

برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور؛ رویکردی نوین برای تقویت فارسی‌آموزی

رضامراد صحرائی*

عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

فاطمه میدانی**

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۱۰/۲۶، تاریخ تصویب: ۱۳۹۰/۰۵/۱۳)

چکیده

انتخاب مواد درسی مناسب که بر مبنای اصول آموزشی تهیه و تدوین شده باشد، از مهم‌ترین نکات در آموزش زبان است. این نکته بیش از آنکه مربوط به روش تدریس باشد، اهمیت برنامه‌ی درسی را نمایان می‌سازد. اگرچه توجه مدرسان زبان عمدتاً متوجه روش تدریس است، اما باید توجه داشت که طرح درس و برنامه‌ی درسی همسنگ روش تدریس اهمیت دارد (اگر نگوییم مهم‌تر از روش تدریس است). پیشینه‌ی مطالعات مربوط به آموزش زبان حاکی از آن است که این برنامه‌ها در یک سیر تکوینی قرار داشته و طی چند دهه‌ی اخیر از حالت صرف دستوری یا معنائی خارج شده و تعاملی‌تر شده‌اند. از میان برنامه‌های درسی مختلف، برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور به عنوان رویکردی جدید که فضایی برای کاربرد واقعی زبان توسط زبان‌آموزان فراهم می‌کند، اخیراً جایگاهی قابل ملاحظه در میان دیگر رویکردها و برنامه‌های درسی یافته است. بارزترین ویژگی این رویکرد توجه هم‌زمان به دستور و معناست که بر این ایده استوار شده است که زبان «نه به هدف برقراری ارتباط» بلکه «از طریق برقراری ارتباط» یادگرفته می‌شود. به بیانی دیگر، در این رویکرد، یادگیری زبان برای این نیست که زبان‌آموز بعداً بتواند کاری انجام دهد یا چیزی بگوید، بلکه همه‌ی آن کارها را باید هم‌زمان با یادگیری زبان انجام دهد و بگوید. با توجه به اهمیت تهیه و تدوین مواد آموزشی مناسب برای تقویت مهارت‌های زبانی، به ویژه مهارت خواندن، بر مبنای رویکرد آموزشی تکلیف‌محور زبان، هدف این پژوهش، بررسی جوانب مختلف این رویکرد و معرفی آن به عنوان روش نوین آموزشی برای تقویت درک مطلب فارسی‌آموزان است.

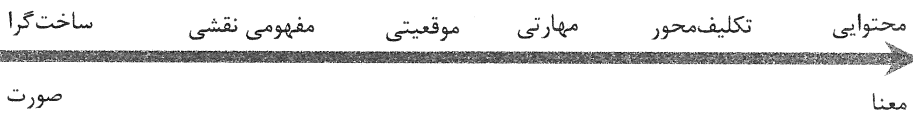
کلیدواژه‌ها: تکلیف، آموزش تکلیف‌محور، فعالیت، خواندن

*. E-mail: sahraeereza@gmail.com

** E-mail: f_meydani@hotmail.com

۱- مقدمه

در پیشینه مطالعات مربوط به آموزش و یادگیری زبان، رویکردها و روش‌های بسیاری با اهداف نسبتاً متفاوت و در قالب نظریه‌های زبانی و یادگیری مختلف مطرح شده است. به موازات روش‌های مختلف تدریس، برنامه‌های درسی مختلفی نیز معرفی گشته است. نگاهی دقیق به ابعاد مختلف هر یک از این برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که عامل اصلی تمایزدهنده آن‌ها میزان تأکید هر یک بر صورت یا معناست. بر این اساس، می‌توان برنامه‌های درسی را روی پیوستاری به شکل زیر قرار داد که یک سر آن صورت و سر دیگر نقش/ معناست (Krahnke, 1987: 12):



نمونه‌ی اعلای برنامه‌های درسی صورت‌گرا، برنامه‌ی درسی ساخت‌گرا (structural syllabus) است. هرچه از محوریت صورت کاسته و بر نقش و معنا تأکید شود، برنامه‌ی درسی، نقش‌گراتر می‌شود و به‌عکس. نمونه‌ی اعلای برنامه‌های درسی معناگرا / نقش‌گرا، برنامه‌ی درسی محتوایی (content-based syllabus) است.

یلدن (Yalden, 1983) نیز بر اساس معیار دوگانه‌ی صورت / نقش، برنامه‌های درسی را در چهار گروه دوتایی قرار داده است. محوریت برنامه‌ی اول در هر یک از این گروه‌ها صورت و تأکید برنامه‌ی دوم بر نقش است:

۱) ترکیبی - تحلیلی (synthetic- analytic)

۲) صوری - نقشی (formal-functional)

۳) ساخت‌گرا - بافت‌گرا (structural-contextual)

۴) دستوری - ارتباطی (grammatical-communicative)

نکته‌ی اصلی تقسیم‌بندی یلدن این است که تفکیک قاطع صورت و معنا در آن غیرممکن است. آنچه در این بحث مهم است تعیین محوریت صورت یا معناست. برخی از برنامه‌های درسی بر محوریت صورت تأکید داشته و نقش را تابع صورت می‌دانند و برخی دیگر عکس این موضع را اتخاذ می‌کنند.

با طرح آموزش ارتباطی زبان (Communicative Language Teaching (CLT)) در دهه ۷۰ قرن بیستم، دستیابی به توانش ارتباطی در صدر اهداف زبان‌آموزی قرار گرفت. توانش ارتباطی، خود دربردارنده‌ی توانش دستوری (grammatical competence)، توانش اجتماعی-زبانی (socio-linguistic competence)، توانش گفتمان (discourse competence) و توانش راهبردی (strategic competence) است. این بدان معناست که رویکرد ارتباطی، صورت (= دستور) را از برنامه‌ی درسی حذف نکرده؛ بلکه در قالب سایر مهارت‌های زبانی به آن نیز توجه می‌کند. پر واضح است که این تغییر باید در برنامه‌های درسی نیز نمود می‌یافت. بازتاب این تغییر در برنامه‌های درسی، محوریت یافتن برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور (task-based syllabus) است که در سال‌های اخیر در کانون توجه متخصصان آموزش زبان دوم / خارجی قرار گرفته است (Ellis, 2000, 2003 & 2008; Willis & Willis, 2007; Nunan, 2004; Kris Van den Branden, 2006).

