

## رویکرد تلفیقی در آموزش عالی: مبانی نظری آموزش زبان دوم

### Blended Learning in Higher Education: Theoretical Foundations in Second Language Learning

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۱/۲۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۰۷/۲۸

Fatemeh Jafarkhani  
Esmaeil Zarei Zavaraki

فاطمه جعفرخانی \*  
اسماعیل زارعی زوارکی \*\*

**Abstract:** Blended learning has been developed in university teaching out of the need to better describe and understanding between critics and advocates of technology in education. In second language learning “computer-assisted language learning”<sup>2</sup> has always been concerned. In the field of instructional technology the trajectory of computer usage in language classroom has moved from a primary focus to everyday practices. Current definitions of the CALL now stress full integration of technology. The aim of this article is to introduce the concept of blended approaches to second language learning. To achieve this aim, we first provide an overview of blended learning, look briefly at the use of technology in language education and related researches and end with four considerations that shape an understanding of the successful integration of technology in language learning.

چکیده: یادگیری تلفیقی<sup>۱</sup> در میان دانشگاه‌ها رواج یافته است؛ بدون اینکه توصیف مناسبی از آن در میان طرفداران و منتقدان کاربرد فناوری در آموزش صورت بگیرد. در یادگیری زبان دوم، یادگیری با کمک رایانه همواره مورد توجه بوده است. در مبحث فناوری آموزشی خط سیر کاربرد رایانه در آموزش زبان در کلاس درس از توجه اولیه به نقطه‌ای رسیده است که از فناوری به عنوان بخشی از تجارب معمول تدریس نام برده می‌شود. تعریف حال از کاربرد رایانه در آموزش، تأکید بر ترکیب فناوری دارد. در این مقوله به معرفی مفهوم رویکردهای تلفیقی در یادگیری زبان دوم می‌پردازیم. برای حصول این هدف، ابتدا مروری بر مفهوم یادگیری تلفیقی در آموزش و نگاهی مختصر بر کاربرد رایانه در آموزش زبان دوم و پژوهش‌های مرتبط با آن داریم و در نهایت عوامل مهم در ارتباط با ترکیب موفق فناوری در زبان آموزی پیشنهاد می‌شود.

**Key words:** Blended learning, Second Language, Higher education

واژگان کلیدی: یادگیری تلفیقی، زبان دوم، آموزش عالی.

\* دکتری تکنولوژی آموزشی (نویسنده مسئول): fatemehjafarkhani@gmail.com

\*\* دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی

1. Blended learning  
2. CALL

## مقدمه

تجربه‌های یادگیری معنادار و عمیق از سوی یادگیرندگان جذاب خواهد بود که به‌طور فعال درگیر فرایند یادگیری می‌شوند (کوچ، کینزی، ویت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). به نظر می‌رسد مؤسسات آموزش عالی باید تغییرات قابل انتظاری در باره کیفیت تجربه‌های یادگیری با توجه به نوآوری‌های تکنولوژیکی ایفا نمایند.

در ارتباط با یادگیری زبان دوم، از یک طرف کاربرد زبان در حیطه‌های مختلفی، چون شخصی، عمومی، حرفه‌ای و آموزشی، متغیر است و از طرف دیگر یادگیری زبان رسمی و غیر رسمی مطرح است؛ لذا رویکرد تلفیقی می‌تواند با ترکیب فناوری و فعالیت‌های متنوع کلاسی، ضمن ایجاد بافت اجتماعی واقعی، به یادگیری سواد چند وجهی زبان دوم کمک کند (لانکشیرو نوبل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶).

یادگیری تلفیقی در فراهم‌سازی محیط یادگیری فعال مفید است (گروبا و هینکلمن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). در واقع آموزش تلفیقی رویکرد جدیدی است که در آن برای آموزش یک دوره، از ترکیبی از وسایل و تجهیزات الکترونیکی و نیز ترکیبی از شیوه‌های فراگیر محور و محور استفاده می‌گردد (مک دونالد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ ترجمه زارعی زوارکی و صالحی، ۱۳۸۸). تمرکز اصلی یادگیری تلفیقی درگیرسازی یادگیرنده است و این درگیری با کمک اینترنت و فناوری اطلاعات و ارتباطات به نحو بهتری فراهم می‌آید. مبانی این رویکرد عبارتند از:

- ترکیب متفکرانه از آموزش حضوری با آموزش برخط؛
- تفکر مجدد در طراحی دوره‌های درسی برای بالاترین حد ممکن درگیری یادگیرنده؛
- بازسازی و جایگزینی ساعت کلاس‌های سنتی (گریسون و وگان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸: ۲۳).
- واژه یادگیری تلفیقی با چهار مفهوم تعریف شده است:
  - الف- ترکیب انواع تکنولوژی‌های مبتنی بر وب، مانند: کلاس‌های مجازی آنلاین، آموزش با آهنگ خود، یادگیری مشارکتی، ویدئو و صدا و متون مختلف (برای رسیدن به هدف آموزشی)
  - ب- ترکیب انواع رویکردهای تعلیم و تربیت مانند ساختن‌گرایی، رفتارگرایی، شناخت‌گرایی (برای ایجاد بهترین نتیجه یادگیری با یا بدون تکنولوژی‌های آموزشی).

1. Kuch, Kinzie, Whitt  
 2. Lankshear & Konbel  
 3. Gruba & Hinkleman  
 4. Mcdonald  
 5. Garrison & Voughan

پ- ترکیب هر گونه فناوری آموزشی مانند: دستگاه ویدئو، آموزش مبتنی بر وب و فیلم‌ها (با آموزش چهره به چهره با راهنمایی معلم).

ت- ترکیب تکنولوژی آموزشی با فعالیت‌های کاری واقعی برای ایجاد اثر هماهنگ یادگیری و عمل.

در این مقاله، منظور از تلفیق، تأکید بر ترکیب تکنولوژی‌های مبتنی بر وب در یادگیری زبان دوم است. یکی از جنبه‌های به کارگیری فناوری در محیط یادگیری زبان دوم، عملکردهای آموزشی است. زمانی که این عملکردها تنظیم شوند، هدف آموزش، تعیین و در نهایت طیفی از ابزارهای مناسب در کنار جدول زمان‌بندی، منابع چاپی و گروه‌بندی مناسب قابل انتخاب است تا ساختار یک رویکرد تلفیقی در آموزش زبان دوم شکل بگیرد. بر همین اساس، عملکردهای تدریس می‌تواند نمایشی، سؤالی، الگوسازی، تسهیل‌سازی، یا آماده‌سازی تعریف شود (گروبا و هینکلن، ۲۰۱۲).

در نهایت، طراحی مناسب آموزشی، کلید اصلی موفقیت در رویکرد تلفیقی است. برای رسیدن به این مهم، لازم است که مفهوم یادگیری تلفیقی و نکات مرتبط به آن در یادگیری زبان دوم مرور شود.

