

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

امیر زندمقدم*

آریا رحیمی گل‌خندان**

چکیده

با توجه به تحولات اخیر آموزش زبان انگلیسی و بازتاب آن در کتاب‌ها و مواد آموزشی مدارس کشور، مقاله حاضر کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم را از نقطه نظر رویکرد فعالیت‌محور به آموزش و طراحی درس بررسی می‌کند. بدین منظور، با استفاده از چهارچوب نظری کلی فعالیت الیس (۲۰۰۳)، تمرین‌های هشت درس تحلیل شدند و سپس بر اساس معیارهای این چهارچوب ماهیت آن‌ها مطالعه شد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، فقط ۱۶ عدد از مجموع ۵۷ عدد (۲۸٪) تمرین این کتاب ساختار و ماهیت فعالیت‌محور داشتند. بنابراین، بر اساس این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که اثر مورد مطالعه از رویکرد فعالیت‌محور پیروی نکرده است. استفاده نکردن 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 است.

کلیدواژه‌ها: پایه 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)، به منزله روشی

* 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

مبنتی بر فرایند که ریشه در رویکرد آموزش زبان ارتباطی دارد، بر استفاده زبان‌آموزان از زبان به منظور یادگیری آن تأکید می‌کند (Richards and Rodgers, 2001). حدوداً سه دهه است که رویکرد فعالیت‌محور در صف اول روش‌های فراگیری زبان دوم (second language acquisition) قرار دارد و از سوی متخصصان مهم این حوزه ترویج یافته است (Mao, 2012: 24-30).

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 فراهم می‌کند تا فرصت استفاده از زبان را برای برقراری ارتباط واقعی و طبیعی پیدا کنند (Van den Branden et al., 2009; Dailey, 2009; Plews and Zhao, 2010). اهمیت این فضا سازی و گرایش به استفاده طبیعی از زبان در کشورهایی نمود پیدا می‌کند که زبان غالب آن‌ها زبان مورد نظر یادگیرندگان نیست و در آن‌جا زبان‌آموزان فرصت استفاده 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، به‌خصوص کتاب‌های درسی مدرسه، بر کسی پوشیده نیست. به گفته تاملینسون: «هر آن‌چه می‌تواند به منظور تسهیل فرایند یادگیری زبان به کار گرفته شود مواد درسی می‌باشد» (Tomlinson, 2012: 1). در عرصه علم و تحصیل، کتاب‌های درسی از دیرباز یکی از اصلی‌ترین و تأثیرگذارترین اعضای فرایند آموزش و یادگیری بوده‌اند (Mukundan and Nimehchisalem, 2012). کتاب‌های درسی نه تنها نقشه راه برای معلمان به شمار می‌روند، بلکه در مقاطع گوناگون تحصیلی از مهم‌ترین منابع قابل استناد و قابل اعتماد برای یادگیرندگان محسوب می‌شوند. بنابراین، ارزیابی دوره‌ای کتاب‌های درسی از لحاظ کمی و کیفی از اهمیت بالایی در نظام آموزشی برخوردار است (Vasiljevic, 2011). مطابق با رویکرد فعالیت‌محور، در حوزه 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 طی فرایند یادگیری چگونگی یادگیری و استفاده از زبان را برای خود تحلیل می‌کنند (Breen, 1987; Long and Crookes, 1992). بر اساس این ماهیت، این طرح درس از نقاط

قوت متعددی برخوردار است که شامل: الف) تمرکز هم‌زمان بر معنا و ساختار دستوری زبان، ب) تمرکز بر یادگیرنده، ج) استفاده از زبان واقعی در تولید محتوا، د) ارتقای روانی کلام (fluency) و فراهم کردن فرصت فراگیری زبان، و ه) انعطاف برای تغییر و جابه‌جایی محتوایی است (Nunan, 2004; Townsend-Cartwright, 2014; Van den Branden, 2006; Willis, 1996).

در این مطالعه سعی داریم با بهره‌گیری از مدل طراحی فعالیت ایلیس (۲۰۰۳)، برای ارزیابی کتاب‌های درسی، ارزیابی اولیه‌ای (predictive evaluation) بر کتاب درسی *انگلیسی پایه هفتم (دوره اول متوسطه)* داشته باشیم و ببینیم بر اساس رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان، آیا این کتاب فعالیت‌های صحیح و مناسبی را برای زبان‌آموزان شامل می‌شود یا خیر.

کتاب *انگلیسی پایه هفتم (دوره اول متوسطه)* با عنوان *Prospect 1* کتاب اول از شش کتاب مجموعه 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 نظریات پژوهش‌گران غربی در حوزه رویکرد و روش ارتباطی نیست» و این اثر با «بهره‌گیری از نقاط قوت روش ارتباطی» آماده شده است. هم‌چنین درباره این کتاب گفته می‌شود که برای اولین بار مهارت‌های اصلی چهارگانه زبان به طور هم‌زمان آموزش داده می‌شوند.

تا به حال، مطالعات اندکی در خصوص ابعاد این کتاب انجام گرفته است (KamyabiGol and Baghaeeyan, 2014; Khansir and Mahmmdifard, 2015; Papi, 2015)، اما بررسی این کتاب از دیدگاه رویکرد فعالیت‌محور در آموزش زبان و تهیه طرح درس تاکنون انجام نشده است. بنابراین، هدف از پژوهش حاضر بررسی کتاب *انگلیسی پایه هفتم (دوره اول متوسطه)* از دیدگاه رویکرد فعالیت‌محور بود. در این پژوهش به این پرسش که «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/فعالیت‌ها ارائه شد.

۲. مبانی نظری

۱.۲ رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان انگلیسی

رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان ارتباطی ریشه‌ای دارد و می‌توان آن را نسخه قوی‌تر و

یا تصفیه‌شده آموزش زبان ارتباطی دانست (Ellis, 2003; Dickinson, 2010). از طرف دیگر، رویکرد فعالیت‌محور در واکنش به مشکلات و ناکارآمدی رویکردهای آموزشی پیشین مانند روش Presentation-Practice-Production (Ellis, 2003; Samuda and Willis and Willis, 2009) رشد کرده است.

نقاط قوت در این رویکرد را، به گفته نونان (Nunan, 2004)، می‌توان در دو نکته کلی خلاصه کرد: اول این‌که توجه این رویکرد به معناست و ساختار دستوری دیگر کانون تمرکز آموزش نیست؛ به علاوه، در این رویکرد تلاش اصلی برای آموزش و یادگیری برقراری ارتباط با استفاده از زبان یا به عبارتی استفاده از زبان در موقعیت‌های واقعی است. هم‌چنین، باید به یاد داشت که در این‌جا صحبت از روش تدریس چهارچوب‌بندی‌شده و سخت در میان نیست، بلکه TBLT رویکردی است که به گفته الیس منعطف است و راه‌های بسیاری برای استفاده از آن وجود دارد (Ellis, 2009).

