

بررسی و نقد کتاب «زبان انگلیسی پایه هفتم» از دیدگاه طرح درس فعالیت‌محور

امیر زنده‌مقدم*

آریا رحیمی گل‌خندان**

چکیده

با توجه به تحولات اخیر آموزش زبان انگلیسی و بازتاب آن در کتاب‌ها و مواد آموزشی مدارس کشور، مقاله‌ی حاضر به بررسی کتاب زبان انگلیسی پایه‌ی هفتم از نقطه‌نظر رویکرد فعالیت‌محور به آموزش و طراحی درس می‌پردازد. بدین منظور، با استفاده از چهارچوب نظری کلی فعالیت‌الیس (۲۰۰۳)، تمرین‌های هشت درس تحلیل شدند و سپس بر اساس معیارهای موجود در این چهارچوب، ماهیت آنها مورد مطالعه قرار گرفت. بر اساس یافته‌های این مطالعه، تنها ۱۶ عدد از مجموع ۵۷ عدد (۲۸٪) تمرین موجود در این کتاب ساختار و ماهیت فعالیت‌محور داشتند. لذا، بر اساس این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که اثر مورد مطالعه از رویکرد فعالیت‌محور پیروی نکرده است. عدم استفاده از درون‌داد واقعی، کمبود فرصت‌های تعامل بین زبان‌آموزان و هم‌چنین تمرین‌های متعدد فاقد فرآورده‌های مفید، از دلایل اصلی فاصله گرفتن ساختار این اثر از رویکرد فعالیت‌محور و اثربخشی مختصر این کتاب می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: پایه‌ی هفتم، رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان، رویکرد فعالیت‌محور به طراحی درس، مدل الیس (۲۰۰۳)

۱. مقدمه

رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان (task-based language teaching)، به‌عنوان روشی مبتنی بر فرآیند که ریشه در رویکرد آموزش زبان ارتباطی دارد، بر استفاده‌ی

* استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) amir.zand.moghadam@gmail.com

** کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی arya.rg.t@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۲/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۴/۱۳

زبان‌آموزان از زبان جهت یادگیری آن تاکید می‌کند (Richards & Rodgers, 2001). حدوداً سه دهه است که رویکرد فعالیت‌محور در صف اول روش‌های فراگیری زبان دوم (Second Language Acquisition) قرار دارد و توسط متخصصین مهم این حوزه ترویج یافته است (Mao, 2012: 2430).

برتری اصلی رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان در این است که معلمان و مواد درسی را به سمت استفاده از منابع زبانی حقیقی (authentic) و بامعنا (meaningful) سوق می‌دهد (Torres, 2014). هم‌چنین، این رویکرد شرایطی را برای زبان‌آموزان ایجاد می‌کند تا آن‌ها فرصت استفاده از زبان برای ایجاد ارتباط واقعی و طبیعی را پیدا کنند (Van denBranden, Bygate & Norris, 2009; Dailey, 2009; Plews & Zhao, 2010). اهمیت این فضا سازی و گرایش به استفاده‌ی طبیعی از زبان در کشورهای نمود پیدا می‌کند که زبان غالب آن‌ها، زبان مورد نظر یادگیرندگان نیست و در آنجا زبان-آموزان فرصت استفاده‌ی روزانه از زبان هدف را بیرون از کلاس درس پیدا نمی‌کنند. به علاوه، استفاده از فعالیت در کلاس‌های آموزش زبان کمک می‌کند تا معلم‌محور بودن کلاس (teacher-centered) جای خود را به یادگیرنده‌محور بودن (learner-centered) و یادگیری‌محور بودن (learning-centered) دهد (Dickinson, 2010).

از طرف دیگر، نقش مواد درسی، به خصوص کتاب‌های درسی مدرسه، بر کسی پوشیده نیست. به گفته‌ی تاملینسون (۲۰۱۲: ۱) "هر آنچه که می‌تواند به منظور تسهیل فرآیند یادگیری زبان به کار گرفته شود، مواد درسی می‌باشد." در عرصه‌ی علم و تحصیل، کتاب‌های درسی از دیرباز یکی از اصلی‌ترین و تأثیرگذارترین اعضای فرآیند آموزش و یادگیری بوده‌اند (Mukundan & Nimehchisalem, 2012). کتاب‌های درسی نه تنها نقشه‌ی راه برای معلمان به شمار می‌روند، بلکه در مقاطع مختلف تحصیلی، کتاب‌های درسی از مهم‌ترین منابع قابل استناد و قابل اعتماد برای یادگیرندگان می‌باشند. لذا ارزیابی دوره‌ای کتاب‌های درسی از لحاظ کمی و کیفی از اهمیت بالایی در نظام آموزشی برخوردار است (Vasiljevic, 2011).

مطابق با رویکرد فعالیت‌محور، در حوزه‌ی آموزش زبان رویکرد مشابهی به تنظیم طرح درس (syllabus) با عنوان طرح درس فعالیت‌محور (task-based syllabus design) وجود دارد. این طرح درس، ماهیتی تحلیلی (analytic) دارد یعنی زبان‌آموزان در طول فرآیند یادگیری، چگونگی یادگیری و استفاده از زبان را برای خود تحلیل می‌نمایند

(Breen, 1987; Long & Crookes, 1992). بر اساس این ماهیت، این طرح درس از نقاط قوت متعددی برخوردار است که شامل ۱) تمرکز همزمان بر معنا و ساختار دستوری زبان، ۲) تمرکز بر یادگیرنده، ۳) استفاده از زبان واقعی در تولید محتوا، ۴) ارتقا روانی کلام (fluency) و ایجاد فرصت فراگیری زبان و ۵) انعطاف برای تغییر و جابه‌جایی محتوایی می‌باشد (Nunan, 2004; Townsend-Cartwright, 2014; Van den Branden, 2006; Willis, 1996).

در این مطالعه سعی داریم با بهره‌گیری از مدل طراحی فعالیت‌های (۲۰۰۳) برای ارزیابی کتاب‌های درسی، ارزیابی مقدماتی (predictive evaluation) بر کتاب درسی کتاب انگلیسی پایه‌ی هفتم (دوره‌ی اول متوسطه) داشته باشیم و ببینیم بر اساس رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان، آیا این کتاب شامل فعالیت‌های صحیح و مناسبی برای زبان‌آموزان هست یا خیر.

کتاب انگلیسی پایه‌ی هفتم (دوره‌ی اول متوسطه) با عنوان Prospect 1، کتاب اول از شش کتاب مجموعه‌ی انگلیسی برای مدرسه (English for Schools) است که در سال ۱۳۹۳ تهیه شده است. در معرفی این کتاب ذکر شده است که رویکرد این کتاب "الزاماً بهره‌برداری از نظرات پژوهشگران غربی در حوزه‌ی رویکرد و روش ارتباطی نیست" و این اثر با "بهره‌گیری از نقاط قوت روش ارتباطی" آماده شده است. همچنین درباره‌ی این کتاب گفته می‌شود که برای اولین بار به مهارت‌های اصلی چهارگانه‌ی زبان به طور هم‌زمان آموزش داده می‌شوند (i).

تا به حال، مطالعات اندکی در خصوص ابعاد این کتاب صورت گرفته است (KamyabiGol&Baghaeeyan, 2014; Khansir&Mahmmadifard, 2015; Papi, 2015).

اما بررسی این کتاب از دیدگاه رویکرد فعالیت‌محور جهت آموزش زبان و تهیه‌ی طرح درس تاکنون انجام نگرفته است. لذا هدف از پژوهش حاضر بررسی کتاب انگلیسی پایه‌ی هفتم دوره‌ی اول متوسطه از دیدگاه رویکرد فعالیت‌محور بود. در این پژوهش به اینکه آیا این کتاب از رویکرد فعالیت‌محور در طراحی دروس و تمرین‌ها استفاده کرده است پاسخ داده شد. همچنین، ویژگی‌های هر یک از تمرین‌ها/فعالیت‌ها به تفکیک بررسی شد و تقسیم‌بندی کاملی از انواع تمرین‌ها/فعالیت‌های موجود ارائه گردید.

۲. مبانی نظری

۲-۱. رویکرد فعالیت محور به آموزش زبان انگلیسی

رویکرد فعالیت محور در آموزش زبان ارتباطی ریشه دارد و می توان آن را نسخه‌ی قوی تر و یا تصفیه شده‌ی آموزش زبان ارتباطی دانست (Ellis, 2010; Dickinson, 2003). از طرف دیگر، رویکرد فعالیت محور در واکنش به مشکلات موجود و ناکارآمدی رویکردهای آموزشی پیشین مانند روش Presentation-Practice-Production (Ellis, 2003; Samuda & Bygate, 2008; Willis & Willis, 2009) رشد کرده است.