### مفهوم یادگیری تلفیقی

در طول تاریخ، طیف متنوعی از فناوری در فرایند آموزش تلفیق شده است (گرونبرگ و سامرز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲)؛ ولی واژه یادگیری تلفیقی اولین بار در موقعیت‌های کارآموزی به صورت مشارکتی رواج یافت و ترکیب آموزش و رویکردهای تلفیقی مانند مربی‌گری، نظارت، تعامل برخط، کلاس‌های حضوری و کارآموزی را در بر گرفت (ترن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ والیاتان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). در ادبیات کارورزی، یادگیری تلفیقی به‌طور مثال شامل به کارگیری فناوری‌های کلاس درس حضوری در کنار ترکیب روش‌هایی بود که به مدیریت دانش و حمایت آن کمک می‌کرد (بیلاوسکی و متکالف<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳)؛ مثلاً ابتدا به کارآموزان مفاهیم کلیدی در کلاس تدریس می‌شد و بعد از آن، دانشجویان در محیط کارگاهی نکات مهم را یاد می‌گرفتند.

در نظام آموزش حضوری، یادگیری تلفیقی از نیاز اساتید به میانگینی از آموزش حضوری در کلاس‌های درس و یادگیری از راه دور نشأت گرفت (ولکر و براردینو<sup>۵</sup>،

1. Grunberg & Summers
2. Thorne
3. Valiathan
4. Bielawski & Metcalf
5. Welker & Berardino

۲۰۰۵). در دوره‌ای که کاربرد گسترده ابزارهای مدیریت یادگیری در آموزش فراگیر شده بود، حامیان اولیه یادگیری تلفیقی به جدایی دیدگاه همه یا هیچ از کاربرد فناوری علاقه‌مند بودند. انواع رویکرد تلفیقی به دنبال پاسخ به سؤال‌هایی است که در آن محیط‌های یادگیری برخط، برتر از محیط‌های یادگیری در مقایسه با کلاس‌های حضوری تصور شده است (گریسون و وگان، ۲۰۰۸).

همگام با رشد یادگیری تلفیقی، در آموزش از مفهوم کلی آن انتقاد کردند (الیور و تریگول، ۲۰۰۸: ۲۴). در آن زمان این دو اظهار داشتند که پیشگامان این واژه را به طریقی به کار گرفته‌اند که به خوبی تعریف نشده است و یا به صورت تناقض به کار می‌رود و نسبت به تئوری این واژه بی‌ربط است. در ادامه، الیور و تریگول اظهار داشتند ابهامی که مفهوم یادگیری تلفیقی را در بر گرفته به ساختار ضعیف آن منجر شده و در نهایت انگیزه را برای ترکیب فناوری در آموزش ضعیف کرده است.

برای مدرسان هم این ابهام در مفهوم‌سازی مانع از ایجاد راهکارهای اصولی شد که می‌بایست در جای خود برنامه درسی معناداری را بنا می‌کرد. برای یادگیرندگان نیز سردرگمی به ناامیدی در فرصت‌های یادگیری منجر شد. برای محققان نیز نقص در وضوح مفاهیم اصلی معرفت‌شناسی به دستورالعمل‌هایی بی‌نتیجه منجر شد. همین‌طور حامیان یادگیری تلفیقی نیز گمانه‌های اندکی در نحوه کاربرد فناوری در کلاس درس داشتند.

الیور و تریگول عقیده داشتند که با چنین ساختار ضعیفی نمی‌توان مبنای یادگیری عمیق‌تر را که نیاز سطوح مختلف است، برای یادگیری تلفیقی ارائه داد. به عنوان پیشنهادی دیگر مبنی بر ارزش ترکیب آن دو، اهمیت ارتقای تنوع را به عنوان راهی در توجیه یادگیری تلفیقی تأکید نمودند (همان منبع). طبق تئوری تنوع آموزشی، به یادگیرندگان نحوه موفقیت در تحصیل آموخته می‌شود و آن زمانی است که تغییرات قابل توجهی در مفهوم‌سازی آشکار شود و کیفیت یادگیری به گونه‌ای باشد که بصیرت و دانش را برانگیخته و یادگیری کارآمد بنا شود (بودن و مارتن، ۱۹۹۸). اگر این‌گونه بنگریم، ترکیب فناوری در نوع خود اهمیت چندانی ندارد؛ مگر اینکه ظرفیت‌های فناوری به ارتقای تنوع در محیط یادگیری به عنوان نگرش‌های کلیدی بیانجامد.

طبق تجربه الیور و تریگول، رویکرد تلفیقی زمانی مؤثر است که یادگیرندگان، طیف متنوعی از مواد یادگیری، ارائه و فعالیت‌ها را در یک اجتماع یادگیری مشارکتی و

ساختارمند تجربه کنند. در چنین دیدگاهی، ارزش فناوری - خواه دیجیتالی باشد یا نباشد- در میزان توانایی آن در جهت ارتقا و فراهم‌سازی تنوع ارزیابی می‌شود. مناقشه درباره نقش فناوری‌های نوین، به تقویت بسط فرضیه یادگیری تلفیقی منجر شده است. میانگین این مباحث به تدوین کتاب مرجعی رهنمون شد که یادگیری سیستم‌های تلفیقی را به عنوان ترکیبی از تدریس حضوری با کمک رایانه تعریف کرد (بنک و گراهام، ۲۰۰۶: ۵). با این تلفیق، دو نویسنده بیان کرده‌اند که رسانه‌ها و روش‌های آموزشی متفاوت، در طیفی از چهار عامل مهم قرار می‌گیرند: فضا، زمان، چند حسی و عامل انسانی.

فضا به عنوان مثال به زنده بودن (فیزیکی یا رودرو)، مجازی یا توزیعی تقسیم می‌شود. زمان نیز از یک طرف به عنوان هم‌زمان و با سرعت و از طرف دیگر غیر هم‌زمان و کند تعبیر می‌شود. چندحسی در تجربه یادگیری به عنوان بالاترین حد از مجموعه‌ای از چندین حس و در پایین‌ترین حد، تنها به مبادلات متنی می‌پردازد. منظور از عامل انسانی، تعامل رو در رو در تقابل با محیط‌های یادگیری ماشینی است. علاوه بر این معیارها، برخی از محققان، سیستم‌های یادگیری تلفیقی را در سه مدل ارائه دادند (بنک و گراهام، ۲۰۰۶: ۲۰). بر اساس سنت یادگیری از راه دور، *اولین* دسته شامل توانمندسازی رویکردهایی است که به دنبال فراهم‌سازی مواد آموزشی مشابه به وسیله رسانه‌های متفاوت باشد؛ برای این منظور، مثلاً مدرس سخنرانی زنده‌ای را ارائه می‌دهد و این ارائه ضبط شده یا فایل‌های صوتی آن به همراه اسلایدهای آن به صورت بر خط ارائه می‌شود؛ لذا یادگیرندگان می‌توانند هم در ارائه سخنرانی هم‌زمان حاضر باشند یا اینکه آن را برای زمان مورد نیاز خود دریافت و ذخیره کنند.

