# الترجمة والوساطة اللغوية في تعليم اللغات المتخصصة: نحو تصور جديد للممارسة التعليمية*

**تأليف: إليفيثيريا دوغوريتي، جورج إيسيريس، ثيودور فيزاس**
**معهد إيبيروس للتعليم التكنولوجي**
**ترجمة: سهيلة مربيعي**

## مقدمة

يُوفّر البرنامج الدراسي "اللغات الأجنبية التطبيقية" (LEA) ذو التوجّه الريادي، الذي يُدرَّس في قسمنا التابع لإدارة الأعمال بمدينة إيغومنيتسا في اليونان، فرصة لتكوين خريجيه للالتحاق بسوق العمل في مؤسسات أو منظمات دولية. ويُركّز هذا المسار تركيزا كبيرا على تنمية الكفاءات التواصلية في لغتين متخصّصتين، إلى جانب الكفاءة في الترجمة المتخصصة. ونرى أنّ التوصيات الواردة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات الصادر عن مجلس أوروبا - في نسخته الأولى سنة 2001 والموسَّعة في 2016 - في مجال الوساطة اللغوية، تُعَدُّ ذات قيمة بالغة الأهمية لإعادة النظر في تصوّر المقررات البيداغوجية للغات والترجمة في هذا القسم؛ إذ يُعيد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات إدراج الترجمة ضمن مقررات تعليم اللغات الأجنبية من خلال مفهوم الوساطة اللغوية، الذي يضمّ أنشطة الترجمة والتأويل، سواء أكانت كتابية أم شفاهية.

---

*** العنوان الأصلي للمقال:**

Eleftheria Dogoriti, Georges Iseris et Theodore Vyzas, « Médiation linguistique et activités de traduction dans l'enseignement des langues de spécialité : une pratique didactique revisitée », Lexis. URL : http://journals.openedition.org/lexis/1210; DOI: 10.4000/lexis.1210

يهدف هذا المقال إلى تقديم مقاربة استكشافية تستند إلى المؤشرات الوصفية التي طوّرها حديثا الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات والمتعلقة بالوساطة اللغوية، وهي مقاربة ترمي إلى إبراز دينامية الجمع بين الأنشطة وإستراتيجيات الوساطة في المقررات الدراسية اللغات المتخصصة، مع أنشطة الترجمة المتخصصة، وذلك بغرض تعزيز اكتساب المعجم المتخصص.

ومن الجدير بالذكر أن نُشير بداية إلى أنّ مصطلح "الفرنسية المتخصصة" يشير، وفقا لما ورد عند **فرانسواز مورلون-دالي** Mourlhon-Dallies (71 : 2008) إلى مجموعة من الممارسات التعليمية التي تهدف إلى تعليم اللغة الفرنسية في ارتباط وثيق مع مجال معرفي أو قطاع مهني محدد، ويُستخدم هذا المصطلح في تعليم الفرنسية بوصفها لغة أجنبية. كما تُضيف الباحثة أنّ هذا المصطلح يشمل كذلك مجالي تعليم الفرنسية بوصفها لغة ثانية أو لغة أم، حيث يتلقى الطلبة - سواء أكانوا ناطقين أصليين بها أو أجانب - المسجّلين في مسارات جامعية مهنية، دروسا في اللغة الفرنسية (سواء أكانت لغة أمّ، أو أجنبية، أو ثانية)، تشكّل في مجملها جذعا معرفيّا مشتركا يرتبط بالمجال التخصّصي، وبذلك تندرج هي الأخرى ضمن ما يُعرف بالفرنسية لأغراض خاصة

علاوة على ذلك، يشير **سبرينغر** (Springer2014 : 13) إلى ما أسماه بـ"بلقنة [i]" تعليمية للغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية (FLE)، أي تجزئتها إلى **تخصّصات فرعية متعدّدة** تُقابَل عادة بما يُعرف بـ **اللغة العامة**، ومن بين هذه التخصّصات:

- الفرنسية لأغراض جامعية(**FOU**) ،
- والفرنسية لأغراض محدّدة(**FOS**) ،
- والفرنسية لغة للاندماج(**FLI**) ،
- والفرنسية لغة مهنية.(**FLP**)

ويبرز الكاتب الطابع المعجمي الذي يميز تعليم اللغات للفئات ذات الحاجات الخاصة عند تناوله لدور قطاع LANSAD (اللغات لغير المتخصّصين في اللغات) واللغات المتخصصة، ويؤكد بشكل خاص أنّ "التعليم المتخصص يندرج ضمن إطار الإنجليزية العلمية والتقنية، ويعتمد على وصف سجلات لغوية مخصصة لمجالات

علمية وأكاديمية. والسجل اللغوي في الواقع ليس سوى جرد للمعجم المتخصص" 2014: 14. وكذلك، ترى **فرانسواز مورلون-دالي** Mourlhon-Dallies(2008: 71) أنّ دروس الفرنسية المذكورة آنفا، والتي ترتكز على المعجم المتخصص، وقواعد النحو الخاصة، والكفايات التواصلية في أفعال الكلام، وممارسة الأجناس الخطابية، ينبغي أن تُدرّس منذ السنوات الأولى للمسار المتخصص، وتُدعَّم طيلة فترة الدراسة بمعطيات ثقافية وتاريخية - اجتماعية. وانطلاقا من تصورات هؤلاء الكتّاب، نُولي نحن بدورنا أهمية خاصة للمعجم، بوصفه العنصر الأبرز في التواصل المتخصص، والذي يتجاوز نطاق اللغة العامة، لما له من قدرة على "الإحاطة بالعالم المعرفي للتخصص في تعقيده" (Kocourek 1991: 41).

وبما أنّ المواد التعليمية المعتمَدة في كلا المقررين الدراسيين تتكوّن من نصوص متخصصة يتقاطع فيها الخطاب القانوني مع الخطاب الاقتصادي، فإننا نتبنّى الطرح الذي تقدّمه **مانجيانت** Mangiante، والتي درست مكانة المعجم المتخصص ودوره في الخطابات الفرنسية التجارية والاقتصادية 2002: 27-39، حيث ترى أنّ تعليم/تعلُّم المعجم يقتضي ضرورة الإلمام بالجوانب الصرفية-التركيبية للغة الهدف، إلى جانب استكشاف الممارسات الخطابية. وبناء على ذلك، سعينا إلى إضفاء منظور دلالي وخطابي في آن معا على تعليم المعجم القانوني والاقتصادي الذي ميّز النصوص المقدَّمة للطلبة. ولتيسير اكتساب المعجم المتخصص، وضعنا معايير موضوعاتية، ودلالية، وصرفية-نحوية (Gaultier & Masselin 1973)، سنقوم بعرضها لاحقا.

في المقام الأول، سنقوم بتحليل مفهوم الوساطة اللغوية، بوصفه تصورا جديدا موسّعا وتكامليّا لأنشطة الترجمة، ضمن إطار المقاربات التواصلية والفعلية الحديثة في تعليم اللغات، وهي مقاربات تنطوي على عمليات الاختزال وإعادة الصياغة للنصوص ضمن منظور وظيفي يهدف إلى تحقيق الفهم والتواصل. ونحن نحسب أنّ الترجمة التعليمية قد اكتسبت دورا جديدا يتمثّل في الوساطة، ممّا يتيح لنا التقريب بين المفهومين. وانطلاقا من ذلك، فإن فرضيتنا الرئيسة تقوم على أن أنشطة الوساطة، على المستوى البيداغوجي أي داخل دروس اللغة المتخصصة،

تؤدي دورا تكامليا مع دروس الترجمة المتخصصة ضمن مساقات اللغة المتخصصة، بما يُعزّز الفهم واكتساب المعجم المتخصص.

في المرحلة الثانية من هذا البحث، سنعرض تجربتنا التطبيقية التي أُجريت مع مجموعتين من الطلبة في إطار أربع وحدات دراسية قُدّمت في الفصل الدراسي السادس داخل قسم إدارة الأعمال، ضمن برنامج اللغات الأجنبية التطبيقية. وتضمّ هذه المقررات الأربعة: مقياسين لتعليم اللغة المتخصصة، ومقياسين للترجمة المتخصصة، وتشمل لغتين أجنبيتين، وذلك على النحو التالي:

- التفاوض في الوسط المهني – اللغة الفرنسية،
- الترجمة القانونية: فرنسية–يونانية،
- التفاوض في الوسط المهني – اللغة الإيطالية،
- الترجمة القانونية: إيطالية–يونانية

وسنبدأ بتقديم لمحة موجزة عن دور الترجمة التعليمية في تعليم اللغات، لنركّز بعدها على الوساطة اللغوية بوصفها نشاطا لغويّا اكتسب مكانة بارزة في النسخة الثانية من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغاتCECR.

## 1. من الترجمة التعليمية إلى الوساطة: انتقال نحو ممارسة (غير) اعتيادية؟

لقد أُعيد الاعتبار للترجمة المعروفة بـ"الترجمة التعليمية" أو "البيداغوجية" (Ladmiral 1972 ; Puren 1995 ; Besse 1998) في مجال تعليم اللغات عند مطلع القرن الحادي والعشرين، وذلك بعد فترات طويلة فقد شهدت تطوّر مناهج تعليمية مختلفة، مثل المنهج التقليدي (قائم على النحو والترجمة)، والمنهج المباشر، والمنهج السمعي-الشفاهي / السمعي-البصري. وقد اهتمّت هذه المناهج إمّا بتمرين الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية، بهدف التطبيق الدقيق للقاعدة النحوية المقرّرة والتحقّق من اكتساب المفردات المحددة، وإمّا بمنع أيّ استخدام للغة الأولى، وبالتالي منع الترجمة. وقد رأى بعض الباحثين أنّ هذا النوع من التعلّم غير فعّال أو ذو طابع أحادي اللغة (Puren 1988, 1995). ومع ذلك، فإن المقاربة التواصلية التي ظهرت في

سبعينيات القرن الماضي، وإن كانت قد أولَت الأهمية للحوار والتفاعل، فإنها لم تستبعد الترجمة، بل اعتبرتها مقبولة "عندما تكون ممكنة (أي عندما يكون المدرّس ملمّا بها، وتكون لغة مشتركة في القسم)" (Besse 2004: 46). ومن جانبه، يذهب **أرويو** Arroyo، مقتفيا أثر **لادو** Lado 1957 (المذكور في Arroyo 2008)، إلى أنّ الترجمة في تعليم اللغات تتيح للمتعلم أن يتعرّف على المقابِلات اللفظية في اللغة الهدف لما هو موجود في لغته الأم، مع إدراك أنّ المعاني التي تحيل إليها لا تتطابق إلا بشكل تقريبي.

غير أنّ المقاربة الفعلية (approche actionnelle) التي اقترحها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغاتCECR تُظهر لنا تحوّلا من نموذج التواصل إلى نموذج الفعل؛ فالمقاربة تسعى إلى جعل المتعلّم فاعلا اجتماعيّا، لا يقتصر دوره على الحوار مع الآخر، بل يتعدّاه إلى التفاعل والفعل المشترك معه خلال فترة التعلّم، وذلك من خلال توفير فرص لـ"أفعال تشاركية" ذات أهداف جماعية (Puren 2002). كما تهدف هذه المقاربة إلى استخدام اللغة ضمن مجتمع مختلف، مع مراعاة التنوّع الثقافي عبر تفعيل المكوّنات اللغوية، والاجتماعية-اللغوية، والبراغماتية للغة، ضمن سياقات وظروف متعددة.

وهكذا، ونتيجة للتحوّلات الاجتماعية العالمية، تغيّرت أهداف تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية تغيّرا جذريا، حيث أُضيف إلى هدف التعدد اللغوي هدفُ التكوين على الكفاية بين الثقافات؛ فقد استُبدل نموذج "الناطق الأصلي" بنموذج "الناطق المتعدّد الثقافات"، القادر على نقل المعلومات وبناء علاقات مع أشخاص يتكلمون لغات مختلفة وينتمون إلى ثقافات مغايرة (Byram et al. 2002: 7). وفي ضوء هذه التغيّرات، خضعت فكرة الكفاية اللغوية لمراجعات جوهرية. فبحسب Kramsch 2006: 103، ينبغي أن تشير الكفاية اللغوية المتقدّمة اليوم إلى "القدرة على الترجمة، والنقل، والتفكّر النقدي في المعاني الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي تنقلها البنية النحوية والمعجم".

وقد بيّن **كوست وكافالي** Coste & Cavalli 2015: 11 أنّ التعدّدية اللغوية والثقافية لا تمثّل غاية المسار التعليمي للفاعل الاجتماعي (أي الطفل على وجه

التحديد)، بل تشكّل منطلقه. فهما يؤكّدان أنّ "الطفل الذي يلتحق بالمدرسة يحمل معه، عن وعي أو من دونه، تجربة وممارسة معينة للتنوّع اللغوي والثقافي؛ إنه فاعل اجتماعي قيد التشكل، يمتلك سجلا لغويا وثقافيا متعدّدا، وها هو يُدمَج في النظام التعليمي".

وبما أنّ الثقافات المختلفة تتواصل فيما بينها بوتيرة متسارعة، فإن مسألة الترجمة، ولا سيما في دروس اللغة الأجنبية المتخصصة، باتت تحظى باهتمام متجدّد، خاصة من قِبل أولئك الذين ينشدون فهم أبعاد التواصل اللغوي والتبادل الثقافي. وكان **بورن** Puren قد أشار منذ سنة 2002 إلى أنّ:

> إنّ كلَّ صفّ من صفوف تعليم اللغات يُشكِّل، في حدِّ ذاته، إطارا مشتركا للفعل والتفاعل الثقافي، إذ إنّ المعلّم والمتعلّمين مدعوّون فيه إلى إنجاز فعل تعليمي-تعلّمي مشترك، يتمثّل في اكتساب لغة-ثقافة، لا يمكنهم إنجازه على الوجه الأكمل إلّا انطلاقا من حدّ أدنى من التصوّرات المشتركة.

ذلك لأنّ أفعال الكلام في حدِّ ذاتها لا تكتسب معناها إلّا من خلال الأفعال الاجتماعية التي تسهم في تحقيقها. وهذه التصوّرات المشتركة التي تُفعَّل ضمن الأفعال الاجتماعية تفتح المجال، بحسب **بورن** Puren، لأشكال متنوّعة من الترجمة، وهي الأشكال التي يُدرجها واضعو الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات ضمن نشاط الوساطة. وتستدعي هذه الأشكال، كما اقترحها المؤلّفون، كفاءات الترجمة بين اللغات (interlangue)، مثل الترجمة الكتابية، والترجمة الشفاهية التتابعية والفورية، بالإضافة إلى كفاءات الترجمة داخل اللغة الواحدة (intralangue)، مثل التلخيص، والتوليف، والتقرير، وإعادة الصياغة (2001: 18)، وسنقدّم عرضا لها لاحقا.

