

نگرش مدرسان زبان‌های خارجی در بکارگیری فناوری اطلاعات در آموزش زبان

فروزان ده‌باشی شریف^۱، بهمن زندی^۲، عیسی ابراهیم‌زاده^۳، سید محمد ضیاء‌حسینی^۴ و احمد علی‌پور^۵

چکیده: آشنایی مدرسان زبان خارجی با کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش زبان می‌تواند نقش بزرگی در بهبود آموزش زبان خارجی در سطح دانشگاه‌های کشور ایفا کند. در مقاله حاضر میزان شناخت مدرسان آموزش زبان خارجی، در استفاده از فناوری اطلاعات در رشته آموزشی خود، دیدگاه آنها نسبت به امکانات موجود در محل خدمتشان و میزان آمادگی ذهنی استادان زبان برای شرکت در دوره‌های آموزش الکترونیکی با در نظر گرفتن متغیرهایی مانند سن، جنسیت، مرتبه علمی و نوع تدریس: (الکترونیکی (برخط) و سنتی) با استفاده از روش تحقیق توصیفی و پیمایشی مورد بررسی قرار گرفت. ۶۸ نفر از مدرسان آموزش زبان‌های انگلیسی، فرانسه، آلمانی و فارسی به غیر فارسی‌زبانان از ۷ دانشگاه سنتی و مجازی در این پژوهش شرکت نمودند. پس از پردازش اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه‌ها؛ مشخص شد که اگرچه با افزایش سطح مرتبه علمی و ارتقای مقطع تدریس مدرسان زبان، میزان آمادگی آنها برای گذار از آموزش سنتی به آموزش الکترونیکی بیشتر بود؛ ولی اکثریت مدرسان زبان خارجی نه تنها شناخت مناسبی از کاربرد ابزارها و راهبردهای مبتنی بر فناوری رشته خود نداشتند؛ بلکه باید تقریباً در تمام زمینه‌های وابسته به تدریس مبتنی بر آموزش الکترونیکی، تعلیم می‌دیدند. با توجه به اهمیت آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای الکترونیکی در تدریس مؤثر زبان خارجی، برنامه‌ریزی در زمینه تدوین الگویی مناسب برای تربیت مدرس آموزش زبان به شیوه الکترونیکی، در سطح کلان در کشور ضروری به نظر می‌رسد.

کلمات کلیدی: آموزش الکترونیکی، مدرس زبان، آموزش زبان خارجی، ابزارهای الکترونیکی تحت وب، راهبردهای تدریس تحت وب، فناوری اطلاعات در زبان

۱- مقدمه

فناوری‌های جدید و استفاده صحیح از آنها در آموزش زبان خارجی در سطح دانشگاه‌ها جایگاه خود را هنوز پیدا نکرده است. پیشرفت فناوری در زمینه آموزش زبان خارجی به دلیل ارتباط تنگاتنگ استفاده از فناوری و زبان، به ویژه در زمینه آموزش زبان انگلیسی از چنان سرعتی برخوردار بوده است که به گفته مورفی و تری مفهوم هر آنچه را که در گذشته هنجار تلقی می‌شد، کاملاً تغییر داده و با خلق فرصت‌های جدید آموزشی، امکان ابتکار عمل در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی و ارائه آموزش در تمام سطوح و امکان یادگیری در هر زمان و مکانی را بدون توجه به بعد فاصله فراهم آورده است.

با توجه به سرعت انتقال اطلاعات و ضرورت دستیابی به تحقیقات انجام شده در سطح جهان، تقویت و توسعه نیروی

پیشرفت سریع ارتباطات الکترونیکی در زمینه آموزش و یادگیری باعث به وجود آمدن محیط‌های یادگیری جدیدی به وسیله فناوری شده است. محیط‌هایی که در آموزش عالی کشور ما به نوعی ناشناخته مانده‌اند و در نتیجه اخذ

تاریخ دریافت مقاله ۹۰/۰۴/۱۹، تاریخ تصویب نهایی ۹۰/۰۷/۱۱

^۱استادیار، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، (نویسنده مسئول)، پست الکترونیکی:

For.dehbashi_sharif@iauctb.ac.ir

^۲دانشیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران

^۳دانشیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران

^۴دانشیار، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبایی

تهران

^۵استاد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران

انسانی متخصص آشنا به فناوری روز در امر آموزش زبان خارجی، یکی از ملزومات اساسی توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور در زمینه اخذ و صدور اطلاعات علمی، فرهنگی و ادبی محسوب می‌شود. آشنا شدن با دیدگاه‌های دیگران و برقراری ارتباط با منابع داخلی و خارجی باعث آشنایی و درک دیدگاه‌های مختلف نسبت به آموزش و یادگیری زبان در محیطی تعاملی می‌شود. مدرسانی که به کار تهیه محتوای آموزشی تحت وب می‌پردازند با نوع خاصی از مهندسی یادگیری در محیطی واقعی و همراه با زمینه‌های مرتبط با رشته خود، نوع جدیدی از آموزش را تجربه می‌کنند.

آموزش تحت وب به اعضای هیأت علمی امکان حضور در صحنه آموزشی فراتر از کلاس درس را می‌دهد و یادگیری را در بستری اجتماعی هدایت می‌کند. وجود گروه‌های مباحثه، سخنران‌های مهمان، استفاده از چندرسانه‌ای‌ها، امکان ارائه آموزش در سطوح شناختی مختلف و فراهم کردن امکان خودسنجی و آگاهی از سطح دانش خود برای دانشجویان، باعث غنای هر چه بیشتر فرایند یادگیری و آموزش در بافتی ساختن گرایانه (Constructivist context) می‌شود [۱].

زبان از دیر باز یکی از راه‌های اصلی برقراری ارتباط بین جوامع و فرهنگ‌های مختلف بشری بوده است. به اعتقاد کریستال [۲]، گسترش فناوری و استفاده از واسطه‌های الکترونیکی جدید، دو حوزه اصلی زبان را تحت تأثیر قرار داده است: (۱) ماهیت زبان و جامعه سخنوران آن (زبان ۲) ارتباط زبان‌ها و جوامع زبانی با یکدیگر. دیگر سخنگویان زبان‌های مختلف، به راحتی می‌توانند با استفاده از ابزارهای الکترونیکی که گفتار را به نوشتار تبدیل می‌کنند و نوشته‌ها را با ابزارهای ترجمه به زبان‌های دیگر قابل درک می‌سازند، در زمینه اهداف علمی و جهانی خود در همه جا حاضر شوند. مسلماً هر چه زبانی عمومیت بیشتری در سطح جهانی داشته باشد، از ابزارهای الکترونیکی بهتری نیز برای انتقال اطلاعات در بخش خصوصی برخوردار می‌شود. همین امر تسلط داشتن به زبان‌های خارجی و یا قراردادن زبان ملی خود در فهرست زبان‌های قابل تعلیم خارجی را به یکی از عمده‌ترین اهداف آموزش عالی کشورهای جهان تبدیل کرده است [۳].

مدرسان زبان‌های خارجی، در پاسخ به نیازهای جدید جامعه آموزشی کشور، بیش از سایر رشته‌های آموزشی با مشکل مواجه می‌شوند. تحقیقات به عمل آمده در سایر کشورهای جهان در سال‌های ۱۹۹۰-۲۰۰۱، به نقش مؤثر استفاده از برنامه‌های نرم‌افزاری تحت رایانه و شبکه‌های اینترنتی در آموزش زبان، به عنوان ابزاری برای آموزش برنامه‌ریزی شده در کسب مهارت‌های مختلف زبانی پرداختند [۴]. موج رو به گسترش اطلاعات جهانی با استفاده از رایانه و اتصال به شبکه‌های تارگستر ارتباطات بین‌المللی، باعث شده تا آموزش عالی کشورهای مختلف به یافتن مدل‌های آموزشی جدیدی برای برطرف کردن نیازهای افراد تحت آموزش خود بپردازند و با بهره‌گیری از روش‌ها و امکانات آموزشی جدید به متخصصان و دانشجویان خود فرصت دهند تا در محیطی مجازی، زبان دیگر ملت‌ها را بیاموزند و زبان خود را به دیگران آموزش دهند. به اعتقاد وسترا و اسلپ [۵]، فناوری ارتباط برخط (online) باعث به وجود آمدن نسل جدیدی از رسانه‌های آموزشی و متعاقب آن چارچوب آموزشی جدیدی شده است؛ بنابراین در تربیت مدرس آموزش زبان نیازهای جدیدی به وجود آمده است که باید برای رفع آنها برنامه‌ریزی و پیش‌بینی مناسب و سریعی صورت گیرد. در دل برنامه‌های آموزش الکترونیکی زبان‌های خارجی، نظام یادگیری وب-محور قرار می‌گیرد که از رشته کامپیوتر و فناوری‌های شبکه و جریانات رایج یادگیری زبان دوم کاملاً بهره می‌برد. این نظام ترکیبی مناسب از فنون تعلیم و تربیت، فنون فناوری متناسب و ارائه محتوایی جذاب است که چنان چه با دانش، نگرش مثبت و مهارت کافی مدرسان زبان خارجی همراه شود، می‌تواند منجر به ارتقای سطح آموزش و یادگیری زبان خارجی در سطح دانشگاه‌های کشور شود.

از سال ۲۰۰۱ تاکنون در بیشتر تحقیقات به عمل آمده در زمینه آموزش مجازی زبان خارجی در سایر کشورها، قبل از هر چیز به نقش تربیت مدرسانی پرداخته شده است که بتوانند این آموزش را هدایت کنند. از جمله تحقیقات به عمل آمده می‌توان از شورای آموزش عالی امریکا [۶]، دیگادا [۷]، هگنسون و کستل [۸]، وکسمن، لین و میچکو [۹] نام برد.

