التّرجمة الشفويّة

المهارات الضروريّة لتعليم الترجمة الفوريّة

Fundamental skills for teaching Simultaneous Interpreting

حاج أحمد بلعبّاس [1]

أ.د. بانيّ عميريّ [2]

تاريخ الاستلام: 30 / 09/ 2019 **تاريخ القبـــول:** 10 / 05/ 2020

الملخّص: يُسلّطُ هذا المقالُ الضّوءَ على (الشروطِ اللاّزم توفّرُها في أستاذِ تخصّصِ التّرجمةِ الفوريةِ)؛ وهيّ الشّروطُ التّي أجملناها في ثلاثِ نقاطٍ محوريّة أطلقنا عليها مصطلحَ "الدّائرةِ المعيارية" لأنّها تمثّلُ معاييرَ أستاذِ هذا التّخصّصِ المتفرّدِ بخصائصهِ والذّي يشترطُ طريقتينِ تعليميتين، تتمثّلُ الأولى في التّدريسِ والثانيّة في التّدريبِ؛ إذ يختصُّ المدرّسُ بتزويدِ الطّالبِ بالمعارفِ، أمّا المدرّبُ فيسعى إلى إكسابِهِ المهاراتِ الأساسيّة عبرَ الممارسةِ. وبالتّالي، (اشترِطَ في هذا الأستاذِ الملمحُ الأكاديميّ والممارسةُ البيداغوجيّة والممارسةُ الموازيةُ؛ هذا وقد ضمنّا بحثنا دراسةً ميدانيّة استطلاعيّة من أجلِ تدعيمِ هذهِ الأفكارِ.)

الكلمات الدّالّة: الأستاذُ، البيداغوجيا، التّعليمُ، الممارسةُ، التّرجمةُ الفوريّة

Abstract: This study sheds light on teaching Simultaneous Interpreting by showing its specificities that creep into two frameworks (theoretical framework that serves to inculcate the learner knowledge and practical one which consists in developing skills through training). Thus, teaching simultaneous interpretation requires the teacher to have three essential criteria (academic profile, pedagogical practice and parallel practice). These criteria are presented in the form of a normative circle and highlighted by an exploratory study in the field of simultaneous interpretation.

Key words: Teacher, Pedagogy, Teaching, Practice, Simultaneous Interpreting

Résumé: Le présent article présente un aperçu sur l'enseignement de l'interprétation simultanée en divulguant ses spécificités qui s'insinuent dans deux cadres (cadre théorique qui sert à inculquer à

[1] **مخبر ترجمة الوثائق التّاريخية، جامعة الجزائر2،** bellabes87@hotmail.fr، (المؤلف المرسل)

[2] جامعة الجزائر2، البريد الإلكترونيّ: bellabes87@hotmail.fr

l'apprenant du savoir et cadre pratique qui consiste à développer chez lui les compétences à travers de l'entrainement). Ainsi, l'enseignement de l'interprétation simultanée exige de l'enseignant d'avoir trois critères essentiels (profil académique, pratique pédagogique et pratique parallèle). Lesdits critères sont présentés sous forme de cercle normatif et mis en exergue par une étude exploratoire dans le domaine de l'interprétation simultanée.

Mots clés : l'enseignant, la pédagogie, l'enseignement, la pratique, l'interprétation simultanée.

مقدّمةٌ: يُعتبرُ أستاذُ التّرجمةِ الفوريّة ديناموُ العمليّة التّكوينيّة في هذا التّخصُّصِ، والوظيفةُ التّي يؤدّيها هيّ التّعليمُ؛ والتّعليمُ عبارةٌ عن "عمليّة إعادةِ بناءِ الخبرةِ التّي يكتسبُ المتعلّمُ بواسطتِها المعرفةَ والمهاراتِ والاتجاهاتِ والقيمَ؛ وبعبارةٍ أخرى هو مجموعُ الأساليبِ التّي يتمُّ بواسطتِها تنظيمُ عناصرَ البيئةِ المحيطةِ بالمتعلّمِ من أجلِ إكسابهِ خبراتٍ تربويّة معيّنةً "[1]. ويعرَّفُ بأنّه "طرقٌ عديدةٌ يستخدمُها المدرّسُ لتقديمِ المادّةِ العلميّة للتلاميذِ في قالبٍ ملائمٍ لاستعداداتهم واهتماماتهم "[2]. هذا ويتبوّأُ التّعليمُ مكانةً ساميّة فقد تحدّثَ الإمامُ **أبو حامد الغزاليّ** عن فضائلهِ العديدةِ، نقتبسُ منها هذا القولُ: " قالَ الحسنُ رضيّ اللّهُ عنهُ: "لولا العلماءُ لصارَ الناسُ مثلَ البهائمِ – أيّ إنّهم بالتّعليمِ يُخرجون الناسَ من حدِّ البهيمةِ إلى حدِّ الإنسانيةِ."[3] يعبّرُ هذا القولُ عن قيمةِ المعلّمِ العظيمةِ، فبفضلهِ يتميّزُ الإنسانُ عن الحيوانِ. وهو عنصرٌ لا يمكنُ الاستغناءُ عنهُ أبدًا "فمهما تتطوّرُ تكنولوجيا التّعليمِ، ونستفيدُ من الوسائلِ التّعليميّة المتطوّرةِ والمتعدّدةِ، لا يمكنُ أن يأتيّ يومٌ نجدُ فيهُ ما يُعوّضُ عن وجودِ المعلّمِ تمامًا، إذ المرونةُ في سيرِ الدّرسِ ومساعدةُ التّلاميذِ، وإعطاءُ فرصةِ النقاشِ لهم، وتبادلُ الآراءِ بينهم ومعَ مدرّسيهم، ورعايّة مستوياتهم المختلفةِ، لا يمكنُ أن يتيسّرَ إلاّ في وجودِ المعلّمِ ذاتهِ."[4]

ومنهُ فالمعلّمُ ذاكَ الشّخصُ المهمُّ الذّي يُفهِمُ المتعلّمَ العلمَ ويجعلُهُ يتعلّمُهُ. ويعتبرُهُ محمّد **محمود الخوالدّة** " قضيّة مُهمّةً في إنجاحِ العمليّة التّربويّة إذا توافرت لديهِ دوافعُ التّعليمِ الذّاتي"[5] كما تعدّدت أسماءُ المعلّمِ نحو المدرّسِ والمكوّنِ والأستاذِ، وكُلُّها تحملُ معنى وظيفيًا مشتركًا وهو إكسابُ المتعلّمِ المعارفَ والمهاراتِ والكفاءاتِ. هذا ووجودُ أستاذِ التّرجمةِ الفوريّة مهمًّا، فهو "طاقةُ الإبداعِ في العمليّة التّعليميةِ، وأهمُّ العناصرِ المدخليّة في تلكَ المنظومةِ التّي تصلحُ لصلاحهِ وتَضعُفُ بضعفهِ."[6] وبما أنَّ عمليّة تعليمِ التّرجمةِ الفوريّة – نظرًا لخاصّيتها المتفرّدةِ- تستلزمُ التّعاملَ معَ معرفةٍ نظريّة ومهاراتٍ تدريبيةٍ، فإنّهُ من الضّروريّ أن يعكفَ عليها نوعانِ من الأساتذةِ، الأستاذُ المدرّسُ والأستاذُ الممرّنُ؛ بيدَ أنَّ هناكَ من يملكُ الخاصّيتينِ معًا. هذا وسيمثّلُ هذا الفصلُ تصوّرًا لنمطِ معلّمِ التّرجمةِ الفوريّة وفقَ الأبحاثِ العلميّة التّي جاءت في مجاليّ التّعليمياتِ والتّرجمةِ الفوريةِ؛ فهذا التّصوّرُ مبنيّ على ثلاثةِ معاييرَ صنّفناها في شكلِ دائرةٍ أطلقنا عليهِ اسمَ "الدّائرةِ المعياريةِ" أو "الدّائرةِ الميميةِ".

1.خصائص التّكوين في التّرجمة الفورية

ينبغيّ أن تُصمّمَ العمليّة التّكوينيّة في التّرجمةِ الفوريّة وفقَ ما يتناسبُ معَ خصائصِ هذا التّخصُّصِ، فالتّرجمةُ الفوريّة تتميّزُ بالطابعِ الشفويّ وتتمُّ بصفةٍ آنيّة وتتّخذُ شكلين هما التّرجمةَ المهموسةَ أو كما يدعوها البعضُ بالتّرجمةِ بالوشوشةِ **le chuchotage** حيثُ يتحدّثُ شخصٌ إلى شخصٍ آخرَ يتوسّطُهما ترجمانٌ يترجمُ لهما فوريًا بصوتٍ خافتٍ؛ والتّرجمةَ داخلَ الحجرةِ **l'interprétation simultanée dans la cabine** حيثُ هناكَ أجهزةٌ ومعدّاتٌ كهربائيّة وإلكترونيّة مصمَّمَةٌ خصّيصًا لهذا النّوعِ من التّرجمةِ، بحيثُ يدخلُ التّرجمانُ حجرةً شفّافةً عازلةً للصّوتِ يرى من خلالِها المتحدّثَ ثمَّ يضعُ سمّاعةً ويشغّلُ اللّوحةَ الإلكترونيّة الخاصّةَ (جهاز التّرجمة)، وعندما يشرعُ المتحدّثُ في الحديثِ، يستمعُ إليه التّرجمانُ الذّي يترجمُ في الوقتِ نفسهِ للحضورِ الذّين يكونون قد ربطوا سلفًا أجهزتَهم بجهازِ التّرجمانِ عبر قنواتِ اختيارِ لغةِ الوصلِ، فيستمعون بذلك عبر سمّاعاتٍ إلى التّرجمانِ المتحدثِ إليهم بواسطةِ لاقطِ الصّوتِ. "وعندما تستقبلُ قاعاتُ المؤتمراتِ مؤتمراتٍ مهمّةً، توظّفُ الجهةُ المنظّمةُ فِرَقًا من التّراجمةِ، يتكوّنُ كلُّ فريقٍ من تُرجُمانَيْنِ اثنينِ يتناوبان كلَّ 20 دقيقةً إذا كانت هذه المؤتمراتُ تشتغلُ بلغتين اثنتينِ، أمّا إذا بلغَ عددُ لغاتِ العملِ أربعًا 4 فوجبَ توظيفُ اثنيّ عشرَ ترجمانًا. إنَّ الصّيغةَ التّي تسمحُ بحسابِ عددِ التّراجمةِ الضروريّ هي: **N = n (n-n1)**. حيث **N** هو عددُ التّراجمةِ و**n** يمثّلُ عددَ لغاتِ العملِ، أمّا في حالِ وجودِ تركيبةٍ لغويّة **combinaison linguistique** نادرةٍ أو غير ممثلةٍ، يُعتمَدُ التّناوبُ **le relai** أيّ يرتبطُ بعضُ التّراجمةِ بحجرةِ زميلٍ يترجمُ صوبَ لغتهم الأصل"[(7)]. هذا وتشبّهُ الباحثةُ **سيليسكوفيتش** مهنةَ التّرجمانِ الفوريّ بمهنةِ المعلّقِ على مبارياتِ كرةِ القدم التّي تُبَثُّ مباشرةً عبرَ أثيرِ القنواتِ الإذاعيّة قائلةً:

