



Yıl: 4, Sayı: 12, Ağustos 2017, s. 234-248

Emra DURUKAN<sup>1</sup>

## ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN TEMELİ OLARAK HEDEF DAVRANIŞ BELİRLEME<sup>2</sup>

### Özet

Çeviriyi araştırma alanında çeviri eğitimine ilişkin de bazı çalışmalar mevcut olsa da, çeviride ölçme ve değerlendirme konusuna ilişkin araştırmalar yok denecek kadar azdır. Ancak çeviride ölçme ve değerlendirme, çeviri eğitiminde amaç tanımını, planlamayı, nesnelliği ve dolayısıyla da çeviri eğitiminin niteliğini de doğrudan etkileyen bir unsurdur. Sağlıklı ölçme ve değerlendirme, eğitimde hedefin ve hedef davranışların somut bir şekilde tanımlanmasını gerektirir. Bu nedenle bu çalışmanın öncelikli amacı, çeviri eğitiminde uygulamalı derslere yönelik hedef davranışlar tanımlamak olmuştur. Betimleyici ve açıklayıcı araştırma yöntemleriyle ve disiplinlerarası bir yaklaşımla çeviribilim verileriyle eğitimbilim verileri irdelenmiştir. Bu bağlamda yazılı ve sözlü çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin anlam ve önemi de ortaya konarak çeviribilimde mevcut çeviri edinci tanımı eğitimbilim kapsamında geliştirilmiş Bloom taksonomisine uyarlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin temeli olarak yazılı ve sözlü çeviri derslerinde öğrencilere kazandırılması öngörülen hedef davranışların tanımından oluşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** çeviri eğitimi, ölçme, değerlendirme, çeviri edinci

## DETERMINING TARGET BEHAVIOUR AS THE BASIS OF TESTING AND EVALUATION IN TRANSLATION TRAINING

### Abstract

<sup>1</sup>Yrd.Doç.Dr., Mersin Üniversitesi Çiftlikköy Kampüsü Fen-Edebiyat Fakültesi Çeviri Bölümü, emrabdurukan@gmail.com

<sup>2</sup> Bu çalışma 18.05.2017 tarihinde Alanya Alaaddin Keykubad Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda "Çeviride Ölçme ve Değerlendirme" başlığıyla özeti basılmış bir bildiri olarak sözlü sunulmuştur.

Although there are some researches on translation training, there is little research regarding testing and evaluation of translation competence. However, testing and evaluation of translation competence directly influences the definition of purpose, planning, objectivity and therefore the quality of translation training. Healthy testing and evaluation requires a concrete definition of the knowledge, skills and behaviours of university students to be measured. For this reason, the primary aim of this study is to describe the target behaviours for applied lectures in translation training. By means of descriptive and exploratory research methods and an interdisciplinary approach, the data of education and translation studies are examined. In this context, the definition of translation competence in translation studies is adapted to the Bloom taxonomy developed within the scope of education studies. The data obtained in the study constitutes the definition of the target behaviours as the basis of testing and evaluation in translation training.

**Keywords:** translation training, testing, evaluation, translation competence

## GİRİŞ

Üniversitelerin bünyesinde akademik birimler olarak açılmakla birlikte dünyada çeviri eğitimine yükseköğretim düzeyinde 1960'lı yılların başında başlanırken (Kearns 2006: 25) Türkiye'de çeviri eğitimi 1980'li yılların başlarında uygulanmaya başlanmıştır (Bengi 2003: 197; Kurultay & Birkandan 1997: 138; Yazıcı 2007: 8). İlgili tarihlerden bu yana Türkiye'de ve dünyada çeviri araştırmaları çeşitli odak noktalarıyla ilerleme göstermiş olsa da “çeviri eğitimi” ve özellikle de “çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirme” konularına ilişkin akademik kaynakların nicelik bakımından hala oldukça zayıf olduğunu söylemek mümkündür (Angelelli 2009: 4).

Holmes (1972) tarafından “uygulama ve kuram” alt alanlarından oluşan çeviribilimin uygulama boyutuna yerleştirilen “çeviri eğitimi” (bkz. Toury 1995: 10) aslında, kuram odaklı çalışmalarla uygulama odaklı çalışmalar arasındaki etkileşimin somut bir yansımasıdır (Yazıcı 2007: 11-13). Hem çevirinin tanımıyla doğrudan ilintili olması bakımından betimleyici çalışmaları kapsamı, hem de ders planlaması, ders malzemeleri geliştirme ya da ölçme ve değerlendirme gibi konulara ilişkin deneyime bağlı ve deneysel araştırmaları kapsamı bakımından, çeviri eğitimine ilişkin araştırmalar uygulama ile kuramın birleştiği bir araştırma alanı teşkil etmektedir (Bengi 2003: 195-197; İnce 1997: 87; Yazıcı 2007: 11). Bu nedenle çeviri eğitimine ilişkin araştırmaların çeviri araştırmaları yelpazesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bir boyutuyla deneyimlerden bir boyutuyla da araştırmalardan oluşan çeviri eğitimi ortamının eğitim bilimleri araştırmalarına bağlı olarak nitelikli donanımlara sahip olması, çeviri disiplininin gelişimi için vazgeçilmezdir (Doğan 2003: 182). Bu nedenlerle bu çalışmada çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin temeli olarak hedef davranışların tanımına ilişkin bir öneri sunulurken çeviribilim yaklaşımlarındaki verilerin yanı sıra eğitim bilimleri verileri de temel alınmıştır.

Çeviri eğitimine ilişkin mevcut kaynakçaya ve Türkiye'deki mevcut çeviri bölümlerinin ders programlarına bakıldığında, çeviri eğitiminin genel hatlarıyla dört temel unsurdan oluştuğu görülmektedir: (1) yabancı dilde ve anadilde dil, metin ve kültür edincinin geliştirilmesi, (2) kuram ve yöntem bilgisinin geliştirilmesi, (3) sözlü ve yazılı çeviri uygulamaları (bkz. aynı zamanda Ammann 2008: 21-22; Eruz 2003: 70-74). Sözlü ve yazılı çeviri uygulamalarını içeren

dersler bir üst edinç ve çok katmanlı bir olgular bütünü olarak tanımlanan çeviri edincini pekiştirmeyi amaçlar (Akalin 2016: 56; Wilss 2005: 87). Bu çalışma, sözlü ve yazılı çeviri uygulamalarını içeren derslerde öğrenci başarısının somut verilerle ölçülebilmesinin temelini oluşturan hedef davranışların tanımlanması amacıyla sınırlıdır.

