



# استفاده از گروه‌های مجازی آموزشی (VLT) جهت بهبود سواد ارزشیابی زبان (LAL) برای مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL)

## سیده سوسن مرندی \*

(نویسندهٔ مسئول)

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا (س) دانشگاه الزهرا (س) تهران، ایران

Email: susanmarandi@alzahra.ac.ir



## میترا جنتی‌فر \*\*

دانش آموخته دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه الزهرا (س) تهران، ایران

Email: mjanatifar@gmail.com



## زهره نفیسی \*\*\*

دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه الزهرا (س) تهران، ایران

Email: z.nafisi@alzahra.ac.ir



## چکیده

با وجود این‌که آموزش و ارزشیابی دو امر جدایی‌ناپذیر به‌شمار می‌روند، بسیاری از مدرسان توانمند، امکانات خود را برای تدوین/به‌کارگیری فعالیت‌های ارزشیابی در کلاس‌هایشان ناکارآمد می‌یابند. همچنین، این امکان نیز وجود دارد که مدرسان زبان با روش‌شناسی آموزش زبان و نظریه‌های فراگیری زبان دوم آشنایی داشته‌باشند، اما کماکان میزان کاردانی آن‌ها در خصوص ارزشیابی آموزشی کم یا صفر باشد. در حقیقت، بسیاری از مطالعات نشان می‌دهد که اکثر مدرسان زبان، از سواد ارزشیابی زبان (LAL) بی‌بهره هستند. بنابراین، و هم‌راستا با نظریه‌های امروزی در حیطهٔ آموزش که مشوق مشارکت و کار گروهی هستند، تشکیل گروه مجازی آموزشی (VLT) به‌عنوان راه حلی بالقوه برای این مسئله و مشکلات مشابه در روند تربیت مدرس پیشنهاد می‌شود: در بررسی پیش‌رو، سامانهٔ خودآموز مدیریت آموزشی (DIYLMs) به‌عنوان ابزار فناوری مورد استفاده قرار گرفت و یک گروه مجازی آموزشی با هدف افزایش سواد ارزشیابی زبان (LAL) در مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تشکیل شده و به کار گرفته‌شد. پروژهٔ گروه مجازی کاملاً موفقیت‌آمیز بود و عوامل موثر بر اثربخشی آن، به‌واسطهٔ نظرسنجی صورت‌گرفته توسط پژوهشگران در قبل و بعد از برگزاری دوره (پیوست الف) و نیز انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافتهٔ پس از برگزاری دوره (پیوست ب) تعیین شدند. نتایج این بررسی نشان داد که در گروه‌های مجازی آموزشی، چهار عامل موثر وجود دارد، از جمله: فناوری، مربی/سرپرست گروه، تعامل، و افزایش دانش/مهارت‌ها (هم در مورد محتوای دوره و هم در حیطهٔ سواد دیجیتالی). همچنین، مشخص شد که این چهار عامل به‌صورت جداگانه عمل نمی‌کنند و با یکدیگر ارتباط پیچیده دارند. نتایج بررسی پیش‌رو می‌تواند جهت تدوین برنامه‌های آتی در حیطهٔ پیشرفت حرفه‌ای برای مدرسان مفید واقع شود.

## اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۸/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۵

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

## کلید واژگان:

گروه مجازی آموزشی

(VLT)، تربیت مدرس زبان،

فناوری، سواد ارزشیابی زبان

(LAL)، پیشرفت حرفه‌ای

برای مدرسان

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.332638.904 کلبه حقوق محفوظ است ۱۴۰۰

مرندی، سیده سوسن، جنتی‌فر، میترا، نفیسی، زهره. (۱۴۰۰). استفاده از گروه‌های مجازی آموزشی (VLT) جهت بهبود سواد ارزشیابی زبان (LAL) برای مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی، (۳)، ۵۷۱-۶۰۴.  
Marandi, S., Janatifar, M., Nafisi, Z. (2021). Using Virtual Learning Teams (VLTs) to Enhance EFL Teachers' Language Assessment Literacy (LAL). Foreign Language Research Journal, 11 (3), 571-604.

\* سیده سوسن مرندی دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا (س) است. علایق پژوهشی وی آموزش زبان به کمک فناوری، آزمون‌سازی زبان، و بومی‌سازی آموزش زبان است.

\*\* میترا جنتی‌فر دانش آموخته دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه الزهرا (س) است. زمینه پژوهشی مورد علاقه وی سواد ارزشیابی زبان است.

\*\*\* زهره نفیسی دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه الزهرا (س) است. زمینه‌های مورد علاقه تحقیق وی شامل رشد حرفه‌ای معلمان، هویت و اخلاق می‌باشد.



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



**S. Susan Marandi \***

Associate Professor, in TEFL Alzahra University, Tehran Iran  
(corresponding author)  
Email: susanmarandi@alzahra.ac.i



**Mitra Janatifar \*\***

Lecturer, Alzahra in TEFL University, Tehran Iran  
Email: mjanatifar@gmail.com



**Zohreh Nafisi \*\*\***

Assistant Professor, in TEFL Alzahra University, Tehran Iran  
Email: z.nafisi@alzahra.ac.i

## ABSTRACT

Although education and assessment are inseparable, many capable teachers find themselves ill-equipped to develop/use assessment activities for their classes. Language teachers, similarly, may be familiar with language teaching methodology and second language acquisition theories, but may still have little or no savoir-faire regarding educational assessment. In fact, many studies indicate that the majority of language teachers are lacking in Language Assessment Literacy (LAL). Therefore, and in line with current educational theories which encourage collaboration and team work, a Virtual Learning Team (VLT) was proposed as a potential solution for this and similar teacher education problems: In the current study, a VLT aimed at enhancing EFL teachers' Language Assessment Literacy (LAL) was created and employed, using a Do-It-Yourself Learning Management System (DIYLMS) as the technological venue. The success of the VLT was ascertained and the factors affecting its efficacy were identified through a researcher-made pre- and post-course survey (Appendix A), as well as post-course semi-structured interviews (Appendix B). The results of the study indicated that there four factors which affect the efficacy of a VLT, namely; technology, instructor/team leader, interaction, and enhancement of knowledge/skills (both course-content and digital literacy). It was also revealed that these four factors do not work in isolation, and interact with each other in complicated ways. It is believed that the results of the current study can be beneficial for future teacher professional development programs.

## ARTICLE INFO

Article history:

Received: November 12, 2020

Accepted: December 15, 2020

Available online:  
Autumn2021

## Keywords:

*Virtual Learning Team (VLT), language teacher education, technology, Language Assessment Literacy (LAL), teacher professional development*

DOI: 10.22059/JFLR.2021.332638.904

© 2021 All rights reserved.

Marandi, S., Janatifar, M., Nafisi, Z. (2021). Using Virtual Learning Teams (VLTs) to Enhance EFL Teachers' Language Assessment Literacy (LAL). *Foreign Language Research Journal*, 11 (3), 571-604.

\* Seyyedeh Susan Marandi is an associate professor of TEFL at Alzahra University. Her current research interests are Computer Assisted Language Learning (CALL), language assessment, and indigenizing teaching practices.

\*\* Mitra Janatifar holds a PhD in TEFL from Alzahra University, and currently teaches there. Her main field of interest is Language Assessment Literacy (LAL).

\*\*\* Zohreh Nafissi is an associate professor of TEFL at Alzahra University. Her main research interests are teacher professional development, identity, and ethics.

نتیجتاً، شکل‌گیری رویکرد انتقادی نسبت به دانسته‌های

پذیرفته‌شده قبلی شود (برگر، ۲۰۱۲).

از سوی دیگر، پیشرفت فناوری و انقلاب دیجیتال باعث

ایجاد علاقه نسبت به همکاری و به‌اشتراک‌گذاری دانش

به‌صورت مجازی شده‌است. «چشم‌انداز فناوری دیجیتال

باعث شده تا شرکت‌ها و نظام‌های آموزش عالی تشکیل

گروه‌های مجازی را در تمرین‌ها یا فعالیت‌های آموزشی

خود پیاده کنند» (یون و جانسون، ۲۰۰۸، ص ۵۹۵).

باین‌حال، متأسفانه بسیاری از مدرسان، آموزش کافی را

جهت فراهم‌آوردن امکانات پشتیبانی در محیط‌های

یادگیری همیارانه دریافت نکرده‌اند چراکه تجربیات

خودشان از مشارکت در محیط‌های یادگیری برخط کافی

نبوده‌است و این مشکل، بر یادگیری فراگیران تأثیرات

منفی فراوانی می‌گذارد (ارنست و همکاران، ۲۰۱۳).

عضویت در یک گروه مجازی آموزشی می‌تواند به

مدرسان این فرصت را بدهد تا مشارکت در محیط

یادگیری همیارانه را تجربه کنند. مجازی‌بودن تعامل در

مسئله پیوند میان آموزش زبان و ارزشیابی زبان، پیوندی

مستحکم به‌شمار می‌رود. باین‌وجود، تحقیقات تجربی

نشان می‌دهند که علی‌رغم افزایش روزافزون اهمیت

سواد ارزشیابی زبان (هیل، ۲۰۱۷؛ ساگاری و وگت،

۲۰۱۷) سطح سواد ارزشیابی در میان مدرسان زبان‌های

خارجی پایین است (ساگاری و وگت، ۲۰۱۷). مطالعات

تحقیقاتی در زمینه ارزشیابی آموزشی نشان می‌دهد که

حتی اگر مدرسان شیوه‌های ارزشیابی و ارزیابی مشخصی

هم داشته‌باشند، این شیوه‌ها عمدتاً با بهترین شیوه‌های

پیشنهادی مطابقت ندارد (گالوز، ۲۰۰۵؛ کوه بورک، لوک،

گونگ و تان، ۲۰۱۸). در واقع، آموزش ارزشیابی زبان در

برخی از برنامه‌های تربیت مدرس مهجور باقی می‌ماند

(فولچر، ۲۰۱۲). این درحالی است که برنامه‌های تربیت

مدرس زبان می‌تواند با تمرکز بر ارزشیابی، فضایی ایجاد

کند که در آن یادگیری همیارانه صورت بگیرد و تلاش

گروهی شرکت‌کنندگان باعث تولید دانسته‌های نوین و

گروه مجازی آموزشی اعتماد مدرسان را نیز نسبت به توانایی هایشان افزایش داده و بنابراین، باعث تقویت اعتماد به نفس آن‌ها می‌شود (تاپچان و ژانگ، ۲۰۱۴).

