

بررسی مهارت‌های فنی، آموزشی و ارزیابی معلمان ایرانی در دوره‌های آنلاین زبان انگلیسی

سیدرضا دشتستانی*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تهران،
تهران، ایران

حسین کرمی**

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تهران،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۴/۰۹، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: آبان ۱۳۹۸)

چکیده

در سال‌های اخیر، استفاده از آموزش‌های برخط محبوبیت فزاینده‌ای در میان دانش‌آموزان و معلمان انگلیسی کسب کرده است (بنت و مارش^۱، ۲۰۰۲؛ کامپتون^۲، ۲۰۰۹؛ دیویس و رز^۳، ۲۰۰۷). با این حال، میزان اندکی از پژوهش‌ها به سمت مطالعه‌ی میزان آمادگی و دانش معلمان در آموزش‌های برخط سوق داده شده است (کامپتون، ۲۰۰۹). پژوهش حاضر به بررسی ادراک معلمان زبان انگلیسی در تدریس دوره‌های برخط می‌پردازد. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۱۰۸ معلم زبان انگلیسی بوده که به تدریس آنلاین زبان در موسسات مختلف ایران می‌پرداختند. چارچوب اصلی نظری این پژوهش بر اساس نظریه کامپتون (2009) است که به بررسی مهارت‌های مورد نیاز تدریس آنلاین می‌پردازد. یافته‌های این پژوهش پیمایشی نشان داد که اکثریت معلمان برخط زبان انگلیسی میزان محدودی از مهارت‌های فنی، آموزشی، ارزیابی و دانش رایانه‌ای را دارند تا بتوانند برای استفاده در تدریس برخط زبان انگلیسی به کار گیرند. این پژوهش، چندین پیشنهاد را برای توانمندسازی معلمان و تجهیز آنان به مهارت‌های لازم در محیط ایران ارائه می‌دهد. به عنوان مثال، در نظر گرفتن دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی برای ارتقای سطح دانش رایانه‌ای و برخط معلمان و در اولویت قرار دادن این نوع آموزش‌ها در دوره‌های تربیت مدرس از جمله راهکارهای پیشنهادی این مطالعه است. یافته‌های پژوهش حاضر کاربردهایی نیز در جهت اجرای موثر آموزش‌های برخط زبان ارائه می‌کند.

واژه‌های کلیدی: انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، آموزش برخط، مهارت‌ها، معلمان، دانش‌آموزان، ایران.

* نویسنده مسئول: E-mail: rdshtestani@ut.ac.ir

** E-mail: hkarami@ut.ac.ir

1- Bennett, S., & Marsh, D.

2- Compton, L. K.

3- Davis, D., & Rose, R.

۱- مقدمه

اخیرا علاقه روز افزونی در به‌کارگیری و اجرای آموزش‌های برخط زبان انگلیسی شکل گرفته است (بنت و مارش، ۲۰۰۲؛ کامپتون، ۲۰۰۹؛ دیویس و رز، ۲۰۰۷؛ همپل و استیکلر^۱، ۲۰۰۵؛ هوبارد و لوی^۲، ۲۰۰۶؛ وایت^۳، ۲۰۰۳). این محبوبیت حاصل شده در به‌کارگیری آموزش‌های برخط، گویای آن است که معلمان بهتر است روش‌های تدریس نوینی را به‌کاربندند که از روش‌های آموزش و تدریس سنتی متفاوت بوده و جذابیت کافی را برای زبان‌آموزان داشته باشند (همپل و استیکلر، ۲۰۰۵). در همین راستا، ایستون^۴ (۲۰۰۳) از نیاز به تغییر رویکرد در درک مؤلفه‌های مختلف آموزش‌های از راه دور و تجهیز معلمان به‌مهارت‌ها و توانش‌های جدید این گونه آموزش‌ها سخن به‌میان می‌آورد. معلمان همچنین باید نقش‌های فراوانی را در زمینه تسهیل فرایند یادگیری، ایجاد محیط یادگیری هم‌کنشی و ارتقای کیفیت آموزش، در آموزش‌های برخط عهده‌دار شوند (فیتزپاتریک و دیویس^۵، ۲۰۰۳).

بررسی پژوهش‌های پیشین در زمینه آموزش‌های تربیت معلم نشانگر فقدان نظریه‌ها و طرح‌های پیشنهادی کافی در زمینه ارائه چارچوب‌های نظری و مدل‌هایی در زمینه مهارت‌های لازم برای آموزش برخط است به ویژه بر آمادگی معلمان و دوره‌های تربیت معلم اشاره و تاکید دارد (کامپتون، ۲۰۰۹). همپل و استیکلر (۲۰۰۵) چارچوب جامعی از توانش‌های مورد نیاز معلمانی را که به صورت برخط تدریس می‌نمایند، پیشنهاد کرده‌اند. این چارچوب بر جنبه‌های آموزشی تدریس برخط تکیه می‌کند. به‌طور خاص، آنها هرمی از مهارت‌های لازم را پیشنهاد می‌نمایند که در سطح پایه‌ای آن "توانش استفاده از شبکه‌های کامپیوتری، از جمله استفاده از کیبورد و موس و آشنایی با دستورهای برنامه‌ریزی و برنامه‌هایی همچون پردازنده کلمات، اینترنت و ضبط صدا" است (همپل و استیکلر، ۲۰۰۵: ۳۱۶). سطح دوم بر توانش مورد نیاز در استفاده از برنامه‌هایی همچون یاهو، ایمیل، بلک‌بورد و لیسوم برای تدریس برخط تاکید می‌کند. از معلمان انتظار می‌رود که پیش از آموزش برخط این مهارت را فراگیرند. سطح بعدی این هرم از معلمان می‌خواهد که بیاموزند چگونه با محدودیت‌ها و مشکلات نرم

1- Hampel, R., & Stickler, U.