در *دومین* دسته‌بندی، از رویکرد جلب توجه و انگیزه در یادگیری تلفیقی یاد می‌کنند که در جهت افزایش قوه تطبیق فناوری‌های حضوری به کار می‌رود تا راهی باشد که از طریق آن بتوان منابع دیجیتالی را بتدریج تزریق کرد. در این نوع تلفیق، به عنوان مثال، یادگیرندگان ممکن است از مجموعه‌ای از رایانه‌های شبکه‌ای در یادگیری مشارکتی به طریقی سود جویند که به سؤالات در مباحث زنده پاسخ گویند. در خارج از کلاس درس نیز یادگیرندگان قادر خواهند بود به منابع یادگیری تکمیلی دست یابند، به ارسال فایل ارائه‌های خود پرداخته و یا در انجمن‌های برخط شرکت جویند. *سومین* تقسیم‌بندی، از رویکردهای یادگیری تلفیقی برای سرعت بخشیدن به

تغییرات و اصلاحات بنیادی در آموزش به کار می‌رود. در این حالت، مدرسان تعلیم و تربیت، به دنبال تغییر یادگیرندگان از دریافت کنندگان منفعل به سازندگان فعال دانش هستند؛ برای مثال، دانشجویان و مدرسان می‌توانند در پروژه‌هایی شرکت جویند که به تولید کلیپ‌های مختص به خودشان بیانجامد و از فناوری موبایل برای ضبط داده‌ها و تنظیم آنها در سایتی تعاملی در شبکه وب استفاده کنند. در اینجا رویکرد تلفیقی نیاز به اصول کاربردی کاملی از فناوری‌های تعاملی در جهت دستورالعمل بهتر و سریع‌تر برای انتقال یادگیری دارد.

جدول (۱) طبقه‌بندی واژه‌های مرتبط با یادگیری تلفیقی

واژه	تعریف
با کمک وب	به میزان کمتری از مواد بر خط و شبکه استفاده می‌کنند؛ مثل: ارسال واحدهای درسی و اعلامیه‌های مربوط به دوره.
تلفیقی	برای برخی از فعالیت‌های مشخص از شبکه استفاده می‌کنند و در بقیه موارد از یادگیری حضوری استفاده می‌کنند؛ اما کمتر از ۴۵ درصد.
مرکب	فعالیت‌های بر خط از ۴۵ درصد به ۸۰ درصد فعالیت‌های حضوری می‌رسد.
کاملاً برخط	آموزش از ۸۰ درصد به بالا، مبتنی بر فعالیت‌های شبکه است.

هم‌زمان با گسترش رویکرد یادگیری تلفیقی، نظریه‌پردازان سعی در حل مسائل آن یا ترکیب آن با طیفی از مفاهیم، چون یادگیری پیوندی یا یادگیری آمیخته داشتند. به منظور روشن‌سازی مفهوم، تعاریفی برای واژه‌های مرتبط بر اساس درصد کاربرد در جدول شماره ۱ آمده است (اسمیت و کرتن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

با وجود چنان تلاش‌هایی مبنی بر با اهمیت نشان دادن کاربرد فناوری در کلاس، درصد کاربری آنها بالا نبود. واژه‌هایی چون مرکب یا تلفیقی، هم در ادبیات و هم در عمل، هم معنی هستند. برای ممانعت از سردرگمی، قرار شد که مفهوم یادگیری تلفیقی هر نوع ترکیب فناوری الکترونیکی در تدریس حضوری تعریف شود (گراهام و زیوبان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

یک مفهوم مشترک در توضیح هر گونه یادگیری تلفیقی، عبارت از ترکیب یا هرگونه آرایشی از فناوری‌های مبتنی بر شبکه جهانی فناوری‌های معمول در کلاس درس حضوری است. تأکید بر ترکیب فناوری‌ها به تحقیق و پژوهش و گسترش یادگیری تلفیقی در شمار متنوعی از رشته‌های درسی منجر گشته است (ونگ، فونگ

و کوان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ اسنارت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) که یادگیری برنامه‌های زبان خارجی یا زبان دوم را نیز شامل می‌شود (نومیر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ شارما و بارت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹).

### رایانه و یادگیری زبان دوم

کار تدریس با نقش آفرینی فناوری‌های الکترونیکی در یادگیری زبان، اغلب تحت عنوان یادگیری زبان با کمک رایانه بیان می‌شود. طی سالیان متمادی، نظریه‌پردازان آموزش و یادگیری زبان با کمک رایانه به دنبال ارتباط رایانه با آموزش بوده‌اند و سه نظریه نمایانگر چشم انداز این تغییرات است (جدول شماره ۲).

جدول (۲) نظریه‌های کاربرد رایانه در یادگیری زبان دوم

گرت (۲۰۰۹)	باکس (۲۰۰۳)	کرن و وارشور (۲۰۰۰)
تدریس خصوصی: تمرین‌ها با قابلیت‌های شناختی مناسب تدریس است و نباید از آنها غافل شد.	محدود به رایانه: فناوری تلفیق نمی‌شود، ولی به عنوان انتخاب کمکی می‌تواند باشد.	ساختاری: فناوری برای تمرین و تکرار کاربرد دارد.
درگیرسازی با مواد آموزشی واقعی: فناوری، امکان دسترسی به مواد آموزشی به زبان اصلی را دارد و از طریق تدریس سطح بالا می‌توان به یادگیرندگان طیفی از نوشتارهای متنی و مهارت‌های زبانی را ارائه داد.	غیر محدود به رایانه: فناوری، عملکرد یادگیرنده را پیش می‌برد.	ارتباطی: بر رشد شناختی زبان تأکید دارد؛ فناوری در جهت حمایت از رویکردهای ارتباطی به کار می‌رود.
نقش ارتباطی رایانه: این نقش برای ارتباط از راه دور و فعالیت‌های مبتنی بر وب ۲ و شبکه‌های اجتماعی به کار می‌رود.	تلفیقی: فناوری، بخشی از درس هر روز است.	تلفیقی: زبان در ارتباطات اجتماعی شکل می‌گیرد.

به‌طور قابل ملاحظه‌ای هر کدام از این نظریه‌ها اهداف متفاوتی پیرو به کارگیری فناوری‌ها داشته‌اند؛ به عنوان مثال، عده‌ای قصد داشتند روش‌هایی را ارزیابی کنند که در آن، کاربرد فناوری بازتابی از تقارن و هم‌پوشانی و تمایلات در یادگیری زبان باشد (کرن و وارشور، ۲۰۰۰<sup>۵</sup>). به نظر برخی دیگر، ترکیب فناوری‌های رایانه‌ای در کلاس درس، نقطه کانونی بود و یا نقطه رشدی در دید عمل‌گراها در استفاده از فناوری در

1. Wong, Fong & Kwan
2. Snart
3. Neumeier
4. Sharma & Barrett
5. Kern & Warschauer

کلاس‌های آموزش زبان بود (باکس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ گرت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹)؛ در حالی که اکنون تلفیق کامل فناوری در یادگیری زبان که مشتمل بر ترکیب دینامیک و پویا از فناوری، نظریه و دیدگاه آموزشی است، به‌طور جداناپذیری به هم تنیده‌اند (گرت، ۲۰۰۹: ۷۲۰-۷۱۹). یادگیری مبتنی بر رایانه، هم در حال رشد است و هم در حال ناپدید شدن؛ چرا که به‌طور فزاینده‌ای در تمرینات هر روز برنامه‌های زبان و نیز تحقیقات زبان‌شناسی کاربردی (چاپل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ لوی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) امری عادی شده است (باکس، ۲۰۰۳). البته عادی‌سازی روندها به دلیل مجموعه‌ای از موانع، ناقص ماند (چمبرز و باکس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶)؛ مثلاً در بسیاری از مراکز آموزشی کمبود فناوری و حمایت آموزشی از اساتید هنوز حس می‌شود، فضاهاى یادگیری نیاز به معماری و تفکر مجدد دارند، مجریان و مدیران نیاز به تشویق دارند و از مدرسان انتظار کاربرد مداوم فناوری در تدریس می‌رود (جدول شماره ۳).

