

المقاربات المعرفية وتعليمية الترجمة - قراءة نظرية -

Cognitive Approaches and Didactic of Translation - Theoretical Analysis -

أحلام صغور Ahlem SEGHOOR

مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران 1 أحمد بن بلة، الجزائر
seg.ahlem@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2021/08/07 تاريخ القبول: 2023/06/10 تاريخ النشر: 2023/06/30

ملخص:

تعد الترجمة إحدى أهم التخصصات بالجامعات، تبنتها المؤسسة الجامعية لما لها من أهمية بالغة ودور فعال في مد جسور المعرفة وترقية التفاعل والتواصل بين الشعوب. إنها من أعقد وأروع وسائل الاتصال والتعبير والاتفاق على الإطلاق. فهي عملية معقدة تحتاج إلى التفكير المنظم، والتنظيم الجيد والكفاءات اللغوية المتنوعة وغيرها من المهارات التي تتطلب تكييفًا خاصًا لبرامج التدريس من أجل تحقيق النماء. والنظريات المعرفية توفر مقاربات منهجية تسهم في تعزيز استراتيجيات التعلم واكتساب المعرفة، وينطبق ذلك على مجال تعليمية الترجمة شأنها شأن أي ممارسة بيداغوجية تسعى إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية. لذلك ارتأينا، من وجهة نظر منهجية، تسليط الضوء على مدى افادة تعليمية الترجمة من المقاربات المعرفية في جميع مراحل الترجمة بدءًا من القراءة، وإعادة الصياغة والمراجعة، من أجل تحقيق تطوير برامج الترجمة وتعليمها. وعلى هذا الأساس، نحاول الإجابة من خلال هذه الدراسة على جملة من التساؤلات نصيغها في الإشكالية الموالية: ما الذي توفره النظريات المعرفية من مقاربات منهجية تسهم في تعزيز استراتيجيات التعلم واكتساب المعرفة؟ وهل ينطبق ذلك على مجال تعليمية الترجمة؟ وكيف تستفيد العملية التعليمية من المقاربات المعرفية في مراحل تدريس طالب الترجمة؟

الكلمات المفتاحية: تعليمية الترجمة؛ المقاربات المعرفية؛ علم النفس المعرفي؛ استراتيجيات التعلم؛ التمثلات الذهنية.

Abstract:

Translation is one of the most important disciplines in universities. The university institution has adopted it because of its great importance and effective role in building bridges of knowledge and promoting interaction and communication between people. It is one of the most complex and wonderful means of communication, expression and agreement. It is a complex process that needs structured thinking, good organization and diverse language competencies and other skills that require special adaptation of teaching programs in order to achieve development. Cognitive theories provide methodological approaches that contribute to enhancing learning strategies and acquiring knowledge, and this applies to the field of translation education as any pedagogical practice that seeks to achieve the desired goals of the educational process. Therefore, we decided, from a methodological point of view, to shed light on the extent to which didactics of translation benefits from cognitive approaches in all translation stages, starting with reading, paraphrasing, and reviewing, in order to achieve the development and teaching of translation programs. For this reason, we try to answer, through this study, a number of questions that we formulate in the following research questions: What do cognitive theories provide from methodological approaches that contribute to strengthening learning strategies and acquiring knowledge? Does this apply to the educational field of translation? And how does the educational process benefit from the cognitive approaches in the stages of teaching the translation student?

Keywords: Cognitive approaches; Cognitive psychology; Didactic of translation; Learning strategies; Mental representations.

-1 مقدمة:

ان المتتبع لمسار الترجمة يخلص إلى تعدد مفاهيم هذه الظاهرة بتعدد المرجعية والغاية والهدف. فالمترجم يتعرض لعوائق تطبيقية في ممارسته للترجمة تعرقل نقل النص من اللغة الأصل إلى اللغة المستهدفة، وهو الأمر الذي أدى بالدراسات إلى التوجه إلى ضبط منهجية ترجمة محكمة تيسر عليه مهمته وتعمل على إيضاح المعالم التطبيقية للنشاط الترجمي متمثلة في كنه الترجمة ذاتها، فهي ليست مجرد نقل لغوي لنص من لسان إلى لسان غيره، دونه ثقافة وعلماء وحضارة، بل هي نقل نص أصلي بكل خصائصه النحوية والتركيبية والمفرداتية والأسلوبية من لغة الانطلاق إلى

اللغة المستهدفة، من أجل أن يُحدث النص المترجم الأثر نفسه الذي يُحدثه النص الأصلي لدى قرائه. ولن يتأتى للمترجم ذلك حتى يبلغ درجة الفهم. أي أن يلم بجميع عناصر الموضوع الذي يسعى إلى ترجمته، ويستوعب خصوصية نصه ومميزاته. فالفهم، إذن، شرط أساسي من شروط الترجمة بصفة عامة والترجمة المتخصصة بصفة خاصة.

إن الهدف الأول من تدريس الترجمة بأقسام الترجمة ومعاهدها هو مساعدة الطلبة على فهم النصوص بأنواعها الأدبية منها، والعلمية والتقنية المستخدمة في المؤسسات المختلفة، وتهيئهم لمقاربة الترجمة المتخصصة (Traduction spécialisée) على أنواعها المختلفة (اقتصادية، قانونية، طبية...). فهو لا يعمل على إثراء مخزونهم المعرفي بمفاهيم أو مصطلحات وتعابير فحسب، وإنما يعزز كفاءتهم التواصلية أيضا ويحضرهم لممارسة الكتابة التقنية (la rédaction technique) والترجمة المتخصصة.

ومن هذا المنطلق يتجلى الهدف المحوري من بحثنا هذا المنضوي تحت اطار دراسة كيفية الاستفادة العملية التعليمية من المقاربات المعرفية في مراحل تدريس متعلم الترجمة. وقد ارتأينا توجيه بحثنا نحو مقارنة محورين متوازيين، محور نقارب فيه النظريات المعرفية وتجلياتها، ومحور ثان متعلق باستثمار النظريات المعرفية واسقاطها على العملية التعليمية للترجمة داخل المؤسسة الأكاديمية، ومدى اسهامات ذلك في التلقين الجيد للترجمة والتلقي الفاعل للطلاب المتمرن قصد ضمان جودة التكوين وفاعليته، وتأهيله للعوالم المستقبلية لمهن الترجمة.

2- المقاربات المعرفية:

تأيد جلّ الدراسات أن المقاربات الأولى للنظريات المعرفية كانت مستوحاة من التفاعل المشترك بين تخصصات متعدّدة، وثيقة الصلة بالعمليات المعرفية، وهي نظرية الاتصال، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس العصبي، وعلم النفس الاجتماعي، والفلسفة، واللسانيات النفسية، والأنثروبولوجيا، والابستمولوجيا، والسيبرنيطيقا، والذكاء الاصطناعي.

