

رابطه سبک های مدیریت کلاس با باورها درباره تلفیق فناوری آموزشی در بین مدرسان زبان انگلیسی

روح الله شریفی^{۱*}، فاطمه همتی^۲، رضا غفار ثمر^۳

تاریخ دریافت: 96/5/30 صص 329-352 تاریخ پذیرش: 96/8/8

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین سبک های مدیریت کلاس مدرسان زبان انگلیسی با رویکرد آنها در ارتباط با تلفیق فناوری آموزش با برنامه درسی فراگیران است که بر روی 172 نفر (زن=114 و مرد=58) از مدرسان زبان انگلیسی شاغل در موسسات آموزش زبان انگلیسی شهر شیراز انجام گردید. در این پژوهش سه نوع سبک مدیریت (سبک غیرمداخله گر، تعاملی و مداخله گر) بر اساس چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن (1998) در نظر گرفته شد و متغیر فناوری آموزشی با توجه به شش مولفه تشکیل دهنده آن (ریسک پذیری و احساس راحتی با فناوری، مزایای ادراک شده به کارگیری فناوری، باورها و رفتارها در ارتباط با استفاده از فناوری در کلاس، فواید آموزشی، اجرایی و ارتباطی، پشتیبانی فنی و بهره گیری فراگیران از فناوری آموزشی) مورد بررسی قرار گرفت. داده های این پژوهش در دو مرحله جمع آوری گردید که در اولین مرحله با پاسخ نمونه 172 نفری به دو پرسش نامه سبک مدیریت کلاس (1998) و فناوری آموزشی (2008)، داده ها جمع آوری گردید. ضریب پایایی دو پرسشنامه از طریق کرونباخ آلفا به ترتیب 0/887 و 0/853 محاسبه گردید. در این مرحله روش انجام این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی می باشد. در مرحله دوم، شش نفر از مدرسان با تجربه به صورت هدفمند انتخاب گردیدند و در یک مصاحبه نیمه ساختاریافته شرکت کردند. نتایج نشان داد که سبک مدیریت مداخله گر غالب مدرسان است و اینکه مدیریت آموزشی با 5 مولفه و مدیریت افراد و رفتار هر کدام با 3 مولفه فناوری آموزشی ارتباط معنادار داشتند. تحلیل رگرسیون چندگانه نیز نشان داد که سه مولفه فناوری به طور معناداری از قدرت پیش بینی سبک مدیریت کلاس برخوردار است.

واژه های کلیدی: سبک های مدیریت کلاس، فناوری آموزشی، باور معلمان، آموزش زبان انگلیسی

مقدمه

- 1 - گروه آموزش زبان انگلیسی. دانشگاه پیام نور. تهران، ایران.
 - 2 - گروه آموزش زبان انگلیسی. دانشگاه پیام نور. تهران، ایران.
 - 3 - گروه آموزش زبان انگلیسی. دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
- * نویسنده مسئول: rsharifi@pnu.ac.ir

تکنولوژی به عنوان یک پدیده بین المللی بخش بسیار مهمی از زندگی و تلاش ما برای بهبود بخشیدن به تدریس و یادگیری مان را تشکیل می دهد. در عصر حاضر، پیوسته شاهد پدید آمدن فناوری های جدیدی هستیم که جنبه های مختلف آموزش را تحت تاثیر قرار می دهد. با وجود اینکه این فناوری ها فرصت های مناسبی را جهت بهبود یادگیری فراهم می نمایند، چالش های جدیدی نیز در حوزه تکنولوژی آموزشی ایجاد می کنند (Dehganzadeh & Aliabadi & Dehganzadeh, 2006). با توجه به اهمیت تکنولوژی در آموزش، به کارگیری آن در آموزش معلمان و رشد حرفه ای آنها ضروری به نظر می رسد. پیشرفتهای تکنولوژیکی و جهانی شدن، آموزش زبان را نیز تحت تاثیر قرار داده است. کاربرد فناوریهای مدرن در آموزش زبان به طور قابل توجهی در سرتاسر جهان افزایش یافته است. با پیدایش شبکه جهانی اینترنت، این امکان برای مدرسان زبان فراهم گردیده است تا بتوانند در تدریس زبان از مطالب آموزشی استفاده مفید کنند. آموزش زبان انگلیسی نیز ارتباط نزدیکی با یادگیری الکترونیکی دارد (Hemmati, 2016). برنامه های آموزش زبان به کمک رایانه¹، با فراهم نمودن شبکه های چند رسانه ای با ترکیب تصویر، صدا، گرافیک و متن، این امکان را برای فراگیران فراهم نموده است تا بتوانند هرچه بیشتر در معرض زبان مقصد و فرهنگ آن قرار گیرند. فراگیران در محیط های شبیه سازی شده ای قرار می گیرند که اطلاعات به اشکال مختلف صوتی و تصویری به آنها ارائه می گردد، که این امر باعث تسهیل درک مطلب در مهارت های شنیداری و خواندن آنها می گردد (Chun & Plass, 1997). یکی از مزایای استفاده از منابع اینترنتی این است که معلمان می توانند به آسانی جدیدترین و مرتبط ترین اطلاعات را برای فراگیرانشان به دست آورند. تاکنون بسیاری از تحقیقات بر این موضوع متمرکز شده اند که مدرسان چگونه از این فناوری های مدرن در تدریسشان استفاده می کنند، در حالی که تحقیقات کمی در این زمینه انجام شده است که چه عواملی در پذیرش، یا عدم پذیرش فناوری توسط معلمان تعیین کننده هستند. عوامل بسیاری اجرای موفق فناوریهای آموزشی را تحت تاثیر قرار می دهند. مروری بر تحقیقات پیشین، موضوعات و موانعی را که معلمان هنگام مواجه شدن با فناوری های جدید با آن روبرو هستند به دو دسته موانع اولیه² و ثانویه³ تقسیم بندی می کند (Ertner, 1999). موانع اولیه شامل موانع بیرونی هستند که مرتبط با موسسات آموزش می باشند؛ در حالیکه موانع ثانویه موانعی درونی هستند که مرتبط با معلمان می باشند (آژانس ارتباطات آموزشی

1 Computer-assisted language learning (CALL)

2 First-order barriers

3 Second-order barriers

و فناوری بریتانیا¹). این موانع در پژوهش های زیادی مورد تحقیق و ارزیابی قرار گرفته اند. موانع اولیه شامل مواردی چون دسترسی به فناوری، پشتیبانی فنی و اداری، پیچیدگی و دشواری به کارگیری فناوری و تامین بودجه می باشد. عوامل مرتبط با مدرسان که موانع ثانویه را تشکیل می دهند، شامل مواردی چون اختصاص زمان، اعتماد به نفس، دانش مهارت های مرتبط با فناوری، آموزش های قبلی، ترس و اضطراب، دیدگاه ها و باورهای مدرسان و سبک های مدیریت کلاس می باشند. البته تمام مدرسان با همه این موانع روبرو نخواهند شد؛ اما حتی یکی از این موانع کفایت تا یک مدرس را از به کارگیری موفق یک فناوری بازدارد. شوگر (2002) معتقد است که حتی اگر موانع اولیه برداشته شوند، عدم تمایل معلم برای به کارگیری موفق فناوری از اهمیت بسزایی برخوردار است.