پژوهش [عاشیک و همکارانش \(۲۰۱۹\)](#) این پیشنهاد را مطرح کرد که در روند برنامه‌های تربیت مدرس زبان تمرکز بر تقویت مهارت‌های مدرسان زبان در حیطه راهبردهای مرتبط با فناوری اطلاعات و ارتباطات،

می‌تواند کارایی این آموزش‌های تربیتی را جهت آماده‌سازی مدرسان زبان آینده افزایش دهد. در ضمن، فناوری می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای افزایش آگاهی

مدرسان در حیطه‌های محتوایی گوناگون مورد استفاده قرار گیرد و این امر به‌نوبه خود، باعث نگرش مثبت مدرسان نسبت به استفاده از فناوری می‌شود. طبق نظر [هوون](#)

[\(۲۰۰۷\)](#)، مدرسان تنها زمانی از نوآوری‌های فناورانه استقبال می‌کنند که بتوانند مزایای مثبت آن را در ارتباط مستقیم با حوزه محتوایی خود دریابند، و فواید کاربردی و اثربخشی بیشتر آن را در روند روزانه تدریس کلاسی

مشاهده کنند. در دسترس بودن مطالب معتبر در دوره‌های برخط نیز بر ارزش این دوره‌ها می‌افزاید. به‌عنوان مثال، جست‌وجوهای اینترنتی و تبادل ایمیل میان اعضای شرکت‌کننده در دوره‌های برخط، می‌تواند دو نمونه از امکانات فراوانی باشد که شرکت‌کنندگان در دوره‌های برخط می‌توانند از آن بهره‌مند شوند. (همپل و استیکر، ۲۰۰۵).

بنابراین، در مسیر تلاش برای افزایش سواد ارزشیابی زبان برای مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL)، در این پژوهش استفاده از گروه‌های مجازی آموزشی (VLTs) پیشنهاد شده و مورد بررسی قرار گرفت. دلایل اصلی برای انتخاب گروه مجازی آموزشی شامل موارد زیر است: اولین دلیل شامل این نکته است که قبلاً توسط پژوهشگران مطرح شده است و تشریح می‌کند که بیشترین سطح تاثیرگذاری در فرآیند آموزش زمانی رخ می‌دهد که فراگیران فعالیت گروهی داشته‌باشند، افکار خود را به‌صورت شفاهی بیان کنند و ایده‌های دیگران را

به چالش بکشند (جانسون و جانسون، ۱۹۹۴). در واقع،

اکثر نظریه‌های امروزی در حیطه آموزش به همکاری میان

فراگیران رای مثبت می‌دهند، تا جایی که دوناتو (۲۰۰۴)،

ص ۲۸۴ معتقد است: «این باور که فعالیت مشترک،

حاصل توسعه شناختی، اجتماعی، تاریخی و عاطفی

است، در روانشناسی رشد و پژوهش‌های آموزشی مورد

پذیرش گسترده قرار گرفته است» البته علی‌رغم محبوبیتی

که این نوع از همکاری دارد، ممکن است اجرایی کردن آن

به دلیل محدودیت‌های زمانی و مکانی موجود در بسترهای

دانشگاهی، همیشه امکان‌پذیر نباشد. با این حال، در فضای

مجازی، امکان عبور از چنین محدودیت‌های محتمل

است.

در ضمن، در گروه‌های مجازی آموزشی، علاوه بر

به اشتراک گذاشتن دانسته‌ها، به کارگیری این دانش نیز

حائز اهمیت است (هوروات و توبین، ۱۹۹۹). در گروه

مجازی آموزشی، فراگیران موظف به تحویل تکالیفی

هستند که براساس مهارت‌های مورد نیاز برای آموزش

طراحی شده‌اند، و این امر، جنبه عملی فرایند

آموزش/یادگیری را تقویت می‌کند، نکته‌ای که فقدان آن

در دوره‌های فعلی ارزشیابی زبان در ایران به شدت

محسوس به نظر می‌رسد (جتی فر و مرندی، ۲۰۱۸).

گروه مجازی یادگیری که برای کارآمد شدن نیازمند فن

آوری‌های اینترنتی مانند کنفرانس ویدئویی و اتاق‌های

گفت‌وگو است (جانسون و همکاران، ۲۰۰۲)، گروهی از

افراد را شامل می‌شود که هم به طور مستقل از یکدیگر و

هم به صورت وابسته به یکدیگر، برای دستیابی به یک

هدف مشترک به فعالیت می‌پردازند (پارونپا و لیدنر،

۱۹۹۹؛ همچنین لیپناک و استامپس، ۲۰۰۸). به نظر چن و

همکارانش (۲۰۱۱)، یک گروه مجازی آموزشی می‌تواند

شامل مربی، فراگیران، سخنرانان مهمان و دستیاران باشد

که همگی در جهت بهبود اثربخشی یادگیری برای

فراگیران و اثربخشی آموزش برای مربیان تلاش می‌کنند.

اگرچه گروه مجازی آموزشی اشتراکات زیادی با انجمن

حرفه‌ای (CoP) دارد، اما دارای ویژگی‌های خاصی نیز

هست که آن را متمایز می‌کند. یک تمایز مهم این است

که «گروه مجازی [یادگیری] شامل گروهی از افراد است

که هدف مشترکی دارند و برای دستیابی به آن هدف،

به‌طور مستمر مهارت‌های مختلف و مکملی را عرضه

می‌کنند» (کوکس و کلارک، ۲۰۰۶، ص. ۵۸۳، قلاب

اضافه شده‌است)؛ انجمن‌های حرفه‌ای «برای فعالیت‌های

خود لزوماً نیازی به نتیجه ملموس ندارند» (کوکس و

کلارک، ۲۰۰۶، ص. ۵۹۰). گروه مجازی آموزشی با

کارگروه نیز تفاوت دارد. اگرچه هر دوی آن‌ها دربردارنده

نوعی فعالیت گروهی هستند، اما آنچه گروه‌های مجازی

را از کارگروه‌های سنتی که رابطه در آن‌ها عمدتاً به

مجاورت فیزیکی بستگی دارد متمایز می‌کند، وجود

پویایی و جنبشی است که در گروه مجازی به اعضا اجازه

می‌دهد تا از ورای مناطق زمانی مختلف و مکان‌های

پراکنده با یکدیگر همکاری کنند.» (یون و جانسون،

۲۰۰۸، ص ۵۹۶) دو نوع اصلی از گروه مجازی آموزشی

وجود دارد. گروه‌های مجازی آموزشی مختص محل کار

(گیبسون و کوهن، ۲۰۰۳)، و گروه‌های مجازی آموزشی

مختص تحصیل (یون و جانسون، ۲۰۰۸).

بیلی و لویتهکانس (۱۹۹۸) ده نکته زیر را جهت

بیشینه‌سازی کارایی گروه‌های مجازی آموزشی مطرح

کرده‌اند:

- به اعضای گروه کمک کنید تا

«استرس سایبری» خود را مدیریت کنند و به

آن‌ها کمک کنید احساس کنند با سرپرست و

سایر اعضای گروه در ارتباط هستند

- ایمیل‌های مشوق و مستمری طراحی

کنید که به اعضای گروه جهت غلبه بر

اهمال‌کاری کمک کند

- انواع مختلف ابزارها که برای پشتیبانی

از مراحل مختلف حل مسئله مناسب باشند را

فراهم آورید

- هنگامی که اعضای گروه برای رسیدن

به‌نظر مشترک مشکل دارند، به آن‌ها کمک کنید

ابزارهایی به عواملی همچون اهداف تکالیف، مهارت

فراگیران در استفاده از آن ابزارها، در دسترس بودن ابزارها

برای فعالیت همیارانه (محدودیت‌های زمانی شغلی،

خانوادگی و عمومی) و نیز سطح تجربه فراگیران و میزان

تعهد آن‌ها در کارهای گروهی این‌چنینی بستگی دارد

(ارنست و همکاران، ۲۰۱۴).

در این‌جا برنامه گروه‌های مجازی آموزشی دانشگاه کاپلا

به‌عنوان نمونه‌ای از نحوه به‌کارگیری گروه‌های مجازی

آموزشی ارائه شده‌است. طبق فهرست‌نامه دانشگاه کاپلا

(۲۰۱۴)، گروه مجازی آموزشی در این دانشگاه معمولا

شامل پنج الی هفت عضو است که پیشینه و مهارت‌های

مختلفی دارند. این گروه موقتی است و پروژه‌ها معمولا

حدود شش هفته یا به اندازه نصف مدت زمان کل دوره

به‌طول می‌انجامند. پس از اتمام پروژه، گروه منحل شده و

به کار نهایی پروژه نمره داده می‌شود. در بررسی پیش‌رو

همان چارچوبی اتخاذ شده‌است که در دانشگاه کاپلا مورد

استفاده قرار می‌گیرد زیرا این دانشگاه، برای به‌کارگیری

• گروه‌ها را به شکلی راهبردی و بر

اساس تکالیف و استعداد اعضا گردهم آورید

• بازخوردهای به‌موقع و معنی‌دار ارائه

دهید

• بحث‌های موضوعی را با استفاده از

ابزارهای (غیرهمزمان) گفت‌وگوی پیچیده

چارچوب‌بندی و هدایت کنید

• با استفاده از پرسش و ایجاد پیوند

فرامتنی، مشوق پرداختن به جزئیات باشید

• از قضاوت، انتقاد و حملات شخصی

خودداری کنید

• جهت برجسته‌کردن نقاط مشترک

موجود میان اعضای از گروه که با یکدیگر

دچار تعارض شده‌اند، در بحث‌ها مداخله

بجوید

انتخاب ابزارهای مناسب برای محیط همیارانه و برخط

عاملی بسیار پیچیده و مهم است. متناسب بودن چنین

گروه مجازی آموزشی رویکردی سازمان‌یافته و منسجم ارائه می‌دهد که شامل پنج مرحله «راه اندازی، برنامه ریزی، پیشرفت، تحویل و ارزیابی» است (دانشگاه کاپلا، ۲۰۱۴، بخش مقدمه، ص ۴).

