

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»  
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران  
دوره‌ی اول، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۰  
صفحات ۱۷۷-۲۰۰

## تأثیر یادگیری موقعیتی تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان

فخرالزمان نعیمی حسینی\*  
دکتر حسین زارع\*\*  
دکتر محمود هرمزی\*\*\*  
دکتر فرهاد شقاقی\*\*\*\*  
دکتر محمد حسین کاوه\*\*\*\*\*

### چکیده

هدف از انجام تحقیق، تعیین تأثیر یادگیری موقعیتی تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان بود. تحقیق از نوع شبه تجربی و جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانشجویان سال سوم رشته روان‌شناسی عمومی دانشگاه پیام نور مرکز تهران که در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در درس آسیب‌شناسی روانی یک ثبت نام کرده بودند، می‌گردید. تعداد ۱۶ دانشجو در روش آموزش مستقیم و ۱۸ دانشجو در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی تلفیقی شرکت کردند. دانشجویانی که قبلاً این درس را اخذ کرده بودند و یا به همکاری با پژوهش‌گر تمایل نداشتند از برنامه حذف گردیدند. از بین کلاس‌هایی که در آن ترم تحصیلی درس یاد شده در آن‌ها ارائه می‌شد، دو کلاس به صورت تصادفی برای اجرای برنامه‌های آموزش مستقیم و یادگیری موقعیتی تلفیقی انتخاب شدند. به منظور تعیین میزان پیشرفت تحصیلی در گروه‌ها، بانک سؤالی تهیه شد و از هر بخش، محتوای بخش اختلالات اضطرابی درس آسیب‌شناسی روانی (۱)، تعدادی سؤال به صورت تصادفی انتخاب شدند و در هر دو گروه در مرحله‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت یکسان استفاده گردید. اضطراب امتحان از طریق پرسش‌نامه‌ی

e-mail: fnacemi@sums.ac.ir

e-mail: h\_zare@pnu.ac.ir

e-mail: md\_hormzi@yahoo.com

e-mail: farhad.shaghaghi@sums.ac.ir

e-mail: kaveh@sums.ac.ir

\*دانشجوی دکترا دانشگاه پیام نور

\*\*دانشیار دانشگاه پیام نور تهران

\*\*\*استادیار دانشگاه پیام نور تهران

\*\*\*\*استادیار دانشگاه پیام نور تهران

\*\*\*\*\*استادیار دانشگاه علوم پزشکی شیراز

تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۰/۲۸

تاریخ دریافت مقاله‌ی نهایی: ۹۰/۱۰/۱۰

تاریخ دریافت: ۹۰/۱/۱۷

اضطراب اهواز (۱۳۷۵) و انگیزش تحصیلی دانشجویان با استفاده از فرم کوتاه شده‌ی پرسش‌نامه استاندارد انگیزش تحصیلی مک اینرنی و سینکلایر (۱۳۷۲) مورد سنجش قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون آماری من ویننی انجام شد. نتایج نشان دادند که در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی، افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان گردیده است.

**کلید واژه‌ها:** یادگیری تلفیقی، یادگیری موقعیتی، انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، اضطراب امتحان.

### مقدمه و بیان مسأله

چگونگی فرآیند یادگیری\_ یاددهی یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و جلب انگیزه‌ی آن‌ها برای ادامه‌ی تحصیل است. هر روز شیوه‌های یادگیری و یاددهی متحول می‌شوند و همگام با پیشرفت‌های فن‌آوری دروازه‌های نوینی برای بهبود این فرآیند گشوده می‌شوند. اما، هنوز در بسیاری از موارد فرآیند یادگیری\_ یاددهی از کیفیت مطلوبی برخوردار نیست و نارسایی‌هایی مشهود است که در مواردی به انصراف دانشجویان از ادامه‌ی تحصیل و در مواردی نیز به ورود افراد غیرحرفه‌ای به جامعه منتهی می‌شود. عوامل متعددی از جمله افت تحصیلی، کمبود انگیزه‌ی تحصیلی، اضطراب امتحان و آموزش بدون توجه به بافت و موقعیت واقعی انجام کار، می‌توانند در ایجاد این نارسایی‌ها مؤثر باشند.

بر اساس آمارهای به دست آمده از کشور آمریکا، تنها نیمی از دانشجویانی که وارد دوره‌های لیسانس می‌شوند، تحصیل خود را به پایان می‌رسانند (شیخی فینی<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۱۰). اگرچه در ایران هنوز آمار دقیقی از میزان ترک تحصیل دانشجویان گزارش نشده، به نظر می‌رسد رقمی قابل توجه باشد (همان). ترک تحصیل دانشجویان در آمریکا به دنبال اضطراب امتحان حدود ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش گردیده است (همان). برخی از مطالعات نیز نشان می‌دهند که بسیاری از فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها پس از ورود به موقعیت‌های حرفه‌ای از کفایت لازم برخوردار نیستند و این مشکل نیز به نوع آموزشی که دریافت کرده‌اند نسبت داده می‌شود. در این زمینه، ساندن<sup>۲</sup> و تئورلینگز (۲۰۰۸) گزارش می‌کنند که فارغ‌التحصیلان مورد بررسی آن‌ها نتوانستند از حدود ۸۰ درصد مهارتی که آموخته بودند استفاده کنند و از کفایت لازم برای انجام کار در موقعیت حرفه‌ای برخوردار نبودند. علاوه بر

1. Shikhi fini

2. Sanden

این، مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که دانشجویان، استفاده از شیوه‌های نوین تدریس و یادگیری را بر روش‌های سنتی آموزش ترجیح می‌دهند (وست<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ دشموخ<sup>۲</sup> و دیگران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ آرمسترانگ<sup>۴</sup>، سو و دیگران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸ و رووی<sup>۶</sup> و دیگران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴).

به طور کلی باید گفت که برای بهبود کیفیت فرآیند تدریس و یادگیری باید شیوه‌هایی برگزیده شوند که انگیزش تحصیلی یادگیرندگان را تحریک کند، آن‌ها را در به دست آوردن توانمندی‌های حرفه‌ای یاری دهد و اضطراب حاصل از یادگیری و امتحان را در آن‌ها کاهش دهد. یکی از راه‌کارها در این زمینه، استفاده از فن‌آوری‌های نوین و آموزش مجازی است. در استفاده از فن‌آوری و آموزش مجازی، سؤال‌های مهمی از جمله این‌که آیا تنها استفاده از فن‌آوری و آموزش مجازی کافی است؟ و در صورت منفی بودن جواب باید از چه روی‌کردی استفاده کنیم و چه عوامل مهمی را باید در نظر بگیریم، مطرح می‌شوند (سرانو<sup>۸</sup> و دیگران<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). رووی و دیگران (۲۰۰۴) از آموزش کاملاً مجازی به دلیل عدم امکان برقراری ارتباطات چهره به چهره انتقاد کرده و آموزش تلفیقی را پیشنهاد می‌کنند. اسمیت<sup>۷</sup> و دیگران (۲۰۱۰) معتقدند که یادگیری تلفیقی نه تنها موجب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه مقرون به صرفه‌تر و انعطاف‌پذیرتر از روش‌های سنتی آموزش است. از این طریق می‌توان تعداد بیش‌تری دانشجو را در فضاهای آموزشی کوچک‌تر آموزش داد و با انواع مختلف سبک‌های یادگیری نیز سازگارتر است. حتی، دانشجویانی که در برقراری ارتباطات چهره به چهره کلاسی مشکل دارند، در برنامه‌های یادگیری تلفیقی مشارکت بیش‌تری نشان می‌دهند (آکویونلو<sup>۸</sup> و دیگران<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸). در این روش، تأمل، تفکر انتقادی، تفکر توأم با تأمل و به اشتراک گذاشتن نقطه نظرات گوناگون تقویت می‌شوند که به نوبه خود به افزایش یادگیری می‌انجامد (ونگ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). اسمیت و دیگران (۲۰۱۰) معتقدند که در یادگیری تلفیقی هم یادگیرنده و هم یاددهنده با انگیزه‌ی بیش‌تری به یادگیری و جست‌وجوی مطالب می‌پردازند. بنابراین، یادگیری بهتر و عمیق‌تری ایجاد می‌شود. به نظر می‌رسد که تلفیق آموزش فراچندرسانه‌ای همراه با آموزش چهره به چهره‌ی کلاسی موجب افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می‌شود و همه‌ی این عوامل به بهبود کیفیت آموزش و توان یادگیرندگان در مواجهه با چالش‌های محیط آموزشی می‌انجامد و می‌تواند به کاهش انصراف آن‌ها از ادامه تحصیل منتهی شود.

1. West  
5. Rovai  
9. Wang

2. Deshmukh  
6. Serano

3. Armstrong  
7. Smith

4. So  
8. Akkoyunlu

در طراحی برنامه‌های یادگیری، هرینگتون<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۰۰)، استفاده از یادگیری موقعیتی و در نظر گرفتن موقعیت واقعی انجام کار را توصیه می‌کنند. طرفداران این نظریه، یادگیری موقعیتی را به عنوان فرآیندی اجتماعی که در زمینه‌ی معتبر و مشابه موقعیت واقعی اتفاق می‌افتد، می‌نگرند (لانس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ لائو<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۰۸).

با توجه به این که تعاریف متعددی از یادگیری موقعیتی بیان شده است، در این پژوهش نویسنده تعریف مفهومی زیر را به عنوان مناسب‌ترین تعریف در نظر گرفته: «یادگیری موقعیتی به معنای یادگیری در موقعیت واقعی و یا شبیه‌سازی شده با آن است» (فورستون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

یادگیری تلفیقی نیز آمیزه‌ای از آموزش چهره به چهره، یادگیری هم‌زمان و غیرهم‌زمان الکترونیکی است. در این محیط، تعاملات و ارتباطات اجتماعی تسهیل می‌شوند و از مزایای هر دو روش آموزش سنتی و مجازی بهره می‌برد (ونگ، ۲۰۱۰ و رووی و دیگران، ۲۰۰۴).

در این پژوهش منظور از یادگیری موقعیتی و تلفیقی، تدارک تجربه یادگیری با توجه به شرایط موجود در موقعیت واقعی حرفه‌ای، از طریق مواجهه یادگیرندگان با مواد آموزشی الکترونیکی و غیرالکترونیکی به صورت هم‌زمان و ناهم‌زمان با بهره‌گیری از کلاس حضوری، گفت و گوی برخط<sup>۵</sup> (آنلاین)، پست الکترونیکی و لوح فشرده<sup>۶</sup> آموزشی چند رسانه‌ای بود. لائو و نگر<sup>۷</sup> (۲۰۰۸) بنیان‌گذاران یادگیری موقعیتی معتقدند که برای طراحی برنامه‌ی یادگیری موقعیتی باید موارد زیر را در نظر بگیریم:

۱. بافت و زمینه‌ی معتبر<sup>۸</sup>: بافت و زمینه‌ی معتبر چگونگی استفاده از دانش در زندگی واقعی را نشان می‌دهد و درباره‌ی مشکلات و چالش‌های دنیای واقعی است (هرینگتون و دیگران، ۱۹۹۵). برای ایجاد زمینه‌ی مناسب می‌توان از تصاویر متحرک یا فیلم‌های نشان دهنده‌ی موقعیت (سیاوا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸)، بیان داستان‌های مرتبط با زمینه‌ی واقعی زندگانی (لوک<sup>۱۰</sup> و دیگران، ۲۰۰۶) و ایفای نقش در کلاس استفاده کرد (گولی کرز<sup>۱۱</sup> و دیگران، ۲۰۰۸).

۲. فعالیت‌های معتبر<sup>۱۲</sup>: فعالیت معتبر مشابه و مرتبط با موقعیت واقعی انجام کار است (هرینگتون و الیور، ۱۹۹۵). برای ایجاد فعالیت‌های معتبر می‌توان از سؤال‌های گسترده پاسخ و تمرین‌هایی که به فعالیت و بررسی موضوع از دیدگاه‌های گوناگون نیازمند باشند

1. Herrington	2. Lunce	3. Lave	4. Furstenau	5. online
6. CD	7. Wengar	8. authentic context		9. Hsiao
10. Lok	11. Gulikers	12. authentic activity		

۱. آلن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷) و یا از گفت و گوهای برخط (سرانو و دیگران، ۲۰۰۹) استفاده کرد.
۳. دسترسی به عملکرد تخصصی و فرایند الگوسازی: یادگیرنده قبل از انجام کار باید بتواند عملکرد فرد متخصص را در مواجهه با مسأله ببیند و از آن به عنوان الگوی فعالیت‌های خود استفاده کند (استالمیجر<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۰۹). برای این منظور، می‌توان از فیلم‌هایی که در آن عملکرد متخصص نشان داده می‌شود، استفاده کرد (هرینگتون و دیگران، ۲۰۰۰).
۴. تولید اشتراکی دانش: یادگیری موقعیتی بر ساخت اجتماعی دانش تأکید می‌کند و فرآیندی فعال در جهت تشکیل هویت اجتماعی است (لاو و دیگران، ۲۰۰۸؛ لامراس<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۰۷). برای این منظور می‌توان از گفت و گوهای برخط استفاده کرد (سرانو و دیگران، ۲۰۰۹).
۵. تأمل: تأمل به این معنا است که یادگیرنده کار خود و سایر افراد گروه را نقد و تجزیه و تحلیل کند و آن را با نحوه‌ی کار یک متخصص و یا سایر افراد گروه مقایسه کند (اوربول<sup>۴</sup> و دیگران، ۲۰۱۰).
۶. بیان دیدگاه‌ها: به این معنا است که افراد گروه، روشی را که برای حل مسأله در موقعیت به کار گرفته‌اند با دیگر افراد گروه به اشتراک بگذارند و دانش ضمنی<sup>۵</sup> به دانش صریح<sup>۶</sup> تبدیل شود (اوربول و دیگران، ۲۰۱۰). بدین منظور نیز می‌توان از گوهای آنلاین استفاده کرد (سرانو و دیگران، ۲۰۰۹).
۷. چارچوب‌گذاری و راهنمایی<sup>۷</sup>: چارچوب‌گذاری به معنای افزایش توانایی نوآموز تحت حمایت مربی و توانایی به دست آوردن عملکرد تخصصی است. چارچوب‌گذاری آموزشی را می‌توان از طریق ارائه‌ی نکته‌ها، اشاره‌ها و بازخورد در مورد چگونگی عملکرد دانشجویان انجام داد (سرانو و دیگران، ۲۰۰۹).
۸. ارزیابی معتبر: هنگامی که یادگیری به صورت موقعیتی اجرا می‌شود، شیوه‌های سنتی ارزیابی کفایت خود را از دست می‌دهند. ارزیابی یادگیری موقعیتی باید بر فرآیند یادگیری، درک و حل مسأله متمرکز شود (موریسون<sup>۸</sup> و دیگران، ۲۰۰۷).
- اگرچه یادگیری موقعیتی می‌تواند در محیط واقعی و یا مشابه با واقعی اتفاق افتد، اما هامل<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۳) معتقد است که طراحی یادگیری موقعیتی الکترونیکی امکان‌پذیر نیست. او

---

1. Allen	2. Stalmeijer	3. Lamerás	4. reflection
5. Oriol	6. articulation	7. tacit knowledge	
8. explicit knowledge	9. Scaffolding and coaching	10. Morrison	
11. Hamel			

عقیده دارد که آموزش از دور و کامپیوتر محور، ایجادکننده‌ی محیط واقعی نمی‌باشند (اسمیت، ۲۰۰۳).

با وجود آن که بیش‌تر مطالعات انجام شده نشان دهنده‌ی سودمندی یادگیری تلفیقی و یادگیری موقعیتی در آموزش است، اما، هیچ‌الگوی دقیق و از پیش تعریف شده‌ای برای طراحی در دسترس نیست و در هر منطقه با توجه به امکانات فن‌آوری، توانمندی‌های استفاده‌کنندگان و محدودیت‌های بودجه و زمان، تفاوت‌هایی وجود دارد و شیوه‌های مختلف طراحی آموزشی را می‌طلبد.

با توجه به این که تحقیق مشابهی با در نظر گرفتن عوامل بوم شناختی ایران در این زمینه انجام نشده، این پژوهش با هدف تعیین تأثیر یادگیری موقعیتی تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان در جهت بهبود کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری و پیش‌گیری از انصراف دانشجویان از ادامه تحصیل انجام گرفته و در صدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر می‌باشد:

۱. آیا در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب افزایش یادگیری دانشجویان می‌شود؟
۲. آیا در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب افزایش انگیزش (تحصیلی، درونی و بیرونی) دانشجویان می‌شود؟
۳. آیا در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب کاهش اضطراب امتحان دانشجویان می‌شود؟

### پیشینه‌ی تحقیق

اگرچه یادگیری موقعیتی ریشه در یادگیری تجربی و سابقه‌ای طولانی دارد، توجه دوباره به آن به سال‌های ۱۹۹۰ باز می‌گردد (اسمیت، ۲۰۰۳). تحقیقات مختلفی سودمندی یادگیری موقعیتی و تلفیقی را در آموزش و یادگیری بررسی کرده‌اند. به عنوان مثال، در طراحی برنامه‌ی یادگیری موقعیتی تلفیقی آموزش بیماری‌های دستگاه گوارش به دانشجویان پزشکی، لوک و دیگران (۲۰۰۶) نیز از شیوه‌ی واقعیت مجازی<sup>۱</sup> و سناریوهای تعاملی بین پزشک و بیمار استفاده کردند. در این برنامه یک آواتار<sup>۲</sup> زن، نقش بیمار مبتلا به درد شکمی حاد را ایفا می‌کرد و یک آواتار مرد، نقش متخصص گوارش را به عهده داشت. این نظام به‌طور هماهنگ با یک‌دیگر موقعیت مراجعه‌ی یک بیمار مبتلا به درد شکمی حاد را در مراجعه به متخصص گوارش ایجاد می‌کردند. در این برنامه، این امکان

وجود داشت که دانشجویان در محیط شبیه‌سازی شده با شبکه‌ی مجازی به تعامل و یادگیری بپردازند. نتایج نشان دادند که استفاده از شیوه‌ی واقعیت مجازی، با استفاده از نظام فوق، موجب افزایش یادگیری دانشجویان می‌گردد. در برنامه‌ی دیگری هم که به منظور آموزش مهارت دادن دارو به بیماران، توسط دانشجویان پرستاری طراحی شده بود، ۲۶ دانشجوی تازه وارد با آموزش تلفیقی و ۲۴ دانشجو با روش مستقیم آموزش دیدند و با یک‌دیگر مقایسه شدند و نشان داده شد که در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری تلفیقی، موجب افزایش یادگیری، توانایی انجام کار و رضایت دانشجویان شد. علاوه بر این، این بررسی نشان داد که یادگیری تلفیقی با هزینه‌ی کمتر، موجب افزایش پیشرفت تحصیلی شد (سونگ<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۰۸). ولترینگ<sup>۲</sup> و دیگران (۲۰۰۹) نیز با انجام تحقیق بر روی ۱۸۵ دانشجوی سال سوم نشان دادند در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری تلفیقی مبتنی بر حل مسأله موجب افزایش معنادار انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان گردید. در تحقیقات گسترده‌ای که با مشارکت دانشگاه هاروارد انجام شد، شهر مجازی ریور سیتی<sup>۳</sup> با توجه به شاخص‌های یادگیری موقعیتی طراحی شد و تأثیر یادگیری موقعیتی بر یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان با روش آموزش مستقیم مقایسه گردید. نتایج پژوهش‌ها نشان دادند که در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی موجب افزایش یادگیری و انگیزه‌ی دانش‌آموزان می‌گردد (کتل هوت<sup>۴</sup> و دیگران، ۲۰۰۶). در برنامه‌ی آموزشی دیگری به منظور بررسی درک نقطه نظرات دانش‌آموزان نسبت به یادگیری موقعیتی، ۲۵ دانش‌آموز کلاس هفتم در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی شامل فرآیندهای مدل‌سازی، آماده‌سازی، چارچوب‌گذاری، بیان و تأمل شرکت کردند و نشان داده شد که یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب افزایش انگیزه‌ی آن‌ها گردید (اونال<sup>۵</sup> و دیگران، ۲۰۱۰). نمونه‌های مورد بررسی استاندل<sup>۶</sup> و دیگران (۲۰۰۸) نیز اظهار کردند که یادگیری موقعیتی با مشارکت هم‌گروهان، فراتر از یادگیری روش‌ها و مهارت‌ها است و موجب تسهیل یادگیری و حرفه‌ای شدن می‌شود. رفات<sup>۷</sup> و دیگران (۱۹۹۸) نیز نشان دادند که استفاده از یادگیری موقعیتی، موجب استفاده‌ی بهتر از دانش و تسهیل حرفه‌ای شدن می‌شود. در بررسی دیگری که در دانشگاه ویسکانسین-میل ووکه، انجام شد نیز نشان داده شد در مقایسه با روش آموزش مستقیم، دانشجویانی که در برنامه‌ی آموزش تلفیقی شرکت کرده بودند مطالب بیش‌تر و کامل‌تری یاد گرفتند و تکالیف خود را بهتر انجام دادند (اسمیت و دیگران، ۲۰۱۰).

1. Sung  
5. Unal

2. Weltering  
6. Standal

3. River city  
7. Refat

4. Ketelhut

در بررسی‌های انجام شده توسط ریگر<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۰۹)؛ استالمیجر و دیگران (۲۰۰۹)؛ نگوئن<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)؛ کاربونارو<sup>۳</sup> و دیگران (۲۰۰۸)؛ کروچ<sup>۴</sup> (۲۰۰۹)؛ و هالس<sup>۵</sup> و دیگران (۲۰۰۶) نشان داده شد که رویکردهای موقعیتی و تلفیقی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان گردید.

به دلیل ماهیت اضطراب آفرین اجرای «آزمون اضطراب امتحان» در جلسه امتحان، تحقیقات بسیاری در این زمینه انجام نشده است. اما، در پاسخ به این سؤال که آیا یادگیری تلفیقی می‌تواند موجب کاهش اضطراب امتحان دانشجویان شود، یوشو<sup>۶</sup> (۲۰۰۶) نشان داد که در گروه مورد بررسی او یادگیری تلفیقی موجب افزایش یادگیری و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان گردیده است.

### روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع نیمه تجربی است و به تعیین تأثیر یادگیری موقعیتی تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان می‌پردازد.

**جامعه آماری و روش نمونه‌گیری:** دانشجویان سال سوم رشته‌ی روان‌شناسی دانشگاه پیام نور مرکز تهران که برای اولین بار در درس «آسیب‌شناسی روانی» ثبت نام کرده بودند و به شرکت در مطالعه تمایل داشتند، جامعه آماری را تشکیل دادند. ابتدا از بین کلاس‌هایی که در آن ترم تحصیلی درس مورد نظر را داشتند، دو کلاس به قید قرعه انتخاب شدند و در مرحله‌ی بعدی نیز به همین روش، به صورت تصادفی به گروه‌های یادگیری موقعیتی تلفیقی و روش آموزش مستقیم تقسیم شدند. ۱۸ دانشجو در برنامه‌ی یادگیری تلفیقی موقعیتی و ۱۶ دانشجو در برنامه‌ی آموزشی سخنرانی شرکت کردند. برنامه‌ها در هر دو گروه با جلسه‌ی معارفه و انجام پیش‌آزمون‌ها آغاز شد و پس از شش هفته با انجام پس‌آزمون‌ها پایان یافت. بخش «اختلالات اضطرابی» از درس «آسیب‌شناسی روانی یک» به عنوان محتوای تدریس انتخاب شد و تأثیر آموزش بر متغیرهای مورد نظر آزمون بررسی گردید. داده‌ها در دو مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون جمع‌آوری شدند.

**ابزار تحقیق:** انگیزه‌ی تحصیلی دانشجویان از طریق فرم کوتاه شده‌ی پرسش‌نامه‌ی انگیزش تحصیلی مک اینرنی و سینکلایر<sup>۷</sup> بررسی شد. این پرسش‌نامه دارای ۴۹ سؤال در ابعاد مختلف انگیزش تحصیلی است و نه تنها انگیزش تحصیلی را می‌سنجد، بلکه ابعاد



انگیزش بیرونی و درونی را نیز بررسی می‌کند. بحرانی (۱۳۷۲) روایی و پایایی این پرسش‌نامه را در ایران تأیید کرده و در تحقیقات صالحی (۱۳۸۸) و نیز استفاده شده است. به منظور تعیین اضطراب امتحان از پرسش‌نامه اضطراب امتحان اهواز استفاده شد. این پرسش‌نامه توسط ابوالقاسمی، اسدی، مقدم، نجاریان و شکرکن در سال ۱۳۷۵ در ایران ساخته شده و دارای ۲۵ سؤال چهار گزینه‌ای می‌باشد. حداقل نمره در این پرسش‌نامه ۲۵ و حداکثر ۱۰۰ است. گرفتن نمره‌ی بالا در این پرسش‌نامه نشان دهنده‌ی اضطراب بالا می‌باشد. این پرسش‌نامه نیز از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است (ابوالقاسمی و دیگران، ۱۳۸۴).

به منظور تعیین تأثیر روش‌های یادگیری و آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، با توجه به این که محتوای مورد نظر از ۵ بخش جداگانه تشکیل شده بود، در هر بخش، محقق تعدادی سؤال طراحی کرد و سپس از بین سؤالات طراحی شده در هر بخش تعدادی را به صورت تصادفی برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون انتخاب نمود. بنابراین نه تنها جنبه‌ی تصادفی بودن انتخاب سؤال‌ها رعایت شد، بلکه آزمون‌ها شامل تمام بخش‌های محتوای مورد نظر بودند. شایان یاد است که سؤالات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه یکسان بودند.

**روش‌های آماری:** به منظور آزمون سؤالات پژوهش، ابتدا پیش‌فرض‌های لازم جهت انتخاب شیوه‌های آماری مناسب بررسی شد. با توجه به کوچک بودن حجم نمونه در هر دو گروه و وجود چولگی<sup>۱</sup> در نمرات به دست آمده در متغیرهای پیشرفت تحصیلی، انگیزش و اضطراب امتحان از آزمون‌های ناپارامتریک «من ویتنی»<sup>۲</sup> جهت مقایسه‌ی نمرات دو گروه استفاده شد. از آن‌جا که طرح به صورت پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد، ابتدا اختلاف نمره‌های<sup>۳</sup> پس‌آزمون و پیش‌آزمون گروه‌ها محاسبه شد و مقایسه بر اساس نمره‌ی افزوده<sup>۴</sup> انجام پذیرفت.

**اجرای برنامه‌های آموزشی:** برنامه‌ی آموزشی مستقیم، به صورت حضوری اجرا شد. ابتدا جلسه‌ی معارفه‌ای بین مدرس و دانشجویان تشکیل شد و توضیحاتی در مورد روند برنامه‌ی آموزشی، وظایف دانشجویان و محقق و شیوه‌ی مطالعه‌ی کتاب درسی پیشنهادی دانشجویان به دانشجویان داده شد، سپس آن‌ها پیش‌آزمون‌ها را تکمیل کردند. پس از شش هفته، دانشجویان در کلاس آموزش مستقیم شرکت نمودند و در پایان همین جلسه پس‌آزمون‌ها را تکمیل کردند. در این فاصله‌ی زمانی، آن‌ها مجاز به مطالعه‌ی کتاب درسی بودند.

طراحی برنامه‌ی یادگیری موقعیتی با توجه به نظرات صاحب‌نظران برنامه‌ریزی آموزشی و پیشینه‌های پژوهشی انجام شد. بخشی از کتاب درسی آسیب‌شناسی روانی یک، به عنوان نمونه‌ی طراحی انتخاب شد. پس از تولید لوح فشرده‌ی آموزشی چند رسانه‌ای و تصمیم‌گیری در مورد روند اجرای برنامه، ابتدا جلسه‌ی معارفه‌ای بین مدرس و دانشجویان تشکیل گردید و توضیح جامعی از اهداف و روند اجرای برنامه، شیوه‌های دسترسی به مدرس و چگونگی برقراری ارتباطات گروهی به دانشجویان داده شد و لوح فشرده آموزشی چند رسانه‌ای در اختیار دانشجویان قرار گرفت. لوح فشرده‌ی آموزشی، حاوی محتوای آموزشی و راهنمای استفاده از نرم افزار بود. پس از شش هفته، دانشجویان در یک کلاس شبیه‌سازی شده شرکت کردند و با فرد آموزش دیده‌ای که در نقش بیمار مبتلا به اختلال اضطرابی ایفای نقش می‌کرد، به تعامل پرداختند و پیرامون مشکل او تصمیم‌گیری‌های لازم را انجام دادند. در آخر همین جلسه، دانشجویان به سؤال‌های پس از آزمون پاسخ دادند.

در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی، برای ایجاد زمینه و فعالیت معتبر، دانشجویان در گروه‌های دوتایی، تحت حمایت و بازخورد مدرس به یادگیری پرداختند. در لوح فشرده‌ی آموزشی، سری تصویرهای متحرک و فیلم‌هایی از مصاحبه‌های روان شناس و بیماران مبتلا به اختلال اضطرابی به نمایش گذاشته شد. تصمیم بر این شد که دانشجویان به صورت انفرادی یا گروه‌های دوتایی به بررسی موقعیت‌های ارائه شده بپردازند و به سؤالات مطرح شده پاسخ دهند و نقطه نظرات خود را از طریق گفت و گوی برخط یا پست الکترونیکی در اختیار سایر هم کلاسی‌ها قرار دهند. دانشجویان باید مطالب را به دقت مطالعه می‌کردند تا کاملاً متوجه شوند که از آن‌ها چه چیزی خواسته شده است. در واقع باید هر موضوع را از جنبه‌های گوناگون بررسی می‌کردند. در تمامی دوره‌ی برنامه‌ی شش هفته‌ای، مدرس در ساعت‌های تعیین شده از طریق گفت و گوی برخط و پست الکترونیکی در دسترس دانشجویان بود. در پایان دوره نیز در یک کلاس شبیه‌سازی شده زمینه‌ی انجام فعالیت‌های معتبر امکان‌پذیر شد و فرد آموزش دیده نقش بیمار مبتلا به اختلال اضطرابی را ایفا کرد و دانشجویان پیرامون مشکلات او نقش روان شناس را ایفا کردند.

در لوح فشرده‌ی آموزشی، برای هر یک از فیلم‌های آموزشی، سری تصویرهای متحرک یا داستان‌های مرتبط با موضوع نقطه نظرات روان‌شناس در مورد علامت شناسی، سبب‌شناسی و درمان بیماری به صورت گام به گام مطرح شد و دانشجویان با نحوه‌ی تجزیه و تحلیل روان‌شناس در موقعیت‌های حرفه‌ای آشنا شدند. سری تصویرهای متحرک و فیلم‌های آموزشی مصاحبه‌ی بیمار و روان‌شناس نه تنها پاسخ‌های کلامی را به نمایش می‌گذاشتند، بلکه پاسخ‌های غیرکلامی را نیز آشکار می‌کردند و به این طریق دسترسی به

عملکرد تخصصی امکان پذیر شد.

تجسس در دیدگاه‌های مختلف، از طریق گفت و گوهای برخط امکان پذیر شد. به این طریق دانشجویان نه تنها با دیدگاه‌های گوناگون آشنا شدند، بلکه ساخت اشتراکی دانش امکان پذیر شد. بیان گام به گام عملکرد و نقطه نظرات محقق به تدریج با سؤال‌هایی که به بحث و تبادل نظر گروهی بین دانشجویان و محقق نیازمند بود، جای‌گزین شدند. دانشجویان در گروه‌ها به بررسی سؤال‌ها پرداختند و نقطه نظرات خود را با یکدیگر و محقق از طریق گفت و گوهای برخط و پست الکترونیکی بیان کردند.

از دانشجویان خواسته شد که در حین اندیشیدن به پاسخ سؤال‌های مطرح شده در محتوا، محتویات ذهنی خود را بازگو کنند و نظرات خود و هم‌کلاسی‌ها را با یکدیگر مقایسه کنند. این فعالیت‌ها از طریق گفت‌وگوهای برخط و پست الکترونیکی انجام شد. دانشجویان در گروه‌های دو نفری یا به صورت انفرادی به سؤال‌های مطرح شده در لوح فشرده‌ی آموزشی پاسخ دادند و محقق با استفاده از پست الکترونیکی یا گفت‌وگوی برخط بازخوردهای لازم را به آن‌ها داد و چارچوب‌گذاری آموزشی انجام شد. ارزیابی معتبر، از طریق پایش عملکرد دانشجویان در بحث‌های گروهی برخط و کلاس حضوری شبیه‌سازی شده انجام شد. اگر چه ارزیابی معتبر و مرتبط با زمینه‌ی دانشجویان به این طریق انجام شد، اما ارزیابی مقایسه‌ای یادگیری دانشجویان در دو گروه، در مرحله‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون از طریق آزمون‌های چند گزینه‌ای یکسان انتخاب شده از بانک سؤال تهیه شده توسط محقق انجام شد.

### یافته‌های تحقیق

در پژوهش حاضر، کلیه‌ی شرکت‌کنندگان در برنامه‌های آموزشی زن بودند. در گروه یادگیری موقعیتی ۲۷/۷ درصد (۵ نفر) از شرکت‌کنندگان کمتر از ۳۰ سال، ۳۳/۳ درصد متأهل (۶ نفر) و ۵/۵ درصد (۱ نفر) شاغل بودند. در گروه آموزش مستقیم ۲۵ درصد (۴ نفر) کمتر از ۳۰ سال، ۳۳/۳ درصد متأهل (۶ نفر) و ۵/۵ درصد (۱ نفر) شاغل بودند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون آماری «من ویتنی» استفاده شد. از آن‌جا که طرح به صورت پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد، ابتدا اختلاف نمره‌های پس‌آزمون و پیش‌آزمون گروه‌ها محاسبه شد و سپس مقایسه بر اساس نمره‌ی افزوده انجام پذیرفت. در ادامه‌ی این بخش، به ترتیب جدول‌های مربوط به نتایج آزمون بر اساس متغیرهای وابسته‌ی پژوهش ارائه شده است.

**سؤال اول:** آیا در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب

افزایش یادگیری دانشجویان می‌شود؟

جدول ۱: نتایج آزمون من ویتنی برای مقایسه تأثیر روش‌های آموزشی بر پیشرفت

تحصیلی دانشجویان در دو گروه

متغیر	میانگین و انحراف پیش آزمون	میانگین و انحراف معیار پس آزمون	اختلاف میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون پیشرفت تحصیلی	من ویتنی	Z	سطح معناداری
یادگیری موقعیتی تلفیقی	۳/۱۳ ± ۱/۷۸	۱۴/۸۰ ± ۲/۱۳	۱۱/۶۶ ± ۲/۰۳	۵/۰۰	-۴/۸۰	۰/۰۰۱
آموزش مستقیم	۳/۹۳ ± ۱/۷	۸/۹۴ ± ۱/۶۴	۵/۰۰ ± ۲/۹۷			

$P < 0/001$

اگر چه که در هر دو گروه در مقایسه با پیش آزمون، میانگین نمره‌های پس آزمون افزایش یافت، اما، در گروه یادگیری موقعیتی تلفیقی افزایش قابل توجهی در نمره‌های به دست آمده اتفاق افتاد (جدول ۱).

**سؤال دوم:** آیا در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی

موجب افزایش انگیزش (تحصیلی، درونی و بیرونی) دانشجویان می‌شود؟

جدول ۲: نتایج آزمون من ویتنی برای مقایسه تأثیر روش‌های آموزشی بر انگیزش (تحصیلی،

درونی و بیرونی) دانشجویان در دو گروه

متغیر	گروه	میانگین و انحراف معیار پیش آزمون	میانگین و انحراف معیار پس آزمون	اختلاف میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون انگیزش	من ویتنی	Z	سطح معناداری
انگیزش تحصیلی	یادگیری موقعیتی تلفیقی	۱۶۷/۸۸ ± ۱۱/۷۷	۱۸۶/۱۶ ± ۱۲/۸۹	۱۸/۲۸ ± ۱۵/۰۷	۱۸/۵	-۴/۳۲	۰/۰۰۱
	آموزش مستقیم	۱۷۲/۸۷ ± ۱۲/۵۲	۱۷۰/۵۰ ± ۱۴/۹۸	-۲/۳۷ ± ۹/۰۰			
انگیزش درونی	یادگیری موقعیتی تلفیقی	۲۶/۷۷ ± ۲/۳۴	۲۹/۷۲ ± ۲/۵۱	۲/۹۴ ± ۳/۲۶	۶۵/۵	-۲/۷۲	۰/۰۰۲
	آموزش مستقیم	۲۶/۸۷ ± ۳/۵۱	۲۶/۰۶ ± ۳/۷۸	-۰/۸۱ ± ۳/۰۵			
انگیزش بیرونی	یادگیری موقعیتی تلفیقی	۵۵/۷۷ ± ۶/۶۷	۵۶/۱۶ ± ۶/۳۱	۰/۳۹ ± ۱۰/۰۳	۱۱/۵	-۱۰/۰۳	۰/۵۰۹
	آموزش مستقیم	۵۸/۱۲ ± ۸/۰۴	۵۶/۷۵ ± ۶/۵۲	-۱/۳۷ ± ۳/۴۲			

$P < 0/001$

تأثیر یادگیری موقعیتی تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی ... ۱۸۹

یافته‌ها بیانگر این بودند که در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب افزایش انگیزش تحصیلی و انگیزش درونی دانشجویان گردیده است (جدول ۲).

**سؤال سوم:** آیا در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب کاهش اضطراب امتحان دانشجویان می‌شود؟

**جدول ۳:** نتایج آزمون من ویتنی برای مقایسه‌ی تأثیر روش‌های آموزشی بر اضطراب امتحان

**دانشجویان در دو گروه**

گروه	میانگین و انحراف معیار پیش آزمون	میانگین و انحراف معیار پس آزمون	اختلاف میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون اضطراب امتحان	من ویتنی	Z	سطح معناداری
یادگیری موقعیتی تلفیقی	$62/05 \pm 16/12$	$54/77 \pm 14/40$	$-7/28 \pm 7/32$	۲۵/۰۰	-۴/۱۱	۰/۰۰۱
روش آموزش مستقیم	$64/12 \pm 15/34$	$64/81 \pm 14/25$	$0/68 \pm 2/65$			

$P < 0/001$

یافته‌ها نشان دادند که در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب کاهش اضطراب امتحان دانشجویان گردیده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از آزمون من ویتنی در رابطه با تأثیر روش‌های آموزش مستقیم و یادگیری موقعیتی تلفیقی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نشان می‌دهند که هر دو روش موجب افزایش قابل توجهی در نمره‌های پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی شد و این بدان معنا است که نمی‌توان سودمندی روش آموزش مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان را نفی کرد. اما، مقایسه‌ی اختلاف میانگین نمره‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون نشان داد که روش یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب افزایش بیش‌تر پیشرفت تحصیلی دانشجویان گردید. مطالعات متعدد دیگری نیز همان‌گونه که در پیشینه‌های پژوهشی به آن‌ها اشاره شد به یافته‌های مشابهی رسیده‌اند. به عنوان مثال می‌توان به یافته‌های حاصل از پژوهش‌های

لوک و دیگران (۲۰۰۶)، سونگ و دیگران (۲۰۰۸) و ولترینگ و دیگران (۲۰۰۹) اشاره نمود.

در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی تلفیقی عوامل متعددی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان شدند. یکی از این عوامل، استفاده از محیط معتبر برای یادگیری بود. یادگیری در محیط معتبر موجب افزایش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می‌شود (لاکس<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۰۹؛ کوانینتانس<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۰۴ و ونگ، ۲۰۱۰). عامل دیگر یادگیری اشتراکی با تأکید بر حل مسأله بود. اسمیت و دیگران (۲۰۱۰)، معتقدند که یادگیری اشتراکی مبتنی بر حل مسأله با افزایش درگیری دانشجویان در فرآیند حل مسأله و استفاده از دانش جمعی پیشرفت تحصیلی آن‌ها را می‌افزاید.

استالمیجر و دیگران (۲۰۰۹)، می‌نویسند که بازخوردهای حمایتی و راهنمایی‌های به موقع دانشجویان توسط مربی، موجب افزایش پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود. در این شرایط یادگیرنده احساس می‌کند که مورد اهمیت واقع شده و برای یادگیری تلاش بیشتری می‌کند. در این پژوهش نیز در گروه یادگیری موقعیتی تلفیقی محقق در دسترس دانشجویان قرار گرفت و با ارائه‌ی بازخوردهای حمایتی و راهنمایی‌های به موقع، پیشرفت تحصیلی آن‌ها را افزود. افزایش انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان نیز عامل دیگری در جهت افزایش پیشرفت تحصیلی آن‌ها است (استین مایر<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۰۹) و اکرا<sup>۴</sup> و دیگران (۲۰۰۶) نیز می‌نویسند: «افرادی که به صورت درونی برای انجام فعالیت‌ها انگیزه می‌شوند، با خلاقیت بیشتری با محرک‌های محیطی رو به رو می‌شوند و عملکرد تحصیلی بهتری دارند». در پژوهش حاضر نیز در گروه یادگیری موقعیتی تلفیقی انگیزه‌ی درونی دانشجویان به نحو قابل ملاحظه‌ای افزایش یافت.

نتایج آزمون من ویتنی در رابطه با تأثیر روش‌های تدریس بر انگیزه‌ی تحصیلی دانشجویان نشان می‌دهند که یادگیری موقعیتی تلفیقی بر افزایش انگیزه‌ی تحصیلی و انگیزه‌ی درونی دانشجویان مؤثرتر از روش آموزش مستقیم بوده است. این یافته با نتایج به‌دست آمده از تحقیقات کتل هوت و دیگران (۲۰۰۶)، ولترینگ و همکاران (۲۰۰۹) و اونال و همکاران (۲۰۱۰) نیز هم‌سو می‌باشد.

عوامل متعددی در ایجاد این یافته مؤثر بودند. به عنوان نمونه، ماهیت موقعیتی برنامه دانشجویان را با هویت حرفه‌ای و آن‌چه در محیط حرفه‌ای قرار بود با آن رو به رو شوند، آشنا کرد. ریچاردسون<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) معتقد است که هنگامی که یادگیرندگان مفهوم و هویت

1. Lux

4. Walker

2. Quaintance

5. Richardson

3. Steinmayer

حرفه‌ای خود را دریابند و به حل مسایل مرتبط با آن تشویق شوند، با انگیزه‌ی درونی بیش‌تری فعالیت می‌کنند و توانایی آن‌ها در مقابله با مشکلات افزایش می‌یابد. اونال و دیگران (۲۰۱۰) نیز می‌نویسند که روش‌های الگوسازی، آماده‌سازی و افزایش اختیارات یادگیرنده در تعامل با محیط، مانند آن‌چه که در یادگیری موقعیتی اتفاق می‌افتد، یادگیری منسجمی را ایجاد می‌کنند که تقویت‌کننده‌ی انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان است. آن‌ها معتقدند که کار کردن با اطلاعات واقعی موجب افزایش انگیزه‌ی درونی می‌شود و می‌نویسند: «کار کردن با اطلاعات واقعی موجب می‌شود که یادگیرنده ارتباط بین آموخته‌ها و کاربرد آن را بهتر درک کند و با انگیزه‌ی بیش‌تری به یادگیری بپردازد». گالیا<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۰۲)، به تأثیر غوطه‌وری در نقش اشاره می‌کنند و می‌نویسند: «غوطه‌وری دانشجویان در نقش حرفه‌ای، موجب افزایش انگیزه‌ی درونی آن‌ها می‌گردد». به‌دست آوردن احساس کفایت در انجام کارها نیز موجب افزایش انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان می‌شود. حسن در<sup>۲</sup> و دیگران (۲۰۰۳) معتقدند، در صورتی که یادگیرندگان احساس کنند که توانایی انجام وظایف محوله را دارند، با انگیزه‌ی بیش‌تری به یادگیری می‌پردازند و از انجام آن لذت بیش‌تری خواهند برد. در این پژوهش، در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی تلفیقی آزمون‌ها به گونه‌ای طراحی شدند که با توانایی‌ها و دانش پیشین یادگیرندگان تناسب داشته باشند و دانشجویان توانایی پاسخ‌گویی به آن‌ها را داشته باشند. با افزایش توانایی دانشجویان از یک طرف، آزمون‌ها پیچیده‌تر شد و از طرف دیگر برای آن‌ها استقلال عمل بیش‌تری در نظر گرفته شد و به تدریج احساس کردند که توانایی انجام کار را به دست آورده‌اند و با رضایت و انگیزه‌ی بیش‌تری به یادگیری پرداختند. بافت اجتماعی یادگیری نیز در ایجاد و حفظ انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان تأثیر به‌سزایی دارد. در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی تلفیقی طراحی شده، دانشجویان از نوآموز وابسته به محقق به فرد توانا در انجام کار تبدیل شدند و توانستند برای چالش‌های مشابه با موقعیت واقعی حرفه‌ای راه‌کارهای مناسبی ارائه دهند. حسن در<sup>۳</sup> و دیگران (۲۰۰۳) معتقدند در مواردی که دانشجویان به سمت ارتقای شخصی هدایت شوند، با انگیزه‌ی درونی بیش‌تری به یادگیری می‌پردازند.

در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی تلفیقی، محقق از طریق گفت‌وگوی برخط، پست الکترونیکی و کلاس حضوری در دسترس دانشجویان قرار گرفت و به آن‌ها بازخوردهای مناسب داد، اسکوت<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) نشان داد، که بی‌فاصلگی مدرس با استفاده از گفت‌وگوی برخط، کنفرانس‌های از دور و پست الکترونیکی، موجب افزایش انگیزه‌ی دانشجویان می‌گردد. کواک<sup>۴</sup> و دیگران (۲۰۱۰) نیز معتقدند که بازخوردهای به موقع مربی موجب

می‌شود که دانشجویان خود را برای انجام دوباره‌ی کار و یا ادامه‌ی آن توانا تر ببینند و با انگیزه‌ی درونی بیش‌تری به یادگیری بپردازند. وی ادامه می‌دهد که بحث و گفت‌وگوی مدرس، مشارکت دانشجویان در برنامه‌های یادگیری را می‌افزاید و با ایجاد احساس توانایی و خودکار آمدی انگیزه‌ی درونی آن‌ها را برای یادگیری تقویت می‌کند.

نتایج تحقیق حاضر حاکی از آن است که روش یادگیری موقعیتی تلفیقی نسبت به آموزش مستقیم در کاهش اضطراب امتحان آزمودنی‌ها مؤثرتر بوده است. این نتیجه با نتایج به‌دست آمده از تحقیق یوشو (۲۰۰۶) هم‌سو می‌باشد. در یک مطالعه، باناچیو<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۱۰) به آزمون عوامل مولد اضطراب امتحان بر ۶۷ دانشجوی دوره لیسانس با میانگین ۲۱/۴۲ سال پرداختند و نشان دادند که احساس عدم توانایی پاسخ به سؤالات امتحان مهم‌ترین عامل ایجاد کننده‌ی اضطراب امتحان و احساس توانایی پاسخ‌گویی به سؤالات، مهم‌ترین عامل کاهش دهنده‌ی اضطراب امتحان در دانشجویان مورد بررسی آن‌ها بوده است. در پژوهش حاضر نیز در گروه یادگیری موقعیتی تلفیقی آزمون‌های تکوینی مرتبط با موقعیت واقعی حرفه‌ای، بحث و تبادل نظر بین دانشجویان با یک‌دیگر و محقق و هم‌چنین بازخوردهای اصلاحی و دلگرم کننده‌ی محقق موجب افزایش آمادگی و احساس توانایی دانشجویان برای پاسخ‌گویی به سؤالات پس از آزمون شد. یافته‌های به دست آمده از بررسی‌های پوت وین<sup>۲</sup> و دیگران (۲۰۱۰) نیز حاکی از آن است که احساس عدم توانایی در پاسخ‌گویی به سؤالات امتحان، مهم‌ترین عامل مولد اضطراب امتحان در نمونه‌های مورد بررسی آن‌ها بود. افزون بر احساس کفایت در پاسخ‌دهی به سؤالات امتحان، از دیگر عواملی که می‌تواند موجب کاهش اضطراب امتحان در دانشجویان گروه یادگیری موقعیتی تلفیقی شده باشد افزایش انگیزه‌ی درونی آن‌ها بود. برخی از مطالعات، وجود ارتباط معکوس و معناداری را بین سطوح انگیزش درونی و اضطراب امتحان نشان می‌دهند (استوبر<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر، در گروه یادگیری موقعیتی تلفیقی، انگیزش درونی افزایش و اضطراب امتحان کاهش یافت.

در مجموع، یافته‌های این تحقیق نشان دادند که در مقایسه با روش آموزش مستقیم، یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب بهبود یادگیری، افزایش انگیزه‌ی درونی، انگیزه‌ی تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان شد و به لزوم ایجاد بازنگری‌هایی در فرآیند یاددهی- یادگیری با استفاده از فن‌آوری و توجه به بافت و موقعیت واقعی انجام کار اشاره می‌نماید و تحقیقات مختلفی نیز از این عقیده حمایت می‌کنند (سافدن، ۲۰۰۸).



استفاده از یادگیری موقعیتی و تلفیقی برای فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی، مدرسان، دانشجویان و حتی دوره‌های آموزش‌های ضمن خدمت مزایای بسیاری دارد.

در شیوه‌های تدریس سنتی تأکید بر حفظ دانش بدون به دست آوردن توانایی کاربرد آن در عمل است و این امر به ناتوانی فارغ‌التحصیلان در مواجهه با چالش‌های محیط حرفه‌ای و دل‌سردی دانشجویان از ادامه‌ی تحصیل می‌انجامد. اما یادگیری موقعیتی تلفیقی با بهره‌گیری از مزایای هر دو روش آموزش سنتی و نوین، فرآیند یاددهی-یادگیری را بهبود می‌بخشد و سازگاری دانشجویان و فارغ‌التحصیلان را در مواجهه با چالش‌های محیط آموزشی و حرفه‌ای می‌افزاید.

تعامل فعال بین هم‌گروهان، در یادگیری موقعیتی موجب بهبود فرآیند یادگیری می‌شود و این گفته برای هر دو گروه یادگیرندگان قوی و ضعیف قابل دفاع است. زیرا در یادگیری اجتماعی که یادگیری موقعیتی بر آن تأکید دارد، یادگیرندگان قوی به آموزش هم‌گروه‌های ضعیف‌تر خود می‌پردازند و از این طریق یادگیری آن‌ها تعمیق می‌شود و برای یادگیرندگان ضعیف‌تر نیز یادگیری از هم‌گروهان آسان‌تر و راحت‌تر است. برقراری این گونه تعاملات بین هم‌گروهان منجر به بهبود روابط اجتماعی و تقسیم مسؤلیت‌ها می‌شود که موجب بهبود عزت نفس، خودپنداری و انگیزه‌ی تحصیلی آن‌ها می‌شود. یادگیری موقعیتی، دانشجویان را برای رویارویی با نقش حرفه‌ای آماده می‌کند و ورود افراد با صلاحیت و توانمند به موقعیت‌های حرفه‌ای نه تنها موجب کاهش هزینه‌ها، مخاطرات شغلی و افزایش بازدهی کار می‌شود، بلکه در ابعاد روانی-اجتماعی نیز اثرات مثبتی ایجاد می‌کند. یادگیری تلفیقی با بهره‌گیری از آموزش حضوری و غیرحضوری هم‌زمان و ناهم‌زمان، با استفاده از شیوه‌های مختلف تدریس و یادگیری، شرایط مناسب‌تری را برای ادامه تحصیل یادگیرندگان با سبک‌های مختلف یادگیری، افراد شاغل و متأهل ایجاد می‌کند.

یافته‌های این پژوهش در آموزش ضمن خدمت کارکنان نیز کاربردهای وسیعی دارد. با استفاده از این روش حتی در مناطقی که دسترسی به استادان متخصص وجود ندارد می‌توان برنامه‌های آموزشی منعطف، غنی و مرتبط با حرفه را در کمترین زمان و با مناسب‌ترین هزینه اجرا کرد.

مدرسان نیز می‌توانند از نتایج به دست آمده از این پژوهش بهره ببرند. اجرای فرآیند یادگیری-یاددهی با توجه به نقش حرفه‌ای و مشارکت فعال یادگیرنده و یاددهنده، محیطی مطلوب برای ارتقای حرفه‌ای مدرسان فراهم می‌آورد و در چنین شرایطی کلیه افراد در جهت ارتقای یک‌دیگر می‌کوشند.

اجرای این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بود. به عنوان نمونه، محدودیت دسترسی دانشجویان به کامپیوتر و توانایی ناکافی آن‌ها در استفاده از آن مشکلی جدی بود. در یک مطالعه‌ی انجام شده با حمایت جونز نالج دات کام<sup>۱</sup> و کورس شر دات کام<sup>۲</sup> نیز مهم‌ترین موانع برای یادگیری الکترونیکی، نداشتن وقت کافی برای یادگیری فن‌آوری و کمبود حمایت‌های آموزشی گزارش شد (بونک<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۰۳). محدودیت دیگر آن بود که در دانشگاه پیام نور، دانشجویان می‌توانند واحدهای درسی را بدون شرکت در کلاس‌ها به صورت خودخوان بگذرانند و همین امر موجب کاهش افراد شرکت کننده در پژوهش گردید. از طرف دیگر، برای دانشجویانی که در گروه یادگیری موقعیتی تلفیقی قرار داشتند، این برنامه تنها بخش کوچکی از کل برنامه‌ی آموزشی آن‌ها در طول ترم تحصیلی بود و اثرات مخدوش کننده‌ی سایر روش‌های تدریس قابل کنترل نبود. مسأله‌ی دیگر آن است که نمونه‌ی انتخاب شده در این پژوهش، نمونه‌ی در دسترس بود. بنابراین، در تعمیم‌دهی آن به سایر جوامع باید دقت لازم انجام شود و انجام پژوهش با نمونه‌های بزرگ‌تر در سایر رشته‌ها پیشنهاد می‌شود.

نتایج این پژوهش نشان دادند که یادگیری موقعیتی تلفیقی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان می‌گردد. توصیه می‌شود که از این روش برای دانشجویان، مدرسان و شرکت‌کنندگان در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت نیز استفاده گردد.

هم‌چنین با توجه به اهمیت افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و کاهش اضطراب امتحان آن‌ها به منظور ایجاد تجربه‌های مثبت یادگیری و بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش، توصیه می‌شود که مسؤولان و برنامه‌ریزان آموزشی به استفاده از این روش یادگیری تشویق و در تدوین محتوای درسی که متضمن استفاده از روش‌های تلفیقی و موقعیتی باشد اقدام نمایند.

علاوه بر این، با توجه به پیشرفت‌های فن‌آوری‌های نوین در آموزش و سودمندی استفاده از آن‌ها در آموزش، پیشنهاد می‌شود که بررسی‌های بیش‌تری در زمینه‌ی اثرات کوتاه مدت و بلند مدت آن‌ها بر یادگیری و متغیرهای روان‌شناختی مختلف مرتبط با آموزش و یادگیری انجام شود.

چگونگی تعاملات برقرار شده بین شرکت‌کنندگان در برنامه‌های آموزشی نیز از اهمیت بسیاری برخوردار است و پیشنهاد می‌شود که تحقیقاتی در زمینه‌ی بررسی کیفیت تعاملات دانشجویان در برنامه‌های یادگیری موقعیتی و تلفیقی انجام شود.

در پایان، انجام پژوهش‌هایی در زمینه‌ی میزان آمادگی و نگرش استادان برای استفاده از شیوه‌های نوین آموزش و یادگیری نیازسنجی در زمینه‌ی چگونگی برگزاری دوره‌های آموزشی تکمیلی برای آن‌ها نیز پیشنهاد می‌شود.

## منابع

### الف. فارسی

۱. ابوالقاسمی، عباس. و نریمانی، محمد. (۱۳۸۴). **آزمون‌های روان شناختی**. اردبیل: انتشارات باغ رضوان.
۲. بحرانی، محمود. (۱۳۷۲). بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و عادات مطالعه گروهی از دانش‌آموزان متوسطه شیراز. **رساله‌ی کارشناسی ارشد**. شیراز: دانشگاه شیراز.
۳. صالحی، ساناز. (۱۳۸۸). بررسی انگیزش تحصیلی در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل فرآیند محتوای خانواده. **رساله‌ی کارشناسی ارشد**. شیراز: دانشگاه شیراز.

### ب. انگلیسی

4. Akkoyunlu, B. Yilmaz, M. (2008). Development of a scale on learners' view on blended learning and its implementation process. **Internet and Higher Education**. 11(1): 26-32.
5. Armstrong, P., Elliot, T., Ronald, J. & Paterson, R. (2009). Comparison of traditional and interactive teaching methods in UK emergency department. **European Journal of Emergency Medicine**. 16(6): 327-9.
6. Allen, M. (2007). **Designing successful e-learning**. New York: John Wiley and sons, Inc.
7. Bonk, C. J., & Zhang, K. (2008). **Empowering Online learning**. USA. New York: Jossey- Bass.
8. Banaccio, S., & Reeve, C. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. **Learning and Individual Learning**. 20(6): 617-625.
9. Carbonaro, M. (2008). Integration of e-learning technology in an interprofessional health science course. **Medical Teacher**. 30(1): 25-33.
10. Crouch, M. A. (2009). Advanced Cardiovascular Pharmacotherapy course blending on line and face to face instruction. **American**

**Journal of Pharmaceutical Education.** 27(3): 51-73.

11. Deshmukh, V., Manchekar, S., & Hardikar, G. (2010). **Situated Learning Design for e-B. Ed. Course of I-CONSENT:** practitioners perspectives, presented in the third annual forum on e-learning Excellence bringing global Quality to local context, 3-1. February, Dubai: U.A.E.
12. Furstenau, B. Y. (2008). Exploration of an Industrial Enterprise as a Method of boundary-using vocational Education. In Tuomi-Gröhn, Terttu and Engeström: **Between school and work new perspective on transfer and boundary-crossing.** (pp:85-119), United Kingdom: Emerald.
13. Galea, J., Legarreta, J. L., Martí, A., & Gisbert, M. (2002). On the design of learning contents for 3d virtual environments. **Proceedings of ICTE.** International Conference on Information and Communication Technologies in Education. **Information Society and Education: Monitoring a Revolution.** Spain. ISBN 84-95251-70-0.
14. Gulikers, J. T. M., Kester, L., Kirchner, P. A., & Bastians. T. J. (2008). The effect of practical experience on perception of assessment, Authenticity, study approach and learning outcomes. **Learning and Instruction.** 18(2): 172-186.
15. Halse, K., & Hage, A. (2006). An acute hospital ward densely populated with students during a 12 week clinical period. **Journal of Nurse Educator.** 45(4):133-6.
16. Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S.t. (2003). Examining factors Associated with intrinsic Motivation in physical education: a qualitative approach. **Psychology of Sport and Exercise.** 4: 211-223.
17. Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design Framework for authentic learning environments. **Educational Technology Research and Development.** 48(3): 23-48.
18. Hsiao, C. (2008). **The design and development of personal Digital Interface for location based learning system.** URN etd-0710108-221137.
19. Ketelhut, J. (2006). **Studying situated learning in a multi-user environment.**  
<http://muve.gse.harvard.edu/rivercityproject/documents/rivercity>.
20. Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. **Psychology of Sport and Exercise.** 4(4): 333-346.

21. Lamerias, P., & paraskakis, I. (2007). **Pedagogy and tools for E-learning practice Informatics**. Proceeding of the informatic Education Europe II Conference, South-East European Research Center: 304-293.
22. Lave, J., & Wenger, E. (2008). **Situated learning legitimated peripheral participation**. United Kingdom: Cambridge university Press.
23. Lok, B. (2006). Applying virtual reality in medical communication education: Current findings and potential teaching and benefits of immersive virtual patients. **Virtual Reality**. 10(3-4): 185-195.
24. Lunce, M. (2006). Simulation: Bringing the benefits of situated learning to traditional classroom. **Journal of Applied Educational Technology**. 4(1): 37-45.
25. Lux, L.R., Russel, M.L., Nelles, L.J., & Smith, C.M. (2009). Scaffolding Knowledge Building in a web based communication and cultural competence program for international Medical graduates. **Academic Medicine**. 84(10): 55-58.
26. Morrison, G.R., Ross, S.M., & Kemp, J.E. (2007). **Designing effective instruction**. New York: John Wiley & Sons, Inc.
27. Nguyen, H.T. (2006). Constructing expertness: a novice pharmacist's development of interaction competence in patient consultation. **Communication and Medicine**. 3(2): 147-160.
28. Oriol, M. D., Tumulty, G., & Snyder, K. (2010). Cognitive Apprenticeship as a framework for teaching Online. **Merlot Journal of Online Learning and Teaching**. 6(1): 210-217.
29. Putwin, D. W., & Daniels, R.A. (2010). Is the relationship between competence belief and test anxiety influenced by goal orientation. **Learning and Individual Differences**. 20(1): 8-11.
30. Quaintance, J. L., & Arnold, L. (2010). What students learn about professionalism from faculty stories: an "appreciative inquiry" approach. **Academic Medicine**. 85(1): 118-123.
31. Refat, R. M., & Gero, J. S. (1998). **Learning about shape semantics: a situated learning approach**. Proceedings of third conference on computer aided architectural design research in Asia. Osaka: Osaka University. pp: 375-384.
32. Richardson, B. (1999). Professional development. **Physiotherapy**. 85(9): 467-474.

33. Rieger, V. M. (2009). Effective acquisition of basic surgical techniques through blended learning. **Chirurg**, 80(6): 537-43.
34. Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully Online graduate course. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, 5, 2, ISSN: 1492-3831.
35. Sanden, J. V., & Teurlings, C. (2008). Developing competence during practice period: the learner's perspective. In Tuomi-Gröhn, Terttu and Engeström. **Between school and work new perspective on transfer and boundary-crossing**. (pp:110-137), United Kingdom: Emerald.
36. Schutt, M. (2007). **The effects of instructor immediacy in Online learning environment**. University of sandrago. AAT 3301290.
37. Serrano, H. M., Gonzalez, S. M. & Munoz, R. J. (2009). Designing learning environments improving social interactions: essential variables for virtual training space. **Procedural Social and Behavioral Science**, 1: 2411-2415.
38. Shaikhi Fini, A., & Khajehzadeh Fini, H. (2010). A comparison effect of group counseling methods, behavioral, cognitive and cognitive behavioral to reduce students test anxiety in university of Hormozgan. **Procedural Social and Behavioral Science**, 5: 2256-2261.
39. Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. **Review of Educational Research**, 73(1): 53-88.
40. Smith, I., & laurd, L. (2010). Exploring the advantages of blended instruction at community colleges and technical schools. **Merlot Journal of Online Learning and Teaching**, 6(2): 508-515.
41. So, J., & Brush, T. A. (2008). Student's perception of collaborative learning environment: Relationship and critical factors. **Computer and Education**, 51(1): 318-336.
42. Stalmeijer, R. E. (2009). Cognitive apprenticeship in chemical practice: can it stimulate learning in the opinion of students. **Advances in Health Sciences Education**, 14(4): 535-546.
43. Standal, Ø. F., & Jespersen, E. (2008). Peers as resources for learning: a situated learning approach to adapted physical activity in rehabilitation. **Adapted Physical Activity, Quarterly**, 25(3): 208-227.
44. Steinmayer, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. **Learning and Individual**

**Differences.** 19: 80-90.

45. Stoeber, J., Feast, A.R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationship and text anxiety. **Personality and Individual Differences.** 47: 423-428.
46. Sung, Y.H., Kauon, I.G., & Rya, E. (2008). Blended Learning on Medication administration for new nurses: Integration of e-learning and face to face instruction classroom. **Nurse Education Today.** 28(8): 943-952.
47. Unal, C., & Inan, H. Z. (2010). Student's perception of a situated learning environment. **Procedural Social and Behavioral Sciences.** 2(2): 2171-2175.
48. Walker, C. O., Greene, B.A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academic intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. **Learning and Individual Differences.** 6(1): 1-12.
49. Wang, M. (2010). Online Collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning. **Australian Journal of Education Technology.** 26(6): 830-846.
50. Weltering ,V.; Tlerrier, A. ; Spitzer, K. and Spreckelsen C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem based learning process: results of mixed-method evaluation. **Advances in Health Sciences Education.** 14(5): 725-38.
51. West, C., Stain, C., Sanbom, W., & Volicer, B. (2009). Computer-based simulation in blended learning curriculum for Hazardous waste site worker health and safety training. **International Journal of Information Communication Technology Education.** 5(1): 62-73.
52. Yushau, B. (2006). The effects of blended E-learning on Mathematics and computer attitudes in pre-calculus Algebra. **The Montana Mathematics Enthusiant.** 3(2): 176-183.