



شیوه‌های تدریس معلمان و باورهای آنها در مورد به‌کارگیری فناوری در آموزش زبان دوم: مطالعه موردی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران

موسی نوشی*

(نویسندهٔ مسئول)

استادیار-آموزش زبان انگلیسی-دانشگاه شهید بهشتی-تهران-ایران

Email: m_nushi@sbu.ac.ir



فرشته قاسمی**

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی-دانشگاه شهید بهشتی-تهران-ایران

Email: fereshteghasemi.fgh@gmail.com



چکیده

به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی در یادگیری و تدریس زبان دوم در حال حاضر بسیار گسترده شده است و بسیاری از محققان تلاش کرده‌اند تا دیدگاه‌های مختلف در مورد این موضوع را بررسی کنند. علی‌رغم تلاش‌های گسترده تحقیقاتی، مسائل مهمی مانند رابطه بین سبک‌های تدریس معلمان و باورهای آنها در مورد به‌کارگیری فناوری در آموزش زبان دوم نادیده گرفته شده است. این مطالعه به بررسی سبک تدریس ۹۰ معلم ایرانی زبان انگلیسی و باورهای آنها در مورد آموزش زبان انگلیسی به‌کمک فناوری می‌پردازد. به این منظور یک روش ترکیبی با ادغام دو پرسشنامه و یک مصاحبه، به کار گرفته شد. نتایج حاصل از پرسشنامه‌ها نشان داد که معلمان ایرانی زبان انگلیسی سبک تدریس معلم محور را ترجیح می‌دهند و نگرش مثبتی به کاربرد فناوری در آموزش زبان انگلیسی دارند. آزمون‌های همبستگی پیرسون همچنین نشان داد که بین سبک‌های آموزشی معلمان و باورهای آنها در مورد به‌کارگیری فناوری در آموزش زبان انگلیسی، رابطه معناداری وجود دارد. بر اساس نتیجه مصاحبه‌ها، اکثر مصاحبه‌شوندگان باورهای مثبتی نسبت به به‌کارگیری فناوری داشتند، بنابراین نتایج به‌دست-آمده از مرحله اولیه مطالعه (پرسشنامه) تأیید شد. این یافته‌ها ارتباط بین سبک‌های تدریس معلمان و باورهای آنها در مورد به‌کارگیری فناوری در آموزش زبان انگلیسی را برجسته می‌کند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۶/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۲

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

فناوری، یادگیری زبان به کمک رایانه، معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، باورهای

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.329359.879

نوشی، موسی، قاسمی، فرشته. (۱۴۰۰). شیوه‌های تدریس معلمان و باورهای آنها در مورد به‌کارگیری فناوری در آموزش زبان دوم: مطالعه موردی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی ۱۱ (۳)، ۵۱۱-۵۳۹.
Nushi, M., Ghasemi, F. (2021). Teachers' Teaching Styles and their Beliefs about Incorporating Technology into L2 Instruction: The Case of Iranian EFL Context. Foreign Language Research Journal, 11 (3), 511-539.

*موسی نوشی استادیار زبان‌شناسی کاربردی در دانشگاه شهید بهشتی است. علائق پژوهشی وی در زمینه آموزش و فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، با تأکید خاص بر نقش فن آوری و بازخورد اصلاحی در این فرایند است.

**فرشته قاسمی فارغ التحصیل مقطع کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی است. وی مدرک کارشناسی ارشد خود را از دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران دریافت کرد. علاقه اصلی او آموزش معلم زبان است.



Teachers' Teaching Styles and their Beliefs about Incorporating Technology into L2 Instruction: The Case of Iranian EFL Context



Musa Nushi*
(corresponding author)
Assistant Professor in TEFL, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
Email: m_nushi@sbu.ac.ir



Fereshte Ghasemi**
MA Graduate in TEFL- Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
Email: fereshteghasemi.fgh@gmail.com

ABSTRACT

Integration of educational technologies in second language (L2) learning and teaching has now become widespread and many researchers have attempted to investigate the different perspectives on the topic. Despite the extensive research efforts, important issues such as the relationship between teachers' teaching styles and their beliefs toward the technological use in L2 pedagogy have been overlooked. This study examines 90 Iranian EFL teachers' teaching styles and their beliefs about technology-supported L2 instruction. A mixed-methods approach, integrating two questionnaires and an interview, was employed. Results from the questionnaires suggested that Iranian EFL teachers prefer teacher-centered styles of instruction and that they hold positive attitudes toward application of technology in EFL instruction. The Pearson-Product Moment Correlation tests also revealed that there was a significant relationship between the teachers' teaching styles and their beliefs about technology integration in EFL instruction. Based on the interviews, it was concluded that most of the interviewees had positive beliefs with respect to technology integration, thus confirming the results obtained from the earlier phase of the study. The findings highlights association between teachers' teaching styles and their beliefs about technology integration in EFL education.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.329359.879

ARTICLE INFO

Article history:
Received: August 25, 2021

Accepted: September 13, 2021

Available online:
Autumn2021

Keywords:

Technology, CALL, EFL teachers, teaching beliefs, teaching styles

Nushi, M., Ghasemi, F. (2021). Teachers' Teaching Styles and their Beliefs about Incorporating Technology into L2 Instruction: The Case of Iranian EFL Context. *Foreign Language Research Journal*, 11 (3), 511-539.

* Musa Nushi's research interests lie mainly in the interface of instruction and English as a Foreign Language learning, with particular emphasis on the role of technology and corrective feedback.

** Fereshte Ghasemi is a graduate student in TEFL. She received her master degree from Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Her main interest is teacher education.

گزارش داده‌اند که احتمال به‌کارگیری فناوری در میان معلمانی که نگرش مثبتی به فناوری یادگیری دارند، بیشتر است (چیکاشا و همکاران، ۲۰۱۴؛ گیلکجانی و لئونگ، ۲۰۱۲). با این حال، گیلکجانی و لئونگ (۲۰۱۲) اشاره می‌کنند که ممکن است با وجود نگرش‌های مثبت معلمان، سطح استفاده آنها از فناوری در کلاس کم باشد. اینان و لوتر (۲۰۱۰) ادعا می‌کنند که حمایت ناکافی از لحاظ فنی مانع بزرگی بر سر راه به‌کارگیری فناوری در زمینه‌های آموزشی است. مرور پیشینه تحقیق در زمینه آموزش معلمان نشان می‌دهد که شیوه‌های تدریس معلمان و باورهای آنها در مورد به‌کارگیری فناوری پیشتر به‌طور جداگانه در مطالعات مختلف (به‌عنوان مثال، گیلکجانی و لئونگ، ۲۰۱۲)، به‌ویژه در آموزش اصلی (به‌عنوان مثال، نگواره و همکاران، ۲۰۱۴) مورد بررسی قرار گرفته است. با این حال، به‌ندرت مطالعاتی در زمینه بررسی رابطه بین این دو عامل انجام شده است. بدون شک، کمبود تحقیقات در این زمینه دلیل منطقی‌ای برای بررسی رابطه بین شیوه‌های تدریس معلمان و باورهای آنها در مورد فناوری است. به‌منظور حل این مسئله، مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه بین شیوه‌های تدریس معلمان ایرانی زبان انگلیسی و باورهای آنها در مورد به‌کارگیری فناوری در آموزش این زبان انجام شده است.

۲. پیشینه تحقیق

اثرات فناوری بر یادگیری زبان

توسعه سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات جنبه‌های مختلف زندگی ما را در سال‌های اخیر تحت‌تاثیر قرار داده است و آموزش زبان دوم نیز از این قاعده مستثنی نیست. با گذشت زمان، رویکردهای مرسوم برای آموزش زبان دوم با نوآوری در فناوری به چالش کشیده می‌شوند (نوشی و اقبالی، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸). یافته‌های کلی تحقیقات به‌کارگیری فناوری حاکی از آن است که فناوری می‌تواند فرصت‌هایی را برای یک محیط آموزشی و یادگیری قدرتمند (احمد، ۲۰۱۹؛ علی و بن هادی، ۲۰۱۹؛ عنایتی و گیلکجانی، ۲۰۲۰؛ عربلو و همکاران، ۲۰۲۱)، ایجاد انگیزه (کلانزاده و همکاران، ۲۰۱۴؛ استاکول، ۲۰۱۳؛ سیدورنکو و همکاران، ۲۰۱۷)، تمایل به برقراری ارتباط (مرادیان، ۲۰۲۱) و استقلال (متلو و اروزتوگا، ۲۰۱۳؛ ززل-گویلر، ۲۰۱۸؛ زارعی و هاشمی‌پور، ۲۰۱۵) فراهم کند.

وایت هد و همکاران (۲۰۰۳) نیز اشاره کردند که فناوری می‌تواند ایجاد تغییر اساسی در آموزش و یادگیری را تسهیل نماید. آنها همچنین استدلال کردند که با استفاده از فناوری یادگیری گروهی، ادغام برنامه آموزشی و ارتباط معلم بهبود می‌یابد. در حالی که فناوری مزایای متعددی دارد، برخی موانع سبب می‌شوند که معلمان امکان برخورداری از فناوری در کلاس‌های درس خود را نداشته باشند. یکی از متغیرهای کلیدی و موثر در به‌کارگیری فناوری، باورهای معلمان در مورد فناوری است. محققان

در سال‌های نه چندان دور، معلم زبان انگلیسی تنها کسی بود که مطالب موثق انگلیسی را ارائه می‌داد و متن کتاب تنها منبع در محیط آموزش زبان انگلیسی بود، اما با پیشرفت در فناوری‌های رایانه‌ای و اینترنتی، رویکردهای سنتی برای آموزش و یادگیری زبان به چالش کشیده شده و یا با رویکردهای جدید و مبتکرانه جایگزین شد. معلم با استفاده از فناوری در کلاس‌های زبان انگلیسی می‌تواند مطالب را آسان‌تر و موثرتر به دانش‌آموزان انتقال دهد (بیک و همکاران، ۲۰۰۸؛ مک کلاناها، ۲۰۱۴).