« Le processus de la simultanée, lui, peut s'expliquer par une comparaison avec la transmission radiophonique d'un match de football. Le reporteur sportif qui décrit aux auditeurs de la radio le spectacle qui se déroule sous ses yeux analyse très rapidement et avec un métier très sûr les événements dont les auditeurs ne peuvent être témoins directs, et les leur transmet dans leur langue.[(8)] »

ومعنى هذا القولِ إنَّهُ يمكنُ تفسيرُ عمليّة التّرجمةِ الفوريّة بضربِ مثالٍ عن مباراةٍ في كرةِ القدمِ مبثوثةٍ عبرَ أثيرِ قناةٍ إذاعيةٍ؛ حيثُ يصفُ المراسلُ أو معلّقُ المباراةِ مباشرةً للمستمعين - متحدّثًا بلغتهم - الأجواءَ التّي يراها ويُحلّلُ بدقّةٍ وفي وقتٍ وجيزٍ الأحداثَ التّي لا يرونها.

يقدّمُ هذا المثالُ وصفًا بليغًا لعمليّة التّرجمةِ الفوريّة بحيثُ يُوضّحُ أنَّ هذهِ الأخيرةَ تستلزمُ من صاحبها امتلاكَ كفاءاتٍ لغويّة وإجرائيّة وذهنيّة كالقدرةِ على الوصفِ والتّحليلِ والسّرعةِ في الأداءِ وتناسيّ الكلامِ الذّي يسمعُهُ والاحتفاظِ بمعناهِ فقط؛ فهو ينقلُ الدّلالةَ لا الألفاظَ وكأنَّهُ مخاطِبٌ مباشرٌ وليسَ وسيطًا.

وترى **ماريان لوديرير** Marianne Lederer أنّهُ يمكنُ التّعبيرُ عن مفهومِ التّرجمةِ الفوريّة بالمصطلحينِ الفرنسيين الآتيين: **l'interprétation simultanée et la traduction simultanée** وتضيفُ في هذا الشأنِ قائلةً:

« Les activités exigées par la traduction simultanée sont multiples. En même temps que l'interprète entend le discours, il reçoit la situation globale dans laquelle se déroule la réunion ; en même temps qu'il conceptualise ce qu'il vient d'entendre, il entend la suite et énonce le résultat de son opération de conceptualisation ; ce faisant il écoute également ce qu'il dit lui-même pour vérifier la correction de son expression.[9] »

بمعنى أنَّ التّرجمةَ الفوريّة تستلزمُ من التّرجمانِ عدّةَ جهودٍ؛ فهذا الأخيرُ يستمعُ إلى الخطابِ وفي الوقتِ نفسهِ يحيطُ بالوضعِ العامِّ للاجتماعِ؛ ويحلّلُ ويفهمُ الكلامَ الذّي يكونُ قد سمعهُ للتّوّ وهو يواصلُ سماعَ الخطابِ وفي الوقتِ نفسهِ يعبّرُ عن الكلامِ الذّي سمعهُ وهو يستمعُ إلى كلامهِ متحرّيًا دقّةَ تعبيرهِ.

ولهذا ترتكزُ العمليّة التّكوينيّة في التّرجمةِ الفوريّة على كفاءاتٍ وجبَ على أستاذِ هذا التّخصُّصِ أخذها بعينِ الاعتبارِ في أدائهِ البيداغوجي، وعرضها الآتي:

– الإصغاءُ النشطُ الذّي ينصهرُ في الكفاءاتِ الجزئيّة الآتيةِ: التّركيزُ والانتباهُ والتّحليلُ والفهمُ والتّوقّعُ؛

– التّرجمةُ الشفويّة التّي تتكوّنُ من الكفاءاتِ الفرعيّة الآتيةِ: التّذكّرُ الآنيّ والتّرجمةُ والكلامُ (التّعبيرُ)

– المزامنةُ بينَ الإصغاءِ النشطِ والتّرجمةِ الشفويةِ، وهو ما يستلزمُ تسييرَ الجهودِ وفقَ ما شرحهُ **دانيال جيل** Daniel Gile في نموذجه المسمّى ب "نموذجِ الجهودِ والتّوازن بينَ عمليات التّرجمةِ الفوريةِ"[10]

تمثّلُ هذهِ المعطياتُ النطاقَ العامَّ الذّي يندرجُ فيهِ تعليمُ التّرجمةِ الفوريةِ، الذّي وجبَ أن يعكفَ عليهِ أساتذةٌ تتوفّرُ فيهم شروطٌ نستعرضها فيما يأتي.

2. الدّائرةُ المعياريّة لأستاذِ التّرجمةِ الفوريةِ

تمثّلُ الدّائرةُ المعياريّة الشروطَ التّي يجبُ توفّرها في أستاذِ التّرجمةِ الفوريةِ، نُجملُها في ثلاثِ مجموعاتٍ هي: الملمحُ الأكاديميّ والممارسةُ البيداغوجيّة والممارسةُ الموازيّة مثلما يتضحُ في الشكلِ الآتي.

الشكلُ رقم (01): الدّائرةُ المعياريّة لأستاذِ التّرجمةِ الفوريةِ

1.2.الملمحُ الأكاديمي

ونقصدُ بهِ المقوّماتِ التّي يمتلكُها الشخصُ المقبلُ على تعليمِ تخصّصِ التّرجمةِ الفوريّة والتّي تخوّلهُ لولوجهِ. وهيّ مقوّماتٌ تتفرّعُ إلى قسمينِ، قسمٌ باطنٌ مرتبطٌ بما حصّلهُ المترشّحُ من معارفَ وكفاءاتٍ، وقسمٌ ظاهرٌ يتجلّى في الوثائقِ الإداريّة التّي تشهدُ على تلكَ المكتسباتِ وتمثّلُ المعبرَ القانونيّ إلى الوظيفةِ الأكاديميةِ. وعليهِ سيحملُ هذا العنوانُ سردًا لمكوّناتِ الملمحِ المشترطِ توفّرها في المترشّحِ المقبلِ على امتهانِ مهنةِ معلّمِ التّرجمةِ الفوريةِ.

1.1.2. التّخصّصُ

وهو أن يُدرِّسَ الأستاذُ مقياسًا أو مقاييسَ يكونَ قدْ تخصّصَ فيها وخبرها؛ فالذّي يُدرّسُ مقياسَ تعليميّة التّرجمةِ الشفويّة مثلاً، ينبغيّ أن يكونَ قدْ تخرّجَ من معهدٍ أو مدرسةٍ أو قسمِ التّرجمةِ، تخصُّص ترجمة شفوية؛ وهذا لكيّ يكونَ الدّرسُ فعّالاً، ويستطيعَ الأستاذُ أن يُبسّطَ المعارفَ حتّى يتمكّنَ الطّلبةُ من فهمها واستيعابها، ويُنظّمَ حصصَهُ تنظيمًا يتوافقُ مع المنهاجِ ويتناسبُ مع قُدُراتِ المتعلّمين؛ لأنّهُ يكونُ قد حصّلَ - أثناءَ تعلّمهِ و وخلالَ إجرائهِ أبحاثَهُ- قاعدةً معرفيّة مختصّةً متينةً، ينقُصُ فقط التّخطيطُ لها ونقلُها، فينحصرُ اهتمامُهُ عندئذٍ على الدّورِ البيداغوجي؛ بينما في حالِ ما لم يكنْ المقياسُ الذّي يُدرّسُهُ ممتدّا لتخصّصِهِ فإنّهُ سيكونُ مجبَرًا على البحثِ فيهِ، ما من شأنِهِ أن يستنزفَ طاقاتِهِ ويُضعفَ أداءَهُ البيداغوجي.

2.1.2.الاستعدادُ المهنيّ والكفاءةُ العلميةُ

ونقصدُ بالاستعدادِ المهنيّ الاستعدادَ القبليّ لهذه المهنةِ، من كلِّ النواحيّ سواءٌ في ذلك النواحيّ النفسيّة أم الأدائيةُ، أم المهاراتُ والكفاءاتُ اللغويةُ...الخ[11]، "فاشتُرِطَ في المعلّمِ ألاّ ينتصبَ لهذا المنصبِ العلميّ الخطيرِ إلاّ بعدَ أن يستكملَ عُدَّتَهُ ويَشهدَ لهُ بذلك أفاضلُ أساتذتِه وكبارُ علماءِ عصرِهِ أو بلدتِهِ على الأقلِّ." [12]وبالتّالي، ينبغيّ أن تتوفّرَ فيهِ القدرةُ والكفايّة والتّي "نعنيّ بها مجموعَ المعارفِ والقدراتِ والمبادئ التّي يحملُها المعلّمُ ويُؤمنُ بها ويُوظّفُها في تدريسِهِ، وهو القادرُ بواسِطتِها على إنجازِ نتائجَ مرغوبةٍ."[13] وعليه، يُفترَضُ أن يكونَ أستاذُ التّرجمةِ الفوريّة قد حصّلَ معرفةً معمّقةً في تخصّصِهِ، أيّ يكونُ قد ألمَّ بالمقارباتِ والنظرياتِ والنماذجِ النظريّة التّي أتى بها علمُ التّرجمةِ الشفويةِ، وأن يكونَ قد اكتسبَ مهاراتِ عمليّة التّرجمةِ الفوريّة وهيّ الإصغاءُ النشطُ والتّركيزُ والانتباهُ والفهمُ والتّحليلُ والتّوقّعُ والنقلُ والمزامنةُ بينَ الإصغاءِ والتّرجمةِ، وأجرى بحوثًا علميّة في هذا المجالِ. ويكونُ هنا قد حصّلَ كفاءاتٍ متوازيّة تتوزّعُ على التّفكيرِ العلميّ في تخصُّصِ التّرجمةِ الفوريّة وتلكَ المتعلّقةُ بممارستها والبحثِ فيها.

