

The Study of the Perception of Intermediate PFL Learners on the Effects of Blended Learning on Their Persian Grammar and Vocabulary Knowledge

Marzieh Moradi 

Department of English and Linguistics,
Zanjan Branch, Islamic Azad University,
Zanjan, Iran

Mohammad Reza Oroji *

Department of English and Linguistics,
Zanjan Branch, Islamic Azad University,
Zanjan, Iran

Sakineh Ja'fari 

Department of English and Linguistics,
Zanjan Branch, Islamic Azad University,
Zanjan, Iran

1. Introduction

The research aimed to investigate the impact of using blended environments on the progress of students learning Persian as a Foreign Language, in terms of vocabulary and grammar. This research aimed to address the following questions:

- 1) Does the blended learning environment have a significant effect on the grammatical knowledge of PFL students?
- 2) Does the blended learning environment have a significant effect on the vocabulary learning of PFL students?
- 3) What are the perceptions of PFL students regarding blended learning?

The research hypotheses are as follows:

- 1) The blended learning environment has no significant effect on the grammatical knowledge of PFL students.

*Corresponding Author: mohammadrezaoraji@yahoo.com

How to Cite: Moradi, M., Oroji, M. R., & Ja'fari, St (2023). The Study of the Perception of Intermediate PFL Learners on the Effects of Blended Learning on Their Persian Grammar and Vocabulary Knowledge. *Language Science*, 10 (17), 373-405. doi: 10.22054/LS.2023.60460.1450.

- 2) The blended learning environment has no significant effect on the vocabulary learning of PFL students.

2. Literature Review

Slavin (1995: 2) defines cooperative learning as a type of instructional method where students help each other in learning academic and scientific content. Jacobs et al. (2011) consider cooperative learning as an issue in education where instructors determine social, effective, and academic goals of learning through the use of cooperative learning.

In a study conducted by Shaheen (2008), the effectiveness of blended teaching on progress and academic activities was demonstrated. The results showed that blended learning is effective in expanding knowledge. Furthermore, the results indicated that students had a positive attitude towards blended learning.

3. Methodology

The participants of this study were 60 intermediate foreign language learners (both males and females) who were studying Persian at Iranian institutions such as Saadi Foundation, Dehkhoda Institute. They were randomly divided into two groups of thirty. The sampling was non-random, thus making the study quasi-experimental.

Initially, the two groups were given a placement test to ensure their language similar proficiency levels. Then, a pre-test of grammar and vocabulary was administered to determine any significant difference between their knowledge of grammar and vocabulary before the main test.

In the first group of blended language learners, participants were given a guide to Rosetta Stone software. They attended one session per week. Generally, one session was devoted to familiarizing the learners with the Rosetta Stone software, and for the remaining 9 sessions, learners were asked to work with the software, particularly focusing on the grammar and vocabulary sections, at home.

Regarding the second group, learners only had one session, similar to the first group, to become familiar with the software. No further sessions were conducted for this group.

4. Results

To ensure that the two groups do not differ significantly in terms of language proficiency, a proficiency test of Persian was administered to both groups, and an independent samples t-test was conducted on the scores. The means of the experimental and control groups were 21.07 and 21.57 respectively. The results of the independent T-test showed that there was not any significant difference between the two groups in the pretest ($\text{sig.} > 0.05$).

To determine whether there are significant differences between the distance learning group and the blended learning group in terms of dependent variables, the between-subjects effects test (Table 1) was used.

Table 1: *Between-subjects effects test.*

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	Post Vocabulary	158.566	3	52.855	9.143	.000	.333
	Post Grammar	45.574	3	15.191	1.903	.140	.094
Intercept	Post Vocabulary	126.517	1	126.517	21.886	.000	.285
	Post Grammar	209.188	1	209.188	26.202	.000	.323
Groups	Post Vocabulary	147.070	1	147.070	25.441	.000	.316
	Post Grammar	40.271	1	40.271	5.044	.019	.184
Error	Post Vocabulary	317.943	55	5.781			
	Post Grammar	439.104	55	7.984			
Total	Post Vocabulary	24802.000	59				
	Post Grammar	27095.000	59				
Corrected Total	Post Vocabulary	476.508	58				
	Post Grammar	484.678	58				

Since this study consists of two dependent variables, the alpha level was divided by 2. Therefore, the alpha level was set at 0.025. It was

established that there is a significant difference between the grammar and vocabulary scores of distance learning and blended learning students. It was concluded that the blended learning environment has a significant impact on language learners' grammar and vocabulary learning.

The third research question of this study sought to examine language learners' perceptions on blended learning. For this purpose, the attitude questionnaire developed by O'Malley & McCraw (1999) was used. The questionnaire consisted of 18 items. Based on the questionnaire, it was found that learners generally have a positive attitude towards this approach rather than a negative one.

5. Conclusion

The findings of this study demonstrate that the blended learning environment has a significant effect on the development of learners' grammatical and lexical knowledge. Furthermore, the results of the third research question, which is related to learners' perspectives on blended learning, showed that participants in the blended learning group had a positive attitude towards this learning method.

Keywords: Blended Learning, PFL learners, Persian Grammar, Persian Vocabulary



بررسی ادراک دانشجویان سطح متوسط زبان فارسی به عنوان زبان خارجی در مورد تأثیر محیط تلفیقی آموزش زبان بر یادگیری دستور و واژه‌های زبان فارسی

دانشجوی دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران

مرضیه مرادی

استادیار رشته زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران

محمد رضا اروجی

استادیار رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران

سکینه جعفری

چکیده

مبنای این پژوهش، بررسی تأثیر یادگیری ترکیبی یا تلفیقی بر میزان یادگیری دستور زبان و واژگان فارسی آموزان سطح متوسط است. هدف از یادگیری تلفیقی یا همان بهره‌گیری از مواد آزمایشی گوناگون، درهم آمیختن مناسب مواد آموزشی معمولی و سنتی کلاس‌های حضوری با فناوری نوین است. جامعه آماری این پژوهش زبان آموزان خارجی حاضر در ایران بود که به یادگیری زبان فارسی مشغول‌اند. شرکت کنندگان در این پژوهش ۶۰ زبان آموز خارجی سطح متوسط بودند که در مؤسسه‌های ایرانی واقع در شهر تهران زبان فارسی می‌خواندند. آنها به صورت تصادفی به دو گروه سی نفری، شامل گروه گواه (گروه از راه دور) و گروه آزمایش (گروه تلفیقی) تقسیم شدند. نمونه‌گیری به صورت غیرتصادفی انجام گرفت. در این پژوهش، از طرحی نیمه‌آزمایشی پیروی شده و همسان‌سازی شرکت کنندگان آن به لحاظ مهارت زبانی، دستور زبان و دانش زبانی پیش از بررسی انجام شد. بعد از اجرای روند، پس از آزمون دستور زبان و واژگان به شرکت کنندگان داده شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که محیط یادگیری تلفیقی تأثیر چشمگیری بر گسترش دانش دستوری و لغوی زبان آموزان دارد. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که زبان آموزان گروه تلفیقی، نسبت به گروه از راه دور در آزمون‌های دانش واژگان و دستور زبان به مراتب عملکرد بهتری داشتند. تحلیل پاسخ‌های شرکت کنندگان به پرسشنامه رویکرد نشان داد که بیشتر آنها نسبت به آموزش تلفیقی دیدگاه مثبتی دارند و دیدگاه شرکت کنندگان گروه آموزش تلفیقی مثبت‌تر است. نتایج این پژوهش می‌تواند برای محققان، معلمان و زبان‌شناسان مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: دستور زبان فارسی، فارسی آموزان سطح متوسط، واژگان، یادگیری تلفیقی.

۱. مقدمه

زبان‌شناسی دانشی است که می‌تواند به مدرسان زبان فارسی کمک کند تا روش‌های جدیدی برای آموزش دستور زبان و واژه‌ها پیدا کرده و آنها را جایگزین روش‌های سنتی آموزش کنند. با ظهور رایانه‌ها و فناوری‌های پیشرفته، به نظر می‌رسد استفاده از رایانه و اینترنت یکی از راه‌هایی است که می‌تواند جایگزین شیوه‌های قدیمی یادگیری قواعد شود. کلاس‌های زبان در سراسر دنیا به انواع مختلفی از فناوری دسترسی دارند. این فناوری‌ها قادرند یادگیری زبان را لذت‌بخش‌تر و در نتیجه، مؤثرتر کنند. بر طبق گفته دیویس^۱ (2004)، استفاده از فناوری در یادگیری زبان محدود به گروه، حرفه و یا رده سنی خاصی نیست.

طبق اظهارات بوئرز و لیندستروم برگ^۲ (2008)، برای دستیابی به سطح پیشرفته در زبان دوم، زبان‌آموز باید واژگان را به‌عنوان مؤلفه‌ای کلیدی یاد بگیرد. زو^۳ (2009) اظهار می‌کند که امروزه محققان و زبان‌آموزان بر یادگیری واژگان زبان خارجی تأکید می‌کنند، چون داشتن واژگان غنی یکی از شاخص‌های مهارت ارتباطی و یکی از ابعاد مهم آموزش زبان دوم به‌شمار می‌رود. به‌علاوه، در بسیاری از مطالعات، واژگان مهم‌ترین مؤلفه آموزش زبان در نظر گرفته شده است که در یادگیری زبان دوم سهم شایانی دارد. برای مثال، لائوفر^۴ (1997) گفته است که یادگیری واژگان، قلب یادگیری زبان دوم است.

