



University of Tehran press

Analyzing "Teaching Presence" in online Persian courses to non-Persian speakers based on Andersons' conceptual framework



Shadi Shajiei* 0000-0002-8557-8535

Department of of Persian language and literature, Faculty of letters and humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, Email: sh.shajiee@yahoo.com



Ehsan Ghabool** 0000-0003-0557-8445

Department of the faculty of letters and humanities, Persian language and literature department, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad ,Iran, Email: ghabool@um.ac.ir



Christine Appel*** 0000-0002-9528-7002

Department of the faculty of art and humanities, Modern languages department, Open university of Catalonia, Barcelona, Spain, Email: mappel@uoc.edu

ABSTRACT

Teaching and learning in online courses are disparate from face-to-face courses. Considering that instructors are not physically present in virtual courses, it is necessary to strengthen their presence sense in virtual courses by applying some strategies. Based on Anderson's (2001) conceptual framework, this essay aims to analyze Teaching Presence (TP) as an influential component in online Persian courses for non-Persian speakers at the International Centre for Teaching Persian to non-Persian Speakers (CTPL), Ferdowsi University of Mashhad (FUM). The data were collated from questionnaires completed by 30 instructors involved in different Persian online language courses, during the last four years. This questionnaire was taken from Anderson's conceptual framework on "Teaching Presence" and the aim was to examine (1) the instructors' views on teaching presence (agreement, disagreement, application and non-application) in Persian online courses, and (2) The factors influencing the emergence of their attitudes. Based on the data, according to the main three indicators of TP consisting of "instructional design and organization", "facilitating discourse" and "direct instruction", the instructors agreed with all TP indicators, specifically, most "agreement" and "application" was dedicated to facilitating discourse. Among the components of the first indicator, the "designing methods" and "establishing netiquette", and the indicator of facilitating discourse, "encouraging student contributions" and "drawing in participants to prompt discussion" show the highest percentage of agreement and application. Additionally, in the indicator of direct instruction, the lowest percentage was dedicated to the "present content and questions", which indicates the acceptance of new educational approaches among the instructors at CTPL.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 21 June 2023
Received in revised form
18 November 2023
Accepted: 26 December
2023
Available online:
winter 2023

Keywords:

*Online Persian Teaching,
Online learning, Teaching
Presence, Teaching second
Language, The Community
of inquiry.*

Shajiei, S., Ghabool, E., & Appel, C. (2023). Analyzing "Teaching Presence" in Online Persian Courses to non-Persian Speakers based on Andersons' Conceptual Framework: Case Study: International Center of Teaching Persian to non-Persian Speakers. *Journal of Foreign Language Research*, 13 (4), 525-541. <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.361166.1046>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.361166.1046>.

*Shadi Shajiei: A PhD candidate of Persian language and literature at Ferdowsi University of Mashhad. She is interested in research in the field of online teaching Persian language and Computer Assisted Language Learning (CALL).

**Ehsan Ghabool: A faculty member of Ferdowsi University of Mashhad. His research field is teaching Persian language and literature as a foreign/second language to non-Persian speakers and comparative literature.

***Christine Appel: A faculty member and associate professor at the Open University of Catalonia in Spain. Her research interests are computer mediated communication (CMC) and distance education.



انتشارات دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸
https://jflr.ut.ac.ir Email:jflr@ut.ac.ir

بررسی «حضور تدریس» در دوره‌های برخط آزا برای چهارچوب مفهومی اندرسون: مطالعه موردی مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد

شادی شجیعی*

0000-0002-8557-8535 ID

sh.shajiee@yahoo.com رایانامه: مشهد، ایران. رایانامه: sh.shajiee@yahoo.com

احسان قبول**

0000-0003-0557-8445 ID

ghabool@um.ac.ir رایانامه: مشهد، ایران. رایانامه: ghabool@um.ac.ir

کریستینا اپل***

0000-0002-9528-7002 ID

mappel@uoc.edu رایانامه: بارسلونا، اسپانیا. رایانامه: mappel@uoc.edu



چکیده

دوره‌های برخط آموزش زبان دوم به سرعت در جهان در حال گسترش است و نقش مدرس، یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت در این دوره‌ها به‌شمار می‌آید. با توجه به عدم حضور فیزیکی مدرس در این گونه دوره‌ها، لازم است با کاربست راهکارهایی، «حضور تدریس» در کلاس‌های مجازی تقویت شود. هدف اصلی در این جستار این است که با تکیه بر چهارچوب مفهومی اندرسون و همکاران (۲۰۰۱)، «حضور تدریس» را به‌عنوان یک مؤلفه تأثیرگذار در دوره‌های برخط آزا (آموزش زبان فارسی) به غیرفارسی‌زبانان در مرکز بین‌المللی آزا فای دانشگاه فردوسی مشهد بررسی کند. روش این پژوهش به صورت توصیفی-تحلیلی است و ابزار آن پرسش‌نامه‌ای برگرفته از چهارچوب مفهومی حضور تدریس اندرسون است و علاوه بر تحلیل‌های کیفی، تحلیل‌های کمی هم ارائه شده است. جامعه آماری پژوهش نیز شامل سی مدرس فعال مرکز آزا فای دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد. یافته‌های پژوهش نشان داد که از میان سه شاخص حضور تدریس شامل طراحی و سازماندهی آموزشی، تسهیل‌گفتمان و آموزش مستقیم، بیشترین موافقت و کاربست با تسهیل‌گفتمان بوده است. از میان مؤلفه‌های شاخص اول، طراحی روش‌های تدریس و آموزش آداب معاشرت اینترنتی و در شاخص تسهیل‌گفتمان، تشویق یادگیرندگان به مشارکت و مشارکت با یادگیرندگان برای برانگیختن بحث بیشترین درصد موافقت و کاربست را نشان می‌دهند. همچنین در شاخص آموزش مستقیم کمترین درصد در میان تمام مؤلفه‌ها و شاخص‌ها به ارائه مستقیم مطالب و سؤالات اختصاص داشت که بیانگر پذیرش رویکردهای نوین آموزشی در میان مدرسان مرکز فردوسی است.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۲۷
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۰۵
تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۲
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

آموزش برخط فارسی، حضور تدریس، آموزش زبان دوم، اجتماع اکتشافی.

شجیعی، شادی، قبول، احسان، و اپل، کریستینا. (۱۴۰۲). بررسی «حضور تدریس» در دوره‌های برخط آزا برای چهارچوب مفهومی اندرسون: مطالعه موردی مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۳ (۴)، ۵۲۵-۵۴۱.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2023.361166.1046.



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2023.361166.1046.

*شادی شجیعی دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد است. وی علاقه‌مند به پژوهش در زمینه آموزش برخط زبان و ادبیات فارسی و کاربرد فناوری در یاددهی-یادگیری زبان دوم (بزرگسال، کودک و نوجوان) است.

**احسان قبول عضو هیأت علمی و استادیار دانشگاه فردوسی مشهد است. زمینه پژوهش وی آموزش زبان و ادبیات فارسی به‌عنوان زبان خارجی/دوم به غیرفارسی‌زبانان و ادبیات تطبیقی است.

***کریستینا اپل عضو هیأت علمی و دانشیار دانشگاه باز کاتالونیا در اسپانیا است. علایق تحقیقاتی او آموزش از راه دور و آموزش زبان دوم از طریق رایانه است.

۱. مقدمه

حضور داشتن در مکانی، زمانی درک می‌شود که «دیگری» وجود داشته باشد. انسان‌ها ذاتاً اجتماعی هستند و در کنار دیگری و با ارتباط داشتن با دیگران می‌توانند به حضور خود معنی بدهند. حضور اشخاص در دوره‌های آموزشی نیز با در نظر گرفتن دیگری و جنبه‌های اجتماعی معنادار می‌شود. حضور در دوره‌های برخط (Online) و درک کردن وجود دیگران، نموده‌های بسیار متفاوتی با حضور در دوره‌های آموزشی حضوری (Face to Face) دارد. «حضور تدریس» (Teaching Presence (TP)) به‌عنوان یک اصطلاح تخصصی، انواع وظایف مدرسان را نسبت به یادگیرندگان در محیط برخط تبیین می‌کند.

حضور تدریس یکی از زیرشاخه‌های الگوی اجتماع اکتشافی (Community of Inquiry (CoI)) است (ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۲۵۷). گریسون و همکاران^۲ (۲۰۰۱) این الگو را برای ارتقای کیفیت یادگیری در دوره‌های برخط طراحی کردند. با استفاده از این الگو می‌توان تحلیلی عمیق از پیچیدگی‌های آموزش مجازی ارائه داد. بسیاری از پژوهشگران برای پرسشگری معنادار و عمیق‌تر کردن یادگیری در حوزه برخط از این الگو استفاده کرده‌اند (گریسون و آربوگ^۳، ۲۰۰۷). این اجتماع به مطالعه و پژوهش درباره اهمیت تعاملات بین حضور اجتماعی (Social Presence) حضور تدریس و حضور شناختی (Cognitive Presence) در ایجاد گروه‌های یادگیری مشارکتی می‌پردازد (ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۲۵۷).

اندرسون و همکاران در سال ۲۰۰۱ مؤلفه‌های حضور مدرس (Teacher Presence) را در یک محیط آموزشی برخط (Online Educational Environments) به‌شیوه متن‌محور شناسایی و به‌عنوان یک چهارچوب مفهومی ارائه دادند که دارای سه بخش طراحی و سازماندهی آموزشی (Instructional Design and Organization)، تسهیل گفتمان (Facilitating Discourse) و آموزش مستقیم (Direct instruction) است (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۱). این چهارچوب، شیوه حضور مدرسان برخط، انواع نقش‌ها و وظایف آنها را تحلیل و بررسی می‌کند. پورانن و وردین^۵

(۲۰۲۰) برای تعریف حضور تدریس، نوع بازخورد مدرسان در موقعیت‌های گوناگون را تقسیم و تحلیل می‌کنند و حضور تدریس را در کلاس‌های برخط زبان دوم مرتبط با ابزارهایی می‌دانند که مدرسان به منظور راهنمایی یادگیرندگان استفاده می‌کنند.

در این پژوهش، چهارچوب مفهومی حضور تدریس را در کلاس‌های مجازی مرکز فردوسی بررسی کرده‌ایم. کلاس مجازی، محیطی است که در آن یادگیرندگان می‌توانند با مدرس خود، سایر یادگیرندگان و محتوای درسی تعامل داشته باشند. بیلماز و کسر^۶ (۲۰۱۷، ص. ۲) بیان کرده‌اند که از طریق امکان استفاده از گپ (گفت‌وگویی متنی برخط)، تخته سفید و دور گفتارها (Video Conference) به تدریج کلاس‌های مجازی (Virtual Classroom) به محیط‌های برخط هم‌زمان (Online Synchronous Environment) تبدیل شدند. تیروانن و همکاران^۷ (۲۰۲۱، ص. ۱۳۲) در این باره بیان کرده‌اند که با امکانات رسانه‌های متعدّد، کلاس‌های درس در محیط مجازی این قابلیت را دارند که انواع موقعیت‌ها را برای ایجاد تعامل فراهم کنند و حضور تدریس را افزایش دهند. در کنار محیط‌های برخط هم‌زمان، محیط‌های برخط ناهم‌زمان (Online Asynchronous Environments) قرار دارد که در آن یادگیرندگان الزاماً در یک زمان مشخص در یک کلاس مجازی حاضر نمی‌شوند و در زمان واقعی (Real Time) با همدیگر ارتباط ندارند.

طی سال‌های گذشته، با ارتقاء محیط‌های آموزشی برخط، یاددهی و یادگیری مجازی زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پیشرفت قابل‌توجهی داشته است و مراکز برتر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) در داخل و خارج از کشور به‌صورت پیوسته دوره‌های مجازی آموزشی در این حوزه برگزار کرده‌اند. مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد (مرکز فردوسی)، یکی از مراکز قدیمی کشور و همچنین یکی از مراکز پیشرو در حوزه تولید محتوا و آموزش مجازی است. در این مرکز عموم دوره‌های آموزشی آن به‌صورت حضوری برگزار می‌شد و با پدید آمدن بحران کووید ۱۹ (Covid 19) از ابتدای سال ۱۳۹۹ دوره‌های آموزشی بیش از ۷۰۰ زبان‌آموز به واحد آموزش مجازی این مرکز منتقل

^۴ Anderson et al., 2001

^۵ Puranen and Vurdien, 2020

^۶ Yilmaz & Keser, 2017

^۷ Tyrväinen et al., 2021

^۱ Richardson et al., 2015

^۲ Garrison et al., 2001

^۳ Garrison & Arbaugh, 2007

گردید. در این واحد، یاددهی-یادگیری برخط برای مدرسان و زبان‌آموزان زبان فارسی چالشی نو بود و اقدامات گوناگونی از سوی نهاد آموزشی، پشتیبان‌های فنی و مدرسان برای بهبود عملکرد مدرسان و زبان‌آموزان به موازات ارتقای امکانات فنی سامانه‌های آموزشی انجام شد.

بررسی چهارچوب مفهومی حضور تدریس در دوره‌هایی که به‌طور ناگهانی از حضوری به مجازی تغییر می‌یابند، با توجه به موقعیت‌ها و امکانات متفاوت نظام‌های آموزشی، می‌تواند نتایج تازه و کاربردی دربرداشته باشد. طی سال‌های گذشته، پژوهش‌های گوناگونی در سطح بین‌الملل درباره حضور مدرس در فضای برخط به‌منظور تدریس زبان دوم یا سایر رشته‌های آموزشی انجام شده است؛ اما پژوهشی در حوزه حضور تدریس در دوره‌های برخط آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و به‌ویژه مطالعه موردی مرکز فردوسی، در جایگاه یکی از مراکز اصلی و مهم آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کشور انجام نشده است.

بنابراین در این پژوهش، ضمن تبیین چهارچوب مفهومی «حضور تدریس» از منظر اندرسون و همکاران (۲۰۰۱) نگرش مدرسان مرکز فردوسی درباره «حضور تدریس» و عوامل مؤثر در ایجاد این نگرش‌ها را بررسی کرده‌ایم و به این دو پرسش پاسخ داده‌ایم: ۱- نگرش مدرسان دوره‌های برخط زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نسبت به حضور تدریس خود در چهار سال گذشته چگونه است؟ ۲- چه عواملی در پدیدآمدن این نگرش‌ها سهیم بوده‌اند؟

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. چهارچوب مفهومی «حضور تدریس»

برای پیشبرد پژوهش‌های مرتبط با حوزه تربیت مدرس، لازم است نگرش‌های نو در آموزش بازتاب داده شود و بررسی حضور تدریس برای شناسایی نقش مدرس در کلاس درس برخط یکی از نگرش‌های نو در این زمینه است (گابریس بارکر^۸، ۲۰۱۱، ص. ۱۹۷). حضور تدریس، نقش مدرس را در ارتباط با یادگیرندگان از جنبه‌های گوناگون در فضای برخط بررسی می‌کند. اندرسون و همکاران^۹ (۲۰۰۱) بیان کرده‌اند که حضور تدریس پیش از دوره آغاز می‌شود و مدرسان نقش‌های مختلفی از جمله طراح آموزشی، تسهیل‌گری و آموزش مستقیم را برعهده می‌گیرند. به گفته ریچاردسون و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۵، ص. ۲۵۹) لازم است که مدرس در محیط‌های برخط در جایگاه یک فرد واقعی با همان رفتارهای خاص آموزش حضوری با یادگیرندگان مواجه شود و چنین نگرشی به‌لحاظ دیدگاه‌های آموزشی و اجتماعی در دوره‌های برخط هم‌زمان به مراتب مشهودتر از دوره‌های برخط غیرهم‌زمان است.

اولین شاخص از چهارچوب مفهومی حضور تدریس، طراحی و سازماندهی آموزشی است که دیدگاه‌هایی کلی را درباره فرآیند و محتوای دوره نشان می‌دهد. مدرسان در این بخش لازم است درباره فرآیند، ساختار و ارزشیابی، تأمل و برنامه‌ریزی لازم را داشته باشند (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۱، ص. ۶). مؤلفه‌های این بخش در جدول زیر مشاهده می‌شود:

جدول شماره ۱. طراحی و سازماندهی آموزشی، (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۱؛ شی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۶)

مؤلفه‌ها	مثال‌ها
تنظیم برنامه درسی	مدرس برنامه درسی دوره را در قالب فایل دیجیتال آماده می‌کند و در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهد.
طراحی روش‌های تدریس	مدرس توضیح می‌دهد که یادگیرندگان به چند گروه تقسیم خواهند شد تا بتوانند درباره موضوعات درسی با هم صحبت کنند.
تعیین بازه‌های زمانی	مدرس برای یادگیرندگان، نحوه انجام یک یا چند فعالیت را برنامه‌ریزی می‌کند و از ایشان می‌خواهد که فایل‌های تکالیف را در گروه کلاسی تا یک روز مشخص در هفته به اشتراک و بحث بگذارند.
به‌کارگیری مؤثر ابزارهای ارتباطی	مدرس دستورالعمل‌هایی را درباره نحوه شرکت در انجمن‌های گفت‌وگویی برخط به یادگیرندگان ارائه می‌کند.

^{۱۰} Richardson, 2015

^{۱۱} Shea et al., 2006

^۸ Gabrys Barker, 2011

^۹ Anderson et al, 2001

آموزش آداب معاشرت	مدرس به یادگیرندگان آموزش می‌دهد که باید یادداشت‌ها یا گپ‌ها را کوتاه و مؤدبانه بگذارند و اینترنتی بدون اجازه میکروفن را باز نکنند.
-------------------	---

شاخص دوم، تسهیل‌گفتمان، به اقداماتی اشاره دارد که مدرس برای سهولت یادگیری مطالب دوره برخط برای یادگیرندگان انجام می‌دهد. این اقدامات برای حفظ علاقه، انگیزه و مشارکت یادگیرندگان طی فرآیند یادگیری فعال در طول دوره ضروری است. اندرسون از اصطلاح گفتمان (discourse) به جای بحث (discussion) برای برجسته‌کردن بحث متمرکز و پایدار استفاده می‌کند (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۱، ص. ۷). زیرشاخه‌های تسهیل‌گری در جدول زیر مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۲. تسهیل‌گفتمان، (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۱؛ شی و همکاران، ۲۰۰۶)

مؤلفه‌ها	مثال‌ها
شناسایی زمینه‌های موافقت/مخالفت	مدرس بر اساس ظرفیت‌های سکو درباره بحث‌های مطرح‌شده از زبان‌آموزان نظرسنجی می‌کند.
تلاش برای دستیابی به اجماع/تفاهم	مدرس به یادگیرندگان به صورت کلامی یا نوشتاری نشان می‌دهد که مشابه هم‌دیگر ایده‌پردازی/ فکر می‌کنند یا خیر.
تشویق یادگیرندگان به مشارکت	مدرس از جملات تشویقی در تأیید پاسخ‌های یادگیرندگان استفاده می‌کند.
ایجاد فضای آزاد برای یادگیری	مدرس به یادگیرندگان اطمینان خاطر می‌دهد که درباره بلند فکر کردن و بیان نظراتشان شک نکنند، زیرا کلاس مکانی برای آزمایش ایده‌هاست.
مشارکت با یادگیرندگان برای برانگیختن بحث	مدرس نظر یادگیرندگان را در مباحث گوناگون جویا می‌شود و آنها را به سوی بحث بیشتر سوق می‌دهد.
ارزیابی اثربخشی فرآیند	مدرس مواقعی که یادگیرندگان از مسیر موضوع مطرح‌شده خارج می‌شوند، اصل مسئله را به آنها یادآوری می‌کند و بحث کلاسی را به مسیر خود بازمی‌گرداند.