در رویکرد تکلیف‌محور، اعتقاد بر این است که یادگیری زبان به واسطه‌ی تکمیل تکالیفی که تأکید بر معنا دارند و دارای ماحصل غیرزبانی هستند، یادگرفته می‌شود. به عبارت دیگر، شرکت‌کنندگان در برنامه‌های درسی تکلیف‌محور، به‌کارگیرندگان زبان هستند نه یادگیرندگان زبان. در این رویکرد، خواندن فرایندی فعال و معنادار است که می‌تواند محور همه‌ی مهارت‌های زبانی شود.

در ادامه، ابتدا مروری بر پیشینه و مبانی رویکرد تکلیف‌محور خواهیم داشت؛ این بخش خود دارای دو زیربخش خواهد بود که به ترتیب تعریف تکلیف و اجزای تکلیف را به بحث خواهد گذاشت. در بخش سوم، نقاط قوت و وجوه تمایز این برنامه را نسبت به سایر برنامه‌های درسی و رویکردهای آموزشی نشان خواهیم داد. این بخش از آن جهت اهمیت دارد که فرق بین تکلیف و تمرین (practice) و روند تکوین تمارین زبانی به تکالیف زبانی را نمایش می‌دهد. در نهایت نیز، تلاش خواهیم کرد یک برنامه‌ی واقعی بر مبنای این رویکرد عرضه کنیم.

۲- پیشینه و مبانی رویکرد تکلیف‌محور

کاربرد اولیه‌ی رویکرد تکلیف‌محور در چارچوب ارتباطی آموزش زبان به پروژه‌ی بنگلور / مدرّس (Bangalore / Madras Project) مربوط می‌شود. «این پروژه از سال ۱۹۷۹ تا ۱۹۸۴ به اجرا درآمد؛ براساس این نگرش بود که با تمرکز بر معنا امکان یادگیری صورت زبانی

به‌طور کامل در کلاس فراهم گردید و فرایند ساخت دستوری توسط زبان‌آموز، فرایندی ناآگاهانه به حساب آمد» (Bretta, 1990: 321). در واقع، همان‌طور که خود پرابو (Prabhu, 1987) اشاره می‌کند، این پروژه، نتیجه نارضایتی از رویکرد ساخت‌گرا (structural approach) در تدریس زبان است. در این پروژه، مجموعه‌ای از تکالیف حل مسئله پس از گذراندن دورهٔ آزمون و خطا ایجاد شد که نتیجهٔ آن یک طرح درس تکلیف‌محور بود. این طرح درس به قصد تقویت تلفظ برای آنکه «زبان نه به هدف برقراری ارتباط» بلکه «از طریق برقراری ارتباط» یاد گرفته شود مطرح شد (Prabhu, 1980; cited in Bretta, 1989: 283-4).

پروژه بنگلور که پروژه تدریس ارتباطی (Communicational Teaching Project) (CTP) نیز نامیده می‌شود، در هشت مدرسه پیاده شد و می‌توان آن را در حکم تلاشی در جهت تدریس تکلیف‌محور در نظر گرفت (Bretta, 1989). هوات (Howatt, 1984: 288) معتقد است که حداقل تأثیر پروژه بنگلور، فراهم کردن بستر برای یکی از جالب‌ترین مباحث دههٔ ۸۰ است. با توجه به ارزیابی پروژه بنگلور، برتا و دیویس (Bretta, & Davies, 1985) معتقدند که زبان‌آموزان پرابو در مقایسه با همسن و سالانشان که به آن‌ها به شیوه سنتی تدریس می‌شده است موفق‌تر بوده‌اند.

همچنین، ریچاردز و راجرز (Richards, & Rodgers, 2001) به برنامهٔ درسی ارتباطی مالزیایی (Malaysian Communicational Syllabus) به‌عنوان کاربردی دیگر از رویکرد تکلیف‌محور در سال ۱۹۷۵ اشاره می‌کنند. به‌علاوه، نونان (Nunan, 2004: 42) پروژه سطوح زبانی استرالیایی (Australian Language Levels (ALL)) را معرفی می‌کند که ابرمهارت‌های هلیدی را به عنوان نقطهٔ عطف پیشرفت برنامهٔ آموزشی به کار می‌گیرد. وی عنوان می‌کند که «پروژه سطوح زبانی استرالیایی تنها نسخهٔ اولیهٔ برنامهٔ آموزشی تکلیف‌محور است» (ibid).

از آنجایی که اکثر اصول آموزش تکلیف‌محور برگرفته از آموزش ارتباطی است، برخی از طرفداران این رویکرد آموزشی (e.g: Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis, 1996) در ۲۰۰۷ آن را در حکم «پیشرفت و تکامل منطقی آموزش ارتباطی زبان» در نظر می‌گیرند. در حقیقت، بعضی از صاحب‌نظران بر این باورند که اصول آموزش ارتباطی زبان را می‌توان از طریق تکالیف پیاده کرد. ریچاردز و اشمیت (Richards, & Schmidt, 2002) از این دسته‌اند. آن‌ها معتقدند آموزش تکلیف‌محور زبان، مصداق اصول آموزش ارتباطی زبان و تلاشی است برای عملی ساختن اصول یادگیری زبان دوم در حوزهٔ آموزش (ibid: 540). نهایتاً

ریچاردز و راجرز (2001: 224) چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که «به دلیل ارتباط با روش‌شناسی آموزش ارتباطی زبان و کسب حمایت نظریه‌پردازان برجسته‌ی حوزه‌ی مطالعاتی فراگیری زبان دوم، آموزش تکلیف‌محور زبان با اقبال قابل توجهی در زبان‌شناسی کاربردی مواجه شده است».

۲-۱. تعریف تکلیف

به‌گفته‌ی کرلس (Carless, 2002: 640) تعریف تکلیف، بسیار مورد توجه قرار گرفته و این نشان‌دهنده‌ی اهمیت این مفهوم در رویکردهای نوین آموزش زبان است. در واقع، تعاریف زیادی مطرح شده‌اند که هر کدام از آن‌ها بعضی از جنبه‌های تکلیف را مد نظر داشته‌اند. الیس (Ellis, 2003: 4-5) برخی از این تعاریف را ارائه کرده که در جدول (۱) مهم‌ترین آن‌ها نشان داده شده است.

جدول (۱) تعاریف تکلیف (Ellis, 2003: 4-5)

۱- برین (۱۹۸۹): تکلیف به هر تلاش سازمان‌دهی‌شده در راستای یادگیری زبان اطلاق می‌شود که هدفی خاص، محتوایی مناسب، روند کاری مشخص و طیفی از نتایج را برای ذی‌نفعانش در بر داشته باشد؛ بنابراین، تصور بر این است که تکلیف اشاره به طیفی از برنامه‌های کاری دارد که اهدافی کلی نظیر تسهیل یادگیری زبان — از تمرین‌های آسان و مختصر گرفته تا فعالیت‌های پیچیده‌تر و طولانی‌تر مثل حل مسئله‌ی گروهی یا شبیه‌سازی و تصمیم‌گیری — دارند.