گیلکجانی و لئونگ (۲۰۱۲) بیان کردند که استفاده از فناوری پتانسیل زیادی برای تغییر روش‌های تدریس زبان دارد. آن‌ها تاکید کردند که با استفاده از فناوری، دانش‌آموزان می‌توانند فرآیندهای یادگیری خود را کنترل کنند و حجم وسیعی از دانش را که خارج از کنترل معلمان است، در دسترس خود داشته باشند. گوان و همکاران (۲۰۱۸) ویژگی‌های چندرسانه‌ای رایانه در آموزش زبان خارجی را بررسی کرده و نشان دادند که استفاده از چندرسانه‌ای‌ها موجب جذاب‌تر شدن کلاس می‌شود. آن‌ها همچنین بیان کردند که آموزش زبان انگلیسی به کمک چندرسانه‌ای‌ها می‌تواند سبب افزایش انگیزه در دانشجویان برای یادگیری، بهینه‌سازی محیط کلاس، بهبود مهارت شنیداری و گفتاری، ارتقای بخشی به ایده‌ها در زبان مقصد و برانگیختن اشتیاق آن‌ها برای برقراری ارتباط شود.

فناوری همچنین به جنبه اجتماعی زبان برای برقراری ارتباط با گویشوران واقعی کمک می‌کند، که این اتفاق به‌طور معمول خارج از کلاس رخ می‌دهد. دانش‌آموزان با استفاده از فناوری فرصت یادگیری بیشتری داشته و شانس آن‌ها برای قبول مسئولیت یادگیری‌شان بالاتر می‌رود. (هولمس و گاردنر، ۲۰۰۶؛ لی، ۲۰۰۰). با توجه به این پیش‌زمینه، می‌توان نتیجه گرفت که فناوری می‌تواند به یادگیری زبان کمک کند و اگر به‌طور مناسب استفاده شود، کلاس‌ها را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر می‌کند (احمد، ۲۰۱۹؛ گولونکا و همکاران، ۲۰۱۴؛ لای، یونگ و هو، ۲۰۱۶).

باورهای معلمان

طبق مطالبی که در بخش ۱،۱ مطرح شد، مطالعات متعددی به نقش مهم فناوری در توسعه مهارت زبانی، استقلال و انگیزه دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند. استفاده از تکنولوژی نه تنها به آموزش و یادگیری در کلاس درس کمک می‌کند، بلکه فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان زبان دوم در خارج از کلاس فراهم می‌کند (گابریل، ۲۰۰۳؛ لی، یئونگ و ایپ، ۲۰۱۷؛ رشید و اصغر، ۲۰۱۶). با این حال، تعداد محدودی از مطالعات (عطایی و دشتستانی، ۲۰۱۳؛ هاتچیسون و رینکینگ، ۲۰۱۱؛ تور، ۲۰۱۵) گزارش داده‌اند که معلمان زبان فناوری را برای کمک به آموزش زبان و برنامه‌درسی در کلاس ادغام نکرده‌اند و استفاده آن‌ها از فناوری اغلب سطحی و محدود بوده‌است. به‌عنوان مثال،

فتحی و عبادی (۲۰۲۰) نشان دادند که معلمان پیش از خدمت زبان انگلیسی که دوره آموزشی ادغام فناوری را گذرانده بودند، به‌طور کامل برای پیاده‌سازی فناوری در کلاس‌هایشان آمادگی نداشتند و در اینجا به نظر می‌رسد که بین آنچه معلمان پیش از خدمت در دوره آموزش فناوری خود یاد گرفته‌اند و استفاده واقعی فناوری در کلاس درس رابطه‌ای وجود نداشته است. یک عامل بالقوه مرتبط با استفاده محدود معلمان از تکنولوژی، باورهای آموزشی آن‌ها است. ارتمر (۲۰۰۵) پیشنهاد داد که باورهای معلمان مهم‌ترین عامل در چگونگی استفاده آن‌ها از فناوری است.

براساس نتایج تحقیقات قبلی (به‌عنوان مثال، ارتمر و اوتبریت - لفیتوویچ، ۲۰۱۳؛ ارتمر و همکاران، ۲۰۱۵؛ لین و همکاران، ۲۰۱۲؛ راویتز و بکر، ۲۰۰۰)، معلمان فناوری‌هایی را انتخاب می‌کنند که با متغیرهای برنامه درسی و روش‌های تدریسشان (استراتژی‌های تدریس) و باورهای آن‌ها در مورد آموزش «خوب» هم خوانی دارد. ابزارهای فناوری مانند رایانه‌ها، تبلت‌ها، یا تخته‌های تعاملی، رویکرد آموزشی خاصی را به معلم تحمیل نمی‌کنند؛ بلکه هر یک از این ابزارها امکان پیاده‌سازی طیف وسیعی از رویکردهای تدریس و یادگیری را برای او فراهم می‌آورند؛ به عبارت دیگر، نقش فناوری در کلاس‌های درس معلمان به باورهای آنان در مورد ماهیت آموزش و یادگیری مربوط می‌شود. گیلکجانی و لئونگ (۲۰۱۲) نیز بیان کردند که برای موفقیت در کاربرد فناوری در کلاس درس باید باورهای منفی

معلمان شناسایی و اصلاح شده و باورهای مثبت آنها تقویت شوند.

مطالعات بسیاری وجود دارند که نشان می‌دهند معلمان باورهای مثبتی در مورد یادگیری زبان به کمک رایانه در کلاس دارند (به‌عنوان مثال، باز، ۲۰۱۶؛ سویلیمیز و آکایوگلو، ۲۰۱۹). دشتستانی (۲۰۱۲) به این نتیجه دست یافت که بیشتر معلمان ایرانی زبان انگلیسی، یادگیری زبان به کمک رایانه را برای افزایش انگیزه، استقلال، اعتمادبه-نفس و توانایی یادگیری فرهنگ‌های مختلف موثر می‌دانند. معلمان همچنین باور داشتند که فناوری یک ابزار مهم، تسهیل‌کننده و تعاملی در آموزش زبان انگلیسی است؛ زیرا یادگیری زبان به کمک رایانه دسترسی به اطلاعات، پیشرفت حرفه‌ای، استفاده از رویکردهای آموزشی مختلف، و ارزیابی زبان انگلیسی را تسهیل می‌کند. با این حال، همه معلمان باورهای مثبتی در مورد به‌کارگیری فناوری در کلاس‌های زبان خود نداشتند. برخی از معلمان استفاده از فناوری در کلاس درس را تایید نکردند و برخی دیگر واقعا در برابر استفاده از آن مقاومت کردند. این بی‌میلی یا حتی مقاومت در برابر استفاده از فناوری در کلاس درس ممکن است به-دلیل شک و تردید و اعتمادبه‌نفس پایین باشد. معلمان وقتی به شیوه قدیمی (بدون استفاده از فناوری) تدریس می‌کنند احساس امنیت و اعتمادبه‌نفس بیشتری دارند (گیلکجانی و لئونگ، ۲۰۱۲). با این وجود، مطالعاتی که باورهای منفی را گزارش می‌کنند، در مقایسه با مطالعاتی که باورهای مثبت

معلمان را در مورد به‌کارگیری فناوری در کلاس‌های درس زبان نشان می‌دهند، نسبتاً کم هستند.

سبک‌های تدریس

سبک به روش ترجیحی فرد برای استفاده از توانایی‌های خود اشاره دارد و به این ترتیب، با توانایی او متفاوت است. سبک در تشخیص تفاوت‌های فردی عملکرد افراد زمانی که فکر می‌کنند، یاد می‌گیرند، تدریس می‌کنند یا کارهای مختلفی انجام می‌دهند، عاملی بسیار مهم محسوب می‌شود (فن و یه، ۲۰۰۷). از دیدگاه گراشا (۱۹۹۴)، سبک‌های تدریس نشان‌دهنده آن دسته از ویژگی‌ها و رفتارهای ثابت فردی هستند که در شیوه مدیریت کلاس‌های ما ظاهر می‌شوند. سبک چیزی است که ما را توصیف کرده و فرآیندهای آموزشی‌مان را هدایت می‌کند و بر دانش‌آموزان و توانایی‌های آن‌ها برای یادگیری تاثیر می‌گذارد. کاظمی و سلیمانی (۲۰۱۳) نیز سبک‌های تدریس را به‌عنوان «انعکاس ادغام مفروضات نظری معلمان و تدریس عملی» تعریف کردند (ص. ۱۹۴).

گراشا سبک‌های تدریس را به پنج دسته تقسیم بندی کرد. این دسته بندی نشان‌دهنده جهت گیری‌ها و استراتژی‌های مرسوم است که معلمان در کلاس‌هایشان به کار می‌گیرند.

متخصص

معلم با سبک متخصص دارای دانش و تخصصی است که دانش‌آموزان به آن نیاز دارند. او تلاش می‌کند تا با نمایش دانش دقیق و به چالش کشیدن دانش‌آموزان برای افزایش شایستگی‌شان، جایگاه خود را به‌عنوان یک متخصص در میان دانش‌آموزان حفظ کند. وظیفه معلم انتقال اطلاعات و کسب اطمینان از آماده بودن دانش‌آموزان است.

مقام رسمی

این سبک تدریس یک رویکرد معلم محور است که در آن معلمان مسئول ارائه و مدیریت محتوای آموزشی هستند. سبک «مقام رسمی» به دلیل دانش و نقشش به‌عنوان عضو هیئت‌علمی جایگاه خاصی در میان دانش‌آموزان دارد. معلم مشغول ارائه بازخورد مثبت و منفی، تعیین اهداف یادگیری، انتظارات و معیارهای اخلاقی برای دانش‌آموزان است.

مدل شخصی

این سبک هم یک رویکرد معلم محور است که در آن معلم مهارت‌هایی را نشان می‌دهد که دانش‌آموزان باید آنها را بیاموزند. این رویکرد به مشارکت دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کند تا تدریس خود را با سبک‌های مختلف یادگیری تطبیق دهند. معلم خصوصی یا برخوردار از سبک طراح به تدریس با مثال شخصی اعتقاد دارد. این معلم به-وسیله نشان دادن نحوه انجام کارها، تشویق دانش‌آموزان به

یادگیری و سپس تقلید از رویکرد معلمان به نظارت، راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان می‌پردازد.

