

ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG DỊCH TRONG ĐÀO TẠO DỊCH THUẬT BẬC ĐẠI HỌC

Nguyễn Thị Như Ngọc¹ và Nguyễn Thị Kiều Thu^{*2}

¹*Trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn, Đại học Quốc gia Hồ Chí Minh*

²*Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Công nghệ Tp. Hồ Chí Minh*

Tóm tắt. Bài viết là một nghiên cứu khái niệm (conceptual research) nhằm tổng hợp và phân tích một số lý thuyết và thực hành đánh giá chất lượng dịch (TQA) trên thế giới trong đào tạo dịch thuật (DT) bậc đại học. Mục đích là đưa ra một bức tranh bao quát với các vấn đề cơ bản trong TQA, các tiêu chí đánh giá theo hướng Tổng thể và hướng Phân tích, các cách phân loại lỗi rất phổ biến trong đánh giá chất lượng các bài thực hành và kiểm tra trong các học phần dịch thuật, và các hệ thống quy điểm. Từ đó, bài viết nêu bật tầm quan trọng của TQA và góp phần thúc đẩy nhu cầu làm sáng tỏ câu hỏi còn đang bỏ ngõ về khả năng xây dựng một mô hình đánh giá chất lượng dịch thống nhất trong đào tạo DT bậc đại học. Bài viết giúp cho người dạy DT ở Việt Nam có một cái nhìn thực tiễn hơn về TQA để có thể đưa ra quyết định, lựa chọn giải pháp TQA phù hợp trong quá trình đào tạo DT bậc đại học.

Từ khóa: đánh giá chất lượng, đánh giá chất lượng dịch (TQA), đào tạo dịch thuật, lỗi dịch, tiêu chí.

1. Mở đầu

Theo đà phát triển của Việt Nam trong hội nhập quốc tế, ngành Dịch thuật (DT) ngày càng mở rộng cả về lượng và chất. Đồng hành với sự mở rộng này là sự ra đời của các chương trình đào tạo DT chuyên sâu hơn tại các trường đại học trong nước. Các học phần dịch thuật đều hiện diện trong chương trình đào tạo của tất cả các khoa ngoại ngữ thuộc các trường đại học trên cả nước với các quy mô khác nhau trên cả nước; một số trường đại học còn mở chuyên ngành DT để cung cấp cho xã hội một nguồn nhân lực được đào tạo bài bản và chuyên sâu trong lĩnh vực này (Nguyễn Thị Kiều Thu, Nguyễn Thị Như Ngọc, Lê Thị Ngọc Ánh, 2007) [1]. Tuy nhiên sự đa dạng về cách thiết kế các học phần DT, thời lượng đào tạo và nội dung học dẫn đến những cách **đánh giá chất lượng dịch thuật (Translation Quality Assessment) (TQA)** cho các học phần dịch thuật hoàn toàn khác nhau ở từng trường.

Tuy dịch thuật đã được đưa vào lớp học từ cuối thế kỷ 18 với phương pháp Ngữ pháp - Dịch (Grammar - Translation Method) nhưng TQA thật sự trở thành một lĩnh vực nghiên cứu khi ngành Nghiên cứu dịch thuật (Translation Studies) ra đời và được xem là một ngành chuyên biệt vào nửa sau thế kỷ 20. Từ đó, đánh giá chất lượng được xem là một thành phần trung tâm trong dịch thuật.

Campbell & Hale (1990) [2], cho rằng có hai quan điểm chính trong TQA: (1) *đánh giá cấp phép nghề nghiệp* (accreditation), được thực hiện bởi các đơn vị, công ty đào tạo chuyên nghiệp trong nghề DT với mục tiêu cấp chứng chỉ hành nghề, và (2) *đánh giá sư phạm* (pedagogy) được thực hiện tại các cơ sở giáo dục như trường đại học, viện đào tạo nhằm chứng

Ngày nhận bài: 11/4/2020. Ngày sửa bài: 27/5/2020. Ngày nhận đăng: 18/6/2020.

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Kiều Thu. Địa chỉ e-mail: ntk.thu@hutech.edu.vn

nhận trình độ của người học như một phần không thể thiếu trong quá trình đào tạo.

Cụ thể hơn, theo Sonia (2015) [3, tr. 388-389], có hai đối tượng để đánh giá là sản phẩm dịch của người học và sản phẩm dịch của người hành nghề chuyên nghiệp. Đối tượng đánh giá thứ nhất là những sản phẩm được tạo ra cho những mục đích giáo dục và học tập trong một môi trường sư phạm, còn đối tượng đánh giá thứ hai được tạo ra bên ngoài môi trường sư phạm để xuất bản hay để phục vụ thị trường. Vì thế các mục đích TQA cho hai đối tượng này rất đa dạng, phản ánh tầm quan trọng của TQA trong lĩnh vực DT. Đặc biệt trong môi trường sư phạm, TQA đóng vai trò vô cùng quan yếu vì: (1) dẫn dắt người học suốt quá trình học hỏi/tiếp thu các kĩ năng và năng lực dịch; (2) giúp người dạy xác định việc đã hoàn thành các mục tiêu đào tạo hay chưa; (3) giúp người dạy chẩn đoán sơ bộ các vấn đề của người học; và (4) đóng vai trò là một công cụ học tập đối với người học.

Các TQA thường được gắn liền với một cơ sở lí thuyết DT cụ thể. Ngoài ra, tùy vào mục tiêu đào tạo mà các hình thức TQA có thể có những điểm tương đồng và dị biệt ở các cơ sở đào tạo đại học. Nhìn chung, sự đa dạng, phức tạp của khâu đánh giá bản dịch cho thấy việc nghiên cứu lĩnh vực này là cần thiết và câu hỏi đặt ra liệu có được hay không một bộ tiêu chí và thang điểm thống nhất để xét chất lượng bản dịch của sinh viên học các môn dịch thuật.

Trong bài viết này, chúng tôi bàn về TQA trong môi trường sư phạm, liên quan đến một vấn đề còn gây nhiều tranh cãi là việc xây dựng một mô hình đánh giá chất lượng dịch thống nhất trong đào tạo DT bậc đại học. Từ trước đến nay đã có những nghiên cứu về lĩnh vực dạy môn dịch thuật, tập trung vào nội dung giảng - dạy những gì, hoặc phương pháp dạy – dạy như thế nào, tuy nhiên, việc đánh giá bài dịch của người học dường như vẫn còn là khoảng trống cần được quan tâm hơn.