۲- لانگ (۱۹۸۵): تکلیف، کاری است که برای خود فرد یا دیگران، در ازای دریافت پاداش یا بدون مزد انجام می‌شود؛ مانند رنگ کردن حصار خانه، لباس پوشاندن به بیجه، پر کردن فرم، خرید یک جفت کفش، رزرو کردن بلیت هواپیما، امانت گرفتن کتاب از کتابخانه، دادن آزمون رانندگی، تایپ نامه، معاینه‌ی بیمار، مرتب کردن نامه‌ها، رزرو اتاق هتل، نوشتن چک، پیدا کردن مقصد در خیابان و کمک کردن به کسی که در حال عبور از کنار خیابان است. به عبارت دیگر، منظور از تکلیف، تمام کارهایی است که مردم هر روز در خلال زندگی، سر کار و حین بازی انجام می‌دهند. تکالیف، همان‌هایی هستند که مردم با اینکه زبان‌شناسان کاربردی نیستند، اگر از آن‌ها بخواهید، انجام می‌دهند.

۳- ریچاردز، پلاتو و وبر (۱۹۸۵): تکلیف، فعالیت یا عملی در حکم پاسخ به حاصل پردازش یا درک زبان محسوب می‌شود؛ مثلاً، کشیدن نقشه حین گوش کردن به نوار و اجرای دستورها

<p>حین گوش کردن به آن‌ها. تکالیف ممکن است شامل تولید زبانی باشند یا نباشند. معمولاً لازمه تکلیف آن است که معلم هدف از تکمیل موفقیت‌آمیز تکلیف را مشخص کند. گفته می‌شود استفاده از انواع مختلف تکلیف در آموزش زبان، موجب ارتباطی‌تر شدن امر آموزش می‌شود؛ زیرا این کار برای فعالیت کلاسی هدفی، فراتر از تمرین زبان برای انجام خود تمرین ارائه می‌کند.</p>
<p>۴- کروکز (۱۹۸۶): تکلیف، کار یا فعالیتی است که دربردارنده هدفی مشخص است و به عنوان روندی آموزشی عملی می‌شود یا به جهت استخراج داده‌ها برای تحقیق، مورد استفاده قرار می‌گیرد.</p>
<p>۵- پرابو (۱۹۸۷): تکلیف، فعالیتی است که مستلزم رسیدن فراگیران به نتیجه از طریق پردازش ذهنی اطلاعات داده‌شده است. این امر، امکان اداره و سازمان‌دهی این پردازش را برای معلمان فراهم می‌کند.</p>
<p>۶- نونان (۱۹۸۹): تکلیف ارتباطی، کاری کلاسی است که فراگیران را در اثنای توجه اصلی بر معنا به جای صورت، درگیر درک، دخل و تصرف، تولید یا تعامل با زبان هدف می‌کند. همچنین، تکلیف باید دارای ماهیت تکاملی باشد و به عنوان عملی ارتباطی به خودی خود و به تنهایی قابل اتکا باشد.</p>
<p>۷- اسکهان (۱۹۹۶): تکلیف، فعالیتی است که در آن، معنا نقش اصلی را ایفا می‌کند و به نوعی با جهان واقعی مرتبط است. تکمیل تکلیف، اولویت دارد و ارزیابی انجام تکلیف با توجه به نتیجه آن صورت می‌گیرد.</p>
<p>۸- لی (۲۰۰۰): تکلیف عبارت است از: (۱) فعالیت یا تمرینی کلاسی که الف شامل هدفی است که فقط از طریق تعامل بین شرکت‌کنندگان قابل دستیابی است. (ب) سازوکاری برای تعامل ساختارمند دارد. (ج) بر تبادل معنا متمرکز است. و (۲) تلاش برای یادگیری زبان که مستلزم درک، دخل و تصرف و / یا تولید زبان در قالب انجام مجموعه‌ای از برنامه‌های کاری توسط فراگیران است.</p>
<p>۹- بایگیت، اسکهان و سوئین (۲۰۰۱): تکلیف، فعالیتی است که مستلزم به‌کارگیری زبان توسط فراگیران است به طوری که برای نیل به هدف، تمرکز بر معنا واقع می‌گردد.</p>

کرنکه (۹-۵۷: ۱۹۸۷) بین تکلیف و فعالیت تمایز قائل می‌شود و تأکید می‌کند که فعالیت‌ها بسته به اینکه تا چه اندازه دارای اهداف غیرآموزشی باشند از تکالیف متمایز می‌شوند. ویلیامز و بردن (Williams and Burden, 1997: 167) تکلیف را چنین تعریف

می‌کنند: «هرگونه فعالیتی که فراگیران را فراتر از پردازش به جهت یادگیری زبان، درگیر خود سازد». ریچاردز و اشمیت (۴۰-۵۳۹: ۲۰۰۲) در خلال اشاره به ابعاد تکلیف، بیان می‌کنند که «تکلیف، فعالیتی است که برای نیل به هدف خاص یادگیری طراحی می‌شود. برخی از ابعاد تکالیف بر کاربرد آن‌ها در آموزش زبان تأثیر دارند که این ابعاد عبارت‌اند از: اهداف، روندها، ترتیب، زمان‌بندی، محصول، راهبرد یادگیری، مشارکت، منابع و زبان».

به نظر می‌رسد که از میان تعاریف زیادی که برای تکلیف مطرح شده است، مناسب‌ترین آن‌ها تعاریف ویلیس (۱۹۹۶)، الیس (۲۰۰۳) و نونان (۲۰۰۴) است. از نظر ویلیس (۲۳: ۱۹۹۶) «تکالیف، فعالیت‌هایی هستند که فراگیران در آن‌ها زبان هدف را به منظوری ارتباطی و برای دستیابی به تکلیف به کار می‌گیرند». الیس بر این باور است که:

تکلیف، نوعی برنامه کاری است و مستلزم آنکه فراگیران برای دستیابی به نتیجه، زبان را به صورت کاربردی پردازش کنند. موفقیت تکلیف را می‌توان با توجه به انتقال درست و مناسب محتوای گزاره‌ای، ارزیابی کرد. به همین منظور، با اینکه ممکن است طراحی تکلیف، زمینه انتخاب صورت‌های خاصی را فراهم آورد، مستلزم آن است که فراگیران بر معنا متمرکز شوند و از منابع زبانی خودشان استفاده کنند. تکلیف معمولاً منجر به کاربرد زبانی می‌شود و دارای تشابه مستقیم یا غیرمستقیم به شیوه کاربرد زبان در دنیای واقعی است. تکلیف هم مثل دیگر فعالیت‌های زبانی می‌تواند دارای مهارت‌های دریافتی (receptive) یا تولیدی (productive)، شفاهی یا کتبی همچنین شامل فرایندهای شناختی مختلف باشد (۱۶: ۲۰۰۳).

