

Evaluating the Effectiveness of Blended Learning on Students' Self-concept and Academic Enthusiasm in Arabic Course



Mahdi Torkshavand ✉  0000-0001-9306-2259

Department of Arabic Language and Literature, Sayyed jamaleddin Asadabadi University, Hamadan, Iran.
Email: Torkshavand@sjau.ac.ir



Morteza Shahmoradi **  0000-0001-5084-930X

Department of Educational Sciences, Sayyed Jamaleddin Asadabadi University, Hamadan, Iran.
Email: m.shahmoradi@sjau.ac.ir



Majid Sharifi Rahnemo ***  0009-0004-0197-4007

Department of Curriculum Studies, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.
Email: m.sharifirahnmo.70@gmail.com



Saeid Sharifi Rahnemo ****  0000-0002-1601-1674

Department of Educational Science, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.
Email: s.sharifirahnmo@ltr.basu.ac.ir

ABSTRACT

In this research, we try to figure out the transfer and also to discuss cultural concepts in literary translation by taking into account the linguistic and cultural differences. Therefore, as the corpus of this research, we will examine some examples from the translations of two works by Eric-Emmanuel Schmitt in different eras and we will analyze the methods that are used by translators for translating some of cultural elements, relying on the theory of Peter Newmark. The applicability of this theory over time and the perspective of its efficiency based on three indicators which are objectives, possibilities and obstacles will be examined. With the expansion of mastery over artificial intelligence and the application of a new generation of translation software by young translators, which always provide more accurate versions of the original content in more languages, we are witnessing the emergence of a generation of translators who ignore the relevance of translation theories regarding the representation of cultural themes. Since the meaning of words or phrases is derived from the culture of a language, understanding the meaning requires complete knowledge of the culture of the language which it originated from, so the translation software alone cannot be effective in obtaining accurate translation. Thus, in this essay, we try to indicate for the next generation of translators the importance of the application of translation theories in the field of literary translation, especially concerning translating cultural elements.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 07 May 2023
Received in revised form
02 August 2023
Accepted: 04 August 2023
Available online:
Autonne 2023

Keywords:

Translation studies,
Literary translation,
Cultural elements,
Modernity of translation
theories, Eric-Emmanuel
Schmitt.

Torkshavand, M.; shahmoradi, M.; sharifi rahnemo, M., & sharifi rahnemo, S. (2023). Evaluating the Effectiveness of Blended Learning on Students' Self-concept and Academic Enthusiasm in Arabic Course. *Journal of Foreign Language Research*, 13 (3), 423-437. <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.358805.1036>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.358805.1036>

✉* PhD in Arabic language and literature from Tehran University and has ten scientific and research articles.

** PhD in Curriculum Planning from Bo Ali Sina University and has five research projects, thirty scientific research articles and twenty eight conference articles.

*** PhD student of Curriculum Planning from Allameh Tabatabai University and has six research projects and thirty-two scientific research articles and ten conference articles.

**** PhD in Curriculum Planning from Bu Ali Sina University and has fifteen research projects, fifty scientific research articles and twenty conference articles.



انتشارات دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

https://jflr.ut.ac.ir

Email: jflr@ut.ac.ir

اثربخشی آموزش تلفیقی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در درس عربی

مهدی ترک شوند*

id 0000-0001-9306-2259

گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه سید جمال‌الدین اسدآبادی، همدان، ایران... رایانامه: Torkshavand@sjau.ac.ir

مرتضی شاهمرادی**

id 0000-0001-5084-930X

گروه علوم تربیتی، دانشگاه سیدجمال‌الدین اسدآبادی، همدان، ایران... رایانامه: m.shahmoradi@sjau.ac.ir

مجید شریفی رهنمو***

id 0009-0004-0197-4007

گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران... رایانامه: m.sharifrahmo.70@gmail.com

سعید شریفی رهنمو****

id 0000-0002-1601-1674

گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران... رایانامه: s.sharifrahmo@ltr.basu.ac.ir



چکیده

هدف پژوهش حاضر تأثیر آموزش تلفیقی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در درس عربی بود. روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر کنگاور بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۴۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده بودند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های خودپنداره (SCQ) کارزل راجرز و اشتیاق تحصیلی شافلی و همکاران (۲۰۰۵) بود که پایایی پرسش‌نامه‌ها با استفاده از آلفای کرنباخ به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۵ به دست آمد و روایی آن‌ها نیز با کمک اساتید روان‌شناسی و متخصصین حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفت و پس از بررسی‌های لازم مورد تأیید قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS ورژن ۲۴ در بخش تحلیل توصیفی (واریانس، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) و استنباطی (تحلیل کواریانس یک متغیره) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش تلفیقی تأثیر معناداری بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن‌ها در دانش‌آموزان داشته است ($P < 0/01$). همچنین نتایج پژوهش نشان داد روش آموزش تلفیقی سبب افزایش خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان شد. بدین ترتیب پیشنهاد می‌شود که در جهت افزایش استفاده از روش آموزش تلفیقی به منظور بهبود سایر عوامل روان‌شناختی دانش‌آموزان برنامه‌ریزی گردد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۲/۰۲/۱۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۱۳

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

آموزش تلفیقی، خودپنداره تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، دانش‌آموزان، درس عربی..

ترک شوند، مهدی؛ شاهمرادی، مرتضی؛ شریفی رهنمو، مجید، و شریفی رهنمو، سعید. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تلفیقی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در درس عربی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*, ۱۳ (۳)، ۴۳۷-۴۲۳.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.358805.1036>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/iflr.2023.358805.1036>

*دکتری زبان و ادبیات عربی از دانشگاه تهران و دارای ده مقاله علمی و پژوهشی.

**دکتری برنامه ریزی درسی از دانشگاه بوعلی سینا و دارای پنج طرح تحقیقاتی و سی مقاله علمی پژوهشی و بیست هشت مقاله کنفرانسی.

***دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی از دانشگاه علامه طباطبایی و دارای شش طرح تحقیقاتی و دو مقاله علمی پژوهشی و ده مقاله کنفرانسی.

****دکتری برنامه ریزی درسی از دانشگاه بوعلی سینا و دارای پانزده طرح تحقیقاتی و پنجاه مقاله علمی پژوهشی و بیست مقاله کنفرانسی.