2- Hubbard, P., & Levy, M.

3- White, C.

4- Easton, S.

5- Fitzpatrick A., & Davies G.

افزایی تدریس بر خط کنار آمده و بر آن‌ها فایق آیند. از این رو معلمان و مدرسان برخط زبان انگلیسی، باید تطبیق‌دهندگان محتوای آموزشی نیز باشند. با مد نظر قرار دادن سطح بعدی این هرم، "از معلمان انتظار می‌رود که حس همبستگی و اجتماع یکپارچه‌ای را در دوره آموزش آنلاین فراهم آورند" (۳۱۷). سطح بعدی در رابطه با تسهیل توانش ارتباطی است که می‌تواند به‌طور مستقیم در ارتباط با "فرایند موفق اجتماعی شدن زبان‌آموزان و تبدیل‌شدنشان به یک گروه همبسته" لحاظ گردد (۳۱۷). سطح بالاتر این هرم نیز به‌خلاقیت و انتخاب اختصاص یافته است. از آنجا که در محیط آموزش آنلاین، معلمان و دانش‌آموزان نقش‌های ثابت و پایداری ندارند، فضای بیشتری برای خلاقیت و نوآوری فراهم می‌آید که می‌تواند در جنبه‌های مختلف آموزش نمود بیابد. آخرین و بالاترین سطح این هرم نیز به‌روش و استایل شخصی معلمان در آموزش آنلاین و استفاده از محتوای مطالب آموزشی می‌پردازد.

بر این اساس، کامپتون (۲۰۰۹) و گویچون^۱ (۲۰۰۹) چارچوب‌های مختلفی را برای تهیه و توسعه آموزش‌های برخط پیشنهاد کرده‌اند. گویچون (۲۰۰۹) سه نوع توانش پیشنهاد داده است که شامل توانش اجتماعی-عاطفی، مقررات آموزشی و توانش مقررات چند رسانه‌ای است. با این حال، این چارچوب محدود به‌نظر می‌رسد زیرا فقط نیازهای دوره‌های همزمان آنلاین را در نظر می‌گیرد.

کامپتون (۲۰۰۹) نیز با بیان نگرانی از کمبود پیشینه پژوهش در زمینه تربیت معلمان و مدرسان دوره‌های آنلاین، چارچوب نظری جامع‌تری را در رابطه با مهارت‌های لازم برای تدریس آنلاین پیشنهاد می‌کند. کامپتون (۲۰۰۹) باور دارد که چارچوب پیشنهادی همپل و استیکلر (۲۰۰۵) محدود است، زیرا نشان نمی‌دهد که چه زمانی معلمان آمادگی لازم برای تدریس آنلاین پیدا می‌کنند. همچنین او بیان می‌کند که همپل و استیکلر (۲۰۰۵) مؤلفه‌هایی همچون نظریه‌های یادگیری زبان، سنجش برخط توانایی زبانی و ارزیابی وظایف و تمرین‌های آنلاین را مد نظر قرار نداده‌اند. در چارچوب نظری ارائه شده توسط کامپتون (۲۰۰۹) جنبه‌های مختلفی همچون فناوری در تدریس برخط زبان، فن آموزشگری در تدریس آنلاین و سنجش و ارزیابی در تدریس آنلاین بیان شده‌اند و هر کدام از این جنبه‌ها نیز به‌سه سطح مبتدی، پیشرفته و تخصصی تقسیم شده‌اند. به‌طور خاص "در سطح مبتدی تمرکز بر معلمان است تا دانش یا اطلاعات لازم را فراگیرند. در سطح پیشرفته، استفاده از دانش فراگیری شده در سطح

1- Guichon, N.

مقدماتی، اهمیت دارد در حالی که در سطح تخصصی تاکید بر نوآوری و استفاده از دانش است" (کامپتون، ۲۰۰۹: ۸۴).

مهارت‌های فنی شامل " روشن کردن رایانه و استفاده از موس و کیبورد و دانش ابتدایی بهره‌مندی از برنامه‌های همچون پردازنده کلمات و یا اینترنت" است. بر اساس این مهارت‌های پایه‌ای، می‌توان برای تبدیل شدن به‌کاربر حرفه‌ای در زمینه آموزش آنلاین زبان گام برداشت (کامپتون، ۲۰۰۹: ۸۳).

کسب اطلاعات درباره فناوری‌های همزمان و غیر همزمان جزئی دیگر از مهارت‌های مورد نیاز برای معلمان دوره‌های آنلاین زبان است. معلمان دارای مهارت، باید توانایی استفاده و انتخاب صحیح از این فناوری‌ها را داشته باشند. استفاده و تطبیق انواع مختلف فناوری خلاقانه و ایجاد برنامه‌های اساسی با استفاده از مهارت‌های برنامه‌نویسی از الزامات یک معلم زبان آنلاین است.

در ارتباط با مهارت آموزگاری و آموزشی مورد نیاز برای معلمان آنلاین زبان، گفته می‌شود که باید از فناوری‌ها و شگردهای ارتقا، تشکیل و اجتماعی شدن جامعه‌ی زبان‌آموزان آنلاین با خبر باشند. دانش نظریه‌های آموزش زبان، راهبردهای سنجش آنلاین، و دانش تهیه و تدوین برنامه درسی دوره‌های آنلاین نیز در زمره ضروریات معلمان این دوره‌ها است. نوآوری در استفاده از مطالب، سوالات و فعالیت‌های آموزشی نیز از دیگر نیازمندی‌های دوره‌های آموزشی آنلاین است.

