نحو مقاربة تواصليّة في تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص ـ دراسة ميدانيّة في أقسام التّرجمة ـ

سميرة رجم
جامعة الإخوة منتوري
قسنطينة1 ـ الجزائر ـ
samira.rdj@gmail.com

ملخّص:
تعالج هذه المداخلة، بشقّيها (النّظري والميدانيّ)، مسألة تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص في الجامعة الجزائريّة بصفة عامّة وفي أقسام التّرجمة بصفة خاصّة، مبرزةً أهميّة المقاربة التّواصليّة في تعلّم اللّغة وتعليمها، ومحاولةً تقديم خطّةٍ لصياغة الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص في ضوء هذه المقاربة، على اعتبار أنّها من أهمّ المقاربات التّعليميّة وأحدثها في السّاحة التّربويّة من جهة، وأنّها تهدف إلى إكساب المتعلّم الكفاءة التّواصليّة الّتي تمكّنه من معرفة قواعد اللّغة وكيفيّة استعمالها من جهة ثانية، وهذا، تماماً، ما يحتاج إليه مترجم المستقبل. كما تحاول هذه المداخلة كشف واقع تدريس لغات الاختصاص في أقسام التّرجمة، وكيفيّة تخطيط أهدافه، واقتراح بعض التّوصيات الّتي قد تساهم في تحسين تدريس لغات الاختصاص، وتخطيط أهدافه البيداغوجية.

الكلمات المفتاحيّة: تخطيط، الأهداف البيداغوجيّة، المقاربة التّواصليّة، الكفاءة التواصلية، لغات الاختصاص.

Abstract
This dissertation, theory and practice, seeks to explore the truth value of planning pedagogical objectives for the teaching of specialized languages in the Algerian University in general and the Departments of Translation in particular. It proposes the communicative approach in dealing with the planning of these pedagogical objectives because such approach is, on the one hand, one of the most significant and recent pedagogical approaches. On the other hand, it aims at helping

the learner to acquire the communicative competence which enables him to understand the rules of language and the way they are used. This may contribute to enhance the teaching of specialized languages.

Key words: Planning, Pedagogical Objective, Communicative Approach, Communicative Competence, Specialized Language, Specialized Translation, Communication, Teaching, Translation, Departments of Translation.

مقدّمة:

تواجه أقسام التّرجمة في الجامعات الجزائريّة اليوم الكثير من التّحدّيات خاصّة فيما يتعلّق بتخريج مترجمين متخصّصين أكفّاء؛ فقد أصبحت التّرجمة المتخصّصة (Traduction spécialisée)، مع انتشار العولمة واكتساحها كلّ مجالات الحياة، والتّطوّر التّكنولوجي والعلميّ، وانتشار وسائل الاتّصال والسّمعي البصري، وظهور الشّركات المتعدّدة الجنسيّات، والمنظّمات الدّوليّة... إلخ، وكثرت النّصوص وتعدّدها: من نصوص إشهاريّة وسينمائيّة وعلميّة وقانونيّة وسياسيّة...إلخ، من أهمّ التّرجمات وأكثرها طلباً، لما لها من أهميّة في تنشيط الاقتصاد الوطنيّ وتطويره، وتسهيل التّواصل مع المجتمعات والشّركات والمنظّمات العالميّة.

ولذلك وجب على الجامعة تكوين مترجميّ المستقبل تكوينا جيّداً، من أجل تلبية الطّلبات المتزايدة على المترجم المتخصّص الكفء في شتّى المجالات. ولا يتأتّى ذلك التّكوين الجيّد إلا من خلال الاهتمام بعمليّة تعليم لغات الاختصاص، على اعتبار أنّ هذه الأخيرة هي الّتي تمكّن الطّالب في أقسام التّرجمة من الاطّلاع على المصطلحات الخاصّة بكلّ تخصّص، وبالتّالي إعدادهم للّترجمة المتخصّصة.

