

## Applying Task-based Language Teaching to Translation Instruction: Challenges and Prospects

Vol. 13, No. 6, Tome 72  
pp. 99-129  
January & February  
2023

Mohammad Mahdi Hajmalek<sup>1\*</sup>  & Javad Aghamohammadi<sup>2</sup> 

### Abstract

Training competent translators who can effectively and readily meet the needs of the translation market is currently a major challenge for translation instructors; however, L2 teaching methodologies have marked a more accelerated progress in general. The present study was an interdisciplinary effort to examine the possibility of transferring these achievements to translation instruction, with a particular focus on Task-Based Language Teaching. To this end, first, the components of Task-Based Translation Teaching (TBTT) were extracted by reviewing the related literature, administering an open-ended questionnaire to 17 translation instructors, and using Delphi technique with a panel of six experts. The findings pointed at 6 main components for TBTT, namely *Authenticity and Contextualization*, *Balanced Focus on Meaning and Form*, *Process-orientedness*, *Interactivity*, *Learner-centeredness*, *Reflectivity and Evaluation*, comprising 22 subcomponents. Next, a three-hour workshop was designed based on the same components and subcomponents to put the proposed framework on trial. The merits and demerits of practically implementing this framework was elicited from the 10 participants via a semi-structured interview. Content analysis of the interview transcriptions revealed a general positive attitude on the side of the learners despite some criticisms leveled at the method. While the most frequently stated advantage was the *collaborative and student-centered nature* of the method, the primary drawback was stated as its *being time-consuming and challenging* for teachers to design and operationalize. These findings can help translation instructors to revise or revisit their curricula and lesson plans or serve as a model for future endeavors in updating teaching methodologies in translation.

**Keywords:** Translation training; teaching English as a foreign language (TEFL); task-based translation teaching, task-based language teaching (TBLT); translation studies

Received: 5 August 2021  
Received in revised form: 6 September 2021  
Accepted: 14 September 2021

1. Corresponding Author: Assistant Professor, English Language Department, Faculty of Humanities, Khatam University, Tehran, Iran; *Email: m.hajmalek@khatam.ac.ir*;  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3688-6029>
2. English Language Department, Faculty of Humanities, Khatam University, Tehran, Iran;  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4847-5606>

## 1. Introduction

Training knowledgeable and skillful translators who can effectively and readily meet the needs of the translation market is currently a big challenge for translation instructors. In fact, a number of previous research studies have already reported on the failure of newly graduated translators to meet the expectation of their clients in the market. Based on these reports, it can be assumed that, despite the fundamental and revolutionary changes in teaching languages in general, most instructional methodologies and techniques in training translators have not been updated for a rather long time. For instance, in academic translation instruction in Iranian context, students are not engaged in team-work and interactive practices in the class and what most of them do is to practice translation without any collaboration with other fellow students. Subsequently, the instructor and the students focus on the final product of translation in terms of better choices and alternative translation equivalents. Therefore, team-work, interaction, and translation process are largely neglected in this situation. Additionally, the choices made by the instructor are often taken as the reference and learners are instructed to passively take notes of what the instructors dictate based on their personal preferences when dealing with a translation problem. This method, which is frequently reported to be applied in Iranian translation classes, is to some extent similar to what has been traditionally characterized as the Transmissionist approach. On the other hand, it is obvious that English Language Teaching (ELT) has significantly improved during past decades through the efforts of both researchers and practitioners of the field. In this respect, Task-Based Language Teaching (TBLT) has been a prevailingly successful method in teaching foreign languages that involves authentic tasks needed to be completed collaboratively. However, little attention has been paid to its application to teaching translation and its possible outcomes. Therefore, the present interdisciplinary study aimed to examine the possibility of applying this method to teaching translation. The Following research questions were formed.

## **2. Research Questions**

1. What components does Task-based Translation Teaching include?
2. What are the challenges and advantages of applying TBLT to translation teaching?

## **3. Methodology**

To address the research questions, the components of task-based teaching in translation were first extracted. For this purpose, 17 experts including university instructors in TEFL and Translation Studies were interviewed. Also, the related literature was reviewed for a list of components in task-based teaching. As a result, a model of TBLT in teaching translation with six main components was developed. In order to check the viability and efficacy of TBLT method applied to translation training and investigate learners' attitudes towards this experience, a hands-on TBLT workshop was planned and held for three hours based on the extracted components and subcomponents. One of the most important objectives of this study was to design a sample Task-Based Translation Teaching syllabus that could be applied to the workshop and possible future classes. Therefore, the principles of TBLT were drawn upon and considering the nature of this method, a task-based syllabus was developed.

## **4. Results**

The findings of the first phase of this study indicated that six main components with 22 subcomponents were discernable for task-based teaching of translation. The components included "Authenticity and Contextualization", "Balanced Focus on Meaning and Form", "Process-orientedness", "Interactivity", "Learner-centeredness" and "Reflectivity and Evaluation". Subsequently, a workshop was designed based on the extracted principles. By analyzing the quality of the participants' translations before and after the

workshop and interviewing them, the challenges and prospects of the method were carefully examined. It turned out that the quality of the translations produced by the participants improved considerably after being exposed to task-based methods of translation training and collaborating with their peers in a process-oriented fashion of problem-solving. The qualitative analysis of the workshop data revealed that TBLT was in general popular with translation trainees and considerably helped improve their translation skills although a number of disadvantages were also articulated. The most significant drawback of the experiment seemed to be the grave responsibility imposed on instructors to design translation training tasks, which can be a delicate and painstaking issue. It became clear that in order to successfully implement a Task-based teaching approach in a translation class, the above-mentioned components have to be fully observed. Moreover, the extracted components in this study were in line with the principles and components of TBLT put forward by ELT researchers, since in both, authenticity, interactivity, reflectivity and evaluation, and process-orientedness are the ground for teaching based on TBLT. This paper also revealed that instructors in TBTT method have to create a cooperative and interactive atmosphere in which students can work in groups and help each other in solving the translation problems and finding the best solution.

### **5. Conclusion**

All in all, it can be concluded that implementing TBLT in translation classes is both plausible and feasible. However, there are some pros and cons that have to be taken into consideration. In this regard, attempts and attention should be given to the application and analysis of such authentic methods to teaching translation. The result of the present paper can be drawn upon to develop translation curricula and update the existing syllabi. It also calls for more adventurous trials of less-often-explored approaches and methodologies in teaching translation.

## به‌کارگیری روش تدریس تکلیف‌محور در آموزش ترجمه: چالش‌ها و چشم‌اندازها

محمد مهدی حاج‌ملک<sup>۱\*</sup>، جواد آقامحمدی<sup>۲</sup>

۱. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه خاتم، تهران، ایران.

۲. گروه زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه خاتم، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۴

### چکیده

امروزه، یکی از چالش‌های اصلی در حرفه ترجمه در ایران آموزش مترجمان کارآمد از طریق روش‌های علمی و روزآمد است، در حالی که روش‌های تدریس زبان دوم عموماً پیشرفت پرشتاب‌تری را ترسیم کرده‌اند. تحقیق حاضر تلاشی است بین‌رشته‌ای در راستای بررسی امکان اعمال برخی از این دستاوردهای آموزشی به روش‌های تدریس ترجمه با تأکید ویژه بر روش تدریس تکلیف‌محور<sup>۱</sup>. به همین منظور، ابتدا مؤلفه‌های تدریس تکلیف‌محور با اتکا به پیشینه تحقیق، پرسش‌نامه آزاد با هدفه مدرس ترجمه، و تکنیک دلفی با شش متخصص، تبیین و نشان داده شد که انتقال این روش تدریس به آموزش ترجمه می‌تواند در قالب شش مؤلفه اصلی شامل بافتارمندی، تعامل، تعادل معنا و ساختار، فرایندمحوری، فراگیرمحوری و خودارزیابی با ۲۲ زیرمجموعه صورت پذیرد. سپس، برای کارآزمایی این روش تدریس، براساس همین مؤلفه‌ها یک کارگاه سه ساعته تدریس تکلیف‌محور ترجمه طراحی و برگزار شد و چالش‌ها و چشم‌اندازهای آن با ثبت نظرات و بازخوردهای شرکت‌کنندگان از طریق مصاحبه گروهی و نیم‌ساختاریافته به ترتیب پیش و پس از کارگاه، موردارزیابی قرار گرفت. تحلیل محتوایی داده‌ها نشان داد که هرچند این روش خالی از خلل نبوده، اما به‌صورت کلی مورد استقبال شرکت‌کنندگان قرار گرفت. مهم‌ترین مزیت عنوان‌شده، ماهیت مشارکتی و دانشجوی‌محور این روش و پرتکرارترین انتقاد نسبت به آن چالش برانگیزی و زمان‌گیر بودن طراحی و اجرای آن بود. ماحصل تحقیق حاضر می‌تواند الگویی باشد در تهیه برنامه درسی یا طرح درس‌های به‌روزتر در رشته ترجمه و محرکی برای آزمون روش‌های جدید تدریس ترجمه. **واژه‌های کلیدی:** آموزش ترجمه، آموزش انگلیسی به عنوان زبان خارجی، روش تدریس تکلیف‌محور، مطالعات ترجمه.

