



Teachers' Experiences in Using Virtual Learning Environments in Teaching Persian Language

Mohammad Paknahad¹, Zohreh Karami², Gholamreza Habibi Rad³

1. Corresponding author, Assistant Professor, Department of Persian language and literature, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: Mpak5152@cfu.ac.ir
2. Assistant Professor, Department of educational sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: karami.edu@cfu.ac.ir
3. MA in Persian language and literature, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: habibir708@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	Objective: The present research aimed to study the methods of using virtual learning environments in teaching Persian literature based on the experiences of literature teachers.
Article history: Received: 6 April 2025 Received in revised form: 17 April 2025 Accepted: 20 May 2025 Published online: 20 June 2025	Method: This research employed a qualitative research method, specifically phenomenology. The statistical population consisted of all Persian literature teachers in the first cycle of secondary school in Hamedan province. The statistical sample was selected based on purposive sampling from Persian literature teachers with at least two years of experience teaching in virtual learning environments, and interviews continued until saturation was reached. After conducting the interviews, their content was transcribed and analyzed.
Keywords: Phenomenology, Persian Literature, Virtual Education, Virtual Learning Environment.	Results: Based on the results of interviews with Persian literature teachers, 10 main themes and 33 sub-themes were identified. The main themes include: virtual learning environments in teaching Persian literature; the use of virtual learning environments in Reading aloud; Persian language grammar; teaching the poetry section; the art of writing; self-assessments; methods of teaching Persian literature; assessment of Persian literature; and the advantages and limitations of using virtual learning environments in teaching Persian literature.
	Conclusions: Teaching in virtual learning environments has advantages and limitations. Studying the experiences of teachers who have experienced virtual learning can be very valuable and will help other teachers in virtual learning-based teaching. In this research, based on the experiences of Persian literature teachers, a framework was presented by which Persian literature teachers can design and implement their activities and students' activities in the poetry, reading aloud, prose, writing conventions, and grammar sections in a variety of ways in virtual learning environments.

Cite this article: Paknahad, M., Karami, Z., & Habibi Rad, Gh (2025). Teachers' Experiences in Using Virtual Learning Environments in Teaching Persian Language, *News Science*, 14(1), 53-58.
 DOI : <http://doi.org/10.22034/lrsi.2025.515352.1349>





EXTENDED ABSTRACT

Teachers' Experiences in Using Virtual Learning Environments in Teaching Persian Language

Mohammad Paknahad^{1✉}  | Zohreh Karami²  | Gholamreza Habibi Rad³ 

1. Corresponding author, Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: mpak5152@cfu.ac.ir
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: karami.edu@cfu.ac.ir
3. MA in Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: habibir708@gmail.com

Introduction:

Virtual learning environments, with their numerous capabilities, can be transformed into effective spaces for education and help facilitate the teaching-learning process. To effectively utilize these environments in education, studying teachers' experiences can be very beneficial. The present research aimed to study the methods of using virtual learning environments in teaching Persian literature based on the experiences of literature teachers.

Methods:

The present research is a qualitative study conducted using the phenomenological method. In this research, the experiences of teachers who have used virtual spaces for teaching Persian literature were studied through phenomenological research. The statistical population included all Persian literature teachers in the first cycle of secondary school in Hamedan province. Considering the research objective, interviewees were selected based on purposive sampling from among Persian literature teachers with at least 2 years of teaching experience, and interviews continued until saturation was reached. Semi-structured interviews were used to collect data. In this research, Smith's proposed method was used for data analysis. Smith proposed three stages for data analysis in the phenomenological method: data production, data analysis, and case integration. After completing the interviews with Persian language teachers and instructors, all the content of the conversations that took place during the interviews was transcribed. Then, using the coding

method, the entire interview text was coded, considering the research objective, and the main and sub-themes were identified.

Findings:

Based on the results obtained from interviews with Persian literature teachers, 10 main themes emerged, including: virtual learning environments in teaching Persian literature, the use of virtual learning environments in Reading aloud, Persian language grammar, teaching the poetry section, writing conventions, self-assessments, Persian literature teaching methods, Persian literature assessment, the advantages and limitations of using virtual learning environments in teaching Persian literature, and 33 sub-themes. Ultimately, after analyzing the experiences of teachers, a framework was presented for virtual teaching-learning activities in Persian literature within virtual learning environments, covering the sections of Reading aloud, poetry, prose, writing conventions, and Persian literature grammar.

Conclusions:

The research results indicated teachers' experiences in using virtual learning environments for Reading aloud, Persian grammar, teaching poetry, writing conventions, self-assessments, Persian literature teaching methods, and Persian literature evaluation. The most common virtual learning environments used by teachers were WhatsApp, Telegram, and the Students' Educational Network (Shad). Therefore, based on literature teachers' experiences, virtual learning environments can be effectively utilized in teaching various aspects of Persian literature, such as Reading aloud, Persian grammar, poetry, writing conventions, self-assessments, teaching methods, and literature evaluation. According to Persian literature teachers, the advantages of virtual learning environments in Persian language education included flexibility, variety and attractiveness, ease of use, and repeatability. The limitations of virtual learning environments in Persian language education included lack of control over the teaching and learning process, time constraints and inability to answer all questions, the use of specific online language, and lack of effective interaction. Finally, based on the research findings, a proposed framework was suggested for utilizing virtual learning environments in Persian language education, which can be used by Persian literature teachers. Based on the proposed framework, Persian literature teachers can use virtual learning environments in various ways in the sections of reading aloud, poetry, prose, writing conventions, and Persian grammar, and help facilitate the teaching-learning process.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank anonymous reviewers.

Ethical considerations

Not applicable.

Funding

Not applicable.

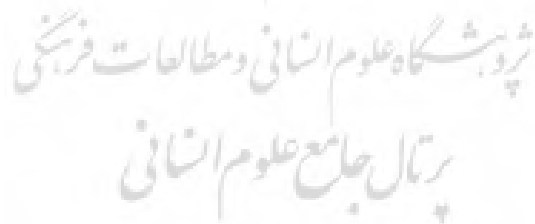
Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

References

- Abeldina, Z., Moldumarova, Z., Abeldina, R., & Moldumarova, Z. I. (2015). Virtual Learning Space in the System of E-Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 478.
- Adib Hajbagheri, M. (2010). Nursing and Midwifery Students' Experiences in Efficiency of PowerPoint in Teaching. *Iranian Journal of Medical Education*, 10 (2) :111-123. (In Persian).
- Aghili, M., & Fotouhinia, M. (2014). The Effects of Smart Technology (Classrooms Equipped with Smart Boards) On Motivation and Academic Achievement of High School Students in Gonbad-E-Kavous. *Interdisciplinary journal of virtual learning in medical sciences (ijvlms)*, 5(3), 37-46. (In Persian).
- Ahmadi, P., Agharafia, D., & Vaziri-Heshi, F. (2018). Review of National Library of Iran Users' Viewpoints on Educational Features of Telegram Messaging Service. *Rasaneh*, 28(4), 109-131. (In Persian).
- Ahmed Shabani, (2004). Foundation of Development Program Using of ITC in Iranian Public Education System. *Iranian Journal of Information Processing and Management*, 19(3), 11-18. (In Persian).
- Bozorgi A, Amini T. (2015). Examining the Role of Virtual Social Networks in Scientific Exchanges of Librarians at Public Universities in Tehran. *Human Information Interaction*, 2(3), 13-23. (In Persian).
- Caya, S. (2016). Aspects of Virtual Learning. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 16(9), 22-26.
- CheraghMolaei, L., Kadivar, P. & Sarami, G. (2014). On the Use of Virtual Social Networks in Education: Benefits and Challenges. *The Journal of New Thoughts on Education*, 10(3), 29-51. (In Persian).
- Danaeifard, H., Khaef Elahi, A. & Khodashenas, L. (2012). Understanding the Essence of Retirement Experience of Employees in the Public Sector: A Phenomenological Research. *Strategic Management Thought*, 6(2), 153-176. (In Persian).
- Delavar, A. (2006). *Research Methods in Psychology and Educational Sciences*. Tehran: Virayesh Publishing. (In Persian).
- Eydi Zade, R., & Ahmadi Blotaki, H. M. (2018). The Relationship Between the Usage of What' S App and Telegram Social Networks and Life Style Social Sciences' Students in Science and Research Branch. *Journal of Sociology Studies*, 10(38), 43-60. (In Persian).
- Ezzatzadeh, M., et al. (2015). Identifying and Ranking the Success Rate of Social Networks in Fulfilling Educational Roles from the Perspective of Media Elites. *Socio-Cultural Strategy*, 17, 95-112. (In Persian).
- Gall, M. D., Borg, W. R.; & Gall, J. P. (2003). *Educational Research: An Introduction*. Translated by Ahmadrza Nasr et al. Tehran: SAMT. (In Persian).
- Ghorbankhani, M, & Salehi, K. (2017). Representation Challenges of Virtual Training in Iran's Higher Education System: A Study of Phenomenological Approach. *Information and communication technology in educational sciences*, 7(2), 123-148. (In Persian).
- Hasan, N., & Bao, Y. (2020). Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss". *Children and youth services review*, 118, 105355.
- Hedayat Mofidi, M., Kamyabigol, A, & Alizadeh, A. (2018). Cyberspace And Farsi Language: Noncommercial Writing on the Social Network of Telegrams. *Media Studies*, 12(39), 65-82. (In Persian).
- Ketelhut, Diane Jass, & Nelson, Brian (2021). *Virtual Learning Environments*. obo in Education. doi: 10.1093/obo/9780199756810-0288
- Khaghanizade, M., & Shokrollahi, F. (2009). Using educational media and coeducational instruments in teaching. *Educ Strategy Med Sci*. 2 (3), 127-130. (In Persian).
- Khany, R. & Boghayeri, M. (2014). Investigating the Efficacy of Web 2 Tools on Language Pedagogy in Iran. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 9(1), 25-31. (In Persian).
- Kheiry, Z., Akbari, H., Naghvai Alhosseini, S., & Pourabbasi, A. (2017). Using Media in Implementation of Packages for Reform and Innovation in Medical Education; Practical Experience. *Teb Va Tazkieh*, 26(1), 51-58. (In Persian).
- Mah-Pishanian, M. (2010). *Soft Warfare in Media and Cyberspace: A Comparative Study of American Soft Warfare Against Iran in Traditional and New Media Arenas*. Tehran: Olia. (In Persian).
- Marzban, A. & Esmaeizadeh Ghomi, M. A. (2016). The Effects of Computer-mediated Communication (CMC) and Learners' Gender on EFL University Students' Idiom Learning. *Journal of Foreign Language Research*, 6(2), 365-392. (In Persian).
- Mohammadi Gooneh, Z. (2015). *A Persian Study on Social Networks*. Master's Thesis. Payame Noor University, Tehran Province, Payame Noor South Tehran Center. (In Persian).

- Moshtaghi Largani, S., Ghorbani, S. & Rezaeian, H. (2008). Validating "Technology Attitude Scale" among Isfahani high school teachers. *Journal of Educational Innovations*, 7(3), 107-126. (In Persian).
- Movahedin, M. (2015). *A Comparative Study of Textual and Visual Content of User Messages on Social Networks Telegram and WhatsApp (A Case Study of Virtual Groups of Students at Tehran Markaz)*. Faculty of Communication Sciences and Media Studies. Islamic Azad University, Central Tehran Branch. (In Persian).
- Nikolić, V., Petković, D., Denić, N., Milovančević, M., & Gavrilović, S. (2019). Appraisal and review of e-learning and ICT systems in teaching process. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 513, 456-464.
- O'Bannon, B. W., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2013). Using a Facebook group as an educational tool: Effects on student achievement. *Computers in the Schools*, 30(3), 229-247.
- Porter, L. W., & Lawler, E. (2017). Impact of virtual education courses on the performance of good managers. *Journal of Ramaya Publishing*, 1(7), 1-9.
- Rafei, S. F. (2018). *The Effect of Self-Directed Learning via Mobile Phone (Telegram Group and Channel) on the Professional Competencies of Elementary School Teachers*. Master's Thesis, University of Birjand, Faculty of Education and Psychology. (In Persian).
- Rasooli, M. & Moradi, M. (2012). The Rate of Communication Students Coordination in Producing Social Media Content. *Journal of Culture-Communication Studies*, 13(19), 113-140. (In Persian).
- Rezayei, R., Safa, L. & Adibi, M. (2016). Factors Affecting the Intention of Using Telegram in Educational Activities Case Study: Mashhad University Students. *Communication Research*, 23(87), 37-64. (In Persian).
- Seraji, F. (2012). Virtual learning Environments, an Opportunity to Help Promote the Culture of Learning. *Strategy for Culture*, 5(17-18), 27-49. (In Persian).
- Smith, D. W. (2019). *Phenomenology*. Translated by Masoud Olia, Tehran: Qoqnoos. (In Persian).
- Soltanifar, M. (2010). *New Public Diplomacy and Electronic Public Relations*. Tehran: Simaye Shargh. (In Persian).
- Toofaninejad, E. et al. (2018). Designing and Validating of Learning Environment Enriched by Virtual Social Network Instructional Model for Deaf and Hard of Hearing Students. *Psychology of Exceptional Individuals*, 8(29), 1-34. (In Persian).





تجارب دبیران در زمینه استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی

محمد پاکنهاد^۱✉، زهره کرمی^۲id، غلامرضا حبیبی‌راد^۳id

۱. استادیار، گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول). رایانامه: Mpak5152@cfu.ac.ir

۲. استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: Karami.edu@cfu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد، گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، رایانامه: habibir708@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: پژوهش حاضر باهدف مطالعه شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش ادبیات فارسی بر اساس تجارب دبیران ادبیات فارسی انجام شد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱/۱۷	روش پژوهش: این پژوهش با استفاده از روش تحقیق کیفی، از نوع پدیدارشناسی انجام شده است. جامعه آماری شامل تمامی دبیران آموزش ادبیات فارسی دوره اول متوسطه استان همدان بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، از بین دبیران ادبیات فارسی که حداقل دو سال تجربه تدریس در محیط‌های یادگیری مجازی داشتند، نمونه‌های مورد نظر انتخاب شدند و مصاحبه تا رسیدن به نقطه اشباع، ادامه یافت. پس از انجام مصاحبه‌ها، محتوای آنها، مکتوب و تحلیل شد.
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱/۲۸	یافته‌ها: بر اساس نتایج یافته‌های حاصل از مصاحبه با معلمان ادبیات فارسی، ۱۰ مضمون اصلی و ۳۳ مضمون فرعی به دست آمد. مضامین اصلی شامل: محیط‌های یادگیری مجازی در تدریس ادبیات فارسی، استفاده از محیط یادگیری مجازی در روخوانی، قواعد زبان فارسی، تدریس بخش شعر، آیین نگارش، خودآزمایی‌ها، روش‌های تدریس ادبیات فارسی، ارزیابی ادبیات فارسی، مزیت‌ها و محدودیت‌های استفاده از محیط یادگیری مجازی در تدریس ادبیات فارسی است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۲/۳۰	نتایج: تدریس در محیط‌های یادگیری مجازی دارای مزیت‌ها و محدودیت‌هایی است. مطالعه تجارب معلمان که استفاده از آموزش مجازی را تجربه کرده‌اند، می‌تواند بسیار ارزشمند باشد و به سایر معلمان در تدریس مبتنی بر آموزش مجازی، کمک خواهد کرد. در این پژوهش بر اساس تجارب دبیران ادبیات فارسی، چارچوبی ارائه شد که بر اساس آن، دبیران ادبیات فارسی می‌توانند در محیط‌های یادگیری مجازی، به شیوه‌های متنوعی، فعالیت‌های خود و دانش‌آموزان را در بخش‌های شعر، روخوانی، نثر، آیین نگارش و قواعد، طراحی و اجرا نمایند.
کلیدواژه‌ها: آموزش مجازی، پدیدارشناسی، ادبیات فارسی، محیط یادگیری مجازی.	



استناد: پاکنهاد، محمد؛ کرمی، زهره؛ و حبیبی‌راد، غلامرضا (۱۴۰۴). تجارب دبیران در زمینه استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی. علوم خبری،

۱۴ (۱)، ۲۴۸-۲۷۰

DOI: <http://doi.org/10.22034/lrsi.2025.515352.1349>



© نویسندگان.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای عصر حاضر، آموزش مجازی است که موجب ایجاد تحول شگرف در نظام آموزشی شده است. امروزه فضای مجازی، علاوه بر برقراری ارتباط بین افراد به فضایی ضروری و مؤثر برای یادگیری تبدیل شده است. فضای مجازی، فضایی وسیع و پیچیده است که افراد مختلف را با گرایش‌ها، باورها و اعتقادات گوناگون، گرد هم می‌آورد. این فضا می‌تواند به مکانی مناسب برای یادگیری بدل شود. یادگیری مجازی به مجموعه فعالیت‌های آموزشی اطلاق می‌شود که با ابزارهای الکترونیکی اعم از صوتی، تصویری، رایانه‌ای و شبکه‌ای صورت می‌گیرد (اسمیت^۱، ترجمه علیا، ۱۳۹۸). یادگیری مجازی، یک روش بسیار مؤثر در آموزش است و محیط یادگیری مجازی، یک سیستم نرم‌افزاری است که برای تدریس و یادگیری در یک مؤسسه آموزشی، طراحی شده است (آبلدینا^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). یادگیری مجازی را نباید پیچیده یا صرفاً به فناوری پیشرفته رایانه وابسته نمود. این نشان می‌دهد که اشکال مختلف یادگیری مجازی را می‌توان به شکل ساده نیز اجرا کرد (کایا^۳، ۲۰۱۶). محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش، طیف گسترده‌ای از بسترهای فناوری را شامل می‌شوند که هدف اصلی آن‌ها گسترش یادگیری فراتر از فضای فیزیکی است. این محیط‌ها به یادگیری اجازه می‌دهند تا خارج از کلاس درس نیز رخ دهد، حتی اگر دانش‌آموز از نظر فیزیکی در کلاس درس، حضور داشته باشد. از طریق محیط‌های یادگیری مجازی، دانش‌آموزان می‌توانند به مشاوره دسترسی داشته باشند، فرهنگ‌های دیگر را تجربه کنند و محیط‌های مختلف را کشف نمایند. برخی از طریق سیستم‌های مدیریت یادگیری، تدریس را تسهیل می‌کنند. در زمان‌های گذشته، محیط‌های یادگیری مجازی شامل رادیو و تلویزیون بود؛ اما اکنون، محیط‌های یادگیری مجازی، دیجیتالی هستند و از طریق پلتفرم‌های مبتنی بر وب یا اپلیکیشن، قابل دسترسی هستند. به‌طور کلی، محیط‌های یادگیری مجازی، تعامل بین معلم و دانش‌آموز یا بین دانش‌آموز و محتوا را به خوبی فراهم می‌کنند (کتل‌هات^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). محیط یادگیری مجازی دارای امکانات و ابزارهای شخصی‌سازی متعددی است که به شکل‌های مختلف می‌توان آن را با برنامه درسی تلفیق نمود. برخی از این شکل‌ها عبارتند از: تدارک برنامه درسی کاملاً مجازی، تدارک برنامه درسی ترکیبی (حضوری و مجازی)، ارائه برنامه درسی به صورت حضوری و استفاده از منابع فناوری اطلاعات و ارتباطات برای تقویت آن (پورتر^۵، ۲۰۰۴؛ به نقل از سراجی، ۱۳۹۱).

در یادگیری مجازی، با استفاده از امکانات چندرسانه‌ای این فناوری می‌توان محتوای باکیفیتی را تولید و از طریق امکان هرمانی و هرزمانی، آن محتوا را در دسترس یادگیرندگان در مناطق مختلف کشور قرار داد و از این طریق، ضعف و نبود برخی از معلمان باصلاحیت را جبران نمود؛ به‌علاوه، محیط یادگیری مجازی با تسهیل میزان و نحوه دسترسی کاربران به اطلاعات؛ آن‌ها را با مهارت‌های تحلیل، نقد و به‌کارگیری صحیح اطلاعات آشنا می‌سازد. امکانات ارتباط هرزمانی، شخصی‌سازی و تنوع اطلاعاتی این محیط به یادگیرنده امکان می‌دهد تا زمان و نحوه مطالعه مطالب را خودش تنظیم کند، از بین منابع متنوع دست به انتخاب بزند و به‌طور مداوم بر فرایند یادگیری خود کنترل داشته باشد و آن را به‌طور مستمر، ارزیابی نماید (لوی^۶، ۲۰۰۷؛ به نقل از سراجی، ۱۳۹۱). محیط‌های یادگیری مجازی، امکان استفاده از انواع رسانه‌ها را در تدریس فراهم می‌نمایند. استفاده از رسانه‌های آموزشی با فراهم کردن فرصت‌های مناسب برای تشخیص استعدادها و علایق شخصی یادگیرندگان، به بهبود نظام آموزشی، کمک شایانی می‌کند (مشتاقی‌لارگانی و همکاران، ۱۳۸۷). مطالعات نشان داده‌اند که بهره‌گیری از فناوری‌های روز در کلاس‌های درس، این امکان را به یادگیرندگان می‌دهد که با سرعت بیشتر و عملکرد بهتر بیاموزند و احساس رضایت بیشتری از حضور در کلاس داشته باشند. انتقال پیام‌های آموزشی به یادگیرندگان با استفاده از رسانه‌های آموزشی که جزء تفکیک‌ناپذیر فرایند آموزش محسوب می‌شوند، صورت می‌گیرد. کامل‌ترین روش استفاده از رسانه‌های آموزشی، به کاربردن، رسانه‌های چند حسی و ترکیبی می‌باشد؛ زیرا نتایج پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که حواس مختلف در یادگیری، نقش مساوی و یکسان ندارند و بیشترین یادگیری ما از طریق حس بینایی صورت می‌گیرد (احدیان، به نقل از خاقانی‌زاده و شکرالهی، ۱۳۸۸).

1. Smith
2. Abeldina
3. Caya
4. Ketelhut
5. Porter
6. Levy

در یک دهه گذشته، طیف وسیعی از رسانه‌های اجتماعی در فعالیتهای آموزشی، مورد استفاده قرار گرفته است مانند وبلاگ‌ها، ویکی‌ها و شبکه‌های اجتماعی مجازی. این فناوری‌ها همچنین باعث تسریع در تولید و پخش محتوا مانند ایده‌ها، تصاویر و ویدیوها به‌وسیله تسهیل در تعاملات اجتماعی هم‌زمان و غیرهم‌زمان شده‌اند (سلطانی فر، ۱۳۸۹). وبلاگ‌ها از جمله ابزارهای مؤثر برای آموزش مجازی هستند که به منظور ارتقای محیط‌های ارتباطی در حوزه آموزش و یادگیری، مورد استفاده قرار می‌گیرند. وبلاگ‌ها که شناخته‌شده‌ترین نوع رسانه‌های اجتماعی محسوب می‌شوند، مجلات برخطی (آنلاینی) هستند که با محتواهای جدید کاربران، به‌روز می‌شوند. به زبان ساده، وبلاگ یک فضای برخط است که در آن، نوشته‌ها به ترتیب جدیدترین پُست‌ها منتشر می‌شوند. پُست‌های وبلاگ‌ها اغلب با لحن شخصی و گاه محاوره‌ای نوشته می‌شوند و به نویسنده یا گروهی از نویسندگان تعلق دارند. ویژگی دیگر وبلاگ‌ها امکانات تعاملی آن‌هاست. در وبلاگ، امکان دریافت نظرات^۱ برای هر نوشته وجود دارد؛ همچنین، امکان مشترک شدن در وبلاگ‌ها از طریق دریافت مطالب به‌وسیله ایمیل و یا دنبال کردن مطالب در خبرخوان‌ها وجود دارد. راه‌اندازی وبلاگ‌ها از طریق سرویس‌های ارائه خدمات وبلاگ نویسی به سادگی و رایگان میسر است (موحدین، ۱۳۹۴). برای اولین بار نام ایرانی‌ها در رتبه‌بندی فناوری‌های اینترنتی با نام وبلاگ، عجین شد. ایرانی‌ها توانستند در سال‌های ۱۳۸۳ و ۱۳۸۴ رتبه چهارم وبلاگ‌های جهان را به دست آورند (رسولی و مرادی، ۱۳۹۱). وبلاگ‌های آموزشی به‌طور معمول، به منظور ارتباط یادگیرندگان با مقاصد آموزشی طراحی می‌شوند. وبلاگ‌ها می‌تواند با درگیر کردن یادگیرندگان با موقعیت‌های متفاوت، تفکر تحلیلی، انتقادی و خلاق را در آن‌ها تقویت نمایند. وبلاگ‌ها می‌توانند با ایجاد ارتباط، انگیزه یادگیری و مشارکت را در یادگیرندگان افزایش دهند. وبلاگ‌ها یک ابزار مؤثر برای ایجاد یادگیری مشارکتی و در عین حال، شخصی‌سازی نمودن یادگیری می‌باشند. نوشتن برای مخاطبان اینترنتی، نه تنها باعث افزایش مهارت نوشتن می‌شود، بلکه حس مسئولیت، تألیف و مالکیت را نیز در آن‌ها ایجاد می‌نماید. وبلاگ‌ها این فرصت را برای یادگیرندگان ایجاد می‌کنند که در یک محیط حفاظت‌شده با شخصیت‌های مختلف، آشنا شوند و به گسترش دوستی‌های خود بپردازند و در واقع به توسعه مهارت‌های اجتماعی و شهروندی آن‌ها کمک می‌کند (فارمر و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از محمدی‌گونه، ۱۳۹۴).

شبکه‌های اجتماعی مجازی را می‌توان یکی از مهم‌ترین و پرطرفدارترین نرم‌افزارهای اجتماعی در حال حاضر دانست. شبکه‌های اجتماعی، محل گردهمایی صدها میلیون کاربر اینترنت‌اند که بدون توجه به مرز، زبان، جنس و فرهنگ، به تعامل و تبادل اطلاعات می‌پردازند (سلطانی فر، ۱۳۸۹). عمر این شبکه‌ها در کشور ما چندان طولانی نیست اما با توجه به روند رو به رشد و گرایش روزافزون به استفاده از آن‌ها به‌ویژه در میان نسل جوان، هرکدام به‌عنوان یک پدیده اجتماعی، آثار مثبت و پیامدهای منفی گوناگونی به همراه دارند. تلگرام^۲، اینستاگرام^۳، گوگل پلاس^۴، فیس‌بوک^۵، وی‌چت^۶ واتساپ^۷، وایبر^۸، روبیکا، ایتا، سروش، بله و... از رایج‌ترین ابزارهایی هستند که امکان ارتباط کاربران خود را با یکدیگر به‌عنوان یک شبکه اجتماعی مجازی بر روی تلفن همراه و رایانه فراهم می‌کنند. شبکه‌های اجتماعی مجازی، به‌عنوان ابزارهای آموزشی، می‌توانند به برقرار ارتباط مؤثر بین مخاطبان، هدایت فعالیتهای گروهی و یادگیری مشارکتی کمک کنند. این قبیل فرصت‌ها به شکل بالقوه به غنای یادگیری می‌انجامد؛ چرا که از لحاظ شخصی، فرایند یادگیری را معنادار و توأم با تعاون و همیاری و هم‌کوشی می‌سازند (موحدین، ۱۳۹۴). تبادل اطلاعات و تماس اجتماعی از مهم‌ترین انگیزه‌های مردم در پیوستن به شبکه‌های اجتماعی مجازی می‌باشد (ماه‌پیشانیان، ۱۳۸۹). مردم از شبکه‌های اجتماعی موبایلی برای اشتراک محتوا، نظرات، دیدگاه‌ها، تجربیات و افکار استفاده می‌کنند. شبکه‌های اجتماعی موبایلی، تسهیل‌کننده

1. Comments
2. Telegram
3. Instagram
4. Google
5. Facebook
6. Wechat
7. WhatsApp
8. Viber

گفتگوها و کنش‌های متقابل برخط بین گروه‌هایی از مردم هستند. گرایش جدید وب‌سایت‌های شبکه‌های اجتماعی، ایجاد اپلیکیشن‌های موبایل برای دسترسی فوری و آنی کاربرانشان از طریق گوشی‌هایشان است (افتاده، ۱۳۹۴).

پژوهش‌هایی که در زمینه استفاده از شبکه‌های اجتماعی در آموزش و پرورش انجام گرفته نشان داده‌اند که استفاده از ابزارهای وب^۲ می‌تواند به ایجاد نوآوری و مدرنیته کردن آموزش و پرورش، به‌ویژه در سه بعد فناوری، نوآوری در آموزش و پرورش و نوآوری سازمانی، کمک شایانی نماید. آموزش با استفاده از شبکه‌های اجتماعی، علاوه بر نوآوری آموزشی منجر به ترویج یادگیری مشارکتی و شخصی‌سازی فرایند یادگیری می‌شود. یکی از نتایج این استفاده، ایجاد تعامل یادگیرنده و یاددهنده است. همچنین بررسی پژوهش‌هایی که در زمینه شبکه‌های اجتماعی و آموزش انجام شده‌اند نشان داده است که استفاده از این شبکه‌ها در آموزش، امکانات متعددی برای اساتید و معلمان فراهم می‌آورند؛ از جمله اینکه باورپذیر بودن و درگیر شدن استاد در فرهنگ دانشجویی جدید را بالا می‌برد؛ اساتید را قادر می‌سازد روش‌های مختلف تدریس را با توجه به علایق دانشجویان، عملی سازند؛ ارزیابی‌های تشخیصی را در فرایند یادگیری، یکپارچه می‌کند و به همان صورت، فعالیت‌های هدایت‌گری را تنظیم می‌کند؛ تغییر در استراتژی، ظرفیت فکری، نگرش و رفتار، با استفاده از شبکه اجتماعی، آسان‌تر می‌شود؛ صلاحیت‌های روانی-اجتماعی استاد در تعاملات و ارتباطات ارتقا یافته و ارتباطات آموزشی مؤثری در شبکه اجتماعی ایجاد می‌شود؛ استاد، دانشجو را به عنوان یک شریک تعاملی می‌پذیرد؛ استاد می‌تواند روش‌های یادگیری و ارتقای دانش برای دانشجویان را تحلیل و مقایسه کند؛ استاد را قادر می‌سازد تا دانش و مهارت را از طریق انجام فعالیت‌های آموزنده مؤثر ارتقا دهد؛ استاد قادر می‌شود زمینه‌های هوشی، اجتماعی و سازمانی کلاس را تحت راهبری و هدایت خود درآورد؛ استاد قادر می‌شود تجارب ارتباطی با دانشجویان را در پیامدهای هدایت‌گرایانه گسترش دهد و تجارب یادگیری را به هم پیوند دهد؛ استاد به سادگی می‌تواند الگوهای رفتاری قدیمی را ترک کند؛ و تشریک مساعی بین دریافت اطلاعات از منابع رسمی و غیر رسمی را ایجاد می‌کند (طوفانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین بررسی پژوهش‌های دیگری در زمینه شبکه‌های اجتماعی و آموزش، نشان داده‌اند که شبکه‌های اجتماعی مجازی، امکانات زیادی را برای دانشجویان فراهم می‌آورند؛ این شبکه‌ها ارتباطات مثبت بین دانشجویان را پرورش می‌دهند و موجب انگیزش و درگیر شدن یادگیرنده می‌شوند؛ منجر به مشارکت فعال یادگیرنده می‌شوند؛ در بهبود انجام تکالیف یادگیری مؤثر هستند؛ تعاملات اجتماعی چندگانه‌ای را به وجود می‌آورند و اجتماعات را با شایستگی شناختی و اجتماعی پرورش می‌دهند؛ هوش بین فردی را از طریق تفکر انتقادی رشد می‌دهند؛ مسئولیت‌پذیری فردی و استقلال را افزایش می‌دهند؛ باعث می‌شوند دانشجویان خودشان مسیر یادگیری‌شان را بسازند و خودشان استفاده از مجموعه‌ای از ابزارها، کاربردها و منابع اطلاعات را مدیریت کنند؛ بنابراین حتی اگر استاد تنها عناصری از سیستم دانش را ارائه کند، ارتباط و نحوه پیوند عناصر، توسط دانشجو ایجاد می‌شود (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۵).

البته استفاده از شبکه‌های اجتماعی در یادگیری، علاوه بر مزایایی که به دنبال دارد، می‌تواند با مخاطراتی نیز همراه باشد که در اینجا به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد. استفاده از این ابزار نیز نظیر تمام ابزارهای دیگر، با محدودیت‌هایی مواجه است که می‌بایست برای به حداقل رساندن این مخاطرات و چالش‌ها، برنامه‌ریزی صحیح داشت (موحدین، ۱۳۹۴). شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد استفاده از فناوری‌های دیجیتال در خانه یا مدرسه، نیازمند دسترسی به اینترنت و کسب مهارت‌های لازم برای تحصیل در فضای مجازی می‌باشد، همین امر می‌تواند از جمله محدودیت‌های این مسئله باشد. به کار بردن شبکه‌های اجتماعی برای یادگیرندگانی که مهارت‌های خودتنظیمی پایینی دارند با مخاطرات زیادی همراه است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حتی یادگیرندگان حرفه‌ای ممکن است معتاد به اینترنت شوند. این اعتیاد به اینترنت و فقدان نظارت معلم در روش آموزشی مبتنی بر وب، استفاده از شبکه‌های اجتماعی در آموزش را برای یادگیرندگان، پیچیده و مشکل‌آفرین می‌سازد. این مسئله، چالش بزرگی را برای معلمان ایجاد می‌کند. به منظور پاسخ دادن به این چالش‌ها، باید در کنار استفاده از این ابزارها، مهارت‌های خودتنظیمی نیز به یادگیرندگان آموزش داده شود (به نقل از طوفانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷). چالش‌های عمده پیش روی مدرسان در به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات بر اساس پژوهش اولایی و همکاران در سال ۲۰۱۳ شامل آماده نبودن زیرساخت‌ها، عدم آموزش نیروی انسانی، مهارت ناکافی، عدم تخصیص اعتبارات کافی به این حوزه، پرهیزی و همچنین، بی‌سوادی یا کم‌سوادی مدرسان در کاربست وسایل الکترونیکی است (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۵).

در حوزه آموزش مجازی، پژوهش‌های متعددی در داخل و خارج از کشور انجام شده است. رافعی (۱۳۹۷) در تحقیقی با عنوان «تأثیر یادگیری خودراهبر از طریق تلفن همراه (گروه و کانال تلگرامی) بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی» نشان می‌دهد که یادگیری خودراهبر از طریق تلفن همراه بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، تأثیر معنادار و مثبتی داشته است. علاوه بر این تأثیر یادگیری خودراهبر از طریق تلفن همراه بر مؤلفه‌های صلاحیت‌های رفتاری-شناختی، توسعه حرفه‌ای، فناوری، مدیریتی و تدریس نیز معنادار و مثبت بوده است. طوفانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی با عنوان «طراحی و اعتباریابی الگوی آموزشی محیط یادگیری غنی‌شده با شبکه‌های اجتماعی مجازی برای دانش‌آموزان با آسیب شنوایی» طبق تحلیل محتوای انجام شده، الگویی با هفت طبقه درگیرشدن، تعامل، بازخورد، محتوا، منابع، ارزشیابی و پشتیبانی ارائه دادند. نتایج حاصل از اعتباریابی درونی بر اساس نظر متخصصان نشان داد که الگوی آموزشی ارائه شده از اعتبار درونی مطلوبی برخوردار است و اثربخشی لازم را برای آموزش به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی دارد.

عیدی‌زاده و احمدی‌بلوطکی (۱۳۹۷) در تحقیقی با عنوان «مطالعه رابطه استفاده از شبکه‌های اجتماعی واتس‌آپ و تلگرام با سبک زندگی دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران» نشان دادند که بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی واتس‌آپ و تلگرام با سبک زندگی و تمامی ابعاد آن، رابطه معکوس و معنی‌داری وجود دارد؛ به عبارت دیگر با افزایش میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی واتس‌آپ و تلگرام، کیفیت همه ابعاد سبک زندگی دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران، کاهش می‌یابد.

بر اساس پژوهش هدایت‌مفیدی و همکاران (۱۳۹۶) دو گروه خبری (دارای ۱۱۵ و ۹۸ عضو) از شبکه ارتباطی تلگرام، انتخاب و جمله‌های آنها بر اساس الگوهای معیار در سه حوزه فنی، زبانی و بلاغی بررسی شد. تعداد جمله‌های بررسی شده ۷۵۳ مورد بود که طبق بررسی‌های انجام شده، بیشترین کاربردهای غیرمعیار به ترتیب در حوزه ویرایش زبانی، فنی و بلاغی بود.

احمدی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی با عنوان «بررسی دیدگاه کاربران کتابخانه ملی ایران در زمینه ظرفیت‌های آموزشی پیام‌رسان تلگرام در ایران» نشان دادند میان مقطع و رشته تحصیلی با اعتقاد به ظرفیت‌های آموزشی تلگرام، رابطه معناداری وجود ندارد؛ ولی میان جنسیت و استفاده آموزشی از تلگرام، رابطه وجود دارد و دیدگاه جنس مؤنث در زمینه مصرف آموزشی تلگرام، مساعدتر است. همچنین نتایج نشان داد که شبکه مجازی تلگرام، فرصت مناسبی برای پیگیری آموزش در ایران فراهم آورده است. خیری و همکاران (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی با عنوان «بهره‌مندی از ظرفیت رسانه در استقرار برنامه تحول و نوآوری در آموزش علوم پزشکی؛ یک تجربه عملی» از رسانه تلگرام برای بررسی نقش آن در آموزش علوم پزشکی بهره بردند. در پژوهش قربانخانی و صالحی (۱۳۹۵) با عنوان «بازنمایی چالش‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناسی» تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، منجر به شناسایی ۵ مقوله اصلی گردید که شامل چالش‌های «مربوط به دانشگاه»، «مربوط به استاد»، «مربوط به دانشجو»، «مربوط به سامانه» و «مربوط به کلاس» است. یافته‌ها نشان داد که آموزش‌های مجازی در نظام آموزش عالی با چالش‌های متنوع و متفاوتی مواجه هستند و تا رسیدن به شرایط بهینه، فاصله دوجندانی داشته و بهبود کیفیت آن، مستلزم نگاه جدی متولیان و دوری از طرز تلقی آموزش درجه دوم به این قبیل آموزش‌ها است.

رضایی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «عوامل مؤثر بر قصد استفاده از شبکه اجتماعی تلگرام در فعالیت‌های آموزشی در بین دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد»، به این نتیجه رسیدند که متغیرهای برداشت ذهنی از مفید بودن استفاده و همچنین برداشت ذهنی از جذابیت استفاده و نگرش، اثر مثبت و معناداری بر قصد استفاده دانشجویان از شبکه اجتماعی تلگرام در فعالیت‌های آموزشی داشته است. مرزبان و اسماعیل‌زاده (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی بر نقش جنسیت و تأثیر رسانه‌های دیجیتال (تلگرام) بر یادگیری زبان انگلیسی پرداختند. در این مطالعه، یادگیری اصطلاحات انگلیسی توسط زبان‌آموزان به وسیله سرویس تلگرام و سپس تفاوت میان جنسیت‌ها در یادگیری بررسی شدند. برای دستیابی به این هدف، ۹۰ دانشجوی سال اول رشته زبان انگلیسی دانشگاه به سه گروه تقسیم شدند. یک گروه، لیست اصطلاحات را هفتگی و از طریق تلگرام و گروه دیگر لیست اصطلاحات را هفتگی و روی کاغذ، دریافت کردند و گروه آخر، هیچ لیستی را دریافت نکردند و فقط در کلاس، کاربرد اصطلاحات خود حاضر شد. پس از

پایان این روند، مشاهده شد که گروه تلگرام از هر دو گروه در پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر، عملکرد بهتری داشته، اما تفاوت قابل‌توجهی در میان جنسیت‌ها مشاهده نشد.

عزت‌زاده و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش دیگری با عنوان «شناسایی و رتبه‌بندی میزان موفقیت شبکه‌های اجتماعی در ایفای نقش‌های آموزشی از نظر نخبگان رسانه» نشان دادند نقش آموزشی شبکه‌های اجتماعی در مقایسه با چهار نقش دیگر در رتبه آخر قرار دارد. از طرفی بررسی نقش‌های آموزشی نشان داد که در بالاترین رتبه، ایجاد تبادل معلومات عمومی کاربران با یکدیگر در شبکه‌های اجتماعی؛ و در پایین‌ترین رتبه، آموزش‌های تخصصی اقشار گوناگون در شبکه‌های اجتماعی قرار دارند. بزرگی و امینی (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش شبکه‌های اجتماعی مجازی در تبادلات علمی» نشان دادند کتابداران کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، کمتر از شبکه‌های اجتماعی به‌صورت کاربردی استفاده می‌کنند و استفاده از شبکه‌های اجتماعی باعث ارتقای علمی و شغلی کتابداران نمی‌شود؛ به‌عبارتی استفاده از شبکه‌های اجتماعی، تأثیری در ارتقای علمی و شغلی کتابداران ندارد. بر اساس پژوهشی دیگر با عنوان «بررسی تأثیر استفاده از ابزارهای تحت وب در آموزش زبان انگلیسی در ایران» نتایج به دست آمده، تأثیر مثبت ابزارهای وب ۲ را در سطوح متوسط و پیشرفته نشان داد. به‌علاوه، بیشترین تأثیر، به ترتیب در افزایش مهارت خواندن و درک مطلب، نوشتاری و شنیداری مشاهده شد (خانی و بغیری، ۱۳۹۳).

چراغ‌ملایی و همکاران (۱۳۹۳) طی تحقیقی با عنوان «استفاده از شبکه‌های آموزشی مجازی در آموزش - فرصت‌ها و چالش‌ها» بیان نمودند که استفاده از شبکه‌های اجتماعی برای تغییر فرآیندهای شناختی و الگوهای یادگیری متناسب با عصر دیجیتال، مناسب است و نباید از این واقعیت غافل شویم که نسل فعلی یادگیرندگان (اعم از دانش‌آموزان و دانشجویان) بیشتر مستعد استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای در آموزش و یادگیری هستند و بیشتر با شبکه‌های اجتماعی مجازی سر و کار دارند و انگیزه کمتری برای توجه به یادگیری با شیوه سنتی دارند. شعبانی (۱۳۸۳) در مقاله‌ای مروری بر چرایی و چگونگی بهره‌مندی نظام آموزش و پرورش از فناوری اطلاعات و ارتباطات پرداخت و به این نتیجه رسید که با ایجاد زیرساخت‌های مناسب و توسعه شبکه‌های مجازی محلی، وجود مدیریت مناسب و امنیت شبکه، مقررات مناسب و آموزش همگانی بهره‌مندی از اینترنت و درنهایت با تولید مواد درسی می‌توان در مسیر آموزش از طریق اینترنت، گام برداشت.

در بین پژوهش‌های خارجی نیز حسن و باثو^۱ (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند که یادگیری مجازی، تأثیر مثبت قابل‌توجهی بر استرس روانشناختی دانش‌آموزان دارد، و ترس از دست دادن سال تحصیلی، عامل مهمی است که باعث استرس روانشناختی در دوران مبتلا به کرونا است. نیکولیچ^۲ و همکاران (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی با عنوان «ارزیابی و بررسی سیستم‌های یادگیری مجازی و ICT در فرآیند آموزش» نشان دادند استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و آموزش مجازی در سیستم آموزشی می‌تواند به پیشرفت بالقوه فرآیند آموزش و یادگیری منجر شود. به دلیل توسعه سریع فناوری‌های اطلاعاتی، ضروری است که هرچه سریع‌تر، فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند تدریس، وارد شود.

پورتر و لاولر^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «تأثیر دوره‌های آموزش مجازی بر عملکرد مدیران شایسته» بیان کردند مدیران بیشتر از سرپرستان عملیاتی دارای مهارت‌های انسانی، نوآوری و جسارت‌اند و از شایستگی برخوردار هستند. همچنین یافته دیگر این پژوهش نشان داد که برگزاری دوره‌های آموزش مجازی بر عملکرد مدیران شایسته، تأثیر مثبت و معنادار دارد. در بررسی اوبانن^۴ و همکاران (۲۰۱۳) نیز مشخص شد که «فیس‌بوک» می‌تواند نقش ارزنده‌ای در آموزش دانش‌آموزان ایفا کند. فیس‌بوک، شرایطی را برای معلمان فراهم می‌کند که در آن به‌راحتی با دانش‌آموزان می‌توانند به صورت برخط (آنلاین) همراه باشند و از طرفی آن‌ها می‌توانند با مؤلفان کتاب‌های درسی نیز در ارتباط باشند.

بر اساس پژوهش‌های انجام شده، آموزش مجازی، قابلیت‌های منحصر به فردی دارد که می‌تواند به تسهیل فرایند یاددهی یادگیری کمک کند. ولی در پژوهش‌های ذکر شده، استفاده از آموزش مجازی به‌طور مشخص در درس زبان فارسی انجام نشده

1. Hasan & Bao

2. Nikolić

3. Porter & Lawler

4. O'Bannon

است؛ لذا با توجه به ضعف در روش‌های سنتی، مزیت‌های آموزش مجازی و آموزش‌های مبتنی بر فناوری، و اهمیت مطالعه تجارب معلمان در استفاده از آموزش مجازی، در پژوهش حاضر مقرر شد که روش‌های استفاده از آموزش مجازی در درس زبان و ادبیات فارسی، مطالعه شده و چارچوبی برای استفاده از آموزش مجازی در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ارائه شود. خلأ پژوهشی، همچنین عضویت بالای دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری مجازی، عدم آشنایی معلمان با استفاده از این فناوری‌ها در تدریس و اهمیت و نقش مطالعه تجارب معلمان از مهمترین دلایل پرداختن به این موضوع بود. با توجه به اینکه در رابطه با روش‌ها و چگونگی استفاده از این فضاها در آموزش زبان فارسی، تحقیقی انجام نشده است؛ در پژوهش حاضر، محقق به دنبال مطالعه تجارب معلمان ادبیات فارسی در خصوص شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی، مزایا و محدودیت‌های محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی از نظر معلمان و همچنین چارچوب پیشنهادی پژوهش برای شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند، مزایا و معایب محیط‌های یادگیری مجازی را تا حدودی مشخص نموده و پیشنهادهایی را در راستای طراحی آموزش مجازی و برنامه‌های درسی ارائه نماید. به‌منظور افزایش بهره‌وری در حوزه نوسازی آموزش کشور، لزوم فزاینده بهره‌گیری از ابزارهای نوین آموزشی، به‌ویژه آموزش‌های مجازی، ضرورت دارد تجارب معلمانی که از این فضاها استفاده کرده‌اند مورد مطالعه قرار گیرد تا بتوان از آن‌ها به‌عنوان الگویی برای سایر معلمان استفاده کرد. بنابراین انجام مطالعات پدیدارشناسانه در این زمینه، حائز اهمیت است. با توجه به آنچه بحث شد محقق در تحقیق حاضر به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. معلمان ادبیات فارسی چه تجاربی در خصوص شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی دارند؟
۲. از نظر معلمان ادبیات فارسی، محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی چه مزایایی دارند؟
۳. از نظر معلمان ادبیات فارسی، محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی چه محدودیت‌هایی دارند؟
۴. بر اساس تجارب معلمان ادبیات فارسی، چارچوب پیشنهادی پژوهش برای شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی کدام است؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی است که با روش پدیدارشناسی انجام شده است. با توجه به عنوان و هدف پژوهش و از آنجا که تحقیق کیفی، روش مناسبی جهت توصیف تجارب افراد و معنابخشی به آن‌ها می‌باشد، پژوهش حاضر به صورت کیفی و با روش پدیدارشناسی انجام شد. پدیدارشناسی، علم مطالعه پدیده‌هاست و بر توصیف و تفسیر پدیده‌ها در تمام حوزه‌های تجربی تأکید دارد. پژوهش پدیدارشناسی، نوعی از پژوهش تفسیری است که کانون اصلی توجه و تمرکز آن، برداشت و تجربه انسان است (دلاور، ۱۳۸۵). پدیدارشناسی تجربه آگاهانه را آن‌چنان که از منظر اول‌شخص تجربه می‌شود، موضوع بررسی قرار می‌دهد (اسمیت، ترجمه علیا، ۱۳۹۸). در این پژوهش، تجارب معلمانی که از فضاها، محیط‌های مجازی (وب، اینستاگرام، تلگرام، فیس‌بوک، واتس‌آپ، سروش و ...) برای آموزش ادبیات فارسی استفاده کرده‌اند، از طریق پژوهش پدیدارشناسی، مطالعه شده است.

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دبیران آموزش ادبیات فارسی دوره اول متوسطه استان همدان بود. روش نمونه‌گیری در این تحقیق، نمونه‌گیری هدفمند می‌باشد. در نمونه‌گیری هدفمند، قصد محقق، انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق اطلاعات زیادی داشته باشند. در این نمونه‌گیری، هدف آن است که از طریق افراد انتخاب‌شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه حاصل گردد (گال و همکاران؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۲). با توجه به هدف پژوهش، مصاحبه‌شوندگان بر اساس نمونه‌گیری هدفمند از بین معلمان ادبیات فارسی متوسطه که حداقل ۲ سال تجربه تدریس داشتند، انتخاب شدند و مصاحبه تا رسیدن به نقطه اشباع، ادامه یافت.

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. در این شرایط، مصاحبه بهترین روش و فن برای وارد شدن به دنیای تجربیات انسان‌ها است (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۱). شایان ذکر است هر یک از مصاحبه‌ها بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه به طول انجامید. مصاحبه‌ها پس از کسب اجازه از آزمودنی‌ها، ضبط و سپس بر روی کاغذ پیاده‌سازی شد. جهت دستیابی

به اعتبار سؤالات مصاحبه از نظرات اساتید و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت استفاده شد و برای حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از روش مطالعه مکرر، مقایسه مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون این که داده‌ها آسیبی ببینند استفاده شد. دقت و امانت‌داری پژوهشگر نیز باعث افزایش قابلیت اعتماد شد. برای پایایی مصاحبه‌های انجام‌شده از توافق بین دو کدگذار استفاده شد که نشان‌دهنده توافق بالا بین آن‌ها بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در تحقیقات کیفی، الگوی منظمی وجود دارد که با جمع‌آوری داده‌های اولیه آغاز شده و با تجزیه و تحلیل هم‌زمان داده‌ها و جمع‌آوری داده‌های جدید ادامه می‌یابد تا زمانی که داده‌ها به حد اشباع برسند. در این تحقیق برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش پیشنهادی اسمیت^۱ (اسمیت، ۱۹۹۵ به نقل از ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹) استفاده شد. اسمیت سه مرحله را برای تحلیل داده‌ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: ۱. تولید داده‌ها ۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها ۳. تلفیق مورد‌ها. مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها شامل ۴ مرحله می‌باشد: مواجهه اولیه: خواندن و بازخوانی یک مورد؛ تشخیص و برچسب زدن به مقوله‌ها؛ لیست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها؛ و ایجاد یک جدول خلاصه‌سازی. در این پژوهش، پس از انجام مصاحبه‌ها، بلافاصله محتوای آن مکتوب و تحلیل آغاز خواهد شد. در مرحله دوم، ابتدا هر یک از متون مکتوب شده با دقت خوانده و بازخوانی شده و مضامین یا برداشت‌های اولیه در گوشه‌ای از متن پیاده شده، نگاشته خواهند شد تا در مراحل بعدی استفاده شود. سپس مضامینی که می‌تواند معرف بخش‌هایی از متن باشد، تعیین و ثبت شد. در مراحل بعدی، عمل لیست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها صورت گرفت؛ به‌طوری که برای محتوای هر یک از مصاحبه‌ها یک جدول خلاصه تشکیل شد. در آخرین مرحله، برای تلفیق مورد‌ها یا مضامین، همه جدول‌ها کنار هم قرار گرفتند و از طریق غوطه‌وری در داده‌ها، مقایسه مداوم و شناسایی مشابهت‌ها و تفاوت‌ها، مقوله‌ها و مضامین کلی و جزئی در یک جدول استخراج شدند. داده‌های این جدول، مبنای گزارش یافته‌های پژوهشی شدند. بعد از اتمام مصاحبه با معلمان و مدرسان زبان فارسی، تمامی محتوای صحبت‌ها که در طول مصاحبه، انجام شده، روی کاغذ پیاده شدند. سپس به روش کدگذاری دستی و نوع کدگذاری بدوی، تمامی متن مصاحبه، با در نظر گرفتن هدف تحقیق، کدگذاری شده و این کدها چندین بار مرور شدند تا نقص آن‌ها برطرف شود. در مرحله بعد به روش کدگذاری تنظیمی، کدهایی با مضامین و معانی مشابه با یکدیگر در یک دسته قرار گرفتند و نام واحدی به‌عنوان نام مقوله برای هر کدام از دسته‌ها انتخاب شد. در مرحله بعدی که مرحله کدگذاری محوری می‌باشد، بنا به محورهای پژوهش، مقوله‌ها طبقه‌بندی شدند. در نهایت، مضامین اصلی و فرعی، مشخص شدند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

¹. Smith

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱، یافته‌های حاصل از تجارب دبیران در استفاده از آموزش مجازی در ادبیات فارسی، در قالب مضامین اصلی و فرعی، ارائه شده‌اند.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی حاصل از تجارب معلمان در استفاده از آموزش مجازی در ادبیات فارسی

مضامین اصلی	مضامین فرعی
۱	محیط‌های یادگیری مجازی در تدریس ادبیات فارسی
۲	استفاده از محیط یادگیری مجازی در روخوانی
۳	استفاده از محیط یادگیری مجازی در قواعد زبان فارسی
۴	استفاده از محیط یادگیری مجازی در تدریس بخش شعر
۵	استفاده از محیط یادگیری مجازی در آیین نگارش
۶	تجربه معلمان در خودآزمایی‌ها
۷	روش‌های تدریس ادبیات فارسی در محیط مجازی
۸	ارزیابی ادبیات فارسی در محیط یادگیری مجازی
۹	مزیت‌های استفاده از محیط یادگیری مجازی در تدریس ادبیات
۱۰	محدودیت‌های استفاده از محیط یادگیری مجازی در تدریس ادبیات فارسی

در ادامه بر اساس یافته‌های جدول ۱، به ترتیب به سؤالات پژوهش، پاسخ داده می‌شود. سؤال ۱: معلمان ادبیات فارسی چه تجاربی در خصوص شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی (اینستاگرام، تلگرام، فیس‌بوک، واتس‌آپ و...) در آموزش زبان فارسی دارند؟

مضمون اصلی ۱: محیط‌های یادگیری مجازی مورد استفاده در تدریس ادبیات فارسی

با توجه به تجربیات مطرح شده از سوی معلمان، بیشتر معلمان از برنامه‌های شاد، واتس‌آپ و تلگرام در تدریس ادبیات فارسی استفاده کرده بودند. در رابطه با مضمون شماره ۱، در اظهارات دبیران، ۴ مضمون فرعی شامل برنامه شاد، واتس‌آپ، تلگرام و فعالیت‌های درس ادبیات فارسی در محیط مجازی به دست آمد. چند نمونه از تجربه‌های معلمان در استفاده از این برنامه در آموزش ادبیات فارسی در زیر آورده شده است.

- استفاده از برنامه شبکه آموزش دانش‌آموزان (شاد): شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) با استفاده از امکانات بومی در فضایی ایزوله به عنوان شبکه آموزشی اختصاصی وزارت آموزش و پرورش، راه‌اندازی شد تا مدیران، معلمان و دانش‌آموزان بتوانند در دوران تعطیلی مدارس به دلیل شیوع ویروس کرونا، هر آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد را در این فضای مجازی امن، انجام دهند. از مهم‌ترین دلایل راه‌اندازی این اپلیکیشن داخلی، فراهم کردن محیطی جذاب، امن و پویا و متناسب با نیازهای آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان و معلم‌ها بود. به چند نمونه تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۵: «علاوه بر برنامه شاد از تلگرام نیز استفاده نمودم که دروس به صورت پاورپوینت یا پی‌دی‌اف همراه صوت بارگذاری می‌شد و در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت». پاسخگوی شماره ۷: «بند بیشتر از تلگرام و شاد به صورت ارسال فیلم‌های آموزشی و عکس و اسلاید، صداها ضبط شده، ارسال مطالب به صورت PDF، ارسال نمونه سؤال، ارائه تکلیف و برگزاری آزمون برخط، استفاده می‌کنم».

- استفاده از برنامه واتس‌آپ: با توجه به امکان تماس صوتی و تصویری و همچنین دسترسی سریع به برنامه واتس‌آپ، معلمان و دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند از این برنامه بیشتر استفاده نمایند. به یک نمونه تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۲: «به دلیل اینکه تصاویر آموزشی در واتس‌آپ، واضح نمایش داده نمی‌شود؛ سعی کردم آن دسته از مطالب را که نیاز به گرفتن تصویر و ارسال داشت از طریق تلگرام انجام دهم و مطالب نوشتاری و تدریس و جملات تقریری را از طریق واتس‌آپ و شاد ارسال کنم».

- استفاده از برنامه تلگرام: امروزه داشتن دانش فناورانه و تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات با برنامه درسی به معلمان و برنامه‌ریزان کمک می‌کند تا فعالیت‌های یادگیری متنوعی را در طرح برنامه درسی بگنجانند و دانش‌آموزان نیز با شرکت در آن‌ها به نتایج یادگیری متنوعی دست یابند. معلمان باید با برنامه شاد، واتس‌آپ، تلگرام و سایر محیط‌های یادگیری مجازی آشنایی کامل داشته باشند تا بتوانند در امر آموزش مجازی، پاسخگوی نیازهای آموزشی دانش‌آموزان باشند. به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۲: «سعی کردم آن دسته از مطالب را که نیاز به گرفتن تصویر و ارسال داشت از طریق تلگرام انجام دهم». پاسخگوی شماره ۵: «علاوه بر برنامه شاد از تلگرام نیز استفاده نمودم که دروس به صورت پاورپوینت یا پی‌دی‌اف همراه صوت بارگذاری می‌شد و در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت».

- فعالیت‌های درس ادبیات فارسی در محیط مجازی: در محیط مجازی به علت ماهیت غیرحضور بودن آن، لازم است فعالیت‌های واضح در آموزش درس ادبیات فارسی انجام گیرد تا یادگیری به نحو بهتری صورت گیرد. در این زمینه، معلمان فعالیت‌های متنوع و مختلفی انجام دادند که به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۱: «در درس املا، ۲۰ لغت مشکل را خودم از دروس نثر انتخاب می‌کردم و در برنامه شاد برای دانش‌آموزان ارسال می‌کردم و اعلام می‌کردم که برای هفته بعد، ۱۰ واژه و ترکیب از این ۲۰ لغت را غلط خواهم نوشت و در گروه خواهم گذاشت و بعد از تصحیح، نمرات را اعلام خواهم کرد». پاسخگوی شماره ۱: «در تدریس (مفعول) و نشانه آن (را) سه نمونه جمله ساده نوشتم و زیر کلمه موردنظر (مفعول) و (را) خط کشیدم و بعداً از دانش‌آموزان خواستم که آن‌ها هم سه مورد به صورت جمله بنویسند و زیر کلمات موردنظر خط بکشند و برایم ارسال کنند».

مضمون اصلی ۲: استفاده از محیط یادگیری مجازی در روخوانی

با توجه به نکات مطرح شده در رابطه با مضمون شماره ۲، در اظهارات دبیران، ۳ مضمون فرعی به دست آمد. اغلب معلمان در تدریس روخوانی از ضبط صدا و ارسال در محیط‌های یادگیری مجازی استقبال و استفاده نمودند که در زیر به چند مورد از تجارب معلمان در این زمینه اشاره شده است.

– *استفاده از صدای ضبط شده شعر و نثر:* بر اساس تجارب دبیران، یکی از موارد کاربرد محیط‌های یادگیری مجازی در درس ادبیات فارسی و در تدریس اشعار، استفاده از صداهای ضبط شده است. دبیران اظهار کردند که صداهای ضبط شده قبلی با توجه به جذابیتی که دارند می‌توانند برای تدریس استفاده شوند. به چند نمونه تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۱: «در بخش شعر (نظم) سعی می‌کردم یک‌بار شعر را آرام و دقیق برایشان بخوانم و صدای ضبط شده را به صورت ویس برایشان ارسال کنم و در بخش متون نثر هم لغات و ترکیبات سخت، یعنی تقریباً در لغاتی که در دوره ابتدایی در کتاب فارسی نبوده را یک‌بار برای ایشان خواندم و صدای ضبط شده را به صورت ویس برایشان ارسال کردم». پاسخگوی شماره ۵: «در بخش روخوانی شعر از دانش‌آموزان می‌خواستم که صدای خود را ضبط کرده و ارسال نمایند و در آخر، اشکالات دانش‌آموزان را در قرائت شعر رفع می‌نمودم و در روخوانی متون نیز از همین روش استفاده می‌شد».

– *خواندن و ضبط صدای کلمات و ترکیبات پیچیده:* یکی از مشکلات دانش‌آموزان در درس ادبیات فارسی، خواندن کلمات و ترکیبات پیچیده است. بر اساس تجارب دبیران، یکی از موارد کاربرد محیط‌های یادگیری مجازی در درس ادبیات فارسی، استفاده از صداهای ضبط شده است. دبیران اظهار کردند با صداهای ضبط شده قبلی می‌توان تلفظ صحیح کلمات و ترکیبات پیچیده را به درستی تدریس نمود. در این زمینه، پاسخگوی شماره ۱ بیان نمود: «در بخش متون نثر، لغات و ترکیبات سخت، یعنی تقریباً لغاتی که در دوره ابتدایی در کتاب فارسی نبوده را یک‌بار برای ایشان خواندم و صدای ضبط شده را به صورت ویس برایشان ارسال کردم». پاسخگوی شماره ۳: «به دلیل حجم زیاد درس‌های روان‌خوانی، ابتدا خود کلیه لغات و ترکیبات تقریباً مشکل را از محتوای درس روان‌خوانی انتخاب می‌کردم و لغت‌ها و ترکیبات را همه یکی‌یکی با صدای واضح تلفظ می‌کردم و صداها را در قالب ویس به گروه کلاس در برنامه شاد ارسال می‌کردم، بعداً از دانش‌آموزان می‌خواستم که تمام درس را فقط به صورت روخوانی ساده (بدون معنا کردن لغت‌ها و ترکیبات) در قالب ویس برایم ارسال کنند».

– *صداگذاری روی تصاویر کتاب و ارسال به دانش‌آموزان:* استفاده از حواس مختلف در آموزش و یادگیری در ثبات و پایداری یادگیری تاثیر مثبتی دارد. در صداگذاری روی تصاویر کتاب هم از حس شنوایی و هم از حس بینایی استفاده می‌شود که در امر یادگیری می‌تواند مفید واقع شود. پاسخگوی شماره ۷ در این خصوص می‌گوید: «از روی درس می‌خواندم و صدای خود را ضبط و ارسال می‌کردم یا با استفاده از برنامه ضبط نمایشگر، صدای خود را روی تصویر پی‌دی‌اف کتاب، ضبط و فیلم ساخته شده را ارسال می‌کردم».

مضمون اصلی ۳: استفاده از محیط یادگیری مجازی در قواعد زبان فارسی

با توجه به نکات مطرح شده در رابطه با مضمون شماره ۳، در اظهارات دبیران، ۳ مضمون فرعی به دست آمد. در این قسمت اغلب معلمان از فیلم و تصویر تدریس قواعد درسی و به اشتراک گذاشتن آن در محیط‌های یادگیری مجازی استفاده کردند که در ادامه، نظرات چند نفر از معلمان در این رابطه ذکر می‌شود.

– *تدریس قواعد با استفاده از مثال و توضیح و ارسال برای دانش‌آموزان:* قواعد ادبیات فارسی یکی از بخش‌های مهم و سخت برای دانش‌آموزان است. به همین دلیل در تدریس این بخش می‌طلبید که معلمان از مثال‌ها، مصداق‌ها و توضیحات زیادی در این زمینه استفاده نمایند. به چند نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۳: «در قسمت دستور زبان فارسی و نقش کلمات، ابتدا نقش کلمات (نهاد - مفعول - متمم و ...) به طور جداگانه در برنامه شاد توضیح دادم؛ سه مورد جمله برایشان نوشتیم و زیر هر کدام از نقش‌ها خط کشیدیم و نقش آن را نوشتیم. سپس از دانش‌آموزان خواستیم که خودشان هم سه جمله برایم مثال بنویسند و زیر آن خط کشیده و نقش آن را دقیقاً مثل شاهد مثال‌های بنده، تعیین کرده و برایم ارسال کنند». پاسخگوی شماره ۷: «در تدریس قواعد، درس را تدریس و صدای خود را ضبط و به صورت ویس ارسال می‌کردم».

- تدریس و ارسال فایل تصویر در فضای مجازی: تصویر به تسهیل فرایند یاددهی یادگیری کمک می‌کند. به چند نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۲: «به‌طور کلی آن دسته از نکات زبانی (به غیر از نکات ادبی) که مربوط به انواع کلمه از قبیل (اسم- صفت - حرف- فعل و ...) بود را به‌راحتی با ارائه و ارسال یک فایل تصویری در قالب یک توضیح مختصر در یک صفحه تدریس کردم ولی در بخش (نقش کلمه‌ها) به دلیل پیچیدگی و جابجایی ارکان و نیاز داشتن به توضیح بیشتر نتوانستم مطالبی را ارائه دهم».

- ارسال فیلم تدریس آماده شده برای دانش‌آموزان: اولین مرحله فرایند یادگیری، جلب‌توجه است. معلمان با استفاده از ابزارهای تهیه و ارائه محتوا می‌توانند قطعات محتوایی را در قالب شکل ارائه‌های مختلف مانند متن، صدا، تصویر و فیلم به دانش‌آموز ارائه دهند. همین تنوع باعث جلب‌توجه دانش‌آموزان می‌شود. به یک نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۵: «در بخش قواعد سعی می‌نمودم ویدیوی مربوط به آن مبحث را به‌دست آورده و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهم و گاهی از تدریس خود، فیلم ضبط می‌کردم».

مضمون اصلی ۴: استفاده از محیط یادگیری مجازی در تدریس بخش شعر

شعرخوانی‌ها، روان‌خوانی‌ها و حکایت در کتاب‌های ادبیات فارسی، برای تقویت مهارت‌های خواندن است. با توجه به بررسی تجارب معلمان، اغلب آن‌ها شعر را با موسیقی همراه کرده و در محیط‌های یادگیری مجازی به اشتراک می‌گذاشتند. بنابراین در رابطه با مضمون شماره ۴، در اظهارات دبیران، ۲ مضمون فرعی به دست آمد که در زیر به چند مورد از تجارب معلمان در این زمینه اشاره شده است.

- خواندن شعر با لحن و موسیقی و ضبط و ارسال برای دانش‌آموزان: با ظهور فناوری‌های جدید از قبیل؛ برنامه شاد، واتس‌آپ و تلگرام، امکان ارائه صدا برای مقاصد آموزشی به یادگیرندگان فراهم شده است. برای مثال در آموزش شعرخوانی می‌توان از صدای خود شاعران همراه با موسیقی استفاده کرد. به چند نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۱: «خودم یک‌بار با رعایت لحن و موسیقی شعر و با رعایت فاصله زمانی بین ابیات، آن را خواندم و ضبط کردم و ویس آن را در گروه کلاسی قرار دادم». پاسخگوی شماره ۴: «در تدریس شعر و درک مفهوم آن، ابتدا از یک یا دو تا از دانش‌آموزان، مفهوم و برداشت کلی شعر را می‌پرسم و بعداً خودم تکمیل و اصلاحش می‌کنم».

- مشخص کردن قافیه و ردیف و انواع شعر توسط دانش‌آموزان: با توجه به این که دانش‌آموزان تمایل و انگیزه لازم را برای شرکت فعال در کلاس‌های مجازی ندارند، بنابراین معلم در این زمینه می‌تواند با طرح سؤال یا مسئله دانش‌آموزان را به شرکت در بحث و مشارکت در یادگیری ترغیب کند. به چند نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۴: «در تدریس شعر و درک مفهوم آن ابتدا از یک یا دو تا از دانش‌آموزان مفهوم و برداشت کلی شعر را می‌پرسم بعد خودم تکمیل و اصلاحش می‌کنم». پاسخگوی شماره ۷: «با استفاده از برنامه ضبط نمایشگر روی تصویر پی‌دی‌اف، اشعار ابیات را توضیح می‌دادم و صدای خود را ضبط و ارسال می‌کردم».

مضمون اصلی ۵: استفاده از محیط یادگیری مجازی در آیین نگارش

آیین نگارش فارسی، مراحل و اصول مشخصی دارد که با توجه به نوع متن، متفاوت است. با این حال، اصول و قواعدی نیز در بین همه انواع متون فارسی، مشترک است که رعایت کردن آن‌ها، نشان‌دهنده تسلط و آگاهی از اصول و تمایل به جذب خوانندگان بیشتر است. این اصول مواردی مانند جمله‌بندی صحیح، تطابق فعل با فاعل، استفاده از نشانه‌گذاری‌های صحیح، رعایت ترتیب اجزای جمله، نحوه ارتباط جملات و سلیس و روان نوشتن جملات است. با توجه به نکات مطرح شده در رابطه با مضمون شماره ۵، در اظهارات دبیران، ۳ مضمون فرعی به دست آمد که به چند مورد از تجارب معلمان در این زمینه اشاره می‌شود.

- مضمون انتخاب موضوع/انشا و استفاده از روش‌های مختلف (نوشتن، بدیعه پردازی، بحث و ...): بر اساس تجارب معلمان، یکی از موارد نوشتن انشا در درس ادبیات فارسی، استفاده از روش‌های مختلف از جمله نوشتن، بدیعه‌پردازی، بحث است. دبیران اظهار کردند روش‌های مختلف در انشانویسی باعث رشد خلاقیت در دانش‌آموزان شده و هر دانش‌آموزی بر اساس توانایی که دارد با یکی از روش‌های ذکرشده، انشای خود را می‌نویسد. به چند نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی

شماره ۱: «در درس نگارش با توجه به مهارت‌های نوشتن و استفاده از حواس پنجگانه در (نوشتن) مثل (نگاه کنیم و بنویسیم) تصویری توسط دوربین گوشی از یک، نوشته کامل مثل (توصیف روستا در فصل زمستان) را از کتاب (شما که غریبه نیستید) مربوط به درس پایه هشتم گرفتم از دانش‌آموزان خواستم که برای تکلیف هفته آینده، یک عنوان انشا را که نزدیک به این موضوع هست انتخاب کنند و برایم ارسال کنند». پاسخگوی شماره ۲: «یک نمونه موضوع انشا را انتخاب کردم و از دانش‌آموزان خواستم که از روش بدیعه‌پردازی (آفرینش اندیشه‌های بدیع) یعنی با صحبت کردن، گفتگو در گروه کلاس مجازی، بیان احساسات خود و پرورش عواطف، جملات بکر و تازه‌ای را بنویسند و به مرحله تفکر خلاق نائل شوند و انشای نو و بدیعی را ارائه دهند».

– قصه‌گویی و ایفای نقش با کمک خانواده برای تقویت حس ارتباط عاطفی و نظم‌بخشی/افکار: برای این منظور می‌توان همکاری والدین و معلمان را تقویت نمود یا کانال‌ها و گروه‌هایی را برای والدین و معلمان راه‌اندازی کرد تا هرگونه سؤال والدین در این گروه‌ها پاسخ داده شود. به یک نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۳: «چون دانش‌آموزان در فضای فیزیکی کلاس حضور نداشتند از آن‌ها خواستم که با کمک اولیا یا یکی از اعضای خانواده، قصه و یا داستان‌هایی را به روش ایفای نقش و نمایش خلاق (قصه‌گویی) با بحث و تبادل نظر با اعضای خانواده و تقویت حس ارتباط عاطفی و نظم‌بخشی به افکار، تنظیم کنند و برایم ارسال کنند».

– مطالعه مباحث کتاب و نوشتن انشا درباره آن: بر اساس تجارب معلمان، انتخاب موضوع انشا یکی از موضوعات مورد بحث در بین معلمان است. به عقیده معلمان، انتخاب موضوع انشا از بین مباحث کتاب می‌تواند به کسب اطلاعات بیشتر و یادگیری بهتر مباحث درسی کمک نماید. چند نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۴: «دانش‌آموزان مباحث کتاب را مطالعه می‌کردند و بعد بنده هم چند نمونه و مثال مشابه برایشان می‌زدم و در پایان هم در فرصت مقرر از موضوع مشخص‌شده انشایی نوشته و تصویر آن را ارسال می‌کردند». پاسخگوی شماره ۵: «نکات درس به دانش‌آموزان ارائه می‌شد و از آن‌ها خواسته می‌شد که به آفرینش متن بپردازند و تصویر و صوت روخوانی آن را ارسال نمایند». پاسخگوی شماره ۷: «نکات کلیدی نگارش آن درس را به صورت نوشته و یا ویس برای آن‌ها توضیح می‌دادم و از دانش‌آموزان می‌خواستم انشا بنویسند و انشای خود را هم به صورت ویس نوشته و به گروه ارسال کنند».

مضمون اصلی ۶: تجربه معلمان در خودآزمایی‌ها

با توجه به داده‌های به دست آمده از مصاحبه با معلمان ادبیات فارسی، در رابطه با مضمون شماره ۶ در اظهارات دبیران، ۳ مضمون فرعی به دست آمد که چند نمونه از آن‌ها در زیر آورده شده است:

– مضمون پاسخ به آزمون‌ها و ارسال تصویر و صدای ضبط شده: بر اساس اظهارات معلمان، به دلیل محدودیت زمان در محیط‌های یادگیری مجازی، پاسخ خودآزمایی‌ها توسط معلم نوشته یا خوانده شده و تصویر یا صدای معلم برای دانش‌آموزان ارسال می‌گردید. چند نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۱: «ابتدا نکات زبانی هر درس را در یک جلسه از طریق برنامه شاد تدریس نمودم. بعداً هم از دانش‌آموزان خواستم که به تمرینات مربوط به نکته زبانی درس مذکور پاسخ دهند». پاسخگوی شماره ۲: «در بخش خودآزمایی یعنی خودارزیابی و تمرین (نوشتن)، بنده سعی کردم به دلیل اینکه کلاس‌های ادبیات به صورت رسمی و حضوری نبود جواب تمرین‌هایی را بخواهم که در حد توان دانش‌آموزان باشد، یعنی پاسخ‌گویی به بعضی از سؤال‌های درس، اختیاری باشد». البته لازم به ذکر است که معلمان باید همواره اجازه دهند در هر شرایطی خود دانش‌آموزان، به سؤالات پاسخ دهند و آنها نقش راهنما داشته باشند.

– مضمون ارائه پاسخ‌های نمونه همراه با تصویر و صوت: بر اساس تجارب بعضی از معلمان، دانش‌آموزان را باید به سمت جستجوگری سوق داد و نباید پاسخ‌ها خودآزمایی‌ها را به صورت آماده برای آن‌ها ارسال نمود. بنابراین ارسال نمونه پاسخ‌ها برای دانش‌آموزان به عنوان الگو کفایت می‌کند. یک نمونه از تجارب دبیران در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۴: «در بخش خودآزمایی‌ها مثلاً در قسمت یافتن هم‌خانواده‌ها برای کلمات؛ سعی می‌کردم در فایل تصویری برای هر کدام از واژه‌ها حداقل یک هم‌خانواده را خودم بنویسم تا یکی دو مورد هم خود دانش‌آموز پیدا کرده، بنویسد».

- مضمون مقایسه پاسخ دانش‌آموزان با پاسخ‌های درست: معلمان می‌توانند با استفاده از ابزارهای تعاملی، گروه‌های کوچک مجازی را برای بحث، مذاکره و گفت‌وگو درباره موضوعات خاص از جمله در پاسخ به خودآزمایی‌ها تشکیل دهند تا دانش‌آموزان بتوانند پاسخ‌های خود را با هم‌کلاسی‌های خود مقایسه و در نهایت، بهترین پاسخ‌ها را انتخاب نمایند. پاسخگوی شماره ۷ در این خصوص می‌گوید: «از دانش‌آموزان می‌خواستم خودآزمایی‌ها را خود به تنهایی بررسی کنند؛ سپس پاسخ درست خودآزمایی‌ها را خود به تنهایی حل کنند. سپس پاسخ درست خودآزمایی‌ها را ارسال می‌کردم و از دانش‌آموزان می‌خواستم پاسخ خود را با پاسخ درست مقایسه کنند».

مضمون اصلی ۷: روش‌های تدریس ادبیات فارسی در محیط مجازی

معلمان در مصاحبه‌های خود به روش‌های تدریس پرسش و پاسخ، واحد کار، توضیحی و ترکیبی اشاره کردند؛ بنابراین با توجه به نکات مطرح شده در رابطه با مضمون شماره ۷، در اظهارات دبیران، ۳ مضمون فرعی به دست آمد که به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌گردد.

- مضمون روش واحد کار (پروژه): استفاده از ابزارهای تهیه و ارائه محتوا در محیط‌های یادگیری مجازی، موجب می‌شود که معلم به تسهیل‌کننده فرآیند یادگیری و مدیر فعالیت‌های کلاس درس تبدیل شود. دانش‌آموزان با جستجو در اینترنت یا کتابخانه (در صورت فعال بودن کتابخانه) در خصوص سرگذشت شاعران، نویسندگان و شخصیت‌های علمی می‌توانند انشایی بنویسند، و یا با کمک اولیا یا یکی از اعضای خانواده، قصه و یا داستان‌هایی را به روش ایفای نقش و یا نمایش خلاق (قصه‌گویی) با بحث و تبادل نظر با اعضای خانواده و تقویت حس ارتباط عاطفی و نظم‌بخشی به افکار تنظیم کنند و برای معلم ارسال کنند. به یک نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۱: «در ایام کرونا بهترین روش این بود که در تدریس انشا و مهارت‌های نوشتاری به لحاظ رعایت نکات بهداشتی از روش واحد کار (پروژه) استفاده کنم؛ یعنی از دانش‌آموزان خواستم که با مراجعه به برنامه گوگل یا کتابخانه (در صورت فعال بودن کتابخانه) در خصوص سرگذشت شاعران، نویسندگان و شخصیت‌های علمی تحقیق کنند و نتیجه را در قالب یک پروژه تحقیقی در کلاس ارائه دهند».

- مضمون انجام فعالیت و پرسش و پاسخ: با توجه به تجارب معلمان، در این روش با پرسش‌ها و پاسخ‌های متعدد، دانش‌آموزان فعال‌تر هستند و دانش‌آموزان به صورت اکتشافی به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند. به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۲: «با روش تدریس (پرسش و پاسخ) و (روش قضاوت عملکرد) یک سؤال فرضی در یک درس را در گروه مجازی به اشتراک گذاشتم و بعداً به جمع‌آوری آن‌ها پرداختم و بعد از بررسی اهداف درس، دوباره نظرات آن‌ها را در معرض قضاوت عملکرد خودشان قرار دادم و در نتیجه عملکرد آن‌ها مورد تجدیدنظر و ارزیابی قرار گرفت». پاسخگوی شماره ۳: «در تدریس نظم (شعر) یا نثر (نوشته‌های قدیمی و جدید)، ابتدا معنای لغات را زیر هر کلمه نوشتم و آن‌ها را دسته‌بندی کردم و در قالب فایل برای ایشان ارسال کردم و بعداً از دانش‌آموزان خواستم که با توجه به معنای لغات و ترکیبات ارائه شده از سوی بنده، برداشت کلی و ایده‌ها و نظرات خود را در خصوص درس مذکور بیان دارند». پاسخگوی شماره ۴: «در تدریس دستور زبان و سایر موضوعات از روش پرسش و پاسخ و استقرایی استفاده کردم».

- مضمون روش توضیحی: در روش تدریس توضیحی، انتقال مستقیم اطلاعات به دانش‌آموزان با استفاده از مطالب چاپی (کتاب یا جزوه) و یا به‌وسیله سخنرانی، این روش تدریس برای آموزش مفاهیم و مهارت‌ها مطلوب است. با توجه به اظهارات معلمان، در این روش، معلم تلاش می‌کند مثال‌ها و نمونه‌های زیادی را تدارک ببیند تا دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم و اصول را تعمیم داده و در موقعیت‌های جدیدی به‌کارگیرند. به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۵: «دروس به‌صورت پاورپوینت یا پی‌دی‌اف همراه صوت بارگذاری می‌شد و در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت». پاسخگوی شماره ۷: «مباحث را توضیح می‌دادم و در خلال آن از دانش‌آموزان سؤال‌هایی می‌پرسیدم».

مضمون اصلی ۸: ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان در درس ادبیات فارسی در محیط مجازی

نتایج مصاحبه با معلمان نشان داد، معلمان بیشتر به صورت توصیفی همراه با برقراری ارتباط صوتی و تصویری به ارزیابی دانش آموزان می‌پردازند. هرچند بعضی از معلمان معتقد بودند در محیط‌های یادگیری مجازی، ارزیابی واقعی صورت نمی‌گیرد، بنابراین با توجه به نکات مطرح شده در رابطه با مضمون شماره ۸، در اظهارات دبیران، ۴ مضمون فرعی به دست آمد که تحلیل آن‌ها در زیر آمده است:

- *ارزشیابی به صورت برخط (آنلاین) در یک‌زمان محدود:* بر اساس تجارب معلمان، بهترین روش ارزشیابی که بتوان به صورت واقعی آموخته‌های دانش‌آموزان را ارزیابی نمود، ارزشیابی به صورت برخط در یک‌زمان محدود است. طبق اظهارات معلمان با این روش، امکان تقلب به حداقل می‌رسد. به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۲: «در درس املا در ارزشیابی لغات غلط و اصلاح آن‌ها توسط دانش‌آموزان از روش برخط در یک‌زمان محدود، ارزیابی به عمل آوردم؛ چرا که خطر کمک گرفتن از شخص ثالث، به اشتراک‌گذاری پاسخ‌های ادبیات بین دانش‌آموزان یک کلاس و استفاده از مواد و منابع قابل دسترسی آموزشی به هنگام آزمون وجود داشت». پاسخگوی شماره ۷: «برخلاف فضای واقعی آزمون‌ها و ارزشیابی‌های فضای مجازی و به دلیل ماهیت آن یعنی کمتر بودن مراقبت و کنترل‌های معلمان و اولیای مدرسه؛ احتمال بروز رفتارهای غیراخلاقی و تقلب، بیشتر است و این مسئله بزرگ‌ترین دغدغه نظام‌های آموزشی می‌باشد که فقط با اجرای برنامه برخط در یک‌زمان معین و مشخص می‌توان ارزشیابی متناسب و رضایت بخشی را اعمال کرد».

- *ارزشیابی توصیفی:* بر اساس تجارب معلمان، چون در آموزش مجازی، امکان ارزشیابی دقیق وجود ندارد؛ بنابراین دادن نمره دقیق هم درست نیست. پس ارزشیابی توصیفی می‌تواند روش مطلوبی باشد. به یک نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۳: «به خاطر اینکه در ایام بیماری کرونا قرار داشتم سعی کردم که نمرات را به صورت عددی و واقعی برای دانش‌آموزان ارسال نکنم تا آن‌ها هم دنبال کسب نمرات عالی و غیرواقعی نباشند و دغدغه‌ها برطرف شود؛ بلکه به صورت توصیفی (ضعیف، متوسط، خوب، عالی) ارزشیابی می‌کردم».

- *ارزشیابی شفاهی از طریق تماس تصویری:* در فضای مجازی با ارزیابی برخط به صورت تصویری و یا ارائه پوشه کار و ... می‌توان ارزشیابی متناسب و رضایت بخشی را اعمال کرد. به یک نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود. پاسخگوی شماره ۴: «در فضای مجازی، ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان به آن مفهوم که در فضای واقعی صورت می‌گیرد قطعاً امکان ندارد، بنده برای ارزشیابی از تماس تصویری استفاده می‌کردم».

- *ارزشیابی از روخوانی در قالب ارسال صوت ضبط شده:* بر اساس تجارب معلمان، بهترین روش در ارزشیابی از روخوانی دانش‌آموزان، ضبط صدا توسط دانش‌آموز در حین روخوانی و ارسال برای معلم جهت ارزشیابی است. به یک نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۵: «در بحث روان‌خوانی از آن‌ها خواسته شد تا در قالب ویس، روخوانی خود را ارسال نمایند. در بحث عروض و قافیه و آرایه‌ها به هر کدام از دانش‌آموزان، ابیاتی ارائه شد و از آن‌ها خواسته شد وزن ابیات و آرایه‌های آن را بررسی و ارسال نمایند».

سؤال ۲: از نظر معلمان ادبیات فارسی، محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی چه مزایایی دارند؟

مضمون اصلی ۹: مزیت‌های استفاده از محیط یادگیری مجازی در تدریس ادبیات

ابزارهای تهیه، تولید، ارائه و مدیریت محتوای الکترونیکی به معلم امکان می‌دهد تا فهم خود از موضوعات درسی را به صورت چندرسانه‌ای و در قالب متن، صدا و تصویر بازنمایی کند. این قطعات محتوایی اگر متناسب با اصول چندرسانه‌ای تولید و ارائه شود، زمینه مناسبی برای تسهیل یادگیری فراهم می‌نمایند. با توجه به داده‌های به دست آمده از مصاحبه با معلمان، انعطاف‌پذیری، تنوع و جذابیت، سهولت استفاده و دسترسی به منابع بیشتر، از جمله مزایای استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در تدریس ادبیات فارسی می‌باشد؛ بنابراین در رابطه با این مضمون، در اظهارات معلمان، ۳ مضمون فرعی به دست آمد که تحلیل آن‌ها در زیر آمده است:

- *انعطاف‌پذیری و امکان استفاده در هر زمان و هر مکان:* بر اساس تجارب معلمان، در محیط‌های یادگیری مجازی، از لحاظ زمان، مکان، روش تدریس و روش ارزشیابی، انعطاف‌پذیری وجود دارد. این ویژگی هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان، مفید و رضایت‌بخش است. به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۷: «معلم و دانش‌آموزان، درگیر زمان و مکان نیستند و هر جا که بتوانند (منزل، خیابان، پارک و مهمانی) و در هر زمانی از شبانه‌روز می‌توانند در حال یادگیری باشند. در صورت عدم حضور معلم سر کلاس با کمترین زمان و بدون نیاز به مکان، تدریس مجازی در کنار همکاری دانش‌آموزان در کارهای گروهی و تمرین دروس با همدیگر صورت می‌گیرد. همچنین گرفتن مطالب از همکلاسی‌ها و معلم در صورت غیبت از کلاس، صورت می‌گیرد».

- *تنوع و جذابیت:* بر اساس اظهارات معلمان، امکانات فناوری به معلم این امکان را می‌دهد تا اندازه قلم، وضعیت سطرها و ستون‌ها و رنگ و... را تغییر دهد و از متن‌ها، تصویرها و صداها، بیشتری برای ارائه اطلاعات بیشتر و عمیق‌تر استفاده کند که این امر برای دانش‌آموزان، محیط متنوع و جذابی را فراهم می‌آورد. به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۲: «هرچند که ارتباط دوسویه در فضای مجازی به مراتب کمتر از فضای حقیقی و کلاس‌های رسمی هست، ولی خوشبختانه با علایق و دسترسی دانش‌آموزان به فضای مجازی، تنوع و جذابیت خاص خود را داشت. به‌طور مثال وقتی بنده تمرینی را ارائه دادم و بعداً نمره آن را اعلام کردم، دانش‌آموزان از ارسال نمراتشان از طرف بنده، احساس رضایت می‌کردند». پاسخگوی شماره ۶: «از مزایای فضای مجازی می‌توان به محیط جذاب دانش‌آموزان در نتیجه رفع ضیق وقت و مشکلات مربوط به آن و همچنین ارتباط چندسویه بین معلم و دانش‌آموزان مثل فرستادن ویس در گروه جهت رفع تنگی زمان، اشاره کرد».

- *سهولت استفاده:* بر اساس اظهارات معلمان، سهولت استفاده از فناوری، آن را به ابزاری مفید برای آموزش تبدیل کرده است. با استفاده از فناوری، تدریس و یادگیری تسهیل می‌شود و معلم به راحتی از طریق انواع رسانه‌های آموزشی می‌تواند تدریس خود را با امکانات متعدد به راحتی، طراحی و اجرا نماید.

- *تکرارپذیری:* بر اساس تجارب معلمان، یکی از ویژگی‌های مثبت آموزش در محیط مجازی این است که می‌توان اطلاعات را ذخیره و با توجه به توانایی و سرعت یادگیری از آن‌ها در زمان‌های مختلف استفاده نمود. به یک نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۱: «یکی از مزایای محیط‌های یادگیری مجازی خصوصاً برای دانش‌آموزان، امکان تکرار و بازپخش خوانش و تلفظ صحیح متن دروس است. دانش‌آموزان با دقت در نحوه تلفظ کلمات و بالطبع خوانش صحیح نظم و نثر، می‌توانند با حفظ آهنگ و لحن نوشته، آن را صحیح بخوانند».

سؤال پژوهشی ۳: از نظر معلمان ادبیات فارسی، محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی چه محدودیت‌هایی دارند؟

مضمون اصلی ۱۰: محدودیت‌های استفاده از محیط یادگیری مجازی در تدریس ادبیات فارسی

با توجه به داده‌های به دست آمده از مصاحبه با معلمان، عدم کنترل دانش‌آموزان، محدودیت زمان و عدم پاسخگویی به همه سؤالات و تعامل کمتر و کمبود امکانات الکترونیکی از جمله محدودیت‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در تدریس ادبیات فارسی می‌باشد. با توجه به نکات مطرح شده در رابطه با مضمون شماره ۱۰، در اظهارات دبیران، ۴ مضمون فرعی به دست آمد که در زیر به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌گردد:

- *عدم کنترل بر فرآیند آموزش و یادگیری:* بر اساس تجارب معلمان، عدم تسلط کافی برخی خانواده‌ها بر چگونگی ساز و کار تدریس مجازی، بیم آن می‌رود که خانواده‌ها پیگیری تدریس مجازی را کاملاً به خود فرزند واگذار کرده و خطر استفاده بدون نظارت دانش‌آموزان از فضای مجازی وجود دارد. از طرف دیگر، معلمان نیز کنترل زیادی بر فعالیت‌های دانش‌آموزان ندارند. به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۱: «به دلیل بالا بودن سرعت تبادل اطلاعات در ارائه نکات ادبی درسی و همچنین مخاطبان و دانش‌آموزان در فضای مجازی و مطالب ادبی، کلیه مطالب، بدون هیچ‌گونه کنترلی بر پیش‌فرض‌ها ردوبدل می‌شود و درصد خطاها هم بالا می‌رود». پاسخگوی شماره ۳: «در فضای مجازی، خود دانش‌آموزان نکات املائی و زبانی (دستوری) و ادبی را تا حدودی رعایت نمی‌کردند و سهواً یا عمداً دچار یک نوع شلخته‌نویسی و هنجارشکنی می‌شدند

واژه‌های از قبیل میزنگم- بزنگ- بحرف- زنگیدم و را به همدیگر پیامک می‌کردند و این خود عامل مخربی برای عادت درست‌نویسی و حفظ هویت زبان رسمی ملی بود». پاسخگوی شماره ۴: «در فضای مجازی به دلیل روند نامنظم کنترل و نظارت دبیر و تحت اختیار نبودن کلیه دانش‌آموزان از ابعاد مختلف، فرایند تدریس، سیر طبیعی را در درازمدت طی نمی‌کرد». پاسخگوی شماره ۱۲: «اولین تجربه تدریس در فضای مجازی را در دوران کرونا کسب کردم، البته با مشکلاتی از جمله: کند بودن اینترنت، عدم دسترسی برخی از دانش‌آموزان به اینترنت، عدم گفتگوی چهره به چهره همراه بود».

- محدودیت زمان و عدم پاسخگویی به همه سؤالات: مشکل دیگر معلمان این است که نمی‌دانند که خود دانش‌آموز به پرسش‌ها پاسخ می‌دهد یا صاحب‌گوشی! مهم‌تر این که معلم در کلاس مجازی، چه‌طور همزمان به ۲۰ پرسش که توسط دانش‌آموزان طرح می‌شود، پاسخ دهد؟ بر اساس اظهارات معلمان، معلم چه‌طور باید همه پیام‌ها را بخواند و جداگانه به همه پاسخ دهد. به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۲: «به لحاظ ضیق زمان در تدریس ادبیات در مسیر فضای مجازی و ارائه توضیحات بسیار مختصر و در قبال آن سؤالات محدود با مدت زمان محدود و نداشتن فضای فیزیکی و عدم حضور دانش‌آموزان در صحنه روخوانی و عدم کسب لذت از خوانش روان‌خوانی‌ها با مشکلاتی مواجه بودم». پاسخگوی شماره ۵: «عدم تعامل در بخش عناصر برنامه‌های درسی و رفتارهای آموزشی دبیر و یادگیرنده در یک محیط یادگیری و عدم زمان‌بندی معقول و منطقی تدریس و نداشتن فرصت‌های لازم بر حل تمرینات معین که از زیرمجموعه‌های مفهوم کلی یادگیری هست، می‌تواند مشکلاتی را برای امر تدریس فراهم آورد».

- استفاده از ادبیات خاص فضای مجازی: بر اساس اظهارات بعضی از معلمان، استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی ممکن است باعث شود دانش‌آموزان به زبان گفتاری و نوشتاری خاص فضای مجازی که روز به روز رایج‌تر می‌شود، عادت کنند و از ادبیات رسمی دور شوند. این امر ممکن است به مرور زمان باعث تغییر زبان فارسی گردد. به یک نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۳: «در فضای مجازی خود دانش‌آموزان نکات املائی و زبانی (دستوری) و ادبی را تا حدودی رعایت نمی‌کردند و سهواً یا عمدتاً دچار یک نوع شلخته‌نویسی و هنجارشکنی می‌شدند واژه‌های از قبیل میزنگم- بزنگ- بحرف- زنگیدم و را به همدیگر پیامک می‌کردند و این خود عامل مخربی برای عادت درست‌نویسی و حفظ هویت زبان رسمی ملی بود».

- عدم تعامل مؤثر: بر اساس تجارب معلمان، در آموزش مجازی، تعامل مؤثر که یکی از ویژگی‌های بارز تدریس کارآمد است، نادیده گرفته می‌شود. به چند نمونه از تجارب معلمان در این خصوص اشاره می‌شود: پاسخگوی شماره ۱: «به نظر بنده، همه دبیران از جمله دبیران ادبیات در استفاده از محیط‌های مجازی بسیار کم‌تجربه هستند و صرفاً فعالیت در فضای مجازی را با توجه به شرایط پیش‌آمده، از روی ناچاری پذیرفته‌اند و هیچ نوع آمادگی قبلی را برای این شرایط خاص نداشته‌اند». پاسخگوی شماره ۵: «عدم تعامل در بخش عناصر برنامه‌های درسی و رفتارهای آموزشی دبیر و یادگیرنده در یک محیط یادگیری و عدم زمان‌بندی معقول و منطقی تدریس و نداشتن فرصت‌های لازم بر حل تمرینات معین که از زیرمجموعه‌های مفهوم کلی یادگیری هست می‌تواند مشکلاتی را برای امر تدریس فراهم آورد».

سؤال ۴: بر اساس تجارب معلمان ادبیات فارسی، چارچوب پیشنهادی پژوهش برای شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی چیست؟

با توجه به داده‌های حاصل از مصاحبه با معلمان ادبیات فارسی، جهت استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش ادبیات فارسی، برای شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی، چارچوبی (شکل ۱) ارائه شد. در چارچوب ارائه شده، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مجازی درس ادبیات فارسی در محیط‌های یادگیری مجازی در پنج بخش شعر، نثر، روخوانی، قواعد و آیین نگارش ادبیات فارسی آورده شده است و در هر بخش نیز فعالیت‌های معلم و دانش‌آموز، ارائه شده است.

فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مجازی درس ادبیات فارسی در محیط‌های یادگیری مجازی

۱. بخش شعر

فعالیت‌های معلم:

- ارسال فایل روخوانی و ضبط شعر برای دانش‌آموزان، رفع اشکالات دانش‌آموزان در قرائت شعر و دادن بازخورد به آن‌ها؛
 - پخش اشعار دروس با آهنگ و موسیقی در محیط یادگیری مجازی؛
 - پرسش از دانش‌آموز در مورد مفهوم و برداشت کلی از شعر و سپس اصلاح و تکمیل مفهوم شعر؛
 - مشخص کردن قافیه و ردیف اشعار و ارسال آن برای دانش‌آموزان (یادگیری از طریق ارائه نمونه و مثال).
- فعالیت‌های دانش‌آموز:
- ارسال ویس (صدای) قرائت شعر؛
 - علاقمندی به پخش شعر با موسیقی و خواندن شعر با موسیقی؛
 - بیان مفهوم و برداشت کلی از اشعار و ارسال نظرات در فضای مجازی؛
 - ارسال قافیه و ردیف مشخص شده اشعار در فضای مجازی (به اشتراک گذاشتن تمرین‌ها).

۲. بخش نثر

فعالیت‌های معلم:

- خواندن متون نثر و ارسال صدای ضبط شده برای دانش‌آموزان؛
 - رفع اشکالات دانش‌آموزان در قرائت شعر و دادن بازخورد به آن‌ها؛
 - تلفظ واضح و صحیح لغات و ترکیبات سخت برای دانش‌آموزان.
- فعالیت‌های دانش‌آموز:
- روخوانی متون و ارسال صدای ضبط شده برای معلم و دانش‌آموزان

۳. بخش روخوانی

فعالیت‌های معلم:

- روان‌خوانی متن با لحن درست و ارسال صدای ضبط شده برای معلم؛
 - خواندن از روی کتاب و ارسال فیلم آن برای دانش‌آموزان.
- فعالیت‌های دانش‌آموز:
- ارسال ویس (صدا) و فیلم روان‌خوانی متن درس در محیط مجازی

۴. بخش قواعد

فعالیت‌های معلم:

- تدریس یک قاعده در هر جلسه همراه با مثال و ارسال ویس (صدا) و فیلم، مشخص کردن نقش کلمه‌ها در جمله و ارسال تصویر آن برای دانش‌آموزان، پرسش در مورد نقش کلمات از دانش‌آموزان به صورت ارتباط صوتی و تصویری (برخط)؛
 - ارائه ابیاتی برای بحث عروض و قافیه و آرایه‌ها به هر کدام از دانش‌آموزان و بیان وزن ابیات و آرایه‌های آن.
- فعالیت‌های دانش‌آموز:
- تشخیص قواعد مختلف در متن مورد نظر و ارسال تصویر آن برای معلم، مشخص کردن نقش کلمات در جمله‌های مورد نظر و ارسال آن برای معلم و دانش‌آموزان در محیط مجازی (به اشتراک گذاشتن تمرین‌ها).

۵. بخش آیین نگارش

فعالیت‌های معلم:

- آموزش انشائوسی بر اساس تصاویر (ارسال تصاویر مختلف و درخواست نوشتن انشا در مورد آن‌ها)؛
 - تدریس مبتنی بر بدیعه پردازی (انتخاب یک موضوع و ارائه در محیط مجازی به روش بدیعه پردازی)؛
 - تدریس مبتنی بر قصه و داستان در محیط مجازی
 - تدریس مبتنی بر تمثیل (ارسال نمونه‌ها و مثال‌های متنوع برای دانش‌آموزان در محیط مجازی)
 - تدریس مبتنی بر تحقیق و پژوهش در محیط مجازی
- فعالیت‌های دانش‌آموز:
- نوشتن انشا در مورد تصاویر مورد نظر و ارسال آن برای معلم؛
 - صحبت و گفتگو در مورد موضوع در فضای مجازی و بیان احساسات در قالب جملات نو و بدیع؛
 - تهیه و ارسال قصه و داستان به روش ایفای نقش و انتشار آن در فضای مجازی؛
 - تحقیق در مورد سرگذشت شاعران و نویسندگان و شخصیت‌های علمی در اینترنت و ارائه در فضای مجازی.

شکل ۱. چارچوب استفاده از فضای مجازی در آموزش زبان و ادبیات فارسی

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال اول پژوهش در مورد تجارب معلمان ادبیات فارسی در خصوص شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی، نشان داد تجارب معلمان در خصوص شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی شامل ۸ مضمون اصلی و ۲۵ مضمون فرعی است. محیط‌های یادگیری مجازی در تدریس ادبیات فارسی، استفاده از محیط یادگیری مجازی در روخوانی، قواعد زبان فارسی، تدریس بخش شعر، آیین نگارش، خودآزمایی‌ها، روش‌های تدریس ادبیات فارسی، ارزیابی ادبیات فارسی و ۲۵ مضمون فرعی به‌دست آمد. نتایج تحقیق حاضر نشان داد از رایج‌ترین محیط یادگیری مجازی مورد استفاده توسط معلمان، واتس‌آپ، تلگرام و شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) است و همچنین تجارب معلمان در استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در تدریس بخش‌های مختلف ادبیات فارسی از قبیل روخوانی، قواعد زبان فارسی، بخش شعر، آیین نگارش، خودآزمایی‌ها، روش‌های تدریس و ارزیابی ادبیات فارسی، مفید و کارآمد بوده و معلمان اگر دوره‌های آموزشی مرتبط با آموزش مجازی را گذرانده باشند، تمایل بیشتری برای استفاده از آن در تدریس ادبیات فارسی نشان می‌دهند. این نتایج در بعضی از متغیرها با نتایج تحقیق‌های رافعی (۱۳۹۷)، طوفانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۷)، هدایت‌مفیدی و همکاران (۱۳۹۶)، احمدی و همکاران (۱۳۹۶)، خیری و همکاران (۱۳۹۶)، مرزبان و همکاران (۱۳۹۵)، خانی (۱۳۹۳)، نیکولیچ و همکاران (۲۰۱۹)، و اوبانن و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، امروزه با توجه به گسترش شبکه‌های مجازی و امکانات فوق‌العاده آن‌ها، آموزش برخط به‌عنوان راهکار اساسی پذیرفته شده است. معلم‌ها از شبکه‌های اجتماعی مانند تلگرام و واتس‌آپ و اخیراً از برنامه شاد برای ارسال فیلم‌ها، صدا، متن و تصاویر و تکالیف برای دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. فضای مجازی در موقعیت حساس شیوع بیماری کرونا، به‌طور نسبی جوابگوی آموزش بود و دانش‌آموزان استقبال گسترده‌ای از شبکه‌های اجتماعی کردند و آن را فرصت مناسبی برای آموزش دانستند. معلمان با استفاده از گروه‌ها و کانال‌های آموزشی که در شبکه‌های اجتماعی مجازی وجود داشت، به‌راحتی می‌توانند اطلاعات خود را به‌روز کنند و پاسخگوی سؤالات دانش‌آموزان باشند. با شروع تحصیلی در بحران کرونا، اکثر معلمان، دانش‌آموزان خود را در پیام‌رسان‌ها و شبکه‌های اجتماعی ملاقات می‌کردند. ساختار شبکه آموزش دانش‌آموزان همانند ساختار مدرسه واقعی است یعنی دانش‌آموزان وارد کلاس مجازی می‌شوند و با معلم در همان زمان مطابق با برنامه کلاسی که مدیر مدرسه ارائه می‌دهد، حضور خواهند داشت و فرآیند یاددهی و یادگیری را دنبال خواهند نمود و نظارت بر کلاس درس مجازی معلمان حضور غیاب دانش‌آموزان نیز در این شبکه اتفاق می‌افتد.

یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال دوم پژوهش نشان داد از نظر معلمان ادبیات فارسی، مزیت‌های محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی، عبارتند از: یک مضمون اصلی و ۴ مضمون فرعی انعطاف‌پذیری، تنوع و جذابیت، سهولت استفاده و تکرارپذیری. این نتایج در بعضی از متغیرها با نتایج تحقیق‌های رضایی و همکاران (۱۳۹۵)، مرزبان و همکاران (۱۳۹۵)، چراغ‌ملایی و همکاران (۱۳۹۳)، شعبانی (۱۳۸۳)، پورتر و همکاران (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، شبکه‌های اجتماعی به‌طور فزاینده‌ای، در بسیاری از جنبه‌های اجتماعی و زندگی کاری و همچنین بسیاری از فعالیت‌های اوقات فراغت ما وارد شده‌اند. همچنان که جامعه مبتنی بر فن‌آوری می‌شود، استفاده از فناوری‌های آموزشی به‌عنوان مکمل تقویت‌کننده و حمایت‌کننده آموزش‌های سنتی در حل مسائل آموزشی اعم از طراحی، اجرا و ارزشیابی و در نهایت دستیابی به هدف‌های آموزش باکیفیت به‌شدت در حال گسترش است. مطالعات نشان می‌دهد که معلمان نه‌تنها از فناوری‌های آموزشی به‌عنوان مکمل روش‌های تدریس در کلاس استفاده می‌کنند، بلکه برای توسعه ویژگی و مهارت‌های شخصی و حرفه‌ای خود نیز استفاده می‌کنند. آموزش مجازی نسبت آموزش سنتی مزایای زیادی دارد انعطاف‌پذیری و حذف تردهای بی‌مورد و پرهزینه برای شرکت در کلاس‌های آموزشی از مهم‌ترین مزیت‌های این آموزش می‌باشد. آموزش مجازی از متغیرهای زمان و مکان، مستقل است. وقتی مطالب به‌صورت متن، تصویر، صدا و حرکت ارائه می‌شود، دیگر نیاز کمتری به یادداشت‌برداری با کاغذ و قلم است که خود باعث صرفه‌جویی در تولید چنین وسایلی است. یکی از مزایای انکارناپذیر آموزش مجازی، بحث ارزشیابی است. در این نوع آموزش، نه تنها ارزشیابی با سرعت بیشتری انجام می‌شود، بلکه حرکت به سوی خودارزشیابی نیز در حال شکل‌گیری است. دانش‌آموز با ارزشیابی مستمر خود به شناخت بهتری نسبت به خودش دست می‌یابد و به‌طور قطع در پیشرفتش مؤثر خواهد بود. آموزش در محیط‌های یادگیری مجازی

این امکان را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند تا به میل خود و متناسب با توان یادگیری، سرعت پیشرفت درسی را تعیین کند در این شیوه آموزش، دانش‌آموزانی که از سطح اطلاعاتی بالاتری برخوردارند می‌توانند از مطالب ساده‌تر به سرعت بگذرند، در حالی که دانش‌آموزان ضعیف‌تر می‌توانند وقت بیشتری را صرف یادگیری همان مطالب کنند. این امر در مقایسه با کلاس‌های حضوری موجب کاهش اضطراب و نگرانی این‌گونه دانش‌آموزان ناشی از عدم توانایی همگامی با سایر دانش‌آموزان می‌شود.

با استفاده از محیط یادگیری مجازی، یادگیری بهتر انجام می‌شود و دانش‌آموزان به‌وسیله این امکانات به معلم و منابع درسی دسترسی خواهند داشت و باعث تفهیم بهتر مطالب می‌شود. اهمیت شبکه‌های اجتماعی مجازی، زمانی روشن‌تر می‌شود که در زمان‌هایی که حوادثی پیش می‌آیند و مدارس به دلایلی تعطیل می‌شوند استفاده از این فضا باعث می‌شود که دانش‌آموزان از درس و یادگیری دور نشوند. در این فضا فرصت آشنایی با روش تدریس دیگران نیز وجود دارد. استفاده از شبکه‌های مجازی می‌تواند به مشارکت علمی و آموزشی دانش‌آموزان کمک نماید. از طرفی دانش‌آموزان می‌توانند به سهولت به منابع آموزشی دسترسی داشته باشند و خدمات مشاوره‌ای و تحصیلی دریافت نمایند. معلم و دانش‌آموز، درگیر زمان و مکان نیستند و هر جا که بتوانند و در هر زمانی می‌توانند در حال یادگیری باشند. بر اساس عقیلی و فتوحی نیا (۱۳۹۳) در مدرسی که از فناوری استفاده می‌شود، فرایندهای یاددهی-یادگیری تقویت شده و محیط تعاملی یکپارچه‌ای برای ارتقای مهارت‌های کلیدی دانش‌آموزان در عصر دانایی‌محور فراهم می‌شود.

یکی از مشکلاتی که آموزش‌های حضوری و کلاس‌های درس دارند، محدود بودن امکانات آموزشی و عدم استفاده از جنبه‌های بصری، دیجیتالی و برخط در آموزش است. برای مثال، تصور کنید در یک کلاس حضوری، معلم راجع به ادبیات حماسی صحبت می‌کند. در کلاس‌های آموزش مجازی، دانش‌آموز می‌تواند هم‌زمان با توضیحات معلم، فیلم، انیمیشن، شبیه‌ساز یا هر جنبه بصری دیگری را مشاهده کرده و مفهوم را به‌طور کامل و برای همیشه یاد بگیرد. بنابراین انعطاف‌پذیری یکی دیگر از دلایل اهمیت آموزش مجازی است که کیفیت آموزش را تا حد بسیار زیادی بالا می‌برد.

یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال سوم پژوهش نشان داد از نظر معلمان ادبیات فارسی، محدودیت‌های محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی، عبارتند از: یک مضمون اصلی و ۴ مضمون فرعی عدم کنترل بر فرآیند آموزش و یادگیری، محدودیت زمان و عدم پاسخگویی به همه سؤالات، استفاده از ادبیات خاص فضای مجازی و عدم تعامل مؤثر. این نتایج در بعضی از متغیرها با نتایج تحقیق‌های قربان‌خانی و همکاران (۱۳۹۵) و حسن و باثو (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. در رابطه با محدودیت‌های محیط‌های آموزش مجازی، نگرانی عمده استفاده از آموزش مجازی دور شدن از روابط انسانی و حرکت به‌سوی دنیای مجازی است. کاهش ارتباط رودررو با معلم باعث اضطراب در بعضی از دانش‌آموزان می‌گردد. برنامه‌های آموزش مجازی کنونی از کیفیت لازم برخوردار نیستند؛ عدم وجود زیرساخت‌های لازم برای آموزش مجازی با کمک اینترنت از قبیل محدودیت پهنای باند که باعث کارایی کمتر در صدا، فیلم و تصاویر متحرک می‌شود، باعث اتلاف وقت زیادی می‌گردد. محیط‌های مجازی بدون اصلاح زیرساخت‌ها، به‌تنهایی نمی‌توانند مفید واقع شوند، یا اینکه جای کلاس معلم را برای دانش‌آموزان پر کنند؛ لذا چنانچه فرهنگ‌سازی اصولی صورت بگیرد، بهتر جواب خواهد داد. افزایش و اختصاص ساعات درسی فضای مجازی به درس ادبیات در طول هفته و یا هر نوبت از سال تحصیلی، نگرش تکمیلی به این نوع آموزش در کنار آموزش رسمی، می‌تواند با فرهنگ‌سازی صحیح و اصولی انجام شود. همچنین در خصوص همکاری اولیا نیز باید فرهنگ‌سازی لازم صورت بگیرد. عدم دسترسی بیشتر دانش‌آموزان مناطق محروم به اینترنت، سرعت‌پایین اینترنت، هزینه زیاد استفاده از اینترنت برای خانواده‌ها، دسترسی محدود به گوشی و کامپیوتر و ... می‌توانند از محدودیت‌های استفاده از محیط یادگیری مجازی باشند. همچنین عدم حضور به‌موقع بعضی از دانش‌آموزان در کلاس، عدم کنترل دانش‌آموزان به‌وسیله معلم، پرحرفی دانش‌آموزان در کلاس درس از موارد بی‌انضباطی دانش‌آموزان در محیط یادگیری مجازی هستند.

نتایج یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش، ارائه چارچوب پیشنهادی برای شیوه‌های استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی در آموزش زبان فارسی است که در شکل ۱، نشان داده شده است. در مورد پرسش چهارم تحقیق، پس از تحلیل تجربیات معلمان، جهت فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مجازی درس ادبیات فارسی در محیط‌های یادگیری مجازی، چارچوبی در

زمینه بخش‌های روخوانی، شعر، نثر، آیین نگارش و قواعد ادبیات فارسی، پیشنهاد شد. با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر، فعالیت‌هایی که معلمان و دانش‌آموزان در هر یک از بخش‌های پنج‌گانه ادبیات فارسی انجام می‌دهند، ارائه شده است. فضای مجازی، این امکان را فراهم می‌کند تا بیشتر به امر خوانش صحیح متون، اعم از تلفظ صحیح کلمات، حفظ یکپارچگی متن، دریافت و رعایت لحن نوشته و ... همت گماشت و از این طریق می‌توان خوانش صحیح بسیاری از آثار مهم ادبی چون؛ بوستان و گلستان سعدی، غزلیات حافظ، شاهنامه و ... را به دانش‌آموزان آموخت.

پیشنهادهای

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود:

- محققان، تجربه یادگیری دانش‌آموزان از یادگیری در محیط‌های مجازی را نیز بررسی کنند.
- مسئولان آموزش و پرورش، کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی در زمینه استفاده از شبکه‌های مجازی برای معلمان و دانش‌آموزان برگزار کنند.
- با توجه به مسائل و محدودیت‌های ذکر شده بر اساس تجارب دبیران، معلمان ادبیات برای دستیابی به نتایج مطلوب‌تر در آموزش مجازی از سامانه‌های مدیریت یادگیری مجازی استفاده کنند.
- دبیران ادبیات فارسی از تجارب ارائه شده و چارچوب پیشنهادی پژوهش حاضر جهت طراحی و اجرای محیط‌های یادگیری مجازی درس زبان و ادبیات فارسی استفاده کنند.

منابع

- احمدی، پروین؛ آقارفعی، داود؛ و وزیریهشی، فریده. (۱۳۹۶). بررسی دیدگاه کاربران کتابخانه ملی ایران در زمینه ظرفیت‌های آموزشی پیام‌رسان تلگرام در ایران. *مجله رسانه*، ۲۸ (۴)، ۱۳۱ - ۱۰۹.
- ادیب حاج باقری، محسن. (۱۳۸۹). تجارب دانشجویان پرستاری و مامایی درباره اثربخشی استفاده از پاورپوینت در تدریس. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۲)، ۱۲۳ - ۱۱۱.
- اسمیت، دیوید وودراف. (۱۳۹۸). *پدیدارشناسی*. ترجمه مسعود علیا، تهران: انتشارات ققنوس.
- بزرگی، اشرف‌السادات؛ و امینی، طاهره. (۱۳۹۴). بررسی نقش شبکه‌های مجازی در تبادلات علمی. مطالعه کتابداران دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *تعامل انسان و اطلاعات*، ۲ (۳)، ۲۳ - ۱۳.
- چراغ‌مالایی، لیلا؛ کدیور، پروین؛ و صرامی، غلامرضا. (۱۳۹۳). استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در آموزش، فرصت‌ها و چالش‌ها. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰ (۳)، ۵۱ - ۲۹.
- خاقانی‌زاده، مرتضی و شکرالهی، فریدون. (۱۳۸۸). استفاده از رسانه‌ها و وسایل کمک‌آموزشی در تدریس. *مجله راهبردهای آموزش*، ۲ (۳)، ۱۳۰ - ۱۲۷.
- خانی، رضا؛ و بغیری، مهناز. (۱۳۹۳). بررسی استفاده از ابزارهای تحت وب در آموزش زبان انگلیسی در ایران. *فصلنامه فناوری آموزش*، ۲ (۹)، ۳۱ - ۲۵.
- خیری، زهرا؛ اکبری، حمید؛ نقوی‌الحسینی، سلمازسادات؛ و پورعباسی، عطاله. (۱۳۹۶). بهره‌مندی از ظرفیت رسانه در استقرار برنامه تحول و نوآوری در آموزش علوم پزشکی؛ یک تجربه عملی. *فصلنامه طب و تزکیه*، ۲۶ (۱)، ۵۱ - ۵۸.
- دانایی‌فرد، حسن؛ خائف‌الهی، احمدعلی؛ و خداشناس، لیلاسادات. (۱۳۹۱). فهم جوهره تجربه بازنشتگی کارکنان در بخش دولتی؛ پژوهشی پدیدارشناسانه. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۶ (۱۲)، ۱۵۳ - ۱۷۶.
- دلاور، علی. (۱۳۸۵). *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.
- رافعی، سیده فاطمه. (۱۳۹۷). تأثیر یادگیری خود راهبر از طریق تلفن همراه (گروه و کانال تلگرامی) بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- رسولی، محمدرضا؛ و مرادی، مریم. (۱۳۹۱). میزان مشارکت دانشجویان ارتباطات در تولید محتوای رسانه‌های اجتماعی. *فصلنامه مطالعات فرهنگ ارتباطات*، ۱۳ (۱۹)، ۱۴۰ - ۱۱۳.

- رضایی، روح‌اله؛ صف، لیلا؛ و ادیبی، منصور. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر قصد استفاده از شبکه اجتماعی تلگرام در فعالیت‌های آموزشی در بین دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *فصلنامه پژوهش‌های ارتباطی*، ۲۳(۸)، ۳۷-۶۴.
- سراجی، فرهاد. (۱۳۹۱). محیط‌های یادگیری مجازی، امکانی برای کمک به بهبود فرهنگ یادگیری. *راهبرد فرهنگ*، ۵(۱۷-۱۸)، ۳۹-۲۷.
- سلطانی‌فر، محمد. (۱۳۸۹). *دیپلماسی عمومی نوین و روابط عمومی الکترونیک*. تهران: سیمای شرق.
- شعبانی، احمد. (۱۳۸۳). مبانی برنامه توسعه و کاربرد فناوری ارتباطات و اطلاعات در نظام آموزش و پرورش. *پژوهش‌نامه پردازش و مدیریت اطلاعات*، ۱۹(۴)، ۱۱-۱۸.
- طوفانی‌نژاد، احسان و دیگران. (۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی الگوی آموزشی محیط یادگیری غنی‌شده با شبکه‌های اجتماعی مجازی برای دانش‌آموزان با آسیب شنوایی. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۸(۲۹)، ۱-۳۴.
- عزت‌زاده، مستوره و دیگران. (۱۳۹۴). شناسایی رتبه‌بندی میزان موفقیت شبکه‌های اجتماعی در ایفای نقش آموزشی از نظر نخبگان رسانه. *فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی*، ۱۷، ۹۵-۱۱۲.
- عقیلی، مجتبی؛ و فتوحی‌نیا، مریم. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر فناوری هوشمند (کلاس‌های مجهز به تخته هوشمند) بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستان نمونه شهرستان گنبد کاووس. *مجله میان‌رشته‌ای آموزش مجازی در علوم پزشکی*، ۵(۳)، ۳۷-۴۶.
- عیدی‌زاده، رضا؛ و احمدی‌بلوطکی، حاجی‌محمد. (۱۳۹۷). مطالعه رابطه استفاده از شبکه‌های اجتماعی واتس‌آپ و تلگرام با سبک زندگی دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران. *فصلنامه مطالعات جامعه‌شناسی*، ۱۰(۳۸)، ۴۳-۶.
- قربانخانی، مهدی؛ و صالحی، کیوان. (۱۳۹۵). بازنمایی چالش‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناسی. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۷(۲)، ۱۲۳-۱۴۸.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. مترجمان احمدرضا نصر و همکاران، تهران: انتشارات سمت.
- ماه‌پیشانیان، مهسا. (۱۳۸۹). جنگ نرم در فضای رسانه و سایبر: بررسی تطبیقی جنگ نرم آمریکا علیه ایران در عرصه‌های رسانه‌های سنتی و نوین. تهران: علیاء.
- محمدی‌گونه، زهرا. (۱۳۹۴). *مطالعه فارسی در شبکه‌های اجتماعی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران، مرکز پیام نور تهران جنوب.
- مرزبان، امید؛ و اسماعیل‌زاده قمی، محمدامین. (۱۳۹۵). تأثیرات ارتباط رایانه‌محور و جنسیت بر یادگیری اصطلاحات زبان انگلیسی توسط دانشجویان دانشگاهی رشته زبان انگلیسی. *فصلنامه پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۶(۲)، ۳۶۵-۳۹۲.
- مشتاقی‌لارگانی، سعید؛ قربانی، سمیرا؛ و رضائیان، حمید. (۱۳۸۷). اعتبار یابی فرم فارسی مقیاس نگرش نسبت به کاربرد تکنولوژی در آموزش میان معلمان مقطع متوسطه شهر اصفهان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۲۶)، ۱۰۷-۱۲۶.
- موحدین، مریم. (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی محتوای متنی و تصویری پیام‌های کاربران شبکه‌های اجتماعی تلگرام و واتس‌آپ (مطالعه موردی گروه‌های مجازی دانشجویان تهران مرکز). دانشکده علوم ارتباطات و مطالعه رسانه. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد تهران مرکزی.
- هدایت‌مفیدی، مسیح؛ کامیابی‌گل، عطیه؛ و علیزاده، علی. (۱۳۹۶). فضای مجازی و زبان فارسی: غیرمعیارهای نوشتاری در شبکه اجتماعی تلگرام. *فصلنامه مطالعات رسانه‌ای*، ۱۲(۳۹)، ۸۲-۶۵.

References

- Abeldina, Z., Moldumarova, Z., Abeldina, R., & Moldumarova, Z. I. (2015). Virtual Learning Space in the System of E-Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 478.
- Adib Hajbagheri, M. (2010). Nursing and Midwifery Students' Experiences in Efficiency of PowerPoint in Teaching. *Iranian Journal of Medical Education*, 10 (2) :111-123. (In Persian).
- Aghili, M., & Fotouhinia, M. (2014). The Effects of Smart Technology (Classrooms Equipped with Smart Boards) On Motivation and Academic Achievement of High School Students in Gonbad-E-Kavous. *Interdisciplinary journal of virtual learning in medical sciences (ijvlms)*, 5(3), 37-46. (In Persian).
- Ahmadi, P., Agharafie, D., & Vaziri-Heshi, F. (2018). Review of National Library of Iran Users' Viewpoints on Educational Features of Telegram Messaging Service. *Rasaneh*, 28(4), 109-131. (In Persian).
- Ahmed Shabani, (2004). Foundation of Development Program Using of ITC in Iranian Public Education System. *Iranian Journal of Information Processing and Management*, 19(3), 11-18. (In Persian).
- Bozorgi A, Amini T. (2015). Examining the Role of Virtual Social Networks in Scientific Exchanges of Librarians at Public Universities in Tehran. *Human Information Interaction*, 2(3), 13-23. (In Persian).
- Caya, S. (2016). Aspects of Virtual Learning. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 16(9), 22-26.
- CheraghMolaei, L., Kadivar, P. & Sarami, G. (2014). On the Use of Virtual Social Networks in Education: Benefits and Challenges. *The Journal of New Thoughts on Education*, 10(3), 29-51. (In Persian).
- Danaeifard, H., Khaef Elahi, A. & Khodashenas, L. (2012). Understanding the Essence of Retirement Experience of Employees in the Public Sector: A Phenomenological Research. *Strategic Management Thought*, 6(2), 153-176. (In Persian).
- Delavar, A. (2006). *Research Methods in Psychology and Educational Sciences*. Tehran: Virayesh Publishing. (In Persian).
- Eydi Zade, R., & Ahmadi Blotaki, H. M. (2018). The Relationship Between the Usage of What' S App and Telegram Social Networks and Life Style Social Sciences' Students in Science and Research Branch. *Journal of Sociology Studies*, 10(38), 43-60. (In Persian).
- Ezzatzadeh, M., et al. (2015). Identifying and Ranking the Success Rate of Social Networks in Fulfilling Educational Roles from the Perspective of Media Elites. *Socio-Cultural Strategy*, 17, 95-112. (In Persian).
- Gall, M. D., Borg, W. R.; & Gall, J. P. (2003). *Educational Research: An Introduction*. Translated by Ahmadreza Nasr et al. Tehran: SAMT. (In Persian).
- Ghorbankhani, M, & Salehi, K. (2017). Representation Challenges of Virtual Training in Iran's Higher Education System: A Study of Phenomenological Approach. *Information and communication technology in educational sciences*, 7(2), 123-148. (In Persian).
- Hasan, N., & Bao, Y. (2020). Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss". *Children and youth services review*, 118, 105355.
- Hedayat Mofidi, M., Kamyabigol, A, & Alizadeh, A. (2018). Cyberspace And Farsi Language: Noncommercial Writing on the Social Network of Telegrams. *Media Studies*, 12(39), 65-82. (In Persian).
- Ketelhut, Diane Jass, & Nelson, Brian (2021). *Virtual Learning Environments*. obo in Education. doi: 10.1093/obo/9780199756810-0288
- Khaghanizade, M., & Shokrollahi, F. (2009). Using educational media and coeducational instruments in teaching. *Educ Strategy Med Sci*. 2 (3), 127-130. (In Persian).
- Khany, R. & Boghayeri, M. (2014). Investigating the Efficacy of Web 2 Tools on Language Pedagogy in Iran. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 9(1), 25-31. (In Persian).
- Kheiry, Z., Akbari, H., Naghvai Alhosseini, S., & Pourabbasi, A. (2017). Using Media in Implementation of Packages for Reform and Innovation in Medical Education; Practical Experience. *Teb Va Tazkieh*, 26(1), 51-58. (In Persian).
- Mah-Pishanian, M. (2010). *Soft Warfare in Media and Cyberspace: A Comparative Study of American Soft Warfare Against Iran in Traditional and New Media Arenas*. Tehran: Olia. (In Persian).
- Marzban, A. & Esmaeizadeh Ghomi, M. A. (2016). The Effects of Computer-mediated Communication (CMC) and Learners' Gender on EFL University Students' Idiom Learning. *Journal of Foreign Language Research*, 6(2), 365-392. (In Persian).
- Mohammadi Gooneh, Z. (2015). *A Persian Study on Social Networks*. Master's Thesis. Payame Noor University, Tehran Province, Payame Noor South Tehran Center. (In Persian).
- Moshtaghi Largani, S., Ghorbani, S. & Rezaeian, H. (2008). Validating "Technology Attitude Scale" among Isfahani high school teachers. *Journal of Educational Innovations*, 7(3), 107-126. (In Persian).

- Movahedin, M. (2015). *A Comparative Study of Textual and Visual Content of User Messages on Social Networks Telegram and WhatsApp (A Case Study of Virtual Groups of Students at Tehran Markaz)*. Faculty of Communication Sciences and Media Studies. Islamic Azad University, Central Tehran Branch. (In Persian).
- Nikolić, V., Petković, D., Denić, N., Milovančević, M., & Gavrilović, S. (2019). Appraisal and review of e-learning and ICT systems in teaching process. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 513, 456-464.
- O'Bannon, B. W., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2013). Using a Facebook group as an educational tool: Effects on student achievement. *Computers in the Schools*, 30(3), 229-247.
- Porter, L. W., & Lawler, E. (2017). Impact of virtual education courses on the performance of good managers. *Journal of Ramaya Publishing*, 1(7), 1-9.
- Rafei, S. F. (2018). *The Effect of Self-Directed Learning via Mobile Phone (Telegram Group and Channel) on the Professional Competencies of Elementary School Teachers*. Master's Thesis, University of Birjand, Faculty of Education and Psychology. (In Persian).
- Rasooli, M. & Moradi, M. (2012). The Rate of Communication Students Coordination in Producing Social Media Content. *Journal of Culture-Communication Studies*, 13(19), 113-140. (In Persian).
- Rezayei, R., Safa, L. & Adibi, M. (2016). Factors Affecting the Intention of Using Telegram in Educational Activities Case Study: Mashhad University Students. *Communication Research*, 23(87), 37-64. (In Persian).
- Seraji, F. (2012). Virtual learning Environments, an Opportunity to Help Promote the Culture of Learning. *Strategy for Culture*, 5(17-18), 27-49. (In Persian).
- Smith, D. W. (2019). *Phenomenology*. Translated by Masoud Olia, Tehran: Qoqnoos. (In Persian).
- Soltanifar, M. (2010). *New Public Diplomacy and Electronic Public Relations*. Tehran: Simaye Shargh. (In Persian).
- Toofaninejad, E. et al. (2018). Designing and Validating of Learning Environment Enriched by Virtual Social Network Instructional Model for Deaf and Hard of Hearing Students. *Psychology of Exceptional Individuals*, 8(29), 1-34. (In Persian).

