

# آموزش زبان فارسی با فناوری

از نظریه تا کاربرد

دارا تفضلی



با پیشگفتار استاد سید محمد ضیاحسینی



# آموزش زبان فارسی با فناوری

تمامی درآمدهای حاصل از حق التالیف این کتاب  
صرف کودکان دختر بی سرپرست یا بدسرپرست خواهد شد.

**Teaching Persian with Technology**  
From Theory to Practice

Dara Tafazoli (Ed.)  
The University of Newcastle, Australia  
Logos Publications 2022



# آموزش زبان فارسی با فناوری از نظریه تا کاربرد

به کوشش

دارا تفضلی  
دانشگاه نیوکاسل، استرالیا



سرشناسه: تفضلی، دارا، ۱۳۶۴ - Tafazoli, Dara

عنوان و نام پدیدآور: آموزش زبان فارسی با فناوری از نظریه تا کاربرد/ به کوشش دارا تفضلی.

مشخصات نشر: تهران، لوگوس، ۱۴۰۰

مشخصات ظاهری: ۲۳۶ ص.: جدول، نمودار.

شابک: ۹۷۸۶۲۲۶۲۸۸۹۶۵

وضعیت فهرست‌نویسی: فیبا

موضوع:

فارسی -- راهنمای آموزشی -- خارجیان -- مقاله‌ها و خطابه‌ها؛

فارسی -- راهنمای آموزشی -- خارجیان؛

فارسی -- کتاب‌های درسی برای خارجیان -- انگلیسی

زبان -- آموزش به کمک کامپیوتر

رده‌بندی کنگره: PIR۲۸۲۹

رده‌بندی دیویی: ۴۸/۲۴۲۱

شماره کتاب‌شناسی ملی: ۸۴۰۵۶۴۲

وضعیت رکورد: فیبا

## آموزش زبان فارسی با فناوری: از نظریه تا کاربرد

به کوشش دارا تفضلی

طرح و عکس روی جلد از: جاوید تفضلی

ویراستار: مهدی وجدانی

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۶۲۸۸-۹۶-۵

شمارگان: ۳۰۰

چاپ اول: ۱۴۰۰



برای مشاهده اطلاعات بیشتر کد بالا را اسکن کنید و به وبسایت نشر لوگوس بروید.

قیمت: ۹۲۰۰۰ تومان

تمامی حقوق این اثر محفوظ است. تکثیر یا تولید مجدد آن کلاً یا جزئاً، به هر شکل اعم از چاپ، فتوکپی، اسکن،

صوت، تصویر یا انتشار الکترونیک بدون اجازه مکتوب از نشر لوگوس ممنوع است.

ایمیل: [info@irlogos.com](mailto:info@irlogos.com)

تماس با مرکز پخش: ۰۹۰۲ ۱۵۴ ۰۰۴۲

فروشگاه برخط لوگوس: [www.irlogos.com](http://www.irlogos.com)



پیشکش به معلمی، انسان و انسانی، معلم  
استاد سید محمد ضیاء حسینی



## فهرست

- مقدمه استاد ضیاء حسینی ..... ۱
- پیشگفتار ..... ۵
- بخش یک: رویکرد نظری به آموزش زبان فارسی به کمک فناوری**..... ۱۱
- فصل یک: سواد آموزش و یادگیری زبان در قرن بیست و یکم ..... ۱۳
- دارا تفضلی و عرفان جلالی
- فصل دو: تاریخچه آموزش و یادگیری زبان به کمک فناوری ..... ۲۳
- فرانک جمال‌الدین
- فصل سه: رویکردها و نظریه‌های بنیادی در آموزش و یادگیری زبان به کمک فناوری ..... ۳۹
- فاطمه نامی
- فصل چهار: دانش معلم در آموزش زبان به کمک فناوری ..... ۵۳
- سارا فرشادینیا
- فصل پنج: آموزش و یادگیری سیار زبان ..... ۶۹
- نرجس شیخ‌اسدی
- بخش دو: رویکرد کاربردی به آموزش زبان فارسی به کمک فناوری**..... ۸۹
- فصل شش: روش‌ها و استانداردهای تولید محتوای الکترونیکی در آموزش مجازی زبان فارسی ..... ۹۱
- احسان طوفانی نژاد
- فصل هفت: سنجش آموزش محور در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کمک فناوری ..... ۱۰۵
- آذین اکرمی، سارا سردشتی، و پوریا محمدعلمی
- فصل هشت: فرایند کاربرد نرم‌افزار استوری لاین در تهیه و تولید محتوای آموزش مجازی مهارت‌های چهارگانه زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با اتخاذ رویکرد ارتباطی ..... ۱۲۷
- زری سعیدی و زهرا تهوری
- فصل نه: پتانسیل‌های آموزشی وب کوئست‌ها در آموزش مهارت خواندن و درک مطلب به زبان‌آموزان ..... ۱۳۹
- فاطمه نامی
- فصل ده: تدریس زبان فارسی به وسیله واقعیت افزوده: فرصت‌ها و محدودیت‌ها ..... ۱۴۹
- بابک خوشنویسان و الهه یزدی صفا



فصل یازده: آموزش معکوس زبان در بافت دانشگاهی: چالش‌ها و فرصت‌ها..... ۱۶۵

- نسرین عبدالملکی

فصل دوازده: دوره‌های همگانی برخط آزاد در آموزش و یادگیری زبان ..... ۱۸۳

- امیررضا رحیمی

فصل سیزده: آموزش غیرحضوری در دوران بحران: گزارش معلمان زبان از بحران کووید ۱۹..... ۲۰۳

- دارا تفضلی

واژه‌نامه توصیفی..... ۲۱۵

واژه‌نامه دوزبانه..... ۲۱۹

## مقدمه استاد ضیاء حسینی<sup>۱</sup>

زبان‌شناسان بر این باورند که زبان اول (مادری) یادگرفتنی نیست، بلکه انسان دارای توانایی ذاتی زبانی است که به صورت مجموعه دانش در ذهن او به ودیعه گذاشته شده و کافی است که پس از تولد در میان جامعه (خانواده) قرار بگیرد تا گفت‌وگوهای پیرامون او، پنجره مخزن آن دانش زبانی را بگشاید و قواعد زبانی به تدریج و به تناسب فراوانی کاربرد عناصر زبانی در گفت‌وگوها متبلور شود، وگرنه زبان آن چنان پیچیده است که کودک توان ندارد در پنج‌سالگی بر آن پیچیدگی فائق آید. همانند سایر جاندارانی که بسیاری از رفتارها را بدون یادگیری بروز می‌دهند، مثلاً پرستوها آشیانه می‌سازند، همان ویژگی‌ای که غریزه نام دارد. در مورد زبان دوم/ خارجی نیز بسیاری از زبان‌شناسان بر این باورند که یا زبان اول وسیله می‌شود، یا هنوز بقایایی از توانش زبانی در ذهن انسان وجود دارد که می‌تواند قواعد زبان دوم/ خارجی را نیز تا اندازه‌ای به اصطلاح یاد بگیرد.