۱- مقدمه

پیشرفت روزافزون فناوری‌ها و تغییر نیازمندی‌ها و سلاقی دانش‌آموزان به سوی استفاده از این ابزارها نظام آموزشی کشورها را بر آن داشت تا در سیستم آموزشی خود تغییراتی را ایجاد نمایند (سوبکتی، ۲۰۲۱). زیرا که در سیستم آموزشی قدیم دانش‌آموزان یادگیرندگان منفعل بودند و معلمان به‌عنوان منبع دانش و متکلم وحده عرضه کننده دانش به دانش‌آموزانی بودند که هیچ‌گونه تلاشی در جهت کسب این دانش نداشتند و هر آنچه را که معلمان در اختیارشان قرار می‌دادند را دریافت کرده و به کار می‌گرفتند (شریفی رهنمو، سراجی و خاکباز، ۱۴۰۱). به همین دلیل با توجه به تغییر ماهیت دانش‌آموزان از افراد منفعل به دانش‌آموزان پویا، متفکر و جست‌وجوگر نظام آموزشی کشورها شیوه‌های آموزشی خود را از آموزش معلم محور به سوی آموزش مشارکتی یا دانش‌آموز محور تغییر دادند (عمرجونونا، ۲۰۲۳). در همین راستا روش‌های آموزشی مختلفی متناسب با محتوای آموزشی ایجاد گردیدند که آموزش تلفیقی یکی از این روش‌های نوین آموزشی است (پرستریج، ۲۰۱۲).

آموزش تلفیقی، تلفیق متفکرانه آموزش حضوری و مجازی است (لایت هیل، ۲۰۲۳). 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 (سوما و رینولد، ۲۰۱۴). طبق نظر دریسکول* (۲۰۱۰) یادگیری ترکیبی مطابق با اهداف مختلف ۴ تعریف دارد که عبارت‌اند از ۱. ترکیب روش‌های فناوری مبتنی بر وب برای دستیابی به اهداف آموزشی، ۲. ترکیب انواع رویکردهای پداگوژیکی برای تولید بهینه برون‌دادهای یادگیری با یا بدون فناوری آموزشی، ۳. ترکیب هر شکل از فناوری آموزشی با آموزش چهره‌به‌چهره و ۴. ترکیب فناوری آموزشی با وظایف شغل واقعی برای به وجود آوردن یک تأثیر هماهنگ بین یادگیری و کار است (سوپردادی و همکاران، ۲۰۲۳). این شیوه از یادگیری شامل تلفیق روش‌های آموزشی، رسانه‌ها، تجارب، مؤلفه‌های اطلاعاتی و

آموزشی، یادگیری هم‌زمان و غیرهم‌زمان و یادگیری خودآهنگ و خودمحور است (باغلین، ۲۰۰۹).

یادگیری تلفیقی برای حل مؤثر مسائل و مشکلات با یک روش مناسب به کار می‌رود. این نوع آموزش، نه فقط سبب کاهش نقطه ضعف‌های آموزش حضوری و همچنین بر خط می‌شود، بلکه به کاهش هزینه‌ها و صرفه‌جویی در زمان یادگیری کمک می‌کند (بونک و گراهام، ۲۰۰۴). آموزش تلفیقی روش آموزشی نوین با انتقال مفاهیم و مطالب درسی آسان‌تر، گسترده‌تر و جذاب‌تر همراه با متن، صدا، تصویر و فیلم است که امروزه برای انتقال مفاهیم در سنین کودکی و نوجوانی به‌صورت گسترده‌ای استفاده می‌شود. یاددهنده- یادگیرنده محوری، هزینه‌های متوسط، دیدگاه کیفیت‌گرا، کیفیت بالای یادگیری، بهره‌گیری از انسان و امکانات، استفاده از مکان و زمان مناسب، خودآموزی کنترل شده و انعطاف‌پذیری در آموزش از ویژگی‌های آموزش تلفیقی است (نجفی، ۱۳۹۶). به‌کارگیری شیوه تلفیقی در آموزش، آزادی عمل و بینش وسیع‌تری را در بهره‌مندی از ابزار و محیط‌های آموزشی در اختیار کارشناسان آموزش قرار می‌دهد. از سوی دیگر، اهمیت و ضرورت خلاقیت و فرآیند روبه‌رشد آن در دوره حاضر، توجه مدرسان و پژوهشگران را به تحلیل و بررسی خلاقیت از دید آموزشی جلب کرده است (عمادی، ۱۳۹۷).

روش آموزش تلفیقی نیز تفکرات، نگرش‌ها و تصورات فرد نسبت به خود را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. خودپنداره طرز تلقی و تصویری است که فرد درباره خود دارد. بانگ^{۱۰} (۱۹۹۶) نیز خودپنداره تحصیلی را ادراک شخصی فرد از خودکارآمدی در موضوع‌های درسی می‌داند. براین اساس خودپنداره فراگیر، از عوامل مهم تعیین‌کننده مسیر زندگی تحصیلی فرد است. به عبارت دیگر می‌توان اظهار داشت که خودپنداره همان ارزیابی فرد از خودش است. این ارزیابی ناشی از ارزیابی‌های ذهنی فرد از ویژگی‌های خود است که ممکن است مثبت یا منفی باشد. خودپنداره منفی سبب تعارضات شخصیتی در نوجوان شده و پاسخ‌های بهنجار نوجوان را کاهش داده و سبب مشکلات و آشفتگی‌های شدید، اختلالات روانی، رفتار خودکشی‌گرایانه، مصرف مواد مخدر و الکل و بزهکاری در این دوره می‌شود (غفاریان و خیازان، ۱۳۹۷). خودپنداره مثبت نشان‌دهنده این

⁶ Driscoll

⁷ Supriyadi & et al

⁸ Baglien

⁹ Bonk & Graham

¹⁰ Bang

1 Subekti

2 Umarjonovna

3 Pintrich

4 Lighthill

5 Soma & Reynold

است که فرد خودش را در مقام شخصی با نقاط قوت و ضعف می‌پذیرد و این امر موجب بالا رفتن اعتماد به نفس او در روابط اجتماعی می‌شود و همچنین باعث می‌شود به آن چیزی که استعدادش را دارد دست یابد، این خودپنداره مثبت موجب افزایش بازدهی و تحقق اهداف او می‌شود (کاهه و همکاران، ۱۳۹۷).

روان‌شناسان و جامعه‌شناسان، خودپنداره و اجزای آن را به‌عنوان عنصر اصلی تشکیل‌دهنده شخصیت و هسته مرکزی سازگاری اجتماعی قلمداد می‌کنند و دوره جوانی را از حیث رشد خودپنداره یکی از بحرانی‌ترین دوره‌های زندگی می‌دانند. خودپنداره یا مفهوم خود به سه دلیل مورد تأکید واقع شده است. اول اینکه آگاهی از خود نشان‌دهنده جنبه مهمی از تجربه ذهنی انسان است. دوم اینکه تعداد قابل توجهی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که چگونگی احساس انسان از خود در بسیاری از موقعیت‌ها بر رفتار او اثر می‌گذارد و سوم اینکه مفهوم خود برای بیان جنبه‌های سازمان‌یافته و یکپارچه کنش شخصیت به کار می‌رود (البرزی و دشت بزرگی، ۱۳۹۷).

