



# بررسی وضعیت و چالش‌های تدریس زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها در دوران پیش و پس از کرونا

وحیدرضا میرزائیان -

(نویسندهٔ مسئول)

استادیار کاربرد فناوری در آموزش گروه زبان انگلیسی، دانشگاه الزهرا تهران، ایران

Email: mirzaeian@alzahra.ac.ir



سید حسن طالبی -

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

مازندران، بابلسر، ایران

Email: hstalebi@umz.ac.ir



علی امجدی -

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

Email: ali.amjadi73@gmail.com



## چکیده

این مقاله به بررسی نگرش مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه‌ها نسبت به تدریس برخط زبان انگلیسی در دوران پیش و پس از بحران کرونا، چگونگی تدریس برخط زبان انگلیسی و چالش‌های پیش رو در دوره این بحران با استفاده از روش تحقیق ترکیبی می‌پردازد. در مرحله کمی پژوهش، ۴۱ مدرس زبان انگلیسی از سرتا سر دانشگاه‌های ایران با پر کردن پرسشنامه برخط در مورد نگرش آن‌ها نسبت به یادگیری الکترونیکی در دوران پیش و پس از بحران کرونا شرکت کردند. همچنین تعداد شانزده مدرس زبان انگلیسی به صورت داوطلبانه پس از دعوت در بخش کیفی این پژوهش شرکت کردند. از مدرسان خواسته شد در مورد روش‌های انتخابی خود در انجام آموزش برخط زبان انگلیسی و چالش‌هایی که با آنها روبرو بوده‌اند، گزارشی کتبی ارائه کنند. پنج نفر نیز برای شرکت در مصاحبه نیمه ساختار یافته موافقت نمودند. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی بیانگر افزایش معنادار در نگرش مثبت نسبت به یادگیری الکترونیکی از دوران قبل از کرونا به دوران بعد از آن بود. نتایج تحلیل داده‌های کیفی نیز حاکی از آن بود مدرسان، تدریس برخط را از طریق یک سری فعالیت‌ها همچون کنترل حضور دانشجویان در کلاس برخط و نمره‌دهی به تکالیف و پروژه بصورت همزمان یا ناهمزمان بسته به سیاست دانشگاه خود انجام می‌دادند. با این حال، مشکلات زیادی در انجام این مهم برای مدرسان و دانشجویان پدید آمده است. بنابراین، از آنجا که برنامه‌ای از پیش طراحی شده برای یادگیری برخط موجود نبود و فاقد زیرساخت‌های لازم بود با موفقیت به انجام نرسیده است. دلالت‌های این پژوهش برای یادگیری برخط بهتر نیز مورد بحث قرار گرفته است.

## اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۸/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۵

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

## کلید واژگان:

کرونا، زبان انگلیسی،

یادگیری برخط، انگلیسی به

عنوان زبان خارجه، فناوری

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2020.313124.773 کليه حقوق محفوظ است ۱۴۰۰

میرزائیان، وحیدرضا، طالبی، سید حسن، امجدی، علی. (۱۴۰۰). بررسی نگرش و چالش‌های پیش روی مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه‌ها نسبت به تدریس آنلاین زبان انگلیسی در دوران قبل و بعد از مواجهه با بحران کرونا. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی ۱۱ (۳)، ۴۷۳-۴۹۰.  
mirzaeian, V., Talebi, S., amjadi, A. (2021). Evaluating University Instructors' attitude and challenges towards online English language teaching before and after corona crisis.. Foreign Language Research Journal, 11 (3), 473-490.

<sup>۱</sup> وحیدرضا میرزائیان دکتری خود را از دپارتمان مهندسی کامپیوتر دانشگاه یومیسست انگلستان در رشته کاربرد فناوری در آموزش اخذ نمود.

<sup>۲</sup> سید حسن طالبی دکتری خود را از دانشگاه میسور هندوستان اخذ نمود و عمده علاقمندی مطالعاتی و تحقیقاتی ایشان در حوزه مسائل خواندن، و چندزبانگی می باشد.

<sup>۳</sup> علی امجدی دانشجوی دکتری در گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری می باشد.



# Evaluating University Instructors' attitudes and challenges towards online English language teaching before and after Corona crisis.



**Vahid R. Mirzaeian**

Assistant Professor of CALL ELT Department Alzahra University Tehran Iran  
(corresponding author)  
Email: mirzaeian@alzahra.ac.ir



**Seyed Hassan Talebi**

Assistant Professor of TEFL, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran,  
Babolsar, Iran  
Email: hstalebi@umz.ac.ir



**Ali Amjadi**

PhD candidate ELT Department University of Hakim Sabzevari Iran  
Email: ali.amjadi73@gmail.com

## ABSTRACT

This study aims to investigate Iranian EFL instructors' attitude toward e-learning before and after Corona crisis, how they conducted their online EFL teaching, and the challenges they faced during this crisis by employing a mixed methods design. Forty-one university ELT instructors from across the country participated in the quantitative phase of the study by filling out an online questionnaire about their attitude toward e-learning before and after the crisis. For the qualitative phase of this study, 16 instructors who volunteered to participate in this research were invited to participate in the study. The instructors were requested to report in writing their practices in conducting online EFL classes and the challenges they encountered since Corona broke out. Five of them also consented to participate in a semi-structured interview. Analysis of the quantitative data showed a significant increase in positive attitude toward e-learning from before to after the crisis. Analysis of the qualitative data also showed that the instructors conducted online teaching through a series of activities, ranging from checking student presence to evaluating student work synchronously or asynchronously, depending on university policies. However, many problems arose with the students and the instructors. It can be concluded that online teaching did not go well because it was not prepared and the necessary infrastructure did not exist. Research implications for better online learning are also discussed.

## ARTICLE INFO

Article history:

Received: November 12, 2020

Accepted: December 15, 2020

Available online:  
Autumn2021

## Keywords:

*Corona, English language, online EFL learning, technology*

DOI: 10.22059/JFLR.2020.313124.773

©2021 All rights reserved.

- Vahid R. Mirzaeian got his Ph.D. in CALL from the Department of Computation, UMIST, Manchester, UK.
- Seyed Hassan Talebi received his Ph.D. from Mysore University in India and his main areas of study and research interests are in issues of reading and multilingualism.
- Ali Amjadi, holding an MA in TEFL is currently teaching English in Mazandaran province.

474

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/bync/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited  
Copyright © 2021 University of Tehran

mirzaeian, V., Talebi, S., amjadi, A. (2021). Evaluating University Instructors' attitude and challenges towards online English language teaching before and after corona crisis.. Foreign Language Research Journal, 11 (3), 473-490.