همان‌طور که دیویس (2004) اشاره می‌کند، اصطلاح آموزش الکترونیکی^۵ روشی است که از آموزش از راه دور تکامل یافته است. باین‌حال، برای اینکه آموزش الکترونیکی مؤثر باشد، باید با دیگر انواع آموزش، مانند آموزش چهره‌به‌چهره ترکیب شود. این ترکیب روش جدیدی را به وجود می‌آورد که به آن آموزش تلفیقی می‌گویند. از آنجا که یکی از اهداف کلان تأسیس رشته زبان‌شناسی در ایران بسط و توسعه زبان فارسی است، در پژوهش حاضر بر آن شدیم تا یکی از جنبه‌های آموزش این زبان وزین را به‌بوته آزمایش گذاریم و به کشف افق‌های نادیده‌ای در این حوزه فائق آییم.

1. Davies, N.

2. Boers, F., & Lindstromberg, S.

3. Zu, F.

4. Laufer, B.

5. e-Learning

محیط تلفیقی^۱ را می‌توان برای ارتقای آموزش و یادگیری دستور زبان و واژگان ارائه داد. محیط تلفیقی از مزیت‌هایی مانند افزایش ارتباطات، مشارکت و اشتراک‌گذاری دانش میان دانشجویان و مدرسان برخوردار است (Al-Jarf, 2004). پژوهش‌های بسیاری در خصوص تأثیر محیط آموزش تلفیقی بر مهارت‌های زبانی مختلف دانشجویانی صورت گرفته است که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجه یاد می‌گیرند (به‌طور مثال Al-Jarf, 2007; Kaoud, 2004). نتایج این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که محیط آموزش تلفیقی تأثیری مثبت بر یادگیری مهارت‌های زبانی مختلف دارد.

باتوجه به نقش مهم قواعد و لغات در یادگیری زبان خارجه (Ellis, 1985; Purpura, 2004)، کارآمدتر بودن روش آموزش تلفیقی برای یادگیری مهارت‌ها و بخش‌های زبانی مختلف (Pazio, 2010; Al-Jarf, 2004; Bataineh, 2010) و همچنین، پیشرفت حوزه آموزش از راه دور، تمرکز پژوهش حاضر بر اثربخشی آموزش تلفیقی است. برخلاف نتایج پژوهش‌های پیشین که بر موضوع آموزش تلفیقی در مقابل آموزش سنتی تمرکز کرده بودند و دوره‌های آموزش تلفیقی را مؤثرتر قلمداد کرده‌اند، در این جا پرسش اصلی این است که آیا آموزش تلفیقی در مقایسه با آموزش از راه دور مؤثر است. به‌علاوه، این پژوهش تلاش می‌کند نظرات و برداشت‌های دانشجویان خارجی آموزش زبان فارسی، به‌عنوان زبان خارجی را در خصوص آموزش تلفیقی بررسی کند. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر بیشتر برای دانشجویان زبان فارسی، به‌عنوان زبان خارجی کاربرد دارد و مدرسان و طراحان برنامه‌های درسی نیز می‌توانند از این یافته‌ها به‌منظور فراهم آوردن محیط بهتری برای دانشجویان استفاده کنند.

۲. پیشینه پژوهش

طبق گفته لیم و وانگ^۲ (2016)، رویه‌های فعلی آموزشی شامل استفاده تلفیقی از رسانه‌های فناورانه همراه با روش‌های یادگیری اجتماعی‌تر است. مدرسان و دانشجویان در فرایند تدریس و یادگیری می‌توانند هیجان کلاس فیزیکی، تجربه ارائه‌دادن، بهره‌گیری از کتاب‌ها، آزمایشگاه و جزوه‌ها را با استفاده از فناوری‌های مخابراتی، مانند رایانه، اینترنت،

1. blended

2. Lim, C. P., & Wang, L. B.

شبکه جهانی وب و گوشی تلفن همراه تجربه کنند. با بررسی جامع مقالات مرتبط، چندین تعریف دقیق از آموزش تلفیقی وجود دارد که توسط پژوهشگران پیشین ارائه شده‌اند. سینگ^۱ (2003) اشاره می‌کند که در آموزش تلفیقی، چندین روش ارائه با برنامه قبلی ادغام می‌شوند تا همدیگر را تکمیل کنند و سطح آموزش و کارکرد رفتار آموخته‌شده را ارتقاء بخشند.

موفقیت دانشجویان از طریق آموزش تلفیقی بیشتر است، زیرا رسانه‌ها و محیط آموزش مجازی ماندگاری مطالب درسی را افزایش می‌دهند. به علاوه، در آموزش تلفیقی، دانشجویان به شکلی فعال در فرایندهای آموزشی درگیر هستند (Thompson, 2003) و این مسأله می‌تواند به آنها کمک کند که در محیط آموزشی تفکر انتقادی را بیاموزند. همچنین، آنها به منابع برخط مختلفی دسترسی دارند (Osguthorpe & Graham, 2006; Lim et al., 2003) که تجربه آموزشی متنوع و باکیفیت را به آنها ارائه می‌دهد. ترکیب روش‌های مختلف (برخط و چهره‌به‌چهره) برای یادگیری ایده جدیدی نیست و آموزش تلفیقی، ترکیبی از چندین روش است. در حال حاضر، تفاوت روشن در بحث آموزش تلفیقی این است که «از فناوری اطلاعات و توسعه محیط‌های آموزش مجازی برای پشتیبانی از آموزش استفاده می‌شود» (Graham & Robinson, 2007: 85). آموزش تلفیقی به دانشجویان کمک می‌کند که فرصت‌های یادگیری خود را خارج از کلاس درس افزایش دهند؛ به این منظور، می‌توان از گروه‌های بحث، وبلاگ‌ها و شبکه‌های مجازی استفاده کرد (Singh, 2003).

در مطالعه دیگری، عزیزان^۲ (2010) پژوهشی درباره تأثیر کلاس درس معکوس بر عملکرد نوشتاری زبان آموزان انگلیسی در امارات انجام داد. این مطالعه بر دو گروه متمرکز بود. به گروه آزمایش، فیلم‌های آموزشی و تکلیف کلاسی متمایز داده شد، در حالی که گروه از راه دور مطالب آموزشی را به همان شیوه گذشته (کلاس درس آموزگارمحور) یاد گرفتند. نتایج نشان دادند که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دانشجویان در گروه آزمایش وجود دارد و پیشرفت در مهارت نوشتاری به شدت تحت تأثیر روش کلاس درس معکوس بوده است.

1. Singh, H.

2. Azizan, F. A.

مارلو^۱ (1: 2012) پژوهشی در زمینه کلاس درس معکوس و ویژگی‌های آن انجام و تأثیر آن بر پیشرفت دانشجویان و میزان اضطراب آنها را ارزیابی کرد. دانشجویان سال آخری در ترم دوم، ویدئوهای آموزشی را خارج از کلاس می‌دیدند و تکالیفشان را سر کلاس انجام می‌دادند. دانشجویان اظهار داشتند که در مقایسه با سایر کلاس‌ها، در کلاس درس معکوس اضطراب کمتری را تجربه کرده بودند. اگرچه نمره‌های میان‌ترم آنان بهبود یافته بود، اما در نمرات امتحانی پیشرفت قابل توجهی مشاهده نشد. به‌طور کلی، دانشجویان نگرش مثبتی نسبت به این روش داشتند و از مزایای آن - از جمله اینکه خودشان می‌توانستند تکالیفشان را انتخاب کنند و مفاهیمی را که به‌نظرشان جالب است، عمیق‌تر بررسی کنند - به‌شدت استقبال کردند.

همان‌طور که آری‌رارد و سانراچ^۲ (2006) اظهار داشته‌اند، از فناوری‌های نوین به تدریج برای اهداف آموزشی استفاده شده است. پتانسیل فناوری مدرن به دانشجویان کمک می‌کند که به‌صورت مشترک (با هم‌کلاسی‌ها) و پیوسته، به یادگیری مشغول باشند (Wichuda, 1999). به‌علاوه، فناوری آموزشی در کنار نظام یادگیری تعاملی بین‌فردی، فرصتی را فراهم می‌سازد تا دانشجویان بتوانند در هر زمان و هر مکانی به‌طور مستقل آموزش ببینند. به‌علاوه، نظام آموزش برخط اختلاف زمانی و مکانی شرکت‌کنندگان را کاهش می‌دهد. بررسی نظام یادگیری برخط نشان داده است که میزان موفقیت، رضایت‌بخش است (Jaitip, 1999). جایتیپ^۳ (1999) همچنین، معتقد است که یادگیری مشارکتی، الگوی آموزشی جدیدی در مؤسسات دانشگاهی است و تعریف آن از این قرار است: استفاده آموزشی از گروه‌های کوچکی که دانشجویان در آنها برای به‌حداکثر رساندن یادگیری خود و دیگران فعالیت می‌کنند.

اسلاوین^۴ (2: 1995) یادگیری مشارکتی را انواع روش‌های آموزشی تعریف می‌کند که دانشجویان در آنها به یکدیگر در یادگیری محتوای دانشگاهی و علمی کمک می‌کنند. جیکوبز^۵ و همکارانش (2001) یادگیری مشارکتی را موضوعی در

-
1. Marlowe, C. A.
 2. Arreerard, W., & Sanrach, C.
 3. Jaitip, N.
 4. Slavin, R. E.
 5. Jacobs, E. A.

آموزش و پرورش می‌دانند که در آن، مربیان با استفاده از یادگیری مشارکتی، اهداف اجتماعی کارآمد، دانشگاهی و علمی یادگیری را تعیین می‌کنند. بنابراین، این محیط منجر به پیدایش ذهنیتی می‌شود که نه فقط بر یادگیری خود، که بر یادگیری اعضای گروه نیز متمرکز است.