از سوی دیگر، اجرای نوآوری های آموزشی به میزان زیادی به الگوهای شناختی و عاطفی مدرسان بستگی دارد (Hondal, 2004) اگر مدرسان قصد داشته باشند به منظور ایجاد تغییرات در برنامه درسی و بهره گیری از تکنولوژی آموزشی اثربخش ابتکار عمل را به دست گیرند، باورها و نگرش های آنها به عنوان دو عامل درونی تعیین کننده شناخته می شوند.

ایجاد تغییرات اساسی در یک برنامه آموزشی منوط به ایجاد یک دگرگونی در نظام باورهای مدرسان می باشد. با این وجود، باورها و دانش مدرسان ممکن است که بر نگرش های جدید آموزشی صحنه نگذارد. از این رو، فولان (1993) معتقد است افرادی که مسوول آموزش مدرسان هستند، حتما باید نظام باورهای آنها در مورد آموزش و یادگیری را مد نظر داشته باشند. چه بسا نادیده گرفتن این مورد منجر به شکست اصلاحات در نظام آموزشی خواهد شد. پژوهشگران به این نتیجه دست یافته اند که مدرسانی که موافق استفاده از تکنولوژی آموزشی هستند، در حقیقت بیشتر حامی نظریه یادگیری با رویکرد ساختارگرایی² هستند (Jonassen, & Peck & Brent, 1999). این نظریه به این موضوع اشاره دارد که هر گیرنده ای دانش را برای خود و توسط خودش می سازد. از این رو، فراگیران و معناسازی آنها در فرآیند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار می گیرد. معلمانی که گرایش بیشتری به عقاید ساختارگرایانه دارند، احتمالاً تلاش بیشتری برای بهره گیری از تکنولوژی از خود نشان می دهند (Becker & Margaret, 2000). در یک تحقیق که توسط ناپدر هوسر و استودارت (1994) انجام گردید، از بین 2170 معلمی که در این پژوهش شرکت کرده بودند، گروهی

1 British Educational Communication and Technology Agency

2 Constructivist learning

که پیرو نظریه ساختارگرایی بودند باور داشتند که رایانه ابزاری است که فراگیر می تواند در جمع آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل داده ها و ارائه اطلاعات از آن بهره ببرد: در حالیکه گروه سنت گرا رایانه را تنها برای ارائه اطلاعات در نظر می گرفتند و کاربردی جامع برای آن متصور نبودند.

عوامل متعددی در ساختار یک کلاس درس نقش ایفا می کنند؛ معلم، فراگیران، والدین، برنامه درسی، مدیر مدرسه، منطقه و باورهای فرهنگی تنها تعدادی از عوامل موثر بر ساختار یک کلاس هستند که در سطوح مختلف به منظور ایجاد یک چارچوب آموزشی با یکدیگر در تعامل هستند. از این رو، جدا کردن دقیق هر کدام از این عوامل به منظور اندازه گیری و بررسی تاثیر تک بعدی آن عوامل بر محیط یادگیری، چالشی مهم است که متوجه پژوهشگران آموزشی می باشد. حجم وسیع مطالعات انجام شده در زمینه مدیریت کلاس نمونه بارزی از آن پیچیدگی و چندبعدی بودن بافت کلاس می باشد. یکی از نتایج حاصل از این دیدگاه وسیع و چندوجهی به مدیریت کلاس، ارائه یک تعریف جامع از این عبارت است که بسیاری از فعالیت ها و اقدامات معلم را شامل می شود.

یک موضوع اصلی که تمامی پژوهش ها در زمینه مدیریت کلاس را بدون در نظر گرفتن چارچوب نظریشان باهم تلفیق می کند، محوریت معلم در تمامی رویه های کلاس می باشد. در اواخر دهه 1960 و اوایل دهه 1970 پژوهشگران با بررسی رفتارهای قابل مشاهده معلمان و میزان همبستگی آن با پیشرفت تحصیلی فراگیران به تشریح نقش معلمان در یادگیری می پرداختند. این مدل "فرایند-محصولی" در حقیقت یک مدل تک سویه بود؛ به این معنا که عملکرد فراگیران نتیجه مستقیم عملکرد معلمان انگاشته می شد. با گذشت زمان این تفکر دچار تغییر و تحول شد. یکی از عواملی که باعث ایجاد این تحول پارادایمی گردید توجه بیشتر محققان به عامل "شناخت" معلمان بود که این شناخت در حقیقت تفکر، دانش، باورها، برنامه ریزی و تصمیم گیری معلمان را به پیش می برد. مدل های حاصل از این پژوهش ها، یک تصویر چند سویه از روابط معلم و فراگیر در کلاس درس را به تصویر می کشند.

تعاریف مختلفی از مدیریت کلاس ارائه شده است. با این حال، بیشتر این تعاریف دربرگیرنده تمامی فعالیت های یک معلم برای استقرار نظم، اشتغال دانش آموزان در فعالیت های کلاس و ایجاد همکاری در کلاس معرفی کرده اند. به عنوان مثال یک تعریف کاربردی که در کتاب سالنامه مطالعات آموزشی بنیاد ملی ارائه گردیده، این چنین است: "مدیریت

کلاس عبارت است از تمامی اقدامات و رویه های لازم برای استقرار و تداوم محیطی که یادگیری و آموزش در آن رخ می دهد" (Allen, 2010). جکسون (1986) با ارائه یک تحلیل از محیط کلاس به این نتیجه دست یافت که پیچیدگی های مدیریتی ناشی از برخی ویژگی های کلاس می باشد که شامل این موارد می باشند: چند بعدی بودن¹ (وجود افراد و رخدادهای متنوع)، همزمانی² (عوامل مختلفی همزمان رخ می دهند)، فوریت³ (سرعت زیاد اتفاق افتادن وقایع، فکر کردن درباره آنها را محدود می کند)، تاریخ⁴ (اعمال و وقایعی که آینده و گذشته دارند) و عمومی بودن⁵ (وقایع توسط افراد زیادی مشاهده می شود). این برداشت جامع از مدیریت کلاس دربرگیرنده مسائل بسیار مهمی است که منجر می شود به استقرار و تداوم نظم، اجرای آموزش موثر و پاسخگو بودن به نیازهای تک تک فراگیران (Jackson, 1968)

سبک های مدیریت کلاس به عنوان یک سازه چندوجهی تعریف می شوند که دربرگیرنده سه بعد گسترده و مستقل است که عبارتند از مدیریت آموزشی⁶، مدیریت افراد⁷ و مدیریت رفتار⁸. این ابعاد مدیریت تمایلات رفتاری را تشکیل می دهند که معلمان برای انجام فعالیتهای آموزشی روزانه از آنها بهره می برند. این گرایشات منعکس کننده نظم معلم، برقراری ارتباط، سبک های آموزشی و همچنین مدیریت فضایی کلاس می باشند. تمامی این ویژگیها در اولویت بندی معلم و تلاش او برای دستیابی به اهداف آموزشی مطلوب مشخص می شود.

اولین بعد از مدیریت کلاس، مدیریت آموزشی، شامل جنبه هایی از قبیل نظارت بر فعالیت های کلاسی، سازماندهی فعالیت های روزانه و تعیین مطالب می باشد. نحوه مدیریت تکالیف در کلاس نقش مهمی در فضای کلی کلاس و سبک مدیریت کلاس دارد (Martin & Yin & Baldwin, 1999).