پژوهشگران سعی دارند در بررسی پیش‌رو عوامل موثر بر کارایی گروه‌های مجازی آموزشی را مشخص کنند. بنابراین، پرسش پژوهش به صورت زیر مطرح شد: چه عواملی بر کارایی گروه‌های مجازی آموزشی که جهت افزایش سطح سواد ارزشیابی زبانی مدرسان ایرانی در آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان دوم شکل گرفته اند تأثیر می‌گذارند؟

#### مواد و روش‌ها

پژوهشگران در این بررسی در پی یافتن عواملی بودند که بر کارایی گروه مجازی آموزشی تأثیر می‌گذارد. بنابراین، یک دوره برخط شکل گرفت که هدف آن افزایش سواد ارزشیابی زبانی در مدرسان ایرانی آموزش انگلیسی

به‌عنوان زبان دوم از طریق گروه مجازی آموزشی بود. سواد ارزشیابی زبانی (LAL) براساس تعریف ارائه شده توسط فولچر (۲۰۱۲، ص ۱۲۵) مشخص شد.

سامانه‌های مدیریت یادگیری خودآموز (DIYLMS)، که یکی از انواع سامانه‌های مدیریت یادگیری (LMS) به‌شمار می‌رود، جهت پوشش کامل جنبه‌های مرتبط با فناوری این پروژه مورد استفاده قرار گرفت. سامانه‌های مدیریت یادگیری به‌طور کلی یادگیری و تعامل میان فراگیران حاضر در دوره‌های برخط را تسهیل می‌کنند. سامانه مدیریت یادگیری به موسسات این امکان را می‌دهد تا

مواد آموزشی الکترونیکی این دوره‌ها را

جهت ارائه به فراگیران تدوین کنند

فراگیران را به صورت الکترونیکی مورد سنجش و ارزیابی قرار دهند، و

برای فراگیران پایگاه‌های اطلاعاتی الکترونیکی ایجاد کنند که بتوان در آن نتایج و پیشرفت



فراگیران را ثبت کرد (پاولسن، ۲۰۰۳، ص

۱۳۴).

سامانه DIYLMS در شرایطی قابل استفاده است که

انتظار می‌رود مدرسان دوره‌های آموزشی را به سرعت و

با حداقل بودجه تدوین کنند. به‌علاوه، با استفاده از

مجموعه ابزارهای Web ۲,۰ در کنار DIYLMS

می‌توان به انعطاف و خلاقیت مطلوبی دست یافت

(استیون، ۲۰۱۲). طبق نظر استیونس (۲۰۱۲)، سامانه

DIYLMS معمولاً متشکل از موارد زیر یا گزینه‌های

مشابه این موارد است:

• یک پورتال ویکی برای اطلاعات

مربوطه و سازماندهی دوره، همراه با پیوندهای

مربوط به محتوا و مدیریت دوره و سایر منابع

مرتبط؛

• سرویس Docs Google برای ارائه

تکالیف توسط فراگیران و بازخورد مدرس در

مورد خلاقیت‌های فراگیران

• تدوین وب‌نوشت برای نمایش

نمونه کارهای فراگیران

• برنامه ویرایشگر Etherpad برای

فعالیت‌های گروهی هم یارانه

• برنامه‌های Jing و rScreen برای

تصاویر برداری و ضبط آموزش‌ها از روی

صفحه نمایش و ارائه توضیح در مورد آن‌ها

• ابزارهای پشتیبان شبکه مانند تویتر

(Twitter)، گفت‌وگوی گروهی در اسکایپ

(Skype) یا ادمودو (Edmodo)

• برنامه‌های Hangout Google یا

WiZiQ برای تبادل اینترنتی فیلم به صورت

زنده و امکان‌پذیر ساختن تعامل صوتی

شیوه DIYLMS «هم برای فراگیران و هم برای

سرپرست دوره انعطاف‌پذیری بهینه‌ای را فراهم می‌آورد،

زیرا بخش‌های تشکیل‌دهنده آن با نیازمندی‌های موجود

مطابقت دارند» (استیونس، ۲۰۱۲، ص ۱۰).

پنج شرکت‌کننده در این بررسی مشارکت داشتند. روش

نمونه‌گیری داوطلبانه (لیامپوتانگ و ازی، ۲۰۰۵) مورد

استفاده قرار گرفت زیرا لازم بود شرکت‌کنندگان انگیزه

شخصی داشته‌باشند و حتما دوره را به‌طور کامل به پایان

برسانند. در واقع، برای این‌که از قوانین گروه مجازی

آموزشی پیروی شود، همه شرکت‌کنندگان ملزم به تکمیل

دوره بودند و نرخ ریزش در این دوره صفر بود. یک فرم

رضایت‌نامه به پرسشنامه سواد ارزشیابی زبان پیوست شد

که در آن، از افرادی که مایل بودند در دوره برخط پیش‌رو

با موضوع ارزشیابی زبان شرکت کنند خواسته شد تا

اطلاعات تماس خود را ارائه‌داده و تمایل خود را برای

شرکت در دوره اعلام کنند. پنج شرکت‌کننده اولی که با

آن‌ها تماس گرفته‌شد و دعوت پژوهشگران را پذیرفتند،

به‌عنوان شرکت‌کننده انتخاب شدند. از آن‌جا که این اولین

بار بود که از گروه مجازی آموزشی با هدف افزایش سواد

ارزشیابی زبان برای مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان

خارجی در ایران استفاده می‌شد، پژوهشگران تصمیم

گرفتند پیرو چارچوب ارائه شده توسط دانشگاه کاپلا که

در بالا درباره آن صحبت شد، تعداد شرکت‌کنندگان را به

حداقل برسانند. شرکت‌کنندگان از سه شهر مختلف بودند

و در یک دوره شش هفته‌ای برخط با موضوع ارزشیابی

زبان شرکت کردند. جهت محافظت از محرمانگی

اطلاعات شرکت‌کنندگان، از نام مستعار استفاده می‌شود.

مشخصات جمعیت‌شناسی شرکت‌کنندگان در جدول ۱

خلاصه شده‌است.

جدول ۱.

جمعیت شناسی شرکت‌کنندگان در گروه مجازی آموزشی

نام	سن	تحصیلات در حوزه آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (TEFL)	سابقه تدریس (به سال)	سابقه حضور در دوره‌های برخط
آهو	۳۶	دکتری	۱۵	بله

نازی	۴۴	دانشجوی دکتری	۶	بله
گلی	۲۷	کارشناسی ارشد	۳	خیر
شیرین	۳۷	کارشناسی ارشد	۱۲	بله
نگین	۳۰	دانشجوی دکتری	۵	خیر

تلگرام، ادمودو و ایمیل بود نیز مطلع شدند. ابزارهای Web ۲,۰ توسط پژوهشگران و مطابق اهداف دوره و نیز میزان دسترسی پذیری این ابزارها گزینش شدند. محتوای دوره برای یک بازه شش هفته پای و بر پایه تحلیل نیازمندی‌هایی که مدرسان ایرانی در حوزه آموزش انگلیسی به عنوان زبان دوم معتقد بودند باید در دوره ارزشیابی زبان گنجانده شود، تدوین شد (جنتی فر و مرندی، ۲۰۱۸). در این دوره برخط دو روش ارتباط همزمان و غیرهمزمان به کار گرفته شد زیرا برای دستیابی به اهداف این دوره، استفاده از هر دوی این روش‌ها ضروری بود. فناوری‌های مختلف و اهداف مورد نظر از بکارگیری آن‌ها در این دوره برخط در جدول ۲ که در پایین آمده خلاصه شده است.

## جدول ۲.

موارد تشکیل دهنده *DIYLMS* و هدف از بکارگیری

آن‌ها

در این بررسی، مجموعه‌ای از ابزارهای Web ۲,۰ برای گروه مجازی آموزشی مورد استفاده قرار گرفتند. قبل از شروع دوره، همه شرکت‌کنندگان به واسطه ایمیل از اهداف و مقاصد دوره، محتوای دوره، سطح دوره، و جدول زمان‌بندی و موضوعات دوره اطلاع یافتند. آن‌ها از ساختار گروه مجازی آموزشی و *DIYLMS* مورد استفاده در این دوره که شامل اسکایپ، بلاگر، پیام رسان

هدف این دوره دو وجهی بود: ایجاد آگاهی در مورد برخی از مسائل نظری مهم در حیطه ارزشیابی زبان و ارائه راهنمای عملی جهت تدوین و پیاده‌سازی آزمون‌های مناسب زبان، به‌ویژه در زمینه مهارت‌های چهارگانه زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن).

شرکت‌کنندگان، خود مهارتی را که برای طرح نمونه‌کارها مدنظر داشتند نتخاب کردند. بااین‌حال، به‌منظور تسهیل کار شرکت‌کنندگان در طول دوره، سه الگوی نمونه توسط مربی (یعنی همان پژوهشگر اول) به آن‌ها ارائه شد.

اصلی‌ترین سامانه زیرساختی به‌کار گرفته‌شده Edmodo بود و به‌عنوان یک وب‌سایت آموزشی، نقش سامانه مدیریت یادگیری را در این دوره ایفا کرد. بنابراین، در درجه اول، با اهداف به‌اشتراک‌گذاری دانسته‌ها مورد استفاده قرار گرفت. در صفحه Edmodo منابع جدید توسط شرکت‌کنندگان معرفی می‌شد. سوالات شرکت‌کنندگان در مورد جنبه‌های عملی و فنی پروژه ابتدا

ابزارهای فناوری	هدف از بکارگیری ابزارهای فناوری
اسکایپ (Skype)	ارتباط همزمان
بلاگر (Blogger)	ثبت افکار و بازخوردها
پیام‌رسان تلگرام	در طول هفته
Telegram)	برقراری تعاملات
(Messenger	اجتماعی
ادمودو (Edmodo)	سامانه زیرساخت اصلی، بحث‌های هفتگی در مورد موضوعات مرتبط با ارزشیابی زبان، بارگذاری نمونه کارها الکترونیکی، بحث و تبادل نظر جمعی ارسال اعلان‌های یادآوری
ایمیل	

یا در صفحه Edmodo یا طی جلسات هفتگی همزمان در اسکایپ مطرح می‌شد و پاسخ دهی به سوالات، از طریق همین زیرساخت‌ها صورت می‌گرفت. در پایان این دوره برخط، هر شرکت‌کننده موظف بود چهار نمونه‌کار الکترونیکی را در صفحه Edmodo بارگذاری کند. دو مورد اول، مربوط به ثبت مشخصات آزمون/تکلیف، تعیین اهداف آموزشی و انواع ارزشیابی مطابق زمینه آموزشی خودشان بود. سومین و چهارمین نمونه کارهای الکترونیکی مربوط به ارزشیابی مبتنی بر مهارت بود. پیوندی به واژه‌نامه ارزشیابی («اصطلاحات مرتبط با ارزشیابی در دانشگاه گالودت») نیز در صفحه Edmodo قرار داده شد تا در صورت لزوم، مورد استفاده شرکت‌کنندگان قرار گیرد.