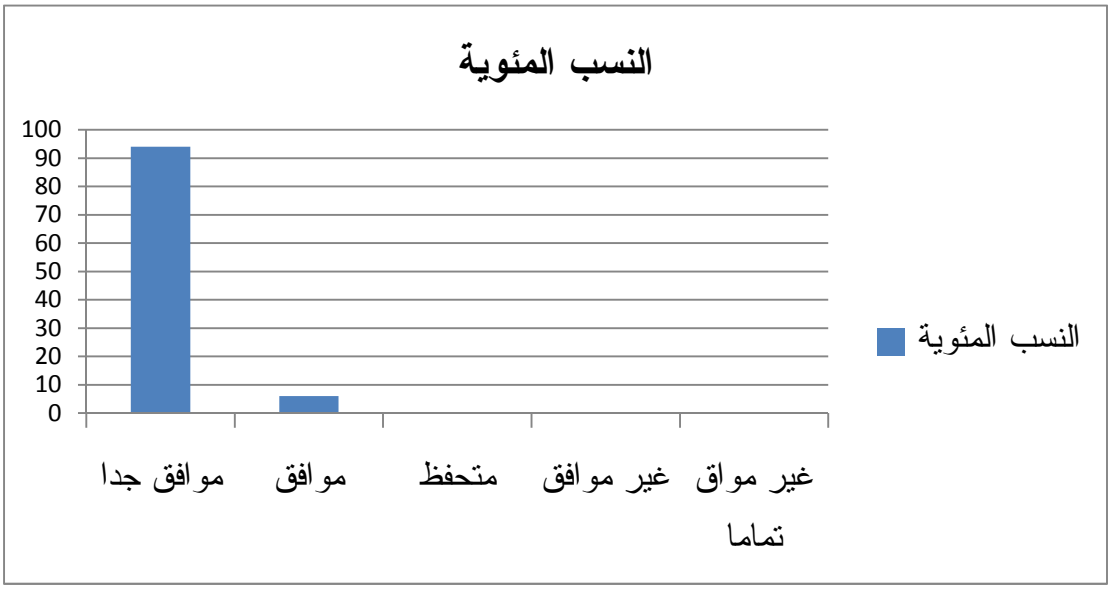
تمثّلُ هذهِ المتغيّراتُ مجتمعةً الدّعامةَ التّي يستندُ إليها معلّمُ التّرجمةِ الفوريّة لمّا يشرعُ في ممارسةِ مهنةِ التّعليمِ، ومن دونها لن يكونَ مؤهّلاً لأداءِ دورِهِ البيداغوجي، لأنّهُ عندما يكونُ في احتكاكٍ مباشرٍ مع طلبتِهِ، ينهلُ من خبراتِهِ ومكتسباتِهِ القبليّة التّي حصّلها في الاختصاصِ لكيّ يتمكّنَ من إنجاحِ دروسِهِ وتكوينِ طلبتِهِ وتعليمهم. ويضافُ إلى كلِّ هذا الرّغبةُ في اختيارِ مسارِ التّعليمِ، لأنَّ الفردَ إذا كانَ راغبًا في أمرٍ ما سوفَ يُبدعُ فيه ويبذلُ مجهودًا مضاعفًا، عكسَ ما إذا كانَ مفروضًا عليهِ حيثُ سينفرُ منهُ ويقتصدُ في مجهودِهِ وبالتّاليّ تقلُّ فعاليّة أدائِهِ. هذا وقد أجرينا دراسةً استطلاعيّة في هذا السّياقِ، حيثُ عرضنا استبانةً على عيّنةٍ مشكّلةٍ من خمسين (50) أستاذًا موزّعين على الجامعات الجزائريّة الآتية: جامعةُ الجزائر2 وجامعة وهران1 وجامعةُ البليدة 2 والمركزُ الجامعيّ بتيبازة، وطلبنا منهم رأيهم في ما يخصُّ أهميّة الرّغبةِ في إنجاحِ عمليّة التّعليمِ حيثُ كانت النتائجُ كما يلي:

رغبةُ المعلّمِ في التّعليمِ تسهمُ في إنجاحِ هذهِ المهنةِ	موافق جدّا	موافق	متحفّظ	غير موافق	غير موافق تماماً
	47	03	00	00	00

الجدول رقم (01) رأيّ الأساتذة في مدى أهميّة الرّغبة في إنجاح عمليّة التّعليم

نلاحظُ أنَّ الأساتذةَ أجمعوا على أهمّيّة الرّغبةِ في إنجاحِ عمليّة التّعليمِ، فما نسبتهُ 94 بالمائةِ منهم أبدوا موافقةً شديدةً، وما نسبتهُ 06 بالمائةِ لم يخالفوا رأيّ زملائهم. في حينِ لم نسجّل أيّ رأيّ معارضٍ أو متحفّظٍ في هذا الشأنِ. وإن دلَّ هذا على شيءٍ فإنّهُ يدلُّ على أهمّيّة الجانبِ النفسيّ ووزنهِ في الجانبِ المهني، فهو يوازيّ الجانبَ المعرفي وقد يتجاوزُهُ، لأنَّ المعلّمَ الذّي يُحبُّ مهنتَهُ سيجتهدُ فيها ويسعى إلى تحسينِ مستواه

حتّى وإن كانَ يعانيّ نُقصًا في كفاءاتهِ، فقد يجتهد في استدراكِ ما فاتهُ بالتّطويرِ الذّاتيّ لكفاءاتهِ. كما يُمكنُ تمثيلُ هذهِ النسبِ بيانيًا في الشكلِ أدناه.



الشكل رقم (02): رأيّ الأساتذة في مدى أهميّة الرّغبة في إنجاح عمليّة التّعليم

3.1.2.الشهادةُ

وهيّ الوثيقةُ التّي تخوّلُ المترشّحَ لممارسةِ مهنةِ التّعليمِ، وتشهدُ على كفاءاتِهِ ومؤهّلاتهِ؛ تصدرُ من الجهةِ المختصّةِ التّي كانَ ينتميّ إليها هذا المعلّمُ حينَ كانَ يتلقّى تعليمَهُ أو من الجهةِ المسؤولةِ على إنجازاتهِ العلميةِ.

ولا يقتصرُ مفهومُ الشهادةِ هنا على ذاكَ النوعِ من الشهاداتِ التّي تُمنحُ للطالبِ حينَ ينهيّ مرحلةً دراسيّة معيّنةً مثلَ الماجستير أو الدّكتوراه، وإنّما تمتدُّ إلى تلكَ الوثائقِ التّي تشهدُ على الإنجازاتِ البحثيّة من مقالاتٍ ومداخلاتٍ في مؤتمراتٍ، والخبراتِ الأكاديميّة التّي تتمثّلُ في التّدريسِ بصفةِ أستاذٍ مؤقّتٍ في الجامعةِ، والإنجازاتِ العلميّة التّي تتجسّدُ في شكلِ كتبٍ ومطوياتٍ ...الخ. فهذهِ الأعمالُ تكونُ مفيدةً للمترشّحِ من جانبِ مبدإ المنافسةِ مع زملائهِ، فإذا كانَ عددُ المترشحينَ يفوقُ عددَ المناصبِ المفتوحةِ، فإنَّهُ يُنظرُ إلى إنجازاتهِ العلميّة والأكاديميةِ، والذّي يحوزُ أكبرَ عددٍ من النقاطِ من هذا الجانبِ سيضفرُ بالمنصبِ البيداغوجي.

2.2. الممارسةُ البيداغوجيّة

وهيّ الوظيفةُ التّي يمارسها المعلّمُ داخلَ القسمِ والتّي تربطهُ بالمتعلّمِ والمعرفةِ حسبَ العلاقةِ المجسّدةِ في المثلّثِ البيداغوجيّ **le triangle pédagogique** . ولا يمكنُ أن تنجحَ العمليّة التّعليميّة إلاّ إذا نجحت العمليّة البيداغوجيّة التّي يظهرُ فيها المعلّمُ قطبًا بارزًا تربطُهُ علاقةٌ مباشرةٌ مع المتعلّمِ تتجلّى في العقدِ البيداغوجيّ الذّي يعرّفهُ قاموسُ التّربيّة "بإجراءٍ بيداغوجيّ مُقتَبَسٍ من ميدانيّ التّشريعِ والصّناعةِ، يقومُ في نطاقِ

العملِ التّربويّ على اتفاقٍ تعاقديّ بين طرفين هما المدرّسُ والتّلميذُ، ويُبنى هذا الاتفاقُ على مفاوضةٍ بينهما حولَ متطلّباتِ المتعلّمِ وأهدافِ التّعليمِ وواجباتِ كلٍّ طرفٍ وحقوقهِ، وأهدافِ وغاياتِ عمليتيّ التّعليمِ والتّكوينِ.[14]" بمعنى أن يسعى المعلّمُ إلى تجسيدِ المحتوى المعرفي وإيصالهِ للمتعلّمِ وفقَ ما يخدمُ أهدافَ العمليّة التّعليميّة وغاياتِها، وأن يبذلَ المتعلّمُ جهودًا في سبيلِ تحصيلِ المعرفةِ التّي يقدّمها له معلّمُهُ لبلوغِ أهدافِ العمليّة التّعليميةِ؛ وتُعبِّرُ هذه العلاقةُ التّعليميّة على "نمطٍ معياريّ للسّلوكِ الذّي يُحقّقُ التّواصلَ التّربويّ بين الطلبةِ والأساتذةِ والمقرّراتِ والإدارةِ والمعاييرَ والقيمِ بوصفِها عواملَ مكوّنةٍ للنظامِ التّعليمي.[15]" ولكيّ تنجحَ الممارسةُ البيداغوجيّة ينبغيّ توفّرَ مجموعةٍ من الشروطِ نستعرضها في العناوينِ الفرعيّة التّي تلي.

1.2.2. التّكوينُ البيداغوجي

إنَّ الملمحَ الأكاديميّ الذّي يمتلكُهُ أستاذُ تعليمِ التّرجمةِ الفوريّة لا يكفيهِ كيّ يمارسَ مهنتهُ البيداغوجيةَ، لأنَّ عمليّة تكوينهِ تمّت في نطاقِ التّرجمةِ وليسَ في مجالِ التّعليمياتِ. وبالتّاليّ لا تكفيهِ كفاءتهُ العلميّة لمباشرةِ مهنةِ التّعليمِ التّي تحتاجُ إلى كفاءاتٍ خاصّةٍ. هذا واختلفت الرّؤى بشأنِ التّكوينِ لتعدّدِ جوانبهِ، لذا تعدّدت تعاريفُ علماءِ التّربيّة لهذا المفهومِ، وسنوردُ بعضها هاهنا:

– **"تعريفُ ميالاريّ G.MIALARET**: التّكوينُ عبارةٌ عن نوعٍ من أنواعِ العملياتِ التّي تدفعُ إلى ممارسةِ نشاطٍ مهني، كما أنّهُ عبارةٌ عن نتاجِ هذهِ العملياتِ.

– تعريف **فيريّ FERRY**: يدلُّ التّكوينُ على فعلٍ منظّمٍ يسعى إلى إثارةِ عمليّة إعادةِ بناءٍ متفاوتةِ الدّرجةِ في وظائفِ الشخصِ: فالتّكوينُ بهذا المعنى وثيقُ الاتصالِ بأساليبِ التّفكيرِ والإدراكِ والشعورِ والسّلوكِ.

– تعريفُ **ديّ مونتومولين DE MONTOMOLLIN**: من أهدافِ التّكوينِ إحداثُ تغييرٍ إراديّ في سلوكِ الرّاشدين في أعمالٍ ذات طبيعةٍ مهنيةٍ."[16]

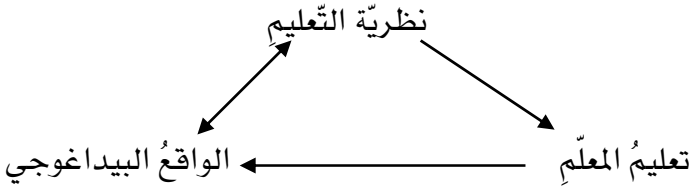
أمّا التّكوين في التّرجمةِ الفوريّة فيستندُ إلى ركيزتينِ أساسيتين هما:

– موضوعُ البحثِ: أيّ العمليّة الذّهنيّة المعقّدةُ للتّرجمةِ الفوريةِ؛

– منهجيّة البحثِ ومصادرهُ: أيّ الطرائقُ اللازمةُ لاكتسابِ مهارةِ العمليّة اللغويّة المركّبةِ؛"[17]

إذَن فتكوينُ الأستاذِ الجامعيّ فعلٌ بيداغوجيّ يسعى إلى صقلِ مهاراتهِ التّعليميّة وفقَ نظامٍ هادفٍ إلى نجاحِ الأستاذِ في مسارهِ المهني؛ وبالتّاليّ حيازةُ الأخيرِ شهادةً علميّة تسمحُ لهُ بممارسةِ التّدريسِ لا يعنيّ أنَّهُ مؤهّلٌ فعلاً لأداءِ وظيفتهِ البيداغوجيةِ؛ لأنَّ الشهادةَ التّي حازها لا تمثّلُ سوى إقرارًا بتحصيلهِ العلميّ فقط في تخصّصهِ؛ بمعنى أنّهُ يحتاجُ إلى تعلّمِ مهاراتِ الممارسةِ البيداغوجيةِ؛ وعليهِ يُشترطُ أن يدخلَ أستاذُ تعليمِ تخصّصِ التّرجمةِ الفوريّة تربّصًا يتعلّمُ فيهِ كيفيّة تدريسِ تخصّصهِ؛ ولهذا ينبغيّ للمؤسّسةِ الوصيّة أن تُفكّرَ في سنِّ برامجَ لتعليمِ أساتذتها حديثيّ التّوظيفِ مستندةً إلى نظريّة التّعليمِ؛ ففي هذا التّربّصِ يتعلّمُ

الأستاذُ كيفيّة تطبيقِ نظريّة التّعلّمِ في الواقعِ البيداغوجي؛ وعليهِ تتشكّلُ علاقةٌ ثلاثيّة يمثّلها **مايكل أولجنس** في الشكلِ الآتي:



الشكل رقم 04: العلاقة بين الواقع البيداغوجيّ ونظريّة التّعليم وتعليم المعلّم

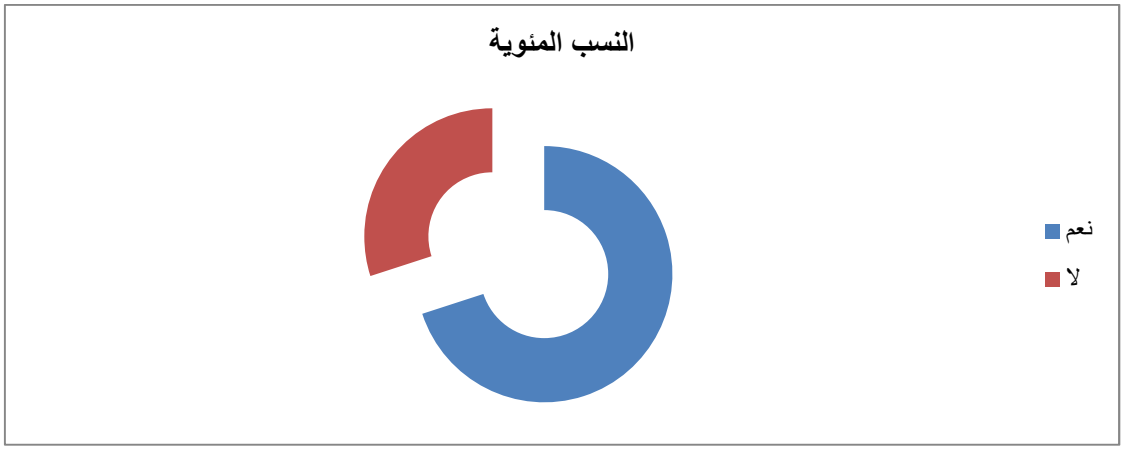
وفي هذا السّياقِ أظهرت الدّراسةُ الميدانيّة التّي أجريناها على العيّنةِ السّابقةِ وفقًا للسؤالِ الآتي: هل يحتاجُ الأستاذُ بعدَ توظفّهِ إلى تكوينٍ؟ النتائجَ المُستعرَضةَ أدناهُ.

متغيرا الإشكالية	يحتاجُ الأستاذُ بعدَ توظّفهِ إلى تكوينٍ.	لا يحتاجُ الأستاذُ بعدَ توظّفهِ إلى تكوينٍ.
عدد الإجاباتِ الكلي	32	08
الأساتذة	07	03
الطلبة	25	05

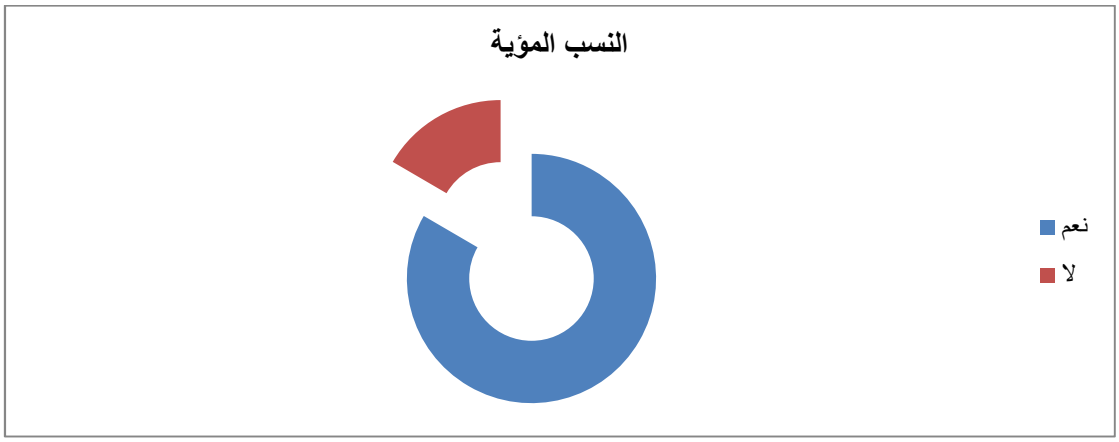
الجدول رقم 1: يوضح الرّأيّ حول ضرورة التّكوين من عدمها لأساتذةِ التّرجمةِ الفوريةِ

وتمثيلُها كما يلي:

وتمثيلُ نسبها المئويّة كما يلي:



الشكل رقم (03): رأيّ الأساتذة في ضرورة تكوين أساتذة التّرجمة الفوريّة تكوينا بيداغوجيا



الشكل رقم (04): رأيّ الطلبة في ضرورة تكوين أساتذة التّرجمة الفوريّة تكوينا بيداغوجيا

نلاحظُ أنَّ نسبةً كبيرةً من أفرادِ عيّنتنا تتفقُ مع فكرةِ خضوعِ الأستاذِ إلى تكوينٍ، فهيّ تمثّلُ 70 بالمائة من أساتذةِ تخصُّصِ التّرجمةِ الشفويةِ، و80.33 بالمائةِ من الطلبةِ المتكوّنين في هذا التّخصُّصِ، فهم يرونَ أنَّ الأستاذَ - بالرّغمِ من حصولهِ على شهادةٍ أكاديميّة تسمحُ لهُ بالتّدريسِ في الجامعةِ- إلاَّ أنّ ذلكَ لا يمثّلُ سوى جزءًا بسيطًا من التّكوينِ الأكاديميّ الذّي لا يكفي للممارسةِ البيداغوجيةِ، وبالتّاليّ فالأستاذُ مطالبٌ بتوسيعِ معرفتهِ الأكاديميّة وتعلّمِ الطرائقِ البيداغوجيّة حتّى ينجحَ في مهمّتهِ التّعليميةِ؛ وأنّهُ لن يتسنَّى لهُ ذلكَ إلاَّ من خلالِ انخراطهِ في تكوينٍ بيداغوجيّ تضمنهُ لهُ الجهةُ المُوَظّفَةُ. أمّا ما نسبتهُ 30 بالمائةِ من هؤلاءِ الأساتذةِ و16.66 بالمائةِ من هؤلاءِ الطلبةِ لا يتّفقونَ معَ فكرةِ تكوينِ الأساتذةِ، ويعلّلونَ رأيهم بفكرةِ أنَّ التّكوينَ الأكاديميّ الذّي يتلقّاهُ الأستاذُ خلالَ مرحلتيّ الماجستير والدّكتوراه كافٍ لإعدادِهِ كُفؤًا وأنَّ التّعليمَ الجامعيّ ليسَ كالتّعليمِ الثانويّ والمتوسّط أو حتّى الابتدائيّ الذّي يحتاجُ إلى تعاملٍ بيداغوجيّ خاصٍّ معَ التّلاميذِ، فالطلبةُ الجامعيينَ ليسوا بحاجةٍ سوى للمعرفةِ المتخصّصةِ التّي تتوفّرُ للأستاذِ في الكتبِ والمجلاّتِ وعلى الأنترنت وحتّى من خلالِ خبرتهِ الدّراسيةِ، أمّا في ما يخصُّ طريقةَ التّدريسِ فهيّ واضحةٌ ومنمّطةٌ في مختلفِ المؤسساتِ الجامعيّة تتمثّلُ في المحاضرةِ والأعمالِ الموجّهةِ والأعمالِ التّطبيقيّة لا تحتاجُ إلى فلسفةٍ. وفي خضمِّ ما ذُكِرَ، نقولُ إنَّ التّوجّهاتِ العلميّة الحديثةَ تميلُ إلى كفّةِ فكرةِ تكوينِ الموظّفِ بشكلٍ عامٍّ والأستاذِ بشكلٍ خاصٍّ سواءٌ أكانَ هذا الأخيرُ يُدرّسُ في المرحلةِ الجامعيّة أم في المراحلِ التّعليميّة الدّنيا «فقد بدأَ يأخذُ التّكوينُ بعدًا استراتيجيا في السّنواتِ الأخيرةِ نظرًا لأهمّيتهِ في جميعِ مجالاتِ الحياةِ. كما أخذَ مفهومُ التّقويمُ هو الآخرُ يتحوّلُ تدريجيًا كعمليّة ضروريّة في العملِ التّكويني، والسّنواتُ القادمةُ سوف تشهدُ اهتمامًا متزايدًا بالعمليّة التّكوينيّة نظرًا للتقدّمِ التّكنولوجيّ والمهنيّ السّريعِ في شتّى ميادين الحياةِ."[18]

فالتّكوينَ إذًا مفيدٌ، فإذا لم ينفعْ فهو لا يضرُّ؛ إذ صحيحٌ أنَّ التّكوينَ الأكاديميّ مهمٌّ للأستاذِ لكيّ يؤدّيّ دورَهُ البيداغوجي، لكنَّهُ لا يمثلُّ سوى جزءًا من معارفَ متخصّصةٍ تحتاجُ أن تُنظّمَ في قالبٍ بيداغوجيّ وفقَ فلسفةِ المؤسّسةِ والدّولةِ، فهناكُ متغيّراتٌ تعليميّة وتطوّراتٌ تكنولوجيّة خارجةٌ عن التّكوينِ الأكاديميّ ينبغيّ للأستاذِ معرفتها. هذا وقد انخرطت الجامعاتُ الجزائريّة في سياسةِ تكوينِ الأساتذةِ حديثيّ التّوظيفِ، تطبيقًا لقراراتِ الإصلاحِ التّي سنّتها وزارةُ التّعليمِ العاليّ والبحثِ العلميّ والتّي تمخّضت عن توصياتِ الندوةِ الوطنيّة لتقييمِ تطبيقِ نظامِ الألديّ المنعقدةِ في جانفي 2016م والتّي تبعها القرارُ الوزاريّ رقم 932 المؤرّخُ في 28 جويليّة 2016م ومنهُ أُنشئت لجنةٌ وطنيّة لمرافقةِ الأساتذةِ، والتّي تتشكّلُ من 28 عضوًا مختصًّا في مجاليّ التّعليمِ والإصلاحِ. وفي هذا السّياقِ صَرّحَ رئيسُ اللّجنةِ الوطنيّة لمرافقةِ التّكوينِ البيداغوجيّ للأساتذةِ الجامعيين السّيّدُ **كمال بداريّ** قائلاً: "يقامُ التّكوينُ على أساسِ ثلاثةِ نماذجَ، يخصُّ الأوّلُ التّكوينَ المحلّيّ حيثُ يجبُ على كلِّ مؤسّسةٍ جامعيّة استعمالَ الوسائلِ البشريّة والماديّة الخاصّةِ المتوفّرةِ لديها أن تقومَ بإنجازِ هذا البرنامجِ الذّي يتكوّنُ من 22 موضوعًا تخصُّ كلّها التّكوينَ والإصلاحَ الجامعيين واستعمالَ الطرائقَ الحديثةَ في التّعليمِ العالي، ويكونُ التّعليمُ أيضًا على المستويينِ الجهويّ والوطنيّ من خلالِ حشدِ كلِّ الوسائلِ البشريّة والماديّة والتّعاونيّة لإنجازِ هذا المشروعِ."[19] هذا ويتوجّهُ المشروعُ إلى الأساتذةِ بالمقاييسِ الآتيةِ: التّكوينُ الجامعيّ نظامِ ل.م.د والنظامِ الكلاسيكي: الرّهانات والواقع، والبيداغوجيا وعلم النفسِ البيداغوجي/ التّدريب عند الطالب، وخصائصُ البيداغوجيا والتّعليميات، وتقنياتُ البحثِ البيبليوغرافي وإعدادُ وثائقَ تلائمُ المسارَ التّكويني، وتقنياتُ الإعلامِ والاتصالِ: الأدواتُ الرّقميةُ، والتّعليمُ والتّكوينُ والعلاقاتُ الإنسانيةُ، والتّعليمُ والتّكوينُ ضمن نظامِ ل.م.د: الخصائصُ البيداغوجيّة والتّعليميةُ، والبيداغوجيا وعلمُ النفسِ. بيدَ أنَّ الملاحظَ أنَّ هذا المشروعَ جاءَ موحّدًا في جميعِ التّخصّصاتِ الجامعيةِ، أيّ إنّهُ لم يراعِ خصوصياتِ التّخصّصِ واعتمدَ على التّعليمياتِ العامّةِ لا على تعليميّة التّخصّصِ، بمعنى أنَّ أستاذَ التّرجمةِ الفوريّة لا يتكوّنُ في تعليميّة التّرجمةِ الفوريّة وهيّ النقطةُ السّلبيّة التّي نستشفّها من المشروعِ. وعليهِ كانَ ينبغيّ ربطُ التّعليميّة والبيداغوجيا بالتّخصّصِ حتّى تكونَ نتائجُ التّكوينِ فعّالةً؛ فجيّدٌ أن يحيطَ الأستاذُ علمًا بالأمورِ التّعليميّة والبيداغوجيّة العامّةِ والأحسنُ أن يلمَّ بتعليميّة وبيداغوجيا تخصّصهِ. وعليهِ نقترحُ أن تتشكّلَ خليّة وطنيّة فرعيّة مختصّةً في إعدادِ برنامجِ تكوينِ أساتذةِ تخصّصِ التّرجمةِ الشفويّة والفوريّة تتكوّنُ من أساتذةِ التّخصّصِ وأساتذةِ التّعليمياتِ، تسهرُ على أن يتلاءمَ البرنامجُ مع التّخصّصِ وأن يكونَ متوازنًا من حيثُ الجانبينِ النظريّ والتّطبيقيّ وذلكَ عبرَ برمجةِ محاضراتٍ نظريّة وورشاتٍ تدريبيّة يعكفُ عليها أعضاءُ اللّجنةِ.

2.2.2. الاطّلاعُ على الشؤونِ التّعليميّة المحيطةِ بالبيداغوجيا

يقفُ المدرّسُ بينَ متغيّريّ التّعليمِ والتّعلّمِ، فهو يمارسُ دورًا بيداغوجيًا يتمثّلُ في تعليمِ الطلبةِ والبحثِ في نظرياتِ هذهِ العمليّة وتقنياتها والتّي تُبنى على خصائصِ المُتعلّمِ وتتجلّى أكثر في نظريّة التّعلّمِ؛ لكن عليهِ

أن يطالعَ كذلكَ على الأبحاثِ التّي أوجدت لتوجّههُ وتكوّنهُ، ففي هذا الصّددِ يقولُ **مايكل أولجنس** Michael Uljens ما يأتي:

« If pedagogical practice aims at supporting learning, then it is also relevant to ask how educational theory is related to learning. One reason why this question is important is that insights into teaching and learning are considered to constitute aspects of a teacher's professional competence.[20] »

ومفادُ هذا القولِ إنَّهُ إذا كانت الممارسةُ البيداغوجيّة تهدفُ إلى دعمِ التّعلّمِ؛ فإنّهُ حريّ بنا أن نتساءلَ عن العلاقةِ التّي تربطُ بينَ التّعلّمِ ونظريّة التّعليمِ؛ وهذا لأنَّ الجوانبَ المتعلّقةَ بكلٍّ من التّعليمِ والتّعلّمِ تتدخّلُ في بناءِ كفاءةِ الأستاذِ المهنيةِ.

وعليهِ لا بدَّ أن يُتقنَ المعلّمُ وظيفتَهُ البيداغوجيّة ويُلمَّ بالأبحاثِ التّي تظهرُ في مجالِ التّعليميةِ؛ فالممارسةُ البيداغوجيّة تسعى إلى تمكينِ المتعلّمِ من بناءِ الكفاءةِ عن طريقِ عمليّة التّعلّمِ؛ ونظريّة التّعليميّة تنوّرُ ذهنَ المعلّمِ حولَ مشاكلِ التّعلّمِ، فوظيفةُ نظريّة التّعلّمِ معياريّة من جانبِ أنَّ إلمامَ الأستاذِ بشؤونِ التّعلّمِ يُعتَبرُ جزءًا من الممارسةِ البيداغوجيةِ، لأنَّ الأستاذَ يمكنُ أن يُفكّرَ في إجراءِ دراسةٍ تحليليّة عن الأمورِ التّي تؤدّيّ إلى بناءِ كفاءةِ المتعلّمِ؛ وهو ما من شأنهِ أن يؤثّرَ في قراراتهِ حولَ تنظيمِ العمليّة (التّعليمُ/التّعلّمُ) وتطبيقِها وتقييمِها؛ وبهذا فهو يُفكّرُ ويحلّلُ وينفّذُ بأسلوبٍ معياريّ وفقَ المعادلةِ الآتيةِ: اكتسابُ الكفاءةِ "س" يستلزمُ "ع"، ومنهُ ينبغيّ القيامُ ب "ص" من أجلِ تسهيلِ اكتسابِ هذهِ الكفاءةِ. ولهذا الغرضِ حريّ بالأستاذِ الاطّلاعَ على شؤونِ التّعليميّة لمعرفةِ أنواعِ التّضمينات البيداغوجيّة التّي تأتيّ بها نظرياتُ التّعلّمِ المختلفةُ. إذن ينبغيّ للأستاذِ ألاَّ يحصرَ تفكيرَهُ على الشؤونِ البيداغوجيّة فقط، بل يجبُ عليهِ الاهتمامُ بكلِّ القضايا المتمخّضةِ عن التّعليميّة وفي هذا السّياقِ يقولُ **مايكل أولجنس** ما يلي:

« Simple knowledge about human learning does not make an individual teacher. Nor is it likely that only conceptual insights into pedagogically perspective principles worked out on the basis of learning theory will make anybody an excellent teacher.[21] »

أيّ إنَّهُ ليسَ كلَّ من اطّلعَ على بعضِ القضايا المرتبطةِ بظاهرةِ تعلّمِ الإنسانِ أستاذٌ؛ وإنَّ معرفةَ فقط المفاهيمَ البيداغوجيّة التّي أتت بها نظريّة التّعلّمِ لا يجعلُ من الشخصِ أستاذًا كفئاً. ولهذا عندما يخطّطُ الأستاذُ للعمليّة البيداغوجيّة يجبُ أن يوليّ العنايّة بعدّةِ أمورٍ في وقتٍ واحدٍ منها المنهاجُ والمتعلّمون ومصادرُ المعرفةِ وكفاءاتُ الفردِ والسّياقُ ...إلخ.

3.2.2. تسييرُ الضغطِ المهني

لقد اهتمَّ كلٌّ من علماءِ النفسِ والتّربيّة بموضوعِ الضغطِ المهنيّ لما لهُ من تأثيرٍ على التّوافقِ النفسيّ للأفرادِ داخلَ المؤسساتِ المهنيّة والإنسانيةِ؛ والضغطُ المهنيّ –في مجالِ التّعليمِ– "شعورُ المعلّمِ بعدمِ قدرتهِ على أداءِ عملهِ بسببِ ما يواجهُهُ من أعباءٍ زائدةٍ فيما يقومُ بهِ من أدوارٍ وما يواجههُ من إحباطٍ ومشكلاتٍ في بيئةِ العملِ[22]" ومنهُ يرجعُ سببُ الضغطِ المهنيّ إلى عاملينِ واحدٌ داخليّ مرتبطٌ بالفردِ (المعلّمِ) أيّ متعلّقٌ بنفسيتهِ وشخصيتهِ وتكوينهِ، والآخرُ خارجيّ يُعزى إلى بيئةِ العملِ أيّ مؤسسة العملِ وظروفهِ والمحيطِ الاجتماعي. هذا وأشارت نتائجُ بعضِ البحوثِ التّي أجريت على الضغوطِ النفسيّة إلى أنَّ الأساتذةَ يتعرّضون أكثرَ من غيرهم للضغوطِ المهنيّة والنفسيّة بسببِ ما تتّسمُ بهِ هذهِ المهنةُ من غموضِ الدّورِ، وكثرةِ المطالبِ المتعارضةِ واستمراريّة التّعرّضِ للمواقفِ الضاغطةِ، وأنَّ سوءَ تصرّفاتِ الطلاّبِ وسوءَ سلوكهم يُسهمُ في ارتفاعِ الضغوطِ وانخفاضِ الرّوحِ المعنويّة لدى الأساتذةِ.[23] فالأستاذُ الجامعيّ يؤدّيّ أدوارًا مختلفةً تحدثُ لديهِ ضغطًا إضافيًا فهو يجدُ نفسهُ في صراعٍ بينَ الإعدادِ الجيّدِ لدروسهِ ومتطلّباتِ القيامِ ببحوثٍ ونشرها في مجلاّتٍ محكّمةٍ، وإلقاءِ مداخلاتٍ أصيلةٍ في مؤتمراتٍ وطنيّة أو دوليةٍ، وتأليفِ كتبٍ قيّمةٍ تعكسُ مستواه وتُسوّقُ سمعتَهُ، وكذا الإشراف على طلبتهِ سواءٌ في طورِ الماسترِ أم في مرحلةِ الدّكتوراه؛ فهو بذلكَ يرى دورَهُ يتأرجحُ بينَ التّدريسِ والبحثِ العلمي. كما قد يجدُ نفسَهُ في صراعٍ معَ زملائهِ أو مع الإدارةِ التّي تفرضُ عليهِ بعضَ القراراتِ التّي يتقبّلُها على مضضٍ. هذا ويؤدّيّ نقصُ الكفاءةِ التّعليميّة إلى معاناةِ المدرّسِ نفسيًا؛ فهو يحسُّ بالنّقصِ تجاهَ جميعِ الأسرةِ التّعليميّة بمن فيهم طلبته؛ وبالتّاليّ تنجرُّ عن ذلكَ مجموعةٌ من الآثارِ السّلبيةِ، كأن يغيّرَ الأستاذُ توجيهَ اهتمامِهِ إلى مجالٍ آخرَ وينشغلَ عن التّدريسِ، وهذا بغيّة الهروبِ من الضغطِ وتحقيقِ توافقهِ النفسي؛ فتكثُرُ غياباتهُ وتصبحُ دروسُهُ حصصًا للإملاءِ ويتبنّى سلوكًا عدائيًا تجاهَ طلبتهِ وزملائهِ وإدارتهِ؛ فيغدو شخصًا منفّرًا لا مرغّبًا. وفي دراسةٍ أجراها أحمد الطاهر أحمد همومة على عيّنةٍ من أساتذةِ جامعةِ الزاويّة الليبيةِ، توصّلَ إلى نتائجَ مفادُها أنَّ أهمَّ العواملِ المسهمةِ في توليدِ الضغوطِ المهنيّة للأساتذة الجامعيين تتمثّلُ في الحجمِ السّاعيّ للتدريسِ والمرتّباتِ وتدهور ظروف العملِ وقلّةِ الإمكاناتِ والتّعرّضِ لمراقبةِ من ليسَ لهُ علاقةً بالعملِ الأكاديمي.[24]

وفي خضمِّ ما ذكرناهُ، نقولُ إنّهُ يجبُ على الأستاذِ الجامعيّ عمومًا وأستاذِ تخصّصِ التّرجمةِ الفوريّة خصوصًا أن يستعدَّ استعدادًا نفسيًا لمجابهةِ هذهِ الصّعابِ خاصّةً إذا كانَ في بداياتهِ، لأنَّ هذا الضغطَ سيقلُّ مع مرورِ الوقتِ، وأن يحسنَ تسييرَ شؤونهِ المهنيّة وذلكَ عبرَ رسمِ خطّةٍ تنظيميّة يحدّدُ من خلالها أولوياتهِ ويدبّرُ شؤونهُ وفقَ برنامجٍ مضبوطٍ ومدروسٍ ويوفّقُ بينَ التّدريسِ والبحثِ العلمي؛ ولا يكتفي بذلكَ بل يسعى إلى تطويرِ كفاءاتهِ حتّى يفرضَ وجودَهُ وتتملّكُهُ الرّغبةُ والاعتزازُ في الانتماءِ إلى تخصّصهِ. كما ينبغيّ للجهاتِ المختصّةِ في توظيفِ الأساتذةِ أن توليّ عنايّة بهذا الجانبِ وذلكَ عبرَ إجراءِ دراساتٍ ميدانيّة تشخصُ الدّاءَ وتقترحُ الدّواءَ. ومن بين الحلولِ التّي نراها مجديّة في تخفيفِ الضغطِ على

الأستاذِ الجامعي، هيّ إنزالُهُ منزلتَهُ المرموقةَ في المجتمعِ وهذا عبر تقديرهِ واحترامهِ وتحسينِ ظروفِ معيشتهِ، وتحسينِ ظروفِ العملِ على مستوى الهياكلِ الجامعيةِ.

4.2.2. التّواصلُ

ينبثقُ التّواصلُ في مجالِ التّعليمِ من العقدِ البيداغوجيّ الذّي يفرضُ على المعلّمِ بصفةٍ عامّةٍ ومعلّمِ اختصاصِ التّرجمةِ الفوريّة اكتسابَ الكفاءةِ التّواصليّة حتّى يتمكّنَ من التّواصلِ الفعّالِ والمتفاعلِ معَ طلبتِهِ؛ فيتمكّنُ بذلكَ من معرفةِ خصائصَ كلِّ واحدٍ منهم وأسلوبهِ في الإدراكِ والعملِ، فيتسنّى للطالبِ التّفكيرَ بفعاليّة ومزْجَ الأفكارِ ووصلِها بعضِها ببعضٍ والاعتمادَ على الفهمِ؛ كما ينبغيّ أن يطبعَ هذا التّواصلَ شيئا من المرونةِ التّي تتيحُ للطلبةِ فرصَ التّعبيرِ فيتحرّرُ تفكيرُهم ويشتغلُ ذكاؤهم ويتجلّى إبداعُهم.

5.2.2. التّطويرُ الذّاتيّ

وهيّ أن يكونَ الأستاذُ شغوفًا بمهنتهِ النّبيلةِ ويحبَّ البحثَ ويتطلّعَ إلى معرفةِ مستجدّاتِ تخصّصهِ، فيسعى إلى تطويرِ كفاءاتهِ اللّغويّة والتّرجميّة التّدريسيةِ، وذلكَ بالتّدريبِ اليوميّ والبحثِ الدّؤوبِ والمطالعةِ المستمرّةِ، "من صفات المربيّ الجديرِ أنّه لا يكتفي بما وصل إليه من علمٍ، بل يطلبُ المزيدَ منه، ويتحمّلُ المشاقَ في سبيله."[25]، "فالرّغبةُ في التّعلّمِ تدفعُ المعلّمَ إلى الاستزادةِ بكلِّ ما يملكُ من العطاءِ في مجالِ تخصّصهِ."[26] فالعلمُ بحرٌ لا ينضبُ، إذ مهما بلغنا من العلمِ درجاتٍ إلاّ أنَّ هناكَ مشوارًا طويلاً ينتظر.

6.2.2. القدوة الحسنة

ذلك أنَّ المعلّمَ هو المثلُ الذّي يُحتذى به، ولشخصيته الأثرُ العظيمُ في نفوسِ طلاّبه، لذا يجب عليه أن ينتبهَ لسلوكه وكلامه. وممّا يؤيّدُ ذلك ما رواهُ الجاحظُ من كلامِ عتبة بن أبيّ سفيان لمؤدّبِ ولدِه حيث قال:" ليكن أوّلَ ما تبدأُ به من إصلاحِ بنيّ إصلاحُ نفسَك، فإنَّ أعينَهم معقودةٌ بعينك، فالحُسْنُ عندهم ما استحسنتَ، والقُبْحُ عندهم ما استقبحتَ"[27].

7.2.2. روحُ الجماعة

وهيّ أن يعملَ الأستاذُ في إطارِ الجماعةِ، فيُنسّقُ مع زملائهِ الأساتذةِ الذّين يدرّسونَ نفسَ التّخصّصِ سواءٌ أولئكَ المسؤولون على المقاييسِ النّظريّة أم الذّين يدرّسونَ المقاييسَ التّطبيقية. وهذا من أجلِ إنجاحِ المنهاجِ وتحقيقِ أهدافهِ. ومنهُ، فعلى الأستاذِ أن يملكَ قابليّة لقبولِ الآخرين وتقبّلهم، وكذا فنّ المناقشة حتّى يستطيعَ أن يساهمَ في إثراءِ العمليّة التّعليميّة لمؤسستهِ.

3.2. الممارسةُ الموازية

ونقصد بها أن يكونَ معلّمُ التّرجمةِ الفوريّة ممارسًا لهذا التّخصّصِ خارجَ المجالِ البيداغوجي، فقد كانَ أغلبُ أساتذةِ التّرجمةِ الفوريّة تراجمةً مهنيين في منظماتٍ ومؤسساتٍ حكوميّة وغيرِ حكوميّة على غرارِ **دانيكا سيليسكوفيتش Danica Seleskovitch**، لكنَّ تدريسَ هذا التّخصُّصِ يوفّرُ للطالبِ فضاءً

نظريًا وآخرَ تطبيقيًا، وعليهِ، فإنَّ أهمَّ الكفاءاتِ التّي يجبُ أن تتوفّرَ في أساتذةِ تخصُّصِ التّرجمةِ الفوريّة هيّ الكفاءةُ التّنظيريّة والكفاءةُ التّدريبيةُ، فالأولى تتطلّبُ من المعلّمِ امتلاكَ المعلوماتِ اللازمةِ حولَ التّرجمةِ عمومًا والتّرجمةِ الفوريّة على وجهِ الخصوصِ وكيفيّة نقلها إلى طلبتهِ، أمّا الثانيّة فنعنيّ بها امتلاكَ الممرّنِ لمهاراتِ التّرجمةِ الفوريّة وكيفيّة نقلها إلى طلبتهِ.

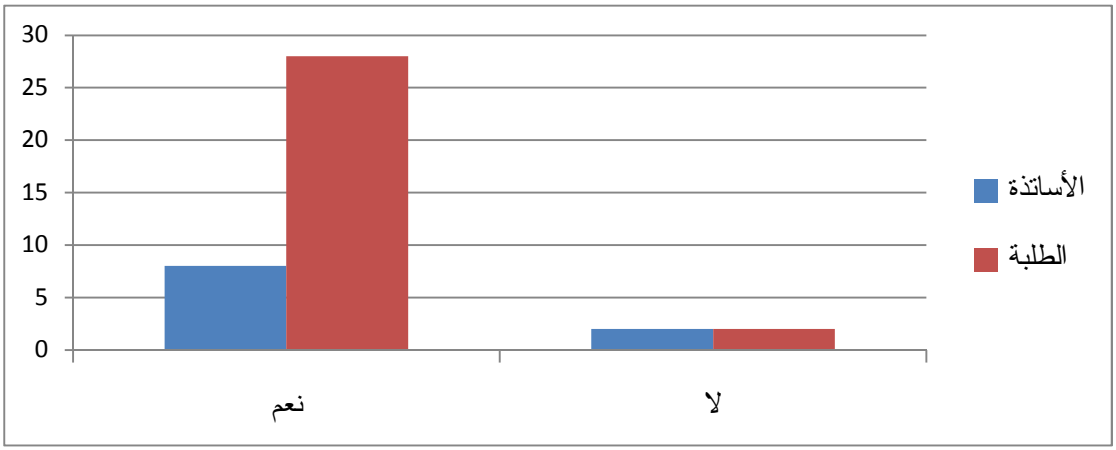
وفي هذا الصّددِ أجرينا دراسةً استطلاعيّة في معهديّ التّرجمةِ التّابعينِ لكلٍّ من جامعةِ الجزائرِ 2 وجامعةِ وهران 1، حيثُ تشكّلت عيّنتنا من أربعين (40) فردًا موزّعين على أساتذةٍ وطلبةٍ في التّخصّصِ (عشرة أساتذةٍ وثلاثون طالبًا)؛ وكانت الإشكاليّة كما يلي: هل ينبغيّ لمدرّبِ التّرجمةِ الفوريّة أن يكونَ ممارسًا لها في الوقتِ نفسهِ؟

وجاءت النتائجُ كما يظهرهُ الجدولُ الآتي:

متغيرا الإشكالية	ينبغيّ لمدرّبِ التّرجمةِ الفوريّة أن يكونَ ممارسًا لها في الوقتِ نفسهِ.	يمكن أن لا يكونَ مدرّبُ التّرجمةِ الفوريّة ممارسًا لها في الوقتِ نفسهِ.
عدد الإجاباتِ الكلي	36	04
الأساتذة	08	02
الطلبة	28	02

الجدول رقم 02: يوضح الرّأيّ حول ضرورة الممارسةِ من عدمها لدى مدرّب التّرجمةِ الفوريةِ

وتمثيلُ نسبها كما يلي:



الشكل رقم 05: تمثيل بيانيّ لرأيّ كل من الأساتذة والطلبة حول ضرورة ممارسة مدرّب التّرجمةِ الفوريّة لاختصاصه في الميدانِ

نلاحظُ أنَّ غالبيّة أفرادِ عيّنتنا ارتأت أن يكونَ مدرّبُ التّرجمةِ الفوريّة ممارسًا لها في الوقتِ نفسهِ، وعلّلت رأيها بأنَّ الميدانَ يُظهرُ للترجمانِ بعضَ الصّعوباتِ التّي تغيبُ عن الأستاذِ غيرِ الممارسِ، وبالتّاليّ فالأستاذُ الممارسُ يستطيعُ أن يعدّدَ الصّعوباتِ لطلبتهِ ويقدّمَ لهم الحيلَ التّي تمكّنهم من تلافيها، وهو الدّورُ الذّي قد يغيبُ عن المعلّمِ غيرِ الممارسِ فمثلما يقالُ "فاقدُ الشيءِ لا يعطيه"؛ في حين علّلَ الذّين لم يروا حرجًا في غيابِ الممارسةِ عن الأساتذةِ المدرّبين رأيهم في كونِ الأستاذِ المدرّبِ قبلَ أن يمتهنَ مهنةَ التّدريبِ كانَ طالبًا ممارسًا للترجمةِ الفوريةِ، فهو يدركُ أبجدياتها وصعوباتها وأنَّ الإطارَ النظريّ يميطُ اللثامَ عن كلِّ التّساؤلاتِ التّي تتبادرُ إلى الأذهانِ لأنّها تمثّلُ عصارةَ تجاربِ الباحثين المختصّين الممارسين.

بما أنَّ الأغلبيّة ارتأت ضرورةَ توفّرِ شرطِ الممارسةِ لدى أستاذِ التّرجمةِ الفوريةِ، فهذا لإيقانها التّامِّ بأهمّيّة هذا العاملِ، ونحنُ بدورنا نضمُّ رأينا إلى رأيهم قائلينَ إنَ الممارسةَ شرطٌ ضروريّ في كلِّ المجالاتِ وليسَ في التّرجمةِ الفوريّة فقط، فإذا انقطعَ شخصٌ عن تخصّصهِ لوقتٍ معيّنٍ فإنّهُ يفقدُ مهاراتهِ وبالتّاليّ فهذا الأستاذُ العاكفُ على تدريسِ التّرجمةِ الفوريةِ، كانَ قدْ تخصّصَ أساسًا ليكونَ مؤهّلاً لممارسةِ هذا النوعِ التّرجميّ المعقّدِ، وبالتّاليّ يكونُ قد اكتسبَ كفاءاتها الأساسيةَ، بيدَ أنّ ابتعادهُ عن ممارستها يؤدّيّ إلى تآكُلِ تلكَ الكفاءاتِ واضمحلالها؛ ثمَّ إنَّ دراساتِ التّرجمةِ أثبتت أنَّ ممراسةَ التّرجمةِ الفوريّة هيّ التّي أسّست لنظرياتها، وعليهِ نقولُ كيفَ يمكنُ لهذا الأستاذِ الباحثِ أن يستحدثَ أبحاثًا في مجالٍ لا يُمارسهُ، وبعبارةٍ أخرى يستطيعُ الأستاذُ الباحثُ في التّرجمةِ الفوريّة أن يُطوّرَ أبحاثًا في هذا المجالِ عبرَ الوقوفِ عن كثب على الظواهرِ التّي تعترضُ سبيلهُ أثناءَ ممارسةِ التّرجمةِ الفوريةِ، فمثلاً إذا وجدَ صعوبةً في ترجمةِ الأرقامِ وأسماءِ المنظماتِ الدّوليّة المختصرةِ، سيبحثُ في الموضوعِ ويوجدُ حلولاً لذلكَ. لكنّنا نشدُّدُ من جانبٍ آخر على ضرورةِ تحقيقِ التّوازنِ بينَ التّعليمِ والممارسةِ، فلا ينبغيّ أن ينصرفَ أستاذُ التّرجمةِ الفوريّة عن مهنتهِ البيداغوجيّة إلى ممارستهِ الموازيةِ، بل يجبُ أن ينظّمَ مسارهُ المهنيّ وفقَ برنامجٍ متوازنٍ يسمحُ لهُ بتوزيعِ جهودهِ على التّعليمِ والممارسةِ توزيعًا عادلاً.

