

طراحی و اجرای برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر یادگیری موقعیتی و تعیین اثر مداخله‌ای آن بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

دکتر حسین زارع**
دانشگاه پیام نور

فخرالزمان نعیمی حسینی*
دانشگاه علوم پزشکی شیراز

دکتر محمدحسین کاوه****
دانشگاه علوم پزشکی شیراز

دکتر فرهاد شقاقی****
دانشگاه پیام نور

چکیده

عدم توانایی استفاده از آموخته‌ها در موقعیت‌های حرفه‌ای، یکی از مهم‌ترین مشکلاتی است که دانش آموختگان دانشگاه‌ها با آن روبه‌رو هستند. متخصصان آموزشی برای حل این مشکل، یادگیری موقعیتی را پیشنهاد می‌کنند. این پژوهش با هدف تعیین اثر مداخله‌ای یادگیری موقعیتی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان انجام شده است. فرضیه‌های پژوهش عبارتند از: ۱. یادگیری موقعیتی موجب افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان می‌شود. ۲. یادگیری موقعیتی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود. ۳۴ دانشجوی سال سوم کارشناسی رشته‌ی روان‌شناسی در برنامه‌های آموزشی شرکت کردند. تخصیص کلاس‌ها به برنامه‌های آموزشی مداخله و شاهد به صورت تصادفی انجام شد. در گروه مداخله، برنامه‌ی

* عضو هیات علمی و دانشجوی دکتری برنامه ریزی آموزشی از دور دانشگاه پیام نور

** عضو هیات علمی و دانشیار بخش روانشناسی

*** عضو هیات علمی و استادیار بخش روانشناسی

**** عضو هیات علمی و استادیار بخش روانشناسی

***** عضو هیات علمی و استادیار

ارسال جهت اصلاحات: ۹۰/۳/۱۶

دریافت مقاله: ۸۹/۹/۸

ارسال به داور نهایی: ۹۰/۴/۶

دریافت اصلاحات: ۹۰/۳/۲۱

پذیرش: ۹۰/۵/۸

دریافت پاسخ داور نهایی: ۹۰/۵/۵

یادگیری موقعیتی به روش‌های الکترونیکی، غیر الکترونیکی، همزمان و ناهمزمان اجرا شد و در گروه شاهد، برنامه‌ی آموزش مبتنی بر سخنرانی به صورت همزمان و غیر الکترونیکی در کلاس حضوری اجرا شد. گرد آوری اطلاعات از طریق آزمون پیشرفت تحصیلی و فرم کوتاه پرسشنامه‌ی استاندارد انگیزش تحصیلی مک اینرنی و سینکلایر در دو نوبت پیش از آموزش و پس از آموزش انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق آزمون‌های آماری من ویتنی و ویل کاکسون به وسیله‌ی نرم افزار اس پی اس و ویرایش ۱۵ انجام شد. نتایج نشان دادند که یادگیری موقعیتی، موجب افزایش انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شده و می‌تواند به عنوان روشی مناسب در برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: طراحی آموزشی، یادگیری موقعیتی، انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین مشکلاتی که سیستم‌های آموزشی رسمی ایجاد می‌کند، ناتوانی دانش‌آموختگان در انتقال دانش و استفاده از آموخته‌های خود در موقعیت‌های حرفه‌ای است. مشاغل روز به روز فنی‌تر و تخصصی‌تر می‌شود و نیاز به افراد متخصص و کارآزموده‌ای که بتوانند برای مسایل و مشکلات واقعی محیط کار راه حلی ارائه دهند، افزایش می‌یابد. اما، در اغلب موارد دانش‌آموختگان کفایت و توانایی لازم را برای رو به رو شدن با مسایل و مشکلات محیط کار در خود احساس نمی‌کنند (دالگرن، رید، دالگرن، و پتوکز^۱، ۲۰۰۷). در مطالعه‌ی براد و نیوستورم^۲ (۱۹۹۲)، به نقل از ساندن و تورلینگز^۳، ۲۰۰۸ نشان داده شد، که دانش‌آموختگان مورد بررسی آن‌ها نتوانستند از حدود ۸۰ درصد مهارتی که آموخته بودند، استفاده کنند. بالدوین و فورد^۴ (۱۹۸۸) نیز گزارش کردند که دانش‌آموختگان مورد مطالعه‌ی آن‌ها تنها توانستند ۱۰ درصد از مطالب آموخته شده را در محیط حرفه به کار ببرند (به نقل از ساندن و تورلینگز^۵، ۲۰۰۸). مطالعات نشان می‌دهند که ارتباط مثبت و معناداری بین شیوه‌های تدریس و میزان یادگیری وجود دارد و می‌توان با انتخاب شیوه‌ی تدریس مناسب یادگیری را بهبود بخشید (اونال و آینان^۶، ۲۰۱۰).

