القاموس، مادة (ص.ل.ح).

المقالات

الأطرش، ي. (28-29 نوفمبر 2006). المكونات السيميائية والدلالية للمعنى. في الملتقى الوطني الرابع: السيميائية والنص الأدبي. مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري.

بلحاج، ن. وبلقاسمي، ح. (السداسي الثاني 2019). الوساطة، الحياد والأمانة في الترجمة الشفهية. مجلة معالم، 9(12)، 135-148.

بن غبريد، ي. (2016). محطات في تاريخ الترجمة الشفهية. دفاتر الترجمة، 3(7)، 5-17، جامعة الجزائر 2.

بوزيدي، س. (جانفي 2016). الانزياح التركيبي وجماليته الشعرية عند "أبي حمو موسى الزياتي": مقارنة في أسلوبية التركيب الشعري". مجلة كلية الآداب واللغات، 18، 189-220.

توفيق الحمد. ع. (2005). المصطلح العربي: شروطه وتوحيده. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 2(1)، 1-23.

ضياف، ف. ز. (جوان 2018). محطات في تاريخ الترجمة السمعية البصرية. الإشعاع، 5(1)، 73-85.

عمروسي، م. (ديسمبر 2019). الإجهاد والصحة الجسدية للفرد. مجلة العلوم الإنسانية، 30(3)، 697-710.

مرداسي، ج. (2015). آليات توليد المصطلح. الاقتراض اللغوي آلية. مجلة الذاكرة، 05، 285-300.

الأطروحات

بن غبريد، ي. (2015). تعليمية الترجمة الفورية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية في ضوء النظرية التأويلية - من الجامعة الجزائرية إلى المؤتمرات الدولية - أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 2.

قاسمي، ط. (2005). ترجمة أفعال الكلام من الانجليزية إلى العربية في الخطاب السياسي. دراسة تحليلية. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر 2.

قلو، ي. (2013). تقييم الترجمة من العربية إلى الانجليزية: دراسة تجريبية لترجمات طلبة التدرج في قسم الترجمة في جامعة الجزائر. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 2.

المواقع

سعد، أ. (13 أكتوبر 2016). تاريخ العرب. الفرعون حور محب. العربي اليوم. <http://elarabielyoum.com/show46496> (شاهد في 01 ماي 2018).

شبكة فولتير. (21 جانفي 2013). نص خطاب الرئيس أوباما في حفل مراسم تنصيبه لولاية ثانية. <https://www.voltairenet.org/article177225.html> (شاهد في 08 ماي 2018).

رضوان، ح. (16 سبتمبر 2008). عيوب النطق ومشكلات التخاطب والكلام: أنواعها، وأسبابها، والآثار الناجمة عنها، وطرق علاجها. <http://www.diwanalarab.com/spip.php?article15344> (شاهد في 11 أكتوبر 2018).

لهوازي، م. (20 جويلية 2020). جنازة رسمية أشرف عليها الرئيس تبون. رفات قادة المقاومة تلتحق بمربع الشهداء بمقبرة العالية. الشروق أون لاين. https://www.echoroukonline.com/رفات_قادة_المقاومة_تلتحق_بمربع_الشهداء/ (شاهد في 01 أوت 2020).

الأشكال والصور

وراثة (werathat). (د. ت.). الصمم الوراثي. عمل الأذن [صورة]. <https://www.werathah.com/deafness/anatomy.htm>

مواقع القواميس

www.almaany.com

ثانيا: باللغة الأجنبية

الكتب

Armitage-Amato, R. (1993). *Anglais. Correspondence*. Nathan.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words. The William James lectures delivered at Harvard University I 1955*. Oxford University Press.

Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française*. Volume I. Editions Klincksieck.

Baigorri- Jalón, J., (2014). From Paris to Nuremberg. The birth of conference interpreting . Translated by: Mikkeslon, H., & Slaughter Olsen, B. Monterey Institute of International Studies. John Benjamins Publishing Company.

Bard, A. S., & Bard, M. G. (2009). *Le Cerveau*. Marabout.

Bentolila, A. (2013). *Robert & Nathan. Conjugaison*. Nathan.

Birner, B.J. (2013). *Introduction to Pragmatics*. Wiley Blackwell.

- Bonesteel, L. (2010). *From reading to writing*. Pearson, Longman.
- Beaugande, R. A., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Buzan. T. (2003). *The speed reading book*. BBC.
- Callados Aís, A. (2007). Investigación sobre evaluación de la calidad en interpretación simultánea: procesos metodológicos. In A. Collados Aís, E. M. Pradas Macías, E. Stévaux & O. García Becerra (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia* (pp. 1-16). Comares.
- Cheung, A. K. (2015). Accent. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 1-2). Routledge.
- Covey, S., R. (1995). *Priorités aux priorités*. FIRST Editions.
- Covey, S., R. (1996). *Les sept habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. FIRST Editions.
- De Saussure, F. (2002). *Cours de linguistique générale*. Talantikit.
- Del Arco Torres, M. A. (2007). *La evaluación de la calidad de la interpretación simultánea: parámetros de incidencia*. Comares.
- Elfoul, A. (2006). *Traductologie littérature comparée. Etudes et essais*. Casbah Editions.
- Eluerd, R. (2000). *La lexicologie*. Presses Universitaires de France.
- Fernández Sánchez, M. M., Collados Aís, A., Nobs M. L., Pradas Macías, E. M., & Stévaux, E. (2007). La incidencia del parámetro transmisión correcta del discurso original. In A. Collados Aís, E. M. Pradas Macías, E. Stévaux & O. García Becerra (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia* (pp. 89-104). Comares.
- Gaiba, F. (1998). *The origins of simultaneous interpretation: The Nuremberg Trial*. University of Ottawa.
- Gile, D. (1991). A communicative-oriented analysis of quality in nonliterary translation and interpretation. In M.L. Larson (ed.), *Translation: theory and practice tension and interdependence* (pp. 188-200). State University of New York at Binghamton (SUNY).

- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training Revised edition*. John Benjamins Publishing Company.
- González, R. D., Vásquez, V. F., Mikkelsen, H. (2012). *Fundamentals of court interpretation: theory, policy, and practice*. Carolina Academic Press.
- Guiraud, P. (1967). *La syntaxe du français*. Presses Universities de France.
- Gumul, E. (2015). Cohesion. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 63-64). Routledge.
- Herbert, J. (1952). *The Interpreter's handbook. How to become a conference interpreter*. Librairie de l'Université Georg & Cie S. A., Genève.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Iglesias Fernández, E. (2007). La incidencia del parámetro agradabilidad de la voz. In A. Collados Aís, E. M. Pradas Macías, E. Stévaux & O. García Becerra (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia* (pp. 37-51). Comares.
- Jiménez Ivars, A. (2007). La incidencia del parámetro cohesión lógica. In A. Collados Aís, E. M. Pradas Macías, E. Stévaux & O. García Becerra (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia* (pp. 71-87). Comares.
- Jones. R. (1998). *Conference interpreting explained*. St. Jerome Publishing.
- Lederer, M. (2003). *Translation the interpretive model*. (translated by Ninon Larché). Routledge.
- Lehrer, P. M., Woolfok, R. L., & Sime, W. E. (2007). *Principles and practice of stress management*. The Guilford Press.
- Leppihalme, R. (1997). *Cultural bumps: an empirical approach to the translation of allusions*. Multilingual Matters.
- Lester, M. (2001). *Grammar and usage in the classroom*. Allyn and Bacon.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Editions au Carré.
- Marouzeau, J. (1946). *Traité de stylistique latine*. Société d'édition Les Belles Lettres.
- Martinet, A. (2008). *Eléments de linguistique générale*. Editions Mehdi.

- Matthews, P. H. (1981). *Syntax*. Cambridge University Press.
- Meillet, A. (1982). *Linguistique historique et linguistique générale*. Champion.
- Miller, J. (2002). *Introduction to English syntax*. Edinburgh University Press.
- Mounin, G. (1971). *La linguistique*. Seghers.
- Peng, G. (2015). Coherence. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 61-63). Routledge.
- Pöchhacker, F., & Grbic, N. (2015). Competence. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 69-70). Routledge.
- Polguère, A. (1959). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Poyatos, F. (Ed.) (1997). Discourse and nonverbal communication: Aspects, problems and challenges of nonverbal communication in literary translation. En *Nonverbal Communication and Translation: New Perspectives and Challenges in Literature, Interpretation and the Media* (17-48). John Benjamins Publishing.
- Poyatos, F. (2002). Nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation : a theoretical model and new perspective. En F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader* (234-246). Routledge.
- Pradas Macías, E. M. (2007). La incidencia del parámetro fluidez. In A. Collados Aís, E. M. Pradas Macías, E. Stévaux & O. García Becerra (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia* (pp. 53-70). Comares.
- Pradas Macías, E. M., Collados Aís, A., & Fernández Sánchez, M. M. (2007). La incidencia del parámetro transmisión completa del discurso original. In A. Collados Aís, E. M. Pradas Macías, E. Stévaux & O. García Becerra (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia* (pp. 105-122). Comares.
- Sawyer, A. K. (2015). Curriculum. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 96-99). Routledge.
- Seleskovitch, D. (1975). *Langage, langue et mémoire*. Minard.
- Seleskovitch, D. & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Didier Erudition.

- Setton, R., & Dawrant, A. (2016). *Conference interpreting. A trainer's guide*. John Benjamins Publishing Company.
- Snell-Hornby, M. (1995). *Translation studies: an integrated approach*. Revised Edition, John Benjamins Publishing Company.
- Stévaux, E. (2007). La incidencia del parámetro acento. In A. Collados Aís, E. M. Pradas Macías, E. Stévaux & O. García Becerra (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia* (pp. 17-35). Comares.
- Tesnière, L. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*. Librairie C. Klincksieck.
- Tiselius, E. (2015). Accuracy. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 3-4). Routledge.
- Trubetzkoy, N.S. (1971). *Principles of phonology*. Translated by Christiane A.M. Baltaxe. University of California.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum Associations.
- Vinay, J., P., & Darbelnet, J. (1972). *Stylistique compare su français et de l'anglais*. Didier.
- Woolfok, R. L., Lehrer, P. M., & Allen, L. A. (2007). Conceptual issues underlying stress management. En P.M. Lehrer, R. L. Woolfok, & W. E. Sime (Eds), *Principles and practice of stress management*, (3-15). The Guilford Press.

المقالات

- Ahrens, B. (2001). Non-verbal phenomena in simultaneous interpreting: causes and functions. In G. Hansen, K. Malmkjær, & D. Gile (Eds.), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies* (227-237). John Benjamins Publishing Company.
- Ahrens, B. (2005). Prosodic phenomena in simultaneous interpreting: A conceptual approach and its practical application. *Interpreting*, 7 (1), pp. 51-76. <https://doi.org/10.1075/intp.7.1.04ahr>

- AIIC. (March 23, 2000). Code d'utilisation des nouvelles technologies en matière d'interprétation de conférence. *aiic.net*. Accessed August 16, 2019. <http://aiic.net/p/668>
- AIIC. (March 11, 2004). New technologies. *aiic.net*. Accessed May 29, 2019. <http://aiic.net/p/1412>
- AIIC. (October 12, 2007). UE - Accord interinstitutionnel relatif aux dispositions applicables à la téléinterprétation. *aiic.net*. Accessed September 10, 2019. <http://aiic.net/p/2779>
- AIIC. (November 28, 2011a). Langues de travail. *aiic.net*. Accessed October 02, 2018. <http://aiic.net/p/4104>
- AIIC. (December 12, 2011b). Exemples d'interprétation à distance. *aiic.net*. Accessed September 10, 2019. <http://aiic.net/p/5925>
- AIIC. (April 23, 2012). Conference interpreting. *aiic.net*. Accessed October 12, 2018. <http://aiic.net/p/4003>
- Albl-Mikasa, M. (2013). Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreter's Newsletter*, 18, 17-34. <http://hdl.handle.net/10077/9749>
- Allport, D. A., Antonis, B. & Reynolds, P. (1972). On the division of attention: a disproof of the single channel hypothesis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 24(2), 225-235. <https://doi.org/10.1080/0033557243000102>
- April, K., Blass, E. (2014). Developing decision-making skill. *International Journal of Information Systems and Social Change*, 3(4), 1-17. <https://doi.org/10.4018/jissc.2012100101>
- Arocha, I. S. (2005, September). Beyond a linguistic conduit: A multidisciplinary interpreter competence model. Paper presented at the International Conference on Translation and Interpretation at Monterey Institute of International Studies, Monterey, CA.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556–559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baigorri-Jalón, J. (1999). Compte rendu de [Gaiba, Francesca (1998): The origins of simultaneous interpretation. The Nuremberg Trial, Ottawa, University of Ottawa Press]. *Meta*, 44(3), 511-514. <https://doi.org/10.7202/001948>

- Baigorri-Jalón, J. (2005). Conference interpreting in the first international labor conference (Washington, D. C., 1919). *Meta*, 50(3), 987–996. <https://doi.org/10.7202/011609ar>
- Baigorri-Jalón, J. (2010). Wars, languages and the role(s) of interpreters. *Les liaisons dangereuses: langues, traduction, interprétation*, 173-204. <https://hal-confremo.archives-ouvertes.fr/hal-00599599>
- Bartłomiejczyk, M. (2001). Simultaneous interpreting A-B vs. B-A from the interpreters' standpoint. In G. Hansen, K. Malmkjær, & D. Gile (Eds.), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies* (239-249). John Benjamins Publishing Company.
- Barry, C., & Docherty, M. (2018). Assessment of mental capacity and decision-making. *Medicine*, 46(7), 405-410. <https://doi.org/10.1016/j.mpmed.2018.04.003>
- Baxter, R. N. (2015). A discussion of chuchotage and boothless simultaneous as marginal and unorthodox interpreting modes. *The Translator*, 22(1), 59-71. <https://doi.org/10.1080/13556509.2015.1072614>
- Besson, C., Graf, D., Hartung, I., Kropfhäusser, B., & Voisard, S. (January 19, 2005). The importance of Non-verbal Communication in Professional Interpretation. *aiic.net*. Accessed November 6, 2018. <<http://aiic.net/p/1662>>.
- Bialystok, E., & Ryan, E. B. (1985). Toward a definition of Metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(3), 229-251. <https://www.jstor.org/stable/23086295>
- Bienertova-Vasku, J., Lenart, P., & Scherlinger, M. (April 2020). Eustress and distress : neither good nor bad, but rather the same?. *BioEssays*, 42(7), 1-5. DOI: 10.1002/bies.201900238
- Bühler, H. (1982). General Theory of Terminology and Translation Studies. *Meta*, 27 (4), 425–431. <https://doi.org/10.7202/002174a>
- Bühler, H. (1985). Conference Interpreting: A Multichannel Communication Phenomenon. *Meta*, 30 (1), 49–54. <https://doi.org/10.7202/002176a>
- Bühler H. (1986): “Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters”, *Multilingua* 5/4, pp. 231-235. <https://doi.org/10.1515/mult.1986.5.4.231>
- Cabré, M. T. (1994). Terminologie et dictionnaires. *Meta*, 39 (4), 589–597. <https://doi.org/10.7202/002182a>

- Capaldo, S. (1980). An apology for consecutive interpretation. *Meta*, 25(2), 244-248. <https://doi.org/10.7202/002200a>
- Casamayor Maspons, R. (2013). El rol desempeñado por el intérprete judicial en la organización del diálogo entre las partes en procedimientos judiciales penales. *Entreculturas*, 6, 167-179.
- Cecot, M. (2001). Pauses in simultaneous interpretation: A contrastive analysis of professional interpreters' performances. *The Interpreters' Newsletter*, 11, 63-85. <http://hdl.handle.net/10077/2448>
- Cerezo, L. (2015). Interpreting. In Lacorte, M. (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, 313-331. <https://www.academia.edu/30781765/Interpreting>
- Chernov, G.V. (1994). Message Redundancy and Message Anticipation in Simultaneous Interpretation. In S. Lambert, & B. Moser-Mercer (Eds.), *Bridging the gap: empirical research in simultaneous interpretation* (139-155). John Benjamins Publishing Company.
- Chiss, J., L. (1985). *La stylistique de Charles Bally : de la notion de « sujet parlant » à la théorie de renonciation*. *Langages*, 77, 1985. 85-94. <https://doi.org/10.3406/lgge.1985.1506>
- Chouc, F., Conde, J.M. (2018). Relay interpreting as a tool for conference interpreting training. *International Journal of Interpreter Education*, 10(2), (58-72).
- Claessens, B.J.C., van Eerde, W., Rutte, C.G. & Roe, R.A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Clifford, A. (2004). The social role of the healthcare interpreter. *TTR*, 17(2), 89-114.
- Collados Aís, A. & Gile, D. (2002). La qualité de l'interprétation de conférence : une synthèse des travaux empiriques. In Cai, ShiaoHong (ed.). *Recent research into interpreting : new methods, concepts and trends*. Hong Kong. 312-326.
- Cooper C.L., Davies R. & Tung R.L. (1982). Interpreting stress: Sources of job stress among conference interpreters. *Multilingua*, 1-2, 97-107. Mouton.
- Curea, A. (2013). Stylistique, science de l'expression, linguistique de la parole. Notes sur la nature de du fait linguistique selon Charles Bally. *Synergies Espagne*, 6, 41-54.