یادگیری مشارکتی همواره وجود داشته و انتقادهای مثبت و منفی زیادی هم به آن شده است (Slavin, 1995). منظور اسلاوین از انتقادهای مثبت این است که زبان آموزان بیشتر به تصحیح خطاهای یکدیگر در کار گروهی توجه می‌کنند و در اغلب موارد، خطاهای آنها اصلاح می‌شوند. امروزه، رویکرد ارتباطی در آموزش زبان، عمده‌ترین رویکردی است که معلمان زبان آن را دنبال می‌کنند. بحث و تبادل نظر درباره معنا، اصلی اساسی در این روش است. بنابراین، زبان آموزان قواعد زبانی و کلمات ناشناخته را کشف می‌کنند.

دوهانی^۱ (2004) آموزش تلفیقی را به عنوان دوره‌ای تعریف می‌کند که شامل استفاده تلفیقی از وسایل آموزشی الکترونیکی است و آموزش چهره‌به‌چهره را تکمیل می‌کند، ولی جایگزین آن نمی‌شوند. به علاوه، شاهین^۲ (2008) آموزش تلفیقی را به عنوان آموزشی از راه دور تعریف می‌کند که از آن برای پشتیبانی از آموزش چهره‌به‌چهره استفاده می‌شود. مدتی بعد، کیم^۳ (2007) توضیح داد که آموزش تلفیقی همان یادگیری خارج از کلاس درس سنتی با استفاده از فناوری اطلاعات است که برای ارائه مطالب صورت می‌گیرد. کیم و همکاران (2008) آموزش تلفیقی را به عنوان ترکیبی از دو روش سنتی چهره‌به‌چهره و برخط در نظر می‌گیرند. ترکیب دو نوع محیط آموزشی (آموزش حضوری و آموزش برخط) برای بهبود نتایج یادگیری را آموزش تلفیقی می‌گویند (Kudrik et al., 2009).

با وجود اینکه در مقالات مربوطه اجماعی قوی در خصوص ارتقاء و بهبود نتایج یادگیری از طریق آموزش تلفیقی وجود دارد، به نظر می‌رسد ترکیب فناوری بیشتر به سمت یادگیری و ارائه برخط رفته است و دلیل این موضوع پیشرفت در حوزه فناوری

1. Duhaney, D.

2. Shaen, M.

3. Kim, K.

اطلاعات، به‌ویژه اینترنت و آموزش وب‌محور است. پژوهش‌های بسیاری مزیت‌های آموزش تلفیقی را در مقایسه با آموزش صرفاً برخط و صرفاً چهره‌به‌چهره ثابت کرده‌اند. به گفته عزیزان (2010)، این نوع آموزش تعامل اجتماعی را افزایش می‌دهد، انعطاف‌پذیر است، کارایی را بالا می‌برد، دامنه آموزش و تحرک را گسترش می‌دهد و زمان و هزینه پیشرفت را بهینه‌سازی می‌کند. دانشجویان می‌توانند در دوره برخطی که بر انگاره آموزش خودشان منطبق است آموزش ببینند (Osguthorpe & Graham, 2003) و به‌طور همزمان از ارائه‌های کلاسی استفاده کنند. به‌علاوه، دانشجویان می‌توانند تعامل اجتماعی، چه برخط و چه چهره‌به‌چهره را یاد بگیرند، ارتباطات اجتماعی خود را در مؤسسات آموزش عالی بهبود بخشند، بازخورد فوری دریافت کنند و از این طریق، توانایی و اعتماد به نفس خود را افزایش دهند. موفقیت دانشجویان از طریق آموزش تلفیقی بیشتر است، زیرا رسانه‌ها و ابزار محیط آموزش مجازی ماندگاری مطالب درسی را افزایش می‌دهند. به‌علاوه، در آموزش تلفیقی، دانشجویان به شکل فعال در فرایندهای آموزشی درگیر هستند (Thompson, 2003) و این مسأله می‌تواند تفکر انتقادی در محیط آموزشی را به آنها بیاموزد. در چنین مواردی، آنها به منابع برخط مختلفی دسترسی دارند (Lim et al., 2006) که تجربه آموزشی متنوع و باکیفیتی به آنها ارائه می‌دهد.

در پژوهشی که شاهین (2008) انجام داد، وی اثربخشی آموزش تلفیقی بر پیشرفت و فعالیت‌های علمی را نشان داد، چون در این رویکرد، روش آموزش حضوری و برخط با یکدیگر ترکیب می‌شوند. این محقق از رویکردی آزمایشی برای بررسی تأثیر آموزش تلفیقی بر پیشرفت و گسترش فعالیت‌های علمی دانشجویان ابتدایی و دیدگاهشان نسبت به آن استفاده کرد. برای جمع‌آوری داده‌ها، محقق آزمونی برای فعالیت‌های علمی، آزمون پیشرفت و مقیاس تمایل به یادگیری تلفیقی طراحی کرد. نمونه آزمایشی پژوهش شامل ۲۰ دانش‌آموز کلاس پنجم ابتدایی بود. نتایج نشان دادند که یادگیری تلفیقی در گسترش دانش مؤثر است. همچنین، نتایج مؤید آن بودند که دانشجویان نگرش مثبتی نسبت به یادگیری تلفیقی دارند.

در پژوهش دیگری، پازیو^۱ (2010) مطالعه‌ای موردی در مورد تأثیر استفاده از محیط آموزشی تلفیقی بر گسترش واژگان زبان آموزان انگلیسی انجام داد. بخش برخط این پژوهش، به شکل ارسال و دریافت رایانامه بین بومیان انگلیسی‌زبان ۲۶ ساله و زبان آموزان مبتدی ۲۵ ساله لهستانی انجام شد. نتایج نشان دادند که مکاتبه از طریق رایانامه، به عنوان بخش اصلی و جدایی ناپذیر کلاس زبان، به دانشجویان کمک کرد تا واژگان خود را گسترش دهند، اشتباهات تلفظی خود را تصحیح کنند و این مسأله بر پیچیدگی نوشتاری آنان تأثیر گذار بود.

الجرف (2004) همچنین، به مقایسه پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی، به عنوان یک زبان خارجی در دو گروه از زبان آموزان پرداخت. در دسته اول، زبان آموزان مبتدی بودند که به روش سنتی و تنها بر اساس کتاب درسی آموزش دیده بودند و دسته دوم، آنهایی بودند که با تلفیقی از روش سنتی و یادگیری مبتنی بر وب آموزش دیده بودند. نمونه مطالعه متشکل از ۱۱۳ زبان آموز EFL مبتدی در ترم اول برنامه درسی رشته مترجمی در دانشکده زبان و ترجمه دانشگاه پادشاه سعودی در عربستان سعودی بود. همه دانشجویان پیش از تدریس آزمایش شدند و به مدت ۱۲ هفته از روی کتاب درسی یکسانی به آنها آموزش داده شد. به علاوه، گروه آزمایش، تدریس برخط هم دریافت کرده بودند که به واسطه آن، زبان آموزان می توانستند نوشته‌ها، پاراگراف‌های کوتاه، داستان‌ها و یا شعرهایشان را در صفحه‌ای برای بحث و بررسی به اشتراک بگذارند. آنها اطلاعات مرتبط با موضوعات کتاب درسی را از وب‌گاه‌های اینترنتی مثل Yahoo! Movies و WebMD دریافت می کردند. سپس، نوشته‌هایشان را پردازش کرده و از طریق مایکروسافت ورد، املاهای آنها را بررسی کرده بودند. در انتها، باری دیگر از هر دو گروه آزمون گرفته شد. نتایج نشان دادند که نمره‌های گروه آزمایش به طور قابل توجهی بالاتر از گروه از راه دور بود. همچنین، نشان داده شد که تدریس مبتنی بر وب، عامل مهمی در ارتقای کیفیت نوشتار زبان آموزان مبتدی و کم مهارت بوده و نمرات پس آزمون آنها را تا حد چشمگیری بهبود بخشیده است.

1. Pazio, M.

تا آنجایی که نگارندگان اطلاع دارند، تاکنون پژوهشی در زمینه تأثیر محیط تلفیقی آموزش زبان بر یادگیری زبان فارسی انجام نگرفته است. دیگر آنکه، تمرکز این پژوهش بر روی یادگیری دستور زبان و لغات در دانشجویان سطح متوسط زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی است که موضوعی جدید است.

پژوهش حاضر تأثیر استفاده از محیط‌های آموزشی تلفیقی بر پیشرفت واژگان و دستور زبان در دانشجویان فارسی، به عنوان زبان خارجی را بررسی می‌کند. این پژوهش از این جهت حائز اهمیت است که مدرسان زبان فارسی اطلاعات بیشتری در خصوص قابلیت‌های محیط آموزشی تلفیقی برای آموزش قواعد و واژگان به عنوان دو ستون اصلی زبان به دست می‌آورند. به علاوه، دانشجویان در خصوص مزیت‌های محیط‌های آموزشی تلفیقی آگاهی بیشتری کسب می‌کنند و بنابراین، تلاش خواهند کرد به این نوع آموزش توجه بیشتری داشته باشند. با توجه به اینکه امروزه اکثر دانشجویان فارسی، به عنوان زبان خارجی به تجهیزات و فناوری برای ایجاد محیط آموزشی تلفیقی نیاز دارند، یافته‌های این پژوهش می‌تواند افراد را به استفاده از وسایلی مانند گوشی تلفن همراه، رایانه و اینترنت برای یادگیری زبان ترغیب کند. از این رو، به نظر می‌رسد که به طور کلی، بایستی پژوهش‌های بیشتری در زمینه آموزش فناوری محور و به طور خاص، در خصوص آموزش تلفیقی صورت گیرد تا قابلیت‌های آن مشخص شود. بیشترین کاربران و منتفعان از نتایج این پژوهش زبان‌شناسان و محققان زبان فارسی، به ویژه مدرسان این زبان به غیر فارسی‌زبانان هستند.