## ۱. مقدمه

مدرسان چالشی جدید بود. طبق گفته‌های برخی کارشناسان، این اقدامات مطمئناً تاثیر عمیقی بر آموزش، به ویژه رشد دانش جویان داشته است (کائو و همکاران، [Cao, et. al., ۲۰۲۰](#)).

پژوهش‌ها در خصوص یادگیری برخط معمولاً به بررسی ابزارهای یادگیری برخط، روشها و تکنیکهای آموزشی، محیط‌های منحصر به فرد در برنامه یادگیری ترکیبی و مقایسه بین یادگیری مبتنی بر کلاس و کاملاً برخط استوار است. تاکید بیشتر بر نگرش، درک، ارزیابی، رضایت و عملکرد دانشجویان است (گونزالز و لوئیز، [Gonzalez and Louise, ۲۰۱۸](#)).

اگرچه تعداد زیادی پژوهش برای بررسی میزان اثربخشی یادگیری برخط به صورت کمی و یا کیفی انجام شده است (سان، [Sun, ۲۰۱۴](#))، لیکن پژوهشی در مورد آموزش و یادگیری برخط زبان از نگاه مدرسین که به خاطر این بیماری انجام شده باشد تا کنون صورت نگرفته است (لین و همکاران، [Lin et.al, ۲۰۱۵](#)). این بیماری همه گیر باعث شد یادگیری زبان کاملاً برخط در یک وضعیت ناگهانی با موفقیت به انجام نرسد. پژوهش خاصی که به طور کامل درباره یادگیری زبان برخط در بحبوحه این بیماری صورت گرفته باشد وجود ندارد (سان، [Sun, ۲۰۱۴](#)).

بیماری کرونا به بیماری همه گیر در سراسر جهان تبدیل شد و بسیاری از کشورها را تحت تاثیر قرار داد. در اواخر ژانویه سال ۲۰۲۰، کمیته اضطراری بهداشت جهانی اعلام نمود همه گیری این بیماری در سطح بین المللی افزایش یافته است (مک آلیر، [McAleer, ۲۰۲۰](#)). این بیماری در همه قاره‌ها پخش شد و آخرین اخبار مربوط به آن هر روزه در رسانه‌ها منتشر می‌شد (ولاولان و میر، [Velavan and Meyer, ۲۰۲۰](#)). در اول آوریل سال ۲۰۲۰، تعداد موارد تایید شده این بیماری در ایران به بیش از ۲۰۰۰ مورد رسید (سازمان بهداشت جهانی، [WHO, ۲۰۲۰](#)). گسترش جهانی همه گیری این بیماری باعث تعطیلی کلاسهای درس شد و در نتیجه نیاز به تدریس برخط به اولویت ملی تبدیل گردید (مورهائوس، [Moorhouse, ۲۰۲۰](#)). برای حفظ سلامتی یادگیرندگان، مدرسان و کلیه کارکنان آموزشی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت آموزش و پرورش به موسسات آموزشی دستور دادند یادگیری برخط را در راس برنامه‌های خود قرار دهند (امینی و عسگری، [۲۰۲۰](#)).

این سیاست باعث شد دانشجویان و مدرسان از محل سکونت خود فعالیت‌های آموزشی را پیگیری نمایند. این روش به طور کامل جایگزین یادگیری حضوری تا پایان سال تحصیلی شد. آموزش برخط برای دانشجویان و

انگلیسی رایج ترین زبان خارجی در ایران است به گونه ای که توانسته است سایر زبانهای خارجی همچون زبان فرانسه را به رتبه های بعدی تنزل دهد. این زبان از مدت ها قبل به طور رسمی در ایران تدریس می شده است (حسینی و شکرپور، ۲۰۲۰، کم، ۲۰۰۲، میرحسینی و بدری، ۲۰۲۰) و تا کنون نیز ادامه دارد. یک دلیل مهم در این خصوص آن است که در پایان جنگ جهانی دوم، آمریکا به عنوان یکی از دوا بر قدرت دنیا به حساب می آمد و حکومت وقت ایران در دوران پهلوی اقبال به این کشور داشت (دهمرد و نعمتی ۱۳۹۵). در طی این دوران در سیستم آموزشی ایران دانشجویان همواره موظف بوده اند این درس را فرا گرفته و گذراندن درس زبان انگلیسی عمومی و تخصصی در دانشگاهها اجباری بوده است. دانشجویان همچنین موظف بوده اند به سوالات این درس در آزمون ورودی دانشگاهها پاسخ دهند (گرین، Green، ۲۰۱۶).

تقریباً همه دانش آموزان نیز هر ساله درس زبان انگلیسی را در مدارس فرا می گیرند (دهمرد و کیم، Dahmardeh and Kim، ۲۰۲۰). در ابعاد جهانی، زبان انگلیسی به درسی مهم تبدیل شده است و برای یافتن شغل مناسب لازم است. لذا یادگیری موفق زبان انگلیسی در فضای کار و تجارت بسیار حائز اهمیت می شود. این امر فواید اقتصادی تسلط بر زبان انگلیسی را نشان می دهد (کریش، Krish، ۲۰۰۸). جای تعجب نیست روندهای فعلی آموزش زبان انگلیسی عمدتاً مورد توجه کارشناسان

آموزش و پرورش، مربیان تربیتی، سیاستگذاران زبان و زبان شناسان قرار می گیرد (نصر و همکاران، ۲۰۲۰).

یادگیری برخط در سطح بین المللی نیز گسترش یافته است زیرا دانشجویان و مدرسان، فرصت های متنوعی برای آموزش این زبان پیدا کرده اند (وایت، White، ۲۰۰۸). یادگیری برخط به معنای مجموعه فعالیت های یادگیری در موضوعی خاص است که از طریق اینترنت ارائه می شود. محیط یادگیری برخط نه تنها برای دانش آموزان برای دستیابی به دانش و مطلب مفید است بلکه به منظور ارتباط و همکاری بین همکلاسی ها نیز موثر می باشد (شاه احمدی و کتابی، ۲۰۱۹).

یادگیری برخط همچنین به معنای دسترسی به مطالب آموزشی نیز شناخته می شود (پلیسانس، Plaisance، ۲۰۱۸). یادگیری برخط به معنای نوعی یادگیری است که از راه دور با کمک دستگاه های الکترونیکی انجام می شود و برای استفاده از آن، به ابزاری همچون تبلت، تلفن هوشمند، لپ تاپ و رایانه که به اینترنت متصل باشد نیاز است. استفاده گسترده از یادگیری برخط به ناچار دانشجویان را به مکان های جایگزین برای یادگیری زبان برخط هدایت می کند (لین و همکاران، Lin، ۲۰۱۷). یادگیری زبان برخط ممکن است به تنظیمات مختلف یادگیری، یعنی یادگیری تسهیل شده در وب، یادگیری ترکیبی، و یادگیری کاملاً برخط اشاره داشته باشد. علاوه بر این، یادگیری زبان برخط در دبیرستان ها و دانشگاهها در طول بیماری همه گیر کرونا

انجام شد زیرا معلمان و متعلمین قادر به حضور در کلاس درس نبودند.