اما باید توجه داشت که گفت‌وگو، این پدیده مهم ارتباطی، را باید یاد بگیریم. بدان معنا که بتوانیم با توجه به ویژگی‌های طرف سخن، جایگاه گفت‌وگو، و هدف آن از عهده یک رفتار اجتماعی مانند پرسش/ پاسخ، گفت‌وگو میان پزشک/ بیمار، کارفرما/ منشی، خریدار/ فروشنده، معلم/ زبان‌آموز و به طور کلی از مذاکره معنا برآییم، یعنی درباره موضوعی با کسی بحث کنیم. این‌گونه ارتباط زبانی مستلزم آن است که انسان بداند طرف سخن او کیست، چه اطلاعاتی از موضوع سخن دارد، چه می‌داند و چه نمی‌داند، و توانایی او برای درک موضوع سخن چقدر است؛ ما برای انتقال یک مفهوم به دانش‌آموز دبستانی، یا نوجوان دبیرستانی یا دانشجوی از یک مجموعه واژه و ساختار یکسان استفاده نمی‌کنیم؛ گفت‌وگو با کارگران در محیط

کارخانه، دانشجویان و همکاران در محیط دانشگاه یا با کارکنان فروشگاه تفاوت دارد. گویشوران تحصیل کرده یک جامعه زبانی از اصول و قواعد حاکم بر گفت‌وگو در این موقعیت‌های متفاوت اجتماعی آگاهی دارند، یعنی یاد گرفته‌اند که با هر کسی در موقعیت ویژه اجتماعی او چگونه گفت‌وگو کنند.

اصول و قواعد گفت‌وگو در جامعه‌های زبانی مختلف یکسان نیست. افراد در هر جامعه زبانی بر اساس راه‌ورسم زندگی، باورها، سنت‌ها و به‌طور کلی فرهنگ حاکم بر آن جامعه زبانی گفت‌وگو می‌کنند و زبان آموز باید این تفاوت‌ها را یاد بگیرد. اصول و قواعد گفت‌وگو با یادگیری واژه‌ها و ساختارها حاصل نمی‌شود، بلکه زبان آموز باید در معرض گفت‌وگوهای متنوع گویشوران آن زبان دوم / خارجی قرار بگیرد تا قواعد حاکم بر گفت‌وگو در آن جامعه زبانی را پیدا کند، آن‌طور که این قواعد را در زبان اول خود آموخته است.

فناوری‌های مبتنی بر رایانه، نظام دیجیتال و الکترونیکی دسترسی به این‌گونه متن‌های گفت‌وگو و اصیل را برای زبان‌آموزی فراهم می‌سازد. معلم زبان و زبان‌آموز در یک چشم بر هم زدن می‌توانند به انواع متنوعی از گفت‌وگوهای طبیعی گویشوران حقیقی زبان دوم / خارجی در موقعیت‌های متنوع اجتماعی از طریق فناوری‌ها دسترسی یابند، البته در صورتی که برنامه‌ریزان آموزشی این امکان‌ها را برای معلمان و زبان‌آموزان فراهم کنند. این ره‌آورد فرخنده‌ای است که باید با آغوش باز استقبال شود.

نباید از یاد ببریم که زمانی تنها امکانات در حیطه فناوری آموزشی که بخشی از درس روش‌شناسی را شامل می‌شد، عبارت بود از یک سبد اسباب‌بازی پلاستیکی و انواع عروسک‌ها که معلم زبان برای آموزش واژه‌ها و برخی نکته‌های زبانی همراه خود به کلاس درس می‌برد. مدت‌ها بعد، اسلاید و اوپک و نوار کاست و فیلم کوتاه به آن افزوده شد.

رایانه پایه‌گذار بیشترین و پیچیده‌ترین فناوری برای همه امور زندگی انسان‌ها، از جمله آموزش، بوده است؛ راهکارهای آموزش زبان که زمانی از محدوده آزمایشگاه زبان فراتر نمی‌رفت، با این پدیده شگفت‌انگیز نوآوری‌های بسیاری به خود دید. حتی روش‌شناسان و تهیه‌کنندگان مطالب آموزشی هم کوشش کرده‌اند هم‌زمان با پیشرفت این فناوری، خود را با آن همگام سازند و بهره‌های مناسب از آن ببرند.

در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ میلادی، مجهزترین آزمایشگاه در دانشگاه نیومکزیکو، الباکرکی، و دانشگاه امریکایی قاهره ایجاد شد و دانشگاه شیراز از آن‌ها الگو گرفت. این آزمایشگاه عبارت بود از یک اتاق شش ضلعی که یک یا چند نفر تکنیسین و انواع دستگاه‌های الکترونیکی در داخل آن قرار می‌گرفت و در هر ضلع آن یک آزمایشگاه (کلاس درس) بود. معلم -پیش از ورود به کلاس- برنامه استفاده از یک یا چند دستگاه در زمان‌های مشخص را به تکنیسین خبر می‌داد و آنگاه وارد کلاس می‌شد و به تدریس می‌پرداخت. تکنیسین در آن زمان مشخص، مثلاً یک فیلم را روی شیشه مات حائل میان دیوار اتاق شش ضلعی و کلاس درس به

نمایش می‌گذاشت. هدف آن بود که معلم درگیر دستگاه‌ها و شیوه کار آن‌ها و احیاناً مشکلات فنی آن‌ها نشود. این امکانات نهایت پیشرفت در کاربرد فناوری در آموزش زبان بود.

امروزه با پیدایش فناوری‌ها و نوآوری‌ها این‌گونه آزمایشگاه‌ها و مشکلاتشان مربوط به گذشته است و معلم و زبان‌آموز با یک دستگاه کوچک می‌توانند از انبوه برنامه‌های آموزشی بهره ببرند. اما بهره‌گیری از این دستگاه‌های کوچک هوشمند، هم برای معلم و هم برای زبان‌آموز، مستلزم آموزش‌های نو است. به‌علاوه، روش‌شناسان و برنامه‌ریزان آموزشی و تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی باید به این باور برسند که وقت تنگ است و نیاز به آموزش با بهره‌گیری از فناوری‌های نو، شدید. این نیاز به زبان‌های رایج در جهان دانش و بازرگانی را از دیرباز می‌شناختند. سازمان‌ها و نهادها و دست‌اندرکاران آموزش زبان هم به‌سرعت در پی پاسخگویی به نیازها و حصول نتیجه هستند. اما با تأسف برای آموزش زبان فارسی، کمتر به این امر توجه شده که نیازمند اقدام عاجل است.

جبر زمان، بهره‌گیری روزافزون جهانیان از فناوری در همه امور زندگی -از جمله آموزش- حکم می‌کند که همه دولت‌ها و نهادهای مردمی برای اینکه بیشتر از قافله شتابنده جهانیان عقب نمانند، بهره‌گیری لازم از فناوری را سرلوحه برنامه‌های خود قرار دهند، چراکه غفلت از آن، واماندگی و ورشکستگی اجتماعی جبران‌ناپذیری خواهد داشت.

کتاب حاضر، به همه نکته‌های مشروح فوق با دقت علمی و شواهد متقن توجه و درباره آن‌ها بحث کرده و رهنمودهای لازم اجرایی را ارائه داده است، و خواننده را گام‌به‌گام با مسیر پیدایش و تکوین شیوه بهره‌گیری از فناوری‌های موجود آشنا می‌سازد و یاری می‌دهد تا در امر آموزش زبان به نتیجه مطلوب برسد. خواندن این کتاب را به معلمان و همکارانم قویاً توصیه می‌کنم.



