



همه‌گیری آنلاین: بررسی چالش‌های استادان زبان انگلیسی دانشگاه بیرجند در طراحی و اجرای آموزش مجازی در زمان همه‌گیری بیماری کوید ۱۹

فاطمه چهکندی*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بیرجند،

بیرجند، ایران

Email: f.chahkandi@gmail.com



چکیده

با شیوع همه‌گیری ویروس کرونا، کلاس‌های مجازی، سنگ بنای آموزش را در سراسر دنیا و از جمله ایران پی نهادند. از آنجایی که تغییر آموزش به‌قالب مجازی، انتقالی اجباری و تنها گزینه موجود برای ادامه آموزش است، این تغییر ممکن است با چالش‌های خاصی همراه باشد که در پژوهش‌های پیشین مورد بررسی قرار نگرفته است. این پژوهش، قصد دارد چالش‌های استادان گروه زبان انگلیسی دانشگاه بیرجند را در طراحی و ارائه دوره‌های آنلاین، طی شیوع ویروس کرونا بررسی کند و به دنبال راه‌حل‌های احتمالی برای این چالش‌ها می‌باشد. داده‌های این پژوهش شامل پیام‌هایی است که در یک ترم تحصیلی به‌تیم پشتیبانی ارسال شد و نمایشی زنده، طبیعی و لحظه‌ای از نگرش‌ها، برداشت‌ها و چالش‌های استادان را ارائه می‌دهد. داده‌ها با استفاده از روش تجزیه و بررسی موضوعی بران و کلارک، (Braun and Clarke, 2006) برای استخراج مضامین تکراری و مقوله‌های کلی که پست‌ها نشان می‌دهند، تجزیه و بررسی شد. نتایج حاصله از این پژوهش، به ۶ مقوله از چالش‌هایی که استادان با آن مواجه بودند، اشاره دارد. این چالش‌ها شامل مشکلات فنی، ایمنی و اعتبار آزمون‌های مجازی، نیاز به سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و قوانین مشخص، تلاش استادان برای سازگاری با آموزش مجازی، چالش‌های آموزشی و چالش‌های مربوط به دانشجویان از جمله توزیع ناکافی زیرساخت‌های فناوری، بی‌انگیزگی دانشجویان، عدم هم‌کنشی و امکان انزوای آن‌ها و سواد رایانه‌ای ناکافی می‌باشد. سپس، یافته‌ها با اشاره به راه‌حل‌های ارائه‌شده در ادبیات پیشین برای رفع این موانع مورد بحث و گفتگو قرار می‌گیرد. این پژوهش، نتایج کاربردی برای توسعه حرفه‌ای استادان، خدمات پشتیبانی و همچنین سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای دوره‌های مجازی دارد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۹/۰۱
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۲۶
تاریخ انتشار: زمستان ۱۳۹۹
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

آموزش مجازی، استادان زبان انگلیسی، چالش‌ها، کوید ۱۹، راه‌حل‌ها

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2021.313652.774

چهکندی، فاطمه. (۱۳۹۹). همه‌گیری آنلاین: بررسی چالش‌های استادان زبان انگلیسی دانشگاه بیرجند در طراحی و اجرای آموزش مجازی در زمان همه‌گیری بیماری کوید ۱۹. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱۰) ۴، ۷۰۶-۷۲۱.
Chahkandi, Fateme (2021). Online Pandemic: Challenges of EFL Faculty in the Design and Implementation of Online Teaching amid the Covid-19 Outbreak. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (4), 706-721.
DOI: 10.22059/jflr.2021.313652.774

* فاطمه چهکندی استادیار آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه بیرجند است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه او شامل تربیت معلم، روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان است.



Online Pandemic: Challenges of EFL Faculty in the Design and Implementation of Online Teaching amid the Covid-19 Outbreak



Fateme Chahkandi*

Assistant professor of Applied Linguistics at the University of Birjand
Birjand, Iran
Email: f.chahkandi@gmail.com

ABSTRACT

Due to the outbreak of the Corona-virus pandemic, virtual classes have become the cornerstone of education all around the world including Iran. Being an obligatory transition and the only option university professors have to continue education with, online teaching is accompanied with particular challenges which have not been experienced before and need to be investigated. This research intends to explore the challenges that EFL faculty faced in the design and delivery of online courses during the Covid-19 outbreak and seek probable solutions to those challenges. The data for the study included messages posted to the backup team over an entire academic semester which provide a live, naturalistic, and in-the-moment representation of faculty's perceptions and challenges. The data were analyzed using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis method for recurring themes and taxonomies that the postings represented. Analysis of the results revealed 6 categories of challenges the target faculty members faced in their online instruction: technical problems, concerns about exam safety and validity, the need for policies, planning, and regulations, faculty's adaptability struggles, pedagogical challenges, and challenges related to students such as inadequate distribution of ICT (Information and Communication Technology) infrastructure, lack of self-motivation, lack of interaction and the possibility of their isolation, and inadequate computer literacy skills. The findings are then discussed with reference to the solutions offered in the literature to remedy those barriers. This study provides implications for faculty's professional development programs and support services as well as policy making and planning for future online courses.

DOI: 10.22059/iflr.2021.313652.774

© 2021 All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:
Received:
21st, November, 2020
Accepted:
15th, January, 2021
Available online:
Winter 2021

Keywords:

Challenges, Covid-19,
EFL Faculty, Online
Teaching, Solutions

Chahkandi, Fateme (2021). Online Pandemic: Challenges of EFL Faculty in the Design and Implementation of Online Teaching amid the Covid-19 Outbreak. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (4), 706-721.
DOI: 10.22059/jflr.2021.313652.774

* Fateme Chahkandi is an assistant professor of Applied Linguistics at the University of Birjand. Her research interests include: teacher education, sociolinguistics, and psycholinguistics.

۱. مقدمه

با شیوع بیماری کوید ۱۹، گستره آموزش و یادگیری به شدت تحت تأثیر قرار گرفته است. مهمترین تأثیر، تعلیق کلاس‌های حضوری و تغییر ناگهانی آموزش در مدارس و دانشگاه‌ها به قالب‌های مجازی بوده است. این فراخوان فوری برای روی آوردن به آموزش مجازی، منجر به افزایش فشار روانی و حجم کاری استادان دانشگاه شده است. استادانی که پیش از آن هم برای تعادل بخشی به وظایف آموزشی، پژوهشی، و تعهدات کاری خود، صرف نظر از مسئولیت‌ها و دغدغه‌های زندگی شخصی، در تقلا بوده‌اند (هولدن و ولتسیانوس، [Houlden & Veletsianos](#)، ۲۰۲۰). برای مربیان و استادان زبان انگلیسی هم وضعیت از این قاعده مستثنی نبوده است. ممکن است تصور شود که اوضاع برای کلاس‌های زبان حتی به مراتب بدتر بوده است، چرا که کلاس‌های زبان بیشتر به عنوان مکان‌هایی پر از همکنشی و ارتباط تصور می‌شوند، در حالی که در کلاس‌های مجازی بعد همکنشی میان دانشجویان بسیار کم‌رنگ می‌شود.

با این وجود، با شیوع بیماری همه‌گیر کرونا، کلاس‌های مجازی به سنگ‌بنای آموزش تبدیل شده‌اند. از آنجایی که کلاس‌های آنلاین یک انتقال اجباری و تنها گزینه لازم برای ادامه آموزش بوده‌اند، استفاده از آن‌ها ممکن است با چالش‌های خاصی همراه باشد که بیشتر بررسی نشده‌اند. در این زمینه، هاجز، مور، لاک، تراست و باند، [Hodges](#)، [Moore, Lockee, Trust & Bond](#) (۲۰۲۰) باور دارند که دوره‌های آنلاینی که تحت شرایط "آموزش از راه دور اضطراری" در زمان بحران کرونا ارائه می‌شوند، از نظر آمادگی و آموزش مربیان متفاوت از دوره‌های آنلاین برنامه‌ریزی شده‌اند و با چالش‌های جدیدی همراهند. بزکورت و شارما، [Bozkurt & Sharma](#) (۲۰۲۰) نیز تفاوت را در اجباری بودن آموزش مجازی در زمان همه‌گیری کرونا دانستند و بر بایستگی استفاده از راهکارها و الویت‌های متفاوت تأکید کردند.