وبما أنّ تدريس لغات الاختصاص في أقسام التّرجمة يتطلّع إلى تمكين المتعلّم من فهم نصوص عديدة من لغات مختلفة في عدّة مجالات وتخصّصات، والتّحكّم في تقنيات ترجمتها، فإنّنا سنحاول في هذا البحث اقتراح تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات

الاختصاص انطلاقا من مبادئ المقاربة التّواصليّة L'approche communicative، من أجل تمكين المتعلّم من إتقان ترجمة النّصوص في مختلف المجالات و في مختلف اللّغات، والمضيّ به نحو التّرجمة المتخصّصة (Traduction spécialisée).

وبناءً على ذلك نتساءل:
- ما هي المقاربة التّواصليّة؟
- وما هو واقع تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص في أقسام التّرجمة؟
- وكيف يمكن تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص بناءً على مبادئ المقاربة التّواصليّة؟

1- الإطار النّظري للبحث: تخطيط الأهداف البيداغوجيّة والمقاربة التّواصليّة

1-1 في مفهوم تخطيط الأهداف البيداغوجيّة:

وفي البداية يجدر بنا تحديد مفهوم التّخطيط (Planification)، فقد جاء في إحدى القواميس التّربويّة[1] أنّ "التّخطيط" هو: "عبارة عن وضع هيكليّة لعمل ما، أو وضع دراسة لمشروع ما، وتوقيت خطوات إنجازه في فترة زمنيّة قصيرة الأمد أو طويلة الآجال".

وعرّف التّخطيط أيضا بأنّه: "مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين"[2]، ولذلك فإنّ "التّخطيط يرتكز على تحليل المهام التي ستقام وترتيبها وإجراءات انجازها التي ينبغي أن ترافقها لبلوغ الأهداف المتوخاة"[3].

وعليه فإنّ التّعريفات السّابقة للتّخطيط تجمع على أنّه عبارة عن وضع خطّة محدّدة لها خطوات مدروسة من أجل بلوغ الأهداف المنشودة، وفق برنامج زمنيّ محدّد.

أمّا "التّخطيط البيداغوجيّ"(Planification pédagogique) فيعرّف بأنّه: "سيرورة لاتخاذ القرارات على مستوى تعليمي عام (مناهج)، أو على مستوى ديداكتيكي مباشر؛ تنطلق من أهداف محددة

لتصميم وسائل تحقيقها بواسطة محتويات وطرائق وأنشطة مناسبة، وتصل إلى تقييم النتائج وتصحيحها وتطويرها"[4]، ويفاد من هذا التّعريف "للتّخطيط البيداغوجي" أنّه عمليّة اتّخاذ القرارات الخاصّة بالعمليّة التّعليميّة حيث تضع أهدافا معيّنة يتمّ تحقيقها بواسطة المحتويات التّعليميّة وطرائق التّدريس، وتختتم بعمليّة تقييم النّتائج المتوصّل إليها من أجل التّطوير.

أمّا عن "الهدف التّربويّ" أو "البيداغوجيّ" (Objectif pédagogique) فقد قدّمت له تعريفات كثيرة سنحاول تقديم بعض منها لتحديد معناه، فقد أورد "المنهل التربوي"[5] مجموعة من التّعريفات منها:

الهدف في مجال التّربية هو: "صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية".

ويعرّف أيضاً بأنّه: "قصد مصرح به يصف التغيرات التي نود إثارتها لدى التلميذ، تصريح يحدد بدقة ما الذي سيتغير لدى التلميذ عندما ينهي متابعة هذا التعليم أو ذاك بنجاح".

ويمكن تعريف الهدف التّربويّ أيضاً بأنّه: "ما سيكون عليه الطالب أو ما سيفعله في خاتمة العملية التعليمية؛ وهو بهذا "نتيجة" نحددها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغها".

ويفاد من التّعريفات السّابقة الذّكر أنّ "الهدف البيداغوجيّ" هو مجموعة من المقاصد المحدّدة سلفاً والمصرّح بها، تصف الحالة الّتي يجب أن يكون عليها المتعلّم بعد مروره بتجربة تعليميّة ما.

وبناءً على ما سبق ذكره من تعريفات للتّخطيط التّربوي والهدف البيداغوجيّ، يمكننا استنتاج تعريف إجرائيّ لتخطيط الأهداف البيداغوجيّة (Planification de l'objectif pédagogique) كما يأتي: عمليّة تخطيط الأهداف البيداغوجيّة هي خطّة محدّدة قائمة على أسس علميّة مدروسة، يتمّ وضعها من أجل بلوغ الأهداف البيداغوجيّة الّتي تمّ

تحديدها سلفاً، والوصول بالمتعلّم إلى النّتيجة المراد بلوغها إثر العمليّة التّعليميّة.