این پژوهش تلاشی بود در جهت پاسخ به سؤالات زیر:

سؤال اول: آیا محیط آموزشی تلفیقی تأثیر معناداری بر دانش دستوری دانشجویان زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی دارد؟

سؤال دوم: آیا محیط آموزشی تلفیقی تأثیر قابل توجهی بر یادگیری لغات دانشجویان زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی دارد؟

سؤال سوم: نظرات دانشجویان زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی در خصوص آموزش تلفیقی چیست؟

فرضیه‌های پژوهش به قرار ذیل هستند:

فرضیه اول: محیط آموزش تلفیقی هیچ تأثیر قابل توجهی بر دانش دستوری دانشجویان زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی ندارد.
فرضیه دوم: محیط آموزش تلفیقی هیچ تأثیر قابل توجهی بر تشخیص واژه‌های دانشجویان زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی ندارد.

۳. روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش زبان آموزان خارجی حاضر در ایران است که به یادگیری زبان فارسی مشغول‌اند. شرکت کنندگان ۶۰ زبان آموز خارجی (هم دختر و هم پسر) سطح متوسط بودند که در مؤسسات ایرانی بنیاد سعدی، دهخدا و مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه علوم پزشکی تهران زبان فارسی می‌خواندند و سن آنها بین ۲۲ تا ۳۵ سال بود. آنها به صورت تصادفی به دو گروه سی نفره تقسیم شدند. نمونه‌گیری به صورت غیر تصادفی انجام گرفت، بنابراین پژوهش حاضر رویکردی شبه تجربی دارد. ابزارهای پژوهش به قرار ذیل بودند:

۳-۱. آزمون تعیین سطح زبان فارسی

باتوجه به در دسترس نبودن آزمون‌های سامفا^۱ و آمفا^۲، یک آزمون تعیین سطح تهیه شد و پس از اجرای آزمایشی و تأیید روایی (توسط دو متخصص و استاد دانشگاه) و پایایی، در اختیار شرکت کنندگان اصلی قرار گرفت.

۳-۲. آزمون دانش دستور زبان

یک آزمون دستور زبان که شامل ۳۰ سؤال است، توسط محقق آماده و به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون به شرکت کنندگان داده شد. برای تصدیق پایایی، آزمون به صورت آزمایشی به افرادی داده شد که ویژگی‌های مشابهی با شرکت کنندگان اصلی داشتند و به این منظور، از معادله KR-21 استفاده شد.

۱. آزمون سنجش استاندارد مهارت‌های زبان فارسی

۲. آزمون مهارت زبان فارسی

۳-۳. آزمون لغات

یک آزمون لغات نیز توسط محققین تهیه شد و پایایی آن با استفاده از معادله KR-21 بررسی شد. از این آزمون که شامل ۳۰ سؤال بود، هم به عنوان پیش آزمون و هم به عنوان پس آزمون استفاده شد. بر اساس نتایج، پایایی آزمون واژگان و دستور زبان به ترتیب ۰/۸۳۱ و ۰/۸۰۹ به دست آمد.

۳-۴. نرم افزار رزتا استون

نرم افزار آموزش زبان رزتا استون^۱ مخصوص یادگیری زبان با استفاده از رایانه^۲ است که توسط شرکت رزتا استون^۳ ارائه شده است. این نرم افزار از تصویر، متن و صدا استفاده می کند تا کلمات و قواعد را با تکرار بافاصله و بدون ترجمه آموزش دهد. رزتا استون به این روش «غوطه وری پویا^۴» می گوید (اصطلاحی که تبدیل به نماد تجاری شده است).

در ابتدا، به هر دو گروه، آزمون تعیین سطح داده شد تا مطمئن شویم سطح زبانی آنها یکسان است. پس از آن، از آنها یک پیش آزمون دستور زبان و لغت نیز گرفته شد تا قبل از آزمون اصلی تأیید شود که آنها تفاوت قابل توجهی در زمینه دانش دستوری و لغوی ندارند. پس از آن، آزمایش به این صورت به پیش رفت:

در اولین گروه از زبان آموزان تلفیقی، به شرکت کنندگان راهنمای کاربری رزتا استون داده شد. آنها یک جلسه در هفته به کلاس می رفتند. به طور کلی، یک جلسه صرف آشنا کردن زبان آموزان با نرم افزار رزتا استون شد. پس از آن، در طول ۹ جلسه باقیمانده از زبان آموزان خواسته شد تا در خانه با نرم افزار و به ویژه با بخش های دستور زبان و لغاتش کار کنند و در ۹ جلسه آموزشی دیگر حضور یابند. برای اطمینان یافتن از تمرین زبان آموزان، آنها موظف بودند که گزارشی از چگونگی کار با نرم افزار و اشکالاتشان ارائه دهند.

در خصوص گروه دوم، زبان آموزان فقط در یک جلسه، همانند گروه اول با نرم افزار آشنا شدند. سپس، پژوهشگران شماره تلفن همراه و آدرس رایانامه خود را در اختیار

-
1. Rosetta Stone
 2. Computer Assisted Language Learning (CALL)
 3. Rosetta Stone Inc.
 4. Dynamic Immersion

زبان آموزان قرار دادند و به آنها اجازه دادند در صورت برخورد با هر مشکلی با آنها تماس بگیرند. هیچ جلسه دیگری برای این گروه برگزار نشد. به عبارتی دیگر، تنها تفاوت قابل توجه میان دو گروه، شرکت و عدم شرکت آنها در ۹ جلسه آموزشی بود. با پایان یافتن آزمایش، پژوهشگران به دو گروه، پس از آزمون لغت و دستور زبان را ارائه دادند.

۴. یافته‌ها

جهت اطمینان یافتن از اینکه دو گروه از نظر مهارت زبان اختلاف چندانی ندارند، آزمون تعیین سطح فارسی به دو گروه داده شد و آزمون تی نمونه‌های مستقل روی نمرات انجام شد. جدول‌های (۱) و (۲) آمار توصیفی و نیز نتایج آزمون تی نمونه‌های مستقل برای آزمون مهارت زبانی را برای هر دو گروه نشان می‌دهند:

جدول ۱: آمار توصیفی دانشجویان گروه از راه دور و گروه یادگیری تلفیقی در آزمون تعیین سطح

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
گروه از راه دور	۳۰	۲۱/۰۷	۱/۶۶	۰/۳۰۳
گروه تلفیقی	۳۰	۲۱/۵۷	۱/۵۰۱	۰/۲۷۴

جدول ۲: نتایج آزمون t نمونه‌های مستقل

گروه از راه دور و گروه یادگیری تلفیقی			
تساوی واریانس‌ها فرض شده	تساوی واریانس‌ها فرض نشده		
۰/۰۶۸		F	آزمون تساوی واریانس لون
۰/۷۹۵		معناداری	
-۱/۲۲۴	-۱/۲۲۴	t	آزمون t برای تساوی میانگین
۵۷/۴۲۸	۵۸	درجه آزادی	
۰/۲۲۶	۰/۲۲۶	سطح معناداری	
-۰/۵	-۰/۵	تفاوت میانگین	
۰/۴۰۹	۰/۴۰۹	انحراف معیار	
-۱/۳۱۸	-۱/۳۱۸	پایینتر	
۰/۳۱۸	۰/۳۱۸	بالا تر	
		۹۵٪ بازه اطمینان تفاوتها	

همان‌طور که جدول (۲) نشان می‌دهد، مقدار معنی‌داری ۰/۲۲۶ است که بالاتر از سطح معناداری ۰/۰۵ است. این مسأله نشان می‌دهد که دو گروه از نظر سطح مهارت زبانی اختلاف چشمگیری ندارند.

با اطمینان از اینکه هیچ‌یک از فرضیه‌های تحلیل واریانس چندگانه^۱ نقض نشده‌اند، آزمون برای بررسی سؤالات پژوهش اجرا شد. برای تحلیل خروجی تحلیل واریانس چندگانه، ۴ آزمون رد پیلای^۲، لامدا ویلکس^۳، رد هتلینگ^۴ و بزرگترین ریشه روی^۵ تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته را نشان می‌دهند. به گفته تاباچینیک و فیدل^۶ (2007)، آزمون لامدا ویلکس کارآمدترین آزمون برای کاربران عمومی است و بر این اساس، در مطالعه حاضر، نتایج این آزمون گزارش شده است. همان‌طور که در جدول (۳) آمده است، مقدار معنادار آزمون لامدا ویلکس برابر با ۰/۰۰ است که نشان می‌دهد که در پس‌آزمون‌ها، اختلاف معناداری بین دانشجویان گروه از راه دور و گروه آموزش تلفیقی وجود دارد:

جدول ۳: نتایج آزمون لامدا ویلکس برای آزمون تحلیل واریانس چندگانه

اثر	ارزش	F	فرضیه درجه آزادی	خطای درجه آزادی	سطح معناداری	مربع اتای جزئی
تابع متقاطع	اثر پیلای ^۷	۰/۵۱۹	۲۹/۱۱	۲	۵۴	۰/۰۵۱۹
	لامبدای ویلکس	۰/۴۸۱	۲۹/۱۱	۲	۵۴	۰/۰۵۱۹
	اثر هتلینگ ^۸	۱/۰۷۸	۲۹/۱۱	۲	۵۴	۰/۰۵۱۹
گروه‌ها	بزرگترین ریشه روی ^۹	۱/۹۷۸	۲۹/۱۱	۲	۵۴	۰/۰۵۱۹
	اثر پیلای	۰/۳۳۶	۱۷/۷۱	۲	۵۴	۰/۳۹۶
	لامبدای ویلکس	۰/۶۰۴	۱۷/۷۱	۲	۵۴	۰/۳۹۶
	اثر هتلینگ	۰/۶۵۶	۱۷/۷۱	۲	۵۴	۰/۳۹۶
	بزرگترین ریشه روی	۰/۶۵۶	۱۷/۷۱	۲	۵۴	۰/۳۹۶

1. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)
2. Pillai's Trace
3. Wilks' Lambda
4. Hotelling's Trace
5. Roy's Largest Root
6. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S.
7. Pillai's Trace
8. Hotelling's Trace
9. Roy's Largest Root

بر این اساس، برای بررسی تفاوت میان متغیرهای وابسته دانشجویان گروه از راه دور و گروه یادگیری تلفیقی، از آزمون تأثیرات بین موضوعی^۱ (جدول شماره (۴)) استفاده شد:

جدول ۴: آزمون تأثیرات بین موضوعی

منبع	متغیر وابسته	مجموع مربعات نوع ۳	درجه آزادی	میانگین توان دوم	F	سطح معناداری	مربع اتای جزئی
مدل اصلاح شده	پس آزمون واژگان	۱۵۸/۵۶۶	۳	۵۲/۸۵۵	۹/۱۴۳	۰/۰۰۰	۰/۳۳۳
	پس آزمون دستور	۴۵/۵۷۲	۳	۱۵/۱۹۱	۱/۹۰۳	۰/۱۴۰	۰/۰۹۴
تابع متقاطع	پس آزمون واژگان	۱۲۶/۵۱۷	۱	۱۲۶/۵۱۷	۲۱/۸۸۶	۰/۰۰۰	۰/۲۸۵
	پس آزمون دستور	۲۰۹/۱۸۸	۱	۲۰۹/۱۸۸	۲۶/۲۰۲	۰/۰۰۰	۰/۳۲۳
گروه‌ها	پس آزمون واژگان	۱۴۷/۰۷	۱	۱۴۷/۰۷	۲۵/۴۴۱	۰/۰۰۰	۰/۳۱۶
	پس آزمون دستور	۴۰/۲۷۱	۱	۴۰/۲۷۱	۵/۰۴۴	۰/۰۱۹	۰/۱۸۴
خطا	پس آزمون واژگان	۳۱۷/۹۴۳	۵۵	۵/۷۱۸	۹/۱۴۳		
	پس آزمون دستور	۴۳۹/۱۰۴	۵	۷/۹۴۸	۱/۹۰۳		
مجموع	پس آزمون واژگان	۲۴۸۰۲	۵۹		۲۱/۸۸۶		
	پس آزمون دستور	۲۷۰۹۵	۵۹		۲۶/۲۰۲		
مقدار کل	پس آزمون واژگان	۴۷۶/۵۰۸	۵۸		۲۵/۴۴۱		
تصحیح شده	پس آزمون دستور	۴۸۴/۶۷۸	۵۸		۵/۰۴۴		

1. Tests of Between-Subjects Effects

برای جلوگیری از خطای نوع (۱)، تنظیم بونفرونی^۱ در سطح آلفا انجام شد. از آنجا که این مطالعه متشکل از دو متغیر وابسته است، سطح آلفا بر عدد ۲ تقسیم شد. بر این اساس، سطح آلفا روی ۰/۰۲۵ تنظیم شد. در جدول آزمون تأثیرات بین موضوعی، ردیف برجسب دار نشان می‌دهد که مقادیر معنادار هم برای نمرات دستور زبان و هم برای نمرات واژگان کمتر از بازه اطمینان ۰/۰۲۵ است. بنابراین، ثابت شد که تفاوتی معنادار بین نمرات دستور زبان و واژگان دانشجویان گروه از راه دور و یادگیری تلفیقی وجود دارد. بر اساس نتایج آزمون تحلیل واریانس چندگانه، فرضیه‌های صفر پژوهش رد شدند و چنین نتیجه‌گیری شد که محیط یادگیری تلفیقی تأثیر چشمگیری بر یادگیری دستور زبان توسط زبان‌آموزان دارد.

سومین سؤال پژوهش حاضر به دنبال بررسی دیدگاه زبان‌آموزان از یادگیری تلفیقی است. به همین منظور، از پرسشنامه دیدگاهی^۲ اوملی و مک کرو^۳ (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسشنامه متشکل از ۱۸ بخش بود. جدول (۵) پاسخ دانشجویان گروه یادگیری تلفیقی به پرسشنامه دیدگاه نسبت به یادگیری تلفیقی را نشان می‌دهد:

جدول ۵. پاسخ دانشجویان گروه یادگیری تلفیقی به پرسشنامه دیدگاه نسبت به یادگیری تلفیقی

کاملاً مخالف	مخالف	نه مخالف و نه موافق	موافق	کاملاً موافق	
۵	۶	۷	۹	۳	بیشتر مردم معتقدند که یادگیری تلفیقی مؤثرتر از روش تدریس متداول است.
۵	۴	۹	۹	۳	در یادگیری یک درس با هر دو روش تدریس متداول و اینترنتی، من از طریق آموزش اینترنتی بیشتر می‌آموزم.
۵	۵	۱۲	۶	۲	من روش‌های یادگیری تلفیقی را به روش‌های یادگیری متداول ترجیح می‌دهم.
۵	۳	۱۱	۶	۵	من باور دارم که می‌توانم در مقایسه با روش یادگیری تلفیقی و روش یادگیری متداول، یادگیری مشابهی داشته باشم.

1. Bonferroni adjustment
2. conception questionnaire
3. O'Malley, J., & McCraw, H.

ادامه جدول ۵

کاملاً موافق	موافق	نه مخالف و نه موافق	مخالف	کاملاً مخالف	
۳	۱۰	۵	۵	۷	من باور دارم که همانند روش‌های متداول، رتبه خوبی در روش یادگیری تلفیقی کسب می‌کنم.
۰	۸	۵	۱۰	۷	قطعاً اگر روش‌های یادگیری تلفیقی بیشتری موجود بودند، بهره بیشتری می‌بردم.
۳	۸	۱۰	۳	۶	روش یادگیری تلفیقی هیچ مزیتی برای من به ارمغان نمی‌آورد.
۲	۱۲	۸	۵	۳	روش یادگیری تلفیقی مستلزم تغییرات معناداری از طرف دانش‌آموز است.
۲	۱۲	۵	۷	۴	من باور دارم که از طریق برنامه‌های اینترنتی، بیشتر از کنفرانس دادن می‌توانم مطلب بیاموزم.
۱	۶	۱۳	۵	۵	روش‌های اینترنتی را به روش‌های متداول ترجیح می‌دهم.
۴	۸	۷	۶	۷	با روش‌های اینترنتی راحت نیستم.
۲	۹	۶	۴	۹	با سپری کردن روش‌های اینترنتی احساس راحتی می‌کنم.
۱	۵	۱۱	۴	۹	یادگیری تلفیقی زمانم را ذخیره می‌کند.
۲	۱۰	۵	۶	۷	روش‌های تلفیقی با برنامه من به خوبی سازگار هستند.
۱	۹	۸	۶	۶	یادگیری از طریق اینترنت بیشتر از یادگیری با روش متداول می‌تواند توجه من را به کلاس درس جلب کند.
۲	۸	۸	۲	۱۰	در روش یادگیری از طریق اینترنت، شرکت در بحث کلاسی مشکل است.
۲	۱۱	۶	۶	۵	یادگیری تلفیقی باعث می‌شود که در مدت کوتاه دوره‌های آموزشی بیشتری را در یک سال بگذرانم.
۱	۶	۱۰	۵	۸	مایلم دوره‌های بیشتری که به روش یادگیری تلفیقی تدریس می‌شوند، را بگذرانم.

همانطور که از جدول (۵) پیداست، دانشجویان در گروه آموزش تلفیقی عمدتاً گزینه بی طرف را انتخاب کرده بودند یا از بین گزینه‌هایی مثل «کاملاً موافق»، «موافق»، «مخالف» و «کاملاً مخالف»، بیشتر به گزینه‌های «موافق» یا «مخالف» گرایش داشتند. با این حال، نمی‌توان چنین برداشتی داشت که دانشجویان دیدگاهی مثبت یا منفی نسبت به یادگیری تلفیقی داشته‌اند. گزینه‌های «کاملاً موافقم» و «موافقم» را می‌توان نوعی توافق در نظر گرفت و گزینه‌های «کاملاً مخالف» و «مخالف» را نوعی مخالفت. برای مثال، در مورد شماره (۴)، در کل ۱۱ نفر (۵ نفر کاملاً موافق و ۶ نفر موافق) یا ۳۶/۷ درصد با جمله «فکر می‌کنم یادگیری من در کلاس درس سنتی و تلفیقی یکسان است» موافق بودند. این در حالی است که ۱۱ نفر یا ۳۶/۷ درصد بی طرف بودند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، «بی طرفی» بیشتر از سایر گزینه‌ها انتخاب شده بود. اگرچه زبان آموزان گروه تلفیقی عمدتاً گزینه بی طرف را در پرسشنامه دیدگاه انتخاب کرده بودند، اما زمانی که موافقت و مخالفت مقایسه شد، دریافته شد که زبان آموزان عمدتاً نگرش مثبتی نسبت به این رویکرد دارند تا نگرشی منفی. برای داشتن تصور بهتری از نتایج این پرسشنامه برای گروه یادگیری تلفیقی، آمارهای توصیفی نمرات شرکت کنندگان این گروه محاسبه شد. جدول (۶) نتایج حاصل از این بررسی آماری را نشان می‌دهد:

جدول ۶: آمارهای توصیفی پاسخ شرکت کنندگان گروه آموزش تلفیقی به پرسشنامه دیدگاه

انحراف معیار	میانگین	جمع	بیشینه	کمینه	تعداد	
۱/۱۰۴۸	۲/۲۹۴۱	۳۹	۵	۱	۱۷	کاملاً موافق
۲/۳۲۱۴	۷/۷۲۲۲	۱۳۹	۱۲	۵	۱۸	موافق
۲/۳۴۶۶	۸/۷۲۲۲	۱۵۷	۱۳	۵	۱۸	نه مخالف و نه موافق
۱/۷۷۸۵۹	۵/۱۱۱۱	۹۲	۱۰	۲	۱۸	مخالف
۱/۸۷۲۵۷	۶/۲۷۷۸	۱۱۳	۱۰	۳	۱۸	کاملاً مخالف
					۱۸	تعداد معتبر (بر طبق لیست)

