كيفية تدريس المراجعة :
رؤًى مستخلصة من دراسة قائمة على المقابلات *

تأليف: أوريليان ريوندیل
جامعة جنيف، سويسرا
ترجمة: فتيحة خلوت

1. مقدمة

تُعدّ المراجعة، التي تُعرَّف بأنها التحقّق من الترجمة البشـــرية من قبل مترجم ثانٍ، جزءًا بالغ الأهمية في مشـــروع الترجمة والنشـــاط الترجمي. أولًا، تعتبر المراجعة مرحلة إلزامية في مشـــروع الترجمة، كما هو منصـــوص عليه في المعيار الدولي الذي يحـدّد متطلبـات خـدمـات الترجمـة (ISO 17100) (المنظمـة الـدوليـة للتقييسISO، 2015)، حتى وإن لم تُطبَّق المراجعـة في جميع البيئـات والســـيـاقـات. ثـانيًـا، يقوم المترجمون بعملية المراجعة ، ومن ثمّ فهي تُعدّ جزءا من مهنة الترجمة. وتتجلّى أهمية المراجعة أيضًـا في إدراجها ضـمن إطار الكفاءات الخاص بالماسـتر الأوروبي في الترجمة (EMT) الـذي يشـــترط أن "يعرف الطلاب كيف [...] يراجعون [...] أعمـالهم وأعمـال الآخرين "(EMT، 2022، الكفاءة الفرعية رقم 11). لذلك، ينبغي أن تتضـــمّن مناهج الترجمة - على الأقل تلك التي تعتمدها المؤسـسـات المنتمية إلى شـبكة الماسـتر الأوروبي

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**

Aurélien Riondel (2024) How to teach revision: tips from an interview study, The Interpreter and Translator Trainer, 18:3, 507-522,
DOI: 10.1080/1750399X.2024.2372916
https://doi.org/10.1080/1750399X.2024.2372916

في الترجمة (EMT) - مكوّنًا خاصًّا بالمراجعة (أنظر كونتينان وسالمي وكوبونان (Konttinen, Salmi, and Koponen)، 2021 ؛ للاطّلاع على مثال تطبيقي عن كيفية إدماج المراجعة في المنهج الدراسي.

ورغم أنّ المؤلفات التي تناولت تعليميات المراجعة (Revision didactics) كثيرة نسبيا، فإنّها لا تزال تفتقر إلى قاعدة تجريبية متينة. وفي هذا الإطار، يهدف هذا المقال إلى إثراء مجال تعليميات المراجعة، استنادًا إلى دراسة موسّعة أُنجزت في سويسرا. وسأبيّن فيه أنّ أيّ مقرر دراسي لتعليم المراجعة ضمن منهاج الترجمة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار (i) التنوّع (diversity)، (ii) الطابع السياقي (situated nature)، (iii) الصعوبة (difficulty)، (iv) البُعد النفسي والاجتماعي (psycho-social dimension). ومن أجل تحقيق ذلك، سأقدّم أربعة عشر مقترحا بيداغوجيًا لتعليم المراجعة.

ويُنظَّم باقي هذا المقال على النحو التالي: في البداية، يتمّ عرض الأدبيات المتعلّقة بتعليميات المراجعة (القسم 2)، ثم تُعرض الدراسة التي يستند إليها هذا المقال (القسم 3). وبعد ذلك، يتناول قسم النتائج المواضيع المذكورة أعلاه، وهي: تنوّع ممارسات المراجعة (القسم 1.4)، والطابع السياقي لمهمة المراجعة (القسم 2.4)، وصعوبة التعديلات اللغوية، والعثرات المتكرّرة لدى المراجعين المبتدئين (القسم 3.4)، والآثار النفسية والاجتماعية المرتبطة بالمراجعة (القسم 4.4). وأخيرًا، يتمّ عرض ومناقشة أربعة عشر مقترحًا بيداغوجيًا لتدريس المراجعة بالاستناد إلى نتائج الدراسة (القسم 5).

2. الدراسات السابقة في تعليميات المراجعة

تتنوّع الدراسات التي تناولت تعليميات المراجعة تبعا لتعدّد دلالات هذا المصطلح ؛ ففي معناه الواسع، تشير "التعليميات" إلى فعل التعلّم (وهو ما تعكسه دلالة الصفة "تعليمي didactic" : "مصمّم بهدف التدريس"، وفقًا لقاموس أكسفورد

الإنجليزي - النسخة الإلكترونية - OED)[1]. وتُعدّ الكُتيّبات الخاصة بالمراجعة من أبرز الأمثلة على الأعمال الموجّهة للأشخاص الراغبين في تعلّم كيفية مراجعة النصوص. ويركّز كل من هورڤيلين وبرونات (Horguelin et Brunette 1998) (1998) على مراجعة الترجمات من الإنجليزية إلى الفرنسية، ويتناولان أيضًا تحرير النصوص الأصلية باللغة الفرنسية. ويقدّمان في عملهما مجموعة من التمارين، وقائمة أدوات، بالإضافة إلى مناقشة أساليب المراجعة، ومبادئها، وتقنياتها، وما يرتبط بها. أما عمل موسوب (Mossop 2020)، فهو غير موجَّه إلى زوج لغوي محدّد، ويتناول التحرير (أي تعديل النصوص الأصلية)، ومراجعة نصوص الآخرين، والمراجعة الذاتية، وما بعد التحرير(post-editing). ويعرض في سياق حديثه عن المراجعة، مسائل متعدّدة مثل مستويات المراجعة، ومعاييرها، وإجراءاتها، والعلاقات المرتبطة بها. وتشمل أمثلة أخرى على الأعمال التعليمية نصوصًا تمهيدية واردة في بعض الموسوعات (Graham 1989; Samuelsson-Brown 1996)، فضلا عن مقالات يقدّم فيها الممارسون نصائح مستمّدة من خبرتهم (Ko 2011 ; B. Nord 2018 ; Oueillet Simard 1984). بوجه عام، يؤكد هؤلاء المؤلفون على ضرورة تحلي المُراجعين بالاعتدال (Graham 1989; Ko 2011; B. Nord 2018; Oueillet Simard 1984; Samuelsson-Brown 1996)، ويشيرون إلى أن المراجعة تختلف باختلاف السياقات (Graham 1989; Ko 2011; B. Nord 2018)، كما يدعون إلى ضرورة التواصل بين المترجمين والمراجعين بأسلوب قائم على الاحترام المتبادل (Graham 1989; Ko 2011; B. Nord 2018; Oueillet Simard 1984).

أمّا في المعنى الضيّق، فإنّ التعليميات تُحيل إلى تدريس شيء معيّن، أي إلى كيفية تعليم شخص ما (وهو ما يُعبَّر عنه بالتعريف التالي: "علم أو فن أو ممارسة التعليم " (the science, art, or practice of teaching) (قاموس أكسفورد الإنجليزي - النسخة الإلكترونية[2]). ويقوم كل نشاط تعليمي على ثلاثة عناصر أساسية (i) :الأهداف

المنشودة أو المهارات المطلوب تطويرها، (ii)الأنشطة التعليمية (أي الوسائل المُعتمدة لتحقيق تلك الأهداف)، و (iii) التقويم (أي التحقّق من مدى تحقيق الأهداف). وقد قدّمت أمثلة جيّدة على الترابط بين هذه العناصر الثلاثة في عمل كونزلي (Künzli 2006b) فيما يخص المراجعة، وكروغر (Kruger 2008) بشأن التحرير. أما فيما يتعلّق بالأهداف، كتب موسوب (Mossop 1992) فصلا حول أهداف مساق جامعي في التحرير والمراجعة يشمل -على وجه الخصوص- تدريب الطلاب على النظر إلى النص من زاوية القارئ النهائي، والتركيز على البُنى الكبرى للنص، وتبرير التعديلات المُجراة، وإحداث الانتقال الذهني من نمط "إعادة الترجمة" إلى نمط "المراجعة" (ويمكن العثور على قوائم إضافية للأهداف التعليمية في سياق تدريس المراجعة ضمن أعمال برونات وقانيون (Brunette and Gagnon 2013)، وشولداغر وولش راسموسن وتومسن (Schjoldager, Wølch Rasmussen, and Thomsen 2008)، وسكوكيرا (Scocchera). وفيما يخصّ المهارات، فقد وُضعَت ثلاثة نماذج للكفاءة في المراجعة. ويصنّف كونتسلي (Künzli 2006b) كفاءات المراجعة في ثلاث فئات : (i) كفاءات استراتيجية (strategic)، و(ii) كفاءات تفاعلية (interpersonal)، و(iii) كفاءات مهنية وأدواتية (professional and instrumental). أما هانسن (Hansen 2008) فقد طوّر نموذجًا للكفاءة في المراجعة يعتمد على نموذج سابق صُمّم لغرض الترجمة بالتركيز على مهارتين تخصّ بهما المراجعة وهما : القدرة على التحلي بالتسامح والإنصاف، وقدرة المراجع على شرح التعديلات التي أجراها. وقد بُني النموذج الثالث - وهو الأشمل- على النماذج السابقة لكفاءة الترجمة، بالإضافة إلى النموذجين المذكورين أعلاه، وعلى الدراسات في مجال المراجعة بوجه عام (Robert, Remael, and Ureel 2017)، ويتضمّن هذا النموذج الشامل كفاءة فرعية رئيسة واحدة تُدعى "الكفاءة الفرعية الإستراتيجية"، وثماني كفاءات فرعية أخرى، إلى جانب ثلاثة مكوّنات إضافية. خمسة من هذه الكفاءات الفرعية مشتركة مع مجال الترجمة، بينما تختص الكفاءات الثلاثة الباقية بمجال المراجعة، وهي : الكفاءة المعرفية الخاصة بالمراجعة (revision subcompetence)، والكفاءة الفرعية لتفعيل رتوب (روتين) المراجعة (revision routine subcompetence)، والكفاءة الفرعية التفاعلية

(interpersonal subcompetence). وتتمثّل المكوّنات الثلاثة الأخرى في : المكوّنات النفسية والفيزيولوجية (psycho-physiological components)، ومعايير الترجمة والمراجعة ومتطلبات الترجمة (brief)، ثم التصوّر الذاتي للمترجم والمراجع (translator and revisor self-concept)، وأخلاقيات المهنة (professional ethos).

