

# طراحی الگویی برای آموزش‌های مبتنی بر وب بر اساس عامل

## حضور

عباس تقی زاده\*  
جواد حاتمی\*\*  
هاشم فردانش\*\*\*  
امید نوروزی\*\*\*\*

### چکیده

تا به امروز آموزش مبتنی بر وب روند رو به رشدی را طی نموده است. تعداد بی‌شماری از دوره‌های آموزش مبتنی بر وب توسط مؤسسات آموزشی در سرتاسر دنیا ارائه شده است. برغم افزایش چشم‌گیر دوره‌های مبتنی بر وب و فراگیرانی که در این دوره‌ها ثبت‌نام می‌کنند، نشانه‌های زیادی مبنی بر اینکه دوره‌های فوق در برآورده سازی نیازهای فراگیران ناموفق بوده و فراگیران تجارب ناموفقی را از چنین دوره‌هایی به یاد دارند، به چشم می‌خورد. در این بین نتایج بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهد عامل حضور، عامل مهمی در پیشرفت و موثر بودن همه آموزش‌ها از جمله آموزش‌های سنتی و از راه دور بوده و همبستگی بالایی با پیشرفت تحصیلی و رضایت فراگیران دارد. بر این اساس، پژوهش حاضر باهدف طراحی الگویی برای آموزش‌های مبتنی بر وب بر اساس عامل حضور انجام شد. روش تحقیق مورد استفاده در این مطالعه، تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی بود جامعه پژوهش، شامل کلیه منابع و مقالات مرتبط نمایه شده در پایگاه‌های اطلاعاتی پروکوئیس، اسپرینگر، ساینس‌دایرکت، امرالد، ابسکو، سیج، اریک، و گوگل اسکولار بود. نمونه‌برداری از این منابع با روش نمونه‌گیری هدفمند انجام گرفت، ۳۹ مقاله و کتاب مطابق معیارهای مورد نظر بررسی شد و داده‌های حاصله برای تشکیل چهارچوب پیشنهادی تلفیق گردید.

**واژگان کلیدی:** آموزش مبتنی بر وب، چارچوب اجتماع اکتشافی، حضور شناختی، حضور اجتماعی، حضور آموزشی.

---

\* دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس ایران

\*\* دانشیار علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس ایران، مسئول مکاتبات: j.hatami@modares.ac.ir

\*\*\* دانشیار علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس ایران

\*\*\*\* استادیار علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس ایران

## مقدمه

تا به امروز آموزش مبتنی بر وب<sup>۱</sup> روند رو به رشدی را طی نموده است. تعداد بی‌شماری از دوره‌های آموزش مبتنی بر وب توسط مؤسسات آموزشی در سرتاسر دنیا ارائه شده است. (آلن و سیمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). در ایران نیز نرخ ثبت‌نام در دوره‌های مبتنی بر وب توسط مؤسسات آموزشی دولتی و غیردولتی در طی سال‌های اخیر با افزایش مواجه بوده است. برغم افزایش چشم‌گیر دوره‌های مبتنی بر وب و فراگیرانی که در این دوره‌ها ثبت‌نام می‌کنند، نشانه‌های زیادی مبنی بر اینکه دوره‌های فوق در برآورده سازی نیازهای فراگیران ناموفق بوده و فراگیران تجارب ناموفقی را از چنین دوره‌هایی به یاد دارند، به چشم می‌خورد. (کنارد و دونالدسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ روائی و داوئی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

بایستی اشاره کردن هنگام آموزش در محیط‌های یادگیری مبتنی بر وب، یک محیط متفاوت و جدید در مقایسه با محیط‌های چهره به چهره بایستی خلق شود. 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 (بیبئو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱؛ گریسون و کلیولند<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ تو و مک ایساک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲). در یک دوره تحت وب ساده‌ترین تعریف از حضور به حس فراگیر از بودن و تعلق داشتن به یک دوره و توانای برای تعامل با سایر فراگیران و معلم اگرچه ارتباط فیزیکی در دسترس نیست اشاره دارد. ریوا<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) نیز حضور را به عنوان یک پدیده عصبی - روان‌شناختی که هدف آن ایجاد یک حس عاملیت و کنترل در یک محیطی که فراگیران

- 
1. Web-based training
  2. Allen, I. E., & Seaman, J.
  3. Conrad, R., & Donaldson, J. A
  4. Rovai, A. P., & Downey, J. R
  5. Bibeau
  6. Garrison, D. R., & Cleveland-Innes
  7. Tu & McIsaac
  8. Riva

و نیاتشان را مورد پشتیبانی قرار می‌دهد، توصیف می‌نماید. لمن و کانسیکائو<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) نیز تاکید می‌کنند که حضور عامل ضروری در محیط آنلاین است اما به‌طور اتوماتیک ایجاد نمی‌شود و ضروری است تا این عنصر به‌طور حساب‌شده‌ای در محیط‌های مجازی ایجاد شود. همچنین بسیاری از متخصصان استدلال می‌کنند که وجود یک حسی از حضور می‌تواند تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای بر بهره‌وری فراگیران، پیشرفت تحصیلی، نگرش آنها و درگیری آنها در فرایند یادگیری داشته باشد (کورینک و همکاران<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹؛ والبرگ و گرینبرگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). به علاوه فراگیران تمایل دارند تا احساس حضور چه در محیط یادگیری چهره به چهره یا آنلاین داشته باشند (دیکرس و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). از طریق رشد عنصر حضور احتمال بیشتری می‌رود که مربیان و فراگیران درگیر فرایند یادگیری و ایجاد دانش معنادار شوند (گریسون و آریبا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ پیکیانو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲) حضور مدرسان و فراگیران برای پیشگیری از احساس انزوا و خلق یک محیط یادگیری آنلاین ثمربخش ضروری است (لمن و کانسیکائو، ۲۰۱۰؛ هرستینسکی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹) در غیاب عنصر حضور فراگیران به فراگیران منفعلی مبدل شده که در نهایت کنترلشان را برای یادگیری از دست می‌دهند. به‌ویژه در محیط‌های آن‌لاینی که ارتباط غیرکلامی در جلسات رو در رو محدود می‌شود.

مفهوم حضور، مفهوم کلیدی در چارچوب اجتماع اکتشافی گریسون و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) می‌باشد که بیانگر تجربه ذهنی بودن در یک محیط یادگیری حتی موقعی که فرد به لحاظ فیزیکی در مکان دیگری قرار دارد، است (بیوکا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳؛ ویتمر و

- 
1. Lehman & Conceição
  2. Korinek, L., Walther-Thomas, C., McLaughlin, V.L., & Williams
  3. Walberg & Greenberg
  4. Dikkers, Whiteside & Lewis
  5. Garrison, D. R., & Arbaugh
  6. Picciano
  7. Hrastinski
  8. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer
  9. Biocca

