

ایجاد مدل ترکیبی رهبری جامعه آنلاین

ترکیب نظریه‌های رهبری با جامعه تحقیق در یک دوره آموزشی ایجاد دانشکده آنلاین

سرهنک دوم آلن آر. ووس، دانشگاه ارتش^۱

مترجم: امیر رضا محمودی^۲

مقدمه

این مقاله ترکیب سه نظریه رهبری را در یک نظریه ترکیبی بررسی می‌کند و آن نظریه را در الگوی جامعه تحقیق در آموزش آنلاین به کار می‌گیرد. نظریه‌های رهبری اصیل، نظریه مسیر هدف، و رهبری تحول‌آفرین با عناصر حضور اجتماعی، حضور آموزشی و حضور شناختی تلفیق می‌شوند تا یک مدل ترکیبی رهبری جامعه آنلاین ایجاد کنند. من از دوره اخیر توسعه دانشکده برای مربیان آنلاین در گروه آموزش از راه دور فرماندهی ارتش و ستاد کل ارتش ایالات متحده استفاده کردم تا نشان دهم که چگونه این نظریه رهبری می‌تواند در کلاس مجازی اعمال شود. بحران اخیر کووید-۱۹، مؤسسات آموزشی در سازمان آموزشی ارتش را مجبور کرد که به طور موقت روش تدریس خود را از چهره‌به‌چهره به یک قالب آنلاین تغییر دهند. در این روش آنلاین، مربیان جدید باید نقش خود را به‌عنوان رهبر در کلاس‌های مجازی خود درک کنند و عناصر را در جامعه تحقیق (CoI)^۳ ایجاد کنند. گاریسون و همکارانش (۲۰۱۰) Col^۴ را یک محیط یادگیری مشارکتی تعریف می‌کنند که شکل‌گیری یک جامعه یادگیری هدفمند را تسهیل

^۱ Lt. Col. Allen R. Voss, Army University

سرهنک دوم آلن آر. ووس، ارتش ایالات متحده، معاون G-5، رئیس برنامه‌های استراتژیک دانشگاه ارتش است. او به طور رسمی رئیس عملیات دانشگاهی و استادیار دپارتمان آموزش از راه دور در کالج فرماندهی و ستاد کل ارتش ایالات متحده (CGSC) در فورت لیونورث، کانزاس بود. او چندین سال تجربه به عنوان یک مربی و رهبر در CGSC دارد و اخیراً بسیاری از تلاش‌های خود را در دانشگاه ارتش بر روی مدرن‌سازی آموزش از راه دور در سراسر شرکت آموزشی ارتش متمرکز کرده است. ووس دارای مدرک کارشناسی ارشد در آموزش بزرگسالان و رهبری از دانشگاه ایالتی کانزاس است. تمرکز تحقیقاتی او بر رهبری در آموزش آنلاین است.

^۲ دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج؛

Amirrezamahmoudie@yahoo.com

^۳ Community of Inquiry (CoI)

^۴ Garrison et al. (2010)

می‌کند و درک تجربیات معنی‌دار یادگیری آنلاین را فراهم می‌کند. Col اساساً برای طراحان و مربیان دوره به‌منظور اجرای موفق آموزش آنلاین اهمیت دارد. در مرکز این الگو، تجربه آموزشی بیانگر تعامل سه عنصر حضور اجتماعی، حضور آموزشی و حضور شناختی است. این سه عنصر نه‌تنها با یکدیگر تعامل دارند، بلکه در کاربرد عملی خود همپوشانی دارند. Col با وجود اینکه توضیح می‌دهد که چگونه می‌توان یک تجربه آموزشی آنلاین را با ایجاد این سه شکل از حضور افزایش داد، اما نقش مهم رهبری در پرورش آنها را بیان نمی‌کند. همان‌طور که اُکوِست و مالمستروم (۲۰۶) ادعا می‌کنند، هدایت معلمان می‌تواند عملکرد آموزشی دانش‌آموزان را تسهیل کند؛ بنابراین، درک نحوه اعمال رهبری در چارچوب Col می‌تواند به شاغلین کمک کند تا کلاس‌های مجازی خود را بهتر مدیریت کنند.

برنامه دوره‌های دانشگاه ارتش شامل چندین دوره آنلاین است که بطور ناهم‌زمان برگزار می‌شوند؛ باین‌حال، این دوره‌ها همگی فاقد همکاری و یادگیری فعال مورد حمایت بیلی و بانکوس (۲۰۱۷) برای دوره‌های آنلاین ارتش هستند. از آنجا که برنامه توسعه دانشکده دانشگاه ارتش بر آموزش حضوری متمرکز است، شیوه نامه‌ای در مورد نحوه انجام آموزش آنلاین ترکیبی ارائه نمی‌دهد.^۲ در سرتاسر سازمان آموزشی ارتش ایالات متحده و فرماندهی دکترین، فقط یک سازمان در این روش آنلاین متخصص است. در داخل دانشکده فرماندهی و ستاد کل ارتش ایالات متحده، وزارت آموزش از راه دور (DDE)^۴ دوره فرماندهی ارتش و افسران ستاد کل (CGSOC)^۵ را به دانشجویان غیرمقیم به‌صورت آنلاین ارائه می‌دهد. این نسخه آنلاین از همان برنامه درسی و اهداف یادگیری، مانند دوره اقامتی یک‌ساله در فورت لیونورث، کانزاس^۶ استفاده می‌کند. مرحله اول دوره فرماندهی ارتش و افسران ستاد کل (CGSOC) همان‌طور که توسط وزارت آموزش از راه دور ارائه شده است، دوره هسته مشترک است که به‌صورت ناهم‌زمان برگزار می‌شود. مرحله دوم CGSOC، دوره عملیات پیشرفته است که در قالب آنلاین ترکیبی شامل دستورالعمل‌های هم‌زمان و ناهم‌زمان انجام می‌شود. این قالب آنلاین ترکیبی به طرز چشمگیری به محیط یادگیری در یک دوره صرفاً ناهم‌زمان اضافه می‌کند.^۷

¹ . As Öqvist and Malmström (2016)

² . Bailey and Bankus (2017)

³ . Van Der Werff & Bogdan, 2018

⁴ . Department of Distance Education (DDE)

⁵ . Command and General Staff Officer's Course (CGSOC)

⁶ . Fort Leavenworth, Kansas

⁷ . Yamagata-Lynch, 2014

با توجه به اینکه آموزش نظامی حرفه‌ای ارتش باید در طول همه‌گیری بیماری ادامه یابد، رهبری مرکز تسلیحات ترکیبی و دانشگاه ارتش با وزارت آموزش از راه دور تماس گرفتند تا برنامه‌ای برای آموزش آنلاین برای اعمال در سراسر سازمان ایجاد کنند. برای توزیع این قابلیت در بسیاری از مدارس مرکز تسلیحات ترکیبی، اعضای وزارت آموزش از راه دور در دوره آموزش مربی یادگیری دیجیتالی خود (DLIC)^۱ که به‌تازگی شکل گرفته است، توسعه هیئت‌علمی «آموزش به آموزش‌دهنده (مربی)» را ارائه کردند، و بدین ترتیب هیئتی از مربیان را در هر مؤسسه ایجاد کردند تا هیئت‌علمی اختصاصی را برای دوره‌های آنلاین ترکیبی توسعه دهند.