- Dal Fovo, E., & Niemants, N. (2015). Studying dialogue interpreting: An introduction. *The Interpreter's Newsletter*, 20, 1-8. <http://hdl.handle.net/10077/12481>
- Darò, V. (1989). The role of memory and attention in simultaneous interpretation. *The Interpreter's Newsletter*, 2, 50-56. <http://hdl.handle.net/10077/4804>
- Darò, V. (1990). Voice frequency and simultaneous interpretation. *The Interpreters' Newsletter*, 3, pp. 88-92. <http://hdl.handle.net/10077/2161>
- Déjean Le Féal, K. (1990). Some thoughts on the evaluation of simultaneous interpretation. In D. and M. Bowen (Eds.), *Interpreting—yesterday, today, and tomorrow* (154-160). John Benjamins Publishing Company.
- De Laet, F., Vanden Plas, R. (2005). La traduction à vue en interprétation simultanée : quelle opérationnalité ambitionner ? *Meta*, 50(4). <https://doi.org/10.7202/019835a>
- Dragsted, B., & Gorm Hansen, I. (2009). Exploring translation and interpreting hybrids. The Case of Sight Translation. *Meta*, 54(3), 588–604. <https://doi.org/10.7202/038317ar>
- Dungan, N. (2013). Translation competence and the practices of translation quality assesment in Turkey. In D. Tsagari, & R. Deemter (Eds.), *Assessment issues in language translation and interpreting*, 9, 131-144. Peter Lang Edition.
- Enríquez Aranda, M. M., Mendoza García, I., & Ponce Márquez, N. (2010). La formación de traductores competentes en lenguas y culturas: Un caso práctico. *Sendebare*, 21, 139-163.
- Eraslan Gerecek, S. (2008). “Cultural mediator” or “Scrupulous translator”? Revisiting role, context and culture in consecutive conference interpreting. In P. Boulogne (Ed.), *Translation and its Others*. Selected papers of the CERTA Research Seminar in Translation Studies 2007 (1-33).
- Ericsson. K. A. (2000). Expertise in interpreting. An expert-performance perspective. *Interpreting*, 5(2), 187-220. <https://doi.org/10.1075/intp.5.2.08eri>
- Executive Committee. (March 7, 2018). AIIC Position on Distance Interpreting. *aiic.net*. Accessed May 29, 2019. <http://aiic.net/p/8538>
- Fantinuoli, C. (2016). InterpretBank. Redefining computer-assisted interpreting tools. Proceedings of the Translating and the Computer 38 Conference in London, 42-52. EditionsTradulex.

- Felber, H. (1970). Standardisation of terminology in U.S.S.R. *Babel*, 16(4), 197-203. <https://doi.org/10.1075/babel.16.4.04fel>
- Flerov, C. (2013). On Comintern and Hush-a-Phone: Early history of simultaneous interpretation equipment. *aiic.net* October 30, 2013. Accessed March 20, 2020. <<http://aiic.net/p/6625>>.
- Fink, G. (2017). Stress: definition and history. *Reference Module in Neuroscience and Behavioral Psychology*, 1-9.
- Franco Arias, F. (1975). Vocabulaire et société. Une méthode pour la lexicologie. *Archivum*, 25, 337-354.
- Gamal, Y. M. (2009). Court Interpreting. In M. Baker, & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Edition: 2, (63-67). Routledge
- Garretson, D. (1981). A Psychological approach to consecutive interpretation. *Meta*, 26(3), 244-254. <https://doi.org/10.7202/002808ar>
- Garzone, G. (2000a). Textual analysis and interpreting research. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 69-88. <http://hdl.handle.net/10077/2449>
- Gerver, D. (1975). A psychological approach to simultaneous interpretation. *Meta*, 20(2), 119-128. <https://doi.org/10.7202/002885a>
- Gile, D. (1983). Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée. *Meta*, 28(3), 236-243. doi:10.7202/002899ar
- Gile, D. (1985). Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée, *Meta*, 30(1), 44-48. <https://doi.org/10.7202/002893ar>
- Gile, D. (September 1988). Le partage de l'attention et le "modèle d'effort" en interprétation simultanée. *The Interpreters' Newsletter*, 1, 4-22. <http://hdl.handle.net/10077/2132>
- Gile, D. (1990). L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués : une étude de cas. *The Interpreter's Newsletter*, 3, 66-71. <http://hdl.handle.net/10077/2156>
- Gile, D. (1995a). Évolution de la recherche empirique sur l'interprétation de conférence. *TTR*, 8 (1), 201-228. <https://doi.org/10.7202/037202ar>
- Gile, D. (1995b). Fidelity assessment in consecutive interpretation: an experiment. *Target*, 7(2), 151-164.

- Gile, D. (2001). L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta*, 46(2), 379–393. <https://doi.org/10.7202/002890ar>
- Gile, D. (2005). La recherche sur les processus traductionnels et la formation en interprétation de conférence. *Meta*, 50(2), 713–726. doi:10.7202/011013ar
- Guilbert, L. (1973). La spécificité du terme scientifique et technique. *Langue française*, 17, 5-17. <https://doi.org/10.3406/lfr.1973.5617>
- Hamidi, M., & Pöchhacker, F. (2007). Simultaneous consecutive interpreting: A new technique put to the test. *Meta*, 52(2), 276–289. <https://doi.org/10.7202/016070ar>
- Hendrickx, P. V. (1969). Réflexions sur l'interprétation. *Meta*, 14(2), 83-88. <https://doi.org/10.7202/003044ar>
- Hsieh, E. (2003). The importance of liaison interpreting in the theoretical development of translation studies. *Studies of Translation and Interpretation*, 8, 283-322.
- Huang, T. R., Watanabe, T. (April 2012). Task attention facilitates learning of task-irrelevant stimuli. *PLoS ONE*, 7(4), 1-5. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0035946>
- Jacobsen, B. (2009). The Community Interpreter: A Question of Role. *Hermes-Journal of Language and Communication Studies*, 42, 155-166. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v22i42.96850>
- Kadrić, M. (2014). Mission impossible? Training for the institutions and educating for society. In F. Maurizio Viezzi (Ed.). *Traduzione e interpretazione per la società e le istituzioni* (131-141). Trieste.
- Kalina, S. (2000a). Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 3-32. <http://hdl.handle.net/10077/2440>
- Kalina, S. (2005). Quality Assurance for Interpreting Processes. *Meta*, 50(2), 768–784. <https://doi.org/10.7202/011017a>
- Keiser, W. (2004). L'interprétation de conférence en tant que profession et les précurseurs de l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) 1918-1953. *Meta*, 49 (3), 576–608. <https://doi.org/10.7202/009380ar>
- Kent, S. J. (June 21, 2013). The Real Value of Interpreting. *aiic.net*. Accessed November 6, 2018. <<http://aiic.net/p/6560>>.

- Kondo, M. (1988). Japanese Interpreters in their Socio-Cultural Context. *Meta*, 33(1), 70–78. <https://id.erudit.org/iderudit/003336ar>
- Kornakov, P. (2000). Five principles and five skills for training interpreters. *Meta*, 45(2), 241–248. <https://doi.org/10.7202/003342ar>
- Korpala, P. (2016). Interpreting as a stressful activity: Physiological measures of stress in simultaneous interpreting. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 52(2), 297–316. 10.1515/psicl-2016-0011
- Kurz, I. (1993). Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups. *The Interpreters' Newsletter*, 5, 13-21. <http://hdl.handle.net/10077/4908>
- Kurz, I. (1995). Watching the Brain at Work - An Exploratory Study of EEG Changes during Simultaneous Interpreting (SI). *The Interpreters' Newsletter*, 6, pp. 3-16. <http://hdl.handle.net/10077/4781>
- Kurz I., Basel, E., Chiba, D., Patels, W., & Wolfram, J. (1996). Scribe or actor? A survey paper of personality profiles of translators and interpreters. *The Interpreters' Newsletter*, 7, 3-18. <http://hdl.handle.net/10077/8987>
- Kurz, I. (2001). Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User. *Meta*, 46 (2), 394–409. <https://doi.org/10.7202/003364ar>
- Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices. *The Interpreters' Newsletter*, 12, 51-67. <http://hdl.handle.net/10077/2472>
- Lamba, S., Rawat, A., Jacob, J., Arya, M., Rawat, J., Chauhan, V., & Panchal, S. (Jul-Aug. 2014). Impact of teaching time on attention and concentration. *Journal of Nursing and Health Science*, 3(4), 1-4.
- Lambert, S. (1988). Information processing among conference interpreters : A test of the depth-of-processing hypothesis. *Meta*, 33(3), 377–387. <https://doi.org/10.7202/003380ar>
- Lambert, S. (1989a). Simultaneous interpreters: One ear may be better than two. *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 2(1), 153–162. <https://doi.org/10.7202/037040ar>
- Lambert, S. (1989b). La formation d'interprètes : la méthode cognitive. *Meta*, 34(4), 736-744. <https://doi.org/10.7202/003379ar>
- Lambert, S. (1991). Aptitude testing for simultaneous interpretation at the University of Ottawa. *Meta*, 36(4), 586–594. <https://doi.org/10.7202/003383ar>

- Lambert, S. (1992). Shadowing. *Meta*, 37(2), 263–273. <https://doi.org/10.7202/003378ar>
- Lambert, S. (1993). The Effect of ear of information reception on the proficiency of simultaneous interpretation. *Meta*, 38(2), 198–211. <https://doi.org/10.7202/003385ar>
- Lambert, S. (2004). Shared attention during sight translation, sight interpretation and simultaneous interpretation. *Meta*, 49 (2), 294–306. doi:10.7202/009352ar
- Lambert, S., Daró, V. & Fabbro, F. (1995). Focalized attention on input vs. output during simultaneous interpretation: Possibly a waste of effort! . *Meta*, 40(1), 39–46. doi:10.7202/003384ar
- Lambert, S., Lemieux, S. & Hamers, J. F. (2002). Does early bilingual acquisition affect hemispheric preferences during simultaneous interpretation? *Meta*, 47(4), 586–595. <https://doi.org/10.7202/008038ar>
- Lupien, S. (2015). L’histoire de la science du stress : de Hans Selye à la découverte des anti-inflammatoires. *Santé mentale au Québec*, 40 (2), 275–286. <https://doi.org/10.7202/1033056ar>
- Lee, T. (2006). A Comparison of simultaneous interpretation and delayed simultaneous interpretation from English into Korean. *Meta*, 51(2), 202–214. <https://doi.org/10.7202/013251ar>
- Liu, H. (2018). Help or hinder? The impact of technology on the role of interpreters. *FITISPos International Journal*, 5, 13-32. <http://hdl.handle.net/10017/34782>
- Louwerse, M. M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Signos*, 37(56), 41-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600004>
- Macan, T. H. (1994). Time management: test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-191. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>
- Mackintosh, J. (January 1999). Interpreters are made not born. *Interpreting*, 1(4), 67-80. <https://doi.org/10.1075/intp.4.1.08mac>
- Mead, P. (2000a). Control of pauses by trainees interpreters in their A and B languages. *The Interpreters’ Newsletter*, 10, 89-102. <http://hdl.handle.net/10077/2451>

- Mead, P. (2005). Methodological issues in the study of interpreters' fluency. *The Interpreters' Newsletter*, 13, 39-63. <http://hdl.handle.net/10077/2469>
- Meyer, B. (2012). Ad hoc interpreting for partially language-proficient patients. In C. Baraldi, & L. Gavioli (Eds), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, (99-114). Benjamins Translation Library.
- Mikkelsen, H. (1999). Relay interpreting: A viable solution for languages of limited diffusion? *The Translator* 5 (2): 361–380.
- Mizuno, A. (2005). Process model for simultaneous interpreting and working Memory. *Meta*, 50(2), 739-752. <https://doi.org/10.7202/011015ar>
- Moisan, M. P., & Le Moal, M. (Juin-juillet 2012). Le stress dans tous ses états. *Med Sci (Paris)*, 28(6-7), 612-617, <https://doi.org/10.1051/medsci/2012286014>
- Moser-Mercer, B. (1978). Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application. In D. Gile & H.W. Sinaiko (Eds), *Language interpretation and communication* (353-368). Plenum Press.
- Moser-Mercer, B. (2000). Simultaneous interpreting: Cognitive potential and limitations. *Interpreting*, 5(2), 84-94. 10.1075/intp.5.2.03mos
- Moser-Mercer, B. (2008). Skill acquisition in interpreting. A human performance perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 1-28. 10.1080/1750399X.2008.10798764
- Mouzourakis P. (1996): Videoconferencing: Techniques and challenges. *Interpreting*, 1(1), 21-38. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/intp.1.1.03mou>
- Müller, O. (October 1922). La stylistique de M. Charles Bally. *The Modern Language Journal*, 7(1), 5-16. <http://www.jstor.com/stable/314072>
- Nartowska, K. (18 December 2015). The role of the court interpreter: a powerless or powerful participant in criminal proceedings?. *The Interpreter's Newsletter*, 20, 9-32. <http://hdl.handle.net/10077/11850>
- Orlikowski, W., & Yates, J. (November-December 2002). It's about Time: Temporal Structuring in Organizations. *Organization Science*, 13(6), 684-700. <http://www.jstor.org/stable/3086088>
- Osman, E. A. (2014). Description terminologique et description lexicographique. *Lang. & Transl* (Special issue), 26, 37-51.

- Parra, M. S. (2005). Baigorri Jalón, J. (2004) : De Paris à Nuremberg: Naissance de l'interprétation de conférence, traduit de l'espagnol sous la direction de Clara Foz, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 289p.] *Meta*, 50 (3), 1064–1067. <https://doi.org/10.7202/011620ar>
- Pöschhacker, F. (2001). Quality assessment in conference and community interpreting. *Meta*, 46(2), 410–425. <https://doi.org/10.7202/003847ar>
- Postigo Pinazo, E. (2008). Self-Assessment in Teaching Interpreting. *TTR*, 21(1), 173–209. <https://doi.org/10.7202/029690ar>
- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal : algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 2(6), 67–83. <https://revistas.um.es/ril/article/view/5741>
- Rennet, S. (2010). The impact of fluency on the subjective assessment of interpreting quality. *The Interpreters' Newsletter*, 15, 101-115. <http://hdl.handle.net/10077/4752>
- Rey, A. (1973). Pour une définition de la lexicologie. *Meta*, 18 (1-2), 9–18. <https://doi.org/10.7202/003945ar>
- Rey, A. (1975). Terminologie et terminographie. *La Banque des Mots*, 10, 145-154.
- Riccardi, A., Marinuzzi, G., Zecchin, S. (1998). Interpretation and stress. *The Interpreters' Newsletter*, 8, 93-106. <http://hdl.handle.net/10077/2493>
- Rouchou, H., Gacemi, T., & Kellou, T. (2021). Teaching voice management as an extra-linguistic competence for the interpretation trainees: pitch, pace, pauses. *Cahiers de Traduction*, 24(1), 390-422.
- Rönnerberg, J. (February 2016). Hearing With Your Ears, Listening With Your Brain. *Association for Psychological Science*, 29(2), 22-24. <https://www.researchgate.net/publication/292977361>
- Rozan, J. F. (2002). Note-taking in consecutive interpreting. In A. Gillies & B. Waliczek (Eds.). *Language and Communication* 3 (7-61). Tertium.
- Rudvin, M. (2001). Cross-cultural dynamics in community interpreting. Troubleshooting. In G. Hansen, K. Malmkjær, & D. Gile (Eds.), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies* (271-283). John Benjamins Publishing Company.
- Sahito, Z., & Vaisenen, P. (2017). Effect of time management on the job satisfaction and motivation of teachers educators: a narrative analysis.

