

# بررسی چگونگی توسعه مهارت‌های ارتباطی و توانش زبانی در آموزش مجازی در سطح دانشگاه‌ها

فروزان ده‌باشی شریف<sup>۱\*</sup>، بهمن زندی<sup>۲</sup>، سیدمحمد ضیاءحسینی<sup>۳</sup>،  
عیسی ابراهیم‌زاده<sup>۴</sup>، احمد علیپور<sup>۵</sup>

۱. دکتری برنامه‌ریزی آموزش از راه دور و هیئت علمی دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران، ایران
۲. دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران، تهران، ایران
۳. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۴. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران، تهران، ایران
۵. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران، تهران، ایران

دریافت: ۹۰/۳/۲

پذیرش: ۹۰/۸/۳

## چکیده

هدف این مقاله بررسی میزان شناخت مدرسان زبان‌های خارجی از نقش فرایند یادگیری و آموزش زبان با استفاده از راهبردها و ابزارهای الکترونیکی تحت وب در حوزه زبان خارجی است. در این راستا ابتدا با بهره‌گیری از روش تحقیق اسنادی ماهیت زبان در ارتباطات الکترونیکی تحت شبکه تارگستر جهانی و روش‌های مطرح در بهبود توسعه توانش زبانی و ارتباطی زبان‌آموزان در آموزش برخط<sup>۱</sup> بررسی شد و سپس با توجه به اهمیت آشنایی مدرسان رشته زبان، به‌ویژه در بخش آموزش و ترجمه زبان‌های خارجی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، با نقش آموزش الکترونیکی، میزان آشنایی مدرسان زبان با راهبردها و ابزارهای فناوری مطرح در آموزش برخط، با استفاده از روش تحقیق توصیفی - پیمایشی موردسنجش قرار گرفت. نتیجه حاصل از نظرسنجی از ۶۸ مدرس زبان‌های انگلیسی، فرانسه، آلمانی و فارسی از ۷ دانشگاه سنتی و مجازی در این تحقیق مشخص کرد که بیشتر مدرسان زبان

ش ۳، ش ۲ (پیاپی ۱۰)، تابستان ۱۳۹۱، صص ۸۵-۱۱۴  
نصنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی

E-mail: [dehbashi42@yahoo.com](mailto:dehbashi42@yahoo.com)

\* نویسنده مسئول مقاله:

آدرس مکاتبه: تهران، میدان صنعت، بلوار فرحزادی، ابتدای سیمای ایران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، مجتمع آموزشی پیامبر اعظم، دانشکده زبان‌های خارجی.

خارجی شناخت مناسبی از ابزارها و راهبردهای الکترونیکی موجود رشته خود ندارند. با توجه به نیاز کشور به ارتباط متخصصان با شبکه‌های علمی جهان به‌منظور دستیابی و یا انتقال دانش و تسلط آن‌ها به حداقل یک زبان خارجی جهانی، برنامه‌ریزی و تهیه الگویی مناسب برای تربیت مدرس آموزش الکترونیکی و بر خط زبان خارجی می‌تواند گامی اساسی برای ارتقاء سطح دانش زبان خارجی در سطح دانشگاه‌های کشور و همچنین توسعه زبان فارسی در شبکه‌های علمی، آموزشی و فرهنگی در جهان باشد.

واژگان کلیدی: زبان، مهارت‌های ارتباطی، توانش زبانی، تحول زبان، آموزش الکترونیکی زبان.

## ۱. مقدمه

امروزه در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانستن یک زبان خارجی، به‌ویژه زبانی بین‌المللی مانند زبان انگلیسی، برای برقراری ارتباط در سطح جهانی ابزار مهمی به‌شمار می‌رود. بیشتر مؤسسات آموزش عالی در حوزه زبان خارجی قصد دارند توانایی زبان‌آموزان را در حوزه‌های گفتاری، شنیداری و حتی نوشتاری چنان تقویت کنند که زبان‌آموزان نه تنها بتوانند سر کار و تعاملات اجتماعی خود از آن زبان استفاده کنند، بلکه توانایی مطالعه مستقل و آشنایی با مبانی فرهنگی آن جامعه زبانی را نیز بیابند. افزایش توان ارتباطی دانشجویان در حوزه زبان خارجی موردنظر، یکی از اصلی‌ترین اهداف آموزش زبان خارجی در سطح دانشگاه‌ها به‌شمار می‌رود. با توجه به اینکه روند یادگیری با روند برقراری ارتباط در زبان ارتباط پیدا می‌کند و رایانه به‌عنوان ابزاری چندبعدی و تأثیرگذار در برقراری ارتباط اجتماعی و زبانی مطرح است، می‌توان در آموزش الکترونیکی زبان خارجی نیز زبان را نظامی برای ارائه معنا در نظر گرفت، عملکرد اصلی زبان را تعامل و برقراری ارتباط فرض کرد و واحدهای زبان را بر مبنای کاربرد گفتمانی آن‌ها در زمینه برقراری ارتباط و تعامل دسته‌بندی کرد. بدین ترتیب می‌توان ساختار زبان را بازتاب کاربرد ارتباطی و عملکردی زبان به‌شمار آورد و موقعیت‌های تدریس را تحت‌تأثیر زندگی واقعی قرار داد تا تابعی از روابط اجتماعی و میان‌فردی افراد باشد (Baron, 2000: 5).

در این مقاله با در نظر گرفتن نقش مدرسان زبان در افزایش توانش زبانی و ارتباطی زبان خارجی دانشجویان، میزان شناخت مدرسان زبان‌های خارجی از فرایند یادگیری و آموزش زبان با استفاده از راهبردها و ابزارهای الکترونیکی تحت وب به‌عنوان سؤال اصلی تحقیق

مورد مطالعه قرار گرفت و در عین حال میزان و چگونگی استفاده از مجموعه نرم‌افزارهای آموزش زبان و آزمایشگاه دیجیتالی در تدریس زبان و تفاوت میزان شناخت مدرسان رشته‌های مختلف زبان خارجی (انگلیسی، فرانسه، آلمانی و فارسی به غیرفارسی‌زبانان) از ابزارها و راهبردهای الکترونیکی رشته خود نیز به‌عنوان سؤالات دیگر تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند.

فرضیه اصلی این تحقیق این است که مدرسان زبان‌های خارجی شناخت مناسبی از راهبردها و ابزارهای الکترونیکی تحت وب برای توسعه مهارت‌های ارتباطی و توانش زبانی دانشجویان دارند.

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۲-۱. ماهیت زبان در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)

بر اساس عقیده مک لوهان<sup>۱</sup>، ما وارد عصر جدیدی شده‌ایم. فناوری الکترونیک سلطه شنیداری را بر گردانده است. فناوری گوتنبرگ باعث انفجار در جامعه شد و افراد را از هم جدا کرد، اما عصر الکترونیک باعث نزدیکی شد و دنیا را در «دهکده جهانی» جمع کرد. در نتیجه، این امر ما را وادار می‌کند هر تفکر، عمل و نهادی را که قبلاً بدیهی می‌دانستیم بار دیگر مورد توجه قرار دهیم و به‌طور عملی دوباره ارزیابی کنیم. مک لوهان این تأثیر را این‌گونه شرح می‌دهد:

جریان الکترونیسته به‌طور عمیق انسان را به هم مرتبط می‌کند. اطلاعات به‌طور همیشگی و مستمر به ما داده می‌شود. به محض کسب اطلاعات، خیلی سریع آن‌ها به وسیله اطلاعات جدیدتر جایگزین می‌شوند. دنیای ما که به‌طور الکترونیکی شکل گرفته، ما را مجبور ساخته از عادت طبقه‌بندی داده‌ها به سمت تشخیص الگو حرکت کنیم. دیگر نمی‌توانیم به‌طور جزء‌به‌جزء، قسمت‌قسمت و قدم‌به‌قدم بسازیم، زیرا ارتباط آنی تضمین می‌کند که تمام عوامل محیط و تجربه حالت کنش و واکنش موجود باشند (لیتل جان<sup>۲</sup>، ۱۳۸۴: ۷۳۱).

در عصر الکترونیک به‌سختی می‌توان مفهوم متن را در قالب گفتار یا نوشتار تعریف کرد. متون الکترونیکی بر روی پایگاه‌های شبکه تارگستر جهانی (وب سایت) قرار می‌گیرند. هر پایگاه نوع خاصی از یک متن الکترونیکی است که با تعامل‌های گفتاری و سایر اشکال متون الکترونیکی در ارتباط است. این شکل ارائه اطلاعات، باعث ایجاد تحولات زبانی چشمگیری شده



است. به اعتقاد دیوید کریستال<sup>۲</sup>، با بررسی و تحلیل متن مکالمات اینترنتی درمی‌یابیم که با اینکه ارتباط برخط از نوع ارتباط نوشتاری است، تا اندازه‌ای به ارتباط گفتاری شباهت دارد. بسیاری از افراد هنگام نوشتن نامه‌های الکترونیکی احساس می‌کنند که در حال صحبت کردن هستند. شیوه تعامل همزمان و ارتباط دیجیتالی همانند مکالمات معمولی، ارتباطی پویا و سرشار از بدیهه‌گویی است. متن‌های دیجیتالی نوعی نوشتار به‌شمار می‌آیند. ارتباط گفتاری بر خط نیز همانند مکالمات روزمره، پویا، تعاملی و زودگذر است، ولی از مزایای غیرکلامی و فرازبانی بی‌بهره است. کاربران کامپیوتر با استفاده از علائم نوشتاری استفاده از *u* به جای *you* یا *r* به جای *are* و املاهای عجیب غریب سعی این مشکل را حل کنند؛ برای نمونه برای نشان‌دادن عصبانیت در زبان انگلیسی از حروف بزرگ و یا از شکل‌های مخفف گفتاری و کلام عامیانه استفاده می‌شود (Crystal, 2001: 94-98).