۲-۲. اجزای تکلیف

با توجه با تعاریف فوق، تکلیف، متشکل از چند مؤلفه است و طبیعتاً نظرات و طبقه‌بندی‌هایی هم بر اساس این اجزاء وجود دارد. شاولسون و استرن (Shavelson and Stern: 1981) ضمن تمرکز بر اهمیت بافت آموزشی در آموزش تکلیف‌محور زبان، مؤلفه‌های ذیل را بیان می‌کنند (cited in Nunan, 2004: 40):

- * محتوا: مطلب یا موضوعی که قرار است تدریس شود.
- * مطالب: مواردی که فراگیران قادر به درک آن‌ها باشند.
- * فعالیت‌ها: کارهایی که فراگیران و معلمان در حین درس انجام خواهند داد.

- * اهداف: اهداف کلی معلمان برای تکلیف (این اهداف، بسیار کلی‌تر و مبهم‌تر از اهداف جزئی و دقیق هستند).
- * زبان‌آموزان: توانایی‌ها، نیازمندی‌ها و علایق آن‌ها از اهمیت برخوردار است.
- * جامعه زبانی: کلاس به طور کلی و جو «گروهی» آن.
- الیس (۲۱: ۲۰۰۳) نیز پنج مؤلفه تشکیل‌دهنده تکلیف را به ترتیبی که در جدول (۲) ارائه شده معرفی می‌کند:

جدول (۲) اجزای تکلیف (Elis, 2003: 21)

ویژگی طرح	توصیف
۱- هدف	هدف کلی تکلیف، مثلاً تمرین توصیف دقیق اشیاء؛ فراهم‌سازی فرصت برای به کارگیری عبارت‌های ربطی.
۲- درونداد	اطلاعات زبانی یا غیرزبانی موجود در تکلیف، مثل تصاویر، نقشه و متن کتبی.
۳- شرایط	نحوه ارائه اطلاعات، مثلاً ارائه به طور مجزا در مقابل ارائه اشتراکی، یا نحوه‌ای که قرار است مورد استفاده قرار گیرد، مثلاً به صورت همگرا در برابر واگرا.
۴- روندها	روندهای مبتنی بر روش‌شناسی که قرار است موقع انجام تکلیف دنبال شوند، مثلاً کار گروهی در مقابل دونفره، زمان‌بندی در مقابل عدم زمان‌بندی.
۵- نتایج پیش‌بینی‌شده	محصولی که حاصل تکمیل تکلیف است، مثل جدول کامل‌شده، مسیر طراحی‌شده روی نقشه، فهرستی از تفاوت‌های بین دو تصویر. می‌توان محصول پیش‌بینی‌شده را به صورت «باز» در نظر گرفت؛ به این معنی که امکان گزینه‌های مختلف وجود داشته باشد، یا به صورت «بسته» به این معنی که فقط یک راه‌حل درست وجود داشته باشد.
محصول	فرایندهای زبانی و شناختی مفروض که قرار است تکلیف موجب فرایند
فرایند	گردد.

۲-۳. وجوه تمایز و نقاط قوت رویکرد تکلیف‌محور

برای معرفی وجوه تمایز آموزش تکلیف‌محور با انواع دیگر آموزش زبان، ابتدا به بیان تمایز بین تکلیف و تمرین و پس از آن بیان تمایز بین تکلیف، فن و فعالیت می‌پردازیم. به نظر نونان (۲۰۰۴) تمرین‌ها بخشی از مهارت‌های توانمندساز هستند که به جای تمرکز بر معنا، بر صورت

متمرکز می‌شوند. لیتل‌وود (Littlewood, 2004: 322) دیدگاه کارشناسان مختلف درباره‌ی تمایز بین تکلیف و تمرین را بیان کرده است؛ جدول (۳) مهم‌ترین این تمایزات را نشان می‌دهد. لیتل‌وود این جدول پیوستار فعالیت‌ها را بر مبنای میزان انتظار زبان‌آموزان جهت تمرکز بر صورت‌ها و/یا معانی زبانی ترسیم کرده است.

جدول (۳) تکلیف در مقابل تمرین (Littlewood, 2004: 322)

تمرکز بر معنا		تمرکز بر صورت‌ها		
ارتباط واقعی	ارتباط ساختارمند	تمرین زبانی ارتباطی	تمرین بانی پیش‌ارتباطی	یادگیری غیر ارتباطی
استفاده از زبان برای برقراری ارتباط در موقعیت‌هایی که معانی قابل پیش‌بینی‌اند؛ مثل ایفای نقش خلاقانه.	استفاده از زبان برای برقراری ارتباط در موقعیت‌هایی که زبان از پیش آموخته شده را به نوعی غیر قابل پیش‌بینی به کار می‌گیرد، حل مسئله پیچیده و بحث.	تمرین زبان از پیش تدریس شده، در بافتی که در آن اطلاعات جدید تبادل می‌شود؛ مثلاً فعالیت‌های اطلاع‌یابی مثل ایفای نقش ساختارمند و حل مسئله ساده.	تمرین زبان با توجه به معنا، امانه به منظور تبادل پیام‌های جدید با دیگران؛ مثل تمرین «پرسش و پاسخ» ارتباطی یا پرسش‌های «شخصی شده».	تمرکز بر ساختارهای زبان، که چگونه ساخته می‌شوند و به چه معنا هستند؛ مثلاً تمرین‌های جایگزین‌سازی، فعالیت‌های «کشف» و «آگاهی‌بخش».
		(الیس)		
		(استیور و زنون)		
«تکالیف»		«تمرین»		
«تکالیف ارتباطی»		«تکالیف توانمندساز»		

جدول فوق بر طیفی از فعالیت‌های کلاسی متمرکز می‌شود که برخی از آن‌ها «تمرین» و بعضی دیگر «تکلیف» خوانده می‌شوند. هر چه به سمت چپ جدول پیش می‌رویم، فعالیت‌ها معنای محورتر یا محتوا محورتر می‌شوند که همان تکالیف هستند. اما سمت راستی‌ها زبان محور هستند و «تمرین» خوانده می‌شوند. برخی از فعالیت‌ها بینابین واقع می‌شوند و بنابراین تکلیف-تمرین یا تمرین-تکلیف نام می‌گیرند (ibid). یادگیری غیرارتباطی (ستون ۱) به شدت متمرکز بر صورت‌هاست. همان طور که در جدول معلوم است، این ستون شامل تمرین‌هایی مثل تمرین‌های جایگزین‌سازی می‌شود. در تمرین زبانی پیش‌ارتباطی (ستون ۲) تمرکز بر صورت همچنان باقی است، با وجود این، اندک توجهی هم بر معنا