مدیریت افراد بعد دیگر مدیریت کلاس را تشکیل می دهد که به باورهای معلمان درباره فراگیران و چگونگی تعامل بین معلم و فراگیران مرتبط است. مطالعات بسیار زیادی به این نکته اشاره داشته اند که پیشرفت تحصیلی فراگیران و رفتار سازنده آنها تحت تاثیر کیفیت

1 Multidimensionality

2 simultaneity

3 immediacy

4 History

5 Publicness

6 Instructional management

7 People management

8 Behavior management

تعامل معلم-دانش آموز قرار دارد. وین ستین (1996) در این باره می گوید: " یک معلم زمانی خوب است که تمایل داشته باشد که زمانی اختصاص بدهد تا بتواند دانش آموزانش را خوب بشناسد و بفهد که آنها چگونه افرادی هستند... وقتی که بتواند با آنها بخندد ... و زمانی که هر دو بتوانند دو دوست خوب و دو فرد بالغ مسوولیت پذیر باشند."

بعد سوم مدیریت کلاس، مدیریت رفتار، شباهت زیادی با مفهوم انضباط دارد و در عین حال با آن متفاوت است؛ زیرا مدیریت رفتار بر ابزارهای از پیش تعیین شده ای برای پیشگیری از بدرفتاریها اشاره دارد و نه عکس العمل معلم به این بد رفتاریها. این بخش از مدیریت کلاس به طور خاص شامل مواردی چون وضع قوانین، ایحاد چارچوبی برای پاداش و فراهم نمودن فرصت هایی برای اظهارنظر فراگیران می باشد. امر، اورستون، و آندرسون (1980) در یک مطالعه کلاسیک نشان دادند که تفاوت عمده مدیران کارآمد و ناکارآمد مدرسه در چگونگی تدوین و اجرای قوانین کلاس می باشد (Emmer & Evertson, 1980).

گلیکمن و تاماشیرو (1980) و ولفگانگ (1995) با ارائه چارچوبی به تشریح باورهای معلمان در مورد پیشرفت فراگیران پرداختند. بر این اساس پیوستاری از میزان کنترل معلم بر کلاس با تکیه بر نظریه های مختلف روانشناسی یادگیری ارائه گردید که نمایانگر سه رویکرد به تعاملات کلاس می باشد که این سه رویکرد عبارتند از رویکرد غیر مداخله گرایانه¹، مداخله گرایانه² و تعامل گرایانه³. رویکرد غیر مداخله گرایانه بر این تصور استوار است که یک کودک از نیرویی درونی برخوردار است که بیان آن را باید در دنیای واقعی بیابد. در انتهای دیگر پیوستار مداخله گرایان قرار دارند که تاثیرات محیط بیرونی بر ساختار انسان را مورد تاکید قرار می دهند و اینکه این تاثیرات مسیر رشد و توسعه انسان را شکل می دهند. رویکرد غیرمداخله گرایانه کمترین میزان کنترل و مداخله گرایان بیشترین میزان کنترل بر رفتار را شامل می شوند. رویکردهای سنتی تغییر رفتار، خاستگاه نظری مداخله گرایان را تشکیل می دهند (Wolfgang & Glickman, 1980; Glickman & Tamashiro, 1982).

رویکرد تعامل گرایانه که مابین دو رویکرد افراطی دیگر قرار دارد بر این موضوع تمرکز دارد که یک شخص چگونه می تواند محیط بیرون را تغییر دهد و اینکه محیط بیرونی چگونه می تواند شخصیت یک فرد را شکل دهد. تعامل گرایان سعی دارند تا با استفاده از

1 Non-interventionist

2 Interventionist

3 Interactionalist

همان فنونی که مداخله گرایان و غیرمداخله گرایان استفاده می کنند راه حل های رضایت بخش تری برای معلمان و دانش آموزان ارائه کنند. یک معلم به طور معمول به هر سه رویکرد یادشده اعتقاد داشته و از آنها در تصمیم گیریهای خود بهره می برد؛ اما یکی از این سه گرایش بر باورها و فعالیت های او نفوذ بیشتری دارد.

پیشینه پژوهش

اوا و همکاران (Ewa, Golonka, Victor, Richardson & Freynik 2014) در مورد به کارگیری فناوری در آموزش زبان به مرور و مطالعه 350 پژوهش در زمینه به کارگیری فناوری در آموزش زبان پرداختند. نتایج این بررسی نشان داد که علی رغم اینکه پژوهش های بسیار زیادی در این زمینه در سرتاسر جهان انجام گرفته است، ولی اثربخشی این پژوهشها در بسیاری از محیط ها بسیار محدود بوده است. در این پژوهش تاکید بسیار زیادی به نقش معلم در اجرای موفق این فناوری ها شده است و اینکه استفاده از فناوری توسط معلمان به طور مستقیم تحت تاثیر باور در مورد مفید بودن این فناوری ها و عوامل فردی می باشد. از سوی دیگر ماجا و همکاران (Maja, Chapelle & Shelley, 2013) فراتحلیلی انجام دادند درباره اثربخشی مطالعات انجام گرفته در زمینه استفاده از رایانه در یادگیری زبان و 37 پژوهش را مورد بررسی قرار دادند. در این تحلیل نشان داده شد که هرگاه در مطالعات مقایسه ای صورت گرفته بین فراگیری که از رایانه استفاده می کنند و گروهی که از رایانه استفاده نمی کنند، گروه اول همواره از موفقیت بیشتری بهره برده اند و در بیشتر موارد معلمان این فراگیران نسبت به بهره گیری از فناوری برای اهداف آموزشی نگرش مثبتی داشتند.

در یک مطالعه دیگر میرزائیان (1395) استفاده از فناوری های نوین در تدریس زبان و نگرش مدرسان و زبان آموزان به جایگاه موازین اخلاقی در کاربرد این فناوریها را مورد مطالعه قرار داد. یافته های این پژوهش نشان داد که اکثر مدرسانی که از رایانه برای آموزش زبان استفاده می کنند، هنگام روبرویی با اطلاعات شخصی زبان آموزان، حریم شخصی ایشان را رعایت می کردند. همچنین دانشجویان هم نسبت به پخش تصاویر خود در فضای مجازی بیشترین حساسیت را نشان دادند و از کنترل ورود و خروج و سایر فعالیتهای خویش در فضای مجازی توسط استادان احساس نامناسبی نداشتند. در این پژوهش یکی از نتایج این بود که تفاوت معناداری بین جنسیت و لزوم رعایت موازین اخلاقی، هنگام یادگیری در فضای مجازی وجود ندارد.

وولف و همکاران (Wolff, Bogert, Jarodzka, & Boshuizen, 2015) شناخت و درک معلمان با تجربه و تازه کار در مورد مدیریت کلاس را مورد مطالعه و بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش که با استفاده از نظریه داده بنیان و با رویکردی تلفیقی به دست آمد حاکی از تفاوت معنادار این دو گروه از معلمان از منظر دیدگاه‌های مدیریت کلاس بود. در تبیین این نتایج اختلاف در پردازش شناختی این دو گروه از معلمان دلیل اصلی تفاوت دیدگاه‌های مدیریتی آنها بیان گردید. در بین دو گروه اختلاف دیدگاه در مورد ماهیت یادگیری فراگیران، انطباق آنها، تعامل بین معلم و فراگیران و همچنین باورها در مورد تاثیر معلمان بر یادگیری مشاهده گردید.

در مطالعه ای دیگر فریمن و همکاران (Freeman, Simonsen, Briere & MacSuga, 2014) با بیان این مطلب که فراگیری مهارت‌های مدیریتی موثر در کلاس برای یک معلم موفق، ضروری می باشد به بررسی وضعیت آموزش معلمان زبان پیش از شروع به کار آنها پرداختند. نتایج این پژوهش نشان از وجود شکاف بین پژوهش‌های موجود در زمینه مدیریت کلاس و نیازهای برنامه‌های تربیت معلم داشت به گونه ای که معلمان در این دوره ها آموزش کافی در زمینه مدیریت کلاس را دریافت نمی کردند و محتوای آموزشی آنها شامل نکات زیادی در این زمینه نبود.