إنه تخصص ظهر في سبعينيات القرن الماضي بصفة مستقلة بفضل تفرد أهدافه المتمثلة في دراسة العمليات المعرفية بشكل عام، الطبيعية منها والاصطناعية. من أجل فهم العديد من الظواهر العقلية والنفسية، مما يمكّن من اختيار المسار الصحيح لتقديم المعرفة، والتي تتم بفضل العودة إلى الذهن البشري أو إلى العمليات الحسابية الآلية.

كما عرفت السنوات الأخيرة على صعيد علوم التربية مقاربة جديدة أطلقها بياجي Piaget حول علم النفس النمائي، ومقاربات علم النفس المعرفي، ليجد المعلم نفسه أمام طروحات جديدة

أدخلت تغييرات هامة في الأداء التربوي تخلق ذلك التكامل بين ما هو تربوي وبين ما يركز على المتعلم نفسه في علاقته بالمجتمع بوصفه مقوما أساسيا في نمائه المعرفي. "فالنظريات المعرفية لا تكتفي في الواقع بتصحيح مسار ما، أو تعديل طفيف يدخل على هذا الوجه أو ذاك من العملية التأهيلية، لكنها تدعو إلى تبديل كلي في العملية التربوية ومنها عملية بناء المناهج". (ينظر جورج نحاس، 1997)

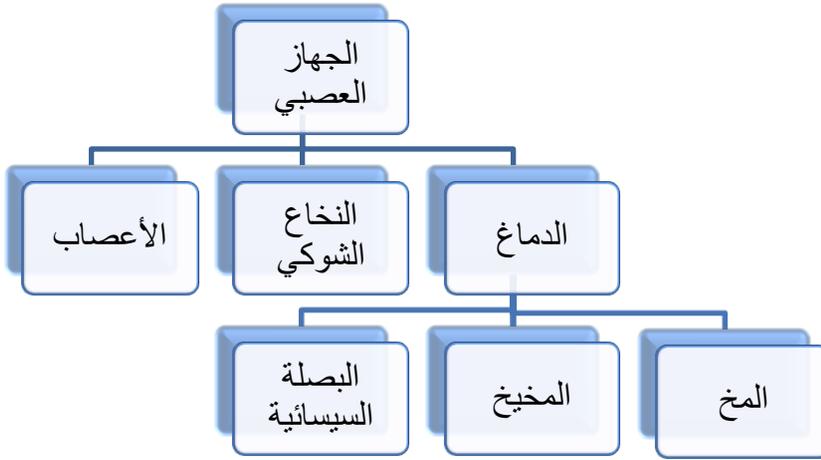
كما "تعطي النظريات المعرفية أهمية كبيرة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم (الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات)، فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه الميتماعرفي. هذا النشاط أو الخبرة أو التدريب الحاصل لدى الفرد، يُحدث تغييرا في سلوكه. وتهتم النظريات المعرفية بالبنية المعرفية من خلال الخصائص التالية: التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي." (محمد الحبيب أكانو، 2017)

لقد أدى تطور النظريات المعرفية إلى إلقاء الضوء على العمليات الإدراكية المتاحة للأفراد، أي تلك التمثلات الداخلية لدى الفرد المتعلقة بقدراته الذهنية والإدراكية في التقاط المعلومة واستقبالها مثل: الإدراك والتفسير والمعالجة واتخاذ القرار. إنها المرتكزات الأساسية التي يبني عليها أصحاب هذه النظرية طروحاتهم، وجميعها تتعلق بالجوانب الداخلية للمتعلم: كيف يدرك المتعلم المعارف التي تقدم إليه؟ كيف يقوم بتفسير هذه المعارف؟ كيف يعالجها ليتاح له في الأخير اتخاذ القرار الذي يتحدد معه سلوك هذا الفرد؟ إنها جملة من الإنشغالات تأسس جوهر المقاربات المعرفية.

وتقع كل العمليات المعرفية على مستوى جهاز حساس هو الجهاز العصبي الذي استوحى منه تصميم جهاز الكمبيوتر؛ حيث يتم التعلم وفقا لمبدأ التشابه بين العمليات المعرفية التي تحدث لدى الفرد وبين تلك التي تحدث في الحاسب الآلي. ويعد هذا الجهاز مسؤولا عن كل النشاطات الذهنية والتمثلات الإدراكية التي يقوم بها المتعلم.

3- النشاط الذهني وتمثل المعنى:

يُعد الجهاز العصبي مركز التحكم، والتنظيم، والتواصل في جسم الإنسان، وكذلك مركز الفكر، والتعلم، والذاكرة. يحوي نواقل عصبية تنقل المعلومات الحسية إلى الدماغ لفك شفرتها واستخراج مدلولها وبلوغ مستوى الإدراك.



الشكل (1): عناصر الجهاز العصبي

ولا بأس من التعرّيج على كيفية عمل هذا الجهاز الإلهي الذي اقتبس منه العلماء تصميمهم لآلة الحاسوب التي أحدثت قفزة نوعية في جميع الأصعدة،

1.3. الجهاز العصبي:

يعد الجهاز العصبي للإنسان من أعقد الأجهزة على الإطلاق، فمهما بلغت الدراسات التشريحية من دقة في وصف هذا الجهاز لا زال العلم يكتشف وظائف وميكانيزمات خارقة تعكس ما عليه هذا الجهاز من تعقيد.

ينقسم الجهاز العصبي إلى نظامين:

أ- نظام عصبي فرعي: Peripheral nervous system، ويتكون من مجموعة من الألياف العصبية تنقسم من حيث الوظيفة إلى نوعين:

✓ ألياف محرّكة Motors Fibers

✓ ألياف حسية Sensorus Fibers وهي التي تقوم بربط النظام العصبي المركزي بجميع أعضاء الجسم.