Bu betimleyici çalışmanın amacı, çeviri eğitimi kapsamında uygulamalı yazılı ve sözlü çeviri derslerine yönelik sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme düzlemi oluşturmak için çeviri eğitiminde hedef davranış belirlemenin bilimsel temellerini oluşturmaktır. Bu bağlamda bilimsel veriler temelinde çeviri eğitimi alanına katkı yapmak amacıyla, gerek eğitim bilimleri verileri gerekse çeviribilim yaklaşımlarındaki veriler esas alınacaktır. Eğitim bilimleri kapsamında geliştirilmiş Bloom taksonomisi temelinde sağlıklı ölçme ve değerlendirmenin koşulları saptandıktan sonra, çeviribilimde çeviri ve çeviri edinci kavramlarının nasıl tanımlandığı ve çevirmen adaylarına edindirilmesi öngörülen davranışların nasıl betimlenebileceği irdelenecektir. Betimleyici ve açıklayıcı araştırma yöntemleriyle, çeviribilim kaynakçasında tanımlanan çeviri ve çeviri edinci kavramları Bloom'un (1956) geliştirdiği taksonomisinde tanımlanan bilişsel alan hedeflerine uyarlanacaktır. Çeviribilim kaynakçasında çeviri ve çeviri edinci kavramlarına ilişkin tanımlamalar sunan Akalin (2016), Eruz (2003), Holz-Männertari (1986), Höniç (1995), İşcen (2010), Nord (1991), Reiß ve Vermeer (1984), Wilss (2005) ve Yazıcı (2007) yaklaşımlarından yararlanılacaktır. Çeviri eğitiminde hedef davranış tanımlamaları olarak elde edilen verilerin, uygulamalı yazılı ve sözlü çeviri derslerine yönelik bilimsel anlamda gerekçelendirilebilir bir çeviri eğitiminin temellerini oluşturması amaçlanmaktadır.

### **1. Çeviri Eğitimi Kaynakçası**

Çeviribilimde çeviri eğitimine ilişkin bazı önemli kaynaklar mevcuttur, ancak bu yaklaşımlar ölçme ve değerlendirme konusuna ilişkin yeterli veri sağlayamamaktadır. Örneğin Daniel Gile'in Çaba Modelinde (1995) özellikle "sözlü çeviri neden bu kadar zordur?" sorusu üzerinde durularak (bkz. Doğan 2003: 151; Gile 1999: 154) çeviri eğitimine ilişkin didaktik veriler mevcut olsa da, bu model sözlü çeviri tanımına ve araştırmalarına önemli katkılar yapmakla beraber ölçülebilir hedef davranışlar tanımlama konusunda, çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirme açısından zayıf kalmaktadır (Shinohe 2012: 16). Bu yönüyle sözlü çeviri derslerinin planlanması ve öğrencilere sözlü çeviri süreçlerine etki eden unsurları göstermek bakımından oldukça önemli veriler sağlayan Gile (Doğan2003: 143-160), çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin somut bilgiler sunmamaktadır ve böyle bir iddia da taşımamaktadır.

Bunun dışında Ammann (2008), Doğan (2003), Eruz (2003), Höniç (1995), Kurultay ve Birkandan (1997), Wilss (1992), Yazıcı (2007), Yücel (2007) vb. çeviri eğitimine ilişkin oldukça önemli düşünceler geliştirmişlerdir. Genel bir bakışla, örneğin çeviri edinci, uzmanlık alanı dersleri, dil becerilerinin çeviri niteliğine etkisi, çeviride kuram ve uygulama ilişkisi gibi konularda çeviri eğitimine ilişkin önemli veriler sağlamakla birlikte bu yaklaşımlar da çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusuna ilişkin doğrudan herhangi bir veri sağlamayı amaçlamamaktadır.

Ayşe Nihal Akbulut gerçekleştirdiği görgül çalışmada elde ettiği verileri karşılaştırarak dil becerisiyle çeviri edinci arasındaki ilişkiyi değerlendirmektedir (Akbulut 1997: 93-95). Bu bağlamda Akbulut'un da çeviri eğitimi için bilimsel temellere dayanan bir ölçme ve değerlendirme ölçütü önermeyi hedeflemediği gözlemlenebilmektedir.

Angelelli çeviri uygulamasına yönelik ölçme ve değerlendirmeyi bilimsel temellere dayandırsa da çalışması sadece yazılı çeviriye kapsamanın yanı sıra (Angelelli 2009: 14) çevirmenlik sertifika sınavları için bir ölçme ve değerlendirme çalışması sunmaktadır (Angelelli 2009:30). Bu yönüyle söz konusu çalışmasında Angelelli çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirme sınırlarının dışında meslek olarak çevirmenlik amaçlı ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi sunmaktadır.

Alan kaynakçasından görüldüğü üzere, çeviri eğitiminde yazılı ve sözlü çeviri uygulamasına yönelik bilimsel temelli ölçme ve değerlendirme alanında önemli bir boşluk mevcuttur (bkz. aynı zamanda Wilss 2005: 88-90; Campbell & Hale 2003: 221). Bu çalışmanın amacı, çeviri eğitimi araştırmaları kapsamındaki söz konusu boşluğu kapatmaya katkı yapmaktır.

## **2. Eğitimde Hedef**

Eğitim bilimleri kapsamında eğitimin temel hareket noktasını, nasıl bir insanın öngörüldüğü sorusu oluştururken (Ertürk 2013:13), çeviri eğitiminde uygulamalı dersler için bu sorunun, nasıl bir çevirmenin öngörüldüğü şekline dönüştürülmesi, çalışmanın çıkış noktası olarak anlamlıdır. Nitekim eğitimde amacın tanımlanması, planlama, öğretme ve öğrenme süreci gibi, ölçme ve değerlendirme de bu soruyla doğrudan ilintilidir (Turgut & Baykul 2015: 68).

Eğitimde hedef, “eğitim süreci sonunda bireylere kazandırılması uygun görülen, eğitim ile kazandırılması planlanan istenilen özelliklerdir” (Güler 2014: 299). Eğitimde hedef, öğretmeye ve öğrenmeye rehberlik edecek niteliktedir, öğrencide hedeflenen davranışların tanımını belirler ve eğitime dâhil olan bireyler arasındaki iletişimin sağlıklı yürümesini sağlayacağı gibi, bu çalışmanın konusunu oluşturan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin de temelini oluşturur (Güler 2014: 299; Kan 2014: 260; Turgut & Baykul 2015: 83).

Eğitim hedeflerinin tanımı yapılırken eğitim bilimlerinde hedefler üçe ayrılmaktadır: (1) uzak hedefler, (2) genel hedefler ve (3) özel hedefler (Ertürk 1998). Eğitimde uzak hedefler, bulunulan ülkenin belirlediği ve ülkenin politikası ve yasaları gereği ülke çapında uyulması gereken esaslardan oluşmaktadır. Eğitimde genel hedefler, eğitimin gerçekleşeceği kurumun belirlediği ve kurum çapında uyulması gereken esaslardan ibarettir. Eğitimde özel hedefler ise, bir disiplin, bir çalışma alanı, bir ders vb. kapsamında belirlenen esaslardır. Hiyerarşinin mantığı gereği uzak hedefler genel hedefleri, genel hedefler de özel hedefleri kapsar, yani söz konusu hedefler birbiriyle uyumlu ve tutarlıdır. Özel hedefler, bir ders paketinin sonunda, öğrencinin edinmiş olması hedeflenen davranışların tanımıdır. Bu yönüyle özel hedefler ölçme ve değerlendirmenin temelini oluşturmaktadır ve gözlemlenebilir ve somut davranışlardan oluşmalıdır. (bkz. Güler 2014: 299-300; Nartgün 2016: 145).