دادمیر، ناستی زایی و پورقاز (1395) به بررسی رابطه بین مدیریت کلاس و اهمال کاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین مدیریت کلاس و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان رابطه منفی و معناداری وجود دارد. در تبیین یافته‌های این پژوهش این گونه بیان گردید که هرگاه اساتید به مولفه‌های طراحی و سازمان دهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی توجه داشته باشد می توان انتظار داشت که از میزان اهمال کاری دانشجویان کاسته شود و موفقیت تحصیلی بهتری را تجربه کنند.

ناصرزاده و شیخی (1393) به بررسی مدیریت کلاس معلمان در مدارس به عنوان جزئی از برنامه درسی پنهان و ارتباط آن با عزت نفس دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی پرداختند. نمونه این پژوهش شامل دو کلاس بود که، یکی از آن‌ها دارای معلمی بود که در اداره کلاس از روش اقتدارگرا استفاده می کرد و دیگری دارای معلمی که از روش استقلال گرا استفاده می کرد. ابزار اندازه گیری شامل مشاهده مستقیم و پرسش نامه محقق ساخته بود که نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که، معلم اقتدارگرا در اداره کلاس بیشتر دانش آموزان را کنترل می کرد، در کلاس او تقسیم قدرت زیادی به چشم نمیخورد و تعداد معدودی از دانش آموزان مورد توجه معلم بودند، دانش آموزان او از عزت به نفس پایینی برخوردار بودند به گونه ای که حتی زمانی که دانش آموزان زنگ کلاس پای تابلو می

رفتند، دچار استرس و اضطراب می شدند. ولی در کلاس معلم استقلال گرا معلم به همه دانش آموزان به یک نحو نگاه می کرد و به همه آنها توجه داشت، دانش آموزان حتی دانش آموزانی که از نظر درسی پایین تر از دیگران بودند هنگام رفتن پای تابلو استرس نداشتند، روابط دانش آموزان با هم و با معلم مبتنی بر صمیمیت بود، معلم کمتر از تنبیه و بیشتر از تشویق استفاده می کرد.

به طور کلی، مدیریت کلاس یک متغیر کلیدی و تعیین کننده در سازمان دهی فعالیت های کلاس و نوع تعامل بین مدرسان و فراگیران و نقش هر کدام در کنترل امور کلاس و فرایند یاددهی-یادگیری می باشد، که در همه امور از جمله بر دیدگاه مدرسان و فراگیران در رابطه با اهمیت و کاربرد فناوری و نوآوریها تاثیرگذار می باشد. از این رو، شناخت سبک مدیریتی غالب مدرسان و باورهای آنها در زمینه مدیریت موثر کلاس تاثیر فراوانی بر نگرش مدرسان و فراگیران بر فناوری آموزشی و پذیرش یا عدم پذیرش آنها خواهد داشت. لذا، با توجه به اهمیت وافر مدیریت کلاس و به کارگیری موثر فناوری آموزشی، این مطالعه با هدف بررسی سبک های مدیریت کلاس مدرسان زبان انگلیسی و به کارگیری فناوری آموزشی انجام پذیرفت و پرسش های پژوهش زیر مورد بررسی قرار گرفتند.

1. سبک غالب مدیریت کلاس مدرسان زبان انگلیسی ایران با توجه به سبک های سه گانه (غیر مداخله گر، مداخله گر و تعامل گرا) چیست؟
2. باورهای کلی مدرسان زبان انگلیسی ایران در ارتباط با جنبه های مختلف به کارگیری فناوری آموزشی چیست؟
3. مولفه های فناوری آموزشی تا چه حد می توانند سبک مدیریتی مدرسان زبان انگلیسی را پیش بینی کنند؟
4. آیا بین جنبه های مختلف به کارگیری فناوری آموزشی از سوی مدرسان زبان انگلیسی و سبک های مدیریتی آنان رابطه ای وجود دارد؟
5. مهمترین موانع مدرسان زبان انگلیسی ایران برای بهره گیری از فناوری آموزشی چیست؟

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی می باشد. از آنجا که در این پژوهش مداخله یادستکاری آزمایشی صورت نپذیرفته، طرح پژوهشی در زمره طرحهای توصیفی قرار دارد؛ و

از حیث هدف در زمره پژوهشهای کاربردی است؛ زیرا نتایج آن می تواند در برنامه ریزی آموزشی مدرسان به کار آید.

جامعه این پژوهش تمام مدرسان زن و مرد مشغول به کار در موسسات آموزش زبان شهر شیراز می باشد که نمونه ای با تعداد 172 مدرس انتخاب شدند و روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب با حجم می باشد. در پژوهش حاضر، نمونه گیری در دو مرحله انجام پذیرفت. در مرحله اول، 172 نفر (زن=114 و مرد=58) از مدرسان آموزش زبان انگلیسی به روش نمونه گیری تصادفی به منظور پاسخ به دو پرسش نامه مورد استفاده در این پژوهش انتخاب گردیدند. مدرسان حاضر در نمونه پژوهش در این مرحله از نظر تحصیلات دانشگاهی متشکل از 2 مدرس دارای مدرک کاردانی، 111 مدرک کارشناسی، 57 مدرک کارشناسی ارشد و 2 مدرک دکتری بودند و از نظر تجربه تدریس زبان انگلیسی، 97 مدرس با تجربه کمتر از 10 سال و 75 مدرس با تجربه بیش از 10 سال بودند.

در مرحله دوم نمونه گیری در این پژوهش، شش نفر از مدرسان آموزش زبان انگلیسی شاغل در موسسات آموزش زبان انگلیسی شهر شیراز، به شیوه هدفمند به منظور شرکت در مصاحبه انتخاب گردیدند. دلیل استفاده از این نوع نمونه گیری، انتخاب مدرسانی بود که از نظر مدرک تحصیلی، تجربه تدریس زبان انگلیسی و دانش مرتبط با استفاده از رایانه در آموزش زبان، شرایط مطلوبی داشته باشند. تمامی مدرسان حاضر در این مرحله دارای سابقه تدریس زبان انگلیسی بیش از 10 سال و همگی دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند که از این بین، 5 مدرس در رشته آموزش زبان و 1 مدرس در رشته مترجمی زبان تحصیل نموده بودند. این مدرسان علاقمند به استفاده از فناوری آموزش در فرایند یاددهی-یادگیری و آشنا به مباحث مرتبط با آن بودند و همگی از علاقه مندان به استفاده از فناوری و آشنا با بحث های مختلف یادگیری زبان به کمک رایانه¹ بودند.

ابزار جمع آوری داده ها

داده های این پژوهش در دو مرحله جمع آوری گردید که در اولین مرحله، محققان از دو پرسش نامه محقق ساخته با الگوگیری از پرسش نامه های موجود برای گردآوری اطلاعات استفاده نمودند. به منظور بررسی اعتبار روایی پرسش نامه ها از دو روش استفاده گردید. در ابتدا جهت بررسی اعتبار محتوا، پرسش نامه ها توسط صاحب نظران و متخصصان در حوزه آموزش زبان انگلیسی و مترجمی زبان انگلیسی بررسی گردید. در چندین مرحله اصلاحات صورت پذیرفت و برخی از گویه ها بر اساس نظرات آنها اصلاح گردید و در نهایت درستی

1 Computer-assisted Language Learning (CALL)

گویه های پرسش نامه ها مورد تایید قرار گرفت. در روش دوم تحلیل عاملی بر داده های حاصل از این دو پرسش نامه صورت گرفت. سپس ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مورد هر دو پرسش نامه اعمال گردید. در این پژوهش از ابزارهای زیر برای جمع آوری داده ها استفاده شده است.