از ابتدای معرفی رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان، یکی از موارد بحث‌برانگیز تعاریف متعدد و متنوع اندیشمندان از لفظ فعالیت (task) است. لانگ، به نقل از نونان، بیان می‌کند که فعالیت «کم‌وبیش کارهایی است که افراد در زندگی روزمره خود انجام می‌دهند» (Long, 1985 cited Nunan, 1991: 280). ریچاردز و هم‌کاران (Richards et al., 1985) در تعریف خود از فعالیت (task) آن را با دو لفظ action و یا activity تعریف می‌کنند و اساس آن را دریافت، پردازش، و درک زبان می‌دانند، مانند تکمیل یک فرم بعد از خواندن یا شنیدن دستورالعمل مربوط به آن. این تعریف، با وجود این‌که بین task و activity تفاوت قائل شده است و مفهوم اول را در بعد معنایی وسیع‌تری می‌بیند، باز هم کلی و فراگیر است. نونان (Nunan, 1989) در تعریف دقیق‌تری از فعالیت به اهمیت معنا در فعالیت اشاره دارد و فعالیت را به سه بخش کلی تقسیم می‌کند: درون‌داد، فرایند انجام دادن، و نهایتاً هدف. هم‌چنین نونان فعالیت را به دو بخش فعالیت کلاس درس و فعالیت دنیای واقعی تقسیم می‌کند. در زمینه تمرکز بر معنا، اسکیهان 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 بر اساس فرآورده ارزیابی می‌شود، و ۴. یک رابطه با دنیای واقعی دارد (Skehan, 1998: 218).

سوین و لپکین (Swain and Lapkin, 2001) بیان می‌کنند که فعالیت یک activity است که در آن با وجود تمرکز بر معنا زبان‌آموزان باید برای به دست آوردن هدف

مشخصی از زبان استفاده کنند. ایس در ادامه تمامی این تعاریف شش ویژگی را برای تعریف فعالیت لازم می‌داند:

۱. فعالیت باید یک برنامه کاری (workplan) باشد، ۲. توجه به معنا در اولویت اول قرار دارد، ۳. فعالیت شامل فرایندهای حقیقی استفاده از زبان است، ۴. فعالیت می‌تواند شامل هریک از مهارت‌های چهارگانه زبان باشد، ۵. یک فعالیت فرایندهای شناختی را فعال می‌نماید، و ۶. فعالیت یک هدف واضح و مشخص ارتباطی دارد (Ellis, 2003: 9-10).

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، با هدف ارتباطی قوی صورت می‌گیرد و در آن معنا از بالاترین اهمیت برخوردار است. طرح درس فعالیت‌محور (task-based syllabus design) مبتنی بر فرایند است (Torres, 2014) و طبق گفته لانگ و کروکس به نقل از تورس (Long and Crookes, 1992 cited) 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 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 است (Willis, 1996). به علاوه، به نقل از تورس (Torres, 2014)، این طرح درس بر اساس نظریه درون‌داد قابل فهم کرشن (Krashen's comprehensible input theory) و اهمیت برون‌داد از دیدگاه سوین (Swain, 1995; 2000) بنا شده است و به هر دو مفهوم درون‌داد (input) و برون‌داد (output) اهمیت می‌دهد.

به گفته تورس (Torres, 2014) طرح درس فعالیت‌محور در مقایسه با رویکردهای تدریس قبلی از دو دیدگاه برتری دارد. دیدگاه اول استفاده از زبان واقعی (authentic) است که بر اساس نیازهای زبان‌آموزان در دنیای بیرون از کلاس تهیه شده است. دیدگاه دوم، تمرکز بر معنا و تدریس ضمنی ساختار دستوری زبان است که امکان فراگیری زبان و توانایی استفاده از زبان در دنیای واقعی را فراهم می‌آورد.

۲.۲ مواد درسی

به گفته تاملینسون (Tomlinson, 2012)، همه چیزهایی را که به یادگیری زبان کمک می‌کنند می‌توان جزئی از مواد درسی دانست. این تعریف وسیع نشان‌دهنده ارزش و جدایی‌ناپذیر

بودن مواد درسی از فرایند یادگیری زبان است. این اهمیت بالا و تأثیرگذار مواد درسی نیاز به ارزیابی و ارتقای آن‌ها را پررنگ می‌کند.

مفهوم ارزیابی در ارتباط با مواد درسی به اشکال متفاوتی بیان و تعریف شده است (Vasiljevic, 2011). به گفته شلدون به نقل از ساری و هم‌کاران، ارزیابی مواد درسی فرایندی پویاست و نظام یا چهارچوب مشخصی برای آن وجود ندارد. ارزیابی کتاب درسی بر اساس زمینه تدریس، نیازهای زبان‌آموزان، و رابطه آن‌ها با ماهیت باطنی مواد درسی انجام می‌گیرد و از طرز فکر و نوع استدلال محقق تأثیرپذیر است (Sheldon, 1988 cited Sari et al., 2014). یکی از جامع‌ترین تعاریفی که از ارزیابی مواد درسی ارائه شده است بیان می‌کند که ارزیابی «جمع‌آوری نظاممند اطلاعات برای تصمیم‌گیری است» (Richards et al., 1985: 98). به گفته تاملینسون (Tomlinson, 2003: 15) ارزیابی مواد درسی «روندی است که شامل سنجش ارزش (یا ارزش بالقوه) دسته‌ای از مواد یادگیری» است.

طی پیشرفت علم آموزش زبان، مدل‌های مختلفی برای ارزیابی موارد درسی پیش‌نهاد شده است (Breen and Candlin, 1987; Hutchinson, 1997; McDonough and Shaw, 2003). به طور 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 et al., 2014; Tomlinson, 2003). ارزیابی مقدم پیش از استفاده از کتاب مورد نظر انجام می‌شود و کتاب را بر اساس نظریات آموزشی بررسی می‌کند. ارزیابی مؤخر هم که پس از استفاده کتاب درسی در دوره‌ای آموزشی انجام می‌گیرد، با استفاده از دیدگاه‌های معلمان و زبان‌آموزان و با بهره‌گیری از نظریات علمی آموزش زبان، به طور جامع نقاط ضعف و قوت کتاب مربوطه را بررسی می‌کند.

۳. هدف پژوهش

هدف از این پژوهش بررسی و ارزیابی کتاب انگلیسی پایه هفتم (دوره اول متوسطه) از منظر رویکرد فعالیت‌محور به آموزش زبان و طرح درس بود و در این زمینه سؤالات زیر به منزله سؤالات پژوهش مطرح شدند.