## **3. Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi**

Çeviri eğitiminde hedef davranış tanımlama sağlıklı ölçme ve değerlendirmenin ön koşuludur. Eğitimde ölçme ve değerlendirme ise çeşitli boyutlarıyla önem taşımaktadır. Bu nedenle çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin temeli olarak hedef davranışların tanımı konusu üzerinde durmadan önce, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemine özetle değinmek gerekmektedir.

### **3.1 Hedef**

Öncelikle sağlıklı bir ölçme ve değerlendirmeye sahip olan bir eğitim modelinin, hedefleri netleşmiş bir eğitim olduğunu vurgulamak gerekir çünkü hedefleri somut olarak tanımlanmamış bir eğitimde neyin nasıl ölçüleceği belirginleşmediğinden sağlıklı bir ölçme ve değerlendirmeden söz etmek mümkün değildir (bkz. Güler 2014: 300). Bu bağlamda temelleri sağlam atılmış ölçme ve değerlendirme ölçütlerine sahip bir alanın hedeflerinin de açık bir şekilde tanımlanmış olduğu varsayılabilir.

### **3.2 Materyal ve Yöntem Geliştirme**

Eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin araştırma ve geliştirme önemi materyal ve yöntem geliştirme bakımından da önemlidir çünkü ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi demek, aynı zamanda eğitimin gerçekleştirileceği araç ve gereçlerin, yani ders materyalinin de somutlaşması demektir (Turgut & Baykul 2015: 68). Nitekim nitelikli ölçme ve değerlendirme, eğitim hedefinin tanımlanmış olmasına bağlıdır ve hedefleri tanımlanmış olan bir eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin veriler geliştirildiğinde, eğitim araç ve gereçleriyle eğitim yöntemi de buna bağlı olarak geliştirilecektir. Uygun ders materyalinin ve eğitim yönteminin geliştirilmemesi durumunda, öğrencilere ölçülebilecek donanımı edindirmek de mümkün olmayacaktır.

### **3.3 Nesnellik**

Ölçme ve değerlendirmenin bilimsel veriler ışığında geliştirilmesi, aynı zamanda eğitimde doğal bir sonuç olarak nesnel ve adaletli bir tutumun gelişmesine de sebep olmaktadır (Yaşar 2014a: 30). Nitekim ölçme ve değerlendirme ölçütlerine bağlı olarak doğaçlama dersin yerini planlanmış ve hedefli bir ders, eğitimde keyfiyetin, özneliğin ve duygusallığın yerini de standartlaşma, şeffaflık ve nesnellik almaktadır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme ile derslerin planlanması birbiriyle yakından ilintili unsurlardır ve sağlıklı bir eğitim süreci için, dersin planlanması ile ölçme ve değerlendirme unsurları birbirinden bağımsız ele alınmamalıdır (Bilican 2014: 227).

### **3.4 Zamanı verimli kullanma**

Eğitimde nitelikli ölçme ve değerlendirme ayrıca gerek öğreticinin gerekse öğrencinin, zamanı azami düzeyde verimli kullanmasını sağlayabilmektedir (bkz. Yaşar 2014: 3-4; Ertürk 2013: 104). Söz konusu ders, hedefi somutlaşmış, etkili materyali geliştirilmiş, önceden planlanmış ve bir ölçme anahtarına sahip nitelikte, farklı bir ifadeyle her yönüyle şeffaf bir ders olmaktadır. Bu bağlamda öğretici, öngörülen zaman diliminde, tanımlanmış hedef doğrultusunda, önceden geliştirilmiş materyallerle en etkili eğitime odaklanırken, doğaçlama ders yapmakla özünde gerekli olmayan unsurları ölçmeye çalışmakla zamanını boşa harcamayacaktır.

### **3.5 Eğitimde akademik nitelik**

Tüm bunlara bağlı olarak eğitimi verilen bir alanda ölçme ve değerlendirme araştırmalarının geliştirilmesi, ilgili alanın eğitim niteliğinin de gelişimine önemli bir katkı sağlayacaktır (Yaşar 2014b: 3). Nitekim yukarıda da anıldığı gibi, bilimsel veriler temelinde geliştirilmiş ölçme ve değerlendirme uygulamaları; eğitimin hedefinin tanımlanmasını, dersin belirli ölçütlere göre planlanmasını, bunlara bağlı olarak ders materyalinin geliştirilmesini, eğitimde nesneliği ve standartlaşmayı, aynı zamanda da zamanın verimli kullanılmasını beraberinde getirmektedir.

#### 4. Eğitimde Hedef Davranış Tanımlama

Eğitim bilimlerinde *hedef* tanımının önemi kadar *öğrencide hedeflenen davranışları* tanımlama da önemlidir: “Eğitimde, hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak öğretme-öğrenme yaşantılarının planlanabilmesi, her türlü ölçme ve değerlendirmenin gerçekleşebilmesi için hedeflerin davranış olarak ifade edilmesi gerekir. Davranış, bireylerin bir uyarıcıya verdiği gözlenebilir tepki olarak ifade edilebilir. Eğitimde, planlanan öğretme yaşantıları ile bireyin bilgisinde, yeteneğinde, becerisinde, ilgisinde, tutumunda vb. meydana gelen değişim ve gelişmeler ancak davranışlarıyla gözlenebilir ve ölçülebilir. Bu sebeple hedeflerin davranış olarak açık ve net olarak belirlenmesi oldukça önemlidir” (Güler 2014: 305-306).

Ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı ve verimli bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için eğitim bilimlerinde öngörülen hedef davranışların tanımları belirli bir nitelikte olmalıdır. Eğitimde hedeflenen öğrenci davranışlarının tanımı öncelikle uzun ve karmaşık değil, açık ve basit olmalıdır. Hedeflenecek olan öğrenci davranışları ayrıca gözlemlenebilir olmalıdır. Farklı bir ifadeyle hedef davranışlar kazanılması öngörülen davranışları yansıtan *eylemler* olmalıdır. Örneğin ölçme ve değerlendirme bağlamında öğrencide öncelikle belirli bir *beceri, yetenek* veya *sezi* yerine belirli bir şeyin *kullanımı* hedeflenmelidir. Bunun yanı sıra, tanımlanacak olan hedef davranışlar, eğitim süreci temelinde öğrencinin yapabileceklerini kapsamalıdır. Farklı bir ifadeyle hedef davranışlar aynı zamanda öğrenciye eğitim süresince uygun ders araç ve gereçleriyle edindirilmesi öngörülmüş olan davranışlardan oluşmalıdır. Eğitici ya da yönetici hedef davranışları tanımlarken *Öğrencinin başardığını nasıl anlayabilirim?* sorusunun yanıtını aramalıdır. Tanımlanacak olan hedef davranışlar ayrıca ölçülü bir kapsama sahip olmalıdır. Geliştirilen tanımın aşırı kapsamlı olması da, aşırı sınırlı olması da sorunlara sebep olabilir. (Güler 2014: 306) Örneğin *iyi bir çeviri* tanımı, oldukça görece ve geniş olması nedeniyle, standartlaşmış bir ölçme sağlamayacakken tüm dil bilgisi kurallarını tek tek tanımlamak da gerek hacim gerekse zaman bakımından sorunlar yaratacaktır. Bunun dışında eğitimde tanımlanacak olan hedef davranışlar birbiriyle uyumlu ve tutarlı olmalıdır.

Benjamin Bloom’un 1956 yılında yapmış olduğu ve günümüzde geçerliliğini korumakta olan yaklaşımına göre eğitim bilimlerinde hedeflenen öğrenci davranışları üçe ayrılmaktadır: (1) bilişsel alan hedefleri, (2) duyuşsal alan hedefleri, (3) devinişsel alan hedefleri (Bloom 1956: 7). Bilişsel alan hedefleri akılla ilgili olan hedefleri kapsarken duyuşsal alan hedefleri duygularla ilgili alan hedeflerini anlatmaktadır. Devinişsel alan hedefleri ise psiko-motor, yani beyin ve kasların birlikte çalışması sonucu ortaya çıkan becerilerle ilgili olan alan hedeflerini ifade etmektedir. Bloom’un tanımlamış olduğu bu alan hedeflerinin alt kategorileri de mevcuttur. Bilişsel alan hedefleri bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme alt kategorilerine ayrılmaktadır (Bloom 1956: 18). Duyuşsal alan hedefleri alma (alımlama), tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme kategorilerine ayrılmaktadır (Güler 2014: 303-304). Devinişsel alan hedefleri ise uyarılma, kılavuzla yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma kategorilerine ayrılmaktadır (Güler 2014: 304-305).

#### 5. Bilişsel Alan Hedefleri Temelinde Akademik Çeviri Eğitiminin Hedefleri

Yukarıda da anıldığı üzere, Ertürk (1998), eğitim hedeflerini uzak, genel ve özel olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu sınıflandırma temelinde Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın “II. Eğitim-Öğretim Hakkı ve Ödevi” başlığı altında yer alan 42. madde üniversite kurumlarında gerçekleştirilen çeviri eğitiminin uzak hedefini oluşturmaktadır. Ertürk’ün (1998) tanımına ve

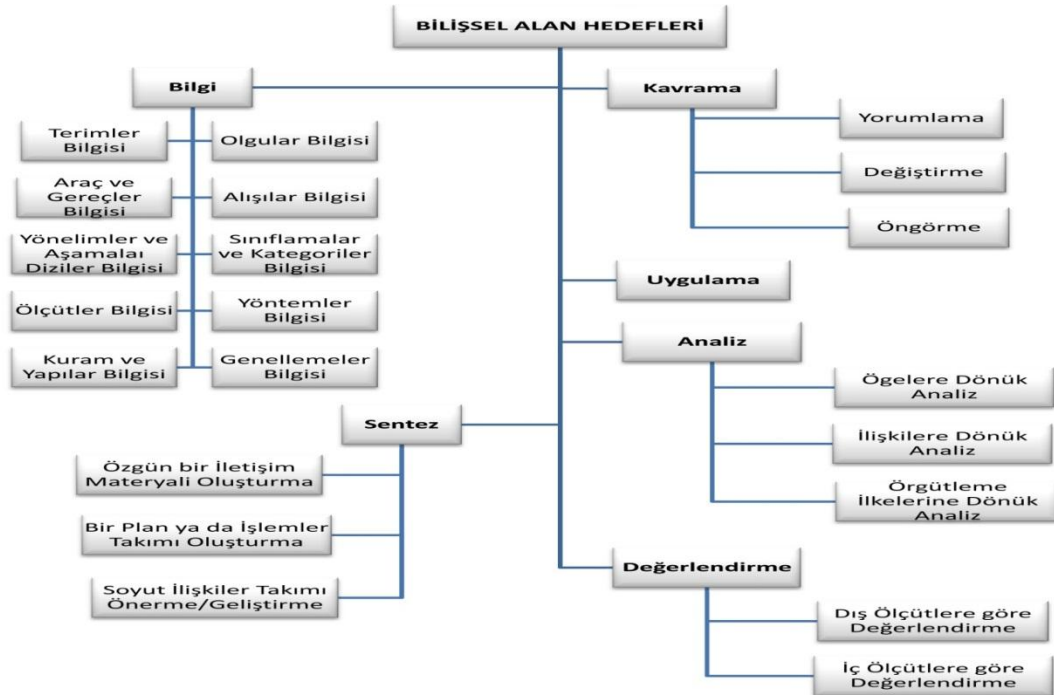


Türkiye’de uygulanan kanunlara göre akademik çeviri eğitiminin genel ve özel hedefleri de uzak hedefi oluşturan T.C. Anayasası’na uyumlu bir biçimde düzenlenmiş olmalıdır.

Eğitimde genel hedefler eğitim kurumlarının işlevini yansıtmaktadır (Güler 2014:299; Ertürk 2013: 33-40). Bu bilgiye göre Türkiye’de akademik çeviri eğitiminin genel hedefini 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu oluşturmaktadır. Söz konusu kanunun 4. maddesinde yükseköğretimin amacı tanımlanmıştır. 2547 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Kanunu’nda yer alan madde 4 (a) (7), yükseköğretimin amacının öğrencilerini “ilgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek” olduğunu ifade etmektedir.

Çeviri eğitiminin uzak ve genel hedeflerine ve Bloom’un (1956) kategorize ettiği hedef davranışların ayrıntılı tanımlarına bakıldığında “bilişsel alan hedefleri” kategorisinin, çeviri eğitimi için temel alınabilecek nitelikte olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Çeviri bölümleri olarak *uzak hedefimizi* oluşturan T.C. Anayasasının eğitim-öğretimle ilgili olan 42. maddesine uygun olarak düzenlenmiş *genel hedefimizi* oluşturan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 4. Maddesinin 7. bendinde yer alan “bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip” ifadesi bu çıkarımın gerekçesini oluşturmaktadır. Tanımları gereği duyuşsal ve devinişsel davranışların ölçülmesi yükseköğretim ortamında değil, daha ağırlıklı olarak ilköğretim ortamında yapılmaktadır. Bu durumda çeviri eğitimi bağlamında yazılı ve sözlü çeviri uygulamaları içerikli derslerde ölçme ve değerlendirmenin temeli olarak sözlü ya da yazılı çevirmen adayı olan öğrencilerin kazanması istenilen hedef davranışlar tanımlanırken, Bloom’un (1956) da ağırlıklı olarak ele aldığı “bilişsel alan hedefleri” esas alınacaktır.