Đây chính là một hướng nghiên cứu mới tại Việt Nam, đặc biệt khi chưa có sự đồng bộ trong quan điểm của giảng viên dạy các môn DT về cách chấm bài. Dù trong lĩnh vực Nghiên cứu dịch thuật đã có nhiều nghiên cứu đưa ra các quan điểm khác nhau về TQA nhưng lại có rất ít nghiên cứu phân tích rõ độ chuẩn và phù hợp của các TQA này trong thực tiễn đào tạo dịch thuật. Trong nghiên cứu này, chúng tôi sẽ trình bày khái quát về các quan điểm TQA, tổng kết lại các vấn đề cơ bản trong TQA, đưa ra các nhận định về các tiêu chí đánh giá theo hướng **tổng thể** (holistic assesment) và hướng **phân tích** (analytic assesment), điếm qua các cách phân loại lỗi vốn rất phổ biến trong đánh giá chất lượng các bài tập dịch, bài kiểm tra dịch giữa kỳ và cuối kỳ và các hệ thống quy điểm trong TQA. Từ đó, bài viết đóng góp cho người dạy DT có một cái nhìn thực tiễn hơn về TQA để có thể quyết định, chọn lựa hay đưa ra các giải pháp TQA phù hợp cho một bối cảnh cụ thể trong quá trình đào tạo DT tại cơ sở của mình và hy vọng sẽ là bước khởi đầu cho hướng giải quyết vấn đề gây tranh cãi là một mô hình đánh giá chất lượng dịch thống nhất trong đào tạo DT bậc đại học tại Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Những vấn đề cơ bản trong TQA trong môi trường sư phạm

Theo Bassnett (2014), [4, tr 22], có hai cách tiếp cận một bản dịch: độ bám sát vào văn bản nguồn (VBN); hoặc độ chuẩn trong văn bản đích (VBĐ). Cụ thể hơn, người dịch sẽ hướng về VBN hay VBĐ, từ đó xác định ra các tiêu chí cụ thể cho TQA. Trong môi trường sư phạm, TQA phụ thuộc vào mục tiêu đào tạo của mỗi cơ sở. Tuy nhiên, theo quan sát của chúng tôi, luôn tồn tại một số vấn đề cơ bản trong bất kỳ quy trình TQA nào:

- **Sự khác biệt trong đánh giá:** Pym (2011) [5, tr. 488] cho rằng TQA luôn là một vấn đề rắc rối khi các tiêu chí bên trong (hoàn thành mục tiêu học tập) không kết nối được với thực tế hành nghề đa dạng. Như vậy, rõ ràng là có sự khác biệt trong TQA ở những cơ sở đào tạo có

mục tiêu là nâng cao trình độ ngoại ngữ và những cơ sở có mục tiêu đào tạo là kỹ năng DT chuyên nghiệp.

- **Sự liên tục trong đánh giá:** Hatim và Mason (1990) [6] nhấn mạnh TQA cần được thực hiện liên tục trong suốt quá trình học để có thể đưa ra các phản hồi về năng lực, sự tiến bộ và chất lượng dịch của người học.

- **Các yếu tố định hướng:** Hướng đánh giá chịu sự tác động của: (1) Sự đảm bảo cấu trúc ngôn ngữ: Bassnett (2014) [4] cho rằng DT là quá trình chuyển đổi từ ngôn ngữ nguồn (NNN) sang ngôn ngữ đích (NND), đảm bảo là nghĩa bề mặt của hai VB tương tự nhau và cấu trúc của NNN được bảo tồn hết mức có thể nhưng đồng thời không phá hỏng cấu trúc của NND. Từ đó, người dạy DT thường đo năng lực ngôn ngữ của người học thông qua bản dịch sao cho cấu trúc của ngôn ngữ đích được đảm bảo. Tuy nhiên, điều này chỉ cho thấy được kiến thức về ngôn ngữ, đặc biệt là cú pháp trong văn bản dịch của người học, và (2) Lí thuyết dịch nhấn mạnh đến việc nắm bắt được các chiến thuật dịch nên trong các bài kiểm tra, người học thường được yêu cầu thực hiện 3 bước gồm: nhận diện các vấn đề (ngôn ngữ, văn hóa ...) → xác định chiến thuật dịch phù hợp → đưa ra kết quả giải quyết vấn đề (González, Christopher & Fernanda Rodriguez Torras, (2001) [7, tr 737-744]. Như vậy, có thể thấy kiến thức ngôn ngữ, kiến thức văn hóa và chiến lược/ kỹ thuật dịch là những yếu tố định hướng quan trọng trong TQA.

- **Phản hồi về chất lượng dịch:** Thông thường, việc đánh giá mang tính phê bình (critical) và dựa trên sản phẩm thực hành, các bài kiểm tra trong một khóa học DT. Về mặt lí thuyết, các bài kiểm tra giữa khóa nhằm mục đích đưa ra những phản hồi có ích cho người học, nhờ đó thể hiện được sự quan tâm đến sản phẩm cuối (translation product) và còn liên quan đến quá trình học tập (bao gồm các kỹ năng theo từng bước một, các quyết định, và cách sử dụng chiến thuật phù hợp) (translation process) (Hatim & Mason, 1990) [6]. Vì thế, nhiều người đồng tình rằng thay vì chỉ ra lỗi dịch và trừ điểm người học thì nên có một cách đánh giá tích cực theo hướng quá trình để có thể nhận diện các loại lỗi và kỹ thuật dịch không phù hợp, giúp người học thấy được bản chất của lỗi dịch và loại bỏ nguyên nhân gây lỗi.

- **Cách tiếp cận:** Hiện nay có hai cách tiếp cận đánh giá rất phổ biến trong đào tạo DT là hướng *Tổng thể/Chức năng* (Holistic/Functional Assessment) và hướng *Phân tích* (Analytical Assessment). Johnson, Penny và Gordon (2009) [8] khẳng định cách đánh giá từ tầm nhìn *Tổng thể* quan trọng hơn là phân tích từng phần gộp lại với nhau. Tuy nhiên, hướng *Phân tích* lại cho phép thực hiện đánh giá ở từng phần, giúp nhận dạng được lỗi dịch cụ thể.

