

Boosting a Language Skill by Employing Translation in Task-Based Language Teaching: News-Story Writing in Focus

Vol. 14, No. 6, Tome 78
pp. 1-36
January & February
2024

Negar Nowroozzadeh¹ , Abbas Bayat^{2*} , & Abbas Mehrpooya³ 

Abstract

This study aims to examine the effects of employing a mere Task-Based Approach (TB) and a Translation-Assisted Task-Based Approach (TATB) in promoting EFL learners' news-story writing skill. The subjects who participated in this study were 82 Iranian BA sophomores majoring in translation at Islamic Azad University, Hamedan Branch. To this aim, the participants were homogeneously assigned to two groups, i.e. control group (TB) and the experimental group (TATB). Both groups passed through the different phases of Willis' TBL framework and the translation task was given only to the experimental or the TATB group. In other words, both groups were exposed to a 6-week TB intervention with only the experimental group benefiting from the translation practice at the end of the third phase. To obtain the related data, the researchers administered an evaluation exam on news-story writing at the pre- and post-task evaluation phases, prepared by the researchers and put to the test of expert judgment. The results showed that TATB group outperformed the mere TB group which indicates that applying translation-assisted task-based approach in teaching news-story writing could significantly improve both the experimental group's overall performance on news-story writing and some of its different aspects such as the use of Wh/H data, word choice, context, consistency, structure, and simple language.

Keywords: teaching news-story writing, translation-assisted task-based approach (TATB), mere task-based approach (TB), task, translation, native language

Received: 26 April 2021
Received in revised form: 29 July 2021
Accepted: 21 August 2021

¹ Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Hamedan Branch, Islamic Azad University, Hamedan, Iran; [ORCID ID: http://orcid.org/0000-0001-5230-6683](http://orcid.org/0000-0001-5230-6683)

² Corresponding Author, Assistant Professor, Department of TEFL, Malayer Branch, Islamic Azad University, Malayer, Iran; *Email:* bayatabbas@malayeriau.ac.ir
[ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-5625-0717](http://orcid.org/0000-0002-5625-0717)

³ Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Hamedan Branch, Islamic Azad University, Hamedan, Iran; [ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-6136-8912](http://orcid.org/0000-0002-6136-8912)

1. Introduction

The present study is in pursuit of investigating the question of whether a translation-assisted approach to task-based language teaching can boost the development of English news writing skills in comparison with the application of a mere task-based language teaching approach that is lacking the translational side. As such, aiming to investigate the influence of incorporating translation into a task-based approach to teaching news-story writing, the present study has compared two groups of subjects, i.e. an experimental group, Translation-Assisted Task-Based Approach (TATB) and a control group, Task-Based Approach (TB), both receiving pre- and post-task evaluations and a six-week interventional treatment in between. Accordingly, this study works under the premise that an amalgamation of a task-based approach to teaching English news writing with translation practice can reinforce news-story writing and its sub-skills. In so doing, it has been assumed that, on the one hand, the task engagement, via authentically involving the learners with the due material, can help institutionalize the technical knowledge or the know-how related to the skill or its related sub-skills; and on the other hand, it is hypothesized that the translational practice can promote the learners' intake of the covered material through raising the learners' awareness or consciousness of the teaching activity at hand as well as elevating their ability in favor of a more efficient development of the skill at hand, i.e. news-story writing.

1.2. Research Question(s)

The present study has planned to examine both experimental (TATB) and control (TB) groups' performance on news-story writing by addressing the following research questions:

RQ1: How significant is the difference between the OVERALL performance of the translation-assisted task-based group and that of the mere task-based group before and after the treatment?

RQ2: How significant is the difference between the performance of the translation-assisted task-based group and that of the mere task-based group regarding each of the nine SUBSKILLS under study before and after the treatment?

2. Literature Review

In line with the growing interest in the social constructivist approach to second/foreign language learning, task-based language teaching (TBLT) emerged as a reaction against the shortcomings of the conventional approach. Extensive research advocates the advantages of TBLT over conventional ones (Long, 1985; Prabhu, 1987; Nunan, 1989, 2004; Willis, 1996; Skehan, 1998a; Lee, 2000; Bygate, 2001; Willis & Willis, 2001; Carless, 2003; Ellis, 2003, 2009; Frost, 2006; Bowen, 2018; to name a few). In this regard, Bowen (2018) states:

The main advantages of TBL are that language is used for a genuine purpose meaning that real communication should take place and that at the stage where the learners are preparing their report for the whole class, they are forced to consider form in general rather than concentrating on a single form (as in the PPP model). (Bowen, 2018, p. 2)

In trying to give a hint at what a task is, Ellis (2018) writes, “the ‘task’ is a work plan and should be specified solely in terms of its design features” (p. 179). Accordingly, he also notes that as a ‘workplan’, a ‘task’ typically involves the following: (1) some input (i.e., information that learners are required to process and use); and (2) some instructions relating to what outcome the learners are supposed to achieve (Ellis, 2018, p. 23). This is while Prabhu (1987) has seen the learners as occupied with “understanding, extending (through reasoning) or conveying meaning”, which indicates a task as a meaning-centered activity (p. 27). In the same vein, Nunan (1989) has confirmed that a task makes the learners center primarily on meaning rather than form. With a view to the centrality of meaning in the act of translating texts of different languages, Duff (1994) underlines the role of ‘translation’ by

stating that “translation helps us to understand better the influence of the one language on the other, and to correct errors of habit that creep in unnoticed” (p.6). Pedagogically speaking, one can also pinpoint the idea proposed by Izumi (1995) where he points to the fact that the role of translation in second language learning is noticeably minimized or even overlooked with no clear reason. This is while Danechev’s (1983), as cited in Randaccio (2012), speaks in favor of incorporating translation in language teaching classes by highlighting the benefits it will offer. In the same vein, one can refer to Sheen (1993) where he points to translation as a rich pedagogical tool for promoting the learners’ accuracy and precision of understanding. Looking through the lens of ‘bilingual teaching’, Hammerly (1994), too, maintains that bilingual education is more productive in second language learning classrooms. Having these in mind, the present study has attempted to comparatively examine the effects of employing a TATB versus a mere TB in an attempt to promote EFL learners’ news-story writing skill.

3. Methodology

According to the objectives of the study and the stated research questions, the researchers employed a quantitative method to investigate the performance of several sophomore students as participating subjects. The subjects who participated in this study were 82 Iranian BA sophomores majoring in translation at Islamic Azad University, Hamedan Branch. To this end, the Oxford Quick Placement Test (OQPT) has been administered to gain an estimation of the participants’ language ability. Both groups passed through the different phases of Willis’ TBL framework, i.e. pre-task, main task, post-task stages, while the translation task was given only to the TATB group as the experimental group. Both groups went through the pre and post-test evaluation exams and the evaluation exam itself was developed on the basis of an English-written news-story passage provided online. The evaluation exam that was put to the test of expert judgment to ensure its intra- and inter-rater

reliability, was employed to measure the subjects' ability on the news-story writing before and after the treatment. The exam contained two parts, a headline section to be written (64 characters at most) and a news-story section (100 words at most); the exam sections and their size were determined based on Thomson Reuters Handbook of Journalism (2020). Between the evaluation phases, both groups were exposed to a 6-week TBLT intervention with only the experimental group being provided with the translation task at the end of the third phase. In the 'pre-task' stage, the participants in both groups were provided with an introduction to the topic and the task at hand. Then, the participants in both groups were engaged in the 'main-task' stage which includes 'task planning'. However, the 'post-task' stage, which involved 'focus on form', or simply put the *practice on language*, was organized in such a way that the task implementation for the experimental group in all treatment sessions could be joined with the translation practice. As such, the participants, having completed the task, were to translate a text on a related topic. To provide for a learner-centered setting, the teacher only observed and provided consultations, if necessary, to ensure the learners' active involvement. It was hypothesized that the subjects in the experimental group, i.e. translation-assisted task-based treatment, would benefit from a learning situation where the skill of news-story writing and its essential sub-skills can be gained via a two-way exchange between writing and translation. This is while the mere-task-based group as the control group did not receive the translational practice of any sort. Upon the completion of the experiment and the pre- and post-test evaluation, two raters scored the test takers' news-story writing products belonging to the two evaluation stages using a scoring rubric. The scoring rubric itself was designed based on a combination of two sets of criteria, one set of criteria was extracted from the Thomson Reuters Handbook of Journalism (2020), i.e. spelling and punctuation, context, consistency, structure, simple language, length, and headline, and the other including two more objective measures as an add-on, i.e. use of Wh/H data provided and vocabulary given. The quantitative data belonging to both groups were then

analyzed using the proper statistical tools, i.e. descriptive and inferential statistical tests provided by SPSS, to be able to compare the experimental and control groups' performance at pre- and post-test evaluation phases.

