

تأثیر میزان شناخت استادان از روش‌های تدریس در بازدهی آموزشی و پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان

بهروز احمدزاده بیانی*
زهرا شوری**

چکیده: پژوهش حاضر نقش و اهمیت شناخت استادان زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان از ابعاد گوناگون روش‌های تدریس مانند میزان آشنایی با اصول و تئوری‌های روش تدریس زبان انگلیسی، بازدهی آموزشی، آشنایی با روانشناسی آموزشی، طراحی آموزشی و ... را بر پیشرفت و بازدهی آموزشی زبان‌آموزان، با اتکا بر تحلیل‌های آماری توصیفی و استنباطی مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهد. در این راستا، محقق عوامل عمده و گوناگون بیانگر شناخت و آگاهی مدرسان از روش‌های تدریس و امور آموزشی را با استفاده از ابزار پرسشنامه از مدرسان زبان انگلیسی جمع‌آوری و با روش فاکتور آنالیز مورد بحث و بررسی قرار داد. به منظور سنجش روایی و محتوای پرسش‌نامه ابتدا از نظر استادان محترم دانشگاه آزاد واحد آبادان استفاده شده است، سپس در گفتگو با مشاور محترم این طرح پژوهشی و انجام اصلاحات دو مرحله‌ای نقاط ضعف آن مشخص و پرسش‌نامه‌ای متشکل از ۴۷ سوال تهیه گردید. همچنین با روش آلفا کرونباخ پایایی عوامل استخراج شده، مورد مطالعه قرار گرفت و ضریب اعتبار آن ۰/۸۷ محاسبه گردید. نتایج به دست آمده نشان داد که مؤثرترین عوامل بیانگر شناخت مدرسان استفاده از الگوهای درسی، نرم افزار پیشرفته، انتخاب مطالب درسی و طرح آزمون را شامل می‌شود و عواملی مانند سن و جنسیت مدرس با بازدهی آموزشی دارای رابطه معنی‌داری نمی‌باشد.

واژه‌های کلیدی: الگوی تدریس، پیشرفت تحصیلی، رگرسیون چندگانه خطی، شناخت روش‌های تدریس، قالب اندیشی اساتید.

* عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان behrouzahmadzadeh@gmail.com
** کارشناس مدیریت آموزشی Zahra.shoori@gmail.com

مقدمه

سیر تاریخ بشری نشانگر اهمیت نقش زبان در رشد و تکامل جوامع انسانی است. بررسی نحوه ی رشد و تحول ارتباطات بشری نیز، خود گویای منطقی خاص در سیر رشد و تحول زبان ها می باشد. هم اکنون، زبان انگلیسی با توجه به ساختار انعطاف پذیر، قدرت وام دهی و گرده برداری واژگان و ارتباط مستقیم با آخرین فرآورده های علمی دیگر، نه تنها متعلق به یک کشور خاص نیست بلکه همچون وسیله تسهیل و سرعت بخشی به ارتباط با سایر جوامع بشری نیز عمل می نماید.

در سیستم آموزشی ایران نیز، آموزش زبان انگلیسی بیش از دیگر زبان های خارجی مورد توجه است و بیشتر دانش آموزان و دانشجویان کشور آن را به عنوان زبان خارجی انتخاب می کنند. در دانشگاه نیز در تمام رشته ها، حداقل چند واحد درسی به زبان انگلیسی عرضه می شود. آنچه در این راستا باید مورد توجه باشد آن است که در خصوص آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران دقت و برنامه ریزی جامعی انجام نشده است. برای آموزش این زبان نیروهای انسانی زیادی فعالیت می کنند، هزینه های هنگفتی صرف می شود، دانشجویان که مهم ترین سرمایه های کشور هستند، ساعت ها وقت خود را صرف یادگیری آن می کنند اما به نظر می رسد با وجود صرف این هزینه ها و بهره گیری از استادان باتجربه، به علت عدم هماهنگی و تطابق شایسته میان زمان و بودجه ی مصرفی، بازدهی این همه سرمایه مادی و انسانی اندک است و علیرغم علاقه و تمایل بسیار جوانان و حتی بزرگسالان به یادگیری زبان انگلیسی، آموزش این زبان با مشکل عدم تطابق روش های علمی آموزشی با وضعیت و شرایط زبان آموزان همراه است. در واقع متدها و استراتژی ها بدون در نظر گرفتن ارزش های فرهنگی و همچنین امکانات موجود به کار گرفته می شود. لذا، با وجود شرکت در کلاس های مختلف بیشتر زبان آموزان با مشکل عدم رسیدن به سطح دلخواه یادگیری زبان مورد نظر خود مواجهند. در این تحقیق، سعی شده است از دیدگاه های مختلف عوامل مؤثر در این امر بررسی و در صورت نیاز راهکارهای مناسب ارایه شود.

در مورد نحوه تدریس و روش های مختلف آن نظریات معتبر گوناگونی وجود دارد: شعبانی معتقد است که تدریس را می توان یک فعالیت دانست، اما نه هر نوع فعالیتی بلکه فعالیتی

که آگاهانه و براساس هدف خارجی انجام گیرد، فعالیتی که بر پایه وضع شناختی فراگیران انجام می پذیرد و موجب تغییر آنان می شود، اگرچه هنوز هستند کسانی که بر اساس الگوها و روش های سنتی، تدریس را فقط تلاش و فعالیت معلم در کلاس می دانند. به هر حال اگر یادگیری را تغییر در فرآیند تدریس بر اثر تجربه بدانیم، بدون شک فعالیتی که موقعیت را برای تغییر فراهم کند یا ایجاد موقعیتی که تجربه را آسان تر کند و تغییر لازم را در شاگرد سبب شود، تدریس نام دارد. در نتیجه عمل تدریس یک سلسله فعالیت های مرتب، منظم، هدفدار و از پیش طراحی شده است؛ فعالیتی که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است، فعالیتی که به صورت تعامل و رفتار متقابل بین معلم و فراگیر جریان دارد؛ یعنی ویژگی ها و رفتار معلم در فعالیت ها و اعمال شاگردان تأثیر می گذارد و بر عکس از ویژگی ها و رفتار آنها متأثر می شود (شعبانی ۱۳۸۲، ص ۱۰۳).