وقد تناولت أعمال عدّة دورَ الترجمة التواصلية في تعليم اللغات، حيث ركّزت على الحاجات الحقيقية وأفعال التواصل الفعليّة لدى المتعلّمين، واستكشفت مجموعة واسعة من الأنشطة الترجمية البديلة (**دف** Duff 1989؛ **بيوران** Puren 1995؛ **شيفنر** Schäffner1998؛ **نورد** Nord 2005؛ **كاريرس**Carreres 2006؛ **لياو**

**Liao** 2006؛ **هاوس**House 2009؛ **كوك** Cook 2010؛ **راندانشّو** Randaccio **2012**؛ **بيفيراتي** Peverati 2013؛ **كارولي** Károly 2014؛ **فرناندازغيرا** Fernandez-Guerra 2014).

وقد أولت هذه الدراسات أهمية خاصّة لدور الترجمة في تنمية الكفاءة اللغوية، والتواصلية، والتعددية الثقافية لدى المتعلّمين، مع الإقرار بجملة من الفوائد الإيجابية، من أبرزها: تحسين فهم اللغة الثانية وآليات اشتغال اللغة عمومًا، تقليص التوتّر المصاحب للتعلّم، تطوير إستراتيجيات القراءة والفهم والمقارنة بين النظامين اللغويين، تحسين حفظ التراكيب الاصطلاحية في اللغات، تعزيز التقييم الذاتي لدى المتعلّمين، واكتساب ونقل المعرفة الثقافية والقيم الاجتماعية.

وبما أنّ تصور الوساطة اللغوية، كما ورد في نسخة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات لسنة 2016، يتضمّن واصفات لمقاييس الكفاءة، فإننا نرى من الضروري إجراء مقارنة بين النسخة الأولى لسنة 2001، ونسخة 2016.

### 1.1. الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECR): النسختان

يصرّح مؤلفو الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات بما يلي:

> لا يكون على مستخدم اللغة أن يعبّر عن فكره، في أنشطة الوساطة بل ينبغي عليه ببساطة أن يؤدي دور الوسيط بين محاوِرين لا يستطيعان أن يفهما بعضهما مباشرة. وغالبا ما يكون هؤلاء (ولكن ليس حصرا) من الناطقين بلغات مختلفة. ومن بين أنشطة الوساطة: الترجمة الشفاهية (التأويل) والترجمة التحريرية، فضلا عن تلخيص النصوص أو إعادة صياغتها داخل اللغة نفسها، وذلك عندما يكون النص الأصلي عصيّا على الفهم بالنسبة إلى المتلقّي. (2001: 71)

تصبح الوساطة، على هذا النحو، كفاءة مركّبة تهدف إلى نقل مضمون معين. ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار في هذا السياق متغيّرين أساسيين: متغيّر الكفاءات (من استقبال الخطاب الشفاهي أو الكتابي إلى إنتاجه شفاهيا أو كتابيا)، ومتغيّر المهام. وفي الدليل الذي وضعه قسم السياسات اللغوية بمجلس أوروبا، ( 2009: 171) بهدف ربط اختبارات اللغة بـ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، يتمّ إبراز

الكفاءات في اللغة الأجنبية من خلال أنشطة الوساطة، وهذه الأنشطة تُنجز على النحو الآتي:

أ. من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم (كفاءات في مجال الاستقبال)،

ب. من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية (كفاءات في مجال الإنتاج)،

ج. داخل اللغة الأجنبية نفسها،

د. ومن لغة أجنبية إلى لغة أجنبية أخرى (وفي هذين الأخيرين، يُطلب كلّ من الاستقبال والإنتاج في آن معا).

في القسم 4.6.3 من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2001: 78)، تُعرَض أنشطة الوساطة اللغوية من خلال تمثيل لسيناريوهين: أحدهما يخصّ الترجمة، والآخر التأويل. علاوةً على ذلك، تُقترَح مجموعة من الأنشطة التي يُطلب فيها من المتعلمين إنتاجُ نصّ استجابيّ انطلاقا من مثير نصّي، قد يكون مجموعة من التعليمات المكتوبة، أو سؤالا شفاهيا، أو نصا خطابيا أصيلا أو مُعدّا، أو مزيجا من هذه العناصر. ويُنتظر من المتعلّمين أن ينتجوا نصّا شفاهيا أو كتابيا، سواء في لغتهم الأم أو في اللغة الأجنبية. ومع ذلك، فإن نسخة 2001 لا تتضمّن أيّ مقاييس للمؤشرات الواصفية الخاصة بالوساطة. أما في سنة 2016، فقد نشر **نورث** North **وبيكادرو** Piccardo مشروعا لوحدة السياسات اللغوية التابعة للمجلس الأوروبي UPL، أنجز ما بين يناير 2014 وأبريل 2016، وكان هدفه الرئيس وضع نظام وصفيّ إلى جانب مؤشرات وصفية توضّح مفهوم الوساطة. وكما يُبيّنان (2016: 8)، فإنّ الوساطة تربط في الغالب بالوساطة بين اللغات (نقل معلومة ما على نحو يختزلها في صورة من صور الترجمة أو التأويل)، من دون أن تفقد بعدها الداخلي داخل اللغة الواحدة، والذي يمكن أن يطال اللغة الهدف أو اللغة الأم "عندما يسعى المتعلّم/المستخدم إلى إضفاء معنى على النص (الشفاهي أو المكتوب) الذي يواجهه" (Piccardo 2012: 292).

يتعلّق الأمر هنا بأوّل نوع من بين أربعة أنواع من الوساطة وردت في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات وهو الوساطة اللغوية. أما الأنواع الثلاثة الأخرى فهي الوساطة الثقافية، والوساطة الاجتماعية، والوساطة التربوية ( North &

Piccardo 2016: 8-11). وعند الانتقال من لغة إلى أخرى، فإننا ننتقل أيضا من ثقافة إلى أخرى (CECR 2001: 40, 83)، ونؤدّي دورا اجتماعيّا فاعلا، يتمثّل في الوساطة بين متحاورين مختلفين، من خلال السعي إلى (إعادة) صياغة نص، أو (إعادة) بناء معنى رسالة ما. وأمّا الوساطة التربوية، فهي تشمل الوساطة المعرفية والوساطة التفاعلية؛ إذ تُيسّر النفاذ إلى المعرفة، وتُشجّع المتعلّمين/المستخدمين على تطوير تفكيرهم، وبناء علاقات وتبادلات، والتعاون فيما بينهم، وحلّ المشكلات. وتستلزم هذه الأنواع الأربعة من الوساطة امتلاك كفاءات ومهارات لغوية-تواصلية، وتفاعلية، وإستراتيجية-منهجية، وتعدّدية ثقافية ( Hallet **هالي** 2008، المذكور عند Biedermann **بيدِرمان** 85 : 2014).

ومن جهة أخرى، يميّز **كوست وكافالي** (Coste & Cavalli 2015: 29) بين الوساطة المعرفية والوساطة التفاعلية، بعد أن خاضا تجربة الأنواع الأربعة المشار إليها آنفا. وهما يريان أنّ الوساطة المعرفية تمثّل عملية تُسهّل الوصول إلى المعارف والمفاهيم.

ويُقصد بالوساطة، كلّ إجراء أو آلية أو تدخّل، يهدف في سياق اجتماعي معيّن، إلى تقليص المسافة بين قطبَين (أو أكثر) من قطبي الغيرية الذين يوجد بينهما توتّر أو تباين ما (2015: 28). ويحمل مصطلح "التوتّر" هنا معنى "الاقتراب من"، في حين أنّ القطبين المعنيَّين يُمثّلان، من جهة، فاعلين اجتماعيين، ومن جهة أخرى، أشكالا وأنواعا من الغيرية، كالثقافات المختلفة، أو القيم "الغريبة"، أو المعارف الجديدة.

فضلا عن ذلك، يعترف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات بالترجمة بوصفها عنصرا مكوّنا للكفاية التواصلية لدى المتعلّم، وكونها تجسيد لكفاءته في الوساطة اللغوية. ويرى **بيم وآخرون** (Pym et al. 2013: 6) أنّها تمثّل "الكفاءة الخامسة الأساسية" التي تُسهم في ترسيخ كفاءة الفهم المتبادل، أي القدرة على الفهم والتفاعل من خلال البُنى المشتركة بين عدد من اللغات. ويؤكّد هؤلاء أنّ "مصطلح ترجمة يشمل أساسا الاستقبال و/أو الإنتاج و/أو الاشتغال على نصوص متوازية شفاهية أو كتابية (خطابات مزدوجة في لغتين) داخل الصفّ"(2013: 13).

ويشمل ذلك: (أ) الترجمة الفورية، حيث يُترجَم كلّ ما يُقال في لغة إلى الأخرى، وعادة ما يتولّى ذلك الأستاذ؛ (ب) تقديم رؤية عامّة باللغتين؛ (ج) الترجمة التواصلية والتأويل الحواري من طرف المتعلّمين (وهي ممارسات يجري تصوّرها اليوم بشكل متزايد في صورة "وساطة").

وبالنظر إلى ما تقدّم، نرى أنّ إدخال الوساطة اللغوية بوصفها بُعدا من أبعاد الترجمة التعليمية يُمثّل مقاربة تدريجية ومختلفة لأنشطة الترجمة، ويعيد النظر في دور الترجمة في تعليم اللغات. وفي هذا الإطار، ينبغي أن نُحيل إلى الأدبيات التي تناولت مفهوم الوساطة، مستشهدين بأعمال **مايكل بايرم** (Byram, 2008)، **وجوسلين أدن** (Aden, 2012)، **وفايسمان** (Weissmann, 2012)، **وبيدرمان** (Biedermann, 2014)، **وفرانيتش** (Franić, 2014)، **وخوفانتسوفا** (Chovancová, 2016)، **وميديوني وآخرون** (Medioni et al., 2016)، وهي دراسات تبحث في دور الوساطة والترجمة في دروس اللغة، وتتضمّن أمثلة عن أنشطة وساطية مقترَحة أو مُنجَزة.

ننتقل الآن إلى عرض تجربتنا في دروس اللغة والترجمة المتخصصة، قصدَ إبراز أنّ الوساطة اللغوية تُشكّل نشاطا تعليميا مبتكرا وفعّالا في تدريس المعجم التخصصي.

## 2. عرض التجربة

نُقدّم في هذا القسم مقترحا بيداغوجيّا يهدف إلى إبراز أهمية إدماج الوساطة اللغوية ضمن دروس اللغة المتخصصة. وقد استند هذا المقترح إلى تجربة استكشافية شملت مجموعتين من الطلاب، يتعلّمون اللغة الفرنسية أو الإيطالية، وطُلب منهم من خلال مهام الوساطة اللغوية أن ينقلوا باللغة الأم معلومات مستخرجة من نصوص متخصصة (فرنسية أو إيطالية) إلى زملائهم/محاوريهم الذين لا يتوفّر لديهم الوصول إلى النص الأصلي. وشملت المهام المعتمدة ما يلي: عرض شفاهي بين الزملاء يتضمّن تلخيصا لنصوص قانونية، والبحث عن مقابِلات معجمية على مستوى المفردات التخصصية (فرنسي-يوناني، إيطالي-يوناني)، وأخيرا،

انطلاقا من هذه المقابِلات، إنشاءُ معجم ثلاثي اللغة ضمن عمل جماعيّ تعاوني. وقد كانت هذه المجموعات نفسها تتابع دروس الترجمة المتخصصة (فرنسي-يوناني، إيطالي-يوناني)، وكان عليهم إنجاز مهام ترجمة نصوص قانونية تتطلّب تحديد المصطلحات القانونية والاقتصادية، والبحث عن مقابِلاتها المعجمية. ولأغراض التجريب، تمّ تقسيم الطلبة إلى مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة (انظر المقدّمة). وكانت فرضيّتنا في هذا البحث أنّ تدريس اللغة المتخصصة مصحوبا بأنشطة الوساطة اللغوية من شأنه أن يُيسّر اكتساب المعجم المتخصص، وهو الأمر الذي سينعكس إيجابا على أداء الطلبة، سواء في اللغة (وخاصة في الإنتاج الشفاهي)، أو في الترجمة المتخصصة.

أمّا بخصوص الوثائق المعتمَدة، سواء في دروس اللغة أو الترجمة، فقد كان على الطلبة أن يتعاملوا مع وثائق متعددة الوسائط (نصوص مكتوبة، مقاطع مصوّرة، رسوم بيانية) ذات طابع قانوني، مقتبسة من مواقع رسمية لمؤسسات وهيئات، وتتناول مواضيع من قبيل: التوظيف، وأنواع عقود العمل، والاتفاقات المهنية، وأنماط الأجور، وأشكال الإجازات، والتفاوض الجماعي، واندماج الشركات، وحقوق العاملين.

على المستوى المنهجي، شكّلت كلّ من المقاربة الفعلية التي أوصى بها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، والنظرية التأويلية، مرتكزين أساسيين للتفكير التربوي لدينا، وذلك للأسباب التالية: أوّلا، تهدف المقاربة الفعلية إلى جعل المتعلّم فاعلا اجتماعيا يمتلك الكفاءة والخبرة. وتتمثّل في تعريض المتعلّم لسلسلة من السيناريوهات التي تمثّل مواقف متنوّعة من الحياة المهنية؛ ففي حالتنا هذه، كان لزاما علينا إدماج مهام أحادية (Nissen 2011) في الموضوع العام لبرنامج اللغة المتخصصة، وذلك من خلال محاكاة وضعية تواصلية واقعية باستخدام وثائق أصيلة، وبغرض تسهيل الوصول إلى المعرفة عبر الوساطة. ثانيا، تنظر النظرية التأويلية إلى المتعلّم بوصفه منخرطا في عملية مركّبة من الفهم، والتفكيك اللفظي، وإعادة بناء المعنى؛ فهو، باختصار، يشارك في فعل تواصلي يتوسّط بين وضعيتين لغويتين تحملان دلالات اجتماعية-ثقافية متباينة ( ; Lavault 1998: 79-95

Seleskovitch & Lederer 2001). كما تشير Piccardo إلى كلّ من الوساطة الاجتماعية بين الأشخاص، والوساطة الباطنية داخل الذات، "حيث يسعى المتعلّم/المستخدم إلى إضفاء معنى على النص (الشفاهي أو المكتوب) الذي يواجهه. وهذه الممارسة تُعدّ هي الأخرى اجتماعية، إذ تضع الكاتب في علاقة مع القارئ، والمتكلّم مع المستمع" 2012: 292. وإن كان من الأيسر أداء دور الوسيط من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، فإننا نرى أنّ هذا النوع من الأنشطة يجب أن يبدأ بعمل على الرسالة، وعلى وظيفتها وبنيتها الخطابية، انطلاقا من المعرفة التي يمتلكها المتعلّم لنفس الرسالة في لغته الأم، ومن ثمّ تدريبه على تأويل تلك الرسالة، مقروءة كانت أو مسموعة. ومن البديهي أن يكون الاشتغال على المعجم، سواء في دروس اللغة أو الترجمة المتخصصة، قائما على المعايير التالية:

- الموضوعية: المعجم المستهدَف ينتمي إلى المجالين القانوني والاقتصادي،
- الدلالية: تمّ استكشاف المعجم التخصصي من زاوية مفهومية (الترادف، والتضاد، وعلاقات فرعية-كلية)،
- الصرفية-التركيبية: الاشتقاق بواسطة اللواحق والاشتقاق التركيبي.