تسهیل‌گر

این سبک دانش‌آموز محور است و معلم به‌عنوان تسهیل‌کننده عمل می‌کند. مسئولیت دستیابی به نتایج برای فعالیت‌های مختلف بر عهده دانش‌آموز است که باعث یادگیری مستقل و مشارکتی می‌شود. معمولاً معلم فعالیت‌های گروهی را توسعه می‌دهد که به یادگیری فعال، همکاری بین دانش‌آموزان و حل مساله نیاز دارد.

تفویض‌کننده

این سبک تدریس نیز رویکرد دانش‌آموز محور دارد که در آن معلم مسئولیت و کنترل یادگیری را به دانش‌آموزان و یا گروه‌های دانش‌آموزان محول می‌کند. تمرکز معلم بر افزایش توانایی دانش‌آموزان برای یادگیری مستقل استوار است. دانش‌آموزان بر روی تکالیف خود به‌صورت مستقل یا به‌عنوان بخشی از تیم‌های مستقل کار می‌کنند. سبک تفویض‌کننده اغلب به دانش‌آموزان حق انتخاب در طراحی و اجرای پروژه‌های یادگیری پیچیده را می‌دهد، در حالی که معلم نقش مشاور را ایفا می‌کند.

تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که سبک تدریس عاملی است که بر موفقیت دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد (نگوار و همکاران، ۲۰۱۴). نقش معلمان این است که با اشتراک تجربیات شخصی خود از یادگیری زبان، ارتباط

میان دانش‌آموزان را در طول فعالیت‌های تعیین‌شده تسهیل کرده؛ بینشی نسبت به چگونگی تبدیل شدن به یک زبان‌آموز موفق و مستقل به آن‌ها داده و منابع آموزشی را سازماندهی کنند. بنابراین، آموزش معلمان باید مستقیماً بر سبک‌های تدریس متمرکز باشد تا موفقیت بیشتری حاصل شود.

سبک‌های تدریس معلمان همچنین بر تمایل آن‌ها به کاربرد فناوری در آموزششان تاثیر می‌گذارد (به‌عنوان مثال، کیل و گو، ۲۰۱۲؛ کاراموستافا و گلو و همکاران، ۲۰۱۵؛ نلسون، ۲۰۰۱). عامل مهم دیگری که میزان موفقیت استفاده از فناوری در محیط‌های آموزشی را تعیین می‌کند، باور معلمان نسبت به استفاده از فناوری است (ارتمر و انتبریت-لفتویچ، ۲۰۱۳؛ فایوز و گیل، ۲۰۱۵). باور معلمان به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده اصلی استفاده از فناوری‌های جدید در محیط‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود. اگرچه سبک‌های تدریس و باورهای معلمان در مورد فناوری به‌طور جداگانه بررسی شده‌اند، مطالعات بسیار کمی به بررسی رابطه بین آن‌ها پرداخته‌اند. مطالعه حاضر با طرح سوالات زیر به بررسی این رابطه می‌پردازد.

۱. باورهای معلمان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان

زبان خارجی در مورد استفاده از تکنولوژی در

آموزش زبان چیست؟

۲. سبک تدریس غالب معلمان زبان انگلیسی

ایرانی چیست؟

۳. آیا رابطه معناداری بین سبک‌های تدریس

معلمان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان

خارجی و باورهای آن‌ها در مورد به‌کارگیری

فناوری در آموزش زبان وجود دارد؟

۳. روش تحقیق

طرح پژوهش

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین سبک آموزشی مدرسان و باورهای آنها در مورد به‌کارگیری فناوری در آموزش زبان دوم می‌پردازد. برای نیل این هدف، از یک طرح پژوهشی همبسته که متغیرها در آن به‌صورت مستقل عمل می‌کنند بهره گرفته شد. داده‌ها در دو مرحله جمع‌آوری شدند؛ در مرحله اول، داوطلبان با شرکت در یک پیمایش، دو پرسشنامه برخط (آنلاین) را تکمیل نمودند. در مرحله دوم چند داوطلب به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و از آنها مصاحبه به عمل آمد.

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان تحقیق حاضر شامل ۱۹ مدرس مرد و ۷۱ مدرس زن بود که در موسسه‌های مختلف زبان در مناطق مختلف ایران مشغول به کار بودند. اساس انتخاب این افراد «نمونه‌گیری در دسترس» بود که یک شیوه نمونه‌گیری غیرتصادفی محسوب می‌شود و دلیل انتخاب آزمودنی‌ها سهولت در دسترسی به آنها و نزدیکی‌شان به پژوهشگر

است. در جدول ۱ نمایه‌ای از فعالیت شرکت‌کنندگان قابل مشاهده است.

جدول ۱. اطلاعات آماری شرکت-

کنندگان

نسبت	عداد	رصد
رد	۹	1.11
ن	۱	8.88
ت	عداد	رصد
۴-	۷	1.1
۹-	۸	1.1
۱۴-۰	۲	3.3
۲۰-۵		.8
۲۰		.7
طح زبانی		

زبان آموز	عداد	رصد
م بتدی	2	3.33
پ یش متوسطه	9	2.22
م توسطه	0	3.33
ف وق متوسطه	4	5.55
پ یشرفته		.5
س طح تحصیلات مدرس	عداد	رصد
ک ارشناسی	0	5.55
ک ارشناسی ارشد	2	5.55
د کتری		.88

ابزار پژوهش

به منظور جمع آوری داده‌ها از شرکت‌کنندگان سه ابزار مورد استفاده قرار گرفت: در ابتدا، دو پرسشنامه که جمعا شامل

۶۵ گویه بود در برنامه «گوگل فرم» قرار گرفت و ابزار دوم یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که هدفش آگاهی از رویکرد شرکت‌کنندگان نسبت به استفاده از رایانه در آموزش زبان (CALL) در دروس آموزشی زبان خارجه (EFL) می‌باشد. ابزارهای پژوهش در بخش‌های زیر به صورت کامل تشریح می‌شوند:

پرسشنامه سبک تدریس (TSI): این پرسشنامه

که توسط گراشا (۱۹۹۶) طراحی گردید و اعتبار یافت، شامل ۴۰ گویه است. در این پرسشنامه یک مقیاس لیکرت پنج نقطه‌ای مورد استفاده قرار گرفته که از ۱=کاملا مخالف تا ۵=کاملا موافق درجه‌بندی شده است و رفتارهای آموزشی مدرسان را به پنج سبک تقسیم‌بندی کرده است که عبارتند از (۱) متخصص، (۲) مقام رسمی، (۳) مدل شخصی، (۴) تسهیل‌گر و (۵) تفویض‌کننده. هر بخش از این پرسشنامه شامل هشت سوال است و مدرسان باید گزینه‌هایی را انتخاب کنند که سلاقی آموزشی آنها را به بهترین شکل ممکن توصیف می‌کنند (پیوست ب). گویه‌های پرسشنامه به شیوه قابل قبولی طراحی شده‌اند و برای انجام پژوهش حاضر مناسب هستند ($r=0.96$). علاوه بر این، شاخص قابلیت اطمینان (پایایی) برای هر بخش پرسشنامه ارزیابی شد: مدل شخصی ($r=0.91$)، مقام رسمی ($r=0.86$)، تسهیل‌گر ($r=0.85$)، تفویض‌کننده ($r=0.84$) و متخصص ($r=0.70$). شاخص روایی محتوا (به‌عنوان مثال، سادگی، شفافیت و تناسب) برای سبک متخصص، مقام رسمی، مدل

شخصی، تسهیل‌گر و تفویض‌کننده به ترتیب عبارتند از ۹۷،۱، ۹۳،۳۳، ۹۷،۹۱، ۹۹،۱۶ و ۹۹،۵۸. روایی محتوا با استفاده از شاخص روایی محتوا (CVI) و نسبت روایی محتوا (CVR) برای هر یک از گویه‌ها محاسبه شد که به ترتیب ۹۷،۴ و ۶۸،۵ بود (اربابی سر جو و همکاران، ۲۰۱۹). تخمین پایایی پرسشنامه ۰،۹۶ بود که نشان می‌دهد گویه‌های این پرسشنامه از انسجام بالایی برخوردار هستند.

پرسشنامه رویکرد مدرسان زبان انگلیسی به

آموزش زبان با کمک رایانه: این پرسشنامه توسط دشتستانی (۲۰۱۲) طراحی شد و هدفش ارزیابی باورهای مدرسان در مورد استفاده از فناوری در آموزش دروس زبان انگلیسی است. پرسشنامه دارای ۲۰ گویه است که بر اساس مقیاس لیکرت چهار نقطه‌ای می‌باشد و در آن ۱ به معنای کاملاً مخالف و ۴ کاملاً موافق است (پیوست الف). برای این بخش از پرسشنامه، ما دریافتیم که گویه‌ها از طرح قابل قبولی برخوردار هستند و برای این مطالعه مناسب می‌باشند (r=0.90). روایی محتوای پرسشنامه نیز از طریق یک گروه از متخصصان حوزه فناوری آموزشی تایید گردید.

مصاحبه

برای بخش دوم پژوهش، یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته طراحی شد. در جریان طراحی مصاحبه، چندین سوال بر اساس یافته‌های حاصل از بررسی پیشینه تحقیق و نتایج مرحله اول مطالعه نگاشته شد (پیوست ج)؛ سپس سوالات توسط دو متخصص در زمینه زبان انگلیسی و دو کارشناس

آموزش از طریق فناوری بازبینی شد تا در مورد تناسب محتوا و زبان آنها اطمینان حاصل شود. مصاحبه‌ها به صورت رودررو و به گونه‌ای انجام شد که پاسخ‌های کامل و معتبری به دست آید. بدین منظور، مصاحبه‌کننده (نویسنده دوم) ابتدا فضایی آرام و بدون استرس برای شرکت‌کنندگان فراهم کرد. در گام نخست از مدرسان خواسته شد که در مورد تجربیاتشان از تدریس زبان انگلیسی، سن و سطح زبانی زبان‌آموزانشان صحبت کنند، سپس مصاحبه‌کننده هدف مصاحبه را عنوان کرد، اما اطلاعات زیادی در مورد ماهیت تحقیق ارائه نداد تا جبهه‌گیری از سوی شرکت‌کننده صورت نگیرد.