به طور کلی، هر روش تدریس بر دو پایه اصلی روان شناسی و زبان شناسی قرار گرفته است. تئوری های مختلف روان شناسی و زبان شناسی دست به دست هم داده و استراتژی تدریس را مشخص می سازد. تاکنون بیش از ۱۵۰ روش تدریس علمی همچون تدریس صامت^۱، روش پاسخ فیزیکی کامل^۲، روش تدریس مستقیم^۳، یادگیری جمعی زبان^۴، آموزش زبان ارتباطی^۵ و ... تدوین گردیده است و به گفته ی متخصصان به تعداد معلمان و استادان، روش های تدریس مختلف وجود دارد. از بین تمامی استراتژی های تدریس چهار دیدگاه برجسته به چشم می خورد (لارسن فریمن، ۲۰۰۰):

الف: روش آموزش گرامری یا سنتی؛ در روش سنتی (کلاسیک) پایه و اساس زبان شناسی بر تعلیم و آموزش ساختارهای زبانی (گرامر) تأکید دارد و مبنای روان شناسی، نه ایجاد قدرت ارتباطی بلکه سعی مداوم برای مقایسه زبان مادری با زبان خارجه و کسب توانایی در حد ترجمه ی متون مورد نیاز است. به عبارت دیگر در این روش زبان آموز باید تنها با توسل به ساختارهای زبانی ذهنیت زبان خارجی را درک نماید (همان منبع).

1. The Silent Way
3. The Direct Method
5. Communicative Language Teaching
6. The Grammar-Translation Method

2. Total Physical Response
4. Community Language Learning

ب: روش شنیداری-گفتاری^۱: در این روش پایه و اساس زبان شناسی توسعه‌ی ساختارهای مکالمه‌ی روزمره و اساس روانشناسی آن نظریه رفتارگرایی^۲ تأثیر تکرار عادات و گفتارهای روزانه در یادگیری زبان خارجه می‌باشد. با ظهور نظریه‌ی رفتارگرایی واتسون^۳ آموزش زبان به تدریج از دهه‌ی ۱۹۲۰ جنبه‌ی یک ابزار ارتباطی را به خود گرفت. این روش تنها در یادگیری الگوهای زبانی ساده و روزمره مثبت ارزیابی گردیده ولی قادر به رشد و افزایش درک زبان آموز از محیط زبان خارجی نمی‌باشد (همان منبع).

پ: روش ادراکی (شناخت گرایی)^۴: در این دیدگاه آموزشی پایه و اساس زبان شناسی بر مبنای درک عمقی ساختارهای زبانی و قدرت تغییر آنها بر مبنای موقعیت مورد نیاز و اساس روان شناسی آن بر ادراک^۵، تصمیم گیری^۶، پردازش اطلاعات و... است. نظریه‌ی شناخت گرایی که از پیشگامان آن می‌توان آلبرت باندورا^۷، جروم برون^۸، ژان پیاژه^۹ را نام برد بر ارتباط فرد یادگیرنده با محیط اطراف و تأکید بر رشد ذهنیت درون او تأکید می‌کند. از سوی دیگر نظریه‌ی "گرامر زایشی" چامسکی^{۱۰} را می‌توان یک پایه‌ی تئوریک جهانی در زبان شناسی این نظریه بشمار آورد (آندرسون، لورن دلیو، ۱۳۸۰).

د: روش فراشناختی^{۱۱}: چهارمین نگرش برجسته در سیر تحول آموزش زبان همان دیدگاه فراشناختی می‌باشد که تأکید اصلی آن بر اهمیت شناسایی و دانش انسان نسبت به فرآیندها و تولیدات شناختی خود فرد قرار دارد؛ به بیان ساده‌تر پیشروان این دیدگاه آموزشی از جمله فلاول^{۱۲}، براون^{۱۳} و پرکینز^{۱۴} معتقدند در یک کلاس آموزشی معلم باید از خود پرسد که: ۱- فراگیران باید چه حقایق و اطلاعاتی را برای یک موضوع بدانند؟ ۲- چگونه این حقایق و اطلاعات را سازمان دهد؟ ۳- چرا فراگیران باید این موضوع را بدانند؟ (آندرسون، لورن دلیو، ۱۳۸۰).

بر اساس نظریه دیگری با عنوان "شیوه یادگیری"، کلیه فراگیران روش های یادگیری خاصی را ترجیح می دهند. به عبارت دیگر هر روش تدریس (شیوه یادگیری) برای بعضی از

1. Audio-Lingual Approach
3. Jahn Broadus Watson
5. Perception
7. Albert Bendora
9. Jean Piage
11. Meta Cognitivism Approach
13. Brown

2. Behaviorism Theory
4. Cognitive Method
6. Decision Making
8. Jerome Bruner
10. Chomsky
12. Flavell
14. Perkins

فراگیران آسان و مطلوب، برای بسیاری نسبتاً رضایت بخش و برای بقیه نامطلوب است، مشکل اساسی روش های تدریس سنتی آن است که برای عده ای مفید و مثرثمر و برای عده ای مخرب است. در صورت کاربرد مستمر، بی حساب و یکنواخت روش های سنتی (همانطور که اغلب شاهد آن هستیم) عده بسیاری فرصت پیشرفت در یادگیری را نخواهند یافت. به عبارت دیگر، آموزش برای همه بواسطه دو عامل دسترسی و مشارکت تحقق می پذیرد. حال چنانچه روش های تدریس و یادگیری تنوع کافی نداشته باشد. هرگز فرصت تحقق آرمان آموزش برای همه میسر نخواهد شد. ظاهراً ممکن است اصل بهره مندی هر فراگیر از فرصت آموزش تحقق یافته باشد ولی در یک روش تدریس یکنواخت که ویژگی ها، علایق، قابلیت ها و نیازهای منحصر به فرد افراد را در نظر نگیرد، چنین تصویری کاذب می باشد (احمدی، ۱۳۸۶).