نقاط قوت در این رویکرد را، به گفته‌ی نونان (۲۰۰۴)، می توان در دو مورد کلی خلاصه کرد: اول این که توجه این رویکرد به معنا می باشد و ساختار دستوری، دیگر کانون تمرکز آموزش نمی باشد؛ به علاوه، در این رویکرد، تلاش اصلی آموزش و یادگیری برای ایجاد ارتباط با استفاده از زبان یا به عبارتی استفاده از زبان در موقعیت های واقعی می باشد. همچنین، باید به یاد داشت که در این جا صحبت از یک روش تدریس چهارچوب بندی شده و سخت در میان نیست، بلکه TBLT رویکردی است که به گفته‌ی الیس، منعطف بوده و راه های زیادی برای استفاده از آن وجود دارد (Ellis, 2009).

از ابتدای معرفی رویکرد فعالیت محور به آموزش زبان، یکی از موارد بحث برانگیز، تعاریف متعدد و متنوع اندیشمندان از لفظ فعالیت (task) است. لانگ، به نقل از نونان (۲۸۰ : ۱۹۹۱)، بیان می کند که فعالیت "کم و بیش کارهایی است که افراد در زندگی روزمره‌ی خود انجام می دهند." ریچاردز، پلت و وبر (۱۹۸۵) در تعریف خود از فعالیت (task)، آنرا با دو لفظ action و activity تعریف می کنند و اساس آن را دریافت، پردازش و درک زبان می دانند، مانند تکمیل یک فرم بعد از خواندن یا شنیدن دستورالعمل مربوطه. این تعریف، علی رغم این که بین task و activity تفاوت قائل شده و مفهوم اول را در بعد معنایی وسیع تری می بیند، باز هم کلی و فراگیر است. نونان (۱۹۸۹) در تعریف دقیق تری از فعالیت، به اهمیت معنا در فعالیت اشاره دارد و فعالیت را به سه بخش کلی تقسیم می کند: درونداد، فرآیند انجام و نهایتاً هدف. همچنین نونان فعالیت را به دو بخش فعالیت کلاس درس و فعالیت دنیای واقعی تقسیم می کند. در راستای تمرکز بر معنا، اسکیهان (۲۱۸ : ۱۹۹۸)، با بیان چهار ویژگی، فعالیت را تعریف

می‌کند. در نظر اسکیهان، فعالیت کاری است که "۱" در آن معنا حرف اول را بزند، ۲) هدفی وجود داشته باشد که باید به سمت آن حرکت کرد، ۳) فعالیت براساس فرآورده ارزیابی می‌شود و ۴) یک رابطه با دنیای واقعی دارد. "سوین و لپکین (۲۰۰۱) بیان می‌کنند که فعالیت activity است که در آن با وجود تمرکز بر معنا، زبان‌آموزان باید برای به دست آوردن هدف مشخصی، از زبان استفاده کنند. الیس (۹-۱۰: ۲۰۰۳) در ادامه‌ی تمامی این تعاریف، شش ویژگی را برای تعریف فعالیت لازم می‌داند: "۱) فعالیت باید یک برنامه‌ی کاری (workplan) باشد، ۲) توجه به معنا در اولویت اول قرار دارد، ۳) فعالیت شامل فرآیندهای حقیقی استفاده از زبان است، ۴) فعالیت می‌تواند شامل هر یک از مهارت‌های چهارگانه‌ی زبان باشد، ۵) یک فعالیت، فرآیندهای شناختی را فعال می‌نماید و ۶) فعالیت، یک هدف واضح و مشخص ارتباطی دارد." با نگاهی به تمامی این تعاریف، می‌توان به فهم جامعی از فعالیت رسید. در کل، فعالیت آموزشی در آموزش زبان، کاری است که ارتباط مستقیمی با فعالیت‌ها و کارهای روزمره دارد، باهدف ارتباطی قوی صورت می‌گیرد و در آن معنا از بالاترین اهمیت برخوردار است.

طرح درس فعالیت‌محور (task-based syllabus design) مبتنی بر فرآیند می‌باشد (Torres, 2014) و طبق گفته‌ی لانگ و کروکس (۱۹۹۲) به نقل از تورس (۲۰۱۴)، این که چه چیزی آموخته می‌شود (what is learned?) وابسته به چگونه آموختن است (how is it learned?). طرح درس فعالیت‌محور از لحاظ نظری در رویکرد آموزش ارتباطی (CLT) ریشه دارد و معنا را به عنوان مهم‌ترین عامل یادگیری می‌بیند. هم‌چنین، ادعا می‌شود که طرح درس فعالیت‌محور با دور کردن توجه از ساختار زبان و آموزش قوانین دستوری به طور ضمنی، به دنبال فراگیری (acquisition) زبان می‌باشد (Willis, 1996). به علاوه، به نقل از تورس (۲۰۱۴)، این طرح درس براساس نظریه‌ی درونداد قابل فهم کرشن (Krashen's Comprehensible Input theory) و اهمیت برون‌داد از دیدگاه سوین (۲۰۰۰، ۱۹۹۵) بنا شده است و به هر دو مفهوم درونداد (input) و برون‌داد (output) اهمیت می‌دهد.

به گفته‌ی تورس (۲۰۱۴) طرح درس فعالیت‌محور در مقایسه با رویکردهای تدریس قبلی، از دو دیدگاه برتری دارد. مورد اول استفاده از زبان واقعی (authentic) می‌باشد که بر اساس نیازهای زبان‌آموزان در دنیای بیرون از کلاس تهیه شده است. مورد دوم،

تمرکز بر معنا و تدریس ضمنی ساختار دستوری زبان می‌باشد که امکان فراگیری زبان و توانایی استفاده از زبان در دنیای واقعی را می‌دهد.

۲-۲. مواد درسی

به گفته‌ی تاملینسون (۲۰۱۲)، تمام چیزهایی که به یادگیری زبان کمک می‌کنند را می‌توان جزئی از مواد درسی دانست. این تعریف وسیع‌نشانگر ارزش و جدایی‌ناپذیر بودن مواد درسی از فرآیند یادگیری زبان می‌باشد. این اهمیت بالا و تأثیرگذار مواد درسی نیاز به ارزیابی و ارتقا آن‌ها را پررنگ می‌نماید.

مفهوم ارزیابی در ارتباط با مواد درسی به اشکال متفاوتی بیان و تعریف شده است (Vasiljevic, 2011). به گفته‌ی شلدون (۱۹۸۸)، به نقل از ساری، اولگو و اونال (۲۰۱۴)، ارزیابی مواد درسی، فرآیندی پویاست و نظام یا چهارچوب مشخصی برای آن وجود ندارد. ارزیابی کتاب درسی بر اساس زمینه‌ی تدریس، نیازهای زبان‌آموزان و رابطه‌ی آن‌ها با ماهیت باطنی مواد درسی انجام می‌گیرد و از طرز فکر و نوع استدلال محقق تأثیرپذیر است (Sari, Ülgü&Ünal, 2014). یکی از جامع‌ترین تعاریفی که از ارزیابی مواد درسی ارائه شده است بیان می‌کند که ارزیابی "جمع‌آوری نظام‌مند اطلاعات برای تصمیم‌گیری می‌باشد" (Richards et al., 1985: 98). به گفته‌ی تاملینسون (۲۰۰۳: ۱۵) ارزیابی مواد درسی "روندی است که شامل سنجش ارزش (یا ارزش بالقوه‌ی) دسته‌ای از مواد یادگیری" می‌باشد.

در طول پیشرفت علم آموزش زبان، مدل‌های مختلفی برای ارزیابی موارد درسی پیشنهاد شده است (Breen & Candlin, 1987; Hutchinson, 1997; McDonough & Shaw, 2003). به‌طور کلی، ارزیابی کتاب‌های درسی به دو نوع تقسیم شده است: ارزیابی مقدم (predictive evaluation) و پیش از استفاده و ارزیابی مؤخر (retrospective evaluation) و پس از استفاده (Cunningsworth, 1995; Ellis, 1997; Sari, Ülgü&Ünal, 2014; Tomlinson, 2003). ارزیابی مقدم، پیش از استفاده از کتاب مورد نظر انجام می‌شود و کتاب را بر اساس نظریات آموزشی، مورد بررسی قرار می‌دهد. ارزیابی مؤخر هم که پس از استفاده‌ی کتاب درسی در یک دوره‌ی آموزشی انجام می‌گیرد، با استفاده از نظرات معلمان و زبان‌آموزان و با بهره‌گیری از نظریات علمی آموزش زبان، به بررسی جامع نقاط ضعف و قوت کتاب مربوطه می‌پردازد.

۳. هدف پژوهش

هدف از این پژوهش بررسی و ارزیابی کتاب انگلیسی پایه‌ی هفتم (دوره‌ی اول متوسطه) از منظر رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان و طرح درس بود و در این راستا، سؤالات زیر به عنوان سؤالات پژوهش مطرح شدند.