فرایند جمع‌آوری داده‌ها

آدرس پرسشنامه از طریق ایمیل به شرکت‌کنندگان ارسال شد و همچنین در سه گروه تلگرامی در حوزه آموزش زبان انگلیسی (ELT) به اشتراک گذاشته شد. از آن دسته از مدرسانی که واجد شرایط تکمیل پرسشنامه بودند، دعوت به عمل آمد تا در پیمایش شرکت کنند. بر اساس شرایط لازم، شرکت‌کنندگان می‌بایست مدرس زبان انگلیسی در سطح بزرگسال باشند و حداقل یک سال سابقه کاری داشته باشند.

جهت انجام بخش مصاحبه، پژوهشگر (نویسنده دوم) به مصاحبه‌شوندگان اطمینان داد که نام آنها نامشخص خواهد بود و اطلاعات ارائه شده توسط آنها کاملاً محرمانه خواهد ماند. از پیش اجازه ضبط مصاحبه از شرکت‌کنندگان

گرفته شد و اهداف تحقیق نیز به صورت خلاصه برای آنها شرح داده شد. بیشتر سوالات به انگلیسی پرسیده شد، اما از شرکت‌کنندگان خواسته شد که هر وقت دوست داشتند زبان خود را عوض کنند تا در درک سوالات یا بیان منظورشان دچار مشکل نشوند. هر مصاحبه ۱۰ تا ۱۵ دقیقه به طول انجامید و برای سهولت در انجام اقدام بعدی یعنی تحلیل داده‌ها، تمام تعاملات ضبط گردید.

۴. یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی و کنترل نرمال بودن داده‌ها

تحلیل آمار توصیفی برگرفته از باورهای مدرسان در مورد به‌کارگیری فناوری نشان دهنده این امر بود که نمرات میانگین حاصل از ۲۰ گویه بین ۲,۸۸ تا ۳,۷۴ و انحراف معیار بین ۰,۵۱ و ۰,۸۷ بود. به منظور ارزیابی نرمال بودن داده‌ها، چولگی و کشیدگی داده‌ها محاسبه شد تا از این طریق مشخص شود که آیا داده‌ها مربوط به هر متغیر به صورت نرمال توزیع شده‌اند یا خیر. مقادیر چولگی بین ۰,۱۸- و ۱,۴۷- بود و مقادیر کشیدگی بین ۰,۰۳- و ۲,۷۳ قرار داشت. به جز گویه ۶، این مقادیر خیلی کمتر از مقادیر کلاسیک (برش) ± 2.0 به ترتیب برای چولگی و کشیدگی بود که نشان دهنده نرمال بودن تک متغیره پاسخ‌ها است (لوئون و پلونسکی، ۲۰۱۶).

تحلیل آمار توصیفی در مورد سبک مدرسان نیز محاسبه گردید و نتایج نشان داد که نمرات میانگین از ۴۰

گویه بین ۲,۸۲ و ۳,۹۳ و انحراف معیار بین ۰,۹۱ تا ۱,۹۳ بود. مقادیر چولگی بین ۰,۰۴- و ۱,۰۹- و مقادیر کشیدگی بین ۰,۰۵- و ۱,۰۰- بودند. این مقادیر بسیار پایین‌تر از مقادیر کلاسیک (برش) ± 2.0 به ترتیب برای چولگی و کشیدگی بود. که نشان‌دهنده توزیع نرمال داده‌ها می‌باشد.

پرسش تحقیق ۱

نخستین پرسش تحقیق مربوط به باورهای مدرسان در مورد

به‌کارگیری فناوری در آموزش زبان دوم است. نتایج

پژوهش نشان می‌دهد که متوسط میانگین بخش اول

پرسشنامه ۳,۳۳ بود. این مسئله حاکی از آن است که در

حالت کلی، شرکت‌کنندگان نسبت به به‌کارگیری فناوری در

آموزش زبان انگلیسی رویکردی مثبت دارند (جدول ۲).

جدول ۲. باورهای مدرسان در زمینه هم‌افزایی فناوری در

آموزش زبان انگلیسی

گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار
B1	3.66	.519
B2	3.16	.691
B3	3.46	.603
B4	3.35	.675
B5	3.21	.771
B6	3.74	.531
B7	3.61	.593
B8	3.35	.658

.672	3.55	B9
.665	3.38	B10
.600	3.43	B11
.879	2.88	B12
.689	3.45	B13
.731	3.066	B14
.715	3.22	B15
.852	3.055	B16
.674	3.500	B17
.845	3.122	B18
.741	3.30	B19
.746	3.26	B20
	۹۰	کل

بر اساس جدول ۲، جملاتی که بیشترین فراوانی را داشتند، شامل گویه ۶ (من می‌خواهم چگونگی استفاده از رایانه در فرایند آموزش زبان را فرابگیرم) و گویه ۱ (فناوری فرایند آموزش زبان را تسهیل می‌کند) بودند. علاوه بر این، جملاتی که انتخاب آنها کمترین میزان فراوانی را داشت به ترتیب گویه ۱۲ (فراگیری کار با رایانه برای مدرسان امری آسان است) و گویه ۱۶ (رایانه در تقویت توانش بینافرهنگی دانش‌آموزان بسیار موثر است) بودند.

پرسش تحقیق ۲

در بررسی دومین پرسش تحقیق، پژوهشگر به دنبال شناسایی سبک غالب تدریس در بین مدرسان زبان انگلیسی در ایران بود. داده‌های توصیفی در زمینه توزیع پنج سبک تدریس در جدول ۳ نمایش داده شد. با توجه به این مسئله که میانگین تمام سبک‌های تدریس ۳,۰۰ بود، می‌توان گفت که پاسخ-دهندگان تمامی سبک‌ها را نسبتاً به صورت یکسان به کار گرفته‌اند و در این بین، مدل شخصی بیشترین میزان کاربرد و تفویض‌کننده کمترین میزان کاربرد را داشتند.

جدول ۳. نمایه‌ای از سبک‌های آموزشی پاسخ-

دهندگان

انحرا	میانگین	سبک- های تدریس
ف معیار		
.964	3.61	مدل شخصی
.839	3.57	مقام رسمی
.784	3.49	تسهیل گر
.651	3.48	متخ صص
.724	3.12	تفویذ

		ض کننده
--	--	---------

شخصی سبک تدریس غالب محسوب می‌شد و سبک تفویض‌کننده کمتر از سایر سبک‌ها مورد استفاده قرار گرفت. با وجود این امر، یافته‌های افیلتی و کوکلار (۲۰۱۳) با یافته‌های تحقیق حاضر مغایرت دارد. در تحقیق آنها، معلمان به ترتیب از سبک‌های تدریس تسهیل‌گر، تفویض-کننده، مدل شخصی، متخصص و مقام رسمی بهره گرفتند.

پرسش تحقیق ۳

به منظور بررسی رابطه بین باورهای مدرسان زبان انگلیسی در ایران در مورد به کارگیری فناوری در آموزش و سبک تدریس آنها، از آزمون‌های همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که رابطه موثر و مثبتی بین سبک غالب مدرسان در تدریس و باورهای آنها در مورد استفاده از فناوری در آموزش وجود دارد ($r = 0.309, p < 0.01$).

سبک‌های تدریسی که از نظر میزان فراوانی در رده‌های بعدی جای دارند، به ترتیب مقام رسمی، تسهیل‌گر و متخصص هستند و پایین‌ترین میانگین مربوط به سبک تفویض‌کننده است. شاید یکی از دلایل این امر مباحث فرهنگی در ایران باشد. جیروکس (۱۹۹۴) آموزش را به عنوان یک تجربه اجتماعی تعریف می‌کند و تاریخ، سیاست، قدرت و فرهنگ را به عنوان مسائلی می‌شناسد که بر روی آموزش تأثیرگذارند. در فرهنگ شرقی، مخصوصاً در حوزه مربوط به پژوهش حاضر، مدرسان به منظور کنترل کلاس-های پرجمعیت بیشتر ترجیح می‌دهند که فاصله خود را با دانش‌آموزان حفظ نمایند.

جدول ۴. همبستگی بین باورهای مدرسان و

سبک‌های تدریس

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های الکاسه و

همکاران (۲۰۱۴) هماهنگ است. در تحقیق آنها مدل

سبک تدریس	باورها		
			باورها
.309**	1	همبستگی پیرسون	
.003		معناداری (دودامنه)	
90	90	N	
			سبک‌های تدریس
1	.309**	همبستگی پیرسون	
	.003	معناداری (دو دامنه)	
90	90	N	

** همبستگی در سطح ۰,۰۱ معنادار است (دو دامنه).

این، رابطه بین سبک تفویض‌کننده و باورهای مدرسان قابل توجه است ($r = 0.30, p = 0.04$). یافته‌های مربوط به

جدول ۵ نشان دهنده همبستگی بین باورهای پاسخ‌دهندگان در مورد استفاده از فناوری و مولفه‌های (زیرمجموعه‌های) سبک‌های تدریس است. نتایج مربوطه نشان می‌دهد که بین سبک‌های تدریس تنها سبک تسهیل‌گر ($r = 0.37, p = 0.01$) به‌طور معناداری با باورهای مدرسان در مورد به‌کارگیری فناوری ارتباط دارد. علاوه بر

است: باورهای مدرسان و سبک مقام رسمی ($r = 0.27, p = 0.009$)، باورهای مدرسان و مدل شخصی ($r = 0.24, p = 0.02$) و باورهای مدرسان و سبک متخصص ($r = 0.22, p = 0.03$).