## ۱. مقدمه

با افزایش چشمگیر انتظارات بازار ترجمه، اهمیت تربیت مترجمان توانا نیز پررنگ‌تر شده است (Kiryaly, 2005). از حدود نیم قرن گذشته، متخصصان، محققان، و استادان ترجمه در جهان در پی یافتن روش تدریسی جایگزین برای آموزش فن ترجمه بوده‌اند و بدیهی است که با گسترده‌تر شدن این دغدغه، تعداد محققان این حوزه به سرعت در حال افزایش است (Hurtado, 2013; Liu, 2013; Kiraly, 2005; Albir, 2015). هرچند که به نظر می‌رسد نمود این تلاش‌ها در ایجاد تحول بنیادین در روش‌های آموزش ترجمه در ایران، که قدمتی حدود نیم قرن دارد، چندان چشم‌گیر نبوده است. با وجود تلاش‌های صورت‌گرفته، به نظر می‌رسد دانشجویان رشته ترجمه پس از اتمام دوره آموزشی خود کماکان آماده به اشتغال در بازار کار نیستند (Li, 2002). هر چند که این معضلی است جهان‌شمول، در ایران نیز یافته‌ها حاکی از آن است که برنامه آموزشی ترجمه موجود چندان در امر تربیت مترجمان حرفه‌ای که بتوانند انتظارات و نیازهای بازار کار را برآورده کنند موفق نبوده است (Mollanazar & Khazaefar, 2014; Razmjou, 2001; Ghomi, 2017).

اگر بخواهیم به اختصار اشاره‌ای داشته باشیم، از جمع‌بندی تحقیقات پیشین (Farrahi, 2003; Miremadi, 2003; Khazaefar & Khoshsaligheh, 2014; Kafi et al., 2017; Avval, 2013; Mirza Ebrahim Tehrani, 2003; Salari & Khazae Farid, 2015) می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزشی ترجمه در ایران عمدتاً به دلایل زیر در مظان انتقاد قرار دارد:

- برنامه درسی آموزش ترجمه طی سی سال گذشته به‌روزرسانی نشده است و توانش‌های موردنیاز هر مترجم در دنیای امروزی را دربر نمی‌گیرد.
- در برنامه درسی آموزش ترجمه موجود مهارت‌هایی ضروری از قبیل ترجمه ماشینی، مدیریت پروژه و زمان، بازاریابی، و ارتباطات در نظر گرفته نشده است.
- برنامه درسی آموزش ترجمه حداقل در دو سال ابتدایی به آموزش زبان و زبان‌شناسی اختصاص می‌یابد و علی‌رغم تغییر در ماهیت توانش‌های زبانی ورودی‌های این رشته، همچنان رشته مترجمی در دانشگاه‌های ایران بیشتر آموزش زبان را دربرمی‌گیرد تا آموزش ترجمه.
- زبان و ترجمه هم‌زمان آموزش داده می‌شوند.

- مدرسان ترجمه تخصص کافی در زمینه ترجمه عملی ندارند.
  - کارگاه‌های ترجمه‌ای که مدرس آن مترجمان متخصص و حرفه‌ای باشند معدود بوده و ترجمه در این کارگاه‌ها اغلب توسط پژوهشگران ترجمه تدریس می‌شود که سابقه چندانی در زمینه ترجمه عملی ندارند.
  - متون آموزش ترجمه طبق سلیقه استادان انتخاب می‌شوند و هدف آموزشی مشخصی را دنبال نمی‌کنند.
  - بر اهمیت زبان فارسی در برنامه آموزش ترجمه تأکید شایسته‌ای صورت نمی‌پذیرد.
  - روش تدریس معین و واحدی بین استادان ترجمه اتخاذ نمی‌شود.
  - کلاس‌های ترجمه با مترجمان متخصص و حرفه‌ای در ارتباط نیست.
- اگرچه تقویت توانش تعامل و مشارکت بین دانشجویان ترجمه بسیار اهمیت دارد (González Davies, 2004; Hurtado Albir, 2015) و در دهه‌های اخیر توجه محققان متعددی به این قضیه معطوف شده (Aly, 2018; Alves, 2005; González Davies & Scott-Tennent, 2005; Inoue, 2005; Kiraly, 2005 and 2012; Lee-Jahnke, 2005; Li, 2006; Massey, 2005; Olvera Lobo et al., 2007; Risku, 2016; Wang, 2013) و در صدد به‌کارگیری عملی روش تدریس پروژه‌محور، دانشجوی‌محور، مشارکتی، و فرایندمحور و چالش‌محور در آموزش ترجمه برآمده‌اند، اما تلاش‌های هم‌وزنی در ایران مشاهده نمی‌شود. به‌نظر می‌رسد در آموزش ترجمه در ایران، دانشجویان در فعالیت‌های گروهی کلاسی مشارکت چندانی ندارند و آنچه اغلب در آموزش ترجمه صورت می‌پذیرد، تمرین انفرادی ترجمه و بدون تعامل با دیگران است. آنچه در کلاس رخ می‌دهد، بیشتر تمرکز بر محصول نهایی و تلاش در معرفی معادل‌ها و جایگزین‌ها به تشخیص استاد یا ارائه الگویی به جهت قیاس کیفی است. با این رویکرد، توجه چندانی به کار گروهی بین دانشجویان در کلاس و همچنین فرایند ترجمه در مقابل محصول نهایی نمی‌شود. می‌توان گفت این روش همان روشی است که به انتقال‌گرایی<sup>۲</sup> و خواندن و ترجمه<sup>۳</sup> (González Davies, 2004) مشهور شده است. در واقع در روش انتقال‌گرایی، استادان در کانون توجه کلاس هستند، نظرات و تصمیمات آن‌ها کلاس را اداره می‌کند و نظرات دانشجویان چندان شنیده نمی‌شود. علاوه بر آن، در این روش تدریس، بین دانشجویان همکاری صورت نمی‌گیرد،

فعالیت مشابه دنیای واقعی به کار گرفته نمی‌شود، ارزیابی کار خود و هم‌کلاسی‌ها به ندرت انجام می‌شود، موقعیت ابراز نظر دانشجویان کم‌تر از استادان است و یادگیری تنها به صورت حفظ کردن مطالب صورت می‌گیرد (Kirali, 2003). همه این نواقص بر ناکارآمدی روش‌های قدیمی و ازکارافتاده آموزش ترجمه دلالت داشته و بر لزوم جست‌وجوی راهکارها و رویکردهای جدیدتر تأکید می‌کند.

با این حال، استادان و محققان ترجمه در سرتاسر دنیا و حتی در ایران، در جهت بهبود و به‌روزرسانی برنامه درسی موجود در تلاش هستند تا مترجمان آینده خیلی بهتر بتوانند انتظارات بازار ترجمه را برآورده کنند (Kafi et al., 2018; Razmjou, 2001). در این خصوص، حداقل سه انجمن ترجمه رسمی در ایران در حال فعالیت هستند: انجمن مترجمان شفاهی و کتبی رسمی ایران<sup>۴</sup>، انجمن مترجمان شفاهی و کتبی ایران<sup>۵</sup>، و انجمن مترجمان شفاهی و کتبی تهران<sup>۶</sup>. این انجمن‌ها به منظور بهبود وضعیت مترجمان در ایران از نظر مالی و حرفه‌ای فعالیت می‌کنند (Kafi et al., 2018).

با توجه به کمبودهای اشاره شده در بالا و ضرورت چاره‌جویی در این زمینه و با نیمی‌نگاهی به تلاش‌های مشابه در جهان و ایران از جمله به‌کارگیری روش تدریس عملی پروژه‌محور که به‌تازگی به آموزش ترجمه معرفی شده است (Hurtado Albir, 2015)، مقاله حاضر قصد دارد تا ظرفیت روش تدریس تکلیف‌محور را - که نقش تجربه دانشجویان را پررنگ می‌کند، بر مشارکت و تعامل بین آن‌ها تأکید دارد و از تکالیف و فعالیت‌هایی استفاده می‌کند که بازتاب‌دهنده فعالیت‌های دنیای واقعی هستند (Ellis, 2009; Nunan, 2004) - مورد بررسی قرار دهد و پس از استخراج و تبیین اصول و مؤلفه‌های بنیادین آن با عملیاتی‌سازی نمونه‌ای از آن، چالش‌ها و مواعید آن را در عمل ارزیابی کند. در همین راستا، سؤالات تحقیق زیر مطرح شد:

۱. انتقال روش تدریس تکلیف‌محور به آموزش ترجمه شامل چه مؤلفه‌هایی است؟
۲. فواید و چالش‌های اصلی به‌کارگیری روش تدریس تکلیف‌محور در آموزش ترجمه از دید دانشجویان چیست؟



## ۲. پیشینه پژوهش

### ۱-۲. مروری بر شیوه‌های تدریس ترجمه

ترجمه متون مختلف و جوانب متعدد این متن‌ها چالش‌های متعددی را، به‌ویژه برای مترجمانی که در ابتدای زندگی حرفه‌ای خود قرار دارند، دربر دارد. با مروری بر پیشینه تحقیقاتی این رشته می‌توان تعداد بی‌شماری از این موانع را شناسایی کرد؛ از آن جمله می‌توان به چالش‌های ترجمه متون ادبی (Afrouz, 2021)، متون روزنامه‌نگاری (Djalili Marand & Ahadi, 2018) و گفت‌مان‌ها (Mohammadi & Dehghan, 2021) اشاره کرد. این دشواری‌ها خصوصاً موانع زیادی را برای امر آموزش ترجمه و پیدا کردن روشی کارآمد توسط مدرسان آن برای بهینه‌سازی روش تدریس خود در بردارد. از این‌رو، تدریس ترجمه و روش‌های آن اخیراً مورد توجه بیشتری قرار گرفته است (Massey et al., 2019).