Aşağıdaki tabloda Bloom tarafından geliştirilen bilişsel alan hedeflerinin alt kategorileri ve bunlara bağlı olarak tanımlanan *öğrencide hedef davranışlar* görselleştirilmiştir. “Bloom taksonomisi, öğrencilerin ulaşması istenilen süreci basitten karmaşığa hiyerarşik bir yapıda ifade eder” (Güler 2014: 301).



**Şekil 1:** Bloom Taksonomisi (1956) kapsamında tanımlanan Bilişsel Alan Hedefleri ve alt kategorileri (bkz. Güler 2014:302-303)

Üniversite kurumlarında gerçekleştirilen çeviri eğitiminde, tanımlanmış uzak ve genel hedeflere uygun olarak tanımlanması gereken özel hedeflerin ana dilde ve yabancı dilde dil, metin ve kültür edinci kazandırma, alana ilişkin kuram ve yöntem bilgisi edindirme ve çeviri uygulaması yoluyla uzmanlık alan bilgisi edindirmeyi de kapsayan çeviri edincini pekiştirme olduğu söylenebilir (bkz. Akalın 2016: 61-62; Eruz 2003: 70-74; Kurultay 1997: 27-28; Yazıcı 2007: 26). Akademik çeviri eğitiminin hedefleri olan “kuram, yöntem, kültür bilgisi ve uygulamalar bir bütün olarak düşünülür, bu anlamda her ders diğer dersi tamamlayıcı niteliktedir” (Eruz 2003: 74). Ancak yazılı ve sözlü çeviri uygulamalarına yönelik derslerde ölçme ve değerlendirmeyi bilimsel temellere dayandırmayı amaçlayan bu çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda uygulama odaklı olan çeviri derslerinin özel hedeflerinin saptanması gerekliliği doğmaktadır. Bu bağlamda çeviribilim çalışmalarında çeviriyi bir eylem, bir süreç ya da bir edinç olarak tanımlayan yaklaşımlar önem taşımaktadır. Nitekim yukarıda da belirtildiği üzere, çeviriyi tanımlamayı amaçlayan bilimsel çalışmalar, çeviri eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Çeviri eğitimi, çeviriye ilişkin kuramsal veri sağlayan çalışmalarla çeviri uygulamasını birleştiren bir alandır. Bu bağlamda çevirinin ne olduğu sorusunun yanıtı, eğitim bilimlerinin sunduğu bilimsel verilerle birleştirildiği takdirde çevirinin ya da çeviri edincinin nasıl edindirileceğine ve daha sonra ölçmenin ve değerlendirmenin nasıl şekillenebileceğine ilişkin soruların da yanıtlanmasını beraberinde getirecektir. Nitekim çeviri edinci kavramının özellikle çeviri eğitimi araştırmaları için önem taşıdığı açıktır (Wilss 2005: 87). Bu bağlamda uygulamalı derslere yönelik ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin sağlıklı oluşturulabilmesi için, ilk adım olarak çeviribilim yaklaşımlarında geliştirilmiş çeviri edinci tanımlarına bakılmalıdır ve ölçme ve değerlendirmenin bilimsel alt yapısını oluşturması bakımından da söz konusu tanımlar Bloom taksonomisi temelinde değerlendirilmelidir.

## **6. Çeviri Eğitiminde Hedef Davranış Belirleme**

### **6.1 Çevirinin Tanımı ve Çeviri Edinci**

Çeviri eğitiminde uygulamalı derslere yönelik ölçme ve değerlendirmenin bilimsel temellere dayandırılabilmesi amacıyla akademik çeviri eğitiminin hedeflerinin somutlaştırılması, bir üst edinç olarak çeviri edincinin (bkz. Wilss 2005: 86) tanımına da gereksinim olduğunu ortaya koymuştur. Çeviri eğitimi tam da bu noktada kuram ile uygulamayı birleştirmektedir. Çeviri nedir sorusunu yanıtlayan araştırmacılar, çalışmalarının bir boyutuyla çeviri eğitimine de katkı yapmaktadırlar. Farklı bir ifadeyle, çevirinin tanımı, çeviri edincinin nasıl kazandırılacağına ilişkin ipuçları da vermektedir (bkz. aynı zamanda Ammann 2008:21).

Çeviribilim kaynakçasında çevirinin ne olduğuna ilişkin tanımlama girişimleri çok sayıda mevcuttur. Çeviribilimin gelişim sürecinde ilk paradigmatik evreyi oluşturan yapısalcı dönemde çevirinin bir dil aktarımı olduğu düşünülürken, işlev odaklı paradigmanın hâkim olduğu dönemde salt yapı odaklı bir bakış açısının çeviribilim araştırmalarını ileriye götüremediği görüşü baskınlık kazanmıştır. Çeviribilimin işlev ve erek odaklı bu döneminde çevirinin tanımını amaç, kültür, işlev gibi kavramlar belirlemiştir. Örneğin çeviriyi kültürlerarası bir aktarım olarak gören Reiß ve Vermeer (1984) çevirinin tanımını yaparken kaynak metnin kendi kültürel bağlamı içerisinde değerlendirilip çeviri esnasında erek metne yeni değerlerin kazandırıldığını ve erek metnin de yine kendi kültürel bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini (Reiß & Vermeer 1984: 26) ifade etmektedirler. Öte yandan çeviriyi bir uzman



davranışı olarak niteleyen Holz-Mänttari (1986) çevirmenin yazar ile çeviriye gereksinim duyan kişi (işveren) arasındaki iletişimin bir parçası olduğu üzerinde durmaktadır ve çeviri ediminin kaynak ile olası erek metnin karşılaştırılması, çevirinin planlanması ve çevirinin gerçekleştirilmesi aşamalarından oluştuğunu tanımlamaktadır (Holz-Mänttari 1986: 353). Bunun yanı sıra Nord (1991: 31) çevirinin, erek metnin öngörülen işlevine bağlı olarak mevcut bir kaynak metinle farklı bir ilişki içinde bulunan, işlev odaklı bir erek metnin üretilmesi olduğunu ifade etmektedir. Höniç'e (1995: 55) göre ise çeviri mevcut kaynak metnin çözümlenmesi, olası erek metnin tasarlanması ve çevirmenin mesleki deneyimlerine ve çeviri odaklı kaynak metin çözümlemesine dayanan bir makro strateji oluşturması sonucunda gerçekleşir. Höniç (1995: 55) ayrıca, çeviri edincinin salt mikro boyutta oluşturulan dil yapısı odaklı ilkelerden ibaret olamayacağını, makro boyutta çevirmenin donanımlı ve deneyimli olmasının sonucunda kendiliğindenleşen zihinsel süreçler olarak gelişebileceğini de ileri sürmektedir. Wilss (2005:89) çeviri edinci kavramını irdelerken çeviri edincinin kaynak metni çözümleme, diller arası aktarım yapma ve aktarılan ürünü değerlendirme aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir.