جدول ۵. همبستگی بین سبک‌های مختلف

تدریس و باورها

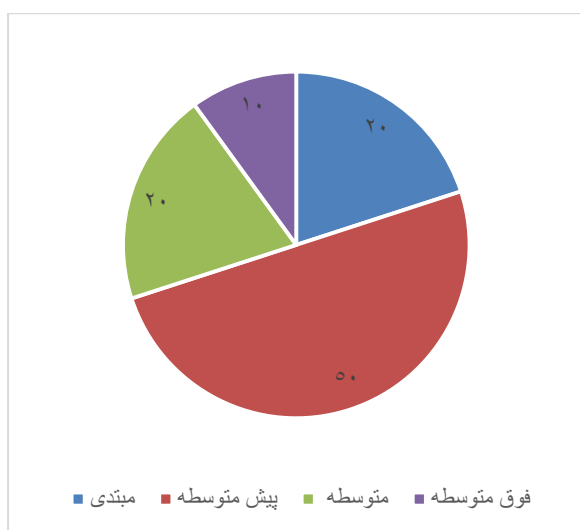
سبک‌های تدریس	متخصص	مقام رسمی	مدل شخصی	تسهیل‌گر	تفویض‌کننده
باورها	همبستگی پیرسون	.222*	.274**	.241*	.370**
	معناداری (دو دامنه)	.036	.009	.022	.004
	N	90	90	90	90

** همبستگی در سطح ۰,۰۱ معنادار است (دو دامنه).

(شکل ۱). سابقه کاری هر یک از این مدرسان بین ۲ تا ۶ سال بود.

تحلیل مصاحبه‌ها

پیش از آن که تحلیل مصاحبه با شرکت‌کنندگان را ارائه کنیم، شایان ذکر است که مصاحبه‌شوندگان عمدتاً مدرسان زبان انگلیسی بودند و در مؤسسه‌ای از سراسر ایران فعالیت داشتند. مدرسان این بخش که شامل ۲ مرد و ۸ زن بودند، به زبان‌آموزانی از سطوح مختلف زبانی آموزش می‌دادند



شکل ۱. شرح جزئیات مربوط به سطوح زبانی

زبان‌آموزانی که در کلاس مدرسان مصاحبه شده حضور

داشتند

محققان پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد

تحلیل موضوعی پراون و کلارک (۲۰۰۶) به تحلیل داده‌های

به‌دست‌آمده در مصاحبه پرداختند. در ابتدای کار به معرفی

داده‌ها پرداختند و پس از نگارش مصاحبه‌ها، اطلاعات لازم

را تنظیم نمودند. سپس، اطلاعات مجدداً با دقت کنترل شد

تا کدهای اولیه به دست بیاید. این فرایند شامل جستجو

کلمات کلیدی، عبارات، جملات و بندهایی است که می-

توانند دیدگاه مناسب‌تری از باورهای شرکت‌کنندگان درباره

به‌کارگیری فناوری و سبک تدریس آنها ارائه دهند. مضامین

زیر از مصاحبه‌ها به دست آمده‌اند:

نقش فناوری در دستیابی به اهداف برنامه درسی

بر اساس مصاحبه‌های انجام شده، مدرسان بر این باورند که

فناوری این امکان را برایشان فراهم کرده است تا به اهداف

برنامه‌ریزی درسی خود برسند، فعالیت‌های کلاسی‌شان را

با آنها مطابقت بدهند و تجربیات مثبتی در زمینه فناوری به

دست بیاورند و با استفاده از فناوری در کلاس مهارت و

آرامش بیشتری را کسب نمایند.

بیشتر مصاحبه‌شوندگان دیدگاه مثبتی نسبت به

استفاده از فناوری داشتند که این امر یافته‌های به‌دست‌آمده

از پرسشنامه‌ها را تایید می‌کند (جدول ۲). آن دسته از

مدرسانی که دیدگاه بهتری نسبت به فناوری داشتند و

رویکردشان دانش‌آموز محور بود و باور داشتند که فناوری

می‌تواند اهداف برنامه درسی‌شان را تقویت نماید، بیشتر به

استفاده از فناوری در فعالیت‌های آموزشی خود علاقه‌مند

بودند. به‌عنوان مثال، یکی از مدرسان گفت:

«من در حین تدریس، به‌منظور دستیابی به اهداف

آموزشی‌ام همیشه از بعضی ابزار فناوری استفاده می‌کنم،

ابزاری مانند موبایل، اینترنت و غیره. از این طریق، نه تنها به

اهداف آموزشی‌ام می‌رسم، بلکه مشارکت زبان‌آموزان نیز

افزایش می‌یابد.»

با وجود این امر، مدرسان زیادی هم هستند که

علی‌رغم اعتقاد فراوانی که به ضرورت فناوری دارند، به‌دلیل

تجربیاتشان در زمان گذشته و محدودیت‌های محیطی نمی-

توانند آن را در کلاس عملی کنند. یکی از مدرسین خانم

این طور توضیح داد:

«من در این زمینه نسبتاً تازه کارم. برایم سخت

است که بفهمم چطور می‌شود از فناوری در کلاس استفاده

کرد تا به اهداف برنامه ریزی درسی رسید، اما می‌دانم که

باید این کار را انجام دهم.»

عوامل موثر در به‌کارگیری فناوری

بسیاری از شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که فرصت

استفاده از فناوری باید حول محور چگونگی برنامه ریزی

در مورد فعالیت‌ها و یکپارچه‌سازی راهبردهایی بگردد که به توسعه مشارکت و تعامل دانش‌آموزان در استفاده از زبان به روش هدفمند بینجامد. برخی از مدرسان فکر می‌کنند که بهتر است مؤسسات راهکارهایی را در مورد شیوه، زمان و چگونگی کار با فعالیت‌های فناوری-محور را نهادینه کنند. بنابراین، مطلب مهم در این بخش آن است که فناوری یا رایانه برای فعال نگهداشتن زبان‌آموزان کافی نیست. در برگزاری کلاس‌های فناوری-محور، نوع فعالیت‌ها، الگوی تعامل، کاربرد زبان برای اهداف ارتباطی و اصالت فعالیت‌ها حکم جنبه‌های کلیدی را دارند.

همچنین مدرسان به این امر واقف هستند که عدم آگاهی (دانش مدرسان) از چگونگی کاربرد و طراحی فعالیت‌هایی که مستلزم مشارکت بیشتری هستند با استفاده از رایانه می‌تواند آنها را از طراحی یک سری فعالیت‌ها بازدارد، فعالیت‌هایی که هدفمندی بیشتری دارند و دانش-آموزان را به کاربرد زبان با هدف دسترسی به اهداف ارتباطی سوق می‌دهند. آنها همچنین ادعا کردند که سواد دیجیتال در نهادینه‌سازی فناوری در کلاس درس امری ضروری تلقی می‌شود. یکی از مدرسان گفت:

«من معتقدم که برخورداری از ابزار درست امری حیاتی است. این مسئله برای مدرسان هم خیلی مهم است که بدانند چطور باید از این ابزار استفاده کنند. خیلی مفید خواهد بود اگر مدرسان یک دوره خاص را برای کسب مهارت‌های لازم در استفاده از تکنولوژی طی کنند.»

تجربه آموزش فناوری برای مدرسان

برخی از مدرسان اظهار کردند که در دوره تحصیلات تکمیلی، مفاهیم پایه مربوط به آموزش زبان انگلیسی با کمک رایانه را فراگرفتند، اما هیچ تجربه خاصی در زمینه استفاده از ابزار فناوری به صورت کمکی ندارند. یکی از مدرسان در توضیحات خود گفت:

«در مقطع ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی،

درسی درباره آموزش زبان با کمک رایانه داشتیم و مقالات متعددی را در زمینه نقش فناوری در آموزش زبان دوم و چگونگی تسهیل فرایند آموزش و یادگیری با استفاده از فناوری مطالعه کردیم. در این درس چند وبگاه و نرم افزار برای آموزش واژگان به ما معرفی شد، اما فرصت زیادی برای کار با این ابزار به ما داده نشد.»

همچنین برخی از مدرسان از این امر شکایت دارند که فناوری به صورت مستمر در حال تغییر و تحول است و دوره‌هایی که آنها چند سال پیش در حوزه آموزش زبان با کمک رایانه طی کرده‌اند، با شرایط آموزشی کنونی تطابق بسیار اندکی دارد. مدرسان عنوان کردند که به منظور مقابله با این مشکل، باید از فرصت‌های موجود برای پیشرفت حرفه‌ای استفاده کنند که این کار از طریق پیگیری دروس آموزشی، کنفرانس‌های حرفه‌ای و کارگاه‌ها ممکن است، اگرچه، بر اساس گفته‌های خودشان این برنامه‌ها و رویدادها نسبتاً پرهزینه هستند. این فرصت‌ها امکان مشارکت با سایر مدرسان زبان‌های خارجی را برای هر

مدرس فراهم می‌کند. آنها بر این باور بودند که این شاخه علمی به دنبال آموزش مدرسان برای تجهیز بهتر آنها است تا از این طریق به کارگیری فناوری مخصوص زبان و فرهنگ مورد نظر آنها انجام گردد. به عنوان مثال، یکی از آنها گفت:

«برگزاری کارگاه‌های مربوط به فناوری که در مورد چگونگی به کارگیری فناوری در کلاس درس هستند و بحث در این باره که فناوری چگونه در رسیدن به اهداف برنامه ریزی درسی و نیازهای زبان‌آموزان به ما کمک می‌کند، امری مفید است. علی‌رغم پرهزینه بودن این دوره‌ها، مدرسان بسیاری هم هستند که مایل‌اند چگونگی کاربرد فناوری در تدریس را فرا بگیرند، اما حمایت لازم و فرصت انجام این کار را ندارند.»

وقتی در مورد تعداد کارگاه‌هایی که در حوزه فراگیری مهارت‌های لازم جهت استفاده از فناوری بود و آنها در آن شرکت داشتند، پرسیده شد، بیشتر آنها گفتند که تا کنون در چنین کارگاهی شرکت نکرده‌اند. این امر نشان می‌دهد که آنها علی‌رغم آگاهی از اهمیت یادگیری این موضوع، به دنبال فرصت‌های تازه برای شرکت در دوره‌های مربوط به ادغام فناوری نبودند.