در حمایت از ابتکار توسعه دانشکده، همان‌طور که فورتونا (۲۰۱۷) از آن دفاع کرد، استادان و مؤسسات نیز موفقیت‌های قابل توجهی را در یادگیری آنلاین با جامعه آموزشی ارتش به اشتراک گذاشتند. آموزش اهمیت جامعه تحقیق (CoI) به مربیان، سنگ بنای این برنامه است. چارچوب جامعه تحقیق بر اساس ساختارگرایی اجتماعی، تفکر تأملی و تحقیق عملی، ترکیبی از بُعد اجتماعی جامعه با تحقیق برای ایجاد محیط‌های یادگیری آنلاین یا ترکیبی ساخته شده است. در طول دوره DLIC، مدرّسان بر عناصر جامعه تحقیق تأکید می‌کنند و نمونه‌هایی برای ایجاد آنها ارائه می‌دهند. درحالی‌که چندین نظریه رهبری را می‌توان در محیط کلاس مجازی به کار برد، تجربه و تحقیقات نشان می‌دهد که سه سبک رهبری به خوبی با جامعه تحقیق هماهنگ هستند. اینها رهبری اصیل، نظریه مسیر هدف، و رهبری تحول‌آفرین هستند. همان‌طور که در طول اجرای این برنامه مشاهده شد، ترکیب جامعه تحقیق با نظریه رهبری، تأثیر هم‌افزایی بر کیفیت کلی تجربه آموزشی آنلاین یا ترکیبی دارد.

مرور پیشینه تحقیق

قبل از توصیف ادغام عناصر مختلف جامعه تحقیق با نظریه‌های رهبری پیشنهادی، مرور ادبیات بنیادی و مطالعات تکمیلی که این عناصر را توضیح می‌دهند، مهم است. این مهم در بخش‌های بعدی این مقاله به درک چگونگی تکمیل متقابل موارد ادغام شده، کمک می‌کند.

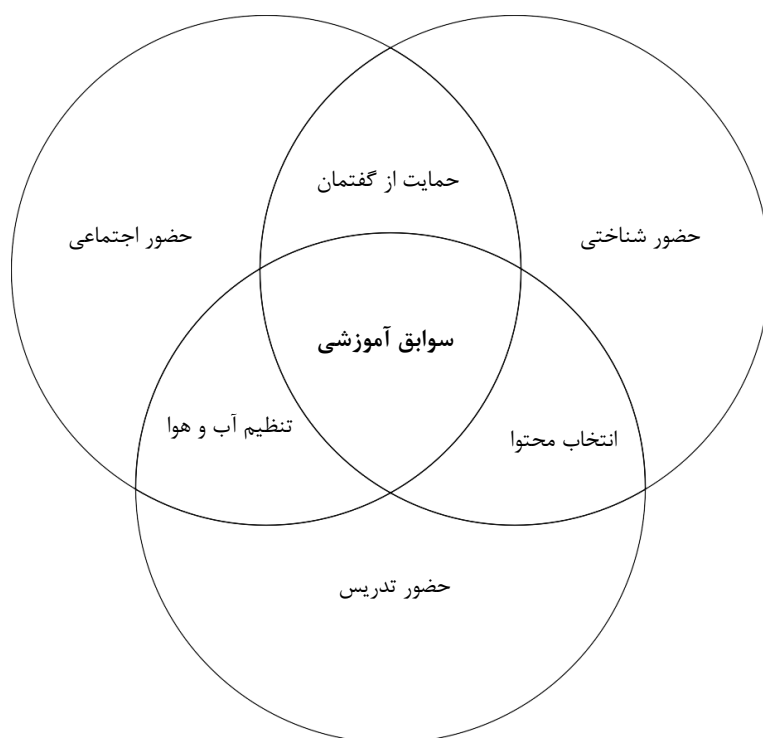
جامعه تحقیق

گاریسون و همکاران (۲۰۰۰) برای اولین بار چارچوب جامعه تحقیق (شکل ۱، صفحه ۲۵) را هنگام مطالعه ارتباطات کامپیوتری و کنفرانس کامپیوتری در حمایت از یک تجربه آموزشی

^۱. Digital Learning Instructor's Course (DLIC)

معرفی کردند. این چارچوب «عناصر اصلی یک محیط یادگیری سازنده‌گرای مشارکتی را که برای ایجاد و حفظ یک جامعه یادگیری هدفمند مورد نیاز است را مشخص می‌کند». همپوشانی این عناصر، درک «پویایی تجربیات یادگیری آنلاین عمیق و معنادار» را فراهم می‌کند. گاریسون و همکارانش (۲۰۰۱) اهمیت این جامعه را توصیف می‌کنند: «چنین جامعه‌ای شامل (باز) سازی تجربه و دانش از طریق تحلیل انتقادی موضوع، پرسش و چالش پیش‌فرض‌ها است» (ص ۲). گوتیرز سانتیوست و همکاران (۲۰۱۵)^۱ تجزیه و تحلیل خود را از مطالعه کلیولند اینز و همکاران (۲۰۰۷) برای توصیف بیشتر جامعه تحقیق، به عنوان جامعه‌ای برخوردار از قابلیت جستجوی عمومی و شخصی برای معنا و درک استفاده کردند. گوتیرز سانتیوست و همکاران با استناد به کار ویگوتسکی (۱۹۷۸) در ساخت‌گرایی، به تشریح مبانی نظری خود در دیدگاه تدریس در چارچوب سازنده همکاری می‌پردازند.

شکل ۱. جامعه تحقیق



^۱ . Gutierrez-Santiuste et al. (2015)

از «تحقیق انتقادی در یک محیط مبتنی بر متن: کنفرانس کامپیوتر در آموزش عالی»، اثر دی. گاریسون، تی. اندرسون و دابلو آرچر، ۲۰۰۰، اینترنت و آموزش عالی، ۲(۳-۲)، ص ۸۸.

حضور اجتماعی

اولین عنصر جامعه تحقیق، حضور اجتماعی است که آن را ایجاد یک محیط گفتمان مشارکتی، آموزشی و آزاد تعریف می کنند. حضور اجتماعی توانایی شرکت کنندگان برای فراقنی اجتماعی و عاطفی و ارتقای ارتباط مستقیم به عنوان افراد واقعی بین مردم و آشکار ساختن بازنمایی شخصی است. دانش آموزان با حضور اجتماعی آزادانه نظرات و عقاید خود را بیان می کنند. بوچر و کنراد (۲۰۱۶) آن را در سطح شخصی تر توصیف، و بیان می کنند که بین دانش آموزان و مربیان به عنوان افراد سه بعدی با خانواده، زندگی، ایده ها و سایر جزئیات شخصی ارتباط ایجاد می کند. گوتیرز - سانتیوست و همکاران (۲۰۱۵) حضور اجتماعی را به عنوان ارتباط عاطفی و باز توضیح می دهند که به انسجام گروهی منجر می شود و به یک جامعه یادگیری غنی از مشارکت، اعتماد و پذیرش کمک می کند. گاریسون و همکاران (۲۰۰۰) با بیان اینکه حضور اجتماعی آشکار کننده تفاوتی کیفی بین یک جامعه تحقیقاتی مشارکتی و محیطی که صرفاً اطلاعات را بارگیری می کند است، بر توضیح خود می افزایند.

حضور تدریس

دومین عنصر جامعه تحقیق، حضور تدریس است که آن را «طراحی، تسهیل و هدایت فرایندهای شناختی و اجتماعی به منظور تحقق بخشیدن به نتایج یادگیری شخصی با معنا و با ارزش آموزشی» تعریف کرده اند. گاریسون و همکاران (۲۰۰۰) با سه شاخص حضور تدریس شامل مدیریت آموزشی، ایجاد درک و آموزش مستقیم به جزئیات کمی می پردازند. گوتیرز - سانتیوست و همکاران (۲۰۱۵) حضور تدریس را به عنوان «عمل طراحی، تسهیل و جهت دهی فرایندهای شناختی و اجتماعی برای به دست آوردن نتایج پیش بینی شده با توجه به نیازها و قابلیت های دانش آموزان» تعریف می کنند (ص. ۳۵۱). آنها همچنین از سه عنصر مقاله گاریسون و اندرسون (۲۰۰۳) برای توصیف مسئولیت های سه معلم به عنوان «طراحی و سازماندهی، تسهیل گفتمان و آموزش مستقیم» استفاده می کنند. حتی اگر اصطلاحات کمی متفاوت باشند، ایده کلی یکسان است. اولین جزء این عنصر به ساختار فراگیر محیط یادگیری و فرایند می پردازد. تسهیل گفتمان

¹ . Boettcher and Conrad (2016)

مستلزم درک نقش جامعه یادگیرنده به عنوان مروج ساخت دانش و معنا است که در آن هم‌گرایی، علاقه، تعهد، انگیزه و یادگیری صورت می‌گیرد. آخرین مؤلفه تدریس مستقیم یک اتفاق کمتر رایج است و معمولاً زمانی مورد نیاز است که یک محتوا با موضوعی خاص وجود داشته باشد و رهبری معلم آشکار باشد. این اولین حوزه الگوی جامعه تحقیق است که در آن، از رهبری یاد شده است. رهبری برای دستیابی به حضور آموزشی کلیدی است، زیرا مربی باید کنترل گروه را به دست بگیرد؛ به این معنا که یک راهنما طی یک تلاش یک مهمانی را رهبری کند. مطالعات نشان می‌دهد که حضور آموزشی قوی‌ترین شاخص حضور شناختی در تجربیات آموزشی آنلاین است.

حضور شناختی

در نهایت، مهم‌ترین عنصر در الگوی جامعه تحقیق برای موفقیت آموزش عالی، حضور شناختی است. گاریسون و همکاران (۲۰۰۰) آن را «ساخت معنا با استفاده از بحث، تأمل و تفکر انتقادی» و «ضروری‌ترین عامل برای عملکرد موفق در آموزش عالی» می‌دانند. گوتیرز - سانتیوست و همکاران (۲۰۱۵) به مطالعه مادرل و همکاران (۲۰۱۱) استناد می‌کنند که نشان می‌دهد فقط حضور شناختی، به صورت معنادار و مثبت با معیارهای پیشرفت ارتباط دارد. آن‌ها بر اهمیت حضور شناختی می‌افزایند، زیرا «میزان دستیابی به اهداف یادگیری را نشان می‌دهد» (ص. ۳۵۰). گوتیرز - سانتیوست و همکاران (۲۰۱۵) اضافه می‌کنند که هدف فرایندهای شناختی «ارتقای تحلیل، ساخت و تأیید معنا و درک در جامعه دانش‌آموزان از طریق تأمل و گفتمان است» (ص. ۳۵۰). آن‌ها با توصیف حضور شناختی به صورت چهار مرحله غیرمتوالی فعال‌سازی، کاوش، یکپارچه‌سازی و حل و فصل به بررسی خود ادامه می‌دهند.

این الگو با چهار مرحله حضور شناختی مربوط به الگوی یادگیری تجربی کلب (۱۹۸۴)^۱ شامل تجربه ملموس، مشاهده بازتابی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش فعال، مشابهت دارد. شباهت‌های بیشتری با مدل دیویی^۲ (۱۹۹۱/۱۹۳۸) وجود دارد که شامل انگیزش، مشاهده، دانش و قضاوت است. با مقایسه این سه مدل، فعال‌سازی (که قبلاً به عنوان یک رویداد محرک توصیف شد) بسیار شبیه تجربه ملموس کلب (۱۹۸۴) و انگیزش دیویی (۱۹۹۱/۱۹۳۸) است. گاریسون و اندرسون (۲۰۰۳) اکتشاف را فرایندی کنجاو توصیف می‌کنند که شامل درک ماهیت مشکل و سپس

^۱ Kolb (1984)

^۲ Dewey

جستجوی اطلاعات مهم و توضیحات احتمالی است. اکتشاف ارتباط نزدیکی با عنصر مشاهده دیویی (۱۹۹۱/۱۹۳۸) و مؤلفه مشاهده بازتابی کلب (۱۹۸۴) دارد. سومین عنصر الگوی حضور شناختی یکپارچگی است که گاریسون و اندرسون (۲۰۰۳) آن را یک مرحله انعکاسی معطوف به ساخت معنا توصیف کرده‌اند. ادغام چندین بار در طول فرایند یادگیری اتفاق می‌افتد و بین بازتاب خصوصی و گفتمان عمومی تغییر می‌کند. ادغام همچنین به مفهوم‌سازی انتزاعی کلب (۱۹۸۴) مربوط می‌شود که در آن افراد مفاهیم انتزاعی را، بر اساس مشاهده شکل می‌دهند و نیز به مرحله سوم دیویی (۱۹۹۱/۱۹۳۸) پیوند می‌یابد که در آن دانش از مشاهده نشئت می‌گیرد. چهارمین عنصر مدل حضور شناختی، وضوح است که گاریسون و اندرسون (۲۰۰۳) از آن به یک فرایند قیاسی متعهد یاد کرده‌اند که معمولاً سؤالات جدیدی را نیز ایجاد می‌کند. مؤلفه قیاسی تفکیک نیز به ترتیب در دیویی (۱۹۹۱/۱۹۳۸) و کلب (۱۹۸۴) با قضاوت و آزمایش فعال به‌عنوان مرحله چهارم وجود دارد.

