جامعة الجزائر 2

معهد الترجمة

منهاج تدريب المترجمين بين احتياجات الطلاب ومتطلبات السوق: دراسة وصفية لمنهاج الماستر في معهد الترجمة بجامعة الجزائر2

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه طور ثالث

تخصص: تعليمية الترجمة عربي/ انجليزي

إعداد الطالب	إشراف
حاج امحمد اسماعيل	أ. د قلو ياسمين

أعضاء اللجنة

.د مجاجي علجة	رئيسا	جامعة الجزائر2
أ.د قلو ياسمين	مشرفا ومقررا	جامعة الجزائر2
د مريبعي سهيلة	عضوا مناقشا	جامعة الجزائر2
د طاوس قاسمي	عضوا مناقشا	جامعة الجزائر2
أ.د نصيرة إيدير	عضوا مناقشا	جامعة تيزي وزو
د بوخلف فايزة	عضوا مناقشا	جامعة الشلف

السنة الدّراسية: 2019/ 2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى عائلتي ...

أهدي هذا العمل

شكر وعرفان

الحمد لله الذي منحني الإرادة والعزيمة ووفقني لإتمام هذا العمل

أتوجه بخالص آيات الشّكر والتقدير مقرونة بالاحترام والامتنان للأستاذة الدكتورة قلو ياسمين على تفضّلها بالإشراف على هذه الأطروحة، وتحمّلها عناء قراءتها رغم كثرة مشاغلها ومسؤولياتها، فشملتني بعلمها الغزير، وخلقها الرّفيع، وفضلها الوفير، وهمّتها العالية، فجزاها الله عنّي خير الجزاء، ونفع بعلمها رواد المعرفة، وأدام الله في عمرها، ومتّعها بالصحة والعافية.

كما أتقدم بجزيل الشكر للدكتور علي جمال عرفة من جامعة نزوى بسلطنة عمان على كل ما قدمه لي من عون علمي وتشجيع مستمر

وأزجي عبارات الشكر والتقدير للجنة الأساتذة التي تفضّلت بتحكيم الاستبيان والمقابلة اللذان تم تصميمهما لهذه الأطروحة

الشكر موصول كذلك إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضّلهم بقبول الاشتراك في لجنة المناقشة التي ستثري الأطروحة بتوجيهاتها، وتنير درب الباحث بآرائها، نفعنا الله بعلمهم، ومتّعهم بالصّحة والعافية

وكذلك أقدّم عميق امتناني لجميع أساتذة الترجمة الأفاضل، ولإخواني الطلبة وأخواتي الطالبات، وكذا للمترجمين والتراجمة في سوق العمل على تعاونهم معي في الإجابة على أسئلة الاستبيانات والمقابلات والذين بتعاونهم تمكنت من إخراج هذا البحث إلى حيّز الوجود

كما أتوجّه بالشّكر والعرفان لكلّ من أعانني على إنجاز هذه الأطروحة سواء كان ذلك بتقديم معلومات ومراجع، أو نصيحة وتوجيه، أو دعوة صالحة

قائمة المحتويات

إهــداء.....III
شكر وعرفان.....IV
قائمة المحتويات.....V
مقدّمة:.....1
الفصل الأول.....15
I.1- تمهيد:.....16
I.2- مقاربات بيداغوجية في مناهج تعليم الترجمة:.....17
I.1.2- بناء الكفاءة التّرجمية ووضع الأهداف التعليمية:.....17
I.2.2- اعتماد المقاربة المهنيّة في التدريب الترجمي:.....20
I.3.2- التّركيز على المسار مقابل التّركيز على النّاتج:.....24
I.4.2- التركيز على المتعلمين وتحفيزهم:.....27
I.3- مناهـــج تعليم التّرجمة:.....31
I.1.3- مفهوم المنهاج:.....31
I.1.1.3- المعنى اللغوي:.....31
I.2.1.3- المعنى الاصطلاحي:.....32
I.3.1.3- المفهوم التقليدي للمنهاج:.....32
I.4.1.3- المفهوم الحديث للمنهاج:.....33
I.2.3- خصائص المنهاج الحديث:.....33
I.3.3- نماذج لمناهج تعليم الترجمة:.....34
I.1.3.3- منهاج Wolfram Wilss "ولفرام ويلس":.....35
I.1.1.3.3- المرحلة الأولى: (المنهاج الأساسي).....35
I.2.1.3.3- المرحلة الثّانية: (المنهاج الرّئيسي).....36
I.2.3.3- منهاج Walter Keiser "والتر كايزر":.....38
I.1.2.3.3- الجزء الأول:.....39
I.2.2.3.3- الجزء الثاني:.....39
I.3.2.3.3- الامتحانات والتقييمات:.....41

I.3.3.3- منهاج Horn "هورن":.....41
I.4.3.3- منهاج Katherina Reiss "كتارينا رايس": 46
I.1.4.3.3- المرحلة الأولى: الفهم العميق للنّصوص 47
I.2.4.3.3- المرحلة الثّانية: استيعاب المبادئ النّظرية لطرق الترجمة.....48
I.3.4.3.3- المرحلة الثّالثة: التطبيق المستقل للمنهاج.....49
I.5.3.3- تحليل المناهج الأربعة:.....50
I.1.5.3.3- مدّة التكوين: 50
I.2.5.3.3- تدريس اللغة الأم واللغات الأجنبية: 50
I.3.5.3.3- التدريبات التطبيقية على الترجمة التحريرية والشّفوية: 51
I.4.5.3.3- تدريس نظريات الترجمة: 52
I.5.5.3.3- تقديم معارف متخصّصة:.....53
I.6.5.3.3- إنجاز مذكرات التّخرج:.....54
I.4- خلاصة الفصل:.....55
الفصل الثاني 57
II.1- تمهيد:.....58
II.2- تطوّر نظام التعليم العالي في الجزائر : 58
II.1.2- دوافع تبني النظام الجديد LMD (ل. م. د):.....60
II.2.2- أهداف تبني النظام الجديد LMD (ل. م. د):.....61
II. 3- نبذة حول النظام الجديد LMD (ل. م. د.) (نشأته- مفهومه – مبادئه – خصائصه- أبعاده) 62
II.1.3- نشأة نظام LMD (ل. م. د.):.....62
II.2.3- ندوة السوربون (25 ماس 1998م): 63
II.3.3- مفهوم نظام LMD (ل. م. د.):.....65
II.4.3- مبادئ نظام (ل. م. د.): 65
II.5.3- الخصائص الأساسية لنظام (ل. م. د.): 66
II.1.5.3- الشهادات الثلاثة:.....66
II.2.5.3- ميدان التكوين: 68
II.3.5.3- المسلك والوحدات التعليمية التي يتضمّنها:.....68

II.4.5.3 - نظام الأرصدة:.....71
II.4.5.3.1- تعريف الرصيد: 71
II.4.5.3.2- خصائص الرصيد: 73
II.5.5.3 - التقييم والتدرج: 73
II.5.5.3.1 – التقييم: 73
II.5.5.3.2 – التدرج (في دراســات الماستر):.....74
II. 6.5.3- طرق التسيير: 75
II. 6.3- أبعاد نظام (ل. م. د.): 76
II. 4- مناهج تعليم الترجمة في الجزائر بين مرحلة النظام القديم ومرحلة النظام الجديد (ل.م.د): 77
II. 1.4- منهاج سنة 1971م: 78
II. 2.4- مراجعة المنهاج سنة 1997م: 80
II. 3.4- منهاج 2013- 2014م: 81
II. 5- خلاصة الفصل:.....85
الفصل الثالث 86
III.1 – تمهيد:.....87
III.2 – مهنة الترجمة في الجزائر من الماضي إلى الحاضر: 88
III. 1.2 – مهنة الترجمة في الماضي:.....88
III. 2.2 – مهنة الترجمة في الحاضر:.....92
III. 1.2.2 – تنظيم مهنة الترجمة في الجزائر:.....92
III. 1.1.2.2 – القطاع العام:.....93
III. 2.1.2.2 – القطاع الخاص: 94
III. 2.2.2 – ميثاق أخلاقيات مهنة الترجمة في الجزائر: 95
III. 3 – المؤسّسات اللغوية والمصطلحية في الجزائر:.....96
III. 1.3 – المجمع الجزائري للغة العربية: 96
III. 2.3 – المجلس الأعلى للغة العربية: 97
III. 3.3 – مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية: 97
III. 4 – الوضعية الراهنة لسوق الترجمة: الواقع والفرص والتحديات: 100

III. 1.4 – الترجمة التحريرية: 100
III. 1.1.4 – مكاتب الترجمة الرسمية: 101
III. 2.1.4 – المؤسّسات والهيئات الناشطة في مجال الترجمة والنشر: 102
III. 2.4 – الترجمة الشّفوية: 107
III. 1.2.4 – المعهد العالي العربي للترجمة: 107
III. 2.2.4 – مواقع الأنترنيت: 108
III. 3.2.4 – الترجمة الشّفوية في قطاع العدالة: 109
III. 4.2.4 – الترجمة الشّفوية في الإعلام الجزائري: 109
III. 3.4 – الترجمة السمعية البصرية: 110
III. 5 – خلاصة الفصل: 114
الفصل الرابع 115
IV. 1- تمهيد: 116
IV. 2- دراسة في منهاج الماستر ترجمة كتابية وترجمة شفوية: 117
IV. 2. 1- شروط الالتحاق: 117
IV. 2. 2- القدرات الجهوية والوطنية القابلة لتشغيل حاملي الشهادات الجامعية: 118
IV. 2. 3- المحتوى ومنهجيّة التّدريس: 118
IV. 2. 1.3- الوحدات التعليمية للمنهاج: 118
IV. 2. 1.1.3- وحدات التّعليم الأساسية: 118
IV. 2. 2.1.3- وحدات التعليم المنهجية: 119
IV. 2. 3.1.3- وحدات التّعليم الاستكشافية: 119
IV. 2. 4.1.3- وحدات التّعليم الأفقية: 120
IV I. 3 – الدّراسة الميدانيّة: 120
V. 1.3 - الإطار المنهجي للدّراسة: 120
IV. 2.3- الدراسة الاستطلاعية: 121
IV. 3.3- أدوات الدراسة: 121
IV. 1.3.3- الاستبيان: 121
IV. 2.3.3- المقابلة: 123

IV. 4.3- منهج الدّراسة: 124
IV. 5.3- حدود الدراسة: 125
IV. 6.3- مجتمع وعينة الدراسة: 125
IV. 1.6.3- مجتمع الدراسة: 125
IV. 2.6.3- عينة الدراسة: 125
IV. 1.2.6.3- من حيث متغير الجنس: 127
IV. 2.2.6.3- من حيث التخصّص: 128
IV. 3.2.6.3- من حيث الفرع اللّغوي: 129
IV. 4.2.6.3- من حيث متغيّر النظام الدراسي في الليسانس: 130
IV. 5.2.6.3- من حيث متغيّر الخبرة: 131
IV. 4- عرض وتحليل المعطيات الميدانية: 132
IV. 1.4-عرض وتحليل نتائج استبيانات الطلبة: 132
IV. 1.1.4- محور الدوافع والأسباب: 132
IV. 1.1.1.4- أسباب الانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة: 132
IV. 2.1.1.4- أسباب اختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر(02): 134
IV. 2.1.4- محور الاحتياجات التكوينية ومتطلبات السوق: 135
IV. 1.2.1.4- الهياكل والوسائل البيداغوجيّة: 135
IV. 2.2.1.4- المدّة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة: 136
IV. 3.2.1.4- الواجبات: 139
IV. 4.2.1.4- طرق التدريس المعتمدة: 140
IV. 5.2.1.4- محتوى المواد التعليمية: 141
IV. 6.2.1.4- اللغات المقترح إضافتها إلى المنهاج: 142
IV. 7.2.1.4- المقاييس المقترح إدراجها في المنهاج: 143
IV. 8.2.1.4- التربص الميداني في الوسط المهني: 145
IV. 9.2.1.4- طريقة التقييم: 146
IV. 10.2.1.4- حصة المقاييس النظرية والتطبيقية من المنهاج: 148
IV. 11.2.1.4- الاتجاهية في الترجمة: 150

IV. 12.2.1.4- اختيار مضمون الترجمة: 153
IV. 13.2.1.4- الأعمال الفردية والجماعية:..... 154
IV. 14.2.1.4- أنواع النّصوص حسب ميول الطلاب لترجمتها: 156
IV. 15.2.1.4- انعكاس ظروف سوق الترجمة في التدريب الأكاديمي:..... 157
IV. 16.2.1.4- أوجه القصور الخاصة بالمنهاج:..... 158
IV. 17.2.1.4- نقاط القوة الخاصة بالمنهاج:..... 160
IV. 18.2.1.4- تأهّل الطّلاب لدخول سوق العمل: 161
IV. 3.1.4- الحوصلة التّحليلية لاستبيانات الطلبة: 164
IV. 2.4- عرض وتحليل نتائج مقابلات الأساتذة: 167
IV. 1.2.4- بيانات الأساتذة:..... 167
IV. 2.2.4- محور الدوافع والأسباب:..... 168
IV. 1.2.2.4- أسباب الانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة:..... 168
IV. 2.2.2.4- أسباب اختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2: 169
IV. 3.2.4- محور الاحتياجات التكوينية ومتطلبات السوق: 171
IV. 1.3.2.4- الهياكل والوسائل البيداغوجية: 171
IV. 2.3.2.4- المدّة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة:..... 172
IV. 3.3.2.4- الواجبات:..... 175
IV. 4.3.2.4- طرق التدريس المعتمدة:..... 178
IV. 5.3.2.4- محتوى المواد التعليمية:..... 179
IV. 6.3.2.4- اللغات المقترح إضافتها إلى المنهاج: 181
IV. 7.3.2.4- المقاييس المقترح إدراجها في المنهاج:..... 182
IV. 8.3.2.4- التربص الميداني في الوسط المهني: 184
IV. 9.3.2.4- طريقة التقييم: 185
IV. 10.3.2.4- حصة المقاييس النظرية والتطبيقية من المنهاج: 186
IV. 11.3.2.4- الاتجاهية في الترجمة:..... 188
IV. 12.3.2.4- اختيار مضمون الترجمة: 191
IV. 13.3.2.4- الأعمال الفردية والجماعية:..... 192

IV. 14.3.2.4- أنواع النّصوص حسب ميول الطلاب لترجمتها: 194
IV. 15.3.2.4- انعكاس ظروف سوق الترجمة في التدريب الأكاديمي:..... 195
IV. 16.3.2.4- أوجه القصور الخاصة بالمنهاج:..... 195
IV. 17.3.2.4- أوجه القوّة الخاصة بالمنهاج:..... 197
IV. 18.3.2.4- تأهّل الطّلاب لدخول سوق العمل: 199
IV. 4.2.4- الحوصلة التّحليلية لمقابلات الأساتذة: 200
IV.3.4- عرض وتحليل نتائج مقابلات المترجمين والتراجمة:..... 204
IV.1.3.4- البيانات الوظيفيّة للمترجمين والتراجمة:..... 204
IV.2.1.3.4- نسبة توظيف حملة شهادة الماستر ترجمة: 204
IV.3.1.3.4- مدى الرضا عن أداء الخريجين الجدد:..... 205
IV.4.1.3.4- معايير التّوظيف: 206
IV.5.1.3.4- اعتماد معيار الخبرة المهنية السابقة في عملية التوظيف:..... 207
IV.6.1.3.4- المدّة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة:..... 209
IV.7.1.3.4- الاتجاهية في الترجمة:..... 210
IV.8.1.3.4- حصة المقاييس النظرية والتطبيقية من المنهاج: 213
IV.9.1.3.4- أنواع النّصوص التي ينبغي أن يتدرّب الطلاب على ترجمتها:..... 215
IV.10.1.3.4- اللّغات المقترح إضافتها إلى المنهاج:..... 216
IV.11.1.3.4- الأعمال الفردية والجماعية:..... 217
IV.12.1.3.4- انعكاس ظروف سوق الترجمة في التدريب الأكاديمي:..... 219
IV.13.1.3.4- التربص الميداني في الوسط المهني: 219
IV.14.1.3.4- المهارات المطلوبة في سوق العمل: 221
IV.15.1.3.4- أوجه القصور الخاصة بالمنهاج:..... 222
IV.16.1.3.4- أوجه القوّة الخاصة بالمنهاج: 224
IV.2.3.4- الحوصلة التحليلية لمقابلات المترجمين والتراجمة:..... 225
IV. 4.4- المقارنة التحليلية لنتائج الاستبيانات والمقابلات:..... 228
IV. 1.4.4- محور الدّوافع والأسباب:..... 228
IV. 1.1.4.4- أسباب الانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة:..... 228

IV. 2.1.4.4- أسباب اختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر(02):..... 230
IV. 2.4.4- محور الاحتياجات التكوينية ومتطلبات السوق: 231
IV. 1.2.4.4- الهياكل والوسائل البيداغوجيّة: 231
IV. 2.2.4.4- المدّة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة:..... 232
IV. 3.2.4.4- الواجبات:..... 233
IV. 4.2.4.4- طريقة تدريس الأساتذة: 234
IV. 5.2.4.4- محتوى المواد التعليمية:..... 234
IV. 6.2.4.4- اللغات المقترح إضافتها إلى المنهاج: 236
IV. 7.2.4.4- المقاييس المقترح إدراجها في المنهاج:..... 238
IV. 8.2.4.4- التربص الميداني في الوسط المهني: 239
IV. 9.2.4.4- طريقة التقييم: 240
IV. 10.2.4.4- حصة المقاييس النظرية والتطبيقية من المنهاج: 241
IV. 11.2.4.4- الاتجاهية في الترجمة:..... 243
IV. 12.2.4.4- اختيار مضمون الترجمة: 244
IV. 13.2.4.4- الأعمال الفردية والجماعية:..... 245
IV. 14.2.4.4- أنواع النّصوص حسب ميول الطلاب لترجمتها: 246
IV. 15.2.4.4- انعكاس ظروف سوق الترجمة في التدريب الأكاديمي:..... 249
IV. 16.2.4.4- أوجه القصور الخاصة بالمنهاج:..... 251
IV. 17.2.4.4- أوجه القوّة الخاصة بالمنهاج:..... 253
IV. 18.2.4.4- تأهّل الطّلاب لدخول سوق العمل: 254
IV. 3.4.4- الحوصلة التحليلية لنتائج استبيانات الطلبة ومقابلات الأساتذة والمترجمين والتراجمة: 256
الخاتمة..... 265
IV. 5- الخاتمة:..... 266
قائمة المراجع..... 279
المراجع باللغة العربية:..... 280
المراجع باللغّة الأجنبيّة:..... 285
الملاحق..... 292

الملحق رقم 01:..... 293
عرض تكوين ماستر ترجمة كتابية وترجمة شفوية معهد الترجمة بجامعة الجزائر2
2016م- 2017م 293
الملحق رقم 02:..... 303
عرض تكوين ماستر ترجمة كتابية وترجمة شفوية معهد الترجمة بجامعة الجزائر2
2013م- 2014م 303
الملحق رقم 03:..... 309
منهاج تعليم ليسانس ترجمة كتابية - شفهية في إطار النظام الكلاسيكي 309
الملحق رقم 04:..... 314
منهاج تعليم الترجمة في إطار النظام الكلاسيكي 1971م..... 314
الملحق رقم 05: استبيان الطلبة..... 318
الملحق رقم 06: دليل مقابلة الأساتذة 326
الملحق رقم 07: دليل مقابلة المترجمين والتراجمة..... 333
الملحق رقم 08: مسرد المصطلحات والعبارات 338
الملحق رقم 09: طلب الإذن لإجراء المقابلات 343
Summary 345

ثانيّا: قائمة الجداول

جدول رقم 1: منهاج "هورن" لتكوين المترجمين (هورن، 1966) 44

جدول رقم 2: منهاج "هورن" لتكوين التراجمة (هورن، 1966) 45

جدول رقم 3: بعض الاختلافات بين المنهاجين في الجذع المشترك 83

جدول رقم 4: أهم المجالات التي كانت تتم فيها الترجمة إلى الفرنسية إبان الفترة الاستعمارية (بليل وداد،2017) 91

جدول رقم 5: رصيد الترجمة الثقافية التي تم إنجازها في الجزائر منذ بزوغ فجر الاستقلال (فايزة بوخلف، 2016، ص105) 105

جدول رقم 6: عرض التكوين في الماستر ترجمة 117

جدول رقم 7: المدة المناسبة لمنهاج الماستر حسب متغيرات الدراسة 138

جدول رقم 8: المقاييس التي يقترح الطلبة إدراجها في المنهاج 143

جدول رقم 9: أوجه القصور في المنهاج من وجهة نظر الطلبة 159

جدول رقم 10: أوجه القوّة في المنهاج من وجهة نظر الطلبة 160

جدول رقم 11: مدى تأهل الطلاب لدخول سوق العمل حسب متغيرات الدراسة 162

جدول رقم 12: أهم الأسباب التي دفعت الطلبة للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة من وجهة نظر الأساتذة 168

جدول رقم 13: أهم الأسباب التي دفعت الطّلبة لاختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2من وجهة نظر الأساتذة 169

جدول رقم 14: نسبة رضا الأساتذة عن الهياكل والوسائل البيداغوجيّة المتوفّرة في المعهد 171

جدول رقم 15: المدة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة من وجهة نظر الأساتذة 172

جدول رقم 16: مقدار حجم الأعمال المقدم للطّلاب من وجهة نظر الأساتذة 175

جدول رقم 17: مدى رضا الأساتذة عن طرق التدريس المعتمدة 178

جدول رقم 18: مدى رضا الأساتذة عن المادّة التّعليمية التي تقدّم للطلاب 179

جدول رقم 19: اللغات المهمّ إضافتها إلى المنهاج من وجهة نظر الأساتذة 181

جدول رقم 20: المقاييس التي يقترح الأساتذة إدراجها في المنهاج 182

جدول رقم 21: موقف الأساتذة تجاه التربص الميداني 184

جدول رقم 22: موقف الأساتذة من طريقة التقييم المعتمدة 185

جدول رقم 23: وجهة نظر الأساتذة بخصوص الحجم المناسب للشّقين النظري والتطبيقي في المنهاج 186

جدول رقم 24: الحجم الزمني المناسب لدراسة الاتجاه اللغوي من وجهة نظر الأساتذة 188

جدول رقم 25: آراء الأساتذة بخصوص من ينبغي أن يقوم باختيار المضمون الموجه للترجمة 191

جدول رقم 26: صيغة العمل التي ينبغي أن يعمل وفقها الطلاب من وجهة نظر الأساتذة 192
جدول رقم 27: نسب أنواع النصوص حسب ميول الطلبة لترجمتها من وجهة نظر الأساتذة..... 194
جدول رقم 28: رأي الأساتذة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي 195
جدول رقم 29: أوجه القصور في المنهاج من وجهة نظر الأساتذة..... 196
جدول رقم 30: أوجه القوّة في المنهاج من وجهة نظر الأساتذة..... 197
جدول رقم 31: مدى تأهل الطلاب لدخول سوق العمل من وجهة نظر الأساتذة 199
جدول رقم 32: نسبة خرّيجي الماستر ترجمة الذين عملوا لدى المستجوبين..... 204
جدول رقم 33: تقييم المترجمين والتراجمة لمدى تحضير المنهاج للخرجين لولوج سوق العمل 205
جدول رقم 34: معايير توظيف المترجمين والتراجمة في سوق العمل..... 206
جدول رقم 35: مدى اعتماد معيار الخبرة المهنية السابقة في عملية التوظيف..... 207
جدول رقم 36: المدة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة من وجهة نظر المترجمين والتراجمة..... 209
جدول رقم 37: الحجم الزمني المناسب لدراسة الاتجاه اللغوي من وجهة نظر المترجمين والتراجمة..... 210
جدول رقم 38: وجهة نظر المترجمين والتراجمة بخصوص الحجم المناسب للشّقين النظري والتطبيقي في المنهاج. 213
جدول رقم 39: نسب انواع النصوص التي ينبغي أن يتدرب عليها الطلاب من وجهة نظر المترجمين والتراجمة ... 215
جدول رقم 40: اللغات المهمّ إضافتها إلى المنهاج من وجهة نظر المترجمين والتراجمة..... 216
جدول رقم 41: صيغة العمل التي ينبغي أن يعمل وفقها الطلاب من وجهة نظر المترجمين والتراجمة..... 217
جدول رقم 42: رأي المترجمين والتراجمة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي 219
جدول رقم 43: موقف المترجمين والتراجمة تجاه التربص الميداني..... 219
جدول رقم 44: أهمّ المهارات التي ينبغي على الجامعة أن تبنيها لدى الطلبة 221
جدول رقم 45: أوجه القصور في المنهاج من وجهة نظر المترجمين والتراجمة..... 223
جدول رقم 46: أوجه القوّة في المنهاج من وجهة نظر المترجمين والتراجمة 224
جدول رقم 47: أهم الأسباب التي دفعت الطلبة للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة من وجهة نظر الطلاب والأساتذة 228
جدول رقم 48: أهم الأسباب التي دفعت الطّلبة لاختيار معهد الترجمة من وجهة نظر الطلاب والأساتذة 230
جدول رقم 49: نسبة رضا الطّلبة والأساتذة عن الهياكل والوسائل البيداغوجيّة المتوفّرة في المعهد..... 231
جدول رقم 50: المدة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة من وجهة نظر الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة 232
جدول رقم 51: مقدار حجم الأعمال المقدم للطّلاب من وجهة نظر الطلبة والأساتذة..... 233

جدول رقم 52: يوضّح مدى رضا الطلبة والأساتذة عن طرق التدريس المعتمدة 234
جدول رقم 53: مدى رضا الطّلبة والأساتذة عن محتوى المادّة التّعليمية المقدّمة..... 234
جدول رقم 54: اللغات التي يقترح الطلبة والأساتذة والمترجمون والتراجمة إضافتها إلى المنهاج..... 236
جدول رقم 55: المقاييس التي يقترح الطلبة والأساتذة إدراجها في المنهاج 238
جدول رقم 56: مواقف الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة تجاه التربص الميداني..... 239
جدول رقم 57: مواقف الطلبة والأساتذة من طريقة التقييم المعتمدة 240
جدول رقم 58: وجهة نظر الأطراف الثلاثة بخصوص الحجم المناسب للشّقين النّظري والتّطبيقي 241
جدول رقم 59: الحجم المناسب لدراسة الاتجاه اللغوي من وجهة نظر الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة..... 243
جدول رقم 60: آراء الطلبة والأساتذة بخصوص من ينبغي أن يقوم باختيار المضمون الموجه للترجمة 244
جدول رقم 61: صيغة العمل التي ينبغي أن يعمل وفقها الطلاب من وجهة نظر الأطراف الثلاثة..... 245
جدول رقم 62: نسب أنواع النصوص حسب ميول الطلبة لترجمتها من وجهة نظر الطلاب والأساتذة..... 246
جدول رقم 63: آراء الأطراف الثلاثة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي..... 249
جدول رقم 64: أوجه القصور في المنهاج من وجهة نظر الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة..... 252
جدول رقم 65: أوجه القوّة الخاصّة بالمنهاج من وجهة نظر الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة..... 253
جدول رقم 66: مدى تأهل الطلاب لدخول سوق العمل من وجهة نظر الطلبة والأساتذة 254

ثالثا: قائمة الأشكال

شكل رقم 1: الكفاءة الترجمية وفق تقسيم جماعة PACTE (أورتادو، 1999) 18

شكل رقم 2: مراحل إعداد منهاج تعليم الترجمة وفق جابر (جابر، 2007) 30

شكل رقم 3: اختلاف المسلكين الأكاديمي والمهني لطور الليسانس (وزارة التعليم العالي،2011)..... 67

شكل رقم 4: مراحل التعليم في نظام (ل. م. د.) (وزارة التعليم العالي، 2004) 68

شكل رقم 5: مسالك التكوين لنيل شهادة الليسانس (وزارة التعليم العالي،2011، ص 16) 70

شكل رقم 6: مسالك التكوين لنيل شهادة الماستر (وزارة التعليم العالي،2011، ص 16) 70

شكل رقم 7: القيمة الإجمالية للأرصدة المسندة للوحدات التعليمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2011، ص 14). 72

شكل رقم 8: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس 127

شكل رقم 9: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصّص 128

شكل رقم 10: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير الفرع اللغوي 129

شكل رقم 11: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير النظام الدراسي في الليسانس 130

شكل رقم 12: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة..... 131

شكل رقم 13: أهم الأسباب التي دفعت الطّلبة للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة..... 132

شكل رقم 14: أهم الأسباب التي دفعت الطّلبة لاختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 134

شكل رقم 15: نسبة رضا الطلبة عن الهياكل والوسائل البيداغوجيّة المتوفّرة في المعهد 135

شكل رقم 16: المدة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة من وجهة نظر الطلبة..... 137

شكل رقم 17: مقدار حجم الواجبات المقدّمة للطّلاب 139

شكل رقم 18: مدى رضا الطّلبة عن طريقة تدريس الأساتذة..... 140

شكل رقم 19: مدى رضا الطّلبة عن محتوى المواد التّعليمية التي تقدّم لهم..... 141

شكل رقم 20: اللغات التي يقترح الطلبة إضافتها إلى المنهاج..... 142

شكل رقم 21: موقف الطلبة تجاه التربص الميداني 145

شكل رقم 22: موقف الطلبة من طريقة التقييم المعتمدة..... 146

شكل رقم 23: وجهة نظر الطلبة بخصوص الحجم المناسب للشّقين النظري والتطبيقي في المنهاج..... 148

شكل رقم 24: الحجم الزمني المناسب لدراسة الاتجاه اللغوي من وجهة نظر الطلبة..... 150

شكل رقم 25: آراء الطلبة بخصوص من ينبغي أن يقوم باختيار المضمون الموجه للترجمة 153

شكل رقم 26: صيغة العمل التي ينبغي أن يعمل وفقها الطلاب من وجهة نظرهم..... 154

شكل رقم 27: نسب أنواع النصوص حسب ميول الطلبة لترجمتها..... 156

شكل رقم 28: رأي الطّلبة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي..... 157

شكل رقم 29: مدى تأهل الطلاب لدخول سوق العمل من وجهة نظرهم 161

مقدّمة:

شهدت السّاحة الدّولية تحوّلات كبرى في مجالات العلم، والمعرفة، والاقتصاد، والسّياسة، أدركت فيها دول العالم أنّ هناك تداخلا كبيرا بين التعليم العالي، والبحث العلمي من جهة، وكذا التّنمية الاقتصاديّة من جهة أخرى، ممّا أفرز تحوّلا في رسالة التّعليم العالي، فلم يعد دور الجامعة يقتصر على تقديم المعرفة، إذ أصبح لزاما عليها مسايرة عجلة التّنمية وفق ما يعيشه العالم من متغيّرات ومستجدّات.

وعلى هذه الخلفية، شرعت دول العالم في مراجعة جذريّة لأنظمتها التّعليميّة، حتّى تكون أكثر قدرة على مواجهة متغيّرات العصر العلميّة، والمعرفيّة، والتّكنولوجيّة من خلال ربطها بالتّنمية الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، واضعة نصب عينها العنصر البشري الذي أخدت تعدّه، وتزوّده بالمهارات اللّازمة، ليضطلع بأدوار جديدة، ويتفاعل إيجابيا مع المتغيّرات الحاصلة من خلال الإسهام في حلّ الاشكالات المطروحة في المجتمع، والاستجابة للاحتياجات التّنموية لأن دخول الخرّيجين لسوق العمل بمهارات تخالف متطلّبات السّوق سيؤدّي بهم للحاجة إلى التّدريب من جديد، باعتبار هذه المتطلبات تمثّل خبرات جديدة لم يتدرّبوا عليها في السّابق، ممّا يكلّف هذه المؤسّسات التي تضمّ هذه الفئة الجديدة من الخرّيجين أموالا من أجل التّدريب والتّأهيل، وهي خبرات يفترض أن يكون الطّالب قد مرّ بها خلال مساره الدّراسي في الجامعة.

ونشير هنا إلى أنّ قطاع التّعليم العالي في الجزائر لم يكن بمنأى عن المبادرات التي كان يتم إطلاقها في شتّى أنحاء العالم بهدف تطوير البرامج التّدريبية وتحديثها، فقد كان آخر الإصلاحات التي شهدها هو تبنّيه لنظام LMD (ل. م. د)، حيث قامت الجزائر على غرار الدّول الأوروبيّة وجاراتها من الدّول المغاربية، بتبني هذا النظام منذ عام 2004م، بغية تحيين برامج التّكوين الجامعي، وتحسين الأداء، وحتّى تندمج الجامعة الجزائريّة في محيطها الاجتماعي، والاقتصادي، وتتحسّن مخرجات برامجها التّدريبيّة، وذلك لاعتباره نظاما يتميّز بالمرونة، وقابليّة التّكيّف مع متطلّبات المجتمع، وما يتّسم به من توفير الحريّة للطّلبة في اختيار مسارهم التّكويني الملائم لقدراتهم، وحسب رغباتهم، ممّا يؤهلهم لاكتساب المعارف بأسلوب أكثر فعالية.

ويعدّ تخصّص التّرجمة واحدا من تلك التّخصّصات التي كانت تدرس وفق النّظام الكلاسيكي القديم، ثم اندرج تحت مظلّة النّظام الجديد، وأصبح يدرس في مرحلة الماستر، ويفد إليه الطّلبة الحاصلون على شهادة الليسانس في تخصّصات اللغات الأجنبية كاللّغة الإنجليزية، والفرنسيّة، والإسبانية، والألمانية، وغيرها...

وللتّأكد من معرفة تحقيق الأهداف المرجوّة من وراء تطبيق هذا النظام في تعليم تخصّص الترجمة بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2 لابدّ من إجراء تقييم للمنهاج المعتمد حيث تعدّ هذه العمليّة من الأمور المهمة فمن خلالها يمكن الوقوف على سلامة المنهاج، ومدى مسايرته لاحتياجات الطلّاب وانسجامه مع متطلبات السّوق إذ يؤكّد الطعاني (2002) أنّ هناك اتفاقا بين معظم الباحثين والمتخصّصين على أهمية التقييم في تحسين البرامج التدريبية، ومساعدة المعنيين في اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير البرامج التدريبية وزيادة فعاليتها، ومن وجهة نظر هؤلاء فإن عملية التقييم لا تحدث بعد انتهاء التدريب بل هي عملية تواكب التدريب وهي مهمة في كل مرحلة من مراحل العملية التدريبية.

ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نصوغ إشكالية بحثنا وفق ما يلي: بعد مضيّ سنوات من تكوين المترجمين والتّراجمة وفق هذا النّظام الجديد، **إلى أي مدى يستجيب منهاج الماستر ترجمة المعتمد بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2لاحتياجات الطّلاب ومتطلّبات سوق الترجمة؟**

- الأسئلة الفرعيّة:

- هل يأخذ منهاج الماستر ترجمة المعتمد بمعهد الترجمة احتياجات الطلاب بعين الاعتبار؟
- هل يلبّي التكوين وفق منهاج الماستر ترجمة متطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة؟
- ما هي أهمّ المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطّلاب من أجل استجابة أفضل لمتطلبات سوق العمل؟
- ما هي طرق التدريس الفعّالة التي ينبغي اعتمادها لإكساب الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في السّوق؟

- فرضيّات الدّراسة:

- يأخذ منهاج الماستر ترجمة المعتمد بمعهد الترجمة احتياجات الطلاب بعين الاعتبار
- يلبّي التكوين وفق منهاج الماستر ترجمة متطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة
- تشمل المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطّلاب لضمان استجابة أفضل لمتطلبات السوق إتقان ما تقتضيه ظروف سوق العمل اليوم من مهارات تقنية، ولغوية، وتواصلية، مع الاطّلاع على الجوانب التنظيمية للمهنة
- تتضمن طرق التدريس الفعّالة التي يمكن اعتمادها لتلقين الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في سوق العمل تبني مقاربات مهنية، وأنشطة تعاونية، وتربصات مهنية

- أهداف الدراسة:

نسعى من وراء إنجاز هذه الدّراسة إلى تشخيص واقع تعليم التّرجمة في معهد التّرجمة بجامعة الجزائر2 في ظلّ التّحوّل إلى نظام (ل.م.د)، وتسليط الضوء على أهمّ المستجدّات التي تكتنف تدريس هذا التخصّص في ظلّ المعطيات الرّاهنة، وذلك من خلال الوقوف على احتياجات الطّلاب، ورصد آرائهم حول المنهاج، والتعرّف على أهمّ الأسباب والدوافع التي دفعتهم لدراسة الماستر ترجمة بمعهد الترجمة، وكذا سبر أغوار سوق العمل وقياس مدى مواءمة منهاج الماستر ترجمة لمتطلباته.

- التّعاريف الإجرائية لمتغيّرات الدراسة:

تستدعي إشكالية البحث منّا تحديد المصطلحات الإجرائية لمتغيرات الدراسة من أجل ضبط الإشكالية والابتعاد عن الغموض الذي يسود المفاهيم عادة، وفيما يلي تعريف لمفهومين أساسيين في هذا البحث يتمثلان في: **احتياجات الطّلاب** و**متطلبات السوق**:

- التعريف الإجرائي لاحتياجات الطلاب:

هي عبارة عن الاحتياجات النفسية، والاجتماعية، والتكوينية لدى طلبة الترجمة والتي تتحقّق بوجود هيئة تدريسية وإدارية مؤهلة، ضمن بيئة جامعية تحتوي على مصادر تعلم حديثة وفاعلة.

- التعريف الإجرائي لمتطلبات السوق:

تتمثل متطلبات السّوق في مجموع المعارف اللازمة، والمهارات الأساسية التي ينبغي أن تتوفر لدى متدرّبي الترجمة حتى يواكبوا التغيرات والتحولات الجديدة التي يشهدها سوق العمل في مجال الترجمة.

- الدّراسات والبحوث السّابقة:

تعدّ المعرفة الإنسانية من المعارف المتراكمة، والباحث في حاجة إلى هذه المعارف الإنسانيّة المتنوّعة، ليعرف ما فيها، وحركة تطوّرها، وما انتهي إليه الآخرون في مجال البحث، ليستفيد منها ويواصل المسير، لتستمرّ المعرفة الانسانيّة في التّراكم والتّزايد.

وعطفا على ما سبق، فضمن الدّراسات والبحوث السّابقة التي اهتمّت بموضوع احتيّاجات متدرّبي التّرجمة، ومتطلبات السّوق في سياق تصميم المنهاج، يمكن أن نعرض ما يلي:

- دراسة Schmitt "شميت" (1999):

هدفت دراسة "شميت" إلى رصد واقع سوق الترجمة في ألمانيا في الفترة الممتدة ما بين سنة 1989م و1992م، قام فيها بتصميم استبيان كأداة لجمع البيانات وأرسلها إلى 622 مترجما، وأرسل مجموعة أخرى إلى وكالات الترجمة في ألمانيا.

يتضمن الاستبيان أسئلة حول نوعيّة النّصوص المطلوبة في السوق، وماهي التّوليفات اللغويّة الأساسية في العمل، وتفصيلا عن عدد المترجمين العاملين في الوكالات، والمترجمين المستقلين.

تجدر الإشارة إلى أنّ دراسته كانت الدّراسة الأولى من نوعها التي تتناول طبيعة سوق الترجمة في ألمانيا، وأسفرت نتائج دراسته على ما يلي:

- كلا التّوليفتان اللّغويتان مطلوبتان في السوق، أي من اللّغة الأجنبية وإليها.
- ثلث المترجمين يعملون بشكل مستقلّ، وعدد المترجمين المستقلّين في تزايد مستمر.
- أنواع النّصوص التي يكثر عليها الطلب هي كتيّبات التّعليمات، والمراسلات التّجارية.

- دراسة Razmjou "رزمجو" (2001):

هدفت الدراسة الاستقصائيّة التي أجراها "رزمجو" إلى تكييف منهاج تعليم الترجمة الموجه لطلبة اللّيسانس في اللغة الانجليزية في الجامعات الإيرانية. اعتمد "رزمجو" طريقة دلفي لجمع البيانات والتي تقتضي بأن يقترح مجموعة مختارة من الخبراء وأصحاب الاختصاص مجموعة من الأجوبة في ميدان معيّن ولكن بشكل فردي، ثم يعلّق كل فرد من المجموعة على إجابات الآخرين فرديّا، لتطرح لهم أسئلة جديدة على ضوء الاجابات السابقة، وتعاد الكرّة إلى أن يتم الوصول إلى اتفاق نسبي في تصنيف الأجوبة وترتيبها، وتقوم الفكرة الأساسية في أسلوب دلفي على أن نتائج تفكير الجماعة أفضل بكثير من نتائج تفكير أي فرد فيها. شارك في هذه الطريقة ثلاثون خبيرا من أربعة جامعات إيرانية، وكلهم أساتذة للترجمة، قاموا مرّتين بالإجابة على الأسئلة التالية:

ما هو المحتوى والمهارات المطلوبة في منهاج تعليم الترجمة؟ وما هي الاستراتيجيات الذي ينبغي اعتمادها لتطبيق هذه المهارات؟ وكيف ينبغي تحفيز الطّلاب؟

وكانت نتائج الإجابات بإيجاز في النهاية كالآتي:

- ينبغي أن يتدرب طلاب الترجمة على مجموعة متنوعة من النّصوص في كلا اللغتين: اللغة الأم واللغة الأجنبية.
- على طلاب الترجمة أن يلمّوا بطرق التعامل مع مختلف مصادر المعلومات مثل القواميس، والموسوعات، والأنترنت.
- لابد أن يكون الانتقال من المقاربة التي تعتمد على الأستاذ كموجّه رئيسي في الحصّة إلى مقاربة العمل في أسلوب الورشة لأن هذا من شأنه أن يساعد

الطلاب على إيجاد حلول لإشكالاتهم مع الأقران شريطة أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ.

– دراسة جابر (2002):

هدفت دراسة جابر إلى استقصاء احتيّاجات الطّلاب وتوقّعاتهم من منهاج تعليم التّرجمة في التوليفة اللغوية (انجليزي – عربي) بإحدى الجامعات المصريّة، واستخدم في سبيل تحقيق ذلك أداتي الاستبيان والمقابلة، فأجرى مجموعة من المقابلات المهيكلة مع أساتذة الترجمة من أجل تحديد نوعيّة الأسئلة التي سيقوم بإدراجها في استبيانه الذي قام بعد ذلك بتوزيعه على مجموعة عشوائيّة من (100) طالب في السّنة الرّابعة.

تمحورت أسئلة الاستبيان حول مدى رضا الطّلاب على محتويات الدّروس، وطرق التّدريس، وكفاءة الأساتذة، وعلى المنهاج بشكل عام.

أجاب على الاستبيانات (85) طالبا من أصل (100)، مع إلغاء (10) استبيانات لأسباب لم يذكرها الباحث، أصبح عدد الاستبيانات المعنية بالدراسة (75) استبيانا.

أظهرت النتائج التي توصّل إليها بأن الطلاب كانوا غير راضيين بمحتوى الدروس المقدّمة، ولا عن طرق التّدريس المعتمدة، ولا عن كفاءة مدرّبيهم، ولا المنهاج.

قدّم جابر مجموعة من الاقتراحات مثل تقييم درس الترجمة قبل الحصة، وأثناء الحصة، وبعدها من أجل قياس تقدّم مستوى الطلاب (المهارات الجديدة والمعارف المكتسبة في نهاية الحصة).

واقترح من أساتذة الترجمة معرفة وجهة نظر طلابهم حول العملية التعليميّة وذلك من خلال توجيههم بعض الأسئلة المتعلّقة بتوقيت الدرس ومدته، ومدى ملائمة أهداف الدرس لاحتياجاتهم الفعليّة، ومحتوى الدرس ونوعيته ومدى ملائمته لاحتيّاجات السّوق وغيرها.

إضافة إلى آراء الطلاب التي تشمل نطاقا واسعا من العوامل التي تؤثر في تقييم المنهاج، فقد صمّم جابر ما سمّاه بالنموذج الشامل لمراقبة الجودة

«Comprehensive Quality Control Model» من أجل تقييم الدّروس على ثلاثة مراحل: مرحلة تصميم التعليم، وأثناء تعلّم الطلاب، ثم مرحلة جمع آراء الطلاب حول العملية التعليمية (درس التّرجمة ومدى فعاليته).

وأخذًا بمبدأ النموذج الشامل لمراقبة الجودة، فإنّ تحديد متطلبات السّوق واحتياجات الطلاب يعدّان عاملان حاسمان في تصميم منهاج شامل لتعليم الترجمة حتى تشهد أقسام الترجمة مناهج تستجيب لمعايير الجودة.

– دراسة Li "لي" (**2002**) :

هدفت الدراسة الميدانية التي قام بإجرائها لي سنة 2002م إلى الوقوف على الاحتياجات التّكوينيّة لطلبة الترجمة بجامعة هونكونج في الصين. بدأ "لي" دراسته بإجراء مناقشة جماعية مع مجموعة استطلاعية تتكون من ثمانية طلبة من أجل جمع ما يلزم من المعلومات التي صمّم على أساسها استبيانه المتكون من (22) سؤالا متعدد الخيارات و(04) أسئلة مفتوحة والذي تم توزيعه على (70) طالبا.

تمحورت أسئلة الاستبيان على المعلومات الشخصية للطلاب، ووجهة نظرهم حول عملية تعليم الترجمة، وما هي احتياجاتهم كطلبة ترجمة. أتبع "لي" استبيانه بمجموعة مقابلات تكميليّة من أجل جمع المزيد من المعلومات الكيفية مع (10) من الطلبة.

فأظهرت دراسته بأن الطلاب لهم ميول نحو المقاييس التّطبيقية أكثر من المقاييس النّظرية، ويرون أنهم بحاجة إلى حضور المزيد من حصص الدعم في لغتهم الأم (الصّينية)، وفي اللغة الأجنبية (الانجليزية)، لأنهم أحسّوا بنقص الكفاءة في اللغتين. كما لاحظ بأن أغلبيّة الطلاب الذين يزاولون دراسة الترجمة ليست لديهم رغبة في أن يكونوا مترجمين محترفين بعد تخرجهم، ويودّون العمل في القطاع العام الذي يحتاج إلى كفاءة إتقان اللغتين، واكتشف بأن السّبب وراء دراستهم في قسم الترجمة، وليس في قسم اللغة الصينية، أو قسم اللغة الانجليزية هو رغبتهم في تعلّم اللغتين في آن واحد.

- دراسة Drugan "دروغان" (2004):

تهدف دراسة "دروغان" التي أجرتها سنة 2004م إلى استقصاء آراء المترجمين بخصوص المهارات التي يأملون توفّرها لدى الخرّيجين الجدد في الترجمة. فطرحت للنقاش مسألة متطلّبات السّوق، بالخصوص مهارة استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة.

صمّمت الباحثة لهذا الغرض استبيانا ووزعته على المترجمين في سوق العمل، وتلقّت (50) إجابة أكد فيها الجميع على ضرورة توفّر مهارات متقدمة في تجهيز النصوص، وعبّر (60 %) عن الأهمية البالغة لمهارات النّشر المكتبي. ورأى (90 %) بأن معرفة استعمال مذكّرات الترجمة وبرمجيات إدارة المصطلحات مهمّة جدّا ومطلوبة.

وعلاوة على هذا، قامت "دروغان" بدراسة طلبت فيها من خريجي الترجمة أن يعبروا عن مدى أهمّية ما تعلموه مقارنة بمتطلبات المهنة، وبالخصوص ما تعلق بالمهارات التقنيّة. وردت الإجابات مشابهة للدراسة السابقة حيث أبرزوا أهمية التّدرب على مهارة تجهيز النصوص، وكذا مهارة النّشر المكتبي، واتّفق (100 %) على أهمّية معرفة استعمال مذكّرات الترجمة لأنها ضرورية لإيجاد منصب عمل في المجال.

وتحبّذ "دروغان" على غرار Pym "بيم" مسألة المرونة وتكييف منهاج تعليم الترجمة ليتلاءم مع سوق دائم التّغيّر. كما تقرّ بضرورة إدخال التكنولوجيا في دروس الترجمة، وتؤكّد على ضرورة وجود تعاون وثيق بين التدريب الأكاديمي وسوق العمل.

– دراسة Li "لي" (2007):

وفي سنة (2007) قام Li "لي" بدراسة استكشافية يهدف من خلالها إلى معرفة وجهة نظر مسؤولي خدمات الترجمة حول تعليم الترجمة في هونكونج. فأرسل عن طريق البريد الالكتروني (64) استبيانا لمسؤولي شركات الترجمة يتكون الاستبيان الواحد من (19) سؤالا مفتوحا، وأجابه (33) مسؤولا بنسبة (51.6%). ثمّ أتبعها بمقابلات تكميليّة مع أربعة مسؤولين من أجل معرفة المعايير التي يعتمدونها في

توظيف المترجمين الجدد، وما هي التحدّيات التي تواجه الخرّيجين الجدد عند البحث عن عمل لأول مرّة، وما هو مستوى الدّعم الذي تقدمه شركات الترجمة لهم في هذه المرحلة، وما هي نظرتهم لمنهاج تعليم الترجمة.

فأسفرت النتائج أنّ أهم المعايير التي يعتمدها مسؤولو الترجمة عند التّوظيف هي إتقان مهارات الترجمة (69.7%)، الخبرة في الترجمة (51.5%)، إتقان اللغة الانجليزية (36.4%).

وأمّا بخصوص التحدّيات التي تواجه الخرّيجين الجدد هو نقص المعرفة الضرورية في المجال (69.7%)، نقص التّحكم في المصطلحات المتخصّصة (60.6%)، نقص المهارات التّرجميّة (48.5%).

وأمّا مستوى الدّعم الذي تقدمه شركات الترجمة لهم في هذه المرحلة، فإنّ (95%) من الشّركات تتّخذ الإجراءات الآزمة لمساعدتهم: (57.6%) من هذه الشّركات تعيّن مدرّبا لكل مترجم جديد لتوجيهه وإرشاده، وأمّا (36.4%) فتقدّم دورة تكوينية تمتدّ من أسبوع إلى أسبوعين. وفي الختام، أعرب أكثر من (70%) عن رضاهم عن المنهاج وعن الخرّجين في حين تحفّظ (27%) عن ذلك.

– دراسة Michail Sachinis "ساشينس" (2011):

قدّم Sachinis "ساشينس" بحثه الموسوم بـــ:

«Curriculum Renewal in Greek Taught Postgraduate Translation Courses: Aligning Student Needs and Translation Market Requirements».

''تطوير منهاج تعليم الترجمة لمرحلة ما بعد التدرج: الموائمة بين احتياجات الطلاب ومتطلبات السوق''، والذي أنجزه سنة 2011م، حيث يهدفه من خلاله إلى دراسة مدى تلبية منهاج تعليم الترجمة في اليونان لاحتياجات الطّلاب ومتطلبات السوق بهدف تقديم مقترحات عمليّة لمراجعة المنهاج وتطويره.

ولكي يقف على احتياجات الطلبة ويسبر أغوار السوق قام بتصميم استبيان لتوزيعه على شركاء العملية التعليمية: أساتذة الترجمة، وطلبة الترجمة، ومسؤولو الترجمة في سوق العمل بدولة اليونان.

خلص "ساشينيس" بعد دراسته إلى أن الطلبة والأساتذة وأرباب الترجمة في سوق العمل يثمّنون مقاييس تكنولوجيا الترجمة (مثل الوسائل المساعدة على الترجمة) نظرا لأهمّيتها في سوق العمل، غير أنها تتطلب إمكانيات وأجهزة لذلك أوصى بضرورة ضبط عدد المتدربين وإدخال المزيد من التّقنيات إلى قسم التّرجمة حتى يستفيد الطلاب من مزايا التكنولوجيا أثناء التّدريب.

كما أكّد "ساشينيس" على ضرورة إدراج التّربصات التطبيقية في منهاج التدريب حتى يسهل اندماج الطلاب في السوق، على أن تشرف الجامعة بنفسها على سير هذه التربصات حتى لا يتم استغلال المتربصين للقيام ببعض الأعمال الجانبية التي لا تخدم أهداف تربصهم، كما لاحظ أثناء جمع المعلومات.

وثمّن تعدّد طرق التّدريس وتنوّعها (محاضرات، ورشات، أيام دراسية...) وكذا طرق التّقييم (امتحانات، مشاريع منزلية، عروض شفهية...)، لأنّ هذا التّنوع من شأنه أن يقيّم الطّالب بطريقة أكثر موضوعيّة.

– دراسة أمال ساسي (2014):

هدفت دراسة أمال ساسي الموسومة بـ: ''طرق ومناهج تعليم الترجمة – مقاربة معرفية -''، إلى إسقاط لبّ المقاربة المعرفيّة على تعليم الترجمة، وذلك من خلال اقتراح بعض التّعديلات على المنهج الكلاسيكي الذي لا يرقى حسبها إلى تعليم الترجمة الاحترافية التّي يتطلّبها سوق العمل الذي ما فتئ يشهد تطوّرات هائلة خلال العقود الماضيّة، خاصة وأنّ النّظريّات المعرفيّة الحديثة قد أحدثت ثورة في مجال دراسة اشتغال نظام الذاكرة، وعمليّات التّعلم، بالإضافة إلى دراسة اللّغة والتّفكير، فهي تختلف عن نظريّات التّعلم التّقليديّة التي تقتصر على وصف العمليّات المعرفيّة بحيث تسعى على عكسها تماما إلى تفسير آلية حدوثها، ودورها في معالجة المعلومات.

وخلصت الباحثة في النّهاية إلى أنّ تعليم الترجمة الكلاسيكي يعدّ تعليما عقيما وغير مجد، وأن الإطار الحديث لتعليم الترجمة يتميّز بالفاعليّة، واستهداف الترجمة الاحترافية، وبالتالي لا يمكن تجاهل العلوم المعرفيّة، خاصة علم النفس المعرفي.

وبناء على المقاربة المعرفية، قدّمت الباحثة تصوّرًا لمنهاج جديد يسعى إلى تطوير القدرات المعرفيّة لدى المترجم المتدرّب، والتي من شأنها أن تقوده إلى تطوير كفاءاته، وقدراته وفق أسلوبه الشخصي والذي يختلف من متعلّم إلى آخر، وأكّدت على أنّ تطوير الكفاءات المعرفية والكفاءة التّرجمية يستلزمان صياغة تعليم التّرجمة في قالب الواقع الذي يعيش فيه المترجم المتدرّب مع مراعاة جميع الجوانب التي يتكون منها.

وختاما أوصت الباحثة باستثمار المقاربة المعرفية واعتمادها في منهاج تعليم الترجمة لأنها أثبتت نجاعتها في أكبر المدارس الغربية من خلال تخريج مترجمين أكفاء يبدعون في جودة عملهم، ويمتكلون المهارات المطلوبة في سوق العمل، وأشارت إلى أن تطوير التّعليم يتطلّب إشراك جميع أطراف العمليّة التّعليميّة، وأنّ مراعاة الجودة في التّعليم تفرض تطويرا متسمرًّا للمناهج، وطرق التّعليم.

- دراسة محمد رضا بوخالفة (2016):

قدّم الباحث محمد رضا بوخالفة دراسته الموسومة بـ: ''تعليمية الترجمة في طور الماستر في الوضع الرّاهن بالجزائر - دراسة ترجميّة استكشافية مقارنة -''، والتي هدف من خلالها إلى التعرّف على أفضل الطرق لتدريس الترجمة في السّياق الجزائري، وتحديد مدى إسهام نظريات الترجمة في تحسين عملية الترجمة، وإبراز أهمّ المعارف والمهارات التي ينبغي على متعلّمي الترجمة اكتسابها من أجل الاستجابة لمتطلبات سوق العمل.

ولهذا الغرض، فقد صمّم استبيانا وقام بإرساله عبر البريد الإلكتروني إلى مجموعة تتكوّن من (20) أستاذا للتّرجمة، حيث تلقّى (08) إجابات أكد فيها المجيبون على ضرورة تمكين متعلّم الترجمة من إنتاج ترجمات بالجمع بين خاصّيتين، إدراك قصد الكاتب الأصلي واحترام الشروط المتفق عليها مسبقا مع صاحب القرار، والوعي بالفروق القائمة بين النصوص التي يكون قد ترجمها خلال تكوينه، وتلك التي سيترجمها في الحياة المهنية. كما تمّ التّأكيد على أهمية

النظريات في العملية التعليمية لأنها تعمل على توعية طالب الترجمة، وتنظيم خياراته التّرجمية وفقا للأوضاع، علاوة على أهمية إدراج التربصات الميدانية في إحدى المؤسّسات لأنها تعتبر سندا هاما لتكوين الطالب وتحضيره للعالم المهني ولمتطلباته التي غالبا ما تكون في تطوّر مستمر مقارنة بالتكوين الذي تلقّاه.

وفي الختام، بيّن الباحث محمد رضا بوخالفة أنّ تعليم الترجمة الفعّال يتطلبّ مرحلتين: تتمثل المرحلة الأولى في التّعرف على المترشّحين المثيرين للاهتمام ثم تكوينهم من خلال اعتماد معايير انتقائية صارمة، وتتمثل المرحلة الثانية في تقديم تكوين على مرحلتين، المرحلة الأولى في مجال لغة واحدة لتجنّب مطالبة الطالب المبتدئ بالقيام بالترجمة مباشرة من دون علمه بمناهجها، والمرحلة الثانية في عدّة لغات للتدرب على القراءة بلغة ثم إعادة الصياغة بلغة أخرى، وكذا التلخيص بلغة معيّنة ما تم قراءته بلغة أخرى ليألف الطالب تدريجيا اللغتين المحتكّتين، ويشرع في التدرّب على الترجمة.

- أهميّة الدّراسة:

بعد تقديم هذا العرض لأهم الدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع احتيّاجات متدرّبي التّرجمة، ومتطلبات السّوق يمكن أن نلاحظ الآتي:

- مجتمع البحث في هذه الدّراسات كان متنوّعا (الخبراء والمختصون من أساتذة – المترجمون – أرباب شركات الترجمة – طلبة الترجمة) وهذا الإشراك للأطراف المعنية من شأنه أن يحقّق تناغما بين التدريب الأكاديمي وسوق العمل، لذلك مما لوحظ على دراسة "رزمجو" (2001) اقتصارها على جمهور الخبراء والمختصين من الأساتذة فقط، وكذلك دراسة "لي" (2002) التي أجراها مع عيّنة من الطّلبة، وأرباب شركات الترجمة ولكنه لم يدرج شريكا مهمّا في تقييم المنهاج يتمثل في أساتذة الترجمة.
- اكتفت بعض الأبحاث على الوقوف على الاحتياجات من خلال دراسة المنهاج فقط، غير أنّ أغلبها سعى إلى جمع المعلومات من المنهاج ومن سوق العمل على السّواء نظرا لترابطهما وللخروج بتوصيّات متكاملة.
- اعتماد أغلب هذه الدّراسات على أدوات جمع المعلومات المتمثلة في (المقابلة والاستبيان والمجموعة الاستطلاعية) باستثناء دراسة أمال ساسي، والجمع بينها أحيانا مثل دراسة "لي" (2002) التي قام فيها بإجراء مناقشة جماعية مع

مجموعة استطلاعية، ثم وزع الاستبيان للطّلاب، وقام في النهاية بإجراء مقابلات تكميليّة مع (10) طلبة لجمع معلومات كيفيّة.

- ساعدت الدّراسات السّابقة الباحث في الاستعانة ببعض الجوانب المفيدة في بناء وتصميم أداتي الاستبيان والمقابلة، كما تم الاستعانة من خلال بعض هذه الدّراسات بعدد من المصادر والمراجع التي استطاع الباحث الرجوع إليها من أجل إثراء الجانب النّظري للبحث.
- تتّفق هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في تناولها لموضوع البحث (احتيّاجات الطّلاب ومتطلّبات السّوق) وتختلف عنها من ناحية البيئة التي تم تطبيق الدراسة فيها والمتمثلة في معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 والنظام التعليمي الجديد المعتمد فيه (الماستر ترجمة)، وكذا سوق الترجمة بالجزائر، وأيضا عيّنة البحث المتمثلة في أساتذة الترجمة، والطلبة والمترجمين والتّراجمة في سوق العمل.
- تستقي هذه الدّراسة أهمّيتها من أهمية الموضوع والمتغيّرات التي يتناولها، وذلك في ضوء النّقاط التالية:
- تمكّننا الدّراسة من التّعرف على الاحتياجات التّكوينية للطّلاب من أجل أخذها بعين الاعتبار أثناء تعليم التّرجمة لأنّ الاهتمام بخرّيجي المستقبل يعدّ أداة فعّالة للتّغيير، والتّنميّة الشّاملة.
- كما أنّ التعرّف على المتطلّبات الجديدة للسّوق سيسهم في ترقيّة ممارسة مهنة التّرجمة في الجزائر من خلال تخريج إطارات مؤهّلة، تحمل من المهارات ما هو مطلوب، ممّا سيجعلها تضطلع بدورها بكلّ جدارة، ويسر، وتقدّم أفضل ما لديها.
- الإسهام في تحيين منهاج تكوين المترجمين بمعهد التّرجمة بما يجعله يواكب المتطلبات الجديدة للمهنة لا سيما في ظلّ الثّورة التّقنية التي اكتسحت جميع المجالات.

- خطّة الدّراسة:

انطلاقا من صلب الإشكالية الأساسيّة والأسئلة الفرعية، تخضع دراستنا إلى الخطّة التّالية:

يتعرّض الفصل الأول الموسوم بـ: "مقاربات في تعليمية الترجمة" إلى العديد من المقاربات البيداغوجية المتعلّقة بتكوين المترجمين والتراجمة من خلال إبراز أهمّ

الرّواد والمنظرين في كل مقاربة، والإشارة إلى تجليات آرائهم وأفكارهم في تعليم التّرجمة، ثمّ يعرض الفصل بعض النّماذج لمناهج تدريس الترجمة المعتمدة في العديد من الجامعات والمعاهد التي تقدّم تكوينا في التّرجمة.

وأمّا الفصل الثاني الموسوم بـ: "تعليم التّرجمة في الجزائر: الانتقال من مرحلة النظام القديم إلى مرحلة النظام الجديد (ل.م.د)"، فيقدّم لمحة مختصرة عن تطوّر نظام التّعليم العالي في الجزائر، وأهمّ إصلاحاته، وكذا العوامل التي أدت إلى الانتقال إلى النظام الجديد الموسوم بنظام (ل.م.د)، ثم يعرج على أهمّ التطورات التي شهدها منهاج تعليم الترجمة منذ أن كان تحت مظلة مرحلة النظام القديم إلى غاية ولوجه مرحلة النظام الجديد.

ويتناول الفصل الثالث الموسوم ب: "سوق التّرجمة في الجزائر ماضيا وحاضرا" لمحة تاريخية موجزة عن مهنة التّرجمة في الجزائر، ثمّ يعرض بعضا من المؤسّسات اللغوية والمعجمية والمصطلحية في الجزائر، ليقدّم إطلالة على واقع سوق الترجمة في الجزائر من خلال تسليط الضوء على المنظومة القانونية التي يخضع لها تنظيم هذه المهنة، ويفتح نافذة على بعض الأرقام والإحصائيات.

وأمّا الفصل الرّابع الموسوم بـ: "الدّراسة الوصفية لمنهاج الماستر في معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 فيتضمّن عرضا تعريفيا لمحتوى المنهاج، وكذا تفصيلا للإجراءات المنهجية التي تم اتباعها بدءا من الدراسة الاستطلاعية، والأدوات المستعملة في الدراسة من استبيان ومقابلة، ثم منهج الدراسة وحدودها، وعيّنة الدّراسة وكيفية اختيارها.

لينتقل بعدها إلى الدراسة التحليلية لأجوبة الاستبيانات التي تم توزيعا على طلبة المعهد من مختلف التوليفات اللغوية، وكذا تحليل أجوبة المقابلات المهيكلة التي تم إجراؤها مع عينة من أساتذة الترجمة في المعهد، وتلك التي تم إجراؤها مع عينة من المترجمين في سوق العمل بخصوص الاحتياجات التكوينية للطلاب ومتطلبات سوق الترجمة في الجزائر ومدى تلبية المنهاج لها من وجهة نظر الأطراف الثلاثة، ثم يستثمر نتائج الدّراسة الميدانية لتقديم حوصلات نهائية لإجابات كل طرف من الأطراف ليتوّج الفصل بخاتمة تحوي خلاصة ما توصلت إليه الدّراسة مع جملة من الاقتراحات والتوصيات.

الفصل الأول

I.1- تمهيد:

يعتبر نشاط الترجمة إحدى أقدم الأنشطة التي كانت موجودة منذ الأزل، فقد مارسها الإنسان سواء عن طريق الإيماء، أو الإشارة، أو الكلام، أو الكتابة على مر العصور، غير أن ولوجها أدراج المؤسسات الأكاديمية، ليتمّ تعليمها في إطار منظّم لم يكن إلا وليد فترة الحرب العالمية الثانية، وخاصة في الحقبة التي بدأت فيها الحرب تضع أوزارها، وأخذت العلاقات الدولية الحديثة تتوسع وتتنامى.

ورغم حديث المؤرخين عن العديد من مدارس الترجمة على غرار مدرسة بغداد، أو مدرسة طليطلة، أو مدرسة أديسا، إلاّ أن حقيقة ما في الأمر هو أن هذه المدارس لم تكن تقدم دروسا منتظمة على شاكلة مقررات مناهج المعاهد والجامعات في عصرنا الحالي، وإنما كان نمط التعلم فيها منصبا على الممارسة والتطبيق في الميدان.

وبعد أن ولجت الترجمة أدراج المؤسسات الأكاديمية، أخذت الأبحاث في هذا المضمار تتوالى تباعا، فأصبحت التعليمية مثار اهتمام الكثير من الباحثين الذين اقترحوا مقاربات ومناهج لتدريس الترجمة غذت بعد ذلك محطات مرجعية في التخصص.

سنحاول في هذا الفصل الأوّل الموسوم بـ: "مقاربات في تعليمية الترجمة" أن نعرّج على مختلف المقاربات البيداغوجية المعتمدة في مناهج تعليم الترجمة، في سبيل استقصاء مبادئ كل واحدة منها، مع إبراز أهمّ المنظرين في كل مقاربة، لنتطرّق بعدها إلى استعراض موجز عن أهم المناهج المعتمدة في تعليم الترجمة.

I.2- مقاربات بيداغوجية في مناهج تعليم الترجمة:

لقد نزعت الكتابات الأولى في تعليم الترجمة إلى التركيز على محتوى المنهاج، أي المادة التعليمية التي تقدّم للطلاب أثناء حصص الترجمة، وذلك على حساب بعض الاعتبارات البيداغوجية المهمة، كما كانت طريقة التدريس السّائدة تعتمد على الطريقة الإرشادية «Prescriptive»، حيث يكون فيها الأستاذ بمثابة المحور الرّئيسي في أداء مهمّته التعليمية، فهو من يبحث ويلقي الدّرس ويصحّح الترجمات مبيّنا للطالب كيفية الترجمة وفق معاييره الخاصة، فغدا بذلك تعليم الترجمة مجرد تقديم وصفات تتيح تحديد مطابقات بين لغة وأخرى، في ظل غياب الطابع التواصلي للعملية الترجمية، ودون مراعاة للمسار الإدراكي الذي يكمن وراء هذه العلمية. ظهرت بعد ذلك اتّجاهات حديثة عنيت بطرق ومبادئ تعليمية حديثة وكان أساسها الاهتمام بجميع عناصر العملية التعليمية، وفيما يلي بعض المسائل البيداغوجية التي تعتمد في المناهج التعليمية للترجمة:

I.2.1- بناء الكفاءة التّرجمية ووضع الأهداف التعليمية:

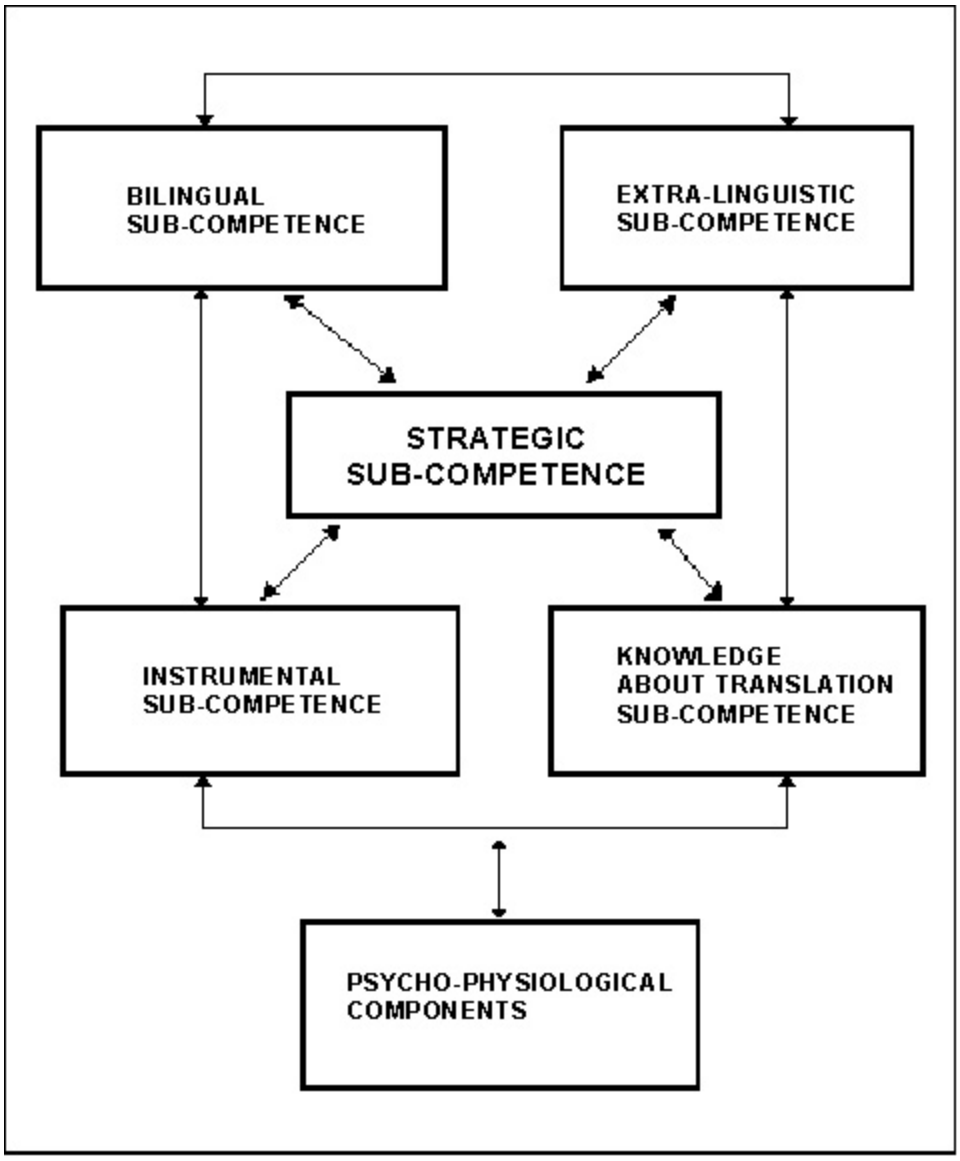
يكتسي مفهوم الكفاءة الترجمية أهمية بالغة في عملية تصميم منهاج تعليم الترجمة لأنّه يساعد على تحليل وتحديد المهارات التي تتطلبها العملية الترجميّة، وبالتالي رسم المنهجية التي ينبغي أن يتّبعها متدربو الترجمة لبلوغ الكفاءات التي تمّ تحديدها، وعلى سبيل المثال، فقد تناولت المنظّرة Hurtado Albir "أورتادو ألبير" بالتفصيل أنواع الكفاءات التي ينبغي أن يسعى طلاب الترجمة لاكتسابها ضمن مشروع «PACTE» الذي كانت تديره في جامعة «Autònoma» ببرشلونة حيث يتركّز أساسا على عملية اكتساب الكفاءة الترجمية

«Translation competence»

والتقييم، وتنقسم الكفاءة التّرجمية، وفق مشروعها، إلى ستّ كفاءات فرعية «Sub-competencies» تتفاعل فيما بينها أثناء الترجمة وفق ما هو مبيّن في الشّكل رقم (01)، وتتمثل هذه الكفاءات فيما يلي:

- الكفاءة الفرعيّة التّواصلية المزدوجة اللغة «Bilingual sub-competence».
- الكفاءة الفرعيّة الفولغويّة «Extra-linguistic sub-competence».

- الكفاءة الفرعيّة الاستراتيجية «Strategic sub-competence».
- الكفاءة الفرعيّة الخاصة بالوسائل المهنية «Instrumental sub-competence».
- الكفاءة الفرعيّة النّفسية الاجتماعية «Psycho-sociological sub-competence».
- -الكفاءة الفرعيّة الخاصة بالتّحويل «Knowledge about translation sub-competence». (أورتادو، 1999).



شكل رقم 1: الكفاءة الترجمية وفق تقسيم جماعة PACTE (أورتادو، 1999)

وفي سنة 2007م، اقترحت "أورتادو" مناهجا لتدريب المترجمين قائما على الكفاءة «A competence-based curriculum» لا يختلف كثيرا عمّا اقترحته في الأعوام السّابقة. ففي نموذجها التعليمي القائم على الكفاءات

«Competence - Based Training» تضع "أورتادو" الكفاءات كمقياس أول لوضع مبادئ توجيهية في تصميم المنهاج، حيث يتم تقسيمها إلى كفاءات خاصّة وكفاءات عامة.

وفي سياق التعليم بالكفاءات، فقد تحدّث Delisle "جون دوليل" عن أربع كفاءات أساسية تتمثّل في الكفاءة اللغوية «linguistic competence»، وكفاءة موسوعاتية « encyclopaedic competence»، وكفاءة الفهم «comprehension competence»، وكفاءة إعادة التّعبير «reexpression competence».

وأمّا على صعيد الأهداف، فيعدّ "جون دوليل" أحد الرّواد الأوائل الذين أدخلوا إلى أقسام الترجمة مقاربة التعليم بالأهداف

إذ يؤكد على أنّ تسطير مجموعة من الأهداف الواضحة « Teaching objectives approach »، له فائدة كبيرة في العملية التعليمية لأنه يسهّل التّواصل بين الأساتذة والطلاب، ويجعل مسألة اختيار الوسائل التعليمية أمرا يسيرا، وبهذا سيتسنى أيضا اقتراح أنشطة تعليمية متنوعة، أضف إلى ذلك أن التعلم بالأهداف يوفّر قاعدة يمكن الانطلاق منها في عملية تقييم ما تعلّمه الطلاب. (Delisle,1998).

نشر "دوليل" كتابه: « L’analyse de discours comme méthode de traduction»

"تحليل الخطاب كمنهج للترجمة" سنة 1983، حيث اقترح فيه ثلاثة وعشرين هدفا تعليميا، وفي سنة 1993، نشر كتابه: «La traduction raisonnée» "الترجمة المعقلنة"، قام فيه بتقسيم هذه الأهداف إلى أهداف عامة، وأهداف خاصة، وتتمثل الأهداف العامة فيما يلي:

- اكتساب المهارة الما وراء لغوية للترجمة.

- مهارات البحث الوثائقي للمترجم.

- منهجية القيام بالترجمة (استراتيجيات الترجمة).
- المراحل المعرفية للترجمة.
- أنماط الكتابة.
- الصعوبات المعجمية.
- الصعوبات النحوية.
- صعوبات تحرير النص. (Delisle,1993).

تعين المقاربة بالأهداف واضع المنهاج على اختيار المحتوى التعليمي المصمم لمختلف المستويات التّي يمرّ عليها المتعلم، كما أنها تسهل اختيار طرق التقييم وأدواته وقياس نسبة التعلم، فبوعي متعلم الترجمة للأهداف المطلوب تحقيقها، فإنه لا يهدر وقته وجهده في أعمال غير مطلوبة منه.

وتأكّد Kelly "كيلي" (2005) أنّ إضافة "دوليل" في تعليمية الترجمة كان لها الفضل في تنظيم المعارف التي ينبغي أن يتعلّمها طلاب الترجمة في الدروس الأولى للترجمة المهنية، وبفضلها أيضا تمّ تصور مجموعة من تمارين الترجمة كطريقة بديلة عن الترجمات الجماعية.

وتدعو أيضا إلى ضرورة وضع أهداف تعليمية في مناهج تعليم الترجمة مقترحة أن يتم تحديد الأهداف وفق المعايير المهنية ومتطلبات سوق الترجمة، واحتياجات الطلاب مشيرة إلى أن هذه العوامل تختلف من بلد إلى آخر.

I.2.2- اعتماد المقاربة المهنيّة في التدريب الترجمي:

يقرّ العديد من المختصين في تعليمية الترجمة بأنّ مناهج تعليم الترجمة لا تؤتي أكلها إلا إذا احتوت على عناصر مهنية مثل Christiane Nord "كريستيان نورد" حيث تقترح في الكتاب الذي ألفته سنة 1991م، والموسوم بـ:

«Text analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis»

"تحليل النص في الترجمة: النظرية والمنهجية والتطبيق التعليمي لنموذج تحليل نصي هدفه الترجمة"، ملاحظة عمل المترجمين المحترفين، وكذا استعمال نصوص أصليّة، كطريقة للتعلم، فتقول في هذا الصدد:

«It is a fundamental requirement in translation teaching that only authentic texts should be used as material, i.e. real texts-in-situation» (Nord,1991, p.147).

وبالتالي، لا ينبغي أن تكون النصوص أصليّة فحسب، بل ينبغي أن تعكس قدر الإمكان الممارسة المهنية، لأن الاقتراب من الممارسة المهنية للمترجم، حسب "نورد" من شأنه أن يؤثر في إثارة دافعية الطلاب:

«In translation teaching the instructions need not to be «realistic» in the sense that they have to be borrowed from the area of professional translation, but the motivation of the students will be heightened if the translation instructions can be as close to reality as possible». (1991, p. 145)

وضمن نفس النّسق، يدعو Jean Vienne "جون فيين" وDaniel Gouadec "دانيال جواديك" (1994) إلى إدراج أعمال ترجمية لزبائن في مناهج تعليم الترجمة، ضمن ما يسمّى بالمقاربة الظّرفية «The situational approach» التي تقتضي أن ينطوي نشاط القسم على سلسلة من مهام الترجمة التي قد قام بإنجازها الأساتذة مهنيًّا، مما يسمح لهم بالاضطلاع بدور «Initiator» أي صاحب المبادرة المتمثل في الشركة أو الشخص الذي يحتاج إلى الترجمة في عملية الترجمة بصورة أكثر واقعية. وبالرغم من أن "فيين" يتقاسم مع "نورد" نفس المقاربة الوظيفية من حيث الأساس النّظري، غير أنهما يختلفان في مقاربتهما، لأن "فيين" يرفض رفضا تاما المهام الوظيفية المصطنعة. ويعلل ذلك بقوله:

« It is difficult, indeed sometimes impossible, to carry out a realistic analysis of the situation, and to answer the questions that might arise» (Vienne,1994, p. 52).

فمنهجية "فيين" في القسم تحتوي على التحليل الظرفي لتكليف الترجمة «The translation commission» وهذا لا يختلف عن التحليل النصي للترجمة عند "كريستيان نورد"، حيث يقوم الأساتذة، الذين يضطلعون بدور صاحب المبادرة، بالإجابة على أسئلة الطلاب، مقدّمين لهم بذلك إطارًا يتخذون في نطاقه قراراتهم، وينتجون ضمنه ترجماتهم.

يشتمل منهاج التدريس، الذي اقترحه "فيين" ضمن هذه المقاربة، في السنة الأولى من التكوين على تحليل النصوص وإنتاجها، وأما في السنوات الثانية والثالثة من التكوين، يبدأ الطلاب في تناول القضايا المنهجية، مركزين على الاستراتيجيات المتنوّعة ذات الصّلة بالبحث الوثائقي، والمراجعة، والعلاقات مع الزبائن.

وتكون ظروف العمل كالآتي:

يشكّل الأستاذ مجموعات تتكوّن من خمسة طلبة، ويوزّع عليهم خمسة نصوص براغماتية (منشورات، تقارير سنوية، أو دليل إرشادي) يكون هو قد ترجمها من قبل لأهداف مهنية.

بعدها تحضّر كل مجموعة أسئلة على شاكلة:

- مع من سيتواصل المترجم إذا طرأت لديه مجموعة من التساؤلات (كاتب، مسؤول، متخصص، مستعمل النص في الثقافة الهدف)؟

- ما هي ظروف استعمال الترجمة؟ ما هي طبيعة الجمهور المستهدف؟ ما هما شكلا النّصين الهدف والمصدر؟

- ما هي المعلومات والوسائل الإضافية التي يمكن أن يقدمها الزبون (مترجمو النص بلغات أخرى، وسائل مرافقة كالفيديو مثلا)؟

ومن هذا المنطلق، تتمّ مناقشة هذه المسائل في القسم مع الأستاذ بصفته مضطلعا بدور صاحب العمل «The commissioner».

ومن بين الأنشطة المتعلقة بالمنهجية، يطلب "فيين" من الطلاب البحث عن نصوص موازية والتي ستساعد في تكوين ملف. ويذكّر في هذا الصدد بأولوية تحليل النص باللغة الهدف بدلا من البحث في بطون القواميس، وهذا بهدف تطوير قدرات إنتاج النصوص لدى الطلاب.

وأما بخصوص المشروع النهائي، فيتعين على الطلاب إنجاز مشروع ترجمة فعليّ، ويتبعونه في النهاية بمجموعة من التعليقات والملاحظات التي يمكن أن يطّلع عليها الأستاذ بصفته صاحب المبادرة.

وضمن نفس المقاربة، يرى Daniel Gouadec "دانيال جواديك" (2003) فكرة إدراج مشاريع فعليّة من رحم الواقع في عملية إعداد مترجم المستقبل، فيتصور

تكوينا يعتمد على دراسة دقيقة لعروض العمل وظروف العمل مما يسمح بتحديد الكفاءات المطلوبة في سوق العمل.

ففي سياق تكوين جامعي لمدة سنة كاملة، يقترح "جواديك" لطلابه مشروعا فعليّا للترجمة، يتكون من حوالي 200 صفحة لإنجازه من خلال اللقاءات الأسبوعية التي تصل إلى ستّ ساعات. يشرع الطلاب في إنجاز المشروع بعد تقسيم المهام حسب الأدوار الممنوحة لكل واحد منهم، وهكذا تمر الترجمة تباعا من المتعاملين (المترجمين)، ورؤساء الفرق، وكذا المنسقين الذين تم تعيينهم على مختلف مجالات الاختصاص، حتى تصل إلى مسيّر المشروع (الأستاذ). خلال مدة التكوين، ينبغي على المتدربين أن يعملوا على الجانبين: جانب الترجمة، وكذا الجانب الفني الذي يتعلق بتصميم الصفحة (إعداد الرسوم البيانية، الجداول،...).

يقوم الأستاذ بتقديم التعليمات الضرورية لإنجاز المهمة، ويراقب تنفيذها، وينصح المتدربين، كما يقدم معلومات في حينها، إذا دعت الحاجة، حول المواضيع التي تستدعي المزيد من التعمق، أو المسائل التي تطرح إشكالا.

يرى "جواديك" بأن من إيجابيات هذا النموذج تجنيب الطلاب الملل أثناء الدرس، والرفع من مستوى الاهتمام لديهم، وذلك من خلال الأنشطة التّعليمية التي يتعرضون لها في القسم، كما ينطلق في مقاربته من مبدأ أن الجامعة هي المكان الأنسب لتعليم استراتيجيات الترجمة ومناهجها من دون الخضوع للضغوطات الاقتصادية والزمنية الملازمة للممارسة الوظيفية لنشاط الترجمة.

كما يؤكد على أهمية المصطلحات المتعلقة بمختلف مجالات التخصص، ويؤكد أكثر على التكنولوجيا. فهو يرى بأن المتعلمين لابد لهم خلال مدة تكوينهم من منصب عمل شبيه بالمترجم المحترف، معللا ذلك بما يلي:

«…since students' future employment […] and indeed survival (as free-lancers) is closely linked to technology» (Gouadec, 2003, p.15).

ويرى أيضا أنه من الضروري أن يتعلّم مترجم المستقبل إدارة السّجلات، وإنشاء قاعدة بيانات وتسييرها، وكذا تقنيات التوثيق من أجل ضمان تكوين متكامل له.

يتطلب هذا المقترح وقتا أطول، ومجهودا أكبر، ويحتاج فيه الأستاذ إلى قدر من الصبر كما يشير "فيين" غير أنّ انعكاساته إيجابية بما يثيره من دافعية لدى الأستاذ والطلاب على السواء.

فضلا عن ذلك، تشّجع هذه المقاربة المتدربين على تحمّل مسؤولية أكبر، أضف إلى ذلك على تمارين الترجمة التي عادة ما تأخذ طابعا تقييميا في درس الترجمة تم تعويضها بأنشطة ترجمية خاصة بسياقات محددة.

ونستشف من "جواديك" اهتمامه بالجوانب الما وراء معرفية لعملية التعلم من خلال فكرة المشروع التي تعوّد الطالب على تحمّل المسؤولية، وتدربه على العمل ضمن فريق في سياق شبيه بالسياق المهني عبر اكتساب مجموعة من المهارات ذات الصلة بمجال التسيير وإدارة الموارد البشرية، والموارد المادية كالوسائل التكنولوجية المستعملة في سوق الترجمة.

I.3.2- التّركيز على المسار مقابل التّركيز على النّاتج:

تركّز بعض مناهج تعليم الترجمة على مسار العملية الترجمية وذلك على عكس ما كانت عليه مناهج التكوين التقليدية التي كانت تركز على النّاتج

«Product-oriented» المتمثل في الترجمات النهائية التي يقوم بإنجازها الطلاب، إذ يتم تصحيحها جماعيا في القسم، فينتقد الأستاذ الترجمات الخاطئة، ويوافق على الصائب منها، وفي الأخير يقوم بعرض ترجمته على مجموع الطلاب، شهدت هذه الطريقة بعض النقائص التي لخّصها "جيل" (1993) فيما يلي:

«It focuses on the product rather than on the process, which means that inferences for the correct processes are to a large extent made by the students themselves, with little possibility of control by the teachers.

Very often, students reject the teachers' criticism and solutions because of diverging linguistic norms and because they feel attacked. This slows down the learning process». (p. 108)

فالطريقة الموجهة نحو الناتج تغض النظر عن الخطوات المنهجية المتبعة أثناء عملية الترجمة، وتركّز على نقد الناتج، أضف إلى ذلك، ميل الطلاب إلى تجنب النقد ينقص من روح الدافعية لديهم، وفي ظل هذه الأجواء، أخذت مجموعة من

الأساتذة تدعوا إلى مقاربة موجهة نحو المسار « A process-oriented approach».

تقوم فلسفة التّعليم ضمن هذه المقاربة على إيلاء العناية للمسار الذي يتّبعه الطّلاب في عملية الترجمة، بدل التركيز على الناتج الذي يصلون إليه في نهاية المطاف، وتستعين بالنصوص التي يقومون بإنتاجها في اللغة الهدف باعتبارها مرآة عاكسة تكشف للمعلم طرق الترجمة واستراتيجياتها التي اختارها الطلاب، كما يشير إلى ذلك "جيل":

«During the process-oriented part of the course, trainees are considered as students of translation methods rather than as producers of finished products. Throughout this period, their target language texts essentially serve as a looking glass revealing their methods, insofar as their problems are generally symptoms of methodological weaknesses». (Jile, 1993, p. 108).

وانطلاقا من هذا المبدأ، فإنّ معلم الترجمة بدل أن يشرع في انتقاد ترجمات المتعلمين، وتحديد الخيارات الصائبة والخاطئة، فإنه يركز انتباهه على المسار الذي سلكه الطالب حتى أسفرت ترجمته عن خيارات معينة، فيتخذ موقفا معياريا إذا تعلق الأمر بالمسار، وأما إذا تعلق الأمر بالناتج، فيلجأ إلى طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلمين من قبيل: لماذا هذا الاختيار؟ هل فكرت في بدائل أخرى؟ إذا كان الأمر كذلك، فلماذا لجأت إلى هذا الحل؟ وذلك بدل توجيه النقد المباشر.

يقترح "جيل" اعتماد هذه المقاربة في المراحل الأولى لتكوين المترجمين لما فيها من إيجابيات لمتعلمي الترجمة المبتدئين،

«It can be assumed to be a more powerful teaching tool during the initial part of training, but must be complemented by a more traditional, result-oriented correction for fine-tuning» (Gile, 1995, p. 20.)

ومع التقدم في التكوين، يمكن أن يتجه الأستاذ شيئا فشيئا إلى نقد الناتج، ويؤكد "جيل" في مقاربته على الجانب التحفيزي، من خلال سعي الأستاذ إلى إبراز نقاط القوة لدى الطالب وتهوين نقاط الضعف، حين يقول:

«Autrement dit, dans une telle démarche, il peut dédramatiser les éventuelles faiblesses et mettre en exergue les forces des étudiants, ce que nous considérons positif sur le plan didactique» (Gile, 2016, p. 10).

يضاف إلى هذا، Paul Kussmaul "بول كوسمول" الذي وضع سنة 1995م تصنيفا لاستراتيجيات الترجمة التي ينبغي أن يتعلمها الطلاب من أجل استخدامها، وذلك باقتراحه لمقاربة تركّز على المسار مستخدمة تقنية «بروتوكولات التفكير بصوت عال» «Think-aloud protocols» التي يطلب فيها من المترجم ترجمة نص، معبرا بصوت عال، أثناء ترجمته، عن كل ما يجول في عقله خلال عملية التوصل إلى قرارات نهائية بخصوص ترجمته، حيث تمكّن البيانات التي تجمع من تحديد التقنيات الناجحة وأنماط استراتيجيات الترجمة التي ينبغي أن يعتمدها الطلاب لتقديم ترجمات مناسبة.

تشير "كيلي" إلى أنّ هذه المقاربة على قدر كبير من الأهمية، لانطوائها على هذه المميزات:

- امتلاك المادة بطريقة أسرع لأنه عكس المقاربة المركزة حول الناتج التدرج يتم بالتجريب والفشل.
- الانتباه مركز على كل جانب من جوانب الترجمة وليس على جميع المشاكل التي يمكن أن تطرأ خلال الترجمة.
- اكتساب المتعلمين لطريقة عمل واضحة جراء تركيزهم على استراتيجيات الترجمة عوض الاهتمام بقدراتهم التي هي بالطبع أقل من قدرات المهنيين.
- تمتع المتدربين بحريّة أكبر فيما يتعلق بمفهوم الأمانة ومفهوم مقبولية اللغة. (أمطوش، 2015).

وأما على المستوى النّفسي للمتعلمين، فإن هذه الطريقة أقل إزعاجا من الطريقة الموجهة للناتج باعتبارها لا تتوجه بالنقد إلى الطالب بشكل مباشر عند وجود الخطأ، بل تسعى إلى البحث عن أسباب هذا الخطأ، وبالتالي تدعمه بتوجيهات لتصحيح مساره الإدراكي والمنهجي.

كما أن التركيز على الناتج في بداية التكوين غير مناسب لأن ترجمات المتعلمين لا تزال بعيدة عن المعيار المحدد لترجمات المعلمين والمترجمين المحترفين، وبالتالي، تركيز الأستاذ على المسار سيدفع به إلى تجنيب الطالب الكثير من الأخطاء بعد توضيح طريقة العمل الصحيحة التي ينبغي أن يسير عليها.

I.4.2- التركيز على المتعلمين وتحفيزهم:

أولى العديد من المنظّرين اهتماما بالغا بالمتعلم في عملية تعليم الترجمة وذلك من خلال التركيز على دوره التفاعلي والحيوي في جو اجتماعي يسوده التفاعل بين الطلبة ولأساتذة، بدل أن يبقى سلبيا يتلقى المعلومات فحسب، ومن هؤلاء المنظرين Donald Kiraly "دونالد كيرالي" الذي اقترح في كتابه الموسوم:

«A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice»

"المقاربة البنائية الاجتماعية في تعليم المترجم: التعزيز من النظرية إلى التطبيق"، والصادر سنة 2000، مقاربة منهجية وإنسانية لتدريب المترجمين تسعى إلى

تخريج مترجمين قادرين على أداء مهامهم بصورة مستقلة وموثوقة، وذلك بناء على خبرة خمس عشرة سنة في تعليم الترجمة في مدرسة اللسانيات التطبيقية، والدراسات الثقافية في جامعة «Mainz» بألمانيا.

ومثلما يوحي به العنوان، فإنّ منهجيته تنبثق من النظرية البنائية

«Constructivist theory» حيث تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية في حين

يتمثل دور المعلم يتمثل في تنظيم بيئة التعليم، وتوفير أدوات التعلم، وتشجيع التفكير لدى المتعلمين، وكذا تقديم المساعدة والتوجيه اللاّزمين.

تتمثل الركائز الثلاث لمقاربة "كيرالي" فيما يلي: الأصالة، والتعاون، وكفاءة المترجم، وترتبط مبادئ المقاربة البنائية التي يدعو إليها بالمفاهيم والأفكار التّالية:

- يقدم الأستاذ لطلابه ترجمات فعليّة ويتلقون بعدها آراء الزبائن وتعليقاتهم.
- يشجع الأستاذ إنتاج عدة ترجمات ممكنة (ترجمات موازية) تستجيب لوظائف ترجمة مقبولة للزبون، وللمستقبلين النهائيين (القراء).
- يسمح العمل التعاوني للطلاب بمناقشة الاشكالات التي صادفوها خلال الترجمة، والتوصل جماعيا إلى الحلول بناء على المعايير والاتفاقات.
- يستبدل مفهوم (ترجمة جيدة) بـ (ترجمة صالحة) يتم إنجازها ضمن مسار تأخذ فيه المعايير بعين الاعتبار، ويتم انتهاكها عند الحاجة، مع اعتماد المرونة وأخذ السياق الاجتماعي الذي تندرج فيه الترجمة بعين الاعتبار.