معلمان آنلاین زبان نیز باید بر مهارت‌های سنجش مورد نیاز این دوره‌ها تسلط پیدا کنند و دانش رویکردهای مختلف سنجش را بیاموزند. از اینرو توانایی سنجش فعالیت‌ها، درس‌ها، و نرم‌افزار برای این معلمان از اهمیت خاصی برخوردار است. " معلمان متخصص نیز توانایی استفاده از روش‌های سنجش یکپارچه را دارا می‌باشند که در آن چندین شیوه سنجش با یکدیگر آمیخته شده‌اند" (کامپتون، ۲۰۰۹: ۸۶).

۲- مروری بر پژوهش‌های گذشته

در زمینه اهمیت سواد فناوری مورد نیاز برای معلمان زبان، سان (۲۰۰۴) باور دارند که مسأله‌ی تجهیز معلمان با مهارت‌های مورد نیاز دوره‌های تدریس به‌کمک فناوری، از اهمیت

خاصی برخوردار است که باید در دوره‌های تربیت مدرس نیز گنجانده شود. همین مطلب نیز توسط استاکول^۱ (۲۰۰۹)، به‌عنوان کسی که در زمینه دسترسی تعداد محدودی از معلمان به دوره‌های استفاده از فناوری در تدریس هشدار می‌دهد، مورد تأکید قرار گرفته است. از این رو بیشتر معلمان زبان انگلیسی باید خودشان بیاموزند که چگونه از فناوری در تدریس زبان بهره‌مند شوند. او دوره‌های تربیت معلم را به‌دلیل نادیده گرفتن اهمیت و موضوع آشنایی با فناوری و همچنین محروم ساختن معلمان از کسب تجربه در زمینه تدریس به‌کمک فناوری مورد انتقاد قرار می‌دهد. دشتستانی^۲ (۲۰۱۴) می‌گوید که بیشتر معلمان زبان، دانش کافی فناوری، آموزشی و محتوایی پیاده‌سازی دوره‌های فناورانه آموزشی را ندارند. او همچنین می‌افزاید که دوره‌های آشنایی با فناوری باید در دوره‌های تربیت معلم گنجانده شود تا آن‌ها بتوانند از فناوری‌های مختلف بهره‌مند شوند.

کسلر^۳ (۲۰۰۳) یادآور این نکته می‌شود که معلمان دانش استفاده از فناوری را در دوره‌های تربیت معلم نمی‌آموزند و به‌جای آن اکثریت آنان تمایل دارند که به‌صورت خودآموز و یا دوره‌های غیر رسمی این آشنایی را به‌دست آورند. هوبارد^۴ (۲۰۰۸) همچنین بر این عقیده است که معلمان آموزش لازم درباره استفاده از فناوری در روند آموزش دریافت نمی‌کنند. به‌طور مشابه، همپل و استیکلر (۲۰۰۵) بیان می‌دارند که دوره‌های تربیت معلم برای استفاده از فناوری در آموزش باید با نیازهای نسل جدید معلمان جهت تدریس برخط زبان همانندی داشته باشند.

گرچه چندین مطالعه در زمینه میزان سواد و آشنایی رایانه‌ای معلمان انجام شده است اما این زمینه با مساله فقدان پژوهش در زمینه ادراک معلمان از مهارت‌های مورد نیاز تدریس آنلاین روبرو ماند. به‌عنوان مثال گویچن (۲۰۰۹) توانش‌های کلیدی مورد نیاز برای تدریس همزمان را بررسی کرد. شرکت‌کنندگان این پژوهش، افرادی بودند که در یک دوره تربیت معلم شرکت می‌کردند و موظف بودند که یک مبحث را به‌صورت ویدئو کنفرانس آنلاین آموزش دهند. یافته‌ها حاکی از وجود سه نوع توانش در زمینه تدریس این دوره‌ها است. که شامل قوانین اجتماعی - عاطفی، قوانین آموزشی و قوانین چند رسانه‌ای می‌گردد. سان، راد و

1- Stockwell, G.

2- Dashtestani, R.

3- Kessler, G.

4- Hubbard, P.

کریم‌میدجی^۱ (۲۰۱۱) به بررسی سطح موجود آشنایی و سواد فناوری معلمان زبان انگلیسی اهل اندونزی پرداختند و عوامل تاثیرگذار بر عملکرد آنان در کلاس را بررسی و کشف کردند. این پژوهشگران با استفاده از پرسشنامه دریافتند که معلمان در ضمن دوره خدمتشان نگرش و گرایش مثبتی نسبت به استفاده از فناوری در کلاس‌هایشان دارند، در حالی که توانش و توانایی لازم برای استفاده از رایانه را ندارند. پیتر^۲ (۲۰۰۶) به بررسی توانایی استفاده از کامپیوتر در بین معلمان کانادایی در دوره آمادگی پیش از خدمت پرداخت. نتایج داده‌های پیمایشی ایشان مشخص نمود که یک دوره واحد تربیت معلم کافی نیست و برنامه‌ها و دوره‌های آشنایی با رایانه باید در دوره‌های ضمن خدمت معلمان نیز گنجانده شود.

در راستای پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، هیسمانوقلو^۳ (۲۰۱۲) در مطالعه‌ی خود به بررسی برداشت معلمان آینده از ادغام فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌پردازد. با استفاده از پرسشنامه و مصاحبه‌های منعطف، فقدان توانش و آشنایی لازم با فناوری به‌عنوان یکی از مهمترین موانع اجرای آموزش‌های از راه دور شناخته شد. همچنین نتیجه‌گیری شد که برنامه‌های تربیت معلم پذیرش آنان را نسبت به فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش از راه دور افزایش دهد. روبلیر^۴ (۲۰۰۲) گزارش می‌دهد که معلمان، پیش از شروع دوره خدمتشان مهارت فنی لازم و نگرش مثبتی نسبت به ادغام فناوری اطلاعات و ارتباطات با روند تدریس ندارند.