افزون بر این، درک استادان از موانع موجود در آموزش مجازی در هر رشته تحصیلی کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. هدف پژوهش حاضر، بررسی تجربه استادان زبان انگلیسی دانشگاه بیرجند در آموزش مجازی همزمان با

شیوع بیماری کوید ۱۹ و کشف چالش‌های پیش روی آن‌هاست. همچنین، راه‌حل‌های احتمالی در باره چگونگی چیرگی بر این چالش‌ها ارائه خواهد شد. یکی از محدودیت‌های پژوهش‌های پیشین در باره چالش‌های استادان دانشگاه در کار با سامانه‌های آموزش مجازی این است که آن‌ها بیشتر متکی بر داده‌های خودگزارشی و یا مصاحبه‌اند (به عنوان مثال گایتان، [Gaytan](#)، ۲۰۱۵؛ کرنز، [Kearns](#)، ۲۰۱۲؛ راپانتا، بتوری، گودی، گاردیا و کول، [Rapanta, Botturi](#)، [Goodyear, Guardia, & Koole](#)، ۲۰۲۰) و یا به بررسی ادبیات مربوطه پرداخته‌اند (دیویس، گرینوی، مور و کوپر، [Davis, Greenaway, Moore & Cooper](#)، ۲۰۱۹؛ تامسون، [Thomson](#)، ۲۰۱۰). از این رو، آن‌ها درک و نگرش کلی استادان را نسبت به چالش‌های آموزش از راه دور منعکس کنند. در عوض، ما از پیام‌هایی که توسط مدرسان زبان انگلیسی به تیم پشتیبانی ارسال شده بود به عنوان داده‌های پژوهش فعلی استفاده کردیم که نمایی زنده، طبیعی و لحظه‌ای از چالش‌های پیش روی استادان را ارائه می‌دهند. شناسایی این چالش‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است، چرا که بررسی چالش‌های پیش روی استادان می‌تواند در متناسب‌سازی برنامه‌های پشتیبانی با نیازهای واقعی آن‌ها و آموزش مجازی باکیفیت‌تر مؤثر باشد (مارتین و پارکر، [Martin & Parker](#)، ۲۰۱۴؛ مارتین، پولی، جوکیاهو و می، [Martin Polly](#)، [Jokiaho & May](#)، ۲۰۱۷). افزون بر این، تأمین نیازهای مدرسان یکی از راه‌های اطمینان از پیشرفت دانشجویان، حفظ آنان و درگیر کردن آن‌ها در محیط آموزش عالی است (دیویس و همکاران، ۲۰۱۹). به طور خاص، این پژوهش به بررسی پرسش‌های پژوهش‌های زیر می‌پردازد:

۱. استادان زبان انگلیسی در طراحی و ارائه دوره‌های آنلاین به‌هنگام شیوع ویروس کرونا با چه چالش‌هایی روبرویند؟
۲. چه راه‌حل‌هایی برای غلبه بر آن چالش‌ها وجود دارد؟

۲. مروری بر ادبیات پیشین

پیشرفت در فناوری، باعث افزایش تعداد برنامه‌ها و دوره‌هایی شده است که به صورت مجازی برگزار می‌شوند. این امر فرصت‌های چشمگیری را برای دانشگاه‌ها و

موسسه‌ها ایجاد کرده است، چرا که آن‌ها می‌توانند تعداد بیشتری دانشجویان را از سراسر جهان دعوت کنند. در رابطه با دانشجویان، این امر مزیت‌های بیشتری را نیز برای آن‌ها به‌ارمغان آورده است، زیرا آن‌ها می‌توانند از حضور فیزیکی منظم در دانشگاه‌های یافته و از مناطق دورافتاده، خود را به کلاس درس برسانند. آن‌ها همچنین می‌توانند تحصیل را با برنامه کاری و تعهدات خانوادگی خود مطابقت دهند و بنابراین، به فرصت‌های آموزشی گسترده‌تر و ارزان‌تری دسترسی پیدا کنند. افزون بر این، دسترسی به دوره‌های پیشرفته، منابع و مدرسانی که ممکن است در مناطق محلی در اختیار دانشجویان نباشد، تسهیل می‌شود. از سوی دیگر، آموزش مجازی ابزارهای آموزشی و چندرسانه‌ای ارائه می‌دهد که می‌تواند متناسب با نیاز و سبک‌های یادگیری دانشجویان به‌کار گرفته شود (کوانو، کلارک و باربور، [Cavanaugh, Clark, & Barbour](#)، ۲۰۰۸؛ لی و بورلی، [Li & Beverly](#)؛ ۲۰۰۸؛ ریمر، [Reamer](#)، ۲۰۱۳؛ سلیمانی و رحمانیان، [Soleimani & Rahmanian](#)، ۲۰۲۰). در آموزش زبان انگلیسی نیز استفاده از مطالب واقعی و چندرسانه‌ای مزیت‌های گسترده‌ای را برای دانشجویان به‌همراه داشته است (پازیله، هاشم و یونس، [Pazilah, Hashim & Yunus](#)، ۲۰۱۹). داوان، [Dhawan](#) (۲۰۲۰) یک استدلال دیگر به‌مزایای آموزش آنلاین اضافه کرد و آن اینکه با همه‌گیری ویروس کرونا و اولویت حفظ سلامتی افراد، آموزش مجازی به‌عنوان یک نوشدارو در زمان بحران عمل می‌کند.

با وجود امتیازات یاد شده، شواهد فراوان نشان می‌دهد که اعضای هیأت علمی نسبت به آموزش برخط موضع مخالف دارند. به‌عنوان مثال، روت، [Ruth](#) (۲۰۱۸) به‌گزارش سالانه بابسون، موسسه آموزش عالی اینساید و سازمان گالوپ اشاره می‌کند که نشان می‌دهد، استادان دانشگاه در ایالات متحده، به‌طور کلی مخالف همه انواع آموزش از راه دورند. در همین راستا، پومرانتز و بروکس، [Pomerantz and Brooks](#) (۲۰۱۷) در پژوهش خود دریافتند که استادان رابطه توأم با عشق و نفرت با یادگیری و یادهی آنلاین دارند، یعنی درحالی‌که دسترسی به آموزش را برای شمار بیشتری از دانشجویان لازم می‌دانند، فقط شمار کمی از آن‌ها موافقاند که آموزش مجازی منجر به یادگیری موثرتر می‌شود.

دلایل عدم علاقه مدرسان دانشگاه به آموزش مجازی چندگانه است، اما پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که اصلی‌ترین مانع در آموزش آنلاین با کیفیت، چالش‌هایی است که استادان با آن روبرویند (هانت و همکاران، [Hunt, et al](#)، ۲۰۱۴). این چالش‌ها را می‌توان به‌طور کلی در دو سطح چالش‌های مربوط به استادان و چالش‌های مربوط به دانشجویان طبقه‌بندی کرد. در رابطه با استادان، بخشی از مشکلات ناشی از مهارت‌های فناوری آن‌ها و ماهیت محیط مجازی است که در آن آموزش انجام می‌شود (آلن و سیمن، [Allen & Seaman](#)، ۲۰۱۳؛ کیبارو، [Kibaru](#)، ۲۰۱۸). در حقیقت، ادبیات پیشین نشان می‌دهد که چالش‌های استفاده از فناوری‌های در حال تغییر، اصلی‌ترین مانع در یادگیری و یاددهی با کیفیت آنلاین است (هانت و همکاران، ۲۰۱۴).

افزون بر این، زمانی که به تولید محتوای آموزشی، طراحی دوره و ارزشیابی فراگیران اختصاص می‌یابد (کیتیشات، العمر، الممانی، [Kitishat, Al Omar, & Al Momani](#)، ۲۰۲۰؛ آددوین و سویکان، [Adedoyin & Soykan](#)، ۲۰۲۰؛ حکیم، [Hakim](#)، ۲۰۲۰) در کنار زمانی که مدرسان باید در دسترس دانشجویان باشند و به پرسش‌ها و نگرانی‌های آن‌ها پاسخ دهند می‌تواند در عدم تایید آموزش الکترونیک توسط استادان نقش داشته باشد. سایر موانع آموزش مجازی شامل الویت‌های آموزش استادان، مدت زمان موجود برای آموزش و آمادگی برای آموزش از راه دور است (آلن و سیمن، ۲۰۱۳). افزون بر این، موضوعات مربوط به حجم کاری، جمعیت کلاس، کیفیت آموزش استادان مدعو و حق‌التدریس، عدم آموزش مناسب و حدود رابطه استاد و دانشجو در دنیای مجازی (آیالا، [Ayala](#)، ۲۰۰۹) به‌عنوان دلایل دیگر ایجاد اضطراب و بی‌میلی در مدرسان نسبت به فناوری مطرح شده است.