أما عدد الطلاب الذين شاركوا في التجربة، فقد بلغ 38 طالبا، منهم 20 في اللغة الإيطالية و18 في اللغة الفرنسية، وكان مستواهم يقابل مستوى B1+، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية وضابطة على النحو الآتي:

- دروس اللغة مع وساطة لغوية: تسعة طلاب في الفرنسية، وعشرة في الإيطالية (تجريبية)،
- دروس اللغة دون وساطة لغوية: تسعة في الفرنسية، وعشرة في الإيطالية (ضابطة)،
- دروس الترجمة: 18 في الفرنسية، و20 في الإيطالية.

أمّا فيما يتعلّق بالحجم الساعي للدرسين، فقد خُصِّص لتعليم اللغة المتخصصة ستّ ساعات أسبوعيا على مدى ثلاثة عشر أسبوعا، في حين خُصِّص لتدريس الترجمة المتخصصة خمس ساعات أسبوعيا خلال المدّة نفسها. ومن البديهي أنّه قد تمّ تنظيم حصص إضافية بغرض إنجاح هذه التجربة البيداغوجية.

وكان جميع الطلبة، على قدم المساواة، مُلزَمين بمتابعة مساق الترجمة القانونية، دون أن تُدمَج فيه أيّ أنشطة أخرى. وقبل انطلاق التجربة، قسّمنا أسابيع الفصل الدراسي إلى أسابيع زوجية وأخرى فردية، لتيسير العمل التشاركي الثنائي. فخلال الأسابيع الزوجية، كنّا نعمل بالتناوب مع المجموعتين التجريبيتين (الفرنسية والإيطالية) في إطار تعاوني، أما في الأسابيع الفردية، فكان كلّ أستاذ يشتغل مع مجموعته فقط. وأمّا المجموعتان الضابطتان (دون وساطة)، فقد اتّبعنا معهما طريقتنا المعتادة في التدريس.

وخلال الفصل الدراسي، كان لزاما على كلّ مجموعة تجريبية أن تقوم، على نحو منتظم، بتلخيص وثائق متعددة الوسائط، ثمّ تقديمها إلى الزملاء في إطار عمل ثنائي، في محاكاة لوضعية زمالة مهنية داخل مؤسسة، بحيث يكون أحد الزميلين غير متمكّن من اللغة التي كُتب بها المستند المعتمد.

كما طلبنا من مجموعتي اللغة أن تُنشِئَا مسردا ثلاثي اللغة على مستند مشترك عبر الإنترنت، سواء بشكل متزامن خلال الحصة الدراسية، أو بشكل غير متزامن، وذلك بهدف التحقّق من مدى قدرتهم، من جهة، على استخلاص المصطلحات من النصوص وتقديم مقابلات لها باليونانية، ومن جهة أخرى، على الاستفادة من المصطلحات المسجَّلة سلفا في اللغة الأجنبية الثانية باعتبارها مؤشرات معجمية تساعد على اختيار المقابل الأنسب. ولهذا السبب بالتحديد اخترنا هاتين اللغتين الرومانيتين، لما بينهما من تقارب ملحوظ على المستوى المعجمي.

في بداية الفصل الدراسي (فبراير 2017)، أجرينا لجميع الطلبة اختبارات تمهيدية في كلا المقياسين: اللغة والترجمة، إلى جانب استبيانات للتقييم الذاتي (انظر الملحق 1 لمساق اللغة، والملحق 3 لمساق الترجمة). وطلبنا من كلّ ثنائي (طالب في الفرنسية يعمل بالتناوب مع طالب في الإيطالية) أن يُلخّص شفاهيا نصا فرنسيا أو إيطاليا إلى اللغة اليونانية، بهدف التوسّط المتبادل في نقل المضمون، مع مراعاة البعد التداولي للنص. وقد تمّ اعتماد الاختبار ذاته كاختبار لاحق في نهاية الفصل. كما استُخدم الاستبيان نفسه من قِبل الأساتذة بوصفه استبيانا لتقييم الطلبة،

وذلك في بداية السداسي ونهايته. وفي السياق ذاته، سواء في الاختبار التمهيدي أو اللاحق، اقترحنا على الطلبة أربعة تمارين تتضمّن قائمة بعشرة مصطلحات قانونية، بالفرنسية تارة وبالإيطالية تارة أخرى، من بين المصطلحات التي دُرست طيلة السداسي، وطلبنا منهم أن يبحثوا عن المقابلات اليونانية لتلك المصطلحات، من خلال الاستعانة بقدرتهم المحتملة على التعرّف إلى أوجه التشابه مع اللغة الرومانية المقدمة. ثم طُلب منهم الإجابة عن ثلاث أسئلة حول الأثر الإيجابي المحتمل للّغة الرومانية على عملية البحث عن المقابل المعجمي (انظر الملحقين 2.1 و2.2). وسنعلّق على نتائج هذه الاختبارات في موضع لاحق.

تبين لنا فئات سلم المؤشرات الوصفية التي رأيناها أنها الأنسب لأهداف تجربتنا، والتي استندنا إليها في دراسة كفاءات الطلبة، فقد تعلّقت بأنشطة الوساطة المعرفية، إلى جانب إستراتيجيات الوساطة. وهذه الإستراتيجيات المعروضة تُعدّ إستراتيجيات أدائية، أي طُرُقا تساعد الزملاء على الفهم أثناء عملية الوساطة، وتركّز على كيفية معالجة المحتوى المصدر لصالح المتلقي. وقد استبعدنا بعض الأنشطة الواردة في فئات المقاييس، معتبرين أنها لا تتلاءم مع السياقات التواصلية المعتمدة في دروسنا. ولتوضيح ذلك بشكل أدق، نحيل القارئ إلى الجدول التالي (الجدول 1) الذي اقترحه **نورث وبيكادرو** (North & Piccardo 2016: 23-24)، وقد قمنا بتكييفه وفقا لاحتياجاتنا:

**جدول 1: مؤشرات وصفية توضّح أنشطة الوساطة (North & Piccardo 2016: 23-24)**

| **الوساطة المعرفية** |
|---|
| بناء المعنى |
| صياغة الأسئلة والتعليقات لحثّ الآخرين على تطوير أفكارهم، وتبريرها، أو توضيح آرائهم. |
| طلب توضيح كيف ترتبط فكرة رئيسة بموضوع النقاش الأساسي. |
| **نقل المعنى (شفهيا)** |
| نقل معلومات محدّدة شفاهيا |
| شرح البيانات (مثل الرسوم البيانية، المخططات، الجداول، إلخ) |
| معالجة نص |

| |
|---|
| ترجمة شفاهية لنص مكتوب (ترجمة منظورة [ii]) |
| **نقل المعنى (كتابيا)** |
| نقل معلومات محدّدة |
| شرح البيانات (مثل الرسوم البيانية، المخططات، الجداول، إلخ) |
| معالجة نص |
| ترجمة |
| **إستراتيجيات الوساطة** |
| الربط بالمعرفة السابقة |
| تطوير النص |
| ترشيد النص |
| تفكيك معلومة معقّدة |
| تكييف اللغة المستخدمة |

لإنجاز أنشطة الوساطة على الوجه الأمثل، كان على الطلبة اتباع تعليمات تتعلّق بنقل المعنى، تركّز على استخلاص المعلومات المحدّدة دون الخروج عن النص الأصلي، مع إعادة صياغته صياغة مناسبة تراعي الخصوصيات الثقافية للغتين المعنيّتين. ومن بين الإستراتيجيات التي اقترحها الأستاذ، قام الطلبة بتحديد المقاطع المهمّة بالتظليل، والبحث عن الكلمات المفتاحية، وتدوين الملاحظات، ثم إعادة عرض المعلومات بحسب مدى صلتها وأهميتها.

أما فيما يتعلّق بالترجمة المتخصصة، فقد طُلب من كلّ مجموعة، في بداية الفصل الدراسي، كاختبار تمهيدي، أن تقوم بترجمة نص قانوني يتكوّن من حوالي 400 كلمة (من الفرنسية أو الإيطالية إلى اليونانية)، يدور حول الموضوع المذكور سابقا. ولم يُسمح للطلبة باستخدام أي وسيلة مساعدة، وكان عليهم، إلى جانب الترجمة، أن يُنشئوا معجما ثنائي اللغة انطلاقا من المصطلحات الواردة في النص المصدر. وقد تمّ اعتماد النص نفسه بوصفه اختبارا لاحقا بنفس التعليمات. وكان الهدف من هذين الاختبارين هو التحقّق مما إذا كانت دروس اللغة المصحوبة بأنشطة الوساطة قد حسّنت مهاراتهم في تحديد المصطلحات في اللغة المصدر وترجمتها إلى اللغة الهدف.

وخلال الفصل، أُنجزت الحصص على النحو المعتاد؛ حيث ترجم الطلبة النصوص بمساعدة الوسائل الإلكترونية، مثل ذاكرات الترجمة، والقواميس الإلكترونية، والنصوص الموازية والمقارنة. كما طُلب منهم تقديم عرض شفاهي لترجمة نص من حوالي 1000 كلمة، مرفقا بمعجم خاص.

ننتقل الآن إلى عرض وتحليل المعطيات المستخلَصة من الاستبيانات التي وُزعت على الطلبة والأساتذة.

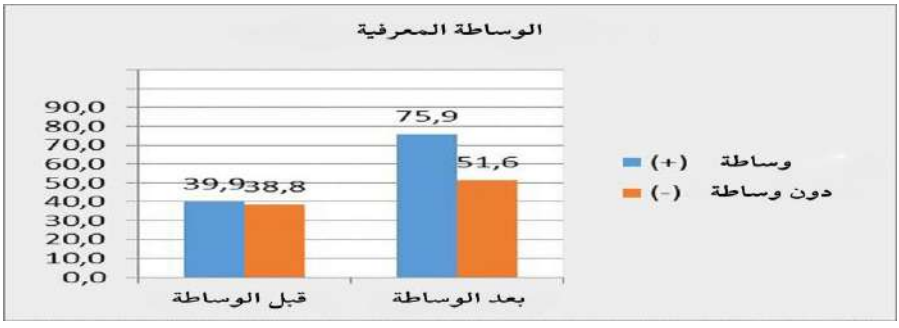
### 1.2. ملاحظة الممارسات الطلابية – نتائج الاستبيانات

#### 1.1.2. كفاءات الطلبة في الوساطة المعرفية

(أ) الرسوم البيانية الخاصة بالوساطة المعرفية

يُبيّن الشكلان 1.1 و2.1 أداء الطلبة في الوساطة المعرفية، سواء مع الوساطة أو من دونها.

**شكل 1.1: الوساطة المعرفية في اللغة الفرنسية (عدد البنود: 14، المقياس: من 0 إلى 90)**




**شكل 1.2: الوساطة المعرفية في اللغة الإيطالية (عدد البنود: 14، المقياس: من 0 إلى 90)**

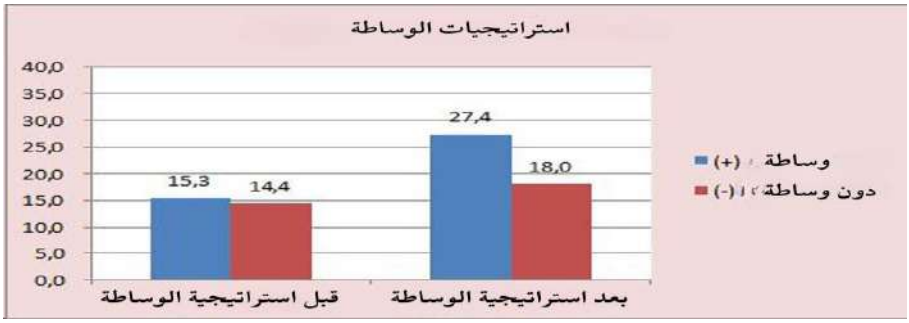
كلّ عمود في الرسم البياني يُمثّل متوسطا حسابيا. على وجه التحديد، يُمثّل العمودان على الجهة اليسرى من الشكل متوسطَي أداء الطلبة مع الوساطة (+) ودون وساطة (–) في بداية الفصل الدراسي، كما نتج عن مجموع الإجابات وفق مقياس ليكرت (من 0: لا أبدا إلى 5: كثيرا) على أسئلة استبيان التقييم الذاتي. أما العمودان على الجهة اليمنى، فيُشيرَان إلى متوسطَي الأداء مع الوساطة ودونها في نهاية الفصل، استنادا إلى الإجابات على الأسئلة نفسها. فيما يخصّ اللغة الفرنسية، نلاحظ تحسّنا واضحا في أداء الطلبة الذين تابعوا دروس اللغة مع الوساطة (من 39.9 إلى 75.9، أي بزيادة قدرها 36.0)، مقابل تحسّن طفيف نسبيا لدى المجموعة الضابطة (من 38.8 إلى 51.6، بزيادة قدرها 12.8). وتُظهر هذه النتائج فارقا في المتوسطات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية بمقدار 23.2 نقطة.

أما بالنسبة للغة الإيطالية، فنلاحظ الاتجاه نفسه تماما؛ إذ تحسّن أداء الطلبة الذين تلقّوا دروس اللغة مع وساطة بشكل ملحوظ (من 35.3 إلى 68.3، أي زيادة قدرها 33.0)، في حين سجّلت المجموعة الضابطة تحسّنا أقل بكثير (من 33.9 إلى 49.7، بزيادة قدرها 15.8). وبالتالي، فإن الفرق في المتوسطات بين المجموعتين يبلغ 17.2 نقطة لصالح المجموعة التجريبية.

(ب) الرسوم البيانية لإستراتيجيات الوساطة

يُظهر الشكلان 2.1 و2.2 رسمين بيانيين يوضّحان لجوء الطلبة إلى إستراتيجيات الوساطة.

**شكل 1.2: إستراتيجيات الوساطة في اللغة الفرنسية (عدد البنود: 8، المقياس: من 0 إلى 40)**




**شكل 2.2: إستراتيجيات الوساطة في اللغة الإيطالية (عدد البنود: 8، المقياس: من 0 إلى 40)**

بصورة أكثر تحديدا، نرى في اللغة الفرنسية أن طلاب المجموعة التجريبية يعتبرون أنفسهم أكثر ارتياحا في استخدام هذه الإستراتيجيات في نهاية الفصل الدراسي مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة (مع الوساطة: من 15.3 إلى 27.4، أي زيادة قدرها 12.1؛ بدون وساطة: من 14.4 إلى 18.0، أي زيادة قدرها 3.6). وبشكل عام، تتفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق يُقدّر بـ 8.5 نقاط.