یکی دیگر از عوامل متأثر از روش آموزش اشتیاق تحصیلی است زیرا که هر چه روش و فرایند آموزش مورد پذیرش دانش‌آموزان واقع گردد، میل به یادگیری را در آنان افزایش می‌دهد. پینترچ^{۱۱} (۲۰۰۰) اشتیاق تحصیلی را به‌عنوان سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آن‌ها برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقای سطح موفقیت‌ها تعریف کرده‌اند که سبب مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه، رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود. همچنین اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است اطلاق می‌شود. افرادی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، سخت تلاش می‌کنند، از انجام وظایف تحصیلی لذت می‌برند، به قوانین محل تحصیلی تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام کارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (کلوسن و بوتیلیر^{۱۲}، ۲۰۱۷). اشتیاق تحصیلی شناختی شامل به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در یادگیری است، اشتیاق تحصیلی شامل سه مؤلفه احساس ارزش و عاطفه است و دوست داشتن محیط

آموزشی و علاقه به کارهای دانشگاه را در بر می‌گیرد و اشتیاق تحصیلی رفتاری شامل حضور فعال همراه با شوق و شور در محیط آموزشی است (صفری و همکاران، ۱۳۹۴). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که دارای سه بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است (ارچامبالت و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۹)؛ آرتاکیس، سبالو و سوارز^{۱۴} (۲۰۱۳) سازه اشتیاق تحصیلی را از دو رویکرد تعریف کرده‌اند: ۱- رویکرد آمریکایی که اشتیاق تحصیلی را سازه‌ای چند بعدی که دارای سه بعد شناختی، انگیزشی عاطفی و رفتاری می‌داند و ۲- رویکرد اروپایی بر اساس نظریات بیکر و اوپرلمانز^{۱۵} (۲۰۱۱) که اشتیاق تحصیلی را به‌عنوان یک تعامل مثبت به انجام رسانیدن کاری و وضعیت ذهنی کاری مطلوب با سه ویژگی جذب، نیرومندی و انعطاف پذیری بالای ذهن در تحصیل را می‌داند.

حال با توجه به مطالب بالا می‌توان اظهار داشت که آموزش تلفیقی، روش نوین و مؤثر جهت بهبود فرایند یادگیری و ایجاد نگرش مثبت در دانش‌آموزان در جهت علم آموزی و کسب دانش است. بنابراین با توجه به ویژگی‌های مطلوب آموزش تلفیقی و تأثیرات خودپنداره و اشتیاق تحصیلی در بهبود فرایند تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان پژوهش حاضر بر آن شد تا تأثیر آموزش تلفیقی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را در درس عربی مورد بررسی قرار دهد. یا به عبارت بهتر به دنبال پاسخ دادن به این سؤال باشد که آموزش تلفیقی چه تأثیراتی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در درس عربی دارد؟

۲- پیشینه تحقیق

در پژوهشی که سعید (۱۳۹۸) با عنوان تأثیر یادگیری تلفیقی بر خودتعیین‌گری و اشتیاق تحصیلی دانشجویان انجام داد به این نتیجه رسید که آموزش تلفیقی بر خودتعیین‌گری و ابعاد آن و اشتیاق تحصیلی دانشجویان تأثیر داشته است. از آنجاکه خودتعیین‌گری نشان‌دهنده آن است که نیازهای شایستگی، ارتباط و خودمختاری برای رشد و بهزیستی روان‌شناختی ضروری‌اند و نیز اشتیاق تحصیلی تلاش فراگیران برای یادگیری و کسب مهارت‌هاست و شرایط مطلوبی را برای فراگیران فراهم می‌کند تا آنها به‌معنای واقعی بیشتر یاد بگیرند. ناعمی و ناعمی^{۱۶} (۱۳۹۷) دریافتند که فناوری اطلاعات و ارتباطات بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی

14 Aretakis, Ceballo, Suarez & Camacho
15 Bakker & Oerlemans

11 Pintrich
12 Closson & Boutilier
13 Archambault & et al

تحصیلی فراگیران تأثیر معناداری دارد. با توجه به نتایج، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش زبان عربی می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر برای ارتقای انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهشی که **بهادری خسروشاهی (۱۳۹۷)** با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر خودپنداره و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر خودپنداره و مؤلفه‌های خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. بنابراین با آموزش مهارت‌های مدیریت زمان می‌توان خودپنداره تحصیلی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه را افزایش داد. **محمود و همکاران (۲۰۲۰)** پژوهشی با عنوان **تأثیر آموزش تلفیقی مبتنی بر برنامه گوگل میت و موک** بر خودپنداره تحصیلی دانشجویان، مشکلات رفتاری و کارکردهای اجرایی انجام دادند. نتایج نشان داد یادگیری تلفیقی به طور معنی‌داری خودپنداره تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و یادگیری تلفیقی با خودپنداره تحصیلی رابطه معنی‌داری دارد. **ستیان و همکاران (۲۰۲۰)** در پژوهشی با عنوان **کاربرد یادگیری تلفیقی بر افزایش اشتیاق و انگیزه تحصیلی** به این نتیجه رسیدند که یادگیری تلفیقی باعث افزایش اشتیاق و انگیزه تحصیلی دانشجویان می‌شود. در پژوهشی که **احمدی و نخستین روحی (۲۰۱۴)** با هدف بررسی **تأثیر یادگیری تلفیقی، سنتی و الکترونیکی** بر یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که شیوه یادگیری تلفیقی در یادگیری درس ریاضی نسبت به دو شیوه سنتی و الکترونیکی مؤثرتر بوده است.

۳- روش

روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر کنگاور است که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین شهرستان‌های استان کرمانشاه به طور تصادفی شهرستان کنگاور انتخاب شد و به قید قرعه یکی از مدارس متوسطه این شهر انتخاب شد سپس از بین پایه‌های تحصیلی پایه یازدهم به طور تصادفی انتخاب شد و از بین دانش‌آموزان آن، آن دسته از دانش‌آموزانی که دارای نمره خوب و خیلی خوب در درس عربی و انضباط خوب و خیلی خوب داشتند به‌عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند که در نهایت ۴۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار پژوهش بدین شرح است:

۳-۱- **پرسش‌نامه خودپنداره (SCQ):** این پرسش‌نامه در سال ۱۹۳۸ تا ۱۹۵۷ توسط **کارلز راجرز** به منظور سنجش میزان خویش‌پنداری افراد در ۴۸ گویه و ۶ بعد جسمانی، اجتماعی، خلق و خو، آموزشی، اخلاقی، عقلانی و خودانگاره کلی تهیه شد. پایایی پرسش‌نامه در پژوهش **آقاجانی و همکاران (۱۳۸۷)** برای ابعاد خودپنداره بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۸ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۱ به دست آمد و برای تعیین اعتبار پرسش‌نامه از نظر متخصصین استفاده شده ۱۰۰ سؤال به ۲۵ روان‌شناس داده شده تا آنها را بر حسب موضوعات مختلف طبقه‌بندی کنند. سؤالاتی انتخاب شدند که حداقل ۰/۸۰ توافق درباره آنها وجود داشته است. به این ترتیب اعتبار محتوا و سازه پرسش‌نامه تعیین گردید. در پژوهش حاضر پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد که نشان از پایایی خود پرسش‌نامه دارد و روایی آن نیز با کمک اساتید روان‌شناسی و متخصصین حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفت و پس از بررسی‌های لازم مورد تأیید قرار گرفت. روش نمره‌گذاری پرسش‌نامه بدین صورت است که پاسخگو ۵ انتخاب دارد و باید طبق توصیف خودپنداره خود از حداکثر قبول تا حداقل آن یکی را انتخاب نماید. انتخاب‌ها یا پاسخ‌ها به ترتیبی هستند که نظام نمره‌گذاری برای کلیه سؤالات یکسان می‌ماند، یعنی ۱- ۲- ۳- ۴- ۵- اعم از اینکه سؤال مثبت یا منفی باشد. اگر پاسخگو انتخاب اول را علامت (P) بزند نمره ۵ است، نمره ۴ برای انتخاب دوم و برای انتخاب سوم ۳ و نمره ۲ برای انتخاب چهارم و برای انتخاب پنجم نمره ۱ تعلق می‌گیرد. مجموع نمرات ۴۸ سؤال نمره کل خودپنداره فرد را نشان می‌دهد، نمره بالا در این پرسش‌نامه نشانگر خودپنداره بالاتر و نمره پایین خودپنداره پایین‌تری را نشان می‌دهد.

۳-۲- **اشتیاق تحصیلی:** برای سنجش اشتیاق تحصیلی از پرسش‌نامه **شافلی و همکاران (۲۰۰۲)** استفاده گردید که توسط **نعیمی و پیریایی (۱۳۹۱)** ترجمه شده است. این پرسش‌نامه شامل ۱۷ گویه است و دارای ۳ بعد نیرومندی (۶ گویه)، وقف خود (۵ گویه) و جذب (۶ گویه) می‌باشد که براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شوند. **شافلی و همکاران (۲۰۰۲)** روایی محتوایی پرسش‌نامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید روان‌شناسی به دست آوردند. **شافلی و همکاران (۲۰۰۲)** پایایی کلی پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آورده‌اند و همسانی درونی ابعاد

۴- یافته‌ها

جدول زیر شاخص‌های توصیفی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی دانش‌آموزان

شاخص	فراروانی	درصد فراروانی	
		درصد	فراروانی
نمره درس	خوب	۱۶	۴۰
	خیلی خوب	۲۴	۶۰
انطباق	خوب	۴	۱۱
	خیل خوب	۳۶	۸۹

با توجه به جدول (۱) می‌توان بیان کرد که تعداد دانش‌آموزانی که در درس عربی نمره خیلی خوب گرفتند و دارای انطباق خیلی خوب بودند بیشتر از سایر دانش‌آموزان است. جدول (۲) نوع توزیع متغیرها را بر حسب شاخص‌های توصیفی (چولگی و کشیدگی) نشان می‌دهد که در صورتی که مقدار قدر مطلق چولگی و کشیدگی به ترتیب از ۳ و ۱۰ کمتر باشد توزیع متغیرها نرمال خواهد بود (کلاين، ۲۰۱۵).

جدول ۲. تحلیل شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	آزمون	چولگی	کشیدگی
جسمانی	گواه	پیش‌آزمون	۰/۲۸	-۰/۶۱
		پس‌آزمون	۰/۳۱	-۱/۱۵
	آزمایش	پیش‌آزمون	۰/۱۷	-۰/۸۱
		پس‌آزمون	-۰/۱۳	-۱/۳۴
اجتماعی	گواه	پیش‌آزمون	۰/۲۰	-۰/۰۵
		پس‌آزمون	۰/۵۵	-۱/۰۴
	آزمایش	پیش‌آزمون	۰/۱۸	۰/۰۶
		پس‌آزمون	-۰/۲۳	-۱/۰۱

				خلق و خو	
		پیش آزمون	گواه		
-۰/۷۸	۰/۱۰				
		پس آزمون			
-۰/۳۴	۰/۶۱				
		پیش آزمون	آزمایش		
-۰/۹۸	۰/۰۲				
		پس آزمون			
-۱/۵۰	۰/۱۳				
		پیش آزمون	گواه	اخلاقی	
-۱/۲۰	-۰/۲۰				
		پس آزمون			
-۰/۷۴	۰/۰۹				
		پیش آزمون	آزمایش		
-۱/۳۲	-۰/۰۲				
		پس آزمون			
-۰/۵۳	-۰/۱۳				
		پیش آزمون	گواه	عقلانی	
-۰/۷۱	-۰/۳۳				
		پس آزمون			
-۰/۰۱	۰/۲۸				
		پیش آزمون	آزمایش		
-۱/۲۳	-۰/۱۷				
		پس آزمون			
-۰/۶۵	-۰/۱۲				
		پیش آزمون	گواه	خود انگاره کلی	
-۱/۳۵	۰/۰۴				
		پس آزمون			
۰/۸۰	۰/۲۰				
		پیش آزمون	آزمایش		
-۱/۰۹	۰/۴۰				
		پس آزمون			
۱/۲۸	-۰/۸۳				
		پیش آزمون	گواه	نیرومندی	
-۰/۹۸	-۰/۴۲				
		پس آزمون			
-۰/۸۲	۰/۳۱				
		پیش آزمون	آزمایش		
-۱/۰۶	-۰/۱۶				
		پس آزمون			
-۱/۱۹	-۰/۱۸				
		پیش آزمون	گواه	وقف خود	
-۱/۱۵	-۰/۱۲				
		پس آزمون			
-۰/۳۶	۰/۶۳				
		پیش آزمون	آزمایش		
-۱/۱۶	-۰/۲۰				
		پس آزمون			
-۰/۶۶	۰/۲۱				
		پیش آزمون	گواه	جذب	
-۰/۶۶	-۰/۲۵				
		پس آزمون			
-۰/۰۱	۰/۹۲				
		پیش آزمون	آزمایش		
-۱/۴۶	۰/۲۰				

		پس آزمون	۰/۱۷	-۱/۲۰
--	--	----------	------	-------

بفهمیم آیا واریانس‌ها همگن هستند یا خیر که از آزمون Levene (لوین)، استفاده می‌شود، پس از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا)، دو جدول نمایش داده می‌شود که جدول اول همگن یا ناهمگن بودن واریانس‌ها را نشان می‌دهد.