همان‌طور که جدول (۶) نشان می‌دهد، گزینه «نه موافق، نه مخالف» بالاترین میانگین را دارد و بعد از آن، گزینه «موافق». همچنین، جدول (۷) پاسخ دانشجویان در گروه از راه دور به پرسشنامه دیدگاه نسبت به آموزش تلفیقی را نشان می‌دهد:

جدول ۷: پاسخ دانشجویان گروه یادگیری از راه دور به پرسشنامه دیدگاه نسبت به یادگیری تلفیقی

کاملاً موافق	موافق	نه مخالف و نه موافق	مخالف	کاملاً مخالف	
۵	۵	۸	۶	۵	بیشتر مردم معتقدند که یادگیری تلفیقی مؤثرتر از روش تدریس متداول است.
۳	۱۰	۶	۷	۳	در یادگیری یک درس با هر دو روش تدریس متداول و اینترنتی، من از طریق آموزش اینترنتی بیشتر می‌آموزم.
۶	۵	۱۲	۴	۲	من روش‌های یادگیری تلفیقی را به روش‌های یادگیری متداول ترجیح می‌دهم.
۵	۶	۷	۹	۲	من باور دارم که می‌توانم در مقایسه با روش یادگیری تلفیقی و روش یادگیری متداول، یادگیری مشابهی داشته باشم.
۹	۵	۷	۷	۱	من باور دارم که همانند روش‌های متداول، رتبه خوبی در روش یادگیری تلفیقی کسب می‌کنم.
۵	۶	۵	۸	۴	قطعاً اگر روش‌های یادگیری تلفیقی بیشتری موجود بودند، بهره بیشتری می‌بردم.
۸	۴	۷	۶	۴	روش یادگیری تلفیقی هیچ مزیتی برای من به ارمغان نمی‌آورد.
۴	۸	۷	۶	۴	روش یادگیری تلفیقی مستلزم تغییرات معناداری از طرف دانش‌آموز است.
۲	۲	۱۲	۱۰	۳	من باور دارم که از طریق برنامه‌های اینترنتی، بیشتر از کنفرانس دادن می‌توانم مطلب بیاموزم.
۳	۷	۶	۱۱	۲	روش‌های اینترنتی را به روش‌های متداول ترجیح می‌دهم.
۰	۶	۱۵	۷	۱	با روش‌های اینترنتی راحت نیستم.
۲	۱۰	۶	۱	۴	با سپری کردن روش‌های اینترنتی احساس راحتی می‌کنم.

ادامه جدول ۷: .

کاملاً موافق	نه مخالف و موافق	مخالف	کاملاً مخالف		
۴	۵	۸	۹	۳	یادگیری تلفیقی زمانم را ذخیره می‌کند.
۵	۶	۹	۷	۲	روش های تلفیقی با برنامه من به خوبی سازگار است.
۸	۶	۱۰	۲	۴	یادگیری از طریق اینترنت بیشتر از یادگیری با روش متداول می تواند توجه من را به کلاس درس جلب کند.
۸	۵	۶	۶	۴	در روش یادگیری از طریق اینترنت، شرکت در بحث کلاسی مشکل است.
۶	۱	۱۲	۶	۴	یادگیری تلفیقی باعث می شود که در مدت کوتاه دوره های آموزشی بیشتری را در یک سال بگذرانم.
۸	۵	۶	۷	۳	مایلم دوره های بیشتری که به روش یادگیری تلفیقی تدریس می شوند، را بگذرانم.

همان طور که جدول (۷) نشان می دهد، دیدگاه دانشجویان این گروه نسبت به دانشجویان گروه یادگیری تلفیقی، بیشتر منفی بود تا مثبت، اگرچه گزینه بی طرف را هم زیاد انتخاب کرده بودند. برای مثال، در مورد شماره (۴)، در کل ۸ نفر (۴ نفر کاملاً موافق + ۸ نفر موافق) یا ۲۶/۶۶ درصد با جمله «فکر می کنم یادگیری من در کلاس درس سنتی و تلفیقی یکسان است» موافق بودند. این در حالی است که ۸ نفر یا ۲۶/۶۶ درصد بی طرف بودند و ۱۵ نفر (۷ نفر موافق همراه با ۸ نفر مخالف) یا ۵۰٪ مخالف بودند. در مورد شماره ۱۰ (کلاس درس برخط را به کلاس درس سنتی ترجیح می دهم)، ۱ نفر (۳/۳۳٪) کاملاً موافق، ۳ نفر (۱۰٪) موافق، ۱۴ نفر (۴۶/۶۶٪) بی طرف، ۸ نفر (۲۶/۶۶٪) مخالف و ۴ نفر (۱۳/۳۳٪) کاملاً مخالف بودند. بنابراین، از میان دانشجویان گروه از راه دور، ۴ نفر با مورد شماره ۱۰ موافق و ۱۲ نفر با آن مخالف بودند. برای داشتن تصویری بهتر از نتایج این پرسشنامه برای گروه از راه دور، آمارهای توصیفی نمرات شرکت کنندگان این گروه محاسبه شد. نتایج این محاسبات در جدول (۸) ارائه شده است:

جدول ۸. آمارهای توصیفی پاسخ شرکت‌کنندگان گروه از راه دور به پرسشنامه دیدگاه نسبت به یادگیری تلفیقی

تعداد	کمینه	بیشینه	جمع	میانگین	انحراف معیار
۱۸	۱	۸	۶۲	۳/۴۴۴۴	۲/۰۰۶۵۳
۱۸	۲	۹	۹۳	۵/۱۶۶۷	۲/۳۸۲۵۳
۱۸	۶	۱۴	۱۷۱	۹/۵	۲/۰۹۳۴۱
۱۸	۳	۱۰/۹	۱۲۴	۶/۸۸۸۹	۲/۱۹۳۲۸
۱۸	۲	۹	۹۱	۵/۰۵۵۶	۱/۷۹۷۷۸
۱۸					
تعداد معتبر (برطبق لیست)					

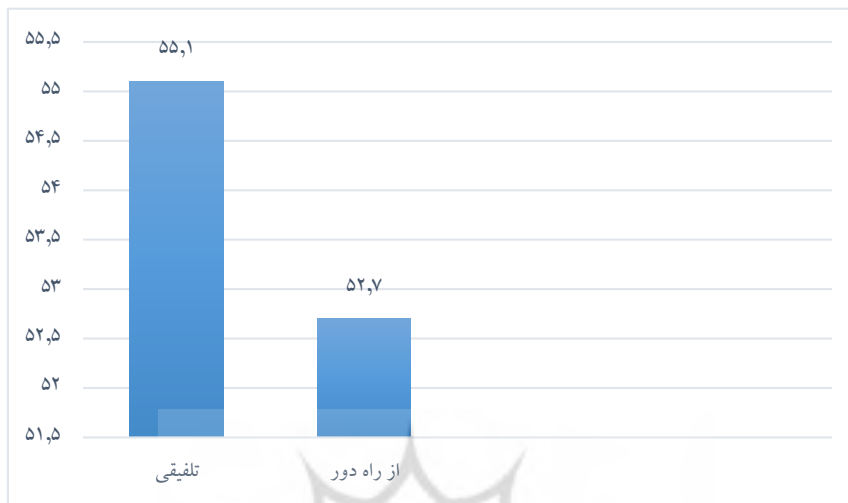
همان‌طور که جدول (۸) نشان می‌دهد، گزینه «نه موافق و نه مخالف» بالاترین میانگین را دارد و بعد از آن، گزینه «مخالفم». از این جداول می‌توان نتیجه گرفت که در هر دو گروه از راه دور و آموزش تلفیقی، گزینه بی‌طرف بیشتر انتخاب شده بود، اما زمانی که مخالفت (کاملاً مخالف + مخالف) با موافقت (کاملاً موافق + موافق) مقایسه شد، دریافته شد که دانشجویان گروه یادگیری تلفیقی نسبت به زبان‌آموزان گروه از راه دور، دیدگاه مثبت‌تری نسبت به آموزش تلفیقی دارند. برای ترسیم واضح‌تر این اختلاف، آمار توصیفی نمرات کلی پرسشنامه دو گروه محاسبه شد. جدول (۹) نتایج این بررسی را نشان می‌دهد:

جدول ۹. آمار توصیفی نمرات کلی پاسخ‌های دو گروه به پرسشنامه دیدگاه نسبت به یادگیری تلفیقی

تعداد	کمینه	بیشینه	جمع	میانگین	انحراف معیار
۳۰	۳۷	۳۷	۷۴	۵۵/۱	۲/۶۱۷۹۵
۲۹	۴۱	۳۸	۷۹	۵۲/۰۶۹	۲/۵۷۵۴۳

شکل (۱) میانگین کلی نمرات دو گروه را نشان می‌دهد:

شکل ۱. میانگین کلی نمرات دو گروه برای پرسشنامه دیدگاه نسبت به یادگیری تلفیقی



۵. بحث و نتیجه گیری

به طور خلاصه، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که محیط یادگیری تلفیقی تأثیر چشمگیری بر گسترش دانش دستوری و لغوی زبان آموزان دارد. همچنین، بررسی سومین سؤال پژوهش - که به دیدگاه زبان آموزان نسبت به یادگیری تلفیقی مرتبط است - نشان داد که شرکت کنندگان گروه آموزش تلفیقی نگرش مثبتی نسبت به این روش یادگیری دارند. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندگانه نشان داد که زبان آموزان گروه آموزش تلفیقی در آزمون واژگان و دستور زبان عملکرد بهتری نسبت به زبان آموزان گروه از راه دور داشتند. تحلیل پاسخ شرکت کنندگان به پرسشنامه دیدگاه نشان داد که بیشتر شرکت کنندگان دیدگاه مثبتی نسبت به آموزش تلفیقی دارند. با این حال، شرکت کنندگان گروه آموزش تلفیقی دیدگاه مثبت تری نسبت به این روش آموزش دارند.