با استفاده از گزارش‌های کتبی مدرسان دانشگاه از شهرهای مختلف ایران، این پژوهش به حوزه پژوهش‌های یادگیری زبان انگلیسی برخط در دوران کرونا کمک می‌کند و چگونگی عملکرد مربیان زبان انگلیسی دانشگاه‌ها در ایران را در شرایط ناگهانی و کاملاً غیر مترقبه بیماری همه گیر کرونا مورد بررسی قرار می‌دهد. همچنین برخی از چالش‌های پیش روی آن‌ها در هنگام یادگیری برخط شناسایی و مورد بحث قرار می‌گیرد. بنابراین، سؤال‌هایی که این پژوهش به دنبال یافت پاسخ برای آن‌ها بوده است به شرح زیر می‌باشد:

(۱) آیا در نگرش مدرسان زبان انگلیسی نسبت به آموزش الکترونیکی قبل و بعد از فراگیری کرونا تفاوتی وجود دارد؟

(۲) چگونه مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه‌ها در طول بیماری همه گیر کرونا وظایف آموزشی خود را به انجام رساندند؟

(۳) چالش‌های پیش روی مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه‌ها در طی بیماری همه گیر کرونا چه بوده‌اند؟

## ۲. روش پژوهش

زمینه تحقیق و شرکت کنندگان

این پژوهش در ایران انجام شده است جایی که زبان انگلیسی به عنوان اولین زبان خارجی و یک درس اجباری در مدارس و دانشگاه‌ها تدریس می‌شود (کام، Kam، ۲۰۰۲). اما، در زندگی اجتماعی زبان انگلیسی اصلاً استفاده نمی‌شود و بیشتر برای اهداف دانشگاهی، حرفه ای و تجاری مورد استفاده قرار می‌گیرد (حسینی و شکرپور، ۲۰۲۰). مدرسان زبان تمایل دارند که در انجمن‌های علمی و کلاس‌های درس از زبان فارسی برای اهداف ارتباطی کتبی و شفاهی استفاده کنند. آن‌ها پس از آموزش رسمی، مهارت انگلیسی خود را حفظ نمی‌کنند و احتمالاً با گذشت زمان، مهارت آن‌ها نیز کاهش می‌یابد (گرین، ۲۰۱۶). جای تعجب نیست که بسیاری از مدرسان زبان انگلیسی زبانی را آموزش می‌دهند که به آن زبان صحبت نمی‌کنند (اجوکیشن، Education، ۲۰۲۰).

این مطالعه در دو مرحله انجام شد. در مرحله کمی، ۱۲۰ مدرس زبان انگلیسی دانشگاه‌های ایران جهت پاسخ دادن به پرسشنامه نگرش نسبت به آموزش الکترونیکی زبان انگلیسی دعوت شدند که بیش از ۶۰ مدرس به پرسشنامه پاسخ دادند. از این میان تنها ۴۱ پرسشنامه که به طور کامل پاسخ داده شده بودند برای اهداف تحقیق حاضر استفاده شدند. از میان ۴۱ شرکت کننده ای که به پرسشنامه پاسخ کامل داده بودند در مرحله کیفی ۱۶ مدرس زبان انگلیسی که شامل ۱۲ مدرس زن و ۴ مدرس مرد از شهرهای مختلف بودند با توجه به سهولت

دسترسی و موافقت ایشان به مصاحبه برخط دعوت شدند. کلیه مدرسان دارای مدرک دکتری آموزش انگلیسی بودند و در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی از ۱ تا ۱۸ سال تجربه داشتند. زبان مادری همه شرکت کنندگان نیز فارسی بود. در زیر مطالب بالا بصورت خلاصه نشان داده شده است:

مرحله کمی ← پر کردن پرسشنامه توسط ۱۲ مدرس ← پرکردن پرسشنامه توسط ۱۲۰ مدرس ← دریافت ۶۰ پاسخ ← استفاده از ۴۱ پاسخ

کمی ← ۱۶ مدرس (۱۲ زن و ۴ مرد)

#### ابزار تحقیق

به منظور سنجش نگرش اساتید ایرانی نسبت به آموزش الکترونیکی، از پرسشنامه ای (پاندا و میسرا، ۲۰۰۷) پس از اعمال تغییراتی استفاده شد. این پرسشنامه از سه مولفه نگرش نسبت به آموزش الکترونیکی، موانع احتمالی، و محرکها تشکیل شده است که در این مطالعه تنها از بخش اول یعنی نگرش نسبت به آموزش الکترونیکی استفاده شده است. برای پاسخ دادن به پرسشنامه از طیف لیکرت استفاده شد تا شرکت کنندگان نگرش خود نسبت به آموزش الکترونیکی را با نگاهی پس نگرانه به دوران پیش از کرونا گزارش دهند. از آنجا که یکی از اهداف این تحقیق آن بوده که این نگرش در دوران پس از کرونا نیز بررسی شود تا

تغییرات احتمالی آن از دوران پیش از کرونا به پس از آن نیز مطالعه شود لذا محققان با اعمال تغییراتی در پرسشنامه اصلی هر یک از گویهها را مجدد و بلافاصله در همان طیف لیکرت مطرح کردند تا نگرش مورد نظر در دوران پس از بروز کرونا نیز بررسی شود. در بررسی کلی از مرور ادبیات، پاندا و میسرا (۲۰۰۷) ادعا کردند که فقط یک مقیاس استاندارد که توانایی ارزیابی یادگیری الکترونیکی را دارد پیدا کردند. بنابراین، آن‌ها با بررسی مروری ادبیات، عباراتی که نگرش اساتید نسبت به آموزش الکترونیکی را می‌سنجید، شناسایی کردند و در پرسشنامه گنجاندهند. پرسشنامه طراحی شده به ۹ کارشناس جهت بررسی اعتبار محتوا نشان داده شد. بر اساس بازخورد به دست آمده از آنها، مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت تهیه شد که از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) و ۳ به عنوان نظری ندارم بود. همچنین، پرسشنامه از ۲۲ مورد که ۷ عبارت آن منفی است تشکیل شد. آن‌ها همچنین با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه را محاسبه کردند که عدد ۰.۸۱ بدست آمد و نشان دهنده انسجام داخلی بالای پرسشنامه بود. در ضمن، برای اطمینان از معتبر بودن این پرسشنامه برای اهداف این مطالعه، پرسشنامه به ۲۰ استاد ایرانی داده شد و مجدد آلفای کرونباخ محاسبه گردید که عدد ۰.۸۱ بدست آمد. نسخه نهایی پرسشنامه با استفاده از گوگل درایو به قالب دیجیتالی تبدیل شد.