اولین برنامه‌های آموزش زبان با کمک رایانه در دو دهه ۶۰ و ۷۰ قرن بیستم به وجود آمد. این برنامه‌ها مبتنی بر رهیافت ساختارگرایی (Structuralist approach) در زمینه یادگیری بودند. در تمام این برنامه‌ها، رایانه در نقش مدرس خصوصی قرار داشت و شامل خودآموز دستور و واژه، برنامه‌های تمرین و تکرار و ابزارهای سنجش زبان می‌شد. در این برنامه‌ها ارائه بازخورد سریع و مناسب به زبان آموزان، در قالب تشویق در مقابل پاسخ‌های صحیح و رسمی و در صورت ارائه پاسخ اشتباه ارجاع به متن و بازخوانی دوباره درس تا رسیدن به حد مطلوب طراحی شده بود [۱۴].

در اواخر دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰، آموزش الکترونیکی زبان تحت تأثیر دو عامل قرار گرفت: نخست رد شدن پایه‌های نظری و آموزشی ره یافت ساختارگرایی و دوم معرفی ریزرایانه‌هایی که امکانات زیادی را در اختیار کاربران قرار دادند.

در طول دهه ۱۹۸۰، توانش ارتباطی، واژه کلیدی آموزش زبان به شمار می‌رفت. دیگر فقط توانش زبانی کافی نبود؛ بلکه در آموزش زبان خارجی نیاز به پرورش توانش اجتماعی فرهنگی زبان، توانش گفتمانی زبان و توانش راهبردی هم مطرح شد [۱۶ و ۱۵].

در اواخر دهه ۸۰ برنامه‌های رایانه‌ای، به سمت برنامه‌های ارتباطی میل کردند. این برنامه‌ها به زبان‌آموزان فرصت استفاده از زبان و درک مطلب را می‌دادند. نرم افزارهای واژه پرداز، غلط یاب واژه، تصحیح دستور و فهرست سازی و ... نمونه‌هایی از این برنامه‌های رایانه ای هستند [۱۷].

برنامه‌های تمرین مهارت آموزی می‌توانند انگیزه‌ای برای مکالمه باشند. زنجیره‌ها و تمرینات مکالمه نیز به شکل ارتباطی - کاربردی در قالب تکمیل صحبت در گروه‌های کوچک، بحث و مقایسه پاسخ‌های خودشان و حتی نحوه ارائه برنامه‌ها بود [۱۸].

همراه با کاربرد ارتباطی تعاملی زبان^۲، آموزش روند برقراری و حفظ ارتباط نیز به اندازه آموزش تولید محتوای زبانی اهمیت یافت و در تدریس زبان خارجی، زبان‌آموزان و مباحث مورد نیاز آنها بیش از ساختارهای زبانی مورد توجه قرار گرفت. یکی از طرفداران این رهیافت، در آموزش الکترونیکی زبان، جان آندروود است. او در سال ۱۹۸۴

در تربیت مدرسان جدید نیز باید کسانی را تربیت کرد که بتوانند با استفاده از فناوری‌های زمان، کلاس‌های درسی پربارتری را رهبری کنند. نکته حایز اهمیت، درک بافت آموزشی این محیط و شرایط خاص آموزشی است و نباید در تربیت مدرس این نوع آموزش، صرفاً به آشنا ساختن اساتید با یک یا دو وسیله فناوری دیجیتال اکتفا کرد. به اعتقاد گیلبرت [۱۰] استفاده از روش‌های آموزش الکترونیکی بیش از هر چیز به توجهی متفکرانه در زمینه تعلیم و تربیت نیاز دارد. الکت [۱۱ و ۱۲] در مورد کیفیت آموزش و ارائه خدمات پشتیبانی آموزشی به عنوان شاخص‌هایی تعیین کننده در استفاده از روش‌های آموزش از دور، اعضای هیأت علمی را جزء منابع اصلی در ایجاد هماهنگی میان عملکرد مؤثر و استفاده از نظریات مربوط به روانشناسی یادگیری و مبانی آموزشی این شیوه می‌داند.

تربیت مدرس آموزش زبان، برای تدریس به شیوه الکترونیکی (گرایش برخط) یک نیاز و امکان جدید برای ایجاد و توسعه مهارت حرفه‌ای و همچنین ارائه راه حل برای رفع بسیاری از مشکلات موجود در زمینه فراگیری و آموزش زبان خارجی است. امروزه مردم از طریق شبکه‌های تارگستر جهانی می‌توانند در فضای مجازی به مبادله و بازیافت اطلاعات، داده‌ها، تصاویر، صدا و فیلم در زمان جاری بپردازند. مدرسان و دانشجویان می‌توانند نوع ارتباط دیجیتال و شیوه برقراری ارتباط را با یکدیگر به شکل هم زمان و یا غیر هم زمان، فردی یا گروهی، از طریق نوشتاری یا گفتاری تعیین کنند؛ بنابراین باید مدرسان زبان را به گونه‌ای تربیت کرد که بتوانند هم پای نیازهای جامعه و شیوه‌های نوین آموزش حرکت کنند و با پیش‌بینی دوره‌های آموزش ضمن خدمت و تشکیل انجمن‌های مجازی مدرسان زبان در رشته‌های مربوطه و در کل، به یاری تمام مدرسان برای دستیابی به شیوه‌ها و ابزارهای جدید تدریس الکترونیکی شتافت و مراکز آموزش عالی را تقویت کرد [۱۳].

هدف اصلی این مقاله بررسی میزان آمادگی ذهنی و خودارزیابی مدرسان زبان‌های خارجی از توانایی‌ها و امکانات لازم برای گرایش به استفاده از ابزارها و راهکارهای الکترونیکی موجود و تحت وب در آموزش زبان خارجی است.

اجتماعی در هم تنیده می‌شوند و قرار دادن محتوای آموزشی دیگر فقط جنبه قابل درک بودن را مد نظر قرار نمی‌دهد؛ بلکه این محتوا باید گفتمان را در موقعیت‌های معتبر اجتماعی، درست شبیه به همان موقعیتی بازسازی کند که زبان‌آموز در دنیای واقعی و خارج از کلاس درس با آن مواجه می‌شود. عده‌ای راه دستیابی به این دیدگاه را در شیوه یادگیری وظیفه محور دیدند [۲۴-۲۷] و عده‌ای دیگر شیوه محتوا محور را مناسب یافتند [۲۸ و ۲۹].

یکی از مدل‌های مبتنی بر شناخت‌گرایی راه سیمور پایرت^۳ در مؤسسه فناوری‌های ماساچوست (MIT) در دهه هشتاد مطرح کرد. او ثمره ده سال مجالست با ژان پیازه را در سوئیس در قالب یک محیط رایانه‌ای آموزش به‌اسم «لوگو» در سال ۱۹۸۰ با انتشار کتاب توفان‌های ذهنی^۴ به همگان اعلام نمود. این شیوه برای یادگیرندگان امکان حل مسأله و فرضیه سازی را فراهم می‌کند. «پاپرت» لوگو را در قالب امکانات برنامه‌ریزی یک لاک‌پشت کند ذهن برای دانش‌آموزان طراحی کرد. لاک‌پشتی که چهار حرکت ساده حرکت به جلو، به عقب و گردش به چپ و راست را می‌فهمد و عمل می‌کند. در عین حال یک ویژگی مهم دیگر دارد که ارزش‌افزاست و آن امکان یادگیری است؛ یعنی در حین واداشتن او به انجام یک سلسله عملیات می‌تواند آنها را به خاطر بسپرد و با فراخوان تکرار کند. این قابلیت ساده اما مهم باعث هم ذات‌پنداری مخاطب با ابزار یادگیری و یاددهی می‌شود که آموزش شهودی را هم محقق می‌کند. نمونه‌های زیادی از نرم‌افزارهای آموزشی با استفاده از فناوری چندرسانه‌ای به وجود آمد. این مدل‌ها با بهره‌گیری از فیلم، تصویر، صدا و متن به زبان‌آموزان امکان حرکت در فضای شبیه‌سازی شده را می‌دهند و با پیش‌بینی بخش‌های مشکل ساز با ارائه زیرنویس، همراه کردن صدا با متن، ارائه واژه‌نامه، امکان ذخیره بخش‌های خاصی مانند تمرینات، عکس و حتی بخشی از پوشه‌ها در زبان‌آموز علاقه و میل به یادگیری را ترغیب می‌کنند [۳۰].

با توجه به اینکه دیگر مفهوم سواد، توانایی خواندن و نوشتن نیست؛ بلکه توانایی برقرار کردن ارتباط در یک بافت اجتماعی و فرهنگی مربوط به آن زبان است [۳۰].

مجموعه درس‌افزارهای رایانه‌ای تحت عنوان آموزش زبان به شیوه ارتباطی تهیه کرد که هدف آنها آموزش کاربردی زبان، تدریس دستور زبان به شیوه ضمنی و ایجاد فرصت برای زبان‌آموزان جهت تولید جملات اصیل به جای دستکاری و ترکیب جملات متن آموزشی بود. در طراحی آموزشی درس‌افزارهای او، فراهم کردن فرصت خودارزیابی برای زبان‌آموزان با استفاده از پیام‌های تشویق‌آمیز، نور یا صدا و پذیرش تمام پاسخ‌های زبان‌آموزان به شیوه‌ای انعطاف‌پذیر و فاصله گرفتن از شیوه‌های تدریسی مورد نظر بود که کتاب هم می‌توانست بدون استفاده از رایانه فراهم آورد [۱۹].