در طول بیست سال اخیر، در زمینه تدریس نظریه های قابل توجهی طرح و ارایه شده است که تعداد زیادی از آنها توسط گانیه و دیک^۱ (۱۹۸۴) مورد بررسی و تجدیدنظر قرار گرفته اند. با توجه به تمامی این نظریه ها می توان گفت که تاکنون نظریه پردازان موفق به ارایه یک نظریه تدریس هماهنگ و واحد نشده اند. در رابطه با روش های تدریس از سوی صاحب نظران این حوزه طبقه بندی های مختلفی ارایه شده است، جویس و ویل^۲ (۲۰۰۰) روش های مختلف تدریس را در چهار گروه الگوهای اجتماعی - اطلاعات پردازشی - انفرادی و رفتاری تقسیم کرده اند. در گروه (اجتماعی) راهبردهای تدریس یاران در یادگیری، تفحص گروهی، ایفای نقش و کاوشگری به شیوه محاکم قضایی قرار می گیرند. در گروه (اطلاعات پردازشی) که بر راه های تقویت کشش درونی انسان برای درک جهان از طریق گردآوری و سازماندهی اطلاعات اولیه، کشف مسائل و ارایه راه حل های آنها تأکید دارند و روش های تدریس استقرایی، دریافت مفهوم، یادارها، پیش سازمان دهنده، کاوشگری علمی و بدیعه پردازشی قرار می گیرد. این دسته از راهبردهای تدریس برای بررسی و شناخت خود و جامعه و برای حصول به هدف های فردی و اجتماعی آموزش و پرورش مفید و مؤثر می باشد. در گروه (فردی) که درصدد آموزش شناخت بهتر خود و پذیرش مسئولیت آموزش توسط فرد و رسیدن به حد

1. Gagne and Dick

2. Joyce and Will

بالا تری از رشد فعلی افراد و جستجوی زندگی خلاق تر می باشد، راهبردهای تدریس (غیر مستقیم) و (افزایش عزت نفس) قرار می گیرد که توسط کارل راجرز^۱ و آبراهام مازلو^۲ به وجود آمده و به همت بروس جویس گسترش یافته اند. در گروه (سیستم های رفتاری) که نظریه اجتماعی یادگیری (یا تغییر رفتار) مبنای آنها می باشد انسان ها به عنوان سیستم های مقابله ی پیام با رفتاری خود اصلاحگرانه و تغییر دهنده رفتار ناشی از اطلاعات دریافت شده درباره نحوه انجام موفقیت آمیز وظایف در نظر گرفته می شوند. فنون رفتاری برای دامنه وسیعی از هدف های آموزش مستقیم، شبیه سازی و یادگیری اجتماعی در این گروه قرار می گیرند (جویس و همکاران، ۲۰۰۰).

میرلوحی (۱۳۸۰) روش های تدریس را در سه گروه روش های مستقیم، نیمه مستقیم و غیر مستقیم تقسیم بندی می نماید. به نظر ایشان روش های تدریس مستقیم به روش هایی گفته می شود که در آن معلم خود به تنهایی موضوع درسی را ارائه می کند. روش های سخنرانی، نشان دادن (نمایشی) و روش انجام دادن در این گروه قرار می گیرند. روش های تدریس نیمه مستقیم مبتنی بر کار مشترک میان معلم و فراگیر بوده و یادگیری فراگیران تحت هدایت و رهبری ضمنی و نیمه مستقیم معلم قرار دارد. از روش های تدریس نیمه مستقیم می توان به روش پرسش و پاسخ، روش گفتگو (بحث گروهی) و روش جهت دهی اشاره کرد. و بالاخره گروه سوم روش های تدریس غیرمستقیم هستند که در این روش ها فراگیران بدون راهنمایی و هدایت مستقیم معلم به یادگیری می پردازند. روش تدریس مستقیم به شیوه های مختلفی از جمله از طریق کار اختیاری، کار الزامی، کار در جمع کلاس و یا از طریق کار در گروه های مجزا انجام می پذیرد (به نقل از فضلی خانی، ۱۳۷۸).

همچنین روش های آموزش زبان باید براساس یک رابطه فعال دو طرفه بین معلم و زبان آموزان انجام گیرد. بدین معنا که هر مفهومی که با نظام مفاهیم ذهن تناسب داشته باشد، جذب ذهن می شود و اگر متناسب نباشد جذب نمی گردد. به عبارت دیگر، کسب مفهوم در ذهن زبان آموز باید در یک فرآیند فعال صورت گیرد. در یادگیری فعال معلم شرایط را مساعد

-
1. Carl Rogers
 2. Abraham Maslow

می کند و فراگیر با مشارکت خود یاد می گیرد. معلم راهنما و هادی جریان تدریس است ولی در روش های غیرفعال معلم مخزن و منبع دانش فرض می شود و فراگیران ظروف خالی محسوب می گردند که معلم وظیفه دارد مطالب را بطور یکطرفه به آنان انتقال دهد. به عبارت دیگر روش های فعال تدریس حالت دوسویه و تعاملی دارند ولی روش های غیرفعال یکسویه و منفعل هستند (همان منبع).

از سوی دیگر، شناخت استادان زبان انگلیسی از روش های نوین آموزشی که زبان آموز را با شرایط واقعی مواجه می سازد در این تحقیق قابل توجه می باشد. روش های تدریسی را که در گذشته های دور به کار می رفته اند، به عنوان روش های سنتی و روش هایی را که بر یافته های روانشناسی و علوم تربیتی جدید متکی می باشند، روش های نوین تدریس می نامند. دو روش سقراطی و روش مکتبی از مشهورترین روش های سنتی است. از روش های نوین تدریس می توان به روش های تدریس اکتشافی، حل مسئله، مباحثه ای، نمایشی، انفرادی، پروژه، آزمایش، ایفای نقش و غیره اشاره نمود (همان منبع).

در یک تحقیق (کوکبی، ۱۳۸۱) سعی کرده است «رابطه روش های تدریس و استفاده از راهبردهای یادگیری توسط فراگیران زبان دوم» را مشخص نماید. بدین ترتیب ارتباط بین پیشرفت و توسعه راهبردهای یادگیری زبان با عوامل فردی و محیطی را مورد بررسی قرار داد. در نتیجه مشخص گردید که مدرسان باید راهبردهای یادگیری زبان بیشتری را در دستور برنامه خود بگنجانند و به دانش پژوهان معرفی نمایند.

در پژوهشی دیگر (زارعی، ۱۳۷۵) نقش سن، جنسیت و آموزش های قبلی دانشجویان زبان انگلیسی در موفقیت آنان در فراگیری زبان را مورد بررسی قرار داده است. نتایج حاصله حاکی از موفقیت بیشتر زنان، افراد دارای سن کمتر، افراد دارای پیشرفت تحصیلی در دوره ی دبیرستان و دانشجویان دارای سطح دانش بالاتر در یادگیری زبان می باشند.

در پژوهش (سوزانی، ۱۳۸۰) تحت عنوان "استفاده از اینترنت در کلاس درس و نقش معلم زبان انگلیسی در کلاس به سبک رسانه ای" مشخص شد که بکارگیری و استفاده از شبکه های رایانه ای در کلاس درس، در تسهیل یادگیری زبان نقش اساسی دارد.

(مرادی، ۱۹۹۵) "روش های تدریس و کمک آنها به تدریس سطوح پایه با تمرکز بر روش تدریس "کلاس همگانی" را مورد بررسی قرار داد. در این تحقیق محقق بدنبال بررسی متغیرهایی است که در یادگیری دارای تأثیر بالایی باشند. در ابتدا طبع یادگیری و ارتباط آن با تدریس مورد مطالعه قرار گرفته است که این کار بر اساس ارزیابی میزان مشارکت فراگیران با روند یادگیری و نقش راهنمایی معلمان در این مسیر انجام شده است. در این روش بر راهنمایی معلمان، احساس مسئولیت و ضرورت پیروی فراگیران از آن تأکید شده است. همچنین سایر نقش مسئولیت معلمان در یادگیری کودکان نیز بررسی شد تا نقش شناخت و مهارت معلمان بیشتر روشن شود. در نهایت محقق نقاط قوت و ضعف نظرات آموزش جدید تدریس همگانی را بررسی کرده و بر اساس آن مدیریت کلاس و روش های مطلوب را سازماندهی نموده است. رسانه های آموزشی اعم از رسانه های متعارف و رسانه های نوین، به واسطه قابلیت ها و امکانات متفاوتی که در اختیار مدرس و متعلم قرار می دهند، از اهمیت خاصی در آموزش به طور اعم و آموزش زبان به طور اخص برخوردارند. در این راستا مدرسان، مربیان و متخصصان آموزش زبان در دوره های گوناگون و متناسب با نیازها و امکانات موجود، از رسانه های آموزشی متنوعی در جهت ارایه و تکمیل دانش و اطلاعات و نیز تسهیل در انتقال محتوای مطالب درسی استفاده کرده اند. نگاهی گذرا به تأثیر متقابل رسانه و شیوهی آموزش زبان بر یکدیگر، و نیز چگونگی بهره گیری از امکانات ذاتی رسانه ای اینترنت به عنوان ابزار کمک آموزشی در بستر سنتی، هدف این مقاله بوده است (به نقل از حقانی، ۱۳۸۵).

فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: آشنایی استادان زبان انگلیسی با تئوری ها و تحلیل روش های فعال تدریس با میزان بازدهی آموزشی آنان ارتباط دارد.

فرضیه دوم: افزایش مهارت های استادان زبان در کاربرد و اجرای روش های فعال تدریس با میزان بازدهی آنان در تدریس زبان انگلیسی ارتباط دارد.

فرضیه سوم: گرایش استادان زبان انگلیسی به پذیرش روش های تدریس فعال با بازدهی کار آنان در تدریس ارتباط دارد.

فرضیه چهارم: تجربه تدریس استادان زبان انگلیسی با بازدهی کار آنان ارتباط دارد.
فرضیه پنجم: وجود عوامل و متغیرهای مداخله گر و مقررات آموزشی با بازدهی آموزشی زبان آموزان ارتباط دارد.

پایه و اساس این پژوهش بررسی تأثیر و اهمیت مفهوم "شناخت از روش های تدریس" در امر آموزش زبان انگلیسی است زیرا به نظر می رسد در سیستم آموزش کنونی معیار علمی دقیقی برای تعیین میزان شناخت اساتید از موقعیت آموزشی و هدایت استعداد فراگیران، جز ملاک مدرک تحصیلی استادان و نمره و نظرات زبان آموزان وجود ندارد. بنابراین، از یک سو می توان هدف کلی تحقیق حاضر را بیان چگونگی و توصیف ابعاد گوناگون شناخت از روش های آموزش زبان انگلیسی و از سوی دیگر بررسی میزان تأثیر هر یک از این عوامل را بر بازدهی آموزشی زبان آموزان دانست.

بنابراین تحقیق حاضر سعی دارد تا با بررسی ابعاد مختلف شناخت از روش های تدریس و سنجش تأثیر آنها بر بازدهی آموزشی به الگوی ارزیابی دقیقی از استادان در امور آموزشی دست یابد. بدین صورت می توان میزان آگاهی استادان را توده ای از موضوعات مرتبط با شناخت همچون درک و تشخیص روابط آکادمیک، تعیین ماهیت دروس آموزشی، آگاهی از قدرت تبیین کاربردهای اجتماعی زبان خارجی، آگاهی از فرهنگ زبان خارجی، آگاهی از ارزش های فرهنگی متقابل، آگاهی از تأثیر فاکتورهایی مانند سن و جنسیت در میزان یادگیری فراگیران و بسیاری جوانب آموزشی دیگر به شمار آورد که کشف اهمیت و تأثیر آنها بر بازدهی آموزشی می تواند به ارایه ی الگویی سیستماتیک در شناخت روش های تدریس بیانجامد و برای افزایش کارآیی، و بهبود ارزیابی سیستم آموزش زبان به کار رود.

روش

با توجه به موضوع تحقیق، می توان گفت این تحقیق در قلمرو تحقیقات توصیفی و از نوع پیمایشی است زیرا محقق علاوه بر توصیف ابعاد و چگونگی شناخت استادان از روش های تدریس، تأثیر این عوامل بر بازدهی آموزشی را مورد سنجش قرار می دهد. همچنین محقق سعی

دارد با حضور در محیط آموزشی، مراجعه به کتابخانه‌ها و نیز ارایه پرسش‌نامه به مدرسان تحلیل دقیقی از شناخت استادان بدست آورد و برای دست یافتن به این مهم، نیازمند استفاده از کتاب‌های تخصصی در تمامی زمینه‌ها و دانش شبکه جهانی اینترنت است تا بتواند تئوری‌های به روز آموزشی و پیشینه‌های بیشتری را جستجو کرده و مورد مطالعه قرار دهد.

جامعه آماری

جامعه‌ی آماری به مجموعه‌ای از افراد، اشیا و به طور کلی پدیده‌هایی گفته می‌شود که محقق می‌تواند نتیجه مطالعه خود را به آنها تعمیم دهد. آحاد جامعه آماری ویژگی‌های مشترکی دارند که آنها را از سایر پدیده‌های خارج از قلمرو جامعه آماری، مشخص می‌سازد (بیانی، ۱۳۷۸). جامعه آماری تحقیق حاضر عبارت از مدرسان زبان انگلیسی در محدوده جغرافیایی آبادان می‌باشد که به علت محدودیت تعداد مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه آزاد آبادان از روش سرشماری (مطالعه تک تک آحاد آماری) استفاده شده است.

ابزار جمع آوری داده‌ها

ابزار جمع آوری داده‌ها در این تحقیق، یک پرسشنامه محقق ساخته با ۴۳ سوال بر مبنای طرح لیکرتی است که پس از اصلاحات دو مرحله‌ای و بر اساس گزینه‌های هیچ، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد، در نهایت تعیین و مورد استفاده قرار گرفت.

روش جمع آوری داده‌ها

پرسش‌نامه‌ی سنجش سطح شناخت استادان از روش‌های تدریس با تاکید بر فرضیه‌های تحقیق و جوانب شناخت تئوریک، مهارت‌های کاربردی، انگیزه‌ی تدریس، تجربه‌ی استادان و تأثیر متغیرهای مداخله‌گر به عنوان الگوی طرح سوال آماده و در دو مرحله اصلاح و اعتبار سنجی گردید. در مرحله‌ی اول این پژوهش که در نیم سال اول سال تحصیلی ۸۶-۸۵ برگزار شد، محقق شخصا پرسش‌نامه‌ها را در اختیار استادان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان قرار داد. سپس در گفتگو با مشاور محترم این طرح پژوهشی و انجام اصلاحات لازم نقاط ضعف

آن مشخص و در نهایت پرسش نامه اصلی با ۴۷ سوال تهیه و تنظیم گردید. به منظور سنجش روایی پرسش نامه، ابتدا از نظر استادان محترم دانشگاه آزاد واحد آبدان استفاده شده است، سپس در گفتگو با مشاور محترم این طرح پژوهشی نقاط ضعف آن مشخص و برطرف گردید. همچنین با روش آلفا کرونباخ پایایی عوامل استخراج شده، مورد مطالعه قرار گرفت و ضریب اعتبار آن ۰٫۸۷ محاسبه شد. روش آماری به کار رفته در این طرح پژوهشی به این صورت است که ابتدا با استفاده از روش تحلیل عاملی^۱، ساختار عاملی پرسش نامه محقق ساخته مورد بررسی قرار گرفت. روش تحلیل عاملی یک روش پیشرفته آماری و سودمند برای بررسی روایی سازه در تحقیقات مربوط به علوم رفتاری است و هنگامی به کار می رود که درصد کشف عامل های تشکیل دهنده ساختار موجود باشد (هومن، ۱۳۸۴). لذا، پس از استخراج عامل های مورد نظر با استفاده از روش های ضریب همبستگی و رگرسیون به آزمون فرضیات مورد نظر این تحقیق پرداخته شده است. بدین صورت در این تحقیق، از نرم افزار SPSS نسخه ۱۴ استفاده شده است.

یافته ها

در این بخش، در ابتدا محقق جدول داده های مربوط به پرسش نامه استادان را از طریق وارد شدن در بخش تحلیل^۲، کاهش داده^۳ و سپس تحلیل عاملی انتخاب و مورد تحلیل قرار داد. مقدار کفایت نمونه برداری^۴ به دست آمده حدود ۰/۶۴ است که عدد مناسبی است و نشان می دهد نمونه گرفته شده برای بکاربردن آنالیز عاملی خوب است. مقدار آماره بارتلت برابر ۱۹۱۶/۴۰۸ است که با توجه به سطح معنی داری، یعنی سطح معنی داری آن که برابر ۰/۰۰ است می توان آنالیز عاملی را بکار برد. فاکتور آنالیز با روش مؤلفه های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس به استخراج ۱۲ عامل منجر شد و پس از اعتبارسنجی هر یک از عامل ها از طریق محاسبه آلفا کرونباخ، تنها ۸ عامل اعتبار لازم را بدست آوردند که در ادامه به ذکر عناوین و میزان آلفای آنها می پردازیم:

1. Analysis factor
3. Data reduction

2. analyze
4. KMO

- عامل اول: سوالات ۱، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۲ را شامل می شود که با توجه به سوالاتی که بروی این عامل قرار گرفته اند، این خرده مقیاس با بیان مفهوم "میزان آشنایی با اصول و تئوری های روش تدریس زبان انگلیسی"، نامیده شد. ($\alpha = 0/89$)
- عامل دوم: سوالات ۱۰، ۱۳، ۲۵، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۴ و ۳۵ را شامل می شود که با بیان مفهوم "بازدهی آموزشی" یا گروه سوال های بیان کننده متغیر وابسته تحقیق^۲، نامیده شد. ($\alpha = 0/85$)
- عامل سوم: سوالات ۳۶، ۳۷، ۳۸ و ۴۰ را شامل می شود که با بیان مفهوم "شرایط اجتماعی"، نام گذاری شد. ($\alpha = 0/86$)
- عامل چهارم: سوالات ۵، ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۳۱ را شامل می شود که با بیان مفهوم "آشنایی با تئوری های روان شناسی آموزشی"، نامیده شد. ($\alpha = 0/8$)
- عامل پنجم: سوالات ۲۳ و ۲۴ را شامل می شود که بیانگر مفهوم "دیدگاه جنسیت زبان آموز"^۵ می باشد، نامیده شد. ($\alpha = 0/8$)
- عامل ششم: سوالات ۴۲ و ۴۳ را شامل می شود که بیانگر مفهوم کلی "طراحی آموزشی" می باشد و نام گرفت. ($\alpha = 0/68$)
- عامل هفتم: سوالات ۳۲ و ۳۳ را شامل می شود که با بیان مفهوم "شرایط فیزیکی کلاس"، نام گرفت. ($\alpha = 0/64$)
- در ادامه ارتباط عامل دوم یعنی بازدهی آموزشی را با عامل های بیانگر آشنایی استادان با تئوری و روش های فعال آموزشی، مهارت استادان در کاربرد روش های فعال، گرایش به پذیرش روش تدریس، تجربه و عوامل مداخله گر مورد بررسی قرار می دهیم. در این بخش محقق با استفاده از محاسبه^۸ جمع مقادیر عددی هر یک از ۷ گروه معنی دار را بدست آورده و با استفاده از گزینه همبستگی دوسویه^۹ همبستگی میان متغیر وابسته با سایر گروه ها یا متغیرهای مستقل را بدست می آورد (جدول ۱).

1. theopri
3. Society
5. sexview
7. Physics
9. Correlation bivariate

2. output
4. metodbei
6. design
8. compute

جدول ۱: بررسی همبستگی دوسویه میان متغیر وابسته و متغیرهای مستقل

عامل	بازدهی آموزشی	تئوری روش تدریس	شرایط اجتماعی	جنسیت زبان آموز	طراحی آموزش	شرایط فیزیکی کلاس	تئوری های روانشناسی آموزشی
همبستگی پیرسون	۱	۰۲۶۶(*)	۱۱۳-	۱۲۳.	۳۵۷. (**)	۲۷۸. (*)	۲۲۱. (*)
بازدهی آموزشی							
سطح معنی داری	.	۰۱۷.	۳۱۹.	۲۷۷.	۰۰۱.	۰۱۲.	۰۴۹.
تعداد	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰
همبستگی پیرسون	۰۲۶۶(*)	۱	۰۲۳-	۲۵۶. (*)	۱۳۳.	۰۸۶.	۴۴۲. (**)
تئوری روش تدریس							
سطح معنی داری	۰۱۷.	.	۸۳۹.	۰۲۲.	۲۳۹.	۴۴۹.	۰۰۰.
تعداد	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰
همبستگی پیرسون	۱۱۳-	۰۲۳-	۱	۱۳۳.	۰۸۶.	۰۶۹-	۳۸۶. (**)
شرایط اجتماعی							
سطح معنی داری	۳۱۹.	۸۳۹.	.	۲۳۹.	۴۴۹.	۵۴۳.	۰۰۰.
تعداد	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰
همبستگی پیرسون	۱۲۳.	۰۲۶۶(*)	۱۳۳.	۱	۰۵۴.	۰۶۸.	۳۳۱. (**)
جنسیت زبان آموز							
سطح معنی داری	۲۷۷.	۰۲۲.	۲۳۹.	.	۶۳۶.	۵۴۶.	۰۰۳.
تعداد	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰
همبستگی پیرسون	۳۵۷. (**)	۱۳۳.	۰۸۶.	۰۵۴.	۱	۲۱۷.	۲۲۱. (*)
طراحی آموزشی							
سطح معنی داری	۰۰۱.	۲۳۹.	۴۴۹.	۶۳۶.	.	۰۵۳.	۰۴۹.
تعداد	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰
همبستگی پیرسون	۰۲۷۸. (*)	۰۸۶.	۰۶۹-	۰۶۸.	۲۱۷.	۱	۰۳۲-
شرایط فیزیکی کلاس							
سطح معنی داری	۰۱۲.	۴۴۹.	۵۴۳.	۵۴۶.	۰۵۳.	.	۷۸۱.
تعداد	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰

۱	۰.۳۲-	۲۲۱. (*)	۳۳۱. (**)	۳۸۶. (**)	۴۴۲. (**)	۲۲۱. (*)	همبستگی پیرسون	تئوری های
.	۷۸۱.	۰۴۹.	۰۰۳.	۰۰۰.	۰۰۰.	۰۴۹.	سطح معنی	روانشناسی
۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	داری	آموزشی
							تعداد	

در ادامه محقق برای سنجش ارتباط متقابل میان بازدهی آموزشی به عنوان متغیر وابسته ی تحقیق با تمامی متغیرهای مستقل از برنامه ی رگرسیون استفاده نمود. میزان ضریب همبستگی^۵ برابر ۰/۴۶ و میزان معنی داری ۰/۰۰ است که ارتباط چندگانه ی خطی قابل قبولی را میان متغیرهای وابسته و مستقل نشان می دهد. میزان رگرسیون داده ها در جدول ۲ نشان داده شده است و همچنین گروه های عاملی مربوط به الگوهای پیشرفته ی تدریس و شرکت مدرسان در کلاس های آموزشی با در سطح خطای ۵٪ به ترتیب میزان معنی داری بالای ۰/۰۰ و ۰/۰۱۱ را نشان می دهد و طراحی کلاسی در سطح خطای ۱۰٪ دارای معنی داری ۰,۰۷۵ می باشد.

جدول ۲: رگرسیون داده ها (b) ANOVA

مدل	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۸۳۰,۷۰۱	۷	۱۱۸,۶۷۲	۸,۹۲۶	(a)۰۰۰.
۱ باقیمانده	۹۵۷,۲۴۹	۷۲	۱۳,۲۹۵		
جمع کل	۱۷۸۷,۹۵۰	۷۹			

به منظور بررسی تأثیر عوامل مداخله گر جنسیت، سابقه ی تدریس، حرفه ی اصلی و نوع همکاری مدرسان بر روی بازدهی زبان آموزان، محقق از آزمون F استفاده کرده است که آزمون آنالیز واریانس یکطرفه (ANOVA)، تأثیر متغیر مداخله گر تجربه ی اساتید (سوال شماره ی ۴۴)، نوع همکاری اساتید (سوال شماره ی ۴۵)، جنسیت اساتید (سوال شماره ی ۴۶)

1. R square

و شغل اصلی اساتید (سوال شماره ۴۷) را با بازدهی آموزشی زبان آموزان بررسی و در نتیجه آزمون اختلاف معنی داری را نشان نمی داد.

بحث و نتیجه گیری

پس از بررسی و تحلیل داده ها مشخص شد که مؤلفه های شناخت استادان زبان انگلیسی واحد آبادان از تئوری های روش تدریس فعال، به کارگیری مهارت های اجرایی، استفاده از الگوهای درسی و نرم افزارهای پیشرفته و طراحی آموزشی مانند انتخاب کتاب مناسب برای تدریس معنی دار می باشند. بدین صورت یافته های تحقیق حاضر با نتایج مطالعات سوزنی (۱۳۸۰)، حقانی (۱۳۸۵) همسو می باشد. اما تحلیل های آماری حاکی از عدم تأثیر تجربه ی تدریس استادان و متغیرهای مداخله گر همچون مقررات آموزشی بر بازدهی آموزشی زبان آموزان است و با نتیجه زارعی (۱۳۷۵) همسو نمی باشد. همچنین مقایسه نتایج بدست آمده با فرضیه های تحقیق، حاکی از تأیید فرضیه های اول، دوم و سوم تحقیق می باشد. به عبارت دیگر، (۱) آشنایی اساتید زبان انگلیسی با تئوری ها و تحلیل روش های فعال تدریس، (۲) افزایش مهارت های اساتید زبان در کاربرد و اجرای روش های فعال تدریس و (۳) گرایش اساتید زبان انگلیسی به پذیرش روش های تدریس فعال با بازدهی آموزشی زبان آموزان ارتباط معنی دار و مستقیم دارد. بنابر یافته ها و تحلیل داده ها نتایج زیر حاصل می گردد:

۱- مؤثرترین عوامل مربوط به تأثیر شناخت استادان از روش های تدریس بر بازدهی آموزشی زبان آموزان به ترتیب انگیزه ی اساتید به استفاده از روش های فعال تدریس (استفاده از الگوهای درسی و نرم افزارهای پیشرفته) و طراحی آموزشی مانند انتخاب کتاب مناسب و استفاده از آزمون های مؤثر را در بر می گیرد که این مطلب به نظریه (سوزنی، ۱۳۸۰) در تأیید نقش مثبت شبکه های رایانه ای در تسهیل یادگیری زبان آموزان همسویی دارد. به عبارت دیگر، گرایش به روش های فعال تدریس، تمایل به انتقال بهتر دانش زبانی و تعمیق و تقویت بیشتر مهارت های کلاسیک تدریس، استفاده از امکانات پیشرفته و فناوری آموزشی در کلاس درس عامل مهمی در افزایش بازدهی آموزشی استادان گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان به شمار می آید.

۲- فرضیه‌های اول، دوم و سوم این تحقیق که به ترتیب تأثیر آشنایی با تئوری‌ها، مهارت‌های اجرایی و گرایش به روش‌های فعال تدریس را شامل می‌شوند، با ضریب پایایی ۰٫۸۹؛ رابطه معنی‌داری با بازدهی آموزشی نشان می‌دهد. به عبارت دیگر شناخت استادان زبان واحد آبادان از تئوری‌های روش تدریس فعال، به کارگیری مهارت‌های اجرایی و برخورداری از انگیزه‌ی کافی به تدریس فعال موجب افزایش بازدهی آموزشی زبان‌آموزان گردیده است. این مطلب در تایید مقاله (حقانی، ۱۳۸۵)، بیانگر آن است که استادان محترم زبان انگلیسی این واحد آموزشی معتقدند در فرایند آموزش، از یک سو مدرس به عنوان فرد انتقال دهنده‌ی دانش و یا فراهم کننده مباحث درسی باید از روش‌های علمی آموزش این زبان، ارزشیابی و برنامه ریزی درسی آگاه باشد و از سوی دیگر از نقش وسایل کمک آموزشی پیشرفته به عنوان ابزار کار مدرس در ارایه بهتر و دقیق تر مطالب درسی آگاهی دارند.

۳- فرضیه‌های چهارم و پنجم تحقیق حاضر با میزان آلفا کرونباخ ۰٫۸ در تایید نظریه (زارعی، ۱۳۷۵) که بر تأثیر نقش جنسیت در بازدهی آموزشی زبان‌آموزان تأکید داشت؛ نشان دهنده‌ی عدم ارتباط میان تجربه مدرس، عوامل مداخله‌گر همچون سابقه‌ی آموزشی، نوع همکاری، جنسیت و شغل اصلی اساتید دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان با بازدهی آموزشی زبان‌آموزان این دانشگاه می‌باشد.

۴- در نهایت می‌توان چنین نتیجه گرفت تحقیق حاضر توانسته است با بررسی ابعاد مختلف شناخت استادان از روش‌های تدریس ملاک‌های مستندی در سنجش این شناخت ارایه دهد که به‌عنوان سیستمی از عوامل مؤثر در بازدهی آموزشی عمل می‌نماید. این ملاک‌ها توده‌ای از عوامل آموزشی، مرکب از میزان کاربرد تجهیزات و نرم افزارهای پیشرفته‌ی آموزشی، استفاده از الگوهای تدریس، انتخاب مناسب متون درسی، طرح آزمون مناسب، شرکت در کلاس‌ها و دوره‌های آموزشی، آشنایی با تئوری‌های گوناگون روش تدریس به خصوص تئوری‌های روانشناسی، درک موقعیت روانشناسی دانشجویان، در نظر گرفتن ابعاد اجتماعی روش تدریس، توانایی تحلیل علمی روش‌های تدریس، آشنایی با تاریخچه و پیشکسوتان روش‌های تدریس، قدرت انعطاف روش‌های تدریس با متغیرهای سن، جنسیت و سال ورودی زبان‌آموزان، قدرت انطباق روش تدریس با فرهنگ منطقه، میزان ابتکار عمل اساتید در ارایه

روش های تدریس، در نظر داشتن سرعت یادگیری در روش های تدریس و انطباق روش تدریس با موقعیت فردی زبان آموزان می باشد.

بنابراین، بر اساس تحلیل نتایج بدست آمده از تحقیق حاضر می توان برای بهبود وضعیت آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان پیشنهاداتی چند ارایه نمود:

- از طریق ارایه برنامه های آموزشی (ضمن خدمت) امکان آشنایی معلمان با شیوه های یادگیری تعاملی و تجربی (اول در مقام شرکت کننده در دوره های آموزشی و سپس در مقام اشاعه دهنده) فراهم شود. در برنامه های آموزشی، از طریق تشویق معلمان به اتخاذ روش های نوین آموزشی و تاکید بر پایین بودن کیفیت روش های تدریس سنتی، معلمان شرکت کننده در دوره های آموزشی به کسب آگاهی در زمینه های زیر نیز نایل می شوند:

الف: استنباط تازه از نقش خویش. (معلم بعنوان تسهیل کننده فرایند یادگیری)

ب: شناخت استعدادهای بالقوه فراگیران و ارزیابی دقیق آمادگی آنان برای یادگیری و مسئولیت پذیری.

ج: درک یادگیری به عنوان جریانی لذت بخش.

د: ایمان راسخ به اهمیت حرفه معلمی.

- مدرسان و متخصصان آموزش زبان در دوره های گوناگون و متناسب با نیازها از تکنولوژی های روز نظیر رایانه و اینترنت، ویدیو، لوح های فشرده آموزشی، ضبط صوت، ویدئو پروژکتور و فیلم های آموزشی جهت ارایه و تکمیل دانش و اطلاعات مورد نیاز و نیز تسهیل در انتقال محتوای مطالب درسی استفاده نمایند.
- استادان متفاوت از روش های تدریس متفاوت نیز استفاده می کنند. اما اگر فراگیران در فرآیند یادگیری درگیر نشوند، بهترین معلمان و بهترین روش ها نیز نمی توانند کار زیادی از پیش ببرند. تدریس هدف نهایی کلاس نیست بلکه تغییر رفتار فراگیر است که نشان می دهد کلاس موفق بوده است یا نه؟ هدف اصلی معلم فعال کردن و ایجاد انگیزه و زمینه بروز خلاقیت در فراگیران است. رمز اصلی موفقیت معلم در این است که فراگیر را مشتاق یادگیری کند و با دخالت دادن او در فرآیند آموزش وی را به سوی یادگیری فعال سوق دهد.

- تلاش در تبدیل فرهنگ "استادمحوری" و "آموزش محوری" به فرهنگ "آموختن" به خوبی پیش نمی‌رود. امروزه هدف آموزشی دانشگاه نه تشکیل کلاس درس و انتقال مجموعه ای از دانش‌ها و مهارت‌ها به دانشجو که فکر کردن درباره مسائل مربوط به یادگیری دانشجویان است. چگونه دانشجو بهتر یاد بگیرد تا مستقل بیاندیشد و از تفکر انتقادی و متدولوژی دسترسی به داده‌ها و کارکردن با داده‌ها برخوردار گردد. برای یادگرفتن خودآموزی و بی‌نیاز شدن از حضور استاد در حقیقت ما باید الگوی سنتی "آموزش به عنوان راهنمای یادگیری" را به الگوی جدید "یادگیری به عنوان راهنمای آموزش" تبدیل کنیم و این کار چندان آسانی نیست چرا که فرهنگ استاد با الگوی نخست عجین شده است. در الگوی اول استاد مرکز فعالیت آموزشی است و دانشجو نقش منفعل دارد و در الگوی دوم استاد بیشتر نقش همراه و راهنما را دارد و دانشجو بتدریج در یادگیری و دسترسی و درک و آنالیز داده‌ها مستقل می‌شود.
- تدوین برنامه‌های درسی متناسب با مقتضیات جامعه و دنیای کار تا از این طریق ضمن ممانعت از بیکاری دانش‌آموختگان، به نیاز بخش‌ها و مناطق مختلف اقتصادی و تولیدی به نیروی انسانی ماهر و متخصص پاسخ داده شود.
- بسترسازی مناسب برای بکارگیری پروژه‌های تحقیقاتی برای شکوفایی و افزایش کارآیی روش‌های تدریس.
- فراهم‌سازی بستر مناسب به منظور تقویت و بروز خلاقیت آموزشی و ابتکار عمل در مدرسان.
- تلاش برای بهبود فرهنگ همکاری و ارتباط تحقیقاتی مدرسان زبان انگلیسی در سطح منطقه با سایر مجامع آموزشی.
- معرفی هرچه بیشتر تئوری‌های روان‌شناختی آموزشی برای افزایش قدرت انطباق روش‌های تدریس با مشکلات روز زبان‌آموزان.
- انجام مطالعات جامعه‌شناسی گسترده در سطح منطقه برای تطبیق هر چه بیشتر روش‌های تدریس با فرهنگ منطقه.
- ارایه تسهیلات بیشتر برای تعامل و چاره‌اندیشی اساتید زبان انگلیسی با یکدیگر به منظور افزایش کارآیی روش‌های تدریس و ارتقاء فرهنگ همکاری میان دست‌اندرکاران آموزشی.

امید است با توجه به اهمیت مسئله آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک ابزار ارتباطی بین المللی بتوان با چاره اندیشی و انجام تحقیقات منسجم در راه رشد و توسعه‌ی تحولات علمی، تکنولوژی و اجتماعی گامی فراتر نهاد.

منابع فارسی

- آندرسون، ل. د. (۱۳۸۰). افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس. ترجمه محمد امینی. چاپ سوم. تهران: مدرسه.
- احمدی، ع. (۱۳۸۶). ویژگی های آموزش جهانی. www.abas297.blogfa.com. بیانی، ا. (۱۳۷۸). روش های تحقیق و سنجش در علوم تربیتی و روان شناسی. تهران. جویس، ب؛ ویل، م. (۲۰۰۰). الگوهای جدید تدریس. ترجمه محمدرضا بهرنگی. ویرایش ششم. تهران: کمال تربیت. ۱۳۸۰.
- حقانی، ن. (۱۳۸۵). رسانه های نوین آموزشی در فرآیند یاددهی و یادگیری زبان. مجله رشد آموزش زبان. دوره بیستم، شماره ۳.
- زارعی تجربه، ع. (۱۳۷۵). بررسی نقش سن، جنسیت و آموزش های قبلی دانشجویان زبان انگلیسی در موفقیت آنان در فراگیری زبان. دانشگاه اصفهان.
- سبحانی نیا، م. ح. (۱۳۸۴). بررسی روش های تدریس دبیران دروس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی و علوم تربیتی و بهداشت پایه اول دوره متوسطه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ آموزش و پرورش استان اصفهان.
- سیف، ع. ا. (۱۳۸۲). روان شناسی پرورشی (روان شناسی یادگیری و آموزش). ویرایش نهم. تهران: نشر آگاه.
- فضلی خانی، م. (۱۳۷۸). روش های فعال تدریس. چاپ دوم. تهران: نشر تربیت.
- کوکبی، ن. (۱۳۸۱). رابطه روش های تدریس و استفاده از راهبردهای یادگیری توسط فراگیران زبان دوم. دانشگاه شیراز.
- گیج، ان. ال. (۱۳۷۴). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: نشر مدرسه.
- هومن، ح. ع. (۱۳۸۴). روش های چند متغیری در پژوهش های رفتاری.

منابع انگلیسی

- Ghazi Moradi, M. Supervised by: Julie Davies (1995).** Teaching Methods and their Contribution to Primary Teaching with a Focus on Whole Class Teaching. Lancashire: Edge Hill University.
- Johnson, R.K. (1989).** The Second Language Curriculum. New York: Cambridge University Press, 93-95-109-114.
- Larsen-Freeman, D. (2000).** Techniques and principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Suzani, S. M, (2006).** Integrating the Internet into the Language classroom and the Role of EFL Teacher in Call classroom. *Roshd Journal. vol.20, No.78, pp 32-35.*