وتُعدّ الأنشطة الصفّية من بين المكوّنات الثلاثة للعملية التعليمية (الأهداف، والأنشطة، والتقويم) التي يخصّص لها أكبر وقت. ففي أقدم النصوص، دعا بعض المؤلفين إلى ضرورة تدريس المراجعة (Parra Galiano 2001)، وشدّدوا على أهمية إيلاء اهتمام خاص لمجموعة من المعايير (وهي على التوالي : المنطق والتصويب اللغوي (Brunette 1998, 2003)). وقد خُصصت فصول ومقالات عديدة للتأمل في تجارب تدريسية سابقة بعينها؛ فتارة تأتي في شكل شهادة شخصية (Hine 2003)، وتأتي تارة أخرى في صورة بحوث تستند إلى بيانات تجريبية متعلقة بالتعلّم : مثل آراء الطلبة (Schjoldager, Wølch Rasmussen, and Thomsen 2008)، أو مواد أُنتجت خلال الدروس (Brunette and Gagnon 2013 ; Scocchera 2014) أو كليهما معًا (Hagemann 2019 ; Scocchera 2020). وفي هذا السياق، صمّم شولداغر وزملاؤه (Schjoldager et al. 2008) وحدة تعليمية تجمع بين التحرير (editing)، والكتابة الموجزة (précis-writing)، والمراجعة (revision)، ثم درسوا بها، فكانوا أوّل من أورد تحليلاً لآراء الطلبة حيال هذه التجربة. وبوجه عام، أعرب الطلبة عن رضاهم إزاء محتوى الوحدة التعليمية وكيفية تقديمها، غير أنّهم أبدوا امتعاضًا من صيغة الامتحان النهائي الذي تمثّل في اختبار كتابي داخل قاعة معلوماتية. أما برونييت وغانيون (Brunette and Gagnon 2013)، فقد قدّما وصفا لمقرر دراسي في المراجعة طُلب فيه من الدارسين مراجعة ترجمات لصفحات من ويكيبيديا، مما أتاح للمراجعين في طور التكوين فرصة التمرّن على التواصل المهني مع المترجمين. وفي أول مقال لها حول تعليميات المراجعة، ركّزت سكوكيرا (Scocchera 2014) على الأدوات المستخدمة في مساق مراجعة أدبية، سواء كانت أدوات عملية، مثل برمجيات التحرير (مثل استخدام وظيفة "تتبع التعديلات" في برمجية وورد (MS Word)، أو أدوات

تحليلية مثل المعايير التي اقترحها موسوب (Mossop 2020). أما في مقالها الثاني، فقد بيّنت سكوكيرا (Scocchera 2020) أنّ الأدوات التحليلية مفيدة، لكنها تتطلب وقتا لإدماجها في تدريس المراجعة. كما تؤكّد أنّ كتابة التعليقات تعدّ ممارسة مهمة تساعد الطلبة على تقليص عدد التعديلات، كما تعلّمهم التعبير عن آرائهم، وصياغة ملاحظاتهم بطريقة مناسبة. أخيرًا، سلّطت هاجمان (Hagemann 2019) الضوء على تجربة تعليمية خاصة، قامت خلالها بتدريس مراجعة ترجمات من الألمانية إلى الإنجليزية لمجموعة من الطلبة الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية، وذلك بصفتها ناطقة أصلية بالألمانية وتتقن الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية لها (B-language). وقد بيّنت أنّ الطلبة عبّروا عن رضاهم عن محتوى الدورة التعليمية، وأنّ الحاجة إلى تبرير التعديلات التي يُجرونها في عملية المراجعة أمام الأستاذة أظهرت فاعلية تربوية.

يقدّم عدد من المؤلفين اقتراحات تتعلّق ببناء المقرّرات، والموضوعات التي ينبغي تناولها، وكذلك المهام الواجب تنفيذها. وفي هذا السياق، يعرض هاين (Hine 2003) برنامج المقرّر الذي درّسه على مدى خمسة عشر أسبوعًا، ويصف الأنشطة الصفيّة التي ارتكزت أساسًا على مناقشة التمارين في الصف أو واجبات المراجعة، حيث اضطلع المدرّس بدور الميسّر للعملية التعليمية. ومن جهته، يقدّم موسوب (Mossop 2020) نصائح للمدرّسين، ويشرح كيف يُوزّع محتوى كتابه على مدار أربع وعشرين حصة مخصّصة للتحرير، والمراجعة، وما بعد التحرير.

ورصدت رودريقز رودريقز (Rodríguez Rodríguez 2012) ستّ أنشطة أساسية يجب تنفيذها ضمن مقرر دراسي في المراجعة، وهي: دراسة المعيار الأوروبي (European EN 15038) الذي سبق اعتماد معيارISO الحالي؛ أنظر اللجنة الأوروبية للتوحيد القياسي (2006)، وتحليل سوق المراجعة المهنية، وصياغة توجهات المراجعة، وتحليل طبيعة التواصل بين المترجم والمراجع والتدرب عليه، واستخدام التكنولوجيا، وإنجاز تمارين فعلية في المراجعة. وفي تجربتها الصفيّة، طلبت سكوكيرا (Scocchera 2020) من طلابها مراجعة النص نفسه عبر مراحل متتالية: الأولى دون الاطلاع على النص المصدر، ثمّ (ب) بإتاحة النص المصدر، وبعدها (ج) بإضافة

تعليقات موجّهة إلى المترجم، وأخيرا (د) في نهاية الدورة التعليمية. ويعرض موسوب (Mossop 2023) بدوره الموضوعات التي يتناولها والكفاءات التي يدرّسها في ورشات التكوين المستمر التي يقدّمها على مدار يوم كامل أو نصف يوم، بحسب رغبة الجهات المنظّمة. وتتضمن قائمة الموضوعات الستة عشر : تعريف المراجعة والمصطلحات المتعلقة بها، والمبادئ التي تضبط عملية التصحيح، والحاجة إلى المراجعة من قبل الآخرين (other-revision) ، والعلاقات مع الأشخاص الذين تُراجع أعمالهم وتبرير التعديلات؛ وصراعات الولاء (conflicts of loyalty)؛ واتساق عمل المراجعين ضمن خدمات الترجمة الكبرى.

أما فيما يتعلّق بالتقييم، فقد انصبّ التركيز أساسًا على تقييم منتج المراجعة. وللتقييم حضور راسخ في بحوث المراجعة، وقد نشر أحدث عمل شامل في هذا المجال من قبل فان رونبرج (van Rensburg 2017). كما يقترح موسوب (Mossop, 2020, 235–240) آليات محدّدة لتقييم أعمال الطلبة، من بينها التركيز على رصد المشكلات، حيث يُمنح الطالب نقاطًا ما لم تتدهور جودة النص، بغضّ النظر عمّا إذا كانت التعديلات التي أُجريت كافية تمامًا أم لا.

وعلى وجه العموم، فإنّ الموارد المتاحة تُعدّ وافرة إلى حدّ ما، سواء كانت أعمالًا تعليمية أم روايات مستندة إلى تجارب صفّية. غير أنّ الأساس التجريبي الذي تستند إليه لا يزال بحاجة إلى مزيد من التعزيز. وتُظهر الدراسات التجريبية القليلة المتوفرة اعتمادًا شبه كلي على بيانات صفيّة النشأة، باستثناء دراسة سكوتشيرا (Scocchera 2014) التي استفادت جزئيًا من نتائج استبيان أجرته الباحثة. ومن هذا المنطلق، يسعى هذا المقال إلى ترسيخ الأساس التجريبي لتعليم المراجعة، وتسليط ضوء جديد عليه من خلال تحليل نتائج دراسة ميدانية في هذا المجال.

3.المنهجية: دراسة قائمة على مقابلات حول المراجعة ومقابلات إضافية بشأن تعليمها

يستند هذا المقال إلى بيانات مقابلات جُمعت في إطار مشروع دكتوراه

(Riondel 2023)، بالإضافة إلى بيانات مقابلات أُنجزت خصيصًا لهذا البحث. وقد خُصّصت الدراسة الأصلية الأساسية لترجمة النصوص غير الأدبية، وتناولت موضوعين محوريين: (i) العلاقة بين المترجم والمراجع، (ii) ثم ممارسات المراجعة وتصوّراتها. وقد أُجريت هذه الدراسة في سويسرا، واستهدفت فِرَق ترجمة تعمل داخل مؤسسات، بالإضافة إلى مقابلتين إضافيتين مع مترجمَين مستقلّين يتعاونان مع وكالات ترجمة. وتنتمي هذه الفرق إلى أربع فئات: فئتان في القطاع العام، وأخريان في القطاع الخاص، وتشمل: الإدارة الفيدرالية السويسرية، منظمة حكومية دولية في جنيف، شركات خاصة تضم مترجمين يشتغلون داخل المؤسسة (in-house translators)، ووكالات ترجمة. وقد اختيرت هذه السياقات لتمثل قطاعات مختلفة من سوق الترجمة، ولتعكس تنوّع المقاربات المعتمدة في المراجعة، بما في ذلك ما يُعرف بالنموذجَين الأفقي والعمودي. ففي النموذج الأول، يتولى المترجم مسؤولية اعتماد النسخة النهائية للنص، وتكون بذلك وظيفة المراجعة استشارية؛ أما في النموذج الثاني، فيُجري المراجع التصحيحات اللازمة ثم يُسلّم النص مباشرة لينتقل إلى المرحلة الموالية. (للاطلاع على وصف هذين النموذجين وتحليلهما في سياق مؤسساتي، أنظر Lafeber 2018, 74–76).