وجود دارد. تمرین‌های ارتباطی (ستون ۳) ارتباط را از طریق صورت‌هایی که از قبل تدریس شده‌اند مد نظر دارد. ارتباط ساختارمند (ستون ۴) در حالی توجهش را بر تبادل معنا معطوف می‌دارد که معلم، موقعیت را سازمان‌دهی کرده است. ارتباط واقعی (ستون ۵) مرحله‌ای است که در آن برقراری ارتباط و تبادل پیام‌ها نقشی مهم ایفا می‌کند و صورت‌های زبانی در آن پیش‌بینی‌ناپذیر هستند. بنابراین، لیتل‌وود (۲۰۰۴) بر این باور است که در واقع، یادگیری زبان در نمودار از راست به چپ در حرکت است.

طبق جدول (۳) و این طبقه‌بندی، تمرین‌ها درصد پایینی از منظور ارتباطی و بافت‌پردازی را به خود اختصاص می‌دهند و بیشتر بر موارد و/یا مهارت‌های انتزاعی متمرکز هستند. از سوی دیگر، تکالیف، درصد بالایی از پرداختن به منظور ارتباطی و بافت‌پردازی را شامل می‌شوند. در این میان، تمرین-تکلیف‌ها قرار دارند که بر تمرین موارد انتزاعی در بافت متمرکز می‌شوند (ibid).

استیر و زنون (Estaire and Zanon, 1994) ستون اول سمت راست را «تکالیف توانمندساز» و آخرین ستون سمت چپ را «تکالیف ارتباطی» می‌نامند که این طبقه‌بندی تا حدی شبیه طبقه‌بندی نونان (۲۰۰۴) است. الیس (۲۰۰۰) اصطلاح «تمرین» را برای هر فعالیتی به کار می‌برد که دارای منظور ارتباطی نباشد؛ بنابراین، در این جدول آخرین ستون سمت راست با تعریف «تمرین» و آخرین ستون سمت چپ با تعریف «تکلیف» همسویی دارد. در واقع، الیس (ibid: 3) بر این باور است که «تکالیف، فعالیت‌هایی هستند که تمرکز اصلی‌شان بر کاربرد زبانی معنامحور است». اما وی همین جا می‌افزاید که هدف تکلیف و تمرین، یادگیری زبان است. ویدوسان (Widdowson, 1998; cited in Elis, 2003: 3) استدلال می‌کند که لازم است فراگیران، هم در تکالیف و هم در تمرین‌ها توجهشان را به هر دو مقوله معنا و صورت معطوف دارند. وی معتقد است که تکلیف با معنای کاربردی (pragmatic)، یعنی کاربرد زبان در بافت، رابطه دارد؛ اما تمرین با معنای معناساختی (incidental)، یعنی معنایی که صورت‌های زبانی خاص، بدون توجه به بافت می‌توانند افاده کنند در ارتباط است. نونان (۱۹۹۹: ۲۵) نیز به این نکته اشاره می‌کند که «... تفاوت اصلی میان تکلیف و تمرین، برخوردار بودن تکلیف از نتیجه غیرزبانی است، در حالی که تمرین دارای نتیجه زبانی می‌باشد».

تفاوت دیگر میان تکلیف و تمرین، با در نظر گرفتن نقش شرکت‌کننده نمایان می‌شود. الیس در بیان این تمایز می‌گوید: «تکلیف مستلزم ایفای نقش شرکت‌کنندگان در مقام کاربر زبان است؛ در حالی که تمرین مستلزم ایفای نقش شرکت‌کنندگان در مقام فراگیر می‌باشد». بر

مبنای این تمایز، یادگیری‌ای که از طریق تکلیف حاصل می‌شود تصادفی (incidental) است، درحالی‌که آن یادگیری که به واسطهٔ تمرین محقق می‌شود ارادی (intentional) است (Elis, 2003: 3).

اگرچه نونان (۱۱: ۱۹۸۹) معتقد است که همیشه تشخیص «تکلیف» از «تمرین» کار چندان آسانی نیست و همواره تصمیم‌گیری در این خصوص تا حدی مبتنی بر شگم و قابل تأمل خواهد بود، با وجود این، می‌توان با توجه به ملاک‌ها و خصوصیات یادشده تکلیف را از تمرین متمایز دانست. جدول (۴) خلاصه‌ای از ابعاد این تمایز را نشان می‌دهد:

جدول (۴) تکلیف در برابر تمرین

تکلیف	تمرین
متمرکز بر معناست.	متمرکز بر صورت است.
نتیجهٔ غیر زبانی دارد.	نتیجهٔ زبانی دارد.
با معنای کاربردی در ارتباط است.	با معنای معناشناختی در ارتباط است.
در درجهٔ اول، مستلزم ایفای نقش شرکت‌کنندگان در مقام کاربر است.	در درجهٔ اول، مستلزم ایفای نقش شرکت‌کنندگان در مقام فراگیر است.

از سوی دیگر، شاید «تکلیف»، «فعالیت» و «فن» نیز به نظر هم‌معنا برسند. اما این سه نیز از هم قابل تمایزند. به اعتقاد نونان (۲۰۰۴) فعالیت‌ها، اموری ارتباطی هستند که در میان تمرین‌ها و تکالیف آموزشی جای می‌گیرند. کولان و داف (Coughlan and Duff, 1994) در نتیجهٔ پژوهش خود چنین بیان می‌کنند که یک تکلیف معین، تعابیری متفاوت را از جانب فراگیران برمی‌تابد. در حقیقت، نکتهٔ مد نظر آن‌ها این است که تعبیر فراگیران از تکلیف با توجه به انگیزه‌های آن‌ها شکل می‌گیرد؛ بنابراین، ممکن است بعضی فراگیران، تکلیفی معین را فعالیتی معمولی به حساب آورند. آنتونی (Anthony, 1963) «فن» را به صورت زیر تعریف می‌کند: «... فن، قابل اعمال (implementational) است؛ زیرا در کلاس محقق می‌گردد. فن، ترفند، تدبیر یا تمهید خاصی است که برای دستیابی فوری به هدف استفاده می‌شود. فنون باید با روش و نهایتاً با رویکرد همسویی داشته باشند» (cited in Richards & Rodgers, 2001: 19).