وينطبق الأمر ذاته على اللغة الإيطالية؛ إذ يعتقد طلاب المجموعة التجريبية أنهم يستخدمون هذه الإستراتيجيات بقدر أكبر من السلاسة في نهاية الفصل الدراسي مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة (مع الوساطة: من 13.3 إلى 25.0، أي زيادة قدرها 11.7؛ بدون وساطة: من 13.1 إلى 17.4، أي زيادة قدرها 4.3). وبذلك، بلغ الفارق الإجمالي لصالح المجموعة التجريبية 8.6 نقاط.

في الجدول 2، نجمع نتائج التقييم الذاتي للطلاب في اللغتين الأجنبيتين المتخصصتين، مع جميع مكونات الوساطة المعرفية وإستراتيجيات الوساطة. وتُظهر هذه النتائج تحسُّنا ملحوظا في أداء الطلاب الذين تابعوا دروس اللغة المرفقة بأنشطة الوساطة. وقد وُضعت متوسطات المجموعات التي تابعت دروس اللغة التخصصية مع الوساطة بخط غامق.

**جدول 2: ملخّص المتوسطات والفروقات التي تُبيّن مدى التحسّن في الوساطة (وفقا للتقييم الذاتي للطلاب)**

| | | اللغة الفرنسية | | | اللغة الإيطالية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعات | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة |
| **الوساطة المعرفية** | (+) وساطة | 39,9 | 75,9 | **36,0** | 35,3 | 68,3 | **33,0** |
| | (-) وساطة | 38,8 | 51,6 | 12,8 | 33,9 | 49,7 | 15,8 |
| بناء المعنى | (+) وساطة | 3,8 | 7,2 | **3,4** | 3,4 | 5,9 | **2,5** |
| | (-) وساطة | 3,2 | 4,7 | 1,5 | 3,1 | 4,3 | 1,2 |
| نقل المعنى شفهيًا | (+) وساطة | 5,3 | 12,2 | **6,9** | 4,4 | 9,8 | **5,4** |
| | (-) وساطة | 5,6 | 8,0 | 2,4 | 4,3 | 8,1 | 3,8 |
| شرح المعطيات شفهيًّا (كالرسوم البيانية، والمخططات، إلخ) | (+) وساطة | 3,2 | 6,8 | **3,6** | 2,9 | 6,1 | **3,2** |
| | (-) وساطة | 3,6 | 5,1 | 1,5 | 2,5 | 4,6 | 2,1 |
| معالجة نص شفهيًّا | (+) وساطة | 10,6 | 19,4 | **8,8** | 9,7 | 18,7 | **9** |
| | (-) وساطة | 10,3 | 13,7 | 3,4 | 9,6 | 13,4 | 3,8 |
| ترجمة نص مكتوب ترجمة شفوية (ترجمة من الورقة) | (+) وساطة | 1,7 | 2,8 | **1,1** | 1,6 | 2,8 | **1,2** |
| | (-) وساطة | 1,7 | 2,1 | 0,4 | 1,3 | 1,9 | 0,6 |
| **استراتيجيات الوساطة** | (+) وساطة | 15,3 | 27,4 | **12,1** | 13,3 | 25,0 | **11,7** |
| | (-) وساطة | 14,4 | 18,0 | 3,6 | 13,1 | 17,4 | 4,3 |
| الربط بالمعرفة | (+) وساطة | 2,2 | 3,3 | **1,1** | 2,3 | 3,5 | **1,2** |

| | | اللغة الفرنسية | | | اللغة الإيطالية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعات | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة |
| السابقة | (-) وساطة | 1,9 | 2,2 | 0,3 | 1,9 | 2,3 | 0,4 |
| إثراء وتوسيع النص | (+) وساطة | 5,3 | 9,7 | **4,4** | 4,8 | 9,3 | **4,5** |
| | (-) وساطة | 5,7 | 6,7 | 1,0 | 5,0 | 6,8 | 1,8 |
| ترشيد النص / تنظيم النص منطقيًا | (+) وساطة | 4,4 | 7,8 | **3,4** | 3,3 | 6,4 | **3,1** |
| | (-) وساطة | 3,9 | 4,9 | 1,0 | 3,2 | 4,3 | 1,1 |
| تفكيك معلومة معقّدة | (+) وساطة | 1,7 | 3,6 | **1,9** | 1,5 | 3,1 | **1,6** |
| | (-) وساطة | 1,6 | 2,1 | 0,5 | 1,5 | 2,1 | 0,6 |
| تكييف اللغة المستعملة / ملاءمة الخطاب | (+) وساطة | 1,7 | 3,1 | **1,4** | 1,4 | 2,7 | **1,3** |
| | (-) وساطة | 1,4 | 2,1 | 0,7 | 1,5 | 1,9 | 0,4 |

نودّ أن نلفت انتباه القارئ خصوصا إلى نقل المعلومات الشفاهية الخاصة (الأسئلة: B1، B2، B3) وإلى معالجة النص شفاهيّا (الأسئلة: D1، D2، D3، D4، D5، D6)، وهي الجوانب التي تُبرز نتائجها الأثر الإيجابي للوساطة المعرفية في دروس اللغة، سواء في الفرنسية أو الإيطالية.

وينطبق الأمر ذاته على إستراتيجيات الوساطة. ففيما يخص توسيع النص وإثراءه (الأسئلة: G1، G2، G3)، نلاحظ فرقا في المتوسطات بحوالي 4.4 لصالح المجموعة التجريبية في الفرنسية، وبفارق مماثل يبلغ 4.5 في الإيطالية، وهو ما يُشير إلى تحسّن ملحوظ. علاوة على ذلك، وفيما يخص ترشيد النص (الأسئلة: H1، H2)، سجّلت الزيادة 3.4 لدى المجموعة التجريبية في الفرنسية و3.1 لدى المجموعة التجريبية في الإيطالية.

**2.1.2. نتائج استبيانات تقييم الطلبة من قِبل الأساتذة**

(أ) رسوم بيانية عن الوساطة المعرفية

تعكس الرسوم البيانية في الشكلين 3.1 و3.2 متوسطات المؤشرات المذكورة في

الجدول 1، والتي تتطابق مع أسئلة وردت في الاستبيان الذي ملأه الأساتذة حول أداء الطلاب خلال الاختبار القبلي (الأعمدة اليسرى) والاختبار البعدي (الأعمدة اليمنى).

**شكل 3.1: الوساطة المعرفية في اللغة الفرنسية (14 بندًا، المقياس: من 0 إلى 90)**

**شكل 3.2: الوساطة المعرفية في اللغة الإيطالية (14 بندا، المقياس: من 0 إلى 90)**

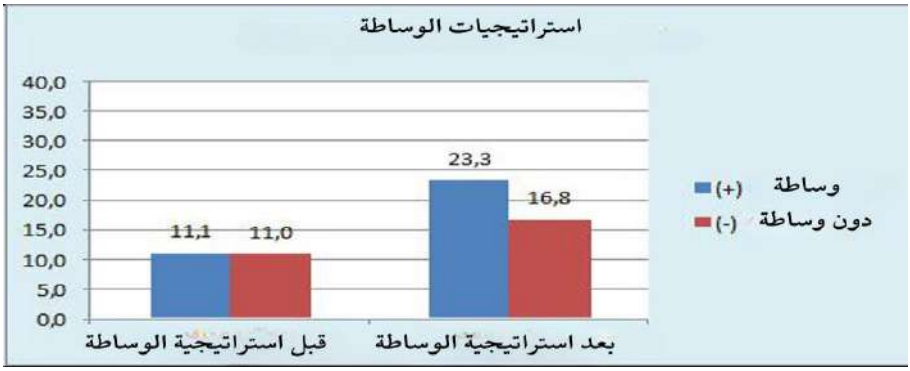
نلاحظ تحسُّنا واضحا لدى الطلبة في اللغة الفرنسية بفضل استخدام الوساطة (من 35.8 إلى 70.6، أي بزيادة قدرها 34.8)، في حين يُظهرُ الطلبة في المجموعة الشاهدة تقدُّما أبطأ (من 32.9 إلى 48.8، أي بزيادة قدرها 15.9)، ممّا يجعل الفرق في المتوسّطات بين المجموعتين يُقدَّر بـ 18.9.

وبالنسبة للغة الإيطالية، نُلاحظ الاتجاه ذاته تماما؛ إذ ارتفعت نتائج الطلبة الذين تابعوا درس اللغة مع الوساطة من 33.3 إلى 70.2 (أي بزيادة قدرها 36.9)، بينما كانت الزيادة لدى المجموعة الشاهدة أضعف بكثير (من 33.6 إلى 46.1، أي بزيادة قدرها 12.5)، ليصل الفارق في المتوسّطات إلى 24.4 لصالح المجموعة التجريبية.

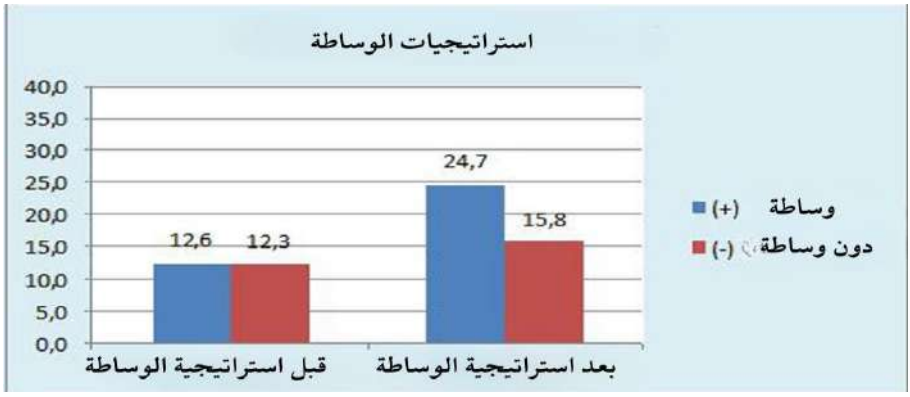
(ب) الرسوم البيانية لإستراتيجيات الوساطة

تتضمّن الأشكال 4.1 و4.2 رسومًا بيانية تمثّل متوسطات المعايير المدرَجة في الجدول 1، والمرتبطة بإستراتيجيات الوساطة كما لاحظها المدرّسون.

**شكل 4.1: إستراتيجيات الوساطة في اللغة الفرنسية (8 بنود، المقياس: من 0 إلى 40)**




**شكل 4.2: إستراتيجيات الوساطة في اللغة الإيطالية (8 بنود، المقياس: من 0 إلى 40)**




بصورة أكثر تحديدا، نلاحظ في اللغة الفرنسية أنّ طلاب المجموعة التجريبية باتوا أكثر ارتياحا في استخدام هذه الإستراتيجيات في نهاية الفصل مقارنة بنظرائهم في المجموعة الشاهدة (مع الوساطة: من 11.1 إلى 23.3، أي بزيادة قدرها 12.2؛ بدون وساطة: من 11.0 إلى 16.8، أي بزيادة قدرها 5.8). وبالمجمل، نجد فرقا قدره 6.4 لصالح المجموعة التجريبية.

وفي اللغة الإيطالية، أظهر طلاب المجموعة التجريبية أيضا ارتياحا أكبر في استخدام هذه الإستراتيجيات في نهاية الفصل مقارنة بنظرائهم في المجموعة الشاهدة (مع الوساطة: من 12.6 إلى 24.7، أي بزيادة قدرها 12.1؛ بدون وساطة: من

12.3 إلى 15.8، أي بزيادة قدرها 3.5). وبالمجمل، يُسجّل فرق قدره 8.6 لصالح المجموعة التجريبية.

في الجدول رقم (3) الآتي، جُمعت بيانات تقييم الطلاب من قبل الأساتذة في اللغتين الأجنبيتين التخصصيتين، متضمنة جميع مكونات كلّ من الوساطة المعرفية وإستراتيجيات الوساطة. ويتّضح من النتائج أنّ الأساتذة قد لاحظوا تحسّنا في أداء الطلاب. وقد وُضعت متوسطات المجموعات التي تابعت دروس اللغة التخصصية مع وساطة بالخط العريض.

**جدول 3: ملخّص المتوسطات والفروقات المبيّنة لتحسّن أداء الطلاب في الوساطة (تقييم الأساتذة)**

| | | اللغة الفرنسية | | | اللعة الإيطالية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعات | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة |
| **الوساطة المعرفية** | (+) وساطة | 35.8 | 70.6 | **34.8** | 33.3 | 70.2 | **34.8** |
| | (-) وساطة | 32.9 | 48.8 | 15.9 | 33.6 | 46.1 | 15.9 |
| بناء المعنى | (+) وساطة | 3.6 | 7.0 | **3.4** | 3.3 | 6.2 | **2.9** |
| | (-) وساطة | 2.9 | 4.0 | 1.1 | 2.8 | 4.0 | 1.2 |
| نقل المعنى شفهيّا | (+) وساطة | 5.2 | 11.1 | **5.9** | 4.3 | 10.3 | **7.0** |
| | (-) وساطة | 4.8 | 7.8 | 3.0 | 4.2 | 7.2 | 4.0 |
| شرح المعطيات شفهيّا (كالرسوم البيانية، والمخططا ت، إلخ) | (+) وساطة | 3.7 | 6.4 | 2.7 | 2.5 | 6.6 | 4.1 |
| | (-) وساطة | 3.4 | 4.6 | 1.2 | 3.1 | 4.6 | 1.5 |
| معالجة نص شفهيّا | (+) وساطة | 10.6 | 19.4 | 8.8 | 9.2 | 19.6 | 10.4 |
| | (-) وساطة | 9.3 | 13.7 | 4.4 | 9.9 | 12.8 | 2.9 |

| | | اللغة الفرنسية | | | اللعة الإيطالية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعات | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة |
| ترجمة نص مكتوب ترجمة شفوية (ترجمة من الورقة) | (+) وساطة | 1.7 | 3.2 | 1.5 | 1.4 | 2.8 | **1.4** |
| | (-) وساطة | 1.4 | 2.0 | 0.6 | 1.3 | 1.7 | 0.4 |
| **استراتيجيات الوساطة** | (+) وساطة | 11.1 | 23.3 | 12.2 | 12.6 | 24.7 | 12.1 |
| | (-) وساطة | 11.0 | 16.8 | 5.8 | 12.3 | 15.8 | 3.5 |
| الربط بالمعرفة السابقة | (+) وساطة | 1.2 | 3.0 | **1.8** | 2.1 | 3.3 | **1.2** |
| | (-) وساطة | 1.1 | 2.0 | 0.9 | 1.5 | 2.1 | 0.6 |
| توسيع وإثراء النص | (+) وساطة | 4.3 | 8.1 | **3.7** | 4.6 | 9.2 | 4.6 |
| | (-) وساطة | 4.3 | 6.4 | 2.1 | 4.7 | 6.1 | 1.4 |
| ترشيد النص / تنظيم النص منطقيّا | (+) وساطة | 2,8 | 6,4 | **3,6** | 3,2 | 6,4 | 3,2 |
| | (-) وساطة | 2,9 | 4,3 | 1,4 | 3,1 | 4,0 | 0,9 |
| تفكيك معلومة معقّدة | (+) وساطة | 1,2 | 2,8 | 1,6 | 1,4 | 3,1 | 1,7 |
| | (-) وساطة | 1,3 | 2,0 | 0,7 | 1,5 | 1,9 | 0,4 |
| تكييف اللغة المستعملة / | (+) وساطة | 1,4 | 3,0 | 1,6 | 1,3 | 2,7 | 1,4 |
| | (-) وساطة | 1,3 | 2,0 | 0,7 | 1,5 | 1,7 | 0,2 |

| | | اللغة الفرنسية | | | اللعة الإيطالية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعات | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة | الاختبار التمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة |
| ملاءمة الخطاب | | | | | | | |

نودّ أن نُشير، على سبيل الاستئناس، إلى النتائج المتعلقة بمكوّنين من مكوّنات الوساطة المعرفية. فيما يخصّ نقل المعلومات الخاصة بالخطاب الشفاهي (الأسئلة: B1، B2، B3)، نُلاحظ تحسُّنا ملحوظا تمثّل في فرق متوسطات بلغ حوالي 5.9 لفائدة المجموعة التجريبية في الفرنسية، وفرق كبير أيضًا بلغ 7.0 في الإيطالية.