۴،۵،۴ عوامل موثر در پیشرفت به کارگیری فناوری در

آینده

شرکت‌کنندگان چندین عامل مهم در به کارگیری فناوری در حرفه خود را شناسایی کردند: یک نظام تحصیلی حمایت‌کننده، منابع لازم و توسعه حرفه‌ای. مدرسان معتقد بودند که مدیریت مؤسسه یا مدرسه نقشی حیاتی در ایجاد فضای آموزشی در راستا یا در تضاد با به کارگیری فناوری در سیستم‌های آموزشی ایفا می‌کنند. یکی از این مدرسان گفت:

«اگر نظام مدرسه حمایتگر باشد و ابزار لازم را برای مدرسان فراهم نماید یا کارگاه‌های به کارگیری فناوری را برگزار کند، مدرسان می‌توانند از فناوری در کلاس‌هایشان بیشتر بهره ببرند.»

مدیریت مدرسه می‌تواند این عوامل را در نظر بگیرد، سیاست‌هایی را ایجاد کند و برای ارتقاء کاربرد فناوری در حوزه‌های تحصیلی خود اقداماتی را در پیش بگیرد تا از این طریق، آنها را با معیارهای آموزشی به روز نگه دارد و موجب پیشرفت دستاوردهای دانش‌آموزان و حمایت از پرسنل مدرسه گردد. علاوه بر نقش مدیریت در توانمندسازی کاربرد فناوری، توسعه حرفه‌ای امکان آموزش به مدرسان را در زمینه توانایی‌ها، مهارت‌ها و نرم افزارهای مربوط به به کارگیری فناوری در کلاس درس فراهم می‌کند. توسعه حرفه‌ای مدرسان را قادر می‌سازد تا فناوری را تمرین کنند، با همسالان خود تعامل داشته باشند و فنون جدید را فرا بگیرند. یکی از مدرسین در این باره گفت:

«موفق شدن توسعه حرفه‌ای در گرو تداوم و

حرکت روبه‌جلو است و مستلزم پیگیری و حمایت برای

پیشرفت بیشتر می‌باشد.»

نیازهای زبان‌آموزان

اعمال کنترل خارجی بر فعالیت‌های کلاسی و رفتار زبان-

آموزان مضمونی پرتکرار در تحلیل مصاحبه‌ها بود. همچنین

یافته‌های حاصل از پرسشنامه نشان می‌دهد که مدل شخصی

و مقام رسمی (یعنی سبک‌های معلم محور) در بین

پرکاربردترین سبک‌های آموزشی قرار داشتند (جدول ۳). **تدریس متفاوت**

بسیاری از مدرسان زبان انگلیسی بر این باور

بودند که آنها اولین و مهم‌ترین نقش را در طراحی فعالیت-

های آموزشی و همچنین تنظیم سررسید تکالیف و پروژه

های درسی دارند. همچنین شرکت‌کنندگان به این مسئله

اشاره کردند که انتظارات آنها به فعالیت‌های آموزشی‌شان

جهت می‌دهد:

«به نظرم این اولین و مهمترین نقشی است که هر

مدرس در کلاس ایفا می‌کند. من سعی می‌کنم در مدیریت

کلاس رویکرد کنترلی داشته باشم و برای کاهش مشکلات،

اقتدارم را نشان بدهم.»

اما دو مدرس عنوان کردند که به دلیل توسعه

روزافزون ابزار فناوری چندرسانه‌ای، نقش مدرس در کلاس

دستخوش تحول شده است و مدرسان نقش تسهیل‌کننده

یادگیری را ایفا می‌کنند و دانش‌آموزان از طریق مشارکت و

یادگیری جستجو-مدار نقش فعال‌تری را ایفا می‌کنند. یکی

از آنها گفت:

«یکی از مسائل مهم در فرایند یادگیری آن است

که مدرس باید بتواند نیازهای زبان‌آموز را تحلیل کند و بین

دیدگاه مدرس و دیدگاه زبان‌آموز در گردش باشد. مشارکت

زبان‌آموزان در فرایند تدریس امری مفید است و این

احساس را به آنها می‌دهد که در حال کشف چیزی هستند.»

فناوری‌های به کاررفته توسط مدرسان با سبک‌های

طیف سبک‌های تدریس از کاملاً معلم محور تا کاملاً دانش-

آموز محور کشیده شده است. مدرسانی که دیدگاه آموزشی

معلم محورتری دارند، فناوری را به‌عنوان یک پاداش برای

فعالیت‌های مجزا یا تجربیات یادگیری تحت کنترل مدرس

به کار می‌گیرند. مدرسان با دیدگاه آموزشی دانش‌آموز

محور از فناوری برای پشتیبانی از همکاری‌ها، یادگیری

پروژه-محور، تفکر انتقادی، یادگیری مشارکتی و غیره بهره

می‌گیرند. استفاده آن دسته از مدرسان که دیدگاه سنتی‌تری

دارند از فناوری به کاربرد سطح پایین (ابزار کمکی بصری)

محدود می‌شود، در حالی که مدرسانی که دیدگاه ساختارگرا

دارند، کارکردهای سطح بالا (یادگیری پروژه محور) را به

مرحله اجرا در می‌آورند.

بسیاری از مدرسان ادعا کردند که سبک

تدریستان ترکیبی از دیدگاه دانش‌آموز محور و معلم محور

است و همواره به یک شکل نیست. بنابراین، آنها از فناوری‌هایی استفاده می‌کنند که با هر دو سبک همخوانی داشته باشد. همچنین، یافته‌های پرسشنامه‌ها نشان داد که مدرسان تمام سبک‌های تدریس (مدل شخصی، متخصص، مقام رسمی، تسهیل‌گر و تفویض‌کننده) را به صورت همزمان استفاده کرده‌اند (جدول ۴).

رابطه بین سبک‌های تدریس مدرسان و باورهای آنها در

مورد به‌کارگیری فناوری

نتیجه تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که باورهای مدرسان زبان انگلیسی در مورد به‌کارگیری فناوری با سبک غالب آنها در تدریس مرتبط است. وقتی معلم معتقد است که فناوری می‌تواند موجب پیشرفت یادگیری شود، فعالیت‌های فناوری-محور را که مشارکت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، بیشتر به کار می‌گیرد. این مسئله با همبستگی معناداری که بین سبک تدریس مدرسان و باورهای آنها در مورد استفاده از فناوری در پرسشنامه به دست آمد، مطابقت دارد (جدول ۴).

۵. نتایج و بحث و بررسی

معلم‌ان می‌توانند با کمک فناوری در کلاسهای درس انگلیسی در وقت صرفه جویی کرده و انتقال دانش به دانش‌آموزان را به راحتی و به نحو احسن انجام دهند. بنا بر استدلال [گیلکجانی \(۲۰۱۷\)](#)، استفاده از فناوری باعث ایجاد فضای یادگیری با محوریت زبان‌آموز می‌شود تا معلم، و به-

نوبه خود به تغییرات مثبتی نیز منجر می‌شود. او معتقد است که استفاده از فناوری رایانه می‌تواند کلاس‌های درس را به مکانی فعال تبدیل کند که در آن یادگیری واقعی صورت می‌گیرد و زبان‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند.

یافته‌های این مطالعه نشان داد که معلمان ایرانی

زبان انگلیسی استفاده از فناوری رایانه در دوره‌های آموزشی

را مفید می‌دانند زیرا این امر علاوه بر تسهیل فرایند

یادگیری و آموزش زبان، انگیزه دانش‌آموزان را نیز افزایش

می‌دهد. این یافته در راستای پژوهش [دشتستانی \(۲۰۱۲\)](#)

است که نشان می‌دهد معلمان ایرانی نگرش مثبتی نسبت به

استفاده از کامپیوتر در آموزش زبان انگلیسی دارند و چندین

مزیت استفاده از کامپیوتر در آموزش زبان انگلیسی مانند

بهبود کیفیت ارزیابی در آزمون‌های زبان را شناسایی کردند.

اگرچه این معلمان از مفید بودن یادگیری زبان با کمک

رایانه اطمینان دارند، اما موانع متعددی در اجرای این کار در

دوره‌های آموزش زبان انگلیسی بر سر راه آنها وجود داشت

(همچنین مراجعه شود به [دشتستانی، ۲۰۱۲](#)). این عوامل را

می‌توان به دو گروه داخلی و خارجی تقسیم‌بندی کرد.

عوامل داخلی شامل جنبه‌های مربوط به معلمان از قبیل

نگرش آنها نسبت به این فناوری و مهارت‌ها و دانش معلم

در فناوری رایانه است. عوامل خارجی نیز شامل تأثیرات

عوامل بافت-محور مانند پشتیبانی فنی و امکانات رایانه‌ای

است ([ارتمر، ۱۹۹۹](#)). معلمان باید عوامل تسهیل‌کننده و

بازدارنده را با دقت در نظر بگیرند و سعی کنند بر موانعی که باعث تردید آنها در استفاده از فناوری رایانه‌ای در کلاس می‌شوند، غلبه نمایند.

علاوه بر این، نتایج نشان داد که در بین سبک‌های تدریس، به ترتیب مدل شخصی و مقام رسمی سبک‌های آموزشی ارجح (ایده‌ئال) توسط معلمان ایرانی زبان انگلیسی بودند. سبک‌های بعدی شامل تسهیلگر، متخصص و تفویض-کننده بودند که توسط معلمان اتخاذ شدند. یافته‌های مطالعه حاضر تا حدودی با یافته‌های پژوهش [الکاسه و همکاران](#) (۲۰۱۴) همخوانی دارد که سبک مدل شخصی را به عنوان سبک غالب تدریس گزارش کردند، اما تفویض‌کننده کم‌ترین سبک مورد استفاده در مطالعه آن‌ها بود. از سوی دیگر، نتایج این مطالعه حاضر در تضاد با [افیلیتی و کوکلارس](#) (۲۰۱۳) است که نشان می‌دهد رایج‌ترین سبک-های تدریس معلمان به ترتیب تسهیل گر، تفویض کننده، مدل شخصی، متخصص و در آخر مقام رسمی است.