سینگر<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) گریسون و همکاران چارچوب اجتماع اکتشافی را بر مبنای عامل حضور برای کمک به شناسایی عناصر ویژه ایی که نقش کاتالیزور را برای یک تجربه آموزشی موفقیت‌آمیز به عهده دارد، توسعه داده‌اند (گریسون و همکاران، ۲۰۰۶) در این چارچوب حضور<sup>۲</sup> یعنی حس بودن در یک مکان و تعلق داشتن به یک گروه به سه شکل حضور آموزشی، اجتماعی و شناختی<sup>۳</sup> تقسیم می‌شود. حضور شناختی به درجاتی که فراگیران در یک ترکیب خاصی در یک اجتماع اکتشافی قادرند تا به ساخت معنا از طریق ارتباط مداوم بپردازند، اشاره دارد. این عنصر ارتباط بسیار نزدیکی با فرایند و پیامدهای تفکر انتقادی داشته و ممکن است به عنوان چالش‌برانگیزترین عنصر برای تسهیل و اندازه‌گیری در محیط یادگیری آنلاین بشمار رود. (شی و بیجرانو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) حضور اجتماعی بعنوان توانایی فراگیران برای شناسایی جامعه یادگیری، داشتن حس تعلق پذیری به جامعه و برقراری ارتباط هدفمند در یک جامعه یادگیری تعریف می‌شود (گریسون و همکاران، ۲۰۰۰) در بین عناصر<sup>۳</sup> گانه، این عنصر از بیشترین توجه در طی تحقیقات برخوردار بوده و ارتباط زیادی با پیامدهای یادگیری و رضایت فراگیران دارد (گریسون و اربا، ۲۰۰۷). و حضور آموزشی نیز بعنوان طراحی، تسهیل و جهت‌دهی به فرایند های اجتماعی و شناختی به منظور تحقق نتایج پیش‌بینی شده مطابق با قابلیت‌ها و نیازهای فراگیران تعریف می‌شود (گریسون، ۲۰۰۳) و از طریق گزینش، ارائه، سازماندهی و طراحی محتوای دوره، تکالیف و فعالیت های یادگیری همراه با تسهیل دو نوع حضور شناختی و اجتماعی محقق می‌شود. شواهد زیادی بیانگر آن است که حضور تدریس ارتباط زیادی با رضایت فراگیر، یادگیری و حس اجتماعی دارد. (شی و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶)

- 
1. Witmer & Singer
  2. Presence
  3. Teaching, social & cognitive presence
  4. Shea, P., & Bidjerano, T
  5. Shea, P., Li, C. S., & Pickett, A

به لحاظ نظری شالوده چارچوب اجتماع اکتشافی مبتنی بر کار جان دیویی است. هسته اصلی فلسفه دیویی عبارت است از مشارکت، تعامل آزاد، تشریک مساعی و به مشارکت در آوردن سهم افراد در فعالیت‌ها. این مؤلفه‌ها ماهیت و جوهره یک اجتماع یادگیری به شمار می‌آیند (کارا کاپیلیدیس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). در این چارچوب به شناسایی عناصر اصلی یک محیط یادگیری سازنده گرایانه اجتماعی که برای ایجاد و حفظ یک جامعه یادگیری هدفمند ضروری است پرداخته می‌شود پیش فرض اصلی چارچوب اجتماع اکتشافی آن است که از طریق تعامل عناصر ۳ گانه حضور شناختی، اجتماعی و تدریس، یادگیری فراگیران به وقوع می‌پیوندد. چالش مریبان آن است تا ویژگی‌های یادگیری آنلاین همزمان را با توانایی ایجاد اجتماعات یادگیری و اکتشافی که حضور اجتماعی، شناختی و آموزشی را برای برآورده ساختن نیازهای اجتماعی و فردی فراگیران تلفیق می‌کند، پیوند بزنند. (گریسون و کلیولند، ۲۰۰۵) گریسون و همکاران (۲۰۰۰) ادعا می‌کنند که ماهیت مشترک حضور شناختی، اجتماعی و آموزشی منجر به خلق یک اجتماع اکتشافی می‌شود که تجربه یادگیری همیارانه و اشتراکی غنی را برای فراگیران ایجاد می‌کند و اعتقاد بر آن است که یادگیری به عنوان تابعی از تعامل این عناصر ۳ گانه درون یک اجتماعی از فراگیران و مدرسان در محیطی آن لاین صورت می‌گیرد (شی و بیجرانو، ۲۰۰۹) همچنین یادگیری اثربخش به تعادل و تلفیق مناسب همه عناصر سه گانه حضور بستگی دارد (گریسون و همکاران، ۲۰۱۰) به طوری که گریسون ۲۰۰۰ مدعی است هر یک از پردازش‌های شناختی - تعاملات اجتماعی یا تسهیل سازی معلم به تنهایی برای پرورش سطوح بالای تفکر انتقادی ناکافی است بلکه این عناصر ۳ گانه بایستی با تعامل با یکدیگر عمل کرده تا به صورت بهینه ایی باعث تسهیل یادگیری شوند. (بانگرت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) به عبارت دیگر در چارچوب اجتماع اکتشافی فرض می‌شود که ساخت دانش در محیط‌های یادگیری از طریق توسعه یک اجتماع

---

1. Karacapilidis  
2. Bangert

اکتشافی (لیپمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳) که در آموزش آنلاین در قالب سطوح بهینه ایی از حضور شناختی - اجتماعی و تدریس توصیف می‌شود، اتفاق می‌افتد (گریسون و همکاران، ۲۰۰۰) ۳ عنصر اساسی حضور (حضور شناختی، اجتماعی و تدریس) و هم پوشانی آنها ساختاری را برای فهم پویایی تجارب یادگیری مبتنی بر وب معنادار و عمیق فراهم می‌سازد. به زعم گریسون و کلیولند-اینز (۲۰۰۵) حضور آموزشی باید اتفاق بیافتد، یا از طریق تسهیل‌کننده یا به وسیله فراگیران دیگر تا انتقال از حضور اجتماعی به حضور شناختی شکل بگیرد (کاراکاپیلیدیس، ۲۰۱۰).

بسیاری از پژوهشگران موافق با اهمیت ادراک فراگیر از مفهوم حضور هستند و مطالعاتی راجع شکل‌بندی و اعتباریابی آن صورت گرفته است (گریسون و همکاران، ۲۰۱۰). از آنجا که نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که عناصر حضور عوامل مهمی در رضایت و یادگیری فراگیران به حساب آمده و به منظور ایجاد و حفظ یک جامعه مشارکتی - تحقیقاتی، شناسایی الزامات، ترکیب و اثرات تعاملی هر کدام از انواع حضور ضروری است و با توجه به آنکه در خصوص راهبردهای لازم نیز برای عملیاتی ساختن انواع حضور در قالب الگوی طراحی آموزشی در محیط‌های یادگیری مبتنی بر وب تحقیق جامعی صورت نگرفته و نکته قابل تأمل در خصوص موارد ارائه‌شده در زمینه عناصر حضور، عدم توجه به تحولات اخیر در حوزه فناوری و تأثیر آن بر محیط‌های یادگیری مبتنی بر وب است لذا ضرورت دارد موارد مرتبط با این تحولات نیز شناسایی و مورد توجه قرار گیرد. بر این اساس، پژوهش حاضر تلاش دارد تا به شناسایی راهبردهای طراحی مبتنی بر عوامل حضور در دوره‌های یادگیری مبتنی بر وب پرداخته و در قالب الگویی برای طراحی آموزش‌های مبتنی بر وب ارائه کند. یافته‌های این تحقیق می‌تواند طراحی را به منظور بهبود کیفیت یادگیری دوره‌های مبتنی بر وب فراهم نماید. این تحقیق همچنین می‌تواند برای دست اندرکاران حوزه آموزش

آن‌لاین که به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم درگیر فرایندهای طراحی، اجرا دوره‌های آموزش آن‌لاین اند متمر ثمر واقع گردد.

#### سؤال پژوهش:

- الگوی مفهومی طراحی آموزشی مبتنی بر عامل حضور در آموزش‌های مبتنی بر وب چگونه است؟

#### روش

روش پژوهش این مطالعه از نوع تحقیق کیفی است. در این تحقیق از بین روش‌های تحقیق کیفی، روش تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی مورد استفاده قرار گرفته است. کاتانزارو<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) اظهار می‌دارد از تحلیل محتوای قیاسی، زمانی استفاده می‌شود که محقق قصد سنجیدن یک نظریه با داده‌های موجود را داشته باشد. هر چند می‌توان صحت مفهوم، مدل، فرضیه یا یک چهارچوب مفهومی را نیز از طریق تحلیل محتوای قیاسی مورد سنجش قرار داد. در رویکرد تحلیل محتوای کیفی قیاسی، مقولات و طبقات در آخر پژوهش به دست نمی‌آیند بلکه محقق با مفروض گرفتن برخی تعاریف و تعمیم عنوان طبقات، متن مورد نظر را به صورت کیفی تحلیل می‌کند و به دنبال مصادیقی از تعاریف و تعمیم‌ها در کل متن می‌گردد (فردانش، ۱۳۸۷) بر این اساس، در تحلیل محتوای قیاسی ابتدا به ارائه تعریفی از مفاهیم یا ابعاد مورد نظر در طبقات پرداخته می‌شود، و سپس مثالها و مصادیق گویای هر یک از تعاریف در متن جستجو می‌گردد، و در نهایت طبقات از طریق مقایسه تعریف و مصادیقها مورد آزمون قرار می‌گیرد. در نتیجه، پژوهشگر در هر جا که احساس نیاز کند تغییراتی در طبقات خود اعمال می‌کند بدین صورت که طبقات جدیدی را اضافه کند، طبقه‌های کم کاربرد را حذف کند و طبقه‌های مشابه را در هم ادغام کند(الو و کیناس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) در پژوهش

---

1. Catanzaro  
2. Elo & Kyngas

حاضر، چهارچوب اجتماع اکتشافی گریسون و همکاران (۲۰۰۰) به دلیل پرداختن به مفهوم حضور مبنای تحلیل محتوای پژوهش‌های انجام‌شده و منابع موجود در این زمینه قرار گرفت.

مقاله:

از نتایج جستجو، مقالات پژوهشی و مروری که تأکید بر عناصر حضور در محیط‌های یادگیری الکترونیکی داشتند و مرتبط با سؤال پژوهش بودند، مورد بررسی قرار گرفتند. برای این کار ابتدا کلید واژه‌های مربوط به تحلیل محتوای قیاسی مشخص شدند که شامل *cognitive presence inquiry community framework, social presence, teaching presence* بودند. سپس این کلمات در پایگاه داده‌های مورد نظر از قبیل پروکوئیست، اسپرینگر، ساینس دایرکت، امرالد، ابسکو، سیج، اریک، تیلور و فرانسیس و گوگل اسکولار جستجو شدند. ملاک انتخاب مقاله جهت گنجاندن در جامعه پژوهش وجود یکی از این کلیدواژه‌ها در عنوان و خلاصه مقالات، و همچنین مهم و تأثیرگذار بودن مقالات در شکل‌گیری چهارچوب طراحی بود. بایستی اشاره شود که در پایگاه داده‌های فارسی مقاله‌ای در این زمینه یافت نشد. همچنین منابعی که بی‌نام، غیرعلمی و به زبان غیرانگلیسی نگارش شده بودند از بررسی خارج شدند. در نتیجه ۸۶ مقاله به عنوان جامعه پژوهش شناسایی و انتخاب گردید. معیار انتخاب مقالات برای تحلیل از نظر بازه زمانی ۱۹۹۱ تا، ۲۰۱۶، و از نظر بستر به صورت الکترونیکی و ترکیبی بوده است. که در نهایت با این حال، تعداد ۳۹ مقاله برای تحلیل انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. روش کار به این صورت بود که بر اساس ارتباط بیشتر مقالات با موضوع پژوهش به صورت هدفمند؛ ابتدا مقاله‌ای انتخاب‌شده، تحلیل محتوا شده و سپس مقاله‌ای دیگر انتخاب‌شده و مورد تحلیل قرار گرفته است تا رسیدن به اشباع نظری، انتخاب نمونه‌ها ادامه یافت.

کتاب‌ها:



همچنین با جستجوی کلمات کلیدی بالا ۲ کتاب به دست آمد. ملاک انتخاب کتاب‌ها تمرکز بر واژه چارچوب اجتماع اکتشافی و انواع حضور بود که هر دو کتاب مورد تحلیل قرار گرفت.

### یافته‌ها

در پژوهش حاضر با به‌کارگیری چهارچوب اجتماع اکتشافی گریسون و همکاران (۲۰۰۰) به عنوان طبقه‌بندی از قبل تعیین شده کار تحلیل شروع شد. روال کار بدین صورت بود که با توجه به ابعاد حضور مطرح شده در چارچوب اجتماع اکتشافی گریسون و همکاران (۲۰۰۰) ادبیات نظری مربوط به هر یک از ابعاد بررسی شده و راهبردهایی جهت طراحی هر یک از آنها ارائه گردید. که نتایج در جدول شماره ۱ ارائه شده است. در نهایت چارچوب طراحی آموزشی مبتنی بر عامل حضور در محیط‌های یادگیری مبتنی بر وب شکل گرفت که در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۱. راهبردهای پیشنهادی طراحی ابعاد حضور

| بعد         | تعریف   | زیر طبقات  | راهبرد های طراحی  |
|-------------|---|--|---|
| حضور شناختی | حضور شناختی به درجاتی که فراگیران در یک ترکیب خاصی در یک اجتماع اکتشافی قادرند تا به ساخت معنا از طریق ارتباط مداوم بپردازند، اشاره دارد. | -رویداد<br>-برانگیزنده<br>-جستجو<br>-تلفیق<br>-تحلیل | خلق یک مسئله یا یک رویداد به‌طور ذاتی گیج‌کننده، مبهم یا بد ساختار یافته برای بررسی (گریسون، ۲۰۰۳) - ارائه مسئله در قالب نمونه‌ها و مورد‌های واقعی مرتبط با تجارب فراگیران - ارائه اطلاعات پیشینه ایی راجع به مسئله - انتخاب مسائل دارای راه حل های چندگانه (اسپیرو <sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳) - تدارک توصیفات و تصویرسازی های زنده به منظور کمک به کشف و درونی سازی مسئله (شیتز و گرجتس، ۲۰۰۷) - به‌کارگیری پیش‌سازمان‌دهندهی تطبیقی و توضیحی (ژون و لند <sup>۲</sup> ، ۲۰۰۴) - ارائه پرسش‌های هشداردهنده در پنجره‌ی نکته برداری برنامه‌ی رایانه‌ای به منظور کمک به فراگیر برای تمرکز بر مفاهیم کلیدی (این صفحه چه مشکلی را توضیح می‌دهد؟) (اولیویر و هانافین <sup>۳</sup> ، ۲۰۰۱) فراهم نمودن جو ذهنی تسهیل‌کننده گفت‌وگو و تأمل انتقادی از طریق تشویق فراگیران به مباحثه - تاکید بر بحث های آنلاین و ترغیب فراگیران به دنبال کردن ایده‌های خاص درون یک فروم بحث پیوسته <sup>۴</sup> - |

1. Spiro RJ, Collins BP, Thota JJ, Feltovich
2. Xun GE, Land SM
3. Oliver & Hannafin
4. Continuous - Discussion Forum

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>ارائه اطلاعات از طریق فرمت‌های گوناگون (دوفر و گوانوردنا، ۲۰۰۵؛ اوریکون و همکاران، ۲۰۰۵؛ شریر، ۲۰۰۴) - تشکیل گروه‌های از فراگیران متشکل از تنوعی از شخصیت‌ها (لی، ۲۰۰۶) - ترغیب فراگیران به جستجوی اطلاعات از منابع گوناگون - ترغیب فراگیران به اشتراک گذاشتن پیشنهادها و تجارب قبلی (پیسوتاوا و همکاران، ۲۰۰۹؛ شریر، ۲۰۰۶) - ترغیب فراگیران به برقرار ساختن ارتباط بین اطلاعات به دست آمده - ترغیب فراگیران برای ادامه دادن به سؤال کردن، ایجاد دانش بر اساس ایده‌های دیگران و توجیه گزاره‌های پیشنهادی - ترغیب به جستجوی بینش‌ها و به دست آوردن فهم از اطلاعات و دانش اکتسابی (گریسون و همکاران، ۲۰۰۰؛ وینبرگر و فیشر، ۲۰۰۶) مطرح کردن سؤالات و نظرات کاوشگرانه توسط معلم - فراهم کردن اطلاعات اضافی به منظور شکل دادن به تفکر انتقادی توسط معلم - ترغیب فراگیران به دفاع و آزمون ایده‌ها یا راه حل‌های جدید - ترغیب فراگیران به تأمل در مورد پیامدهای ایده‌های جدید به دست آمده - درخواست از فراگیر برای ارائه شواهد به منظور تقویت ادعای پیشنهادی - درخواست از فراگیر برای ارائه شواهد به منظور تقویت ادعای پیشنهادی هنگام مواجهه با شواهد متناقض (پارک، ۲۰۰۹) استفاده از سؤالات انعکاسی توسط معلم (بانگرت، ۲۰۰۸) برانگیختن فراگیران با سؤالات خوب طراحی شده‌ای که آنها را برای پرسیدن سؤالات بیشتر هدایت می‌کند. (میر، ۲۰۰۳؛ پارک، ۲۰۰۹). بسترسازی سناریوها در موقعیت‌های اصیل و مرتبط با تکالیف جهان واقعی (هن و هیل، ۲۰۰۷) - استفاده از سرنخ‌های از پیش تعیین شده برای تدارک راهنماها از طریق پیش‌بینی مشکلات احتمالی فراگیران (گیلبرت و دباغ، ۲۰۰۵؛ بروکس و جنونگ، ۲۰۰۶) - داربست‌سازی که بعنوان پرسش سؤالات هدایت‌گر یک معلم یا یک راهنما در سرتاسر بحث در پاسخ به پست‌های فراگیر (ویپ، ۲۰۰۳) تدارک بحث‌هایی با اختصاص نقش به فراگیران در سناریو‌هایی اصیل (دی وور و همکاران، ۲۰۱۰) - فراهم کردن موقعیت‌های گوناگون به منظور آشنایی فراگیران با به‌کارگیری مهارت آموخته‌شده (اسپیرو و همکاران، ۲۰۰۳) - تهیه بردهایی برای ثبت نظرات شخصی فراگیر و اطلاعاتی که از منابع مختلف جمع‌آوری می‌کند - طراحی فرم‌ها برای</p> |  |  |  |
|---|--|--|--|

1. Duphorne, P. L., & Gunawardena
2. Oriogun, Ravenscroft & Cook
3. Schrire
4. Lee
5. Pisutova-Gerber & Malovicova
6. Weinberger & Fischer
7. Park
8. meyer
9. Han Y.H. & Hill J.R
10. Gilbert P. & Dabbagh
11. Brooks D. & Jeong A
12. Whipp
13. De Wever B., Van Keer H., Schellens T. & Valcke

|   |   |  |                         |
|---|---|--|-------------------------|
| <p>دست‌یابی به نظرات دیگران در خصوص مسئله- فراهم کردن سازوکاری برای مواجه نمودن مفهوم مورد بررسی در دفعات مختلف در قالب فعالیت‌های مختلف (خواندن، جستجو، نمایش فیلم و...) - ارائه نقطه‌نظرهای مختلف در خصوص مسئله که هر یک به نوعی به یکی از ابعاد مسئله می‌پردازند (زیدنی، ۲۰۱۰) - ترغیب فراگیر به بررسی و تحلیل دیدگاه‌های مختلف مربوط به مسئله- روشن ساختن استدلال نهفته در فرایندها و بازده‌های یادگیری تولیدشده توسط دانش‌آموز از سوی مدرس - فراهم ساختن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان به منظور آشکار ساختن سوء برداشت‌های خود- خلق جوی حامی و ترغیب‌کننده پرسشگری، شکاکیت و ارائه ایده‌های تبیینی تر (کنارد، ۲۰۰۹)</p>   |   |  |                         |
| <p>ترغیب فراگیران در به‌کارگیری تنوعی از پارالگنوج‌ها مثل شکلک‌های اینترنتی و اوتارها برای توسعه پیوند هیجانی و بین فردی- ترغیب فراگیران در به اشتراک گذاشتن پیام‌های صوتی، تصاویر و ویدئو (هوانگ، ۲۰۰۷) - ترغیب فراگیران برای داشتن گفتگوی اثربخش بجای گفتگو برای کسب اطلاعات- مطلع ساختن اعضای گروه از ویژگی‌های شخصی، نگرش‌ها و ارزش‌های یکدیگر- آموزش مهارت‌های اجتماعی و قواعد برقراری ارتباط به فراگیران از سوی مدرس پیش از شروع دوره- آموزش ویژگی‌ها و به‌کارگیری ابزارهای ارتباطی مبتنی بر وب بکار رفته در دوره آنلاین به فراگیران پیش از شروع دوره- الگوبردازی شکل و نحوه تعاملات از سوی مدرس برای فراگیران- تعیین پیامدهای یادگیری (موقعیت رجعی) موضوع درسی برای فراگیران به منظور بالا بردن انگیزش فراگیران نسبت موضوع- طراحی رابط کاربر مناسب با ویژگی‌هایی چون سهولت کاربرد، طبیعی بودن، سهولت فهم و مفید بودن به منظور افزایش مشارکت فراگیر و بالا رفتن حضور اجتماعی (داو، ۲۰۰۸) - اطمینان بخشی راجع امنیت اطلاعات فراگیران به منظور ترغیب نمودن به بحث- تدارک سرنخ‌های ارتباطی زیاد در رسانه برای پشتیبانی از ارتباط میان فراگیران و مدرس- فعال بودن مدرس به عنوان عضوی از اجتماع یادگیری به منظور بالا رفتن انگیزه فراگیران در مشارکت‌ها- تدارک ابزارهای رسانه‌ای همچون نشانه‌گذاری، حروف بزرگ، شکلک‌های اینترنتی و سرنخ‌های فرازبانی به منظور ابراز عاطفی فراگیران- تصدیق و قدردانی از مشارکت دیگران به منظور ایجاد ارتباط باز- تولید پاسخ‌های سازنده مرتبط به سؤالات مطرح‌شده توسط فراگیران به منظور ایجاد ارتباط باز- مورد احترام و تشویق قرار دادن رفتار عادلانه با فراگیران (زانگ و اتزل، ۲۰۰۶) - ترغیب به به‌کارگیری نمادها به منظور نشان دادن وضعیت هیجانی یا حالت‌های چهره (شکلک‌ها) - ترغیب به کارگیری ویژگی‌های</p> | <p>-ابراز عاطفی<br/>-ارتباط باز<br/>-انسجام گروهی</p> | <p>حضور اجتماعی<br/>بعنوان توانایی<br/>فراگیران برای<br/>شناسایی جامعه<br/>یادگیری، داشتن<br/>حسن تعلق پذیری<br/>به جامعه و برقراری<br/>ارتباط هدفمند در<br/>یک جامعه یادگیری<br/>تعریف می‌شود</p> | <p>حضور<br/>اجتماعی</p> |

1. Zydney
2. Conrad
3. Dow
4. Zhang, Q., & Oetzel, J. G
5. Emoticons

|   |  |   |                    |
|---|--|---|--------------------|
| <p>متن همچون حروف بلد یا حروف تعجب برای نشان دادن اثرات تاکید صدا(پترسون، ۲۰۰۶؛ والتر و تیدول، ۱۹۹۵) - فراهم کردن امکان بازنمایی کاربران از طرق آواتارها (تیلور، ۲۰۰۲) - شبیه ساختن آواتارها به کاربران و نمایش دادن برجسب اسامی نزدیک آواتار به منظور تضمین سهولت در قابل شناسایی بودن کارکترها در محیط یادگیری (آلمندینگر، ۲۰۰۵؛ پترسون، ۲۰۰۶) - استفاده از نام کوچک فراگیران - به اشتراک‌گذاری اجتماعی نامرتبط به دوره (رورکه و همکاران، ۱۹۹۹؛ سوان و شی، ۲۰۰۵؛ لاروس و ویتن، ۲۰۰۰) - بکار بردن ابرازهای مرسوم از هیجان/همدردی توسط معلم (رورکه و همکاران، ۱۹۹۹؛ سوان و شی، ۲۰۰۵) - بکار بردن ابرازهای غیرمرسوم از هیجان/همدردی توسط معلم مثل هوم، وووو (رورکه و همکاران، ۱۹۹۹؛ سوان و شی، ۲۰۰۵) - دعوت و پیشنهاد کمک فردی (رورکه و همکاران، ۱۹۹۹؛ لاروس و ویتن، ۲۰۰۰) - به‌کارگیری رسانه ارتباطی دارای کانال‌های بیشتر به منظور ایجاد ظرفیت بیشتری برای تبادل سرنخ‌های اجتماعی - خوشامدگویی به سایرین هنگام ورود یا خروج از محیط یادگیری - تشکیل جلسات حضوری در ابتدای دوره - جلوگیری از ساکت ماندن فراگیران - استفاده از عبارات دوستانه برای بیان کردن احساس همبستگی - به‌کارگیری کلمه ما هنگام صحبت کردن درباره اعضای گروه که بعنوان نشانه‌ای از پذیرش گروه توسط فرد قلمداد می‌شود - خود افشاگری معلم از اشتباه فردی مرتبط به منظور ایجاد انگیزه در فراگیران برای اقدام - (کلیک-کاکمک، سی و کان، ۲۰۱۴).</p> |  |   |                    |
| <p>تعیین محتوای برنامه درسی، فعالیت‌های یادگیری - سازمان‌دهی گروه‌های کاری در ابتدای دوره - نظارت و مدیریت بر تأمل و مشارکت هدفمند فراگیران - تشکیل گروه‌های کوچک یادگیری به منظور تسهیل بر فرای فرایند ارتباط - تشخیص نیازها و فراهم کردن جهت‌دهی و اطلاعات به موقع به منظور تضمین دستیابی اجتماع به پیامدهای یادگیری مورد نظر (سوان و همکاران، ۲۰۰۹) - توزیع مسئولیت‌ها و نقش‌های معلم میان فراگیران - تسهیل مناسب بحث میان فراگیران - تشخیص سوء برداشت‌های فراگیران (گریسون و آندرسون، ۲۰۰۳) - تلفیق دانش از منابع متعدد - خلاصه کردن بحث پس از پایان یافتن هر قسمت - ساختارمند کردن فضای برخط برای اجتناب از بار اضافی اطلاعات - فراهم کردن زمینه دسترسی فراگیران به منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی مرتبط با موضوع - نمایش اطلاعات مربوط به تماس در دید فراگیران در سامانه (آرچر، ۲۰۱۰؛ دیاز و همکاران، ۲۰۱۰؛ گریسون و</p>   | <p>-سازمان‌دهی و طراحی آموزش<br/>-تسهیل گفت‌وگو<br/>-هدایت آموزش</p> | <p>حضور آموزشی نیز بعنوان طراحی، تسهیل و جهت‌دهی به فرایند‌های اجتماعی و شناختی به منظور تحقق نتایج پیش‌بینی‌شده مطابق با قابلیت‌ها و نیازهای فراگیران تعریف می‌شود</p> | <p>حضور آموزشی</p> |

- Peterson
- Walther, J. B., & Tidwell, L. C
- Taylor
- Allmendinger
- Rourke, I., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer
- Swan, K., & Shea, P
- LaRose, R., & Whitten, P
- Kilic-Cakmak, Cebi, & Kan
- Swan, Garrison & Richardson
- Diaz, S., Swan, K., Ice, Ph., & Kupczynski, L

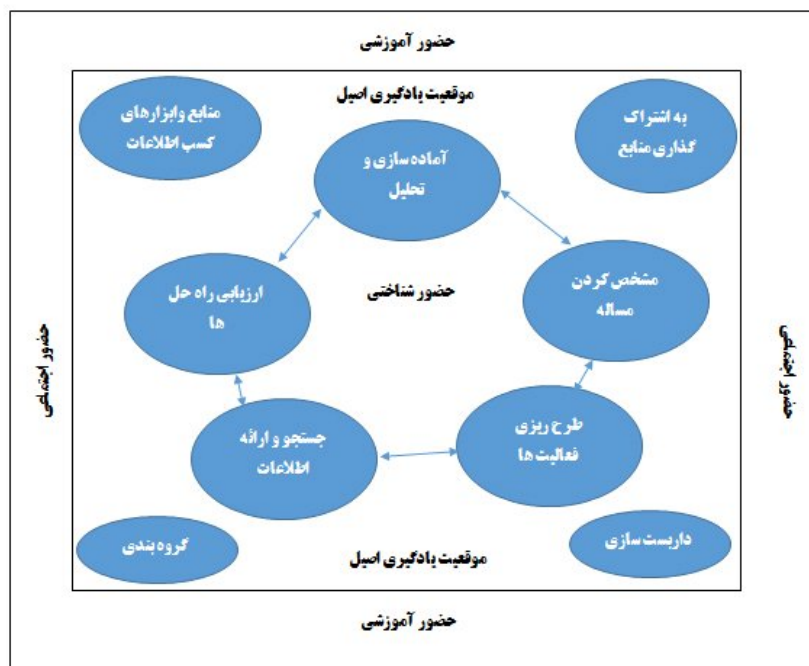
|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>کلپوند، ۲۰۰۵) - دادن مسئولیت به فراگیران برای هدایت یا مشارکت در بحث (ناگل و کوتز، ۲۰۱۰) - بازآفرینی ارائه‌های پاورپوینت و یادداشت‌های سخنرانی در سایت دوره به منظور دسترسی فراگیران به آن - فراهم کردن راهنمایی راجع چگونگی استفاده اثربخش از رسانه (سوآن، ۲۰۰۴) - بازبینی و اعلام نظر در مورد پاسخ‌های فراگیران - جلوگیری از در تسلسل گرفتن بحث توسط برخی از فراگیران - مشاهده بحث‌ها به منظور جهت دادن به آن در یک مسیر مطلوب - حفظ جهت بحث‌ها به صورت اثربخش - برانگیختن فراگیران غیرفعال - دادن زمان کافی برای انجام تکالیف - تعیین ضرب‌الاجل برای انجام تکالیف - استفاده از رنگ‌ها، فونت‌ها و آیکن‌ها برای برجسته‌سازی موارد مهم (آندرسون و همکاران، ۲۰۰۱؛ کوپولا و همکاران، ۲۰۰۳؛ ژین و فنبرگ، ۲۰۰۶) - داربست کردن دانش فراگیران به منظور ارتقا آن به یک سطح جدید - شناسایی حوزه‌های توافق و عدم توافق - پیگیری برای رسیدن به اجماع میان فراگیران - تشویق فراگیران به مشارکت در بحث‌ها - ایجاد جوی برای یادگیری - بیان ارزیابی از اثربخش بودن فرایند بحث - دخالت مدرس در مواقع حساس برای رفع اختلافات میان فراگیران - متمرکز ساختن بحث بروی موضوعات خاص - تأیید بحث‌ها از طریق ارائه بازخورد - تزریق منابع اطلاعاتی از طریق معرفی منابع مختلف (آریا، ۲۰۰۱؛ بیکر، ۲۰۰۴؛ ریچاردسون و سوآن، ۲۰۰۳) تأیید فهم فراگیران از طریق ارزیابی و ارائه بازخورد توضیحی - برنامه ریزی کارهای گروهی - در دسترس بودن مدرس برای فراگیران در ساعات بعد از کلاس (مک کرلیج و همکاران، ۲۰۱۱) - تعیین نمره برای نقد نظرات سایر فراگیران - ارائه بازخورد متناسب با فعالیت‌های فراگیران - دادن پاسخ فوری به سؤالات و اشکالات فراگیران - تدوین بخش پرسش‌های متداول در سامانه یادگیری - اشاره کردن به نظرات دیگران در مشارکت‌ها - دادن زمان کافی برای انجام تکالیف - تعیین زمان انجام تکالیف (ناگل و کوتز، ۲۰۱۰)</p> |  |  |  |
|---|--|--|--|

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

از تحلیل راهبردهای ارائه‌شده الگویی جهت طراحی آموزش‌های مبتنی بر وب بر اساس عامل حضور ارائه می‌شود (شکل ۱) مدل ارائه‌شده را می‌توان در زمره مدل‌های طراحی آموزشی سازنده گرا قرار داد چرا که به جای تأکید بر رعایت مراحل مشخص برای طراحی، بر توجه به اصولی خاص توجه می‌شود. همچنین یکی از ویژگی‌های مهم این الگو آن است که فراگیران در تمام مراحل الگو، حضوری فعال داشته و در یک

1. Nagel & Kotze
2. Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer
3. Coppola, N. W., Hiltz, S. R., & Rotter
4. Xin, C., & Feenberg, A
5. Baker

فضای گفت‌مانی با مدرس، سایر مشارکت‌کنندگان، محیط یادگیری، و سایر عوامل مؤثر بر یادگیری، به تعامل پردازند. هدف اصلی این الگو دستیابی یادگیرنده به فهم و دانش عمیق از موضوعات یادگیری است به طوری که او نقش فعالی در جریان یادگیری ایفاء نماید و معناها و همچنین رابطه‌ها توسط خود او به وجود آید و معلم یا مربی تنها نقش تسهیل‌گری داشته باشد. همچنین بایستی اشاره شود که در سرتاسر این الگو راهبردهای مشخص‌شده در زمینه حضور شناختی، اجتماعی و آموزشی در تعامل با سایر فعالیت‌های صورت گرفته وجود دارد.



شکل ۱. الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر عامل حضور

در ادامه به توضیح فعالیت‌های الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر عامل حضور برای آموزش‌های مبتنی بر وب پرداخته

شکل ۱- الگوی مفهومی طراحی آموزش‌های مبتنی بر وب بر اساس عامل حضور

آماده سازی و تحلیل:

لازم است قبل از اقدامی طرح کلی بعنوان پروژه طراحی شود. هدف از این کار، فراهم آوردن اطلاعات ضروری برای فراگیران جهت تصور و تجسم پروژه خودشان در محدوده طرح کلی، و فراهم کردن منابع کمکی برای انجام پروژه می‌باشد. طرح کلی، بایستی هدف‌های کل پروژه را در برگیرد، و راهنمای خوبی برای دانش‌آموزان در انتخاب سؤالات، فعالیت‌ها و محصولات باشد. این طرح، عمدتاً به وسیله فراگیران خوانده‌شده و مورد استفاده قرار می‌گیرد. بدین ترتیب، در مرحله آماده سازی، طراح برنامه درسی را تحلیل و تلفیق می‌کند، سؤالات را فهرست می‌کند، وبسایت‌ها یا منابعی که می‌توانند برای دانش‌آموزان جهت کاوش در طول دوره پروژه، مفید باشند را پیدا می‌کند، و در نهایت درباره پروژه اطلاع‌رسانی می‌کنند همچنین لازم است تا با انجام تحلیلی به شناخت هر چه بیشتر عناصر آموزشی از جمله فراگیران و در نهایت طراحی یک آموزش اثربخش به طوری که در یادگیرنده‌ها ایجاد تجربه مثبت کند و به گونه‌ای خودپنداره مثبت را در آنها پرورش دهد تا آنها از انگیزش لازم برای فعالیت‌های بعدی برخوردار گردند، دست یافت.

مشخص کردن مسئله:

در این مرحله طراح به تصمیم‌گیری در خصوص انتخاب موضوع یادگیری می‌پردازد. بایستی موضوعات یادگیری پیچیده، غیرساختارمند و موضوعاتی که در خصوص آنها اتفاق نظر کمی وجود دارد، انتخاب شوند. همچنین نکته مهم در خصوص مسئله جالب بودن و شبیه بودن مسئله به موقعیت‌های واقعی یادگیرندگان است در این صورت است که یادگیرندگان نسبت به مسئله احساس مالکیت کرده و برای حل آن ترغیب می‌شوند. همچنین ارائه بازنمایی‌های گوناگون مسئله در قالب‌های متن، انیمیشن، شکل مرتبط با موضوع، به منظور آنکه فراگیر با جنبه‌های گوناگون موضوع آشنا گردد، توصیه می‌گردد.

طرح‌ریزی فعالیت‌ها:

لازم است تا محیط یادگیری به شکلی طراحی گردد که فراگیران بتوانند به درک عمیقی از مسئله، ابعاد و راه حل آن دست یابند. دانش‌آموزان بر روی پروژه‌های مشارکتی در کلاس فعالیت می‌کنند. آنها، فعالیت‌ها و رویدادهای فرعی را نیز تعیین می‌کنند، برنامه زمانی مناسبی برای همه موضوعات فرعی طرح می‌کنند، و درباره پروژه اطلاعاتی جمع می‌کنند. اگر آنها بر روی یک پروژه یادگیری مشارکتی کار کنند، هر عضو گروه بایستی نقش‌ها و مسئولیت‌های خاصی را بر عهده بگیرد.

جستجو و ارائه اطلاعات:

فراگیر بایستی ترغیب گردد تا از تمامی نظرات و منابع مرتبط با موضوع مورد بررسی در ارائه راه حل پیشنهادی استفاده نماید. از جمله راهکارهای ممکن می‌توان به ترغیب فراگیر به مشارکت در بحث‌ها، مقایسه نظرات مختلف راجع به مسئله و نقد نظرات دیگران راجع به مسئله اشاره نمود. در این مرحله طراح می‌تواند به ارائه نقطه‌نظرهای مختلف در خصوص مسئله که هر یک به نوعی به یکی از ابعاد مسئله می‌پردازند، اقدام نماید همچنین طراح بایستی سعی نماید تا حد ممکن فراگیر را در دستیابی به اطلاعات لازم را برای حل مسئله راهنمایی نماید، تا یادگیرنده بتواند با بهره‌گیری از آنها به درک و فهم عمیق‌تری از موضوع دست یابد و جهت دستیابی به آنها محیط باید از ابزارهای مورد نیاز برخوردار باشد تا به جای این که به کارهای ابتدایی و جستجو بپردازد، انرژی و زمان او صرف کارهای فکری سطح بالا گردد. از آنجایی که در این الگو مانند سایر الگوهای سازنده گرا، هدف ساختن معنا توسط یادگیرنده است، طراح بایستی شرایط فراهم کردن راهنمایی و هدایت فراگیر به سمت حل مسئله را فراهم نماید. ز جمله راهکارهای پیشنهادی در این زمینه می‌توان به تهیه لیستی از پاسخ‌ها به سؤالات احتمالی که فراگیران با آن مواجه می‌شوند، تدارک امکانات چت زنده و ارسال ایمیل به معلم، اشاره نمود.

ارزیابی راه‌حل‌ها:



با توجه به اینکه اجرا نمودن راه حل های پیشنهادی فراگیران برای مسئله با توجه به شرایط محیط یادگیری در بسیاری از موارد ممکن نیست می توان فرایند حل مسئله را ارزیابی نمود. مواردی که در این خصوص بایستی مورد ارزیابی قرار گیرد عبارت‌اند از آیا استدلال فراگیر برای حل مسئله مجاب کننده است؟ یادگیرنده چه شواهدی را برای ادعای خود ارائه می دهد؟ همچنین روشن ساختن استدلال نهفته در فرایندها و بازدهای یادگیری تولیدشده توسط دانش آموز از سوی مدرس - ترغیب فراگیران به دفاع و آزمون ایده‌ها یا راه حل های جدید و نیز ترغیب فراگیران به تأمل در مورد پیامدهای ایده‌های جدید بایستی در این خصوص صورت پذیرد.

#### گروه‌بندی

با توجه به اینکه مدل ارائه شده بر اساس نظریه سازنده گرایی اجتماعی قرار دارد یادگیری فراگیران بر اساس فعالیت های گروهی صورت می پذیرد. گروه می تواند به دو صورت شکل گیرد یا خود فراگیران به طور خودجوش دست به تشکیل گروه می زنند یا معلم می تواند در راستای رسیدن به هدف مشترکی اعضای گروه را مشخص سازد. همچنین نکته مهم در این خصوص توجه به وجود تنوعی از شخصیت‌ها و ویژگی های فردی در گروه‌ها و نیز مشخص ساختن نقش‌ها برای فراگیران است.

#### داربست سازی

یکی از اصول بسیار مهم نظریه سازنده گرایی اجتماعی داربست سازی است که بعنوان یکی از راهکارهای موثر برای کمک به افزایش توان یادگیری فراگیر در محیط های یادگیری، بشمار می رود. داربست سازی را می توان به عنوان پشتیبانی معلمان، همسالان یا سایر منابع از فراگیر در انجام فعالیت‌هایی که به تنهایی قادر به انجام آن نیست، تعریف نمود. متخصصان آموزشی مؤکداً خواستار کاربرد فن داربست سازی برای کمک به فراگیران در یادگیری موضوعات انتزاعی و پیچیده‌اند.

#### منابع و ابزارهای کسب اطلاعات

باید تا حد ممکن کلیه اطلاعات لازم فراهم گردد تا یادگیرنده بتواند با بهره‌گیری از آنها به درک و فهم عمیق‌تری از موضوع دست یابد و جهت دستیابی به آنها محیط باید از ابزارهای مورد نیاز برخوردار باشد تا به جای این که به کارهای ابتدایی و جستجو بپردازد، انرژی و زمان او صرف کارهای فکری سطح بالا گردد به اشتراک‌گذاری منابع

فراهم آوردن محیط یادگیری سازنده گرایانه برای به اشتراک‌گذاری عقاید، ارزش‌ها و تجربیات افراد برای تحقق یادگیری معنادار است. در محیط‌های یادگیری مبتنی بر وب دسترسی به منابع یادگیری سهل تر شده است. در این خصوص برخی از راهبردهای پیشنهادی در این باره عبارت‌اند از: فراهم کردن زمینه دسترسی فراگیران به پایگاه‌های اطلاعاتی، گذاشتن لینک سایت‌های مرتبط با مسئله مطرح‌شده، حمایت از به اشتراک‌گذاری منابع.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیقات اخیر استفاده درست و مناسب از روش‌های جدید، مبتنی بر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی مانند آموزش‌های الکترونیکی را راهکاری مناسبی می‌داند که می‌تواند سبب ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری، ایجاد فرصت‌های یادگیری برابر، توجه به تفاوت‌های فردی، و کمال بخشیدن به خود و محیط پیرامون گردد و به نوعی پاسخگوی جامع‌تری به چالش‌های آموزش عالی باشد. اما از سویی همگام با توسعه آموزش‌های الکترونیکی در سطح دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی، موضوع بررسی تضمین کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری و توجیه اجرای برنامه‌های یادگیری الکترونیکی و لزوم تأمین الزامات و استانداردهای مورد نظر برای طراحی، توسعه و پیاده‌سازی یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی اهمیت یافته است چرا کسانی که متقاضی این نوع آموزش هستند خواهان تضمین کیفیت یادگیری و آموزش ارائه‌شده

هستند. (اناری نژاد و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰) در این بین به نظر می‌رسد که مدل اجتماع اکتشافی گریسون (۲۰۰۰) با تاکید بر عناصر حضور می‌تواند فراگیران را به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای درگیر محیط یاددهی- یادگیری کند تا حدی که درک و فهم عمیقی نسبت به مسائل مورد مطالعه که عامل مهمی در افزایش کیفیت یادگیری است، در آنها ایجاد شود. همانطور که نتایج تحقیقات نیز نشان می‌دهد عامل حضور (حضور شناختی، اجتماعی و تدریس) عامل مهمی در پیشرفت و موثر بودن همه آموزش‌ها از جمله آموزش‌های سنتی و از راه دور (در شکل مبتنی بر وب) می‌باشند. مک کرلیچ و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) بیان می‌دارند که از دیدگاه دانشجویان، یادگیری مجازی که در بردارنده سه عنصر حضور شامل: حضور آموزشی، حضور اجتماعی و حضور شناختی است، به عنوان یک تجربه قوی آموزشی محسوب می‌شود. لذا در این تحقیق به شناسایی عواملی که در شکل‌گیری عناصر حضور دخیل هستند و ارائه آن در قالب الگوی طراحی آموزشی پرداخته شده تا به نگرشی روشن تر از ماهیت این عوامل در محیط‌های یادگیری مبتنی بر وب یاری رساند، همچنین رهنمودهای روشنی را برای طراحان آموزشی فراهم نماید تا برای تدوین نقشه‌های یادگیری در آموزش‌های مبتنی بر وب و مشارکت هرچه بیشتر در این فضا به ابزاری مجهز باشند. همچنین به کاهش نگرانی‌های مخاطبان این نوع آموزش مرتبط با کمبود کیفیت و اثربخشی آن منجر شود.

---

1. Anarnejad A, Saketi P, Safavi AA  
 2. McKerlich, R. Riis, M. Anderson, T. & Eastman, B

## منابع

- کاراکیلیلیس، نیکوس (۲۰۱۰). اجتماعات یادگیری مبتنی بر شبکه. ترجمه مقدم، علیرضا و سایرین (۱۳۹۴). تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فردانش، هاشم (۱۳۸۷). طبقه‌بندی الگوهای طراحی سازنده گرا بر اساس رویکردهای یادگیری و تدریس. فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۹(۲): ۲۱-۵
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). Grade Change: Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group. Retrieved from <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>
- Allmendinger, K. (2005). *Passung von Medium und Aufgabentyp: Der Einfluss nonverbaler Signale in desktop-basierten kollaborativen virtuellen Umgebungen* [Fit between medium and task type: The influence of nonverbal signals in desktop-based collaborative virtual environments]. Retrieved March 24, 2007, from <http://w210.ub.uni-Uiebingen.de/dbt/volltexte>.
- Anarnejad A, Saketi P, Safavi AA. The conceptual framework of evaluating e-learning programs in higher education institutions. *J Technol Educ*. 2010;4(3):1941-201. [Persian ]
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Arbaugh, J. B. (2001). How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. *Business Communication Quarterly*, 64(4), 42-54.
- Archer, W. (2010). Beyond online discussions: Extending the Community of Inquiry framework to entire courses. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 69.
- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7, 1-13.
- Bangert, A. (2008). The influence of social presence and teaching presence on the quality of online critical inquiry. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 34-61.
- Bibeau, S. (2001). Social Presence, Isolation, and Connectedness in Online Teaching and Learning. From the literature to real life. *Journal of Instruction Delivery Systems*, 15(3), 35-39.

- Biocca, F. (2003). Can we resolve the book, the physical reality, and the dream state problems? Venice, Italy: EU Presence Research Conference.
- Brooks D. & Jeong A. (2006) Effects of pre-structuring discussion threads on group interaction and group performance in computer-supported collaborative argumentation. *Distance Education* 27, 371–390.
- Catanzaro M. (1988). Using qualitative analytical techniques. In *Nursing Research; Theory and Practice* (Woods P. & Catanzaro M., eds), C. V. Mosby Company, New York, pp. 437–456.
- Conrad, D. (2009). Cognitive, instructional, and social presence as factors in learners' negotiation of planned absences from online study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-18.
- Conrad, R., & Donaldson, J. A. (2012). Continuing to engage the online learner activities and resources for creative instruction (First ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coppola, N. W., Hiltz, S. R., & Rotter, N. G. (2002). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169–189.
- De Wever B., Van Keer H., Schellens T. & Valcke M. (2010) Roles as a structuring tool in online discussion groups: the differential impact of different roles on social knowledge construction. *Computers in Human Behavior* 26, 516–523.
- Diaz, S., Swan, K., Ice, Ph., & Kupczynski, L. (2010). Student ratings of the importance of survey items, multiplicative factor analysis, and the validity of the community of inquiry survey. *Internet and Higher Education*, 13, 22-30.
- Dijkers, A., Whiteside, A. & Lewis, S. (2013) Virtual High School Teacher and Student Reactions to the Social Presence Model. *Journal of Interactive Online Learning* . 12, (3), 156-170
- Dow, M. (2008). Implications of Social Presence for Online Learning: A Case Study of MLS Students. *Journal of Education for Library & Information Science*, 49(4), 231-242.
- Duphorne, P. L., & Gunawardena, C. N. (2005). The effect of three computer conferencing designs on critical thinking skills of nursing students. *American Journal of Distance Education*, 19(1), 37–50.

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.
- Garrison, D. R. (2003). Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Practice and direction* Volume 4 in the Sloan C Series. (pp. 29–38). Needham, MA: The Sloan Consortium.
- 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. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M., & Kappelman, J. (2006). Revisiting Methodological Issues in the Analysis of Transcripts: Negotiated coding and reliability. *Internet and Higher Education*, 9(1), 1-8.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133- 148. doi:10.1207/s15389286ajde1903\_2
- Gilbert P. & Dabbagh N. (2005) How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study. *British Journal of Educational Technology* 36, 5–18.
- Han Y.H. & Hill J.R. (2007) Collaborate to learn, learn to collaborate: examining the roles of context, community, and cognition in asynchronous discussion. *Journal of Educational Computing Research* 36, 89–123.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52, 78-82. doi:10.1016/j.compedu.2008.06.009
- Hwang, H. (2007). Development of social presence measurement of mediated social interaction: a case study of instant messaging. *Communication Science Study*, 7, 2, 529–561.

- Kilic-Cakmak, E., Cebi, A., & Kan, A. (2014). Developing a “social presence scale” for e-learning environments. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 755–768.
- Korinek, L., Walther-Thomas, C., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (1999, September). Creating classroom communities and networks for student support. *Intervention in School & Clinic*, 35(1), 3-8.
- LaRose, R., & Whitten, P. (2000). Re-thinking instructional immediacy for Web courses: A social cognitive exploration. *Communication Education*, 49(4), 320-338.
- Lee, J. -M., & Lee, Y. (2006). Personality types and learners' interaction in web-based threaded discussion. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(1), 83–94.
- Lehman, R. M., and S. C. O. Conceição. (2010). *Creating a Sense of Presence in Online Teaching: How to “Be There” for Distance Learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lipmann, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Meyer K.A. (2003) Face-to-face versus threaded discussions: the role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 7, 55–65.
- Nagel, L., & Kotze, T. G. (2010). Supersizing e-learning: What a CoI survey reveals about teaching presence in a large online class. *Internet and Higher Education*, 13(1–2), 45–51.
- Oriogun, P. K., Ravenscroft, A., & Cook, J. (2005). Validating an approach to examining cognitive engagement in online groups. *American Journal of Distance Education*, 19, 197–214.
- Oliver K, Hannafin M. Developing and refining mental models in open-ended learning environments: A case study. *Educ Technol Res Dev*. 2001;49(4):5-32.
- Park, C. L. (2009). Replicating the use of a cognitive presence measurement tool. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 140–155.
- Peterson, M. (2006). Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 7
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21–40.
- Pisutova-Gerber, K., & Malovicova, J. (2009). Critical and higher order thinking in online threaded discussions in the Slovak context.

- International Review of Research in Open and Distance Learning, 10(1), 1–15.
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68–88.
- Rourke, I., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Riva, G. (2009). Is presence a technology issue? Some insights from cognitive sciences. *Virtual Reality*, 13, 159–169. doi: 10.1007/s10055-009-0121-6
- Rovai, A. P., & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147. doi:10.1016/j.iheduc.2009.07.001
- Schrire, S. (2004). Interaction and cognition in asynchronous computer conferencing. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Cognition*, 32, 475–502.
- 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.
- Shea, P., Li, C. S., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9, 175–190
- Spiro RJ, Collins BP, Thota JJ, Feltovich PJ (2003) Cognitive flexibility theory: hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. *EducTechnol* 45(5):5–10
- Swan, K. (2004). Learning effectiveness: What the research tells us. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Practice and direction*, Vol. 4 in the Sloan C Series (pp. 13–45). Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
- Swan, K., & Shea, P. (2005). Social presence and the development of virtual learning communities. In S. Hiltz & R. Goldman (Eds.), *Learning together online: Research on asynchronous learning networks* (pp. 239–260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swan, K., Garrison, D. R., & Richardson, J. (2009). A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. In C.



- R. Payne (Ed.), *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 43–57). Hershey, PA: IGI Global.
- Taylor, T. L. (2002). Living digitally: Embodiment in virtual worlds. In R. Schroeder (Ed.), *The social life of avatars: Presence and interaction in shared virtual environments* (pp. 40-62). Lond
- Tu, C., & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131–150.
- Walberg, H. J., & Greenberg, R (1997, May). Using the learning environment inventory. *Educational Leadership*, 54(8), 45-46.
- Walther, J. B., & Tidwell, L. C. (1995). Nonverbal cues in computer-mediated communication, and the effect of chronemics on relational commun. *Journal of organizational computing*, 5(4), 355-378.
- Weinberger, A., & Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46, 71-95.
- Whipp J. (2003) Scaffolding critical reflection in online discussions: helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. *Journal of Teacher Education* 54, 321–333.
- Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: a presence questionnaire. *MIT Press Journal*, 7(3), 225–240.
- Xin, C., & Feenberg, A. (2006). Pedagogy in cyberspace: The dynamics of online discourse. *Journal of Distance Education*, 21(2), 1–25.
- Xun GE, Land SM. A conceptual framework for scaffolding III-structured problem-solving processes using question prompts and peer interactions. *Educ Res Technol Dev* .2004;52(2):5-22.
- Zhang, Q., & Oetzel, J. G. (2006). Constructing and validating a teacher immediacy scale: a Chinese perspective. *Communication Education*. 55(2), 218-241.
- Zydney, J. M. (2010). The effect of multiple scaffolding tools on students' understanding, consideration of different perspectives, and misconceptions of a complex problem. *Computers & Education* 54 (2010) 360–370.