به‌صورت سنتی، حداقل چهار رویکرد در تدریس ترجمه قابل مشاهده است (Askari, 2019). روش اول، که همچنین از رویکردهای محبوب این نوع آموزش بوده است، آموزش ترجمه در یک حوزه خاص با تمرکز بر متون، واژگان، و اصلاحات خاص آن رشته بوده است. رویکرد دوم شامل تحلیل متنی و ترجمه با تمرکز بر قسمت‌های چالش‌برانگیز و دشوار متون می‌شود. روش سوم، تمرکز بر معادلیابی در ترجمه با بررسی و ارزیابی تمامی معادل‌های ممکن بوده است. در نهایت، رویکرد چهارم معتقد به تکیه بر نظرات مترجمان زبردست و باتجربه به‌عنوان معیار بوده است.

پیشنهاد‌های محققان حاکی از آن است که رشته آموزش ترجمه، همسو با رشته آموزش زبان، می‌بایست روش‌های تدریس جدیدی را بیازماید و از شیوه‌های استادمحور به شیوه‌های دانشجوی‌محور و مشارکتی‌تر که در آن دانشجویان می‌توانند از تجارب و سبک یادگیری یکدیگر بیاموزند، با یک برنامه درسی به‌روزتر، تغییر کند (Liu, 2013; Alenezi, 2020). به‌کارگیری یک روش مؤثر در تربیت مترجمان از این نظر حائز اهمیت است که عملکرد دانشجویان تازه فارغ‌التحصیل‌شده چندان رضایت‌بخش نبوده و دانشگاه‌ها نیز به‌دلیل آموزش‌های نظریه‌محور و غیرعملی که موجب شده است فارغ‌التحصیلان رشته مترجمی به‌راحتی نتوانند با چالش‌های متن مبدأ کنار آیند و به‌صورت مستقل فعالیت کنند، مورد انتقادند (Kafi et al., 2018; Kiraly, ).

2005). این درحالی است که روش های نوین براساس مشارکت، دانشجو محوریت و فعالیت های پروژه محور در حال طراحی و اجرا هستند. در اینجا برخی از روش های تدریس ترجمه که به تازگی معرفی شده اند به طور خلاصه تشریح خواهند شد.

در ابتدا، روش تدریس توانش محور<sup>v</sup> که توسط فرانسوا لزنیه<sup>^</sup> (Lasnier, 2000 in Hurtado, 2015) معرفی شد، روشی هدف و معنامحور است که برپایه ساخت گرایشی شناختی و نظریه های ساخت گرایشی اجتماعی و با هدف تقویت توانش ترجمه ابداع شده است (Hurtado, 2015). همچنین، روش های تعاملی<sup>4</sup> و تحول آفرین<sup>1</sup> نیز در آموزش ترجمه (González, 2004)؛ مطابق بر آموزش و یادگیری تبادلی و دانشجو محور هستند. با این تفاوت که در روش تعاملی، این استاد است که همچنان نظر پایانی را برای تصمیم گیری ها می دهد و در روش تحول آفرین، استاد نقش یک راهنما را دارد که دانشجویان را در تصمیم گیری ها پشتیبانی می کند. علاوه بر آن، یادگیری مسئله محور<sup>11</sup> نیز به عنوان یک روش آموزش نوین معرفی شده است (Inoue, 2005). هدف این روش تقویت استقلال، خودبازبینی و پشتکار دانشجویان در هنگام مواجهه با مسائل چالش برانگیز ترجمه است. همچنین، محققان دیگری بر لزوم استفاده از فعالیت های واقعی و مرتبط با زندگی روزمره و حرفه ای مترجمان و یا آموزش پروژه محور تأکید کرده اند (Li et al., 2015; Liu, 2013).

نمونه ای قابل توجه در زمینه تغییر رویکردهای آموزشی در ترجمه را می توان در قاهره پیدا کرد (Aly, 2018). قاهره برنامه آموزش ترجمه خود را در سال ۲۰۱۴ بازبینی کرد تا بیشتر مشارکتی، توانش محور و حرفه ای باشد. این تحولات بر آن بود تا کلاس ترجمه را تا حد امکان به بازار نزدیک کند، آن هم با استفاده از فعالیت های گروهی، مشارکتی و واقعی و با فراهم کردن نظرات و بازخوردهای انفرادی و گروهی. این برنامه آموزشی بازبینی شده در تضاد با روش تدریس ساختارگراست، چراکه در ساختارگرایی، عوامل اجتماعی و فرهنگی نادیده گرفته شده و برخی از مهارت ها مانند مشارکت و همکاری و آگاهی از اخلاق حرفه ای مورد نیاز بازار ترجمه، در کلاس عملاً تمرین نمی شود. بنابراین، برنامه آموزشی بازبینی شده در قاهره روش تدریس فعالیت محور مشارکتی را بر روش ساختارگرا ترجیح می دهد.

## ۲-۲. تدریس و یادگیری تکلیف‌محور

طی دهه‌های اخیر، نظام آموزشی زبان دوم روش‌های تدریس و برنامه‌های آموزشی نوینی را در کلاس‌ها آزموده است. در میان آن‌ها، روش تدریس تکلیف‌محور به‌طور قابل‌توجهی در سراسر جهان گسترش یافته است. از آنجایی که این روش بر مشارکت و ارتباط تعاملی بین فراگیران تأکید دارد و به تجارب آن‌ها اهمیت می‌دهد، در بسیاری از کلاس‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. تدریس تکلیف‌محور در روزهای آغازین خود توسط محققانی چون پرابهو<sup>۱۱</sup> (Prabhu, 1987) که در مدرسه بنگلور، در جنوب هند فعالیت می‌کرد به کار بسته شد، با این ایده که دانش‌آموزان زمانی که به مسائل غیرزبانی فکر می‌کنند درحالی که بر ساختار زبانی معینی تمرکز کرده‌اند، ممکن است بهتر یاد بگیرند. این موضوع نیازمند آن است که معلم از ساختارگرایی محض فاصله گیرد و به‌جای آن فراگیران را به انجام فعالیت‌های اصیلی که بازتابنده دنیای واقعی هستند تشویق کند و تنها زمانی که فعالیت‌ها به‌اتمام رسیدند به اصلاح و بازبینی آن‌ها بپردازد (Willis, 1996). درواقع، با استفاده از روش تکلیف‌محور، توانش ارتباطی و مشارکتی دانش‌آموزان بیش از هر چیز دیگری تقویت می‌شود (Brown, 2014).

فعالیت‌ها، تکالیف، یا وظایف<sup>۱۲</sup> انواع و ابعاد مختلفی دارند که در اینجا به‌طور خلاصه معرفی می‌شوند. فعالیت‌ها در این روش به دو قسم آموزشی و اصیل تقسیم می‌شوند (Nunan, 2004). همانطور که از نامشان مشخص است، فعالیت‌های آموزشی با هدف و محتوای آموزشی طراحی می‌شوند که تنها در کلاس و از طریق مشارکت بین دانش‌آموزان انجام می‌شوند و احتمالاً نمود عینی در خارج از کلاس نداشته باشند. از سوی دیگر، فعالیت‌های اصیل فعالیت‌هایی هستند که مربوط به دنیای خارج از کلاس هستند و هدف اولیه آن‌ها آموزشی نیست و به‌منظور کاربری کلاسی طراحی نشده‌اند، بلکه به‌طور روزمره در زندگی عادی قابل‌ردیابی هستند (Ellis, 2009).

برای درک بهتر چگونگی به‌کارگیری روش تدریس تکلیف‌محور، می‌توان به یک نمونه از طرح درس‌های معرفی‌شده اشاره کرد. این طرح درس مشتمل بر سه مرحله فعالیت اولیه (شامل تبادل نظر و پیش‌بینی چالش‌ها)، فعالیت اصلی (به‌صورت گروهی یا فردی تحت نظارت مدرس)، و فعالیت تکمیلی (ارائه گزارش، ارزیابی، بازخورد، و بازبینی) است (Willis, 1996).

جهت استخراج مؤلفه‌های روش تکلیف‌محور در آموزش ترجمه، خوب است ابتدا نگاهی بیندازیم به مؤلفه‌های مشابه در آموزش زبان به صورت کلی. دیوید نونان و راد الیس به عنوان دو محقق برجسته در این زمینه خصوصیات برای آن برشمرده‌اند که در جدول ۱ به اختصار به آن‌ها خواهیم پرداخت.

