**بسمه تعالی**

**Designing organizational e-learning courses based on Presence Factors**

**Abstract**

E-learning is now widely regarded as a requirement in the field of organizational education , considering the qualitative aspects of continuous growth and learning . In this regard , electronic training designers are trying to increase its quality by facilitating meaningful learning experiences through three appearances : social , cognitive , and teaching . the purpose of this study is to investigate the theoretical literature of organizational e - learning courses based on factors . the research method used in this study was library study and key words : e - learning , training courses , presence factors ( social , cognitive and teaching ) to look for research literature in valid internal and international information bases on the internet bed and articles and books published in this regard . according to the research , the design of training courses is based on factors of presence , learning quality and feedback of stakeholders ( employees ) in organizations .

**Keywords**: E-learning، Instructional Design، social presence، cognitive presence ، teaching presence

**طراحی دوره‌های آموزش الکترونیکی سازمانی براساس عوامل حضور**

**حسن حمزه لوپاک[[1]](#footnote-1)، کیومرث تقی‌پور[[2]](#footnote-2)**

**چکیده**

امروزه آموزش الکترونیکی در سراسر جهان با در نظر گرفتن جنبه‌های کیفی رشد مداوم و یادگیری، به عنوان یک الزام در زمینه آموزش سازمانی است. در این خصوص طراحان آموزش‌های الکترونیکی سعی دارند با تسهیل در تجارب یادگیری معنی‌دار از طریق سه حضور: اجتماعی، شناختی، و تدریس، بر کیفیت آن بیافزایند. هدف از این پژوهش بررسی ادبیات نظری طراحی دوره­های آموزش الکترونیکی سازمانی بر اساس عوامل حضور می­باشد. روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، مطالعه کتابخانه‌ای بود و از کلمات کلیدی: آموزش الکترونیکی، طراحی دوره­های آموزشی، عوامل حضور ( اجتماعی، شناختی و تدریس ) برای جستجوی ادبیات تحقیق در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر داخلی و بین المللی در بستر اینترنت و مقالات و کتاب‌های چاپ شده در این خصوص، استفاده گردید. طبق پژوهش­های انجام شده، طراحی دوره­های آموزشی براساس عوامل حضور، کیفیت یادگیری و رضایت فراگیران (کارکنان) در سازمان‌ها را ارتقا می­دهد.

**کلید واژه‌ها**

 آموزش الکترونیکی، طراحی آموزشی، حضور اجتماعی، حضور شناختی، حضور تدریس.

**مقدمه**

بدون تردید آموزش و بهسازی منابع انسانی یکی از مهمترین سرمایه‌گذاری‌های اثربخش در بسیاری از سازمان‌های دنیا (دیبا واجاری و همکاران، 1395)، و يکی از مهمترين و مؤثرترين راهبرد برای بهبود امور سازمان به شمار می‌رود (سعادت و همکاران، 1397). آموزش الکترونيکی نیز به عنوان رويکرد آموزشی نوين، بخش مهمی از آموزش کارکنان به حساب می‌آيد (سعدی و همکاران، 1398). عصر کنونی به کارگیری آموزش‌های الکترونیکی برای توسعة کارکنان سازمان، لازم و ملزوم یکدیگرند. به این معنی که اولاً بدون برخورداری سازمان از سرمایه‌های انسانی مجهز به دانش و مهارت اطلاعاتی و ارتباطی، کسب مزیت رقابتی و دستیابی به بهره‌وری امری دشوار است، ثانیا آموزش الکترونیکی ابزار و روشی مؤثر برای آموزش و توسعة منابع انسانی به شمار می‌رود. در این راستا سازمان‌ها باید برای ایجاد ارتباط بین مدیریت منابع انسانی و سرمایه‌گذاری در آموزش الکترونیکی تلاش کنند (جعفری فر و همکاران، 1395). ضرورت این امر به حدی است که، اکثر نویسندگان از اصطلاح بهسازی منابع انسانی برای نشان دادن آموزش و توسعه، توسعه شغلی، و توسعه سازمان استفاده می‌کنند (عابد مهیدی[[3]](#footnote-3)، 2018).

امروزه آموزش الکترونیکی (آنلاین) در سراسر جهان جالب‌تر و جالب‌تر می‌شود. با در نظر گرفتن جنبه‌های کیفی رشد مداوم و یادگیری، آن به عنوان یک الزام در زمینه آموزش عالی (سازمانی) است. به منظور استفاده در حوزه‌های عمیق‌تر آموزش عالی برای فراگیران بزرگ‌سال، کلاس‌های آنلاین باید از دیدگاه آموزشی مورد مطالعه قرار گیرند. علاوه بر این، کلاس‌های آنلاین توجه زیادی به جنبه‌های احساسی یادگیری دارند، زیرا احساسات آکادمیک و هیجانات علمی که فراگیران در کلاس تجربه می‌کنند بر یادگیری تاثیر می‌گذارد (هان[[4]](#footnote-4)، 2021).

 مسئله قابل توجه اینکه؛ نقش و اهمیت تکنولوژی در آموزش به علت بیماری همه‌گیر « ۱9– COVID » افزایش‌یافته است، در عین حال نیاز به کشف عواملی که اثربخشی اجتماعی و علمی را در محیط‌های مجازی تحت‌تاثیر قرار می‌دهند بر مبنای هیاهوی به وجود آمده در محیط‌های آموزشی مجازی افزایش‌یافته است (یون و لیم[[5]](#footnote-5)، 2021). به همین سبب و با توجه به فناوری رو به توسعه، و همچنین و وجود زیرساخت‌های لازم در محیط‌های خدمتی سازمان‌ها، تقاضا برای یادگیری و آموزش به‌صورت غیرحضوری و با استفاده از فضای الکترونیکی افزایش یافته است. و از طرفی سیاست‌های آموزشی کلان سازمان‌ها ضمن تاکید بر ایجاد ظرفیت‌های لازم، در توسعه و بهره‌برداری هرچه بیشتر از آموزش‌های الکترونیکی راهگشا بوده است. بنابراین با توجه به حجم فعالیت‌های سازمان­ها در خصوص برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی برای کارکنان، و تاکید سیاست‌های آموزشی به توسعه و ارتقاء کیفیت این نوع آموزش‌ها، برنامه ریزی و اقدام برای ارتقاء کیفیت آن از اهمیت بسزایی برخوردار می‌باشد. علی‌رغم وجود این ضرورت، شواهد پژوهشی در ارتباط با ارتقاء کیفیت این دوره‌ها با استفاده از طراحی دوره‌های آموزشی الکترونیکی بر اساس عوامل حضور وجود ندارد. پژوهش حاضر سعی دارد با هدف تبیین طراحی دوره‌های الکترونیکی بهسازی منابع انسانی سازمان­ها براساس عوامل حضور اجتماعی، شناختی و تدریس، خلاء موجود را برطرف نماید.

**مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش**

امروزه بهسازی منابع انسانی به عنوان یکی از راهبردهای اصلی دستیابی به سرمایه انسانی و سازگاری با تغییر به عنوان مزیت رقابتی سازمان‌ها قلمداد شده و در بقا و توسعه سازمان اهمیت راهبردی و جایگاهی ویژه دارد (خائف الهی و همکاران، 1389)، و آموزش كاركنان با توجه به خصوصيات شغلي آن‌ها نظير كار به‌صورت شيفت در گردش و مشكلات ناشي از تداخل كلاس‌هاي حضوري با مسئوليت شغلي آن‌ها، كار ساده‌اي نيست، و با توجه به تغييرات پرشتاب و پيشرفت‌هاي سريع در علوم، نياز به آموزش و بازآموزي كاركنان بيشتر احساس مي‌شود (علوي، 1388، به نقل از کرمی و همکاران،1390)، لذا آموزش موثر می‌تواند موجب برتري عملکرد سازمانی و زمینه‌ساز رشد کارکنان باشد. با گسترش فن‌آوري‌هاي ارتباطی، با به ارمغان آوردن آموزش‌هاي الکترونیکی برای آموزش و بهسازی منابع‌انسانی سازمان‌ها، بستر مناسبی جهت توسعه سریع آموزش سازمانی فراهم شده است (کاکائی و حکیم زاده، 1395). بهسازی منابع انسانی و مولفه‌های آن مانند آموزش و گسترش کمی و کیفی آن در تسهیل توسعه نقش مهمی دارد و در عین حال عواملی وجود آموزش را به عنوان یکی از مولفه‌های بهسازی منابع انسانی ضروری می‌سازد از قبیل: مقوله جهانی شدن، نیاز به کارکنان خودراهبر، تغییر در مشاغل، ارزش افزوده دانش، فناوری‌های نوین، تاکید بر کیفیت، نظام‌های کاری با عملکرد بالا، عدم ارائه دانش و مهارت مورد نیاز توسط نظام آموزش رسمی، که ضرورت پرورش نیروی انسانی برخوردار از مهارت‌ها دانش و نگرش کاربردی و مورد نیاز شاغلین و سرمایه‌گذاری سازمان‌ها در آموزش نیروی انسانی را بیش از پیش آشکار می‌سازد (اسکارف و وال داسک، ۲۰۰۴؛ برناردین، ۲۰۰۳؛ مورگان و کنان [[6]](#footnote-6)، ۲۰۰۵؛ به نقل از خائف الهی و همکاران، ۱۳۸۹).

با توسعۀ روزافزون شبکه‌هاي ارتباطی و فناوري اطلاعات، از شیوه جدیدی با عنوان یادگیری الکترونیکی برای آموزش کارکنان در مشاغل و کسب و کارها، از آموزش‌های آنلاین استفاده می‌کنند (چن و همکاران[[7]](#footnote-7)، 2005). همانطور که در شکل 1-2 نیز دیده می‌شود؛ روندها در رسانه انتقال برای دهه گذشته، افزایش مداوم سهم بازار برای یادگیری دیجیتال را نشان می‌دهد، و رشد ارائه آموزش از طریق تکنولوژی از تقریباً 11درصد در سال 2001 به حدود 39 درصد در 2011-2013 افزایش یافته است. به طوری‌که از زمان 2013 کارآموزی معلم محور حضوری، حدود 55 درصد ساعات کارآموزی‌های نیروی کار را تشکیل می‌دهد و مابقی از طریق تکنولوژی (آموزش الکترونیکی) انجام شده است.



**شکل شماره 1: درصد ساعات یادگیری الکترونیکی از طریق آموزش معلم محور (ILT) و تکنولوژی (اقتباس از گزارش صنعت انجمن توسعه و آموزش آمریکا، 2014)**

سازمان‌ها جهت صرفه جویی در زمان کارآموزی، و هزینه­های سفر مرتبط با یادگیری سنتی و چهره به چهره به یادگیری الکترونیکی روی آورده‌اند. با این حال چنانچه یادگیری الکترونیکی به ساختن موثر دانش و مهارت مرتبط با شغل و تحقق نتایج شغل مطلوب نیانجامد؛ صرفه جویی در هزینه‌ها کار اشتباهی است، و بنابه نظر متخصصان بکارگیری و بهره برداری از روش آموزش الکترونیکی در سازمان‌ها به کیفیت آموزش‌های تعبیه شده در محصولات یادگیری الکترونیکی بستگی دارد (ترجمه حاتمی و تقی پور، 1398)، و از نظر مومنی‌راد و علی آبادی (1389) در پژوهشی با عنوان « تضمین کیفیت در آموزش الکترونیکی با بهره‌گیری از استانداردهای آموزش الکترونیکی »، بهترین و موثرترین شیوه برای تضمین کیفیت این نوع آموزش، پیروی و استفاده از استانداردهایی است که در قالب خصوصیات تجویزی و توصیفی تدوین شده و برای بکارگیری در این نوع آموزش در دسترس است. و نیز به اعتقاد برخی دیگر از محققین، یادگیری الکترونیکی به ساختن مؤثر دانش و مهارت مرتبط با شغل و تحقق نتایج شغل مطلوب و بهبود عملکرد کارکنان می‌انجامد؛ چنانچه آموزش‌های تعبیه‌ شده در محصولات و دوره‌های یادگیری الکترونیکی از کیفیت مطلوب برخوردار باشد. مطالعات نشان داده‌اند که هرچند در مقایسه با آموزش حضوری، زمانی‌که از آموزش الکترونیکی برای کارآموزی کارکنان استفاده می‌شود، افراد بیشتر یاد می‌گیرند اما این موفقیت تنها مدیون رسانه‌ها نیست. پژوهش‌های به عمل آمده نشان می‌دهد که دلیل یادگیری بهتر، تنها رسانه آموزشی نیست بلکه طراحی مطلوب آموزشی نیز از اهمیت بالایی برخوردار است (برنارد و همکاران[[8]](#footnote-8)،2004؛ تالنت‌رانلز و همکاران[[9]](#footnote-9)،2006).

پژوهش‌های به عمل آمده نشان می‌دهد که دلیل یادگیری بهتر، تنها رسانه آموزشی نیست بلکه طراحی مطلوب آموزشی نیز از اهمیت بالایی برخوردار است، و بدون طراحی آموزشی تسهیل موفقیت یادگیری الکترونیکی نامحتمل است ( کلارک [[10]](#footnote-10)، 2001). طراحی آموزشی از مهم ترین عناصر فرایند یادگیری است که در یادگیری الکترونیکی نیز به دلیل ماهیت آن نقش مهمی را ایفا می‌کند. فرسن[[11]](#footnote-11)(2005) طراحی آموزشی را هنر مداخله طراحان آموزشی در آموزش تعریف می‌کند که شناخت، یادگیری، تعامل و عملکرد دانشجویان را بهبود می‌بخشد، مشکلات‌شان را پیشگیری می‌کند، سبک‌های مختلف یادگیری را تطبیق می‌دهد، فعالیت‌های مهم یادگیری را پیشنهاد می‌کند. در واقع، همه این موارد به افزایش برون‌دادهای یادگیری کمک می‌کنند. در پژوهشی که رمضانی اردی و همکاران (1397) با هدف طراحی و ارزشیابی مدل شایستگی‌های حرفه‌ای راهبری و توسعه آموزش الکترونیکی ضمن خدمت کارکنان در دستگاه‌های اجرایی انجام دادند، یافته‌ها نشان داد که مولفه‌های شایستگی‌های طراحی آموزشی پایه، طراحی آموزشی پیشرفته، مدیریت طراحی آموزشی و چندرسانه‌ای و گویه‌های تعیین شده مرتبط با هر یک از شایستگی‌های راهبری و توسعه آموزش الکترونیکی در اعتباریابی بیرونی مورد تائید قرار گرفتند و نتیجه گرفتند که شایستگی‌های راهبری و توسعه آموزش الکترونیکی و گویه‌های مربوطه می‌تواند مبنای ارزیابی، آموزش و توسعه متصدیان حوزه آموزش باشد. در طراحی آموزشی یادگیری الکترونیکی شناخت عناصر آن گامی اساسی است. طراحان آموزشی و پژوهشگران حوزه یادگیری الکترونیکی در پژوهش‌های خود پیوسته عناصر آموزشی موثر را جستجو و معرفی می‌کنند. در این رابطه هاسین و همکارانش[[12]](#footnote-12)(2009) عناصری که بیشتر مورد توجه محققان بوده است را در شش طبقه ذکر کرده‌اند؛ آنان بیان می‌کنند که نویسندگان معمولاً و بیشتر این عناصر را به‌عنوان پایه بحث خود در طراحی آموزشی دوره‌های الکترونیکی قرار داده‌اند. این عناصر شامل؛ محتوا، هدف، روش‌های آموزشی و یادگیری، رسانه آموزشی، ارزشیابی، و بازخورد می‌باشد.