برخلاف حجم وسیع مطالعات منتشر شده در زمینه زبان‌آموزی به‌کمک فناوری، کمبود جدی از پژوهش‌ها در زمینه بررسی کاربرد و امکان‌پذیر بودن دوره‌های آنلاین تدریس زبان وجود دارد. این مساله همچنین توسط کامپتون (۲۰۰۹) مورد تاکید قرار گرفته و بیان می‌دارد که " دوره‌های آنلاین زبان آموزی به‌عنوان زیر شاخه‌ای از آموزش به کمک فناوری محسوب می‌شود که مطالعات اندکی به‌آن پرداخته است " (۷۴). به طور مشابه، گفته می‌شود که برنامه‌های آموزشی تربیت معلم آنها را برای دوره‌های آنلاین، از راه دور و ترکیبی آماده نمی‌کند (آبراس و سانشاین^۵، ۲۰۰۸). در مورد نقش اساسی معلمان در ادغام و اجرای آموزش

1- Son, J.-B., Robb, T., & Charismaidji, I.

2- Peters, M.

3- Hismanoglu, M.

4- Roblyer, M. D.

5- Abras, C.N., & Sunshine, P.M.

به کمک فناوری (هوبارد، ۲۰۰۸) ضروری است که دانش تدریس آنان و میزان آمادگی‌شان مد نظر قرار داده شود. بنابراین، پژوهش حاضر می‌کوشد تا میزان آمادگی معلمان ایرانی زبان انگلیسی و ادراک آنها از مهارت‌های فنی، آموزشی و ارزشیابی برای تدریس دوره‌های آنلاین و آموزش از راه دور، بر اساس نظریه کامپتون (۲۰۰۹) بسنجد. از طریق بررسی ادراک معلمان زبان انگلیسی از مهارت‌های آموزش برخط زبان انگلیسی، تهیه کنندگان و طراحان مطالب درسی قادر خواهند بود تا موانع موجود تغییر شیوه‌های تدریس سنتی به مدرن را بررسی و حذف کنند و شیوه‌های آموزش به کمک فناوری و کامپیوتر را جایگزین آنها کنند.

۳- پرسش‌های پژوهش

۱. برداشت معلمان ایرانی زبان انگلیسی از میزان مهارت فن‌شان در آموزش آنلاین دوره‌های زبان انگلیسی چیست؟
۲. برداشت معلمان ایرانی زبان انگلیسی از میزان مهارت آموزشی‌شان در آموزش آنلاین دوره‌های زبان انگلیسی چیست؟
۳. برداشت معلمان ایرانی زبان انگلیسی از میزان مهارت ارزیابی‌شان در آموزش آنلاین دوره‌های زبان انگلیسی چیست؟

۴- روش انجام پژوهش

۴-۱- شرکت کنندگان

پژوهش حاضر با شرکت ۱۰۸ معلم زبان انگلیسی از ۸ موسسه مختلف در استان‌های البرز و تهران صورت پذیرفت که همگی این شرکت کنندگان به گونه‌ای دست اندرکار آموزش دوره‌های آنلاین زبان انگلیسی به طور متوسط ۲,۶ سال بوده‌اند. تعداد ۶۹ نفر از شرکت کنندگان زن و ۳۹ نفر مرد بوده‌اند که میانگین سنی آنان ۲۳ تا ۴۱ و پیش از این در دوره‌های تربیت معلم شرکت کرده‌اند. چگونگی انتخاب این شرکت کنندگان به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انجام شده و اطلاعات آنها در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

بر اساس پاسخ شرکت کنندگان به سوالات مرتبط با میزان استفاده از رایانه مشخص شد که همگی آنان از رایانه و اینترنت استفاده می‌کنند. آنها به طور متوسط ۸,۴ سال تجربه استفاده از رایانه و ۷,۱ سال تجربه استفاده از اینترنت را دارند. همچنین همه شرکت کنندگان دارای کامپیوتر در منزل شخصیشان و ۹۴ درصد آنها به اینترنت در منزلشان دسترسی داشتند. حدود

۱،۸۵ درصد از شرکت کنندگان آموزش رسمی درباره نحوه‌ی استفاده از کامپیوتر دریافت کرده بودند در حالی که ۹۸،۱۵ درصد از شرکت کنندگان به صورت غیر رسمی و خودآموز شیوه استفاده از کامپیوتر را فراگرفته بودند.

جدول شماره ۱. اطلاعات شرکت کنندگان پژوهش

جنسیت	مرد زن	39(36.1%) 69(63.9%)
مدرک دانشگاهی	بدون مدرک	2
	لیسانس	76
	فوق لیسانس	30
	دکتری	0
میانگین سابقه تدریس		9.1

۴-۲- طرح پژوهش

برای انجام پژوهش حاضر، از شیوه توصیفی و پرسشنامه استفاده شد. تحقیق‌های پیمایشی با نظر سنجی یکی از مرسوم‌ترین روش‌های جمع‌آوری داده در باره نگرش و نظرات حجم وسیعی از شرکت کنندگان در مورد موضوعی خاص می‌باشند (مکی و گس، ۲۰۰۵).