- **Người thực hiện:** Đây là một chỉ tố quan trọng trong TQA. Ở các lớp học truyền thống, người dạy là người quyết định kết quả TQA. Tuy nhiên, chính sự thay đổi trong vai trò của người học hiện nay, mà người học có thể đã tham gia vào quá trình đánh giá theo hình thức sửa bài tập thể hay theo nhóm tùy thuộc cách tổ chức hoạt động lớp học của người dạy. Ngoài ra, có một số cơ sở đào tạo đã thành công trong việc mời chuyên gia DT tham gia vào quá trình này; tuy nhiên hình thức này vẫn còn mới mẻ và không dễ phổ biến trong môi trường sư phạm vì còn nhiều thách thức đặt ra liên quan đến chính sách của nhà trường. Một vấn đề đáng quan tâm nữa là: Người đánh giá đóng vai trò vô cùng quan trọng vì chính người này sẽ xác định thang độ để đo chất lượng của một bản dịch, sẽ phân tích thông tin trong VBĐ và kết hợp với kiến thức của mình về thế giới quan để đưa ra một “chuẩn” cho việc đánh giá VBĐ đó. Điều đó cũng có nghĩa là chuẩn này là duy nhất và nó sẽ thay đổi ngay nếu đưa cho một người đánh giá khác hay được dùng để đánh giá một VBĐ khác (Hansjörg, 2019) [9]. Từ đó, chúng ta có thể thấy rằng trong DT, để có một kết quả đánh giá khách quan, ít chênh lệch khi so sánh, người đánh giá cần được trang bị kiến thức vững chắc về TQA và để trở thành một người đánh giá hiệu quả, người này cần phải có kiến thức về lĩnh vực/ thể loại liên quan đến VBĐ và có khả năng đưa ra một đánh giá đầy đủ bên cạnh các kiến thức về kỹ năng và chiến thuật dịch. Bên cạnh đó, thực tế còn cho

thấy hiệu quả đánh giá thường tỉ lệ thuận với kinh nghiệm đào tạo, thực hành dịch và trau dồi chuyên môn của người dạy.

2.2. Các hình thức kiểm tra môi trường sư phạm

Trong giáo dục, đánh giá kiểm tra có 3 loại: kiểm tra chẩn đoán (diagnostic test), kiểm tra trong quá trình đào tạo (formative test), và kiểm tra năng lực sau quá trình đào tạo (summative test). Các bài kiểm tra DT được tiến hành vào thời điểm nhất định với các mục đích khác nhau (Stern, 2011) [10]. Ngoài ra, việc đánh giá kiểm tra còn bao gồm hình thức đánh giá (các dạng câu hỏi kiểm tra), tiêu chí đánh giá, thang điểm/trọng số điểm cho từng nội dung/thành phần cụ thể trong bài kiểm tra. Thông thường, theo Gabr (2001) [11], việc đánh giá kiểm tra có quan hệ mật thiết/tương ứng với phương pháp giảng dạy (chẳng hạn: thuyết giảng, thảo luận, sử dụng trợ cụ thính thị, đóng kịch, sử dụng công nghệ thông tin...) và tương ứng là những hình thức đánh giá kiểm tra khác nhau.

Trong các cơ sở đào tạo, mục tiêu đào tạo khác nhau cũng dẫn đến cách đánh giá bản dịch khác nhau. Các trường đại học thường xác định 2 mục tiêu chính của ngành DT như sau: (1) DT là mục tiêu phải đạt được (as an end) và vị thân; (2) DT là phương tiện (as a means) để người học thực hành và cải thiện năng lực ngoại ngữ (Stern, 2011) [10]. Ngoài ra, mục đích của TQA là nhằm đánh giá năng lực dịch của người học trong mối tương quan với kế hoạch và chương trình giảng dạy. Vì thế, cần chú trọng đến sản phẩm (bản dịch) và quy trình dịch cũng như các bước thực hiện (Melis & Albir, 2001) [12].

Trong thực tế hiện nay, bên cạnh các phương pháp truyền thống, ở một số cơ sở đào tạo đại học, người học được tham gia vào việc đánh giá: tự đánh giá bài của mình và/hoặc bạn trong lớp; so sánh sự tiến bộ bản thân. Ngoài ra, còn có một hình thức được gọi là ‘hồ sơ đánh giá’ - *portfolio*, đây là hình thức đánh giá liên tục trong khóa học, cho phép người học tự đánh giá cũng như được tập thể lớp và người dạy đánh giá. Còn riêng bài kiểm tra năng lực nhằm đánh giá xem người học có phù hợp với yêu cầu đầu ra, nhấn mạnh vào đánh giá sản phẩm. Bài đánh giá kiểm tra này cho thấy người học đã hoàn tất nội dung chương trình học, kết quả đạt được và mức độ thành công trong quá trình được đào tạo. Vì thế, nội dung kiểm tra đánh giá mang tính chuyên nghiệp và được thực hiện theo hướng *Tổng thể*, người đánh giá có thể là người dạy trực tiếp hoặc người khác được mời đến.

Ngoài ra, theo Cao Tuấn Anh và Nguyễn Vinh Quang (2010) [13, tr. 159-163], xu hướng ứng dụng công nghệ thông tin trong đảm bảo chất lượng giáo dục và khảo thí ngày càng cao trên thế giới và Việt Nam, giúp quản lí ngân hàng câu hỏi, thiết kế đề thi, nhận dạng bài thi và chấm điểm, hỗ trợ phân tích bài thi, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo. Theo quan sát của chúng tôi, công nghệ thông tin hiện đã được áp dụng rộng rãi trong lĩnh vực dịch máy (machine translation). Mặc dù chất lượng của bản dịch máy vẫn cần có sự cải thiện thêm từ con người nhưng việc ứng dụng công nghệ thông tin để tạo ra các phần mềm hỗ trợ TQA để tạo ra nhiều dạng dạng thức đề thi, phân tích đề thi và hỗ trợ chấm điểm, tiết kiệm thời gian và công sức của con người, đây sẽ là một xu hướng mới trong đào tạo dịch thuật trong tương lai khi công nghệ dịch thuật ngày càng hoàn thiện hơn.

2.3. Các bộ tiêu chí trong đánh giá chất lượng dịch

Trong suốt nhiều thế kỷ trước đây, người ta thường đánh giá bản dịch dựa vào tiêu chí phong cách hoặc dựa vào phương pháp như dịch sát nghĩa (literal) hay dịch thoát (free) nhưng nhìn chung dù theo cách nào thì việc đánh giá vẫn mang tính chủ quan. Tiêu biểu là bộ 3 tiêu chí khá phổ biến trong việc đánh giá bản dịch trong những thời kỳ mở đầu là (1) Tín (faithfulness), (2) Đạt (accuracy), và (3) Nhả (good form). Cho đến nay cả ba tiêu chí này vẫn có tầm ảnh hưởng quan trọng trong TQA, nhưng nhiều người cho rằng cách đánh giá này khá mơ hồ và mang tính chủ quan cao.