- International Journal of Higher Education*, 6(2), 213-224.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p213>
- Schuler, R. S., (1979). Managing stress means managing time. *Personnel Journal*, 58, 851-854.
- Schweda Nicholson, N. (2005). Personality characteristics of interpreter trainees: the myers-briggs type indicator (MBTI). *The Interpreters' Newsletter*, 13, 109-142. <http://hdl.handle.net/10077/2476>
- Shlesinger, M. (2010). Relay interpreting. In Y. Gambier, Y. & L. van Doorslaer, L., *Handbook of translation studies* (276–278). John Benjamins Publishing Company.
- Shreve, G.M. (2006). The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, 9(1), 27-42.
<https://www.researchgate.net/publication/266328429>
- Šimáčková, Š., & Podlipský, V. J. (2012). Pronunciation Skills of an Interpreter. In J. Zehnalova, O. Monlar, & M. Kubanel (Eds). *Teaching translation and interpreting skills in 21st century* (139-149). Palacky University Olomouc.
- Şimon, S., Kilyeni, A., & Suci, L. (2015). Strategies for improving the English pronunciation of the 1st year "translation-interpreting" students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2157-2160. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.222
- Szabari, K. (20-21 September 2002). Interpreting into the B language. En. *Teaching a simultaneous interpretation into a B language* (12-19). EMCI Workshop.
- Takeda, K. (2016). Guilt, survival, opportunities, and stigma: Japanese interpreters in the postwar occupation period (1945-1952). In K. Takeda, & J. Baigorri-Jalón (Eds). *New insights in the history of interpreting* (225-246). John Benjamins Publishing Company.
- Thiery, C. (1985). La responsabilité de l'interprète de conférence professionnel ou pourquoi nous ne pouvons pas écrire nos mémoires ? *Meta*, 30(1), 78–81. <https://id.erudit.org/iderudit/004475ar>
- Wang, B. (2012). A Descriptive Study of Norms in Interpreting: Based on the Chinese-English Consecutive Interpreting Corpus of Chinese Premier Press Conferences. *Meta*, 57 (1), 198–212.
<https://doi.org/10.7202/1012749ar>

- Williams, A. M., Fawver, B., & Hedges, N. J. (2017). Using the 'Expert Performance Approach' as a Framework for Improving Understanding of Expert Learning. *Frontline Learning Research*, 5(3), 139-154.
- Wong, A. (January, 2015). The act of listening: The processes involved in listening comprehension. In *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 73-80. <https://www.researchgate.net/publication/309179496>
- Wu, G. & Wang, K. (2009). Consecutive Interpretation: A Discourse Approach. Towards a Revision of Gile's Effort Model. *Meta*, 54 (3), 401–416. <https://doi.org/10.7202/038305ar>
- Yu, W. & van Heuven, V. J. (2017). Predicting judged fluency of consecutive interpreting from acoustic measures. Potential for automatic assessment and pedagogic implications. *Interpreting*, 19(1), 47-68. doi 10.1075/intp.19.1.03yu
- Zhang, R. (2019). The effect of meditation on concentration level and cognitive performance. *Global Journal of Health Science*, 11(1), 134-140. doi:10.5539/gjhs.v11n1p1

الأطروحات

- Al-Zahran, A. (2007). The consecutive conference interpreter as intercultural mediator: a cognitive-pragmatic approach to the interpreter's role. Doctoral thesis. University of Salford.
- Berber-Irabien, D.C. (2010). Information and communications technologies in conference interpreting. Doctoral thesis. Universitat Rovira I Virgili.
- Chevalier, L. (2019). Perception de la qualité de l'interprétation dans les médias. Thèse doctorale. Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3.
- Diur, M. (2015). Interpreting at the United Nations: an empirical study on the language competitive examination (LCE). Doctoral thesis. University of Seville.
- Dolores Rodríguez Melchor, M. (2009). Estudio de las competencias situacional y relacional, en interpretación consecutiva. Doctoral thesis. Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Traducción e Interpretación.

- Sadiq Hasan, S. (2009). La poesía árabe y sus relaciones con la poesía española (La Generación del 27). Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Walker, M. (2012). Psychologie cognitive des processus d'attention sélective. Thèse doctorale. Université Bordeaux Segalen.

الملتقيات

- Garzone, G. (9-11 November 2000b). Quality and norms in interpretation. In G. Garzone, & M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st century. challenges and opportunities* (pp. 107-119). Selected papers from the 1st Forli conference on interpreting studies. John Benjamins Publishing Company.
- Kalina, S. (9-11 November 2000b). Quality and norms in interpreting and its prerequisites. In G. Garzone, & M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st century. challenges and opportunities* (pp. 121-144). Selected papers from the 1st Forli conference on interpreting studies. John Benjamins Publishing Company.
- Li, C. T., Cao, J, & Li, T. M. H. (12-16 septembre). Eustress or distress : an empirical study of perceived stress in everyday college life. In: *The 2016 ACM International Joint Conference*. DOI: 10.1145/2968219.2968309
- Mead, P. (9-11 November 2000b). Exploring hesitation in consecutive interpreting. An amperical study. In G. Garzone, & M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st century. challenges and opportunities* (pp. 73-82). Selected papers from the 1st Forli conference on interpreting studies. John Benjamins Publishing Company.
- Mori, F., Naghsh, F. A., & Tezuka, T. (January 2014). The effect of music on the level of mental concentration and its temporal change. In: *Proceedings of the 6th international conference on computer supported education – Volume 2: CSEDU*, 34-42. DOI: 10.5220/0004791100340042
- Pöchlacker, F. (9-11 November 2000). Researching interpreting quality: models and methos. In G. Garzone, & M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st century. challenges and opportunities* (pp. 95-106). Selected papers from the 1st Forli conference on interpreting studies. John Benjamins Publishing Company.
- Šimáčková, Š. & Jonáš Podlipský, V. (2011, November). Pronunciation Skills of an Interpreter. In : *Translation and Interpreting Forum*, 139-149. <https://www.researchgate.net/publication/273452839>

المواقع

- Apa. (2018). *Stress effects on the body*. <https://www.apa.org/topics/stress-body> (01-12-2020)
- Aphasia. *Aphasia definitions*. <https://www.aphasia.org/aphasia-definitions/> (28-12-2018)
- Britannica. *Black lives matter*. <https://www.britannica.com/topic/Black-Lives-Matter> (15-11-2020)
- Bruns, A. D. (2016, October 17). *Middle ear function*. Medscape. <https://emedicine.medscape.com/article/874456-overview#a2> (20.12.2018)
- Dulle, C. (December 28, 2017). On Eagle's Wings": The simple origin of the song that makes the world cry. America the Jesuit Review. <https://www.americamagazine.org/faith/2017/12/28/eagles-wings-simple-origin-song-makes-world-cry> (15.04.2021)
- Harvard Health Publish. (2020). *Understanding the stress response*. <https://www.health.harvard.edu/staying-healthy/understanding-the-stress-response> (01-12-2020)
- Korpai, P. (2016). Interpreting as a stressful activity: Physiological measures of stress in simultaneous interpreting. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 52(2), 297–316. 10.1515/psicl-2016-0011
- Ladefoged, P.N. (2014, August 21). *Phonetics*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/science/phonetics> (23-12-2018)
- MedicineNet. *Aphasia*. https://www.medicinenet.com/aphasia/article.htm#what_is_the_treatment_f_or_aphasia (27-12-2018)
- Merriam-webster. *Dysarthria*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dysarthria> (23-12-2018)
- Moodmetric. (2018). Part 1: Fight or flight reaction. <https://moodmetric.com/fight-flight-response/> (01-12-2020)
- Office of the Press Secretary. (January 21, 2013). *Inaugural Address by President Barack Obama*. The White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama> (consulted on May 08, 2018)
- Renee S. M., & S. J. Garrison. (2018, November 2). *Communication Disorders, (para) the normal communication process*. Medscape. <https://emedicine.medscape.com/article/317758-overview#a2> (30-11-2018)

- Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S. D. (2005). Stress and health: psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual review of clinical psychology*, 1, 607–628. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144141> (03-03-2019)
- <https://emedicine.medscape.com/article/317758-overview#a3> (30-11-2018)
- Trouillard, S. (05 juillet 2020). Algérie : les 24 combattants anticoloniaux ont été enterrés lors d'obsèques solennelles. France 24. <https://www.france24.com/fr/20200705-algérie-les-24-combattants-anticoloniaux-ont-été-enterrés-lors-d-obsèques-solennelles> (consulted on August 01, 2020)
- U.S. Embassy in Uruguay. (September 25, 2018). *Remarks by President Trump To the 73rd Session of the United Nations General Assembly*. <https://uy.usembassy.gov/remarks-by-president-trump-to-the-73rd-session-of-the-united-nations-general-assembly/> (consulted on September 27, 2018)
- Waldron, R., & Aaberg, T. M. (2016, April 20). *A-Scan biometry*. Medscape <https://emedicine.medscape.com/article/1228447-overview>
- WebMD. Apraxia: Symptoms, Causes, Tests, Treatments. <https://www.webmd.com/brain/apraxia-symptoms-causes-tests-treatments#1> (27-12-2018)

الفيديوهات

- Today News. (October 23, 2018). Trump News Conference October 23 2018- Trump Press Briefing Oct 23rd-Trump Press Conference oct 23 [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UVxKPQdG6fs> (consulted on November 06, 2018).

الأشكال والصور

- Biomedguide. (n. d.). *Broca's Area & Wernicke's Area: Speech and Language Comprehension* [Photograph]. <https://www.biomedguide.com/anatomy-and-physiology/the-nervous-system/brocas-area-and-wernickes-area/> (consulted on December 20, 2018)
- Bruns, A. D. (2016, October 17). *Middle ear function* [Photograph]. Medscape. <https://emedicine.medscape.com/article/874456-overview#a2> (consulted on December 20, 2018)

Moodmetric. (March 21, 2018). *Part I: Fight or Flight Reaction* [Photograph]. <https://moodmetric.com/fight-flight-response/> (consulted on December 18, 2019)

Quora. (n. d.). *Normal Vocal Cords. Inflamed Vocal Cords* [Photograph]. <https://www.quora.com/What-do-vocal-cords-look-like-when-you-have-a-very-sore-throat-or-laryngitis> (consulted on December 20, 2018).

Quote Master. (n. d.). *Quotes about Vocal Cords* [Photograph]. <https://www.quotemaster.org/Vocal+Cords> (consulted on December 15, 2018)

Zhang, R. (2019). The effect of meditation on concentration level and cognitive performance [Photograph]. *Global Journal of Health Science*, 11(1), 134-140. doi:10.5539/gjhs.v11n1p1

4mat 4learning. (n. d.). *About 4mat* [Photograph]. <https://4mat4learning.com.au/what-is-4mat/> (consulted on May 13, 2020)

مواقع القواميس

www.thefreedictionary.com
www.powerthesaurus.org
www.etymonline.com
www.merriam-webster.com
www.oxfordlearnersdictionaries.com
www.thefreedictionary.com
www.wordreference.com
www.phrases.org.uk

ملاحق البحث

ملحق 1

نص خطاب جو بايدن عقب الظفر بالانتخابات الأمريكية، 07 نوفمبر 2020

Joe Biden's victory speech

My fellow Americans, and the people who brought me to the dance: Delawareans. I see my buddy Tom, Senator Tom Carper, down there. And I think, I think Senator Coons is there. And I think the governor's around and ... is that Ruth Ann? And that's former Governor Ruth Ann Minner. Most importantly, my sisters-in-law, my and my sister, Valerie. Anyway.

Folks, the people of this nation have spoken. They've delivered us a clear victory, a convincing victory, a victory for we, the people. We've won with the most votes ever cast for a presidential ticket in the history of the nation. Seventy-four million.

Well, I must admit, it surprised me tonight. We're seeing all over this nation, all cities and all parts of the country, indeed across the world, an outpouring of joy, of hope, renewed faith in tomorrow to bring a better day. And I'm humbled by the trust and confidence you placed in me. I pledge to be a president who seeks not to divide but unify, who doesn't see red states and blue states, only sees the United States.

I'll work with all my heart, with the confidence of the whole people, to win the confidence of all of you. And for that is what America, I believe, is about. It's about people. And that's what our administration will be all about. I sought this office to restore the soul of America, to rebuild the backbone of this nation: the middle class. And to make America respected around the world again. And to unite us here at home.

It's the honor of my lifetime that so many millions of Americans have voted for that vision. And now the work of making that vision is real. It's a task, the task of our time.

Folks, as I said many times before, I'm Jill's husband. And I would not be here without her love and tireless support of Jill and my son Hunter, and Ashley, my daughter and all our grandchildren and their spouses and all our family. They're my heart.

Jill is a mom, a military mom, an educator. She has dedicated her life to education. But teaching isn't just what she does. It's who she is. For American educators, this is a great day for you all. You're going to have one of your own in the White House, and Jill is going to make a great first lady. I'm so proud of her.

I'll have the honor of serving with a fantastic vice president. You just heard from Kamala Harris, who makes history as the first woman, first Black woman, the first woman from South Asian descent, the first daughter of immigrants ever elected to this country. Don't tell me it's not possible in the United States. It's long overdue.

And we're reminded tonight of those who fought so hard for so many years to make this happen. Once again, America's bent the arc of the moral universe more toward justice. Kamala, Doug, like it or not, you're family. You become an honorary Biden, there's no way out.

All those of you who volunteered and worked the polls in the middle of a pandemic, local elected officials: You deserve a special thanks from the entire nation.

And to my campaign team and all the volunteers and all who gave so much of themselves to make this moment possible. I owe you. I owe you. I owe you everything.

And all those who supported us. I'm proud of the campaign we built. I'm proud of the coalition we put together, the broadest and most diverse coalition in history. Democrats, Republicans, independents, progressives, moderates, conservatives, young, old, urban, suburban, rural, gay, straight, transgender, white, Latino, Asian, Native American.

I mean it. And especially those moments when this campaign was at its lowest ebb, the African American community stood up again for me. You've always had my back, and I'll have yours.

I said at the outset, I wanted to represent this campaign to represent and look like America. We've done that. Now that's what I want the administration to look like and act like.

For all those of you who voted for President Trump, I understand the disappointment tonight. I've lost a couple of times myself. But now, let's give each other a chance.

It's time to put away the harsh rhetoric, lower the temperature, see each other again. Listen to each other again. And to make progress, we have to stop treating our opponents as our enemies. They are not our enemies. They are Americans. They're Americans.

The Bible tells us to everything there is a season, a time to build, a time to reap and a time to sow. And a time to heal. This is the time to heal in America.

Now, this campaign is over. What is the will of the people? What is our mandate? I believe it's this: America has called upon us to marshal the forces of decency, the forces of fairness. To marshal the forces of science and the forces of hope in the great battles of our time. The battle to control the virus, the battle to build prosperity, the battle to secure your family's health care. The battle to achieve racial justice and root out systemic racism in this country. And the battle to save our planet by getting climate under control.

The battle to restore decency, defend democracy and give everybody in this country a fair shot. That's all they're asking for. A fair shot.

Folks, our work begins with getting covid under control. We cannot repair the economy, restore our vitality or relish life's most precious moments, hugging our grandchildren, our children, our birthdays, weddings, graduations, all the moments that matter most to us, until we get it under control.

On Monday, I will name a group of leading scientists and experts as transition advisers to help take the Biden-Harris covid plan and convert it into an action blueprint that will start on January the 20th, 2021.

That plan will be built on a bedrock of science. It will be constructed out of compassion, empathy, and concern.

I will spare no effort — or commitment — to turn this pandemic around.

I ran as a proud Democrat. I will now be an American president. I will work as hard for those who didn't vote for me as (for) those who did.

Let this grim era of demonization in America begin to end, here and now.

The refusal of Democrats and Republicans to cooperate with one another is not due to some mysterious force beyond our control.

It's a decision. It's a choice we make.

And if we can decide not to cooperate, then we can decide to cooperate. And I believe that this is part of the mandate from the American people. They want us to cooperate.

That's the choice I'll make. And I call on the Congress, Democrats and Republicans alike, to make that choice with me.

The American story is about the slow, yet steady widening of opportunity.

Make no mistake: Too many dreams have been deferred for too long.

We must make the promise of the country real for everybody, no matter their race, their ethnicity, their faith, their identity, or their disability.

America has always been shaped by inflection points, by moments in time where we've made hard decisions about who we are and what we want to be.

Lincoln in 1860 — coming to save the Union.

FDR in 1932 — promising a beleaguered country a New Deal.

JFK in 1960 — pledging a New Frontier.

And twelve years ago, when Barack Obama made history, and told us, "Yes, we can."

We stand again at an inflection point.

We have the opportunity to defeat despair and to build a nation of prosperity and purpose.

We can do it. I know we can.

I've long talked about the battle for the soul of America.

We must restore the soul of America.

Our nation is shaped by the constant battle between our better angels and our darkest impulses.

It is time for our better angels to prevail.

Tonight, the whole world is watching America. I believe at our best America is a beacon for the globe.

And we lead not by the example of our power, but by the power of our example.

I've always believed we can define America in one word: Possibilities.

That in America everyone should be given the opportunity to go as far as their dreams and God-given ability will take them.

You see, I believe in the possibility of this country.

We're always looking ahead.

Ahead to an America that's freer and more just.

Ahead to an America that creates jobs with dignity and respect.

Ahead to an America that cures disease(s) like cancer and Alzheimers.

Ahead to an America that never leaves anyone behind.

Ahead to an America that never gives up, never gives in.

This is a great nation.

And we are a good people.

This is the United States of America.

And there has never been anything we haven't been able to do when we've done it together.

In the last days of the campaign, I've been thinking about a hymn that means a lot to me and to my family, particularly my deceased son Beau. It captures the faith that sustains me and which I believe sustains America.

And I hope it can provide some comfort and solace to the more than 230,000 families who have lost a loved one to this terrible virus this year. My heart goes out to each and every one of you. Hopefully this hymn gives you solace as well.

'And He will raise you up on eagle's wings,

Bear you on the breath of dawn,

Make you to shine like the sun,

And hold you in the palm of His Hand.'

And now, together — on eagle's wings — we embark on the work that God and history have called upon us to do.

With full hearts and steady hands, with faith in America and in each other, with a love of country and a thirst for justice, let us be the nation that we know we can be.

A nation united.

A nation strengthened.

A nation healed.

The United States of America.

God bless you.

And may God protect our troops.

ملحق 2

استبيان العينة للأداء القبلي

اسم ولقب الطالب.....

في إطار تحضير دراسة تجريبية في رسالة الدكتوراه الموسومة بـ "تدريس الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية في الترجمة الشفهية: دراسة تجريبية على طلبة الترجمة الشفهية ماستر 2، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2"، نشكركم على تفضلكم بالإجابة على الأسئلة التالية.

يرجى تقديم إجابات في الفراغات المناسبة حول أدائك الشخصي لترجمة الخطاب المقترح قبل بداية التدريب.

الجزء الأول : الكفاءات اللغوية

السؤال الأول

نعم	لا	إلى حد ما
		المصطلح
		هل كان اختيارك موفقا في المفردات على مستوى
		التضاد
		الترادف

السؤال الثاني

ضعيف	متوسط	جيد
		البنية
		ما تقيمك لدقة التراكيب النحوية في ترجمتك
		من ناحية
		الوظيفة

السؤال الثالث

إلى أي مدى تعتقد أن أدائك الترجمي احترام أسلوب الخطيب ؟ علل إجابتك.