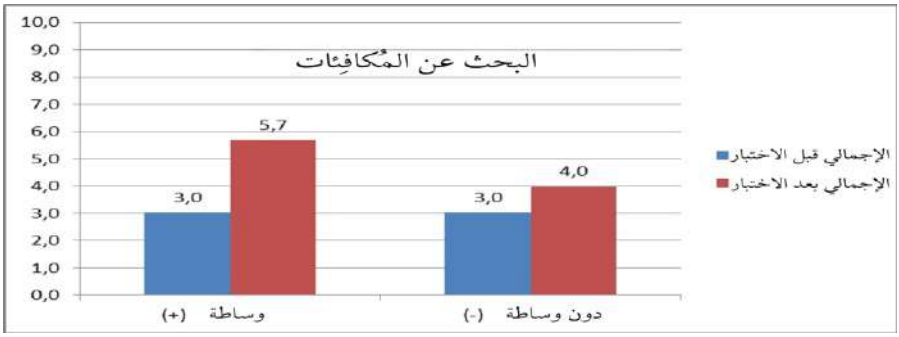
أما فيما يتعلق بمعالجة نص شفاهيا (الأسئلة: D1، D2، D3، D4، D5، D6)، فقد تفوقت المجموعة التجريبية في الفرنسية على المجموعة الشاهدة بفارق متوسطات بلغ 8.8، بينما بلغ الفارق في الإيطالية 10.4.

وينطبق الأمر ذاته على إستراتيجيات الوساطة؛ إذ سجّلنا، فيما يخصّ توسيع وإثراء النصوص (الأسئلة: G1، G2، G3)، فرقا في المتوسطات بلغ 3.7 لفائدة المجموعة التجريبية في الفرنسية، وفرقا أكبر في الإيطالية بلغ 4.6، مما يدل على تحسُّن واضح. وبالإضافة إلى ذلك، وفيما يخصّ ترشيد النصوص (الأسئلة: H1، H2)، بلغت الفروقات 3.6 للمجموعة التجريبية في الفرنسية و3.2 في الإيطالية.

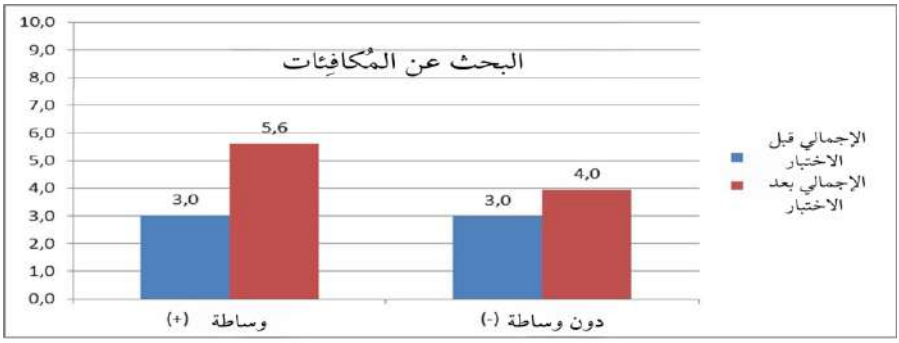
**3.1.2. إنشاء مسرد ثلاثي اللغة متخصص والإجابة عن الأسئلة المرتبطة به**

تعرض الصورتان 5.1.1 و5.1.2 رسوما بيانية تجمع متوسطات أداء الطلاب في الفرنسية والإيطالية من حيث البحث عن مقابلات لغوية من خلال التعرّف على لغة رومانية في بداية الفصل ونهايته، مع الوساطة وبدونها، إلى جانب التقييم الذاتي لأداء الطلبة في بناء المعجم الثلاثي اللغة.

**شكل 1.1.5: المعجم الثلاثي المتخصص في اختبارَي البداية والنهاية باللغة الفرنسية (متوسط الإجابات على التمارين الأربعة للمعجم؛ التقييم من 0 إلى 10)**




**شكل 2.1.5: المعجم الثلاثي المتخصص في اختبارَي البداية والنهاية باللغة الإيطالية (متوسط الإجابات على التمارين الأربعة للمعجم؛ التقييم من 0 إلى 10)**

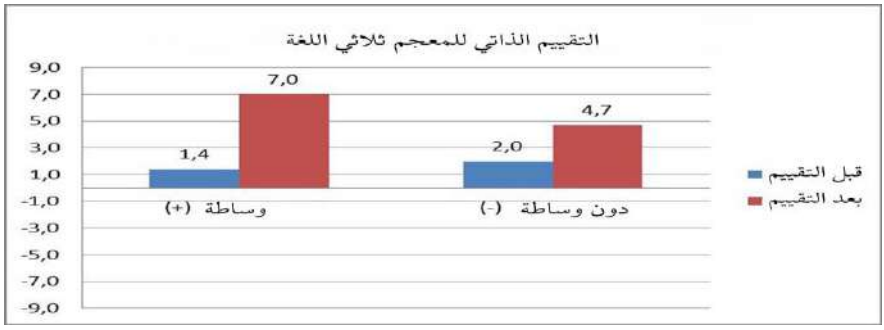



على الرغم من انطلاق كلا المجموعتين في اللغة الفرنسية من نفس النقطة (3.0)، نلاحظ تحسّنا أكبر بكثير لدى المجموعة التجريبية (5.7) مقارنة بالمجموعة الشاهدة (4.0)، أي بفارق في المتوسطات قدره 2.7 للأولى مقابل 1.0 للثانية. وتبدو الحالة شبه متماثلة فيما يتعلق باللغة الإيطالية.

أما فيما يخص الأسئلة الواردة في الاستبيان المتعلقة بالمُعجم الثلاثي اللغة (انظر المُلحقين 2.1 و2.2)، فإن إجابات الطلبة (الأشكال 5.2.1 و5.2.2) تؤكد ملاحظتنا بشأن الأداء المحسّن في اللغتين الفرنسية والإيطالية لدى المجموعات التجريبية، وذلك بفضل الوساطة المُعتمدة أثناء الدرس من جهة، وبفضل التشابه بين المصطلحات الفرنسية المطلوبة ونظيرتها الإيطالية التي شكّلت أدلّة من جهة أخرى.

**شكل 1.2.5: التقييم الذاتي للمعجم الثلاثي اللغة في اللغة الفرنسية (3 بنود، المقياس: من -9 إلى +9)**

**الشكل 2.2.5: التقييم الذاتي للمعجم الثلاثي اللغة في اللغة الإيطالية (3 بنود، المقياس: من -9 إلى +9)**




بالإضافة إلى ذلك، تُظهر الشكل 6 مقطعا من المعجم الثلاثي اللغة المتخصص، الذي تم إنشاؤه بشكل تعاوني طوال الفصل الدراسي.

**شكل 6: معجم ثلاثي اللغة متخصص على مستند مشترك عبر الإنترنت**

| FRANÇAIS | ΕΛΛΗΝΙΚΑ | ITALIANO |
|---|---|---|
| produit national brut (un) | ακαθάριστο εθνικό προϊόν | prodotto nazionale lordo (un) |
| droit commercial (un) | εμπορικό δίκαιο | diritto commerciale (un) |
| biens (des) | αγαθά | beni (dei) |
| juridiction (une) | δικαιοδοσία | giurisdizione (una) |
| licence (une) | άδεια | licenza (una) |
| permis de travail (un) | άδεια εργασίας | permesso di lavoro (un) |
| produit intérieur brut (un) | ακαθάριστο εγχώριο προϊόν | prodotto interno lordo (un) |
| valeur réelle (une) | απτή αξία | valore reale (un) |
| rémunération (une) | αμοιβή | retribuzione (una) |
| négociation interprofessionnelle (une) | διεπαγγελματική διαπραγμάτευση | negoziazione interprofessionale (una) |
| reconduction (une) | ανανέωση | rinnovo (un) |
| à but lucratif | με κερδοσκοπικό σκοπό | a scopo di lucro |
| représentant (un) | αντιπρόσωπος | rappresentante (un) |
| compensation (une) | αντιστάθμιση | compensazione (una) |
| société anonyme (une) | ανώνυμη εταιρεία | società anonima (una) |
| démission (une) | παραίτηση | dimissione (una) |
| grève (une) | απεργία | sciopero (uno) |
| prélèvement (un) | απόληψη | prelievo (un) |
| contrat à durée indéterminée (un) | συμβόλαιο αορίστου χρόνου | contratto a tempo indeterminato (un) |
| indemniser | αποζημιώνω | indennizzare |

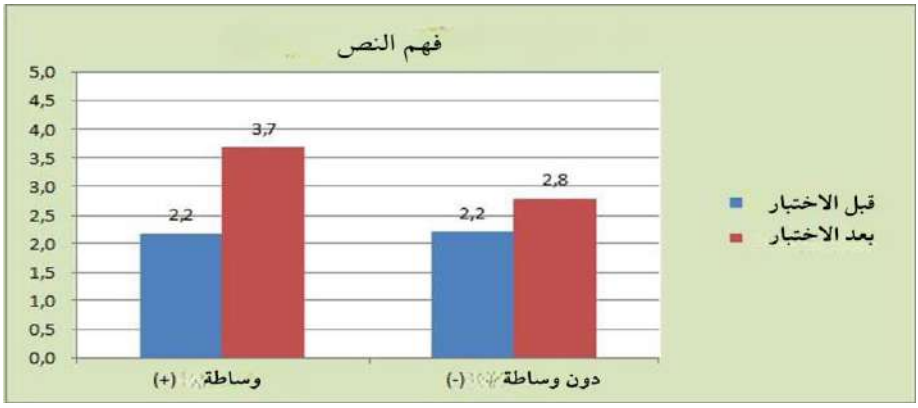
فضلا عن الوساطة وإستراتيجياتها والمعجم، نهتم أيضا بترجمة الفرنسية-

اليونانية والإيطالية-اليونانية باعتبارها وحدات مستقلة.

**4.1.2. نتائج استبيانات الطلاب في مادة الترجمة**

تعرض الرسوم البيانية في الشكلين 7.1 و7.2 مستوى فهم النص كما نتج عن التقييم الذاتي للطلاب في اختبارَي البداية والنهاية ضمن دروس الترجمة.

**شكل 1.7: فهم النص الأصلي تمهيدا لترجمته من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية باللغة الفرنسية (يتعلق بالأسئلة 1، 2، 4، 5 من الاستبيان – الملحق 3؛ ويتراوح المعدل من 0 إلى 5)**



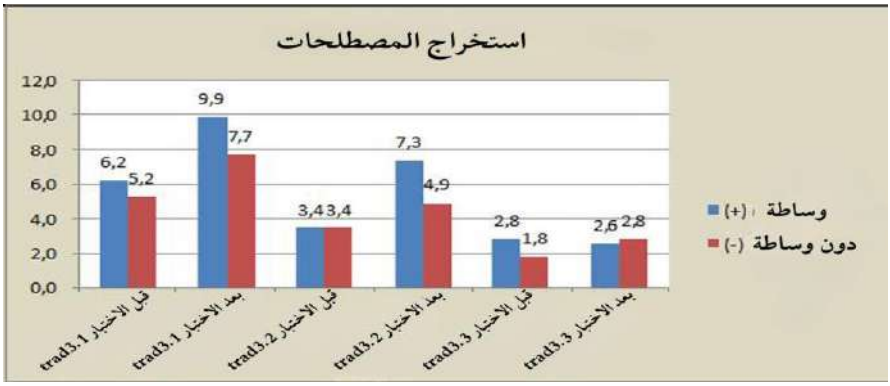

**شكل 2.7: فهم النص الأصلي تمهيدا لترجمته من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية باللغة الإيطالية (يتعلّق بالأسئلة 1، 2، 4، 5 من استبيان الملحق 3؛ ويتراوح المعدل من 0 إلى 5)**

بينما كان لكِلَيْ مجموعتي اللغة الفرنسية نقطة انطلاق مشتركة بمعدل 2.2، نجد أنه في نهاية الفصل الدراسي ارتفع مستوى فهم النص لدى المجموعة التجريبية

إلى 3.7 مقابل 2.8 للمجموعة الشاهدة، أي بفارق قدره 0.9. أما فيما يخص الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية، فقد كانت نقطة الانطلاق المشتركة هي 2.3، بينما لاحظنا في نهاية الفصل الدراسي وجود فرق قدره 0.8 (3.7 مقابل 2.9) لصالح المجموعة التجريبية.

تُظهر الرسوم البيانية في الشكلين 8.1 و8.2 كفاءة استخراج المصطلحات في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية. لا توجد سلم دقيق للقيم لأن الرسمين البيانيين يُظهران متوسط مجموع المصطلحات التي تم تحديدها وفقا لإجابات الطلاب على الأسئلة 3.1، 3.2، 3.3 من استبيان التقييم الذاتي في مادة الترجمة المتخصصة (انظر الملحق 3).