محتوا. یکی از اجزا بسیار حیاتی در دوره‌های الکترونیکی، محتوا است. محتوای الکترونیکی به مطالب درسی که در قالب‌های متنوع الکترونیکی اعم از متن، صدا، تصویر، پویانمایی و غیره ارایه می‌شود، اطلاق می‌گردد. محتوا شامل همه مواد و موارد قابل تصوری است که ممکن است دانشجویان در اشکال مختلف جهت یادگیری و دریافت مهارت، دانش و تغییرنگرش به آن نیاز داشته باشند.

هدف‌های آموزشی. اهداف آموزشی مقصد نهایی آموزش را معین می‎سازد. تمام عناصر طراحی را تحت تاثیر قرار می‌دهد به‌گونه‌ای که با توجه به آن انتخاب می‌شوند.

روش‌های آموزشی. در محیط‌های یادگیری الکترونیکی از روش‌های آموزشی مختلف استفاده می‌شود. روش آموزشی باید متناسب با نوع محتوا و هدف آموزشی باشد و تا حد امکان از روش‌های فعال استفاده شود تا فعالیت و درگیری یادگیرندگان برای یادگیری بهتر زیاد شود. در این استاندارد؛ مقدار و کیفیت فعالیت‌های تمرین، میزان و کیفیت تعامل در کنفرانس ویدئویی و یا صوتی، مناظره و بحث، تالارهای پژوهش و گفتگو، تشکیل گروه و فرصت پرسیدن سوالات از یکدیگر و انجام تمرینات گروهی، مورد مطالعه قرار می‌گیرند.

راهبردهای تسهیل یادگیری. محیط آموزشی با کاربست راهبردهای خاص از قبیل فعالیت‌های تعاملی و انگیزشی یادگیری یادگیرندگان را تسهیل کند.

رسانه‌های آموزشی. به‌کارگیری اثربخش رسانه‌های آموزشی، طراحی رابط کاربر براساس اصول زیباشناسی، و همچنین طراحی و تولید رسانه‌های آموزشی و مانند آن به ارتقاء یادگیری و درک مفاهیم کمک خواهد کرد. در مجموع باید گفت که رسانه‌های آموزشی به بهره‌برداری از تصاویر متحرک، پویانمایی، متن، صدا، تصویر، عکس یا ترکیبی از آنها برای هدایت تدریس یا ارایه محتوای تدریس اشاره دارد.

علاوه بر تاکید پژوهشگران بر عناصر آموزشی موثر و بخصوص طراحی آموزشی مناسب در دوره‌های آموزش الکترونیکی، نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که فراگیران دوره‌های آموزشی تمایل دارند تا احساس حضور چه درمحیط یادگیري چهره به چهره یا آنلاین داشته باشند. از طریق رشد عنصر حضور احتمال بیشتري می‌رود که مربیان و فراگیران درگیر فرایند یادگیري و ایجاد دانش معنادار شوند. حضور مدرسان و فراگیران براي پیشگیري از احساس انزوا و خلق یک محیط یادگیري آنلاین ثمربخش ضروري است، به طوری که در غیاب عنصر حضور فراگیران به فراگیران منفعلی مبدل شده که در نهایت کنترلشان را براي یادگیري از دست می‌دهند (تقی زاده و همکاران، 1395). لذا با توجه به اهمیت موضوع عوامل حضور و نقش آن در ارتقاء کیفیت یادگیری در دوره‌های آموزشی الکترونیکی، در ادامه به بررسی عوامل حضور پرداخته می‌شود.

**عوامل حضور**

**اجتماع پژوهشی (اکتشافی)[[13]](#footnote-13)**

اجتماع پژوهشی گروهی از یادگیرندگان است و حداقل یک مربی که در مباحثات شرکت می‌کند، بر ساختن دانش یا حل مساله تمرکز دارد. این رویکرد آموزشی انگیزه لازم را به یادگیرندگان می‌دهد تا امکان یادگیري دیگران را نیز افزایش دهند، بر اساس رویکرد آموزشی مشارکتی، در اجتماع کندوکاو، یادگیرندگان آزادانه تبادل نظر می‌کنند و به نظریات یکدیگر احترام می‌گذارند و به همۀ یادگیرندگان فرصت داده می‌شود تا در بحث مشارکت کنند و همین اصل موجب می‌شود یادگیرندگان اعتماد به نفس لازم را به‌دست آورند و باور کنند که توانایی‌هاي بالقوة ارزشمندي دارند (سیف نراقی و همکاران، 1390). از نظر گریسون، اندرسون و آرچر (2010) چارچوب نظری اجتماع پژوهشی یک مدل ارتباطی برای یادگیری آنلاین متشکل از سه عامل کلیدی است: حضور تدریس، حضور اجتماعی و حضور شناختی. همچنین گریسون (2000)، با محور قرار دادن مقوله "حضور" یک اجتماع پژوهشی در این زمینه ارائه کرده‌، که در بر دارنده سه نوع حضور اجتماعی، حضور شناختی و حضور تدریس است ( به نقل از صالحی و همکاران، 1395). یادگیري به ‌عنوان تابعی از تعامل این عناصر سه گانه در درون اجتماعی آنلاین از یادگیرندگان و آموزش‌دهنده صورت می‌گیرد (شی و بیجرانو[[14]](#footnote-14)، 2009). به‌عبارتی، یادگیري اثربخش به تعادل و تلفیق مناسب همه عناصر سه گانه حضور در یک محیط الکترونیکی بستگی دارد (گریسون و همکاران،2010)، در غیاب عنصر حضور، یادگیرندگان به افراد منفعلی تبدیل شده که در نهایت کنترل‌شان براي یادگیري را از دست می‌دهند، به ویژه در محیط‌هاي آنلاینی که ارتباط غیرکلامی در جلسات رو در رو محدود می‌شود، و طبق نتایج پژوهش‌ها، عامل حضور همبستگی بالایی با بهبود یادگیری و رضایت یادگیرندگان دارد ( به نقل از تقی زاده و همکاران، 1395). گریسون و همکاران (2010) چارچوب اجتماع اکتشافی را بر مبناي عامل حضور براي کمک به شناسایی عناصر موثر بر شکل‌گیری تجربه آموزشی موفقیت آمیز توسعه داده اند. در این چارچوب، حضور یعنی حس بودن در یک مکان و تعلق داشتن به یک گروه به سه شکل حضور اجتماعی، شناختی و تدریس تقسیم می‌شود. فیوک[[15]](#footnote-15) (2020) در مطالعه ای با عنوان « طراحی اجتماع پژوهشی در دوره های آنلاین » رویکرد عملی برای اجرای استراتژی های آموزشی به منظور ایجاد یک اجتماع پژوهشی (CoI) در یک دوره آنلاین را توضیح داده است. به نظر وی ایجاد اجتماع آنلاین تأثیرات مثبتی بر کیفیت یادگیری یادگیرندگان، افزایش درگیر شدن یادگیرندگان و تشویق انگیزه بیشتر آنان در دوره‌های آنلاین دارد. نویسنده معتقد است اجتماع پژوهشی یک چارچوب نظری است که با تسهیل در تجارب یادگیری معنی‌دار از طریق سه حضور: حضور شناختی، حضور اجتماعی و حضور تدریس، تمرکز دارد و در این مقاله چارچوب اجتماع پژوهشی از طریق مرور ادبیات با تمرکز بر راهبردهای آموزشی اجتماع پژوهشی معرفی شده است.