## پیشگفتار

این کتاب حاصل تلاشی است که از سال ۱۳۹۸ آغاز و در نهایت در سال ۱۴۰۰ به سرانجام رسید. نبود دسترسی به استادان و پژوهشگران آموزش زبان فارسی که در زمینه کاربرد فناوری فعالیت داشته باشند، وضعیت پیچیده اقتصادی ایران و تمایل نداشتن ناشران به سرمایه‌گذاری، همه‌گیری ویروس کووید ۱۹ و سفر من از ایران به استرالیا باعث شد که چاپ این کتاب بیش از پیش طول بکشد.

اگرچه تصور می‌کنم طولانی شدن فرایند چاپ ارزش صبر کردن و وقت گذاشتن را داشت. با نگاهی گذرا به مجلات تخصصی آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی در ایران به راحتی می‌توان به بی‌علاقگی پژوهشگران به حیطه فناوری در آموزش زبان پی برد. من این روی خوش نشان ندادن را در نبود دانش لازم در این حیطه، و بی‌نیازی به ورود در این حوزه مهم می‌دانم. همچنین با برگزاری چند کارگاه تخصصی فناوری در آموزش زبان فارسی در دانشگاه‌های مختلف برای استادان و مدرسان آزا بیشتر به ناآشنایی آن‌ها به این حیطه جذاب و کاربردی آموزش پی بردم.

جذابیت و کاربرد این حیطه شاید در دوران بحران کووید ۱۹ بیشتر خودش را نشان داد. استادان به دنبال راه‌های آموزشی بهتر به کمک فناوری، انتخاب ابزار مناسب برای آموزش از راه دور و تغییر اساسی برنامه‌های درسی برخط خود بودند. در این میان، پژوهشگران زبان‌شناسی کاربردی نیز به دنبال حل مشکلات معلمان و استادان از راه‌های علمی، و پرداختن به این مشکل جهانی بودند.

شاید اگر اقبال به کاربرد فناوری در کلاس‌های درس از طریق توانمندسازی معلم‌ها، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و تربیت معلم مناسب، افزایش آگاهی، دانش و سواد لازم در زبان‌آموزان و معلمان، از بین بردن موانع روان‌شناختی معلمان در استفاده از فناوری، و همچنین رفع شکاف دیجیتالی در کشور پیش‌تر انجام می‌گرفت، در شرایط مختلف آمادگی بیشتری برای رویارویی با مشکلات آموزشی داشتیم.

برای آنکه نقش خودم را - به عنوان عضوی از جامعه دانشگاهی - در این حیطه که تا حدودی مورد علاقه‌ام نیز هست ایفا نمایم، بر آن شدم که بخش گسترده‌ای از پژوهش‌هایم را درباره فناوری در آموزش زبان فارسی انجام دهم. متأسفانه با جست‌وجو در کتابخانه‌های الکترونیکی دانشگاه‌های مطرح داخلی و خارجی و موتورهای جست‌وجوی اینترنتی، هیچ کتابی را در این حیطه نیافتیم. پس تصمیم گرفتم با توجه به کارهای مشابهی که در انتشارات بین‌المللی انجام داده بودم، کتابی را برای زبان فارسی فراهم کنم که در ادامه به معرفی فصل‌های آن می‌پردازم.

بخش اول کتاب مربوط به مطالب نظری کاربرد فناوری در آموزش زبان است که در فصل نخست آن من و عرفان جلالی به بررسی سواد‌های مختلف و رابطه آن‌ها با یادگیری و آموزش زبان می‌پردازیم. بر این باوریم که حضور هر پدیده‌ای در نظام آموزشی باعث می‌شود معلمان - به عنوان یکی از مصرف‌کنندگان نهایی - سواد کاربرد و نحوه استفاده از آن پدیده را در آموزش خود افزایش دهند. محبوبیت یادگیری زبان‌های خارجی و ادغام فناوری در زندگی روزمره و آموزش نمایانگر نیاز معلمان زبان و همچنین زبان‌آموزان به بهره‌گیری از سواد آموزش و یادگیری زبان با کمک فناوری است. این در حالی است که امروزه شکل و ماهیت سواد - از خواندن و نوشتن محض - تغییر یافته و جنبه‌های چندوجهی آن نمود بیشتری پیدا کرده است. از این رو، در قرن بیست و یکم، عنوان معلم و زبان‌آموز با سواد به فردی اطلاق می‌شود که توانایی استفاده از فناوری‌های مختلف و وسایل کمک‌آموزشی برای ارتقای آموزش و یادگیری مؤثر را داشته باشد.

در فصل دوم، فرانک جمال‌الدین به پیدایش و تکامل حوزه بینارشته‌ای آموزش و یادگیری زبان به کمک فناوری می‌پردازد. او ابتدا از تعریف آموزش و یادگیری زبان به کمک فناوری و اصطلاحات مربوط به این حوزه شروع می‌کند، سپس در یک روند زمانی نگاهی به نحوه پیشرفت این حوزه در چهار دهه متاخر میلادی دارد، و در نهایت پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش و یادگیری زبان به کمک فناوری در ایران را بررسی می‌کند.

در فصل سوم، فاطمه نامی اطلاعات اجمالی درباره هفت نظریه یادگیری مبتنی بر ساخت‌گرایی، یادگیری مسئله‌محور، یادگیری مبتنی بر منابع، یادگیری تعاملی، یادگیری محتوا‌محور، یادگیری مبتنی بر روایت، و نظریه یادگیری موقعیتی را که در حوزه آموزش زبان و یادگیری به کمک فناوری پرکاربرد است ارائه می‌دهد. او معتقد است در میان رویکردها و نظریه‌های آموزشی گوناگونی که برای آموزش به کمک فناوری ارائه شده است، تعدادی از این رویکردها به طور مستقیم، و برخی دیگر به طور غیر مستقیم، به حوزه آموزش زبان مرتبط است. اگرچه اجرای موفق طرح درس و الگوی تدریس نیازمند توجه به رویکردهای مرتبط و تکیه بر اصول نظریه‌های آموزشی است، بررسی اجمالی پژوهش‌های حوزه آموزش زبان فارسی به کمک

فناوری نشان می‌دهد که به این اصل کمتر توجه شده است. با وجود نقش پررنگ فناوری در آموزش زبان فارسی در سال‌های اخیر، آگاهی آموزگاران و پژوهشگران از نظریه‌ها و رویکردهای آموزشی منطبق بر آموزش و یادگیری زبان به کمک فناوری همچنان بسیار محدود است.

تدریس زبان حرفه‌ای است که به دانش فراوان نیاز دارد. از این رو، از معلمان زبان، به عنوان متخصصان این حوزه، انتظار می‌رود که با پردازش و ارزیابی دانش جدید مربوط به رشته‌شان دانش خود درباره نوآوری‌ها و روش‌های خلاقانه و جدید را پیوسته به روزرسانی و در فرایند تدریس ادغام کنند. بر این اساس، در فصل چهارم، سارا فرشادنیا به بررسی دانش معلمان زبان در تدریس با کمک فناوری بر اساس دیدگاه دانش فناوری-آموزشی-محتوایی می‌پردازد که به اختصار تی‌پک نامیده می‌شود. تی‌پک دیدگاه پویایی است و نوعی از دانش را که معلمان برای اتخاذ، تطبیق و ادغام فناوری در کلاس‌های درس به آن نیاز دارند شرح می‌دهد. به منظور راهنمایی معلمان در خصوص استفاده کارآمد از فناوری اطلاعات و ارتباطات، این مطالعه به بررسی مؤلفه‌های گوناگون تی‌پک در حوزه تدریس زبان می‌پردازد. در این فصل، نخست اهمیت دانش محتوا شرح داده می‌شود، سپس دانش روش‌های آموزشی و نحوه استفاده از اصول آموزشی نیشین توسط معلمان برای متعادل سازی فعالیت‌های کلاس آموزش زبان تبیین می‌شود، و در نهایت با استفاده از اصول آموزشی نیشین برای معلمان زبان به نحوه بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش یادگیری زبان پرداخته می‌شود.