بحث‌های هفتگی در Edmodo صورت می‌گرفت که در آن، شرکت‌کنندگان به سوالات مربوط به مسائل و معضلات ارزشیابی زبان پاسخ می‌دادند. (سوالات مطرح‌شده در این بحث‌ها از کتاب تونی گرین (۲۰۱۴) با

نام بررسی ارزشیابی و سنجش زبان: زبان در عمل مطرح می‌شد زیرا این کتاب جزو جدیدترین آثاری بود که بر جنبه‌های عملی ارزشیابی زبان تمرکز داشت.)

هدف اصلی از برگزاری جلسات هفتگی همزمان در اسکایپ بررسی محتوای موضوعات و تکالیف محوله و ایجاد هماهنگی لازم میان شرکت‌کنندگان در مورد تکالیف آینده بود. در این دوره برخط، شش جلسه به صورت اسکایپی برگزار شد که هر جلسه به طور متوسط چهل و پنج دقیقه به طول می‌انجامید. جلسات با استفاده از نرم‌افزار HyperCam (نسخه ۲،۲۹،۰۰) ضبط شده و با نرم افزار converter video Any فشرده‌سازی می‌شد تا حجم آن برای بازیابی و تجزیه و تحلیل‌های آتی توسط پژوهشگران مناسب باشد.

پیام‌رسان تلگرام در درجه اول به عنوان یک شبکه اجتماعی مورد استفاده قرار گرفت. این پیام‌رسان به دلیل دارا بودن قابلیت ارسال فیلم‌های کوتاه، متن، عکس و فایل‌های صوتی، تعامل بین شرکت‌کنندگان را تسهیل

می‌کرد و به دلیل سهولت استفاده از آن، به تدریج به ابزار محبوب آن‌ها برای تعامل تبدیل شد.

شرکت‌کنندگان همچنین ملزم شدند در [com.Blogger](http://com.Blogger) صفحه‌ای ایجاد کرده و افکار خود در مورد موضوعات و تکالیف را طی هفته در آنجا بنویسند. در ضمن، از آن‌ها خواسته شد تا هر یک در صفحات [Blogger](http://Blogger) خود در مورد افکار سایر شرکت‌کنندگان بازخورد ارائه دهند.

علاوه بر داده‌های به دست آمده از بخش‌های [IYLMSD](http://IYLMSD) که در بالا ذکر شد، مصاحبه‌ها و نظرسنجی (پیوست الف) طراحی شده توسط پژوهشگران برای قبل و بعد از برگزاری دوره نیز به عنوان ابزارهایی برای جمع‌آوری داده مورد استفاده قرار گرفتند. این نظرسنجی شامل پنج سوال کلی در مورد نحوه ادراک مدرسان زبان از مسائل مربوط به ارزشیابی زبان در کلاس‌هایشان و شیوه برخورد آنان با این مسئله بود. سوالات نظرسنجی مبتنی بر مقیاس لیکرت بوده و در آن اعداد از ۱ که نشان‌دهنده به شدت مخالف است، تا ۴ که نشان‌دهنده کاملاً موافق است،

به ترتیب قرار می‌گیرند. سوالات بر اساس نتایج بررسی صورت گرفته توسط جنتی فر و مرنندی (۲۰۱۸) طراحی شده بودند و از پاسخ‌هایی که یکبار قبل و یکبار پس از برگزاری این دوره برخط به دست آمده بود، برای برآورد سطح کلی آگاهی شرکت‌کنندگان در خصوص ارزشیابی زبان استفاده شد.

مصاحبه‌هایی که در انتهای این دوره برخط با کلیه شرکت‌کنندگان در گروه مجازی آموزشی صورت گرفتند، نیمه‌ساختاریافته و دارای پایان باز بودند و با هدف تعیین عوامل موثر بر کارایی گروه مجازی آموزشی در افزایش سواد ارزشیابی زبان برای مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی انجام شدند. پیش‌نویس مصاحبه در پیوست ب قابل مشاهده است. مصاحبه‌ها از طریق اسکایپ صورت گرفت و با استفاده از ابزار ضبط صفحه [HyperCam](http://HyperCam) (نسخه ۲,۲۹,۰۰) ضبط، و بعداً جهت تجزیه و تحلیل بیشتر به صورت مکتوب پیاده‌سازی شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های نظرسنجی، روش توصیفی تحلیل

### نتایج و بررسی

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه، چهار عامل اصلی و برخی زیرمجموعه‌ها در برآورد کارایی گروه مجازی آموزشی مشخص شدند. یافته‌ها در جدول ۳ ارائه شده‌است.

داده مورد استفاده قرار گرفت، اما برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوریشده در مصاحبه‌ها، پیرو یک طرح ساختاری و کیفی، روش تحلیل محتوا به کار گرفته شد. تحلیل محتوا توسط مایرینگ (۲۰۰۰) به عنوان فرایندی برای جمع‌بندی و گزارش داده‌ها تعریف شده که در آن «محتوای اصلی محفوظ می‌ماند اما متنی کوتاه و متناسب

تولید می‌شود» (ص ۲۶۸).

### جدول ۳.

#### عوامل موثر بر کارایی گروه مجازی آموزشی

عوامل اصلی	زیرمجموعه‌ها
فناوری	<ul style="list-style-type: none"> <li>• دسترس پذیری</li> <li>• سهولت استفاده/آشنایی</li> <li>• ترکیب حالت‌های همزمان و غیرهمزمان در ارتباط</li> </ul>
مربی (سرپرست گروه)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ویژگی‌های فردی (به عنوان مثال رهبری، حل مسئله و توانایی ایجاد روابط مناسب)</li> <li>• ویژگی‌های حرفه‌ای (یعنی معرفی منابع باکیفیت، ارائه بازخورد به موقع و سازنده توسط مربی)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• اعتماد</li> <li>• حل تعارض‌ها (اختلافات کلی، اختلاف نظرها و غیره)</li> <li>• ارائه بازخورد صادقانه و سازنده</li> </ul>	<p>تعامل</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• مختص به دوره (آموزش زبان و آگاهی از/مهارت در ارزشیابی زبان)</li> <li>• سواد دیجیتالی</li> </ul>	<p>بهبود سطح دانش/مهارت‌ها</p>

فناوری آموزشی و فراگیرانه خود از علوم ارتباطات و فناوری

فناوری

اطلاعات استفاده کنند. (یونس، ۲۰۰۷).

نقش فناوری در گروه‌های مجازی آموزشی بسیار مهم

سه نفر از پنج شرکت‌کننده، از قبل شرکت در دوره برخط

است زیرا «تفاوت گروه‌های مجازی با گروه‌های رو در

را تجربه کرده بودند. با این حال، همه آنها گزارش دادند

رو (F2F) در میزان اتکایشان به رسانه‌های حوزه

که در این دوره برخط، با مشکلات فناوری مواجه

ارتباطات و فناوری اطلاعات (ICT) به عنوان ابزاری

شده‌اند. این مشکلات مربوط به فناوری بر دو گونه

برای ارتباط میان مردم است و هدفی که برای این

بودند: برخی از مشکلات ناشی از ناکافی بودن دانش فنی

ارتباطات فائند» (لیپناک و استامپس، ۱۹۹۷). چنین

خود آنها بود، و برخی دیگر از بیرون تحمیل می‌شد و

پنداشته می‌شود که استفاده از علوم ارتباطات و فناوری

خارج از کنترل آنها بود.

اطلاعات به مدرسان و فراگیران کمک می‌کند تا با

کلیه شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که هنگام ورود به

چالش‌های آتی زندگی روبه‌رو شوند و به همین دلیل است

صفحات Blogger خود با مشکلاتی روبه‌رو شده‌اند

که مدرسان و فراگیران باید قادر باشند در فعالیت‌های

زیرا برای بازکردن صفحه به NVP نیاز داشتند که از نظر



نازی راحت نبوده است. طبق گفته نازی: «تا آنجا که ما می‌دانستیم، این دوره، فی‌نفسه دوره آموزش فناوری نبود ... می‌توانستیم از بلاگ سایت‌های رایگان دیگری استفاده کنیم. اگر هدف این دوره افزایش آگاهی ما در حیطه فناوری آموزشی بود، باید در جریان قرار می‌گرفتیم.» در واقع، او انتظار داشت قبل از شرکت در دوره، در جریان ضرورت استفاده از VPN قرار بگیرد. به‌علاوه، شرکت‌کنندگان همچنین گزارش دادند که به‌دلیل کندی اتصال به شبکه، برای اتصال به جلسات همزمان اسکایپ مشکل داشته‌اند.

از سوی دیگر، برخی از مشکلات ناشی از ناکافی بودن دانش شرکت‌کنندگان در مورد فناوری نیز موثر واقع می‌شد. با ادامه یافتن این دوره برخط، چنین مشکلاتی به‌تدریج و با کمک سایر شرکت‌کنندگان و مربی برطرف شد. به‌عنوان مثال، آهو در مورد اسکایپ این نکته را مطرح کرد: «در ابتدا، من مشکلاتی داشتم. من از قبل تجربه استفاده از اسکایپ را نداشتم، اما به‌تدریج از آن

استفاده کردم و به‌نظرم بسیار مناسب و مفید بود.» به‌همین شکل، نگین در مورد ادمودو اشاره کرد که این نرم‌افزار در ابتدا گیج‌کننده به‌نظر می‌رسیده زیرا وی قبلاً از آن استفاده نکرده بود، اما بعداً از سایر شرکت‌کنندگان کمک گرفت و نحوه استفاده کارآمد از آن را آموخت. گلی نیز اشاره کرد که برای پیدا کردن بازخورد سایر شرکت‌کنندگان در مورد نظرات خودش در ادمودو با مشکل روبه‌رو شده زیرا گاهی صفحه درهم‌ریخته به‌نظر می‌رسیده است.

کلیه شرکت‌کنندگان از شیوه استفاده از پیام‌رسان تلگرام و ایمیل در جهت دستیابی به اهداف این دوره برخط ابراز رضایت کردند زیرا همان‌طور که شیرین توضیح داد: «ما قبلاً هم از آن‌ها برای تعاملات عمومی در زندگی روزمره استفاده می‌کردیم.» بنابراین، توصیه می‌شود که ابزارهای فناوری از میان ابزارهایی که به‌صورت روزمره مورد استفاده شرکت‌کنندگان قرار دارد انتخاب شوند، یا این‌که جهت به‌حداکثر رساندن کارایی گروه مجازی آموزشی، شرکت‌کنندگان در زمینه مسائل مربوط به فناوری آموزش

مقدماتی ببینند. این حرکت، همسو با پیشنهاد بلانگر و واتسون منهایم (۲۰۰۶) است که مطابق آن، در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعف رسانه‌های مختلف و انتخاب مناسب از میان آن‌ها برای آموزش اعضای گروه و مربیان/سرپرست‌ها امری ضروری است. به منظور تعیین برخی اهداف مورد نظر برای این دوره‌های آموزشی مقدماتی در زمینه فناوری، توصیه می‌شود که با استفاده از پرسش‌نامه، سطح آشنایی شرکت‌کنندگان با فناوری در قبل و بعد از برگزاری دوره برآورد شود.

نکته جالب این‌که به نظر می‌رسد شرکت‌کنندگان انتظار داشتند قبل از شروع دوره اصلی، برای استفاده از فناوری‌های مربوطه آموزش ببینند، و با وجود این‌که چنین امکانی برای این گروه مجازی آموزش فراهم نشده بود، اما شرکت‌کنندگان کماکان احساس می‌کردند صرفاً با شرکت در این دوره، مهارت استفاده از فناوری و سواد دیجیتالی در آن‌ها تقویت شده است.

کلیه شرکت‌کنندگان از ترکیب شیوه‌های ارتباط همزمان و غیرهمزمان در دوره ابراز رضایت کردند زیرا احساس می‌کردند این دو، مکمل یکدیگر هستند. به عنوان مثال، گلی برخوردار بودن از راه‌ها و بسترهای مختلف برای ایجاد تعامل میان شرکت‌کنندگان را یک نکته مثبت تلقی می‌کرد.

#### مربی (سرپرست)

شرکت‌کنندگان دو ویژگی اصلی را برای مربی (سرپرست) گروه مجازی آموزشی ضروری دانستند. حمایتگر بودن (ویژگی فردی) و بهره‌مندی از توانایی ارائه بازخورد به موقع و دقیق در مورد مسائل فنی و حرفه‌ای (ویژگی حرفه‌ای).

آن‌ها در مورد سرپرست خود در این دوره برخط نظرات متفاوتی ابراز کردند. نگین اشاره کرد که سرپرست گروه (یعنی نویسنده اول) بسیار کمک‌رسان بود، همیشه در دسترس بود تا سریعاً به سوالات پاسخ دهد، و منابعی را در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌داد که به راحتی

قابل دسترسی بودند و در زمان مناسب نیز معرفی می شدند. به گفته نگین، مربی در روند بحث های دوره، بلافاصله شرکت کنندگان را به مسیر اصلی باز می گرداند. وی همچنین خاطر نشان کرد: «فهرست های یادآور هفتگی که توسط سرپرست/مربی تیه شده بود به من کمک می کرد تا وظایف و تکالیفی را که باید انجام می دادم، سازماندهی کنم و به این ترتیب، هرگز در انجام تکالیفم تاخیر نداشتم. باین حال، شیرین از سرپرست ناراضی بود زیرا، طبق گفته وی: «مربی (سرپرست گروه) نسبت به یکی از شرکت کنندگان که همیشه در انجام وظایف تاخیر داشت، به اندازه کافی سختگیری نمی کرد. او [شرکت کننده] هیچ یک از بازخوردهای ما را در کارش اعمال نمی کرد. من فکر می کنم مربی باید در مورد این موضوع با صراحت بیشتری برخورد می کرد.»

در واقع، یکی از وظایف مربی/سرپرست گروه، رسیدگی به چنین مشکلاتی است. در گروه مجازی آموزشی، همه اعضا باید در مورد اهداف، فرایندها، موارد تحویل دادنی،

انتظارات و سررسیدها شفاف باشند (بیکر، ۲۰۰۶). برخلاف گروه های رو در رو، در گروه مجازی آموزشی نقش سرپرستی میان اعضای گروه تقسیم می شود (جانسون و همکاران، ۲۰۰۲). باین حال، در نهایت، مسئولیت مدیریت چنین مسائلی بر عهده سرپرست یا مدیر گروه است (مک کارتی، ۲۰۱۲).

### تعامل

در گروه مجازی آموزش مدنظر در این بررسی، دو نوع تعامل عمده وجود داشت: شرکت کننده با شرکت کننده و مربی/سرپرست با شرکت کننده. و اگرچه هر دو نوع این تعاملات وجود داشتند، مورد اول مطاب بیشتری بارگزاری می شد.

همچنین، اصلی ترین محورهای موضوعی فرعی در حیطه تعامل که در مصاحبه ها مطرح شد مربوط به سه موضوع اعتماد، تعارض و ارائه بازخورد میان شرکت کنندگان بود. برخی از شرکت کنندگان در ابتدا به سختی می توانستند به سایر اعضای گروه اعتماد کنند زیرا این دوره کاملاً برخط

بود. آهو این حقیقت را در میان گذاشت: «در ابتدا که آن‌ها

[سایر شرکت‌کنندگان] را خوب نمی شناختم، یک

جورهایی بدبین بودم. اما با گذشت زمان، اعتمادم به آن‌ها

بیشتر شد.» گلی نیز به چنین نکته‌ای اشاره کرد: «همچنان

که پیش می‌رفتیم، به تدریج یاد گرفتم که چگونه از سایر

اعضا کمک بگیرم و به آن‌ها اعتماد کنم.»

شرکت‌کنندگان گزارش کردند که با یکدیگر نیز

درگیری‌هایی داشته‌اند. به‌عنوان مثال، شیرین گلایه‌مند بود

و گفت: «من واقعا نمی‌فهمم چرا آهو تکالیف را به موقع

انجام نمی‌دهد. فکر می‌کنم مربی گروه باید از او بخواهد

تا با بقیه اعضای گروه همکاری بیشتری داشته‌باشد.» آهو

نیز اظهار کرد: «نگاه من به موضوع اعتبار آزمون با سایر

اعضا متفاوت است. به‌گمانم این مسئله باعث ناراحتی

آن‌ها شده‌است.»

در مورد کیفیت بازخوردهایی که به شرکت‌کنندگان داده

می‌شد نیز نارضایتی‌هایی وجود داشت. طبق نظر نازی:

«استفاده از کلمات محبت‌آمیز و سپاس‌گزاری‌هایی که

به‌منظور چبران کاستی‌های موجود در ارتباط غیرهمزمان

و مبتنی بر متن در این دوره صورت می‌گرفت آن‌قدر زیاد

شد که اغلب منجر به پیگیری نظرات و بازخوردهای

سازنده و انتقادی نمی‌شد. به تدریج، این نظرات یک

حالت تصنعی، اغراق‌آمیز و تکراری پیدا کرد.» نگین نیز

همین نگرانی را مطرح نموده و خاطرنشان کرد: «من

نفهمیدم چرا ما اینقدر از یکدیگر سپاس‌گزاری می‌کردیم؛

این کار بیشتر شبیه نوعی راهکار سیاستمدارانه برای حفظ

آبرو به‌نظر می‌رسید، نه ارائه بازخورد مناسب در مورد

نظرات دیگر شرکت‌کنندگان یا منابع جدیدی که معرفی

می‌کردند. فکر می‌کنم این یک مسئله فرهنگی است.»

با این وجود، همه شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که با

پیشروی روند این دوره، شیوه برخورد با چنین مشکلاتی

را یاد گرفته‌اند.»

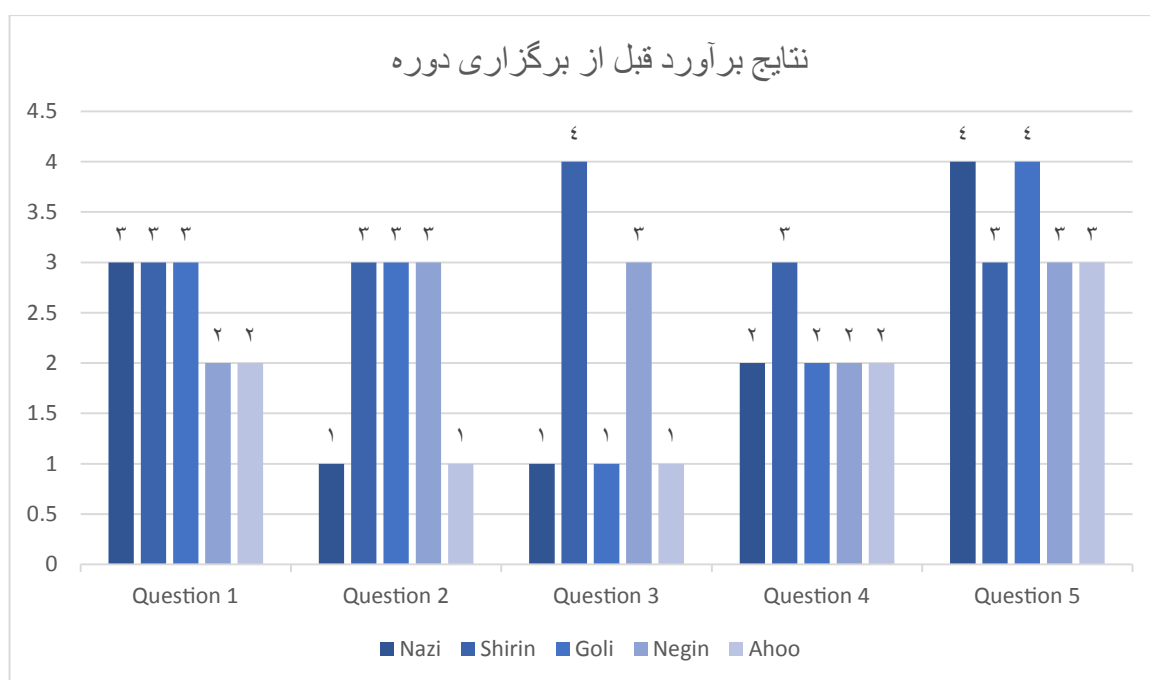
### بهبود سطح دانش/مهارت‌ها

بدیهی است که یک گروه مجازی آموزشی تنها در

صورتی می‌تواند داعیه موفقیت داشته باشد که در آن

به‌واسطه شرکت در گروه مجازی آموزشی افزایش یافته است. نتایج نظرسنجی قبل از برگزاری دوره در شکل ۱ و نتایج نظرسنجی پس از دوره در شکل ۲ قابل مشاهده است.

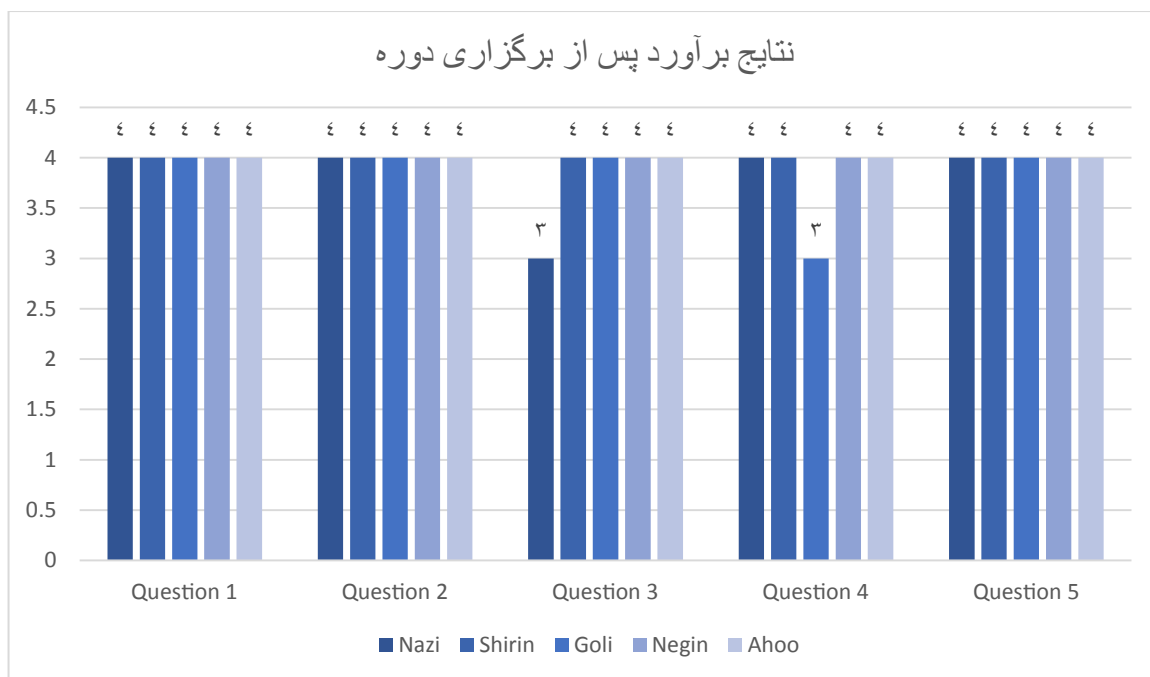
یادگیری به‌معنای واقعی صورت پذیرفته‌باشد و اعضای گروه از افزایش سطح دانش/مهارت خود راضی باشند. خوشبختانه، نتایج نظرسنجی نشان داد که دانش و مهارت‌های کلی شرکت‌کنندگان در مورد ارزشیابی زبان



ارزشیابی استاندارد شده در شیوه آموزش خود قائل بودند (سوال ۳)، توانایی آن‌ها در درک این که ابزار ارزشیابی کیفی شامل چه مواردی است (سوال ۴)، و اهمیت بسترهای اجتماعی مرتبط با ارزشیابی در محیط‌های آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (سوال ۵)، همگی در پایان این دوره برخط افزایش یافته بود که البته بیشترین میزان افزایش مربوط به نقش ارزشیابی استاندارد شده بود.

شکل ۱ نتایج برآورد قبل از برگزاری دوره

همان‌طور که نمودارها نشان می‌دهند، میزان آشنایی شرکت‌کنندگان با انواع مختلف ارزشیابی (سوال ۱)، اهمیتی که برای آگاهی داشتن فراگیرانشان از نحوه ارزیابی قائل بودند (سوال ۲)، اهمیتی که برای نقش



شکل ۲ نتایج برآورد پس از برگزاری دوره

گفت: «نظریه و عمل در هم آمیخته بودند. مطمئن بودم

آنچه در قسمت مطالعه می‌خوانم، عملی می‌شود و برای

انجام کارآمدتر تکالیف، به این دانش نیاز دارم، بنابراین

همه آنها را با دقت می‌خواندم.» آنها همچنین معتقد

بودند که این دوره از آن جهت خوب بوده که رویکرد

آزمون‌سازی برای هر شرکت‌کننده دقیقاً متناسب با زمینه

آموزشی وی طراحی شده بود. طبق اشاره نازی: «یک چیز

مهمی که یادگرفتیم این واقعیت بود که آزمون‌ها باید

مبتنی بر نیازهای مختص به هر زمینه آموزشی تدوین

شوند.» علاوه بر این، آنها معتقد بودند که این هماهنگی

میان زمینه آموزشی و ارزشیابی برای هر مدرس، به

علاوه بر نتایج نظرسنجی، تحلیل مصاحبه‌های

شرکت‌کنندگان نیز نشان‌دهنده رضایت آنها از گروه

مجازی آموزشی بود. شرکت‌کنندگان معتقد بودند که این

گروه به آنها کمک کرده تا دانش/مهارت‌های خود را هم

در رابطه با محتوای دوره (ارزشیابی زبان) و هم در حیطه

سواد دیجیتالی تقویت کنند.

همه شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها ذکر کردند که آنچه

به‌طور خاص در مورد این دوره پسندیده‌اند این بوده که

بیشتر تمرین محور بوده است و نه صرفاً نظریه‌بار. گلی

مدرسان کمک می‌کند تا با برخی از جنبه‌های منفی آزمون

استانداردشده، از جمله اثرات منفی حاصل از نتایج آزمون

و آموزش با هدف گرفتن آزمون مبارزه کنند زیرا

همان‌طور که نازی اشاره کرد، مدرسان این توانایی را

خواهند یافت تا فراگیران خود را با استفاده از ابزارهایی

غیر از آزمون‌های استانداردشده مورد ارزشیابی قرار دهند.

شرکت‌کنندگان از این که مهارت‌ها و دانش خود را

افزایش داده‌اند بسیار خوشحال بودند. به‌عنوان مثال، نگین

گفت:

«من یاد گرفتم از روبیک استفاده کنم؛ به من

این امکان را داد تا واقعا یکی بسازم و از آن

استفاده کنم. دلیل عمده‌اش این بود که من قبل

از این دوره هرگز ارزشیابی را به‌عنوان

مسئولیتی برای مدرس در نظر نگرفته بودم. من

همیشه فکر می‌کردم، خب، متخصصانی برای

این منظور وجود دارند. چرا به خودم زحمت

بدهم؟ اما بعدا یاد گرفتم اگر ما به‌عنوان مدرس

این مسئولیت را نادیده بگیریم، مشکلات

سربرمی‌آورند. شاگردان باید بر اساس

آموخته‌های خود مورد ارزشیابی قرار بگیرند، نه

چیز دیگری، و چه کسی بهتر از خود مدرس از

این مطالب آگاه دارد؟»

نازی معتقد بود که اگر مدرسان خودشان ابزارهای

ارزشیابی یا سنجش را بسازند، شاگردانشان در روند

یادگیری از جنبه‌های منفی آزمون استانداردشده در امان

می‌مانند و می‌توانند بر آنچه واقعا برای یادگیری نیاز

دارند تمرکز کنند. به گفته او،

«مدرسان باید خودشان موارد آزمون را تدوین

کنند...؛ به این ترتیب، شاگردان به‌جای تمرکز

بر یادگیری مدیریت زمان و سایر تکنیک‌ها و

استراتژی‌های مورد نیاز برای پاسخگویی به

موارد چند گزینه ای شبیه به کنکور، بر یادگیری

مهارت‌های ارتباطی و افزایش توانش ارتباطی

تمرکز خواهند کرد.»

شرکت‌کنندگان همچنین معتقد بودند که در فرایند تدوین

ابزار ارزشیابی، ثبت اهداف یادگیری و همسوسازی آنها

با انواع ارزشیابی به آنها کمک می‌کند تا در مورد آموزش

زبان بیشتر بیاموزند و در نتیجه، دانش خود را در زمینه

آموزش زبان بیشتر کنند. آنها همچنین اشاره کردند که

کیفیت بازخوردی که به شاگردان خود می‌دهند افزایش

یافته است و این امر باعث افزایش یادگیری در

شاگردانشان شده است. همان‌طور که شیرین می‌گوید: «من

فکر می‌کنم آگاهی شاگردانم از قوانین، و نیز بازخوردی

که بعداً به آنها ارائه می‌دهم، هر دو بهبود یافته‌اند. آگاهی

شاگردانم هم نسبت به آنچه یاد می‌گیرند و هم نسبت

به سوگیری‌های یادگیری خودشان افزایش یافته است.»

درگیر شدن با مبحث ارزشیابی زبان، آگاهی

شرکت‌کنندگان را در مورد شیوه‌های ارزشیابی خودشان

نیز افزایش داده بود. همان‌طور که آهو اشاره کرد،

«می‌توانم بگویم که من نسبت به شیوه‌های

ارزشیابی خود آگاهی خوبی نداشتم. من [فقط]

از نمونه آزمون‌های پایان ترم کمی می‌کردم و

آنها را به شاگردانم می‌دادم، و اصلاً اطلاع

نداشتم که روش‌های جدید و جایگزین

ارزشیابی می‌توانند اعتبار خیلی بیشتری

داشته باشند. این‌طور نبود که هیچ چیزی در

مورد این روش‌ها ندانم اما آنها را صرفاً

نظریه‌هایی به حساب می‌آوردم که باید از حفظ

به‌خاطر می‌سپردمشان.»

علاوه‌براین، شرکت‌کنندگان معتقد بودند که تمرکز بر

جنبه‌های عملی و کاربردی مهارت‌های ارزشیابی زبان

منجر به بازتعریف نقش مدرس می‌شود و آنها را

علاوه‌بر مدرس صرف، به ارزیاب نیز تبدیل می‌کند.

همچنین، این روش به مدرسان و فراگیران کمک می‌کند

تا تأثیرات منفی آزمون‌های استاندارد شده را بر فرایندهای

آموزش و یادگیری زبان جبران کنند، مهارت‌های مدرسان

در آموزش زبان را بهبود می‌بخشد، آگاهی آنها را نسبت

به شیوه‌های ارزشیابی که به کار می‌برند افزایش می‌دهد



و همچنین، کیفیت بازخوردهای ارائه شده توسط مدرس را بیشتر می کند که به نوبه خود منجر به بالارفتن سطح یادگیری زبان آموزان گردد.

شیرین بر این نکته نیز تأکید کرد که این دوره دانش او را در حیطه فناوری تقویت کرده است. او گفت: «این دوره نمونه بارزی از شیوه کارکرد فناوری و محصولات آن در فرآیند یادگیری و آموزش بود.»

جالب این جاست که علاوه بر چهار عامل فوق (یعنی فناوری، مربی/سرپرست گروه، تعامل و بهبود سطح دانش/مهارت) و زیر شاخه های آنها که بر کارایی گروه مجازی آموزشی در افزایش سواد ارزشیابی زبان برای مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تأثیر گذاشته است، تعامل میان این عوامل نیز مشهود بود، هرچند که در محیطی با محدودیت های فرهنگی صورت گرفته بود.

به عنوان مثال، چنین به نظر می آمد که تعاملات، به شدت تحت تأثیر دانش، فناوری و مربی نیز قرار می گیرند. به عنوان نمونه، همان طور که قبلا اشاره شد، یکی از

شرکت کنندگان دیدگاه کاملا متفاوتی در مورد مفهوم اعتبار آزمون (دانش) داشت و این باعث بروز اختلاف میان شرکت کنندگان شده بود. در ضمن، شرکت کنندگان خاطرنشان کردند که اگر مربی نسبت به یکی از شرکت کنندگان که همیشه در انجام تکالیف خود تاخیر داشت، سخت گیرتر برخورد می کرد، تعامل میان اعضای گروه راحت تر پیش می رفت. علاوه بر این، شرکت کنندگان معتقد بودند از آنجا که فناوری های مورد استفاده در گروه مجازی آموزشی، عمدتا از بین ابزارهایی انتخاب شده بود که در زندگی روزمره خود استفاده می کردند، تعامل درون گروهی میان آنها تا حد زیادی تسهیل شده بود. در مجموع، به نظر می رسد که تأثیر متقابل عوامل موثر بر کارایی گروه مجازی آموزشی، این ظرفیت را دارد که بیشتر مورد بررسی قرار گیرد.

در نهایت، طبق نظر یون و جانسون (۲۰۰۸)، مراحل مختلف چرخه زندگی گروه مجازی آموزشی عبارتند از: جهت گیری، زمان بندی، کاوش، کار و تصمیم گیری،

بررسی و ارزیابی پیشرفت، اصلاح و قالب‌بندی و پایان‌بندی. با این حال، شرکت‌کنندگان در این گروه مجازی آموزشی حدود یک سال پس از به‌ثمر رسیدن پروژه، کماکان با یکدیگر در ارتباط هستند. به عبارت دیگر، این گروه مجازی آموزشی منجر به ایجاد یک انجمن حرفه‌ای شده است که در آن، شرکت‌کنندگان هنوز با یکدیگر در ارتباط هستند و علی‌رغم این که پروژه گروه مجازی آموزشی حدود یک سال پیش به سرانجام رسیده است، آن‌ها هنوز در مورد مسائل حرفه‌ای با یکدیگر به تبادل نظر می‌پردازند. این نکته می‌تواند به عنوان یکی از تفاوت‌های میان گروه مجازی آموزشی مختص تحصیل و گروه مجازی آموزشی مختص محل کار به حساب بیاید و جزو مزیت‌های بالقوه گروه مجازی آموزشی در امر تدریس تلقی شود.

نتیجه‌گیری

اگرچه اکثر مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی پیش از شروع خدمت، در برنامه‌های تربیت مدرس آموزش

می‌بینند، اما خود معترفند که هنگام برخورد با فعالیت‌های مرتبط با ارزشیابی زبان در بستر آموزشی، آمادگی کافی را ندارند. آنچه احتمالاً ضرورت دارد، وجود برنامه‌های موثرتر برای پیشرفت حرفه‌ای مدرسان است. به عنوان مثال، [جتی‌فر و مرندی \(۲۰۱۸\)](#) در بررسی خود نشان داده‌اند که اکثر مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ایران احساس می‌کنند لازم است در برنامه‌های پیشرفت حرفه‌ای خود فعالیت‌های کاربردی بیشتری داشته باشند. طبق نظر [ارنست و همکارانش، \(۲۰۱۴\)](#)، برنامه‌ریزی و مدیریت، طراحی فعالیت‌های همیارانه و برخط، تعیین قوانین اصولی برای مشارکت و همیاری، تعدیل، و استفاده از ابزارها و فضای گروهی از جمله مهارت‌های کلیدی هستند که مدرسان باید جهت تسهیل همکاری فراگیران برای آموزش به صورت برخط در آن پیشرفت کنند. در این بررسی، فضای یک گروه مجازی آموزشی به عنوان محیطی برای افزایش همیاری و تعامل در مدرسان فراگیرنده انتخاب شد. هدف دیگر این بررسی، تعیین

عواملی بود که این تعامل و همکاری را بدینسان در گروه مجازی آموزشی تسهیل می‌کند. جهت صورت بخشیدن به این مهم، گروه مجازی آموزشی (VLT) برای اولین بار در ایران در این بررسی مورد استفاده قرار گرفت که مطابق نیازهای مدرسان ایرانی آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و در بسترهای متناسب شکل گرفت، «زیرا ضروری است که دوره‌های آموزش سواد ارزشیابی زبان با توجه به نیازهای بومی و در بستر حرفه‌ای اصلاح یا مناسب‌سازی شوند.» (برگر ۲۰۱۲، ص ۷۸). گروه مجازی آموزشی به‌عنوان گزینه‌ای مناسب برای همیاری و تعامل برخط مطرح شد که در آن، فناوری (از جمله دسترسی، سهولت استفاده/آشنایی، ترکیب روش‌های ارتباط همزمان و غیرهمزمان)، مربی/سرپرست گروه (از جمله ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای وی)، تعامل (مثلاً، اعتماد، حل تعارض، ارائه بازخورد صادقانه و سازنده)، و دانش (شامل محتوا و فناوری) به‌عنوان چهار عامل مرتبط با یکدیگر، بر کارایی آن تاثیر می‌گذارند. شرکت‌کنندگان از

این موضوع اعلام رضایت کردند که گروه مجازی آموزشی الهام‌بخش رویکردی متعادل میان نظریه و عمل بود و به‌این ترتیب، منجر به کسب/ترکیب همزمان دانش و مهارت‌ها می‌شد زیرا عدم تعادل میان این دو رویکرد عموماً جزو نقطه‌ضعف‌های سامانه‌های آموزشی در ایران به‌شمار می‌رود. به‌علاوه، استفاده از این گزینه، مهارت‌های دیجیتالی شرکت‌کنندگان را بیش از پیش تقویت کرد و این امکان را فراهم نمود تا چنین مهارت‌هایی طی روندی طبیعی و در جهت اهداف آموزشی مورد استفاده قرار بگیرند که خود این مسئله، در سازوکار فعلی آموزشی ایران مزیت مجزایی به‌شمار می‌رود.

این بررسی با محدودیت‌هایی همراه بوده است. ابتدا این که همه شرکت‌کنندگان در گروه مجازی آموزشی داوطلب و زن بودند، که این امر باعث شد تا پژوهشگران نتوانند تشخیص دهند که انگیزه این افراد تا چه حد درونی بوده و تا چه حد در نتیجه شرکت در گروه مجازی آموزشی شکل گرفته‌است. به‌علاوه، در صورتی که شرکت‌کنندگان

مرد نیز در این بررسی حضور می‌یافتند، ممکن بود الگوی

تعامل در گروه مجازی آموزشی متفاوت باشد. دوم این

که، از آن‌جا که خود دوره و مصاحبه‌های پس از دوره در

یک فضای کاملاً مجازی صورت گرفت، سرنخ‌های غیر

کلامی که می‌توانستند جزو عناصر اصلی در ارتباطات

تلقی شوند را نمی‌توان مدنظر قرار داد. سوم این که شاید

بهتر بود اگر پژوهشگران می‌توانستند سطح آشنایی

شرکت‌کنندگان با فناوری را قبل از شروع دوره برآورد

کنند. به این ترتیب، محققان می‌توانستند برآورد دقیق‌تری

از دانش شرکت‌کنندگان در زمینه فناوری داشته‌باشند که

این آگاهی به نوبه خود، منجر به انتخاب بهترین

گزینه‌های موجود در عرصه فناوری و نیز برگزیدن

مواردی می‌شد که بیشترین تناسب را با اهداف دوره

داشته‌باشند. در نهایت، گروه مجازی آموزشی در این

پژوهش براساس نیاز مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان

خارجی در بستر ایران شکل گرفت چارچوبی را اتخاذ

کرد که با گزینه‌های موجود در حیطه فناوری در ایران

مطابقت داشته‌باشند. بدیهی است که بررسی‌های مشابه و

بیشتر در بسترهای دیگر، تعمیم‌پذیری نتایج این بررسی را

افزایش می‌دهد.

#### منابع

عاشیک، آ.، کوسه، س.، یانگین اکشی، گ.، صفراغلو، گ.،

پیرا، ر.، و اکیرت، م. (۲۰۱۹). تلفیق فناوری اطلاعات و

ارتباطات

در آموزش مدرسان زبان انگلیسی: دیدگاه‌هایی از ترکیه،

پرتغال و لهستان. *یادگیری زبان به کمک کامپیوتر*. ۱۲۴-

۱.

بیلی، م. ل.، و لویتهکھانس، ل. (۱۹۹۸). *ده نکته مهم برای*

*تسهیل کار با تیم‌های یادگیری مجازی: راهنمای یادگیری*

*برای*

گروه‌های مجازی آموزشی. بازیابی در

<http://www.macdesign.net/academic/ts۳۱۶۰>

[VirtualTeamshandboo/Course Info۳۱۶۰TS](http://www.macdesign.net/academic/ts۳۱۶۰)

[pdf.k](http://www.macdesign.net/academic/ts۳۱۶۰)

بیکر، س. د. (۲۰۰۶). تأثیر توافق رهبر و پیرو

بر کارایی گروه. *چکیده رساله‌های بین‌الملل*، ۶،

(۰۳).

بلانژر، ف. م. ب. واتسون-منهایم. (۲۰۰۶).

گروه‌های مجازی و رسانه‌های چندگانه: سازمان

دهی کاربرد رسانه‌ها برای دستیابی به اهداف

راهبردی. مذاکرات تصمیم‌گیری گروهی،  
(۱۵(۴)، ۲۹۹-۳۲۱.

برگر، آ. (۲۰۱۲). ایجاد سواد ارزشیابی زبان:  
الگویی برای آموزش مدرسین. در ج. هوتنر،  
ب. مهلماور لارچر، س. رایشل، و ب.  
شیفتنر(ویراستار). نظریه و کاربرد در آموزش  
مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی:  
*Gap the Bridging*. (صص. ۸۲-۵۷).

تونواندا، نیویورک: *Multilingual Matters*

چن، ج. ک. وو، ج. ما، م. و نایت، م. ب.  
(۲۰۱۱). بهبود عملکرد گروه مجازی آموزشی:  
چشم انداز رهبر گروه. مدیریت نظام‌های  
انسانی، (۴) ۳۰، ۲۲۸-۲۱۵.

کوکس، ا. و کلارک، س. (۲۰۰۶). مفهوم  
اجتماعات فعالیت‌محور. در *دایره المعارف*  
*جوامع فعالیت محور در مدیریت دانش و*  
*اطلاعات*. (صص. ۹۶-۹۲). منبع ایده‌های  
گروهی.

دوناتو، ر. (۲۰۰۴). ابعاد همکاری در گفتمان  
آموزشی. *سالنامه بررسی زبان‌شناسی کاربردی*،  
۲۴، ۳۰۲-۲۸۴.

ارنست، پ.، گویتات کاتازوس، م.، هامپل، ر.،  
هایزر، س.، هاپکینز، ج.، مورفی، ل.، و استیکلر،  
او. (۲۰۱۳). پیشرفت مدرس برخط: همکاری در  
فضای آموزش مجازی. *یادگیری زبان به کمک*  
*رایانه*، (۴) ۲۶، ۳۱۳-۳۳۳.

فالشر، گ (۲۰۱۲). سواد ارزشیابی در کلاس  
زبان. *فصلنامه ارزیابی زبان*، ۹(۲)، ۱۱۳-۱۳۲.  
doi: 10.1080/15434303.2011.642041

هامپل، ر.، و استیکلر، او. (۲۰۰۵). مهارت‌های  
جدید برای کلاس‌های جدید. تربیت مربی برای  
تدریس

زبان به‌صورت برخط. *یادگیری زبان به کمک*  
*رایانه*، ۱۸، ۳۲۶-۳۱۱.

هیل، ک. (۲۰۱۷). سواد ارزشیابی مدرس  
زبان—مشخص کردن محدوده. *مقاله‌هایی*  
*در خصوص ارزیابی و سنجش زبان*، ۶(۱)، iv-  
vii.

هوروات، ل.، و توپین، ت. ج. (۱۹۹۹). کار  
گروهی قرن بیست و یکم: تعیین صلاحیت  
برای گروه‌های مجازی. مقاله ارائه شده در  
کنفرانس آکادمی مدیریت ۱۹۹۹، شیکاگو،  
الینوی.

هوون، د. (۲۰۰۷). امکانات فناوری برای دانش آموزان و مدرسان جهت تجسم بخشیدن به تجربه آن‌ها از آموزش مدرس. در ۵ک. مورفی-جودی، م. پیترز، م.ا. کاسن و ر. لاین (ویراستار)، آماده‌سازی و پیشرفت‌دادن مدرسان مسلط به تکنولوژی برای آموزش زبان دوم (صص. ۱۶۴-۱۳۳). CALICO monograph ۶، سن‌مارکو، تگزاس: CALICO .CALICO

جنتی‌فر، م. و مرندی، س. س. (۲۰۱۸) سواد ارزشیابی زبان در مدرسان ایرانی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم زیر ذره بین ارزشیابی. پژوهش کاربردی در زبان انگلیسی، ۷(۳)، ۳۲۸-۳۰۷. Doi: ۱۰.۲۲۱۰۸/are.۱۲۲۱، ۱۰۸۸۱۸، ۲۰۱۸

یارونپا، س. و لیدنر، د. (۱۹۹۸). ارتباط و اعتماد در گروه‌های مجازی جهانی. علم سازمان، ۱۰(۶)، ۷۹۱-۸۱۵.

جانسون، د. و، و جانسون، ر. ت. (۱۹۹۴). مدیریت مدرسه مشارکت‌محور (ویرایش دوم). ادینا، مینه‌سوتا: InterBook action Company.

جانسون، س. د.، ثریا، ک.، یون، س. و، برت، ج. و، و لا فلویر، ج. (۲۰۰۲). ایجاد و پیشبرد گروه و فرآیندهای گروهی تیم‌های یادگیری مجازی. *رایانه و آموزش*، ۳۹(۴)، ۳۷۹-۳۹۳، Doi: ۱۰.۱۰۱۶/S۰۳۶۰-۰۳۱۵(۰۲)۰۰۰۷۴-X

کوه، ک.، بورک ل.، ا. ک. ا.، لوک آ.، گنگ و، و تان ک. (۲۰۱۸). گسترش سواد ارزشیابی مدرسان در کلاس‌های درس زبان چینی: تمرکز بر طراحی فعالیت ارزیابی. *پژوهش در آموزش زبان*، ۲۲(۳)، ۲۶۴-۲۸۸.

لیامپوتانگ، پ. و ازی، د. (۲۰۰۵). روش‌های پژوهش کیفی. ملبورن: Oxford University Press

لیپناک، ج.، و استامپس، ج. (۱۹۹۷). *گروه‌های مجازی: دسترسی به فضا، زمان و سازمان‌ها به‌واسطه فناوری*. نیویورک: John Wiley & Sons

لیپناک، ج.، و استامپس، ج. (۲۰۰۸). *گروه‌های مجازی: افرادی ورای مرزهای فناوری کار می‌کنند*. (ویرایش دوم). نیویورک: John Wiley & Sons

میرینگ، پ. (۲۰۰۰). تحلیل کیفی محتوا. در  
او. فلیک، ا. کاردوف، و ای. استینک  
(ویراستار)، راهنمای پژوهش کیفی (ص.ص).  
۲۶۶-۲۶۹. لندن: Sage.

مک‌کارتی، گ. (۲۰۱۲). گروه‌های مجازی و  
آموزش ترکیبی. بازیابی در:

<http://viewcontent/cgi/au.edu.uow.ro//httpgsbpape=context&۱۳۵۳=cgi?article.t>  
[rs](#)

پاولسن، م. ف. (۲۰۰۳). تجربیات مرتبط به  
سامانه‌های مدیریت یادگیری در ۱۱۳ موسسه  
اروپایی. فناوری آموزشی و جامعه، ۶(۴)،  
۱۳۴-۱۴۸.

استیونس، و. (۲۰۱۲). سامانه‌های مدیریت  
یادگیری با محوریت یادگیرنده و خودآموزی.  
*EJ-TESL*، ۱۵(۴)، ۱-۱۴.

ساگاری، د. و وگت، ک. (۲۰۱۷). ارزیابی  
سواد مدرسان زبان‌های خارجی در سراسر  
اروپا: پژوهش، چالش‌ها و چشم‌اندازهای آتی.  
مقاله‌هایی درخصوص ارزیابی و سنجش  
زبان، ۶(۱)، ۴۱-۶۳.

یون، س. و، و جانسون، س. د. (۲۰۰۸).  
مراحل و الگوهای تشکیل گروه در تیم‌های  
مجازی. پژوهش و توسعه فناوری  
آموزشی، ۵۶(۵-۶)، ۵۹۵-۶۱۸. Doi:

10.1007/978-90-07-11423-3/10

یونس، م. م. (۲۰۰۷). استفاده مدرسان انگلیسی به‌عنوان  
زبان دوم در مالزی از فناوری اطلاعات و ارتباطات در  
کلاس‌های درس: انتظارات و واقعیت. *ReCALL*

۱۹(۱)، ۷۹-۹۵.

پیوست الف

برآورد پژوهشگر برای قبل و بعد از برگزاری دوره  
آموزشی

۱. من می‌دانم در کلاس خود برای آموزش  
انگلیسی به‌عنوان زبان دوم چگونه از انواع مختلف  
ارزشیابی استفاده کنم.

0 کاملا موافق

0 موافق

0 مخالف

0 به شدت مخالف

۲. در کلاس من شاگردانم باید از شیوه ارزشیابی مطلع شوند.

کاملاً موافق

موافق

مخالف

به شدت مخالف

۵. فکر می‌کنم برای من که مدرس آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان دوم هستم، درک بسترهای اجتماعی سنجش و ارزشیابی حائز اهمیت است.

کاملاً موافق

موافق

مخالف

به شدت مخالف

۳. ارزشیابی استانداردشده در شیوه تدریس من برای آموزش زبان انگلیسی مهم است.

کاملاً موافق

موافق

مخالف

به شدت مخالف

پیوست ب

پیش‌نویس مصاحبه

۱. لطفا اطلاعات زیر را تکمیل کنید:

نام:

سابقه تدریس:

سطح تحصیلات:

۲. مهارت‌های خود را در حیطه فناوری چگونه

ارزیابی می‌کنید؟

بسیار غیرحرفه‌ای

کمتر از متوسط

متوسط

بیشتر از متوسط

کاملاً موافق

موافق

مخالف

به شدت مخالف



در گروه رضایت‌بخش بود؟

۳. آیا قبلاً در دوره‌های برخط شرکت کرده‌اید؟

۴. آیا فکر می‌کنید شرکت در این دوره برخط

مهارت‌های شما در حیطه فناوری، مهارت‌های شما در

زمینه ارزشیابی زبان، راهبردهایتان برای تدریس و

آموزش و/یا مهارت و دانش شما را جهت ارزشیابی

توانایی شاگردانتان در زبان انگلیسی بهبود بخشیده است؟

۵. در هفته چند ساعت را صرف انجام فعالیت‌ها و

تکالیف می‌کردید؟

۶. برای شرکت در فعالیت‌های مرتبط با دوره، از

چه دستگاه‌ها و فناوری‌هایی استفاده می‌کردید؟

۷. چه انتظاراتی از این دوره داشتید؟ برآورده

شدند یا نه؟

۸. به‌طور کلی، از دوره راضی بودید یا خیر؟ اگر

نه، برای جب رضایت شما چه مواردی را می‌توان تغییر

داد/اضافه کرد؟ (اندازه گروه‌ها، نقش مربی به‌عنوان عامل

کمکی، انتخاب فناوری مناسب برای دوره، جنسیت،

میزان مشارکت مربی در دوره مجازی). نکات مثبت یا

منفی این دوره برخط شامل چه مواردی بودند؟

۹. آیا فعالیت‌ها/تکالیف آن‌قدر جذاب بود که

باعث شود با سایر شرکت‌کنندگان در این دوره وارد

تعامل شوید؟