2-1 المقاربة التّواصليّة في تعلّم اللّغة وفي تعليمها:

تعدّ "المقاربة التّواصليّة" من أهمّ المقاربات في تعلّم اللّغة وفي تعليمها، وتنبع أهميّتها، حسب رأينا، من كونها تهدف إلى ربط المادّة التّعليميّة بالمواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن يواجهها المتعلّم في حياته اليوميّة، وهي بذلك تعتبر بمثابة ثورة، إن صحّ التّعبير، على المقاربات السّابقة لها وخاصّة المقاربة البنيويّة. فقد كانت المقاربة البنيويّة وما تمخّض عنها من طرائق تعليميّة تهدف، بالدّرجة الأولى، إلى تعليم البنى والتّراكيب اللّغويّة، في حين ظلّ استعمال اللّغة مهمّشا أو في مرتبة أقلّ من تعليم البنى اللّغويّة، ومن هنا جاءت المقاربة التّواصليّة لتضع التّراكيب اللّغويّة في إطار وظيفيّ، فلا يكون التّركيز على القواعد بل على استعمال اللّغة الفعليّة[6].

ولا يفوتنا أن نشير إلى أنّ المقاربة البنيويّة كانت تدعو إلى خلق المواقف من أجل تعليم التّراكيب، ولكنّها لم تهدف إلى تحقيق الوظائف اللّغويّة، فحاولت المقاربة التّواصليّة تجاوز هذا الطّرح بأن ركّزت على الهدف النّهائيّ للّغة، وهو تمكين المتعلّم من التّواصل الوظيفيّ، الحقيقيّ في المجتمع[7].

وبناءً على ما سبق ذكره، فإنّ "المقاربة التّواصليّة" تتّخذ مبدأً واضحاً يقوم على اعتبار أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل (La communication)، ولذلك كان من الضّروريّ تعليم اللّغة من أجل التّواصل، وعدم الاكتفاء بتعليم القواعد والبنى اللّغويّة تعليما جافّا مجرّدا من السّياقات الّتي يمكن أن ترد فيها هذه البنى.

وأصبح الاهتمام، في إطار المقاربة التّواصليّة، منصبّاً على المتعلّم ورغباته، وتحوّل من التّركيز على تمكينه من معرفة لغويّة نظريّة جيّدة، إلى العناية بمجالات توظيفه لهذه المعرفة في مواقف تواصليّة حقيقيّة[8]، وعليه فلا يكفي أن يتمكّن المتعلّم من قواعد اللّغة وبنيتها، وإنّما يجب أن يتمكّن، إلى جانب ذلك، من صياغة جمل في

شكل وحدات تواصليّة مثل النّصّ والحوار، ومنه ما كان على المتعلّم أن يتحكّم في الوظيفة المرجعيّة فقط، بل عليه التّحكّم في مختلف وظائف اللّغة، المرجعيّة، والتّأثيريّة، والجماليّة...إلخ[9]، وهذا ما عبّر عنه التّواصليّون "بالكفاءة التّواصليّة" La compétence Communicative، والّتي سنتطرّق إليها بشيء من التّفصيل فيما يأتي:

تهدف "المقاربة التّواصليّة"، إذن، إلى إكساب المتعلّم "الكفاءة تواصليّة"[10]، وكان أوّل من استعمل هذا المصطلح هو العالم اللّغوي "ديل هايمز" (D. Hymes)[11]، حين رأى أن الفكرة التي جاء بها "تشومسكي" (Chomsky) عن القدرة والإبداع لم تفسّر القواعد الوظيفيّة والاجتماعية للّغة، واعتبر أن هذه الفكرة سليمة تماما من حيث إنها تصف البنية اللّغوية، لكن المتعلّم يحتاج إلى تعلّم هذه البنية وطريقة استعمالها في المواقف الّتي تواجهه في حياته الاجتماعيّة. ومنه وعلى حدّ تعبير "ميلود حبيبي": "لم يعد المطلوب تمكين الفرد من معرفة القواعد اللغوية وحدها بل كذلك القواعد الاجتماعية والثقافية التي تجعل هذا الفرد قادراً على استعمال اللغة وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية"[12].