.....

.....

.....

السؤال الرابع

لا	أحيانا	نعم
		الحروف
		هل واجهت صعوبة على مستوى فهم نطق
		الخطيب / اللمنة / التداخل الصوتي؟
		ربط الكلمات
		ربط الجمل

السؤال الخامس

ما الذي ركزت عليه للوصول إلى الفهم؟ (وحدة الترجمة)

.....

.....

.....

السؤال السادس

لا	نعم
	مثل أو حكمة
	مصطلح تخصصي
	عبارة اصطلاحية

هل انتبهت لوجود

كيف تعاملت معها إن أجبت بنعم؟

.....

.....

.....

الجزء الثاني: الكفاءات الفولغوية

السؤال السابع

ضعيف	متوسط	عالي

السمع

الإنصات

النطق

ما درجة قدرتك على

السؤال الثامن

ضعيف	متوسط	جيد

الذاكرة

التركيز

الانتباه

(أ) كيف تقيم قدراتك على مستوى

ب) في اعتقادك، ما هي العوامل التي كانت تحول دون مقدرتك على الاسترجاع، و/أو التركيز، و/أو الانتباه؟

.....

.....

.....

.....

السؤال التاسع

أ) صف شعورك النفسي عند الترجمة؟

.....

.....

ب) هل فكرت بالتوقف في الترجمة في وقت ما خلال أدائك؟ أذكر السبب في حال الإجابة "نعم".

نعم		لا	

السبب:

.....

ج) ما هي القرارات التي اتخذتها آنيا أثناء الترجمة؟

.....

.....

السؤال العاشر

هل كنت مرتاحا في مسابقة وتيرة الخطيب؟ أذكر السبب في حال الإجابة "لا".

نعم		لا	

السبب:

.....

السؤال الحادي عشر

نعم	لا	إلى حد ما

طريقة الإلقاء العامة لك

التحكم في الوقت

هل أنت راض عن

السؤال الثاني عشر

هل واجهتك بعض المعطيات الثقافية؟ اشرح ما نوعها وكيف تعاملت معها إذا كانت الإجابة "نعم".

☐☐ لا☐☐ نعم

الشرح:.....
.....
.....

الجزء الثالث: تقييم الأداء العام

السؤال الرابع عشر

(أ) أذكر أهم الصعوبات التي واجهت قبل، وأثناء، وبعد أدائك.

.....
.....
.....

(ب) في رأيك، ما هي النقصان التي تعاني منها؟

.....
.....
.....

(أ) إلى ما توعد هذه النقصان؟ اشرح ما إذا كانت متعلقة بالمستوى الشخصي لك، أو بأسباب أخرى.

.....
.....
.....

ملحق 3

استبيان الأداء البعدي للطلبة-النماذج من المجموعة أ

اسم ولقب الطالب.....

في إطار تحضير دراسة تجريبية في رسالة الدكتوراه الموسومة بـ "تدريس الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية في الترجمة الشفهية: دراسة تجريبية على طلبة الترجمة الشفهية ماستر 2، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2"، نشكركم على تفضلكم بالإجابة على الأسئلة التالية.

يرجى تقديم إجابات في الفراغات المناسبة حول أدائك الشخصي لترجمة الخطاب المقترح بعد التدريب.

الجزء الأول: الكفاءات اللغوية

السؤال الأول

نعم	لا	إلى حد ما
المصطلح		
هل كان اختيارك موفقا في المفردات على مستوى		
الترادف		
التضاد		

السؤال الثاني

ضعيف	متوسط	جيد
البنية		
ما تقييمك لدقة التراكيب النحوية في ترجمتك		
من ناحية		
الوظيفة		

السؤال الثالث

إلى أي مدى تعتقد أن أدائك الترجمي احترام أسلوب الخطيب ؟ علل إجابتك.

.....

.....

.....

السؤال الرابع

لا	أحيانا	نعم
الحروف		

ربط الكلمات	هل واجهت صعوبة على مستوى فهم نطق الخطيب / اللمنة / التداخل الصوتي؟
ربط الجمل	

السؤال الخامس

ما الذي ركزت عليه للوصول إلى الفهم؟ (وحدة الترجمة)

.....

.....

.....

السؤال السادس

لا	نعم
	مثل أو حكمة
	مصطلح تخصصي
	عبارة اصطلاحية

هل انتبهت لوجود

كيف تعاملت معها إن أجبت بنعم؟

.....

.....

.....

الجزء الثاني: الكفاءات الفولغوية

السؤال السابع

ضعيف	متوسط	عالي
السمع		
الإنصات		
النطق		

ما درجة قدرتك على

السؤال الثامن

ضعيف	متوسط	جيد
الذاكرة		
التركيز		
الانتباه		

كيف تقيم قدراتك على مستوى

السؤال التاسع

(أ) صف شعورك النفسي عند الترجمة؟

.....

.....

(ب) هل فكرت بالتوقف في الترجمة في وقت ما خلال أدائك؟ أذكر السبب في حال الإجابة "نعم".

نعم		لا	

السبب:

.....

(ج) ما هي القرارات التي اتخذتها آنيا أثناء الترجمة؟

.....

.....

السؤال العاشر

هل كنت مرتاحا في التفكير في أن هناك من يستمع لترجمتك؟ أذكر السبب في حال الإجابة "لا".

نعم		لا	

السبب:

.....

السؤال الحادي عشر

نعم	لا	إلى حد ما

طريقة الإلقاء

التحكم في الوقت

هل أنت راض عن

السؤال الثاني عشر

هل واجهتك بعض المعطيات الثقافية؟ اشرح ما نوعها وكيف تعاملت معها إذا كانت الإجابة "نعم".

نعم		لا	

الشرح:.....
.....
.....

الجزء الثالث: تقييم الأداء العام

السؤال الثالث عشر

(أ) هل تغيرت إجاباتك بالمقارنة مع الاستبيان القبلي؟ أذكر مستوى التغير إذا أجبت "نعم".

☐	لا	☐	نعم

التغير:.....
.....
.....

(ب) هل تعتقد أنك تحتاج تدريبات معينة؟ حددها إذا كانت الإجابة (نعم)

☐	لا	☐	نعم

الكفاءات:.....
.....
.....

ملحق 4

استبيان الأداء البعدي للطلبة-النماذج للمجموعة ب

اسم ولقب الطالب.....

في إطار تحضير دراسة تجريبية في رسالة الدكتوراه الموسومة ب "تدريس الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية في الترجمة الشفهية: دراسة تجريبية على طلبة الترجمة الشفهية ماستر 2، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2"، نشكركم على تفضلكم بالإجابة على الأسئلة التالية.

يرجى تقديم إجابات في الفراغات المناسبة حول أدائك الشخصي لترجمة الخطاب المقترح بعد التدريب.

الجزء الأول: الكفاءات اللغوية

السؤال الأول

نعم	لا	إلى حد ما
		المصطلح
		هل كان اختيارك موفقا في المفردات على مستوى
		الترادف
		التضاد

السؤال الثاني

ضعيف	متوسط	جيد
		البنية
		ما تقيمك لدقة التراكيب النحوية في ترجمتك
		من ناحية
		الوظيفة

السؤال الثالث

إلى أي مدى تعتقد أن أدائك الترجمي احترام أسلوب الخطيب ؟ علل إجابتك.

.....

.....

.....

السؤال الرابع

لا	أحيانا	نعم
		الحروف
		هل واجهت صعوبة على مستوى فهم نطق
		الخطيب / اللكنة / التداخل الصوتي؟
		ربط الكلمات
		ربط الجمل

السؤال الخامس

ما الذي ركزت عليه للوصول إلى الفهم؟ (وحدة الترجمة)

.....

.....

.....

السؤال السادس

لا	نعم
	مثل أو حكمة
	مصطلح تخصصي
	عبارة اصطلاحية

هل انتبهت لوجود

كيف تعاملت معها إن أجبت بنعم؟

.....

.....

.....

الجزء الثاني: الكفاءات الفولغوية

السؤال السابع

ضعيف	متوسط	عالي

السمع

الإتصالات

النطق

ما درجة قدرتك على

السؤال الثامن

ضعيف	متوسط	جيد

الذاكرة

التركيز

الانتباه

كيف تقيم قدراتك على مستوى

السؤال التاسع

أ) صف شعورك النفسي عند الترجمة؟

.....

.....

ب) هل فكرت بالتوقف في الترجمة في وقت ما خلال أدائك؟ أذكر السبب في حال الإجابة "نعم".

☐☐ لا☐☐ نعم

السبب:.....
.....

ج) ما هي القرارات التي اتخذتها أنيا أثناء الترجمة؟

.....
.....

السؤال العاشر

هل كنت مرتاحا في التعامل الشخصي مع الأفراد؟ أذكر السبب في حال الإجابة "لا".

☐☐ لا☐☐ نعم

السبب:.....
.....

السؤال الحادي عشر

نعم	لا	إلى حد ما

طريقة الإلقاء

التحكم في الوقت

هل أنت راض عن

السؤال الثاني عشر

هل واجهتك بعض المعطيات الثقافية؟ اشرح ما نوعها وكيف تم تعاملت معها إذا كانت الإجابة "نعم".

☐☐ لا☐☐ نعم

الشرح:.....
.....
.....

الجزء الثالث: تقييم الأداء العام

السؤال الثالث عشر

أ) هل تغيرت إجاباتك بالمقارنة مع الاستبيان القبلي؟ أذكر مستوى التغير إذا أجبت "نعم".

☐☐

لا

☐☐

نعم

التغير:

.....

.....

.....

.....

نعم	لا	إلى حد ما

ب) هل تعتقد أن التدريب على الكفاءات مناسباً
المختارة كان
ضروريا

ج) كيف تقيم أداؤك بعد التدريب على الكفاءات اللغوية والفولغوية في الترجمة الشفهية؟

.....

.....

.....

.....

د) ما تعليقك على مستويات الكفاءات اللغوية والفولغوية التي تدربت عليها؟

.....

.....

.....

.....

إعادة صياغة النص الانجليزي، (The story of my life synopsis), Keller, 2017).

Helen Keller's triumph over her blindness and deafness has become one of the most inspiring stories of our time. Through movies and plays most notably *The Miracle Worker*, which portrayed her relationship with her teacher, Anne Sullivan-Keller's life has become an emblem of hope for people everywhere. Here, in a book first published when she was a young woman, is Helen Keller's won story-complex, poignant, and filled with love.

With unforgettable immediacy, Helen's own words reveal the heart of an exceptional woman; her struggles and joy, including that memorable moment when she finally understands that Anne's finger-spelled letters w-a-t-e-r mean the fluid rushing over her hand. Helen Keller was always a compassionate and witty advocate for the handicapped, and her sincere and eloquent memoir is deeply moving for the sight and the blind, the deaf and the hearing.

"Her spirit will endure", said Senator Lister Hill at her funeral, "as long as man can read and stories can be told of the woman who showed the world there are no boundaries to courage and faith".

ملحق 6

قصيدة من "رسالة من المنفى" للشاعر محمود درويش (الديوان، شوهده في 20 جويلية 2020).

الليل - يا أمّاه ذنّب جائع سفاخ
يطارد الغريب أينما مضى...
ويفتح الآفاق للأشباح
وغابة الصفصاف لم تزل تعانق الرياح
ماذا جنينا نحن يا أمّاه؟
حتى نموت مرتين
فمرة في الحياة
ومرة نموت في الحياة
هل تعلمين ما الذي يملأني بكاء؟
هبي مرضتُ ليلة... وهذّ جسمي الداء!
هل يذكر المساء
مهاجراً أتى هنا ... ولم يعد إلى الوطن؟
هل يذكر المساء
مهاجراً مات بلا كفن؟
يا غابة الصفصاف ! هل ستذكرين
أن الذي رَمَوْه تحت ظلك الحزين
كأي شيء مَيّت إنسان ؟
هل تذكرين أنني إنسان
وتحفظين جثتي من سطوة الغربان؟
أمّاه يا أمّاه.
لمن كتبت هذه الأوراق
أي بريد ذاهب يحملها ؟
سُدّت طريق البر والبحار والآفاق...
وأنت يا أمّاه
ووالدي، وإخوتي، والأهل، والرفاق

لعلكم أحياء
لعلكم أموات
لعلكم مثلى بلا عنوان
ما قيمة الإنسان
بلا وطن
بلا عَلم
ودونما عنوان
ما قيمة الإنسان؟

تدريبات اللغة العربية: أخلاق الجماعات (لوبون، 2020، ص. ص. 41-42).

إذا أردنا من كلمة الأخلاق دوام الاحتفاظ بما اصطلح العموم على مراعاته وقمع النفس عن الاسترسال مع نزعات حب الذات، فليست الجماعة أهلاً لشيء من ذلك لشدة نزعتها وعدم ثباتها، لكن إذا أدخلنا ضمن معنى هذا اللفظ التخلق مؤقتاً ببعض الصفات كإهمال الذات والإخلاص والتتزه عن الغاية وتضحية النفس والميل إلى الإنصاف، جاز لنا أن نقول بأن الجماعات أهل للتجمل بأخلاق عالية.

أما السبب الذي حدا بالقليل من علماء النفس الذين بحثوا في أحوال الجماعات إلى الحكم عليها بانحطاط الأخلاق، فهو كونهم قصرُوا بحثهم على جهة الشر فيها أن أعمالها من هذه الجهة كثيرة.

نعم هذا هو الغالب في الجماعات، وعلته أن العصور الماضية تركت من شرها وخشونتها بقية اطمأنت في قلب كل واحد منا، والفرد لا يجراً على الاسترسال مع هذه البقية حذر الوبال الذي تجره عليه. أما الجماعة فغير مسؤولة عن أعمالها، فإذا هو انخرط فيها أمن العقاب ونشط من عقله فاتبع هواه. لا ترى أنه لما يجراً على الشر مع أمثاله مال به إلى الحيوان فواصله بالأذى. فشهوة الإيذاء عند الجماعة من طبيعة شهوة الصيد عند المغرمين به، فهي تفترس الرجل إذا غضبت فلا تأخذها شفقة ولا يثنيها حنان، وهم يجتمعون زمراً زمراً ليشهدوا بقلوب قاسية كلابهم تمزق بأنيابها الوعل الضعيف، والكل في نظر الحكيم وحش مفترس.

بقي أن الجماعة كما أنها أهل لارتكاب القتل والتدمير بالنار وكل أنواع الجرائم، هي أهل للإخلاص في العمل ولتضحية المنافع الذاتية والنزاهة بدرجة أرقى مما يقدر الفرد، بل هي أقرب منه إلى تلبية من يناديها باسم الشرف والفخر أو باسم الدين والوطن إلى حد المخاطرة بالأرواح. [...] فالجماعة دون الفرد أهل لعظائم الأعمال في باب النزاهة والإخلاص، وكم من جماعة تقدمت إلى الموت في سبيل معتقدات وأفكار وكلمات كانت

تكاد لا تفقه شيئاً من معانيها، حتى إن الجماعة التي تقوم بالاغتصاب إنما تغتصب لصدور الإشارة بذلك إليها أكثر من ميلها لنيل الزيادة في الأجر الزهيد الذي اقتتعت به من قبل، لأن المصلحة الذاتية قلما تكون سببا قويا لحركات الجموع، وهي على التقريب السبب الوحيد في عمل الفرد، فليست هي التي ساقطت الجمع الغفير من الجموع إلى الحروب من دون أن يدرك السبب فيها ولا الغرض منها، ولا هي التي جعلتهم يتساقطون على عجل بين يدي الموت كالمقبرة يسحرها الصياد بمرآته فتدنو إليه.