#### تحلیل داده‌ها



با توجه به اولین سوال تحقیق، برای مقایسه نگرش اساتید دانشگاه نسبت به آموزش الکترونیکی قبل و بعد از بیماری همه‌گیر کرونا، محققان آمار توصیفی داده‌ها را جدول بندی و نرمال بودن آن را بررسی کردند (جدول ۱ و ۲).

جدول ۱: آمار توصیفی نگرش نسبت به آموزش الکترونیکی قبل و بعد از بیماری همه‌گیر کرونا

اما در	مقدار	چول	خطا	درج	خطا
ر	ر	گی	ی	ه	ی
آزاد	اح	استاذ	اوج	استاذ	
ی	تمال	دارد	دارد	دارد	
$p$	چول	درجه	اوج	گی	

اختلاف	۰٫۰	۴۱	۰٫۵	۰٫۱	۰٫۳۶	۰٫۲	۰٫۷۲
فها	۹۷	۳	-۴	-۷			

تعداد	میانگین	انحراف	میانگین
خطای	معیار		
استاندارد			

با توجه به جدول ۲، توزیع تفاوت بین دو مجموعه از داده‌ها طبیعی است زیرا مقدار  $p$  برای آزمون شاپیرو ویلک بالاتر از ۰٫۰۵ است. علاوه بر این، هیچ داده‌ی خارج از محدوده در این توزیع وجود ندارد. بنابراین، آزمون تی وابسته برای مقایسه نگرش اساتید دانشگاه نسبت به آموزش الکترونیکی قبل و بعد از همه‌گیری کرونا انجام شد.

جدول ۳: آزمون تی وابسته برای نگرش به یادگیری الکترونیکی قبل و بعد از بیماری همه‌گیر کرونا

میانگین	$t(40)$	مقدار	فاصله	$\eta^2$
احتمال	اطمینان			
$p$	۹۵%			

جدول ۲: آزمون نرمال بودن برای تفاوت نگرش نسبت به آموزش الکترونیکی قبل و بعد از بیماری همه‌گیر کرونا

آزمون شاپیرو ویلک



۰,۳۴ - ۱۱,۳۴ - ۰,۰۰ - ۰,۲۸] ۰,۷۵  
[-۰,۴۱,

مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته انجام شد و برای هر مصاحبه حدود ۳۰ دقیقه وقت اختصاص یافت.

از شرکت کنندگان خواسته شد توضیحات مفصلی در مورد روشهای تدریس، ابزارهای تدریس برخط بکار رفته، و نمونه‌هایی از مطالب، آزمونها، تکالیف و همچنین پروژه‌هایی که به دانش آموزان داده شده بود ارائه نمایند. مدرسان همچنین چالش‌هایی را که در انجام یادگیری برخط زبان انگلیسی در طول بیماری همه گیر کرونا با آن روبرو بودند را نیز مطرح نمودند. تمام مصاحبه‌ها نیز ضبط و پیاده سازی شد تا بیشتر مورد تحلیل قرار گیرد.

قبل از انجام پژوهش، موافقت همه شرکت کنندگان اخذ گردید. با توجه به سوالات پژوهشی و نظریه‌های یادگیری برخط (برستون، Burston، ۲۰۱۴)، داده‌ها با دقت مورد بررسی قرار گرفتند و کدهای قابل توجهی که منعکس کننده شیوه‌های یادگیری برخط زبان انگلیسی در طول بیماری همه گیر کرونا بود و چالش‌های آن مشخص شد. متن‌های مصاحبه چندین بار برای بدست آوردن نکات اولیه شیوه‌های یادگیری برخط زبان انگلیسی و چالش‌های آن مرور شد. کدگذاری داده‌ها برای نمایش طبقه بندی و داده‌های تکراری و غیر مهم نیز حذف شدند. در نهایت، نکات مهم در مورد شیوه‌های یادگیری برخط زبان و چالش‌های آن در بخش نتایج به دست آمد. برای اعتبارسنجی داده‌ها، کدنویسی داده‌ها به طور مستقل توسط

با توجه به جدول های ۱ و ۳، تفاوت نگرش نسبت به یادگیری الکترونیکی قبل و بعد از بیماری همه گیر کرونا از نظر آماری معنی دار بود. همچنین اندازه اثر مربع اتا بیان گر اثر زیاد بود (۰,۷۵). به عبارت دیگر، اندازه کمی اختلاف نگرش بین قبل و بعد از بیماری کرونا قدرت زیادی داشت. لازم به ذکر است مربع اتا یکی از معیارهای مربوط به اندازه‌گیری اندازه اثر در آزمون تی وابسته است.

با توجه به سوال‌های دوم و سوم تحقیق، شانزده مدرس زبان انگلیسی دانشگاه (جدول ۴) که برای محققین در دسترس بودند و خود نیز داوطلب بودند در بخش کیفی پژوهش شرکت نمودند. از مدرسان خواسته شد تا در مورد شیوه‌های خود در انجام آموزش برخط زبان انگلیسی و چالش‌هایی که با آنها روبرو بودند، گزارش کتبی بنویسند. علاوه بر این، پنج نفر از آنها به طور جداگانه در یک مصاحبه که با ادوبی کانکت برگزار شد شرکت کردند زیرا نکاتی را که در گزارش کتبی خود ذکر کرده بودند برای بررسی بیشتر جالب به نظر می آمد. برای مثال، ابتکارات شخصی این مدرسان برای مواجهه با این شرایط خاص و نیز روشهای تشویقی و تنبیهی با توجه به عدم حضور فیزیکی دانشجویان، نیاز به بررسی بیشتر را ایجاب می‌کرد

پژوهشگران انجام شد و طی چندین چرخه بحث و گفتگو ادامه یافت تا توافق در مورد نتایج حاصل شود. البته بعلت ضیع وقت از نرم افزار استفاده نشد که حال با تداوم این بیماری و آموزش مجازی، نیاز به پژوهش‌های بیشتر و استفاده از نرم افزار ضروری به نظر می‌رسد.