۴-۳- ابزار و شیوه آنالیز داده‌ها

ابزاری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، پرسشنامه‌ای با قالب مقیاس نمره‌دهی لیکرت بود که بر اساس مدل نظری پژوهش (کامپتون، ۲۰۰۹) و جریانات و نظریات موجود درباره آموزش آنلاین زبان انگلیسی (آبراس و سانشاین، ۲۰۰۸؛ بنت و مارش، ۲۰۰۲؛ دیویس و رز، ۲۰۰۷؛ همپل و استیکلر، ۲۰۰۵؛ هیسمانوخلو، ۲۰۱۲؛ هوبارد و لوی، ۲۰۰۶؛ گویچون، ۲۰۰۹؛ کسلر و پلاکانز، ۲۰۰۸؛ روبلیر، ۲۰۰۲؛ وایت، ۲۰۰۳) طراحی گردیده است. در همین راستا، گروهی متشکل از ۸ کارشناس زمینه فناوری‌های آموزشی فرمت، وضوح و آیتم این پرسشنامه مورد بررسی قرار دادند و ارتباط آن‌ها را با هدف پژوهش ارزیابی کردند. بعد از نگارش آیتم‌های پرسشنامه، چک لیستی تهیه شد و در اختیار اعضای گروه کارشناسان قرار داده شد. سپس با نظر گروه، تعدادی از آیتم‌ها حذف، تعدادی تصحیح و تعدادی نیز اضافه شدند.

پرسشنامه، متشکل از سه بخش بود. سنجش میزان مهارت‌های معلمان زبان انگلیسی در دوره‌های آنلاین در سه‌بخش گنجانده شده که در ارتباط با چارچوب نظری برگزاری دوره‌های آنلاین پیشنهاد شده توسط کامپتون (۲۰۰۹) است. این چارچوب نظری یکی از مهمترین و مشهورترین نظریه‌ها در زمینه سنجش میزان مهارت‌های معلمان زبان انگلیسی در دوره‌های آنلاین است که تعداد بسیاری از محققان از آن استفاده کرده‌اند و یا به آن ارجاع داده‌اند. به‌طور خاص، بخش اول پرسشنامه جهت ارزیابی ادراک و برداشت معلمان از مهارت‌های فنی آن‌ها در زمینه تدریس دروس زبان آنلاین طراحی شده بود. سوالات این بخش در مقایسه‌های لیکرت چهارگانه که از درجه عدم مهارت تا مهارت کامل تغییر پیدا میکند طرح شده بودند. بخش دوم پرسشنامه جهت ارزیابی ادراک معلمان از میزان مهارت آموزگاری در آموزش دوره‌های زبان آنلاین مطرح گردیده بود. و بخش سوم نیز برای سنجش میزان درک و برداشت معلمان از مقدار توانایی‌شان در رابطه با مهارت‌های ارزیابی دوره‌های زبانی آنلاین گنجانده شده بود. بایسته‌ی یادآوری است که مقایسه‌های سنجش و پاسخ‌گویی به‌سوالات همچون بخش اول در یک‌بازه چهارگانه متغییر بین عدم وجود مهارت تا وجود مهارت کامل است.

پرسشنامه پیش از اجرای اصلی در مقایسه‌های کوچک‌تری مورد بررسی قرار گرفت و برخی از آیتم‌ها تصحیح شده و بهبود یافتند. آیتم‌های تصحیح شده، عمدتاً از نظر زبانی دارای ابهام بودند که بعد از مطالعه‌ی آزمایشی مشکلات آن‌ها برطرف شد. با توجه به پایایی محاسبه شده (کرونباخ آلفا برابر ۰۹۴-۰۸۳). پرسشنامه دارای پایایی بالایی است. جهت آنالیزهای آماری از نرم‌افزار اس پی اس اس استفاده شد و میانگین‌ها و انحراف از معیارها نیز محاسبه شدند.

۵- یافته‌ها

۵-۱- نتایج پرسشنامه

میانگین کلی نمرات (۲,۱) نشان می‌دهد که معلمان دوره‌های آموزش زبان آنلاین خودشان را به‌عنوان کسانی می‌پندارند که توانایی اندکی در رابطه با مهارت‌های فنی مورد نیاز تدریس این دوره‌ها دارند. مهارت استفاده از پردازشگر کلمات، اینترنت، استفاده از ایمیل، لغتنامه‌های برخط، موتورهای جستجو و شبکه‌های اجتماعی مواردی بودند که شرکت‌کنندگان خودشان را به‌عنوان کاربران دارای مهارت نسبی یا کامل در آن‌ها می‌پندارند و این معلمان خودشان را ناکارآمد و ناتوان در استفاده از سایر مهارت‌های فنی دوره‌های آنلاین به‌شمار می‌آورند (جدول ۲).