با توجه به جدول (۲) می‌توان بیان کرد که مقدار قدر مطلق چولگی و کشیدگی همه متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر ۳ و ۱۰ است بنابراین می‌توان بیان کرد که توزیع متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشند. قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره باید

جدول ۳. آزمون لوین جهت بررسی همگن یا ناهمگن بودن واریانس‌ها

تست لوین جهت برابری واریانس‌ها			
سطح معناداری (Sig)	مقدار F	متغیرها	
۰/۵۲	۰/۷۵	جسمانی	
۰/۲۷	۱/۳۲	اجتماعی	
۰/۴۳	۰/۹۲	خلق و خو	
۰/۹۹	۰/۰۳	اخلاقی	
۰/۱۴	۱/۸۷	عقلانی	
۰/۲۶	۱/۳۵	خودانگاره کلی	
۰/۷۰	۰/۴۶	نیرومندی	
۰/۹۷	۰/۰۷	وقف خود	
۰/۵۱	۰/۷۷	جذب	

برابری واریانس‌ها رعایت شده است بنابراین می‌توانیم از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده کنیم.

باتوجه به جدول (۳) چون Sig < 0.05 است، یعنی فرض H_1 رد می‌شود و فرض H_0 پذیرفته می‌شود یعنی واریانس‌ها برابرند و چون پیش شرط

جدول ۴. نتایج تحلیل آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره جهت تعیین تأثیر آموزش مبتنی تلفیقی بر ابعاد خودپنداره و اشتیاق تحصیلی

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا	توان آماری
اثر پیلائی	۰/۹۹	۱۲۸۸/۱۸	۹	۶۸	۰/۰۰	۰/۹۹	۱
لامبادای ویلکز	۰/۰۰	۱۲۸۸/۱۸	۹	۶۸	۰/۰۰	۰/۹۹	۱
اثر هوتلینگ	۱۷۰/۴۹	۱۲۸۸/۱۸	۹	۶۸	۰/۰۰	۰/۹۹	۱
بزرگترین ریشه روی	۱۷۰/۴۹	۱۲۸۸/۱۸	۹	۶۸	۰/۰۰	۰/۹۹	۱

از ۰/۰۱ شده است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین گروه گواه و آزمایش از لحاظ متغیر وابسته خودپنداره و اشتیاق

همانگونه که در جدول (۴) نشان داده شده است، چون مقدار sig (سطح معناداری) در هر ۴ آزمون (اثر پیلائی و لامبادای ویلکز و اثر هوتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی) کمتر

تحصیلی و مؤلفه‌هایش با احتمال ۹۹ درصد تفاوت معناداری (با کنترل عامل پیش آزمون) وجود دارد.

بر این اساس می‌توان بیان داشت که دست کم در یکی از مؤلفه‌های خودپنداره (جسمانی، اجتماعی، خلق و خو، اخلاقی، عقلانی و خودانگاره کلی) و اشتیاق تحصیلی (نیرومندی، وقف خود و جذب) بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد، شاخص دیگری که باید به آن توجه شود، «اندازه اثر» می‌باشد که در جدول با عنوان مجذور اتا مشخص شده

است، مجذور اتا نشان‌دهنده درصدی از واریانس نمرات خودپنداره و اشتیاق تحصیلی می‌باشد که در اثر اجرای عمل آزمایشی به وجود آمده است که اندازه اثر بخشی آموزش تلفیقی در کل، در پژوهش حاضر برابر (۰/۹۹) ۹۹ درصد می‌باشد، یعنی ۹۹ درصد از تغییرات نمرات مؤلفه‌های خودپنداره و اشتیاق تحصیلی ناشی از آموزش تلفیقی می‌باشد به زبان دیگر، آموزش تلفیقی باعث ۹۹ درصد تغییر در نمره‌های مؤلفه‌های خودپنداره و اشتیاق تحصیلی گردیده است و توان آماری برابر ۱ است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری در متن مانکوا مربوط به تأثیر آموزش تلفیقی بر مؤلفه‌های خودپنداره و اشتیاق تحصیلی

توان آماری		مجذور سهمی اتا	سطح معناداری sig	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیرها
۱	۰/۹۸	۰/۰۰	۴۷۵۳/۳۴	۳۶۶۰/۴۴	۱	۳۶۶۰/۴۴	جسمانی	خودپنداره
۱	۰/۹۸	۰/۰۰	۵۴۲۵/۹۶	۳۵۸۰/۱۰	۱	۳۵۸۰/۱۰	اجتماعی	
۱	۰/۹۸	۰/۰۰	۵۰۲۱/۱۰	۳۴۸۸/۳۴	۱	۳۴۸۸/۳۴	خلق و خو	
۱	۰/۹۸	۰/۰۰	۶۸۱۱/۷۶	۳۶۴۹/۷۵	۱	۳۶۴۹/۷۵	اخلاقی	
۱	۰/۹۸	۰/۰۰	۶۲۳۷/۷۳	۳۴۸۹/۱۵	۱	۳۴۸۹/۱۵	عقلانی	
۱	۰/۹۸	۰/۰۰	۶۳۳۸/۵۵	۳۷۷۷/۰۸	۱	۳۷۷۷/۰۸	خودانگاره کلی	
۱	۰/۹۶	۰/۰۰	۱۸۸۴/۹۸	۱۲۴۳/۴۳	۱	۱۲۴۳/۴۳	نیرومندی	اشتیاق تحصیلی
۱	۰/۹۶	۰/۰۰	۱۹۴۳/۰۶	۱۲۱۱/۵۶	۱	۱۲۱۱/۵۶	وقف خود	
۱	۰/۹۶	۰/۰۰	۱۸۷۳/۰۹	۱۱۸۸/۸۶	۱	۱۱۸۸/۸۶	جذب	

جدول ۶. میانگین‌های تعدیل شده مؤلفه‌های خودپنداره و اشتیاق تحصیلی در دو گروه گواه و آزمایش

متغیرها	گروه	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				تخمین پایین	تخمین بالا
جسمانی	گواه	۳۳/۲۸	۰/۱۹	۳۲/۸۹	۳۳/۶۷
	آزمایش	۳۶/۴۰	۰/۱۹	۳۶/۰۱	۳۶/۷۹
اجتماعی	گواه	۳۳/۱۷	۰/۱۸	۳۲/۸۱	۳۳/۵۳
	آزمایش	۳۶/۳۹	۰/۱۸	۳۶/۰۳	۳۶/۷۶
خلق و خو	گواه	۳۳/۰۶	۰/۱۸	۳۲/۶۹	۳۳/۴۳
	آزمایش	۳۶/۲۲	۰/۱۸	۳۵/۸۵	۳۶/۵۹
اخلاقی	گواه	۳۲/۴۱	۰/۱۶	۳۲/۰۹	۳۲/۷۴
	آزمایش	۳۵/۵۹	۰/۱۶	۳۵/۲۶	۳۵/۹۲
عقلانی	گواه	۳۲/۳۳	۰/۱۶	۳۲/۰۰	۳۲/۶۶
	آزمایش	۳۵/۲۹	۰/۱۶	۳۴/۹۵	۳۵/۶۲
خودانگاره کلی	گواه	۳۲/۴۴	۰/۱۷	۳۲/۱۰	۳۲/۷۹
	آزمایش	۳۵/۶۶	۰/۱۷	۳۵/۳۲	۳۶/۰۰

اشتیاق تحصیلی	نیرومندی	گواه	۲۳/۴۴	۰/۱۸	۲۳/۰۸	۲۳/۸۰
		آزمایش	۲۵/۵۸	۰/۱۸	۲۵/۲۱	۲۵/۹۴
	وقف خود	گواه	۲۳/۱۵	۰/۱۷	۲۲/۸۰	۲۳/۵۱
		آزمایش	۲۵/۴۱	۰/۱۷	۲۵/۰۵	۲۵/۷۶
	جذب	گواه	۲۳/۱۶	۰/۱۷	۲۲/۷۷	۲۳/۴۸
		آزمایش	۲۵/۴۷	۰/۱۷	۲۵/۱۱	۲۵/۸۲

درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در جذب مربوط به آموزش تلفیقی بوده است و توان آزمون آماری برای جسمانی، اجتماعی، خلق‌و‌خو، اخلاقی، عقلانی، خودانگاره کلی، نیرومندی، وقف خود و جذب برابر با یک می‌باشد.