**شكل 1.8: كفاءة استخراج المصطلحات في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية**



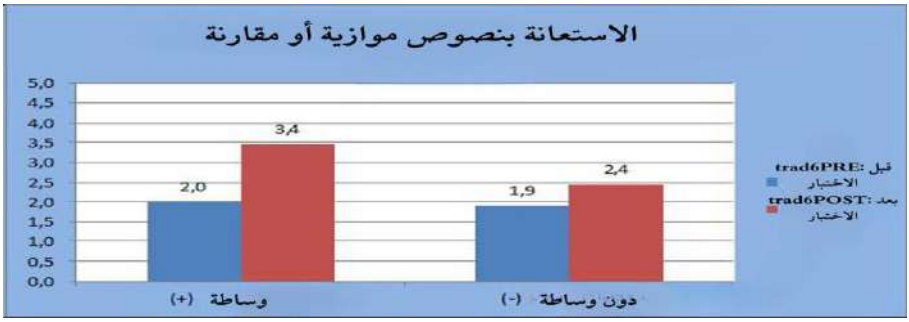

**الشكل 2.8: كفاءة استخراج المصطلحات في الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية**

فيما يتعلق برصد المصطلحات باللغة الفرنسية، فإن الفرق البالغ 1,0 بين المجموعتين في بداية الفصل الدراسي يرتفع إلى 2,2 في اختبار ما بعد الفصل. وعلى وجه التحديد، في بداية الفصل كان الفريقان متساويين في مدى تأكدهما من التعرف على مصطلحات مألوفة، في حين أنه في نهاية الفصل يتفوق الفريق التجريبي بـ 7,3 مقابل 4,9 للفريق الضابط، أي بفارق 2,4. أما فيما يخص المصطلحات غير المألوفة، فعلى الرغم من الأفضلية الأولية لصالح الفريق الضابط الذي واجه عددا أقل من المصطلحات غير المعروفة، فإن الفريق التجريبي ينتهي بتقدّم طفيف بفارق 0,2.

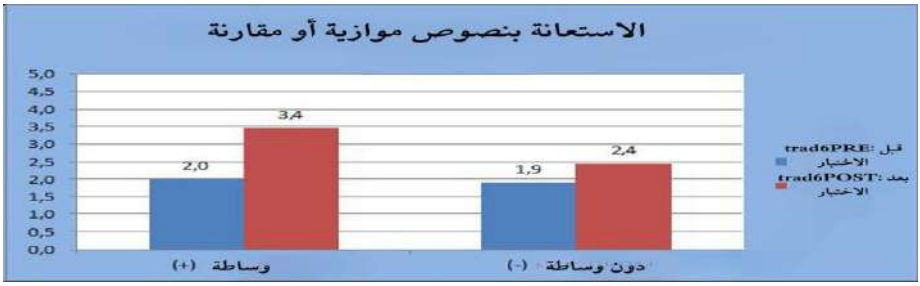
أما بخصوص رصد المصطلحات باللغة الإيطالية، فإن التساوي بين الفريقين في البداية يفسح المجال لفارق يبلغ 3,7 في اختبار ما بعد الفصل. وعلى وجه الخصوص، كان الفريقان في البداية متقاربين من حيث تأكدهما من التعرف على مصطلحات مألوفة، إلا أنه في نهاية الفصل نلاحظ تحسنا واضحا لدى الفريق التجريبي مسجلا 8,2 مقابل 4,5 للفريق الضابط، أي بفارق 3,7. وفيما يتعلق بالمصطلحات غير المألوفة، فعلى الرغم من الفارق الأولي البالغ 1,0 لصالح الفريق الضابط الذي واجه عددا أقل منها، ينتهي الأمر بالمجموعتين تحقيق نفس النتيجة.

تُبرز الجداول الواردة في الشكلين 9.1 و9.2 كثافة استشارة النصوص الموازية أو المشابهة من قِبل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة.

**شكل 1.9: لجوء الطلاب إلى نصوص موازية أو مشابهة في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية (السؤال 6 من الملحق رقم 3؛ المقياس من 0 إلى 5)**



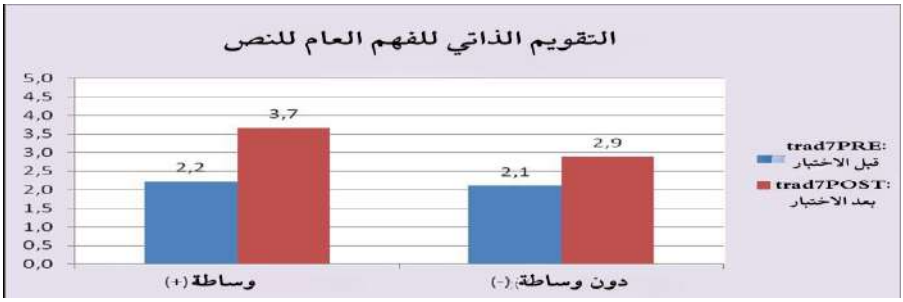
**الشكل 9.2: لجوء الطلاب إلى نصوص موازية أو مشابهة في الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية (السؤال 6 من الملحق رقم 3؛ المقياس من 0 إلى 5)**



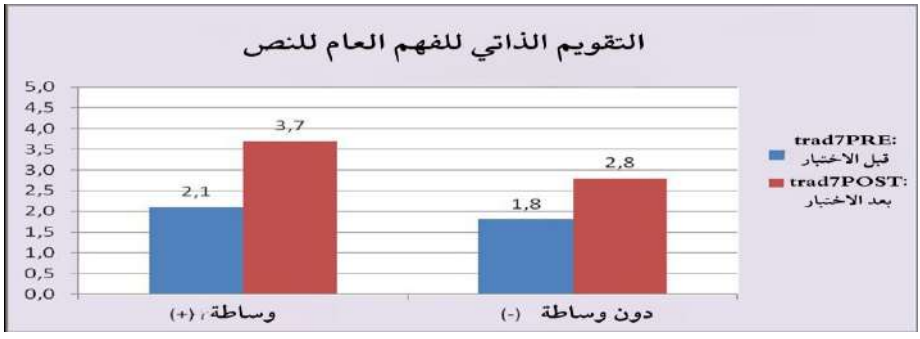

على الرغم من انطلاقة شبه متكافئة للمجموعتين في كلتا اللغتين، فإن الفارق بلغ 0.9 و0.5 لفائدة المجموعتين التجريبيتين في الفرنسية والإيطالية على التوالي في نهاية الفصل الدراسي.

تعرض الجداول في الشكلين 1.10 و2.10 التقييم الذاتي للفهم العام للنص.

**شكل 1.10: التقييم الذاتي للفهم العام للنص باللغة الفرنسية (السؤال 7 من الملحق 3؛ المقياس من 0 إلى 5)**




**شكل 2.10: التقييم الذاتي للفهم العام للنص باللغة الإيطالية (السؤال 7 من الملحق 3؛ المقياس من 0 إلى 5)**

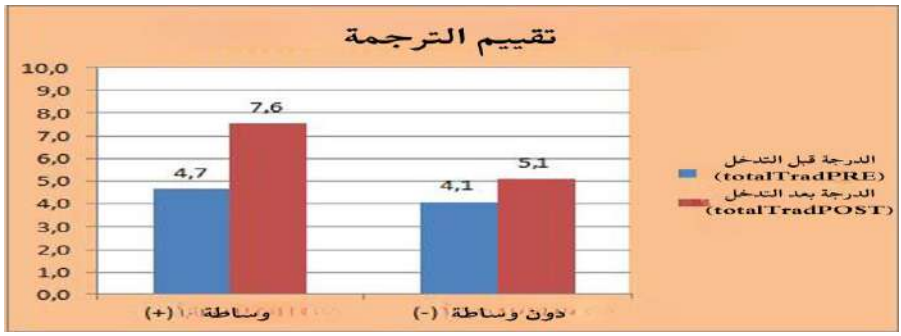


نُلاحظ أنه في نهاية الفصل الدراسي، وعلى الرغم من أن مستوى الانطلاق كان شبه متساو بين مجموعتي الترجمة، فإن المجموعة التجريبية أظهرت فهما أفضل بكثير من مجموعة الشاهد، بفارق قدره 0.7 بالنسبة للفرنسية و0.6 بالنسبة للإيطالية.

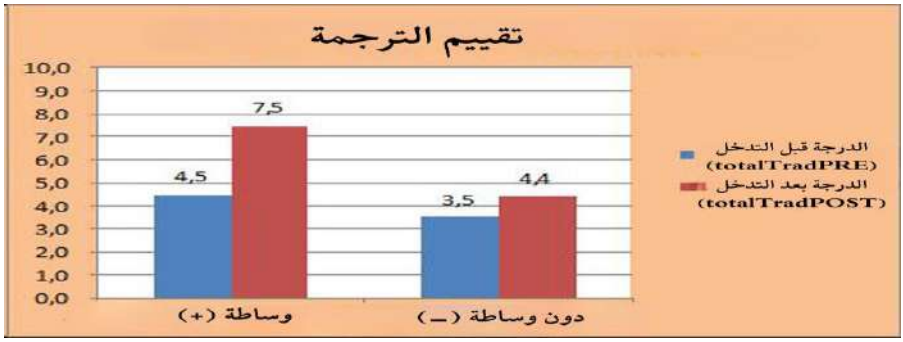
**5.1.2 تقييم أداء الطلبة في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية من طرف الأساتذة**

تعرض الجداول في الشكلين 1.11 و2.11 التقييم الإجمالي للترجمة من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية.

**شكل 1.11: التقييم الإجمالي للترجمة من الفرنسية إلى اليونانية (درجة الترجمة؛ المقياس من 0 إلى 10)**




**شكل 11.2: التقييم الإجمالي للترجمة من الإيطالية إلى اليونانية (درجة الترجمة؛ المقياس من 0 إلى 10)**




من جانب الأساتذة، تُظهر أوراق الطلاب في نهاية الفصل تحسّنا قدره 2.9 نقطة في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية، و3.0 نقاط في الترجمة من الإيطالية إلى

اليونانية بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بزيادة بالكاد تبلغ 1.0 نقطة لدى طلاب المجموعة الشاهدة.

يعرض الجدول 4 من جهة التقييم الذاتي للطلاب، ومن جهة أخرى التقييم التجميعي للترجمة من قِبل الأساتذة. يضم الجدول معدلات أداء الطلاب في اختبار ما قبل الدورة واختبار ما بعدها في دروس الترجمة المتخصصة، بالإضافة إلى تطوّر الأداء بين بداية الفصل ونهايته في اللغتين. وقد كُتبت معدلات المجموعات التي تلقت دروس اللغة مع الوساطة بخط عريض. نلاحظ أن المجموعات التي تابعت دروس اللغة مع الوساطة قد حصلت على درجات أفضل في الترجمة المتخصصة.

**جدول 4: ملخص دروس الترجمة (تقييم ذاتي من الطلاب وتقييم الأساتذة)**

| | | الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية | | | الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعات | الاختبار تمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة | الاختبار تمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة |
| التقييم الذاتي للطلاب | (+) وساطة | 2.2 | 3.7 | 1.5 | 2.3 | 3.7 | 1.4 |
| | (-) وساطة | 2.2 | 2.8 | 0.6 | 2.3 | 2.9 | 0.6 |
| فهم النص | (+) وساطة | 6.2 | 9.9 | 3.7 | 5.2 | 10.4 | 5.2 |
| | (-) وساطة | 5.2 | 7.7 | 2.5 | 5.2 | 6.7 | 1.5 |
| استخراج المصطلحات (إجمالي) | (+) وساطة | 3.4 | 7.3 | 3.9 | 3.9 | 8.2 | 4.3 |
| | (-) وساطة | 3.4 | 4.9 | 1.5 | 3.8 | 4.5 | 0.7 |
| استخراج المصطلحات | (+) وساطة | 2.8 | 2.6 | -0.2 | 2.3 | 2.2 | -0.1 |

| | | الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية | | | الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعات | الاختبار تمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة | الاختبار تمهيدي | الاختبار اللاحق | الزيادة |
| (المصطلحات المعروفة) | (-) وساطة | 1.8 | 2.8 | 1.0 | 1.3 | 2.2 | 0.9 |
| استخراج المصطلحات (المصطلحات غير المعروفة) | (+) وساطة | 2.0 | 3.4 | 1.4 | 1.9 | 3.4 | 1.5 |
| | (-) وساطة | 1.9 | 2.4 | 0.5 | 1.5 | 2.5 | 1.0 |
| الاستعانة بنصوص متماثلة أو موازية | (+) وساطة | 2.2 | 3.7 | 1.5 | 2.1 | 3.7 | 1.6 |
| | (-) وساطة | 2.1 | 2.9 | 0.8 | 1.8 | 2.8 | 1.0 |
| التقييم الذاتي للفهم العام للنص | (+) وساطة | 2.2 | 3.7 | 1.5 | 2.3 | 3.7 | 1.4 |
| | (-) وساطة | 2.2 | 2.8 | 0.6 | 2.3 | 2.9 | 0.6 |
| **تقييم الأستاذ للترجمة** | (+) وساطة | 4.7 | 7.6 | 5.1 | 5.4 | 7.6 | **3.0** |
| | (-) وساطة | 4.1 | 5.1 | 1.0 | 3.5 | 5.1 | 0.9 |

**2.2 مقارنة المتوسطات باستخدام اختبار ت "t"**

قمنا بمقارنة المتوسطات المرتبطة بالمعايير المدروسة باستخدام اختبار "t". وتجدر الإشارة إلى أن اختبار "ت" هو اختبار معلمي (بارامتري) يُستخدم لمقارنة المتوسطات عندما يكون من الضروري معرفة ما إذا كانت الفروقات بين متوسطَي عينتين مستقلتين – في حالتنا هذه، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة –

ذات دلالة إحصائية (راجع: Field 2009: 285-288). وقد أظهرت لنا سلسلة هذه الاختبارات أن الفرق بين المتوسطات في بداية الفصل الدراسي كان طفيفا وغير ذي دلالة إحصائية بالنسبة للمجموعتين وفي اللغتين، وهو ما لم يعد الحال عليه في نهاية الفصل، حيث إن الأرقام – بحسب اختبار "ت" – تميل إلى الاقتراب من الصفر أو تبلغ الصفر (الأرقام المميزة بخط غامق في الجداول التالية).

على سبيل التوضيح، يبيّن الجدول 5 الفرق غير الدال إحصائيا في بداية الفصل الدراسي، والذي يصبح دالا إحصائيا في نهايته، وهو ما نُرجعه إلى إدراج أنشطة الوساطة اللغوية في دروس اللغة المتخصصة.