بخش دوم دشواری‌ها که منجر به تردید مدرسان در پذیرش آموزش از راه دور می‌شود، مربوط به عدم مشارکت و همکنشی دانشجویان در دوره‌های آنلاین (سان، [Sun](#)، ۲۰۱۱) و کاهش یادگیری و کارکرد آنان است (بارتن، [Barton](#)، ۲۰۲۰؛ هامان، گلنیزیر، ویلسون، پولاک، [Hamann, Glazier, Wilson, Pollock](#)، ۲۰۲۰). این امر به‌ویژه در آموزش کلاس‌هایی مانند مکالمه و تمرین تلفظ که مستلزم مشارکت فراگیران در تولید زبانی است، ممکن است

برای مدرسان ایجاد مشکل کند (بیلی و لی، [Bailey & Lee](#)، ۲۰۲۰). سطح اقتصادی و اجتماعی دانشجویان نیز بر میزان مشارکت آنان در کلاس تأثیر می‌گذارد. در این راستا، یافته‌های پژوهش فیشبین و تومر، [Fishbane and Tomer](#) (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که به‌همان اندازه که سطح فقر در جامعه افزایش می‌یابد، میزان دسترسی به اینترنت به‌سرعت کاهش می‌یابد و در نتیجه، فراگیرانی که از نظر اقتصادی-اجتماعی از قدرت کافی برخوردار نیستند، بیشتر در معرض خطر افت تحصیلی قرار می‌گیرند.

افزون بر این، گستردگی ابزارهای معتبر برای ارزشیابی برخط دانشجویان چالش دیگری است که دانشگاهیان با آن روبرویند. در آموزش مجازی، نظارت مربیان بر روی فراگیران محدود می‌شود و این امر کنترل تقلب را غیرممکن می‌سازد (آرکورفول و ابیدو، [Arkorful & Abaidoo](#)، ۲۰۱۵). مسئله چالش‌برانگیز دیگر این است که در دوران شیوع کرونا، کارکرد تحصیلی دانشجویان، بیش از هر زمان دیگری به‌دسترسی به فناوری و سطح اقتصادی و اجتماعی خانواده وابسته است (فلدمن، [Feldman](#)، ۲۰۲۰). در نتیجه، به‌نظر می‌رسد که روش‌های سنتی ارزشیابی، مبتنی بر مداد و کاغذ، ناکافی و روش‌های تلفیقی و خلاقانه ارزشیابی باید مورد استفاده قرار گیرند.

آرایه دیگری از دشواری‌ها، مربوط به حفظ دانشجویان به‌عنوان یک عامل موثر در موفقیت آموزش آنلاین است. پژوهش‌ها حاکی از آن است که حفظ دانشجویان در دوره‌های آنلاین دشوارتر از دوره‌های حضوری است (گلازیر، [Glazier](#)، ۲۰۱۶؛ مورفی و استوارت، [Murphy & Stewart](#)، ۲۰۱۷)، حتی در شرایطی که هر دو دوره توسط یک مدرس آموزش می‌شوند (هارت، فریدمن و هیل، [Hart, Friedmann, Hill](#)، ۲۰۱۸) و یا وقتی که محتوای دو دوره یکسان است (روبرتس، [Roberts](#)، ۲۰۱۵). دیویس و همکاران (۲۰۱۹) اظهار داشتند که به‌منظور حفظ دانشجویان حمایت بیشتری از او باید انجام شود و ایجاد جامعه یادگیری و درک انتظارات، سیاست‌ها و رویه‌های دوره توسط دانشجویان امری ضروری است. آن‌ها افزودند که احساس عزت نفس در دانشجویان از راه تسلط بر مواد درسی، همکنشی اجتماعی با همسالان و کارکنان دانشگاهی و

همچنین ایجاد فضای همکنشی در رسانه‌های اجتماعی، می‌تواند حفظ تعداد بیشتری از دانشجویان را تضمین کند. به‌طور خلاصه، شایستگی و آموزش استادان، کیفیت و دقت برنامه درسی، استفاده از ابزارهای آموزش از راه دور و ارزیابی فراگیران در کنار چالش‌های مربوط به درگیرکردن دانشجویان در فرایند یادگیری (ریمر، ۲۰۱۳؛ هانگ، شی و یانگ، [Huang, Shi, & Yang](#)، ۲۰۲۰) از جمله نگرانی‌های رایج در باره آموزش از راه دور است که برای موفقیت آموزش آنلاین باید به آن‌ها توجه شود. با این حال، پژوهش‌های اندکی دشواری‌ها و چالش‌های مدرسان زبان انگلیسی را نسبت به آموزش مجازی بررسی کرده‌اند که این پژوهش قصد دارد به بررسی این موضوع بپردازد.

۳. روش پژوهش

زمینه پژوهش

به‌منظور بررسی چالش‌های استادان زبان انگلیسی در ارائه دوره‌های آنلاین، پیام‌های ارسال شده به‌گروه پشتیبانی همزمان با آغاز آموزش مجازی، در طی یک‌نیمسال تحصیلی (نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. این گروه در پیام‌رسان WhatsApp راه-اندازی شد و تعداد ۲۳ نفر از استادان گروه زبان انگلیسی (۸ مرد و ۱۵ زن با میانگین سابقه کاری ۱۳/۵ سال و میانگین سنی ۴۳ سال) در نیمسال موردنظر در آن شرکت داشتند. از این تعداد، ۸ نفر عضو هیأت علمی (۳ زن و ۵ مرد) و دیگران مدرسان مدعو بودند که در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد گرایش‌های مترجمی، ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی در بستر سیستم مدیریت یادگیری (LMS) مشغول به آموزش بودند.

مدرسان زبان انگلیسی می‌توانستند در این گروه پشتیبانی فنی لازم برای مدیریت کلاس‌های برخط را دریافت کنند و مسائل و چالش‌های پیش رو را در قالب پیام متنی و صوتی مطرح کنند. پس از حذف پیام‌های غیرمرتبط (مانند فراخوان کنفرانس‌ها، پیام‌های تبریک و تسلیت، و غیره)، ۴۸۶۲ پیام برای تجزیه و تحلیل در این پژوهش در نظر گرفته شد. مزیت تجزیه و بررسی پیام‌های ارسال شده به این گروه این است که مشکلات دست اول و لحظه‌ای که مدرسان

تجربه کردند را به جای نمایش پس-رویدادی وقایع، ارائه می‌دهد.

روش و تجزیه و تحلیل داده‌ها

پیام‌ها برای شناسایی مقوله‌های چالش‌هایی که در برداشتند، مورد تجزیه و بررسی قرار گرفتند. برای این کار، از روش تجزیه و بررسی موضوعی براون و کلارک، [Braun and Clarke](#) (۲۰۰۶) استفاده شد. در آغاز، پیام‌ها برای آشنایی با داده‌ها مورد خوانش قرار گرفتند و خلاصه پیام‌ها برای بدست آوردن انگاره‌های اولیه کدگذاری یادداشت-برداری شدند. در روند بعدی، ما به دنبال مضامین تکراری و استخراج مقوله‌ها از کدهای اولیه بودیم. پس از ایجاد مضامین، بازخوانی بیشتر انجام شد تا اطمینان حاصل شود که تمام داده‌ها در تجزیه و بررسی گنجانده شده‌اند. سرانجام، بخش‌هایی از نقل قول‌های مدرسان، برای نشان دادن مضامین کشف شده گزینه شدند. به منظور افزایش اطمینان‌پذیری بررسی، پژوهشگر دوم به طور مستقل مجموعه‌ای از ۳۰۰ پیام را با استفاده از مضامین مورد توافق کدگذاری کرد. روند کدگذاری دوگانه منجر به توافق ۹۵٫۵٪ در باره تجزیه و بررسی داده‌ها شد. سپس، اختلافات از طریق بحث و گفتگو برطرف شد.

۴. نتایج و بحث

مقوله‌های اصلی برآمده از تجزیه و بررسی پیام‌های ارسال شده به گروه پشتیبانی، ۶ زمینه از چالش‌ها را نشان می‌دهد: مشکلات فنی؛ ایمنی و اعتبار آزمون؛ سیاست‌گذاری، برنامه ریزی و وضع مقررات؛ چالش‌های مربوط به استادان؛ چالش‌های آموزشی؛ و چالش‌های مربوط به دانشجویان.