با توجه به جدول (۶) میانگین تعدیل شده برای جسمانی در گروه گواه (۳۳/۲۸ ± ۰/۱۹) و در گروه آزمایش (۳۳/۱۷ ± ۰/۱۹) و در گروه آزمایش (۳۶/۴۰ ± ۰/۱۸) در اجتماعی در گروه گواه (۳۳/۱۷ ± ۰/۱۸) و در گروه آزمایش (۳۶/۳۹ ± ۰/۱۸)، در خلق‌و‌خو در گروه گواه (۳۳/۰۶ ± ۰/۱۸) و در گروه آزمایش (۳۶/۲۲ ± ۰/۱۸)، در اخلاقی در گروه گواه (۳۳/۰۶ ± ۰/۱۶) و در گروه آزمایش (۳۲/۴۱ ± ۰/۱۶)، در عقلانی در گروه گواه (۳۵/۵۹ ± ۰/۱۶) و در گروه آزمایش (۳۵/۲۹ ± ۰/۱۶)، در خودانگاره کلی در گروه گواه (۳۲/۴۴ ± ۰/۱۷) و در گروه آزمایش (۳۵/۶۶ ± ۰/۱۷)، در نیرومندی در گروه گواه (۲۳/۴۴ ± ۰/۱۸) و در گروه آزمایش (۲۳/۱۵ ± ۰/۱۷)، در وقف خود در گروه گواه (۲۳/۱۵ ± ۰/۱۷) و در گروه آزمایش (۲۵/۴۱ ± ۰/۱۷) و در جذب در گروه گواه (۲۳/۱۶ ± ۰/۱۷) و در گروه آزمایش (۲۵/۴۷ ± ۰/۱۷) می‌باشد.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش تلفیقی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در درس عربی است. نتایج فرضیه اول و سوم نشان داد که روش آموزش تلفیقی بر خودپنداره و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. بنابراین می‌توان بیان کرد که روش آموزش تلفیقی سبب افزایش خودپنداره دانش‌آموزان می‌گردد. یافته حاصل با نتایج پژوهش‌های سعید (۱۳۹۸)، محمود و همکاران (۲۰۲۰) و ستیانی و همکاران (۲۰۲۰) که بیان می‌کنند روش آموزش تلفیقی سبب افزایش آگاهی دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌هایشان و استعدادشان می‌گردد همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت یادگیری تلفیقی، جدیدترین نظریه در آموزش‌های به‌هم‌پیوسته و مرتبط است. متخصصین اذعان

با توجه به جدول (۵) بر اساس نتایج حاصل از آزمون مانکوا؛ برای نمرات جسمانی ($F= ۴۷۵۳/۳۴, sig = ۰/۰۰$) و برای اجتماعی ($F= ۵۴۲۵/۹۶, sig = ۰/۰۰$) و خو ($F= ۵۰۲۱/۱۰, sig = ۰/۰۰$)، اخلاقی ($F= ۶۲۳۷/۷۳, sig = ۰/۰۰$) و خودانگاره کلی ($F= ۶۳۳۸/۵۵, sig = ۰/۰۰$) و برای نیرومندی ($F= ۱۸۸۴/۹۸, sig = ۰/۰۰$)، وقف خود ($F= ۱۹۴۳/۰۶, sig = ۰/۰۰$) و جذب ($F= ۱۸۷۳/۰۹, sig = ۰/۰۰$) به دست آمد که می‌توان بیان کرد که مؤلفه‌های جسمانی، اجتماعی، خلق‌و‌خو، اخلاقی، عقلانی، خودانگاره کلی، نیرومندی، وقف خود و جذب از لحاظ آماری با احتمال ۹۹ درصد معنادار می‌باشند، به عبارت دیگر این یافته‌ها بیانگر این مطلب است که آموزش تلفیقی در پس‌آزمون، موجب افزایش تمامی مؤلفه‌های خودپنداره و اشتیاق تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شده است، همچنین میزان اندازه اثر (اتا) در مرحله پس-آزمون در جسمانی برابر (۰/۹۸) یعنی ۹۸ درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در جسمانی مربوط به آموزش تلفیقی بوده است و در اجتماعی برابر (۰/۹۸) یعنی ۹۸ درصد تغییرات نمره پس-آزمون در اجتماعی مربوط به آموزش تلفیقی بوده است و در خلق‌و‌خو برابر (۰/۹۸) یعنی ۹۸ درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در اخلاقی مربوط به آموزش تلفیقی بوده است و در عقلانی برابر (۰/۹۸) یعنی ۹۸ درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در عقلانی مربوط به آموزش تلفیقی بوده است و در خودانگاره کلی برابر (۰/۹۸) یعنی ۹۸ درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در نیرومندی مربوط به آموزش تلفیقی بوده است و در وقف خود برابر (۰/۹۶) یعنی ۹۶ درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در وقف خود مربوط به آموزش تلفیقی بوده است و در جذب برابر (۰/۹۶) یعنی ۹۶

می‌کند که فراگیران در روش یادگیری تلفیقی به اطلاعات بیشتری دسترسی دارند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند و در هر زمان که مایل باشند، قادر خواهند بود که به محتوای آموزشی دسترسی پیدا کنند. یادگیری تلفیقی، تغییر و تحول طبیعی آموزش‌های الکترونیک به یک برنامه تکمیل‌شده چندرسانه‌ای است که برای حل مؤثر مسائل و مشکلات با یک روش مناسب به کار می‌رود. موضوع مهم در یادگیری تلفیقی، انتخاب تلفیقی درست از مواد و روش‌های آموزشی است که با کمترین هزینه، بیشترین تأثیر آموزشی را داشته باشد. بهره‌گیری از امکانات شیوه‌های نوین یادگیری و تکنولوژی‌های پیشرفته فناوری اطلاعات و ارتباطات، علاوه بر درگیر کردن یادگیرندگان در محیط‌های متنوع الکترونیکی یادگیری، روحیه پژوهش‌محوری و قدرت تفکر خلاق را در آن‌ها پرورش می‌دهد و با زمینه یادگیرنده محوری‌اش یادگیری محتوای آموزشی متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان را فراهم می‌کند به همین دلیل دانش‌آموزان باید از توانایی خودپنداره بالایی برخوردار باشند تا بتوانند به خوبی از مزایای این روش آموزشی در جهت یادگیری مطلوب و پیشرفت تحصیلی‌شان برخوردار گردند.