ب- نظام عصبي مركزي: Central Nervous System، ويشمل:

- ✓ الحبل الشوكي: وهو عبارة عن نسيج عصبي هائل، متكون من الأعصاب التي تمتد إليه من الأطراف والجذع، وهو متصل مباشرة بالدماغ، يعمل على توصيل السيالات العصبية من المخوغيه، والاستجابة للأفعال الانعكاسية.
- ✓ المخ: يقع المخ تحت الجمجمة، وهو محاط بطبقة اللحاء أو ما تسمى بسطح المخ أو قشرة المخ، وهي طبقة تميل نحو اللون الرمادي، تتكون من عشرة آلاف خلية عصبية تقريبا والملايين من الألياف المحركة التي تمتد أليافها إلى مادة المخ البيضاء " white matter الواقعة تحت اللحاء مباشرة والتي تتألف من الألياف الرابطة. ويعد لحاء المخ من أرقى أجزاء الدماغ تطورا وأهمها، لأنه المسؤول عن اتخاذ القرارات، فهو يتلقى الرسالة عن طريق الألياف الحسية، يصنفها، يدرسها، ثم يصدر تعليماته بواسطة الأعضاء المحركة إلى الخلايا الاستجابية تقوم برد الفعل.
- وينقسم المخ إلى قسمين متماثلين تماما، يشكلان نصفا كرتي المخ Cerebral Bemesbphers، يضبط الجزء الأيمن منه الجزء الأيسر ويضبط الجزء الأيسر منه الجزء الأيمن للجسم.
- يرتبط القسمان بخلايا تدعى الجسم الجاسئ أو لمقرن الأعظم Corpus Cullosum تسمح لنصفي كرتي المخ بالاتصال.
- وتنقسم نصفا كرتي المخ إلى:
- ✓ الفصين القفويين: توجد بهما المراكز الحسية للبصر.
- ✓ الفصين الصدغيين: وتوجد بهما المراكز الحسية للسمع، فهما يستقبلان السيالات الناشئة في الأذنين.
- ✓ الفصين الجداريين: يوجد بهما مركز الإحساس كالبرودة والحرارة.
- ✓ الفصين الجبهيين: وهما الجزء الأكثر نموا، يعتبران مركزا الوظائف العقلية مثل التقدير والتدليل المنطقي، وكذلك العواطف التي ترسلها الاحاسيس عبر مسارات كثيرة من سرير المخ، والسرير هو "المركز العظيم لاستقبال الأحاسيس"، أما الجزءان الخلفيان من هذين الفصين فموجود بهما مراكز الحركة، وتوجد عند أسفل التلفيف الجبهي الثالث الموجود في النصف الأيسر من المخ. "المراكز الخاصة بأعضاء الحنجرة والبلعوم والفم وتسمى هذه المنطقة بمنطقة بروكا Broccas Area

نسبة إلى الجراح الذي اكتشفها، وتسمى أيضا المركز الحركي الكلامي ومنطقة اللغة الحركية." (مصطفى فهيم، 1977، ص22).

وتعد هذه المنطقة الجزء المتحكم في القدرة اللغوية، كما أنها لا " تبلغ مرحلة التمييز العضوي إلا بعد سبعة عشر شهرا من الولادة." (حنفي بن عيسى، 2003، ص140).
كما توجد منطقة أخرى مسؤولة عن فهم الكلام تعرف بمنطقة "فرنيسة" Weruiks Area نسبة لمكتشفها الدكتور فرنيسكه. يقول نايف خرما: " كما أمكن تحديد منطقة أخرى تمتد في منتصف المخ تقريبا باتجاه رأسي تسيطر على جميع الحركات الجسمية الإرادية ومنها المطلق الفعلي للكلام." (نايف خرما، 1978، ص25)



الشكل (2): الجهاز العصبي

2.3. وظيفة الجهاز العصبي:

تقع كل العمليات المعرفية والتمثيلات الإدراكية على مستوى الجهاز العصبي، الذي يعد جهازا متعدد الوظائف، ويكون الدماغ هو مركز هذه الوظائف والمتحكم فيه، كما " تعد وظائف الدماغ غامضة وملحوظة على حدٍ سواء؛ فكلُّ الأفكار والمعتقدات والذكريات والسلوكيات والأمزجة تنشأ داخل الدماغ. والدماغ هو موقع التفكير، ومركز التحكم في الجسم كله؛ كما ينسق القدرات على التحرك واللمس والشم والتذوق والسمع والرؤية؛ ويمكن الأشخاص من تشكيل الكلمات والتواصل والفهم والتعامل مع الأرقام، وتأليف وتذوق الموسيقى، والتعرف إلى الأشكال الهندسية وفهمها، والتخطيط للمستقبل، وحتى التخيل والفنتازيا" (ستيفن أقولمان، 2015).

إن كل العمليات المعرفية والتمثلات الإدراكية تقع على مستوى هذا الجهاز الحساس انطلاقاً من المرتكزات الآتية:

- ✓ استقبال المعلومة
- ✓ معالجة المعلومة
- ✓ اتخاذ القرارات المناسبة
- ✓ تخزين المعلومة
- ✓ استرجاع المعلومة

فالدماغ يقوم باستقبال المعلومة، بصرية كانت أم سمعية، ثم يقوم بمعالجتها على مستوى تنظيم الوظائف التنفيذية؛ التي تقوم بمراقبة وتخطيط وتنظيم السلوك، وتخزين المعلومات في الذاكرة، وبالأخص الذاكرة النشطة التي يعتبرها بادلي (Baddeley 1993) نموذج ثلاثي الأنظمة متكون من نظام مركزي ونظامين تابعين:

✓ أما المنفذ المركزي؛ فهو المسؤول عن مراقبة التركيز أثناء القيام بمختلف المعالجات المعرفية، مثل مراقبة وتخطيط وتنظيم السلوك لحل المشكل عبر البحث في الذاكرة طويلة المدى عن المعلومات اللازمة ومعالجتها بمساعدة نظامين آخرين هما: الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية الفضائية.

✓ وأما "بالنسبة للحلقة الفونولوجية فهي عبارة عن نظام يقوم بتخزين المعلومات الشفوية المنطوقة بصورة منظمة، ولمدة معينة وهي تتكون بدورها من نظامين فرعيين: وحدة التخزين الفونولوجية أو ما يسمى كذلك بالسجل الفونولوجي، الذي يقوم بالتخزين والمعالجة المؤقتة للمعلومة اللغوية المقروءة أو المسموعة وذلك لمدة محددة. ونظام التكرار الذاتي التحت صوتي أو وحدة المراجعة اللفظية، الذي يعمل على مراجعة وإعادة تنشيط المعلومة القادمة الى وحدة التخزين الفونولوجي، كي لا تمحى، كما يعمل على تحويل المعلومة البصرية إلى معلومة فونولوجية، لغرض تخزينها في وحدة التخزين الفونولوجي. أما ما يتعلق بمفكرة المجال البصري الفضائي، فهي مسئولة عن معالجة المعلومة البصرية والفضائية والاحتفاظ بها، وتتكون بدورها من نظامين تحتيين هما النافذة الفونولوجية ونظام تنشيط الصور الذهنية." (محمد حولة، فاخت معروف، ص 128 ، 2017)

رأينا انطلاقا مما سبق كيف يعمل هذا النظام العصبي بدقة متناهية أثناء القيام بمختلف المعالجات المعرفية بدءا باستقبال المعلومة ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها عند الضرورة، واتخاذ القرارات اللازمة، فكيف نقارب هذه العمليات الذهنية في المجال التعليمي، لا سيما في مجال تعليمية الترجمة وهو محور دراستنا هذه؟

4- العمليات الذهنية في تعليمية الترجمة:

توفر النظريات المعرفية مقاربات منهجية تسهم في تعزيز استراتيجيات التعلم واكتساب المعرفة، وينطبق ذلك على مجال تعليمية الترجمة شأنها شأن أي ممارسة بيداغوجية أخرى. لذلك ارتأينا، من وجهة نظر منهجية، تسليط الضوء أولا على تعليمية الترجمة، ومن ثم فوائد استثمارها لمقاربات النظرية المعرفية.