Tuy nhiên, tính chủ quan trong TQA ngày càng giảm đi do có nhiều bộ tiêu chí TQA đã được xây dựng. Waddington (2001) [14, tr. 311-312], khái quát được có 5 xu hướng xây dựng bộ tiêu chí TQA như sau:

- (1) Xác lập các tiêu chí cho một “bản dịch tốt” (Darbelnet, 1977, Newmark, 1991);
- (2) Xác định bản chất của các lỗi DT: Làm rõ bản chất của lỗi DT khác với lỗi ngôn ngữ (language errors) (House, 1981; Gouadec, 1989; Nord, 1993; Kussmaul, 1995); thiết kế danh mục các lỗi dịch thuật có thể có (Gouadec, 1981); xác định bản chất tương đối thay vì tuyệt đối của lỗi dịch (Williams, 1989; Gouadec, 1989; Pym, 1992; Kussmaul, 1995); đánh giá chất lượng dịch dựa trên cả cấp độ ngôn ngữ và cấp độ ngữ dụng (Sager, 1989; Williams, 1989; Hewson, 1995; Kussmaul, 1995; Nord, 1996; Hatim & Mason, 1997);
- (3) Đánh giá chất lượng dịch dựa vào phân tích ngôn ngữ VB (text linguistic analysis) (House, 1981; Larose, 1989);
- (4) Xác lập các cấp độ VB khác nhau theo cơ sở phân cấp (a hierarchical basis) và xét mức độ nghiêm trọng của lỗi dịch theo các cấp độ này (Dancette, 1989; Larose, 1989);
- (5) Đánh giá chất lượng dịch dựa vào lý thuyết về “phân cảnh và cơ cấu” (theory of “scenes and frames”) do Fillmore giới thiệu. Theo lý thuyết, này quá trình DT là một hành vi giao tiếp phức tạp trong đó, người dịch khởi đầu từ một kịch bản có sẵn (VB và các thành tố ngôn ngữ) vốn đã được tác giả VBN xây dựng trên các phân cảnh (scenes) phát triển từ các điển mẫu. Dựa vào cơ cấu (frames) của VBN, người dịch-đọc (translator-reader) xây dựng các phân cảnh dựa vào sự nghiệm thân và kiến thức nền sẵn có của mình. Do không phải là người bản xứ, người dịch có thể kích hoạt (activate) đúng các phân cảnh theo như ý định ban đầu của tác giả văn bản hoặc có thể kích hoạt sai (deactivate) các phân cảnh này trong NNN (đây chính là nguyên nhân phổ biến gây ra lỗi dịch). Dựa trên các phân cảnh đã kích hoạt được, người dịch tìm các cơ cấu NNĐ phù hợp tùy theo trình độ thông thạo của bản thân về NNĐ. Vậy, quá trình dịch không chỉ liên quan đến từ ngữ, cấu trúc mà còn dựa theo hướng đánh giá tổng thể về các yếu tố VB, nghiệm thân, nhận thức và tình huống nền (Snell-Hornby, 1995) [15].

Như vậy xét về mặt lý luận, các bộ tiêu chí TQA được xây dựng dựa trên hai yếu tố quan trọng là khả năng chuyển tải nội dung VBN và sử dụng ngôn ngữ trong VBĐ. Các mức độ hay yếu tố để đánh giá chất lượng dịch trong các quan điểm này có sự khác nhau do được xây dựng trên hướng đánh giá là *Tổng thể* hay *Phân tích*.

Còn xét về mặt thực tiễn, Melis & Albir (2001) [12] nhận định có khá nhiều bộ tiêu chí TQA được ra đời với các thang đánh giá khác nhau, từ đơn giản đến phức tạp, đưa ra nhiều chọn lựa trong đánh giá. Chúng tôi xin kể đến một số bộ tiêu chí tiêu biểu như sau:

Zargarbashi (1985) [16] liệt kê tất cả 21 tiêu chí mà giảng viên đại học ở Iran đã sử dụng, gồm: (1) phong cách, (2) tính chính xác, (3) nét đẹp của bản dịch - beauty, (4) dịch trôi chảy, (5) tính nhất quán, (6) tính tự nhiên, (7) trung thành với bản nguồn, (8) chọn từ phù hợp, (9) cấu trúc phù hợp, (10) tính liên kết và mạch lạc, (11) chuyển đổi được toàn bộ thông tin, (12) tính chính xác, (13) tính tường minh- clarity, (14) ngữ vực - register, (15) giữ đúng thể loại - genre, (16) điều chỉnh cho phù hợp với văn hóa, (17) từ tương đương phù hợp, (18) thuật ngữ phù hợp, (19) tạo ra cùng hiệu quả, (20) hiểu VBN, và (21) chức năng phù hợp. Sau đó trong một nghiên cứu khác cũng tại nước này, Firoozkooki, Beikian & Golavar (2012) [17] lại đưa ra một danh mục gồm 11 tiêu chí: (1) cấu trúc phù hợp, (2) tương đương phù hợp, (3) tính chính xác, (4) tính tự nhiên, (5) tính tường minh, (6) phong cách, (7) ngữ vực, (8) tính nhất quán, (9) giữ đúng giọng văn của tác giả VBN, (10) giữ đúng thể loại, và (11) dịch hướng theo văn hóa của VBĐ. Có thể thấy, nghiên cứu sau đã tinh gọn các tiêu chí của nghiên cứu trước đó ở Iran. Nhìn chung, một bộ tiêu chí TQA chi tiết cụ thể sẽ hỗ trợ người đánh giá giảm thiểu độ chủ quan nhưng cũng là một thách thức trong việc xác định đúng các tiêu chí và tiêu tốn khá nhiều thời lượng đánh giá.

Massoud (1988) [18] đưa ra 7 tiêu chí cụ thể về một bản dịch tốt: (1) dễ hiểu, (2) trôi chảy và suôn sẻ, (3) sử dụng thành ngữ, (4) chuyển tải một số điểm tinh tế của ngôn ngữ văn học, (5) phân biệt rõ dịch sát nghĩa và dịch ẩn dụ, (6) tái tạo được ngữ cảnh lịch sử/ văn hóa của bản gốc, và (7) làm rõ hàm ẩn của các từ viết tắt và trong các châm ngôn, bài hát và bài về của trẻ nhỏ... Những tiêu chí này khá cụ thể và bao hàm việc đánh giá nhiều thể loại VB khác nhau.