جدول (۳) حوزه‌هایی از به‌هنجارسازی در برنامه‌های آموزش زبان (چمبرز و باکس، ۲۰۰۶)

موضوع	حوزه
هیچ تفکیکی میان یادگیری رایانه‌ای با یادگیری در دیگر فضاهاى کلاسی ترتیب داده نمی‌شود تا فضای آزادی میان فعالیت‌های رایانه‌ای و غیر رایانه‌ای برقرار باشد. زمان و منابع اضافی برای برنامه‌ریزی طرح درس نیاز است.	منطق
معلمان و مدیران به کاربرد فناوری اطمینان دارند. از رایانه به صورت عادی یا تلفیقی در فرایند تدریس استفاده می‌شود.	اعضا
رایانه در فن آموزش در انجام تمرین‌ها و سیلاب‌های درسی تلفیق می‌شود. مواد آموزشی مبتنی بر رایانه قابل تألیف و دست‌کاری هستند و امکان تنظیم آنها در برنامه درسی وجود دارد.	تلفیق
کارورزی حرفه‌ای به صورت مشارکتی حاصل می‌شود و عدم اطمینان کامل در باره کاربرد فناوری در این رویکرد با حمایت و تشویق تأمین می‌شود. حمایت آموزشی به اندازه حمایت فناوری اهمیت دارد.	کارآموزی

عامل اصلی در دستیابی به عادی‌سازی فناوری، تلفیق برنامه‌های درسی است تا به صورت (چمبرز و باکس، ۲۰۰۶). این تنها در صورتی قابل انجام است که حمایت‌های آموزشی و فنی در دسترس استادان قرار گیرد. عامل دوم آن است که

1. Bax
2. Garrett
3. Chapelle
4. Levy
5. Chambers & Bax



همکاران و مدیران نیاز به تشویق دارند و از معلمان و مدرسان انتظار می‌رود که همواره از فناوری در فرایند تدریس خود استفاده کنند. فرای دانشکده‌ها و برنامه‌های آموزشی، عوامل اجتماعی، فرهنگی و نیز استانداردهای ملی یا ناهمسانی تخصیص سرمایه‌های اجتماعی می‌تواند از عوامل ممانعت فرصت در ترکیب فناوری باشد (آکسفورد و جانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). به منظور غلبه بر این موانع، به چه تغییرات مهمی در محیط کلاس‌ها و برنامه‌های آموزشی نیاز است؟

برای پاسخگویی، ابتدا مروری بر پیشینه ترکیب فناوری در آموزش پرداخته و سپس چهار عامل مهم در رویکرد تلفیقی به یادگیری زبان دوم ارائه می‌شود. در پی نبودن منابع کافی و دشوار بودن ارائه‌های حضوری آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم، ضمن تأکید بر راه‌اندازی دوره‌های غیرحضوری، وکیلی‌فرد، مهدوی و خدادادیان (۱۳۹۱) نیازسنجی و امکان‌سنجی برای این اجرا را مورد بررسی و ارزیابی قرار داده‌اند. نتیجه آنکه باید ابزارهای تازه‌ای متناسب با نوع محتوای درسی، ساخته و تکنیک‌های اجرا و پیاده‌سازی آن طراحی گردد؛ این در حالی است که در بسیاری از دانشگاه‌های مختلف جهان، چون دانشگاه دولتی سن‌دیه‌گو<sup>۲</sup>، دوره‌های مجازی برای مرور درس‌ها، ارسال کارهای عملی یا امکان تعمق بیشتر در موضوعات دروس فارسی ایجاد شده است.

هدف از پژوهش امینی، زمانی و عابدینی (۱۳۹۱) بررسی میزان هم‌خوانی سبک‌های یادگیری دانشجویان با رسانه‌های مورد استفاده اساتید دانشکده ادبیات و علوم انسانی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه پژوهشی بود. سبک‌های یادگیری وارک<sup>۳</sup> و پرسشنامه محقق‌ساخته درباره میزان استفاده از رسانه‌ها از ابزارهای اندازه‌گیری بودند. نتایج پژوهش نشان داد که سبک غالب دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان، سبک دیداری است. مقایسه سبک‌های دختران و پسران، حاکی از غلبه سبک دیداری میان هر دو گروه است. همچنین معلوم شد که بین رسانه‌های مورد استفاده اساتید دانشکده ادبیات و علوم انسانی با سبک یادگیری دانشجویان، هم‌خوانی وجود ندارد؛ به طوری که از دیدگاه دانشجویان، بیشترین رسانه مورد استفاده اساتید، رسانه شنیداری است.

در پی بررسی اثر شبکه‌های اجتماعی در افزایش مهارت نوشتاری زبان‌آموزان، لیر<sup>۴</sup> و همکاران وی (۲۰۱۲) برنامه‌ای را برای آموزش مهارت نوشتاری طراحی کردند

1. Oxford & Jung  
2. San Diego  
3. VARK  
4. Laire

که طی پنج جلسه با استفاده از نرم‌افزار استوری فای<sup>۱</sup> اجرا شد. نوشته‌های یادگیرندگان به صورت کیفی بررسی شد و نتایج حاکی از آن بود که از نظر معلمان، گرایش یادگیرندگان نسبت به زبان‌آموزی مثبت تلقی شده و باعث درگیری بالای آنان در فعالیت‌های نوشتاری شده بود؛ به نحوی که لذت پیشرفت در تجربه‌های عملی آنان مشهود بوده است.

هدف از پژوهش کانر، یوکسل و کسیک<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)، سنجش میزان تأثیر و کارآمدی روش مبتنی بر شبکه بود که در برنامه‌های آموزش زبان خارجی تربیت معلم به اجرا درآمد. برنامه آموزش به این صورت بود که علاوه بر کلاس‌های حضوری، برنامه حمایتی مبتنی بر شبکه در راستای تأمین منابع بیشتر و ارتباط بهتر با دیگر یادگیرندگان طراحی و اجرا شد. نتایج پرسشنامه نظرخواهی، حاکی از نگرش مثبت نسبت به کاربرد فناوری در کلاس‌های آموزشی به صورت تلفیقی بوده است؛ بدین معنا که برنامه‌های مبتنی بر شبکه، کمک بیشتری به یادگیری آنان کرده و باعث گسترش سواد زبانی آنها شده است. نتیجه آنکه برنامه‌های مبتنی بر شبکه، در کنار کلاس‌های حضوری، به افزایش مهارت معلمان در نحوه تدریس و روش‌های آموزش و یادگیری کمک کرده است.

شارما و بارت (۲۰۰۹) در کتاب خود به نام *مروری بر یادگیری تلفیقی: کاربرد فناوری در داخل و خارج از کلاس درس*، با اشاره بر مفهوم یادگیری تلفیقی به رعایت درصد صحیح از ترکیب آموزش حضوری و غیر حضوری تأکید می‌کنند. به نظر آنان، نه دنیای ارتباطی اطلاعات و نه رایانه‌ها، هیچ کدام نمی‌توانند جایگزین معلم و استاد شوند؛ بلکه هر دوی آنها می‌باید به نحوی مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی ترکیب شوند تا به گسترش یادگیری یادگیرندگان، فراهم‌سازی بازخورد و ایجاد انگیزه در یادگیری زبان‌آموزان کمک کنند.

