Journal of Learning and Development Studies
ISSN: 2752-9541
DOI: 10.32996/jlds
Journal Homepage: www.al-kindipublisher.com/index.php/jlds

JLDS
AL-KINDI CENTER FOR RESEARCH AND DEVELOPMENT

تعليم اللغات وتعلمها بواسطة الإنترنت: التحديات والاستجابات

عائشة الحمر، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة درنة، ليبيا
هناء البكوش ، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة درنة، ليبيا

تاريخ استلام البحث: 2023/11/05 **تاريخ نشر البحث: 2023/12/07** **المجلد: 3** **العدد: 4**

الملخص

أدى تفشّي فيروس كوفيد-19 إلى دفعة عالمية غير مسبوقة نحو تعليم اللغة وتعلمها عن بُعد عبر الإنترنت. وقد شهد معلمو اللغة والمتعلمون تَقلبًا سريعًا نحو التدريس عبر الإنترنت في معظم السياقات، وذلك بموارد وإعدادات محدودة، وتُظهِر تجاربهم المرونة والمثابرة والإبداع في ظل ظروف صعبة للغاية. وتنظر هذه المجموعة من الدراسات إلى التحديات التي واجهها معلمو اللغة والمتعلمون في التدريس والتعلم عبر الإنترنت، وتستطلع كيفية تعاملهم مع هذه التحديات، كما تحدد الدروس المهمة لمساعدة معلمي اللغة على الاستجابة بشكل أفضل لحالات الطوارئ مثل جائحة كوفيد- 19. وفي هذه المقالة التمهيدية، نناقش خلفية هذه المجموعة الخاصة بتدريس اللغات وتعلمها عبر الإنترنت، ونقدم دراسة لمجموعة الأبحاث المتزايدة حول تعليم اللغة عبر الإنترنت في هذا المجال، كما نُقدِّم الدراسات المنشورة في هذه المجموعة.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة عبر الإنترنت، تعلم اللغة عبر الإنترنت، معلمو اللغة، متعلمو اللغة، كوفيد-19

Teaching and Learning Languages Online: Challenges and Responses

Aesha Al-Hammar, Department of English, Faculty of Arts, Derna University, Libya
Hana Elbakoush, Department of English, Faculty of Arts, Derna University, Libya

Corresponding Author: Aesha Al-Hammar, **E-mail**: aesha_de2008@yahoo.com

RECIEVED: 05 November 2023 **PUBLISHED:** 07 December 2023 **DOI:** 10.32996/jlds.2023.3.3.5

Abstract

The outbreak of COVID-19 generated an unprecedented global push towards remote online language teaching and learning. In most contexts, language teachers and learners underwent a rapid switch to online instruction with limited resources and preparation. Their experiences demonstrate resilience, perseverance, and creativity under highly challenging conditions. This collection of studies examines the challenges that language teachers and learners have experienced in teaching and learning online, explores how they have addressed these challenges, and identifies critical lessons to help language educators better respond to emergencies like the COVID-19 pandemic. In this introductory article, we discuss the background of this special collection on teaching and learning languages online, provide a review of the growing body of research on online language education in the field, and introduce the studies published in the collection.

Keywords: Online language teaching; Online language learning; Language teachers; Language learners; COVID-19

المقدمة:

لقد غيرت جائحة كوفيد-19 حياتنا وممارساتنا المهنية تغييرًا عميقًا في وقت اضطرت فيه المؤسَّسات التعليمية في جميع أنحاء العالم إلى الإغلاق؛ إذ اضطر معلمو اللغة والمتعلمون إلى تعليم اللغات وتعلمها عبر الإنترنت على نطاق عالمي. وعلى الرغم من أن التكنولوجيا قد دُمِجَتْ بشكل متزايد في تعليم اللغة في السنوات الأخيرة وشهدت تطبيقًا واسع النطاق في سياقات ذات موارد جيدة؛

فقد أُجبِر الآلاف من معلمي اللغة والمتعلمين -فجأة- على استخدام الإنترنت كونه الوسيلة الوحيدة للتعليم والتعلم-لأول مرة ومِن دون إعداد كافٍ (هودجيز، مور، لوكي، ترست وبنود 2020م). ولم يقتصر الأمر على عدم استعداد الآخرين لمواجهة التحدي المتمثِّل في تدريس اللغات وتعلمها عبر الإنترنت فقط؛ بل ضعف البنية التحيَّة المحليَّة غالبًا التي تتمثل في ضَعف شبكة الإنترنت والموارد؛ إضافة إلى ذلكَ فإنه مِن المقلق أنَّ هذه الزيادة المفاجئة واسعة النطاق في التعلم عبر الإنترنت ربما تؤدِّي إلى تفاقم تأثير الوصول غير العادل إلى البنية التحتية والموارد المتاحة وقد قال ألبرت أينشتاين: "في وسط الصعوبة تكمن الفرصة" (ريكر وفريزر 2018م ص. 1881).

وقد أدت أزمة كوفيد-19-على الرغم من المصاعب المرتبطة بها- إلى توفير فرص كبيرة لمعلمي اللغة لتجربة تقنيات التعلم عبر الإنترنت، واكتساب خبرة قيمة من أجل اندماجهم في تعليم اللغة في المستقبل؛ لذلك من المهم للباحثين توثيق الدروس القيمة لهذه الحملة غير المسبوقة تاريخيًّا لاستخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة.
وقد وثقت مجلة Systems هذه الدروس القيمة التي تتناول قضايا تَعلُّم اللغات وتعليمها عبر الإنترنت في عدد خاصٍّ يهدف إلى توثيق التحديات التي واجهها معلمو اللغة في التدريس ومتعلموها، والتعلم عبر الإنترنت، واكتشاف كيفية تعاملهم مع هذه التحديات، وتحديد الحلول الممكنة التي يمكن أن تمكِّن معلمي اللغة ومتعلميها من التغلب على تلكَ التحديات الحاليَّة والمستقبلية في مجموعة من السياقات التعليمية والوطنية والاجتماعية والثقافية.
ويعد كوفيد-19 ظاهرة عالمية حقًّا أجبرت تعليم اللغات وتعلمها على الانتقال عبر الإنترنت؛ مما يعني أن كثيرًا من معلمي اللغة وم تعلميها اضطروا إلى الاعتماد على التكنولوجيا ذات الموارد المحدودة؛ ومِنْ ثَمَّ، فإن هذه المجموعة الخاصة مهتمة اهتمامًا خاصًّا با لدراسات التي تتعامل مع القضايا التربوية التي تَهم القراء وتشغلهم -في سياقات متنوعة؛ إضافة إلى الذين يعانون من نقص ا لموارد وتأثروا تأثرًا شديدًا من الوباء.

2. الدراسات الخاصة بتدريس اللغة عبر الإنترنت وتعلمها

دفعت أزمة كوفيد-19 إلى إجراء كثيرٍ من الأبحاث حول تعليم اللغة عبر الإنترنت، وأظهرتْ الحاجة إلى مراجعة منهجية للدروس المستفادة والمستخلصة من هذه الأزمة؛ لكننا هنا نقصر جهودنا على إعطاء القراء لمحة عن هذه المجموعة المتنامية من الأبحاث؛ استنادًا إلى إطار العمل الذي انتهجه (مارتن وآخرون 2020م) الذي يصنف الدراسات المختصة وفقًا للتركيز على المتعلمين أو المعلمين أو المؤسسات التعليمية. وبناءً على ذلك؛ ففي الأقسام الآتية، نناقش مجموعة مختارة من الدراسات المختصة بمتعلمي اللغة وتعلُّمها، ومعلمي اللغة وتعليمها، والجهود المؤسسية لتسهيل تعليم اللغة عبر الإنترنت. وعندما نسلط الضوء على الدراسات التي تتناول الجهود المؤسسيَّة فإننا نناقش الدراسات المختصة بتطوير التكنولوجيا لتعلم اللغة وتدريسها أيضًا؛ لأنَّ الموارد التكنولوجية تُعَد جزءًا من الجهود المؤسسية لدعم التعليم عبر الإنترنت.

1.2. متعلمو اللغات عبر الإنترنت

تُركز هذه المجموعة من الدراسات على تجارب التعلم عبر الإنترنت لمتعلمي اللغة من خلال عواطفهم وتصوراتهم وممارساتهم واستعدادهم للتعلم عبر الإنترنت. ومن الجدير بالذكر أن نشير إلى أن عواطف متعلمي اللغة قد أصبحت موضوعًا شائعًا وجزءًا من التحول المفاجئ من التعلم وجهًا لوجه إلى التعلم عن بعد.
وقد وجدت الأبحاث الخاصة بالتجارب العاطفية للمتعلمين الذين يتعلمون اللغات عن بُعد في حالات الطوارئ مجموعة متنوعة من المشاعر المرتبطة بالتعلم عبر الإنترنت، ويبدو أن دراسةَ الملل من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثًا في الدراسات المقطعية والطولية. وتحلل الدراسات مصادر الملل واستراتيجيات التكيُّف لمتعلمي اللغة (باولاك، ديراشان، مهدزاديه وكروك قيد النشر) أو تتبع الآليات المسببة للملل وتأثيره على متعلمي اللغة معَ مرور الوقت (يزدنمير، شرڤان و ساغا في2021م)، وقد كشفت دراسة استقصائية (باولاك وآخرون قيد النشر) لطلاب الجامعات الإيرانية ومعلميها أن المجموعتين تَعدَّان الفصول الدراسية عبر الإنترنت مملةً أكثرَ من الفصول الدراسية المباشرة، وأنَّ الطلاب وجدوا أن الدورات التدريبية القائمة على المحتوى أكثر مللًا من الدورات التدريبية القائمة على المهارات. وقد أفاد الطلاب عن وجود استراتيجيات محدودة للتعامل مع الملل في التعلم عبر الإنترنت؛ لأنَّ بعضهم يلجأ ببساطة إلى استراتيجيات ضعيفة، مثل: تخطّي الفصول الدراسية. وتستخدم دراسة (يزدانمهر وآخرون2021م) منهج تتبع العملية لتحليل تجارب المستوى الثالث(L3) من متعلمي اللغة على مدار فصل دراسي واحد. ويكشف التحليل عن مستويات متغيرة من الملل خلال الفصل الدراسي، مع ارتفاع مستوى الملل في المرحلة الأولى. ولاحظ الباحثون أن الملل لدى متعلم المستوى الثالث يمكن تفسيره في المقام الأوّل تفسيرًا أساسيًّا من خلال قلة التحفيز أيضًا، وانخفاض مستوى التحكم الملحوظ في المهمَّات، وعدم الانتباه الكافي، والتكنولوجيا غير الصديقة للمستخدم. وتساعدنا هذه الدراسة على فهم ما يجعل تعلم اللغة عبر الإنترنت مملًا، ومِنْ ثَمَّ تدعونا إلى اكتشاف كيف يمكن لمتعلمي اللغة التغلب على هذا الملل.
وعلى الرغم من قدرتها على إحداث الملل وإثارته؛ فقد تبين أن الفصول الدراسية عبر الإنترنت تفيد الحالات العاطفية للمتعلمين من خلال تقليل المشاعر السلبية الشائعة في الفصول الدراسية غير المتصلة بالإنترنت أيضًا؛ مثل: الشعور بالقلق داخل فصول تعلم اللغة الأجنبية (FLCA). وتشير دراسة استقصائية أخرى شملت (510) من متعلمي اللغة الأوروبيين إلى أنهم كانوا أكثر استمتاعًا بتعلم اللغة، ولم يعانوا من القلق في الفصول الدراسية عبر الإنترنت (رسنيك وديويل قيد النشر) . إضافةً إلى أنَّ أولئك الذين يستمتعون

بفصول اللغة-بغض النظر عن طريقة التعلم- من المرجح أن يكونوا متعلمين يتمتعون بمستويات أعلى من الاستقلالية في التعلم والذكاء العاطفي. وزد على ذلك الفخر الذي يُضافُ إلى مشاعر الاستمتاع والقلق. ويشير الاستطلاع الذي أجراه (تاو وفرشيني قيد النشر) بين المتعلمين الكوريين المبتدئين إلى تحقيق مستويات أعلى من المتعة والفخر مقارنة بمستويات القلق في الفصول الدراسية عبر الإنترنت. إضافةً إلى كشفها أن أولئك الذين يستمتعون بفصول اللغة أو يفخرون بها هم أكثر مَنْ يحقق نتائج أكاديمية أفضل، وقد تكون هذه المشاعر مرتبطة بمتغيرات المتعلم والمعلم؛ مثل: صداقة المعلم وتجربة التعلم السابقة للمتعلمين.

وركزت دراسات أخرى لتجارب تعلم اللغة عبر الإنترنت على تصوراتهم وممارساتهم، لا سيما في سياق الابتكارات التربوية عبر الإنترنت؛ مثل: التصميم القائم على المهمَّات أو تعلم اللغة الأصيلة. وعلى الرغم من أن المتعلمين ينظرون إلى دروس اللغة عبر الإنترنت على أنها أقل فعالية؛ فإنَّ (لي 2021م) يستنتج أن تصميم الدورات التدريبية عبر الإنترنت تصميمًا هادفًا يمكن أن يعزز رضا المتعلم، وأن الطلاب يُقدرون بشكل خاص التعليقات السريعة من المعلمين، والتفاعل بين الأقران، وتصميم المهمَّات الفعال. وفي الوقت نفسهِ يلاحظ (ليان، تشاي، تشنغ، وليانغ 2021م) أن تجربة فرص تعلم اللغة الأصيلة في الفصول الدراسية عبر الإنترنت لها تأثير إيجابي على الكفاءة الذاتية للطلاب، لا سيما من خلال تصميم المهمَّات التعاونية. وفي دراسة أخري، وجد أن الطلاب الذين يقدمونَ عرضًا جماعيًّا ومشروعًا قد أنشأوا مساحة تواصلية افتراضية يمكنهم من خلالها التعبير عن المعاني والتفاوض بشأنها وحافظوا عليها (جن قيد النشر). وبمعنى آخر، يمكن للمساحات عبر الإنترنت تمكين متعلمي اللغة من إظهار قدراتهم التواصلية في اللغة الثانية. ويشير(تشن 2021م) إلى أن استخدام مواد السقالات المدمجة فعال في تعزيز استقلالية متعلم اللغة الثانية لتطوير المهارات اللغوية؛ ولكنه أقل فعالية في تعزيز تعلم الثقافة؛ لأنَّ المتعلمين يفضلونَ حضور المعلمين ومساعدتهم. وفي هذه الدراسات كلها كان رضا المتعلم معيارًا لقياس فعالية التعليم عبر الإنترنت.

ووفقًا لمعرفتنا، أفادت دراسة واحدة -فقط- عن استعداد متعلمي اللغة للتعلم عبر الإنترنت، وارتباطه بالتحفيز والمشاركة وموقف المتعلم والدعم الذي يتلقاه (جيانغ، ميغ وتشو قيد النشر). ويكشف المؤلفون أن متعلمي اللغة يظهرون مستويات عالية من الاستعداد للتعلُّم عبر الإنترنت، وأنَّ القوة التنبؤية لاستعداد المتعلم للتحفيز والمشاركة تسلط الضوء على أهمية معلمي اللغة لتعزيز مواقف التعلم الإيجابية، وتقديم الدعم البيئي المناسب لمتعلمي اللغة للتعلم عبر الإنترنت.

2.2. المعلمون يدرّسون اللغات عبر الإنترنت

بينما توثّق الدراسات المذكورة أعلاه الجهود المبذولة لفهم تجارب التعلم عبر الإنترنت للطلاب وتعزيزها، يجب أن ندرك أن تطوير تجارب التعليم الإلكتروني للطلاب تؤثِّر في معلمي اللغة. وعلى سبيل المثال، يناقش (لي 2021م) تجربة معلم يتمتع بخبرة كبيرة في التدريس بواسطة التكنولوجيا والذي يقضي ثلاث ساعات إضافية يوميًّا في التدريس عبر الإنترنت لتحسين رضا الطلاب. وبالنسبة لغالبية معلمي اللغة، الذين لديهم معرفة محدودة بالتكنولوجيا التعليمية؛ فإن العمل اللازم لتحقيق التطور نفسه بالنسبة للمتعلمين سيكون أكبر. وقد يفسر ذلك سبب تركيز عدد كبير من الدراسات على تجارب معلمي اللغة التعليمية وخبراتهم، ولأول مرة عبر الإنترنت والتركيز على رفاهيتهم الوظيفية (بما في ذلك العواطف والهوية والوكالة والقدرة على الاحتفاظ)، وجهودهم التربوية لتعزيز فعالية التدريس.

وَلأن التدريس عبر الإنترنت يُعد أمرًا جديدًا تمامًا عِندَ معظم معلمي اللغة؛ فقد تتبعتْ الأبحاث استخدام معلمي اللغة للتكنولوجيا كونها جزءًا أساسيًّا في تجاربهم التدريبية عبر الإنترنت، ولأول مرة تبدأ الدراسات في هذا المجال بأسئلة عامة تتعلق بتصورات معلمي اللغة عن مزايا التدريس عبر الإنترنت وعيوبه (تيربو، باز وغبرييا قيد النشر). وتشمل العيوب الأكثر شيوعًا التي تُسَلَّط الضوء عليها كثيرًا مشاركةُ الطلاب المحدودة، وعدم اليقين بشأن فهم الطلاب لمحتوى التعلم، والمشكلات الفنية والتقنية، ونقص المهارات التكنولوجية. وكشفتْ دراسة أجراها (تشيونغ قيد النشر) على معلم يعلِّم اللغة الإنجليزية كونها لغةً ثانية في مدرسة ثانوية في هونغ كونغ أنَّ استخدام معلمي اللغة للتكنولوجيا لا يتم بواسطة كفاءاتهم التكنولوجية فقط؛ بل من خلال معتقداتهم التربوية أيضًا (أي التركيز على الشكل والتوجه نحو الامتحان). وكشفت دراسة استقصائية واسعة النطاق أجراها (شو،جين،ديفيل وانجوس2022م) على معلمي اللغة الصينية كونها لغة أجنبية في الولايات المتحدة عن الدور المهم للثقة بالنفس والقيمة المتصورة للتدريس عبر الإنترنت في استخدام معلمي اللغة للتكنولوجيا؛ بينما يتحمل المعلمون المسؤولية الأساسية للتكيف مع التعليم عبر الإنترنت؛ فإن الدعم الخارجي أمر مهم جدًّا؛ ومِنْ ثَمَّ فإن مثل هذه الدراسات تحثُّ على ضرورة توفير الدعم المهني العملي واللغوي من خلال المجتمعات المهنية لمعلمي اللغة.

كما وثقت الأبحاث المختصَّة المحاولات الأولى لمعلمي اللغة في التدريس عبر الإنترنت في بيئات تعلم متزامنة وغير متزامنة. ويشرح (مورهاوس وبومونت 2020م) كيفَ أعدَّ أحد معلمي المرحلة الابتدائية دروسًا مباشرة وقدَّمها في الوقت الفعلي في مدرسة حضرية شرحًا مفصَّلًا؛ وما قدمته دراستهم من نتائج مشجعة وتوضح أن التدريس الناجح للفصول المتزامنة يكون ممكنًا باستعدادات كافية. وتزامنًا مع تلك الدراسة تشير نتائج دراسة أخرى أجراها (يي وجانغ 2020م) عن التدريس غير المتزامن القائم على الفيديو لمعلمي المرحلة الابتدائية في مدرسة ريفية صغيرة إلى أن التدريس عن بُعد يولد فرصًا لطرقٍ جديدة للتدريس بين اللغات؛ إضافةً إلى التعاون في التدريس.

وقد أشارت الأبحاث إلى أن التدريس عبر الإنترنت له تأثير كبير في التجربة العاطفية لمعلمي اللغة وتغيير الهوية والكفاءة التربوية؛ فعلى سبيل المثال، عندما لا يجد معلمو اللغة هويتهم المتخيلة (على سبيل المثال، معلم ترفيهي ومثير للاهتمام ورائع) قابلة للتطبيق

في العالم الافتراضي؛ فإنهم يتخذون هويَّة عملية، ويركزون الانتباه على الامتحانات وجودة الدورات التدريبية (يوان وليو، قيد النشر). وعلى المنوال نفسه، أشار (غاو وسيوي قيد النشر) إلى أنَّ المعتقدات التربوية للمعلمين حول أدوار المعلم (أي مدرب أو مرشد أو قدوة) لها تأثير طويل الأمد على تبنيهم الفعَّال لأنشطة التدريس عبر الإنترنت، التي يُحَافَظُ عليها في الفصل الدراسي غير المتصل بالإنترنت عند استئنافها؛ بينما يشعر معلمو اللغة بأنهم ملزمون بتسهيل مشاركة الطلاب وتوجيه المشاعر الإيجابية من خلال بناء روابط بينهم . وقد تلزم الروابط التي أُنشئت حديثًا معلمي اللغة أن يتولوا عملًا عاطفيًا غير مرغوب فيه، وقد تحثهم على طلب الدعم الجماعي في التفاوض بشأن القواعد العاطفية (ليو، يوان، وانغ، قيد النشر). حتى مع هذا الدعم، يظهر التفاعل في الفصل الدراسي كونه مهمَّة صعبة جدًّا تتطلب من معلمي اللغة تعزيز كفاءاتهم التربوية في جوانب متعددة، بما في ذلك الكفاءات التكنولوجية، وكفاءات إدارة البيئة، والكفاءات التفاعلية للمعلم عبر الإنترنت (مورهاوس، لي وولش 2021م).

بالنظر إلى أن التدريس عبر الإنترنت يخلق عبئًا إضافيًّا على معلمي اللغة؛ فعدد قليل من الدراسات بحثت في كيفية الاحتفاظ بمعلمي اللغة واستبقائهم داخل مهنة التدريس، واكتشاف سبب ترك معلمي اللغة المهنة، أو بقائهم فيها بعد ظاهرة التدريس عبر الإنترنت في أثناء الوباء. وعلى سبيل المثال، صنَّف (وي وموسر قيد النشر) ثلاثة أنواع من المعلمين -المقيمين، والمغادرين، والمقيمين المشروطين- إلى مستويات مختلفة من رأس المال البشري والاجتماعي والهيكلي والنفسي. فمعلمو اللغة «شعروا بأنهم غير مدربين ومهمشون ومرهقون عاطفيًّا» (ص 26) في تعليمهم عبر الإنترنت في أثناء جائحة كورونا؛ ومِنْ ثَمَّ، من الضروري تضمين علم أصول التدريس عبر الإنترنت في تعليم معلمي اللغة، وبناء شبكات مهنية لدعم التطوير المهني المستمر لمعلمي اللغة. وتحدد دراسة أخرى لـ (غريغرسن، ميرسر وماكنتاير 2021) تصورات المعلمين للعوامل التي جعلت التدريس عبر الإنترنت أكثر أو أقل إرهاقًا في أثناء الأزمة، بما في ذلك الصحة والحرية والتوازن بين العمل والحياة والأمن الوظيفي وعدم اليقين بشأن المستقبل. وتشير النتائج إلى أن معلمي اللغة يجب ألا يوجهوا اهتماماتهم نحو رفاهية الطلاب فحسب، وخاصة احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية؛ ولكن يجب عليهم الاهتمام برفاهيتهم اهتمامًا استراتيجيًّا أيضًا؛ ليظلوا مرنين في أثناء التدريس عبر الإنترنت. ومن الجدير بالذكر أن هذه الدراسات تتجاوز نطاق التدريس عبر الإنترنت إلى نظرة شاملة لمعلمي اللغة.

ركز اتجاه آخر من البحث على تصميم الأنشطة التربوية وتنفيذها؛ لتسهيل التفاعل بين الأقران و للتواصل بين المعلم والطالب في التدريس عبر الإنترنت. وتناقش هذه الدراسات قيمة التعاون عن بُعد بين الطلاب من خلال بناء دوائر أدبيَّة افتراضية (فرديانا، ريدهو، سيمبيلان، سيمبيلان وزهر 2020م) وإنشاء مشاريع متعددة الثقافات (بورتو، جولوبيفا، وبيرام قيد النشر). ودُمِجَتْ فكرة التدريس الموجَّه نحو التعاون عن بُعد في تعليم معلم اللغة قبل الالتحاق بالعمل لتصميم المهمَّات التربوية (إيكين، بالامان وباديم كركوماز قيد النشر). ويتجلَّى التعاون عن بُعد في تصميم معلمي اللغة للمواد لتعزيز التعلم المرن، والإسهام في تكوين فصل دراسي أكثر شمولًا للمتعلمين مستخدمي التكنولوجيا المختلفة أيضًا (تارايو وأنودين قيد النشر). أو بمستويات إتقان مختلفة للغة الإنجليزية (غلاس وكاتالان ودونر ودونوسو، قيد النشر). ويعمل معلمو اللغة عبر الدول على توسيع نطاق التفاعل بين المعلم والطالب خارج الفصل الدراسي باستخدام قنوات اتصال أو استراتيجيات تواصل إضافية؛ مثل: التواصل المعلوماتي عبر(وي تشات WeChat) وأنشطة المنتدى الإضافية (بستيد، قيد النشر). وتناقش الدراسات المذكورة أعلاه قضايا مثل التعليم المتمايز، إما في تصميم برنامج اللغة (صن، قيد النش) أو في تعليم معلمي اللغة أيضًا (غلاس وآخرون، قيد النشر).

أخيرًا، نعترف أيضًا بالجهود المستنيرة للبحث؛ لتوفير أساس منطقي ونظري لتصميم الفصل الدراسي عبر الإنترنت. وتعتمد هذه الجهود اعتمادًا أساسيًّا على نتائج أبحاث اكتساب اللغة الثانية لتوجيه تصميم أنشطة التدريس عبر الإنترنت، من خلال ممارسات؛ مثل: تنفيذ نماذج المشاركة في المهمَّات اللغوية، وتوظيفها في تعلُّم اللغة الثانية (أغبرت2020م)، وصياغة مساحات رقميَّة مختلفة للتعلم عن بُعد بواسطة التكنولوجيا الواقعيَّة (تاغوتشي2020م)، وإنشاء مجتمعات لُغوية افتراضية (لوميك 2020م)، وتصميم مهمَّات تعاونيَّة بواسطة التكنولوجيا (غونزاليس لوريت 2020م)، وتسلسل أنشطة إنتاج اللغة (باين 2020م). وتولد هذه الدراسات رؤى مهمة لمعلمي اللغة لاتخاذ قرارات تربويَّة مستنيرة في تصميم التعليم عبر الإنترنت وصقله؛ مما يؤدِّي إلى تحسين التدريس، وتعلم الطلاب تعليمًا أفضل.

3.2 القضايا المؤسسية والإدارية (بما في ذلك البرمجيات)

تبحث مجموعة ثالثة من الدراسات الجهودَ المؤسسيةَ الرامية إلى دعم التعلم والتعليم عبر الإنترنت. وجدير بالذكر أنَّ التعليم عالي الجودة عبر الإنترنت يكون ممكنًا من خلال الدعم المستمر فقط من المجتمع، والجامعات، والمدارس، والمتخصِّصين في التكنولوجيا. ويبحث (ساير وبراون 2020م) على المستوى المجتمعي، في تأثير السياق الاجتماعي الأوسع نطاقًا في التعلم عن بُعد لمتعلمي اللغة الإنجليزية؛ فقد واجَه متعلمو اللغة الإنجليزية في مدارس المراحل التعليمية من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر (K-12) في الولايات المتحدة تحديات أكبر في مجال الانتقال المفاجِئ إلى التعليم عبر الإنترنت مقارنةً بأقرانهم الناطقين باللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة؛ بينما عمل معلمو اللغة بجديَّة للوصول إلى العائلات؛ لزيادة استعداد الطلاب للتعلم عبر الإنترنت، وكشَفت الدراسة أن بناء علاقات بين المعلمين وأولياء الأمور يساعد كِلا الطرفَين على اكتساب رؤى أكبر في تعلم الطلاب، وهو أمر مهمٌّ جدًّا لدعم متعلمي اللغة؛ ومع ذلك فقد تتطلب الروابط بين المعلم وأولياء الأمور استثمار موارد إضافية، مثل: إشراك المتخصِّصين في الاتصال الأُسَري والشركاء المجتمعيين عند العمل مع الأُسر الناطقة بلغة الأقليَّات.

وقد سلّطت الدراسات التي أُجريت على ممارسي الخطوط الأمامية الضوء على الممارسات التي اعتمدتها برامج اللغة في جامعة ولاية ميشيغان (جورتلير، سباسوفا وجاكس 2020م). وجامعة هارفارد (روس و ديسالڤو 2020م)؛ اعترافًا بالتمييز بين تعليم اللغة عبر الإنترنت المخطَّط له، التي تُحفِّزه الأزمات. وقدَّم (جاكس وآخرون 2020م) خارطة طريق لمعلمي اللغة لإعداد التعليم وتصميمه وتنفيذه وتقييمه عبر الإنترنت. ولأن كل خطوة من هذه الخطوات الأربع قد تستغرق عدة سنوات في ظل ظروف التعلم عبر الإنترنت المخطَّط له، يجب على مديري التعليم وصانعي السياسات النظر والتفكير والعمل من أجل التخفيف من التحديات التي أحدثها التحول الطارئ إلى التدريس عبر الإنترنت؛ مثل: توفير وقت الإصدار، والتطوير المهني للمدربين، وتنظيم التخطيط المشترك للمناهج الدراسية، وتكييف معايير تقييم المعلم. ويسلط (روس وديسالفو 2020م) الضوء على أنَّ معلمي اللغة لا يمكنهم القيام بكل العمل المطلوب للانتقال الناجح إلى التدريس عبر الإنترنت، وأنَّه يجب على المؤسسات تعبئة جميع الموارد المتاحة لها لدعم المعلمين والطلاب. وعلى سبيل المثال، لضمان برامج تعليمية عالية الجودة عبر الإنترنت، قدَّم مركز اللغات بجامعة هارفارد موارد على الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وطلب الدعم من مساعدي الطلاب الجامعيين وطلاب الدراسات العليا، وأتاح للطلاب المزيد من الفرص لإجراء محادثات مع أبناء اللغة الأصليين.

ويجب أن تعمل المؤسسات على تصميم أنشطة التطوير المهني الخاصَّة بمعلمي اللغة وتنفيذها أيضًا. ويُعيد (بيزاني 2020م) من جديد تطوير برنامج مهني مستنير قائم على الأبحاث للتدريس عبر الإنترنت في جامعة مينيسوتا. ولا يساعد البرنامج معلمي اللغة في التدريس عبر الإنترنت مساعدة فعَّالة فقط؛ بل يزرع الخبرة التكيفية بين معلمي اللغة أيضًا، التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بهوية المعلم والوكالة والتفكير النقدي. كما بُذلت جهود مماثلة لإنشاء شبكات مهنيَّة عبر الإنترنت لمعلمي اللغات العالميَّة في جامعة أوريغون (نايت 2020م)؛ حيث لَعب قادة المجتمع عبر الإنترنت دورًا حاسمًا في دعم المجتمعات الهادفة. وتقدم هذه الدراسات التعاون كونه ميزةً أساسية للتطوير المهني لمعلمي اللغة في التدريس عبر الإنترنت.

إلى جانب هذا الاستثمار المؤسسي للجهود والموارد، عمل متخصصو التكنولوجيا جاهدين لتطوير أو تحديث الأدوات التقنية للتعليم عبر الإنترنت في أثناء الوباء؛ فقدم (بونر، غارفي، مينر، جودين، ورايندرز قيد النشر) معلومات عن تجربة Classmoto، وهو تطبيق جديد عبر الإنترنت لجمع التحليلات في الوقت الفعلي أو الحقيقي لمشاركة المتعلمين الاجتماعية والعاطفية والمعرفية. في حين أن المعلمين والطلاب لديهم تجارب إيجابية عامَّة باستخدام البرنامج؛ إلا أن لديهم وجهات نظر متباينة حول وظائفه وتطبيقاته أيضًا. وعلى سبيل المثال، شعر كثير من المشاركين أنَّ الأدوات المستخدَمة عبر الإنترنت تضيفُ عبئًا آخرَ على معلمي اللغة ومتعلميها. ويناقش (كونك قيد النشر) تنفيذ روبوت الدردشة وتطويره-الذي يمكن تدريبه لتلبية احتياجات متعلمي اللغة الفردية- وتمكين معلمي اللغة من تقديم أساليب تعليمية متميزة ومبتكرة. وتشير نتائج الاستخدام التجريبي لهذا البرنامج إلى أنه قدرته على دعم تعلم اللغة وتحفيزها خارج الفصل الدراسي أيضًا؛ لتكملة المدخلات داخل الفصل. واستنادًا إلى المراجعة الشاملة التي أجراها (كونك ومورهاوس قيد النشر) على مميزات تطبيق مؤتمرات الفيديو المستخدم في نطاق واسع (زوم)؛ فإن معلمي اللغة يمكنهم خلق فصول دراسية تفاعليَّة ومتزامنة. ومثل هذه الدراسات، سواء كانت تقدِّم تقنية جديدة أو تعرِض البرامج الحاليَّة؛ فإنها تولد نتائج مهمة لمساعدة معلمي اللغة على استخدام التكنولوجيا استخدامًا فعَّالًا؛ لتحسين جودة فصول تعلم اللغة عبر الإنترنت.

3. المجموعة الخاصة

وكما ذكرنا آنفًا، دَعَوْنا المساهمين لمعالجة المسائل المتعلِّقة بتعلم اللغة وتعليمها عبر الإنترنت عالميًّا، بما في ذلك -على سبيل المثال لا الحصر:

1/ تعزيز التعلم عبر الإنترنت لمعلمي اللغة واستدامته.

2/ تحفيز متعلمي اللغة على التعلم الفعَّال.

3/ تصميم أنشطة تعليمية فعَّالة وممتعة عبر الإنترنت.

4/ تطوير مجتمعات عبر الإنترنت لمتعلمي اللغات ومعلميها.

5/ تقييم التقدُّم الذي أحرزه متعلمو اللغات.

6/ إعداد معلمي اللغات للتدريس عبر الإنترنت.

7/ تجارب معلِّمي اللغات في التدريس عبر الإنترنت.

وقد كانت الردود التي تلقيناها من زملائنا قوية؛ بينما تتناول معظم المقالات المنشورة في هذه المجموعة الخاصة الموضوعات التي خطَّطنا في البداية لتضمِينها وإدراجها؛ فإنها تعكس الموضوعات الأوسع نطاقًا والتي نوقشت فيما عرضناه أعلاه عن التحول الطارئ إلى التدريس عبر الإنترنت نتيجة جائحة كوفيد- 19 أيضًا. ونواصل استخدام تصنيف (مارتن وآخرون 2020م) في تقديم المجموعة الخاصة من المقالات.

1- معلمو اللغة والتدريس عبر الإنترنت في حالات الطوارئ (12 مقالة)

تتناول اثنتا عشرة مقالة -من مقالات عددها 26 مقالة في هذه المجموعة- كيفية استجابة معلمي اللغة للتحول الطارئ إلى التدريس عن بُعد. وتشمل الموضوعات المحدَّدة التي اكتشفت تصورات المعلمين المتغيرة وممارساتهم، والكفاءات الرقمية والتربوية، والهدف من استخدام الأدوات الرقمية. وتُعد ثلاث مقالات وكالة المعلم أو العاطفة عدسةً لفهم التجارب الأولى لمعلمي اللغة في التدريس عبر الإنترنت أيضًا.

وتكشف مقالتان تأثير تغيير السياقات على معلمي اللغة؛ إذ استطلعَ (ماكنتاير،غرغرسن وسرسر 2020م) آراء عينة مكونة من 600 معلمٍ ومعلمة من معلمي اللغة عن التوتر واستراتيجيات التكيف والتعامل معه. وأفاد المشاركون عن مستويات عالية من التوتر ومجموعة من الأساليب للتعامل مع الإجهاد، التي قسَّمها المؤلفون إلى أسلوب التأقلم وتجنب التأقلم. وتشير نتائج الاستطلاع إلى أن أسلوب تأقلم معلمي اللغة كان مرتبطًا بنتائج نفسية إيجابية (على سبيل المثال، الرفاهية)، في حين أن تجنبهم للتأقلم كان مرتبطًا فقط بنتائج نفسية سلبية (على سبيل المثال، زيادة في حدة التوتر)؛ إلا أنَّ التعامل مع نهج معلمي اللغة كان مرتبطًا بالنتائج النفسية الإيجابية (على سبيل المثال، الرفاهية)، في حين أن تجنبهم للتكيف كان مرتبطًا فقط بالنتائج النفسيَّة السلبية (على سبيل المثال، زيادة مستويات التوتر). إن حقيقة تجنب التأقلم أو التكيف يؤدي إلى مزيد من التوتر؛ لذا يجب تسليط الضوء على ضرورة تثقيف معلمي اللغة حول كيفية استخدام استراتيجيات التأقلم الأكثر صحةً. وقد أجرى (برينير، وي وموسر 2021م) دراسة استقصائيَّة وطنية في الولايات المتحدة للتحقيق في التصورات والممارسات المتغيّرة لمعلمي اللغات في العالم المتعلِّقة بإعدادات الفصول الدراسية (ما قبل الصف الثاني عشر مقابل ما بعد المرحلة الثانوية) وتجربة التدريس السابقة عبر الإنترنت، وقد أشارت بيانات المسح إلى أن تصورات المعلمين لتصميم أو تعديل الدورة التدريبية لم تتأثر بالتجارب السابقة للتدريس عبر الإنترنت؛ بغض النظر عن إعدادات الفصل الدراسي. ومقارنةً مع معلمي ما بعد المرحلة الثانوية، كان معلمو ما قبل الصف الثاني عشر أقل ثقةً، وشعروا أنهم ليس لديهم سيطرة كافية على تصميم المقرر الدراسي ونتائج التعلم؛ ومِنْ ثَمَّ كانوا بحاجة إلى مزيد من الدعم والتدريب في التعليم الرقمي.

وتتبني مقالتان رؤية قبول التكنولوجيا لتحليل نوايا تدريس معلمي اللغة عبر الإنترنت، وفي دراسة استطلاعية لـ(شو، جين، ديفيل وأنجوس 2021م) على معلمي اللغة الصينية العاملين في مؤسسات تعليمية ما بعد المرحلة الثانوية حول قيمهم المتصورة وثقتهم بأنفسهم في تدريس الرموز الصينية عبر الإنترنت؛ أظهر المعلمون المشاركون مواقف غامضة تجاه التدريس عبر الإنترنت، وتأثرت ثقتهم بأنفسهم في استخدام الأدوات عبر الإنترنت بتجاربهم السابقة في استخدام التكنولوجيا. وأكد الباحثون كذلك أن نية معلمي اللغة في استخدام الأدوات عبر الإنترنت تتحدد من خلال تصوراتهم لقيمة الأدوات واستعداد الطلاب. وبناءً على نموذج قبول التكنولوجيا، تحقق (جوو، وتيوو وهوانغ 2021) من صحة الأبعاد الجديدة (أي تسهيل الظروف وتعقيد التكنولوجيا والقلق الملحوظ المتصور) لشرح نية التدريس عبر الإنترنت للمعلمين، وأشارت دراسة استقصائيَّة شملت 158 معلمًا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية (TEFL) إلى أن نواياهم السلوكية مرتبطة ارتباطًا كبيرًا بمواقفهم، والفائدة المتصورة من استخدام الأدوات الرقميَّة في التدريس. وقد ترتبط تصوراتهم حول فائدة استخدام الأدوات عبر الإنترنت بسهولة استخدامها، ومواقف المعلمين تجاه التكنولوجيا. وقد تفسر الظروف الميسرة بدورها الاختلافات في سهولة الاستخدام المتصورة.ويدعو المؤلفون المسؤولين التربويين إلى تقديم مزيدٍ من الدعم للمعلمين للتعامل والتكيف مع هذا الانتقال.

وجَّه باحثون آخرونَ انتباههم إلى الكفاءة الرقمية أو التربوية لمعلمي اللغة في سياق التدريس عبر الإنترنت. فعلى سبيل المثال، يعتمد (وونغ ومورهاوس 2021م) على الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمعلمين (DCE) ويدرسان كيف يُظهر معلمو اللغات الابتدائية والثانوية الكفاءة الرقمية من خلال الموارد الرقميَّة، والتعليم، والتعلم، والتقييم، وتمكين المتعلمين. وتُشير النتائج إلى أن المعلمين أفادوا إفادة كبيرةً من المنصات المتزامنة وغير المتزامنة؛ لتلبية احتياجات الطلاب التعليمية واللُغوية، وتعزيز العلاقات الرقمية مع الطلاب؛ لكنهم يفتقرون إلى الكفاءة الرقمية في استخدام التقييم. وأظهرت هذه الدراسة قيمة إطار DCE كأداة محتملة لتمكين الباحثين من فهم أعمق للكفاءة الرقمية للمعلمين. ويركز (لي وآخرون 2022و)على كيفية تعديل معلمي اللغة الإنجليزية الفيتناميين لممارساتهم التربوية عبر الإنترنت لتسهيل أشكال متعددة من التفاعل، التي أُوْجِدَتْ لتنظيم أنشطة التدريس للتفاعل بين المعلم والطالب، والتفاعل بين الطالب والمحتوى؛ ولكنها ليس للتفاعل بين الطالب والطالب. وواجه هؤلاء المعلمون سلسلة من التحديات في تسهيل التفاعل عبر الإنترنت، بما في ذلك نقص التدريب على التدريس عبر الإنترنت، وسياسة المدرسة غير الداعمة، واتصالات الإنترنت ذات الجودة الرديئة. وتشير الدراسة إلى أن كثيرًا من معلمي اللغات يحتاجون إلى تدريب على طرق التدريس عن بعد، وإرشادات واضحة للتعليم عبر الإنترنت.

ومنذ أن أولت المنحة ذات الصلة أهمية أكبر لتطوير بيداغوجيا التدريس (علم أصول التدريس) عبر الإنترنت؛ فإن المجموعة الخاصة تتضمن مقالتين تناقشان تصورات معلمي اللغة قبل الخدمة وممارساتهم في عملية تعلم التدريس رقميًّا أيضًا. فطور (تاغيزاده وأميرخاني 2022م) أداتين لاكتشاف إدارة الفصل الدراسي عبر الإنترنت لمعلمي اللغة الإنجليزية كونها لغة أجنبية قبل الخدمة، بما في ذلك مهاراتهم في إدارة الفصول الدراسية، وأساليب إدارة المواقف الصعبة عبر الإنترنت. وتكشف النتائج أن الاستراتيجيات الأكثر شيوعًا لإدارة الفصول الدراسية عبر الإنترنت تشمل إدارة الوقت، وتنظيم الدورات التدريبية، والتعزيز الإيجابي، وخلق جو إيجابي. واستجابةً لتحديات الفصول الدراسية عبر الإنترنت، شدد المعلمون على استخدام المهمَّات التعاونية والاستراتيجيات التي تركز على المتعلم في تسهيل مشاركة الطلاب؛ إضافة إلى إنشاء مجتمعات التعلم عبر الإنترنت لتعزيز شعور الطلاب بالانتماء.
باستخدام السرد الذاتي الذي تم إنشاؤه بشكل مشترك، تقدم مقالة أخرى صورة مفصلة لخمسة طلاب معلمين يقومون بتدريس لغات العالم في أثناء الانتقال المفاجئ إلى التدريس عن بُعد (باك وآخرون 2021م). وأفاد المعلمون الطلاب عن شعور عام بالانفصال عن ممارسات الفصل الدراسي والتواصل، وخفض توقعات تعلم الطلاب، لا سيما في موضوع لغات العالم. كما أدى هذا الانتقال أو التحول إلى التعلم عبر الإنترنت إلى تقليل الدور الذي يلعبه الطلاب المعلمون في الفصول الدراسية أيضًا؛ مما حد من فرصهم في التعلم، وبناءً على هذه الحسابات، يقدم المؤلفون الآثار المُترتبة على تدريس الطلاب في العصر الرقمي.
ويمثل تدريس اللغة عبر الإنترنت تحديًا للمعلمين قبل الخدمة والمعلمين ذوي الخبرة. وقد تتبع (يان ووانج 2022م) ثلاثة معلمين ذوي خبرة في تدريس اللغة الإنجليزية كونها لغة أجنبية، ينظرون إلى التدريس عن بعد بوصفهِ ممارسة تتخطى الحدود لفهم آليات تعلم المعلمين، والعوامل التي تؤثر في انتقالهم إلى التدريس عبر الإنترنت، ويقسّمون عملية الانتقال إلى ثلاث مراحل، وهي: الإعداد والتكيف والاستقرار؛ حيث تحدث أربع آليات تعليمية، وهي: التحديد والتنسيق والتفكير والتحول بمستويات متفاوتة الأهمية. ووجد هؤلاء المعلمون أن تعليمهم الطارئ عبر الإنترنت قد يتأثر بالتأثيرات التآزريَّة للسمات الشخصية أيضًا، والدعم الخارجي؛ مما ساعدهم في التغلب على التحديات المختلفة في عملية تجاوز الحدود.

وتعتمد مقالتان على وكالة المعلم التي تُعد عدسةً نظرية لاكتشاف ممارسات التدريس عبر الإنترنت لمعلمي اللغة ضمن الإمكانيات والقيود السياقية للمساحة الافتراضية. ويتعامل (تشين2022م) مع تدريس اللغة الثانية عبر الإنترنت بوصفه بيئة تعليمية، ويقوم بكشف العلاقة بين وكالة المعلم والإمكانيات الرقمية. واستنادًا إلى دراسة استمرت فصلًا دراسيًّا لاثنين من معلمي اللغة الصينية، كشفت الدراسة أن وكالة المعلم قد فُعِّلَتْ باستخدام الأدوات الرقمية التي تتعلَّق بمعتقدات المعلم (النهج الذي يركز على المتعلم) والسياقات الاجتماعية (الوباء). وتوضح دراستهم قيمة اتخاذ وجهة نظر بيئية لتعكس الرابط بين ديناميكيات الفصل الدراسي والسياق الاجتماعي. وتتبعت (أشتون 2022م) أربعة معلمين للغات لمدة ستة أشهر، وتفحصت وكالة المعلم التي تتعلَّق بالتمويل الرقمي فضلاً عن القيود. وتؤكد النتائج ممارسة المعلمين للوكالة بما يتماشى مع هوياتهم المهنية؛ حيث تلعب العوامل الهيكلية الاجتماعية دورًا مهمًّا، وتوضح أشتون البعد العملي التقييمي لوكالة المعلم أيضًا، وتسلط الضوء على الحاجة إلى تثقيف معلمي المستقبل حول التدريس في ظروف متنوعة.

وتركز المقالة الأخيرة في هذه الفئة على مشاعر المعلم من خلال الإنترنت مبيّنةً (سونغ 2022م) من خلال استخدام الإنثوغرافيا الذاتية (علم الأخلاق الذاتي)، التجربة العاطفية الخاصة للمؤلف في الانتقال الطارئ إلى التدريس عن بُعد، بالاعتماد على مفهوم الضعف. وتكشف هذه الدراسة عن تجارب التهميش المتزايد في سياق استخدام الإنترنت؛ مما أدى إلى إبراز هوية هذه المعلمة الناطقة بلغة غير لغتها الأم، والزيادة من حدة صعوباتها، وعمق صراعها العاطفي. ويعد هذا التأمل الذاتي بمثابة الأساس للنمو المهني أيضًا؛ حيث طوَّر المؤلف حساسية تجاه مشاعر الطلاب، واتخذ خيارات تربوية لتعزيز تجربتهم العاطفية، ومشاركتهم في الفصل، وتؤكد الدراسة أهمية الانعكاس العاطفي في تسهيل النمو الشخصي، والتحول المهني.

2- متعلمو اللغة الذين يتعلمون عبر الإنترنت (13 مقالة)

تتضمن المجموعة الخاصة 13 مقالة عن متعلمي اللغة الذين يتعلمون عبر الإنترنت. الموضوع الأكثر شيوعًا في هذه المجموعة هو مشاعر متعلم اللغة الثانية L2، وتفاعل الطلاب. واكتشف الباحثون تأثير مهمَّات التعلم عبر الإنترنت على تطوير اللغة الثانية، ورضا الطلاب أيضًا.

وتبحث أربع مقالات من هذه المجموعة الخاصة عن مشاعر متعلم اللغة في الفصول الدراسية عبر الإنترنت، وتركز اثنتان منها على مشاعر المتعلم وعاطفته؛ وذلك لقياس فعالية أنشطة تعلم لغة معينة. ويكتشف (تشانغ، ليو ولي 2021م) متعة متعلمي اللغة وتنظيم العاطفة في أثناء المهمَّات التعاونية ذاتية التنظيم التي أُجْرِيَتْ عبر تطبيق الوسائط الاجتماعية؛ بينما كان مستوى تمتع متعلمي اللغة متقلبًا على مستوى الفرد والجماعة؛ فقد عاشوا -عامَّةً- جوًّا ممتعًا. وتبنَّوا أنواعًا متعددة من التنظيم (بما في ذلك التنظيم الذاتي، والمشارك، والمشترك اجتماعيًّا)؛ لتحقيق التمتع على مستوى المجموعة؛ أي أنهم شاركوا في الغالب في عمليات تنظيم مشتركة، وأدركوا تنظيمًا عاطفيًّا من خلال الاستخدام المشترك للرموز التعبيرية والكلمات أيضًا. وتدعم هذه الدراسة تكامل الأنشطة التعاونية في التدريس عبر الإنترنت. ويكتشف (باينت و وزونيغا 2022م) تجربة تدفق متعلمي اللغة في مهمة مراجعة الأقران

الفردية، تليها جلسة تعليقات مشتركة في دورة كتابة فرنسية باستخدام تطبيق Zoom. وتكشف الدراسة أن كلا النوعين من نشاط مراجعة الأقران كانا يولدان تدفقًا؛ لكن المتعلمين شهدوا مستوى أعلى بكثير من التدفق في تبادل التعليقات، أو عند الإلمام الأكبر بالمهمة والتكنولوجيا. وتلقي هذه النتائج الضوء على تصميم مراجعة الأقران في بيئة عبر الإنترنت.

تركز دراستان أخريان على المسارات العاطفية لمتعلمي اللغة الثانية، وكذلك العوامل المحتملة وراء العواطف؛ مثل: الملل، أو التو تر في التعلم عبر الإنترنت. وركز استطلاع (دراخشان وآخرون 2021م) على 208 من التخصصات الجامعية في اللغة الإنجليزية على تجارب الملل في الفصول الدراسية عبر الإنترنت، بما في ذلك الملل وطرق التغلب عليه.

وقد أفاد المتعلمون بأنهم عانوا من الملل طوال الفصل الدراسي، ووصل مستوى الملل إلى ذروته في نهاية الفصل الدراسي. وتكشف بيانات الاستطلاع أن الملل نتج مباشرةً عن المعلم كثير الكلام، ومشاركة الطلاب المحدودة، والمشاكل الفنية، والمهمَّات المتكررة أو المثقلة أيضًا. وقد تُعلِّم هذه النتائج المعلمين والمعلمين التربويين كيفية تقليل الملل تحسينًا لتجربة التعلم عبر الإنترنت للمتعلمين، وبالمثل تتبع تجارب المتعلم طوليًّا. وركز(رويز ألونسو بارتول وكويرين وديكسترا وفيرنا أونديز ميرا وسانشيز جوتي سيريز 2022م) على مستويات التوتر بين متعلمي اللغة الإسبانية في الفصول الدراسية عبر الإنترنت، ووجدوا أن ضغوطات المتعلِّمين انخفضت من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته؛ رغمَ التباين بين الأفراد. ويمكن أن تُعزى المستويات العالية من التوتر لدى المتعلمين إلى انخفاض الاتصال من نظير إلى نظير، ونقص الإلمام بالتعلم عبر الإنترنت، والاعتقاد بأن الإعدادات عبر الإنترنت تنتج قدرًا أقل من التعلم مقارنة بالإعدادات وجهًا لوجه. وفي المقابل، يعتقد المعلمون أن الفصول الدراسية عبر الإنترنت تتيح المزيد من حديث الطلاب؛ إضافةً إلى تحسين العلاقات بين المعلمين والطلاب.

ويستقصي (جي وبارك وشين 2022م) أسبابَ رضا متعلمي اللغة الثانية في بيئة تعليميَّة متزامنة عبر الإنترنت، التي وجد أنها ترتبط بعوامل مختلفة في بداية الفصل الدراسي ونهايته، استنادًا إلى مجموعتين من جمع البيانات، وكشفت الدراسة أنه تُنْبِّئَ بارتياح أكبر بين متعلمِي اللغة من خلال الاستعداد العَالي في وقت مبكر؛ ولكنه أكثر ارتباطًا بمشاركة المتعلم في نهاية الفصل الدراسي. إضافةً إلى ذلكَ فقد أفاد متعلمو اللغة الثانية باستخدام استراتيجيات تعليميَّة متعدِّدة، بما في ذلك تدوين الملاحظات والتسجيل والبحث عن مواد إضافية؛ ممَّا أسهم في مشاركتهم وزيادة علاقتهم التنبؤية مع الرضا؛ إذ اختبرت ثلاث مقالات فعالية مهمَّات تعليمية محددة عبر الإنترنت في اكتساب المتعلمين للغة الهدف. وقاس (لاوين، ببوتيلير، كسلروترغو 2022م) تأثير أنشطة اتصال الفيديو المتزامن بواسطة الكمبيوتر (SVCMC)؛ حيث طُلب من طلاب اللغة الإسبانية في اللغة الثانية نسخ محادثاتهم والتأمل فيها. وباستخدام نهج تفاعلي معرفي، وجدت الدراسة أن المهمَّة دفعت متعلمي اللغة الثانية إلى التركيز على الشكل، لا سيما من خلال التصحيح الذاتي أو إعادة الصياغة، واستهداف المفردات أكثر من غيرها. كما قدم النشاط فرصًا لمتعلمي اللغة الثانية للتواصل باللغة المستهدفة؛ ممَّا ساعدهم على تحسين الطلاقة اللغوية. واكتشف (هو ولوين 2022م) كيف أدى تحديد الأهداف من خلال التعليقات إلى تحسين مشاركة متعلمي اللغة، وتحفيزهم في سياق الدراسة الذاتية للمفردات القائمة على التطبيق. ووصلا إلى أن أنشطة تحديد الأهداف، والتحقق منها، واستخدام أدوات التغذية الراجعة قد حفزت المتعلمين على الانخراط كثيرًا في تعلم المفردات.

ودرستْ (سالومونسون 2020م) تأثير مخرجات المتعلمين المعدَّلة على اكتساب اللغة الثانية في فصل لتعليم اللغة الألمانية عبر الإنترنت، وقد كشفَ تحليل محادثات الأقران عن انتشار ظاهرة تعديل المتعلمين لما ينطقونَ به. وتنتج مخرجات المتعلمين المعدلة في الغالب من الإصلاحات الذاتية التي يُبدأُ بها ذاتيًّا، ونادرًا ما تكون من عمليات الإصلاح الذاتي الأخرى التي يُبدأُ بها، وليس من عمليات الإصلاح الأخرى التي يُبدأُ بها ذاتيًّا. وإضافةً إلى ذلكَ فإن المخرجات المعدلة تستهدف في الغالب بناء الجملة أو تشكلها (علم التشكل المورفولوجيا) بدلًا من المفردات. وتنتج عن هذه الدراسات آراء مهمة حول كيفية تصميم الفصول، أو الأنشطة عبر الإنترنت؛ لتسهيل تعلم اللغة الثانية.

وتتناول خمس مقالات موضوع التفاعل، وهو مفتاح تعلم اللغة، في سياق التعلم عن بعد. وفي دراسة أجراها (تشيونغ 2021م) على صف ابتدائي عبر الإنترنت الهدف منها دراسة التبادلات متعدِّدة الوسائط بين معلم متمرس ذي خبرة في اللغة الإنجليزية كونها لغة أجنبية وطلابه. وتكشف الدراسة عن 80 تسجيلًا من الجلسات عبر الإنترنت عن كثيرٍ من الاستجابات اللفظية وغير اللفظية من الطلاب في جلسات الفصل كلِّهِ، وتُظهر أن الاستجابات غير اللفظية تحفِّز عمليات المتابعة اللفظية غالبًا. وعند المشاركة في جلسات المجموعات الصغيرة، أظهر المتعلِّمون الأكثر قدرة كفاءةً تفاعليَّة ملحوظة باستخدام التحفيز والإصلاحات. وتوفر الدراسة دليلًا على تغيير متعدد الوسائط في بيئة الإنترنت، الذي قد يعيد تعريف الكفاءة التفاعلية في الفصل الدراسي. وبالمثل تسلط الضوء على ظاهرة التفاعل متعدد الوسائط. ويتبنى (تشن، وزانغ وهوانغ 2022م) رؤية الترجمة اللُّغوية،ـ ويكتشفون العلاقة بين وكالة الترجمة ووكالة المتعلم في دورة تعلم اللغة والمحتوى المتكامل (CLIL). ويشير تحليلهم لسجل الدردشة -على وسائل التواصل الاجتماعي بين المعلمين والطلاب- إلى أن التحويل شبه اللغوي بين الموارد اللغوية وغير اللغوية يرتبط بالتقلبات في وكالة المتعلم. وعلى وجه الخصوص، تصبح وكالة المتعلم أكثر قابلية للتحقيق عندما يتنقل المتعلمون بين النصوص والصور؛ لاكتشاف فرص التعلم.

وتصبح وكالة المتعلم أكثر وضوحًا من خلال ممارسات التحويل شبه السيميائي إلى الرموز التعبيرية أيضًا. ومِن ثَمَّ، تتوصل الدراسة إلى أنَّ معلمي اللغة يجب أن يعززوا كفاءاتهم السيميائية؛ لفهم ممارسات الطلاب العابرة للسيميائية، ونشر موارد متعددة السيميائية؛ للتفاعل مع الطلاب.

وتعتمد المقالتان الأخريان على فعالية إطار مجتمع الاستقصاء لفهم تفاعل الطلاب من خلال مفهوم الوجود الاجتماعي. ويحلل(كاربجال كاريرا 2021م) خمسَ حلقات من الممارسات التفاعلية للنشاط لتوضيح تطبيق إشارات اليد، وتسجيلات التناغم العاطفي، وتمرير الكرة، والكولاجات الرقمية، وخطوط الطيف في تعلم لغة ثانية من خلال مؤتمرات الفيديو. ووُجِدَ أن هذه الممارسات تسهّل الأبعاد التعليمية والاجتماعية والمعرفيَّة للحضور. ولا تدعو الدراسة إلى نهج متعدد الأبعاد للحضور فحسب؛ بل تولد استراتيجيات عملية لتعزيز المشاركة عبر الإنترنت أيضًا. ويُكمل (ألجر وإيكمانز 2022م) مفهوم الحضور الاجتماعي (SP) من خلال نهج نوعي للبراغماتية الشخصية لدراسة التفاعلات والعلاقات الشخصية لمتعلمي اللغة الثانية. ومن بين جميع مؤشرات SP، سُجِّلَ اعتراف المعلم بوصفه الأكثر استخدامًا، تليه الأداءات الخارجية (اللغة الجانبية)، وإقرار الطالب، والإفصاح عن الذات. وذلك كله من المحتمل أن يعزز التأثيرات الفعالة. وتكشف الدراسة أن الطلاب يقدرون الفرص داخل الفصل الدراسي للتعبير عن إحباطاتهم أيضًا، والمحادثات خارج الدرس التي يبادر بها المعلم، وتعزز بناء العلاقات، ومشاعر الانتماء.

وتتناول المقالة الأخيرة في هذه المجموعة التفاعل من رؤية مشتركة للمعلمين والطلاب (هارش، مولر كالابير وبونشمينسكايا 2021م). وتتخذ هذه الدراسة منهجًا مختلطًا؛ حيث تضم 35 معلمًا و 898 طالبًا من أكثر من 200 دورة لغة تدريبية بـ 14 لغة. ويكشف تحليل البيانات أن خلق تفاعل مناسب مع المتعلم يمثِّل مشكلة رئيسة في فصول اللغة عبر الإنترنت، التي قد تُعزى إلى الأدوار غير الواضحة للمعلمين والطلاب، والحضور الاجتماعي غير الكافي، وقنوات الاتصال غير المناسبة. وبناءً على ذلك، توصلت الدراسة إلى أنه يجب على المعلمين والطلاب بذل جهد مشترك، وإنشاء مساحة تفاعلية بشكل تعاوني.

3/ المؤسسات التعليمية أو غيرها في مجال تعليم اللغة عبر الإنترنت (مقالة 1)

لا تتضمن المجموعة الخاصَّة بحثًا عن الجهد المؤسسي على مستوى السياسة، وربما يرجع ذلك إلى مهمَّة المجلة في نشر مقالات لها آثار تربوية كبيرة. وبصرف النظر عن البحث أعلاه حول معلمي اللغة ومتعلميها، وجَّهت إحدى المقالات انتباهها إلى آباء المتعلمين الصغار، الذين يلعبون دورًا لا غنى عنه في دعم تعلم اللغة (تاو وشو 2022م). وبناءً على 30 مقابلة مع أولياء أمور الطلاب في الصفوف 1-5 في مدرسة ابتدائية صينية، أفادت الدراسة عن مجموعة من الممارسات الداعمة. وكانت مراقبة التعلم الأكثر شيوعًا بين هؤلاء، يليها الدعم العاطفي والأكاديمي والتقني. استُخدِمت هذه الأنواع من الممارسات الداعمة في الغالب من خلال المستوى الدراسي للطلاب، والوضع الاجتماعي والاقتصادي لأولياء الأمور. وتَجدر الإشارة إلى أن أولياء الأمور لعبوا دورَ الجسر في تسهيل التواصل بين المعلم والطالب أيضًا، لا سيما خارج الفصل؛ لحل المشكلات الأكاديمية وتعزيز دافع التعلم. ومِنْ ثَمَّ، تقترح الدراسة نموذجًا ثلاثيًّا لدعم الوالدين يتضمَّن التفاعل بين الآباء والمتعلمين الصغار والمعلمين لدعم المتعلمين الصغار لتعلم لغة ثانية عبر الإنترنت.

4. ملاحظات ختامية

أدى تفشي كوفيد- 19 إلى جعل التدريس والتعلم عبر الإنترنت ظاهرة عالمية في تاريخ تعليم اللغة. وتوثق هذه المجموعة من المقالات الجهود المحلية في مجموعة من البيئات التعليمية على مختلف المستويات، في البلدان النامية والمتقدمة؛ حيث اعْتُمِدَ التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن كاستجابة للوباء. وتعكس المجموعة الكبيرة من الإعدادات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والرقمية -الممثلة في هذه المقالات- مجموعة متنوعة من التحديات التي تواجه معلمي اللغة ومتعلميها، والاستجابات التي طوروها للتغلب عليها. في حين أن القضايا التقنية كانت سائدة؛ فإنَّ هذه الدراسات تسلِّط الضوء على الجوانب المعرفية والعاطفية المهمَّة للتجربة البشرية للتعلم وتعليم اللغات عبر الإنترنت. وتؤكد الأدلَّة من هذه المجموعة من الدراسات أهمية بناء مجتمعات عبر الإنترنت بين متعلمي اللغة، وبين المعلمين والطلاب، وحتى مع أولياء الأمور؛ لتوحيد جهود أصحاب المصلحة المتعدِّدة للتغلب على التحديات؛ ولأن التدريس عبر الإنترنت قد يظل جزءًا من المشهد التعليمي في حقبة ما بعد الجائحة؛ فإن جهود البحث الموثقة في هذه المجموعة الخاصة لها آثار مهمَّة على معلمي اللغة ومعلمي اللغة التربويين والإداريين التربويين؛ لزيادة فوائد التعلم الرقمي، وتعزيز التعلم والتعليم في التعليم المستقبلي عبر الإنترنت.

إقرار

تود الكاتبة الأولى (جيان تاو) التأكيد أن عملَها حظِي بدعم المؤسسة الوطنية للعلوم الاجتماعية في الصين (18CYY025). ويودُّ الكاتب الآخر (شويسونغ غاي) أن يعترفَ بأنَّ عمله كان مدعومًا بمنحة بحثية تعاونية، ورقمها (RG203724) من كلية الدراسات الأجنبية بجامعة شنغهاي للتمويل والاقتصاد.

المراجع

[1] Alger, M., & Eyckmans, J. (2022). I took physical lessons for granted": A case study exploring students' interpersonal interactions in online synchronous lessons during the outbreak of COVID-19. System, 105, Article 102716. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102716

[2] Ashton, K. (2022). Language teacher agency in emergency online teaching. System, 105, Article 102713. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102713

[3] Back, M., Golembeski, K., Guti´errez, A., Macko, T., Miller, S., & Pelletier, D. L. (2021). We were told that the content we delivered was not as important:" disconnect and disparities in world language student teaching during COVID-19. System, 103, Article 102679. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102679

[4] Bonner, E., Garvey, K., Miner, M., Godin, S., & Reinders, H. (2022). Measuring real-time learner engagement in the Japanese EFL classroom. Innovation in Language Learning and Teaching. https://doi.org/10.1080/17501229.2021.2025379 (in press).

[5] Busteed, S. (2022). Communication and the student experience in the time of COVID-19: An autoethnography. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/ 13621688211067001 (in press).

[6] Carbajal-Carrera, B. (2021). Mapping connections among activism interactional practices and presence in videoconferencing language learning. System, 99, Article 102527. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102527

[7] Chen, C. (2021). Using scaffolding materials to facilitate autonomous online Chinese as a foreign language learning: A study during the COVID-19 pandemic. Sage Open, 11(3), 1–12. https://doi.org/10.1177/21582440211040131

[8] Chen, M. (2022). Digital affordances and teacher agency in the context of teaching Chinese as a second language during COVID-19. System, 105, Article 102710. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102710

[9] Chen, Y., Zhang, P., & Huang, L. (2022). Translanguaging/trans-semiotizing in teacher-learner interactions on social media: Making learner agency visible and achievable. System, 104, Article 102686. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102686

[10] Cheung, A. (2022). A case study of zoom use by a secondary ESL teacher in HK. RELC Journal. https://doi.org/10.1177/0033688220981784 (in press).

[11] Cheung, A. (2021). Synchronous online teaching, a blessing or a curse? Insights from EFL primary students' interaction during online English lessons. System, 100, Article 102566. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102566

[12] Derakhshan, A., Kruk, M., Mehdizadeh, M., & Pawlak, M. (2021). Boredom in online classes in the Iranian EFL context: Sources and solutions. System, 101, Article 102556. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102556

[13] Egbert, J. (2020). The new normal?: A pandemic of task engagement in language learning. Foreign Language Annals, 53(2), 314–319. https://doi.org/10.1111/ flan.12452

[14] Ekin, S., Balaman, U., & Badem-Korkmaz, F. (2022). Tracking telecollaborative tasks through design, feedback, implementation, and reflection processes in preservice language teacher education. Applied Linguistics Review. https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0147 (in press).

[15] Ferdiansyah, S., Ridho, M. A., Sembilan, F. D., Sembilan, F. D., & Zahro, S. F. (2020). Online literature circles during the COVID-19 pandemic: Engaging undergraduate students in Indonesia. TESOL Journal, 11(3), Article e00544. https://doi.org/10.1002/tesj.544

[16] Fraschini, N., & Tao, Y. (2022). Emotions in online language learning: Exploratory findings from an ab initio Korean course. Journal of Multilingual and Multicultural Development. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1968875 (in press).

[17] Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. Foreign Language Annals. https://doi.org/10.1111/flan.12460

[18] Gao, Y., & Cui, Y. (2022). English as a foreign language teachers' pedagogical beliefs about teacher roles and their agentic actions amid and after COVID-19: A case study. RELC Journal. https://doi.org/10.1177/00336882221074110 (in press).

[19] Glas, K., Catalan, ´ E., Donner, M., & Donoso, C. (2022). Designing and providing inclusive ELT materials in times of the global pandemic: A Chilean experience. Innovation in Language Learning and Teaching. https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1940187 (in press).