پرسش نامه سبک های مدیریت کلاس:

جهت سنجش سبک های مدیریت کلاس از پرسش نامه ای استفاده شد که بر پایه چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن (1982) طراحی شده است. این پرسش نامه با الگوگیری از پرسش نامه باورهای معلمان در ارتباط با کنترل کلاس از مارتین و همکاران (ABCC) طراحی گردید. این پرسش نامه به سنجش باورهای معلمان در زمینه کنترل کلاس بر اساس سه رویکرد (مداخله گر، تعاملی و غیر مداخله گر) می پردازد که در این پژوهش، از ترجمه این پرسش نامه به عنوان ابزاری جهت سنجش سبک های مدیریت کلاس مورد استفاده قرار گرفت.

این پرسش نامه مشتمل بر 25 گویه در سه مقیاس (مدیریت آموزش، افراد و رفتار) است و مقیاس پاسخ ها چهار گزینه ای است. (همیشه، معمولاً، تا اندازه ای و هرگز). روش پاسخ به این پرسش نامه به روش خود- گزارش دهی است و نمرات در طیفی از 25 تا 100 قرار می گیرد. بر اساس الگوی ولفگانگ، نمره پایین در این طیف بیانگر سبک مدیریت غیر مداخله گر و نمرات بالا بیانگر سبک مدیریت مداخله گر می باشد. سبک تعامل گر نیز در نقطه میانی این طیف مابین دو سبک دیگر قرار دارد. طبق برونداد نرم افزار SPSS ضریب آلفا برای پرسش نامه سبک های مدیریت کلاس 887. به دست آمد که نشان دهنده پایایی معنادار در مورد این پرسش نامه می باشد.

پرسش نامه چندوجهی به کارگیری فناوری آموزشی:

پرسش نامه دیگری که در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت، یک پرسش نامه محقق ساخته با الگوگیری از پرسش نامه چندوجهی به کارگیری فناوری آموزشی² می باشد که در سال 2009 توسط واناتا و بانیستر³ طراحی شده است. هدف اصلی این پرسش نامه ارزیابی فعالیت هایی است که معلمان و مدرسان در جهت به کارگیری فناوری آموزشی انجام می دهند (Vannatta & Banister, 2008)

² Teacher Technology Integration Survey (TTIS)

³ Vannatta & Banister

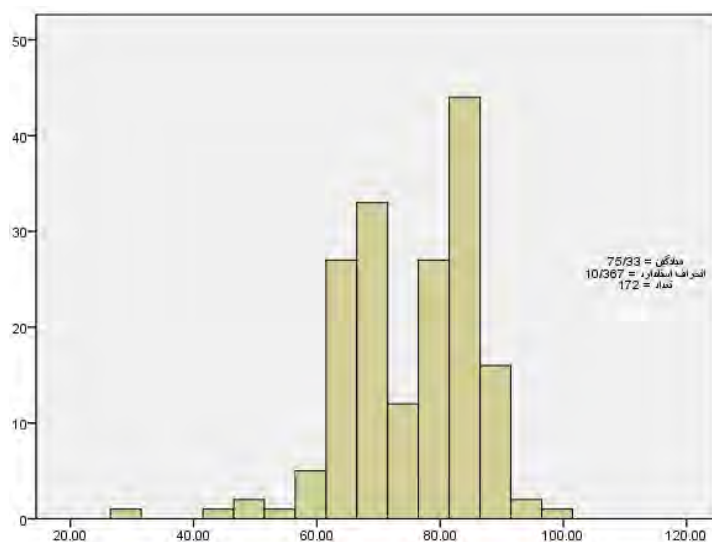
. این پرسش نامه 6 مولفه استفاده از فناوری آموزشی را مورد بررسی قرار می دهد که عبارتند از: ریسک پذیری و احساس راحتی با فناوری، مزایای ادراک شده به کارگیری فناوری، باورها و رفتارها در ارتباط با استفاده از فناوری در کلاس، فواید آموزشی، اجرایی و ارتباطی، پشتیبانی فنی و بهره گیری فراگیران از فناوری آموزشی. این پرسش نامه مشتمل بر 18 گویه بر اساس شش مولفه ذکر شده می باشد و مقیاس پاسخ ها پنج گزینه ای است و روش پاسخ دهی به این پرسش نامه نیز به روش خود گزارش دهی می باشد. ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مورد این پرسش نامه نیز اعمال گردید و طبق برونداد نرم افزار SPSS ضریب آلفا برای این پرسش نامه 0/853 به دست آمد که نشان دهنده پایایی معنادار در مورد این پرسش نامه نیز می باشد.

مصاحبه نیمه ساختاریافته:

شش نفر از مدرسان با تجربه ای که در مرحله دوم نمونه گیری به صورت هدفمند انتخاب گردیدند، در یک مصاحبه نیمه ساختاریافته شرکت کردند. هدف از انجام این مصاحبه ها درک و شناخت چالش ها و مشکلاتی است که مدرسان در به کارگیری موفق فناوری آموزش داشتند. هر مصاحبه بین 25 تا 45 دقیقه به طول انجامید. سپس داده های حاصل از این مصاحبه ها به شیوه تحلیل محتوای کیفی مورد بررسی قرار گرفت. روش تحلیل محتوا بر این اساس بنا نهاده شده است که می توان با تحلیل پیام های زبانی به کشف معانی، نگرش ها، اولویت ها و شیوه های درک و سازمان یافتگی جهان دست پیدا کرد. (Wilkinson & Birmingham, 2003)

یافته های پژوهش

1. سبک غالب مدیریت کلاس مدرسان زبان انگلیسی ایران با توجه به سبک های سه گانه (غیر مداخله گر، مداخله گر و تعامل گرا) چیست؟
به منظور پی بردن به سبک غالب مدیریتی مدرسان زبان، پاسخ آزمودنیها به پرسش نامه مدیریت کلاس جمع آوری و با استفاده از آمار توصیفی بررسی شدند. نمودار 1 شاخصهای آماری را نشان می دهد.



نمودار 1- شاخص های آماری مدیریت کلاس

با توجه به نمودار 1، میانگین نمره مدیریت کلاس مدرسان مورد پیمایش 75/33 با انحراف استاندارد 10/367 می باشد. با توجه به این نکته که طیف نمرات پرسش نامه 25 تا 100 می باشد، نمره 50٪ یعنی سبک تعاملی در محدوده نمره 62/5 قرار می گیرد؛ که بر این اساس 93 نفر از مدرسان به رویکرد مداخله گر، 74 نفر به رویکرد تعامل گرا و تنها 5 نفر از مدرسان به رویکرد غیرمداخله گر گرایش داشتند. بدین وسیله سبک مداخله گر رایج ترین سبک به کار گرفته شده توسط مدرسان زبان انگلیسی می باشد و سبک غیرمداخله گر از کمترین اقبال بین مدرسان زبان برخوردار بود.

