

فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی  
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت  
 سال چهارم - شماره ۳ - پاییز ۹۲  
 صص ۸۲-۶۳

## بررسی نقش انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان در دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی

علی اکبر عجم<sup>۱\*</sup>، دکتر حسین جعفری ثانی<sup>۲</sup>، دکتر بهروز مهram<sup>۳</sup>، دکتر محمد رضا آهنچیان<sup>۴</sup>  
 تاریخ دریافت: ۹۱/۲/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۱/۸/۲۴

### چکیده

با توجه به رشد و توسعه فناوری‌های جدید، به‌گونه مداوم، رویکردهای جدیدی در زمینه تدریس و آموزش شکل می‌گیرد. یادگیری ترکیبی به عنوان رویکردی جدید، به معنای ترکیب یادگیری برخط با یادگیری سنتی چهره به چهره می‌باشد و به خاطر فائق آمدن بر محدودیت‌های یادگیری کاملاً مجازی و یادگیری سنتی شکل گرفته است. از این رو، جهت پیاده سازی و طراحی مناسب رویکرد یادگیری ترکیبی، بررسی توانمندی‌ها و دیدگاه دانشجویان نسبت به این رویکرد جدید، امری ضروری بشمار می‌رود. لذا، هدف از این پژوهش، بررسی نقش انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان، بر دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی بود. روش پژوهش از نوع توصیفی - مقایسه‌ای بوده و جامعه آماری شامل، تمامی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر مشهد بوده است. تعداد افراد نمونه ۳۸۲ نفر و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، شامل؛ پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی ولرند و همکاران، پرسش‌نامه محقق ساخته مهارت رایانه‌ای و پرسش‌نامه دیدگاه دانشجویان به رویکرد یادگیری ترکیبی بوده است. نتایج پژوهش نشان داد که، دانشجویان دیدگاه موافقی نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی داشتند، جنسیت دانشجویان بر دیدگاه آنان نسبت به یادگیری ترکیبی تأثیر نداشته است، مقدار انگیزش بیرونی دانشجویان زن بیش‌تر از دانشجویان مرد بوده است و

<sup>۱</sup> - دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد

<sup>۲</sup> - استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

<sup>۳</sup> - دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

<sup>۴</sup> - دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

\*- نویسنده مسئول: [aliakbarajam1387@gmail.com](mailto:aliakbarajam1387@gmail.com)

متغیرهای مهارت رایانه‌ای، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی بوده است.

**واژه‌های کلیدی:** یادگیری ترکیبی، مهارت‌های رایانه‌ای، انگیزش تحصیلی، دانشجویان، دانشگاه

پیام نور

### مقدمه

جامعه در حال تغییر، نظام آموزشی و برنامه‌درسی متناسب با آن را طلب می‌کند. با گسترش نوآوری‌ها و رویکردهای جدید، نظام آموزش عالی به‌گونه اعم و برنامه‌درسی در آموزش عالی به‌گونه اخص، باید از این تغییرات در جهت بهبود و پیشرفت استفاده نماید. در سال‌های اخیر تغییرات و نوآوری‌های جدید در برنامه‌درسی آموزش عالی جهان، فرصت‌های آموزشی بی‌شماری را برای یادگیرندگان فراهم کرده است، به‌گونه‌ای که آنها می‌توانند در کلاس‌های درس چهره به چهره همراه با دوره‌های آموزشی برخط<sup>۱</sup>، کاربرد ابزارهایی مانند؛ وبلاگ، کلاس‌های مجازی<sup>۲</sup>، تخته‌های بحث و تالارهای گفتگو<sup>۳</sup>، به یادگیری بپردازند. این شکل یادگیری، به عنوان یادگیری ترکیبی<sup>۴</sup> شناخته شده است (Buzzetto- more et al, 2006). مقدار رشد برنامه درسی مبتنی بر رویکرد یادگیری ترکیبی در حال سبقت جستن از دوره‌های کاملاً مجازی است و برنامه درسی مبتنی بر یادگیری ترکیبی، تأثیرات قابل توجهی بر آینده آموزش عالی برجای خواهد گذاشت (Henry, 2008). افرادی مثل رید<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) و وست بری<sup>۶</sup> (۲۰۰۰)، معتقدند که مدارس و دانشگاه‌ها هم‌چنان به صورت حضوری به کارشان ادامه خواهند داد و ورود فن‌آوری‌های برخط باعث عدم حضور واقعی یادگیرندگان در مدارس و دانشگاه‌ها نخواهد شد، بلکه استفاده از فن‌آوری‌های برخط، در شیوه آموزش حضوری در نهادهای آموزشی پررنگ‌تر خواهد شد (Marsh, 2009). دوره‌های یادگیری برخط دارای این ویژگی است که، یادگیرنده می‌تواند محتوای آموزشی و ارتباطات موردنیاز خود را، در هر زمان و مکانی که مناسب تشخیص دهد، دریافت کند و به مطالعه و تفکر درباره آن بپردازد (kazempour et al, 2011,p:169)، لذا فن‌آوری‌های الکترونیکی، مانند اینترنت، باعث گسترش فضای آموزش و یادگیری، از فضای کلاس درس سنتی به فضاهای انعطاف‌پذیر در هر زمان و مکانی، می‌گردد و باعث گسترش روابط و مناسبات علمی، اجتماعی و آموزشی

<sup>۱</sup>- online courses

<sup>۲</sup>- virtual classes

<sup>۳</sup>- chat rooms

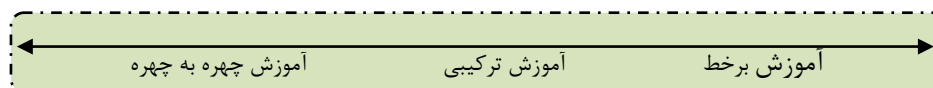
<sup>۴</sup>- blended learning

<sup>۵</sup>- Reid

<sup>۶</sup>- Westbury

یادگیرندگان می‌شود (enayati et al, 2011,p:57). علاوه بر این، محیط یادگیری چهره به چهره در نظام آموزشی تمامی کشورها رایج است و متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که، تعاملات انسانی جزو لاینفک یادگیری به حساب می‌آید و نمی‌توان آن را، از فرایند تدریس و یادگیری حذف نمود. هم‌چنین، محیط‌های یادگیری الکترونیکی به یادگیرندگان فرصت و زمان بیش‌تری برای تفکر در اختیارشان قرار می‌دهد و فرصت مساوی برای سهیم شدن در تفکراتشان را فراهم می‌سازد (Munson, 2010, p:19).