قصيدة صوت صفير البلبل المنسوبة للأصمعي (الديوان، شوهد في 14 ديسمبر 2020)

صوت صفير البلبل	هيج قلبي الثمل
الماء والزهر معاً	مع زهر لحظ المقل
وأنت يا سيد لي	وسيدي ومولى لي
فكم فكم تيمني	غزِيلٌ عَقِيقلي
قطّفته من وجنة	من لثم ورد الخجل
فقال لا لا لا لا لا	وقد غدا مهروِل
والخوذ مالت طرباً	من فعل هذا الرجل
فولولت وولولت	ولي ولي يا ويل لي
فقلت لا تولولي	وبيني اللؤلؤ لي
قالت له حين كذا	انهض وجد بالنقل
وفتية سقونني	قهوة كالعسل لي
شممتها بأنفي	أزكى من القرنفل
في وسط بستان حلي	بالزهر والسرور لي
والعود دندن دنا لي	والطبل طبطب طب لي
طب طبطب طب طبطب	طب طبطب طبطب لي
والسقف سق سق سق لي	والرقص قد طاب إلي
شوى شوى وشاهش	على ورق سفرجل
وغرد القمري يصيح	ملل في ملل
ولو تراني راكباً	على حمار أهزل

يمشي على ثلاثة	كمشية العرنجل
والناس ترجم جملي	في السوق بالقفل
والكل كعكع كعكع	خلفي ومن حويلي
لكن مشيت هارباً	من خشية العقنق
إلى لقاء ملك	معظم مبجل
يأمر لي بخلعة	حمراء كالدم دمي
أجر فيها ماشياً	مبغداً للذيل
أنا الأديب الألمعي	من حي أرض الموصل
نظمت قطعاً زخرفت	يعجز عنها الأدب لي
أقول في مطلعها	صوت صفير البلب

تدريبات المستوى الجسدي والحسي. الجمل صعبة النطق باللغة الانجليزية

32. Peter Piper picked a peck of pickled peppers A peck of pickled peppers Peter Piper picked If Peter Piper picked a peck of pickled peppers Where's the peck of pickled peppers Peter Piper picked? 33. Betty Botter bought some butter But she said the butter's bitter If I put it in my batter, it will make my batter bitter But a bit of better butter will make my batter better So it was better Betty Botter bought a bit of better butter 34. She sells seashells by the seashore 35. I scream, you scream, we all scream for ice cream 36. I saw Susie sitting in a shoeshine shop 37. Susie works in a shoeshine shop. Where she shines she sits, and where she sits she shines 38. Can you can a can as a canner can can a can? 39. I have got a date at a quarter to eight; I'll see you at the gate, so don't be late 40. You know New York, you need New York, you know you need unique New York 41. If a dog chews shoes, whose shoes does he choose? 42. I thought I thought of thinking of thanking you 43. I wish to wash my Irish wristwatch 44. Willie's really weary 45. A big black bear sat on a big black rug 46. He threw three free throws 47. So, this is the sushi chef 48. Four fine fresh fish for you 49. Six sticky skeletons (x3)	1. She sees cheese (x3) 2. Truly rural (x3) 3. Good blood, bad blood (x3) 4. Ed had edited it. (x3) 5. We surely shall see the sun shine soon 6. Fred fed Ted bread, and Ted fed Fred bread 7. Willie's really weary 8. Tom threw Tim three thumbtacks 9. Two tried and true tridents (x3) 10. Rolling red wagons (x3) 11. All I want is a proper cup of coffee, Made in a proper copper coffee pot I may be off my dot But I want a cup of coffee From a proper coffee pot. 12. I slit the sheet, the sheet I slit, and on the slitted sheet I sit 13. Three thin thinkers thinking thick thoughtful thoughts. 14. I wish to wish the wish you wish to wish, but if you wish the wish the witch wishes, I won't wish the wish you wish to wish. 15. A skunk sat on a stump and thunk the stump stunk, but the stump thunk the skunk stunk 16. Lesser leather never weathered wetter weather better 17. How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck wood? He would chuck, he would, as much as he could, and chuck as much wood As a woodchuck would if a woodchuck could chuck wood 18. How can a clam cram in a clean

50. Flash message (x3) 51. Red lorry, yellow lorry (x3) 52. Thin sticks, thick bricks (x3) 53. Stupid superstition (x3) 54. Rolling red wagons (x3) 55. Ingenious iguanas improvising an intricate impromptu on impossibly-impractical instruments. 56. These thousand tricky tongue twisters trip thrillingly off the tongue. 57. One-One was a racehorse. Two-Two was one, too. When One-One won one race, Two-Two won one, too. 58. But the thought I thought wasn't the thought I thought I thought. If the thought I thought I thought had been the thought I thought, I wouldn't have thought so much. 59. For they'll beat a tattoo at twenty to two A rat-tat-tat-Tat-tat-tat-Tat-tat-tat-too And the dragon will come when he hears the drum, At a minute or two to two today At a minute or two to two.	cream can? 19. Fuzzy Wuzzy was a bear. Fuzzy Wuzzy had no hair. Fuzzy Wuzzy wasn't fuzzy, was he? 20. Amidst the mists and coldest frosts, With stoutest wrists and loudest boasts, He thrusts his fists against the posts, And still insists he sees the ghosts. 21. I wish to wash my Irish wristwatch 22. Of all the felt I ever felt, I never felt a piece of felt which felt as fine as that felt felt, when first I felt that felt hat's felt. 23. Near an ear, a nearer ear, a nearly eerie ear 24. Eve eating eagerly elegant Easter eggs. 25. Red Buick, blue Buick (x3) 26. Eleven benevolent elephants (x3) 27. Which witch is which? (x3) 28. Snap crackle pop (x3) 29. If you notice this notice, you will notice that this notice is not worth noticing. 30. Nine nice night nurses nursing nicely. 31. I thought a thought.

نص الترجمة المنظورة. (What is the Respiratory System?) (راتيني (Ratini)،
 2019؛ Respiratory System، فقرتين، 1 و 3).

What is the Respiratory System?

The respiratory system is the organs and other parts of your body involved in breathing, when you exchange oxygen and **carbon dioxide**.

How Do We Breathe?

Breathing starts when you inhale air into your nose or mouth. It travels down the back of your throat and into your **windpipe**, which is divided into air passages called **bronchial tubes**.

For your lungs to perform their best, these airways need to be open. They should be free from inflammation or **swelling** and **extra mucus**.

As the bronchial tubes pass through your lungs, they divide into smaller air passages called **bronchioles**. The bronchioles end in tiny balloon-like air sacs called **alveoli**. Your body has about 600 million alveoli.

The alveoli are surrounded by a **mesh of tiny blood vessels** called **capillaries**. Here, oxygen from inhaled air passes into your blood.

After absorbing oxygen, blood goes to your heart. Your heart then pumps it through your body to the cells of your **tissues** and organs.

ملحق 11

بطاقات تحويل الأرقام (0-9) في تدريب الذاكرة قصيرة المدى (الملا، 2007، ص. 92).

	5=سنارة		0 = كرة
	6=خرطوم فيل		1 = شجرة
	7=جرف جبل		2 = وزه
	8 = ساعة رملية		3 = قلب
	9 = بالون		4 = قارب شراعي

ملحق 12

بطاقة العشرين رقم عشوائي في تدريب الذاكرة قصيرة المدى

7	3	0	3
5	4	5	6
9	5	6	3
3	1	8	4
0	7	1	6

وفي المرحلة الثانية، نعرض عليهم الأعداد التالية :

9284992 (ث	583 / 930 / 672 / 435 (ب
2502924686 (ج	2823 / 4930 / 3829 (ت

ملحق 13

بلدان وعواصم ولغات وجنسيات في تدريب الذاكرة العاملة

الرقم	البلد	العاصمة
01	Norway النرويج	Oslo أوسلو
02	Montenegro الجبل الأسود	Podgorica بودغوريتشا
03	Bulgaria بلغاريا	Sofia صوفيا
04	Romania رومانيا	Bucharest بوخارست
05	Somalia الصومال	Mogadishu مقديشو
06	Cyprus قبرص	Nicosia نيقوسيا
07	Hungary المجر	Budapest بودابست
08	Gabon الغابون	Libreville ليبرفيل

الرقم	اللغة الرسمية	الجنسية
01	Norwegian النرويجية	Norwegian نرويجي
02	Montenegrin المونتنيغرية	Montenegrin مونتينيغري
03	Bulgarian البلغارية	Bulgarian بلغاري
04	Romanian الرومانية	Romanian روماني
05	Somali / الصومالية / Arabic العربية	Somali / صومالي
06	Greek / اليونانية / Turkish التركية	Cypriot قبرصي
07	Hungarian المجرية	Hungarian مجري
08	French فرنسية	Gabonese غابوني

ملحق 14

أسماء آخر عشرة رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية إلى غاية 2019 في تدريب
الذاكرة طويلة المدى (Whitehouse، شوهد في 11 ديسمبر 2020).

الرقم	الرئيس
01	Lyndon B. Johnson
02	Richard M. Nixon
03	Gerald R. Ford
04	James Carter
05	Ronald Reagan
06	George H. W. Bush
07	William J. Clinton
08	George W. Bush
09	Barack Obama
10	Donald J. Trump

ملحق 15

النص المكتوب باللغة الانجليزية، *The late middle age* (ماك داول (McDowall)،
2008، ص. 43)

The late middle age

The fourteenth century was disastrous for Britain as well as most of Europe because of the effect of wars and plagues. Probably one-third of Europe's population died of plague. Hardly anywhere escaped its effects.

Britain and France suffered, too, from the damages of war. In the 1330s England began a long struggle against the French Crown. In France villages were raided or destroyed by passing armies. France and England were exhausted economically by the cost of maintaining armies. England had the additional burden of fighting the Scots, and maintaining control of Ireland and Wales, both of which were trying to throw off English rule.

It is difficult to measure the effects of war and plague on fourteenth-century Britain, except in deaths. But undoubtedly one effect of both was an increasing challenge to authority. The heavy demands made by the king on gentry and merchants weakened the economic strength of town and countryside but increased the political strength of the merchants and gentry whenever they provided the king with money. The growth of an alliance between merchants and gentry at this time was of the greatest importance for later political developments, particularly for the strength of Parliament against the king in the seventeenth century, and also for the strength of society against the dangers of revolution at the end of the eighteenth century. Finally, the habit of war created a new class of armed men in the countryside, in place of the old feudal system of forty days' service. These gangs, in reality local private armies, damaged the local economy but increased the nobles' ability to challenge the authority of the Crown. Already in 1327 one king had been murdered by powerful nobles, and another one was murdered in 1399. These murders weakened respect for the Crown, and encouraged repeated struggles for it amongst the king's most powerful relations. In the following century a king, or a king's eldest son, was killed in 1462, 1471, 1483 and 1485. But in the end the nobles destroyed themselves and as a class they disappeared.

ملحق 16

صور ثابتة تعرض كلها في صورة واحدة.



ملحق 17

لافتة مرور: طريق ممنوع على الشاحنات (الوزن الثقيل)



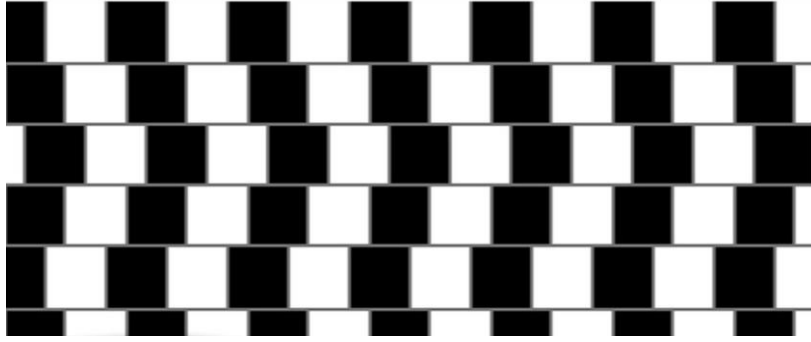
ملحق 18

صور متتالية: تعرض الصور الواحدة تلو الأخرى



ملحق 19

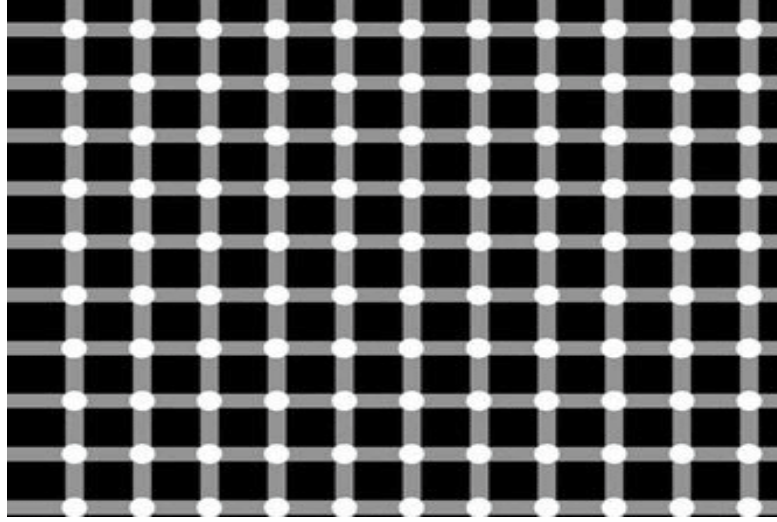
الصورة الأولى في التدريب الثنائي المتجانس في كفاءة التركيز



ملاحظة: يمثل الشكل خطوط متوازية متراصة أفقيا فوق بعضها البعض ، تتخللها مربعات بالأبيض والأسود مما يعطني انطباعا بصريا بأنها خطوط منحنية وغير مستقيمة ولامتوازية من (فوتورا ساينسز Futura Sciences) (www.futurasciences.com) . (https://www.futura-sciences.com/sciences/photos/photos-top-15-illusions-optique-plus-surprenantes-691/photos-illusion-mur-cafe-decrite-richard-gregory-4670/) (شاهد في 29 نوفمبر 2020)

ملحق 20

الصورة الثانية في التدريب الثنائي المتجانس في كفاءة التركيز



ملاحظة: نقاط بيضاء بالنظر تتداخل مع نقاط سوداء، وفي الأصل هي بيضاء فقط من (جيرار فري (Gerard Free). (<http://villemin.gerard.free.fr/Humour/Illusion.htm>) (شوهده في 29 نوفمبر 2020) (شوهده في 29 نوفمبر 2020).

ملحق 21

صورة المادة الأولى في التدريب الثنائي المتجانس المختلط



ملاحظة: سبعة أعمدة صفراء فاتحة مرتبة على نحو يظهر ثلاثة أزواج من هيئة أشخاص متقابلين مثني
مثني من (بينتراست (Pinterest). (<https://www.pinterest.es/pin/332844228682807003/>) (شاهد
في 29 نوفمبر 2020).

ملحق 22

المادة البصرية الثانية: نص مكتوب. *The young queen* (بروكليهارست) (Brocklehurst)،
2013، ص. 6).

People often picture Queen Victoria as she was in her last years of her reign-a grumpy, disapproving old lady. But this was far from true of the teenage girl who came to the throne. Although Victoria always took her royal duties very seriously, her dairies show that she was passionate and fun-loving too. As a girl, she enjoyed dressing in bright silks for the opera and attending lavish balls at Buckingham Palace.

Victoria was born in Kensington Palace, in London, in 1819 and christened Alexandria Victoria. Her uncle William IV, and his wife had no surviving children, so it soon became clear that Victoria would succeed him to the throne.

The young heiress had a strict, lonely upbringing, with little company apart from her over-protective mother and her governess. Despite her solitude, Victoria was a lively, playful child who enjoyed painting, riding, singing and dancing.

المادة الثانية: بصرية (نص باللغة العربية): الفلاحة (بلغيث، 2009، ص. ص. 246-247)

بلغت الحضارة في الأندلس درجة مزدهرة وكان التشجيع من طرف الملوك والأمراء دافعا للبحث والتأليف وميدان الفلاحة هو الآخر مع علماء ومفكرين أصحاب تجارب ميدانية في الزراعة والبيطرة.

وقد كان علماء الفلاحة بالأندلس في قمة تطويرهم للعلوم الفلاحية والبيطرة، حيث جابوا أقطار الدنيا للبحث عن أنواع النباتات الطبية والأزهار الجيدة وقد تفننوا في رسم وبناء الحدائق التي اشتهر بها أهل الأندلس الذين أقاموا القرى الفلاحية والمنايا والجنايا والبساتين، أما البستنة والحدائق العامة بالمدن والقصور هي آيات تطور الفلاحة والعلوم الخاصة بالزهور وأنواع الأمراض التي لها النباتات.

أن عبقرية الطنغري وابن بصال وابن العوام تدل على عبقرية المسلمين وما وصلوا إليه من عبقرية فقد كانوا عظماء وفلاسفة ونوابغ في الفنون والعلوم النظرية والتطبيقية، ولم يكونوا نقالة لكتب وبحوث ونظريات غيرهم، كما يعتقد بعض الجاحدين لفضائل العرب والمسلمين في بناء قواعد العلم الحديث، فهم الذين بنوا الأسس العلمية بأمانة وإخلاص.

2 U.S. Code Title 2— *THE CONGRESS* (Legal Information Institute, شوهذ في
23) ديسمبر 2020

CHAPTER 2—ORGANIZATION OF CONGRESS (§§ – 30b)

§ 2a. Reapportionment of Representatives; time and manner; existing decennial census figures

(a)

On the first day, or within one week thereafter, of the first regular session of the Eighty-second Congress and of each fifth Congress thereafter, the President shall transmit to the Congress a statement showing the whole number of persons in each State, excluding Indians not taxed, as ascertained under the seventeenth and each subsequent decennial census of the population, and the number of Representatives to which each State would be entitled under an apportionment of the then existing number of Representatives by the method known as the method of equal proportions, no State to receive less than one Member.

(b)

Each State shall be entitled, in the Eighty-third Congress and in each Congress thereafter until the taking effect of a reapportionment under this section or subsequent statute, to the number of Representatives shown in the statement required by subsection (a) of this section, no State to receive less than one Member. It shall be the duty of the Clerk of the House of Representatives, within fifteen calendar days after the receipt of such statement, to send to the executive of each State a certificate of the number of Representatives to which such State is entitled under this section. In case of a vacancy in the office of Clerk, or of his absence or inability to discharge this duty, then such duty shall devolve upon the Sergeant at Arms of the House of Representatives.

ملحق 25

صورة ملك انجلترا، جايمل الثاني



ملاحظة: مورغن، ك. أ. (Morgan, K.O.). (1984). من *The Oxford illustrated history of Britain*, ص. 339.

Queen Rania's Speech at XIN Philanthropy Conference 2018 - Hangzhou, China

September 05, 2018

Thank you, Rilly, for that introduction. And thank you, Jack for your leadership, and for hosting this important gathering.

This is an exciting time to be in China. All around us are signs of a nation on the rise.