مشکلات فنی

موانع مرتبه اول در اجرای موفقیت‌آمیز دوره‌های آنلاین که استادان زبان انگلیسی با آن روبرویند، مربوط به مسائل فنی است. این مقوله ۴۸٪ پیام‌های ارسال شده به گروه را تشکیل می‌دهد. مشکلات مربوط به پهنای باند، سرعت اینترنت، اتصال میکروفون و وب‌کم، کیفیت فیلم‌ها و فایل‌های صوتی، بارگذاری و بارگیری فایل‌ها، نصب و پیمایش ابزارهای مختلف، اضافه بار شبکه در زمان‌های اوج مصرف، سازگاری نرم‌افزارها، ایجاد پیوندهای دسترسی به کلاس‌ها، دسترسی

به بایگانی کلاس‌ها، تنظیمات کلاس مجازی، ایمنی سرور و موارد مربوط به ایجاد آزمون‌های آنلاین تنها چند نمونه از موانع گزارش شده توسط استادان زبان انگلیسی بود. پیام زیر این موضوع را با وضوح بیشتری نشان می‌دهد:

ساعت ۱:۰۰ کلاس داشتم ... در چند دقیقه اول، بیش از ۳۰ دانشجو در کلاس حضور داشتند. متأسفانه، میکروفون لپ‌تاپ من به طور غیرمنتظره و بدون دلیل خاصی از کار افتاد. تا ساعت ۹:۱۵ در تلاش بودم و سرانجام، موفق شدم آن را متصل کنم. اما، تا آن زمان بیشتر دانشجویان کلاس را ترک کرده بودند و کلاس کنسل شد. (پیام ۴۵۷).

تلفیق فناوری، چالش‌ها و فشارهایی را متوجه مربیان و فراگیران می‌کند. سان (۲۰۱۱) در باره نادیده گرفتن تأثیر نقص فنی بر یادگیری فراگیران هشدار می‌دهد، زیرا جایگزینی روش‌های همکنشی فزونی‌تر موجب ترس فراگیران می‌شود. با در نظر گرفتن تأثیر موانع فنی روی مدرسان، همپل و استیکلر، [Hampel and Stickler](#) (۲۰۰۵) استدلال کردند که مهارت‌های پایه‌ای فناوری و صلاحیت‌های فنی در به کارگیری سخت‌افزار و نرم‌افزار، اساس صلاحیت‌های آموزشی مانند اجتماعی‌شدن در دنیای مجازی، تسهیل مهارت‌های ارتباطی، اخلاقیت و انتخاب، و سبک آموزش معلمان است. با توجه به اینکه نگرانی مدرسان در باره مهارت‌های فنی یکی از دغدغه‌های اصلی آن‌ها را تشکیل می‌دهد، نمی‌توان اهمیت حمایت از آن‌ها را در این زمینه دست‌کم گرفت. همچنین، از پشتیبانی مدرسان به عنوان یکی از معیارهای اصلی سنجش کیفیت کلاس‌های آنلاین و اطمینان از استانداردهای بالای آموزشی و یادگیری نام برده می‌شود (مارتین و پارکر، ۲۰۱۴؛ مارتین، پولی، جوکیاهو و می، ۲۰۱۷).

افزون بر حمایت از دانشگاهیان از راه کارگاه‌های آموزشی، برنامه‌های ضمن خدمت، و بینارها، مراکز پشتیبانی آنلاین و تلفنی و تالارهای گفتگوی آنلاین، سیبرت و اسپالدینگ-گیونز، [Siebert and Spaulding-Givens](#) (۲۰۰۶) پیشنهاد کردند که مدرسان بایسته است پیش از این که بتوانند دوره‌های خود را طراحی و اجرا کنند، به عنوان ناظر در دوره‌های مجازی ثبت‌نام کنند. افزون بر این، دانشگاه‌ها می‌توانند ماه‌های تابستان را به کاوش و آزمایش فناوری‌های

جدید اختصاص دهند تا نیازهای تخصصی استادان و دانشجویان را برآورده کنند. راه حل دیگر این است که دانشجویان کارشناس و فنی شناسایی و پویا شوند تا راهنمایی از راه دور برای دیگر دانشجویان و اعضای تیم یادگیری فراهم نمایند.

ایمنی و اعتبار آزمون

یکی دیگر از دغدغه‌های اصلی اعضای گروه زبان انگلیسی که در ۱۳،۲٪ پیام‌ها بازتاب شده است و بسیاری از مدرسان نسبت به آن موضع مخالف داشتند، ارزشیابی مجازی است. دلیل اصلی این نگرانی و مخالفت، اعتبار و ایمنی آزمون‌های مجازی به‌عنوان معیاری برای ارزیابی توانایی دانشجویان بود. یکی از مدرسان ادعا کرد؛ از آنجایی که همه دانشجویان به‌رسانه‌های اجتماعی، وب‌سایت‌ها، ویکی‌ها و گوگل دسترسی دارند، حتی اگر پرسش‌ها برای همه زبان-آموزان یکسان نباشد، احتمال تقلب بسیار زیاد است (پیام ۳۱۸۵). یکی دیگر از اعضای گروه اظهار داشت که دانشجوی وی پاسخ یکی از پرسش‌ها را از ویکی پدیا کپی کرده است، چیزی که او هرگز به آن‌ها آموزش نداده است (پیام ۱۰۶۲). همچنین، در پیام‌ها گزارش شد که دانشجویان دستیار امتحان دارند یا کسی می‌تواند به‌جای آن‌ها در آزمون شرکت کند (پیام ۴۳۰۵). درخواست از دانشجویان برای فعال‌سازی وب-کم به‌هنگام آزمون، هم مشکلات جدیدی از جمله هزینه بیشتر و سرعت پایتتر اینترنت، به‌ویژه هنگامی که صداها دانشجو به‌طور همزمان از سامانه برای شرکت در امتحان‌ها استفاده می‌کنند، ایجاد می‌کند (پیام ۳۴۴۵).

پیشنهادهایی برای افزایش ایمنی آزمون‌های مجازی مطرح شد، شامل: تعیین محدودیت زمانی، تغییر ترتیب پرسش‌ها و گزینه‌ها، گروه‌بندی دانشجویان و اجرای پرسش‌های مختلف در هر گروه، ارائه هر یک از پرسش‌ها در صفحه جداگانه و عدم امکان برگشت به پرسش‌های قبلی، فعال نکردن گزینه بازخورد فوری در تنظیم‌ها درحالی که آزمون هنوز باز است، و انتخاب پرسش‌ها به‌طور تصادفی از بانک پرسش‌ها. با این حال، این امر توسط اعضای گروه تصدیق شد که بهترین روش برای افزایش اعتبار ارزشیابی مجازی، ادغام تکالیف مناسب، آزمون‌های منظم در فواصل کوتاه، پروژه‌های مشترک و پرسش‌های کتاب باز است.

دغدغه‌های استادان در رابطه با ارزشیابی الکترونیکی در سایر پژوهش‌ها نیز منعکس شده است. به‌عنوان مثال، می‌توان به‌سرقت ادبی، اطمینان‌بخشی و اعتبار آزمون‌های مهم و نهایی، مشکلات دسترسی، مسائل مربوط به نظارت و پایش ممتحنین، هویت کاربر، و زمان و آموزش کادر علمی اشاره کرد (وایتلوک و براشر، [Whitelock & Brasher](#)، ۲۰۰۶).

افزون بر این، ابزارهای مورد استفاده برای ارزیابی برخط، بیشتر شامل پرسش‌های چند گزینه‌ای، درست/غلط، کوتاه پاسخ و پر کردن فضای خالی است که دانش را در سطوح پایین طبقه‌بندی بلوم ارزیابی می‌کنند (پاچلر، دالی، مور و ملار، [Pachler, Daly, Mor, & Mellar](#)، ۲۰۱۰).

سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و وضع مقررات

نگرانی‌های مربوط به سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و وضع مقررات برای دوره‌های مجازی در ۱۰،۵٪ پست‌ها بازتاب شده است. بسیاری از مشکلات مرتبط با آموزش آنلاین، به‌عدم پذیرش آن توسط استادان، دانشجویان و جامعه و تردید و بی‌اعتمادی آنان نسبت داده شده است. بنابراین، این گستره نیازمند برنامه‌ریزی و سیاستگذاری جدی است و مقرراتی را می‌طلبد که ناظر بر کارکرد آن باشد. یکی از این برنامه‌ریزی‌ها باید در زمینه رفع نیازهای فنی و آماده‌سازی زیرساخت‌های لازم انجام شود و در انجام این کار، سطح اقتصادی و اجتماعی دانشجویان و مهارت‌های فنی و علمی آن‌ها باید لحاظ شود (پیام ۷۱۲). دومین گستره نیازمند برنامه‌ریزی، ارزیابی دقیق و مستمر آموزش آنلاین از طریق روش‌هایی غیر از کنترل بایگانی کلاس‌ها است، زیرا استادان آن را "تفسیر نادرستی از روند ارزشیابی" می‌دانند و آن را چیزی تصور می‌کنند که "برای حس صداقت و اقتدار آکادمیک استادان ویرانگر است" (پیام ۷۸۰).

سومین گستره، برنامه‌ریزی در رابطه با مدت زمان کلاس در محیط اینترنت است. استادان بر این باور بودند؛ از آنجایی که از یک سو، دانشجویان در کلاس‌های آنلاین همکاری کمتری دارند و بیشتر صحبت مدرس در کلاس غالب است و از سوی دیگر، مطالب و محتوای درسی به‌جای اینکه روی تخته نوشته شوند، از قبل آماده می‌شوند، مدت زمان کلاس‌های آنلاین باید کمتر از کلاس‌های حضوری باشد (پیامها ۸۷۱، ۳۱۲).

چهارم، در پیام‌ها بیان شد که نیاز است مقررات روشنی در باره دانشجویانی که در کلاس‌ها شرکت نمی‌کنند، افرادی که حضورشان کمتر از حد نصاب است یا فقط در زمان حضور و غیاب انتهای کلاس حضور دارند، کسانی که قصد حذف واحد دارند، رؤیت دانشجو و سبک مناسب پوشش در وب‌کم، و نظارت بر امتحانات و نمره‌دهی در فضای مجازی وضع شود. افزون بر این، اعضای هیأت علمی وجود آیین-نامه‌ها و اصول رفتار مناسب در محیط یادگیری مجازی که برای همه دانشجویان و استادان مشخص و قابل دسترس باشد را ضروری می‌دانند.

در باره آزمون‌ها، دانشگاهیان باور دارند که همانند امتحانات حضوری، "امتحان غیابی (!) باید اصول و چارچوب خاص خود را داشته باشد و حوزه آموزش دانشگاه مسئول امتحانات پایان ترم است نه اعضای هیأت علمی. استاد وظیفه طراحی امتحان، پاسخگویی به سؤالات دانشجویان در جلسه امتحان، نظارت بر جلسه و تصحیح اوراق امتحانی را دارد." (پیام ۲۵۸۷؛ تعجب از مبدا). آن‌ها اظهار داشتند که عدم تصمیم‌گیری در باره مسائل فوق "نظم و وحدت رویه آموزشی را برهم می‌زند و راهی برای تفسیر و اعمال نظر شخصی استادان ایجاد می‌کند که گاهی منجر به اعتراض دانشجویان علیه همه چیز می‌شود" (پیام ۲۵۷۹).

متأسفانه، پژوهش‌های اندکی به بحث این موضوع پرداخته‌اند که چگونه تغییر سیاست می‌تواند روی کارکرد آموزش از راه دور تأثیر بگذارد و چه سیاست‌هایی برای ارائه موفق آن مهم است. این گستره‌ای است که با توجه به اهمیت تدوین سیاست‌ها و برنامه‌ریزی برای تحقق موفقیت‌آمیز آموزش مجازی، نیاز به توجه جدی دارد.

چالش‌های مربوط به استادان دانشگاه: تقلا برای سازگاری

با غیرمنتظره بودن همه‌گیری کرونا، بسیاری از مدرسان موظف شدند که محتوای یادگیری را با قالب مجازی تطبیق دهند. با این حال، سازگاری با فناوری آن‌طور که در ۸,۵٪ از پیکره پژوهش بازتاب داده شده است، توسط بسیاری از دانشگاهیان مورد استقبال قرار نگرفت. یکی از آن‌ها اظهار داشت که "من بیش از ۳۰ سال است که با تخته و گچ آموزش کرده‌ام، بنابراین انتظار نداشته باشید که من مانند دیگران بتوانم

از طریق کامپیوتر آموزش کنم." (پیام ۶۵). یکی از اعضای دیگر گروه اعلام کرد که او شرایط را تنها به این دلیل پذیرفته است که گزینه دیگری نداشته و در وضعیت همه‌گیری کرونا، سلامت افراد مهمترین دغدغه است (پیام ۱۵۳).

یکی از دلایل بی‌تمایلی استادان، بی‌اعتمادی آنان به آموزش مجازی است. فردی، مدرسان در کلاس‌های مجازی را به "بازیگری که باید تمام نقش‌هایش را نشسته بازی کند" تشبیه کرد (پیام ۱۶۵۱). فرد دیگری معتقد بود که آموزش آنلاین به دلیل کمبود زیرساخت‌های لازم، تدارکات، و به‌ویژه سرعت پایین اینترنت، محکوم به شکست است (پیام ۱۹۰۵). یکی از اعضا در تأیید این نکته که روش‌های سنتی آموزش همچنان تأثیرگذارترین روش‌ها هستند، به آموزش ریاضیات، مریم میرزاخانی که با استفاده از تخته و گچ انجام می‌شد، استناد کرد (پیام ۱۹۲۰). یکی دیگر از شرکت‌کنندگان تأکید کرد که استادان می‌توانند در کلاس‌های فیزیکی، ابزاری را که برای آموزش آنلاین استفاده می‌شود، بکارگیرند و به همین دلیل، کلاس‌های واقعی از مزایای بیشتری نسبت به کلاس‌های آنلاین برخوردارند (پیام ۱۹۴۸). دلیل دیگر عدم تمایل استادان به آموزش از راه دور این است که کلاس‌های آنلاین نسبت به کلاس‌های سنتی زمان بیشتر و کار فشرده‌تری را می‌طلبند و استادان باید در هر زمان و مکان در دسترس دانشجویان باشند (پیام ۱۳۵۰).

به‌طور کلی، پیام‌ها نشان می‌دهد که عدم تجربه در آموزش مبتنی بر فناوری، کمبود دانش، مهارت و تجهیزات مورد نیاز، کار و مقتضیات زیاد، و همچنین موانع روانشناختی مهمترین دلایل کندی استادان زبان انگلیسی در استقبال از آموزش دیجیتال است. نتایج پژوهش‌های قبلی نیز تأیید می‌کند که بسیاری از اعضای هیأت علمی، به‌ویژه زمانی که خود آن‌ها هنوز در حال یادگیری مقتضیات بستر آموزش مجازیند، اغلب احساس نگرانی می‌کنند و از توانایی لازم برای آموزش از راه دور برخوردار نیستند (راکر و داوونی، [Rucker & Downey, 2016](#)؛ اشمیت، تسچیدا و هاج، [Schmidt, Tschida, & Hodge, 2016](#)). همچنین، حجم کاری بالاتر در آموزش از راه دور با حداقل ۱۴٪ زمان بیشتر از آموزش سنتی (تومئی، [Tomei, 2006](#)) منجر به مخالفت قابل توجه و روحیه پایین دانشگاهیان می‌شود (رایان، تینان و لامونت-میلز، [Ryan, Tynan & Lamont-Mills](#)

۲۰۱۴). برای بهبود این وضعیت، راهکار بهتر این خواهد بود که زمان لازم برای طراحی کلاس‌های آنلاین، بخشی از ساعات موظفی آموزش در نظر گرفته شود؛ در غیر این صورت، یا فعالیت‌های پژوهشی و یا آموزش محتوای آموزشی دچار نقص خواهد شد (روت، ۲۰۱۸).