با توجه به روش‌های متفاوت آموزش زبان خارجی و اصول روان‌شناسی مرتبط با زبان‌آموزی، باید طراحی مناسبی از سوی معلم برای کلاس درس یا خارج از کلاس صورت گیرد تا یادگیرنده بتواند به‌طور فعال و خلاق، زبان خارجی را برای رفع نیازهای خود به کار برد. به همین دلیل، ویگوتسکی<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) کنش متقابل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی را مورد تأکید قرار می‌دهد. رویکرد تلفیقی می‌تواند کمک خوبی برای رسیدن به اهداف زبان‌آموزی باشد. قابلیت‌های کمکی این رویکرد در فرایند تدریس شامل موارد زیر است:

1. Storyfy
2. Caner, Yuksel, Kecik
3. Vygotsky

✓ تزریق نقش‌های تسهیل‌گری، منتورینگ<sup>۱</sup> با ملاحظه تفاوت‌های فردی در یادگیری  
 ✓ گسترش انعطاف در تجارب یادگیری دانش‌آموزان و شخصی‌سازی یادگیری.

طراحی با محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری‌های نوین، روش‌های متفاوتی از یادگیری و ساخت محیط‌های غنی را با رویکردهای نوین برای شمار متنوعی از یادگیرندگان با سبک‌های مختلف ممکن می‌سازد. به همین منظور، عوامل مهمی در طراحی باید در نظر گرفته شود:

### عوامل مهم در ارتباط با یادگیری تلفیقی زبان

یکی از نتایج پیش‌بینی نشده تلفیق، آن است که فناوری‌های نوین، باعث دیدن آن جنبه از تمرینات آموزشی می‌شوند که قبلاً نادیده انگاشته می‌شد (بتهام و شارپ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷: ۷). اغلب به این موارد در سؤالاتی چالش‌برانگیز اشاره می‌شود:  
 چه نوع نرم‌افزاری (فعالیت یادگیری مبتنی بر فناوری)، چگونه و در کدام برنامه درسی و در چه درجه‌ای از یادگیری زبان و برای کدام نوع زبان‌آموزی قرار است برای مقاصد خاص از یادگیری مؤثر باشد؟ (گرت، ۲۰۰۹: ۷۲۱). چهار عامل هدف، تناسب، چندحسی و پایداری در پاسخ به این سؤال‌ها مطرح می‌شود.

### عامل اول: هدف<sup>۳</sup>

رویکردهای تلفیقی با تکیه بر دیدگاه شخصی، مؤسسه‌ای و آموزشگاهی شکل می‌گیرند. در واقع پاسخ به این سؤال که آیا تغییر لازم است و این الزام تا چه اندازه مهم است، تعیین می‌کند که حامیان و مدیران مؤسسه‌های آموزشی تا چه اندازه آمادگی برای اجرای این رویکرد و پرداخت هزینه برای ساختارهای آن دارند. در ایجاد رویکرد یادگیری تلفیقی، برخی از مراکز آموزشی با پیروی از هدفی متحد تلفیق فناوری‌ها را شروع کرده‌اند. دهه گذشته (۱۹۹۷) اشاره بر آن دارد که بیشترین تغییرات برنامه درسی به‌طور اتفاقی رخ داده که در واقع بدون درک عمیقی از مفهوم یادگیری و جریانات مختص به آن و راهبردهای ارتقائی بوده است.

1. Mentoring  
 2. Beetham & Sharpe  
 3. Purpose

یک پاسخ به این ماجرا آن است که رویکرد سیستماتیک را ضرورت قرار دهیم و با یک روند پنج مرحله‌ای، از تغییر برنامه درسی شروع کنیم:

- ۱- تحلیل محتوا<sup>۲</sup> - توضیح اهداف کلیدی برنامه در بیان جملات.
- ۳- انتخاب منابع و گسترش استراتژی‌ها.
- ۴- تغییر اهداف در برنامه درسی.
- ۵- تأسیس ابزارها و فرایندهای نظارتی (لاچور و تاردیف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

از تجربه و تحقیق این‌طور استنباط می‌شود که تغییر برنامه درسی فرایندی منطقی نیست و چه بسا گنگ است و از سوی افراد شاخصی استخراج می‌شود (گروبا، موفت، سندرگادو زوبل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). به همین دلیل به نظر می‌رسد که باید رویکردهای تلفیقی یادگیری در یک حالت افزایشی با فاصله کوتاه معرفی شوند و در خاطرمان انبوهی از مفاهیم مرتبط بماند (جدول شماره ۴).

جدول (۴) مؤلفه‌های مرتبط با هدف در یادگیری زبان با رویکرد تلفیقی

مفهوم	تعریف
مبتنی بر اصول تلفیق	اعتقاد به اجرای رویکرد تلفیقی در هر دوره آموزشی انگیزه ایجاد می‌کند.
اختیاری	مشارکت‌کنندگان کاربرد فناوری را با اعتماد و اطمینان کنترل و هدایت می‌کنند.
مشارکت	یادگیرندگان در فرایند تدریس و یادگیری مشارکت دارند.
قابلیت اعتماد	تلفیق به منفعت‌های قابل لمس و دیدنی برای مشارکت می‌انجامد. تمرین و فرایندهای آن شفاف، پایدار و قابل اعتماد برای یادگیرندگان است.
قابلیت ارزشیابی	یادگیرندگان نشان می‌دهند که انجام فعالیت‌ها و مواد آموزشی به تخصص در زبان‌آموزی آنان می‌انجامد.

### عامل دوم: تناسب<sup>۳</sup>

دومین ملاحظه آن است که طراحی با رویکردهای تلفیقی تناسب داشته باشد؛ یعنی فنون آموزش و پرورش، فرایندها و سطوح محتوای تخصصی با محتوای دانشگاهی مناسبت داشته باشد.

فناوری مناسب با شرایط محلی، باعث ارتقای زندگی افرادی می‌شود که از آن استفاده می‌کنند و لازم است منابع انسانی و فیزیکی که برای بقای آنها نیاز است، هم در دسترس و هم مقاوم باشند. واضح است که کاغذ و دیگر فناوری‌های قدیمی یا آنالوگ، نقش راه‌گشایی را به‌طور مداوم در کلاس‌های تلفیقی داشته‌اند و مرتباً

1. Lachiver & Tardif  
 2. Gruba, Moffat, Sandergaard & Zobel  
 3. Appropriateness

خاطر نشان می‌کند که هوشمندانه نسبت به این شیفتگی عمل کنیم که با شعار نمی‌توانیم رفتار را تغییر دهیم (مسکیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

به‌طور مختصر، آن فناوری با رویکرد تلفیقی مناسب خواهد بود که شرایط مربوط به آن، شامل بر ملاحظات فنی، توانایی آموزش، مهارت یادگیرندگان و از همه مهم‌تر ظرفیت یادگیری زبان باشد (هابرد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ جامیسون و چاپل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). آگاهی از تناسب کاربردها متخصصان را بر آن می‌دارد تا تلفیق آموزش و پرورش با فناوری را متناسب با نظریه‌های ساختاری تطبیق دهند که اساس گرایش‌های جدید آنها هم راستا با کاربرد فناوری است (جدول شماره ۵).