I'm grateful for the close relationship our two countries share – and particularly for China's strong support of refugees in Jordan.

And I am here today because the world needs more of your hopeful, dynamic energy.

As a global community, we face serious challenges. Challenges as acute as hunger and as sweeping as climate change; as old as extremism and as new as artificial intelligence.

But anyone who doubts that we are equal to these challenges need only look to China.

From the Great Wall to Hangzhou's Grand Canal to the Shanghai skyline, China's landscape is studded with monuments to human ingenuity.

To view these structures is to be reminded that human beings are capable of extraordinary things because we are driven by the impulse to try.

And when it comes to giving, that impulse to try transcends cultures, generations, and geographies.

I think that's because giving is a central piece of what makes us human.

Generosity is not merely a virtue – it has been vital to our survival. In fact, the latest science suggests it is actually hardwired into our biology.

Neuroscientists have found that the act of donating to a worthy cause stimulates pleasure pathways in our brains.

And that's not all. The researchers found that participants actually got more pleasure when they were giving money away than when they were receiving it themselves.

It turns out, as human beings, we derive intrinsic benefit from doing selfless work.

Giving isn't only the right thing to do, in the sense of helping others. Giving is also the best thing to do, in the sense of helping ourselves.

It is the product of our heads and of our hearts. It is the expression of both logic and love. It's where passion meets purpose.

Nowhere is this compassionate combination more apparent than in the case of education.

As you may be aware, in my region, education is in a state of crisis. Civil war and armed conflict dominate the news headlines, but hidden behind them is another tragedy: violence and forced displacement are preventing more than 15 million of our children from attending school.

In Jordan, where we have taken in more than 155,000 school-age refugees, our public education system has been strained to breaking point, and many of our own children are not learning the skills they will need to meet the demands of tomorrow's job market.

Education is the birthright of every child, the gift of accumulated wisdom passed down through generations. Ask the mother who treks great distances and spends her last savings to send her children to school... ask the teacher who works long hours for low wages... and they will both tell you: educating our children is an act of love.

Of course, education is also logical. It is the source of all human progress, the antidote to extremism, and the foundation of any peaceful society.

In Jordan, we understand this. My country does not produce oil. We are one of the most water-poor nations in the world. Our single greatest natural resource has always been our human capital. But the crisis in our education system has put that resource in jeopardy.

This is our natural disaster, our tsunami, our earthquake. Except, instead of hitting all at once, it's happening in slow motion, gradually robbing a young generation of its potential.

We need the world to wake up to this crisis – to bring the same sense of urgency, innovation, and generosity to this issue as it has to other international emergencies.

Because this is not just a crisis for Jordan or the Arab World. Our young people can be the global community's next great scientists, engineers, doctors, philosophers, and leaders. They can help the world combat climate change, poverty, terrorism, and disease. But only if they are given a fighting chance to participate.

Solving this crisis will take a global movement fueled by logic and by love. Cultivating this movement has become my most passionate pursuit. Five years ago, I founded the Queen Rania Foundation to serve as a launchpad for these efforts, and a hub for new educational models and partnerships.

Two years later, we partnered with Harvard University and MIT to launch Edraak, a free, open-source, online learning platform that brings quality education to Arabic-speaking students everywhere – including those confined to conflict zones and refugee camps.

And the good news is, we are making progress. In our first few years, Edraak has already reached close to 2 million learners. Now, we're on a mission to reach multiples more.

The Jack Ma Foundation has been an incredible partner and supporter of our work. As a former English teacher, and now a champion for education, Jack understands the powerful combination of logic and love.

And because he has spent time in the classroom, he also understands something else, something just as important to our philanthropy: the reality of life on the ground.

We need our head and our heart to act collectively on our biggest challenges, especially those that may seem too diffuse or too distant to touch our own lives. But we also need to support people working at the grassroots who use their own life experiences to find solutions to everyday problems.

The theme of today's conference is "Believe in the Power of Small." And we don't have to look far to find examples of grassroots efforts that are making a big difference.

Take the team at Lively Green Color in Chengdu, whose dedicated volunteers are using composting, urban gardening, and more to reduce waste throughout the region's urban centers.

Or consider Rawan Barakat, a blind woman from my country who is building a library of Arabic language audiobooks for students of all abilities.

Or Omar Alshakal, a Syrian refugee who swam 14 hours to safety in Greece, and now coordinates rescue missions for others attempting the perilous journey.

Yes, small can be powerful. What starts small can grow. And when a nation of one billion acts with logic and love, you can create ripple effects that travel further than you ever imagined possible.

That is not to suggest that this work is easy, or that it's always rewarding. Far from it. At times you will be tempted to throw your hands up in frustration, or bury your head in the sand, or turn away and run from the problems around you.

But I know you will keep coming back anyway. Because we are all bound to each other. Because our survival depends on it. Because even against extraordinary odds, we cannot suppress our very human impulse to try.

The Great Wall, the Grand Canal, the Shanghai skyline... these engineering marvels pale in comparison to the better world you will build.

Thank you. Xiè xie.

ملحق 27

أرقام تدريب القراءة السريعة

94	94	93	04	65
07	96	86	28	67
38	72	87	43	32
61	55	94	68	92
36	63	66	92	50
75	24	67	85	89
93	12	66	64	42
85	29	03	06	56
58	76	25	34	75
758	647	576	980	00
456	425	028	423	868
039	543	253	324	838
584	847	756	121	950
534	093	938	422	029
214	758	383	546	428
091	029	859	768	859
783	104	577	879	958
242	741	039	986	020
654	019	983	545	947
232	738	242	314	342
768	348	423	540	658
976	095	765	993	874
643	546	876	235	892
543	987	083	546	022
987	768	096	242	546
4728	8697	7383	6564	0987
5436	7543	9227	6475	2490
6577	4235	7748	7467	4325
8765	2544	9467	3652	5354
9795	6577	4258	0292	3464
4235	8779	5734	0254	5918
0902	2542	5346	6566	1257
2423	0923	7428	6457	5534
5436	4248	0826	8797	6547
7657	2002	9724	8584	7548
6843	2432	0922	6568	7540
2547	5345	7528	6547	9238
2452	5346	5432	4634	6574
4564	4535	5346	5346	1230
4656	5345	8796	6109	6747
2092	9769	5847	3124	7686
02928	52485	65090	35335	85496

94858	65246	02942	98565	57685
62172	69797	25437	01735	76547
93485	74385	64745	92714	14325
98451	13424	34667	84503	08590
17238	45455	46226	54215	76538
09345	97214	34323	45476	93758
91924	74566	35465	43627	45246
08298	94876	46565	46391	42625
12537	09454	24345	25754	57667
53457	45465	25460	09034	98045
42156	78458	84933	35454	34645
47542	04950	83457	24556	09325
94832	06895	73827	43091	31246
578346	875844	849382	454935	543534
059732	351654	938459	453455	167696
234624	435748	654783	454306	624565
456547	625876	645779	092860	654755
547534	564922	591010	982365	891482
586545	565987	234513	875163	564784
879876	092389	576869	873467	389219
097679	814657	576334	945863	641764
315623	624786	423542	974584	837539
453546	485784	853478	874684	098145
565745	109710	748375	627816	984597
542315	019284	823782	485743	456902
454354	454367	805955	435894	234589
436436	465758	436537	456436	258764
983529	546457	565462	975894	098427
082836	576576	468236	354636	543268
764123	534637	543068	365783	345645
873487	864986	092418	767348	657837
476137	628734	258395	875863	768445
534666	049354	625664	972384	542366
625365	094232	765844	854687	647326
415357	574930	148932	983498	432657
874587	785655	647319	958674	563457
832791	616214	632782	756879	094039

I Have a Dream «Martin Luther King, Jr.

delivered 28 August 1963, at the Lincoln Memorial, Washington D.C.

I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal."

I have a dream that one day on the red hills of Georgia, the sons of former slaves and the sons of former slave owners will be able to sit down together at the table of brotherhood.

I have a dream that one day even the state of Mississippi, a state sweltering with the heat of injustice, sweltering with the heat of oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice.

I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.

I have a *dream* today!

ملحق 29

قائمة الكلمات العشوائية في تدريب العرض الشخصي

الرقم	الاسم	الفعل	الصفة	اللغة
01	اتحاد	صنع	عادل	1
02	حقوق	افتتح	منسي	2
03	إذاعة	احتفل	حليم	1
04	إنسانية	أعتق	صادق	2
05	ملحق	ألف	عميق	1
06	خريطة	اكتشف	خفيف	2
07	جمهورية	خاّط	متعاون	1
08	إلكترون	حكم	متردد	2
09	سفن	يزقزق	منفتح	1

ملحق 30

استمارة معلومات العينة

اسم ولقب الطالب.....

في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه موسومة بـ "تدريس الكفاءات اللغوية والكفاءات الفولغوية في الترجمة الشفهية: دراسة تجريبية على طلبة الترجمة الشفهية ماستر 2، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2"، تُقدّم لكم، زملائي الأعزاء، هذه الاستمارة للتمكن من ضبط المعلومات الخاصة بكم لأخذها بعين الاعتبار في الدراسة التجريبية عند وصف العينة.

نعلمكم أنكم ستذكرون في الأطروحة بالرموز المقدمة لكل واحد منكم، أي أن أسماءكم لن تذكر للحفاظ على السرية التامة للمتدرب (مثال: الطالب الأول من المجموعة أ، الطالب الأول من المجموعة ب، من جهة. ومن جهة أخرى، ذلك أن الاسم ليس من متطلبات الدراسة. عليه، سيتمح لاحقاً كل متدرب رقماً يحافظ عليه طيلة مدة التدريب.

نرجو منكم ملأ الاستمارة بعناية، ألياً، وردها على نفس الحساب الذي أرسلت منه.

نشكركم بداية على تعاونكم الفعال والمفيد جداً في الدراسة.

الاسم:.....	اللقب:.....
تاريخ الميلاد:.....	الهاتف:.....
الليسانس المتحصل عليه (ترجمة أو لغة انجليزية):.....	
سنة التخرج (الليسانس):.....	جامعة التخرج عند الليسانس:.....
سنة التخرج (الماستر):.....	

الخبرة المهنية في الترجمة الشفهية قبل أو بعد التخرج، رسمياً أو غير رسمياً (أذكر أي تفصيل، حتى لو لم توجد):.....

ما الذي دفع بك للمشاركة في هذه الدراسة التجريبية؟:.....

ما هي توقعاتكم من التدريب؟:.....

ما هي النقائص التي تريد تغطيتها من خلال هذا التدريب؟:.....

هل أنت متحمس للمشاركة في التدريب؟:.....

لماذا (في حال نعم، أو لا):.....

ما الذي كنت تنتظره من خلال دراستك للترجمة الشفهية في سنتي الماستر (المواد، الكفاءات، المعارف، إلخ):.....

سرد المصطلحات عربي - انجليزي¹⁷

الرقم	المصطلح العربي	المصطلح الانجليزي
01	اتجاه اللغة	Directionality
02	الاتساق	Cohesion
03	الإخبارية	Informativity
04	اختيار (في الأسلوبية)	Choix
05	أخطاء التكافؤ	Denotative equivalence error
06	أخطاء نحوية	Gramatical deficiencies
07	الأداء المعرفي	Cognitive performance
08	إدارة الوقت	Time management
09	الأدرينالين	Adrenaline or epinephrine
10	أدوات الكمية	Quantifiers
11	ازدواجية اللغة	Bilinguism
12	استجابة نفسحيوية	Psychobiological response
13	استمارة تغذية راجعة	Feedback
14	أسلوب	Style
15	أسلوبية	Stylistics
16	أسلوبية خارجية	Stylistique externe (fr)
17	أسلوبية داخلية	Stylistique interne (fr)
18	أسلوبية مقارنة	Stylistique comparative (fr)
19	أفعال الكلام	Acts of speech
20	انتباه نشط	Active attention
21	انزياح	Écart (fr)
22	إنسان العين	Pupils

¹⁷ أشرنا إلى المصطلحات المذكورة بالفرنسية ب (fr)

Coherence	الانسجام	23
Déviation	انعطاف	24
Descriptive fallacy	الإيهام الوصفي	25
Middle ear	الأذن الوسطى	26
Binaural	الأذنين معا	27
Anticipation	تنبؤ	28
Retrieval	استرجاع (المعلومة)	29
Fluent runs	الاسترسال الفصيح	30
Exploration	الاستكشاف	31
Listening	استماع	32
Stylistique	الأسلوبية	33
Motor speech disorder	اضطراب حركي	34
Reproducible	إعادة الأداء	35
Paraphrasing	إعادة صياغة	36
Codependency	اعتماد مشترك	37
Peer dependency	الاعتمادية على الزميل	38
Articulation	الإفصاح	39
Circulatory system inflammation	التهاب جهاز الدورة الدموية	40
Laryngitis	التهاب الحنجرة	41
Fidélité informationnelle de l'interprète	أمانة الترجمان في المعلومة	42
Context-specific examples	أمثلة سياقية محددة	43
Autoimmune diseases	أمراض المناعة الذاتية	44
Phonation	الإنتاج الصوتي	45
Attention	الانتباه	46
Language conversion	الانتقال بين لغات الترجمة	47
(Interpreting) modes	أنماط (الترجمة الشفهية)	48
(Interpreting) types	أنواع (الترجمة الشفهية)	49
Broca	باحة بروكا	50
Wernicke	باحة فيرنিকা	51

Dysphonia	بحة الصوت	52
Visual accoustic	البصرية	53
Pharynx	البلعوم	54
Learning environment	البيئة تعلمية	55
Arrested developement	التطور المثبط	56
Infraglottic cavities	التجاويف ما فوق المزمار	57
Déverbalisation (fr)	التحرر اللفظي	58
Stress management	التحكم في الضغط النفسي	60
Storage	التخزين	61
Didactics	التخصص التعليمي	62
Interdisciplinarity	التخصص البيني	63
Pragmatics	تداولية	64
Note taking	تدوين الملاحظات	65
Syntax	تراكيب (الجمل)	66
Interprète actif (fr)	الترجمان الفاعل	67
Active or visible interpreter	ترجمان فعال	68
Passive or invisible interpreter	ترجمان محايد	69
Facilitator	ترجمان ميسر	70
Mediator	ترجمان وسيط	71
Interprète pivot (fr)	ترجمان محوري	72
Contact interpreting	ترجمة الاتصال	73
Consecutive interpreting	ترجمة تتبعية	74
Three-cornered interpreting	ترجمة ثلاثية المحاور	75
Dialogue interpreting	ترجمة الحوار	76
Ad hoc interpreting	ترجمة خاصة	77
Public service interpreting	ترجمة الخدمة العمومية	78
Retour interpreting	ترجمة راجعة	79
Quasi-simultaneous interpreting	ترجمة شبه فورية	80
Interpretation	ترجمة شفوية	81

Interpreting	ترجمة شفوية	82
Videoconference interpreting	ترجمة شفوية لمؤتمر بفيديو	83
Multilingual videoconference interpretation	ترجمة شفوية لمؤتمر بفيديو متعدد اللغات	84
Audioconference interpreting	ترجمة شفوية لمؤتمر سمعي	85
Teleconference interpreting	ترجمة شفوية لمؤتمر عن بعد	86
Remote interpreting	ترجمة شفوية عن بعد	87
Audio remote interpreting	ترجمة شفوية عن بعد بصوت	88
Video remote interpreting	ترجمة شفوية عن بعد بفيديو	89
Teleinterpretation of a multilingual videoconference	ترجمة شفوية عن بعد لمؤتمر بفيديو متعدد اللغات	90
Sight interpreting	ترجمة شفوية منظورة	91
Simultaneous interpreting	ترجمة فورية	92
Simultaneous interpreting without a booth / boothless simultaneous interpreting	ترجمة فورية بدون حجرة معزولة الصوت	93
Interpretation without equipment	ترجمة فورية بدون معدات	94
Simultaneous interpreting with electric/electronic equipment	ترجمة فورية بمعدات كهربائية/إلكترونية	95
In-booth Simultaneous Interpreting	ترجمة فورية في الحجرة	96
Distance interpreting	ترجمة عن بعد	97
Teleinterpretation	ترجمة عن بعد	98
Conference interpreting	ترجمة المؤتمرات	99
Community interpreting	ترجمة مجتمعية	100
Court interpreting	ترجمة المحاكم	101
Sight translation	ترجمة منظورة	102
Telephonic interpreting	ترجمة هاتفية	103
Chuchotage / interpreting in half voice / whispering interpreting	ترجمة همسية / ترجمة مهموسة	104
Liaison interpreting	ترجمة الوصل	105
Relay interpreting	ترجمة وسيطة، الإبدال	106
Native relay	ترجمة وسيطة إلى اللغة ب	107

Synonymy	الترادف	108
Concentration	التركيز	109
Delivery	تسليم	110
Encoding	التشفير	112
Muscle tension	التشنج العضلي	113
Arrested developement	التطور المتوقف	114
Shadowing	تظليل	115
Polysemy	تعددية المعنى	116
Cognitive apprenticeship	التعلم المعرفي	117
Interaction-oriented	التركيز على التفاعل	118
Product-oriented	التركيز على النتائج	119
Interaction of competences	تفاعل الكفاءات	120
Préférence (fr)	تفضيل	121
Comparative	تفضيل مقارن	122
Reflection	التفكير	123
Chunking	التقسيم	124
Rhetorical techniques	التقنيات البلاغية	125
Mode Application Techniques	تقنيات تطبيق النمط	126
Product-oriented evaluation	التقييم بالتركيز على النتائج	127
Self-assessment	التقييم الذاتي	128
Process-oriented evaluation	تقييم العملية الترجمية	129
Repeatable	التكرار	130
Information and Communication Technologies (ICT)	تكنولوجيات الاتصال والمعلومة	131
Summarizing	تلخيص	132
Articulation	التلفظ	133
Mental representations	التمثيل الذهني	134
Intertextuality	التناص	135
Cultural gap	ثغرة ثقافية	136
Talkative culture	ثقافة ثرثرة	137