در آخرین فصل از بخش نظری کتاب، فصل پنجم، تمرکز نرجس شیخ اسدی بر پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش و یادگیری سیار زبان فارسی است که نتایج حاصله نشان می‌دهد با وجود برنامه‌های سیار مختلف با محتوای آموزشی جذاب برای یادگیری زبان‌های انگلیسی، اسپانیایی و فرانسه متأسفانه مطالعات و پژوهش‌های اندکی در خصوص آموزش و یادگیری سیار زبان فارسی انجام شده است و به تبع آن، برنامه‌های آموزشی نادری در خصوص تسهیل فرایند آموزش و یادگیری برای علاقه‌مندان این حوزه طراحی شده است.

بخش دوم کتاب با نگاهی به پژوهش‌های کاربردی‌تر در حیطه آموزش زبان به کمک فناوری به بررسی روش‌ها و استانداردهای تولید محتوای الکترونیکی در آموزش مجازی زبان فارسی می‌پردازد. احسان طوفانی نژاد در فصل ششم انواع محتوا، استانداردهای تولید، و رسانه‌های قابل استفاده در محیط‌های مجازی جهت آموزش زبان فارسی را بررسی و معرفی می‌کند. در این فصل، ابتدا رویکرد جذبی در تولید محتوای الکترونیکی، و سپس روش‌های تولید محتوای الکترونیکی که شامل کتاب‌های الکترونیکی، محتوای تولیدشده توسط کاربر، کارپوشه‌های الکترونیکی، و منابع باز آموزشی است معرفی و بررسی



می‌شود. راهبردهای ارائه‌شده در این فصل می‌تواند راهنمای متخصصان آموزش زبان فارسی و همچنین تولیدکنندگان محتوا در این حوزه باشد.

با وجود تأکید پژوهشگران حوزه آموزش بر نقش کلیدی سنجش و ارزیابی در آموزش فراگیران، در عمل، به این مهم چندان پرداخته نشده است، به طوری که سنجش و آموزش همچنان دو فرایند مجزا محسوب می‌شود. کاربرد فناوری نیز به جز در مواردی محدود نتوانسته است نقش مؤثری را در نزدیک کردن این دو حوزه و استفاده از ظرفیت‌های ویژه فرایند سنجش در آموزش ایفا کند. به نظر می‌رسد که از پتانسیل آموزشی سنجش در حوزه آموزش زبان فارسی تا حدودی غفلت شده است. بنابراین، فناوری نیز در این امر کاربرد چندانی نداشته است. در فصل هفتم، آدین اکرمی و همکارانش تلاش می‌کنند که به فرایند سنجش و معرفی رویکرد سنجش آموزش محور و روش‌های کاربرد رایانه با استفاده از این رویکرد نگرشی نو داشته باشند و راهکار مناسبی برای استفاده از فناوری در آموزش زبان فارسی با رویکرد «سنجش آموزش محور» ارائه دهند.

زری سعیدی و زهرا تهوری بر این باورند که با وجود تألیف منابع مختلف در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان خلأ موجود در زمینه تولید محتوای آموزش مجازی با رویکرد تقویت هر چهار مهارت که بتواند پاسخگوی اهداف ارتباطی آموزش زبان فارسی باشد، هنوز به شدت احساس می‌شود. در فصل هشتم، آن‌ها با اتخاذ رویکرد ارتباطی هایمز که به هر دو جنبه ساختاری و معنایی زبان توجه دارد و هدف اصلی آن تقویت توانش ارتباطی است، و همچنین با استفاده از نرم‌افزار استوری لاین آرتیکولیت به تولید سه بخش از محتوای آموزش مجازی زبان فارسی می‌پردازند. این فصل راهکارهای مفیدی را درباره آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تهیه و تولید منابع آموزشی، و آزمون‌سازی ارائه می‌کند.

دیدگاه‌های مثبت فراوانی درباره استفاده‌های آموزشی از وب کوئست در آموزش زبان وجود دارد اما پژوهش‌های تجربی صورت گرفته در این حوزه بسیار محدود است. بررسی مطالعات حوزه آموزش زبان فارسی نیز گویای آن است که به وب کوئست‌ها و پتانسیل آموزشی آن‌ها در تقویت مهارت خواندن و درک مطلب کمتر توجه شده است. به عبارت دیگر، دهه‌ها پس از معرفی وب کوئست - به عنوان ابزار برخط کمک آموزشی - به کاربرد آن‌ها در آموزش زبان فارسی هنوز توجه نشده است. فاطمه نامی در فصل نهم به معرفی مفهوم و ساختار وب کوئست و پتانسیل آموزشی آن در کلاس‌های فارسی‌آموزی می‌پردازد.

در فصل دهم، بابک خوش‌نویسان و الهه یزدی صفا ابتدا فناوری‌های مختلف، و نقش آن‌ها در یادگیری زبان‌ها را معرفی می‌کنند و در ادامه به اهمیت آموزش زبان فارسی در دنیا و بررسی زمینه‌های به کارگیری واقعیت افزوده در آموزش زبان فارسی می‌پردازند. همچنین معرفی واقعیت افزوده، نظریه‌های مرتبط با آن،

نقش آن در آموزش زبان ها - و علی الخصوص زبان فارسی - را بررسی می کنند.

در فصل یازدهم، نسرین عبدالملکی به امکان کاربرد دو رویکرد آموزشی (روش آموزش معکوس و یادگیری مغزمحور) در تولید محتوا و تدریس زبان می پردازد. او همچنین یافته های تأمل برانگیز مطالعه خود را که دربرگیرنده کاربردهای چندجانبه برای مسئولان و ذی نفعان دوره های آموزشی (مانند معلمان علاقه مند به روش های نوین آموزشی که در حیطه تولید محتوای آموزشی و یادگیری از راه دور فعالیت می کنند) است ارائه می نماید.

دوره های همگانی برخط آزاد یکی از جدیدترین ابزارهای فناوری آموزشی است که هدف از ایجاد آن، جمع آوری تعداد زیادی از دانش آموزان نقاط مختلف (مکانی) در هر سطح بدون ثبت نام و پرداخت پول است. در فصل دوازدهم، امیررضا رحیمی قصد دارد که معلمان و پژوهشگران را با ویژگی های متنوع این دوره ها آشنا کند و آن ها را در به کارگیری این دوره ها در خصوص یاددهی و یادگیری زبان تشویق نماید. در آخرین فصل کتاب، من علاوه بر بررسی مؤلفه های آموزش غیرحضوری، با تمرکز بر آموزش و یادگیری زبان فارسی، در سطوح خرد و کلان، به بیان تجربیات همکاران محترم در این حوزه می پردازم؛ تجربیاتی که حاصل آموزش غیرحضوری در دوران همه گیری کووید ۱۹ است.