يتكوّن معجم البيانات (data set) الخاص بالدراسة الأساسية من خمس وأربعين مقابلة معمّقة، أُجريت مع مترجمين-مراجعين (32)، ورؤساء أقسام الترجمة (10)، ومديري مشاريع (2)، ومصحّح لغوي واحد (معدّل المدّة: ساعة وثلاث عشرة دقيقة). وتغطي هذه المقابلات إحدى عشرة وحدة ترجمة: ستة فرق تابعة للاتحاد السويسري، ومنظمة حكومية دولية واحدة، وشركتان خاصتان تضمان أقسامًا داخلية للّغات، ووكالتان للترجمة. وقد أُنجزت هذه المقابلات وفق منهج "المقابلة التفاعلية" (responsive interviewing) كما عرّفه (Rubin and Rubin 2012)، وهو منهج في المقابلات المعمّقة يؤكّد على انخراط الباحث في الحوار، وتفاعله مع إجابات المستجوبين الذين يُنظر إليهم على أنّهم شركاء في الحوار (conversational partner). وبناءً على ذلك، لم تكن جميع الموضوعات مطروحة بنفس الوزن أو العمق في كل

مقابلة. وبوجه عام، انصبت اللقاءات مع رؤساء الأقسام على كيفية تنظيم المراجعة وتنفيذها داخل القسم، فضلًا عن تقديم معلومات عامّة عن الفريق، في حين ركّزت المقابلات مع المترجمين-المراجعين على خلفيتهم المهنية، والمهام التي يضطلعون بها، ومنهجياتهم في المراجعة، ومواقفهم من هذه العملية، وطبيعة التواصل المهني قبل المراجعة وبعدها. ولم يكن تدريس المراجعة موضوعًا صريحًا في المقابلات، باستثناء حالتين اثنتين: (1) الأولى حين طُرحت على سبعة مشاركين، في بداية المشروع، أسئلة عن المهارات اللازمة للمراجعة أو عن صفات المراجع الجيّد أو السيئ، ثم تمّ التخلّي عن هذا السؤال لاحقًا لعدم جدواه؛ (2) والثانية حين طُلب من المشاركين الإشارة إلى ما إذا كانوا قد تلقّوا تكوينًا في المراجعة أثناء تعليمهم الأساسي، أو كانوا يودّون الاستفادة من تدريب في هذا المجال ضمن برامج التكوين المستمر.

أُجريت المقابلات بين مارس 2019 وفبراير 2021. وقد عُقد معظمها حضورياً في مقرات عمل المشاركين، بينما نُظّم تسع منها في أماكن أخرى: أربع في مقاهٍ، وثلاث في منازل المشاركين، واثنتان في الجامعة التي ينتمي إليها الباحث. كما أُجريت ثلاث مقابلات عبر الإنترنت باستخدام تقنية الاتصال المرئي (videoconference)، وقد كانت هذه الحالات الاستثنائية ناجمة أساسًا عن القيود المرتبطة بجائحة كوفيد-19. أُجريت جميع المقابلات باللغة الفرنسية، باستثناء أربع مقابلات تمّت باللغة الألمانية. وقد تمّ تفريغ التسجيلات حرفيًا، ثم تمّ تلخيصها، تلت ذلك مرحلة الترميز وفقًا لمنهج "تحليل القوالب" (template analysis) كما وضعه كينغ (King 2004, 2012)، وهو منهج يجمع بين الاستقراء (induction) والاستنباط (deduction)، وصُمّم خصيصًا لمقارنة وجهات النظر بين فئات مختلفة من العاملين. وقد أُنجزت جولتان كاملتان من الترميز باستخدام برنامج QDA Miner Lite.[3]

نالت هذه الدراسة موافقة لجنة الأخلاقيات التابعة لكلية الترجمة بجامعة جنيف (Faculty of Translation and Interpreting، الترخيص رقم 10). وقد وُزّعت على المشاركين استمارة معلومات وموافقة، كان عليهم توقيعها قبل بدء المقابلة. كما أُتيحت لهم حرية رفض التسجيل، وتم التنبيه بوضوح إلى حقّهم في الانسحاب من

الدراسة في أي وقت.

وبالإضافة إلى الدراسة الأصلية، أُجريت ثلاث مقابلات إضافية في مارس 2024 مع مدرّسين متخصصين في المراجعة، وذلك بغرض جمع آراء خبراء حول المقترحات التعليمية المستخلصة من الدراسة الأولى. ويتمتع هؤلاء الخبراء الثلاثة بمتوسط خبرة قدره 21 سنة في مجال المراجعة (20 و28 و15 سنة)، و10 سنوات من الخبرة في تدريس المراجعة (10 و14 و7 سنوات). وتشمل مجالات تدريسهم مراجعة الترجمة من الفرنسية إلى الألمانية، ومن الإنجليزية إلى الفرنسية، ومن الإسبانية إلى الإنجليزية.

4 النتائج

يُبرز القسم الفرعي الأول الطابع الواسع للمراجعة، وذلك بعرض تنوّع الممارسات التي كشفت عنها الدراسة (1.4). أما القسم الثاني، فيتناول الطابع السياقي للمراجعة، أي ارتباط المهمة بوضعية محدّدة واختلافها من حالة إلى أخرى (1.4). ويعرض القسم الثالث الصعوبات التي تنطوي عليها المراجعة (3.4)، في حين يُسلّط القسم الرابع الضوء على بعدها الاجتماعي (4.4).

1.4 المراجعة بوصفها نشاطًا متنوّعًا

لا تزال المصطلحات المستخدمة في مجال المراجعة وكذلك حدود هذا النشاط غير محدّدة بدقّة ؛ فالمفاهيم الاصطلاحية المرتبطة بالمراجعة فضفاضة، لا سيما وأنّ مسمّيات مختلفة تُستخدم للإشارة إلى هذا النشاط (أنظر Koponen et al. 2021, 1–2؛ Mossop 2020, 116–118). أما من حيث حدود المجال، فيميل بعض الباحثين إلى ضمّ المراجعة إلى أنشطة أخرى ذات صلة، كتحرير مقترحات ذاكرة الترجمة أو المراجعة اللاحقة (post-editing) (Mossop 2020؛ Robert 2018)، في حين يفضّل آخرون - ومنهم كاتب هذا المقال - التمييز بين هذه الأنشطة باعتبارها مجالات مستقلة (أنظر do Carmo and Moorkens 2021).

إنّ هذا الغموض المفاهيمي يمكن أن يُفهم، وربما يُعزى في جوهره، إلى تنوّع ممارسات المراجعة، وهو أحد النتائج الرئيسة لدراستي. ويظهر هذا التنوّع في

مستويات مختلفة، من بينها : نطاق المراجعة، والشخص المكلّف بها، والأساليب المعتمدة في تنفيذها، وطبيعة العلاقة بين المترجمين والمراجعين. ففيما يتعلق بنطاق المراجعة، تشير نتائج الدراسة إلى أن تسعة أقسام من أصل أحد عشر قسما تقوم بمراجعة جميع النصوص مع وجود استثناءات أحيانا أو دون استثناء أحيانا أخرى (مثل النصوص القصيرة أو النصوص ذات الاستخدام المحدود). أما في القسمين الآخرين، فلا تُراجع إلا نصوص مختارة، مثل النصوص ذات الأهمية البالغة، أو تلك التي ينجزها زملاء مبتدئون ومترجمون مستقلّون (freelancers). أما من حيثُ من يتولّى المراجعة، فقد يكلّف بها المترجم المبتدئ منذ بداية العمل في بعض الأقسام، في حين تُؤجل في أقسام أخرى إلى حين بلوغ فترة معينة (مثلاً سنة واحدة) أو تُخصّص للمترجمين ذوي الخبرة الطويلة فقط. وتكشف أساليب المراجعة نفسها هذا التنوّع. فبالرغم من أنّها ثنائية، فإنّ المراجعة المكتوبة تعدّ الشكل الأكثر انتشارًا، وثمة قسم واحد يراجع كل النصوص شفاهيًّا، مستخدمًا المنهج الذي وصفه آلان (Allain, 2010)، في حين تستخدم المراجعة الأحادية اللغة (كما عرّفها موسوب (Mossop 2020, 168-170, 251)) بكثرةٍ في فريق واحد، وبشكل عرضي في فريقين آخرين. وتتباين العلاقات بين المترجمين والمراجعِين بشكل كبير : فتمتد من مراجعة أعمال زملاء مقرّبين إلى أعمال مترجمين أحرار لا يعرفهم المراجع. كما تختلف سبل التواصل بين الفاعلين من مكانٍ إلى آخر. فعلى سبيل المثال، تنظّم بعض الأقسام جلسات نقاشٍ بعدَ المراجعة، قد تتضمّنُ شروحًا للتعديلات المقترَحَة أو تعليقات أكثر تفصيلا.

2.4 المراجعة بوصفها مهمة سياقية

يمكن النظر إلى المراجعة على أنّها نشاط سياقي، أي أنّها ممارسة تعتمد على الوضعية التي تتمّ ضمنها. بل ويمكن القول إنّ المراجعة ذات طابع سياقي مزدوج، إذ تختلف (أولًا) من وضعية ترجمة إلى أخرى، و(ثانيًا) داخل كل وضعية مراجعة محدّدة بذاتها. وفي مجال الترجمة، أوضح المنحى الوظيفي (functionalism) أنّ خيارات الترجمة تستند إلى السياق الذي تنجز ضمنه (للاطلاع على المقاربات الوظيفية (functionalist approaches)، أنظر : C. Nord 2010) : فالترجمة الجيّدة "هي التي

تُناسب الغرض الذي أُنجزت لأجله، وتتلاءم مع السياق الموجّهة إليه. وهذا يعني أنّ المترجم لا يقوم دائما بالعمل نفسه، بل يتفاعل مع ما تمليه الوضعية. ولتطبيق المنحى الوظيفي في الممارسة، يحتاج المترجم إلى معلومات مسبقة، يُفترض أن تتوفّر ضمن ما يُعرف بـ " دفتر متطلبات الترجمة (translation brief)". وينسحب هذا الأمر على المراجعة أيضًا، وهو ما يمثّل أول تجلٍّ للطابع السياقي الذي تتّسم به هذه المهمة.