جدول شماره ۲. برداشت معلمان از مهارت‌های فنی ایشان در تدریس آنلاین

انحراف از معیار	میانگین	مهارت فنی آنلاین
۰,۸۶	۳,۲۶	استفاده از پردازشگر کلمات
۰,۸۴	۳,۵۴	اتصال به اینترنت
۰,۵۵	۳,۶۸	استفاده از اینترنت
۰,۹۶	۲,۸۲	استفاده از موتورهای جستجوی مختلف
۰,۹۰	۳,۳۵	استفاده از لغتنامه‌های برخط
۰,۷۰	۳,۶۰	استفاده از ایمیل
۰,۵۲	۱,۲	استفاده از تابلو اعلانات سامانه
۰,۶۱	۱,۲۵	استفاده از برنامه پیام رسان الکترونیک
۰,۵۹	۱,۲۹	استفاده از بازی‌های چند نفره آنلاین
۰,۸۹	۱,۵۶	تبادل داده‌های RRS
۰,۸۲	۱,۵	توسعه وبلاگ
۱,۳	۱,۸۳	چت تصویری/صوتی و متنی
۱,۰۳	۱,۹۴	رفع ایرادات مرورگرها
۰,۵۹	۱,۲۵	ساخت صفحات وب
۰,۳۰	۱,۱۰	برنامه نویسی درس آنلاین
۰,۸۱	۱,۳۸	تشخیص، دانلود و نصب پلاگین‌های مناسب
۰,۲۶	۱,۰۷	استفاده از دنیای مجازی همچون زندگی دوم در تدریس زبان
۰,۸۵	۱,۷۵	ساخت برنامه‌های پایه‌ایبا استفاده از دانش برنامه نویسی
۰,۸۸	۱,۶	ایجاد لینک‌های ارتباطی بین فایل‌ها و کلیپ‌های مولتی مدیا
۱	۲,۲۹	استفاده و شناسایی پادکست‌ها برای کلاس‌ها
۱	۳,۱۲	استفاده از شبکه‌های اجتماعی
۱,۱۰	۲,۱۷	استفاده از صفحات گسترده آنلاین
۱,۰۹	۱,۹۸	استفاده از شبکه‌های اکسترانت
۰,۶۰	۱,۳۷	استفاده از سیستم جلسات الکترونیک
۱,۰۵	۲,۳۸	کنار آمدن با مشکلات نرم‌افزارهای تدریس آنلاین
۰,۹۲	۲,۱۲	آگاهی از نرم افزار متفاوت مورد نیاز برای تدریس آنلاین
۰,۸	۲,۴	استفاده از پایگاه‌های داده آنلاین

میانگین کلی این بخش که مربوط به میزان درک معلمان از مهارت‌های آموزشی آنان در آموزش دوره‌های آنلاین است، برابر است با ۲,۱۵ که نشان می‌دهد بیشتر معلمان خودشان را به‌عنوان کسانی می‌پندارند که توانایی و مهارت آموزشی اندکی در زمینه آموزش‌ها و دوره‌های آنلاین دارند. همان طور که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد آن‌ها در برخی از مولفه‌های مهارت‌های آموزشی همچون تطبیق ترجیحات شخصی و سبک تدریس با نیازمندی‌های تدریس آنلاین، تغییر ساختار دوره آنلاین با توجه نیازهای و سبک‌های مختلف یادگیری، فراهم آوردن بازخورد مناسب از معلم و همکلاسی‌ها، تسهیل تعامل برخط، تسهیل توانش ارتباطی آنلاین، سنجش آموخته‌های زبانی با استفاده از روش‌های مختلف، انتخاب محتوا و تمرینات مناسب، و تطبیق آنها برای ارائه در دوره‌های آنلاین دارای مهارت نسبی یا کامل اند.

جدول ۳. برداشت معلمان در مورد توانایی‌های آموزشی آنان

انحراف از معیار	میانگین	مهارت آموزشی آنلاین
۰,۹۹	۲,۱۹	تسهیل اجتماعی شدن و ساخت اجتماع در کلاس‌های زبان
۰,۹۸	۲,۴۲	تسهیل توانش ارتباطی در محیط آنلاین
۱,۴	۲,۴۵	تسهیل تعامل آنلاین
۰,۸	۱,۵۵	آگاهی از تئوری‌ها و استراتژی‌های مختلف آموزش آنلاین
۰,۵۱	۱,۲۴	آگاهی از چگونگی تهیه و تدیون مطالب درسی
۰,۸۹	۲,۳۵	انتخاب مطالب و تمرینات مناسب برای دوره‌های آنلاین
۰,۸۸	۲,۰۴	توسعه تمرین‌ها و مطالب برای دوره‌های آنلاین
۰,۸۶	۲,۳۷	سنجش آموخته‌های زبانی با استفاده از روش‌های مختلف
۱,۰۵	۲,۱۴	آگاهی از چگونگی تطبیق تمرینات و محتوا در دوره‌های آنلاین
۰,۹	۲,۶۸	تطبیق روش تدریس و ترجیحات با آموزش آنلاین
۰,۹۸	۲,۶۰	فراهم آوردن بازخورد مناسب در زمان مناسب و تشویق هم کلاسی‌ها به این امر
۱	۲,۷۹	تغییر ساختار دوره آنلاین با توجه نیازهای و سبک‌های مختلف یادگیری

۲-۵- برداشت معلمان در مورد توانایی‌های ارزیابی آنان در دوره‌های آنلاین میانگین کلی این بخش که برابر ۲,۲۱ است حاکی از آن است که دانش‌اندکی در ارزیابی دوره‌های آنلاین زبان انگلیسی دارند. همان‌طور که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است، دانش آنها در بیشتر عوامل اشاره شده، اندک است.

جدول ۴: برداشت معلمان در مورد توانایی‌های ارزیابی ایشان در دوره‌های آنلاین

انحراف از معیار	میانگین	مهارت ارزیابی آنلاین
۱	۱,۹۷	آگاهی از انواع مختلف شیوه‌های ارزیابی به کمک فناوری
۰,۹	۱,۸۱	آگاهی از یک یا چند چارپوب ارزیابی مناسب
۱	۱,۸۲	آگاهی از روش‌های ارزیابی دوره‌های آنلاین
۱,۰۲	۲,۱۶	دانش ارزیابی نرم افزار مورد استفاده در دوره‌های آنلاین
۰,۹۵	۲,۳۹	دانش ارزیابی تمرینات دوره‌های آنلاین
۰,۹۴	۲,۴۵	آگاهی از نحوه سنجش عملکرد دانش‌آموزان در دوره‌های آنلاین
۰,۹۷	۲,۴۳	دانش نحوه سنجش‌علاق و نیازهای دانش‌آموزان در دوره‌های آنلاین
۰,۹	۲,۳۹	دانش استفاده از دانش نظری در سنجش دوره‌های آنلاین
۰,۹۲	۲,۰۴	توانایی تطبیق سنجش دوره‌های آنلاین بر اساس روش‌های سنجش
۰,۹۹	۲,۵۳	توانایی تطبیق تمرینات دوره‌های آنلاین بر اساس روش‌های سنجش
۱	۲,۳۷	توانایی تطبیق نرم افزار بر اساس پروسه سنجش

۶- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی ادراک معلمان ایرانی زبان انگلیسی، در مورد میزان آمادگی آنان از نقطه نظر دانش آموزش آنلاین زبان انجام شد. پژوهش حاضر نشان داد که معلمان ایرانی آمادگی لازم برای اجرای دوره‌های آموزش زبان انگلیسی آنلاین را ندارند و مهمترین چالش آماده‌سازی ایشان مربوط به فقدان مهارت‌های فنی ایشان در زمینه‌ی استفاده از رایانه است که نشأت گرفته از میزان سواد و آشنایی اندک ایشان با رایانه و دنیای دیجیتال است.

همان‌طور که دشتستانی (۲۰۱۴) بیان می‌کند شیوه سنتی تدریس‌زبان باید تغییر یابد و با استفاده از فناوری بهبود بخشیده شود. برای دستیابی به این مهم ضروری است که سردمداران آموزش زبان انگلیسی شرایطی را برای آشنایی بهتر معلمان فراهم آورند تا مهارت‌های فنی لازم را بیاموزند. بدون ارتقای سطح دانش فنی معلمان اجرای دوره‌های آنلاین زبان‌آموزی ممکن نخواهد بود. یافته‌های حاکی از برداشت معلمان در زمینه‌ی دانش اندک آنان در زمینه مهارت‌های فنی نیز در تطابق با پژوهش‌های پیشین است (هیسمانوقلو، ۲۰۱۲؛ روبلیر، ۲۰۰۲؛ سان، راب و کاریسمیادجی، ۲۰۱۱).

مهارت دیگر مورد نیاز دوره‌های آنلاین برای معلمان مهارت آموزشی نامیده می‌شود. در تشابه با مهارت فنی، این مهارت‌ها نیز مهم‌اند و باید برای اجرای دوره‌های آنلاین کاملاً مد نظر قرار گیرند. برای اجرای موفقیت‌آمیز دوره‌های زبانی، معلمان باید مهارت‌ها و دانش خود را در زمینه انگاره‌های آموزش، شگردها و روش‌ها ارتقا بخشند. برای بهتر شدن رشد مهارت‌های آموزشی معلمان مسئولان و مقامات آموزشی می‌توانند کارگاه‌های تخصصی در این زمینه برگزار کنند که فرصت بحث و بررسی این مطالب را نیز فراهم می‌آورد. افزون بر این، می‌توانند از دوره‌های افزایش آگاهی نیز بهره‌مند شوند. به‌طور خاص، معلمان نیازمند شرکت و مشاهده در دوره‌های آنلاین دیگر معلمان نیز می‌باشند که به‌آنها کمک می‌کند جنبه عملی و نظری عملکرد خود را بهبود ببخشند. آنچه از اهمیت دو چندان برخوردار است این است که هیچ کدام از جنبه‌های عملی یا نظری این امر نباید نادیده گرفته شود. سومین مهارت مورد نیاز که به‌نظر برای اجرای موفق دوره‌های آنلاین ضروری به‌نظر می‌رسد مهارت ارزیابی می‌باشد که در ابتدا این امر موجب ارتقای مهارت‌های ارزیابی عمومی معلمان می‌گردد. یافته‌ها حاکی از آنست که معلمان ایرانی زبان انگلیسی دانش اندکی از مهارت‌های ارزیابی آنلاین زبان انگلیسی، را دارايند که ممکن است به‌ناکارآمدی دوره‌های تربیت معلم برگزار شده در محیط ایران اشاره نماید. بنابراین برگزاری مستمر کارگاه‌ها و جلسات بحث و بررسی معلمان، و دوره‌های ضمن خدمت می‌تواند کمک کند تا این مهارت در معلمان ارتقا یابد.

همان‌طور که کامپتون (۲۰۰۹) بیان می‌کند مطالب مرتبط با جنبه‌های فنی، آموزشی و ارزیابی دوره‌های آنلاین باید در دوره‌های تربیت معلم گنجانده شود یا به‌طور جایگزین در سه‌طور جداگانه برای معلمان ارائه گردد. اما باید مد نظر داشت که تغییرات حاصله تدریجی است و نیازمند زمان است و مسئولان نیز باید برای دریافت نتیجه شکیبا باشند. علی‌رغم منافع فراوان برای موسسات آموزشی توانمندسازی معلمان فرصت شغلی فراوانی را برای آنان نیز

فراهم می‌آورد و موجب پیشرفت شغلی آنان نیز می‌شود. با در نظر گرفتن اهمیت زمان و انرژی برای زبان‌آموزان در آینده این دوره‌های آنلاین از محبوبیت بیشتری برخوردار خواهند شد. در نتیجه انتظار می‌رود مسئولان در جهت یکپارچه‌سازی نظام‌های آموزشی گام بردارند که از نظر هزینه و منفعت نیز به صرفه می‌باشد.

بر اساس آنچه میشل و کوهرل^۱ (۲۰۰۶) بیان کردند ارتقای مهارت‌های فنی و آموزشی معلمان باید در یک زمان صورت پذیرد و مسئولان نباید بهبود دانش و مهارت فنی معلمان را جدای از سایر جنبه‌های کاری ایشان به‌شمار آورند. همچنین این امر نوید بخش موفقیت بهتر و بیشتری خواهد بود اگر توانایی‌های معلمان هم‌زمان ارتقا و بهبود یابد.