ونس استیونز، موضوع انگیزشی و تعاملی بودن برنامه‌ها و فعالیت‌های درس‌افزاری تحت کامپیوتر را مطرح ساخت [۲۰]. برنامه‌های آموزشی جدیدی با تأکید بر کسب مهارت‌های زبانی تدوین شدند و درس‌افزارهای گام به گام برای تدریس مهارت خواندن، بازسازی متن و بازی‌های زبانی پدیدار شدند. در این برنامه‌ها رایانه در نقش معلم خصوصی ظاهر می‌شد [۲۱].

دومین نسل برنامه‌های آموزش زبان مبتنی بر دیدگاه‌های شناختی و ساختن‌گرایی، به زبان‌آموزان فرصت بیشتری داد تا خود به ساختن دانش خود بپردازند. آنها دیدگاه دیویی و وایتهد را مد نظر قرار دادند و یادگیری را نوعی خلاقیت به شمار آوردند. افراد بر مبنای دانش خود، دایره درک خود را وسعت می‌بخشند. یادگیری، در واقع انطباق الگوهای ذهنی با تجارب نوین است؛ به طوری که هر فرد خود سازنده اطلاعات است و با توجه به ساخت ذهنی خود اطلاعات را می‌سازد و به همین دلیل نام ساختن‌گرایی به خود گرفته است. امروزه، برنامه‌های رایانه‌ای، قادر به ارزیابی میزان شایستگی نوشتار و گفتار زبان‌آموزان، تشخیص مشکلات یادگیری آنها و انتخاب هوشمند پاسخ مناسب از میان مجموعه پاسخ‌های بی‌شمار هستند. استفاده از برنامه‌های هوشمند رایانه‌ای، یکی از کاربردهای کامپیوتر در فرایند یاددهی- یادگیری زبان است [۲۲]. از دیدگاه ره یافت شناخت اجتماعی نیز یادگیری دیگر فقط تغییر ساختارهای شناختی در فرد تلقی نمی‌شد؛ بلکه تغییر در تغییر ساختار اجتماعی گفتمان و فعالیت‌های فرد شاخص یادگیری زبان محسوب می‌گردید [۲۳]. از این دیدگاه ابعاد شناختی و

در تعامل همزمان کنفرانس ویدیویی دوطرفه به استاد و دانشجو این امکان را می‌دهد که همدیگر را ببینند و بتوانند با همدیگر به گفت‌وگو بپردازند. این نوع آموزش، همان دیدگاه سنتی آموزش است که معلم در سر کلاس حضور دارد. تنها تفاوت این سیستم با سیستم قدیمی آموزش، عدم نیاز به حضور فیزیکی استاد در کلاس درس است. در کنفرانس صوتی دو طرفه، استاد و دانشجویان تصویر را نمی‌بینند. آنها فقط اسلایدها را دیده و صدای همدیگر را می‌شنوند. در این سیستم، به پهنای باند کمی حدود ۳۳ کیلو بیت بر ثانیه از هر طرف مورد نیاز است که با دوخط تلفن نیز در دسترس قرار می‌گیرد؛ لذا هزینه این روش از حالت قبل کمتر است، در شیوه دیداری- شنیداری از ترکیب دو روش قبل استفاده می‌شود. هرگاه استاد اسلاید ندارد، تصویر او نمایش داده می‌شود و هرگاه مطلبی با اسلاید بیان می‌شود، فقط اسلاید و صدای او دیده و شنیده می‌شود. صدا و تصویر دانشجویان نیز با نظر استاد نمایش داده می‌شوند. این روش بسیار مناسب است و از قابلیت‌های دو شیوه قبل به نحو احسن بهره می‌گیرد.

در تعامل ناهمزمان، دروس آموزشی از قبل تهیه و به گونه‌ای ذخیره می‌شود که دانشجویان می‌توانند به آن گوش دهند. این حالت از یادگیری نیز با روش‌های گوناگون قابل اجراست.

استفاده از ضبط ویدیویی از روش‌های قدیمی آموزش از راه دور محسوب می‌شود. در این حالت، کلاس درس استاد با استفاده از نوارهای ویدیویی یا CDهای صوتی - تصویری ضبط شده و در اختیار آنان قرار می‌گیرد. هزینه این روش بسیار کم است و به تدریس و تکثیر محدود می‌شود.

در روش استفاده از CDهای آموزشی، از برنامه‌های کامپیوتری برای فهم درس و شبیه‌سازی محیط آزمایشگاهی استفاده می‌شود. هزینه این روش نیز کم است؛ اما به نسبت ضبط ویدیویی هزینه بیشتری دارد.

با ظهور ابزارهای ویرایش وب و برنامه‌های سیستم مدیریت محتوا^۷ (CMS)، امکان توزیع اطلاعات و مطالب دوره‌ها برای دانشجویان از طریق اینترنت و تعامل برخط فراهم آمده است. ابزارهایی مانند پست الکترونیک، ارتباط هم‌زمان، بحث چند جانبه، وایت برد، عضویت در گروه‌های مجازی و استفاده از پایگاه‌های اطلاع‌رسانی در شبکه

در رهیافت‌های شناخت اجتماعی، به مهارت‌های خواندن و نوشتن به عنوان فرآیندهای نهفته در بطن زمینه‌های اجتماعی- فرهنگی می‌نگرند و آموزش مهارت خواندن نه تنها راهبردهای یادگیری فردی را مورد توجه قرار می‌دهد بلکه به زبان‌آموز کمک می‌کند تا با بحث و گفتگوی زیاد پیرامون مطالب خوانده شده و برقرار کردن پیوند بین آنچه خوانده و نوشته می‌شود، به جامعه باسوادان به پیوند (برای نمونه رک. به [۳۱ و ۳۲]). آموزش نوشتن نه تنها بر ایجاد و تعمیق راهبردهای فردی متمرکز می‌شود؛ بلکه شیوه‌های مناسب برقراری ارتباط با مخاطب‌های مشخص را نیز مورد توجه قرار می‌دهد. برای نمونه در دهه هشتاد، تدریس زبان دانشگاهی، شیوه نگارش توضیحی جای خود را به نوشتن با هدف برقرار کردن ارتباط با مجامع علمی مربوطه از طریق تجزیه، تحلیل و بحث پیرامون انواع نوشته‌ای دانشگاهی داد [۳۳].

دیدگاه توسعه شناخت اجتماعی نسبت به استفاده از رایانه در برنامه‌های زبان‌آموزی، از جایگاه تعامل با رایانه به سمت تعامل با انسان‌های دیگر از طریق رایانه سوق یافته است. این دیدگاه به واسطه گسترش فناوری و تعمیق نظریه‌های آموزش و یادگیری مطرح شده است. از دیدگاه نظری بر تعاملات معنی‌دار در فضای واقعی گفتمان جامعه زبانی هدف بسیار تأکید می‌شود و از دیدگاه فناوری توسعه، شبکه‌های ارتباط رایانه‌ای امکان برقراری ارتباط بین انسان‌ها را در مکان‌ها و زمان‌های مختلف فراهم کرده است. این امر امکان دستیابی به اطلاعات، دسته‌بندی آنها، توسعه و ویرایش آنها را با استفاده از برنامه‌های نرم‌افزاری مختلف فراهم کرده است. با استفاده از برنامه‌های واژه‌پرداز، امکان نوشتن، تصحیح، قالب‌بندی و تجدید نظر در نوشته‌ها بسیار آسان و در عین تنوع منظم شده است [۳۴].

امروزه شبکه‌های رایانه‌ای امکان استفاده گسترده از آموزش الکترونیکی را به شکل درون سازمانی و جهانی فراهم کرده است. این کار در کلاس‌های درس از دو طریق صورت می‌گیرد (۱) ارتباط به واسطه رایانه^۵، (CMC) و (۲) امکان اتصال جهانی به ابر متن‌ها^۶. ارتباط به واسطه رایانه به زبان آموزان امکان مشارکت در گروه‌های کوچک و بزرگ را در آزمایشگاه‌های زبان در کلاس فراهم می‌کند و امکان تعامل هم‌زمان و ناهم‌زمان را در سطح بین‌المللی می‌دهد.

تارگستر با امکان دسترسی به میلیون‌ها پوشه اطلاعاتی قوی‌ترین ابزارهای برقراری تعاملات واقعی را برای زبان آموزان فراهم کرده است [۳۵ و ۳۶].

استفاده از وب در آموزش از راه دور، یکی از ابزارهای مؤثر آموزشی به شمار می‌آید که قادر است تمام محیط‌های متنی، صوتی و ویدیویی را ترکیب کند. در این شیوه، درس با روش‌های مختلف برنامه‌نویسی، روی یک سایت قرار می‌گیرد و دانشجویان با استفاده از خطوط اینترنت، درس مورد نظرشان را یاد می‌گیرند و امکان استفاده از استاد در همه زمان‌ها، وابستگی زمانی و مکانی استفاده از کلاس را از بین می‌برد. هزینه این روش بیش از دو روش گذشته است؛ اما حسن آن این است که دانشجویان در هر جا و هر زمان می‌توانند از آن استفاده کنند. استفاده از اینترنت با ارائه اطلاعات به شیوه‌ای جذاب، پویا و در محیطی کاملاً دوستانه، به جزء مهمی در فرآیند یاددهی-یادگیری تبدیل شده است؛ در نتیجه استفاده از اینترنت در موقعیت‌های تحصیلی دانشگاهی به ابزاری تبدیل شده که هر روز بیشتر مورد استفاده و قبول واقع می‌گردد [۳۷].