جدول ۱: مؤلفه‌های تدریس تکلیف‌محور (Ellis, 2009; Nunan, 2004)

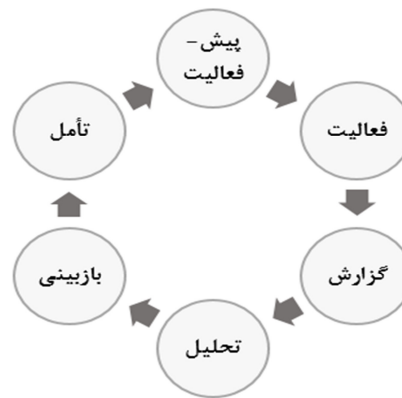
Table 1: Components of task-based language teaching (Ellis, 2009; Nunan, 2004)

Nunan (2004)	Ellis (2009)
پشتیبانی	نقش شرکت‌کنندگان
وابستگی فعالیت‌ها	تکرار فعالیت
تمرین مجدد	آشنایی با هم‌کلام
یادگیری فعال	نوع بازخورد
یکپارچگی	
هماوری به سوی تولید	
بازیابی	

### ۳. چارچوب نظری: تدریس ترجمه به صورت تکلیف‌محور

روش تدریس تکلیف‌محور به‌طور کلی برای تدریس زبان‌های خارجی ابداع شد. لذا، در به‌کارگیری این روش در آموزش ترجمه ضروری است نوع فعالیت‌ها تغییر کند و به تناسب محتوا اصلاح شود. در چارچوب تدریس تکلیف‌محور، «فعالیت ترجمه»<sup>۱۴</sup> را می‌توان به نوعی از فعالیت اطلاق کرد که تمرین ترجمه را به‌طور اصیل و هرچه نزدیک‌تر به دنیای واقعی با هدف، ساختار، و ترتیبی مشخص ارائه می‌دهد (Hurtado Albir, 2015). تدریس تکلیف‌محور به ترتیب شامل هدف آموزشی، محتوا، روش تدریس، و ارزیابی می‌شود و فعالیت‌های ترجمه‌ای به دو گروه تقسیم می‌شوند: فعالیت‌های تدارکاتی و فعالیت‌های تکمیلی. فعالیت‌های تدارکاتی دانشجوی ترجمه را برای انجام فعالیت پایانی آماده می‌کنند. از انواع فعالیت‌های ترجمه‌ای می‌توان مرور و مقایسه دو ترجمه، نوشتن نقد، بازیابی یک ترجمه، و ترجمه گروهی یا انفرادی را نام برد (Aly, 2018). چنین فعالیت‌هایی را می‌توان داخل یا خارج کلاس، همراه یا بدون

راهنما، انفرادی یا گروهی انجام داد. مدل‌های دیگری نیز مانند لی<sup>۱۰</sup> (Li, 2013) برای این نوع آموزش ارائه شده است که شامل یک چرخه فعالیت شش وجهی طبق شکل ۱ است.



شکل ۱: چرخه فعالیت‌های ترجمه (برگرفته از Li, 2013)

Figure 1: Task cycle in task-based translation training (adapted from Li, 2013)

برای عملیاتی‌سازی روش تدریس تکلیف‌محور در آموزش ترجمه، ابزارهایی کاربردی لازم است. این ابزارها می‌توانند شامل متن مبدأ و مقصد، جهت بررسی، ترجمه، مقایسه، بازبینی و اصلاح، پرسش‌نامه حاوی سؤال‌های باز و بسته از انواع مختلف (شامل پرسش‌نامه درخصوص چالش‌های مواجه‌شده در ترجمه و علم ترجمه)، استخراج اطلاعات از طریق گزارشات، و انواع کاربرگ‌ها باشند (Hurtado Albir, 2015). فعالیت‌های اصیل و وظایف دنیای واقعی، در کنار روش‌های تعاملی و گروهی، از ارکان اصلی تدریس تکلیف‌محور هستند (Ellis, 2009): بدین ترتیب که دانشجویان به‌صورت گروهی بر روی یک پروژه ترجمه واقعی که سفارش یک مشتری حقیقی است کار کنند. با این رویکرد، استقلال، تخصص و اخلاق حرفه‌ای در دانشجویان تقویت می‌شود و آن‌ها با بازار واقعی ترجمه آشنا می‌شوند؛ چراکه مجبورند زمان را مدیریت و مسئولیت حرفه‌ای قبول کنند و به ارزیابی انتقادی کار خود بپردازند (Kiraly, 2005; Risku, 2016).

همچنین اصولی در تدریس ترجمه به شرح زیر مشخص شده است ( González Davies, 2004) که می‌تواند به تدریس تکلیف محور نیز تعمیم داده شود:

- مشارکت بین فراگیران؛
- فعالیت‌های فرایند و محصول محور؛
- نقش استاد به عنوان مشاور و راهنما؛
- تقویت استقلال یادگیری؛
- طراحی کاربرگ‌های تکمیلی استراتژی‌های ترجمه؛
- استفاده از متون با موضوعات متنوع؛
- ارزیابی دانشجویان براساس معیارهای آموزشی و حرفه‌ای؛
- اداره کلاس به روش مباحثه و گفت‌وگو محور؛
- ایجاد ارتباط بین کلاس و پروژه‌های واقعی؛
- واداشتن دانشجویان به توجیه انتخاب‌ها و راه‌حل‌های خود در مواجهه با چالش‌های ترجمه.

بنابراین، کلاس ترجمه به روش تکلیف-محور دیگر مکانی نیست که در آن دانشجویان نادیده گرفته شوند و تنها دانش استاد به صورت یکسویه به آن‌ها انتقال یابد (Aly, 2018). بلکه در کلاس ترجمه تکلیف محور، دانشجویان با یکدیگر مشارکت و همدیگر را ارزیابی می‌کنند و در این خصوص از راهنمایی و نظرات استادان نیز بهره‌مند می‌شوند (Aly, 2018). نمونه‌های پراکنده‌ای اخیراً در خاورمیانه مشاهده شده است که به اعمال روش تکلیف محور در آموزش ترجمه روی آورده‌اند (Alenezi, 2020; Rezvani & Askari Bigdeli, 2012). این تحقیقات بر استفاده از روش تکلیف محور در آموزش ترجمه و فعالیت‌های مرتبط و مناسب که بتوان با آن توانش ترجمه و زبانی دانشجویان را به صورت گروهی تقویت کرد و نیز پرهیز از روش سنتی خواندن و ترجمه<sup>۱۶</sup> که استادان ترجمه در مرکزیت آن قرار دارند، تأکید کرده‌اند. در این چرخه سه مرحله‌ای ویلیس یعنی فعالیت مقدماتی، فعالیت اصلی و فعالیت تکمیلی ( Willis, 1996) در آموزش ترجمه به صورت نظری بررسی شده است. برخی از این محققان حتی سعی کرده‌اند روش تکلیف محور را به صورت عملی در دوره‌های مقدماتی آموزش ترجمه به کار

بگیرند که نتایج آن نشان می‌دهد که دانشجویان پیشرفت مناسبی داشته‌اند (Alenezi, 2020). با این پیش‌زمینه درمورد تدریس تکلیف‌محور به‌صورت کلی و اجرای این روش در آموزش ترجمه به‌صورت خاص، در قسمت بعدی به گزارش مطالعه صورت پذیرفته و یافته‌های آن پرداخته می‌شود.

#### ۴. روش تحقیق

یافته‌های تحقیق حاضر به جهت پاسخ دادن به سؤالات طرح‌شده در دو مرحله ارائه خواهند شد. در ابتدا، نحوه استخراج مؤلفه‌های اصلی آموزش تکلیف‌محور ترجمه به انضمام زیرمجموعه‌های آن ارائه خواهد شد و سپس کارگاه طراحی شده براساس این مؤلفه‌ها معرفی و برون‌داد کیفی اجرایی کردن این نوع آموزش، براساس بازخورد شرکت‌کننده‌ها ارائه خواهد شد.

#### ۱-۴. شرکت‌کننده‌ها

در فاز اول این تحقیق، ابتدا از هفده مدرس دانشگاه (بیازده زن و شش مرد) در رشته‌های آموزش زبان (هفت نفر) و مطالعات ترجمه (ده نفر) که بین ۲۹ تا ۴۳ سال سن داشتند (با میانگین ۳۸) به‌منظور استخراج لیست مؤلفه‌های آموزش تکلیف‌محور ترجمه نظرسنجی به‌عمل آمد. از میان این هفده نفر، دوازده نفر دارای مدرک دکترا و پنج نفر کارشناسی ارشد بودند. سپس تعداد شش نفر عضو هیئت علمی متخصص در زمینه آموزش ترجمه و آموزش تکلیف‌محور (چهار نفر از استادان رشته آموزش زبان و دو نفر استاد ترجمه)، به‌عنوان کارگروه متخصص در تکنیک دلفی به‌کار گرفته شدند. در فاز بعدی این تحقیق، جهت مطالعه موردی عملیاتی‌سازی این روش تدریس، تعداد ده شرکت‌کننده در کارگاه ترجمه طراحی شده براساس اصول آموزش تکلیف‌محور از دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های آموزش زبان انگلیسی و مطالعات ترجمه حضور داشتند که سه نفر از آن‌ها مرد و هفت نفر زن بودند. از میان ایشان، دو نفر رشته مترجمی را در دوره کارشناسی گذرانده بودند، شش نفر از آن‌ها پیش‌تر شرکت در یک کلاس ترجمه یا انجام ترجمه به‌صورت عملی را تجربه کرده بودند، و دو نفر نیز هیچ تجربه‌ای از شرکت در کلاس ترجمه به‌عنوان دانشجو یا انجام ترجمه به‌صورت عملی نداشتند.