فضلًا عن ذلك، يحتاج المراجعون إلى تعليمات دقيقة تمكّنهم من أداء مهمتهم على الوجه المطلوب. فمنذ ما يزيد على خمسة عشر عامًا، تناول عدد من الباحثين فكرة " دفتر مواصفات المراجعة (وهو بمثابة دليل موجز يتضمن توجيهات للمراجعة وتعليقات توضيحية) (revision brief)"، إما بوصفه أو بالدعوة إلى اعتماده (Allman 2008, 35, 36, 39–40, 47; Künzli 2007a, 50–51, 53–54; Parra Galiano 2016, 46–47; Scarpa 2010, 256– 257; Yousif 2009, 12, 31). ويمكن أن يتضمّن دفتر الشروط تحديد نطاق المراجعة، سواء من حيث الأجزاء المعنيّة من النص، أو المعايير المطلوب التحقّق منها، أو الجوانب التي ينبغي التركيز عليها، أو الإجراء المتّبع، أو الأدوات المعتمدة في عرض التعديلات. كما قد يُحدّد فيه الوقت المخصّص للمراجعة، أو ما إذا كان ينبغي تبرير التعديلات المُجراة أم لا. وقد يكون دفتر مواصفات المراجعة صريحًا، عندما تُقدَّم تعليمات واضحة للمراجع، أو ضمنيًا، في حال ما إذا كانت المراجعة تُنفَّذ دومًا بالكيفية نفسها، فلا تكون هناك حاجة لتوجيهات خاصة. ويُعدّ دفتر مواصفات المراجعة مكمّلًا لدفتر متطلبات الترجمة، لا بديلًا عنه، إذ تخضع مهمة المراجعة، في نهاية المطاف، لكلا الدفترين معًا: دفتر متطلبات الترجمة ودفتر مواصفات المراجعة.

ويعدّ الدفتران (أي دفتر متطلبات الترجمة ودفتر مواصفات المراجعة) من العناصر البنيوية التي تُسهم في تشكيل مهمة المراجعة. وبالإضافة إلى هذه البنية، قد تتأثر هذه المهمة أيضًا بقرارات شخصية، كما كشفت عن ذلك نتائج هذه الدراسة. فقد أفاد المشاركون، خلال المقابلات، بأنّ سلوكهم المهني ليس ثابتًا في جميع الحالات. وقد أظهرت عملية تحليل البيانات وجود ستة عوامل من شأنها التأثير في طريقة تنفيذ

مهمة المراجعة. ومن البديهي أن هذه العوامل لا تكون حاضرة مجتمعة في كل حالة، كما أنّ طابع الدراسة النوعي لا يتيح تصنيف هذه العوامل بحسب الأولوية أو تحديد مدى تكرارها.

أوّلًا، قد يأخذ المراجع في الحسبان حجم الوقت المتاح لإنجاز المهمة. فالواقع يفرض أنّ قلّة الوقت تستدعي التركيز على الجوانب الجوهرية، أي معالجة المشكلات الأكثر أهمية. وعلى العكس، فإن توفر وقتٍ أطول يُتيح للمراجع التوسّع في التفاصيل. وهذا العامل لا يقتصر على المراجعة وحدها، بل ينسحب على الترجمة أيضًا.

ثانيًا، لا يتعامل المراجع بالكيفية نفسها مع جميع النصوص. فمن الناحية العملية، قد يُبدي عناية أكبر ويُجري تعديلات أكثر في النصوص ذات الأهمية العالية، بينما يقتصر على تغييرات محدودة في النصوص ذات التأثير المحدود. ومرة أخرى، لا يتعلّق هذا الأمر بالمراجعة فقط، بل هو من صميم قضايا الترجمة، إذ لا تخضع جميع النصوص لمتطلبات الجودة نفسها، ذلك أنّ درجة هذه المتطلبات تتباين بحسب طبيعة الترجمة أو مجال استخدامها.

ثالثًا، قد يستحضر المراجع ما يعرفه عن المترجم أثناء قيامه بعملية المراجعة. ويُعدّ هذا التوجّه من الظواهر البارزة التي سُجّلت عند المشاركين في الاستجواب؛ إذ لم يصرّح سوى أربعة مراجعين بأنهم يحاولون التحرّر من معارفهم السابقة أو أنهم لا يسعون أصلًا إلى معرفة هوية المترجم. إنّ التكيّف مع المترجم يعني إيلاء اهتمام خاص لنقاط ضعفه، وربما التقليل من التركيز على الجوانب التي يُجيدها.

رابعًا، قد يُعدّل المراجع طريقة تدخّله بناءً على جودة المسودة الترجميّة، وذلك وفقًا لنمطين مختلفين. ففي حال التعامل مع ترجمة رديئة، قد يُقدم المراجع على إجراء تعديلات أوسع وإعادة صياغة كاملة للنص، متجاوزًا بذلك مبدأ الاعتدال. وعلى العكس من ذلك، قد يتدخّل المراجع بشكل أعمق في النصوص الجيدة، بإحداث تغييرات في مواضع لم يكن ليمسّها لو كانت الترجمة متوسّطة أو ضعيفة، إما لأنّ الوقت يسمح له بالتعمق في التدقيق، أو لأن احتمال إزعاج المترجم يكون أقلّ.

خامسًا، قد تخضع المراجعة للأهداف التي يضعها القسم، أو لتصوّرات المراجعين أنفسهم بشأن غايات هذا العمل. ففي أحد الأقسام المشاركة في الدراسة، تهدف المراجعة صراحةً إلى تطوير مهارات المترجمين المبتدئين؛ إذ يعمد المراجعون إلى إدخال تحسينات أسلوبية على النص، ليتمكّن المترجمون من معاينة سُبل الارتقاء بأسلوبهم، وهي مقاربة تقترب مما يُعرف بـ "المراجعة التعليمية (didactic revision)"، كما عرّفها هورقلين (Horguelin) (أنظر مثلًا : Horguelin and Brunette 1998, 4, 50). وفي أقسام أخرى، يُراجَع المتدرّبون أو الزملاء الجدد بدرجة أوسع، كي يتحقق لهم أقصى قدر من الاستفادة من عملية المراجعة.

سادسًا، هناك ثلاثة عوامل مترابطة فيما بينها قد تؤثر في سير عملية المراجعة: طبيعة التعديلات (أهي تصحيحات أم اقتراحات ؟)، الشخص المسؤول عن المنتوج النهائي، والمرحلة التي تلي المراجعة في سير العمل. ففي معظم الأقسام المشاركة في الدراسة، يُعاد النص المعدَّل إلى المترجم من أجل المصادقة، وتكون المراجعة حينها ذات طابع استشاري؛ إذ يُقدّم المراجع اقتراحات بالتعديل، فيما يتحمّل المترجم المسؤولية الأساسية عن النص. غير أنّ المراجعة قد تكون تصحيحية في بعض الحالات داخل هذه الفرق نفسها، وخصوصًا عندما تكون الترجمة مُسندة إلى جهة خارجية، أو حين يكون المترجم المعنيّ غائبًا وقت تسليم النص. ولا يتصرّف المراجع بالطريقة نفسها عندما يُسلَّم النص المعدَّل مباشرة إلى العميل، مقارنة بالحالات التي يُعاد فيها النص إلى المترجم؛ فعلى سبيل المثال، لا يمكن للمراجع، في الحالة الأولى، تقديم اقتراحات.

3.4 المراجعة بوصفها مهمة صعبة، خصوصًا للمبتدئين

ينصبّ تركيز هذا القسم الفرعي على البُعد النصّي، بوصفه جوهر عملية المراجعة، إذ تتمثل هذه العملية في التحقّق من الترجمة، أي رصد المشكلات وتعديل النص لمعالجتها (أنظر التعريف الشائع لموسوب (Mossop 2020, p. 115)).

وقد أظهرت الدراسات التجريبية التي تناولت ناتج المراجعة، فضلًا عن نتائج دراستي، صعوبة المراجعة. فالأبحاث التي خُصّصت لتقييم جودة المراجعة تُعدّ رصينة وغنيّة بما يكفي لتقديم صورة علمية موثوقة. ويمكن استخلاص اتجاهين رئيسين من

هذه الدراسات : يميل المراجعون إلى (i) إغفال المشكلات (Daems and Macken 2021؛ Künzli 2006a, 2007b؛ Nitzke and Gros 2021؛ Robert 2012؛ Schaeffer et al. 2019؛ van Rensburg 2017)، و(ii) إجراء تعديلات غير ضروريّة (Daems and Macken 2021؛ Künzli 2006a, 2007b؛ Nitzke and Gros 2021؛ Robert 2012). وإلى جانب ذلك، قد تُدرَج أخطاء أثناء المراجعة، غير أنّ هذه الظاهرة أقلّ بروزًا من السابقتين (Künzli 2006a, 2007b؛ Robert 2012؛ van Rensburg 2017). وبما أنّ المراجعين كثيرًا ما يُغفلون المشكلات، ويُدخلون تعديلات غير لازمة، وبشكل أقل أخطاء في النص المترجم، فإن القيمة المُضافة لعملية المراجعة قد تكون محدودة. ففي تجربة أجراها كونزلي (Künzli, 2007b, 120-12 1; Künzli 2006a, 93-94) خفّض أربعة من أصل عشرة مراجعين راجعوا ترجمة قانونية من جودة النصّ بدل تحسينها، وكذلك فعل خمسة من أصل عشرة راجعوا ترجمة إشهارية.

تؤكّد دراستي غير المباشرة، المعتمدة على المقابلات، الصورة العامة التي تظهر في الأبحاث القائمة على الملاحظة النصّية المباشرة. فقد أفضى تحليل المقابلات إلى استجلاء قائمة طويلة من الصعوبات المحتملة، من بينها : صعوبة الحدّ من عدد التعديلات، والحيرة في اتخاذ القرار بشأن التدخّل في النص أو تركه على حاله، وصعوبة تصنيف المشكلات أو شرحها، فضلًا عن تحدّي الحفاظ على التركيز أثناء المراجعة (أنظر : Riondel, A. Manuscript submitted for publication-a). كما أُشير إلى صعوبة المراجعة بشكل عام، سواء بطريقة صريحة أو ضمنية. ومن بين المراجعين الستة العاملين في المنظمة الدولية - الذين تتراوح خبراتهم في الترجمة بين 11 و32 سنة - شدّد ثلاثة منهم على صعوبة هذه المهمة، بينما ذكر اثنان أنها كانت صعبة في بدايات مسارهم المهني، في حين رأى المشارك السادس أنّ المراجعة سهلة نسبيًا. أما في فرق أخرى، فقد أشار مشاركان - ممن يزاولون المراجعة منذ ست سنوات على الأقل - إلى أنّ المراجعة ليست باليسيرة أبدًا.