میسون، در آستانه ورود به قرن بیست‌ویکم، مناسب‌ترین نظام یادگیری و آموزش الکترونیکی زبان خارجی را ترکیبی از دو سیستم همزمان و ناهمزمان دانست. ارتباطات همزمان اینترنتی امکان گفتگوی مستقیم، شرکت در کلاس‌های جاری و تبادل نظر در بحث‌های زنده و رفع اشکال را فراهم می‌کند و استفاده از پست الکترونیک، به صورت ناهمزمان، امکان مرور تکالیف درسی، گرفتن بازخورد در مورد آنها و هدایت یادگیری را فراهم می‌کند دسترسی آسان و انعطاف‌پذیر به اطلاعات مناسب از ویژگی‌های اصلی فناوری اطلاعات و ارتباطات است. در صورتی می‌توان گفت آموزش دارای انعطاف است که یادگیرنده بتواند از میان تجربیات متنوعی که در اختیار او قرار دارد، دست به انتخاب بزند. دسترسی انعطاف‌پذیر سبب می‌شود دسترسی یادگیرنده به محتوا تسهیل شود و بتوان در هر لحظه، در هر مکان و با سرعت مناسب، تجارب یادگیری را در اختیار یادگیرنده قرار داد؛ بنابراین یادگیری شکل فردی به خود می‌گیرد.

دسترسی انعطاف‌پذیر به محتوا و منابع یادگیری، از طریق فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی شبکه‌ای، در کلاس‌های

درس معمولی، کارگاه‌ها، منازل و مراکز دیگر اجتماعی، ویژگی‌های شاخص یادگیری الکترونیکی هستند. در این زمینه انواع ابزارهای گروهی و فناوری کنفرانس رایانه‌ای را می‌توان برای ایجاد جو پرسش و جست‌وجوی گروهی میان یادگیرندگانی که در مکان‌های متفاوت‌اند و هم‌زمان در یک محل حضور ندارند، مورد استفاده قرار داد. از طریق فناوری‌های یادگیری الکترونیکی، یادگیرندگان و مدرسان می‌توانند به فعالیت‌های تعاملی هم‌زمان و ناهم‌زمان بپردازند و این تعامل ممکن است در مکان‌ها و زمان‌های متفاوت صورت گیرد [۳۸].

آشنایی مدرسان آموزش زبان با ابزارهای فناوری مطرح در آموزش زبان، به شیوه الکترونیکی و برخط می‌تواند انگیزه ای مناسب برای استفاده مناسب از این ابزار در سطح دانشگاه‌ها و آماده‌سازی دانشجویان به عنوان نیروهای متخصص و کارآمدی شود که بتوانند به راحتی در فضای ارتباطات بین‌المللی مربوط به رشته خود به تعامل بپردازند. این تعامل در سطوح مختلفی نظیر «تعامل با محتوای آموزشی روز دنیا و دانشگاه‌های معتبر علمی، تعامل با دانشجویان سایرکشورها و تعامل با صاحب نظران و متخصصان در گروه‌های علمی و اجتماعی مربوطه» می‌تواند صورت گیرد [۳۸].

۲- روش پژوهش

این تحقیق، به شیوه توصیفی-پیمایشی انجام گرفته است تا با بررسی وضعیت موجود، رابطه میان رویدادها و بررسی ماهیت شرایط حاکم بتواند راهکارهای لازم را برای ایجاد دوره‌های آموزشی لازم پیش‌بینی کند.

اهداف تحقیق: بررسی ارزیابی مدرسان زبان خارجی از سطح فعلی میزان آشنایی خود با ابزارها و راهبردهای الکترونیکی جدید و تحت وب، استفاده از آنها در کلاس درس و میزان تمایل آنها برای شرکت در دوره‌های آشنایی با این ابزارها، بخشی از اهداف این تحقیق به منظور ارائه الگویی برای تربیت مدرس زبان خارجی برای تدریس برخط بوده است. به همین علت، تعیین طبیعت و فاصله‌ای که بین میزان آمادگی کنونی اعضای هیأت علمی از استراتژی‌های آموزش از دور وجود دارد و سطح مطلوبی که در زمینه تعلیم و توسعه از این نوع آموزش در ذهن است،

تدریس زبان خارجی تخصصی رشته خود نیز می‌پردازند که در این تحقیق در مجموعه مدرسان زبان خارجی قرار گرفتند.

شیوه نمونه‌گیری و حجم نمونه: پرسش‌نامه‌ها به شیوه حضوری و الکترونیکی بین ۱۲۰ عضو هیأت علمی توزیع گردید. ۷۲ نفر به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند ولیکن فقط ۶۸ پرسش‌نامه قابل استناد بود؛ بنابراین ۶۸ نفر از اعضای هیأت علمی زبان در شاخه آموزش زبان انگلیسی، زبان فرانسه، زبان آلمانی و آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، حجم نمونه این تحقیق را تشکیل دادند که بر مبنای پاسخ آنها به بخش اول پرسش‌نامه‌ها در دو گروه قرار گرفتند: گروه اول کسانی که صرفاً به شیوه سنتی تدریس می‌کردند (۴۴ نفر) و گروه دوم کسانی بودند که علاوه بر کلاس‌های سنتی، به شیوه مجازی و یا با استفاده از امکانات و راهبردهای برخط به تدریس می‌پرداختند (۲۴ نفر).

ابزار پژوهش: در این تحقیق، محقق از ۳ پرسش‌نامه محقق ساخته برای گردآوری اطلاعات در این زمینه‌ها استفاده کرد.

۱) سنجش میزان آشنایی مدرسان زبان خارجی با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی زبان به منظور سنجش وضعیت موجود؛ ۲) سنجش منابع و امکانات فناوری موجود در تعدادی از دانشکده‌های زبان خارجی از دیدگاه استادان؛ ۳) سنجش میزان آمادگی ذهنی اعضای هیأت علمی زبان‌های خارجی برای شرکت در دوره‌های آشنایی با آموزش از دور به شیوه الکترونیکی در رشته خود.

اعتبار و پایایی ابزار: در این پژوهش برای بررسی اعتبار از دو روش اعتبار محتوا و اعتبار صوری استفاده شد. اعتبار محتوا توسط ده نفر از اعضای هیأت علمی صاحب نظر در زمینه آموزش زبان خارجی و آموزش الکترونیکی و برنامه ریزی درسی در داخل و خارج از کشور تأیید گردید و تمامی پیشنهادات این بزرگواران اعمال گردید و به منظور سنجش اعتبار صوری نیز از شانزده نفر از اعضای هیأت علمی رشته‌های مختلف زبانی خواسته شد در خصوص گویه‌های ابزار تحقیق و مناسب بودن آنها نظر خود را اعلام

می‌تواند منجر به تدبیر راهکارهایی برای توسعه کاربرد فناوری روز در آموزش زبان خارجی گردد تا این فناوری به عنوان ابزار تبادل تجربیات تدریس، یادگیری و تحقیق جهت تعمیق ارتقای سطح فعلی آموزش زبان خارجی در سطح دانشگاه‌ها به خدمت گرفته شود.

فرضیه‌های تحقیق

۱. مدرسان زبان‌های خارجی، شناخت مناسبی از ابزارها و راهبردهای الکترونیکی موجود در رشته خود دارند.
 ۲. منابع و امکانات فناوری موجود در دانشگاه‌ها از دید مدرسان زبان شاغل در آنها برای استفاده از آموزش الکترونیکی مناسب است.
 ۳. مدرسان زبان‌های خارجی از آمادگی ذهنی مناسبی برای شرکت در دوره‌های آموزش الکترونیکی رشته خود برخوردارند.
- متغیرهای مستقل مورد بررسی در این تحقیق سن، جنسیت، مرتبه علمی و نوع تدریس: (الکترونیکی (برخط) و سنتی) هستند.

جامعه آماری: ۶۸ نفر از اعضای هیأت علمی زبان در شاخه آموزش زبان انگلیسی، زبان فرانسه، زبان آلمانی و آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان در دانشگاه‌های زیر در انجام این تحقیق شرکت کردند:

- ۱) دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز (۲) دانشگاه آزاد اسلامی واحد الکترونیکی (۳) دانشگاه تهران، واحد الکترونیکی (۴) دانشگاه شهید بهشتی، واحد مجازی (۵) دانشگاه جامعه‌المصطفی (۶) دانشگاه علم و صنعت (۷) دانشگاه پیام نور. لازم به ذکر است که دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز به عنوان نماد آموزش کلاسیک زبان‌های خارجی و سایر دانشگاه‌ها به عنوان مراکز پیشرو در استفاده از آموزش الکترونیکی و مجازی دروس دانشگاهی از جمله ارائه زبان خارجی انتخاب شدند. یکی از محدودیت‌های این تحقیق، تعداد بسیار معدود مدرسان زبان خارجی شاغل در دانشگاه‌هایی بود که در حال حاضر مراکز پیشرو در امر آموزش مجازی (الکترونیکی تحت وب) دروس دانشگاهی هستند و در ضمن تحقیق مشخص شد که این افراد عموماً متخصصان رشته خود هستند که به امر

$\alpha = 0,05$ کوچکتر است، نتیجه می‌گیریم که استفاده از نرم‌افزارها و آزمایشگاه‌های دیجیتالی زبان هنوز در بین مدرسان زبان خارجی رواج نیافته است و می‌توان چنین استنباط کرد که ممکن است چنین امکاناتی در دانشگاه‌های مورد بررسی وجود نداشته باشد، گاه نیز ممکن است امکانات مورد نظر وجود داشته باشد ولی افراد تعلیم لازم را در جهت استفاده از آن ندیده باشند، نیز ممکن است وجود چنین امکاناتی برای تدریس رشته زبان یا زبان تخصصی لازم شمرده نشده باشد، ممکن است در برنامه‌ریزی آموزشی رشته‌های تخصصی زبان و یا زبان‌های تخصصی، جایگاهی برای استفاده از این نوع آموزش در نظر گرفته نشده باشد.