- چه تعداد از تمرین‌های موجود در هر درس بر پایه‌ی رویکرد فعالیت‌محور طراحی شده‌اند و ویژگی‌های فعالیت را دارند؟
- چه نوع فعالیت‌هایی در هر درس دیده می‌شود؟
- آیا می‌توان ادعا کرد که رویکرد طراحی این کتاب فعالیت‌محور است و فراگیری و آموزش زبان انگلیسی از طریق این فعالیت‌ها انجام می‌پذیرد؟

۴. روش تحقیق

۴-۱. مواد تحقیق

کتاب مورد مطالعه به ۸ درس تقسیم شده است. هریک از درس‌ها شامل ۷ تمرین می‌باشند (به استثنای درس هفتم که ۸ تمرین دارد). بر اساس فهرست مطالب، کاربردهای زبانی (language functions) به کار رفته در جدول ۱ آمده‌اند.

جدول ۱ - کاربردهای موجود در هشت درس کتاب انگلیسی پایه‌ی هفتم دوره‌ی اول متوسطه (۲۰۱۳)

شماره درس	کاربرد زبانی
درس اول	معرفی خود سلام و احوال‌پرسی
درس دوم	پرسیدن نام افراد - معرفی افراد
درس سوم	صحبت در مورد سن - صحبت در مورد تاریخ
درس چهارم	صحبت در مورد خانواده‌ی خود
درس پنجم	صحبت در مورد ظاهر
درس ششم	صحبت در مورد مکان افراد - صحبت در مورد کارهای افراد
درس هفتم	صحبت در مورد آدرس/شماره تلفن - گفتن زمان
درس هشتم	صحبت در مورد غذای مورد علاقه - پیشنهاد دادن

تمرین اول شامل مکالمه‌ای در ارتباط با کاربرد(های) زبانی می‌باشد که با یک عکس همراه است. بلافاصله بعد از مکالمه، دانش‌آموزان با گوش کردن به مثال‌های مربوط به مکالمه و بازگویی آن‌ها در قالب تمرین دوم و سوم، به تمرین جملات و عبارات مکالمه می‌پردازند (درس هفت در این بخش سه تمرین دارد). تمرین چهارم در قالب یک مکالمه با کاربردی مشابه مکالمه‌ی تمرین اول، دانش‌آموزان را با حروف و صداها‌ی مربوطه آشنا می‌سازد. در قالب همین تمرین، بخشی وجود دارد که دانش‌آموزان با یک جمله‌ی پرکاربرد در کلاس درس آشنا می‌شوند. در تمرین پنجم، با تمرکز بر دو مهارت خواندن و گوش دادن، دانش‌آموزان موظفند پس از گوش دادن به متون ضبط‌شده، گزینه‌ی صحیح را از بین جواب‌های تعیین‌شده بیابند. در تمرین ششم، که بر دو مهارت صحبت کردن و نوشتن تمرکز دارد، دانش‌آموزان باید به‌صورت گروهی و با صحبت با هم کلاسی‌های خود، بخش‌های مختلف یک فرم را تکمیل نمایند. در تمرین آخر نیز دانش‌آموزان وظیفه‌دارند در گروه‌های دوفره، مکالمه‌ای که مشابه مکالمه‌ی تمرین اول می‌باشد را کامل کنند.

۴-۲. تحلیل داده‌ها و چارچوب نظری

الیس (1997) برای ارزیابی کتاب‌های درسی، دو مدل پیشنهاد می‌نماید: (۱) ارزیابی مقدم یا پیش‌گویانه (predictive)، که جهت تعیین نقاط قوت و ضعف آموزشی یک کتاب درسی است و (۲) ارزیابی گذشته‌نگر یا مؤخر (retrospective) که بعد از استفاده از مواد درسی جهت سنجش تأثیرگذاری و موفقیت مواد آنها در برآوردن اهداف آموزشی انجام می‌گیرد. این پژوهش، با انجام ارزیابی گذشته‌نگر، از منظر رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان و طراحی درس، به بررسی تمرین‌های موجود در کتاب انگلیسی پایه‌ی هفتم پرداخته است. برای برآوردن هدف پژوهش و پاسخ به سؤال‌های مطرح شده، این مطالعه از مدل الیس (2003: 217) که ویژگی‌های یک فعالیت را در چهار بخش اصلی مورد بررسی قرار می‌دهد، بهره جسته است (جدول ۲).

جدول ۲ - چهارچوب کلی فعالیت ایس (۲۰۰۳)

ابعاد کلیدی	ویژگی فعالیت
<p>۱. وسیله</p> <p>a. تصویری</p> <p>b. شفاهی</p> <p>c. نوشتاری</p> <p>۲. سازمان‌دهی</p> <p>a. ساختار بسته</p> <p>b. ساختار باز</p>	<p>درون‌داد (ماهیت درون‌داد)</p>
<p>۱. پیکربندی اطلاعات</p> <p>a. جدا</p> <p>b. مشترک</p> <p>۲. جهت‌گیری تعامل</p> <p>a. یک‌طرفه</p> <p>b. دوطرفه</p> <p>۳. نیاز به تعامل</p> <p>a. الزامی</p> <p>b. اختیاری</p> <p>۴. گرایش</p> <p>a. همگرا</p> <p>b. واگرا</p>	<p>شرایط (شیوه‌ی ارائه‌ی استفاده از اطلاعات)</p>
<p>۱. شناختی</p> <p>a. تبادل اطلاعات</p> <p>b. تبادل نظر</p> <p>c. توضیح/استدلال</p> <p>۲. حالت کلام</p> <p>a. تک‌نفره</p> <p>b. دونفره</p>	<p>فرآیندها (ماهیت عملیات شناختی و کلام موردنیاز فعالیت)</p>
<p>۱. وسیله</p> <p>a. تصویری</p> <p>b. شفاهی</p> <p>c. نوشتاری</p> <p>۲. دامنه یا نوع کلام، برای مثال: توصیفی یا استدلالی؛ دستورالعمل طبخ و یا سخنرانی سیاسی</p> <p>۳. وسعت</p> <p>a. بسته</p> <p>b. باز</p>	<p>فرآورده‌ها (ماهیت فرآورده‌ها پس از انجام فعالیت)</p>

بخش اول به درون‌داد (input) فعالیت اختصاص دارد. درون‌داد می‌تواند در سه حالت تصویری، شفاهی و نوشتاری ارائه شود و از لحاظ ساختار بسته یا باز باشد. در صورتی

که در داخل تمرین، تمرین‌ها و دستورالعمل‌های جزئی‌تر و قدم به قدمی وجود داشته باشد، ساختار درون‌داد بسته و در صورت عدم وجود گام‌های جزئی‌تر، ساختار درون-داد باز است. بخش دوم، که شامل شرایط (conditions) فعالیت می‌باشد به چهار بخش تقسیم شده است. بخش اول، با عنوان پیکربندی اطلاعات، مربوط به این است که آیا اطلاعات و وظایف متفاوتی بین دانش‌آموزان تقسیم می‌شود یا همه‌ی یادگیرندگان اطلاعات و وظایف یکسانی دارند. جهت‌گیری و نیاز تعامل (یک‌طرفه/دوطرفه و اختیاری/اجباری)، تعیین‌کننده‌ی جهت تعامل بین دانش‌آموزان و لزوم یا عدم لزوم آن است. گرایش نیز به عنوان یکی از شرایط فعالیت، به فرآورده‌ی فعالیت وابسته است. گرایش زمانی که دانش‌آموزان الزاماً به یک نتیجه‌ی واحد برسند همگرا است و در صورتی که آنها بتوانند به نتایج متفاوت یا مخالف دست یابند و اگر خواهد بود.

بخش سوم مربوط به فرآیندهای یادگیری است و شامل دو مورد فرآیندهای شناختی و نوع کلام (monologue/dialogue) می‌باشد. فرآیندهای شناختی تعریف شده توسط ایس (۲۰۰۳) در این چهارچوب شامل سه فرآیند تبادل اطلاعات، تبادل نظر و توضیح و استدلال هستند. بخش چهارم و آخر هم که مخصوص فرآورده یا برون‌داد (Outcome) فعالیت می‌باشد، شامل شکل فرآورده (تصویری، شفاهی، نوشتاری)، دامنه-ی کلام (discourse domain) یا نوع/گونه کلام (discourse genre) و وسعت فرآورده (scope) می‌باشد. وسعت فرآورده بر اساس تعداد فرآورده‌ی ممکن تعیین می‌گردد؛ فعالیتی که وسعت فرآورده‌ی بسته دارد یک نتیجه‌ی واحد خواهد داشت، در حالی یک فعالیت با وسعت فرآورده‌ی باز، فرآورده‌های متعددی می‌تواند داشته باشد.

۵. یافته‌ها

کلیدی تمرین‌های کتاب، به ترتیب هر درس و با استفاده از چهارچوب کلی فعالیت ایس (۲۰۰۳) تحلیل و بررسی شدند.