متأسفانه تدریس و آموزش آنلاین یکی از موضوعاتی است که آنگونه که شایسته است مورد توجه پژوهشگران کشورهای در حال توسعه قرار نگرفته است. گرچه که حجم وسیعی از پژوهش‌ها در کشورهای توسعه‌یافته در مورد جنبه‌های مختلف اجرای آموزش‌های آنلاین انجام شده، اما در مورد کاستی‌ها، چالش‌ها و مشکلات این امر در کشورهای در حال توسعه، پژوهش‌های بیشتری مورد نیاز است. بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی به‌سمت بررسی ابعاد آموزشی، اجتماعی اقتصادی، و جنبه‌های لجستیک آموزش آنلاین در کشورهای در حال توسعه بپردازد. واضح است که معلمان یکی از مهمترین عواملی اند که می‌توانند نقش به‌سزایی در آینده آموزش‌های الکترونیک ایفا نمایند.

با توجه به مطالب بیان شده توسط دشتستانی (۲۰۱۴)، معلمان ایرانی نگرش مثبتی نسبت به آموزش‌های آنلاین دارند. داشتن نگرش مثبت می‌تواند انگیزه‌ی معلمان ایرانی را نسبت به ارتقای دانش رایانه‌ای و برخط ایشان تقویت کند، لیکن اتخاذ راهکارها و رویکردهای انگیزشی و تسهیل‌کننده می‌بایست سرلوحه کار دست‌اندرکاران و مدیران آموزشی قرار گیرد. با توجه به حرکت سریع کشورهای توسعه‌یافته به‌سمت روش‌های آموزشی آسان‌تر و اقتصادی‌تر، ایجاد کلاس‌های برخط در آینده نزدیک امری اجتناب‌ناپذیر به‌نظر می‌رسد. ایران نیز می‌باید در این حرکت نو و سازنده شریک بوده و بستر را برای دسترسی همه‌ی مدرسان و استادان زبان انگلیسی به دوره‌های توانمندسازی آموزش برخط مهیا سازد.

افزون بر این، به‌نظر می‌رسد پژوهش‌های صورت گرفته در گستره‌ی آموزش برخط زبان انگلیسی و توانمندسازی معلمان جهت تدریس در این دوره‌ها موضوعی است که محققان

1- Mishra, P., & Koehler, M.

ایرانی کمتر به آن پرداخته‌اند. مطالعات آتی می‌تواند در مورد بومی‌سازی روش‌های تدریس در دوره‌های برخط آموزش زبان انگلیسی و مهارت‌های مورد نیاز معلمان ایرانی جهت تدریس در دوره‌های برخط آموزش زبان انگلیسی تمرکز یابد. همچنین انجام مطالعات بیشتری در حیطه‌ی چالش‌ها و مشکلات گنجانیدن دوره‌های برخط آموزش زبان انگلیسی در ایران یک امر خطیر به نظر می‌رسد.

۷- منابع

- Abras, C.N., & Sunshine, P.M. (2008). Implementing distance learning: Theories, tools, continuing teacher education, and the changing distance-learning environment. In S. Goertler & P. Winke (Eds.), *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. CALICO Monograph Series (Vol. 7, pp. 175–201). Texas: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO).
- Bennett, S., & Marsh, D. (2002). Are we expecting online tutors to run before they can walk? *Innovations in Education and Teaching International*, 29(1), 14–20.
- Compton, L. K. (2009). Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99.
- Dashtestani, R. (2014). English as a foreign language—teachers' perspectives on implementing online instruction in the Iranian EFL context. *Research in Learning Technology*, 22. doi:10.3402/rlt.v22.20142
- Dashtestani, R. (2014). Computer literacy of Iranian teachers of English as a foreign language: Challenges and obstacles. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9 (1), 87-100.
- Davis, D., & Rose, R. (2007). Professional developments for virtual schooling and online learning. Retrieved February 26 2008 from http://www.nacol.org/docs/NACOL_PDforVSandOlnLrng.pdf.
- Easton, S. (2003). Clarifying the instructor's role in online distance learning. *Communication Education*, 52(2), 87–105.
- Fitzpatrick A., & Davies G. (2003). The impact of information and communications technologies on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages. Retrieved from http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/ICC_Grahams_Report_Final.htm
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCall European Association for Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 166-185

- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326.
- Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL teachers' perceptions of ICT integration: A study of distance higher education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 15(1), 185-196.
- Hong, K. H. (2010). CALL teacher education as an impetus for L2 teachers in integrating technology. *ReCALL*, 22(1), 53-69.
- Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal*, 25(2), 175-188.
- Hubbard, P., & Levy, M. (2006). Introductions. In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* (pp. ix-xi). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kessler, G. (2006). Assessing CALL teacher training: What are we doing and what could we do better? In P. Hubbard, & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Kessler, G., & Plakans, L. (2008). Does teachers' confidence with CALL equal innovative and integrated use? *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 269-282.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Peters, M. (2006). Developing computer competencies for pre-service language teachers: Is one course enough? In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* (pp. 153-166). Philadelphia: John Benjamins.
- Roblyer, M. D. (2002). *Integrating educational technology into teaching (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Son, J.-B. (2004). Teacher development in e-learning environments. In J.-B. Son (Ed.), *Computer-assisted language learning: Concepts, contexts and practices* (pp. 107-122). APACALL Book Series Volume 1. Lincoln, NE: iUniverse.
- Son, J.-B., Robb, T., & Charismaidji, I. (2011). Computer literacy and competency: a survey of Indonesian teachers of English as a foreign language. *CALL-EJ*, 12(1), 26-42.
- Stockwell, G. (2009). Teacher education in CALL: Teaching teachers to educate themselves. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (1), 99-112.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.