Taciturn culture	ثقافة صامتة	138
Meta-cognitive	الجانب القومعرفي	139
Cognitive	الجانب المعرفي	140
Performative sentences	جمل انجازيه	141
Tongue twisters	جمل صعبة النطق	142
Descriptive sentences	جمل وصفية	143
Anagram	الجناس المقلوب	144
Sympathetic nervous system	جهاز العصب الودي	145
Automatic nervous system	الجهاز العصبي الآلي	146
Parasympathetic nervous system	الجهاز العصبي اللاودي	147
neurolinguistic effort	جهد لغوي عصبي	148
Core competences	جوهر الكفاءات	149
Apraxia	الحبسة	150
Vocal cords	الحبلين الصوتيين	151
Booth	حجرة الترجمة	152
Professional booth	حجرة الترجمة الرسمية	153
Soundproof booth	حجرة الترجمة معزولة الصوت	154
Dummy booth	حجرة ترجمة صامتة	155
Abstract event	الحدث المجرد	156
Concrete event	الحدث الملموس	157
Limitations of the study	حدود الدراسة	158
Omission	حذف	159
Neutre	حيادي	160
Larynx	الحنجرة	161
Textuality	خاصية النصية	162
Routine expertise	الخبرة الروتينية	163
Adaptive expertise	الخبرة التكيفية	164
Perte informationnelle	خسارة المعلومة	165
Professional communicator	خطيب محترف	166

Musculoskeletal disorder	الخلل الهيكلي العضلي	167
Attitude studies	دراسات الاتجاهات	168
Socio-constructivism	الدراسات البنوية الاجتماعية	169
Think Aloud Protocols (TAPs)	الدراسات الاستبطانية	170
Behaviourist studies	الدراسات السلوكية	171
Psychological studies	الدراسات النفسية	172
Testing studies	دراسة الاختبارية	173
Empirical study	دراسة تجريبية	174
Qualitative study	دراسة نوعية	175
Quantitative study	دراسة كمية	176
Semantic encoding	الدلالية	177
Implicit memory	الذاكرة الباطنة	178
Long term memory	ذاكرة طويلة المدى	179
Explicit memory	الذاكرة الظاهرة	180
Working memory	الذاكرة العاملة	181
Short term memory	ذاكرة قصيرة المدى	182
Deverbalized memory	ذاكرة متحررة من اللفظ	183
Unconscious memory	الذاكرة اللاواعية	184
Abstract memory	ذاكرة مجردة	185
Conscious Memory	الذاكرة الواعية	186
Heart attack	الذبحة القلبية	187
Mechanic vibrations	ذبذبات آلية	188
Lungs	الرئتين	189
Full feedback	رد فعل كلي	190
Stress response	ردة فعل نفسية	191
Client	الزبون	192
Collègue passif	الزميل الكامن	193
Prefix	سابقة	194
Glucose	السكر في الدم	195

Earphones	سماعات	196
Hearing	(ال)سمع	197
Accoustic encoding	السمعية	198
Prefixes	سوابق	199
A-B dominance	سيادة توليفة اللغة أ-اللغة ب	200
Contextualised	سياقية	201
Semiotics	السيمائية/ السيمياء/ السيميولوجية/ علم الأدلة/ الدلائية	202
Cognitive load and skills	شحنات ومهارات معرفية	203
Stress	الشدة	204
Preliminary conditions	الشروط الأولية	205
Sincerity conditions	شروط الإخلاص	206
Preparatory conditions	الشروط التحضيرية	207
Purpose conditions	شروط الغاية	208
Intention conditions	شروط القصد	209
Propositional content conditions	شروط المحتوى القضوي	210
Convention conditions	شروط المواضعة	211
Decision-Making	صناعة القرار	212
Sensorineural hearing loss	ضعف السمع الحسي العصبي	213
Mixed and central hearing loss	ضعف السمع المختلط	214
Ear drum (Eardrum)	طبلة الأذن	215
Set phrases	العبارات المسكوكة	216
Disfluencies	عدم الفصاحة	217
Dysarthria	عسر التلفظ	218
Brainstorming	العصف الذهني	219
Tiny auditory bones	عظيومات السمع	220
Intellectuel	عقلاني	221
Phonology	علم الأصوات	222
Articulatory physiological phonetics	علم الأصوات النطقي أو الفسيولوجي	223

Anatomy	علم التشريح	224
Semantics	علم الدلالة	225
Cognitive hearing science	علم السمع المعرفي	226
Neurophysiology	علم فيزيولوجيا الأعصاب	227
Cognitive psychology	علم النفس المعرفي	228
Lexicograpgy	علم المصطلح	229
Terminology	علم المصطلح / المصطلحية / علم العلوم	230
Physiology	علم وظائف الأعضاء	231
(Interpretating) process	عملية (الترجمة الشفهية)	232
Metabolic process disorder	العملية الاستقلابية	233
Translation process	عملية الترجمة	234
Learning process	عملية التعلم	235
Constructive process	عملية بنوية	236
Integrative process	عملية متكاملة	237
Apraxia	العمه الحركي	238
Supra-segmental elements	العناصر الفوقية	239
Pituitary gland	الغدة النخامية	240
Decontextualised	غير سياقية	241
Décalage (fr)	فارق زمني	242
Fluency	الفصاحة	243
Illocutionary act	فعل الإنجاز	244
Perlocutionary act	فعل التأثير	245
Locutionary act	فعل القول	246
Physics of sound	فيزياء الصوت	247
Wind pipe or trachea	القصبة الهوائية	248
Intentionality	القصدية	249
Courthouse	قصر العدالة	250

Stress	القلق	251
Eustress	قلق إيجابي	252
Distress	قلق سلبي	253
Auditory canal	القناة السمعية	254
Cochlea	القوقعة	255
Foundation competence	كفاءة أساسية	256
Specialty competence	كفاءة التخصص	257
Receptive competence	كفاءة التلقي	258
Presentation competence	كفاءة العرض	259
Human service competence	كفاءة الخدمة البشرية	260
Euphemism	الكناية بالتلميح	261
Cortisol	الكورتيزول	262
Unconscious	لاإرادية	263
Suffix	لاحقة	264
Neurolinguistics	اللسانيات العصبية	265
Working languages	لغات عاملة	266
A language	لغة أ	267
B language	لغة (ب)	268
C language	لغة (ج)	269
Passive language	لغة منقولة	270
Active language	لغة منقول إليها	271
Gums	اللثة	272
Non-native accent	اللكنة غير الأصلية	273
Uvula	اللهاة	274
Affixes	اللواحق	275
Amygdala	اللوزة العصبية	276
International Labor Conferences	مؤتمرات العمل الدولية	277
Paris Peace Conference	مؤتمر باريس للسلام	278
Visioconference and teleinterpretation	مؤتمر مرئي وترجمة شفوية عن بعد	279

Microphone	مايكروفون	280
Codes of ethics	مبادئ الأخلاق	281
Codes of conduct	مبادئ السلوك	282
Analytic learner	المتعلم التحليلي	283
Innovative learner	المتعلم التخيلي	284
Dynamic learner	المتعلم الدينامي	285
Common sense learner	المتعلم المنطقي	286
Collocations	المتلازمات اللفظية	287
General adaptation syndrome	متلازمة التكيف العام	288
Treatment / Experimental group	المجموعة التجريبية	289
Control group	المجموعة الضابطة	290
Nuremberg Trials	محاكمات نورمبرغ	291
Outputs	مخرجات	292
Inputs	مدخلات	293
Cercle Linguistique de Prague (fr)	مدرسة براغ	294
Coaching	المرافقة الشخصية	295
Exhaustion stage	مرحلة الإجهاد	296
Alarm stage	مرحلة الإنذار	297
Learning phase	مرحلة التعلم	298
Adaptive-resistance stage	مرحلة التكيف أو المقاومة	299
Action phase	المرحلة العملية	300
Cognitive phase	المرحلة المعرفية	301
Scaffolding	المساعدة التدريجية	302
Employer / user	المستخدم	303
End-user	المستخدم النهائي	304
Target-text receiver	مستقبل النص الهدف	305
Pure user	مستمع عادي للترجمة	306
Customer	المستهلك	307
Micro-textual level	مستوى البنية الدقيقة	308

Macro-textual level	مستوى البنية الكلية	309
Intertextual	المستوى البينصي	310
Anticipation of possible translation problems	مستوى التنبؤ بمشاكل الترجمة المحتملة	311
Intratextual	المستوى الضمنصي	312
Extra-textual level	المستوى الفونصي	313
Intrumental	المستوى المساعد	314
Communication registers	مستويات الاتصال	315
European Standard for Translation Services	المعايير الأوروبية لخدمات الترجمة	316
Lexicology	معجمية	317
Procedural knowledge	المعرفة الإجرائية	318
Declarative knowledge	المعرفة التصريحية	319
Context-bound	معلومات متصلة بالسياق	320
Literal meaning	معنى مباشر	321
Inferred meaning	معنى مقصود	322
Surprise (in stylistics)	مفاجأة (في الأسلوبية)	323
Expert-performance approach	مقاربة أداء الخبير	324
Acceptability	المقبولية	325
Stressed syllable	مقطع صوتي مشدد	326
Deliberate practice	الممارسة المستهدفة	327
Source-text producer	منتج النص الأصلي	328
Learner centred	منصبة على المتعلم	329
Interpresonal skills	مهارات التعامل ما بين الأفراد	330
Communication skills	مهارات التواصل	331
Intercultural skills	مهارات الاحتكاك ما بين الثقافات	332
Multitasking	مهارات آنية متعددة	333
Facilitation skills	مهارات مسيرة	334
Cognitive skills	مهارات معرفية	335
Perceptual-cognitive skills	مهارات معرفية إدراكية	336

Intercultural mediation skills	مهارة دور الوسيط ما بين الثقافات	337
Resource-consuming task	مهمة مصدريّة-استهلاكية	338
Fight-or-flight	المواجهة والهروب	339
Sound waves	الموجات الصوتية	340
Transverse waves	موجات مستعرضة	341
Situationality	الموقفية	342
Tone	النبرة	343
Nerve impulses	نبضات عصبية	344
(Interpreting) product	نتاج (الترجمة الشفهية)	345
Translation product	نتاج الترجمة	346
Grammar	نحو	347
(Interpreting) activity	نشاط (الترجمة الشفهية)	348
Production language system	نظام الإنتاج اللغوي	349
Long vowel	نطق صائت طويل	350
Comprehension language system	نظام الفهم اللغوي	351
Intonation	النغمة	352
Modelling	النمذجة	353
Process model of time management	نموذج لعملية التحكم في الوقت	354
Multidisciplinary interpreter competence model	نموذج كفاءة المترجمان متعدد التخصصات	355
Noradrenaline or norepinephrine	النورأدرينالين	356
Language modality	نوع اللغة	357
Adrenocorticotrophic hormone	هرمون المنشط لقشرة الغدة الكظرية	358
Corticotropin-releasing hormone	هرمون كورتيكوتروبين	359
Conscious	واعية	360
Rythm	الوتيرة	361
Affectif	وجداني	362
Hypothalamus	وطاء أو تحت المهاد	363
Adrenal glands	الوطاء الغدة الكظرية	364

Delegate	الوفد	365
Pauses	الوقفات	366
Filled pauses	الوقفات المملوءة	367

Summary

Interpretation arena has always been present in different stages of life; however researchers started to considerably and remarkably devote more scientific efforts and academic concerns about it in the mid-20th century as an inevitable response to certain history events which developed the world demands and the market needs. This drastic change in the specialty structure led to the imperative adaptation of its didactical curricula to meet the needs on both levels; academic and professional.

Therefore, needs assessment determines the nature of the competence to be acquired by the interpreter and the method of its acquisition and development from a scientific and practical perspective that could link between the current real performance and the future desired one. This is from where the idea of this study has come out. It is underpinned by a set of personal and objective reasons.

As far as the personal reasons are concerned, we noticed in our interpretation study that the interpretation performance is not related to the ability to transfer a message between languages only. We noticed that it was not always easy to use the language, on both levels; comprehension and speaking, even in a monolingual communication, and even in the A-Language-Arabic-for the Translation and Interpreting graduated students, and in English for those graduated from English Department. Likewise, some features clearly prevailed although they are not directly related to the linguistic background nor to the transfer process such as mentioning incorrect numbers; concentrating on secondary details but not the main ideas; speaking in a monotonous voice; neglecting the prosodic function in the speech such as interrogative forms. For such reasons, the first step was our Master's theme that tackled the interpretation delivery as an extra-linguistic competence.

As for the objective reasons, according to the close observation of the a second-year-Master's students in the interpretation laboratory at the University of Algiers 2 in 2017, and the analysis of their performance needs, coupled with previous studies in the field, we noticed the paucity of references giving practical tools to enhance the interpretation performance, for they are theoretical and descriptive; they tackle the problematic without giving concrete solutions, or they suggest part of them which covers some aspects only.

Needs analysis at the laboratory was mainly based on the examination of the oral performance recordings during two interpreting sessions; consecutive and simultaneous in the booth. This first step showed that the interpretation performance quality depends on different factors some of which are related to the interpretation competence proper, whereas others are different. From this

perspective, we classified these needs into two categories; linguistic and extra-linguistic competences. Hence, we have come out with the following problematic:

To what extent can linguistic and extra-linguistic competences teaching improve the performance of the interpretation student?

To answer this question, we asked some secondary questions in the light of which we organized the content of the research, so it could respect the title of the study:

"Teaching the linguistic and extra-linguistic competences in interpretation: an empirical study on interpretation second-year-Master's students, Institute of Translation and Interpreting, University of Algiers 2".

The secondary questions are as follows:

1. How could we determine the main linguistic and extra-linguistic competences that the interpreter might need in her/his performance ?
2. How could we use the acquisition techniques of these competences ?
3. How could we take profit of these techniques in the interpretation specialty in the Master's curriculum?
4. How could we evaluate the effectiveness of these linguistic and extra-linguistic competences through the interpretation performance?
5. How could teaching these competences enhance the student interpretation performance ?

To answer the main problematic question and its secondary questions, we set a main hypothesis and six secondary hypotheses:

Main hypothesis:

The interpretation student performance may improve after teaching the linguistic and extra-linguistic competences.

Secondary hypothesis:

1. These linguistic and extra-linguistic competences that the interpreter might need could be determined through the study of some interpreting concepts and development ;
2. Some scientific and methodological procedures to acquire these competences may exist in interpretation field or other domains ;
3. We may use these techniques to develop the linguistic and extra-linguistic competences in the interpretation Master's curriculum ;
4. There may be specific norms and a methodological model to evaluate the interpretation performance ;

5. The interpretation student performance may better after being trained on the linguistic and extra-linguistic competences on different levels.

This empirical testing study aims to determine the linguistic and extra-linguistic competences and their levels that the interpreter may need; develop the necessary techniques and adapt them to the specialty to acquire them; and put emphasis on the added value to the interpretation thanks to the proposed targeted-training-activities in the research.

Previous studies in the field shed light on the importance of the linguistic competence for the interpreter since the language is a yardstick in the profession and a necessary prerequisite before to enter the specialty (Kornakov, 2000). This does in no way mean that the extra-linguistic aspect is not to be considered because the linguistic competence alone is not sufficient for the interpreter (Angililli, 2006). Indeed, he needs more parallel competences to cope with the profession demands on the ground (Jones, 1998), manage the cultural and social relationships (Wang, 2012), and the personal level such as stress management (Kalina, 2000). Some other studies' scope was more general and global because they focused on the importance of both parts in the interpretation as showed by the study of Bühler (1986), and Del Arco Torres (2007) on the evaluation norms, and the studies of Gile (1983, 1991, 2001 among others) in the field.

From this perspective, we conducted this qualitative empirical testing study on 14 subjects (Subjects) divided into two groups; one as a control group (GrpA) and the other as an experimental group (GrpB) to answer the main question and the secondary questions. Both groups took the pre-training and the post-training tests, but only GrpB was trained on the selected 10 levels of both competences. Both groups were provided by two individual questionnaires about their performance before and after the training of GrpB, but only this latter was provided with targeted-training-activities feedback forms to answer specific questions about each training. Both groups' oral performance, and some training-activities of GrpB were recorded to be checked in the analytical chapters (5 and 6).

The research contains 6 chapters: three theoretical, and three practical. The first chapter with the title: "Interpretation: linguistic and extra-linguistic competences" aims to show the relationship between these competences and interpretation through its mains concepts, types, and requirements, on the one hand, and the selected ten levels of both competences (6 linguistic levels, and 4 extra-linguistic levels), on the other hand.

The second chapter's title is : "Linguistic and extra-linguistic competences' levels in the interpretation: concepts and characteristics", and it aims at explaining the main concepts and characteristics of each competence and its

main levels in their respective fields. The first and second chapters, answered, hence, the first secondary question and confirm the first hypothesis.