### ۳. نتایج

- (۳) کنفرانس ویدئویی
- (۴) تولید محتوا
- (۵) ارزیابی (آزمون)
- (۶) پخش و اشتراک گذاری ویدیو
- (۷) ارائه دهنده یادگیری برخط

#### (۸) منابع متفرقه

مدرسان از بازیها، هوش مصنوعی، واقعیت مجازی و واقعیت افزوده استفاده نمی کردند. آنها از کلاس درس گوگل و مودل برای مدیریت یادگیری برخط خود استفاده می کردند. مدرسان همچنین از واتس آپ برای انجام بسیاری از فعالیتها به طور مشابه با سیستم‌های مدیریت یادگیری استفاده می کردند. از ادوبی کانکت برای برگزاری کلاس‌های برخط استفاده میشد. برخی از مدرسان، از فیلم‌های آپارات برای آموزش خود استفاده می کردند. البته سایت یوتیوب به مراتب غنی تر از آپارات بود لیکن بعلت فیلتر بودن این سایت در داخل کشور، مدرسان به ناچار به آپارات روی آورده بودند.

#### نحوه انجام آموزش برخط زبان انگلیسی

در این بخش سه مضمون کلیدی مرتبط با شیوه‌های یادگیری برخط زبان انگلیسی و چالش‌های پیش آمده ارائه شده است. این سه مضمون عبارتند از: برنامه‌های مورد استفاده، نحوه انجام آموزش برخط زبان انگلیسی و چالش‌های پیش رو. برای هر یک از سه موضوع، بیشترین تعداد پاسخ شرکت کنندگان انتخاب شد.

#### برنامه‌های مورد استفاده

مدرسان از چندین برنامه استفاده کردند که می‌توان آنها را به هشت نوع تقسیم کرد. فهرست آنها در زیر آورده شده است:

#### (۱) سیستم‌های مدیریت یادگیری

#### (۲) چت و پیام دهی

مدرسانی وجود داشتند که آموزش برخط خود را به صورت همزمان و ناهمزمان انجام می‌دادند. حالت همزمان بدان معنی است که مدرسان یادگیری برخط را در ساعات مشخصی در هفته انجام می‌دادند. از طرف دیگر، حالت ناهمزمان بدان معنی است که مدرسان یادگیری برخط را در بازه‌های زمانی طولانی تری، به عنوان مثال یک هفته انجام می‌دادند. بنابراین، حالت ناهمزمان نسبت به حالت همزمان دارای انعطاف بیشتری بود. با این حال، اکثر مدرسان، مطابق سیاست دانشگاه آموزش خود را به صورت همزمان انجام می‌دادند.

مدرسان همچنین دانشجویان را به انجام برخی تکالیف و پروژه‌ها وادار می‌کردند زیرا برخی از مدرسان به یادگیری پروژه اعتقاد داشتند. برای دستیابی به درک عمیق تر و تشخیص نقاط ضعف دانشجویان، مدرسین با دانشجویان بحث و گفتگو نیز می‌کردند. مدرسان همچنین جلسات پرسش و پاسخ را برای مشارکت دانش آموزان و حل مشکلات یادگیری خود تشکیل می‌دادند. سپس مدرسان به تکالیف دانشجویان بازخورد ارائه می‌دادند. این بازخورد به معنای کمک به دانش آموزان برای پیشرفت شخصی در یادگیری آنها بود. در پایان، مدرسین برای هر دانشجو نمره ای را ثبت می‌کردند.

ابتدا مدرسان حضور دانشجویان را کنترل می‌کردند. سپس از مطالب آموزشی در قالب اسلایدهای پاورپوینت، فیلم‌های آپارات و اسناد ورد استفاده کرده و یا مطالب آموزشی خود را در قالب فیلم، تصویر، اسلاید پاورپوینت، اسناد ورد و اسناد پی دی اف تولید می‌کردند. این مطالب توسط مدرسان در سیستم‌های مدیریت یادگیری مانند کلاس درس گوگل و مودل بارگذاری شده و یا از طریق برنامه‌های پیام رسانی مانند واتس اپ به اشتراک گذاشته می‌شد. بعنوان مثال، برخی مدرسان مطالب را با استفاده از نرم افزار زوم توضیح می‌دادند. توضیحات مربیان همچنین می‌توانست در قالب مطالبی مانند فیلم، اسناد ورد و اسناد پی دی اف باشد. سپس مدرسان برای ارزیابی یادگیری دانشجویان، آزمونهای برخط را در قالب تستی، غلط و درست و تشریحی تولید کرده بودند.

یک سری فعالیت‌هایی که توسط مدرسان انجام می‌شد دقیقاً مانند فعالیت‌های تدریس در کلاس حضوری بود. ترتیب زمانی این فعالیتها مشابه فعالیتهای کلاس حضوری بود. مدرسان فقط کلاس حضوری را به محیط یادگیری برخط منتقل کرده بودند. آنها هنوز توجه زیادی به تفاوت‌های کلاس حضوری و یادگیری برخط نمی‌کردند. مدرسان همچنین از فناوری در یادگیری برخط استفاده نمی‌کردند. آنها از بازی، هوش مصنوعی، واقعیت افزوده و واقعیت مجازی استفاده نمی‌کردند. اما به نظر می‌رسید دانش و مهارت مدرسان در استفاده از فناوری در یادگیری برخط بهبود یافته بود.

## چالش‌ها

چالش‌های زیادی نیز در این حوزه پیش روی مدرسان و دانشجویان بود. با بررسی این دلایل، متوجه شدیم دلایل کاملاً منطقی و مستدل بود. اولین مشکل این بود که برخی دانشجویان دارای تلفن هوشمند نبودند. این معمولاً ناشی از وضعیت مالی خانواده آنها بود. مورد دوم کندی سرعت اینترنت بود. سیگنال تلفن همراه و پوشش اینترنت هنوز در مناطق دور افتاده و روستایی یک مشکل جدی است. در حقیقت، برخی از دانشجویان در مناطق دورافتاده، روستایی و کوهستانی زندگی می‌کردند. وضعیت مالی دانش‌آموزان و خانواده آنها نیز مشکل دیگری را ایجاد کرده بود و آن هم عدم توانایی خرید ترافیک اینترنت برای یادگیری برخط بود. آنها فقط استطاعت آن را داشتند که نیازهای اساسی زندگی را تامین کنند.

بسیاری از دانشجویان سواد دیجیتال کمی داشتند. آنها در کار با سیستم‌های مدیریت یادگیری مشکل داشتند. دلیل منطقی این امر این بود که دانشجویان بیشتر از شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کردند و هرگز از این فناوری برای آموزش و یادگیری استفاده نکرده بودند. علاوه بر سواد دیجیتال کم، برخی از دانشجویان نیز به طور کلی سواد پایینی داشتند. آنها نمی‌توانستند دستورالعمل‌های مدرس را به خوبی درک کنند اگرچه به روشنی نوشته شده بود. معمولاً دلیل این امر آن بود که آنها دستورالعمل مدرس را با دقت نمی‌خواندند و بطور گذرا از آن عبور می‌کردند.

گاهی اوقات، اگر توضیحات زیاد بود دانشجویان از خواندن توضیحات صرف نظر می‌کردند.