به منظور بررسی «میزان آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی»، بر مبنای مقیاس اندازه‌گیری لیکرت در مقیاس (۰-۶) از اصلاً تا بسیار زیاد به شکل پرسش‌نامه پاسخ بسته، ۲۱ مورد از ابزارها و راهبردهای تدریس الکترونیکی شناخته شده و رایج در سطح دانشگاه‌های معتبر جهان و همچنین میزان تمایل مدرسان به تغییر روش تدریس خود و استفاده از تکنولوژی آموزشی در کلاس درس مورد بررسی قرار گرفت و مشخص شد میزان آشنایی مدرسان با ابزارها و راهبردهای الکترونیکی در کل از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و میانگین متوسط ارزشی به دست آمده از سطح متوسط ارزشی کمتر است و تفاوتی بین مدرسان زبان خارجی شرکت کننده در این تحقیق از نظر آشنایی با مجموعه ابزارها و راهبردهای الکترونیکی در آموزش وجود ندارد. در تحلیل واریانس یکطرفه با استفاده از محاسبات توکی و ال.اس.دی تفاوت میانگین و خطای معیار بین ۲۲ مؤلفه مورد بررسی در سنجش میزان آشنایی مدرسان زبان

نمایند و برخی از گویه‌ها براساس نظرات آنها اصلاح گردید. ضریب پایایی اولیه با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مورد تمام پرسش‌نامه‌ها اعمال شد و نتایج زیر به دست آمد: پرسش‌نامه اول (۰/۹۵)، پرسش‌نامه دوم (۰/۸۱)، پرسش‌نامه سوم (۰/۹۳). تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفته است.

۳- نتایج و بحث

به منظور «رزیابی میزان آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی رشته خود» ۳ سؤال تشریحی مبتنی بر استفاده از مجموعه نرم‌افزارهای آموزش زبان رشته مربوطه، شیوه استفاده از این نرم‌افزارها در درس‌های دانشگاهی مدت استفاده و نحوه پیگیری چگونگی انجام کار توسط دانشجویان و سؤال سوم مربوط به استفاده از آزمایشگاه‌های دیجیتالی و مدرن زبان بود که به همراه یک پرسش‌نامه ۲۲ مؤلفه‌ای مربوط به ابزارها و راهبردهای مطرح در آموزش الکترونیکی زبان، در اختیار استادان قرار گرفت. نتایج حاصله از بخش تشریحی مشخص کرد که در آموزش زبان دانشگاهی و به ویژه زبان تخصصی در دانشگاه‌ها استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی جایگاه مناسب خود را نیافته است و بیشتر مدرسان زبان خارجی گاه ممکن است به نرم‌افزارهای آموزش زبان خارجی اعتماد نداشته باشند، گاه امکان دارد شیوه استفاده از این ابزارها را ندانند، ممکن است استفاده از این ابزارها را برای آموزش و یادگیری زبان لازم ندانند و یا این ابزارها به شیوه صحیحی به آنها معرفی نشده و در اختیار آنها قرار نگرفته باشد.

با توجه به این که سطح معناداری مشاهده شده (Sig.=۰/۰۰) در هر دو مورد از مقدار سطح تشخیص

جدول ۱ استفاده از مجموعه نرم‌افزارهای آموزش زبان و آزمایشگاه دیجیتالی زبان

وضعیت فرضیه صفر	سطح معناداری $\alpha=0,05$		درجه آزادی	تفاوت میانگین	میانگین نظری (جامعه)	سطح معناداری مشاهده شده	مقدار t	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	مدرسان و ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی
	رد	قبول									
	√	قبول	۶۷	-۰/۵۷۴۵	۱	۰/۰۰	-۱۹/۸۴	۰/۰۷۹	۰/۶۵	۰/۴۲	استفاده از نرم افزار
	√	قبول	۶۷	-۰/۸۲۳۵	۱	۰/۰۰	-۴۹/۱۵	۰/۰۴۶	۰/۴۸	۰/۱۷	استفاده از آزمایشگاه دیجیتالی

جدول ۲ ارزیابی میزان آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی

وضعیت فرضیه صفر	رد	سطح معناداری $\alpha = 0,05$		درجه آزادی	تفاوت میانگین	میانگین نظری	مقدار t	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	آشنایی مدرسان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی
		بالا	پایین								
	√	-۶۵/۳۰	-۶۵/۸۱	۶۷	-۶۵/۵۵	۶۶	-۵۱۱/۷۷	۰/۱۲۸	۱/۰۵	۰/۴۴	استفاده از کتاب‌های صوتی قابل اجرا در رایانه، ipod، موبایل
	√	-۶۴/۸۵	-۶۵/۵۵	۶۷	-۶۵/۲۰	۶۶	-۳۶۷/۹۰	۰/۱۷	۱/۴۶	۰/۷۹	استفاده از کتاب‌های صوتی- تصویری
	√	-۶۴/۳۳	-۶۵/۱۳	۶۷	-۶۴/۷۳	۶۶	-۳۲۴/۵۷	۰/۱۹	۱/۶۴	۱/۲۶	استفاده از برنامه‌های تلویزیونی
	√	-۶۴/۱۴	-۶۵/۰۳	۶۷	-۶۴/۵۸	۶۶	-۲۹۰/۹۸	۰/۲۲	۱/۸۲	۱/۴۱	استفاده از برنامه‌های رایانه‌ای
	√	-۶۵/۲۸	-۶۵/۸۰	۶۷	-۶۵/۵۴	۶۶	-۵۰۴/۶۰	۰/۱۳	۱/۰۷	۰/۴۵	استفاده از بازی‌های رایانه‌ای
	√	-۶۴/۷۹	-۶۵/۵۵	۶۷	-۶۵/۱۷	۶۶	-۳۴۳/۶۵	۰/۱۸	۱/۵۶	۰/۸۲	استفاده از کلاس‌های تحت وب
	√	-۶۴/۰۸	-۶۵/۰۶	۶۷	-۶۴/۵۷	۶۶	-۲۶۳/۹۷	۰/۲۴	۲/۰۱	۱/۴۲	استفاده از سایت‌های آموزشی
	√	-۶۴/۰۷	-۶۵/۰۴	۶۷	-۶۴/۵۵	۶۶	-۲۶۵/۸۰	۰/۲۴	۲/۰۰	۱/۴۴	استفاده از صفحات وب
	√	-۶۴/۱۹	-۶۵/۰۶	۶۷	-۶۴/۶۳	۶۶	-۲۹۵/۶	۰/۲۱	۱/۸۰	۱/۳۶	استفاده از مجلات تحت وب
	√	-۶۴/۸۱	-۶۵/۵۱	۶۷	-۶۵/۱۶	۶۶	۳۷۰/۱۱	۰/۱۷	۱/۴۵	۰/۸۲	استفاده از طرح‌های درسی ارائه شده تحت وب
	√	-۶۴/۹۰	-۶۵/۵۷	۶۷	-۶۵/۲۳	۶۶	-۳۸۸/۸۴	۰/۱۶	۱/۳۸	۰/۷۶۴	استفاده از مشارکت در اجتماعات اینترنتی
	√	-۶۵/۲۲	-۶۵/۸۰	۶۷	-۶۵/۵۱	۶۶	-۴۴۴/۴۷۳	۰/۱۴	۱/۲۱	۰/۴۸	استفاده از کلاس‌های ضبط شده و ارائه شده تحت وب
	√	-۶۴/۹۷	-۶۵/۵۸	۶۷	-۶۵/۲۷	۶۶	-۴۳۲/۷۱	۰/۱۵	۱/۲۴	۰/۷۲	استفاده از سایت‌های گفتگو
	√	-۶۵/۳۹	-۶۵/۸۴	۶۷	-۶۵/۶۱	۶۶	-۵۸۱/۲۷	۰/۱۱	۰/۹۳	۰/۳۸	استفاده از ویدئو کنفرانس‌های ضبط شده تحت وب
	√	-۶۵/۴۷	-۶۵/۹۳	۶۷	-۶۵/۷۰	۶۶	-۵۷۱/۹۹	۰/۱۱	۰/۹۴	۰/۲۹	استفاده از برنامه‌های شبیه‌سازی شده در زمینه زبان تخصصی
	√	-۶۲/۷۰	-۶۳/۶۲	۶۷	-۶۳/۱۶	۶۶	-۲۷۳/۳۶	۰/۲۳	۱/۹۰	۲/۸۲	استفاده از فرهنگ لغات دیجیتالی
	√	-۶۴/۱۷	-۶۴/۹۴	۶۷	-۶۴/۵۵	۶۶	-۳۳۱/۵۲	۰/۱۹	۱/۶۰	۱/۴۴	استفاده از مترجم ماشینی تحت وب
	√	-۶۴/۱۲	-۶۴/۹۰	۶۷	-۶۴/۵۱	۶۶	-۳۲۷/۳۲۷	۰/۱۹	۱/۶۲	۱/۴۸	استفاده از آزمون‌های موجود در مهارت‌های زبانی ارائه شده تحت وب
	√	-۶۳/۲۷	-۶۴/۲۲	۶۷	-۶۳/۷۵	۶۶	-۲۶۹/۵۹	۰/۲۳	۱/۹۴	۲/۲۵	استفاده از کتابخانه‌های دیجیتالی
	√	-۶۲/۵۵	-۶۳/۴۴	۶۷	-۶۳/۰۰	۶۶	-۲۸۱/۶۲	۰/۲۲	۱/۸۴	۳/۰۰	استفاده از مقالات علمی تحت وب
	√	-۶۳/۲۹	-۶۴/۲۳	۶۷	-۶۳/۷۶	۶۶	-۲۷۱/۰۰	۰/۲۳	۱/۹۴	۲/۲۳	استفاده از کتاب‌های الکترونیکی
	√	-۶۲/۰۵	-۶۲/۷۱	۶۷	-۶۲/۳۸	۶۶	-۳۷۵/۰۳	۰/۱۶	۱/۳۷	۳/۶۱	تمایل به تغییر روش تدریس خود و استفاده از تکنولوژی آموزشی در کلاس