**جدول 5: نتائج اختبار "ت" المتعلقة بتقييم الأساتذة للطلاب فيما يخص الوساطة وإستراتيجيات الوساطة (دروس اللغة المتخصصة)**

| تقييم الأساتذة الفرنسيين للطلبة | | قيمة ت(t) | درجات الحرية (Df) | الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف Sig. (2-tailed)) | المتوسط الفارق (M.D.) |
|---|---|---|---|---|---|
| وساطة | اختبار أولي | 0,801 | 16 | 0,435 | 2,8889 |
| وساطة | اختبار لاحق | 6,332 | 16 | 0,000 | 21,7778 |
| استراتيجيات الوساطة | اختبار أولي | 0,077 | 13,510 | 0,940 | 0,1111 |
| استراتيجيات الوساطة | اختبار لاحق | 5,878 | 13,510 | 0,000 | 6,5556 |
| **تقييم الأساتذة الإيطاليين للطلبة** | | **قيمة ت(t)** | **درجات الحرية(Df)** | **الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف-2) Sig. (2-tailed))** | **المتوسط الفارق (M.D.)** |
| وساطة | اختبار أولي | 18 | 18 | 0,797 | -0,3000 |
| وساطة | اختبار لاحق | 18 | 18 | 0,000 | 24,1000 |
| إستراتيجيات الوساطة | اختبار أولي | 18 | 18 | 0,704 | 0,3000 |
| إستراتيجيات الوساطة | اختبار لاحق | 12,458 | 12,458 | 0,000 | 8,9000 |

وبدوره، يتضمّن الجدول رقم (6) نتائج التقييم الذاتي الذي أجراه الطلاب فيما يتعلق بفعل الوساطة وإستراتيجيات الوساطة التي تم اعتمادها خلال درس اللغة المتخصصة. ويتبيّن من النتائج أن التحسّن المسجّل مهم جدا من الناحية الإحصائية.

**جدول 6: نتائج اختبار (t) الخاصة بالتقييم الذاتي للطلاب فيما يتعلق بالوساطة وإستراتيجيات الوساطة (درس اللغة المتخصصة)**

| التقييم الذاتي للطلبة فيما يخص الوساطة الفرنسية | | قيمة ت (t) | درجات الحرية(Df) | الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف .Sig (2-tailed)) | المتوسط الفارق (M.D.) |
|---|---|---|---|---|---|
| وساطة | اختبار أولي | 0,461 | 10,018 | 0,655 | 1,1111 |
| وساطة | اختبار لاحق | 6,257 | 8,999 | 0,000 | 24,3333 |
| إستراتيجيات الوساطة | اختبار أولي | 0,077 | 13,962 | 0,940 | 0,1111 |
| إستراتيجيات الوساطة | اختبار لاحق | 5,878 | 13,510 | 0,000 | 6,5556 |
| **التقييم الذاتي للطلبة فيما يخص الوساطة الإيطالية** | | **قيمة ت (t)** | **درجات الحرية(Df)** | **الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف .Sig (2-tailed))** | **المتوسط الفارق (M.D.)** |
| وساطة | اختبار أولي | 1,081 | 18 | 0,294 | 1,4000 |
| وساطة | اختبار لاحق | 7,564 | 10,272 | 0,000 | 18,6000 |
| إستراتيجيات الوساطة | اختبار أولي | 0,386 | 18 | 0,704 | 0,3000 |
| إستراتيجيات الوساطة | اختبار لاحق | 7,783 | 12,458 | 0,000 | 8,9000 |

فيما يخص درس الترجمة المتخصصة، تُعرض نتائج اختبار (t) المتعلقة بالتقييم الذاتي للطلبة خلال هذا الدرس، بالإضافة إلى التقييم الختامي لترجماتهم من قبل الأساتذة، في الجدول رقم (7). وتُظهر نتائج الاختبار أن متوسط الفروق في

الأداء يُعد مهما جدا من الناحية الإحصائية في نهاية الفصل، وهو ما يُعزى إلى تحسّن أداء الطلبة بفضل مشاركتهم في دروس اللغة التي تم فيها اعتماد الوساطة.

**جدول 7: نتائج اختبار (t) المتعلّقة بالتقييم الذاتي للطلبة خلال درس الترجمة المتخصصة وبالتقييم/التنقيط الذي قام به الأساتذة.**

| الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية | | قيمة ت(t) | درجات الحرية (Df) | الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف Sig. (2-tailed)) | المتوسط الفارق (M.D.) |
|---|---|---|---|---|---|
| التقييم الذاتي لفهم النص (السؤال) | اختبار أولي | 0,371 | 16 | 0,715 | 0,1111 |
| التقييم الذاتي لفهم النص (السؤال 7) | اختبار لاحق | 1,606 | 16 | 0,128 | 0,7778 |
| استخراج المصطلحات (السؤال 3.1) | اختبار أولي | 1,143 | 16 | 0,270 | 1,0000 |
| استخراج المصطلحات (السؤال 3.1) | اختبار لاحق | 2,272 | 16 | 0,037 | 2,2222 |
| اللجوء إلى نصوص موازية أو متشابهة (السؤال 6) | اختبار أولي | 0,556 | 16 | 0,587 | 0,1111 |
| اللجوء إلى نصوص موازية أو متشابهة (السؤال 6) | اختبار لاحق | 2,920 | 16 | 0,010 | 1,0000 |
| فهم النص (الأسئلة 1، 2، 4، 5) | اختبار أولي | -0,225 | 16 | 0,825 | -0,02778 |
| فهم النص (الأسئلة 1، 2، 4، 5) | اختبار لاحق | 5,613 | 16 | 0,000 | 0,88889 |
| تقييم الترجمة | اختبار أولي | 1,147 | 16 | 0,268 | 0,5556 |
| تقييم الترجمة | اختبار لاحق | 3,719 | 16 | 0,002 | 2,4444 |
| **الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية** | | **قيمة ت(t)** | **درجات الحرية (Df)** | **الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف Sig. (2-tailed))** | **المتوسط الفارق (M.D.)** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| التقييم الذاتي لفهم النص (السؤال 7) | اختبار أولي | 0,878 | 18 | 0,391 | 0,3000 |
| التقييم الذاتي لفهم النص (السؤال 7) | اختبار لاحق | 2,029 | 18 | 0,057 | 0,9000 |
| استخراج المصطلحات (السؤال 3.1) | اختبار أولي | 0,000 | 18 | 1,000 | 0,0000 |
| استخراج المصطلحات (السؤال 3.1) | اختبار لاحق | 4,241 | 18 | 0,000 | 3,7000 |
| اللجوء إلى نصوص موازية أو متشابهة (السؤال 6) | اختبار أولي | 1,633 | 18 | 0,120 | 0,4000 |
| اللجوء إلى نصوص موازية أو متشابهة (السؤال 6) | اختبار لاحق | 2,852 | 18 | 0,010 | 0,9000 |
| فهم النص (الأسئلة 1، 2، 4، 5) | اختبار أولي | 0,000 | 13,472 | 1,000 | 0,0000 |
| فهم النص (الأسئلة 1، 2، 4، 5) | اختبار لاحق | 5,935 | 18 | 0,000 | 0,87500 |
| تقييم الترجمة | اختبار أولي | 1,897 | 18 | 0,074 | 1,0000 |
| تقييم الترجمة | اختبار لاحق | 4,978 | 18 | 0,000 | 3,1000 |

## خاتمة

لقد تأكدت فرضيتنا الأساسية، ومفادها أن أنشطة الوساطة في دروس اللغة المتخصصة تؤدي دورا تكميليا مع دروس الترجمة المتخصصة، مما يعزز فهم النصوص واكتساب المعجم المتخصص. وقد سعينا من خلال هذه الدراسة إلى إبراز أن الترجمة التعليمية، في سياق التعليم العالي (تخصص لغات أجنبية تطبيقية - LEA)، وعلى الرغم من قلة عدد المشاركين، تكتسب دورا جديدا في تعليم اللغات الأجنبية، وخصوصا في إطار دروس اللغة المتخصصة. فالوساطة اللغوية، كما وردت في نسختَي الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECR)، لاسيما نسخة عام

2016، من شأنها أن تدفع تدريس اللغات إلى تجاوز الممارسات التقليدية المحدودة نوعًا ما، مثل الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية والعكس، والتدريبات النحوية والمعجمية التي غالبا ما تُعتمد في الدروس. وبعبارة أخرى، فإن توظيف الوساطة اللغوية في أشكال متنوعة من الترجمة يمثل مقاربة تدريجية في تعليم اللغات. أما فيما يخص تجربتنا التعليمية، فقد أُثبت أن أنشطة الوساطة المستندة إلى بعض واصفات الإطار الأوروبي أسهمت في تعزيز اكتساب المعجم المتخصص، مما أدى إلى تحسين فعالية فهم النصوص المتخصصة وترجمتها إلى اللغة الهدف في دروس الترجمة المتخصصة. وقد أكد اختبار "تي" (t-test) هذه النتائج. وبما أن النسخة الثانية من الإطار الأوروبي تُعدّ، بحسب مؤلفيها، نسخة تجريبية، فإننا نرى أنها تفتح آفاقًا أوسع للوساطة اللغوية، نظرًا لكثرة واصفاتها، وتنوع أنواع التواصل فيها (بين لغتين أو داخل اللغة الواحدة)، وتعدد أنشطتها. وعلاوة على ذلك، فإن الوساطة تُعدّ عاملا محفّزا للمتعلمين لتعلُّم اللغات الأجنبية بطريقة إبداعية، لأنها تدمج عناصر ثقافية ضرورية لتحقيق التواصل بين الثقافات وتعدد اللغات، وهو ما قد يواجهونه كثيرا في حياتهم المهنية والاجتماعية.

## تعليقات المترجمة:

i كلمة "تَبلقُن" هي ترجمة مجازية لعبارة «balkanisation» الواردة في النص الفرنسي.
- المعنى الحرفي لـ «balkanisation»هو "البلقنة"، أي تجزئة كيان واحد إلى أجزاء صغيرة متفرقة لا يجمعها انسجام —وهي كلمة مشتقة من منطقة البلقان التي كانت مثالا على الانقسام والتفتّت السياسي بعد تفكك الإمبراطورية العثمانية. أمّا المعنى المجازي في هذا السياق الأكاديمي، فهو أن تعليم الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) أصبح مجزّأً إلى فروع أو تخصّصات كثيرة )مثلFOS ، FOU، FLI، (...FLP، بحيث فقد شيئا من وحدته الأصلية ك "تعليم عام للفرنسية"، وصار مجموعة من المسارات التخصّصية المستقلة.

ii هي عملية قراءة نص مكتوب بلغة المصدر بصوت عال، وترجمته شفاهيا فورا إلى اللغة الهدف، من دون تحضير مسبق. بمعنى آخر، المترجم أمامه نص مكتوب، لكنه لا يترجمه كتابة، بل ينقله شفاهيا مباشرة إلى المستمعين بلغة أخرى.

iii الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؟

(Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – CECR)

هو وثيقة مرجعية وضعها مجلس أوروبا (Conseil de l'Europe) سنة 2001بهدف توحيد معايير تعليم وتعلّم وتقييم اللغات في أوروبا، وانتشرت فيما بعد في العالم كله.

يُعرف اختصارا بـ CECRبالفرنسية أو CEFRبالإنجليزية.

- iv الوساطة اللغوية مصطلح أُدرج حديثًا (2018–2020) ويشير إلى قدرة المتعلم على نقل معنى أو تبسيطه أو إعادة صياغته أو ترجمته من لغة إلى أخرى أو من شكل لغوي إلى آخر، لتمكين التواصل بين أطراف لا يتقاسمون نفس اللغة أو المعرفة.

## قائمة المراجع:

ADEN Joëlle, 2012, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues », *Ela*, 2012/3, n°167, 267-284.

ARROYO Encarnación, 2008, « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII (1), 80-89.

BESSE Henri, 2004, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier Scolaire.

BESSE Henri, 1998, « Trois genres de traduction » *in* FORGES Germaine & BRAUN Alain (eds.), *Didactique des langues, traductologie et communication*, Bruxelles : DeBoeck, 10-27.

BIEDERMANN Anne, 2014, « La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères », *Synergies Chili,* n°10, 83-91.

BYRAM Michael, 2008, "Translation and mediation – objectives for language teaching", *The Nordic Network for Intercultural Communication (NIC),* The Vigdis Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages, University of Iceland, http://vigdis.hi.is/translation_and_mediation_objectives_for_language_teaching

BYRAM Michael, GRIBKOVA Bella & STARKEY Hugh, 2002, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CARRERES Angeles, 2006, "Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern language degrees; uses and limitations?", *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*, December 2006, Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council Havana, Cuba, http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf

CHOVANCOVÁ Barbora, 2016, "Mediation in legal English teaching studies in logic, grammar and rhetoric", *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 45 (1), Bialystok: De Gruyter Open, 21-35, https://doi.org/10.1515/slgr-2016-0013

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris : Didier / Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2009, *Relier les examens de langues au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). Un manuel*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_fr.doc

COOK Guy, 2010, *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment,* Oxford: Oxford University Press.

COSTE Daniel & CAVALLI Marisa, 2015, *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, https://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_FR.pdf

DUFF Alan, 1989, *Translation*, Oxford: Oxford University Press.

FERNANDEZ-GUERRA Ana, 2014, "The usefulness of translation in foreign language learning: students' attitudes", *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2 (1), 153-170.

FIELD Andy, 2009, *Discovering Statistics Using SPSS*, Londres : Sage.

FRANIC Ivana, 2014, « De la métataxe à la médiation linguistique : la structure oubliée ? », *Linguistica LIV*, 411-424.

GAULTIER Marie-Thérèse & MASSELIN Jacques, 1973, « L'Enseignement des Langues de Spécialité à des Étudiants Étrangers », *Langue Française*, n°17, Paris : Larousse, 112-123.

HOUSE Juliane, 2009, *Translation*, Oxford: Oxford University Press.

KÁROLY Adrienn, 2014, "Translating EU texts in the English BA programme: exploring teachers' views and practices", *WoPaLP*, 8, 62-79.

KOCOUREK Rostislav, 1991, *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden : Brandstetter Verlag.

KRAMSCH Claire, 2006, "From communicative competence to symbolic competence", *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249-252.

LADMIRAL Jean-René, 1972, « La traduction dans l'institution pédagogique », *Langages*, n°28, 8-39.

LAVAULT Élisabeth, 1998, « La traduction comme négociation », *in* DELISLE Jean & LEE-JAHNKE Hannelore (eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 79-95.

LIAO Posen, 2006, "EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning", *Regional Language Centre Journal*, 37 (2), 191-215.

MANGIANTE Jean-Marc, 2002, « Place et rôle du lexique spécialisé dans les discours de français commercial et économique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21 (4).

MEDIONI Maria-Alice, MAZET Florence & SEBAHI Eddy, 2016, « Traduction, médiation et réflexion sur la langue », *Les langues modernes*, n°2, Paris : APLV, 11-20, http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/traduction_médiation_et_reflexion_sur_la_langue.pdf

MOURLHON-DALLIES Florence, 2008, « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant » *in* BERTRAND Olivier & SCHAFFNER Isabelle (eds.), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, Paris : Editions de l'Ecole Polytechnique, 71-81.