Năm 1997, tại Úc, tổ chức Kiểm định Biên dịch và Phiên dịch viên Quốc gia (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters Ltd - NAATI), một cơ sở tổ chức đánh giá và cấp bằng cho các biên/phiên dịch viên chuyên nghiệp, đã đưa ra một bộ tiêu chí TQA theo hướng tiếp cận phân tích với các lỗi dịch cụ thể bao gồm cả bình diện nghĩa lẫn ngữ pháp của VB dịch. Tuy nhiên, các tiêu chí này được Kim (2009) [19] đánh giá là quá thiên về bình diện ngữ nghĩa (ai làm gì cho ai, tại sao, khi nào...) và quá chú trọng đến cấp độ từ và câu mà chưa quan tâm đến cấp độ liên câu, đến chức năng, mục đích của bản dịch. Thang điểm của NAATI cho 1 VB dịch có độ dài 250 từ là 45 điểm. Mỗi lỗi sai sẽ bị trừ từ 0,5 đến 5 điểm tùy theo độ “nghiêm trọng” của lỗi;

Năm 2009, tại Mỹ, Hội Dịch thuật Hoa kỳ (American Translation Association - ATA) [20] đã đưa ra 4 cấp độ đánh giá theo hướng tiếp cận tổng thể như sau: (1) Mạnh, (2) Chấp nhận được, (3) Khiếm khuyết, và (4) Tối thiểu. Mỗi cấp độ được miêu tả rõ ràng với những điểm cụ thể mà bản dịch đạt được/ không đạt được.

Năm 2014, tại Anh, Viện Ngôn ngữ thuộc trường Đại học Thành phố Luân Đôn (Institute of Linguists Educational Trust - IoLET) [21], một cơ sở đào tạo chứng chỉ DT chuyên nghiệp, đưa ra 3 tiêu chí cụ thể chấm bài kiểm tra như sau: (i) Hiểu VBN, chuyển dịch chính xác thông điệp và sử dụng từ vựng phù hợp, (ii) ngữ pháp (bao gồm hình vị, ngữ kết), mạch lạc, liên kết và bố cục bài, và (iii) các vấn đề về kĩ thuật như: chính tả, nhấn mạnh, chấm câu, chuyển đổi số liệu, tên, ngày tháng. Thang điểm được miêu tả cụ thể theo 4 bậc gồm xuất sắc, giỏi, đạt và không đạt.

Có thể thấy các thang TQA hiện nay rất đa dạng với số lượng tiêu chí khác nhau dựa theo một trong hai hướng đánh giá *Tổng thể* hoặc *Phân tích*. Tuy nhiên, với nhiều nhà nghiên cứu thì một bản dịch tốt phải thỏa được 2 tiêu chí quan trọng nhất là: (1) tính chính xác (accuracy), và (2) tính tự nhiên (naturalness)/ tính phù hợp (appropriateness). Một VB đạt được tính chính xác khi nó chuyển tải được một cách chính xác thông tin của VBN, điều này có nghĩa là bản dịch phải theo sát các quy phạm của VBN. Một VB được cho là có tính phù hợp khi ngôn ngữ sử dụng trôi chảy và giống phong cách bản ngữ, ngoài ra cấu trúc câu phải đúng luật (Fahrazad, dẫn theo Zargarbashi, 1985) [16]. Bên cạnh đó, việc nhận diện đúng lỗi dịch đóng vai trò then chốt để xác định đúng chất lượng bản dịch.

2.4. Các loại lỗi dịch

Từ xưa đến nay, các nhà nghiên cứu quan tâm rất nhiều đến việc thiết lập thang độ lỗi, thang điểm và lí do gây ra lỗi dịch ở người học. Có thể kể đến các phân loại lỗi phổ biến như sau:

Theo Newmark (1988) [22] nguyên nhân tạo lỗi đến từ phía người dịch: (1) không có kĩ năng viết tốt, (2) sử dụng từ điển không đúng cách, (3) không chú ý đến các từ đồng nguyên - cognates (từ cùng gốc nhưng khác nghĩa), (4) chú tâm tìm từ tương đương 1 đối 1, và (5) không có hiểu biết thông thường – common sense. Ông phân lỗi thành 2 nhóm chính: (1) lỗi quy chiếu (referential mistakes); (2) lỗi ngôn ngữ (linguistic mistakes), trong đó lỗi quy chiếu là những lỗi liên quan đến thực tế, thế giới bên ngoài trong khi lỗi ngôn ngữ bao gồm lỗi ngữ pháp và lỗi từ vựng.

Trong mô hình phân tích TQA của House (1997) [23], có 2 nhóm lỗi: lỗi hiển hiện (overt) và lỗi ẩn (covert). Lỗi hiển hiện được chia ra 7 tiểu loại gồm: (1) không dịch, (2) thay đổi nghĩa

một ít, (3) thay đổi nghĩa nhiều, (4) sai nghĩa, (5) cách biệt khỏi hệ thống ngôn ngữ nguồn, (6) dịch “sáng tạo”, (7) lược bỏ yếu tố văn hóa. Các lỗi khác được coi là lỗi ẩn.

Hurtado (1999, dẫn theo Melis & Albir 2001) [24] đưa ra một thang độ nhận diện lỗi (correcting scales) để xác định kiểu lỗi và thang điểm (rating scales) để đo chất lượng bản dịch. Trong đó, lỗi dịch được quy vào 4 nhóm: (1) Không hoàn chỉnh dẫn đến việc người đọc không hiểu VBN; (2) Không hoàn chỉnh dẫn đến lỗi diễn đạt trong VBĐ; (3) Không hoàn chỉnh về mặt ngữ dụng; (4) Không có cách dịch phù hợp.

Theo NAATI (1997) [25], danh mục lỗi dịch trong bài kiểm tra năng lực gồm: (1) dịch quá thoát ở vài điểm, (2) dịch quá sát nghĩa ở vài điểm, (3) lỗi chính tả, (4) lỗi ngữ pháp, (5) lỗi ngữ kết, (6) lỗi chấm câu, (7) dịch chưa hết đoạn văn, (8) lược bỏ mà không có lí do chính đáng, (9) dịch sai, (10) không sử dụng thành ngữ, và (11) không hiểu đầy đủ đạo đức nghề nghiệp. Tuy nhiên, Gentile (1997) cho rằng cách phân loại lỗi này chưa rõ ràng, và nghĩa riêng biệt của câu thường bị bỏ qua khi đánh giá. Sau đó, Baer and Koby (2003) đã nâng cấp cách phân loại lỗi này thành một phiên bản hiệu quả hơn ở cấp độ từ, câu và diễn ngôn.