در خصوص رابطه بین نگرش معلمان زبان انگلیسی نسبت به فناوری و سبک‌های آموزشی مرتبط با آنها، تجزیه و تحلیل همبسته نشان داد که این دو متغیر به-طور قابل توجهی با یکدیگر مرتبط هستند. همچنین یافته-های این مطالعه نشان داد که رابطه قابل توجهی بین شیوه تدریس معلمان و باورهای آنها در مورد به‌کارگیری فناوری وجود دارد. معلمانی که شیوه تدریس معلم محور داشتند، از فناوری کمتری برای رسیدن به اهداف برنامه درسی خود

استفاده کردند. اما معلمی که معتقد است فناوری باعث بهبود در یادگیری می‌شود، از تکنولوژی بیشتری در آموزش استفاده می‌کند که این امر منجر به فعالیت‌های دانش‌آموز محور بیشتری می‌گردد. این رویکرد نقش معلمان را از یک منبع اصلی قدرت به یک راهنمای آگاه تغییر می‌دهد زیرا هر دانش‌آموز مسئولیت بیشتری برای حل مسئله و یادگیری بر عهده می‌گیرد.

در مصاحبه‌ها، شرکت‌کنندگان تشویق شدند تا در مورد اینکه آیا فناوری به آنها در دستیابی به اهداف برنامه درسی کمک می‌کند یا خیر نظر خود را بگویند. معلمانی که نگرش مثبت‌تری نسبت به فناوری داشتند و بر این باور بودند که فناوری می‌تواند به آنها در رسیدن به اهداف برنامه درسی شان کمک کند، تمایل بیشتری برای به‌کارگیری ابزارهای فناورانه در کار خود داشتند.

نتایج این مطالعه مطابق با نتایج به‌دست‌آمده توسط [چامورو و ری](#) (۲۰۱۳) است که نشان‌دهنده اختلافی آشکار بین دیدگاه معلمان زبان انگلیسی در مورد فناوری و استفاده حقیقی از آن در کلاس‌هایشان است. توجه این یافته ممکن است وجود انواع مختلف موانع و محدودیت‌ها در استفاده از فناوری در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی باشد. برای از بین بردن این موانع و محدودیت‌ها، ابتدا لازم است معلمان زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم برای استفاده از انواع مختلف فناوری در آموزش خود تشویق شوند و در مرحله بعد، طراحان دوره آموزش زبان انگلیسی

و متخصصان آموزشی باید موانع موجود بر سر راه ادغام فناوری در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی را شناسایی و آنها را برطرف نمایند. علاوه بر این، برای بهره‌مندی بیشتر از فناوری، سیاست‌گذاران و طراحان دوره باید به اندازه سخت‌افزار به نرم‌افزار نیز توجه کنند. در آخر، فراهم آوردن یک محیط فناورانه مناسب کافی نیست بلکه مسئله مهم‌تر این است که به معلمان بیاموزیم چگونه از فناوری به‌طور موثری در آموزش خود استفاده کنند.

یافته‌های این مطالعه باید برای افزایش آگاهی معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و سیاستگذاران در مؤسسات به کار گرفته شود تا متوجه شوند که عناصر بسیاری از جمله شیوه تدریس معلمان و اعتقادات آنها در مورد فناوری، زمینه را برای معلمان مهیا می‌سازد تا از سبک‌های آموزشی خاصی در کلاسهای آموزش انگلیسی خود استفاده کنند. علاوه بر این، باید از مربیان انگلیسی در برنامه‌های آموزش معلمان حمایت شود تا از شیوه‌های تدریس و استفاده بیشتر از فعالیت‌های دانش‌آموز-محور که می‌تواند ادغام فناوری موثرتری را در کلاس‌های درس ایجاد کند آگاه شوند.

۶. نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که نگرش مثبت معلمان نسبت به فناوری-های آموزشی باعث می‌شود معلمان تمایل بیشتری به استفاده از آنها در آموزش زبان داشته باشند. [گیلکجانی و لئونگ \(۲۰۱۲\)](#) اظهار داشتند که برای ادغام موفق فناوری در

کلاس درس، لازم است که به باورهای معلمان جهت داده شود و باورهای مثبت را تقویت کرد. علاوه بر این، برنامه‌های آموزشی معلمان باید برای بهبود مهارت، اعتمادبه‌نفس و عملکرد معلمان زبان انگلیسی در استفاده از فناوری رایانه در آموزش زبان انگلیسی سازماندهی شود. انتظار می‌رود معلمان با آگاهی از شیوه‌های تدریس برتر خود و اهمیت فناوری در یادگیری زبان، در موقعیت بهتری برای بررسی شیوه‌های خود و در نتیجه تصمیم‌گیری آگاهانه در مورد این مسائل مهم در تدریس که اغلب نادیده گرفته شده‌اند قرار بگیرند. امیدواریم این همکاری به معلمان در پایش باورهایشان و اتخاذ مناسب‌ترین شیوه تدریس کمک کند. علاوه بر این، این دانش به معلمان کمک می‌کند تا فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند.

در این مطالعه محدودیت‌هایی نیز وجود دارد. اول اینکه شرکت‌کنندگان با توجه به نمونه‌های در دسترس انتخاب شدند. این مطالعه باید با استفاده از تعداد نمونه‌های بیشتر و روش‌هایی که تعداد تصادفی و در نهایت تعمیم‌پذیر بیشتری را امکان‌پذیر می‌کند، تکرار شود. علاوه بر این، به-شدت توصیه می‌شود که در پژوهش‌های آینده با انجام مطالعات موردی و مشاهدات مبتنی بر فناوری در کلاس درس، که مانع از اتکاء محققان به پاسخ معلمان می‌شود، این یافته‌ها تأیید شوند. آنها همچنین باید بر گروه‌های دیگری از معلمان زبان انگلیسی (به‌عنوان مثال، افرادی که قصد معلم شدن دارند و معلمانی که در دبیرستان‌ها یا

Arabloo, P., Hemmati, F., Rouhi, A., Khodabandeh, F. (2021). The effect of technology-aided project-based Learning on EFL learners' language proficiency and self-regulation. *Foreign Language Research Journal*, 11(2), 273-295. doi: 10.22059/jflr.2021.316780.798

Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Wadsworth: Cengage Learning.

Atai, M. R., & Dashtestani, R. (2013). Iranian English for academic purposes (EAP) stakeholders' attitudes toward using the Internet in EAP courses for civil engineering students: promises and challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.627872>

Baek, Y., Jung, J., & Kim, B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers & Education*, 50(1), 224-234. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.05.002>

Baleghizadeh, S., & Shakouri, M. (2019). Investigating the relationship between teaching styles and emotional intelligence among Iranian English instructors. *Issues in Language Teaching*, 8(1), 225-248.

Baz, E. H. (2016). Attitudes of Turkish EFL student teachers towards technology use. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 1-10.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1076/call.11.2.179.5684>

دانشگاه‌ها کار می‌کنند) تمرکز کنند تا به بینش عمیق‌تری از باورها و شیوه‌های تدریس آنها برسند.

در نهایت، محققان همچنین می‌توانند شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان را بررسی کنند تا ببینند تا چه حد با سبک‌های تدریس معلمان زبان انگلیسی و باورهای آنها در مورد استفاده از فناوری مطابقت دارند. این بدان معناست که معلم باید راه‌هایی برای ادغام سایر سبک‌های یادگیری پیدا کند و بداند که در نظر گرفتن عوامل موثر بر یادگیری مهم هستند.

فهرست منابع

Ahmed, S. T. S. (2019). Chat and learn: Effectiveness of using WhatsApp as a pedagogical tool to enhance EFL learners' reading and writing skills. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 8(2), 61-68.

Ali, J. K. M., & Bin-Hady, W. R. A. (2019). A study of EFL students' attitudes, motivation and anxiety towards WhatsApp as a language learning tool. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, 32(5), 289-298. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.19>

Arbabisarjou, A., Akbarilakeh, M., Soroush, F., & Payandeh, A. (2020) Validation and normalization of Grasha-Riechmann teaching style inventory in faculty members of Zahedan University of Medical Sciences. *Advances in Medical Education and Practice*, 11, 305-312. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S244313>

technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64(1), 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.008>

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & Tondeur, J. (2015). Teacher beliefs and uses of technology to support 21st century teaching and learning. In H. R. Fives, & M. Gill (Eds.), *International handbook of research on teacher beliefs* (pp. 403-418). New York: Routledge.

Fan, W., & Ye, S. (2007). Teaching styles among Shanghai teachers in primary and secondary schools. *Educational Psychology*, 27(2), 255-272. <https://doi:10.1080/01443410601066750>

Fathi, J., & Ebadi, S. (2020). Exploring EFL pre-service teachers' adoption of technology in a CALL program: obstacles, motivators, and maintenance. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3897-3917. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10146-y>

Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.

Gilakjani, A. P. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 95-106. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>

Gilakjani, A. P., & Leong, L. M. (2012). EFL teachers' attitudes toward using computer

Chamorro, M. G., & Rey, L. (2013). Teachers' beliefs and the integration of technology in the EFL class. *How Journal*, 20(1), 51-72.

Chikasha, S., Ntuli, M., Sundarjee, R., & Chikasha, J. (2014). ICT integration in teaching: An uncomfortable zone for teachers: A case of schools in Johannesburg. *Education as Change*, 18(1), 137-150. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.847013>

Dashtestani, R. (2012). Barriers to the implementation of CALL in EFL courses: Iranian EFL teachers' attitudes and perspectives. *JALTCALL Journal*, 2(8), 55-70.

Efiliti, E., & Çoklar, A. (2013). The study of the relationship between teachers' teaching styles and TPACK education competencies. *World Journal on Educational Technology*, 5(3), 348-357.