علاقه‌مندی مدرسان زبان به تعلیم در این زمینه مؤلفه دیگری، به شکل بله و خیر نیز تنظیم گردید. نتایج حاصل از پرسش‌نامه (۲) برای ۱۶ مؤلفه مورد بررسی در ۷ دانشگاه مورد نظر در این تحقیق با استفاده از آزمون یک طرفه کلموگروف- اسمیرنوف مشخص کرد که داده‌های مربوط به این پرسش‌نامه دارای توزیع نرمال نیست. امکان دسترسی به رایانه شخصی و اینترنت در محل زندگی به ترتیب با (۰/۹۷/۰۶) و (۰/۹۵/۵۹) و میزان علاقه به آموزش برای استفاده از امکانات آزمایشگاه دیجیتالی با (۰/۷۵/۰۰) بالاترین شاخص‌های به دست آمده این نظرسنجی هستند. پایین‌ترین درصدهای حاصله به کافی بودن تعداد آزمایشگاه‌های دیجیتالی (۰/۲/۹۴)، امکان برقراری ارتباط اینترنتی در کلاس درس (۰/۱۳/۲۴) و داشتن تعلیم لازم برای استفاده از آزمایشگاه (۰/۱۴/۷۱) تعلق پیدا می‌کند. بنابر نظر مدرسان پاسخ دهنده به این پرسش‌نامه، بیشترین درصد تمایل به آموزش در زمینه استفاده از فناوری دیجیتالی به دانشگاه آزاد اسلامی (نمونه آموزش سنتی در این تحقیق) با کمترین امکان اتصال اینترنتی تعلق دارد. بالاترین نوع اتصالات اینترنتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد الکترونیکی، دانشگاه شهید بهشتی واحد مجازی و سپس دانشگاه علم و صنعت واحد مجازی قابل مشاهده است.

با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی و مجازی رشته خود، ما بین رشته‌های مختلف زبان (انگلیسی، فرانسه، آلمانی، فارسی) در سطح اعتبار ۹۵٪ با استفاده از تحلیل واریانس یکطرفه (ANOVA) مشخص شد که سطح معناداری مشاهده شده (۰/۰۱۴) از مقدار سطح تشخیص $\alpha = 0.05$ کوچکتر است در نتیجه میانگین ارزشی میزان آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی و مجازی رشته خود ما بین رشته‌های مختلف زبان خارجی با یکدیگر تفاوت معناداری را نشان می‌دهد، به طوری که میانگین میزان آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی و مجازی رشته خود در رشته زبان انگلیسی از رشته‌های فرانسه و آلمانی بیشتر است و در مورد سایر رشته‌ها تفاوت معناداری ملاحظه نمی‌شود.

در مرحله بعد به بررسی نتایج حاصل از نظر استادان نسبت به منابع و امکانات فناوری موجود در دانشگاه‌های محل خدمت خود پرداختیم. در این بخش هدف محقق، مقایسه امکانات و منابعی بود که تحت عنوان زیر ساخت‌های فنی و ارتباطی لازم برای ایجاد بخش الکترونیکی در دانشگاه‌های معتبر جهان لازم شمرده می‌شوند. در زمینه دسترسی به منابع و امکانات فناوری موجود در دانشگاه‌های ارائه دهنده آموزش زبان خارجی، بنابر استانداردهای رایج در دانشگاه‌های معتبر جهان ۱۵ مؤلفه و همچنین میزان

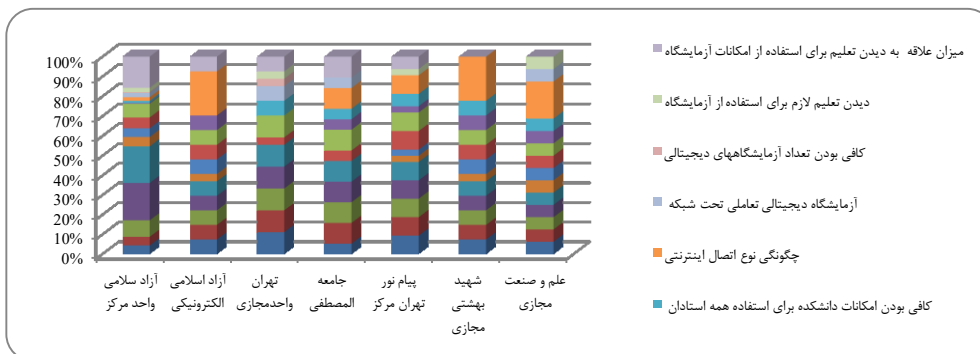
جدول ۳ بررسی تفاوت میانگین و خطای معیار میزان آشنایی مدرسان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی و مجازی

معنا داری تفاوت		سطح معناداری مشاهده شده (Sig)	آماره آزمون (F) $\alpha = 0.05$	میانگین مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	اختلاف معیار
بله	خیر						
	√	۰/۰۱۴	۳/۸۲	۲۳۰۷/۷۱	۳	۶۹۲۳/۱۳	بین گروه‌ها
				۶۰۳/۴۲۸	۶۴	۳۸۶۱۹/۳۹	داخل گروه‌ها
					۶۷	۴۵۵۴۲/۵۲	در کل

جدول ۴ ارزیابی سنجش منابع و امکانات فناوری موجود در دانشگاه‌های مورد نظر در این تحقیق

متغیرها	مراکز	نام دانشگاه	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی
دسترسی به رایانه با امکان تماس اینترنتی در محل کار	۱۲	آزاد اسلامی مرکز	۱۲	۴۳	۶	۱	۶	۵	۲	۱	۱۹	۱۵	۱۲	۱۴	۵۱	۵۲	۲۳	۱۲
دسترسی به رایانه با امکان اختیارات شخصی	۲	آزاد اسلامی اکترونیکی	۲	۲	۰	۰	۰	۲	۰	۲	۲	۲	۱	۲	۲	۲	۲	۲
دسترسی به رایانه با امکان اختیارات شخصی	۳	تهران واحد مجازی	۳	۲	۱	۱	۰	۲	۰	۳	۲	۱	۰	۳	۳	۳	۳	۳
امکان دسترسی شخصی به رایانه پرسوخت	۱	جامعه المصطفی	۱	۲	۰	۰	۱	۲	۱	۲	۲	۱	۰	۲	۲	۲	۲	۲
داشتن رایانه شخصی در محل زندگی	۳	پیام نور تهران مرکز	۳	۲	۱	۰	۳	۲	۱	۳	۳	۱	۱	۳	۳	۳	۳	۳
امکان دسترسی به اینترنت در محل زندگی	۲	شهید بهشتی مجازی	۲	۰	۰	۰	۶	۲	۲	۲	۲	۲	۱	۲	۲	۲	۲	۲
خود امکان دسترسی به اینترنت بر روی تلفن همراه	۲	علم و صنعت مجازی	۲	۰	۲	۰	۶	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲
امکان داشتن صفحه اختصاصی در سایت دانشگاه	۱۹	کل	۱۹	۵۱	۱۰	۲	۲۸	۱۲	۹	۳۳	۲۶	۱۹	۱۸	۶۵	۶۶	۳۷	۲۶	۲۵
امکان لازم برای استفاده از رایانه قابل حمل در کلاس‌های آموزشی خود	۲	درصد	۲	۷۵/۰۰	۱۴/۷۱	۲/۹۴	۱۶/۱۸	۴۱/۱۸	۱۳/۲۴	۴۸/۵۳	۳۸/۲۴	۲۷/۹۴	۲۶/۴۷	۹۵/۵۹	۹۷/۰۶	۵۴/۴۱	۳۸/۲۴	۳۶/۷۶
امکان لازم برای استفاده از رایانه قابل حمل در دانشگاه شما	۲		۲															
امکان برقراری ارتباط اینترنتی در کلاس درس	۲		۲															
کافی بودن امکانات دانشکده برای استفاده همه استادان	۲		۲															
چگونگی نوع اتصال اینترنتی	۶		۶															
آزمایشگاه دیجیتالی تعاملی تحت شبکه	۲		۲															
کافی بودن تعداد آزمایشگاه‌های دیجیتالی	۲		۲															
دیدن آموزش لازم برای استفاده از آزمایشگاه	۲		۲															
دیدن آموزش لازم برای استفاده از آزمایشگاه	۲		۲															
میزان علاقه به دیدن آموزش برای استفاده از امکانات آزمایشگاه	۲		۲															

نمودار ۱ ارزیابی سنجش منابع و امکانات فناوری موجود در دانشگاه‌های مورد نظر در این تحقیق



قبول در زمینه آشنایی با عوامل مؤثر در ایجاد این آمادگی از سطح مطلوبی برخوردار نیست. و در کل پاسخ دهندگان این پرسش‌نامه از آمادگی ذهنی لازم برای استفاده از ابزارها و راهبردهای الکترونیکی و تدریس برخط رشته خود برخوردار نبودند. با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه (ANOVA) در سطح اعتبار ۹۵٪ مشخص شد که میانگین ارزشی عوامل تأثیرگذار بر میزان آمادگی ذهنی مدرسان زبان مابین رشته‌های مختلف زبان خارجی با یکدیگر تفاوت معناداری را نشان می‌دهد. با استفاده از آزمون‌های تعقیبی یا پسین توکی و LSD مشخص شد که میانگین سطح آشنایی با عوامل تأثیرگذار در ذهنیت مدرسان زبان نسبت به آموزش برخط در رشته زبان انگلیسی از رشته‌های فرانسه و آلمانی بیشتر است ولی در سایر رشته‌ها تفاوت معناداری ملاحظه نمی‌شود. از مجموع ۶۸ عضو هیأت علمی مدرس زبان خارجی در این تحقیق ۶۴/۷ درصد زن و ۳۵/۲۹ درصد شرکت‌کنندگان مرد بودند. نتایج کلی را بدین ترتیب می‌توان تشریح کرد.