4. Results

As previously stated, the OQPT has been administered to gain an estimation of the participants' language ability. The results showed the sophomores' mean score and standard deviation to be 39.78 and 6.46, respectively; as such, the participating subjects whose scores were between 33.32 (M-1SD) and 46.24 (M+1SD) were chosen as the homogeneous sample (82 out of the total number of 107), who were then assigned to translation-assisted task-based group ($N = 39$) and mere task-based group ($N = 43$) within the university classroom enrolment requirements. Taking into account the results of the due assumptions, both parametric (one-way ANCOVA) and non-parametric tests (Mann-Whitney) were run to make sure about the validity of the findings and the results went hand in hand. As such, the independent variable (i.e. treatment) consisted of two categorical independent predictors for two groups, i.e. TATB and mere TB. Observations were independent; that is, there was no relationship between the observations in each group or between groups. Comparing the effects of the methods of TATB teaching and mere TB teaching on the subjects' overall ability of news-story writing and its nine subcomponents at pre- and post-task evaluation stages, the following results were obtained (Table 1):

Table 1
Descriptive Statistics

No	Skill	Test	Group	M	SD	N
1	WH Words	Pretest	TATB	1.30	.18	33
			TB	1.20	.35	33
		Posttest	TATB	1.34	.17	33
			TB	1.23	.17	33
2	Given Words	Pretest	TATB	1.19	.30	34
			TB	.84	.46	36
		Posttest	TATB	1.11	.36	34
			TB	.72	.50	36
3	Spelling and Punctuation	Pretest	TATB	.47	.51	35
			TB	.61	.57	36
		Posttest	TATB	.67	.62	35
			TB	.77	.54	36
4	Context	Pretest	TATB	1.42	.70	35
			TB	.87	.65	29
		Posttest	TATB	2.01	.74	35
			TB	1.08	.38	29
5	Consistency	Pretest	TATB	.88	.57	35
			TB	.74	.59	32
		Posttest	TATB	1.70	.74	35
			TB	.39	.32	32
6	Structure, Language, Context and Color	Pretest	TATB	.76	.48	35
			TB	.59	.49	34
		Posttest	TATB	1.46	.72	35
			TB	.47	.39	34
7	Simple Language	Pretest	TATB	.67	.38	35
			TB	.43	.37	31
		Posttest	TATB	1.01	.35	35
			TB	.44	.30	31
8	Length	Pretest	TATB	.23	.10	35
			TB	.25	.11	36
		Posttest	TATB	.25	.04	35
			TB	.25	.11	36
9	Headline	Pretest	TATB	.18	.16	35
			TB	.25	.19	36
		Posttest	TATB	.31	.17	35
			TB	.25	.17	36
10	Overall Performance	Pretest	TATB	7.25	2.34	34
			TB	5.72	2.50	31
		Posttest	TATB	10.02	2.62	34
			TB	5.54	1.49	31

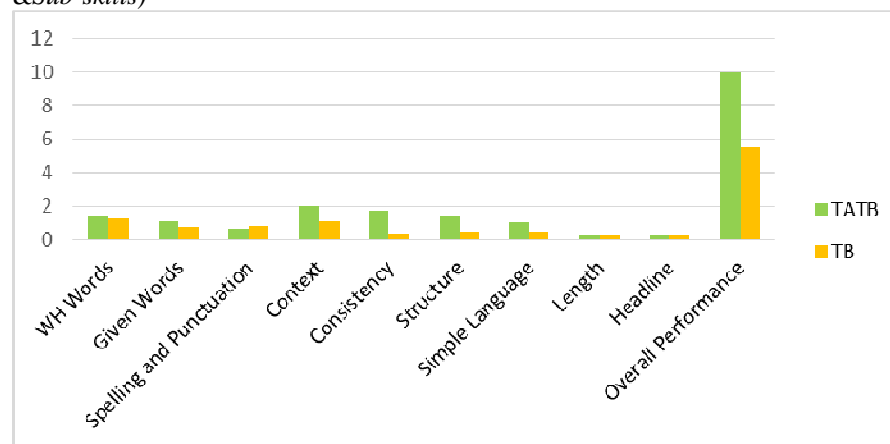
It was found that there was a significant difference between the two groups, i.e. TATB and TB, in terms of news-story writing post-test and most of its sub-skills including (1) Wh/H data, (2) Given Words, (4) Context, (5) textual Consistency, (6) textual Structure, and (7) Simple Language. More importantly, the overall performance score in TBTA group was statistically significantly higher than the mere TB group ($F = 57.20, P = .00; U = 68, P = .00$). However, the results indicated that TBTA group and the mere TB group did not significantly differ in terms of (3) Spelling and Punctuation, (8) Length, and (9) Headline scores (Table 2).

Table 2
One-way ANCOVA and Mann-Whitney

No	Skills	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Mann-Whitney U	Sig.
1	WH Words	.22	1	.22	7.43	.00	371.50	.01
2	Given Words	1.32	1	1.32	7.15	.00	335.50	.00
3	Spelling & Punctuation	.11	1	.11	.33	.56	558.50	.40
4	Context	7.26	1	7.26	23.27	.00	142.00	.00
5	Consistency	26.65	1	26.65	85.19	.00	44.50	.00
6	Structure	14.54	1	14.54	46.02	.00	127.50	.00
7	Simple Language	4.27	1	4.27	39.98	.00	129.00	.00
8	Length	.00	1	.00	.05	.81	629.00	.98
9	Headline	.12	1	.12	4.24	.04	508.50	.12
10	Overall Performance	229.15	1	229.15	57.20	.00	68.50	.00

The graphic representation (Figure 1), as it can be seen, more expressively depicts the significance of the difference between the TATB group's performance on news-story writing in terms of the overall score and its sub-scores as compared with those of the mere TB group after the treatment.

Figure 1
News-Story Writing Posttest Between TATB & TB (Overall Performance & Sub-skills)



5. Discussion

The occurrence of such marked improvements in the performance of the TATB group on the news-story writing skill and the majority of its sub-skills gives objective evidence in favor of fostering the inclusion of translation practice in the language writing plans specifically when teaching writing for specific purposes is in perspective. It should be noted that the participants taking part in this study have been chosen via convenience sampling that is they “possess certain key characteristics that are related to the purpose of the investigation” (Dörnyei 2010, p. 99), which might impose its own limitations in regard to the generalizability of the results; however, the mere fact that the conclusive results have been obtained via experimenting with university subjects in an authentic learning situation is itself a positive experimental fact that cannot be ignored in pedagogical terms, where the preferability of a learning environment with communicative purposes duly matters. The main findings of the present study are in line with the positive view towards incorporating a practice of ‘translating’ via the native tongue in a language learning environment as

expressed in the related literature (see Ferreira, 1999); this in itself supports the findings of other studies which have been carried out with the same objective in mind, that is the positive role of 'translation' in language teaching/learning (Navidinia et al., 2019; Lee et al., 2015; Koletnik Korosec, 2013; Lee, 2013; Chang, 2011; Cianflone, 2009; Vaezi & Mirzaei, 2007; etc.).

6. Conclusion

Though the use of a translation-pro approach to language teaching and learning has been notoriously criticized in some language teaching and learning scenarios, the employment of TATB approach showed that the practice of translation when aligned with a related writing task could enhance the news-story writing ability of the Iranian EFL learners as compared with those learners who were taught via the task-based approach only. The results of this study showed that TATB had significantly outperformed the mere TB, which indicates that applying a TATB approach in teaching news-story writing could improve both the experimental group's overall performance on news-story writing and some of its different aspects such as the use of Wh/H data, word choice, context, consistency, structure, and simple language. As such, the rational justification for the translation-pro improvement can be sought in the students' active engagement in the task of writing while translating a text that is related to the aimed-for product. This in itself confirms the advantage of using the native language in a foreign language learning situation.



دوماهنامه بین‌المللی

۱۴۰۱، ش ۶ (پیاپی ۷۸)، بهمن و اسفند ۱۴۰۲، صص ۱-۳۶

مقاله پژوهشی

<http://dori.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.102.4>

تقویت مهارت زبانی با به کارگیری ترجمه در آموزش تکلیف‌محور: نگارش داستان خبری در کانون بررسی

نگار نوروززاده^۱، عباس بیات^{۲*}، عباس مهرپویا^۳

۱. استادیار، گروه زبان انگلیسی، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران

۲. استادیار، گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد ملایر، دانشگاه آزاد اسلامی، ملایر، ایران

۳. استادیار، گروه زبان انگلیسی، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۰۶

چکیده

پژوهش حاضر به مسئله مقایسه تأثیر دو رویکرد آموزشی «تکلیف‌محور محض» و «تکلیف‌محور ترجمه‌یار» بر تقویت و ارتقای توانایی نگارش داستان خبری به زبان انگلیسی در زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۸۲ دانشجوی ایرانی سال دوم کارشناسی رشته ترجمه انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان بودند. در راستای رسیدن به هدف پژوهشی مذکور، شرکت‌کنندگان در ابتدا به شیوه‌ای همگن به دو گروه گواه و آزمون تقسیم شدند. اگرچه هر دو گروه از مداخله آموزشی تکلیف‌محور بر پایه طرح سه‌مرحله‌ای پیشنهادی از سوی ویلیس (Willis, 1996) - پیش از تکلیف، تکلیف اصلی، و پس از تکلیف - به مدت شش هفته برخوردار شدند، تنها گروه آزمون یا گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار بود که در پایان مرحله سوم از کنش ترجمه بهره برد. با هدف آزمایش و سنجش دو گروه، آزمونی برای ارزش‌یابی توانایی نگارش داستان خبری پیش و پس از مداخله آموزشی تکلیف‌گرا به هر دو گروه از شرکت‌کنندگان داده شد. نتایج این دو آزمون نشان داد که گروه آزمون یا همان گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار، در عملکرد نهایی خود از گروه گواه پیشی گرفت، که این خود گویای آنست که آموزش با رویکرد تکلیف‌محور ترجمه‌یار در نگارش داستان خبری - در سنجش با رویکرد تکلیف‌محور محض - توانسته است به گونه‌ای معنادار کارکرد کلی گروه آزمون و نیز برخی زیرمهارت‌های آن، از جمله به‌کارگیری داده‌های پرسشی‌گزارشی، گزینش واژگان، هم‌بافت، یکپارچگی بافت، ساختار بافت و زبان ساده را بهبود ببخشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش نگارش داستان خبری، رویکرد تکلیف‌محور محض، رویکرد تکلیف‌محور ترجمه‌یار، تکلیف، ترجمه.

Email: bayatabbas@malayeriau.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

۱. مقدمه

در عرصه آموزش و یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی، مهارت نوشتاری به عنوان یکی از دو مهارت *زایشی* یا *مولد* زبانی^۱ به شمار می آید؛ مهارتی که در محیط های آموزش زبانی با اهداف ویژه روز به روز بیشتر مورد توجه قرار می گیرد. افزون بر این، آموزش مهارت «نوشتن»، آنگاه ارزش کارکردشناختی بیشتری پیدا می کند که پای آموزش نوشتار انگلیسی، با اهداف و گفتمان ویژه به میان می آید. به عبارت دیگر، زمانی که آموزش نگارش ویژه یا فنی در برنامه کار باشد، فراهم آوردن چنین بستر یادگیری کنشگرا برای فراگیران انگلیسی به عنوان زبان خارجی می تواند راهبردی کارآمد به شمار آید. در این میان، با نگاه به نیازهای حرفه ای و کاری دانشجویان رشته زبان، می توان گفت حوزه نگارش داستان خبری^۲، به عنوان یکی از دامنه های ویژه مهارتی در آموزش زبان، نقشی کارکردشناختی هم به عنوان یک نیاز دانشگاهی و هم یک کیفیت حرفه ای پیدا می کند.