شیوه نگارش برخط مانند نگارش متن چاپی نیست. در این شیوه، نوع خاصی از فناوری ارتباطی عرضه می‌شود که شامل گوناگونی گسترده‌ای از روش‌های نگارش است؛ پردازش کلمات، متن دگرگون‌شده، نامه‌نگاری الکترونیکی، خدمات پیام‌رسانی و مذاکرات رایانه‌ای مهم‌ترین آن‌ها به‌شمار می‌آیند. در همه آن‌ها، رایانه، واسطه ارتباط بین نویسنده و خواننده است. مردم در وب مطالب را به شکلی سریع و گذرا می‌خوانند. نگاه آن‌ها از یک مطلب به سرعت به مطلب دیگر می‌رود. مطالب را با این دید بر روی شبکه تارگستر قرار می‌دهند که خوانندگان هرچه سریع‌تر و با قابلیت خوانایی بیشتر آن‌ها را بخوانند. نگارش الکترونیکی را باید ادامه همان انگیزه‌های دانست که نوشتن با دست و چاپ با آن آغاز شده بود. نگارش الکترونیکی در مقایسه با چاپ، زمان کمتری برای نسخه‌برداری و فضای کمتری برای اندوختن لازم دارد. با اتکاء به نگارش الکترونیکی و ثبات کلمات بر روی صفحه رایانه، خواننده می‌تواند درباره آن‌ها بیندیشد، به بخش‌های پیشین رجوع کند، حلقه‌های ارتباط‌دهنده بحث را بازبینی کند و درنهایت آن را برای مخاطب (مخاطبان) ارسال کند؛ بی‌آنکه از جای خود در مقابل رایانه تکانی خورده باشد. این کارها همه در انزوا انجام می‌گیرد. نگارش الکترونیکی در عین حال واژگون‌کننده فرهنگ چاپی است. کنار گذاشتن کاغذ و قلم، کلمه‌سازی رایانه‌ای، سهولت تغییر دادن نوشته دیجیتالی، جسمیت نداشتن نشانه‌ها روی صفحه رایانه در مقایسه با جوهر روی صفحه کاغذ، متن را از دفتری با ثبات به دفتری متغیر تبدیل می‌کند.

برای درک تحولات زبانی شناخت نیازهای ارتباطی ضرورت پیدا می‌کند. در زبان نیاز دائمی به خلق الفاظ جدید برای بیان مفاهیم علمی و اجتماعی روز وجود دارد. با گسترش شبکه‌های اجتماعی و تنوع یافتن شیوه تعاملات بشری در عصر ارتباطات، مدرسان زبان خارجی، متخصصان شاخه‌های مختلف علوم و مترجمان با ورود رسانه جدیدی در نظام ارتباطی روبه‌رو شده‌اند که سرعت انتقال اطلاعات در آن به مراتب بیشتر از سرعت گسترش و تکامل زبان است. نیازهای ارتباطی باعث رشد نیازهای شناختی و نیازهای شناختی باعث رشد نیازهای زبانی می‌شوند. با توجه به سرعت تولید و انتقال اطلاعات در عصر کنونی آشنایی مدرسان رشته زبان به‌ویژه در بخش آموزش و ترجمه زبان خارجی، با نقش آموزش الکترونیکی در توسعه مهارت‌های ارتباطی و توانش زبانی، می‌تواند به برنامه‌ریزی مناسبی برای هدایت صحیح سیر تحولات زبانی منجر شود. با توجه به گسترش حجم مطالب علمی و میزان ارتباطات اجتماعی از طریق شبکه‌های گستر جهانی، اتکا به ترجمه حتی برای انتقال بخش کوچکی از مطالب روز نیز دیگر کافی نیست و به همین دلیل یادگیری زبان خارجی برای پژوهشگران و متخصصان رشته‌های مختلف چه برای درک مطالب علمی، چه برای انتقال تجربیات و دانش خود به جهانیان در اولویت قرار می‌گیرد.

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 است که هر روز بیشتر مورد استفاده و قبول واقع می‌شود. ابزارهایی مانند پست الکترونیک، ارتباط همزمان، بحث چندجانبه، وایت برد، عضویت در گروه‌های مجازی و استفاده از پایگاه‌های اطلاع‌رسانی در شبکه تارگستر با امکان دسترسی به میلیون‌ها پوشه اطلاعاتی، قوی‌ترین ابزارهای برقراری تعاملات واقعی را برای زبان‌آموزان فراهم کرده‌اند (Morgan, 2003: 73 & Angelo, 2004: 616).

آموزش زبان مبتنی بر شبکه (NBLT)<sup>۵</sup> نوع جدیدی از آموزش الکترونیکی را مطرح می‌کند و ارتباط انسانی را با انسان دیگر از طریق شبکه، مورد توجه قرار می‌دهد؛ برای نمونه زبان آموز از طریق اتصال شبکه رایانه خود می‌تواند با سخنوران زبان اصلی یا سایر زبان‌ها به واسطه زبان دیگری جز زبان مادری خود در تمام طول شبانه‌روز و روزهای هفته از هر مکانی که ممکن باشد، ارتباط برقرار کند. استفاده از سخنرانی‌های تحت وب امکان برقراری ارتباط را

چند برابر می‌کند و از آنجا که ارتباطات تحت‌شبکه معمولاً در قالب نوشتار صورت می‌گیرد، دسترسی به آرشیو (بایگانی) الکترونیکی شبکه‌های مختلف بزرگ‌ترین امکان مطالعه شیوه‌های گفت‌وگو و چگونگی نوشتن را منعکس می‌کنند و بزرگ‌ترین منبع مطالعه برای تقویت مهارت خواندن در سطوح مختلف ارتباطی را فراهم می‌آورد (Kern and Warschauer, 2000: 1-19).

به اعتقاد چامسکی، هر زبانی نتیجه تعامل دو عامل مرحله آغازی و فرآیند تجربه است. پس از قرارگرفتن در یک محیط زبانی، مرحله آغازی را می‌توان ابزار زبان‌آموزی دانست که تجربه را به‌عنوان درون‌داد دریافت می‌کند و زبان را به‌عنوان برون‌داد تحویل می‌دهد (میرعمادی، ۱۳۸۲: ۱۹۶).

می‌توان هر زبان را به‌عنوان شبکه‌ای فرض کرد که بین عناصر درونی آن در سطوح مختلف آوایی، صرفی و نحوی، ارتباطی منطقی برقرار است و این ارتباط تابعی از قواعدی خاص است که با استفاده از نشانه‌های قراردادی کلامی و غیرکلامی در خدمت هدفی خاص، یعنی برقراری ارتباط قرار می‌گیرند (دبیر مقدم، ۱۳۷۸: ۱۷-۲۵).

زبان به‌عنوان پدیده‌ای ذهنی و انتزاعی هنگام کاربرد و تجلی در قالب گفتار متأثر از عوامل غیرزبانی مختلفی مانند عوامل روان‌شناختی، عصب‌شناختی، فیزیولوژیکی و همچنین عوامل ملاحظات اجتماعی و فرهنگی است. بر اساس نظریه مکتب زبان‌شناسی زایشی-گشتاری<sup>۱</sup>، به کاربرد زبان در موقعیت‌های مختلف که حاصل بالفعل‌شدن توانش زبانی گویشور است، کنش زبانی اطلاق می‌شود. کنش زبانی معمولاً نمود توانش زبانی در قالب گفتار یا نوشتار است که توسط گوینده یا نویسنده تحقق می‌یابد. کنش‌های زبانی در واقع بیانگر چهار مهارت اصلی زبان، یعنی مهارت «شنیدن»، «صحبت‌کردن»، «خواندن» و نوشتن هستند (حقانی، ۱۳۸۷: ۷۰-۷۱).

در دهه هشتاد و نود در کشورهای اروپایی، آسیا، آمریکا و حتی استرالیا، زبان‌شناسی کاربردی در ترکیب با گرایش‌های مختلف روان‌شناسی شناخت‌گرا، پرورش توان ارتباطی را به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین محورهای یادگیری زبان مطرح کردند. دیگر تنها 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 (Canale & Swain, 1980: 198; Canale:1983: 2-27).

همراه با کاربرد ارتباطی- تعاملی زبان<sup>۲</sup>، آموزش روند برقراری و حفظ ارتباط نیز به اندازه آموزش تولید محتوای زبانی اهمیت یافت و روش‌های تدریس به سمت زبان‌آموزان و مباحث

موردنیاز آن‌ها پیش رفت تا تدریس ساختارهای زبانی. از دیدگاه رهیافت شناخت اجتماعی نیز یادگیری دیگر فقط تغییر ساختارهای شناختی در فرد تلقی نمی‌شد، بلکه تغییر در ساختار اجتماعی گفتمان و فعالیت‌های فرد، شاخص یادگیری زبان به‌شمار می‌آمد (Crook, 1994: 78). 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. 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 تجدیدنظر در نوشته‌ها بسیار آسان و با وجود تنوع، منظم شده است (Underwood, 1989: 71-84).