در پایان هر فصل، پس از منابع، تصمیم گرفتم که کتاب های مرتبط با هر موضوع را فهرست کنم تا کمکی باشد برای مطالعه بیشتر دانشجویان و پژوهشگران عزیز. همچنین واژه نامه توصیفی کلیدواژه های هر فصل و واژه نامه فارسی-انگلیسی برای اطلاعات بیشتر مخاطبان در انتهای کتاب قرار گرفته است.

حرف آخر اینکه به فصل های پیش رو می توان نقدهای جدی داشت که مسئولیت تمامی آن ها را بر عهده می گیرم اما به عنوان اولین کتاب دانشگاهی در این حیطه به آن می بالم و دست تمامی عزیزانی که با مشارکت خود در این کتاب بنده را همراهی کردند، می فشارم. پیش از هرکس، بر خود لازم می دانم از استاد فرهیخته دکتر سیدمحمد ضیا حسینی نهایت سپاس را داشته باشم که محبت کردند و کتاب را مطالعه و با قلم شیوایشان به ارزش آن بی نهایت افزودند.

همچنین قدردان تمامی استادان و پژوهشگرانی هستم که با صبوری، دانش و همکاریشان به غنای این کتاب افزودند که بدون آن ها انجام این کتاب میسر نبود. به علاوه، به ویژه از دوستانم عرفان جلالی و ندا شکوهی نیز سپاسگزارم که به کمک من آمده و اولین نسخه این کتاب را ویراستاری کردند. در نهایت، سپاسگزار آقای دکتر علی اصغر سلطانی عزیز، زبان شناس و مدیرمسئول نشر لوگوس، هستم که نظر مثبتی به کتاب پیش رو داشتند.

دارا تفضلی

ساحل نیوکاسل، استرالیا



بخش یک  
رویکرد نظری به آموزش زبان فارسی  
به کمک فناوری



## فصل یک:

### سواد آموزش و یادگیری زبان در قرن بیست و یکم

دارا تفضلی

دانشگاه نیوکاسل استرالیا

عرفان جلالی

دانشگاه پوترای مالزی

#### مقدمه

ابزارهای جدید دیجیتالی نقش مهمی در زندگی روزمره ما ایفا می‌کند. دستگاه‌های قابل حمل -مانند تلفن‌های همراه- پیام‌های متنی و چندرسانه‌ای را انتقال می‌دهد، ما را به اینترنت متصل و تماس تصویری را ممکن می‌کند، به ما امکان دیدن رایانامه‌هایمان را می‌دهد، فرصت گشت‌وگذار در وب‌سایت‌ها، وبلاگ‌ها، ویکی‌ها و تالارهای گفت‌وگو را فراهم می‌کند و به ما در استفاده از دوره‌های همگانی برخط آزاد (به فصل ۱۲ مراجعه شود) یاری می‌رساند. بنابراین، دنیای دیجیتالی در حال تحول، ما را به دانش و مهارت‌هایی فراتر از خواندن و نوشتن محتاج کرده است. شرایط جدید، معلمان و زبان‌آموزان را موظف می‌کند که دانش را در محیط‌های غیرخطی و به واسطه ابزارها و دستگاه‌های دیجیتالی مختلف تعریف کنند.

در جهانی که پیوسته تغییر می‌کند، «سواد» را باید بر مبنای تغییرات آموزشی و جهانی تعریف کرد. از این رو، مدل‌های گوناگونی برای تعریف سواد پیشنهاد شده است (بلیسله، ۲۰۰۶): مدل کاربردی (یا

کارکردی)، سواد را تسلط در مهارت‌های شناختی و عملی ساده می‌داند: از ساده‌ترین ایده سوادآموزی مانند مهارت‌های مکانیکی (یعنی خواندن و نوشتن) تا پیشرفته‌ترین رویکردها (یونسکو، ۲۰۰۶). مدل عملی فرهنگی-اجتماعی، این واقعیت را بررسی می‌کند که سواد فقط در زمینه اجتماعی اهمیت پیدا کرده است و در نتیجه، باسواد امکان دسترسی به ساختارهای مختلف فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جامعه را فراهم می‌کند (استریت، ۱۹۸۴). همچنین، بر اساس مدل توانمندسازی فکری، سوادآموزی قابلیت تغییر ظرفیت‌های فکری را دارد، مخصوصاً زمانی که ابزارهای جدید شناختی - مانند نوشتن یا ابزارهای پردازشی جدید متکی بر فناوری - توسعه یابد (مارتین و گروودزیک، ۲۰۰۶).

دودنی و همکاران (۲۰۱۳) مهارت‌های لازم برای قرن بیست و یکم را مهارت‌های خلاقیت و نوآوری، همکاری و کار گروهی، تفکر انتقادی، حل مسئله، خودمختاری، انعطاف‌پذیری، و یادگیری مادام‌العمر می‌دانند. ترکیب این مجموعه از مهارت‌ها با توانایی تفسیر، مدیریت، اشتراک‌گذاری، و ایجاد معنا در طیف روبه‌رشد کانال‌های ارتباطی دیجیتال را سواد دیجیتالی یا سواد رایانه‌ای می‌نامند.

معنای سواد رایانه نیز به مرور تغییر کرده و تاکنون تعریف مشخصی از آن ارائه نشده است. در ابتدا، سواد رایانه‌ای را سطح درک و شناختی می‌دانستند که زبان آموز بر اساس آن بتواند در مورد رایانه تعامل داشته باشد. یکی از تعاریفی که بسیار موردپسند محققان بوده تعریف سان و همکارانش (۲۰۱۱) است که به‌طور کلی، سواد رایانه را «توانایی استفاده از رایانه به مقدار کافی برای خلاقیت، برقراری ارتباط، و همکاری در جامعه باسوادها» می‌دانند (ص. ۲۷). یادگیری با کمک رایانه چشم‌انداز دیگری را ارائه می‌دهد که در آن رایانه می‌تواند به دانش‌آموزان آموزش دهد. نگاه مجدد به این چشم‌انداز از دیدگاه آموزشی و تعریف سان و همکارانش به بازبینی تعریف آن‌ها انجامید. در نتیجه، تعریف سواد رایانه به توسعه دانش و مهارت‌های لازم برای استفاده مسلط و مطمئن از برنامه‌های عمومی رایانه، برنامه‌های نرم‌افزاری زبان محور و ابزار اینترنت تغییر کرد (سان و همکاران، ۲۰۱۱).

### گذر از سواد سنتی به سوادهای جدید

تغییراتی که در مقدمه به آن اشاره کردیم، در نهایت منجر به تغییر مفهوم سواد از توانایی خواندن و نوشتن در متون از پیش چاپ شده به سوادهای جدید شد. نظریه‌پردازان سواد و سوادآموزی دیجیتالی شدن این حوزه را تصدیق می‌کنند و بر این باورند که سواد در دنیای امروز بدون در نظر گرفتن فناوری امکان پذیر نیست (تفضلی و همکاران، ۲۰۱۷). از این رو، اصطلاحات مختلفی برای سواد جدید ایجاد شده است که می‌توان به چندسواد (جی، ۱۹۹۲)، سواد چندرسانه‌ای (گروه لندن جدید، ۱۹۹۶<sup>۱</sup>)، سوادهای

فناوری (لنکشیر و همکاران، ۱۹۹۷)، سواد الکترونیکی (وارشائر، ۱۹۹۹)، سواد یا سوادهای جدید (سالابری، ۲۰۰۰)، سوادهای سیلیکونی (اسنایدر، ۲۰۰۲)، سوادهای چندگانه (کلنر، ۲۰۰۲) و سواد برخط (اسنایدر و بیویس، ۲۰۰۴) اشاره کرد.