پژوهش های انجام شده در زمینه آموزش و یادگیری زبان این نظریه را تأیید می کند که فراگیری مهارت های زبانی در یک بستر آموزشی کنشگرا نتایج بهتری را به دنبال خواهند داشت، اگر و تنها اگر با رویکردی انجام گیرد که با تنش کمتری همراه باشد (1989 Nunan). از این روی، با این فرضیه که به کارگیری ترجمه به عنوان یک «تکلیف»^۳ می تواند زبان اول زبان آموزان را به عنوان ابزاری سودمند به کار گیرد و درگیری ترجمه محور آنان را با متن اصلی افزایش دهد، پژوهش حاضر با هدف آزمایش و سنجش دو رویکرد تکلیف محور ترجمه یار^۴ و تکلیف محور محض^۵ انجام پذیرفت تا مسئله تأثیر ترجمه را بر آموزش نگارش داستان خبری در قالب یک سناریوی تکلیف محور مورد کاوش تجربی قرار دهد.

در این راستا، پژوهش پیش روی کوشیده است تا دو گروه از زبان آموزان ایرانی را در زمینه توانایی نگارش خبری به زبان انگلیسی با به کارگیری دو رویکرد جداگانه آموزشی (تکلیف محور ترجمه یار و تکلیف محور محض) با یکدیگر مقایسه کند. برای این کار، دو گروه یاد شده برای شش هفته از مداخله آموزشی^۶ برخوردار شدند، با ذکر این نکته که هر دو گروه در دو مرحله پیش از مداخله آموزشی و پس از مداخله آموزشی با شرکت در دو ارزشیابی تکلیف محور در زمینه توانایی نگارش خبری به زبان انگلیسی مورد ارزشیابی قرار گرفتند.

گفتنی است که در این پژوهش گروه گواه از آموزش تکلیف‌محور محض و گروه آزمون از مداخله آموزشی تکلیف‌محور ترجمه‌یار برخوردار شد. بر این اساس، پژوهش پیش‌روی در پی آن بوده است تا دو هدف مذکور را با طرح پرسش‌های زیر مورد بررسی قرار دهد:

پرسش پژوهشی ۱: تفاوت میان عملکرد کلی گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار و گروه تکلیف‌محور محض پیش و پس از مداخله آموزشی تا چه اندازه معنادار است؟

پرسش پژوهشی ۲: تفاوت میان عملکرد گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار و گروه تکلیف‌محور محض در پیوند با زیرمهارت‌های نه‌گانه نگارش داستان خبری پیش و پس از مداخله آموزشی تا چه اندازه معنادار است؟

در ادامه درنگی کوتاه و گذرا به پیشینه پژوهشی مرتبط در این باره خواهیم انداخت، به گونه‌ای که بتوان برداشتی روشن‌تر از چیستی و چگونگی روند آموزش «تکلیف‌محور»، به‌ویژه با نگاه به بُعد نظری در توجیه به‌کارگیری ترجمه در آموزش زبان، به‌دست آورد.

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

۲-۱. آموزش تکلیف‌محور زبان و ترجمه

هم‌زمان با گرایش روزافزون به رویکرد ساختارگرایی اجتماعی^۷ پیرامون یادگیری زبان دوم و زبان خارجی، آموزش زبان «تکلیف‌محور» به‌عنوان واکنشی در برابر کمبودها و کاستی‌های رویکرد سنتی پدیدار شد. در این میان، پژوهش‌های گسترده انجام‌شده از سوی شماری از دانشمندان و پژوهشگران در این رشته (Long, 1985; Prabhu, 1987; Nunan, 1989, Carless, 2003; Ellis, 2003, 2009; Willis & Willis, 2001; Frost, 2004; Bowen, 2018, 2006) برتری آموزش تکلیف‌محور را بر دیگر روش‌های آموزشی سنتی کمابیش برجسته کرده‌اند. گرایش فزاینده به رویکرد آموزش تکلیف‌محور، موجب ارزش‌گذاری کمابیش یکسانی از سوی زبان‌پژوهان و آموزگاران زبان دوم نسبت به پدیده «تکلیف هدفمند» شده است (Pica, 1997). چراکه پدیده یادشده نه‌تنها به‌عنوان ابزاری پژوهشی برای مطالعه نمونه‌های زبانی کاربرد پیدا کرده است (Corder, 1981)، بلکه گنجانند رویکرد یادشده در کانون برنامه‌های آموزشی محتوامحور و روش‌شناسانه می‌تواند ابزاری کارآمد را برای نیل به اهداف آموزشی مورد نظر فراهم سازد (Prabhu, 1987). در این میان، بهره‌گیری از ترجمه

به‌عنوان یکی از کنش‌های کاربردی در آموزش و مهارت‌های زبانی رفته‌رفته اهمیتی روزافزون یافته است، مهارتی که پیش‌تر به‌دلیل به‌کارگیری شکل سنتی آن با واکنش‌هایی انتقادی در آموزش زبان روبه‌رو بوده است (Malmkjær, 1998). باید گفت که نگاه به ترجمه به‌عنوان یک کنش معناگرایی زبانی امروزه توجه نظریه‌پردازان و پژوهش‌گران آموزش زبان را به خود معطوف داشته است. از آن جمله می‌توان به نگاه کوک (2010, p. 100) اشاره کرد که با باور به این‌که «توانایی ترجمه بخش مهمی از توانش ارتباطی دوزبانه می‌باشد»، این نکته را برجسته می‌سازد که ترجمه این توانایی را به زبان آموز می‌دهد که «بین زبان اول و زبان دوم در آمدوشد باشد». باید بر این نکته تأکید کرد که یادگیرندگان زبان خارجی در فرایند یادگیری زبانی خود، کمابیش به کنش ترجمه گرایش نشان داده‌اند، که این خود در ایجاد حس امنیت حاصل از «ترجمه»، به‌عنوان فرایندی زبانی، ریشه دارد (Wenden, 1986; Atkinson, 1987; Harbord, 1992; Auerbach, 1993; Tang, 2002; Storch & Wigglesworth, 2003; Ali, 2012). باید گفت که حس امنیت به‌دست‌آمده از ترجمه به‌دلیل نقش تسهیل‌گری است که از به‌کارگیری زبان اول در آموزش زبان حاصل می‌شود و در پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه نیز بر آن تأکید شده است (Atkinson, 1993; Schweers, 1999; Ross, 2000)، تا جایی که هارمر^۱ (2001) می‌گوید: بیشک صرف نظر از این‌که آموزگاران چه بگویند یا انجام دهند در هر حال زبان‌آموزان، زبان مادری خود را در کلاس به کار خواهند گرفت.

باید افزود که اگرچه آموزش مهارت‌های زبانی از رهگذر رویکرد به آموزش تکلیف‌محور، در چارچوب یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی رفته‌رفته در ایران در حال شکل‌گیری بوده است (See Tajeddin et al., 2012; Parvizi et al., 2016; Kafipour et al., 2020; Derakhshan, 2018; Bagheri et al., 2018)، به گواه پیشینه پژوهشی در دسترس، کوشش انجام‌گرفته در این حوزه با بهره‌گیری از کنش ترجمه و به‌ویژه در زمینه آموزش نگارش انگلیسی و در تراز ویژه‌تر آموزش نگارش انگلیسی با اهداف ویژه، چشمگیر نبوده است؛ هرچند به‌کارگیری ترجمه در آموزش مهارت زبانی به زبان‌آموزان غیرانگلیسی کاملاً هم مغفول نمانده است؛ برای نمونه، می‌توان از انجام پژوهشی پیرامون بررسی اثربخشی تمرین «الگو در ترجمه» بر پیش‌برد مهارت نگارش عربی نام برد (زارع، ۱۳۹۹) که از کاهش

چشمگیر خطاهای دستوری و واژگانی در نگارش عربی گروه آزمون نشان دارد؛ آنچه در بخش دستوری مؤید تأثیربخشی ترجمه بر دستور نگارش است، ولی در بخش واژگان، با توجه به همانندی‌های واژگانی ناشی از وام‌گیری واژگانی میان عربی و فارسی، نمی‌توان در این باره سوگیری در نتیجه‌گیری را نادیده گرفت. به هر حال، با توجه به آنچه پیرامون نقش ترجمه در آموزش «زبان دیگر» گفته شد، نیاز به ارتقای روش «تکلیف‌محور محض» به روش «تکلیف‌محور ترجمه‌یار» در آموزش زبان در تراز دانشگاهی و آکادمیک ایران امری ضروری دانسته شد که خود انگیزه‌ای برای انجام پژوهش پیش روی شد.

۲-۲. چارچوب نظری

در راستای درگیر کردن هرچه بیشتر زبان‌آموزان در فرایند یادگیری و بهره‌گیری از شیوه آموزش یادگیرنده‌محور و مزایای آن و نیز بالا کشیدن تراز کنش‌گری زبان‌آموزان در فضای آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، پژوهش پیش‌روی در چارچوب رویکرد آموزش زبان تکلیف‌محور، پیش‌نهاده از سوی ویلیس^۱ (Willis, 1996)، به انجام رسیده است. در این پژوهش، فرض بر این بوده است که مدل استاندارد ویلیس (Willis, 1996) که خود در قالب سه مرحله «پیش از تکلیف»^۱، «تکلیف اصلی»^۲، و «پس از تکلیف»^۳ ارائه شده است، بستری مناسب را برای نیل به هدف یادشده فراهم می‌آورد. با این همه، با نگاه به ویژگی‌های محیط و هم‌بافتی که آموزش می‌باید در آن رخ دهد، فرض بر این بوده است که تنها یک رویکرد تکلیف‌محور یگانه پاسخ‌گوی نیاز همه بافت‌های آموزشی نیست (Ellis, 2018). بر این بنیاد، همان‌گونه که لیتل‌وود^۴ (Littlewood, 2014) از وجود برخی چالش‌ها و دشواری‌ها بر سر راه اجرای آموزش زبان تکلیف‌محور در برخی فرهنگ‌های غیرانگلیسی‌زبان می‌گوید، الیز^۵ (Ellis, 2018, p. 156) نیز با تأکید بر لزوم باز گذاشتن ساختار آموزش زبان تکلیف‌محور، این گفته ویدوسون^۶ (Widdowson, 2003) را تأیید می‌کند که: «معیارهای تعریف [ساختار] تکلیف‌ها سراسر سست می‌باشند و آموزش زبان تکلیف‌محور بر کاربرد طبیعی زبان تأکید دارد». بنابراین، بسته به ویژگی‌های بومی و فرهنگی محیطی می‌توان به‌گزینه‌های سنتی و طبیعی‌تری روی آورد و آموزش زبان تکلیف‌محور را بر آن اساس دستخوش دگرگونی کرد. از این روی، با نگاه به فضای آموزشی بومی ایران که در آن ترجمه و کاربرد

زبان بومی از نقشی کانونی برخوردار است، پژوهش پیش‌روی ترجمه را با رویکرد آموزش زبان تکلیف‌محور همراه کرده است.