#### ۲-۴. ابزارهای پژوهش

در تحقیق حاضر به منظور جمع آوری داده‌های مورد نیاز از ابزارهای متعددی به این شرح استفاده شد: الف) پرسش‌نامه آزاد روش تدریس تکلیف محور ترجمه (پیوست الف)؛ ب) طرح درس کارگاه تکلیف محور آموزش ترجمه براساس مؤلفه‌های استخراجی؛ ج) فعالیت ترجمه؛ د) مصاحبه نیم - ساختاریافته شرکت‌کنندگان در کارگاه (پیوست ب). طرح درس کارگاه پس از نهایی‌سازی مؤلفه‌های استخراجی براساس اصول روش تدریس تکلیف محور عرضه شد. همچنین برای فعالیت ترجمه مدنظر در این کارگاه، مدرس کارگاه (یکی از نویسندگان مقاله حاضر) یکی از پروژه‌های ترجمه مشتریان خود را که شامل یک متن اقتصادی بود، با رعایت اصول امانت‌داری و حفظ حریم شخصی، به کارگاه آورد.

#### ۳-۴. مراحل پژوهش

ابتدا در فاز اولیه این پژوهش، محققان با رجوع به پیشینه تحقیقاتی موجود که پیش‌تر مفصلاً شرح آن رفت، و با نظرسنجی از هفده نفر مدرس درس‌های ترجمه در سطح دانشگاه، اقدام به استخراج پیش‌نویس مقدماتی مؤلفه‌های تدریس تکلیف محور ترجمه کردند. در این مرحله با اعمال روش تحلیل محتوایی<sup>۱۷</sup>، تعداد ۴۶ مؤلفه استخراج و ثبت شد. سپس، با تهیه یک فهرست همسنگی از این ۴۶ مؤلفه ابتدایی و توزیع آن بین کارگروه تخصصی شش نفره، از ایشان خواسته شد در چارچوب تکنیک دلفی ضمن رتبه‌بندی مؤلفه‌ها به ترتیب اهمیت، یک دسته‌بندی از جامع‌ترین مؤلفه‌های تدریس تکلیف محور در آموزش ترجمه شامل اجزاء اصلی و زیرگروه‌های آن ارائه دهند. لیست اولیه تهیه شده توسط این متخصصان مجدداً جمع‌آوری و در اختیار همه اعضای گروه قرار داده شد تا به بحث و تضارب آراء گذاشته شود. پس از رد و بدل کردن نظرات و هم‌سانی دلایل افراد برای انتخاب‌های انجام شده، از ایشان خواسته شد لیست خود را موردبازبینی قرار دهند و با توجه به نظرات به اشتراک گذاشته شده آن را به روزرسانی کنند. لیست‌های به‌روزرسانی شده به همراه دلایل این تغییرات برای بار دوم در اختیار متخصصان قرار داده شد و پس از استماع نظرات سایرین برای بار سوم لیست خود را بازنویسی کردند. در پایان، در طول یک جلسه مشترک برخط، مؤلفه‌های انتخابی و توجیه هر



متخصص برای آخرین بار به شور گذاشته شد. حاصل این جلسه اجماع کارگروه متخصصان بر روی یک لیست نهایی از مؤلفه‌های تدریس تکلیف‌محور بود که در بخش نتایج گزارش خواهد شد.

یکی از مهم‌ترین اهداف این تحقیق، اجرایی‌سازی یک نمونه عملی و قابل‌استناد از طرح درس تکلیف‌محور برای آموزش ترجمه بود که بتواند در کارگاه موردنظر و کلاس‌های ترجمه آتی مورد استفاده قرار گیرد. هر برنامه درسی می‌بایست شامل هدف، محتوا، روش اجرا، و روش ارزیابی باشد (Hurtado Albir, 2015). بر این اساس، ساختار کارگاه موردنظر در چند مرحله به صورت نمایش داده‌شده در شکل ۲ طراحی شد.



شکل ۲: فرایند کارگاه تدریس تکلیف‌محور ترجمه

Figure 2: The processes in the workshop of task-based teaching of translation

در اولین قدم، لیست مؤلفه‌های استخراجی به‌عنوان شالوده کارگاه آموزش ترجمه استفاده شد و فعالیت‌های آموزشی براساس متنی اقتصادی که به‌عنوان یک پروژه ترجمه واقعی به یکی از محققان مقاله حاضر سپرده شده بود، طراحی شد. در گام نخست کارگاه، یک مصاحبه گروهی اولیه جهت ارزیابی نظر شرکت‌کنندگان درمورد تجربه قبلی خود از کلاس‌های ترجمه و نیز درمورد نگرش ایشان نسبت به آموزش ترجمه و به‌طور مشخص روش تدریس تکلیف‌محور در بدو ورود به این کارگاه صورت پذیرفت. در گام بعد، کاربردی‌ترین استراتژی‌های ترجمه به ایجاز توسط محققان با ذکر مثال مرور شد تا شرکت‌کنندگان برای مراحل اصلی کارگاه آمادگی لازم را کسب کنند. برای تمرین بیشتر، هم‌زمان با ارائه استراتژی‌ها، کاربرگی حاوی چندین نمونه و تمرین در اختیار ایشان قرار داده شد. پس از این مراحل مقدماتی، کارگاه وارد بخش اصلی خود، یعنی تمرکز بر فعالیت‌های ترجمه در قالب آموزش تکلیف‌محور شد. همانطور که پیش‌تر عنوان شد، روش تدریس

تکلیف محور دارای یک چرخه سه مرحله‌ای است: فعالیت مقدماتی، فعالیت اصلی و فعالیت تکمیلی (Willis, 1996). فعالیت‌های تکلیف شده به گونه‌ای طراحی شده بود که هریک شامل این سه مرحله شود، به طوری که در فعالیت مقدماتی، دانشجویان می‌بایست برای انجام فعالیت اصلی آمادگی لازم را کسب کنند. بنابراین، طبق برنامه درسی دانشجویان جهت آشنایی بیشتر با موضوع متن، باید درباره آن در گروه‌های خود گفت‌وگو می‌کردند و نیز متن اصلی را به طور مختصر پیش‌خوانی و بررسی و با پیش‌بینی چالش‌های احتمالی در ترجمه آن، درباره راهکارهای ممکن بحث و تبادل نظر می‌کردند.

مرحله فعالیت اصلی به گونه‌ای طراحی شده بود که تمامی شش مؤلفه تدریس تکلیف محور یعنی «اصالت و بافتارمند بودن فعالیت‌ها»<sup>۱۸</sup>، «تعامل»<sup>۱۹</sup>، «تمرکز متعادل بر معنا و ساختار»<sup>۲۰</sup>، «فرایند محور بودن»<sup>۲۱</sup>، «فراگیر محور بودن»<sup>۲۲</sup> و «خود تأملی و ارزیابی»<sup>۲۳</sup> در آن رعایت شود. بدین منظور فعالیت‌های متنوعی طراحی شد. از جمله تکالیف انفرادی، تکالیف گروهی و فعالیت تکمیل ترجمه که برای انجام تمامی آن‌ها، استراتژی‌های ارائه شده می‌بایست به کار گرفته شود. برای انجام تکالیف گروهی، دانشجویان به گروه‌های سه و چهار نفره تقسیم شدند و به انجام فعالیت‌ها به صورت مشارکتی پرداختند. در حین انجام این فعالیت‌ها، محققان بر فرایند کار نظارت داشتند و در صورت نیاز راهنمایی و پشتیبانی لازم را ارائه می‌دادند.

در مرحله فعالیت پایانی که جهت تکمیل چرخه فعالیت اصلی و با هدف ارزیابی ترجمه دانشجویان به وسیله خود، هم‌گروهی‌ها یا مدرس انجام پذیرفت، از دانشجویان خواسته شد تا نتایج به دست آمده در گروه‌های خود را به کل کلاس عرضه کنند و با به شور گذاشتن ماحصل کار خود، بازخوردها و ارزیابی‌های سایرین را دریافت کنند و پیشنهادات خود را در راستای تکمیل فعالیت‌های هرگروه ارائه دهند. با این رویکرد، علی‌رغم رویه مرسوم، نظر مدرس به عنوان بهترین و کارآمدترین راه حل در نظر گرفته نشده و نظرات سایر دانشجویان نیز شنیده شد. این چرخه سه مرحله‌ای برای سایر فعالیت‌های طراحی شده نیز تکرار شد. در انتها نیز تعدادی سؤال در مصاحبه پایانی به منظور آگاهی از دیدگاه فراگیران نسبت به این تجربه و نظرات آن‌ها در مورد روش تدریس تکلیف محور و امکان به کارگیری آن در تدریس ترجمه پرسیده شد. فرایند اجرای کارگاه در مجموع سه ساعت به طول انجامید.