- يشارك الأستاذ بداية في مشاريع التعاون لينسحب تدريجيا كلما ازداد المتعلمون تحملا للمسؤولية ونقصت الحاجة لمتابعة أنشطتهم، ولذلك لتفادي تشويش الطلاب الذين تعودوا على طريقة النقل.
- الطلبة الذين يتموقعون بداية في حدود مجتمع المهنيين الممارسين، يجدون أنفسهم تدريجيا يشكلون جزءا من هذا المجتمع. فيتعلمون كيف يصنعون خطابهم الخاص بهم حول المهنة، وكيف يضعون استراتيجياتهم الخاصة بهم، وكذا تبني سلوكيات مهنية.

ويكون الأستاذ بمثابة نموذج يقدم يد المساعدة لكل مجموعة باعتباره يدرك البيئة المهنية للترجمة، والمعايير والاتفاقيات التي تحكمها. (كيرالي، 2000).

يشير "كيرالي" (2003) إلى الإسهام الذي تقدّمه هذه المقاربة لكل طالب، فيبيّن بأنها مقاربة تكتسي طابعا تعاونيا، لأن مستوى الثقة حول القدرات التي يمتلكها كل فرد يتباين من طالب إلى آخر، ويؤثر في درجة التحكم التي يمارسها ضمن مجموعته، فبعض الطلاب يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم، وجعلها مقبولة لدى أعضاء المجموعة.

كما أن العمل في جماعة يسهم في خلق جو من التعارف والتعاون، وهذا من شأنه أن يولّد جوا من الثقة بين أطراف العملية التعليمية.

فتتيح هذه المقاربة تقديم يد المساعدة للطلاب الذين يعانون من الانطواء حتى يطوروا مهارات تفاعلية والتي تعدّ ضرورية لاندماجهم المهني، وبالتالي فالعلاقة الأستاذية سيقل توترها، وهو ما يحفّز المشاركين على تحريك فضولهم وإبداعهم، واستثمار أقصى ما لديهم من إمكانيات، ويضيف بأن التفاعلات والديناميات الاجتماعية تعد مطلبا من متطلبات نماء الفرد، ويبقى على الأستاذ أن يعمل على صقل هذا الجانب الذي يعدّ واحدا من جوانب تنمية الطلاب.

ومن مزايا المقاربة البنائية أيضا أنها جعلت من المتعلم طرفا فاعلا وحيويّا في العمليّة التّعليميّة، يسعى لاكتساب المهارات من خلال تفاعله مع زملائه ومع الأستاذ الذي نزع عنه قبعة الخبير، فلم يعد المصدر الوحيد للمعلومة، إذ أصبح مسهلا وموجها لمصادرها.

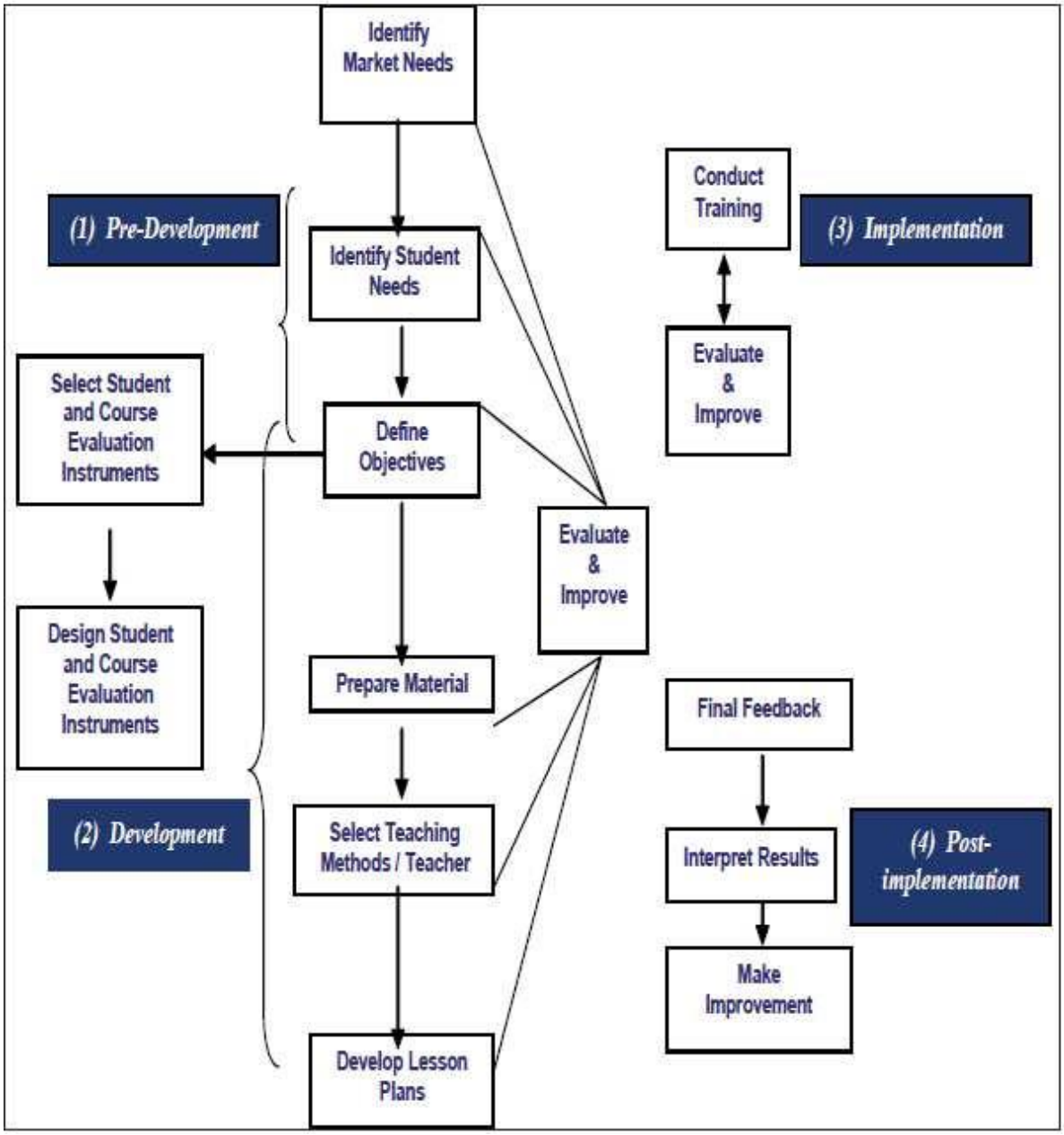
وفي هذا السياق، يقترح جابر (2001) مقاربة نموذجية لتصميم منهاج تعليم الترجمة، حيث يولي فيه أهمية لتحفيز الطلاب، ويأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم التكوينية، كما نالت متطلبات السوق في منهاج جابر نفس الدرجة من الأهمية، حيث صنّفت مع احتياجات الطلاب في مرحلة ما قبل إعداد المنهاج.

ويحدّد جابر بإيجاز ثلاث مراحل لإعداد منهاج تعليم الترجمة:

المرحلة الأولية: تكوين فريق الإعداد، والعصف الذهني للفريق، ثم توزيع المهام، ووضع الآجال النهائية لإتمام المهام.

مرحلة ما قبل الإعداد: تحديد متطلبات السوق، واحتياجات الطلاب.

مرحلة الإعداد: تحديد الأهداف التعليمية، تحضير المحتوى التعليمي، واختيار طرق التدريس وتقنياتها، واختيار الأساتذة، ووضع خطط للدروس.



شكل رقم 2: مراحل إعداد منهاج تعليم الترجمة وفق جابر (جابر، 2007)

وتجدر الإشارة في هذا السّياق إلى أنّ هذه الدراسة حول منهاج الماستر في معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 تتوافق مع المرحلة الثانية لإعداد المنهاج وفق دراسة جابر، حيث تتعلّق هذه المرحلة باحتياجات الطلاب ومتطلبات السوق مثلما هو مبيّن في الشكل رقم (02) الذي يوضّح مراحل إعداد منهاج تعليم الترجمة.

I.3- مناهـــج تعليم التّرجمة:

تحتلّ مناهج تعليم التّرجمة في المعاهد والجامعات موقعا حسّاسا في العمليّة التعليمية من حيث الجودة والنّوعية، فهي المدخل للتحسين والتطوير وإنتاج جيلٍ من المترجمين والتراجمة الأكفاء الذين يتولّون زمام الأمور، ويدفعون بعجلة الترجمة إلى الأمام.

سنسلّط الضوء في الأسطر التّالية على مفهوم المنهاج بمعنييه اللغوي والاصطلاحي، ثم نبرز النتائج المترتبة على كل مفهوم، لنتعرض بعدها إلى بعض النماذج المشهورة في تعليم الترجمة.

I.3.1- مفهوم المنهاج:

I.3.1.1- المعنى اللغوي:

ورد في قاموس لسان العرب لابن منظور (ص 714)

طريقٌ **نَهْجٌ**: بَيِّنٌ واضحٌ، وهو **النَّهْجُ**.

و**مَنْهَجُ** الطريقِ: وضَحُه. و**المِنْهَاجُ**: **كالمَنْهَجِ**. وفي التنزيل: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَ**مِنْهَاجًا**﴾ (المائدة، ص 116).

و**أنهَجَ** الطّريقُ: وضَحَ واسْتَبَانَ وصار **نَهْجًا** واضِحًا بَيِّنًا، قال يزيد بن الخذّاق العبدي:

ولقد أضاء لك الطريقُ و**أَنْهَجَتْ** سُبُلُ المَكارِمِ، والهُدَى تُعْدِى

و**المِنهاجُ**: الطريقُ الواضِحُ. و**اسْتَنْهَجَ** الطريقُ: صار **نَهْجًا**. وفي حديث العباس: "لم يمت رسول الله (ﷺ) حتى تركّكم على طريق **ناهِجةٍ**" أي واضحة بينة.

و**نَهَجْتُ** الطريقَ: أَبَنْتُه وأوضَحتُه، يقال: اعمل على ما **نَهَجْتُهُ** لك. و**نَهَجتُ** الطريقَ: سَلَكتُه. وفلان يَستَنهِجُ سبيلَ فلانٍ أي يَسلُكُ مَسلَكَه.

أما المصطلح الإنجليزي الدال على المنهج فهو «Curriculum» ويرجع أصله إلى اللغة اللاتينية ويعني ميدان السباق، وبناء على هذا، فإن أدقّ ما يعرف به المنهج التعليمي هو الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم، أو المضمار الذي يجريان فيه بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة. (بحري، 2012).

وهناك كلمة تستعمل مرادفة لكلمة المنهاج وأحيانا بدلا عنها، وهي كلمة (المقرّر) وتقابل كلمة «Syllabus» وتعني كمية المعرفة التي يطلب من المتعلمين دراستها وتعلمها خلال العام الدراسي، أما مفهوم المنهاج فهو أوسع من ذلك.

I.3.1.2- المعنى الاصطلاحي:

أما بخصوص المعنى الاصطلاحي للمنهج، فهناك مفهومان سائدان، أولهما المفهوم التقليدي أو الضيق، والثاني المفهوم الحديث أو الواسع، وفيما يلي توضيح لهذين المفهومين:

I.3.1.3- المفهوم التقليدي للمنهاج:

يعرّف المنهاج حسب المفهوم القديم على أنه: "المواد الدراسية التي يدرسها الطالب بغية اجتياز امتحان نهاية العام الدراسي حيث تصنف المناهج المواد الدراسية على عدد محدد من الموضوعات التي تحتوي معارف سطرت في صفحات الكتب المدرسية التي يجب على الطلبة حفظها". (بطاينة، 2006، ص6).

فالمنهاج في ظل المدرسة التقليدية لم يكن يتضمن سوى المقررات الدراسية التي ينبغي على المتعلم أن يلمّ بها، وقد أسفرت هذه الرؤية الضيقة للمنهاج عن مجموعة من النقائص التي تتمثل في:

- تركيز الاهتمام على الناحية المعرفية للمتعلم ممثّلة في تحصيل المعارف والمعلومات وتذكرها، وإغفال نواحي النمو الأخرى كالنفسية، والاجتماعية، والانفعالية، وهذا ما يتعارض مع التّصور السليم لشخصية المتعلم،
- حصر دور المعلم في توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلمين من خلال شرح الدرس وتحفيظه وتسميعه.
- التركيز الزائد على المعارف ووضع المتعلم بين دفتي كتاب يجعل منه المصدر الوحيد للمعرفة ويهمل تبعا المصادر الأخرى للتعلم، وهذا لا يساعده في فهم البيئة وحل مشكلاتها وسيتسبب في توسيع الهوة بين المدرسة والمجتمع، وعدم إعداد الفرد ليعيش تحديات عصره بما يتطلب من مهارات.
- إهمال المنهاج التقليدي للفروق الفردية للطلاب، مفترضا أن جميع المتعلمين متساوون في القدرات والاستعدادات والميول، منتظرا منهم الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد مما يؤدي إلى فشل الكثير منهم.

- التركيز على إكساب المتعلمين لمعارف ومعلومات وعدم تزودهم بالمهارات العملية مما يؤدي إلى إعداد أفراد غير قادرين على التّكيف مع مجتمعهم ولا على تلبية احتياجاته، فتكون المؤسسة التعليمية بذلك منعزلة عن المجتمع.

نتيجة لهذه الانتقادات التي وجهت للمنهاج القديم، جرّاء عجزه عن مجاراة التقدم والتطور في الحياة الاجتماعية، علاوة على تطور الفكر التربوي، باتت الدعوة ملحّة لتبني مفهوم حديث وواسع للمنهاج يأخذ بعين الاعتبار الاخفاقات التي مر بها المنهج التقليدي.

I.3.1.4- المفهوم الحديث للمنهاج:

انبثق المفهوم الحديث للمنهاج كرد فعل للمفهوم الضيق الذي يقتصر على المقررات الدراسية، ويركز على الناحية العقلية من العملية التربوية، وأصبح المنهج يتضمن كل ما من شأنه أن يؤثر في حياة المتعلم عن طريق توجيه المدرسة ويمتد إلى ما وراءها ليشمل جميع أنشطته.

وعليه يعرّف الدكتور حسن شحاتة (2003، ص ص 17- 18) المنهاج بمفهومه الحديث على أنه "مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا"، وأما الأستاذ الدكتور عادل أبو العز سلامة (2008، ص19) فيرى بأن المنهاج الحديث يمثل "مجموع الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا للأهداف التربوية".

I.3.2- خصائص المنهاج الحديث:

على ضوء التعريفات السابقة، يمكن استخلاص المبادئ الآتية للمنهاج الحديث:

- لم يعد المنهاج محصورا في المقررات الدراسية، بل أصبح أوسع من ذلك وأشمل، لينطوي على جميع الأنشطة التي يقوم بها الطلاب، بتوجيه من المدرسة سواء أكان ذلك داخل الصف أو خارجه، إضافة إلى الأهداف، والمحتوى، والوسائل التقويمية المتنوعة.

- لم تعد المادة التعليمية هدفا في حد ذاتها، وإنما أصبحت وسيلة مساعدة على تحقيق النمو والتطور، فالقيمة الحقيقية لما يدرسه الطلاب تتوقف على مدى استخدامه واستثماره في المواقف الحياتية المتنوعة.
- يكمن التعليم الجيد في مساعدة الطلاب على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها من خلال توفير الشروط المناسبة لذلك بدل الاكتفاء بالتلقين المباشر.
- تجاوز دور المعلم مهمة الواسطة التي تقوم بتوصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ من خلال التلقين والإلقاء، بل اتسع دوره فأصبح معنيا بإعداد البيئة التعليمية أمام المتعلمين وإثرائها بالمثيرات المناسبة والدوافع كما أصبح وموجها، ومنشطا، وقائدا للعملية التعليمية من أجل تنمية شخصية المتعلم، وإعداده إعدادا سليما لمواجهة الحياة.
- تجاوز دور المتعلم التلقي، والاستقبال، فغذا يتعلم بالنقاش، والحوار، وتبادل الأدوار، والتعليم التشاركي والتعاوني.
- أصبح الكتاب المدرسي مصدرا من بين المصادر العديدة للمعرفة، وذلك لاعتماد الأستاذ على البيئة والحياة في التعليم.
- من الضروري أن يأخذ المنهج بعين الاعتبار قدرات الطلاب وميولاتهم واحتياجاتهم واستعداداتهم، وأن يتسم بالمرونة بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص متعلميهم.
- لم تعد المؤسسة التعليمية في معزل عن البيئة والمجتمع فأصبحت مركز تأثير وتأثر بحيث تنسق جهودها مع المؤسسات الأخرى الموجودة في البيئة.

I.3.3- نماذج لمناهج تعليم الترجمة:

بُذِلَتْ عدة جهود جادة من أجل وضع مناهج لتخريج المترجمين والتراجمة، واختلفت في درجة صعوبتها، ومدة تكوينها، وتوجه محتواها. يشير محمد شاهين (1991) إلى أنه في بداية الأمر وباستثناء بعض المحاولات الفردية لتصميم دروس منهجية، فإنه لم تكن ثمة جهود متناسقة لوضع إطار منهجي لتعليم الترجمة، معللا ذلك بقوله:

«This is due to the fact that until a few decades ago there was no pressing need systematically to address the practicality of setting up didactic and methodological procedures of communicatively-oriented TT. The urgent demand for systematically trained translators and interpreters made itself felt only after the end of World War II». (p. 104)

فقد بدت الحاجة الملحة لذلك إذن في الفترة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية.

وسنعرض فيما يلي أربعة من نماذج مناهج التعليم الموجهة لإعداد المترجمين والتراجمة، وهي كالآتي: منهاج "ولفرام ويلس"، ومنهاج "كايزر"، ومنهاج "هورن"، ثمّ منهاج "كتارينا رايس".

I.3.3.1- منهاج Wolfram Wilss "ولفرام ويلس":

قدّم Wolfram Wilss "ولفرام ويلس" دراسة موسومة بـ « Curricular Planning»

"تخطيط المناهج" ضمّنها وصفا مختصرا لمنهاج تعليم الترجمة الكتابية والترجمة الشّفوية المعتمد في مدرسة «Saarbrücken» "زار بروكن" يشتمل على ثمانية فصول دراسية مقسّمة إلى مرحلتين على النّحو الآتي:

المرحلة الأولى (أربعة فصول)	منهاج أساسي
المرحلة الثّانية (أربعة فصول)	منهاج رئيسي

الجدول رقم 1: مراحل التكوين في منهاج "ولفرام ويلس" (ويلس، 1982)

I.3.3.1.1- المرحلة الأولى: (المنهاج الأساسي)

تتكون المرحلة الأولى من دروس عامّة يدرس فيها الطّالب لغتين أجنبيتين إضافة إلى لغته الأم، كما يطّلع على المكوّنات التّالية:

- دراسة اللّغة الأجنبيّة: نظرا لنقص تحكّم الطّلبة في اللغتين الأجنبيتين في هذه المرحلة، فإنّهم يخضعون خلال الفصلين الأوّلين لدروس مكثّفة في اللّغة الأجنبية الأولى واللّغة الأجنبية الثّانية حتى يبنوا أساسا متينا فيهما يمكنّهم من خوض غمار التّرجمة التطبيقية التي يتأجّل التّدريب عليها إلى الفصل الثّالث.
- تمارين التّرجمة التّطبيقيّة: انطلاقا من الفصل الثّالث يتلقى الطّلبة دروسا في التّرجمة التّطبيقيّة في الاتّجاهين، وتكون نصوص التّرجمة في المرحلة الأولى في نطاق اللّغة العامّة، وأمّا في المرحلة الثانية فيتطرّقون إلى النصوص الخاصة إلى جانب النّصوص العامة.

- دراسات في مجالات متنوّعة: وهي عبارة عن برنامج اختياري يتكوّن من محاضرات ونقاشات حول عدد من المواضيع التي تنمّي لدى الطّلبة الفهم النّقدي لعديد القضايا المعاصرة (المسائل الاجتماعيّة، المؤسّسات السّياسيّة، القانون، الاقتصاد...) ويؤكّد ويلس على فاعليّة هذا المكوّن باعتباره يسهم في بناء المعرفة الموسوعية لدى متدرّبي الترجمة.
- علم التّرجمة: يهدف هذا المقياس إلى إطلاع الطّلبة على مراحل التّرجمة الكتابية، والتّرجمة الشّفوية مع التوضيح بأنّ الترجمة بدل أن تكون عملية لغوية فهي عملية ذهنية تشتمل على التحليل وإعادة الإنتاج. ويركّز الطّلبة في هذا المقياس على تحليل الإشكالات التّرجمية المتعلقة بكل توليفة لغويّة معيّنة، وفي كلا الاتّجاهين.
- مقياس اللّغة الأم: يتلقى الطلبة دروسا منتظمة ومتواصلة في اللغة الأم من خلال حتى يتمكنوا من إتقانها ويبقوا على دراية بمستجدّاتها المفرداتية والمصطلحية باعتبار اللغة في تطوّر مستمر.

I.2.1.3.3- المرحلة الثّانية: (المنهاج الرّئيسي)

تهدف هذه المرحلة إلى تعميق المعارف (اللغوية، والتّرجميّة، والموضوعاتية) لدى الطلاب وتنمّية قدراتهم، وتشتمل على المكوّنات التّالية:

- تمارين التّرجمة: يتمّ التركيز على التّعليم المنهجي للترجمة الذي يشتمل في هذه المرحلة على النّصوص العامة والخاصة. يتعرف الطّلبة على مجموعة واسعة من النّصوص المختلفة ذات الأساليب المتنوّعة ويدركوا بأن:

أ. اختلاف استراتيجيات الترجمة يكون باختلاف أنواع النّصوص
ب. تقنيات التحليل تختلف من نص لآخر
ج. يتطلّب كل نصّ معايير تكافؤ في الترجمة تختلف عن غيره

- مقاييس تكميلية (غير لغوية): تشتمل على دروس في مجالات متخصّصة بحيث يختار الطّلبة أيّ مجال (القانون الدّولي، العلوم السّياسية، التّسيير...) ليأخذ فكرة عنه وعن لغته لأن المترجم يحتاج إلى معلومات في المجال الذي يترجم فيه واللّغة المتداولة فيه.

- علم التّرجمة: ويتمثل في دورة متقدّمة يتم التركيز خلالها على تحليل العوائق التّرجمية المتعلقة بتوليفة لغويّة معيّنة (مثلا ترجمة أسماء المفعول من الانجليزية إلى الألمانية) بدل التركيز على القضايا النّظرية العامة في الترجمة.

وقبل نهاية الفصل، يطلب من الطّلبة تحرير مذكّرات تستقى مواضيعها من الإشكالات التي تم تناولها في الدورة المتقدمة، ويكون استثمار نتائج هذه الدّراسات في تعليمية الترجمة.

يؤكّد "ويلس" على ضرورة التّركيز على ما يسمّيه بـ (عوائق التّرجمة) كمعيار أساسي لتخطيط درس الترجمة، وقد رمز لها بـ (TD)

«…It is the first domain of applied translation studies, which also comprises: translation teaching, error analysis, and translation criticism...the linguistic description and explanation of interlingual (TD).» (Wilss, 1982, p.160).

فيرى بأنّ المجالات المذكورة أعلاه (تحليل الأخطاء، نقد الترجمة...) هي من صميم تخصص دراسات الترجمة التطبيقية، وتعدّ ذات أهميّة في تطوير الكفاءة التّرجمية، كما أنّ لتقصّي عوائق التّرجمة أهمّية كبيرة في تطويرها خاصّة لما يواجه الطالب نصوصا على درجة من التعقيد الأسلوبي والبلاغي.

ويقترح "ويلس" تصنيفا لمستوى الطّلبة على أساس العوائق التي تعترضهم أثناء الترجمة. ويميّز في هذا الصّدد بين ثلاثة مستويات: مستوى المبتدئين، ومستوى المتوسّط بعد عامين من الدّراسة، ومستوى المتقدّمين والمتمثل في الطلبة المقبلين على التّخرّج.

وبناء على هذا التصنيف، سيجد مبرمجو الدروس أرضيّة يكوّنون على أساسها مجموعات صغيرة ومتجانسة من الطلبة، ويتمّ اختيار النّصوص وفق مستوى كل فوج بحيث تراعى درجة الصعوبة الدلالية، والنحوية، والأسلوبية للترجمة. كما أنّ الانتقال إلى المستوى الأعلى يخضع لنفس المبدأ بحيث يطوّر متدرّب الترجمة قدراته على مواجهة مختلف العوائق أثناء التّرجمة.

I.2.3.3- منهاج Walter Keiser "والتر كايزر":

حدّد Walter Keiser "والتر كايزر" في بحثه الموسوم: « A Syllabus for Advanced Translation Courses» "منهاج في الترجمة المتقدمة" الخطوط العريضة لأهم المكونات التي ينبغي أن يشتمل عليها منهاج دروس متقدمة في الترجمة بحيث تسمح للطلاب بعد تخرّجهم أن يكونوا في مستوى أداء المهام والمسؤوليات التي ستناط بهم في عالم الترجمة المهنية.

كما انتقد برامج تدريس الترجمة المعتمدة آنذاك لأنها لا تحضّر الطالب بما يكفي لمزاولة عمله الميداني في سوق الترجمة التنافسي. وانتقد أيضا دروس الترجمة التي يرى على أنها بمثابة دروس لتعليم اللغة.

ومن أجل تجنب حشو برامج تدريس الترجمة بما يتعلق بتعليم اللغة، اقترح "كايزر" أن يجري المترشح الذي يتقدم لدراسة الترجمة اختبارا تقييميا أوليا، فإذا فشل في الاختبار، تم إقصاؤه، ويتم تقييم النتائج من قبل فريق يتفق سلفا على طبيعة الاختبار، ومعايير الترتيب، وهذا من أجل ضمان طريقة موضوعية في قبول الطلاب ضمن هذا البرنامج الدراسي.

يعّد هذا الاختبار أحد أهم مكونات المنهاج الذي اقترحه "كايزر"، إذ يشتمل على نصين للترجمة في مدة تتراوح من ثلاث ساعات إلى أربع، في عدة مجالات، واقترح أن تكون ثمة صعوبة تكتنف النّصّين من أجل التعرف على كيفية ردة فعل المترشحين عندما يواجهون مشكلات ترجمية عملية، ويعّد استعمال القاموس مسموحا في هذه المرحلة الأولية.

بما أنّ المنهاج الذي اقترحه "كايزر" موجّه لطلبة متقدمين في المستوى، فإن المعايير الرفيعة التي اقترحها لها ما يبرّرها، فمن بين الشروط التي يطلبها الكفاءة اللغوية، إذ لابد أن يكون المترشح ملمّا باللغة، وأي إشكالات بارزة تتعلق بإتقان الطالب للغته الأم، أو للغة الأجنبية ستقصيه من البرنامج.

وتنطوي العوامل التي يتم من خلالها الحكم على أداء الطالب على شقّين:

أولا: الصياغة الأمينة لمحتوى ونوع نص اللغة الأصل.

ثانيا: امتلاك الطالب ما يكفي من المعلومات العامة.

وبالتالي، فأيّ إشكال بهذا الخصوص من شأنه أن يقلل حظوظ الطالب في الالتحاق بهذا البرنامج.

يتكون برنامج "كايزر" من جزأين، ويشتمل على سنة أكاديمية واحدة بمجموع (45) درسا، مدّة كل درس (75) دقيقة.

ويفضّل "كايزر" الدروس التي تستغرق مدة (75) دقيقة على الدروس التي تستغرق مجرّد (45) دقيقة، باعتبارها لا تكفي لتدريس الشق النظري والتطبيقي معا. كما يضع قيودا بخصوص عدد الطّلاب، إذ يشترط أن لا يتجاوز العدد (15) طالبا في القسم الواحد.

I.3.3.2.1- الجزء الأول:

يتضمن الجزء الأول ما يلي:

- العمل على النصوص: يتم اختيار النصوص حسب درجة الصعوبة، والموضوع، ونوع اللغة.

يضارع المعيار الأول الخاص المتعلق باختيار النصوص ما تطلبه "كاترينا رايس" و"ويلس" بأن تكون صعوبة الترجمة معيارا رئيسيا في اختيار وترتيب محتوى المادة التعليمية.

وتغطي المادة التعليمية عدة مجالات مثل: الاقتصاد، والسياسة، والهندسة المعمارية، والقانون، والدين، والعلوم.

وينبغي أن تكون النصوص الموجهة للترجمة مختارة من الوثائق والمنشورات المعاصرة وذلك من أجل أن يكون الطالب على دراية واطلاع بنوعية المواضيع التي سيصادفها عندما يباشر عمله كمترجم محترف، مع إبدائه لبعض التحفظات على مسألة ترجمة النصوص المتخصصة.

I.3.3.2.2- الجزء الثاني:

وأما الجزء الثاني، فيشتمل على ما يلي:

- نظريات الترجمة: الترجمة الحرفية مقابل الترجمة الحرة، وحدود الترجمة، إضافة إلى العديد من المؤلفات النظرية.
- تاريخ الترجمة: الدور الذي اضطلع به المترجمون عبر التاريخ، وأهمية الترجمة في حقب تاريخية محددة، إضافة إلى العديد من المؤلفات التي تناولت هذا الموضوع.
- مشاهير المترجمين: نبذة عن الإنجازات التي حققوها، والتقنيات التي كانوا يستعملونها، إضافة إلى المؤلفات التي تناولت الموضوع.
- المترجم: في بيئته العمليّة.
- العمليات الذهنية: تشمل العمليات الذهنية التي تنطوي عليها عملية الترجمة:

الاستيعاب: الذي يتمثل في المراحل الأولية من قراءة، وتحليل، وفهم، وتركيز، وتمثّل.

النقل إلى اللغة الهدف: ويتمثل في مسودة الترجمة بحيث يكون الإخلاص للمحتوى بدل الشّكل هو الأهم.

إعادة الصياغة النهائية: ويتمثل في الخيارات الأخيرة التي يلجأ إليها المترجم بخصوص أسلوب اللغة، ونوعها، وكذا إيقاعها.

- التقنيات والوسائل المطلوبة في عملية الترجمة:

طرق القراءة، والبحث المصطلحي، ومسودة الترجمة، والنقل الأخير: وما يشتمل عليه من رقن، وإملاء، وتسجيل، ومراجعة، وتصحيح، وتنقيح، وتحرير نهائي.

- الوسائل المساعدة للمترجم:

تتضمّن: القواميس العامة والاختصاصيّة، والموسوعات، والمقالات والدراسات المتخصصة وغيرها. كما يمكن أن يكون العنصر البشري مساعدا، وهذا يتمثّل في فريق العمل: زملاء، وخبراء، ومستشارين، ومراجعين، ومدققين...الخ.

يتناول "كايزر" ظروف عمل المترجم، ووضعيته القانونية، سواء كان يعمل مستقلا أو موظفا في جهة معينة، وكذا علاقته بالزبائن، والناشرين، ويشير بإيجاز إلى المسؤوليات المنوطة على عاتق المترجم، والدعاوى القانونية المحتملة، ومسألة حقوق الطّبع.

ويؤكد "كايزر" على أهمية إنشاء منظمات مهنية، ووكالات حكومية من أجل ضمان تقديم ترجمات ذات جودة، ومراعاة تطبيق قواعد السلوك المهني، وتوفير الحماية القانونية.

I.3.3.2.3- الامتحانات والتقييمات:

يحدد كايزر المعايير التالية في تقييم أداء الطلاب:

- المشاركة في التمارين التي يطلب إنجازها في القسم.
- نوعية الترجمات التي تم تحضيرها في إطار الواجبات المنزلية.
- العلامات التي تم الحصول عليها خلال الامتحانات الكتابية.
- نتائج الامتحانات الفصلية.

وينبغي أن تكون معايير منح الدرجات، حسب "كايزر" كالآتي:

حرص الطالب على النقل الأمين، وتنوعيه للعبارات، وأخذه بعين الاعتبار أسلوب اللغة الأصل وإيقاعها، وكذا عرضه للأعمال المنجزة.

وفي الختام، يؤكد "كايزر" بأن منهاجا من هذا النوع لا يمكن أن يقوم بتدريسه إلا مترجمون من ذوي الخبرة يمتلكون مهارات التدريس إلى جانب المهارات المهنية. فإذا توفّرت هذه الشروط، وتم قبول الطلاب ضمن هذا المنهاج وفق الضوابط المحددة، فلابد وأن يؤتي المنهاج ثماره.

I.3.3.3- منهاج Horn "هورن":

اقترح "هورن" سنة 1966م، منهاجا لتدريب المترجمين والمترجمين الفوريين في الولايات المتحدة الأمريكية يتكوّن من ثمانية فصول مقسمة على أربع سنوات، إضافة إلى سنة خامسة للطلاب الراغبين في الحصول على شهادة كفاءة في الترجمة الفورية.

ويستند منهاجه إلى فرضية أن المترجم - وحتّى الترجمان - ينبغي أن يخضع لتدريب شامل ومعمّق في لغته الأصلية ولغة أخرى إضافية، وأن يطّلع على مبادئ في شتى أصناف العلوم الاجتماعية والفيزيائية، والعلوم الإنسانية.

وبعد استكمال تكوينه وفق هذا المنهاج، سيكون ضليعا في اللغات التي تكّون فيها، من غير أن يكون متخصصا في مجال بعينه، ومع ذلك سيتم تدريبه على أن يجد طريقته الخاصة به في أي مجال قد يدعى للعمل فيه مستقبلا.

ويتعين على الطالب الذي أشرف على إنهاء دراسته الثانوية، ويعتزم القيام بتكوين وفق هذا المنهاج، أن يتحصل، في السنة الأخيرة من هذه المرحلة، على درجة (أ) أو (ب) في لغته الأم وكذا في لغة أجنبية واحدة على الأقل، أي ما يعادل نسبة (80 %) فأكثر من مجموع النقاط، وأما بالنسبة للمواد الأخرى التي يدرسها خلال السنة النهائية للمرحلة الثانوية غير اللغات، فيشترط، على الأقل، الحصول على درجة (ج) أي ما يعادل (70) إلى (79) بالمائة من مجموع النقاط، وهذا بهدف حصر التخصص على فئة الطلبة التي برهنت على امتلاكها لقدرات معينة في الدراسة.

وهكذا يرى "هورن" أنّه باختيار طلبة ذوي مستوى جيد في اللغات، فإن احتمال أية إخفاقات ستكون ناقصة إن لم تنعدم.

وفيما يلي تفصيل للمنهاج حسب الفصول وسنوات التكوين:

السنة الأولى	
الفصل الأول	**الفصل الثاني**
أدب حديث ومعاصر (لغة أ).	أدب حديث ومعاصر (لغة أ).
إنشاء متقدم (لغة أ).	إنشاء متقدم (لغة أ).
أسلوب وإنشاء متقدم (لغة ب).	أسلوب وإنشاء متقدم (لغة ب).
تدريب أساسي مكثف (لغة ج).	تدريب أساسي مكثف (لغة ج).
أنظمة الحكومات (باللغة الانجليزية).	المنظمات الدولية (باللغة الانجليزية).
تاريخ العالم (باللغة الانجليزية).	تاريخ العالم (باللغة الانجليزية).
فلسفة (باللغة الانجليزية).	تاريخ الفلسفة (باللغة الانجليزية).

السنة الثانية	
الفصل الثالث	**الفصل الرابع**
أدب كلاسيكي (لغة أ). ترجمة النصوص العامة والتاريخية (من اللغة ب إلى اللغة أ). دروس في المجالات (لغة أ). أدب معاصر (لغة ب). إنشاء متقدم (لغة ب). تدريب مكثف متقدم (لغة ج). مبادئ في الاقتصاد (باللغة الانجليزية). مبادئ في القانون الدولي (باللغة الانجليزية).	أدب كلاسيكي (لغة أ). ترجمة النصوص السياسية والتعليمية واجتماعي لغوية (من اللغة ب إلى اللغة أ). دروس في المجالات (لغة أ). أدب معاصر (لغة ب). إنشاء متقدم (لغة ب). تدريب مكثف متقدم (لغة ج). مبادئ في الاقتصاد والعلاقات الدولية (باللغة الانجليزية).

السنة الثالثة	
الفصل الخامس	**الفصل السادس**
ترجمة نصوص المؤتمرات (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة النصوص الاقتصادية (من اللغة ب إلى اللغة أ). أدب كلاسيكي (لغة ب). ترجمة النصوص العامة والتاريخية (من اللغة أ إلى اللغة ب). دروس في المجالات (لغة ب). أسلوب وإنشاء (لغة ج). دروس في تاريخ الفن، واللغة والثقافة، ومدخل إلى العلوم الفيزيائية والتكنولوجية. (باللغة الانجليزية).	ترجمة نصوص المؤتمرات (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة النصوص الاقتصادية (من اللغة ب إلى اللغة أ). أدب كلاسيكي (لغة ب). ترجمة النصوص السياسية والتعليمية واجتماعية (من اللغة أ إلى اللغة ب). دروس في المجالات (لغة ب). أسلوب وإنشاء (لغة ج). دروس في تاريخ الفن، واللغة والثقافة، ومدخل إلى العلوم الفيزيائية والتكنولوجية. (باللغة الانجليزية).

السنة الرابعة	
الفصل السابع	**الفصل الثامن**
ترجمة النصوص العلمية والتكنولوجية (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة النصوص الإدارية والقانونية والوثائق (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة النصوص التجارية (من اللغة ب إلى اللغة أ). تدوين المحاضر الموجزة والتلخيص (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة النصوص العامة والتاريخية (من اللغة ج إلى اللغة أ). ترجمة النصوص الاقتصادية (من اللغة ج إلى اللغة أ). ترجمة نصوص المؤتمرات (من اللغة أ إلى اللغة ب). ترجمة النصوص الاقتصادية (من اللغة أ إلى اللغة ب). أدب معاصر (لغة ج). مبادئ في علم صناعة المعاجم (باللغة الانجليزية). مبادئ في الترجمة الآلية (باللغة الانجليزية).	ترجمة النصوص الأدبية (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة النصوص العلمية والتكنولوجية (من اللغة ب إلى اللغة أ). تدوين المحاضر الموجزة والتلخيص (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة نصوص المؤتمرات (من اللغة ج إلى اللغة أ). ترجمة النصوص التجارية (من اللغة ج إلى اللغة أ). ترجمة النصوص الإدارية والقانونية والوثائق (من اللغة ج إلى اللغة أ). ترجمة شفوية للمفاوضات التجارية (من وإلى اللغة أ واللغة ب). ترجمة النصوص التجارية (من اللغة أ إلى اللغة ب). ترجمة النصوص العلمية والتكنولوجية (من اللغة أ إلى اللغة ب). أدب معاصر (لغة ج). مبادئ في علم صناعة المعاجم (باللغة الانجليزية). مبادئ في الترجمة الآلية (باللغة الانجليزية).

جدول رقم 1: منهاج "هورن" لتكوين المترجمين (هورن، 1966)

تجدر الإشارة إلى أنه على الطلاب إنجاز مذكرة للتخرج خلال الفصلين السابع والثامن، وأما الراغبين في الحصول على إجازة في الترجمة الفورية، فعليهم دراسة سنة إضافية وذلك بعد النجاح في امتحان القبول الشفهي، وفيما يلي المنهاج المقترح للتدريب على الترجمة الشّفوية السنة الخامسة:

السنة الخامسة	
الفصل التاسع	**الفصل العاشر**
ترجمة تعاقبية: تقنية تدوين الملاحظات (دورة لأربعة أسابيع باللغة الانجليزية، بمعدل ستة ساعات في الأسبوع، موجهة لجميع التراجمة المتدربين بغض النظر عن اللغات التي يدرسونها). ترجمة تعاقبية (من اللغة ب إلى اللغة أ) تنطلق بعد إتمام دورة تدوين الملاحظات. ترجمة تعاقبية (من اللغة ج إلى اللغة أ) تنطلق بعد إتمام دورة تدوين الملاحظات. ترجمة تعاقبية (من اللغة أ إلى اللغة ب) تنطلق بعد إتمام دورة تدوين الملاحظات. التدرب على مخاطبة الجمهور وتمرين الذاكرة. (باللغة الانجليزية). ترجمة تزامنية (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة تزامنية (من اللغة ج إلى اللغة أ). ترجمة تزامنية (من اللغة أ إلى اللغة ب). تدوين المحاضر الموجزة والتلخيص (من اللغة أ إلى اللغة ب). مصطلحات المؤتمرات. (لجميع التراجمة المتدربين بغض النظر عن اللغات التي يدرسونها). أركان الإجراءات البرلمانية. (باللغة الانجليزية).	مناقشات الموائد المستديرة مع الترجمة التعاقبية والتزامنية في مختلف اللغات، إضافة إلى تدوين محاضر موجزة. ترجمة تعاقبية (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة تعاقبية (من اللغة ج إلى اللغة أ). ترجمة تعاقبية (من اللغة أ إلى اللغة ب). ترجمة تزامنية (من اللغة ب إلى اللغة أ). ترجمة تزامنية (من اللغة ج إلى اللغة أ). ترجمة تزامنية (من اللغة أ إلى اللغة ب). ورشة في المصطلحات المقارنة (لجميع التراجمة المتدربين بغض النظر عن اللغات التي يدرسونها). أخلاقيات مهنة الترجمة الفورية. (باللغة الانجليزية).

جدول رقم 2: منهاج "هورن" لتكوين التراجمة (هورن، 1966)

يؤكد هورن على ضرورة التنسيق والتعاون بين واضعي المناهج والجمعيات المهنية للمترجمين والتراجمة في قوله:

«Schools will have to restrict the number of languages they wish to include in the program. In this respect, close cooperation and consultation with professional associations of translators and interpreters

should guide school authorities in their choice of langauges to be included in the curriculum in order to give their graduates the best chances to find work». (1966, p.154).

I.3.3.4- منهاج Katherina Reiss "كتارينا رايس":

تدعو Katherina Reiss "كتارينا رايس" في دراستها الموسومة بـ:

«How to Teach Translation : Problems and Perspectives» "كيف نعلّم الترجمة: المشاكل والأطر" إلى ضرورة تبنّي طرق تعليم منتظمة من أجل تحسين فعالية تعليم الترجمة، وتشير إلى أنّ تخصص الترجمة يشتمل على مجموعة واسعة من المقاييس المتنوعة التي تبدو لأول وهلة أنّها لا تشترك مع بعضها في شيء، وهذا هو السبب الذي يجعل تعليم الترجمة يختلف تعليمه عن تعليم التخصّصات الأكاديمية الأخرى ولذلك ينبغي مراعاة هذه المسألة عند تصميم منهاج تعليم الترجمة.

يتكوّن أنموذج "رايس" من ثلاث مراحل بناء على النّظرية العامة للتّعليم التي تقسّم التعليم إلى المراحل الثلاثة التّالية: التّحضير، والتطوّر، والتطبيق المستقل. كما يتمحور المنهاج على الكفاءات الأساسيّة الأربعة للمترجم والمتمثّلة فيما يلي:

- الكفاءة في اللغة المصدر «Source language competence».
- الكفاءة في اللغة الهدف «Target language competence».
- الكفاءة في مجال التّخصّص «Subject-matter competence».
- الكفاءة في الترجمة «Translational competence».

تعدّ "رايس" من أنصار التّعليم المنتظم للتّرجمة

«systematic translation teaching»، فهي ترى بأنّ مهارات التّرجمة لا يمكن تدريسها إلا بتحديد مستويات الطلبة الذين وجّه إليهم المنهاج، وأهدافهم من تعلّم الترجمة.

يستهدف منهاج "رايس" الطلبة الذين أكملوا دراستهم الثّانوية، ويرغبون في متابعة دراسة علمية شاملة في الترجمة ليعملوا في المستقبل كمترجمين وتراجمة في المنظّمات الدّولية، وفي القطاع العام لأنّ العمل مع مختلف المنظّمات يتطلب

امتلاك قدرات كافية في مجالات متخصّصة، ولهذا تدعو "رايس" إلى ضرورة تعديل المناهج التّقليدية لتستجيب لمتطلبات المهنة في الواقع المعاش، فلابد من الانطلاق من أهداف تعليمية دقيقة ومحدّدة، واعتماد طرق التدريس المناسبة لكل مجال من مجالات المعرفة.

ومن هذا المنطلق، تأتي الأهداف التّعليمية في أنموذج "رايس" في المقام الأوّل، يليها محتوى التّعليم، ويأتي في الأخير ترتيب المواد التّعليميّة التي من شأنها تحقيق الأهداف التّعليمية التي تمّ تحديدها.

تستند "رايس" على نظريّة الاتّصال «Communication theory» لتشرح العلاقة بين المحتوى التّعليمي والأهداف التعليمية، وتؤكّد على أولويّة الكفاءة الترجميّة التي تقع مسؤولية تطويرها لدى الطّلاب على مصمّمي المنهاج لأن اكتسابها يعدّ مؤشّر نجاح لمنهاج التّرجمة المعتمد وأنّ الأهداف التعليمية قد تحقّقت.

كما أنّ التركيز على الكفاءة الترجمية لا يلغي أهمية الكفاءات الأخرى المذكورة سابقا لأنها مكمّلة للكفاءة الترجمية.

تشير "رايس" إلى ضعف الكفاءة اللّغوية للطّلبة، وتؤكد على ضرورة إتقان اللّغتين المصدر الهدف، فهي ترى بأنّ الطالب يجب أن يتمكّن أولا من التّعبير عن أفكاره، كتابيّا وشفهيّا، قبل أن يباشر محاولة التّرجمة، مشيرة أيضا إلى أنّ إتقان اللغتين وحده لا يكفي:

«If, however, the student is to be enabled, at a later stage, to make a translation subject to linguistic and literary controls, linguistic competence purely as a more or less unconscious, active and passive, command of the language is not sufficient.» (1978, p.332)

تقترح رايس منهاجا يشتمل على ثلاث مراحل:

I.1.4.3.3- المرحلة الأولى: الفهم العميق للنّصوص

يكمن الهدف التّعليمي من هذه المرحلة في تمكين الطلبة من الفهم العميق للنّصوص من خلال المكونات التّالية:

- مدخل لدراسة المفردات والمجالات اللّسانية (مثل المعجميّة...)
- دروس في القواعد ومقدّمة في نظريّات القواعد مثل القواعد المقارنة.

- تدريب أسلوبي إنتاجي واستقبالي (في اللغتين المصدر والهدف)
- مدخل للّسانيات العامّة، والمقارنة، والتّاريخيّة حتى يتمكّن الطّلبة من القيام بتحليل الرّوابط النّحويّة والدّلالية في النّص.
- مدخل إلى علم الاتصال وعلوم النص (لسانيات النّص، تصنيف النّصوص، وبراغماتية النّصوص) لتوعية الطلبة بأهمّية هذه المجالات.
- دراسة في المجالات المتخصّصة (التّعرف على الثقافات الأجنبية في سياق مجالات التخصّص)

وتشير "رايس" إلى الأهمّية التي تكتسيها لسانيات النّص باعتبارها تمكّن الطلبة من معالجة إشكالات الترجمة لأنّها تتّخذ النّص منطلقا لها، وعلى حدّ قولها:

«Since translation is exclusively concerned with products of performance, text linguistics in this respect is considered paramount to systematic linguistics». (1978, p.334)

ولمّا يتمكن الطّالب من المهارات الأساسية في اللّغة، ويتعرف على نظريات الترجمة، يشرع بعدها في اكتساب الكفاءة التّرجمية ويتركز تعلمّه على الفوارق الكائنة بين الثنائيات اللّغوية من الناحية التركيبية، والأسلوبية، والبراغماتية، ويتعلم أيضا تقنيات الترجمة واستراتيجياتها.

I.3.3.4.2- المرحلة الثّانية: استيعاب المبادئ النّظرية لطرق الترجمة

يتمثل الهدف التعليمي خلال هذه المرحلة في تمكين الطلبة من استيعاب المبادئ النّظرية لطرق الترجمة، وتشتمل على المكوّنات التّالية:

- دراسة البناء الكلي للمفردات والألفاظ
- مدخل إلى النحو التّقابلي والأسلوبية المقارنة (ضمن توليفة لغويّة معيّنة)
- مدخل إلى اللّسانيات التطبيقية والاجتماعية، وعلم النّفس اللّغوي.
- مدخل إلى تاريخ الترجمة ونظريتها (دور التّرجمة ووظيفتها – طرق الترجمة وتقنياتها)

I.3.4.3.3- المرحلة الثّالثة: التطبيق المستقل للمنهاج

المرحلة الثّالثة للمنهاج هي التطبيق المستقل، ويتمثّل الهدف التّعليمي من هذه المرحلة في تمكين الطلبة من ترجمة مختلف أنواع النّصوص، وكذا تطبيق تقنيات الترجمة واستراتيجياتها على النصوص المترجمة، ويشتمل المنهاج على ما يلي:

- مقارنة التّرجمات

- نقد التّرجمة (كتدريب للتقييم الموضوعي للترجمة الذاتية وترجمة الغير)

- ممارسة الترجمة

وتعدّ هذه المراحل شبيهة بالمرحلة الأساسية لمنهاج "ويلس"، وتوجد أيضا مرحلة متقدّمة مخصّصة للراغبين في التخصص في مجال محدّد مثل الترجمة العلميّة، والترجمة الأدبيّة، والترجمة الإشهارية، ومراجعة التّرجمات، وبيداغوجيا الترجمة.

وعلى غرار ما تقدّم سابقا، فإنّ ترتيب المحتوى التّعليمي يظهر في سلسلة من المراحل المتتابعة، تحكمها مبادئ تعليمية تتمثل فيما يلي:

- الانتقال من العام إلى الخاص ومن السّهل إلى الصّعب
- تطوير الكفاءة قبل التدرب على الأداء أي بمعنى أنّ الطالب لابد أن يتسلّح بمعرفة قاعدية لمختلف المسائل التي تقتضيها الترجمة قبل خوض غمار أيّ محاولة.

يزداد حجم التّرجمة التّطبيقيّة في المرحلة الثّالثة بحيث يتدرّب الطّلبة على ترجمة جميع أنواع النّصوص والتي تتنوع درجة صعوبتها.

ويمثّل هذا الأنموذج حسب "رايس" نقطة الانطلاق لتدريب مترجمين محترفين بكفاءات عالية، وتوصي في الختام بتجميع المادّة التّعليميّة في شكل مجموعات من النّصوص خاصة بكلّ بتوليفة لغويّة، وينبغي أن تكون هذه النصوص أصليّة من رحم الواقع، وتكون مرتّبة حسب أنواعها ودرجة صعوبتها. وهنا تتّفق "رايس" مع "ويلس" في اعتماد درجة الصّعوبة كمعيار لاختيار النصوص وترتيب المادة التّعليمية على مراحل، غير أنّ "ويلس" يرى بأن التعامل مع صعوبة الترجمة مرحلة تسبق خوض غمار الترجمة.

I.3.3.5- تحليل المناهج الأربعة:

من خلال استعراضنا لهذه النماذج الأربعة للمنهاج التي تهتم بتخريج المترجمين والتراجمة، سنقوم بقراءة في المحتويات من خلال استخراج المحاور التالية: مدّة التكوين، وتدريس اللغة الأم واللغات الأجنبية، والتدريبات التطبيقية على الترجمة التحريرية والشّفوية، وتدريس نظريات الترجمة، وتقديم معارف متخصّصة.

I.3.3.5.1- مدّة التكوين:

مناهج التكوين من حيث المدّة على نوعين: يدرّس النوع الأول الترجمة لمدة طويلة تصل إلى أربع سنوات على غرار منهاج "هورن" و"ويلس"، ويتم التركيز في المراحل الأولى من التكوين على تقوية الكفاءة اللغوية للطالب، وتزويده بمجموعة من المعارف في شتى المجالات، ومع التدرج، يشرع في تلقي تدريبات على ترجمة مواضيع عامة من مختلف ميادين المعرفة، ويتعلم كيفية اختيار التعبير المناسب لنقل المعنى المقصود في النص مستخدما تراكيب سليمة حسب قواعد اللغة الهدف، ومع تقدمه في التكوين، ينتقل إلى تدريبات عملية في ترجمة نصوص تقنية، مع التركيز على المصطلحات الخاصة في شتى حقول المعرفة المتنوعة.

وأما النوع الثاني، فتستغرق الدراسة فيه من سنة إلى سنتين، مثل منهاج "كايزر" الذي يتطلب سنة واحدة من التكوين، ويضع هذا النوع من المناهج مجموعة من الشروط للراغبين في الالتحاق بها، فيشترط "كايزر" مثلا أن يكون المترشح الذي يتقدم للدراسة في منهاجه ملمّا باللغة، وأي إشكالات بارزة تتعلق بإتقانه للغته الأم، أو للغة الأجنبية فإنها ستقصيه من البرنامج.

I.3.3.5.2- تدريس اللغة الأم واللغات الأجنبية:

من خلال استعراض النماذج السابقة، يتبين أن تدريس اللغات يعد أحد المكوّنات الأساسية في مناهج تعليم الترجمة، مثل منهاج "هورن"، ومنهاج "ويلس"، وكذا منهاج "رايس"، فإنّها تعمل خلال المراحل الأولى من التكوين على تقوية الكفاءة اللغوية لمتدربي الترجمة.

يرى Chau "شو" (1984، p.57) أنه من الطبيعي أن يتم برمجة دروس في اللغات بالتوازي مع دروس الترجمة حين يقول:

«Translating / Interpreting is sometimes taught well before proficiency in two languages can be reasonably expected, often in countries where foreign language teaching is uncommon. Thus translation teaching runs parallel to second language teaching »

غير أن هذه المسألة تبقى مثار خلاف وجدل بين مصممي المنهاج، إذ يرى البعض منهم بأنه لا مجال لتدريس اللغات في أقسام الترجمة، مثل "كايزر" الذي ورد منهاجه خاليا من أي درس في تعليم اللغة، حيث يضم صوته إلى أولئك الذين ينتقدون برامج الترجمة التي تحوي في طياتها دروسا لتعليم اللغات، ويرى بأنها تعترض سبيل نجاح برنامج تعليم الترجمة حين يشير إلى ما يلي:

«The success of advanced translation courses is often jeopardized by the simple fact that many students are not up to the required standards of language proficiency on the one hand and of general education on the other. Translation classes thus become a mere exercise in language, not translating, just plain language, or they degenerate into terminology workshops of a very basic nature - in both cases a time consuming exercise in exasperation for the teacher and frustration for the student». (1969, p. 3)

وبالتالي، فهو يشترط أن يتحكم المتقدمون لتعلم الترجمة بناصية اللغة، حتى لا يتم حشو برامج الترجمة بدروس في تعليم اللغات.

وفي نفس السياق، يؤكّد "ويبر" على ضرورة تمكّن الطالب من لغته الأم حتى يبلغ درجة الاتقان والتميز في التخصص، وذلك في قوله:

«It would be fair to say that only students who recieve straight «A» in their native language courses can aspire to the degree of perfection needed by the translator» (Weber,1984, p.4).

I.3.5.3.3- التدريبات التطبيقية على الترجمة التحريرية والشّفوية:

يتطلب إعداد المترجمين والتراجمة القيام بتدريبات تطبيقية مكثفة، إذ "تذهب كثير من الآراء إلى اعتبار الترجمة عامة والترجمة الأدبية خاصة كالعبقرية التي هي مزيج من إلهام وكدّ، بيد أن نسبة الإلهام فيها لا تتجاوز (2 %) في حين تكون نسبة الكدّ والعرق (98 %)" (جابر، 1998، ص328).

ممّا يؤكّد أهمية مبلغ التمارين والتداريب التي من خلالها سيكتسب الطلاب مهارة النقل من لغة إلى أخرى.

ومن هذا المنطلق، تنضوي برامج تدريس الترجمة على حصص تطبيقية، والتي يلاحظ فيها مسألة التدرج من الترجمة العامة إلى الترجمة المتخصصة خصوصا مع البرامج التي تستغرق أربعة سنوات من التكوين مثل منهاج "هورن" و"ويلس"، ومنهاج "رايس" الذي يضع ضمن مبادئه الانتقال من العام إلى الخاص ومن السّهل إلى الصّعب حيث يخوض الطّلاب من خلالها غمار الترجمة مبتدئين بنصوص عامة من مختلف ميادين المعرفة وصولا إلى نصوص متخصصة مع نهاية التكوين.

وأما بالنسبة لمنهاج "كايزر" فيبدي بعض التّحفظات على الترجمة المتخصصة ويكتفي بنصوص مختارة من الوثائق والمنشورات المعاصرة.

I.4.5.3.3- تدريس نظريات الترجمة:

غالبا ما تحتوي مناهج تعليم الترجمة على دروس في الشق النظري للترجمة، فهي مفيدة للطلاب، يستعينون بها في حل الإشكالات التي تطرأ لهم أثناء القيام بعملية الترجمة،و في سياق الحديث عن أهمية الجانب النظري في درس الترجمة، تقول Mona Baker "منى بيكر" (1992، p.1):

«… an academic course always includes a strong theoretical component, the value of this theoretical component is that it encourages students to reflect on what they do, how they do it, and why they do it in one way rather than other»

فالنظريات تحفّز الطلاب على التفكير مليا في ما يمارسونه، وفي الطريقة التي يمارسون بها، ولماذا انتهجوا منهجية معينة في ترجمة ما دون أخرى، فلا غنى إذن للتطبيق والممارسة الترجمية عن الزاد النظري والعكس صحيح.

غير أن مسألة إدراج نظريات الترجمة في برامج تدريس الترجمة تبقى نقطة خلاف بين من يرى ضرورتها في درس الترجمة، ومن لا يرى ضرورة إدراجها في درس الترجمة لأنها لا تفي بالغرض، وفي هذا السّياق، يقول Vilen Kommissarov "فيلان كوميساروف":

«First of all, few translators have a clear idea of what it has accomplished. Publications on translation theory are too varied, and their findings are not easy to fit into a consistent pattern. Moreover, in order to fully grasp theoretical principles the reader must have a good command of specific terminology, which many translators do not. Then it should be noted that theoretical findings are not always directly applicable… Many principles describing the basic linguistic mechanism of translation cannot be directly applied to the work of the human translator. True, these are often used as a basis for practical recommendations, but the latter will not be fully understood by the translator in the field unless he is aware of the underlying theoretical basis». (1985, p. 208).

فتعليل "كوميساروف" مفاده أن المنشورات الخاصة بنظريات الترجمة جد متنوعة، وبالتالي فنتائجها لا يمكن أن تتناسب بسهولة مع نمط ثابث، أضف إلى ذلك أن الكثير من المترجمين لا يتقنون المصطلحات الخاصة بالشق النظري، علاوة على أن النتائج النظرية لا يمكن تطبيقها دائما بشكل مباشر.

ومن خلال استعراض المناهج الأربعة، يظهر جليا اهتمام "كايزر" بتدريس النظريات في حصص الترجمة التطبيقية، إذ خصص لها جزء معتبرا في برنامجه بحيث يتم تقديمها على شكل عروض مختصرة تستغرق (15)إلى (20) دقيقة، تعالج تشكيلة واسعة من المسائل النظرية مثل: الترجمة الحرفية مقابل الترجمة الحرة، وحدود الترجمة... وغيرها. ولا يتم تقديم هذه المختصرات وفق ترتيب مسبق، وإنما يتم التطرق إليها حين تطرأ إشكالات عملية أو لما يطرح المتدربون بعض الأسئلة التي تستلزم فحصا أدق.

فكما شكلت هذه النظريات أحد المكونات الهامة في منهاج "كايزر"، وكذا منهاج "رايس"، فقد فضّل "ويلس" التركيز على قضايا نظرية دقيقة ومحددة لمعالجة إشكالات معيّنة، وأما "هورن" فقد كان غياب النظريات في منهاجه واضحا وجليا حيث ركّز على جوانب أخرى ولم يتعرض بتاتا للشق النظري رغم أن منهاجه يستغرق أربعة سنوات من التكوين.

I.3.3.5.5- تقديم معارف متخصّصة:

تحرص مناهج تعليم الترجمة على إدراج بعض المقاييس التي من شأنها أن تمكّن طلابها من امتلاك مخزون معرفي وثقافي واسع للانخراط في سوق العمل، تشمل ميادين عدة، اقتصادية، حقوقية، طبية، تقنية وأدبية وغيرها...، فقد اقتصر

مناهج "كايزر" على معارف متعلقة بالترجمة باعتبار مدّته التكوينية المحدودة، في حين خصصت المنهاج الأخرى حيّزا لشتى المعارف المتنوعة.

فيطّلع الطلاب في منهاج "هورن" على مبادئ في عدة مجالات منها ما يلي: علم صناعة المعاجم، والاقتصاد، والعلاقات الدولية، والقانون الدولي، وأنظمة الحكومات، كما يطلعون على الأدب الكلاسيكي، والأدب الحديث والمعاصر

وأمّا "ويلس"، فقد خصّص لذلك في منهاجه محاضرات ونقاشات حول عدد من المواضيع التي تنمّي لدى الطّلبة الفهم النّقدي لعديد القضايا المعاصرة، كما يتعرف الطلاب في منهاج "رايس" على الثقافات الأجنبية للغات التي يترجمون منها وإليها.

I.6.5.3.3- إنجاز مذكرات التّخرج:

تعتبر مذكرة التخرج ثمرة التكوين، وفيها يجسّد طالب الترجمة ويكرّس المعلومات والمعارف المختلفة التي اكتسبها خلال مسيرته التكوينية في المجال، وبالتالي يلاحظ احتواء منهاجي "ويلس" و"هورن" على هذا النشاط العلمي.

يقوم الطلاب في منهاج "هورن" مثلا بإنجاز المذكرة خلال الفصلين السابع والثامن، وفي منهاج "ويلس" يطلب من الطّلبة تحرير مذكّرات تستقى مواضيعها من الإشكالات التّرجمية التي تم التّعرّض لها في الدورة المتقدمة، ويكون استثمار مخرجات هذه المذكرات في تعليمية الترجمة.

يعد إنجاز مذكرة التخرج إحدى المحطات المهمة في برنامج التكوين ففيها يجمع الطالب بين المعارف النظرية والتطبيقية، وخلالها يتعلم كيف ينجز بحثا في الترجمة مراعيا في ذلك أساليب البحث العلمي من حيث الدقة والتوثيق، فتفتح له بذلك آفاقا أكاديمية رحبة بعد تخرجه.

ومن بين ما يمكن ملاحظته في هذه البرامج هو احتواؤها على بعض الجوانب التي تساعد الطلاب على الاندماج في سوق العمل، فتنوع الخيارات وتعددها بالنسبة للغات المدروسة في منهاج "هورن"، وكذا منهاج "ويلس" الذي يدرس فيه الطّلاب لغتين أجنبيتين إضافة إلى لغتهم الأم، من شأنه أن يزيد من حظوظهم في العثور على منصب عمل مناسب ويسهل اندماجهم في سوق العمل.

ومما يلاحظ في منهاج "كايزر" هو اشتراطه أن لا يتجاوز عدد المتدربين خمسة عشر طالبا في القسم الواحد، وهذا سيوفر تدريبا نوعيا بحيث يحظى الجميع باهتمام الأستاذ ومتابعته.

I.4- خلاصة الفصل:

تعرّضنا في ثنايا هذا الفصل إلى المنهاج، وبيّنا أنّه مفهومه التقليدي لم يكن يتضمن سوى المقررات الدراسية التي ينبغي على المتعلم أن يلمّ بها، لينبثق المفهوم الحديث كردة فعل لهذه الرؤية الضيقة، فأصبح المنهاج يتضمن جميع الأنشطة التي يقوم بها الطلاب، بتوجيه من المؤسّسة التّعليمية سواء أكان ذلك داخل الصف أو خارجه، إضافة إلى الأهداف، والمحتوى، والوسائل التقويمية المتنوعة، حيث لم تعد المادة التعليمية هدفا في حد ذاتها، وإنما أصبحت وسيلة مساعدة على تحقيق النمو والتطور، ولم تعد المؤسّسة التعليمية في معزل عن البيئة والمجتمع بل أصبحت مركز تأثير وتأثر بحيث تنسق جهودها مع المؤسسات الأخرى الموجودة في بيئتها.

وهكذا، فقد تميّزت المناهج التقليدية لتعليم الترجمة بالتركيز على المحتوى التعليمي التي يقدّم للطلاب أثناء حصص الترجمة، وتجاهل المتعلم، وكذا اعتماد صيغة الترجمات الجماعية التي تعطي للمدرسين سلطة الحكم على مناسبة الترجمات المقترحة أو عدم دقتها، ممّا ينتج عنه دخول المتعلمين لسوق العمل دون القدرة على الحكم على جودة ترجماتهم وترجمات الآخرين، مع العجز عن اتخاذ قرارات مستقلة، والقيام بتقييم ذاتي لأعمالهم.

لكن تدريس الترجمة بالمقابل لم يكن منفصلا عن تطور البحث النظري في المجال التربوي حيث أدّت الأبحاث العلمية إلى تعدّد المبادئ والطرق التعليمية فأخذت المناهج الحديثة لتكوين المترجمين والتراجمة تعتمد عديد المسائل البيداغوجية التي تسمح بتنظيم العملية التعليمية، وبوضع استراتيجية لتمكين متعلّم الترجمة من اكتساب المعارف والمهارات والممارسات الضرورية المتعلقة بالمهنة من خلال ما اقترحته البيداغوجيا من وسائل معتمدة، وطرق تعليمية، وآليات تقييم.

كما استعرضنا أيضا نماذج لمناهج تعليم الترجمة التي كانت متباينة في مضامينها، غير أنها اجتمعت في هدف مشترك يتمثل في تخريج مترجمين وتراجمة يزاولون عملهم بكل كفاءة وفعالية في سوق العمل، ولا غرو أن تتفاوت

وتختلف في مضامينها لأن الأهداف التي وضعها نصب عينيه مصمّم كل منهاج لابد وأن تتأثر بمجموعة من العوامل والظروف الخاصة ببلده كالنظام التعليمي، ومستوى الطلاب، وكذا السياق المهني.

لنستنتج في الختام بأنّ تصميم مناهج تكوين المترجمين والتراجمة له أهمية قصوى، ويفترض أن تراعى فيها الحاجات التكوينية للطلاب، وكذا الجوانب التي تتطلبها السوق توخيا للمردودية المنشودة.

الفصل الثاني

II.1- تمهيد:

خصّص هذا الفصل للحديث عن نظام الإصلاح الجديد LMD (ل. م. د.) (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، وذلك من منطلق أن بحثنا يهدف إلى دراسة مدى تلبية منهاج الماستر ترجمة لاحتياجات الطلاب ومتطلبات السوق في ظل نظام (ل. م. د.) الذي تطبّقه الجامعة الجزائرية حاليا على تخصص الترجمة على غرار جميع التخصصات، لذلك فقد رأينا وجوب التطرق لتفاصيله وأبعاده.

وقبل الخوض في ثنايا نظام (ل. م. د.) كهندسة جديدة للتعليم العالي في الجزائر، لابد من التعريج أولا إلى تطور منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، وإبراز أهمّ الإصلاحات التي شهدتها وصولا إلى إصلاح (ل. م. د.)، لنعرض بعدها نبذة عن نشأة هذا النظام في أوروبا وتطوره مبرزين أهم أهدافه وأبعاده على الصعيد الدولي باعتباره أحد التوجهات العالمية في هذا المجال.

بعد ذلك، سنتعرض لأهم هذه التطورات التي شهدها منهاج تعليم الترجمة منذ أن كان تحت مظلة مرحلة النظام القديم إلى غاية ولوجه مرحلة النظام الجديد (ل.م.د)

II.2- تطوّر نظام التعليم العالي في الجزائر :

يجدر بنا قبل تسليط الضوء على طبيعة المنظومة الجامعية في الجزائر أن نقوم بعرض وجيز للتطور التاريخي الذي شهده نظام التعليم العالي في الجزائر الذي عرف تغيّرات عديدة منذ نشأة الجامعة إلى الوقت الراهن، وكانت تتخلله في كل مرحلة من المراحل جملة من الإصلاحات التي كان يرمي من خلالها إلى ربط أهدافه باحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية.

وعموما يمكن القول أن التعليم الفرنسي في الجزائر إبّان الحقبة الاستعمارية كان خاضعا من حيث التّكوين، والتّسيير، والتّنظيم إلى السلطة الفرنسية التي كانت تخطط أهدافها الاستراتيجية بهدف تلبية احتياجاتها الاستعمارية.

وبعد بزوغ فجر الاستقلال، سعت الحكومة الجزائرية إلى إنشاء جامعات جديدة تماشيا مع سياسة التوازن الجهوي، والتنمية الشاملة، وتنفيذ مخطط التنمية في

ميدان تكوين الجامعات، ومعاهد التعليم العالي، حيث كانت الجامعات التي أقامتها الجزائر بعد الاستقلال هي جامعة وهران سنة 1966، ثم جامعة قسنطينة سنة 1967، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا في العاصمة، وجامعة العلوم والتكنولوجيا في عنابة. (تركي، 1995).

أما بخصوص النظام البيداغوجي فقد كانت الجامعة مقسمة إلى كليات، كما كانت الكليّات بدورها مقسّمة إلى عدد من الأقسام، تدرّس تخصصات مختلفة، وتمثلت مراحل النظام البيداغوجي في مرحلة الليسانس التي تدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات، وشهادة الدراسات المعمقة التي تدوم سنة واحدة يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسّطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية، وشهادة دكتوراه الدرجة الثالثة التي تدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية، وشهادة دكتوراه دولة: وقد تصل مدّة تحضيرها إلى خمس سنوات. (بوفلجة، 1992).

وفي سنة 1971م، أتى الإصلاح الجامعي ليقطع الصّلة مع أساليب التكوين الموروثة ويستحدث نظاما يتلاءم والمتطلبات التنموية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري باقتراحه لجامعة تواكب التطور العلمي وتضطلع بمهام تعكس معنى اندماجها وتفتّحها على المجتمع من خلال العمل على إقامة نظام جامعي يراعي الوضعية السائدة في البلاد، ويقدم في أسرع وقت للقطاع الاقتصادي النشيط ما يحتاجه من الإطارات الضرورية من حيث الكم ومن حيث الكيف كذلك. (وزارة التعليم العالي، 1971).

لتشهد بعد ذلك سنة 1983م انبثاق الخارطة الجامعية التي تهدف إلى تخطيط التعليم العالي الجامعي إلى آفاق سنة 2000م، معتمدة في تخطيطها على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة وإلى تحديد هذه الاحتياجات من أجل العمل على توفيرها، وقد جاءت هذه الخارطة الجامعية لإتمام ما جاء به إصلاح 1971م الذي أفرز عدم تجسيده فعليا عددا من المشكلات، فسعت إلى تجسيد اللامركزية في التكوين عن طريق تنويع التوزيع الجغرافي للمعاهد، وتوفير شروط التسيير والاستعمال العقلاني لها، وزيادة عدد المراكز الجامعية لتلبية التدفق الهائل للطلبة، والعمل أيضا على تطوير البحث لإنجاح مخططات التنمية غير أن الواقع كشف

عن تدني النوعية في مقابل الكمية، إضافة إلى ظهور إشكالات التوافق بين التكوين واحتياجات التنمية التي يطلبها عالم الشغل. (معارشة، 2018)

رغم ما حققته الإجراءات الإصلاحية في الفترات السّالفة الذكر من نتائج، إلا أنها أفرزت بعض السلبيات، فنتج عنها انفجار عددي أدى إلى عدم التناسق في التسيير، وضعف التحكم في الهياكل البيداغوجية، وعجز في التأطير، إضافة إلى هذا فالجامعة لم تكن بمعزل عن مؤثرات وضغوطات التوجه الاقتصادي نحو اقتصاد السوق الذي أملته جملة من الظروف الداخلية والخارجية، ولأجل إدماج مؤسسات التعليم العالي لخلق نوع من الانسجام بين هذا القطاع والقطاعات الأخرى، حيث تميزت هذه المرحلة باستمرار التطور فيما يخص العمليات المتعلقة بإعداد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وكذا الهياكل الجامعية، تجلى ذلك في سعي وزارة التعليم العالي سنة 1995م إلى ضبط استراتيجية جديدة تقوم أساسا على منح استقلالية أكبر لمؤسسات التعليم العالي لتمارس أنشطتها المتنوعة التي ينبغي أن تكون متطابقة ومتناغمة مع المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد في ظل التطور التكنولوجي والمعرفة الانسانية. (بوزيان، 2010).

لقد جاء هذا الإصلاح ليتجاوب مع التحولات التي عرفتها الجزائر في المجال الاقتصادي الذي دخل عهد الخصخصة، وهذه التحولات ارتبطت بالتطورات الاقتصادية التي عرفتها البلاد المتقدمة، هذه الأخيرة التي يسيّرها التطور التكنولوجي السريع في مختلف الميادين، وبما أن التعليم العالي والبحث العلمي اعتبر من وسائل تحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي، وضع هذا الإصلاح من أجل توفير استراتيجية تتماشى والتحولات الراهنة.

II.1.2- دوافع تبني النظام الجديد LMD (ل. م. د):

لقد دفعت الاختلالات التي اعترت المقاربة القديمة للتعليم العالي في الجزائر (النظام الكلاسيكي) إضافة إلى مختلف المتغيرات العالمية والمحلية الجزائر للتفكير في الإصلاح الجامعي، والانخراط في السّياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي بهدف مسايرة ما يحدث من مستجدات عالمية وأبحاث بيداغوجية، وطرق منهجية وتعليمية مواكبة للتكنولوجيا لذلك فكرت بإعداد إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي يتضمن هيكلة التكوين، وطرائق التوجيه والتقييم، وانتقال

الطلبة، وكذا تنظيم وتسيير مختلف الهيئات البيداغوجية والبحث، ويمكن إجمال دوافع هذا الإصلاح في ثلاث نقاط:

- السّلبيات التي يعاني منها النظام القديم.
- ظهور أبحاث بيداغوجية حديثة.
- تطوّر وتغيّر حاجات الجامعة من جهة والمجتمع من جهة أخرى. (وزارة التعليم العالي، 2004، ص ص4-5).

II.2.2- أهداف تبني النظام الجديد LMD (ل. م. د):

تداركا للوضع وإصلاحا للاختلالات ودفعا بالجامعة الجزائرية كي تتلاءم تدريجيا مع النظام العالمي للتعليم العالي، تمّ تبني هذا النظام الجديد المسمّى بـ: LMD (ل.م.د) (ليسانس – مستر – دكتوراه) لتحقيق الأهداف التّالية:

- معالجة مشاكل النظام الكلاسيكي.
- ضمان تكوين نوعي يراعي متطلبات المجتمع الاجتماعية، الاقتصادية، وتقوية المهمّة الثقافية للجامعة بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي.
- تنمية التعامل الجامعي عن طريق الربط بين البحث، التكوين، التنمية، مع الاحتفاظ باستقلالية الجامعة.
- التفتح أكثر على التطور العالمي وخاصّة في مجال العلوم والتكنولوجيا وذلك بتشجيع التعاون الدولي في هذا المجال، وفق السبل والأشكال الممكنة مع ضمان تكوين وإدماج مهني أحسن للإطارات الجامعية. (مناعي، 2007، ص22).

وكان اعتماد الجامعة الجزائرية لهذا النظام إثر الندوة الوطنية لرؤساء الجامعات تحت إشراف وزير التعليم العالي والبحث العلمي بعنابة في جانفي 2004م، وقد اعتمد في طرحه التطبيق التدريجي، حيث طرح في بعض الجامعات كمحطة تجريبيّة أولى لمعرفة النقائص، وبعد استقرار الأمر واتضاح الرؤية، تمت المبادرة إلى تعميمه على كلّ الجامعات والتخصصات.

وكخلاصة يتضح من خلال ما تم التطرق إليه سابقا أن التعليم العالي في الجزائر عرف نموا وتحولا كيفيا، وذلك استجابة للظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي شهدتها الجزائر، وسنقف في الأسطر القادمة على هذا الاختيار الاستراتيجي للجزائر المتمثل في تطبيق هذا النظام كاستراتيجية إصلاحية جديدة، ونبيّن نشأته، ومفهومه، وأبجدياته، وأهدافه.

II. 3- نبذة حول النظام الجديد LMD (ل. م. د.) (نشأته- مفهومه – مبادئه – خصائصه- أبعاده)

II.3.1- نشأة نظام LMD (ل. م. د.):

يعتبر LMD (ل. م. د.) نظاما يتعلق بسلسلة من الإصلاحات التي تهدف إلى إنشاء فضاء أوروبي للتعليم العالي في سنة 2010م، بحيث تطمح أنظمة التعليم العالي للدول الأوروبية بحلولها إلى:

- أن يكون من السّهل بمكان التّنقل من بلد إلى آخر (داخل الفضاء الأوروبي للتعليم العالي) من أجل مواصلة الدراسة أو العمل.
- أن تزداد الجاذبية الأوروبية للتعليم العالي حتى يتم استقطاب عدد كبير من غير الأوروبيين للدّراسة أو العمل في أوروبا.
- أن يتزود الفضاء الأوروبي بقاعدة متينة لأحدث المعارف ذات الجودة العالية، ويتم الحرص على أن تتطوّر أوروبا بوصفها مجتمعا مسالما ومتسامحا.

.(Conseil de l’Europe, 2014)

ولتحقيق هذا المسعى، فقد كان وزراء التعليم العالي للدول المشاركة يجتمعون في ندوات وزارية كل عامين ليستعرضوا التّقدم المحرز، ويحدّدوا التوجهات والأولويات للسنوات القادمة، وتعود البداية الرسمية لهذا النظام لسنة 1999م بالإمضاء على تصريح بولونيا من طرف (29) دولة (وهذا سبب تسميته نظام بولونيا). وينص بيانها على ستة أهداف تعدّ جوهر نظام (ل. م. د.)، غير أن تصريح بولونيا سُبق ببيان السوربون الذي جمع أربع دول أوروبية، وكان بمثابة حجر الزاوية لتصريح بولونيا بإعلانه منذ 1998م للأهداف الرئيسية للفضاء

الأوروبي للتعليم العالي، وفيما يلي خلاصة ندورة السوربون التي شهدت ميلاد النظام:

II.2.3- ندوة السوربون (25 ماس 1998م):

تم إطلاق نظام (ل. م. د.) في 25 ماي 1998م، خلال الندوة التي تزامنت مع الذكرى (800) لإنشاء جامعة السوربون بباريس، ووقع على بيانها وزراء التعليم العالي لأربع دول أوروبية كبرى هي: فرنسا، وألمانيا، وبريطانيا، وإيطاليا، وذلك بهدف خلق تناغم في هندسة النظام الأوروبي للتعليم العالي، وورد في البيان ما يلي:

«The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well.... We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation.... The fast growing support of the European Union, for the mobility of students and teachers should be employed to the full… We call on other Member States of the Union and other European countries to join us in this objective and on all European Universities to consolidate Europe's standing in the world through continuously improved and updated education for its citizens.» (Ministerial Declarations and Communiqués, 1998, pp.1-3).

ويمكن إيجاز أهم النقاط التي تضمنها البيان في الآتي:

- أوروبا التي تم بناؤها لا ينبغي أن تكون أوروبا الاقتصاد والبنوك فحسب، بل يجب أن تكون أيضا أوروبا المعرفة.
- الفترة المقبلة ستشهد تغيرا كبيرا في التعليم، وظروف العمل، وتنوع المسارات المهنية حيث سيصبح التعلم والتكوين مدى الحياة ضرورة وحتمية لابد منها.
- ضرورة تشجيع الطلاب والباحثين وتسهيل حركتهم من دولة إلى أخرى.
- الدعوة مفتوحة لباقي الدول والجامعات للانضمام إلى نظام التعليم العالي الأوروبي.

يتّضح جليّا من خلال ما سبق مدى اهتمام الدّول الأوروبية بملف إعادة هيكلة التعليم العالي، وكيف أنها جعلت منه قضية مصيرية، أولته الأهمية القصوى باعتباره يمثّل ما ستؤول إليه أوروبا مستقبلاً، حيث قامت بعد هذه النّدوة بعقد ندوات دورية لوزراء التعليم العالي لإجراء مراجعة شاملة لكل ما تحقق حيث تتم خلالها المصادقة على ما أنجز ثم الاتفاق على ما ينبغي فعله، مع تحديد واضح للأولويات، إذ لم يبق مجرّد حبر على ورق، أو مجرد قرارت من دون متابعة، بل خصصت لجنة عليا للمتابعة والعمل الميداني، وقد استثمرت هذه الدول في نقاط التشابه والالتقاء، واستفادت من نقاط الاختلاف الموجودة بين ثقافاتها، ولغاتها، وأنظمتها الوطنية، ووسّعت من نطاق دائرة الأعضاء الاستشاريين من خلال إضافة الهيكلة الأوروبية للرابطة الدولية للتعليم، والجمعية الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي، واتحاد النقابات الصناعية ونقابات أرباب الأعمال في أوروبا.

وهكذا فقد بدت ثمارها جلية على أصعدة عدّة من ذلك دعم البحوث المشتركة بين الجامعات وإعطاء فرصة للأساتذة من جامعات مختلفة من أجل الإشراف على بحوث الدكتوراه في جامعات أخرى، وكذا تعزيز وتسهيل إقامة مقررات مشتركة بين الجامعات داخل الدولة الواحدة ومن دولة إلى أخرى، حيث يمكن للطالب متابعة قسط من المقرر في جامعة معيّنة وإتمامه في جامعة أخرى وربما بلغة أخرى إن أراد، علاوة على الروح التنافسية بين الجامعات الأوروبية من أجل استقطاب الطلبة مما أدى إلى الحرص على الجودة وتقديم أفضل العروض.

أضف إلى ذلك التعاون الوثيق بين الحكومات، ومؤسسات التعليم العالي، والشركاء الاجتماعيين والطلبة ممّا سمح للمؤسّسات كي تكون أكثر استجابة لاحتيّاجات أرباب الأعمال، ولأرباب الأعمال لتحقيق فهم أفضل للجانب التعليمي.

وتبقى عملية الإصلاح التي انتهجتها أوروبا فريدة وجديرة بالدراسة باعتبارها استطاعت أن تنشأ فضاء مشتركا للأبحاث العلمية، وتضع نموذجا موحّدا لأكثر من (46) دولة في ظرف زمني وجيز من خلال آليات نظامية حديثة تلائم مستلزمات التغيير المنشود.

II.3.3- مفهوم نظام LMD (ل. م. د.):

ظهر هذا النّظام الجديد الخاص بالتعليم العالي في الدّول الأنجلو سكسونية (الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا) ثم تبنته الدول الأوروبية في أواخر التسعينات، ويعرّف على أنّه نظام "يدعو إلى ضرورة وضوح ومقروئية الشهادة المحضرة داخليا وخارجيا وهذا بعرضه لطورين رئيسيين متمثلان في ما قبل الليسانس وما بعدها لتسهيل عملية المقارنة والمعادلة على المستوى الدولي، وهذه هي الصيغة المتبناة في الدول الأنجلو سكسونية المتمثلة في الدرجات التالية: 8/5/3 :

- رقم 3 أو :«L» «LICENCE» يعادل «B.A» بايشلور في الفنون، هي ليسانس ممنوحة في الو، م، أ (3 سنوات بعد البكالوريا).

- رقم 5 أو :«M» «MASTER» يعادل «M.A» ماستر في الفنون، يعادل (5 سنوات بعد يعادل البكالوريا).

- رقم 8 أو «D» «DOCTORAT» يعادل «Ph. D» دكتوراه في الفلسفة، وهكذا بدأ ظهور نظام ل. م. د أو LMD" (حرز الله، بداري، 2008، ص 14).

II.3.4- مبادئ نظام (ل. م. د.):

يقوم نظام (ل. م. د.) على ثلاث مبادئ أساسية هي:

الرسملة «Capitalization»، والحركيّة «Mobility»، والوضوحيّة «Readability»

- الرّسملة: تعني أن الوحدات الدراسية المكتسبة من طرف الطالب لا مجال لإعادتها، وتمكّنه من تحويل رصيده عندما يغادر مؤسسته الجامعية الأصلية اتجاه مؤسسة جامعية أخرى.
- الحركيّة: بمعنى أنه لكل طالب الحق في تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيل نفسه في أي مؤسسة جامعية في الجزائر أو خارجها.

- الوضوحيّة: يمكن سوق العمل المقارنة بسهولة بين الشهادات (ل. م. د.) في إطار التشغيل. (منشورات جامعية، 2008).

II.3.5- الخصائص الأساسية لنظام (ل. م. د.):

يرتكز نظام (ل. م. د.) على مجموعة من الخصائص المترابطة والمتكاملة والتي تشمل ما يلي:

II.3.5.1- الشهادات الثلاثة:

يعتمد نظام LMD في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينيّة، تتوّج كلّ واحدة منها بشهادة جامعية:

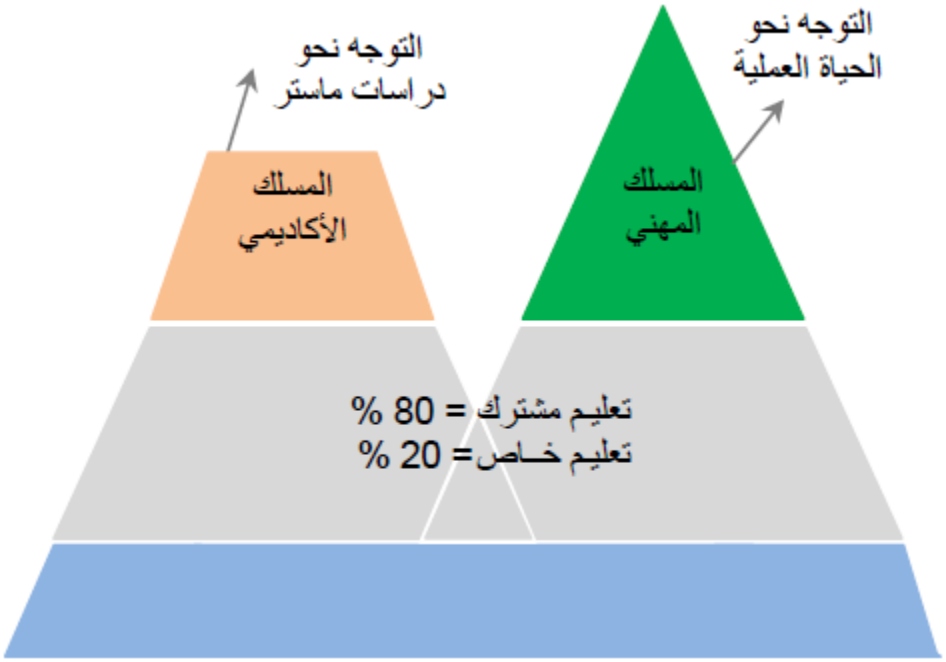
- درجة الليسانس (LICENCE):

وتنظّم هذه المرحلة التكوينية في طورين، وتشمل تكوينا قاعديا (أوليّا) متعدد التخصصات، يمتدّ من سداسي واحد إلى أربعة سداسيات، يتحصّل الطّالب من خلاله على المبادئ الأولية للتخصصات المعنيّة بالشهادة، وكذا مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها.

ويتبع هذا الطور بتكوين متخصص من فرعين:

أ- فرع أكاديمي (ليسانس أكاديمي): يتوّج بشهادة ليسانس تمكّن صاحبها من مواصلة مباشرة لدراسات جامعية أطول مدّة، وأكثر تخصّصا. وتتاح هذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق.

ب- فرع مهني (ليسانس مهني): يتوج بشهادة ليسانس لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل، وتحدّد برامجه بالتشاور الوطيد مع القطاع المشغّل. ولكي يكون هذا الفرع ذا أداء فعّال فإنه يقتضي تعددا في العرض لشهادات الليسانس المهنية التي تتوافق مع طلبات السوق. ويكون لذلك أثر مزدوج، فهو من جهة يثمن هذا النوع من الشهادة في سوق العمل كالمختصين الذين تسمح لهم مؤهلاتهم بالتطور فيما بعد، ومن جهة أخرى يفتح المجال أمام الطلبة الذين لم يتمكنوا من إيجاد موقع يساعدهم في نظام الماستر.



شكل رقم 3: اختلاف المسلكين الأكاديمي والمهني لطور الليسانس (وزارة التعليم العالي،2011)

- درجة الماستر «MASTER»:

وتدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، وهي حقّ لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس "أكاديمية" وتتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنّها لا تقصي من المشاركة الطلبة الحائزين على شهادة ليسانس "مهنية" ويرغبون في العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل

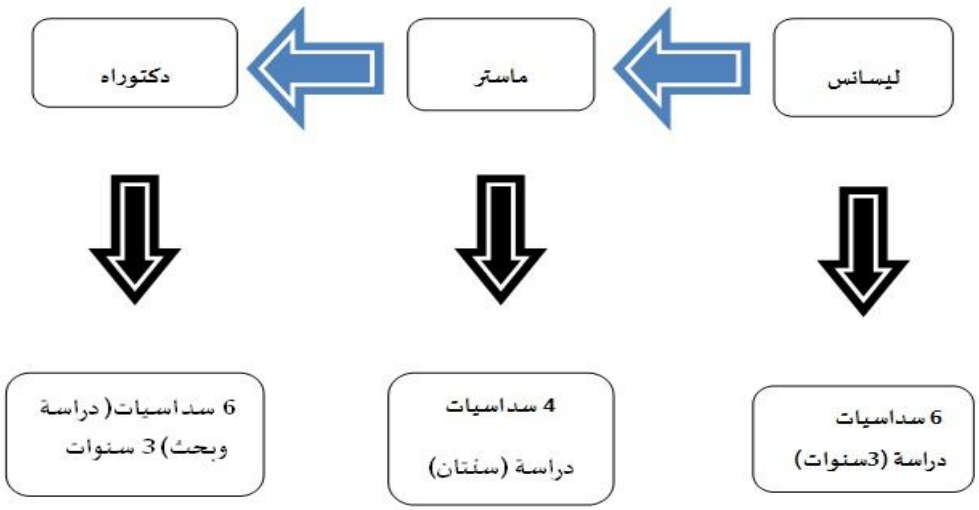
يُحضر هذا التكوين إلى اختصاصين مختلفين:

أ- تخصص مهني: يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، بحيث يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا الاختصاص دائما مهنيا (ماستر مهني).

ب- تخصص في البحث: يمتاز بتحضير المعنيّ للبحث العلمي، وتأهليه لنشاط البحث في القطاع الجامعي والاقتصادي. (ماستر البحث) حيث يشكل الماستر علامة بارزة للأداء في المؤسّسة.

- شهادة الدكتوراه «DOCTORAT»:

تدوم مدّة التكوين في الدكتوراه (3سنوات على الأقل) بعد الماستر، ويتضمن هذا النوع من التكوين تعميقا للمعارف في التخصص والتكوين بالبحث، ويتوّج بشهادة الدكتوراه بعد تحضير رسالة البحث ومناقشتها. (وزارة التعليم العالي، 2004).



شكل رقم 4: مراحل التعليم في نظام (ل. م. د.) (وزارة التعليم العالي، 2004)

II.3.5.2- ميدان التكوين:

تُنظم التكوينات في ميادين تكوين، ويعتبر الميدان مجموعة منسجمة تضم عدة تخصصات على سبيل المثال: ميدان علوم وتكنولوجيا، يضم تخصصات متعدّدة، نذكر من بينها: الإلكترونيك، وهندسة الطرائق، وهندسة ميكانيكية

ينظم الميدان في شعب، والشعب في تخصصات، وعليه تتفرع التكوينات إلى: ميدان، وشعبة، وتخصّص. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2018).

II.3.5.3- المسلك والوحدات التعليمية التي يتضمّنها:

ينظّم التكوين لنيل شهادة الليسانس أو شهادة الماستر حسب ميادين التكوين وحسب الشعب والتخصصات. ويقدم هذا التكوين على شكل مسالك نموذجية.

- يسمح هذا التنظيم للطالب باختيار المسلك النموذجي أو بناء مسلك تكوين فردي يوافق مؤهلاته ومشروعه المهني المستقبلي.
- يتضمن التكوين حسب المسالك المتعدّدة تعليما نظريا ومنهجيا وتطبيقيا، يمكن أن يتضمن التكوين وفقا لأهدافه، علاوة على ضمان اكتساب الطلبة ثقافة عامة، عناصر ما قبل تمهينية وعناصر تمهينية، ومشاريع فردية أو جماعية، وتربص أو عدة تربصات، وكذا تعلم طريق العمل الجماعي واستعمال مصادر التوثيق ووسائل الإعلام الآلي، وكذا التحكم في اللغات الأجنبية.
- -كما يمكن أن يتضمن التكوين أيضا تحرير مذكرة أو تقرير تربص أو إنجاز مشروع نهاية الدراسة.
- يمكن أن يتضمن التكوين في الطور الثاني تدريبا للطالب على البحث.
- ينظم التعليم في كل مسلك تكوين في سداسيات تتضمن وحدات تعليمية، وهناك أربعة أنواع من وحدات التعليم منظّمة على النحو الآتي:
- وحدات التعليم الأساسية «Fundamental Units»: مطابقة للدّراسة الواجب على كل الطلبة متابعتها واكتساب التصديق عليها.
- وحدات التعليم المنهجية «Methodological Units»: التي تمكن الطالب من اكتساب الذاتية في العمل
- وحدات التعليم الاستكشافية «Discovery Units»: التي تمكّن من التعمق، التوجيه، المعابر والتمهين.....
- وحدة التعليم الأفقيّة «Transversal Units»: تعليم مخصص لإعطاء الطلبة أدوات مثل: اللغة، الإعلام الآلي،...

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2011).