اگرچه این اصطلاحات در ظاهر متفاوت است، می‌توان آن‌ها را در طیفی پیوسته قرار داد؛ چرا که تأکید تمامی آن‌ها به ضرورت داشتن سواد پایه رایانه در تعریف سوادهای جدید است. شورای کتابخانه‌داران دانشگاه استرالیا در سال ۲۰۰۱ سواد پایه رایانه را یادگیری برنامه‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مشخصی می‌داند تا زبان‌آموزان بتوانند حداقل با رایانه‌های شخصی خود کار کنند و در جامعه دیجیتال به شکل مؤثرتری مشارکت داشته باشند. در ذیل به تعریف برخی از رایج‌ترین تعاریف سواد در حوزه آموزش می‌پردازیم:

سواد دیجیتالی توانایی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و اینترنت است (کمسیون اروپا، ۲۰۰۳). وارشائر (در سال ۱۹۹۹) تعاملاتی را که در کلاس درس بین زبان‌آموزان و رایانه‌ها به وجود آمده بود و خود نوعی سواد یا مهارت ارتباط با رسانه‌های الکترونیکی همانند دنیای مجازی، رسانه‌های اجتماعی، ابزارهای چندرسانه‌ای و فرارسانه بود، سواد الکترونیکی می‌نامد. سواد الکترونیکی گسترده‌تر از سواد اطلاعاتی است، چون که شامل خواندن و نوشتن در رسانه جدید نیز می‌شود (شزر و وارشائر، ۲۰۰۰). مارتین (۲۰۰۳) معتقد است که سواد الکترونیکی به معنای «آگاهی، مهارت، درک، و دیدگاه‌های منعکس‌کننده‌ای است که برای هر فردی لازم است تا بتواند در محیط‌های غنی از اطلاعات و محیط‌های که مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات هستند به راحتی فعالیت کند» (ص. ۱۸). سازمان خدمات آزمون آموزشی<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات را «کاربرد فناوری‌های دیجیتال، ابزارهای ارتباطی یا شبکه‌هایی برای دسترسی، مدیریت، ادغام، ارزیابی و خلق اطلاعات به منظور کاربرد در جامعه دانش» تعریف کرده است (ص. ۲). کریست و پاتر (۱۹۹۳) سواد رسانه‌ای را توانایی دستیابی، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و ایجاد پیام‌ها به اشکال مختلف می‌دانند. گروه لندن جدید (۱۹۹۶) نیز سواد چندرسانه‌ای را توانایی تفسیر و تولید دانش در رسانه‌ها نامیده است. کلنر (۲۰۰۲) به معرفی سوادها چندگانه پرداخته و آن را «انواع مختلف سوادها لازم برای دستیابی، تفسیر، نقد و مشارکت در شکل‌های نوین فرهنگ و جامعه» دانسته است (ص. ۱۶۳). تیومن (۱۹۹۶) خواندن و نوشتن را که از طریق رایانه انجام شود سواد برخط می‌داند. سوادهای سیلیکونی هم به تأثیر فرامتن‌ها و فناوری‌های رایانه‌ای بر شیوه‌های درک متنی می‌پردازد (اسنایدر ۱۹۹۷، ۲۰۰۲). کیمبر و همکاران (۲۰۰۷) بر این باورند که سواد فناوری ادغام مهارت‌های فناوری، ابزارهای شناختی مبتنی بر



رایانه، و سوادآموزی را هدف قرار می‌دهد تا تفکر دانش‌آموزان در بُعد انتقادی را ارتقا بخشد. بار دیگر متذکر می‌شویم که هم‌پوشانی تعاریف ذکر شده، قابل توجه و در تمامی آن‌ها نقش فناوری بسیار پررنگ و اصولاً تعاریف بر اصل فناوری بنا شده است.

### سوادهای جدید و آموزش و یادگیری زبان

دیجیتالی شدن و جهانی شدن زندگی - به‌طور کلی - و تأثیر آن بر آموزش - به‌صورت خاص - باعث تغییرات گسترده در آموزش و یادگیری زبان نیز شده است. ظهور سوادهای جدید مانند سواد رایانه، سواد دیجیتال، و سواد الکترونیکی در اواخر دهه ۶۰ میلادی باعث شد که درباره اهمیت سواد به‌روز معلمان و دانش‌آموزان بیش از پیش بحث شود (به اتکینز و واسو، ۲۰۰۰؛ آه و فرنچ، ۲۰۰۷؛ پارک و سان، ۲۰۰۹؛ جانسون، ۲۰۰۲؛ شین و سان، ۲۰۰۷؛ کانینگهام، ۲۰۰۰؛ لام، ۲۰۰۰ مراجعه شود).

فناوری بر یادگیری و آموزش در کلاس‌های درس نیز تأثیراتی داشته است اما باید در نظر داشت که تطبیق سواد خواندن و نوشتن محض با یک حرکت جدید به سمت سوادهای چندگانه و مبتنی بر فناوری در کلاس‌های زبان دوم و خارجی کاری دشوار است (تن و مک‌ویلیام، ۲۰۰۹؛ والدز، ۲۰۰۹)؛ حتی در کلاس‌های آموزش زبان دوم و خارجی با زیرساخت‌های مجهز نیز ارزش‌های این‌گونه فناوری‌های آموزشی دست‌کم گرفته شده است (ویر، ۲۰۰۸).

رینکینگ (۱۹۹۴) معیارهایی را برای فعالیت‌های آموزشی که هدفشان توسعه سواد مبتنی بر فناوری است، ارائه داده است. او بر این باور است که این فعالیت‌ها باید از طریق روش‌های معناداری با سواد مبتنی بر خواندن و نوشتن ارتباط داشته باشد. همچنین این فعالیت‌ها باید طوری طراحی شود تا دانش‌آموزان و معلمان در مورد ماهیت متون چاپی و الکترونیکی و همچنین مباحث خواندن و نوشتن آن‌ها در سطوح بالاتری فکر کنند. در نهایت، فعالیت‌ها باید دانش‌آموزان و معلمان را به‌گونه‌ای درگیر کند که به آن‌ها امکان توسعه استراتژی‌های کاربردی برای خواندن و نوشتن متون الکترونیکی را بدهد.