## ۵. یافته‌ها و نتایج

مقاله حاضر بر آن بود تا با استخراج مؤلفه‌های تدریس تکلیف‌محور ترجمه و اجرایی کردن آن‌ها در یک کارگاه آموزشی به بررسی ظرفیت‌های این روش در آموزش ترجمه بپردازد. بدین منظور، ابتدا، پس از انجام سه مرحله شامل مرور پیشینه، پرسش‌نامه آزاد مدرسان ترجمه، و تکنیک دلفی با اعضای کارگروه تخصصی، در نهایت مدلی مشتمل بر شش مؤلفه اصلی با ۲۲ زیرمجموعه از تدریس تکلیف‌محور ترجمه ارائه شد. جدول ۲ این مؤلفه‌ها را به صورت خلاصه نمایش می‌دهد.

جدول ۲: مؤلفه‌های آموزش تکلیف‌محور ترجمه و زیرمجموعه‌های آن

**Table 2:** The components & subcomponents of task-based teaching of translation

Component	Sub-components
Authenticity & Contextualization	Problem-orientedness
	Authentic tasks
	Authentic texts
Balanced Focus on Meaning & Form	Focus on meaning
	Focus on form
	Focus on context
Process-orientedness	Scaffolding
	Maximum student engagement
	Priority of process over product
	Focus on cognitive processes and strategies
	Integrative approach to tasks
	Embracing errors
	Task cycle implementation
Interactivity	Pair/group work
	Communication
Learner-centeredness	Problem-solving and Decision-making tasks
	Student talking time
	Students' contribution
	Self and peer evaluation
Reflectivity & Evaluation	Reflective measures
	Providing constant feedback
	Task report

در مرحله بعد، جهت استخراج مزایا و معایب این روش، متن مصاحبه‌های نیم‌ساختاریافته

کارگاه با روش تحلیل محتوایی مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا، خلاصه‌ای از نتایج به دست آمده در جدول ۳ نمایش داده خواهد شد و سپس به بررسی آن‌ها خواهیم پرداخت.

جدول ۳: نظرات شرکت‌کنندگان در مورد به کارگیری روش تدریس تکلیف محور در آموزش ترجمه

Table 3: Merits & demerits of TBTT from the perspective of students

چشم‌اندازها	تناوب	چالش‌ها	تناوب
محیطی مشارکتی و دانشجوی محور دارد.	۸	به کارگیری روش تدریس تکلیف محور	۶
فرایند و رویه ترجمه بر محصول نهایی ترجمه ارجحیت دارد.	۶	بسیار دشوار بوده و نیازمند زمان، انرژی و مهارت قابل توجهی جهت طراحی فعالیت‌های متنوع است.	
تمامی نظرات آزادانه بیان و شنیده می‌شود.	۶	استفاده از متون و پروژه‌های واقعی همیشه مؤثر نیست، و گاهی به کارگیری متون آموزشی و گلچین شده یا دست‌کاری شده نیاز است.	۴
دانشجویان به مشارکت فعال در انجام وظایف تشویق می‌شوند.	۴	روش‌های مشارکتی تمرین ترجمه در کلاس نمود بیرونی در فعالیت واقعی مترجم ندارد و فرایند ترجمه تجاری عمدتاً به صورت انفرادی صورت می‌پذیرد.	۴
حل دشواری‌های ترجمه و تصمیم‌گیری‌ها به صورت گروهی انجام می‌گیرد.	۳		
ترجمه به صورت مشارکتی همراه با مثال عینی تدریس می‌شود.	۳		
از متن‌ها و پروژه‌های واقعی با بافتار کافی در فعالیت‌ها استفاده می‌شود.	۳		

طبق نتایج خلاصه شده در جدول ۳، مشخص شد که محیط تعاملی و دانشجوی محور کارگاه تدریس ترجمه تکلیف محور مورد توجه بیشتر شرکت‌کنندگان واقع شده است، چراکه آن‌ها اعتقاد داشتند در طول کارگاه نظرات همه دانشجویان شنیده شد، دشواری‌های ترجمه و تصمیم‌گیری‌ها در گروه مورد بررسی قرار گرفت، و نیز چگونگی و رویه ترجمه نسبت به محصول نهایی ترجمه در اولویت قرار داشت که باعث شد تمامی شرکت‌کنندگان در انجام فعالیت‌ها مشارکت فعال داشته باشند. خصوصاً اینکه شرکت‌کننده‌ها تجربه جدید را با کلاس‌های قبلی خود در آموزش ترجمه مقایسه کردند و اذعان داشتند که پیش‌تر، این نوع کلاس‌ها از هیچ نظام و برنامه درسی مشخصی پیروی نمی‌کرد، حال آنکه نظام‌مند و هدفمند

بودن فعالیت‌های این کارگاه برای ایشان بدیع و مفید بوده است.

همچنین، طبق بررسی کیفی داده‌های جمع‌آوری شده از مصاحبه، نظر غالب شرکت‌کنندگان بر این بود که از آنجایی که ترجمه، خصوصاً برای مبتدیان و فراگیران، امری نسبتاً چالش‌برانگیز است، بهتر است به‌طور مشارکتی و همراه با مثال‌های عینی و عملی تدریس شود. این موضوع در واقع دو مؤلفه اصلی تدریس ترجمه تکلیف‌محور یعنی تأکید بر «تعامل»، و «اصالت و بافتارمند بودن فعالیت‌ها» را تثبیت می‌کند. روشی که استادان و معلمان در کلاس اتخاذ می‌کنند، می‌تواند باعث ترغیب یا دل‌زدگی دانشجویان شود (Harmer, 2001). در کارگاه موردنظر این مسئله مدنظر قرار داده شده بود و مصاحبه نیز نشان داد که روش تدریس تکلیف‌محور به‌خوبی دانشجویان را به انجام فعالیت‌ها ترغیب کرده است. همچنین، طبق نظر دانشجویان، چنانچه از فعالیت‌های اصیل و مشابه دنیای واقعی استفاده شود، دانشجویان بهتر می‌توانند شرایط آن را درک کنند و مؤثرتر آن را به اتمام برسانند و با بازار کار نیز آشنا شوند.

از طرفی، هدف دیگر عملیاتی‌سازی این روش تدریس در آموزش ترجمه کشف و ضبط چالش‌ها و نکات منفی آن بود تا با محاسن و موانع آن به کفه سنجش برآید و مدنظر محققان و مدرسان در آینده قرار گیرد. لذا، بخشی از سؤالات مصاحبه به این مسئله اختصاص داشت. چکیده نظرات شرکت‌کنندگان در این راستا نیز در اینجا تشریح خواهد شد. اول اینکه، به‌زعم شرکت‌کنندگان، به‌کارگیری روش تدریس تکلیف‌محور در آموزش ترجمه نسبت به روش‌های سنتی دشوار بوده و به تلاش، زمان، و مهارت قابل توجهی مدرس جهت طراحی فعالیت‌های متنوع و مرتبط نیازمند است. درحقیقت در طراحی و به‌کارگیری برنامه درسی روش تدریس تکلیف‌محور ترجمه، رعایت این نکات ضروری است: طبقه‌بندی فعالیت‌ها، محتوای موضوعی فعالیت‌ها، و زمان‌بندی و چیدمان انجام فعالیت‌ها (Ellis, 2009). بدین ترتیب، یک مدرس به زمان، انرژی، و مهارت کافی برای در نظر گرفتن نوع فعالیت، محتوای فعالیت، و چگونگی و ترتیب انجام فعالیت‌ها نیازمند است. این چالش در رشته ترجمه به نوعی بروز بیشتری دارد از این نظر که در تدریس زبان انگلیسی به‌صورت کلی نمونه‌ها، محتوای درسی، طرح درس‌ها، و کتب درسی بیشتری برای این نوع فعالیت‌های تکلیف‌محور موجود و در دسترس است. اما در مورد تدریس تکلیف‌محور ترجمه به دلیل نوپا بودن، مدرس نیازمند اتکای بیشتر به خلاقیت، زمان، و انرژی خود است. همچنین، پس از طراحی برنامه درسی، مدرسان در تدریس به روش

تکلیف محور می بایست تمامی مؤلفه های اصلی و فرعی این روش را همزمان رعایت کنند و به کار گیرند. این به نوبه خود ممکن است زمان زیادی از کلاس را، خصوصاً تا زمانی که در مدرس نهادینه و خودکار شده باشد، به خود اختصاص دهد. پس، برنامه درسی روش تدریس تکلیف محور باید به گونه ای طراحی شود که مدرس کلاس زمان کافی در اختیار داشته باشد و امکانات لازم از نظر زمانی برای به انجام رساندن فعالیت ها و تکمیل کردن چرخه فعالیت در نظر گرفته شود.

طبق بررسی داده های به دست آمده از کارگاه، نکته منفی دیگر روش تدریس تکلیف محور این است که استفاده از فعالیت های اصیل و مشابه بازار کار همیشه بهترین راهکار نیست، زیرا گاهی نیاز است که برای تأکید و تمرین یک نکته یا استراتژی به متن های مصنوعی یا دست کاری شده متوسل شویم که در قالب فعالیت های همیشه اصیل ممکن است به سادگی قابل دسترسی نباشد. لذا، برخی از استادان ممکن است استفاده از متونی را که با هدف آموزشی طراحی شده اند و مسائل یا چالش های دلخواه در آنها تعبیه شده است به متون پروژه های واقعی ترجیح دهند. از سوی دیگر، گروهی ممکن است پروژه واقعی را به این دلیل ترجیح دهند که دانشجویی ترجمه را در بافتار و شرایط واقعی متن مبدأ قرار می دهد، آنها را با حرفه اصلی ترجمه آشنا می کند و نیز به آنها آموزش می دهد که چگونه در تصمیم گیری، حل دشواری ها و اتمام یک پروژه واقعی مهارت کافی داشته باشند.