یادگیری ترکیبی منطقی‌ترین و طبیعی‌ترین سیر تکامل تدریجی برنامه‌های یادگیری می‌باشد. یادگیری ترکیبی فرصت‌های زیادی را برای بازشناسی استعدادها و بهبود گستره رشد شخصی، فراهم می‌آورد و آن نوع از شیوه یادگیری را ارائه می‌دهد که باعث بالا رفتن و اوج گرفتن افراد و سازمان‌ها می‌شود و آنان را به کلاس‌های درس جهانی متصل می‌نماید (Thorne, 2003, p:2). در زمینه تعریف یادگیری ترکیبی می‌توان گفت که، یادگیری ترکیبی رویکردی است که اشکال سنتی یادگیری در کلاس درس هم‌چون؛ کارآمدی و فرصت‌های تعامل، مشارکت و اجتماعی شدن کلاس درس را با وقایع و فعالیت‌های گوناگون یادگیری الکترونیکی و امکانات یادگیری فعال غنی‌شده محیط برخط، ترکیب می‌کند (Garrison et al, 2004 ; Gebara, 2010 ; Bavaneh, 2011). هم‌چنین، یادگیری ترکیبی را، به عنوان ترکیبی از یادگیری مبتنی بر کلاس درس و یادگیری الکترونیکی تعریف می‌کنند، جایی که فضای یادگیری مجازی به عنوان یک رسانه‌ای برای سهیم شدن در اندیشه‌های هم‌دیگر و ساخت دانش یادگیرندگان، مورد استفاده قرار می‌گیرد. (Walker et al, 2009, p:245). بنابراین، یادگیری ترکیبی یک رویکردی است که نقاط قوت هر دو شیوه آموزش چهره به چهره و یادگیری برخط را تلفیق و ترکیب می‌کند و فعالیت‌های تدریس و یادگیری از لحاظ نوع ارائه، به شیوه هم‌زمان و غیر هم‌زمان را ارائه می‌کند (Voos, 2003; Bersin,2004). یادگیرندگان تجربه کلاس درس فیزیکی را از راه شرکت در سخنرانی‌ها، استفاده از کتاب‌های چاپی، آزمایشگاه و دست نوشته‌ها خواهند داشت و فناوری‌های جدید هم‌چون اینترنت، شبکه جهانی وب و تلفن همراه را در فرایند تدریس و یادگیری‌شان ترکیب خواهد کرد. یادگیری ترکیبی به عنوان یک رویکرد شناخته شده در نهادهای آموزش عالی به حساب می‌آید (Zaihan azizan, 2010,p:459). یادگیری ترکیبی را می‌توان به شکل یک پیوستار نمایش داد که در یک سوی پیوستار، آموزش کاملاً برخط و در سوی دیگر پیوستار، آموزش کاملاً چهره به چهره باشد و آموزش ترکیبی، در بین دو طیف پیوستار واقع شده است (Stacey et al, 2009, p:4).



شکل ۱ : پیوستار یادگیری ترکیبی (Stacey et al, 2009, p:4)

رویکرد یادگیری ترکیبی به دلایل؛ الف- بهبود فرایند آموزش ب- افزایش دسترسی به استاد و منابع آموزشی و انعطاف‌پذیری در زمان و مکان آموزش (Fook et al, 2005, p:126) ج- بازدهی بالاتر نسبت به هزینه‌ها در مقایسه با دانشگاه مجازی صرف (Munson, 2010, p:31) ، د- غنی‌سازی تجربیات دانشجویان در فضای دانشکده (Battye et al, 2009) ، ه- افزایش میزان یادگیری و رضایت دانشجویان (Rossett et al, 2003, p:1)، انتخاب می‌شود.

پژوهش‌های گوناگونی در زمینه رویکرد یادگیری ترکیبی انجام شده است، از جمله؛ چن و جونز (Chen and Jones, 2007)، در پژوهشی که به بررسی نگرش و رضایت دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی درباره دو رویکرد یادگیری ترکیبی و یادگیری سنتی پرداخته است، به این نتیجه رسیدند که، دانشجویان دوره‌های یادگیری ترکیبی را ترجیح دادند و نگرش مثبتی نسبت به این رویکرد داشتند. هم‌چنین مهارت‌های تحلیلی دانشجویان شرکت کننده در رویکرد یادگیری ترکیبی، در مقایسه با رویکرد سنتی، افزایش قابل ملاحظه‌ای را نشان داد. نتایج پژوهش بورگان و ویلیامز (Burgon and Williams, 2003)، نشان داده است که رویکرد یادگیری ترکیبی باعث افزایش علاقه یادگیرندگان به یادگیری می‌شود و میزان رضایت آنان نیز بالا بوده است. کوهانگ (Koohang, 2004)، که ادراک و دیدگاه دانشجویان دوره مدیریت درباره رویکرد یادگیری ترکیبی بررسی کرده بود، در یافته‌های پژوهشی خود به این نتیجه رسید که، تمایل دانشجویان نسبت به یادگیری ترکیبی بر حسب جنسیت و تجربه، در بین دانشجویان متفاوت است و دانشجویان مرد تمایل بیشتری به محیط یادگیری ترکیبی دارند. آکویونلا و سویلا (Akkoyunlu and soylu, 2008)، در یک مطالعه، به بررسی سبک یادگیری دانشجویان و نگرش آنان نسبت به یادگیری ترکیبی پرداختند. نتایج پژوهش آنان آشکار ساخت که، با توجه به سبک یادگیری دانشجویان، آنان نوع متفاوتی از یادگیری، از جمله یادگیری مبتنی بر وب، یادگیری چهره به چهره و یادگیری مجازی را ترجیح می‌دهند، لذا رویکرد یادگیری ترکیبی، به دلیل انعطاف‌پذیری بالا و در بر گرفتن انواع گوناگون رویکردهای یادگیری ذکر شده، بیش‌ترین تناسب را با سبک‌های یادگیری دانشجویان دارد و هم‌چنین بیش‌تر دانشجویان، دیدگاه مثبتی نسبت به یادگیری ترکیبی داشتند و نتایج یادگیری آنان از راه یادگیری ترکیبی بیش‌تر بوده است. کاترل و رابینسون (Cottrell and Robinsin, 2003)، به بررسی نگرش دانشجویان نسبت به کاربرد یادگیری ترکیبی در درس حساب اقدام کردند و به این نتیجه رسیدند که دانشجویان، رویکرد یادگیری ترکیبی را ترجیح می‌دهند. هم‌چنین یافته‌های پژوهش کوهانگ و بهلینگ (Koohang and Behling, 2008)، نشان داد که مقدار رضایت و پذیرش دوره‌های یادگیری ترکیبی بالا بوده است، و بین سن دانشجویان و نوع دانشکده آنان با مقدار رضایت و پذیرش یادگیری ترکیبی، رابطه معناداری مشاهده نشده است. به‌علاوه، رضایت

دانشجویان دختر از دانشجویان پسر درباره یادگیری ترکیبی بیش تر بوده است. نتایج پژوهش جونز و چن (Jones and Chen, 2008)، نشان داده است که رضایت دانشجویان از دوره‌های یادگیری ترکیبی در مقایسه با دوره‌های سنتی بیش تر است و تعاملات دو به دو و گروهی دانشجویان با هم‌دیگر در یادگیری ترکیبی، تفاوت زیادی را با رویکرد سنتی آموزش نشان می‌دهد. نتایج پژوهش‌های باتی و همکارانش (Bhatti et al, 2005) که درباره ادراک دانشجویان از دوره‌های ترکیبی انجام شد، نشان داد که از یک طرف، رضایت دانشجویان در این دوره‌ها بیش تر از دوره‌های مجازی و سنتی است و از طرف دیگر، وابستگی دانشجویان به استاد برای کمک گرفتن، به تدریج کاهش می‌یابد و دانشجویان به سمت یادگیری خودراهبر حرکت می‌کنند. پژوهش‌های دزوبان و موسکال (Dziuban & moskal, 2001)، نشان داد که مقدار موفقیتی که از دوره‌های یادگیری ترکیبی حاصل می‌شود، مساوی و در اکثر موارد، از یادگیری برخط و یادگیری چهره به چهره سنتی، بیش تر می‌باشد. هیلتز<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، به نقل از باز تو مور و دیگران (Buzzetto- more et al, 2006, p:155) دریافت که در دوره‌های یادگیری ترکیبی که ابزارهای ناهمزمان ارتباطی در آن مورد استفاده قرار می‌گیرد، ادراک دانشجویان از یادگیری بهبود می‌یابد.

به دلیل اهمیتی که انگیزش، بر موفقیت و شکست یادگیرندگان در حیطه‌های گوناگون تحصیلی دارد، لزوم بررسی نقش انگیزش تحصیلی بر دیدگاه دانشجویان در زمینه یادگیری ترکیبی آشکارتر می‌شود. اصطلاح انگیزش همان طوری که از معنای آن بر می‌آید، به علت یا چرایی رفتار اشاره دارد. انگیزش تحصیلی به گونه کلی، به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که، باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌گردد (clark and schroth, 2010). نظریه‌های متعددی در ارتباط با انگیزش تحصیلی وجود دارد، اما انگیزش تحصیلی در این پژوهش، بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری تعریف می‌شود که به وسیله دسی و رایان (deci and ryan, 1985) ارائه گردید. نظریه خودتعیین‌گری یک نظریه انگیزشی است که به صورت نظام‌دار، نیازهای پویایی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطه اجتماع، توضیح و تبیین می‌کند (Chen and Jang, 2010). یکی از اصول بنیادی نظریه خودتعیین‌گری این است که، یک الگوی سلسله مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی را ارائه می‌نماید، که به محققان اجازه می‌دهد، علل و پیامدهای مرتبط با انواع گوناگون انگیزش، در سطوح متفاوتی از کلیت را، تحلیل و بررسی کنند. این الگو ادعا می‌کند که یک تحلیل کامل از فرایند انگیزش، باید سه سازه مهم یعنی؛ انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را مورد توجه قرار دهد (ejei et al, 2011).

<sup>۱</sup> - Hiltz

بر اساس نظریه دسی و همکاران (deci and ryan, 1985)، افراد زمانی دارای انگیزش درونی هستند که، در خود، ادراک شایستگی و خودتعیینی کنند. رفتار افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، از درون نظم پیدا می‌کند؛ یعنی؛ آنان اجازه نمی‌دهند دیگران یا عوامل بیرونی، بر عملکردشان تأثیر بگذارند. در مقابل، افراد با انگیزش بیرونی، خود را شایسته یا خودتعیین، قلمداد نمی‌کنند. رفتار آنان از بیرون دیکته می‌شود، یعنی؛ عوامل بیرونی و افراد دیگر نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیری‌های آنان ایفا می‌کنند. بنابراین، افراد با جهت‌گیری انگیزشی بیرونی، به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت از انجام خوب آن، در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی، در مقابل انجام یا عدم انجام تکلیف هستند. سرانجام افراد بدون انگیزه، مانند افرادی که دارای انگیزش بیرونی هستند، بعد از مدت‌ها تلاش برای انجام تکلیف و صرف انرژی و وقت، آن را رها کرده‌اند. ادراک شایستگی و کنترل در آنان، چنان پایین است که در موقعیت‌ها احساس درماندگی می‌کنند و موفقیت‌ها و شکست‌های خود را نتیجه عوامل بیرونی و کنترل ناپذیر می‌دانند (bohrani, 2005).

با توجه به این که یادگیری ترکیبی در تمامی سطوح نظام آموزشی در سراسر جهان، مورد استفاده قرار می‌گیرد و هم‌چنین گسترش استفاده از فناوری‌های نوین در نظام آموزشی، دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی کشور، نیز به سمت رویکرد یادگیری ترکیبی در حرکت است و رویکرد یادگیری ترکیبی، جایگزین یادگیری مرسوم سنتی و آموزش مجازی خواهد شد (huang et al, 2008)، بنابراین، گسترش محیط‌های یادگیری ترکیبی، بدون توجه به دیدگاه و نظرات دانشجویان و بررسی مقدار مهارت‌های رایانه‌ای آنان، موفقیت‌آمیز نخواهد بود. درک دیدگاه دانشجویان دانشگاه پیام نور، درباره رویکرد یادگیری ترکیبی، می‌تواند به ایجاد فضای آموزشی مطلوب‌تری برای آنان، منجر شود. اگر دست‌اندرکاران نظام آموزشی و طراحان برنامه درسی، واکنش و عکس‌العمل دانشجویان را نسبت به یادگیری را درک کنند و بدانند که، ورود و تجربه یک رویکرد جدید، مانند یادگیری ترکیبی چه معنایی برای دانشجویان خواهد داشت و چه عواملی بر دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد جدید، تأثیر خواهد گذاشت، آن موقع است که، طرح‌های برنامه درسی موثرتر خواهد بود و تصمیمات اتخاذ شده از طرف دست‌اندرکاران برای اعضای هیأت علمی و دانشجویان، قابلیت پذیرش بیش‌تری خواهند داشت.

انگیزش تحصیلی برای دانشجویان از اهمیت خاصی برخوردار است، با این انگیزه، آنان تحرک لازم را برای به پایان رسانیدن موفقیت‌آمیز یک تکلیف و رسیدن به هدف یا دست‌یابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود را، دنبال می‌کنند، تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند (tahery et al, 2011). هم‌چنین، انگیزش تحصیلی

می‌تواند بر تفکر و دیدگاه دانشجویان نسبت به فن‌آوری و رویکردهای جدید در آموزش و یادگیری تأثیرگذار باشد. بنابراین، بررسی نقش انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان، بر دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی، از این لحاظ که، به شناسایی جنبه‌های گوناگون دیدگاه آنان نسبت به این رویکرد منجر می‌شود، می‌تواند در اتخاذ تصمیمات صحیح، موثر واقع شود. دیدگاه مثبت آنان به رویکرد جدید کمک می‌کند که دانشجویان با این وضعیت و محیط جدید، با استرس کمتر و آگاهی بیش‌تری مواجه شوند و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را قادر می‌سازد تا، بر اساس نیازهای دانشجویان و مقتضیات این رویکرد، به راهنمایی و هدایت دانشجویان در زمینه یادگیری اقدام کنند (mishra et al. 2007). از این لحاظ، بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان دانشگاه پیام نور بر دیدگاه آنان درباره رویکرد یادگیری ترکیبی ضروری می‌باشد. لذا، این پژوهش با هدف پاسخ به پرسش‌های زیر انجام گرفته است:

- ۱- دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی چگونه است؟
- ۲- جنسیت دانشجویان چه تأثیری بر دیدگاه آنها نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دارد؟
- ۳- آیا بین انگیزش تحصیلی دانشجویان از لحاظ جنسیت تفاوت وجود دارد؟
- ۴- آیا بین مهارت رایانه‌ای دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد؟
- ۵- چه ارتباطی بین انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان با دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی وجود دارد؟
- ۶- آیا انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی باشد؟

### روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت، از نوع پژوهش‌های کمی و از نظر هدف، از نوع تحقیقات کاربردی بشمار می‌رود. روش پژوهش از نوع توصیفی-مقایسه‌ای بوده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل؛ تمامی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر مشهد می‌باشد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، ۳۸۲ نفر تعیین شد. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، تعداد افراد نمونه انتخاب شد.

### ابزار جمع‌آوری داده‌ها

ابزار جمع‌آوری داده‌ها، شامل؛ الف- پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی ولرند و همکاران است، در این پژوهش برای سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس AMS استفاده شده است. این مقیاس در سال ۱۹۸۹ به‌وسیله ولرند، بلیز، بریر و پلتیر در کانادا به زبان فرانسه و برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی، طراحی و رواسازی شد و در سال ۱۹۹۲ به‌وسیله ولرند و همکارانش، به انگلیسی ترجمه و

به اجرا گذارده شد. این مقیاس، مبتنی بر نظریه خودمختاری دسی و ریان است. ولرند و همکارانش در سال ۱۹۹۲ مقیاس AMS را به زبان انگلیسی برگردانده و آن را در میان آزمودنی‌های انگلیسی زبان، اجرا کردند، آنها با استفاده از همسانی درونی و بازآزمایی، ضرایب بالایی از همبستگی بین خرده مقیاس هفت‌گانه‌ی مقیاس AMS که در غالب موارد بالای ۰/۸۰ بود، مشاهده کردند. آنها برای سنجش روایی مقیاس نیز، از تکنیک روایی سازه استفاده کردند و دریافتند از آنجا که همبستگی بین خرده مقیاس‌های هم‌جوار، بالا و بین مقیاس‌های غیرهم‌جوار، پایین یا منفی است، مقیاس AMS روایی سازه‌ای مقبولی دارد. نتایج آزمون روایی هم‌زمان و همبستگی بین خرده مقیاس‌های AMS و آزمون علاقه‌ی درونی گانفرید و جهت‌گیری تکلیف و اجتناب از کار نیکولزنی، حاکی از روایی مقیاس AMS بود. در ایران باقری، شهرآرای و فرزاد در سال ۱۳۸۲ پس از ترجمه‌ی مقیاس، آن را بر روی ۸۳۸ نفر آزمودنی اجرا کردند و با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی، دریافتند که پنج عامل از ساختار ۷ عاملی مقیاس تکرار می‌شود و در واقع، نتایج بررسی آنها، مقیاس را با شرایط و تفاوت‌های فرهنگی جامعه‌ی ایرانی منطبق ساخت. آنها هم‌چنین به منظور سنجش پایایی، مقیاس ضرایب همبستگی درونی و آزمون بازآزمایی را محاسبه کردند، که پایایی آن بالاتر از ۰/۷۷ بود و حاکی از پایایی مناسب مقیاس است (bagheri et al, 2003). هم‌چنین در ایران، این مقیاس به‌وسیله تقی پور، گیلانی نیا، جلالی، عزیز پور، رزاز رزاقی، موسویان (۲۰۱۲)، بر روی ۸۰۷ دانشجو اجرا شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰۲ مشاهده شد (taghipour et al, 2012). در این پژوهش، با استفاده از روش آلفای کرونباخ پایایی ابزار، از راه SPSS محاسبه شد و ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسش‌نامه  $r=0/82$  بوده است. و ب- دومین ابزار، پرسش‌نامه محقق‌ساخته مهارت رایانه‌ای بوده است. این پرسش‌نامه، شامل؛ ۱۵ پرسش بر اساس مقیاس لیکرت بوده، که دامنه پرسش از ۱ مهارت بسیار کم، تا ۵ مهارت بسیار زیاد بوده است و بر طبق پرسش‌نامه لین (Lin, 2008)، تنظیم شده است. روایی این ابزار از راه روایی صوری و محتوایی تعیین گردید. برای این منظور، پرسش‌نامه در اختیار متخصصان مربوطه قرار گرفت و بر اساس نظر آنان اصلاح گردید. برای تعیین پایایی این ابزار، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. بدین شیوه که ابتدا، پرسش‌نامه به طور تصادفی بین ۳۰ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور توزیع شد و پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، با استفاده از نرم افزار spss مورد تحلیل قرار گرفت که بر این اساس ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه مهارت رایانه‌ای  $r=0/80$  به‌دست آمد. و ج- سومین ابزار، پرسش‌نامه دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی بوده است. پرسش‌نامه دیدگاه دانشجویان به یادگیری ترکیبی، شامل؛ ۱۸ پرسش بر اساس مقیاس لیکرت که دامنه پرسش از ۱ بسیار مخالف تا ۴ بسیار موافق بود. روایی این ابزار از راه روایی صوری و محتوایی تعیین گردید. برای این منظور،



پرسش‌نامه در اختیار متخصصان مربوطه قرار گرفت و بر اساس اظهارنظر آنان پرسش‌نامه اصلاح گردید. برای تعیین پایایی ابزار پژوهش، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. بدین شیوه که ابتدا، پرسش‌نامه به طور تصادفی بین ۳۰ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور توزیع شد و پس از جمع‌آوری، پرسش‌نامه‌ها با استفاده از نرم افزار spss مورد تحلیل قرار گرفت که بر این اساس، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی  $F=0/87$  به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسش‌نامه است.

### روش تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون t تک نمونه‌ای، آزمون t مستقل، تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا)، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

پرسش ۱- دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی چگونه است؟

جدول شماره (۱): دیدگاه دانشجویان نسبت به یادگیری ترکیبی

| جمع   | بسیار موافق | موافق | مخالف | کاملاً مخالف | فراوانی |
|-------|-------------|-------|-------|--------------|---------|
| ۳۸۲   | ۱۲۱         | ۲۰۳   | ۴۶    | ۱۲           |         |
| ۰/۱۰۰ | ۰/۳۲        | ۰/۵۳  | ۰/۱۲  | ۰/۰۳         | درصد    |

همان‌طور که در جدول شماره (۱)، مشاهده می‌شود، ۰/۸۵ از دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دیدگاه موافق و کاملاً موافق داشتند و ۰/۱۵ از آنان دیدگاه مخالف و کاملاً مخالف داشتند. برای بررسی معنی‌دار بودن دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی، از آزمون معناداربودن تی برای مقایسه با عدد ثابت استفاده شد.

جدول شماره (۲): نتایج آزمون تی استودنت برای بررسی معنادار بودن دیدگاه دانشجویان نسبت

#### به یادگیری ترکیبی

| Test value= 36                            |       |         |              |            |         |               |
|---|-------|---------|--------------|------------|---------|---------------|
| متغیر                                     | تعداد | میانگین | انحراف معیار | درجه آزادی | مقدار t | سطح معنی داری |
| دیدگاه دانشجویان به رویکرد یادگیری ترکیبی | ۳۸۲   | ۵۶/۰۶   | ۵/۷۲         | ۳۸۱        | ۶۸/۴۹   | ۰/۰۰۰         |

با توجه به نتایج جدول شماره (۲)، تی مشاهده شده  $t=68/49$  می‌باشد که در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بنابراین دانشجویان با یادگیری ترکیبی نظر موافق و کاملاً موافقی دارند.

پرسش ۲- جنسیت دانشجویان چه نقشی در دیدگاه آنها نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دارد؟

به منظور بررسی تفاوت دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی از لحاظ جنسیت، از آزمون تی مستقل استفاده شد.

جدول شماره (۳): نتایج آزمون تی استودنت مستقل برای مقایسه دیدگاه دانشجویان زن و مرد

نسبت به یادگیری ترکیبی

| جنسیت | تعداد افراد | میانگین | انحراف معیار | درجه آزادی | t     | سطح معنی داری |
|-------|-------------|---------|--------------|------------|-------|---------------|
| زن    | ۳۰۶         | ۵۶/۰۲   | ۵/۷۱         | ۳۸۰        | ۰/۲۴۶ | ۰/۸           |
| مرد   | ۷۶          | ۵۶/۲۱   | ۵/۷۹         |            |       |               |

بر اساس نتایج مندرج در جدول (۳)، در سطح آلفا ۰/۰۵، محاسبه شده  $t(=۰/۲۴۶)$  معنادار نمی‌باشد. بنابراین بین دیدگاه دانشجویان زن و مرد درباره رویکرد یادگیری ترکیبی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

پرسش ۳- آیا بین انگیزش تحصیلی دانشجویان از لحاظ جنسیت تفاوت وجود دارد؟ جهت بررسی تفاوت انگیزش تحصیلی دانشجویان از لحاظ جنسیت، از تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد. نتایج آزمون باکس<sup>۱</sup> برای برابری همگنی واریانس‌ها معنادار نبود ( $f=۰/۸۳$ ،  $sig=۵۴۰$ ) بنابراین فرض برابری واریانس گروه‌ها برقرار بود.

جدول شماره (۴): نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت انگیزش تحصیلی دانشجویان از لحاظ

جنسیت

| اثر                                 | ارزش  | f    | درجه آزادی | درجه آزادی خطا | سطح معناداری | اتای سهمی |
|-------------------------------------|-------|------|------------|----------------|--------------|-----------|
| جنسیت آزمون اثر پیلایی <sup>۲</sup> | ۰/۰۱۹ | ۵/۸۳ | ۳          | ۳۷۸            | ۰/۰۰۰        | ۰/۹۷      |
| آزمون لامبدای ویلکز <sup>۳</sup>    | ۰/۹۸۱ | ۵/۸۳ | ۳          | ۳۷۸            | ۰/۰۰۰        | ۰/۹۷      |

به منظور بررسی انگیزش تحصیلی بر حسب جنسیت، از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد. نتایج جدول شماره (۴)، نشان داد که آزمون اثر پیلایی و آزمون لامبدای ویلکز معنادار بود، لذا بین مقدار انگیزش تحصیلی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری مشاهده شد. با توجه به این‌که، آزمون اثر پیلایی معنادار شد، برای مشخص کردن این‌که، تفاوت انگیزش تحصیلی دانشجویان بر حسب جنسیت، در کدام مولفه انگیزش تحصیلی، معنادار می‌باشد از آزمون تعقیبی استفاده شد.

<sup>۱</sup>- Box"s test

<sup>۲</sup>- Pillai"s trace

<sup>۳</sup>- Wilks" Lambda

## جدول شماره (۵): نتایج آزمون تعقیبی برای بررسی تفاوت انگیزش تحصیلی دانشجویان زن و مرد

|       |       |         |     |          |               |       |
|-------|-------|---------|-----|----------|---------------|-------|
| ۰/۰۱۴ | ۶/۱۵  | ۲۴۴/۳۳۶ | ۱   | ۲۴۴/۳۳۶  | انگیزش بیرونی |       |
| ۰/۰۸۹ | ۲/۹۰  | ۱۹۸/۲۴۳ | ۱   | ۱۹۸/۲۴۳  | انگیزش درونی  | جنسیت |
| ۰/۳۶۴ | ۰/۸۲۷ | ۱۰/۱۳   | ۱   | ۱۰/۱۳    | بی انگیزشی    |       |
|       |       | ۳۹/۶۸   | ۳۸۰ | ۱۵۰۸۱/۹۵ | انگیزش بیرونی |       |
|       |       | ۶۸/۳۲   | ۳۸۰ | ۲۵۹۶۳/۵۴ | انگیزش درونی  | خطا   |
|       |       | ۱۲/۲۴   | ۳۸۰ | ۴۶۵۴/۴۷  | بی انگیزشی    |       |

با استفاده از آزمون تعقیبی، تحلیل هر یک از متغیرهای وابسته به تنهایی، با استفاده از آلفای مقدار شده بنفرونی (۰/۰۱۶۶)، مورد بررسی قرار گرفت، نتایج جدول شماره (۵)، نشان داد که، در بررسی متغیرهای وابسته به تفکیک، تفاوت معناداری بین انگیزش بیرونی دانشجویان زن و مرد مشاهده شد ( $f=۶/۱۵$  و  $sig=۰/۰۱۴$ ) بنابراین مقدار انگیزش بیرونی زنان (۴۴/۹۹) به طور معناداری بیش تر از مقدار انگیزش بیرونی مردان (۴۲/۹۸) بوده است. ولی بین انگیزش درونی مردان و زنان ( $f=۲/۹۰$  و  $sig=۰/۰۸۹$ ) و میزان بی انگیزشی در بین دانشجویان مرد و زن ( $sig=۰/۳۶۴$ ) و  $f=۰/۸۲۷$  تفاوت معناداری مشاهده نشد.

پرسش ۴- آیا بین مهارت رایانه‌ای دانشجویان زن و مرد تفاوت وجود دارد؟

برای بررسی تفاوت میزان مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان زن و مرد از آزمون t مستقل استفاده شد.

## جدول شماره (۶): نتایج آزمون t برای بررسی تفاوت مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان زن و مرد

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | مقدار t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|-------|---------|--------------|---------|------------|--------------|
| زن    | ۳۹/۳۱   | ۱۰/۰۵        | ۰/۵۱۷   | ۳۸۰        | ۰/۶          |
| مرد   | ۳۸/۶۵   | ۹/۵۱         |         |            |              |

با توجه به جدول شماره (۶)، نتایج نشان داد که، تی مشاهده شده  $t=۰/۵۱۷$  می‌باشد که در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد، بنابراین، بین میزان مهارت‌های رایانه‌ای زنان و مردان تفاوت معناداری مشاهده نشد.

۵- چه ارتباطی بین انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان با دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی وجود دارد؟

بدین منظور، برای بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و مهارت رایانه‌ای با دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد، که نتایج آن در جداول شماره (۷) آمده است.

جدول شماره (۷): ماتریس ضریب همبستگی بین متغیرها

| نام متغیر       | دیدگاه دانشجویان به ترکیبی | مهارت رایانه‌ای | انگیزش بیرونی  | انگیزش درونی | بی‌انگیزشی |
|-----------------|----------------------------|-----------------|----------------|--------------|------------|
| مهارت رایانه‌ای | $r=0/25^{***}$             | ۱               |                |              |            |
| انگیزش بیرونی   | $r=0/22^{***}$             | $r=0/04$        | ۱              |              |            |
| انگیزش درونی    | $r=0/256^{***}$            | $r=0/06$        | $r=0/36^{***}$ | ۱            |            |
| بی‌انگیزشی      | $r=-0/033$                 | $r=-0/009$      | $r=0/077$      | $r=0/08$     | ۱          |

\* = معناداری ضریب همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۵

\*\* = معناداری ضریب همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۱

همان‌طوری که در جدول فوق، نشان داده شده است، بین میزان مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان، با دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $\text{Sig}=0/000$  و  $r=0/25$ ). بین انگیزش بیرونی با دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $\text{Sig}=0/000$  و  $r=0/22$ ). بین انگیزش درونی با دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $\text{Sig}=0/000$  و  $r=0/256$ ). بین بی‌انگیزشی با دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی رابطه منفی برقرار است، که البته این رابطه معنادار نمی‌باشد ( $\text{Sig}=0/259$  و  $r=-0/033$ ).

۶- آیا انگیزش تحصیلی و مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی باشد؟

برای پیش‌بینی دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی، از راه مهارت‌های رایانه‌ای و انگیزش تحصیلی، از رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد. در این روش، متغیرهایی که بر طبق جدول شماره (۷)، با دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی رابطه معنادار داشتند، وارد معادله شدند و میزان تأثیر هر کدام از آنها تعیین شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول شماره (۸): آماره‌های توصیفی مدل رگرسیون برای پیش‌بینی دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی از راه متغیرهای مهارت‌های رایانه‌ای، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی

| مرحله | پیش‌بینی‌کننده‌ها | ضریب تعیین | F     | معنی‌داری آماری | بتا   | t    | معنی‌داری آماری |
|-------|-------------------|------------|-------|-----------------|-------|------|-----------------|
| ۱     | انگیزش درونی      | ۰/۰۶۵      | ۲۶/۵۷ | ۰/۰۰۰           | ۰/۲۵۶ | ۵/۱۵ | ۰/۰۰۰           |
| ۲     | مهارت رایانه‌ای   | ۰/۱۲۱      | ۲۶/۱۰ | ۰/۰۰۰           | ۰/۲۳۷ | ۴/۹۰ | ۰/۰۰۰           |
| ۳     | انگیزش بیرونی     | ۰/۱۳۹      | ۲۰/۳۸ | ۰/۰۰۰           | ۰/۱۴۵ | ۲/۸۲ | ۰/۰۰۵           |

همان‌طوری که در جدول شماره (۸) آمده است، متغیرهای مهارت رایانه‌ای، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی متغیرهایی بودند که دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی را پیش‌بینی می‌کرد. متغیر انگیزش درونی به‌تنهایی ۰/۰۶۵ درصد از واریانس نمرات دیدگاه دانشجویان

نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی را تبیین می‌کرد. دومین متغیر وارد شده به تحلیل، مهارت رایانه‌ای بود. ورود این متغیر به تحلیل، ضریب تعیین را به میزان ۰/۰۵۶ درصد افزایش داد و متغیرهای انگیزش درونی و مهارت‌های رایانه‌ای در مجموع ۰/۱۲۱ درصد از واریانس دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی را تبیین کردند. سومین متغیر وارد شده به تحلیل، انگیزش بیرونی بود. ورود این متغیر به تحلیل ضریب تعیین را به میزان ۰/۰۱۸ درصد افزایش داد و متغیرهای انگیزش درونی، مهارت‌های رایانه‌ای و انگیزش بیرونی در مجموع ۰/۱۳۹ درصد از واریانس دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی را تبیین کردند. هر سه مرحله که از راه متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و مهارت‌های رایانه‌ای به پیش‌بینی دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی می‌پردازد، از لحاظ آماری معنادار است و می‌توان گفت که، با اضافه کردن متغیرهای دوم و سوم قدرت تبیین‌کنندگی مدل افزایش پیدا می‌کند.

### بحث و نتیجه گیری

در زمینه بررسی دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی، نتایج پژوهش نشان داد که، اکثریت دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دیدگاه موافق و کاملاً موافقی دارند و با توجه به آزمون معنادار بودن درباره دیدگاه دانشجویان موافق و مخالف با رویکرد یادگیری ترکیبی، تفاوت معناداری مشاهده شد و میانگین دیدگاه دانشجویان موافق، بسیار بیش‌تر از دانشجویان مخالف نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی بود. این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهشی کاکس، کاسیک، اولسون، همکاران (Cox, Koscik, Olson et al, 2006)، لین (Lin, 2008)، براون (Brown, 2011)، آکویونلا و سویلا (Akkoyunlu and soylu, 2006) و چن و جونز (Chen and Jones, 2007) همسو می‌باشد. یافته‌های پژوهش هم‌چنین نشان داد که، در بررسی تفاوت دیدگاه دانشجویان زن و مرد، نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی، نتایج معناداری مشاهده نشد. این یافته پژوهش، با نتایج پژوهش کوهانگ (Koohang, 2004)، کوهانگ و بهلینگ (Behling, 2008) و کوهانگ و شمیمس (Koohang and Adas and Shmais, 2011)، همسو نمی‌باشد. در زمینه بررسی تفاوت بین میزان انگیزش تحصیلی دانشجویان زن و مرد، نتایج پژوهش نشان داد که، بین انگیزش بیرونی زنان و مردان تفاوت وجود دارد و میزان انگیزش بیرونی زنان به‌طور معناداری بیش‌تر از مردان می‌باشد. ولی در زمینه انگیزش درونی و بی‌انگیزشی در بین زنان و مردان تفاوت معناداری مشاهده نشد. این یافته پژوهشی با مطالعه برویس، باش، لیبلانس، مک‌کایت و لی (Brouse & Basch & Leblance & Mcknight & Lei, 2010) همسو می‌باشد. نتایج پژوهش در زمینه تفاوت بین میزان مهارت‌های رایانه‌ای دانشجویان زن و مرد نشان داد که، بین مهارت رایانه‌ای دانشجویان از لحاظ جنسیت تفاوت معناداری وجود ندارد. هم‌چنین، نتایج پژوهش در زمینه تأثیر مهارت‌های

رایانه‌ای و انگیزش تحصیلی بر دیدگاه دانشجویان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی نشان داد که بین مهارت‌های رایانه‌ای و ابعاد انگیزش درونی و انگیزش بیرونی با دیدگاه دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و برای پیش بینی دیدگاه دانشجویان درباره رویکرد یادگیری ترکیبی، متغیرهای مهارت‌های رایانه‌ای، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی، می‌تواند تبیین کننده‌های مناسبی باشد. این یافته پژوهش با مطالعه گونزالس گاسون و پالاسیوس (Gonzalez-Gascon & Palacios, 2010)، همسو می‌باشد. آنان در مطالعه خود به این یافته رسیدند که مهارت‌های خود تنظیمی و انگیزش تحصیلی یادگیرندگان بر دیدگاه آنان نسبت به کاربرد رویکرد یادگیری ترکیبی تأثیر می‌گذارد.

همان‌طوری که استیسی و گریبک (Stacey and Gerbic, 2007) و ایتوما (Ituma, 2011) اظهار می‌دارند، زمانی که یادگیری برخط با اشکال گوناگون ارائه محتوا، به‌گونه سنتی و حضوری تلفیق می‌شود، یادگیری و عملکرد دانشجویان افزایش می‌یابد. ولی به گفته لاو و فری (Love & Fry, 2006) and، اگر فضای یادگیری برخط، به‌تنهایی مورد استفاده قرار گیرد، بسیار احتمال دارد که، انگیزه و علاقه دانشجویان نسبت به یادگیری از بین برود و همه فوایدی را که یادگیری برخط دارد، را تحت تأثیر منفی خود قرار دهد. همان‌طوری که پلوانووا و داچوا (pehlianova and Ducheveva, 2010)، اظهار می‌دارند، تجربیات بین‌المللی و نتایج تحقیقات افرادی چون؛ دزیبان، هارتمن و موسکال (Dziuban and Hartman and Moskal, 2005) و گراهام (Graham, 2006)، در چند سال اخیر نشان داده است که، دانشجویان و اساتید از رویکرد یادگیری ترکیبی مشتاقانه استقبال می‌کنند، به دلیل این‌که، در این رویکرد، امکانات ارتباط و تعامل بین دانشجویان و مربیان گسترش می‌یابد، محیط یادگیری دانشجویان را متنوع و غنی می‌سازد، انتخاب‌های زیادتری را برای جستجوی اطلاعات و دانش در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد و هم‌چنین از شیوه‌های تدریس تعاملی بهره به‌چهره و سنتی همراه با یادگیری برخط استفاده می‌شود و دانشجویان فرصت‌های فزاینده‌ای برای مدیریت زمان، انتخاب آزاد و استفاده از شیوه‌های گوناگون برای یادگیری خودشان دارند. در این زمینه آدامز و دیگران (Adams et al, 2009)، بیان می‌کنند که به خاطر این‌که، در رویکرد یادگیری ترکیبی، شرایط آموزشی گوناگون با یادگیری برخط هم‌زمان و ناهم‌زمان ترکیب می‌شود، باعث تسهیل در یادگیری مشارکتی، انفرادی، یادگیری تعاملی و تأملی می‌شود. به‌خاطر محدودیت‌های یادگیری برخط (همچون؛ سرعت پایین اتصال به اینترنت، فرسایش انگیزه دانشجویان در محیط مجازی، عدم احساس تعلق به جمع و گروه و ...) و هم‌چنین ترجیحات اساتید و دانشجویان برای استفاده از ارتباطات رودرروی حضوری و برقراری تعاملات اجتماعی واقعی بین دانشجویان و اساتید با هم‌دیگر، بسیاری از سازمان‌های آموزشی، از جمله دانشگاه پیام نور، باید به

سمت رویکرد یادگیری ترکیبی حرکت کنند. در دوره‌های یادگیری ترکیبی دانشجویان نقاط مثبت هر دو شیوه آموزش، یعنی سخنرانی استاد محور مبتنی بر کلاس درس و ارائه از راه فن‌آوری‌های الکترونیکی برخط، را دریافت می‌کنند، در حالی که، نقاط منفی هر کدام از شیوه‌ها به حداقل ممکن کاهش می‌یابد. به همین دلیل، در دهه اخیر، استفاده از رویکرد یادگیری ترکیبی، بسیار مورد استفاده قرار گرفته است و برای این که، رویکرد جدیدی مانند یادگیری ترکیبی، مورد پذیرش واقع شود، باید دیدگاه و نگرش دانشجویان نسبت به این رویکرد مورد توجه قرار گیرد. چنانچه دانشجویان دیدگاه مساعدی نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی داشته باشند، احتمال موفقیت برنامه و در نتیجه کارآیی و اثربخشی آن، تحت تاثیر قرار خواهد گرفت. لذا، همان طوری که نتایج این پژوهش نشان داد، از یک طرف، میزان مهارت رایانه‌ای دانشجویان، متغیر مهم و تأثیرگذاری بر دیدگاه و نگرش آنان به رویکرد یادگیری ترکیبی می‌باشد، بنابراین، باید دانشجویان را با مهارت‌های رایانه‌ای مورد نیاز، از راه برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی، با این مهارت‌ها مجهز نمود و از طرف دیگر، میزان انگیزش درونی و بیرونی دانشجویان عامل مهم تأثیرگذار دیگری بر دیدگاه دانشجویان به رویکرد یادگیری ترکیبی می‌باشد، بر این اساس، راهکارهایی که باعث افزایش انگیزش درونی و بیرونی دانشجویان می‌شود، باید در سرلوحه اقدامات دست اندرکاران نظام آموزشی قرار گیرد، زیرا، انگیزش تحصیلی علاوه بر تأثیرگذاری بر دیدگاه دانشجویان به رویکرد جدید، باعث ایجاد تلاش، کوشش و مطالعه بیش تر محتوای برنامه‌درسی به‌وسیله آنان می‌گردد و در نتیجه، در میزان موفقیت دانشجویان، نقش فوق‌العاده‌ای دارد. بنابراین، با توجه به دیدگاه مثبت دانشجویان نسبت به یادگیری ترکیبی و مزایا و ویژگی‌های زیادی که، برای این روش مترتب می‌باشد و همچنین توجه به عواملی از جمله؛ انگیزش تحصیلی و مهارت رایانه‌ای که، دیدگاه دانشجویان نسبت به یادگیری ترکیبی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، لازم است مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی دانشگاه پیام نور کشور ما نیز، به سمت استفاده و کاربرد رویکرد یادگیری ترکیبی گام بردارند، تا همسو با پیشرفت‌های جهانی در زمینه استفاده از رویکردهای جدید در زمینه تدریس و یادگیری، به بهبود کیفیت یادگیری دانشجویان کمک نمایند.

### References

- Adams, J. M. & Hanesiak, R. & Morgan, G. & Owston, R. & Lupshenyuk, D. & Mills, L. (2009). *Blended learning for soft skills development: Testing a Four-Level Framework for Integrating Work and Learning to Maximize Personal Practice and Job Performance*, new yourk: Institute for Research on Learning Technologies.
- Adas, D. & Shmais, W. A. (2011). Student perceptions towards blended learning environment using the OCC, *Humanities*, Vol.25, No.6, pp: 1681-1710.

Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2006). "A study on students' views on Blended Learning environment". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3). 43-56.

Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2008). A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles, *Educational Technology & Society*, 11 (1), 183-193.

Bagheri, N. & Shahraray, M. & Farzad, V. (2003). Studing the academic motivation scale in high school student of tehrn, *journal of daneshvare rafter*, N.1 , P: 11-24. [Persian]

Battye, G. & Carter, H. (2009). *Report on review of online and blended learning*, Australian: university of Canberra pub.

Bavaneh, S. S. (2011). The effects of blended learning approach on students performance: evidence from a camputrized accounting course, *interdisciplinary journal of research in business*, Vol. 1, No. 4, pp:43-50.

Bersin, J. (2004). *The blended learning book , best practices, proven methodologies, and lesson learned*, united state of America: john wiley & sons, Inc.

Bohrani, M. (2005). Academic motivation of high school studens in fars province and its correlated factors, *journal of social science and humanities*, 22(4), p: 104-115. [Persian]

Brouse, C. H. & Basch, C. E. & Leblance, M. & Mcknight, K. R. & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment, *college quarterly*, vol.13, no.1.

Brown, K. T. (2011). A pedagogy of blending theory with community-based research, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 23, N. 1, pp: 119-127.

Buzzetto-More, N. A. & Sweat-Guy, R. (2006). Incorporating the Hybrid Learning Model into Minority Education at a Historically Black University, *Journal of Information Technology Education*, Volume 5, PP: 153- 164.

Bhatti, A. & Tubaisahat, A. & El-Qawasmeh, E. (2005). Using technology-mediated learning environment to overcome social and cultural limitations in higher education. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 2, 67-76.

Burgon, H. & Williams, D. D. (2003). "Bringing off-campus students on campus: An evaluation of a blended course". *The Quarterly Review of Distance Education*. 4(3). 253-260.

Chen, C. C. & Jones, K. T. (2007). Blended learning vs. traditional classroom settings: assessing effectiveness and student perceptions in an MBA accounting course, *journal of educators online*, Vol.4, N.1, pp:1-15.



Chen, K. C., and Jang, S. j. (2010). Motivation in online learning: testing a model of self determination theory, *journal of computer in human behavior*, 26, pp: 741-752.

Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college student, *journal of learning and individual differences*, 20, p: 19-24.

Cottrell, D.M. & Robinson, R.A. (2003). "Blended Learning in an accounting course. *The Quarterly Review of Distance Education*. 4(3). 261-269.

Cox, E. D. & Kosciak, R. L. & Olson, C. A. & Behrmann, A. T. & Hambrecht, M. A. & McIntosh, G. C. & Kokotailo, P. K. (2006). Caring for the underserved blending service learning and a web-based curriculum, *American journal of preventive medicine*, 31 (4). Pp: 342-349.

Deci, E. and Ryan, r. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*, new York: plenum press.

Dziuban, C. & Moskal, P. (2001) Evaluating distributed learning in metropolitan universities. *Metropolitan Universities*, Vol.12, No.1, PP: 41 – 49.

Dziuban, C.D., Moskal, P.D. & Hartman, J. (2005). Higher education, blended learning, and the generations: Knowledge is power-No more. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Engaging communities*. Needham, MA: Sloan Center for Online Education.

Enayati, T. & Zameni, F. & Kazemitabar, F.(2011). On the Nature of Internet Using: the Case of Nowshar High School Teachers, *Quarterly journal of new approaches in educational administration*, Vol.2, No.6, pp: 57-76.[Persian]

Ejei, J. & Weisani, M. & Siadat, S. & Khezriazar, H. (2011). The role of academic motivation and learning strategies in statistics anxiety: testing a causal model, *journal of psychology*, 15, p: 110-128. [Persian]

Fook, F. S. & Kong, N. W. & Lan, O. S. & Atan, H. & Idrus, R. (2005). Research in e-learning in a hybrid environment: A case for blended instruction, *Malaysian online journal of instructional technology*, Vol. 2, No. 2 , pp: 124-136.

Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). blended learning: uncovering its transformative potential in higher education, *Internet and higher education*, 7 (2) , pp:95-105.

Gebara, T. (2010). *Comparing a blended learning environment to a distance learning environment for teaching a learning and motivation strategies course*, unpublished dissertation, ohio state university.

Gonzalez-Gascon, E. & Palacios, M. A. (2010). Exploring relationship between blended learning, self regulated learning and role of academic

motivation, paper presented in 3<sup>rd</sup> international conference of education, research and innovation, Madrid, Spain.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definitions, current trends and future directions. In C. Bonk & C. Graham (eds), *the handbook of blended learning: global perspective, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: John Wiley and Sons.

Henry, R. (2008). *Hybrid learning environments in higher education can transformational learning outcomes be achieved?* United States: Proquest LLC.

Huang, R. & Ma, D. & Zhang, H. (2008). *Towards a design theory of blended learning curriculum*. Available in: [http://www.cs.cityu.edu.hk/ichl2008/LNCS-Proceedings/ICHL\\_2008\\_RonghuaiHuang\\_13pages.pdf](http://www.cs.cityu.edu.hk/ichl2008/LNCS-Proceedings/ICHL_2008_RonghuaiHuang_13pages.pdf)

Ituma, A. (2011). An evaluation of students' perceptions and engagement with e-learning components in a campus based university, *Active Learning in Higher Education*, 12 (1), 57-68.

Jones, K. T. & Chen, C. C. (2008). Blended learning in a graduate accounting course: student satisfaction and course design issues, *The Accounting Educators' Journal*, Volume XVIII, pp:15-28.

Kazempour, E. & Ghaffary, K. (2001). A Feasibility Study of Establishing a Virtual in-service Training System in Islamic Azad University, *Quarterly journal of new approaches in educational administration*, Vol.2, No.5, pp: 167-193.[Persian]

Koohang, A. (2004). Students' perceptions toward the use of the digital library in weekly web based distance learning assignments portion of a hybrid programme. *British journal of educational technology*, vol. 35, pp: 617-626.

Koohang, A. & Behling, R. & Behling, S. (2008). Adding a new dimension to education: student perceptions toward hybrid/blended course delivery, *Issues in Information Systems*, VOL IX, No. 1, pp: 1-5.

Lin, Q. (2008). Student views of hybrid learning: A one-year exploratory study, *Journal of Computing in Teacher Education*, Vol. 25, N. 2, pp: 57-66.

Love, N. and Fry, N. (2006). Accounting students' perceptions of a virtual learning environment: Springboard or safety net? *Accounting Education: an international journal*, 15(2), 151-166.

Marsh, C.J.(2009), *Key concepts for understanding curriculum teachers library*. London, England: Taylor & Francis Routledge.

Mishra, S. & Panda, S. (2007). Development and Factor Analysis of an Instrument to measure Faculty Attitude towards e-Learning, *Asian Journal of Distance Education*, vol 5, no 1, pp 27 - 33.

Munson, C.E. (2010). *Assessment of the efficacy of blended learning in an introductory pharmacy class*, dissertation presented in University of Kansas, by Proquest LLC.

Pehlivanova, M. and Ducheveva, Z. (2010). Developing pedagogical competence students through blended learning, paper presented at: *The 5 th International Conference on Virtual Learning ICVL*, University of Bucharest and University of Medicine and Pharmacy Târgu-Mureş.

Rossett, A. Douglis, F. Frazee, R.V. (2003). *Strategies for Building Blended Learning*, Alexandria, USA: ASTD learning circuits. available in: [http://www.astd.org/LC/2003/0703\\_rossett.htm](http://www.astd.org/LC/2003/0703_rossett.htm)

Stacey, E. & Gerbic, P. (2009). *Effective blended learning practices, evidence-based perspectives in ict-facilitated education*, New York: information science reference .

stacey, E. and Gerbic, P. (2007), Teaching for blended learning: research perspectives from on-campus and distance students, *Education and Information Technologies*, Vol. 12, 165-174.

Taghipour, H. A. & Gilaninia, S. & Jalali, M. & Azizpour, H. & Razaz Razaghi, S. J. & Mousavian, S. J. (2012). Standardizing of academic motivation scale, *journal of basic and applied scientific research*, vol. 2, no. 2, pp: 1186-1192.

Taheri, A. and Fayyazi, M. (2011)., Investigating the Gender& Family Background on the Causes of Loss of Motivation of Academic , *Journal of Technology of Education*, 5 (4) :287-298. [Persian]

Thorne, K. (2003). *Blended learning how to integrated online and traditional learning*, Great Britain and United States: Kogan Page.

Voos, R. (2003). Blended learning: what is it and where might it take us? , *sloan-c view*, 2(1), pp:3-5.

Walker, R. & Baets, W. (2009). Instructional design for class based and computer –mediated learning: creating the right blend for student-centred learning, chapter 7 of book: *applied e-learning and e- teaching in higher education*, Donnelly, R. & Mcsweeney, F. , new York: information science reference.

Zaihan azizan, F. (2010). Blended learning in higher education institution in malaysia, *proceeding of regional conference on knowledge integration in ICT 2010*, Malaysia.