تبدو المراجعة على وجه الخصوص مهمة صعبة بالنسبة للمراجعين المبتدئين، أي المترجمين المحترفين الذين لم تتجاوز خبرتهم في المراجعة ثلاث سنوات. وتشير نتائج

دراستي إلى أنّ هؤلاء قد يواجهون صعوبة في تحقيق التوازن المطلوب: فإما أن يُقدموا على إدخال عدد كبير من التعديلات، أو يكتفوا بالقليل منها، وغالبًا ما يكون هذا الأخير نتيجة مشاعر تحفظ. وتُعدّ المبالغة في التعديل المشكلة الأكثر شيوعًا التي أظهرتها البيانات. فقد ذكر اثنا عشر مراجعًا من بين اثنين وعشرين - جميعهم يملكون خبرة لا تقل عن أربع سنوات وليسوا رؤساء أقسام - أن عدد التعديلات التي يُجرونها خلال المراجعة نقص مع مرور الوقت (مع الإشارة إلى أن هذا الموضوع لم يُطرح في جميع المقابلات). وبالإضافة إلى ذلك، أشار مشاركان يعملان في منظمة دولية - أحدهما مترجم والآخر مراجع - إلى أنّ المراجعين المبتدئين غالبًا ما يُجرون تعديلات أكثر من زملائهم ذوي الخبرة الأطول. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أورده موسوب (Mossop 2020, 201) بشأن ميل المبتدئين إلى الإفراط في التعديل أكثر من التقصير فيه. وبينما تؤيّد دراستي هذا الاستنتاج، فإنها تكشف في الوقت نفسه عن نمط ثانوي مختلف يتمثّل في مراجعين مبتدئين يُحجمون عن إدخال تعديلات على النصوص، وهو ما يظهر خصوصًا في الحالات التي يُطلب منهم فيها مراجعة أعمال زملاء أكبر سنًّا أو أوسع خبرة. وفي هذا النموذج، يزداد عدد التعديلات تدريجيًا مع مرور الوقت. وقد صرّح ثلاثة مشاركين - تتراوح خبراتهم في المراجعة بين سنة ونصف، وست سنوات، وسبع سنوات - بأنّهم يُجرون اليوم تعديلات أكثر مما كانوا يفعلون عند بداية مشوارهم المهني في هذا المجال.

4.4 المراجعة بوصفها نشاطًا اجتماعيًا

إنّ الاقتصار على البعد النصّي وحده يُفضي إلى تصوّر ضيّق، ذلك أنّ المراجعة نشاط اجتماعي كذلك، وذلك لسببين رئيسين على وجه الخصوص. أولًا، تنطوي المراجعة على بعد تعاوني، إذ يتعامل المراجعون مع نتاج المترجمين، وتُعدّ الترجمة المعدَّلة ثمرة جهد مشترك بين شخصين. ثانيًا، تلعب عناصر التواصل - في بعض السياقات على الأقل - والجوانب النفسية والاجتماعية دورًا محوريًا في هذه العملية. ومن بين هذه الظواهر النفسية والاجتماعية، شعور المترجم بالأمان عندما تتم مراجعة عمله، أو على العكس، التجربة السلبية المترتّبة عن تلقّي نصّ مصحَّح

(لتحليل موسّع، أنظر : Riondel, A. Manuscript submitted for publication-b) ويقتضي اعتبار المراجعة فعلًا اجتماعيًا أن نُركّز على الأطراف الفاعلة فيه، أي المترجمين (أو من يُراجع لهم revisees) والمراجعين.

إنّ التعرّض للمراجعة ليس أمرًا يُؤخذ ببساطة؛ فهو في كثير من الأحيان تجربة صعبة، غير مريحة، ولا تحظى بتقدير كبير من قِبل المترجمين (Horguelin and Brunette 1998, 65; Samuelsson-Brown 1996, 116; Scocchera 2015, 179). وتُظهر دراستي المبنية على المقابلات أنّ المترجمين المبتدئين يحسون بمشاعر قوية عند تلقّيهم لترجماتهم المراجعة، وأنّ حتى المترجمين ذوي الخبرة قد يواجهون صعوبات في تقبّل المراجعة. وتشير نتائج الدراسة، بدقة أكبر، إلى أنّ المترجمين يتعلّمون، في العادة، تقبّل المراجعة خلال سنواتهم الأولى من الممارسة المهنية، كما لو أنّهم في حاجة إلى تنمية ما يمكن تسميته بـ"كفاءة التعرّض للمراجعة"، وهي الكفاءة التي تتجلّى في القدرة على:

- تقبّل النقد،
- الانفتاح على النقاش،
- تقييم التعديلات المُجراة على النص،
- والتعليق على عملهم بطريقة مفيدة للمراجعين أثناء الترجمة.

إنّ التعليق على عمل المترجم يعني أن يتعلّم هذا الأخير نوعا من المعلومات أو التساؤلات أو التفسيرات التي ينبغي أن يقدّمها للمراجع، وبأيّ طريقة. وإلى جانب ما يتيحه هذا التعليق من تعزيز للتواصل مع المراجع، فإنه يُسهم أيضًا في تحفيز المترجم على التفكير النقدي لأعمالهم، وهو ما يُنظر إليه باعتباره جانبًا إيجابيًا.

أمّا من جهة المراجعين، فإنّ البُعد الاجتماعي فيشمل جانبين اثنين: تبرير التعديلات التي يتم إدخالها، ثم التواصل عمومًا بطريقة ملائمة. ففي سياق المراجعة، يُعدّ إدخال تعديلات مبرّرة أمرًا أساسيًا، كما تؤكّد عليه الكتيّبات المتخصّصة (Horguelin and Brunette 1998؛ Mossop 2020). وتُظهر نتائج الدراسة أنّ تبرير التعديلات يمكن أن يُسهم، من جهة، في تقليص الشعور بالمرارة والاستياء الذي قد

تُخلّفه المراجعة، ومن جهة أخرى، في مساعدة المترجم على فهم دواعي تلك التعديلات، إذ إنّ مجرّد الاطّلاع على النص المعدَّل لا يكفي أحيانًا لفهم المنطق من وراء التدخّل. ومن ثَمّ، فإنّ تبرير التعديلات يُعدّ مفيدًا من عدّة زوايا: من الزاوية النصّية (إذ يُسهم في الحدّ من التعديلات غير الضرورية)، ومن زاوية تطوير كفاءة المترجم (إذ يتحسّن أداء المترجم عندما يفهم منطلقات القرارات المتّخذة)، ومن الزاوية الاجتماعية أيضًا، حيث تُساعد الشروحات المهذّبة والمُحترِمة على التخفيف من الأثر النفسي السلبي الذي قد تخلّفه عملية المراجعة.

وبالإضافة إلى القدرة على تبرير التعديلات، ينبغي على المراجعين المستقبليين أن يتعلّموا مهارات التواصل. إذ تُظهر نتائج الدراسة أنّ المراجعة تنطوي، لا سيما داخل أقسام الترجمة، على قدر كبير من التفاعل المهني. ووفقًا لما أفاد به المشاركون، فإنّ معظم هذا التفاعل يحدث بعد المراجعة، من خلال تقديم شروحات تبيّن أسباب التعديلات، أو من خلال ملاحظات تقويمية عامّة موجّهة إلى المترجم، خاصةً حين يتّخذ المراجع دور الموجّه أو المكوّن. وخلال هذا كله، ينبغي على المراجع أن يُحسن اختيار أسلوب التواصل. فحتى إن كان الاحترام واجبًا على الجميع، فإنه أكثر لزومًا في حالة المراجع، نظرًا لأنّ المراجعة في جوهرها شكل من أشكال التقييم. فالمراجعة تعني فحص اختيارات الترجمة وتعديل ما يعتريها من خلل، أي أنها تتضمّن نقدًا لأداء الآخر. ومن هذا المنطلق، يجب على المراجع أن يتحلّى بقدر عالٍ من الحرص في طريقة التعبير والتفاعل.

5 .الأثر على التدريس

استنادًا إلى النتائج المستخلصة في القسم السابق، قمتُ في البداية بصياغة خمسة عشر مقترحًا بيداغوجيًا موجّهًا لتدريس المراجعة، عُرضت لاحقًا على ثلاثة مدرّسين متخصصين في هذا المجال (أنظر القسم 3). ولم تُفضِ هذه الخطوة إلى استبعاد أيّ من المقترحات، إذ لم يُقيَّم أيّ منها سلبًا من قِبل الخبراء الثلاثة. غير أنّ هذه المرحلة أدّت إلى دمج مقترحين اثنين، وحذف أجزاء من بعض المقترحات، إلى جانب إعادة صياغة عدد منها. وبعبارة أخرى، ساهمت المقابلات في توضيح المقترحات

وتدقيقها، كما أتاحَت تحديد أيّها أكثر أهمية. وقد أُعيد تنظيم المقترحات النهائية، وعددها أربعة عشر، في ثلاث مجموعات رئيسة: محتويات معرفية ينبغي تدريسها، تمارين وأنشطة خاصة بالمراجعة، ثم أنشطة تتعلّق بالأبعاد الاجتماعية لهذا النشاط (أنظر الجدول 1).