İşlev odaklı çeviribilim çalışmaları kapsamında çeviri tanımına ilişkin çeşitliliğin gösterilmesi amacıyla rastgele seçilmiş bu yaklaşımlardan görüldüğü üzere, çeviri tanımı değişkenlik gösterirken aslında *kaynak dil/metin/bağlam*, *çeviri edimi/süreci*, *erek dil/metin/bağlam* olarak adlandırılabilir üç aşamanın yaklaşımlarda ortak nokta olarak mevcut olduğu da anlaşılmaktadır. Farklı bir ifadeyle, çeviribilimde her ne kadar farklı kavram örgüleriyle ve farklı odak noktalarıyla birbirinden bağımsız olarak geliştirilmiş yaklaşımlar ve çeviri tanımları mevcut olsa da (bkz. Wilss 1992: 186-191) çevirinin tanımlanması konusunda yaklaşımların birçoğu temelde birbirine benzeyen bir kurgu içermektedir. Bir taraftan kaynak metnin çözümlenmesi aşaması irdelenirken diğer taraftan öngörülen çeviri metninin oluşturulması üzerinde durulmaktadır ve söz konusu çeviri metni oluşturulurken kaynak metinle belirli bir bağlantı kurulması gerektiğine de işaret edilmektedir. Başka bir anlatımla çevirinin kaynak metnin çözümlenmesi, bir çeviri stratejisinin geliştirilmesi ve erek metnin oluşturulması şeklindeki temel aşamalardan oluştuğu söylenebilir.

Profesyonel çeviri edincinin ölçülmesi konusunu irdelleyen Angelelli (2009), çeviribilim kaynakçasında çeviri edincinin (“translation competence”, Angelelli 2009: 13) evrensel kabul görmüş nitelikte henüz tanımlanmamış olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşün aksine İşçen (2010: 7) ve Akalın (2016: 61), bir olgu sentezi olarak kabul edilmesi gereken çeviri edincinin, kısmi kuramlarda tanımlanan çeviri kavramının bir bütünü olarak düşünülmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Wilss (2005: 91-96) çeviri edincinin bir üst edinç olduğunu ifade etmekle birlikte bu üst edinçin etraflıca tanımlanması gerektiğine de işaret etmektedir. Yazıcı (2007: 26) ve Eruz (2003: 72) da çeviri edincinin birçok edinci kapsayan bir üst edinç olduğunu ifade etmektedirler. Ammann (2008: 67-98) çeviri edinci kavramını, gerek kaynak gerekse erek odaklı bir kültür edinci, metin edinci ve araştırma bileşenlerinden oluşan bir kavram olarak tanımlamaktadır.

## **6.2 Çeviri Eğitiminde Hedef Davranış olarak Çeviri Edinci**

Bu noktada çeviri eğitimi bağlamında ve çeviri edimi odaklı düşünülen çeviri edincinin, yukarıda özetle anılan yaklaşımlar da göz önünde bulundurularak üç temel aşamadan oluştuğu kabul edilebilir: kaynak dil/metin/kültür edinci, kuram ve yöntem bilgisi, erek dil/metin/kültür edinci. Bir üst edinç olarak kabul edilen çeviri edincinin üç temel aşaması kendi içerisinde yine

kaynak ve erek odaklı dil edinci, metin edinci, kültür edinci, kuram ve yöntem bilgisi ve hatta daha ayrıntılı içeriklerle tekrar alt katmanlara ayrıldığı gözlemlenebilir.

Uygulama içerikli yazılı ve sözlü çeviri dersleri için söz konusu üç aşamanın ilki olan (I) alımlama aşamasının, (1) kaynak dilde okuduğunu/dinlediğini anlamayı ve (2) kaynak dilde terminolojiyi ve alansal dil kullanımını tanımayı ve (3) metin özelliklerini tanımayı kapsadığı söylenebilir. Yazılı çeviri uygulamasında (II) kuram ve yöntem bilgisi aşaması için de, kaynak metin temelinde uygun erek metni oluşturabilmek için (1) uygun yardımcı araç ve gereçleri kullanabilmeyi ve (2) çeviri durumuna uygun çeviri stratejilerini uygulamayı kapsadığı söylenebilir. Çevirinin üçüncü aşamasını oluşturan (III) yeniden oluşturma aşamasının ise, (1) erek dilde terminolojiyi ve alansal dili kullanabilmeyi ve (2) erek dilde yazılı / sözlü anlatımı yapabilmeyi kapsamaktadır.

Bu bağlamda yazılı çeviriye ilişkin uygulamalı dersler için hedeflenmesi gereken davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Kaynak dilde okuduğunu / dinlediğini anlama (dil/metin/kültür edinci)
2. Kaynak dilde terminoloji bilgisini ve alansal dil kullanımını tanıma (dil edinci)
3. Kaynak dilde metin özelliklerini tanıma (dil/metin/kültür edinci)
4. Basılı/elektronik kaynaklar, not blok gibi uygun yardımcı araç ve gereçleri kullanma (yöntem bilgisi)
5. Çeviri durumuna uygun stratejiyle çeviri yapma (kuram/yöntem bilgisi)
6. Erek dilde terminolojiyi ve alansal dili kullanma (dil edinci)
7. Erek dilde metin oluşturabilme (yazılı / sözlü anlatım yapabilme) (dil/metin/kültür edinci)

Çeviri eğitimi bağlamında çeviri edincinin, barındırdığı alt edinçlerle birlikte bir bütün olarak ölçülebilmesi ancak çeviri edimi üzerinden olanaklıdır. Nitekim yukarıda da anıldığı gibi, eğitim bilimlerinde hedef, bireylere davranış kazandırmak ve ölçme ve değerlendirmeyi de bu gözlemlenebilir davranışlar üzerinden gerçekleştirmektir. Demek ki akademik çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirme, burada irdelenen çeviri edimi odaklı çeviri edinci tanımı ile Bloom taksonomisi tanımı temellerinde gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda çeviri edinci tanımına göre Bloom taksonomisinin çeviri eğitiminde uygulama odaklı yazılı ve sözlü çeviri derslerine uyarlanmış görünümü şöyle düşünülebilir:



**Şekil 2:** Bloom Taksonomisi ve Çeviri Edinci Tanımı Temelinde Çeviri Eğitiminde Uygulama odaklı Yazılı ve Sözlü Çeviri Derslerine yönelik Hedef Davranışlar

Çalışmanın önceki bölümlerinde irdelenen Bloom taksonomisi ve çeviri edinci kavram tanımı temelinde çeviri eğitiminde hedef davranışlar bilişsel alan hedefleri olan bilgi, kavrama, analiz, uygulama, sentez ve değerlendirme kategorileriyle tanımlanabilmektedir. Eğitimde hedef davranışlara ilişkin Bloom'un geliştirdiği bu yaklaşımda öğrenciye kazandırılması öngörülen davranışlar “kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı” sıralanmıştır (Güler 2014:301).