- چه تعداد از تمرین‌های هر درس بر پایه 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

۱.۴ مواد تحقیق

کتاب مورد مطالعه به هشت درس تقسیم شده است. هریک از درس‌ها هفت تمرین دارند (به استثنای درس هفتم که هشت تمرین دارد). بر اساس فهرست مطالب، کاربردهای زبانی (language functions) به کاررفته در جدول ۱ آمده‌اند.

جدول ۱. کاربردهای زبانی در هشت درس کتاب انگلیسی پایه هفتم (دوره اول متوسطه) (۲۰۱۳)

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

تمرین اول شامل مکالمه‌ای درباره کاربرد(های) زبانی است که با عکسی همراه است. بلافاصله بعد از مکالمه، دانش‌آموزان با گوش کردن به مثال‌های مربوط به مکالمه و بازگویی آن‌ها در قالب تمرین دوم و سوم جملات و عبارات مکالمه را تمرین می‌کنند (درس هفت در این بخش سه تمرین دارد). تمرین چهارم، در قالب مکالمه‌ای با کاربردی مشابه مکالمه تمرین اول، دانش‌آموزان را با حروف و صداهاى مربوط آشنا می‌کند. در قالب همین تمرین، بخشی وجود دارد که دانش‌آموزان با جمله‌ای پرکاربرد در کلاس درس آشنا می‌شوند. در تمرین پنجم، با تمرکز بر دو مهارت خواندن و گوش دادن، دانش‌آموزان موظف‌اند پس از گوش دادن به متون ضبط‌شده گزینه صحیح را از بین جواب‌های تعیین شده بیابند. در تمرین ششم، که بر دو مهارت صحبت کردن و نوشتن تمرکز دارد،

دانش آموزان باید به صورت گروهی و با صحبت با هم کلاسی های خود بخش های مختلف یک فرم را تکمیل کنند. در تمرین آخر نیز دانش آموزان وظیفه دارند در گروه های دوفره مکالمه ای را کامل کنند که مشابه مکالمه تمرین اول است.

۲.۴ تحلیل داده ها و چهارچوب نظری

الیس (Ellis, 1997) برای ارزیابی کتاب های درسی دو مدل پیش نهاد می کند: الف) ارزیابی مقدم یا پیش گوینه (predictive) به منظور تعیین نقاط قوت و ضعف آموزشی یک کتاب درسی و ب) ارزیابی گذشته نگر یا مؤخر (retrospective) که بعد از استفاده از مواد درسی برای سنجش تأثیرگذاری و موفقیت مواد آن ها در برآوردن اهداف آموزشی انجام می گیرد. این پژوهش، با ارزیابی گذشته نگر، از منظر رویکرد فعالیت محور به آموزش زبان و طراحی درس، تمرین های کتاب انگلیسی پایه هفتم را بررسی کرده است. برای برآوردن هدف پژوهش و پاسخ به سؤال های مطرح شده، این مطالعه از مدل الیس (Ellis, 2003: 217)، که ویژگی های یک فعالیت را در چهار بخش اصلی بررسی می کند، بهره جسته است (جدول ۲).

جدول ۲. چهارچوب کلی فعالیت الیس (Ellis, 2003)

ابعاد کلیدی	ویژگی فعالیت
<p>۱. وسیله</p> <p>a. تصویری</p> <p>b. شفاهی</p> <p>c. نوشتاری</p> <p>۲. سازمان دهی</p> <p>a. ساختار بسته</p> <p>b. ساختار باز</p>	<p>درون داد (ماهیت درون داد)</p>
<p>۱. پیکربندی اطلاعات</p> <p>a. جدا</p> <p>b. مشترک</p> <p>۲. جهت گیری تعامل</p> <p>a. یک طرفه</p> <p>b. دوطرفه</p>	<p>شرایط (شیوه ارائه و استفاده از اطلاعات)</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>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>فرایندها (ماهیت عملیات شناختی و کلام مورد نیاز 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 دادن 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 متن تمرین، تمرین‌ها و دستورالعمل‌های جزئی‌تر و قدم‌به‌قدمی مطرح شده باشد، ساختار درون‌داد بسته و در صورت نبود گام‌های جزئی‌تر ساختار درون‌داد باز است. بخش دوم که شامل شرایط (conditions) فعالیت است 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 همه یادگیرندگان اطلاعات و وظایف یکسانی دارند. نیاز تعامل (یک‌طرفه/ دوطرفه و اختیاری/ اجباری) تعیین‌کننده جهت تعامل بین دانش‌آموزان و لزوم داشتن یا نداشتن آن است. گرایش نیز به منزله یکی از شرایط فعالیت

به فرآورده فعالیت وابسته است. گرایش زمانی که دانش‌آموزان الزاماً به نتیجه‌ای واحد برسند هم‌گراست و در صورتی که آن‌ها بتوانند به نتایج متفاوت یا مخالف دست یابند واگرا خواهد بود.

بخش سوم مربوط به فرایندهای یادگیری است و شامل دو نوع فرایندهای شناختی و نوع کلام (monologue/ dialogue) است. فرایندهای شناختی تعریف‌شده الیس (Ellis, 2003) در این چهارچوب شامل سه فرایند تبادل اطلاعات، تبادل نظر، و توضیح و استدلال‌اند. بخش چهارم و آخر هم که مخصوص فرآورده یا برون‌داد (outcome) فعالیت است شامل: شکل فرآورده (تصویری، شفاهی، و نوشتاری)، دامنه کلام (discourse domain) یا نوع/ گونه کلام (discourse genre)، و وسعت فرآورده (scope) است. وسعت فرآورده بر اساس تعداد فرآورده ممکن تعیین می‌شود؛ فعالیتی که وسعت فرآورده بسته دارد نتیجه‌ای واحد خواهد داشت؛ در حالی که، فعالیتی با وسعت فرآورده باز فرآورده‌های متعددی می‌تواند داشته باشد.

۵. یافته‌ها

همه تمرین‌های کتاب به ترتیب هر درس و با استفاده از چهارچوب کلی فعالیت الیس (Ellis, 2003) تحلیل و بررسی شدند.