هم سو با یافته‌های پژوهش حاضر، بعضی مطالعات نشان داده‌اند که استفاده از رایانه در محیط یادگیری زبان کیفیت یادگیری را بهبود می‌بخشد. به بیان دیگر، کاربرد رایانه در یادگیری، منجر به بهبود مهارت‌های زبانی (خواندن، صحبت کردن، نوشتن و گوش دادن) می‌شود. یافته‌های مطالعه حاضر هم راستا با پژوهش وارسچائور و مسکیل^۱ (۲۰۰۰) است

1. Warschaur, M., & Meskill, C.

که از آموزش برخط در چهار کلاس خواندن و نوشتن در هاوایی استفاده کردند. زبان‌آموزان از طریق رایانه نوشته‌هایشان را با هم‌کلاسی‌هایشان به اشتراک می‌گذاشتند. آنها همچنین، از رایانه برای بررسی خطاهایی که هم‌کلاسی‌های آنها در نوشته‌های خود مرتکب شده بودند، استفاده کردند. یافته‌های پژوهش نشان دادند که فناوری می‌تواند ناتوانی‌های ارتباطی زبان‌آموزان را برطرف سازد. این وضعیت برای آن زبان‌آموزانی که با کلاس درس سنتی و مکالمه‌محور راحت نبودند، بسیار باارزش و مفید است.

تأثیر مثبت رایانه و آموزش برخط بر سایر جنبه‌های یادگیری زبان نیز گزارش شده است. یافته‌های پژوهش حاضر همسو با پژوهشی است که هیلتز و توروف^۱ (۱۹۹۳) انجام دادند و نشان دادند که آموزش از طریق رایانه می‌تواند منجر به افزایش ارتباط اجتماعی و فرصت‌های برابر برای مشارکت افراد گردد. محققان همواره به دنبال مؤثرترین فناوری‌ها برای تقویت مشارکت در فرایند آموزش بوده‌اند. در همین زمینه، کروک^۲ (۱۹۹۴) به تفصیل روش‌هایی را بررسی کرده است که رایانه‌ها از طریق آن‌ها می‌توانند راه یادگیری مشارکتی در مؤسسات آموزشی را هموار کنند. او بین تعامل از طریق رایانه و در محیط رایانه تمایز ایجاد کرده است. دیدگاه اول بر استفاده از رایانه به عنوان ابزاری برای تسهیل ارتباط رودررو بین دانشجویان گروه‌های دوفره و کوچک تأکید می‌کند. به علاوه، مطالعه‌ای که توسط ویلمی^۳ (۲۰۰۳) انجام شد نشانگر آن بود که پروژه‌های نوشتاری مشارکتی برخط، آگاهی فرهنگی زبان‌آموزان و مهارت آنان را بهبود بخشیده است. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش قلمی نوبار و آهانگاری^۴ (۲۰۱۲) همسو بود. آنها تأثیر آموزش زبان از طریق رایانه بر مهارت گوش دادن فارسی‌آموزان خارجی را بررسی کرده‌اند. این پژوهش، با استفاده از دو گروه زبان‌آموزان آموزش تلفیقی و زبان‌آموزان گروه از راه دور انجام شد. نتایج نشان دادند که آن دسته از زبان‌آموزانی که به رایانه دسترسی داشته‌اند، نسبت به زبان‌آموزان گروه دیگر در درک مطلب و گوش دادن عملکرد بهتری داشتند.

1. Hiltz, S. R., & Turoff, M.

2. Crook, C.

3. Vilmi, R.

4. Ghalami Nobar, A., & Ahangari, S.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج مطالعه اسماعیلی فرد و نبی‌فر^۱ (۲۰۱۱) نیز هم‌راستا بود. آنها درباره تأثیر کاربرد رایانه بر درک مطلب زبان آموزان ایرانی مطالعه کرده بودند. نتایج پژوهش آنان حاکی از آن بود که در درک مطلب، عملکرد زبان آموزان گروه آموزش تلفیقی بهتر از زبان آموزان گروه از راه دور بود. بعضی از محققان اظهار داشته‌اند که ادغام کاربرد رایانه در یادگیری و فعالیت مشارکتی می‌تواند کارآیی بیشتری برای زبان آموزان زبان دوم داشته باشد. در مطالعه دیگری که شاهین (۲۰۰۸) انجام داد، نشان داده شد که یادگیری تلفیقی بر پیشرفت و فعالیت علمی اثرگذار است، چون روش‌های آموزش حضوری و برخط را با یکدیگر ترکیب می‌کند. از این یافته‌ها چنین نتیجه‌گیری شد که آموزش تلفیقی در توسعه علم مؤثر است. همچنین، نتایج حاکی از آن بودند که دانشجویان نگرش مثبتی نسبت به آموزش تلفیقی دارند.

اثرات مثبت محیط آموزشی تلفیقی بر دنیای آموزش زبان به‌خوبی اثبات شده است. پازیو (۲۰۱۰) مطالعه‌ای موردی درباره اثربخشی استفاده از محیط آموزشی تلفیقی بر توسعه واژگان زبان آموزان انگلیسی انجام داد. بخش برخط این رویکرد تلفیقی، به شکل ارسال و دریافت رایانامه بین یک انگلیسی‌زبان ۲۶ ساله و زبان‌آموز مبتدی ۲۵ ساله زبان انگلیسی و اهل لهستان بود. نتایج نشان دادند که مکاتبه از طریق رایانامه، به‌عنوان بخش اصلی کلاس زبان، به دانش‌آموز در گسترش واژگان و تصحیح اشکالات املائی کمک کرده و بر پیچیدگی نوشتاری وی اثرگذار بوده است. همچنین، نشان داده شد که کلاس تلفیقی برای زبان‌آموز مفید بوده است.

الجرف (۲۰۰۴) نیز پژوهشی انجام داد تا دریابد که آیا در پیشرفت مهارت نوشتن زبان‌آموزان مبتدی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی می‌آموختند، بین روش سنتی (که تنها مبتنی بر کتاب درسی است) و روش تلفیقی (که تلفیقی از آموزش سنتی و آموزش مبتنی بر وب است) اختلاف معناداری وجود دارد یا خیر. نتایج نشان دادند که نمرات زبان‌آموزان گروه آزمایش به‌طور قابل‌توجهی بالاتر از زبان‌آموزان گروه از راه دور بود. همچنین، نتایج نشان داده‌اند که آموزش مبتنی بر وب، عامل مهمی در ارتقای

1. Esmaeilifard, H., & Nabifar, N.

کیفیت نوشتاری دانشجویان مبتدی و کم‌مهارت است و منجر به بهبود چشمگیری در نمرات پس‌آزمون آنان می‌شود.

نتایج این پژوهش هماهنگی ویژه‌ای با نظریه آموزش بزرگسالان آندراگوژی^۱ (Knowles, 1975) دارد. این نظریه بر این اصل متکی است که بزرگسالان شیوه‌های آموزشی مناسبی را انتخاب می‌کنند تا بتوانند تجربه یادگیری خود را بهبود ببخشند. این یافته‌ها از پیشنهاد کرون^۲ (2008) مبنی بر استفاده از آندراگوژی و نظریه آموزش تحول‌گرا پشتیبانی می‌کنند. هدف از این پشتیبانی ارائه بینشی است درباره اینکه کدام یک از روش‌های آموزشی را باید با محیط یادگیری برخط بزرگسالان ترکیب کرد.

با تأثیرپذیری از دیدگاه اجتماعی - فرهنگی به آموزش و پیشرفت در زمینه خودسامان‌دهی و ارزیابی یادگیری دانشجویان، بر اهمیت خودمختاری و اختیار زبان‌آموز تأکید می‌شود. اینکه معلم اصلی‌ترین و تنها منبع ورودی باشد، دیگر کافی یا مناسب نیست، چون این امر خطر حفظ وابستگی به دیگران برای دریافت اطلاعات را به وجود می‌آورد (Sadler, 2010). در واقع، لازم است معلمان و دانشجویان با یکدیگر مشارکت کنند تا بهبود و پیشرفت حاصل شود (Gardner, 2006). هرچه دانشجویان از گیرنده اطلاعات بودن فاصله می‌گیرند و به خودنظارتی هوشمند نزدیک می‌شوند (Sadler, 1989)، خودشان مسئولیت یادگیری‌شان را بیشتر به عهده می‌گیرند.

یافته‌های پژوهش حاضر درباره سومین سؤال پژوهش نشان داد که شرکت‌کنندگان در گروه یادگیری تلفیقی نگرش‌های مثبت‌تری نسبت به این روش آموزش دارند. این پرسشنامه برای بررسی دیدگاه و نگرش زبان‌آموزان نسبت به آموزش تلفیقی طراحی شده بود. در این مطالعه نتیجه‌گیری شد که به‌طور کلی، نگرش و دیدگاه دانشجویان نسبت به آموزش تلفیقی مثبت است. همچنین، این مطالعه به ارائه دیدگاه دانشجویان غیرایرانی درباره آموزش تلفیقی کمک کرد. نتایج این پژوهش حاکی از رضایت‌مندی دانشجویان

1. Andragogy

آندر آگوژی یا تعلیم و تربیت بزرگسالان، یکی از نظریه‌های مبتنی بر ویژگی‌های بزرگسال است. آموزش بزرگسالان فرایندی است سازمان‌یافته به منظور ایجاد آگاهی، شناخت و مهارت در بزرگسالان تا بتوانند در جهت تکامل و تعالی حرکت کنند و در سرنوشت جامعه خود از لحاظ اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکتی فعالانه داشته باشند.