چالش‌های آموزشی

هشت درصد از پیام‌ها درباره چالش‌های آموزشی است که مدرسان در فضای مجازی با آن روبرو می‌شوند. به‌عنوان اولین نمونه، استادان در فضای مجازی بازخورد کم‌تری از دانشجویان دریافت می‌کنند و در نتیجه، گزینه‌های محدودتری برای متناسب کردن آموزش با نیازهای آنان دارند. از سوی دیگر، دانشجویان مشارکت پایینی در فعالیت‌های کلاسی دارند. یکی از اعضا تأکید کرد که ممکن است یکی از دلایل عدم مشارکت دانشجویان در کلاس‌های آنلاین، عدم تأثیرگذاری کافی آموزش باشد. "اگر آموزش جذابیت بصری و علمی لازم را داشته باشد، دانشجویان به‌طور داوطلبانه شرکت می‌کنند. در غیر این صورت، نام آن‌ها روی صفحه است در حالی که جسم و روح آن‌ها در جای دیگری است." (پیام ۳۶۹۶).

در پیام‌ها، همچنین راهکارهایی برای بهبود کیفیت آموزش مجازی بیان شد از جمله این‌که مدرسان برای به‌اشتراک‌گذاری محتوا، تجربیات آموزش و یا آموزش مشارکتی با سایر استادان در سراسر کشور همکاری کنند. افزون بر این، ایجاد شرایطی که در آن استادان بتوانند بازخورد منظمی از فعالیت‌های آموزشی خود را دریافت کنند، می‌تواند سطح پیشرفته‌تری از آموزش را به‌ارمغان آورد. منابعی که می‌توان از آن‌ها در این زمینه استفاده کرد از نظرسنجی‌های کوتاه از دانشجویان تا داده‌های حاصل از سامانه مدیریت یادگیری دانشگاه متفاوت است.

روش‌هایی در سطح کلاس نیز برای ارتقای آموزش و یادگیری مطرح شدند، از جمله درگیر کردن دانشجویان با تکالیف و یادآوری‌های هفتگی، تشویق دانشجویان به مشارکت فعال از طریق قابلیت‌های فضای مجازی (برچسب‌ها، پیام صوتی و غیره)، استفاده از محتوای چندرسانه‌ای جذاب، یادگیری مشارکتی، فعالیت‌های جیگ‌سا، ایجاد کتابخانه یا اتاق مطالعه مجازی و پروژه‌های مشترک. یکی از

استادان از قابلیت گروه‌بندی دانشجویان از طریق break out rooms در LMS برای تشویق به‌کارگروهی و دوفره خبر داد (پیام ۳۸۰۱). یکی از آن‌ها همچنین توضیح داد که چگونه از داستان‌های شفاهی در کلاس بیان شفاهی داستان استفاده کرده است تا از حضور دیر هنگام دانشجویان (فقط در زمان حضور و غیاب) و کپی‌برداری خلاصه‌ها از اینترنت و خواندن آن‌ها از روی کاغذ در کلاس مجازی جلوگیری کند.

برای اطمینان از آموزش با کیفیت آنلاین، مدرسان باید از ابزارهای فناوری اطلاعات، برنامه‌های کاربردی و منابع صوتی و تصویری برای غنی‌سازی آموزش استفاده کنند. کلاس‌های مجازی نباید کلاس‌های مبتنی بر سخنرانی به صورت آنلاین باشد، بلکه باید زمینه را برای یادگیری فعال فراهم نمود. گیلت سوان، Gillett-Swan (۲۰۱۷) در برابر استفاده از "یک رویکرد مناسب برای همه،" هشدار می‌دهد که در آن محتوای مورد استفاده در شرایط آموزش رودررو به‌عنوان آنلاین تبدیل شود و برای همه زبان‌آموزان مناسب تلقی گردد. تامسون (۲۰۱۰) نیز خواستار تطبیق محتوای آموزشی با نیازهای فردی و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان و شرایط آموزشی در فضای مجازی شد.

در مدل نظری "جامعه یادگیری" آندرسون، Anderson (۲۰۰۸) هم بر حضور شناختی، اجتماعی و آموزشی به‌عنوان مولفه‌های یادگیری مؤثر در دنیای مجازی تأکید شده است. حضور شناختی از راه محیط یادگیری فراهم می‌شود که کارکردهای شناختی مانند درک عمیق‌تر و تفکر انتقادی را تحریک کند. حضور اجتماعی شامل ایجاد احساس راحتی و امنیت است که در آن فراگیران می‌توانند نتایج یادگیری خود را به‌اشتراک بگذارند. سرانجام، حضور آموزشی را می‌توان از طریق برنامه‌ریزی و طراحی دوره، تسهیل بحث‌ها و راهنمایی آموزشی و گسترش همکنشی‌ها بین دانشجویان و استادان ارتقا داد. از بسترهای نرم‌افزاری مانند Google Docs، Voice Thread، SlideShare، Google Drive، Google Hangouts، Edmodo، Minecraft، MS Teams، Kahoot، Mural و Skype می‌توان برای مشارکت فعال فراگیران در فرصت‌های یادگیری و ایجاد همکاری بین آن‌ها استفاده کرد.

چالش‌های مربوط به دانشجویان

توزیع نامناسب زیرساخت‌های فناوری

زیرساخت‌های فناوری غنی پیش نیاز یادگیری آنلاین است. با این حال، همه دانشجویان، به‌بازارهای مورد نیاز برای یادگیری آنلاین دسترسی ندارند. ۲،۵٪ از پیام‌ها منعکس‌کننده نگرانی استادان در باره دانشجویانی بود که منابع مالی و فناوری کافی ندارند یا دانشجویانی که در مناطق روستایی زندگی می‌کنند و پوشش اینترنتی مناسبی ندارند. یکی از اعضای هیأت علمی، پیام دانشجویش را به‌گروه ارسال کرده بود که می‌گفت وی در روستایی زندگی می‌کند که هیچ پوشش اینترنتی وجود ندارد و به‌دلیل مشکلات رفت و آمد، مجبور است آن درس را حذف کند (پیام ۳۲۸). یا اینکه دانشجوی دیگری برای دسترسی به اینترنت مجبور بود به‌شهر برود و زمان حضور در کلاس را در خودرو بنشیند (پیام ۴۹۸).

به‌نظر می‌رسد که آموزش مجازی به‌شکاف نابرابری آموزشی دامن می‌زند و برخی از محصلان ممکن است در نتیجه محدودیت‌های منابع مالی از تحصیل باز بمانند. نتایج پژوهش دیگر (عطاردی و راجرز، [Attardi and Rogers](#)، ۲۰۱۵؛ بدیانگ و همکاران، [Bediang et al.](#)، ۲۰۱۳؛ لکبالا، [Lakbala](#)، ۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهد که دسترسی محدود به زیرساخت‌های فیزیکی و اتصال ضعیف اینترنت، از جمله موانع اجرای صحیح آموزش الکترونیکی‌اند. یک پاسخ به‌این دغدغه‌ها این است که دانشگاه‌ها و موسسات کمک هزینه یا وام‌هایی را برای دسترسی به اینترنت و خرید لپ‌تاپ و لوازم به‌دانشجویان ارائه دهند، یا تجهیزات مورد نظر را به‌صورت امانت در اختیار آن‌ها قرار دهند.

انگیزه

در حالی که به‌طور معمول شماری از دانشجویان بی‌انگیزه و با مسئولیت‌پذیری پایین در کلاس‌های حضوری وجود دارند، این تعداد به‌طور چشمگیری در آموزش از راه دور افزایش می‌یابد که ۲،۶٪ از پست‌ها به‌بحث این موضوع پرداخت. به‌عنوان مثال، در یک رشته موضوع، اعضای هیأت علمی نارضایتی خود را از دانشجویانی که طرح‌های پژوهشی و پایان‌نامه‌های خود را پیگیری نمی‌کنند، ابراز داشتند (پیام ۹۳۱). در موردی دیگر، یکی از مدرسان گزارش داد که در شروع دوره‌های آنلاین هماهنگی لازم برای برگزاری

کلاس را با دانشجویان انجام داده است، اما از ۵ نفر فقط ۱ نفر در کلاس حاضر شده است (پیام ۲۵۱).

بخشی از دلایل بی‌انگیزگی دانشجویان مربوط به‌عدم دسترسی به تجهیزات فنی و بخشی مربوط به‌عدم وجود ملاقات‌های منظم هفتگی با اعضای دانشگاهی و همسالان است. شرایط نامطلوب بهداشت روانی که به‌دلیل قرنطینه و شیوع بیماری کرونا بر جامعه حاکم شده است نیز می‌تواند به‌عدم اشتیاق فراگیران دامن زند. در نتیجه، در صورت عدم تعامل پایدار با مدرسان و حمایت از آن‌ها، خطر بیشتری برای شکست یا طرد این دانشجویان وجود دارد.