متخصصان معتقدند سه عامل حضور شناختي، حضور اجتماعي، و حضور تدریس به ‌عنوان عناصر اجتماع اکتشافی هنگام طراحي و اجراي يك دوره آموزش الكترونيكي بايد رعایت شود. حضور شناختي به شرايطي اطلاق مي‌شود كه یادگیرندگان بتوانند از طريق آن به گفتگو و تبادل نظر در خصوص موضوع پرداخته و بر سر آن به تفاهم و درك يكسان برسند. حضور اجتماعي به صورت توانايي فعالان و مشاركت كنندگان در يك اجتماع اکتشافی جهت معرفي خود به لحاظ اجتماعي و عاطفی تعريف مي‌شود. و حضور تدریس؛ به‌صورت طراحي و هدايت حضور شناختي و اجتماعي با هدف تـحقـق نتـايج واقعـي يادگيري تعريف مي‌شود (شفیع پور مطلق و نظری، 1392). همچنین از نظر سالوم[[16]](#footnote-16) (2011) عناصر اجتماع پژوهشی (حضور اجتماعی، حضور تدریس و حضور شناختی)، یادگیری موثر را ترویج می‌کنند، و این سه عنصر با هم همپوشانی دارند تا یک تجربه آموزشی موثر در محیط جامعه آموزشی ایجاد کنند. تقی زاده و حاتمی (1397) نیز معتقدند؛ هنگام آموزش در محیط‌های یادگیری مبتنی بر وب، یک محیط متفاوت و جدید در مقایسه با محیط‌های چهره به چهره خلق می‌شود. در این بین نگرانی‌ها راجع کمبود حضور فیزیکی در یک محیط یادگیری آنلاین پژوهشگران را واداشته است تا به تحقیق در مورد مفهوم حضور در یادگیری آنلاین بپردازند. حضور، به آگاهی و قرارگیری خود و دیگران به طور همزمان در یک محیط یادگیری و تدریس اشاره دارد و مشارکت و تعامل را شامل می‌شود و به عنوان سرمایه گذاری اصلی و بسیار مهم تربیتی در محیط‌های سیار به شمار می‌رود که باید مورد طراحی قرار گیرد و به طور مکرر، ارزشیابی و شدیداً به چالش کشیده شود (‌ریو و پارسون[[17]](#footnote-17)، 2018، به نقل از رمضانی و همکاران، 1398).

همچنین در پژوهشی دیگر که توسط تقی زاده، حاتمی، دانش‌فر و نوروزی (1395) به منظور « طراحی الگویی براي آموزش هاي مبتنی بر وب بر اساس عامل حضور » و به روش تحلیل محتواي کیفی انجام گرفت، از بین جامعه پژوهش که شامل کلیه منابع و مقالات مرتبط نمایه شده در پایگاه هاي اطلاعاتی معتبر بود، تعداد 39 مقاله و کتاب مرتبط با موضوع به عنوان نمونه به صورت هدفمند بررسی نمودند، دریافتند که تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد عامل حضور ( حضور شناختی، اجتماعی و تدریس ) عامل مهمی در پیشرفت و موثر بودن همه آموزش‌ها از جمله آموزش‌هاي سنتی و از راه دور ( در شکل مبتنی بر وب ) می‌باشند. به علاوه نتایج تحقیق سکمن[[18]](#footnote-18)( 2018) با عنوان «تأثیر ارتباطات تصویری تعاملی[[19]](#footnote-19) در مقابل بازخورد مبتنی بر متن[[20]](#footnote-20) بر تدریس، حضور اجتماعی و شناختی در جوامع یادگیری آنلاین» نیز نشان داد که بازخورد ارتباطات تصویری تعاملی (ivc) نسبت به بازخورد مبتنی بر متن، احساس بیشتری از حضور تدریس، اجتماعی و شناختی را فراهم می­کند، و بین همه حضورها، که برای حمایت از نتایج مثبت یادگیری مورد نیاز است، ارتباط قوی وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که حضور تدریس در گروه ivc بیشتر بود، و ارتباطات تصویری با ایجاد دیداری واقعی‌تر از مربیان، حضور تدریس را افزایش می‌دهد. نویسندگان معتقدند که یادگیری مبتنی بر اینترنت چالش‌های منحصر به فردی را برای مربی که وظیفه تسهیل فرآیند یادگیری، تقویت جامعه‌پذیری و ارزیابی پیشرفت تحصیلی را برعهده دارد، ایجاد می‌کند. مربیان می‌توانند با ارائه راهنمایی‌های روشن، بازخورد به موقع، تجارب یادگیری تعاملی و فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان برای برقراری روابط با همسالان و دانشکده تقویت کنند. تقی زاده و حاتمی (1397) در مطالعه‌ای با عنوان " بررسی ارتباط حضور آموزشی، اجتماعی و شناختی با عملکرد تحصیلی فراگیران دوره های آموزش الکترونیکی: یک مطالعه تحلیل مسیر" دریافتند که بین حضور آموزشی، حضور اجتماعی و حضور شناختی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و با افزایش هر یک از آن‌ها عملکرد تحصیلی فراگیران دوره‌های یادگیری الکترونیکی بهبود یافته و ارتقا خواهد یافت.

مؤلفه­های عوامل حضور و ابعاد مربوط به هر کدام از آن‌ها توسط گریسون و آربا [[21]](#footnote-21)(2007) به شرح جدول زیر عنوان شده است :

**جدول شماره 3 : مؤلفه­های عوامل حضور**

|  |  |
| --- | --- |
| **مؤلفه­ها** | **ابعاد** |
| **حضور اجتماعی** | بیان عاطفی |
| ارتباط باز |
| انسجام گروهی |
| **حضور شناختی** | رویداد آغازین |
| کشف |
| ترکیب |
| وضوح |
| **حضور تدریس** | طراحی و سازمان دهی |
| تسهیل |
| آموزش مستقیم |

**حضور اجتماعی**

از آنجایی که یادگیری الکترونیکی می‌تواند با نوعی احساس تنهایی همراه گردد، یکی از مهمترین چالش‌های اساتید برقراری حضور اجتماعی است، و تمامی فراگیران باید احساس کنند که مورد پذیرش قرار گرفته‌اند و اطمینان حاصل کنند که بخشی از اجتماع یادگیرندگان می‌باشند. این احساس تعلق نوعی انسجام گروهی به وجود آورده و امنیت حاصل از آن سبب تسهیل ارتباط به نحو باز، و پذیرش عواطف ابراز شده می‌گردد (گریسون و اندرسون،1384: 78-86). گریسون و همکاران (2010) حضور اجتماعی را به عنوان توانایی فراگیران برای شناسایی جامعه یادگیری، داشتن حس تعلق پذیری به جامعه و برقراری ارتباط هدفمند در یک جامعه یادگیری تعریف می‌کنند. و از نظر گریسون و آربا (2007) در بین عناصر 3 گانه، این عنصر از بیشترین توجه در طی تحقیقات برخوردار بوده و ارتباط زیادی با پیامدهای یادگیری و رضایت فراگیران دارد. و از طرفی تحقیق کر[[22]](#footnote-22) (2010) هم که به بررسی حضور اجتماعی در اجتماعات یادگیری برخط پرداخته، نیز نشان می‌دهد که مشکلاتی مانند ارتباطات ضعیف و سوء تفاهم‌ها با عدم حضور اجتماعی مرتبط بوده است .یون و لیم (2021) نیز تحقیقی را به منظور بررسی تأثیر حضور اجتماعی در کلاس‌های آنلاین با استفاده از کنفرانس مجازی، روابط بین انسجام گروه، اثر بخشی گروه و عملکرد تحصیلی انجام دادند، و نتایج آن نشان داد که حس حضور اجتماعی تاثیر مثبتی بر اثربخشی گروه دارد و تاثیر سازگاری حضور اجتماعی تاثیرات مثبت قابل‌توجهی بر انسجام گروه و اثربخشی گروه دارد. این مطالعه مبنایی تئوری و تجربی برای طراحی روش‌ها ارائه می‌کند که می‌تواند اثرات مثبت در حمایت از یادگیری گروهی و هم‌کاری در محیط‌های یادگیری مجازی را به حداکثر برساند. همچنین نتایج تحقیق آنان بر اهمیت حضور اجتماعی به عنوان یک متغیر کلیدی برای کمک به عملکرد گروه در کنفرانس‌های مجازی تاکید می‌کند. همچنین نتایج پژوهش اعظمی و عطاران (1390) با عنوان « کاوشی پدیدارشناسانه در تجربه تعامل یادگیرندگان در دانشگاه الکترونیکی » نشان داد که عدم حضور اجتماعی و تعامل ضعیف دانشجویان با استاد یا همکلاسی‌های خود، یکی از چالش‌های بزرگ افراد شرکت‌کننده در پژوهش بوده است. به علاوه می‌توان گفت که برقراری روابط میان اعضا و ایجاد حس تعلق به دوره و ایجاد جوی که در آن از سوالات انتقادی و اظهارنظر یادگیرندگان حمایت می‌شود، برای تقویت حضور اجتماعی مثمرثمر بوده و با توجه به اینکه حضور اجتماعی عنصری اساسی در تجارب یادگیری مشارکتی و به‌عنوان پیش شرط ضروری برای ایجاد حضور شناختی مطرح می‌گردد (گریسون و اندرسون،1384: 78-86).

### حضور شناختی

در یک ساختار یادگیری الکترونیکی، چالشی که مشارکت‌کنندگان برای انتقال افکار و بینش‌هایشان با آن مواجه‌اند کمتر از ایجاد حضور اجتماعی مشقت برانگیز نیست، و اهداف اجتماعی اکتشافی آموزشی همواره با بازده های شناختی مورد نظر آن اجتماع مرتبط هستند. بنابراین منظور از مفهوم «حضور شناختی»،  تشریح محیط ذهنی است که بحث‌های انتقادی مستمر و دستیابی و کاربرد دانش سطح بالا در آن مورد حمایت قرار می‌گیرند. به این معنی که حضور شناختی عبارت است از تسهیل نمودن تحلیل، ساخت و تثبیت معانی و شناخت در چارچوب اجتماعی از یادگیرندگان، از طریق بحث‌ها و تعاملات مستمر و با حمایت رسانه های ارتباطی مبتنی بر متن. لذا می‌توان استدلال نمود چارچوب حضور شناختی به ما بینشی می‌دهد که به کمک آن بتوانیم ابعاد شناختی یک تجربه یادگیری الکترونیکی را بشناسیم و ابزاری را فراهم می‌سازد که به وسیله آن بتوانیم ماهیت کیفی بحث‌ها را مورد سنجش قرار دهیم. از سوی دیگر، سنجش ماهیت بحث‌ها نیز به ما بینشی می‌دهد که ماهیت اعمال تدریس و یادگیری را شناخته و مداخله‌های مورد نیاز را اعمال کنیم (گریسون و اندرسون، 1384: 91-98). سالوم (2011) معتقد است حضور شناختی به میزانی اشاره دارد که شرکت کنندگان می‌توانند معنا بسازند، و درک بالای حضور شناختی با نشانه‌هایی از تبادل اطلاعات، ارتباط ایده‌ها و کاربرد مفاهیم مشخص می‌شود.

### فراشناخت تبادل شده[[23]](#footnote-23)

فراشناخت، حوزه اندیشه‌گری نوینی است که پیشینه آن را می‌توان به دهه 1970 نسبت داد. فلاول[[24]](#footnote-24) اولین کسی بود که در سال 1979 اصطلاح فراشناخت را مطرح کرد. فراشناخت از دیدگاه او به عنوان آگاهی از شناخت و فرایندهای شناختی و کنترل شناخت می‌باشد. تقریبا اکثریت محققان دیدگاه یکسانی در خصوص تعریف راهبردهای فراشناختی دارند از جمله: اسلاوین[[25]](#footnote-25) فراشناخت را به صورت دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خود او تعریف می‌کند (سعید و همکاران، 1394). فراشناخت یک توانایی ادراکی لازم برای دستیابی به یادگیری عمیق و معنادار است که باید از هر دو دیدگاه فردی و اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد و یک مهارت ذهنی مهم است که نقش مهمی در یادگیری بازی می‌کند و همینطور بر فرآیندهای شناختی نظارت و کنترل می‌کند به طوری که آن‌ها به طور مناسب و مطابق با اصول اجرا شوند. تحقیقات نشان می‌دهند که توانایی نظارت بر یادگیری و کنترل یادگیری، هم برای یادگیری موفق و هم برای نحوه یادگیری مهم است. در یک اجتماع اکتشافی (پژوهشی)، شرکت‌کنندگان این امکان را به دست می‌آورند که مسئولیت و کنترل مناسب را به منظور نظارت و مدیریت یادگیری هنگام دریافت پشتیبانی از گروه، به عهده بگیرند. به این معنی که هر شرکت‌کننده نه تنها در ساخت معنای شخصی بلکه در تأیید درک مشترک همکاری دارد. همانطور که در شکل شماره 2 نیز نشان داده می‌شود، ساختار فراشناخت تبادل شده متشکل از دو بعد وابسته است: خود تنظیمی و همتا تنظیمی. هر بعد هم نظارت ( آگاهی ) و هم مدیریت ( اقدام ) را نشان می‌دهد. خود – تنظیمی، هنگامی که فرد درگیر ساختن معنای شخصی است، مهارت نظارت و مهارت‌های مدیریتی را منعکس می‌کند، در حالی‌که همتا تنظیمی، مهارت نظارت و مهارت‌های مدیریتی را در زمانی که به طور مشارکتی به عنوان عضوی از یک جامعه یادگیری هدفمند مشارکت می‌کند، منعکس می‌کند. توجه به این نکته ضروری است که خود- تنظیمی و همتا-تنظیمی، ابعاد فردی و اجتماعی یادگیری را منعکس می‌کنند و سازه‌های وابسته به یکدیگر هستند. (گریسون و آکیول[[26]](#footnote-26)، b2015). در همین راستا صادقی و محتشمی (1389) نیز متعقدند؛ فراشناخت، استعداد درک و کنترل مطلب مورد يادگيري است و نقش بسيار مهمي در بهبود و گسترش عملکردهاي شناختي دارد و مي‌تواند مهارت‌هاي يادگيري فراگيران را توسعه بخشد. گریسون و آکیول (a2015) در پژوهشی دیگر با عنوان « تفکر مشارکتی در محیط­های آموزشی: فراشناخت تبادل شده و همتا - تنظیمی در اجتماع پژوهشی » دریافتند که با تمرکز روزافزون بر تعامل و پیشرفت در فن آوری‌های مربوط به تعامل، دگرگونی رویکردهای فردی به رویکردهای مشترک‌تر برای یادگیری تغییر کرده است. همکاری و هم افزایی دانش شکوفا شده است، زیرا مربیان و محققان بر اشتراک‌گذاری تجربیات شناختی و همکاری تأکید کرده‌اند. به نظر آنان فراشناخت و مقررات مرتبط یادگیری، توانایی‌های ادراکی هستند که باید از هر دو دیدگاه فردی و هم از دیدگاه اجتماعی دیده شوند. گذار از رویکردهای یادگیری فردگرایی اولیه به اذعان به فراشناخت باعث شده است تا یادگیری خود-تنظیمی و همتا-تنظیمی در محیط‌های یادگیری مشارکتی ایجاد شود. ابزار فراشناخت تبادل شده، مطالعات در مقیاس بزرگ نظری و عملی فراشناخت را در محیط‌های یادگیری مشارکتی تسهیل می‌کند. از دیدگاه عملی، این بحث می‌تواند آگاهی از شناخت مشترک بین مربیان و یادگیرندگان را افزایش دهد. از این ابزار می‌توان برای ارزیابی میزان انگیزه مشترک در زمینه‌های آموزشی استفاده کرد.



**شکل شماره 2: ساختار فراشناخت تبادل شده (به نقل از گریسون، 2017: 63)**

### حضور تدریس

به اعتقاد پرایزمن[[27]](#footnote-27)(2014) که به بررسی حضور تدریس در آموزش آنلاین پرداخته، مدرسان نقش کلیدی در ایجاد و تسهیل فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند، و حضور تدریس شامل سه نقش مهم برای مربی است. طبق گفته اندرسون، گریسون و رورک و آرچر[[28]](#footnote-28) (2000) اولین مسئولیت طراحی و سازماندهی تجربه یادگیری است که قبل از شروع و در طول دوره انجام می‌گیرد. دوم؛ مربیان مسئول ایجاد، اجرا و نظارت بر فعالیت‌هایی هستند که ارتباط و تعامل بین دانش‌آموزان، معلمان و منابع محتوی را تشویق می‌کنند. در نهایت، مربیان باید دانش آکادمیک و تجربیات مرتبط از طریق فرم‌های آموزش مستقیم داشته باشند. مسئولیت‌های تدریس در تمامی ساختارها پیچیده و چند بعدی هستند و این مسئولیت‌ها معلم را ملزم می‌سازند تا یک متخصص موضوع درسی، یک طراح آموزشی تسهیل‌کننده اجتماعی، و یک معلم باشد.

**جدول شماره 1: نقش‌های تدریس در یادگیری الکترونیکی (گریسون و اندرسون، 1384: 102)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| آندرسون و دیگران | برگ | پالسن | میسون |
| طراحی و سازماندهی آموزشی | مدیریتی | سازمانی | سازمانی |
| تسهیل بحث | اجتماعی | اجتماعی | اجتماعی |
| آموزش مستقیم | آموزش فنی | ذهنی | ذهنی |

همانطور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، از نگاه چند نفر از متخصصان، نقش مربیان در سه طبقه عمده قرار می‌گیرد. به منظور توضیح بیشتر در خصوص این سه طبقه، از نگاه گریسون و اندرسون (1384)، به این موضوع پرداخته می‌شود؛

طبق نظر ایشان؛ طراحی و سازماندهی با ساختارها و فرآیندهای سطح کلان سر و کار دارد و شاید بتوان گفت که طراحی و سازماندهی یک دوره یادگیری الکترونیکی را سخت‌تر از طراحی و سازماندهی دوره های درسی مشابه در ساختار آموزشی کلاسیک دانست. عنصر دوم حضور تدریس که همان تسهیل بحث با هدف ایجاد شناخت می‌باشد، محور اصلی تجارب یادگیری الکترونیکی را تشکیل می‌دهد و در این خصصوص معلمان نقش عمده‌ای در تسهیل بحث در تجارب یادگیری الکترونیکی دارند. مدیریت بحث‌ها و نظارت بر آنان در ساختارهای یادگیری الکترونیکی کم اهمیت‌تر از بحث‌ها در آموزش چهره به چهره نیست. تسهیل بحث با هدف ایجاد شناخت پیرامون مباحث موضوعات آموزشی بین فردی و سازمانی را در بر می‌گیرد. آموزش مستقیم چیزی فراتر از نقش تسهیل‌سازی بوده و غالباً با موضوعات محتوایی مشخصی نظیر شناسایی سوء برداشت‌ها سر و کار دارد، و همچنین رهبری عالمانه مربی در این مرحله تجلی یافته و ماهیت آن کاملاً مشخص می‌باشد. آموزش مستقیم دقیقاً همان عنصری است که یادگیری الکترونیکی را به سوی یک تجربه آموزشی سوق می‌دهد، و این مسئولیت مربی است که رهبری ذهنی و آموزش را به عهده گیرد. مطالعه هان (2021) که به بررسی « تأثیرات حضور تدریس، تعامل استادان و هیجانات علمی (احساسات آکادمیک) بر میزان رضایت از یادگیری در کلاس‌های آنلاین دانشجویان پرستاری » پرداخته، نشان داد که حضور تدریس و تعامل استاد اثرات آماری معنی‌داری بر روی هیجانات علمی دارد. این به این معنی است که حضور آموزش و تعامل بیشتر استاد، بالاتر بودن حضور تدریس دانشگاهی و تعامل استادان به لحاظ آماری تاثیر معنی‌داری بر رضایت یادگیری داشته‌است. هیجانات علمی نیز از لحاظ آماری تاثیر معنی‌داری بر یادگیری داشت یعنی که هر چه هیجانات علمی بیشتر باشد، رضایت یادگیری بالاتر می‌رود. همچنین مطالعه ژائو و سالیوان[[29]](#footnote-29)(2017) نیز با عنوان « حضور تدریس در محیط های یادگیری کنفرانس رایانه: تأثیراتی بر تعامل، شناخت و جذب دانش » نشان داد که سطح بالاتری از حضور مدرس ممکن است با سطح پایین‌تر مشارکت، تعامل، حضور شناختی و ساختار دانش از طریق پیغام‌های همتایان ارتباط داشته باشد. به نظر می‌رسد که پیام‌های همتا به مدرس، احتمالا ً باعث شده تا یادگیرندگان تعداد کمتری از پست‌های همتایان را بخوانند، و در نتیجه فرصت‌های کمتری در توسعه دانش موضوع از طریق ادغام پیام‌های همتایان به دست آید. در مقابل، سطح پایین‌تر حضور تدریس، رخداد حضور اجتماعی را ترویج کرده و یادگیرندگان را بر آن داشت تا بحث‌های آنلاین خود را زیر نظر بگیرند، مطالعه کنند و به پست‌های همتایان پاسخ دهند. در نتیجه، یادگیرندگان سطح بالاتری از حضور شناختی و ساختار دانش را از طریق پیام‌های همتایان به دست آوردند. یافته‌ها نشان‌دهنده روابط درهم‌تنیده میان حضور شناختی، حضور تدریس و حضور اجتماعی و تاثیرات تعاملی آن‌ها در ترویج یادگیری آنلاین می باشد. این مطالعه نشان داده‌ است که نوع و رویکردهای حضور تدریس تاثیر زیادی بر کیفیت تعامل دارند تا سطح حضور تدریس. سطح بالاتری از حضور تدریس با سطح پایین‌تر یادگیری آنلاین در ارتباط است، نشان نمی‌دهد که حضور تدریس برای یادگیری آنلاین مهم نیست. نتایج نشان می‌دهد که حضور موثر آموزش باید چند وجهی باشد و مربیان باید به تدریج حضور خود را با یادگیرندگانی که در مرحله یادگیری آنلاین تجربه بیشتری کسب می‌کنند، کاهش دهند، زمانی که یادگیرندگان کنترل خود و توانایی یادگیری مستقل را توسعه می‌دهند. به طور مثال؛ بعد از سه هفته که یادگیرندگان با بحث‌های آنلاین آشنا شدند، مربیان تصمیم گرفتند که استقلال بیشتری را به آنان ارایه دهند و به یادگیرندگان اجازه دهند تا بحث را آغاز کنند و پاسخ‌ها را به پیغام‌های یادگیرندگاندگان کاهش دهند. به نظر می‌رسد که این امر مشارکت یادگیرندگان ، تعامل و یادگیری در آن یادگیرندگان را تشویق می‌کند، پاسخ‌های بیشتری را به پست‌های همتایان نشان می‌دهد، و سطح بالاتری از ساختار دانش را با خواندن و پاسخ دادن به نوشته‌ها نسبت به یادگیرندگان به دست آورده‌است.

برخی از محققین مانند مک‌کرلیچ و همکاران[[30]](#footnote-30)(2011) و کوزان و ریچاردسون[[31]](#footnote-31)(2014) نیز به بررسی روابط متقابل بین این سه عامل پرداخته اند، و نتایج پژوهش آنان نشان می‌دهد؛ از دیدگاه یادگیرندگان، یادگیری الکترونیکی‌ که در بردارنده سه عنصر حضور شامل: حضور تدریس، حضور اجتماعی و حضور شناختی است، به عنوان یک تجربه غنی آموزشی محسوب می‌شود، و ممکن است حضور شناختی اثر قوی بر رابطه بین حضور تدریس و حضور اجتماعی داشته باشد، زیرا رابطه بین حضور آموزش و حضور اجتماعی می‌تواند حضور شناختی را کنترل کند.

**بحث و نتیجه گیری**

آموزش الکترونیکی، روش‌های متداول آموزش و یادگیری در محیط کار را به چالش کشیده است. در عصر حاضر و بخصوص در شرایط فعلی و همه­گیری بیماری « ۱۹ – COVID »، بکارگیری آموزش‌های الکترونیکی برای توسعه کارکنان سازمان، ضرورتی انکارناپذیر است. به این معنی که اولاً بدون برخورداری سازمان از سرمایه‌های انسانی مجهز به دانش و مهارت اطلاعاتی و ارتباطی، کسب مزیت رقابتی و دستیابی به بهره‌وری امری دشوار است، ثانیا آموزش الکترونیکی ابزار و روشی مؤثر برای آموزش و توسعه منابع انسانی به شمار می‌رود. بنابراین با عنایت به اینکه هر کدام از پژوهش­های بررسی شده به نوعی بر ضرورت توجه به عوامل حضور در طراحی دوره­های آموزش الکترونیکی تاکید و نتیجه آن را به عنوان یک تجربه غنی آموزشی محسوب نموده­اند، جلب توجه سیاستگذاران آموزشی سازمان‌ها برای رفع معایب و کاستی­های موجود و ارتقاء وضعیت و کیفیت آموزش­های الکترونیکی ضروری می‌نماید. در همین راستا به منظور ارائه چشم اندازی مناسب برای تصمیم­سازان و مدیران آموزشی سازمان­ها در خصوص طراحی دوره­های آموزش الکترونیکی بر اساس عوامل حضور، این پژوهش به دنبال آن بود که ضمن بررسی ادبیات پژوهشی موجود و نظرات محققان در خصوص عوامل حضور اجتماعی، حضور شناختی، فراشناخت تبادل شده و حضور تدریس، و همچنین نقش برجسته مدیران آموزشی، مدرسان و یادگیرندگان در این خصوص، تبیین نماید که عوامل حضور به چه نحوی در کیفیت کیفیت یادگیری در دوره­های آموزش الکترونیکی و رضایت فراگیران اثر مثبت و قابل توجهی دارد. لذا به استناد نتایج پژوهش‌های صورت گرفته که به رشد و افزایش سطح تقاضای سازمان­ها برای بهره‌برداری و ترویج آموزش­های سازمانی به روش الکترونیکی اذعان داشته‌اند، متخصصان این حوزه به ضرورت تقویت حضور اجتماعی، حضورشناختی، فراشناخت تبادل شده و حضور تدریس و روابط متقابل این‌ عوامل در دوره­های مزبور تاکید و ارتقاء کیفیت و بهره­مندی مناسب از مزایای آموزش­های الکترونیکی را منوط به حفظ و تقویت عوامل حضور می‌دانند.

**منابع**

اعظمی، بهارک و عطاران، محمد. (1390). كاوشي پديدارشناسانه در تجربه تعامل يادگيرندگان در دانشگاه مجازي. مجله یادگیری الکترونیکی مدیا، 2(2)، 10-2.

تقی زاده، عباس و حاتمی، جواد. (1397). بررسی ارتباط حضور آموزشی، اجتماعی و شناختی با عملکرد تحصیلی یادگیرندگان دوره های آموزش الکترونیکی: یک مطالعه تحلیل مسیر. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی (راهبردهای آموزشی), 11(5), 169-177.

تقی زاده، عباس، حاتمی، جواد، فردانش، هاشم و نوروزی، امید. (1395). طراحی الگویی برای آموزش‌های مبتنی بر وب بر اساس عامل حضور. نشریه پژوهش در نظام های آموزشی، 1(35)، 59-35.

جعفری فر، زهره، خراسانی، اباصلت و رضایی زاده، مرتضی. (1395). شناسایی و رتبه بندی چالش‌های یادگیرندگان در آموزش و بهسازی الکترونیکی منابع انسانی (مطالعة موردی: دانشگاه شهید بهشتی). فناوری آموزش، 11(2)، 185-104.

خائف الهی، احمدعلی، رجب زاده، علی و لاجوردی، اشرف. (1389). ارایه مدل بهسازی منابع انسانی با تاکید بر نقش فنآوری­های نوین. پژوهش­هاي مديريت منابع انساني, 2(1 (پياپي 5))، 26-1.

دیباواجاری، طلعت، عباسی، اسداله و فتحی واجارگاه، کوروش. (1395). چگونه پشتیبانی مدیران را برای آموزش و بهسازی کارکنان جلب کنیم؟. مديريت و برنامه ريزي در نظام هاي آموزشي، 9(16)، 114-101.

رمضانی اردی، عمران، زارعی زوارکی، اسماعیل، نیلی، محمد رضا و علی‌آبادی، خدیجه. (1397). طراحی و ارزشیابی مدل شایستگی‌های حرفه‌ای راهبری و توسعه آموزش الکترونیکی ضمن خدمت کارکنان در دستگاه های اجرایی. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، 9(34)، 194-173.‎

سعادت، سحر، شاهی، سکینه، فرهادی راد، حمید و نیستانی، محمد رضا. (1397). سیاست ها و استراتژی های سازماندهی آموزش مداوم در شرکت فولاد مبارکه اصفهان. علوم تربیتی، 25(2)، 46-25.

سعدی، حشمت اله، میرزائی، خلیل و سپه پناه، مرجان. (1398). بررسی موانع توسعه آموزش الکترونیکی در دانشکده کشاورزی دانشگاه بوعلی‌سینا (مقایسه نظرات اعضاء هیأت علمی و دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی دانشکده کشاورزی دانشگاه بوعلی‌سینا). فناوری آموزش، 13(3)، 615-623.

سعید، نسیم، علی‌نژاد، مهرانگیز و گودرزی، ماندانا. (1394). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی بر آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان. مجله بین رشته ای یادگیری مجازی در علوم پزشکی. 6(1)، 47-39.

سیف‌‌‌نراقی، مریم، قبادیان، مسلم، نادری، عزت‌الله و شریعتمداری، علی. (1390). اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان. تفکر وکودک, 2(4), 58-37.

شفیع پور مطلق، فرهاد و نظری، حسین. (1392). ارائه مدلی جهت ارزیابی راهبردهای یادگیری الکترونیکی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فناوری آموزش، 8(1)، 37-31.

صادقی، زینب و محتشمی، رضا. (1398). نقش فراشناخت در فرآیند یادگیری. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبــردهای آموزش در علوم پزشکی. 3(4). 143- 148.

صالحی، وحید، رحمانی، راضیه، مومنی راد، اکبر و قاسم تبار، سید عبدالله. (1395). طراحی الگوی اجتماع یادگیری و تأثیر آن بر حس اجتماع یادگیرندگان در آموزش الکترونیکی. فناوری برنامه درسی، 1(1)، 67-63.

کاکایی، فهیمه و حکیم زاده، رضوان. (1395). ارزیابی کیفیت برنامه آموزش الکترونیکی دوره کارشناسی ارشد مهندسی فن‌آوری اطلاعات دانشگاه شیراز. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی, 6(3 (پیاپی 23)), 110-85.

کرمی، مینا و وزیرپورکشمیری، مهردخت. (1390). ارزیابی دوره‌های آموزش الکترونیکی علوم کتابداری و آرشیوی در سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران. مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات, 23(2), 61-48.

 کلارک،کولوین، مایر، ریچارد. (2003). یادگیری الکترونیکی و علم آموزش: راهنمای عملی کاربران و طراحان یادگیری چندرسانه‌ای. ترجمه حاتمی، جواد و تقی پور، کیومرث. (1398). تهران: انتشارات آینده آموزان آتا.

گریسون، رندی و اندرسون، تری. (2003). یادگیری الکترونیکی در قرن بیست و یکم: مبانی نظری و عملی. ترجمه زارعی‌زوارکی، اسماعیل و صفایی‌موحد. (1384). تهران: انتشارات علوم و فنون.

مرادی، مسعود و کولایی، قدرت الله. (1394). یادگیری مشارکتی نیاز عصر امروز. تهران : انتشارات آوای نور.

مومنی‌راد، اکبر و علی آبادی، خدیجه. (1389). تضمین کیفیت در آموزش الکترونیکی با بهره گیری از استانداردهای آموزش الکترونیکی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبــردهای آموزش در علوم پزشکی، 3(3)، 92-87.‎

Abed Mahidy Alhalboosi, Faeq. (2018). Human Resource Development.

Anderson, T., Garrison, D. R., Archer, W., & Rourke, L. (2000). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts.

Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses? International Review of Research in Open and Distance Learning, 9, 1–21.

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., ... & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. Review of educational research, 74(3), 379-439.

Chen, Chih-Ming, Lee, Hahn-Ming, & Chen, Ya-Hui. (2005). Personalized e-learning system using item response theory. Computers & Education, 44(3), 237-255. .

Clark, R. E. (2001). A summary of disagreements with the “mere vehicles” argument. In R. E. Clark (Ed. ), Learning from media: Arguments, analysis, and evidence (pp. 125-136). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.

Fiock, H. (2020). Designing a community of inquiry in online courses. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21(1), 135-153.

Fresen, j. w., (2005). Quality assurance practice in on line (websupported) learning in higher education: an exploratory study a thesis by jill w fresen, university of Pretoria etd.

Garrison, D Randy, & Akyol, Zehra. (2015a). Thinking collaboratively in educational environments: Shared metacognition and co-regulation in communities of inquiry. In Educational developments, practices and effectiveness (pp. 39-52): Springer.

Garrison, D Randy, & Akyol, Zehra. (2015b). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. The Internet and Higher Education, 24, 66-71. .

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.

Garrison, D Randy. (2017). E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice: Taylor & Francis.

Garrison, D., Anderson, Terry, & Archer, Walter. (2010). The First Decade Of The Community Of Inquiry Framework: A Retrospective. The Internet And Higher Education, 13, 5-9. Doi:10.1016/J.Iheduc.2009.10.003.

Han, J. W. (2021). The Effects of Teaching Presence, Interaction of Professors and Academic Emotions on Learning Satisfaction in Nursing Students' Online Classes. Annals of the Romanian Society for Cell Biology, 1510-1517.

Hussin, H., Bunyarit, F., & Hussein, R. (2009). Instructional design and e‐learning. Campus-Wide Information Systems.‏

Kear, K. (2010) "Social Presence In Online Learning" Communities, Proceedings Of The 7th International Conference On Networked Learning 2010, 541-548.

Kozan, K., & Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. The Internet and higher education, 21, 68-73.

Mckerlich, R., Riis, M., Anderson, T., & Eastman, B. (2011). Student Perceptions Of Teaching Presence, Social Presence, And Cognitive Presence In A Virtual World. Merlot Journal Of Online Learning And Teaching. 7(3), 324-336.

Preisman, Kristi A. (2014). Teaching Presence in Online Education: From the Instructor's Point of View. Online Learning, 18(3), n3. .

Salloum, S.R. (2011). Student Perception Of Computer-Mediated Communication Tools In Online Learning: Helpfulness And Effects On Teaching, Social And Cognitive Presence. (Unpublished Doctoral Dissertation), University Of North Carolina.

Seckman, C. (2018). Impact of interactive video communication versus text-based feedback on teaching, social, and cognitive presence in online learning communities. Nurse Educator, 43(1), 18-22.

Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community Of Inquiry As A Theoretical Framework To Foster “Epistemic Engagement” And “Cognitive Presence” In Online Education. Computers & Education, 52(3), 543-553.

Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. Review of educational research, 76(1), 93-135.

Zhao, Huahui, & Sullivan, Kirk PH. (2017). Teaching presence in computer conferencing learning environments: Effects on interaction, cognition and learning uptake. British Journal of Educational Technology, 48(2), 538-551.

Yoon, P., & Leem, J. (2021). The Influence of Social Presence in Online Classes Using Virtual Conferencing: Relationships between Group Cohesion, Group Efficacy, and Academic Performance. Sustainability, 13(4), 1988.

1. . کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی. دانشگاه تبریز. hhamzelu11@yahoo.com [↑](#footnote-ref-1)
2. . استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز. [↑](#footnote-ref-2)
3. . Abed Mahidy [↑](#footnote-ref-3)
4. . Han, J. W. [↑](#footnote-ref-4)
5. . Yoon, P., & Leem, J. [↑](#footnote-ref-5)
6. . Scharff & Val Dusek; Bernardin; Morgan & Cannan [↑](#footnote-ref-6)
7. . Chen, C. M., Lee, H. M., & Chen, Y. H. [↑](#footnote-ref-7)
8. . Bernard et al [↑](#footnote-ref-8)
9. . Tallent-Runnels et al [↑](#footnote-ref-9)
10. . Clark [↑](#footnote-ref-10)
11. . Fresen [↑](#footnote-ref-11)
12. . Hussin, H., & Bunyarit, F., Hussein, R. [↑](#footnote-ref-12)
13. . Community of Inquiry [↑](#footnote-ref-13)
14. . Shea & Bidjerano [↑](#footnote-ref-14)
15. . Fiock [↑](#footnote-ref-15)
16. . Salloum, Sara R. [↑](#footnote-ref-16)
17. . Rue, H.K., & Parsons, D. [↑](#footnote-ref-17)
18. . Seckman, C. [↑](#footnote-ref-18)
19. . interactive video communication [↑](#footnote-ref-19)
20. . text-based feedback [↑](#footnote-ref-20)
21. . Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. [↑](#footnote-ref-21)
22. . Kear, Karen [↑](#footnote-ref-22)
23. . shared metacognition [↑](#footnote-ref-23)
24. . Flavell [↑](#footnote-ref-24)
25. . slavin [↑](#footnote-ref-25)
26. . Garrison, D. R., & Akyol, Z. [↑](#footnote-ref-26)
27. Preisman, Kristi A. . [↑](#footnote-ref-27)
28. . Anderson, Rourke, Garrison, and Archer [↑](#footnote-ref-28)
29. . Zhao & Sullivan [↑](#footnote-ref-29)
30. . McKerlich, Riis, Anderson, & Eastman [↑](#footnote-ref-30)
31. . Kozan & Richardson [↑](#footnote-ref-31)