جدول 1. شاخص های آماری سبک های مدیریت کلاس

مدیریت آموزشی	مدیریت افراد	مدیریت رفتار	
3/39	2/51	2/55	میانگین
0/48	0/51	0/61	انحراف معیار
1/21	1/00	1/00	حد پایین
4/00	3/71	4/00	حد بالا

جدول شماره 1، شاخصهای آماری سبک های مدیریت کلاس را نشان می دهد. بر اساس آمار مدیریت آموزشی نسبت به دو سبک مدیریتی دیگر از میانگین بالاتری برخوردار می باشد.

2. باورهای کلی مدرسان زبان انگلیسی ایران در ارتباط با جنبه های مختلف به کارگیری فناوری آموزشی چیست؟

به منظور بررسی پرسش بعدی پژوهش در مورد باورهای کلی مدرسان در ارتباط با فناوری آموزشی، جدول شماره 3، شاخص های آماری 6 مولفه مرتبط با به کارگیری فناوری را نشان می دهد.

جدول 2. شاخص های آماری جنبه های مختلف استفاده از فناوری

ریسک پذیری	مزایا	باورها و رفتارها	فواید	پشتیبانی فنی	بهره گیری فراگیران
11/29	10/66	9/16	10/34	8/04	7/76
1/74	2/17	2/40	2/25	1/86	1/88
7/00	6/00	5/00	6/00	4/00	4/00
15/00	15/00	15/00	15/00	13/00	12/00

از بین 6 مولفه ذکر شده، ریسک پذیری و احساس راحتی مدرسان با فناوری، با میانگین 11/29، بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده است؛ و استفاده فراگیران از فناوری با میانگین 7/76 پایین ترین میانگین را دارد و بعد از آن، مولفه پشتیبانی فنی نیز با میانگین 8/04 از میانگین پایینی برخوردار است. این در حالی است که مزایای به کارگیری فناوری، باورها و رفتارها در ارتباط با فناوری و فواید آموزشی، اجرایی و ارتباطی فناوری از میانگینهای نسبتاً بالایی برخوردار هستند.

3. مولفه های فناوری آموزشی تا چه حد می توانند سبک مدیریتی مدرسان زبان انگلیسی را پیش بینی کنند.

نتایج آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان حاکی از آن بود که از 6 مولفه فناوری آموزشی، سه مولفه ریسک پذیری و احساس راحتی با فناوری، باورهای مدرسان در ارتباط با فناوری در کلاس و پشتیبانی فنی دارای قدرت پیش بینی معنادار برای متغیر سبک

مدیریت کلاس می باشند. این تحلیل نشان داد که این سه متغیر در مجموع 38 درصد از واریانس متغیر مدیریت کلاس را پیش بینی می کنند. ($f=16/87$ ، $df=171$ ، $p<0/001$). همانگونه که از جدول شماره 3 پیداست هر سه متغیری که دارای قدرت پیش بینی معنادار بودند، به طور منفی متغیر مدیریت کلاس را پیش بینی می کنند.

جدول 3. نتایج آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان برای پیش بینی مدیریت کلاس بر اساس مولفه های فناوری آموزشی

P<	df	F	R2	Sig	T	(Beta)	
				0/00	-3/93	-0/33	ریسک پذیری
				0/18	1/33	0/13	مزایا
				0/00	-3/61	0/30	باورها
0/001	171	16/87	0/38	0/20	1/26	0/12	فواید
				0/00	-3/18	-0/24	پشتیبانی فنی
				0/20	1/26	0/12	بهره گیری فراگیران

4. آیا بین جنبه های مختلف به کارگیری فناوری آموزشی از سوی مدرسان زبان انگلیسی و سبک های مدیریتی آنان رابطه ای وجود دارد؟
در جدول شماره 4، ماتریس همبستگی بین متغیرها ارائه گردیده است. نتایج این جدول نشان می دهد سبک مدیریت آموزشی از بین 6 مولفه فناوری آموزشی با 5 مولفه آن رابطه معناداری دارد. این در حالی است که سبک های مدیریتی رفتار و افراد هر کدام با 3 مولفه از فناوری ارتباط معناداری داشتند.

جدول 4: میزان همبستگی سبک های مدیریت کلاس و ابعاد استفاده از تکنولوژی

مدیریت کلاس		استفاده از تکنولوژی					
مدیریت آموزشی	ضریب پیرسون	-0/38**	-0/29**	-0/36**	-0/30**	-0/15*	-0/06
	سطح معناداری	0/00	0/00	0/00	0/00	0/04	0/37
مدیریت افراد	ضریب پیرسون	-0/07	0/18*	0/18*	0/08	-0/17*	-0/06
	سطح معناداری	0/30	0/01	0/01	0/29	0/02	0/40
مدیریت رفتار	ضریب پیرسون	-0/17*	0/13	0/03	-0/06	-0/48**	-0/23**
	سطح معناداری	0/02	0/07	0/66	0/37	0/00	0/00

5. مهمترین موانع مدرسان زبان انگلیسی ایران برای بهره گیری از فناوری آموزشی چیست؟ در بخش دوم جمع آوری داده های این پژوهش، شش نفر از مدرسان با تجربه که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند در مصاحبه های نیمه ساختاریافته هایی شرکت نمودند. هر مصاحبه با استفاده از تحلیل محتوایی، داده های حاصل از این مصاحبه ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. موانع به کارگیری فناوری که توسط مدرسان این پژوهش بیان گردید را می توان به سه بخش موانع مرتبط با مدرسان، موانع مرتبط با فراگیران و موانع مرتبط با موسسات آموزشی تقسیم بندی کرد که مهمترین موانع ذکر شده در این سه دسته را می توان در جدول شماره 5 مشاهده کرد.

جدول 5. موانع اصلی به کارگیری فناوری آموزشی

موانع مرتبط با مدرسان	موانع مرتبط با فراگیران	موانع مرتبط با موسسات آموزشی
مهارت ناکافی در به کارگیری فناوری	عدم آشنایی با مطالب آموزشی مختلف	عدم تمایل مدرسان به تغییر در شیوه آموزش و مقاومت در برابر آن
مهارت ناکافی در تهیه مواد آموزشی مبنی بر فناوری	مهارت ناکافی در استفاده از فناوری آموزشی	

فشار کار زیاد و نداشتن وقت کافی	
عدم وجود امکانات و تجهیزات آموزشی لازم	موانع مرتبط با موسسات آموزشی
وجود نظام ارزیابی سنتی	
تعداد زیاد دانشجویان در کلاس	
فقدان آموزش مدرسان در به کارگیری فناوری	
حجم زیاد مطالب درسی و ندادن آزادی عمل به مدرسان	
سن دانشجویان	
وابستگی بیش از حد به مطالب کتاب های درسی	موانع مرتبط با فراگیران
عدم دسترسی به فناوری خارج از کلاس	
نداشتن دانش کافی برای به کارگیری فناوری	
احتمال بروز مشکلات فرهنگی برای فراگیران	

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش دو مورد از متغیرهای مهم در امر آموزش یعنی سبک های مدیریت کلاس و فناوری آموزشی در بین مدرسان آموزش زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت. از منظر سبک های مدیریت کلاس، همان گونه که نشان داده شد، بیشتر مدرسان به سبک مداخله گر گرایش داشتند و گرایش بسیار کمی به سبک غیرمداخله گر مشاهده گردید. بر پایه سبک مداخله گر، عوامل بیرونی بنای رشد فکری فرد را تشکیل می دهند و پایه تئوریک این سبک مدیریتی، مکتب رفتارگرایی می باشد. یک مدرس مداخله گر تلاش می کند تا با اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر رفتار و فعالیت فراگیران و تاکید بر انضباط و قوانین کلاس، به اهداف آموزشی خود دست یابد. دلیل اصلی این امر می تواند غالب بودن دیدگاه های سنتی در محیط های یادگیری در ایران باشد. این نتایج همسو با یافته های عالی و یزدی (Aali & Aminyazdi, 2009) می باشد که در آن پژوهش سبک غالب مدیریت کلاس معلمان پایه پنجم ابتدایی، سبک مداخله گر بود. ولی در عین حال، با یافته های بخشایش (Bakhshayesh, 2013) مبنی بر اینکه بیشتر معلمان مدارس ابتدایی دارای سبک تعاملی هستند، ناهمخوان است. عوامل متعددی می تواند در تبیین این ناهمخوانی بین نتایج این پژوهشها موثر باشد که از آن موارد می توان به سن فراگیران، تجربه معلمان، موقعیت جغرافیایی و غیره اشاره کرد.