The third chapter with the title: "The theoretical framework of interpretation competence studies and its performance quality evaluation", is to show some approaches about the acquisition and the development of the competence in interpretation; and to discuss the quality concept and the norms of its evaluation in the interpretation performance. It answered the fourth secondary question about the evaluation norms of the interpretation performance, and partially confirmed the fourth hypothesis because there is neither unique integral model nor a consensus on the evaluation norms; this is why we used mixed models and norms to cover all the levels of the study.

As for the practical part, it starts with the fourth chapter entitled: "Development methodology of the linguistic and extra-linguistic competences in interpretation: techniques and trainings". The main objective of this chapter is to clarify the methodology and trainings adopted in the empirical study that explained the mechanisms of their techniques application. This chapter answered the second and third secondary questions about techniques and procedures to acquire these competences and contained the design of 27 main targeted-training-activities and their 73 sub-targeted-training-activities covering the ten levels of both competences. It partially confirms the second and third hypothesis because we adopted those techniques from different fields and adapted them, so they can meet the need of interpretation field.

This chapter is followed by the fifth chapter entitled: "First practical study. Training results in the empirical study: exposition and commentary". It embodied the real performance of the suggested targeted-training-activities to develop the ten levels of both competences. This chapter answered the third secondary question, confirmed the third hypothesis, and showed how it is possible to adopt these targeted-training-activities in the interpretation Master's curriculum.

The last chapter, the sixth, is entitled: "Second practical study. Interpretation performance in the empirical study: the subjects results' exposition, description, analysis, and comparison", and mainly aims at studying the pre-training and post-training performance results of all Subjects of both groups. This chapter answered the last secondary question, and confirmed the last hypothesis because it showed how did the experimental group performance ameliorate.

Through all the six chapters, we answered the main question and confirmed its main hypothesis: the interpretation performance of GrpB has significantly improved on both competences levels after the training; their interpretation has become more accurate, linguistically more correct, and their behaviour dealing

with simultaneous interpreting has become more disciplined in terms of psychological factors:

Firstly: Linguistic competences levels

- **Terminology level:** Subjects pre-training and GrpA post-training performance was arbitrary with inaccurate terms, for we noticed that their technical character was ignored which caused an important loss in their conceptual charge compared with the original speaker. There were many words and passages omissions which did not meet terminology, fluency, complete and correct transmission of the original speech norms. Whereas the results of GrpB post-training performance showed that GrpB students have become more aware about the terminology importance by giving more accurate interpretations using the equivalent term, or its meaning keeping its concept because they have been trained on the explanation of the term in case they could not find the exact equivalent in the target language.
- **Syntactic level:** we noticed that many sentences were unfinished because of a missing subject, verb, complement or any other necessary grammatical part to be linguistically correct, and semantically intelligible. We also noticed a random positioning of some grammatical categories in the sentence that is not acceptable in Arabic, nor does it respect the meaning of the original speech in English in the Subjects pre-training and GrpA post-training performance. They did not respect the norms of grammar and logical cohesion, in particular. Whereas GrpB post-training performance has significantly improved, for the student used full sentences and correct structures although they omitted some difficult words and traded their places in the structure as they have been trained in the experiment.
- **Phonology level:** according to accent, grammar, correct and complete transmission of the original speech norms, at the level of the reception, the pronunciation of some letters and words overlapped and caused confusion to the Subjects in their pre-training performance and GrpA in their post-training performance. Their interpretations were not accurate; there were errors, omissions, and inappropriate substitutions in them which were assessed through the back translation of their rendition. This linguistic phonological level overlapped with extra-linguistic sense and physical level as far as hearing and listening are concerned. The sounds might be mixed whether because the original speaker native accent was hard to understand for them, or because listening competence is not developed enough to clearly hear the sounds, or because hearing sense is not strong enough. However, we did not take into account the latter reason because

the hearing test in the experiment showed that their hearing was good, and they said in the targeted-training-activity feedback form they have no hearing impairment.

- **Stylistics level:** Subjects, in their pre-training performance, and GrpA, in their post-training performance, did not care about stylistics according to this norm. They interpreted word-for-word which did not always reflect the style of the original speech whether because they did not pay attention to it, or because it was challenging for them. For this reason, two norms have not been respected: logical cohesion, and correct transmission of the original speech. In its post-training performance, GrpB took into consideration two dimensions: respecting the original speech stylistics; and using a personal style in the interpretation.
- **Semantics level:** according to logical cohesion, complete and correct transmission of the original speech norms, and comparing the results, GrpB post-training performance has become more accurate, for the students considered two interpretation units: the word and the sentence, as they have been trained. Some other students considered a set of sentences to grasp a more comprehensive idea. Whereas Subjects pre-training performance, and the GrpA post-training performance tend to be more word-for-word interpretation, consequently, their sentences are not correct grammatically, nor coherent logically. In some other parts, the meaning of the idea is not the same as in the original speech because some words were confusing for them especially polysemous words.
- **Pragmatics level:** this part was very challenging in the tests because the comprehension at this level depends on the context more than the direct meaning of the word. This level of linguistic competence overlapped with the cultural level of extra-linguistic competence because both levels require a functional-contextual consideration to assimilate the meaning, first; and then to interpret. According to the norms of terminology, logical cohesion, complete and correct transmission of the original speech and grammar, Subjects and GrpA pre-training performance was not accurate, and contained wrong interpretations and omissions. Whereas the results of GrpB post-training performance showed a significant improvement because the idiomatic expressions meaning was contextualized, as they have been trained. Consequently, they were able to convey the pragmatic dimension of the expressions.

○

Secondly: Linguistic competences levels

- **Sense and physical level:** the post-training performance of GrpB has become more accurate, as they could activate their listening competence and used their favourite ear to grasp as much information as possible. According to pronunciation, accent, logical cohesion, complete and correct transmission of the original speech norms, names pronunciation by GrpB in their post-training performance has considerably improved. The results of Subjects pre-training and GrpA post-training performance showed long silence at some parts, repetitions of some noisy sounds, so fluency and pronunciation norms have not been respected; information quantity and quality have been lessened because the outputs had not been filled enough which affected the complete and correct transmission of the original speech. These level results overlapped with the mental and psychological levels through the quality of their interpretation.
- **Mental level:** unlike Subjects pre-training and GrpA post-training performance results, GrpB post-training performance results, at this level, showed that they were able to correctly remember numbers and data, pay attention to more details, concentrate on essential information, and make instant decision when interpreting.
- **Cultural level:** GrpB was able to use contextualized data to decode cultural elements in the original speech in their post-training performance, whereas the results of Subjects pre-training and GrpA post-training performance showed word-for-word and decontextualised interpretations. This performance gave inaccurate, incomplete, and wrong interpretations according to some norms: logical cohesion, correct and complete transmission of the original speech, terminology and grammar.
- **Psychological level:** stress and confusion have clearly overwhelmed the performance of the Subjects in their pre-training interpretation and GrpA in their post-training interpretation. Their rendition quality has been affected by noisy sounds, silence, disfluencies, omitted interpretation, considerable *decalage* between the interpretation and the original speech delivery, so they ignored long passages and lessened, consequently, information quantity according to fluency, correct and complete transmission of the original speech, grammar, tone, pronunciation, and logical cohesion norms. As for GrpB post-training interpretation, performance quality improved in terms of the interpretation and delivery and time difference compared to the original speech has significantly been shortened.

We set some recommendations on three levels:

- Academic and didactical level: we suggest the adoption of two modules in interpreting Master's curriculum; one to teach the linguistic competence, and the other to teach the extra-linguistic competence with their different levels, one semester for each competence;
- Professional level: create specific trainings for these competences for graduated students and practitioners to improve their interpretation performance;
- Scientific and research level: explore other related disciplines such as psychological studies, attitudes studies, behaviourist studies and integrate them within the field of interpreting studies to widen the research perspectives and reinforce the specialty.

The main limitations of the studies could be set into four parts. First, the fact that one concept or common concepts do have different names, especially main terms in our study, so it was of paramount importance to give more details about them; and determine the adopted term in the research to avoid any potential ambiguity such as (hearing) and (listening) in the extra-linguistic competence. Sometimes, it was also necessary to clearly show the difference between some disciplines that are different but complementary, and which were labelled as controversies among theoreticians and specialist researchers to whether keep them under the same branch and, thus, name, or separate their components and functions such as phonetics and phonology in the linguistic competence. In other cases, it was not possible to find two different names for two different or slightly different concepts that are close and interrelated like (interpretation) and (interpreting) in English that have only one correspondent in Arabic (ترجمة شفوية) (*tarjama chafahiyyah*). Second, the intensive interpretation Master's students curriculum at the Institute of Translation and Interpreting of our University, since the university program is just two theoretical semesters from the day of forming the interrupters' group to the end of the first semester of the second year. It was not easy to take from the student time to do the experiment. Third, because of the pandemic of Corona, we could not carry on the empirical research at the university which lessen the opportunities to personally meet the subjects. Fourth, the major obstacle in the research was the non availability of the subjects as during their study year the program was full, and after their last theoretical semester they devoted their entire time to prepare their Master's research dissertation, and then the majority started working. Even virtual communication was almost all the time impossible, or not effective, and slow as they handed in a few-minute assignment in days, sometimes weeks.

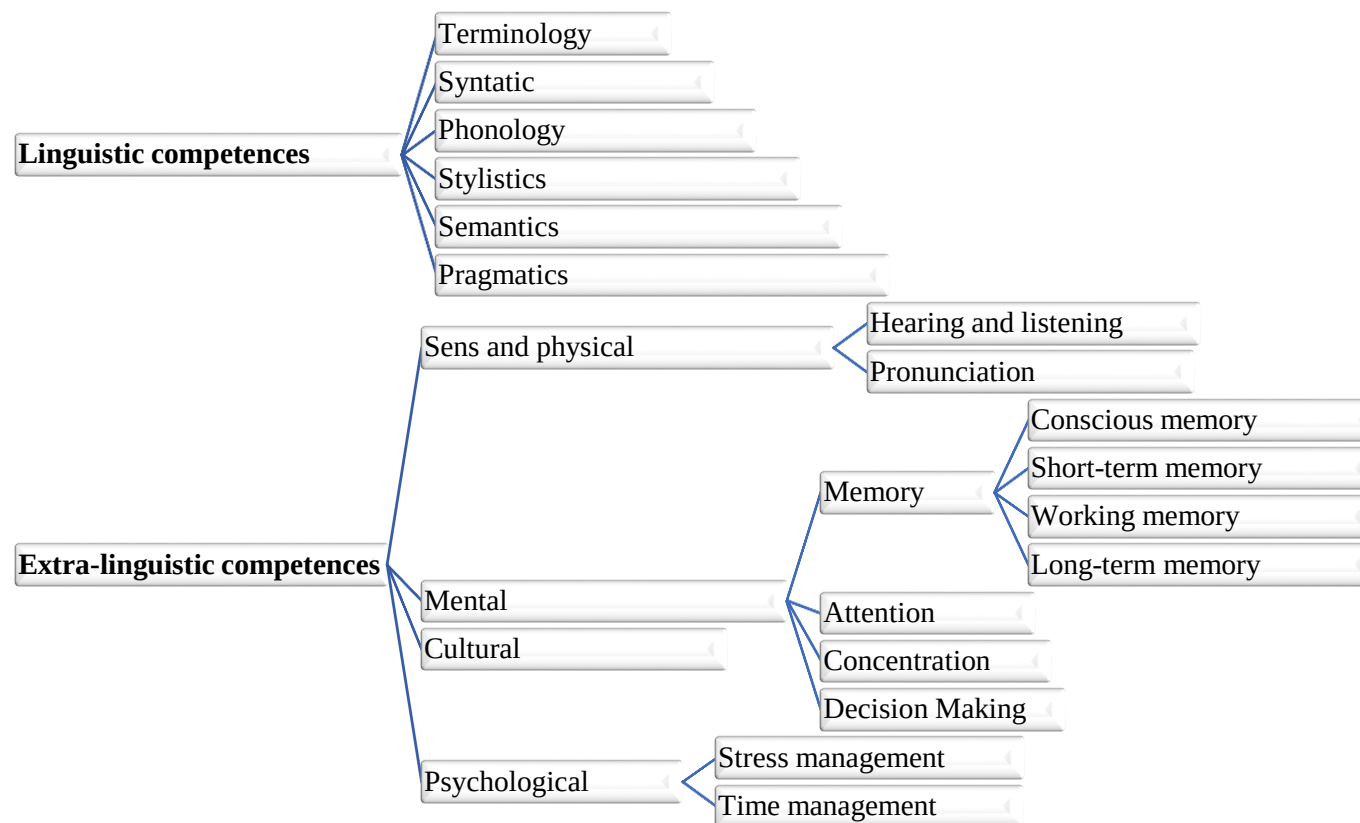
This study could be a starting point to other studies, it opens different research horizons about this subject in the field, or other close subjects based on other variables that were not taken into consideration in this paper because it is not within the scope of its objectives. As we noticed from the personal forms given to the subjects just before starting the experiment, future research may study the effectiveness of these competences from the perspective of:

- gender variable: female students interpretation performance vs. male students interpretation performance;
- age categories: 20-30, 31-40, or more;
- professional background and experience: in the field of interpretation, or others, professional interpreting specialty;
- graduation domain: Language, Translation and Interpreting;
- baccalaureate branch: Sciences, Mathematics, Languages;
- graduation year: one-year graduated student, or more...

each and every single variable could give a new vision to ask a new question from a different perspective, hence, new results, and other added values.

Figure 29

Linguistic and extra-linguistic competences in the experiment



الملخص باللغة العربية

يتناول البحث تدريس الكفاءتين اللغوية والفولغوية في إطار أداء الترجمة الشفهية، بهدف تحديد مختلف مستويات كل كفاءة منهما والتي قد يحتاجها المترجمان/طالب الترجمة في أدائه، وكذا تصميم الأنشطة التدريبية التي من شأنها أن تساعد في اكتساب الكفاءات اللازمة وتطويرها ضمن المنهاج الدراسي.

وعليه، جاءت دراستنا النوعية إمبريقية اختبارية على عينة من 14 مشارك؛ قسمت بالتساوي إلى مجموعتين؛ ضابطة واختبارية بغية الإجابة على إشكالية: إلى أي مدى يمكن لتدريس الكفاءات اللغوية والفولغوية الرفع من أداء الطالب؟ اختبرت العينة قبل التدريب وبعده، ودربت فقط المجموعة الاختبارية على المستويات العشرة للكفاءتين المختارة والمدرسة في البحث.

على ضوء معايير تقييم الترجمة الشفهية، وبمقارنة أداء الاختبارين القبلي والبعدي للعينة، أسفرت النتائج عن تحسن ملحوظ في أداء المجموعة الاختبارية على المستويات العشرة التي تدربت عليها. أكدت التوصيات على اعتبار أبعاد أخرى في الدراسات المستقبلية وتصميم المنهاج كنسبة تكرار الأنشطة، وتحيين محتوياتها كي توافق التوقعات الجديدة على المستويين الأكاديمي والمهني وذلك بتحديد الاحتياجات التعليمية واحتياجات السوق.

كلمات مفتاحية: ترجمة شفهية، كفاءة، كفاءة لغوية، كفاءة فولغوية، اكتساب الكفاءة/تطوير الكفاءة.

الملخص باللغة الانجليزية

Abstract

This research delves into linguistic and extra-linguistic competences teaching as part of the interpretation competence development. It aims to find out the different levels of both parts that the student might need, and to set the practical targeted-training-activities to acquire and develop them.

This qualitative empirical testing study on two groups; a control group and an experimental group is to answer to what extent could these competences improve the interpretation performance quality. Both groups took the pre-training and the post-training tests, but only the experimental group was trained on the selected 10 levels of both competences.

According to certain interpretation evaluation norms, and comparing the performance of the pre-training and post-training tests, the results showed a significant improvement of the experimental group post-training performance. We recommended considering further dimensions in future studies and/or curriculum and syllabi design, so the activities could meet new expectations on both levels; academic and professional.

Key words: Interpretation, interpreting, competence, linguistic competence, extra-linguistic competence, competence acquisition/development.

الملخص باللغة الفرنسية

Résumé

La présente étude a pour objet l'enseignement des compétences linguistique et extralinguistique dans le cadre de l'amélioration de la performance en interprétation. Elle vise, principalement, à déterminer les niveaux de chaque compétence dont l'interprète pourrait avoir besoin, et concevoir les activités pratiques afin d'acquérir et développer ces compétences.

Nous avons mené cette étude expérience-test, quantitative dans son genre, sur 14 participants en deux groupes ; groupe témoin, et groupe expérimental pour répondre à la problématique : Comment l'enseignement de ces compétences peut-il améliorer la qualité de la performance de l'interprétation ? Les deux groupes ont été testés avant et après la formation, mais seulement le groupe expérimental a bénéficié de la formation des 10 niveaux composants les deux compétences.

A la lumière des normes d'évaluation de l'interprétation, et comparant les deux tests de performances avant-après, les résultats ont montré une amélioration importante au niveau de la deuxième performance du groupe expérimental. Il est recommandé de prendre en compte davantage de dimensions dans les futures études, et/ou la conception du programme universitaire afin de répondre aux nouvelles attentes sur le double plan ; académique et professionnel à travers les besoins actuels et potentiels de l'université et du marché.

Mots-clés: Interprétation, compétence, compétence linguistique, compétence extra-linguistique, acquisition/ développement de la compétence.