#### جدول (۵) مؤلفه‌های مرتبط با تناسب در یادگیری زبان با رویکرد تلفیقی

مفهوم	تعریف
دقت	کلیه عوامل اجتماعی، مؤسسه‌ای و پیشینه کار برای تصمیم‌گیری در نظر گرفته می‌شوند.
قابلیت پیکربندی	فناوری و محتوای مربوطه می‌تواند برای تناسب با هر یادگیرنده، مدرس و مؤسسات مختلف تنظیم شود.
قابلیت دسترسی	همه فناوری‌ها، استانداردهای جهانی را که شامل چالش‌های زبان‌شناسی یا سخت افزاری نیز هست، برای دسترسی رعایت می‌کنند
نظام مندی	تمرین و بخش‌های مربوط به آن، با اهداف برنامه درسی و حق انتخاب یادگیرندگان هم‌تراز است. کاربرد فناوری با برنامه درسی هر مؤسسه و سیلاب‌های درسی آن مرتبط است.
قابلیت اعتماد	فعالیت‌های یادگیری، متون و فنون تدریس با اجرای بیرون از سیستم آموزشی تقویت می‌شود.

#### عامل سوم: چندحسی<sup>۴</sup>

سومین ملاحظه، چندوجهی بودن طراحی یادگیری زبان با رویکرد تلفیقی است. رویکردها، مواد و فناوری‌ها می‌توانند در دو یا چندین روش برای افزایش تنوع با هم تلفیق شوند. یادگیری زبان به روش تلفیقی در کلاس‌های تدریس مملو از یادگیرنده، مواد آموزشی چاپی، رسانه و فناوری‌های جدید اتفاق می‌افتد. یک راه برای درک آنها و طیف پیچیده ترکیبشان، آن است که در یک نگاه متمایز با عنوان چند حسی به محیط‌های یادگیری بنگریم (استین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). در اینجا یادگیرندگان و متعلمان با چالش‌هایی مواجه‌اند که یکی از آنها چند سواد است (کوپ و کالانتزس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰).

1. Meskill
2. Hubbard
3. Jamieson &Chapelle
4. Multimodality
5. Stein
6. Cope &Kalantzis

سواد چندحسی (کوپ و کالانزیس، ۲۰۰۰، جویت و کرس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳)، سوادهای جدید (لانکشیر و نوبل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳)؛ متن‌ها و مباحثات چندحسی (کرس و ون لوون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶، ۲۰۰۶) و نیز نمادهای چندمنظوره، مشتمل بر مجموعه‌ای از تکالیف و فعالیت‌های معنی‌دار است.

برای دانشجویان، روانی و سیالی در رسانه‌های چند بعدی، نکته مهم در مشارکت آنها در محیط‌های وب ۲ است که شامل شبکه‌های اجتماعی، وبلاگ‌ها، سایت‌های پخش ویدئو و سرویس‌های پیام‌رسان فوری است (تورن و بلک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ تورن و رین هارت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸)؛ از این رو، برای بسیاری از دانشجویان، تعاملات روزانه بسیار مهم تلقی می‌شود که اکنون مبتنی بر مجموعه‌ای از تجارب ارتباطی بر اساس به کارگیری شماری از ابزارهای دیجیتالی است که اهمیت آن کمتر از ارتباطات مبتنی بر غیر دیجیتالی نیست؛ از این رو، برای اساتید و متخصصان ارزشیابی درس زبان، درکی از مهارت زبانی، شامل بر شناختی از ابزارهای ارتباطی چند حسی در کنار متون کمکی این ابزارها و نیز انواع ارتباط نسبت به آنچه که از یک دهه قبل رایج بوده ضروری است.

از همه مهم‌تر، لازم است که مدرسان زبان با ظهور رسانه‌ها و فناوری‌های جدید و متون غیر خطی و نامحدودی آشنا شوند که از نوع ساختن گراهاست (کرامس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳). همان‌طور که حرفه ما به عنوان متعلم، به‌طور روزافزونی درگیر هدایت دانشجویانی است که بتوانند منتقدانه در طول رسانه‌های جدید و متون مختلف سیر نمایند (لانکشیر و نوبل، ۲۰۰۳)، فناوری و رسانه‌های جدید، تمرین تعاملات قراردادی و کلیشه‌ای را از حرفه ما به میان زندگی‌های اجتماعی جدید کشانده و دیدگاه ما را نسبت به آنچه شنوندگان و مخاطبان متن‌های فوری منظور دارند، با توسل به تعامل، فرهنگ و فعالیت جامعه شکل داده است. گسترش مهارت‌های زبان و ادبیات، امروزه با رسانه‌های اطلاعات و ارتباط جهانی گره خورده است (لانکشیر و نوبل، ۲۰۰۶؛ تورن، ۲۰۰۸)؛ به نحوی که درهای جدید و غنی از آموزش و پژوهش را به روی ما می‌گسترد (جویت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹). مجموعه از مفاهیم مرتبط می‌تواند برای درک بیشتر از چند حسی بودن کلاس درس یادگیری زبان با رویکرد تلفیقی مفید باشد (جدول شماره ۶)

1. Jewitt & Kress
2. Lankshear & Knobel
3. Kress & Vanleeuwen
4. Thorne & Black
5. Reinhardt
6. Kramsch
7. Jewitt

جدول (۶) مؤلفه‌های مرتبط با چندحسی در یادگیری زبان با رویکرد تلفیقی

مفهوم	تعریف
تعادل	یادگیری تلفیقی تعادلی میان رسانه‌های حضوری، الکترونیکی و چاپی برقرار می‌کند
تنوع	فناوری حق انتخاب را برای یادگیرنده در ارتباط با توانایی سبک یادگیری، زمان‌بندی و موقعیت وی در نظر می‌گیرد
قابلیت تغییر	مواد یادگیری و سیلاب‌های درسی قابل تغییر است تا با جمعیت دانشجویی، تخصص یا موضوع مورد نظر آنها تطبیق یابد
موضوعی	تمرکز بیشتری بر چگونگی وجه حسی، تقویت موضوع و در نهایت اهداف یادگیری می‌شود
جامع	چندحسی بودن ارائه به نحوی است که یادگیرندگان برای یافتن معنا دچار سختی نمی‌شوند

### عامل چهارم: پایداری<sup>۱</sup>

عامل پایداری، مختص افرادی است که درگیر فرایند و منابع هستند؛ به این معنی که منابع به نحوی مدیریت شوند که نتایج بلند مدت را به همراه داشته باشند. توجه به پایداری در حال رشد است و تغییر پایدار مفهوم کلیدی در مدیریت پروژه (کامینگز و ورلی<sup>۲</sup>؛ ۲۰۰۹) هم در کار با شبکه‌های اجتماعی برخط (پریس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰) و هم در کار با آموزش عالی به طور کلی است (استرلینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). پایداری، گرانی، زمان‌بری و به روز نبودن، از جمله تهدیدهایی است که موجبات توقف در ابتدای کار را فراهم می‌سازند (کندی و لوی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹).

با اینکه کاربرد فناوری و پژوهش‌های مرتبط با آن پیرو پروژه‌هایی بوده که فقط یک‌بار اجرا شده است، اما کندی و لوی (۲۰۰۹) پایداری کاربری رایانه در کمک به آموزش را در یک برنامه آموزشی ایتالیایی به مدت ۱۵ سال پیگیری کردند. در طی این مدت، آن دو در سه بخش آزمایشی، ارزشیابی و بازنگری بررسی خود را انجام دادند. در هر سه بخش، تیم پژوهشی متمرکز بر کار خود بود. این پروژه، ترکیبی از همکاری مدرسان، یادگیرندگان و دیگر همکاران را در خود داشته است. پروژه‌هایی که موضوع یادگیری با کمک رایانه دارند، طبق نظر کندی و لوی (۲۰۰۹) به چند دلیل قابلیت پایداری دارند:

- ۱- اعضای تیم، پروژه را مکرراً طی دوره‌های مختلف درسی نظارت می‌کنند؛
- ۲- اعضای تیم حس تعلق به پروژه دارند؛
- ۳- فناوری‌های قدیمی را به شرط مبانی آموزشی قوی می‌توان چندین بار استفاده

---

1. Sustainability  
 2. Cummings & Worley  
 3. Preece  
 4. Sterling  
 5. Kennedy & Levy

کرد یا آنها را ارتقا داد؛

۴- پروژه می‌تواند طی زمان مبتنی بر نتایج دلخواه گسترش یابد و متکی بر نتایج ابتدایی نباشد.