الخاتمة:

بعدَ استعراضِ هذهِ الأفكارِ التّي مثّلت مزيجًا من آراءِ الباحثين في مجالِ التّعليميّة وآراءِ المنتمينِ إلى حقلِ التّرجمةِ الفوريةِ، نقولُ إنَّ مهنةَ تعليمِ التّرجمةِ الفوريّة ليست بالهيّنةِ، فهيّ تتطلّبُ من مُمتهنها شروطًا تتأرجحُ بينَ المعارفِ حولَ التّخصّصِ وكفاءاتِ الممارسةِ ومهاراتِ التّدريسِ؛ فهذا الأخيرُ مطالبٌ بالحصولِ على المؤهّلاتِ التّي تخوّلهُ بدايّة مشوارهِ تتمثّلُ في الشهاداتِ الأكاديميّة والعلميّة والكفاءاتِ القاعديّة والانتماءِ إلى التّخصّصِ، ومن ثمّة يدخلُ في تكوينٍ يسهمُ في تفعيلِ أدائهِ البيداغوجيّ الذّي يتطلّبُ منهُ التّحلّيّ بعدّةِ مواصفاتٍ كالأخلاقِ الحسنةِ والتّطويرِ الذّاتيّ وتسييرِ الضّغطِ وروحِ الجماعةِ؛ فالممارسةُ البيداغوجيّة لا تكتملُ إلاَّ بها، بيدَ أنّها غيرُ كافيةٍ؛ لأنَّ هذا الأستاذُ مطالبٌ بتعليمِ طلاّبهِ الحيلَ التّي

تساعدهم على تلافي المشاكلِ التّي تعترضُ سبيلهم وهم يمارسونَ التّرجمةَ الفوريةَ، وبالتّاليّ إن لم يكن ممارسًا لها لا يستطيعُ تلبيّة مطالبهم؛ ولهذا فالممارسةُ الموازيّة شرطٌ آخرٌ مهمٌّ حتّى وإن بدا غريبًا عن ميدانِ التّعليمِ إلاَّ أنَّ لهُ انعكاساتٌ إيجابيّة عليهِ.

المصادرُ والمراجعُ

باللغةِ العربيةِ:

1/ الكتبُ:

- ابن حسن عليّ بن حسن الحجاجي، **الفكر التّربويّ عند ابن القيم**، دار حافظ للنشر والتّوزيع، الرّياض-جدة، ط**1** ، 1988

- الخوالدّة حمد محمود، **أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليمي**، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمّان- الأردن، ط1 2009

- الدّايم عبد الله، **التّربيّة عبر التّاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، دار العلم للملايين، ط05، بيروت، 1984.

- الدّرويش عليّ محمّد، **دليل التّرجمان في مبادئ التّرجمة الشفهية**، شركة رايتسكوب المحدودة، أستراليا، 2003، ص.180.

- الغزاليّ أبو حامد، **إحياء علومِ الدّين**، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتّوزيع، ط1، بيروت، 2005.

- طعيمة رشيد، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربيّة (إعدادها، تطويرها، تقويمها)**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م

- عبيد أحمد حسن عبيد، **فلسفة النظام التّعليميّ وبنيّة السّياسة التّربوية**، مكتبة الأنجلومصرية، ط1، القاهرة، 1976.

- هوانة وليد عبد اللطيف، **المدخل في إعداد المواد الدّراسية**، دار المريخ للنشر، المملكة العربيّة السّعودية، 1998م.

2/ المجلاّت العلمية:

- الدّوسقيّ الشافعيّ محمد، ضغوط مهنة التّدريس مقارنة بمهنة أخرى، مجلة التّربيّة العربية، العدد 48، م2، مجلس النشر العلمي، الكويت، 1998

- الفارابي، عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، ط1، ج1، سلسلة علوم التّربية، دار الخطابيّ للطباعة، الرّباط، المغرب، 1994.

- مناع آمنة، أقطاب المثلث الدّيداكتيكيّ في التّراث العربيّ على ضوء اللسانيات الحديثة: تحديد المصطلح والتّعريف بالمفهوم، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات المجلّد 07، العدد 02.

- همومه الطاهر أحمد، الضغوط المهنيّة لأساتذة كليّة الآداب بالزاويّة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة الحكمة للدراسات التّربويّة والنفسية، العدد 30، السّداسيّ الثاني، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتّوزيع، الجزائر، 2014

- هواشريّة بختة، ميكانيزمات التّواصل البيداغوجيّ والدّيداكتيكيّ ودورها في تفعيل التّبادل المعرفي بين الأستاذ والطالب، مجلّة الحكمة للدراسات التّربويّة والنفسية، العدد التّاسع/ السّداسيّ الأوّل 2017، كنوز الحكمة، الجزائر، 2017

- وطفة علي، التّفاعل التّربويّ بين الطلاب وأعضاء هيئة التّدريس: دراسة مقارنة بين جامعتيّ الكويت ودمشق، المجلة التّربويّة لجامعة الكويت، العدد 27، السّداسيّ الأول، 1993.

3/ المواقع الإلكترونية:

- ليلى.ك، تكوين إجباريّ للأساتذة الجامعيين الجدد، جريدة البلاد، عن موقع:
http://www.elbilad.net/article/detail?titre=%D8%AA%D9%83%D9%88%D9%8A%D9%86-%D8%A5%D8%AC%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%84%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D8%AA%D8%B0%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D9%8A%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%AF%D8%AF&id=64775

محمد غالم، تقويم العمليّة التّكوينيّة بالجامعة: دراسة ميدانيّة ببعض معاهد المركز الجامعيّ بمستغانم https://ouvrages.crasc.dz/index.php/fr/

باللغةِ الأجنبية:

Livres

- G. Jouvenel, B.Masingue, *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics*, Les éditions d'organisation, Paris, 1994.

- Michael Uljens, *School Didactics and Learning*, Psychology Press Ltd, London, 1997.

- Seleskovitch Danica, *l'interprète dans les conférences internationales : problème de langage et de communication*, Lettres Modernes, Paris, 1968

- Seleskovitch Danica et Lederer Marianne., *Interpréter pour Traduire*, Didier Erudition, France, 2001

Revues

- Gile Daniel, « Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée », Meta, 30 (01), 1985.

- Franz Pochhacker, « Researching Interpreting : Approaches to inquiry », in Brenda Nicodemus et Laurie Swabey, *Advances in Interpreting Research*, Benjamins Translation Library, Amsterdam/Philadelphia, 2011

الهوامش:

(1) رشيد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربيّة (إعدادها، تطويرها، تقويمها)**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص. 27

(2) وليد عبد اللطيف هوانة، **المدخل في إعداد المواد الدّراسية**، دار المريخ للنشر، المملكة العربيّة السّعودية، 1998م.

(3) أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدّين**، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتّوزيع، ط1، بيروت، 2005، ص.19.

(4) أحمد حسن عبيد، **فلسفة النظام التّعليميّ وبنيّة السّياسة التّربوية**، مكتبة الأنجلومصرية، ط1، القاهرة، 1976، ص.273.

(5) محمد محمود الخوالدّة، **أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليمي**، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمّان- الأردن، ط1 2009 م ، ص. 43.

(6) آمنة مناع، أقطاب المثلث الدّيداكتيكيّ في التّراث العربيّ على ضوء اللسانيات الحديثة: تحديد المصطلح والتّعريف بالمفهوم، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات المجلّد 07، العدد 02، ص. 149.

(7) عليّ محمّد الدّرويش، **دليل التّرجمان في مبادئ التّرجمة الشفهية**، شركة رايتسكوب المحدودة، أستراليا، 2003، ص.180.

(8) انظر:

Seleskovitch Danica, Seleskovitch Danica, *l'interprète dans les conférences internationales : problème de langage et de communication*, Lettres Modernes, Paris, 1968, p.32

(9) انظر Seleskovitch Danica et Lederer Marianne., *Interpréter pour Traduire*, Didier Erudition, France, 2001, P.136

(10) انظر:

Gile Daniel, « Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée », Meta, 30 (01), 1985, p.44

(11) آمنة مناع، مرجع سابق، ص. 149.

(12) عبد الله الدّايم، **التّربيّة عبر التّاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، دار العلم للملايين، ط05، بيروت، 1984، ص. 171.

(13) بختة هواشرية، ميكانيزمات التّواصل البيداغوجيّ والدّيداكتيكيّ ودورها في تفعيل التّبادل المعرفي بين الأستاذ والطالب، مجلّة الحكمة للدراسات التّربويّة والنفسية، العدد التّاسع/ السّداسيّ الأوّل 2017، كنوز الحكمة، الجزائر، 2017، ص 247.

(14) الفارابي، عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، ط1، ج1، سلسلة علوم التّربية، دار الخطابيّ للطباعة، الرّباط، المغرب، 1994، ص.255.

(15) عليّ وطفة، التّفاعل التّربويّ بين الطلاب وأعضاء هيئة التّدريس: دراسة مقارنة بين جامعتيّ الكويت ودمشق، المجلة التّربويّة لجامعة الكويت، العدد 27، السّداسيّ الأول، 1993، ص.25.

(16) محمد غالم، تقويم العمليّة التّكوينيّة بالجامعة: دراسة ميدانيّة ببعض معاهد المركز الجامعيّ بمستغانم https://ouvrages.crasc.dz/index.php/fr/

(17) انظر Franz Pochhacker, « Researching Interpreting : Approaches to inquiry », in Brenda Nicodemus et Laurie Swabey, *Advances in Interpreting Research*, Benjamins Translation Library, Amsterdam/Philadelphia, 2011, p.5

(18) انظر: G. Jouvenel, B.Masingue, *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics*, Les éditions d'organisation, Paris, 1994, p.10

(19) ليلى.ك، تكوين إجباريّ للأساتذة الجامعيين الجدد، جريدة البلاد، عن موقع: http://www.elbilad.net/article/detail?titre=%D8%AA%D9%83%D9%88%D9%8A%D9%86-%D8%A5%D8%AC%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%84%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D8%AA%D8%B0%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D9%8A%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%AF%D8%AF&id=64775، تاريخ الدّخول: 26/11/2018م.

(20) انظر Michael Uljens, *School Didactics and Learning*, Psychology Press Ltd, London, 1997, p.2.

(21) انظر Michael Uljens, op cit, p.88.

(22) أحمد الطاهر أحمد همومه، الضغوط المهنيّة لأساتذة كليّة الآداب بالزاويّة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة الحكمة للدراسات التّربويّة والنفسية، العدد 30، السّداسيّ الثاني، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتّوزيع، الجزائر، 2014، ص.30.

(23) الشافعيّ محمد الدّسوقي، ضغوط مهنة التّدريس مقارنة بمهنة أخرى، مجلة التّربيّة العربية، العدد 48، م2، مجلس النشر العلمي، الكويت، 1998، ص.190.

(24) أحمد الطاهر أحمد همومه، مرجع سابق

(25) حسن بن عليّ بن حسن الحجاجي، **الفكر التّربويّ عند ابن القيم**، دار حافظ للنشر والتّوزيع، الرّياض-جدة، ط**1**، 1988، ص. 445.

(26) بختة هواشرية، مرجع سابق، ص. 274.

(27) أحمد فؤاد الأهواني، مرجع سابق، ص. 202.