بنابراین، طبق بررسی داده های فوق، به کارگیری روش تدریس تکلیف محور در آموزش ترجمه نه تنها امری ممکن است بلکه اثرات و مزایای فراوانی را با خود به ارمغان می آورد و در برون داد نهایی دانشجویان تأثیر مثبت می گذارد. هرچند که چالش هایی نیز در این کار وجود داشته و لازم است به کار برد و بررسی ظرفیت چنین روش های معتبری در تدریس ترجمه توجه و اهتمام ورزید.

## ۶. نتیجه

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که به کارگیری روش تدریس تکلیف محور در آموزش ترجمه می تواند علی رغم چالش های آن، دروازه های جدید به روی تدریس ترجمه و تقویت توانش ترجمه باز کند. بررسی پیشینه و مصاحبه با دانشجویان و مدرسان نشان داد که ظاهراً در حال

حاضر هیچ روش نظام‌مندی در آموزش ترجمه در ایران مورد استفاده قرار نمی‌گیرد و نیاز به معرفی روش تدریس‌های جدید بیش‌ازپیش حس می‌شود. همچنین، روش‌های موجود تقریباً جملگی غیرتعاملی بوده و به مشارکت بین فراگیران اهمیتی نمی‌دهد، درحالی‌که بازخورد دانشجویان در کارگاه ثابت کرد که تعامل و همکاری در کلاس‌های ترجمه نه‌تنها غیرممکن نیست، بلکه می‌تواند باعث مؤثرتر و جذاب‌تر شدن یادگیری ترجمه برای ایشان شود. همچنین، نتایج حاضر با یافته‌های تحقیقات پیشین قابل‌قیاس هستند. به‌طور اخص، نتایج این تحقیق مؤید و مکمل تحقیقاتی مانند لی (Li, 2013) است که در آن مدلی شش‌وجهی برای عملیاتی‌سازی روش تکلیف‌محور آموزش ترجمه ارائه شد و مزایای آن ازجمله محوریت دانشجوی، فرایند - مدار بودن، اصالت فعالیت‌ها، و پوشش دادن تمامی جوانب مدل توانش ترجمه (PACTE, 2003) برشمرده شد. به همین سیاق، سایر یافته‌ها (Alenezi, 2020; Askari & Rezvani, 2012) نیز مورد تأیید قرار گرفت.

براساس این یافته‌ها، ضروری است که در کلاس ترجمه بین دانشجویان، استادان و موضوع ترجمه ارتباط برقرار شود. بنابراین، جهت فاصله گرفتن از روش‌های سنتی تدریس ترجمه، استادان می‌بایست دانشجویان و نظرات آن‌ها را در محوریت قرار دهند و بر مشارکت بین آن‌ها بیشتر تأکید کنند. آموزش ترجمه همانند رشته آموزش زبان انگلیسی نیازمند به‌کارگیری و آزمودن روش‌های جدید و نظام‌مند است که از طریق آن بتوان به تربیت مترجمان توانمند پرداخت که به‌خوبی قادر باشند پروژه‌های ترجمه را مدیریت کنند و پاسخ‌گوی نیازهای جدید این بازار نسبتاً مدرن باشند. بنابراین، یافته‌های تحقیق حاضر می‌تواند گامی باشد در جهت پاسخ به نیاز ابرازشده در پیشینه تحقیقاتی اخیر رشته مطالعات ترجمه مبنی بر بازبینی روش‌های سنتی ترجمه (Alenezi, 2020; Askari, 2019; Liu, 2013; Massey et al., 2019). لیست مؤلفه‌های ارائه‌شده و نمونه برنامه درسی تکلیف‌محور ترجمه که در اینجا به‌کار بسته شد تلاشی بود برای معرفی این روش معتبر تدریس زبان خارجی به آموزش ترجمه مطابق با ایده نظریه‌پردازان اصلی این حوزه (Ellis, 2009; González Davies, 2004). این برنامه درسی که حاوی مؤلفه‌های اصلی و فرعی روش تدریس تکلیف‌محور بود، می‌تواند در آینده به‌عنوان الگویی برای طراحی برنامه‌های بی‌نقص‌تر و جامع‌تر مورد استفاده قرار گیرد. درمجموع، مقاله حاضر سعی کرد تا نظریه‌های موجود در مورد روش تدریس معتبر

تکلیف محور را مرور کند، مؤلفه‌های اجرایی‌سازی آن در آموزش ترجمه را معرفی کند و امکان و ظرفیت استفاده از آن در آموزش ترجمه را با رویکردی عملی و در قالب یک کارگاه سه ساعته آموزشی بسنجد. همچنین علاوه بر مزایا و موانع این روش، سعی شد نواقص و چالش‌های آن نیز کشف و معرفی شود تا در برنامه‌های آموزشی آینده مدنظر قرار گیرد. بدیهی است که پژوهش حاضر نیز دچار محدودیت‌هایی است که می‌تواند تعمیم‌پذیری آن را تحدید کند. در اینجا به اهم آن‌ها و همچنین پیشنهادهای برای محققان علاقه‌مند به این حوزه اشاره می‌شود. از آن جمله، می‌توان به محدودیت در تعداد متخصصان در دسترس برای فاز نظرسنجی این مطالعه (هفته نفر) اشاره کرد. هرچند که در این جا با توجه به روش کیفی اتخاذ شده افزایش قابل توجه این تعداد میسر نبود. لذا محققان آینده می‌توانند با اتکا بر لیست استخراج شده از مؤلفه‌های تدریس تکلیف محور اقدام به طراحی یک پرسش‌نامه کمی و به تبع آن تحقیقات پیمایشی گسترده‌تر کنند. همچنین، در پژوهش حاضر، تمرکز اصلی بر آموزش دانشگاهی ترجمه بوده و لذا بیشتر از متخصصان این حوزه کمک گرفته شد. تحقیقات آتی می‌توانند با مراجعه به بازار کار به بررسی نظرات و بازخوردهای متخصصان کسب و کار بپردازند. همچنین، تأثیر این نوع آموزش در میان مدت و بلندمدت از حیطة مطالعه حاضر خارج است و پیشنهاد می‌شود سایر محققان با طراحی دوره‌هایی برمبنای این روش آموزشی به پیگیری عواید و تبعات بلندمدت‌تر آن و تأثیرات آن بر موفقیت عملی و تجاری مترجمان بپردازند. پژوهش حاضر امیدوار است که سایر محققان و مدرسان رشته ترجمه را به بررسی و استفاده از روش تکلیف محور در پژوهش‌ها و کلاس‌های خود ترغیب کرده باشد و راه را برای استفاده از دیگر روش‌های نوین آموزشی در تدریس ترجمه هموار کند.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. Task Based Language Teaching (TBLT)
2. Transmissionist
3. Read & Translate Method
4. IACTI
5. ITIA
6. TIAT
7. Competence-Based Training (CBT)
8. Francois Lasnier



9. Transactional
10. Transformational
11. Problem-Based Learning (PBL)
12. Prabhu
13. Tasks
14. Translation Task
15. Li
16. Read & Translate Method
17. Content Analysis
18. Authenticity & Contextualization
19. Interactivity
20. Balanced Focus on Meaning & Form
21. Process-orientedness
22. Learner-centeredness
23. Reflectivity & Evaluation

## ۸. منابع

- افروز، م. (۱۳۹۹). ارزیابی عملکرد مترجمان بوفکور براساس تحلیل عناصر و بار معنایی واژگان: ارائه مدل تحلیلی جدید بر مبنای داده‌ها. *زبان‌پژوهی*، ۱۲(۳۷)، ۹-۳۷.
- جلیلی مرند، ن.، و احدی، م. (۱۳۹۷). تحلیل تقابلی مجاز در متون مطبوعاتی فارسی و فرانسه. *زبان‌پژوهی*، ۱۰(۲۶)، ۷-۲۳.
- سالاری، ز.، و خزاعی فرید، ع. (۱۳۹۴). ضرورت به‌روزرسانی سرفصل دروس کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی بر مبنای نیازهای بازار ترجمه در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۱(۱)، ۱۹-۵۱.
- محمدی، ع.م.، و دهقان، ر. (۱۴۰۰). تحلیلی گفتمان‌شناختی بر طیف‌های نقشی گفتمان‌نماها در نقد ترجمه: کاربردهای آموزشی و پژوهشی در مدیریت گفتمان. *زبان‌پژوهی*، ۱۳(۳۹)، ۹۱-۱۱۷.
- میرزا ابراهیم تهرانی، ف. (۱۳۸۲). کاستی‌های آموزش ترجمه در ایران. *مطالعات ترجمه*، ۱(۲)، ۸۹-۹۴.
- میرعمادی، س.ع. (۱۳۸۲). تأملی در برنامه مترجمی دانشگاه‌ها و راهکارهای برای حل مشکل. *مطالعات ترجمه*، ۱(۲)، ۵۳-۶۴.