اظهارات مشابهی در باره دانشجویان در دیگر پژوهش‌ها نیز بازتاب شده است، از جمله عدم دسترسی، عدم وجود نشانه‌های عاطفی در ارتباط از طریق پیام‌های متنی، عدم انطباق با فراگیران با ویژگی‌ها و توانایی‌های مختلف، دشواری‌های برقراری همکشی با استادان و دیگر دانشجویان، ارتباطات اینترنتی کند یا رایانه‌های قدیمی و احتمال عقب ماندگی بیشتر فراگیرانی که از انگیزه و نظم کمی برخوردارند (هانت و همکاران، ۲۰۱۴؛ رووایی و وایتینگ، [Rovai & Wighting](#)، ۲۰۰۵). لی و بورلی (۲۰۰۸) نیز نشان دادند که محیط یادگیری از راه دور ممکن است برای دانش‌آموزانی با انگیزه، نظم درونی و استقلال پایین ایده‌آل نباشد. افزون بر این، دانش‌آموزانی که نیاز به‌کمک عملی بیشتری دارند، فاقد مهارت‌های ابتدایی رایانه‌اند و یا با مهارت‌های ارتباطی، مدیریت زمان و نظم‌دهی مشکل دارند، مناسب برای آموزش مبتنی بر وب نیستند.

برای کمک به‌دانشجویان در این راستا، راهکارهایی ارائه شده است. این راهکارها شامل وضوح قالب، انتظارات و راهکارها، تعیین جدول زمانی دوره به‌همراه مهلت‌ها و رویه‌های مشخص برای مشارکت گروهی، و فعالیت‌های متنوع و دانشجو-محور است (آرتینو، [Artino](#)، ۲۰۰۸؛ کاوانو، کلارک و باربور، ۲۰۰۸). افزون بر این، استادان می‌توانند ساعات اداری آنلاین را به‌طور منظم، به‌عنوان مثال هفته‌ای یک‌بار، ایجاد کنند و پیشرفت دانشجویان را در انجام وظایف و فعالیت‌های پژوهشی رصد کنند. ایجاد ارتباط بین دانشجویان راهکار دیگری برای جلوگیری از کاهش انگیزه آنان است. مشکلات روحی دانشجویان ناشی از اعمال محدودیت‌های اجتماعی در دوران کرونا نیز می‌تواند با کمک

خدمات بهداشت روان در دانشگاه‌ها از راه مشاوره ویدئویی و کلاس‌ها و برنامه‌های ذهن-آگاهی به صورت آنلاین رفع شود.

برقراری همکنشی

برقراری همکنشی، عنصری ضروری در یادگیری زبان است. با این حال، ایجاد ارتباط با دانشجویان از طریق صفحه نمایش، همان‌طور که در ۲،۳٪ از پیام‌ها نشان داده شده است، می‌تواند چالشی بزرگ برای استادان باشد. یکی از اعضای هیأت علمی معتقد بود که حذف جنبه اجتماعی یادگیری، بی‌عدالتی در حق همکنشی انسانی است. وی آموزش مجازی را "رباته سازی" مدرسان نامید و هشدار داد که دنیای ما اشباع از مانیتورها، صفحه نمایش‌ها و تصاویر است؛ بهتر است آموزش و پرورش را به عکس تبدیل نکنیم. وی تصریح کرد که اگر این وضعیت ادامه یابد، ما نمی‌توانیم چیزی جز تنهایی و انزوا از دانشجویان انتظار داشته باشیم (پیام ۲۸۲۱).

یکی از اعضای گروه در باره از دست رفتن کار گروهی و دونفره در محیط وب که یکی از عوامل مهم در آموزش زبان است، گلابه‌مند بود. همچنین، اشاره شد که روش جدید آموزش عاری از یادگیری تجربی، حسی و مشاهده مستقیم است. یک مدرس اظهار تأسف کرد که عدم وجود ارتباط چشمی، ارتباطات غیرکلامی، لحظات خنده و سایر روابط اجتماعی، کلاس‌های آنلاین را به مکان‌هایی بدون احساس، بی‌روح و کسل‌کننده تبدیل کرده است (پیام ۴۹۰).

راهکارهایی توسط برخی از استادان برای برقراری ارتباط با دانشجویان ارائه شد. فزونتر، آن‌ها از رسانه‌های اجتماعی مانند WhatsApp و Telegram برای افزایش ارتباط با دانشجویان به روش‌های غیررسمی‌تر استفاده می‌کردند. برای جذب دانشجویان به یادگیری، مدرسان همچنین می‌توانند طی ساعات ثابت خدمات راهنمایی و مشاوره آنلاین ارائه دهند. افزون بر این، دانشگاه‌ها می‌توانند برای ایجاد همکنشی بین دانشجویان خانه‌های مجازی را بر اساس محل اقامت جغرافیایی دانشجویان در نظر بگیرند. سرانجام، برای تقویت همکاری گروهی می‌توان از اتاق‌های Breakout در بسترهای آموزش مجازی استفاده کرد (لوین، ویتس و وود، Levin, Whitsett, & Wood, ۲۰۱۳).

سواد رایانه‌ای

از کمبود سواد رایانه‌ای دانشجویان به عنوان یکی از مهمترین موانع پیش‌روی دانشگاهیان در آموزش آنلاین نام برده شد. این مسئله به‌ویژه در آزمون‌های آنلاین مشکل‌ساز بود، چرا که دانشجویان باید پاسخ‌های خود را در یک بازه زمانی محدود تایپ کنند. همچنین، بسیاری از دانشجویان برای ورود به کلاس‌ها، استفاده از برنامه‌ها و وبسایت‌های مرتبط، جستجوی مطالب آموزشی و به‌ویژه غلبه بر مشکلات فنی در آموزش از راه دور با مشکل روبرو بودند.

ادوهرتی و همکاران، O'Doherty, et. al. (۲۰۱۸)

در بررسی موانع گسترش و اجرای برنامه‌های یادگیری آنلاین دریافتند که کمبود مهارت‌های فنی و مهارت‌های کار با رایانه و تایپ، همراه با زیرساخت‌های ضعیف از عمده‌ترین محدودیت‌هایی بودند که استادان با آن روبرو بودند. در پژوهش بیلی و لی (۲۰۲۰) نیز کمک به دانشجویان در فائق آمدن بر مشکلات فناوری مهمترین چالش گزارش شده توسط استادان زبان انگلیسی بود. پارکر، استین و ری‌دینگ، Parker, Stein and Reading (۲۰۱۵) هم گزارش کردند که اگرچه نسل امروز فراگیران، بومیان دنیای دیجیتال‌اند، اما آن‌ها به‌طور کلی آمادگی کمی در زمینه برخی مهارت‌های لازم برای یادگیری الکترونیک از جمله استفاده از بستر آموزش الکترونیک (LMS) دارند. اگر چه بخش اندکی از پیام‌ها (۱،۷٪) در باره ضعف مهارت‌های فنی دانشجویان صحبت می‌کند، اما ایجاد دوره‌های مقدماتی در زمینه سواد رایانه‌ای، ارائه پشتیبانی فنی و حل مشکلات دانشجویان برای افزایش دانش و مشارکت آن‌ها در دوره‌ها، تقویت انگیزه و اطمینان از حفظ تعداد بیشتری از آن‌ها مورد نیاز است.

۵. نتیجه‌گیری

این پژوهش، تلاش کرد تا چالش‌ها و ادراک استادان زبان انگلیسی دانشگاه بیرجند را در باره آموزش مجازی در شیوع بیماری کرونا بررسی کند. تجزیه و بررسی پیام‌ها نشان داد که انطباق با آموزش آنلاین، کیفیت بخشی به برنامه‌های یادگیری الکترونیکی و تطبیق با نیازهای فنی از جمله اصلی‌ترین مشکلات استادان است. افزون بر این، درگیر کردن دانشجویان، ارزیابی کارکرد آن‌ها، نبود سیاست‌ها و استانداردهای آموزشی مشخص در باره آموزش الکترونیک از جمله نگرانی‌های اصلی استادان در آموزش از راه دور

درسی آنلاین راهگشا باشد. پژوهش‌های آتی می‌تواند به شناسایی رابطه علی و همبستگی بین چالش‌هایی که استادان با آن روبرویند و سایر عوامل کلاس مانند کیفیت آموزش، حفظ دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنان بپردازد. افزون بر این، پژوهش‌های آینده می‌تواند بهترین شیوه‌ها در آموزش از راه دور که منجر به موفقیت تحصیلی بیشتر دانشجویان، حفظ آن‌ها و همکنشی میان آن‌ها می‌شود را بررسی کند. نکته آخر اینکه، دیدگاه دانشجویان نیز در باره چالش‌های آموزش مجازی برای کیفیت بخشی به آموزش و یادگیری باید مورد بررسی قرار گیرد.