Kim (2009) [19] đề xuất chia ra 2 nhóm lỗi: lỗi nghiêm trọng (major errors) và lỗi ít nghiêm trọng (minor errors). Lỗi nghiêm trọng được nhận diện dựa trên cơ sở phân biệt các loại nghĩa (nghĩa thân, logic, liên nhân và VB), có ảnh hưởng đến *tính chính xác* về nghĩa trong chuyên dịch từ VBN sang VBĐ và *tính tự nhiên* trong VBĐ. Những lỗi khác được cho là lỗi không nghiêm trọng.

Đối với cách phân loại lỗi và chấm điểm lỗi, ATA (2010) [20] nhận diện 22 loại lỗi: (1) đoạn dịch không hoàn chỉnh, (2) viết không đúng cách, (3) hiểu sai VBN, (4) dịch sai trong NNĐ, (5) thêm ý/ sót ý, (6) cách chọn thuật ngữ/ từ, (7) sai ngữ vực, (8) dịch quá tự do, (9) dịch theo nghĩa đen/ dịch từng từ, (10) nhầm lẫn từ đồng nguyên giả (false cognate), (11) thiếu quyết đoán trong lựa chọn từ, (12) không nhất quán, (13) mơ hồ, (14) lỗi ngữ pháp, (15) lỗi cú pháp, (16) sai dấu nhấn và dấu phụ (accents and other diacritical marks), (17) lỗi chính tả, (18) lỗi dấu câu, (19) lỗi viết chữ hoa/chữ thường, (20) lỗi hình thức từ, (21) sai cách dùng, (22) lỗi phong cách. ATA còn đưa ra một bảng giải thích cụ thể cho từng loại lỗi vì thế giúp giảm thiểu tính chủ quan trong đánh giá.

Theo Dastjerdi & Abdolmaleki (2012) [26, tr. 76-77], hai bộ phân loại lỗi được sử dụng rộng rãi hiện nay là của NAATI của Úc (1997) và ATA của Mỹ (2010). Tuy nhiên, bộ gồm 8 loại lỗi của NAATI thì thuận lợi hơn và tiết kiệm thời gian hơn khi mục đích giao tiếp được ưu tiên hàng đầu; còn bộ 22 gồm loại lỗi của ATA thì bên cạnh việc đáp ứng được mục đích giao tiếp còn đề cập chi tiết đến nhiều yếu tố ngôn ngữ hơn vì thế phù hợp với môi trường sư phạm mà ở đó người học được yêu cầu áp dụng cả kiến thức ngôn ngữ và văn hóa trong sản phẩm dịch. Sau đó, hai bộ phân loại lỗi này đã được kết hợp lại trong mô hình phân tích lỗi ngôn ngữ của Keshavarz (1993) [27]. Mô hình này phân loại lỗi cú pháp-hình vị và lỗi từ vựng-ngữ nghĩa, tạo thành một mô hình lai ghép (hybrid model), và phân lỗi dịch ra thành bốn nhóm chính với 20 tiêu loại lỗi: (1) lỗi cú pháp, gồm lỗi ngữ pháp, cú pháp, dấu câu, cách dùng; (2) lỗi ngữ nghĩa, gồm lỗi thêm/ bớt ý, chọn từ/ thuật ngữ, dịch quá tự do, dịch theo ngữ đen/từng từ, sai gốc từ, dịch mơ hồ, dấu nhấn và dấu phụ, viết hoa/ viết thường, hình thức từ, chính tả; (3) lỗi ngữ dụng, gồm hiểu sai VBN, dịch sai trong NNĐ, ngữ vực, phong cách; (4) lỗi dịch cụ thể (translation-specific errors), gồm đoạn dịch chưa hoàn chỉnh, không nhất quán. Sự kết hợp này có thể giúp đánh giá kết hợp cả hai hướng *Tổng hợp* và *Phân tích* tùy theo điều kiện cho phép và mục đích đánh giá của người thực hiện, nhất là trong trường hợp có ranh giới mờ giữa các lỗi dịch (tức có thể xếp lỗi dịch vào hơn một nhóm).

Có thể thấy, cách phân loại lỗi dịch hiện nay cũng đa dạng như các bộ tiêu chí TQA. Hiện chưa có một chuẩn chung nào trên toàn thế giới để thống nhất cách phân loại lỗi. Thực tế cũng cho thấy không dễ dàng mà có được một sự đồng thuận chung. Vì thế, người dạy DT cần phải

xác định rõ mục tiêu đào tạo và chọn một mô hình TQA với các tiêu chí đánh giá và nhận diện lỗi phù hợp với đối tượng người học của mình; bên cạnh đó người dạy cũng có thể kết hợp các quan điểm TQA và tạo ra một mô hình lai ghép hiệu quả dựa vào các điều kiện cho phép và tiêu chuẩn đánh giá do cơ sở đào tạo DT đề nghị.

2.5. Cách quy điểm trong bản dịch

Theo Hatim & Mason (1990) [6], có 2 hệ thống quy điểm trong TQA là: (1) hệ thống cho điểm bằng con số; và (2) hệ thống cho điểm bằng ký hiệu.

Chẳng hạn, Hutardo (1999) [24] đưa ra hạn hệ thống quy điểm 3 cấp độ theo hướng đánh giá *Tổng thể*: (i) chấp nhận (AT - acceptable translation), (ii) chấp nhận được nhưng phải cải thiện (ATI - acceptable translation with improvement), và (ii) không chấp nhận (UT - unacceptable translation).