۱.۵ تمرین اول

تمرین اول در درس یک شامل دستورالعملی برای گوش کردن به مکالمه، عکسی از معلم و دانش‌آموزانش، و هم‌چنین مکالمه‌ای بین آن‌هاست. کاربرد زبانی مورد نظر معرفی کردن خود و پرسیدن نام افراد است. بر اساس مدل الیس (Ellis, 2003)، درون‌داد این تمرین به سه شکل تصویری، شفاهی، و نوشتاری است و ساختار تمرین باز است. از دیدگاه شرایط، پیکربندی اطلاعات مشترک است و همه یادگیرندگان به عمل یکسانی می‌پردازند. در این تمرین، برای تعامل بین یادگیرندگان فضا و زمانی در نظر گرفته نشده است. گرایش تمرین، که به گفته الیس با توجه به نتیجه و فرآورده تمرین تعیین می‌شود، در صورت وجود فرآورده هم‌گراست. فرایند شناختی خاصی را نمی‌توان برای این تمرین در نظر گرفت، چراکه تبادل اطلاعات یا توضیح و استدلالی در آن روی نمی‌دهد. درباره حالت کلام هم باید گفت که مکالمه و تعاملی بین یادگیرندگان وجود ندارد. نهایتاً، نکته

قابل توجه این است که برای این تمرین دستورالعمل، درخواست، و یا فرصتی برای تولید فراورده یا برون‌دادی از طرف یادگیرندگان در نظر گرفته نشده است. این نکته بر اساس تأکید صاحب‌نظران حوزه 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 می‌شود و شامل عکسی از سه دانش‌آموز و مکالمه‌ای بین آن‌هاست. کاربرد زبانی این تمرین معرفی افراد و سلام و احوال‌پرسی است. 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 نتیجه نبود تعامل و همچنین تعریف نشدن هدفی برای تولید فراورده فرایند شناختی و کلام در این تمرین قابل تشخیص نیست.

تمرین اول درس سه شامل مکالمه‌ای بین دو دانش‌آموز و معلمشان است و تمرکز محتوای آن بر صحبت درباره تاریخ و سن است. پیچیدگی دستوری و محتوای مکالمه نسبت به دو درس قبل تغییر چشم‌گیری نداشته است، چراکه هم‌چنان از جملات خبری ساده و سؤالی (wh questions) 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. نبود تعامل و یک‌طرفه بودن تمرین، به این معنا که فقط درون‌داد ارائه می‌شود و از دانش‌آموزان انتظاری جز گوش کردن به فعالیت نمی‌رود، فرصتی برای فرایندهای تبادل اطلاعات و یا توضیح و استدلال فراهم نمی‌آورد. هم‌چنین، مانند فعالیت‌های قبل، در این تمرین موقعیتی برای تولید فراورده وجود ندارد.

تمرین اول درس چهار نیز از ساختار سه درس قبل پیروی می‌کند. نبود فضای مناسب برای تعامل دانش‌آموزان، فرایندهای یادگیری فعال، و دستیابی به فراورده‌ای محسوس برای جهت‌دهی به یادگیری دانش‌آموزان هم‌چنان دیده می‌شود.

تمرین اول درس پنج هم از درون‌داد و ساختار مشابهی پیروی می‌کند، اما نکته قابل توجه این است که در این درس برای اولین بار با جملات طولانی‌تر و تنوع لغوی بیش‌تری روبه‌رو می‌شویم. کاربرد زبانی مورد نظر توصیف ظاهری افراد است. وظایف یادگیرندگان مانند قبل است. هم‌چنین، فرایندهای شناختی طبقه‌بندی الیس (Ellis, 2003) در این جا دیده نمی‌شوند و بیش‌ترین حد درگیر شدن یادگیرنده در فرایند یادگیری توجه به ساختار دستوری جملات، لغات استفاده‌شده، 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، فرایندهای یادگیری تعریف شده از زبان الیس (Ellis, 2003) 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 درباره آدرس، شماره تلفن، و زمان است. دستورالعمل دانش‌آموزان مشابه تمرین‌های قبلی است. مانند تمرین‌های اول دروس گذشته، هم نقش یادگیرنده به منزله شنونده محدود است و هم تولید فرآورده پیش‌بینی نمی‌شود.

تمرین اول درس هشت، درس آخر، بدون تغییر ساختاری و فقط با تفاوت کاربرد زبانی (صحبت درباره مواد غذایی و پیش‌نهاد دادن) طراحی شده است. نکته جالب توجه این است که برخلاف انتظار، که با پیش‌رفت در کتاب درسی پیچیدگی و دشواری تمارین باید افزایش یابد، تمرین اول درس هشت شامل کوتاه‌ترین مکالمه در بین تمرین‌های هم‌نوع خود است. در این تمرین بین زبان‌آموزان تعاملی در نظر گرفته نشده است، فرایند یادگیری به گوش دادن محدود است، و با توجه به ساختار این تمرین فرآورده‌ای در انتهای کار حاصل نمی‌شود.

۲.۵ تحلیل تمرین‌های دوم و سوم

این تمرین‌ها با هدف ارائه مثال‌های بیش‌تر و تکرار کاربردهای زبانی در تمرین یک هر درس طراحی شده‌اند و دستورالعمل آن‌ها مبنی بر گوش دادن به مثال‌ها و سپس تمرین از طریق پرسش و پاسخ این مثال‌ها با هم‌کلاسی‌هاست. 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 در تمرین‌های یک تمرکز دارند. ساختار درون‌داد آن‌ها باز است و پیکربندی اطلاعات این تمارین مشترک است. تعامل بر اساس دستورالعمل تمرین دوطرفه و الزامی است. درباره گرایش تمرین

بحث بسیاری مطرح نیست، چراکه فراورده خاصی تولید نمی‌شود و زبان‌آموزان فقط مثال‌ها را تکرار می‌کنند. فرایند شناختی این تمرین‌ها از نوع تبادل اطلاعات است و حالت کلام دونفره است. این تمرین‌ها فاقد فراورده خاصی‌اند، چراکه وظیفه زبان‌آموزان فقط به کار بردن اطلاعات خود برای بازگویی مثال‌هاست. به علاوه، به سبب محدود بودن فراورده، به منزله پرسش و پاسخ‌های کوتاه، دامنه و یا نوع کلام خاصی قابل تعیین نیست.

موارد استثنا در تمرین‌های دو و سه بدین شرح‌اند: تمرین سوم درس چهارم، در بخش درون‌داد، از درون‌داد تصویری نیز بهره می‌برد، اما از آن‌جا که تصاویر ارائه‌شده 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 است، اما تفاوت این بخش در این است که این درون‌داد تصویری شامل درون‌داد نوشتاری مضاعف است و رابطه 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 درون‌دای تصویری است که با لغات بیش‌تری همراه است.

۳.۵ تحلیل تمرین چهارم

تمرین‌های چهارم در این کتاب از طراحی و ساختار مشابهی برخوردارند. این تمارین، علاوه بر تکرار بخشی از کاربرد(های) زبانی و یا همه آن‌ها در تمرین 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 تعامل برقرارشده در نتیجه پاسخ به سؤال انتهایی این تمرین‌ها یک‌طرفه و الزامی است. گرایش این تمرین‌ها قابل تعریف نیست، چراکه به جز پاسخ دادن به سؤال مربوط به مکالمه، با استفاده از اطلاعات شخصی، یادگیرندگان به فراورده معینی دست پیدا نمی‌کنند. نوع فرایند شناختی این تمرین‌ها را می‌توان تبادل اطلاعات دانست، چراکه به سؤال پایانی تمرین با اطلاعات خود پاسخ خواهند داد و نوع کلام آن‌ها تک‌نفره خواهد بود. هم‌چنین، در این تمرین نمی‌توان فراورده درخور توجهی را طبق تعاریف الیس (Ellis, 2003) معین کرد، چراکه مطابق مکالمه و با الگوبرداری از آن دانش‌آموزان باید فقط به یک سؤال درباره خود پاسخ دهند. در انتهای هر یک از این تمرین‌ها نیز جمله‌ی پرکاربردی برای استفاده در کلاس زبان با هدف

تعامل با معلم آورده شده است که به دانش آموز کمک می کند معنای لغت، معادل لغت، طرز تلفظ لغت، و ... را از معلم بیبرد.

موارد استثنای این بخش از دروس بدین شرح اند: تمرین چهار درس سه شامل جدول مضاعفی است که در آن دانش آموزان باید ماه و روز تولد خود را معین کنند. همین تمرین در درس شش به طور خاص تفاوت تلفظ بین حروف V و W را بررسی کرده است. تمرین چهار درس هفت نیز طریقه خواندن شماره تلفن و آدرس پست الکترونیکی را به دانش آموزان آموزش می دهد.

۴.۵ تحلیل تمرین پنجم

تمرین پنجم دو مهارت گوش دادن و خواندن را ادغام کرده است. درون داد این تمرین ها شفاهی و نوشتاری است. دانش آموزان موظف اند به مکالمات صوتی گوش دهند و گزینه صحیح را انتخاب کنند. سازمان دهی درون داد باز و پیکربندی اطلاعات تمرین های پنجم مشترک است. تعامل در این فعالیت به صورت یک طرفه و اختیاری است و گرایش آن هم گراست، چراکه برای هر سؤال یک پاسخ درست وجود دارد. فرایندهای شناختی در این تمارین می تواند از دو نوع تبادل اطلاعات از طریق اعلام جواب های صحیح و توضیح و استدلال برای بیان دلایل انتخاب گزینه های مورد نظر باشد. همچنین، نوع کلام در این تمارین تک نفره است. فرآورده در تمرین های پنجم می تواند به صورت شفاهی برای بیان گزینه های انتخاب شده باشد، وسعت آن بسته است؛ همه یادگیرندگان در نهایت باید به جواب صحیح و یکسان برسند. دامنه کلام نیز شناسایی اطلاعات (recognition) است.

۵.۵ تحلیل تمرین ششم

این تمرین با تمرکز بر دو مهارت نوشتن و صحبت کردن و در قالب کار گروهی دانش آموزان را به مکالمه و پر کردن جدول سوق می دهد. نیاز به تعامل با هم کلاسی ها و استفاده از مهارت نوشتن نشان می دهد که این تمرین دو مهارت از چهار مهارت اصلی (صحبت کردن و نوشتن) را ادغام کرده است. درون داد این تمارین به شکل نوشتاری و سازمان دهی آن باز است. پیکربندی اطلاعات مشترک و تعامل در این بخش دوطرفه و الزامی است. از آن جا که لزومی برای دستیابی به نتایج یکسان نیست، گرایش تمرین واگراست. فرایندها در این تمرین را می توان از نوع تبادل اطلاعات و نوع کلام را دونفره

دانست. فرآوردهٔ زبان‌آموزان از این تمرین به صورت نوشتاری است و وسعت آن نیز باز است، چراکه نتایج مختلفی از این تمرین می‌تواند حاصل شود.

۶.۵ تحلیل تمرین هفتم

این تمرین مکالمه‌ای است که شباهت بسیاری به مکالمهٔ تمرین اول دارد، با این تفاوت که عباراتی از مکالمه حذف شده است و زبان‌آموزان باید در گروه‌های دو یا چندنفره مکالمه را تکمیل و آن را اجرا کنند. شباهت بیش از حد این مکالمه با مکالمهٔ تمرین اول می‌تواند برای زبان‌آموز این انگیزه را ایجاد کند که از تمرین اول به طور کامل الگوبرداری کند 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 است. فرایندهای شناختی این تمرین می‌تواند شامل تبادل نظر باشد، چراکه زبان‌آموزان به صورت گروهی یا دونفره باید مکالمه را تکمیل کنند. نوع کلام نیز در نتیجهٔ اجرای مکالمه دونفره است، اما به نظر می‌رسد فرصت خاصی برای تولید فرآورده نباشد، چراکه تکمیل چنین مکالمه‌هایی را به‌سختی می‌توان به منزلهٔ فعالیتی شبیه به فعالیت‌های دنیای واقعی به حساب آورد. خلاصه‌ای از تحلیل تمرین‌های کتاب مورد مطالعه در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. خلاصه‌ای از تحلیل تمرین‌های کتاب مورد مطالعه بر اساس چهارچوب کلی فعالیت الیس (Ellis, 2003)

تمرین	خلاصهٔ تحلیل
شمارهٔ یک	درون‌داد: تصویری، شفاهی، و نوشتاری با سازمان‌دهی باز
	شرایط: پیکربندی اطلاعات مشترک، فاقد تعامل، فاقد گرایش
	فرایندها: فاقد فرایندهای شناختی
	فرآورده: فاقد فرآورده
شمارهٔ دو	درون‌داد: شفاهی و نوشتاری با سازمان‌دهی باز
	شرایط: پیکربندی اطلاعات مشترک، تعامل دوطرفهٔ الزامی، فاقد گرایش
	فرایندها: تبادل اطلاعات دونفره
	فرآورده: فاقد فرآورده
شمارهٔ سه	درون‌داد: شفاهی و نوشتاری با سازمان‌دهی باز
	شرایط: پیکربندی اطلاعات مشترک، تعامل دوطرفهٔ الزامی، فاقد گرایش
	فرایندها: تبادل اطلاعات دونفره
	فرآورده: فاقد فرآورده

درون‌داد: تصویری، شفاهی، و نوشتاری با سازمان‌دهی باز	شماره چهار
شرایط: پیکربندی اطلاعات مشترک با تعامل یک‌طرفه الزامی، فاقد گرایش	
فرایندها: تبادل اطلاعات تک‌نفره	
فراورده: فاقد فراورده	
درون‌داد: شفاهی و نوشتاری با سازمان‌دهی باز	شماره پنج
شرایط: پیکربندی مشترک، تعامل اختیاری یک‌طرفه، گرایش هم‌گرا	
فرایندها: تبادل نظر و توضیح و استدلال، تک‌نفره	
فراورده: فراورده شفاهی با وسعت بسته	
درون‌داد: نوشتاری با سازمان‌دهی باز	شماره شش
شرایط: پیکربندی مشترک، تعامل دوطرفه الزامی با گرایش واگرا	
فرایندها: تبادل اطلاعات به صورت دونفره	
فراورده: نوشتاری با وسعت باز	
درون‌داد: نوشتاری با سازمان‌دهی باز	شماره هفت
شرایط: پیکربندی مشترک با تعامل الزامی و دوطرفه	
فرایندها: تبادل اطلاعات دونفره	
فراورده: فاقد گرایش	

۶. نتیجه‌گیری

چهارچوب کلی فعالیت الیس (Ellis, 2003)، به منزله اصلی‌ترین مبانی نظری رویکرد فعالیت‌محور 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 برون‌داد برای دستیابی به یادگیری معنادار اشاره دارد (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Swain, 1985; Torres, 2014).

تمامی تمرین‌های کتاب به شکل‌های مختلفی درون‌داد دارند، اما باید توجه داشت که این درون‌دادها، به‌خصوص در تمرین‌های دوم و سوم و آخرین تمرین هر درس، مختصرند و در شروع تمرین زبان‌آموز با حجم مناسب و قابل قبولی از زبان مشابه با زبان دنیای واقعی روبه‌رو نمی‌شود. کرنک (Krahnke, 1987) بیان می‌کند که ارتباط زبان با دنیای واقعی زمینه استفاده از زبان را به یادگیرنده آموزش می‌دهد و همچنین مقادیر بسیاری از درون‌داد و بازخورد را به وی ارائه می‌کند. می‌توان گفت که کمبود درون‌داد هم می‌تواند منجر به فاصله گرفتن زبان‌آموز در کلاس از زبان دنیای واقعی شود.

نکته دیگری که باید به آن توجه شود این است که آیا درون‌داد در کتاب واقعی (authentic) است یا خیر. تیلور (Taylor, 1994) و نونان (Nunan, 1999) 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 متعدد این کتاب به منظور کاربردهای زبانی گوناگون تولید شده‌اند واقعی بودن آن‌ها را زیر سؤال می‌برد که این خود در تضاد با مبانی اصلی رویکرد فعالیت‌محور است.

نکته بعدی کمبود فرصت و نیاز به تعامل زبان‌آموزان با کتاب درسی و با یکدیگر (یادگیرندگان) است. برای مثال، هچ (Hatch, 1978) اعتقاد دارد که دانش افراد از ساختارهای دستوری بعد از موفقیت آن‌ها برای برقراری ارتباط و مکالمه با دیگران شکل می‌گیرد. هم‌چنین، لانگ (Long, 1985) در چهارچوب فرضیه تعامل (interaction hypothesis)، علاوه بر اهمیت درون‌داد، بیان می‌کند که اصلاحات زبانی‌ای که در تعامل بین سخن‌گویان بومی (native speakers) و یادگیرندگان زبان خارجی / دوم (foreign/ second language learners) رخ می‌دهد باعث مذاکره درباره معنا (negotiation of meaning) می‌شود و اشکالات زبانی گروه دوم را تصحیح می‌کند. با توجه به تحلیل‌ها مشخص شد که تمرین‌های دوم، سوم، پنجم، ششم، و هفتم فرصتی برای تعامل الزامی یا اختیاری به یادگیرندگان ارائه می‌کنند. تمرین‌های دوم و سوم این فرصت‌ها را فقط در قالب تمرین کردن (practice) مثال‌ها به دانش‌آموزان می‌دهند و در نتیجه زمانی برای تمرین و استفاده از زبان مشابه با دنیای واقعی فراهم نمی‌شود. در تمرین هفتم نیز وظیفه زبان‌آموزان تکمیل و اجرای مکالمه‌ای است که با توجه به شباهت بسیار زیاد این مکالمه با مکالمه تمرین یک، یادگیرندگان با کتاب درسی به شکل حداقلی و با یکدیگر به طور الزامی و در حد بازخوانی یک مکالمه تعامل خواهند داشت. الیس درباره 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» (Ellis, 2003: 65). این مطلب دقیقاً اشاره به تعامل و ارتباط بین یادگیرندگان به منظور فراگیری زبان دارد و نقش تعامل سازنده بین آن‌ها را پررنگ می‌داند. فقط تمرین‌های پنجم و ششم می‌توانند تعامل معناداری بین دانش‌آموزان برقرار کنند. در تمرین پنجم یادگیرندگان ملزم به تعامل با درون‌داد شفاهی تمرین برای پاسخ‌گویی به سؤالات‌اند و حتی ممکن است فرصت این را داشته باشند که در

قالب فرایندهای شناختی تبادل اطلاعات و یا توضیح و استدلال دلایل انتخاب گزینه خود را بگویند. تمرین ششم هم، با ایجاد فضایی که یادگیرندگان را ملزم به برقراری ارتباط کلامی با یکدیگر می‌کند، به شکل دوطرفه و الزامی آن‌ها را به تعامل شفاهی وامی‌دارد. با پی‌گیری چهارچوب تحلیلی این مطالعه (Ellis, 2003)، نوبت به فرایندهای یادگیری می‌رسد. به گفته احمدنیا مطلق و هم‌کاران: «یادگیرندگان برای انجام یک فعالیت فرایندی را طی می‌کنند که توسط معلمان کنترل و سازمان‌دهی می‌شود» (Ahmadnia Motlagh et al., 2014: 3-4). از نظر الیس این فرایندها به سه نوع تبادل اطلاعات، تبادل نظر، و توضیح و استدلال تقسیم می‌شوند. با توجه به تحلیل‌های به‌عمل‌آمده، می‌توان دید که تمرین‌ها شامل یکی از فرایندهای شناختی مورد نظر الیس به شرح ذیل‌اند. تمرین چهارم، با توجه به این‌که در انتهای آن دانش‌آموزان به پاسخ‌گویی به یک سؤال موظف‌اند، می‌تواند در قالب تبادل اطلاعات شامل فرایندی شناختی باشد. تمرین پنجم قابلیت ارائه دو نوع فرایند تبادل اطلاعات از طریق اعلام جواب‌های صحیح و توضیح و استدلال برای بیان دلایل انتخاب گزینه‌های مورد نظر را دارد. تمرین ششم نیز فرایند تبادل اطلاعات را در خود دارد، چراکه یادگیرندگان از این طریق و در قالب تعامل شفاهی می‌توانند آن را کامل کنند. تمرین هفتم نیز شامل فرایند تبادل اطلاعات با هدف تکمیل مکالمه مورد نظر است.

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

بر اساس فرضیه برون‌داد، درون‌داد معنادار و قابل فهم فقط نیازمند ارتقای توانش زبانی و ارتباطی افراد نیست (Swain, 1985). بیان شده است که زبان‌آموزان ممکن است درون‌داد را دریافت کنند اما از آن درک کاملی به دست نیاورند (Liming, 1990). اهمیت برون‌داد و فرصت لازم دادن به دانش‌آموزان برای تجربه تولید و استفاده از زبان از منظر این فرضیه آشکار می‌شود. یکی از نکات مهمی که در این‌جا شایان ذکر است کاربردهای فرآورده است که یکی از آن‌ها فرضیه توجه (noticing hypothesis) است که در هنگام دریافت برون‌داد رخ می‌دهد. این فرضیه، بر اساس گفته‌های اشمیت (Schmidt, 1990, 2001)، بر این 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 شکاف‌ها در دانش زبان میانی (inter language) به یادگیرندگان کمک می‌کند کاستی‌های خود را در نتیجه تولید زبان هدف ببینند و درصدد برطرف کردن این کاستی‌ها برآیند.

در این مرحله می‌توان به دنبال پاسخ سؤال‌های پژوهش بود. در تحلیل‌های انجام‌گرفته و با توجه به خلاصه تحلیل‌ها در جدول ۳، مشاهده شد که تمرین‌های هر درس ساختار بسیار مشابهی با تمرین‌های دروس دیگر دارند، بدین معنا که تمرین یک در هشت درس این کتاب از لحاظ اجزای سازنده به هم شباهت داشتند، تمرین‌های دوم در همه دروس مشابه یک‌دیگر بودند. با رجوع به چهارچوب کلی فعالیت الیس (Ellis, 2003)، می‌توان به این نتایج دست یافت: ۱. تمرین‌های اول هر درس به علت نبود تعامل بین یادگیرندگان، فرایندهای شناختی، و فرآورده اثربخش به منزله فعالیت محسوب نمی‌شوند؛ ۲. تمرین‌های دوم و سوم از تعامل‌های الزامی و دوطرفه بین زبان‌آموزان برخوردار بودند، اما این تعامل‌ها تا حدودی ساختگی و بیش‌تر شبیه به تمرین‌های مکرر (drill) بودند. این مورد، همراه با نبود فرصت تولید فرآورده‌های مفید در این تمرین، نشان‌دهنده این است که این تمرین‌ها نیز ساختار فعالیت ندارند؛ ۳. برای تمرین‌های چهارم نیز به علت فقدان فرآورده در انتهای تمرین نمی‌توان ادعا کرد که ساختار فعالیت‌محور دارند؛ ۴. تمرین‌های پنجم در هشت درس کتاب مورد مطالعه از نمونه تمرین‌های برخوردار از ساختار فعالیت‌محور بودند. این تمرین‌ها بر اساس چهارچوب الیس در هر یک از بخش‌های چهارگانه درون‌داد، شرایط، فرایندها، و فرآورده‌ها از نیازهای لازم برخوردار بودند و با درون‌داد نوشتاری و شفاهی، تعامل اختیاری یک‌طرفه، فرایندهای تبادل اطلاعات و توضیح و استدلال، و هم‌چنین فرآورده شفاهی ساختار فعالیت‌محوری داشتند؛ ۵. تمرین‌های ششم کتاب نیز نمونه دیگری از فعالیت‌های کتاب بودند که همانند تمرین‌های پنجم با الگوی الیس مطابقت داشتند؛ و ۶. تمرین‌های هفتم هم، به منزله تمرین‌های پایانی هر درس، به علت شباهت بسیار زیاد به تمرین یک و محدود بودن درون‌داد، فرآورده خاصی تولید نمی‌کردند و ساختار فعالیت نداشتند. بنابراین، 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.

درباره نوع فعالیت‌ها، الیس به نقل از پیکا و هم‌کاران (Ellis, 2003 cited Pica et al., 1993) از دیدگاه روان‌شناختی و بر اساس چهار مؤلفه جهت‌گیری تعامل، نیاز تعامل، گرایش

هدف، و وسعت فراورده پنج نوع فعالیت را برشمرده است. با توجه به ساختارهای مشابه تمرین‌های پنجم با یک‌دیگر و تمرین‌های ششم با یک‌دیگر و همچنین برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش، می‌توان ادعا کرد تمرین‌های پنجم کتاب با جهت‌گیری یک‌طرفه تعامل، اختیاری بودن تعامل، گرایش هم‌گرا، و وسعت فراورده بسته از نوع حل مسئله (problem solving) و تمرین‌های ششم با جهت‌گیری دوطرفه تعامل، الزامی بودن تعامل، گرایش هم‌گرا، و وسعت فراورده بسته از نوع پازل (jigsaw) اند. از منظر تقسیم‌بندی پرابو (Prabhu, 1987)، که فعالیت را به دسته شکاف اطلاعات (information gap)، شکاف نظر (opinion gap)، و شکاف استدلال (reasoning gap) تقسیم می‌کند، می‌توان ادعا کرد که تمرین‌های پنجم کتاب از نوع شکاف استدلال‌اند، چراکه زبان‌آموزان باید با استفاده از درون‌داد شفاهی پاسخ‌های سؤالات را تشخیص دهند و دریافت کنند و تمرین‌های ششم هم از نوع شکاف اطلاعات‌اند. شایان ذکر است که تقسیم‌بندی پرابو مطابقت نزدیکی با تقسیم‌بندی الیس (Ellis, 2003) از فرایندهای شناختی فعالیت دارد.

در پاسخ به آخرین سؤال پژوهش باید گفت که طرح درس اثر حاضر بر اساس رویکرد فعالیت‌محور طراحی نشده است. طرح درس فعالیت‌محور (task-based syllabus design) به منزله اجزای تشکیل‌دهنده از فعالیت‌های متعددی تشکیل می‌شود (Van den Branden, 2006). با توجه به تعریف و ن‌دین بردن (Van den Branden, 2006)، 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 فقط 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 (Keyvanfar and Modarresi, 2009: 85) بیان می‌کنند که هدف رویکرد فعالیت‌محور ایجاد فرصت برای «دریافت درون‌داد معنادار و فراورده داشتن و تجربه استفاده از زبان» است. از طرف دیگر، اثر مورد مطالعه درون‌داد قابل توجه و حجم معنایی بسیاری را هم‌راه با فرصت‌های مناسب برای تولید و تجربه زبان به یادگیرندگان ارائه نمی‌کند که در زمینه آن بتوانند دستور زبان را به طور ضمنی فرا گیرند.

فراگیری زبان دوم (second language acquisition) یکی از مهم‌ترین حوزه‌های زبان‌آموزی است و تلاش‌های بسیاری 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 گوناگون 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 ارائه درون‌داد معنادار، کافی، و هدفمند، برقراری تعامل مداوم و تأثیرگذار، ایجاد فرایندهای یادگیری معنادار، و در نهایت دست‌یابی به فراورده‌های اثربخش در دانش‌یادگیرنده، زبان‌آموز را تا حد ممکن در معرض زبان واقعی قرار دهیم. با توجه به عوامل کلیدی مانند نبود آماده‌سازی و استفاده از دانش قبلی زبان‌آموز به علت محدود بودن درون‌داد، پایین بودن سطح تعامل، سطحی بودن فرایندهای یادگیری، و هم‌چنین نبود فراورده‌های مفید و قابل استفاده در دنیای بیرون از کلاس درس، می‌توان گفت که کتاب انگلیسی پایه هفتم از فعالیت‌های اندکی برخوردار است و بر اساس رویکرد فعالیت‌محور به آموزش و طراحی درس تهیه و تنظیم نشده است.