است. افزون بر این، اطمینان از عدالت در دسترسی به ابزار فناوری و کاهش شکاف دیجیتال نکته مهمی در این زمان بحران است زیرا غفلت از آن ممکن است باعث از دست رفتن فرصت‌های یادگیری برای بسیاری از دانشجویان شود (داوان، ۲۰۲۰).

به‌طور کلی، پژوهش ما، عواملی را که در موفقیت آموزش مبتنی بر اینترنت نقش دارند، از جمله برنامه‌ریزی، تضمین کیفیت، حفظ دانشجویان، ارتقای مدرسان و طراحی و آموزش دوره‌های آنلاین (روویی و داونی & Rovai Downey, ۲۰۱۰) نشان داد. این مطالعه می‌تواند در تشخیص گستره‌های مورد نیاز استادان در اجرای برنامه

منابع

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Allen, I., E., & Seaman, J., (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Sloan Consortium, Newburyport, MA.
- Anderson, T. (2008). *Theory and practice of online learning (2nd ed.)*. Edmonton, Canada: All Press.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Artino, A. R. (2008). Promoting academic motivation and self-regulation: Practical guidelines for online instructors. *TechTrends*, 52, 37-45.
- Attardi, S. M., & Rogers, K. A. (2015). Design and implementation of an online systemic human anatomy course with laboratory. *Anatomical sciences education*, 8(1), 53-62.
- Ayala, J. S. (2009). Blended learning as a new approach to social work education. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 277-288.
- Bailey, D. R., & Lee, A. R. (2020). Learning from experience in the midst of covid-19: benefits, challenges, and strategies in online teaching. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 178-198.
- Barton, D. C. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on field instruction and remote teaching alternatives: Results from a survey of instructors. *Ecology and evolution*, 10(22), 12499-12507.
- Bediang, G., Stoll, B., Geissbuhler, A., Klohn, A. M., Stuckelberger, A., Nko'o, S., & Chastonay, P. (2013). Computer literacy and E-learning perception in Cameroon: the case of Yaounde Faculty of Medicine and

- Biomedical Sciences. *BMC medical education*, 13(1), 57.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cavanaugh, C., Clark, T., & Barbour, M. (2008). *Research and practice in K- 12 online learning: A review of literature*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Davis, C., Greenaway, R., Moore, M., & Cooper, L. (2019). Online teaching in social work education: Understanding the challenges. *Australian Social Work*, 72(1), 34-46.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Feldman, J. (2020). To grade or not to grade. *Educational Leadership*, 77(10), 43-46.
- Fishbane, L., & Tomer, A. (2020, March 20). *As classes move online during COVID-19, what are disconnected students to do?* Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2020/03/20/as-classes-move-online-during-covid-19-what-are-disconnected-students-to-do/>
- Gaytan, J. (2015). Comparing faculty and student perceptions regarding factors that affect student retention in online education. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 56-66.
- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20-30.
- Glazier, R. A. (2016). Building rapport to improve retention and success in online classes. *Journal of Political Science Education*, 12(4), 437-456.
- Hakim, B. (2020). Technology Integrated Online Classrooms and the Challenges Faced by the EFL Teachers in Saudi Arabia during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 9(5), 33-39.
- Hamann, K., Glazier, R. A., Wilson, B. M., & Pollock, P. H. (2020). Online teaching, student success, and retention in political science courses. *European Political Science*, 1-13.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326.
- Hart, C. M., Friedmann, E., & Hill, M. (2018). Online course-taking and student outcomes in California community colleges. *Education Finance and Policy*, 13(1), 42-71.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between

- emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, (March 27, 2020).
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Houlden, S., & Veletsianos, G. (2020). Coronavirus pushes universities to switch to online classes—but are they ready. *The Conversation*.
- Huang, M., Shi, Y., & Yang, X. (2020). Emergency remote teaching of English as a foreign language during COVID-19: Perspectives from a university in China. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 400-418.
- Hunt, D., Davis, K., Richardson, D., Hammock, G., Akins, M., & Russ, L. (2014). It is (more) about the students: Faculty motivations and concerns regarding teaching online. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(2).
- Kearns, L. R. (2012). Student assessment in online learning: Challenges and effective practices. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 198.
- Kibaru, F. (2018). Supporting Faculty to Face Challenges in Design and Delivery of Quality Courses in Virtual Learning Environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 176-197.
- Kitishat, A. R., Al Omar, K. H., & Al Momani, M. A. K. (2020). The Covid-19 crisis and distance learning: E-teaching of language between reality and challenges. *The Asian ESP Journal*, 316.
- Lakbala, P. (2016). Barriers in implementing E-learning in Hormozgan University of Medical Sciences. *Global journal of health science*, 8(7), 83.
- Levin, S., Whitsett, D., & Wood, G. (2013). Teaching MSW social work practice in a blended online learning environment. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(4–5), 408–420.
- Li, C. S., & Beverly, I. (2008). An overview of online education: Attractiveness, benefits, challenges, concerns and recommendations. *College Student Journal*, 42, 449- 458.
- Martin, F. & Parker, M.A. (2014). Use of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who and How? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192-210.
- Martin, F., Polly, D., Jokiahio, A., & May, B. (2017). Global standards for enhancing quality in online learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 18(2), 1-10.
- Murphy, C. A., & Stewart, J. C. (2017). On-campus students taking online courses: Factors associated with unsuccessful course completion. *The Internet and Higher Education*, 34, 1-9.
- O’Doherty, D., Dromey, M., Loughheed, J., Hannigan, A., Last, J., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education—an integrative review. *BMC medical education*, 18(1), 130.

- Pachler, N., Daly, C., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. *Computers & Education, 54*(3), 715-721.
- Parkes, M., Stein, S., & Reading, C. (2015). Student preparedness for university e-learning environments. *The Internet and Higher Education, 25*, 1-10.
- Pazilah, F. N. P., Hashim, H., & Yunus, M. M. (2019). Using Technology in ESL Classroom: Highlights and Challenges. *Creative Education, 10*(12), 3205.
- Pomerantz, J., & Brooks, D. C. (2017). *ECAR study of faculty and information technology*, 97(80), p. 94.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23.
- Reamer, F. G. (2013). Distance and online social work education: Novel ethical challenges. *Journal of Teaching in Social Work, 33*(4-5), 369-384.
- Roberts, J. C. (2015). Evaluating the effectiveness of lecture capture: lessons learned from an undergraduate political research class. *Journal of Political Science Education, 11*(1), 45-60.
- Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education, 8*(2), 97-110.
- Rucker, R., & Downey, S. (2016). Faculty technology usage resulting from institutional migration to a new learning management system. *Online Journal of Distance Learning Administration, 19*(1).
- Ruth, S. (2018). Faculty Opposition to Online Learning: Challenges and Opportunities. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 14*(1), 12-23.
- Ryan, Y., Tynan, B. & Lamont-Mills, A. (2014). Out of hours: Online and blended learning workload in Australian Universities. *Blended Learning: Research Perspectives, 2*, 281-282
- Schmidt, S. W., Tschida, C. M., & Hodge, E. M. (2016). How faculty learn to teach online: What administrators need to know. *Online Journal of Distance Learning Administration, 19*(1), 1-10.
- Siebert, D. C., Spaulding-Givens, J. (2006). Teaching clinical social work skills entirely online: A case example. *Social Work Education, 25*(1), 78-91.
- Soleimani, H., & Rahmanian, M. (2020). Revisiting technology in learning: self-control and self-regulation in a blended course. *Foreign Language Research, 9* (4), 1085-1104.
- Sun, S. Y. H. (2011). Online language teaching: The pedagogical challenges. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 3*(3), 428-447.

Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662-712.

Tomei, L. (2006). The impact of online teaching on faculty load: Computing the ideal class size for online courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 531-541.

Whitelock, D., Brasher, A., (2006). *Developing a Roadmap for E-Assessment: Which Way Now?* 10th International Computer Assisted Assessment Conference. Loughborough University, Loughborough, UK, pp. 487-501.