در بررسی پرسش دیگر پژوهش مبنی بر اینکه آیا بین مولفه های فناوری آموزشی و سبک های مدیریت کلاس رابطه ای وجود دارد. تحلیل داده ها نشان از وجود ارتباط بین این

متغیرها بود. بدین ترتیب که سبک مدیریت آموزشی با 5 مورد از 6 مولفه فناوری ارتباط معناداری دارد که این بعد مدیریتی شامل جنبه هایی از قبیل سازمان دهی فعالیت های روزانه برنامه درسی، نظارت بر فعالیت های کلاس، تخصیص مواد آموزشی برای فراگیران و غیره می باشد. نحوه مدیریت این اقدامات و میزان نقش مدرس و فراگیر در انجام آنها در ساختار کلی و جو عمومی کلاس تاثیر بسزا دارد. از سوی دیگر، سبک های مدیریت رفتار و مدیریت افراد هر کدام با 3 مورد از مولفه ها ارتباط معناداری دارند. با توجه به این یافته ها می توان به این نتیجه دست یافت که دیدگاه های مدیریتی مدرسان و نوع سبک مدیریتی غالب آن آنها بر باورهای آنها در زمینه بهره گیری از فناوری تاثیرگذار باشد. این نتایج همسو با یافته های مارتین (Martin, 1997) می باشد که دریافتند که تصمیم معلمان برای بهره گیری از فناوری آموزشی تحت تاثیر باور و نگرش معلمان به طور کلی می باشد که این نگرش های کلی شامل دیدگاه های آموزشی معلمان در مورد نوع ساختار کلاس و نوع ارتباط بین فراگیران و معلمان نیز می باشد که تعیین کننده نوع سبک مدیریتی معلمان در کلاس می باشد.

در بررسی مولفه های بهره گیری از فناوری آموزشی، ریسک پذیری و احساس راحتی مدرسان با فناوری بیشترین میانگین را داشت و دو مولفه استفاده فراگیران و پشتیبانی فنی پایین ترین میانگین ها را داشتند. در واقع مدرسان بر این باور هستند که از مزایای به کارگیری فناوری مطلع هستند و تمایل به استفاده از فناوری دارند؛ ولی بستر لازم برای این فعالیت ها برای آنها فراهم نمی باشد. این نکته به طور مشخص در مصاحبه با مدرسان نیز بیان گردید. تقریباً تمام مدرسانی که در مصاحبه شرکت کردند از فناوری برای اهداف شخصی و فعالیت های اجرایی و حتی برنامه ریزی آموزشی بهره می بردند؛ ولی برای تعداد کمی از آنها فناوری ابزاری مهم جهت دستیابی به اهداف آموزشی قلمداد می شد. از منظر آنها عوامل بیرونی بیشترین نقش محدود کننده را به عهده دارند؛ عوامل و موانعی که بیشتر متوجه موسسات آموزشی می شوند و شامل مواردی چون دسترسی به فناوری، پشتیبانی فنی و اداری، تعداد زیاد دانشجویان در کلاس و آموزش ندادن به مدرسان در به کارگیری فناوری می باشد.

همسو با یافته های جوهانسن و دیوید (Johassen & David, 1999) ، نتایج حاصل از این پژوهش نیز این باور را تایید نمود که ان دسته از مدرسان که حامی نظریه یادگیری با رویکرد ساختارگرایی بودند، تمایل و اعتقاد بیشتری به استفاده از فناوری آموزشی داشتند. بر اساس چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن در مورد مدیریت کلاس، سبک مدیریتی غیرمداخله گر یک سبک شاگرد محور می باشد. یک معلم غیر مداخله گر معتقد است باید به فراگیران نیز

فرصت انتخاب داده شود تا اینکه بتوانند یادگیری خود را مدیریت کنند. معلم مسولیت های بیشتری به فراگیران واگذار می کند و فرصت بیشتری برای تعامل آزاد در کلاس فراهم می نماید. این نوع سبک مدیریتی قرابت بیشتری با اصول یادگیری بر پایه ساختارگرایی دارد؛ زیرا همان گونه که قبلا ذکر شد در این نوع یادگیری نیز تاکید بر آموزش شاگرد محور و موقعیت محور می باشد. برای ایجاد تغییر در شیوه های تدریس از تدریس آموزش محور به آموزش مبتنی بر نظریه های ساختارگرایی، نیاز به ایجاد یک تحول پارادایمی در دیدگاهها می باشد؛ دیدگاه هایی که بر سبک هایی از مدیریت کلاس تاکید دارند که یادگیری را یک فرایند اجتماعی و موقعیت محور در نظر می گیرند.

در این پژوهش موانع و چالش های به کارگیری فناوری در سه حوزه مدرسان، فراگیران و موسسات مورد بحث قرار گرفت. اگرچه اجرای موفق برنامه های مبتنی بر فناوری آموزشی نیازمند همکاری و هماهنگی در تمامی بخشهای آموزشی می باشد، اما موانع مرتبط با مدرسان از مهمترین و محدود کننده ترین چالشها به شمار می روند. بخش پایانی این پژوهش با هدف تبیین و بررسی این موانع در فرآیند یاددهی-یادگیری از دیدگاه مدرسان انجام گرفت. از مهمترین مشکلات در به کارگیری فناوری، مقاومت مدرسان در برابر این نوآوریها می باشد که ناشی از ترس از فشار کاری زیاد و ایجاد تغییر می باشد که این یافته ها همسو با یافته های روبرتسون و همکاران (Robertson & et al., 1996) می باشد. تغییری که مدرسان از آن بیم دارند تغییری است که همسو با نظام باورها و عقاید آنها نمی باشد. بنابراین ایجاد اصلاحات در نظام آموزشی با تلفیق هرچه بیشتر فناوری در برنامه درسی، مستلزم ایجاد دگرگونی در باور و نگرش مدرسان می باشد.

پژوهشگران در این مطالعه با محدودیت هایی نیز مواجه بودند که از آن بین می توان به عدم همکاری برخی موسسات، تعداد نسبتا کم نمونه و ... در بخش مصاحبه را نام برد که با انجام مطالعات دیگری می توان این محدودیت ها را مرتفع نمود. بر این اساس چند پیشنهاد برای مطالعات بعدی را می توان در این بخش ذکر نمود.