از سال ۱۹۹۸ تا کنون شاهد تحقیقات گسترده‌ای در زمینه تزیق و اجرای برنامه‌های تحت‌وب در آموزش کلاسیک زبان‌های خارجی یا آموزش مجازی زبان‌های خارجی تحت‌وب بوده‌ایم و هم‌اکنون در سال ۲۰۰۹ شاهد به‌کارگیری آموزش تلفیقی زبان خارجی از طریق استفاده از گزیده‌ای از مجموعه ابزارهای الکترونیکی آموزش از راه دور در کنار آموزش چهره‌به‌چهره و کلاسیک هستیم. اسپرلینگ<sup>۸</sup> در سال ۱۹۹۸، در زمینه استفاده از رایانه تحت شبکه تارگستر، تحقیقات خود را در قالب کتابی منتشر کرد. کلارک<sup>۹</sup> در سال ۲۰۰۰ و ویندی یت، هاردیستی و ایستمنت<sup>۱۰</sup> نیز در همین سال در کتاب‌ها و مقالات خود نتایج مطالعات و تحقیقات خود را در زمینه چگونگی تدریس زبان خارجی تحت‌وب منتشر کردند. زندفی<sup>۱۱</sup> (2005) و آکستل<sup>۱۲</sup> (2007)، کتاب‌هایی را در زمینه تشویق مدرسان زبان انگلیسی به استفاده از آموزش تحت شبکه منتشر کردند. شاپل و جمیسون<sup>۱۳</sup> (2008) کتابی را در زمینه نکاتی پیرامون استفاده از رایانه و شبکه‌های رایانه‌ای با معرفی برجسته‌ترین کارهای انجام شده در این زمینه و معرفی پایگاه‌های اطلاع‌رسانی و آموزشی زبان انگلیسی در سطح دنیا برای مدرسین زبانی که می‌خواهند از برنامه‌های آموزشی تحت شبکه‌های الکترونیکی در کلاس‌های مجازی، حقیقی یا تلفیقی خود استفاده کنند، ارائه کرده‌اند. ابتکار عمل آن‌ها در این زمینه، معرفی ابزارهای



الکترونیکی و نحوه تدریس هر مهارت در سایت‌های مختلف و با استفاده از نرم‌افزارهای مختلف است (Chapelle & Jamieson, 2008: 11-21).

امروزه شبکه‌های رایانه‌ای امکان استفاده گسترده از آموزش الکترونیکی را به شکل درون‌سازمانی و جهانی فراهم کرده است. این کار در کلاس‌های درس از دو طریق صورت می‌گیرد؛ ۱. ارتباط به واسطه رایانه<sup>۱۴</sup> (CMC) و ۲. امکان اتصال جهانی به ابرمتن‌ها<sup>۱۵</sup>. ارتباط به وسیله رایانه به زبان‌آموزان امکان مشارکت در گروه‌های کوچک و بزرگ در آزمایشگاه‌های زبان در کلاس و تعامل همزمان و ناهمزمان در سطح بین‌المللی را می‌دهد.

در تعامل همزمان، کنفرانس ویدئویی دوطرفه به استاد و دانشجو امکان می‌دهد همدیگر را ببینند و بتوانند با یکدیگر گفت‌وگو کنند. این نوع آموزش، همان دیدگاه سنتی آموزش است که معلم در کلاس حضور دارد. تنها تفاوت این سیستم با سیستم قدیمی آموزش، عدم نیاز به حضور فیزیکی استاد در کلاس درس است. در کنفرانس صوتی دوطرفه، استاد و دانشجویان تصویر را نمی‌بینند و تنها اسلایدها را می‌بینند و صدای یکدیگر را می‌شنوند. در این سیستم، پهنای باند کمی حدود ۳۳ کیلو بیت برثانیه از هر طرف لازم است که با دوخط تلفن نیز در دسترس قرار می‌گیرد؛ لذا هزینه این روش از حالت قبل کمتر است. در روش 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 به‌گونه‌ای ذخیره می‌شوند که دانشجویان می‌توانند به آن‌ها گوش دهند. این حالت از یادگیری نیز با روش‌های گوناگون قابل اجرا است.

ضبط ویدئویی از روش‌های قدیمی آموزش از راه دور به‌شمار می‌رود. در این حالت، درس استاد با استفاده از نوارهای ویدئویی یا سی‌دی‌های صوتی - تصویری ضبط می‌شود و در اختیار آنان قرار می‌گیرد. هزینه این روش بسیار کم است و به تدریس و تکثیر محدود می‌شود. در استفاده از سی‌دی‌های آموزشی از برنامه‌های کامپیوتری برای فهم درس و شبیه‌سازی محیط آزمایشگاهی استفاده می‌شود. هزینه این روش نیز کم است، اما به نسبت



ضبط ویدئویی هزینه بیشتری دارد.

با ظهور ابزارهای ویرایش وب و برنامه‌های سیستم مدیریت محتوا<sup>۱۶</sup> (CMS)، امکان توزیع اطلاعات و مطالب دوره‌ها برای دانشجویان از طریق اینترنت و تعامل برخط فراهم شده است. ابزارهایی مانند پست الکترونیک، ارتباط همزمان، بحث چندجانبه، وایت برد، عضویت در گروه‌های مجازی و استفاده از پایگاه‌های اطلاع‌رسانی در شبکه تارگستر با امکان دسترسی به میلیون‌ها پوشه اطلاعاتی، قوی‌ترین ابزارهای برقراری تعاملات واقعی را برای زبان‌آموزان فراهم کرده‌اند (Gray, 1998 & 1999).

استفاده از وب در آموزش از راه دور، یکی از ابزارهای مؤثر آموزشی به‌شمار می‌آید که قادر است همه محیط‌های متنی، صوتی و ویدئویی را ترکیب کند. در این شیوه، درس با روش‌های مختلف برنامه‌نویسی، روی یک سایت قرار می‌گیرد و دانشجویان با استفاده از خطوط اینترنت، درس موردنظرشان 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 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 هر روز بیشتر مورد استفاده و قبول واقع می‌شود (Morgan, 2003: 82).

میسون<sup>۱۷</sup> (2001)، در آستانه ورود به قرن بیست و یکم، مناسب‌ترین نظام یادگیری و آموزش الکترونیکی زبان خارجی را ترکیبی از دو سیستم همزمان و ناهمزمان دانست. ارتباطات همزمان اینترنتی امکان گفت‌وگوی مستقیم، شرکت در کلاس‌های جاری و تبادل نظر در بحث‌های زنده و رفع اشکال را فراهم می‌کند و استفاده از پست الکترونیک به‌صورت 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 آسان شود و بتوان در هر لحظه 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 زمینه‌ها انواع افزارهای 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 معلمان می‌توانند به فعالیت‌های تعاملی همزمان و ناهمزمان بپردازند و این تعامل ممکن است در مکان‌ها و زمان‌های متفاوت صورت گیرد (Mason, 2001: 67-75).

آشنایی مدرسان آموزش زبان با راهبردها و ابزارهای فناوری مطرح در آموزش زبان به شیوه الکترونیکی و برخط می‌تواند انگیزه‌ای مناسب برای استفاده مناسب از این ابزار در سطح دانشگاه‌ها و آماده‌کردن دانشجویان به‌عنوان 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 می‌تواند صورت گیرد: «تعامل با محتواهای آموزشی روز دنیا و دانشگاه‌های معتبر علمی، تعامل با دانشجویان سایر کشورها و تعامل با صاحب‌نظران و متخصصان در گروه‌های علمی و اجتماعی مربوط» (Moore, 1989: 1-6)

به اعتقاد «ورشور»، آموزش زبان به شکل وب‌محور، فصل مشترک همه نظریات مطرح در حوزه زبان‌شناسی و آموزش زبان است تا هر کسی که می‌خواهد از طریق شبکه تحت وب آموزش ببیند، بتواند به هدف خود دست یابد. البته این امر به سطح و اهداف یادگیری، میزان تسلط افراد در استفاده از فناوری‌های رایانه‌ای، امکانات زیرساختی و دسترسی به شبکه تارگستر، بافت فرهنگی اجتماعی، انتظارات زبان‌آموزان و تسلط مدرسان به تهیه محتوای آموزشی مناسب از منظر زبان‌شناختی و آموزشی بستگی دارد.