Yukarıdaki tabloda görselleştirilmiş bu kategoriler uygulama içerikli yazılı ve sözlü çeviri derslerinin özel hedeflerine göre kendi içerisinde yine alt hedeflere ayrılmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin daha önce öğrendiği bilgiyi tanımayı, ifade etmeyi, ayırt etmeyi ya da sıralamayı hedefleyen ilk kategori (Güler 2014: 302), çeviri eğitimi kapsamındaki uygulama derslerinde terminoloji bilgisinin, kuram bilgisinin, yöntem bilgisinin, araç/gereç bilgisinin, dil edincinin, metin edincinin ve kültür edincinin bir ön koşul olarak öğrencide temelde mevcut olması gerektiğini ifade etmektedir. Burada tanımlanan bilgileri edindirme, çeviri uygulaması derslerinin öncelikli hedefleri arasında değildir, ancak bu bilgiler söz konusu dersler sırasında tamamlanabilir ve pekiştirilebilir. Bu nedenle öğrenciye önceden edindirilmiş olması beklenen bu bilgiler uygulama derslerinin hedef davranışları bağlamında yok sayılacak nitelikte değildir. İkinci aşama olan kavrama aşamasında öğrencinin kaynak metinle ilgili kültürel ve bağlamsal unsurları kavraması, ayrıca kaynak metni sadece bir metin olarak değil bir durum ve bir bağlam içerisinde kavraması söz konusudur. Kavrama aşamasının bir diğer unsuru olan öngörme, sözlü çeviri uygulamasına yönelik tanımlanmış bir unsurdur ve ardıl ya da andaş çeviri derslerinde öğrencinin duyduğu metni, çeviri durumu ve donanmış olduğu bilgiler

temelinde kavrayarak öngörülebilir davranış geliştirilmesinin hedeflendiğini ifade etmektedir. Analiz aşaması, çeviri derslerinde öğrencinin bir taraftan kaynak metindeki anlam birimlerini diğer taraftan da bu anlam birimleri arasındaki bağlantıları çözümleyebilmesinin hedeflendiğini betimlemektedir. Bilgi, kavrama ve analiz aşamalarını izleyen uygulama aşaması, öğrencinin dil / metin / kültür edinçlerini çeviri edimine dönüştürebilmesi hedefini içermektedir. Bunun yanı sıra uygulama aşaması daha önce öğrenilmiş olan yöntem bilgilerinin uygulanmasının da hedeflendiğini içermektedir. Anılan aşamaların ön koşul sayıldığı sentez aşamasında uygulama odaklı çeviri eğitiminde öğrenciye tüm koşullar gözetilerek çeviri durumuna uygun bir erek metin oluşturma davranışının kazandırılması öngörülmektedir. Çeviri eğitiminin bu aşaması özünde, öğrencinin bir üst edinç olarak çeviri edincini edime, yani uygulamaya dönüştürmesi hedefi olarak kabul edilebilir. Yine uygulama odaklı çeviri eğitiminin bir parçasını oluşturan değerlendirme aşaması, yazılı ve sözlü çeviri derslerinde öğrencinin ortaya koymuş olduğu çeviriyi bir boyutuyla kaynak metin temelinde bir boyutuyla da metin dışı unsurlara göre, yani amaç, işlev, bağlam gibi unsurlardan oluşan çeviri durumuna göre değerlendirmesi hedefini ifade etmektedir.

Çeviri edinci tanımı, eğitimde hedef davranışları tanımlayan Bloom taksonomisinin bilişsel alan hedefleri boyutuna uyarlandığında yazılı ve sözlü çeviri dersleri için altı temel kategori altında toplam on dokuz hedef davranış tanımlanabileceği önerisi somutlaşmaktadır. Uygulama odaklı çeviri eğitimi için burada tanımlanan hedef davranışlar elbette her dönemdeki her ders için kayıtsız uygulanması gereken bir formül gibi düşünülmemelidir. Bilakis eğitim bilimlerinde öngörüldüğü üzere her dönem her öğrenci profili ve her bir ders için tanımlanması gereken özel hedefler (bkz. Fulcher&Davidson 2007: 102-103) doğrultusunda, tanımlanmış olan davranışların sadece bir kısmı da ilgili dersin hedef davranışlarını oluşturabilir. Farklı bir anlatımla belirli bir dersin özel hedefi, öğrenci profili, akademik takvimi gibi koşullara göre burada tanımlanmış hedef davranışların sadece bir kısmının da esas alınabileceği düşünülebilir. Buna rağmen çeviribilim yaklaşımlarında tanımlanan çeviri edinci kavramı da düşünüldüğünde, koşullara göre ayrıntıda değişkenlik gösterebilecek özel hedefler ve buna bağlı olarak tanımlanacak olan hedef davranışlar, genel hatlarıyla tanımlanmış sınırların dışına çıkmayacaktır. Nitekim alanda temel hatlarıyla ortak tanımlanan çeviri edinci kavramının tanımı aynı zamanda çeviri eğitiminin hedefleri konusunda ipucu vermektedir. Bu anlamda burada çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin bir ön koşulu olarak tanımlanmış olan hedef davranışlar, özel hedeflerin ayrıntıda değişkenlik gösterebileceği de göz önünde bulundurularak çeviri eğitiminde uygulamalı derslere yönelik bir öneri ve kılavuz niteliğinde bir yol gösterici olarak düşünülmelidir.