وعليه فقد منحت الأولويّة في عمليّة التّعليم لإكساب المتعلّم "الكفاءة التّواصليّة" حيث تتميّز قواعد الاستعمال جذريّا عن قواعد النّظام اللّغويّ. وأصبحت عبارة "كفاءة تواصلية" بمثابة صيغة جديدة للإجابة عن السّؤال: ما معنى معرفة اللّغة؟ وعليه فقد أصبحت معرفة اللّغة تعني معرفة قواعد التّواصل بها[13].

إذن يمكننا تعريف "الكفاءة التواصلية"، الّتي تسعى المقاربة التّواصليّة إلى إكسابها للمتعلّم، بأنّها معرفة بنية اللّغة وقواعدها، إضافة إلى المعرفة بكيفيّة توظيف هذه البنى والقواعد في مختلف المواقف التّواصليّة.

وقد توصّل "مايكل كانال" (M. Canale) و"ميريل سوين" (M. Cwain)[14] إلى تعريف "للكفاءة التّواصلية" أصبح متداولاً

بين الدّارسين ويتّصل بأربع مكوّنات يرتبط الأوّل والثّاني بنظام اللّغة، أمّا الثّالث والرّابع فيرتبطان بجانبها الوظيفيّ:

أوّلاً- الكفاءة النّحويّة: La compétence grammaticale وتشمل هذه الكفاءة المعرفة بمستويات النّظام اللّغوي من معجم وأصوات وتراكيب ودلالة، وهذا ما أسماه "تشومسكي" بالقدرة اللّغوية.

ثانياً- الكفاءة الخطابية: La compétence discursive وهي القدرة على إنتاج الجمل والرّبط بينها لتكوين خطاب سليم سواء أكان خطابا بسيطا أم كان معقّداً طويلاً، والفرق بينها وبين القدرة الأولى هي أنّها تركّز على العلاقات الرّابطة بين الجمل، في حين أن الأولى تركّز على الجمل في حدّ ذاتها.

ثالثاً- الكفاءة اللّغوية الاجتماعيةLa compétence sociolinguistique وهي المعرفة بالقواعد الاجتماعيّة والثقافيّة المتحكّمة في استعمال اللّغة والخطاب؛ أي معرفة الظروف والملابسات التي تستعمل فيها اللّغة.

رابعاً- الكفاءة الإستراتيجية: La compétence stratégique وهذه الكفاءة معقدة أشدّ تعقيد، ويمكن تلخيصها في أنها القدرة على التّلاؤم مع مختلف المواقف التي تعترضنا في عمليّة التّواصل، كنقص المعرفة بالقواعد، أو نقص في الأداء، فنحاول إصلاح ما نقوله بالشّرح مثلاً أو بالتّكرار، التّحاشي، التّخمين، أو تغيير اللّهجة والأسلوب...إلخ.

ونستخلص، انطلاقا ممّا تمّ عرضه حول مكوّنات الكفاءة التّواصليّة، أنّ هذه المقاربة تهدف إلى تمكين متعلّم اللّغة من القدرة على فهم اللّغة الهدف، واستخدامها استخداماً سليما ومتقناً، في مختلف المواقف والظّروف الاجتماعيّة الّتي يمكن أن تواجهه.

3-1 تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص في ضوء المقاربة التّواصليّة:

إنّ الهدف الأساسيّ من تخطيط الأهداف البيداغوجيّة للغات الاختصاص في أقسام التّرجمة، حسب رأينا، يجب أن يتضمّن إكساب المتعلّم "كفاءةً تواصليّةً" تمكّنه من فهم وإنتاج نصوص متعدّدة، من