در همه روش‌های ارتباطی، فعالیت‌های کلاسی به‌طور همزمان در جهت گسترش و تعمیق توان ساختاری<sup>۱۸</sup>، توان گفتامانی<sup>۱۹</sup>، توان اجتماعی، فرهنگی<sup>۲۰</sup> و توان راهبردی<sup>۲۱</sup> زبان‌آموز عمل

می‌کنند؛ به این معنا که همزمان با ارائه ساختار، کاربرد و ویژگی‌های مربوط به کنش کلامی آن نیز باید در نظر گرفته شود. زبان‌آموز باید در طول تمرینات و بازخوردها بفهمد که می‌تواند چه ساختاری را با توجه به موضوع گفتار، موقعیت و رابطه میان طرفین سخن به کار بندد. یک برنامه درسی مبتنی بر شیوه ارتباطی باید از پنج مؤلفه زیر برخوردار باشد:

۱. تجزیه و تحلیل‌های زبانی شامل تمرینات بسیار مبتنی بر صحت صوری، متشکل از ترجمه، دیکته، تمرینات به‌یادسپردنی، تمرینات گسترش توان واژگانی از طریق ارائه مترادف و متضاد، تمرینات تلفظ، تکرار اساسی الگوهای مربوط به فعل و سایر ساختارهای دستوری به‌همراه توضیحات نحوی و قوانین دستوری، مشروط بر اینکه به محور اصلی تدریس تبدیل نشوند (ضیاءحسینی، ۱۳۸۸: ۶۸-۷۰)؛

۲. فراهم آوردن امکان کسب تجربیات زبانی در قالب کاربرد زبان در موقعیت‌های واقعی، برای نمونه، بهره‌گرفتن از روش تدریس مبتنی بر متن هنگامی که زبان خارجی واسطه یادگیری مطلب دیگری مانند موسیقی، تاریخ یا ادبیات است و یا استفاده از روش تدریس مبتنی بر وظیفه که امکان استفاده از زبان خارجی را برای کسب اهداف اجتماعی امکان‌پذیر می‌کند. مثل پرکردن یک فرم تقاضای وام بانکی، پاسخ به یک دعوتنامه، استنباط فرد از شنیدن اخبار وضع هوا و... (Nunan, 1999: 25)؛

۳. سومین مؤلفه به هویت زبان‌آموز در زبان خارجی مربوط می‌شود. هنگامی که زبان‌آموز به تشریح افکار، احساسات و تجربیات شخصی‌اش به زبان خارجی می‌پردازد، باید مورد احترام قرار گیرد؛

۴. چهارمین مؤلفه به فعالیت‌های کلاسی و برنامه‌های درسی ارتباطی مربوط می‌شود. بسیاری از فعالیت‌ها بر مبنای ایفای نقش، اجرای نمایش و انجام وظایف تعیین‌شده و بحث و گفت‌وگو در زمینه معنی و تعامل به‌ویژه در گروه‌های کوچک قرار دارد (Celce-Murcia, 2001: 24)؛

۵. پنجمین مؤلفه به استفاده از زبان خارجی در محیط خارج از کلاس مربوط است؛ مانند برقراری ارتباط با دوستان مکاتبه‌ای، گوش‌دادن به برنامه‌های رادیویی، تماشای برنامه‌های تلویزیونی و فیلم‌های ویدئویی، خواندن روزنامه‌ها و مجلات در دسترس و استفاده از شبکه‌های اینترنت برای تقویت و تعمیق توان ساختاری، گفتار، فرهنگی-اجتماعی و راهبردی در زبان خارجی (Savignon, 2001: 236).



بیشتر روش‌های تدریس ابداع‌شده از دهه ۱۹۹۰ تاکنون بسیار تحت‌تأثیر نظریه ساختن‌گرایی<sup>۲۲</sup> قرار دارند. طرفداران این نظریه نیز همانند طرفداران نظریه شناختی، یادگیری را حاصل فرایندهای ذهنی و شناختی و به تعبیری دیگر حاصل پردازش اطلاعات در ذهن می‌دانند. بنابر این نظریه، انسان مطالب را بر اساس فهم و درک و تجربیات خود درک می‌کند، می‌سجد و تفسیر می‌کند. درک و تفسیر افراد از یک موضوع بر اساس تجارب و میزان دانش و معلومات آن‌ها متفاوت است. انسان دانش را در حین ارتباط و تعامل و از روی انگیزه درونی یاد می‌گیرد. واحدهای تجارب و دانش موجود در ذهن انسان را می‌توان تحت عنوان سازه تعریف کرد و مجموعه این سازه‌ها با یکدیگر منجر به ساختن دانش در ذهن فرد می‌شود. اطلاعات جدید از طریق محیط آموزشی دریافت می‌شود و در ترکیب با معلومات، تجربیات و دانش پیشین فرد، منجر به تغییر ساختار دانش در طی سه فرایند «بازسازی»<sup>۲۳</sup>، «ساختن»<sup>۲۴</sup> و «ساختار شکنی»<sup>۲۵</sup> می‌شود. در واقع بازسازی بیانگر نسخه‌برداری و تقلید انسان از جهان هستی در ذهن خود او است و منجر به کشف حقایق و روابط بین پدیده‌های جهان هستی در ذهن می‌شود. طی فرایند ساختن، نگرش جدیدی نسبت به مسائل حاصل می‌شود. در واقع ترکیب یافته‌های جدید با دانش پیشین این امر را ممکن می‌کند و طی مرحله ساختار شکنی، انسان جهان را از زاویه دید خود می‌نگرد و به نقد و تفسیر جهان و یافته‌های خود می‌نشیند. در دیدگاه ساختن‌گرایی، یادگیری فرایندی است که در خلال ارتباط و تعامل در درون گروه شکل می‌گیرد. یادگیرندگان اطلاعات را در زمینه تجربه خود تفسیر می‌کنند و متناسب با نیاز، زمینه‌ها و علاقه خود به ساختن معنای ویژه‌ای می‌پردازند. مدرسان باید به یادگیرندگان کمک کنند تا تجسم معناداری از دنیای بیرون از ذهن خود به‌وجود آورند (Jonassen, 1991: 29-30).

## ۲-۲. چگونگی اکتساب زبان دوم در آموزش برخط<sup>۲۶</sup>

در آموزش برخط زبان با استفاده از شیوه مشارکتی می‌توان از فرضیه درون‌داد، منطقه تقریبی رشد، فرضیه تعامل، فرضیه برون‌داد، راهبردهای یادگیری و عوامل انگیزشی استفاده کرد. بر مبنای فرضیه درون‌داد در یادگیری زبان دوم، اکتساب زبان دوم با استفاده از درون‌دای قابل‌فهم، امکان‌پذیر است؛ درون‌دای از طریق زبانی که خواننده یا نوشته می‌شود

امکان اکتساب زبان را فراهم می‌کند؛ مشروط بر اینکه یک سطح بالاتر از سطح خود فراگیر باشد (Jacobs & McCafferty, 2006: 18).

از آنجاکه شرکت در کلاس‌های برخط و مبادله اطلاعات در قالب تعاملات گروهی صورت می‌گیرد، یادگیری مشارکتی امکان مبادلات کلامی را بین دانشجویان فراهم می‌آورد و باعث بهبود ارتباطات شفاهی می‌شود و می‌تواند نقش درون‌دادی مشترک را بین دانشجویان ایجاد کند. البته ممکن است دانشجویان از فرم‌های نادرست هم استفاده کنند، ولی کلام آن‌ها قابل فهم است و می‌تواند نقش اطلاعاتی در یک سطح بالاتر از اطلاعات خود فرد را بازی کند (Cohen, 1994: 16-17). این تعاملات باعث گسترش منطقه تقریبی شناختی می‌شود که ویگوتسکی (1978) مطرح کرده است. در واقع این منطقه معرف تفاوت بین چیزهایی است که دانشجویان می‌توانند بدون کمک و با کمک یکدیگر انجام دهند. ویگوتسکی با ارائه راهبردهایی مشارکتی مبنی بر قراردادن کودکان در گروه‌های ناهمگن، به آن‌ها این فرصت را می‌داد که با کمک یکدیگر در انجام کارها و وظایف از قبل تعیین‌شده‌ای که کمی فراتر از سطح شناختی آن‌ها باشد، به گسترش حوزه شناختی یکدیگر کمک کنند و این دقیقاً همان شکل ارتباطی است که در کلاس‌های آموزش زبان برخط جریان دارد (Jacobs & McCafferty, 2006: 22).

فرضیه تعامل در یادگیری مشارکتی بر روی نقش فراگیر در تعاملات اجتماعی تأکید می‌کند. این نظریه مدعی است که ارتباط و مذاکره بر سر معنا، همانند تقاضا برای تکرار یا آشکارسازی، باعث افزایش میزان داده‌های قابل‌درک می‌شود و تأثیر مثبتی بر یادگیری زبان دارد. بنابراین، یادگیری مشارکتی در گروه‌های کوچک و بدون ترس از اینکه معلم اشتباهات آن‌ها را تصحیح کند، موقعیت بسیار مطلوبی را برای تشخیص ارتباط و مذاکره بر سر معنی فراهم می‌کند. یادگیری زبان دوم نه تنها توسط داده‌های قابل فهم امکان‌پذیر می‌شود، بلکه برون‌داد زبانی زبان‌آموزان هم نشانگر میزان این یادگیری است. باید آنچه فراگیران زبان دوم به زبان می‌آورند، قابل فهم نیز باشد تا بتوان آن را نشانی از پیشرفت آن‌ها دانست. یادگیری مشارکتی با فرصت‌هایی که برای بحث در گروه فراهم می‌کند، نقش مهمی در بهبود برون‌داد زبان‌آموزان ایفا می‌کند (همان‌جا: ۲۰-۲۱).

آموزش زبان در شیوه‌های همزمان تحت وب، فرصت ایجاد، توسعه و تمرین راهبردهایی را برای یادگیری و استفاده از زبان فراهم می‌کند، به‌ویژه راهبردهای مؤثر اجتماعی که مؤید



تقاضای همکاری و کمک هستند به زبان‌آموزان کمک می‌کنند که در جریان یادگیری مشارکتی برای کارهای خود برنامه‌ریزی و آن‌ها را کنترل و ارزیابی کنند (O'Malley & Chamot, 1990: 139).