مارتین در سال ۲۰۰۳ برای سواد رایانه‌ای سه مرحله ذکر کرد:

- فاز تسلط (تا اواسط دهه ۱۹۸۰): در این مرحله، تمرکز بر دستیابی به دانش متخصصان و توان تسلط بر رایانه است. این فاز شامل اصول اولیه رایانه - همچون تسلط بر نحوه کار آن - است.
- فاز کاربرد (از اواسط دهه ۱۹۸۰ تا اواخر دهه ۱۹۹۰): همان‌طور که از نام این مرحله پیداست، تأکید آن بر توان عملی است. در این مرحله، یکی از کاربردهای رایانه در این فاز برای اهداف آموزشی همچون فناوری آموزشی است.
- فاز انعکاسی (یا بازتابی) (از اواخر دهه ۱۹۹۰ به بعد): تمرکز مرحله سوم بر رویکردهای بیشتر

انتقادی، ارزشیابی و انعکاسی در استفاده از فناوری اطلاعات است. بر این مبنا، مارتین و گروزدیکی (۲۰۰۶) سواد مرتبط با فناوری اطلاعات و ارتباطات را الف) علاقه، نگرش و توانایی افراد در استفاده مناسب از فناوری دیجیتال و ابزارهای ارتباطی برای دسترسی، مدیریت، کاربرد و ارزیابی اطلاعات، ب) ساخت دانش جدید، و ج) ارتباط با دیگران به منظور مشارکت مؤثر در جامعه می‌دانند.

به موازات پیشرفت در دنیای دیجیتال، منظور ما از فردی که دارای سواد رایانه‌ای است به طور اجتناب‌ناپذیری رشد یافته است (رینکینگ، ۱۹۹۴). علاوه بر این، یکی از مهم‌ترین موضوعات در زمینه آموزش زبان چگونگی تبدیل شدن به فردی با سواد رایانه‌ای برای بهبود و توسعه یادگیری و آموزش زبان است (سان، ۲۰۰۴).

کوریل و گروبا (۲۰۰۴) هفت دلیل در الزام سواد رایانه‌ای برای دانش‌آموزان آورده‌اند: ۱) سواد رایانه‌ای پایه‌های رشد درک حیاتی از عصر اطلاعات را پایه‌گذاری می‌کند. ۲) به دانش‌آموزان کمک می‌کند از فناوری دیجیتال - چه در محیط کلاس و چه در محیط کار - به طور مؤثرتری استفاده کنند که سبب بهبود نگرش و کاهش ناامیدیشان می‌شود. ۳) باتوجه به نقش غیرقابل‌انکار فناوری در جامعه کنونی دیدگاهی فعال در آن‌ها ایجاد می‌کند. ۴) به آن‌هایی که از فناوری می‌ترسند کمک می‌کند تا بر ترس خود که حاصل گسترش همه‌جانبه رایانه در زندگی روزمره‌شان است غلبه کنند. ۵) مهارت‌های ماندگار را در بین دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، به گونه‌ای که بتوانیم شاهد کاربردهای خلاقانه‌تر رایانه‌ها در برنامه درسی باشیم. ۶) افزایش لذت‌های شخصی - به طور مثال - به دلیل تماس مداوم از طریق رایانامه. ۷) برای تمامی اصطلاحات مربوط به سخت‌افزار، نرم‌افزار، اینترنت و به طور کلی، بخش عمده‌ای از فرهنگ برخط صورت حقیقی و واقعی ایجاد می‌کند.

آماده‌سازی دانش‌آموزان برای عملکرد خوب و مؤثر در جامعه دیجیتال نقش اصلی را در آموزش زبان ایفا می‌کند. در کلاس‌های آموزش زبان دوم و خارجی، جایی که زبان مقصد زبان واسطه است، حتی دانش‌آموزانی که در فرهنگ و زبان مادری خود از نظر کار با رایانه باسواد محسوب می‌شوند، در پیدا کردن و پاسخ دادن به انبوه داده‌های زبان مقصد موجود در اینترنت با چالش‌های بسیاری مواجه خواهند شد. وارشاو و هیلی (۱۹۹۸) دو حوزه ضروری برای معلمان زبان را مشخص می‌کنند:

۱) یافتن، ارزیابی و تفسیر انتقادی اطلاعات مبتنی بر اینترنت:

در این حوزه، این پژوهشگران به معلمان پیشنهاد می‌کنند که از نحوه رمزگشایی و درک متون فراتر بروند و توجه بیشتری به نحوه کشف، بررسی و تفسیر دامنه وسیع متون برخط داشته باشند.

## ۲) نگارش مؤثر برخط:

در این حوزه توصیه می‌کنند که معلمان زبان دوم و خارجی مهارت‌های نوشتاری برخط را به دانش‌آموزان آموزش دهند که هم ژانرهای ارتباطات الکترونیکی و هم رابطه متون با سایر رسانه‌ها را در بر می‌گیرد.

برای ترکیب موفقیت‌آمیز فناوری با کلاس‌های آموزش زبان، معلمان موظف‌اند دانش و مهارت‌های خود را در محیط‌های برخط بنا کنند (ریلینگ و همکاران، ۲۰۰۵) و همچنین توانایی فنی کاربرد چندین برنامه رایانه‌ای برای اهداف آموزشی خود را داشته باشند (کانینگهام، ۲۰۰۰). از این رو، در حوزه یادگیری و آموزش زبان به کمک فناوری افزایش سواد فناوری معلمان زبان یکی از مهم‌ترین جنبه‌هایی است که باید به آن توجه شود (هونگ، ۲۰۱۰)؛ این موضوع نیازمند حضور معلمانی است که در فناوری مهارت داشته باشند (هابرد، ۲۰۰۸).

در این میان، باید به نکات مربوط به اهمیت سواد دیجیتال برای زبان‌آموزان هم توجه داشت. هال (۲۰۰۱) خاطرنشان می‌کند «اینکه چقدر زبان‌آموزان زبان‌های دیگر را برای رفع چالش‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در چند دهه آینده آماده می‌کنیم، به موفقیت ما در ادغام فناوری در برنامه درسی زبان خارجی بستگی دارد» (ص. ۶۰). ما نباید این گفته را به معنای ادغام هرگونه از ابزارهای فناوری محوری تفسیر کنیم، چرا که منظور آن دسته از فناوری‌هایی است که برای یادگیری و آموزش زبان مناسب باشد.

ابزارهای مبتنی بر فناوری نیز مانند سایر ابزارهای آموزشی در کلاس، به خودی خود، به یادگیری نمی‌انجامند و این معلمان و زبان‌آموزان هستند که باید نحوه استفاده از آن را برای بهبود آموزش و یادگیری زبان بدانند (کیرن و وارشر، ۲۰۰۰).

به منظور استفاده بهینه از فناوری در محیط‌های یادگیری و آموزش زبان به معلمان و زبان‌آموزانی نیاز داریم که دانش و مهارت‌های خود را بر مبنای استفاده از فناوری بسازند و توان خود را با انجام فعالیت‌های مختلف فناوری محور تقویت کنند.

## نتیجه‌گیری

جهانی‌سازی و گسترش فزاینده فناوری‌ها منجر به چرخش دیجیتالی یا «چرخش اجتماعی» شده است (گی، ۲۰۰۰)، و معنای سواد از توانایی خواندن و نوشتن به محدوده وسیع‌تری گسترش یافته است. در قرن بیست‌ویکم، دانش‌آموزان باید مهارت‌هایشان را بر اساس نیاز زمانی ارتقا دهند. امروزه با پیشرفت و گسترش روزافزون فناوری در زندگی روزمره ظهور سواد‌های جدید همچون سواد رایانه‌ای، دیجیتالی، الکترونیکی و غیره در بحث آموزش بسیار مطرح می‌شود. بنابراین، معلمان و دانش‌آموزان زبان باید مهارت‌هایشان را

توسعه دهند، و خودشان را برای آینده آماده و به روز کنند. به عنوان معلم و زبان آموز، برای اینکه فردی کارآمد در این دنیای مبتنی بر اطلاعات باشیم، باید آگاهی خود در مورد راه های دسترسی به اطلاعات و استفاده فعالانه از اطلاعات و فناوری را افزایش دهیم و این آگاهی به جز از طریق آشنایی با فناوری های جدید و کسب سواد مورد نظر به دست نمی آید.