لغاتٍ مختلفةٍ، وفي شتّى التّخصّصات والتّحكّم في تقنيات ترجمتها. وبما أنّ "المقاربة التّواصليّة" تهدف إلى إكساب المتعلّم الكفاءة التّواصليّة حتى يصبح قادرا على: "الإلمام باستعمال اللغة المناسبة في الوقت المناسب"[15]، فإنّه من الضّروريّ مراعاة المبادئ التّواصليّة عند تخطيط الأهداف البيداغوجيّة للغات الاختصاص، ومن أهمّها ما يأتي:

- تكريس مبدأ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة: ويعدّ هذا المبدأ من أهمّ مبادئ المقاربة التّواصليّة؛ إذ إن الاهتمام يجب أن يصبح متمركزاً حول المتعلّم، بينما يتراجع دور المعلّم ليصبح موجّها ومنشّطا للعمليّة التّعليميّة فقط. ولذلك فإنّ دور المعلّم هنا أقلّ إيجابيّة وذلك عكس الطّرق الّتي تهتمّ بالمعلّم، في حين يصبح المتعلّم مسؤولا عن تعلّمه[16]، مع مراعاة الفروق الفرديّة بينه وبين باقي المتعلّمين، ومنح كلّ واحد منهم الفرصة لكي يتعلّم وفق قدراته وإمكاناته[17].

- تكريس التّواصل البيداغوجيّ المبنيّ على التّواصل الفعّال بين المتعلّم والمعلّم من جهة، وبين المتعلّمين فيما بينهم من جهة أخرى، وبالتّالي دفع المتعلّم إلى استعمال اللّغة في تواصله.

- ينبغي أن يكون استعمال اللّغة، سواء تعلّق الأمر بإنتاجها (الحديث بها) أم باستقبالها (فهمها)، في سياقات لم يسبق التّدريب عليها، هو الهدف النّهائيّ للمتعلّمين في قاعة الدّرس[18].

- عرض المادّة اللّغويّة على أساس التّدرّج الوظيفيّ لا على أساس التّدرّج اللّغويّ، وربط اختيار هذه المادّة اللّغويّة بالوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة في المجتمع، والمواقف الاجتماعيّة[19]. فمحتوى التّعليم "هو المجتمع ككل والحياة بما فيها من مواقف وظروف"[20].

- جعل المتعلّم يرغب ثقافيًّا ومعرفيًّا في استخدام اللّغة كي يتعلّم شيئاً ما، أو يعمل شيئاً ما، أو يساهم في شيء ما من عنده باستخدام اللّغة. ويتأتّى ذلك حسب"المقاربة التّواصليّة" بالاهتمام بالمواقف التّعليميّة اللّغوية والاجتماعيّة الّتي من شأنها أن تمكّن المتعلّم من استخدام اللّغة في الحياة المعيشة[21].

ـ ومن أجل تحقيق ذلك لا بدّ من استخدام مختلف الوسائل التّعليميّة السّمعيّة والبصريّة نحو: اللّوحات، والصّور، والأشرطة المسموعة والمرئيّة، وأصوات النّاطقين باللّغات الأجنبيّة...إلخ[22].

ـ استثمار النّصوص الحيّة المستمدّة من الواقع المعيش للمتعلّم، ومواكبته بكلّ جديد في مختلف المجالات والميادين. حيث يؤكّد التّواصليّون على استعمال المواد الأصليّة أو الحقيقيّة، وذلك تفاديا للمشكلات الّتي تعترض المتعلّمين عند استعمالهم لما يدرسونه في الفصل في المواقف الحياتيّة اليوميّة[23]. وهذا ينطبق تماما على الطّالب المترجم؛ إذ إنّه سيتعامل، مستقبلاً، مع نصوص كثيرة في عدّة مجالات، ولذلك وجب تكوينه باستخدام نصوص حقيقيّة.

ويعدّ اتباع هذه المبادئ وتطبيقها أثناء تخطيط الأهداف البيداغوجيّة للغات الاختصاص في أقسام التّرجمة، حسب اعتقادنا، أمرا كفيلا بمساعدة الطّالب المترجم على التّمكّن من الكفاءة التّواصليّة، والّتي من شأنها أن تيسّر له فهم النّصوص الّتي تنتمي إلى شتّى مجالات الحياة وإنتاجها، وبالتّالي القدرة على ترجمتها.