1.4. تعليمية الترجمة:

تعنى تعليمية الترجمة بتتبع مسار تدريس الترجمة والترجمة المتخصصة على وجه الخصوص داخل الجامعة، من أجل تمكين الطالب من هذا النوع من الترجمات، وتمكينه أيضا من تجاوز كل العوائق التي تحول دون القيام بترجمة على درجة من الجودة والدقة.

ولتجاوز هذه العوائق يحتاج المترجم إلى تكوين منهج تضطلع الجامعة بتقديمه إلى الطلبة لتزويدهم بمنهجية علمية دقيقة من خلال برنامج أكاديمي معتمد يحضرهم لعالم التمهين. فقد بات لزاما على مؤسسات التعليم أن تواكب هذه الاحتياجات وأن تصب اهتمامها في تكييف العملية التعليمية وفقا للمتطلبات الجديدة لسوق العمل، من أجل تكوين جيّد لطالب الترجمة يعمل على تزويده بالمهارات والكفاءات الضرورية لتأدية عمله على أكمل وجه ممكن.

ولا شك أن تعليمية الترجمة المتخصصة ترتبط ارتباطا وثيقا بتعليمية الترجمة عامة، غير أنها تولي أنواع النصوص أهمية خاصة. فلا يمكن الحديث عن ترجمة نص ينتهي إلى تخصص معين دون الإلمام بطبيعة ذلك التخصص أولا وطبيعة الكتابة فيه ثانيا - ما يطلق عليه بلغة الاختصاص - غير أن ذلك غير كاف في غياب عناصر أخرى تقوم عليها العملية التعليمية أيضا.

إذ لا ينبغي الفصل بين حقلي تعليمية الترجمة وتعليمية اللغات، لأنها فرع من فروعها، "فدروس الترجمة لها قرابة قوية مع دروس اللغة، وأن تعلم الترجمة في الفصل الدراسي يتكئ على علاقة مستمرة بممارسة اللغة" (الجوهري، 1995 ص25)، وأستاذ الترجمة لا يمكنه الاستغناء عن تدريس اللغات بكل خصائصها ومناهج تعلّمها، ولا يمكن تدريس علم الترجمة بمعزل عن تدريس اللغات (الأصل والمترجم إليها). فالترجمة هي نقل المعاني من اللغة الأصل إلى لغة ثانية هي لغة

المتلقي، وعلى المتعلم إتقان كلتا اللغتين إتقاناً يخوّل له تعلّم كيفية النقل اللغوي والمعنوي للجُمهور أو المتلقي بطريقة بيداغوجية قائمة وفق تمارين خاصة تفسر الفروق الكامنة بين اللغتين، إذ يستحيل العثور على تطابق كلي بين لغة وأخرى، وتفصح أيضاً عن مواطن الصعوبة الكامنة وراء هذا النقل.

ويجدر التنويه في هذا المقام إلى العلاقة الكامنة بين الفكر واللغة، فكلما كانت اللغة سليمة كان الفكر سليماً، وإن فسد الفكر فسدت اللغة لأنها مرآة العقل. وهذا ما ذهب إليه الثنائي الأمريكي إدوارد ساپير Edward Sapir وولف Benjamin Lee Whorf وأطلقا عليه تسمية الفرضية النسبية للغة التي تنطلق من الملاحظة التالية: إن كل لغة من حيث إنها تمثل رمزي للواقع المحسوس تتضمن تصوراً خاصاً للعالم، ينظم الفكر ويكيّفه، فلا يمكن فصل اللغة عن الفكر الإنساني، فكل لغة تختلف عن اللغات الأخرى وبالتالي فهي تؤدي دوراً هاماً في مجال التراكم الثقافي، وانتقال الثقافة عبر الأجيال المتعاقبة. (ميشال زكريا، 1984)

إن العلاقة الكامنة بين علم الترجمة وعلم اللغة "اللسانيات" علاقة قوية، فكلاهما يعتمد اللغة نقطة انطلاق، ومادة خاماً لدراساتهما. فاللّسانيات تتعلق بالدراسات اللّسانية للغة، أما علم الترجمة في أبسط تعريفاته هو العلم الذي يهتم بنقل المعاني من لغة إلى لغة أخرى. إن اللغة اذن هي القاسم المشترك بينهما، فإذا كانت اللّسانيات تتناول اللّغة من جوانبها النحوية والصرفية والإملائية والتعبيرية والبلاغية وغيرها، فإن الترجمة تستند إلى هذه الخصائص من أجل تحصيل المعنى ونقله من اللّغة الأصل إلى اللّغة المستهدفة مؤدية وظيفتها التواصلية بالدرجة الأولى. واللّسانيات المعرفية بوجه الخصوص تقترح داخل نظام اللغة ذاته، وانطلاقاً من دراسة التنظيم البنوي والبدال لهذا النظام، ضبط العلاقات بين اللغة والذهن والدماع.