- تنظم مسالك التكوين لنيل شهادة الليسانس في ستة سداسيات تتضمن ثلاث مراحل:

تصميم التنظيم العام للتكوين في **اليسانس**

السداسي 5	السداسي 6	مرحلة التخصص في المسلك والفرع المختار
السداسي 3	السداسي 4	مرحلة تعميق المعارف الأساسية المتعلقة بالتخصص المختار
السداسي 1	السداسي 2	مرحلة التكيف والإندماج في الحياة الجامعية وإكتشاف مختلف عروض التكوين

تصميم التنظيم العام للتعليم في **اليسانس**

السداسي 5	السداسي 6	تعليم خاص (80 % ومشترك 20 % حسب التخصص)
السداسي 3	السداسي 4	تعليم مشترك (80 % وخاص 20 % حسب التخصص)
السداسي 1	السداسي 2	تعليم مشترك بين كل التخصصات

شكل رقم 5: مسالك التكوين لنيل شهادة الليسانس (وزارة التعليم العالي،2011، ص 16)

- تنظم مسالك التكوين لنيل شهادة الماستر في أربعة سداسيات تتضمن مرحلتين:

التصميم التنظيمي العام للتكوين في **الماستر**

السداسي 3	السداسي 4	تخصص التكوين - تلقين أسس البحث وتحرير مذكرة
السداسي 1	السداسي 2	تعليم مشترك بين عدة فروع و/أو تخصصات من نفس ميدان التكوين وتعميق المعارف والتوجيه التدريجي

شكل رقم 6: مسالك التكوين لنيل شهادة الماستر (وزارة التعليم العالي،2011، ص 16)

II.4.5.3 - نظام الأرصدة:

II .1.4.5.3- تعريف الرصيد:

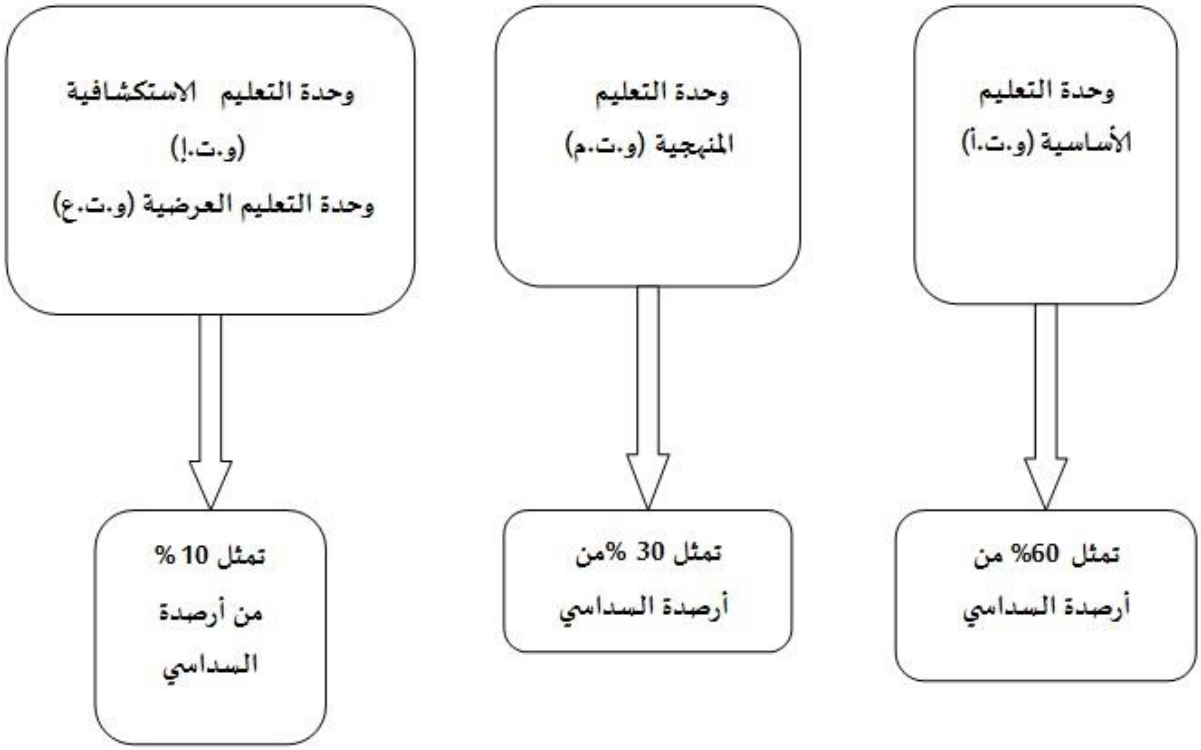
تقدّر وحدة التعليم والمادة أو المواد المكوّنة لها على شكل أرصدة، ويمثّل الرصيد جزءًا من الأعمال (دروس، تربصات، مذكرة التخرج وعمل فردي) المطلوبة من الطالب حتى يبلغ أهداف وحدة التّعليم أو المادة (المادة 47 من القرار رقم 137 المؤرخ في 20 جوان 2009).

ويساوي الرّصيد حجما ساعيا يتراوح بين (20) و(25) ساعة في السداسي، ويشمل ساعات التعليم المقدّم للطالب في كلّ أنماط التعليم، وساعات عمل الطالب الذاتية (المادة 7 من القرار رقم 137 المؤرخ في 20 جوان 2009).

يتضمن كل سداسي (30) رصيدا: (180) رصيدا لشهادة الليسانس، و(120) رصيدا إضافيا للماستر.

والدكتوراه يحصل عليها الطالب بعد (06) سداسيات من الدراسة والبحث. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2011).

وبالتالي فالرصيد مرتبط بحجم ساعي محدد في الأسبوع ضرب الحجم السّاعي للسداسي وفق ما تنصّ عليه المادة السّابعة من القرار، والتي تُبيّن مفهوم الرصيد، وتنصّ على كيفية حساب الأرصدة، وتوزيعها على الوحدات الأساسية، والمنهجية، والوحدتين الاستكشافية والعرضية وفق ما يبينه الشكل التالي:



شكل رقم 7: القيمة الإجمالية للأرصدة المسندة للوحدات التعليمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2011، ص 14).

كل رصيد يقابله حجم ساعي يتراوح من عشرين إلى خمس وعشرين ساعة في السداسي، ويشمل ساعات التدريس المقدّمة للطالب عن طريق مختلف الأشكال، وتحدّد القيمة الإجمالية للأرصدة المسندة للوحدات التعليمية المكونة للسداسي بـ (30) رصيدا.

تمثّل وحدات التّعليم الأساسية على الأقل (60%) من الأرصدة وفق ما هو مبيّن في الشكل، أي بمعدل (18) رصيدا في الوحدات الأساسية.

يمكن أن تمثل وحدات التعليم المنهجي تقريبا (30%) من الأرصدة، أي بمعدل (09) أرصدة في الوحدة المنهجية.

تمثل وحدات التعليم الاستكشافية، ووحدات التعليم العرضية (10%) من الأرصدة الباقية أي بمعدل (03) أرصدة للوحدتين. (مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2013).

II.3.5.4.2- خصائص الرصيد:

للرصيد خاصيتان تتمثلان فيما يلي:

- الأرصدة قابلة للتّرصيد يعني كل تصديق على وحدة تعليم أو مادة يترتب عليه اكتساب نهائي للأرصدة المطابقة.
- - الأرصدة قابلة للتحويل يعني أنه بإمكان الطالب الحاصل عليها أن يستعملها في مسار تكويني آخر (شريطة قبول ذلك من طرف فرقة التكوين). (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2011، ص 14).

II.3.5.5 - التقييم والتدرج:

II.3.5.5.1 – التقييم:

يتم تقييم الطالب وفق نظام (ل. م. د.) على النحو التالي:

- امتحان بعد كل سداسي.
- بالنسبة لكل وحدة تعليم يتم التقييم من خلال امتحان نهائي، بالإضافة إلى الامتحانات الجزئية، وامتحانات التطبيقات، وتقييم أعمال الطلبة الفردية، والمحصّلة لكل هذه الامتحانات هي النقطة النهائية.
- ضمن كل وحدة تعليم فإن نقاط موادها تتحدد وفق معاملات محددة وتعوض فيما بينها.
- إن المعدل العام يمكن الحصول عليه من خلال المعدلات الجزئية بالنسبة لكل وحدة تعليم آخذين بعين الاعتبار المعامل المحدد.
- يتم تحصيل السنة الجامعية بالنسبة لكل طالب يتحصل على معدل يساوي أو أكثر من 10/20.
- كل طالب لم يتمكن من تحصيل السنة الجامعية يسمح له بالتسجيل في دورة الاستدراك بالنسبة للمواد الغير محصلة
- وأمّا مبدأ التعويض فيطبّق على:

- الوحدة التّعليمية: يسمح التعويض باكتساب الوحدة التعليمية من خلال احتساب معدل علامات المواد المشكلة لها والموزونة بمعاملاتها.
- السداسي: يسمح التعويض باكتساب السداسي من خلال حساب معدل علامات الوحدات التعليمية المشكّلة للسداسي والموزونة بمعاملاتها.
- مستوى (ل1,ل2,ل3) يسمح التعويض باكتساب مستوى (ل1,ل2,ل3) من خلال حساب معدل علامات الوحدات التعليمية المشكّلة له والموزونة بمعاملاتها.

II.3.5.5.2 – التدرج (في دراســات الماستر):

- يعتبر الانتقال من السنة الاولى إلى السنة الثانية ماستر حقا للطالب الذي تحصّل على السداسيين الأولين لمسار التكوين ويمكن السماح للطالب بالانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ماستر، إذا تحصل على (45) رصيدا على الأقل، وتحصّل أيضا على الوحدات التعليمية المشروطة لمواصلة الدراسات في التخصص.
- يمكن السماح للطالب بالتدرج في مسلكه التكويني وفق شروط الانتقال، والاحتفاظ بالمواد المكتسبة. وفي هذه الحالة، فإن إجبار الطالب أو إعفاءه من متابعة الدروس، والأعمال الموجّهة، والأعمال التطبيقية بالنسبة للمواد غير المكتسبة من صلاحيات فريق التكوين.
- يمكن لفريق التكوين، حسب الحالة، السماح للطالب الذي لم يتمكن من الانتقال إلى السنة الثانية في مسلك التكوين بإعادة التسجيل في نفس المسلك، أو بتوجيه نحو مسلك تكوين آخر من طرف فريق التكوين.
- تعطى الأولوية قدر المستطاع لعملية توجيه الطلبة الذين هم في حالة إخفاق ضمن مسلك التكوين.
- ينبغي أن تؤدي هذه العملية عن طريق المعابر إلى بناء مسلك فردي يتوافق وقدرات الطالب التي من شأنها أن تسمح له بتدرج أفضل في مساره الدراسي.
- في كل الحالات، لا يمكن للطالب المسجل في الماستر البقاء أكثر من ثلاث (3) سنوات حتى في حالة توجيهه. (جامعة عباس لغرور، 2015).

II. 6.5.3- طرق التسيير:

إن نجاح نظام (ل. م. د.) مرتبط بطرق التسيير للموارد المتاحة والأوجه المختلفة للتقييم والفرق الساهرة على مراقبة سيره ونجاحه.

أ. **تقييم المعارف**: يكون بالمراقبة المستمرّة، أو بامتحانات نهائية، أو بالجمع بينهما.

ب. **متابعة الشهادات**: يعني متابعة المتخرجين، ومعرفة حالة إدماجهم في الحياة العملية وهذا يعني أن نظام (ل. م. د.) يعطي أهمية كبيرة لهذه المتابعة سنويا، والمتمثلة في مراقبة عدة أمور منها: توزيعهم حسب الوظائف، وضعيتهم مع المستخدم، أوضاعهم المهنية، الأجر، والتّرقيات الممكنة، كل هذه المعطيات أساسية للتقييم الذاتي للجامعة والتقييم الوطني والدولي، لذلك مؤشرات تقييم الشهادات يجب أن توضع بعناية كبيرة فبموجبها يمكن تقييم درجة التكوين في مجالها.

ج. **تقييم الأساتذة الباحثين**: تنجز العملية بطريقة مرحلية وتوزع لهذا الغرض استمارة للطلبة لينقّطوا عليها مستوى استيعابهم لدروس الأستاذ، نشاطه، مثابرته....الخ.

د. **ملحق بياني (توضيحي) للشهادة:** وثيقة تسلم من طرف المؤسسة الجامعية لكل طالب بعد انتهائه من مسلكه التّعليمي، وتلحق بكشف النقاط، ويبيّن الملحق جميع الدّراسات المتّبعة، وبالتالي يؤشّر إلى المعارف الأكاديمية، والمهنيّة، والكفاءة المكتسبة من طرف الطّالب، ويبيّن أيضا تفاصيل المسلك لجميع نشاطاته، ويتكون من سلّم تنقيط بالحروف (F-E-D-C-B-A) الذي يوضّح نوعية العمل المقدّم من طرف الطالب.

ه. **النصوص الإدارية:** تسّهل تسيير المؤسسات الجامعية بتبسيط نمط التسيير وتوفير الوسائل.

و. **الفرق البيداغوجية:** بعض مهام مصلحة التدريس ولجان التقييم في نظام (ل. م. د.) معهودة للفرق البيداغوجية، ولفرق التكوين. (منشورات جامعية، 2004).

II. 6.3- أبعاد نظام (ل. م. د.):

يحمل نظام (ل. م. د.) بين طيّاته مجموعة من الأبعاد التي تكتسي طابعا سياسيا، واقتصاديا، واجتماعيا، ونظرا لارتباط موضوعنا بنظام التعليم العالي واحتياجات سوق العمل فإننا سنركّز على البعد الاقتصادي لهذا النظام حيث يمكن أن نلخّصه في ما يلي:

يتجلّى البعد الاقتصادي لنظام (ل. م. د.) في تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر، حيث أضحى التعليم العالي تغلب عليه الصبغة الاقتصادية أكثر من أي وقت مضى، فلم يعد الصراع على رأس المال، أو المواد الخام، وإنما أصبح الصّراع على المعرفة، وهذا لأنها تصنع القوة، وتوفر المال، وتخلق المواد الخام، وتفتح الأسواق، وبالتالي أصبحت المعرفة تشكل اقتصادا جديدا في مجالاتها، وآلياتها، وفي نظم إنتاج المعرفة الدائمة، والمتطورة، ونظم التمويل المعرفية، ونظم الكوادر البشرية العاملة والخبيرة بمجال المعرفة وبالتالي أصبحت الجامعة مصنعا لإنتاج المعرفة وتصديرها. (الخضيري، 2001).

أضف إلى ذلك، فرض المنظمات الاقتصادية والتجارية الدولية والبنوك العالمية لنوع من السياسات الاقتصادية على قطاع التعليم، لاسيما التعليم العالي من بينها:

تطبيق مفهوم جودة الإنتاج بأقل تكلفة؛ حيث "كيف نظام (ل. م. د.) هذا المعيار في التعليم العالي، وهذا عن طريق تكوين الطالب تكوينا جيدا، أي خلق نوع من النّجاعة، والنّوعية في التكوين، وبالتالي تكون مخرجات مؤسّسات التعليم العالي ذات جودة عالية، أي تطبيق معايير الجودة الضابطة لنوعية خريجي مؤسسات التعليم العالي التي تتّفق وعالمية التّكوين وبأقل تكلفة، وذلك من خلال تقليص مدة التكوين إلى أقصى حدّ ممكن، فتقلص الليسانس إلى ثلاث سنوات بعدما كان أربعة، وتقلص الماجيستير من ثلاثة سنوات إلى سنتين في الماستر، وأصبحت مدة الدكتوراه ثلاث سنوات، وعليه، تقليص مدة التكوين سيؤدي إلى تخفيض تكلفة الطالب، وبالتالي تحقيق الجودة بأقل التكاليف.

تفعيل حركة التمهين في التعليم العالي وتدعيمها، والمقصود بذلك تكوين الطلاب وإعدادهم وفق متطلبات سوق العمل خاصة ما يتفق وعالمية العمالة، وبالتالي يتم تطبيق مفهوم العرض والطلب في التكوين". (طعيمة والبندري، 2004، ص37).

كما يظهر البعد الاقتصادي في هذا النظام من خلال "تطبيق مفهوم المنافسة بين مؤسّسات التعليم العالي من خلال طرق التدريس، المناهج، الوسائل الديداكتيكية...الخ إذ أن جودة إنتاج مؤسسات التعليم العالي سوف يؤدي إلى المنافسة بين هذه الأخيرة، حيث تسعى كل واحدة لإبراز نفسها خاصة ونحن في عصر البقاء للأقوى.

كذلك معيار مساهمة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمعات ويتم هذا من خلال إنتاج يد عاملة مؤهلة بمختلف التأهيلات والتي تستعمل في مختلف الممارسات الاقتصادية والاجتماعية والتي تتصل اتصالا وثيقا بمفهوم تنمية وبناء المجتمع". (معارشة، 2018، ص 85).

II. 4- مناهج تعليم الترجمة في الجزائر بين مرحلة النظام القديم ومرحلة النظام الجديد (ل.م.د):

عرفت مناهج تعليم الترجمة بجامعة الجزائر مراجعات مستمرة بهدف تأدية رسالتها في سبيل تخريج كفاءات ترجمية وفق معطيات العصر الذي يتميّز بالتطور المستمر على كافة المستويات والأصعدة.

سنعرض في الأسطر التّالية أهم هذه التطورات التي شهدها منهاج تعليم الترجمة منذ أن كان تحت مظلة مرحلة النظام القديم إلى غاية ولوجه مرحلة النظام الجديد (ل.م.د).

وتعود المبادرة الأولى لتعليم الترجمة في الجزائر بعد بزوغ فجر الاستقلال إلى المدرسة العليا للمترجمين والمترجمين الفوريين التي تم إنشاؤها سنة 1963م باقتراح من منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) كنظيرة للمدرسة العليا للمترجمين والتراجمة بباريس في فرنسا التي أنشئت عام 1953م وذلك بهدف التكفل بمهمة التعريب (عيساني، 2000).

يشار إلى أن الترجمة ظلّت تدرّس خلال هذه الفترة من دون التّقيد بأية مقررات رسمية وذلك إلى غاية سنة 1971م، والتي تمثل تاريخ صدور أول قرار وزاري يحدد منهاج تدريس الترجمة بفرعيها التحريري والفوري.

II. 1.4- منهاج سنة 1971م:

يتضمّن منهاج تكوين المترجمين والتراجمة لسنة 1971م أربع سنوات من التكوين، ويشتمل على ثلاث وحدات على النحو التالي:

أ. وحدات متعلقة بالثقافة العامة:

وتحتوي على عدّة مواد كعلم الاجتماع، واللّسانيات، والاقتصاد، والقانون حيث تدرس هذه الوحدات في السنتين الأولى والثانية.

ب. وحدات متعلقة بالتقوية اللغوية:

وتتمثل هذه الوحدات في القواعد، وكذا التعبير الكتابي، والشفهي في اللغات: أ، ب، وبَ، وتدرّس في السنتين الأولى والثانية.

ج. وحدات متعلقة بالترجمة الكتابية والترجمة الشفوية والوحدات الملحقة بهما:

وتشمل مقاييس التعبير الكتابي والشفهي للغات: أ، ب، وبَ، والترجمة التتابعية، وترجمة شفوية لطلبة الترجمة التحريرية من دون الخوض في التفاصيل، وكذا الهياكل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لبلد أو بلدان اللغات موضوع الدرس، إضافة إلى تاريخ الترجمة والترجمة الشفوية، وقانون وأخلاقيات الترجمة التحريرية والترجمة الشفوية، ويتم تدريس هذه الوحدات في السنتين الثالثة والرابعة. (وزارة التعليم العالي، 1971).

ويشار إلى أنّ المدرسة العليا للترجمة ألحقت فيما بعد بمعهد اللغات الأجنبية بجامعة الجزائر، ثم أنشئ قسم الترجمة سنة 1975م، ليحوّل لاحقا إلى معهد متخصّص في الترجمة التّحريرية والشفوية حيث كان يكوّن على مستوى الليسانس:

- مترجمين تحريريين محترفين

- ومترجمين فوريين محترفين،

أمّا على مستوى الماجستير فقد كان يكوّن أساتذة مساعدين جامعيين في الترجمة وفي مواد متصلة.

واللغات المدرّسة به هي العربية التي تعدّ اللغة الأساسية، أمّا اللغات الأجنبية فهي الفرنسية- الألمانية- الإسبانية والإنجليزية.

كما تدوم مدة التكوين أربع سنوات أثناء الليسانس ويشترط في الالتحاق بالمعهد حصول المترشح على البكالوريا شعبة آداب وأن ينجح في مسابقة الالتحاق بالمعهد. هذه الأخيرة التي عادة ما تسبق كل دخول جامعي بحوالي شهر واحد أي خلال شهر سبتمبر. (Aissani, 2000).

ويمكن إجمال أهم الملاحظات التي لوحظت على المنهاج التعليمي لسنة 1971م فيما يلي:

- أوّلا: غياب مقياس الترجمة العامة والترجمة التخصصية في السنتين الأولى والثانية.
- ثانيا، غياب مادة الترجمة التحريرية في السنتين الأخيرتين، لم يرد ذكرها في اسم المادة ولا في توصيف محتواها، ما عدا مقياس الترجمة الشفوية لطلبة الترجمة التحريرية في السنة الرابعة.
- ثالثا، أخذت مواد الثقافة العامة (علم الاجتماع، القانون، القانون الدولي، موسوعة الترجمة، وغيرها من المواد النظرية كالحضارة العربية الإسلامية، وحضارة اللغات) حصة الأسد من الحجم الساعي المقرر لكل المواد، وذلك لمدة (03) سنوات، ولا يبدأ الطالب بالتمرن على الترجمة التحريرية كمادة تخصص إلا في السنة الرابعة.
- رابعا، المنهاج بأكمله ينصب على دروس في اللسانيات العامة والتقوية اللغوية وتعزيز ملكاتها بشكل يجعل منه منهاجا ملائما تماما لطلبة الليسانس في اللغات.[1]

علاوة على ذلك، تضيف الدكتورة إنعام بيوض (2008) أنّه كثيرا ما اشتكى أساتذة أقسام الترجمة في الجزائر على مرّ السنوات من عدم صلاحية مقررات التدريس. وكانوا يعتبرونها غير وظيفية، وغير موجهة الوجهة المثلى باعتبارها مرتكزة أساسا على التحسين اللغوي وتوسيع المعارف العامة، وليس على إكساب الطالب

[1]. ينظر منهاج تعليم الترجمة في إطار النظام الكلاسيكي 1971م في الملحق رقم: 04

المهارات التي تمكنه من ممارسة الترجمة ممارسة جيدة ممّا تطلّب ضرورة مراجعته

II. 2.4- مراجعة المنهاج سنة 1997م:

نتيجة لاستياء الأساتذة وملاحظاتهم السلبية، فقد عكفت الوزارة منذ سنة 1997م على مراجعة المنهاج وتعديله، حيث اقترحت اللجنة البيداغوجية الوطنية للترجمة تعديلا للسنة الأولى والثانية في شهر أكتوبر 2000م، وتعديلا آخر خاصا بالسنة الثالثة والرابعة في شهر فيفري سنة 2002م[2].

وتشير الدكتورة بيوض (2008) إلى أنّ العنصر الإيجابي الوحيد في هذا المنهاج الذي تمّ مراجعته هو تدريسه لمقياس الترجمة ابتداء من السنة الأولى، غير أنّه ينقصه مقياس الأسلوبية المقارنة مع أنّها بشهادة أهل الاختصاص الطريقة المثلى لاكتساب اللغة الأجنبية، أضف إلى ذلك أنّه منهاج لا يقل عن المنهاج الأوّل طموحا، أي أنّ الفارق بين مستوى الطلبة العيني حين يغادرون الوسط المدرسي وتطأ عقولهم الحرم الجامعي، وبين المحتوى الكثيف للمناهج التي تسعى على مدى أربع سنوات إلى إخراج الطالب من دائرة تعلّم المعارف في المطلق، إلى محيط يتطلب توظيف معلومات ومهارات في إطار عملي ومهني.

كما لوحظت على المنهاج الذي تمّت مراجعته الملاحظات التالية:

- الحجم السّاعي المخصّص للتحسين اللغوي كبير جدّا إذا تمّ مقارنته مع مواد الاختصاص، حيث خصّص معدّل (13) ساعة ونصف أسبوعيّا للسنة الأولى، ومعدّل (09) ساعات أسبوعيّا للسنة الثانية مقابل (06) ساعات أسبوعيا مخصّصة للترجمة بين اللغتين (أ) و(ب).
- كثافة محتوى المقاييس التثقيفية مثل: مدخل إلى العلوم الاجتماعية، والحضارة العالمية، ومدخل إلى العلوم الاتصالية.
- غياب بعض المقاييس مثل: مدخل إلى العلوم القانونية، والقانون الدولي، والمنظّمات الدولية غيابا تاما عن مقرّرات الترجمة (بعد تعديلات 2000

[2]. ينظر منهاج تعليم ليسانس ترجمة كتابية - شفهية في إطار النظام الكلاسيكي في الملحق رقم: 03

و2002) ولا يخفى على ممارس الترجمة الأهمية التي تكتسيها هذه المقاييس بالنسبة للترجمة الاحترافية.

- التداخل غير الموضوعي بين مقياس نظرية الترجمة، ومقياس تقنيات الترجمة، ثم بينهما وبين مقياس منهجية الترجمة في السنة الرابعة.

وتشير الدكتورة مليكة باشا (2019) في السياق ذاته أنّ برامج تكوين المترجمين في الجزائر أثبتت عجزها في تخريج مترجمين محترفين أكفاء إلا القليل ممن خضع لتدريب مكثف ومتواصل في المدارس المتخصّصة داخل الوطن وخارجه، ويعود ذلك لكون هذه البرامج إلقائية بالدرجة الأولى، وأنها لم توعّ المتدرب بما يكفي بمتطلبات السوق، عازلة إياه في أسوار بابل العاجية.

وتضيف أيضا بأن التكوين كان مقتصرا على تلقين المتدربين مبادىء الترجمة النّظرية دون الدخول إلى مخبر الترجمة الفعلي الذي يضع المتدرّب أمام تحدّ مع النّص، وإن حدث ذلك فسيكون بمعيّة الموجّه الذي يقترح نصوصا مبتورة من سياقاتها، ومنتقاة بطريقة غير محدّدة الأهداف والنتائج.

وكنتيجة لهذا، فقد شهد شهر سبتمبر 2010م تجميد التسجيلات المتعلقة بالتكوين في تخصص الترجمة خلال مرحلة الليسانس، وأصبحت مجرّد مقياس يدرّس في برامج ليسانس اللغات الأجنبية، وليسانس الآداب حيث كانت تدرّس في السنة الثّالثة في مقياس المصطلحات اللغوية.

II. 3.4- منهاج 2013- 2014م:

بعد تعليق مسار تكوين المترجمين والتراجمة في مرحلة الليسانس لفترة معيّنة، تمّ الشروع في إعداد المترجمين والتراجمة تحت مظلة نظام (ل. م. د.) وذلك من خلال إلغاء تدريس الترجمة في الطور الأول أي في سنوات الليسانس، وتأجيله إلى الطور الثاني أي مرحلة الماستر حيث صارت الجامعة تفتح مشاريع الترجمة الكتابية أو الشفهية أو تجمع بينهما في مرحلة الماستر للحاصلين على شهادة الليسانس في إحدى اللغات الأجنبية، كما أتيح لهم، بعد استكمال متطلبات الماستر، متابعة تكوينهم في طور الدكتوراه في حالة نجاحهم في المسابقة. (Idir, 2017).

وأمّا خيار تكوين المترجمين والتّراجمة في طور الماستر والدكتوراه فيعود إلى الرّغبة في تحسين مستوى الطلبة وتحضيرهم تحضيرا أفضل بغرض الاستجابة لمتطلبات سوق العمل. (بوخالفة، 2016).

وفي ظلّ هذا التحول، فقد تمّ مراجعة المحتويات التعليمية للمنهاج وإثراؤها[3]، حيث تتوزع المقاييس بناء على معايير نظام (ل. م. د.) على النحو التالي:

- **وحدات التّعليم الأساسية**: وهي الوحدات التي تحوي المقاييس القاعدية المرتبطة ارتباطا وثيقا بالتخصّص كمقياس التّرجمة الكتابية، والترجمة الشّفوية، وعلم الترجمة بفروعه الثلاثة الوصفي، والنظري، والتطبيقي، وتتميّز بمعامل مرتفع.
- **وحدات التّعليم المنهجيّة**: وتضمّ هذه الوحدات مقاييس دراسية ذات البعد المنهجي، والتي تعلّم الطالب كيفية البحث العلمي مثل مقياس منهجية البحث، وتحليل الخطاب.
- **وحدات التّعليم الاستكشافية**: والتي بفضلها يكتشف الطالب مباحث جديدة قريبة إلى ميدان التّرجمة بحيث تسهم في تكوينه مثل مدخل إلى العلوم القانونية، والسياسية والحضارات وغيرها.
- **وحدات التّعليم الأفقية:** وهي الوحدات التي تعلّم الطالب كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة التي يجابهها هذا الأخير في مجال الترجمة مثل الإعلام الآلي والترجمة بمساعدة الحاسوب.

وبعد مدّة غير طويلة من دخول هذا المنهاج الجديد حيّز التنفيذ تحت مظلة النظام الجديد، تمّ إجراء بعض التعديلات عليه والتي يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

أنواع الوحدات	منهاج 2013-2014 جدع مشترك مترجمون وتراجمة	منهاج 2015-2016 جدع مشترك مترجمون وتراجمة
الوحدات الأساسية	-90 ساعة من الترجمة الكتابية لكلّ ثنائية لغوية	-54 ساعة من الترجمة الكتابية لكلّ ثنائية لغوية

[3]. ينظر عرض تكوين ماستر ترجمة كتابية وترجمة شفوية 2013م- 2014م في الملحق رقم: 02

		-18 ساعة لكلّ أسلوبية لغويّة
الوحدات المنهجيّة	-18 ساعة من مدخل إلى منهجية البحث	-18 ساعة من البحث الوثائقي
الوحدات الاستكشافية	-18 ساعة من مدخل إلى علوم التواصل -18 ساعة من حضارة اللغة ب	-18 ساعة من الترجمة التّتابعية -18 ساعة من تدوين رؤوس الأقلام
الوحدات الأفقية	-18 ساعة من مدخل إلى الإعلام الآلي	-36 ساعة من مدخل إلى التّرجمة بَ- أ -18 ساعة من مدخل إلى علوم التواصل

جدول رقم 3: بعض الاختلافات بين المنهاجين في الجذع المشترك

يتبيّن من الجدول أعلاه بعض الفوارق بين المنهاجين والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تقليص الحجم السّاعي المخصّص لتدريس مقياس الترجمة
- غياب مقاييس اللغات في منهاج 2013-2014م.
- غياب مقياس البحث الوثائقي في منهاج2013-2014م.
- إضافة مقياس مدخل إلى التّرجمة بَ- أ ضمن الوحدات الأفقية في منهاج 2015- 2016م بالرغم من أن مقياس يعتبر مقياسا أساسيا. (بوخالفة، 2016).

وقد أجريت إضافة إلى هذا بعض التعديلات المتضمنة في المنهاج الذي يشكّل موضوع هذه الدّراسة، ويشار إلى أنّ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي قد قرّرت ابتداء من السنة الجامعيّة 2017/2016م إطلاق مشروع "ماستر مدمج في اللّيسانس" في عدّة تخصّصات جامعيّة، تقدّر مدة التكوين فيها بخمس سنوات (ليسانس + ماستر)، وبناء على هذا، فقد قام معهد الترجمة بجامعة الجزائر2

بإعادة فتح تخصص الترجمة في مرحلة الليسانس في إطار الماستر المدمج، ممّا يتيح لطالب الترجمة الحاصل على الليسانس ترجمة، أن يلتحق مباشرة بالماستر.

وأمّا بخصوص أسباب إعادة إرجاعها، تشير الأستاذة الدكتورة باية لكال إلى "ما لاحظه الأساتذة وأعضاء المجلس العلمي من خلل في التكوين، حيث أن الطلبة الذين كانوا يسجلون بالمعهد لدراسة الماستر ترجمة، لم يتلق أغلبهم تكوينا سابقا في تخصص الترجمة، وإنما تخرجوا من أقسام اللغات الأجنبية والتالي تنقصهم الكثير من الوحدات ذات الأهمية في التكوين، ولهذا تم رفع الانشغالات في عملية التكوين التطبيقي والنظري للوزارة الوصية من أجل إعادة فتح هذا التخصص، فكانت الاستجابة والموافقة لإعادة رد الاعتبار لهذا التخصص، كما تم تدعيم هذا التكوين حتى يصبح تكوينا نوعيا يقدم إضافة للمتدربين". (بلاهدة، صيد، 2016).

وعلى العموم، وبعد استعراض هذه التطورات والتعديلات التي شهدها منهاج تعليم الترجمة الكتابية والشفهية بين مرحلتي النظام القديم والنظام الجديد، يمكن أن نستنتج أن لكل منهاج خصوصياته وإيجابياته وسلبياته، فمنهاج النظام الكلاسيكي كان ثريا من حيث التركيبات اللغوية مقارنة بمنهاج الماستر الذي لم يكن يعتمد إلا على لغتين خاصة في بدايته ثم أضيفت لغة أجنبية ثانية في كل ثنائية لغوية ولكن ضمن وحدات التعليم الاستكشافية. غير أنّ ما يعاب على مناهج النظام الكلاسيك هو حشوها بساعات التحسين اللغوي على حساب الساعات المخصصة لتعلم الترجمة.

وأمّا مناهج الماستر فتشهد ثراء في مقاييسها التي نذكر منها على سبيل المثال مقياس "نقد التّرجمة" كتمرين موجه للتكوين يتناول فيها الطالب: ترجمة الخطأ وفهمه واستغلاله، والترجمة "الذكية" التي تسمح بدفع وتفعيل المقابلات والأساليب الأخرى المستعملة في الترجمة، وكذا مناقشة مختلف الترجمات وكيفياتها، ومقياس "تعليميّة التّرجمة" الذي يعرّف الطالب بتعليمية الترجمة ومدى أهميتها لتدريس الترجمة، ويتطرق من خلاله إلى مسائل مختلفة في تعليمية الترجمة.

ومن بين المزايا التي تحسب لمنهاج تعليم الترجمة الكتابية والشفوية في مرحلة الماستر هو أنّ الطالب قبل أن يتم قبوله، يكون قد تحضّر جيدا فيما يخصّ اللغة الأجنبية لأن الطلبة الذين ينضمون إلى دراسة الترجمة هم ممن تحصل على شهادة الليسانس في اللغات الأجنبية، لذلك فهم من الناحية اللغوية والمعرفية والمنهجية مستعدون للمضي قدما في دراسة الترجمة الكتابية والشفهية.

كما أنّ الطالب في نظام الماستر يخضع لمتابعة مستمرة بحيث تقيّم أداءه داخل القسم في إطار الساعات المقرّرة للحصص التعليمية وكذا أعماله وجهوده خارج القسم من خلال ساعات العمل الشخصي، وتبين ذلك طريقة التقييم التي تنقسم إلى تقييم متواصل أو امتحان كتابي في نهاية السداسي أو كلاهما أحيانا.

II. 5- خلاصة الفصل:

نخلص في نهاية هذا الفصل إلى أنّ عمليّة الإصلاح التي شهدها قطاع التعليم العالي في الجزائر تعدّ ضرورة اقتضتها الظّروف التي مرّت بها الجامعة الجزائرية في ظل الأوضاع الداخلية والخارجية، حيث أصبح لزاما على الجامعة التي تعدّ الفضاء الأمثل لتكوين النخبة أن تنفتح وتتّصل بالمحيط الخارجي، حتى تسهم بفعالية في دفع ديناميكية التنمية العلمية، والتقنية والاجتماعية، والاقتصادية، وتتكيف باستمرار مع متطلبات سوق العمل.

وتخصّص الترجمة في الجزائر قد تفاعل كغيره من التخصصات الأخرى مع وتيرة الإصلاحات التي شهدها نظام التعليم العالي منذ انطلاقها، حيث كان يدرّس في البداية من دون التّقيد بأية مقرّرات رسمية إلى أن تشهد سنة 1971م ميلاد أول منهاج لتدريس الترجمة بفرعيها التحريري والفوري في إطار النظام الكلاسيكي ثم طرأت عليه بعض المراجعات والتعديلات بعد قرن ونيف من تطبيقه.

وبعد تجميد تخصص الترجمة في منظومة التعليم الكلاسيكي، ومسايرة لوتيرة الإصلاحات العالمية لأنظمة التعليم العالي، اندرج هذا التخصّص تحت مظلة نظام (ل. م. د.) وشهدت مناهج تعليمه تعديلات وتحسينات بهدف توفير تكوين يتسم بالحيوية والعصرنة، وينفتح علي المحيط الاقتصادي، حتى يتزوّد المتدربون بالكفاءات التي باتت جدّ ضرورية في سوق الترجمة للقرن الواحد والعشرين.

غير أن نجاح مناهج تعليم الترجمة في نظام (ل. م. د.) مرهون بمدى توفر الظروف اللازمة لذلك النجاح، سواء ما تعلق منها بالهياكل القاعدية والتجهيزات اللازمة، أو الوسائل التعليمية وطرق التدريس المتنوعة التي تلبّي حاجات المتعلمين، وتتماشى مع حاجات السوق الجديدة.

الفصل الثالث

1.III – تمهيد:

تعدّ الترجمة جسرا يصل بين الثقافات المتنوّعة، وركيزة أساسيّة، وشرطاً رئيساً من شروط نهضة أيّة أمّة من الأمم، فهي الوسيلة التي تمكنها من الاطلاع على ما توصل إليه الآخرون في شتى أصناف العلوم. لذلك يقرن الكثير من المفكرين والعلماء النهضات العلمية العظيمة للأمم المختلفة في شتى المجالات برواج سوق الترجمة فيها بعديد الإسهامات الترجمية لمختلف الإنجازات الفكريّة، فتعدّ الترجمة إذن بمثابة البنية القاعدية للأمم الراغبة في النهوض والمشاركة في صنع الحضارة الإنسانية.

سنتطرّق في هذا الفصل الموسوم بـ: "سوق الترجمة في الجزائر ماضيا وحاضرا" إلى تشخيص الوضع الرّاهن لمهنة الترجمة، فنعرض في البداية لمحة تاريخية عن بداية الترجمة في الجزائر خصوصا إبّان الحقبة الاستعمارية في هذا البلد الذي شهد تعاقب العديد من الحضارات التي ازدهرت ثم اندثرت مما أدى إلى ظهور مهنة الترجمة فيه منذ وقت مبكر وصولا لوضعية الترجمة والمنظومة القانونية التي تخضع لها في الوقت الحاضر.

بعدها سنعرض بعضا من المؤسّسات اللغوية والمعجمية والمصطلحية التي سعت الجزائر لإنشائها من أجل خدمة اللغة العربية، وإثرائها، وتطويرها، والسّهر على مواكبتها للعصر وذلك من خلال اعتماد مصطلحات جديدة لتلبية حاجة المترجم التي ما فتئت تزداد يوما بعد يوم للزّاد المصطلحي الذي يمكن أن يجابه به الكمّ الهائل من المفاهيم المستجدة في ظلّ الزّخم المعرفيّ والعلمي الّذي يميّز عصرنا ويدعو إلى المزيد من الاهتمام بترجمة الجديد لمسايرة التطور الذي شمل جميع مجالات الحياة.

لنعرج في الختام إلى الوضعية التي تشهدها سوق الترجمة في واقع اليوم من خلال تسليط الضوء على مختلف مجالات الترجمة التحريرية والفورية وكذا السمعية البصرية مع إبراز أهم المؤسّسات الناشطة ضمن هذه المجالات.

III.2 – مهنة الترجمة في الجزائر من الماضي إلى الحاضر:

III. 1.2 – مهنة الترجمة في الماضي:

يجدر التّنويه بدايةً إلى أنّ مهنة الترجمة بشقّيها، الشفوي والتحريري، قديمة قدم المجتمع البشري، وتعدّد أممه وألسنته، فقد مارستها مختلف الحضارات الإنسانية، والشّواهد على ذلك ما زالت ماثلة للعيان في كبرى المتاحف العالمية، مثل رسائل تل العمارنة التي تعود للقرن الخامس عشر قبل الميلاد والمكتوبة باللغتين الأكادية والمصرية القديمة، وحجر رشيد الذي يعود إلى القرن الخامس قبل الميلاد وكتب باللغات الهيروغليفية، اليونانية، والديموطية المصرية القديمة.

وليس هذا فحسب بل تذكر بعض مصادر التاريخ الهامة مثل ملاحم هيرودتس بأنّ الشعب المصري كان مقسّماً إلي سبع فئات إحداها فئة المترجمين. ويشهد على ذلك أيضاً الكثير من الرقاع والبرديات المترجمة من الهيروغليفية إلى اليونانية القديمة المعروضة في المتحف البريطاني. وهذا كله يبرز أهمية الترجمة لحضارات البحر الأبيض المتوسط القديمة، وكونها قناة رئيسية لتبادل المعارف، والخبرات بين هذه الحضارات. (أل عبد اللطيف، 2010).

ولا ريب في أن المُطَّلِع على تاريخ الترجمة في الجزائر يجد أنّها من أقدم المهن التي كانت تمارس، وذلك بفعل حركات الغزو التي توالت على هذه البقعة الجغرافية وما أفرزته تلك الحركات من حاجة إلى وسطاء لغويين يلعبون دور همزة الوصل بين أطراف مختلفة، تتحدد مواقعها وفق السياق التاريخي. فاحتلت الترجمة في الجزائر أدوارا مختلفة باختلاف الحقب الزمنية والإطار الذي مورست فيه. (بوخلف، 2018).

وقد كانت الجزائر مسرحا تعايشت فيه العديد من الحضارات التي تعاقبت في أرضها حيث اختلطت الأجناس وامتزجت اللغات، فحاجة التواصل مع الآخر صنعت ذلك الوسيط الناقل، لهذا فلا غرو أن يتصدر اسم (ترجمان) قائمة الحرف الموروثة عن الإمبراطورية العثمانية عند بداية جرد أسماء السّكان الجزائريين وتسجيلهم من خلال الحرف التي كانوا يشغلونها.

وأمّا أثناء حقبة الاستعمار الفرنسي فقد بدأت الترجمة شفويًّا حيث لم تكن تتبع أي أسس أو مبادئ، وتمثلت مهمتها الرئيسية في إيصال ما تريده السلطة الفرنسية

من مستعمرتها متخذة من الدارجة الشفوية (العامية) لغة تواصل يومي في المكاتب والأسواق والمحاكم، لتنتقل إلى مرحلة الترجمة الرسمية أي الكتابية للوثائق الرسمية في الإدارة وأماكن العمل، وفي الملكيات وغيرها وذلك بعد دخول المستعمر الفرنسي وتحكّمه في جميع أقاليم الجزائر.

وأوّل ترجمة كتبت على متن السفينة الحربية وهي عبارة عن نقل من اللغة الفرنسية الأصلية لقرارات وأهداف السلطة المستعمرة إل اللغة الشفوية العربية العامية الدارجة كتابيا. (بليل، 2017).

يستنتج أنّ الهدف من لجوء السلطات الاستعمارية للّغة العامية الشفوية كوسيلة للتواصل يكمن في الوصول إلى جلّ الشعب، والتّمكن من استعماره، واستغلاله، لأنها كانت على علم بأنها اللغة التي تفهمها جميع الطبقات الاجتماعية الجزائرية، فقد كانت لغة الغني، والفقير، ولغة المثقف، والأمي.

وأمّا بخصوص الوسطاء الذين كانوا يتولّون عملية الترجمة فيشار إلى أنّ السلطة الفرنسية أحضرت معها في حملتها ضد الجزائر بالإضافة إلى السلاح والمؤن، مترجمين شفويين أغلبهم قد شاركوا في الحملة ضد مصر، منهم مستشرقين، وسوريين، وأوروبيين، وغيرهم، وقد تمّ تقسيمهم بحيث وضع تحت تصرّف كل ملازم عام مترجمان فوريان، وتحت تصرّف قائد اللّواء مترجم واحد، ولكل عقيد فوج مرشد، فوصلت قائمة المترجمين والمرشدين إلى (40) منصبا.

غير أنه بعد اعتماد هذا التّقسيم، اتضح بأن هنالك نقص فادح وعجز كبير باعتبار أن العدد الذي تم تحديده لم يكن كافيا لتلبية حاجة الجيش من التراجمة، ممّا اضطر السلطة إلى فتح مناصب جديدة، فأخذت تنصّب كل من كانت له علاقة باللغة العربية ولو من بعيد بسبب نقص المترجمين الشفويين الرسميين، وكان التنصيب من عين المكان من السكان الأصليين دون الأخذ بعين الاعتبار المستوى العلمي، وذلك بدافع سدّ النقص. (Féraud, 1876) .

يتضّح جليّا الخطأ الاستراتيجي للحملة الاستعمارية أخذت تُنصِّب من هب ودب ممن له علاقة ولو من بعيد باللغة العربية الدارجة الشفوية، بمعنى آخر كل من يتكلم العربية بغض النظر عن جهلهم لكتابته بعد أنّ اتضح أن هناك نقصا كبيرا في عدد المترجمين، فكان الاعتماد على اللغة العامية الدارجة في كل الوثائق الرسمية

والمدنية ما جعل منها وثائق ضعيفة المعنى، وركيكة الأسلوب، ومليئة بالأخطاء النّحوية والصرفية.

بعد الغزو اهتم الفرنسيون بجهاز القضاء الذي يعتبر لب الوصول إلى أملاك الدولة والوسيلة الرسمية لتوثيق قوانين ومراسيم توافق أغراضهم الاستعمارية، وهذا ما يؤكّده طلب الحكومة من المترجم (جوني فرعون) تحضير تقرير محدّد يضمّ المصطلحات القضائية الجزائرية والفروق بينها وبين المصطلحات القضائية الفرنسية كي تستطيع فرنسا الاستيلاء على الجزائر قانونيا. (سعد الله، 1998).

وهكذا فقد تطورت الترجمة تدريجيا مع تطوّر أهداف فرنسا الاستعمارية بعدما تفطنت لأهمية الترجمة والمترجمين مما دفعها إلى إعادة تنظيم جدري للترجمة بالإضافة إلى تنصيب الخريجين الجدد من الطلبة الجزائريين الذين كان لهم تعليم مزدوج في مناصب مهمة كالترجمة والقضاء وغيرها فكان استعمال اللغة العربية الفصحى بدلا من اللغة العامية الشيء الذي جعل الترجمة تأخذ تدريجيا مبادئها الصحيحة، وتنتقل إلى درجة أرقى.

وأما بخصوص الترجمة إلى اللغة الفرنسية فقد تطورت هي الأخرى، وتجاوزت ترجمة النصوص السّياسية والوثائق الرسمية كترجمة الأحكام القضائية لتنتقل إلى الترجمة الأدبية حيث ترجمت الكثير من النصوص الأدبية والأغاني الشعبية، ثم اجتازت حاجز الأدب لتتحدى المجال التاريخي أيضا، وفيما يلي المجالات التي تمت فيها الترجمة إلى اللغة الفرنسية:

المجال	الهدف
التربية والتعليم	نظرا لتغلغل التعليم الفرنسي في الجزائر ولهذا فقد صنعت قواميس وأصدرت كتب لخدمة اللغة الفرنسية واهتماماتها في تلك الفترة، ومعظم ما نقل كان بطلب من السلطة الفرنسية أو الجهاز العسكري
القضاء	لأن السلطات الاستعمارية وجدت في البداية أن المجال القضائي في الجزائر يختلف كل الاختلاف عن المجال القضائي في فرنسا حيث أنه يرتبط بأصول الفقه الإسلامي، فالفتاوى والأحكام كانت تصدر إما في المجالس الفقهية أو المحاكم

	الإسلامية مما دفعها إلى طلب ترجمة حول الهيئة القضائية ومصطلحاتها القانونية
الأدب	منحت الفرصة للفرنسيين لإثراء أدبهم بترجمة العديد من النصوص الأدبية العربية والجزائرية من جهة، واختيار اللغة الفرنسية لمختلف الإبداعات من أجل فرصة النشر والتوزيع من جهة أخرى.
التاريخ	ترجمت العديد من المؤلفات والتراجم بطلب من السلطة الفرنسية لخدمة أهدافها
الاجتماعيات	ترجمت العديد من الأعمال التي تتكلم عن الأعياد، والأفراح، والصيام

جدول رقم 4: أهم المجالات التي كانت تتم فيها الترجمة إلى الفرنسية إبان الفترة الاستعمارية (بليل،2017)

لقد بدأت مسيرة الترجمة في الجزائر إبان الحقبة الاستعمارية من لا شيء لتصل إلى الابتكار والتأليف بعد مرورها بعدة تنظيمات وتعديلات نتيجة مراجعة خطأ تنصيب كل من كانت له علاقة ولو من بعيد بفهم اللغة العربية والفرنسية، غير أنها نظمت لخدمة الاستعمار، فقد كانت هذه الترجمات تفيد اللغة الفرنسية وتثري ثقافتها وقد شارك المتعلم الجزائري في تخصيب وتوسيع المجال الإبداعي الفرنسي في هذه الميادين التي سبق ذكرها.

ففي الوقت الذي تضاعفت فيه الترجمة من العربية ناقلة ثقافتنا ودیننا وحضارتنا، فقد بقيت الترجمة من الفرنسية إلى العربية راكدة لأنها لم تكن من أهداف السلطة الفرنسية من جهة، ولم تكن لصالحها من جهة أخرى، فقد نقل التراث الشفوي بواسطة المترجمين العسكريين والمستشرقين، ذلك أن اللغة الفرنسية كانت تعتبر لغة الحضارة وهي وحدها القابلة للتطور والرقي بفضل إثرائها من اللغة العربية التي أصبحت تعتبر لغة ثانوية لا تحتاج إلى التطور، فما حرصت السلطة الفرنسية أن ينقل من الفرنسية إلى العربية كان ينحصر في القرارات الرسمية والإجراءات القانونية والصحية والنصائح المتعلقة بالفلاحة وتربية المواشي والأخبار المضادة للثورة (بليل،2017).

وأما غداة الاستقلال، فقد تحولت الترجمة في الجزائر إلى وسيلة لتعريب التعليم والإدارة، إذ بمجرد نيل استقلالها، اتجهت الجزائر إلى سياسة التعريب للتخلص من

لغة المستعمر، التي كانت اللغة الرسمية وإحلال اللغة العربية محلها في التعليم والإدارة ومختلف مناحي الحياة، ليكون الاستقلال السياسي مدعما بالاستقلال الثقافي (بوخلف، 2018).

وأمّا بخصوص النّشر، فقد شهد بعض التغيرات منذ الاستقلال إلى وقتنا الحاضر إذ يشير أزهري لبتر (2011) بأن سوق الكتاب في الجزائر كان خاضعا للاحتكار الحصري منذ الاستقلال إلى غاية 1983م حيث شهد ظهور مؤسّسات جديدة وذلك بفضل سياسة الانفتاح التي عرفتها الجزائر مع مطلع الثمانينات حين تمت إعادة هيكلة المؤسسة الوطنية للنشر والتوزيع على غرار العديد من الشركات الوطنية الأخرى، وانحلت في شكل مؤسسات أخرى متفرعة.

كما برزت العديد من دور النشر الخاصة عقب الأزمة الاقتصادية وأحداث أكتوبر 1988م التي عصفت بالجزائر، ليبلغ عددها أزيد من (80) دار نشر خاصّة متوزّعة عبر التراب الوطني غير أن أغلبها متمركز بالعاصمة ولها اهتمامات مختلفة وتنشر في مختلف المجالات غير أن نصيب الترجمة يبقى ضعيفا مقارنة بالنسبة الإجمالية للتأليف.

كما أنّ أكثر الترجمات التي أنجزت في السّبعينات والثمانينات تمّت من الفرنسية إلى العربية وخصّت بشكل حصري ما عرف بالأدب الجزائري الناطق باللغة الفرنسية مع اسماء مثل محمد ديب، مولود معمري، ومولود فرعون، وأمّا ركود الترجمة في العشريات الأولى للاستقلال، وكذلك العشريات القليلة السابقة، فيعود إلى كون معظم المترجمين المتخرجين توجهوا نحو سلك الوظيفة الإدارية لتأمين حياتهم أو اختاروا الترجمة الفورية في المؤتمرات والملتقيات. (مولوجي قروجي وهبري، 2019).

III. 2.2 – مهنة الترجمة في الحاضر:

سنتحدّث في الأسطر التالية عن واقع مهنة الترجمة في الجزائر في وقتنا الحاضر من خلال استعراض الجانب التنظيمي للمهنة أوّلا، ثم التطرق إلى ميثاق أخلاقيات المهنة.

III. 1.2.2 – تنظيم مهنة الترجمة في الجزائر:

تجدر الإشارة إلى أنّ نشاط الترجمة في الجزائر يمارس في القطاعين العام والخاص، وفيما يلي الجانب التنظيمي للمهنة في القطاع العام:

III. 1.1.2.2 – القطاع العام:

وتندرج ضمن هذا القطاع مناصب العمل التي توفر لخرجي الترجمة وظيفة يتقاضون بموجبها راتبا وفق شبكة الأجور المعمول بها الجزائر، وهي مناصب تابعة للوظيف العمومي، تنظمها مراسيم تنفيذية، وتشمل ما يلي:

أ- منصب المترجم-الترجمان

يندرج هذا المنصب ضمن المرسوم التنفيذي رقم 08 04- مؤرخ في 11 محرم 1429 الموافق 19 جانفي 2008 من المادة 87. ويتطلّب الالتحاق به شهادة ليسانس في التعليم العالي في الترجمة أو الترجمة الفورية أو ما يعادلها.

وتتمثل مهامه في ترجمة كل مراسلة أو نص أو مصنف، وبصفة عامة كل الوثائق التي يعهد له بها في إطار نشاطات الإدارة التي يمارس فيها عمله. ويمكن أن يطلب منه أيضا القيام عند الضرورة بمهام الترجمة الفورية الاعتيادية.

ب- منصب المترجم الترجمان الرئيسي

يندرج هذا المنصب ضمن المرسوم التنفيذي رقم 08 04- مؤرخ في 11 محرم 1429 الموافق 19 جانفي 2008 من المادة 88. ويتطلّب الالتحاق به شهادة ماجيستر في الترجمة أو الترجمة الفورية أو ما يعادلها، أو بعد اجتياز المترجمين للامتحان المهني، أو بعد حصولهم على مدة معينة من الخبرة في المنصب.

وأمّا بالنسبة لمهامهم، فزيادة على المهام المسندة إلى المترجمين التراجمة، يكلف المترجمون التراجمة الرئيسيون بمهام الترجمة الفورية أثناء الملتقيات أو الندوات أو المؤتمرات، ويمكنهم زيادة على ذلك تنسيق نشاط العديد من المترجمين-التراجمة.

ج- منصب رئيس المترجمين التراجمة

يندرج هذا المنصب ضمن المرسوم التنفيذي رقم 08 04- مؤرخ في 11 محرم 1429 الموافق 19 جانفي 2008 من المادة 89. ويتم ترقية المترجمين التراجمة

الرئيسيين إلى هذا المنصب عن طريق الامتحان المهني بعد إثبات سبع سنوات من الخبرة، حيث يكلّف رؤساء المترجمين- التراجمة بتأطير المترجمين التراجمة والمترجمين التراجمة الرئيسيين والاشراف على أشغالهم، ويمكن أن يطلب منهم القيام بمهام الترجمة الفورية أثناء اللقاءات الرسمية وتسيير مصلحة الترجمة الفورية أثناء انعقاد ملتقى أو ندوة أو مؤتمر.

III. 2.1.2.2 – القطاع الخاص:

من خلال دراسة قام بها الباحث وليد شرشار (2015) اعتمادا على موقعي:

«emploitic» و«emploipartner» باعتبارهما من أكبر مواقع عروض العمل في الجزائر، خلص إلى تصنيف المناصب التي تطلبها المؤسسات في القطاع الخاص بالجزائر إلى صنفين:

أ. منصب مترجم –ترجمان: وتقترحه شركات أجنبية تنشط في العديد من القطاعات على غرار قطاع الأشغال العمومية وتشمل مهامه ترجمة الوثائق التقنية والإدارية من صفقات، ومناقصات، وفاتورات وهلُمَّ جرًّا...ويشترط على المتقدم لهذا المنصب التحكم في اللغتين الفرنسية والانجليزية.

ويضاف إلى هذا بعض العروض التي تتقدم بها سفارات أجنبية تتمثل في ترجمة مقالات صحفية، والقيام بالترجمة الفورية لصالح الوفود الأجنبية مما يجعلها تشترط من المترشح خبرة لا تقل عن خمس سنوات.

ب. مناصب تتطلب مهارات لغوية: وتتمثل هذه المناصب غالبا في مهام إدارية يتم الاضطلاع بها في بعض الشركات الخاصة وتشمل ما يلي: كتابة البريد الالكتروني، وترجمة البريد الوارد، علاوة على توثيق الوثائق الإدارية المتنوعة وحفظها، كما يطلب هذا النوع من المناصب من بعض الصحف الناطقة باللغة الأجنبية حيث تعرض على الذين يمتلكون مهارات لغوية ممارسة العمل الصحفي أو ترجمة المقالات الصحفية.

وكحوصلة لتنظيم مهنة الترجمة في الجزائر، لابد من الإشارة إلى وجود منظومة من النصوص القانونية والمراسيم التنفيذية التي تحدد شروط الالتحاق بمنصب المترجم- الترجمان الرسمي والمناصب التي تليها، كما تحدد طريقة ممارستها ونظامها كوظيفة من وظائف القطاع العام، ولكن بالمقابل يلاحظ غياب النصوص القانونية التي تنظم مهنة الترجمة في القطاع الخاص، فالمترجم الثقافي

الذي يتولى ترجمة الأعمال الفكرية والأدبية والعلمية ينشط في ظل فراغ قانوني، فلا توجد نصوص قانونية تنظم هذه الممارسة الثقافية، فأصبحت تمارس كهواية، وباتت تفتقر إلى الاحترافية والعمل المؤسساتي، وعليه لابد من سن قوانين تأخذ بعين الاعتبار مصالح المترجم الثقافي وحقوقه، وتوفر له الحماية القانونية والاجتماعية، وتقدم له الدعم المعنوي والمادي الضروري.

III. 2.2.2 – ميثاق أخلاقيات مهنة الترجمة في الجزائر:

توجد العديد من المعايير والثوابت الأخلاقية المتعارف عليها في العديد من المهن المختلفة. كمهنة الطب والصحافة والمحاماة وغيرها... وعلى غرار هذه المهن فإن هنالك ميثاقًا خاصًا بالترجمة والمترجمين ينص على أخلاقيات المترجم، وعلى الأمور التي تجعله متميزًا أخلاقيًا ومهنيًا.

وتجدر الإشارة أن هناك معايير محددة تحكم سلوك المترجمين والتراجمة خاصة بكل بيئة مهنية باعتبار أن لكل بلد أخلاقياته العامة السائدة التي تحكم أو تتحكم بالسلوك الاجتماعي العام وبعاداته وأعرافه وتقاليده، وتطبع نظامه السياسي والثقافي وغيره بطابعها الخاص، كما أن له أخلاقياته الخاصة بكل مهنة أو حرفة أو وظيفة.

أما بالنسبة لمهنة الترجمة في الجزائر، فلا تزال تفتقد إلى هذا الميثاق الذي يحتوي المبادئ الأساسية التي تؤطر هذا النشاط، وهذا وفق ما تشير إليه الدكتورة لامية خليل (2017) في مقال لها حول أخلاقيات المترجم المحترف في الجزائر، حيث تصرّح بما يلي:

> «Toutes nos recherches effectuées dans ce sens sont restées vaines, il n'existe aucune charte d'éthique et de déontologie qui régit les auxiliaires de la justice en Algérie dont les traducteurs contrairement aux journalistes, médecins et autres professionnels».

فمهنة الترجمة في الجزائر لا تزال تفتقد إذن إلى ميثاق أخلاقي يؤدي المترجمون والتراجمة في ظله رسالتهم، ويتقيدون على أساسه بأخلاقيات المهنة، ويبتعدون عن السلوكيات والممارسات غير المقبولة.

وتشير الدكتورة لامية خليل إلى أن النتائج التي تترتب عن غياب هذا الميثاق غالبا ما تكون سلبية وتؤدي إلى تجاوزات من شأنها أن تشوه هذه المهنة النبيلة.

ومن بين هذه التجاوزات ما يتعلق بجودة العمل الذي يسلّم للزبون، إذ يتعين على المترجم أن يقدم عملا متقنا على جميع الأصعدة بما في ذلك شكل الورق ونوعيته.

أضف إلى ذلك، ما يتعلق بأتعاب المترجم ونفقاته، ففي ظل غياب تسعيرة موحدة ومنظّمة فإن الممارسات الاحتيالية ستكثر وتنتشر باغتنام فرصة ضيق وقت الزبون واحتياجه المُلِحّ للترجمة.

III. 3 – المؤسّسات اللغوية والمصطلحية في الجزائر:

يعدّ المترجم دائما بحاجة في عمله إلى ما تنتجه المؤسسات اللغوية والمعجمية والمصطلحية، فكلما توفرت المعاجم وتعددت أصنافها، وجد فيها المترجم ضالته وتيسرت عملية الترجمة، إذ لا يمكن له أن يعتمد على قدراته الذاتية فقط، ومن هذا المنطلق سنتعرض لبعض المؤسّسات اللغوية والمصطلحية في الجزائر التي نذكر من بينها ما يلي:

III. 1.3 – المجمع الجزائري للغة العربية:

لقد أنشئ المجمع الجزائري للغة العربية بموجب قانون رقم 86-10 المؤرخ في 13 ذي الحجة عام 1406ه الموافق لـ 19 غشت 1986م. والمجمع هيئة ذات طابع علمي ثقافي تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المادي موضوع تحت رعاية رئيس الجمهورية، مقره في مدينة الجزائر. ويسعى المجمع إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها:

- خدمة اللغة العربية بالسعي لإثرائها وتنميتها وتطويرها والسهر على مواكبتها للعصر
- إحياء استعمال المصطلحات الموجودة في التراث العربي الإسلامي.
- اعتماد المصطلحات الجديدة التي أقرها اتحاد مجامع اللغة العربية، والتي يقرها في المستقبل.
- نحت مصطلحات جديدة بالقياس والاشتقاق.
- ترجمة وتعريب المصطلحات
- نشر جميع المصطلحات في أوساط الأجهزة التربوية والتكوينية والتعليمية والإدارية.

– وضع قاموس حديث شامل للمصطلحات العلمية والتقنية في مختلف المجالات. (خشاب، 2010).

III. 2.3 – المجلس الأعلى للغة العربية:

هيئة استشارية لدى رئاسة الجمهورية أنشئت بموجب المادة الخامسة من الأمر 30/96 بتاريخ 21 ديسمبر1998، والمعدل للقانون 226/91 في 16 يناير،1991 وحدّدت صلاحياتها وتنظيمها وعملها بموجب المرسوم الرئاسي 226/98 المؤرخ في 11 جويلية 1998. "أنشأت رئاسة الجمهورية هذه الهيئة للتنسيق بين الهيئات المشرفة على عملية تعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها وتطويرها" (كاشة، 2001، ص 257).

وتتمثل لجان عمل المجلس الأساسية التي تم تنصيبها في ما يلي:

– لجنة تعميم استعمال العربية في العلوم والتكنولوجيا، وهدفها: اقتراح مقاربة لتعميم العربية في العلوم والتكنولوجيا - لجنة التّرجمة، وهدفها: وضع مقاربة لاستراتيجيّة التّرجمة إلى العربيّة في الجزائر.
– لجنة ازدهار اللّغة العربيّة، وهدفها: وضع مقاربة علميّة لازدهار اللّغة العربيّة.
– وفيما يلي بعض المشاريع التي يقوم المجلس الأعلى للغة العربية بإنجازها لسنة 2017 – 2018م:
– إعداد معجم البيئة والطاقات المتجددة مع وزارة البيئة
– إعداد معجم لغة الفلاحة مع وزارة الفلاحة والتنمية الريفية والصيد البحري
– معجم المصطلحات القانونية الموحدة مع المجلس الإسلامي الأعلى وجامعة الجزائر(01).
– معجم الثقافة العربية. (المجلس الأعلى للغة العربية، 2019).

III. 3.3 – مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية:

مركز البحث العلميّ والتقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة مؤسسة عمومية ذات طابع علميّ وتكنولوجيّ، يكتسي صبغة قطاعية مشتركة، يخضع لأحكام المرسوم التنفيذي رقم 256-99 المؤرخ في: 16 نوفمبر 1999م.

ويتمتع المركز بالشخصية المعنويّة والاستقلال المالي، وهو تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ، وقد تم إنشاؤه لتطوير اللغة العربية في 14 ديسمبر 1991 بالمرسوم التنفيذي رقم 477-91، خلفا لمعهد العلوم اللسانية والصوتية، ولوحدة البحث في علوم اللسان والتبليغ اللغوي، وأصبح مؤسسة عموميّة ذات طابع علمي وتكنولوجي في: 31 ديسمبر 2003م.

يضمّ المركز خمسة أقسام، تندرج ضمن كلّ قسم فرق بحث، وتشمل هذه الأقسام كل من قسم علم تعليم اللّغة العربيّة وتعليم اللغات المقارن، وقسم التبليغ المنطوق وعلم أمراض الكلام، وقسم المعلوميّات اللّسانية، وقسم اللسانيات العربيّة والمعجميّات والمصطلحات العربيّة وعلم التّرجمة، وقسم السّيميائيّات، ويتبع المركز استراتيجية محددة من أجل تحقيق المهامّ المنوطة بــه تتمثل في:

- استدعاء خبراء من آفاق مختلفة، يجمعهم هدف البحث في اللّغة واللّغة العربيّة بالأخصّ، حيث يعدّ المركز المؤسّسة العلميّة الوحيدة التي تجمع بين خبراء متعدّدي التّخصّصات للعمل في مشاريع موحّدة تستثمر توجّهاتهم (هندسة اللّغة :مهندسون، لسانيّون، مختصّون في تعليميّة اللّغات، معجميّون. أمراض الكلام: أطبّاء، مختصّون في الحبسة، أرتوفونيّون، مختصّون في اللّسانيّات العياديّة، ... إلخ).
- استعمال التّكنولوجيّات كالإعلام الآليّ، الإلكترونيك الأكوستيكيّ الفونيتيكي، وكذا كلّ منهجيّة تقنيّة تستجيب لضروريّات البحوث متعدّدة التّخصّصات الحديثة.
- تأسيس البحوث على نظريّات علميّة تشكّل رابطا إبستيمولجيّا من شأنه تنسيق التّوجّهات المنتهجة من كلّ فرقة لخلق توافق وانسجام.

يشهد المركز إنجاز العديد من المشاريع التطبيقية، التي تبناها، وأسندها إلى باحثين من مختلف التخصصات، في اللسانيات، والمعجميات وغيرها، نذكر من بينها:

- إنجاز معجم مدرسي عربي موجه لمرحلة التعليم المتوسط.
- إعداد معاجم تعليمية متخصصة في (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة).
- إنجاز معجم إنجليزي عربي مبني على مدونة إنجليزية «Longman».

(مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، 2019)

إضافة إلى المؤسسات التي سبق ذكرها، تجدر الإشارة إلى أن المصطلحية في الجزائر ليست مسألة مؤسّسات فحسب، بل هي أيضا مسألة أفراد هم في الأغلب أساتذة جامعيون، يساهمون في ميدان المصلحية بمعاجم وقواميس منها ثنائية اللغة وثلاثية اللغة؛ وتخص أغلب هذه الإسهامات ميدان القانون.

بالرغم من الأعمال التي تم إنجازها من قبل هذه المؤسّسات اللغوية والمعجمية والمصطلحية التي سبق التعريف بها وبأهدافها ومشاريعها، تعرب الدكتورة صليحة بن عيسى (2017) عن بعض التّحفظات فيما يتعلق بموضوع المصطلحية في الجزائر، فتشير إلى أن مجموع العاملين في مجال المصطلحية يتكون نظريّا من مصطلحيّين، ومتخصّصين، ومترجمين، غير أن واقع الحال في الجزائر مختلف، وذلك لأن المصطلحيين لا وجود لهم في الجزائر، ومهمة إعداد الموارد المصطلحية هي من صلاحيتهم أو تتم على الأقل بمساعدتهم، والسبب راجع لغياب هذا التخصص من الجامعة الجزائرية، كما أن إعداد الموارد المصطلحية له مجموعة من القواعد النظرية التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار.

وبناء على ما سبق، أطلقت الدكتورة دعوة ملحّة إلى إدراج هذا التخصص في الجامعة الجزائرية، وكذا إنشاء هيئة وطنية للتقييس في ميدان المصطلحية، هذه المؤسسة التي لم تر النور بعد في الجزائر ستتولى صياغة المعايير التي ينبغي أن يراعيها كل من يتولى إعداد المصطلحات، أفرادا أو مؤسسات، مما سيعطي مصداقية وموثوقية أكثر للأعمال المنتجة في هذا الصدد.

ويبقى مجال المصطلحية بحاجة إلى بذل المزيد من المجهودات نظرا للكم الهائل من المفاهيم والمخترعات الجديدة الوافدة من الغرب، ويكفي أن نتصفح المجلات والدوريات العلمية المتخصّصة لنلاحظ العدد الكبير من المصطلحات الجديدة التي يبتكرها الباحثون للتعبير عما استجد في مجال التفكير العلمي والتكنولوجي.

إذن فحركة التطور العلمي التي يشهدها العالم تفرض مزيدا من الاهتمام بعلم المصطلح من أجل تمكين اللغة العربية من مواكبة طوفان المصطلحات الجديدة، وكذا تلبية حاجة المترجم إلى المصطلح المكافئ في اللغة الهدف.

III. 4 – الوضعية الراهنة لسوق الترجمة: الواقع والفرص والتحديات:

تشير إيمان أمقران في سياق استعراضها لوضعية الترجمة في الجزائر إلى ما صرّحت به مديرة المعهد العالي العربي للترجمة الدكتورة إنعام بيوض في إحدى المقابلات الصحفية بخصوص الفرص العديدة التي تكتنف سوق الترجمة في الجزائر التي يفترض أن تشهد ازدهارا وانتعاشا نظرا لتوفرها على مجموعة من المقوّمات التي عدّدتها فيما يلي:

«L'emplacement géographique, le pluralisme linguistique que nous vivons, la proximité avec l'Europe auraient pu participer au développement de la traduction en Algérie». (Amokrane, 2017).

فوجود الجزائر إذن ضمن موقع جغرافي وحضاري، وثراء المشهد اللغوي الجزائري وتنوّعه تعد عوامل كان من الممكن أن تسهم في ازدهار الترجمة في الجزائر، غير أنه ورغم توفر هذه الإمكانيات التي تضاف إليها الأعداد المعتبرة من الخرّيجين، فحركة الترجمة في السوق الجزائرية لا تزال تسير بخطى وئيدة، وفيما يلي تفصيل لواقع الترجمة في كل مجال:

III. 1.4 – الترجمة التحريرية:

تتمثل أهم الجهات التي تقدم خدمات الترجمة التحريرية في الجزائر فيما يلي:

III. 1.1.4 – مكاتب الترجمة الرسمية:

ترتبط مكاتب الترجمة الرسمية بالجزائر أساسًا بوزارة العدل التي تنظم مسابقات لانتقاء واختيار مترجمين رسميين محلفين معتمدين يكونون من حملة الشهادات العليا في الترجمة في مختلف التخصصات اللغوية (ليسانس فما فوق)، حيث يتم تعيينهم حسب أقاليم اختصاص المحاكم والمجالس القضائية المنتشرة عبر كامل التراب الوطني.

وقد خول التشريع الجزائري لهذه المكاتب القيام بمهمة ترجمة مختلف الوثائق الرسمية أو التصديق عليها بختم الدولة الجزائرية، وهذا ما يعطيها صفة الرسمية، ويعتبر المترجم الرسمي أو المحلف من أعوان القضاء.

وقد سن القطاع الوصي قانونا خاصا يلزم باسمه تعريب الوثائق الصادرة باللغات الأجنبية، ويتمثل في المادة 08 من القانون رقم 08-09 المؤرخ في 18صفر عام 1429 الموافق 25 فبراير سنة 2008، المتضمن لقانون الإجراءات المدنية والإدارية والذي ينص على ما يلي:

"يجب أن تتم الإجراءات والعقود القضائية من عرائض ومذكرات باللغة العربية، تحت طائلة عدم القبول. يجب أن تقدم الوثائق والمستندات باللغة العربية أو مصحوبة بترجمة رسمية إلى هذه اللغة، تحت طائلة عدم القبول. تتم المناقشات والمرافعات باللغة العربية. تصدر الأحكام القضائية باللغة العربية، تحت طائلة البطلان المثار تلقائيا من القاضي". (الأمانة العامة للحكومة،2008).

وتنظّم وزارة العدل مسابقات لتوظيف مترجمين رسميين حسب إقليم اختصاص المجالس القضائية والمحاكم المنتشرة عبر كامل التراب الوطني وهذا من أجل تغطية العجز الموجود في عدد المترجمين الرسميين الذين ينشطون في هذا الميدان.

وتشير الدكتورة بن عودة (2017) إلى الجانب المشوق والمثير لهذه المهنة باعتبار تنوع المواضيع التي يتعامل معها المترجم وثراء المفردات التي يكتسبها مع مرور الوقت، وأنها أصبحت اليوم متاحة نظرا لتدفق المعلومات المتبادلة على الصعيدين الوطني والدولي حين تقول:

«Il est vrai que ce métier est des plus passionnants vu la diversité des données traitées et la richesse du vocabulaire acquis au fil du temps .Il est accessible aujourd'hui plus qu'auparavant vu le flux des données échangées que ce soit sur le territoire national ou entre l'Algérie et les différents pays étrangers dans les langues majeures que l'on connait». (para. 3).

غير أنّ واقع توظيف خريجي المعاهد والجامعات في هذه المكاتب يكشف وجود بعض الثغرات حسبما تشير إليه إيمان أمقران مستشهدة بما بيّنه المترجم محمد رضا بوخالفة وهو أستاذ محاضر بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2، في حديثه عن المعرفة السطحية التي يمتلكها خرّيجو الترجمة الجدد عن سوق العمل ممّا يجعل أرباب العمل يتردّدون في توظيفهم حين يقول:

«Dans le marché du travail de la traduction, les recruteurs hésitent à recruter des individus fraîchement diplômés sous prétexte qu'ils connaissent peu de choses du monde du travail et qu'ils ne seraient exploitables et rentables qu'après un certain nombre d'années de pratique sur le terrain».

وقد لمس ذلك شخصيّا بصفته مسؤولا لمكتب الترجمة الرسمية، فغالبا ما يطلب من العاملين معه أن يتركوا جانبا ما تعلّموه، لينطلقوا من جديد، ويشير إلى ذلك في قوله:

«J'en fais le constat moi-même au sein de mon office de traduction officielle à la Cour de Chlef, où je me retrouve souvent à demander à mon personnel, hélas, d'oublier ce qu'il a appris à l'université» (Amokrane, 2017, para. 6).

مما يقدم لنا صورة واضحة على أن التكوين لم يراع بما فيه الكفاية احتياجات السوق.

III. 2.1.4 – المؤسّسات والهيئات الناشطة في مجال الترجمة والنشر:

تحصي الجزائر في مجال النشر ما يزيد عن ثمانين دارا للنشر تترجم وتنشر في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية، نذكر منها: الوكالة الوطنية للطباعة

والنشر (ANEP)، ومنشورات القصبة، ومنشورات الاختلاف، ومنشورات البرزخ. (وزارة الثقافة، 2018).

غير أن الترجمة على مستوى دور النشر الجزائرية بصفة عامة تعتبر مجرد نشاط ثانوي مقارنة بالتأليف الذي يعدّ نشاطها الأساسي.

كما تجدر الإشارة إلى أن من أهم المؤسّسات والهيئات الناشطة في مجال ترجمة المؤلفات ونشرها في العلوم الاجتماعية والانسانية: مخبر المصطلحية بجامعة الجزائر2 الذي تم إنشاؤه سنة 2000م، وقد ترجم المركز (31) مؤلفا بين 2001م و2011م منها (17) مؤلّفا في العلوم الاجتماعية والانسانية، و(14) رواية من الفرنسية إلى العربية، ومؤلفين فقط من الألمانية والروسية نحو العربية.

والمعهد العالي العربي للترجمة الذي هو عبارة عن هيئة تعليمية وعلمية تابعة للأمانة العامة لجامعة الدول العربية، مقره في الجزائر، وقد فتح أبوابه سنة 2005م. ومن بين أهم أهدافه إنتاج وتعزيز الترجمة من اللغة العربية وإليها بوصفها نشاطا احترافيا، والتعريف بالتراث العربي والإسلامي ونقل المستجد المتميز في الآداب والعلوم، كما أن المعهد يهتم بالترجمة من اللغات الأجنبية كالفرنسية والانجليزية، بالإضافة إلى الترجمة من الأمازيغية إلى اللغة العربية.

يضاف إلى هذا أيضا، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية الذي أقدم سنة 2010م على فتح وحدة بحث في الترجمة والمصطلحية، وتسعى هذه الوحدة إلى ترجمة الإنتاج الوطني من وإلى اللغة العربية، وكذا ترجمة المراجع الأساسية في العلوم الاجتماعية والانسانية (علم الاجتماع، الانثروبولوجيا، الأدب، الفلسفة) إلى اللغة العربية من مختلف اللغات الأجنبية كالفرنسية والانجليزية والألمانية، والاسبانية. (مولوجي قروجي وهبري، 2019).

أما إذا تأملنا ما أنتج من ترجمات على أرض الواقع، فلغة الأرقام لا تخفي حقيقة تأزم وضع الترجمة في الجزائر، وفي هذا السياق يشير الكاتب والمترجم الجزائري جيلالي خلاص (2012) خلال ندوة حول: واقع الترجمة في الجزائر نظمتها دار شهاب إلى أن حركة الترجمة في الجزائر متأخرة مقارنة بدول الجوار

مبيّنا بأن الجزائر لا تترجم في السنة أكثر من عشرين كتابا وبالمقابل يترجم المغرب من ثمانين إلى مئة كتاب سنويا وتترجم تونس من ستين إلى سبعين كتابا في السنة.

ومن بين العوامل التي أدت إلى هذه الوضعية حسبه هي:

أوّلا: تراجع مستوى تكوين المترجمين

ثانيا: إشكالية تكلفة أتعاب المترجم الذي يتولى عملية الترجمة

واقترح أن يتولى المركز الوطني للكتاب التابع لوزارة الثقافة دفع حقوق المترجم من أجل النهوض بحركة الترجمة وضمان وفرة الكتاب المترجم لجمهور القراء وبأسعار معقولة.

وأضاف إلى أن المترجمين المعروفين الذين تكونوا في معهد الترجمة بجامعة الجزائر قليلون جدا. (نبيلة، 2012).

وحسب ما يشير إليه حمزة، فإنّ هذه الحقيقة هي ما أكّده رئيس المجلس الأعلى للغة العربية في ندوة حول موضوع: الترجمة واللغة العربية مقابل تحدي الانترنيت عندما صرّح بأن:

«La majorité des traducteurs en Algérie sont des amateurs, et ne sont pas issus de l'Institut de traduction et d'interprétariat» (Hamza, 2017, para.1).

فمعظم الممارسين للترجمة هم من الهواة ولم يلجوا هذا العالم من بوابة معهد الترجمة.

كما أوردت الدكتورة فايزة بوخلف (2016، ص105) في الجدول التالي رصيد الترجمة الثقافية التي تم إنجازها في الجزائر منذ بزوغ فجر الاستقلال إلى غاية العقد الثاني بعد الألفين:

من اللغات الأجنبية إلى العربية			من العربية إلى اللغة الفرنسية		
الترتيب	المجال المعرفي	العدد	الترتيب	المجال المعرفي	العدد
01	أدب	149	01	أدب	72
02	تاريخ	133	02	تاريخ	38

03	ثقافة وفنون	96	03	ثقافة وفنون	22
04	علوم وعلوم دقيقة	83	04	كتب الأطفال	16
05	كتب الأطفال	75	05	دين	14
06	دراسات لغوية، أدبية، ونقدية	46	06	سياسة	09
07	اقتصاد	31	07	دراسات	04
08	سياسة	23	08	رياضة	03
09	علم النفس	22	09	اقتصاد	03
10	فلسفة	12	10	علوم وعلوم دقيقة	02
11	دين	10	11	علم النفس	01
12	جغرافيا	11	12	علم الاجتماع	01
13	صحة	09	13	قانون	01
14	طبخ وحلويات	09	14	طبخ وحلويات	01
15	قانون	06			
16	علم الاجتماع	06			
17	إحصاء	05			
18	إدارة	04			
19	إعلام	04			
المجموع		734	المجموع		187
المجموع الكلي		921			

جدول رقم 5: رصيد الترجمة الثقافية التي تم إنجازها في الجزائر منذ بزوغ فجر الاستقلال (بوخلف، 2016، ص105)

ولعل من أهم الملاحظات التي يمكن استخلاصها من الجدول هو ظاهرة الازدواجية اللغوية التي لازمت حركة الترجمة والنقل في الجزائر والتي اقتصرت على العربية والفرنسية، ويعد هذا العامل أحد إفرازات الحقبة الاستعمارية.

علاوة على تصدّر الترجمات الأدبية والتاريخية لقائمة الأعمال المترجمة وذلك على حساب الترجمات العلمية، حيث بلغت ترجمة الأدب من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية نسبة (20.02%)، ومن اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية نسبة (38.50 %)، وأما ترجمة التاريخ من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية فقد بلغت نسبة (17.99%)، ومن اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية فبلغت نسبة (20.32 %). وأما العلوم كلها مجتمعة فلم تتجاوز نسبة (11 %).

وعليه، فإن الإنتاج الترجمي في الجزائر لا يزال ضئيلا، والثغرة الكبيرة والفجوة الشاسعة تكمن في الترجمة العلمية، مقارنة بالعلوم الإنسانية، أضف إلى ذلك أن غياب التشريع في هذا المجال من شأنه أن يفتح الباب واسعا أمام الكثير ممن لا يمتلكون الأدوات اللازمة فيسيئون إلى المهنة بدل أن ينهضوا بها.

وبخصوص أزمة ترجمة الكتب العلمية يشير الكاتب والباحث الأكاديمي الدكتور محمد داود إلى أن هذه مشكلة تواجه عالم الترجمة التي نجد المشتغلين بها وعليها يُركزون على ترجمة الكُتب الأدبية والفلسفية وفي التاريخ والاجتماع، لكونها لا تتطلب تمكنًا كبيرا في هذه المجالات العلمية، إذ يكفي أن يكون المُشتغل على الترجمة مُلِمًا بلغة ثانية أو ثالثة، ومُتمكنًا من أسرار تلك اللّغة ومُطلعًا على أهم مُصطلحات التخصص الّذي ينوي الاشتغال عليه ليكون له ما يريد. وبطبيعة الحال، قد يلجأ في عمله هذا إلى قواميس المصطلحات ومعاجم اللّغة لكي يتقن ما يقوم به من نقل لمادة علمية من لغة ما إلى اللّغة العربية.

وذكّر الدكتور محمد داود بأنّ الجزائر على غرار البلدان العربية تعاني من نقص فادح في ترجمة العلوم الصلبة، وأنّ المؤسسات الموجودة في العالم العربيّ سواء في لبنان أو في قطر أو في مصر أو في الإمارات لا تملك استراتيجية واضحة المعالم لتشجيع الترجمة العلمية إلى اللّغة العربية، لكون هذا النوع من الترجمة يتميز بصعوبة كبيرة والخوض فيه ليس في متناول أي كان، لأنّه يتطلب إلى جانب امتلاك اللغتين تخصصًا في الميدان المُراد الترجمة منه وإليه. (النصر، 2019).

ودائما في سياق الفراغ المهول للترجمة العلمية في الجزائر مُقارنة بالترجمة في ميدان العلوم الإنسانية بصفة عامة، يشير الأستاذ الدكتور العيد جلولي إلى أنّ جل ما يُترجم في الجزائر في المجال العلمي من اللّغة العربية إلى لغات أخرى أو من لغات أخرى إلى العربية لا يُشكل ظاهرة تستحق الاهتمام، فالعلماء في الجزائر من أكاديميين وباحثين في المجال العلمي لا يقومون بالترجمة وإنّما معظمهم يكتبون بحوثهم مباشرة باللّغة الفرنسية وقليل منهم يكتب باللّغة الإنجليزية والأقل يكتب باللّغة العربية.

وأمّا عن مسؤولية المترجمين المتخصصين في هذه المسألة فالسبب حسب الأستاذ الدكتور يعود إلى أنهم إما مُنشغلون بالتدريس الأكاديمي وكتابة البحوث حول الترجمة كعِلم، وإما يحترفون الترجمة كمهنة من خلال فتح مكتب رسمي للترجمة كالموثق والمحامي والمحضر القضائي ولا يخرجون في عملهم عن ترجمة الوثائق والـمُستندات الرسمية والعقود والمعاهدات ولا يلتفتون إلى الترجمة العلمية ولا الأدبية، ومعظم من يقوم بالترجمة اليوم حتى في مجال الآداب والعلوم الإنسانية هم أناس لا علاقة لهم بالترجمة كتخصص وإنّما هُم هواة يتقنون اللغتين اللّغة الأم مصدر الترجمة واللّغة الهدف التي يُترجم لها أو العكس. (النصر، 2019).

III. 2.4 – الترجمة الشّفوية:

تنعقد في الجزائر عشرات اللقاءات المهنية التي تحتاج إلى ترجمة شفويّة، منها اللقاءات السياسية والمؤتمرات الدولية التي تحضرها شخصيات سامية، وممثلو هيئات ومنظمات دولية، ورجال أعمال؛ ناهيك عن البعثات الاقتصادية، والأمنية، والرياضية، والثقافية والعلمية، والدينية التي تزور البلد؛ ومن بين المؤسّسات التي تقدّم خدمة الترجمة الشّفوية في الجزائر يمكن أن نذكر الجهات التّالية:

III. 1.2.4 – المعهد العالي العربي للترجمة:

يعرض المعهد العالي العربي للترجمة خدمات فريقه من التراجمة الفوريين للعمل في كافة المؤتمرات والملتقيات والندوات. كما يقدم الدعم في اختيار المعدّات والترجمة المناسبة للمؤتمر. واستشارات شاملة حول ما إذا كانت غرف الترجمة الثابتة أم وحدات الهمس المتنقلة هي الاختيار الأمثل الذي يتناسب مع موقع

الحدث، ويضع تحت تصرف من يطلب خدمة الترجمة الفورية نظم المعدات السمعية لتهيئة ظروف نجاح التظاهرة من بدايتها إلى نهايتها

وتتمثل أنواع الترجمة التي يقدمها المعهد فيما يلي: الترجمة الفوريّة، والترجمة التتابعية، وترجمة المرافقة، والترجمة الهمسيّة.

إلى جانب خدمات الترجمة الشّفوية للمؤتمرات والاجتماعات، يضع المعهد العالي العربي للترجمة تحت تصرف طالبي خدماته كل المعدات التقنية اللازمة للترجمة الفورية، من الغرف العازلة للمترجمين، ومعدات الصوت، والسماعات، وأجهزة الإرسال، إلى وحدات التحكم وغيرها من المعدات.

III. 2.2.4 – مواقع الأنترنيت:

يعرض بعض التراجمة الجزائريون خدماتهم المتنوعة والمتعلقة بالترجمة الشّفوية على العديد من مواقع الأنترنيت مثل موقع «Interpreters.travel» على سبيل المثال حيث يمكّن الموقع من يطلب إحدى خدمات الترجمة الشّفوية من اختيار أحد التراجمة والاطلاع على بياناته الشخصية كالاسم، وعدد سنوات الخبرة في الميدان، والتوليفة اللغوية التي يعمل وثمن الأتعاب المطلوب لعدد محدد من الساعات

وعلى ضوء هذه المعلومات يتم الاتصال بالترجمان، وتتمثل الخدمات المعروضة على هذه المواقع فيما يلي:

- الترجمة الشّفوية خلال النزهات والرحلات مع خدمات الإرشاد السياحي
- الترجمة الشّفوية خلال اللقاءات والمقابلات
- مرافقة الأشخاص
- الترجمة الشّفوية أثناء المفاوضات
- الترجمة الشّفوية أثناء تقديم العروض
- الترجمة الشّفوية أثناء المؤتمرات والندوات
- الترجمة الشّفوية أثناء المعارض
- الترجمة الشّفوية للمحادثات عن طريق الهاتف
- مرافقة الوفود

III. 3.2.4 – الترجمة الشّفوية في قطاع العدالة:

يُستدعى المترجمون أصحاب مكاتب الترجمة الرسمية باعتبارهم مترجمين محلفين وبصفتهم من أعوان القضاء العاملين تحت وصاية وزارة العدل، لتقديم خدماتهم لدى الجهات القضائية مثل المحاكم ومجالس القضاء الموجودة في الجزائر، وهذا في حالة ما إذا كان أحد الأجانب طرفا في القضية، فيتولى الترجمان دور الوسيط اللغوي في تواصل الأطراف المعنية أو الشهود من أجل قضاء الأغراض العالقة، خاصة وأن الجزائر تشهد حضورا أجنبيا في المجال الاقتصادي لشركات صينية، وكورية، وتركية، وفرنسية، وغيرها...

كما يمكن للموثق أيضًا أن يطلب من المترجم الرسمي حضور لقاءات إبرام عقود في حالة وجود طرف أجنبي حيث يكون وجود المترجم الرسمي في هذه العملية إلزاميًا تحت طائلة بطلانها قانونيًا.

III. 4.2.4 – الترجمة الشّفوية في الإعلام الجزائري:

تشهد خدمة الترجمة الشّفوية غيابا من أحد المجالات المهمة والحساسة والمتمثلة في الإعلام الجزائري، فقناة الأرضية لا تتوفر فيها خدمة الترجمة الشّفوية المباشرة التي تعد أداة مهمة من أجل تحقيق انفتاح أكثر على العالم، وتبوُّأ مرتبة على سلّم الإعلام الدولي.

حيث كشفت دارسة ميدانية قامت بها الباحثة شعال هوارية (2017) أن ممارسة التّرجمة في وكالة الأنباء الجزائرية تقتصر على الترجمة التحريرية، أمّا ما تعلق بالترجمة الشّفوية المباشرة عبر شاشات التلفزيون الجزائري، بقنواته المختلفة فإنها تكاد تنعدم، باستثناء تلك الترجمات التي ترافق أحيانا عرض الأخبار أو بعض الحصص الحوارية، وإن بدت فورية، إلا أنها ليست كذلك، حيث تبث مسجلة. وفي مواضع أخرى، تستعمل تقنية الاستعلاء الصوتي الكلاسيكي غير مباشر، بينما يتحدث المتكلم، يتم سماع صوت المعلق أو الصحفي بشدة أعلى وأقوى من صوته. والأمثلة عن ذلك عديدة، إذ يكفي متابعة النشرات الإخبارية. وأما أثناء بث بعض الأحداث الوطنية أو الدولية التي تستدعي ترجمة الشّفوية مباشرة، فإن المعلق يحاول فقط تلخيص ما يقوله المتحدث، هذا إن فقه لغته، على غرار افتتاح دورة رياضية مثلا، أو قمة إقليمية، أو مؤتمرا دوليا.

وقد أكد الصحفيون أن الخطابات ترد إليهم مسجلة، فيترجمونها لتسلم على شكل نسخة مكتوبة، يتلوها المذيع أو معدّ التقرير على مسامع الجمهور. إذ لا توجد خدمة الترجمة الشّفوية المباشرة عبر الشاشة.

وأشارت الباحثة إلى أنّ كل قسم في الوكالة يضم من ثلاث إلى أربع مترجمين، يتشاركون ويتقاسمون العمل فيما بينهم حيث يوجد القسم الخاص بترجمة الأخبار المحلية إلى اللغة الفرنسية، والقسم الخاص باللغة الانجليزية. أي أن مترجمي الوكالة يتقاسمون عمل الترجمة حسب لغات العمل، بحيث يمكن لمترجم واحد أن يشتغل في أكثر من تخصص.

وأمّا عن سبب غياب خدمة الترجمة الشّفوية من الإعلام فأرجعته الباحثة إلى عامل السّن الذي يكتسي أهمية كبيرة لا سيما في ميدان الترجمة الشّفوية، فكلما زاد عمر الإنسان في ممارستها كلما أتقنها أكثر واكتسب خبرة أوسع، حيث يكون ممارسوها ممن اشتعلت رؤوسهم شيبا، في حين أن أغلب فريق المترجمين الخاص بوكالة الأنباء الجزائرية هم من فئة الشّباب، ولابد هنا من عامل الخبرة والتجربة.

III. 3.4 – الترجمة السمعية البصرية:

تعدّ الترجمة السمعية البصرية من المجالات التي اكتسبت أهمية كبيرة خلال العقود القليلة الماضية، حيث لم يعد بثّ الإنتاج السمعي البصري مقتصرا على التلفاز فحسب، بل أصبح منتشرا في العديد من الوسائط على غرار شاشة الحاسوب، والألواح الإلكترونية، والهواتف الذكية، وحتى شاشات الساعات الذكية، وبهذه الوسائل الإلكترونية ازداد الاحتياج إلى الترجمة السمعية البصرية بمختلف أنواعها.

وقد تطور هذا النوع من الترجمة عند العرب في بداية الستينات منذ أن دخل التلفاز إلى العواصم العربية بحيث بدأ المواطن يشاهد نص السترجة وينصت إلى الدبلجة وذلك من خلال قراءاته وإنصاته أطول. (يحيى جمال).

وفي نهاية السبعينات شاعت السترجة في البلدان العربية، وقد كانت شركات التلفزة والسينما العربية في القرن المنصرم تعتمد عليها لتوصيل المحتوى اللغوي للأفلام والبرامج الأجنبية المستوردة إلى المشاهد العربي.