تمرین اول: تمرین اول در درس یک شامل دستورالعملی برای گوش کردن به مکالمه، عکسی از معلم و دانش‌آموزانش و همچنین مکالمه‌ای بین آنها می‌باشد. کاربرد زبانی موردنظر، معرفی کردن خود و پرسیدن نام افراد است. بر اساس مدل ایس (۲۰۰۳)، درون‌داد این تمرین به سه شکل تصویری، شفاهی و نوشتاری می‌باشد و ساختار تمرین باز است. از دیدگاه شرایط، پیکربندی اطلاعات مشترک می‌باشد و تمامی یادگیرندگان

به عمل یکسانی می‌پردازند. در این تمرین، برای تعامل بین یادگیرندگان، فضا و زمانی در نظر گرفته نشده است. گرایش تمرین، که به گفته‌ی ایس با توجه به نتیجه و فرآورده‌ی تمرین تعیین می‌گردد، در صورت وجود فرآورده، همگرا می‌باشد. فرآیند شناختی خاصی را نمی‌توان برای این تمرین در نظر گرفت چرا که تبادل اطلاعات یا توضیح و استدلالی در آن روی نمی‌دهد. در ارتباط با حالت کلام هم باید گفت که مکالمه و تعاملی بین یادگیرندگان وجود ندارد. نهایتاً، نکته‌ی قابل توجه این است که برای این تمرین، دستورالعمل، درخواست و یا فرصتی برای تولید فرآورده یا برون‌دادی از طرف یادگیرندگان در نظر گرفته نشده است. این نکته بر اساس تأکید صاحب‌نظران حوزه‌ی آموزش زبان (Swain, 1995, 2000) می‌تواند باعث سردرگمی و بی‌نتیجه بودن فعالیت از دیدگاه زبان‌آموزان شود.

تمرین اول درس دو، مانند درس قبلی، با دستورالعملی مشابه شروع شده و شامل عکسی از سه دانش‌آموز و مکالمه‌ای بین آنها می‌باشد. کاربرد زبانی این تمرین معرفی افراد و سلام و احوال‌پرسی می‌باشد. درون‌داد این تمرین هر سه حالت را دارد و سازمان‌دهی آن نیز به شکل باز است. در این تمرین فضا و فرصتی برای تعامل بین یادگیرندگان وجود ندارد و در نتیجه‌ی عدم وجود تعامل و همچنین تعریف نشدن هدفی برای تولید فرآورده، فرآیند شناختی و کلام در این تمرین قابل تشخیص نمی‌باشد.

تمرین اول درس سه، شامل مکالمه‌ای بین دو دانش‌آموز و معلمشان می‌باشد و تمرکز محتوای آن بر صحبت در مورد تاریخ و سن است. پیچیدگی دستوری و محتوای مکالمه نسبت به سه درس قبل تغییر چشم‌گیری نداشته است چرا که همچنان از جملات خبری ساده و سؤالات Wh استفاده شده است. درون‌داد این تمرین، مانند دو درس قبلی است اما با پیروی از ساختاری مشابه، فرصتی برای تعامل بین یادگیرندگان و یا تعامل با خود تمرین دیده نشده است. عدم وجود تعامل و یک‌طرفه بودن تمرین، به این معنا که فقط درون‌داد ارائه شده و از دانش‌آموزان انتظاری جز گوش کردن به فعالیت نمی‌رود، فرصتی برای فرآیندهای تبادل اطلاعات و یا توضیح و استدلال به وجود نمی‌آورد. همچنین، مانند فعالیت‌های قبل، در این تمرین موقعیتی برای تولید فرآورده وجود ندارد.

تمرین اول درس چهار نیز از ساختار سه درس قبل پیروی می‌نماید. عدم وجود فضای مناسب برای تعامل دانش‌آموزان، فرآیندهای یادگیری فعال و دستیابی به فرآورده‌ای محسوس برای جهت‌دهی به یادگیری دانش‌آموزان همچنان دیده می‌شود.

تمرین اول درس پنج، هم‌چنان از درون‌داد و ساختار مشابهی پیروی می‌کند اما نکته‌ی قابل توجه این است که در این درس برای اولین بار با جملات طولانی‌تر و تنوع لغوی بیش‌تری روبه‌رو می‌شویم. کاربرد زبانی موردنظر، توصیف ظاهری افراد می‌باشد. وظایف یادگیرندگان مانند قبل است. هم‌چنین، فرآیندهای شناختی طبقه‌بندی الیس (۲۰۰۳) در این‌جا دیده نمی‌شوند و بیش‌ترین حد درگیر شدن یادگیرنده در فرآیند یادگیری، توجه به ساختار دستوری موجود در جملات، لغات استفاده شده و نیز طرز تلفظ و لحن گویندگان است.

تمرین اول درس شش، شامل مکالمه‌ای با تمرکز بر پرسیدن مکان حضور افراد با استفاده از لغت Where و ساختار جملات سؤالی (Wh) است. دستورالعمل این تمرین نیز مانند موارد قبلی است و فقط طرفین مکالمه و موضوع صحبت آن‌ها متفاوت است. ساختار درون‌داد به سه شکل قبلی است. پیکربندی اطلاعات هم به شکل مشترک است، اما باز هم فضای فعالیت کلاسی و تعامل بین یادگیرندگان در نظر گرفته نشده است، فرآیندهای یادگیری تعریف شده از زبان الیس (۲۰۰۳) دیده نمی‌شوند و دانش‌آموزان به سمت تولید فرآورده یا تولید زبان هدایت نمی‌شوند.

تمرین اول درس هفت، مطابق ساختار ثابت در تمرین‌های قبلی طراحی شده است و شامل مکالمه‌ای با تمرکز بر کاربردهای زبانی پرسش و پاسخ در مورد آدرس، شماره تلفن و زمان می‌باشد. دستورالعمل دانش‌آموزان مشابه تمرین‌های قبلی است. مانند تمرین‌های اول دروس گذشته، هم نقش یادگیرنده به عنوان یک شنونده محدود می‌باشد و هم تولید فرآورده پیش‌بینی نمی‌شود.

تمرین اول درس هشت، درس آخر، بدون تغییر ساختاری و تنها با تفاوت کاربرد زبانی (صحبت در مورد مواد غذایی و پیشنهاد دادن) طراحی شده است. نکته‌ی جالب توجه این است که برخلاف انتظار که با پیشرفت در کتاب درسی، پیچیدگی و دشواری تمرین باید افزایش یابد، تمرین اول درس هشت شامل کوتاه‌ترین مکالمه در بین تمرین‌های هم‌نوع خود می‌باشد. در این تمرین، بین زبان‌آموزان تعاملی در نظر گرفته

نشده است، فرآیند یادگیری به گوش دادن محدود می‌باشد و با توجه به ساختار این تمرین، فرآورده‌ای در انتهای کار حاصل نمی‌شود.

تحلیل تمرین‌های دوم و سوم: این تمرین‌ها با هدف ارائه‌ی مثال‌های بیشتر و تکرار کاربردهای زبانی موجود در تمرین یک هر درس طراحی شده‌اند و دستورالعمل موجود در آنها مبنی بر گوش دادن به مثال‌ها و سپس تمرین از طریق پرسش و پاسخ این مثال‌ها با یک همکلاسی می‌باشد. به استثنای موارد معدودی که در ادامه به آنها اشاره خواهد شد، ساختار و ویژگی‌های این تمرین‌ها به صورت زیر است.

این تمارین با درون‌داد شفاهی و نوشتاری، بر کاربردهای زبانی موجود در تمرین‌های یک تمرکز دارند. ساختار درون‌داد آن‌ها باز است و پیکربندی اطلاعات این تمارین مشترک است. تعامل موجود بر اساس دستورالعمل تمرین، دوطرفه و الزامی می‌باشد. در مورد گرایش تمرین بحث زیادی وجود ندارد چرا که فرآورده‌ی خاصی تولید نمی‌شود و زبان‌آموزان فقط به تکرار مثال‌ها می‌پردازند. فرآیند شناختی این تمرین‌ها از نوع تبادل اطلاعات می‌باشد و حالت کلام دونفره است. این تمرین‌ها فاقد فرآورده‌ی خاصی هستند چرا که وظیفه‌ی زبان‌آموزان تنها استفاده از اطلاعات خود برای بازگویی مثال‌های موجود می‌باشد. به علاوه، به دلیل محدود بودن فرآورده به عنوان پرسش و پاسخ‌های کوتاه، دامنه و یا نوع کلام خاصی قابل تعیین نیست.

موارد استثنا در تمرین‌های دو و سه بدین شرح می‌باشند: تمرین سوم درس چهار، در بخش درون‌داد، از درون‌داد تصویری نیز بهره می‌برد، اما از آنجایی که تصاویر ارائه شده به طور واضحی با سایر بخش‌های تمرین ارتباطی ندارند و دستورالعمل این تمرین هم به آن‌ها اشاره‌ای نمی‌کند، این عکس‌ها کمک چندانی به یادگیرندگان نمی‌کنند. تمرین سوم درس پنج، همانند مورد قبلی شامل درون‌داد تصویری نیز می‌باشد، اما تفاوت این بخش در این است که این درون‌داد تصویری، شامل درون‌داد نوشتاری مضاعف می‌باشد و رابطه‌ی مستقیمی با سایر بخش‌های تمرین دارد که به زبان‌آموزان در یادگیری لغات زبان کمک می‌کند. تمرین دوم درس هشت مانند مورد قبلی در درس پنجم، شامل درون‌دادی تصویری می‌باشد که با لغات بیش‌تری همراه می‌باشد.