**References:**

- Afrouz, M. (2021). Assessing equivalents selected by translators of “the blind owl” based on componential analysis and semantic load of the words: Proposing a new analytical model based on data analysis. *Language Research*, 12(37), 9-37. DOI: 10.22051/jlr.2020.30075.1830 [In Persian].
- Aghamohammadi, J. (2018). *Applying collaborative task-based approach to teaching translation* [Unpublished master’s thesis]. Khatam University. [In Persian].
- Alenezi, A. M. (2020). Task-based approach in teaching translation: A case study in Jouf University. *Higher Education Studies*, 10(2), 189-196.
- Alves, F. (2005). Bridging the gap between declarative and procedural knowledge in the training of translators: Meta-reflection under scrutiny. *Meta*, 50(4). DOI: 10.7202/019861ar.
- Aly, E. H. (2018). Integrating mentees in mentoring activities. In K. Dikilitas, E. Mede, & D. Atay (Eds.), *Mentorship strategies in teacher education* (182-196). IGI Global.
- Askari, M. I. (2019). Teaching methods in translation courses: Quality, relevance and resources. *Research in English Language Pedagogy*, 7(2), 283-312. DOI: 10.30486/relp.2019.665885 [In Persian].
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Pearson.
- Djalili Marand, N., & Ahadi, M. (2018). Contrastive analysis of metonymy in Persian and French journalistic texts. *Zabanpazhuhi (Journal of Language Research)*, 10(26), 7-23. DOI: 10.22051/jlr.2017.10768.1155 [In Persian].
- Ellis, R. (2009). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Farahzad, F. (1992). Testing achievement in translation classes. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent, and experience* (271-278). John Benjamins Publishing Company. [In Persian].

- Farrahi Avval, S. (2013). Teaching translation: A look at the way it is in Iranian universities and the way it should be. *Translation Journal*, 16(3), 21-22.
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom*. John Benjamins.
- González Davies, M., & Scott-Tennent, C. (2005). A Problem-solving and student-centered approach to the translation of cultural references. *Meta*, 50(1), 160-179. DOI: 10.7202/010666ar.
- Harmer, J. (2001). *The practice of english language teaching*. Longman.
- Hurtado Albir, A. (2015). The acquisition of translation competence. competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta*, 60(2), 256-280. DOI: 10.7202/019865ar
- Inoue, I. (2005). PBL as a new pedagogical approach for translator education. *Meta*, 50(4), 1-22. DOI: 10.7202/019865ar.
- Kafī, M., Khoshsaligheh, M., & Hashemi, M. R. (2018). Translation profession in Iran: Current challenges and future prospects. *The Translator*, 24(1), 89-103. DOI: 10.1080/13556509.2017.1297693.
- Khazaefar, A., & Khoshsaligheh, M. (2014). Insights from EMT for translator training in Iran. *Ferdowsi Review: An Iranian Journal of TESL, Literature and Translation Studies*, 1(1), 135-152.
- Kiraly, D. C. (2003). From instruction to collaborative construction. In B. J. Baer, & G. S. Koby (Eds.), *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy* (3-27). John Benjamins.
- Kiraly, D. (2005). Project-based learning: A case for situated translation. *Meta*, 50(4), 1098-1111. DOI: 10.7202/012063ar.
- Kiraly, D. (2012). Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta*, 57(1), 82-95. DOI: 10.7202/1012742ar
- Lee-Jahnke, H. (2005). New cognitive approaches in process-oriented translation

- Training. *Meta*, 50(2), 359–377. DOI: 10.7202/010942ar
- Li, D. (2002). Translator training: What translation students have to say. *Meta*, 47(4), 512-531. DOI: /10.7202/008034ar.
  - Li, D. (2006). Translators as well as thinkers: Teaching of journalistic translation in Hong Kong. *Meta*, 51(3), 611–619. DOI: 10.7202/013566ar.
  - Li, D. (2013). Teaching business translation: A task-based approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/13556509.2013.10798841>
  - Li, D., Zhang, C., & He, Y. (2015). Project-based learning in teaching translation: Students' perceptions. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 1-19. DOI: 10.1080/1750399X.2015.1010357
  - Liu, J. (2013). Translators training: Teaching programs, curricula, practices. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 127-132.
  - Massey, G. (2005). Process-oriented translator training and the challenge for E-learning. *Meta*, 50(2), 626–633. DOI:10.7202/011006ar.
  - Massey, G., Kiraly, D., & Ehrensberger-Dow, M. (2019). Training the translator trainers: An introduction. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 211-215.
  - Miremadi, S. A. (2003). A Critical overview of the translator training program at Iranian universities. *Translation Studies*, 1(2), 53-64. [In Persian] .
  - Mirza Ebrahim Tehrani, F. (2003). Flaws in translation programs in Iran. *Translation Studies*, 1(2), 89-94. [In Persian]
  - Mohammadi, A., & Dehghan, R. (2021). A discoursal analysis of functional spectrum of discourse markers in translation criticism: Pedagogic and research implications in discourse monitoring. *Language Research*, 13(39), 91-116. DOI: 10.22051/jlr.2020.31052.1862 [In Persian].
  - Mollanazar, H., & Ghomi, P. (2017, October 12). *Teaching audiovisual translation: Meeting market needs* [Paper presentation]. International Conference on

Interdisciplinary Approaches to Translation Education, Khatam University, Tehran, Iran.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Olvera Lobo, M., Robinson, B., Castro Prieto, R., Quero Gervilla, E., Muñoz Martín, R., Muñoz Raya, E., Murillo Melero, M., Senso Ruiz, J., Vargas Quesada, B., & Díez Lerma, J. (2007). A professional approach to translator training (PATT). *Meta*, 52(3), 517–528. DOI: 10.7202/016736ar.
- PACTE Group (2003). Building a translation competence model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (43-66). John Benjamins.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Razmjou, L. (2001). Developing guidelines for a new curriculum for the BA program in English translation in Iranian universities. *Translation Journal*, 6(2), 1-14.
- Rezvani, R., & Askari Bigdeli, R. (2012). A new direction in translation pedagogy: Task-based translation teaching [Paper presentation]. The First National Conference on Issues in English Literature and Language Teaching: New Trends and Criticisms. Lorestan University, Lorestan, Iran.
- Risku, H. (2016). Situated learning in translation research training: Academic research as a reflection of practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 12-28. DOI:10.1080/1750399X.2016.1154340.
- Salari, Z., & Khazae Farid, A. (2015). The necessity of updating the English translation BA syllabus based on translation market in Iran. *Journal of Language and Translation Studies (JLTS)*, 48(1), 19-51. [In Persian].
- Wang, H. C. (2013). Classroom interactions in a cooperative translation task. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(2), 53-58. DOI:10.7575/aiac.ijalel.v.2n.2p.53
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

## پیوست الف

### پرسش نامه آزاد جهت استخراج اولیه مؤلفه های تدریس تکلیف محور ترجمه

1. How do you describe the common instruction approach you adopt in your translation classes?
2. If you are asked to categorize your approach, what would you call it or to what type of teaching methodology or framework do you think it belongs?
3. Have you ever considered the use of Task-based approaches in teaching your translation classes?
  - 3.1. Do you integrate a variety of tasks while teaching translation or assigning exercises or you prefer to focus on doing extensive translation?
  - 3.2. Can you name some possible tasks for teaching translation even if you do not use them regularly in your classes? Which ones do you use often?
  - 3.3. Do you ever assign pair or group activities in your classes?
  - 3.4. What role do you think student-student or teacher-student interaction can play in your translation classes?
  - 3.5. Do you ever use authentic materials in your classes or you prefer designed activities and texts for the purpose of translation?
  - 3.6. Do you ever assign authentic tasks in your translation classes; tasks which require students to do something meaningful from real life with a purpose beyond mere instruction?
  - 3.7. Do you ever try to define and pose a problem to be solved by the students in your classes? What could the nature of these problems be?
  - 3.8. In what ways do you try to engage your students maximally in the activities?
  - 3.9. Which one do you give priority in your classes: the final product of the translation your students produce or the path they go through to arrive at that outcome?
4. In your opinion, what are the merits of employing task-based teaching in translation?
5. What do you think the drawbacks are?

## پیوست ب

### سوالات مصاحبه نیم ساختاریافته پیش و پس از کارگاه

#### Pre-workshop interview:

1. How do you describe the typical translation classes you have had before?

2. Do you think it is possible to apply the principles of task-based language teaching to translation instruction? How?
3. What tasks do you think can be incorporated in TBLT translation training courses?
4. Do you think it is possible to teach translation via a learner-centered approach? How?
5. Would it be effective?

**Post-workshop Interview:**

1. How do you describe your experience in this workshop? Was it any different from your previous training experiences as a translator or what you expected? In what ways?
2. Has this workshop changed your opinion regarding how translation must be done?
3. Has this workshop changed your opinion regarding how translation must be taught?
4. Will you try implementing TBLT in your classes if you become a translator trainer one day?
5. What strikes you as the single most important thing you are taking home after this workshop?
6. Do you think translation problems and gaps are solved better when learners work together? If no, what alternatives can you think of?
7. What is your attitude toward a learner-centered translation class? What are the most significant features of such a class?
8. How does applying real projects to translation classes affect learners' translation competence?
9. All in all, what are the major merits and drawbacks of task-based translation teaching in your opinion?