لتنتقل بعدها البلدان العربية إلى ممارسة الدبلجة، فكلفت شركات لبنانية ووظفت ممثلين ومخرجين من لبنان للقيام بذلك في بداية الأمر، كما انحصرت المحاولات الأولى في دبلجة مسلسلات الرسوم المتحركة المستوردة من اليابان على شاكلة: زينة ونحول، وسنان، وغيرها. (الدرويش، 2007).

وتجدر الإشارة في هذا السياق، وفق ما تشير إليه الباحثة حال أحلام (2017) إلى أن التلفزيون الجزائري كان سباقا إلى دبلجة الرسوم المتحركة في استديوهات مدينة وهران.

وشروع مؤسسة التلفزيون الجزائري في ميدان السترجة والدبلجة كان وفق ما كان يراه القائمون عليها أنّ أي قناة تلفزيونية في العالم لا تستطيع أن تنتج جميع برامجها وضروري أن تحقق التنوع من خلال الحصول على برامج وطنية أو أجنبية.

وهكذا ظل التلفزيون الجزائري بقناته الوحيدة يقدم برامجه وهي مزيج من البرامج المنتجة بالجزائر وأخرى مستوردة من البلدان العربية والجزء الباقي برامج أجنبية خاصة في مجال (الخيال والأفلام والمسلسلات) وأفلام الكارتون، والأشرطة الوثائقية.

ومع مرور الوقت بدأ التلفزيون العمل على التقليص من حدة البرامج المستوردة وخاصة البرامج الأجنبية، إلى أن تراجعت البرامج الأجنبية في التلفزيون الجزائري إلى (26,78 %) بما فيها البرامج المستوردة من البلاد العربية.

وأما بخصوص هذه البرامج، فقد كان أغلبها ناطقا باللغة الفرنسية وجزء كبير منها عبارة عن أفلام ومسلسلات وأفلام وثائقية أمريكية مدبلجة إلى اللغة الفرنسية بدل العربية، رغم أن قانون التعريب رقم 91 المؤرخ في 16 يناير 1991 والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية قد نصّ في المادة 16 أنّه "يجب أن يكون

الإعلام الموجه للمواطن باللغة العربية مع مراعاة أحكام المادة 13 من قانون الإعلام". (شطاح، 2010).

ويشار إلى أن الترجمة السمعية البصرية عادت في هذه الآونة الأخيرة لترى النور من جديد في الجزائر عن طريق قناة الشروق العامة التي ولجت هذا العالم في خطوة سبّاقة من خلال دبلجة بعض الأعمال الدرامية القادمة من بلاد العثمانيين على غرار دبلجة حلقات المسلسل التركي (إليف) إلى اللهجة الجزائرية، وقد لاقى هذا الانتاج السمعي البصري المدبلج نجاحا باحترامه للهجة الجزائرية التي كانت ممزوجة ببعض الكلمات باللغة الفرنسية التي دخلت على اللهجة الجزائرية.

كما قامت ذات القناة أيضا بدبلجة بعض الأعمال الدرامية إلى اللغة الأمازيغية لتلبية أذواق جميع المشاهدين

وأما بخصوص تكوين المترجمين في هذا الميدان، فيشير جمال أنه إلى غاية 2014م لم يتم إدراج الترجمة السمعية البصرية بعد في أقسام الترجمة في الوطن العربي حين يقول:

«Arabic audiovisual translation remains outside the scope of translation departments at a time when there is an obvious need to espouse the concept, localize the discipline and invest in the training of specialists in Arabic audiovisual translation studies» (2014, p. 1).

وأنّ هذا النشاط لا يزال مقتصرا على دبلجة وسترجة بعض الأفلام والبرامج الأجنبية، وأن العالم العربي يبقى بحاجة إلى أن تتناول القضايا التقنية لهذه الترجمة، والبرامج التكوينية الخاصة بها.

ويضيف إلى أنه بالرغم من أنّ أوّل برنامج للترجمة السمعية البصرية أطلق في الجامعة الأمريكية بمصر منذ عقدين من الزمن، إلا أنّ المؤسّسات الأكاديمية والمهنيّة في العالم العربي لا يزال اهتمامها بهذا النوع من الترجمة ضئيلا.

وقليلة هي المؤسسات الأكاديمية التي تقدم تكوينا في الترجمة السمعية البصرية مثل معهد الترجمة والترجمة الفورية بجامعة حمد بن خليفة في الدوحة الذي أطلق برنامجه التكويني في الماستر ترجمة سمعية بصرية سنة 2014م، وكذا الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وجامعة البلمند في بيروت.

غير أنّه تجدر الإشارة إلى أنّ هذه السنوات الأخيرة قد شهدت إدراج هذا التّخصص في بعض أقسام الترجمة في الوطن العربي على غرار بعض الجامعات الجزائرية التي نذكر منها جامعة مولود معمري بتيزي وزوز، وجامعة جيلالي اليابس بسيدي بلعباس.

بعد استعراضنا لخريطة سوق الترجمة في الجزائر يمكن أن نقول بأنّ الجزائر تملك من الإمكانيات المادية والطاقات البشرية الهائلة، ما يجعلها ترتقي بمجال الترجمة في عديد المجالات (العلمية، الإعلامية، الاقتصادية...) غير أنّ هنالك مجموعة من الأسباب التي جعلت حركة الترجمة ما تزال تسير بخطى متثاقلة ويمكن إجمالها انطلاقا مما سبق في الآتي:

- الافتقاد لاستراتيجية وطنية للترجمة تحوي ترتيبا لأولويات الاحتياجات الترجمية، وما هي القطاعات الوطنية ذات الأولوية للترجمة، مع بيانات المترجمين الذين يمكنهم الإسهام في هذه الخطة الاستراتيجية.
- سياسة دور النشر الجزائرية التي تفتقد إلى استراتيجية واضحة في موضوع الترجمة حيث يتحكم فيها العامل التجاري بشكل أكبر، مما يجعلها نشاطا ثانويا مقارنة بالتأليف، وممارسة عشوائية تفتقد إلى المعايير التي يتم وفقها اختيار الأعمال الموجهة للترجمة أو طريقة الترجمة وذلك لكون دار النشر لا تنظر إلى قيمة الترجمة أو قيمة المترجَم له، بل تنظر إلى الكتاب (كسلعة) محكومة بالعرض والطلب.
- مشكلة المصطلح وتوليده التي تقف عائقا أمام كل عمل ترجمي، فعلى الرغم من مجهودات المؤسسات اللغوية والمصطلحية في الجزائر، لكن لابد لها من مصطلحيين مختصين لأنّ هذا العمل يعدّ من صميم اختصاصهم، يضاف إلى هذا غياب مؤسّسة خاصة بالتقييس في هذا المجال تتولّى وضع مجموعة من المعايير وتكفل احترامها من أجل مصداقية أكثر للموارد المصطلحية في ظل وتيرة التطور العلمي المتزايدة والمتسارعة والتي تستلزم تسخير المزيد من الإمكانيات، وبذل المزيد من المجهودات، والتنسيق المحكم مع المؤسسات اللغوية الأخرى في الوطن العربي، لتسهيل حركة الترجمة وتنشيطها.
- غياب ميثاق أخلاقيات مهنة الترجمة يتضمن القانون الأساسي للمترجم الرسمي، ويقنّن عمله، ويوحّد نسبة الاتعاب بين المترجمين الرسميين، ممّا يفسح المجال لبعض الممارسات التي تنحرف بهذه المهنة عن مسارها الحقيقي،

فلا تعدوا أن تكون ممارسة تجارية محضة خاليةً من روح المسؤولية والضمير المهني، ممّا قد يتسبب في نفور بعض الكفاءات من هذه المهنة.

- عدم وجود نصوص قانونية تنظّم نشاط الترجمة في القطاع الخاص، على غرار المترجم الثقافي الذي يتولى ترجمة الأعمال الفكرية والأدبية والعلمية ينشط في ظل فراغ قانوني، فأصبحت مهنته كهواية، وباتت تفتقر إلى الاحترافية والعمل المؤسساتي، وغياب الحماية القانونية والاجتماعية.
- نقص عامل الخبرة والتجربة في المجال أدى إلى عدم توفر التلفزيون الجزائري على خدمة ترجمة الشاشة الفورية.
- غياب خطة عربية للترجمة وذلك باعتبار سوق الترجمة الجزائرية تشكّل جزءا لا يتجزأ من سوق الترجمة في الوطن العربي، لا سيما وأن الكتاب الواحد قد يترجم في أكثر من عاصمة عربية، مما يعتبر هدرا للطّاقات.
- انشغال المترجمين المتخصصين بالتدريس الأكاديمي وكتابة البحوث الأكاديمية، وكذا في مكاتب الترجمة نتج عنه نقص فادح في ترجمة الكتب العلمية والأدبية.

III. 5 – خلاصة الفصل:

ختاما نستنتج ممّا سبق أنّ حركة الترجمة في الجزائر لا تزال تسير بخطى بطيئة، وأنها بحاجة للمزيد من تظافر الجهود من خلال تفعيل تكوين المترجمين والتراجمة وإكسابهم مهارات علمية جديدة تختصر لهم الوقت والجهد والمال لتحقيق نهضة علمية وتطور تكنولوجي، إضافة إلى وضع استراتيجية وطنية للنشاط الترجمي، وتنظيمه أكثر من الناحية القانونية من خلال ترسانة من القوانين التي تؤطّره، مع توفير الدعم المالي اللازم حتى تنتعش الترجمة وتستجيب إلى الطموحات التي تصبو إليه الدولة الجزائرية بمؤسساتها المختلفة ولطموحات المجتمع الجزائري الراغب في النهضة والتحضر والعصرنة.

الفصل الرابع

IV. 1- تمهيد:

بعد أن استكملنا الجانب النظري لعملنا، والذي استعرضنا من خلاله العديد من المقاربات البيداغوجية المتعلّقة بتكوين المترجمين والتراجمة وذلك بإبراز أهمّ الرّواد والمنظرين في كل مقاربة، والإشارة إلى تجليات آرائهم وأفكارهم في تعليم التّرجمة، وكذا بعض النّماذج لمناهج تدريس الترجمة، وتعرضّنا لتطور نظام التعليم العالي في الجزائر مبرزين العوامل التي أدت إلى الانتقال إلى النظام الجديد الموسوم بنظام (ل.م.د)، ثم عرجنا على أهمّ التطورات التي شهدها منهاج تعليم الترجمة منذ أن كان تحت مظلة مرحلة النظام القديم إلى غاية ولوجه مرحلة النظام الجديد، ننتقل إلى استثمار ذلك في هذا الفصل التطبيقي الذي سنحاول فيه تقديم إجابة عن الإشكالية التي تم طرحها في المقدمة، وهي معرفة مدى استجابة منهاج الماستر ترجمة المعتمد حاليا في معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 لاحتياجات الطّلاب ومتطلّبات سوق الترجمة في الجزائر.

وعليه سنتناول بالدراسة والتحليل أجوبة الاستبيانات التي وزّعت على طلبة السنة الثانية ماستر، وكذا أجوبة المقابلات التي تمت مع الأساتذة لمعرفة وجهة نظر الطرفين حول مدى تلبية منهاج الماستر ترجمة للاحتياجات التّكوينيّة للطلاب ولمتطلبات السّوق.

لنتطرق بعد ذلك إلى تحليل أجوبة المقابلات التي تم إجراؤها مع المترجمين والتّراجمة في سوق العمل.

وبعد هذه المرحلة، سنقوم بمقارنة تحليلية لإجابات الأسئلة التي تم طرحها في استبيانات الطلبة ومقابلات الأساتذة وكذا المترجمين والتراجمة، ونقف بالدّراسة والتحليل على نقاط التشابه والاختلاف بين الأطراف الثلاثة.

ولكن قبل خوض غمار الدراسة التحليلية، لابد أن نستهل هذا الفصل التطبيقي بتقديم عرض تعريفي لمحتوى المنهاج، وسنقدم في الأخير جملة من الملاحظات والاستنتاجات التي أردناها مساحة للوقوف على النقاط التي تحتاج إلى تثمين ضمن المنهاج، والنقاط التي تحتاج إلى تعديل حتى يحقّق المنهاج رسالته وأهدافه التي وضعها مصمّموه.

IV. 2- دراسة في منهاج الماستر ترجمة كتابية وترجمة شفوية:

سنقوم في الأسطر التالية بتقديم عرض تعريفي لمشروع الماستر ترجمة حيث يفصّل الجدول التالي مؤسسة التكوين والتخصصات والفروع اللغوية المعنية وفق ما يلي:

الميدان	الشعبة	الكلية/ المعهد	التخصصات
لغات أجنبية	ترجمة	معهد الترجمة بجامعة الجزائر 2	ترجمة كتابية وترجمة شفوية: عربي- إنجليزي- عربي عربي- فرنسي- عربي عربي- اسباني- عربي عربي- ألماني- عربي

جدول رقم 6: عرض التكوين في الماستر ترجمة

يعدّ هذا العرض التكويني لمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2متنوعا من حيث التوليفات اللغوية المبرمجة مع التركيز على اللغة العربية كمتغير ثابت في التوليفات المعروضة، ويهدف إلى تكوين باحثين أكفاء في مختلف تخصّصات الترجمة، وكذا تكوين مترجمين وتراجمة محترفين ذوي كفاءات عالية، وفق المعايير الدولية.

كما يسعى إلى تزويد الطلبة بكفاءات البحث في ميدان الترجمة، وبقدرات تمكنهم من دراسة وتقييم الترجمة، وكذا بتقنيات وطرائق الترجمة التحريرية والفورية.

IV. 2. 1- شروط الالتحاق:

يشترط لدراسة ماستر ترجمة أن يكون الطالب متحصّلا على الليسانس في الترجمة أو في اللغات الأجنبية، كما أنّ القبول يعود لقرار اللجنة البيداغوجية بعد دراسة ملف المترشح.

IV. 2. 2- القدرات الجهوية والوطنية القابلة لتشغيل حاملي الشهادات الجامعية:

بعد تخرج الطّالب يمكنه أن يمارس التعليم، أو يعمل في ميدان الترجمة التحريرية (المؤسسات الحكومية، الصحافة، دور النشر، مكاتب الترجمة)، أو في ميدان الترجمة الفورية (المؤسسات الحكومية، السفارات، المؤتمرات والمحافل الوطنية والدولية، البعثات الأجنبية)، وكذا في ميدان تقييم الترجمة (الصحافة، دور النشر، مكاتب الترجمة).

IV. 2. 3- المحتوى ومنهجيّة التّدريس:

قبل الشروع في عرض المحتوى، تجدر الإشارة إلى أنّ جميع المشاريع قيد الدراسة والواردة أعلاه تشترك في نفس المحتوى باستثناء تخصّص (عربي- ألماني - عربي) الذي يختلف عن باقي التخصصات بغياب التكوين في الترجمة الفورية.

IV. 2. 1.3- الوحدات التعليمية للمنهاج:

تتوزع الوحدات التّعليمية للمنهاج إلى ما يلي:

IV. 2. 1.1.3- وحدات التّعليم الأساسية:

تتشكل وحدات التعليم الأساسيّة من المقاييس التي لها ارتباط وثيق بالتخصص حيث يطلع المترجمون والتراجمة من خلالها في السداسي الأول على مقياسي مدخل إلى التّرجمة "أ-ب" و"ب-أ"، ومقياسي أسلوبيّة اللغة "أ" و"ب"، ومقياس "نظريّات التّرجمة". وأمّا خلال السداسيين الثاني والثالث، فيطلع المترجمون على مقياسي ترجمة نصوص عامة "أ-ب" و"ب-أ" ثم نصوص متخصصة "أ-ب" و"ب-أ"، ومقياسي أساليب التعبير الكتابي والشفوي وتقنياته "أ" و"ب" ثم أسلوبية اللغة المتخصصة "أ" و"ب" إضافة إلى مقياسي "علم التّرجمة" و"نقد التّرجمة".

وبالمقابل يطّلع التراجمة من خلال هذه الوحدات في السداسيين الثاني والثالث على مقياس "ترجمة تتابعية أ-ب-أ" ثم مقياس "ترجمة تتابعية متخصّصة أ-ب-أ"،

ومقياس "ترجمة فورية أ-ب-أ" ثم مقياس "ترجمة فورية متخصّصة أ-ب-أ"، ومقياسي أساليب التعبير الكتابي والشفوي وتقنياته "أ" و"ب" ثم مقياسي أسلوبية اللغة المتخصصة "أ" و"ب" ومقياس "علم التّرجمة" و"نقد التّرجمة الشفوية".

IV. 2. 3.1.2- وحدات التعليم المنهجية:

يكتشف المترجمون والتراجمة من خلال وحدات التعليم المنهجية للسداسي الأول ثلاثة مقاييس على النّحو التالي: مقياس" تاريخ الترجمة"، ومقياس "البحث التوثيقي"، وكذا مقياس "اللّسانيات المقارنة".

وأما خلال السداسيين الثاني والثالث، فيشترك المترجمون والتراجمة في دراسة مقياس "المعجمية والمصطلحية"، ومقياس "منهجية البحث العلمي"، ومقياس "البحث التوثيقي في الترجمة المتخصصة"، ومقياس "تحليل الخطاب"، وأمّا بخصوص المقاييس التي تميّز كل تخصّص، بالنسبة للمترجمين، فيوجّه لهم مقياسي "منهجية الترجمة" و"تعليميّة التّرجمة"

في حين يوجّه مقياسي "منهجية الترجمة الشّفوية" و"تعليمية الترجمة الشفوية" للتّراجمة.

IV. 2. 3.1.3- وحدات التّعليم الاستكشافية:

تحتوي وحدات التعليم الاستكشافيّة على مقياسي: "مدخل إلى التّرجمة بَ-أ "ومقياس "ترجمة تتابعية أ-ب-أ" الذي يهدف إلى انتقاء الطلبة الذين يرغبون في مواصلة دراستهم في تخصص الترجمة الفورية. (مع بعض في هذه المرحلة)

وفي السداسي الثاني والثالث، يكتشف المترجمون من خلال هذه الوحدات مقياس "ترجمة نصوص عامة بَ-أ" ثمّ مقياس "ترجمة نصوص متخصصة بَ-أ"، إضافة إلى مقياسي: "مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال" و"مدخل إلى علوم القانون".

ملاحظة: يختلف تخصّص (عربي- ألماني- عربي) في وحدات التعليم الاستكشافية حيث أنّ الطّلبة يدرسون مقياس "ترجمة منظورة أ-ب-أ" بدل مقياس "ترجمة تتابعية أ-ب-أ".

IV. 2. 3.1.4- وحدات التّعليم الأفقية:

يشترك المترجمون والتراجمة في دراسة الوحدات الأفقية حيث يطّلعون في السداسي الأول على مقياس واحد في السداسي الأول يسمّى: "آداب وأخلاقيات« Deontology and ethics»، وفي السّداسي الثاني على مقياس "الترجمة الآلية والترجمة المدعّمة بالحاسوب" وأمّا في السّداسي الثالث، فيدرسون مقياس "مدخل إلى علوم الاقتصاد".

ملاحظات:

باستثناء تخصّص: (عربي- ألماني- عربي) الذي يفتقر إلى التكوين في الترجمة الفورية، يقوم الطلبة الراغبون في الانضمام إلى تخصص الترجمة الفورية من باقي التخصّصات الأخرى بإجراء امتحان القبول، وبناء على النتائج المتحصل عليها يتم اختيار المجموعة النّاجحة، بحيث يشرعون في مزاولة الدراسة والتكوين لمدة سداسيين أي السداسي الثاني والثالث، وفيما يلي تفصيل لمحتوى برنامجهم التكويني.

IV. 3 I – الدّراسة الميدانيّة:

V. 1.3 - الإطار المنهجي للدّراسة:

بعد عرض الإطار النظري للدّراسة والذي يهيّئ الأرضيّة لدراسة الإشكالية المطروحة، ننتقل إلى الجانب الميداني لقياس مدى استجابة منهاج الماستر ترجمة المعتمد حاليا في معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 لاحتياجات الطّلاب ومتطلّبات سوق الترجمة في الجزائر، وفيما سيأتي تفصيل للإجراءات المنهجية التي تم اتباعها بدءا من الدراسة الاستطلاعية، والأدوات المستعملة في الدراسة من استبيان ومقابلة، ثم منهج الدراسة وحدودها، وعيّنة الدّراسة وكيفية اختيارها.

IV. 2.3- الدراسة الاستطلاعية:

بعد الحصول على موافقة مديرة المعهد للقيام بالدراسة الميدانية والاتصال بالمبحوثين، كانت البداية بالدراسة الاستطلاعية مع عينة من طلبة الترجمة الذين يزاولون دراستهم بالمعهد في السنة الثانية ماستر بتاريخ 03 أكتوبر 2018م.

وهدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تجريب أداة البحث التي نود استخدامها في الدراسة والمتمثلة في الاستبيان من حيث وضوح العبارات والأسئلة، وكذا للتّعرف على احتياجات تكوينية أخرى للطّلاب وذلك من أجل إدراجها في الدراسة.

كما تمثل هدفنا من الدراسة الاستطلاعية في التعرّف أكثر على خصائص عينة الدراسة، وعلى المكان الذي تدور حوله الدراسة والمتمثل في معهد الترجمة بجامعة الجزائر2.

IV. 3.3- أدوات الدراسة:

لكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل التي يستخدمها الباحث في إطار المنهج المتبع بغية جمع البيانات والمعلومات عن موضوع البحث، لهذا لجأنا قصد استكمال الجوانب المتعلقة بقياس مدى استجابة منهاج الماستر ترجمة المعتمد حاليا في معهد الترجمة بجامعة الجزائر2لاحتياجات الطّلاب ومتطلّبات سوق الترجمة في الجزائر إلى استخدام أداتي الاستبيان والمقابلة الذين تم إعدادهما بالاعتماد على الإطار النظري للبحث وعلى أساس الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع كما تم الاستعانة بآراء بعض الأساتذة.

IV. 1.3.3- الاستبيان:

اعتمدنا في دراستنا الميدانية التي قمنا بها مع الطّلاب أداة الاستبيان الذي يعرّف على أنّه "قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معدة بدقة موجهة إلى عدد من أفراد المجتمع الذين يمثلون العينة الخاصة بالبحث؛ لجمع المعلومات والبيانات من مصادرها وفقا لتوقعات الباحث للموضوع والتي يصوغها في استفسارات محددة" (دويدار، 1999، ص 196).

ويعرّفه أيضا مروان ابراهيم (2000، ص 165) بأنه "صحيفة تحوي مجموعة من الأسئلة التي يرى الباحث أن إجابتها تفي بما يتطلبه موضوع بحثه من بيانات".

وقد اشتمل الاستبيان على (03) أقسام: يتمثل القسم الأول في الواجهة التي تحوي عنوان البحث، والجهة القائمة بالبحث، وصفة الشخص الموجه إليه الاستبيان ويشترط هنا أن يكون الطالب مسجلا في السنة الثانية ماستر ترجمة بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر خلال السنة الأكاديمية 2018م-2019م.

ويتضمن هذا القسم نصّا يحثّ المبحوثين على الإجابة عن الأسئلة، ويوضّح طريقة الإجابة، ويؤكّد على سرّية المعلومات التي سيدلون بها.

ويضم القسم الثاني البيانات الشخصية للمبحوثين مثل: الجنس، والتخصص، والفرع اللغوي، ونوع الليسانس، والخبرة المهنيّة في مجال الترجمة.

ويشمل القسم الثالث أسئلة الاستبيان المتنوعة التي لها علاقة بالدراسة، حيث احتوى الاستبيان على (25) سؤالا تعلّقت بالدوافع والأسباب المتعلقة بدراسة الماستر ترجمة بمعهد الترجمة، وكذا بمدى تلبية المنهاج للاحتياجات التكوينية للطلاب ومتطلبات السوق، وقد وردت الأسئلة متنوعة بين المغلقة، والمفتوحة، ونصف مغلقة، فالأسئلة المغلقة تكون مرفقة بمجموعة من الإجابات والمقترحات، ويقوم المبحوث باختيار واحدة منها.

وأمّا الأسئلة المفتوحة فتترك للمبحوث حريّة التعبير عن آرائه، في حين أنّ الأسئلة نصف المغلقة تكون مزوّدة بالأجوبة المتوقعة حيث يختار منها المبحوث الإجابة المناسبة مع التبرير، وهذا لإعطائه حرّية إبداء رأيه، وقد اشتمل الاستبيان على أسئلة مغلقة، ومفتوحة، ونصف مغلقة مزوّدة بالأجوبة المتوقعة لجمع البيانات والمعلومات.

وقد تمّت صياغة الاستبيان بعد تحليل التراث النظري والعلمي للدّراسة، تم التحقق من صدقها بطريقتين وهما: صدق المحكّمين، والاختبار الميداني.

كما اعتمدنا أسلوب المقابلة بهدف الحصول على معلومات إضافية، وجمع آراء مختلف الأطراف التي لها علاقة بالعملية التعليمية، حيث أجرينا مجموعة من المقابلات مع عينة من أساتذة معهد الترجمة لمعرفة آرائهم حول الاحتياجات التكوينية للطلاب، وكذا مجموعة من المقابلات مع عينة من المترجمين والتراجمة

لمعرفة مدى تلبية المنهاج لمتطلبات السوق من وجهة نظرهم، وفيما يلي تعريف للمقابلة:

IV. 2.3.3- المقابلة:

ويعرّف عبد الحميد البلداوي (2005، ص35) المقابلة على أنّها "تفاعل لفظي بين شخصين أو أكثر من خلال حوار كلامي وجها لوجه أو من خلال وسائل أخرى مثل الهاتف أو الأقمار الصناعية أو البريد ....إلخ، ويقوم الباحث في المقابلة بدور المقابل والذي يوجه بعض الأسئلة لأخذ الإجابات منهم والرد على الاستفسارات المقدمة".

فالمقابلة طريقة منظمة تمكن الباحث من التعرف على حقائق غير معروفة مسبقا، وتتحقق في الدراسات الميدانية عن طريق أسئلة يلقيها الباحث على الفرد الأخر الذي يلتقي به وجها لوجه لمعرفة رأيه وموقفه تجاه موضوع معين أو للكشف عن اتجاهاته الفكرية ومعتقداته، وبالتالي فهي وسيلة لجمع المعلومات بالاعتماد على تبادل الحديث بين الباحث والمبحوث فهي بالتالي عملية من عمليات التفاعل الاجتماعي.

وقد قمنا في إطار اعتماد أسلوب المقابلة بإعداد قائمة محدّدة من الأسئلة المكتوبة التي قمنا بتوجيهها إلى جميع المستجوبين الذين شملتهم عملية جمع البيانات من أساتذة المعهد، أو المترجمين والتراجمة في سوق العمل.

وكانت النسبة الأكبر من أسئلة المقابلتين مشتركة إضافة إلى بعض الأسئلة الخاصة بالأساتذة، وبعض الأسئلة الخاصة بالمترجمين والتراجمة، كما اشتركت نسبة معتبرة من أسئلة المقابلتين مع أسئلة استبيانات الطلاب لنتمكن من المقارنة بين المعلومات التي سيدلي بها الأطراف الثلاثة.

واخترنا أداة الاستبيان مع الطلبة باعتبار العدد الكبير للعينة، وبالمقابل استعملنا أداة المقابلة مع الأساتذة والمترجمين والتراجمة، لأن عددهم محدود مقارنة بالطلبة، علماً أن المقابلة أنها تتطلب وقتًا زمنيًّا كبيرًا، وبالتالي تطبيقها يكون ممكنا

في ظل وجود عينة غير كبيرة من المبحوثين، كما أن القيام بها مرتبط بمدى استعداد المعني والوقت الذي يحدده للباحث.

ولصياغة الاستبيان والمقابلتين قمنا في البداية بصياغة أوّلية معتمدين على الدّراسات السّابقة، وعلى إشكالية البحث وأهدافه، ليتمّ عرضُها على الأستاذ المشرف لإبداء رأيه على الطريقة المنهجية في صياغتها، وتقدّم بعد ذلك لعملية التّحكيم، وتتمّ الصياغة النّهائية اعتمادا على الآراء والتصويبات الواردة من المحكّمين مع الأخذ بعين الاعتبار اختبار الدّراسة الاستطلاعية، حيث تمّ التّركيز على الصّياغة اللفظية الواضحة، والتخفيض من عدد الأسئلة لأن العدد الكبير للأسئلة يؤدي بالمبحوث إلى الملل وعدم الدقة في الإجابة وإعادة قراءتها أكثر من مرة.

IV. 4.3- منهج الدّراسة:

يعتبر المنهج المستخدم في البحث هو أساس لكل دراسة إذ يكسب البحث طابعه العلمي ويقوم الباحث باختيار المنهج المناسب لطبيعة موضوعه لأن نتائج بحثه تقوم أساسا على نوعية المنهج المستعمل، ومنه فالمنهج المتبع في دراستنا هو الوصفي التحليلي، ذلك إلى ملائمته إلى طبيعة الموضوع المدروس، حيث يعد المنهج الوصفي التحليلي مناسبا للدراسات الميدانية حيث يمكّن الباحث من جمع البيانات الكمية والنوعية، ومن خلاله يستطيع الباحث دراسة الواقع ووصفه بشكل دقيق.

كما يتيح هذا المنهج استعمال أداتي الاستبيان، والمقابلة لجمع المعلومات بحيث يقوم الباحث بتبويبها وتصنيفها لعملية التحليل ليقوم بعدها بوضع نتائج البحث بشكل منظم، وفقًا لما ساقه من براهين تم التوصل إليها عبر مراحل استخدام المنهج الوصفي.

في النهاية يقوم الباحث بوضع الاستنتاجات والمقترحات التي تسهم في حل مشكلة الدراسة.

IV. 5.3- حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة في ثلاثة مجالات كالتّالي:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على دراسة الاحتياجات التكوينية لدى طلبة السنة الثانية ماستر المنتسبين لمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2.

- **الحدود المكانية:** كما اقتصرت الدراسة الحالية بالنسبة للمجال المكاني على معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، وعلى سوق العمل بالجزائر العاصمة الذي يضم عددا معتبرا من مكاتب الترجمة الرسمية، وعددا من الإدارات الرسمية التي تمارس فيها الترجمة.

- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة الميدانية الحالية خلال سنة (2018-2019م).

IV. 6.3- مجتمع وعينة الدراسة:

IV. 1.6.3- مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في طلبة السنة الثانية ماستر ترجمة والمنتسبين لمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.

IV. 2.6.3- عينة الدراسة:

تعدّ عينة الدراسة من أهم آليات البحث العلمي، فلا يمكن للباحث القيام بدراسة تجريبية أو بحث وصفي إلا بتحديد العينة التمثيلية، لأن العينة التمثيلية جزء من المجتمع الأصلي، كما أنّ اختيار العينة المناسبة للبحث من العناصر الأساسية والمهمة في بداية العمل الميداني، وانطلاقا من خصوصية موضوع بحثنا الذي يدرس الاحتياجات التكوينية لطلبة المعهد الذين ينتسبون إلى التخصصات اللغوية المذكورة أعلاه، فقد اعتمدنا العينة الحصصيّة التي يختار فيها الباحث نسبة معينة تمثل المجتمع الأصلي في مختلف خصائصه الكمية والكيفية.

وفي هذا الإطار، يقول عبد الكريم غريب بأن مقياس العينة الحصصية هو الاعتماد على معيار الحصة «Quota» من فئة معينة، "شأنها العينة الطبقية؛ إلا أن عملية اختيار العينة الحصصية لا تكون عشوائية؛ بل تترك فيها الحرية للباحث كي يتمكن من تحديد الحصة التي يرغب فيها داخل كل فئة من الفئات؛ وتساعد هذه التقنية على التخفيف من مشاق البحث وتكاليفه؛ خاصة عندما يتعلق الأمر بمجتمعات أصلية كبيرة الحجم، لأن العينة الحصصية تعتمد على اختيار أفراد العينة من بين الجماعات أو الفئات ذات الخصائص المعينة، وذلك بنسبة الحجم العددي لهذه الجماعات". (غريب، 2012، ص ص 175-176).

يتم اختيار هذا النوع من العينات إذن على أساس تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات طبقا للخصائص التي ترتبط بالظاهرة محل البحث، ثم يختار الباحث عينة من كل طبقة من هذه الطبقات بحيث تتكون من عدد من المفردات يتناسب مع حجم الطبقة في المجتمع، ومن هذا المنطلق، فقد قمنا باختيار عينة من كل تخصص لغوي مع مراعاة عدد الطلبة المسجّلين فيه وفق التفصيل التالي:

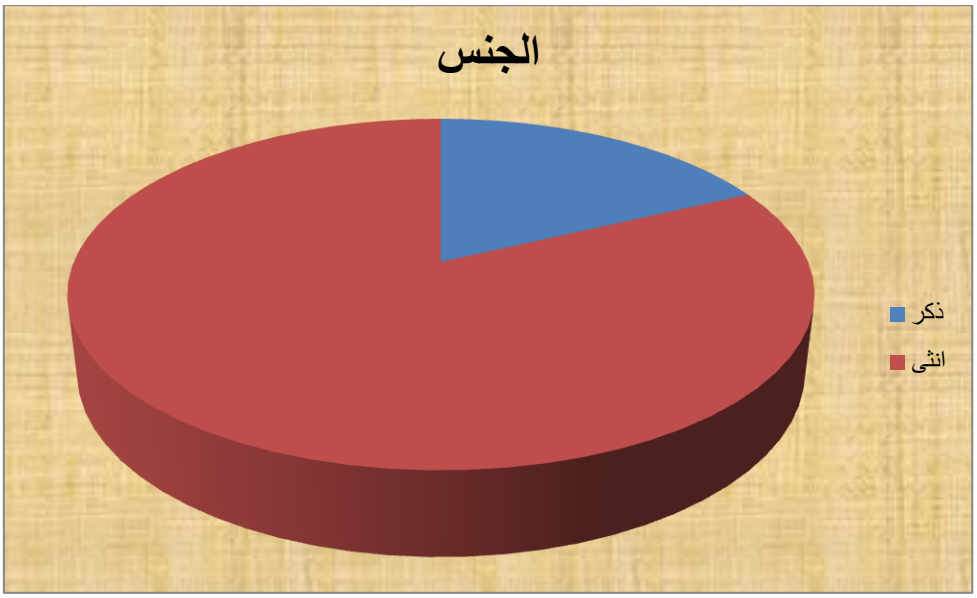
أوّلا، تم اختيار عيّنة المبحوثين من فئة الطلبة المسجلين في السنة الثانية ماستر ترجمة والذين بلغ عددهم في الفروع اللغوية المعنية بالدراسة (387 طالبا)، وسبب اختيارنا لطلبة السنة الثانية لأنهم تلقّوا تعليما لابأس به في هذا نظام (ل.م.د)، وبالتالي فلهم تصوّر أشمل على المنهاج، وهم مشرفون على إعداد مذكرات بحوثهم والتخرّج والاندماج في الحياة العملية.

ثانيا، وزّعنا **(80)** استبيانا على طلبة تخصص (عربي- انجليزي-عربي) الذين يبلغ عددهم (187 طالبا) واسترجعنا (75) استبيانا، وألغي منها (06) استبيانات، ووزعنا **(40)** استبيانا في تخصص (عربي- فرنسي- عربي) الذين يبلغ عددهم (81 طالبا) واسترجعنا (27) استبيانا وألغي منها (03) استبيانات، ووزعنا **(33)** استبيانا في تخصص (عربي- اسباني- عربي) الذين يبلغ عددهم (75 طالبا) واسترجعت كلها واستوفت معايير الدراسة، ووزعنا **(30)** استبيانا لطلبة تخصص (عربي- ألماني- عربي) الذين يبلغ عددهم (44 طالبا) واسترجعت كلها واستوفت معايير الدراسة.

وكحوصلة فقد قمنا بتوزيع (183) استبيانا على العينة التي تم تحديدها من مختلف التخصصات اللغوية، فاسترجع منها (156) استبانة صحيحة وقابلة للمعالجة الإحصائية أي ما يقابل نسبة (85.25 %) من إجمالي الاستبيانات الموزعة، وهذه النسبة تدل على التّجاوب الإيجابي لطلبة المعهد مع الدّراسة، أما (27) استبانة الباقية أي (14.75 %)، فرُفِض منها (09) بسبب عدم استيفائها للمعايير المطلوبة، أما (18) الأخرى بسبب عدم استرجاعها بعد تسليمها.

وفيما يلي توزيع العينة من حيث متغيرات الدراسة:

IV. 1.2.6.3- من حيث متغير الجنس:

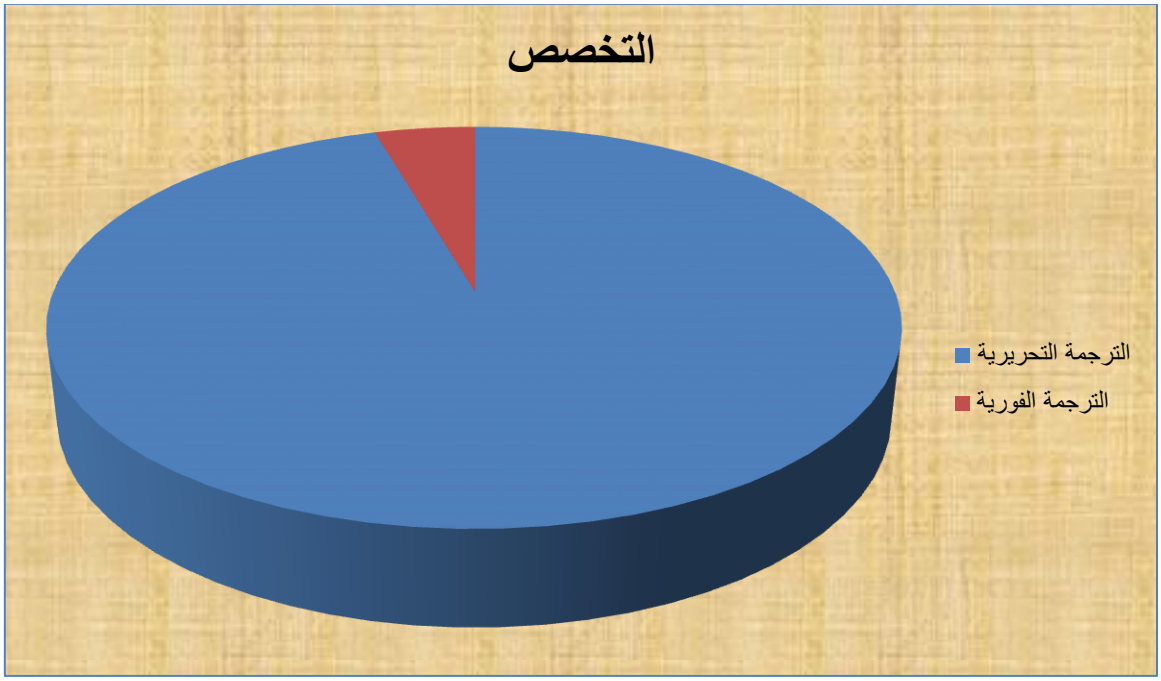


شكل رقم 8: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

يبدوا جليا من الجدول النسبة المعتبرة لجنس الإناث اللواتي تفضّلن بالإجابة على الاستبيان حيث بلغت نسبتهنّ (82.1%) مقارنة بجنس الذكور الذين لم تتجاوز نسبتهم (17.9%)، وهذا مردّه النسبة المعتبرة لعدد الإناث المسجلات في السنة ماستر بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2 لسنة: 2018م - 2019م في التخصصات الأربعة، حيث قدّر عددهن بـ(293) طالبة بنسبة (72.75%)، وأما عدد الذكور

المسجّلين فقدّر بـ (94) طالبا، بنسبة (24.28%)، والذي لم يبلغ نسبة الثلث من العدد الإجمالي للطلبة، وهذا يؤكد ظاهرة التفوق العددي للإناث في الجامعة، وكون تخصّص الترجمة من التخصصات التي تستقطب عداد معتبرا من الإناث، كما يعكس هذا أيضا السياسة التي تنتهجها الدولة الجزائرية في ديمقراطية التعليم وتوفير الفرص لجميع الفئات.

IV. 2.2.6.3- من حيث التخصّص:



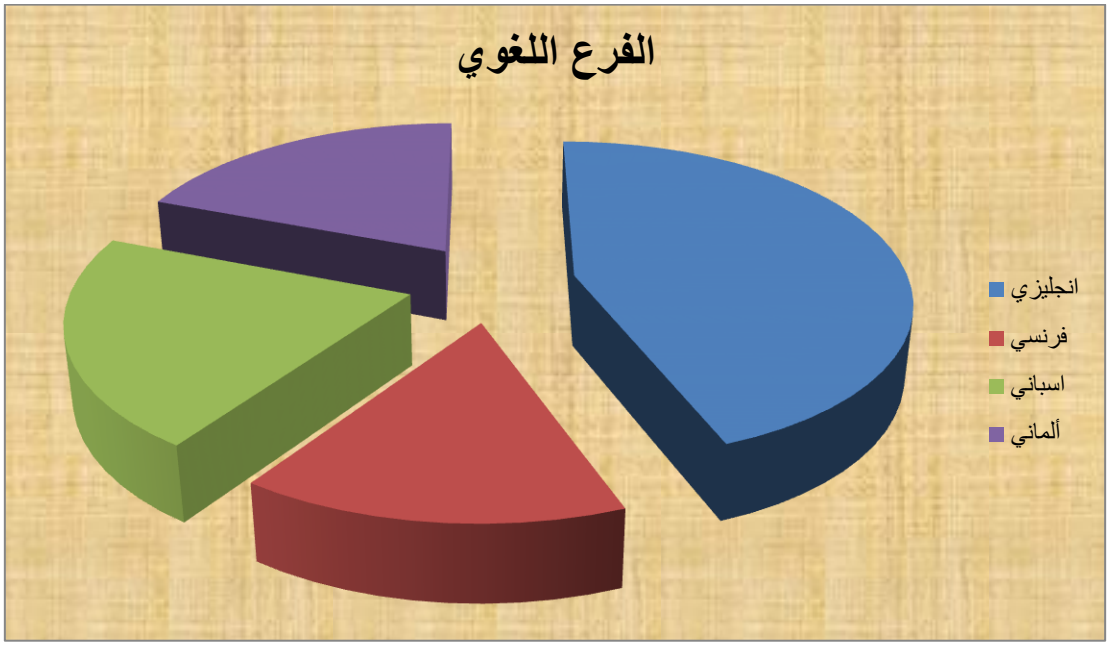
شكل رقم 9: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصّص

بلغ عدد طلبة الترجمة الكتابية (149) طالبا بنسبة (95. 5%)، وبالمقابل لم يبلغ عدد طلبة التّرجمة الفورية سوى (07) طلبة بنسبة (04.05%)، وهذا راجع لطبيعة التكوين في الترجمة الفورية الذي دائما ما تكون أعداد الطّلبة فيه محدودة.

يكون السّداسي الأول عبارة عن جذع مشترك يدرس فيه الطلاب مقاييس الترجمة التحريرية إضافة إلى مقياس الترجمة التتابعية المتعلق بالترجمة الفورية، وقبل البدء في متابعة الدراسة في السّداسي الثاني، تنظّم إدارة المعهد مسابقة فاصلة بين تخصصي الترجمة التحريرية والترجمة الفورية، ويشارك في هذه المسابقة الطلبة الراغبون في إتمام مشوارهم الدراسي في تخصص الترجمة الفورية، ويتم

قبولهم فيها إذا نجحوا في هذه المسابقة التي يتم فيها تقييم كفاءتهم وقدراتهم التي تخولهم للالتحاق بهذا التخصص انطلاقا من السداسي الثاني.

IV. 3.2.6.3- من حيث الفرع اللّغوي:

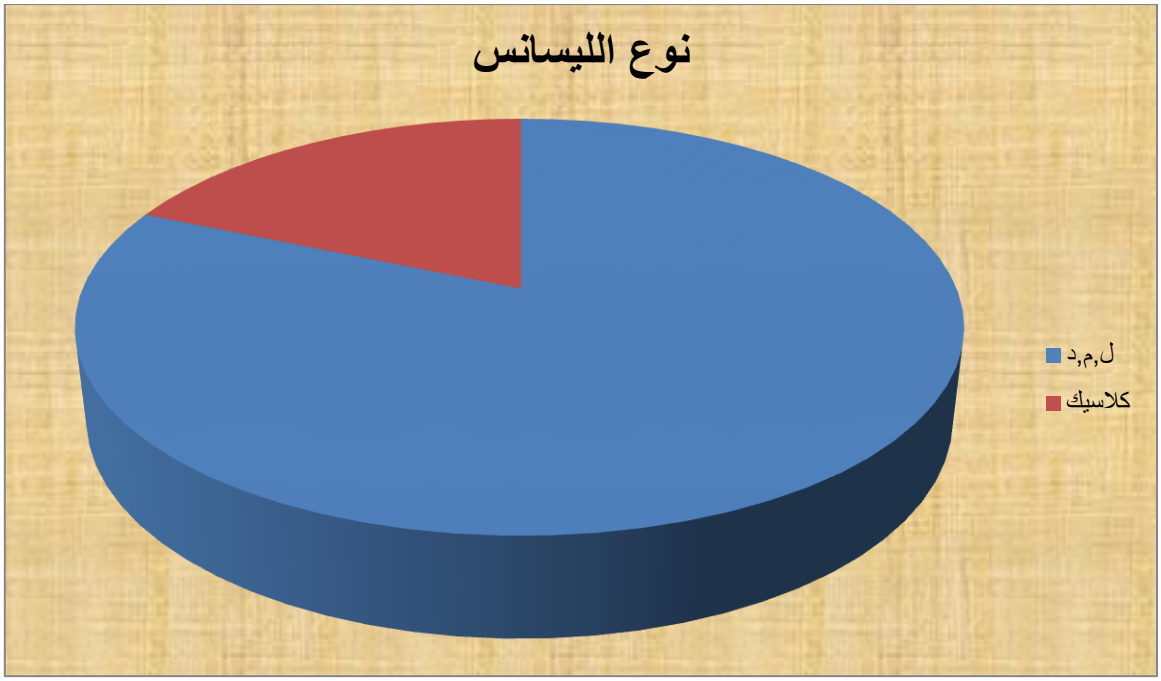


شكل رقم 10: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير الفرع اللغوي

تبيّن المعطيات نسب توزّع الطلبة على الفروع اللغوية الموجودة في المعهد، حيث تعود أكبر نسبة (44.2%) لطلبة الفرع اللغوي: (عربي- انجليزي- عربي)، تليها نسبة (21.2%) لطلبة الفرع اللغوي: (عربي-اسباني- عربي)، ثم نسبة (19.2%) لطلبة الفرع اللغوي: (عربي-ألماني-عربي).

وتعود النسبة الأخيرة (15.4%) لطلبة الفرع اللغوي: (عربي-فرنسي-عربي).

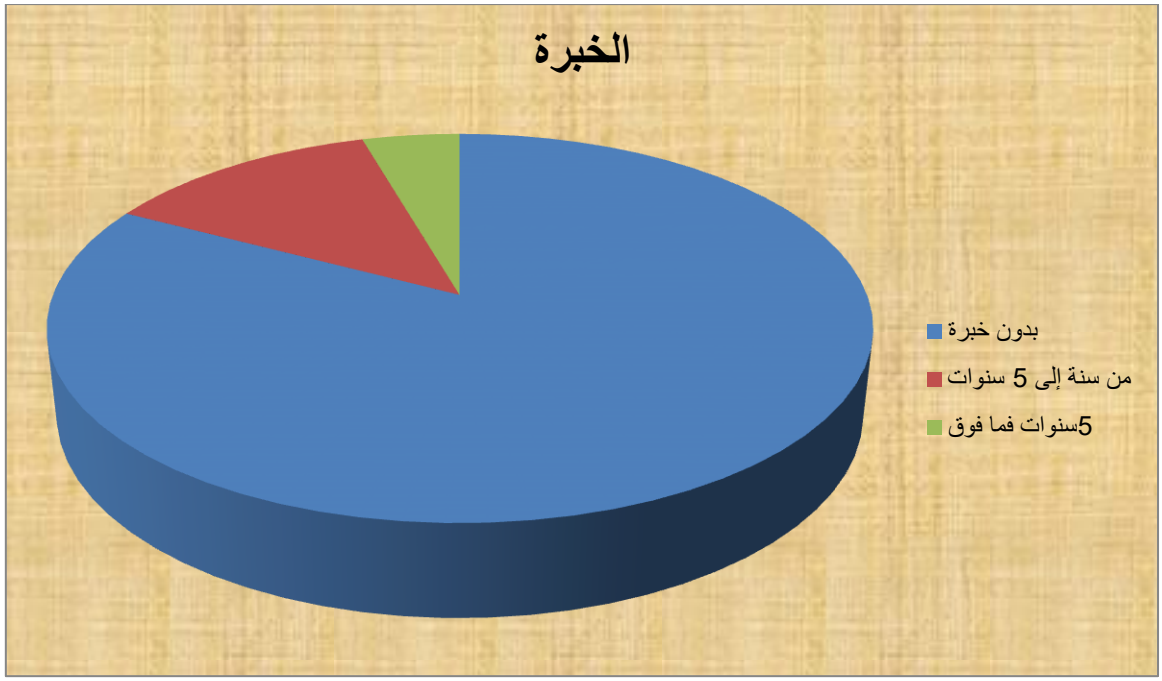
IV. 4.2.6.3- من حيث متغيّر النظام الدراسي في الليسانس:



شكل رقم 11: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير النظام الدراسي في الليسانس

بلغت عدد الطلبة المستجوبين من فئة الحائزين على شهادة ليسانس في إحدى اللغات في ظل النظام الجديد (127) طالبا بنسبة (4. 81%)، في حين بلغت عدد الطلبة من أصحاب الليسانس كلاسيك (29) طالبا بنسبة (6. 18%). وتفسير هذا هو انتقال تعليم الترجمة من النظام القديم إلى النظام الجديد، فبعد حذف تخصّص الترجمة من قائمة الرغبات سنة 2009م ثم إعادتها في ظل نظام (ل. م. د) ضمن مشاريع الماستر ترجمة بحيث يشترط على الطلبة الراغبين في الانتساب إلى هذا التكوين شهادة ليسانس في الترجمة، أو في إحدى اللغات الأجنبية تحت مظلة النظام الجديد، غير أنّ حصّة الأسد تكون من نصيب الطلبة الحاصلين على الليسانس في إحدى اللغات، ولذلك لم تبلغ نسبة الطلبة المستجوبين من أصحاب الليسانس ترجمة (كلاسيك) سوى الخُمُس.

IV. 5.2.6.3- من حيث متغيّر الخبرة:



شكل رقم 12: النّسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

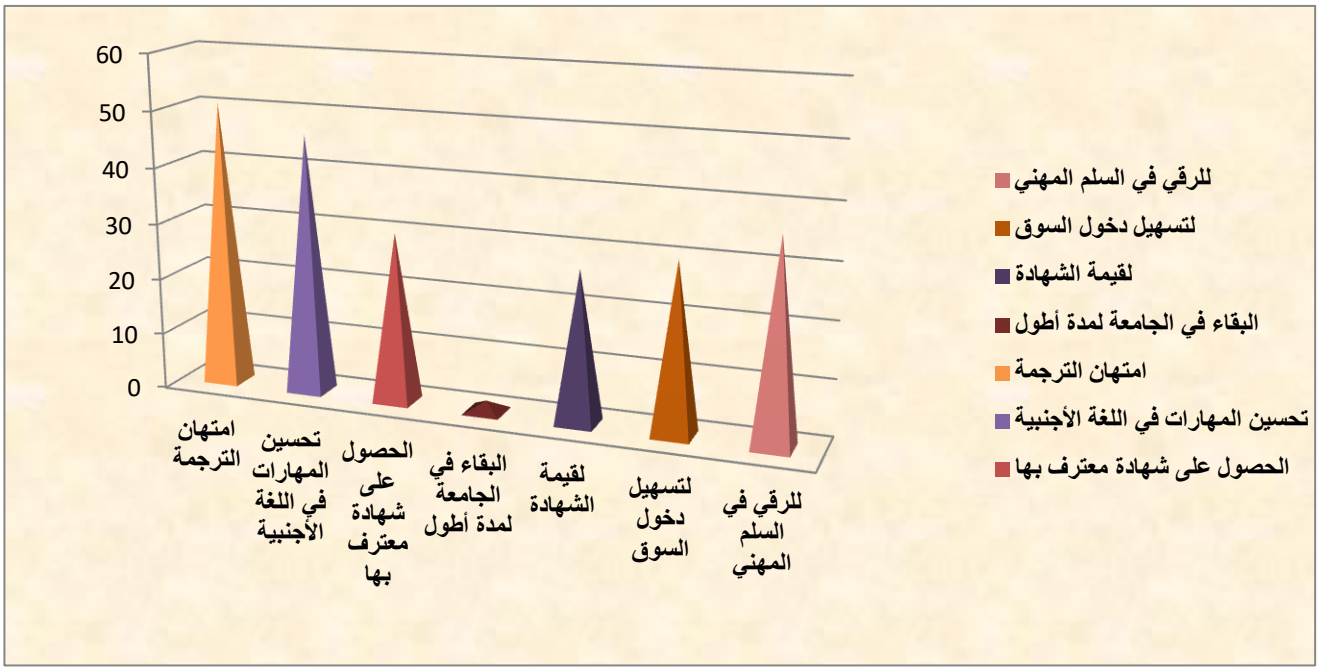
يتعلق السؤال الأخير في محور البيانات الشخصية للطلاب بمتغيّر الخبرة المهنيّة في مجال الترجمة، فأجابت النسبة الأكبر من الطلبة (82.7%) بأنه لم يسبق لها وأن امتهنت صنعة الترجمة، في حين أجابت نسبة (12.8%) بأن لها خبرة مهنية تتراوح من سنة إلى خمس سنوات، وتبقى نسبة (4.5%) أجابت بأن لها خبرة ميدان في المجال من خمس سنوات فما فوق، وهذا مردّه هو أنّ غالبية الطلبة الذين يزاولون دراستهم بالمعهد من فئة الحائزين على شهادة ليسانس في إحدى اللغات في ظل النظام الجديد، وقد بلغت نسبة الذين تمّ استجوابهم من هذه الفئة (81. 4%) حيث أنّ أغلبهم ينتقل مباشرة من مرحلة الليسانس إلى الماستر من دون ولوج سوق العمل، وأمّا عدد الطلبة من أصحاب الليسانس كلاسيك فهم قلّة وقد بلغت نسبة الذين تمّ استجوابهم من هذه الفئة (18. 6%) حيث أنّ أغلبهم قد احترف الترجمة بعد حصوله على شهادة في التخصص في مرحلة الليسانس، ولذلك فقد جاءت نسب الذين لهم خبرة ميدانية ضئيلة مقارنة بالذين لم تسبق لهم خبرة في المجال.

IV. 4- عرض وتحليل المعطيات الميدانية:

IV. 1.4-عرض وتحليل نتائج استبيانات الطلبة:

IV. 1.1.4- محور الدوافع والأسباب:

IV. 1.1.1.4- أسباب الانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة:



شكل رقم 13: أهم الأسباب التي دفعت الطّلبة للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة

يتضمّن الشكل رقم (13) إجابات المبحوثين المتعدّدة الخيارات بخصوص الأسباب التي دفعتهم لدراسة ماستر ترجمة، فيكشف أنّ السّبب الأكبر في ذلك هو رغبتهم في أن يكونوا مترجمين محترفين بنسبة (50.64 %)، وتليها مباشرة نسبة (46.15 %) من الطّلبة الذين يرغبون في تحسين مهاراتهم وتعميق مداركهم في اللغات الأجنبية، لكن ليس من خلال مواصلة التكوين في البرامج التي تقدمها عادة أقسام اللغات الأجنبية (الآداب الأجنبية، اللسانيات، وغيرها...)، وإنما عن طريق الترجمة التطبيقية حيث تشكل دروسها بديلا لهؤلاء الراغبين في دراسة جوانب

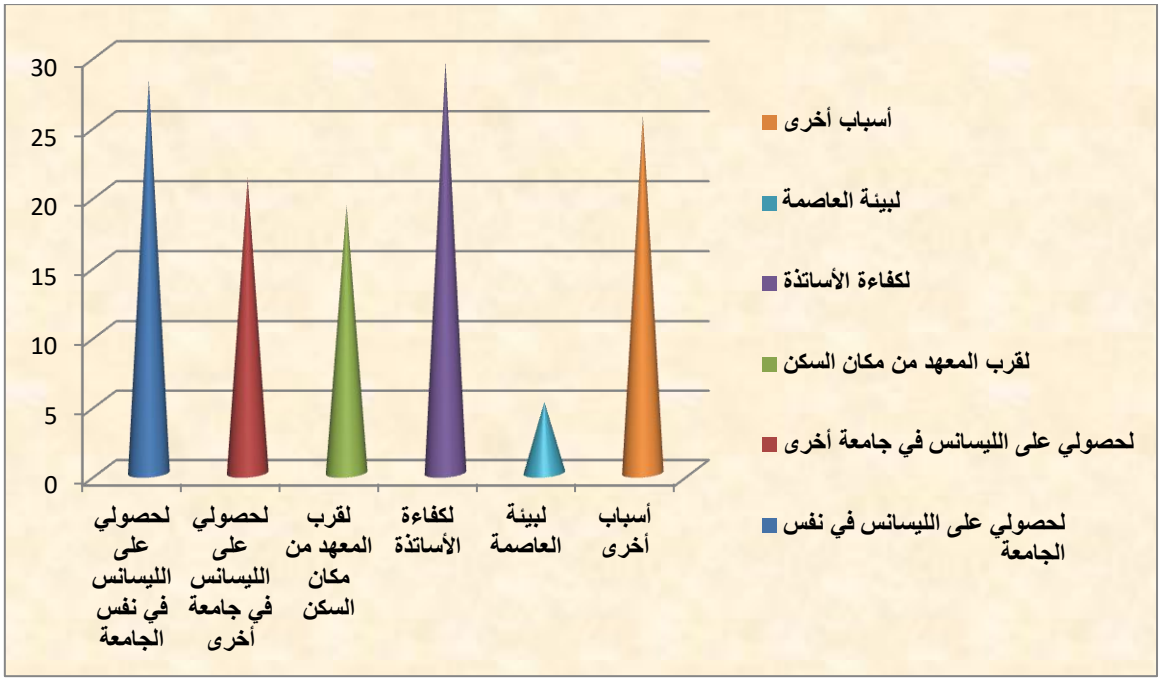
أخرى للغة الأجنبية على غرار التعامل مع النصوص العلمية، والتقنية، والقانونية، ومستويات اللغة وغيرها.

ويليها "الرّقي في السّلم المهني" بنسبة (35.89 %) وهذا يعكس طموح الطلبة في تقلد مناصب تناسب شهادة الماستر عوض الاكتفاء بالليسانس، كما يدخل ضمن هذا الإطار طلبة الليسانس ترجمة (كلاسيك) الذين يرغبون في الحصول على شهادة الماستر للرقي في درجاتهم ممّا يعكس الحقوق التي كفلها المشرع الجزائري للموظف بمجرد تعيينه في وظيفته الحقّ في الترقية، حيث يعتبر من أهم الحقوق التي يتمتع بها الموظف خلال مسيرته المهنية من يوم تعيينه إلى غاية انتياء علاقته بالوظيفة وهذا نظرا للدور الذي يلعبه نظام الترقية في تحفيز الموظفين ورفع إنتاجهم الوظيفي، من خلال ما يحققونه من مزايا مادية أو معنوية.

أما فيما يخص "العمل في ميدان الترجمة يتطلب الحصول على شهادة معترف بها في المجال" و"من أجل تسهيل الدخول في سوق العمل" فقد كانت لهما نفس النسبة (30.12 %) ممّا يعكس واقع تنظيم مهنة الترجمة في الجزائر فهي مهنة تابعة للوظيف العمومي، ينظمها المرسوم التنفيذي رقم 08 04- مؤرخ في 11 محرم 1429 الموافق 19 جانفي 2008 من المادة 87 الذي يحدد كشرط للالتحاق بالمهنة الحصول على شهادة في الترجمة أو الترجمة الفورية، يليهما خيار "قيمة الشهادة الأكاديمية في الجزائر" بنسبة (26.92 %) ممّا يدل على قيمة الشهادة عموما عند التوظيف في سوق الشغل الجزائري.

وتعلّقت أدنى نسبة (1.92 %) بالفئة التي تودّ البقاء في الجامعة لمدّة أطول لتجنب دخول سوق العمل مبكّرا.

IV. 2.1.1.4- أسباب اختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر(02):



شكل رقم 14: أهم الأسباب التي دفعت الطّلبة لاختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر(02)

يشير الشكل رقم (14) إلى مجموعة الأسباب التي دفعت الطلبة لاختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 تحديدا، فقد كان الدافع الأول هو "كفاءة الأساتذة" بنسبة (29.48 %) حيث تعدّ الكفاءة المشهودة للأساتذة من أهم الأسباب التي استقطبت الطلبة إلى المعهد، ويأتي خيار "الحصول على الليسانس في نفس الجامعة والتعود على البيئة التعليمية" في الدرجة الثانية بنسبة (28.20 %) وهذا يعكس مدى رضاهم بنوعية التكوين المقدمة في مؤسستهم مما جعلهم يواصلون في نفس البيئة التي ألفوها، كما قد يعكس عدم تحمّل عناء البحث عن ما تقدمه برامج الترجمة في المؤسسات الجامعية الأخرى.

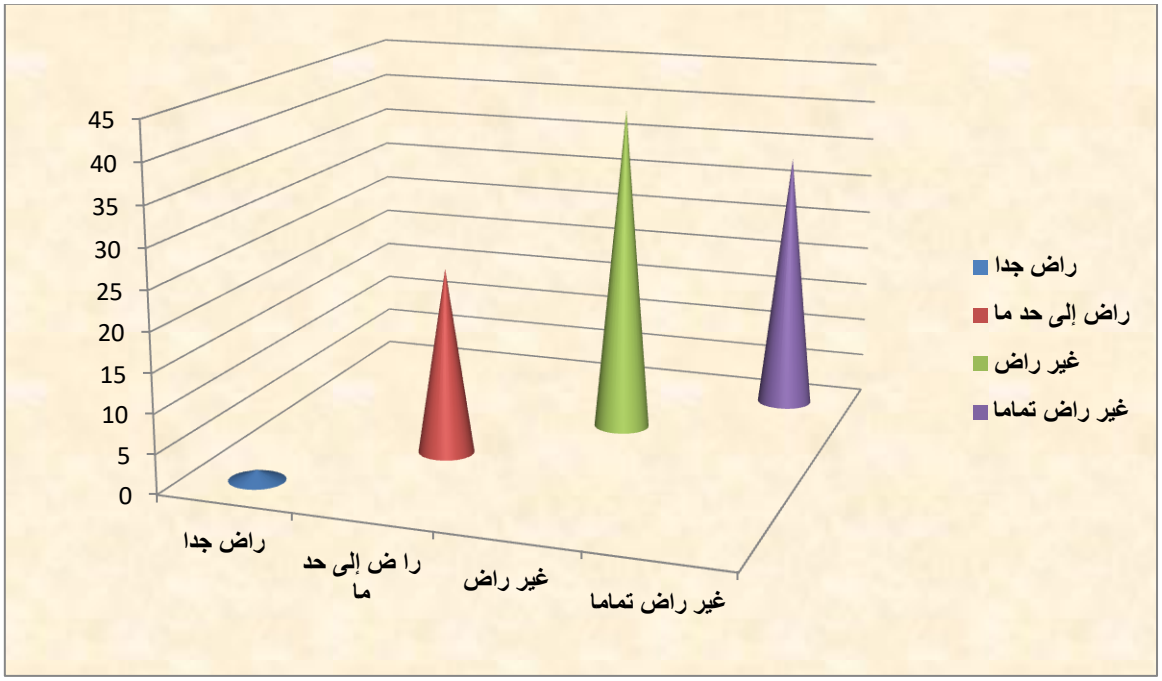
تليها نسبة (21.15 %) من الطلبة الذين حصلوا على الليسانس في جامعة أخرى ويرغبون في "تنويع البيئة التعليمية"، ثم خيار "القرب من مكان السّكن" بنسبة (19.23 %) ممّا يعكس ميول بعض الطلاب لتفضيل البقاء قرب مكان السكن في المحيط العائلي، ويشير Gouadec "جواديك" إلى هذه النزعة لدى الطلبة حين يقول:

«Students tend to stay close to their nest and would rather choose a subject matter that it taught locally rather than a job that you are trained for hundreds of miles away» (2003, p.16).

وأجابت نسبة قليلة (5.12 %) بأنّ بيئة العاصمة هي ما دفعهم للانتساب إلى المعهد، وتجدر الإشارة إلى أنّ نسبة (25.64 %) اختارت أسبابا أخرى أهمّها عدم توفّر الماستر ترجمة في الجامعة التي حصلوا فيها على شهادة الليسانس في اللغات الأجنبية، وكون بعض الطلبة يعملون في العاصمة فلابدّ لهم من اختيار المعهد والحفاظ على مناصب عملهم.

IV. 2.1.4- محور الاحتياجات التكوينية ومتطلبات السوق:

IV. 1.2.1.4- الهياكل والوسائل البيداغوجيّة:



شكل رقم 15: نسبة رضا الطلبة عن الهياكل والوسائل البيداغوجيّة المتوفّرة في المعهد

تعتبر الهياكل والوسائل البيداغوجية جزءا لا يتجزأ من العمليّة التعليميّة، وهي جميع أنواع الوسائط التي تستخدم في عملية تدريب المترجمين والتراجمة من أجل توفير المناخ الملائم لاكتساب المهارات الأساسية لعملية الترجمة، وكذا الاطّلاع على المفاهيم والمعارف النظرية المتعلقة بها، ومنه يهدف هذا السؤال إلى قياس

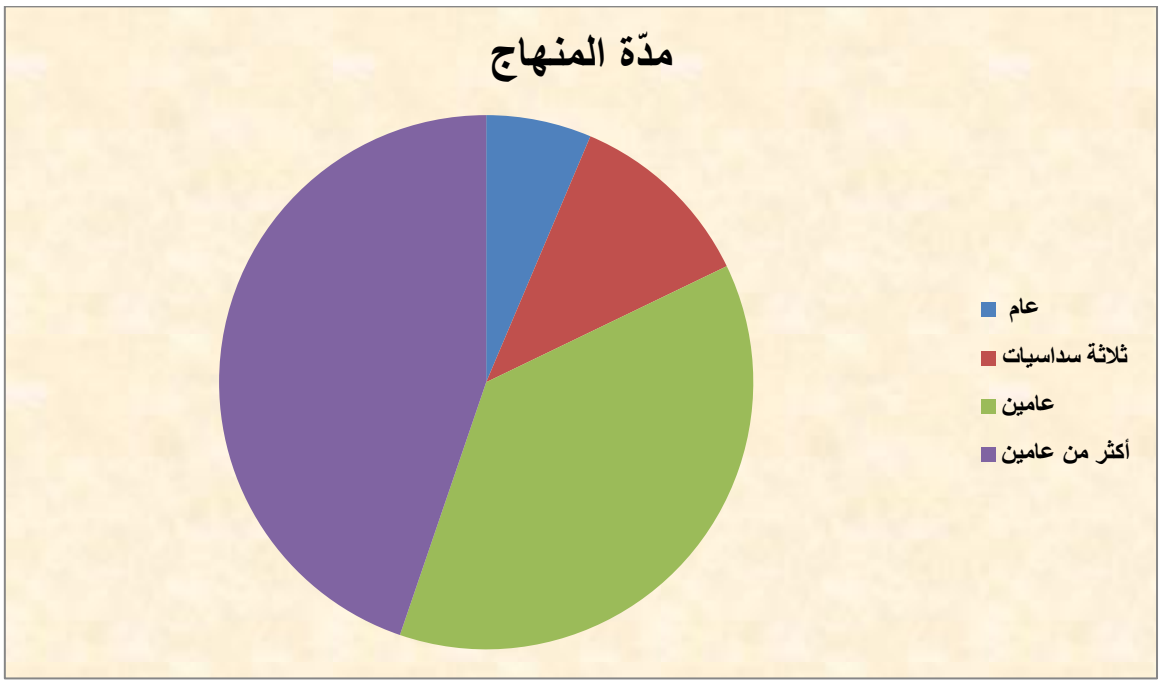
مدى رضا طلبة المعهد عن الوسائل والهياكل الموجودة في المعهد (المكتبة، قاعات التدريس، قاعة الوسائل السمعية البصرية، مخبر الترجمة الفورية، قاعة المحاضرات...الخ).

أجاب (41.7%) بأنهم "غير راضون"، وأمّا (33.3%) فأجابوا بأنهم "غير راضون تماما" ممّا يعني أن (75 %) لم يكونوا مقتنعين بالهياكل والوسائل الموجودة بالمعهد بسبب قلّة قاعات الدّراسة وضيقها، وقلّة الوسائل البيداغوجية الضّرورية لتدريب المترجمين والتراجمة.

وأجاب ما يقل عن الثلث (23.7%) بأنهم "راضون إلى حد ما "، في حين أجاب فقط (1.3%) من الطلبة بأنهم "جد راضون".

يشار إلى أن الاستبيانات تم توزيعها في شهر نوفمبر 2018م وعليه فإنّ هذه المعطيات تتعلق بالبناية السابقة لمعهد الترجمة التي كان مقرها في بن عكنون وليست خاصة بالبناية الجديدة الحالية في بوزريعة التي تتوفر على هياكل ووسائل بيداغوجية تلبي إلى حدّ بعيد احتياجات الطلاب وتهيؤهم لولوج سوق العمل في أحسن الظروف.

IV. 2.2.1.4- المدّة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة:



شكل رقم 16: المدة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة من وجهة نظر الطلبة

طلب من المبحوثين التعبير عن آرائهم بخصوص المدة المناسبة التي ينبغي أن يستغرقها منهاج الماستر ترجمة، فكانت النتيجة أن أعلى نسبة (44.9%) رأت بأن المنهاج ينبغي أن يستغرق أكثر من عامين، وتليها مباشرة نسبة (37.2%) أجابت بأن المدة الأنسب هي عامين (أربعة سداسيات) وهي ما يوافق المدة الحالية وفق نظام (ل.م.د) الذي تدوم فيه مدة التكوين في مرحلة الماستر سنتين، وهي حقّ لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس وتتوفر فيه شروط الالتحاق.

أمّا (11.5%) قالوا بأن ثلاثة سداسيات تعدّ كافية، تليها في الأخير نسبة (6.4%) من الطلبة الذين يرون بأنّ مدة عام واحدا هي المدة الأنسب لمنهاج الماستر.

ولقد تقدم في الفصل النّظري نماذج من المنهاج التي تشترك وتختلف في النقاط مثل مدّة التكوين، فبعض المناهج تستغرق (04) سنوات، والبعض الآخر يدوم من سنة إلى سنتين، ويتقارب هذا المنهاج من حيث المدة مع منهاج "كايزر" الذي لا يستغرق مدة طويلة غير أنه يضع مجموعة من الشروط للراغبين في الالتحاق به، فيشترط "كايزر" مثلا أن يكون المترشح الذي يتقدم للدراسة وفق منهاجه ملمّا باللغة، كما يشترط امتحانا لتقييم مستوى الطالب قبل قبوله، ويقيّم النتائج فريق يوافق مسبقا على طبيعة الامتحان ومعايير التصحيح، وبذلك يكفل طريقة موضوعية لقبول الطلاب في المنهاج.

وفيما يلي آراء الطلبة بخصوص المدة المناسبة للمنهاج وفق متغيرات الدراسة:

	المتغيّرات	عام (سداسيين)		3 سداسيات		عامين (4سداسيات)		أكثر من عامين		المجموع	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التخصص	تحريرية	10	%6.7	17	%11.4	54	%36.2	68	**%45.6**	149	%100
	فورية	00	% 00	01	%14.3	4	**%57.1**	02	%28.6	7	%100
اللغة	انجليزي	07	%10.1	08	%11.6	27	**%39.1**	27	**%39.1**	69	%100

	فرنسي	01	%4.2	04	%16.7	11	**%45.8**	08	%33.3	24	%100
	اسباني	00	%00	02	%6.1	11	%33.3	20	**%60.6**	33	%100
	ألماني	02	%6.7	04	%13.3	09	%30	15	**%50**	30	%100
نوع الليسانس	كلاسكي	03	%10.3	03	%10.3	14	**%48.3**	09	%31.0	29	%100
	ل.م.د	07	%5.5	15	%11.8	44	%34.6	61	**%48.0**	127	%100

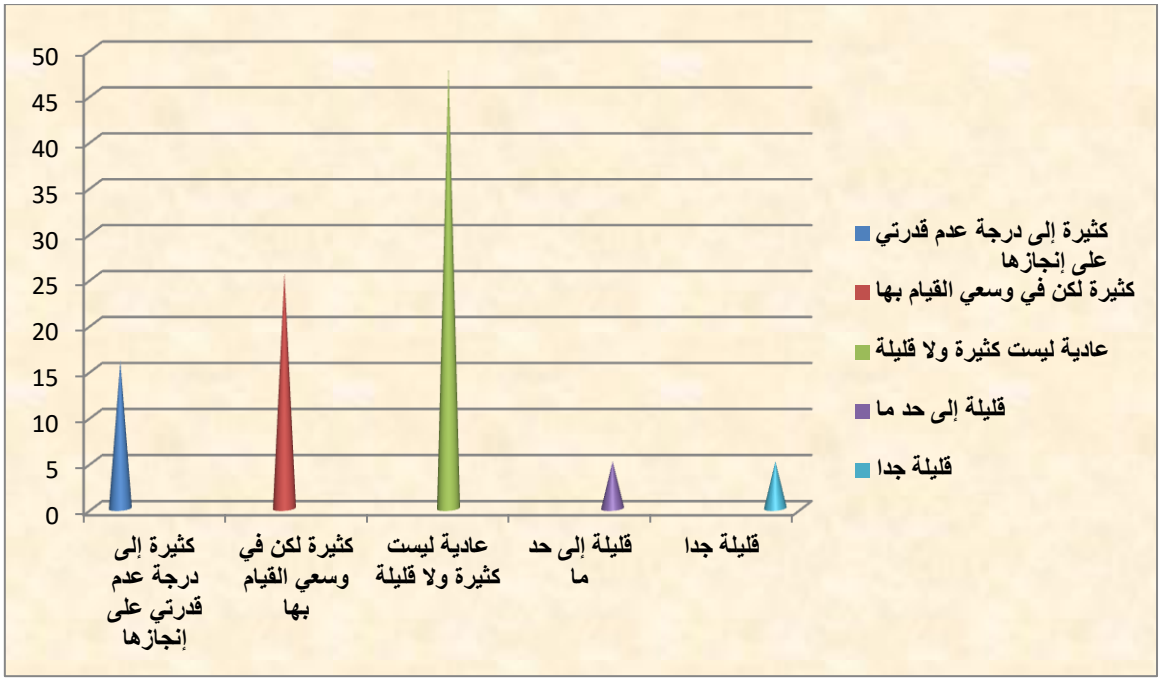
جدول رقم 7: المدة المناسبة لمنهاج الماستر حسب متغيرات الدراسة

تبيّن أرقام الجدول المتعلّقة بمتغيّر المدّة أنّ أكبر نسبة (45.6%) لفئة طلبة الترجمة التحريرية رأت بأنّ المدة الأنسب هي "أكثر من عامين"، وبالمقابل رأت النسبة الأكبر (57.1%) لطلبة الترجمة الفورية أن المدة الأنسب هي "عامين" (أربعة سداسيات)، وأمّا بخصوص الفروع اللغوية، فتساوت إجابات طلبة فرع اللغة الإنجليزية بين خياري "عامين" و"أكثر من عامين" بنسبة (**39.1%**)، في حين تعلقت أكبر النّسب لدى فرعي اللغة الاسبانية (**60.6%**) واللغة الألمانية (**50%**) بخيار "أكثر من عامين" مما يدل على حاجة طلبة الإسباني والألماني للمزيد من التمرن والتدريب.

ويبقى متغيّر الليسانس، فرأت النسبة الأكبر (**48.3%**) للطّلبة الذين درسوا الترجمة وفق النظام الكلاسيكي بأنّ مدة "عامين" كافية وذلك لدراستهم السابقة للتخصص لمدة أربع سنوات، علاوة على الخبرة الميدانية في ممارسة الترجمة للذين عادوا من عالم الشغل حيث تعدّ الرغبة في الرقي في السّلم المهني هي الدافع الأول لدراستهم الماستر، وبالمقابل استشعرت النسبة الأكبر (**48.0%**) للطّلبة الذين درسوا الترجمة وفق النظام الجديد بحصولهم على شهادة ليسانس في إحدى اللغات الأجنبية للحاجة لتمديد مدّة التكوين لكونهم حديثو عهد بالتّخصص.

وعلى العموم فقد تراوحت النسب الكبرى للإجابات بين "عامين" و"أكثر من عامين" في حين نال خياري "عام" و"ثلاثة سداسيات" أدنى النسب، كما أنّ النسبة الأكبر للطّلبة تودّ أن تستغرق مدة التكوين أكثر من عامين.

IV. 3.2.1.4- الواجبات:



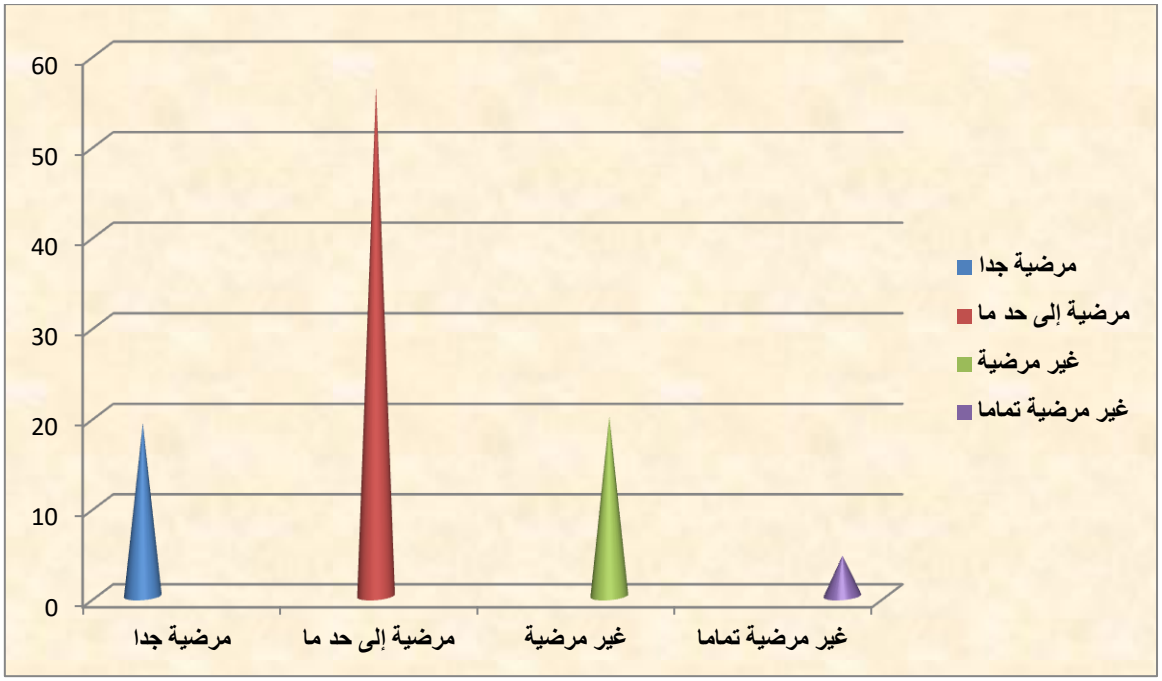
شكل رقم 17: مقدار حجم الواجبات المقدّمة للطّلاب

تشمل الواجبات الأنشطة، والمهام، والتمارين التي يكلف الأساتذة طلابهم بإنجازها خارج أوقات الحصص الرسمية بصرف النظر عن مكان تنفيذها، وذلك لزيادة الكم المعرفي لديهم، وإتقان المزيد من المهارات، وتطبيق ما تعلّموه في الحصص الدراسية.

تبيّن المعطيات أنّ ما يقارب نصف المستجوبين (48.1%) وجدوا بأن حجم الأعمال التي يقدّمها الأساتذة لهم لينجزوها هي عادية، وأمّا (25.6%) فوجدوا أن الأعمال كثيرة ولكن في وسعهم القيام بها في الآجال المطلوبة، في حين وجدت نسبة (5.1%) أن حجم الأعمال قليل إلى حدّ ما، ووجدت أيضا النسبة نفسها (5.1%) بأن ما يقدّم للإنجاز قليل جدّا، مما يعني أنّ أكثر من نصف الطلبة ليس لديهم إشكالات بهذا الخصوص وأنهم يسايرون ما يقدّم لهم.

وتبقى نسبة (16%) أعلنت أن حجم الأعمال كبير جدا إلى درجة عدم قدرتهم على إنجازها في الآجال المطلوبة.

IV. 4.2.1.4- طرق التدريس المعتمدة:



شكل رقم 18: مدى رضا الطّلبة عن طريقة تدريس الأساتذة

تتعلّق طرق التّدريس بالأساليب والإجراءات التي يتبعها أستاذ الترجمة أثناء الحصّة لإيصال المعلومات، وتدريب الطلاب على الترجمة. أجاب الطلبة في السّؤال التّالي عن مدى رضاهم عن طرق التدريس التي يعتمدها الأساتذة بالمعهد عند تدريس مختلف المقاييس، والأنشطة التعليمية، فأجاب ما يقارب ربع الطلبة (24%) عن عدم رضاهم، فنسبة (19.9%) منهم قالوا بأنها "غير مرضيّة" ونسبة (4.5 %) قالوا بأنها "غير مرضيّة تماما" وذلك لاقتصار بعض الأساتذة في تدريسهم للترجمة على نمط واحد يتمثل في الطريقة التقليدية التي يكون فيها الأستاذ المصدر الوحيد للمعلومة، فيفرضون ترجماتهم على الطلاب، كما أنّ غالبية النصوص التي تقدّم لهم لا تمتّ بصلة إلى الواقع.

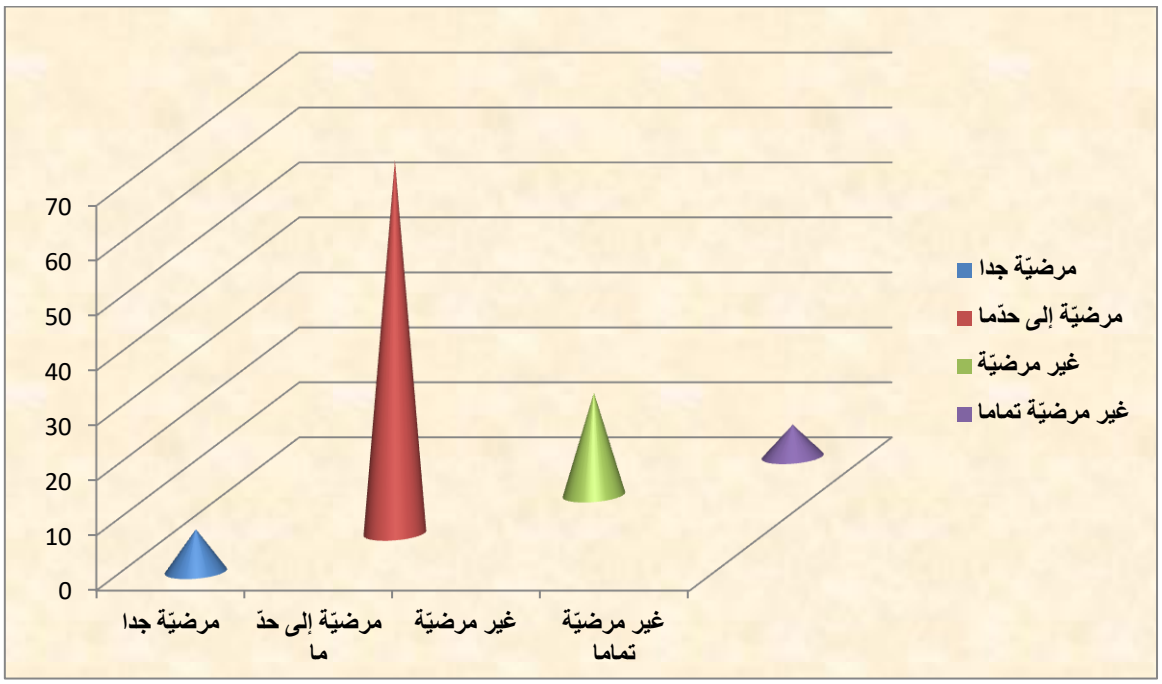
كما عبّر ما يزيد على النصف (56.4%) بأنّ طرق التدريس "مرضيّة إلى حدّ ما"، في حين أشار (19.2%) بأنها "مرضيّة جدا" وذلك لتنوع أساليب التدريس واعتماد صيغة العمل الجماعي من حين لآخر وأسلوب المنافسة بين المجموعات، إضافة إلى تناول نصوص من رحم الواقع تحفّز المتدرّبين على التعامل معها، وإعطاء مساحة من الحريّة للطلاب لاقتراح ترجماتهم واعتمادها بعد تنقيحها بدل

أن يفرض الأستاذ ترجمته، وتجدر الإشارة إلى أنّ اختيار طرق التدريس المناسبة يعدّ عاملا مهمّا في نجاح العملية التّعليمية، كما يشير إلى ذلك جابر (2001):

«…some methods are more appropriate for achieving particular objectives than others. Selection of appropriate teaching and training methods requires knowledge of the different techniques and sound judgement on the part of the person who is designing the program, be it the instructor or the curriculum developer»

وذلك لأنّ بعض الطرق تعدّ أكثر مناسبة ومواءمة لتحقيق أهداف محدّدة مقارنة ببعض الطّرق الأخرى، وهذا يتطلب من مصّمم المنهاج أو الأستاذ معرفةً ودرايةً بمختلف التقنيات مع سداد الرأي اللذان يمكّنانه من اختيار الطريقة الأنسب ضمن وضعية معيّنة لتحقيق الأهداف والمخرجات المنشودة.

IV. 5.2.1.4- محتوى المواد التعليمية:



شكل رقم 19: مدى رضا الطّلبة عن محتوى المواد التّعليمية التي تقدّم لهم

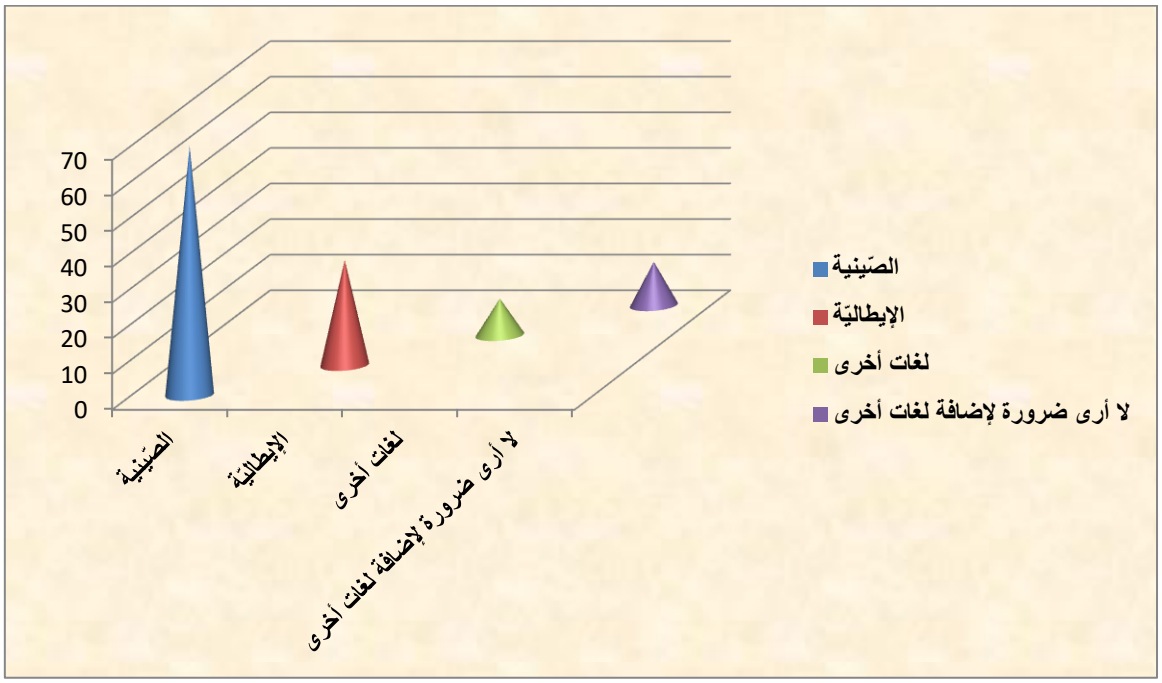
يتعلق السؤال الموالي بتقييم مدى رضا الطلاب عن محتوى المواد التعليمية التي تقدم لهم من محاضرات، وملخصات، ونصوص للترجمة، وتمارين وغيرها...

أجاب ثلثي الطلبة (67.9%) بأنها "مرضيّة إلى حدّ ما"، في حين أشار (7.7%) بأنها "مرضيّة جدا".

ويبقى الطلبة الذين عبّروا عن عدم رضاهم، فنسبة (18.6%) منهم قالوا بأنها "غير مرضيّة" ونسبة (5.8 %) قالوا بأنها "غير مرضيّة تماما".

وعليه يمكن القول إجمالا بأن أغلبية الطلبة (75.6 %) راضون عن محتوى المادة التعليمية المقدّمة لهم في حدود ما يتوقّعونه من تكوين في إطار مسيرتهم التّعليمية وفق منهاج الماستر ترجمة.

IV. 6.2.1.4- اللغات المقترح إضافتها إلى المنهاج:



شكل رقم 20: اللغات التي يقترح الطلبة إضافتها إلى المنهاج

تتمثل لغات التكوين المعتمدة في منهاج الماستر ترجمة بالمعهد في اللغات الآتية: اللغة الفرنسيّة، والانجليزية، والإسبانية، والألمانية، والروسية، والتركية، حيث تتم الترجمة منها إلى اللغة العربية والعكس.

طلب من الطلبة أن يختاروا من قائمة الخيارات اللغات التي يرون ضرورة إضافتها إلى المنهاج باعتبار أهميتها لطالب الترجمة في الجزائر، أو يقترحوا لغات أخرى إن لم تكن موجودة في القائمة.

فكانت النتيجة أن نالت اللغة الصينية أعلى نسبة (69.87 %)، تلتها اللغة الإيطالية بنسبة (29.48 %)، بينما اقترح (10.25 %) إضافة لغات أخرى على النحو التالي: اليابانية (2.56 %)، ثمّ الأمازيغية (1.92 %) والعبريّة (1.92 %)، تليهما الهندية (1.28 %)، ثمّ أخيرا البرتغالية (0.64 %)، واللاتينية (0.64 %).

وتجدر الإشارة إلى أن نسبة (12.17 %) من الطلبة لم يروا ضرورة لإضافة لغات أخرى إلى المنهاج باعتبار أن هذه اللغات السّبعة كافية.

وعلى العموم فقد نالت اللغة الصينية أكبر النسب لدى طلبة المعهد، وهذا لأسباب اقتصادية بحيث أنّ سوق الترجمة تتماشى وتطور الأسواق العالمية التي تشهد حضورا صينيا قويّا، كما قد يعكس أيضا تطلّع هذه الشريحة إلى الانفتاح على شعوب شرق آسيا.

IV. 7.2.1.4- المقاييس المقترح إدراجها في المنهاج:

الإجابة	التكرار	النسبة
المصطلحية	10	% 38.46
الترجمة الفورية (لغير المتخصصين)	05	% 19.23
ترجمة فورية (فرع عربي – ألماني)	03	% 11.53
برمجيات الترجمة (الترجمة بمساعدة الحاسوب)	03	% 11.53
أخلاقيات المهنة	01	% 3.84
الترجمة والعلاقات الدولية	01	% 3.84

جدول رقم 8: المقاييس التي يقترح الطلبة إدراجها في المنهاج

طُلب في هذا السّؤال المفتوح والاختياري من الطّلبة أن يقترحوا بعض المقاييس التي يرونها مهمة لمتدربي الترجمة وهي غير موجودة في المنهاج، أجاب على هذا السؤال (26) طالبا من أصل (156) طالبا بنسبة (16.66 %).

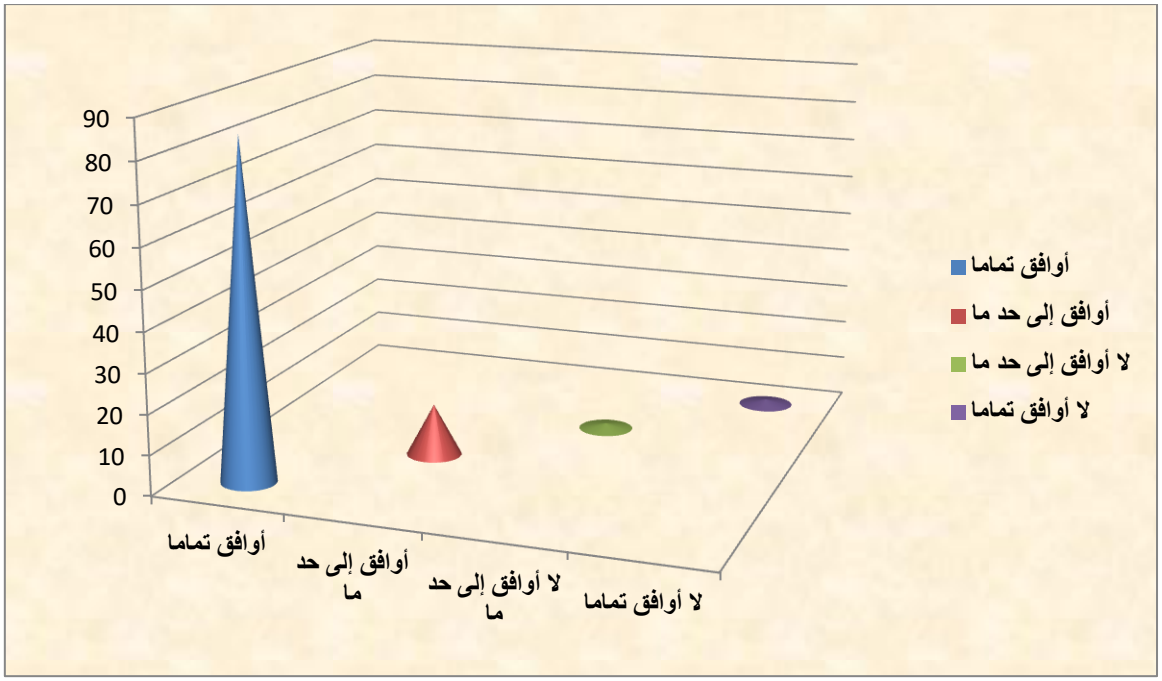
وفيما يلي أهمّ المقاييس التي تمّ اقتراحها:

أعربت ما يزيد عن ثلث الطلبة (38.46 %) عن غياب مقياس يتعلق بعلم المصطلح، وأشارت نسبة (19.23 %) من الطلبة إلى غياب مقياس خاص بالترجمة الفورية للطلبة غير المتخصّصين باعتبار أن المترجم قد يستدعى خلال مسيرته المهنية إلى بعض المواقف التي تقتضي منه القيام بترجمة فورية.