کندی و لوی (۲۰۰۹) مجموعه‌ای از تجارب پایدار را در این راستا ارائه می‌دهند:

- حمایت‌های مالی و مؤسسه‌ای در موارد خاص؛
- دیدگاه مدیریت پروژه از نظر ترکیب فناوری که چرخه‌های آزمایش، ارزشیابی و ارتقا را با هم می‌آمیزد؛
- انتخاب مجموعه‌ای از فناوری‌های قوی که قابلیت ارتقا یا تعدیل را هنگام نیاز داشته باشند؛
- قدرت پیش‌بینی مدیریت هنگام رشد یا خطر؛
- توضیحات روشن و انگیزه کافی برای یادگیرندگان در جهت استفاده از فناوری‌ها؛
- پیوند میان فعالیت‌های آموزشی و ارزشیابی مبتنی بر فناوری؛
- تعادل میان پژوهش و تدریس.

توضیحات بیشتر برای روشن ساختن مفهوم پایداری، در جدول شماره ۷ آمده است.

#### جدول (۷) مؤلفه‌های مرتبط با پایداری در یادگیری زبان با رویکرد تلفیقی

مفهوم	تعریف
افزایشی	مراحل تلفیق چنان طراحی می‌شوند که مجریان انسانی، زمان و منابع امکان تطبیق با آنها داشته باشند.
پشتیبانی	رهبان مؤسسات آموزشی به رویکردهای تلفیقی ارزش داده و مطابق آن، منابع بلند مدت را در دسترس می‌گذارند. تغییر در تخصیص منابع، اثر معنی‌داری بر روند تلفیق نخواهد گذاشت.
قابلیت تکرار	با توجه به صرف هزینه مالی و زمان برای تهیه منابع، رویکردهای تلفیقی را می‌توان سال به سال تکرار کرد.
قابل انتقال	رویکرد تلفیقی قابلیت انتقال و تطبیق به دیگر مؤسسات با تیم‌های مشابه را دارد.
تعهد	تیم مسئول آموزش در روند تلفیق به مدت طولانی خود را متعهد می‌داند.

مشابه با نقطه نظرات جهانی درباره محیط‌های طبیعی، پایداری نیاز به طراحی بلند مدت دارد تا بتواند از منابع و روش‌های مختلف به‌طور متعدد استفاده کند. مواد آموزشی و فناوری پایدار دارای قابلیت انتقال هستند. همچنین ابزارها امکان پرداخت مالی داشته و مطابق با اصول اخلاقی با آنها رفتار می‌شود.



واژه توسعه یا قابلیت افزایش، بدان معنی است که رویکردهای تلفیقی در ترکیب فناوری‌ها به منظور اجرا، قابلیت مدیریت و دسترسی داشته و مرحله‌ای و افزایشی باشند. تغییرات تدریجی نسبتاً کم هزینه بوده و به منابع اندکی نیاز دارد و در مدت زمان کوتاهی قابل انجام هستند. این خاصیت به فناوری و مواد آموزشی امکان می‌دهد تا قابلیت آزمایش داشته باشند (راجرز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳) و نوآوری‌ها را بتوان قبل از اجرا در گستره بزرگ‌تری اندازه‌گیری و ارزیابی کرد (مارکی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

یادگیری تلفیقی در آموزش زبان دوم، از مفهوم یادگیری با کمک رایانه نشأت گرفته که تأکید اصلی آن کاربرد فناوری در آموزش است. در این راستا ملاحظه می‌شود که چگونه کاربرد رایانه در کلاس زبان از نگاه اول به مرحله‌ای سوق پیدا کرده است که به عنوان بخش لاینفک کلاس درس از آن نام‌برده می‌شود؛ به نحوی که مفهوم جدید یادگیری با کمک رایانه، هم اکنون به تلفیق کامل آن در فرایند تدریس و یادگیری اشاره دارد. بر همین اساس، چهار نکته اصلی هدف، چندحسی، تناسب و پایداری در یادگیری زبان به روش تلفیقی پیشنهاد گردید.

به نظر نویسندگان، با به کارگیری صحیح از فناوری و رسانه‌های نوین، می‌توان بسیاری از کاستی‌های موجود در آموزش زبان‌های خارجی و نیز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبان‌ها را ضمن به کارگیری عوامل مؤثر در یک طراحی مؤثر که به تفصیل به آنها اشاره شد مرتفع نمود. برخی از این موارد عبارتند از:

- انواع متنوعی از منابع و فعالیت‌های آموزشی در سایت‌های اینترنتی به‌طور رایگان یا با هزینه قابل قبول برای خرید وجود دارد. متعلمان با استفاده از آن‌ها می‌توانند بانک متنوعی از فعالیت‌های یادگیری را در اختیار داشته باشند و در طرح درس داخل یا خارج از کلاس خود به‌طور مستقیم استفاده کنند یا از مدل آنها برای خلق فعالیتی دیگر ایده بگیرند.
- ارائه کلاس‌های آموزشی یا بازآموزی در جهت تربیت متعلمان خبره آموزش زبان می‌تواند با رویکرد تلفیقی انجام پذیرد؛ به‌طوری که بتوان برای گروه‌های مختلف در طیف گسترده‌ای با صرفه‌جویی در زمان و هزینه برنامه‌ریزی کرد.
- با مشارکت متعلمان در انجمن‌های تخصصی مبتنی بر وب که در حوزه آموزش زبان فعالیت دارند، تجارب آنان در سطح ملی و بین‌المللی افزایش می‌یابد. همچنین ارائه سمینار و کنفرانس‌های بر خط از طرف متخصصان و متعلمان آموزش زبان به ارتقای مهارت آنان می‌انجامد.

• ارتباط آسان با دیگر کشورها و مکالمه مستقیم با آنان از طریق رسانه‌های چند حسی مبتنی بر وب، می‌تواند فقر نبود محیط طبیعی را تا حدی تأمین کند و یادگیرندگان با نمونه‌های ملموس ارتباطی در محیط واقعی زندگی مواجه شوند. با توجه به قابلیت انعطاف پذیری در رویکرد تلفیقی، می‌توان فناوری را در نظام آموزشی به گونه‌ای یکپارچه کرد تا بهبود فرایند تدریس و یادگیری حاصل شود. الزامات بهره‌گیری از رویکرد تلفیقی، طراحی مجدد نظام آموزشی و آماده‌سازی متعلمان است که با تخصیص بودجه در جهت تولید مواد آموزشی و نیز استراتژی‌های مختلف تدریس همراه خواهد بود. پیشنهاد می‌شود که در حوزه آموزش زبان فارسی و ترویج و گسترش آن، از این رویکرد استفاده شود.