برخی از دانشجویان پس از مهلت مقرر تکالیف خود را ارسال می‌کردند. دلایل این امر متنوع بود. بعضی از دانشجویان برای انجام کار یا پروژه ای که توسط مدرس داده شده بود خیلی تنبل بودند. برخی اتمام ترافیک اینترنت را بهانه می‌کردند. آنها همچنین هنگام ارسال تکالیف خود در آخرین دقایق، با کندی اینترنت مواجه می‌شدند. این می‌توانست برای دانشجویانی که تلفن هوشمند نداشتند بیشتر اتفاق بیفتد لذا مجبور بودند تلفن هوشمند فرد دیگری را قرض بگیرند تا بتوانند تکالیف خود را ارسال کنند. گاهی اوقات نیز تکالیف را درست متوجه نمی‌شدند.

در موازات بروز مشکل برای دانشجویان، مدرسان نیز با چالش‌هایی روبرو شدند. در ابتدا، مدرسان در تولید مطالبی که به راحتی بتواند در فضای یادگیری برخط استفاده شود مشکل پیدا کردند، زیرا برخی از مدرسان فقط به دلیل کمبود امکاناتی که دانشجویان داشتند از قابلیت‌های فناوری کم استفاده می‌کردند. همچنین بسیاری از مدرسان تجربه کافی در استفاده از این امکانات را نداشتند. مدرسان همچنین در ارائه بازخورد شخصی به دانش‌آموزان مشکل پیدا می‌کردند. دلیل این امر آن بود که بسیاری از دانشجویان در مهلت مقرر تکالیف خود را تحویل نمی‌دادند.

فقدان امکانات کافی برای تلفیق فناوری با آموزش یکی از مشکلات یادگیری برخط بود. مشخص بود که بسیاری از دانشجویان از سرعت اینترنت، گرانی ترافیک اینترنت و عدم وجود تلفن‌های هوشمند گلایه داشتند. بدون امکانات کافی، مدرسان نمی‌توانستند یادگیری برخط تعاملی را انجام دهند. آنها فقط می‌توانستند مطالبی را برای یادگیری مستقل در خانه، تکالیف یا پروژه و آزمون ارائه دهند. با این حال، مدرسان مجبور بودند برنامه‌هایی را انتخاب کنند که به ترافیک اینترنت زیادی نیاز ندارند، فیلتر نیستند و به راحتی اجرا می‌شوند.

می‌کرد. آخرین مشکل این بود که استفاده بیش از حد از تلفن‌های هوشمند و لپ‌تاپ‌ها می‌توانست باعث درد چشم شود. دلیل آن این بود که صفحه نمایش تلفن‌های هوشمند و لپ‌تاپ، اشعه‌ای را منتشر می‌کرد که برای سلامتی چشم مناسب نبود. علاوه بر این، بسیاری از دانشجویان اعلام کردند بعلاوه استفاده بیش از حد، گوشی‌ها را فرسوده کردند.

#### ۴. بحث

علاوه بر این، مدرسان در جذب دانشجویان کم‌انگیزه و منفعل در یادگیری برخط مشکل داشتند. بعضی از دانشجویان تمرکز نمی‌کردند و حتی وقتی در یک کنفرانس تصویری شرکت می‌کردند، چرت می‌زدند. این امر به دلیل تنبلی دانش‌آموزان، اتصال به اینترنت کم سرعت و تسلط کم به زبان انگلیسی بود اگر مدرس کل کلاس را به انگلیسی ارائه می‌کرد. مهارت ضعیف زبان انگلیسی دانشجویان یکی دیگر از مشکلات یادگیری برخط بود. دلیل این امر آن بود که دانشجویان در ارتباطات روزمره در داخل و خارج از کلاس از انگلیسی استفاده نمی‌کردند.

نتایج نشان داد مدرسان، آموزش زبان انگلیسی را بطور برخط در طول همه‌گیری کرونا انجام می‌دادند. مدرسان به دلیل کمبود امکانات دانشجویان و فیلترینگ، سعی کردند از امکاناتی استفاده کنند که با شرایط دانشجویان سازگاری داشته باشد. این برنامه‌ها بسیار متنوع و متغیر بودند. برای یادگیری برخط دو روش وجود داشت، یعنی حالت همزمان و غیر همزمان. اکثر مدرسان یادگیری برخط را به صورت همزمان انجام می‌دادند زیرا دانشگاه‌ها و مؤسسات آنها برای اجرای یادگیری برخط دستورالعمل و برنامه دقیق ارائه داده بودند. علاوه بر این، مدرسان یکسری فعالیتها را برای آموزش دانشجویان از طریق یادگیری برخط از جمله بررسی حضور دانش‌آموزان و دادن امتیاز به تکالیف دانش‌آموزان انجام دادند.

ارتباط و تعامل بین مربی و دانشجو در فرایند یادگیری نیز بسیار مهم بود. با این حال، یادگیری برخط هنوز هم نمی‌توانست ارتباط و تعامل حضوری را تسهیل کند. وجود بعد مسافت انجام این کار را مشکل

با این حال، چالش‌های زیادی برای دانشجویان و مدرسان به وجود آمده بود. بسیاری از برنامه‌های یادگیری برخط به سرعت ظهور کرده و به سرعت هم ناپدید می‌شوند. به مدرسان اجازه داده شد تا مطالب درسی را به تلفن‌های هوشمند دانشجویان ارسال کنند. مریبان می‌توانستند از برخی برنامه‌های آموزشی، منابع و بازی‌ها برای تسهیل فعالیت‌های کلاس استفاده کنند. برنامه‌های برخط همزمان برای ایجاد زمینه‌ها و تسهیل مدرسان و دانشجویان برای تعامل با یکدیگر در زمان واقعی مفید بودند. علاوه بر این، برنامه‌های ناهمزمان می‌توانستند برای استفاده از فناوری از طریق بحث و پاسخ‌های کتبی مورد استفاده قرار گیرند.

ترکیبی کامل و متعادل از فعالیت‌ها می‌تواند دانشجویان را به سمت یادگیری برخط سوق دهد (بلیک، ۲۰۱۱). مدرسان مجبور بودند دستورالعمل‌های ساده، واضح و صحیحی راجع به آنچه دانشجویان باید انجام دهند، چگونگی انجام آن و جایی که دانشجویان مجبور بودند تکالیف خود را ارسال کنند ارائه دهند. مدرسان می‌توانستند جلسات پرسش و پاسخ ارائه دهند و فعالیت‌هایی را برای حفظ تعامل دانش‌آموزان طراحی نمایند.

باید چالش، منابع و بازخورد کافی برای دانشجویان فراهم شود (برستون، ۲۰۱۴). چالش‌های مربوط به معلمان با فناوری، طراحی فعالیت‌های تعاملی، تقویت یادگیری رسمی، به دست آوردن حمایت دانش‌آموزان و مقابله با مشکلات در استفاده از فناوری است (کاکراواتی،

۲۰۱۷). مشکلات دیگر در یادگیری کاملاً برخط حفظ نظم در خصوص شرکت در کلاس و انجام فعالیت‌های درسی بود (امینی و عسگری، ۲۰۲۰).

مشکلاتی همچونین از عدم توانایی در اختیار داشتن تلفن‌های هوشمند و ترافیک اینترنت برای دانشجویان و همچنین اینترنت کم سرعت بوجود آمده بود. اگر مشکلی در دسترسی به فناوری وجود داشته باشد، آموزش خوب می‌تواند به شکست منجر شود (سان، ۲۰۱۴). یادگیری برخط زمان بیشتری را صرف تهیه مطالب درسی می‌کند (لین و ارشوئر، ۲۰۱۵). یادگیری برخط برای ایجاد درست و صحیح طراحی و اجرای آن نیاز به سرمایه‌گذاری بیشتر از کلاس‌های حضوری دارد (گونزالز و لوئیس، ۲۰۱۸). وقتی دانشجویی از کلاس قطع میشد لازم بود تمهیداتی برای وصل مجدد وی اندیشیده شود تا دانشجو احساس رها شدگی و انزوا نکند (نماز دوست و ایمانی، ۲۰۲۰). همچنین به دانشجویان مسئولیت پذیرتر و مستقل‌تر نیز نیاز بود. آنها می‌توانستند نقش به‌سزایی در کمک به دانشجویان دیگر ایفا نمایند.

علاوه بر این، تعامل مدرس با دانشجو نیز تاثیر معنی‌داری بر رضایت دانش‌آموزان داشت. بنابراین، مریبان برای تقویت یادگیری دانش‌جویان می‌بایست بطور دائم با دانشجویان در تعامل می‌بودند (سلیمانی و رحمانیان، ۲۰۱۹). چالش‌های پیش‌رو باید الهام‌بخش مریبان باشد تا

در خصوص تدریس خود تامل کرده و خلاق و سازگار با تغییرات باشند.

برخط از آنجا که فاقد آماده سازی و برنامه ریزی است، موفقیت آمیز نبوده است.

برای انتخاب و استفاده به موقع از برنامه‌های مناسب، مربیان نیاز به آمادگی و یادگیری عملی در شناخت برنامه‌های کاربردی، سازماندهی فعالیت‌ها، حفظ تعامل دانش آموزان و ارزیابی یادگیری دانش آموزان داشتند. مدرسان باید تشویق شوند تا مهارت‌های فناورانه خود را بسط و گسترش دهند. برای ایجاد یادگیری برخط در موارد اضطراری باید آموزش‌هایی داده شود تا بتوان از آن به خوبی استفاده کرد.

برای یادگیری بهتر برخط در آینده باید برنامه ریزی و آماده سازی انجام شود، زیرا یادگیری برخط نیاز به زمان بیشتری نسبت به کلاس حضوری دارد. مدرسان باید با دانش و مهارت کافی آموزش ببینند و آمادگی لازم را برای به حداکثر رساندن شیوه‌های خود در انجام یادگیری برخط داشته باشند. دانشجویان نیز باید با یادگیری برخط آشنا شوند تا سواد دیجیتالی خود را تقویت کرده و تصورات غلط خود را درباره یادگیری برخط تصحیح کنند. با این وجود، کمبود امکانات دانش آموزان در تلفن‌های هوشمند، ترافیک اینترنت و سرعت اینترنت به دلیل وضعیت مالی خانواده هنوز هم بسیار مهم است.

## ۵. نتیجه گیری

پژوهش حاضر از منظر مدرسان به مشکلات آموزش برخط پرداخت. در مجموع، مشخص شد نگرش اساتید زبان انگلیسی در ایران نسبت به یادگیری الکترونیکی از دوره قبل از کرونا تا بعد از کرونا به طور قابل توجهی تغییر یافته است. مدرسان زبان انگلیسی، یادگیری برخط را از طریق یکسری فعالیتها از جمله بررسی حضور دانش آموزان و نمره دادن به تکالیف دانشجویان به طور همزمان یا ناهمزمان بسته به سیاست هر دانشگاه به دلیل بیماری همه گیر کرونا انجام دادند. از برنامه‌های متنوعی برای انجام این مهم استفاده شد. با این حال، بسیاری از مشکلات به خود مدرسان و دانشجویان باز می‌گردد. در نتیجه، یادگیری

در آینده فناوری نقش به سزایی ایفا خواهد کرد و تربیت مدرسان و دانشجویانی که بتوانند با این فناوری کار کنند از اهمیت ویژه ای برخوردار است. پژوهش‌های بیشتری باید انجام شود تا مزایا و معایب شیوه‌های یادگیری برخط زبان شناسایی شود. همانطور که قبلاً پیشنهاد شده است (کام، ۲۰۰۲)، پژوهش‌های گسترده‌ای در مورد تغییر کلاس حضوری به یادگیری برخط باید انجام شود.

## منابع



classroom. English Language Teaching and Technology Journal, 1 (1), 22-30.

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. & Zheng, J. (2020). The psychological effects of the COVID-19 epidemic on students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

Dahmardeh, M. & Kim, S.-D. (2020). Representation of the sexes in Iranian-language textbooks: is sexism still alive? *English Today*, 36(1), 12-22. <http://doi.org/10.1017/S0266078419000117>

Dahmardeh, M. & Nemati, L. A. (2015). The Role of Language and Historical Development of the Evolution of Foreign Languages in Persia. *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 9(1), 75-97. <https://doi.org/10.22035/ISIH.2017.245>

Gonzalez, D. & Louis, R. St. (2018). Learn online. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed., pp.1-6). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0423>

Green, P. (2016). Success with online learning. In N. Rushby & D. W. Surry (Ed.), *The Wiley Handbook of Learning Technology* (1st ed., pp. 261-286). <https://doi.org/10.1002/9781118736494.ch15>

Hedayati, H. F., & Marandi, S. S. (2014). Iranian EFL teachers' perceptions of the difficulties of implementing CALL. *ReCALL*, 26(3), 298-314. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000172>

Hosseini, A., Shokrpour, N. (2020). The influence of rater bias on the assessment of the language performance of candidates for Iranian

Ally, M. (2008). Basics of Pedagogical Theory for Online Learning. In T. Anderson (Ed.), Theory and Practice of Online Learning (pp. 15–44). Edmonton: AU Press.