يتضمّن العمود الأول من الجدول المحتويات المعرفية التي ينبغي تدريسها داخل الصف. وينطلق المقترح الأول من مبدأ التنوّع الذي تمّ استعراضه في القسم الفرعي 1.4، وهو ما يستدعي إعداد الطلبة للتعامل مع مجموعة واسعة من أنماط المراجعة وتكويناتها. ولتحقيق ذلك، من المهمّ عرض النماذج والأساليب المختلفة المعتمدة في سوق العمل المهني. وقد أشار المدرّسون الثلاثة إلى إدراج هذا البُعد في التكوين الذي يوجهونه للطلبة، واعتبروه ضروريًا، مع أنّ أحدهم نبّه إلى ضرورة إبقاء هذا الجزء مقتضبًا. أما المقترحان الثاني والثالث، فينبثقان من الصعوبات المرتبطة بالمراجعة كما وردت في القسم الفرعي 3.4. وبناءً على ذلك، أقترح أن يُخبر المدرّسون الطلبة بغرض طمأنتهم بأنّ المراجعة صعبة، مع عرض أبرز خطأين شائعين لدى المراجعين المبتدئين وهما : الإفراط في التعديل أو التقصير فيه. وقد حظي هذان المقترحان بإشادة من قبل الخبراء الثلاثة.

الجدول 1. مقترحات تدريس المراجعة التي تهدف إلى مراعاة التنوّع، والسياقية، والصعوبة، والبُعد الاجتماعي لعملية المراجعة.

المحتوى المعرفي الذي ينبغي تدريسه	تمارين المراجعة	أنشطة مرتبطة بالأبعاد الاجتماعية للمراجعة
1. توعية الطلبة بواقع المراجعة المهنية، بما في ذلك جوانب التنوّع	4. المراجعة في ظل قيود زمنية مختلفة، مع التركيز على أهم الأخطاء	11. تعليم مبادئ التواصل الجيّد
2. طرح صعوبة المراجعة للنقاش	5. مراجعة ترجمات متفاوتة الجودة	12. إجراء مراجعة من قبل النظراء (peer revision)
3. شرح النموذجين	6. مراجعة أعمال أشخاص	13. تنظيم حوارات بعد

المتعلّقين بالمراجعين المبتدئين (الإفراط أو التقصير في التعديل)	من خلفيات مهنية مختلفة	المراجعة
	7. اختبار المراجعة الأحادية اللغة	14. تكليف الطلبة بكتابة تعليقات موجّهة إلى المراجع
	8. تدريب الطلبة على المراجعة الاستشارية والتصحيحية	
	9. تقسيم مهمة المراجعة إلى أجزاء وتكليف الطلبة بأداء جزء منها	
	10. مطالبة الطلبة بتبرير التعديلات التي أجرَوها	

يتضمّن العمود الثاني مجموعة من التمارين التطبيقية في المراجعة، وقد صِيغت انطلاقًا من نتائج الدراسة. ويرتبط المقترحان 4 و5 بالطابع السياقي للمراجعة، كما جرى شرحه في القسم الفرعي 2.4، حيث تختلف المراجعة من حالة إلى أخرى، وتتأثّر بعدّة عوامل. ويمكن تطبيق نوعين من التمارين في الصف لتوضيح هذه النقطة للطلبة. أوّلًا، تدريب الطلبة على المراجعة في ظلّ قيود زمنية متفاوتة: مشدّدة، متوسّطة، أو منعدمة. وقد أشار المدرّس رقم 3 إلى أنّ ضغط الوقت يساعد الطلبة على التركيز على الأخطاء الكبرى وتجاهل التفاصيل الأقلّ أهمية. ثانيًا، استخدام ترجمات أوليّة متباينة الجودة بهدف إظهار أنّ عدد التعديلات يعتمد على طبيعة كل حالة. وقد أقرّ المدرّسون الثلاثة هذين المقترحين وأكّدوا صلاحيتهما، بل إنهم يستخدمونهما في دروسهم. فعلى سبيل المثال، يعتمد المدرّس رقم 2 ترجمات ضعيفة الجودة في بداية الفصل الدراسي، باعتبارها أكثر سهولة في المعالجة، ثم ينتقل لاحقًا إلى ترجمات ذات جودة أعلى.

أما المقترحات 6 إلى 8، فهي مشتقّة من مبدأ تنوّع المراجعة كما ورد في القسم

الفرعي 1.4. وقد رأى الخبراء الثلاثة أنّها أقلّ أهمية مقارنة بالمقترحات الأخرى، لكنها تظلّ مفيدة. ففيما يتعلّق بمراجعة نصوص مترجمة من قِبل أشخاص ذوي خلفيات مختلفة، فإنّ تكليف الطلبة بمراجعة نص أعدّه أحد أعضاء هيئة التدريس (كأن يكون المدرّس نفسه) يُعدّ تمرينًا يعتمده أحدهم، ويراه آخر مثيرًا للاهتمام، خصوصًا عندما يُراد الحدّ من التعديلات المفرطة لدى الطلبة الذين يميلون إلى التغيير المبالغ فيه. وقد أشار أحد الخبراء الذين يُدرّسون مراجعة الترجمات إلى اللغة الإنجليزية، إلى أنه يستخدم ترجمات منجزة من قبل متحدّثين ناطقين باللغة وآخرين غير ناطقين بها (native speakers and non-native speakers). أما المراجعة الأحادية اللغة، فقد اعتُبرت مفيدة للتجريب والتقييم، أكثر منها للتدريب المكثّف. وأخيرًا، يتعلّق المقترح 8 بالتحضير لحالتين مختلفتين: إحداهما تُسلَّم فيها الترجمة المعدّلة مباشرة إلى المتعامل، وهو ما يقتضي أن تكون المراجعة تصحيحية (corrective revision)؛ والثانية يُعاد فيها النص إلى المترجم للمصادقة، فتكون المراجعة استشارية (advisory revision). ويطبّق اثنان من المدرّسين هذا المقترح من خلال التناوب بين مهام مراجعة تقليدية (مراجعة تصحيحية) وتمارين مراجعة من قبل النظائر (مراجعة استشارية).

ينبثق المقترح 9 مباشرةً من صعوبة المراجعة كما وردت في القسم الفرعي 3.4 ويمكن التخفيف من حدّة هذه الصعوبة في الصف من خلال تقديم تمارين تُركِّز على أجزاء معيّنة من مهمّة المراجعة، وذلك عبر تقسيمها إلى مراحل تشمل: رصد المشكلات، ووصفها، وتعديل النص لمعالجتها دون التسبّب في إشكالات جديدة، وتبرير التعديلات. ووفقًا لما أفاد به المدرّسون المشاركون في المقابلات، فإنّ التمرينين الأكثر فاعلية هما: (i) التركيز فقط على رصد المشكلات ووصفها، و(ii) حلّ مشكلات قد جرى تحديدها سلفًا. أمّا المقترح 10، والمتمثّل في تبرير التعديلات، فهو مرتبط بنتائج القسمين الفرعيين 3.4 و4.4. ويُعدّ هذا التبرير قاعدة عامّة في المراجعة وتعليمها، لكونه يمكّن من التمييز بين التعديلات الضرورية وتلك الزائدة عن الحاجة، ويُساعد الطلبة على تقليص التدخّلات إلى ما هو أساسي. وقد اعتبر الخبراء المقترحين 9 و10 في غاية الأهمية والنفعية داخل المقرّرات التعليمية.

يضمّ العمود الأخير من الجدول مجموعة من المقترحات التي تتصل بالبُعد الاجتماعي لعملية المراجعة، وهي مستندة إلى النتائج المعروضة في القسم الفرعي 4.4. يتمثّل المقترح 11 في تعليم الطلبة مبادئ التواصل القائم على الاحترام، كالتحدّث عن الذات، ووصف الوقائع، ومناقشة الأداء أو المنتَج لا الشخص أو مهارته، وتجنّب النبرة الآمرة، والانفتاح على الحوار. وقد أبدى الخبراء توافقًا تامًا بشأن أهمية هذا الجانب. أما المقترحان 12 و13، فغالبًا ما يُنفَّذان معًا، إذ تفضي المراجعة بين النظراء عادةً إلى جلسة نقاش تُطرح فيها أهم التعديلات المقترحة. ويُطبّق اثنان من الأساتذة هذا التمرين داخل الصف، في حين ترى الأستاذة الثالثة أنّ المراجعة من قبل النظراء قد تكون شديدة الحساسية، ولذلك تلجأ إلى نشاط لعب دور بسيط تُوزّع خلاله ترجمات خضعت لمراجعة مسبقة، وتطلب من الطلبة تأدية أدوار مختلفة، مثل دور المراجِع المتسلّط أو المترجِم الذي يرفض كلّ التعديلات. وأخيرًا، حاز المقترح 14 المتعلّق بتعليم الطلبة كيفية كتابة تعليقات مفيدة للمراجِع على تأييد الخبراء، وإن كانوا قد أشاروا إلى أنّ هذا الجانب يندرج أكثر ضمن مساقات الترجمة منه في مساقات المراجعة، إذ يُدرّسونه غالبًا في مقررات الترجمة.

لا توجد علاقة تطابق مباشر بين المقترحات المبيَّنة أعلاه والأنشطة الصفّية، إذ غالبًا ما تتناول الأنشطة التعليمية عدّة مقترحات في آنٍ واحد. فعلى سبيل المثال، تنظّم الأستاذة الأولى تمرينًا معقّدًا للمراجعة من قبل النظراء. تبدأ بطرح مهمة يُطلب فيها من أحد الطلبة اختيار نص لترجمته، ليقوم زميل له بترجمة النص في المنزل. وفي الصف، يتولى الطالب الذي اختار النص مراجعة ترجمة زميله. وبعد انتهاء المراجعة، يتسلّم المترجم التعديلات ويُمنَح بضع دقائق لقراءتها. ثم ينخرط الطالبان في نقاش مشترك حول النص، ويعملان معًا على إعداد النسخة النهائية. يغطي هذا النشاط الواحد عدّة مقترحات من الجدول، وهي: 8 و10 و11 و12 و13.

شدّد الأستاذ الأكثر خبرة في تدريب المراجعين، أثناء المقابلة، على أنّ جميع المقترحات مثيرة للاهتمام، غير أنّ الزمن المخصّص للحصص الصفية محدود، مما يقتضي ترتيب الأولويات. وبحسب ما ورد في المقابلات، فإنّ المقترحات الأكثر أهمية هي:

- التعريف بواقع المراجعة المهنيّة لدى الطلبة (المقترح رقم 1)
- التدريب على المراجعة في ظلّ قيود زمنية مختلفة (المقترح رقم 4)
- تقسيم المهمّة إلى مراحل جزئية وتكليف الطلبة بأداء جزء محدّد منها (المقترح رقم 9)
- مطالبة الطلبة بتبرير التعديلات التي يُجرونها (المقترح رقم 10)
- تعليم مبادئ التواصل السليم (المقترح رقم 11)
- تنظيم مناقشات بعد المراجعة (المقترح رقم 13)

وأضيفُ إلى هذه القائمة مقترحًا آخر، هو: وصف النموذجين المرتبطين بالمراجعين المبتدئين (المقترح رقم 3)، إذ إنّه لا يتطلّب وقتًا طويلًا، ومع ذلك فهو مفيد جدًّا للطلبة.