با بررسی نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل ۱۵ مؤلفه از دید استادان زبان ۷ دانشگاه مورد مطالعه با استفاده از آزمون توکی و ال.اس.دی مشخص می‌شود که میانگین میزان منابع و امکانات فناوری موجود در دانشگاه‌های ارائه دهنده زبان خارجی، چه به عنوان رشته اصلی و چه مکمل، با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. میانگین میزان منابع و امکانات فن‌آوری موجود در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرکز از بقیه دانشگاه‌ها کمتر است و همچنین میانگین میزان منابع و امکانات فناوری موجود در دانشگاه تهران، واحد مجازی، جامعه‌المصطفی و پیام نور، مرکز تهران از دانشگاه علم و صنعت، واحد مجازی کمتر است. همچنین آنالیز واریانس میانگین منابع و امکانات موجود در دانشگاه‌ها به تفکیک رشته درسی مدرسان نشان داد که میانگین میزان منابع و امکانات فناوری موجود از نظر استادان رشته زبان انگلیسی از رشته‌های زبان فرانسه، آلمانی و فارسی بیشتر است.

جدول ۵ بررسی آنالیز واریانس میانگین نظر استادان در باره منابع و امکانات فناوری موجود در ۷ دانشگاه مورد مطالعه

معنا داری تفاوت	سطح معناداری مشاهده شده (sig)	آماره آزمون (F) $\alpha = 0,05$	میانگین مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص
						گروه‌های زبان
بله	۰/۰۰۰	۱۳/۹۲	۹۵/۸۱۶	۶	۵۷۴/۸۹۴	بین گروه‌ها
خیر			۶/۸۸۳	۶۱	۴۱۹/۸۷۰	داخل گروه‌ها
				۶۷	۹۹۴/۷۶۵	در کل

۱- تفاوت میانگین ارزیابی میزان آشنایی اعضای هیأت علمی با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی و مجازی زبان با استفاده از آزمون t دو گروه مستقل مشخص کرد که سطح معناداری مشاهده شده (۰/۰۰۲) و (۰/۰۰۵) از مقدار سطح تشخیص $\alpha = 0,05$ کوچکتر است. متوجه می‌شویم که عامل جنسیت در میزان آشنایی اعضای هیأت علمی با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی نقش دارد و میانگین ارزیابی مدرسان زبان زن و مرد با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی و مجازی زبان خارجی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد و میانگین میزان آشنایی زنان از مردان کمتر است.

در زمینه سنجش میزان آمادگی ذهنی مدرسان زبان برای شرکت در دوره‌های آشنایی با آموزش الکترونیکی و برخط با توجه به میزان آشنایی با تعدادی از برنامه‌های آموزش الکترونیکی زبان به ترتیب ظهور در فضای آموزش از دور و میزان آمادگی استفاده از امکانات فعلی آموزش الکترونیکی زبان، ۱۴ مؤلفه تنظیم گردید و بر مبنای مقیاس اندازه گیری لیکرت در مقیاس ۵ تایی به شکل پرسش‌نامه پاسخ بسته در اختیار مدرسان زبان قرار گرفت. تفاوت میانگین و خطای معیار بین مؤلفه‌های تشکیل دهنده (۱۴ مؤلفه) مورد بررسی، مشخص کرد که میزان آمادگی ذهنی مدرسان زبان خارجی با توجه به پایین بودن میانگین مورد

جدول ۶ بررسی میزان تأثیر عوامل مؤثر در آمادگی ذهنی مدرسان زبان برای شروع آموزش الکترونیکی

وضعیت فرضیه صفر	سطح اعتبار		درجه آزادی	تفاوت میانگین	سطح معناداری مشاهده شده	مقدار t	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	عوامل مؤثر در میزان آمادگی ذهنی شروع آموزش برخط	
	رد	بالا									پایین
✓		-۳۸/۹۳	-۳۹/۵۹	۶۷	-۳۹/۲۶	۰/۰۰	-۲۳۴/۹۵	۰/۱۶	۱/۳۷	۲/۷۳	آشنایی با آموزش از طریق پست
✓		-۳۹/۳۰	-۳۹/۹۰	۶۷	-۳۹/۶۰	۰/۰۰	-۲۶۴/۳۱	۰/۱۴	۱/۲۳	۲/۳۹	آشنایی با آموزش از طریق برنامه‌های رادیو
✓		-۳۹/۰۴	-۳۹/۶۶	۶۷	-۳۹/۳۵	۰/۰۰	-۲۵۱/۵۲	۰/۱۵	۱/۲۹	۲/۶۴	آشنایی با آموزش از طریق شبکه‌های تلویزیونی
✓		-۳۸/۷۰	-۳۹/۳۲	۶۷	-۳۹/۰۱	۰/۰۰	-۲۴۹/۹۷	۰/۱۵	۱/۲۸	۲/۹۸	آشنایی با آموزش از طریق برنامه‌های صوتی- تصویری
✓		-۳۸/۶۸	-۳۹/۳۴	۶۷	-۳۹/۰۱	۰/۰۰	-۲۳۵/۵۵	۰/۱۶	۱/۳۶	۲/۹۸	آشنایی با آموزش از طریق بسته‌های آموزشی رایانه‌ای
✓		-۳۸/۸۵	-۳۹/۵۸	۶۷	-۳۹/۲۲	۰/۰۰	-۲۱۳/۵۴	۰/۱۸	۱/۵۱	۲/۷۷	آشنایی با آموزش از طریق شبکه تارگستر جهانی (وب)
✓		-۳۹/۸۸	-۴۰/۴۳	۶۷	-۴۰/۱۶	۰/۰۰	-۲۹۳/۶۵	۰/۱۳	۱/۱۲	۱/۸۳	آشنایی با آموزش از طریق تلفن همراه (موبایل)
✓		-۴۰/۲۶	-۴۰/۷۳	۶۷	-۴۰/۵۰	۰/۰۰	-۳۳۹/۰۷	۰/۱۱	۰/۹۸	۱/۵	آمادگی برای شرکت در کلاس‌های مجازی
✓		-۳۹/۹۱	-۴۰/۵۲	۶۷	-۴۰/۲۲	۰/۰۰	-۲۶۴/۰۷	۰/۱۵	۱/۲۵	۱/۷۷	آمادگی استفاده از سخنرانی‌های برخط
✓		-۳۹/۴۹	-۴۰/۲۱	۶۷	-۳۹/۸۵	۰/۰۰	-۲۲۲/۲۳	۰/۱۷	۱/۴۷	۲/۱۴	آمادگی عضویت در کتابخانه‌های دیجیتالی
✓		-۳۹/۸۰	-۴۰/۳۷	۶۷	-۴۰/۰۸	۰/۰۰	-۲۷۹/۸۸	۰/۱۴	۱/۱۸	۱/۹۱	آمادگی آشنایی با گروه‌ها و اجتماعات مجازی
✓		-۳۹/۹۸	-۴۰/۵۴	۶۷	-۴۰/۲۶	۰/۰۰	-۲۸۷/۷۵	۰/۱۳	۱/۱۵	۱/۷۳	آمادگی همکاری با اجتماعات مجازی رشته خود
✓		-۳۸/۲۳	-۳۸/۸۵	۶۷	-۳۸/۵۴	۰/۰۰	-۲۴۴/۸۸	۰/۱۵	۱/۲۹	۳/۴۵	آمادگی تهیه محتوای الکترونیکی
✓		-۳۸/۰۳	-۳۸/۶۹	۶۷	-۳۸/۳۶	۰/۰۰	-۲۳۰/۸۸	۰/۱۶	۱/۳۷	۳/۶۳	آمادگی شرکت در کمیته‌های تخصصی علمی
✓		-۴/۳۹	-۱۰/۶۳	۶۷	-۷/۴۷	۰/۰۰	-۴/۷۱۶	۱/۵۸	۱۳/۰۶۱	۳۴/۵۲	تأثیر مجموع عوامل (۱-۱۴) در کلیه گروه‌ها بر میزان آمادگی ذهنی استادان

۲- اکثر پاسخ دهندگان (۸۹٪) در هر دو گروه زن و مرد در رده سنی ۴۰-۴۹ قرار دارند و رده بعدی سنی ۳۰-۳۹ سال با (۴۶/۶۵) فراوانی و پس از آن ۵۰-۵۹ با (۲۸/۹٪) قرار می‌گیرند. فقط (۲۳/۵٪) مدرسان زبان در رده سنی ۶۰ به بالا قرار دارند. در تحلیل واریانس یکطرفه با استفاده از محاسبات توکی و ال.اس.دی مابین میانگین ارزیابی مدرسان زبان از امکانات و توانایی‌های دیجیتالی خود و سنین مختلف با یکدیگر تفاوت معناداری در کل پرسش‌نامه‌ها پیدا نشد، بنابراین متوجه می‌شویم عامل سن در این زمینه نقشی ندارد.

۳- در مقایسه بین مرتبه علمی استادان و روش تدریس آنها با وجود کمتر بودن تعداد، بیشترین درصد فراوانی شروع تدریس الکترونیکی و آموزش برخط به دانشیاران با ۸۰٪ فراوانی و سپس به استادیاران با ۴۳/۳ درصد فراوانی تعلق دارد. مریبان آموزشی بیشتر به روش سنتی تدریس می‌کنند؛ بنابراین متوجه می‌شویم، در بهره‌گیری از آموزش الکترونیکی متغیر مرتبه علمی تأثیرگذار است.