یکی دیگر از روش‌های مورد استفاده در آموزش الکترونیکی استفاده از الگوی یادگیری اکتشافی برونر<sup>۲۷</sup> (1996) است که بر استدلال استقرایی و آموزش از طریق عمل تأکید می‌کند. به اعتقاد برونر یادگیری روندی فعال است که در طی آن یادگیرنده، عقاید جدیدی را بر مبنای دانش فعلی و قبلی خود می‌سازد. در جریان آموزش، فراگیر اطلاعات را متناسب با ساخت شناختی، تجربی و انگیزشی خود انتخاب می‌کند و تغییر شکل می‌دهد. برونر اعتقاد دارد هر یادگیرنده‌ای را باید شریکی فعال در کسب معلومات به‌شمار آورد تا بتواند اطلاعات لازم را برگزیند، دگرگون کند و فرضیه بسازد و چنانچه با مدارک و دلایل مغایر آن‌ها برخورد کرد فرضیه خود را تغییر دهد. به اعتقاد ساختن‌گرایان معنی همان درک افراد از تجربیاتشان است و برنامه‌های آموزشی باید آن چنان تنظیم شوند که معلومات را وسیله و ابزار اجرای ارزش‌های اجتماعی به‌منظور انسانی بهتر، خوشبخت‌تر، شجاع‌تر، مسئول‌تر و شرافتمندتر شدن قرار دهند (Jonassen, 1991: 29-30).

استفاده از رایانه امکان دسترسی به مطالب معتبر، مواد آموزشی روزآمد و مخاطب واقعی را فراهم می‌کند؛ در نتیجه برای بسیاری از زبان‌آموزان که امکان سفر به کشور مقصد را ندارند، امکان آشنایی با زبان و فرهنگ آن کشور فراهم می‌شود. با استفاده از ابزارهایی مانند ویدئو کنفرانس اینترنتی، وبلاگ و اتاق‌های گفت‌وگو می‌توان فرهنگ جامعه مقصد را به کلاس درس آورد. این امر زمانی امکان‌پذیر می‌شود که زیربنای آموزشی و امکانات فناوری با یکدیگر ترکیب شوند (Simon, 2008).

شاید سخت‌ترین قسمت آموزش مجازی برقراری ارتباط با دانشجویان، حفظ و گسترش این ارتباط باشد. ایجاد الگوهای ارتباطی مناسب با انتخاب لحن صحیح گفتاری و نوشتاری، آشنایی با شیوه نگارش تحت وب، قراردادن صدا و تصویر خود به‌عنوان مدرس و روشن‌نمایی در زمینه تخصص و سابقه کار خود، تشریح چگونگی شرکت در فعالیت‌های کلاس از طریق تهیه تور آموزشی به شکل فیلمی کوتاه، تشویق همه دانشجویان به مشارکت در تهیه رهنمودهای درسی و تجهیز بانک اطلاعاتی، تشکیل گروه‌های آموزشی، تماس مداوم با

دانشجویان از طریق پست الکترونیکی و حتی برقراری تماس تلفنی با دانشجویانی که به هر دلیلی مشارکت کمتری در جریان یادگیری دارند، از فنونی هستند که مدرسان زبان برای برقراری ارتباط می‌توانند از آن‌ها بهره‌گیرند (Richardson & Swan, 1998: 67-78; Bonk, & Kim, 2001: 68).

در تدوین دروس برخط، با توجه به اهمیت ارتقاء توانش زبانی دانشجویان برای دستیابی به مهارت‌های زبانی، برقرار کردن تمایز بین صورت‌های مختلف زبانی در ارتباط با عملکرد ارتباطی، انتخاب راهبردهای زبانی صحیح و پرورش قدرت قضاوت نقادانه در مورد نقاط قوت و ضعف خود در زمینه عملکردهای زبانی و پرورش قدرت تشخیص صورت‌های مناسب در بافتهای اجتماعی، مدرسین زبان باید برنامه‌های آموزشی مناسبی را طراحی کنند.

مدل‌های سنتی تنظیم دروس در هنگام تدریس کلاسی و در کتاب‌های درسی بر مبنای رهیافت<sup>۲۸</sup> «ppp» ارائه، تمرین و تولید می‌شود. در این مدل هر یک از مقولات زبانی توسط مدرس ارائه می‌شود، بعد به شکل تمرینات شفاهی و کتبی و معمولاً تمرینات الگویی تمرین می‌شوند و سپس در قالب فعالیت‌های گفتاری و نوشتاری کنترل‌شده مورد استفاده زبان‌آموزان قرار می‌گیرد. دو ایرادی که معمولاً به این روش گرفته می‌شود، اول انتخاب نکات دستوری است که شاید مورد نیاز زبان‌آموز قرار گیرند یا نگیرند و دوم این حقیقت است که مرحله تولید بر مبنای تأکید نادرست بر ساختارهای دستوری قرار می‌گیرد.

مدل دیگر تنظیم دروس، مدل آزمون-تدریس-آزمون معروف به «ttt»<sup>۲۹</sup> است. در این مدل تولید اول قرار می‌گیرد، مثلاً معلم از زبان آموز می‌خواهد کار خاصی را انجام دهد و با توجه به مشکلات لغوی و یا نحوی برخاسته از کار، زبان آموز را راهنمایی می‌کند و مطلب را به او ارائه می‌دهد و از او می‌خواهد بخشی یا تمام کار را دوباره انجام دهد. همه تدریس به میزان دقت در انتخاب کاری است که زبان‌آموز باید انجام دهد. در این روش احتمال پراکنده‌کاری و نامنسجم بودن تدریس زیاد است.

ویلیس<sup>۳۰</sup> (1995)، در کتاب *چهارچوب یادگیری وظیفه‌مدار*، طرح سومی را برای ارائه درس ارائه کرده است که به (TBLT)<sup>۳۱</sup> معروف است و شامل سه مرحله می‌شود؛ مرحله اول پیش‌وظیفه است که طی آن معلم به معرفی موضوع پرداخته و دانشجو درگیر فعالیت‌هایی می‌شود که به او کمک می‌کند تا لغات و عبارتی را که برای انجام وظیفه محول شده به آن‌ها

نیاز دارد به یاد آورد. بعد مرحله انجام وظیفه است که معمولاً خواندن یا گوش دادن به تمرینات و حل مسئله است. این مرحله به شکل فردی یا در گروه‌های کوچک انجام می‌گیرد و سپس گزارش کار برای کل کلاس به شکل نوشتاری یا گفتاری ارائه می‌شود. مرحله آخر، توجه خاص به زبان و صورت‌های زبانی مشخص در کار است. در این مرحله بازخورد لازم در زمینه کار دانشجو نیز به او داده می‌شود. تنوع وظایف و کارهایی که زبان‌آموز باید انجام دهد مجموعه‌ای است از خواندن متون، گوش کردن به متون، حل مسئله، ایفای نقش، پاسخ یا تهیه پرسشنامه و... که باعث ترکیب مهارت‌ها و ایجاد انگیزه یادگیری زبان‌آموزان می‌شود. فرم‌های مختلف زبان و کاربردهای زبانی، معنایی، اجتماعی و فرهنگی وابسته به این صورت‌ها باید در اختیار زبان‌آموزان قرار گیرد. فعالیت‌ها و وظایف به شکلی شفاف با راهنمایی مناسب در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌گیرند تا بتوانند زبان را به شکل مناسب در بافت مناسب به کار ببرند.

به اعتقاد اشمیت<sup>32</sup> (1995)، مدرسان زبان برخط، تمریناتی برای برانگیختن آگاهی زبان‌آموزان نسبت به میزان تکرار مقولات، الگوها و نظام زبانی در نظر می‌گیرند. به اعتقاد ویلیس (1998)، باید شرایطی فراهم شود که زبان‌آموز در جمع، عقاید و یافته‌های خود را ارائه دهد. ارائه کار در جمع باعث جلب توجه زبان‌آموز به نحوه درست ارائه نظریات خود می‌شود؛ به تلفظ، ساخت جملات و انتخاب صحیح کلمات دقت می‌کند. طراحی کار، انجام کار و گزارش، اجزای اصلی این روش هستند. به اعتقاد نیونان (1999)، در انتخاب یک وظیفه باید میان اعتبار مطالب و محتوای آموزشی و میزان درک مطلب دانشجویان و موقعیت اجتماعی زبان در بافت موردنظر هماهنگی وجود داشته باشد.

### ۳. معرفی جامعه آماری تحقیق

۶۸ نفر از اعضای هیئت علمی شاخه زبان‌های خارجی (مجموعه زبان‌های انگلیسی، فرانسه، آلمانی و فارسی) 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 مجازی؛ ۴. دانشگاه شهید بهشتی واحد مجازی؛ ۵. دانشگاه جامعه المصطفی؛ ۶. دانشگاه علم و صنعت واحد مجازی و ۷. دانشگاه پیام‌نور. لازم به ذکر است که دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز به‌عنوان نماد آموزش



کلاسیک زبان‌های خارجی و سایر دانشگاه‌ها به‌عنوان 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 محدود مدرسان زبان خارجی شاغل در دانشگاه‌هایی بود که در حال حاضر در 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 تدریس زبان خارجی تخصصی رشته خود نیز می‌پردازند و در این تحقیق در مجموعه مدرسان زبان خارجی قرار گرفتند.