6. المناقشة والخاتمة

في هذا المقال، استعنتُ بدراسة قائمة على المقابلات من أجل عرض أربعة أبعاد أساسية لعملية المراجعة، تُعدّ مهمّة من منظور تدريس المراجعة، بغضّ النظر عن أزواج اللغات، وهي: التنوّع، والسياقيّة، والصعوبة، والبُعد الاجتماعي للمراجعة. وبعد ذلك، صغتُ عددًا من المقترحات البيداغوجية لتدريس هذه الأبعاد، عُرضت لاحقًا على ثلاثة مدرّسين ذوي خبرة في تدريب المراجعين، وذلك من خلال مقابلات إضافية.

يمكن وضع المقترحات الأربعة عشر الخاصة بتدريس المراجعة في سياق النموذج الأكثر شمولًا لكفاءة المراجعة كما صاغه روبرت ورِمال ويوريل (Robert, Remael, and Ureel 2017). إذ يمكن القول إنّها تُسهم في دعم العنصر المركزي في هذا النموذج، أي "الكفاءة الفرعية الإستراتيجية". بالإضافة إلى ذلك، فإنّ المقترح الأول (إطلاع الطلاب على واقع المراجعة المهنية) يرتبط مباشرةً بـ"الكفاءة الفرعية للمعرفة المتعلقة بالمراجعة" في نموذج روبرت وزميليه (Robert et al.). كما أنّ المجموعة الثالثة من المقترحات (من الرقم 11 إلى 14)، إلى جانب اشتراط تبرير التعديلات المدخلة (المقترح رقم 9)، ترتبط ارتباطًا وثيقًا بـ"الكفاءة الفرعية التفاعلية" و"المكوّنات النفسية والفيزيولوجية." ويبدو جليا أنّ المقترحات الواردة في هذا المقال لا

تغطّي جميع الكفاءات الفرعية اللازمة لعملية المراجعة. وبوجه خاص، مقارنة نموذج روبرت وزميليه، لا تتطرّق هذه المقترحات إلى "الكفاءة الفرعية المتعلقة بتفعيل رتوب المراجعة" ولا إلى "الكفاءة الفرعية المتعلقة بالأدوات والبحث"، وهي كفاءة تُعدّ من جهة خاصّة بالمراجعة، ومن جهة أخرى مشتركة مع كفاءة الترجمة. ويُعدّ هذا الأمر منطقيًّا، لأنّ هذه المقترحات لا تهدف إلى تغطية جميع مضامين مقرر تعليمي خاص بالمراجعة، بل هي مجرّد توصيات موجهة للتعليم مستندة إلى نتائج دراسة قائمة على المقابلات، تناولت موضوع المراجعة.

تولي المقترحات الأربعة عشر الخاصّة بتدريس المراجعة اهتمامًا بالغًا بالبُعد الاجتماعي لهذه العملية، وذلك استنادًا إلى ما بيّنته الدراسة الأصلية القائمة على المقابلات، والتي أكّدت أنّ هذا الجانب جوهري في سياق المراجعة. ومن ثمّ، ينبغي أن يحتلّ هذا البُعد موقعًا محوريًا في تدريس المراجعة أيضًا، لا سيّما وأنّ الطلاب لا يُدركون دائمًا ما ينطوي عليه فعل المراجعة من أبعاد تفاعلية وشخصية (أنظر : Scocchera 2020, 36). ويقتضي تناول البُعد الاجتماعي، على وجه الخصوص، أن يتضمّن مساق المراجعة كلًا من مهارة مراجعة نصوص مترجمة واستقبال مراجعة للنصوص التي يترجمها الطلبة. فقد كشفت الدراسة الأصلية أنّ تلقّي المراجعة ليس أمرًا بديهيًّا، ومن هنا جاءت دعوتي إلى تعريف "كفاءة تقبّل المراجعة" باعتبارها القدرة على تقبّل النقد، والانفتاح على النقاش، والتمكّن من تقييم التعديلات المُدخلة على النص. ومن وجهة نظري، ينبغي أن يشمل مساق المراجعة التمرّس على تقبّل المراجعة، وهو بُعدٌ لم يحظَ بالعناية الكافية في الأدبيات، على الرغم من الإشارة إليه في وقت مبكر من قِبل موسوب (1992).

أولى حدود هذه الدراسة أنّها غير مرتبطة بزوج لغويّ معيّن، على الرغم من أنّ المراجعة تتمحور أساسًا حول الخيارات اللغوية. أما المحدّدات الأخرى، فتتعلّق بالمنهجية المتّبعة؛ إذ إنّ الدراسة الأصلية المبنيّة على المقابلات، رغم سعتها، تندرج ضمن البحوث النوعية، وهو ما يعني أنّ المشاركين فيها لا يُفترض أن يكونوا ممثلين لعينة أوسع، كما أنّ المعطيات المستخرجة من المقابلات تظلّ غير مباشرة. يُضاف إلى

ذلك أنّ خطوة التحقق من صلاحية المقترحات التعليمية كانت استكشافية الطابع، إذ لم تُجرَ إلا ثلاث مقابلات مع خبراء. وبناء عليه، فإنّ المسار البحثيّ الأهم في المرحلة المقبلة يتمثل في تنفيذ هذه المقترحات واختبار نجاعتها. ويمكن لهذا التقييم أن يتخذ أشكالًا متعدّدة، مثل طلب آراء الطلبة في نهاية المساق لتحديد الجوانب الفعّالة وغير الفعّالة، أو إجراء استبيانات بعد مرور بضع سنوات على المساق لمعرفة ما إذا كان قد أعدّهم فعليًا للحياة المهنية.

الإحالات :

1. https://www.oed.com/dictionary/didactic_n?tab=meaning_and_use#6731126. (تاريخ الاطلاع : 22 سبتمبر 2023)
2. https://www.oed.com/dictionary/didactics_n?tab=meaning_and_use#6731254. (تاريخ الاطلاع : 22 سبتمبر 2023)
3. https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/freeware/. (تاريخ الاطلاع : 12 سبتمبر 2023)

قائمة المراجع:

Allain, J.-F. 2010. "Repenser la révision. Défense et illustration de la relecture croisée." Traduire 223 (): 114-120.

https://doi.org/10.4000/traduire.316.

Allman, S. 2008. "Negotiating Translation Revision Assignments." Translation and Negotiation. Proceedings of the Conference held on 10th November 2007 in Portsmouth, edited by I. Kemble, 35-47. Portsmouth. University of Portsmouth, School of Languages and Area Studies.

Brunette, L. 1998. "L'enseignement de la révision pédagogique." In Traduction et langues de spécialité. Approches théoriques et considérations pédagogiques, edited by Z. Guével and E. Valentine, 25-36. Québec: Centre international de recherche en aménagement linguistique.

Brunette, L. 2003. "Révision pédagogique et interférences linguistiques." In La formation à la traduction professionnelle, edited by G. Mareschal, L. Brunette, Z. Guével, and E. Valentine, 141-150. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Brunette, L., and C. Gagnon. 2013. "Enseigner la révision à l'ère des wikis : là où l'on trouve la technologie alors qu'on ne l'attendait plus." Journal of Specialised Translation 19:96-121.

Daems, J., and L. Macken. 2021. "Post-Editing Human Translations and Revising Machine Translations: Impact on Efficiency and Quality." In Translation Revision and Post-Editing: Industry Practices and Cognitive Processes, edited by M. Koponen, B. Mossop, I. S. Robert, and G. Scocchera, 50-70. Abingdon: Routledge.

do Carmo, F., and J. Moorkens. 2021. "Differentiating Editing, Post-Editing, and Revision." In Translation Revision and Post-Editing: Industry Practices and

Cognitive Processes, edited by M. Koponen, B. Mossop, I. S. Robert, and G. Scocchera, 35-49. Abingdon: Routledge.

EMT. 2022. "European Master's in Translation. Competence Framework 2022." Accessed 09 22, 2023. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fwk_2022_en.pdf.

European Committee for Standardization. 2006. EN 15038 Translation Services-Service Requirements. Brussels.

Graham, J. D. 1989. "Checking, Revision and Editing." In The Translator's Handbook, edited by C. Picken, 59-70. London: Aslib.

Hagemann, S. 2019. "Directionality in Translation and Revision Teaching: A Case Study of an A–B Teacher Working with B-A Students." The Interpreter and Translator Trainer 13 (1): 86-101. https://doi.org/10.1080/1750399x.2018.1540742.

Hansen, G. 2008. "The Speck in Your brother's Eye - the Beam in Your Own: Quality Management in Translation and Revision." In Efforts and Models in Interpreting and Translation Research: A Tribute to Daniel Gile, edited by G. Hansen, A. Chesterman, and H. Gerzymisch-Arbogast, 255-280. Amsterdam: John Benjamins.

Hine, J. 2003. "Teaching Text Revision in a Multilingual Environment." In Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy, edited by B. J. Baer and G. S. Koby, 135-156. Amsterdam: John Benjamins.

Horguelin, P. A., and L. Brunette. 1998. Pratique de la révision. 3rd ed. Brossard (Québec): Linguatech.

ISO, International Organization for Standardization. 2015. ISO 17100 Translation Services - Requirements for Translation Services. Geneva.

King, N. 2004. "Using Templates in the Thematic Analysis of Text." In Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research, edited by C. Cassell and G. Symon, 256-270. Los Angeles: Sage.

King, N. 2012. "Doing Template Analysis." In Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges, edited by G. Symon and C. Cassell, 426-450. Los Angeles: Sage.