كما أشارت نسبة (11.53 %) من طلبة الترجمة في تخصّص (عربي- ألماني- عربي) إلى نقص مقياس الترجمة الفورية من تخصّصهم وإلى ضرورة وجوده، وأشارت النسبة نفسها (11.53 %) إلى أهمية إدراج مقياس يعنى بالتدرب على الترجمة باستعمال برمجيات الترجمة (الترجمة بمساعدة الحاسوب) يتدربون فيه على ترجمة نصوص مختلفة بالاستعانة بالحاسوب، ويستفيدون من القواميس الالكترونية، ويستخدمون برامج متطورة مثل «Trados» كما يتدربون على معالجة النصوص المترجمة وتصويب المشكلات الناجمة عن الترجمة الآلية، وذلك لأهمية هذه الوسائل في هذا العصر.

وأشارت نسبة (3.84 %) إلى أهمية إدراج مقياس خاص بالترجمة والعلاقات والدّولية، وكذا مقياس يعنى بأخلاقيات المهنة يطلع فيها متدرب الترجمة على مجموعة القواعد والآداب والمبادئ والمعايير السلوكية والأخلاقية التي يجب أن تصاحب مهنة الترجمة ويتعهد المترجم والترجمان القيام بها في مهنته تجاه من يتعامل معه من الزملاء والزبائن والرؤساء والمجتمع والذات.

IV. 8.2.1.4- التربص الميداني في الوسط المهني:



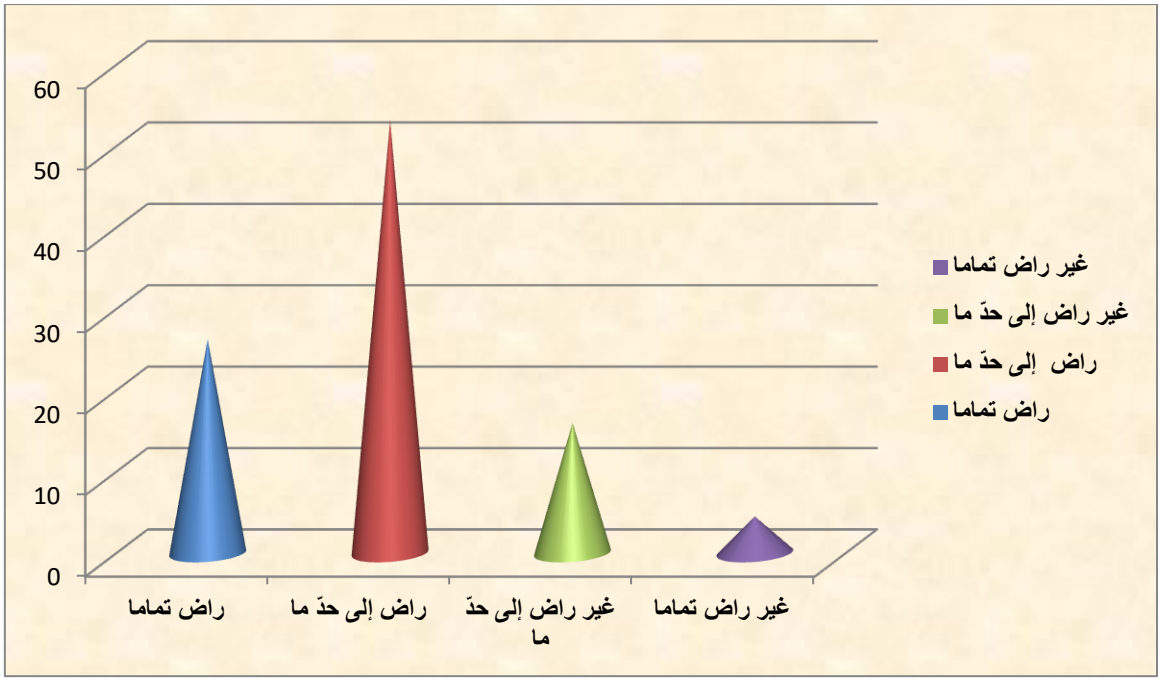
شكل رقم 21: موقف الطلبة تجاه التربص الميداني

يتعلق السّؤال الموالي بموقف طلبة الماستر ترجمة من التربص الميداني في الوسط المهني (مكتب ترجمة، وزارة، سفارة...الخ) في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر ترجمة إن كان ضروريا أم لا.

وافق معظم الطلبة على ضرورة القيام بالتربص سواء موافقة تامة (84.6%) أو نسبية (12.8%) في حين أبدى سوى (1.3%) معارضة نسبية، و(1.3%) أيضا أبدوا معارضة كلية.

وعلى العموم يمكن أن نستنتج أن غالبية الطلبة (97.4%) موافقون على ضرورة القيام بتربصات ميدانية في الأوساط المهنية التي تمارس فيها الترجمة في القطاعين الخاص والعام كي يتدربوا ويتمرنوا ويكتشفوا ما ينتظرهم من مهام ومسؤوليات على أرض الواقع والذي قد يختلف تماما عن محتويات الدروس الجامعية وسياقها فتتدخل عوامل أخرى غير الكفاءات اللغوية والتي قد تصل إلى كفاءة تسيير الوقت «Time management»، والعمل تحت الضغط «Work under pressure» والعلاقات مع الزبائن«Client management».

IV. 9.2.1.4- طريقة التقييم:



شكل رقم 22: موقف الطلبة من طريقة التقييم المعتمدة

لقد كانت طريقة تقييم مختلف الامتحانات، والمشاريع، والبحوث موضوع هذا السؤال، بحيث طلب من الطلبة أن يحدّدوا مدى رضاهم عن الطريقة المعتمدة.

عبّر أغلب الطلبة عن رضاهم بطريقة التقييم، سواء بالرضا النسبي (53.2%) أو الرّضا التام (26.3%) وذلك لعدم اقتصار التقييم على الامتحان الختامي الذي لا يعكس دائما مستوى الطالب وأخذه بعين الاعتبار مختلف الأنشطة والمشاريع المنجزة خلال السّداسي، وكذا التفاعل أثناء الحصص في إطار ما يسمى بالتقييم المتواصل، ولم يعرب سوى (16%) عن عدم رضاهم نسبيا، وكذا (4.5%) عن عدم رضاهم التام لأنّ التقييم حسبهم يعتمد على حسابات شخصية للأستاذ.

ويشار إلى أنّ أغلب المقاييس المدرجة في المنهاج يتمّ فيها إجراء تقييم متواصل وتقييم ختامي، بينما تقتصر بعض المقاييس على التقييم الختامي فقط والمتمثّل في الامتحان النهائي عند نهاية السّداسي، ويوافق هذين النّوعين من التّقييم ما أشار إليه "حاتم" و"ماسون" في قولهما:

«…there are two types of assessment, summative (e.g. the marks/grades students receive in their exams, projects, etc.) and formative assessment (e.g. the feedback and comments students receive on their translation, projects, etc.)» (1997, p.199).

فالتقييم الختامي إذن هو تقييم لعملية التعليم مثل امتحانات نهاية السداسي التي يعرف من خلالها أستاذ الترجمة ما إذا كان الطلبة قد حققوا الأهداف المسطرة، في حين أنّ التقييم التكويني يتمّ إجراؤه أثناء التدريس، ويتمثل في التقديرات والملاحظات التي يتلقاها الطلبة من مختلف الأعمال والأنشطة التي يقومون بها، حيث يتزوّد أستاذ الترجمة من خلالها بتغذية فورية راجعة أثناء عملية التعليم والتعلم لتسهيل التعلم الذي ما زال في مرحلة قابلة للتعديل والتشكيل؛ فهو يساعده على تعديل استراتيجيات التعليم على ضوء احتياجات الطلاب التكوينية، كما يساعد طلاب الترجمة أثناء تعلمهم حيث يهيئهم لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، فمن خلاله يستطيعون معرفة نقاط القوة فيدعمونها، ومعرفة نقاط الضعف فيحاولون التغلب عليها.

وفي معرض الحديث عن التقييم في مقاييس الترجمة التطبيقية، تشير Colina "كولينا" إلى أهمية وضرورة اعتماد التقييمين التكوني والختامي في ما يلي:

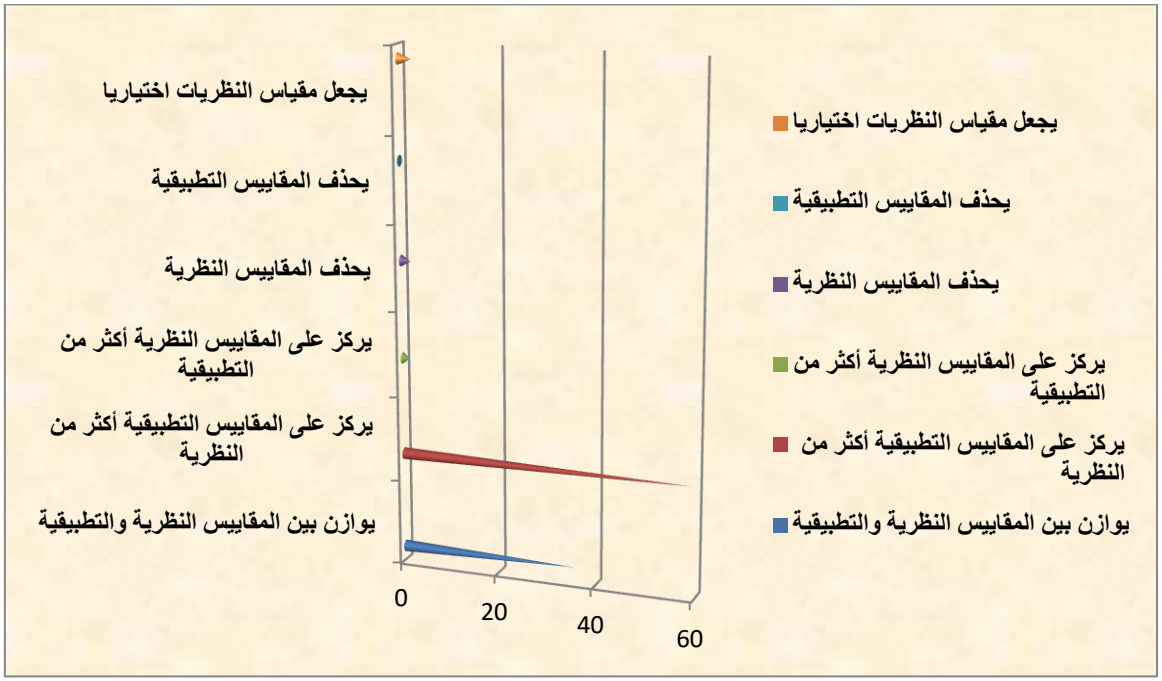
«...elimination of summative assessment would be irresponsible to the profession, and omission of formative assessment would constitute neglect of our duties as educators. Summative assessment is necessary to determine levels or proficiency and decide whether the student has comparable skills to those required of professional translators». (2003, p.130).

فكلا التكوينين مهمّان ومطلوبان، التكوين الختامي مهمّ للمهنة وإلغاؤه سيؤثر سلبا عليها لأنه هو الأداة التي تسمح بمعرفة مدى اكتساب الطلاب لمهارات المترجمين المحترفين التي ستسمح لهم بمزاولة مهنة الترجمة، كما أنّ التقييم التكويني لا يقلّ أهمية عن سابقه، والاستغناء عنه هو بمثابة تقصير من لدن معلّم الترجمة التي يفترض أن يراقب من خلاله تقدم عملية التعلّم لدى الطلاب من وقت لآخر ليكتسب تغذية راجعة مستمرة تسمح له بتعديل أساليبه وتقنياته وأدواته التعليمية لتوفير خبرات تعليمية أفضل.

إضافة إلى هذين النّوعين السالفين، تشير Galán-Mañas "قولان مناس" وHurtado Albir "أورتادو ألبير" (2010) إلى أنواع أخرى من التّقييم مثل عملية التّقييم الذاتي «Self-assessment» وتقييم الأقران «Peer assessment» بحيث يقوم من خلالها الطلاب أو أقرانهم بتقييم مهامهم أو اختباراتهم بناءً على مجموعة من المعايير التي يضعها الأستاذ.

يعدّ التّقييم جزء لا يتجزأ من المناهج التّعليمية، وعلى أساسه يتمّ اتّخاذ العديد من القرارات التّعليمية، فجدير بمناهج تعليم الترجمة أن تضمّ المزيد من أنواع التقييم، فانتقاء أساليب تقييمية متنوعة يؤدي إلى ابتكار فرص متعددة لقياس جوانب التعلم المختلفة، كما أنّ تنوع أدوات التقويم يساعد أستاذ الترجمة على قياس مستوى تفاعل الطّلاب وردود أفعالهم أثناء المواقف التعليمية، وبالتالي تقديم التوجيه المناسب لهم، أضف إلى ذلك أنه يحقّق المزيد من المساواة والعدالة بين الطلبة لأنه يُراعي اختلاف خبراتهم وقدراتهم.

IV. 10.2.1.4- حصة المقاييس النظرية والتطبيقية من المنهاج:



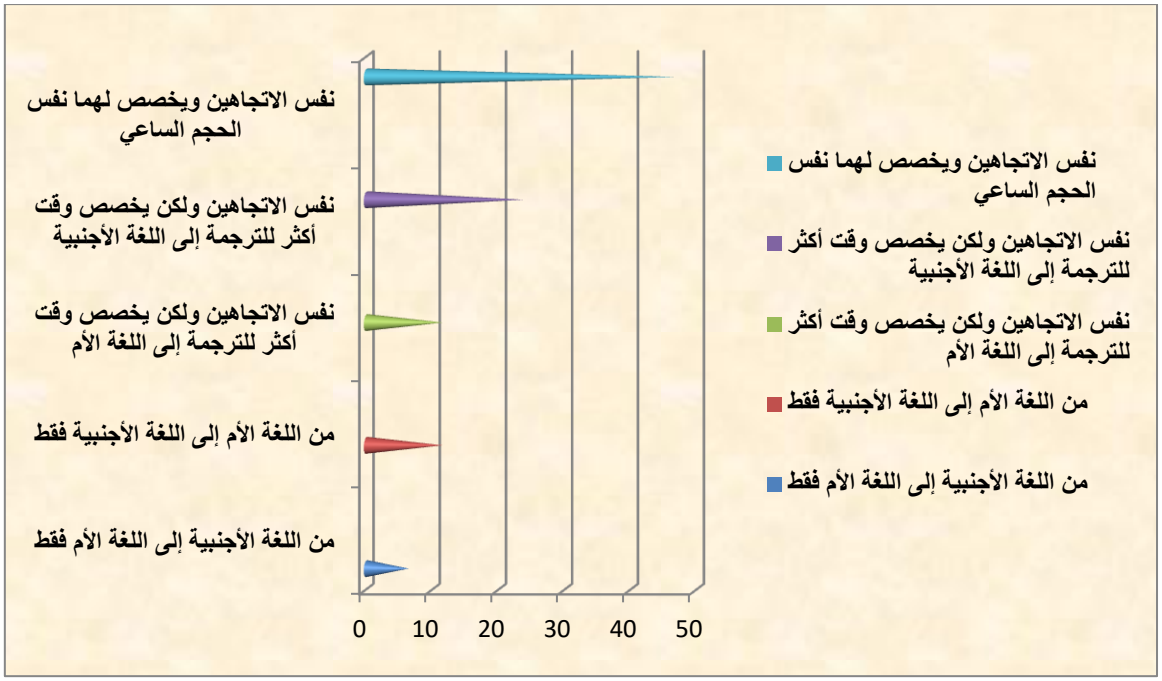
شكل رقم 23: وجهة نظر الطلبة بخصوص الحجم المناسب للشّقين النظري والتطبيقي في المنهاج

تعدّ مسألة النظري والتطبيقي من المسائل الجوهرية في تعليمية الترجمة، وقد طلب من المبحوثين في هذا السؤال أن يقدموا وجهة نظرهم بخصوص حجم المحتوى النظري والتطبيقي الذي ينبغي تدريسه في منهاج الماستر ترجمة.

فصرّح أغلبية الطّلبة بنسبة (59%) بأنه ينبغي أن يكون التركيز على الشق التطبيقي، في حين رأى ثلهم (35.3%) بضرورة التوازن بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية، ورأت نسبة قليلة جدا (1.3%) بضرورة التركيز على المقاييس النظرية أكثر من المقاييس التطبيقية. أّما (1.9%) فأجابت بإمكانية حذف المقاييس النظرية من المنهاج. واقترح (2.6%) أن يكون مقياس نظريات الترجمة مقياسا اختياريا.

وقد تقدم في الدراسات السّابقة دراسة Li "لي" (2002) التي هدفت إلى الوقوف على الاحتياجات التّكوينيّة لطلبة الترجمة بجامعة هونكونج في الصين حيث تضمنت سؤالا مماثلا، وأجاب فيها (62.9%) بأنه ينبغي أن يكون التركيز على الشق التطبيقي، في حين رأى ثلهم (37.1%) بضرورة الموازنة بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية، ولم يقترح أي طالب حذف المقاييس التطبيقية ودارسة المقاييس النظرية فقط، ممّا يدلّ على توافق كبير بين إجابات الدراستين بخصوص هذا السؤال، كما يعكس ميول الطلاب دوما نحو المقاييس التطبيقية.

IV. 11.2.1.4- الاتجاهية في الترجمة:



شكل رقم 24: الحجم الزمني المناسب لدراسة الاتجاه اللغوي من وجهة نظر الطلبة

يستقصي هذا السّؤال مسألة الاتّجاهية في مقياس الترجمة التطبيقية، وما إن كان ينبغي على الطلاب أن يترجموا من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم فقط، أو من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية فقط، أو يتم التركيز أكثر على اتجاه محدد، أو يترجموا في نفس الاتجاهين بنفس القدر من الاهتمام.

أجاب ما يقارب النصف (46.8%) بأن الأنسب هو تدريس الترجمة التطبيقية في نفس الاتجاهين اللغويين ويخصص لهما نفس الحجم الساعي، في حين قالت نسبة (23.7%) بأن الأنسب هو تدريس الترجمة التطبيقية في نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى اللغة الأجنبية، تليهما فئتان من نفس النسبة (11.5%) إحداهما رأت الأصوب في دراسة الترجمة في نفس الاتجاهين اللغويين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى اللغة الأم، في حين رأت الأخرى أن الأنسب هو التدرب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية فقط.

وأما النسبة القليلة المتبقية (6.4%) فرأت بأنّه ينبغي التمرّن على الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم فقط.

من خلال الإحصائيات يبدوا أن النّسبة الأكبر التي تقارب النصف ترى أن الأنسب هو تدريب الطلاب على الترجمة في نفس الاتجاهين معلّلين ذلك بأنه يجب على المترجم أن يتقن الترجمة من لغة الانطلاق إلى لغة الوصول والعكس، أضف إلى ذلك أن كلا الاتجاهين مطلوبان في سوق العمل. وأما النسبة المتبقية ففضّل أغلبها (35.2%) التدرب على الترجمة نحو اللغة الأجنبية، منها نسبة (23.7%) التي فضلت كلا الاتجاهين مع وقت أكثر للترجمة إلى اللغة الأجنبية، ونسبة (11.5%) التي فضلت التّدرب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية فقط، وفيما يلي مثالين لأهمّ التّعليلات التي تكرّرت لدى المبحوثين:

"... اللغة الأم هي اللغة التي لدى الطالب خبرة أكبر فيها لأنه نشأ عليها، لكن تبقى لديه نقائص فيما يخصّ اللغة الأجنبية، ينبغي عليه أن يتداركها ويكتسب قاموسا لغويا أوسع". (المبحوث 133) فالحجّة هي كون اللغة العربية اللغة الأم للطّالب، وقد شرع في تعلّمها واستعمالها منذ المراحل الأولى من دراسته، وبالتالي فلهم فيها مستوى من الإتقان مقارنة باللغة الأجنبية التي ما تزال حاجتهم إلى التحكّم فيها ملحّة، وفي نفس النّسق الداعي إلى التركيز على الترجمة نحو اللغة الأم، يعلّل المثال الموالي هذا التّوجه بالمسيرة التعليمية للطالب التي كانت متركزة على اللغة العربية حيث يقول: "... الدروس التي يتلقّاها الطالب في معهد الترجمة أغلبها باللغة العربية وتحصيله لها في المراحل الدراسية السابقة كان كافيا، وبالتالي فهو أحوج ما يكون إلى اللغة الأجنبية التي عادة ما تكون صعبة، ورصيده اللغوي فيها لا يزال ناقصا"(المبحوث 44) فالحجم المعتبر للدّراسة باللغة العربية خلال المسار التّعليمي للطلاب قبل ولوج أدراج الجامعة وبعدها سمحت للطلاب من التمكّن أكثر من لغتهم، وأتاحت لهم مجالا أوسع لتطبيقها واستعمالها، مقارنة باللغة الأجنبية التي لم يكونوا يدرسونها ويستعملونها إلا في سياقات محدودة.

وبناء على ما سبق، يمكن أن نستنتج حاجة الكثير من الطلاب إلى التمرّن على الترجمة نحو اللغة الأجنبية التي يحتاجون لتعميق مداركهم فيها، غير أنه لابد من الإشارة إلى أنّ امتلاك اللغة الأم لا يعني بالضرورة إتقانها، فالواقع يشير إلى وجود نسبة من الطلبة تعاني من ثغرات في اللغة العربية، خاصة بعد قضاء سنوات من الدراسة لنيل شهادة الليسانس إحدى اللغات الأجنبية.

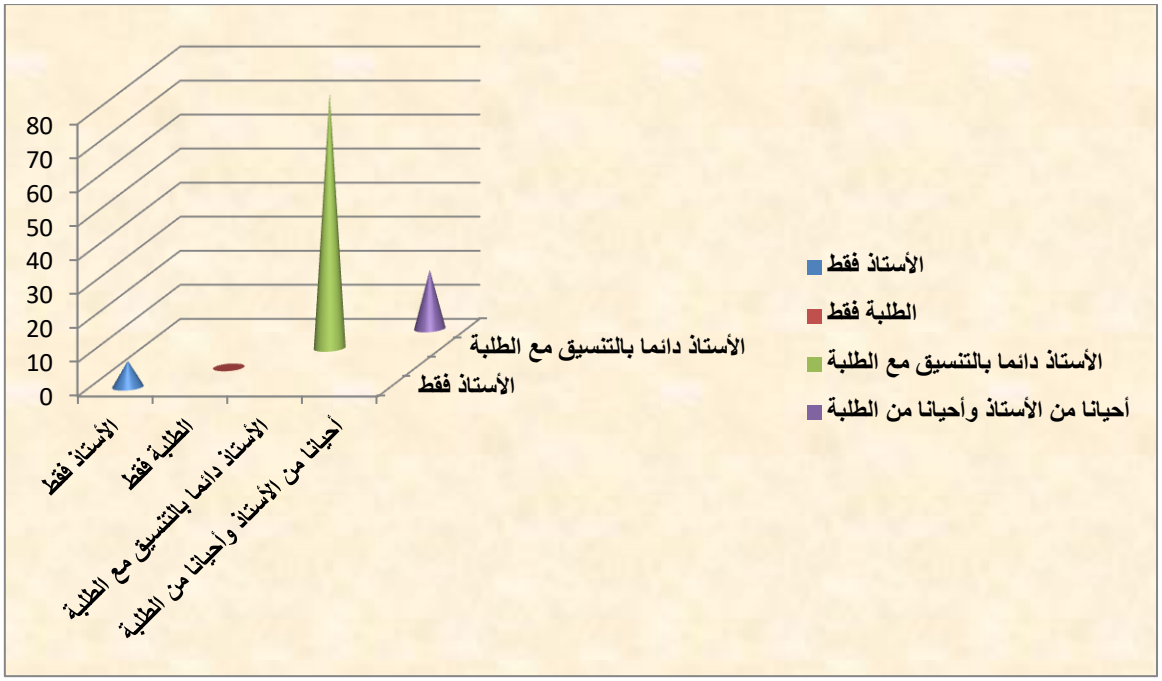
ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى دراسة تحليلية في موضوع تأثير الاتجاهية على الأداء الترجمي للطلبة قامت بها الدكتورة قلو ياسمين والباحثة ميسون ضحى

الإسلام (2019) على عينة من ترجمات طلبة الماستر بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر(02)، وأتبعت الدراسة باستبيان أسفرت نتائجه على أن نسبة الطّلبة الذين يفضّلون الترجمة نحو اللغة الأجنبية هي (52%)، في حين بلغت نسبة الطّلبة الذين يفضّلون الترجمة نحو اللغة العربية (44%).

وهذا يشير إلى توافق في مواقف الطّلبة بين الدراستين، وكان من نتائج الدّراسة أن عدد الأخطاء اللغوية في الترجمة إلى اللغة الإنجليزية كان أكبر وقدّر بـ (113) خطأ، فيما قدّر عدد الأخطاء اللغوية في الترجمة إلى اللغة العربية بـ (84) خطأ، ممّا يدل على أن الصعوبة الأكبر التي واجهت الطلبة في الترجمة كانت ذات طابع لغوي سواء أتعلق الأمر بالترجمة إلى اللغة الانجليزية أو الترجمة إلى اللغة العربية، فيما جاءت أخطاء المعنى في المرتبة الثانية وكانت أقل بقليل في الترجمة إلى اللغة العربية (62 خطأ)، مقارنة مع الترجمة إلى اللغة الانجليزية (55 خطأ).

استنتجت الدراسة أن جودة ترجمات الطّلاب إلى اللغة العربية كانت أفضل، والاتجاه الأسهل بالنسبة لهم كان في الترجمة إلى اللغة العربية، وأوصت الدراسة في الأخير برامج التعليم على ضرورة تكريس الدروس اللغوية، بما فيها دروس الأسلوبية لدعم التكوين في الترجمة التطبيقية، إضافة إلى توعية الطلاب بضرورة بذل مجهودات شخصية إضافية من أجل تحسين مستواهم، وتقوية كفاءاتهم اللغوية لأن ارتكابهم للأخطاء التي تعرضت لها الدراسة ينمّ عن عدم إلمامهم التام بالاختلافات النحوية والأسلوبية الموجودة بين اللغة العربية والانجليزية.

IV. 12.2.1.4- اختيار مضمون الترجمة:



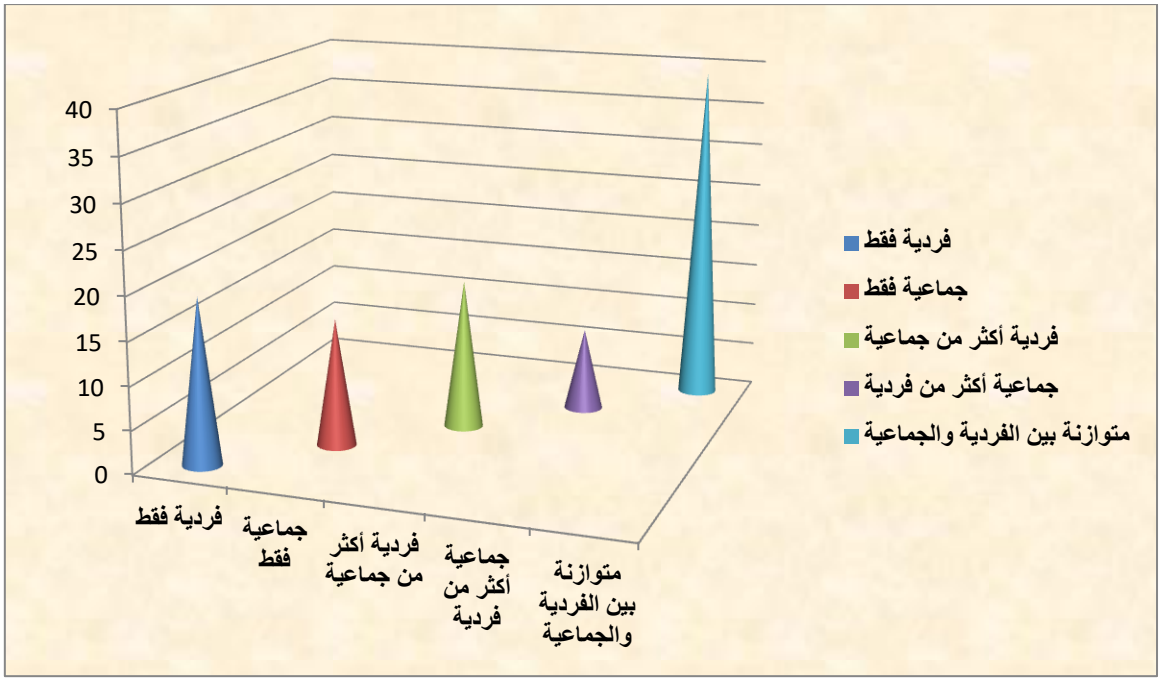
شكل رقم 25: آراء الطلبة بخصوص من ينبغي أن يقوم باختيار المضمون الموجه للترجمة

يتعلق السؤال الموالي بمضمون ما يقدم للطلبة كي يترجموه، سواء داخل القسم أو خارجه، فطلب من الطلبة أن يحددوا من الذي ينبغي أن يقوم باختياره، الطلبة أم الأستاذ، أم كلا الطرفين.

رأت النسبة الأكبر (75%) أن يكون اختيار النصوص من الأستاذ شريطة أن يكون دائما بالتنسيق مع الطلبة، وأما (17.3%) فقالوا أحيانا يكون الخيار من الأستاذ وأحيانا من الطلبة، وتبقى نسبة قليلة (7.7%) رأت بأن الأستاذ هو من ينبغي أن يتولى اختيار النصوص، ولم يختر أحد (00%) الرأي القائل باختيار النصوص من جهة الطلبة فقط.

يستنتج من الإجابات الواردة في الجدول أن الطلبة يثمّنون رأي الأستاذة لما يتعلق الأمر باختيار مضمون النصوص الموجهة للترجمة، غير أنهم يريدون أن يكون لهم نصيبهم في اتخاذ القرار.

IV. 13.2.1.4- الأعمال الفردية والجماعية:



شكل رقم 26: صيغة العمل التي ينبغي أن يعمل وفقها الطلاب من وجهة نظرهم

أدلى الطلبة بآرائهم حول ما إن كانوا يفضّلون العمل بصفة فردية أم بصفة جماعية ضمن فريق عمل، أم أنّهم يفضّلون كلا الصّيغتين، أم أنّ لديهم ميول لإحداهما أكثر من الأخرى، وذلك في إطار ما يقدّم لهم من واجبات ومشاريع للإنجاز، سواء تعلق الأمر بمشاريع ترجميّة أم بحثيّة، مع إمكانيّة إضافة تعليل لما تمّ اختياره.

فضّلت أكبر نسبة (39.1%) أن يكون ثمة توازن بين الصّيغتين الفردية والجماعية لأنّ الأعمال الجماعية تعوّدهم على العمل في كنف مجموعة عند اقتحام العالم المهني، وأمّا الفرديّة فتدرّبهم على الاعتماد على النفس إذا اقتضى الأمر منهم إنجاز مهام فردية، وبالتالي فهم لا يريدون الاستغناء عن أيّ صيغة من الصّيغتين.

وفضّلت نسبة (19.2%) العمل بشكل فردي فقط لأنّ الأعمال الفردية حسبهم تسمح لهم بإضفاء لمستهم الشخصية على أعمالهم وفق رغباتهم الخاصة بهم، كما أنها تسمح بتقييم كل طالب لوحده بطريقة عادلة بحيث يقيّم كل واحد على مجهوده.

كما مالت نسبة (17.3%) إلى الأعمال الفردية أكثر من الجماعية، وبالمقابل فضّلت نسبة (14.7%) الأعمال الجماعية فقط، ومالت نسبة (9.6%) إلى الأعمال الجماعية أكثر من الفردية باعتبارها تتيح الفرصة لتبادل المعلومات ما بين طلبة لهم مستويات مختلفة.

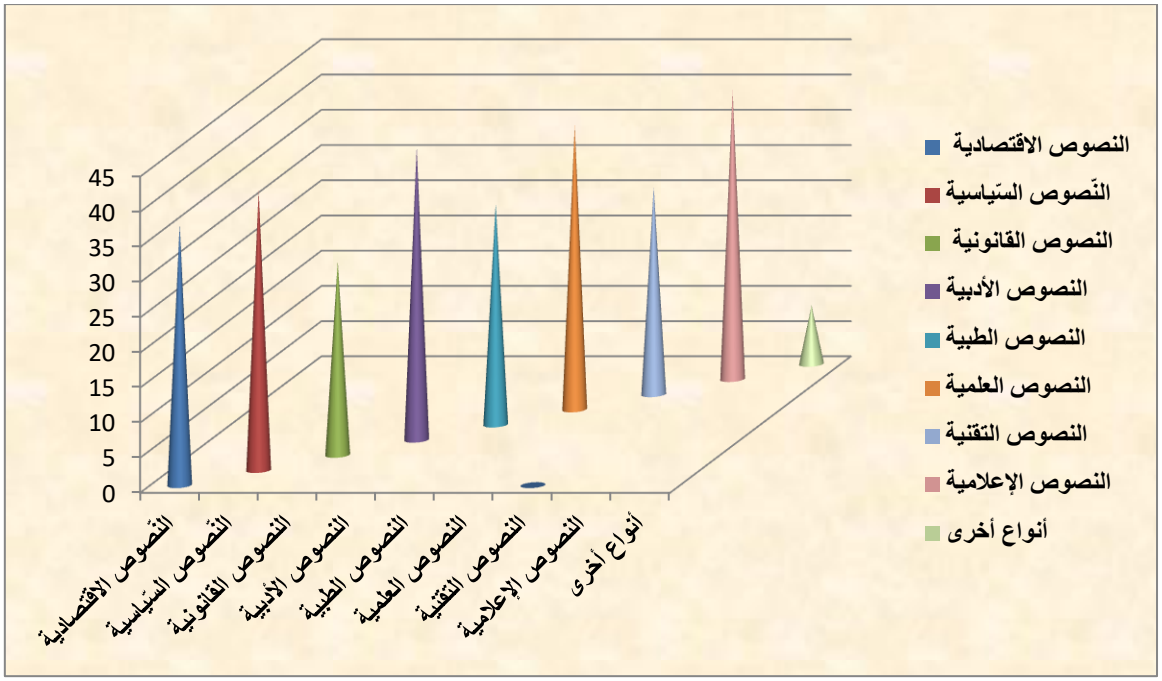
وعلى العموم، يبدوا أن نسبة الطلبة التي لها ميول للعمل الفردي أكثر من تلك التي لها ميول للأعمال الجماعية، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنّ موضوع العمل الجماعي قد تناولته الدراسات السابقة لتعليمية الترجمة حيث تعدّد Varela Salinas "فاريلا ساليناس" (2007) بعض المساوئ التي تجعل الطلاب ينفرون من العمل الجماعي في ما يلي:

«This has to do with the different learning strategies each one prefers, with lacking interpersonal competences, but also with refusing to share their own successes with the other components of the group, as well as to suffer the consequences of the other ones' failures».

فاستراتيجية التّعلّم الخاصة بكل طالب، ونقص الكفاءة في العلاقات بين الأشخاص، وعدم الرغبة في تقاسم فرص النجاح مع الآخرين، أو تحمّل عواقب إخفاقاتهم تعدّ كلها عوامل تنفّر الطّلاب عن العمل الجماعي، وتجعلهم يميلون للعمل بشكل فردي.

نستنتج ممّا سبق أنّ الطلبة لهم ميول للعمل الفردي أكثر من العمل الجماعي، وبالتالي ينبغي على أساتذة الترجمة تنويع الصيغ التعليمية مراعاة للاحتياجات التكوينية المتنوعة للطلاب، وإطلاع الفئة التي تنفر من المشاريع الجماعية على جدوى العمل الجماعي والإيجابيات التي يمكن أن يكتسبوها منه كالتدرب على التواصل الفعال مع الآخرين، وكذا التعاون وتبادل الأفكار فسوق العمل يفرض التواصل مع الأخرين والعمل ضمن فريق في بعض الأحيان.

IV. 14.2.1.4- أنواع النّصوص حسب ميول الطلاب لترجمتها:



شكل رقم 27: نسب أنواع النصوص حسب ميول الطلبة لترجمتها

طلب من المبحوثين في هذا السؤال أن يحدّدوا أهم أنواع النصوص التي لديهم اهتمام وميول لترجمتها في إطار برنامج الماستر، وقدّمت لهم قائمة تضم ثمانيّة أنواع من النصوص ليختاروا منها، مع إمكانية اقتراح أنواع أخرى من النصوص إن لم توجد ضمن القائمة.

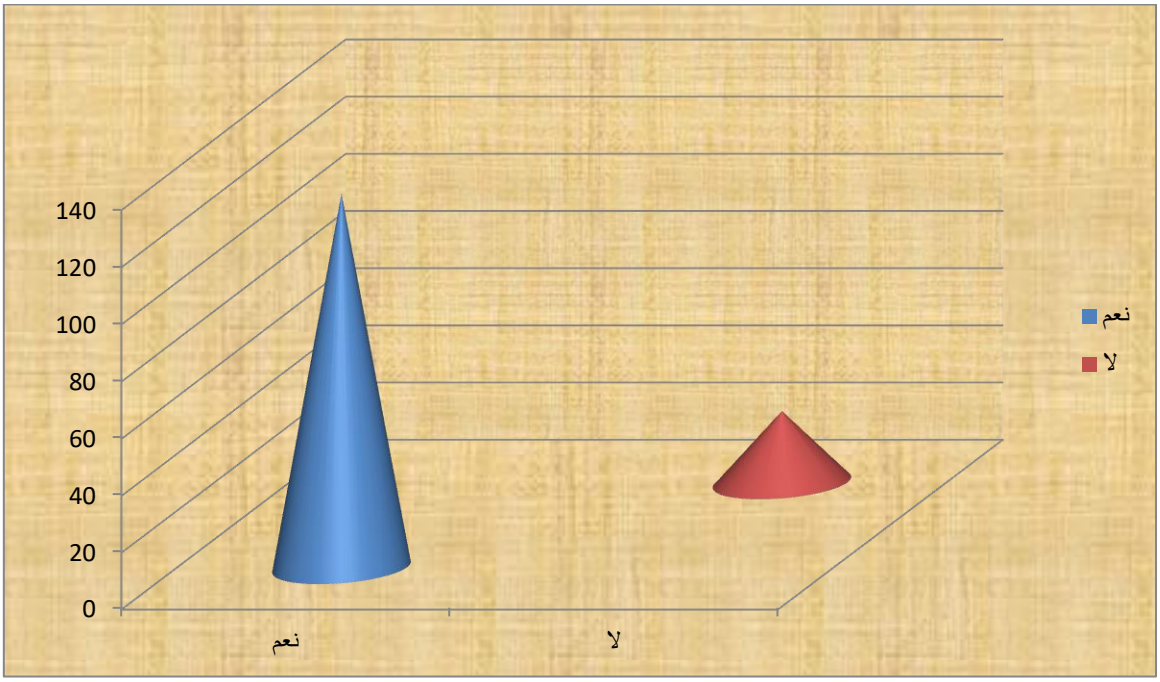
فكانت إجابات الطلبة وفق الترتيب التنازلي الآتي:

النّصوص الأدبيّة (41.66 %)، النّصوص الإعلاميّة (41.02 %)، النّصوص العلميّة (40.38 %)، النّصوص السّياسيّة (39.74 %)، النّصوص الاقتصاديّة (37.17 %)، النّصوص الطّبيّة (31.41 %)، النّصوص التّقنيّة (29.48 %)، النّصوص القانونيّة (27.56 %).

واقترحت نسبة (8.33 %) أنواعا أخرى من النصوص على النحو التالي:

النّصوص الدّينية (3.84 %)، النّصوص السّياحية (1.92 %)، النّصوص التّاريخية (1.28 %)، النّصوص السّينمائيّة (0.64 %).

IV. 15.2.1.4- انعكاس ظروف سوق الترجمة في التدريب الأكاديمي:



شكل رقم 28: رأي الطّلبة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي

يتضمّن السؤال التالي آراء الطّلبة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي، حيث أجابت أغلبية الطّلبة (84%) بالإيجاب، معربين عن رغبتهم في ترجمة نصوص من رحم سوق العمل، ولم تعارض سوى نسبة يسيرة (16%) أجابت بـــ: لا.

وقد تقدم في الجانب النظري عرض لبعض المقاربات في تعليمية الترجمة التي أشارت إلى أهمية انعكاس ظروف سوق العمل في السياق الأكاديمي مثل المقاربة الاجتماعية البنائية «The Social Constructivist approach» لـ Kiraly "كيرالي" (2000)، والمقاربة الظّرفية «The situational approach» لـــ JeanVienne "جون فيين" (1994) الذي يقترح أن ينطوي نشاط القسم على سلسلة من مهام الترجمة التي قد قام بإنجازها الأساتذة في سياقات مهنية، وذلك من خلال قيام

الأستاذ بتشكيل مجموعات تتكوّن من خمسة طلبة، ثم يوزّع عليهم خمسة نصوص براغماتية (منشورات، تقارير سنوية، أو دليل إرشادي) يكون هو قد ترجمها من قبل لأهداف مهنية، ويضطلع هو بدور «Initiator» أي صاحب المبادرة المتمثل في الشركة أو الشخص الذي يحتاج إلى الترجمة، وهذا سيسمح للطلاب بممارسة عملية الترجمة بصورة أكثر واقعية.

وضمن نفس المقاربة، يشيد "جواديك" (Gouadec, 2003) بفكرة إدراج مشاريع فعليّة من رحم الواقع في عملية إعداد مترجم المستقبل، حيث يرى بأنّ من إيجابيات هذا النموذج تجنيب الطلاب الملل أثناء الدرس، والرفع من مستوى الاهتمام لديهم، وذلك من خلال الأنشطة تعليمية التي يتعرضون لها في القسم، حيث ينطلق في مقاربته من مبدأ أن الجامعة هي المكان الأنسب لتعليم استراتيجيات الترجمة ومناهجها من دون الخضوع للضغوطات الاقتصادية والزمنية الملازمة للممارسة الوظيفية لنشاط الترجمة.

IV. 16.2.1.4- أوجه القصور الخاصة بالمنهاج:

في هذا السؤال الاختياري المفتوح، طلب من المبحوثين أن يدلوا بآرائهم بخصوص أهمّ أوجه القصور التي لمسوها في المنهاج، وما هي الجوانب التي تحتاج إلى تحسين.

أجاب عن السؤال (26) طالبا من مجموع (156) طالبا، أي بنسبة (16.66 %)، وفيما يلي تصنيف الإجابات التي أدلى بها الطّلاب:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نقص الحجم الساعي للترجمة التطبيقية	11	% 42.30
قصر مدّة التكوين	10	% 38.46
بعض المقاييس لا تمت بصلة مباشرة إلى الترجمة (قانون، اقتصاد)	08	% 30.76
نقص في استعمال اللغة الأجنبية	04	% 15.38
ضغط جدول التوقيت	03	% 11.53
عدم توفر المراجع الكافية (فرع ألماني - عربي)	02	% 7.69

نقص الحجم الساعي المخصص للترجمة الفورية	01	% 3.84
بعض النصوص المقدمة للترجمة بعيدة عن واقع سوق العمل	01	% 3.84
غياب التنسيق بين المقاييس المدرّسة	01	% 3.84

جدول رقم 9: أوجه القصور في المنهاج من وجهة نظر الطلبة

يتضح من خلال الجدول أن النسبة الأكبر (42.30 %) من الطلبة لمست نقصا في الحجم الساعي المخصص للترجمة التطبيقية، وأمّا (38.46 %) فأشارت إلى ضيق الوقت المتاح للتكوين في الماستر مع كثرة المقاييس المدرجة في المنهاج، حيث أشار بعضهم أنّ مدّة المنهاج لا تعد كافية لإشباع التحصيل العلمي.

وبيّن (30.76 %) بأنّهم لا يرون الأهميّة المباشرة لبعض المقاييس (الحقوق والاقتصاد) باعتبارها تدرّس من غير أن تربط بالترجمة، واقترح العديد منهم تحويل المقياسين مدخل للاقتصاد ومدخل للقانون إلى دروس في الترجمة القانونية ودروس في الترجمة الاقتصادية من أجل التمكن من الترجمة في هذين المجالين بدل دراسة النظريات الاقتصادية.

وأشار (15.38 %) من المبحوثين إلى النقص الملحوظ في استعمال اللغة الأجنبية مقابل استعمال اللغة العربية في أغلب المقاييس داعين إلى التقليل من تدريس المواد النظرية بالعربية وتدريسها باللغة الأجنبية للتمكن منها أكثر.

واشتكت نسبة (11.53 %) من ضغط جدول التوقيت مثل دراسة مقياس الترجمة التطبيقية لساعات متتالية. وتحدّث (7.69 %) من طلبة الفرع (ألماني - عربي) عن عدم توفر ما يكفي من المراجع في هذا التخصص مما يسبب لهم عائقا لإنجاز أي بحث علمي.

كما تمت الإشارة إلى الإشكالات التالية بنسبة (3.84 %): نقص الحجم الساعي المخصص للترجمة الفورية لطلبة التخصص، وبعض النّصوص المقدمة للترجمة بعيدة عن واقع سوق العمل، وغياب التنسيق بين المقاييس المدرّسة.

IV. 17.2.1.4- نقاط القوة الخاصة بالمنهاج:

في هذا السؤال الاختياري المفتوح، طلب من المبحوثين أن يدلوا بآرائهم بخصوص أهمّ نقاط القوّة التي لمسوها في المنهاج، وما هي الجوانب التي تحتاج إلى تثمين.

أجاب عن السؤال (13) طالبا من مجموع (156) طالبا، أي بنسبة (8.33 %)، وفيما يلي تصنيف الإجابات التي أدلى بها الطّلاب:

الإجابة	التكرار	النسبة %
شمولية المنهاج وثراؤه	06	% 46.15
كفاءة الأساتذة	05	% 38.46
اعتماد التقييم على عدة جوانب بدل الاكتفاء بالامتحانات فقط	01	% 7.69
تنوّع النّصوص المقدّمة للترجمة	01	% 7.69

جدول رقم 10: أوجه القوّة في المنهاج من وجهة نظر الطلبة

نالت أول نقطة قوة نسبة (46.15 %) وتعلقت بمسألة "شمولية المنهاج وثرائه" لجمعه بين التّدريب على التّرجمة والاطّلاع على نظرياتها المتنوّعة واحتوائه على مقاييس مهمّة وثريّة مثل:

مقياس "نقد الترجمة" الذي يسمح لهم بتفعيل المقابلات ومختلف الأساليب المستعملة في الترجمة، وكذا مناقشة مختلف الترجمات وكيفيات القيام بها.

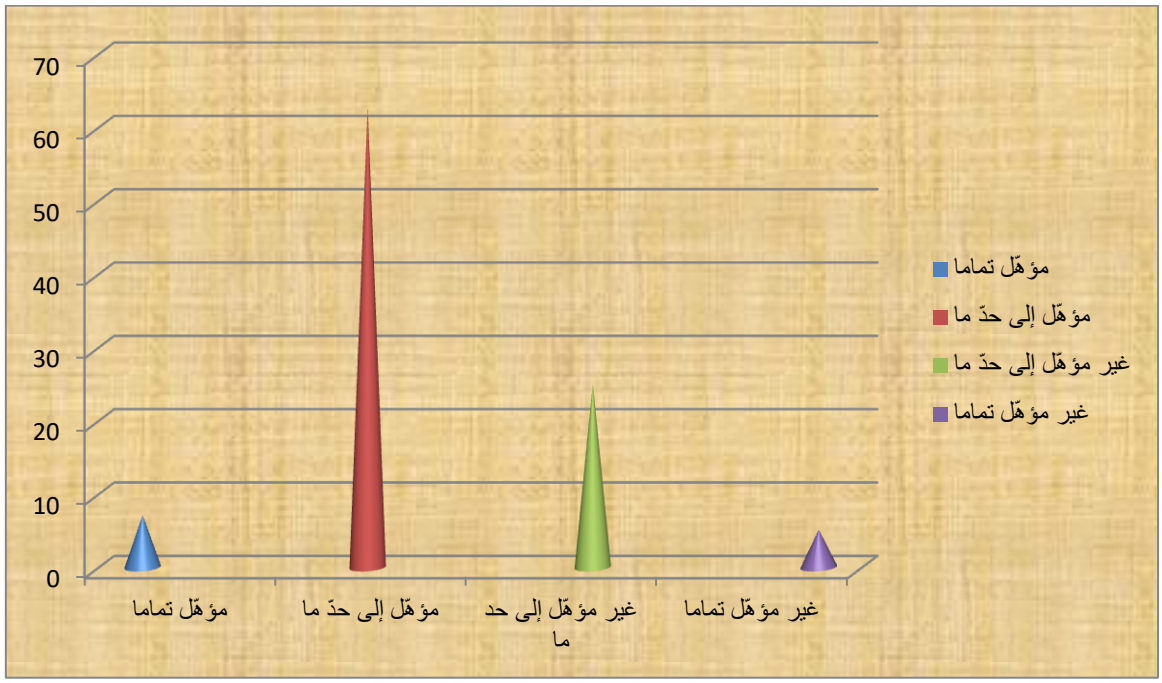
ومقياس "البحث الوثائقي المتخصّص" الذي يدربهم على التحضير للترجمة في المواضع ذات الطابع التقني المتخصص.

ثم مقياس "أسلوبية اللغة" الذي يتعرفون من خلاله على نحو النصوص والعلاقات المنطقية في بنائها.

كما عدّد الطلبة ضمن نقاط القوة "كفاءة الأساتذة" بنسبة (38.46%) وذلك باعتبار خبرتهم المشهودة في مجال تعليم الترجمة وممارستها، تليها "طريقة التقييم المعتمدة" والمشتملة على عدة أنشطة، وكونها مستمرة بدل الاكتفاء بامتحانات نهاية

السّداسي فقط، ثم في الختام مسألة "تنوّع النّصوص المقدّمة للترجمة" بنسبة (7.69 %).

IV. 18.2.1.4- تأهّل الطّلاب لدخول سوق العمل:



شكل رقم 29: مدى تأهل الطلاب لدخول سوق العمل من وجهة نظرهم

بيّن الطلاب من خلال هذا السّؤال إلى أيّ مدى رأوا بأنّهم مؤهلون لدخول سوق العمل بعد انقضاء مدة الماستر وتخرّجهم، مع إضافة تعليلات لتوضيح مواقفهم.

رأت نسبة (69.9%) من الطّلبة نفسها مؤهّلة لخوض غمار السوق، منها (62.8%) وجدت نفسها بأنّها "مؤهّلة إلى حد ما"، أمّا (7.1%) منها فرأت بأنها "مؤهلة تماما".

وأمّا بالنسبة للنّسب التي وجدت بأنها لا تزال غير مؤهّلة لدخول سوق العمل، فقالت نسبة (25%) بأنها "غير مؤهلة إلى حدّ ما"، في حين أفادت نسبة (5.1%) بأنها "غير مؤهّلة تماما".

ويبرّر الطلبة الذين يجدون أنفسهم غير مؤهلين لولوج سوق العمل بأنّه لا يمكنهم في غضون ثلاثة سداسيات فقط أن يصبحوا مترجمين محترفين لأن هذه مسألة تتطلب المزيد من التمرّن والتدريب، وبالتالي فهم لا يزالون بحاجة إلى الكثير من الممارسة والاطلاع أكثر على المزيد من أنواع النصوص.

وأمّا الطلبة الذين وجدوا أنفسهم مؤهلين لخوض غمار السوق، فعلّلوا بأنّ المنهاج قد أكسبهم المهارات الأساسية لمباشرة المهنة، وأنّ نسبة منهم قد سبق لها وأن خاضت تجربة في إحدى مكاتب الترجمة الرسمية، ولها اطلاع على النصوص المتداولة في سوق العمل.

وفيما يلي آراء الطلبة بخصوص مدى تأهلهم لدخول سوق العمل وفق متغيرات الدراسة:

المتغيّرات		مؤهّل تماما		مؤهّل إلى حد ما		غير مؤهّل إلى حد ما		غير مؤهّل تماما		المجموع	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التخصّص	تحريرية	11	%7.38	93	**%62.41**	37	%24.83	08	%5.36	149	%100
	فورية	00	% 00	05	**%71.42**	02	%28.57	00	%00	7	%100
الفرع اللغوي	انجليزي	07	%10.14	42	**%60.86**	18	%26.08	02	%2.89	69	%100
	فرنسي	01	%4.16	18	**%75**	05	%20.83	00	%00	24	%100
	اسباني	01	%3.03	25	**%75.75**	07	%21.21	00	%00	33	%100
	ألماني	02	%6.66	13	**%43.33**	09	%30	06	%20	30	%100
نوع الليسانس	كلاسيك	05	%17.24	18	**%62.06**	05	%17.24	01	%3.44	29	%100
	ل.م.د	06	%4.72	80	**%62.99**	34	%26.77	07	%5.51	127	%100

جدول رقم 11: مدى تأهل الطلاب لدخول سوق العمل حسب متغيرات الدراسة

تبيّن أرقام الجدول المتعلّقة بمدى تأهل الطلاب لدخول سوق العمل أنّ أكبر نسبة (62.41%) لفئة طلبة الترجمة التحريرية رأت بأنّها "مؤهّلة إلى حد ما"، والأمر نفسه بالنسبة لطلبة الترجمة الفورية وذلك بنسبة (71.42%)، وتجدر الإشارة إلى أنه لم ير أي طالب من طلبة الترجمة الفورية بأنه مؤهّل تماما لخوض غمار سوق العمل وهذا مردّه طبيعة هذا النشاط الذي يتأهل فيه الترجمان مع الممارسة المستمرة حيث يمارس في عدة أصعدة ومستويات ويتطلب قدرات معتبرة خاصة لـمّا يتعلّق الأمر بالترجمة في الندوات والمؤتمرات الوطنية والدولية التي تحضرها شخصيات رفيعة المستوى تتناول مواضيع متخصّصة، وبالمقابل لم

ير أيّ طالب من هذا التخصص بأنه غير مؤهّل تماما لمباشرة عمله في المجال نظرا لأن هذه الفئة من الطلاب يتم اختيارها عن طريق مسابقة لتتلقى تكوينا خاصا أهّلها لتكون على مستوى من الاستعداد لسوق العمل.

وأمّا بخصوص الفروع اللغوية، فرأت أكبر النسب فيها بأنها "مؤهّلة إلى حد ما" بداية من فرع (إسباني – عربي) بنسبة (75.75%)، ثم فرع (فرنسي – عربي) بنسبة (75%)، يليهما فرع (انجليزي – عربي) بنسبة (60.86%)، ليأتي في الأخير فرع (ألماني – عربي) بنسبة (43.33%)، وقد سجل هذا الفرع اللغوي الأخير أكبر النسب لفئة الذين قالوا بأنهم "غير مؤهّلين إلى حد ما" بنسبة (30%)، وكذا "غير مؤهّلين تماما" بنسبة (20%) مما يدل على حاجة طلبة الألماني للمزيد من التّمرن والتدريب خاصة وأنّ نصفهم طلب بأن تكون مدّة التكوين أكثر من عامين.

ويبقى متغيّر الليسانس، فرأت النسبة الأكبر(**62%**) بأنها "مؤهّلة إلى حد ما" على غرار المتغيرات السابقة، وجاءت هذه النسبة متساوية بين الطّلبة الذين درسوا الترجمة وفق النظام الكلاسيكي في الليسانس، والطّلبة الذين درسوا وفق النظام الجديد بحصولهم على شهادة ليسانس في إحدى اللغات الأجنبية، غير أنّ الفارق يكمن في ارتفاع نسبة الطلبة الذين قالوا بأنهم "مؤهّلون تماما" لدى فئة طلبة الكلاسيك (17.24%) وانخفاضها لدى طلبة (ل.م.د) (4.72%)، وكذا انخفاض نسبة الطلبة الذين قالوا بأنهم "غير مؤهّلين تماما" لدى فئة طلبة الكلاسيك (3.44%) وارتفاعها قليلا لدى طلبة (ل.م.د) (5.51%) لكونهم حديثو عهد بالتّخصص.

وعلى العموم فقد اتفقت النسب الكبرى لجميع المتغيرات الدراسة على كون الطلبة "مؤهّلين إلى حد ما" لخوض غمار سوق العمل.

IV. 3.1.4- الحوصلة التّحليلية لاستبيانات الطلبة:

بعد هذه الدراسة الميدانية التي شملت عيّنة من طلبة الترجمة الكتابية والترجمة الشفهية المسجلين في السنة الثانية ماستر ترجمة بالمعهد للسنة الدراسية 2018-2019م، نضع هذه الحوصلة التحليلية المبنية على نتائج الاستبيان الذي مكّننا من جمع البيانات الكمية والنوعية، حيث قسّم الاستبيان إلى بيانات شخصية، وبيانات عامة تتعلق بالدوافع والأسباب الخاصة بدراسة الماستر ترجمة بمعهد الترجمة، وكذا باحتياجات الطلاب ومتطلبات السوق، كما اشتمل على أسئلة مغلقة، ومفتوحة، ونصف مغلقة مزوّدة بالأجوبة المتوقعة.

بعد هذه الإجراءات أسفرت الدراسة على مجموعة النتائج التالية:

بالنسبة للسؤال الفرعي الأول المتعلق بمدى تلبية المنهاج الماستر ترجمة المعتمد بمعهد الترجمة لاحتياجات الطّلاب، كان مفاد الفرضية أنّ المنهاج المعتمد بالمعهد يأخذ بعين الاعتبار احتياجات الطّلاب، حيث أفادت النتائج المستقاة من إجابات الطلبة ما يلي:

تتجلى المجالات التي يلبي فيها المنهاج هذه الاحتياجات في تنوّع محتوى المادة التعليمية المقدّمة للطلاب في إطار مسيرتهم التكوينية والتي نالت رضا غالبية الطلبة، إضافة إلى مراعاة رغباتهم واحتياجاتهم فيما يخصّ اختيار المضمون الذي يقدّم للتّرجمة داخل القسم أو خارجه، فقد فضّلت النسبة الأكبر (75%) من الطّلبة أن يكون اختيار النصوص من الأستاذ شريطة أن يكون دائما بالتنسيق مع الطلبة وهو ما يستحسنه ويطبّقه (45 %) من الأساتذة المستجوبين.

ويحظى الطلبة أيضا بالتدرّب على أيدي أساتذة أكفاء، لهم خبرة معتبرة في مجال التدريس وممارسة الترجمة في مختلف المناسبات الرسمية، ومن بين المجالات أيضا طرق التقييم المعتمدة التي تعرف التنوّع، ولا تقتصر على التقييم الختامي الذي لا يعكس أحيانا مستوى الطالب، حيث يأخذ الأساتذة بعين الاعتبار مختلف الأنشطة والمشاريع المنجزة خلال السّداسي، وكذا التفاعل أثناء الحصص في إطار ما يسمى بالتقييم المتواصل الذي يزوّد أستاذ الترجمة بتغذية راجعة فورية خلال عملية التعليم، فمن خلاله يتمكن من اكتشاف المزيد من الاحتياجات

التكوينية والجوانب التي تحتاج إلى المزيد من التدعيم، فيسعى إلى تعديل استراتيجيات التعليم من أجل بلوغ المستويات المطلوبة من التحصيل.

وبالمقابل لا تزال المجالات التالية بحاجة إلى تعديلات من أجل تلبية أفضل لاحتياجات الطلاب مثل الهياكل والوسائل الموجودة بالمعهد، وكذا مدّة التكوين التي يستغرقها المنهاج حيث رأت أعلى نسبة من الطلبة (44.9%) بأنّها غير كافية خاصّة لدى فرعي اللغة الاسبانية (60.6%) واللغة الألمانية (50%) مما يدل على حاجة طلبة الإسباني والألماني للمزيد من التّمرن والتدريب. وأمّا بخصوص صيغتي التعلّم الفردية والجماعية، فلا تزال أغلبية الأساتذة المستجوبين تفضّل الأعمال الفردية، حيث أنّ هنالك نسبة من الطلبة تفضّل العمل في مجموعات بالتالي لابدّ من مراعاة احتياجاتها النفسية والاجتماعية من هذا الجانب.

يضاف إلى هذا التربصات الميدانية في الأوساط المهنية التي تمارس فيها الترجمة في القطاعين الخاص والعام، فقد عبّر غالبية الطلبة (97.4%) على ضرورة القيام بها كي يتدربوا ويتمرنوا ويكتشفوا ما ينتظرهم من مهام ومسؤوليات على أرض الواقع، مع عدم الإغفال عن النصوص المتداولة في سوق العمل علما أنّ من أهمّ الأسباب التي دفعت الطلاب لدراسة الترجمة هو احتراف الترجمة في المستقبل، وكذا الحرص أكثر على استعمال اللغة الأجنبية فقد أعرب (46.15 %) من الطلبة عن رغبتهم في تحسين مهاراتهم في اللغات الأجنبية.

وأمّا بالنسبة للسؤال الفرعي الثّاني الخاص بمدى تلبية التكوين وفق منهاج الماستر ترجمة لمتطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة، فكانت الفرضية هي أنّ التكوين وفق منهاج الماستر ترجمة يلبّي متطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة حيث أكّدت نتائج إجابات الطلبة ما يلي:

يلبي المنهاج متطلبات السوق من حيث احتوائه على تشكيلة واسعة من التوليفات اللغوية المتداولة في سوق العمل، حيث يطّلع الطلبة ضمن الوحدات الأساسية على مقاييس في الترجمة التطبيقية يتدربون من خلالها على ترجمة نصوص متنوعة عامة وخاصة في كلا الاتجاهين "أ-ب" و"ب-أ" حيث أنّ الطلب في سوق العمل يشمل الترجمة نحو اللغة الأم ونحو اللغة الأجنبية. كما يحتوي المنهاج إضافة إلى المقاييس التطبيقية على مقاييس تخص الجانب النظري الذي يعدّ مفيدا للممارسة المهنية.

وبالمقابل لا تزال المجالات التالية بحاجة إلى تعديلات من أجل تلبية ما تبقى من متطلبات السوق مثل إدراج مقياس الترجمة الفورية لطلبة الترجمة في تخصّص (عربي- ألماني- عربي)، وكذا إدراج مقياس خاص بالترجمة الشفهية للطلبة غير المتخصّصين ضمن وحدات التعليم الاستكشافية باعتبار أن المترجم قد يستدعى خلال مسيرته المهنية إلى بعض المواقف التي تقتضي منه القيام بترجمة فورية. يضاف إلى هذا إمكانية إدراج اللغتين الصينية والإيطالية باعتبار أهميتهما في السوق الجزائرية، وفتح التكوين في تخصص الترجمة السمعية البصرية التي تحتاجها السوق الجزائرية على غرار سوق الترجمة في العالم العربي حيث يعدّ هذا التخصص من المجالات التي اكتسبت أهمية كبيرة خلال العقود القليلة الماضية.

وأمّا بخصوص صيغتي التعلّم الفردية والجماعية، فلا بدّ من إيلاء الاهتمام أيضا بصيغة المشاريع الجماعية التي تدرّب الطلاب على العمل ضمن فريق وهذا لتلبية ما يتطلبه السوق في هذا الجانب فعند اكتظاظ الأعمال يضطر المترجمون للعمل جماعيا بغية تحقيق الأهداف، واختصار المسافات، وتوفير الوقت، وتذليل العوائق.

IV. 2.4- عرض وتحليل نتائج مقابلات الأساتذة:

تهدف المقابلات المهيكلة التي تمّ القيام بها إلى استطلاع آراء عينة من أساتذة معهد الترجمة حول مدى تلبية منهاج الماستر ترجمة للاحتياجات التكوينية للطلاب ولمتطلبات السوق، وللإشارة فإن جلّ الأسئلة المطروحة في المقابلة هو مشترك مع أسئلة الاستبيان الموجه للطلبة لتتم مقارنة النتائج لاحقا.

IV. 1.2.4- بيانات الأساتذة:

استهدفت من خلال وسيلة المقابلة عيّنة من (20) أستاذا في معهد الترجمة بجامعة الجزائر(02)، اختلفت رتبهم (من أستاذ مستخلف إلى أستاذ التعليم العالي)، ممن يدرّس طلبة الماستر خلال السنة الجامعية (2018م-2019م) في إحدى التّوليفات اللغوية التالية: (انجليزي – عربي)، (فرنسي – عربي)، (إسباني – عربي)، (ألماني – عربي).

وتجدر الإشارة إلى أن الفئة المستهدفة من المقابلة تتكوّن من أساتذة الترجمة الذين يدرّسون مقياس الترجمة التطبيقية لأنّ الإجابة على بعض الأسئلة المطروحة تتطلّب تدريس هذا المقياس وذلك بناء على ضوء الممارسة الميدانية.

IV. 2.2.4- محور الدوافع والأسباب:

IV. 1.2.2.4- أسباب الانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة:

الإجابة	التكرار	النسبة %
كي أكون مترجما محترفا	05	% 25
لتحسين مهاراتي في اللغة الأجنبية	04	% 20
لأن العمل في ميدان الترجمة يتطلب الحصول على شهادة معترف بها في المجال	03	% 15
من أجل البقاء في الجامعة لمدة أطول	01	% 5
لأن للشهادة الأكاديمية قيمة معتبرة في الجزائر	06	% 30
من أجل تسهيل الدخول في سوق العمل	09	% 45
من أجل الرقي في السلم المهني	06	% 30

جدول رقم 12: أهم الأسباب التي دفعت الطلبة للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة من وجهة نظر الأساتذة

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية التي تبين وجهة نظر الأساتذة بخصوص الأسباب والدوافع التي دفعت بطلبتهم لدراسة الماستر ترجمة أنّ النسبة الأكبر من الأساتذة (45 %) ترى بأن الدافع الأول هو "تسهيل الدخول في سوق العمل" الذي يفرض مجموعة من المهارات كالقدرة على الترجمة والتحكم في زمام اللغات الأجنبية، يليه خياري " قيمة الشهادة الأكاديمية في الجزائر" و"الرّقي في السّلّم المهني" حيث تدرك نسبة (30 %) قيمة الشهادة عند التوظيف، إضافة إلى وعيها بالطّموحات الوظيفيّة للطلبة الذين يتوقون إلى تحمّل مسؤوليات أكبر، وعلى وجه الخصوص طلبة الكلاسيك الذين يطمحون في تحسين وضعهم المالي في ظل التشريع الجزائري الذي اعتبر الترقية حقا للموظف العام، وذلك بناء على ما جاء به نص المادة 38 من القانون الأساسي للوظيفة العمومية الأمر 06- 03 " للموظف الحق في التكوين وتحسين المستوى والترقية في الرتبة خلال حياته المهنية "، أي أن الموظف العام خلال مساره الوظيفي يكتسب حقوقا أو يتحمل

التزامات، ومن بين هذه الحقوق الحق في الترقية والتي تمثل عنصرا مهمّا في الحياة المهنية للموظّف العام.

ويأتي في الدرجة الثالثة خيار "كي أكون مترجما محترفا" بنسبة (45 %) حيث يرون أنّ ما يدفع الطلبة هو رغبتهم في ممارسة الترجمة بعد تخرجهم، يليها ربع الأساتذة (20 %) يعتقدون بأن تحسين المهارات في اللغات الأجنبية هي ما يدفع الطلاب لمواصلة الماستر في تخصص الترجمة.

ويتمثل الدافع الموالي حسب رأي الأساتذة في كون "العمل في ميدان الترجمة يتطلب الحصول على شهادة معترف بها في المجال"، وكانت أدنى نسبة (1.92 %) لخيار "البقاء في الجامعة لمدة أطول وتجنب دخول سوق العمل مبكّرا".

IV. 2.2.2.4- أسباب اختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2:

الإجابة	التكرار	النسبة %
للحصول على الليسانس في نفس الجامعة والتعود على البيئة التعليمية	03	% 15
للحصول على الليسانس في جامعة أخرى والرغبة في تنويع البيئة التعليمية	00	% 00
للقرب من مكان السّكن	03	% 15
لكفاءة الأساتذة	04	% 20
لبيئة العاصمة	07	% 35
أسباب أخرى	03	% 15

جدول رقم 13: أهم الأسباب التي دفعت الطّلبة لاختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 من وجهة نظر الأساتذة

يشير الجدول رقم (14) إلى مجموعة الأسباب التي دفعت الطلبة لاختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2من وجهة نظر الأساتذة، فقد كان الدافع الأول حسبهم هو

"بيئة العاصمة" بنسبة (29.48 %) حيث تعدّ العاصمة حسبهم عاملا مهمّا في اختيار الطلبة للمعهد بما تضمّ من مؤسّسات رسمية (سفارات، وزارات، مكتبات) وما تشهده من أنشطة علمية وثقافية متنوعة (ملتقيات، أيام دراسية)، ويأتي خيار "كفاءة الأساتذة" في الدرجة الثانية بنسبة (20 %).

يليهما خياري "الحصول على الليسانس في نفس الجامعة والتعود على البيئة التعليمية" و"القرب من مكان السّكن" بنسبة (15 %).

ولم ير أحد مسألة "الرغبة في تنويع البيئة التعليمية" كسبب للانضمام إلى المعهد لاقتناعهم بنزوع الطلبة عموما إلى مواصلة تكوينهم في نفس البيئة التعليمية التي تعوّدوا عليها، كما اختارت نسبة (15 %) أسبابا أخرى تتمثل حسبهم فيما يلي:

لأن تكوين المترجمين والتراجمة في المعهد يعدّ مجّانيا وهذا بحكم الطابع العمومي للجامعة الجزائرية الذي يقرّ مبدأ مجانية التعليم ليكون في متناول الطلبة والباحثين، أضف إلى ذلك تعدّد التوليفات اللغوية في المعهد وثراء فقرات برامجه وتنوّعها.

IV. 3.2.4- محور الاحتياجات التكوينية ومتطلبات السوق:

IV. 1.3.2.4- الهياكل والوسائل البيداغوجية:

الإجابة	التكرار	النسبة %
راض جدا	05	% 25
راض إلى حد ما	09	% 45
غير راض	04	% 20
غير راض تماما	02	% 10
المجموع	20	%100

جدول رقم 14: نسبة رضا الأساتذة عن الهياكل والوسائل البيداغوجيّة المتوفّرة في المعهد

تنقسم إجابات الأساتذة في موضوع الهياكل والوسائل البيداغوجيّة المتوفّرة في المعهد إلى فئتين، فالفئة الأولى التي تم مقابلتها في البناية السابقة للمعهد ببن عكنون، تراوحت إجاباتها بين "غير راض" بنسبة (20 %) و"غير راض تماما" بنسبة (10 %) معلّلين ذلك بنقص الهياكل البعيدة كلّ البعد عن تلبية الاحتياجات التكوينية للطلاب مما يؤثر على نوعية التكوين.

وأمّا الفئة الثانية والتي تشكل النسبة الأكبر (14 أستاذا)، فقد تراوحت إجاباتهم بين "راض جدا" بنسبة (25 %)،

و"راض إلى حد ما" بنسبة (45 %)، وما يفسّر هذا التباين في الإجابات هو أنّ الفئة الثانية كان استجوابها بعد تحويل المعهد من بن عكنون إلى بوزريعة، فقدمت رأيها بخصوص البناية الجديدة الحالية، حيث أجمعت أن الهياكل الحالية للمعهد تشهد وفرة في القاعات، وجدّة في الوسائل.

وأما المكتبة فتشهد وجود عدد مهمّ من الأطروحات والمذكّرات التي أنجزها الطلبة والباحثون المنتسبون إلى الفروع اللغوية المتعددة التي يضمّها المعهد مما يشكل ثراء وتلاقحا في رصيدها المعرفي، غير أنّها تشهد نقصا في المراجع خاصّة ما تعلق بالإسبانية والألمانية، مع غياب آخر الإصدارات في المجال، وكذا

مدونات البحث التي يمكن أن يعتمدها الطلبة في بحوثهم، أضف إلى ذلك وجود نسخة واحدة أو نسختين فقط لبعض المراجع المهمة، وغياب المذكرات والرسائل في نسخة «PDF» من أجل نشرها ليستفيد منها الباحثون.

وفيما يتعلق بالوسائل أيضا، فقد أشار بعض الأساتذة إلى ضرورة توفير بعض البرمجيات المساعدة في عملية الترجمة مثل: «Trados» الذي يعدّ اقتناؤه مكلفا جدا.

كما أثنى الأساتذة المستجوبون على توفّر مخبر مجهز للتدريب على الترجمة الفورية، ولكنهم أشاروا إلى أنّ مخبرا واحدا قد لا يكفي، كما أنّ قاعة واحدة للمحاضرات لا تكفي، إضافة إلى ضرورة توفّر قاعة الوسائل السمعية البصرية للتّكوين في ظل وجود البدائل.

IV. 2.3.2.4- المدّة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة:

الإجابة	التكرار	النسبة %
عام (سداسيين)	00	% 00
ثلاثة سداسيات	00	% 00
عامين (أربعة سداسيات)	09	% 45
أكثر من عامين	11	% 55
المجموع	20	%100

جدول رقم 15: المدة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة من وجهة نظر الأساتذة

طلب من الأساتذة في السؤال الموالي أن يدلوا بآرائهم بخصوص المدة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة، فتراوحت إجاباتهم بين خياري "أكثر من عامين" و"عامين" فقط، وكانت النسبتين متقاربتين، فأجاب (55 %) بأن المدة المناسبة ينبغي أن تستغرق "أكثر من عامين"، وأما (45 %) فقالوا بأن مدة "عامين" هي الأنسب، وهو ما يوافق مدة التكوين المعتمدة في نظام (ل. م. د) الذي تتضمن فيه مرحلة الطور الثاني (ماستر) أربعة سداسيات.

وفيما يلي أهم التعليلات التي قدمها الأستاذة الذين يرون بأنّ مدة "عامين" هي كافية ومناسبة لتخريج المترجمين:

"مدّة عامين كافية لإعداد مترجم لكن شريطة أن يكون السّداسي مضبوطا ويرقى إلى فصل بحيث يكون ستّة أشهر بدل شهرين". (المستجوب 19).

"مدّة أربعة سداسيات مع تكوين متميّز ومكثف هي كافية لتخريج المترجمين خاصة وأن الطلاب الذين يستكملون دراسة الليسانس يكون لهم رصيد في اللغة الأجنبية، كما أن اللغة العربية هي تحصيل حاصل".(المستجوب 6)

"أقلّ مدة لاكتساب أي خبرة هي 18 شهرا وأطولها 24 شهرا، ونفس الشيء يمكن إسقاطه على الترجمة، وبالتالي مدة عامين كافية مع ضرورة استمرار متدرب الترجمة في التمرن وإثراء رصيده الترجمي خارج حصة الترجمة التطبيقية" (المستجوب 9).

وبناء على ما سبق، يمكن أن نوجز تعليلات الأستاذة الذين يرون بأنّ مدة عامين كافية ومناسبة لتخريج المترجمين في كون الطلبة الذين يسجلون أنفسهم في المنهاج يفترض أن لهم مستويات مقبولة في لغات العمل، فالعربية هي اللغة التي بدأوا بها تعلّمهم من أولى المراحل حتى مرحلة الجامعة، وأما اللغة الأجنبية، فإن لم يكن الطالب حاصلا على الليسانس في الترجمة، فإنه له ليسانس في إحدى اللغات الأجنبية.

وفيما يلي أيضا بعض تعليلات الأساتذة الذين يرون أن مدة التكوين ينبغي أن تستغرق أكثر من عامين:

"تعدّ مدّة عامين التي تتألف من أربعة سداسيات (ثلاثة سداسيات للدراسة + سداسي للبحث) غير كافية لإعداد المترجمين والتراجمة وأعني على وجه الخصوص الطلبة الحاصلين على شهادة الليسانس في ظل النظام الجديد لأنهم يحتاجون للمزيد من التدرب" (المستجوب 1).

"يستحسن أن تدوم مدة التكوين أكثر من عامين وهذا أخذا بعين الاعتبار لاحتياجات طلبة النظام الجديد الحاصلين على شهادة ليسانس في إحدى اللغات

الأجنبية من أجل سدّ ثغراتهم التكوينية، وتدريبهم جيدا، وإطلاعهم على ما يكفي من النظريات" (المستجوب 7).

وتبقى النسبة التي أجابت بأن المدة المناسبة ينبغي أن تستغرق أكثر من عامين، فتتلخص حججها في أنّ الطلاب بحاجة إلى المزيد من التدرب لأن مهارة الترجمة تكتسب بالمراس والتمرن، أضف إلى ذلك الثغرات التكوينية للطلبة الذين يقبلون على دراسة الماستر ترجمة تشمل عدم التّمكن الجيد من لغات العمل، كما أن ثلاثة سداسيات قد لا تكفيهم ليطّلعوا على ما يكفي من نظريات الترجمة ويتعمقوا فيها.

وإجمالا يمكن أن نقول بأن مدة عامين كافية لتخريج المترجمين والتراجمة وفق نظام (ل.م.د) شريطة الالتزام بالمدّة الكاملة للسداسي وعدم الإنقاص منها، والحزم في معايير قبول الطلبة إلى التخصّص لضمان قدرتهم على تحقيق أهداف المنهاج وتحقيق المستوى المطلوب لنيل الدرجة العلمية، إضافة إلى استثمار أوقات الطلاب خارج الحصص الرسمية من خلال تكليفهم ببعض الأبحاث والأعمال الترجمية ليتمرنوا أكثر، إضافة مع الحرص على التركيز على المسار أثناء الحصص التعليمية من خلال التدريب على اتباع الخطوات الصحيحة لعملية الترجمة حتى يتعلم الطلاب طريقة عمل تنفعهم أثناء الممارسة.

IV. 3.3.2.4- الواجبات:

الإجابة	التكرار	النسبة %
كثيرة جدا إلى درجة عدم القدرة على إنجازها في الوقت المطلوب	01	% 5
كثيرة لكن في الإمكان القيام بها في الآجال المطلوبة	09	% 35
عادية ليست كثيرة ولا قليلة	07	% 45
قليلة إلى حد ما	03	% 15
قليلة جدا	00	% 00
المجموع	20	%100

جدول رقم 16: مقدار حجم الأعمال المقدم للطّلاب من وجهة نظر الأساتذة

سئل الأساتذة عن حجم الأعمال والمشاريع التي يقدّمونها للطلاب لإنجازها خارج القسم وما رأيهم في ذلك، فأجابت أكبر نسبة (45%) بأنهم يقدّمون أعمالا خارجية لطلابهم وبوتيرة عادية من دون إفراط ولا تفريط، وأما (35 %) فقالوا بأن حجم الأعمال المقدم للطلاب للإنجاز يعدّ مكثفا نوعا ما، ولكن في وسع الطلاب القيام بها في الآجال المطلوبة وهم يسايرون ما يقدّم لهم، وأما نسبة (15 %) فقالت بأن حجم الأعمال المقدم لطلابهم قليل إلى حدّ ما، وتبقى نسبة (5 %) فقالت بأن الطلبة مثقلون بالأعمال إلى درجة عدم القدرة على إنجازها في الوقت المطلوب.

وفيما يلي أهمّ التعليقات التي أدلى بها الأساتذة خلال المقابلة لتوضيح مواقفهم تجاه الأعمال الخارجية، وما هي دواعي اللجوء إليها:

"أنا قليلا ما أقدّم أعمالا للطّلبة لأنهم يلجؤون إلى الأعمال الجاهزة من خلال تقنية النّسخ واللّصق، أو استعمال محرك الترجمة، لذلك أفضّل أن يعملوا داخل القسم، تحت مراقبتي".(المستجوب 08).

"ضروري جدا أن نقدّم أعمالا لطلابنا خارج الحصص الدراسية، لأن الحصص الرسمية المبرمجة خلال مدة التكوين غير كافية، وبالتالي لابدّ من دفعهم لاغتنام أوقاتهم خارج الحصص الرّسمية، وفي وسعهم القيام بها".(المستجوب 16).

"لا أقدم أعمالا لطلبتي نظرا لوقتهم المضغوط الذي قد يحول دون التمكن من إنجازها، أضف إلى ذلك عدم قدرتي من متابعة وتقييم ما أنجزوه"(المستجوب 19).

"من المستحسن تقديم الأعمال لمتدربي الترجمة، فأنا أقدم لهم أعمالا بصفة دائمة ومستمرة، فقبل كلّ حصّة في الترجمة التطبيقية، أقدّم لهم نصّا للترجمة، وأطالبهم بالقيام ببحث حول موضوع النص وخلفيته ليتدربوا على البحث الوثائقي ويوسعوا مداركهم فالمترجم لابد له من ثقافة واسعة" (المستجوب 06).

"للطلبة ما يكفي من الوقت لإنجاز الكم المعتبر من الأعمال التي نقدمها لهم ومن ثمار ذلك أنهم يبقون مرتبطين بدروسهم ومحاضراتهم خارج أسوار الجامعة، خاصة وأن ما ينجزونه يأخذ دائما بعين الاعتبار في التقييم المستمرّ" (المستجوب 13).

ومن خلال ما تقدّم من أرقام وتعليلات يمكن أن نستنتج ما يلي:

- تقدّم النّسبة الأكبر من الأساتذة أعمالا لطلابهم ممّا يدلّ على سعيهم لحسن استثمار أوقات طلابهم، ومع ذلك لابدّ من الحرص على توجيه الطلاب وتدريبهم على استخدام تقنيات الحصول على المعلومات للتزود بمختلف المعارف حتى يكونوا أكثر قدرة وكفاءة في استخدام مصادر المعلومات الورقية والالكترونية لتكوينهم في مهارات البحث والتكوين الذاتي.
- تتلخّص حجج الأساتذة الذين يمتنعون عن تقديم أعمال خارج الجامعة في لجوء طلابهم إلى الأعمال الجاهزة من خلال تقنية النّسخ واللّصق، أو استعمال محرك الترجمة، وكذا بسبب برنامج الطلاب المضغوط الذي قد يحول دون التمكن من إنجازها، أو عدم قدرة الأستاذ من متابعة وتقييم ما أنجز غير أنّ هذه الإشكالات يمكن معالجتها من خلال توعية الطلاب الذين يلجؤون إلى محرّك الترجمة بأنّها وسيلة مساعدة، وإرشادهم إلى الطريقة الصّحيحة لاستعمالها لتنمية مهاراتهم التقنية، وكذا إطلاع الطلاب على طرق البحث الصحيحة وأهمية ذلك وانعكاسه على المسيرة التعليمية، ثم تدريبهم على تجنب ظاهرة

النسخ واللصق كإجبارهم على ذكر المصادر، واعتماد طرق تقييمية للتأكّد من كون الطالب هو صاحب البحث، ومنح الطلاب الذين لديهم برنامج مضغوط الوقت الكافي لإنجاز ما طلب.

- نثمن تقديم الأعمال والواجبات للطلاب لإنجازها خارج الحصص الرّسمية لأنّ في ذلك مراعاة لاحتياجاتهم الفردية فبذلك يتسنى لكل طالب إنجاز الواجب المقدّم تبعا لقدراته واستعداداته، وبالتالي قضاء الوقت التي يتناسب وسرعته الذاتية في إنجاز ما طلب، وفي هذا السياق، تشير الدكتورة صليحة بن عيسى إلى التأثير الإيجابي لعمل الطالب خارج الحصص الرسمية على مردوده فيما يلي:

«Un étudiant motivé, impliqué, responsabilisé en ce qui concerne son apprentissage, qui étudie à son rythme en dehors de la salle de cours et qui est accompagné d'un professeur qui veille à rentabiliser au maximum le temps du cours présentiel et qui évalue sans cesse son progrès, est forcément un étudiant qui aura un rendement plus important et de meilleur résultats». (Benaissa, 2019, p.334).

فمن المهمّ أن استثمار أوقات الطّلاب خارج قاعة الدرس، على أن تصحب هذه العمليّة مرافقة من الأستاذ حول طريقة العمل الصحيحة لأن جهل الطلاب بأبجديات العمل كالخطوات التي ينبغي اتباعها أثناء الترجمة، وكذا طرق الحصول على المعلومات لإنجاز البحوث تجعلهم يفشلون في أدائهم، ويقبلون بالمعلومات السطحية، وبالتالي فمرافقة الطلاب، وتدريبهم على المسار الصحيح أثناء عملية الترجمة، وعلى الطريقة الصحيحة للاستفادة من مصادر المعلومات له تأثير مباشر في تشجيعهم على اكتساب المهارة وإنتاج الأبحاث.

IV. 4.3.2.4- طرق التدريس المعتمدة:

الإجابة	التكرار	النسبة %
مرضية جدا	06	%30
مرضية إلى حد ما	12	%60
غير مرضية	02	%10
غير مرضية تماما	00	%00
المجموع	20	%100

جدول رقم 17: مدى رضا الأساتذة عن طرق التدريس المعتمدة

أجاب الأساتذة في السؤال التالي عن مدى رضاهم عن طرق تدريس مختلف المقاييس، والأنشطة التعليمية، فأجاب ما يزيد على النصف (60%) بأنّ طرق التدريس "مرضيّة إلى حدّ ما"، في حين أشار ما يقارب الثّلث (30%) بأنها "مرضيّة جدا".

كما عبّرت نسبة (10%) عن عدم رضاها، ولم يشر أي أحد بأن الطرق المعتمدة "غير مرضيّة تماما".

وقد برّر الأساتذة رضاهم بالطرق المعتمدة لكونها تجاوزت الطرق التقليدية التي تضع متدرب الترجمة في مكان التلقي، وتعتبر المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومة وهو الذي يملي ترجمته، وأنّ الطرق الحالية أصبحت تشهد تفاعلا بين الأستاذ والطلبة، حيث يتم إنتاج الترجمة جماعيا، ومن بين الطرق التي يعتمدها بعض الأساتذة نذكر ما يلي:

- العمل أثناء حصة الترجمة التطبيقية على شكل مجموعات، حيث تكلّف كل مجموعة بترجمة النص الذي يتم الاتفاق على ترجمته، وفي النهاية يتم اعتماد الترجمة ذات الجودة العالية، وتضاف نقطة لكل عضو في المجموعة.
- تقديم نصّ الترجمة مسبقا ليقوم الطلاب بالبحث الوثائقي حول الموضوع قبل الشروع في ترجمته في الحصة المقبلة.

- تعليق ترجمات الطلبة على الحائط، حتى يقوموا بقراءاتها وكتابة ملاحظاتهم عليها.
- ترجمة الفقرة أكثر من مرة واحدة حتى يتجنب الطلاب فكرة الترجمة النموذجية.

يمكن أن نلمس من خلال القيام بقراءة على هذه الطرق تجاوز الأنماط التقليدية، واعتماد طرق بديلة حيث يوجد تفاعل بين الأستاذ والطلبة من خلال العمل الجماعي، واعتماد أسلوب المنافسة حيث تسعى كلّ مجموعة لتكون ترجمتها هي المعتمدة، كما نجد أسلوب التحفيز أيضا عن طريق إضافة نقطة لأجود ترجمة تقدمها أي مجموعة.

وستزداد ثقة الطلبة بأنفسهم عند التدرب على النقد البناء للترجمات المعلّقة على الحائط، كما يتدربون على تقنية البحث الوثائقي عند القيام بترجمة النص خارج الحصة الرسمية، وعند ترجمة الفقرة أكثر من مرّة ستزول من أذهانهم فكرة الترجمة النموذجية، وأنه يمكن القيام بأكثر من ترجمة للنص الواحد، وهذا حسب الطّلب الذي يتقدم به من يريد الترجمة، وكلها مهارات يحتاجها سوق العمل.

وأمّا الذين عبّروا عن عدم رضاهم فبيّنوا بأن ذلك لعدم اعتماد طريقة تدريس موحّدة بين الأساتذة.

IV. 5.3.2.4- محتوى المواد التعليمية:

الإجابة	التكرار	النسبة %
مرضيّة جدا	06	% 30
مرضيّة إلى حد ما	13	% 65
غير مرضيّة	01	% 5
غير مرضيّة تماما	00	% 00
المجموع	20	% 100

جدول رقم 18: مدى رضا الأساتذة عن المادّة التّعليمية التي تقدّم للطلاب

قام الأساتذة في السؤال التّالي بتقييم محتوى المواد التعليمية التي تقدم لطلّابهم من محاضرات، وملخصات، ونصوص للترجمة، وتمارين وغيرها...

أجاب (65 %) بأنها "مرضيّة إلى حدّ ما"، في حين أشار (30 %) بأنها "مرضيّة جدا".

وبقيت نسبة (5 %) فقط أشارت بأنها "غير مرضيّة" نظرا لغياب آلية واضحة لاختيار النصوص فهي تختار بطريقة اعتباطية، إضافة إلى أنّ بعض المحاضرات تفتقر بعض المحاضرات إلى الجانب التطبيقي، ولم يشر أي أحد إلى عدم رضاه التّام.

وعليه يمكن القول إجمالا بأن أغلبية الأساتذة راضون عن محتوى المادة التعليمية المقدّمة لطلابهم في إطار هذه المسيرة التكوينية وفق منهاج الماستر ترجمة، وأشاروا إلى أنّ هذه المواد المقدّمة تشهد تنوّعا وثراء غير أنها تحتاج إلى المزيد من التنسيق بين أساتذة المقياس الواحد على غرار ما أنجز في مقياس المنهجية، حيث تم تنسيق الجهود بين الأساتذة وتحضير المحتوى، ثم كلّل ذلك بيومين دراسيين للمناقشة والإثراء، فكانت ثمرته صدور دليل موحّد لإنجاز البحوث، وعليه فلابد من متابعتها وتعميمها على باقي المقاييس من أجل توحيد ما ينبغي توحيده، وضمان التدرّج في تقديم المادة وتفادي تكرار ما يقدّم للطلبة بين السّداسيات، كما أشار الأساتذة إلى ميلاد فرق بيداغوجية على مستوى المعهد تجمع أساتذة المقياس الواحد سعيا نحو التوحيد والتنسيق.

IV. 6.3.2.4- اللغات المقترح إضافتها إلى المنهاج:

الإجابة	التكرار	النسبة %
الصّينيّة	16	% 80
الإيطاليّة	04	% 20
لغات أخرى	07	% 35
لا أرى ضرورة إضافة لغات أخرى	02	% 10

جدول رقم 19: اللغات المهمّ إضافتها إلى المنهاج من وجهة نظر الأساتذة

يتعلّق السّؤال التالي بلغات التّكوين التي ينبغي أن تتوفّر في منهاج الماستر ترجمة، حيث طلب من الأساتذة أن يقترحوا لغات أخرى إن كانوا يرون ضرورة لإضافتها إلى المنهاج وذلك باعتبار أهميتها لطالب الترجمة في الجزائر.

وفيما يلي اللغات التي تمّ اقتراحها وفق التّرتيب التّنازلي:

نالت اللغة الصينية النسبة الأكبر (80 %)، تلتها اللغة الإيطالية بنسبة (20 %) نظرا لحضور شركات صينية وإيطالية في سوق العمل الجزائرية،

وضمن اللغات الأخرى التي تم اقتراحها بنسبة (35 %) تأتي في المرتبة الثالثة اللّغة اليابانية (10 %) واللغة السّواحلية كذلك (10 %) وذلك نظرا لانتشارها على سواحل أفريقيا الشرقية، وكونها من بين اللغات المعتمدة من قبل الاتحاد الأفريقي، وهي لغة تواصل مشترك في منطقة البحيرات العظمى الأفريقية وأجزاء أخرى من شرق وجنوب شرقي أفريقيا.

وأما في المرتبة الرابعة فكانت اللغات التالية: الأمازيغية (5 %) والكورية (5 %)، والعبريّة (5 %).

أشار (10 %) من الأساتذة إلى أنه لا ضرورة لإضافة لغات أخرى إلى المنهاج باعتبار أن هذه اللغات السّبعة كافية وتلبي حاجة السوق الجزائرية.

IV. 7.3.2.4- المقاييس المقترح إدراجها في المنهاج:

الإجابة	التكرار	النسبة
التّداولية	03	% 17.64
برمجيات الترجمة (الترجمة بمساعدة الحاسوب)	03	% 17.64
ترجمة فورية (فرع عربي – ألماني)	02	% 11.76
المصطلحية	02	% 11.76
اللسانيات النّفسية والاجتماعية	01	% 5.88
لغة الجسد	01	% 5.88
الاختزالية والتوليدية	01	% 5.88
الصوتيات (تقنيات الأداء والإلقاء) للتراجمة	01	% 5.88
الاتصال ما بين الثقافات	01	% 5.88

جدول رقم 20: المقاييس التي يقترح الأساتذة إدراجها في المنهاج

طُلب في هذا السّؤال المفتوح والاختياري من الأساتذة أن يقترحوا بعض المقاييس التي يرونها مهمة لمتدربي الترجمة ولكنّها غير موجودة في المنهاج، فأجاب على السؤال (17) أستاذا من أصل (20) أستاذا وذلك بنسبة (85 %).