Elkaseh, A., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2014). The impact of teaching and learning styles on behavioral intention to use e-learning in Libyan higher education. *International Review of Contemporary Learning Research*, 3(1), 25-34. <https://doi:10.12785/IRCLR/030103>

Enayati, F., & Gilakjani, A. P. (2020). The impact of computer assisted language learning (CALL) on improving intermediate EFL learners' vocabulary learning. *International Journal of Language Education*, 4(2), 96-112. <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.10560>

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for

Research and Development, 55(3), 223-252.
<https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>

Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and practice*. London: SAGE.

Hung, H.-T. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>

Hutchison, A., & Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333. <https://doi.org/10.1002/RRQ.002>

Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137-154. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9132-y>

Kalanzadeh, G. A., Soleimani, H., & Bakhtiarvand, M. (2014). Exploring the influence of using technology on Iranian EFL students' motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 814-823.

Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60.
<https://doi.org/10.1007/s10639-012-9210-3>

Karamustafaoğlu, S., Çakır, R., & Celep, A. (2015). Relationship between the attitudes of science teachers towards technology and their teaching styles. *Participatory Educational*

technology in English language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 630-636.

Giroux, H. A. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278-308.
<https://doi:10.17763/haer.64.3.u27566k67qq70564>

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>

Grasha, A. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.

Guan, N., Song, J., & Li, D. (2018). On the advantages of computer multimedia aided English teaching. *Procedia Computer Science*, 131, 727-732.

Han, W. (2009). Benefits and barriers of computer assisted language learning and teaching. *US-China Foreign Language*, 6(9), 40-43.

Hanson, P., & Robson, R. (2004). Evaluating course management technology: A pilot study. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, Research Bulletin, Issue 24.
<http://www.educause.edu/library/ERB0424>

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology*

Computers & Education, 56(4), 1012-1022.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.001>

Moradian, N. (2021). The potentiality of Synchronous video-based computer-mediated communication on EFL learners' inside and outside classroom willingness to communicate and intercultural competence. *Foreign Language Research Journal*, 10(4), 734-751. doi: 10.22059/jflr.2021.314929.781

Mutlu, A., Eroz-Tuga, B. (2013). The role of computer-assisted language learning (CALL) in promoting learner autonomy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 107-122.
<https://eric.ed.gov/?id=ej1059921>

Ngware, M. W., Oketch, M., & Mutisya, M. (2014). Does teaching style explain differences in learner achievement in low and high performing schools in Kenya? *International Journal of Educational Development*, 36, 3-12.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.01.004>

Nushi, M., & Eqbali, M. H. (2017). Duolingo: A mobile application to assist second language learning. *Teaching English with Technology*, 17(1), 89-98.

Nushi, M., & Eqbali, M. H. (2018). 50Languages: A mobile language learning application. *Teaching English with Technology*, 18(1), 93-104.

Pirasteh, P. (2014). The effectiveness of computer-assisted language learning (CALL) on learning grammar by Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1422-1427.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.561>

Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2011). Computer anxiety and ICT integration in English classes

Research, 2(3), 67-78.
<https://doi.org/10.17275/per.15.03.2.3>

Kazemi, A., & Soleimani, N. (2013). On Iranian EFL teachers' dominant teaching styles in private language centers: Teacher-centered or student-centered? *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(1), 193-202.

Lai, C., Yeung, Y., & Hu, J. (2016). University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 703-723.

<https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016441>

Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, 6(12), 1-7.

Lee, C., Yeung, A. S., & Ip, T. (2017). University English language learners' readiness to use computer technology for self-directed learning. *System*, 67(2), 99-110.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2017.05.001>

Lin, C. Y., Huang, C. K., & Chen, C. H. (2014). Barriers to the adoption of ICT in teaching Chinese as a foreign language in US universities. *ReCALL*, 26(1), 100-116.
<https://doi.org/10.1017/S0958344013000268>

Lin, J. M. C., Wang, P. Y., & Lin, I. C. (2012). Pedagogy technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 97-108.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01159.x>

Liu, S. H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration.

University. *CALICO Journal*, 34(2), 196-218.
<https://doi.org/10.1558/cj.28226>

Teo, T., Chai, C. S., Hung, D., & Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174.

Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440.

Tour, E. (2015). Digital mindsets: Teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), 124-139.

Whitehead, B. M., Jensen, D. F. N., & Boschee, F. (2003). *Planning for technology: A guide for school administrators, technology coordinators, and curriculum leaders*. USA: Corwin Press.

Zarei, A. A., & Hashemipour, M. (2015). The effect of computer-assisted language instruction on improving EFL learners' autonomy and motivation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 40-58.

among Iranian EFL teachers. *Procedia Computer Science*, 3(1), 203-209.
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.034>

Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63(4), 604-612.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>

Ravitz, J., & Becker, H.J. (2000, April). *Evidence for computer use being related to more constructivist practices and to changes in practice in a more constructivist-compatible direction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: A user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 854-881.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1456465>

Soylemez, A., & Akayoglu, S. (2019). Prospective EFL teachers' perceptions of using CALL in the classroom. *Pre-Service and In-Service Teacher Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, 17(3), 14-18.

Stockwell, G. (2013). Technology and motivation in English language teaching and learning. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation. International perspectives on English language teaching*. London: Palgrave Macmillan.

Sydorenko, T., Hsieh, C. N., Ahn, S., & Arnold, N. (2015). Foreign language learners' beliefs about CALL: The case of a U.S. Midwestern

پیوست‌ها

I. پیوست الف

II. EFL teachers' attitudes toward the application of CALL (computer-assisted language learning) in EFL courses

III. Please respond to the questions below by using the following rating scale:

1 = do not agree 2 = fairly agree 3 = agree 4 = strongly agree

20. Computers define new roles for language teachers.

IV. پیوست ب

Teaching Style Inventory (TSI)

Please respond to the questions below by using the following rating scale:

1 = strongly disagree 2 = moderately disagree 3 = undecided 4 = moderately agree 5 = strongly agree

1. Facts, concepts, and principles are the most important things that students should acquire.
2. I set high standards for students in this class.
3. What I say and do models appropriate ways for students to think about issues in the content.
4. My teaching goals and methods address a variety of student learning styles.
5. Students typically work on course projects alone with little supervision from me.
6. Sharing my knowledge and expertise with students is very important to me.
7. I give students negative feedback when their performance is unsatisfactory.
8. Students are encouraged to emulate the example I provide.
9. I spend time consulting with students on how to improve their work on Individual and/or group projects.
10. Activities in this class encourage students to develop their own ideas about Content issues.
11. What I have to say about a topic is important for students to acquire a broader Perspective on the issues in that area.
12. Students would describe my standards and expectations as somewhat strict and rigid.
13. I typically show students how and what to do in order to master course content.

1. Technology facilitates the process of language teaching.
2. CALL enhances students' motivation.
3. Computers should be important and available to students.
4. Technology can be easily combined with language teaching.
5. Computers save teachers' time and energy.
6. I am willing to learn how to use computers in language teaching.
7. EFL classes should be equipped with computers.
8. CALL can be used to teach different language skills and activities.
9. Technology brings variety to language teaching courses.
10. Technology gives EFL teachers different pedagogical options in their teaching.
11. Having technological knowledge is very important for language teachers.
12. It is easy to learn how to work with computers for teachers.
13. Teachers should be encouraged to use technology in their classes.
14. Using computers in EFL courses enhances students' autonomy and self-confidence.
15. Computers are very effective to improve students' multi-cultural competence.
16. Computers help teachers to assess students and provide students with appropriate feedback forms.
17. Using computers in EFL classes facilitates access to information.
18. CALL programs improve interactivity in EFL courses.
19. Practicing CALL promotes teachers' professional development.

31. Students might describe me as a “storehouse of knowledge” who dispenses the facts, principles, and concepts they need.
32. My expectations for what I want students to do in this class are clearly defined in the syllabus.
33. Eventually, many students begin to think like me about course content.
34. Students can make choices among activities in order to complete course requirements.
35. My approach to teaching is similar to a manager of a work group who delegates tasks and responsibilities to subordinates.
36. There is more material in this course than I have time available to cover it
37. My standards and expectations help students develop the discipline they need to learn
38. Students might describe me as a “coach” who works closely with someone to correct problems in how they think and behave.
39. I give students a lot of personal support and encouragement to do well in this course.
40. I assume the role of a resource person who is available to students whenever they need help.

14. Small group discussions are employed to help students develop their ability to think critically.
15. Students design one of more self-directed learning experiences.
16. I want students to leave this course well prepared for further work in this area.
17. It is my responsibility to define what students must learn and how they Should learn it.
18. Examples from my personal experiences often are used to illustrate points about the material.
19. I guide students’ work on course projects by asking questions, exploring options, and suggesting alternative ways to do things.
20. Developing the ability of students to think and work independently is an important goal.
21. Lecturing is a significant part of how I teach each of the class sessions.
22. I provide very clear guidelines for how I want tasks completed in this course.
23. I often show students how they can use various principles and concepts.
24. Course activities encourage students to take initiative and responsibility for their learning.
25. Students take responsibility for teaching part of the class sessions.
26. My expertise is typically used to resolve disagreements about content issues.
27. This course has very specific goals and objectives that I want to accomplish.
28. Students receive frequent verbal and/or written comments on their performance.
29. I solicit student advice about how and what to teach in this course.
30. Students set their own pace for completing independent and/or group projects.

.V پیوست ج

Interview Questions

1. Does technology help you meet curricular goals? If so, how? If not, why?

2. What do you think a language teacher needs (kind of tools); and needs to know in

order to integrate technology into his or her language teaching? .VI

3. How much technology training have you received through your education background, professional development, and continuing education courses? Have you had any follow-up support from the instructors, colleagues, or institution?
4. What do you feel will help you in the future to integrate more technology into your classroom?
5. To what extent do you take care of your learners' needs in your teaching career? How? Do you allow them to cooperate with you in material selection and teaching routines?
6. What types of (computer technologies) match your teaching style (you can be more specific and talk about (e.g., when teaching grammar or teaching speaking ...))?
7. Do you ever see any connection between your current style of teaching and your beliefs about technology integration? if yes, how is your teaching style informed by your beliefs about technology integration?