جدول ۱ جامعه مورد تحقیق به تفکیک تدریس زبان و رشته

جمع	فارسی	آلمانی	فرانسه	انگلیسی	رشته
	فراوانی	فراوانی	فراوانی	فراوانی	روشن تدریس
۴۴	۳	۱۲	۸	۲۱	سنتی
۶۴/۷۰	۷۵	۸۵/۷۱	۷۲/۷۲	۵۳/۸۴	درصد
۲۴	۱	۲	۳	۱۸	سنتی برخط
۳۵/۲۹	۲۵	۱۴/۲۸	۲۷/۲۷	۴۶/۱۵	درصد
۶۸	۴	۱۴	۱۱	۳۹	جمع
۱۰۰	۵/۹	۲۰/۶	۱۶/۲	۵۷/۳۵	درصد

جدول ۲ جامعه مورد تحقیق به تفکیک محل خدمت و نوع تدریس

نام دانشگاه	فراوانی	فراوانی	برخط و سنتی		فراوانی
			فراوانی	سنتی	
آزاد اسلامی واحد مرکز	۵۴	۷۹/۴	۱۱	۴۳	۷۹/۶۲
آزاد اسلامی الکترونیکی	۲	۲/۹	۲		



## ادامه جدول ۲

نام دانشگاه	فراوانی	برخط و سنتی		فراوانی	سنتی	فراوانی
		فراوانی	فراوانی			
تهران واحد مجازی	۳	۴/۴	۳	۱۰۰		
جامعه‌المصطفی	۲	۲/۹	۲	۱۰۰		
پیام‌نور تهران مرکز	۳	۴/۴	۲	۶۶/۶۶	۱	۳۳/۳۳
شهید بهشتی	۲	۲/۹	۲	۱۰۰		
علم و صنعت مجازی	۲	۲/۹	۲	۱۰۰		
جمع	۶۸	۱۰۰	۲۴			۴۴

## ۴. روش و ابزار گردآوری اطلاعات

برای پاسخ دادن به سؤال تحقیق، ابتدا باید انواع راهبردها و ابزارهای الکترونیکی مطرح در توسعه مهارت‌های زبانی و مهارت‌های ارتباطی شناسایی می‌شدند؛ بنابراین مجموعه متنوعی از کتاب‌ها، مقالات و پژوهش‌های صورت‌گرفته در زمینه عوامل مؤثر در توسعه مهارت‌های ارتباطی و توانش زبانی زبان‌آموزان، به‌ویژه در مقطع تحصیلات دانشگاهی مورد بررسی و مطالعه دقیق قرار گرفت و روش‌های استفاده از آن‌ها با توجه به رهیافت‌های مطرح در آموزش الکترونیکی زبان خارجی مشخص شد.

سپس برای بررسی شناخت مدرسان زبان‌های خارجی از نقش آموزش الکترونیکی در توسعه مهارت‌های ارتباطی و توانش زبانی زبان‌آموزان، پرسشنامه‌ای تدوین شد که میزان آشنایی مدرسان آموزش زبان با راهبردها و ابزارهای فناوری مطرح در آموزش زبان به شیوه برخط را در جامعه آماری مورد مطالعه در این تحقیق، مورد بررسی قرار می‌داد. اعتبار علمی این پرسشنامه توسط ده نفر از اعضای هیئت علمی صاحب‌نظر در زمینه آموزش زبان خارجی و آموزش الکترونیکی در داخل و خارج از کشور تأیید شد و ضریب پایایی اولیه با استفاده از روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۹۵ محاسبه شد.

در بخش اول این پرسشنامه سه سؤال تشریحی در زمینه 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، استفاده از آزمایشگاه‌های دیجیتالی و مدرن زبان مطرح شد.

۱. با استفاده از آزمون یک‌طرفه کلموگروف - اسمیرنوف مشخص شد، داده‌های مربوط به این پرسشنامه توزیع نرمال ندارد. کمتر از ده درصد پاسخ‌دهندگان به شکل پراکنده به آن‌ها پاسخ دادند که قابل تحلیل آماری نبود. فقط می‌شد استنباط کرد که بیشتر مدرسان زبان به‌ندرت با امکانات، ابزارها و راهبردهای مطرح‌شده در سؤالات به شکل عملی آشنا شده‌اند. در پاسخ به این سؤال تحقیق که مدرسان زبان خارجی تا چه اندازه از مجموعه نرم‌افزارهای آموزش زبان و آزمایشگاه دیجیتالی زبان استفاده می‌کنند، اطلاعات قابل‌مشاهده در جدول شماره ۳ به‌دست آمد و مشخص شد در این تحقیق با توجه به اینکه سطح معناداری مشاهده شده (Sig.=۰/۰۰) در هر دو مورد از مقدار سطح تشخیص  $\alpha = ۰/۰۵$  کوچک‌تر بود، استفاده از نرم‌افزارها و آزمایشگاه‌های دیجیتالی زبان هنوز در بین مدرسان زبان خارجی رواج نیافته است.

جدول ۳ استفاده از مجموعه نرم‌افزارهای آموزش زبان و آزمایشگاه دیجیتالی زبان رشته خود

وضعیت فرضیه صفر	سطح معناداری $\alpha = ۰/۰۵$		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	
	پایین	بالا										
رد قبول	√	-۰/۴۱	-۰/۷۳	۶۷	-۰/۵۷۳۵	۱	۰/۰۰	-۱۹/۸۴	-۰/۰۷۹	۰/۶۵	۰/۴۲	استفاده از نرم‌افزارها
رد قبول	√	-۰/۷۳	-۰/۹۱	۶۷	-۰/۸۲۳۵	۱	۰/۰۰	-۳۹/۱۵	-۰/۰۴۶	۰/۳۸	۰/۱۷	استفاده از آزمایشگاه دیجیتالی

در بخش دوم پرسشنامه برای بررسی میزان آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی، بر مبنای مقیاس اندازه‌گیری لیکرت در مقیاس «۰-۶» از اصلا

تا بسیار زیاد به شکل پرسشنامه پاسخ‌بسته، ۲۱ مورد از ابزارها و راهبردهای تدریس الکترونیکی شناخته‌شده 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 به‌دست‌آمده از سطح متوسط ارزشی کمتر است و تفاوتی بین مدرسان زبان خارجی شرکت‌کننده در این تحقیق از نظر آشنایی با مجموعه ابزارها و راهبردهای الکترونیکی در آموزش وجود ندارد.

جدول ۴ ارزیابی میزان آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی

وضعیت فرضیه صفر	سطح معناداری $\alpha = 0/05$		تفاوت درجه میانگین آزادی	میانگین نظری	سطح معناداری مشاهده شده	مقدار t	انحراف خطای معیار	میانگین	آشنایی مدرسان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی	
	بالا	پایین								
رد									۱. استفاده از کتاب‌های صوتی قابل اجرا در رایانه، iPod، موبایل	
√	-۶۵/۳۰	-۶۵/۸۱	۶۷	-۶۶/۵۵	۶۶	۰/۰۰	-۵۱۱/۷۷	۰/۱۲۸	۱/۰۵	۰/۴۴
√	۶۴/۸۵	-۶۵/۵۵	۶۷	-۶۵/۲۰	۶۶	۰/۰۰	-۳۶۷/۹۰	۰/۱۷	۱/۴۶	۰/۷۹
√	-۶۵/۳۳	-۶۵/۱۳	۶۷	-۶۴/۷۳	۶۶	۰/۰۰	-۳۳۴/۵۷	۰/۱۹	۱/۶۴	۱,۲۶
√	-۶۴/۱۴	-۶۵/۰۳	۶۷	-۶۴/۵۸	۶۶	۰/۰۰	-۲۹۰/۹۸	۰/۲۲	۱/۸۳	۱/۴۱
√	-۶۵/۲۸	-۶۵/۸۰	۶۷	-۶۵/۵۴	۶۶	۰/۰۰	-۵۰۴/۶۰	۰/۱۳	۱/۰۷	۰/۴۵