## SONUÇ

Akademik çeviri eğitimi niteliğinin artırılmasına katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada disiplinler arası bir anlayış ışığında betimleyici ve açıklayıcı araştırma yöntemleriyle çeviri eğitiminde hedef tanımı ve uygulama odaklı yazılı ve sözlü çeviri derslerine yönelik hedef davranışlar tanımı ele alınmıştır. Söz konusu irdeleme sonucunda çeviribilim çalışmaları kapsamında bir üst edinç olarak geliştirilen çeviri edinci tanımı, eğitim bilimleri kapsamında Bloom'un ölçme ve değerlendirmeye yönelik geliştirdiği yaklaşıma uyarlanmıştır. Disiplinler arası bu yaklaşımla çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin bilimsel dayanaklarla gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu olan hedef davranışlar tanımlanmıştır. Söz konusu tanımlamaya göre çeviri eğitiminde sözlü ve yazılı çeviriye ilişkin uygulama odaklı dersler için

hedef davranışlar Bloom taksonomisinde olduğu gibi temelde altı alt davranışa ayrılmaktadır: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme. Çeviri eğitiminin uygulama boyutu için saptanan bu hedef davranışların çeviribilim çerçevesinde tanımlanmış ve dil / metin / kültür edinci ile kuram ve yöntem bilgilerini kapsayan çeviri edinci tanımı ışığında kendi içerisinde yine alt kategorilere ayrıldığı somutlaştırılmıştır. Çalışmada bir bütün olarak uygulama odaklı sözlü ve yazılı çeviri dersleri için hedef davranışlar temel hatlarıyla bir öneri niteliğinde tanımlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen verilerin çeviri eğitiminde planlamaya ışık tutması amaçlanırken çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirme için de temel oluşturması beklentisi oluşmuştur. Çeviri eğitiminde uygulamalı derslere yönelik hedef davranış belirleme, ilgili derslerde bilimsel veriler temelinde planlama, ölçme, değerlendirme ve materyal geliştirme açısından önem taşımaktadır. Çeviri eğitimi araştırmalarının gelişmesine katkı yapması öngörülen bu çalışmanın çeviri eğitiminde nesnellik, standartlaşma, planlılık ve akademik nitelik geliştirmenin de temellerini oluşturması amaçlanmaktadır.

#### **KAYNAKLAR**

- Akalın, Rahman. 2016. “Akademik Çeviri Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri”, *Diyalog Dergisi* 2016/2, s. 56-65.
- Akbulut, Ayşe Nihal. 1997. “Çeviri Eğitiminin Özgül Yapısına Uygunluk Açısından Ders Yöntemleri. Ölçme-Değerlendirme: Çeviri Sınavlarına Yönelik Bir Araştırma”. İçinde: Kurultay, Turgay & Birkandan, İlknur (Yay. Haz.). 1997. *Türkiye’de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?* İstanbul: Sel Yayıncılık. S. 88-100.
- Ammann, Margret. 2008 (1990). *Akademik Çeviri Eğitime Giriş* (Çeviren: Deniz E. Ekeman). İstanbul: Multilingual.
- Angelelli, Claudia V. & Jacobson, Holly E. (ed.) 2009. *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bengi, Işın. 2003. “Çeviribilimde Bireysel Kuramlardan Geniş Ölçekli Bir Bakış Açısına Doğru”. İçinde: Rıfat, Mehmet. 2003. *Çeviri Seçkisi I. Çeviriyi Düşünenler*. İstanbul: Dünya Yayıncılık. S.195-217.
- Bilican, Safiye D. 2014. “Değerlendirme”. İçinde: Tekindal, Satılmış (ed.). 2014<sup>4</sup>. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, s.223-258.
- Bloom, Benjamin. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain*. New York: David McKay.
- Campbell, Stuart & HALE, Sandra. 2003. “Translation and Interpreting Assessment in the Context of Educational Measurement”. İçinde: Anderman, Gunilla & Rogers, Margaret (eds.). *Translation Today. Trends and Perspectives*. Cleveland/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Ltd, s.205-224.
- Doğan, Aymil. 2003. *Sözlü Çeviri. Çalışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: HDY.
- Ertürk, Selahattin. 2013<sup>6</sup>. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Eruz, Sakine F. 2003. *Çeviriden Çeviribilime*. İstanbul: Multilingual.



- Fulcher, Glenn & DAVIDSON, Fred. 2007. *Language Testing and Assessment. An advanced resource book*. London / New York: Routledge.
- Gile, Daniel 1999. "Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting - A contribution". *Hermes, Journal of Linguistics*, no 23, s. 153-172.
- Gile, Daniel. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Güler, Neşe. 2014. "Eğitim Sürecinde Hedef Davranışlar ve Hedef Davranışların Ölçülmesi". İçinde: Tekindal, Satılmış (ed.) (2014<sup>4</sup>). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, s.297-330.
- Holz-Mänttari, Justa. 1986. "Translatorisches Handeln- theoretisch fundierte Berufsprofile". İçinde: Snell-Hornby, Mary. 1986. *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke UTB, s. 348-374.
- Hönig, Hans G. 1995. *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- İnce, Ülker. 1997. "Çeviri Eğitimine Nereden Başlıyoruz?" İçinde: Kurultay, Turgay & Birkandan, İlknur (Yay. Haz.). 1997. *Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?* İstanbul: Sel Yayıncılık. S. 83-87.
- İşcen, İsmail. 2010. "Çeviribilim İçinde Söylem ve Çeviribilimsel Gerçeklik", *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, Sayı: 20, s. 1-15.
- Kan, Adnan. 2014. "Ölçme Aracı Geliştirme". İçinde: Tekindal, Satılmış (2014<sup>4</sup>). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, s.259-296.
- Kearns, John. 2006. *Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture* (Ph.D. Thesis, Dublin City University).
- Kurultay, Turgay & Birkandan, İlknur (Yay. Haz.). 1997. *Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?* İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Kurultay, Turgay. 1997. "Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme". İçinde: Kurultay, Turgay & Birkandan, İlknur (Yay. Haz.). 1997. *Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?* İstanbul: Sel Yayıncılık, s. 23-30.
- Nartgün, Zekeriya. 2016. "Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi". İçinde: Gömleksiz, M. & Erkan, S. 2016<sup>4</sup>. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, s. 143-196.
- Nord, Christiane. 1991<sup>2</sup>. *Textanalyse und Übersetzen.. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos Verlag.
- Reiß, Katharina & Vermeer, Hans J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer Verlag.

- Shinohe, Yoko. 2012. "Herausforderungen und Strategien beim Simultandolmetschen". T21N Translation in Transition, 2012/3. ISSN 2191-1916.
- Tekindal, Satılmış (ed.). 2014<sup>4</sup>. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toury, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins translation library vol. 4).
- Turgut, M. Fuat & Baykul, Yaşar. 2015<sup>7</sup>. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wilss, Wolfram. 1992. *Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wilss, Wolfram. 2005. "Übersetzungskompetenz". İçinde: Sandrini, Peter (ed.). 2005. *Fluctuat Nec Mergitur. Translation und Gesellschaft. Festschrift für Annemarie Schmid zum 75. Geburtstag. Forum Translationswissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, Band 4, s. 86-97.
- Yaşar, Metin. 2014a. "Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili Temel Kavramlar". İçinde: Tekindal, Satılmış (ed.). 2014<sup>4</sup>. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, s. 10-43.
- Yaşar, Metin. 2014b. "Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi". İçinde: Tekindal, Satılmış (ed.). 2014<sup>4</sup>. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, s 2-9.
- Yazıcı, Mine. 2007. *Yazılı Çeviri Edinci*. İstanbul: Multilingual.
- Yücel, Faruk. 2007. "Etkili Bir Çeviri Eğitimi". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2007 (2) 22. Sayı, s. 144-155.