تحلیل تمرین چهارم: تمرین‌های چهارم در این کتاب از طراحی و ساختار مشابهی برخوردارند. این تمارین، علاوه بر تکرار بخشی از و یا تمام کاربرد(های) زبانی موجود در تمرین شماره‌ی یک هر درس، بر تلفظ برخی از حروف انگلیسی و هجی کردن

کلمات تمرکز دارند. درون‌داد این تمارین به هر سه حالت است. سازماندهی درون‌داد آن‌ها باز است و با توجه به شباهت وظایف زبان‌آموزان، پیکربندی اطلاعات این تمارین مشترک است و تعاملی که در نتیجه‌ی پاسخ به سؤالی که در انتهای این تمرین‌ها هستند، به وجود آمده یک‌طرفه و الزامی است. گرایش این تمرین‌ها قابل تعریف نیست چرا که به جز پاسخ دادن به یک سؤال مربوط به مکالمه با استفاده از اطلاعات شخصی، یادگیرندگان به فرآورده‌ی معینی دست پیدا نمی‌کنند. نوع فرآیند شناختی این تمرین‌ها را می‌توان تبادل اطلاعات دانست چرا که به سؤال پایانی تمرین با اطلاعات خود پاسخ خواهند داد و نوع کلام آن‌ها تک‌نفره خواهد بود. همچنین، در این تمرین نمی‌توان فرآورده‌ی قابل توجهی را طبق تعاریف الیس (۲۰۰۳) معین نمود، چرا که مطابق مکالمه و با الگوبرداری از آن، دانش‌آموزان باید به تنها یک سؤال در مورد خود پاسخ دهند. در انتهای هر یک از این تمرین‌ها نیز، جمله‌ی پرکاربردیهی جهت استفاده در کلاس زبان با هدف تعامل با معلم آورده شده است که به دانش‌آموز کمک می‌کنند معنای لغت، معادل لغت، طرز تلفظ لغت و ... را از معلم بپرسد.

اما موارد استثنای این بخش از دروس بدین شرح می‌باشند: تمرین چهار درس سه شامل جدول مضاعفی است که در آن دانش‌آموزان باید ماه و روز تولد خود را معین کنند. همین تمرین در درس شش به طور خاص به تفاوت تلفظ بین حروف *v* و *w* پرداخته است. تمرین چهار درس هفت نیز طریقه‌ی خواندن شماره تلفن و آدرس پست الکترونیکی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد.

تحلیل تمرین پنجم: تمرین پنجم به ادغام دو مهارت گوش دادن و خواندن پرداخته است. درون‌داد این تمرین‌ها در شفاهی نوشتاری است. دانش‌آموزان موظفند به مکالمات صوتی گوش دهند و گزینه‌ی صحیح را انتخاب کنند. سازماندهی درون‌داد باز و پیکربندی اطلاعات تمرین‌های شماره‌ی پنج مشترک است. تعامل در این فعالیت به صورت یک‌طرفه و اختیاری است و گرایش آن همگرا می‌باشد چرا که برای هر سؤال یک پاسخ درست وجود دارد. فرآیندهای شناختی در این تمارین می‌تواند از دو نوع تبادل اطلاعات از طریق اعلام جواب‌های صحیح و توضیح و استدلال برای بیان دلایل انتخاب گزینه‌های موردنظر باشد. همچنین، نوع کلام در این تمارین تک‌نفره است. فرآورده در تمرین‌های شماره‌ی پنج می‌تواند به صورت شفاهی برای بیان گزینه‌های

انتخاب شده باشد، وسعت آن بسته است؛ تمام یادگیرندگان در نهایت باید به جواب صحیح و یکسان برسند. دامنه‌ی کلام نیز شناسایی اطلاعات (recognition) می‌باشد. **تحلیل تمرین ششم:** این تمرین با تمرکز بر دو مهارت نوشتن و صحبت کردن و در قالب کار گروهی، دانش‌آموزان را به مکالمه و پر کردن یک جدول سوق می‌دهد. نیاز به تعامل با هم‌کلاسیان و استفاده از مهارت نوشتن نشان می‌دهد که این تمرین به ادغام دو مهارت از چهار مهارت اصلی (صحبت کردن و نوشتن) پرداخته است. درون‌داد این تماریبیه شکل نوشتاری و سازماندهی آن باز می‌باشد. پیکربندی اطلاعات مشترک و تعامل موجود در این بخش دوطرفه و الزامی است. از آنجایی که لزومی برای دستیابی به نتایج یکسان وجود ندارد، گرایش تمرین واگرا می‌باشد. فرآیندهای موجود در این تمرین را می‌توان از نوع تبادل اطلاعات و نوع کلام را دونفره دانست. فرآورده‌ی زبان-آموزان از این تمرین، به صورت نوشتاری می‌باشد و وسعت آن نیز باز است چرا که نتایج مختلفی از این تمرین می‌تواند حاصل شود.

تحلیل تمرین هفتم: این تمرین مکالمه‌ای است که شباهت زیادی به مکالمه‌ی تمرین اول دارد با این تفاوت که عباراتی از مکالمه حذف شده است و زبان‌آموزان باید در گروه‌های دو یا چندنفره، مکالمه را تکمیل نموده و آن را اجرا نمایند. شباهت بیش‌ازحد این مکالمه با مکالمه‌ی تمرین اول می‌تواند برای زبان‌آموز این انگیزه را ایجاد نماید که از تمرین اول به‌طور کامل الگوبرداری کرده و در نتیجه از یادگیری معنی‌دار فاصله بگیرد. درون‌داد این تمرین به شکل نوشتاری است و سازماندهی آن باز است. پیکربندی اطلاعات مشترک است و بر اساس دستورالعمل مربوطه، تعامل به صورت دوطرفه و الزامی می‌باشد. فرآیندهای شناختی این تمرین می‌تواند شامل تبادل نظر باشد، چرا که زبان‌آموزان به صورت گروهی یا دونفره باید مکالمه را تکمیل نمایند. نوع کلام نیز در نتیجه‌ی اجرای مکالمه، دونفره می‌باشد. اما به نظر می‌رسد فرصت خاصی برای تولید فرآورده نباشد چرا که تکمیل چنین مکالمه‌هایی را به سختی می‌توان به عنوان یک فعالیت شبیه به فعالیت‌های دنیای واقعی به حساب آورد. خلاصه‌ای از تحلیل تمرین‌های کتاب مورد مطالعه در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳. خلاصه‌ای از تحلیل تمرین‌های کتاب مورد مطالعه بر اساس چهارچوب کلی فعالیت ایس (۲۰۰۳)

تمرین	خلاصه تحلیل
شماره‌ی یک	درون‌داد: تصویری، شفاهی و نوشتاری با سازماندهی باز شرایط: پیکربندی اطلاعات مشترک، فاقد تعامل، فاقد گرایش فرآیندها: فاقد فرآیندهای شناختی فرآورده: فاقد فرآورده
شماره‌ی دو	درون‌داد: شفاهی و نوشتاری با سازماندهی باز شرایط: پیکربندی اطلاعات مشترک، تعامل دوطرفه‌ی الزامی، فاقد گرایش فرآیندها: تبادل اطلاعات دونفره فرآورده: فاقد فرآورده
شماره‌ی سه	درون‌داد: شفاهی و نوشتاری با سازماندهی باز شرایط: پیکربندی اطلاعات مشترک، تعامل دوطرفه‌ی الزامی، فاقد گرایش فرآیندها: تبادل اطلاعات دونفره فرآورده: فاقد فرآورده
شماره‌ی چهار	درون‌داد: تصویری، شفاهی و نوشتاری با سازماندهی باز شرایط: پیکربندی اطلاعات مشترک با تعامل یک‌طرفه‌ی الزامی، فاقد گرایش فرآیندها: تبادل اطلاعات تک‌نفره فرآورده: فاقد فرآورده
شماره‌ی پنج	درون‌داد: شفاهی و نوشتاری با سازماندهی باز شرایط: پیکربندی مشترک، تعامل اختیاری یک‌طرفه، گرایش همگرا فرآیندها: تبادل نظر و توضیح و استدلال، تک‌نفره فرآورده: فرآورده‌ی شفاهی با وسعت بسته
شماره‌ی شش	درون‌داد: نوشتاری با سازماندهی باز شرایط: پیکربندی مشترک، تعامل دوطرفه‌ی الزامی با گرایش واگرا فرآیندها: تبادل اطلاعات به صورت دونفره فرآورده: نوشتاری با وسعت باز
شماره‌ی هفت	درون‌داد: نوشتاری با سازماندهی باز شرایط: پیکربندی مشترک با تعامل الزامی و دوطرفه فرآیندها: تبادل اطلاعات دونفره فرآورده: فاقد گرایش

۶. نتیجه‌گیری

چهارچوب کلی فعالیت ایس (۲۰۰۳) به عنوان اصلی‌ترین مبانی نظری رویکرد فعالیت-محور به آموزش زبان و طراحی درس، به تمرکز بر معنا، استفاده از زبان واقعی و معنادار، توجه به فعالیت‌های دنیای بیرون از کلاس و مهم‌تر از همه، اهمیت درون‌داد و بیرون‌داد برای دستیابی به یادگیری معنادار اشاره شد (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Swain, 1985; Torres, 2014).