در بخش آموزش مستقیم، مدرسان رهبری فکری و علمی دوره را برعهده دارند و دانش موضوعی خود را با یادگیرندگان به اشتراک می‌گذارند. نقش مدرسان در هر زمینه‌ای، مستلزم آموزش مستقیم است که از موضوع و تخصص آموزشی خود استفاده می‌کنند (اندرسون و دیگران، ۲۰۰۱، صص. ۸-۱۰).

جدول شماره ۳. آموزش مستقیم، (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۱؛ شی و همکاران، ۲۰۰۶)

مؤلفه‌ها	مثال‌ها
ارائه مطالب/سؤالات	مدرس در قالب آموزش مستقیم مطالب درسی را ارائه می‌دهد و برای یادگیرندگان سؤالاتی در زمینه درس ارائه‌شده، طرح می‌کند.
تمرکز مطالب بر موضوعات خاص	مدرس بر مسائل پیچیده آموزشی تمرکز و آنها را برای یادگیرندگان تبیین می‌کند.
خلاصه‌کردن مباحث	مدرس جمع‌بندی نهایی درس را به همراه یافته‌هایی که یادگیرندگان طی کلاس مطرح کرده‌اند به صورت تطبیقی، جمع‌بندی می‌کند.
ارزیابی درک یادگیرندگان و بازخورد توضیحی به ایشان	مدرس نشان می‌دهد که چه اندازه میزان فهم یادگیرندگان را درک کرده است.
تشخیص ناتوانی یادگیرندگان در درک صحیح	مدرس اشکالات یادگیرندگان را در بخش‌های گوناگون شناسایی می‌کند.
انتقال دانش از منابع گوناگون	مدرس از منابع گوناگون در اینترنت چون کتاب‌های درسی دیجیتال، تارنما‌های آموزشی عمومی یا وبلاگ‌های شخصی مفید و مرتبط استفاده می‌کند.
پاسخ به مشکلات فنی	مدرس شیوه قراردادن پیوندها را در بخش پیام‌ها به یادگیرندگان آموزش می‌دهد.

باتجربه در مواجهه با اتفاقات از پیش تعیین نشده در کلاس درس، آماده‌تر و نسبت به حضور خود هوشیارتر و آگاه‌تر هستند، اما از طرف دیگر در مقایسه با مدرسان تازه‌کار به این نتیجه رسید که به راحتی نیاز به تغییر را نمی‌پذیرفتند (ص. ۲۰۷).
تروانین و همکاران^{۱۵} (۲۰۲۱) برای شناسایی ویژگی‌های مدرسان با بررسی نقش‌های متفاوت آنها، نتیجه گرفتند که حضور مدرسان چندوظیفه‌ای با مهارت زیاد برای برقراری ارتباط هم‌زمان موفق ضروری است و مدرسان کل‌نگر با برنامه‌ریزی هدفمند دوره‌ها لازم است نوع تعاملات را قبل از شروع دوره تعیین کنند (ص. ۱۴۳).

پیش و همکاران^{۱۶} (۲۰۲۱) در پژوهشی مبتنی بر توسعه آموزش گروه‌های برخط یکپارچه (Integrated Online—Team-Based Learning) به ادغام تعاملات هم‌زمان و ناهم‌زمان پرداختند و نشان دادند که افزایش یادگیری در جلسات هم‌زمان با استفاده از کارگروهی به‌خوبی پیش می‌رود. یادگیرندگان در چنین سامانه‌ای حجم کاری سنگینی را تجربه می‌کنند که زمان قابل‌توجهی از ایشان می‌گیرد، پس با تقسیم کار در گروه، فرآیند انجام فعالیت‌ها با سرعت و کیفیت بهتری پیش می‌رود. درخصوص تأکید بر مشارکت یادگیرندگان و استفاده از کارگروهی، **بولیگر و مارتین^{۱۷} (۲۰۱۸)** نگرش یادگیرندگان را درباره حضور تدریس بررسی کردند و از مجموع قول‌های یادگیرندگان نتیجه گرفتند که برای مدرسان دوره اهمیت داشته که یادگیرندگان را با منابع درسی و هم‌تایان خود در محیط یادگیری برخط درگیر کنند. **مهال^{۱۸} (۲۰۲۰)** در پژوهش خود تأکید می‌کند که راهبردهای مدرسان برای درگیر کردن یادگیرندگان با منابع درسی و هم‌تایان خود در محیط یادگیری برخط، فرصتی برای ایجاد جامعه یادگیری و درک عمیق‌تر محتوای دوره ایجاد می‌کند.

پژوهش دهمرده و اقتصاد (۱۴۰۱) در میان معدود پژوهش‌های داخلی مرتبط با این حوزه، قابل‌توجه است. آنها به بررسی نقش پیشینه فرهنگی آموزشی در تمایل به برقراری ارتباط در کلاس‌های برخط زبان فارسی در کره جنوبی با تکیه بر نظریه سامانه‌های پویای پیچیده پرداخته‌اند و نتیجه گرفته‌اند که مؤلفه‌های فردی/عاطفی نقش مهمی در تمایل

بر بنیان چهارچوب مفهومی حضور تدریس اندرسون و دیگران (۲۰۰۱) در محیط‌های آموزشی برخط، پژوهش‌های متعددی به زبان‌های مختلف انجام شده که هرکدام نشان‌دهنده راهکارهای تکامل‌بخشی در این حوزه است. بعضی پژوهش‌های مرتبط به مسئله این تحقیق عبارتند از:

پوران و وردین در پژوهشی (۲۰۲۰) حضور مدرس را در دوره‌های برخط زبان خارجی با استفاده از نظرسنجی از مدرسان و یادگیرندگان بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که هم مدرسان و هم زبان‌آموزان بر این باورند که مشارکت یادگیرندگان در تقویت یادگیری در یک محیط برخط از اهمیت بالایی برخوردار است و یادگیرندگان در چنین فضای مشارکت‌محوری معمولاً از بازخورد مدرسان رضایت دارند (ص. ۲۸۶). در پژوهش دیگری، **پیترسون و همکاران (۲۰۱۸)** نشان دادند که آموزش برخط هم‌زمان باعث ایجاد حس ارتباط بهتر بین یادگیرندگان و مدرس آنها می‌شود و بر تقویت حضور تدریس در چنین فضایی تأکید کردند. علاوه بر این **بیکر (۲۰۱۰)^{۱۹}** برپایه نظرات یادگیرندگان در دوره‌های برخط هم‌زمان، بی‌درنگی حضور مدرس (پاسخگویی لحظه‌ای و هم‌زمان مدرس در کلاس مجازی به‌وسیله صدا، تصویر یا گپ) را به‌طور قابل‌توجهی بیشتر از دوره‌های برخط غیرهم‌زمان گزارش کرد (ص. ۱). **مارتین و همکاران^{۲۰} (۲۰۱۲)** نیز از تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که یادگیرندگان باید بتوانند با هم‌کلاسی‌ها و مدرس خود در زمان واقعی صحبت کنند و بازخورد فوری دریافت کنند و همچنین توانایی دیدن مدرس و شنیدن نظرات هم‌کلاسی‌ها را داشته باشند.

گابریس بارکر^{۲۱} (۲۰۱۱) رویدادهای انتقادی (Critical Incidents) (CI) را در کلاس‌های برخط زبان دوم بررسی کرده است. این رویدادها، برنامه‌ریزی و پیش‌بینی نشده هستند و در طول کلاس یا خارج از آن رخ می‌دهند و چالش‌هایی را به وجود می‌آورند (ص. ۱۹۹). او با مقایسه حضور مدرسان باتجربه و مدرسان تازه‌کار، نتیجه گرفته است که مدرسان

^{۱۶} Parrish et al. 2021

^{۱۷} Bolliger & Martin, 2018

^{۱۸} Mehall, 2020

^{۱۲} Baker, 2010

^{۱۳} Martin et al., 2012

^{۱۴} Gabrys-Barker, 2011

^{۱۵} Tyrväinen, 2021

یادگیرندگان به برقراری ارتباط نداشته است، اما مؤلفه‌های محیطی/موقعیتی، تفاوت‌های قابل توجهی بین دانشجویان شرق آسیا و سایر ملیت‌ها ایجاد کرده است.

در زمینه الگوی اجتماع اکتشافی نیز چند پژوهش داخلی انجام شده است که مرتبط با آموزش برخط زبان فارسی نیست و به سایر رشته‌های دانشگاهی اختصاص دارد. از جمله خزائی و عارفی (۱۳۹۹) که به بررسی سطح حضور آموزشی، اجتماعی و شناختی در دوره‌های مبتنی بر وب در دانشگاه شهید بهشتی پرداختند و سطح هر سه مؤلفه را ضعیف تشخیص دادند. همچنین پژوهش تقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) به ارائه الگویی برای آموزش‌های مبتنی بر وب بر اساس عامل حضور می‌پردازد و علاوه بر مؤلفه‌های ذکرشده در جداول بالا، مؤلفه‌های فوق را نیز نام می‌برد: دادن زمان کافی برای انجام تکالیف، تعیین ضرب‌الاجل برای انجام تکالیف، داربست‌سازی دانش یادگیرندگان به منظور ارتقاء آن به یک سطح جدید، دخالت مدرس در مواقع حساس برای رفع اختلافات میان یادگیرندگان، در دسترس بودن مدرس برای یادگیرندگان در ساعات بعد از کلاس، استفاده از رنگ‌ها و قلم‌ها برای برجسته‌سازی موارد مهم و دادن مسئولیت به یادگیرندگان برای هدایت یا مشارکت در بحث.

۳. روش تحقیق

داده‌های این پژوهش برپایه پرسش‌نامه حضور مدرس (شی و همکاران، ۲۰۰۶) است. این پرسش‌نامه ۱۸ سؤال برگرفته از چهارچوب مفهومی اندرسون و دیگران (۲۰۰۱) است و سؤالات مقدماتی را شامل می‌شود. سؤالات چهارچوب مفهومی، مربوط به نگرش مدرسان دوره‌های برخط مرکز فردوسی نسبت به «حضور تدریس» خود و میزان کاربست مؤلفه‌های مذکور توسط ایشان در سه بخش طراحی و سازماندهی، تسهیل گفتمان و آموزش مستقیم است. سؤالات مقدماتی را در دو بخش اطلاعات عمومی پاسخ‌دهندگان (جمعیت‌شناسی) و اطلاعات تخصصی درباره دوره‌های برخط مرکز فردوسی ارائه و تحلیل کردیم. این سؤالات با توجه به تأیید خبرگان به منظور نتیجه‌گیری مفهومی از نتایج بخش چهارچوب مفهومی ضروری است؛ از این رو روایی صورتی دارد.

در بخش دوم، روایی صورتی و محتوایی پرسش‌نامه شی و همکاران (۲۰۰۶) را به لحاظ ترجمه و تغییر طیف پاسخ‌دهی بررسی کردیم. به منظور سنجش اعتبار صورتی، در یک آزمون مقدماتی پرسش‌نامه بین ۶ خبره توزیع و از ایشان خواسته شد تا نظرات خود را درباره روشن بودن ترجمه سؤالات پرسش‌نامه و همچنین طیف پاسخ‌دهی جدید بیان کنند. طیف جدید پاسخ‌دهی با توجه به فضای نوی آموزش مجازی براساس گزینه‌های موافقت و به‌کارگیری، مخالفت و به‌کارنستنی، مخالفت و اجبار در کاربرد و اهمیت ندادن به شیوه مدّ نظر تنظیم شد تا هم امکان سنجیدن موافقت و مخالفت مدرسان و هم امکان به‌کارگیری یا به‌کارنستنی مؤلفه‌های مذکور وجود داشته باشد. در پایان این بخش، نظرات اصلاحی آنها در ترجمه و طیف پاسخ‌دهی اعمال شد. جهت روایی محتوا نیز از روش لاوشه (CVR) که روشی پرکاربرد برای سنجش اعتبار محتوا است، استفاده شد. پس از اعتبارسنجی صورتی، پرسش‌نامه در اختیار ۸ خبره قرار گرفت و روایی محتوا برای ۱۸ شاخص بر اساس نظرات مجموع ۸ ارزیاب معادل عدد ۰/۷۵ محاسبه شد. درخصوص پایایی پرسش‌نامه، برای محاسبه ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه شامل ۱۸ سؤال با یک پیش‌نمونه ۱۰ تایی از جامعه هدف و پاسخ‌دهی افراد به سؤالات پرسش‌نامه، ضریب آلفای کرونباخ به کمک نرم‌افزار SPSS 22 محاسبه شد که مقدار آن ۰/۸۰۱ به دست آمده است. با توجه به اینکه ضریب آلفا بالاتر از ۰/۷ که حداقل مقدار قابل پذیرش است، بنابراین می‌توان پایایی پرسش‌نامه را نیز مطلوب ارزیابی کرد.

در بخش سؤالات عمومی و اختصاصی اولیه، فراوانی و درصد را محاسبه کردیم و در بخش سؤالات اصلی حضور تدریس، با استفاده از آزمون‌های کای-دو به معنی‌داری موافقت و مخالفت مدرسان نسبت به مؤلفه‌های حضور تدریس و توانایی یا ناتوانی ایشان در کاربست این مؤلفه‌ها پرداخته‌ایم و در پایان نتایج را تحلیل کرده‌ایم.

۴. نتایج و بحث و بررسی

در جدول ۴ آمار توصیفی مربوط به اطلاعات عمومی و متغیرهای جمعیت‌شناسی و در جدول ۵ آمار توصیفی اطلاعات تخصصی درباره مدرسان و دوره‌های برخط مرکز فردوسی را نشان داده‌ایم.

جدول شماره ۴. توزیع فراوانی مطلق و نسبی متغیرهای جمعیت‌شناسی مدرسان

متغیر	گزینه	فراوانی	درصد
سن	کمتر از ۳۵ سال	۴	۱۳/۳
	۳۵ تا ۴۰ سال	۱۳	۴۳/۳

۴۳/۳	۱۳	بالای ۴۰ سال	
۳/۳	۱	دانشجوی کارشناسی‌ارشد	میزان تحصیلات
۳۳/۳	۱۰	دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد	
۱۶/۷	۵	دانشجوی دکتری	
۴۶/۷	۱۴	دانش‌آموخته دکتری	
۵۰/۰	۱۵	زبان و ادبیات فارسی	رشته تخصصی دانشگاه
۲۳/۳	۷	آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان	
۲۳/۳	۷	زبان‌شناسی	
۳/۳	۱	سایر	
۱۳/۳	۴	بین ۱-۲ سال	سابقه تدریس دوره‌های برخط زبان فارسی
۵۳/۳	۱۶	بین ۲-۴ سال	
۲۰/۰	۶	بین ۴-۶ سال	
۱۳/۳	۴	بیشتر از ۶ سال	
۳/۳	۱	بین ۱-۲ سال	سابقه تدریس دوره‌های حضوری آموزش زبان فارسی
۲۳/۳	۷	بین ۲-۴ سال	
۶/۷	۲	بین ۴-۶ سال	
۶۶/۷	۲۰	بیشتر از ۶ سال	
۴۰/۰	۱۲	بین ۲-۶ ساعت	ساعات تدریس برخط در هفته طی چهار سال گذشته
۲۰/۰	۶	بین ۶-۱۰ ساعت	
۳۰/۰	۹	بین ۱۰-۲۰ ساعت	
۱۰/۰	۳	بیشتر از ۲۰ ساعت	

آموزش مجازی را شروع کرده‌اند. تعداد بالای مدرسان رشته زبان و ادبیات فارسی (۵۰/۰ درصد) در مرکز فردوسی برای دروس تخصصی و سطوح پیشرفته و رشته زبان‌شناسی (۲۳/۳ درصد) برای سطوح پایه در نظر گرفته می‌شدند که تعادل لازم در این زمینه برقرار شده است.

با توجه به جدول ۴ اکثریت نمونه پژوهش‌دارای بازه‌های سنی ۳۵ تا ۴۰ سال و بالای ۴۰ سال با ۴۳/۳ درصد، دانش‌آموخته دکتری با ۴۶/۷ درصد و سابقه تدریس دوره‌های حضوری بیشتر از ۶ سال با ۶۶/۷ درصد نشان می‌دهد که مدرسان تجربه لازم و تسلط کافی برای ارائه دروس را داشته‌اند. سابقه آموزش مجازی مدرسان نیز نشان می‌دهد که عموم ایشان (۵۳/۳ درصد) طی دو الی چهار سال گذشته

جدول ۵. توزیع فراوانی مطلق و نسبی نظرات مدرسان پیرامون تدریس برخط

متغیر	گزینه	فراوانی	درصد
شیوه آمادگی در زمینه تدریس برخط زبان دوم پیش از شروع دوره‌های برخط مرکز فردوسی*	مطالعه کتاب و مقاله	۱۶	۵۳/۳
	شرکت در کارگاه‌های آموزشی	۲۶	۸۶/۷
	گذراندن واحدهای تخصصی دانشگاهی	۶	۲۰/۰
	هیچ‌کدام	۴	۱۳/۳
	سایر	۱۰	۳۳/۳
	اولویت ۱: کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مرکز فردوسی		۲۴

۷۳/۳	۲۲	اولویت ۲: گروه‌های هم‌اندیشی مدرسان مرکز در پیام‌رسان‌ها	میزان تأثیرگذاری برنامه‌های ارائه‌شده از سوی مرکز بر ارتقاء دانش و مهارت مدرسان در آموزش برخط زبان فارسی به ترتیب اولویت*
۷۳/۳	۲۲	اولویت ۳: پشتیبانی آموزشی اختصاصی مرکز	
۷۶/۷	۲۳	اولویت ۴: پشتیبانی فنی اختصاصی مرکز	
۴۳/۳	۱۳	آموزش حضوری	مقایسه بین آموزش حضوری، مجازی و ترکیبی از جهت میزان تأثیرگذاری
۰/۰	۰	آموزش مجازی	
۵۶/۷	۱۷	آموزش ترکیبی	
۰/۰	۰	تفاوتی ندارد	
۶/۷	۲	تأثیرگذاری خیلی کم	میزان تأثیرگذاری منابع دیجیتال مرکز فردوسی بر تقویت حضور مدرسان در مرکز فردوسی
۳/۳	۱	تأثیرگذاری کم	
۲۰/۰	۶	خنثی	
۴۶/۷	۱۴	تأثیرگذاری زیاد	
۲۳/۳	۷	تأثیرگذاری بسیار زیاد	
۳/۳	۱	رایانه خانگی (کامپیوتر)	نوع سامانه به کاربرده‌شده طی برگزاری دوره برخط زبان فارسی
۹۰/۰	۲۷	رایانه کیفی (لپ‌تاپ)	
۶/۷	۲	رایانک (تبلت)	
۰/۰	۰	تلفن همراه	
۲۴/۱	۷	ادوبی کانکت	انتخاب سکو براساس شاخص‌های در دسترس بودن، کارآمد بودن و ساده‌تر بودن در آموزش برخط زبان فارسی
۶/۹	۲	بیگ بلو باتن (دیدار)	
۳/۴	۱	زوم	
۵۱/۷	۱۵	اسکایپ	
۱۳/۹	۴	سایر	
۱۰/۰	۳	همیشه به اینترنت پرسرعت دسترسی داشتم.	وضعیت دسترسی به اینترنت طی دوره تدریس برخط فارسی
۷۰/۰	۲۱	معمولاً به اینترنت پرسرعت دسترسی داشتم.	
۱۶/۷	۵	گاهی به اینترنت پرسرعت دسترسی داشتم.	
۳/۳	۱	به‌ندرت به اینترنت پرسرعت دسترسی داشتم.	

در سؤال بعدی، ۸۰ درصد مدرسان، کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مرکز فردوسی را اولویت اول برای ارتقاء دانش و مهارتشان در آموزش برخط زبان فارسی دانسته‌اند که نتایج سؤال قبلی را تکمیل و تأیید می‌کند و پس از آن درصد بالای اولویت‌های بعدی، گروه‌های هم‌اندیشی مدرسان مرکز در پیام‌رسان‌ها، پشتیبانی آموزشی اختصاصی مرکز و پشتیبانی فنی اختصاصی مرکز همه نشان‌دهنده تأثیرگذاری خدمات آموزشی ارائه‌شده از مرکز آفاست که پاسخ‌گوی نیازهای ضروری مدرسان در دوره‌های برخط بوده است.

در سؤال بعدی، مشاهده می‌شود که مدرسان میزان تأثیرگذاری آموزش ترکیبی را ۵۶/۷ درصد دانسته‌اند و پس از

* در مورد این دو سؤال انتخاب‌ها به صورت چندپاسخی و اولویت‌بندی بوده به همین دلیل مجموع درصدها ۱۰۰/۰ نخواهد بود.

با توجه به جدول ۵، اکثریت مدرسان با ۸۶/۷ درصد با شرکت در کارگاه‌های آموزشی برای ورود به دوره‌های برخط مرکز فردوسی آماده شده‌اند که نشان می‌دهد برگزاری دوره‌های آمادگی برای مدرسان برخط از الزامات اساسی سامانه‌های آموزشی برخط است. همچنین گذراندن واحدهای دانشگاهی در زمینه آموزش مجازی برای ایشان کافی و کارآمد نبوده است که حاکی از ناکارآمدی این واحدها در نظام آموزش عالی است.

آن درصد بالاتر بعدی به آموزش حضوری می‌رسد، اما مسئله قابل توجه در اینجا بی‌اهمیت در نظر گرفتن آموزش مجازی صرف است که از سویی ممکن است نشان‌دهنده تجربه دشوار تدریس برخط در دوران کووید ۱۹ و دسترسی نداشتن مدرسان به زبان آموزان باشد و از سوی دیگر نشان‌دهنده زیرساخت‌ها و تجهیزات فنی موجود برای مدرسان و زبان آموزان است. با توجه به اینکه بیشتر زبان آموزان از کشور عراق بوده‌اند و در آنجا مشکلات زیادی درخصوص برق و اینترنت وجود دارد، مدرسان دسترسی لازم و کافی هنگام برگزاری دوره‌های برخط هم‌زمان به زبان آموزان نداشتند و همچنین خود ایشان در داخل کشور با مشکلاتی چون عدم دسترسی به همه سکوهای آموزشی (Platform) و... مواجه بوده‌اند. بنابراین آموزش مجازی صرف برای ایشان مطلوب نبوده است؛ در عین حال، درصد بالای آموزش ترکیبی نشان می‌دهد که به‌طور کلی آموزش مجازی را به‌عنوان مکمل یا بخشی از آموزش قبول دارند. انتخاب آموزش حضوری با ۴۳/۳ درصد، نشان‌دهنده نگاه سنتی مدرسان به آموزش زبان دوم است.

در سؤال بعدی مشاهده می‌شود که ۴۶/۷ درصد مدرسان، منابع موجود در کتابخانه دیجیتال مرکز فردوسی را در تقویت حضور تدریس خود مؤثر دانسته‌اند. در کتابخانه دیجیتال بیش از سیصد فایل درسی در اختیار مدرسان مرکز قرار گرفته بود.

درخصوص انتخاب سکوی مناسب، اسکایپ با ۵۱/۷ درصد سکوی برتر شناخته شده و پس از آن ادوبی کانکت. این دو سکو با توجه به نیازسنجی مدرسان از زبان آموزان انتخاب شده بودند. برای گروه زبان آموزان اروپایی از ادوبی کانکت و برای گروه زبان آموزان عرب از اسکایپ استفاده می‌شد. اسکایپ حجم اینترنت کمتری نسبت با سایر سکوهای در دسترس به خود اختصاص می‌دهد و همچنین ضروری‌ترین ابزارهای آموزشی و کارآمدی کافی را دارا بود. این نتایج همسو با نتایج پوران و وردین (۲۰۲۰، ص. ۲۸۶) است که بیان کرده‌اند یادگیرندگان کنفرانس‌های ویدئویی را گزینه‌ای در دسترس می‌دانند و از نظر آنها، اسکایپ به دلیل توانایی آن در تقویت رابطه شخصی‌تر معلم و یادگیرنده، ابزار مناسبی است. لهما نیز در تکمیل نقش مدرس برای ایجاد حس حضور بر تأثیر فناوری و انتخاب سکو تأکید می‌کند و می‌نویسد نقش فناوری نباید عاملی بازدارنده (Distraction) باشد و باعث حواس‌پرتی شود، بلکه باید کاربرپسند (User-friendly) باشد و یادگیرندگان بتوانند با آن ارتباط برقرار کنند؛ گویی در یک کلاس حضوری شرکت دارند. (لهمان^{۱۹}، ۲۰۱۰، ص. ۳۸).

در این بخش، نتایج سؤالات اصلی پرسش‌نامه ارائه و تحلیل می‌شود. جداول به ترتیب شاخص‌های طراحی و سازماندهی آموزشی، تسهیل‌گفتمان و آموزش مستقیم آمده است.

جدول ۶. شاخص طراحی و سازماندهی آموزشی

مؤلفه	موافقت و به‌کارگیری	مخالفت و به‌کار نداشتن	موافقت و به‌کار نداشتن	مخالفت و اجبار در کاربرد	اهمیت ندادن به شیوه‌های مدّ نظر	نتیجه آزمون کای-دو
تنظیم و تبیین برنامه درسی	۲۲ (۷۳/۳)	۱ (۳/۳)	۵ (۱۶/۷)	۰ (۰/۰۰)	۲ (۶/۷)	$\chi^2=38/553$ sig=۰/۰۰۱
طراحی روش‌های تدریس	۲۷ (۹۰/۰)	۰ (۰/۰۰)	۲ (۶/۷)	۰ (۰/۰۰)	۱ (۳/۳)	$\chi^2=43/400$ sig=۰/۰۰۱
تبیین بازه‌های زمانی	۱۸ (۶۰/۰)	۱ (۳/۳)	۱۰ (۳۳/۳)	۰ (۰/۰۰)	۱ (۳/۳)	$\chi^2=26/800$ sig=۰/۰۰۱
به‌کارگیری مؤثر ابزارهای ارتباطی	۲۵ (۸۳/۳)	۱ (۳/۳)	۴ (۱۳/۳)	۰ (۰/۰۰)	۰ (۰/۰۰)	$\chi^2=34/200$ sig=۰/۰۰۱

^{۱۹} Lehman, 2010

آموزش اینترنتی	آداب معاشرت	۲۷ (۹۰/۰)	۰ (۰/۰)	۱ (۳/۳)	۰ (۰/۰)	۲ (۶/۷)	$\chi^2=43/400$ sig=۰/۰۰۱
----------------	-------------	-----------	---------	---------	---------	---------	------------------------------

با توجه به جدول ۶ ملاحظه می‌شود که آزمون‌های کای-دو برای ۵ شاخص مذکور معنی‌دار بوده است ($sig=۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$) و از نظر مدرسان تفاوت معنی‌داری در موافقت یا مخالفت با مؤلفه‌های مختلف این بخش وجود دارد و با توجه به فراوانی و درصد فراوانی طیف‌های مختلف موافقت و مخالفت، مدرسان به‌طور معنی‌داری با هر ۵ مؤلفه مذکور موافق بوده‌اند و از آنها استفاده می‌کرده‌اند. در این بخش طراحی روش‌های تدریس و آموزش آداب معاشرت اینترنتی، بالاترین درصد (۹۰/۰) را داشته‌اند. بالابودن درصد مؤلفه روش‌های تدریس، نشان‌دهنده این است که تا حد امکان لازم است که زبان‌آموزان سردرگمی علمی نداشته باشند و الگوهای آموزشی مدرس برای ایشان به‌طور شفاف مطرح شود. همچنین مشخص است که اهمیت آموزش آداب معاشرت اینترنتی برای مدرسان روشن بوده است و نشان‌دهنده توجه ایشان به اختلال‌ها و ناهنجاری‌های موجود، به‌ویژه در ارتباط با زبان‌آموزان کشورهای عرب‌زبان بوده است که بیشترین درصد زبان‌آموزان مرکز فردوسی را تشکیل می‌دهند. مؤلفه بعدی که بیشترین موافقت و کاربرد را داشته است، به‌کارگیری مؤثر ابزارهای ارتباطی است. در این زمینه لازم است به اهمیت بخش گپ در فضای کلاس‌های برخط هم‌زمان اشاره کرد. به‌ویژه برای تقویت مهارت‌های نوشتن و خواندن، استفاده از این ابزار اهمیت فراوانی دارد.

موافقت و به‌کارگیری تنظیم و تبیین برنامه درسی با بیش از ۷۰ درصد حاکی از آن است که مدرسان به‌طور قابل‌پذیرشی بخش‌های گوناگون برنامه درسی را به زبان‌آموزان ارائه داده‌اند و زبان‌آموزان می‌دانستند که در بخش‌های مختلف آموزشی چه

برنامه‌ها و تکالیفی پیش رویشان است. در همین راستا پریش و دیگران (۲۰۲۱) بیان کرده‌اند، ارتباط زود هنگام در قالب جلسات برخط هم‌زمان، در ابتدای شروع دوره آموزشی به منظور شفاف‌سازی انتظارات درسی و هماهنگی‌های لازم اهمیت بالایی دارد (ص. ۴۸۲).

تعیین بازه‌های زمانی، مؤلفه‌ای است که به نسبت مؤلفه‌های ذکر شده، درصد پایین‌تری (۶۰ درصد) دارد. از سویی یکی از مشکلات شایع در دوره‌های برخط، کمبود زمان و اختلال اینترنت است و همین مسئله، بیشترین اضطراب و فرسودگی را برای زبان‌آموزان ایجاد می‌کند. از سوی دیگر، انجام فعالیت‌های گروهی در فضای مجازی خارج از کلاس اصلی دشوار است. همچنین حدود ۳۰ درصد از مدرسان با این مؤلفه موافق بوده‌اند در حالی که امکان کار بست آن را نداشته‌اند. پریش و دیگران (۲۰۲۱) در این باره گزارش کرده‌اند که پیدا کردن زمان مناسب برای برگزاری جلسات گروه‌های کلاسی به‌عنوان فعالیت‌های مکمل خارج از کلاس اصلی یک چالش گزارش شده است. همچنین مدرسان باید تلاش کنند که دریابند چگونه می‌توانند مقدار زمان لازم برای تکمیل فعالیت‌های یادگیرندگان را تخمین بزنند تا تعادل ایجاد شود (ص. ۴۸۲). وارد و دیگران^{۲۰} (۲۰۱۰) نیز یکی از مشکلات یادگیرندگان را تعهد زمانی زیادی عنوان کرده‌اند که یادگیرندگان باید صرف کنند تا تمام بخش‌های درسی و فعالیت‌های دوره را درک کنند و به تمام منابع دسترسی داشته باشند. بنابراین تعیین بازه‌های زمانی در عموم دوره‌های برخط می‌تواند چالش برانگیز باشد.

جدول ۷. شاخص تسهیل‌گفتمان

شاخص	موافقت و به‌کارگیری	مخالفت و به‌کار	موافقت و به‌کار	مخالفت و اجبار در کاربرد	اهمیت ندادن به شبیه‌های مدّ نظر	نتیجه آزمون کای-دو
شناسایی زمینه‌های موافقت/مخالفت	۱۹ (۶۳/۳)	۳ (۱۰/۰)	۸ (۲۶/۷)	۰ (۰/۰)	۰ (۰/۰)	$\chi^2=13/400$ sig=۰/۰۰۱

^{۲۰} Ward et al., 2010

$x^2=33/800$ sig=0/001	۳ (۱۰/۰)	۰ (۰/۰)	۲ (۶/۷)	۰ (۰/۰)	۲۵ (۸۳/۳)	تلاش برای دستیابی به درک مشترک
$x^2=26/133$ sig=0/001	۰ (۰/۰)	۰ (۰/۰)	۱ (۳/۳)	۰ (۰/۰)	۲۹ (۹۶/۷)	تشویق یادگیرندگان به مشارکت
$x^2=22/400$ sig=0/001	۰ (۰/۰)	۰ (۰/۰)	۶ (۲۰/۰)	۲ (۶/۷)	۲۲ (۷۳/۳)	ایجاد فضای آزاد برای یادگیری
$x^2=26/133$ sig=0/001	۰ (۰/۰)	۰ (۰/۰)	۱ (۳/۳)	۰ (۰/۰)	۲۹ (۹۶/۷)	مشارکت با یادگیرندگان برای برانگیختن بحث
$x^2=43/400$ sig=0/001	۱ (۳/۳)	۰ (۰/۰)	۲ (۶/۷)	۰ (۰/۰)	۲۷ (۹۰/۰)	ارزیابی اثربخشی فرآیند

آموزش زبان نیستند و ارتباطات صرفاً محدود به زمان آموزش مجازی زبان است، مدرسان با این شیوه‌ها بسیار موافق هستند و ضرورت کاربرد مستقیم آنها را در مهارت شنیداری و گفتاری لحاظ کرده‌اند. در زمینه مشارکت با یادگیرندگان برای برانگیختن بحث، می‌توان به پژوهش **دهمرد و اقتصاد (۱۴۰۱)** اشاره کرد که با توجه به پژوهش‌های گوناگون، عوامل مؤثر بر آمادگی زبان‌آموز به برقراری ارتباط را ذکر کرده‌اند که شامل متغیرهای لحظه‌ای گذراست، مانند نگرش زبان‌آموزان به فعالیت‌های کلاسی، روابط حمایتی و تعامل مثبت بین مدرس و زبان‌آموزان، موضوع تعامل و فعالیت و یادگیری در فضای مجازی (ص ۱۷۷).

شناسایی زمینه‌های موافقت و مخالفت با حدود ۶۰ درصد، از سویی نشان‌دهنده آشنا نبودن مدرسان با ابزارهای گوناگون در سکوهاست و از سوی دیگر به نظر می‌رسد که مدیریت کلاس در محیط برخط و استفاده از تمام ابزارها، می‌تواند مسئله‌ای چالش‌برانگیز باشد.

شاخص تسهیل گفتمان، نسبت به شاخص طراحی و سازماندهی آموزشی و همچنین شاخص آموزش مستقیم، در تمام مؤلفه‌ها بیشترین درصدها را کسب کرده است که نشان‌دهنده تقویت مهارت گفتاری و شنیداری زبان‌آموزان است. با توجه به جدول ۷ ملاحظه می‌شود که آزمون‌های کای-دو برای تمام مؤلفه‌ها معنی‌دار بوده است ($sig=0/001 < 0/05$) و از نظر مدرسان تفاوت معنی‌داری درباره موافقت یا مخالفت با شاخص‌های مختلف بخش تسهیل گفتمان وجود دارد و با توجه به فراوانی و درصد فراوانی طیف‌های مختلف موافقت و مخالفت، مدرسان به‌طور معنی‌داری در هر ۶ شاخص، موافق شیوه‌ها هستند و از آنها استفاده می‌کنند.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، بیشترین درصد موافقت و کاربرد مربوط به دو مؤلفه «تشویق یادگیرندگان به مشارکت» و «مشارکت با یادگیرندگان برای برانگیختن بحث» با ۹۶/۷ درصد بوده است. با توجه به اینکه زبان‌آموزان در محیط بومی

جدول ۸. شاخص آموزش مستقیم

شاخص	موافقت و به‌کارگیری	مخالفت و به‌کار نداشتن	موافقت و به‌کار بستن	مخالفت و اجبار در کاربرد	اهمیت ندادن به شیوه‌های مدّ نظر	نتیجه آزمون کای-دو
ارائه مطالب/ سؤالات	۱۱ (۳۶/۷)	۱۲ (۴۰/۰)	۱ (۳/۳)	۴ (۱۳/۳)	۲ (۶/۷)	$x^2=17/667$ sig=0/001
تمرکز مطالب بر نکات خاص	۲۹ (۹۶/۷)	۰ (۰/۰)	۱ (۳/۳)	۰ (۰/۰)	۰ (۰/۰)	$x^2=26/133$ sig=0/001
خلاصه کردن مطالب درسی	۲۱ (۷۰/۰)	۲ (۶/۷)	۴ (۱۳/۳)	۰ (۰/۰)	۳ (۱۰/۰)	$x^2=32/667$ sig=0/001

$x^2=53/667$ sig=0/001	۲ (۶/۷)	۱ (۳/۳)	۳ (۱۰/۰)	۲ (۶/۷)	۲۲ (۷۳/۳)	ارزیابی درک یادگیرندگان و بازخورد توضیحی به ایشان
$x^2=26/133$ sig=0/001	۰ (۰/۰)	۰ (۰/۰)	۱ (۳/۳)	۰ (۰/۰)	۲۹ (۹۶/۷)	تشخیص ناتوانی یادگیرندگان در درک صحیح
$x^2=55/333$ sig=0/001	۱ (۳/۳)	۱ (۳/۳)	۵ (۱۶/۷)	۱ (۳/۳)	۲۲ (۷۳/۳)	انتقال دانش از منابع مختلف
$x^2=22/400$ sig=0/001	۰ (۰/۰)	۰ (۰/۰)	۶ (۲۰/۰)	۲ (۶/۷)	۲۲ (۷۳/۳)	پاسخ به مشکلات فنی یادگیرندگان

به مشکلات زبانی یادگیرندگان حساس بوده‌اند و همچنین رساندن ایشان به میانگین سطح کلاس برایشان اهمیت داشته است.

خلاصه کردن مباحث درسی با ۷۰ درصد و پاسخ به مشکلات فنی با حدود ۷۳ درصد توافق و کاربرد کمتری نسبت به سایر مؤلفه‌ها داشته است که ما را به سوی توجه بیشتر به ایجاد راهکارهایی برای ارتقای آنها سوق می‌دهد. مؤلفه اول یکی از شیوه‌های مهم برای تثبیت یادگیری زبان آموزان است و با محدودیت زمانی مدرسان در دوره‌های برخط ارتباط دارد. مؤلفه دوم حاکی از آن است که سطح دانش فنی مدرسان در عموم دوره‌های برخط که در موقعیت‌های بحرانی چون دوره کووید ۱۹ وارد دوره‌های برخط شدند، پایین بوده است و لازم است مدرسان را به سوی ارتقای مهارت‌های کار با رایانه سوق داد و راهکارهایی را در این باره اتخاذ کرد. **بولیگر و مارتین، (۲۰۱۸)** احساس یادگیرندگان را در طول جلسات برخط هم‌زمان این‌گونه گزارش کرده‌اند که برای مدرسان دوره مهم نبوده است که از سکوهای آموزشی تعاملی مختلف مانند کاهوت (Kahoot) ... برای تعامل با یادگیرندگان استفاده کنند. این مشکل ناشی از آن است که یادگیری و کار بست تعداد زیادی از سکوها یا نرم‌افزارهای لازم و ضروری، به آموزش‌های پیش از دوره‌های برخط مرتبط است. همچنین درباره پاسخ به مشکلات فنی یادگیرندگان، **وارد و دیگران (۲۰۱۰)** مشکلات مدرسان برخط را نداشتن مهارت کافی در فناوری مورد نیاز گزارش کرده‌اند. **مارتین و همکاران (۲۰۱۲)** دریافته‌اند که یادگیرندگان چالش‌هایی را در رابطه با جنبه فناوری دوره بیان می‌کنند. ایشان به مشکلات مربوط به وب‌کم، اتصال به اینترنت، میکروفون و تأخیرهای صوتی در هنگام صحبت هم‌زمان با دیگران اشاره کردند.

مدرسان با مؤلفه‌های ارزیابی درک یادگیرندگان و بازخورد توضیحی به ایشان و انتقال دانش از منابع مختلف هر دو حدود

با توجه به جدول ۸ ملاحظه می‌شود که آزمون‌های کای دو برای تمام مؤلفه‌ها معنی‌دار بوده است ($sig=0/001 < 0/05$) و از نظر مدرسان تفاوت معنی‌داری در مورد موافقت یا مخالف با مؤلفه‌های مختلف آموزش مستقیم وجود دارد و با توجه به فراوانی و درصد فراوانی طیف‌های مختلف موافقت و مخالفت، مدرسان به‌طور معنی‌داری در ۶ مؤلفه مذکور موافق شیوه‌ها هستند و از آنها استفاده می‌کنند. در این زمینه **پیش و دیگران (۲۰۲۱)** طی پژوهشی بیان کرده‌اند که در فعالیت‌های گروهی، یادگیرندگان تمایل بسیاری به آموزش مستقیم و بازخورد مدرس داشته‌اند.

مؤلفه ارائه مطالب و سؤالات، یکی از پایین‌ترین درصدها (۳۶/۷) را دارد. به نظر می‌رسد که از سوی آموزش مستقیم برای مدرسان این مرکز اهمیت کمتری دارد و شیوه‌ای سنتی محسوب می‌شود که باید با جایگزینی مؤلفه‌های تسهیل‌گفتمان، حلقه‌های مفقوده را در آموزش جست‌وجو کرد و از سوی دیگر با توجه به اینکه زبان‌آموزان سؤال‌ها، تمرین‌های کتاب (سؤالات و تمرین‌های آشنا) و پاسخ آنها را در اختیار داشتند، امکان نظارت مدرس بر پاسخ‌دهی زبان‌آموزان کمتر بوده است. در مقابل آن، تمرکز مطالب بر نکات خاص با ۹۶/۷ درصد یکی از بالاترین درصدها را به خود اختصاص داده است. با توجه به اینکه تدریس محتوای آموزش مجازی از زمان در نظرگرفته آموزش در مرکز فردوسی، زمان بیشتری می‌برد، مدرسان مرکز فردوسی، ایجاد یک پیکره محتوایی را برای خودشان از یک یا چند منبع ضروری تشخیص دادند و از این پیکره، متناسب با زمان و سطح دریافت زبان‌آموزان بهره بردند. با این شیوه، مسائل پیچیده‌تر آموزشی برجسته‌تر می‌شود و متناسب با آزمون جامع (آزمون پایان دوره مرکز فردوسی) که بر مسائل پیچیده استوار است، سازگاری می‌یابد. تشخیص ناتوانی یادگیرندگان در درک صحیح، مؤلفه قوی دیگری با ۹۶/۷ درصد است. این مؤلفه نشان می‌دهد که مدرسان نسبت

۷۰ درصد موافق بوده‌اند و آنها را به کار می‌بستند. درخصوص مؤلفه اول، سنجش سطح زبان‌آموزان برای شروع سطوح بالاتر ضروری به نظر می‌رسد و همچنین سطح عمومی کلاس را متعادل نگه می‌دارد و مؤلفه دوم نشان‌دهنده ارائه محتوا از منابع گوناگون برای غنی‌تر کردن آموزش و استفاده بیشتر از قابلیت‌های فضای مجازی است که تا حد زیادی به سواد دیجیتال مدرسان نیز مرتبط است.

۵. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، حضور مدرس بر پایه چهارچوب مفهومی اندرسون و دیگران (۲۰۰۱) به عنوان یکی از مهم‌ترین اجزای آموزش برخط در سه شاخص طراحی و سازماندهی آموزشی، تسهیل‌گفتمان و آموزش مستقیم در مرکز فردوسی بررسی شد. هدف اصلی پژوهش، بررسی حضور تدریس مدرسان در محیط برخط مرکز فردوسی طی چهار سال گذشته و سپس تحلیل نتایج متناسب با سامانه آموزشی مد نظر بود. نتایج نشان می‌دهد که مدرسان دوره‌های برخط مرکز فردوسی طی چهار سال گذشته (با شروع کووید ۱۹) در مجموع، مؤلفه‌های حضور تدریس را به کار برده‌اند و شاخص تسهیل‌گفتمان از سایر شاخص‌ها در تمام مؤلفه‌ها موافقت و کاربرد بیشتری داشته است.

با توجه به بخش اول و دوم پرسش‌نامه مشاهده می‌شود که مدرسان مرکز فردوسی در آموزش مجازی با تجربه محسوب می‌شوند و بدون آمادگی، دوره‌ها را شروع نکرده‌اند. همچنین بیشتر ایشان دانش‌آموخته مقطع دکتری هستند و در رشته‌های تخصصی تحصیل می‌کنند. همچنین مرکز فردوسی برای ورود به دوره‌های برخط و آمادگی بیشتر ایشان، کارگاه‌های آموزشی متناسب با نیاز مدرسان را برگزار کرده است و مدرسان در طول دوره‌ها نیز از گروه‌های هم‌اندیشی مدرسان در پیام‌رسان‌ها، پشتیبانی آموزشی و فنی اختصاصی برخوردار بوده‌اند. از امکاناتی که برای مدرسان دوره‌های برخط، لازم و ضروری تشخیص داده شد، منابع آموزشی دیجیتال اصلی و مکمل بود.

نگرش مدرسان نسبت به آموزش مجازی به عنوان تنها شیوه آموزش در طول یک دوره آموزشی، چندان مثبت نیست و لازم است با ارتقاء زیرساخت‌ها و تجهیزات فنی و کمتر کردن مشکلات ایشان، این نوع نگرش منفی، بهبود یابد. همچنین درصد بالای آموزش ترکیبی نشان می‌دهد که مدرسان این مرکز، آموزش مجازی را به عنوان مکمل یا بخشی از سامانه

آموزشی زبان دوم قبول دارند و سرانجام انتخاب حدوداً ۴۰ درصدی آموزش حضوری، نشان‌دهنده نگاه سنتی مدرسان به آموزش زبان دوم است.

درخصوص انتخاب سکوی مناسب نیز اسکایپ به عنوان اولین و ادوبی کانکت به عنوان دومین سکوی در دسترس و کارآمد شناخته شد. با توجه به اینکه انتخاب سکوی از اولین و مهم‌ترین قدم‌ها برای شروع دوره‌های مجازی است، لازم است حتماً نیازسنجی شود و این کار در تمام دوره‌های آموزش زبان فارسی با توجه به ملیت زبان‌آموزان انجام شده بود.

در بخش سؤالات «حضور تدریس» مشاهده شد، مدرسان به‌طور معنی‌داری از تمام مؤلفه‌ها در هر سه شاخص، به‌ویژه تسهیل‌گفتمان استفاده می‌کرده‌اند. در شاخص اول، بیشترین درصد موافقت و کاربرد مربوط به دو شاخص «طراحی روش‌های تدریس» به منظور شفاف‌سازی الگوهای آموزشی و «آموزش آداب معاشرت اینترنتی» به منظور کاهش اختلال‌ها و مشکلات رفتاری زبان‌آموزان از فرهنگ‌های گوناگون بوده است. اهمیت آموزش آداب معاشرت اینترنتی می‌تواند به این دلیل باشد که عمده زبان‌آموزان مرکز فردوسی از کشورهای عربی خصوصاً عراق هستند و این طیف از زبان‌آموزان آگاهی و آمادگی لازم برای آموزش برخط را ندارند و گاه به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و گاه مهم و مؤثر ندانستن روش آموزش برخط هم‌زمان اختلالاتی را در کلاس درس پدید می‌آورند.

در مؤلفه تعیین بازه‌های زمانی، مشاهده کردیم که موافقت بالا بود، اما همیشه امکان کاربست آن وجود نداشت، زیرا یکی از مشکلات شایع در دوره‌های برخط، کمبود زمان است و تعیین بازه‌های زمانی در دوره‌های مجازی معمولاً دشوار است. اینکه مدرسان کاربست تعیین بازه‌های زمانی را عملیاتی نمی‌دانند به این بازمی‌گردد که در کلاس‌های برخط هم‌زمان به دلیل دقیق نبودن سنجش زبان‌آموزان، تفاوت سطح زبانی قابل توجهی مشاهده می‌شود؛ بر این اساس مدرس مجبور است گاه خارج از سرفصل تعیین‌شده به مرور مطالب پیشین اقدام کند و نتیجتاً با کمبود زمان روبه‌رو شود.

در زمینه تنظیم برنامه درسی نیز بیش از ۷۰ درصد مدرسان اظهار کردند که برنامه درسی را به زبان‌آموزان ارائه دادند و زبان‌آموزان از مسیر پیش رو مطلع شدند. بنابراین لازم است در دوره‌های تربیت مدرس، پیش از شروع دوره‌های آموزشی به آن تأکید بسیاری شود. باید توجه داشت برنامه درسی نیاز به محتوا و منابع دیجیتالی نیز دارد؛ بنابراین تا زمانی که برای

تک تک جلسات و برنامه درسی آن محتوا و منابع دیجیتال آماده نشود، اهمیت آن در نظر مدرسان ارتقاء نخواهد یافت و آن را نوعی کلیشه تلقی خواهند کرد.

در شاخص دوم، تسهیل گفتمان ملاحظه می‌شود که مدرسان به‌طور معنی‌داری در تمام مؤلفه‌ها موافق شیوه‌های مطرح‌شده بودند و آنها را به کار می‌بستند. همچنین با توجه به نتایج، بیشترین درصد موافقت و کارایی، مربوط به دو مؤلفه «تشویق یادگیرندگان به مشارکت» و «مشارکت با یادگیرندگان برای برانگیختن بحث» با ۹۶/۷ درصد بوده است. مشارکت بالا در فعالیت‌های داخل و خارج از کلاس و درگیری زیاد زبان‌آموزان با بحث‌های کلاسی، دو مؤلفه‌ای است که عدم حس حضور را در دوره‌های مجازی تا حد زیادی برطرف می‌کند.

در زمینه شاخص آخر، آموزش مستقیم نیز ملاحظه می‌شود که مدرسان به‌طور معنی‌داری در بیشتر مؤلفه‌ها موافق شیوه‌ها و کاربرد آنها هستند. مدرسان در مؤلفه ارائه مطالب/سؤالات به‌طور معنی‌داری نسبت به سایر مؤلفه‌ها، مخالفت و به کار نیستن این شیوه را اعلام کرده‌اند. به نظر می‌رسد که سنتی محسوب شدن این شیوه سبب شده است که مدرسان، شیوه‌های دیگری را جایگزین آموزش مستقیم کنند. در مقابل آن «تمرکز مطالب بر نکات خاص» می‌تواند یکی از این جایگزین‌ها باشد. همچنین میزان موافقت و به کار نیستن مؤلفه «پاسخ به مشکلات فنی» مدرسان نشان می‌دهد که مدرسان نیاز بیشتری به دوره‌های مهارت‌های کار با رایانه دارند و همچنین انتقال دانش از منابع گوناگون که به مهارت در استفاده از رایانه بستگی دارد. می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که این مشکل در عموم دوره‌های برخط، یکی از شایع‌ترین مشکلات است و لازم است که به آن توجه بیشتری شود و راهکارهای جامعی برای بالا بردن سواد دیجیتال مدرسان در نظر گرفته شود.

در پایان یادآور می‌شود که کیفیت و اثرگذاری آموزش زبان دوم در محیط برخط نتیجه عوامل متعدد و متنوعی از جمله زیرساخت‌های فنی، تجربه و دانش نهادهای آموزشی و مدرسان و نیز جایگاه زبان دوم در سطح جهانی است. در این میان لازم است نگرش مدرسان نسبت به این نوع از آموزش تغییر یابد و با مشاهده و شناخت زیرساخت‌ها، روش‌ها و فرآیندها و نتایج این نوع از آموزش در زبان‌های پیشرو جهان، کارآمدی و ناگزیر بودن از کاربست آن را درک کنند. تهیه محتوای الکترونیک، طراحی برنامه‌های آموزشی متناسب با

آموزش برخط هم‌زمان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی نظری و عملی برای مدرسان، ترجمه کتاب‌های به‌روز در این پهنه، توجیه و آموزش زبان‌آموزان به روش‌ها و فرآیندهای آموزش برخط هم‌زمان پیش از شروع دوره، تدوین آیین‌نامه‌ها و شیوه‌نامه‌های آموزش برخط هم‌زمان، رفع اختلالات و محدودیت‌های اینترنت در کشور برای ارتباطات بین‌المللی می‌تواند از جمله راهکارهایی برای ارتقاء این نوع از آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان باشند. حوزه‌های تحقیقاتی آینده باید بر ارزیابی اجرای چنین راه‌حل‌هایی متمرکز شود.

منابع

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *OLJ*, 5(2).
<https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>
- Baker, C. (2010). The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation. *JEO*, 7(1). <https://doi.org/10.9743/jeo.2010.1.2>
- Bolliger, D. U., & Martin, F. (2018). Instructor and student perceptions of online student engagement strategies. *Distance Education*, 39(4), 568–583.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520041>
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), 321–333.
<https://doi.org/10.15700/saje.v28n3a176>
- Gabrys-Barker, D. (2011). *Teacher Presence and Classroom Awareness: On the Nature of Critical Incidents in Foreign Language Instruction* (M. Pawlak, Ed.; pp. 197–209). Springer Science & Business Media.

- <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00598-5>
- Peterson, A. T., Beymer, P. N., & Putnam, R. T. (2018). Synchronous and asynchronous discussions: Effects on cooperation, belonging, and affect. *Online Learning*, 22(4), 7–25. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1517>
- Puranen, P., & Vurdien, R. (2020a). *Teaching and social presence in online foreign language teaching*. 286–290. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1202>
- Richardson, J. C., Koehler, A. A., Besser, E. D., Caskurlu, S., Lim, J., & Mueller, C. M. (2015). Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments. *IRRODL*, 16(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2123>
- Shea, P., Sau Li, C., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175–190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.005>
- Tyrväinen, H., Uotinen, S., & Valkonen, L. (2021). *Instructor Presence in a Virtual Classroom*. 3(1), 132–146. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0146>
- Ward, M. E., Peters, G., & Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 57–77. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i3.867>
- https://doi.org/10.1007/978-3-642-20141-7_16
- Garrison, D. R. & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. doi: [10.1016/j.iheduc.2007.04.001](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001)
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. <http://dx.doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Jusoff, Kamaruzaman, & Khodabandelou, R. (2009). Preliminary Study on the Role of Social Presence in Blended Learning Environment in Higher Education. *IES*, 2(4). <https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p79>
- Lehman, R. M., & Conceição, S. C. O. (2010). *Creating a Sense of Presence in Online Teaching: How to 'Be There' for Distance Learners*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Martin, F., Parker, M. A., & Deale, D. F. (2012). Examining interactivity in synchronous virtual classrooms. *IRRODL*, 13(3), 228. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i3.1174>
- Mehall, S. (2020). Purposeful Interpersonal Interaction: What is it and How is it Measured? *OLJ*, 24(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.2002>
- Parrish, C. W., Guffey, S. K., Williams, D. S., Estis, J. M., & Lewis, D. (2021). Fostering Cognitive Presence, Social Presence and Teaching Presence with Integrated Online—Team-Based Learning. *TechTrends*.

Yılmaz, R., & Keser, H. (2017). The Impact of Interactive Environment and Metacognitive Support on Academic Achievement and Transactional Distance in Online Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 55(1), 95-122.

<https://doi.org/10.1177/0735633116656453>

تقی زاده، عباس، حاتمی، جواد، فردانش، هاشم، و نوروزی، امید. (۱۳۹۵). طراحی الگویی برای آموزش‌های مبتنی بر وب براساس عامل حضور. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۵)، ۳۵-۵۹.

<https://civilica.com/doc/874175>

خزائی، ثریا، عارفی، محبوبه. (۱۳۹۹). بررسی سطح حضور آموزشی، اجتماعی و شناختی در دوره‌های مبتنی بر وب (مطالعه موردی: دانشگاه شهید بهشتی)، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۵(۲)، ۱۶۱-۱۷۸.

<https://doi.org/10.22108/nea.2021.126621.1579>

دهمدرده، مهدی و اقتصاد، سوده. (۱۴۰۱). نقش پیشینه فرهنگی آموزشی در تمایل به برقراری ارتباط در کلاس‌های برخط زبان فارسی در کره با تکیه بر نظریه سیستم‌های پویای پیچیده. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۲(۲)، صص. ۱۷۱-۱۹۴.

<https://doi.org/10.22059/jflr.2022.348121>

985

میرزائیان، وحیدرضا، طالبی، سید حسن و امجدی، علی. (۱۴۰۰). بررسی نگرش و چالش‌های پیش روی مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه‌ها نسبت به تدریس آنلاین زبان انگلیسی در دوران قبل و بعد از مواجهه با بحران کرونا. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۱(۳)، ۴۹۰-۴۷۳.

<https://doi.org/10.22059/jflr.2020.313124>

773

نامی، فاطمه. (۱۴۰۰). کاربرد یادداشت‌های بازاندیشی در افزایش دانش معلمان زبان برای آموزش به کمک فناوری: مطالعه موردی یک دوره برخط آموزش معلمان. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی*،