2- الدّراسة الميدانيّة:

2- 1 واقع تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص:

يمكننا استنتاج واقع تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص، من خلال البحث في واقع تدريسها. فالمتأمّل في واقع تدريس لغات الاختصاص بالجامعة الجزائريّة عامّة (أقسام اللّغات الأجنبيّة في ظلّ نظام ل م د L M D)، وفي أقسام التّرجمة خاصّة، يلاحظ أنّ تدريس هذا المقياس يعاني من بعض المشاكل منها[24]:

ـ ما يزال تدريس مقياس لغات الاختصاص في أقسام التّرجمة وأقسام اللّغات الأجنبيّة أمراً هامشيّا ولا يلقى الاهتمام الذي يليق به، ولا يُعطى قدر حقّه من التّخطيط العلميّ الممنهج.

- ضعف تكوين الأساتذة المكوّنين في مجال لغات الاختصاص، "فينذر أن تجد أساتذة تلقوا تكوينا في لغة اختصاص ما كاللغة الطبية أو اللغة الصحفية أو اللغة القانونية"[25].

- غياب المراجع الأكاديميّة الّتي تتناول دراسات لها علاقة بلغات الاختصاص ومصطلحاتها، وكيفيّة دراستها وتدريسها.

- عدم وجود برنامج موحّد نموذجيّ يُعتمد عليه في تدريس لغات الاختصاص؛ إذ إنّ برامج تدريسها تخضع لذاتيّة الأستاذ المدرّس لها.

- غالبا ما يُعتمد في تدريس لغات الاختصاص على الطّرائق التّقليديّة الّتي تعتمد على تحليل نصوص متخصّصة، واستخراج مصطلحات، وتحديد نوعها، دون أن يكون للمتعلّم دور في اختيار هذه النّصوص، ومن دون أن تكون كلّ النّصوص مستوحاة من الواقع المعيش للطّالب ومواكبة لكلّ ما هو مستجدّ في كلّ تخصّص.

- ولذلك فإنّ تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص لا يخضع لمعايير علميّة ممنهجة قائمة على مقاربات تعليميّة حديثة وناجعة، وإنّما هو خاضع لذاتيّة الأستاذ المكوّن، ومتغيّر من أستاذ إلى آخر ومن جامعة إلى أخرى.

ونلاحظ، بناءً على ما سبق ذكره، أنّ مناهج تدريس لغات الاختصاص عامّة، وتخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريسها خاصّة، لا ترتكز على أسس علميّة واضحة ومحدّدة، وذلك في غياب تخطيط عامّ ورسميّ من قبل مختصّين في دراسة لغات الاختصاص وتدريسها.

وخلاصة القول فيما يتعلّق بواقع تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص هي أنّ هذا التّخطيط لا يجري بإشراف باحثين مختصّين ينطلقون في ذلك من مقاربات تعليميّة حديثة كالمقاربة التّواصليّة مثلا، حيث إنّه يخضع لاجتهاد الأستاذ المكوّن واتّجاهاته التّعليميّة.

2- 2 توصيات الدّراسة:

إنّ أهمّ ما تقترحه الباحثة بالاستناد إلى الإطار النّظريّ للبحث، وفي خضمّ واقع تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص، والّذي سبق شرحه، هو كالآتي:

- وجوب الاهتمام الجادّ بلغات الاختصاص، وبكيفيّة تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريسها.
- تنصيب أخصّائيّين مؤهّلين لتخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريس لغات الاختصاص.
- الاستناد في تخطيط هذه الأهداف إلى مبادئ المقاربة التّواصليّة الّتي من شأنها أن ترتقي بعمليّة تدريس لغات الاختصاص، وتمكّن الطّالب المترجم من التحكّم في التّرجمة المتخصّصة.
- تسطير برامج تعليميّة مدروسة خاصّة بتدريس لغات الاختصاص وتوحيدها.
- الاعتماد على المقاربة التّواصليّة في عمليّة تدريس لغات الاختصاص.
- إدراج دورات تكوينيّة في لغات الاختصاص وكيفيّة تدريسها للأساتذة الّذين ستسند إليهم عمليّة تدريس مقياس لغة الاختصاص.
- تشجيع البحث في مجال لغات الاختصاص، وتصنيف مصطلحاتها، وكيفيّة ترجمتها، وكيفيّة تخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريسها على أسس تواصليّة.