Trong khi đó, Sonia (2015) [3] đưa ra một thang đánh giá kết hợp cả con số và ký hiệu có thể áp dụng linh hoạt tùy theo cách quy điểm của các cơ sở đào tạo như sau:

Bảng 1. Phiếu chấm điểm (Sonia 2015:440)

SCORING WORKSHEET					
Component: Target Language			Component: Functional and Textual Adequacy		
Category #	Value	Score	Category #	Value	Score
1.a	5		2.a	5	
1.b	10		2.b	10	
1.c	20		2.c	20	
1.d	30		2.d	30	
Component: Non-Specialized Content			Component: Specialized Content and Terminology		
Category #	Value	Score	Category #	Value	Score
3.a	5		4.a	0	
3.b	10		4.b	5	
3.c	20		4.c	8	
3.d	30		4.d	10	

Trong thang đánh giá này, bốn thành phần trong một sản phẩm dịch được chấm điểm là: (1) NNĐ, (2) Tương thích nội dung văn bản và chức năng, (3) Nội dung không chuyên biệt, (4) Nội dung chuyên biệt và thuật ngữ. Giá trị ký hiệu tăng dần từ a - d và có thể quy tương ứng thành giá trị số từ 5 - 30. Trọng số điểm cho từng thành phần khác nhau (phụ thuộc vào tầm quan trọng của chúng trong VBĐ), trong đó thành phần thứ 4 chiếm tỉ trọng thấp nhất (có thể do nội dung này không dàn trải suốt chiều dài VBĐ). Đây là một thang quy điểm khá chi tiết, thể hiện kết quả theo hướng đánh giá phân tích. Thang đo này có thể giúp người học nhận diện rõ các điểm yếu và điểm mạnh trong sản phẩm dịch của mình.

Ngoài ra, Longley (dẫn theo Stern trong Kirsten & Kevin 2011) [10, tr. 502] cho rằng một số cơ sở đào tạo đại học cố gắng đưa ra những tiêu chí khách quan và thiết kế những hệ thống chấm điểm chi tiết hay bao quát với trọng số điểm khác nhau cho các nội dung trong bài dịch của người học. Tuy nhiên, khi so sánh cách chấm điểm theo trực giác với cách chấm điểm tiêu tốn nhiều thời gian cho việc trừ điểm mỗi loại lỗi thì không có sự khác biệt đáng kể giữa hai hệ thống này. Về kết quả so sánh này, theo chúng tôi, có thể xảy ra ở những người thực hiện TQA có kinh nghiệm lâu năm hoặc đã nắm vững các nội dung đánh giá. Đối với những người mới bắt đầu dạy DT thì hệ thống chấm điểm chi tiết sẽ giúp cho độ đánh giá chuẩn xác và giảm thiểu tính chủ quan hơn.

Trong thực tế, tùy theo hệ thống chấm điểm của cơ sở đào tạo và mục tiêu của bài đánh giá kiểm tra mà người dạy có thể chọn hay thiết kế thang điểm bằng ký hiệu hay bằng con số. Việc sử dụng hệ thống chấm điểm theo ký hiệu hay theo con số, mang tính chi tiết hay bao quát đều cần có những diễn giải cụ thể về cách thức quy điểm. Và điều quan trọng là cần phải cho người học nắm rõ các tiêu chí đánh giá, cách chấm điểm và quy tắc trừ điểm cho lỗi dịch. Có như vậy thì trong suốt khóa học, người học mới có thể phát triển những kế hoạch học tập phù hợp hơn, quen dần và nâng cao khả năng nhận diện lỗi, nguyên nhân gây lỗi, hoàn thiện kĩ năng dịch và từ đó nâng cao năng lực dịch của bản thân.

3. Kết luận

Bài viết đã tổng hợp và phân tích các nghiên cứu đi trước để có thể rút ra các nội dung cơ bản trong bất kỳ quá trình đánh giá chất lượng dịch của người học trong một chương trình đào tạo chuyên sâu về DT. Qua đó có thể thấy các nghiên cứu về TQA vô cùng đa dạng và phức tạp trong thực tế đào tạo DT hiện nay. Nguyên nhân bắt nguồn từ sự khác biệt trong (1) quan điểm về DT: dựa vào VBN hoặc VBĐ, (2) mục tiêu dạy DT: để người học có thể hành nghề sau tốt nghiệp hoặc để hỗ trợ cho việc học ngoại ngữ. Ngoài ra, việc xác định những tiêu chí chung dường như là không thể có được trong các môi trường sư phạm nói chung và với môi trường nghề chuyên nghiệp vì giới chuyên nghiệp có những tiêu chí khác với những tiêu chí mà giảng viên trong trường đại học đưa ra. Cụ thể hơn, đối với những người trực tiếp hành nghề DT, yêu cầu từ thị trường và ngôn cảnh cụ thể là yếu tố quyết định; còn đối với người dạy trong môi trường sư phạm, cách sử dụng ngôn ngữ phải theo đúng chuẩn. Tuy các TQA đứng trên góc độ của hai quan điểm này có thể có những tiêu chí khác nhau, nhưng rõ ràng là có mối quan hệ cộng sinh. Người dạy DT trong môi trường sư phạm cần có những tiêu chí đánh giá phù hợp dựa trên nhu cầu của môi trường nghề nghiệp để có thể cung cấp nguồn nhân lực chất lượng đáp ứng nhu cầu thực tế, tránh đào tạo lại.