نتایج فرضیه دوم و چهارم پژوهش نشان داد که روش آموزش تلفیقی بر اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. بنابراین می‌توان بیان کرد که روش آموزش تلفیقی سبب افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. یافته حاصل با نتایج پژوهش‌های سعید (۱۳۹۸)، محمود و همکاران (۲۰۲۰) و ستیانی و همکاران (۲۰۲۰) که بیان می‌کنند روش آموزش تلفیقی سبب افزایش انگیزه و شوق دانش‌آموزان به یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌گردد همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت روش آموزش تلفیقی قدرت انعطاف‌پذیری بالایی را به یادگیرنده می‌دهد. در این روش آموزش دسترسی به منابع برخط فراهم می‌گردد و تا آن‌ها از تمامی اطلاعات از قبیل اسناد، فیلم‌ها تصاویر و نرم‌افزار آزمایشگاهی به سهولت و رایگان استفاده نمایند؛ علاوه بر این، زمینه ایجاد کلاس مجازی و گفتگوهای برخط را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان از تعامل اجتماعی با معلم و دیگر همکلاسی‌هایشان حتی در محیط خانه برخوردار باشند. در روش آموزش تلفیقی می‌توان با تولید محتوای سرگرم‌کننده و استراتژی‌های جالب و پرترفدار، فرایند آموزش را به سوی یادگیری مبتنی بر بازی سوق داد و موجب ایجاد

انگیزه‌ی درونی به یادگیری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان گردید. یکی از مزایای بسیار مهم روش آموزش تلفیقی تغییر مداوم فرایند آموزشی آن با توجه به محتوای آموزشی است بدین معنی که در این روش آموزشی از روش‌های مختلف تدریس با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان، پیشینه ذهنی و محتوای آموزشی استفاده می‌شود تا میزان یادگیری دانش‌آموزان به بالاترین سطح ممکن رسیده و منجر به پیشرفت تحصیلی و در نتیجه اشتیاق به یادگیری و تحصیل دانش‌آموزان گردد. یادگیری تلفیقی، دارای مزایای بسیاری در برنامه‌های آموزشی و کارآموزی است. یکی از مزیت‌های یادگیری تلفیقی این است که استفاده از فناوری، مرزهای فیزیکی کلاس درس را گسترش می‌دهد؛ دسترسی به محتوا و منابع یادگیری را فراهم می‌کند و توانایی مریبان برای دریافت بازخورد از پیشرفت یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد و همچنین یادگیری تلفیقی، فرصت‌های چندگانه‌ای را برای ارتباطات، همکاری، تعاملات و کنترل یادگیری ارائه می‌دهد که با توجه به این امر می‌توان انتظار داشت این فرایند به رشد انگیزه پیشرفت فراگیران و دانش‌آموزان منجر شود؛ بنابراین یادگیری تلفیقی این امکان را فراهم می‌آورد که با استفاده از این روش‌های چندگانه بتوان به اهداف دوره‌های آموزشی دست یافت. یادگیرندگان می‌توانند به صورت خودآموز پیشرفت کنند و حتی بخش‌هایی از برنامه‌های دوره آموزشی را دوباره تکرار کنند. تعیین اهداف و تمرکز بر فرایند دوره آموزشی در یادگیری تلفیقی باعث می‌شود یادگیرندگان بازخوردهای مطلوب و سازنده برای یادگیری و رشد انگیزه درونی دریافت کنند. همچنین اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس به صورت فعالیت‌های هدفمند آموزشی داخل و خارج محیط مدرسه در نظر گرفته شده است که منجر به یادگیری، توسعه فردی-اجتماعی و احساس رضایت می‌شود و می‌توان آن را با میزان درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مؤثر آموزشی اندازه‌گیری کرد و از آنجاکه محیط‌های یادگیری تلفیقی هم مبتنی بر یادگیری الکترونیکی است که به صورتی کاملاً منعطف عمل می‌کند و یادگیرنده در هر زمان و مکان قادر به استفاده از محیط آموزشی است و حتی امکان استفاده در زمانی غیر از تشکیل کلاس با استفاده از کلاس ضبط‌شده به صورت برون خط هست و در صورت حضور در کلاس از تمامی امکانات فضای اتاق گفتگو، پرسش و ارائه تکلیف از طریق فعال کردن میکروفون، حضور در امتحان و حتی تماس رودررو از طریق وب‌کم (دوربین شبکه‌ای) با معلم و همکلاسی‌ها در اختیار او

قرار می‌گیرد و در کنار آن می‌تواند از امکانات کلاس حضوری و ارتباط مستقیم با معلم و همکلاسی‌ها بر خوردار باشد و این موضوع باعث ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و اشتیاق تحصیلی به دنبال تجربه چالش با تکالیف علمی متنوع می‌تواند باعث ارتقای مهارت‌های یادگیری آنان شود. به نظر می‌رسد تعامل با این‌گونه چالش‌ها، باعث درگیری و اشتیاق عمیق دانش‌آموزان می‌شود و از آنان افرادی شایسته همراه با صلاحیت و اعتماد به نفس خلق می‌کند.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی نظیر پایه تحصیلی، محتوای یک درس و جنسیت دانش‌آموزان مواجه بود. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که نسبت به تعمیم روش آموزش تلفیقی در سایر دروس آموزشی و پایه‌های تحصیلی مختلف تلاش گردد همچنین در جهت افزایش توانایی خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان به-عنوان یکی از عوامل روان‌شناختی مؤثر در افزایش عزت نفس، پیشرفت تحصیلی و بهبود یادگیری دانش‌آموزان برنامه‌ریزی گردد. به طور کلی پیشنهاد ما به پژوهشگران این است که در جهت کشف تأثیر روش آموزش تلفیقی در سایر عوامل تحصیلی، روانی و شناختی دانش‌آموزان همت نمایند. همچنین در جهت شناسایی سایر روش‌های آموزشی که سبب افزایش خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود برنامه‌ریزی و آزمایش نمایند.

۶- منابع

آقاجانی سیف الله، نریمانی محمد؛ آسیائی، مریم (۱۳۸۷). مقایسه هوش هیجانی و خودپنداره دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. فصلنامه کودکان استثنایی. ۸ (۳): ۳۱۷-۳۲۳.

احمدی، غلامعلی، نخستین روحی، ندا. (۱۳۹۳). بررسی تمایز یادگیری تلفیقی با یادگیری الکترونیکی و یادگیری سنتی (چهره به چهره) در آموزش ریاضی. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۳(۲)، ۲۶-۷.

البرزی، ژیلا، دشت بزرگی، بهمن. (۱۳۹۷). بررسی مقایسه‌ای خودپنداره دانشجویان رشته‌های مختلف شاغل به تحصیل در دانشکده پرستاری مامایی اهواز. مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۹(۴)، ۲۵۳-۲۴۳.

بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر خودپنداره و پایستگی

تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، ۱۳(۴۹)، ۱۵۱-۱۷۴.

سراجی، فرهاد (۱۳۹۳). ارزشیابی در فضای مجازی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.

سراجی، فرهاد (۱۳۹۴). برنامه درسی مجازی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.

سراجی، فرهاد؛ عطاران، محمد و علی عسگری (۱۳۸۶). ویژگی‌های طرح برنامه درسی دانشگاه‌های مجازی ایران و مقایسه آن با طرح الگوی طرح برنامه درسی مجازی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۴(۴)، ۹۷-۱۱۸.

سعید، نسیم. (۱۳۹۸). تأثیر یادگیری تلفیقی بر خودتعیین‌گری و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. رویکردهای نوین آموزشی، دوره ۱۴، شماره ۲، ۸۶-۶۷.

شریفی رهنمو سعید، سراجی فرهاد، خاکباز عظیمه سادات. شناسایی ابزارهای الکترونیکی برای پرورش مهارت‌های یادگیری خودرهیاب در برنامه درسی دانشجویان علوم پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۴۰۱؛ ۲۲ (۱): ۲۸۵-۲۷۱

صغری، هدیه؛ جناآبادی، حسین؛ سلم‌آبادی، مجتبی؛ عاسی، امیر. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس هوش معنوی و سرسختی روان‌شناختی. فصلنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۱)، ۷-۱۲.

عمادی، سید رسول؛ وکیلی فرد، امیررضا؛ فرخنده، یونس. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش به شیوه معمول و تلفیقی بر خلاقیت، انگیزش و یادگیری فارسی‌آموزان غیر ایرانی. فصلنامه علمی - پژوهشی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، ۱۰(۲۸)، ۲۲۰-۲۴۱.

غفاریان، حدیثه؛ خیاطان، فلور. (تأثیر آموزش درمان مبتنی بر شفقت در خودپنداره و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر دوره اول دبیرستان. فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۹(۱)، ۲۶-۳۶.

کاهه، مهران؛ وامقی، مهشید؛ فروغان، مهشید؛ بخشی، عنایت‌اله؛ بختیاری، وحید. (۱۳۹۷). رابطه خودپنداره و خودکارآمدی با خودمدیریتی در سالمندان آسیاگاه‌های شهر تهران. فصلنامه سالمند، ۱۳(۱)، ۳۱-۳۷.

- Bang, S. Y. (2018). The effects of critical thinking disposition, clinical performance ability and self-concept of nursing profession in nursing students on self leadership. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 19(12), 825-835.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.
- Driscoll, M. (2010). *Web-based training: Creating e-learning experiences*. John Wiley & Sons.
- Habibi, A., Nikpour, S., Seyedoshohadaei, M., & Haghani, H. (2006). Health promoting behaviors and its related factors in elderly. *Iran journal of nursing*, 19(47), 35-48.
- Karimi, A. (2004). Instruction discourages creativity. *Management in Education*, 3(2), 57-61.
- Lighthill, B. (2023). *Integrated Education*. In *Integrated Education and Learning* (pp. 51-71). Cham: Springer International Publishing.
- ناعمی, زهره, ناعمی, علی محمد. (۱۳۹۷). تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر انگیزه پیشرفت و خود کارآمدی تحصیلی در برنامه‌درسی زبان عربی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی, ۸(۲), ۶۶۵-۶۹۱.
- نجفی, حسین. (۱۳۹۶). رابطه بین ابعاد و شاخص‌های آموزش تلفیقی و کیفیت بخشی به یادگیری در دانشگاه پیام نور. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی, ۷(۴), ۵۹-۸۰.
- ناعمی, عبدالزهره, پیریایی, صالحه. (۱۳۹۱). رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز. پژوهش در نظام‌های آموزشی, ۶(۱۶), ۲۹-۴۲.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670.
- Aretakis, M. T., Ceballo, R., Suarez, G. A., & Camacho, T. C. (2015). Investigating the immigrant paradox and Latino adolescents' academic attitudes. *Journal of Latina/o Psychology*, 3(1), 56.
- Baglien, V. G. (2009). *Implementation of blended instruction: A case study of secondary Family and Consumer Sciences* (PhD thesis). Iowa State University, Iowa, USA
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*, 49, 178-189.

- Shaari, A. S., Yusoff, N. M., Ghazali, I. M., Osman, R. H., & Dzahir, N. F. M. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 10-20.
- Soma, P., & Reynold, J. (2014). The pains and gains of blended learning social constructivist perspectives. *Education + Training*, 56(4), 254 - 270.
- Spinath, B. (2012). Academic achievement. *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)*, 1-8
- Subekti AS.(2022) L2 learning online: Self-directed learning and gender influence in Indonesian university students. *JEES (Journal of English Educators Society)*.;7(1).21-38.
- Supriyadi, A., Desy, D., Suharyat, Y., Santosa, T. A., & Sofianora, A. (2023). The Effectiveness of STEM-Integrated Blended Learning on Indonesia Student Scientific Literacy: A Meta-analysis. *International Journal of Education and Literature*, 2(1), 41-48.
- Torrence, D. (1993). Motivating Trainees to Learn. *Training & Development*, 47 (3): 55-59.
- Turi, DM (2012). The Relationship between student engagement and the development of character in mission driven faith based colleges and universities, USA: Seton Hall University.
- Mahmood, L. P. (2020). The Effect of Blended Education on According to the MOODEL and GOOGLE MEET Program on The Students Academic Self-Concept, Behavioral Problems and Executive Functions in Selected Private Universities in Kurdistan. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(12), 399-411.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449-458.
- Rombout, F., Schuitema, J. A., & Volman, M. L. L. (2022). Teaching strategies for value-loaded critical thinking in philosophy classroom dialogues. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 100991.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Baker, A. B. (2002). "The measurement of engagement and burnout". *Journal of happiness*, 3(1), 71-92.
- Setiyani, R., Lianingsih, S., & Susilowati, N. (2020). Using the Blended Learning to Enhance Students' Engagement and Learning Experience in Taxation. *KnE Social Sciences*, 397-408.

Umarjonovna, D. D. (2023). Interactive Methodology of Teaching the Science of Environmental Protection to School in Educational Institutions. Web of Semantic: Universal Journal on Innovative Education, 2(3), 295-302.

Wong, L., Tatnall, A., & Burgess, S. (2014). A framework for investigating blended learning effectiveness. Education+ Training. López-Pérez MV, Pérez-López MC, Rodríguez- Ariza L. Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. Computers & Education. 2011;56(3):818-26.