Ko, L. 2011. "Translation Checking: A View from the Translation Market." Perspectives 19 (2): 123-134.

https://doi.org/10.1080/0907676x.2010.514348.

Konttinen, K., L. Salmi, and L. Koponen. 2021. "Revision and Post-Editing Competences in Translator Education." In Translation Revision and Post-Editing: Industry Practices and Cognitive Processes, edited by M. Koponen, B. Mossop, I. S. Robert, and G. Scocchera, 187-202. Abingdon: Routledge.

Koponen, M., B. Mossop, I. S. Robert, and G. Scocchera. 2021. "Introduction." In Translation Revision and Post-Editing: Industry Practices and Cognitive Processes, edited by M. Koponen, B. Mossop, I. S. Robert, and G. Scocchera, 1-17. Abingdon: Routledge.

Kruger, H. 2008. "Training Editors in Universities: Considerations, Challenges and Strategies." In Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates, edited by J. Kearns, 39–65. London: Continuum.

Künzli, A. 2006a. "Die Loyalitätsbeziehungen der Übersetzungsrevisorin." In Übersetzen - Translating - Traduire: Towards a 'Social Turn'?, edited by M. Wolf, 89-98. Münster: LIT Verlag.

Künzli, A. 2006b. "Teaching and Learning Translation Revision: Some Suggestions Based on Evidence from a Think-Aloud Protocol Study."

Current Trends in Translation Teaching and Learning 1:9-23.

Künzli, A. 2007a. "The Ethical Dimension of Translation Revision. An Empirical Study." Journal of Specialised Translation 8:42-56.

Künzli, A. 2007b. "Translation Revision: A Study of the Performance of ten Professional Translators Revising a Legal Text." In Doubts and Directions in Translation Studies, edited by Y. Gambier, M. Schlesinger, and R. Stolze, 115-126. Amsterdam: John Benjamins.

Lafeber, A. 2018. "The Skills Required to Achieve Quality in Institutional Translation: The Views of EU and UN Translators and Revisers." In Institutional Translation for International Governance. Enhancing Quality in Multilingual Legal Communication, edited by F. Prieto Ramos, 63-80. London: Bloomsbury.

Mossop, B. 1992. "Goals of a Revision Course." Teaching Translation and Interpreting. Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark edited by C. Dollerup and A. Loddegaard, 81-90, 1991. Amsterdam : John Benjamins.

Mossop, B. 2020. Revising and Editing for Translators. 4th ed. Abingdon: Routledge.

Mossop, B. 2023. "Taking Canadian Revision Workshops to Institutions Abroad." In Institutional Translator Training, edited by T. Svoboda, Ł. Biel, and V. Sosoni, 181-191. Abingdon: Routledge.

Nitzke, J., and A.-K. Gros. 2021. "Preferential Changes in Revision and Post-Editing." In Translation Revision and Post-Editing: Industry Practices and Cognitive Processes, edited by

M. Koponen, B. Mossop, I. S. Robert, and G. Scocchera, 21-34. Abingdon : Routledge. Nord, B. 2018. "Die Übersetzungsrevision - ein

Werkstattbericht." trans-kom 11 (1): 138-150.

Nord, C. 2010. "Functionalist Approaches." In Handbook of Translation Studies. Volume 1, edited by Y. Gambier and L. Van Doorslaer, 120-128. Amsterdam: John Benjamins.

Oueillet Simard, J. 1984. "Les secrets de la révision." Circuit 5 : 3-7.

Parra Galiano, S. 2001. "La revisión de traducciones en la didáctica de la traducción: cara y cruz de una misma moneda." Sendebar 12:373-386.

Parra Galiano, S. 2016. "Translation Revision: Fundamental Methodological Aspects and Effectiveness of the EN-15038:2006 for Translation Quality Assurance." In Interchange Between Languages and Cultures: The Quest for Quality, edited by J. Zehnalová, O. Molnár, M. Kubánek, 39-52. Olomouc: Palacký University.

Prioux, R., and M. Rochard. 2007. "Économie de la révision dans une organisation internationale : le cas de l'OCDE." Journal of Specialised Translation 8:21-41.

Riondel, A. 2023. Le grand écart de la révision. Étude par entretien des politiques de révision et des relations traducteurs-réviseurs." Unpublished PhD diss., University of Geneva.

https://doi.org/ 10.13097/archive-ouverte/unige:170057.

Riondel, A. Manuscript submitted for publication-a. "Why Is the Quality of Revision so Low? Attempts to Explain and Tackle the Situation [Provisional Title]." Journal Article.

Riondel, A. Manuscript submitted for publication-b. "The Translator-Reviser Relationship in Specialised Translation. Insights from an Interview Study [Provisional Title]." Journal Article.

Robert, I. S. 2012. La révision en traduction : les procédures de révision et leur

impact sur le produit et le processus de révision. Antwerp: Universiteit Antwerpen.

Robert, I. S. 2018. "La recherche en révision : portrait bibliométrique, questions de recherche et méthodologies." Parallèles 30 (2): 129-152. https://doi.org/10.17462/para.2018.02.07.

Robert, I. S., A. Remael, and J. J. J. Ureel. 2017. "Towards a Model of Translation Revision Competence." The Interpreter and Translator Trainer 11 (1): 1–19. https://doi.org/10.1080/ 1750399x.2016.1198183.

Rodríguez Rodríguez, B. M. 2012. "El enfoque constructivista en el aprendizaje de las competen- cias de revisión de traducciones." Entreculturas Revista de Traducción y Comunicación Intercultural 4 (): 15-38. https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi4.11588.

Rubin, H. J., and I. S. Rubin. 2012. Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data. 3rd ed. Los Angeles: Sage.

Samuelsson-Brown, G. 1996. "Working Procedures, Quality and Quality Assurance." In The Translator's Handbook, edited by R. Owens, 103-135. London: Aslib.

Scarpa, F. 2010. La traduction spécialisée : une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Schaeffer, M., J. Nitzke, A. Tardel, K. Oster, S. Gutermuth, and S. Hansen-Schirra. 2019. "Eye- Tracking Revision Processes of Translation Students and Professional Translators." Perspectives 27 (4): 589-603.

https://doi.org/10.1080/0907676X.2019.1597138.

Schjoldager, A., K. Wølch Rasmussen, and C. Thomsen. 2008. "Précis-Writing, Revision and Editing: Piloting the European Master in Translation." Meta 53 (4): 798-813. https://doi.org/ 10.7202/019648ar.

Scocchera, G. 2014. "What Kind of Training for Literary Translation Revisers." inTRAlinea Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy 16.

Scocchera, G. 2015. "Computer-Based Collaborative Revision as a Virtual Lab of Editorial/ Literary Translation Genetics." Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies 14: 168-199.

https://doi.org/10.5203/4lanstts.v14i0.347.

Scocchera, G. 2020. "The Competent Reviser: A Short-Term Empirical Study on Revision Teaching and Revision Competence Acquisition." The Interpreter and Translator Trainer 14 (1): 19-37.

https://doi.org/10.1080/1750399x.2019.1639245.

van Rensburg, A. 2017. "Developing Assessment Instruments: The Effect of a reviser's Profile on the Quality of the Revision Product." Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies 16:71-88. https://doi.org/10.52034/lanstts.v16i0.433.

Yousif, E. 2009. "Revision of Institutional Documents: In Search of a Road Map." Turjuman 18 (2): 11-32.

شكروتقدير

أتقدّم بخالص امتناني لجميع المشاركين الذين تكرّموا بمنحي جزءًا من وقتهم الثمين، ولا سيّما رؤساء الأقسام الذين دعموا دراستي بسخاء كبير. كما أعبّر عن بالغ تقديري للمدربين على المراجعة الثلاثة الذين أسهموا بخبراتهم في دعم هذا العمل.

بيان تضارب المصالح

لم يُبلَّغ عن وجود أي تضارب محتمل في المصالح من قبل المؤلف.

التمويل

حظي هذا العمل بدعم جزئي من قبل الصندوق الوطني السويسري للبحث العلمي، بموجب المنحة رقم [P1GEP1_195089]

المعرّف الرقمي للباحث(ORCID)

Aurélien Riondel: http://orcid.org/0000-0003-2975-4298

التعريف بالمؤلف :

أوريليان ريوندیل باحث ما بعد الدكتوراه في جامعة جنيف وجامعة أنتويرب. يتمثّل مجال تخصّصه الأساسي في المراجعة، وهو يهتم أيضا بما بعد التحرير (Post-editing)، ومنهجية البحث العلمي، وتعليم الترجمة والمراجعة، وسياسات الترجمة، والترجمة المؤسساتية، وصناعة اللغة.

Aurelien.Riondel@unige.ch

https://orcid.org/0000-0003-2975-4298

ملخص المقال :

تُعدّ المراجعة خطوة مهمة -بل إلزامية أحيانًا - في إنتاج الترجمات. وبناءً على ذلك، فهي جزء من إطار كفاءات مشروع ماستر الترجمة الأوروبي EMT وتُدرّس بشكل متزايد في مؤسسات التكوين. إنّ بعض المواد التعليمية متوفرة للمُدرّسين، لكنها تتكوّن أساسًا من نصوص مستمدّة من الخبرة الشخصية أو من ممارسات صفّية. لذلك، يستعرض هذا المقال دراسة موسعة قائمة على مقابلات تتعلق بالمراجعة، بهدف تقديم مقترحات مبنية على البحث لمساقات المراجعة ضمن مناهج الترجمة، وذلك بالتركيز على أربع نقاط: تشعُّب المراجعة وطابعها السياقي وصعوبتها (بما في ذلك أبرز أخطاء المراجعين المبتدئين)، وبعدها الاجتماعي. ونقدم في هذا المقال مقترحات ملموسة لإثراء عملية التدريس، منها المراجعة في ظل قيود زمنية مختلفة، وتقسيم المهمة إلى مهام فرعية وتكليف الطلبة بأداء جزء منها وفقط، ومطالبتهم بتبرير التعديلات التي يجرونها، وتعليمهم مبادئ التواصل الجيد.

الكلمات الدالة: تعليميات المراجعة، دراسة قائمة على المقابلات، الصعوبة، البعد الاجتماعي