وقد تمّ اقتراح مقياس التّداولية التي تعنى بدراسة العلاقات بين اللغة والسياق كما تظهرها بنية اللغة بنسبة (17.64 %) من أجل تدريب الطلاب على مراعاة طرق الاتصال بين المتكلم والمتلقي مع ظروف المقال أو المقام.

يأتي بعده مقياس برمجيات الترجمة (الترجمة بمساعدة الحاسوب) بنفس النسبة (17.64 %) نظرا لما لهذه الأدوات من فوائد جمة تعود بالنفع على المترجم مثل تخزينها لوحدات الترجمة التي تم ترجمتها سابقا من مصطلحات وعبارات وجمل ضمن ما يعرف بذاكرة الترجمة التي تكون متاحة لاستخدامها في أعمال الترجمة المستقبلية، مما يضمن توحيد المصطلحات، إضافة إلى توفير الوقت والجهد لأن تكرار بعض المصطلحات أو حتى العبارات من شأنه أن يقلل الوقت اللازم لترجمة

الملف كاملاً، وذلك بفضل قاعدة المصطلحات وذاكرة الترجمة التي تضع أمام المترجم ترجماته السابقة لهذه المصطلحات أو العبارات بمجرد ورودها في الملف الذي يعمل على ترجمته. كما توفر معرفة كيفية استخدام هذه الأدوات فرصا أكبر للعمل لأي مترجم، حيث أصبحت جزء لا يتجزأ من مهارات الترجمة في العصر الرقمي اليوم.

إضافة إلى مقياس ترجمة فورية (عربي- ألماني- عربي) بنسبة (11.76 %) وذلك لعدم توفّره في هذا التخصّص اللغوي، يليه مقياس المصطلحية بنسبة (11.76 %) لاستشعار الأساتذة لحاجة المترجمين إلى معرفة أساسيات علم المصطلح فهم كثيرا ما يصادفون في هذا العصر الذي يشهد تطورا علميا وتكنولوجيا مفاهيم ليست لها مقابلات في اللغة العربية (أو يتعذر من الناحية العملية الوقوف عليها من مصادرها لعدم انتشارها) فيضطرون إلى وضع هذه المقابلات مستعينين بما لديهم من العُدّة اللغوية والتعاريف المتاحة في المصادر الأجنبية، ولذلك يحتل العمل المصطلحي حيزا كبيرا من اهتماماتهم وجهودهم.

وأمّا باقي المقاييس التي تم اقتراحها بنسب ضئيلة (5.88 %) فتتمثل في: اللسانيات النفسية والاجتماعية، والاختزالية والتوليدية، والاتصال ما بين الثقافات، ومقياسي: لغة الجسد، والصوتيات (تقنيات الأداء والإلقاء) الذي يهمّ التراجمة بالدرجة الأولى.

IV. 8.3.2.4- التربص الميداني في الوسط المهني:

الإجابة	التكرار	النسبة %
أوافق تماما	18	% 90
أوافق إلى حد ما	01	% 5
لا أوافق إلى حد ما	01	% 5
لا أوافق تماما	00	% 00
المجموع	20	%100

جدول رقم 21: موقف الأساتذة تجاه التربص الميداني

يتعلق السّؤال الموالي بموقف أساتذة الترجمة من التربص الميداني لطلبة الترجمة في الوسط المهني (مكتب ترجمة، وزارة، سفارة، الخ) في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر ترجمة إن كان ضروريا أم لا.

وافق معظم الأساتذة على ضرورة القيام بالتربص سواء موافقة تامة (90 %) أو نسبية (5 %) في حين لم يبد سوى (5 %) معارضة نسبية، ولم يبد أي أستاذ معارضة كلية.

وعلى العموم يمكن أن نستنتج أن غالبية الأساتذة (95%) موافقون على ضرورة القيام بتربصات ميدانية في الأوساط المهنية حتى يربط الطالب تكوينه بسوق العمل، ويحتك بالمترجمين والتراجمة في بيئة العمل والمؤتمرات الرّسمية فيزداد طموحا ويتعرف على اختصاصه أكثر، وهذا ما يدعوا Thelen "ثيلان" إلى تشجيعه في قوله:

«Familiarisation with professional translation through a practical training period should be encouraged». (2008, p.9).

وهذا حتى يتعود المتدربون على الترجمة المهنية وعلى بيئة عملهم في المستقبل القريب، وقد أفاد بعض الأساتذة الذين يمارسون الترجمة الفورية في المؤتمرات بأنهم يصطحبون معهم بعض الطلاب إلى المؤتمرات الرسمية التي يترجمون فيها

ليحتكوا بالواقع أكثر ويتعودوا على بيئة العمل، وبالتالي فهذا ينبغي أن يثمن ممّا له من انعكاسات ايجابية على متدربي الترجمة.

IV. 9.3.2.4- طريقة التقييم:

الإجابة	التكرار	النسبة %
راض تماما	06	%30
راض إلى حد ما	13	%65
غير راض إلى حد ما	01	%05
غير راض تماما	00	%00
المجموع	20	%100

جدول رقم 22: موقف الأساتذة من طريقة التقييم المعتمدة

يتناول السؤال التالي رأي الأساتذة بخصوص طريقة تقييم مختلف الامتحانات، والمشاريع، والبحوث، حيث طلب منهم أن يحدّدوا مدى رضاهم عن الطريقة المعتمدة.

عبّر أغلبية الأساتذة عن رضاهم بطريقة التقييم، سواء بالرضا النسبي (65%) أو الرّضا التام (30%). ولم يعرب عن عدم الرضا النسبي سوى (05%) وذلك لغياب توحيد طريقة التّقييم بين الأساتذة في بعض المقاييس. ولم يشر أي أستاذ لعدم رضاه التّام.

كما وضّح الأساتذة بأنهم يعتمدون التقييم المستمر والمتواصل ولا يكتفون بالتقييم النهائي (الامتحان) وفق ما هو وارد في المنهاج، إضافة إلى شمول التقييم لعدّة جوانب مثل التفاعل والمشاركة أثناء الحصة، والمثابرة، وإنجاز الأعمال والبحوث المقدّمة، مع ضرورة التبيين للطلاب أهم الأسباب التي كانت السبب في نجاحاتهم أو إخفاقاتهم، وفي هذا السياق، يؤكّد Way "واي" على ما يلي:

«In my experience any assessment serves little purpose unless the students become aware of the reasons behind their errors (in order to find

possible remedies), and the reasons for their successful decisions (in order to ensure their repetition)» (2008, p.94).

فإدراك الطّلاب للأسباب التي دفعتهم إلى ارتكاب الأخطاء ستجعلهم يسعون إلى إيجاد الحلول الممكنة لتجنبها مستقبلا وهي من قبيل التجربة، كما أنّ إدراكهم للأسباب التي كانت وراء قراراتهم الصائبة سيجعلهم يسعون إلى تعزيزها في المرات القادمة.

IV. 10.3.2.4- حصة المقاييس النظرية والتطبيقية من المنهاج:

الإجابة	التكرار	النسبة %
يوازن بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية	09	%45
يركز على المقاييس التطبيقية أكثر من المقاييس النظرية	11	%55
يركز على المقاييس النظرية أكثر من المقاييس التطبيقية	00	%00
يحذف المقاييس النظرية	00	%.00
يحذف المقاييس التطبيقية	00	%00
يجعل من مقياس نظريات الترجمة مقياسا اختياريا	00	%00
المجموع	20	%100

جدول رقم 23: وجهة نظر الأساتذة بخصوص الحجم المناسب للشّقين النظري والتطبيقي في المنهاج

يستقصي هذا السؤال العلاقة بين الشقين النظري والتطبيقي في المنهاج، حيث سئل الأساتذة عن ما إذا كان ينبغي تدريس الجانب التطبيقي أو النظري فقط، أم ينبغي عن يكون التركيز على أحدهما، أم الأفضل أن تكون موازنة بين الجانبين.

رأى (55%) من الأساتذة بأنه ينبغي التركيز على الشق التطبيقي أكثر من النظري، بالمقابل رأى (45%) من الأساتذة بأنه ينبغي أن يعطى للمقاييس النظرية للتّرجمة نفس الحجم من الاهتمام مقارنة بالمقاييس التطبيقية. ولم يختر أي أحد

منهم مسألة "التركيز على المقاييس النظرية أكثر من المقاييس التطبيقية" أو "حذف المقاييس النظرية أو التطبيقية" أو "أن يكون مقياس نظريات الترجمة مقياسا اختياريا".

ومن بين التبريرات التي قدمها الأساتذة ما يلي:

"لابد من التركيز على التطبيق لأنّ الطالب يحتاج إلى مرافقة في حصص الترجمة التطبيقية أما المسائل النظرية فيمكن أن يكلف ببحوث وينجزها خارج الحصص". (المستجوب 06)

"لابد من الموازنة بينهما لأن معرفة الجانب النظري للترجمة هي ما يميّز المترجم عن الشخص المزدوج اللغة " (المستجوب01)

"أقترح الموازنة بين الشّقين النظري والتطبيقي حتى يتمكن مترجم المستقبل من تعليل خياراته، والنظريات هي الكفيلة بمساعدته للقيام بذلك". (المستجوب 18)

وهكذا، يمكننا أن نستنتج بأن جميع الأساتذة يولون اهتماما للجانبين النظري والتطبيقي وإن تباينت وجهات نظرهم بخصوص حصة كل واحد منهما من المنهاج، كما أنّ جدوى تدريس الشق النظري لمتدربي الترجمة قد تداوله عدة منظرين وبينوا مغزاها وأهميتها مثل Snel Trampus "سنال ترامبس" في قولها:

«Theory should be taught in order to facilitate students in developing self-confidence» (2002, p.38).

ودائما في سياق أهمية نظريات الترجمة، يشير "حاتم" إلى ما يلي:

«Theory assists students in making conscious decisions and in explaining these decisions to others» (2001 ،p.7).

فالنظريات إذن تكسب متدربي الترجمة المزيد من الثقة وتساعدهم على اتخاذ قرارات واعية وتعليل خياراتهم للآخرين خاصة لما يلجوا سوق العمل فستكون لهم النظريات سندا يعلّلون بناء عليها لزبائنهم القرارات التي اتخذوها في حالة صدور استفسار أو إشكال.

IV. 11.3.2.4- الاتجاهية في الترجمة:

الإجابة	التكرار	النسبة %
من اللغة ب (اللغة الأجنبية) إلى اللغة أ (اللغة الأم) فقط	00	% 00
من اللغة أ (اللغة الأم) إلى اللغة ب (اللغة الأجنبية) فقط	00	% 00
نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأم)	08	% 40
نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأجنبية)	03	% 15
نفس الاتجاهين ويخصص لهما نفس الحجم الساعي	09	% 45
المجموع	20	%100

جدول رقم 24: الحجم الزمني المناسب لدراسة الاتجاه اللغوي من وجهة نظر الأساتذة

كانت إجابات أساتذة المعهد في موضوع الاتجاهية في الترجمة كالآتي: أجاب ما يقارب النصف (45 %) بأن الأنسب هو تدريس الترجمة التطبيقية في نفس الاتجاهين اللغويين بحيث يخصص لهما نفس الحجم الساعي، في حين قالت نسبة (40 %) بأن الأنسب هو تدريس الترجمة التطبيقية في نفس الاتّجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى اللغة الأم، وأما النسبة القليلة المتبقية (15%) فرأت بأن الصّواب يكمن في تدريب الطلاب على الترجمة في نفس الاتجاهين اللغويين مع تخصيص وقت أكثر للترجمة إلى اللغة الأجنبيّة.

ولم يجب أي أحد بأن الأنسب هو التدرب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية فقط، أو التدرب على الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم فقط.

وفيما يلي أهم التعليقات التي تفضّل بها الأساتذة لتوضيح إجاباتهم:

"يبدوا من الأنسب التركيز أكثر على الترجمة نحو اللغة الأجنبية وذلك بسبب الثغرات التي نلمسها لدى الطلاب في اللغة الأجنبية". (المستجوب 07).

"الأصل أن يكون بالتوازي، (50 %) نحو اللغة الأم، و(50 %) نحو اللغة الأجنبية، غير أننا نجد أنّ الطلاب متمكّنين في لغتهم الأم، لذلك الأولى أن نركز أكثر على الترجمة نحو اللغة الأجنبية".(المستجوب 17).

"ينبغي التركيز أكثر على اللغة الأم لننتج مترجما يخدم لغته ويطوّرها، ويفيد أمته بترجمة علوم الأمم الأخرى"(المستجوب 04).

"يحتاج طلابنا للتدرب أكثر على الترجمة نحو اللغة الأم لأنّ فيها طلبا كثيرا على الصّعيد المحلّي في المؤتمرات، وعلى الصعيد الدولي مثل الأمم المتحدة مثلا... " (المستجوب 12).

"نظرا لوجود عدد معتبر من طلاّبنا يعانون نقصا في اللغة العربية، فلابدّ من التدريب أكثر على الترجمة نحو اللغة العربية، خاصة وأن المترجم يفترض أن يترجم نحو لغته الأم".(المستجوب 11).

من خلال معطيات الجدول، وتعليقات الأساتذة، نستنتج أن تدريب الطلاب على الترجمة في كلا الاتجاهين ضروري ومطلوب، وأنّه يفضّل أن يتدرب الطلاب أكثر نحو اللغة الأم.

تجدر الإشارة أن الدراسات في موضوع الاتجاهية في الترجمة تعدّ من الدراسات الحديثة نسبيا، وقد بدأت تعرف انتشارا في السنوات القليلة الماضية،

حيث كانت الفكرة السائدة ترى بأن الاتجاه السليم هو الترجمة نحو اللغة الأم فقط، حيث يرى Ladmiral "لادميرال" بأن الترجمة إلى اللغة الأجنبية ما هي تمرين بيداغوجي يهدف إلى اختبار الأداء في هذه اللغة، وأما من وجهة نظر مهنية، فيرى بأن هذه مهمّة غير معقولة (Ladmiral, 1979).

تشير Ferreira "فيريرة" (2014) إلى أنّه بعد مدة من الزّمن سادت فيها فكرة اعتبار الترجمة مجرّد نشاط أحادي الاتجاه (نحو اللغة الأم فقط) وأن المترجم ينبغي أن يترجم دائما نحو لغته الأولى، أتت المقاربة العرفانية النقدية

«critical cognitive approach» لترفض هذه الفكرة نتيجة ما قدمته من أبحاث في عملية الترجمة، فلا توجد أدلة علمية تثبت أفضلية عملية الترجمة إلى اللغة الأولى، كما أن فهم عملية الترجمة وتفسيرها كعملية عرفانية مع تحليل مختلف

الجوانب العديدة المحيطة بالعملية قد ساهما في تقديم نظرة نقدية أوسع لدور كلا اللغتين في عملية الترجمة. وهكذا تقدم البحث أشواطا من أجل فهم أفضل لأوجه الصعوبة والسهولة الخاصة بالترجمة نحو اللغة الأجنبية بدل الأخذ بفكرة أن المترجم ينبغي أن يترجم إلى لغته الأم وفقط.

فالمترجمون والتراجمة حسبها لا يعملون دائما في ظروف مثالية وبالتالي فهم يدعون من حين لآخر للقيام بالترجمة إلى اللغة الثانية، لذلك فقد دعت منظّري دراسات الترجمة إلى الاعتراف بهذه الحقيقة ومساعدة المترجم إلى اللغة الثانية بأبحاثهم للقيام بهذه المهمة في أحسن ما يرام.

IV. 12.3.2.4- اختيار مضمون الترجمة:

الإجابة	التكرار	النسبة %
الأستاذ فقط	08	% 40
الطلبة فقط	00	% 00
الأستاذ دائما بالتنسيق مع الطلبة	09	% 45
أحيانا من الأستاذ وأحيانا من الطلبة	03	% 15
المجموع	20	%100

جدول رقم 25: آراء الأساتذة بخصوص من ينبغي أن يقوم باختيار المضمون الموجه للترجمة

رأت نسبة (40 %) من الأساتذة بأن مضمون النصوص التي تقدم للترجمة، في حصة الترجمة التطبيقية وخارجها، يستحسن أن تكون من الأستاذ وذلك باعتباره صاحب خبرة، وهو الأدرى بمستوى طلابه واحتياجاتهم حتى يراعيها ويتدرج في مستوى صعوبة النصوص، وبالمقابل فضّل (45 %) أن يكون الأستاذ دائما من يتولّى اختيار النّصوص لكن بالتنسيق مع الطلبة، ويلي ذلك الخيار الذي يستحسن أن تكون النصوص أحيانا من الأستاذ وأحيانا أخرى من الطلبة بنسبة (15 %)، ولم يستحسن أحد (00 %) أن يكون اقتراح النصوص من جهة الطلبة فقط.

ويمكن أن نقول إجمالا أن الرأي الذي يرى إشراك الطرفين هو الأكبر بنسبة (60 %)، وذلك جمعا بين الخيار الذي يستحسن التنسيق الدائم بين الأساتذة والطلبة، والخيار الذي يستحسن إشراك الطلبة من حين لآخر. وفي سياق مراعاة ميول الطلاب واهتماماتهم يقول Rubrecht "ريبريشات":

«A student enthusiastic about T/I can quickly become dejected and disillusioned when asked to translate material that is outside of his or her areas of interest» (Rubrecht, 2005).

وبالتالي فمراعاة ميول الطلاب واهتماماتهم على سبيل إشراكهم في اختيار مضامين النصوص المقدمة للترجمة من شأنه أن يزيدهم تحفيزا وإقبالا وأن عكس ذلك قد يثني عزيمتهم، وبما أنّ الأستاذ هو الأدرى باحتياجات طلابه، وخاصة إذا

كان يعتمد معايير معينة في اختياره لأنماط النصوص، فإنه يمكن أن يقترح لطلابه في كل مرة بعض النصوص التي تناسب احتياجات طلابه، وتستجيب للمعايير التي وضعها، فيترك لهم مساحة من الحرية ليختاروا من بينها ما يترجمون حتى يجمع بين الحسنيين.

IV. 4.2.3.13- الأعمال الفردية والجماعية:

الإجابة	التكرار	النسبة %
فردية فقط	09	% 45
جماعية فقط	05	% 25
فردية أكثر من جماعية	00	% 00
جماعية أكثر من فردية	00	% 00
متوازنة بين الفردية والجماعية	06	% 30
المجموع	20	%100

جدول رقم 26: صيغة العمل التي ينبغي أن يعمل وفقها الطلاب من وجهة نظر الأساتذة

أدلى الأساتذة بآرائهم حول ما إن كان من المستحسن أن ينجز الطلبة مشاريعهم بصفة فردية أم بصفة جماعية ضمن فريق عمل، أم كلا الصيغتين مستحسنتين، أم كليهما مع اعتماد صيغة أكثر من الأخرى، وذلك في إطار ما يقدم لهم من واجبات ومشاريع للإنجاز، سواء تعلق الأمر بمشاريع ترجمية أم بحثية.

فضلت النسبة الأكبر (45 %) أن يتم إنجاز المشاريع التي تقدم للطلاب بصفة فردية، في حين استحسن (30 %) أن يكون ثمة توازن بين الصيغتين الفردية والجماعية، تليها نسبة (25 %) فضّلت العمل بشكل جماعي فقط.

وإجمالا، يبدوا من المعطيات الواردة في الجدول أن للأساتذة ميول للعمل الفردي أكثر من العمل الجماعي، وتمثلت أهم التبريرات فيما يلي:

"أفضّل أن ينجز طلبتي مشاريعهم بشكل فردي لأن الأعمال الجماعية غالبا ما يكون فيها الاتكال".(المستجوب 03)

"أنا أعتمد الصيغة الفردية حتى يتسنى لي تقصّي مجهود كل طالب على حده".(المستجوب 12).

"كلا الصّيغتان مستحسنتان، الأعمال الجماعية تبني لدى الطّلاب مهارة العمل ضمن فريق، وأما الفرديّة فتربّيهم على الاستقلاليّة وعدم الاتكاليّة".(المستجوب 07).

"أفضّل كلا الصيغتين، وأثناء الأعمال الجماعية أنا من يقوم بتوزيع المجموعات حتى أضمن نوعا من التوازن، فأوزع ذوي القدرات على المجموعات الأخرى ليقوموا بالتوجيه والمساعدة حتى يأتي العمل الجماعي ثماره مثل التعاون والتبادل". (المستجوب 06).

رغم تفضيل الأساتذة لصيغة العمل الفردي للطلاب، تجدر الإشارة إلى وجود إيجابيات للعمل الجماعي أثناء حصة الترجمة، حيث تشير الدكتورة ياسمين قلو (2013) إلى ضرورة تشجيع العمل الجماعي لأنه طريقة جيدة للتعبير عن الاستراتيجيات المستعملة أي التعبير عن العملية الذهنية لأن في آخر المطاف ما يفترض أن يتعلمه الطالب لا يكمن في ترجمة مصطلحات وأزمنة وما إلى ذلك من أمور جزئية بل يفترض أن يتعلم مسار الترجمة أي الكيفية التي يصل بها إلى الترجمة. العمل الجماعي يسمح للطلبة أخذ العديد من الاقتراحات بعين الاعتبار واتخاذ القرارات تبعا لاستراتيجيات يتم النطق بها علنا، ويشجعهم على التعبير عما يدور في أذهانهم خلال الترجمة ويزودهم بمعلومات رجعية من طرف زملائهم.

كما يشير Mayoral Asensio "مايورال أسينسيو" إلى ضرورة تعويد الطلاب على العمل جماعة في قوله:

«Students must be trained for teamwork, sharing translation tasks not only with other translators but also with professionals in other fields.» (2003, p.7).

فمن خلال إدراج الأعمال الجماعية في دروس الترجمة سيصقل الطلاب العديد من المهارات (مثل مهارة العمل ضمن فريق) أكثر مما لو عملوا فرادى.

IV. 14.3.2.4- أنواع النّصوص حسب ميول الطلاب لترجمتها:

الإجابة	التكرار	النسبة %
النّصوص الاقتصاديّة	03	% 15
النّصوص السّياسيّة	04	% 20
النّصوص القانونيّة	05	% 25
النّصوص الأدبيّة	07	% 40
النّصوص الطّبيّة	02	% 10
النّصوص العلميّة	03	% 15
النّصوص التّقنيّة	02	% 10
النّصوص الإعلاميّة	08	% 45

جدول رقم 27: نسب أنواع النصوص حسب ميول الطلبة لترجمتها من وجهة نظر الأساتذة

طلب من الأساتذة في هذا السؤال أن يحدّدوا أهم أنواع النصوص التي يلمسون لدى طلابهم اهتماما وميولا لترجمتها خلال حصص الترجمة التطبيقية في إطار برنامج الماستر، فكانت إجاباتهم وفق الترتيب التنازلي الآتي:

النّصوص الإعلاميّة (45 %)، النّصوص الأدبيّة (40 %)، النّصوص القانونيّة (25 %)، النّصوص السّياسيّة (20 %)، النّصوص الاقتصاديّة (15 %)، النّصوص العلميّة (15 %)، النّصوص الطّبيّة (10 %)، النّصوص التّقنيّة (10 %).

ولم يجب أستاذان على السؤال حيث اكتفيا بالإشارة إلى أن ميول الطلاب متنوعة ومتعددة وأنه لا يمكنهم تحديد أنواع محددة.

IV. 15.3.2.4- انعكاس ظروف سوق الترجمة في التدريب الأكاديمي:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	18	% 90
لا	02	% 10
المجموع	20	%100

جدول رقم 28: رأي الأساتذة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي

يتضمّن السؤال التالي آراء الأساتذة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي، حيث أجاب أغلب الأساتذة (90%) بالإيجاب، وذلك حتى يتدرّب الطلبة على ترجمة النصوص المتداولة في سوق العمل، ويتعودون على إدارة الوقت من خلال الجمع بين إنتاج ترجمة ذات جودة عالية واستغراق وقت وجيز في ذلك باعتبار الآجال المحصورة، وبذلك ستتكون لديهم فكرة كاملة عن ظروف العمل الحقيقية. وتبقى نسبة (10%) فقد عارضت ذلك.

IV. 16.3.2.4- أوجه القصور الخاصة بالمنهاج:

أدلى أساتذة المعهد في هذا السؤال في هذا السؤال بآرائهم بخصوص أهمّ أوجه القصور التي يلمسونها في المنهاج، وما هي الجوانب التي تحتاج إلى تحسين.

أجاب جميع الأساتذة عن السؤال، وجمعت كل الإجابات التي أدلوا بها، وتم تصنيفها في الجدول التّالي على هذا النحو:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نقص الحجم الساعي المخصص للترجمة التطبيقية	01	% 5
بعض المقاييس لا تمت بصلة مباشرة إلى الترجمة (قانون، اقتصاد)	01	% 5
ضغط جدول التوقيت	02	% 10
عدم توفر ما يكفي من المراجع في المكتبة	01	% 5
غياب التنسيق بين أساتذة المقياس والاختصاص المشترك	03	% 15
تدني المستوى اللغوي	04	% 20
قصر مدة التكوين	04	% 20
غياب التربصات الميدانية	04	% 20
عدم فعالية طريقة قبول الطلبة في التخصص	01	% 5
عدم تحميل الطالب جزء من المسؤولية في تكوينه	01	% 5
نقص في بعض الوسائل المادية	03	% 15

جدول رقم 29: أوجه القصور في المنهاج من وجهة نظر الأساتذة

يبدوا أنّ أهمّ أوجه القصور المتعلّقة بمنهاج الماستر ترجمة من وجهة نظر الأساتذة بناء على تجربتهم وممارستهم الميدانية تتمثل في نقص الحجم الساعي المخصص للترجمة التطبيقية، وتدني المستوى اللغوي الملموس لدى بعض الطلاب، سواء في اللغة الأجنبية، أو في اللغة العربية لبعض الذين قدموا من تخصّصات ليسانس في إحدى اللغات الأجنبية، وقصر مدة التكوين التي لا تتجاوز أربعة سداسيات يصحبها عدد معتبر من المقاييس وأن بعضا منها قلّما يجد فيها الطالب علاقة بمقياس الترجمة، أي لا يتم ربطها بالترجمة خلال تدريسها.

ومن بين النقائص الذي سجلها الأساتذة أيضاً غياب التربصات الميدانية، وعدم توفر المكتبة على ما يكفي من المراجع التي تلبي حاجة الطلاب فيما يتعلق بالبحوث، ونقص بعض الوسائل المادية (وسائل سمعية بصرية-برمجيات الترجمة-قاعات الوسائط المتعدّدة).

كما انتقد البعض طريقة قبول الطلبة في التّخصص حيث اقترحوا أن يكون عن طريق المسابقة حتى يكون الانتقاء وأما الطريقة الحالية فتحتاج إلى مراجعة، وكذلك ضغط جدول التوقيت فمن غير المناسب تدريس الطلاب لساعات متوالية لأن هذا يشكل ضغطا عليهم، يضاف إلى هذا غياب التنسيق بين أساتذة المقياس والاختصاص المشترك مما يولّد أحيانا عدم تقديم المادة التعليمية بشكل بنائي تراكمي، ويتمّ الوقوع في تكرار دروس بين السّداسيات وبالتالي تتشتت الجهود، وختاماً عدم تحميل الطالب جزء من المسؤولية في تكوينه كتخييره مثلا في نهاية التكوين بين ترجمة مؤلف والتعليق عليه، أو إنجاز مذكرة بحث، أو القيام بتربص ميداني.

IV. 17.3.2.4- أوجه القوّة الخاصة بالمنهاج:

طلب من الأساتذة في ثنايا هذا السؤال الاختياري المفتوح أن يدلوا بآرائهم بخصوص أهمّ نقاط القوّة التي لمسوها في المنهاج، وما هي الجوانب التي تحتاج إلى تثمين.

أجاب عن السؤال (08) أساتذة من مجموع (20) أستاذا، أي بنسبة (40 %)، وفيما يلي تصنيف الإجابات التي أدلوا بها:

الإجابة	التكرار	النسبة %
شمولية المنهاج وثراؤه	02	% 25
كفاءة الأساتذة	01	% 12.5
برمجة فقرات متنوعة وثرية (أيّام دراسية، ندوات، مؤتمرات...)	01	% 12.5
منح الطلاب فرصة للمشاركة في الأيام الدراسية	01	% 12.5
اجتماع عدّة فروع لغوية	01	% 12.5
للأستاذ مساحة من الحرية للإبداع في طريقة التدريس	01	% 12.5
تدعيم الإطار بطاقم شاب أعطى نفسا جديدا	01	% 12.5

جدول رقم 30: أوجه القوّة في المنهاج من وجهة نظر الأساتذة

لقد نالت مسألة "شمولية المنهاج وثراؤه" أكبر نسبة (25 %) في إجابات الأساتذة الذين أشادوا باحتواء المنهاج على العديد من المقاييس المهمة التي تضمن تكوينا متكاملا للطلاب منها المقاييس المتخصّصة التي تثري رصيد الطالب المعرفي والثقافي مثل مقياسي: "مدخل إلى علوم الاقتصاد" و"مدخل إلى علوم القانون" لإسهامها في إثراء قاموس الطالب اللغوي باحتوائها على العديد من المصطلحات المتخصّصة التي يحتاج إليها أثناء ممارسة الترجمة التحريرية أو الفورية.

وكذلك مقياس "تحليل الخطاب" الذي لا يستغني عنه طالب الترجمة والترجمة الفورية بحكم أن الخطاب هو موضوع الترجمة ومادتها التي يعمل عليها المترجم والترجمان انطلاقا منها ووصولا إليها.

و "مقياس نقد الترجمة" التي يكتشف من خلاله الطلاب النقائص الموجودة في الترجمات، ويحاولون تصحيحها، وإيجاد الحول لمشاكلها، فيتعلمون ويحسون أداءهم.

وأشارت نسبة (12.5 %) إلى جميع النقاط المتبقية بداية بـ "كفاءة الأساتذة" الذين لهم خبرة معتبرة في مجال التدريس وممارسة الترجمة في مختلف المناسبات الرسمية التي تشهدها العاصمة، ثمّ "الفقرات المتنوعة والثرية" من أيّام دراسية، وندوات علمية، ومؤتمرات والتي يتم برمجتها في ثنايا المعهد على مدار السنة الدراسية ممّا يتيح للطلاب "فرصة للمشاركة" في مختلف هذه التظاهرات العلمية حتى يحتكوا بالخبراء والمختصين، ويتدربوا على تقنيات إنجاز البحوث العلمية وعرضها.

إضافة إلى "تنوع في الخلفيات المعرفية" بفضل اجتماع عدّة فروع لغوية (انجليزي – فرنسي- اسباني – ألماني - روسي) في المعهد مما يشكل مساحة لتلاقح الأفكار والاستفادة المتبادلة من الأبحاث المتنوعة بين المنتسبين إلى هذه الفروع اللغوية المتعدّدة، وكذا "مساحة الحرية" التي يحظى بها الأستاذ في طريقة تدريسه حتى يبدع ويطور في الأساليب.

كما تمّت الإشادة "بالطاقم الشّاب" الذي انضم إلى سلك التدريس بالمعهد مما سيعطي نفسا جديدا لتعليم الترجمة في عصر التكنولوجيا والمعلومات.

IV. 18.3.2.4- تأهّل الطّلاب لدخول سوق العمل:

الإجابة	التكرار	النسبة %
مؤهّلون تماما	02	% 10
مؤهّلون إلى حد ما	09	% 45
غير مؤهّلين إلى حد ما	08	% 40
غير مؤهّلين تماما	01	% 5
المجموع	20	%100

جدول رقم 31: مدى تأهل الطلاب لدخول سوق العمل من وجهة نظر الأساتذة

بيّن أساتذة المعهد في هذا السّؤال إلى أيّ مدى يرون بأنّ طلابهم مؤهلين لدخول سوق العمل بعد انقضاء مدة الماستر وتخرّجهم، فرأت نسبة (55 %) من الأساتذة بأن الطّلبة مؤهّلون لخوض غمار السوق، منها (45%) قالوا بأن الطّلاب

"مؤهّلون إلى حد ما"، أمّا (10%) منهم رأوا بأنّ الطّلاب بأنها "مؤهلون تماما".

وأمّا بالنسبة لنسب الأساتذة الذين وجدوا بأن الطلاب عموما لا يزالون غير مؤهّلين لدخول سوق العمل، فقالت نسبة (40%) بأنّ الطّلاب "غير مؤهّلين إلى حدّ ما"، في حين أفادت نسبة (5 %) بأنهم "غير مؤهّلين تماما"، وعلّل الأساتذة موقفهم بأن الطلبة يحتاجون أولا إلى فترة معينة قد تصل إلى ستة أشهر لتدعيم المكتسبات الأكاديمية لأن الحصول على الشهادة هو بمثابة رخصة السياقة بحيث يرخص للطالب أن يترجم وسيتمكن أكثر مع الممارسة.

IV. 4.2.4- الحوصلة التّحليلية لمقابلات الأساتذة:

بعد هذه الدراسة الميدانية التي شملت عيّنة من أساتذة الترجمة الكتابية والترجمة الشفهية بالمعهد خلال السنة الدراسية 2018-2019م، نضع هذه الحوصلة التحليلية المبنية على نتائج المقابلات التي مكّنتنا من جمع البيانات الكمية والنوعية، حيث شملت المقابلة محاور تتعلق باحتياجات الطلاب ومتطلبات السوق، وطرق التّدريس الفعّالة التي ينبغي اعتمادها لبناء المهارات وتلقين المعارف المطلوبة في السّوق.

بعد هذه الإجراءات أسفرت الدراسة على مجموعة النتائج التالية:

بالنسبة للسؤال الفرعي الأول المتعلق بمدى تلبية المنهاج الماستر ترجمة المعتمد بمعهد الترجمة لاحتياجات الطّلاب، كان مفاد الفرضية أنّ المنهاج المعتمد بالمعهد يأخذ بعين الاعتبار احتياجات الطّلاب، حيث أكدت النتائج المستقاة من مقابلات الأساتذة ما يلي :

تتجلى المجالات التي يلبي فيها المنهاج احتياجات الطلاب في الهياكل البيداغوجيّة في المعهد الجديد الذي يشهد وفرة في قاعته، وجدّة في وسائله، وعددا مهمّا من المراجع من حيث الأطروحات والمذكّرات التي أنجزها الطلبة والباحثون المنتسبون إلى الفروع اللغوية المتعددة التي يضمّها المعهد مما يشكل ثراء وتلاقحا في رصيدها المعرفي، علاوة على توفّر مخبر مجهز للتدريب على الترجمة الفورية.

كما يحظى الطلبة بالتدرّب على أيدي أساتذة أكفاء، لهم خبرة معتبرة في مجال التدريس وممارسة الترجمة في مختلف المناسبات الرسمية التي تجري فعالياتها في العاصمة التي تعدّ بدورها عاملا مهمّا في اختيار الطلبة للمعهد باعتبار ما تشهده من أنشطة علمية وثقافية متنوعة (ملتقيات، أيام دراسية) على مدار السنة، كما يلبي المنهاج احتياجات الطلاب في مجال البحث العلمي بما ينظمه من فقرات متنوعة على غرار الأيّام الدراسية، والندوات العلمية، والمؤتمرات حيث تتاح لهم فرصة للمشاركة في مختلف هذه التظاهرات العلمية حتى يحتكوا بالخبراء والمختصين، ويتدربوا على تقنيات إنجاز البحوث العلمية وعرضها، في فضاء المعهد الذي يضم عدّة فروع لغوية (انجليزي – فرنسي- اسباني – ألماني - روسي) مما يشكل

مساحة لتلاقح الأفكار والاستفادة المتبادلة من الأبحاث المتنوعة بين المنتسبين إلى هذه الفروع اللغوية المتعدّدة .

وتشمل المجالات التي يلبي فيها المنهاج أيضا احتياجات الطلبة في الجانب التكويني التشكيلة الواسعة والثرية من المقاييس النظرية والتطبيقية، فالمقاييس التطبيقية لتدريبهم على ممارسة الترجمة بشقيها الكتابي والشفهي في كلا الاتجاهين، وأمّا المقاييس النظرية فلإكسابهم المزيد من الثقة ومساعدتهم على تعليل خياراتهم واتخاذ قرارات واعية .

علاوة على هذا، تراعي النسبة الأكبر من الأساتذة (45 %) رغبات طلابهم واحتياجاتهم وميولهم لما يتعلق الأمر باختيار مضمون النصوص التي تقدم للترجمة، في حصة الترجمة التطبيقية وخارجها، حيث استحسنوا يستحسن أن يكون الأستاذ دائما من يتولّى اختيار النّصوص باعتباره صاحب خبرة، وهو الأدرى بمستوى طلابه واحتياجاتهم، لكن بالتنسيق مع الطلبة، خصوصا وأن الاحتياجات تختلف من طالب إلى آخر، فيوجد طلبة يدرسون الترجمة لأول مرّة، ومنهم من يدرسها لطموحات وظيفيّة (الرّقي في السّلّم المهني) وللاستزادة أكثر مثل طلبة الكلاسيك.

وفيما يخصّ عملية التّقييم، فيعتمد الأساتذة التقييم المستمر والمتواصل ولا يكتفون بالتقييم النهائي (الامتحان) وفق ما هو وارد في المنهاج، إضافة إلى شمول التقييم لعدّة جوانب مثل التفاعل والمشاركة أثناء الحصة، والمثابرة، وإنجاز الأعمال والبحوث المقدّمة.

وبالمقابل لا تزال المجالات التالية بحاجة إلى تعديلات من أجل تلبية أفضل لاحتياجات الطلاب مثل نقص بعض الوسائل المهمة على غرار البرمجيات المساعدة في عملية الترجمة مثل: «Google trados» الذي يعدّ اقتناؤها مكلفا جدا، ونقص المراجع المتعلقة بالتخصّص خاصّة ما تعلق بالإسبانية والألمانية، وكذا مدونات البحث التي يمكن أن يعتمدها الطلبة في بحوثهم، يضاف إلى هذا عدم توفّر قاعة الوسائل السمعية البصرية للتّكوين في ظل وجود البدائل.

وأمّا عن مدّة التكوين التي يستغرقها المنهاج، فتعدّ ثلاثة سداسيات دراسة ناقصة لعدم ارتقاء السّداسي إلى فصل كامل، كما أن بعض جوانب التقييم تحتاج إلى

توحيد في المعايير بين أساتذة المقاييس المشتركة من أجل ضمان تقييم عادل للطلبة.

يضاف إلى هذا مسألة التنسيق بين أساتذة المقياس والاختصاص المشترك، فغيابه أحيانا يؤدي إلى عدم تقديم المادة التعليمية بشكل بنائي تراكمي، ويتمّ الوقوع في تكرار دروس بين السّداسيات، فيتعرض الطالب لدروس قد تعلّمها عوض أن يدرس بعض الدروس التي هو في أمسّ الحاجة إليها.

وأمّا بالنسبة للسؤال الفرعي الثّاني الخاص بمدى تلبية التكوين وفق منهاج الماستر ترجمة لمتطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة، فكانت الفرضية هي أنّ التكوين وفق منهاج الماستر ترجمة يلبّي متطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة حيث أكّدت نتائج إجابات الأساتذة ما يلي:

يلبي المنهاج متطلبات السوق من حيث إطلاعهم على الشقين التطبيقي والنظري لعملية الترجمة، فالتطبيق ضروري للتمكن من الترجمة، وأمّا نظريات الترجمة فهي أيضا مفيدة جدا للممارسة، فمن شأنها أن تذلل الصعوبات أمام المترجم وتقترح له حلولا لبعض المشاكل التي قد تعترضه في سبيل أداء مهامه، كما تمكّنه علاوة على ذلك من تعليل قراراته للزبون إذا دعت الحاجة لذلك.

يضاف إلى هذا احتواء المنهاج على مقاييس للترجمة التطبيقية ضمن وحدات التّعليم الأساسية يتدرّب من خلالها الطلاب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية والعكس، وكلا الاتجاهين يرد عليهما الطّلب في سوق العمل .

وبالمقابل لا تزال المجالات التالية بحاجة إلى تعديلات من أجل تلبية ما تبقى من متطلبات السوق مثل إدراج مقياس الترجمة الفورية في مشروع (عربي- ألماني- عربي)، وكذا إطلاع الطّلاب على طريقة استعمال برمجيات الترجمة (الترجمة بمساعدة الحاسوب) التي أصبحت جزء لا يتجزأ من مهارات الترجمة في العصر الرقمي اليوم حيث توفر الوقت والجهد على المترجم .

ويتطلبّ السوق أيضا إدراج مقياس التّداولية من أجل تدريب الطلاب على مراعاة طرق الاتصال بين المتكلم والمتلقي مع ظروف المقال أو المقام، وكذا

مقياس المصطلحية لحاجة المترجمين إلى معرفة أساسيات علم المصطلح الذي يحتلّ حيزا كبيرا من اهتماماتهم وجهودهم.

كما يقتضي الحضور المعتبر للشركات الصينية والإيطالية في سوق العمل الجزائرية إضافة اللغتين الصينية والإيطالية، وكذا عدم الإغفال من حين لآخر عن صيغة الأعمال الجماعية التي تبني مجموعة من المهارات المطلوبة في السوق حيث تشير المعطيات إلى أنّ النسبة الأكبر من الأساتذة المستجوبين لهم ميول للعمل الفردي أكثر من العمل الجماعي.

وأمّا بالنسبة للسؤال الفرعي المتعلق بطرق التدريس الفعّالة التي ينبغي اعتمادها لإكساب الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في السّوق، كان مفاد الفرضية أنّ طرق التدريس الفعّالة التي يمكن اعتمادها لتلقين الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في سوق العمل تتضمن تبني مقاربات مهنية، وأنشطة تعاونية، وتربصات مهنية، حيث أكّدت النتائج المستقاة من مقابلات الأساتذة الآتي: أشارت الأغلبية الساحقة للأساتذة إلى ضرورة قيام طلبة الترجمة بتربص ميداني في الوسط المهني (مكتب ترجمة، وزارة، سفارة، الخ) في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر، لأنّه يمثّل مجال الخبرة الأُولى لمتدرّبي الترجمة، وذلك من خلال ما يتيحه لهم من تطبيق ما تعلَّموه في بيئة العمل الحقيقية، كما يتيح لهم فرصة التّفاعُل مع المترجمين والتراجمة من ذوي الخبرة، ويساعدهم على فهم احتياجات وضغوطات وخصائص البيئة التي يفترض أن يعملوا فيها مستقبلا .

ومن بين الطّرق أيضا تبنّي مقاربات مهنية تنعكس فيها ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي، وذلك من خلال تدريب الطلبة على ترجمة النصوص المتداولة في سوق العمل، وتعويدهم على إدارة الوقت من خلال الجمع بين إنتاج ترجمة ذات جودة عالية، إضافة إلى اعتماد صيغة العمل الجماعي من حين لآخر، حيث يتعاون أعضاء المجموعة الواحدة فيما بينهم في عملية الترجمة، فيكون التعاون والنقاش والنقد البناء، وتبادل المعلومات، وترجمة الفقرة الواحدة أحيانا أكثر من مرة واحدة حتى يتجنب الطلاب فكرة الترجمة النموذجية، وأنه يمكن القيام بأكثر من ترجمة للنص الواحد، فيتعلّموا مراعاة الطّلب الذي يتقدّم به الزبون، وكلها مهارات، وطرق عمل يحتاجها المتدربون المقبلون على سوق العمل.

IV.3.4- عرض وتحليل نتائج مقابلات المترجمين والتراجمة:

تهدف هذه المقابلات المهيكلة التي تمّ إجراؤها إلى استطلاع آراء عينة من المترجمين والتراجمة عن مدى تلبية منهاج الماستر ترجمة لمتطلبات سوق الترجمة في الجزائر، وما هي المكوّنات المناسبة للمنهاج وفق المعطيات والمتغيرات الجديدة، ويشار إلى اشتراك عدد من الأسئلة في المقابلة مع استبيان الطلاب ومقابلات الأساتذة، إضافة إلى بعض الأسئلة الخاصة بسوق العمل.

IV.3.4.1- البيانات الوظيفيّة للمترجمين والتراجمة:

استهدفت من خلال وسيلة المقابلة عيّنة من (27) مترجما وترجمانا يمارسون نشاط الترجمة في الجزائر العاصمة في مختلف التّوليفات اللغوية التالية: (انجليزي – عربي، فرنسي – عربي، اسباني – عربي، ألماني – عربي) منهم تراجمة يترجمون في المؤتمرات الوطنية، وحتّى الدّولية، وفي الاجتماعات الرسمية، وكذا مترجمون محلّفون يعملون في مكاتب الترجمة الرسمية، علاوة على الترجمة الفورية لدى محاكم القضاء، إضافة إلى ممارسي التّرجمة في بعض الوزارات، والهيئات كوكالة الأنباء الجزائرية، ومديرية العلاقات الخارجية والتعاون بنيابة رئاسة الجامعة.

وفيما يلي عرض للأجوبة التي تفضلوا بها خلال إجراء المقابلة:

IV.3.4.1.2- نسبة توظيف حملة شهادة الماستر ترجمة:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	17	% 62.96
لا	10	% 37.04
المجموع	27	%100

جدول رقم 32: نسبة خرّيجي الماستر ترجمة الذين عملوا لدى المستجوبين

سئل المترجمون والتراجمة في سوق العمل إن كان يعمل في مكتبهم أو إدارتهم خرّيجون درسوا منهاج الماستر ترجمة، أو سبق لهم وأن وظّفوا حاملا لشهادة

ماستر ترجمة، مع التوضيح بأن الأمر يتعلق بخريجي نظام (ل.م.د) الذي تحصلوا على شهادة ليسانس في إحدى اللغات الأجنبية ثم انضموا إلى منهاج الماستر ترجمة بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر(02).

أجاب (62.96 %) بنعم، بمعنى أنهم قد عمل سابقا أو لا يزال يعمل لديهم مترجمون من حملة شهادة الماستر ترجمة، بالمقابل أجاب (37.04 %) بأنه لم يسبق وأن وظف عندهم مترجما من خرجي النظام الجديد.

IV.3.1.3.4- مدى الرضا عن أداء الخريجين الجدد:

الإجابة	التكرار	النسبة %
جد راض	03	% 17.65
راض إلى حد ما	09	% 52.94
غير اض	05	% 29.41
المجموع	17	%100

جدول رقم 33: تقييم المترجمين والتراجمة لمدى تحضير المنهاج للخرجين لولوج سوق العمل

طلب من المترجمين والتراجمة الذين أجابوا بنعم، أن يقيّموا مدى تأهيل المنهاج الماستر ترجمة للخريجين وتحضيرهم لولوج سوق العمل، فأجابت النسبة الأكبر (52.94 %) بأنها راضية إلى حد ما على أداء الخرجين خاصة بعد الأشهر الأولى، حيث أن المنهاج قدم تحضيرا قاعديا في الكفاءات الأساسية، ثم يضيفون لهم ما يحتاجونه حسب ما تقتضيه بيئة العمل وطبيعة الوثائق المترجمة فيتحسن أداؤهم مع الممارسة، في حين أجاب (29.41 %) بأنهم غير راضون باعتبار بعض النقائص التي لاحظوها لدى الخريجين، وأجابت النسبة المتبقية (17.65 %) بأنهم جد راضون على أداء الخريجين حيث لمسوا لديهم تمكنا في اللغات، واطلاعا على نظريات جديدة في الترجمة.

IV.4.1.3.4- معايير التّوظيف:

الإجابة	التكرار	النسبة %
شهادة أكاديمية في تخصص الترجمة	19	% 70.37
الاختبار الكتابي والشفهي	15	% 59.25
إتقان لغات العمل	10	% 37.03
الخبرة السّابقة	07	% 25.92
القابلية للتكوين	03	% 11.11
المرونة والقدرة على التأقلم والامتثال للتعليمات	02	% 07.40
القدرة على التواصل الفعال	01	% 03.70

جدول رقم 34: معايير توظيف المترجمين والتراجمة في سوق العمل

طلب من المترجمين والتراجمة أن يحدّدوا أهم ثلاثة معايير يعتمدون عليها في التوظيف، فأجابت النسبة الأكبر (70.37 %) بأنّ "الشهادة الأكاديمية في تخصّص التّرجمة" هي المعيار الأول لتوظيف المترجمين والتراجمة في الجزائر، يليها معيار "الاختبار الكتابي والشّفهي" بنسبة (59.25 %) بمعنى أنّ مسؤولي مكاتب وإدارات الترجمة لا يكتفون بالشهادة، بل يقومون بإجراء امتحان شفهي وكتابي في الترجمة للمترشحين المتقدمين لطلب التوظيف من أجل تقييم كفاءتهم.

ويتمثل المعيار الثالث في "إتقان لغات العمل" المعتمدة في بيئة العمل بنسبة (37.03 %).

لقد كانت هذه أهم المعايير الثلاثة التي يعتمد عليها في توظيف المترجمين، وتبقى المعايير الأخرى المعتمدة كالآتي: معيار "الخبرة العملية السّابقة" في ميدان الترجمة بنسبة (25.92 %)، ثم معيار "القابلية للتكوين" ومدى استعداد المترشح للتكوين والاستزادة خلال فترة العمل بنسبة (11.11 %)، يليهما معيار "المرونة والقدرة على التأقلم والامتثال للتعليمات" بنسبة (07.40 %)، ليأتي في الأخير

معيار "القدرة على التّواصل الفعّال" مع زملاء العمل والزبائن بنسبة (03.70 %).

IV.4.1.3.5- اعتماد معيار الخبرة المهنية السابقة في عملية التوظيف:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	20	% 74.07
لا	07	% 25.93
المجموع	27	%100

جدول رقم 35: مدى اعتماد معيار الخبرة المهنية السابقة في عملية التوظيف

تمحور السؤال الموالي الذي طرح على المترجمين والتراجمة حول ما إذا كانوا يقبلون توظيف خريج جديد حامل لشهادة ماستر ترجمة من غير أن تكون له خبرة مهنية سابقة في ميدان الترجمة، وكما تشير البيانات فإن أغلب المجيبين (74.07 %) على استعداد لتوظيف خرجي الماستر ترجمة حتى إن لم تكن لديهم خبرة ميدانية سابقة في المجال، وبقي فقط (25.93 %) تحفّظت وبيّنت رفضها لقبول أي متقدم للمهنة إلا إن سبقت له خبرة مهنية.

ومن بين تعليقاتهم التي بيّنوا فيها جيدا موقفهم من الموضوع، نذكر ما يلي:

"أنا أفضّل أن أوظّف متخرجا جديدا من دون أن تكون له خبرة مهنية سابقة حتى أسعى لتكوينه وفق المنهجية التي أريد وبذلك سيأخذ بطريقتي وليس بطريقة الغير في الترجمة، خاصة إذا توفرت لدى المترشح مهارة العمل ضمن فريق، ووجدت عنده تواصلا جيدا مع الآخرين". (المستجوب 03).

"نعم أنا أوظف خرجين بدون خبرات سابقة لكن شرط أن تكون لديهم القابلية والاستعداد للتّعلم، وبعد أن يتلقوا تدريبا أوليا عندي في المكتب". (المستجوب 07).

"المهم أن تتوفر لدى المتقدم للمهنة كفاءات قاعدية والخبرة سيكتسبها معي بالممارسة المستمرة "(المستجوب 23).

"لست مستعدة لقبول مترجم جديد من دون أن تسبق له ممارسة ميدانية معتبرة، لأني سأمضي جزءا معتبرا من وقتي في تصحيح أخطائه وتوجيهه فأكون حينها مترجمة وموجهة وبالتالي سيزداد الضغط علي". (المستجوب 24).

"لاحظت حسب خبرتي في مجال الترجمة الفورية بأن عامل الخبرة مهم وحاسم بالنسبة للهيئات والمنظمات الدولية تعتمده في انتقائها للتراجمة الذين تستدعيهم للقيام بالترجمة الفورية في المؤتمرات الوطنية والدولية في مختلف الأحداث والمناسبات." (المستجوب 20).

يتّضح من البيانات والتّعليقات السّابقة أن مكاتب الترجمة وكذا الهيئات والإدارات الرسمية التي توظف المترجمين والتراجمة ليس لها معايير موحدة تعتمدها في التوظيف، غير أنه توجد بعض التّوجهات العامّة، مثلما هو مبين أعلاه، على سبيل المثال أغلب المكاتب والإدارات (74.07 %) لديها استعداد لتوظيف مترجمين من دون اشتراط الخبرة المهنية السابقة في المجال لكن مقابل توفر المهارات الأساسية والقابلية والاستعداد للتّعلم.

ويلاحظ أيضا أن مجال الترجمة الفورية في اللقاءات الرسمية والمؤتمرات الوطنية والدولية التي تحضرها شخصيات رفيعة المستوى يتطلب خبرة معتبرة نظرا للكفاءات المطلوبة من أجل القيام بهذا النوع من المهام.

IV.6.1.3.4- المدّة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة:

الإجابة	التكرار	النسبة %
عام (سداسيين)	00	% 00
ثلاثة سداسيات	00	% 00
عامين (أربعة سداسيات)	11	% 40.75
أكثر من عامين	16	% 59.25
المجموع	27	%100

جدول رقم 36: المدة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة من وجهة نظر المترجمين والتراجمة

تراوحت آراء المترجمين والتراجمة في موضوع مدة التكوين بين خياري "أكثر من عامين" و"عامين (أربعة سداسيات)"، فرأى ما يزيد على النصف (59.25 %) بأن المنهاج ينبغي أن يستغرق أكثر من عامين لضمان تحضير جيّد للطلاب، في حين رأت النسبة المتبقية (40.75 %) أن مدة عامين ملائمة شريطة أن يتقن الطالب المتقدم لدراسة الترجمة لغتي الانطلاق والوصول حتى يبقى التركيز منصبّا خلال فترة التكوين على التدرب على تقنيات الترجمة، وعلى أساس أن توفر لهذا التكوين تحت مظلة النظام الجديد (ل.م.د) جميع وسائله.

IV.7.1.3.4- الاتجاهية في الترجمة:

الإجابة	التكرار	النسبة %
من اللغة ب (اللغة الأجنبية) إلى اللغة أ (اللغة الأم) فقط	00	% 00
من اللغة أ (اللغة الأم) إلى اللغة ب (اللغة الأجنبية) فقط	00	% 00
نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأم)	06	% 22.22
نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأجنبية)	07	% 25.92
نفس الاتجاهين ويخصص لهما نفس الحجم الساعي	14	% 51.86
المجموع	27	%100

جدول رقم 37: الحجم الزمني المناسب لدراسة الاتجاه اللغوي من وجهة نظر المترجمين والتراجمة

أدلى المترجمون والتراجمة في سوق العمل بدلوهم في موضوع الاتّجاهية في الترجمة من منظور وظيفي فجاءت إجاباتهم على هذا النحو: أجاب نصفهم (51.86 %) بأن الأنسب هو تدريس الترجمة التطبيقية في نفس الاتجاهين اللغويين بحيث يخصص لهما نفس الحجم الساعي، في حين قالت نسبة (25.92 %) بأن الأنسب هو تدريس الترجمة التطبيقية في نفس الاتّجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى اللغة الأجنبية، وأما (22.22 %) فقالوا بأن الأنسب هو تدريب الطلاب على الترجمة في نفس الاتجاهين اللغويين مع تخصيص وقت أكثر للترجمة إلى اللغة الأم.

ولم يقترح أيّ أحد منهم تدريب الطلاب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية فقط، أو تدريبهم على الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم فقط.

وفيما يلي أهم التعليقات التي تفضّل بها المترجمون والتراجمة لتعليل إجاباتهم:

"ما يطلب مني أكثر كمترجمة فورية في منظمة الاتحاد الإفريقي هو الترجمة نحو اللغة الأم ". (المستجوب 20).

"لابد من إيلاء الاتجاهين اللغويين نفس الدرجة من الاهتمام، لأن هذا ما يطلب منّا في المكتب، فبالنسبة للترجمة نحو اللغة الأجنبية، يتعلق الأمر بالوثائق الإدارية الخاصة بالسفر، ووثائق الحالة المدنية للمغتربين، والوثائق الإدارية الخاصة بإكمال الدراسة في الخارج للطلاب، وأما بخصوص الترجمة نحو اللغة الأم فنترجم على سبيل المثال: الوثائق القضائية من عرائض ومذكرات باللغة العربية، تحت طائلة عدم قبولها وذلك وفق المادة 08 من القانون رقم 08-09 المؤرخ في 18صفر عام 1429 الموافق 25 فبراير سنة 2008، المتضمن لقانون الإجراءات المدنية والإدارية والذي ينص على ضرورة تقديم الوثائق والمستندات باللغة العربية أو مصحوبة بترجمة رسمية إلى هذه اللغة". (المستجوب 23).

"ما يطلب منا أكثر في المحاكم هو الترجمة نحو اللغة الأم خصوصا ما تعلق بملفات المحاكم، ومن حين لآخر نقوم بالترجمة الفورية نحو الاتجاهين عندما يتعلق الأمر بمحاكمة أجنبي، فنترجم إلى اللغة الأجنبية للأجنبي المعني بالمحاكمة، ونترجم إلى العربية لهيئة القضاء لأن المرافعات تتم باللغة العربية، وتصدر الأحكام القضائية أيضا باللغة العربية" (المستجوب 08).

"أرى أن يكون التركيز أكثر على الترجمة نحو اللغة الأجنبية لأني لمست في الذين يعملون عندي ضعفا في الترجمة إلى اللغة الأجنبية خصوصا وأنّه الاتجاه اللغوي المطلوب في مكتبنا أكثر مثل: وثائق السفر، والأوراق الإدارية للشركات". (المستجوب 09).

"بودّي إعطاء الأهمية أكثر للترجمة نحو اللغة الأجنبية ففي وكالتنا تنصبّ الجهود أكثر على ترجمة المادة الإعلامية إلى اللغات الأجنبية" (المستجوب 10).

نستنتج من تعليقات المترجمين والتراجمة التي تمخّضت من رحم الممارسة ما يلي:

- لا يقتصر الاتجاه اللغوي المطلوب في سوق العمل على الترجمة نحو اللغة الأم فقط، بل يوجد طلب أيضا للترجمة نحو اللغة الأجنبية، وهذا ما تمليه الضرورة في أغلب البلدان، مثل ما يؤكد Newmark "نيومارك":

«…the practice of translating from one's language of habitual use into another language is necessary in most countries» (Newmark,1988, p52).

- يزداد الطلب على اتجاه لغوي دون آخر حسب طبيعة عمل الهيئة (مكتب ترجمة، إدارة رسمية، وكالة أنباء، وزارة...) وحسب موقعه في السوق خاصة مكاتب الترجمة الرسمية إذا كان موقعها قرب المحاكم مثلا فيكثر عليها طلب الترجمة الوثائق القضائية نحو اللغة العربية، ومكتب ترجمة آخر قرب السفارات فيكثر عليه طلب ترجمة الوثائق الإدارية إلى اللغة الأجنبية وهكذا...

- يعاني بعض الخريجين من ثغرات لغوية في كلا الاتجاهين، ولا يعني بالضرورة أن المترجم يتقن لغته الأم، مثل ما يقول Pokorn "بوكورن" في دراسته:

«The status of native speakership does not guarantee that the speaker is also a competent user of his or her mother tongue» (Pokorn, 2005, p122–123).

حيث اكتشف من خلال دراسة النصوص التي تمت ترجمتها إلى اللغة الأم الكثير من الهفوات المرتكبة.

IV.8.1.3.4- حصة المقاييس النظرية والتطبيقية من المنهاج:

الإجابة	التكرار	النسبة %
يوازن بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية	11	% 40.75
يركز على المقاييس التطبيقية أكثر من المقاييس النظرية	15	% 55.55
يركز على المقاييس النظرية أكثر من المقاييس التطبيقية	01	% 3.70
يحذف المقاييس النظرية	00	% 00
يحذف المقاييس التطبيقية	00	% 00
يجعل من مقياس نظريات الترجمة مقياسا اختياريا	00	% 00
المجموع	27	% 100

جدول رقم 38: وجهة نظر المترجمين والتراجمة بخصوص الحجم المناسب للشّقين النظري والتطبيقي في المنهاج

يستقصي هذا السّؤال العلاقة بين الجانب النظري والتطبيقي، سئل المترجمون والتراجمة عن الحجم المناسب للشّقين النظري والتطبيقي في المنهاج، فأجاب أغلب المستجوبين (55.55%) بضرورة التركيز على المقاييس التطبيقية للترجمة، في حين رأت نسبة (40.75%) أهمية الموازنة بين المقاييس النظرية والتطبيقية. وصرح فقط (3.70%) بأهمية التركيز على المقاييس النظرية في المنهاج.

ولم يشر أحد بإمكانية جعل مقياس نظريات الترجمة مقياسا اختياريا، أو الاستغناء عنه وحذفه.

وفيما يلي بعض التعليقات التي أدلى بها بعض المترجمين والتراجمة:

"ينبغي أن يكون لها نفس الدرجة من الاهتمام ولا أزال أستثمر ما درسته في الجانب النظري بالخصوص نظرية «skopos» التي كثيرا ما أطبقّها مع زبائني مراعية طلباتهم والهدف من الترجمة التي ينشدونها" (المستجوب25).

"ينبغي التركيز على الجانب التطبيقي وانتقاء ما يدرّس في الشق النظري بحيث يراعى فيه ما ينفع المترجم بشكل مباشر" (المستجوب 07).

"الأصل أن يكون تركيز التدريب على التطبيق ويبقى الجانب النظري دائما مهمّا فقد استفدت في ممارستي للترجمة الشفهية من الكم النظري الذي تلقيته حيث تعرفت من خلاله على الكثير من الجوانب التي ينبغي على الترجمان أن يحيط بها" (المستجوب 20).

ومما يمكن أن نستشفّه من هذه الإجابات هو الأهمية التي يوليها سوق الترجمة للجانب التطبيقي من غير أن يقلّل من أهمية الجانب النظري، كما أكد أيضا المترجمون والتراجمة على السواء أهمية النظريات خاصة تلك التي لها علاقة مباشرة بالممارسة، ولم يذكر أحد من المستجوبين بأنه ينبغي على المنهاج أن يستغني عن نظريات الترجمة وذلك لإدراكهم لمكانتها.

IV.9.1.3.4- أنواع النّصوص التي ينبغي أن يتدرّب الطلاب على ترجمتها:

الإجابة	التكرار	النسبة %
النّصوص القانونيّة	20	% 74.07
النّصوص الاقتصاديّة	10	% 37.03
النّصوص الإعلاميّة	06	% 22.22
النّصوص الطّبيّة	05	% 18.51
النّصوص التّقنيّة	04	% 14.81
النّصوص السّياسيّة	04	% 14.81
النّصوص الأدبيّة	03	% 11.11

جدول رقم 39: نسب انواع النصوص التي ينبغي أن يتدرب عليها الطلاب من وجهة نظر المترجمين والتراجمة

طلب من المترجمين والتراجمة في السؤال التالي أن يقترحوا أنواع النصوص التي من المفيد أن يتدرب عليها الطلاب في المعهد نظرا للطلب الوارد عليها في السوق، فجاءت إجاباتهم وفق التّرتيب التنازلي التالي:

النّصوص القانونيّة (74.07 %)، النّصوص الاقتصاديّة (37.03 %)، النّصوص الإعلاميّة (22.22 %)، النّصوص الطّبيّة (18.51 %)، النّصوص التّقنيّة (14.81 %)، النّصوص السّياسيّة (14.81 %)، النّصوص الأدبيّة (11.11 %).

نالت النصوص القانونية النصيب الأكبر من الطلب نظرا للمادة 08 من القانون رقم 08-09 المؤرخ في 18صفر عام 1429 الموافق 25 فبراير سنة 2008، المتضمن لقانون الإجراءات المدنية والإدارية والذي ينص على أن تتم الإجراءات والعقود القضائية من عرائض ومذكرات باللغة العربية، تحت طائلة عدم القبول

مما يجبر الزبائن على التردد على مكاتب الترجمة الرسمية وتقديم طلب لترجمة وثائقهم ومستنداتهم إلى اللغة العربية.

تليها النصوص الاقتصاديّة (37.03 %) والإعلاميّة (22.22 %) وذلك لوجود مؤسّسات اقتصادية وإعلامية في العاصمة، كما نجد النصوص الأدبية في ذيل القائمة لكون هذا النوع من الترجمة يمارس كهواية، وبات يفتقر إلى الاحترافية والعمل المؤسساتي.

IV.4.3.1.10- اللّغات المقترح إضافتها إلى المنهاج:

الإجابة	التكرار	النسبة %
اللغة الصّينية	21	% 77.77
اللغة الإيطالية	05	% 18.51
لغات أخرى	10	% 37.02
لا أرى ضرورة إضافة لغات أخرى	02	% 7.40

جدول رقم 40: اللغات المهمّ إضافتها إلى المنهاج من وجهة نظر المترجمين والتراجمة

عرض على المترجمين والتراجمة مجموع لغات التكوين المعتمدة في منهاج الماستر ترجمة من لغة عربية، وفرنسيّة، وانجليزية، وإسبانية، وألمانية، وروسية، وتركية، ثم طلب منهم أن يقترحوا لغات أخرى إن كانوا يرون ضرورة لإضافتها إلى المنهاج وذلك باعتبار أهميتها لطالب الترجمة في الجزائر.

وكما يتبيّن من الإحصائيات الواردة في الجدول، فاللغة الأكثر اختيارا إلى حدّ بعيد، وبفارق كبير هي اللغة الصينية بنسبة (77.77 %)، تليها اللغة الإيطالية بنسبة (18.51 %).

وضمن اللغات الأخرى المقترحة، تأتي في المرتبة الموالية اللغتان البرتغالية والكورية بنسبة (11.11 %).

ومن بين اللغات التي تم اقتراحها أيضا بنسب ضئيلة ما يلي: الأمازيغية بنسبة (7.40 %) ثم اللغتان اليابانية والفارسية بنسبة (3.70 %).

ولم تر نسبة (7.40 %) ضرورة لإضافة لغات أخرى إلى المنهاج باعتبار أن هذه اللغات السّبعة كافية.

ولا غرو أن تكون النسبة الأكبر من نصيب اللغة الصينية التي أصبح لها سوق عمل واسع في الجزائر سواء مع الشركات الصينية العاملة هنا أو مع المتعاملين الاقتصاديين الجزائريين، تليها اللغة الإيطالية التي تكتسي هي الأخرى أهمية باعتبار المشاريع القائمة بين الجزائر وإيطاليا.

وأمّا البرتغالية التي نالت نسبة (11.11 %) فنظرا لعلاقات التعاون وجسور الشراكة القائمة بين الجزائر والبرتغال منذ توقيعهما على معاهدة الصداقة والتعاون وحسن الجوار في 2005م، حيث أخذت مجالات التعاون بينهما تزداد وتتوسّع لتشمل عدة قطاعات مثل البناء، والطاقة، والمنتجات الصّيدلانية، والصّناعات الغذائية، وغيرها.

IV.11.1.3.4- الأعمال الفردية والجماعية:

الإجابة	التكرار	النسبة %
فردية فقط	07	% 25.93
جماعية فقط	10	% 37.04
فردية أكثر من جماعية	00	% 00
جماعية أكثر من فردية	02	% 07.40
متوازنة بين الفردية والجماعية	08	% 29.63
المجموع	27	%100

جدول رقم 41: صيغة العمل التي ينبغي أن يعمل وفقها الطلاب من وجهة نظر المترجمين والتراجمة

أدلى المترجمون والتراجمة بدورهم بآرائهم حول الصيغة الأنسب التي ينبغي أن تكون عليها المشاريع المقدمة للطلاب حتى ينجزوها ضمن منهاج الماستر ترجمة، حيث فضّلت النسبة الأكبر(37.04 %) أن تكون الأعمال والمشاريع جماعية، في

حين استحسن (29.63 %) أن يكون ثمة توازن بين الصيغتين الفردية والجماعية، تليها نسبة (25.93 %) فضلت العمل بشكل فردي، وأما نسبة (07.40 %) فرأت بالجمع بين الصيغتين مع الميل أكثر إلى الجماعية.

وإجمالا، يبدوا من المعطيات الواردة في الجدول أن المترجمين والتراجمة في سوق العمل لهم ميول للعمل الجماعي أكثر من العمل الفردي معلّلين اختيارهم بالتعرض للعديد من المزايا التي يمكن جنيها من العمل الجماعي كالتعاون، والتبادل، والتشارك، والتشاور، وغيرها... وبينوا مدى حاجاتهم إليها في العديد من المواقف المهنية التي يمرون بها، مع وجود نزر يسير ممن فضل العمل بصفة فردية باعتباره أدعى للتركيز والاعتماد على الذات، وفيما يلي بعض التعليقات التي أوردها المستجوبون لتعليل مواقفهم:

"من المهم تقديم مشاريع جماعية للطلاب حتى يتعودوا على العمل ضمن فريق، فمهارة العمل الجماعي مطلوبة عندنا في الوكالة وهي من بين المهارات التي أدرجناها في سلم التقييم لنقيّم عليها الموظفين"(المستجوب 10).

"نحتاج في مكتبنا للتعاون والعمل الجماعي، فأحيانا ترد إلينا بعض الملفات المستعجلة للترجمة، فنتقاسم العمل بيننا، بداية من البحث الوثائقي، حيث يترجم كل واحد جزء محددا، ونتفق على المصطلحات ونتعاون على تحديدها، حتى نسلم العمل في الآجال المطلوبة "(المستجوب 25).

"عادة ما يحتاج الترجمان إلى مهارة العمل ضمن فريق، ففي المؤتمرات دائما ما أجدني في المقصورة بجانب ترجمان آخر، لذلك لابد من حسن تواصل جيد، وحسن معاشرة، حتى يتم التنسيق والتعاون بيننا"(المستجوب 20).

ومن خلال ما سبق، يمكن أن نستنتج ضرورة تعويد الطلاب على العمل الجماعي لأهمية هذه المهارة في سوق العمل التي عادة ما تتطلب إدارة المشاريع بالتعاون والتنسيق مع زملاء العمل «Project management»، أضف إلى ذلك أنّ بعض الوكالات تصنّفها من بين المهارات التي تقيّم عليها الموظفين، علاوة على هذا، فكما يحتاج المترجمون في مكاتبهم للتعاون والعمل جماعيا عند الاقتضاء من أجل التنسيق وتوزيع المهام وتبادل الأفكار، يحتاج كذلك التراجمة إلى هذه المهارة، فالمقصورة يكون فيها أكثر من ترجمان، لذلك لابد من التنسيق والتعاون.

IV.4.3.1.12- انعكاس ظروف سوق الترجمة في التدريب الأكاديمي:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نعم	26	% 96.29
لا	01	% 3.71
المجموع	27	%100

جدول رقم 42: رأي المترجمين والتراجمة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي

يتضمّن السؤال التالي آراء المترجمين والتراجمة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي، حيث أجاب أغلبهم (96.29 %) بالإيجاب، وذلك حتى يتعوّد الطلبة على نصوص سوق العمل، مع ضرورة التركيز أكثر على ما يكثر عليه الطلب مثل النصوص القانونية والنّصوص الاقتصاديّة، وأما تدريبهم على الآجال الضيقة ففضّل بعض المستجوبين أن يكون في المراحل الأخيرة من التكوين، بحيث يكون التركيز في بداية التكوين على الجودة. وتبقى نسبة (3.71 %) فلم تر ضرورة لانعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي ورأت أنّ المهم هو تدريب الطلاب على اتباع الخطوات الصحيحة من أجل تقديم ترجمة مناسبة.

IV.4.3.1.13- التربص الميداني في الوسط المهني:

الإجابة	التكرار	النسبة %
أوافق تماما	27	% 100
أوافق إلى حد ما	00	% 00
لا أوافق إلى حد ما	00	% 00
لا أوافق تماما	00	% 00
المجموع	27	%100

جدول رقم 43: موقف المترجمين والتراجمة تجاه التربص الميداني

توضّح معطيات الجدول موقف المترجمين والتراجمة من التربص الميداني لطلبة الترجمة في الوسط المهني (مكتب ترجمة، وزارة، سفارة، الخ) في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر ترجمة.

وافق كل المستجوبين في سوق العمل على ضرورة القيام بالتربص موافقة تامة بنسبة (100 %) ولم يبد أي أحد معارضة نسبية أو كلية، وقد أكّد المجيبون على أهمية التربص الميداني في تعريف مترجمي المستقبل بسوق العمل الذي عادة ما يكون مختلفا عن البيئة الأكاديمية لكن وفق مجموعة من الشروط والضوابط التي يشير إليها Knight "نايت" وYorke "يورك" فيما يلي:

« … work placements should not be done in a void, as there is a need for clearly defined aims and intended learning outcomes that are understood by all parties, and for an explicit specification of responsibilities of the higher education institution, placement provider and student» (Knight & Yorke, 2004, p.107).

فالتّربص لا ينبغي أن يتمّ في فراغ، بل لابد له من أهداف ومخرجات تكوينية محددة سلفا والتي ينبغي أن تكون واضحة لدى جميع الأطراف المعنية، كما أنه لابد من تحديد واضح لمسؤوليات كل طرف من الأطراف بداية مؤسسة التعليم العالي، والمؤسسة المانحة للتربص ومتدربي الترجمة أيضا، وهكذا سيؤتي التربص الميداني أكله.

IV.4.3.1.4- المهارات المطلوبة في سوق العمل:

الإجابة	التكرار	النسبة %
المهارات التقنية	13	% 48.14
تنظيم الوقت واحترام الآجال	11	% 40.74
تنظيمات المهنة	03	% 11.11
المهارات الثقافية	04	% 14.81
مهارة البحث الوثائقي	08	% 29.62
الكتابة التّقنية والدّقة في التعبير	10	% 37.03
تقبّل النقد والملاحظات	07	% 25.92
تقنيّات التواصل مع الزبون	05	% 18.51
المهارات اللغوية	04	% 14.81

جدول رقم 44: أهمّ المهارات التي ينبغي على الجامعة أن تبنيها لدى الطلبة

سئل المترجمون والتراجمة عن أهمّ المهارات التي ينبغي على الجامعة أن تبنيها لدى متدرّبي الترجمة حتى تحضّرهم جيدا لسوق العمل،

فأشارت أكبر نسبة (48.14 %) إلى ضرورة بناء المهارات التقنية لدى الطلاب حتى يتحكّموا في الأدوات الحاسوبية المساعدة على الترجمة وتتكيف مهاراتهم مع متطلبات العصر، تليها نسبة (40.74 %) من المترجمين والتراجمة الذين أكّدوا على أهمية تدريب الطلاب على تنظيم الوقت واحترام الآجال من الخلال الجمع بين الجودة والسرعة في الأداء ممّا يعكس ضغط العمل وقصر الآجال في سوق العمل.

وأشار (37.03 %) إلى واجب إتقان مترجمي المستقبل للكتابة التّقنية في مجالات الترجمة المتنوعة خاصة القانونية لأن الأمر يتعلق بالتعامل مع وثائق رسمية، وأما (29.62 %) فبيّنوا ضرورة تلقين الطلبة كيفية القيام بالبحث الوثائقي الذي أصبح يكتسي في الوقت الراهن أهمية بالغة في جميع مراحل العملية

الترجمية، حيث يمكّن المترجم من تعبئة رصيده المعرفي من خلال البحث عن مكمّلات معرفية تُعينه على فهم النص الأصل من جهة، وإعادة صياغته في اللغة المنقول إليها من جهة ثانية.

تأتي بعدها مهارة تقبّل النقد والملاحظات بنسبة (25.92 %) حتى يتعلم الطلاب كيف يتقبلون النقد البنّاء، وكيف يستفيدون منه في تحسين أنفسهم، وتطوير مهاراتهم الوظيفية.

ثم مهارة تقنيّات التواصل مع الزبون بنسبة (18.51 %) حتى يتعرف الطلاب على تقنيات جلب المعلومات الآزمة التي تمكّنهم كمترجمين من معرفة هدف الترجمة وسياق استعمالها، وكذا تقنيات التفاوض بخصوص الآجال وغيرها.

ونالت الكفاءتان اللغوية والثقافية نفس النسبة (14.81 %) حتى تكون الترجمات ذات جودة عالية، خالية من الأخطاء النحوية والأسلوبية والإملائية، ومراعية للسياق الثقافي للغة الهدف.

وتأتي في الأخير الإلمام بتنظيمات المهنة بنسبة (11.11 %) حيث لوحظ أنّ الكثير من الخريجين يجهلون أبسط حقوقهم ومسؤولياتهم، وبالتالي فلابد أن تلتفت الجامعة لهذا الجانب المهم.

IV.15.1.3.4- أوجه القصور الخاصة بالمنهاج:

طلب من المترجمين والتراجمة الإدلاء بآرائهم بخصوص أهمّ أوجه القصور التي يلمسونها في المنهاج من خلال ما يلاحظونه لدى خريجي نظام الماستر، وما هي الجوانب التي تحتاج إلى تحسين.

أجاب (17) منهم عن السؤال بنسبة (62.96 %)، وجمعت كل الإجابات التي أدلوا بها، وتم تصنيفها في الجدول التّالي على هذا النحو:

الإجابة	التكرار	النسبة %
نقص الحجم الساعي للترجمة التطبيقية	05	% 29.41
عدم إطلاع الطلاب على طريقة ترجمة جميع أنواع النصوص المطلوبة في السوق	01	% 5.88
غياب تكوين خاص في جانب المصطلحات المتخصّصة	01	% 5.88
تدني المستوى اللغوي	05	% 29.41
قصر مدة التكوين	02	% 11.76
جهل الخريجين بأبسط حقوقهم ومسؤولياتهم	01	% 5.88
غياب تكوين تراجمة في الجانب السّمعي البصري	01	% 5.88
بعض النصوص المقدمة للترجمة بعيدة عن واقع سوق العمل	01	% 5.88

جدول رقم 45: أوجه القصور في المنهاج من وجهة نظر المترجمين والتراجمة

يبدوا أنّ أهم أوجه القصور المتعلقة بمنهاج الماستر ترجمة وفق ما لمسه المترجمون والتّراجمة لدى الخرّيجين هو "نقص التدريب الكافي على الترجمة التطبيقية"، وتدني "الكفاءة اللغوية لدى بعض خريجيه"، سواء في اللغة الأجنبية، أو في اللغة العربية لبعض حاملي الليسانس في إحدى اللغات الأجنبية ثم اختاروا الترجمة، و"قصر مدة التكوين" التي لا تتجاوز أربعة سداسيات خاصة وأن ثلاثة منها فقط مخصصة للتدرب على الترجمة التطبيقية، وعدم اطّلاع الخرّيجين على طريقة ترجمة لكلّ أنواع النصوص التي يرد عليها الطّلب في السوق حيث يشار هنا إلى أنّ المنهاج لا يمكنه في غضون عامين تكوين الطلبة في ترجمة جميع أنواع النصوص وإنما حسبه أن يعلمهم طريقة التعامل مع أي نص ويدربهم على الأنماط الأكثر طلبا ريثما يتمكّنوا من منهجية العمل.

كما لاحظ المستجوبون "غياب تكوين خاص في جانب المصطلحات المتخصّصة"، وأنّ "بعض النّصوص التي يتدربون عليها بعيدة عن واقع السوق"، يضاف إلى هذا تسجيل "غياب تكوين تراجمة في الجانب الإعلامي بشقّيه السّمعي البصري"، خصوصا وأنه يعد أداة مهمة من أجل تحقيق انفتاح أكثر على العالم، وتبوأ مرتبة على سلّم الإعلام الدولي، وختاماً "جهل الخريجين الجدد بأبسط

حقوقهم ومسؤولياتهم" بحيث أن الكثير منهم يدخل سوق العمل من دون أن يكون على أدنى اطلاع بما على عاتقه من مسؤوليّات وما هي حقوقه القانونية والمالية حيث تم اقتراح إدراج بعض المحاضرات التي من شأنها أن تبث فيهم الوعي بهذا الجانب المهمّ.

IV.4.3.1.16- أوجه القوّة الخاصة بالمنهاج:

طلب من المترجمين والتراجمة أن يدلوا بآرائهم بخصوص أهم نقاط القوة التي يلمسونها في المنهاج من خلال ما يلاحظونه لدى خريجي نظام الماستر، فأجاب (13) منهم عن السؤال بنسبة (48.14 %)، وفيما يلي أهم الإجابات:

الإجابة	التكرار	النسبة %
شمولية المنهاج وثراؤه	07	% 53.84
تحكّم الخريجين في اللغة الأجنبية	02	% 15.38
كفاءة الأساتذة	01	% 7.69
وجود مترجمين وتراجمة ممارسين ضمن الطّاقم المكوّن	01	% 7.69
إطلاع الطلاب على نظريات حديثة في الترجمة	01	% 7.69

جدول رقم 46: أوجه القوّة في المنهاج من وجهة نظر المترجمين والتراجمة

حظيت مسألة "شمولية المنهاج" أكبر نسبة (53.84 %) في إجابات المترجمين والتراجمة الذين أشادوا بثراء المنهاج واحتوائه على العديد من المقاييس المهمّة والجديدة مثل مقياس البحث الوثائقي، يليها ما لوحظ من "تحكم لبعض الخريجين في اللغة الأجنبية" ممّا ينمّ عن تكوينهم اللغوي المحكم.

ثمّ أشارت نسبة (7.69 %) إلى جميع النقاط المتبقية بداية بـــ "كفاءة الأساتذة" الذين لهم باع يشهد له في تدريس الترجمة وممارستها، وأنّ عددا معتبرا من "الطاقم المكون يعدّ في عداد الممارسين" وهذا من شأنه أن يسهّل الربط بين التدريب الأكاديمي وسوق العمل. إضافة إلى "إطلاع الطلاب على نظريات حديثة في الترجمة".

IV.4.3.2- الحوصلة التحليلية لمقابلات المترجمين والتراجمة:

بعد هذه الدراسة الميدانية التي شملت عيّنة من عينة من المترجمين والتراجمة في الجزائر العاصمة النّاشطين في مختلف التّوليفات اللغوية خلال سنة 2018-2019م، نضع هذه الحوصلة التحليلية المبنية على نتائج المقابلات التي مكّننا من جمع البيانات الكمية والنوعية، حيث شملت المقابلة محاور تتعلق بمتطلبات السوق، وطرق التّدريس الفعّالة التي ينبغي اعتمادها لبناء المهارات وتلقين المعارف المطلوبة في السّوق، والمعارف والمهارات التي ينبغي اكتسابها لضمان استجابة أفضل لمتطلبات سوق العمل.

بعد هذه الإجراءات أسفرت الدراسة على مجموعة النتائج التالية:

بالنسبة للسؤال الفرعي المتعلّق بمدى تلبية منهاج الماستر ترجمة لمتطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة، فكانت الفرضية هي أنّ المنهاج يلبّي متطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة حيث أكّدت أفادت مقابلات المترجمين والتراجمة بما يلي:

يلبي المنهاج متطلبات السوق من حيث تدريبه للطلاب على ترجمة نصوص متنوعة عامة وخاصة في كلا الاتجاهين "أ-ب" و"ب-أ"، فقد أشارت النسبة الأكبر من المترجمين والتراجمة بأن الأنسب هو تدريس الترجمة التطبيقية في نفس الاتجاهين اللغويين بحيث يخصص لهما نفس الحجم الساعي، معللين ذلك بأنّ الاتجاه اللغوي المطلوب في سوق العمل لا يقتصر على الترجمة نحو اللغة الأم فقط، بل يوجد طلب أيضا للترجمة نحو اللغة الأجنبية، وأنّ الطّلب يزداد على اتجاه لغوي دون آخر حسب طبيعة عمل الهيئة (مكتب ترجمة، إدارة رسمية، وكالة أنباء، وزارة...) وحسب موقعه في السوق خاصة مكاتب الترجمة الرسمية إذا كان موقعها قرب المحاكم مثلا فيكثر عليها طلب الترجمة الوثائق القضائية نحو اللغة العربية، ومكتب ترجمة آخر قرب السفارات فيكثر عليه طلب ترجمة الوثائق الإدارية إلى اللغة الأجنبية وهكذا...

إضافة إلى احتواء المنهاج على مقاييس متنوعة تشمل الجانبين التطبيقي والنظري، حيث أشار (40.75%) من المترجمين والتراجمة إلى أهمّية الموازنة بين المقاييس النظرية والتطبيقية، حيث يولي السوق أهمّية للجانب التطبيقي من

غير أن يقلّل من أهمية الجانب النظري، فلم يذكر أحد من المستجوبين بأنه ينبغي على المنهاج أن يستغني عن نظريات الترجمة وذلك لإدراكهم لمكانتها. كما أشارت نسبة (52.94 %) ممن سبق له وأن وظف عنده مترجما من حملة شهادة الماستر ترجمة بأنهم راضون إلى حد ما على أداء الخرجين خاصة بعد الأشهر الأولى، حيث أن المنهاج قدم تحضيرا قاعديا في الكفاءات الأساسية .

وبالمقابل لا تزال المجالات التالية بحاجة إلى تعديلات من أجل تلبية ما تبقى من متطلبات السوق بداية من إضافة اللغتين الصينية والإيطالية إلى المنهاج، فاللغة الصينية أصبح لها سوق عمل واسعة سواء مع الشركات الصينية العاملة في الجزائر أو مع المتعاملين الاقتصاديين الجزائريين، كما تكتسي اللغة الإيطالية هي الأخرى أهمية باعتبار المشاريع القائمة بين الجزائر وإيطاليا.

يضاف إلى هذا الجانب الإعلامي بشقّيه السّمعي البصري، حيث تحتاج السوق إلى تكوين مترجمين وتراجمة في هذا المجال، خصوصا وأنه يعد أداة مهمة من أجل تحقيق انفتاح أكثر على العالم، وتبوأ مرتبة على سلّم الإعلام الدولي.

كما تتطلب سوق الترجمة خريجين واعين بأبسط حقوقهم ومسؤولياتهم لأنّ الكثير منهم يدخل سوق العمل من دون أن يكون على أدنى اطلاع بما على عاتقه من مسؤوليّات وما هي حقوقه القانونية والمالية.

وأمّا بالنسبة للسؤال الفرعي الخاص بطرق التدريس الفعّالة التي ينبغي اعتمادها لإكساب الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في السّوق، فكانت الفرضية هي أنّ طرق التدريس الفعّالة التي يمكن اعتمادها لتلقين الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في سوق العمل تتضمّن تبني مقاربات مهنية، وأنشطة تعاونية، وتربصات مهنية فقد أكّد المترجمون والتراجمة ضرورة انعكاس ظروف سوق التّرجمة في السّياق الأكاديمي، بحيث يسعى الأستاذ إلى جعل المتدربين يمارسون مهنة الترجمة بجميع تجلياتها وإكراهاتها، فيما يخص الوقت والضغط والسرعة في الأداء وصعوبة نصوص الترجمة على أن يكون التركيز في بداية التكوين على الجودة، وفي المراحل المتقدمة من التكوين يتم التركيز أكثر على عامل الوقت والضغط وصعوبة النصوص، إضافة إلى اعتماد الأنشطة الجماعية التعاونية من حين لآخر لإتاحة التعاون، والتبادل، والتشارك، والتشاور بين الطلاب، حيث أشار المستجوبون إلى أهمية هذه المهارات في مختلف المواقف المهنية التي تستدعي

التنسيق وتوزيع المهام (البحث الوثائقي – ضبط المصطلحات...) من أجل تقاسم الأعباء وتسليم الأعمال في الآجال المطلوبة .

وأمّا بخصوص السؤال الفرعي المتعلق بأهمّ المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطّلاب من أجل استجابة أفضل لمتطلبات سوق العمل، فأشارت المترجمون والتراجمة إلى أنّ المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطّلاب لضمان استجابة أفضل لمتطلبات السّوق تشمل إتقان ما تقتضيه ظروف الشّغل الحديث من مهارات تقنية، ولغوية، وتواصلية، مع الاطّلاع على الجوانب التنظيمية للمهنة حيث أشار المترجمون والتراجمة المستجوبون إلى أنّ إتقان لغات العمل المعتمدة في بيئة العمل، والمرونة والقدرة على التأقلم، وكذا التّواصل الفعّال تعدّ من بين المهارات التي يعتمدون عليها كمعايير لتوظيف المترجمين.

كما يبيّنوا أيضا أنّ من أهمّ المهارات التي ينبغي على الجامعة أن تبنيها لدى الطلاب لتحضّرهم جيدا لسوق العمل إكسابهم المهارات التقنية التي تضمن لهم التحكّم في الأدوات الحاسوبية المساعدة على الترجمة، وكذا مهارة تنظيم الوقت واحترام الآجال من الخلال الجمع بين الجودة والسرعة في الأداء، مع إتقان الكتابة التّقنية في مختلف المجالات التي تتم فيها الترجمة لاسيما القانونية، وأضافوا أيضا ضرورة تلقين الطلبة كيفية القيام بالبحث الوثائقي الذي يمكّن المترجم من تعبئة رصيده المعرفي من خلال البحث عن مكمّلات معرفية تُعينه على فهم النص الأصل من جهة، وإعادة صياغته في اللغة المنقول إليها من جهة ثانية.

ومن بين المهارات التي يرى المترجمون والتراجمة أهميتها في سوق الترجمة مهارة تقبّل النقد والملاحظات للتحسين الذاتي والتطوير الوظيفي، ثم الإلمام بتنظيمات المهنة وما للمترجم من حقوق ومسؤوليات.

IV. 4.4- المقارنة التحليلية لنتائج الاستبيانات والمقابلات:

تتناول الأسطر التالية مقارنة تحليلية لإجابات الأسئلة التي تم طرحها في استبيانات الطلبة ومقابلات الأساتذة وكذا المترجمين والتراجمة في سوق العمل، والتي جاءت مشتركة في أغلبها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المقارنة التحليلية ستكون بين الأسئلة المشتركة بين الاستبيان والمقابلتين أو إحداهما، وإذا كان السؤال متعلقا بالاستبيان فقط، أو بأحد المقابلتين فقط، فلا يتم إدراجه.

IV. 1.4.4- محور الدّوافع والأسباب:

IV. 1.1.4.4- أسباب الانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
كي أكون مترجما محترفا	**% 50.64**	% 25
لتحسين مهاراتي في اللغة الأجنبية	% 46.15	% 20
لأن العمل في ميدان الترجمة يتطلب الحصول على شهادة معترف بها في المجال	% 30.12	% 15
من أجل البقاء في الجامعة لمدة أطول	% 1.92	% 5
لأن للشهادة الأكاديمية قيمة معتبرة في الجزائر	% 26.92	% 30
من أجل تسهيل الدخول في سوق العمل	% 30.12	**% 45**
من أجل الرقي في السلم المهني	% 35.89	% 30

جدول رقم 47: أهم الأسباب التي دفعت الطلبة للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة من وجهة نظر الطلاب والأساتذة

تباينت نتائج الطّلبة والأساتذة بخصوص أهم الأسباب التي دفعت الطّلبة للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة، فتعدّ الرغبة في احتراف الترجمة بعد التخرج هي الدافع الأول للطّلبة بنسبة (50.64 %)، وجاء هذا السبب في المرتبة الثالثة بالنسبة لآراء الأستاذة وذلك بنسبة (25 %) حيث رأوا بأن السبب الأول

يكمن في "تسهيل الدخول في سوق العمل" بنسبة (45 %) وجاء هذا السبب في المرتبة الرابعة بالنسبة لخيارات الطلاب.

كما يمكن أن يتجلى التباين في الدافع الثاني بالنسبة للطلاب الذين اختاروا دارسة الماستر ترجمة بنسبة (46.15 %) بهدف "تحسين مهاراتهم في اللغات الأجنبية"، وجاء هذا السبب في المرتبة الرابعة بالنسبة لآراء الأساتذة وذلك بنسبة (20 %) حيث رأوا بأن السبب الثاني يكمن في "قيمة الشهادة الأكاديمية في الجزائر" و"الرقي في السّلم المهني".

وتقاربت الآراء بخصوص خيار "الرقي في السّلم المهني" الذي جاء في المرتبة الثانية بالنسبة للأساتذة وفي المرتبة الثالثة للطلبة، ممّا يدلّ على وعي كلا الطّرفين بأهمية الترقية في سوق العمل وما تغرسه من روح التنافس بين الموظفين للحصول على الرتب والدرجات العليا، مما تجعلهم يسعون دوما إلى تحسين مستواهم ومهاراتهم.

كما تقاربت الآراء أيضا في خيار "العمل في ميدان الترجمة يتطلب الحصول على شهادة معترف بها" الذي جاء في المرتبة الخامسة بالنسبة للأساتذة وفي المرتبة الرابعة للطلبة.

واتفقت الآراء في خيار "البقاء في الجامعة لمدة أطول وتجنب دخول سوق العمل مبكرا" الذي نال أدنى نسبة.

IV. 2.1.4.4- أسباب اختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر(02):

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
للحصول على الليسانس في نفس الجامعة والتعود على البيئة التعليمية	% 28.20	% 15
للحصول على الليسانس في جامعة أخرى والرغبة في تنويع البيئة التعليمية	% 21.15	% 00
للقرب من مكان السّكن	% 19.23	% 15
لكفاءة الأساتذة	% 29.48	% 20
لبيئة العاصمة	% 5.12	% 35
أسباب أخرى	% 25.64	% 15

جدول رقم 48: أهم الأسباب التي دفعت الطّلبة لاختيار معهد الترجمة من وجهة نظر الطلاب والأساتذة

تباينت نتائج الطّلبة والأساتذة بخصوص الخيار الأول الذي دفع الطّلبة للانضمام إلى معهد الترجمة بجامعة الجزائر(02)، فيرى الأساتذة على أنّ "بيئة العاصمة" هي المستقطب الأول للطلاب بنسبة (35 %)، بينما نال هذا الخيار أدنى نسبة في إجابات الطلبة (5.12 %).

كما كان التباين في خيار "الرغبة في تنويع البيئة التعليمية" الذي كان الدافع الثالث لانضمام الطلبة إلى المعهد بنسبة (21.15 %) بينما لم يتطرق إليه الأساتذة بتاتا.