معلمان و دانش آموزان باید یاد بگیرند که چگونه فناوری های آموزشی مورد نیاز خود را از دیدگاه های مختلف ارزیابی کنند و با توسعه سواد های جدید خود چگونگی استفاده از فناوری برای اهداف آموزشی را بیاموزند. بهره گیری از سواد انتقادی برای زیر سؤال بردن کاربرد فناوری در جایگاه و هدف مناسب نیز از دیگر ملزومات معلم و زبان آموز قرن بیست و یکم است.

## منابع

- Atkins, N. E., & Vasu, E. S. (2000). Measuring knowledge of technology usage and stages of concern about computing: A study of middle school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 279-302.
- Bélisle, C. (2006). Literacy and the digital knowledge revolution. In A. Martin & D. Madigan (Eds.), *Digital literacies for learning* (pp. 51-67). Facet.
- Corbel, C., & Gruba, P. (2004). *Teaching computer literacy*. Macquarie University
- Christ, W. G., & Potter, W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02733.x>
- Cunningham, K. (2000). Integrating CALL into the writing curriculum. *The Internet TESL Journal*, 6(5). <http://iteslj.org/Articles/Cunningham-CALLWriting/>
- Dudney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital literacies*. Pearson Education.
- Educational Testing Service. (2007). *Digital transformation: A framework for ICT literacy*. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf>
- European Commission (2003). *eLearning: Better eLearning for Europe*. Directorate-General for Education and Culture.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. Bergin and Garvey.
- Hall, J. K. (2001). *Methods of teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. Prentice Hall.
- Hong, K. H. (2010). CALL teacher education as an impetus for L2 teachers in integrating technology. *ReCALL*, 22(1), 53-69. <https://doi.org/10.1017/S095834400999019X>
- Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal*, 25(2), 175-188. <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/23108/19113>
- Johnson, E. M. (2002). The role of computer-supported discussion for language teacher education: What do the students say?. *CALICO Journal*, 20(1), 59-79. <https://doi.org/10.1558/cj.v20i1.59-79>
- Kellner, D. (2002). Technological revolution, multiple literacies, and the restructuring of education. In I. Snyder (Ed.), *Silicon literacies* (pp. 154-169). Routledge.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 1-19). Cambridge University Press.
- Kimber, K., Pillay, H., & Richards, C. (2007). Technoliteracy and learning: An analysis of the

- quality of knowledge in electronic representations of understanding. *Computers & Education*, 48, 59-79. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.004>
- Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 56(3), 389-420. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.56.3.389>
- Lankshear, C., Gee, J. P., Knobel, M., & Searle, C. (1997). *Changing literacies*. Open University Press.
- Martin, A. (2003). Towards e-literacy. In A. Martin & R. Rader (Eds.), *Information and IT literacy: Enabling learning in the 21st century* (pp.3-23). Facet.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Oh, E., & French, R. (2007). Preservice teachers' perceptions of an introductory instructional technology course. *CALICO Journal*, 24(2), 253-267.
- Park, C. N., & Son, J.-B. (2009). Implementing computer-assisted language learning in the EFL classroom: Teachers' perceptions and perspectives. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(2), 80-101. <https://doi.org/10.5172/ijpl.5.2.80>
- Reinking, D. (1994). Electronic literacy. *Perspectives in Reading Research*, 4, 1-17.
- Rilling, S., Dahlman, A., Dodson, S., Boyles, C., & Pazvant, O. (2005). Connecting CALL theory and practice in pre-service teacher education and beyond: Processes and products. *CALICO Journal*, 22(2), 213-235. <http://dx.doi.org/10.1558/cj.v22i2.213-235>
- Salaberry, M. R. (2000). Pedagogical design of computer mediated communication tasks: Learning objectives and technological capabilities. *The Modern Language Journal*, 84(1), 28-37. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00050>
- Shetzer, H., & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 171-185). Cambridge University Press.
- Shin, H.-J. & Son, J.-B. (2007). EFL teachers' perceptions and perspectives on Internet-assisted language teaching. *CALL-EJ Online*, 8(2). [http://callej.org/journal/8-2/h-js\\_j-bs.html](http://callej.org/journal/8-2/h-js_j-bs.html)
- Snyder, I. (Ed.). (1997). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. Routledge.
- Snyder, I. (Ed.). (2002). *Silicon literacies: Communication, innovation and education in the electronic age*. Routledge.
- Snyder, I., & Beavis, C. (Eds.). (2004). *Doing literacy online: Teaching, learning and playing in an electronic world*. Hampton Press.
- 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). iUniverse.
- Son, J.-B., Robb, T. & Charismiadji, I. (2011). Computer literacy and competency: A survey of Indonesian teachers of English as a foreign language. *CALL-EJ*, 12(1), 26-42.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tafazoli, D., Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. (2017). Computer literacy: Sine qua non for digital age of language learning & teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(9), 716-722. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0709.02>
- Tan, J. P.-L., & McWilliam, E. (2009). From literacy to multiliteracies: Diverse learners and pedagogical practice. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 213-225. <http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076119>
- Tuman, M. C. (1996). Literacy online. *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 26-45. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190500001422>

- UNESCO. (2006). *Education for all literacy for life*. Global Monitoring Report 2006 Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- Valdés, G. (2004). The teaching of academic language to minority second language learners. In A. F. Ball & S. W. Freedman (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning* (pp. 66–98). Cambridge University Press.
- Ware, P. (2008). Language learners and multimedia: Literacy in and after school. *Pedagogies: An International Journal*, 3(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/15544800701771598>
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computer assisted language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>

### برای مطالعه بیشتر

جلالی، سیدعرفان. (۱۳۹۴). زندگی در عصر شبکه‌های اجتماعی مجازی: انسان آنلاین. تهران: انتشارات مشق شب.

- Albers, P. (Ed.). (2017). *Global conversations in literacy research: Digital and critical literacies*. Routledge.
- Burke, A., & Hammett, R. F. (Eds.). (2009). *Assessing new literacies: Perspectives from the classroom*. Peter Lang.
- Davies, J., Merchant, G., & Rowsell, J. (Eds.). (2014). *New literacies around the globe: Policy and pedagogy*. Routledge.
- Dudney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital literacies*. Routledge.
- Guikema, J. P., & Williams, L. (Eds.). (2014). *Digital literacies in foreign and second language education*. CALICO.
- Kalantz, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Kalman, J., & Knobel, M. (Eds.). (2016). *New literacies and teacher learning: Professional development and the digital turn*. Peter Lang.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (Eds.). (2007). *A new literacies sampler*. Peter Lang.
- Lankshear, C., Leu, D. J., Coiro, J., & Knobel, M. (Eds.). (2014). *Handbook of research on new literacies*. Routledge.

### ویژه‌نامه

- Chantelle, W., & Kristen, M. (Eds.). (2018). Living literacies: L2 learning, textuality, and social life. *L2 Journal*, 10(2).
- Tafazoli, D., & Picard, M. (Eds.). (2021). New literacies in language education. *Aula Abierta*, 50(2).