الخاتمة:

إنّ أهمّ ما نخلص إليه من نتائج انطلاقا من هذا البحث، بشقّيه النّظريّ والميدانيّ، هو أنّ المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة وتعلّمها مقاربة جيّدة لتعليم لغات الاختصاص، وتخطيط الأهداف البيداغوجيّة لتدريسها، ومن الضّروريّ الاستفادة منها، خاصّة وأنّ لغات الاختصاص في الجامعة الجزائريّة عامّة وفي أقسام التّرجمة خاصّة، تعاني من التّهميش وقلّة الاهتمام، وغياب الأسس العلميّة والمنهجيّة الموحّدة لتدريسها.

وختاما نقول إن اتّباع المقاربة التّواصليّة في تخطيط الأهداف البيداغوجيّة للغات الاختصاص في أقسام التّرجمة بالجامعة الجزائريّة وتطبيق مبادئها، أمر مفيد جدًّا، إذ تعدّ المقاربة التّواصليّة، حسب اعتقادنا، من أبرز المقاربات وأهمّها، والّتي يمكن الاستفادة منها، ليس فقط في تخطيط الأهداف البيداغوجيّة، وإنّما في تخطيط المناهج التّعليميّة عامّة؛ حتّى نضمن، حقّاً، تمكّن مترجميّ المستقبل من الكفاءة التّواصليّة، وبالتّالي القدرة على التّعامل مع مختلف النّصوص من مختلف الاختصاصات فهماً وإنتاجاً، وكذا التمكن من آليّات ترجمتها، ومن ثمَّ تمكُّنهم من التّرجمة المتخصّصة الّتي تعدّ من التّرجمات الأكثر طلباً في عصرنا الحاليّ.

هوامش:

1- جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، لبنان، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 1426هـ - 2005م. ص150.

2- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكلوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، الدار البيضاء، ط1، 2006م، ج2. ص758.

3- نفسه، ج2. ص759.

4- نفسه، ج2. ص761.

5- نفسه، ج2. ص665.

6- هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، لبنان، بيروت، دار النهضة العربية،1994م . ص261.

7- نفسه. ص263.

8- ميلود حبيبي: الاتصال التربوي وتدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، لبنان، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993م. ص101.

9- محمد الأخضر صبيحي: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، ، مجلة محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد:3، 2007م. ص44.

10- Evelyne BERARD : L'approche communicative. Théorie et pratiques, Paris, CLE International, 1991. P. 17.
11- Dell. H. HYMES: Vers la compétence de communication, langues et apprentissage des langues, traduction du français: M. Franklin et M. Collège, Paris, Hatier, 1984.
12- ميلود حبيبي: الاتصال التربوي وتدريس الأدب. ص110.
13- Pierre MARTINEZ: La didactique des langues étrangères, Que sais-je? France, Presses Universitaires de France, 3e éd, 2002. P. 73.
14- هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها. ص 245-246.
15- دايان لارسن فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، سلسلة أساليب تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية، ترجمة: عائشة موسى السعيد، المملكة العربية السعودية، مطابع جامعة الملك سعود، 1418هـ. ص148.
16- نفسه. ص149.
17- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988م. ص173.
18- هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها. ص261.
19- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. ص172.
20- حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000. ص119.
21- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. ص173.
22- نفسه. ص173.
23- دايان لارسن فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة. ص153.
24- وقد استخلصت الباحثة هذه المشاكل من المعاينة المباشرة لواقع تدريس لغات الاختصاص في بعض الجامعات الجزائريّة وخاصّة جامعة قسنطينة، فضلا عن المقابلات الّتي أجرتها مع بعض الأساتذة الّذين سبق لهم تدريس لغات الاختصاص في قسم التّرجمة وأقسام اللّغات الأجنبيّة في جامعة قسنطينة.
25- عمار بوقريقة: نموذج مقترح لتدريس الترجمة المتخصصة في الجزائر، مجلة: في الترجمة، مجلة سنوية محكمة يصدرها مخبر الترجمة

وتعليمية اللغات، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، العدد1، جوان2014. ص91.