ادامه جدول ۴

وضعیت فرضیه صفر	سطح معناداری $\alpha = 0/05$		درجه آزادی	تفاوت میانگین نظری	میانگین مشاهده شده	مقدار t	انحراف خطای معیار	میانگین	آشنایی مدرسان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی		
	بالا	پایین									
رد	قبول										
√		-۶۴/۷۹-۶۵/۵۵	۶۷	-۶۵/۱۷	۶۶	۰/۰۰	-۳۴۲/۶۵	۰/۱۸	۱/۵۶	۰/۸۲	۶. استفاده از کلاس‌های تحت وب
√		-۶۴/۰۸-۶۵/۰۶	۶۷	-۶۴/۵۷	۶۶	۰/۰۰	-۲۶۲/۹۷	۰/۲۴	۲/۰۱	۱/۴۲	۷. استفاده از سایت‌های آموزشی
√		-۶۴/۰۷-۶۵/۰۴	۶۷	-۶۴/۵۵	۶۶	۰/۰۰	-۲۶۵/۸۰	۰/۲۴	۲/۰۰	۱/۴۴	۸. استفاده از صفحات وب
√		-۶۴/۱۹-۶۵/۰۶	۶۷	-۶۴/۶۳	۶۶	۰/۰۰	-۲۹۵/۶	۰/۲۱	۱/۸۰	۱/۳۶	۹. استفاده از مجلات تحت وب
√		-۶۴/۸۱-۶۵/۵۱	۶۷	-۶۵/۱۶	۶۶	۰/۰۰	۳۷۰/۱۱	۰/۱۷	۱/۴۵	۰/۸۳	۱۰. استفاده از طرح‌های درسی ارائه شده تحت وب
√		-۶۴/۹۰-۶۵/۵۷	۶۷	-۶۵/۲۳	۶۶	۰/۰۰	-۳۸۸/۸۴	۰/۱۶	۱/۳۸	۰,۷۶۴	۱۱. استفاده از مشارکت در اجتماعات اینترنتی
√		-۶۵/۲۲-۶۵/۸۰	۶۷	-۶۵/۵۱	۶۶	۰/۰۰	-۴۴۴/۴۷۳	۰/۱۴	۱/۲۱	۰/۴۸	۱۲. استفاده از کلاس‌های ضبط شده و ارائه شده تحت وب
√		-۶۴/۹۷-۶۵/۵۸	۶۷	-۶۵/۲۷	۶۶	۰/۰۰	-۴۳۲/۷۱	۰/۱۵	۱/۲۴	۰/۷۲	۱۳. استفاده از سایت‌های گفت‌وگو
√		-۶۵/۳۹-۶۵/۸۴	۶۷	-۶۵/۶۱	۶۶	۰/۰۰	-۵۸۱/۲۷	۰/۱۱	۰/۹۳	۰/۳۸	۱۴. استفاده از ویدئوکنفرانس‌های ضبط شده تحت وب
√		-۶۵/۴۷-۶۵/۹۳	۶۷	-۶۵/۷۰	۶۶	۰/۰۰	-۵۷۱/۹۹	۰/۱۱	۰/۹۴	۰/۲۹	۱۵. استفاده از برنامه‌های شبیه‌سازی شده در زمینه زبان تخصصی



## ادامه جدول ۴

وضعیت فرضیه صفر	سطح معناداری $\alpha = 0/05$		درجه تفاوت میانگین آزادی	میانگین نظری	سطح معناداری مشاهده شده	مقدار t	انحراف خطای معیار	میانگین	آشنایی مدرسان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی	
	بالا	پایین								
رد									۱۶. استفاده از برنامه‌های شبیه‌سازی شده در زمینه زبان تخصصی	
√	-۶۵/۴۷	-۶۵/۹۳	۶۷	-۶۵/۷۰	۶۶	۰/۰۰	-۵۷۱/۹۹	۰/۱۱	۰/۹۴	۰/۲۹
√	-۶۲/۷۰	-۶۳/۶۲	۶۷	-۶۳/۱۶	۶۶	۰/۰۰	-۲۷۳/۳۶	۰/۲۳	۱/۹۰	۲/۸۳
√	-۶۴/۱۷	-۶۴/۹۴	۶۷	-۶۴/۵۵	۶۶	۰/۰۰	-۳۳۱/۵۲	۰/۱۹	۱/۶۰	۱/۴۴
√	-۶۴/۱۲	-۶۴/۹۰	۶۷	-۶۴/۵۱	۶۶	۰/۰۰	-۳۲۷/۳۲۷	۰/۱۹	۶۲/۱	۱/۴۸
√	-۶۳/۲۷	-۶۴/۲۲	۶۷	-۶۳/۷۵	۶۶	۰/۰۰	-۲۶۹/۵۹	۰/۲۳	۱/۹۴	۲/۲۵
√	-۶۲/۵۵	-۶۳/۴۴	۶۷	-۶۳/۰۰	۶۶	۰/۰۰	-۲۸۱/۶۲	۰/۲۲	۱/۸۴	۳/۰۰
√	-۶۳/۲۹	-۶۴/۲۳	۶۷	-۶۳/۷۱	۶۶	۰/۰۰	-۲۷۱/۰۰	۰/۲۳	۱/۹۴	۲/۲۳
√	-۶۲/۰۵	-۶۲/۷۱	۶۷	-۶۲/۳۸	۶۶	۰/۰۰	-۳۷۵/۰۳	۰/۱۶	۱/۳۷	۳/۶۱

نتایج حاصل از جدول شماره ۴ منجر به رد فرضیه اصلی تحقیق شد و مشخص شد که مدرسان زبان‌های خارجی شناخت مناسبی از راهبردها و ابزارهای الکترونیکی تحت وب برای توسعه مهارت‌های ارتباطی و توانش زبانی دانشجویان ندارند.

در پاسخ به این سؤال که آیا بین میزان شناخت مدرسان رشته‌های مختلف زبان خارجی (انگلیسی، فرانسه، آلمانی و فارسی به غیرفارسی‌زبانان) از ابزارها و راهبردهای الکترونیکی تفاوتی وجود دارد؛ از تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده کردیم و با استفاده از محاسبات توکی و ال.اس.دی تفاوت میانگین و خطای معیار بین ۲۲ مؤلفه موردبررسی در سنجش میزان آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی و مجازی رشته خود، مابین رشته‌های مختلف زبان (انگلیسی، فرانسه، آلمانی، فارسی) در سطح اعتبار ۹۵ درصد با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه<sup>۳۳</sup> سطح معناداری دیده شده (۰/۰۱۴) از مقدار سطح تشخیص ( $\alpha = 0/05$ ) کوچک‌تر و مشخص شد که میانگین ارزشی میزان آشنایی مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی و مجازی رشته خود بین رشته‌های مختلف زبان خارجی با یکدیگر تفاوت معناداری را نشان می‌دهد؛ به‌طوری 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 دیده نمی‌شود.

جدول ۵ بررسی تفاوت میانگین و خطای معیار میزان آشنایی مدرسان با ابزارها و راهبردهای آموزش مجازی زبان خارجی

معماری تفاوت	سطح معناداری مشاهده شده (sig)		آماره آزمون (F) $\alpha = 0/05$	میانگین مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
	بله	خیر					
				۲۳۰۷/۷۱	۳	۶۹۲۳/۱۳	بین گروه‌ها
	√	۰/۰۱۴	۳/۸۲	۶۰۳/۴۲۸	۶۴	۳۸۶۱۹/۳۹	داخل گروه‌ها
					۶۷	۴۵۵۴۲/۵۲	در کل



با اینکه از هفت جامعه مورد بررسی در این تحقیق در شش جامعه، آموزش مجازی ارائه می‌شود، اما بیشتر مدرسان زبان خارجی، چه کسانی که به شیوه برخط یا تلفیقی از برخط و سنتی تدریس می‌کنند و چه کسانی که تنها به شیوه سنتی تدریس می‌کنند، شناخت مناسبی از ارزش آموزشی و کاربرد ابزارها و راهبردهای الکترونیکی موجود رشته خود ندارند.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل و بررسی داده‌ها در ارتباط با مجموعه سؤالات مطرح شده در این تحقیق مشخص کرد که بیشتر مدرسان زبان خارجی شناخت مناسبی از ابزارها و راهبردهای الکترونیکی موجود رشته خود ندارند و در آموزش زبان دانشگاهی، به‌ویژه زبان تخصصی در دانشگاه‌ها، استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی جایگاه مناسب خود را نیافته است و بیشتر مدرسان زبان خارجی نرم‌افزارهای آموزش زبان خارجی را به‌کار نمی‌برند و حتی در دانشکده‌های زبان خارجی نیز به شکل محدود از آن‌ها استفاده می‌کنند. ابزارها و راهکارهای مطرح در تدریس زبان، در آزمایشگاه‌های دیجیتال زبان، نه‌تنها در هیچ‌یک از رشته‌های زبان خارجی مورد استفاده قرار نمی‌گرفت، بلکه در تدریس زبان تخصصی سایر رشته‌ها هم کمترین شناختی از موارد استفاده از این آزمایشگاه‌ها دیده نشد. مسلم است که در برنامه‌ریزی آموزشی رشته‌های تخصصی زبان یا زبان‌های تخصصی جایگاهی برای استفاده از این نوع آموزش در نظر گرفته نشده است. با توجه به اینکه در بیست سال گذشته، راهبردها و ابزارهای الکترونیکی بسیاری برای آموزش مهارت‌های زبانی، شامل لغت‌آموزی، دستور زبان، مهارت شنیدن، مهارت صحبت، مهارت خواندن، مهارت نوشتن و آموزش فرهنگ در قالب بسته‌های نرم‌افزاری یا راهبردهای آموزشی در شبکه‌های تحت وب ارائه شده است، استفاده از هر یک از این ابزارها و راهبردها می‌تواند کاربردهای چندگانه‌ای در زمینه اکتساب و تعمیق مهارت زبانی خاصی باشند. بهتر است آشنایی با این ابزارها و راهبردهای آموزشی برای همه مدرسان زبان خارجی الزامی شود و در این راستا با توجه به نیاز کشور به متخصصان آشنا به دانش روز و مسلط به حداقل یک زبان خارجی جهانی، به‌ویژه زبان انگلیسی، به مسئولان آموزش عالی کشور و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشگاه‌های کشور پیشنهاد می‌شود که برای تربیت مدرس آموزش زبان خارجی برای تدریس الکترونیکی و برخط زبان، کارگاه‌ها و



دوره‌های تخصصی مختلفی به شکل کوتاه‌مدت و بلندمدت و حتی مستقل در نظر بگیرند و بر مبنای یک الگوی آموزشی مناسب به ارتقاء سطح دانش زبان خارجی در سطح دانشگاه‌های کشور کمک کنند.