NISSEN Elke, 2011, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic*, 14, https://journals.openedition.org/alsic/2344

NORD Christiane, 2005 1988, *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*, Amsterdam: Rodopi. DOI: 10.1163/9789004500914

NORTH Brian & PICCARDO Enrica, 2016, « Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR », https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d

PEVERATI Costanza, 2013, "Translation in modern language degree courses: a focus on transferable generic skills", *inTRAlinea,* 15, http://www.intralinea.org/archive/article/translation_in_modern_language_degree_courses

PICCARDO Enrica, 2012, « Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? », *ELA*, 3 (167), 285-297.

PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*. Paris : CLE International.

PUREN Christian, 1995, « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues », *Les Langues Modernes*, n°1, Paris : APLV, 7-22, http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4800

PUREN Christian, 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures », *Les Langues Modernes*, n°3, Paris : APLV, 55-71, https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844

PYM Anthony, MALMKJÆR Kirsten & del MAR GUTIÉRREZ-COLÓN Plana Maria, 2013, *The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union. Studies on Translation and Multilingualism*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/European_Commission.pdf

RANDACCIO Monica, 2012, "Translation and language teaching: translation as a useful teaching resource", *in* GORI Federica & TAYLOR Christopher (eds.), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere: contribute dei collaboratori del Centro Linguistico del l'Università di Trieste*, v. 2, Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 78-91.

SCHÄFFNER Christina, 1998, "Qualification for professional translators: translation in language teaching versus teaching translation", *in* MALMKJÆR Kirsten (ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, Manchester: St Jerome Publishing, 117-133.

SELESKOVITCH Danica & LEDERER Marianne, 2001 1984, *Interpréter pour traduire*, Paris : Didier Érudition.

SPRINGER Claude, 2014, « Regards didactiques sur les technolectes : des langues de spécialité aux communautés professionnelles », *in* MESSAOUDI Leila & LERAT Pierre (eds.), *Les technolectes/langues spécialisées en contexte plurilingue*, Rabat : Publications du laboratoire Langage et société CNRST URAC 56, 57-78, https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01107501

WEISSMANN Dirk, 2012, « La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche », *Ela*, 3 (167), 313-324.

**التعريف بالمؤلّفين:**

**إليفثيريا دوجوريتى (Eleftheria Dogoriti)** أستاذة مشاركة في التواصل بين اللغات والثقافات في البيئات المهنية، تنشط في جامعة إيونينا باليونان؛ درست الترجمة والتعليم والتقنيات اللغوية، وشاركت في بحوث حول الوساطة اللغوية وأنشطة الترجمة في تدريس اللغات التخصصية .

**جورجيوس إيزيرس :(Georgios Iseris)** باحث يوناني يعمل في مجال الترجمة، عضو هيئة تدريس في جامعة إيونينا وإبيتيا؛ حاصل على شهادات في التاريخ، واللغات الإيطالية، وتقنيات الترجمة والتواصل.

**ثيودوروس فيزاس (Theodoros Vyzas)** أستاذ مساعد في قسم اللغات الأجنبية والترجمة في جامعة إيونينا؛ متخصص في ترجمة النصوص المتخصصة بين الفرنسية واليونانية، وفي الترجمة القانونية والاقتصادية والاجتماعية والترجمة التتابعية.

**ملخّص المقال:**

يهدف هذا المقال إلى عرض مقاربة استكشافية أُجريت في قسم اللغات الأجنبية التطبيقية (بجامعة يونانية)، واستندت إلى المؤشرات الوصفية الجديدة التي طورها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) [iii] والمتعلقة بالوساطة اللغوية [iv] بين اللغات. وترتكز هذه المقاربة على دينامية الجمع بين أنشطة وإستراتيجيات الوساطة اللغوية في سياق تعليم اللغة المتخصصة، وذلك من خلال دمجها بأنشطة الترجمة المتخصصة، قصد تعزيز اكتساب المعجم المتخصص. ويركّز المقال في البداية على مكانة الترجمة التعليمية ضمن دروس اللغة المتخصصة، مبرزا أن إدماج مفهوم الوساطة اللغوية باعتباره أحد أوجه الترجمة التعليمية يشكل مقاربة تدريجية ومتمايزة لأنشطة الترجمة، ويُعيد تعريف دور الترجمة في تعليم اللغات. وفي مرحلة لاحقة، يقترح المقال تصورا بيداغوجيا يقوم على فرضية مفادها أن أنشطة الوساطة اللغوية في دروس اللغة المتخصصة تعمل في تكامل مع دروس الترجمة المتخصصة، بما يسهم في تعزيز الفهم وتنمية الكفاية المعجمية في اللغة المتخصصة

**الكلمات الدالّة** :الوساطة اللغوية، الترجمة البيداغوجية، المؤشرات الوصفية الخاصة بالوساطة، اللغة المتخصصة، الترجمة المتخصصة، المعجم المتخصص.

## ملحق1: استبيان التقييم الذاتي واستبيان تقييم الطالب من قِبل الأستاذ

| | الوساطة المعرفية | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أبدا | | | | | كثيرا |
| أ | بناء المعنى | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | يمكنني صياغة أسئلة وتعليقات لتحفيز الآخرين على تطوير أفكارهم وتبرير آرائهم أو توضيحها. | | | | | | |
| | • يمكنني أن أطلب من الآخرين توضيح كيف يندرج أحد العناصر ضمن الإطار العام أو الموضوع الرئيسي للنقاش. | | | | | | |
| ب | **إعادة نقل معلومات محددة شفهيًا** | | | | | | |
| | يمكنني نقل معلومات مفصلة بدقة وثقة. | | | | | | |
| | يمكنني الإشارة إلى مدى صلة معلومة معينة وردت في مقطع معين بنص طويل ومعقّد | | | | | | |
| | • يمكنني نقل الأفكار الرئيسية من خطاب رسمي يتبع ترتيبا منطقيا ومتسلسلا من حيث العرض والشرح. | | | | | | |
| ج | **شرح البيانات شفهيًا (رسوم بيانية، مخططات، إلخ)** | | | | | | |
| | يمكنني تفسير وتوضيح النقاط الأساسية المعروضة في رسوم بيانية معقدة أو مخططات أخرى تتعلق بمواضيع أكاديمية أو مهنية بطريقة واضحة وموثوقة. | | | | | | |
| | يمكنني تفسير وتوضيح معلومات مفصلة بطريقة موثوقة إذا كانت معروضة في جداول أو رسوم بيانية أو مخططات تتناول مواضيع تهمني. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| د | **معالجة نص شفويًا** | | | | | | |
| | أستطيع تلخيص النقاط المهمة في نصوص سمعية طويلة ومعقدة تُبث مباشرة حول مواضيع عامة بما في ذلك خارج مجال اهتمامي. | | | | | | |
| | أستطيع تلخيص النقاط المهمة في مناقشات طويلة ومعقدة وتقييم وجهات النظر المختلفة المقدّمة. | | | | | | |
| | أستطيع شرح الآراء والنوايا الضمنية للمتحدثين، بما في ذلك المواقف والسلوكيات. | | | | | | |
| | أستطيع تلخيص مقتطفات من نشرات أخبار أو مقابلات أو وثائقيات مترجمة إلى لغتي، ومناقشتها وانتقادها. | | | | | | |
| | أستطيع تلخيص النقاط المهمة في نصوص مكتوبة طويلة ومعقدة حول مواضيع عامة، بما في ذلك خارج مجال اهتمامي. | | | | | | |
| | أستطيع فهم الجمهور المستهدف لنص شفهي أو مكتوب من نوع معين وشرح الهدف والمواقف ووجهة النظر المطروحة. | | | | | | |
| هـ | **ترجمة شفوية لنص مكتوب (الترجمة المنظورة(** | | | | | | |
| | أستطيع الترجمة الشفوية لنصوص إعلامية تحتوي على حجج وأفكار حول مواضيع مهنية أو أكاديمية أو شخصية في مجال اهتمامي. | | | | | | |
| | استراتيجيات الوساطة | | | | | | |
| و | **الربط بالمعرفة السابقة** | | | | | | |
| | أستطيع المقارنة بين معرفة جديدة ومعلومة قديمة بطريقة تُظهر بوضوح نقطة معينة أو إجراء معين. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ز | **تطوير نص** | | | | | | |
| | يمكنني إثراء محتوى نص ما من خلال إضافة أمثلة وتفسيرات وتعليقات توضيحية لجعله مفهوماً لجمهور معين. | | | | | | |
| | يمكنني تبسيط الأفكار من خلال إعطاء أمثلة ملموسة، وتلخيص النقاط خطوة بخطوة، وتكرار النقاط الرئيسية. | | | | | | |
| | يمكنني استخدام التكرار والتأكيد لإبراز معلومات جديدة أو أساسية. | | | | | | |
| ح | **تبسيط نص** | | | | | | |
| | يمكنني تنقيح نص مصدر عن طريق حذف الأجزاء التي لا تضيف معلومات جديدة بالنسبة لجمهور معين من أجل تحسين وضوح الفكرة الأساسية. | | | | | | |
| | يمكنني تحديد المعلومات ذات العلاقة في النص، حتى وإن كانت موزعة في أجزاء مختلفة، ثم إعادة تنظيمها لإبراز الفكرة الأساسية بوضوح. | | | | | | |
| ط | **تحليل معلومات معقدة** | | | | | | |
| | يمكنني تسهيل فهم مسألة معقدة من خلال عرض عناصر الحجة بشكل منظم. | | | | | | |
| ي | **تكييف اللغة** | | | | | | |
| | يمكنني تسهيل فهم المفاهيم الصعبة في نصوص منطوقة أو مكتوبة من خلال إعادة صياغتها. | | | | | | |

## ملحق 2

**Questionnaire d'autoévaluation du travail sur le glossaire (français-grec)**

| A. | terme français | traduction en grec | terme italien |
|---|---|---|---|
| | ..... ..... | **αγαθά** | **beni** |

Quand je vois un terme italien (**beni**) et sa traduction en grec (**αγαθά**) et que je cherche l'équivalent français (**biens**), si le terme italien me rappelle le terme français (**beni → biens**), cela

**m'aide**

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [3]**

ou

**m'embrouille**

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [-3]**

| B. | terme français | traduction en grec | terme italien |
|---|---|---|---|
| | **Jour férié** | ..... ..... | **Giorno festivo** |

Quand je vois un terme français (**Jour férié**) et l'équivalent italien qui lui ressemble (**Jour férié → Giorno festivo**) et que je cherche l'équivalent du terme français en grec (**Αργία**), cela

**m'aide**

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [3]**

ou

**m'embrouille**

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [-3]**

| C. | terme français | traduction en grec | terme italien |
|---|---|---|---|
| | ..... .... | ..... ... | **Permesso di lavoro** |

Quand je vois sur le tableau le terme italien et que je cherche les équivalents français et grec (**Permesso di lavoro → Permis de travail → Άδεια εργασίας**) la ressemblance éventuelle du terme italien avec le terme français

**m'aide**

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [3]**

ou

**m'embrouille**

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [-3]**

## ملحق 1.2

**Questionnaire d'autoévaluation du travail sur le glossaire (italien-grec)**

| A. | terme français | traduction en grec | terme italien |
|---|---|---|---|
| | **biens** | **αγαθά** | ..... .... |

Quand je vois un terme français **(biens)** et son équivalent en grec **(αγαθά)** et que je cherche l'équivalent italien **(beni)**, si le terme français me rappelle le terme italien **(biens → beni)** cela

**m'aide**

☐ ☐ ☐ ☐

**Pas du tout [0]** Un peu Assez **Beaucoup [3]**

ou

**m'embrouille**

☐ ☐ ☐ ☐

**Pas du tout [0]** Un peu Assez **Beaucoup [-3]**

| B. | terme français | traduction en grec | terme italien |
|---|---|---|---|
| | **Jour férié** | ..... ..... | **Giorno festivo** |

Quand je vois un terme français **(Jour férié)** et l'équivalent italien qui lui ressemble **(Jour férié → Giorno festivo)** et que je cherche l'équivalent du terme italien en grec **(Αργία)**, cela

**m'aide**

☐ ☐ ☐ ☐

**Pas du tout [0]** Un peu Assez **Beaucoup [3]**

ou

**m'embrouille**

☐ ☐ ☐ ☐

**Pas du tout [0]** Un peu Assez **Beaucoup [-3]**

| C. | terme français | traduction en grec | terme italien |
|---|---|---|---|
| | **Permis de travail** | ..... .... | ..... ... |

Quand je vois sur le tableau le terme français et que je cherche les équivalents italien et grec **(Permis de travail → Permesso di lavoro → Άδεια εργασίας)**, la ressemblance éventuelle du terme français avec le terme italien

**m'aide**

☐ ☐ ☐ ☐

**Pas du tout [0]** Un peu Assez **Beaucoup [3]**

ou

**m'embrouille**

☐ ☐ ☐ ☐

**Pas du tout [0]** Un peu Assez **Beaucoup [-3]**

## ملحق 3

**Questionnaire d'autoévaluation des étudiants pour le cours de traduction spécialisée**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Quand vous lisiez le texte en langue étrangère, quel était votre degré de compréhension ?** | | | | | |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| **Pas du tout** [0] | 1 | 2 | 3 | 4 | **beaucoup** [5] |
| **2. A-t-il été facile pour vous de repérer et de rendre en grec les termes du texte ?** | | | | | |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| **Pas du tout** [0] | 1 | 2 | 3 | 4 | **beaucoup** [5] |
| **3.1 Combien de termes avez-vous repérés au total ?** | | | | | ☐ |
| **3.2 Combien y avait-il de termes connus ?** | | | | | ☐ |
| **3.3 Combien y avait-il de termes inconnus ?** | | | | | ☐ |
| **4. Lorsque vous ne comprenez pas complètement le texte, pouvez-vous deviner l'idée générale du contenu ?** | | | | | |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| **Pas du tout** [0] | 1 | 2 | 3 | 4 | **beaucoup** [5] |
| **5. Vous arrive-t-il souvent de trouver les moyens de traduire le texte même si vous ne connaissez pas tous les mots dont vous avez besoin ?** | | | | | |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| **Pas du tout** [0] | 1 | 2 | 3 | 4 | **beaucoup** [5] |
| **6. Avez-vous souvent recours à des textes parallèles ou comparables lorsque vous traduisez ?** | | | | | |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| **Pas du tout** [0] | 1 | 2 | 3 | 4 | **beaucoup** [5] |
| **7. D'après vos réponses ci-dessus, évaluez votre compréhension globale en langue de spécialité.** | | | | | |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| **Pas du tout** [0] | 1 | 2 | 3 | 4 | **beaucoup** [5] |