Một vấn đề cần lưu ý trong TQA là dù ít hay nhiều, người dạy dịch luôn có tính chủ quan trong các phán xét cá nhân và chuyên môn khi đưa ra quyết định, và cũng do những người dạy khác nhau có nhận thức khác nhau về độ chính xác và sự phù hợp về ngôn ngữ. Đúng như nhận định của Pym (2011) [5], việc đánh giá bản dịch thường bị tính chủ quan làm hỏng đi. Do vậy, việc xác định những tiêu chí khách quan, cụ thể để đánh giá một bản dịch là cần thiết. Tuy nhiên, những nghiên cứu và tài liệu liên quan đến khâu đánh giá bản dịch như đã trình bày bên trên cho thấy không có sự thống nhất về lí thuyết cũng như trong thực tế đào tạo. Bài viết đã phần nào làm sáng tỏ câu hỏi “Có thể xây dựng một mô hình đánh giá chất lượng dịch thống nhất trong đào tạo Biên Phiên Dịch bậc đại học?” vốn là một câu hỏi mở chưa có một lời đáp chung cho tất cả các chương trình đào tạo DT hiện nay. Từ đó cho thấy đây là một vấn đề quan trọng và cần có thêm những nghiên cứu thực nghiệm để làm rõ hơn về mặt lí thuyết cũng như thực tế đánh giá chất lượng trong đào tạo DT.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi tập trung vào các vấn đề lí thuyết cơ bản liên quan đến TQA trong môi trường sư phạm hiện nay trên thế giới, đi sâu khai thác các đặc điểm và các bước quan trọng trong quá TQA có thể xảy ra ở một lớp học DT. Ở Việt Nam, có một số công trình nghiên cứu về giảng dạy DT nhưng rất ít nghiên cứu bàn sâu về quá trình TQA trong thực tế một lớp DT là như thế nào. Các bước tiến hành TQA và những hoạt động liên quan đến TQA trong một lớp học dịch thuật chuyên nghiệp có giống hay khác với các hoạt động đánh giá của một lớp dạy dịch thuật như một môn học trong chương trình đào tạo của các khoa ngoại ngữ. Đây là một khoảng trống cần có những nghiên cứu sâu hơn. Có thể nói bài viết này là nội dung nền để từ đó gợi mở sự quan tâm của các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực đánh giá văn bản dịch trong môi trường sư phạm, vốn thường được cho rằng mang tính chủ quan cao của người chấm bài nhưng lại chưa được khai thác nhiều tại Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thị Kiều Thu, Nguyễn Thị Như Ngọc, Lê Thị Ngọc Ánh, 2017. Đề tài nghiên cứu khoa học cấp đại học quốc gia – Tp.HCM “*Khảo sát việc giảng dạy và đánh giá các môn biên-phiên dịch bậc đại học ở Việt Nam*”, nghiệm thu 6/2017 tại trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn TPHCM – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [2] Campbell, S. & Hale, S., 2003. *Translation and interpreting assesment in the context of educational measurement*. In: Gunilla Anderman and Margaret Rogers (eds.). *Translation today: trends and perspectives*, 205-224. Clevedon: Multilingual Matters.
- [3] Sonia, C., 2015. *Fundamentals of Translation*. Cambridge: Cambrige University Press.
- [4] Bassnett, S., 2014. *Translation Studies*. London: Routledge.
- [5] Pym, A., 2011. *Tranining Translators*. In: Kirsten Malmkjær and Kevin Windle (eds.). *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- [6] Hatim, B. & Mason, I., 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- [7] González, D., Christopher S., Fernanda R., T., 2001. *Training in the application of translation strategies for undergraduate scientific translation students*. *Meta: Translators' Journal*, Vol.46 (4), 2001, pp.737-744.
- [8] Johnson, R. L., Penny, J. A., & Gordon, B., 2009. *Assessing performance: Designing, scoring, and validating performance tasks*. New York: Guilford Press.
- [9] Hansjörg, B., 2019. *Evaluating the Evaluator: A Novel Perspective on Translation Quality Assessment*. London: Routledge.
- [10] Stern, L., 2011. *Courtroom Interpreting*. In: Kirsten Malmkjær and Kevin Windle (eds.). *In The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- [11] Gabr, M., 2001. Towards a model approach to translation curriculum development. *Translation Journal*, Vol. 5 (2), April 2001.
- [12] Melis, M.N., & Albir, A.H., 2001. Assessment in translation studies: Research needs. *Meta: Translators' Journal*, Vol. 46(2), pp.272-287.
- [13] Cao Tuấn Anh & Nguyễn Vinh Quang, 2010. Ứng dụng công nghệ thông tin trong công tác điều tra, khảo sát và quản lí ngân hàng câu hỏi, ra đề, chấm thi trắc nghiệm. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội*, Số 55 (5), tr. 156-164.
- [14] Waddington, C., 2001. *Different methods of evaluating student translations: The question of validity*. *Meta*, XLVI, 2-2001, pp. 311-325.
- [15] Snell-Hornby, M., 1995. *Translation Studies - An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- [16] Zargarbashi, M.H., 1985. The criteria Iranian instructors use for assessing students' translations compared with theorists' opinion. *Journal of Education*. pp.73-81.
- [17] Firoozkoobi, S., Beikian, A. & Golavar, E., 2012. Translation assessment in educational environments: Teacher's criteria and students' awareness. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, Vol. 2(5).
- [18] Massoud, M. M. F., 1988. *Translate to communicate: A guide for translators*. Elgin, IL: David C. Cook Foundation.
- [19] Kim, M., 2009. Meaning-oriented assessment of translations: SFL and its application for formative assessment. In C. V. Angelelli, & H. E. Jacobson (Eds.), *Testing and assessment in translation and interpreting studies: a call for dialogue between research and practice* (pp. 123-157). American Translators Association Scholarly Monograph Series; Vol. XIV. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.

- [20] ATA's Framework of error marking. <https://www.atanet.org>.
- [21] Institute of Linguists Educational Trust - IoLET. <http://www.city.ac.uk/courses/cpd/institute-of-linguists-educational-trust-iolet-diploma-in-translation>
- [22] Newmark, P., 1988. *Approaches to Translation*. Prentice Hall Longman
- [23] House, J., (1997). A Model for Assessing Translation Quality. *Meta: Translators' Journal*, Vol. 22(2), pp. 103-109.
- [24] Hutardo A. A., 1999. Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes, Madrid, Edelsa. In Melis & Albir (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta: Translators' Journal*, Vol. 46(2), pp. 272-287.
- [25] NAATI's List of Error Categories for Candidates (LOTE into English). <https://www.naati.com.au/media/2127/lotetoengctlistoferrorcategories.pdf>.
- [26] Dastjerdi, H. V. & Abdolmaleki, S. D., 2012. A Study of Translation Problems of Tourism Industry Guidebooks: An Error Analysis Perspective. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, Art.7, Vol.1(1), Spring 2013, pp. 71-82.
- [27] Keshavarz, M. H., 1993. *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran: Rahnama Publications.

ABSTRACT

Translation Quality Assessment in Translation Pedagogy at Tertiary Level

Nguyen Thi Nhu Ngoc¹ and Nguyen Thi Kieu Thu²

¹University of Social Sciences & Humanities, VNUHCM

²Ho Chi Minh City University of Technology-HUTECH

The article is a conceptual research with synthesis and analysis of theories and practices of translation quality assessment (TQA) in translation pedagogy in higher education institutions in the world. The research aims at providing a comprehensive picture with relevant basic issues in TQA; supplying criteria in the holistic assessment and analytic assessment, and classifications of translation errors in evaluation of translation quality in assignments and tests in translation courses; and scoring systems. The importance of TQA is emphasized and finding an answer to the open question of the possibility to build a common model in TQA for translation training at tertiary level is pinpointed. The article is expected to help teachers of translation in Vietnam to grasp a more realistic view of TQA so that they can make appropriate decisions and choose effective TQA solutions in their teaching context at tertiary level.

Keywords: quality assessment, translation quality assessment (TQA), translation education, translation errors, criteria.