2. Cercone, K.

از روش یادگیری تلفیقی است، چراکه مهارت‌های زبان فارسی آنها را بهبود بخشیده بود. بررسی این سؤال پژوهش را می‌توان بر این اساس توجیه کرد که از آنجایی که یادگیری زبان آموزان عمدتاً در حوزه‌های واژگان و دستور زبان صورت گرفته است، ممکن است شرکت‌کنندگان نگرش مثبت‌تری نسبت به این روش آموزشی داشته باشند.

بدیهی است که آموزش برخط ظاهر و مفهوم محیط‌های آموزشی را تغییر می‌دهد. لازم است که مربیان اقدامات لازم را برای اطمینان از رضایت و موفقیت دانشجویان در این محیط انجام دهند، چون آنها عمدتاً کلاس درس سنتی را تجربه کرده بودند. ممکن است نتایج مطالعه حاضر را بتوان بر اساس این واقعیت توضیح داد که فناوری، امروزه فرصت‌ها و دانش عظیمی را در اختیار دانشجویان قرار داده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که زبان‌آموزان گروه آموزش تلفیقی از این روش یادگیری راضی هستند.

نتایج این پژوهش همسو با پارادایم تعامل^۱ مور^۲ (1989) است (Swan, 2003) که اظهار داشته است کلاس‌های تلفیقی، به شرط طراحی مناسب، در «تعامل محتوای آموزشی» مؤثرتر از کلاس‌های حضوری یا برخط هستند. چنین کلاس‌هایی این فرصت را برای اعضای هیأت علمی فراهم می‌سازند تا فعالیت‌هایی چندگانه طراحی کنند تا بهتر به سبک یادگیری دانشجویان بپردازند و نسبت به دو روش صرفاً برخط و صرفاً سنتی، راه‌های ارتباطی بیشتری برای ارائه محتوای آموزشی فراهم سازند (Osguthorpe & Graham, 2006; Picciano, 2003). به گفته مور (1989) کلاس‌های تلفیقی فرصت‌های بیشتری برای تعامل معلم - دانش‌آموز فراهم می‌سازند؛ دانشجویان نیز هم از طریق تعامل حضوری و هم از طریق راه‌های ارتباطی برخط می‌توانند با آموزگار خود در ارتباط و تعامل باشند. در همین راستا، در مطالعه‌ای که رایا و ویرا^۳ (2015) انجام دادند، نشان داده شد که هماهنگی با سبک یادگیری دانشجویان، تأثیر مستقیمی دارد بر تعداد کلماتی که تولید می‌کنند.

تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

-
1. Interaction Paradigm
 2. Moore, M.
 3. Raya, M. J., & Vieira, F.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت کنندگان غیرایرانی پژوهش حاضر سپاسگزاریم.

ORCID

Marzieh Moradi		http://orcid.org/0009-0007-6124-4251
Mohammad Reza Oroji		https://orcid.org/0000-0003-0445-8169
Sakineh Ja'fari		http://orcid.org/0000-0002-5800-7286

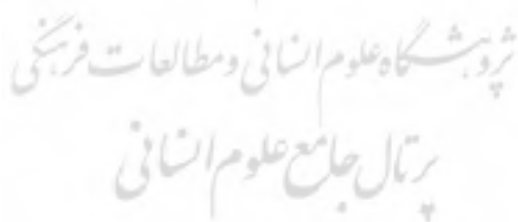
References

- Al-Jarf, R. (2004). Building cross-cultural communication through online collaboration. IX TESOL Ukraine Conference entitled: *Building Cross-Cultural Understanding through ELT*. Horlivka, Ukraine.
- Arreerard, W., & Sanrach, C. (2006). *The Development of the Collaborative Intelligent Computer-Assisted Instruction Model Using Computer Network*. New York: CICA Model Publications (CICA Model).
- Azizan, F. Z. (2010). Blended learning in higher education institution in Malaysia. *Proceedings of Regional Conference on Knowledge Integration in ICT*, 10, 454-466.
- Bataineh, A. (2010). Restoration and Rehabilitation of an Oil Press from Kahf al-Ma'sara in al -Kura. *Annual of the Department of Antiquities of Jordan*, 54(1), 43-49. [In Arabic]
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Applications of cognitive linguistics: Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1-61). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, 16(2), 137-159.
- Crook, C. (1994). *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. London: Routledge.
- Davies, N. (2004). Not just how but why: EAL and ICT in the multilingual classroom. *NALDIC Quarterly*, 1(4), 11-23.
- Duhaney, D. (2004). Blended learning in education, training, and development. *Performance Improvement*, 43(8), 35-38. DOI: 10.1002/pfi.4140430810.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

- Esmailifard, H., & Nabifar, N. (2011). The effect of computer-assisted language learning (CALL) on reading comprehension Iranian EFL context. *Journal of Academic and Applied Studies*, 1 (4), 1-8.
- Gardner, J. (2006) (Ed). *Assessment and Learning*. London: Sage
- Ghalami Nobar, A., & Ahangari, S. (2012). The impact of computer-assisted language learning on Iranian EFL learners' task-based listening skill and motivation. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(1), 39-61.
- Graham, C. R., & Robison, R. (2007). Realizing the transformational potential of blended learning: comparing cases of transforming blends and enhancing blends in higher education. In A. G. Picciano & C. D. Dziuban (Eds.), *Blended learning: Research perspectives* (pp. 83–110). Needham, MA: Sloan Consortium
- Hiltz, S. R., & Turoff, M. (1993). *The Network Nation: Human Communication Via Computer*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jacobs, E. A., Lauderdale D. S., Meltzer, D., Shorey, J. M., Levinson, W., & R.A., Thisted. (2001). Impact of Interpreter Services on Delivery of Health Care to Limited-English-Proficient Patients. *Journal of General Internal Medicine*, 16, 468–74.
- Jaitip, N. (1999). *Web Based Instruction*. Bangkok and faculty of education, Chulalongkorn University.
- Kaoud, A. A. E. (2007). *The effectiveness of internet blended discussion group on developing some composition writing skills of first year secondary school students*. Retrieved April 3rd, 2013 from http://srv3.eulc.edu.eg/eulc_v5/libraries/start.aspx.
- Kim, K. (2007). Validating the learning style structure in the PLSPQ for Korean EFL students. *English Language Teaching*, 19(3), 25-46.
- Kim, K. J., Bonk, C. J., & Oh, E. J. (2008). The present and future state of blended e-learning in workplace learning settings in the United States. *Performance Improvement*, 47(8), 5-16.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Kudrik, Y., Lahn, L. C., & Mørch, A. I. (2009). Technology-enhanced workplace learning: Blended learning in insurance company. Paper presented at *17th International Conference on Computers in Education*. Hong Kong: Asia-Pacific Society for Computers in Education
- Laufer, B. (1997). The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner. *The Modern Language Journal*, 75, (4), 440-448.
- Lim, D. H., Morris, M. L., & Kupritz, V. W. (2006). Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction.

- Paper presented at *the Academy of Human Resource Development International Conference*. Retrieved from the ERIC Document Reproduction Service (ED492755).
- Lim, C. P., & Wang, L. B. (Eds.). (2016). *Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia-Pacific*. Paris, France: UNESCO.
- Marlowe, C. A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress* [Master's thesis, Montana: Montana State University].
- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3, 1-7.
- O'Malley, J., & McCraw, H. (1999). Students' perceptions of distant learning, online learning, and traditional classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(4), 1-8.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: definitions and directions. *Distance Education*, 4(3), 227-234.
- Pazio, M. (2010). Blended learning and its potential in expanding vocabulary knowledge: A case study. *Teaching English with Technology*, 10(1), 3-30.
- Picciano, A. G. (2006). Online Learning: Implications for Higher Education Pedagogy and Policy. *Journal of Thought*, 41, 75-94.
- Purpura, J. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raya, M. J., & Vieira, F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education: A Case-based Approach to Teacher and Learner Development*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535-550.
- Shaheen, M. (2008). Use of social networks and information seeking behavior of students during political crises in Pakistan: A case study. *The International Information & Library Review*, 40(1), 142-147.
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 43(6), 1-13.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Swan, K. (2003). Learning effectiveness: What the research tells us. In J. Bourne & J. Moore (Eds.), *Elements of quality online education, practice and direction* (pp. 13–45). Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Thompson, I. (2003). Vocabulary learning strategies. [On-line] Available: <http://www.public.asu.edu/~ickpl/learningvocab.htm>
- Vilmi, R. (2003). Collaborative Writing Projects on the Internet: more than half a decade of experimentation, in P. Howarth & R. Herington (eds), *ESP learning technologies*. Leeds: Leeds University Press.
- Warschaur, M., & Meskill, C. (2000). Technology and second language teaching. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). NJ, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Wichuda, R. (1999). *Web Based Instruction: A New Way for Educational Technology*. Bangkok, Faculty of Education Chulalongkorn University.
- Zu, F. (2009). Using lexical approach to teach vocabulary. *US-China Foreign Language*, 7(8), 44-47.



استناد به این مقاله: مرادی، مرضیه، اروجی، محمدرضا و جعفری، سکینه. (۱۴۰۲). بررسی ادراک دانشجویان سطح متوسط زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی در مورد تأثیر محیط تلفیقی آموزش زبان بر یادگیری دستور و واژه‌های زبان فارسی. *علم زبان*، ۱۰ (۱۷)، ۴۰۵-۳۷۳. doi: 10.22054/LS.2023.60460.1450



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.