[20] Gonz´ alez-Lloret, M. (2020). Collaborative tasks for online language teaching. Foreign Language Annals, 53(2), 260–269. https://doi.org/10.1111/flan.12466

[21] Gregersen, T., Mercer, S., & MacIntyre, P. D. (2021). Language teacher perspectives on stress and coping. Foreign Language Annals, 54(4), 1145–1163. https://doi.org/ 10.1111/flan.12544

[22] Harsch, C., Müller-Karabil, A., & Buchminskaia, E. (2021). Addressing the challenges of interaction in online language courses. System, 103, Article 102673. https:// doi.org/10.1016/j.system.2021.102673

[23] He, X., & Loewen, S. (2022). Stimulating learner engagement in app-based L2 vocabulary self-study: Goals and feedback for effective L2 pedagogy. System, 105, Article 102719. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102719

[24] Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Retrieved from https://er.educause. edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

[25] Huang, F., Teo, T., & Guo, J. (2021). Understanding English teachers' non-volitional use of online teaching: A Chinese study. System, 101, Article 102574. https://doi. org/10.1016/j.system.2021.102574

[26] Ji, H., Park, S., & Shin, H. W. (2022). Investigating the link between engagement, readiness, and satisfaction in a synchronous online second language learning environment. System, 105, Article 102720. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102720

[27] Jiang, L., Meng, H., & Zhou, N. (2022). English learners' readiness for online flipped learning: Interrelationships with motivation and engagement, attitude, and support. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/13621688211027459 (in press).

[28] Junn, H. (2022). L2 communicative competence analysis via synchronous computer-mediated communication (SCMC) as an alternative to formal classrooms. Innovation in Language Learning and Teaching. https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1895802 (in press).

[29] Knight, S. W. P. (2022). Establishing professional online communities for world language educators. Foreign Language Annals, 53(2), 298–305. https://doi.org/ 10.1111/flan.12458 (in press).

[30] Kohnke, L. (2022). A pedagogical chatbot: A supplemental language learning tool. RELC Journal. https://doi.org/10.1177/00336882211067054 (in press).

[31] Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2022). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. RELC Journal. https://doi.org/10.1177/0033688220937235 (in press).

[32] Le, V. T., Nguyen, N. H., Tran, T. L. N., Nguyen, L. T., Nguyen, T. A., & Nguyen, M. T. (2022). The interaction patterns of pandemic-initiated online teaching: How teachers adapted. System, 105, Article 102755. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102755

[33] Lee, S. M. (2021). Factors affecting the quality of online learning in a task-based college course. Foreign Language Annals, 55(1), 116–134. https://doi.org/10.1111/ flan.12572

[34] Lian, J., Chai, C. S., Zheng, C., & Liang, J.-C. (2021). Modelling the relationship between Chinese university students' authentic language learning and their English self-efficacy during the COVID-19 pandemic. The Asia-Pacific Education Researcher, 30(3), 217–228. https://doi.org/10.1007/s40299-021-00571-z

[35] Liu, S., Yuan, R., & Wang, C. (2022). Let emotion ring': An autoethnographic self-study of an EFL instructor in Wuhan during COVID-19. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/13621688211053498 (in press).

[36] Loewen, S., Buttiler, M., Kessler, M., & Trego, D. (2022). Conversation and transcription activities with synchronous video computer-mediated communication: A classroom investigation. System, 106, Article 102760. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102760
[37] Lomicka, L. (2020). Creating and sustaining virtual language communities. Foreign Language Annals, 53(2), 306–313. https://doi.org/10.1111/flan.1245
[38] MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. System, 94, Article 102352. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352
[39] Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. Computers & Education, 159, 104009. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009
[40] Moorhouse, B. L., & Beaumont, A. M. (2020). Utilizing video conferencing software to teach young language learners in Hong Kong during the COVID-19 class suspensions. TESOL Journal, 11(3), Article e00545. https://doi.org/10.1002/tesj.545
[41] Moorhouse, B. L., Li, Y., & Walsh, S. (2022). E-classroom interactional competencies: Mediating and assisting language learning during synchronous online lessons. RELC Journal. https://doi.org/10.1177/0033688220985274 (in press).
[42] Moser, K., & Wei, T. (2022). COVID-19 and the pre-existing language teacher supply crisis. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/
[43] 13621688211058245 (in press).
[44] Moser, K. M., Wei, T., & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. System, 97, Article 102431. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431
[45] Paesani, K. (2020). Teacher professional development and online instruction: Cultivating coherence and sustainability. Foreign Language Annals, 53(2), 292–297. https://doi.org/10.1111/flan.12468
[46] Pawlak, M., Derakhshan, A., Mehdizadeh, M., & Kruk, M. (2022). Boredom in online English language classes: Mediating variables and coping strategies. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/13621688211064944 (in press).
[47] Payant, C., & Zuniga, M. (2022). Learners' flow experience during peer revision in a virtual writing course during the global pandemic. System, 105, Article 102715. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102715
[48] Payne, J. S. (2020). Developing L2 productive language skills online and the strategic use of instructional tools. Foreign Language Annals, 53(2), 243–249. https://doi. org/10.1111/flan.12457
[49] Porto, M., Golubeva, I., & Byram, M. (2022). A covid-19 case study through an intercultural telecollaboration project. Language Teaching Research. https://doi.org/ 10.1177/13621688211064944 (in press).
[50] Resnik, P., & Dewaele, J.-M. (2022). Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in 'in-person' versus emergency remote English foreign language teaching in Europe. Applied Linguistics Review. https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0096 (in press).
[51] Riker, R. R., & Fraser, G. L. (2018). The middle of difficulty lies opportunity.-Albert Einstein. Critical Care Medicine, 46(11), 1881–1882. https://doi.org/10.1097/ CCM.0000000000003399
[52] Ross, A. F., & DiSalvo, M. L. (2020). Negotiating displacement, regaining community: The Harvard Language Center's response to the COVID-19 crisis. Foreign Language Annals, 53(2), 371–379. https://doi.org/10.1111/flan.12463
[53] Ruiz-Alonso-Bartol, A., Querrien, D., Dykstra, S., Fernandez-Mira, ´ P., & Sanchez-Guti ´ ´errez, C. (2022). Transitioning to emergency online teaching: The experience of Spanish language learners in a US university. System, 104, Article 102684. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102684
[54] Salomonsson, J. (2020). Modified output and learner uptake in casual online learner-learner conversation. System, 93, Article 102306. https://doi.org/10.1016/j. system.2020.102306
[55] Sayer, P., & Braun, D. (2020). The disparate impact of COVID-19 remote learning on English learners in the United States. TESOL Journal, 11(3), Article e00546. https://doi.org/10.1002/tesj.546
[56] Song, J. (2022). The emotional landscape of online teaching: An autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. System, 106, Article 102774. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102774
[57] Sun, X. (2022). Differentiated instruction in L2 teaching: Two extensive reading programmes conducted during COVID-19 pandemic. Innovation in Language Learning and Teaching. https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1979985 (in press).
[58] Taghizadeh, M., & Amirkhani, S. (2022). Pre-service EFL teachers' conceptions and strategy use in managing online classes. System, 104, Article 102671. https://doi. org/10.1016/j.system.2021.102671
[59] Taguchi, N. (2020). Digitally mediated remote learning of pragmatics. Foreign Language Annals, 53(2), 353–358. https://doi.org/10.1111/flan.12455
[60] Tao, J., & Xu, Y. (2022). Parental support for young learners' online learning of English in a Chinese primary school. System, 105, Article 102718. https://doi.org/ 10.1016/j.system.2021.102718
[61] Tarrayo, V. N., & Anudin, A. G. (2022). Materials development in flexible learning amid the pandemic: Perspectives from English Language teachers in a philippine
[62] state university. Innovation in Language Learning and Teaching. https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1939703 (in press).
[63] Tarrayo, V. N., Paz, R. M. O., & Gepila, E. C. (2022). The shift to flexible learning amidst the pandemic: The case of English Language teachers in a philippine state university. Innovation in Language Learning and Teaching. https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1944163 (in press).
[64] Wong, K. M., & Moorhouse, B. L. (2021). Digital competence and online language teaching: Hong Kong Language teacher practices in primary and secondary classrooms. System, 103, Article 102653. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102653
[65] Xu, Y., Jin, L., Deifell, E., & Angus, K. (2022). Facilitating technology-based character learning in emergency remote teaching. Foreign Language Annals, 55(1), 72–97. https://doi.org/10.1111/flan.12541
[66] Xu, Y., Jin, L., Deifell, E., & Angus, K. (2021). Chinese character instruction online: A technology acceptance perspective in emergency remote teaching. System, 100, Article 102542. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102542
[67] Yan, C., & Wang, L. (2022). Experienced EFL teachers switching to online teaching: A case study from China. System, 105, Article 102717. https://doi.org/10.1016/j. system.2021.102717
[68] Yazdanmehr, E., Shirvan, M. E., & Saghafi, K. (2021). A process tracing study of the dynamic patterns of boredom in an online L3 course of German during COVID-19 pandemic. Foreign Language Annals, 54(3), 714–739. https://doi.org/10.1111/flan.12548
[69] Yi, Y., & Jang, J. (2020). Envisioning possibilities amid the COVID-19 pandemic: Implications from English language teaching in South Korea. TESOL Journal, 11(3), Article e00543. https://doi.org/10.1002/tesj.543
[70] Yuan, K., & Liu, S. (2022). Understanding EFL instructor identity changes during online teaching in the COVID-19 pandemic: A case study in China. RELC Journal. https://doi.org/10.1177/00336882211066622 (in press).
[71] Zhang, Z., Liu, T., & Lee, C. B. (2021). Language learners' enjoyment and emotion regulation in online collaborative learning. System, 98, Article 102478. https://doi. org/10.1016/j.system.2021.102478