درباره توجیه نظری گنجاندن ترجمه در ساختار آموزش زبان تکلیف‌محور باید گفت که اگرچه ترجمه به‌عنوان کنشی که درگیری با زبان نخست را امری لازم می‌داند، نقشی برجسته در آموزش زبان دارد، این نقش غالباً در فضاهای آموزشی نادیده گرفته شده است. کوک^{۱۶} (Cook, 2007) در این باره می‌نویسد: «آموزگاران انگلیسی به رویکرد تک‌زبانانه روی می‌آورند و اهمیت ترجمه در فرایند آموزش انگلیسی را نادیده می‌گیرند». در رابطه با نیاز به ترجمه‌گرایی در آموزش زبان، یکی از پژوهش‌گران ارتباط‌گرا، توجیهی تجربی را در تأیید به‌کارگیری ترجمه در آموزش زبان پیشنهاد می‌دهد: «ترجمه نه به‌عنوان ابزاری برای دریافت درون‌داد^{۲۰} که به‌عنوان ابزاری برای تقویت درون‌داد [می‌بایست] به کار گرفته شود ... بی‌آن‌که درمورد چگونگی دریافت‌پذیری درون‌داد نگرانی وجود داشته باشد» (Izumi, 1995, p.231 - 235). در این باره ویدوسون (Widdowson, 2014, p. 222) تأکید می‌کند: «ترجمه را می‌توان به‌عنوان یک فعالیت تفسیرگرایی کلان دریافت که همواره در شکل‌گیری معنایی کاربردشناختی در درون و میان زبان‌ها دخیل می‌باشد». روشن است که نقش مؤثر ترجمه در یادگیری زبانی به‌خصوص زمانی که پای زبان با اهداف ویژه و پیچیدگی‌های معناشناختی آن به میان می‌آید بیشتر نیز می‌شود؛ در این راستا، دانشمندان و پژوهشگران بسیاری، از آن جمله باین‌هام^{۱۷} (Baynham, 1983) تیت‌فورد^{۱۸} (Titford, 1983)، توماس^{۱۹} (Thomas, 1984)، تیتفورد و هایک^{۲۰} (Titford and Hieke, 1985)، و اج^{۲۱} (Edge, 1986)، همگی بر «ارزش روش‌شناختی به‌کارگیری گزینشی و هدفمند فعالیت‌های ترجمه‌محور، به‌ویژه با هدف شکل‌گیری یک آگاهی بهینه برای تناسب سبک‌شناختی» و از این راه ارتقای توانایی زبانی زبان‌آموزان تأکید داشته‌اند (Tudor, 1987, p. 268). این نگرش در واقع از کارآیی و پتانسیل به‌کارنگرفته ترجمه در حوزه آموزش زبان و به‌ویژه در زمینه آموزش زبان با اهداف ویژه - در اینجا انگلیسی با اهداف ویژه - سخن می‌گوید. برپایه همین نگرش و با نگاه ویژه به کارآمدی ترجمه در آموزش و یادگیری زبان و مهارت‌های آن و نیز نیاز به یادگیری نگارش فنی در زمینه روزنامه‌نگاری که زبان‌آموزان در فضای حرفه‌ای با آن روبه‌رو خواهند بود، انجام پژوهشی تجربی پیش‌روی در حوزه آموزش نگارش داستان خبری با بهره‌گیری از کنش

ترجمه در همراهی با روشی تکلیف‌محور در اولویت قرار گرفت. در این راستا، کوشش شد تا نتایج رویکرد به روش تکلیف‌محور ترجمه‌یار در سنجش با رویکرد تکلیف‌محور محض - بدون دخالت ترجمه - مورد بررسی و کاوش تجربی قرار گیرد.

۳. اهداف پژوهشی مطالعه

هدف اصلی پژوهش حاضر، مطالعه عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در نگارش داستان خبری به زبان انگلیسی (به‌عنوان زبان خارجی) در چارچوب دو روش «تکلیف‌محور ترجمه‌یار» و «تکلیف‌محور محض» است؛ به عبارت دیگر، با رویکردی تکلیف‌محور به آموزش زبان با دخالت و بدون دخالت کنش ترجمه، اهداف ویژه این پژوهش چنین هستند:

۱. بررسی این‌که آیا رویکرد «تکلیف‌محور ترجمه‌یار» در آموزش نگارش داستان خبری در سنجش با رویکرد «تکلیف‌محور محض» می‌تواند عملکرد کلی زبان‌آموزان ایرانی را در نگارش داستان خبری به زبان انگلیسی تقویت کند.

۲. بررسی این‌که از چه راه‌هایی آموزش زبان «تکلیف‌محور ترجمه‌یار» در سنجش با آموزش زبان «تکلیف‌محور محض» می‌تواند توانایی نگارش داستان خبری به زبان انگلیسی را در زبان‌آموزان ایرانی در زیرمهارت‌های نگارش خبری بهبود ببخشد؛ زیرمهارت‌هایی چون: به‌کارگیری داده‌های پرسشی‌گزارشی، گزینش واژگان، درست‌نویسی و نشانه‌گذاری، هم‌بافت، یکپارچگی بافت، ساختار بافت و زبان ساده، درازای داستان خبری، سرگزاره نویسی/ سرخط‌نویسی خبر^{۲۲} (همگی با هدف سنجش و رویارویی تأثیر دو روش آموزش زبانی تکلیف‌محور ترجمه‌یار از یک‌سو و تکلیف‌محور محض از سوی دیگر).

۴. روش‌شناسی و مواد آموزشی پژوهشی

۴-۱. طرح پژوهش

در راستای اهداف پژوهشی یادشده، این پژوهش که در ماهیت کمی است با به‌کارگیری روشی شبه‌آزمایشی^{۲۳} به سنجش و مقایسه عملکرد دو گروه از دانشجویان سال دوم رشته مترجمی زبان در دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان (در قالب یک گروه گواه و یک گروه آزمون) در سال

۱۹۹۸ پرداخته است. برای آن‌که این پژوهش بتواند به برآوردی عینی‌تر از توانایی زبانی زبان‌آموزان برسد، آزمون ترازبندی سریع آکسفورد^{۲۴} برگزار شد. پس از اجرای این آزمون، دو شناسه میانگین و انحراف معیار^{۲۵} پیرامون نمره زبان‌آموزان به ترتیب برابر با ۳۹/۳۷ و ۶/۴۶ بوده است؛ و بر این بنیاد، ۸۲ زبان‌آموز با نمره‌های بین ۳۳/۳۲ و ۴۵/۲۴ از میان ۱۰۷ تن شرکت‌کنندگان نخستین به‌عنوان نمونه همگن گزینش شدند. سپس، شرکت‌کنندگان گزینش‌شده به دو گروه آزمون (گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار) و گروه گواه (گروه تکلیف‌محور محض)، البته با درنظر داشتن رویه‌های کلاس‌بندی دانشگاهی تقسیم شدند.

در فرایند انجام این پژوهش، آموزش تکلیف‌محور محض پیرامون نگارش داستان خبری به مدت شش هفته به گروه گواه داده شد؛ درحالی‌که گروه آزمون، مداخله آموزشی را در قالب رویکرد تکلیف‌محور ترجمه‌یار و با هدف آموزش نگارش داستان خبری در همین مدت زمان (شش هفته) دریافت کرد. هر دو گروه، پیش از دریافت مداخله آموزشی و پس از دریافت آن در زمینه مهارت نگارش داستان خبری در قالب آزمونی تکلیف‌محور مورد ارزش‌یابی قرار گرفتند. از آنجایی که پژوهش حاضر از روش شبه‌آزمایشی کمی بهره گرفته است، ارزش‌های عددی داده‌شده برای ارزش‌یابی توانایی نگارش داستان خبری و زیرمهارت‌های گوناگون آن، همگی از سوی دو کارشناس اندازه‌گیری و نمره‌گذاری شدند. برای آن‌که بتوان عملکرد دو گروه گواه و آزمون را در دو مرحله ارزش‌یابی پیش و پس از انجام تکلیف با یکدیگر سنجید، ابزارهای آماری کارآمدی از میان آزمون‌های آماری *اس. پی. اس. پی.* *اس. پی. اس.* *اس. پی.* به‌کار گرفته شدند تا بتوان داده‌های کمی به‌دست‌آمده را مورد تحلیل آماری قرار داد.

۲-۴. جامعه و نمونه آماری پژوهش

جامعه هدف این پژوهش، دانشجویان سال دوم رشته مترجمی مقطع کارشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان بودند و بدین منظور نمونه‌ای مشتمل بر ۸۲ شرکت‌کننده به روش نمونه‌گیری آسان^{۲۷} گزینش شدند. با این فرض که همگی شرکت‌کنندگان پس از گذراندن دروس پایه سال نخست در زمینه آموزش همگانی زبان انگلیسی به توانشی پایه دست یافته‌اند، گزینش نهایی با درنظر گرفتن نمره زبان‌آموزان از آزمون ترازبندی سریع آکسفورد – در سنجش با نمره میانگین – انجام گرفت (به جدول ۱ رجوع شود). گفتنی است که گروه‌های گزینش‌شده

شرکت‌کنندگان، دربرگیرنده هر دو جنس زن و مرد بودند. از این روی، گزینش شرکت‌کنندگان برپایه این پیش‌فرض بوده که سال دومی‌ها، دانش پایه زبان انگلیسی را به همراه دامنه‌ای از واژگان کارآمد برای انجام تکلیف نگارش انگلیسی دارا هستند. بر این اساس، شمار شرکت‌کنندگان در گروه گواه و گروه آزمون به ترتیب ۴۳ و ۳۹ بوده است. همچنین سن آن‌ها در هر دو گروه بین ۱۹ و ۲۴ و زبان بومی‌شان نیز فارسی بوده است.

۳-۴. ابزار پژوهشی

در آغاز آزمایش، آزمونی برای ترازبندی توانایی زبانی زبان‌آموزان – برگرفته از آزمون ترازبندی سریع آکسفورد – برگزار شد؛ این آزمون بدان دلیل اجرا شد تا از این نکته اطمینان حاصل شود که شرکت‌کنندگان گزینش‌شده تا حدودی همگن بوده و به شیوه‌ای همگن در گروه مورد بررسی قرار گرفته‌اند. همچنین، آزمونی برای سنجش نگارش داستان خبری در چارچوب روش تکلیف‌محور آماده و به‌عنوان ابزاری پیمایشی در دو مرحله ارزشیابی پیش و پس از انجام تکلیف به‌کار گرفته شد؛ اجرای این آزمون با هدف بررسی و کاوش برای رسیدن به ترازبندی توانایی نگارش داستان خبری در شرکت‌کنندگان مورد آزمایش در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام گرفت. آزمون ارزشیابی مذکور، برپایه یک داستان خبری واقعی از پیش نگاشته شده به زبان انگلیسی و برگرفته از یک پیکره کلان رایانه‌ای داستان خبری گزینش شده بود،^{۲۸} که پس از گزینش، برای داوری کارشناسانه و تأیید از سوی چندین داور با هدف طراحی آزمون تکلیف‌گرا در زمینه ارزشیابی توانایی نگارش داستان خبری شرکت‌کنندگان به‌کار گرفته شد. این آزمون از دو بخش تشکیل شده بود: بخش «سرگزاره‌نویسی خبر» یا «سرخط‌نویسی خبر» (روی‌هم‌رفته ۶۴ نویسه^{۲۹}) و بخش «نگارش متن یا تنه داستان خبری» (روی‌هم‌رفته ۱۰۰ واژه). گفتنی است که بخش‌های گوناگون این آزمون و جزئیات آن براساس بخش «بنیادهای گزارش و نگارش» در *دست‌نامه نگارش خبری تامسون رویترز*^{۳۰} (Thomson Reuters Handbook of Journalism, 2020) شناسایی و پی‌ریزی شده است. بر این اساس، آزمون ارزشیابی توانایی نگارش داستان خبری، خود دربرگیرنده بخش‌هایی بوده است که از دیدگاه پی‌رنگ داستانی^{۳۱} به‌سادگی قابل حدس نبوده و پر کردن شکاف دادگانی یا اطلاعاتی^{۳۲} در پیوند با داستان خبری مورد آزمون،

تنها از راه کوشش نوآورانه و خلاق در نگارش داستان خبری انجام‌پذیر بوده است. نمره کلی این آزمون از بیست محاسبه شد که این نمره خود از مجموع نمره‌های مثبت داده‌شده به هر بخش برای حفظ شناسه‌های بافتی و همبافتی و نیز به‌کارگیری زیرمهارت‌های نگارش داستان خبری از جمله به‌کارگیری داده‌های پرسشی‌گزارشی، گزینش واژگان، درست‌نویسی و نشانه‌گذاری، همبافت، یکپارچگی بافت، ساختار بافت و زبان ساده، درازای داستان، سرگزاره‌نویسی/ سرخط‌نویسی خبر و نیز نمره‌های منفی داده شده به هر بخش به سبب اشتباهات و خطاهای صورت‌گرفته در کاربرد صحیح تمامی موارد بالا به دست آمده است؛ به عبارت دیگر، نمره کلی این آزمون خود برآیندی از نمره‌های مثبت و منفی حاصل از درست‌نویسی و نادرست‌نویسی ویژگی‌های بافتی و همبافتی و نیز زیرمهارت‌های مرتبط با نگارش داستان خبری بوده است.

در این راستا، دو کارشناس یکی با گرایش مطالعات ترجمه و دیگری با گرایش آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، برونداد^{۳۳} عملکرد نگارشی دانشجویان را پیرامون نگارش داستان خبری در دو مرحله پیش و پس از دریافت مداخله آموزشی برپایه یک روش‌نامه ارزش‌یابی تحلیلی^{۳۴} از پیش‌آماده‌شده ارزش‌یابی و نمره‌گذاری کردند. این فرایند نمره‌گذاری دوگانه با هدف دستیابی به یک ارزش‌یابی عینی‌تر از برونداد عملکرد نوشتاری هر شرکت‌کننده انجام گرفت. باید به این نکته توجه داشت که این روش‌نامه ارزش‌یابی تحلیلی نیز مورد داوری کارشناسان گروهی از متخصصان، از جمله سه داور با گرایش‌های دانشی و پژوهشی مرتبط، قرار گرفت؛ بدین معنا که هریک روش‌نامه یادشده را با نگاه به شیوه نمره‌گذاری و ارزش‌های داده‌شده به هر بخش مورد بررسی قرار دادند تا از این نکته اطمینان حاصل شود که آزمون مذکور به شایستگی می‌تواند برونداد عملکرد نگارشی شرکت‌کنندگان را ارزش‌یابی کند. همچنین، این روند ارزش‌یابی و نمره‌گذاری با اندازه‌گیری ضریب پایایی نمره‌دهی برای یک ارزشیاب و ضریب پایایی نمره‌دهی بین ارزشیابان^{۳۵} تقویت شد تا از این راه یکپارچگی و پایداری داده‌های ارزشی به دست آمده تضمین شود (رجوع شود به بخش ۵: تحلیل و واکاوی داده‌های پژوهش).

۴-۴. روند پژوهش

پژوهش حاضر به مدت هشت هفته و در قالب برگزاری یک مداخله آموزشی شش‌هفته‌ای در بازه زمانی برگزاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون به انجام رسید؛ که انجام این برنامه در پی برگزاری یک آزمون سنجش توانایی زبان انگلیسی از راه ترازبندی توانایی انگلیسی شرکت‌کنندگان در دو گروه گواه و آزمون به اجرا درآمد. گفتنی است که دو مرحله ارزشیابی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با هدف پایش توانایی نگارش داستان خبری زبان‌آموزان انجام پذیرفت؛ به عبارت دیگر، شرکت‌کنندگان باید در ارزشیابی‌های مذکور با به‌کارگیری داده‌های پراکنده و بافت‌زدایی شده - که در اختیار آنها قرار گرفته بود - داستان خبری هدف را در دو آزمون پیش و پس از مداخله آموزشی می‌نگاشتند.

بر این اساس، نخست، هردو گروه گواه و آزمون پیش از آغاز مداخله آموزشی در آزمون «تکلیف‌محور»، پیرامون نگارش داستان خبری شرکت کردند تا از این راه توانایی نگارش داستان خبری آنها در مرحله پیش‌آزمون مورد ارزشیابی قرار گیرد. سپس، شرکت‌کنندگان گروه آزمون، از مداخله آموزشی تکلیف‌محور ترجمه‌یار به مدت شش هفته برخوردار شدند؛ درحالی که شرکت‌کنندگان گروه گواه، از مداخله آموزشی تکلیف‌محور محض (بدون ترجمه‌ورزی) در همین بازه زمانی شش‌هفته‌ای برخوردار شدند؛ و سپس، با پایان گرفتن دوره آموزشی یادشده، شرکت‌کنندگان هردو گروه گواه و آزمون در پس‌آزمون نگارش داستان خبری شرکت کردند و ارزشیابی شدند.

نشست‌های مداخله آموزشی تکلیف‌محور برای هردو گروه به گونه‌ای سازمان‌دهی شد که مدل سه مرحله‌ای آموزش تکلیف‌محور از سوی ویلیس (Willis, 1996) را دربر بگیرد: ۱. مرحله «پیش‌تکلیف» که دربرگیرنده درآمدهای بر موضوع و چستی «تکلیف» بود؛ ۲. مرحله «تکلیف اصلی» که دربرگیرنده برنامه‌ریزی «تکلیف»، انجام «تکلیف»، آماده‌سازی و پیشنهاد برون‌داد «تکلیف» بود؛ و ۳. مرحله پایانی که بررسی و واکاوی برون‌داد نگارشی سایر زبان‌آموزان را با نگاه به زبان و ساخت زبانی «تکلیف» داده‌شده دربر می‌گرفت.

بر این اساس، در مرحله پایانی «تکلیف»، از هردو گروه زبان‌آموزان خواسته شد تا نخستین پیش‌نویس خود از داستان خبری انگلیسی نگارش‌شده را، که همان برون‌داد ارتباطی ابتدایی آنها بود، ارائه دهند. درباره گروه گواه یا گروه تکلیف‌محور محض باید گفت که

شرکت‌کنندگان این گروه هیچ‌گونه ترجمه‌ورزی یا کار ترجمه در مرحله پایانی دریافت نکردند، ولی شرکت‌کنندگان گروه آزمون یا گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار پس از ارائه پیش‌نویس داستان خبری نگارش‌شده، کار ترجمه‌ورزی را در قالب ترجمه متن هدف از زبان انگلیسی به فارسی به انجام رساندند. گفتنی است که برای اطمینان از درگیری کنش‌گرانه زبان‌آموزان در فرایند انجام تکلیف مورد نظر و تضمین شکل‌گیری فضایی یادگیرنده‌محور، پژوهشگر(ان) تنها به کار پایش پرداختند و تنها در زمان نیاز، مشاوره و راهنمایی لازم را پیرامون روند انجام کار ارائه دادند.

۵. تحلیل و واکاوی داده‌های پژوهش

پیش از انجام بررسی و کاوش درباره تأثیرات مداخله آموزشی بر روی عملکرد نگارشی زبان‌آموزان در هر دو گروه، نیاز بود تا از تقسیم‌بندی شرکت‌کنندگان به دو گروه همگن، از راه سنجش توانایی زبان عمومی آن‌ها اطمینان حاصل شود (برای نتایج به جدول ۱ مراجعه کنید)؛ از این‌روی، آمار توصیفی برای نمره توانایی زبانی شرکت‌کنندگان به قرار زیر اندازه‌گیری شد: نمره میانگین (۳۹/۷۸) و انحراف معیار (۶/۴۶). بر این اساس، آن دسته از زبان‌آموزانی که نمره‌شان بین (M-1SD) ۳۳/۳۲ و (M+1SD) ۴۶/۲۴ بود به‌عنوان نمونه همگن در نظر گرفته شدند که تعداد آن‌ها به ۸۲ نفر رسید، که سپس در چارچوب کلاس‌بندی دانشگاهی به دو گروه تقسیم شدند (TATB = ۳۹ و TB = ۴۳).

پس از اطمینان از حصول پایایی در ارزش‌یابی درونی نتایج (سازگاری مثبت)، ضریب پایایی نمره‌دهی بین ارزش‌یابان برای عملکرد کلی نگارش خبری و نه زیرمهارت آن به قرار زیر اندازه‌گیری شد: عملکرد کلی (۰/۹۶)؛ زیرمهارت‌ها: به‌کارگیری داده‌های پرسشی‌گزارشی (۱/۰۰)، گزینش واژگان (۱/۰۰)، درست‌نویسی و نشانه‌گذاری (۱/۰۰)، ترازمندی هم‌بافت (۰/۷۰)، یکپارچگی بافت (۰/۷۹)، ساختار بافت (۰/۷۴)، زبان ساده (۰/۷۱)، درازای داستان خبری (۰/۰۱) و سرگزاره‌نویسی / سرخط‌نویسی خیر (۰/۰۱). همچنان که مشاهده می‌شود در تمامی این موارد نیز سازگاری بالایی میان ارزش‌یابی کارشناسان وجود داشته است. گفتنی است که در نمره‌گذاری برونداد نگارشی تکلیف خبری، برای محاسبه ضریب پایایی نمره‌دهی درونی یک ارزش‌یاب و بین ارزش‌یابان از «ضریب همبستگی پیرسون»^{۳۶} استفاده شد که خود برپایه میانگین نمره‌های نه زیرمهارت مذکور استوار است.

جدول ۱: آمار توصیفی برای همگنی شرکت‌کنندگان

Table 1

Descriptive Statistics for Homogeneity of Participants

شمار دانشجویان	نمره میانگین	انحراف معیار	مینیمم	ماکزیمم
۱۰۷	۳۹.۷۸	۶.۴۶	۲۸.۰۰	۵۶.۰۰

آزمون
ترازبندی سریع
آکسفورد

با در نظر گرفتن نتایج پیش‌فرض‌های مرتبط و با هدف اطمینان از روایی یافته‌ها، آزمون‌های پارامتریک (آنکوای یک‌طرفه) و آزمون‌های ناپارامتریک (من‌ویتنی)^{۳۷} گویای همسویی نتایج به‌دست‌آمده بودند. گفتنی است تمامی پایش‌ها به‌صورت مستقل صورت گرفته است؛ یعنی هیچ رابطه‌ای بین پایش‌ها و مشاهدات در درون هر گروه یا بین گروه‌ها وجود نداشته است. با بررسی و سنجش تأثیرات آموزش «تکلیف‌محور ترجمه‌یار» و آموزش «تکلیف‌محور محض» بر روی توانایی کلی نگارش داستان خبری و تمامی نه زیرمهارت‌های آن در دو مرحله ارزش‌یابی پیش‌آزمون و پس‌آزمون، نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۲ آورده شده‌اند.

جدول ۲: آمار توصیفی برای عملکرد هر دو گروه: عملکرد کلی و نه زیرمهارت نگارش داستان خبری در دو مرحله ارزش‌یابی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

Table 2

Descriptive Statistics for Both Groups' Performances: The Sub-Skill Components of News-Story Writing and Overall Performance at Pre- and Post-Task Evaluation Stages

مهارت	آزمون	گروه	میانگین	انحراف معیار	شمار دانشجویان
به‌کارگیری داده‌های پرسشی‌گزارشی	پیش‌آزمون	TATB	۱.۳۰	۰.۱۸	۳۳
	پس‌آزمون	TB	۱.۲۰	۰.۳۵	۳۳
گزینش واژگان	پیش‌آزمون	TATB	۱.۱۹	۰.۳۰	۳۴
	پس‌آزمون	TATB	۱.۱۱	۰.۳۶	۳۴

مهارت	آزمون	گروه	میانگین	انحراف معیار	شمار دانشجویان
درست‌نویسی و نشانه‌گذاری	پیش‌آزمون	TB	۰.۷۲	۰.۵۰	۳۶
		TATB	۰.۴۷	۰.۵۱	۳۵
	پس‌آزمون	TB	۰.۶۱	۰.۵۷	۳۶
		TATB	۰.۶۷	۰.۶۲	۳۵
هم‌بافت	پیش‌آزمون	TB	۰.۷۷	۰.۵۴	۳۶
		TATB	۱.۴۲	۰.۷۰	۳۵
	پس‌آزمون	TB	۰.۸۷	۰.۶۵	۲۹
		TATB	۲.۰۱	۰.۷۴	۳۵
یکپارچگی بافت	پیش‌آزمون	TB	۱.۰۸	۰.۳۸	۲۹
		TATB	۰.۸۸	۰.۵۷	۳۵
	پس‌آزمون	TB	۰.۷۴	۰.۵۹	۳۲
		TATB	۱.۷۰	۰.۷۴	۳۵
ساختار بافت	پیش‌آزمون	TB	۰.۳۹	۰.۳۲	۳۲
		TATB	۰.۷۶	۰.۴۸	۳۵
	پس‌آزمون	TB	۰.۴۶	۰.۴۹	۳۴
		TATB	۱.۴۶	۰.۷۲	۳۵
زیان ساده	پیش‌آزمون	TB	۰.۴۷	۰.۳۹	۳۴
		TATB	۰.۶۷	۰.۳۸	۳۵
	پس‌آزمون	TB	۰.۴۴	۰.۳۰	۳۱
		TATB	۱.۰۱	۰.۳۵	۳۵
درازای داستان خبری	پیش‌آزمون	TB	۰.۲۳	۰.۱۰	۳۵
		TATB	۰.۲۵	۰.۱۱	۳۶
	پس‌آزمون	TB	۰.۲۵	۰.۰۴	۳۵
		TATB	۰.۲۵	۰.۱۱	۳۶
سرگزاره‌نویسی / سرخط‌نویسی خبر	پیش‌آزمون	TATB	۰.۱۸	۰.۱۶	۳۵
		TB	۰.۲۵	۰.۱۹	۳۶
	پس‌آزمون	TATB	۰.۳۱	۰.۱۷	۳۵

مهارت	آزمون	گروه	میانگین	انحراف معیار	شمار دانشجویان
عملکرد کلی در نگارش داستان خبری	پیش‌آزمون	TATB	۷.۲۵	۲.۲۴	۳۴
	پس‌آزمون	TATB	۱۰.۰۲	۲.۶۲	۳۴
		TB	۰.۲۵	۰.۱۷	۳۶
		TB	۵.۷۲	۲.۵۰	۳۱
		TB	۵.۵۴	۱.۴۹	۳۱

چنان‌که دیده می‌شود، به‌لحاظ آماری، نمره عملکرد کلی در گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار به‌طور معناداری بالاتر از گروه تکلیف‌محور محض بوده است ($F = 57.20, P = .00; U = 68, P = .00$). در اینجا، تفاوت معناداری در نگارش داستان خبری در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه شرکت‌کننده در رابطه با بیشتر زیرمهارت‌ها یافت شد؛ در زیرمهارت‌هایی چون: به‌کارگیری داده‌های پرسشی‌گزارشی، گزینش واژگان، هم‌بافت، یکپارچگی بافت، ساختار بافت و زبان ساده. گفتنی است که گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار بر گروه تکلیف‌محور محض در تمامی موارد مذکور برتری معناداری داشت. با این همه، نتایج به‌دست‌آمده گویای این نکته است که عملکرد گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار و گروه تکلیف‌محور محض در پیوند با زیرمهارت‌های درست‌نویسی و نشانه‌گذاری، درازای داستان خبری، و سرگزاره‌نویسی/ سرخط‌نویسی خبر، تفاوت معناداری نداشته است.

جدول ۳: نتایج آمار استنباطی، آنکوای یک‌طرفه و من‌ویتنی، پیرامون تفاوت‌هایی میان عملکرد دو گروه

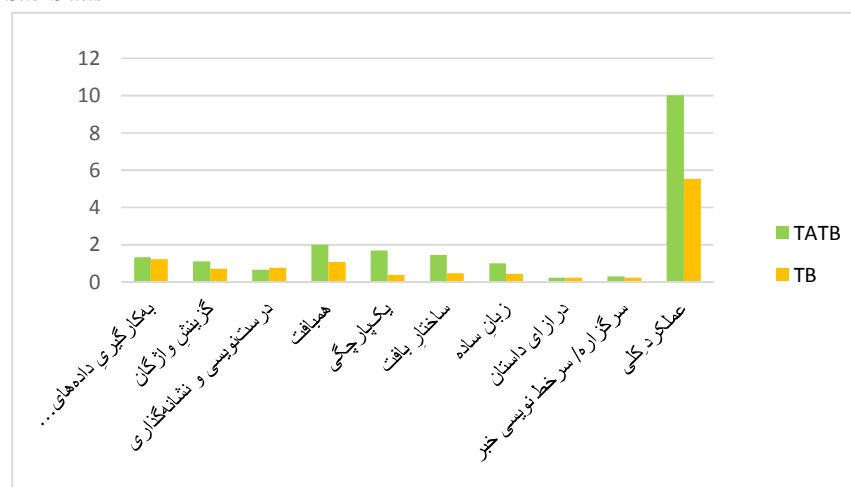
Table 3
Results for Inferential Statistics of One-Way ANCOVA and Mann-Whitney on the Differences Between Both Groups' Performances

مهارت	جمع مجذور	درجه‌ی آزادی	مجذور میانگین	ارزش F	تراز معناداری	من‌ویتنی	تراز معناداری
به‌کارگیری داده‌های پرسشی‌گزارشی	۰.۲۲	۱	۰.۲۲	۷.۴۳	۰.۰۱	۳۷۱.۵۰	۰.۰۰
گزینش واژگان	۱.۳۲	۱	۱.۳۲	۷.۱۵	۰.۰۰	۳۳۵.۵۰	۰.۰۰
درست‌نویسی و نشانه‌گذاری	۰.۱۱	۱	۰.۱۱	۰.۳۳	۰.۴۰	۵۵۸.۵۰	۰.۵۶

مهارت	جمع مجذور	درجه‌ی آزادی	مجذور میانگین	ارزش F	تراز معناداری	من‌ویتنی	تراز معناداری
هم‌بافت	۷.۲۶	۱	۷.۲۶	۲۳.۲۷	۰.۰۰	۱۴۲.۰۰	۰.۰۰
یکپارچگی بافت	۲۶.۶۵	۱	۲۶.۶۵	۸۵.۱۹	۰.۰۰	۴۴.۵۰	۰.۰۰
ساختار بافت	۱۴.۵۴	۱	۱۴.۵۴	۴۶.۰۲	۰.۰۰	۱۲۷.۵۰	۰.۰۰
زبان ساده	۴.۲۷	۱	۴.۲۷	۳۹.۹۸	۰.۰۰	۱۲۹.۰۰	۰.۰۰
درازای داستان خبری	۰.۰۰	۱	۰.۰۰	۰.۰۵	۰.۹۸	۶۲۹.۰۰	۰.۸۱
سرگزاره‌نویسی / سرخط‌نویسی خبر	۰.۱۲	۱	۰.۱۲	۴.۲۴	۰.۱۲	۵۰۸.۵۰	۰.۰۴
عملکرد کلی در نگارش داستان خبری	۲۲۹.۱۵	۱	۲۲۹.۱۵	۵۷.۲۰	۰.۰۰	۶۸.۵۰	۰.۰۰

معناداری تفاوت میان عملکرد کلی دو گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار و گروه تکلیف‌محور محض در سنجش با یکدیگر پیرامون نگارش داستان خبری و تمامی زیرمهارت‌های آن پس از پایان دورهٔ مداخلهٔ آموزشی در قالب نمودار گرافیکی زیر نیز نمایش داده شده است. نمودار ۱: عملکرد گروه تکلیف‌محور محض و گروه تکلیف‌محور ترجمه‌یار در نگارش داستان خبری: مهارت کلی و زیرمهارت‌ها

Figure 1
TATB and Mere TB Post-Test Overall Performance on News-Story Writing and Its Sub-Skills



۶. بحث و بررسی: یافته‌های پژوهشی و بررسی نهایی

هدف اصلی این پژوهش، کاوش پیرامون این نکته بوده است که آیا آموزش تکلیف‌محور ترجمه‌یار در مقایسه با آموزش تکلیف‌محور محض می‌تواند به تفاوتی معنادار در توانایی شرکت‌کنندگان در نگارش داستان خبری بینجامد.

همانگونه که پیش‌تر گفته شد، شرکت‌کنندگان این پژوهش دو گروه از دانشجویان سال دو رشته مترجمی در مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان بودند. در این پژوهش، دو گروه گواه و آزمون به ترتیب در یک دوره زمانی شش‌هفته‌ای از روش‌های آموزشی تکلیف‌محور محض و تکلیف‌محور ترجمه‌یار برخوردار شدند. گفتنی است که هر دو گروه، پیش و پس از دریافت آموزش، در آزمون ارزش‌یابی نگارش داستان خبری شرکت نمودند. در این راستا، عملکرد هر دو گروه در نگارش داستان خبری در هر دو مرحله پیش و پس از آزمایش از سوی دو کارشناس مورد ارزش‌یابی قرار گرفت. گفتنی است که نتایج محاسبه ضریب پایایی نمره‌دهی برای یک ارزش‌یاب و ضریب پایایی نمره‌دهی بین ارزش‌یابان از هم‌سویی و توافق بالایی برخوردار بودند.

تحلیل و واکاوی نتایج، گویای این نکته است که توانایی کلی شرکت‌کنندگان در نگارش داستان خبری در آموزش تکلیف‌محور ترجمه‌یار – در سنجش با آموزش تکلیف‌محور محض – به گونه‌ای معنادار تحت تأثیر بوده است. تفاوت معنادار به‌دست‌آمده در زیرمهارت‌های به‌کارگیری داده‌های پرسشی گزارشی، گزینش واژگان، هم‌بافت، یکپارچگی بافت، ساختار بافت و زبان ساده، بهبود آشکاری را در سه تراز زیر نشان داده است: ۱. در تراز واژگانی با گزینش واژگان مرتبط؛ ۲. در تراز بافت شناختی با آفرینش بافتی یکپارچه و زبانی روان؛ ۳. در تراز هم‌بافت‌شناختی با به‌کارگیری داده‌های پرسشی گزارشی مرتبط و مورد نیاز برای ایجاد پیوستگی منطقی در نگارش رخداد خبری.

نبود پیشرفت قابل‌توجه در عملکرد شرکت‌کنندگان در زیرمهارت‌هایی چون درست‌نویسی و نشانه‌گذاری، درازای داستان، و سرگزاره‌نویسی / سرخط‌نویسی خبر، در هر دو گروه گواه و آزمون احتمالاً دلایل ویژه خود را داراست. می‌توان گفت که تفاوت اندک و کمابیش یکسان در عملکرد دو گروه در زیرمهارت‌های درست‌نویسی و نشانه‌گذاری، به چپستی و چگونگی

آموزش تکلیف‌محور با موضوع ویژه نگارش داستان خبری باز می‌گردد که بر موضوع محتوامحور و معنامحور بودن رخداد خبری تمرکز دارد. دربارهٔ زیرمهارت‌های درازای داستان یا بسندگی بلندای متن و سرگزاره‌نویسی یا سرخط‌نویسی خبر، چنین به نظر می‌رسد که تفاوت اندک در عملکرد هردو گروه، در درگیری بیش از اندازه و کمابیش یکسان شرکت‌کنندگان با چالش نگارش گزارش خبری در تراز بافتاری و عدم توجه به دستور کار در آزمون تکلیف‌محور در هردو مرحلهٔ ارزش‌یابی ریشه دارد.

بر این بنیاد، نتایج پژوهش پیش‌روی با نگرش تأییدگرانه در ادبیات و پیشینهٔ پژوهشی در تصدیق به کارگیری ترجمه در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی همساز است (see Ferreira, 1999); هم‌آنچه با این گفتهٔ کوک (Cook 2010, p. 156) پیرامون به کارگیری ترجمه در آموزش زبان انگلیسی هم‌راستا است: «آنچه نیاز است یک تغییر روش از سویی به سوی دیگر نیست، بلکه نیاز به [قالبی برای] هم‌زیستی [روش‌شناختی] است که در آن دانشجویان بتوانند از راهبردهای گوناگون و مکمل بهره ببرند». این خود با یافته‌های به دست آمده از پژوهش‌های انجام‌شدهٔ دیگر (Chang, (Vaezi & Mirzaei, 2007; Cianflone, 2009; Lee, 2013; Koletnik Korosec, 2013; Lee et al., 2015; Navidinia et al., 2019) که در پی پاسخ‌گویی به پرسشی کمابیش یکسان بوده‌اند، هم‌سو است. با این همه، اگرچه پژوهش حاضر بر این پیش‌فرض استوار است که شرکت‌کنندگان از برخی ویژگی‌های کلیدی مرتبط با هدف بررسی پیش‌روی برخوردار بوده‌اند (Dörnyei 2010, p. 99). این حقیقت که زبان‌آموزان از میان یک محیط کلاسی دسترس‌پذیر گزینش شده‌اند، تعمیم‌پذیری یا همگانی‌سازی نتایج این پژوهش را محدود می‌سازد.

۷. نتیجه

با این فرضیه که به کارگیری ترجمه در یک قالب آموزشی تکلیف‌محور می‌تواند با بهره‌گیری از مزیت زبان اول زبان‌آموزان و درگیری ترجمه‌گرای آن‌ها با گفتمان مرتبط، آنان را در فراگیری مهارت نگارش داستان خبری و باریکه‌های آن یاری دهد، پژوهش پیش‌روی با هدف آزمایش و سنجش دو رویکرد تکلیف‌محور ترجمه‌یار و تکلیف‌محور محض انجام گرفت. یافته‌های به دست آمده از این پژوهش گویای این نکته است که به کارگیری رویکرد تکلیف‌محور ترجمه‌یار در

سنجش با رویکرد تکلیف‌محور محض بهتر توانست مهارت نگارش داستان خبری به زبان انگلیسی را در دانشجویان ایرانی تقویت کند. آن‌گونه که در چارچوب پژوهش پیش‌روی هویداست، پیشرفت به‌دست‌آمده در مهارت زبانی مورد نظر، یعنی همان نگارش داستان خبری، از راه به‌کارگیری کنش ترجمه در بستر برنامه آموزشی تکلیف‌محور - در سنجش با آموزش تکلیف‌محور بدون به‌کارگیری ترجمه - رخ داده است، هم‌آنچه از دیدگاه روان‌شناسی توانسته محیطی آشناتر و با تنش کم‌تر را برای زبان‌ورزی زبان‌آموزان فراهم آورد (Nunan, 1989)؛ و از سوی دیگر، و البته با تأکیدی راهبرداشناختی، یافته‌ی پژوهشی یادشده تأییدی است بر گفته‌ی کوک (Cook, 2010) مبنی بر لزوم ایجاد «[قالبی برای] هم‌زیستی [روش‌شناختی]» برای زبان‌آموزان تا بتوانند در فرایند یادگیری خود از راهبردی دیگرگون و مکمل بهره بگیرند، راهبردی کارآمد که در این پژوهش همان کنش ترجمه است. باید افزود که نقش راهبردی ترجمه در ایجاد تفاوت نتایج در یادگیری زبانی بیشتر و بهتر، درواقع از نقش ترجمه به‌عنوان یک فعالیت معنامحور و تفسیرگرای کلان ناشی می‌شود، آنچه برابر با نگاه ویدوسون (Widdowson, 2014) با فراهم آوردن بستری برای «شکل‌گیری معنایی کاربردشناختی در درون و میان زبان‌ها» روند یادگیری مهارت ویژه نگارش داستان خبری را هموار می‌سازد. در این روش، آن‌گونه که از پیش انگاشته شده بود، از رهگذر همراهی و هم‌روی زبان بومی و زبان خارجی در یک موقعیت یادگیری کنش‌گر و پویا، زبان‌آموزان توانسته‌اند از راه ترجمه درگیری بیشتری با مهارت زبانی هدف و باریکه‌های آن داشته باشند؛ و درنتیجه، دریافت و فراگیری زیرمهارت‌های مورد نیاز برای ارتقا و تقویت مهارت نگارش داستان خبری را در خود افزایش دهند. چنان‌که دریافتنی است نوآوری پژوهش مطالعه پیش‌روی در نشان دادن برتری آموزش تکلیف‌محور ترجمه‌یار - در سنجش با آموزش تکلیف‌محور محض - در بالا بردن و ارتقای توانایی دانشجویان ترجمه در زمینه نگارش داستان خبری در دو تراز مهارت کلی و برخی از زیرمهارت‌های مربوط به آن است. باید گفت، چنین تراز از پیشرفت در عملکرد گروه آزمون، یا تکلیف‌محور ترجمه‌یار، در عملکرد کلی و بیشتر زیرمهارت‌های مرتبط با نگارش داستان خبری سندی عینی در تأیید نیاز به بومی‌سازی و ارتقای روش تکلیف‌محور در آموزش زبان از راه به‌کارگیری یک کنش زبانی متناسب، در اینجا ترجمه، در دوره آموزشی مورد نظر را برجسته می‌سازد. یافته‌های پژوهش حاضر، اگرچه در چارچوب محیط کلاسی و در حد و اندازه‌های

محدود به دست آمده‌اند، لیکن این امر را تصدیق می‌کنند که کنش ترجمه آنگاه که در چارچوب آموزش تکلیف‌محور به کار گرفته شود می‌تواند مهارت نگارش داستان خبری را در زبان آموزشی که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموزند به شیوه معناداری بهبود ببخشد؛ و یافته نوین دیگر این پژوهش پیشی گرفتن و برتری یافتن روش آموزش تکلیف‌محور ترجمه‌یار در سنجش با آموزش تکلیف‌محور محض در تقویت برخی زیرمهارت‌های بنیادین در نگارش داستان خبری است. با این همه، یک زمینه نویافته دیگر که در انجام چنین برنامه آموزشی پژوهشی برجستگی ویژه یافته است، تمرکز تکلیف‌محور بر آموزش مهارت نگارش در حوزه‌ای ویژه، در اینجا نگارش داستان خبری، است، آنچه می‌تواند در پژوهش‌های آینده در حوزه‌های دیگر نگارش زبان و با نگاه به مهارت نگارش در دیگر حوزه‌های گفتمانی مورد کاوش و بررسی قرار گیرد. در پایان، باید گفت که یافته‌های پژوهش پیش‌روی می‌تواند برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی در زمینه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و دیگر گرایش‌های رشته زبان و به ویژه گرایش ترجمه، کاربردهای آموزشی دربر داشته باشد؛ این نتایج، افزون بر تأکید بر گنجاندن آموزش تکلیف‌محور ترجمه‌یار در برنامه‌های آموزشی، همچنین می‌تواند در به کارگیری بهتر و هدفمندتر ترجمه در میانه برنامه‌های آموزش زبان و به ویژه نگارش زبان و دیگر مهارت‌های زبانی، چه در تراز دانشگاهی و چه در تراز فرادانشگاهی، ارزنده و کارآمد باشد.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. pragmatic perspective
2. news story writing
3. task
4. translation-aided task-based approach (TATB)
5. task-based approach (TB)
6. teaching intervention
7. socio-constructivist approach
8. Harmer
9. Willis
10. pre-task
11. main task
12. post-task
13. Littlewood
14. Ellis

15. Widdowson
16. Cook
17. Baynham
18. Titford
19. Thomas
20. Titford & Hieke
21. Edge
22. headline writing
23. quasi-experimental
24. Oxford Quick Placement Test (OQPT)
25. standard deviation
26. SPSS
27. convenience sampling
28. visited and retrieved at: <https://www.newsinlevels.com/products/lagoon-landing-level-3/>
29. character
30. Thomson Reuters Handbook of Journalism. To be visited at: <https://www.trust.org/contentAsset/raw-data/652966ab-c90b-4252-b4a5-db8ed1d438ce/file>
31. thematic elements
32. information gap
33. output
34. analytic evaluation rubric
35. Interrater and Interrater Reliability Coefficient
36. Pearson Correlation Coefficient
37. Parametric (One-Way ANCOVA) and Non-Parametric Tests (MannWhitney)

۹. منابع

- زارع، س. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی تمرین «الگو در ترجمه» بر پیش‌برد مهارت نگارش عربی دانشجویان فارسی‌زبان. *جستارهای زبانی*، ۱۱(۱)، ۲۷۷-۳۰۰.

References

- Ali, S. (2012). Integrating translation into task-based activities: A new direction for ESL teachers. *Language in India*, 12(8), 429–440.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource?

English Language Teaching Journal, 4(4), 24–247. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/41.4.241>

- Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes* (Vol. 12). Longman.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 27, 9–32. <http://dx.doi.org/10.2307/elt/3586949>
- Bagheri Masoudzadeh, A., Rostami Abu Saeedi, A. A., & Afraz, S. (2020). Perceptions of English language learners about teaching of reading comprehension skills: A view of task-based language teaching method. *Journal of Language and Translation*, 10(2), 135–151.
- Baynham, M. (1983). Mother tongue materials and second language literacy. *ELT Journal*, 37(4), 312–318.
- Bowen, T. (2018). Teaching approaches: task-based learning. Retrieved July 25, 2020 from <https://www.onestopenglish.com>.
- Carless, D. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31, 485–500. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.03.002>
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13–24.
- Cianflone, E. (2009). L1 use in English courses at university level. *ESP World*, 8(22), 1–6.
- Cook, G. (2007). Unmarked Improvement: values, facts, and first languages. In *Proceedings of the IATEFL Conference*. Aberdeen, 18–20 April.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

- Derakhshan, A. (2018). The effect of task-based language teaching instruction on the Iranian intermediate EFL learners' writing performance. *International Journal of Instruction*, 11(4), 527–544.
- Dörnyei, Z. (2010). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Edge, J. (1986). 'Acquisition disappears in adultery': interaction in the translation class. *ELT Journal*, 40(2), 121–124.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. *Multilingual Matters*. Multilingual Matters.
- Ferreira, S. M. G. (1999). Following the paths of translation in language teaching: From disregard in the past decades to revival towards the 21st century. *Cadernos de Tradução*, 1(4), 355–371.
- Frost, R. (2006). A task-based approach. *British Council Teaching English*. http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/task_based.shtml
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *English Language Teaching Journal*, 46(4), 350–355. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/46.4.350>
- Harmer J. 2001. *The practice of English language teaching*. Longman.
- Izumi, K. (1995). Translation-aided approach in second language acquisition. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 17(2), 225–237.
- Kafipour, R., Mahmoudi, E., & Khojasteh, L. (2018). The effect of task-based language teaching on analytic writing in EFL classrooms. *Cogent Education*, 5(1),

1-16.

- Koletnik Korosec, M. (2013). Teaching grammar through translation. In D. Tsagari, & G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 23-40). Cambridge Scholars Publishing.
- Lee, T. (2013). Incorporating translation into the language classroom and its potential impacts upon L2 learners. In D. Tsagari, & G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 3-18). Cambridge Scholars Publishing.
- Lee, J., Schallert, D. L., & Kim, E. (2015). Effects of extensive reading and translation activities on grammar knowledge and attitudes for EFL adolescents. *System*, 52, 38-50.
- Littlewood, W. (2014) Communication-oriented teaching: Where are we now? Where do we go from here?' *Language Teaching*, 47, 249-362.
- Long, M. (1985). *A role for Instruction in second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Malmkjær, K. (1998). (ed.). *Translation & language teaching*. St. Jerome Publishing.
- Navidinia, H., Akar, M., & Hendevalan, J. (2019). Using translation in language teaching: Exploring advantages and disadvantages from linguistic, humanistic and practical perspectives. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 7(2), 12-18.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Parvizi, G. R., Khoshsima, H., & Tajik, M. (2016). The impact of task-based language teaching on Iranian female intermediate EFL learners' writing performance. *International Journal of Learning and Development*, 6(4), 12-24.

- Pica, T. (1997). Second language teaching and research relationships: A North American view. *Language Teaching Research* 1, 48–72.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Ross, N. J. (2000). Interference and intervention: Using translation in the EFL classroom. *Modern English Teacher*, 9(3), 61–66.
- Schweers Jr, W. (1999). Using L1 in the L2 classroom. In *English teaching forum*. 37(2), 6–9.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *Teaching English to Speakers of Other Languages quarterly*, 37(4), 760–770.
- Tajeddin, Z., Keshavarz, M. H., & Zand-Moghadam, A. (2012). The effect of task-based language teaching on EFL learners' pragmatic production, metapragmatic awareness, and pragmatic self-assessment. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 139–166.
- Tang, J. (2002). Using the L1 in the English classroom. In *Forum* 40(1), 36–43.
- Thomas, H. (1984). Developing the stylistic and lexical awareness of advanced students. *ELT Journal*, 38(3), 187–191.
- Titford, C. (1983). Translation for advanced learners. *ELT Journal*, 37(1), 52–57.
- Titford, C., & Hieke, A. E. (1985). *Translation in foreign language teaching and testing* (Vol. 274). John Benjamins Publishing Company.
- Tudor, I. (1987). Using translation in ESP. *ELT Journal*, 41(4), 268–273.
- Vaezi, S., & Mirzaei, M. (2007). The effect of using translation from L1 to L2 as a teaching technique on the improvement of EFL learners' linguistic accuracy–focus on form. *Humanising Language Teaching*, 9(5), 79–121.
- Wenden, A. (1986). What do second-language learners know about their language

learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7(2), 186–201.

- Widdowson, H. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2014). The role of translation in language learning and teaching. In *Translation: A multidisciplinary approach* (pp. 222–240). Palgrave Macmillan.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Willis, D., & Willis, J. (2001). *Task-based language learning*. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Zare, S. (2020). The effect of “pattern practice in translation” on developing Persian speaking Arabic students’ writing skill. *Language Related Research*, 11(1), 277–300. [In Persian].