نظریه‌های رهبری

رهبری موضوعی چندوجهی است که ارتش، فکر، آموزش و ادبیات زیادی را روی آن سرمایه‌گذاری می‌کند. هیچ مقاله‌ای در باب رهبری و مدرسه ارتش، بدون تعریف اعتقادی ارتش، کامل نخواهد بود. انتشارات اصول ارتش ۶-۲۲ رهبری را «فرایند تأثیرگذار بر افراد از طریق ارائه هدف، جهت و انگیزه برای انجام مأموریت و بهبود سازمان» تعریف می‌کند (حضور شناختی وزارت دفاع ایالات متحده). با توجه به وظایف بی‌شماری که رهبران ارتش به‌صورت روزانه با آن روبرو هستند، جای تعجب نیست که ارتش هیچ سبک یا نظریه رهبری واحدی را تجویز نمی‌کند، زیرا هیچ راه‌حلی برای همه وجود ندارد. در این تنظیمات منحصر به فرد کلاس مجازی، مربیان باید رویکردهایی را در باب رهبری اتخاذ کنند که استقرار سه عنصر جامعه تحقیق را تقویت کند.

رهبری اصیل

اولین نظریه رهبری برای تجزیه و تحلیل، رهبری اصیل است. جالب اینجاست که هیچ تعریف مشترکی برای نظریه رهبری معتبر وجود ندارد، اما یک تعریف کاربردی خوب از اولیو و همکارانش (۲۰۰۴) در دست است. در این تعریف، رهبران اصیل با دانستن اینکه چه کسانی هستند و به چه ارزش‌هایی اعتقاد دارند و با نشان دادن آن ارزش‌ها و باورها در تعاملات شفاف با دیگران، به سطوح بالایی از اصالت و اعتبار دست یافته‌اند. رهبران با توسعه این ویژگی‌ها به رهبران اصیل

تبدیل می‌شوند. مطالعات نشان می‌دهد که رهبری اصلی به دلیل سطوح بالاتر عزت‌نفس و رفاه روانی، و سطوح بالاتر دوستی و عملکرد بالا، مطلوب است. می‌توان دکتر مارتین لوتر کینگ جونیور و باراک اوباما^۱ رئیس‌جمهور سابق ایالات متحده را به‌عنوان نمونه‌های قوی رهبری اصیل در نظر گرفت. هر دو مرد در ارتباط با ارزش‌های خود و شفافیت تعاملات خود با دیگران اصیل شناخته می‌شدند. هر دو از ارزش‌هایی دفاع می‌کردند که بسیار به آنها اعتقاد داشتند و دیگران را به چالش می‌کشیدند تا مسائل را از دیدگاه آنها ببینند. هر دو مرد از عزت‌نفس بالایی برخوردار بودند و با دیگران بسیار دوستانه برخورد می‌کردند. آنها تا حد زیادی نیز از رسوایی و مسائل غیر اخلاقی دور بودند.

نظریه مسیر - هدف

نظریه بعدی رهبری، نظریه مسیر - هدف است که در دهه ۱۹۷۰ از نوشته‌های ایوانز (۱۹۷۰) و هاوس (۱۹۷۱) وارد ادبیات رهبری شد. نورت هاوس (۲۰۱۶) رهبری مسیر - هدف را رهبری توصیف می‌کند که پیروان را برای دستیابی به اهداف تعیین شده ترغیب می‌کند. به طور ویژه، این رهبران با انتخاب رفتارهای خاص که به بهترین وجه با نیازهای پیروان و موقعیت آنها سازگار است، آنها را در مسیر اهداف خود حرکت می‌دهند. این نظریه شامل چهار رفتار رهبری است: رهنمودی، حمایتی، مشارکتی و موفقیت محور. رهبران با انتخاب رفتار مناسب برای موقعیت خاص، انتظارات پیروان را برای موفقیت و رضایت افزایش می‌دهند. یک نمونه مدرن رهبر در نظریه مسیر - هدف می‌تواند استیو جابز^۲ از شرکت اپل باشد. جابز با تجسم عناصر تئوری مسیر - هدف، توانست با استفاده از حمایت بالا، مشارکت و جهت‌گیری پیشرفت، کارکنان خود را برای دستیابی به یک موفقیت شگفت‌انگیز ترغیب کند.

رهبری تحول‌آفرین

نظریه نهایی رهبری برای بررسی، رهبری تحول‌آفرین است. اصطلاح «رهبری تحول‌آفرین» اولین بار توسط داونتون (۱۹۷۳)^۳ استفاده شد؛ با این حال، جیمز مک گرگور برنز (۱۹۷۸) جامعه‌شناس سیاسی اهمیت آن را برای مطالعه رهبری نشان داد.

^۱ . Dr. Martin Luther King Jr. and former U.S. President Barack Obama

^۲ . Steve Jobs

^۳ . Downton

رهبری تحول‌آفرین شامل اشتغال و تعامل با دیگران و نیز ایجاد ارتباطی است که انگیزه و اخلاق را در رهبر و هم‌در پیروان افزایش می‌دهد. این نوع رهبر به نیازها و انگیزه‌های پیروان توجه می‌کند و می‌کوشد به آنها کمک کند تا به حداکثر ظرفیت خود برسند. رهبری تحول‌آفرین یک الگوی رهبری بسیار محبوب است که به بسیاری از شخصیت‌های برجسته تاریخی نسبت داده می‌شود. اگرچه رهبری تحول‌آفرین با انگیزه و اخلاق بالا همراه است، اما رهبران تحول‌آفرین لزوماً الگوهای مثبتی نیستند. بدون شک اسکندر مقدونی و آبراهام لینکلن را می‌توان به‌عنوان نمونه‌های مثبت رهبری تحول‌آفرین به دلیل توانایی آنها در ایجاد ارتباط با مردم خود و الهام بخشیدن به آنها در یک جنگ صلیبی اخلاقی توصیف کرد. از سوی دیگر، آدولف هیتلر انگیزه تحول‌آفرین مشابه توده‌ها را در آلمان دهه ۱۹۳۰ با هدفی بسیار منفی‌تر به کار گرفت؛ بنابراین، جنبه اخلاقی در رهبری می‌تواند به شدت ذهنی و وابسته به موقعیت باشد.

ترکیب نظریه‌ها در عناصر جامعه تحقیق

این بخش، ترکیب نظریه‌های رهبری با عناصر حضور در یک محیط آموزشی آنلاین ترکیبی را مورد بحث قرار می‌دهد. الگوی رهبری جامعه آنلاین ترکیبی (شکل ۲، صفحه ۳۰) برای به‌تصویر کشیدن گرافیکی این ترکیب ارائه داده شد. این مدل بر اساس سه سال تجربه عملی در رهبری دپارتمان در DDE مسئول دوره‌های ترکیبی آنلاین در دوره عملیات پیشرفته است. این بخش متشکل از ۳۸ مربی و تقریباً ۱۲۷۰ دانش‌آموز است. در پایان این بخش بحثی در مورد DLIC است که یک دوره آموزشی توسعه دانشکده «آموزش مربی» برای مدرسان در سراسر دانشگاه ارتش است.

همان‌طور که قبلاً ذکر شد، این دوره برای آموزش هنر رهبری و آموزش آنلاین ترکیبی به سایر مدرسان توسعه دانشکده طراحی شده است. آنها به نوبه خود به مربیان در مؤسسات آموزشی خود آموزش خواهند داد. از اواخر آوریل ۲۰۲۰ تا ژوئیه ۲۰۲۰، اعضای DDE ۱۰ تکرار از این دوره توسعه دانشکده را برای بیش از ۱۰۰ مربی که نماینده ۲۵ مدرسه در سراسر سازمان آموزشی ارتش بودند، انجام دادند.

رهبری اصیل و حضور اجتماعی

اولین ترکیب نظریه‌های حضور، نظریه رهبری اصیل با حضور اجتماعی است. یوکل (۲۰۱۳)^۱ در توصیف جنبه‌های رهبری اصیل، این رهبران را دارای ارزش‌های رهبری مثبت، خودآگاهی و یک رابطه قابل اعتماد با پیروان توصیف می‌کند. او توضیح می‌دهد که رهبران اصیل دارای ارزش‌های اساسی مثبت مانند استانداردهای اخلاقی بالا هستند که آنها را قادر می‌سازد تا رابطه خاصی با پیروان خود ایجاد کنند. کورتیس و لاوسون^۲ توضیح می‌دهند که چگونه همکاری در حضور اجتماعی، چارچوبی برای تفکر دانش‌آموز فراهم می‌کند و موجب فزونی وابستگی متقابل اجتماعی و تبادل اطلاعات و منابع می‌شود. اعضای این گروه‌های مشارکتی یکدیگر را به چالش می‌کشند و تشویق می‌کنند و انگیزه کار گروهی و حضور اجتماعی دوره را افزایش می‌دهند.

مربیان به‌عنوان رهبران واقعی تیم برای دانش‌آموزان خود، همیشه باید تصمیم‌گیری اخلاقی را به نمایش بگذارند تا نمونه‌ای برای دانش‌آموزان باشند. مثال‌هایی که شرکت‌کنندگان در DLIC ارائه دادند، به برجسته کردن اهمیت این نقش مربی کمک می‌کند. همان‌طور که یکی از مربیان در این دوره به همسالان خود یادآوری کرد، مربیان پیوسته تحت نظارت دانش‌آموزان خود قرار می‌گیرند و به طور بالقوه بر موقعیت آنها به‌عنوان رهبران اصیل تأثیر می‌گذارند. یک مربی دیگر، نمونه‌ای را به اشتراک گذاشت که در آن دانش‌آموز در کلاس اظهار کرد که سایر اعضای این گروه ممکن است رفتاری توهین‌آمیز بروز داده باشند. مربی به سرعت به اظهار نظر دانش‌آموزان بطور علنی رسیدگی کرد و به همه یادآوری کرد که به دیگران احترام بگذارند و ملاحظه نمایند و در نتیجه انتظارات اخلاقی گروه را تقویت کنند. رهبران اخلاقی پیروان اخلاقی پدید می‌آورند. رابطه بین رهبران و اعضای گروه نیاز به اعتماد متقابل بسیار و ارتباطات باز و صادقانه دارد. برای اینکه در این گروه حضور اجتماعی شکل بگیرد، هیچ مشکلی از نظر اخلاق رهبر وجود ندارد. همان‌طور که آوولیو و گاردنر اشاره کردند، استفاده از خود تنظیمی به رهبران اصیل این امکان را می‌دهد تا ارزش‌ها و اهداف واقعی خویش را با اقدامات خود به ارمغان بیاورند و به طرفدارانشان خودی نشان دهند. این امر مبادله مثبت اجتماعی و پردازش اطلاعات را تسهیل می‌کند و در نتیجه کیفیت و کمیت همکاری را بهبود می‌بخشد. این محیط اعتماد در داخل گروه، زمانی رخ می‌دهد که اعضا احساس می‌کنند می‌توانند صادقانه و آشکارا صحبت کنند، حتی اگر بحث در

^۱ .Yukl

^۲ . Curtis and Lawson

مورد یک موضوع مهم بحث‌برانگیز باشد. این گفتمان صادقانه منجر به درک بهتر گروه در سطح شخصی و حرفه‌ای می‌شود.

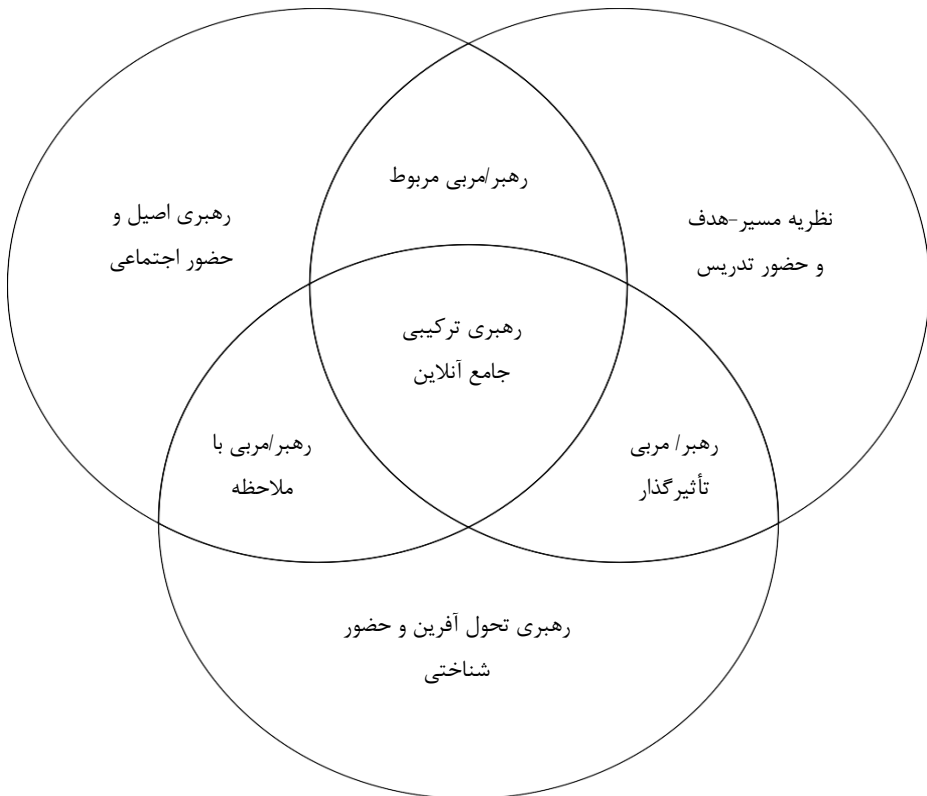
در طول DLIC، مربیان در تمرینی که برای ایجاد اعتماد و احترام در بین گروه طراحی شده بود، شرکت کردند. در اولین جلسه گروهی آنلاین، همه اعضا خود را نه تنها در جنبه‌های حرفه‌ای زندگی، بلکه در جنبه‌های شخصی نیز به همه تیم معرفی کردند. اعضای تیم تشویق شدند تا چند دقیقه را برای به اشتراک گذاشتن سوابق شخصی خود و عناصری که برای تعریف خودپنداره و شخصیت آنها لازم است، بگذارند. برای مثال، مربیان با ارائه نخستین معرفی خود، تمرین را آغاز کردند و برخی از آسیب‌پذیری‌های خود را، به‌عنوان افراد انسانی، در معرض دید خود قرار دادند. این امر به همه اجازه می‌داد تا درک عمیق‌تری از دیدگاه هر یک از اعضای گروه کسب کنند که با به اشتراک گذاشتن تاریخ شخصی، منجر به احترام و اعتماد بیشتر به یکدیگر شد. در ابتدا این تمرین برای برخی از اعضای گروه شخصاً راحت نبود. با این حال با تداوم تمرین و به اشتراک گذاشتن بیشتر دیدگاه‌های شخصی شرکت‌کنندگان، موانع آنها کاهش یافت و توانستند صداقت و شفافیت را تقویت کنند. مربی با شروع فرایند به تنظیم این لحن کمک کرده و سایر اعضای گروه را ترغیب کرد تا اطلاعات خود را به اشتراک بگذارند. اعضای تیم با مشاهده اینکه رهبر بینش‌های شخصی و خود بازتابی را به اشتراک می‌گذارد، شروع به تقلید از این رفتار کردند. مربیان برای کاهش بیشتر دلهره دانش‌آموزان در مورد اشتراک‌گذاری اطلاعات و دیدگاه‌های بالقوه بسیار شخصی، این کلاس را به‌عنوان یک تنظیم غیراکتسابی که در آن هر چیزی که در این گروه گفته شود، در درون آن باقی بماند، تأسیس کردند. دانش‌آموزان برای محافظت از این محیط باید قبل از ثبت جلسه آنلاین، با این شرایط موافقت کنند. با ادامه شیوه‌های اضافی، مربیان می‌توانند با انعطاف تیمی و هدایت دوره‌ای آن بیشتر وضعیت تیم را بررسی کنند. همان‌طور که لیوبوونیکووا و همکاران (۲۰۱۷)^۱ ادعا می‌کنند، رهبران اصیل جو انعطاف‌پذیری تیم را تقویت می‌کنند. تعریف آنها از انعکاس‌پذیری از مطالعه وست و همکاران گرفته شده است، «میزان تفکر اعضای گروه در مورد اهداف، استراتژی‌ها (به‌عنوان مثال تصمیم‌گیری) و همچنین انتقال این فرایندها (به‌عنوان مثال ارتباطات) و در نهایت سازگاری با شرایط فعلی یا شرایط آینده». هانا و همکاران (۲۰۱۱) توضیح دادند که این انعکاس، یک رابطه معتبر تبادل اجتماعی - شناختی را ایجاد می‌کند که بین گروه و رهبر با مراحل انعکاس باز سازنده به دنبال اهداف

^۱ . Lyubovnikova

^۲ . West

مشترک، تجلی می‌یابد. آنها همچنین به ما یادآوری می‌کنند که اعضای یک گروه تمایل دارند از رفتارها و ارزش‌های الگوهای تأثیرگذار، مانند رهبران اصیل، تقلید کنند. مربی اصلی شیوه برگزاری دوره‌ای را برای بحث گروهی در میان می‌گذارد تا مشخص کند که آیا آنها اهداف یادگیری را برآورده می‌کنند و اینکه آیا باید تنظیماتی در هنجارها یا فرایندهای گروهی انجام شود یا خیر. او در نقاط مختلف این دوره، از گروه بازخورد می‌خواهد که آیا آنها احساس می‌کنند برنامه درسی و دستورالعمل نیازهای آنها را برآورده می‌کند و چه تغییراتی را باید در آن بگنجانند. هر زمان که این گروه توصیه‌ای را برای تغییر ارائه می‌دهد، مربی به بررسی تناسب این تغییر با دوره می‌پردازد. این کار احساس تیمی را در بین دانش‌آموزان تقویت کرد و با انتشار صدای آنها در شکل‌دادن به محیط دانشگاهی، حضور اجتماعی را در این گروه بهبود بخشید.

شکل ۲، مدل ترکیبی رهبری جامعه آنلاین



نظریه مسیر - هدف و حضور تدریس

همان‌طور که قبلاً توضیح داده شد، نظریه مسیر - هدف شامل چهارعنصر رفتارهای رهنمودی، حمایتی، مشارکتی و موفقیت محور است. معلمانی که از این چهار رفتار رهبری استفاده می‌کنند، سطح بالایی از رهبری توسعه‌ای دارند. حضور تدریس شامل سه مؤلفه طراحی و سازماندهی، گفتمان تسهیل‌کننده و آموزش مستقیم است. این رفتارها و عناصر برای بهبود اثربخشی یک محیط برخط ترکیب می‌شوند. روش آموزشی مستقیم با رفتار رهبری دستوری ترکیب می‌شود که در آن مربی وظایف و دستورالعمل‌های روشنی را ارائه می‌دهد. در دوره DLIC، یک مربی مشارکت آموزش مستقیم و رفتار رهبری مستقیم را با برجسته کردن وظیفه و هدف گروه در هر تمرینی که دانش‌آموزان انجام می‌دهند، نشان داد. وقتی مربی گروه را در حال مبارزه با یک شکل از تمرین مشاهده می‌کند، باید برای ارائه راهنمایی‌ها و شفاف‌سازی بیشتر وارد عمل شود. یکی دیگر از مربیان DLIC به کلاس یادآوری کرد که مربیان به‌عنوان کارشناس موضوع دوره خود، باید بتوانند به دانش‌آموزان توضیح دهند که «درست چگونه به نظر می‌رسد».

ترکیب بعدی تسهیل گفتمان با رفتارهای رهبری مشارکتی و حمایتی نیز در بحث مربیان عنوان شد. دوره DLIC مربیان را تشویق می‌کند تا با استفاده از هیئت بحث آنلاین به طور فعال با دانش‌آموزان خود مشارکت کنند. همان‌طور که یکی از مربیان تأکید کرد، این می‌تواند به بررسی یادگیری دانش‌آموزان با مشاهده زمانی که دانش‌آموز به طور کامل به یک سؤال بحث پاسخ نمی‌دهد کمک کند. در این موقعیت‌ها، مربی می‌تواند سؤالات تحقیقی بپرسد، دانش‌آموز را وادار کند تا پاسخ اولیه‌اش را توضیح دهد و دستیابی دانش‌آموز به اهداف یادگیری را تأیید کند. یکی دیگر از مثال‌های ارائه‌شده توسط مربی، ارائه بازخورد مثبت عمومی به دانش‌آموزی است که در یک تالار گفتگوی آنلاین استدلالی را ارائه می‌کند. این اقدام توسط یک مربی، «درست چگونه به نظر می‌رسد» را برای پاسخ‌های هیئت گفتگو تقویت می‌کند. در نهایت، طراحی و سازماندهی با رفتارهای رهبری رهنمودی و موفقیت محور ترکیب می‌شود. این جنبه در DLIC با تمرکز بر ساختارهای دوره، نقشه‌های دوره و انتظارات دوره بیشتر مشهود است. در DLIC، چند تن از مدرسان نمونه‌های شخصی خود را از استفاده از برنامه درسی یا نقشه درسی به اشتراک گذاشتند تا اطمینان حاصل کنند که دانش‌آموزانشان متوجه چگونگی پیشرفت دوره می‌شوند. یکی از مربیان ترجیح داد از نقشه‌های دوره برای نشان دادن جریان دوره استفاده کند؛ زیرا آنها با یادگیرندگان بصری ارتباط بهتری برقرار می‌کنند. جای تعجب نیست که مربی به‌عنوان

یک یادگیرنده بصری شناخته می‌شود. استاد دیگری بحثی را در مورد انتظارات دوره و تاریخ‌های ارسال تکالیف آغاز کرد و تأکید کرد که این تاریخ‌ها باید رعایت شوند. یکی دیگر از مربیان موافقت کرد که تاریخ‌های سررسید مهم هستند، اما پیشنهاد کرد که اگر دانش‌آموز شرایط تخفیف دهنده داشته باشد، ممکن است استثنائات موردی لازم باشد. این رویکرد همچنان می‌تواند با کار با دانش‌آموز برای غلبه بر یک مسئله شخصی، سبک رهبری پیشرفت مدار را برآورده کند.

رهبری تحول‌آفرین و حضور شناختی

سومین ترکیب برای تجزیه و تحلیل، رهبری تحول‌آفرین با حضور شناختی است. رهبری تحول‌آفرین را می‌توان به چهار عامل تأثیر ایدئال (کاریزما)، انگیزه الهام‌بخش، تحریک فکری، و ملاحظات فردی تقسیم کرد. گاریسون (۲۰۰۷) حضور شناختی را به عنوان «کاوش، ساخت، حل و تأیید درک از طریق همکاری و تأمل در یک جامعه تحقیق» تعریف می‌کند (ص. ۶۵). حضور شناختی شامل چهار مرحله است: فعال‌سازی، کاوش، ادغام و حل و فصل. این عناصر فرعی رهبری تحول‌آفرین و مراحل حضور شناختی می‌توانند با هم ترکیب شوند تا تأثیر خود را در کلاس آنلاین افزایش دهند. فعال‌شدن حضور شناختی از طریق کاریزما و انگیزه الهام‌بخش مربی صورت می‌گیرد. این امر با ارائه چالش‌ها یا وظایف و توضیح اینکه چرا انجام چالش برای گروه مهم است به دست می‌آید. در طول DLIC، مربیان نمونه‌هایی از رهبران کاریزماتیک در تاریخ را به اشتراک گذاشتند که گروه خود را فعال کردند و الهام بخش آنها برای دستیابی به وظایف باورنکردنی بودند. روز سخنرانی سنت کریسپین هنری پنجم یک نمونه کلاسیک است که توسط این گروه ذکر شده است (شکسپیر، ۲۰۰۲/۱۵۹۹). مرحله بعدی کاوش شامل عناصری از تحریک فکری است که در آن دانش‌آموزان باید اطلاعات مرتبط بیشتری را در مورد چالش بررسی کنند. گفتمان بین گروه‌ها تجربه و دانش بیشتری را در جامعه به ارمغان می‌آورد و به آنها امکان می‌دهد تا در مورد ماهیت مشکل طوفان فکری و سؤال کنند. در DLIC، مربیان دیدگاه‌هایی را برای به چالش کشیدن دانش‌آموزان با تفکر واگرا برای ایجاد ایده‌ها و گزینه‌ها مورد بحث قرار دادند. یکی از مربیان، شیوه‌ای به نام «فکرکردن - نوشتن - اشتراک» ارائه کرد (فرماندهی آموزش و اصول ارتش ایالات متحده، ۲۰۱۸، ص ۱۹۹) که در آن دانش‌آموزان در مورد مشکل در دست (فعلی) فکر می‌کنند و هر ایده‌ای را که به ذهنشان می‌رسد یادداشت می‌کنند. پس از اینکه دانش‌آموزان

^۱ Henry V's Saint Crispin's Day

ایده‌های فردی خود را ثبت کردند، این ایده‌ها را با گروه به اشتراک می‌گذارند تا احتمالات اضافی را کشف کنند.

مرحله بعدی یکپارچه‌سازی شامل عناصری از تأثیر ایدئال، تحریک فکری مداوم و توجه فردی است. در اینجا مربیان به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا از ایده‌های تولید شده در مرحله اکتشافی، معنایی بسازند. مربی از کاریزما برای تحریک عقل دانش‌آموزان استفاده می‌کند و ورودی‌های تک‌تک دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرد. سپس به‌عنوان یک مربی و مشاور عمل می‌کند تا به دانش‌آموزان کمک کند تا کاملاً به فعلیت برسند. برخی از مدرسان در دوره برنامه توسعه دانشکده تجربیات خود را از گروه‌های رهبری از طریق جنبه‌هایی از فرایند تصمیم‌گیری نظامی به اشتراک گذاشتند که در آن دانشجویان داده‌های جمع‌آوری شده در برآوردهای کارکنان را برای تولید یک برنامه رسمی و هماهنگ تجزیه و تحلیل می‌کنند. دانش‌آموزان تفکر انتقادی را برای تجزیه و تحلیل این داده‌ها به کار می‌گیرند و نتیجه را در دسته‌های مفید یا خطوط تلاش سازمان‌دهی می‌کنند. سپس این دسته از اطلاعات برای ایجاد یک طرح رسمی، ترکیب می‌شوند تا مشکلی را حل کنند. آخرین مرحله حل و فصل، انگیزه الهام‌بخش و تحریک فکری را در برمی‌گیرد. در این مرحله، یک راه‌حل تولید شده از اکتشاف و یکپارچه‌سازی آزمایش و اجرا می‌شود. مربیان دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند تا راه‌حل ساخته شده خود را برای مشکل آزمایش کنند و نقاط قوت و ضعف آن را ذکر کنند. مربیان همچنان بر اهمیت تفکر انتقادی برای پرداختن به مسائل در اجرای دوره عمل خود تأکید می‌کنند. یکی از مربیان در DLIC این را با آموزش هنر «بازی جنگی» یا مقایسه دوره‌های عمل در برنامه‌ریزی نظامی به گروهی از دانش‌آموزان مقایسه کرد. با پیشرفت دانش‌آموزان در اجرای طرح خود، ممکن است مشکلاتی به وجود بیاید، بنابراین دانش‌آموزان باید چابکی ذهنی خود را حفظ کنند تا مشکلات را همان‌طور که ظاهر می‌شوند برطرف نمایند. هنگامی که دانش‌آموزان مشکل موجود را حل می‌کنند، ممکن است مشکل جدیدی پیدا کنند که در اثر حل مشکل فعلی ایجاد شده باشد و شاید هم نیاز به تدوین برنامه دیگری برای استفاده در آینده داشته باشند.

نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل جامعه تحقیق (Col) روش‌های بسیار مؤثر برای انجام آموزش آنلاین را نشان می‌دهد. از آنجایی که این امر به هنجار جدید در آموزش نظامی حرفه‌ای ارتش تبدیل شده است، برنامه فعلی توسعه دانشکده در حال بازبینی است تا این هنر را به مربیان در سراسر شرکت

دانشگاه ارتش آموزش دهد. با این حال، این کاربرد جامعه تحقیق کافی نیست، زیرا مربیان باید نقش خود را به عنوان رهبر در کلاس‌های مجازی مربوطه خود به طور کامل درک کنند. هیچ نظریه رهبری به طور یکسان در مورد سه عنصر حضور اجتماعی، حضور آموزشی و حضور شناختی کاربرد ندارد. یک نظریه رهبری پویای جدید مستلزم ترکیب نظریه‌های متعدد رهبری برای تناسب با سه عنصر حضور در جامعه تحقیق است. جنبه‌های انسانی رهبری اصیل به خوبی با برقراری روابط شخصی و قابل اعتماد حضور اجتماعی ارتباط دارد.

انگیزه و جهت تئوری مسیر - هدف به خوبی با طراحی و تسهیل حضور تدریس همراه است. در نهایت، کاریزما، انگیزه الهام‌بخش، و تحریک فکری رهبری تحول‌آفرین با بحث، انعکاس و تفکر انتقادی حضور شناختی همراه می‌شود. این یکپارچه‌سازی نظریه‌های رهبری با عناصر حضور در Col عیار قوی‌تری را برای مربیان ایجاد می‌کند تا بهتر آموزش دهند و دوره‌های خود را رهبری کنند. عناصر این رویکرد در برنامه جدید DLIC که برای توسعه اعضای هیئت علمی دانشگاه ارتش استفاده می‌شود، گنجانده شده است تا این روش را به سایر مدرسان در سراسر سازمان منتقل کند. هدف این است که نه تنها مربیان بهتر بلکه رهبران بهتری در سراسر ارتش پدید آوریم.

فهرست منابع

- Akyol, Z., Garrison, D., & Ozden, M. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 10(6), 65–83.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>
- Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F., & May, D. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801–823. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>

- Bailey, L., & Bankus, T. (2017). Online collaborative course design for Army e-learning. *Journal of Military Learning*, 1(1), 66–76.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4(1), 231–272.
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. Academic Press.
- Boettcher, J. V., & Conrad, R.-M. (2016). *The online teaching survival guide* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row. Cleveland-Innes, M., Garrison, D., & Kinsel, E. (2007). Role adjustment for learners in an online community of inquiry: Identifying the challenges of incoming online learners. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 2(1), 1–16. doi:10.4018/jwltd.2007010101
- Curtis, D., & Lawson, M. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 21–34.
- Dewey, J. (1991). *Logic. The theory of inquiry. The later works of John Dewey* (Vol. 12) (J. A. Boydston, Ed.). Southern Illinois University Press. (Original work published 1938).
- Downton, J. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. Free Press.
- Evans, M. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3), 277–298. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(70\)90021-8](https://doi.org/10.1016/0030-5073(70)90021-8)
- Fortuna, E. (2017). Learning at a distance: The potential and perceptions of distributed learning. *Journal of Military Learning*, 1(1), 52–65.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Networks*, 11(1), 61–72.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2003). *E-learning in 21st century: A framework for research and practice*. Routledge Falmer.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education.

- Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105.
[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
<https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Garrison, D., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive, and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31–36. doi:10.1016/j.jiheduc.2009.10.00
- Grandey, A., Fisk, G., Mattila, A., Jansen, K., & Sideman, L. (2005). Is “service with a smile” enough? Authenticity of positive displays during service encounters. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 96(1), 38–55. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2004.08.002>
- Gutierrez-Santiuste, E., Rodriguez-Sabiote, C., & Gallego-Arrufat, M. (2015). Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational-predictive study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 349–362.
<https://doi.org/10.14742/ajet.1666>
- Hannah, S., Walumbwa, F., & Fry, L. (2011). Leadership in action teams: Team leader and members’ authenticity, authenticity strength, and team outcomes. *Personnel Psychology*, 64(3), 771–802.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01225.x>
- House, R. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321–328.
<https://doi.org/10.2307/2391905>
- House, R., & Mitchell, R. (1974). Path goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 4(3), 81–97.
- Kernis, M. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1–26.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1401_01
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kovanović, V., Joksimović, S., Poquet, O., Hennis, T., Čukić, I., de Vries, P., Hatala, M., Dawson, S., Siemens, G., & Gašević, D. (2018). Exploring communities of inquiry in massive open online courses.

- Computers & Education*, 119, 44–58.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.010>
- Lyubovnikova, J., Legood, A., Turner, N., & Mamakouka, A. (2017). How authentic leadership influences team performance: The mediating role of team reflexivity. *Journal of Business Ethics*, 141, 59–70.
<https://doi.org/10.1007/s10551-015-2692-3>
- Northouse, P. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Sage.
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership and Management*, 36(4), 365–380.
- Salancik, G., & Pfeffer, J. (1977). An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 22(3), 427–456. <https://doi.org/10.2307/2392182>
- Shakespeare, W. (2002). *King Henry V* (E. Smith, Ed.). Cambridge University Press. (Original work published 1599)
- Tolu, A. (2013). Creating effective communities of inquiry in online courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1049–1055.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.157>
- U.S. Army Training and Doctrine Command. (2018). *The red team handbook: The Army's guide to making better decisions* (Version 9.0). Training and Doctrine Command G-2 Operational Environment Enterprise. U.S. Department of the Army. (2012). *Army leadership* (Army Doctrine Publication 6-22). U.S. Government Printing Office.
- Van Der Werff, J., & Bogdan, E. (2018). Fostering instructor competencies through Army University's faculty development program. *Journal of Military Learning*, 2(1), 44–52.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- West, M., Garrod, S., & Carletta, J. (1997). Group decision making and effectiveness: Unexplored boundaries. In C. Cooper, & S. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations: A handbook for future research in organizational behavior* (pp. 293–316). Wiley.
- Yamagata-Lynch, L. (2014). Blended online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(2), 189–212.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>

- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.
- Zilka, G. C., Cohen, R., & Rahimi, I. D. (2018). Teacher presence and social presence in virtual and blended courses. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 103–126.