یافته های این مطالعه نشان دادند که سبک مداخله گرایانه سبک غالب مدرسان زبان می باشد. از سوی دیگر، گرایش هر چه بیشتر مدرسان به فناوری نیازمند این است که یک تغییر اساسی در دیدگاه مدیریتی مدرسان ایجاد گردد تا اینکه سبک تعامل گرایانه و غیر مداخله گرایانه بیشتر مورد توجه قرار گیرند. پیشنهادی که برای انجام مطالعات بعدی می توان ارائه کرد، چگونگی انجام این تغییر می باشد. افرادی که متولی تعلیم و آموزش مدرسان هستند و همچنین خود مدرسان چگونه قادر خواهند بود تا فنون و راهبردهایی برای ایجاد این تغییر اساسی طراحی و اجرا نمایند.

در این مطالعه موانع به کارگیری فناوری تنها از منظر مدرسان بررسی و مورد مطالعه قرار گرفت. برای دستیابی به یک نتیجه جامع تر میتوان دیدگاه های دیگر افراد که در این امر سهمی دارند، را مورد بررسی قرار داد. فراگیران، والدین، مدیران موسسات و ... نیز میتوانند چالش های به کارگیری فناوری را از جهات مختلفی مورد توجه قرار دهند و یک دیدگاه کلی در این زمینه فراهم نمایند.

مدرسان چالش های مختلفی را در مسیر استفاده از فناوری بیان کردند. در مطالعات دیگری می توان با بهره گیری از تحلیل های کمی و کیفی به بررسی تاثیر نسبی هر چالش پرداخت و راه کارهایی برای غلبه بر هر کدام دست یافت.

پیشنهادات کاربردی

1. برگزاری کارگاه آموزشی و کلاس های ضمن خدمت برای دبیران و مدرسان در حوزه سبک های مدیریت کلاس و فناوری.
2. بهره وری از نرم افزارهای آموزشی مرتبط و رایانه در موسسات آموزش زبان
3. مشارکت و هم اندیشی مدرسان زبان به منظور بهره گیری از روشهای صحیح و علمی در اجرای فرایند یاددهی - یادگیری به کمک فناوری های روز مرتبط
4. برگزاری کلاسها و جلسات با مدیران موسسات آموزش زبان و مدارس جهت بازنگری در منابع آموزشی بر مبنای منابع جدید و با یک رویکرد تکنولوژی محور

References

- Alavi, L. S., & Soleimani, Z. (2013). A Comparison of Teachers' Beliefs and Attitudes towards Class Control in terms of Demographic Characteristics. *Scientific Journal Management System*, 14(4), pp 115-136.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1.
- Aminyazdi, A., & Aali, A. (2009). Effects of Classroom Management Styles on Developing Pupils' Metacognitive Skills. *Foundations Of Education*, 9(1). (in Persian)

- Anderson, L. M., & Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), pp 479-499.
- Bakhshayesh, A. (2013). Investigating the Relationship between Classroom Management Styles and Personality Traits of Yazd Primary School Teachers. *Scientific Journal Management System*, 14(4), pp 185-198. (in Persian)
- Baldwin, B., & Martin, N. (1994). Using factor analysis to establish construct validity of an Inventory of Classroom Management Style. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Becker, H. J., & Riel, M. M. (2000). Teacher Professional Engagement and Constructivist-Compatible Computer Use. *Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey. Report# 7.*
- Beggs, T. A. (2000). Influences and Barriers to the Adoption of Instructional Technology. Paper presented at the Presented at Mid-South Instructional Technology Conference 2000.
- Chun, D. M., & Plass, J. L. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language learning & technology*, 1(1), pp 60-81.
- Dehghanzadeh, H., Aliabadi, K., & Dehghanzadeh, H. (2016). Developing Design Framework of Educational Game for Types of Cognitive Domain Subjects in Micro Level with Inductive Content Analysis and Evaluation of its Effectiveness in Concept Learning. *Research in School and Virtual Learning*, 4(13), pp 7-20.
- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91(3), pp 347-360.
- Emadi, S. R., & Yekta, S. (2016). The Effect of Apprenticeship Method Based on Multimedia Instruction on the Motivation and Academic Achievement of Students in Thermal Installations Course in the Manual Skills Branch. *Scientific Journal Management System*, 7(26), pp 1-17.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The elementary school journal*, 80(5), pp 219-231.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), pp 47-61.
- Ewa M. Golonka , Anita R. Bowles , Victor M. Frank , Dorna L. Richardson & Suzanne Freynik (2014) Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness, *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105
- Fabry, D. L., & Higgs, J. R. (1997). Barriers to the effective use of technology in education: Current status. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 385-395.

- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, pp 12-12.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), pp 558-562.
- Handal, B. (2004). Teachers' instructional beliefs about integrating educational technology. *e-Journal of Instructional Science and Technology*, 17 (1). Retrieved on September, 28, 2008.
- Hemmati, F. (2016). Face to Face versus E-learning: An Investigation into the Performance of TEFL Master's Students of Payame Noor University. *Research in School and Virtual Learning*, 3(11), pp 49-58.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms* (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968). Jackson found that elementary teachers engage in as many as, 300.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*: Merrill.
- Khajedadmir, A., Nastiezaie, N, & Pourgaz, A. (2016). The Relationship between Classroom Management and Graduate Students' Academic Procrastination. *Journal of Medical Education Development*. 7(3)pp 10-1). (in Persian)
- Maja Grgurović, Carol A. Chapelle and Mack C. Shelley (2013). A metaanalysis of effectiveness studies on computer technology supported language learning. *ReCALL*, 25, pp 165-198
- Martin, N. K. (1997). Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between Male & Female, Urban & Rural Secondary Level Teachers. *Journal of Research in Rural Education*, 15(2), pp 101-105.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Class Size and Teacher Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs regarding Classroom Management Style? Paper presented at the 21st annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Houston, TX.
- Mirzaeian, V. R. (2016). Outlook of Instructors and Students on Ethical Issues in Computer Assisted Language Learning. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 8(3), 39-52.
- Naserzade, M., Sheikhi, S, (2015). The Study of Classroom Management Styles of Faculty Members in Kashan University of Medical Sciences, Iran. *Strides in the Development of Medical Education*. 13(2) 38-48.
- Nunan, D. (1999). A foot in the world of ideas: Graduate study through the Internet. *Language Learning and Technology*, 3(1), pp 52-74.
- Pourasghar, N., & Zare, H. (2015). Previous Experience of University Students and Tasks Performance Connected to Computer: Role of

- Computer Self - Efficacy, Computer Anxiety and Gender. Research in School and Virtual Learning, 3(9), pp 69-82. (in Persian)
- Robertson, S., Calder, J., Fungi, P., Jonest, A., O'Shea, T., & Lambrechtst, G. (1996). Pupils, teachers & palmtop computers. Journal of Computer Assisted Learning, 12(4), pp 194-204.
 - Rose, M. (1979). Classroom Management. The 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Edited by Daniel Duke. Chicago: The University of Chicago Press, 1979. NASSP Bulletin, 63(430), pp 109-110.
 - Sugar, W. (2002). Applying human-centered design to technology integration: Three alternative technology perspectives. Journal of Computing in Teacher Education, 19(1), pp 12-17.
 - Vannatta, R. A., & Banister, S. (2008). Measuring teacher technology integration: Going beyond teacher use: AERA.
 - Weinstein, C. S., Mignano, A. J., & Romano, M. E. (2011). Elementary classroom management: Lessons from research and practice: McGraw-Hill New York.
 - Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). Using research instruments: A guide for researchers. London: Routledge
 - Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1980). Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers (2 ed.). Boston, MS: Allyn and Bacon, Inc.
 - Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. Journal of Teacher Education, 66(1), pp 68-85.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی