

هدف اساسی فناوری آموزشی تسهیل، توسعه و تقویت فرایند آموزش و یادگیری است و یکی از شیوه‌های جدید یادگیری زبان استفاده از فناوری‌هاست. فناوری آموزش و یادگیری زبان یکی از دستاوردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در گستره علوم انسانی است که چارچوب نظری و اصول خاص خود را دارد (محمدی، 1386). با توسعه فناوری اطلاعات و گسترش شبکه‌ی تلفن همراه در چند سال اخیر و پدید آمدن فرصت‌ها و شیوه جدید ارتباطی که این شبکه در اختیار افراد می‌گذارد به خصوص سرویس پیام کوتاه که از شیوه‌های ارتباط غیر کلامی است اهمیت این پدیده را پیش از پیش مشخص کرده و در نتیجه، بررسی تأثیراتی که این پدیده بر جامعه می‌گذارد و همچنین تأثیراتی که از جامعه می‌پذیرد، حائز اهمیت بسیار است (زندى و ربانى، 1388). یادگیری سیار<sup>۱</sup> یکی از زیرمجموعه‌های یادگیری الکترونیکی محسوب می‌شود (ملو<sup>۲</sup>، 2005) و محور آن استفاده از ابزارهای قابل حمل در یادگیری است (عبداللهی، 1386). به طور کلی، باید این آموزش را شیوه‌ای برای یادگیری در هر زمان و هر مکان به شمار آورد، که بدون نیاز به اتصال فیزیکی به شبکه و از طریق ابزارهای سیاری همچون رایانه‌های قابل حمل و تلفن‌های همراه امکان‌پذیر می‌شود (صفازاده و منوچهری، ۱۳۸۸؛ عطاران، 1388).

برای مثال، SMS<sup>۳</sup> در اصل برای فرستادن پیام کوتاه استفاده می‌شود در حالی که دانشجویان و دانش‌آموزان از امکانات تلفن همراه برای اهداف دیگری نیز استفاده می‌کنند (تریتیاکو<sup>۴</sup>، 2005) و بر اساس برخی از گزارشات و تحقیقات در زمینه کاربرد تلفن همراه به نظر می‌رسد بیشترین استفاده و کاربرد تلفن همراه در آموزش و دانشگاه از جمله یادگیری زبان (مثل مکالمه و دیکشنری) است (نایسمیث<sup>۵</sup>، 2004). بر این اساس، یادگیری از طریق تلفن همراه<sup>۶</sup>، توسط آزمایشگاه یادگیری استانفورد جهت آموزش زبان انگلیسی اجرا شده است، در این پژوهش فراگیران برای بهبود تلفظ و مهارت‌های زبانی خود، از آزمون‌های کوتاه، لغت‌نامه و فایل شنیداری تعاملی استفاده کرده‌اند (سورنتون<sup>۷</sup>، 2005). علاوه بر این استفاده از فناوری‌های سیار بخشی آشنا در زندگی معلمان و فراگیران است (فسر<sup>۸</sup>، 2004).

تاریخچه طرح‌های یادگیری سیار در اتحادیه اروپا مربوط به سال 2001 بوده (پیچرز و سکا<sup>۹</sup> و کونت، 2007) و گزارشات حاکی از این هستند که در این طرح‌ها از تلفن‌های همراه استفاده زیادی شد و پس از آن کمک‌کننده‌های دیجیتالی شخصی و دیگر وسایل شخصی و وسایل شنیداری کمترین توجه را دریافت کردند.

- 
- 1- mobile learning
  - 2- Mellow
  - 3- Short message service
  - 4- Tretiakov
  - 5- Naismith
  - 6- mobile learning
  - 7- Thorenton
  - 8- Facer
  - 9- Pechrezewska

در این راستا ابرایان<sup>۱</sup> و هیمر<sup>۲</sup> (2007) معتقدند رواج بازی‌های MP3 در میان فراگیران دانشگاهی منجر به تغییر ساختار و شکل کلاس‌های درس خواهد شد.

همانگونه که بیان شد یادگیری «در هر زمان» و «در هر مکان» به وسیله تلفن همراه انجام می‌شود. برای مثال پیام‌های SMS در زمان‌های معین و روزهای معین برای فراگیران ارسال می‌شود تا یادگیرنده‌ها قادر باشند هر زمان که نیاز دارند به این مطالب دسترسی پیدا کنند. لوی<sup>۳</sup> (2005) معتقد است فناوری تلفن همراه با هزینه کم، امکانات و موارد استفاده بسیاری دارد. در این راستا، پترسن<sup>۴</sup> و همکاران (2005) نمونه‌هایی از تلفن همراه را طراحی کردند که می‌تواند یادگیری یادگیری زبان را تسهیل کند.

BBC با همکاری SINA از جمله سازمان‌هایی هستند که از طریق تلفن همراه، تدریس زبان انگلیسی را انجام داده‌اند. نتایج این طرح نشان می‌دهد که استفاده از تلفن همراه برای یادگیری و مدیریت دانش فردی می‌تواند سبب افزایش رضایت فراگیران، تشویق استقلال فراگیران، و تقویت عملکرد سازمان یادگیرنده شود. همچنین استفاده از تلفن همراه در آموزش می‌تواند تعامل انسانی و دسترسی به منابع دانش در هر زمان و مکان را تسهیل کند (لیوا<sup>۵</sup> و همکاران، 2010).

سونگ<sup>۶</sup> (2005) پژوهشی در مورد بهبود زبان انگلیسی بزرگسالان انجام داد. در این پژوهش یادگیری زبان از طریق ترکیب SMS و از طریق وب سایت انجام می‌شد. این مطالعه نشان می‌دهد که ترکیب یادگیری وب سایتی و کلاسی در محیط فناوری تلفن همراه می‌تواند به یادگیری کمک بسیاری کند. همچنین تورنتون<sup>۷</sup> (2005) در یک پژوهش آزمایشی از تلفن‌های همراه مجهز به ویدئو برای یادگیری زبان انگلیسی توسط دانش‌آموزان ژاپنی استفاده کردند تا معانی، اصطلاحات و ضرب‌المثل‌های انگلیسی را به آنان یاد دهند.

در مطالعه‌ی موتیوالا<sup>۸</sup> (2007) فراگیران شرکت کننده در دوره‌ی آموزش سیار این نوع آموزش را مفید دانسته اما یادآور شده‌اند که به علت جدید بودن این نوع آموزش، نحوه‌ی یادگیری و استفاده از آن و نیز هماهنگی با آن برای آنها دشوار بوده است. بر اساس نتایج مطالعه‌ی کوسزپا<sup>۹</sup> (2005) در زمینه انتظارات کارشناسان در مورد یادگیری یادگیری با استفاده از تلفن‌های همراه 68 درصد از کارشناسان بر این باورند که ایجاد یادگیری سیار بیشتر به محیط‌های کاری مربوط می‌شود تا محیط شخصی، به گفته‌ی 41 درصد از مصاحبه شونده‌گان، در یادگیری شغل فراگیران، ابزارهای سیار در سه سال آینده به آنها کمک خواهد کرد. در این میان، بنا به تصور بیش از 80 درصد آنها، یادگیری سیار مانند یک عامل مکمل در یادگیری برای زندگی حرفه‌ای باید مسیری طولانی را طی کند و به گفته‌ی 79 درصد نیز با استفاده از ابزارهای سیار، شخص فراگیر می‌تواند به صورت انفرادی سرعت یادگیری خود را

---

1- O'Bryan  
2- Heimer  
3- Levy  
4- Petersen  
5- Liawa  
6- Song  
7- Thornton  
8- Motiwalla  
9- Kuszpa

تنظیم کند. همچنین، انعطاف‌پذیری ابزارهای سیار و قابلیت دسترسی به آنها در هر زمان و مکان و نیز دسترسی به اطلاعات به روز و محتوای یادگیری از سوی کارشناسان در این مطالعه تأیید شد.

همچنین پژوهش‌های خارجی دیگری نیز یادگیری از طریق موبایل را مورد بررسی قرار داده‌اند و نقش تلفن همراه را در یادگیری به خصوص یادگیری زبان انگلیسی موثر دانسته‌اند و تلفن همراه را به عنوان مکملی در یادگیری معرفی کرده‌اند (ساموئل<sup>۱</sup>، 2003؛ مک کارتی<sup>۲</sup>، 2005؛ مریتا<sup>۳</sup>، 2003). پژوهش خزایی، وحید دستجردی و طالبی نژاد (1390)، تنها پژوهش داخلی است که نقش فناوری ارتباطات سیار در آموزش و یادگیری واژگان زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دبیرستانی مورد مطالعه قرار داده است. نتایج این تحقیق حاکی از تاثیر معنادار فناوری ارتباطات سیار و پیوست‌های نوشتاری بر توانایی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری واژگان زبان انگلیسی بود.

پذیرش تلفن همراه به عنوان ابزاری آموزشی و کمک آموزشی در فرایند یاددهی و یادگیری تابع عوامل متعددی است که برخی از این عوامل در مدل‌های پذیرش فناوری بررسی شده است.

طی دو دهه اخیر بخش قابل ملاحظه‌ای از مطالعات سیستم‌های اطلاعات مدیریت، به شناسایی عوامل مختلف که بر رفتار پذیرش و کاربرد یک فناوری در محیط‌های سازمانی بخصوص محیط‌های آموزشی اثر می‌گذارد، متمرکز شده‌اند، این موضوع به شکل‌گیری مدل‌های نظری متعددی در این زمینه منجر شده است. از جمله این مدل‌ها می‌توان به مدل‌های پذیرش فناوری<sup>۴</sup> (TAM) توسط دیویس (1989)، مدل پذیرش فناوری دو (TAM2) توسط وینکاتیش<sup>۵</sup> و دیویس<sup>۶</sup> (2000) اشاره کرد. مدل پذیرش فناوری (TAM) در آغاز توسط دیویس (1989) پیشنهاد شد. این مدل از نظریه عمل استدلال شده<sup>۷</sup> (TRA)، آجزین و فیشبین<sup>۸</sup> (1975) اقتباس شده است (لی<sup>۹</sup>، 2006؛ بن‌بسات و بیرکی<sup>۱۰</sup>، 2007؛ مک‌گیل و باکس<sup>۱۱</sup>، 2007؛ لیو<sup>۱۲</sup> و همکاران، 2003؛ ساویتزکی<sup>۱۳</sup> و همکاران، 2007؛ بگزی<sup>۱۴</sup>، 2007؛ هراندز<sup>۱۵</sup> و همکاران 2008؛ کیم<sup>۱۶</sup> و همکاران، 2008)، که در این پژوهش جهت ساخت پرسشنامه از مدل پذیرش فناوری TAM دیویس (1989) استفاده شده است.

از طرفی یکی از عوامل انگیزشی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، متغیر اهداف پیشرفت است. اهداف پیشرفت پیشنهاد شده بوسیله دویک (1986)؛ نیکولز<sup>۱۷</sup> و همکاران (1984)؛ و ایمز<sup>۱۸</sup> (1984) در منابع مربوط به انگیزش پیشرفت، به

- 
- 1- Samuels
  - 2- McCarty
  - 3- Morita
  - 4- technology acceptance model
  - 5- Venkatesh
  - 6- Davis
  - 7- theory of reasoned action
  - 8- Ajzen & Fishbein
  - 9- Lee
  - 10- Benbasat & Barki
  - 11- McGill & Bax
  - 12- Lu
  - 13- Savitskie
  - 14- Bagozzi,
  - 15- Hernandez
  - 16- Kim
  - 17- Nicholls
  - 18- Ames

عنوان یکی از برجسته‌ترین عوامل مرتبط با رفتار، شناخت و عاطفه افراد در محیط‌های مرتبط با مهارت مطرح می‌باشد (به نقل از الیوت، مک‌گریگور و گیبل<sup>۱</sup>، 1999).

براساس دیدگاه فوق، اهداف پیشرفت به عنوان هدف از درگیری در تکلیف تعریف می‌شود و نوع خاصی از هدف پذیرفته شده چارچوبی را ایجاد می‌کند که بر اساس آن افراد تلاش‌های مربوط به موفقیت‌هایشان را تفسیر و به آن عمل می‌کنند (دویک، 1986؛ نیکولز، 1989؛ به نقل از الیوت و چرچ<sup>۲</sup>، 1997).

نظریه‌پردازان اهداف پیشرفت دسته‌بندی‌های متنوع، اما نسبتاً مشابهی از مفهوم اهداف پیشرفت ارائه نموده‌اند. به عنوان مثال، تکلیف‌مداری<sup>۳</sup> در مقابل خودمداری<sup>۴</sup> (میهر، 1983)، یادگیری محوری<sup>۵</sup> در مقابل عملکرد محوری<sup>۶</sup> (دویک، 1988؛ دویک و الیوت، 1984) و تمرکز بر تبصره<sup>۷</sup> در مقابل تمرکز بر توانایی<sup>۸</sup> (ایمز، 1984؛ همگی به نقل از از ایمز، 1992).

ایمز و آرچر<sup>۹</sup> (1988) با توجه به پیشینه تحقیقاتی دو نوع اهداف پیشرفت را معرفی کرده‌اند که عبارتند از اهداف تبصری و اهداف عملکردی. دانش‌آموزان دارای اهداف عملکردی بر توانایی و احساس خود-ارزشی تأکید دارند و توانایی خود را با بهتر عمل کردن نسبت به دیگران از طریق پیش افتادن در معیارهای هنجار-محور<sup>۱۰</sup> نشان می‌دهند. کسب موفقیت در این نوع جهت‌گیری با حداقل تلاش همراه است. اما دانش‌آموزان دارای اهداف تبصری بر بسط و گسترش مهارت‌های جدید، بهبود سطح قابلیت و بالا بردن احساس خودکارآمدی تأکید دارند. این گروه همواره در جستجوی چالش بوده و از درگیر شدن با مسائل جدید واهمه‌ای ندارند. آنها کلاس درس خود را بیشتر دوست دارند و بر این باورند که در صورت تلاش بیشتر، موفقیت بیشتری نصیب آنها می‌شود.

از نظر ایمز (1992) دانش‌آموزانی که دارای اهداف تبصری هستند به دنبال توسعه مهارت‌های جدید، تلاش برای فهم وظایف یا تکالیف درسی هستند و می‌کوشند مهارت‌های خود را با دستیابی به فهمی از مهارت مبتنی بر معیارهای خودمرجع<sup>۱۱</sup> بهبود بخشند. اهداف تبصری همچنین با ترجیح برای کارهای چالش‌انگیز و خطرپذیری (ایمز و آرچر، 1988؛ الیوت و دویک، 1988)، نوعی علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری (باتلر<sup>۱۲</sup>، 1987؛ میس، استیک<sup>۱۳</sup> و کوالسکی<sup>۱۴</sup>، 1989)، نگرش مثبت نسبت به یادگیری (ایمز و آرچر، 1988؛ میس و همکاران، 1988)، مدت زمانی که صرف تکالیف یادگیری می‌شود (باتلر، 1987) و پایداری در رویارویی با مشکلات (الیوت و دویک، 1988) مرتبط‌اند (همگی به نقل از ایمز، 1992). اخیراً دسته‌بندی جدیدی از اهداف پیشرفت صورت گرفته است، به طوری که این اهداف به سه طبقه رویکردی-عملکردی، اجتنابی-عملکردی و تبصری تقسیم شده‌اند (عابدینی، 1386). نتایج

---

1- Elliott, Mc Gregor & Gable

2- Elliott & Church

3- task- involvement

4- ego- involvement

5- learning oriented

6- performance oriented

7- mastery focused

8- ability focused

9- Archer

10- normative- based standards

11- self- referenced standard

12- Butler

13- Stipek

14- Kowalski

تحقیقات انجام شده در مورد اهداف پیشرفت حاکی از آن است که اهداف رویکردی- عملکردی نیز می‌توانند آثار و پیامدهای مثبتی بر یادگیری داشته باشند. برای مثال، میگلی، کاپلان و میدلتن (2001) در بررسی‌های گسترده، به مطالعه تحقیقاتی که رابطه میان اهداف رویکردی- عملکردی و متغیرهای انگیزشی و شناختی را بررسی کرده بودند، پرداختند و به این نتیجه رسیدند که رابطه اهداف رویکردی- عملکردی با بازده‌های یادگیری به ماهیت بازده‌ها، ویژگی افراد و شرایط محیطی بستگی دارد. بعنوان مثال شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد اهداف رویکردی- عملکردی با سخت‌کوشی برای بخاطر سپاری، مرور و به یادآوری (راهبردهای شناختی سطحی) به منظور کسب نمره‌ی بالا در امتحان مرتبط است.

با این حال نتایج تحقیقات نشان می‌دهند که اهداف اجتنابی- عملکردی با پیشرفت تحصیلی پایین، استفاده از راهبردهای یادگیری و پردازش سطحی و تلاش کمتر رابطه دارند. در این راستا دوپیرات<sup>1</sup> و مارین<sup>2</sup> (2004) جهت آزمون مدل دوبک در مورد انگیزش پیشرفت، از تحلیل مسیر<sup>3</sup> استفاده کرده و روابط بین اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی را در بزرگسالانی که پس از ترک تحصیل، مجدداً برای ادامه تحصیل به دبیرستان رجوع کرده بودند مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آنها همسو با پیش‌بینی‌های نظریه دوبک (1986) بود. آنها دریافتند که اعتقاد به افزایش و بهبود مهارت‌ها و توانایی‌های خویش در طول زمان (اهداف تبحری) اثر مثبت و مستقیمی بر استفاده از راهبردهای پردازش عمیق نظیر سازمان‌دهی و بسط‌دهی و درگیری و تلاش بیشتر در تکالیف درسی دارد و این دو متغیر به نوبه خود به طور مستقیم و معناداری پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از طرفی آنها مشاهده کردند که اهداف تبحری رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای پردازش عمیق و صرف تلاش دارد و اهداف رویکردی- عملکردی و اجتنابی- عملکردی رابطه مثبتی با راهبردهای پردازش سطحی (مرور ذهنی) و صرف تلاش کمتر برای انجام تکالیف درسی دارند. رابطه این دو متغیر با پیشرفت تحصیلی منفی و مستقیم است.

لذا با توجه به وجود رابطه مثبت بین اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی و با توجه به این که اهداف پیشرفت یکی از متغیرهای انگیزشی بسیار مهم و تاثیر گذار بر یادگیری و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در سنین و مقاطع مختلف است (پولسون و جتری<sup>4</sup>، 2005؛ به نقل از عابدینی، 1388 و 1389) یکی از هدف‌های دیگر پژوهش حاضر بررسی رابطه اهداف پیشرفت سه‌گانه دانشجویان (تبحری، رویکردی- عملکردی و اجتنابی- عملکردی) با پیشرفت تحصیلی آنان است.

پژوهش بونگ (2004) تنها پژوهشی است که رابطه میان پایداری در تکلیف، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در درس‌های ریاضیات، زبان انگلیسی و زبان گره‌ای مورد بررسی قرار داده است. این پژوهشگر دریافت که بین ارزش تکلیف، اهداف تبحری، پایداری در تکلیف و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و رابطه بین این متغیرها در حوزه‌های مختلف درسی الگوی متفاوتی دارد.

به علاوه با توجه به این که فاصله زیاد کشور ما با کشورهای پیشرفته در زمینه ایجاد فناوری باعث شده تا ما به عنوان واردکننده فناوری عمل کرده و مکرراً شاهد ورود فناوری‌های جدید که در برخی موارد هزینه سنگینی را نیز به

---

1- Dupeyrat

2- Marine

3- path analysis

4- Paulsen & Gentry

همراه دارد، باشیم. از طرفی در بسیاری از موارد شاهد هستیم که این فناوری‌ها به طور مناسب مورد استفاده نگرفته و پس از استفاده‌ی کوتاه مدت به دلیل عدم بهره‌گیری مناسب به طور کلی کنار نهاده می‌شود (محقر و شیر محمدی، 1383). در نتیجه، پژوهش در زمینه کاربرد تلفن همراه در یادگیری به خصوص یادگیری زبان انگلیسی به علت امکانات متعدد زبان در تلفن همراه، ضروری است و باید به بررسی آن در ایران پرداخت زیرا تحقیقات اندکی در این زمینه صورت گرفته و می‌توان گفت پژوهشی تحت این عنوان در ایران انجام نشده است.

از سوی دیگر، با وجود اینکه از هنگام ارایه مدل پذیرش فناوری، استفاده‌های مکرری از آن به عمل آمده که تقریباً همگی آنها در حوزه فناوری اطلاعات بوده است. با این حال با توجه به وجود رابطه معنادار بین یادگیری سیار و پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی (مرتیوالا<sup>۱</sup>، 2007؛ کوزپا<sup>۲</sup>، 2005؛ لیوا<sup>۳</sup> و همکاران، 2010)، یکی از اهداف پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی بر اساس باورهای انگیزشی آنان در مورد استفاده از امکانات آموزشی تلفن همراه بر اساس مدل پذیرش فناوری بود و سوال‌های پژوهش عبارت‌اند از:

1- آیا پیشرفت تحصیلی دانشجویان براساس اهداف پیشرفت، امکانات آموزشی موجود در تلفن همراه آنان، نوع و میزان استفاده آنان از این امکانات و باورهای آنان در مورد یادگیری از طریق تلفن همراه قابل پیش‌بینی است؟  
2- آیا رابطه‌ای میان متغیرهای نوع و میزان استفاده از تلفن همراه، توصیه معلم برای استفاده از تلفن همراه در یادگیری زبان انگلیسی با متغیرهای اهداف پیشرفت سه‌گانه و باورهای سه‌گانه در مورد تلفن همراه در دانشجویان دختر و پسر وجود دارد؟

3- آیا بین متغیرهای جنسیت، مقطع تحصیلی و اهداف پیشرفت دانشجویان رابطه‌ای وجود دارد؟  
4- آیا بین متغیرهای جنسیت، مقطع تحصیلی و باورهای سه‌گانه دانشجویان در مورد استفاده از تلفن همراه برای یادگیری زبان انگلیسی رابطه‌ای وجود دارد؟

## روش

طرح پژوهش حاضر از نوع غیر آزمایشی یا به عبارت دقیق‌تر توصیفی-پیمایشی است. جامعه‌ی آماری پژوهش نیز شامل کلیه دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته زبان انگلیسی دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی 90-89 بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد 200 نفر انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند (تعداد دانشجویان مقطع کارشناسی 160 نفر و تعداد دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد 40 نفر).

## ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس اهداف پیشرفت توسط میگلی و همکاران (1998) تهیه و تدوین شده است و دارای 17 سوال و سه خرده مقیاس است. کلیه سوالات این مقیاس بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری شده‌اند (همیشه نادرست=1، اکثر اوقات نادرست=2، گاهی درست و گاهی نادرست=3، اکثر اوقات درست=4 و همیشه درست=5). سه خرده‌مقیاس این پرسشنامه عبارتند از خرده‌مقیاس اهداف تبحری با 6 سوال، خرده‌مقیاس اهداف رویکردی-عملکردی با 5 سوال و خرده‌مقیاس اهداف اجتنابی-عملکردی با 6 سوال. میگلی و همکاران (1998) این پرسشنامه را بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی اجرا کرده و همسانی درونی این پرسشنامه را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار داده‌اند. آنها

---

1- Motiwalla  
2- Kuszpa  
3- Liawa

ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس اهداف تبحری برابر با 0/81، برای خرده‌مقیاس اهداف رویکردی - عملکردی برابر با 0/84 و برای خرده‌مقیاس اهداف اجتنابی - عملکردی برابر با 0/83 گزارش کرده‌اند. این محققان با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی سه عامل را در این پرسشنامه تشخیص داده‌اند. محسن‌پور (1384) ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس این پرسشنامه را به ترتیب 0/77، 0/83 و 0/65 گزارش کرده است و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی سه عامل را در این پرسشنامه استخراج کرده است.

عابدینی (1386) نیز ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای سه خرده‌مقیاس اهداف تبحری، رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی را به ترتیب برابر با  $\alpha = 0/67$ ،  $\alpha = 0/77$  و  $\alpha = 0/78$  و برای کل مقیاس برابر با  $\alpha = 0/77$  گزارش کرده است که نشان‌دهنده همسانی درونی مقیاس مورد استفاده برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت است.

### پرسشنامه باورهای سه‌گانه مبتنی بر مدل پذیرش فناوری

بر اساس سازه‌های درونی و بیرونی مدل پذیرش فناوری دیویس (1989) تهیه و تدوین شده است. در مدل دیویس (1989) دو دسته سازه وجود دارد، سازه‌های بیرونی شامل متغیرهایی مانند استفاده قبلی از اینترنت، سطح تحصیلات، تجارب مشابه قبلی، عاملیت ابزار، تجربه و ویژگی‌های تکلیف و سازه‌های درونی شامل سودمندی ادراک شده کاربرد فناوری، سهولت ادراک شده کاربرد فناوری، نگرش نسبت به کاربرد فناوری، نیت رفتاری کاربرد فناوری و کاربرد واقعی فناوری هستند که خود از متغیرهای بیرونی تأثیر می‌پذیرد (وآینیو<sup>۱</sup>، 2006). مهمترین این سازه‌ها سهولت ادراک شده کاربرد فناوری و سودمندی ادراک فناوری می‌باشد (هرناندز و دیگران، 2008). متغیرهای بیرونی هم به طور مستقیم بر سودمندی ادراک شده فناوری و سهولت ادراک شده کاربرد فناوری اثر می‌گذارد و هم به طور غیر مستقیم بر سودمندی ادراک شده فناوری از طریق سهولت ادراک شده کاربرد فناوری اثر می‌گذارند (سانده<sup>۲</sup>، 2006؛ وین سنت چانگ، 2004).

سهولت ادراک شده کاربرد به طور مستقیم بر سودمندی ادراک شده و نگرش نسبت به کاربرد فناوری و به طور غیر مستقیم از طریق سودمندی ادراک شده بر نگرش نسبت به کاربرد فناوری و نیت رفتاری کاربرد فناوری اثر می‌گذارد. تأثیر سهولت ادراک شده کاربرد فناوری بر نیت رفتاری و رفتار واقعی توسط متغیرهای بیرونی همچون جنس، سن، تجربه و سطح آموزش تعدیل می‌شود (کریپانونت، 2006).

نگرش نسبت به کاربرد فناوری به ارزیابی کاربر از درجه مطلوبیت در به کارگیری فناوری، گفته می‌شود. نگرش کاربر نسبت به استفاده از یک نظام، از باورهای کاربر یعنی سودمندی ادراک شده و سهولت ادراک شده کاربرد مشتق می‌شود و با نظریه عمل استدلال شده سازگار است (وین سنت<sup>۳</sup>، 2004). سودمندی ادراکی به عنوان درجه‌ای که شخص معتقد است استفاده از یک سیستم خاص عملکرد وی را ارتقاء می‌بخشد، تعریف شده است. در یک سازمان، افراد اغلب بوسیله افزایش حقوق، ارتقاء، کارانه و سایر پاداش‌ها تقویت می‌شوند (دیویس، 1989) به نقل از شاین، (1980). در مقابل سهولت ادراکی «درجه‌ای است که یک فرد معتقد است استفاده از سیستم خاص بدون نیاز به تلاش زیاد امکان‌پذیر است».

1- Vainio

2- Saadé

3- Vin- Cent

در پژوهش حاضر، براساس دو دسته سازه بیرونی و درونی مطرح شده در این مدل، پرسشنامه‌ای متشکل از 25 سوال در 3 بخش تهیه شد: بخش اول شامل اطلاعات جمعیت شناختی نظیر جنسیت، سن و رشته تحصیلی دانشجویان بود. بخش دوم شامل سوالاتی در مورد امکانات آموزشی موجود در تلفن همراه برای یادگیری زبان انگلیسی نظیر وجود فیلم های آموزشی، فرهنگ لغت فارسی به انگلیسی و انگلیسی به فارسی، کلیپ های موسیقی به زبان انگلیسی، فایل های صوتی حاوی مکالمه به زبان انگلیسی، خواندن متون به زبان انگلیسی، نوع (شنیدن موسیقی به زبان انگلیسی، دیدن فیلم به زبان انگلیسی، شنیدن مکالمات به زبان انگلیسی، نوشتن متن به زبان انگلیسی) و میزان استفاده از تلفن همراه توسط دانشجویان و توصیه اساتید برای استفاده از تلفن همراه برای یادگیری زبان انگلیسی بود (10 سوال). لازم به توضیح است که سوالات بخش اول و دوم پرسشنامه براساس سازه های بیرونی مطرح شده در مدل دیویس طراحی شده است. کلیه سوالهای بخش دوم از نوع بله و خیر بوده است. بخش سوم پرسشنامه شامل 15 سوال می باشد که سه بعد باورهای سودمندی، باورهای عدم سودمندی و باورهای انگیزشی دانشجویان را در رابطه با استفاده از تلفن همراه برای یادگیری زبان انگلیسی مورد سنجش قرار می دهد. این سوالات براساس سازه های درونی مطرح شده در مدل دیویس طراحی شده است. کلیه سوالات بخش سوم پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه ای نمره گذاری شده است (خیلی کم = 1 و خیلی زیاد = 5). روایی صوری پرسشنامه توسط اساتید گروه علوم تربیتی و تکنولوژی آموزشی تایید و پایایی آن به طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ 0/87 بدست آمد.

شایان ذکر است که معدل دانشجویان در دروس اختصاصی رشته زبان انگلیسی به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان در نظر گرفته و از کارنامه تحصیلی آنان استخراج شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روشهای آماری رگرسیون سلسله مراتبی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد.

### یافته ها

ابتدا ویژگیهای توصیفی گروه نمونه به تفکیک جنسیت و مقطع تحصیلی در جدول (1) ارائه شده است و سپس یافته های مربوط به سوالات پژوهش آورده می شود.

جدول (1) مشخصات افراد نمونه بر حسب سن، جنسیت و مقطع تحصیلی

سن	فراوانی	درصد	جنسیت	فراوانی	درصد	مقطع	فراوانی	درصد
18-22	110	55%	پسر	34	17%	کارشناسی	160	80%
26-22	51	25/5%						
30-26	36	18%	دختر	166	83%	ارشد	40	20%
40-30	3	1/5%						
جمع	200	100%	جمع	200	100%	جمع	200	100%

همانگونه که جدول 1 نشان می دهد سن اکثر افراد بین 18-22 سال می باشند، 17 درصد افراد نمونه مرد و 83 درصد زن می باشند که 80 درصد در مقطع کارشناسی و 20 درصد نیز در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل اند.



سوال 1. آیا پیشرفت تحصیلی دانشجویان براساس اهداف پیشرفت، امکانات آموزشی موجود در تلفن همراه آنان، نوع و میزان استفاده آنان از این امکانات و باورهای آنان در مورد یادگیری از طریق تلفن همراه قابل پیش بینی است؟

به منظور پاسخگویی به این سوال پژوهش از روش تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد که نتایج آن در جدول 3 گزارش شده است. قبل از ارائه نتایج تحلیل رگرسیون، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول 2 گزارش خواهد شد.

جدول (2) ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

همبستگی	معدل	تبحر	رویکرد	اجتناب	عدم سودمندی	سودمندی	انگیزش	نوع استفاده	امکانات
تبحر	0/25 **								
رویکرد	0/33 **	0/28**							
اجتناب	-0/08	0/00	0/23**						
عدم سودمندی	0/11	0/16 *	0/15 *	0/00					
سودمندی	* 0/11	0/16	0/31**	0/09	0/03				
انگیزش	0/02	0/17**	0/35**	0/09	0/14	0/81 **			
نوع استفاده	0/06	0/09	0/09	0/05	-0/05	0/30**	0/24 **		
امکانات	-0/02	0/04	0/03	-0/03	0/05	0/28**	0/20 **	0/31**	
میزان استفاده	0/04	0/15*	0/16*	-0/02	-0/00	0/32 **	0/34 **	0/21**	0/10

P<0/05 \*

P<0/01 \*\*

یافته‌های جدول 2 نشان می‌دهد که بالاترین ضریب همبستگی به ترتیب بین متغیرهای باورهای سودمندی و باورهای انگیزشی در رابطه با تلفن همراه ( $r=0/81$  و  $p \leq 0/01$ )؛ باورهای انگیزشی در مورد تلفن همراه و اهداف رویکردی عملکردی ( $r=0/35$  و  $p \leq 0/01$ )؛ میزان استفاده از تلفن همراه و باورهای انگیزشی در مورد تلفن همراه ( $r=0/34$  و  $p \leq 0/01$ )؛ و اهداف رویکردی عملکردی و معدل ( $r=0/33$  و  $p \leq 0/01$ ) می‌باشد. همچنین مشاهده می‌شود که کمترین میزان همبستگی‌ها مربوط به متغیرهای باورهای عدم سودمندی در مورد استفاده از تلفن همراه و اهداف اجتنابی-عملکردی ( $r=0$ )؛ میزان استفاده از تلفن همراه و باورهای عدم سودمندی در مورد استفاده از تلفن همراه ( $r=0$ )؛ اهداف تبحری و اهداف اجتنابی عملکردی ( $r=0$ ) و امکانات موجود در تلفن همراه و معدل ( $r=-0/02$ ).

جدول (3) مقادیر مربوط به ضرایب استاندارد رگرسیون، t و سطح معناداری آنها

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد		مدل
		Beta		
0/001**	42/079	-	ضریب ثابت	مرحله اول
/017*	2/415	0/17	تبحری	
.001**	4/576	0/32	رویکردی	
/021*	-2/331	-0/16	اجتنابی	
0/001**	38/021	-	ضریب ثابت	مرحله دوم
/016*	2/430	0/17	تبحری	
0/001**	4/450	0/32	رویکردی	
0/022*	-2/306	-0/15	اجتنابی	
0/333	0/971	/065	عدم سودمندی	مرحله سوم
0/037*	/0982	0/24	سودمندی	
0/009**	-2/622	-0/30	انگیزش	
0/001**	36/836	-	ضریب ثابت	
0/018*	2/389	0/17	تبحری	
0/001**	4/450381	0/32	رویکردی	
0/019*	-2/363	-0/16	اجتنابی	
0/300	1/039	0/07	عدم سودمندی	
0/034	2/134	/25	سودمندی	
0/011*	-2/582	-/30	انگیزش	
0/556	0/590	0/04	نوع استفاده	
0/363	-0/912	-0/06	امکانات	
0/791	-0/265	-0/01	میزان استفاده	
P<0/05 *		P<0/01 **		

یافته‌های جدول 3 نشان می‌دهد که در مرحله اول از رگرسیون سلسله مراتبی سه بعد اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، رویکردی- عملکردی، و اجتنابی- عملکردی)، قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. همچنین مشاهده می‌شود که در مرحله دوم از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی با ورود همزمان متغیرهای اهداف پیشرفت و ابعاد سه‌گانه انگیزشی، سودمندی و عدم سودمندی در رابطه با تلفن همراه متغیرهای اهداف پیشرفت سه‌گانه، باورهای سودمندی در مورد تلفن همراه و باورهای انگیزشی در مورد تلفن همراه قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌باشد. به عبارت دیگر، فقط بعد باورهای عدم سودمندی در مورد تلفن همراه نتوانسته است پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند  $\beta = -0/065$  و  $P=0/333$ . از طرفی مشاهده می‌شود در مرحله سوم از رگرسیون سلسله مراتبی با ورود همزمان ابعاد سه‌گانه پیشرفت، باورهای سه‌گانه در مورد تلفن همراه، نوع و میزان استفاده از تلفن همراه و امکانات آموزشی موجود در تلفن همراه متغیرهای باورهای سودمندی و عدم سودمندی در مورد تلفن همراه، نوع و

میزان استفاده از تلفن همراه و امکانات آموزشی موجود در تلفن همراه قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان نمی‌باشند. به عبارت دیگر، فقط سه بعد اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی در مورد تلفن‌های همراه توانستند پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.

## سوال 2. آیا رابطه‌ای میان متغیرهای نوع و میزان استفاده از تلفن همراه، توصیه معلم برای استفاده از تلفن همراه در یادگیری زبان انگلیسی با متغیرهای اهداف پیشرفت سه‌گانه و باورهای سه‌گانه در مورد تلفن همراه در دانشجویان دختر و پسر وجود دارد؟

به منظور پاسخگویی به این سوال پژوهش از ضریب همبستگی چندمتغیری پیرسون استفاده شده است که نتایج آن در جدول 4 ملاحظه می‌شود.

جدول (4) نتایج ضرایب رگرسیون چندمتغیری پیرسون جهت بررسی تفاوت‌های جنسیتی

جنس	تبحری	رویکردی	اهداف اجتنابی	سودمندی	انگیزشی	عدم سودمندی	
مرد	همبستگی پیرسون	-0/217	-0/005	-0/030	0/564**	0/395*	-0/085
	نوع استفاده	0/217	0/976	0/865	0/001	0/021	0/631
	تعداد	0/34	34	34	34	34	34
	همبستگی پیرسون	-0/029	0/213	0/189	0/374*	0/453**	-0/091
	میزان استفاده	0/869	0/227	0/284	0/029	0/007	0/608
	تعداد	34	34	34	34	34	34
	همبستگی پیرسون	0/315	0/049	0/253	0/166	-0/005	0/086
	توصیه معلم	0/069	0/783	0/148	0/347	0/978	0/628
	تعداد	34	34	34	34	34	34
	همبستگی پیرسون	0/177*	0/098	0/046	0/224**	0/191*	-0/047
	نوع استفاده	0/023	0/210	0/558	0/004	0/014	0/549
	تعداد	166	166	166	166	166	166
زن	همبستگی پیرسون	0/179*	0/143	-0/068	0/294*	0/314**	0/012
	میزان استفاده	0/021	0/065	0/385	0/000	0/000	0/875
	تعداد	166	166	166	166	166	166
	همبستگی پیرسون	0/064	0/057	0/084	0/092	0/112	0/036
	توصیه معلم	0/414	0/463	0/282	0/241	0/151	0/646
	تعداد	166	166	166	166	166	166

P<0/05 \*

P<0/01 \*\*

یافته‌های جدول 4 نشان می‌دهد که در دانشجویان پسر بین متغیرهای نوع و میزان استفاده از تلفن همراه با باورهای سودمندی و انگیزشی در مورد تلفن همراه رابطه معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر دانشجویان پسری که اعتقاد بیشتری به سودمندی تلفن همراه و انگیزش بالاتری برای یادگیری زبان انگلیسی دارند. استفاده بیشتری از تلفن همراه خود برای یادگیری زبان انگلیسی کرده‌اند. از طرفی، مشاهده می‌شود که رابطه توصیه معلم برای استفاده از تلفن همراه جهت یادگیری زبان انگلیسی با هیچیک از متغیرهای اهداف سه‌گانه پیشرفت و باورهای سه‌گانه در مورد یادگیری از طریق تلفن همراه در دانشجویان پسر معنادار نیست.

از طرفی، یافته‌های جدول 4 در مورد دانشجویان دختر حاکی از آن است که رابطه بین متغیرهای نوع و میزان استفاده از تلفن همراه با اهداف تبحری و باورهای سودمندی و انگیزشی در مورد تلفن همراه معنادار است. در حالی که متغیر توصیه معلم با هیچیک از اهداف سه‌گانه پیشرفت و باورهای سه‌گانه در مورد استفاده از تلفن همراه معنادار نیست.

به عبارت دیگر دانشجویان دختری که اهداف تبحری داشته و اعتقاد بیشتری به سودمندی تلفن همراه و همچنین انگیزش بالاتری برای استفاده از آن جهت یادگیری زبان انگلیسی دارند از امکانات موجود در تلفن همراه خود جهت یادگیری زبان انگلیسی بیشتر و بهتر استفاده می کنند.

### سوال 3. آیا بین متغیرهای جنسیت، مقطع تحصیلی و اهداف پیشرفت دانشجویان رابطه‌ای وجود دارد؟

به منظور پاسخگویی به این سوال پژوهش از روش تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جداول 5 ملاحظه می شود. لازم به توضیح است نتایج آزمون‌های چندمتغیری پیلایی، ویلکس، هتلینگ و روی همگی در سطح  $P < 0/01$  معنی دار بوده است.

جدول (5) مقایسه اهداف پیشرفت دانشجویان با توجه به جنسیت، مقطع تحصیلی

متغیرها	Df	میانگین مجذورات	F	sig
جنسیت	1	33/64	1/60	/207
رویکرد	1	17/30	7/81	/006
اجتناب	1	17/64	6/71	/010
مقطع تحصیلی	1	30/81	1/46	/227
رویکرد	1	16/93	/759	/385
اجتناب	1	6/42	/242	/624
جنسیت	1	14/23	7/015	/009
رویکرد	1	27/51	1/233	/268
اجتناب	1	4/64	/174	/677

نتایج جدول 5 نشان می دهد که اثرهای اصلی متغیر جنسیت در دو بعد اهداف رویکردی- عملکردی و اجتنابی- عملکردی از سه بعد اهداف پیشرفت در سطح  $P < 0/01$  معنادار است. همچنین مشاهده می شود که اثر اصلی مقطع تحصیلی در هیچیک از اهداف پیشرفت معنی دار نمی باشد، در حالی که اثر متقابل جنسیت و مقطع تحصیلی فقط در بعد اهداف تبحری معنادار است ( $F=7/01$  و  $P < 0/01$ ) به عبارت دیگر بین دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد از نظر اهداف تبحری تفاوت معناداری وجود دارد. لازم به توضیح است که نتایج مقایسه زوجی نشان داد که میانگین نمرات دانشجویان دختر در اهداف رویکردی- عملکردی و اجتنابی- عملکردی بالاتر از میانگین این نمرات برای دانشجویان پسر است. همچنین مشاهده شد که میانگین نمرات دانشجویان پسر کارشناسی در اهداف تبحری بالاتر از میانگین نمرات دانشجویان پسر کارشناسی ارشد است. به عبارت دیگر، دانشجویان پسر مقطع کارشناسی دارای اهداف تبحری بالاتری نسبت به دانشجویان پسر کارشناسی ارشد هستند و این در حالی است که در دانشجویان دختر این نتیجه معکوس می باشد یعنی دانشجویان دختر کارشناسی ارشد نسبت به دانشجویان دختر کارشناسی تبحری تر هستند.

سوال 4. یا بین متغیرهای جنسیت، مقطع تحصیلی و باورهای سه گانه دانشجویان در مورد استفاده از تلفن همراه برای یادگیری زبان انگلیسی رابطه‌ای وجود دارد؟  
 به منظور پاسخگویی این سوال پژوهش نیز از روش تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول 6 ملاحظه می‌شود. لازم به ذکر است که نتایج آزمون‌های چندمتغیری پیلایی، ویلکس، هتلینگ و روی همگی در سطح  $P < 0/01$  معنی‌دار بوده است.

جدول (6) مقایسه باورهای سه گانه در مورد استفاده از تلفن همراه برای یادگیری زبان انگلیسی با توجه به جنسیت، مقطع تحصیلی

متغیرها	Df	مجدور میانگین	F	sig
جنسیت سودمندی	1	2/62	4/21	0/420
عدم سودمندی	1	3/42	2/072	0/152
انگیزشی	1	1/58	1/68	0/196
مقطع سودمندی	1	1/26	2/02	0/157
عدم سودمندی	1	3/42	2/07	0/152
انگیزشی	1	0	0	0/964
جنسیت در مقطع سودمندی	1	0	0	0/954
عدم سودمندی	1	2/06	1/25	0/265
انگیزشی	1	0/43	0/46	0/499

همانگونه که در جدول 6 مشاهده می‌شود اثر اصلی جنسیت در باورهای سودمندی تنها اثر معنادار است. به عبارت دیگر اثرهای اصلی مقطع و همچنین جنسیت در مقطع در هیچیک از باورهای سه گانه دانشجویان در مورد استفاده از تلفن همراه برای یادگیری زبان انگلیسی معنادار نمی‌باشد. جهت بررسی تفاوت‌های جنسیتی در رابطه با باورهای سودمندی از آزمون‌های مقایسه زوجی استفاده شد که نتایج آن نشان داد میانگین نمرات دانشجویان دختر در باورهای سودمندی بالاتر از میانگین این نمرات در دانشجویان پسر بود. به عبارت دیگر، دختران نسبت به پسران اعتقاد بیشتری به سودمند بودن تلفن همراه جهت یادگیری زبان انگلیسی دارند. با این حال بین دانشجویان دختر و پسر در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معناداری از نظر باورهای انگیزشی و عدم سودمندی در رابطه با استفاده از تلفن همراه برای یادگیری زبان انگلیسی وجود ندارد.

### نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی بر اساس اهداف پیشرفت، نوع استفاده و باورهای سه گانه آن‌ها در رابطه با یادگیری از طریق تلفن همراه (انگیزشی، سودمندی و عدم سودمندی) بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که از بین متغیرهای اهداف پیشرفت سه گانه، باورهای سه گانه دانشجویان در رابطه با یادگیری از طریق تلفن همراه، امکانات موجود در تلفن همراه جهت یادگیری درس زبان انگلیسی، نوع و میزان استفاده آنان از تلفن همراه تنها سه بعد اهداف سه گانه پیشرفت (تبحری، رویکردی، اجتنابی) و باورهای انگیزشی دانشجویان در مورد یادگیری از طریق تلفن همراه قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنان در یادگیری زبان انگلیسی است. به عبارت دیگر،

متغیرهای باورهای سودمندی و عدم سودمندی در رابطه با یادگیری از طریق تلفن همراه، امکانات آموزشی موجود در تلفن همراه دانشجویان، میزان و نوع استفاده آنان از تلفن همراه نتوانسته است پیشرفت تحصیلی آنان را پیش‌بینی کند. این یافته‌ها همسو با نتایج تحقیقات انجام شده توسط موتیوالا (2007)، ساموئل (2003) و مک کارتی (2005) است و نشان دهنده نقش باورهای انگیزشی مثبت در افزایش انگیزش، اعتماد به نفس و نگرش مثبت دانشجویان نسبت به یادگیری زبان انگلیسی از طریق تلفن همراه است. در واقع آنها معتقدند که وجود امکانات آموزشی نظیر وجود فیلم‌های آموزشی، فرهنگ لغت فارسی به انگلیسی و انگلیسی به فارسی، کلیپ‌های موسیقی به زبان انگلیسی، فایل‌های صوتی حاوی مکالمه به زبان انگلیسی، خواندن متون به زبان انگلیسی نه تنها می‌تواند به جذاب‌تر کردن، آسان‌تر کردن و افزایش میزان یادگیری زبان انگلیسی کمک نماید بلکه نگرش آنان را به زبان انگلیسی مثبت‌تر کرده و انگیزش و اعتماد به نفس آنها را افزایش می‌دهد. علت اینکه باورهای سودمندی و عدم سودمندی نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای پیشرفت در یادگیری زبان باشد، این است که علاوه بر عوامل درونی نظیر نگرش مثبت به موبایل عوامل بیرونی مانند توصیه اساتید به استفاده از تلفن همراه برای یادگیری زبان، فرهنگ یاددهی و یادگیری، امکانات نرم افزاری موجود در گوش‌های همراه و همچنین ویژگی‌های موبایل بستگی دارد. از سوی دیگر، استفاده از فناوری‌های نوین نظیر تلفن همراه به عنوان یک ابزار آموزشی در فرهنگ آموزش جای پیدا نکرده است و افراد صرفاً از این وسیله جهت هدف‌های ارتباطی نظیر زنگ زدن و فرستادن پیام‌های کوتاه استفاده می‌کنند. همچنین نرم افزارهای مناسب جهت یادگیری زبان متناسب با فرهنگ و ارزشهای اسلامی موجود نیست. یافته‌ها مبنی بر وجود رابطه بین ابعاد سه‌گانه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانشجویان در یادگیری زبان انگلیسی حاکی از آن است که اهداف تبحری قوی‌ترین رابطه مثبت را با یادگیری زبان انگلیسی دارد و پس از آن اهداف رویکردی قرار دارد. و رابطه بین اهداف اجتنابی و یادگیری زبان منفی است. این یافته‌ها همسو با نتایج تحقیق بونگ (2004) و دوپیرات و مارین (2004) است. نتایج تحقیق این پژوهشگران نیز نشان دهنده وجود رابطه میان اهداف سه‌گانه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در درس‌های ریاضیات، زبان انگلیسی و زبان کره‌ای است.

نتایج دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که در دانشجویان دختر بین اهداف تبحری، باور به سودمند بودن تلفن همراه در یادگیری زبان انگلیسی، میزان و نوع استفاده از تلفن همراه رابطه مثبتی وجود دارد. به عبارت دیگر، دانشجویان دختری که دارای اهداف تبحری بودند، نه تنها نگرش مثبت‌تری به یادگیری زبان از طریق تلفن همراه داشتند بلکه میزان استفاده بیشتری نیز از تلفن همراه کرده‌اند. این افراد سعی کردند تا از امکانات متنوع‌تری نظیر استفاده از فیلم به زبان انگلیسی، ارسال پیامک (استفاده از لغات انگلیسی هنگام ارسال پیامک)، شنیدن مکالمات انگلیسی به کمک تلفن همراه و همچنین گوش دادن به موسیقی‌ها به زبان انگلیسی داشته باشند. دانشجویانی که دارای اهداف رویکردی بودند گرچه پیشرفت تحصیلی بالایی در زبان انگلیسی داشتند ولی نگرش مثبتی نسبت به استفاده از تلفن همراه در یادگیری زبان نداشته و آن را در یادگیری سودمند نمی‌دانستند. از این رو به میزان بسیار کمی از تلفن همراه استفاده کردند. در نتیجه تنوع استفاده از امکانات گوناگون تلفن همراه در این گروه نیز پایین‌تر از دانشجویان دارای اهداف تبحری بوده است. احتمالاً یکی از دلایل وجود این تفاوت بین دانشجویان دختر با اهداف تبحری و رویکردی مربوط به این است که دانشجویان دارای اهداف تبحری نسبت به دانشجویان با اهداف رویکردی از راهبرد فراشناختی مدیریت منابع استفاده بیشتری می‌کنند. این یافته‌ها همسو با یافته‌ها و پیش فرض‌های نظریه شناختی - اجتماعی از انگیزش است (ولترز، 2004 و پینتریچ، 2000). در

این راستا، پیشنهاد می‌شود تحقیقات بیشتری در مورد رابطه میان اهداف پیشرفت، مفروضه‌های و مفاهیم مطرح شده در مدل پذیرش فناوری و راهبردهای فراشناختی خود تنظیمی صورت گیرد. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این است که در دانشجویان پسر بین متغیرهای نوع و میزان استفاده و همچنین توصیه معلم با هیچیک از اهداف سه‌گانه پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دیده نشده و این در حالی است که در بین دانشجویان رابطه متغیرهای نوع و میزان استفاده از تلفن همراه با باورهای سودمندی و انگیزشی در مورد تلفن همراه معنادار بوده است. این یافته‌ها همسو با پیش فرض‌های مدل پذیرش فناوری است زیرا هر چه کاربران استفاده از یک فناوری را راحت‌تر دانسته و آن را مفیدتر می‌دانند استفاده بیشتر و متنوع‌تری از فناوری‌ها داشته‌اند (زمانی و قلی‌زاده، 2009، دهقانی، 1389). از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر وجود تفاوت‌های جنسیتی بین دانشجویان از نظر نوع اهداف سه‌گانه پیشرفت و باورهای سه‌گانه سودمندی، عدم سودمندی و انگیزشی در رابطه یادگیری زبان انگلیسی از طریق تلفن همراه است. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر نمرات بالاتری در اهداف رویکردی- عملکردی و اجتنابی- عملکردی داشته‌اند. این یافته‌ها همسو با نتایج تحقیق میس و هوهن و مک کومبز (2003) است. این محققان نیز با مطالعه دانشجویان دختر و پسر راهنمایی و دبیرستانی دریافتند که دختران نسبت به پسران نمرات بالاتری در اهداف رویکردی- عملکردی و اجتنابی- عملکردی داشته‌اند. همچنین مشاهده شد که بین دانشجویان دختر و پسر از نظر باورهای سودمندی، عدم سودمندی و انگیزشی در رابطه با یادگیری از تلفن همراه تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر اعتقاد بیشتری به سودمند بودن تلفن همراه جهت یادگیری زبان از طریق تلفن همراه داشته‌اند. این تفاوت‌ها احتمالاً مرتبط با جامعه پذیری متفاوت در جامعه است. زیرا پسران فرصت‌های بیشتری برای یادگیری زبان از طریق کلاس‌های زبان آموزی در مقایسه با دختران دارند (زمانی، 2010 الف و ب).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش انتخاب گروه نمونه (نمونه پژوهش) از میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی بوده است. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی رابطه بین متغیرهای این پژوهش در سایر رشته‌های زبان نظیر زبانهای آلمانی، فرانسه و عربی با هم مقایسه گردد. همچنین تحقیقاتی پیرامون استفاده از مدل پذیرش فناوری در سایر رشته‌های دانشگاهی انجام شود تا نقش یادگیری سیار در رشته‌های مختلف مقایسه گردد.

## منابع

- خزاعی، سعید، وحید دستجردی، حسین، طالبی نژاد، محمدرضا (1390). نقش فناوری ارتباطات سیار در آموزش و یادگیر واژگان زبان انگلیسی. *فناوری آموزش*، (3) 6، صص 142-135.
- زندى، بهمن، ربانى، فاطمه. (1388). بررسی میزان همخوانی زبان پیام کوتاه با زبان فارسی معیار. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، دوره دوم، شماره 1، صص 47-75.
- صفرزاده، مژگان، منوچهری، کوروش. (1388). آموزش از طریق ابزارهای الکترونیکی همراه. *دومین کنفرانس بین‌المللی شهرداری الکترونیکی (۱۵ تا ۱۶ اردیبهشت)*. تهران: وزارت کشور، سازمان شهرداری‌های کشور.
- عابدینی، یاسمین. (1386). نقش درگیری تحصیلی و اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دو رشته ریاضی-فیزیک و علوم انسانی رساله دکتری. دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- عابدینی، یاسمین. (1389). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی- فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، 3(47)، 34-47.
- عابدینی، یاسمین. (1388). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان رشته ریاضی: نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری در ارتباط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی، *فصلنامه علمی- پژوهشی نوآوری‌های آموزشی*، 98، 32-117.
- عبداللهی، مجید. (1386). یادگیری سیار و نقش آن در آینده‌ی یادگیری الکترونیکی. *لوح فشرده‌ی دومین کنفرانس یادگیری الکترونیکی ۲۳ تا ۲۵ آبان*. زاهدان: دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- عطاران، محمد. (1388). برنامه‌ی درسی آینده‌نگر. *ماهنامه‌ی مدرسه‌ی فردا*. ۵ (۶).
- محسن پور، مریم (1384). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- محقق، علی، شیرمحمدی، مهدی (1383). توسعه مدل پذیرش فناوری (TAM) در وزارت کشور. شماره 67، صص 131-113.
- محمدی، علی محمد (1386). تأثیر فناوری ارتباطات و اطلاعات در آموزش و یادگیری زبان. *پژوهش زبان‌های خارجی*، شماره 45، صص 139-115.

Ames, C. (1992). Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271 .

Ames, C., & Archer, J. (1998). Achievement goals in classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 160-167 .

Bagozzi, R. P. (2007). The legacy of the technology acceptance model and a proposal for a paradigm shift. *Journal of the Association for Information Systems*, 8 (4), 244-254 .



- Benbasat, I., & Barki, H. (2007). Quo vadis, TAM? *Journal of the Association for Information Systems*, 8 (4), 211-218 .
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self- efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97 (6), 17-90 .
- Bradley, C., Haynes, R., & Boyle, T. (2005). Adult Multimedia Learning with PDAs- The User Experience. *Paper presented at the 4th word conference on learning*, Cape Town, South Africa .
- Davis, F. D. (1989). "Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology", *MIS Quarterly*, 13, 319-39 .
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2004). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (1), 43-59 .
- Dweck, C. S. (1986). *Motivational processes affecting Learning American Psychologist*, 41, 1040- 1048 .
- Elliot, A., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232 .
- Elliot, A., Mc Gregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 549-563 .
- Facer, K. (2004). Foreword to the Literature in mobile technologies and learning. In: Naismith, Lonsdale, P., Vavoula, G. & Sharples, M. (eds) *Futurelab report 11*. [Http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_review.pdf](http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_review.pdf) .
- Fallahkhaiar, S., Pemberton, L., & Griffiths, R. (2007). Development of a cross-platform ubiquitous language learning service via mobile phone and interactive television. *Journal of computer assisted learning*, 23 (4): 312-325 .
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior: *An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley .
- Hernandez, B., Jimenez, J., & Jose-Martin, M. (2008). Extending the technology acceptance model to include the IT decision-maker: A study of business management software. *Technovation*, 28, 112-121 .
- Kim, T. G., Lee, J. H., & Law, R. (2008). An empirical examination of the acceptance behaviour of hotel front office systems: An extended technology acceptance model. *Tourism Management*, 29, 500-513 .
- Kripanont, N. (2006). Using a technology acceptance model to investigate academic acceptance of internet. *Journal of Business System, Governance and Ethics*, 1 (2), 13-28.
- Kuszpa, M. (2005). *The Future of Mobile Learning: A Survey of Expert Expectations about Learning on Mobile Phones*. Berlin: Mobile Education Center of Excellence.

- Lee, Y. C. (2006). An empirical investigation into factors influencing the adoption of an e-learning system. *Online Information Review*, 30 (5), 517-541.
- Levy, M., & Kennedy, C. (2005) Learning Italian via mobile SMS. In; Kukulska-Hulme, A. and Traxler, J. (Eds) mobile learning: *A Handbook for educators and Trainers*. London: Taylor & Francis, 76-83.
- Liawa, S. S., Hatala, M., & Huangc, H. M. (2010). "Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: based on activity theory approach". *Computers and Education*, 52 (2), 446-454 .
- Lu, J., Yu, C., Liu, C., & Yao, J. E. (2003) Technology acceptance model for wireless internet, internet research. *Electronic Networking Applications and Policy*, 13 (3), 206-222 .
- McCarty, S. (2005) Spoen Internet to Go: Popularization through Podcasting. *Jalt Call Journal* (2): 67-74 .
- McGill, T., Bax, S. (2007). From beliefs to success: Utilizing an expanded TAM to predict web page development success. *International Journal of Technology and Human Interaction*, 3 (3), 36- 53 .
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 514-523 .
- Mellow, P. (2005). *The media generation: maximize learning by getting mobile*. Retrieved May 21, 2009, from: [http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/53\\_Mellow.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/53_Mellow.pdf) .
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., & Maehr, M. L. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131 .
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 77-86 .
- Morita, M. (2003). The mobile Based Learning (MBL) in Japan. *Proceedings of the First Conference on Creating, Connecting and collaborating through computing*. <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/c5/2003/1975/00/19750128.pdf> .
- Motiwalla, Patrick, L. F. (2007). "Mobile learning: a framework and evaluation". *Computers and Education*, 49 (3): 581-596 .
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. & Sharples, M. (2004). *Literature Review in Mobile Technologies and learning*. Future Lab Report II. [http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Mobile\\_Riview.pdf](http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Mobile_Riview.pdf) .
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007) Integrating CALL into the classroom: The role of podcsting in an ESL listening strategies course. *Recall*, 19 (2): 162-180 .

Pechrezewska, A. & S. (2007). Review of existing Euproject dedicated to dyslexia, gaming in education and m-learning. *Rerport to CallDysc project* .

Pemberton, L., & Fallahkhair. (2005). Design issues for dual device learning: *interactive television and mobile phone*. In: *proceedings of mlern 2005*. www. mlearn.org. zacd/ papars /pembeton & fallakhair.pdf .

Petersen, S., & Divitini, M. (2005). Language learning: from Individual learners to Communités. In: *Proceedings of the IEEE international Workshop on wireless and mobile technologies in Education (WMTE)*, Washington, DC, USA: IEEE Computer Society, 169-173 .

Saadé, R. G., & Kira, D. (2006). *The emotional state of technology acceptance*. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 229-239 .

Samuels, J. (2003). *Wireless and handheld devices for language learning*. *Proceedings of the 19<sup>th</sup> Annual conference on distance Teaching and learning, Madison, WI*. [http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource\\_library/proceedings/03\\_50.pdf](http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/03_50.pdf)

Savitskie, K., Royne, M. B., Persinger, E. S., Grunhagen, M., & Witt, C. L. (2007). Norwegian Internet Shopping Sites: An application & extension of the technology acceptance model. *Journal of Global Information Technology Management*, 10 (4), 54-73 .

Song, Y. J., & Fox, R. (2005). Integrating M- technology into web- based ESL vocabulary learning for working adult learners. In hiroaki ogata, Mike sharples, kinshuk & Y. Yano (Eds), *proceedings of the third IEEE international workshop on wireless and mobile technologes in Education 2005* (pp. 154- 158). Tokushima, Japan: the IEEE computer society .

Thornton, P., & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japon, *Journal of computer assisted learning*, vol. 21. Japon media review- Language E-

learning on the Move. <http://www.ogr.japan/wireless/1080854640php> .

Tretiakov, A., & Kinshuk. (2005). Creting a pervasive testing environment by using sms messaging in H. ogata, mike sharples, kinshuk & Y. Yano (EDS), *Proceeding of the third IEEE international workshop on wireless and mobile technologes in Education 2005* (pp. 62-66). Tokushima, Japan: the IEEE computer society .

Vainio, H. M. (2006). Factors influencing corporate customers' acceptance of internet banking: Case of Scandinavian trade finance customers. *Retrieved on September 25, 2007 from www.pafis.shh.fi/graduates/hanvai03.pdf*

Venkatesh, V. & Davis, F. D. (2000). Atheoretical extention of technology acceptance model: *four longitudinal field studies, management science*, 46 (2): 186-204 .

Vin-Cent Chang, P. (2004). *The validity of an extended technology acceptance model (TAM) for predicting internet/portal usage*. Retrieved on September 24, 2207 from [www.etd.ils.unc.edu:8080/dspace/bitstream/1901/78/1/draft25.pdf](http://www.etd.ils.unc.edu:8080/dspace/bitstream/1901/78/1/draft25.pdf)