با توجه به مبانی نظری مطرح‌شده در مطالعه حاضر، نقش فعالیت و رویکرد فعالیت‌محور در فراگیری زبان می‌تواند اثربخش تلقی شود و فواید اصلی آن در این مرحله قابل درک است. با توجه به این نقاط قوت و به منظور جمع‌بندی بحث، می‌توان به صورت کلی به موارد ذیل اشاره کرد.

در وضعیت فعلی، به نظر می‌آید کتاب مورد مطالعه به‌تنهایی توان ایجاد فرصت برای فراگیری زبان را ندارد. اکثر بخش‌های کتاب درون‌داد مختصری دارند و نبود فراورده در تمرین‌های مختلف مشهود است. این مسئله به یادگیری سطحی و فراری می‌انجامد که در درازمدت سودی برای یادگیرندگان نخواهد داشت. به علاوه، محتویات کتاب از عامل واقعی بودن (authenticity) بی‌بهره است. این مورد توان زبان‌آموزان برای عملکرد مناسب در موقعیت‌های زبانی واقعی را در آینده 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 گوناگون روزمره استفاده شود.

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 فراورده در بعضی از تمرین‌ها از نقاط ضعف اصلی به شمار می‌آیند. معلمان و مدرسان می‌توانند با تلاش بیشتر و ارائه 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 روش‌های تدریس آموزش زبان ارتباطی قادر خواهند بود تعامل بین زبان‌آموزان را رواج دهند. در

انتها هم با ادامه 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 برای زبان‌آموزان فراهم کنند.

در کلام آخر می‌توان به مهم‌ترین مفهوم این تحقیق برای زبان‌آموزان اشاره کرد. با فرض این‌که یادگیرندگان توانایی تغییر و ارتقای درون‌داد، شرایط، و فرایندهای یادگیری را ندارند در بسیاری از شرایط آن‌ها قادرند به خود جرئت استفاده از زبان و فرایند آزمون و خطا را بدهند. در این‌جا معلمان وظیفه خطیر انگیزه‌بخشی به زبان‌آموزان را به عهده دارند، اما همیشه باید به یاد داشت که خود یادگیرندگان نیز با استفاده از زبان می‌توانند نقش مهمی در پیش‌رفت یادگیری خود ایفا کنند.

منابع

- Abadikhah, Shirin and Foroogh Zarrabi (2011). 'The Effect of Output Tasks on the Acquisition of English Verbal Morphemes', *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (11).
- Ahmadnia Motlagh, Fatemeh, Alireza Sharif Jafari, and Zohreh Yazdani (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*, No. 2.
- Breen, Michael P. (1987). 'Contemporary Paradigms in Syllabus Design: Part II', *Language Teaching*, 20 (2).
- Breen, Michael P. and Christopher Candlin (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/language teaching/ Daily LTM Implementing Task-Based Language Teaching in Korean.pdf](http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language%20teaching/Daily%20LTM%20Implementing%20Task-Based%20Language%20Teaching%20in%20Korean.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*, Birmingham: The University of Birmingham, U.K.
- Ellis, Rod (1997). 'The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials', *ELT Journal*, 51 (1).
- 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).
- Hatch, Evelyn (1978). 'Discourse Analysis and Second Language Acquisition', in Evelyn Hatch (ed.), *Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Huthchinson, 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*, Oxford: Modern English Publications.
- KamyabiGol, Atiyeh and Javad Baghaeeyan (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, Iran: Bojnord University.
- Keyvanfar, Arshya and Mona Modarresi (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).
- Khansir, Ali Akbar and Esmaeel Mahammadifard (2015). 'An Evaluation of Prospect Book (Prospect 1)', *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (3).
- 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).
- 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*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, Michael and Graham Crookes (1992). 'Three Approaches to Task-based Syllabus Design', *TESOL Quarterly*, 26 (1).
- Mao, Zan (2012). 'The Application of Task-based Language Teaching to English Reading Classroom', *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (11).
- McDonough, Jo and Christopher Shaw (2003). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, Malden: Blackwell.
- Mukundan, Jayakaran and Vahid Nimehchisalem (2012). 'Evaluative Criteria of an English Language Textbook Evaluation Checklist', *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (6).
- 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).
- Nunan, David (1999). *Second Language Teaching and Learning*, Boston: Heinleand 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).

- Pica, Teresa, Ruth Kanagy, and Joseph Falodun (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*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Plews, John L. and Kangxian Zhao (2010). 'Tinkering with Tasks Knows no Bounds: ESL Teachers' Adaptations of Task-based Language Teaching', *TESL Canada Journal*, 28 (1).
- Prabhu, Nandhi (1987). *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C., John Platt, and Heidi Webber (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Samuda, Virginia and Martin Bygate (2008). *Tasks in Second Language Learning*, Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Sari, İrfan, Serkan Ülgü, and Süleyman Ünal (2014). 'Materials Evaluation and Development: Syllabus, Setting and Learner Needs', *International Journal of Teaching and Education*, 2 (2).
- Schmidt, Richard (1990). 'The Role of Consciousness in Second Language Learning', *Applied Linguistics*, No. 11.
- Schmidt, Richard (2001). 'Attention', in Peter Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SharbianKhadir, Shahram et al. (2014). *English for Schools: Prospect 1*, Tehran: Iran Textbook Printing and Publishing Company, Ltd.
- Sheldon, Leslie E. (1988). 'Evaluating ELT Textbooks and Materials', *ELT Journal*, 42 (4).
- 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*, Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill (1995). 'Three Functions of Output in Second Language Learning', in Guy Cook and Barbara Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widd*, Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill (2000). 'The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue', in James P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill and Sharon Lapkin (2001). 'Focus on form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects', in Martin Bygate, Peter Skehan, and Merrill Swain (eds.), *Researching Pedagogical Tasks*, London: Longman.
- Taylor, David (1994). 'Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?', *Teaching English as a Second or Foreign Language*, No. 1.
- Tomlinson, Brian (2003). 'Developing Principled Frameworks for Materials Development', in B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*, London: Continuum Press.

- Tomlinson, Brian (2012). 'Materials Development for Language Learning and Teaching', *Language Teaching*, 45 (2).
- Torres, Gabriella (2014). 'The Task-based Syllabus: Promoting L2 Acquisition and Learner Empowerment in an EFL Classroom', *International Journal of Education*, 6 (2).
- 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, Martin Bygate, and John M. Norris (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).
- Willis, Dave and Jane Willis (2009). 'Task-based Language Teaching: Some Questions and Answers', *The Language Teacher*, 33 (3).
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-based Learning*, Harlow: Longman.