تمامی تمرین‌های موجود در کتاب به شکل‌های مختلفی دارای درون‌داد می‌باشند. اما باید توجه داشت که این درون‌دادها، به خصوص در تمرین‌های دوم و سوم و آخرین تمرین هر درس، مختصر هستند و در شروع تمرین، زبان‌آموز با حجم مناسب و قابل قبولی از زبان مشابه با زبان دنیای واقعی روبه‌رو نمی‌شود. کرنک (۱۹۸۷) بیان می‌کند که ارتباط زبان با دنیای واقعی، زمینه‌ی استفاده از زبان را به یادگیرنده آموزش می‌دهد و همچنین مقادیر زیادی از درون‌داد و بازخورد را به وی ارائه می‌کند. می‌توان گفت که کمبود درون‌داد هم می‌تواند منجر به فاصله گرفتن زبان آموزش در کلاس از زبان دنیای واقعی شود.

نکته‌ی دیگری که باید مورد توجه قرار گیرد این است که آیا درون‌داد موجود در کتاب، واقعی (authentic) می‌باشد یا خیر. تیلور (۱۹۹۴) و نونان (۱۹۹۹) بیان می‌کنند که درون‌داد واقعی به درون‌دادی گفته می‌شود که از منابع واقعی و حقیقی زبان هدف گرفته شده است و به طور خاص با هدف آموزش زبان تولید نشده است. با توجه به این تعاریف، این مسئله که درون‌داد تمرین‌های مختلف این کتاب جهت کاربردهای زبانی مختلف تولید شده‌اند، واقعی بودن آنها را زیر سؤال می‌برد که این خود در تضاد با مبانی اصلی رویکرد فعالیت‌محور می‌باشد.

نکته بعدی کمبود فرصت و نیاز به تعامل زبان‌آموزان با کتاب درسی و با یکدیگر (یادگیرندگان) می‌باشد. برای مثال، هیچ (۱۹۷۸) اعتقاد دارد که دانش افراد از ساختارهای دستوری، بعد از موفقیت آنها جهت ایجاد ارتباط و مکالمه با دیگران شکل می‌گیرد. همچنین، لانگ (۱۹۸۵) در چهارچوب فرضیه‌ی تعامل (interaction hypothesis)، علاوه بر اهمیت درون‌داد، بیان می‌کند اصلاحات زبانی‌ای که در تعامل بین سخن‌گویان بومی (native speakers) و یادگیرندگان زبان خارجی/دوم (foreign/second language learners) رخ می‌دهد، باعث مذاکره در مورد معنا

(negotiation of meaning) شده و اشکالات زبانی گروه دوم را تصحیح می‌کند. با توجه به تحلیل‌های مشخص گردید که تمرین‌های دوم، سوم، پنجم، ششم و هفتم فرصتی برای تعامل الزامی یا اختاری به یادگیرندگان ارائه می‌کند. تمرین‌های دوم و سوم، این فرصت‌ها را فقط در قالب تمرین کردن (practice) مثال‌های موجود به دانش‌آموزان می‌دهند و در نتیجه زمانی برای تمرین و استفاده از زبان مشابه با دنیای واقعی وجود نمی‌آید. در تمرین هفتم نیز وظیفه‌ی زبان‌آموزان تکمیل و اجرای یک مکالمه است که با توجه به شباهت بسیار زیاد این مکالمه با مکالمه‌ی تمرین شماره‌ی یک، یادگیرندگان با کتاب درسی به شکل حداقلی و با یکدیگر به طور الزامی و در حد بازخوانی یک مکالمه تعامل خواهند داشت. الیس (۶۵: ۲۰۰۳) در مورد یادگیری فعالیت‌محور بیان می‌کند که این مقوله "بیش‌تر در مورد تعامل اجتماعی بین یادگیرندگان به عنوان منبعی از درون‌داد و وسیله‌ای برای فراگیری است و شامل مذاکره در مورد معنا، راهبردهای ارتباطی و اثربخشی ارتباطی می‌باشد." این مطلب دقیقاً اشاره به تعامل و ارتباط بین یادگیرندگان جهت فراگیری زبان دارد و نقش تعامل سازنده بین آنها را پررنگ می‌داند. تنها تمرین‌هایی که می‌توانند تعامل معناداری برای دانش‌آموزان به وجود می‌آورند، تمرین‌های پنجم و ششم هستند. در تمرین پنجم، یادگیرندگان ملزم به تعامل با درون‌داد شفاهی تمرین برای پاسخ‌گویی به سؤالات هستند و حتی ممکن است فرصت این را داشته باشند تا در قالب فرآیندهای شناختی تبادل اطلاعات و یا توضیح و استدلال، دلایل انتخاب گزینه‌ی خود را بگویند. تمرین ششم هم با ایجاد فضایی که یادگیرندگان را ملزم به برقراری ارتباط کلامی با یکدیگر می‌نماید، به شکل دوطرفه و الزامی آنها را به تعامل شفاهی وامی‌دارد.

با پیگیری چهارچوب تحلیلی این مطالعه (Ellis, 2003)، نوبت به فرآیندهای یادگیری می‌رسد. به گفته‌ی احمدنیا مطلق و همکاران (۴-۳: ۲۰۱۴)، "یادگیرندگان برای انجام یک فعالیت، فرآیندی را طی می‌کنند که توسط معلمان کنترل و سازماندهی می‌شود." از نظر الیس، این فرآیندها به سه نوع تبادل اطلاعات، تبادل نظر و توضیح و استدلال تقسیم می‌شوند. با توجه به تحلیل‌های به عمل آمده می‌توان دید که تمرین‌هایی که شامل یکی از فرآیندهای شناختی موردنظر الیس هستند به شرح ذیل می‌باشند. تمرین چهارم، با توجه به این‌که در انتهای آن دانش‌آموزان موظف به پاسخ‌گویی به یک سؤال هستند، می‌تواند در قالب تبادل اطلاعات شامل یک فرآیند شناختی باشد. تمرین پنجم

قابلیت ارائه‌ی دو نوع فرآیند تبادل اطلاعات از طریق اعلام جواب‌های صحیح و توضیح و استدلال برای بیان دلایل انتخاب گزینه‌های موردنظر را دارد. تمرین ششم نیز فرآیند تبادل اطلاعات را در خود دارد چرا که یادگیرندگان از این طریق و در قالب تعامل شفاهی می‌توانند آن را کامل کنند. تمرین هفتم نیز شامل فرآیند تبادل اطلاعات با هدف تکمیل مکالمه‌ی موردنظر می‌باشد.

در آخرین بخش چهارچوب تحلیلی، باید به فرآورده‌ی تمرین‌های کتاب اشاره کرد. بر اساس تحلیل‌های انجام شده، به جز تمرین‌های پنجم و ششم، سایر تمرین‌های موجود در کتاب، فرآورده‌ی قابل توجه و متقنی ندارند. این بخش شاید تعیین‌کننده‌ترین عامل در تشخیص ماهیت فعالیت‌محور تمرین‌ها باشد چرا که با توجه به مبانی نظری و بستر شکل‌گیری رویکرد فعالیت‌محور، فرآورده در یادگیری و فراگیری معنادار زبان نقش تأثیرگذاری دارد (Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995; Abadikhah & Zarrabi, 2011).

بر اساس فرضیه‌ی برون‌داد، درون‌داد معنادار و قابل فهم تنها نیاز ارتقا توانش زبانی و ارتباطی افراد نیست (Swain, 1985). سوین ادعا می‌کند که زبان‌آموزان ممکن است درون‌داد را دریافت کنند اما از آن درک کاملی به دست نیاورند (Liming, 1990). اهمیت برون‌داد و ایجاد فرصت لازم به دانش‌آموزان برای تجربه‌ی تولید و استفاده از زبان از منظر این فرضیه آشکار می‌شود. یکی از نکات مهمی که در این‌جا شایان ذکر است، کاربردهای فرآورده می‌باشد که یکی از آنها فرضیه توجه (noticing hypothesis) است که در هنگام دریافت برون‌داد رخ می‌دهد. این فرضیه، بر اساس گفته‌های اشمیت (2001, 1990)، بدین اصل استوار است که در یادگیری زبان، توجه و تشخیص خودآگاه ساختارهای زبانی، یکی از لازمه‌های فراگیری زبان است. توجه به ساختارهای زبان و تشخیص شکاف‌های موجود در دانش زبان میانی (interlanguage) به یادگیرندگان کمک می‌کند کاستی‌های خود را در نتیجه‌ی تولید زبان هدف بیابند و در صدد برطرف کردن این کاستی برآیند.

در این مرحله می‌توان به دنبال پاسخ سؤال‌های پژوهش بود. در تحلیل‌های انجام گرفته و با توجه به خلاصه‌ی تحلیل‌ها در جدول ۳، مشاهده شد که ساختار تمرین‌های هر درس، ساختار بسیار مشابهی به تمرین‌های درس دیگر دارد، بدین معنا که تمارین یک در هشت درس این کتاب، از لحاظ اجزاء سازنده به هم شباهت داشتند، تمرین‌های

دوم در تمام دروس مشابه یکدیگر بودند و با رجوع به چهارچوب کلی فعالیت ایس (۲۰۰۳)، می‌توان به این نتایج دست یافت: (۱) تمرین‌های اول هر درس به علت نبود تعامل بین یادگیرندگان، فرآیندهای شناختی و فرآورده‌ی اثربخش به عنوان فعالیت محسوب نمی‌شود، (۲) تمرین‌های شماره‌ی دو و سه، از تعامل‌های الزامی و دوطرفه بین زبان‌آموزان برخوردار بودند اما این تعامل‌ها تاحدودی ساختگی و بیش‌تر شبیه به تمرین‌های مکرر (drill) بودند. این مورد، همراه با عدم وجود فرصت تولید فرآورده‌های مفید در این تمارین، نشان‌دهنده‌ی این است که این تمرین‌ها نیز ساختار فعالیت ندارند، (۳) برای تمرین‌های شماره‌ی چهار نیز به علت فقدان فرآورده در انتهای تمرین نمی‌توان ادعا کرد که ساختار فعالیت‌محور دارند، (۴) تمرین‌های شماره‌ی پنج در هشت درس کتاب مورد مطالعه، یکی از نمونه‌های تمرین‌هایی بود که از ساختار فعالیت‌محور برخوردار بودند. این تمرین‌ها براساس چهارچوب ایس در هر یک از بخش‌های چهارگانه‌ی درون‌داد، شرایط، فرآیندها و فرآورده‌ها، از نیازهای لازم برخوردار بودند و با درون‌داد نوشتاری و شفاهی، تعامل اختیاری یک‌طرفه، فرآیندهای تبادل اطلاعات و توضیح و استدلال و همچنین فرآورده‌ی شفاهی، ساختار فعالیت‌محوری داشتند، (۵) تمرین‌های شماره‌ی شش کتاب نیز نمونه‌ی دیگری از فعالیت‌های موجود در کتاب بودند و همانند تمرین‌های شماره‌ی پنج، با الگوی ایس مطابقت داشتند، و (۶) تمرین‌های شماره‌ی هفت هم به عنوان تمرین‌های پایانی هر درس، به علت شباهت بسیار زیاد به تمرین شماره‌ی یک و محدود بودن درون‌داد، فرآورده‌ی خاصی تولید نمی‌کردند و ساختار فعالیت نداشتند. لذا، در پاسخ به اولین سؤال پژوهش، می‌توان بیان کرد که در هر درس دو تمرین (تمرین‌های پنجم و ششم) و جمعاً ۱۶ تمرین از ۵۷ تمرین کل کتاب، از رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان بهره می‌برند.

در ارتباط با نوع فعالیت‌ها، ایس (۲۰۰۳) به نقل از پیکا، کاناگی و فلودن (۱۹۹۳)، از دیدگاه روانشناختی و بر اساس چهار مؤلفه‌ی جهت‌گیری تعامل، نیاز تعامل، گرایش هدف و وسعت فرآورده، پنج نوع فعالیت را برشمرده‌اند. با توجه به ساختارهای مشابه تمرین‌های پنج با یکدیگر و تمرین‌های شش با یکدیگر و همچنین برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش، می‌توان ادعا کرد تمرین‌های پنجم کتاب با جهت‌گیری یک‌طرفه‌ی تعامل، اختیاری بودن تعامل، گرایش همگرا و وسعت فرآورده‌ی بسته از نوع حل مسئله (problem solving) می‌باشند و تمرین‌های شماره‌ی شش با جهت‌گیری دوطرفه‌ی

تعامل، الزامی بودن تعامل، گرایش همگرا و وسعت فرآورده‌ی بسته از نوع پازل (jigsaw) هستند. از منظری تقسیم‌بندی پرابو (۱۹۸۷) که فعالیت را به دسته‌ی شکاف اطلاعات (information gap)، شکاف نظر (opinion gap) و شکاف استدلال (reasoning gap) تقسیم می‌نماید، می‌توان ادعا نمود که تمرین‌های شماره‌ی پنج کتاب از نوع شکاف استدلال هستند چرا که زبان‌آموزان باید با استفاده از درون‌داد شفاهی، پاسخ‌های سؤالات موجود را تشخیص داده و دریافت نمایند. تمرین‌های شماره‌ی شش هم از نوع شکاف اطلاعات هستند. شایان ذکر است که تقسیم‌بندی پرابو، مطابقت نزدیکی با تقسیم‌بندی الیس (۲۰۰۳) از فرآیندهای شناختی فعالیت دارد.

در پاسخ به آخرین سؤال پژوهش باید گفت که طرح درس اثر حاضر بر اساس رویکرد فعالیت‌محور طراحی نشده است. یک طرح درس فعالیت‌محور (task-based syllabus design) به عنوان اجزای تشکیل‌دهنده از فعالیت‌های متعدد تشکیل می‌شود (van den Branden, 2006). با توجه به تعریف و ن‌دین بردن (۲۰۰۶)، نگاه رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان و تنظیم طرح درس، نگاهی فراگیر، کاربردی و مبتنی بر ارتباط واقعی بین افراد است که به این دیدگاه از طریق فعالیت‌های معنادار دست یافته است. اما تنها ۲۸٪ از تمرین‌های این کتاب ساختاری فعالیت‌محور دارند. به علاوه، طرح درس فعالیت‌محور با توجه بیشتر به معنا و محتوای واقعی، سعی بر تدریس ضمنی ساختار دستوری زبان دارد (Breen, 1987). کیوان‌فر و مدرسی (۲۰۰۹: ۸۵) بیان می‌کنند که هدف رویکرد فعالیت‌محور ایجاد فرصت برای "۱) دریافت درون‌داد معنادار و ۲) فرآورده داشتن و تجربه‌ی استفاده از زبان" می‌باشد. اثر مورد مطالعه از طرف دیگر درون‌داد قابل توجه و حجم معنایی زیادی را همراه با فرصت‌های مناسب برای تولید و تجربه‌ی زبان به یادگیرندگان ارائه نمی‌کند که در راستای آن بتوانند دستور زبان را به طور ضمنی فراگیرند.

فراگیری زبان دوم (second language acquisition) یکی از مهم‌ترین حوزه‌های زبان-آموزی می‌باشد و تلاش‌های زیادی در این زمینه انجام گرفته است. رویکرد فعالیت‌محور با توجه به معنا و استفاده از زبان واقعی، زمینه و طرز صحیح استفاده از زبان را در موقعیت‌های مختلف به یادگیرندگان آموزش می‌دهد و به نحوی این کار را انجام می‌دهد که زبان‌آموز با قوانین دستوری زبان درگیری چندانی پیدا نکند (Torres, 2014). اما زمانی می‌توان به این مهم دست یافت که با ارائه‌ی درون‌داد معنادار، کافی و

هدفمند، برقراری تعامل مداوم و تاثیرگذار، ایجاد فرآیندهای یادگیری معنادار و در نهایت دستیابی به فرآورده‌های اثربخش بر دانش یادگیرنده، زبان‌آموز را تا حد ممکن در معرض زبان واقعی قرار دهیم. با توجه به عوامل کلیدی مانند عدم آماده‌سازی و استفاده از دانش قبلی زبان‌آموز به علت محدود بودن درون‌داد، پایین بودن سطح تعامل، سطحی بودن فرآیندهای یادگیری و هم‌چنین عدم وجود فرآورده‌های مفید و قابل استفاده در دنیای بیرون از کلاس درس، می‌توان ادعا نمود که کتاب انگلیسی پایه‌ی هفتم از فعالیت‌های (task) اندکی برخوردار است و بر اساس رویکرد فعالیت‌محور به آموزش و طراحی درس تهیه و تنظیم نگردیده است.

با توجه به مبانی نظری مطرح شده در مطالعه‌ی حاضر، نقش فعالیت و رویکرد فعالیت-محور در فراگیری زبان می‌تواند اثربخش تلقی شود و فواید اصلی آن در این مرحله قابل درک می‌باشند. با توجه به این نقاط قوت و به عنوان جمع‌بندی بحث، می‌توان به صورت کلی به موارد ذیل اشاره نمود.

در وضعیت فعلی، به نظر می‌آید کتاب مورد مطالعه به تنهایی توان ایجاد فرصت برای فراگیری زبان را ندارد. اکثر بخش‌های کتاب درون‌داد مختصری دارند و عدم وجود فرآورده در تمرین‌های مختلف مشهود است. این مسئله به یادگیری سطحی و فرآری می‌انجامد که در درازمدت سودی برای یادگیرندگان نخواهد داشت. به علاوه، محتویات کتاب از عامل واقعی بودن (authenticity) بی‌بهره هستند. این مورد توان زبان‌آموزان برای عملکرد مناسب در موقعیت‌های زبانی واقعی را در آینده‌ی نزدیک از آنان می‌گیرد. با استفاده از محتویات اصلی و واقعی و برقراری ارتباط بین تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاسی با فعالیت‌های زبانی دنیای خارج از کلاس، می‌توان به یادگیرندگان دانشی را اعطا کرد که در شرایط مختلف روزمره، مورد استفاده قرار گیرد.

از طرف دیگر، مطلب قابل توجه برای مدرسان زبان این است که آنها با کاستی‌های این اثر آشنا باشند و درصدد رفع آنها برآیند. واقعی نبودن درون‌داد و محتوای کتاب، کمبود فرصت‌های تعامل و تشخیص (interaction and noticing) و نبود فرآورده در بعضی از تمرین‌ها از نقاط ضعف اصلی به شمار می‌آیند. معلمان و مدرسان می‌توانند با تلاش بیش‌تر و ارائه‌ی محتوای اضافه از منابع واقعی و اصلی زبان هدف، ضعف درون‌داد و محتوایی را تا حدودی بهبود بخشند. به علاوه، معلمان و مدرسان با استفاده از روش‌ها و تکنیک‌های تدریس آموزش زبان ارتباطی، قادر خواهند بود تعامل بین زبان‌آموزان را

رواج دهند. در انتها هم با ادامه‌ی فعالیت‌های کتاب و یا استفاده از فعالیت‌های مشابه اما کامل‌تر، معلمان توانایی این را دارند که فرصت تولید و استفاده از زبان را در قالب درخواست فرآورده از زبان‌آموزان ایجاد نمایند.

به عنوان کلام آخر می‌توان به مهم‌ترین مفهوم این تحقیق برای زبان‌آموزان اشاره نمود. با فرض این‌که یادگیرندگان توانایی تغییر و ارتقا درون‌داد، شرایط و فرآیندهای یادگیری را ندارند، در بسیاری از شرایط آنها قادر هستند به خود جرأت استفاده از زبان و طی فرآیند آزمون و خطا را بدهند. در این‌جا، معلمان وظیفه‌ی خطیر انگیزه‌بخشی به زبان‌آموزان را به عهده دارند، اما همیشه باید به یاد داشت که خود یادگیرندگان نیز با استفاده از زبانی‌توانند سهم بزرگی در پیشرفت یادگیری خود ایفا کنند.

منابع

- Abadikhah, Shirin, & Zarrabi, Foroogh (2011). «The Effect of Output Tasks on the Acquisition of English Verbal Morphemes», *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 11, 1549-1560.
- AhmadniayMotlagh, Fatemeh, Sharif Jafari, Alireza, & Yazdani, Zohreh (2014). «A general overview of task-based language teaching (TBLT), from theory to practice», *International Journal of Language and Linguistics, Special Issue: Teaching English as a Foreign/Second Language*, 2, 5-1, 1-11.
- Breen, Michael P. (1987). «Contemporary paradigms in syllabus design: Part II», *Language Teaching*, 20, 2, 157-174.
- Breen, Michael P., & Candlin, Christopher (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. In Leslie E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*. London: Modern English Publications.
- Cunningsworth, Alan (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: The Bath Press.
- Dailey, Aja (2009). Implementing task-based language teaching in Korean classrooms. Retrieved from: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/languageteaching/DailyLTMImplementingTask-BasedLanguageTeachinginKorean.pdf>
- Dickinson, Paul (2012). Implementing task-based language teaching in a Japanese EFL context. Assignment submitted for Master of Arts in Applied Linguistics

Language Teaching Methodology, The University of Birmingham, Birmingham, U.K.

- Ellis, Rod (1997). «The empirical evaluation of language teaching materials», *ELT Journal*, 51, 1, 36-42.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2009). «Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings.» *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 3, 221-246.
- Hatch, Evelyn (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In Evelyn Hatch (Ed.): *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hutchinson, Tom (1987). What is underneath? An interactive view of the materials evaluation. In Leslie E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*, (pp. 37-44). Oxford: Modern English Publications.
- KamyabiGol, Atiyeh, & Baghaeeyan, Javad (2014). A critical evaluation of Prospect one: Iranian junior high school English book. Paper presented at The First Regional Conference on New English Language Course Book, Bojnord University, Bojnord, Iran.
- Keyvanfar, Arshya, & Modarresi, Mona (2009). «The Impact of Task-based Activities on the Reading Skill of Iranian EFL Young Learners at the Beginner Level», *The Journal of Applied Linguistics*, 2, 1, 81-102.
- Khansir, Ali Akbar, & Mahammadifard, Esmaeel (2015). «An evaluation of Prospect book (Prospect 1)», *Theory and Practice in Language Studies*, 5, 3, 485-492.
- Krahnke, Karl (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching: Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Liming, Yu (1990). «The Comprehensible Output Hypothesis and Self-directed Learning: A Learner's Perspective», *TESL Canada Journal*, 8, 1, 9-26.
- Long, Michael (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In Kenneth Hyltenstam and Manfred Pienemann (Eds.): *Modeling and accessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.

- Long, Michael, & Crookes, Graham (1992). «Three approaches to task-based syllabus design», *TESOL Quarterly*, 26, 1, 27-59.
- Mao, Zan (2012). «The application of task-based language teaching to English reading classroom», *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 11, 2430-2438.
- McDonough, Jo, & Shaw, Christopher (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (2nd ed.). Malden: Blackwell.
- Mukundan, Jayakaran, & Nimehchisalem, Vahid (2012). «Evaluative criteria of an English language textbook evaluation checklist», *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 6, 1128-1134.
- Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (1991). «Communicative tasks and the language curriculum», *TESOL Quarterly*, 25, 2, 279-295.
- Nunan, David (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papi, Zeynab (2015). Evaluation of Prospect 1 in terms of task types. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 5, 2, 238-244.
- Pica, Teresa, Kanagy, Ruth, & Falodun, Joseph (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In Graham Crookes and Susan M. Gass (Eds.): *Tasks and language learning: Integrating theory into practice* (pp. 35-56). Clevedon: Multilingual Matters.
- Plews, John L., & Zhao, Kangxian (2010). «Tinkering with tasks knows no bounds: ESL teachers' adaptations of task-based language teaching», *TESL Canada Journal*, 28, 1, 41-59.
- Prabhu, Nandhi (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, Jack C., & Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, Jack C., Platt, John, & Webber, Heidi (1985). *Longman dictionary of applied linguistics* (2nded.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Samuda, Virginia, &Bygate, Martin (2008), *Tasks in second language learning*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Sari, İrfan, Ülgü, Serkan, &Ünal, Süleyman (2014). Materials evaluation and development: Syllabus, setting and learner needs. *International Journal of Teaching and Education*, 2, 2, 60-65.
- Schmidt, Richard (1990). «The role of consciousness in second language learning», *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, Richard (2001). Attention. In Peter Robinson (Ed.): *Cognition and second language instruction*, (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- SharbianKhadir, Shahram, Kheirabadi, Reza, Alavi-Moghadam, SeyedBehnam, Anani-Sarab, Mohammadreza, ForouzandehShahraki, Elham, &Ghorbani, Noorollah (2014). *English for schools: Prospect 1*. Tehran: Iran Textbook Printing & Publishing Company, Ltd.
- Sheldon, Leslie E. (1988). «Evaluating ELT textbooks and materials», *ELT Journal*, 42, 4, 237-246.
- Skehan, Peter. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Susan M. Gass and Carolyn Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill (1995). Three functions of output in second language learning. In Guy Cook & Barbara Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widd* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In James P. Lantolf (Ed.), *Socioculturaltheory and second language learning*, (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

- Swain, Merrill, & Lapkin, Sharon (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In Martin Bygate, Peter Skehan & Merrill Swain (Eds.), *Researching pedagogical tasks* (pp. 99-118). London: Longman.
- Taylor, David (1994). «Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity?», *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 1, 1-10.
- Tomlinson, Brian (2003). Developing principled frameworks for materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 107-129). London: Continuum Press.
- Tomlinson, Brian (2012). «Materials development for language learning and teaching», *Language Teaching*, 45, 2, 143-179.
- Torres, Gabriella (2014). «The task-based syllabus: Promoting L2 acquisition and learner empowerment in an EFL classroom», *International Journal of Education*, 6, 2, 11-23.
- Townsend-Cartwright, Leon (2014). Analysis of the task-based syllabus: Strengths, weaknesses, and the case for its implementation. Retrieved from: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/syllabusandmaterials/M3-Townsend-Cartwright.pdf>
- Van den Branden, Kris (2006). *Task-based language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, Kris, Bygate, Martin & Norris, John M. (Eds.). (2009). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vasiljevic, Zorana (2011). « The predictive evaluation of language learning tasks», *English Language Teaching*, 4, 1, 3-10.
- Willis, Dave, & Willis, Jane (2009). «Task-based language teaching: Some questions and answers», *The Language Teacher*, 33, 3, 3-8.
- Willis, Jane (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی