



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۰۲/۱۵

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

چالش‌ها و فرصت‌های آموزش دیجیتال برای آموزگاران در دبستان

بهاره جعفری، محدثه عسکرزاده، مریم کریمی گله، آسیه کریمی، هانیه بهزادی

کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی حضرت خدیجه کبری (س) دزفول

چکیده

آموزش دیجیتال، با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، به یکی از جوانترین و پویاترین حوزه‌های آموزش تبدیل شده است که تأثیرات گسترده‌ای بر سیاق آموزش و پرورش دارد. در این دوران از پیشرفت فناوری، دستیابی به محتوای آموزشی از طریق رسانه‌ها و ابزارهای دیجیتال، نه تنها یک امکان بلکه یک ضرورت به حساب می‌آید. اما همچنین، با وجود فرصت‌های بی‌شماری که آموزش دیجیتال فراهم می‌کند، چالش‌های فراوانی نیز برای آموزگاران در دبستان به وجود آمده است که این چالش‌ها نه تنها نیازمند مدیریت مناسب ابزارها و منابع دیجیتال، بلکه مهارت‌های فراوان در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) را نیز ایجاب می‌کند. یکی از چالش‌های اساسی که آموزگاران در دوران حاضر با آن روبرو هستند، مدیریت مناسب زمان و ابزارهای دیجیتال است. برخی از آموزگاران ممکن است با حجم زیاد اطلاعات و ابزارهای مختلف دچار گمراهی شوند و برای انتخاب و استفاده از آنها نیاز به آموزش و آشنایی بیشتری داشته باشند. همچنین، فرآیند طراحی و اجرای درس‌های دیجیتالی نیازمند مهارت‌های خاصی است که در برخی موارد ممکن است آموزگاران با آنها آشنا نباشند. از سوی دیگر، فرصت‌های آموزش دیجیتال برای آموزگاران نیز ابعاد گسترده‌ای دارد. با استفاده از این ابزارها، آموزگاران می‌توانند به راحتی به منابع آموزشی متنوع دسترسی پیدا کنند و فرصت‌های بهبود و تحول در روش‌های آموزشی را به کار بگیرند. همچنین، آموزش دیجیتال می‌تواند به تنوع و انعطاف بیشتر در تدریس منجر شود و برای دانش‌آموزان تجربه‌های یادگیری جذاب‌تر و تعاملی فراهم آورد. در این مقاله، به بررسی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش دیجیتال برای آموزگاران در دبستان می‌پردازیم. این بررسی به دنبال ارائه راهکارها و استراتژی‌های مناسب برای مدیریت چالش‌ها و بهره‌گیری حداکثری از فرصت‌ها در مسیر بهبود کیفیت آموزش و یادگیری است.

واژگان کلیدی: آموزش دیجیتال، آموزگار، دوره ابتدایی، مدرسه، یادگیرنده.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مقدمه

در دهه‌های اخیر، با گسترش فناوری‌های دیجیتال، آموزش و پرورش به یک فرایند پویا و چالش‌برانگیز تبدیل شده است. یکی از جوانترین ابزارهایی که وارد عرصه آموزش شده و تغییرات چشمگیری را به همراه داشته، استفاده از فناوری‌های دیجیتال در محیط آموزش است. با این حال، این تحولات فرصت‌ها و چالش‌های چندگانه‌ای را برای آموزگاران در دوره‌های ابتدایی به وجود آورده است. یکی از چالش‌های اساسی که مواجهه با آن، نقطه آغاز مقاله ماست، مدیریت تعامل با فناوری در زمینه آموزش است. با توجه به پیچیدگی روزافزون ابزارها و پلتفرم‌های آموزش دیجیتال، آموزگاران به دشواری با موضوع انتخاب و بهره‌گیری از این ابزارها مواجه می‌شوند. همچنین، این چالش می‌تواند تأثیرات منفی بر تجربه آموزشی دانش‌آموزان و ادراک آموزگاران از فرآیند آموزش داشته باشد. ضرورت اصلی بررسی این چالش‌ها از جهات چندگانه قابل درک است. از یک سو، نیاز به تدوین استراتژی‌ها و راهکارهایی جهت مدیریت چالش‌های آموزش دیجیتال احساس می‌شود. از سوی دیگر، درک عمیق‌تر از فرصت‌های این تغییرات و توانمندی‌های جدیدی که ایجاد می‌شود، ضروری به نظر می‌رسد (مارتین و بولیگر، ۲۰۱۸).

از سال ۱۹۹۰، آموزش دیجیتال مبتنی بر اینترنت به یک روند جهانی تبدیل شده است و نرم افزار، سخت‌افزار و آموزش‌های آموزشی در حال تکامل هستند. اسامی مرتبط با آموزش الکترونیکی، مانند یادگیری دیجیتال، آموزش دیجیتال، یادگیری دیجیتال، یادگیری با تلفن همراه و دوره‌های گسترده دیجیتال (موکس) روند یادگیری از طریق اینترنت را نشان داده اند. با این حال، علیرغم تبلیغات فعال توسط دولت‌ها، هنوز محدودیت‌های زیادی برای محیط آموزشی دیجیتال از دیدگاه آموزش و یادگیری (مسخی و همکاران، ۲۰۱۹؛ صادقی، ۲۰۱۹)، مانند حمایت از سیستم اداری، ایجاد شبکه و تمایل آموزگاران به ضبط مطالب آموزش الکترونیکی وجود دارد.