۴- هیچ‌یک از مدرسان زبان خارجی به شکل تخصصی و فقط به شیوه الکترونیکی (برخط) تدریس نمی‌کنند. با استفاده از آزمون t دو گروه مستقل در سنجش میانگین ارزیابی مدرسان زبان از میزان آمادگی ذهنی برای شرکت در دوره‌های آشنایی با آموزش الکترونیکی رشته خود، مشخص شد، بین میانگین مدرسان زبان سنتی و مدرسان زبانی که هم به شیوه برخط و هم سنتی تدریس می‌کنند، تفاوت معناداری وجود دارد و کسانی که به هر دو روش تدریس می‌کنند از آمادگی ذهنی بیشتری برای شرکت در دوره‌های آموزش الکترونیکی و برخط قرار دارند و هم چنین از منابع و امکانات موجود در دانشگاه‌های محل خدمت خود بیشتر استفاده می‌کنند.

۴- نتیجه‌گیری

با استفاده از اطلاعات و شواهد آماری به دست آمده در این تحقیق مشخص شد، با وجود این که در شش جامعه مورد بررسی در این تحقیق آموزش مجازی ارائه می‌شود؛ ولیکن اکثریت مدرسان زبان خارجی شناخت مناسبی از ابزارها و راهبردهای الکترونیکی موجود رشته خود ندارند. منابع و امکانات فناوری لازم برای شروع آموزش الکترونیکی در

دانشگاه‌ها بسیار متفاوت است و علی‌رغم تمایل نسبی مدرسان به شرکت در دوره‌های آموزش الکترونیکی، آمادگی ذهنی لازم برای شرکت در این دوره‌ها در مجموع دانشگاه‌های شرکت کننده در این تحقیق وجود ندارد. آشنا ساختن مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای الکترونیکی در سطح نظری و کاربردی ضرورت می‌یابد. در این راستا با توجه به نیاز کشور به متخصصان آشنا به دانش روز و مسلط به حداقل یک زبان خارجی جهانی به ویژه زبان انگلیسی به مسئولان آموزش عالی کشور و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشگاه‌های کشور پیشنهاد می‌شود که به منظور تربیت مدرس آموزش الکترونیکی و برخط زبان خارجی، کارگاه‌ها و دوره‌های تخصصی مختلفی به شکل کوتاه مدت و بلند مدت و حتی مستقل در نظر بگیرند و بر مبنای یک الگوی آموزشی مناسب به ارتقای سطح دانش زبان خارجی در سطح دانشگاه‌های کشور کمک نمایند. بر مبنای یافته‌های این تحقیق بهتر است اولویت برگزاری این دوره‌ها بر مبنای میانگین‌های به دست آمده با گروه سنی به ترتیب ۴۰-۵۰ و بعد ۳۰-۴۰ سال با بیشترین درصد فراوانی و با صرف وقت بیشتر برای مدرسان زن و در مقطع تدریس به ترتیب اولویت کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری باشد. با توجه به میانگین میزان آمادگی ذهنی به دست آمده برای شرکت در دوره‌های آشنایی با آموزش الکترونیکی، بهتر است که این دوره‌ها به شکل تلفیقی از آموزش سنتی و آموزش الکترونیکی با استفاده از نرم‌افزار در آزمایشگاه‌های زبان و سرانجام آموزش الکترونیکی به شکل برخط با استفاده از سیستم‌های مدیریت آموزش تحت شبکه تارگستر جهانی ارائه شوند. بدین ترتیب مدرسان می‌توانند در طی مراحل مختلف به نگرش و مهارت لازم برای استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر تدریس و یادگیری دست یابند.

پی‌نوشت

- ¹ American Council on Education
- ² Interactive communicative language use
- ³ Seymour Papert
- ⁴ Mindstorms
- ⁵ Computer-Mediated Communication
- ⁶ Hypertexts
- ⁷ Content management system

مراجع

- [12] Olcott D.J. and Wright S.J., *An institutional support framework for increasing faculty participation in postsecondary education*, The American Journal of Distance Education, Vol.9, No.3, 1995, pp.5-17.
- [13] Nicholson S.A. and Bond N., *Collaborative reflection and professional community building: An analysis of preservice teachers' use of an electronic discussion Board*, Journal of Technology and Teacher Education, Vol.11, No.2, 2003, pp.259-79.
- [14] Taylor J.C., *Distance education technologies: The fourth generation*, Australian Journal of Educational Technology, Vol.11, No.2, 1995, pp.1-7.
- [15] Canale M., *on some dimensions of language proficiency*, in: Oller J.W., (Ed.), Issues in Language Testing Research. Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp.333-342.
- [16] Canale M. and Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied Linguistics, Vol. 1, 1980, pp.1-47.
- [17] Brierley B. and Kemble I., *Computers as a tool in language teaching*, New York, Ellis Horwood, 1991.
- [18] Higgins J., *Language, learners and computers*, London, Longman, 1988.
- [19] Underwood J., *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*, Rowley, MA, Newbury House, 1984, p.52.
- [20] Stevens V., *A direction for CALL: from behavioristic to humanistic courseware*, in: Pennington M., (Ed.), Teaching languages with computers: the state of the art, La Jolla, CA, 1989, pp.31-43.
- [21] Healey D. and Johnson N., *A brief introduction to CALL*, in: Healey D. and Johnson N., (Eds.), 1995 TESOL CALL Interest Section software list Alexandria, Vol.3, No.7, 1995.
- [22] Underwood J., *on the edge: Intelligent CALL in the 1990s*, Computers and the Humanities, Vol.23, 1989, pp.71-84.
- [23] Crook C.K., *Deferring to resources: student collaborative talk mediated by computer-based versus traditional notes*, Journal of Computer-Assisted Learning, Vol.18, 2002, pp.64-76.
- [24] Long M.H. and Crooks G., *Three approaches to task-based syllabus design*, TESOL Quarterly, Vol.26.No.1, 1992, pp.27-56.
- [25] Candlin C., *towards task-based language learning*, in: Candlin C. and Murphy D., (Eds.), Language Learning Tasks, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall International, 1987, pp.5-22.
- [26] Prabhu N., *Second language pedagogy*, Oxford, England, Oxford University Press, 1987.
- [1] Honebine P., *Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environments*, In Brent Wilson's (Ed.), Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design, 1996.
- [2] Crystal D., *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [3] UNESCO-UIS., *International Standard Classification of Education I S C E D 1997*, Re-edition, Available at: www.uis.unesco.org, 2006.
- [4] Liu M., Moore Z., Graham L. and Lee S., *A look at the research on computer-based technology use in second language learning*. A review of the literature from 1990-2000, Journal of Research on Technology in Education, Vol.34, No.3, 2002, pp.250-272.
- [5] Westera W. and Sloep P.B., *The future of education in cyberspace*, in: Vandervert L.R., Shavinina L.V. and Cornell R.A., (Eds.), Cybereducation: The future of long distance learning, Larchmont, NY: Mary Ann Liebert, Inc, 2001.
- [6] American Council on Education, *to touch the future: transforming the way teachers are taught: an action Agenda for College and University presidents*, Available at: <http://www.acenet.edu/resources/presnetiteacher-ed-rpt.pdf>, 1999.
- [7] Dagada R., *The impact of the technology acceptance model (TAM) in determining the success or failure of computerintegrated education*, in: Kommers P. and Richards G., (Eds.), Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications, AACE, Chesapeake, 2005, pp.1125-1129.
- [8] Hagenson L., Castle D., *The integration of technology into teaching by University College of education faculty*, in: Crawford C., Willis DA., Carlsen R., Gibson I., McFerrin K., Price J. and Weber R (Eds.), Proceedings of society for information technology and teacher education international conference, 2003.
- [9] Waxman H., Lin M. and Michko G.M., *A meta-analysis of the effectiveness of recent research on the effects of teaching and learning with technology on student outcomes*, Available at: <http://www.ncrel.org/tech/effects2/>, 2003.
- [10] Gilbert S.W., *Teaching, learning & technology, Change*, Vol.27, No.2, 1995, pp.47-52.
- [11] Olcott D.J., *Aligning distance education practice and academic policy: A framework for institutional change*, Continuing Higher Education Review, Vol.60, No.1, 1996, pp.27-41.

- [32] Swales J.M., *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- [33] Crook C., *Computers and the collaborative experience of learning*, London, Routledge, 1996.
- [34] Gray S., *Web-based Instructional Tools*, Syllabus, 1998.
- [35] Gray S., *Collaboration Tools*, Syllabus, 1999.
- [36] Angelo J., *New Lessons in Course management*, University Business, Available at: <http://www.universitybusiness.com/page.cfm?>, 2004, p.616.
- [37] Mason R., *Globalising Education: Trends and Applications*, Routledge, Available at: <http://iet.open.ac.uk/pp/r.d.mason/globalbook/syncasync.html>, 1998.
- [38] Moore M., *Distant Education: A learner's system*, Lifelong Learning, Vol.2, 1989, pp.8-11.
- [27] Flowerdew J., *Content-based language instruction in a tertiary setting*, *English for Specific Purposes*, Vol.12, 1993, pp.121-138.
- [28] Snow M.A., *Teaching language through content*, in: Snow M.A., (Ed.), *teaching English as a second or foreign language* Boston, Newbury House, 1991, pp.315-328.
- [29] Kern R. and Warschauer M., *Theory and practice of network-based language teaching*, in: Warschauer M. and Kern R. (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, New York, Cambridge University Press, 2000, pp.1-19.
- [30] Bernhardt E.B. *Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century*, in: Kamil M.L., Pearson P.D. and Barr R., (Eds.), *Handbook of reading research*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Vol.3, 2000, pp.791-811.
- [31] Leki L., *Reciprocal themes in ESL reading and writing*, in: Carson J.G. and Leki L., (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives*, Boston, Heinle & Heinle, 1993, pp.9-32.