2.4. تعليمية الترجمة واستثمار المقاربات المعرفية:

لطالما شكّل استثمار المقاربات المعرفية في مجال الترجمة رهاناً علمياً للمتخصصين في تعليمية الترجمة، لما تسهم فيه هذه المقاربات من تقديم مناهج جديدة للتدريس تهدف إلى تطوير القدرات المعرفية للمترجمين من أجل تعزيز مهاراتهم النوعية والإدراكية. ويعود الفضل في ذلك إلى المدرسة التأويلية

« L'introduction de paramètres des sciences cognitives s'est effectuée dans un premier temps principalement par l'École interprétative qui considère le traducteur/

interprète comme une entité cognitive qui a pour mission de faciliter la communication » (Michel Politis, 2007)

"يعود السبق في إدخال معايير العلوم المعرفية إلى المدرسة التأويلية في المقام الأول، التي ترى بأن المترجم/الترجمان عبارة عن كيان معرفي يحمل على عاتقه مهمة تسهيل العملية التواصلية".
وانطلاقاً من فرضية أن معرفة كيفية اشتغال الدماغ أثناء الممارسة الترجمانية ستتمكن من تسطير منهج ومقررات خاصة تسمح بتكوين المترجم تكويناً أكثر كفاءة ونجاعة، وبفضل تطور العلوم المعرفية في غضون السنوات الأخيرة وتكثيف العلاقات بين علم الترجمة وعلم النفس، فقد شهدنا تطوراً ملحوظاً في إدراك الخاصية المعرفية للفعل الترجمي على الصعيدين التعليمي والمهني. وتتجلى مظاهر استثمار تعليمية الترجمة للمقاربات المعرفية في العناصر الموالية:

1.2.4. الهدف في العملية التعليمية:

تكون الانطلاقة في استثمار المقاربات المعرفية في امعان التفكير من البداية في الهدف من العملية التعليمية؛ ويقصد بذلك مجموع الإجراءات المسطرة مسبقاً، والمتمثلة في الاستراتيجيات والتقنيات المتبعة داخل الفصل الدراسي، وكذا المنهاج التعليمي بما يحويه من مواد تعليمية وأعمال موجهة وتطبيقات وغيرها، تسهم في تحقيق الهدف المتوخى من العملية التعليمية ألا وهو اكتساب المعرفة ووصول المعلومات للطالب، وذلك من خلال ملاحظة هذه المعلومات والسلوكيات في فكره وإنجازاته الملموسة، وكذا إدراك المعلم في هذه المرحلة أن يأخذ بعين الاعتبار الطابع الجماعي للدرس الذي قد يكون له تأثيراً على التلقي لدى المتعلم وردود فعل سلوكية قد تؤثر على مردوده العلمي وهنا يسهم علم النفس المعرفي اسهاماً بالغاً في مساعدة المعلم على تبين العمليات الذهنية التي تعتمل في ذهن الطالب المتعلم من خلال سلوكياته داخل القسم.

« La connaissance des qualités cognitives des apprentis traducteurs nous permet de mieux les comprendre et ainsi d'organiser un enseignement plus personnalisé. Nous devons, cependant, tenir compte non seulement des limites de la psychologie cognitive, mais aussi des contraintes imposées par le caractère collectif de l'enseignement. (...) Cet apport peut porter sur deux axes : celui du développement des aptitudes cognitives des apprentis traducteurs et celui de leur prise de conscience de la dimension métacognitive du processus traductionnel. » (Michel Politis, 2007)

"يسمح الإمام بالخصائص المعرفية للمترجمين المتمرنين بفهمهم بشكل جيد وبالتالي إعداد تعليم أكثر مواءمة لهم. ومع ذلك، لا يجدر الأخذ في الاعتبار حدود علم النفس المعرفي فقط، ولكن أيضاً القيود التي تفرضها الطبيعة الجماعية للتعليم. ويمكن أن تركز هذه المساهمة على محورين: تطوير القدرات المعرفية للمترجمين المتمرنين وإدراكهم للبعد الميتامعرفي للإجراء الترجمي."

يتجلى مما تقدّم أن تحديد الأهداف في عملية التدريس مرحلة ضرورية لما لها من إيجابيات تنظيمية وتوجيهية لكل فعاليات العملية التعليمية ومكوناتها، وتحسين الاتصال بين الأستاذ والتلاميذ، وتسهيل اختيار الوسائل البيداغوجية الملائمة وإحداث نشاطات تعليمية وتوفير أسس التقويم، وتكمن أهمية تحديد الأهداف داخل الترجمة في نقل التلاميذ من حالة مهمة إلى وضعية ممنهجة وواضحة تخوّل له التقدم بأمان لمسيرة الخطاب العلمي الأجنبي والإنتاج والإبداع في الخطاب العلمي.

و"يدخل الهدف باعتباره مفهوما تربويا ضمن بيداغوجيا خاصة يصطلح على تسميتها ببيداغوجيا الأهداف، والتي تمثل جملة من الطرائق والتقنيات الخاصة التي تنتهج داخل الفصل الدراسي أو حتى السنة الدراسية عبر الوحدات والمواد التعليمية في شكل أنشطة هادفة، حيث يتم التخطيط لنوايا البيداغوجية عبر الوحدات، من خلال وصف دقيق للسلوكات والانجازات المراد ملاحظتها في فكر الطالب وسلوكه، والهدف التربوي يتمثل في الترجمة التربوية إلى أفعال وسلوكات ملموسة، فإذا حدد الهدف على أساس ان يجعل الطالب يفهم شيئا محددا فإن عملية التعلم تبقى غامضة إذا لم تترجم إلى أفعال سلوكية وإنجازات ملموسة معبر عنها في صورة أهداف إجرائية." (الجوهري، 1995، ص25).

فعلى الأستاذ/المعلم أن يضع الطالب في إطار وضعية مؤطرة، ومنهجية تكوينية تخوّل له الفهم والإفهام، والابتعاد كل البعد عن الغموض والإبهام، وفق ما يتماشى ومستوى الطالب المتعلم من جهة، والوسائل التعليمية المتوفرة للمكوّن من جهة أخرى لبلوغ الأهداف المسطرة أعلاه.

وهذا ما يذهب إليه "دوليل" مؤكداً أن الأهداف أمر في غاية الأهمية وحلقة لا بد منها في سلسلة تعليم الترجمة ويلخص هذه الأهمية في كونها توضيح معالم الطريق لمعدي البرامج والمقررات فتساعدهم على إيجاد المادة والأنشطة والخبرات التعليمية التي سيوليها المدرس اهتمامه أثناء الدرس. كما ترشد هذه الأخيرة إلى تحديد مادته وتصميمها وإلى كيفية استغلال النصوص المراد ترجمتها والوثائق المراد تركيبها وإلى رسم الأنشطة التعليمية والتعلمية الملائمة للنصوص

والوثائق والمستوى التلاميذ والمستوى التلاميذ ومحتوى المادة علاوة على أنها تمكن من اقتصاد الوقت والجهد بالنسبة لطرفي العملية التعليمية (المدرس والتلميذ).

ومن أهداف تدريس الترجمة نحصي:

- ✓ اكتساب المتعلمين الكفايات الملائمة لجعلهم حاملين شهادات تؤهلهم للمساهمة في تنمية المجتمع على جميع المستويات، لا سيما تلك التي تتعلق بالمجالات الفكرية والثقافية التي تجعل منهم سفراء أكفاء للوطن الذي يمثلونه في مختلف المحافل الدولية.
- ✓ الإسهام في تنمية عدد من الكفايات العامة والنوعية من خلال إعداد الطالب إعدادا لغويا وثقافيا مزدوجا، دون إغفال مهارات استثمار وسائل الاعلام والاتصال التي تخدم مجالي الترجمة التحريرية والشفوية معا.
- ✓ تنمية كفايات الطلاب التواصلية من خلال تمكينهم من أدوات التعبير والتواصل الكفيلة باكتسابهم مهارات تمكنهم من آليات وتقنيات فهم الخطاب وإنتاجه، في وضعيات تواصلية مختلفة.
- ✓ تدعيم كفاياتهم الاستراتيجية المتمثلة في تنمية الذات والتشبع بروح المسؤولية وتعزيز العمل الجماعي.
- ✓ تدعيم كفاياتهم المنهجية من خلال تمكينهم من منهجية التفكير وتنظيم الذات وتدبير التكوين الذاتي.
- ✓ تدعيم كفاياتهم المنهجية الرمزية منها والموسوعية عن طريق تنمية رصيدهم الثقافي والعلمي وتوسيع دائرة تصوراتهم التكنولوجية
- ✓ تنمية الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية، وذلك من خلال تنمية كفايات نوعية مثل الكفاية اللغوية المزدوجة، وكفاية التقويم وكفاية التعلم الذاتي والكفاية التواصلية.
- ✓ تنمية حسنّ "حسن استغلال" واستثمار الموارد الالكترونية والورقية التي تعين على فهم المصطلحات، والوثائق المتخصصة.
- ✓ التمرن على إنجاز ذاكرة شخصية للطلاب المتمرن، تكون بمثابة مرجع شخصي يعود إليه المتمرن عند مصادفة الصعوبات من خلال تبويب شخصي أيضا (اختلاف التخصص: اقتصادي، طبي،...أو اختلاف وظيفي: صعوبة على

مستوى المصطلح، العبارات الجاهزة، المعوّقات الثقافية، أو اختلاف من حيث التطبيق الإلكتروني الأنجع وغيرها).

2.2.4 القراءة:

يهتم المعلم بتتبع التمثلات الذهنية الذي يقوم بها المتعلم، بصفته قارنا للنص، " فالترجمة هي قبل كل شيء قراءة نص بهدف خاص هو إعادة كتابته لكن في لغة هي غير لغته الأصلية؛ حيث يؤدي المترجم بالتناوب دور القارئ ودور الكاتب معا، فهو قارئ في لغة وكاتب في لغة أخرى، والقراءة تعني الفهم، فلا وجود لترجمة تبدأ بدون قراءة، قراءة النص الأصلي أولاً، وقراءة ما كتب من قبل " (صغور أحلام، 2013، ص 72) والترجمة في نظر ميشال بلارد Michel Ballard هي الطريقة الأكثر مثالية والأكثر اكتمالا للقراءة" (ينظر Michel Ballard, 1992).

ويجدر التنويه أن القراءة تختلف من قارئ إلى آخر لا سيما بالنسبة للقارئ الذي يترجم؛ ففضلا عن كون القراءة مرحلة يتم فيها استيعاب المعنى والفهم، فإنها أولا وقبل كل شيء عملية تواصلية بين القارئ والنص، يتم فيها التفاعل بين الذات القارئة وبين المضمون الذي يحفز لدى قارئه وظائف الذاكرة طويلة المدى، التي تعد مخزنا لكل المعلومات القبلية التي تمتلكها الذات القارئة عن الموضوع المطروق، وكذا مرجعيتها الثقافية وتفردتها الإبداعي. ونضيف إلى ما تقدم أن النص يولد لدى القارئ ملكات فكرية ونزعات عقلية تجعله يسبح في عالم منسوج بالألفاظ والحركات.

« Le lecteur-traducteur adopte des stratégies de lecture différentes par rapport au simple lecteur, car, selon toutes les apparences, il adopte des stratégies qui vont lui permettre de préparer la reformulation du sens de l'énoncé. Selon Kosma, ces stratégies se différencient en fonction du type de texte à traduire, de l'expertise du traducteur » (Michel Politis, 2007)

"يتبنى القارئ المترجم استراتيجيات للقراءة تختلف عن تلك التي يعتمدها القارئ البسيط، فهو، كما يبدو، ينتهج استراتيجيات تسمح له بالتحضير لإعادة صياغة معنى النص. وحسب كوسما Kosma، تختلف هذه الاستراتيجيات وفقاً لنوع النص المراد ترجمته وخبرة المترجم." فعلى المعلم إدراك أن الطالب يتفاعل مع التجربة الجمالية للكاتب، يتفاعل معها وينفعل بها محكوم بتجربته الذاتية واستعداداته الفردية، ومرجعياته الثقافية التي توجهه في كل مرة اختياراته، وتمنح المعنى شكله المتجانس. ويذهب ايزر إلى أن "سيرورة القراءة بسبب طبيعة النص

الأدبي ذاته الذي لا يمكن إدراكه في كليته دفعة واحدة، لا تضع القارئ في مواجهة النص، بل تقحمه داخل عالم النص، لأنها تفرض عليه الانتقال عبر وجهات النظر والمستويات الدلالية المختلفة التي تمنحها إيّاه الأجزاء النصية المتتالية باستمرار أثناء القراءة، وتدفعه إلى تنسيقها، في تشكيل دلالي متناغم ومتناسك، وإذا كان هذا النشاط التركيبي اليقظ والفعال يبقي القارئ دائما داخل النص ويمنعه من الانزواء في تهويماته وتداعياته الشخصية الخاصة، فإنه يسمح بالفعل نفسه للبنية النصية أن تملئ شروطها على القارئ أثناء بنائه النصي". (عبد الكريم شرفي، ص183).

وقد يلجأ المعلم إلى تحليل جماعي للنص المراد ترجمته كخطوة تمهيدية تسمح للمتعلم التعبير عن طريق الكلام عن كل تلك التمثيلات الذهنية التي تحصل في الدماغ؛ إذ تقوم الألياف المحركة الموجودة في القشرة الدماغية، أثناء إنتاج الكلام، بنقل السائلة العصبية التي يصدرها الدماغ إلى العضلات المتحركة في جهاز النطق فتتقلص، وتقوم بإنتاج الرسالة أي إنتاج الصوت أو الكلام.

أما القراءة الثانية ونقصد بها هنا المراجعة، والتي تعد مرحلة لاحقة لمرحلة الترجمة، فبعد إعادة صياغة النص في لغة الوصول يعتمد المترجم إلى إعادة مراجعة ذاتية لترجمته، قصد تعديلها وتصحيح ما يراه ضروريا سواء على مستوى التركيب أو الأسلوب أو على مستوى التحقق من اختياراته الترجمية. وفي هذه المرحلة ممكن الإفادة من مقاربات علم النفس المعرفي في تلقين المتعلم استراتيجيات القراءة الثانية التي تختلف تماما عن استراتيجيات القراءة الأولى. إذ يتدخل علم النفس المعرفي في تقييم النص المترجم، والتركيز على خيارات طالب الترجمة. فإذا تعلق الأمر بقراءة ترجمة الغير يكون الأمر هينا، إذ نستطيع التحلي بالموضوعية، لكن عندما يتعلق الأمر بترجمة شخصية لا يستطيع الطالب التخلص من ذاتيته لأن تأويله الأول يتحكم فيه إراديا أو لا إراديا ويحول دون أي محاولة جديدة للتأويل. فلا يدرك أخطأه، لذلك، وفي هذه المرحلة بالذات، عليه أن يعيش دور القارئ المحايد، ينفصم من شخصيته الأولى ويتمصص دور القارئ الناقد، وهنا على المعلم أن يلحق الطالب/المتعلم كيف يتمصص دور المصحح، وينقد ترجمته الشخصية كي يقومها، وذلك من خلال التحقق من صحة تأويله الأول وليس التعصب له لأن التعصب كثيرا ما يكون سببا في ترجمة فاسدة.

3.2.4. الانتباه:

يتطلب الفعل الترجمي تركيزًا كبيرًا من المترجم في كل مراحل الترجمة. فخلال سيرورة العمل الترجمي تواجه المترجم بعض الصعوبات ذات طبيعة نوعية أو كمية أو كلاهما معًا. أما الصعوبات النوعية فالمقصود بها درجة صعوبة الترجمة التي قد تكون راجعة لطبيعة النص نفسه، أو لغته، أو مستواه التعبيري أو مصطلحاته أو غيرها من المعوقات اللغوية أو الشكلية التي تتطلب من المترجم معالجة خاصة لهذه الصعوبات. وأما الصعوبات الكمية فالمقصود بها كمية العمل المنجز، أو باختصار طول النص من قصره. فالتركيز ظاهرة فيزيولوجية تكون في أوجها في بداية أي عمل، ثم تتضاءل شيئًا فشيئًا بفعل عوامل معينة مثل التعب والارهاق الناجم عن طول مدة العمل، لذلك على المعلم أخذ هذه النقطة بعين الاعتبار، وعدم تكليف الطالب بترجمات طويلة داخل الفصل وتعليمهم مهارات استغلال عامل الزمن، وإفادة الطلبة من استراحات قصيرة بين الفينة والأخرى بدءًا من مرحلة القراءة، لأن المعنى يتم ادراكه من داخل النص، ولأن سيرورة القراءة تختلف من طالب إلى آخر، فلا يمكن إدراك النص في كليته دفعة واحدة، وإنما بصورة تدريجية تمكن من فهم الأفكار الجزئية، ومن ثمّ الفكرة العامة للنص، والأمر سيان بالنسبة للترجمة، فاستحالة أن يترجم النص دفعة واحدة.

« Dans le cadre des recherches à effectuer, nous devons étudier la manière dont le traducteur gère ses ressources attentionnelles lors des différentes étapes de la traduction ou lors de la gestion de certains types de difficultés, car il semble que plusieurs types d'erreurs relèvent d'une mauvaise application de l'attention. De même, nous serons amenés à répondre à des questions telles que : de quelle manière l'attention influe-t-elle sur la fiabilité et les performances du traducteur, quels sont les effets de l'attention sur la charge mentale requise pour l'accomplissement de l'acte traductionnel, peut-on proposer des stratégies de régulation de l'attention en fonction du degré de difficulté traductionnelle, de la quantité du travail à effectuer, etc. »

(Michel Politis, 2007)

"وفي إطار البحوث التي يتعين إنجازها، يجدر بنا أن ندرس الطريقة التي يتبعها المترجم للتحكم في موارده الانتباهية خلال مراحل الترجمة المختلفة أو عند معالجة صعوبات معينة، لأنه يبدو أن عدة أنواع من الأخطاء ناتجة عن سوء تطبيق الانتباه. بالإضافة إلى أننا ملزمون بالإجابة على

أسئلة مثل: ما هي الطريقة التي يؤثر بها الانتباه على دقة وأداء المترجم، وما هي آثار الانتباه على العبء الذهني الضروري لإتمام الفعل الترجمي؟ هل من الممكن اقتراح استراتيجيات تعنى بتعديل الانتباه وفقاً لدرجة صعوبة الترجمة، ومقدار العمل الذي يتعين القيام به، وما إلى ذلك."

4.2.4. إعادة الصياغة:

هي مرحلة حاسمة من مراحل الترجمة، يتم فيها استثمار كل العمليات الذهنية التي قام بها المترجم في الخطوات السابقة. إنها تمثل عصارة تمثالاته الإدراكية، وتكشف عن اختياراته وقراراته الترجمية التي سطرها خلال مسار تفكره واستيعابه للمعنى، يدير هذه المرحلة المركز الدماغي المتحكم في اللغة والكلام، وفي هذه المرة يتم تفعيل مراكز اللغة الثانية، لغة الوصول، والاستعانة بكل المدركات العقلية للغة المستهدفة بكل خصائصها النحوية والتركيبية والصرفية والمفرداتية والأسلوبية. ويحتاج المترجم هنا صب كل عصارته الفكرية في القوالب اللغوية للغة الثانية محكوم بعوامل خارجية متمثلة في طبيعة النص، ومستواه اللغوي لتحقيق فعل التواصل في اللغة الثانية.

« La rédaction de la traduction peut être considérée comme un problème qui requiert une solution, comme une série de prises de décisions. Elle doit être également considérée comme objet d'une approche relevant à la fois de l'ergonomie et de la psychologie cognitive, dans la mesure où la rédaction de la traduction suppose une organisation particulière du « bureau » du traducteur de sorte qu'il puisse optimiser son travail au moindre « coût cognitif » » (Michel Politis, 2007)

"يمكن النظر لإعادة صياغة الترجمة بوصفها مشكلة تتطلب حلاً، وسلسلة من القرارات التي يتعين اتخاذها. يجب النظر إليها أيضا بوصفها موضوعا لمقاربة تتعلق بكل من بيئة العمل وعلم النفس المعرفي، طالما أن إعادة صياغة الترجمة تفترض مسبقاً تنظيمًا متميزاً لـ "مكتب" المترجم حتى يتمكن من تحسين عمله بأقل تكلفة معرفية".