در عصر ارتباطات، آموزش زبان دوم به چارچوب‌های سیاسی، اقتصادی و فرهنگی مربوط است. آشنایی درست با انگیزه دانشجویان در جهت تحصیل در زبان مقصد و تطبیق مدرسان با روش‌های نوین، مفید و ضروری است. کارایی و در آمد اقتصادی و اعتماد به بازار از طرف دیگر کشورها مورد توجه قرار گرفته است؛ همچنان که در این راستا می‌توان تا حدود زیادی گرایش تحصیلی در رشته زبان فارسی را در بسیاری از کشورها تقویت کرد.

### منابع

امینی، نرجس؛ زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ عابدینی، یاسمین (۱۳۹۱). میزان هم‌خوانی سبک‌های یادگیری دانشجویان با رسانه‌ای مورد استفاده اساتید. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۵ (۱).

مک‌دونالد، ژانت (۱۳۸۸). *راهنمای یادگیری و تدریس تلفیقی*؛ ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و وحید صالحی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

وکیلی‌فرد، امیررضا؛ مهدوی، محمدمین؛ خدادادیان، مهدی (۱۳۹۱). ابزارهای آموزش زبان فارسی در محیط مجازی: از طراحی تا اجرا. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. ۱ (۲).

ویگوتسکی، ال. اس. (۱۳۶۱). *اندیشه و زبان (جلد اول)*؛ ترجمه احمد صبوری. تهران: نوین.

Bax, S. (2003). CALL-past, present and future. *System*, 31: 13–28.

Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. London: Pearson Education.

Beetham, H. & Sharpe, R. (2007). *An introduction to rethinking pedagogy for a digital age*. In H. Beetham, & R. Sharpe (Eds), *Rethinking pedagogy for a digital age* (pp. 1–10). London: Routledge.

Bielawski, L. & Metcalf, D. (2003). *Blended e-learning*. Amherst, MA: HRD Press.

Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds) (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.

Caner, Mustafa; Yuksel, Ilknur & Kecik, Ilknur (2012). *A new trend in teacher education: A web-enhanced methodology course*. Akdeniz Language Studies Conference. Available online at WWW. Sciencedirect.com

Chambers, A. & Bax, S. (2006). Making CALL work towards normalisation. *System*, 34: 465–479.

Chapelle, C. (2010). Research for practice: A look at issues in technology for second language learning. *Language Learning & Technology*, 14 (3): 27–30.

Chapelle, C. (2010). The spread of computer-assisted language learning. *Language teaching*, 43 (1): 66–74.

Cope, B & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra, VIC: Palgrave Macmillan.

- Cummings, T. & Worley, C. (2009). *Organizational development and change*. Mason, OH: Cengage.
- Garrett, N. (2009). Computer-assisted language learning trends and issues revisited Integrating innovation. *The Modern Language Journal*, 93: 719–740.
- Garrison, D. Randy & Voughan, Norman D. (2008). *Blended Learning in Higher Education*. Josseybass Publication. USA.
- Graham, C. R., & Dziuban, C. (2008). *Blended learning environments*. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds). *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 270–274). New York: Lawrence Erlbaum.
- Gruba, Paul & Hinkelman, Don. (2012). *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gruba, P.; Moffat, A.; Sandergaard, H. & Zobel, J. (2004). *What drives curriculum change?* In R. lister and A. Young (Eds) *proceedings of the Australian Computer Education Conference* (pp. 110-118). Dunedin, Nz: university of Otago.
- Grunberg & summers (1992). Computer innovation in schools: A review of selected research literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1 (2): 255–276.
- Hubbard, P. (2006). *Evaluating CALL Software*. In L. Ducate and N. Arnold (Eds) *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreignlanguage teaching*. San Marcos, TX: CALICO.
- Jamieson, J. & Chapelle, C. (2010). Evaluating CALL across multiple contexts. *System*, 38: 357–369.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Jewitt C. & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone*, 5th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Kramsch, C. (2002). Introduction: *How can we tell the dancer from the dance?* In C. Kramsch (Ed.) *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 1–30). London: Continuum.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996, 2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kennedy, C., & Levy, M. (2009). Sustainability and computer-assisted language learning: Factors for success in a context of change. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (5): 445–463.
- Kern R. & Warschauer, M. (2000). *Introduction: Theory and practice of network-based language teaching*. In M. Warschauer & R. Kern (Eds) *Networkbased language teaching: Concepts and practice* (pp. 1–19). Cambridge: Cambridge University Press.

- Knobel, M. & Lankshear, C. (Eds) (2007). *A New literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Kuch, G. D.; Kinzie, J. H.; Whitt, E. J. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lachiver, G. & Tardif, J. (2002). *Fostering and managing curriculum change and innovation*. In Proceedings of the 32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Volume 2, (pp. F2F7–12). Boston: IEEE.
- Laire, Delphine; Casteleyn, Jordi & Mottart, Andre (2012). *Social Media's Learning Outcomes within writing instruction in the EFL Classroom: Exploring, Implementing and Analyzing Storify*. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY). Available online at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and class-room learning, 2nd ed.* New York: Open University Press.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93: 769–782.
- Markee, N. (2001). *The diffusion of innovation in language teaching*. In D. Hall & A. Hewings (Eds) *Innovation in English language teaching* (pp. 118–126). London: Routledge.
- Meskill, C. (2007). *20 minutes into the future*. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds) *CALL Environments*, 2nd edn. (pp. 425–436). Alexandria, VA: TESOL.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning—parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17 (2): 163–178.
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-Learning*, 2 (1): 17–26.
- Oxford, R. & Jung, S-H. (2007). *National guidelines for technology integration in TESOL programs: Factors affecting (none) implementation*. In M. Peters, K. Murphy-Judy, R. Z. Lavine & M. A. Kassen (Eds) *Preparing and developing technology-proficient L2 teachers* (pp. 23–48). San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium.
- Sharma, Pete; Barrett, Barney (2009). *Review of blended learning: using technology in and beyond the language classroom*. , Oxford, England: Macmillan Publishers Limited.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Supporting sociability and designing usability*. Chichester, UK: Wiley.

- Snart, J. A. (2010). *Hybrid learning: The perils and promise of blending online and face-to-face instruction in higher education*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations*, 5th edn. New York: Free Press.
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, G. & Kurthen, H. (2007). Front-stage and back-stage in hybrid learning face-to-face courses. *International Journal on E-Learning*, 6 (3): 455–474.
- Stein, P. (2008). *Multimodal pedagogies in diverse classrooms: Representation, rights and resources*. London: Routledge.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Bristol, UK: CREATE Environment Centre.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning*. London and Sterling, VA: Kogan Page.
- Thorne, S. L. (2008). *Mediating technologies and second language learning*. In Coiro, J.; Lankshear, C. Knobel, M. & Leu, D. (Eds) *Handbook of research on new literacies* (pp. 417–449). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thorne, S. L. & Black, R. (2007). Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27: 133–160.
- Thorne, S. L. & Reinhardt, J. (2008). Bridging Activities, new media literacies and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25 (3): 558–572.
- Valiathan, P. (2002). *Blended learning models, learning circuits*. Retrieved from <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>
- Wang, F. L.; Fong, J. & Kwan, R. C. (Eds) (2010). *Research on hybrid learning models: Advanced tools, technologies, and applications*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Welker, J. & Berardino, L. (2005). Blended learning: Understanding the middle ground between traditional classroom and fully online instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 34 (1): 33–55.