استفاده از فن آوری و آموزش مجازی، دروازه‌های نوینی را برای ارتقای آموزش گشوده است. وجود امکان تعامل همزمان و ناهمزمان بین گروه‌های مختلف در مکان غیر مشترک و تبادل اطلاعات و علایق علی‌رغم فاصله‌های زیاد جغرافیایی شگفت‌انگیز است.

طراحی و اجرای برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر یادگیری موقعیتی و ... ۱۳۳

در این شرایط، فضایی غیرقابل لمس اطلاعات را به سرعت در جهان انتقال می‌دهد و امکان تبادل اطلاعات، ساخت دانش، پیشرفت، یادگیری و کشف را فراهم می‌کند (هرناندز - سرانو، گونزالز - سانچز، و مونز - رودریگیز^۶، ۲۰۰۹ و آوی^۷، ۱۹۹۹).
در استفاده از فن آوری و آموزش مجازی، سوال‌های مهمی از جمله این که آیا تنها استفاده از فن آوری و آموزش مجازی کافی است؟ و در صورت منفی بودن جواب باید از چه رویکردی استفاده کنیم و چه عوامل مهمی را باید در نظر بگیریم؟ مطرح می‌شود.
هرینگتون و اولیور^۸ (۲۰۰۰) استفاده از یادگیری موقعیتی و در نظر گرفتن موقعیت واقعی انجام کار را توصیه می‌کنند. یادگیری موقعیتی، به معنای یادگیری در موقعیت واقعی انجام کار است (فورستون^۹، ۲۰۰۸). طرفداران این نظریه به یادگیری، به عنوان فرایندی اجتماعی که در زمینه‌ی معتبر یا مشابه موقعیت واقعی اتفاق می‌افتد، نگاه می‌کنند (لانس^{۱۰}، ۲۰۰۶ و لاو و ونگر^{۱۱}، ۲۰۰۸).

۳. اهمیت پژوهش

نیاز به افراد متخصص و کارآزموده‌ای که بتوانند از آموخته‌های نظری خود در موقعیت‌های حرفه‌ای استفاده کنند، روز به روز افزایش می‌یابد. اما، پیشینه‌های پژوهشی وجود نارسایی‌هایی را در این زمینه نشان می‌دهد که علت آن به آموزش رسمی نسبت داده می‌شود (کورتی، ۲۰۰۳). به هر حال، آنچه که از اهمیت بسیار برخوردار است، یافتن راه‌هایی برای ایجاد یادگیری مرتبط و قابل انتقال به موقعیت‌های حرفه‌ای است تا با تربیت متخصصانی کارآزموده، توانمند و پرنگیزه بتوان بر مشکلات حرفه‌ای غلبه کرد. برای حل این مشکل، اگر چه یادگیری موقعیتی با استفاده از زمینه و بافت معتبر یادگیری می‌تواند راهگشا باشد، اما برای طراحی برنامه‌ی یادگیری موقعیتی، هیچ دستور العمل صریح و یگانه‌ای بیان نشده است و روش‌های طراحی برنامه می‌توانند از ساده تا پیچیده، با توجه به شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هر جامعه، متفاوت باشند.
در این پژوهش، برنامه‌ی یادگیری موقعیتی با توجه به امکانات موجود طراحی و تاثیر آن بر یادگیری و انگیزش دانشجویان با روش آموزش مبتنی بر سخنرانی، مقایسه شد.

۴. یادگیری موقعیتی به عنوان یک روش آموزش

برای طراحی برنامه‌ی یادگیری موقعیتی باید موارد زیر در نظر گرفته شود:

