

تأثیر آموزش به شیوه معمول و ترکیبی بر خلاقیت، انگیزش و یادگیری فارسی آموزان غیر ایرانی^۱

سید رسول عمادی^۲

امیررضا وکیلی فرد^۳

یونس فرخنده^۴

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۲/۰۳

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۰۶

چکیده

با آنکه بهره‌گیری از فناوری، می‌تواند به عنوان ابزاری در یاددهی برخط شناخته شود، به نظر می‌رسد رویکردهای نوین در آموزش زبان، بر ترکیب فناوری با شیوه‌های حضوری در کلاس تأکید دارند. اما این پرسش بی‌پاسخ مانده است که آیا آموزش ترکیبی در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اثربخش است. هدف پژوهش حاضر، بررسی اثرات یادگیری به شیوه معمول و ترکیبی بر خلاقیت، انگیزش و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.8032.1045

^۲ دکترای تخصصی علوم تربیتی (تکنولوژی آموزشی)، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول)؛ sremadi2001@basu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش کاوی زبان‌های دوم، استادیار گروه آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)؛ vakilifard@plc.ikiu.ac.ir

^۴ کارشناسی ارشد فناوری آموزشی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری؛ u_farkhonde@sorg.ir

یادگیری فارسی آموزان غیر ایرانی است. در این پژوهش، ابتدا برخی مفاهیم یادگیری ترکیبی، مرور شده و کاربرد آن در آموزش زبان به صورت مختصر ارائه می‌گردد. روش پژوهش، از نوع کاربردی و شبه تجربی است. این پژوهش بر روی ۴۰ فارسی آموز غیر ایرانی مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دهخدا انجام شده است. داده‌های پژوهش به کمک پرسش‌نامه خلاقیت تورنس، پرسش‌نامه انگیزش پیشرفت هرنس و پرسش‌نامه یادگیری جمع‌آوری گردیده و با استفاده از روش کواریانس تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری میان یادگیری به شیوه ترکیبی با یادگیری به شیوه معمول در پیوند با متغیرهای خلاقیت، انگیزش و یادگیری در میان فارسی آموزان غیر ایرانی وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: آموزش ترکیبی، خلاقیت، انگیزش، یادگیری، زبان

فارسی به عنوان زبان دوم

۱. مقدمه

آموزش منابع انسانی در سراسر جهان به ویژه در کشورهای پیشرفته صنعتی، رشدی روز افزون داشته و صاحبان صنایع مولد، توجه به منابع انسانی را بر دیگر منابع سازمانی خود ترجیح می‌دهند (Altman, 2009; Zoogah & Zoogah, 2014). به دلیل رشد روز افزون کاربرد رایانه، در دنیای پیشرفته امروز، آموزش با یادگیری به کارگیری فناوری به ابزار مهمی تبدیل شده است که افراد از طریق آن برای رسیدن به هدف‌ها، دستاوردهای شخصی و جستجوی مسیری برای زندگی بهتر تلاش می‌کنند (Boyle, Duffy & Dunleavy, 2003). بنابراین، به منظور افزایش کیفیت آموزش، باید فرصت‌هایی را فراهم آورد تا برای یادگیرندگان، امکان کسب مهارت‌های فردی، مدیریت انگیزه‌ها و توانایی جستجو و یکپارچه‌سازی اطلاعات برای حل مسئله فراهم گردد. به این منظور، باید از آخرین فناوری روز، برای ارتقا و تأثیر گذارتر کردن برنامه‌های اجرایی برای دستیابی به نتایج مطلوب استفاده شود (Ford, Wood & Walsh, 1994).

یادگیری ترکیبی^۱، بهره‌گیری آمیزه‌ای از مواد آموزشی (رسانه‌ها و فناوری آموزشی) گوناگون است که هدف آن در آمیختن به‌جا و مناسب مواد آموزش معمول و سنتی کلاس‌های حضوری با فناوری‌های نوین است. از این جهت، یادگیری ترکیبی، کارآمدتر از آموزش‌های الکترونیکی صرف، است. موضوع مهم یادگیری ترکیبی، انتخاب ترکیبی درست از مواد و روش‌های آموزشی است که با کمترین هزینه بیشترین تأثیر یادگیری را داشته باشد (Fleck, 2012; Doig & Hogg, 2013). مؤسسه‌های آموزشی باید از رویکرد و نگرش یادگیری ترکیبی در آموزش‌های خود بهره‌گیرند تا بتوانند محتوای آموزشی را در چارچوبی بهینه برای یادگیرندگان در زمان مناسب به کار گیرند. آموزش ترکیبی، تلفیق درستی از آموزش چهره‌به‌چهره و برخط است (Osguthorpe & Graham, 2003). این نوع آموزش، نه فقط سبب کاهش نقطه‌ضعف‌های آموزش حضوری و همچنین برخط می‌شود، بلکه به کاهش هزینه‌ها و صرفه‌جویی در زمان یادگیری کمک می‌کند (Bonk & Lily, Arthur & Stephen, 2014; Graham, 2004).

از سوی دیگر، اهمیت و ضرورت خلاقیت و فرایند روبه‌رشد آن در دوره حاضر، توجه مدرسان زبان و پژوهشگران را به تحلیل و بررسی خلاقیت از دید آموزشی جلب کرده است. نظام‌های آموزشی، با توجه به برنامه‌ها، هدف‌ها، محتوا و امکانات آموزشی خود، نقش مؤثرتری در فعال‌سازی یا تضعیف توانایی خلاقیت در افراد دارند. از این رو، از مدت‌ها پیش بازنگری در برنامه‌های درسی و آموزشی و بهبود آن‌ها برای کمک به توسعه این توانایی افراد، مورد توجه بیشتر جوامع قرار گرفته است. نگارندگان نیز برای بازآفرینی این استعداد و توانایی، نیازمند تحولی اساسی و عمیق در نظام آموزشی خود هستند. این امر نیازمند آن است که موقعیت کنونی را شناخته تا بتوان برای ارتقای نظام آموزشی برنامه‌ریزی کرد. بنابراین، توجه و پژوهش درباره عناصر گوناگون آموزش و نقش آن‌ها در پرورش نیروی خلاقیت دانش‌آموزان، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این میان، عناصر و عوامل مؤثر آموزشی و مدرسان نقشی کلیدی بر عهده دارند (Eskandari, 2013; Heidari, 2013).

¹ blended learning

در همین راستا، انگیزش نیز جزء دغدغه‌های اصلی بیشتر مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان است. مفهوم انگیزش به ما کمک می‌کند برخی حقایق جالب را درباره یادگیری زبان فارسی به وسیله فارسی‌آموزان کشورهای دیگر دریابیم. در واقع، انگیزش تقویت‌کننده رفتار، توجیه‌کننده جهت‌گیری هدف‌های رفتاری و تعیین‌کننده میزان صرف وقت، در فعالیت‌های مختلف و یک عامل مهم در پیشرفت تحصیلی به شمار می‌آیند (Ebrahimighavam & Khaghanizadeh, 2008). با درک این مهم، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که آیا میان روش‌های آموزش به شیوه متداول و ترکیبی در خلاقیت، انگیزش و یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی زبان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. چارچوب نظری

در این بخش به تعریف مفاهیمی مانند خلاقیت، انگیزش، یادگیری و آموزش ترکیبی خواهیم پرداخت.

۲.۱. خلاقیت

خلاقیت از جمله متغیرهایی است که در فرایند یادگیری بسیار تأثیرگذار است. از آن جا که یکی از هدف‌های مهم آموزش، پرورش استعداد‌های خلاق است، توجه به این توانایی دانش‌آموز و تأثیر آن بر فرایند یادگیری و متغیرهای میانجی آن ضروری به نظر می‌رسد. خلاقیت در دو دهه اخیر، بسیار مورد توجه قرار گرفته است. اما پرسش اصلی در ارتباط با تعریف خلاقیت تا حدودی حل نشده باقی مانده است، زیرا هر یک از اندیشمندان به گونه‌ای خلاقیت را تعریف نموده‌اند (Palaniappan, 2007).

در فرهنگ روان‌شناسی وبر (Weber, 1999)، خلاقیت عبارت است از ظرفیت دیدن روابط جدید، پدید آوردن اندیشه‌های غیرمعمول و فاصله گرفتن از الگوی سنتی تفکر. به باور آیزنک (Eysenck, 1995)، خلاقیت فرآیندی روانی است که منجر به حل مسأله، اندیشه‌سازی، مفهوم‌سازی، ساختن اشکال هنری و نظریه‌پردازی می‌شود که تازه و یکتاست (Eysenck, 1995). از دیدگاه برخی پژوهشگران، خلاقیت سازه‌ای است که با

مؤلفه‌های هیجانی و شناختی در هم آمیخته است (Baron, 2003). سری‌واستا و همکاران (Srivastava et al., 2010) نیز بیان می‌کنند خلاقیت مفهومی تک‌وجهی نیست و معتقد هستند که توانایی‌های چندبعدی شناختی و هیجانی عامل پیدایش خلاقیت هستند. خلاقیت یک فعالیت فکری و در عین حال مبتنی بر اطلاعات است. اگر تفکر را عامل یا جریان اصلی خلاقیت بدانیم، اطلاعات نیز ماده اولیه یا اساسی آن به شمار می‌آیند. نکته قابل توجه آن است که اندیشه‌های حاصل از خلاقیت (پردازش متفکرانه اطلاعات) باید به گونه‌ای پرورش یابد که در ارتباط با شرایط دنیای واقعی به نوآوری در آموزش و پرورش بیانجامد (Chien & Hui, 2010).

تا پیش از سده اخیر، بسیاری بر این باور بودند که ابداع و خلاقیت یک خصوصیت ذاتی است و برخی افراد با این توانایی زاده می‌شوند. در حالی که امروزه ثابت شده است که این استعداد در گونه بشر به اندازه حافظه عمومیت دارد و می‌توان آن را با کاربرد اصول و فنون ویژه و به کار بستن روش‌های تفکر جدید و ایجاد محیطی مناسب پرورش داد (Jalili, 2004). افراد خلاق دارای ویژگی‌هایی مانند انگیزه پیشرفت بالا، کنجکاوی فراوان، علاقه زیاد به نظم و ترتیب، قدرت بیان وجود و خودکفایی، پشتکار و نظم‌داشتن در کارها، استقلال و شیوه تفکر انتقادی و تفکر شهودی هستند (Seif, 2009). رابرت گانیه آفرینندگی را نوعی حل مسأله می‌داند (Gagne, 1985). او در طبقه‌بندی خود از گونه‌های مختلف بازده‌های یادگیری، بالاترین طبقه مهارت‌های ذهنی را حل مسأله نامیده و طبقه دیگری به آفرینندگی اختصاص نداده است. توانایی آفرینندگی مانند توانایی حل مسأله بر دانش و اطلاعات فرد در زمینه‌ای که به آفرینش دست می‌زند، وابسته است و داشتن یک گنجینه پر بار دانش در یک زمینه، اساس خلاقیت در آن زمینه است (Feist & Feist, 2008).

۲.۲. انگیزش

انگیزش به حالت‌های درونی سازواره‌های زنده که موجب بروز، هدایت یا تداوم رفتار او به سوی نوعی هدف می‌شود، اشاره می‌کند. به سخنی دیگر، انگیزش را می‌توان به عنوان محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت‌دهنده آن تعریف کرد (Seif, 2003).

(Raghebian, 2013). عوامل احساسی، شناختی یا هر دو، در انگیزش نقش دارند. بر این اساس، انگیزش به حالتی از احساس یا تفکر گفته می‌شود که در آن فرد برای انجام یا مشارکت در رفتاری خاص آمادگی دارد. این توصیف از انگیزش به عنوان وضعیت یا حالتی هیجانی یا شناختی تأکید می‌کند که مستقل از عمل است. برای برخی افراد، جنبه احساسی انگیزش و برای بعضی دیگر جنبه شناختی یا ذهنی آن برجسته‌تر است. در موقعیت یادگیری، انگیزش با خواست، آمادگی و تلاش یادگیرنده برای یادگیری ارتباط دارد (Redman, 1997). مانند یادگیری، انگیزش نیز به طور مستقیم قابل مشاهده نیست. در واقع، انگیزش فرد بر اساس مشاهده و سنجش رفتارهای وی قضاوت می‌شود.

انگیزش عامل بسیار مهم و اغلب اساسی‌ترین شرط یادگیری است. اهمیت آن اغلب از هوش کلی نیز بیشتر است (Rankin & Stallings, 2000). از جنبه پرورشی، انگیزش هم هدف است و هم وسیله؛ در انگیزش به مثابه هدف، از دانش‌آموزان و دانشجویان خواسته می‌شود نسبت به موضوع‌های مختلف علمی و اجتماعی علاقه کسب کنند. از این رو، تمام برنامه‌های درسی که برای آن‌ها فعالیت‌های حوزه عاطفی در نظر گرفته شده است، هدف‌های انگیزشی دارند. در انگیزش به مثابه وسیله، انگیزش مانند آمادگی ذهنی یا رفتارهای ورودی یک پیش‌نیاز یادگیری به شمار می‌آید و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است (Seif, 2003). در واقع، روان‌شناسان معتقدند که انگیزش مایه اساسی یادگیری است (Shishkovskaya & Sokolova, 2015). این دو معتقدند که در نبود انگیزش کافی برای آموختن، یادگیری در آموزشگاه نامحتمل است. مسائل انگیزشی یادگیرندگان در تعلیم و تربیت و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی جنبه مهمی از یادگیری اثربخش به شمار می‌آید (Akbas & Kan, 2007).

عوامل مؤثر بر انگیزش به طور کلی با ویژگی‌های یادگیرنده، برنامه‌های درسی به لحاظ کمی و کیفی، ویژگی‌های معلمان، شرایط و ویژگی‌های محیط آموزشی، فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری و سایر عوامل محیطی در ارتباط است (Kaveh, 2010). پژوهشگران برخی عوامل مرتبط با عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضیات را این‌گونه بیان کرده‌اند: علاقه‌مندی به درس، حجم تکالیف، شخصیت، خودپنداره، احساس کفایت یا بی‌کفایتی، انگیزش و اعتماد به نفس، اضطراب، کافی یا ناکافی بودن تسهیلات،

توانایی و مهارت معلمان و شیوه‌های تدریس (Wang, Haertel & Walberg, 2010). در میان ویژگی‌های مربوط به یادگیرنده، مهم‌ترین عامل، نیاز است. نیاز به یک حالت کمبود یا نقصان در موجود زنده اشاره می‌کند. وقتی موجود زنده احساس نیاز می‌کند، این احساسی ناخوشایند است (Lopez & Muñoz, 2015). هنگامی که نیاز او برآورده می‌شود، این حالت برای او خوشایند است. از این رو گفته می‌شود که انگیزه‌های او از جمله خودآگاه یا ناخودآگاه برگرفته از نیازهای او است. مربوط و معنادار بودن برنامه‌ها و تکلیف‌های درسی نزد یادگیرندگان به میزان تناسب و ارتباط آن‌ها با نیازها، به ویژه نیازهای در اولویت قرار گرفته، بستگی دارد (Irannejad Parizi, 2015).

۳.۲. یادگیری

دنیای آموزش توجه خود را از یاددهی به یادگیری معطوف کرده است. این رویکرد یادگیری را محور و پایه همه برنامه‌ها، سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی قرار می‌دهد. لازمه تحقق هدف‌های چنین رویکردی، با توجه به دانش گسترده فناوری اطلاعاتی، بهره‌وری از تمام امکانات و فناوری‌های غنی و در دسترس است (Re'isdana, 2003). محققان همواره به دنبال یافتن پاسخی برای پر کردن خلأهای یادگیری، رفع مشکلات و کمبودهای ناشی از نقص در فرآیند تدریس و یادگیری بوده‌اند.

امروزه که نیاز به روش‌های نوین تدریس با توجه به پیشرفت روزافزون علم و فناوری احساس می‌شود، باید به دنبال روش‌های تدریسی بود تا بتوان دانش‌آموزان را از حفظ طوطی‌وار به سوی یادگیری کشاند. استفاده از روش‌های فعال در تدریس، کمک بسیاری به برانگیختن و تحریک زبان‌آموزان و مدرسان می‌کند. این روش‌ها فعالیت ذهنی زبان‌آموز را در زمینه نیازهای عمومی وی برمی‌انگیزند. اصولاً هیچ تغییری در رفتار یادگیرنده رخ نمی‌دهد، مگر اینکه از میل درونی و رغبت طبیعی آن‌ها سرچشمه گرفته باشد (Karimi, 2004; Dörnyei, 2003). یادگیری در حقیقت، مفهوم بسیار گسترده‌ای دارد که در قالب‌هایی مانند نگرش‌های نو، حل مسأله، کاربرد دانسته‌ها در استدلال، تفکر و موارد مشابه به وجود می‌آید. تعریف‌های گوناگونی در پیوند با مفهوم یادگیری ارائه شده است. اما بسیاری از محققان بر این باورند که یادگیری تغییری است که بر اثر تجربه یا

آموزش در رفتار موجود زنده پدید می‌آید. یادگیری تغییری است که در اثر تدریس مطالب و مهارت‌های گوناگون در رفتار یادگیرندگان ایجاد می‌شود. معروف‌ترین تعریف از یادگیری از این قرار است که یادگیری به فرآیند ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در رفتاری که حاصل تجربه است، گفته می‌شود و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن، مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی یا مصرف داروها پدید می‌آید، نسبت داد (Seif, 2009; Abdinejad, 2009). به هر حال، این آموخته‌ها در طول زندگی موجب تغییر در رفتار و بینش یادگیرندگان می‌شوند. همان طور که اشاره شد، انسان‌ها برای دستیابی به نیازهای مختلف، به کسب اطلاعات و دانش می‌پردازند و می‌آموزند. بنابراین، در یادگیری باید این اختلاف در نیازها و سلیقه‌ها و تفاوت‌های یادگیری را در نظر گرفت. نباید انتظار داشت که افراد به طور یکسان، مطلبی را یاد بگیرند. باید به انگیزه‌های یادگیرنده نسبت به مواد آموختنی توجه کرد. بی‌تردید، حالت آرمانی یادگیری، یادگیری مطلوب است. برای اجرای یادگیری مطلوب هم ابزارها و منابع متنوعی وجود دارند که با پیشرفت فناوری بر تعداد آن‌ها افزوده می‌شود. باید در نظر داشت که میزان موفقیت هر جامعه، وابسته به توان یادگیرندگانی دارد که درگیر فرایند یادگیری همیشگی هستند (Yee & Tang, 2003; Eisenberg & Johnson, 2004).

۴.۲. آموزش ترکیبی

امروزه یکی از انقلاب‌های عرصه آموزش، فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی است که امکان تبادل اطلاعات و برقراری ارتباط را برای نظام آموزش حضوری به صورت از راه دور فراهم ساخته و مداوم تدریس و یادگیری را دچار تغییر و تحول نموده است. به طوری که نظام‌های آموزشی را که تا به حال صرفاً از یک رویکرد مستقل (استفاده از آموزش حضوری یا نظام آموزش از راه دور) استفاده می‌نمودند، تشویق به روی آوردن به نظام آموزشی ترکیبی نموده است (Harris, Connolly & Feeney, 2009; Hamidinovin, 2012).

آموزش ترکیبی، تلفیق متفکرانه آموزش حضوری و مجازی است. اصل اساسی این رویکرد این است که ارتباطات شفاهی حضوری و ارتباطات نوشتاری مجازی را به طرز

مناسبی تلفیق نماید، به طوری که نقاط قوت هر یک از آن‌ها در درون یک تجربه یادگیری اکتشافی مناسب با زمینه و اهداف مورد نظر آموزشی، ترکیب شوند (Soma & Reynold, 2014). آموزش ترکیبی به کاربرد روش‌های جدید تفکر در پیوند با طراحی درس‌ها، برای سازگار نمودن ارزش‌ها و فعالیت‌های سنتی، آن‌هم با جذب امکانات و انتظارات تکنولوژیکی می‌پردازد. آموزش ترکیبی راه حل یادگیری است که تلفیقی از مؤلفه‌های رودرو و برخط را در کنار هم فراهم می‌آورند. این شیوه از یادگیری شامل تلفیق روش‌های آموزشی، رسانه‌ها، تجارب، مؤلفه‌های اطلاعاتی و آموزشی، یادگیری همزمان و غیرهمزمان و یادگیری خودآهنگ و خودمحمور است (Baglien, 2009). آموزش ترکیبی آموزشی است که از سازوکارهای مختلف یادگیری استفاده می‌کند تا راه حل‌های کلی آموزش را به دست آورد. یادگیری ترکیبی برای حل مؤثر مسائل و مشکلات با یک روش مناسب به کار می‌رود. در این روش، از منابع مالی و زمان به بهترین وجه استفاده می‌شوند (Slotkin, Durie & Eisenberg, 2012).

امروزه یادگیری ترکیبی یکی از موضوعاتی است که همانند اصطلاح یادگیری الکترونیکی، برداشت‌های متفاوتی از آن دریافت می‌شود. اصطلاح یادگیری ترکیبی عموماً به معنای کاربرد رسانه‌های برخط در یک برنامه یا واحد درسی به همراه استفاده از مزایای ارتباط چهره‌به‌چهره برای حمایت از یادگیرندگان است (Saeedpur & Tabasi, 2010). طرفداران این آموزش در پی کشف راه‌هایی برای تلفیق مناسب رسانه‌ها هستند تا از یادگیرندگان به صورت انفرادی یا گروهی به شکل مؤثری حمایت کنند (Garrison & Vaughan, 2008). امروزه یادگیری صرفاً برخط یا صرفاً حضوری طرفداران خود را از دست داده‌اند و دیدگاه سوم با عنوان آموزش ترکیبی بر این اعتقاد است این روش آموزش نتایج رضایت‌بخش‌تری را به همراه دارد (Prinsloo & Rooyen, 2007). پژوهشگران معتقدند که برای مؤثر ساختن فرایند یاددهی و یادگیری بایسته است به یک تعادل رسانه‌ای دست یافت تا عنصر فناوری اطلاعات و ارتباطات بتواند در بیش از پنجاه درصد کل این فرایند نقش مؤثری را ایفا کند. در حقیقت، نظام آموزش ترکیبی سبب می‌شود که دست‌اندرکاران آموزشی درباره‌ی کل شرایط یاددهی و یادگیری بیاندیشند و از این طریق عنصر انسانی را در آموزش، به عنوان عنصری حیاتی در هر نوع

مداخله مبتنی بر فناوری مورد توجه قرار دهند. یادگیری ترکیبی می‌تواند پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیرنده را از طریق انتخاب آگاهانه راهبردهای مداخله‌ای (به صورت برخط و یا چهره‌به‌چهره) افزایش دهد.

در حال حاضر، به نظر می‌رسد که تلاش کلیه دست‌اندرکاران آموزشی در مراکز آموزش زبان فارسی باید این باشد که از ظرفیت‌های آموزش ترکیبی در راه افزایش کیفیت یاددهی و یادگیری، سرعت بخشیدن به امر یادگیری در نتیجه تغییر رسانه‌های یادگیری و نیز کنترل بر یادگیری خود توسط خود فراگیران حداکثر بهره‌گیری را به عمل آورند (Torrence, 1993; Mosalanejad, 2010). به کارگیری شیوه ترکیبی در آموزش، آزادی عمل و بینش وسیع‌تری را در بهره‌مندی از ابزار و محیط‌های آموزشی در اختیار کارشناسان آموزش قرار می‌دهد. در این نوع آموزش، از هر آنچه به فراگیر کمک کند تا دانش و مهارت را بهتر بیاموزد، می‌توان استفاده کرد، مانند: نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای، کتاب‌ها، تمرین‌های خارج از کتاب و موارد مشابه. آموزش ترکیبی فرایندی پیوسته است که سطح‌های مختلف و روش‌های گام اول توسعه‌ای تخصصی را با یکدیگر می‌آمیزد. این روش به ما این امکان را می‌دهد که بین هزینه‌های آموزش و زمان پیشرفت این برنامه‌ها تعادل برقرار کنیم و نتایج مناسبی بگیریم (Karimi, 2004).

۳. پیشینه پژوهش

از میان پژوهش‌های انجام‌گرفته در خارج از ایران می‌توان به تحقیق اسمیت (Smith, 2013) اشاره کرد. وی در تبیین موفقیت یادگیری ترکیبی، به این نتیجه رسید که افزودن تعامل فعال برخط می‌تواند ادراک یادگیری و ارتباط‌های اجتماعی دانش‌آموزان و لذت برخوردار آن‌ها از حمایت معلم را تقویت کند. هر چند ممکن است معلمان احساس کنند که بهره‌گیری از روش‌های برخط، سبب می‌شود ارتباط کمتری با دانش‌آموزان کلاسشان داشته باشند، اما این مسئله بر روی تأثیر استفاده از این روش یادگیری اثر نمی‌گذارد. اسلاجادو (Acelajado, 2011) در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافت که پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در تمامی موضوعات مورد نظر به نفع یادگیری تلفیقی نسبت به آموزش چهره‌به‌چهره (سنتی) وجود دارد. همچنین با بررسی دیدگاه‌های دانش‌آموزان

نشان داده‌است که با استفاده از روش‌های مختلف در یادگیری، نگرش، اطمینان و انگیزه دانش‌آموزان در دروس بهبود یافته‌است. فلتچر، لین، فوجز و بارنز (Fletcher, Lyon,) (Fuchs & Barnes, 2007) با انجام پژوهشی دریافته‌اند که ترکیب متن با تصویرهای دیداری و صدا برای آموزش واژه‌ها، به ارائه تعریف واقعی و عینی تری از این واژه‌ها منجر می‌شود، حافظه کوتاه‌مدت و حافظه دیداری این افراد را بهبود می‌بخشد و رشد یادگیری، یادسپاری و یادآوری واژه‌ها در افراد دچار نارسایی‌های یادگیری را افزایش می‌دهد و باعث تقویت توانایی تجسم دیداری و آموزش با کیفیت بالا در دانش‌آموزان از طریق ابعاد مختلف صورت می‌گردد.

در بین پژوهشگران ایرانی، احمدی و نخستین روحی (Ahmadi & Nokhostinrouhi,) (2014) در تحقیقی در آموزش ریاضی بر روی دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه شهر تهران دریافته‌اند که شیوه یادگیری تلفیقی در یادگیری درس ریاضی نسبت به دو شیوه سنتی و الکترونیکی موثرتر بوده‌است. هم‌چنین شیوه آموزش سنتی، نسبت به آموزش الکترونیکی تأثیر بیشتری داشته‌است. این پژوهشگران نتیجه‌گیری کردند که علاوه بر بهبود یادگیری، یادگیرندگان در گروه آزمایشی به مقدار زیادی بر موانع فرهنگی ذهنی‌شان غلبه کرده‌اند و در آنان اشتیاق و انگیزه خاصی برای به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و اجازه دادن به دیگران برای دسترسی به فرایند تفکرشان از طریق شبکه ارتباطی محلی به وجود آمده‌است. خزایی، زارعی، کتابی و احمدپور کاسگری (Khazaie, Zarei, Ketabi & Ahmadpour Kasegari, 2014) با هدف بررسی تأثیر بازنمایی نوشتاری و تصویری واژگان زبان انگلیسی بر حافظه کوتاه‌مدت فراگیران فارسی زبان، پژوهشی را انجام دادند. این پژوهشگران محتوای آموزشی را به شیوه‌های متفاوت (بدون پیوست و با پیوست‌های نوشتاری و تصویری) مناسب برای عرضه بر روی تلفن همراه طراحی و با بهره‌گیری از فناوری بلوتوث، برای آن‌ها فرستادند. در پایان، میزان آموخته‌های فراگیران را با استفاده از آزمون‌های تشخیصی و یادآوری ارزیابی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که فراگیران با حافظه‌های بصری یا کلامی قوی، محتوای آموزشی حاوی پیوست و فراگیران با توان حافظه‌های بصری و کلامی ضعیف، محتوای بدون پیوست را بهتر یاد می‌گیرند.

چراغ‌چشم (Cheraghcheshm, 2007) نیز در مطالعاتش در سال ۱۳۸۶ به این نتیجه رسید که معلم باید شرایط یادگیری دانش‌آموزان را ایجاد و تسهیل کند. او می‌تواند از طریق نوگرایی، اجبار نکردن دانش‌آموزان به از بر نمودن و انباشت ذهنی، پرهیز از راهبردها و روش‌های قالبی آموزش به آموزش خلاق و پرورش خلاقیت در کودکان و نوجوانان پردازد. سیدی و یعقوبی (Seyedi & Yaghoubi, 2012) در پژوهشی با عنوان طراحی و پیاده‌سازی نظام آموزش ترکیبی برای دانشجویان رشته‌های توانبخشی در سال ۱۳۹۱ به این نتیجه دست یافتند که شیوه آموزش ترکیبی با افزودن شیوه یادگیری دانشجو محور به آموزش حضوری و استفاده از ابزارهای توانمندی مانند محتوای آموزشی استاندارد، به سادگی می‌تواند کیفیت آموزش بالاتری را نسبت به دیگر شیوه‌ها (حضوری و الکترونیکی) برای دانشجویان فراهم نماید.

به نظر می‌رسد در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان پژوهشی میدانی برای تبیین اثربخشی آموزش ترکیبی صورت نگرفته است.

۴. روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی و به روش، شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه به انجام رسیده است. نمونه آماری، مشتمل بر ۴۰ فارسی‌آموز غیرایرانی مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دهخدا در دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ هستند که به طور تصادفی، به دو گروه تقسیم شدند. ۲۰ نفر در گروه آزمایش نخست برای شیوه ترکیبی و ۲۰ نفر دوم در گروه گواه برای شیوه رایج قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات از سه پرسش‌نامه به صورت زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه خلاقیت تورنسی^۱: این پرسش‌نامه از ۶۰ پرسش تشکیل شده است که خلاقیت را در چهار بعد سیالی (پرسش ۱ تا ۱۵)، انعطاف (پرسش ۱۶ تا ۳۰)، ابتکار (پرسش ۳۱ تا ۴۵) و گسترده‌سازی (پرسش ۴۶ تا ۶۰) می‌سنجد. هر پرسش این آزمون دارای سه گزینه است. به گزینه اول صفر، گزینه دوم، یک و گزینه سوم، دو نمره اختصاص یافته است. حداکثر نمره در این آزمون ۱۲۰ و برای هریک از ابعاد ۳۰ است.

¹ torrance test of creative

پرسش نامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۱: این آزمون از ۲۹ پرسش تشکیل شده است. پرسش های این آزمون چهارگزینه ای هستند که از یک تا چهار برای هر پرسش نمره گذاری می گردند. بنابراین، دامنه تغییر نمرات هر فرد از ۲۹ تا ۱۱۶ است.

پرسش نامه یادگیری^۲: این آزمون از ۲۰ پرسش تشکیل شده است. نمره گذاری این پرسش نامه به صورت دوگزینه ای است. گزینه اول نمره ۱ و گزینه دوم نمره صفر برای هر پرسش است. مجموع کل نمره ۲۰ است.

برای بررسی روایی پرسش نامه های پژوهش از روش روایی محتوایی بر اساس دیدگاه متخصصان بهره گرفته شد و به منظور بررسی پایایی پرسش نامه ها، از آزمون آلفای کرونباخ^۳ استفاده شده است. مقدار آلفای کرونباخ به دست آمده برای پرسش نامه خلاقیت ۰/۸۷ و برای پرسش نامه انگیزش پیشرفت ۰/۸۲ و برای یادگیری ۰/۸۶ بود. مقادیر به دست آمده از مقدار ۰/۷ بیشتر بود که این نشان دهنده پایایی سه پرسش نامه است. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار آماری اس.پی.اس.اس ۱۶ در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از آماره هایی مانند میانگین و انحراف معیار و جداول فراوانی و در سطح استنباطی از آزمون های تحلیل کواریانس استفاده شد.

۵. یافته های پژوهش

در این بخش، فرضیه های پژوهش مورد بررسی قرار می گیرد. با توجه به هدف ها، فرضیه ها و ماهیت ابزار سنجش مورد استفاده، از آزمون تحلیل کواریانس برای بررسی فرضیه ها استفاده شده است. پیش از انجام این آزمون، بررسی چند مفروضه آماری ضرورت دارد. یکی از پیش فرض های اجرای آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری^۴، بررسی نرمال بودن داده ها است که در جدول زیر با استفاده از آزمون گالموگروف اسمیرنف^۵ این پیش فرض بررسی شده است.

^۱ Herman's achievement motivation questionnaire

^۲ learning questionnaire

^۳ cronbach's alpha

^۴ multivariable analyze of covariance

^۵ kolmogorov-Smirnov test

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی و آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها

| متغیر | گروه | تعداد | میانگین | انحراف معیار | Z | سطح معناداری |
|---------|--------|-------|---------|--------------|-------|--------------|
| خلاقیت | متداول | ۲۰ | ۶۶,۶۵ | ۸,۲۴۱۵۸ | ۰,۷۳۷ | ۰,۶۴۹ |
| | | ۲۰ | ۶۹,۸۰ | ۸,۵۹۹۸۸ | | |
| | ترکیبی | ۲۰ | ۶۴,۱۵۰ | ۷,۴۱۴۶۰ | | |
| | | ۲۰ | ۸۶,۸۰ | ۵,۰۵۳۴۰ | | |
| انگیزش | متداول | ۲۰ | ۶۶,۶۰ | ۱۶,۸۰۳۵۱ | ۰,۵۹۲ | ۰,۸۷۵ |
| | | ۲۰ | ۷۰,۶۰ | ۱۶,۷۴۷۰۳ | | |
| | ترکیبی | ۲۰ | ۶۱,۰۰ | ۱۴,۸۵۰۱۳ | | |
| | | ۲۰ | ۷۳,۰۵ | ۱۶,۷۵۶۷۰ | | |
| یادگیری | متداول | ۲۰ | ۹,۳۵ | ۲,۴۱۲۱۴ | ۰,۶۸۲ | ۰,۷۴۲ |
| | | ۲۰ | ۱۰,۹۵ | ۲,۲۳۵۴۸ | | |
| | ترکیبی | ۲۰ | ۹,۴۵ | ۲,۲۳۵۴۸ | | |
| | | ۲۰ | ۱۳,۴۰ | ۲,۴۱۴۸۷ | | |

با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول بالا، به دلیل آنکه، Z بدست آمده در سطح معناداری ۵٪ از Z جدول (۱/۶۴) کوچکتر است، می‌توان چنین نتیجه گرفت که نمونه مورد نظر مقاله حاضر، از جامعه‌ای با توزیع نرمال به دست آمده است؛ بنابراین، می‌توان از آزمونهای پارامتری برای تحلیل فرضیه‌های تحقیق بهره گرفت.

۵. ۱. واکاوی فرضیه‌های پژوهش

فرضیه نخست: آموزش به شیوه ترکیبی بیشتر از آموزش به شیوه معمول بر میزان خلاقیت زبان آموزان غیرایرانی تأثیر دارد.

یکی از مفروضات اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری، همگنی واریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها است که برای بررسی این فرضیه از آزمون لوین^۱ استفاده شده است. یافته‌های به دست آمده از اجرای این آزمون در جدول (۲) نشان داده شده است.

¹ levene's test

جدول ۲: نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

| متغیر | F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معنی‌داری |
|--------|-------|--------------|--------------|---------------|
| خلاقیت | ۱,۰۱۷ | ۱ | ۳۸ | ۰,۸۸۱ |

همان‌طور که در جدول (۲) نشان داده شده‌است، یافته‌های آزمون لوین در هیچ یک از متغیرها معنادار نیست. از این رو، فرض صفر ما مبنی بر همگنی واریانس متغیرها تأیید می‌شود.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس خلاقیت

| منابع تغییرات | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F | سطح معناداری |
|--------------------|---------------|------------|-----------------|--------|--------------|
| اثر همپراش | ۸۱۵,۶۸۰ | ۱ | ۸۱۵,۶۸۰ | ۲۸,۹۲۰ | .۰۰۰ |
| گروه آزمایش و گواه | ۳۳۳۵,۲۶۶ | ۱ | ۳۳۳۵,۲۶۶ | ۱۸,۲۵۱ | .۰۰۰ |
| خطا | ۱۰۴۳,۵۸۵ | ۳۸ | ۲۸,۲۰۵ | | |
| کل | ۲۵۰۰۱۶,۰۰۰ | ۴۰ | | | |

در جدول (۳)، نتایج تحلیل کواریانس پس از آزمون نمرات خلاقیت، آورده شده‌است. با توجه به داده‌های جدول بالا، به دلیل آنکه مقدار $F=18,251$ با درجات آزادی (۱) $df=38$ و در سطح معناداری $\alpha=0/05$ معنادار است، بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار است. بنابراین، فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. پذیرش فرض پژوهشی به این معناست که آموزش به شیوه ترکیبی، بیشتر از آموزش به شیوه معمول بر میزان خلاقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی تأثیر دارد.

فرضیه دوم: آموزش به شیوه ترکیبی بیشتر از آموزش به شیوه معمول بر انگیزش فارسی‌آموزان غیرایرانی تأثیر دارد.

جدول ۴: نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

| متغیر | F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معناداری |
|--------|-------|--------------|--------------|--------------|
| انگیزش | ۱/۲۴۷ | ۱ | ۳۸ | ۰/۲۷۱ |

همان‌طور که در جدول (۴)، نشان داده شده‌است، نتایج آزمون لوین برای متغیر انگیزش معنادار نیست. از این رو، فرض صفر پژوهش، مبنی بر همگنی واریانس متغیر مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس انگیزش

| منابع تغییرات | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F | سطح معناداری |
|---------------------|---------------|------------|-----------------|--------|--------------|
| اثر همپراش | ۹۸,۲۳۴ | ۱ | ۹۸,۲۳۴ | ۵,۲۳۳ | ۰.۲۸ |
| گروه آزمایش و کنترل | ۶۴۶,۳۰۱ | ۱ | ۶۴۶,۳۰۱ | ۳۴,۴۳۰ | ۰.۰۰۰ |
| خطا | ۶۹۴,۵۵۲ | ۳۸ | ۱۸,۷۷۲ | | |
| کل | ۲۱۷۰,۷۷,۰۰۰ | ۴۰ | | | |

در جدول (۵)، نتایج تحلیل کواریانس پس آزمون نمرات انگیزش آورده شده‌است. با توجه به داده‌های جدول بالا، به دلیل آنکه مقدار $F=۳۴,۴۳۰$ با درجات آزادی $(df=۱)$ در سطح معناداری $\alpha=۰/۰۵$ معنادار است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت زمانی که اثر پیش آزمون از روی نتایج پس آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار است. بنابراین فرضیه پژوهشی تأیید می‌شود. پذیرش فرضیه پژوهش به این معناست که آموزش به شیوه ترکیبی، بیشتر از آموزش به شیوه معمول بر انگیزش فارسی آموزان غیر ایرانی تأثیر دارد.

فرضیه سوم: آموزش به شیوه ترکیبی بیشتر از آموزش به شیوه معمول بر یادگیری فارسی آموزان غیر ایرانی تأثیر دارد.

جدول ۶: نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

| متغیر | F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معناداری |
|---------|-------|--------------|--------------|--------------|
| یادگیری | ۱/۰۹۸ | ۱ | ۳۸ | ۰/۶۵۸ |

همان‌طور که در جدول (۶) نشان داده شده‌است، نتایج آزمون لوین برای متغیر یادگیری معنادار نیست. از این رو فرض صفر پژوهش مبنی بر همگنی واریانس متغیر تأیید می‌شود.

جدول ۷: نتایج تحلیل کواریانس یادگیری

| منابع تغییرات | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F | سطح معناداری |
|---------------------|------------------|---------------|--------------------|--------|-----------------|
| اثر همپراش | ۶۷,۷۹۵ | ۱ | ۶۷,۷۹۵ | ۲۴,۱۶۸ | .۰۰۰ |
| گروه آزمایش و کنترل | ۵۶,۵۹۶ | ۱ | ۵۶,۵۹۶ | ۲۰,۱۷۶ | .۰۰۰ |
| خطا | ۱۰۳,۷۹۱ | ۳۸ | ۲,۸۰۵ | | |
| کل | ۶۱۹۵,۰۰۰ | ۴۰ | | | |

در جدول (۷)، نتایج تحلیل کواریانس پس از آزمون نمرات یادگیری آورده شده است. با توجه به داده‌های جدول بالا، به دلیل آنکه مقدار $F=۲۰,۱۷۶$ با درجات آزادی $(df=۱)$ و $(df=۳۸)$ در سطح معناداری $\alpha=۰/۰۵$ معنادار است، بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار است. بر این مبنای فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. پذیرش فرض پژوهش، به این معناست که آموزش به شیوه ترکیبی بیشتر از آموزش به شیوه معمول بر یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی تأثیر دارد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

بهترین راه ایجاد علاقه در یادگیرندگان بهبود شرایط یادگیری و افزایش سطح کیفی روش‌های آموزشی است. از این طریق یادگیرندگان، در یادگیری موفق‌تر شده و این کسب موفقیت علاقه و انگیزش آن‌ها را نسبت به یادگیری مطالب تازه افزایش می‌دهد و در نهایت منجر به خلاقیت در افراد می‌شود. یکی از راه‌هایی که منجر به خلاقیت، انگیزش و یادگیری در یادگیرندگان می‌شود، بهره‌گیری از روش‌های آموزش به شیوه ترکیبی است. شیوه ترکیبی در آموزش، آزادی عمل و بینش وسیع‌تری را در بهره‌مندی از ابزار و محیط‌های آموزشی در اختیار دست‌اندرکاران آموزشی قرار می‌دهد.

واکاوی فرضیه‌های پژوهش نشان داد که آموزش به شیوه ترکیبی بیشتر از آموزش به شیوه معمول بر میزان خلاقیت فارسی آموزان غیرایرانی تأثیر دارد. بنابراین، فرضیه‌های پژوهش تحقیق تأیید می‌شود. بخشی از یافته‌های پژوهش مبنی بر تأیید تأثیر آموزش به شیوه ترکیبی بر میزان خلاقیت فارسی آموزان غیرایرانی می‌تواند در راستای یافته‌های

پژوهش احمدی و نخستین روحی (Ahmadi & Nokhostinrouhi, 2014) فلتچر، لین، فوجز و بارنز (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007) باشد. بخشی دیگر از نتایج تحقیق مبنی بر تأیید تأثیر آموزش به شیوه ترکیبی بر انگیزش فارسی‌آموزان غیر ایرانی می‌تواند با یافته‌های پژوهش‌های چراغ‌چشم (Cheraghcheshm, 2007) همسو باشد. بخشی دیگر از یافته‌های پژوهش مبنی بر تأیید تأثیر آموزش به شیوه ترکیبی بر یادگیری فارسی‌آموزان غیر ایرانی می‌تواند با یافته‌های پژوهش‌های اسلاجادو (Acelajado, 2011) و سیدی و یعقوبی (Seyedi & Yaghoubi, 2012) همسو باشد.

در حال حاضر، نظام‌های آموزشی برای ارتقای روش‌های آموزشی پیشین، نیازمند بهره‌گیری از ایدئولوژی هستند که لزوم ایجاد دگرگونی‌ها را حمایت و توانایی‌سازی با تحولات جامعه را داشته باشد. همچنین با ایجاد دگرگونی‌های اطلاعاتی-ارتباطی در نظام خود، بتوانند فرصت‌های فراوانی را برای تدریس و آموزش در همه زمینه‌ها و سطح‌ها فراهم نمایند. تأکید ما بر آن است که از فناوری‌های نوین به درستی استفاده شود که مسئولیت این امر بر عهده سیاست‌گذاران آموزشی و کارکنان اجرایی حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. به طور کلی، باید اشاره نمود وجود آموزش ترکیبی در بازتولید افکار نقش داشته و سبب رشد فکری و پویایی نظام آموزشی زبان فارسی می‌شود. با اهمیت‌ترین مسأله در یادگیری ترکیبی این است که بایسته است برنامه‌های آموزشی زبان فارسی با توجه به ویژگی‌های فارسی‌آموزان کشورهای گوناگون، دوباره طراحی گردد. یادگیری ترکیبی، رویکرد جدیدی نیست، بلکه با هدف بازسازی تماس‌های کلاسی، بهبود مشارکت کلاسی و دسترسی گسترده به فرصت‌های یادگیری وب‌محور مطرح شده است. به این ترتیب، پیامد ارائه دوباره فرصت‌های آموزشی، فرهنگ مشارکت‌پذیر و فرهنگ جستجوی جهت‌یافته خواهد بود. در نهایت، آموزگاران با کاربرد روش‌های ترکیبی در آموزش زبان، می‌توانند منجر به کاهش هدررفت منابع درسی شوند که به دلیل محدودیت در کاربرد نوع ابزارهایی مانند رایانه، نرم‌افزار و شبکه در کلاس‌های آموزش زبان برخط، در برخی مهارت‌ها مانند مهارت گفتاری کارایی کمتری دارند. همچنین می‌توانند با زمان‌بندی بهینه فعالیت‌های یادگیری، مستقیماً به آموزش و یادگیری زبان‌آموزان دست یابند.

فهرست منابع

- ابراهیمی قوام، صغری و مرتضی خاقانی زاده (۱۳۸۷). «نقش انگیزش در یادگیری». راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. سال ۱. دوره ۱. صص ۱-۹.
- احمدی، غلامعلی و ندا نخستین روحی (۱۳۹۲). «بررسی تمایز یادگیری تلفیقی با یادگیری الکترونیکی و یادگیری سنتی (چهره‌به‌چهره) در آموزش ریاضی». روانشناسی مدرسه. سال ۲. صص ۷-۲۶.
- اسکندری، سجاد (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان هنرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت شهید رجایی.
- ایران‌نژاد پاریزی، مهدی (۱۳۹۳). مبانی مدیریت (در عصر اطلاعات): مفاهیم، تئوری‌ها و کاربردها، تهران: نشر مدیران.
- جلیلی، منصوره (۱۳۸۲). بررسی رابطه رضایت شغلی و میزان خلاقیت مدیران آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت برنامه‌ریزی.
- چراغ‌چشم، عباس (۱۳۸۶). «بررسی تأثیر شیوه‌های تدریس مبتنی بر تکنیک‌های خلاقیت در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان». تربیت اسلامی. سال ۳. دوره ۵. صص ۷-۳۶.
- حمیدی نوین، زهرا (۱۳۹۰). آزمون مدل‌های ترکیبی جهت پیش‌بینی نیت تداوم یادگیری الکترونیکی مطالعه موردی دانش‌آموزان دبیرستان‌های هوشمند (بر پایه کامپیوتر) تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. موسسه آموزش عالی مهر البرز.
- حیدری، روح الله (۱۳۹۱). رابطه هوش هیجانی و خلاقیت با شادکامی دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی راهنمایی و متوسطه عشایری استان فارس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- خزایی، سعید، غلامرضا زارعی، سعید کتابی و زهرا احمدپور کاسگری (۱۳۹۳). «بررسی اثر شیوه ارائه محتوا و جنسیت فراگیران بر حافظه کوتاه مدت در فرایند یادگیری واژگان از طریق تلفن همراه». زبان‌پژوهی. سال ۶. دوره ۱۱. صص ۴۳-۶۴.
- راقیبیان، رویا (۱۳۹۱). افزایش درک خواندن و انگیزش خواندن دانش‌آموزان با به کارگیری برنامه طراحی شده بر اساس روش‌های پرسش از نویسنده، درک خواندن سه‌وجهی و راهکارهای انگیزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء.
- رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۸۱). «فناوری آموزشی زمینه‌ای برای یادگیری متعهدانه». مجموعه مقالات همایش مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، به کوشش منیره رضایی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. صص ۱۷-۱۰۰

سعیدپور، مرضیه و سیده زکيه طبسی (۱۳۸۹). «آموزش ترکیبی: رهیافتی نوین جهت کاربست در آموزش الکترونیکی». *افتق توسعه آموزش پزشکی*. سال ۴. شماره ۱. صص ۵۶-۶۳.

سیدی، مهدیه و زهرا یعقوبی (۱۳۹۱). «طراحی و پیاده‌سازی نظام آموزش ترکیبی برای دانشجویان رشته‌های توانبخشی». *فصل‌نامه دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)*. سال ۳. شماره ۲. صص ۴۲-۵۰.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. لوران: تهران.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). *روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزش (چاپ هشتم)*. تهران: آگاه.

عبدی‌نژاد، طالب (۱۳۸۸). *بررسی اثربخشی آموزش زمینه‌محور سنتتیک شیمیایی بر یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت شهید رجایی.

کاوه، محمدحسین (۱۳۸۹). «انگیزش و یادگیری». *فصل‌نامه دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)*. سال ۱. شماره ۱. صص ۲۳-۲۹.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳). «آموزش مانع خلاقیت». *مدیریت در آموزش و پرورش*. سال ۴. صص ۱۰-۱۱.

مصلى نژاد، لیلی (۱۳۸۹). *طراحی یک برنامه یادگیری ترکیبی مبتنی بر تفکر انتقادی و مقایسه تأثیرات روان‌شناختی آن با آموزش سنتی*. رساله دکتری. دانشگاه پیام نور تهران.

Abdinejad, T. (2009). *Investigating the effectiveness of field-based chemical kinetics training on the learning of secondary school students* (Master's thesis). Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran [In Persian]

Acelajado, M. J. (2011). Blended learning: a strategy for improving the mathematics achievement of students in a bridging program. *Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 5 (3), 342-351.

Ahmadi, Gh., & Nokhostinrouhi, N. (2014). Investigation of the differentiation of blended learning with electronic learning and traditional learning (face to face) in teaching mathemats. *Journal of School Psychology*, 3(2), 7-26 [in Persian].

Akbas, A., & Kan, A. (2007). Affective factors that influence chemistry achievement (motivation and anxiety) and the power of these factors to predict chemistry achievement-II. *Journal of Turkish Science Education*, 4 (1), 10-19.

Altman, Y. (2009). From human resources to human beings: managing people at work. *Human Resource Management International Digest*, 17 (7), 3-4.

Baglien, V. G. (2009). *Implementation of blended instruction: A case study of secondary Family and Consumer Sciences* (PhD thesis). Iowa State University, Iowa, USA.

- Baron, R. (2003). Giftedness according the theory of successful intelligence. In N. Colonel & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 88-99). Boston MA: Allyn and Bacon.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2004). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Boyle, E. A., Duffy T., & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: the validity and utility of Vermont's inventory of learning styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-390.
- Cheraghcheshm, A. (2007). An investigation into influence of creativity-based teaching methods on students' education and learning. *Bi-quarterly Journal of Islamic Education*, 3(5), 7-36 [In Persian].
- Chien, C. Y., & Hui, A. N. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.
- Doig, A., & Hogg, S. (2013). Engaging distance and blended learners online. In C. Wankel & P. Blessinger (Eds.), *Increasing Student Engagement and Retention in E-learning Environments: Web 2.0 and Blended Learning Technologies* (Cutting-edge Technologies in Higher Education) (Vol. 6, pp. 229-260). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.
- Ebrahimighavam, S., & Khaghanizadeh, M. (2008). The role of motivation in learning. *Education Strategies in Medical Sciences*, 1(1), 1-9. [In Persian]
- Eisenberg, M. B., & Johnson, D. (2004). Learning and teaching information: technology computer skills in context. In J. J. Hirschbuhl, & D. Bishop (Eds.), *Annual Editions: Computers in Education* (pp. 118-123). New York: McGraw-Hill / Dushkin Education.
- Eskandari, S. (2013). Exploring the relationship between emotional intelligence and creativity and academic achievement in students of vocational schools (Master's thesis). Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Feist, J., & Feist, J. G (2008). *Theories of Personality* (7nd ed.), USA: McGraw-Hill Companies.
- Fleck, J. (2012). Blended learning and learning communities: opportunities and challenges. *Journal of Management Development*, 31(4), 398-411.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York: Guilford.
- Ford, N, Wood, F., & Walsh, C. (1994). Cognitive styles and online searching. *Online and CD-ROM Review*, 18 (2), 79-86.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4nd ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hamidinovin, Z. (2012). *Examining a blended model for predicting the decision to continue e-learning: The case of Tehran's smart schools' students* (Master's thesis). Institute of Higher Education Mehr Alborz, Tehran, Iran. [In Persian]

- Heidari, R. (2013). *The relationship between the emotional intelligence and creativity and the happiness of boarding high school students in Fars province* (Master's thesis). Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. [In Persian]
- Harris, P., Connolly, J., & Feeney, L. (2009). Blended learning: overview and recommendations for successful implementation. *Industrial and Commercial Training*, 41 (3), 155-163.
- Irannejad Parizi, M. (2015). *Foundations of management (in information age): Concepts, theories, and applications*. Tehran: Modiran Publication [In Persian].
- Jalili, M. (2004). *Exploring the relationship between job satisfaction and creativity in educational managers* (Master's thesis). Institute for Management and Planning Studies, Tehran, Iran. [In Persian]
- Karimi, A. (2004). Instruction discourages creativity. *Management in Education*, 3(2), 57-61. [In Persian]
- Kaveh, M. H. (2010). Motivation and learning. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 1(1), 23-29 [In Persian].
- Khazaie, S., Zarei, Gh., Ketabi, S., & Ahmadpour Kasegari, Z. (2014). An investigation into the effect of content representation and gender on learners' short-term memory: a study of cell-phone assisted vocabulary learning. *Journal of Language Research (Zabanpazhuhi)*, 6(11), 43-64. [In Persian]
- Lily, W., Arthur, T., & Stephen, B. (2014). A framework for investigating blended learning effectiveness. *Education + Training*, 56(2/3), 233-251.
- Lopez, A. R., & Muñoz, D. F. (2015). Increasing practical lessons and inclusion of applied examples to motivate university students during programming courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 552 – 564.
- Mosalanejad, L. (2010). *Designing a blended learning program based on critical thinking and comparing its psychological effects with traditional learning* (PhD thesis). Payam-e Noor University of Tehran, Tehran, Iran. [In Persian]
- Osguthorpe R. T., & Graham C. R. (2003). Blended learning system: definitions and directions. *QRDE*, 4(3), 227-234.
- Palaniappan, A. K. (2007). Academic achievement of groups formed based on creativity and intelligence. In A. Yahya (Ed.), *Reviewed Research Papers selected for publication and presentation at the 13th International Conference on Thinking* (pp. 1650-3740), Norrköping, Sweden: Linköping University Electronic Press. [Online]: <<http://repository.um.edu.my/49482/>>
- Prinsloo, P., & Rooyen, A. A. (2007) Exploring a blended learning approach to improving student success in the teaching of second year accounting. *Meditari Accountancy Research*, 15 (1), 51- 69.
- Ragheblian, R. (2013). *Improving learners' reading comprehension and reading motivation through a program developed based on survey of learner opinions, triadic reading, and motivational strategies* (Master's thesis). Alzahra University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Re'isdana, F. (2003). Educational technology as a ground for committed learning. In M. Rezaee (Ed.), *Proceedings of the Conference on Engineering Education Reform* (pp. 77-100) Tehran: Ministry of Education. [In Persian]
- Rankin, S. H., & Stallings, K. D. (2000). *Patient education: principles & practices* (4th ed.). Philadelphia, PA: Lippincott.
- Redman, B. K. (1997). *The Practice of Patient Education* (8th ed). USA: Mosby.

- Saeedpur, M., & Tabasi, Z. (2010). Blended instruction: Implementation of a new strategy in electronic instruction. *Horizons of Medical Education Development*, 4(1), 55-63. [In Persian]
- Seif, A. (2003). *Educational psychology, learning and teaching psychology* (8nd ed). Tehran: Agah [In Persian].
- Seif, A. (2009). *Modern Educational Psychology*. Tehran: Loran [In Persian].
- Seyedi, M., & Yaghoubi, Z. (2012). Designing and implementing blended learning in the field of rehabilitation. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 3(2), 42-50. [In Persian]
- Shishkovskaya, J. V., & Sokolova E. Y. (2015). Integration of Web 2.0 technologies into the process of students' self-directed English learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 541-546.
- Srivastava S., Childers M. E., Baek J. H., Strong C. M., Hill S. J., Warsett, K. S., Wang P. W., Akiskal H. S., Akiskal K. K., & Ketter, T. A. (2010). Toward interaction of affective and cognitive contributors to creativity in bipolar disorders: A controlled study. *J. Affect. Disord*, 125, 27-34.
- Slotkin, M., Durie, C., & Eisenberg, J. (2012). The benefits of short-term study abroad as a blended learning experience. *Journal of International Education in Business*, 5 (2), 163-173.
- Smith, N. V. (2013). Face-to-face vs. blended learning: effects on secondary students' perceptions and performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 79-83.
- Soma, P., & Reynold, J. (2014). The pains and gains of blended learning social constructivist perspectives. *Education + Training*, 56(4), 254 - 270.
- Torrence, D. (1993). Motivating Trainees to Learn. *Training & Development*, 47 (3): 55-59.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (2010). What influences Learning? A Content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84 (1), 30-43.
- Weber, E. (1999). *A dictionary of scientists*. Oxford: Oxford University Press.
- Yee, S. & Tang, F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19, 483-498.
- Zoogah, D. B., & Zoogah, R. B. (2014). Experimenting with resource strategy: experimental analysis and strategic human resources management research in Africa. In D. B. Zoogah (Ed.), *Advancing Research Methodology in the African Context: Techniques, Methods, and Designs* (Research Methodology in Strategy and Management) (pp. 21-53), United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.