Alshammari, R., Reyes, V. C. Jr., & Parkes, M. (2016). Faculty attitudes towards the use of mobile devices in EFL teaching in a Saudi Arabian setting. In L. E. Dyson, W. Ng, & J. Fergusson (Eds.), Mobile learning futures – Sustaining quality research and practice in mobile learning (pp. 16-24). University of Technology Sydney, Australia.

Amini, A., Asgari, M., & Asgari, Z. (2020). Advantages and disadvantages of using webquests in English lessons at the junior high school in Iran. *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 1(1), 35-43. Retrieved from <https://jcsll.gta.org.uk/index.php/JCSLL/article/view/43>

Amirbakzadeh, E., & Vakil, Y. (2020). Use of language learning factors in tourism development in Iran. International Journal of Foreign Language Teaching and Research, 8(30), 61-79.

Blake, R. J. (2011). Current trends in online language learning. *Review of the year Applied Linguistics*, 31, 19–35. <https://doi.org/10.1017/S026719051100002X>

Burston, J. (2014). MALL: The pedagogical challenges. *Computer Aided Language Learning*, 27(4), 344-357. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.914539>

Cakrawati, LM (2017). Pupils' perception of the use of online learning platforms in the EFL

*Journal*, 99(2), 394-397.  
<https://doi.org/10.1111/modl.12234>

Lin, Chin-Hsi, B. Zheng & Y. Zhang (2017). Interactions and learning outcomes in online language courses. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 730-748.  
<https://doi.org/10.1111/bjet.12457>

McAleer, M. (2020). Prevention is better than cure: risk management from COVID-19. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/jrfm13030046>

Mirhosseini, S. & Badri, N. (2020). Studying the Awareness of Iranian University Students about the International Policies for the Spread of English. *Journal of Foreign Language Research*, 10(2), 300-315.  
<https://doi.org/10.22059/JFLR.2020.292031.699>

[Naidu, S. \(2004\). Trends in faculty use and perceptions of e-learning. \*Asian Journal of Distance Education\*, 2\(2\).](#)

[Namaziandost, E. & Imani, A. \(2020\). Balancing strategies and fluent language skills of Iranian advanced EFL learners: focus on strategies for checking self-repetition and understanding. \*International Journal of Linguistics, Literature and Translation\*, 3\(3\), 108-114.](#)

Namaziandost, E., Imani, A. & Ziafar, M. (2020). An investigation into the attitudes of Iranian EFL teachers and learners towards using language learning strategies. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 65-71.  
<https://doi.org/10.18844/gjflt.v10i1.4492>

[Nasr, M., Bagheri, M., Sadighi, F. \(2020\). Iranian English teachers' perception of](#)

foreign language teachers. *Teaching the English language*, 14(1), 71-90. doi: [10.22132 / tel.2020.102668](https://doi.org/10.22132/tel.2020.102668)

Jamlan, M. (2004). Faculty opinions towards introducing e-learning at the University of Bahrain. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.185>

[Jegede, P. O., Dibu-Ojerinde, O. O., & Ilori, M. O. \(2007\). Relationships between ICT competence and attitude among some Nigerian tertiary institution lecturers. \*Educational Research and Reviews\*, 2\(7\), 172-175.](#)

[Kadel, R. \(2005\). How teacher attitudes affect technology integration. \*Learning & Leading With Technology\*, 32\(5\), 34-35.](#)

Kam, HW (2002). English classes in East Asia today: an overview. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(2), 1-22.  
<https://doi.org/10.1080/0218879020220203>

Khodamoradi, A., Talebi, S., Maghsoudi, M. (2020). The relationship between the personality of the teacher and the interpersonal behavior of the teacher: the case of Iranian teacher trainers. *Applied research on the English language*, 9(3), 325-348. doi: [10.22108/are.2020.118591.1486](https://doi.org/10.22108/are.2020.118591.1486)

Krish, P. (2008). Learning languages in the virtual world: voices of the trainers. *International Journal of Education and Learning*, 4(4), 113-129.  
<https://doi.org/10.5172/ijpl.4.4.113>

Lin, Chin-Hsi & Warschauer, M. (2015). Online foreign language teaching: what are the competency results? *The Modern Language*

*Journal of Foreign Language Research*, 9(4), 1085-1104.

<https://doi.org/10.22059/JFLR.2019.280167.622>

Son, J. (2018). Technology in English as a Foreign Language (EFL) teaching. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed.). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0448>

Sun, S. Y. H. (2014). Perspectives for learners in complete online language learning. *Distance Learning*, 35(1), 18-42. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>

Velavan, T. P. & Meyer, C. G. (2020). The COVID-19 epidemic. *Tropical Medicine and International Health*, 25(3), 278-280. <https://doi.org/10.1111/tmi.13383>

Vodanovich, S. J., & Piotrowski, C. (2005). Faculty attitudes toward web-based instruction may not be enough: Limited use and obstacles to implementation. *Journal of Educational Technology Systems*, 33(3), 309-318. <https://doi.org/10.2190%2FV2N7-DMC4-2JWB-5Q88>

White, C. (2008). Innovation and identity in learning and teaching foreign languages. *Innovation in language learning and teaching*, 1(1), 97-110. <https://doi.org/10.2167/illt45.0>

WHO. (2020). Management report on Coronavirus disease 2019 (COVID-19) - 72. Retrieved from [https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200401-sitrep-72-covid-19.pdf?sfvrsn=3dd8971b\\_2](https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200401-sitrep-72-covid-19.pdf?sfvrsn=3dd8971b_2)

[surveillance and scaffolding practices to assess learning: A focus on gender and class size. International Journal of Foreign Language Teaching and Research](#), 8(29), 75-90.

Newton, R. (2003). Staff attitudes to the development and delivery of e-learning. *New Library World*, 104(10), 412-425. <https://doi.org/10.1108/03074800310504357>

Pajo, K., & Wallace, C. (2001). Barriers to the uptake of web-based technology by university teachers. *Journal of Distance Education*, 16(1), 70-84.

Panda, S. & Mishra, S. (2007). E-Learning in a Mega Open University: Faculty attitude, barriers and motivators. *Educational Media International*, 44(4), 323-338, <https://doi.org/10.1080/09523980701680854>

Plaisance, M. (2018). Online course processing. In JI Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed.). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0129>

Schifter, C. C. (2000). Faculty participation in asynchronous learning networks: A case study of motivating and inhibiting factors. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(1), 15-22.

Shahahmadi, M. & Ketabi, S. (2019). Features of Language Assessment Literacy in the Perceptions and Practices of Iranian English Teachers. *Journal of Teaching Language Skills*, 38 (1), 191-223. doi: [10.22099/jtls.2020.34843.2739](https://doi.org/10.22099/jtls.2020.34843.2739)

Soleiman, H. & Rahmanian, M. (2019). Revisiting Technology in Learning: Self-Control and Self-Regulation in a Blended Course.