وأما باقي الإجابات فجاءت متقاربة حيث تعدّ "كفاءة الأساتذة" هي الدافع الأول للطّلبة بنسبة (29.48 %)، وجاء هذا السبب في المرتبة الثانية بالنسبة لآراء الأستاذة وذلك بنسبة (20 %)، وكذلك في خيار "الحصول على الليسانس في نفس الجامعة والتعود على البيئة التعليمية " الذي جاء في المرتبة الثانية للطلبة في المرتبة الثالثة بالنسبة لآراء للأساتذة. يضاف إلى هذا توافق الإجابات في مسألة "القرب من مكان السّكن" الذي جاء في المرتبة الرابعة لكلا الطرفين، مما يدلّ

على أنّ الأساتذة على درجة ما من الوعي بأهم أسباب انضمام طلبتهم إلى المؤسسة التي يدرّسون فيها.

IV. 2.4.4- محور الاحتياجات التكوينية ومتطلبات السوق:

IV. 1.2.4.4- الهياكل والوسائل البيداغوجيّة:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
راض جدا	%1.3	% 25
راض إلى حد ما	%23.7	% 45
غير راض	%41.7	% 20
غير راض تماما	%33.3	% 10

جدول رقم 49: نسبة رضا الطّلبة والأساتذة عن الهياكل والوسائل البيداغوجيّة المتوفّرة في المعهد

نلمس من خلال أرقام الجدول تباينا واضحا بين إجابات الطلبة التي ورد أغلبها بين "غير راض" بنسبة (41.7%) و"غير راض تماما" بنسبة (33.3%)، وإجابات الأساتذة التي ورد أغلبها بين "راض جدا" بنسبة (25 %) و"راض إلى حد ما" بنسبة (45 %) وهذا تفسيره تحوّل معهد الترجمة من البناية السابقة ببن عكنون إلى البناية الجديدة ببوزريعة، حيث وزعت الاستبيانات على الطلبة في شهر نوفمبر 2018م حينما كانوا في البداية القديمة التي كانت بعيدة كل البعد عن تلبية الاحتياجات التكوينية لطلبة الترجمة، في حين أجريت أغلب المقابلات مع أساتذة المعهد في البناية الجديدة ببوزريعة والتي تستجيب إلى حد بعيد لشروط التكوين المترجمين والتراجمة.

IV. 2.2.4.4- المدّة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة	المترجمون والتراجمة
عام (سداسيين)	%6.4	% 00	% 00
ثلاثة سداسيات	%11.5	% 00	% 00
عامين (أربعة سداسيات)	%37.2	% 45	% 40.75
أكثر من عامين	**%44.9**	**% 55**	**% 59.25**

جدول رقم 50: المدة المناسبة لمنهاج الماستر ترجمة من وجهة نظر الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة

يبدوا من خلال الأرقام الواردة في الجدول أن النّسب الأكبر للأطراف الثّلاثة: المترجمين والتّراجمة (59.25 %) والأساتذة (55 %) والطّلبة (**44.9 %**) يؤيدون فكرة أن يستغرق المنهاج أكثر من عامين.

وكان ترتيب النّسب التي تليها وفق الآتي: الأساتذة بنسبة (45 %)، والمترجمون والتراجمة بنسبة (40.75 %)، والطلبة بنسبة (37.2%) فهي موافقة ومؤيدة لخيار عامين وهو المعمول به في إطار النظام الجديد (ل. م. د).

يلاحظ أن خيارات الأساتذة والمترجمين والتراجمة جاءت متقاربة، حيث انحصرت إجابتهما في خياري "أكثر من عامين" و"عامين"، وأما الطلبة فاختار (11.5%) منهم أن يستغرق المنهاج ثلاثة سداسيات، واختارت أدنى نسبة (6.4%) أن يستغرق التكوين مدة عام واحد.

كما اتفقت إجابات الأطراف الثلاثة في الخيارين الأول والثاني على الترتيب: " أكثر من عامين" ثم "عامين".

IV. 3.2.4.4- الواجبات:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
كثيرة جدا إلى درجة عدم القدرة على إنجازها في الوقت المطلوب	% 16	% 5
كثيرة لكن في الإمكان القيام بها في الآجال المطلوبة	% 25.6	% 35
عادية ليست كثيرة ولا قليلة	**% 48.1**	**% 45**
قليلة إلى حد ما	% 5.1	% 15
قليلة جدا	% 5.1	% 00

جدول رقم 51: مقدار حجم الأعمال المقدم للطّلاب من وجهة نظر الطلبة والأساتذة

اتّفق أغلب الطّلبة (48.1 %) والأساتذة (45 %) بأنّ حجم الأعمال المقدّم للإنجاز خارج الحصص الرّسمية يعدّ عاديا، فهو ليس بالقليل ولا بالكثير، كما اتّفق كلا الطرفان في النّسب التي تليها بحيث أشار الطلبة بنسبة (25.6 %) والأساتذة بنسبة (35 %) بأنّ متدربي الترجمة يتلقّون حجما معتبرا من الأعمال والواجبات غير أنه في وسعهم القيام بها في الآجال التي يطلبها الأساتذة. كما توافقت الإجابات في الخيار الذي مفاده أن حجم الأعمال المقدّم للطلاب "قليل جدا" حيث نال أدنى النسب لدى الطرفين.

وكان الاختلاف في الخيارين المتبقّيين حيث رأى (16 %) من الطلبة بأنّ الواجبات كثيرة جدا إلى درجة عدم قدرتهم على إنجازها في الوقت المطلوب ولم ير ذلك سوى (5 %) من الأساتذة، ورأى أيضا (5.1 %) من الطلبة بأنّ الواجبات قليلة إلى حدّ ما، في رأى ذلك (15 %) من الأساتذة.

وعلى أيّة حال، فقد كانت نقاط التوافق بين إجابات الطلبة والأساتذة هي الأكثر ممّا يدلّ على وعي الأساتذة بمدى إمكانية واستعداد طلابهم للقيام بالواجبات، كما يدلّ على سعيهم لتدعيم مكتسبات الطلاب من خلال دفعهم نحو استثمار أوقاتهم خارج أوقات الحصص الرسمية بواجبات متنوعة، وحرصهم على متابعة مدى إنجازها.

IV. 4.2.4.4- طريقة تدريس الأساتذة:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
مرضيّة جدا	% 19.2	% 30
مرضيّة إلى حد ما	**% 56.4**	**% 60**
غير مرضيّة	% 19.9	% 10
غير مرضيّة تماما	% 4.5	% 00

جدول رقم 52: يوضّح مدى رضا الطلبة والأساتذة عن طرق التدريس المعتمدة

وفي موضوع طرق تدريس المقاييس المعتمدة في المنهاج، فقد بيّن (75.6 %) من الطلبة بأنها "مرضيّة جدّا" أو "مرضيّة إلى حد ما" في حين قاسهم أغلب الأساتذة نفس وجهة النظر بنسبة (95 %).

وبالمقابل بيّن خمس الطلبة (24.4 %) بأنّ هذه الطّرق "غير مرضيّة" أو "غير مرضيّة تماما"، ولم ير ذلك سوى (10 %) من الأساتذة.

وعلى العموم، فإن كلا الطرفين راضيان عن طرق التدريس المعتمدة، كما نسبة الرضا لدى فئة الطلبة أقل من نسبة الرضا لدى فئة الأساتذة.

IV. 5.2.4.4- محتوى المواد التعليمية:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
مرضيّة جدا	% 7.7	% 30
مرضيّة إلى حد ما	**% 67.9**	**% 65**
غير مرضيّة	% 18.6	% 5
غير مرضيّة تماما	% 5.8	% 00

جدول رقم 53: مدى رضا الطّلبة والأساتذة عن محتوى المادّة التّعليمية المقدّمة

بخصوص محتويات المواد التعلمية المقدمة للطلاب في إطار منهاج الماستر ترجمة، فقد كانت أكبر نسبة في إجابات الطلبة (67.9 %) والأساتذة (65 %) هي "مرضيّة إلى حدّ ما"

وعلى العموم، فأغلب الأساتذة (95 %) يرون بأن محتويات المواد التعليمية مرضية (مرضية جدا أو مرضية إلى حدّ ما) مقارنة بفئة الطلبة الذين يرون ذلك بنسبة (75.6 %).

إضافة إلى هذا، فبالرغم من أنّ (24.4 %) يجدون بأنّ المحتويات المقدّمة لهم غير مرضية أو غير مرضية تماما فإن (5 %) من الأساتذة فقط يرون هذا الرأي.

IV. 6.2.4.4- اللغات المقترح إضافتها إلى المنهاج:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة	المترجمون والتراجمة
الصّينية	**% 69.87**	**% 80**	**% 77.77**
الإيطاليّة	**% 29.48**	**% 20**	**% 18.51**
اليابانية	% 2.56	% 10	% 3.70
السّواحلية	-	% 10	-
الكورية	-	% 5	% 11.11
الأمازيغية	% 1.92	% 5	% 7.40
العبرّية	% 1.92	% 5	-
البرتغالية	% 0.64	-	% 11.11
الفارسيّة	-	-	% 3.70
الهندية	% 1.28	-	-
اللاتينية	% 0.64	-	-
لا أرى ضرورة إضافة لغات أخرى، هذه اللغات السّتة كافية	% 12.17	% 10	% 7.40

جدول رقم 54: اللغات التي يقترح الطلبة والأساتذة والمترجمون والتراجمة إضافتها إلى المنهاج

نلاحظ من خلال الجدول توافقا بين الأطراف الثلاثة في اللّغتين اللّتين نالتا أكبر النّسب وهما على التّوالي اللّغة الصّينيّة التي اقترحها الأساتذة بنسبة (80 %)، فالمترجمون والتراجمة بنسبة (77.77 %)، ثمّ الطلبة بنسبة (69.87 %).

تليها اللغة الإيطالية التي اقترحها الطّلبة بنسبة (29.48 %)، والأساتذة بنسبة (20 %)، والمترجمون والتراجمة بنسبة (18.51 %).

وأما في الدّرجة الثالثة فقد تباينت النتائج بين الأطراف الثلاثة حيث يلاحظ اقتراح لغات أخرى بنسب ضئيلة لدى فئة الطلبة، في حين توجّهت اقتراحات الأساتذة نحو اللّغتين: اليابانية والسّواحلية بنسبة (10 %) لكل واحدة منهما، وأمّا المترجمون والتراجمة فتمحورت اقتراحاتهم حول اللّغتين البرتغالية والكورية بنسبة (11.11 %).

وتجدر الإشارة إلى لغتين باستثناء الصّينية والإيطالية تم اقتراحهما من الأطراف الثلاثة ولكن بنسب متفاوتة وهما اليابانية: الأساتذة بنسبة (10 %)، فالمترجمون والتراجمة بنسبة (3.70 %)، ثم الطلبة بنسبة (2.56 %)، ثم الأمازيغية: المترجمون والتراجمة (7.40 %)، والأساتذة (5 %)، والطّلبة (1.92 %).

وأمّا بخصوص النّسب التي رأت كفاية في لغات التكوين المعتمدة وعدم وجود ضرورة لإضافة لغات أخرى إلى المنهاج فكانت أكبر في جهة الطلبة (12.17 %) وهذا قد يعود لعدم تكوّن صورة واضحة لديهم عن السوق ومشاريع الشراكة القائمة مع الدول الأخرى، وأما الأساتذة فكانت النسبة (10 %)، والمترجمون والتراجمة (7.40 %).

ويعود اختيار الجميع للّغة الصّينية بهذه النّسب الكبيرة إلى التّواجد المعتبر للصّينيين في الجزائر والعدد المتزايد لشركاتهم، حيث أحصى المركز الوطني للسجل التجاري حوالي (567) شركة صينية، منها (220) تنشط في مجال التصدير والاستيراد، مقابل (164) شركة إنتاجية، أما البقية فتنشط في قطاعات مختلفة كالخدمات والحرف، بالإضافة إلى عشرات المستوردين الجزائريّين الذين يسافرون باستمرار إلى بلاد "التنين النائم".

وقد وافقت الجزائر على الانضمام رسميا إلى مبادرة "طريق الحرير الجديد"، التي أطلقتها الصين قبل (05) سنوات مما سيكون له تداعيات على سوق العمل في الجزائر مستقبلا.

وتأتي في الدرجة الثانية بعد الصّينية اللغة الإيطالية نظرا لأهميتها هي أيضا في سوق العمل التي تعرف حضورا مهمّا لشركات ومؤسّسات تجارية إيطالية هي بحاجة إلى مترجمين وتراجمة للعمل معهم.

IV. 7.2.4.4- المقاييس المقترح إدراجها في المنهاج:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
المصطلحية	% 38.46	% 11.76
الترجمة الشفهية (لغير المتخصصين)	% 19.23	-
التّداولية	-	% 17.64
برمجيات الترجمة (الترجمة بمساعدة الحاسوب)	% 11.53	% 17.64
ترجمة شفهية (فرع عربي – ألماني)	% 11.53	% 11.76
اللسانيات النفسية والاجتماعية	-	% 5.88
لغة الجسد	-	% 5.88
أخلاقيات المهنة	% 3.84	-
الترجمة والعلاقات الدولية	% 3.84	-
الاختزالية والتوليدية	-	% 5.88
الصوتيات (تقنيات الأداء والإلقاء) للتراجمة	-	% 5.88
الاتصال ما بين الثقافات	-	% 5.88

جدول رقم 55: المقاييس التي يقترح الطلبة والأساتذة إدراجها في المنهاج

نلاحظ من خلال الجدول توافقا بين الطّلبة والأساتذة في بعض المقاييس المقترحة على غرار مقياس المصطلحية الذي اقترحته أكبر نسبة من الطلبة (38.46 %) واقترحه الأساتذة أيضا بنسبة (11.76 %) وذلك باعتبار حاجة المترجم لها خاصة أثناء التعامل مع النصوص المتخصصة، يليه مقياس برمجيات الترجمة (الترجمة بمساعدة الحاسوب) بنسبة (11.53 %) من فئة الطلبة وبنسبة (17.64 %) من الأساتذة، ليأتي في الدرجة الثالثة مقياس الترجمة الشفهية (فرع عربي – ألماني) والذي اقترحه الطلبة بنسبة (11.53 %) والأساتذة بنسبة (11.76 %).

وانفرد الطلبة بالمقاييس التالية: الترجمة الشفهية (لغير المتخصصين) بنسبة (19.23 %)، ومقياسي أخلاقيات المهنة، والترجمة والعلاقات الدولية بنسبة (3.84 %).

وانفرد الأساتذة بما يلي: مقياس التّداولية بنسبة (17.64 %) ثم المقاييس التالية بنسبة (5.88 %): اللسانيات النفسية والاجتماعية، والاختزالية والتوليدية، والاتصال ما بين الثقافات، ومقياسي: لغة الجسد، والصوتيات (تقنيات الأداء والإلقاء) الذي يهمّ التراجمة بالدرجة الأولى.

IV. 8.2.4.4- التربص الميداني في الوسط المهني:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة	المترجمون والتراجمة
أوافق تماما	**%84.6**	**% 90**	**% 100**
أوافق إلى حد ما	%12.8	% 5	% 00
لا أوافق إلى حد ما	%1.3	% 5	% 00
لا أوافق تماما	%1.3	% 00	% 00

جدول رقم 56: مواقف الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة تجاه التربص الميداني

اتفقت الأغلبية السّاحقة للأطراف الثلاثة، الطلبة (84.6%)، والأساتذة (90 %)، والمترجمون والتراجمة (100 %) على أنّ التربص الميداني لطلبة الترجمة في الأوساط المهنية التي تمارس فيها الترجمة في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر ترجمة يعدّ ضروريا ومهمّا.

ولم يتحفّظ في ذلك سوى (1.3%) من الطلبة و(5 %) من الأساتذة.

كما دعا الأساتذة والمترجمون والتراجمة إلى أهمية إبرام الجامعة اتفاقيات بهذا الخصوص مع المؤسسات والإدارات التي تمارس فيها الترجمة بنوعيها الكتابي والشّفوي لتسهيل العملية للطّلاب.

IV. 9.2.4.4- طريقة التقييم:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
راض تماما	%26.3	%30
راض إلى حد ما	**%53.2**	**%65**
غير راض إلى حد ما	%16	%05
غير راض تماما	%4.5	%00

جدول رقم 57: مواقف الطلبة والأساتذة من طريقة التقييم المعتمدة

لقد وردت إجابات الطلبة والأساتذة بخصوص طريقة تقييم مختلف الامتحانات، والمشاريع، والبحوث التي ينجزها الطلبة متوافقة إلى حدّ بعيد، حيث عبّر أغلبية الطلبة (79.5%) والأساتذة (95%) عن رضاهم النسبي أو التام عن طريقة التقييم.

كما لم يعرب سوى (05%) من الأساتذة عن عدم الرضا النسبي، ولم يشر أي أستاذ لعدم رضاه التّام في حين عبّر (16%) من الطلبة عن عدم رضاهم النسبي، وكذا (4.5%) عن عدم رضاهم التام.

وأما بخصوص أسباب عدم الرضا حسب (05%) من الأساتذة فتعود إلى غياب التوحيد في الطريقة، وأما حسب الطلبة فلأن التقييم يعتمد على حسابات شخصية للأستاذ، ويبقى رضا أغلب الطلبة والأساتذة عن طريقة التقييم المعتمدة دليلا على استحسانهم لها لتنوّعها واشتمالها على عدّة جوانب (المشاركة والتفاعل والمثابرة) وعدم اقتصارها على الامتحان النهائي فقط، وكونها مستمرة ومتواصلة.

IV. 10.2.4.4- حصة المقاييس النظرية والتطبيقية من المنهاج:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة	المترجمون والتراجمة
يوازن بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية	%35.3	%45	%40.75
يركز على المقاييس التطبيقية أكثر من المقاييس النظرية	**%59**	**%55**	**%55.55**
يركز على المقاييس النظرية أكثر من المقاييس التطبيقية	%1.3	%00	%3.70
يحذف المقاييس النظرية	%1.9	%00	%00
يحذف المقاييس التطبيقية	%00	%00	%00
يجعل من مقياس نظريات الترجمة مقياسا اختياريا	%2.6	%00	%00

جدول رقم 58: وجهة نظر الأطراف الثلاثة بخصوص الحجم المناسب للشّقين النّظري والتّطبيقي

تبين معطيات الجدول أن النسب الأكبر على التوالي (59% - 55.55% - 55%) كانت متعلقة بالخيار الذّي يرى أهمية التركيز على المقاييس التطبيقية في منهاج الماستر مما يدل على أهمية المقاييس التطبيقية بالنسبة للأطراف الثلاثة الذين جاءت نسبهم جد متقاربة خاصة بين الأساتذة (55%) والمترجمين والتراجمة (55.55%)، ثم تليها بعد ذلك النسب التالية (45% - 40.75% - 35.3%) والتي تعلقت بمسألة الموازنة بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية.

ومما سبق، نستشفّ بأن الأطراف الثلاثة تعطي قيمة لكلا الجانبين النظري والتطبيقي، حيث يأتي التطبيق في الدرجة الأولى، ثم الجانب النظري الذي لم يختر أيّ من الأطراف حذفه والاستغناء عنه خاصة الأساتذة والمترجمون والتراجمة باستثناء الطلبة بنسبة ضئيلة جدا تقدّر بـــ (1.9%).

وفي هذا السياق، تقترح Mayoral "مايورال" تدريس النظريات للطلاب بعد أن يتقدموا في التطبيق أولا في قولها:

«It is good to have students complete a certain amount of practice before they are introduced to theoretical concepts» (2003, p. 7).

لأن النظريات إذا قدّمت للطلاب من البداية، فستكون مبتورة من السياق، وقد يجد الطلاب صعوبة في استيعاب المفاهيم النظرية المجردة، ولكن بالمقابل لو بدأوا بالتطبيق لمدة معينة، فسيتمكنون من وضع النظريات في سياقها وستفيدهم الأمثلة التطبيقية في استيعاب أهمية وجدوى المفاهيم النظرية.

IV. 11.2.4.4- الاتجاهية في الترجمة:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة	المترجمون والتراجمة
من اللغة ب (اللغة الأجنبية) إلى اللغة أ (اللغة الأم) فقط	% 6.4	% 00	% 00
من اللغة أ (اللغة الأم) إلى اللغة ب (اللغة الأجنبية) فقط	% 11.5	% 00	% 00
نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأم)	% 11.5	% 40	% 22.22
نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأجنبية)	% 23.7	% 15	% 25.92
نفس الاتجاهين ويخصص لهما نفس الحجم الساعي	**% 46.8**	**% 45**	**% 51.86**

جدول رقم 59: الحجم المناسب لدراسة الاتجاه اللغوي من وجهة نظر الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة

كما يبدوا جليّا من الجدول فقد جاءت أكبر نسبة لكلّ طرف من الأطراف الثلاثة في موضوع الاتجاهية في الترجمة متّفقة حول تدريب الطلاب وإعدادهم في نفس الاتجاهين اللغويين مع تخصيصهما نفس الحجم الساعي (الطّلبة 46.8 %، والأساتذة 45 %، والمترجمون والتراجمة 51.86 %). وبخصوص النسب التي تليها، فيتفق الطلبة والمترجمون والتراجمة في سوق العمل (الطلبة 23.7 %، والمترجمون والتراجمة 25.92 %) حول الترجمة في نفس الاتجاهين مع تخصيص وقت أكثر للترجمة إلى اللغة الأجنبية، حيث كان دافع الطلبة هو الرغبة في التمكن أكثر من اللغة الأجنبية، وأما السوق فبدافع الطلب الذي يزاد نحوها ونقص التمكن البعض منها.

وأما بالنسبة للأساتذة، فكانت النسبة الموالية (40 %) ويتمثل الدافع في إنتاج مترجمين وتراجمة يخدمون لغتهم ويطوّرونها، ويفيدون أمته بترجمة علوم الأمم الأخرى، إضافة إلى الطلب المتزايد عليها على الصّعيد المحلّي في المؤتمرات، وعلى الصعيد الدولي في بعض المنظمات الدولية، وأيضا نظرا لوجود عدد معتبر

من الطلاّب الذين يعانون نقصا في اللغة العربية، خاصة بعد (03) سنوات من التكوين في إحدى اللغات الأجنبية.

IV. 12.2.4.4- اختيار مضمون الترجمة:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
الأستاذ فقط	%7.7	% 40
الطلبة فقط	%00	% 00
الأستاذ دائما بالتنسيق مع الطلبة	**%75**	**% 45**
أحيانا من الأستاذ وأحيانا من الطلبة	%17.3	% 15

جدول رقم 60: آراء الطلبة والأساتذة بخصوص من ينبغي أن يقوم باختيار المضمون الموجه للترجمة

لقد كانت النّسب الأكبر لكلا الطرفين بخصوص هذا السؤال كالآتي (75% بالنسبة للطلبة و45 % بالنسبة للأساتذة) متعلقة بخيار التنسيق الدائم بين الأستاذ والطلبة بشأن النصوص المقدمة للترجمة أثناء حصة الترجمة التّطبيقية وخارجها.

تليهما نسبة (40 %) للأساتذة الذين استحسنوا أن يكون الأستاذ هو من يتولى اختيار النصوص دون الرجوع إلى الطلبة، معلّلين ذلك بـأن الأستاذ صاحب خبرة وتجربة وهو الأدرى بمستوى طلابه واحتياجاتهم حتى يسعى إلى مراعاتها معتمدا في ذلك على مبدأ التدرج، تبقى نسبة (15 %) اختارت بأن يكون قرار اختيار النصوص أحيانا من الأستاذ وأحيانا من الطلبة.

وأما بالنسبة للطلبة فكانت المسألة عكسية، حيث جاءت النسبة الموالية (17.3%) ممن فضلوا أن يكون الاختيار أحيانا من الأستاذ وأحيانا أخرى من طلبته، و(7.7%) المتبقية رأت بأن يكون الخيار من الأستاذ فقط. ولم ير أي أحد من الطرفين (00 %) أن يكون الاختيار من جهة الطلبة وحدهم.

IV. 13.2.4.4- الأعمال الفردية والجماعية:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة	المترجمون والتراجمة
فردية فقط	%19.2	**% 45**	% 25.93
جماعية فقط	%14.7	% 25	**% 37.04**
فردية أكثر من جماعية	%17.3	% 00	% 00
جماعية أكثر من فردية	%9.6	% 00	% 07.40
متوازنة بين الفردية والجماعية	**%39.1**	% 30	% 29.63

جدول رقم 61: صيغة العمل التي ينبغي أن يعمل وفقها الطلاب من وجهة نظر الأطراف الثلاثة

من اللّافت للنّظر في هذا السّؤال تباين النّسب بين الأطراف الثلاثة، فكان خيار "الموازنة بين العمل الفردي والجماعي" هو الأكبر نسبة في إجابات الطلاب، بينما يأتي هذا الخيار في الدّرجة الثانية في إجابات الأساتذة وكذا المترجمين والتراجمة.

فضّلت النّسبة الأكبر من الأساتذة (45 %) أن يكون العمل بشكل "فردي فقط" لاعتبارات تعليميّة تتمثل في تدريب الطّلاب على عدم الاتّكال على الغير، والاعتماد على ذواتهم ممّا سيكسبهم درجة عالية من الثّقة بالنفس، كما أن الإنجاز الفردي للمشاريع يراعي قدرات متدرّبي الترجمة لأنهم يتفاوتون في سرعة الإنجاز، فيتيح العمل الفردي في المشاريع الفرصة لكل متعلم ليحقق النشاط الذي يطلبه أستاذ الترجمة في الزمن الذي يناسبه، ووفق حاجاته، واهتماماته، وقدراته.

وأمّا النسبة الأكبر من المترجمين والتراجمة (37.04 %) فقد فضّلوا أن تكون مشاريع الطّلاب وإنجازاتهم "جماعية" حتى يتدرب المتعلمون على توزيع الأدوار، وتبادل المعلومات والأفكار، والتعاون الفعّال في سبيل تحقيق الواجب المطلوب.

ويعدّ هذا الاختيار مبنيّا على ما لمسه المترجمون والتراجمة في الميدان من حاجة إلى مهارة العمل ضمن فريق، حيث تشير الخبيرة في تعليميّة الترجمة الدكتورة Carol Ann Goff-Kfouri "كارول آن قوف كفوري" إلى هذا في قولها:

«The translation profession is no longer such an individual endeavour as it was in the past. Today's translators must be able to consult efficiently with specialists; discuss appropriateness of terminology with fellow translators and present their translations effectively to the client. All these activities are carried out in a more professional manner if the translator has acquired the habit of working with others smoothly». (Goff-Kfouri, 2001).

فلم تعد الترجمة فردية إذن كما كانت في الماضي، حيث يتوجّب على مترجمي اليوم أن يتواصلوا بفعالية مع المتخصّصين، ويتناقشوا مدى استعمال المصطلح المناسب مع زملائهم، ويتقنوا تقديم ترجماتهم لزبائنهم، وكلّ هذه الأنشطة يمكن أن تتم بطريقة أكثر احترافية إذا كانت لدى المترجمين عادة العمل الجماعي.

ويمكن في الأخير تفسير التقارب الملموس بين نسب الأساتذة والطلاب اللذين يميلان للعمل الفردي أكثر من الجماعي بكون ميول الأساتذة مبنيّة على اعتبارات تعليميّة تتمثل في تدريب الطّلاب على عدم الاتّكال على الغير، وأمّا بالنّسبة للطلاب فهي الأنماط الشّخصية المفضّلة في عملية التعلم.

IV. 14.2.4.4- أنواع النّصوص حسب ميول الطلاب لترجمتها:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
النّصوص الاقتصاديّة	% 37.17	% 15
النّصوص السّياسيّة	% 39.74	% 20
النّصوص القانونيّة	% 27.56	% 25
النّصوص الأدبيّة	% 41.66	% 40
النّصوص الطّبيّة	% 31.41	% 10
النّصوص العلميّة	% 40.38	% 15
النّصوص التّقنيّة	% 29.48	% 10
النّصوص الإعلاميّة	% 41.02	% 45

جدول رقم 62: نسب أنواع النصوص حسب ميول الطلبة لترجمتها من وجهة نظر الطلاب والأساتذة

من خلال النّسب الواردة في الجدول، نلمس تقاربا نسبيا بين أجوبة الطلاب والأساتذة، حيث تصدّر النمطان الأدبي والإعلامي أجوبة الطلاب والأساتذة، ونال النص الأدبي أكبر نسبة في أجوبة الطلاب، في حين نال النص الإعلامي أكبر نسبة في أجوبة الأساتذة.

كما توافقت الإجابات في الترتيبين الرابع والخامس للنّصين السياسي والاقتصادي، وكذلك بخصوص الترتيبين السادس والسابع بالنسبة للنّصين الطبي والتقني.

وتبقى نقاط التباين في النمط القانوني الذي ورد في الترتيب الثالث بالنسبة للأساتذة، بينما ورد في الترتيب الثامن في أجوبة الطلاب، والأمر نفسه بالنسبة للنص العلمي الذي ورد في الترتيب الخامس بالنسبة لأجوبة الأساتذة، بينما ورد في الترتيب الثالث بالنسبة لأجوبة الطلاب.

وعلى العموم يمكن القول على ضوء هذه النتائج بأن الأساتذة على وعي بميول طلابهم ورغباتهم المتعلقة بأنماط النصوص التي يتدربون على ترجمتها.

ولابد من الإشارة إلى أن من أنواع النصوص التي ترغب نسبة معتبرة من الطلاب في ترجمتها ليست بالضرورة من النوع الذي يكثر عليه الطلب في السوق، مثال ذلك النص الأدبي الذي تنزع إلى ترجمته نسبة معتبرة من الطلاب (41.66 %)، غير أنه كان في الترتيب الأخير في أنواع النصوص المطلوبة في السوق، وهذا ما يمكن ملاحظته في الجدول التالي:

الإجابة	التكرار	النسبة %
النّصوص القانونيّة	20	% 74.07
النّصوص الاقتصاديّة	10	% 37.03
النّصوص الإعلاميّة	06	% 22.22
النّصوص الطّبيّة	05	% 18.51
النّصوص التّقنيّة	04	% 14.81
النّصوص السّياسيّة	04	% 14.81
النّصوص الأدبيّة	03	% 11.11

جدول رقم (40) يبيّن نسب أنواع النصوص التي ينبغي أن يتدرب عليها الطلاب من وجهة نظر المترجمين والتراجمة

أعدنا عرض الجدول رقم (40) الخاص بأجوبة المترجمين والتراجمة بصفة مستقلة لأن السؤال كان مختلفا، ولم يكن حول أنواع النصوص التي لدى الطلاب اهتمام وميول لترجمتها، وإنما تمحور حول أنواع النّصوص التي ينبغي أن يتدرب الطلاب عليها بناء على ما هو مطلوب في السّوق.

وعليه يحوي الجدول تفاصيل أنواع النصوص وفق درجة الطلب الذي يرد عليها من مختلف الزبائن.

يلاحظ أنّ أنواع النّصوص المطلوبة في السوق هي ضمن النصوص التي لدى طلاب المعهد ميول في التدرب على ترجمتها، غير أن النسب تختلف بين ما يرغب فيه الطلاب ودرجة طلبه في السوق، فعلى سبيل المثال: لم يحتل النّوعان الأكثر طلبا في السوق والمتمثلان في النّصوص القانونيّة (74.07 %) والنّصوص الاقتصاديّة (37.03 %) الصّدارة في ترتيب النصوص التي لدى الطلاب اهتمام بترجمتها حيث جاء النص الاقتصادي في المرتبة الخامسة وجاء النص القانوني في المرتبة الثامنة، ونجد بالمقابل أنّ النص الأدبي الذي يستهوي أكثر نسبة من الطلاب (41.66 %) هو الأقل طلبا وفق نسب الجدول (11.11 %)، بينما نجد توافقا بين رغبات الطلاب ومتطلبات السوق في النص الإعلامي مثلا حيث ترغب

في ترجمته ثاني أكبر نسبة من الطلبة (41.02 %) وهو في نفس الوقت ضمن الأنواع التي يرد عليها الطلب (22.22 %).

وفي سياق اختيار النصوص في تكوين المترجمين والتراجمة تشير Cruces Colado "كروثِس كولادو" إلى ما يلي:

«Si le but de la formation est de présenter un large éventail de textes auxquels les futurs traducteurs seront confrontés en essayant de reproduire l'extrême diversité du monde professionnel, il est clair que en deux années scolaires il serait illusoire de croire qu'on pourra arriver à montrer toute la gamme possible de textes présents sur le marché ... Je crois qu'il faut plutôt privilégier la méthode et la systématisation des phases du processus de traduction» (Colado, 2000, p.206).

فإذا كانت الغاية من التكوين هي عرض تشكيلة واسعة من النصوص التي سيواجهها المترجمون المستقبليون مع محاولة محاكاة التنوع الكبير للعالم المهني، فإنه من الواضح أن مدّة سنيتن سوف لا تكون كافية للتّعرض لكافة الأنواع الممكنة من النصوص المتداولة في سوق العمل، وبالتالي فالأجدر حسبها هو تفضيل المنهج ونسقية مراحل عملية الترجمة.

وبالتالي فيمكن لأستاذ الترجمة أن يراعي الأولوية في اختيار النصوص حسب ما يكثر عليه الطلب أولا، فيعلّم الطلاب من خلال هذه النصوص المراحل الصحيحة لعملية الترجمة، ويمكن للطلاب أن يطّبقوا طريقة العمل التي تعلموها مع أي نص قد يصادفهم خلال المسار المهني.

IV. 15.2.4.4- انعكاس ظروف سوق الترجمة في التدريب الأكاديمي:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة	المترجمون والتراجمة
نعم	%84	% 90	% 96.29
لا	%16	% 10	% 3.71

جدول رقم 63: آراء الأطراف الثلاثة بخصوص انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي

اتفقت الأطراف الثلاثة وبنسب كبيرة: المترجمون والتراجمة (96.29 %)، والأساتذة (90 %)، والطلبة (84%) على ضرورة انعكاس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي من أجل ضمان التحضير الجيد للطلاب لولوج سوق العمل، وسهولة التأقلم فيه، حيث أكدت على أهمية اختيار نصوص متنوعة من رحم ما هو متداول في سوق العمل، وكذا تدريب الطلبة على الآجال الضيقة خاصة مع نهاية التكوين حتى لا يصطدموا بالوقع التي يتطلب من المترجم أحيانا العمل خارج الساعات الرسمية من اجل احترام الآجال، وأما النسب التي لم توافق على ذلك فكانت ضئيلة: الطلبة (16%)، الأساتذة (10%)، المترجمون والتراجمة (3.71 %)، حيث رأت أنّ المهم في هذه المرحلة هو تدريب الطلاب على اتباع الخطوات الصحيحة لعملية الترجمة.

IV. 16.2.4.4- أوجه القصور الخاصة بالمنهاج:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة	المترجمون والتراجمة
نقص الحجم الساعي المخصّص للترجمة التطبيقية	% 42.30	% 5	% 29.41
تدني المستوى اللغوي	-	% 20	% 29.41
قصر مدة التكوين	% 38.46	% 20	% 11.76
غياب تكوين خاص في جانب المصطلحات المتخصّصة	-	-	% 5.88
غياب التنسيق بين أساتذة بعض المقاييس	% 3.84	% 15	-
بعض المقاييس لا تمت بصلة مباشرة إلى الترجمة (قانون، اقتصاد)	% 30.76	% 5	-
ضغط جدول التوقيت	% 11.53	% 10	-
نقص في استعمال اللغة الأجنبية	% 15.38	-	-
نقص الحجم الساعي المخصص للترجمة الفورية	% 3.84	-	-
عدم توفر المراجع الكافية (فرع ألماني - عربي)	% 7.69	% 5	-
غياب التربصات الميدانية		% 20	-
عدم فعالية طريقة قبول الطلبة في التخصص	-	% 5	-
عدم تحميل الطالب جزء من المسؤولية في تكوينه	-	% 5	-
نقص في بعض الوسائل المادية	-	% 15	-
عدم الاطلاع على ترجمة جميع أنواع النصوص المطلوبة في السوق	-	-	% 5.88

جهل الخريجين بأبسط حقوقهم ومسؤولياتهم	-	-	% 5.88
غياب تكوين تراجمة في الجانب السّمعي البصري	-	-	% 5.88
بعض النصوص المقدمة للترجمة بعيدة عن واقع سوق العمل	% 3.84	-	% 5.88

جدول رقم 64: أوجه القصور في المنهاج من وجهة نظر الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة

يتضمن الجدول رقم (65) أوجه القصور التي أدلت بها الأطراف الثلاثة، الطلبة والأساتذة بشكل مباشر، والمترجمون والتراجمة من خلال ما لاحظوه لدى الخرجين، حيث يتبيّن جليا اتفاق الأطراف الثلاثة على بعض من أوجه القصور على غرار نقص الحجم الساعي المخصّص للترجمة التطبيقية، وقصر مدّة التكوين.

كما اتفق الطلبة والأساتذة على غياب التنسيق بين المقاييس المدرّسة، وأنّ بعض المقاييس لا تمت بصلة مباشرة إلى الترجمة مثل القانون والاقتصاد، إضافة إلى ضغط جدول التوقيت، وعدم توفر المراجع الكافية خاصة في فرع (ألماني – عربي).

واتفق الطلبة والمترجمون والتراجمة على أنّ بعض النصوص المقدمة للترجمة بعيدة عن واقع سوق العمل. ويبقى الأساتذة والمترجمون والتراجمة فاتفقوا على تدني المستوى اللغوي.

وأما أوجه القصور المتبقّية فقد كانت الإشارة إليها في كل مرة من إحدى الأطراف الثلاثة فقط.

وعلى أيّة حال فقد نالت نقاط الاتفاق بين الطلبة والأساتذة حصة الأسد نظرا لكون ملاحظاتهم مبنية على تعاملهم المباشر مع المنهاج.

IV. 17.2.4.4- أوجه القوّة الخاصة بالمنهاج:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة	المترجمون والتراجمة
كفاءة الأساتذة	% 38.46	% 12.5	% 7.69
اعتماد التقييم على عدة جوانب (مشاريع – بحوث – واجبات...) بدل الاكتفاء بالامتحانات فقط	% 7.69	-	-
شمولية المنهاج وثراؤه	% 46.15	% 25	% 53.84
تنوّع النّصوص المقدّمة للترجمة	% 7.69	-	-
برمجة فقرات متنوعة وثرية (أيّام دراسية – ندوات – مؤتمرات...)	-	% 12.5	-
منح الطلاب فرصة للمشاركة في الأيام الدراسية	-	% 12.5	-
اجتماع عدّة فروع لغوية	-	% 12.5	-
للأستاذ مساحة من الحرية للإبداع في طريقة التدريس	-	% 12.5	-
تدعيم الإطار بطاقم شابّ أعطى نفسا جديدا	-	% 12.5	-
وجود مترجمين وتراجمة ممارسين ضمن الطّاقم المكوّن	-	-	% 7.69
تحكّم الخريجين في اللغة الأجنبية	-	-	% 15.38
إطلاع الطلاب على نظريات حديثة في الترجمة	-	-	% 7.69

جدول رقم 65: أوجه القوّة الخاصّة بالمنهاج من وجهة نظر الطلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة

يتضمن الجدول رقم (66) نقاط القوّة التي أدلت بها الأطراف الثلاثة، الطلبة والأساتذة بشكل مباشر، والمترجمون والتراجمة من خلال ما لاحظوه لدى

الخرجين، حيث نلمس اتفاق الأطراف الثلاثة وبنسب كبيرة على كون المنهاج الجديد شاملا وثريا بمقاييسه المتنوعة، وعلى كفاءة المدرّسين.

ويشار إلى أنّ هاتين النقطتين هما فقط ما اتفقت عليها الأطراف الثلاثة، وأما النقاط المتبقّية فقد تمت الإشارة إليها في كل مرة من إحدى الأطراف فقط.

وفيما يخصّ قضية تحكّم الخريجين في اللغة الأجنبية، فلابد من التذكير بأنّ السؤال السابق المتعلق بأوجه القصور كان قد تضمن من بين إجاباته تدني المستوى اللغوي، فتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه الملاحظة قد صدرت من بعض المترجمين في وكالة الأنباء الجزائرية الذين لاحظوا تمكّنا في اللغات لدى الخرّيجين الذين يتم اختيارهم بعناية للعمل في الوكالة، وأما تدني المستوى اللغوي فهي ملاحظة عامة قدمتها مكاتب الترجمة ولاحظها بعض الأساتذة.

IV. 18.2.4.4- تأهّل الطّلاب لدخول سوق العمل:

الإجابة	الطلبة	الأساتذة
مؤهّلون تماما	% 7.1	% 10
مؤهّلون إلى حد ما	% 62.8	% 45
غير مؤهّلين إلى حد ما	% 25	% 40
غير مؤهّلين تماما	% 5.1	% 5

جدول رقم 66: مدى تأهل الطلاب لدخول سوق العمل من وجهة نظر الطلبة والأساتذة

نلمس من خلال معطيات الجدول تقاربا كبيرا بين إجابات الطلبة والأساتذة من حيث مدى تأهل الطلبة لولوج سوق العمل، فاتفقت أكبر النسب (62.8 %) من جهة الطلبة و(45 %) من جهة الأساتذة على أنّ الطلبة "مؤهّلين إلى حد ما" لخوض غمار السوق والشروع في عملية الترجمة، كما كان التوافق نسبيا في نسب الطلاب الذين يرون أنفسهم "غير مؤهّلين إلى حد ما" لاحتراف الترجمة حيث جاءت نسبة الأساتذة أكثر من نسبة الطلبة.

وعلى العموم فإن هذه النسب المتقاربة تدل على ثقة الطلبة في أنفسهم وقدراتهم، وعلى المعرفة الجيدة للأساتذة بمستوى طلابهم من خلال عمليات التقييم المستمرة

التي تسمح لهم بتقصي مستوى الطلاب ومدى تمكنهم من اكتساب المهارات التّرجمية في كل مرة.

IV. 3.4.4- الحوصلة التحليلية لنتائج استبيانات الطلبة ومقابلات الأساتذة والمترجمين والتراجمة:

بعد هذه المقارنة التحليلية لإجابات الدراسة الميدانية التي استخدمت أداة الاستبيان مع الطلبة، وأداة المقابلة مع الأساتذة وكذا المترجمين والتراجمة في سوق العمل، نضع هذه الحوصلة التحليلية الختامية التي سنحاول فيها الإجابة على أسئلة الدّراسة وتأكيد صحة الفرضيات التي وضعناها في بداية الدراسة أو نفيها بناء على إجابات الأطراف الثلاثة التي جمعناها من الحوصلات التحليلية لنتمكّن من استخلاص صورة شاملة آخذين بعين الاعتبار نقاط التقارب والاختلاف نظرا لأهمّية آراء كل طرف من الأطراف في عملية المنهاج التّعليمي.

الفرضية الأولى: التي مفادها أنّ منهاج الماستر ترجمة المعتمد بمعهد الترجمة يأخذ احتياجات الطلاب بعين الاعتبار.

فتشمل المجالات التي يلبي فيها المنهاج احتياجات الطلاب الهياكل والوسائل البيداغوجيّة المتوفرة في المعهد حيث يشار إلى أنّ التباين الحاصل بين إجابات الطلبة التي تراوح أغلبها بين "غير راض" و"غير راض تماما" وإجابات الأساتذة التي تراوح أغلبها بين "راض جدا" و"راض إلى حد ما" مردّه هو أنّ الطّلبة وزّعت عليهم الاستبيانات في شهر نوفمبر 2018م حينما كانوا في البناية السابقة للمعهد ببن عكنون والتي كانت بعيدة كل البعد عن تلبية احتياجاتهم التكوينية، في حين أنّ أغلب المقابلات التي أجريت مع الأساتذة تمّت بعد تحوّل المعهد إلى البناية الجديدة ببوزريعة، وبناء على ذلك يمكننا القول بأنّ الهياكل تستجيب إلى حد بعيد لشروط التكوين المترجمين والتراجمة بما تحتويه من المرافق الحديثة كالقاعات الدراسية وقاعة المحاضرات، بالإضافة إلى مخبر الترجمة الفورية المجهز بالمعدّات الضرورية، كما تحتوي بناية المعهد على مكتبة تضم عددا مهمّا من المراجع من حيث الأطروحات والمذكّرات التي أنجزها الطلبة والباحثون المنتسبون إلى الفروع اللغوية المتعددة.

كما يلبّي المنهاج احتياجات الطلاب التكوينية بما يحتويه من مجموعة متنوعة من المقاييس التي تتوزع على وحدات تعليمية أساسية تضم في ثناياها المقاييس المرتبطة ارتباطا وثيقا بالتخصص، ووحدات تعليم منهجية يتعلم من خلالها الطلاب منهجية البحث العلمي، ووحدات تعليم استكشافية يكتشفون من خلالها

مباحث جديدة قريبة إلى ميدان الترجمة، وكذا وحدات تعليم أفقية تعلّم الطلاب كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة في المجال. وقد اتفقت أكبر النّسب (الطلبة 59%، والمترجمون والتراجمة 55.55%، والأساتذة 55%) على أهمية التركيز على المقاييس التطبيقية التي تندرج ضمن وحدات التعليم الأساسية في المنهاج، ثم تليها بعد ذلك النسب التالية (الأساتذة 45%، والمترجمون والتراجمة 40.75%، والطلبة 35.3%) والتي تعلقت بمسألة الموازنة بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية، حيث نستشفّ من هذه الأرقام بأنّ الأطراف الثلاثة تولي قيمة لكلا الجانبين النظري والتطبيقي، حيث يأتي التطبيق في الدرجة الأولى، ثم الجانب النظري الذي لم يختر أيّ طرف من الأطراف حذفه والاستغناء عنه خاصة الأساتذة والمترجمون والتراجمة لأنّ المترجم والترجمان يحتاجان لكليهما، والمنهاج يلبّي حاجتهما من حيث تدريبهم على المهارات الترجمية، وتزويدهم بالزاد النظري الذي من شأنه أن يضيء لهم الطريق، ويذلّل الصعوبات أمامهم، ويقترح حلولا لبعض المشاكل التي قد تعترضهم في سبيل أداء مهامهم، فالنظرية هي بمثابة المنارة التي تدل المبحر في مجال الترجمة على الطريق الذي يجب أن يسلكه من بين خيارات متعددة.

وأمّا بخصوص الواجبات المقدّمة للإنجاز خارج الحصص الرّسمية فتسهم في دفع الطلاب للتعليم الذاتي، مع إعطائهم حرية استخدام المصادر المتنوعة لزيادة قدرتهم على الاعتماد على النفس للوصول إلى الأهداف المسطّرة، كما يمكن عن طريق تنويع الواجبات مراعاة الفروق الفردية حتى يتسنى لكل طالب التعلم تبعا لقدراته واستعداداته، وبالتالي قضاء الوقت التي يتناسب وسرعته الذاتية في إنجاز الواجبات المطلوبة، حيث أنّ اقتصار الدراسة على المحاضرة يقيد الطالب بمدة محدودة قد لا يتناسب مع اختلاف السرعة الذاتية لكل طالب، وقد اتّفق أغلب الطّلبة (48.1 %) والأساتذة (45 %) بأنّ حجم هذه الأعمال والواجبات يعدّ عاديا، فهو ليس بالقليل ولا بالكثير، كما اتّفق كلا الطرفان في النّسب التي تليها بحيث أشار الطلبة بنسبة (25.6 %) والأساتذة بنسبة (35 %) بأنّ متدربي الترجمة يتلقّون حجما معتبرا من الأعمال والواجبات غير أنه في وسعهم القيام بها في الآجال التي يطلبها الأساتذة مما يدل على سعي أساتذة المنهاج إلى تدعيم مكتسبات الطلاب من خلال دفعهم نحو استثمار أوقاتهم خارج أوقات الحصص الرسمية بواجبات متنوعة وفق احتياجاتهم، وحرصهم على متابعة مدى إنجازها.

وقد نالت طرق التدريس المتنوّعة ومحتويات المواد التعلمية المقدّمة للطلاب في إطار منهاج الماستر ترجمة رضا نسب كبيرة من الطلبة والأساتذة على السّواء وذلك لتنوّعها ومراعاتها مختلف أنماط التعلم مثل اعتماد أسلوب المنافسة أحيانا، وأسلوب العمل الجماعي على قلّته أحيانا أخرى، إضافة إلى تناول نصوص من رحم الواقع تحفّز المتدرّبين على التعامل معها، وإعطاء مساحة من الحريّة للطلاب لاقتراح ترجماتهم واعتمادها بعد تنقيحها بدل أن يفرض الأستاذ ترجمته.

ونالت أيضا طريقة التقييم المعتمدة رضا أغلب المستجوبين حيث وردت إجاباتهم متوافقة إلى حدّ بعيد، فعبّر أغلبية الطلبة (79.5%) والأساتذة (95%) عن رضاهم النسبي أو التام عن طريقة التقييم لاشتمالها على عدّة جوانب (مشاريع، بحوث، امتحانات...) وتنوعها بين التقييم المتواصل والختامي، وذلك باعتبار أنّ التقييم الختامي الذي لا يعكس دائما مستوى متدرب الترجمة، حيث يأخذ الأساتذة بعين الاعتبار مختلف أنشطة الطلاب وأعمالهم المنجزة خلال السّداسي، وكذا تفاعلهم أثناء الحصص في إطار ما يسمى بالتقييم المتواصل الذي يزوّد أستاذ الترجمة بتغذية راجعة فورية خلال عملية التعليم، فمن خلاله يتمكن من اكتشاف المزيد من الاحتياجات التكوينية وما الذي اكتسبه الطلاب، وما الذي ينبغي عليهم اكتسابه بعد ذلك وجوانب الضعف التي تحتاج إلى المزيد من التدعيم، فيسعى إلى تحديد الأساليب التي يمكن أن يستخدمها من أجل بلوغ المستويات المطلوبة من التحصيل.

علاوة على هذا، فقد توافقت أكبر النّسب الأكبر لكلا الطرفين (75% بالنسبة للطلبة و45 % بالنسبة للأساتذة) بخصوص التنسيق الدائم بينهما بشأن النصوص المقدمة للترجمة أثناء حصة الترجمة التّطبيقية وخارجها، ممّا يدلّ على مراعاة المنهاج لرغبات طلابهم، واحتياجاتهم، وميولهم من خلال إعطائهم مساحة من الحرية لاقتراح واختيار المادة المقدمة للترجمة بالتنسيق دائما مع الأستاذ باعتبار خبرته ودرايته بمستوى طلابه واحتياجاتهم .

وبالمقابل لا يزال المنهاج بحاجة إلى بعض الإضافات والتّعديلات من أجل تلبية أفضل لاحتياجات الطلاب مثل مراعاة المدّة الزمنية التي ينبغي أن يستغرقها المنهاج وذلك من خلال استيفاء السّداسي لمدّته الكاملة، فقد اتفقت أكبر النّسب للأطراف الثّلاثة أنّ المدة الحالية غير كافية، وأمّا النّسب التي تلتها (الأساتذة 45

%، والمترجمون والتراجمة 40.75 %، والطلبة 37.2%) فقد وافقت على أنّ مدّة عامين المعتمدة في إطار النظام الجديد (ل. م. د) هي كافية ولكن شريطة أن يستوفي السّداسي مدّته كاملة، وبالتالي يستنتج أنّ مدّة المنهاج لا تزال بحاجة إلى ضبط حتى يطّلع الطلبة على ما يكفي من النّظريات، ويتدربوا على طريقة العمل الصّحيحة التي يسير عليها المترجمون والتراجمة، ويتسلّحوا بالمهارات الضرورية .

كما تقتضي تلبية احتياجات الطلاب توفير ما يكفي من الكتب والقواميس والموسوعات في المكتبة لتلبية الاحتياجات البحثية من مدوّنات ومراجع، وعلى المكتبة أيضا أن تعرّف الطلبة بالمصادر التي لديها حتى تشجعهم على البحث والحصول عليها، واعتماد صيغة العمل الجماعي من حين لآخر لتلبية الاحتياجات التكوينية للطلبة الذين لهم ميل للعمل الجماعي .

كما توافقت إجابات الأساتذة والطّلبة على بعض المقاييس التي ينبغي إدراجها في المنهاج لتلبية الاحتياجات التكوينية للطلاب فلا يزال طلبة الفرع اللّغوي (ألماني – عربي) الراغبون في ممارسة الترجمة الشّفهية بحاجة إلى التكوين في هذا التخصّص حيث اقترح الطلبة والأساتذة على ضرورة إدراج مقياس الترجمة الفورية في هذا الفرع اللغوي خصوصا وأن الرغبة في احتراف الترجمة (الكتابية أو الشّفهية) بعد التخرج هي الدافع الأول لإقدام الطلبة على دراسة الماستر ترجمة، كما اقترح أيضا إضافة مقياس الترجمة بمساعدة الحاسوب لتدريب الطلاب على استخدام التقنيات الحديثة التي تساعدهم في أداء عملهم عن طريق تكوين ذاكرات الترجمة، وبنوك المصطلحات التي تنمو معهم أثناء عملهم، وتسهّل عليهم الترجمات اللاحقة، خصوصاً في الميادين التقنية والعلمية وفي قطاع الشركات والمؤسسات الدولية، وكذا إدراج مقياس خاص بالترجمة الشفهية للطلبة غير المتخصّصين ضمن وحدات التعليم الاستكشافية باعتبار أن المترجم قد يستدعى خلال مسيرته المهنية إلى بعض المواقف التي تقتضي منه القيام بترجمة فورية. واقترح أيضا إضافة مقياس المصطلحية لحاجة المترجمين إلى معرفة أساسيات علم المصطلح الذي يحتلّ حيزا كبيرا من اهتماماتهم وجهودهم .

كما لم يعرب سوى (05%) من الأساتذة عن عدم رضاهم النسبي عن طرق التقييم لأنّ بعض جوانب التقييم تحتاج إلى توحيد في المعايير بين أساتذة المقاييس المشتركة من أجل ضمان تقييم عادل للطلبة.

انطلاقا من هذه المعطيات، تثبت الدّراسة صحّة الفرضية الأولى بصورة جزئية فيما يتعلق بتلبية منهاج الماستر ترجمة لاحتياجات طلبة المعهد .

أما الفرضية الثانية: التي مفادها أنّ التكوين وفق منهاج الماستر ترجمة يلبّي متطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة.

فيشهد المنهاج ثراء في لغات العمل باحتوائه على تشكيلة واسعة من التّوليفات اللغوية (عربي- إنجليزي- عربي) - (عربي- فرنسي- عربي) - (عربي- اسباني- عربي) -(عربي- ألماني- عربي) - (عربي- تركي- عربي) حيث يرد عليها الطلب في سوق الترجمة الجزائرية التي تشهد وجود مؤسّسات رسمية من وزارات، وسفارات، ومحاكم، ومكاتب ترجمة، كما تشهد لقاءات رسمية ومؤتمرات وطنية ودولية هي بحاجة إلى مترجمين وتراجمة يتقنون العمل في هذه التوليفات اللغوية.

ويخرّج المنهاج، إضافة إلى هذا، مترجمون وتراجمة يقومون بالترجمة في نفس الاتجاهين اللغويين (بين اللغة الأولى والثانية) وفق ما هو مطلوب في السّوق حيث أدلى نصف المترجمين والتراجمة المستجوبين (51.86 %) بأن الأنسب هو تدريس الترجمة التطبيقية في نفس الاتجاهين اللغويين بحيث يخصص لهما نفس الحجم الساعي، حيث بيّنوا بأنّ كلا الاتجاهين اللغوين مطلوبان في السوق، وأنّ الطلب يزداد على اتجاه لغوي دون آخر حسب طبيعة عمل الهيئة (مكتب ترجمة، إدارة رسمية، وكالة أنباء، وزارة...) وحسب موقعه في السوق خاصة مكاتب الترجمة الرسمية إذا كان موقعها قرب المحاكم مثلا فيكثر عليها طلب ترجمة الوثائق القضائية من عرائض ومذكرات إلى اللغة العربية، تحت طائلة عدم قبولها وذلك وفق المادة 08 من القانون رقم 08-09 المؤرخ في 18صفر عام 1429 الموافق 25 فبراير سنة 2008، المتضمن لقانون الإجراءات المدنية والإدارية والذي ينص على ضرورة تقديم الوثائق والمستندات باللغة العربية أو مصحوبة

بترجمة رسمية إلى هذه اللغة، وأمّا مكاتب الترجمة الواقعة قرب السفارات فيكثر عليه طلب ترجمة الوثائق الإدارية إلى اللغة الأجنبية .

كما يلبي المنهاج متطلبات السوق من حيث تخريجه لمترجمين وتراجمة على اطلاع بالشقين التطبيقي والنظري لعملية الترجمة، فيقدّمون خدماتهم لمختلف الزبائن أشخاصا وهيئات بما يكتسبونه من مهارات ترجمية، ويجدون حلولا لما قد يطرحه زبائنهم من إشكالات بناء على ما يمتلكونه من زاد نظري .

غير أنّه بالمقابل لا يزال المنهاج بحاجة إلى بعض الإضافات التعديلات حتى يلبيّ باقي المتطلّبات مثل إعداد التراجمة في (فرع عربي – ألماني) الذي يعدّ مطلوبا بإلحاح في سوق العمل خاصّة في بعض المناسبات الرّسمية، علاوة على ضرورة اعتماد أنواع النّصوص الأكثر تداولا في سوق العمل.

كما أنّ سوق الترجمة لا تزال بحاجة إلى مترجمين وتراجمة في الميدان السّمعي البصري يتقنون استخدام أحدث البرمجيات والأدوات والتقنيات لترجمة الأعمال المتنوعة في هذا المجال حيث أنّ هذا التخصّص لا يزال يخطوا خطى وئيدة مع الثورة التكنولوجية والإعلامية، وكذا إدراج مقياس خاص بالترجمة الشفهية للطلبة غير المتخصّصين، فقد يستدعى المترجم أحيانا إلى القيام بالترجمة الشفهية، مثلما هو عليه الحال في المحاكم حيث تشهد الترجمة الشفهية فيها ضغطا على المترجمين الرسميين الذين لا يتجاوبون جميعا مع طلبات المحاكم عند استدعائهم للقيام بهذا العمل فيقع الضغط على الذين يداومون على ذلك .

كما اتفقت الأطراف الثلاثة بنسب معتبرة إلى أهمّية تلبية حاجة سوق الترجمة في الجزائر من حيث إضافة اللغتين الصّينيّة والإيطالية نظرا للحضور المعتبر للعمّال الصّينيين في الجزائر والعدد المتزايد لشركاتهم في مختلف القطاعات، علاوة على النسبة المعتبرة لرجال الأعمال الجزائريين الذين يتنقّلون باستمرار إلى بلاد الصين لأغراض تجارية، وتأتي في الدرجة الثانية اللغة الإيطالية نظرا لأهميّتها هي أيضا في سوق العمل التي تشهد وجود شركات ومؤسّسات تجارية إيطالية ممّا يستدعي تكوين مترجمين وتراجمة في هذه التوليفات اللغوية لتلبية حاجة السوق في هذا الجانب .

كما أجمع الأطراف الثلاثة بنسب متفاوتة على أهمّية إضافة لغتين أيضا وهما اليابانية، والأمازيغية، فاللغة اليابانية باعتبار أنّ الجزائر تعدّ شريكا تجاريا مهمّا

لليابان في إفريقيا، وأمّا الأمازيغية فقد تم الاعتراف بها كلغة وطنية في الجزائر سنة 2002 بموجب تعديل للدستور، وتبذل المحافظة السامية للأمازيغية جهودا كبيرة من أجل تطوير اللغة الأمازيغية من خلال ورشات للترجمة حيث ترجمت ما يقرب من 20 مؤلفا من اللغتين العربية والفرنسية إلى اللغة الأمازيغية منذ سنة 2014م، غير أنّها لا تزال تسجّل نقصا كبيرا في المترجمين من وإلى هذه اللغة، وتعوّض هذا النّقص بالتعاون مع أشخاص ذوي ثقافة وإطلاع واسع على الثقافة الأمازيغية وثقافة اللغة المترجم منها.

لهذه الأسباب، تثبت الدّراسة صحّة الفرضية الثانية بصورة جزئية فيما يتعلق بتلبية منهاج الماستر ترجمة لمتطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة

أمّا الفرضية الثالثة: التي مفادها أنّ المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطّلاب لضمان استجابة أفضل لمتطلبات السّوق تشمل إتقان ما تقتضيه ظروف الشّغل الحديث من مهارات تقنية، ولغوية، وتواصلية، مع الاطّلاع على الجوانب التنظيمية للمهنة .

فقد أكّدت نتائج مقابلات المترجمين والتراجمة صحة الفرضية حيث أشار (48.14 %) من المترجمين والتراجمة المستجوبين إلى ضرورة بناء المهارات التقنية لدى الطلاب حتى يتحكّموا في الأدوات الحاسوبية المساعدة على الترجمة وتتكيف مهاراتهم مع متطلبات العصر، وأشار آخرون إلى أهمية إتقان الكتابة التّقنية في مجالات الترجمة المتنوعة خاصة القانونية لأن الأمر يتعلق بالتعامل مع وثائق رسمية، علاوة على مهارة التواصل لمعرفة هدف الترجمة وسياق استعمالها، والتفاوض بخصوص الآجال وغيرها، وكذا تقبّل النقد والملاحظات حتى يتعلم الطلاب كيف يتقبلون النقد البنّاء، وكيف يستفيدون منه في تحسين أنفسهم، وتطوير مهاراتهم الوظيفية .

تضاف إلى هذه المهارات والمعارف أيضا الإلمام بتنظيمات المهنة حتى يكون المترجم واعيا بما له من حقوق وما عليه من واجبات، وكذا إتقان لغات العمل والاطلاع على ثقافتها حتى تكون ترجماته ذات جودة عالية، خالية من الأخطاء النحوية والأسلوبية والإملائية، ومراعية للسياق الثقافي للغة الهدف، خصوصا وأنّ إتقان لغات العمل المعتمدة في بيئة العمل يمثل المعيار الثالث في عملية التوظيف.

وبخصوص الفرضية الرّابعة التي تتمحور حول طرق التدريس الفعّالة التي ينبغي اعتمادها لإكساب الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في السّوق

فالإجابة عنها يكون بالإثبات حيث تتضمن طرق التدريس الفعّالة التي يمكن اعتمادها لتلقين الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في سوق العمل تبني مقاربات مهنية، وأنشطة تعاونية، وتربصات مهنية

فتقتضي المقاربات التي تحاكي الواقع المهني أن يحاول الطلاب والأساتذة صنع مواقف تدريسية مماثلة للمواقف الواقعية قدر الإمكان، وذلك من خلال بعض الأنشطة والتمارين التي تشمل تمارين ترجمة لنصوص واقعية مثلا، والبحث الوثائقي حول موضوع ما، أو إعادة الكتابة في اللغة الهدف وهذا بهدف تنمية بعض المهارات وتعويدهم على جو الترجمة المهنية.

وقد فضّلت النسبة الأكبر من المترجمين والتراجمة (37.04 %) أن تكون مشاريع الطّلاب وإنجازاتهم "جماعية" حتى يتدربوا على توزيع الأدوار، وتبادل المعلومات والأفكار، والتعاون الفعّال في سبيل تحقيق العمل المطلوب، ويعدّ هذا الاختيار مبنيّا على ما لمسه المترجمون والتراجمة في الميدان من حاجة إلى مهارة العمل ضمن فريق، فلم تعد الترجمة فردية كما كانت في الماضي، حيث يتوجّب على مترجمي اليوم أن يتواصلوا بفعالية مع المتخصّصين، ويتناقشوا مدى استعمال المصطلح المناسب مع زملائهم، ويتقنوا تقديم ترجماتهم لزبائنهم، وكلّ هذه الأنشطة يمكن أن تتم بطريقة أكثر احترافية إذا كانت لدى المترجمين عادة العمل الجماعي.

وتجدر الإشارة إلى وجود تباين ملموس بين إجابات المترجمين والتراجمة الذين لهم ميول للعمل الجماعي وإجابات الأساتذة وكذا الطلبة الذين لهم ميول للعمل الفردي أكثر من الجماعي، فميول الأساتذة مبنيّة على اعتبارات تعليميّة تتمثل في تدريب الطّلاب على عدم الاتّكال على الغير، وأمّا بالنّسبة للطلاب فهي الأنماط الشّخصية المفضّلة لديهم في عملية التعلم.

كما تشمل طرق التدريس التي تكسب الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في السّوق إدراج التربصات الميدانية في الأوساط المهنية التي تمارس فيها الترجمة في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر ترجمة وهذا باتفاق الأغلبية السّاحقة للأطراف الثلاثة حيث أنّ التربص الميداني يزود الطلّاب بالخبرات، وكافة

المهارات، والمعارف اللّازمة لممارسة مهنة الترجمة ميدانيا، ويتيح لهم اكتساب مهارات العمل الجماعي على مستوى الفرق، سواء كانت مع زملاء الفريق، أو مع المختصين في مجالات المهن الأخرى فالمترجم لم يعد يعمل لمفرده، كما يمكّن التربص الميداني الطلبة المتدربين من اختبار مهاراتهم الشخصية، ومن ترجمة مختلف المفاهيم النظرية، والمعارف التي اكتسبوها خلال المرحلة الدراسية، إلى جملة من الممارسات التطبيقية، والعملية على أرض الواقع، كما أنّه يوضّح نقاط القوة، والضعف عند كل متدرب، ويكسب الطلاب المتدربين كافة الاتجاهات السلوكية التي ينبغي أن يتصف بها المترجمون والتراجمة الممارسون .

ختاما وفيما يخص الفرضية العامة للدّراسة، فنستنتج انطلاقا من نتائج استبيانات الطلاب ومقابلات الأساتذة بأنّ منهاج الماستر ترجمة المعتمد بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2 يلبّي إلى حدّ بعيد احتياجات طلاب المعهد ومتطلّبات سوق الترجمة في الجزائر.

الخاتمة

IV. 5- الخاتمة:

تمحورت الدّراسة التي قدّمناها على امتداد الصفحات السّابقة حول منهاج الماستر ترجمة بين احتياجات الطّلاب ومتطلبات السوق، ولقد عرجنا في بدايتها على العديد من المقاربات البيداغوجية المتعلّقة بتكوين المترجمين والتراجمة من خلال إبراز أهمّ الرّواد والمنظرين في كل مقاربة، والإشارة إلى تجليات آرائهم وأفكارهم في تعليم التّرجمة، ثمّ تطرّقنا بعدها إلى استعراض موجز عن أهم المناهج المعتمدة في تعليم الترجمة.

انتقلنا بعدها إلى الحديث عن أهمّ التطوّرات التي شهدها نظام التعليم العالي في الجزائر والتي كان يرمي من خلالها إلى ربط أهدافه باحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية، لنقف عند نظام الإصلاح الجديد (ل. م. د) كهندسة جديدة للتعليم العالي، وذلك من منطلق أن الدّراسة تهدف إلى دراسة منهاج الماستر في ظل نظام (ل. م. د)، مع استعراض أهمّ التطورات التي شهدها منهاج تعليم الترجمة منذ أن كان تحت مظلة مرحلة النظام القديم إلى غاية ولوجه مرحلة النظام الجديد حيث شهد تعديلات وتحسينات بهدف توفير تكوين يتسم بالحيوية والعصرنة، وينفتح علي المحيط الاقتصادي، حتى يتزوّد المتدربون بالكفاءات التي باتت جدّ ضرورية في سوق الترجمة للقرن الواحد والعشرين.

ثم سلطنا الضوء بعد ذلك على واقع سوق الترجمة في الجزائر من خلال التطرق إلى بعض الأرقام المتعلقة بمجالات الترجمة الكتابية والشّفهية، وكذا السّمعية البصرية، مع إبراز أهم المؤسّسات الناشطة ضمن هذه المجالات، لنستنتج بأنّ الترجمة في الجزائر لا تزال تسير بخطى بطيئة، رغم ما تملكه من الإمكانيات المادية والطاقات البشرية الهائلة، وذلك نتيجة مجموعة من الأسباب على غرار الافتقاد لاستراتيجية وطنية للترجمة، وسياسة دور النشر الجزائرية التي يتحكم فيها العامل التجاري بشكل أكبر، مما يجعل الترجمة فيها نشاطا ثانويا مقارنة بالتأليف، يضاف إلى هذا مشكلة المصطلح وتوليده التي تقف عائقا أمام كل عمل ترجمي رغم ما تبذله المؤسسات اللغوية والمصطلحية في الجزائر من مجهودات. يضاف إلى هذا عدم وجود نصوص قانونية تنظّم نشاط الترجمة في القطاع الخاص، على غرار المترجم الثقافي الذي يتولى ترجمة الأعمال الفكرية والأدبية والعلمية ينشط في ظل فراغ قانوني، فأصبحت مهنته كهواية، وباتت تفتقر إلى الاحترافية والعمل المؤسساتي.

وفي الختام عمدنا إلى إشكاليّة الدّراسة التي تتمثل في محاولة معرفة مدى استجابة منهاج الماستر ترجمة المعتمد في معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 لاحتياجات الطلاب ومتطلبات السوق من خلال أداتي الاستبيان مع الطلاب، والمقابلة مع الأساتذة والمترجمين والتراجمة، وقد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج التي نعرضها فيما يلي:

توافقت إجابات الطّلبة والأساتذة والمترجمين والتراجمة في الكثير من الأحيان، كما اختلفت في بعض الأحيان، ومردّ هذا التقارب هو توافق احتياجات الطلاب ورغباتهم مع ما يراه الأساتذة والمترجمون والتراجمة مفيدا في سوق العمل.

بخصوص الأسباب والدوافع، فقد تنوّعت وتعدّدت الأسباب التي دفعت الطّلبة للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة بمعهد الترجمة، حيث تعدّ الرّغبة في احتراف مهنة الترجمة هي السّبب الأول، في حين تبوّأت حاجة الطلبة لتحسين مهاراتهم اللغوية المرتبة الثانية في جملة الأسباب رغم قدوم أغلبهم من أقسام اللغات الأجنبية، على أهمية الشهادة في تسهيل الدخول لسوق العمل، والرقي في السّلم المهني، وأمّا بالنسبة لاختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2، فتعدّ كفاءة أساتذة المعهد من أهم الأسباب التي استقطبت الطلبة إلى المعهد، وكذا التعود على البيئة التعليمية، إضافة إلى وجود نسبة معتبرة من الطلبة الذين اختاروا المعهد لعدم توفّر الماستر ترجمة في الجامعات التي حصلوا فيها على شهادة الليسانس في اللغات الأجنبية.

وفي موضوع الهياكل والوسائل البيداغوجيّة، فيشهد المعهد وفرة في عدد القاعات، وجدّة في الوسائل، مع احتوائه على مخبر مجهّز للتّدريب على الترجمة الفورية، وقاعة للمحاضرات، كما أنّ مكتبته تضمّ عددا مهمّا من الأطروحات والمذكّرات التي قام بإنجازها الطلبة والباحثون المنتسبون إلى الفروع اللغوية المتعددة التي يضمّها المعهد طيلة سنوات التكوين، ممّا يشكل ثراء وتلاقحا في رصيدها المعرفي، غير أنّها تشهد نقصا في المراجع خاصّة ما تعلق بالإسبانية والألمانية، مع غياب آخر الإصدارات في المجال، وكذا مدونات البحث التي يمكن أن يعتمدها الطلبة في بحوثهم، كما أنّ المعهد لا يزال يفتقد إلى قاعة للوسائل السمعية البصرية التي تضم بعض البرمجيات المساعدة في عملية الترجمة.

وأمّا مدّة التكوين، فرأت الأطراف الثلاثة أن مدّة عامين غير كافية لتكوين المترجمين والتراجمة نظرا لما لوحظ في الواقع من عدم استيفاء الفصل لمدّته

الكاملة، ممّا يستدعي ضرورة إعادة النّظر في المدّة الزمنية للسّداسي، لأنّ الدراسات النظرية وتحليلات الأساتذة تبيّن أن مدة عامين تعدّ كافية شريطة أن يرتقي الفصل إلى سداسي (ستّة أشهر) ويدرس كاملا، مع حثّ الطلاب على العمل المتواصل خارج الحصص الرّسمية خاصّة وأنّ حجم الأعمال الذي يقدّمه الأساتذة للطلاب لإنجازه خارج الحصص الرّسمية يعدّ عاديا وفق أكبر النّسب، وأما الذين يتلقّون حجما معتبرا من الأعمال والواجبات ففي وسعهم القيام بها في الآجال التي يطلبها الأساتذة، فهم يسايرون ما يقدّم لهم، ويشير الأساتذة إلى ضرورة تقديم الأعمال للطلاب خارج الحصص الدراسية لاغتنام أوقاتهم.

وأمّا بخصوص مكوّنات المنهاج، فتشهد المقاييس المقدمة للطلاب تنوّعا وثراء في مضامينها غير أنها لا تزال بحاجة إلى المزيد من تنسيق الجهود بين الأساتذة، حيث توجد مبادرات للتّنسيق في إطار الفرق البيداغوجية التي تجمع أساتذة المقياس الواحد على مستوى المعهد على غرار ما تمّ إنجازه في مقياس منهجية البحث العملي حيث تمّ إصدار دليل موحّد لإنجاز البحوث.

وبالنسبة لمكوّنات المنهاج النّظرية والتطبيقية، فيعدّ المنهاج في الاتجاه الصحيح باحتوائه لمقاييس تطبيقية رأت الأطراف الثلاثة أهمية التركيز عليها، إضافة إلى احتوائه في نفس الوقت لمجموعة من المقاييس النظرية التي أعربت الأطراف الثلاثة عن أهميتها أيضا في المسيرة التكوينية لمتدربي الترجمة، ولم تقترح الأطراف الاستغناء عنها،

ومن المهمّ في هذا السياق ربط تدريس النظريات بالتطبيق، واختيار ما يهمّ المترجم بشكل مباشر أثناء الممارسة.

وبخصوص المضامين المقدّمة للترجمة التطبيقية، فقد تمثلت الأنواع الثلاثة الأولى للنصوص التي يرغب الطلبة في ترجمتها في: النّصوص الأدبيّة، ثم الإعلاميّة، ثم العلميّة، في حين تمثلت الأنواع الثلاثة الأولى للنصوص التي يكثر عليها الطلب في سوق الترجمة في: النّصوص القانونيّة ثم الاقتصاديّة، ثمّ الإعلاميّة، وقد اختار كلا الطرفين الطلبة والأساتذة بنسبة كبيرة التنسيق بينهما بشأن مضامين هذه النصوص المقدمة للترجمة أثناء حصة الترجمة التّطبيقية وخارجها، ممّا يستنتج منه أنّ رأي الأستاذ مهم كخبير في المجال، وله دراية بالنصوص المناسبة لاحتياجات طلابه، غير أنّ رأي الطلاب أيضا كطرف مهمّ في العملية التعليمية ينبغي أن يُأخذ بعين الاعتبار حتى يزداد إقداما ودافعية.

ودائما في موضوع الترجمة التطبيقية، نستنتج بأنّ طلبة الترجمة يحتاجون إلى التدريب والتمرّن في نفس الاتجاهين اللغويين، كما أن طالب الترجمة لا يعني بالضرورة أنه يتقن لغته الأم حيث يوجد عدد معتبر من الطلاّب يعانون نقصا في اللغة العربية، خاصة بعد (03) سنوات من التكوين في إحدى اللغات الأجنبية، إضافة إلى أنّ الطلب في سوق الترجمة في الجزائر يشمل كلا الاتجاهين، وبالتالي فقد جاء المنهاج في هذه النقطة موافقا لمتطلبات السوق بتخصيصه نفس الحجم الساعي لكلا الاتجاهين اللغويين، وذلك بمعدل (04) ساعات أسبوعيا لكل اتجاه، حيث خصّصت ساعة ونصف (محاضرة)، و(03) ساعات (أعمال موجّهة).

وتجدر الإشارة إلى أنّه بالرغم من ثراء المنهاج واحتوائه على مقاييس متنوّعة، فقد اقترح الطلبة والأساتذة إضافة المقاييس التالية: مقياس المصطلحية، ومقياس الترجمة الفورية لطلبة تخصّص (عربي- ألماني- عربي)، ومقياس برمجيات الترجمة (الترجمة بمساعدة الحاسوب) يعنى بالجانب التطبيقي، ومقياس الترجمة الفورية (لغير المتخصصين)، ثم مقياس التّداولية، حيث يرون أنّه من الضروري إدراجها في المنهاج، وقد كان التربص الميداني في الأوساط المهنية التي تمارس فيها الترجمة في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر ترجمة محل اتفاق واسع بين الأطراف الثلاثة، ويشار إلى أنّه يشكّل إحدى مكوّنات منهاج الماستر المعتمد حاليا خلال السّداسي الرّابع غير أنه لا يعدّ إجباريا بحيث يكتفي معظم الطلاب بإنجاز مذكرة تخرج.

كما يقترح أيضا إضافة اللّغتين الصّينيّة والإيطالية اللتين نالتا أكبر النسب باتفاق بين الأطراف الثلاثة، وذلك باعتبار العلاقات التي تربط الجزائر بالصين، ولوجود مصالح مشتركة بينهما في المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية، إضافة إلى وجود تعاون وشراكة بين الجزائر وإيطاليا في مجالات الطاقة والبنية التحتية والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة.

وأمّا في موضوع طرق التدريس، فقد نالت الطرق المعتمدة رضا نسب كبيرة من الطلبة والأساتذة نظرا لتنوّعها، وتجدر الإشارة إلى أهمية اعتماد الاستراتيجيات التي تضاهي الواقع المهني على غرار مقاربة Daniel Gouadec "دانيال جواديك" التي يسعى من خلالها إلى جعل الطالب يمارس مهنة الترجمة بجميع تجلياتها وإكراهاتها، حيث يحتل فيها عنصر الوقت المتعلق بمواعيد تسليم الترجمة للزبون مكانة هامة، وقد يطول بالمقارنة مع المراحل الأولى من التكوين،

كما تعتمد على العمل ضمن فريق حيث يقوم كل متدرب بالمهمة التي تنسب إليه تحت مسمى تقنية توزيع المهام، ومن ميزاتها أيضا تدريب الطلاب على التفاوض مع الزبون حول الوقت ومواعيد التسليم وما إلى ذلك، حيث يملي هذا الأخير تعليماته، وأما الأستاذ فيقوم بتقييم الترجمة وعملية التنظيم بين المتعلمين وتقسيم المهام فيما بينهم، كما أنه قد يلعب دور الخبير في المجال، باعتبار العملية تتم في سياق تدريسي حيث تستوجب التقييم وكذا التقويم. كذلك ما اقترحته النظرية البنائية مثل تعريض الطلاب لأنشطة واقعية «authentic» لأنها تعدّ مشابهة للمواقف التي سيواجهونها عندما يريدون تطبيق ما تعلموه على مشكلات العالم الحقيقي، حيث يتولى الأستاذ تنظيم بيئة التعليم، وتوفير أدوات التعلم، وتشجيع التفكير لدى المتعلمين، وكذا تقديم المساعدة والتوجيه اللاّزمين، ومن بين المقاربات أيضا مقاربة "ڤوانزلاز دافيز" التي تعتمد أسلوب الأنشطة التعاونية، والنقاشات، والمهام، والمشاريع، من دون الإغفال عن صيغة العمل الجماعي لأنّ الضغط المشهود في سوق العمل اليوم يحتاج إلى تدريب الطّلاب على العمل ضمن فريق لأنه يمكّن من توزيع المهام والأعمال على عدّة مترجمين، ممّا يخفّف من توتّرهم، ويقلّل الضغط عليهم، بل ويضمن إنجاز ترجماتهم خلال الإطار الزمني المحدّد، كما أن العمل ضمن فريق يمكّن المترجمين الجدد من اكتساب مهارات ومعلومات جديدة من الزملاء الأكثر خبرة، والتواصل بفعالية مع مختلف الأطراف المعنية بعملية الترجمة.

وفيما يخصّ طرق التقييم المعتمدة لمختلف الامتحانات، والمشاريع، والبحوث التي ينجزها الطلبة، فقد كانت محل رضا أغلب الطلبة (79.5%) والأساتذة (95%) نظرا لتنوّعها واشتمالها على عدّة جوانب مثل التفاعل والمشاركة أثناء الحصة، والمثابرة، وإنجاز الأعمال والبحوث المقدّمة، وعدم اقتصارها على الامتحان النهائي فقط وكونها مستمرة ومتواصلة، غير أنه تجدر الإشارة إلى وجود أنواع أخرى من التقييم مثل عملية التقييم الذاتي وتقييم الأقران التي تعود بفوائد جمة على العملية التعليمية للطلاب فمن خلالهما يعطي الطالب بعض المسئولية في إصدار أحكام تتعلق بجودة عمله، أو عمل غيره، كما يسهمان في زيادة استقلالية الطالب، وفهمه للمادة الدراسية فهماً متعمقاً، وكذا تحويله من متلق سلبي إلى مقوم.

يتضمّن المنهاج بعضا من أوجه القصور التي تحتاج إلى تحسين وإعادة نظر منها: غياب تكوين خاص في جانب المصطلحات المتخصّصة، وغياب التنسيق بين أساتذة بعض المقاييس المشتركة، كما أنّ بعض المقاييس يتم تدريسها خارج سياق الترجمة مثل القانون والاقتصاد، وبُعْدُ بعض النّصوص المقدّمة للطلاب عن ما هو متداول في الواقع، وعدم شمولها على جميع الأنواع المطلوبة في السوق.

وفي موضوع اللغة، فسُجِّل نقص في استعمال اللغة الأجنبية في ظل تدني المستوى اللغوي للكثير من الطلاب.

وأمّا في موضوع الترجمة الفورية، فلوحظ نقص في الحجم الساعي المخصّص للترجمة الفورية مع غياب تكوين تراجمة في فرع ألماني-عربي.

يضاف إلى هذا ضغط جدول التوقيت، وغياب التربصات الميدانية، وعدم فعالية طريقة قبول الطلبة في التخصص، وجهل الخريجين بأبسط حقوقهم ومسؤولياتهم.

وتضمّن المنهاج بالمقابل بعضا من نقاط القوة التي تحتاج إلى تدعيم وتثمين منها: اشتمال تقييم الطلاب على عدة جوانب (مشاريع – بحوث – واجبات...) بدل الاكتفاء بالامتحانات فقط، إضافة إلى ثراء المنهاج الذي يضم في ثناياه العديد من المقاييس ذات الصّلة بالجانبين النظري والتطبيقي، بحيث يكتشف الطلاب جوانب متنوعة كتعليمية الترجمة، ونقد الترجمة، والنظريات الترجمية الحديثة التي يدرسونها من وجهة نظر معرفية، ويتناولون في الجانب التطبيقي نصوصا متنوّعة، مجسّدين من خلال المقاربات المتنوعة التي رأوها التّنظير المعرفي على النصوص التي هم بصدد ترجمتها، حتى يخرّج المنهاج منهم باحثين أكفاء في مختلف تخصصات الترجمة، وكذا مترجمين وتراجمة محترفين ذوي كفاءات عالية وفق المعايير الدولية.

كما يحظى طلاب الترجمة بتنوع الفروع اللغوية فيه ممّا يشكل فرصة لتلاقح الأفكار وتبادلها، وثراء الأبحاث، كما تتاح لهم فرصة الحضور والمشاركة في مختلف الفقرات المتنوعة والثرية التي ينظمها المعهد من أيّام دراسية، وندوات، ومؤتمرات، حتى يتدربوا على تقنيات البحث ويحتكوا بالخبراء والمختصّين.

ومن بين النقاط التي تم تسجيلها أيضا هي وجود طاقم من الأساتذة الأكفاء المحترفين للترجمة على الصعيدين الوطني والدولي، والذي ما فتئ يتدعّم بطاقات

شبابية لتعطي نفسا جديدا للعملية التعليمية من خلال الاستفادة من الخبرات الموجودة، والإبداع في طريقة التدريس باستغلال ما أتاحته الثورة التكنولوجية لمواصلة المسيرة.

وأمّا سوق الترجمة، فتتمثل أهم المعايير الثلاثة التي يعتمد عليها في التوظيف، في الشهادة الأكاديمية، ثمّ الاختبار الكتابي والشّفهي، يليهما معيار الكفاءة اللغوية.

ممّا يدل على قيمة الشهادة وأهميتها لما يتعلق الأمر بالتوظيف في مجال الترجمة، مع أنها لا تكفي وحدها لعدم اكتفاء مسؤولي مكاتب وإدارات الترجمة بها، بل يقومون بإجراء امتحان شفهي وكتابي للمترشحين المتقدمين لطلب التوظيف من أجل تقييم كفاءتهم. كما يمكن استنتاج أهمية إتقان اللغات الأجنبية أيضا كمعيار من معايير التوظيف، وأنّ الخبرة العملية السابقة ليست معيار مهمّا بحيث أنّ نسبة (74.07 %) على استعداد لتوظيف خريجي الماستر ترجمة حتى إن لم تكن لديهم خبرة ميدانية سابقة في المجال.

وتتمثّل أهمّ المهارات التي يطلبها سوق العمل بالترتيب فيما يلي:

- المهارات التقنية من خلال التّحكم في الأدوات الحاسوبية المساعدة على الترجمة.

- مهارة تنظيم الوقت واحترام الآجال من خلال الجمع بين الجودة والسرعة في الأداء.

- مهارة الكتابة التّقنية في مجالات الترجمة المتنوعة خاصة القانونية.

- مهارة القيام بالبحث الوثائقي الذي يمكّن المترجم من تعبئة رصيده المعرفي في موضوع الترجمة

- مهارة تقبّل النقد البنّاء والملاحظات النقد من أجل تطوير المهارات الوظيفية.

- مهارات التواصل مع الزبون لمعرفة هدف الترجمة وسياق استعمالها، والتفاوض معه بخصوص الآجال وغيرها.

- المهارات اللغوية والثقافية لإنتاج ترجمات ذات جودة عالية، خالية من الأخطاء النحوية والأسلوبية والإملائية، ومراعية للسياق الثقافي للغة الهدف.

- الإلمام بتنظيمات المهنة ومعرفة أهم الحقوق والمسؤوليات المنوطة بالمترجم.

بعد الدراسة الميدانيّة التي قمنا بها في الفصل الرابع والتي عمدنا فيها إلى تحليل المعطيات وتأويلها، نستخلص فيما يتعلق بفرضيات البحث التي لا ضير من التذكير بها بشكل موجز وفق ما يلي:

- **أثبتت الدراسة صحّة فرضيتها الأولى بصورة جزئية** فيما يتعلق بتلبية منهاج الماستر ترجمة لاحتياجات طلبة المعهد حيث نالت محتويات المواد التعليمية، وطرق التدريس المتنوّعة رضا نسب كبيرة من الطلبة والأساتذة، كما أنّ البناية الجديدة للمعهد تستجيب إلى حد بعيد لاحتياجات التكوين الخاصة بالمترجمين والتراجمة. كما نالت طريقة التقييم المعتمدة رضا أغلب الطلبة والأساتذة لاشتمالها على عدّة جوانب، وكونها مستمرة ومتواصلة، غير أنّه بالمقابل لا يزال بحاجة إلى بعض الإضافات حتى يلبيّ باقي الاحتياجات التكوينية مثل مراعاة المدّة الزمنية للمنهاج من خلال استيفاء الفصل لمدّته الكاملة، وتوفير ما يكفي من الكتب والقواميس والموسوعات في المكتبة لتلبية الاحتياجات البحثية من مدوّنات ومراجع، وتوفير التّكوين في الترجمة الفورية للفرع اللغوي (ألماني-عربي)، واعتماد صيغة العمل الجماعي من حين لآخر لتلبية الاحتياجات التكوينية للطلبة الذين لهم ميل للعمل الجماعي.

كما أثبتت الدراسة صحّة فرضيتها الثانية بصورة جزئية فيما يتعلّق بتلبية منهاج الماستر ترجمة لمتطلبات سوق العمل في ميدان الترجمة حيث يشهد المنهاج ثراء في لغات العمل باحتوائه تشكيلة واسعة من التّوليفات اللغوية (انجليزي – فرنسي- إسباني- ألماني- روسي- تركي) المطلوبة في سوق الترجمة، كما يوفّر تدريبا في الترجمة التّحريرية والترجمة الفورية وفي نفس الاتجاهين اللغويين (بين اللغة الأولى والثانية) مع تخصيصهما نفس الحجم الساعي وفق ما هو مطلوب في السّوق، غير أنّه بالمقابل لا يزال بحاجة إلى بعض الإضافات حتى يلبيّ باقي المتطلّبات مثل إضافة مقياس الترجمة الفورية (فرع عربي – ألماني) الذي يعدّ مطلوبا بإلحاح في سوق العمل خاصّة في بعض المناسبات الرّسمية، وتكوين مترجمين وتراجمة في الميدان السّمعي البصري الذي لا يزال يخطوا خطى وئيدة، وكذا إضافة اللغتين الصّينية والإيطالية نظرا لوزنهما في سوق العمل الجزائرية التي تشهد علاقات تبادل وتعاون وشراكة على مختلف الأصعدة مع العديد من الشركات الصّينية والإيطالية، علاوة على ضرورة اعتماد المزيد من أنواع النّصوص المتداولة في سوق العمل.

وفيما يخصّ الفرضية الثالثة للدراسة، فقد تبيّن أنّ المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطّلاب لضمان استجابة أفضل لمتطلبات السوق تشمل إتقان ما تقتضيه ظروف الشّغل الحديث من مهارات تقنية، ولغوية، وتواصلية، مع الاطّلاع على الجوانب التنظيمية للمهنة، وبالتالي فالفرضية صحيحة.

وأمّا الفرضية الرابعة، فقد بيّنت الدراسة أنّ طرق التدريس الفعّالة التي يمكن اعتمادها لتلقين الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في سوق العمل تتضمّن تبني مقاربات مهنية، وأنشطة تعاونية، وتربصات مهنية، حيث يستخدم الأستاذ جميع الوسائل البيداغوجية المتاحة بشكل مماثل للواقع المهني، فيبني درسه على الواقع الذي يعيشه المترجم خلال أدائه لمهنته لبناء المهارات المطلوبة، وبالتالي فالفرضية صحيحة.

اعتمادا على ما تقدم من دراسات نظرية، وعلى خبرة الأساتذة في مجال تعليم الترجمة، وكذا خبرة المترجمين والتراجمة في الممارسة الميدانية، وانطلاقا من معطيات الاستبيان، نقترح جملة من **التوصيات** التي خلصت إليها هذه الدراسة المتواضعة:

- لقد تجاوزت العملية التعليمية ثلاثية الأستاذ والطالب والقاعة، فلابد من إدراج التقنيات الحديثة في العملية التعليمية كالبث المباشر لبعض المحاضرات من خلال تقنية التعلّم الافتراضي، واستعمال الوسائل السمعية البصرية لتدريب الطلبة على ترجمة مختلف المواد الإعلامية من أشرطة وأفلام وثائقية، وتوفير مخبر للترجمة الآلية مجهزّ أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب

«Computer Assisted Translation»، لتزويد مترجمي المستقبل بمهارات جديدة تؤهلهم للتعامل مع هذه الأدوات في ظل التقدم الهائل والسريع للتكنولوجيا والذي أصبحت فيه السرعة مع الجودة والدقة من أهم معايير عمل المترجمين.

- إثراء مكتبة المعهد بعديد الكتب، والموسوعات، والمجلات العلمية لتسهيل عملية البحث والقراءة للطلاب والباحثين، وإعلامهم بالعناوين الجديدة التي تم اقتناؤها بواسطة المنشورات والإعلانات في مختلف الوسائط لتمكين أكبر عدد من الاستفادة منها.

- استثمار أوقات الطلاب خارج الحصص الرّسمية من خلال تقديمهم واجبات للإنجاز حتى ينمّوا مهاراتهم الترجمية، ويوسعوا مداركهم وآفاقهم، ويتمكّنوا من تقويم ذواتهم للتعرف على مواطن الضعف لديهم ويعملوا على علاجها ذاتيا أو بمساعدة الأستاذ، كما أنّ في تنويع الواجبات مراعاة للفروق الفردية للطلاب حتى يتسنى لكل واحد التعلم تبعا لقدراته واستعداداته وبالتالي قضاء الوقت التي يتناسب وسرعته الذاتية في إنجاز الواجبات المطلوبة.

- التنويع أكثر في طرق التعليم والاعتماد على الأساليب التي تسهم في تعليم الطّلاب المهارات والمعارف المطلوبة في سوق العمل مثل تبني مقاربات مهنية، وأنشطة تعاونية، وتربصات مهنية.

- تثمين جهود الفرق البيداغوجية لأساتذة المقاييس المشتركة، والتي ترمي إلى تنسيق محتويات المواد التعليمية، والسّعي لمتابعتها وتعميمها على باقي المقاييس المدرّسة في إطار المنهاج من أجل ضمان التدرّج في تقديم المادة العلمية وتفادي تكرار ما يقدّم للطلبة بين السّداسيات، والاستفادة المتبادلة بين الأساتذة.

- إضافة اللغتين الصينية والإيطالية إلى التشكيلة الواسعة للتوليفات اللغوية التي يضمها منهاج الماستر المعتمد بالمعهد نظرا لمستقبل اللغتين في سوق العمل الجزائرية التي تشهد علاقات تبادل وتعاون وشراكة على مختلف الأصعدة مع العديد من الشركات الصّينية والإيطالية.

- الاكتفاء في مقياسي علوم القانون وعلوم الاقتصاد بتقديم مدخل إليها ثم ربطها بتخصّص الترجمة من خلال دراسة المصطلحات وترجمتها.