فالمترجم في هذه المرحلة عليه تسطير استراتيجيته الخاصة في إعادة الصياغة أخذاً بعين الاعتبار الوظيفة التواصلية للفعل الترجمي، إنها مرحلة تنطوي على شكل فريد من أشكال النشاط التحريري، فالمترجم هنا يكون مقيدا بما صرح به الكاتب، وما لم يصرح به أو ما يسمى المسكوت عنه. فعلى المعلم أن يلحق الطالب كيف يتبنى استراتيجيته التحريرية الخاصة مع مراعاة معايير الاتصال التي تحكم فعل الترجمة.

5- خاتمة البحث:

تعد الترجمة عملية ذهنية معقدة، قائمة على تمثيلات ذهنية مركبة، بدءا بالمعالجة الذهنية للنص المصدر لغة وثقافة ومعنى، وتكون الذاكرة مسرح هذه التمثيلات، فتشارك الذاكرة الحينية أو ما يطلق عليها أيضا "ذاكرة العمل" أو "الذاكرة النشطة" بالذاكرة طويلة المدى التي تحوي عناصر معرفية يستند عليها الدماغ، بالإضافة إلى العناصر المنبثقة من النص نفسه والعناصر المحيطة التي يحيل عليها النص، من أجل فهمه فهما معمقا وإعادة صياغته في اللغة المستهدفة مع مراعاة معايير هذه اللغة. لذلك فإن فهم هذه التمثيلات العقلية وسبل معالجتها أثناء الترجمة من المدركات الضرورية التي تساعد المعلم في مهمته، وتسمح له من جعل الطالب/المتعلم في صميم العملية الترجمة، ويأخذ بيده في التحكم في نظم الذاكرة لديه وتوجيهها الوجهة الصحيحة التي تمكنه من إنجاح الفعل الترجمي وبلوغ الهدف من العملية التعليمية.

وعليه تقودنا نتائج هذا البحث إلى ضرورة الأخذ بمقاربات علم النفس المعرفي التي توفر لنا العديد من الحلول التي يتبناها المترجم استراتيجيات ومهارات تسهم جنبا إلى جنب وكفاءاته اللغوية ومهاراته الترجمة في إنجاح الترجمة. فلا يكفي اتقان اللغتين، والامام بمناهج ونظريات الترجمة بالإحاطة بكل متطلبات العمل الترجمي، وإنما تستدعي الترجمة بوصفها ممارسة تطبيقية كفاءات ومهارات أخرى أهمها طريقة التحكم في نظام الذاكرة وذلك خلال كل مراحل الترجمة بدءا من مرحلة القراءة إلى مرحلة إعادة الصياغة إلى المراجعة.

وختاما، إنها عيّنات فقط من اسهامات النظريات المعرفية في النشاط التعليمي الترجمي الذي يهدف صقل مهارات الطالب المتعلم وتطوير إنجازاته الملموسة، ولا شك أن هناك اسهامات أخرى لم تتسع هذه الورقة البحثية إلا أنها تشكل مجالا لمواضيع مستقبلية لما للموضوع من أهمية بالغة على الفعل الترجمي بشكل عام.

6- المراجع:

الكتب:

1. جورج نحاس. (1997)، تعليم اللّغة العربيّة من منظار معرفي. العربية في لبنان .
2. جوهري أحمد. (1995). درس الترجمة نحو منهجية متماسكة لديدانكتيك الترجمة. المغرب: مطبعة مصبغ.
3. حنفي بن عيسى. (. 2003). محاضرات في علم النفس اللغوي. ديوان لمطبوعات الجامعية. ط4

4. شرفي عبد الكريم. (2007). من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة. الجزائر: منشورات الاختلاف.. الدار العربية للعلوم ناشرون. ط1.
5. صغور أحلام. (2013). التلقي بين القراءة والترجمة، " فضاءات الترجمة بين التلقي والتأويل". وهران،: مطبعة الرشاد للطباعة و النشر.
6. فهبي مصطفى (1977)، في علم النفس، أمراض الكلام.
7. ميشال زكريا. (1984). الألسنية- علم اللغة الحديث. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
8. نايف خرما. (1978). أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
9. Ballard, Michel. (1992). De Cicéron à Benjamin. Traducteurs. traductions. réflexions. Lille. PUL. 3e trim.

المقالات:

1. باشا مليكة، جوان 2020، دور علم النفس المعرفي في بناء أسس تعليمية الترجمة، العدد 1، المجلد 20. (157-173). <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/120201>.
2. بوزناد هاجر، جوان 2020، السيرورات المعرفية ودورها في تطوير كفاءة مترجمي القرآن الكريم - دراسة تحليلية مقارنة لترجمات بعض الأمثال القرآنية إلى اللغة الفرنسية، مجلة المترجم، العدد 1، المجلد 20. (189-159). <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/120202>
3. التيجاني حلومة و تومي راضية، جوان 2020، الاستعارة في ضوء النظرية المعرفية- ترجمة آيات الميزان في معاني القرآن الكريم، مجلة المترجم، العدد 1، المجلد 20. (209-191). <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/120203>
4. حولة محمد، فاخت معروف، ديسمبر 2017، توظيف المقاربات المعرفية في سيرورة التكفل الأرتوفاوني بالطفل المتوحد - الذاكرة النشطة نموذجاً- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد31، (135-127)
5. رجم سميرة. (جوان 2019). أهمية اللسانيات المعرفية في عملية تعليم الترجمة وتعلمها. العدد1، المجلد19. (21-09). <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/134992>. <https://dSPACE.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/15886/1/S3112.pdf>

6. Politis, Michel. (mars 2007). L'apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction, revue Meta Volume 52, Numéro 1.

المواقع الإلكترونية:

1. أكتناو محمد الحبيب.(2017). ما هي النظريات المعرفية ؟ روادها ؟ و أهم اتجاهاتها ؟.

<https://www.new-educ.com/%D9%85%D8%A7-%D9%87%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D9%8A%D8%A9-%D8%9F>

2. ستيفن أ. قولمان. (2015). الدماغ

<https://www.msdmanuals.com/ar/home/%D8%A7%D8%B6%D8%B7%D8%B1%D8%A7%D8%A8%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%85%D8%A7%D8%BA-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AE%D8%A7%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D8%B4%D9%88%D9%83%D9%8A-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B9%D8%B5%D8%A7%D8%A8/%D8%A8%D9%8E%D9%8A%D9%8F%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%90%D9%87%D8%A7%D8%B2-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B5%D8%A8%D9%8A%D9%91/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%91%D9%90%D9%85%D8%A7%D8%BA>