میزان آشنایی افراد تحت تعلیم در دوره‌های تربیت مدرس آموزش مجازی از ابزارهای الکترونیکی و راهکارهای مطرح در این آموزش، نقش بسزایی در کسب موفقیت آموزشی دوره‌های برخط دارد. ابزارهای الکترونیکی رایج در آموزش زبان شامل مجموعه‌ای از بسته‌های نرم‌افزاری، کتاب‌های صوتی قابل اجرا در رایانه و موبایل، برنامه‌های تلویزیونی، بازی‌های رایانه‌ای، سایت‌های آموزشی، مجلات تحت وب، طرح‌های درسی ارائه‌شده تحت وب و عضویت در انجمن‌ها و اجتماعات مجازی تخصصی است. راهکارهای آموزشی شامل استفاده از آزمایشگاه دیجیتالی آموزش زبان تحت برنامه‌های مدیریت آموزشی دوره با امکان ضبط و پخش صدای دانشجو، استفاده از ابزارهای سنجش تلفظ، تماشای فیلم به شکل فردی تحت شبکه، امکان پرسش و پاسخ فردی و جمعی، امکان بحث گروهی، امکان ترجمه همزمان، امکان گرفتن آزمون و ثبت تمام کارهای دانشجویان و نتایج پیشرفت آن‌ها در طول دوره؛ مشارکت در اجتماعات اینترنتی، استفاده از سایت‌های گفت‌وگو، استفاده از کلاس‌های ضبط و ارائه‌شده تحت وب، استفاده از برنامه‌های شبیه‌سازی‌شده در زمینه زبان تخصصی، استفاده از فرهنگ لغات دیجیتالی، استفاده از مترجم ماشینی تحت وب، استفاده از آزمون‌های موجود در زمینه مهارت‌های زبانی ارائه‌شده تحت وب، استفاده از ویدئوکنفرانس‌های ضبط‌شده تحت وب، استفاده از کتابخانه‌های دیجیتالی، استفاده از مقالات علمی تحت وب، استفاده از کتاب‌های الکترونیکی، راه‌اندازی وبلاگ‌های شخصی، استفاده از پست الکترونیکی برای برقراری و حفظ ارتباط، استفاده از گفت‌وگوهای الکترونیکی در اتاق‌های گفت‌وگو و استفاده از بانک‌های اطلاعاتی است.

آشنایی مدرسان رشته زبان، به‌ویژه در بخش آموزش و ترجمه زبان‌های خارجی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، با نقش آموزش الکترونیکی در توسعه مهارت‌های ارتباطی و توانش زبانی می‌تواند نقش مهمی در توسعه علمی و فرهنگی زبان‌شناسی آموزشی و کاربردی داشته باشد. آشنا کردن مدرسان زبان خارجی با راهبردها و ابزارهای آموزش الکترونیکی و آموزش مجازی زبان، نحوه تهیه، نظارت و ارزیابی محتوای آموزشی این ابزارها می‌تواند ضامن موفقیت آموزش زبان خارجی به شیوه برخط شود.



## ۶. پی‌نوشت‌ها

1. online
2. McLuhan
3. Littlejohn
4. Crystal
5. Network-Based Language Teaching
6. transformational generative linguistics
7. interactive communicative language use
8. Sperling
9. Clarke
10. Eastment
11. Szendeffy
12. Axtell
13. Chapelle and Jamieson
14. computer-mediated communication
15. hypertexts
16. Content Management System
17. Mason
18. grammatical competence
19. discourse competence
20. socio-cultural competence
21. strategic competence
22. constructivism
23. reconstruction
24. construction
25. deconstruction
26. online
27. J. Bruner
28. presentation, practice, production
29. test, teach, test
30. Willis
31. Task Based Language Teaching
32. Schmidt
33. ANOVA

## ۷. منابع

- حقانی، نادر. (۱۳۸۷). *آموزش زبان در بستر مجازی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.

- دبیرمقدم، محمد. (۱۳۷۸). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. تهران: انتشارات سخن.
- زندی، بهمن. (۱۳۸۸). *زبان آموزشی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- ضیاءحسینی، سید محمد. (۱۳۸۵). *اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: با مجموعه‌ای از فعالیت‌های کلاسی برای آموزش مهارت‌ها، ساختارهای دستوری و واژگان*. تهران: سازمان فرهنگ و ارتباطات اسلامی.
- ----- (۱۳۸۸). *روش تدریس زبان خارجی / دوم*. تهران: انتشارات رهنما.
- کیگان، دسموند. (۱۳۸۵). *جایگاه تعلیم از راه دور در دوران گذار*. ترجمه داوود کریم‌زادگان مقدم. تهران: دانشگاه پیام نور.
- لیتل، جان استیفن. (۱۳۸۴). *نظریه‌های ارتباطات*. ویرایش علی قاسم‌نژاد جامعی، سید مرتضی نوربخش و سیداکبر میرحسینی. تهران: جنگل.
- میرعمادی، سیدعلی. (۱۳۸۲). *شناخت ذهن و زبان در گذر زمان*. تهران: نشر آتیه.
- Angelo, J. (2004). *New Lessons in Course Management; University Business*; Online: <http://www.universitybusiness.com/page;cfm?p=616>.
- Axtell, K. (2007). *Teaching teachers to use technology*. New York: Routledge .
- Baron, N. S. (2000). *Alphabet to email: How written English evolved and where it's heading*. London and New York: Routledge.
- Bonk, C. J., & K. A. Kim. (1998). "Extending sociocultural theory to adult learning". in M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (pp. 67-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". in J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and*



communication (pp.2-27). London: Longman.

- Canale, M. & M. Swain. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a second and foreign language* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Heinle & Heinle.
- Chapelle, Carol A. & J. Jamieson. (2008). *Tips for Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning [with CD]*. 240 pp. Pearson-Longman. White Plains, NY, USA.
- Clarke, S. (2000). *Using the Internet: Modern languages*. New York: Pearson Publishing.
- Cohen, E. (1994). *Designing group work: Strategies for the heterogeneous classrooms* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Interaction Book Co.
- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. pp. 48-92. London: Routledge.
- Crystal, David. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press. Especially chapter 4. "The language of e-mail" pp. 94-128.
- Gray, S. (1999). "Collaboration Tools; Syllabus". January 1999, Vol.12, No.5. From [http://www.elearning\\_post.com/elthemes/LCMS.asp;Internet; New York: Wiley & Sons](http://www.elearning_post.com/elthemes/LCMS.asp;Internet; New York: Wiley & Sons).
- Gray, S. (1998) ."Web-based Instructional Tools. Syllabus". September 1998, Vol.12, No.2.
- Jacobs, G. M. & S. G. McCafferty. (2006). *Connections between cooperative learning and second language learning and teaching*, in: S; G; McCafferty, G; M; Jacobs & A; C; DaSilva Iddings (Eds) *Cooperative Learning and Second Language Teaching*; Cambridge: Cambridge University Press). pp. 18-29.
- Jonasen, D.H. (1985). *The Technology of text: principles for structuring, designing, and displaying text*. Vol.2 of *The Technology of Text*. USA: Educational

Technology publication.

- Jonassen, D. (1991). "Evaluating constructivist learning". *Educational technology journal*. September 1991, pp. 29-30.
- Kern, R. G. (1995). "Restructuring classroom interaction with network computers: Effects on quantity and characteristics of language production". *The Modern Language Journal*, 79, pp. 457-476.
- Kern, R. & Warschauer, M. (2000). "Theory and practice of network-based language teaching", in M. Warschauer and R. Kern (eds.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. pp. 1-19.
- Mason, R. (2001). "The Open University experience". in: J. Stephenson. (Ed.), *Teaching and learning online: pedagogies for new technologies*. pp. 67-75. London: Kogan Page.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Moore, M. (1989). "Three types of interaction". *The American Journal of Distance Education*. 3(2), pp. 1-6. University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Morgan, G. (2003). *Course Management System Use in the University of Wisconsin System*. EDUCAUSE Center for Applied Research ECA (May 2003).
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, J., & K. Swan. (2001, April). "Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction". *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association*. JALN Vol.7, Issue 1, February 2003, pp. 68-88.
- Savignon, Sandra J. (2001). *Interpreting communicative language teaching:*



*Contexts and concerns in teacher education*. United States of America. Yale University Press.

- Schmidt, R. (1995). "Consciousness and foreign language: A tutorial on the role of attention and awareness". in learning. In R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii Press. pp. 1-63.
- Simon, Edwige. (2008). "Foreign Language Faculty in the Age of Web 2.0." *The IT Practitioner's Journal .EDUCAUSE Quarterly*. Vol. 31, No.3 (July–September 2008). from: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.
- Sperling, D. (1998). *Dave Sperling's Internet guide*. New York: Pearson Education.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". in S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 234-253). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Szendeffy, J. de. (2005). *A practical guide to using computers in language teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Underwood J. (1989) "On the edge: Intelligent CALL in the 1990s". *Computers and the Humanities* 23: pp. 71-84.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner; S. Scribner, and E. Souberman, eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M., & R. Kern. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wills, J. (1998). "Task-Based Learning: What Kind of Adventure?" *The Language Teacher Online*: Issue 22. 07- July 1998. [http://www. jalt-publications.org /ltt /files/98/jul/willis.html](http://www.jalt-publications.org /ltt /files/98/jul/willis.html).