- تقليص الحجم الساعي لبعض مقاييس الثقافة العامة مثل تاريخ الترجمة، ومدخل إلى علوم الإعلام والاتصال، وإضافة مقاييس تخدم الطلبة مثل مقياس المصطلحية حتى يطّلع الطلاب على المبادئ الأساسية لعلم المصطلح، ويأخذون من خلاله فكرة عن المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في لغات الاختصاص لأهميتها للمترجمين الذين يزاولون ترجمة النصوص المتخصصة، ومقياس الترجمة الفورية في تخصص عربي- ألماني- عربي نظرا لأهمّيته في سوق العمل الجزائرية، وحاجة طلّاب المعهد لوجوده، وكذا مقياس التداولية حتى يتدرّب الطلاب فيه على مراعاة طرق الاتصال بين المتكلم والمتلقي مع ظروف التخاطب والسياق المقامي والمعطيات البلاغية عموما من أجل تحديد المعنى.

- إدراج مقياس الترجمة الفورية في السداسي (2) و(3) لتمكين الطلبة الذين لم ينجحوا في امتحان الترجمة الفورية من الحصول على خبرة معقولة في هذا المجال باعتبار أن المترجم قد يستدعى خلال مسيرته المهنية إلى بعض المواقف التي تقتضي منه القيام بترجمة فورية، فكثيرا ما يستدعى مترجمو مكاتب الترجمة الرسمية باعتبارهم أعوان قضاء إلى المحاكم من أجل القيام بالترجمة الفورية في الدعاوى التي يكون فيها أحد الأطراف من غير الناطقين بالعربية.

- تنظيم تربصات ميدانية مع الأطراف الفاعلة في سوق العمل، وإضفاء الصيغة الإجبارية عليها باعتبارها عاملا مهما في المسيرة التكوينية للطالب، حيث تمكّنه من اكتساب معلومات عن الواقع المهني، وتتيح له تعزيز المعارف النظرية والتطبيقية التي تلقاها خلال تدريبه الأكاديمي، كما تسهم في اندماجه التدريجي في سوق العمل.

- اعتماد المزيد من طرق التقييم الأخرى مثل التقييم الذاتي الذي يسهم في استقلالية الطالب، وزيادة دافعيته، وتقديره لذاته، وينمي لديه التفكير الناقد البناء، وكذا تقييم الأقران الذي يحفّز الطلاب على العمل معاً في تقييم أعمال بعضهم البعض الآخر لإضفاء المزيد من النّشاط في تعلمهم.

- أخذ رأي الطّلاب بعين الاعتبار أثناء اختيار مضامين الترجمة حتى يزدادوا دافعية وإقبالا فالمفهوم الجديد للمنهاج يقتضي أخذ ميول الطلاب واحتياجاتهم واستعداداتهم بعين الاعتبار.

- تقديم نصوص للترجمة مستقاة من سياق بيئة العمل في مجال الترجمة، وتنويعها لتشمل أهمّ الأنماط المطلوبة في السوق، حتى لا يصطدم الطلاب بواقع السوق في بداية مسيرتهم، مع مراعاة نسبة صعوبتها من حيث الصياغة والبحث الوثائقي والاصطلاحي، وكذا التركيز على تدريب الطلاب على مسار التعامل مع أي نص، ونسقية مراحل عملية الترجمة لأنه من غير الممكن التعرض لكل أنماط النصوص خلال ثلاثة سداسيات، كما أنّ طريقة العمل التي تعلّمهما المتدرب ستأهّله للتعامل مع أي نص يصادفه خلال مسيرته المهنية بعد أن يتمكن من طريقة العمل.

- اعتماد صيغة الأعمال الجماعية من حين لآخر في مشاريع الترجمة لكونها وسيلة لتوزيع المسؤوليات والمهام بين الأفراد لتحقيق سهولة الوصول إلى الأهداف، إضافة إلى تنميتها للمهارات الاجتماعية لمتدربي الترجمة، فيتعوّدون

على التعاون، وعلى التواصل الفعال، وتبادل الخبرات والمعارف، والملاحظات والآراء، فتتعزّز الثقة بينهم ممّا سينعكس إيجابا على سوق العمل مستقبلا.

- تحديد شروط ومعايير لقبول المترشحين في التكوين للترجمة الفورية مثل إتقان لغات العمل، وامتلاك سمات شخصية وذهنية مميزة كالقدرة على العمل تحت الضغط، والقدرة على الحفظ والتذكر وسرعة البديهة؛ وأمّا بالنسبة للترجمة التحريرية، فلابد من إخضاع الطلبة إلى امتحان تقييمي لاختبار أهليتهم لدراسة التخصّص، والتّأكد من امتلاكهم لرصيد معيّن في لغات التخصص حتى تكون مقاييس الأسلوبية صقلا للقدرات اللسانية وليس تعزيزا لرصيد هشّ، مع حثّهم وتوعيتهم بضرورة بذل مجهودات فردية من أجل تحسين مستواهم اللغوي، للتّمكن من القيام بترجمات ذات جودة، أضف إلى ذلك أنّ الكفاءة اللغوية تعدّ إحدى أهمّ معايير التّوظيف في سوق العمل.

- استثمار دروس الأسلوبية لدعم التكوين في الترجمة التطبيقية، ويقدّمها أساتذة ثنائيو اللغة حتى يتمكنوا من الإشارة إلى التوازيات البنيوية والتعبيرية الممكنة بين اللغات المدروسة، وتحديد المباحث اللغوية التي تشكّل صعوبة في الترجمة.

- الاهتمام بالجودة في حصّة الترجمة على حساب عامل الوقت في بدايات التكوين، ومع التقدم في التكوين لابد من تعويد الطالب على الترجمة مع مراعاة عنصر الوقت ليجمع بين الجودة والسرعة في الأداء، وذلك قصد تحضيره لمهنته المستقبلية كمترجم، فآجال تسليم الترجمات المفروضة في سوق العمل ترغم المترجم على أخذ عنصر الزمن بعين الاعتبار.

- تقديم محاضرات تعنى بمسؤوليات المترجم وحقوقه القانونية والمالية قبيل نهاية التكوين حتى يكون الخرّيجون الجدد على وعي بما لهم من حقوقهم وما عليهم من مسؤولياتهم عند ولوج سوق العمل.

- تنظيم مؤتمرات علمية، وأيام دراسية، ومنح الفرصة للطلبة للمشاركة فيها من أجل تنمية مهاراتهم البحثية، وكذا منح الفرصة لطلبة الترجمة الفورية للترجمة فيها حتى يتمرنوا على ترجمة خطابات مأخوذة من سياقها الحقيقي باعتبار الترجمة الفورية فعل تواصلي حي لا يمكن عزله عن بيئته الحقيقية.

- دعوة مترجمين محترفين من حين لآخر من أجل تقديم مداخلة للطلاب حتى يزدادوا تحفيزا ويتعرّفوا أكثر على واقع المهنة.

- إدراج مقياس منهجية البحث العلمي ابتداء من السّداسي الأوّل والتدرب عليها في شكل بحوث تطبيقية قصيرة، أو مقالات علمية، تحضيرا لإنجاز المذكرة في الفصل الرابع.

- برمجة تربصات وتكوينات للأساتذة الجدد من أجل الاستفادة من خبرات الأساتذة القدامى، مع ضرورة تحيين المعارف، ومتابعة التطورات العلمية والتقنية، والتّمكن من وسائل الاتصال الحديثة.

- توعية الطلبة لتحمّل جزء معتبر من مسؤولية تكوينهم الذاتي، وتطوير كفاءاتهم، وعدم الاكتفاء بما يقدّم لهم من محاضرات ودروس، وزرع روح البحث والمطالعة فيهم من أجل توسيع مداركهم.

وفي الختام نأمل أن تسهم هذه الدّراسة، ولو بنزر يسير، في التّعرف على الاحتياجات التّكوينية للطّلاب من أجل أخذها بعين الاعتبار أثناء تعليم التّرجمة، وكذا التعرّف أكثر على متطلّبات السّوق للإسهام في ترقيّة ممارسة مهنة التّرجمة في الجزائر.

كما نأمل أن تنجز دراسة مماثلة في المستقبل تتناول منهاج الليسانس ترجمة الذي أطلقته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 2016م خاصة وأنّ متطلبات السوق تتغير باستمرار.

كما تقترح الدّراسة إجراء أبحاث ميدانية بهدف التّعرف على الطرق الفعالة الخاصّة بتدريس كلّ مقياس من المقاييس الأساسية المتضمنة في مناهج تعليم الترجمة على غرار المقاييس التطبيقية، والمقاييس التقنية، والمقاييس النظرية، وغيرها...، ويقترح أن يكون بحث طريقة تدريس كلّ مقياس مستقلة على حده لأنّ مقاربة تدريس المقاييس النظرية قد تختلف تماما عن تدريس المقاييس التّطبيقية.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

ابن منظور.(2003). لسان العرب. القاهرة: دار الحديث.

أبو العز سلامة عادل.(2008). تخطيط المناهج المعاصرة. (ط.1). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو القاسم سعد الله.(1998).تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الخامس 1830م-1854م. دار المغرب الإسلامي: بيروت.

الأمانة العامة للحكومة.(2008).قانون الإجراءات المدنية والإدارية. الجزائر.

أمطوش محمد.(2015).رؤية جديدة في تعليم الترجمة.(ط.1). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

باشا مليكة.(2019). تعليمية الترجمة في الجامعة الجزائرية بين الواقع والآفاق. في هشام بن مختاري (تحرير). الترجمة الجامعية والترجمة المهنية: الماضي والحاضر والمستقبل (ص ص 77- 88). قسنطينة: ألفا للوثائق.

بحري منى يونس.(2012). المنهج التربوي أسسه وتحليله.(ط1).الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

البلداوي عبد الحميد.(2005). أساليب البحث العلمي و التحليل الإحصائي باستخدام SPSS. القاهرة: دار الشروق

بليل وداد.(2017). الترجمة في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي 1830م-1962م (أطروحة دكتوراه). جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

بوخالفة محمد رضا.(2016). تعليمية الترجمة في طور الماستر في الوضع الرّاهن بالجزائر –دراسة ترجمية استكشافية مقارنة- (أطروحة دكتورة). معهد التّرجمة، الجزائر.

بوخلف فايزة .(2018).الترجمة في الجزائر بين الماضي والحاضر. لاتفيا: نور للنشر.

بوزيان راضية.(2010). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر. ورقة مقدّمة إلى ملتقى رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي بجامعة 20 أوت 1955م، سكيكدة، الجزائر.

بوفلجة غياث.(1992). التربية والتكوين في الجزائر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بيوض إنعام.(2008). تعليم الترجمة وتقييمها (أطروحة دكتورة). معهد التّرجمة، الجزائر.

تركي رابح.(1995).أصول التربية والتعليم. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

جامعة عباس لغرور .(2015). تعريف نظام ل م د. تم الاسترجاع من موقع

http://www.univ-khenchela.dz/facult%C3%A9s/fdsp.univ

جريدة النصر.(2019). واقع الترجمة العلمية في الجزائر. تم الاسترجاع من موقع https://www.annasronline.com/index.php/

حال أحلام.(2017).استراتيجيات الترجمة السمعية البصرية. مجلة النص، (5)، 397-412.

حرز الله عبد الكريم ، كمال بداري. (2008). نظام ل م د ليسانس، ماستر، دكتوراه (عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، مترجم). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

الخضيري محسن أحمد.(2001). اقتصاد المعرفة (ط.1). مصر: مجموعة النيل العربية.

الدرويش علي محمد.(2007). كتاب الأعاجيب في كلام الأعاريب في الصحافة والسياسة والإعلام. أستراليا: شركة رايتس كوب المحدودة.

دويدار عبد الفتاح محمد.(1999). مناهج البحث في علم النفس (ط.2). مصر: دار المعرفة الجامعية.

رشدي أحمد طعيمة ومحمد البندري.(2004). التعليم الجامعي في رصد الواقع ورؤى التطوير(ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.

ساسي أمال .(2014).طرق ومناهج تعليم الترجمة -مقاربة معرفية- (أطروحة دكتورة). معهد التّرجمة، وهران.

سيد علي بلاهدة، عفاف صيد .(2016). جامعة الجزائر 2 تعيد إدراج تخصص ليسانس في الترجمة. مجلة الصدى، جامعة الجزائر 2، (14)، 13-14.

شحاتة حسن.(2003). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق (ط.3). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شعال هوارية. (2017). إشكالية التكوين في الترجمة الفورية: الترجمة الإعلامية أنموذجا (أطروحة دكتوراه). معهد الترجمة، وهران.

الصادق خشاب.(2010). التعريب وقواعد صناعة المصطلح في اللسان العربي: دراسة تطبيقية حول إشكالات صناعة المصطلح (أطروحة دكتوراه). جامعة سعد دحلب، البليدة.

الطعاني حسن أحمد.(2002). التدريب: مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها (ط1). دار الشروق للنشر والتوزيع: عمّان.

طويطي مصطفى، وعيل ميلود.(2014). أساليب تصميم و إعداد الدراسات الميدانية – منظور إحصائي-. البويرة: كلية العلوم الاقتصادية، والتجارية وعلوم التّسيير.

غريب عبد الكريم.(2012). منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية (ط.1). المغرب: منشورات عالم التربية.

قلو ياسمين .(2013). تقييم الترجمة من العربية إلى الانجليزية: دراسة تجريبية لترجمات طلبة التدرج في قسم الترجمة في جامعة الجزائر (أطروحة دكتوراه). جامعة الجزائر02، الجزائر.

قلو ياسمين و ميسون ضحى الإسلام.(2019). تأثير الاتجاهية على الأداء الترجمي للطلبة: دراسة تحليلية لعينة من ترجمات طلبة الماستر بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2. في هشام بن مختاري (تحرير). الترجمة الجامعية والترجمة المهنية: الماضي والحاضر والمستقبل (ص ص 123- 138). قسنطينة: ألفا للوثائق.

كاشة بشير.(2001). وجوب استعمال اللغة العربية في قوانين الجمهورية الجزائرية. مجلة اللغة العربية، (4)، 257.

كريستيان نورد.(2015). الترجمة بوصفها نشاطا هادفا: مداخل نظرية مشروحة (أحمد علي، مترجم). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

المجلس الأعلى للغة العربية.(2019). مقتبس من http://www.hcla.dz/wp/?p=738

محمد أل عبد اللطيف.(2010). دراسات الترجمة بين الاجتهاد والاختصاص. تم الاسترجاع من موقع https://takhatub.ahlamontada.com/t1486-topic

محمد يحيى جمال.(د ت). مصطلح السترجة. موقع الجمعية العلمية السعودية للغات والترجمة.

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.(2013). مجلة أعمال اليوم الدراسي إصلاحات التعليم العالي و التعليم العام الراهن و الآفاق. الجزائر: منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية.(2019). مقتبس من http://www.crstdla.dz/

مروان عبد المجيد إبراهيم.(2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية (ط.1). الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

معارشة دليلة .(2018). تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام ل م د (رسالة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، سطيف.

مناعي محمد بشير. (2007). محاضرات حول نظام LMD. أصداء جامعية نشرية إعلامية، (11). 22.

مولوجي قروجي صورية و هبري فاطمة.(2019).تكوين المترجم وتحديات سوق الترجمة في الجزائر. في هشام بن مختاري (تحرير). الترجمة الجامعية والترجمة المهنية: الماضي والحاضر والمستقبل (ص ص 77- 88). قسنطينة: ألفا للوثائق.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(1971). إصلاح التّعليم العالي. 15-28.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(1971). البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في الترجمة. جامعة الجزائر.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(2004). ملف إصلاح التعليم العالي. تم الاسترجاع من موقع: https://www.mesrs.dz/

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(2011). الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة "ل.م.د". الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(2016).عرض تكوين استثنائي الماستر المدمج في الترجمة، 3.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2018). نظام التعليم العالي. تم الاسترجاع من موقع http://bac2018.mesrs.dz/ar/le-systeme-d-enseignement-superieur

وزارة الثقافة.(2018). مقتبس من www.m-culture.gov.dz/mc2/ar/

وليد شرشار.(2015). الترجمة المهنية في الجزائر: دراسة ميدانية للعلاقة بين حاجيات السوق وتكوين المترجمين المهنيين (رسالة ماستر). معهد الترجمة، الجزائر.

المراجع باللغّة الأجنبيّة:

Aissani, A. (2000), L'enseignement de la traduction en Algérie, Meta (453), 480–490 .

Amokrane, I.(2017). La traduction en Algérie : entre défis et enjeux. Repéré à https://www.liberte-algerie.com.

Baker, M. (1992). In Other Words: A Course book on Translation. Routledge: London and New York.

Benaissa, S.(2017).Quelques réflexions sur les ressources terminologiques en Algérie. Cahiers de Traduction, (8), 121 -132.

Benaissa, S .(2019).Inverser la classe en interprétation consécutive : pourquoi et comment ?

في هشام بن مختاري (تحرير). الترجمة الجامعية والترجمة المهنية: الماضي والحاضر والمستقبل (ص ص 331- 347). قسنطينة: ألفا للوثائق.

Benouda, A.(2017). La traduction officielle en Algérie: Histoire et réglementation. Repéré à http://www.traduction.univ-alger2.dz/index.php/institut/evenment/67

Colina, S .(2003). Translation teaching: From research to the classroom. New York: McGraw-Hill Higher Education.

Cruces Colado, S. (2000). Le choix des textes en traduction spécialisée. Dans D.Gouadec, Formation des traducteurs : Actes du Colloque

international. (pp. 201-207). Rennes 2. Paris: La maison du dictionnaire.

Delisle, J. (1980), L'analyse du discours comme méthode de traduction. Ottawa: Université d'Ottawa.

Delisle, J.(1993). La Traduction raisonnée : Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français. Ottawa: Université d'Ottawa.

Delisle, J.(1998). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. Dans I.G. Izquierdo et J. Verdegal (dirs.), Losestudios en traducción: Un reto didáctico (pp.13-43). Castello de la Plana: Publication de la Universitat Jaume I.

Drugan, J .(2004). Training tomorrow's translators. Leeds: Centre for Translation Studies, University of Leeds. Retrieved from www.leeds.ac.uk/cts/research/publications/leeds-cts-2004-02-drugan.pdf

Féraud, L.-Ch. (1876). Les interprètes de l'armée d'Afrique (archives du corps).Libraire-Editeur : Alger

Ferreira, A. (2014). Analyzing recursiveness patterns and retrospective protocols of professional translators in L1 and L2 translation tasks. Translation and Interpreting Studies, 9(1), 109–127.

Horn, S.F.(1966). A college curriculum for the training of translators and interpreters in the USA. Meta , 11 (4), 147–154.

Idir, N.(2017). La traduction spécialisée : entre besoins du marché et formation universitaire. Repéré à http://www.inst.at/trans/22

Gabr, M. (2001). Toward a model approach to translation curriculum development. Translation Journal, 5(2). Retrieved from http://accurapid.com/journal/16edu.htm

Gabr, M .(2002). A skeleton in the closet - Teaching translation in Egyptian national universities. Translation Journal, 6(1). Retrieved from http://accurapid.com/journal/19edu.htm

Gabr, M .(2007). A TQM approach to translator training. Balancing stakeholders' needs and responsibilities. The Interpreter and Translator Trainer, 1(1), 65-77.

Galán-Mañas, A. & Hurtado Albir, A. (2010). Blended learning in translator training. Methodological and results of an empirical validation. The Interpreter and Translator Trainer, 4(2), 197-231.

Gamal, M. Y.(2014). Audiovisual translation in the Arab world: Mapping the field. Arab Media & Society, (19), 1-12.

Gile, D.(1993). The Process-oriented approach in translation training. In Dollerup, C and Lindegaard, A (ed.) (1993), Teaching Translation and Interpreting 2-Insights, Aims, and Visions, papers from the Second Language International Conference, Elsinore, Denmark 4-6 June 1993, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Gile, D.(1995). Basic concepts and models for interpreter and translator training. Amsterdam: John Benjamins.

Gile, D.(2016). Obstacles de fond dans l'apprentissage de la traduction : des idées pour aider. Actes du colloque annuel de la SCELLF 2016, Traduction et enseignement de la langue et la littérature françaises (pp.3-15). Séoul : Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises.

Goff-Kfouri, C. A. (2001). Translators or instructors or both. Translation Journal, 5(2). Retrieved from http://translationjournal.net/journal//16edu2.htm

Gonzalez Davies, M.(2004). Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gouadec, D. (2003). Position paper: Notes on translator training. In A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau & J. Orenstein (Dir.), Innovation and E-learning in Translator Training (pp. 11-19). Tarragone, Espagne : Universitat Rovira i Virgili.

Hamza, A.(2017). La langue arabe et la traduction : Faire face au défi d'internet. El Moudjahid - Quotidien National d'Information.

Keiser, W.(1969). A syllabus for advanced translation courses. l'lnterprète, 24 (2), 2-6.

Kelly, D. (2005). A handbook for translator trainers. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.

Khalil, L .(2017).L'éthique du traducteur professionnel Exercice de la traduction professionnelle en Algérie. Repéré à http://isat-al.org/Main_Ar/portfolio-item/2017_09/

Kiraly, D.(2000). A Social constructivist approach to translator education; Empowerment from theory to practice. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.

Kiraly, D. (2003). From teacher-centred to learning-centred classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration? in: A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau & J. Orenstein (eds). Innovation and E-Learning in Translator Training: Reports on Online Symposia (pp.27-31). Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.

Knight, P.T. & Yorke, M .(2004). Learning, curriculum and employability in higher education. London: RoutledgeFalmer.

Kussmaul, P.(1995).Training the translator. Amsterdam: John Benjamins.

Labter, A.(2011). La traduction d'ouvrages de littérature et de sciences humaines et sociales en Algérie, 1-7. Repéré à https://docplayer.fr/3364694-La-traduction-d-ouvrages-de-litterature-et-de-sciences-humaines-et-sociales-en-algerie.html

Ladmiral, J. (1979). Traduire: Théorèmes pour la traduction. Paris : Payot.

Li, D.(2002). Translator training: What translation students have to say. Meta 47(4), 513-531. Retrieved from www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/n4/008034ar.pdf

Li, D.(2007). Translation curriculum and pedagogy: Views of administrators of translation services. Target 19(1), 105-133

Mayoral, R .(2003). Notes on translator-training (replies to a questionnaire). In A. Pym, C. Fallada, J. Biau & J. Orenstein (Eds.), Innovation and E-learning in Translator Training (3-10). Tarragona: Intercultural Studies Group.

Ministerial Declarations and Communiqués.(1998). Sorbonne Joint Declaration. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf

Newmark, P. (1988). A textbook of translation. London: Prentice Hall.

Nord, C. (1991). Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic Application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam: Rodopi.

Pokorn, K. (2005). Challenging the traditional axioms. Translation into a non-mother tongue. Amsterdam: John Benjamins.

Razmjou, L .(2001). Developing guidelines for a new curriculum for the English translation BA program in Iranian universities. Translation Journal 6(2). Retrieved from www.translationdirectory.com/article22.htm

Reiss, K.(1978). How to teach translation: Problems and perspectives. The Bible Translator, 27 (3), 329-340.

Rubrecht, B.(2005). Knowing before learning: Ten concepts students should understand prior to enrolling in a university translation or interpretation class. Translation Journal, 9(2). Retrieved from http://translationjournal.net/journal//32edu.htm

Sachinis, M.(2011). Curriculum renewal in Greek taught postgraduate translation courses: Aligning student needs and translation market

requirements (Doctoral dissertation). Imperial College of London, England.

Schmitt, A.(1999). Translation und technik. Tübingen: Stauffenburg Verlag .

Shaheen, M. (1991). Theories of translation and their applications to the teaching of English/Arabic-Arabic/English translating (Doctoral dissertation) University of Glasgow, United Kingdom.

Snel Trampus, R.D. (2002). Aspects of a theory of norms and some issues on teaching translation. In Alessandra Riccardi (Ed.), Translation studies: Perspectives on an Emerging Discipline (38-55). Cambridge: CUP.

Thelen, M .(2008). Translation and translator training at a crossroads. Proceedings of the London Metropolitan Anniversary Conference: Teaching and researching in translator training and education.

Varela Salinas , M. J. (2007). How new technologies improve translation pedagogy. Translation Journal, 11(4). Retrieved from http://accurapid.com/journal/42technology.htm

Vienne, J.(1994). Toward a pedagogy of translation in situtation. Perspectives. Gerontological Nursing Association, 2 (1), 51-59.

Way, C. (2008). Systematic assessment of translator competence: In search of Achilles' heel. In J. Kearns (Ed.), Translator and interpreter training: Issues, methods and debates (88-103). London: Continuum.

Weber, W.K.(1984). Training translators and conference interpreters. Language in education: Theory and practice. Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Wilss, W.(1977). Curricular planning. Meta, 22, 117-124.

Wilss, W. (1982): The Science of Translation. Problems and Methods, Tübingen: Narr.

الملاحق

الملحق رقم 01:

عرض تكوين ماستر ترجمة كتابية وترجمة شفوية معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 2016م- 2017م

- السداسي الأول (جذع مشترك مترجمون وتراجمة):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 مدخل إلى الترجمة أ-ب	67 سا 30	1 سا 30	3سا		82 سا 30	3	6	+	+
المادة 2 مدخل إلى الترجمة ب-أ	67 سا 30	1 سا 30	3سا		82 سا 30	3	6	+	+
و ت أ 2 (إج/إخ)									
المادة 1 أسلوبية اللغة أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 2 أسلوبية اللغة ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 3 نظريات الترجمة	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 تاريخ الترجمة	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
المادة 2 اللسانيات المقارنة	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 البحث التوثيقي	15سا		1سا		10سا	1	1		+

وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 مدخل إلى الترجمة ب' – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
المادة 2 ترجمة تتابعية أ – ب – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1(إج/إخ)									
المادة 1 آداب وأخلاقيات (Ethiques et déontologies)	22سا30		1سا30		2سا30	1	1		+
مجموع السداسي 1	**375سا**	**7سا30**	**17سا30**		**375سا**	**17**	**30**		

- السداسي الثاني (مترجمون):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	**محاضرة**	**أعمال موجّهة**	**أعمال تطبيقية**	**أعمال أخرى**			**متواصل**	**امتحان**
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص عامة أ–ب	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
المادة 2 ترجمة نصوص عامة ب–أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
و ت أ 2 (إج/إخ)									

المادة 1 أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته – أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 2 أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته – ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 3 علم الترجمة	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 منهجية الترجمة	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
المادة 2 تحليل الخطاب	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 تعليمية الترجمة	15سا		1سا		10سا	1	1		+
وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص عامة ب' – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
المادة 2 مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1 (إج/إخ)									
المادة 1 الترجمة الآلية والترجمة المدعمة بالحاسوب	22سا 30		1سا30		2سا30	1	1		+
مجموع السداسي 2	**375سا**	**7سا30**	**17سا30**		**375سا**	**17**	**30**		

- السداسي الثالث: مترجمون

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص متخصّصة أ-ب	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
المادة 2 ترجمة نصوص متخصّصة ب-أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
و ت أ 2 (إج/إخ)									
المادة 1 أسلوبية اللغة المتخصّصة أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 2 أسلوبية اللغة المتخصّصة ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 3 نقد الترجمة	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 المعجمية والمصطلحية	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
المادة 2 منهجية البحث العلمي	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 البحث التوثيقي في الترجمة المتخصصة	15سا		1سا		10سا	1	1		+

وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص متخصّصة ب' – أ	22سا30	1سا30		2سا30			1	1	+
المادة 2 مدخل إلى علوم القانون	22سا30	1سا30		2سا30			1	1	+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1 (إج/إخ)									
المادة 1 مدخل إلى علوم الاقتصاد	22سا 30	1سا30		2سا30			1	1	+
مجموع السداسي 3	**375سا**	**9سا**	**16سا**	**375سا**			**30**	**17**	

- السداسي الثاني (تراجمة):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة تتابعية أ–ب–أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
المادة 2 ترجمة فوريّة أ–ب–أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+

و ت أ 2 (إج/إخ)									
المادة 1 أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته – أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 2 أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته – ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 3 علم الترجمة	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 منهجية الترجمة الشّفوية	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
المادة 2 تحليل الخطاب	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 تعليمية الترجمة الشّفوية	15سا		1سا		10سا	1	1		+
وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص عامة ب' – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
المادة 2 مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1 (إج/إخ)									
المادة 1 الترجمة الآلية والترجمة المدعمة	22سا 30		1سا30		2سا30	1	1		+

بالحاسوب									
مجموع السداسي 2	**375سا**	**7سا30**	**17سا30**		**375سا**	**17**	**30**		

- السداسي الثالث (تراجمة):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة تتابعية متخصّصة أ-ب-أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
المادة 2 ترجمة فورية متخصّصة أ-ب-أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
و ت أ 2 (إج/إخ)									
المادة 1 أسلوبية اللغة المتخصّصة أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 2 أسلوبية اللغة المتخصّصة ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 3 نقد الترجمة الشفوية	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 المعجمية والمصطلحية	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+

المادة 2 منهجية البحث العلمي	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 البحث التوثيقي في الترجمة المتخصصة	15سا		1سا		10سا	1	1		+
وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص متخصّصة بَ – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
المادة 2 مدخل إلى علوم القانون	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1 (إج/إخ)									
المادة 1 مدخل إلى علوم الاقتصاد	22سا 30	1سا30			2سا30	1	1		+
مجموع السداسي 3	**375سا**	**9سا**	**16سا**		**375سا**	**17**	**30**		

- السّداسي الرّابع (مترجمون وتراجمة):

يخصّص السّداسي الرابع لتحرير مذكرة التخرّج، أو القيام بتربص في مؤسّسة يتوّج بمذكرة تخرّج، ويقدّر مجموع المعاملات ب (17)، ومجموع الأرصدة ب (30) رصيدا.

- الحوصلة الشّاملة للتكوين:

و ت / ح س	الأساسية	المنهجية	الاستكشافية	الأفقية	المجموع
محاضرة	202سا	/	135سا	67 سا 30	**450سا**
أعمال موجهة	405سا	315سا	/	/	**720سا**
أعمال تطبيقية	/	/	/	/	/
عمل شخصي	741سا 30	360سا	15سا	7 سا 30	**1124سا**
مذكرة التخرج	450سا 30	225سا 30	37سا 30	37سا 30	**751سا**
المجموع	1800سا	925سا	337سا 30	113سا	**3000سا**
الأرصدة	72	36	08	04	**120**
% الأرصدة لكل وحدة تعليم	**%60**	**%30**	**%6,6**	**3,3%**	**%100**

ملاحظة:

يرمز الحرف: "أ" في محتوى المنهاج المعروض أدناه إلى اللغة العربية، ويرمز الحرف "ب" إلى اللغة الأجنبية في كل تخصّص، وأمّا الحرف "بَ" فيرمز إلى اللغة الأجنبية الثانية على هذا النحو:

اللغة الأجنبية الثانية "بَ" في تخصّص «عربي- انجليزي- عربي» هي **الفرنسية**

اللغة الأجنبية الثانية "بَ" في تخصّص «عربي- فرنسي- عربي» هي **الانجليزية**

اللغة الأجنبية الثانية "بَ" في تخصّص «عربي- اسباني- عربي» هي **الفرنسية**

اللغة الأجنبية الثانية "بَ" في تخصّص «عربي- ألماني- عربي» هي **الفرنسية**

الملحق رقم 02:

عرض تكوين ماستر ترجمة كتابية وترجمة شفوية معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 2013م- 2014م

- السداسي الأول (جذع مشترك بين الترجمة الكتابية والترجمة الشفوية):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 11 ترجمة كتابية أ-ب	90		7.30			3	6	+	+
و ت أ 12 ترجمة كتابية ب-أ	90		7.30			3	6	+	+
و ت أ 13 اللسانيات المقارنة	18	1.30				2	4		+
و ت أ 14 نظريات الترجمة ومقارباتها	18	1.30				2	4		+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 11 مدخل إلى منهجية البحث	18	1.30				2	2		+
و ت م 12 مدخل إلى منهجية البحث	18		1.30			2	2	+	+
وحدات التعليم الاستكشافية									

و ت إ 11 مدخل إلى علوم التواصل	18	1.30				2	1		+
و ت إ 12 حضارة اللغة ب	18	1.30				2	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أف 11 مدخل إلى الإعلام الآلي	18	1.30				2	1		+
مجموع السداسي 1	**306**	**9**	**16.30**			**30**	**17**		

- السداسي الثاني (ترجمة كتابية):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوعا	**محاضرة**	**أعمال موجّهة**	**أعمال تطبيقية**	**أعمال أخرى**			**متواصل**	**امتحان**
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 21 ترجمة نصوص عامة أ-ب	90		7.30			3	6	+	+
و ت أ 22 ترجمة نصوص عامة ب-أ	90		7.30			3	6	+	+
و ت أ 23 علم التّرجمة	18	1.30				3	3		+
و ت أ 24 تعليمية الترجمة	18	1.30				2	3		+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 21 مناهج الترجمة وتقنياتها	18	1.30				3	3		+

و ت م 22 تحليل الخطاب	18	1.30				3	3		+
وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 21 مدخل إلى العلوم الاقتصادية	18	1.30				1	2		+
و ت إ 22 مدخل إلى العلوم القانونية	18	1.30				1	2		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أف 21 الإعلام الآلي وتوظيفه في الترجمة	18	1.30				1	2		+
مجموع السداسي 2	**306**	**10.30**	**15**			**20**	**30**		

- السداسي الثاني (ترجمة شفوية):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوعا	**محاضرة**	**أعمال موجّهة**	**أعمال تطبيقية**	**أعمال أخرى**			**متواصل**	**امتحان**
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 21 ترجمة تتابعية لنصوص سياسية أ-ب-أ	90		7.30			3	6	+	+
و ت أ 22 ترجمة فورية لنصوص سياسية أ-ب-أ	90		7.30			3	6	+	+

و ت أ 23 علم التّرجمة	18	1.30				3	3		+
و ت أ 24 تعليمية الترجمة الشفوية	18	1.30				2	3		+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 21 مناهج الترجمة الشّفوية وتقنياتها	18	1.30				3	3		+
و ت م 22 تحليل الخطاب	18	1.30				3	3		+
وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 21 مدخل إلى العلوم الاقتصادية	18	1.30				1	2		+
و ت إ 22 مدخل إلى العلوم القانونية	18	1.30				1	2		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أف 21 الإعلام الآلي وتوظيفه في الترجمة	18	1.30				1	2		+
مجموع السداسي 2	**306**	**10.30**	**15.30**			**20**	**30**		

- السداسي الثالث (ترجمة كتابية):

وحدات التعليم	الحجم	الحجم الساعي الأسبوعي			المعامل	الأرصدة	نوع التقييم

	الساعي السداسي							
	12 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 31 ترجمة نصوص عامة أ–ب	72		6			3	4	+	+
و ت أ 32 ترجمة نصوص عامة ب–أ	72		6			3	4	+	+
و ت أ 33 ترجمة نصوص متخصّصة أ–ب	72		6			3	4	+	+
و ت أ 34 ترجمة نصوص متخصّصة ب–أ	72		6			3	4	+	
و ت أ 35 علم المعجم وعلم المصطلح	18	1.30				3	2		+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 31 منهجية البحث العلمي	18	1.30				2	3		+
و ت م 32 نقد الترجمة	18		1.30			2	3	+	+
وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 31 العلوم السمعية البصرية والترجمة	18	1.30				2	2		+
و ت إ 32 المنظمات الدولية والإقليمية	18	1.30				2	2		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أف 31 الترجمة الآلية والترجمة المدعمة	18	1.30				2	2		+

بالحاسوب									
مجموع السداسي 3	**396**	**7.30**	**25.30**			**24**	**30**		

- السداسي الرابع:

	الحجم السّاعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة
العمل الشخصي إعداد مذكرة الماستر	15 سا	02	20
التربص في المؤسسة + إعداد تقرير التربص	10 سا	01	10
مجموع السداسي 04	25 سا × 12 أسبوعا = 300 سا	03	30

الملحق رقم 03:

منهاج تعليم ليسانس ترجمة كتابية - شفهية في إطار النظام الكلاسيكي

- السنة الأولى – ليسانس ترجمة كتابية – شفهية:

رمز المقياس	المقاييس	الحجم الساعي	عدد الحصص الأسبوعية	المعامل
111	اللغة العربية: التطبيق المنهجي للغة (الفهم الوظيفي للغة – التعبير الكتابي والشفوي).	4 سا و 30 د	3	2
121	اللغة الأجنبية أ: التطبيق المنهجي للغة (الفهم الوظيفي للغة – التعبير الكتابي والشفوي).	4 سا و 30 د	3	2
131	اللغة الأجنبية ب: التطبيق المنهجي للغة (الفهم الوظيفي للغة – التعبير الكتابي والشفوي).	4 سا و 30 د	3	2
141	مبادئ الترجمة: ترجمة عربية – لغة أجنبية أ ترجمة لغة أجنبية أ – عربية	3سا	2	2
142	مبادئ الترجمة: ترجمة عربية – لغة أجنبية ب ترجمة لغة أجنبية ب – عربية	1 سا و 30 د	2	2
151	ثقافة عامة: مدخل إلى اللسانيات العامة	1 سا و 30 د	1	2
152	حضارة عالمية	1 سا و 30 د	1	1
153	مدخل إلى العلوم الاجتماعية		1	1

الحجم الساعي الأسبوعي 24 سا

- السنة الثانية – ليسانس ترجمة كتابية – شفهية:

رمز المقياس	المقاييس	الحجم الساعي	عدد الحصص الأسبوعية	المعامل
211	اللغة العربية: التحسين اللغوي الحضارة العربية الإسلامية	3 سا 1 سا و 30 د	2 1	2 1
221	اللغة الأجنبية أ: التحسين اللغوي حضارة اللغة أ	3 سا 1 سا و 30 د	2 1	2 1
231	اللغة الأجنبية ب: التحسين اللغوي حضارة اللغة الأجنبية ب	3 سا 1 سا و 30 د	2 1	2 1
241	الترجمة: ترجمة عربية – لغة أجنبية أ ترجمة لغة أجنبية أ – عربية	3 سا	2	2
242	الترجمة: ترجمة عربية – لغة أجنبية ب ترجمة لغة أجنبية ب – عربية	3 سا	2	2
251 252	ثقافة عامة: النظريات اللسانيات مدخل إلى العلوم الاتصالية	1 سا و 30 د 1 سا و 30 د	1 1	1

الحجم الساعي الأسبوعي 22 سا

- السنة الثالثة – ليسانس ترجمة كتابية – شفهية:

رمز المقياس	المقاييس	الحجم الساعي	عدد الحصص الأسبوعية	المعامل
311	نظرية الترجمة	1 سا و 30 د	1	1
312	تقنيات الترجمة	1 سا و 30 د	1	1

313	ترجمة كتابية: ترجمة عربية – لغة أجنبية أ ترجمة لغة أجنبية أ – عربية	1 سا و 30 د 1 سا و 30 د	1 1	2 2
314	ترجمة كتابية: عربية – لغة أجنبية أ لغة أجنبية أ – عربية	1 سا و 30 د 1 سا و 30 د	1 1	2 2
321	ترجمة شفهيّة: ترجمة شفهيّة عربية – لغة أجنبية ب ترجمة شفهيّة لغة أجنبية ب – عربية	1 سا و 30 د	1	2
322	ترجمة شفهيّة: ترجمة شفهيّة عربية – لغة أجنبية ب ترجمة شفهيّة لغة أجنبية ب – عربية	1 سا و 30 د	1	2
331 332	اللغة العربية: التحسين اللغوي لغة التخصّص	1 سا و 30 د 1 سا و 30 د	1 1	1 1
341 342	اللغة الأجنبية أ: التحسين اللغوي لغة التخصّص	1 سا و 30 د 1 سا و 30 د	1 1	1 1
351 352	اللغة الأجنبية ب: التحسين اللغوي لغة التخصّص	1 سا و 30 د 1 سا و 30 د	1 1	1 1
361	مدخل إلى الإعلام الآلي	1 سا و 30 د	1	1

الحجم الساعي الأسبوعي 22 سا ونصف

- السنة الرابعة – ليسانس ترجمة كتابية – شفهية (المقاييس المشتركة):

رمز المقياس	المقاييس	الحجم الساعي	عدد الحصص الأسبوعية	المعامل
411	اللغة العربية:	1 سا و 30 د	1	1
412	التحسين اللغوي لغة التخصّص	1 سا و 30 د	1	1
421	اللغة الأجنبية أ:	1 سا و 30 د	1	1
422	التحسين اللغوي لغة التخصّص	1 سا و 30 د	1	1
431	اللغة الأجنبية ب:	1 سا و 30 د	1	1
432	التحسين اللغوي لغة التخصّص	1 سا و 30 د	1	1
441	ثقافة عامة:	1 سا و 30 د	1	1
442	مدخل إلى الإعلام الآلي منهجية الترجمة	1 سا و 30 د	1	1

- تخصص: مترجمون

رمز المقياس	المقاييس	الحجم الساعي	عدد الحصص الأسبوعية	المعامل
451	ترجمة كتابيّة:	1 سا و 30 د	2	3
451	ترجمة عربية – لغة أجنبية أ ترجمة لغة أجنبية أ – عربية	1 سا و 30 د	2	3
42 452	ترجمة كتابيّة: ترجمة عربية – لغة أجنبية ب ترجمة لغة أجنبية ب – عربية	1 سا و 30 د 1 سا و 30 د	2 2	3 3

- تخصص: تراجمة

رمز المقياس	المقاييس	الحجم الساعي	عدد الحصص الأسبوعية	المعامل
461 461	ترجمة شفهيّة: ترجمة شفهيّة عربية – لغة أجنبية أ ترجمة شفهيّة لغة أجنبية أ – عربية	1 سا و 30 د 1 سا و 30 د	2 2	3 3
462 462	ترجمة شفهيّة: ترجمة شفهيّة عربية – لغة أجنبية ب ترجمة شفهيّة لغة أجنبية ب – عربية	1 سا و 30 د 1 سا و 30 د	2 2	3 3

الحجم الساعي الأسبوعي 22 سا

لغة أجنبية أ: فرنسية

لغة أجنبية ب: إنجليزية – إسبانية - ألمانية

الملحق رقم 04:

منهاج تعليم الترجمة في إطار النظام الكلاسيكي 1971م

أ. الوحدات المتعلقة بالثقافة العامة:

السّنة	الوحدة	المادة	محتوى الوحدة
الأولى	101 ILJ	علم الاجتماع	مدخل إلى: أ. الأسس العامة لعلم الاجتماع ب. التيارات الرئيسية المعاصرة لعلم الاجتماع، (إشارة خاصة إلى الجزائر)
الأولى	102 LSN	اللسانيات	مدخل إلى: أ. المبادئ الأساسية للسانيات، وخاصة الخصائص العامة للغة، الفونولوجية والصوتية والتحليل الصرفي والتراكيبي. ب. الفروع الموازية للسانيات: اللسانيات النفسية، اللسانيات الاجتماعية، علوم التواصل. ت. التيارات الرئيسية المعاصرة للسانيات. ينبغي تصميم هذا الدرس من زاوية المترجم/ الترجمان، بمعنى التأكيد على المشكلات التواصلية، ومشكلات احتكاك اللغات (التداخل اللساني، إلخ) الناتجة عن التعددية اللغوية، وأخيرا المشكلات النظرية للترجمة والترجمة الفورية.
الثانية	201 ICT	اقتصاد	1-مدخل إلى: أ. العلوم الاقتصادية (مفاهيم أساسية). ب. تحليل الوقائع والأنظمة الاقتصادية المعاصرة. 2-المشكلات الاقتصادية لبناء الاشتراكية (إشارة خاصة إلى الجزائر).
الثانية	202 HAC	قانون	1-مبادئ عامة، فروع القانون، مصادر القانون، الخ 2-مفاهيم أساسية في القانون الخاص، القانون المدني، القانون التجاري. 3-مفاهيم أساسية في القانون العمومي، القانون الدستوري، القانون الإداري والجنائي. 4-القانون الدولي (العام)، مفاهيم أساسية، المنظمات الدولية. 5-العلوم السياسية (مفاهيم أساسية).

ب. الوحدات المتعلقة بالتقوية اللغوية:

السّنة	الوحدة	المادة	محتوى الوحدة
الأولى الثانية	111 121 131 211 221 231	تعبير كتابي في اللغات: أ، ب، وبَ	تصمم الدروس وتدار بالتنسيق مع دروس النحو على شكل أعمال تطبيقية، وتمارين الفهم والتعبير. ويتم فيها استعراض كل مشكلات اللغة المكتوبة بتدرج صارم يسمح بالتمكن التدريجي من اللغة في جميع ميادين المعجم، والقواعد، والإملاء، الخ. وتهدف التمارين البنيوية في مواضيع محددة، مثل دراسة النصوص، إلى جعل الطالب قادرا على تحليل وإعادة إنتاج الجمل المتدرجة في الصعوبة، ومن ثمّ الفقرات، مما يشكل تحضيرا للمرحلة التالية: تعزيز القدرات في اللغة المكتوبة في السنة الثالثة.
الأولى الثانية	112 122 132 212 222 232	تعبير شفهي في اللغات: أ، ب، وبَ	أعمال وتمارين في الفهم والتعبير ، مع الاستعراض الانتظامي لكل مشكلات اللغة الشفهية بتدرج صارم يسمح بالتمكن التدريجي من اللغة الشفهية في جميع الميادين: النطق، النبر، الإيحاء، الفهم والتعبير. وبدل انتهاج طريقة التعبير الحر تماما، من المفيد تشجيع التعبير انطلاقا من مواضيع محددة ووضعيات معينة. ومن المفيد أيضا منع تقديم العروض المحكمة التحضير والتي تشكل مجرد استظهار لنص، ويتم فيها التركيز على المحتوى عوض أن يكون منصبا على نوعية وأصالة التعبير الشفهي.
الأولى الثانية	113 123 133 213 223 233	قواعد اللغات: أ، ب، وبَ	في كل سنة، وفي كل لغة، تملي وحدة القواعد المحتوى، والتدرج في تناول المسائل المدروسة في وحدات التعبير الشفهي والكتابي. ولا ينبغي أن يتم الخلط بين هذه الوحدة وبين وحدة اللسانيات العامة (LSN 102) ولا بينها وبين التعبير الكتابي والشفهي، لأن الأمر هنا يتعلق بتنمية الوعي بالبنيات الخاصة للغة موضوع الدرس، وحمل الطلاب على: أ. إيجادها في النصوص عن طريق تحليلها من الناحية اللسانية البحتة. ب. إعادة إنتاجها في نصوص يصوغونها بأنفسهم. لذا يقترح أن يسير الدرس من خلال ربط متواصل بين النظرية (شرح آليات عمل اللغة موضوع الدرس) والتطبيق (التحقق من النظرية من خلال تطبيقها على النصوص).

ج. الوحدات المتعلقة بالترجمة والترجمة الفورية والوحدات الملحقة بهما:

الوحدة MWST 301 (السنة الثالثة): موسوعة الترجمة:

1-**تاريخ الترجمة والترجمة الفورية** من حيث كونهما ممارسة، ومن وجهة النظر النظرية أيضا (التصورات المختلفة للترجمة التحريرية والترجمة الفورية)، من أصولها إلى يومنا هذا، مع التأكيد على فضاء الحضارة العربية الإسلامية وعلى الجزائر.

2-الترجمة التحريرية والترجمة الفورية في الوقت الحاضر (الوضعية، الوظيفة، المشكلات، وآفاق التطور):

أ. في العالم.

ب. في الجزائر، في الميادين الأكثر أهمية: العلاقات الدولية (الدبلوماسية، التجارة، الاقتصاد، الثقافة)؛ الترجمة والازدواجية اللغوية، الترجمة والتعريب في الجزائر وفي العالم العربي.

3-قانون وأخلاقيات الترجمة التحريرية والترجمة الفورية:

أ. تاريخ المهنة والقانون الأساسي للمترجم والترجمان.

ب. مبادئ عامة: حقوق وواجبات المترجم والترجمان، البروتوكول الحديث لممارسة المهنة؛ السر المهني؛ احترام عمل وإنتاج الآخر؛ مسؤولية المترجم والترجمان، الخ

4-تنظيم وسير مصالح الترجمة التحريرية والترجمة الفورية في المؤسسات الجزائرية والمؤسسات الدولية:

أشكال الترجمة حسب الميادين والخدمات، تنظيم وسير مكاتب الترجمة وفرق التراجمة في المؤسسات الجزائرية، وفي المنظمات، والمؤتمرات الدولية.

ملاحظة:

من الضروري أن يقوم بتدريس هذه الوحدة أستاذ أو أساتذة لهم تجربة مهنية في ممارسة مهنة المترجم أو الترجمان. ومن المستحسن تكملة التعليم **بمحاضرات** يلقيها **مهنيون** متمرسون في الترجمة التحريرية والترجمة الفورية، جزائريون أو أجانب، وفي ذلك في ميادين متنوعة بقدر الإمكان.

السّنة	الوحدة	المادة	محتوى الوحدة
الثالثة	311 321 331	تعبير كتابي وشفهي للغات: أ، ب، وبَ	أعمال وتمارين الفهم، والتعبير الكتابي والشفهي. والأمر هنا يتعلق إما بالمراحل الأخيرة لتعليم اللغات، أو بتعزيز مكتسبات المراحل السابقة. ولم يعد يتعلق بتمارين محددة، بل بتمارين على نصوص مطولة ينبغي أن تستوعب أو أن تنتج عن طريق عمل تلخيصات ذهنية. وهذه بعض التمارين الواجب تطبيقها: -دراسة نص ومخططات. -إثراء المفردات بشكل انتظامي.
الرابعة	411 421 431		

			-اختصار النصوص. -صياغة نصوص، تقارير، محاضر، إلخ ويتبع عمل الاستكشاف الشفهي للنص أعمال كتابية، وينبغي أن يتدرب الطلاب على التمييز بين المستويات، والسجلات اللغوية، والأساليب، سواء في فهم النصوص أو في التعبير.
الثالثة الرابعة	312 332 422	الهياكل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لبلد أو بلدان اللغات موضوع الدرس	1. نبذة مختصرة عن تاريخ وتطور الحضارة المعنية من أصولها إلى الوقت الحديث (الربع الأول من المقرر). 2. دراسة الجوانب الأكثر أهمية والأكثر خصوصية للحضارة المعنية في العصر الحديث (من القرن الثامن عشر أو القرن التاسع عشر) من حيث تطورها وانعكاسات هذا التطور على حاضر تلك الحضارة (الربع الثاني من المقرر). 3. دراسة الجوانب الرئيسية الحالية للحضارة المعنية في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية (الربع الثالث من المقرر). 4. أ. دراسة الأفكار المعاصرة في فضاء الحضارة المعنية. ب. نبذة عن المشكلات الرئيسية للحضارة المعنية. ت. دراسة الحركات الأدبية الأساسية. ملاحظة: في كل الوحدات، يتبع العرض المختصر الذي يشكله محتوى الوحدة بدراسة وثائق تتعلق بالفترة المدروسة وميدانها. (أعمال موجهة).
الثالثة	351 452	ترجمة تتابعية	مدخل إلى مبادئ تدوين النقاط، في البداية انطلاقا من جمل متقطعة (عن طريق التحليل المنطقي النحوي) ثم الفقرة مع التركيز على استعمال: -المختصرات. -الرموز. -التدوين المسمى "التدوين المتدرج". -توزيع وتجميع الأفكار، انطلاقا من نصوص مأخوذة من المنظمات الدولية، والجهوية، والحكومية وغير الحكومية، ومن مقالات صحفية مبسطة أو مكتوبة بلغة بسيطة في مرحلة أولى، تتدرج في النوعية (الأسلوب والأفكار) وتتدرج في الطول. -ويتم ذلك تبعا لتدرج مدروس في الصعوبة، مع التركيز على التعبير عن الأفكار دون إغفال مبادئ الصرامة في الترجمة ولا سيما في التعبير الأسلوبي الشفهي.
الرابعة	451	ترجمة فورية لطلبة الترجمة التحريرية	دون الخوض في التفاصيل والجوانب التحليلية والانتظامية لتدوين النقاط (أنظر أعلاه)، يصمم الدرس لتحضير الطلبة للقيام بترجمة فورية تدعى الوسيطة، أي ينبغي تحضيرهم لتلخيص النصوص والحوار (مع التدوين أو من غيره)، وإلى الاقتضاب الشفهي لنصوص قصيرة إلى حد ما.

الملحق رقم 05: استبيان الطلبة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر (2) أبو القاسم سعد الله

معهد الترجمة

استمارة بحث موجهة للطلبة

منهاج تدريب المترجمين بين احتياجات الطلاب ومتطلبات السوق

دراسة وصفية لمنهاج الماستر في معهد الترجمة بجامعة الجزائر(2)

أخي الطالب، أختي الطّالبة

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه طور (ل م د) في تخصص تعليمية الترجمة، نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي نهدف من خلاله إلى سبر آراء طلبة السنة الثانية ماستر بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر (2) لمعرفة مدى تلبية منهاج الماستر ترجمة لاحتياجات الطلاب ومتطلبات السوق.

لذا نرجو منك الإسهام معنا بملء الاستبيان من خلال وضع علامة (x) في المكان المناسب، والإجابة على الأسئلة المطروحة.

ونحيطك علما بأنّ المعلومات الواردة في هذا الاستبيان موجّهة لأغراض علميّة بحتة، ولن يتمّ بأيّ شكل من الأشكال استخدامها لأغراض أخرى أو الكشف عن مصادرها، ونشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

إعداد الطالب

حاج محمّد اسماعيل

إشراف الدكتورة

قلو ياسمين

السنة الجامعية: 2018/ 2019

المعلومات الشخصية للطالب:

يرجى وضع علامة (x) في المكان المناسب:

1. **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى
2. **التخصّص:** ☐ ترجمة تحريرية ☐ ترجمة فورية
3. **التخصّص:** ☐ انجليزي – عربي ☐ فرنسي – عربي ☐ إسباني – عربي ☐ ألماني – عربي
4. **نوع الليسانس:** ☐ **كلاسيكي** ☐ **ل م د**
5. **الخبرة المهنيّة في مجال الترجمة:** ☐بدون خبرة ☐من سنة إلى 5 سنوات ☐5 سنوات فما فوق

محور الدوافع والأسباب:

6. **ما هي أهم الأسباب التي دفعتك للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة؟** (يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة)

☐ كي أكون مترجما محترفا

☐ لتحسين مهاراتي في اللغة الأجنبية

☐ لأن العمل في ميدان الترجمة يتطلب الحصول على شهادة معترف بها في المجال

☐ من أجل بقاء في الجامعة لمدة أطول وتجنب دخول سوق العمل مبكّرا

☐ لأن للشهادة الأكاديمية قيمة معتبرة في الجزائر

☐ من أجل تسهيل الدخول في سوق العمل

☐ من أجل الرقي في السّلم المهني

7. **ما هي أهم الأسباب التي دفعتك لاختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 لمزاولة دارستك في الماستر ترجمة؟** (يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة)

☐ لحصولي على اللّيسانس في نفس الجامعة (التعود على البيئة التّعليمية)

- ☐ لحصولي على اللّيسانس في جامعة أخرى، وأود تنويع البيئة التّعليميّة
- ☐ لقربي من مكان السّكن
- ☐ لكفاءة الأساتذة
- ☐ لبيئة العاصمة
- ☐ أسباب أخرى

.....

.....

.....

محور الاحتياجات التكوينية ومتطلبات السوق:

8. **إلى أي مدى أنت راض عن الهياكل الموجودة في المعهد (المكتبة، قاعات التدريس، قاعة الوسائل السمعية البصرية، مخبر الترجمة الفورية، قاعة المحاضرات، الخ)؟**

☐ راض جدا ☐ راض إلى حد ما ☐ غير راض ☐ غير راض تماما

9. **ما هي المدّة المناسبة التي ينبغي أن يستغرقها منهاج الماستر ترجمة في نظرك؟**

☐ عام (سداسيين) ☐ ثلاثة سداسيات ☐ عامين (أربعة سداسيات) ☐ أكثر من سداسيين

10. **كم هي نسبة الأعمال التي يطلب منك إنجازها في المعهد؟**

- ☐ كثيرة جدا إلى درجة عدم قدرتي على إنجازها في الوقت المطلوب
- ☐ كثيرة ولكن في وسعي القيام بها في الآجال المطلوبة
- ☐ عادية، ليست كثيرة ولا قليلة
- ☐ قليلة إلى حدّ ما
- ☐ قليلة جدّا

11. كيف تجد طريقة تدريس الأساتذة بالمعهد؟

☐ مرضيّة جدا ☐ مرضيّة إلى حد ما ☐ غير مرضيّة ☐ غير مرضيّة تماما

12. كيف تقيّم المادة التّعليمية (المحاضرات– الملخّصات –نصوص الترجمة–الخ) التي تقدم لك؟

☐ مرضيّة جدا ☐ مرضيّة إلى حد ما ☐ غير مرضيّة ☐ غير مرضيّة تماما

13.إضافة إلى اللغة العربية، والفرنسيّة، والانجليزية، والإسبانية، والألمانية، والروسية، والتركية اقترح ثلاث لغات تراها مهمة لطالب الترجمة في الجزائر وينبغي إضافتها إلى المنهاج

☐ اللغة الصّينية

☐ اللغة الإيطاليّة

☐ لا أرى ضرورة إضافة لغات أخرى، هذه اللغات السّبعة كافية

☐ لغات أخرى، حدّدها

.....

14. هل توجد مقاييس تهمّ طالب الترجمة (غير موجودة في المنهاج) وتقترح إدراجها؟

.....

.....

.....

15. يعدّ التربص الميداني في الوسط المهني (مكتب ترجمة، وزارة، سفارة، الخ) في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر ترجمة ضروريا

☐ أوافق تماما

☐ أوافق إلى حد ما

☐ لا أوافق إلى حد ما

☐ لا أوافق تماما

16.إلى أيّ مدى أنت راض عن الطريقة التي يتم بها التقييم في كل مقياس من مقاييس منهاج الماستر ترجمة (الامتحانات، المشاريع، البحوث، الخ.) ؟

☐ راض تماما ☐راض إلى حد ما ☐ غير راض إلى حد ما ☐ غير راض تماما

لماذا في رأيك؟ (التعليل اختياري)

.....

.....

.....

17.ينبغي في رأيك على مصمّم المنهاج أن:

☐ يوازن بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية

☐ يركّز على المقاييس التطبيقية أكثر من المقاييس النظرية

☐ يركّز على المقاييس النظرية أكثر من المقاييس التطبيقية

☐ يحذف المقاييس النظرية

☐ يحذف المقاييس التطبيقية

☐ يجعل من مقياس نظريات الترجمة مقياسا اختياريا

(التعليل اختياري)

.....

.....

18. في رأيك، ينبغي أن يتم تدريس مقاييس الترجمة التطبيقية في المنهاج وفق الاتجاه اللغوي الآتي:

☐ من اللغة ب (اللغة الأجنبية) إلى اللغة أ (اللغة الأم) فقط

☐ من اللغة أ (اللغة الأم) إلى اللغة ب (اللغة الأجنبية) فقط

☐ نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأم)

 نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأجنبية)

 نفس الاتجاهين ويخصص لهما نفس الحجم الساعي

التعليل:

.....

.....

19. في رأيك، ينبغي أن يتم اختيار المضمون الذي يقدم للترجمة، في القسم أو خارجه، من:

 الأستاذ فقط الطّلبة فقط الأستاذ دائما بالتنسيق مع الطّلبة أحيانا من الأستاذ وأحيانا أخرى من الطّلبة

20. في رأيك، ينبغي أن تكون المشاريع التي تقدم للطّلاب للإنجاز:

 فردية فقط

 جماعية فقط

 فردية أكثر من جماعية

 جماعية أكثر منه فردية

 متوازنة بين الفردية والجماعية

(التعليل اختياري)

.....

.....

21. ما هي أنواع النصوص التي لديك اهتمام وميول لترجمتها؟ حدّد ثلاثة أنواع

 النصوص الاقتصادية

 النصوص السياسية

 النصوص القانونية

- النصوص الأدبية
- النصوص الطبية
- النصوص العلمية
- النصوص التقنية
- النصوص الإعلامية
- أنواع أخرى من النصوص، حدّدها: .....

22.هل ترى أنه من المفترض أن تنعكس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي (آجال تسليم الترجمات – ترجمة النصوص المتداولة في سوق العمل)؟

- نعم
- لا

لماذا في رأيك؟ (التعليل اختياري)

.....

.....

23. ما هي في رأيك أهم أوجه القصور التي تلمسها في المنهاج؟ (سؤال اختياري)

.....

.....

24. ما هي في رأيك أهم أوجه القوّة التي تلمسها في المنهاج؟ (سؤال اختياري)

.....

.....

25.إلى أيّ مدى ترى بأنك مؤهل لولوج سوق العمل (ممارسة الترجمة المهنية) بعد تخرجك؟

 مؤهل تماما مؤهل إلى حد ما غير مؤهل إلى حد ما غير مؤهل تماما

(التعليل اختياري):

.....

.....

ختاما يطيب لنا أن نجدّد لك شكرنا على تعاونك في ملء هذا الاستبيان، ونتعهّد باستخدامه لأغراض علميّة بحتة.

الملحق رقم 06: دليل مقابلة الأساتذة

المعلومات الشخصية للأستاذ:

1. **الدرجة العلمية:** .....
2. **التخصّص:** ☐ ترجمة تحريرية ☐ ترجمة فورية
3. **الفرع اللغوي:** ☐ انجليزي – عربي ☐ فرنسي – عربي ☐ إسباني – عربي ☐ ألماني – عربي

الأسئلة

4. **ما هي في رأيكم ما هي أهم الأسباب التي تدفع بطلاب الترجمة للانضمام إلى برنامج الماستر ترجمة؟** (يمكن اقتراح أكثر من إجابة واحدة)

☐ كي يكونوا مترجمين محترفين

☐ لتحسين مهاراتهم في اللغة الأجنبية

☐ لأن العمل في ميدان الترجمة يتطلب الحصول على شهادة معترف بها في المجال

☐ من أجل البقاء في الجامعة لمدة أطول وتجنب دخول سوق العمل مبكّرا

☐ لأن للشهادة الأكاديمية قيمة معتبرة في الجزائر

☐ من أجل تسهيل الدخول في سوق العمل

☐ من أجل الرقي في السّلم المهني

أسباب أخرى:

.....

.....

5. ما هي أهم الأسباب التي تدفع بالطلاب لاختيار معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 لمزاولة دارستهم في الماستر ترجمة؟

(يمكن اقتراح أكثر من إجابة واحدة)

- ☐ لحصولهم على اللّيسانس في نفس الجامعة (التعود على البيئة التّعليمية)
- ☐ لحصولهم على اللّيسانس في جامعة أخرى، ويودّون تنويع البيئة التّعليميّة
- ☐ لقرب المعهد من مكان سكنهم
- ☐ لكفاءة الأساتذة
- ☐ لبيئة العاصمة
- ☐ أسباب أخرى

.....

.....

6. إلى أي مدى أنتم راضون عن الهياكل الموجودة في المعهد (المكتبة، قاعات التدريس، قاعة الوسائل السمعية البصرية، مخبر الترجمة الفورية، قاعة المحاضرات، الخ)؟

☐ راض جدا ☐ راض إلى حد ما ☐ غير راض ☐ غير راض تماما

التعليل:.....

.....

7. ما هي المدّة المناسبة التي ينبغي أن يستغرقها منهاج الماستر ترجمة في نظركم؟

☐ عام (سداسيين) ☐ ثلاثة سداسيات ☐ عامين (أربعة سداسيات) ☐ أكثر من عامين

التعليل:.....

.....

8. كم هي نسبة الأعمال التي يطلب من الطلبة إنجازها في المعهد؟

- كثيرة جدا إلى درجة عدم قدرتهم على إنجازها في الوقت المطلوب
- كثيرة ولكن في وسعهم القيام بها في الآجال المطلوبة
- عادية، ليست كثيرة ولا قليلة
- قليلة إلى حدّ ما
- قليلة جدّا

التعليل:.....

.....

9. كيف تجدون طريقة تدريس الأساتذة بالمعهد؟

- مرضيّة جدا
- مرضيّة إلى حد ما
- غير مرضيّة
- غير مرضيّة تماما

التعليل:.....

.....

10. كيف تقيّمون المادة التّعليمية (المحاضرات– الملخّصات –نصوص الترجمة–الخ) التي تقدم لطّلاب؟

- مرضيّة جدا
- مرضيّة إلى حد ما
- غير مرضيّة
- غير مرضيّة تماما

التعليل:.....

.....

11.إضافة إلى اللغة العربية، والفرنسيّة، والانجليزية، والإسبانية، والألمانية، والروسية، والتركية اقترحوا ثلاث لغات تروْنها مهمة لطالب الترجمة في الجزائر وينبغي إضافتها إلى المنهاج

- اللغة الصّينية
- اللغة الإيطاليّة
- لا أرى ضرورة إضافة لغات أخرى، هذه اللغات السّبعة كافية
- لغات أخرى، حدّدوها .....

12. هل توجد مقاييس تهمّ طالب الترجمة (غير موجودة في المنهاج) وتقترحون إدراجها؟

.....

.....

13. يعدّ التربص الميداني في الوسط المهني (مكتب ترجمة، وزارة، سفارة، الخ) في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر ترجمة ضروريا

- أوافق تماما
- أوافق إلى حد ما
- لا أوافق إلى حد ما
- لا أوافق تماما

14.إلى أيّ مدى أنتم راضون عن الطريقة التي يتم بها التقييم في كل مقياس من مقاييس منهاج الماستر ترجمة (الامتحانات، المشاريع، البحوث، الخ...) ؟

- راض تماما
- راض إلى حد ما
- غير راض إلى حد ما
- غير راض تماما

لماذا في رأيكم؟ (التعليل اختياري)

.....

.....

15. في رأيكم، ينبغي على مصمّم المنهاج أن:

- ☐ يوازن بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية
- ☐ يركّز على المقاييس التطبيقية أكثر من المقاييس النظرية
- ☐ يركّز على المقاييس النظرية أكثر من المقاييس التطبيقية
- ☐ يحذف المقاييس النظرية
- ☐ يحذف المقاييس التطبيقية
- ☐ يجعل من مقياس نظريات الترجمة مقياسا اختياريا

(التعليل اختياري)

.....

16. في رأيكم، ينبغي أن يتم تدريس مقاييس الترجمة التطبيقية في المنهاج وفق الاتجاه اللغوي الآتي:

- ☐ من اللغة ب (اللغة الأجنبية) إلى اللغة أ (اللغة الأم) فقط
- ☐ من اللغة أ (اللغة الأم) إلى اللغة ب (اللغة الأجنبية) فقط
- ☐ نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأم)
- ☐ نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأجنبية)
- ☐ نفس الاتجاهين ويخصص لهما نفس الحجم الساعي

التعليل:.....

.....

17. في رأيكم، ينبغي أن يتم اختيار المضمون الذي يقدم للترجمة، في القسم أو خارجه، من:

☐ الأستاذ فقط ☐ الطّلبة فقط ☐ الأستاذ دائما بالتنسيق مع الطّلبة ☐ أحيانا من الأستاذ وأحيانا أخرى من الطّلبة

18. في رأيكم، ينبغي أن تكون المشاريع التي تقدم للطّلاب للإنجاز:

☐ فردية فقط

☐ جماعية فقط

☐ فردية أكثر من جماعية

☐ جماعية أكثر منه فردية

☐ متوازنة بين الفردية والجماعية

(التعليل اختياري)

.....

.....

19. ما هي أنواع النصوص التي لدى الطلاب اهتمام وميول لترجمتها؟ (حدّدوا ثلاثة أنواع)

☐ النصوص الاقتصادية

☐ النصوص السياسية

☐ النصوص القانونية

☐ النصوص الأدبية

☐ النصوص الطبية

☐ النصوص العلمية

☐ النصوص التقنية

 النصوص الإعلامية

 أنواع أخرى من النصوص، حدّدها: .....

20.هل ترون أنه من المفترض أن تنعكس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي (آجال تسليم الترجمات – ترجمة النصوص المتداولة في سوق العمل)؟

 نعم

 لا

لماذا في رأيكم؟

.....

.....

21. ما هي في رأيكم أهم أوجه القصور التي تلمسونها في المنهاج؟

.....

.....

22. ما هي في رأيكم أهم أوجه القوّة التي تلمسونها في المنهاج؟

.....

23. إلى أيّ مدى ترون بأنّ الطلاب مؤهلون لولوج سوق العمل (ممارسة التّرجمة) بعد تخرجهم؟

 مؤهل تماما مؤهل إلى حد ما غير مؤهل إلى حد ما غير مؤهل تماما

التعليل:.....

الملحق رقم 07: دليل مقابلة المترجمين والتراجمة

المعلومات الشخصية:

1. **المستجوب:** .....

2. **التخصّص:** ☐ ترجمة تحريرية ☐ ترجمة فورية
3. **لغات العمل :** ☐ انجليزي – عربي ☐ فرنسي – عربي ☐ إسباني – عربي ☐ ألماني – عربي
4. **مكان العمل:** .....

الأسئلة

5. **هل يوجد مترجمون حاملون لشهادة ماستر ترجمة من معهد الترجمة بجامعة الجزائر2 يعملون في مكتبكم؟**

☐ نعم

☐ لا

6. **إذا كان نعم فما هي نسبة رضاكم عن أدائهم؟**

☐ راض جدا ☐ راض إلى حد ما ☐ غير راض ☐ غير راض تماما

التعليل:.....

.....

7. **ما هي أهمّ ثلاثة معايير تعتمدون عليها في توظيف المترجمين؟**

.....

.....

8. هل تقبلون توظيف متخرّج بدبلوم ماستر ترجمة من دون أن تكون له خبرة مهنية سابقة؟

☐ نعم

☐ لا

التعليل:.....

.....

9. ما هي المدّة المناسبة التي ينبغي أن يستغرقها منهاج الماستر ترجمة في نظركم؟

☐ عام (سداسيين) ☐ ثلاثة سداسيات ☐ عامين (أربعة سداسيات) ☐ أكثر من سداسيين

التعليل:.....

.....

10. في رأيكم، ينبغي أن يتم تدريس مقاييس الترجمة التطبيقية في المنهاج وفق الاتجاه اللغوي الآتي:

☐ من اللغة ب (اللغة الأجنبية) إلى اللغة أ (اللغة الأم) فقط

☐ من اللغة أ (اللغة الأم) إلى اللغة ب (اللغة الأجنبية) فقط

☐ نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأم)

☐ نفس الاتجاهين ولكن يخصص وقت أكثر للترجمة إلى (اللغة الأجنبية)

☐ نفس الاتجاهين ويخصص لهما نفس الحجم الساعي

التعليل:.....

.....

11. في رأيكم، ينبغي على مصمّم المنهاج أن:

☐ يوازن بين المقاييس النظرية للترجمة والمقاييس التطبيقية

☐ يركّز على المقاييس التطبيقية أكثر من المقاييس النظرية

- يركّز على المقاييس النظرية أكثر من المقاييس التطبيقية
- يحذف المقاييس النظرية
- يحذف المقاييس التطبيقية
- يجعل من مقياس نظريات الترجمة مقياسا اختياريا

التعليل:.....

.....

12. **ما هي في رأيكم أنواع النصوص التي ينبغي أن يتدرّب الطلاب على ترجمتها؟** (حدّدوا ثلاثة أنواع)

- النصوص الاقتصادية
- النصوص السياسية
- النصوص القانونية
- النصوص الأدبية
- النصوص الطبية
- النصوص العلمية
- النصوص التقنية
- النصوص الإعلامية
- أنواع أخرى من النصوص، حدّدوها:

.....

13.إضافة إلى اللغة العربية، والفرنسيّة، والانجليزية، والإسبانية، والألمانية، والروسية، والتركية اقترحوا ثلاث لغات تروْنها مهمة لطالب الترجمة في الجزائر وينبغي إضافتها إلى المنهاج

☐ اللغة الصّينية

☐ اللغة الإيطاليّة

☐ لا أرى ضرورة إضافة لغات أخرى، هذه اللغات السّبعة كافية

☐ لغات أخرى،

حدّدوها.....

14. في رأيكم، ينبغي أن تكون المشاريع التي تقدم للطّلاب للإنجاز:

☐ فردية فقط

☐ جماعية فقط

☐ فردية أكثر من جماعية

☐ جماعية أكثر منه فردية

☐ متوازنة بين الفردية والجماعية

التعليل:.....

.....

15.هل ترون أنه من المفترض أن تنعكس ظروف سوق التّرجمة في التّدريب الأكاديمي (آجال تسليم الترجمات – ترجمة النصوص المتداولة في سوق العمل)؟

☐ نعم

☐ لا

لماذا في رأيكم؟ (التّعليل اختياري)

.....

.....

16. يعدّ التربص الميداني في الوسط المهني (مكتب ترجمة، وزارة، سفارة، الخ) في إطار استكمال متطلبات شهادة الماستر ترجمة ضروريا

☐ أوافق تماما

☐ أوافق إلى حد ما

☐ لا أوافق إلى حد ما

☐ لا أوافق تماما

17.ما هي المهارات التي على الجامعة أن تبنيها وتعززها لدى الطلاب حتى تعدّهم لسوق الترجمة للقرن 21؟

.....

.....

18. **ما هي في رأيكم أهم أوجه القصور التي تلمسونها في المنهاج؟** (سؤال اختياري)

.....

.....

19. **ما هي في رأيكم أهم نقاط القوّة التي تلمسونها في المنهاج؟** (سؤال اختياري)

.....

.....

الملحق رقم 08: مسرد المصطلحات والعبارات

- A –

Applied translation studies	دراسات الترجمة التطبيقية
Audiovisual translation	الترجمة السمعية البصرية
Authentic texts	نصوص أصلية

– B –

Bilingual sub-competence	الكفاءة الفرعية التّواصلية المزدوجة اللغة

– C –

Capitalization	الرّسملة
Commissioner	صاحب العمل
Communication theory	نظريّة الاتّصال
Competence-based curriculum	منهاج تعليمي قائم على الكفاءة
Competence - Based Training	تدريب قائم على الكفاءة
Comprehension competence	كفاءة الفهم
Comprehensive Quality Control Model	النموذج الشامل لمراقبة الجودة
Computer Assisted Translation Tools	أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب
Conscious decisions	قرارات واعية
Curricular Planning	تخطيط المناهج
Curriculum	المنهاج

Curriculum developer	مصّمم المنهاج
Critical cognitive approach	المقاربة العرفانية النقدية

– D –

Discovery Units	وحدات التعليم الاستكشافية
Deontology and ethics	آداب وأخلاقيات

– E –

Encyclopaedic competence	كفاءة موسوعاتية
Error analysis	تحليل الأخطاء
Extra-linguistic sub-competence	الكفاءة الفرعيّة الما وراء لسانيّة

– F –

Foreign language teaching	تعليم اللغة الأجنبية
Formative assessment	تقييم تكويني
Fundamental Units	وحدات التعليم الأساسية

– G –

Graduates	الخرّيجون

– I –

Initiator	صاحب المبادرة
Instrumental sub-competence	الكفاءة الفرعيّة الخاصّة بالوسائل المهنية

Interpersonal competence	الكفاءة في العلاقات بين الأشخاص
Interpreters	التّراجمة
Interpreting	التّرجمة الشّفوية

– L –

Learning process	المسار التعليمي
Learning strategies	استراتيجيات التّعلّم
Linguistic competence	الكفاءة اللّغوية

– M –

Market requirements	متطلبات السوق
Methodological Units	وحدات التعليم المنهجية
Mobility	الحركيّة

– P –

Peer assessment	تقييم الأقران
Prescriptive	إرشادية
Process-oriented approach	مقاربة موجّهة نحو المسار
Product-oriented	موجّه نحو الناتج
Professional associations	الجمعيّات المهنيّة
Project management	إدارة المشاريع
Psycho-sociological sub-competence	الكفاءة الفرعيّة النّفسية الاجتماعية

– Q –

Quota	الحصة

– R –

Readability	الوضوحيّة
Reexpression competence	كفاءة إعادة التّعبير

– S –

Self-assessment	التّقييم الذاتي
Situational approach	المقاربة الظّرفية
Skopos	الهدف
Social Constructivist Approach	المقاربة الاجتماعية البنائية
Source language	اللّغة المصدر
Source language competence	الكفاءة في اللغة المصدر
Strategic sub-competence	الكفاءة الفرعيّة الاستراتيجية
Students needs	احتياجات الطّلاب
Sub-competence	كفاءة فرعيّة
Subject-matter competence	الكفاءة في مجال التّخصّص
Summative assessment	تقييم ختامي
Syllabus	المقرّر
Systematic translation teaching	التّعليم المنتظم للتّرجمة

– T –

Target language	اللّغة الهدف
Target language competence	الكفاءة في اللغة الهدف
Teaching objectives approach	المقاربة بالأهداف التّعليمية
Teamwork	العمل الجماعي
Terminology	المصطلحية
Text Analysis	تحليل النص
Theoretical concepts	مفاهيم نظرية
Think-aloud protocols	بروتوكولات التفكير بصوت عال
Time management	تسيير الوقت
Trainees	المتدربون
Trainer	المدرّب
Training	التدريب
Translation	ترجمة كتابية
Translation commission	تكليف الترجمة
Translation competence	الكفاءة التّرجميّة
Translation difficulties	عوائق الترجمة
Translation theory	نظريات الترجمة
Translators	المترجمون
Transversal Units	وحدات التعليم الأفقيّة

– W –

Work placement	دورة تدريبية
Work under high pressure	العمل تحت الضغط

الملحق رقم 09: طلب الإذن لإجراء المقابلات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر(2) أبو القاسم سعد الله

معهد الترجمة

رخصـــة لإجراء مقابلات

تشهد مديرة معهد الترجمة بأن:

الطالب: حاج امحمد اسماعيل

المولود بتاريخ: 1985/09/01

يعدّ بحثا بعنوان: منهاج تدريب المترجمين بين احتياجات الطلاب ومتطلبات السوق:

دراسة وصفية لمنهاج الماستر في معهد الترجمة بجامعة الجزائر(2)

لتحضير شهادة: الدكتوراه

تخصص: ترجمة عربي- إنجليزي

وعليه نرجو من أساتذة المعهد الأفاضل تسهيل مهمته العلمية وتمكينه من إجراء مقابلاته بالتكرم بالإجابة على أسئلته في إطار ما يقتضيه البحث.

مديرة المشروع

24/4/2019

مديرة المعهد

مديرة معهد الترجمة بالنيابة

الدكتورة: عديلة بن حودة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر(2) أبو القاسم سعد الله

معهد الترجمة

رخصـــــــــة

تشهد مديرة معهد الترجمة بأن:

الطالب: حاج امحمد اسماعيل

المولود بتاريخ: 1985/09/01

يعدّ بحثا بعنوان: منهاج تدريب المترجمين بين احتياجات الطلاب ومتطلبات السوق:
دراسة وصفية لمنهاج الماستر في معهد الترجمة بجامعة الجزائر(2)

لتحضير شهادة: الدكتوراه

تخصص: ترجمة عربي- إنجليزي

وعليه نرجو من الجهات المختصة تسهيل مهمته العلمية وذلك بتمكينه من إجراء مقابلات مع المعنيين وكذا الاطلاع على مختلف الوثائق والمراجع والمعلومات التي يتطلبها بحثه.

مديرة المشروع

مديرة المعهد

مديرة معهد الترجمة بالنيابة
الدكتورة: عديلة بن عودة

Summary

The present study has aimed to investigate the needs of students and the market requirements, as viewed by students, trainers and translation professionals. For this purpose, a questionnaire survey was addressed to second year master's students at the Institute of Translation and Interpreting at the University of Algiers (02), as well as interviews were conducted with translator trainers at the Institute and translation professionals in the Algerian market during the academic year 2018-2019.

The questionnaire and the interviews consisted of mainly closed, but also a few open-ended questions. A total of 203 people participated in the surveys, of whom 156 were students (76.84%), 20 were tutors (9.85%) and 27 were professionals (13.30%).

The study plan:

The thesis consists of (04) chapters. Chapter (01) is the literature review, focusing on the main approaches to translation teaching. Some model curricula designed by Wilss, Keiser, Horn and Reiss, are discussed briefly with reference to divergences and convergences among them.

Chapter (02) gives an overview of the development of the higher education system in Algeria, and introduces the new educational system known as (LMD) (Licence - Master - Doctorate) and sees how translation curriculums offered at the University of Algiers were created and developed.

Chapter (03) provides a general overview of the Translation and Interpreting market in Algeria. It illustrates its steady growth over the past years until today, and presents the main Algerian terminological institutions as well as it explains the organizational aspect of the profession in Algeria.

Chapter (04) reports on and discusses the results of the questionnaire survey that was addressed to second year master's students. In the same vein, the views of translator trainers and translation professionals are analysed.

A comparative analysis of the views of all three stakeholders (trainees,

trainers, professionals) is presented by triangulating the results of the three surveys with the aim of finding points of convergence, as well as points of divergence.

Finally, an overall discussion of research findings is provided to answer the research questions of the study.

In many cases it has been possible to collate the responses of all three stakeholders and we noticed that in some cases their answers were remarkably similar, while in other cases they differed to a great extent.

Study questions:

The study attempts to answer the following question:

To what extent does the Master curriculum offered at the Institute of Translation and Interpreting at the University of Algiers (02) meet the students' needs and the market requirements in Algeria?

In order to answer this research question the following sub-questions are formulated:

1-Does the Master curriculum take into consideration the students' needs?

2. Does the Master curriculum meet the requirements of the Algerian translation and interpreting market?

3. What are the main important skills that trainee students need in order to effectively meet the market requirements?

4. What are the effective teaching methods that should be implemented to equip students with the skills required in the labour market?

The following hypotheses were proposed:

- The Master curriculum takes into consideration the students' needs

- The Master curriculum meets the requirements of the Algerian translation and interpreting market

- The main important skills that students need to effectively meet today's market requirements include the mastery of technical and language skills, and being acquainted with the organizational aspects of the profession

- The effective teaching methods that should be implemented in order to equip students with the skills required in the labour market include the adoption of professional approaches, collaborative activities, and internships

Results and analysis:

Beginning with the main reasons that pushed students to do a Master's degree in translation: It should come as no surprise that most students intend to become professional translators, while (46.15%) of them want to improve their skills in foreign languages. This means that almost half of the students are interested in studying foreign languages, but not in the specialisations usually offered in foreign language departments (literature, linguistics, etc.). Here translation courses constitute an alternative to them.

As for the main reasons that motivated the students to choose the Institute of Translation and Interpreting at the University of Algiers (02) are that tutors are qualified, and then because they did their Bachelor's in the same institution, so they were already familiar with the learning environment.

Moreover, a significant number of students said that a Master's degree in translation is not offered in their provinces, so they choose to do their Master's in translation in the Institute of Translation and Interpreting at the University of Algiers (02).

- The infrastructures of the Institute (Teaching rooms, interpreting laboratory, the conference room. etc.) are appropriate, and the library contains a significant number of theses and dissertations conducted by students and researchers affiliated with various language combinations offered by the Institute, thus enriching its cumulative knowledge.

However, it lacks recent publications in the field (especially Spanish and German references) as well as the necessary equipment such as the CAT tools and audiovisual material.

- As for the duration of training, the majority of all three stakeholders are in favour of Master's course that lasts more than two years due the fact that the semester does not last up to six months, necessitating reconsideration of semester duration. The theoretical studies and tutors analyses show that duration of two years is sufficient provided that the semester lasts six months.

For this reason, translation trainees should be urged to practise outside of class time, especially according to them, the amount of workload (out of class) they have in their Master's course is normal, neither too high, nor too low or high, but to an extent that they can meet the expectations.

- With regard to curriculum components, the contents of the modules are rich and diverse, however, they still need more cooperation and coordination among teachers of the same modules at the Institute similar to what has been done in the module of «Scientific Research Methodology» where a unified guide to conducting research was issued.

As for the theoretical and practical components, the curriculum is moving forwards in the right direction, as it incorporates many practical modules, something which all three stakeholders postulated that there should be more emphasis on them. At the same time, the curriculum contains some theoretical modules which importance is recognized by the three stakeholders and none of the three rejects them.

The types of texts that students are most interested in translating are literary, media and scientific texts, whereas the three most requested types of texts in the labour market, are legal, economic and media texts.

The majority of both students and tutors are in favour of some sort of collaboration between them, when it comes to selecting texts to translate. This way, students' interests and preferences can be taken into account, as they can at least to some extent translate texts they like, something which is bound to increase their motivation.

Also on the subject of practical translation, it can be inferred from these results that the students should be trained to translate in both language directions «from a foreign language into their mother tongue» and «from their mother tongue into a foreign language» as translators in the Algerian translation market are required to translate into both directions, something which makes the need for translator training into these language directions indispensible.

Therefore, the curriculum here meets the market requirements by training students in both directions, with equal hours of translation classes spent for each one.

It should be pointed out that despite the fact that the curriculum is rich and diverse, students and tutors enumerated the following subjects missing from their Master's which should, in their opinion, be included in the course: Interpreting (for Arabic - Germany), Translation Technology (CAT tools), Interpreting (to non-specialists) and pragmatics.

In addition, the overwhelming majority of all three parties agree that an internship in a translation agency as part of a Master's course in translation is essential, noting that the Institute integrates the internship into the Master translation curriculum, and this internship is supposed to take place during the final (4th) semester of the course,

however, this component is not mandatory and therefore the majority of students simply undertake their dissertations.

By far the most popular language that should be included in Master's courses in translation was Chinese followed by Italian, taking into account the quality of ties between Algeria and China, and the existence of common interests between them in the area of politics, economy and culture, as well as the cooperation between Algeria and Italy in the fields of energy, infrastructure and small and medium-sized enterprises.

- Varying teaching methods is another area which should be given attention, it is worth mentioning that there are many other teaching approaches that could be adopted such as the «Task-based approach» suggested by González Davies which adopts projects that mirror the professional world to allow students to become immersed in it, as well as the collaborative activities that include ludic elements which have an effect in enhancing and maintaining student motivation and participation in class.

In addition, the constructivists approach that is typically built around authentic problems and projects, with problem solving and higher-order thinking skills so as to train students to solve real-world problems.

The constructivist teaching involves new roles for student and instructor: Students take on much of the work traditionally assigned to the instructor, e.g., selecting topics, choosing instructional resources, etc. while the instructor serves as «guide on the side» rather than «sage on the stage».

Teaching methods should not lose sight of the team work that is essential for all translators in order to cope with the pressure of workload in the labour market, because professional translators sometimes work to a tight deadline when they have large translation projects, so more translators have to work on the same project as only one translator or two can't handle the task.

From this standpoint, there should be more group projects in translation classes to train students to share responsibilities and duties; to share their ideas and experience; as well as to communicate effectively with various stakeholders involved in translation projects.

- Tutors and students expressed their satisfaction with the assessment methods used in the different modules (exams, projects, oral presentations, etc.) as they take

into consideration different aspects like class participation, interaction with tutor, perseverance and completing assignments.

Also, they are not based only on final exams but are also continuous.

It should be noted here that there are other types of assessment such as peer assessment and self-assessment that are of great benefit to the learning process as they contribute to increase student responsibility and autonomy, develop in students a better understanding of the subject matter, and lift the role and status of the student from passive learner to active leaner.

- The main shortcomings of Master's courses in translation, as identified by students, tutors and translation employees, are the limited knowledge it offers regarding practical aspects of the translation profession including the following: (limited knowledge on civil and criminal responsibilities of translator - lack of authenticity in some practice texts for translation - the limited link between practical translation and some modules in transversal and discovery units such as: introduction into economic science and introduction into communication sciences).

In addition, the number class hours in interpreting is not sufficient, and absence of interpreting training (Arabic – German - Arabic), internships, and the lack of coordination among teachers of the same modules at the Institute, as well as the ineffectiveness of admission requirements to the speciality.

Common issues that both students and translation employees identify are (no) or (limited) knowledge of translation technology tools because the translation technology classes they have are dealing with translation technology only from a theoretical perspective and not in practice.

Finally, one more issue is identified by students, namely the fact that the foreign language is not well enough used.

By contrast, the strong points of the Master Translation Curriculum mentioned by the respondents are the assessment methods of the different activities (exams, projects, oral presentations, etc.) which are the most appropriate since they are varied, thus not only the results of exams are evaluated but other efforts carried out during an entire semester as well, because a single exam is not representative of the student's efforts.

Furthermore, studying at this Institute that provides training in various language combinations (Arabic – English - Arabic / Arabic – French – Arabic / Arabic – Spanish – Arabic / Arabic – German – Arabic/ Arabic – Russian – Arabic/ Arabic – Turkish - Arabic) represents a great opportunity for students to exchange ideas and share knowledge, in addition to the opportunity to attend various programs organised by the Institute (conferences, seminars, study days, etc.) so as to practise conducting research, and have contacts with experts.

Other strong point in Master's programme pinpointed by the respondents was the qualified teaching staff given that the majority of tutors at the Institute were well trained and possess recognized professional experience as they are practically involved in translation on a regular basis, either as part-time translators, certified court interpreters or conference interpreters.

The staff is constantly being supplemented by young energies that give a new breath to the process of translation teaching at the Institute.

Finally, the richness of the curriculum enables students to learn basic theoretical and practical translation skills, this is achieved through a set of «practical modules» during which students are exposed to different text types that contribute to strengthen their linguistic and cognitive background, as well as a variety of «theoretical modules» that allow them to learn about different theories and theorists, and contribute to develop their critical thinking in order to become aware of the translation process.

- The Algerian translation market:

Translation employers' primary consideration in recruiting new translators were: Possessing "a Bachelor's/Master's in translation" (70.37 %) was by far the most important criterion selected by respondents. The second most important criterion was "Translation samples/tests" (59.25 %). This means that most employers require that candidate translators do a sample translation which is then used as the basis to assess their translation competence. "A sufficient command of the working languages" came only third with (37.03 %).

These were regarded as the three most important selection criteria of translators, according to respondents.

Other answers given were "Previous professional experience" (25.92 %), willingness to learn on the job (11.11 %), flexibility (07.40 %) and interpersonal competence (03.70 %).

So this denotes the importance of diploma when it comes to recruiting new translators in the Algerian translation market.

Furthermore, as can be deduced from the above data, the importance of mastering the working languages as one of the key criteria of recruitment, and that the professional experience is a less important criterion since (74.07%) of translation employers are ready to recruit new graduates without any previous working experience apart from the interpreting where extensive experiences are highly recommended.

The most important skills needed for today's translation and interpreting market in Algeria are the following:

- Mastering the Computer-Aided Translation (CAT) Tools

- Organizing time and meeting deadlines because among the most important requirements of the translation market today are quality and speed.

- Mastering the technical writing in different fields, namely the law

- Conducting documentary research which helps the translator to look for facts and knowledge of the subject of the text to be translated

- Accepting constructive criticism and remarks to develop the professional skills

- Communicating effectively with colleagues and clients in order to define clearly the Skopos of translation according to the client's request and negotiate successfully issues of deadline and price.

- Mastering the working languages and being aware of the cultural aspects of both languages (Source and target language)

- Being acquainted with the organisational aspect of the profession (the main civil and criminal responsibilities of translator)

Abstract

It goes without saying that student needs and market requirements change constantly over time, therefore, translation curricula offered by the academic institutions specializing in the training of translators and interpreters should be aware of these new requirements and should therefore be flexible enough to accommodate them in order to equip students with the necessary skills that will allow them to adapt to the ever-changing translation market. From this standpoint, the present research seeks to examine to which extent the existing undergraduate Master Translation Curriculum offered at the Institute of Translation and Interpreting at the University of Algiers (02) is able to meet the needs of students and the market requirements within the framework of the (L.M.D) system. For this purpose, the analytical and descriptive method has been used, and a questionnaire survey was addressed to students as well as structured interviews were conducted with tutors at the Institute and translation professionals in the Algerian market during the academic year 2018-2019. The results reveal that the translation curriculum is moving forwards in the right direction, as it incorporates various theoretical and practical modules. Furthermore, it is desirable to integrate the elements that prepare students for the market in the translation curriculum – including authentic texts, translation technologies, internships and organisational aspects of the profession.

Keywords: Translation curriculum – student needs – market requirements - Master – LMD system – The Institute of Translation and Interpreting.

الملخص

غني عن البيان أنّ احتياجات الطلاب ومتطلبات السوق تشهد تغيّرا مستمرا مع مرور الزمن، ولهذا وجب على المناهج المعتمدة في المؤسّسات الأكاديمية المتخصّصة في تدريب المترجمين والتراجمة أن تكون على وعي بهذه المتطلبات الجديدة وأن تتّسم بالمرونة حتّى تأخذها بعين الاعتبار، وتزود المتدربين بالمهارات اللازمة التي ستسمح لهم بالتكيّف مع سوق الترجمة التي تتسم بالتغيّر المستمر. ومن هذا المنطلق، فإنّ بحثنا يهدف إلى دراسة مدى استجابة منهاج الماستر ترجمة المعتمد بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر2لاحتياجات الطّلاب ومتطلّبات السّوق في ظل نظام (ل. م. د). ولهذا الغرض فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتماد أداة الاستبيان الذي تم توزيعه على عينة من طلبة المعهد من مختلف الفروع اللغوية، وكذا اعتماد أداة المقابلة التي تمّ القيام بها مع بعض أساتذة المعهد، ومع بعض المترجمين والتراجمة في سوق العمل خلال السّنة الأكاديمية 2018- 2019م. تشير النتائج إلى أنّ منهاج الماستر يخطوا في الوجهة الصحيحة في المسيرة التّكوينية بما يحتويه من مجموعة متنوّعة وثرية من المقاييس النّظرية والتّطبيقية، مع ضرورة إدراج بعض المكوّنات التي من شأنها أن تضمن تحضيرا جيّدا لولوج الطّلاب لسوق العمل على غرار النّصوص الأصلية، وتكنولوجيات الترجمة، والتربصات المهنية، وإطلاع الطّلاب على الجوانب التنظيمية للمهنة.

الكلمات المفتاحية: منهاج الترجمة – احتياجات الطلاب – متطلبات السوق – الماستر – نظام (ل.م.د) – معهد الترجمة.