ویروس کرونا که کووید-۱۹ نامیده می‌شود توسط دلیو اچ او به طور رسمی در ۱۲ مارس ۲۰۲۰ به عنوان یک بیماری همه گیر اعلام شد (دلیو اچ او، ۲۰۲۰). کووید-۱۹ یک سندرم حاد تنفسی است و یک نوع ویروس است. تعطیلی موسسات آموزشی به دلیل این همه گیری رخ داد. تخمین زده شده است که ۱۰۷ کشور تعطیلی موسسات آموزشی را اجرا کرده اند. تقریباً گفته می‌شود که ۸۶۲ میلیون نفر را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد. این تقریباً نیمی از جمعیت یادگیرندگان جهان محاسبه می‌شود (وینر و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، ۲۹ کشور یک هفته قبل از اعلام رسمی موسسات آموزشی خود را تعطیل کردند (یونسکو، الف، ب ۲۰۲۰). تعطیلی موسسات آموزشی بلافاصله پس از این همه گیری مورد توجه قرار گرفت. در گذشته، فرض بر این بود که به حداقل رساندن تماس‌های اجتماعی می‌تواند شیوع آنفولانزا را کاهش دهد (جکسون، وینیکی، و منگتنی، ۲۰۱۶).

همه گیر کووید-۱۹ بر آموزش عالی در پاکستان نیز تأثیر گذاشته است. مدارس پاکستان در حال حرکت از آموزش سنتی حضوری به آموزش دیجیتال هستند. اکثر موسسات آموزش عالی منحصراً دانشگاه‌ها به سمت آموزش دیجیتال حرکت می‌کنند. یادگیرندگان با نشستن در مقابل صفحه‌نمایش رایانه‌شان در خانه، آموزش دیجیتال دریافت می‌کنند. پس از شیوع این بیماری همه گیر، مدارس تعطیل شدند. یونسکو گزارش داد که حدود ۶۱ کشور موسسات آموزش عالی را تعطیل کرد. این شامل آفریقا، آسیا، اروپا، خاورمیانه



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

و آمریکا می‌شود (یونسکو، الف، ب ۲۰۲۰). این مقاله به بررسی تأثیر آموزش عالی دیجیتال در کشورهای در حال توسعه می‌پردازد. علاوه بر این، روش‌هایی را پیشنهاد می‌کند که در یادگیری از راه دور مفید خواهند بود. این مطالعه ۱۰ استراتژی آموزشی برای آموزش دیجیتال موفق در همه گیری‌های مشابه را نشان می‌دهد.

آموزگاران

آموزگاران دیجیتال دبستان همچنین باید استراتژی‌هایی را برای تسهیل ارتباط بیشتر بین یادگیرندگان در نظر بگیرند. این توجه زمانی مهم است که آموزگاران مایل به برقراری ارتباط یادگیرنده با یادگیرنده در دوره‌های خود باشند. تعاملات سازمان یافته اغلب برای اطمینان از تعامل یادگیرندگان با سایر یادگیرندگان دیجیتال ضروری است (داو، ۲۰۰۸؛ یانگ، یه و وانگ، ۲۰۱۰). در تلاش برای تشویق تعامل دانش‌آموز با دانش‌آموز، آموزگاران می‌توانند مکالمات را در ابتدای دوره تسهیل کنند و به تدریج به دانش‌آموز اجازه دهند که مسئولیت بحث‌ها را بر عهده بگیرند (ماسون و برسون، ۲۰۰۰). پیشنهاد دیگر برای آموزگاران که می‌خواهد نقش‌هایی را به یادگیرندگان (مانند پرسش‌کننده، پاسخ‌دهنده، بازبینی‌کننده) برای بحث‌های دیجیتال که یادگیرندگان را ملزم به تسهیل نظارت بر بحث‌های دوره می‌کند، اختصاص دهند (دوفورن & گوناواردا، ۲۰۰۵). هر یک از این راهکارها ممکن است به تسهیل همکاری بین یادگیرندگان کمک کند.

علاوه بر پیشنهادات فوق‌الذکر، آموزگاران باید دسترسی فن آوری یادگیرندگان (از جمله سرعت اتصال به اینترنت) را در هنگام توسعه دوره‌های دیجیتال در نظر بگیرند. در برخی از مدارس دیجیتال به یادگیرندگان منابعی (لپ تاپ، وب و غیره) در صورت نیاز برای شرکت در دوره‌های دیجیتال داده می‌شود. با این حال، این مشخصه برای همه سایت‌های آموزش دیجیتال نیست. آموزگاران باید از نوع منابع و دسترسی یادگیرندگان برای اطمینان از استفاده صحیح از همه ابزارهای در نظر گرفته شده برای آموزش و یادگیری کاملاً آگاه باشند.

روش‌های مختلفی برای آموزش دوره‌های دیجیتال وجود دارد. در حالی که آموزگاران در رویکردهای خود و ابزارهای مورد استفاده برای آموزش و یادگیری متفاوت هستند، لازم است آموزگاران از یادگیری حوزه محتوا در بین یادگیرندگان اطمینان حاصل کنند. این فرآیند شامل محافظت در برابر کاهش ارزش یادگیری حوزه محتوا به منظور اطمینان از کسب دانش دیگر (مانند مهارت‌های زندگی یا فناوری) است. آموزگاران باید اطمینان حاصل کنند که یادگیرندگان علاوه بر سایر مهارت‌های مربوطه، دانش محتوایی را همانطور که توسط استانداردهای دولتی و ملی لازم است، کسب می‌کنند.

در نهایت، آموزگاران دیجیتال باید به مهارت‌های دستور زبان انگلیسی بپردازند. نویسنده دریافت که نوشته‌های یادگیرندگان در تابلوی بحث، مجله و مدخل‌های گزارش، سوءاستفاده شدید از دستور زبان را نشان می‌دهد (کر، ۲۰۰۹). آموزگاران باید استفاده از بحث‌های دیجیتال را به عنوان فرصتی برای آموزش مهارت‌های سواد آموزی در حوزه محتوا در نظر بگیرند. (کلارک و مایر ۲۰۰۳) در کتاب خود با ارائه اصولی برای یادگیری دیجیتال مؤثر، آموزگاران و طراحان را تشویق می‌کند تا از سبک نوشتاری مکالمه (در



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مقابل زبان رسمی) در گفتمان دیجیتال مکتوب استفاده کنند. نویسندگان پیشنهاد می‌کنند که سبک مکالمه نوشتن اطلاعات را شخصی‌سازی می‌کند و باعث می‌شود یادگیرندگان احساس کنند که با یک شریک یادگیری صحبت می‌کنند. محققان زبان محاوره‌ای را در بحث‌های دیجیتال پیشنهاد می‌کنند. با این حال، یادگیرندگان و آموزگاران باید همچنان به قواعد دستوری و نقطه‌گذاری مشترک پایبند باشند.

یادگیرندگان

تحقیقات تأیید می‌کند که یادگیرندگان دیجیتال باید انگیزه بالایی داشته باشند تا بتوانند در یک دوره دیجیتال به موفقیت برسند (چیونگ، ۲۰۰۱؛ پارک و چوی، ۲۰۰۹؛ رابلیر، ۱۹۹۹؛ سانکارن و بوی، ۲۰۰۱). مطالعه نویسنده (کر، ۲۰۰۹) از تحقیقات قبلی حمایت می‌کند و آن را به این شکل گسترش می‌دهد که برای اینکه یادگیری معنادار رخ دهد، یادگیرندگان دیجیتال باید اهداف یادگیری واضح را بیان کنند، تمام تکالیف را تکمیل کنند و در فرآیند یادگیری خود ابتکار عمل داشته باشند. این یک تمرین خوب برای همه زبان آموزان است. به منظور ارزیابی مؤثر پیشرفت دانش‌آموز، یادگیرندگان باید اهداف واضح، قابل دستیابی و قابل تشخیص را در ابتدای دوره شناسایی کنند و در طول دوره، اهداف جدید را نظارت، بازنگری و ایجاد کنند. آموزگاران باید یادگیرندگان را در این امر یاری کنند. علاوه بر این، یادگیرندگان باید تمام تکالیف و الزامات هر تکلیف را تکمیل کنند. یادگیرندگان زمانی که به راهنمایی و حمایت آموزگاران خود پایبند نیستند، یادگیری خود را به خطر می‌اندازند (کالی و همکاران، ۲۰۱۳). در نهایت، یادگیرندگان باید در فرآیند یادگیری خود ابتکار داشته باشند. در فضای دیجیتال، یادگیرندگان ممکن است بیشتر به طور مستقل و جدا از یک محیط حضوری کار کنند. بنابراین باید در فرآیند یادگیری خود نقش فعال و مسئولیت اصلی را بر عهده بگیرند.

حوزه‌های آموزشی

برخی از یادگیرندگان در یک دوره دیجیتال به عنوان بخشی از روز عادی مدرسه حضوری خود شرکت می‌کنند. در این موارد، مدارس باید اتاق یا فضایی آرام را برای یادگیرندگان فراهم کنند تا در دوره دیجیتال خود شرکت کنند. چنین فضایی حواس‌پرتی‌ها (مانند سر و صدا، یادگیرندگان غیرشرکت‌کننده) را از کلاس معمولی حذف می‌کند که ممکن است مانع یادگیری دانش‌آموز شود. علاوه بر این، هنگام برنامه‌ریزی برای یادگیری دیجیتال، آموزگاران مدرسه باید دسترسی یادگیرندگان را، هم در خانه و هم در داخل ساختمان مدرسه، به فناوری‌هایی که استفاده مؤثر از همه ابزارهای در نظر گرفته شده برای مطالعه دیجیتال را تسهیل می‌کند، در نظر بگیرند. (جکسون، وینیکی، و منگتنی، ۲۰۱۶) از آنجایی که مدارس و حوزه‌های آموزشی به دقت برای یادگیری دیجیتال در روزهای عادی مدرسه رو در رو برنامه‌ریزی می‌کنند، باید دسترسی یادگیرندگان به ابزارهای مناسب و ایجاد محیطی مساعد برای یادگیری معنادار را در نظر بگیرند (کالی و همکاران، ۲۰۱۳).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مزایای آموزش و یادگیری دیجیتال

چرا آموزش دیجیتال دیجیتال و چرا اکنون؟ آموزش دیجیتال نیازهای جمعیت رو به رشدی از یادگیرندگان را برآورده می‌کند که نمی‌توانند یا ترجیح می‌دهند در کلاس‌های سنتی شرکت نکنند. این یادگیرندگان شامل کسانی هستند که قادر به شرکت در کلاس‌های سنتی نیستند، نمی‌توانند کلاس خاصی را در موسسه انتخابی خود بیابند، که در مکان‌های دور زندگی می‌کنند، کسانی که تمام وقت کار می‌کنند و فقط می‌توانند در محل کار یا بعد از آن درس بخوانند، و کسانی که به سادگی ترجیح می‌دهند مستقل یاد بگیرند (کر، ۲۰۰۹). حداقل نیاز یادگیرندگان برای شرکت در دوره دیجیتال دسترسی به کامپیوتر، اینترنت و انگیزه موفقیت در کلاس درس غیر سنتی است. دوره‌های دیجیتال روشی عالی برای ارائه دوره بدون محدودیت زمان یا مکان ارائه می‌دهند که امکان دسترسی به آموزش را در هر زمان و از هر مکان فراهم می‌کند. یادگیرندگان محیط دیجیتال را راهی مناسب برای تطبیق آموزش با زندگی پرمشغله خود می‌دانند (اندرسون، رورک، گاریسون و آرچر، ۲۰۰۱). امکان دسترسی به یک دوره آموزشی از هر رایانه‌ای با دسترسی به اینترنت، ۲۴ ساعت و هفت روز هفته، انگیزه فوق‌العاده‌ای برای بسیاری از یادگیرندگان امروزی است.

طراحی دوره و عوامل آموزش دیجیتال

طراحی دوره یک عامل حیاتی در ایجاد یک محیط مساعد برای یادگیری با کیفیت و رضایت یادگیرندگان با دوره‌های دیجیتال است (گری و دی لورتو، ۲۰۱۶؛ ایلگاز، و گلبهار، ۲۰۱۵). طراحی دوره شامل ایجاد فعالیت‌های فردی و گروهی، نوشتن سخنرانی، توسعه برنامه درسی، تعیین انتظارات و اهداف، و اجرای تکالیف است (اندرسون، رورک، گاریسون و آرچر، ۲۰۰۱). ال حمد، کاواسمی و ال حمد (۲۰۱۴) خاطرنشان کردند که یک دوره دیجیتال که به گونه‌ای طراحی شده است که امکان پیمایش آسان را برای یادگیرندگانی علاقه‌مند به تعامل با آن ترجمه می‌شود، فراهم می‌کند. الحمد و همکاران ادراک و رضایت یادگیرندگان ثبت نام شده در کلاس‌های دیجیتال را بررسی کردند و دریافتند که یکی از عواملی که یادگیرندگان فکر می‌کردند مزیتی برای یادگیری دیجیتال است، ماندگاری مطالب ارائه شده در کلاس است. تقریباً ۷۳ درصد از یادگیرندگان در این مطالعه ترجیح می‌دهند که مطالب بر اساس موضوع یا از قبل برای کل دوره پست شود (ال حمد و همکاران، ۲۰۱۴). (لی ۲۰۱۴) خاطرنشان کرد که عناصر طراحی دوره، مانند راهنمایی تکلیف واضح، استفاده از عنوان‌ها و بازخورد محدود، و همچنین دانش آموزگار از مطالب، با رضایت از دوره ارتباط تنگاتنگی دارد. یادگیرندگان همچنین بیان کردند که تعامل مثبت، کنترل یادگیرنده، و وضوح درس (کول و همکاران، ۲۰۱۴)؛ پرایس، آرتور، و پائولی، ۲۰۱۶)، و همچنین استفاده از محتوای اثربخش بصری، نوشتاری و متحرک، در ساختن مهم است. یادگیری دیجیتال رضایت بخش است (کالی و همکاران، ۲۰۱۳). در مطالعه‌ای که توسط کو، واکر، بلند و شرودر (۲۰۱۴) انجام شد، طراحی دوره دیجیتال مهمترین عامل در رضایت دانشجویان بود. در طراحی دوره، کو و همکاران، پیشنهاد کردند که دو عنصری که به‌عنوان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت دانش‌آموز برجسته می‌شوند، تعامل یادگیرنده-محتوا و تعامل یادگیرنده-آموزگار است.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

بسیاری از کلاس‌های دیجیتال توسط یک برنامه درسی متمرکز با خواندن، تکالیف و سوالات بحث برگزار می‌شوند. با این حال، علاوه بر الزامات اولیه دوره، هر مدرس می‌تواند با افزودن اطلاعات منحصر به فرد به آن دوره و اطلاعاتی که به یادگیرندگان امکان برقراری ارتباط بهتر با استاد خود را می‌دهد، در طراحی دوره مشارکت داشته باشد. برای به حداکثر رساندن رضایت یادگیرندگان، آموزگاران باید:

پیش اعلامیه و اطلاعات تماس آموزگار را قبل از اولین روز کلاس ارسال کنید. این به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا با انتظارات درسی آشنا شوند، تدریس خصوصی را راه اندازی کنند (در صورت نیاز)، و با آموزگار خود در مورد هر سؤال یا نگرانی یادگیرنده ارتباط برقرار کنند.

آگهی‌ها را برای همه هفته‌ها به موقع ارسال کنید، تا یادگیرندگان بتوانند در هر هفته به اطلاعات هفتگی در اسرع وقت دسترسی پیدا کنند. اگر یک کلاس درس دیجیتال تالارهای گفتگوی متفاوتی برای ارسال پست دارد، مانند ارتباط، مشارکت یا اهداف دیگر، برای روشن شدن هدف هر انجمن، پیامی ارسال کنید. دستورالعمل‌های مربوط به شرایط شرکت و فرمت نوشتاری مختص دوره را در قسمتی که به آموزگاران اجازه می‌دهد مطالب اضافی را ارسال کنند، ارسال کنید. با ارسال یک پیام در انجمن گفتگو و همچنین ارسال یک اطلاعیه جداگانه در منطقه تعیین شده، خط مشی دیر ارسال، مشارکت و آزمون را در هفته اول تقویت کنید. یک اطلاعیه با انتظارات برای زمان درجه‌بندی و به روزرسانی نمرات ارسال شده ارسال کنید

حضور اجتماعی، شناختی و آموزشی

چارچوب جامعه تحقیق (کوآی؛ گاریسون، اندرسون و آرچر، ۲۰۰۰) سه عنصر را در بر می‌گیرد که پایه‌ای برای یادگیری مشارکتی و درک رضایت یادگیرندگان از تجربه یادگیری دیجیتال خود فراهم می‌کند:

حضور اجتماعی، حضور شناختی و حضور آموزشی. همانطور که توسط مدل کوآی نشان داده شده است، یادگیری مشارکتی معنادار زمانی حاصل می‌شود که همه عناصر در یک دوره دیجیتال حضور داشته باشند (گاریسون و همکاران، ۲۰۰۰). چارچوب کوآی می‌تواند برای کمک به طراحی دوره‌های دیجیتال و شفاف‌سازی انتظارات یادگیرندگان مورد استفاده قرار گیرد (کلوند-اینس، ۲۰۱۲؛ شی و همکاران، ۲۰۱۴) و همچنین پیش بینی رضایت یادگیرندگان از دوره‌های دیجیتال (آکیول و گاریسون، ۲۰۱۴). حضور اجتماعی به توانایی افراد برای تثبیت خود به عنوان یک فرد «واقعی» در یک کلاس دیجیتال اشاره دارد (گاریسون و همکاران، ۲۰۰۰). تعاملات اجتماعی در محیط دیجیتال با ایجاد جوامع یادگیری مدرسه‌ای که منجر به بهبود عملکرد و رضایت یادگیرندگان می‌شود، حمایت را تسهیل می‌کند (بوروپ و همکاران، ۲۰۱۲؛ ژان و می، ۲۰۱۳). مؤلفه‌های اساسی حضور اجتماعی عبارتند از: ارتباطات باز، انسجام گروهی و ابراز عاطفی (گاریسون، ۲۰۱۶). وجود این مؤلفه‌ها در یک کلاس دیجیتال به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا آزادانه خود را بیان کنند، با یادگیرندگان دیگر همکاری کنند و احساسات خود را منعکس کنند (تولو، ۲۰۱۳). دو نمونه از راهبردهای کارآمد برای تقویت حضور اجتماعی عبارتند از:



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

• آموزگاران باید بیوگرافی خود، از جمله سوابق تحصیلی، سرگرمی‌ها و علایق شخصی خود را ارسال کنند. گنجاندن عکس یا ویدیو ماهیت شخصی‌سازی شده را به حداکثر می‌رساند و می‌تواند برای استفاده مجدد در دوره‌ها یا اصطلاحات متعدد ایجاد شود. مدرسه همچنین می‌تواند یادگیرندگان را تشویق کند که بیوگرافی و عکس خود را برای ترویج رفاقت با همکلاسی‌های خود ارسال کنند. اشتراک‌گذاری ویژگی‌های شخصی با جامعه یادگیرنده می‌تواند روابط شخصی برقرار کند، تعامل را تشویق کند و به یادگیرندگان کمک کند که از نظر عاطفی با سایر یادگیرندگان و آموزگارشان ارتباط برقرار کنند (هواهی، سالیوان و ملنیوس، ۲۰۱۴).

• از آنجایی که بیشتر تعاملات اجتماعی در تالار گفتگو اتفاق می‌افتد، آموزگاران باید نمونه‌ای از نحوه برقراری ارتباط هدفمند و شخصی ارائه دهند. درخواست از یادگیرندگان برای تأیید اطلاعات، ارائه قطعه‌نامه‌ها به صورت گروهی، تأمل در پست‌هایی که دیدگاه متفاوتی را ارائه می‌دهند، یادگیرندگان را با نام آن‌ها خطاب می‌کنند و مثال‌های شخصی در طول بحث ارائه می‌کنند، همگی می‌توانند تأثیر مثبتی در ایجاد یک کانال ارتباطی و ایجاد ارتباطات عاطفی با سایر یادگیرندگان داشته باشد (گاریسون، ۲۰۱۶).

بهترین شیوه‌های آموزش دیجیتال

«بهترین شیوه‌های» زیر برای تدریس در دوره‌های دیجیتال از مطالعه موردی چندگانه در مدارس دیجیتال که قبلاً ذکر شد پدیدار شد. محقق در میان سایت‌های مورد تحقیق، دستورالعملی را شناسایی می‌کند که برای یادگیری یادگیرندگان بسیار مفید است (آکیول و گاریسون، ۲۰۱۴).

۱. منابع متعددی از محتوا را بگنجانید.

شامل انواع منابع وب اولیه و ثانویه که به طور هدفمند انتخاب شده‌اند ممکن است دوره دیجیتال شما را بهبود بخشد. قرار گرفتن در معرض منابع متعدد، طیف وسیعی از دیدگاه‌ها را در داخل و همچنین در سطح جهانی برای یادگیرندگان فراهم می‌کند. علاوه بر این، تنوع در منابع یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا نظرات و تصمیمات هوشمندانه و آگاهانه‌ای اتخاذ کنند.

۲. همیشه بازخورد به موقع و کامل ارائه دهید.

تنظیم دیجیتال می‌تواند احساس فاصله و قطع ارتباط ایجاد کند. بازخورد سریع و کامل به یادگیرندگان کمک می‌کند تا پیشرفت خود را در دوره درک کنند. علاوه بر این، به یادگیرنده کمک می‌کند تا انتظارات آموزگار را درک کند.

۳. فرصت‌هایی را برای انتخاب دانش‌آموز (به عنوان مثال، ایجاد یک سرمقاله یا نظر برای مقاله مجله، وبلاگ، سازمان‌دهنده گرافیکی، یا مقاله پژوهشی) برای اثبات درک آن‌ها از محتوا فراهم کنید.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

حصول اطمینان از انتخاب یادگیرندگان در نحوه نمایش درک خود، استقلال را ارتقا می‌دهد و یادگیرندگان را تشویق می‌کند تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. همچنین تمایز یادگیری را تشویق می‌کند، زیرا یادگیرندگان احتمالاً فعالیت‌هایی را انتخاب می‌کنند که برای سبک یادگیری شخصی آن‌ها مفیدتر باشد (کوآی؛ گاریسون، اندرسون و آرچر، ۲۰۰۰).

۴. مدیریت یادگیری یادگیرنده‌ی را در ساختار دوره ادغام کنید.

برای مثال، در سرتاسر دوره، فرصت‌های معمولی را برای یادگیرندگان به منظور شناسایی اهداف یادگیری، نظارت بر پیشرفت آن اهداف و تجدیدنظر در اهداف یادگیری خود در نظر بگیرید. گنجاندن فرصت‌هایی برای مدیریت یادگیری دانش‌آموز در طول دوره، یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا به طور معمول کسب دانش خود را ارزیابی کنند. علاوه بر این، به یادگیرندگان کمک می‌کند تا اهداف یادگیری کوتاه مدت و بلند مدت خود را نظارت کنند.

۵. شامل عنوان‌هایی برای ارزیابی کار یادگیرندگان است.

ارائه عنوان‌ها قبل از شروع کار یادگیرندگان بر روی تکالیف خود، آن‌ها را از معیارهای مورد استفاده برای ارزیابی کارشان آگاه می‌کند. آن‌ها همچنین در حین انجام تکالیف به یادگیرندگان راهنمایی می‌کنند.

۶. یک مدل یا نمونه از پاسخ‌های بحث معمولی و محصولات نهایی را بگنجانید.

گنجاندن مدل‌ها نیز به راهنمایی یادگیرندگان کمک می‌کند. این به ویژه زمانی مفید است که آموزگاران و یادگیرندگان نتوانند به طور همزمان ملاقات کنند، زیرا نمونه‌ای واضح از انتظارات آموزگاران را ارائه می‌دهد. مدل‌ها همچنین به یادگیرندگان میزان (عمق و وسعت) ممکن‌ی را که تکالیف آن‌ها باید در بر داشته باشد نشان می‌دهد.

۷. تجارب یادگیری معتبر برای یادگیرندگان ایجاد کنید.

به عنوان مثال، در یک درس تاریخ، آموزگاران می‌توانند از یادگیرندگان بخواهند که شخصاً با رویدادهای تاریخی آشنا شوند (مثلاً روزنامه‌نگاری به گونه‌ای که گویی تاریخ را دست اول تجربه کرده‌اند، شخصیت یک شخصیت تاریخی را فرض می‌کنند (لی، ۲۰۱۴) تجزیه و تحلیل اسناد و ایجاد سند مشابهی که به زمان حال آن‌ها مربوط می‌شود). درگیر شدن در تکالیف شخصی مرتبط، یادگیرندگان را با محتوای درسی مرتبط می‌کند. علاوه بر این، یادگیرندگان از طریق ترکیب، تجزیه و تحلیل و سایر فعالیت‌های یادگیری مورد نیاز برای تکمیل یک تکالیف یادگیری معتبر، درگیر تفکر درجه بالاتر خواهند بود.

۸. با معرفی یادگیرندگان در شروع دوره لذت ببرید.

به عنوان مثال، یادگیرندگان می‌توانند یک بازی برجسب‌گذاری را انجام دهند که در آن همه خود را معرفی می‌کنند و با پرسیدن یک سوال، همکلاسی‌شان را تگ می‌کنند. یک مقدمه «سرگرم کننده» در ابتدا همه را با همکلاسی‌ها و آموزگار خود آشنا می‌کند. همچنین یادگیرندگان را با ویژگی تابلوی بحث آشنا می‌کند و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا قبل از بحث‌های دوره کامل، استفاده از آن



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

را تمرین کنند (ال حمد و همکاران، ۲۰۱۴). علاوه بر این، یک تکلیف مقدماتی می‌تواند تنش یا اضطراب را در مورد دوره کاهش دهد، و همه یادگیرندگان را به یک سطح می‌رساند، زیرا موفقیت در فعالیت مشروط به دانش محتوا نیست.

۹. قدرت شبکه‌های اجتماعی را در نظر بگیرید.

سایت‌های شبکه‌های اجتماعی مانند پالز، نینگ و فیس بوک دارای پتانسیل بالایی برای کاهش انزوا و تشویق هم‌کاری در محیط یادگیری دیجیتال است.

۱۰. اطمینان حاصل کنید که یادگیرندگان از الزامات تکنولوژی مورد نیاز برای موفقیت در دوره آگاه هستند.

برای یادگیرندگان (و والدین یا سرپرستان) مهم است که سخت‌افزار و نرم‌افزار اولیه‌ای را که باید داشته باشند، بدانند (دوفورن و گوناواردنا، ۲۰۰۵). علاوه بر این، اتصال به اینترنت (و سرعت اتصال) نیز زمینه‌ای است که باید قبل از ثبت نام در دوره دیجیتال به آن پرداخته شود.

«بهترین شیوه‌های» ارائه‌شده در این مقاله توصیه‌های کلیدی را برای تقویت یادگیری یا یادگیرندگان دیجیتال ارائه می‌کنند. باید آموزگاران و یادگیرندگان را تشویق کرد تا از ابزارهایی که در اختیارشان قرار می‌گیرد حداکثر استفاده را بکنند. این وظیفه آموزگاران را ملزم به اتخاذ رویکردی آگاهانه و پیشگیرانه در طراحی، توسعه و اجرای دوره‌های خود می‌کند. همچنین آموزگاران را تشویق می‌کند تا فرصت‌هایی برای تعامل یادگیرندگان ایجاد کنند. با رعایت توصیه‌های ارائه‌شده، یک گام را به سوی حصول اطمینان از اینکه همه یادگیرندگان دیجیتال تجربه آموزشی با کیفیتی دریافت می‌کنند، ارائه دهید (اندرسون، رورک، گاریسون و آرچر، ۲۰۰۱).

نتیجه‌گیری

رضایت یادگیرندگان از آنچه می‌آموزند و نحوه یادگیری آن‌ها در یک کلاس درس دیجیتال متغیر مهمی برای درک است، زیرا می‌تواند به آموزگاران و طراحان دوره کمک کند تا محیطی متناسب با نیازهای یادگیرندگان ایجاد کنند. می‌توان با طراحی دوره کافی، روش‌های آموزشی (کافمن، ۲۰۱۵)، و درک نیازهای فردی یادگیرندگان (بولیگر و اریکسن، ۲۰۱۳) به آن دست یافت. طراحی دوره باید کاربرپسند باشد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۳)، به راحتی قابل هدایت باشد (الحمد و همکاران، ۲۰۱۴)، و عناصری مانند راهنمایی واضح، عنوان‌ها و بازخورد سازنده را در بر گیرد (لی، ۲۰۱۴). یادگیرندگان همچنین ترجیح خود را برای طراحی دوره‌ای بیان کردند که امکان تعامل با آموزگار و سایر یادگیرندگان را فراهم می‌کند (کو و همکاران، ۲۰۱۴)، محتوای موثر بصری، نوشتاری و متحرکی را در بر گیرد (کالی و همکاران، ۲۰۱۳)، که آموزشی است. مطالب (ایلگاز و گلبهار، ۲۰۱۵) و دارای زمینه مرتبط و واقع بینانه است (ساوانگ و همکاران، ۲۰۱۳). استفاده از فناوری یک عنصر جدیدتر در طراحی دوره است که به دلیل پاسخ‌های یادگیرندگان و افزایش رضایت از یادگیری، محبوبیت بیشتری پیدا می‌کند. استفاده از ابزارهای ارتباطی صوتی، تصویری و سیار تأثیر مثبتی بر تجربیات یادگیری دیجیتال یادگیرندگان دارد (بلاو و باراک، ۲۰۱۲؛ بوراپ و همکاران، ۲۰۱۲؛ چایپاسورت و اسپچایکول، ۲۰۱۳).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

عامل دیگری که از ادبیات پدیدار شد، تأثیر تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، مانند خودکارآمدی فناوری و شخصیت، بر رضایت از درس آن‌ها بود. یادگیرندگان وظیفه‌شناس و آزاد به احتمال زیاد از تجربه یادگیری دیجیتال خود راضی هستند (کلر و کارائو، ۲۰۱۳؛ ساوانگ و همکاران، ۲۰۱۳). علیرغم این واقعیت که یادگیرندگان درونگرا ممکن است حضور بیشتری برای یادگیری دیجیتال داشته باشند (کیم، ۲۰۱۲)، ممکن است برای موفقیت و رضایت از دوره به کمک بیشتری از آموزگار نیاز داشته باشند (بلاو و باراک، ۲۰۱۲؛ کیم، ۲۰۱۲). همچنین، مشارکت نقشی حیاتی در رضایت یادگیرندگان، انگیزه یادگیری و عملکرد آن‌ها در کلاس دیجیتال دارد (مارتین و بولیگر، ۲۰۱۸).

منابع

۱. Akyol, Z., & Garrison, D. R. (۲۰۱۴). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, ۱۲(۳-۴), ۳-۲۲. AlHamad, A. Q., Al Qawasmi, K. I., & AlHamad, A. Q. (۲۰۱۴). Key factors in determining students' satisfaction in online learning based on 'Web Programming' course within Zarqa University. *International Journal of Global Business*, ۷(۱), ۷-۱۴.
۲. Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (۲۰۰۱). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, ۵(۲).
۳. Blau, I., & Barak, A. (۲۰۱۲). How do personality, synchronous media, and discussion topic affect participation? *Journal of Educational Technology & Society*, ۱۵(۲), ۱۲-۲۴.
۴. Bao, W. (۲۰۲۰). COVID-۱۹ and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behaviour and Emerging Technologies*, ۲(۲), ۱۱۳-۱۱۵.
۵. Bolliger, D. U., & Erichsen, E. A. (۲۰۱۳). Student satisfaction with blended and online courses based on personality type. *Canadian Journal of Learning and Technology*, ۳۹(۱), ۱-۲۳.
۶. Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (۲۰۱۲). Improving online social interaction through asynchronous video. *Internet and Higher Education*, ۱۵(۳), ۱۹۵-۲۰۳.
۷. Calli, L., Balcikanli, C., Calli, D. F., Cebeci, H. I., & Seymen, O. F. (۲۰۱۳). Identifying factors that contribute to the satisfaction of students in e-learning. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, ۱۴(۱), ۸۵-۱۰۱.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۸. Chaiprasurt, C., & Esichaikul, V. (۲۰۱۳). Enhancing motivation in online courses with mobile communication tool support: A comparative study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, ۱۴(۳), ۳۷۷-۴۰۱.
۹. Chyung, S. Y., (۲۰۰۱). Systematic and systemic approaches to reducing attrition rates in online higher education. *The American Journal of Distance Education*, ۱۵(۳), ۳۶-۴۹.
۱۰. Clark, R. C. & Mayer, R. E. (۲۰۰۳). *E-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. New York: JohnWiley.
۱۱. Cleveland-Innes, M. (۲۰۱۲). Teaching in an online community of inquiry: Student, faculty, and institutional adjustment in the new higher education. In Z. Akyol & R. D. Garrison (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice* (pp. ۳۸۹-۴۰۰). Hershey, PA: IGI Global.
۱۲. Cole, M. T., Shelley, D. J., & Swartz, L. B. (۲۰۱۴). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, ۱۵(۶).
۱۳. Dow, M. J. (۲۰۰۸). Implications of Social presence for Online Learning: A Case Study of MLS Students. *Journal of Education for Library and Information Science*, ۴۹(۴), ۲۳۱-۴۲.
۱۴. Duphorne, P. & Gunawardena, C. (۲۰۰۵). The effect of three computer conferencing designs on critical thinking skills of nursing students. *The American Journal of Distance Education*, ۱۹(۱), ۳۷-۵۰.
۱۵. Dziuban, C., Moskal, P., Thompson, J., Kramer, L., DeCantis, G., & Hermsdorfer, A. (۲۰۱۵). Student satisfaction with online learning: Is it a psychological contract? *Online Learning*, ۱۹(۲), ۱۲۲-۱۳۶.
۱۶. Garrison, D. R. (۲۰۱۶). *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*. London, UK: Routledge.
۱۷. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (۲۰۰۰). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, ۲(۲-۳), ۸۷-۱۰۵. Gray, J. A., & DiLoreto, M. (۲۰۱۶). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, ۱۱(۱).
۱۸. Gregori, E., Torras, E., & Guasch, T. (۲۰۱۲). Cognitive attainment in online learning environments: Matching cognitive and technological presence. *Interactive Learning Environments*, ۲۰(۵), ۴۶۷-۴۸۳. doi:۱۰.۱۰۸۰/۱۰۴۹۴۸۲۰.۲۰۱۰.۵۳۱۰۲۶



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۱۹. Ilgaz, H., & Gülbahar, Y. (۲۰۱۵). A snapshot of online learners: e-Readiness, e-Satisfaction and expectations. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, ۱۶(۲).
۲۰. Jackson, C., Vynnycky, E., & Mangtani, P. (۲۰۱۶). The relationship between school holidays and transmission of influenza in England and Wales. *American Journal of Epidemiology*, ۱۸۴, ۶۴۴-۶۵۱.
۲۱. Kauffman, H. (۲۰۱۵). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, ۲۳. doi:۱۰.۳۴۰۲/rlt.v۲۳.۲۶۵۰۷
۲۲. Keller, H., & Karau, S. J. (۲۰۱۳). The importance of personality in students' perceptions of the online learning experience. *Computers in Human Behavior*, ۲۹(۶), ۲۴۹۴-۲۵۰۰. doi:۱۰.۱۰۱۶/j.chb.۲۰۱۳.۰۶.۰۰۷
۲۳. Kerr, S. (۲۰۰۹). Online learning in high schools: Pedagogy, preferences, and practices of three online teachers. In G. Siemens & C. Fulford (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications ۲۰۰۹* (pp. ۲۸۷۱-۲۸۷۸). Chesapeake, VA: AACE.
۲۴. Kim, J. (۲۰۱۲). A study on learners' perceptual typology and relationships among the learner's types, characteristics, and academic achievement in a blended e-education environment. *Computers & Education*, ۵۹(۲), ۳۰۴-۳۱۵.
۲۵. Lee, J. (۲۰۱۴). An exploratory study of effective online learning: Assessing satisfaction levels of graduate students of mathematics education associated with human and design factors of an online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, ۱۵(۱).
۲۶. Martin, F., & Bolliger, D. U. (۲۰۱۸). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning* ۲۲(۱), ۲۰۵-۲۲۲.
۲۷. Mason, C. L. & Berson, M. J. (۲۰۰۰). Computer mediated communication in elementary social studies methods: An examination of students' perceptions and perspectives. *Theory and Research in Social Education*, ۲۸(۴), ۵۲۷-۵۴۵.
۲۸. Meskhi, B., Ponomareva, S., and Ugnich, E. (۲۰۱۹). E-learning in Higher Inclusive
۲۹. Education: Needs, Opportunities and Limitations. *Int. J. Edu. Manag.* ۳۳ (۳), ۳۰۰. ۴۲۴-۴۳۷.
۳۱. Park, J. & Choi, H. J. (۲۰۰۹). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, ۱۲(۴), ۲۰۷-۱۷.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۳۲. Price, R. A., Arthur, T. Y., & Pauli, K. P. (۲۰۱۶). A comparison of factors affecting student performance and satisfaction in online, hybrid and traditional courses. *Business Education Innovation Journal*, ۸(۲), ۳۲-۴۰.
۳۳. Roblyer, M. D., (۱۹۹۹). Is choice important in distance learning? A study of student motives for taking internet based courses at the high school and community college levels. *Journal of Research on Computing in Education*, ۳۲(۱), ۱۵۷-۱۷۱.
۳۴. Sankarn, S. R. & Bui, T. (۲۰۰۱). Impact of learning strategies and motivation on performance: A study in Web-based instruction. *Journal of Instructional Psychology*, ۲۸(۳)۱۹۱-۱۹۸.
۳۵. Sawang, S., Newton, C., & Jamieson, K. (۲۰۱۳). Increasing learners' satisfaction/intention to adopt more e-learning. *Education + Training*, ۵۵(۱), ۸۳-۱۰۵.
۳۶. Olu, A. T. (۲۰۱۳). Creating effective communities of inquiry in online courses. *Procedia— Social and Behavioral Sciences*, ۷۰, ۱۰۴۹-۱۰۵۵.
۳۷. UNESCO. (۲۰۲۰a). Education: From disruption to recovery.
۳۸. UNESCO. (۲۰۲۰b). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
۳۹. Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... Booy, R. (۲۰۲۰). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-۱۹: A rapid systematic review. *Review*, ۴, ۳۹۷-۴۰۴.
۴۰. Wang, C., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (۲۰۱۳). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning.
۴۱. WHO. (۲۰۲۰). World Health Organization.
۴۲. Yang, Y., Yeh, H., & Wong, W. (۲۰۱۰). The influence of social interaction on meaning construction in a virtualcommunity. *BritishJournal of Educational Technology* ۴۱(۲), ۲۸۷-۳۰۶.
۴۳. Zhan, Z., & Mei, H. (۲۰۱۳). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers & Education*, ۶۹, ۱۳۱-۱۳۸.