براون (Brown, 2001: 12) تعاریفی جامع‌تر برای اصطلاحات «تکلیف»، «فعالیت» و «فن» پیشنهاد کرده و می‌گوید: «معمولاً تکلیف به صورت تخصصی فن یا مجموعه فنونی کاملاً

همراستا با برنامه‌های آموزشی ارتباطی اشاره دارد و به همین دلیل هم حداقل باید دارای اهداف ارتباطی باشد». براون (ibid: 129-130) اصطلاح «فعالیت» را به طور گسترده برای اشاره به هر آنچه فراگیران در کلاس انجام می‌دهند، از قبیل رفتار زبان‌آموزان و معلم، به کار می‌گیرد. به اعتقاد وی اصطلاح «فن» مانند چیزی است که هم تکالیف و هم فعالیت‌ها را پوشش می‌دهد. وی معتقد است که فنون، دارای برنامه و ارادی هستند. آن‌ها به بخش‌ها یا اجزاء آموزشی در یک جلسه کلاسی اشاره می‌کنند. فنون ممکن است معلم‌محور، فراگیرمحور، تولیدمحور و درک‌محور باشند.

همچنین در خصوص تفاوت بین فعالیت و تکلیف، جین ویلیس (۲۹: ۲۰۰۸) در مقاله‌ای تحت عنوان «معیار تشخیص تکلیف از فعالیت» به معرفی شش معیار می‌پردازد. وی بیان می‌کند که «هر چه با اطمینان بیشتری بتوانید به پرسش‌های زیر پاسخ مثبت دهید، آنگاه فعالیت کلاسی مورد نظرتان شباهت بیشتری به تکلیف دارد». این شش معیار که در قالب شش پرسش مطرح شده‌اند، از این قرارند:

الف) آیا این فعالیت مورد علاقه فراگیران است؟

ب) آیا تمرکز اصلی آن بر معناست؟

ج) آیا هدف یا نتیجه وجود دارد؟

د) آیا موفقیت بر مبنای نتیجه ارزیابی می‌شود؟

ه) آیا تکمیل فعالیت، اولویت دارد؟

و) آیا فعالیت با فعالیت‌های موجود در دنیای واقعی ارتباطی دارد؟

به اعتقاد نگارندگان این سطور، مهم‌ترین معیار برای متمایز کردن «تکلیف» از «تمرین»، «فن» و «فعالیت» میزان اعتبار هر یک از این‌ها در ایجاد ارتباط واقعی است. نکته مسلم این است که تکلیف نمونه‌اعلای یک فعالیت ارتباطی واقعی است و تمرین، فن و فعالیت نیز به هر میزان چنین کارکردی پیدا کنند، تکلیف تلقی می‌شوند.

پیش از ورود به بخش بعد، ابتدا اصول آموزش تکلیف‌محور را مطرح خواهیم کرد تا مقدمات طرح برنامه درسی مطلوب فراهم گردد. نونان (۱۹۹۹: ۲۰۰۴) این اصول را که از یک منظر همان نقاط قوت و مزیت این رویکرد نسبت به سایر رویکردهای آموزش زبان است، به صورت زیر بیان کرده است:

۱- حمایتگری: زمانی که مطالب آموزشی، دارای چارچوبی حمایتگر باشند، احتمال ارتقاء

سطح یادگیری وجود دارد.

۲- وابستگی به تکلیف (task dependency): هر تکلیف بر مبنای تکلیفی دیگر شکل

می‌گیرد. تکمیل یک تکلیف، منوط به انجام شدن تکلیفی دیگر است.

۳- بازیابی (recycling): طبیعتاً زبانی که تکرار، مرور و بازیابی شود، فرصت‌های یادگیری را افزایش می‌دهد و طرحواره‌های فراگیران را فعال می‌کند.

۴- یادگیری فعال: به کارگیری فعالانهٔ زبان، فراگیری و یادگیری بهتر را به دنبال دارد.

۵- ادغام (integration): هنگام آموزش زبان و موقعی که صورت‌ها و نقش‌ها باید ادغام شوند، باید رابطهٔ میان صورت زبانی و نقش ارتباطی مشخص شود.

۶- از بازتولید به خلاقیت (reproduction to creation): فراگیران باید از سمت تکلیف بازتولیدی به سمت خلاقیت در تکلیف سوق داده شوند؛ یعنی از وابستگی به معلم به سوی استقلال شخصی پیش روند. تکلیف بازتولیدی، مهارت در صورت، معنا و نقش را برای فراگیران به ارمغان می‌آورد و زمینه را آمادهٔ خلاقیت در تکلیف می‌کند. به هنگام کار کردن روی تکلیف خلاقانه است که فراگیران به توانایی ترکیب مؤلفه‌های آشنا، به شیوه‌های نوین دست می‌یابند.

۷- واقعی‌گرایی (authenticity): فراگیران به شرکت در موقعیت‌های زندگی واقعی که مطابق چنین موقعیت‌هایی در جهان خارج است واداشته می‌شوند.

۸- راهبردهای یادگیری: فراگیران، راهبردهای یادگیری مختلفی را به کار می‌گیرند تا الزامات فرایند یادگیری و محصول زبانی را تأمین کنند.

۹- تأمل (reflection): باید فرصت‌هایی در اختیار فراگیران قرار گیرد تا به تأمل دربارهٔ آموخته‌ها، نحوهٔ عملکرد فعلی و پیشرفتشان بپردازند.

الیس (۸-۲۷۶: ۲۰۰۳) در بیان دیگر مزایای رویکرد تکلیف‌محور تأکید می‌کند که «هدف کلی روش‌شناسی تکلیف‌محور، فراهم آوردن فرصت برای یادگیری و تقویت مهارت از طریق ایجاد دانش جمعی است». وی اصول آموزش تکلیف‌محور زبان مبتنی بر اصول روش‌شناسی را به شرح زیر بیان می‌کند:

- از مناسب بودن سطح دشواری تکلیف اطمینان حاصل کنید.
- اهداف مشخصی را برای هر درس تکلیف‌محور تعیین کنید.
- جهت‌گیری (orientation) مناسبی را در زبان‌آموزان برای انجام تکلیف اتخاذ کنید.
- مطمئن شوید که زبان‌آموزان در دروس تکلیف‌محور، نقشی فعال دارند.
- زبان‌آموزان را تشویق به خطرپذیری کنید.

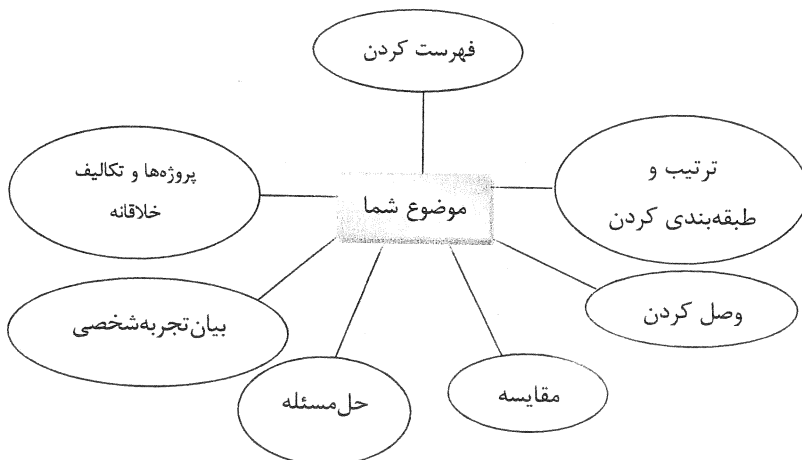
- اطمینان یابید که توجه اولیهٔ زبان‌آموزان به هنگام انجام تکلیف، به معنا معطوف باشد.
 - فرصت‌هایی برای تمرکز بر معنا فراهم کنید.
 - زبان‌آموزان را ملزم کنید تا عملکرد و پیشرفت خود را ارزیابی کنند.
- در بخش بعد، پس از بحثی کوتاه دربارهٔ انواع تکالیف از منظر شناختی، تلاش خواهیم کرد با اتکاء به اصول رویکرد تکلیف‌محور، یک برنامهٔ درسی برای آموزش مهارت خواندن در سطح پیشرفته ارائه کنیم.

۳. گزینهٔ مطلوب: برنامهٔ درسی تکلیف‌محور

ویلیس و ویلیس (۱۱۱-۶۳: ۲۰۰۷) تکالیف را براساس مبانی شناختی دسته‌بندی می‌کنند. مشخصهٔ اصلی تقسیم‌بندی آن‌ها، که آن را از تقسیم‌بندی‌های دیگر متمایز می‌کند، این است که ثابت شده این تقسیم‌بندی می‌تواند شیوه‌ای مؤثر برای تولید مجموعه‌ای از انواع مختلف فعالیت حول محور یک حوزهٔ موضوعی واحد باشد. زمانی که زبان‌آموزان با کلمات مرتبط با موضوع اصلی آشنا شدند، می‌توانند آن موضوع را از زوایای مختلف بررسی کنند و طیفی از مهارت‌های شناختی را که دربرگیرندهٔ موارد زبانی مختلفی است، تمرین کنند. این تقسیم‌بندی در نمودار زیر به طور خلاصه آورده شده است:

شکل (۱)

انواع تکلیف بر اساس موضوع



مطابق نمودار فوق، تکلیف‌ها از ساده به مشکل و بر حسب موضوع عبارت‌اند از: فهرست‌کردن (listing)، ترتیب و طبقه‌بندی (ordering and sorting)، وصل‌کردن (matching)، مقایسه (comparing)، حل مسئله (problem solving)، بیان تجربه‌ی شخصی (sharing personal experience) و پروژه‌ها و تکالیف خلاقانه (projects and creative tasks). ویلیس و ویلیس (۱۷۱-۱۶۰: ۲۰۰۷) سه مرحله‌ی پیاده‌سازی یک برنامه‌ی تکلیف‌محور را به صورت زیر آورده‌اند:

۱- مرحله‌ی پیش تکلیف (pre-task)

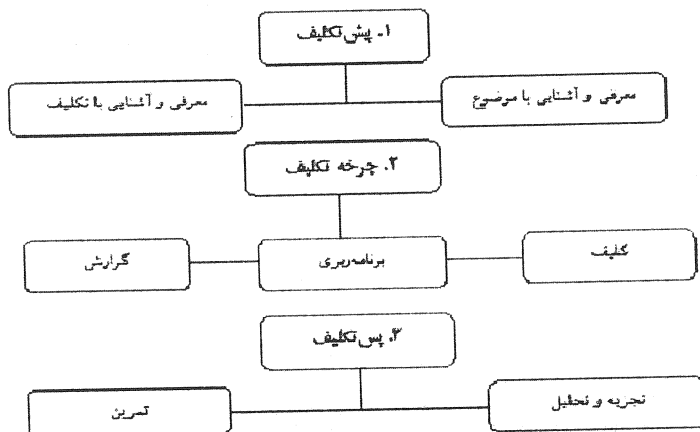
۲- مرحله‌ی چرخه‌ی تکلیف (task)

۳- مرحله‌ی پس تکلیف (post task)

این مراحل و تکالیف قابل اجرا در هر یک از آن‌ها را ویلیس (۱۹۹۶) در شکل زیر خلاصه کرده است:

شکل (۲)

مراحل پیاده‌سازی یک برنامه‌ی تکلیف‌محور



جین ویلیس (۲۰۰۸) نیز یک روش‌شناسی چهار مرحله‌ای ارائه کرده که تمرکز آن بر آموزش مهارت خواندن است و ارتباطی دقیق میان زبان و محتوا ایجاد می‌کند. چهار مرحله‌ی این روش عبارت‌اند از: آماده‌سازی (priming)، خواندن، تمرکز بر صورت زبانی (form focus) و بازیابی (recycling).

در ادامه تلاش می‌کنیم الگوی سه مرحله‌ای ویلیس و ویلیس (۲۰۰۷) و روش چهار مرحله‌ای ویلیس (Willis, 2008) را با هم ترکیب و یک الگوی تکلیف‌محور برای آموزش خواندن پیشنهاد کنیم. مراحل و زمان‌بندی این الگو در جدول زیر ارائه شده است. این الگو، که در حقیقت یک طرح درس محسوب می‌شود، برای یک جلسه کلاس ۱۰۰-۱۱۰ دقیقه‌ای در نظر گرفته شده و نمایی کلی از آنچه قرار است در این کلاس رخ دهد نمایش می‌دهد.

جدول (۴) یک الگوی پیشنهادی برای آموزش خواندن بر مبنای رویکرد تکلیف‌محور

مراحل تدریس	توضیحات	تقسیم‌بندی مراحل	زمان (دقیقه)	نحوه پیاده‌سازی مراحل در درس
پیش تکلیف	این مرحله را مرحله «آماده‌سازی» می‌خوانند. هدف کلی این مرحله، آماده کردن زبان آموز برای مرحله بعدی است؛ یعنی زبان‌آموزان باید از طریق آشناسدن با موضوع، هدف(ها)، واژه‌های جدید و خود تکلیف برای برای تکمیل تکلیف آماده شوند.	آشنایی با موضوع	۱۰	• معرفی موضوع تکلیف
		آشنایی با واژه‌های جدید	۱۰-۱۵	• ایجاد علاقه و معرفی کلمات جدید از طریق: ◀ شکل ◀ وصل کردن مترادف‌ها یا متضادها ◀ فعالیت حدس زدن و ...
تکلیف	هدف این مرحله، تکمیل تکلیف(ها) است. این مرحله، «چرخه تکلیف» نامیده می‌شود و خود شامل مراحل تکلیف، برنامه‌ریزی و گزارش است. زبان‌آموزان می‌توانند تکلیف را به صورت دونفره، گروهی یا انفرادی کامل کنند.	تکالیف حین خواندن	۱۵-۲۰	• پیدا کردن جای جملات جدا شده از متن اصلی در هنگام خواندن متن
		برنامه‌ریزی و گزارش	۲۰-۲۵	• برنامه‌ریزی برای ارائه گزارش کلاسی • گزارش درباره نحوه انجام و نتیجه تکلیف

<ul style="list-style-type: none"> • تمرکز بر یکی دو مورد از صورت‌های زبانی موجود در متن درس • ایفای نقش • ارائه‌ی بازخورد از سوی زبان‌آموزان و معلم • شخصی‌کردن تکلیف • مرور و بازیابی از طریق ارائه‌ی تکلیف جلسه‌ی بعد 	۱۵-۲۰	تمرکز بر صورت زبانی	<p>این مرحله، مرحله‌ی «تمرکز زبانی» خوانده می‌شود. زبان‌آموزان در این مرحله یک بازاندیشی و تأمل کلی بر تکلیف خواهند داشت؛ مثلاً آنچه را انجام داده‌اند، مرور می‌کنند و به حوزه‌های مشکل‌آفرین زبانی یا دستوری پی می‌برند.</p>	پس تکلیف
	۱۵-۲۰	بازیابی، مرور و ارائه بازخورد		

۴. جمع‌بندی

همان‌طور که پیش از این اشاره شد، آموزش تکلیف‌محور زبان، آموزشی است که در آن فرایندهای یادگیری و تدریس زبان با تکالیف در هم آمیخته شده است. به‌بیانی ساده‌تر، «رویکرد تکلیف‌محور» به رویکردی اطلاق می‌شود که مبنای آن محوریت تکالیف در برنامه‌ریزی و آموزش زبان است (Elis, 2003: 1)؛ بنابراین، در این رویکرد، یادگیری و آموزش، هر دو بر مبنای تکالیف و تکمیل تکلیف استوار می‌شوند. با توجه به مباحث مذکور، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که از لحاظ آموزشی، رویه‌ها و اصول زیر در تدریس تکلیف‌محور زبان تقویت می‌شوند:

- تأکید بر یادگیری برقراری ارتباط از راه تعامل با زبان هدف
- انتخاب محتوا بر مبنای تحلیل نیاز
- بهره‌گیری از متون واقعی در موقعیت یادگیری
- فراهم آوردن فرصت برای زبان‌آموزان، نه برای تمرکز بر زبان، بلکه برای تمرکز بر فرایند یادگیری
- افزایش تجربه‌های شخصی زبان‌آموزان به عنوان افراد مهمی که در یادگیری کلاسی سهمیم هستند

• ارتباط دادن یادگیری زبان در کلاس با زبان مورد استفاده در خارج از کلاس

نهایتاً می‌توان به این جمع‌بندی رسید که آموزش تکلیف‌محور، شرایطی مطلوب را برای یادگیری زبان دوم فراهم می‌آورد و از این طریق فرایند یادگیری را جذاب، لذت‌بخش و آسان می‌کند. رواج آموزش تکلیف‌محور زبان دوم/خارجی در سال‌های اخیر و تمایل مدرسان و تهیه و تدوین‌کنندگان مطالب درسی به این رویکرد، ریشه در همین نکته دارد. بدون تردید، بخش مهمی از کار آموزش زبان دوم، از طریق مطالب خواندنی انجام می‌شود و در واقع یکی از شیوه‌های مؤثر آموزش و یادگیری زبان، تهیه و تدوین مطالب خواندنی است؛ بنابراین بهتر است در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز به این نکته مهم توجه ویژه شود. امید است یافته‌های این پژوهش به پژوهشگران و مدرسان زبان فارسی و مؤلفان کتاب‌های آموزشی کمک کند تا برای آموزش و تقویت مهارت خواندن فارسی‌آموزان، مناسب‌ترین رویکرد را انتخاب کنند تا زبان‌آموزان، متون فارسی را به شیوه‌ای مؤثرتر، با دشواری کمتر و علاقه بیشتر بخوانند.

منابع و مآخذ

- Beretta, A. (1989). "Attention to form or meaning? Error treatment in the Bangalore project". *TESOL Quarterly*, 23, 2, 283-303.
- Beretta, A. (1990). "Implementation of the Bangalore project". *Applied Linguistics*, 11, 4, 321-340.
- Bretta, A. & Davies, A. (1985). "Evaluation of Bangalore project". *ELT Journal*, 39, 2, 121-127.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Bygate, M., et. al (2001). *Researching Pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Longman.
- Carless, D. (2002). "Implementing task-based learning with young learners". *ELT Journal*, 56, 4, 389-396.
- Ellis, R. (2000). "Task-based research and language pedagogy". *Language Teaching Research*, 4, 3, 193-220.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language and teaching*. Englewood, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Littlewood W. (2004). "The task-based approach: Some questions and suggestions". *ELT Journal*, 58, 4, 319-327.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Newbury House Publication.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching: A comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J., et. al (1995). *Listen for it: A task-based listening course*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (3rd ed.). Edinburgh: Longman Publication.

Skehan, P. (1996). "A framework for task-based approaches to instruction". *Applied Linguistics* 17, 34-59.

Van den Branden, K. (ed) 2006. *Task-based Language Education; From theory to practice*. Cambridge University Press.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.

Willis, J. (2008, May 29). *Criteria for identifying tasks for TBL*. Retrieved March 1, 2010 from <http://www.bbc.co.uk/worldservice/>

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. New York: Oxford University Press.

Willis, D. (2008a, April 4). *Reading for information*. Retrieved March 1, 2010 from <http://www.bbc.co.uk/worldservice/>

Willis, D. (2008b, April 16). *Form focus and recycling: getting grammar*. Retrieved March 1, 2010 from <http://www.bbc.co.uk/worldservice>

Willis, D. (2008c, April 24). *Techniques for priming and recycling*. Retrieved March 1, 2010 from <http://www.bbc.co.uk/worldservice/>

Willis, D. (2008d, April 30). *Techniques for form focus after reading*. Retrieved March 1, 2010 from <http://www.bbc.co.uk/worldservice>

Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. Oxford: Pergamon.