۱. زمینه‌ی معتبر^{۱۲}: زمینه‌ی معتبر چگونگی استفاده از دانش در زندگی واقعی را نشان می‌دهد و درباره‌ی مشکلات و چالش‌های دنیای واقعی است (هرینگتون و اولیور^{۱۳}، ۱۹۹۵). برای ایجاد زمینه‌ی معتبر می‌توان از تصاویر متحرک یا فیلم‌های نشان دهنده‌ی موقعیت (سیاوا،^{۱۴} ۲۰۰۸)، بیان داستان‌های مرتبط با زمینه (لوک^{۱۵} و همکاران، ۲۰۰۶) و ایفای نقش در کلاس استفاده کرد (گولی کرز^{۱۶} و همکاران، ۲۰۰۸).
۲. فعالیت‌های معتبر^{۱۷}: فعالیت معتبر مشابه و مرتبط با موقعیت واقعی انجام کار است. در این محیط یادگیرنده می‌تواند با محیط اطراف تعامل برقرار کند و موضوع را از دیدگاه‌های مختلف بررسی نماید (هرینگتون و اولیور، ۱۹۹۵). برای ایجاد زمینه‌ی معتبر، آلن^{۱۸} (۲۰۰۷) استفاده از سوال‌های گسترده پاسخ و تمرین‌هایی که به فعالیت و بررسی موضوع از دیدگاه‌های گوناگون نیازمند باشد را پیشنهاد می‌کند. سرانو و همکاران (۲۰۰۹) برای انجام فعالیت‌های معتبر در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی از گفتگوی آنلاین استفاده کردند.
۳. دسترسی به عملکرد تخصصی و فرایند الگو سازی: یادگیرنده قبل از انجام کار باید بتواند عملکرد فرد متخصص را در مواجهه با مساله ببیند و از آن به عنوان الگوی فعالیت‌های خود استفاده کند (استالمیجر^{۱۹} و همکاران، ۲۰۰۹). برای نشان دادن عملکرد تخصصی و فرایند الگو سازی، می‌توان از فیلم‌هایی که در آن عملکرد متخصص نشان داده می‌شود، استفاده کرد (وولی و جرویس^{۲۰}، ۲۰۰۷ و هرینگتون و الیور، ۲۰۰۰).
۴. ساخت اشتراکی دانش: یادگیری موقعیتی بر ساخت اجتماعی دانش تاکید می‌کند و فرایندی فعال در جهت تشکیل هویت اجتماعی است (ونگر^{۲۱}، ۲۰۰۸). یادگیرندگان به صورت گروهی به نقد و بررسی کارهای خود و دیگران می‌پردازند و دیدگاه‌های جدیدتری برای آن‌ها گشوده می‌شوند (لامراس و پاراسکاکیس^{۲۲}، ۲۰۰۷). برای برقراری ارتباطات گروهی و ساخت اشتراکی دانش سرانو و همکاران (۲۰۰۹) از گفتگوهای آنلاین استفاده کردند.
۵. تامل^{۲۳}: تامل به این معنا است که یادگیرنده کار خود و سایر افراد گروه را نقد و تجزیه و تحلیل کند و آن را با نحوه‌ی کار یک متخصص و یا سایر افراد گروه مقایسه کند (اوریل، تومولتی و اسنایدر^{۲۴}، ۲۰۱۰).
۶. بیان^{۲۵}: به این معنا است که افراد گروه روشی را که برای حل مسأله در موقعیت به کار گرفته اند با دیگر افراد گروه به اشتراک بگذارند و دانش نا آشکار^{۲۶} به دانش آشکار^{۲۷}

طراحی و اجرای برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر یادگیری موقعیتی و ... ۱۳۵

تبدیل شود (اوریل و همکاران، ۲۰۱۰). بدین منظور می‌توان از گفتگوهای آنلاین استفاده کرد (سرانو، ۲۰۰۹).

۷. سکوبندی آموزشی^{۲۸} و آماده سازی^{۲۹}: سکوبندی، یعنی افزایش توانایی نوآموز تحت حمایت مربی و توانایی به دست آوردن عملکرد تخصصی. سکوبندی آموزشی را می‌توان از طریق آرایه‌ی نکته‌ها، اشاره‌ها و بازخورد در مورد چگونگی عملکرد دانشجویان انجام داد (وولی و جرویس، ۲۰۰۷).

۸. ارزیابی معتبر: هنگامی که یادگیری به صورت موقعیتی اجرا می‌شود، شیوه‌های سنتی ارزیابی کفایت خود را از دست می‌دهند. ارزیابی یادگیری موقعیتی باید بر فرایند یادگیری، درک و حل مسأله متمرکز شود (موریسون، راس و کمپ، ۲۰۰۷).

۵. پیشینه‌ی پژوهش‌های انجام شده

تحقیقات مختلفی، سودمندی یادگیری موقعیتی را در آموزش و یادگیری بررسی کرده اند. به عنوان نمونه در یک برنامه‌ی آموزش مهارت‌های بالینی برای دانشجویان رشته‌ی پزشکی، وولی و جرویس در سال (۲۰۰۷) به طراحی برنامه‌ی یادگیری موقعیتی با استفاده از دی وی آموزشی نشان دهنده‌ی عملکرد تخصصی؛ مشاهده‌ی فرد متخصص در حین تعامل با بیماران بستری در بخش‌های بالینی، از طریق تلویزیون‌های مدار بسته و هم‌چنین بحث و گفتگو بین دانشجویان و متخصص، با استفاده از گفتگوی آنلاین و کنفرانس از دور اقدام کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که یادگیری موقعیتی با استفاده از روش‌های فوق موجب افزایش یادگیری و انگیزه‌ی دانشجویان شد. در تحقیق دیگری که به منظور بررسی سودمندی یادگیری موقعیتی برای آموزش بیماری‌های دستگاه گوارش به دانشجویان پزشکی انجام شد، لوک و همکاران (۲۰۰۶) از نمایش‌نامه‌های تعاملی بین پزشک و بیمار مجازی استفاده کرد. در این برنامه، بیمار و پزشک مجازی در اندازه‌ی طبیعی با استفاده از دو کامپیوتر شبکه شده و پروژکتور به نمایش در می‌آمدند و پزشک مجازی با پرسیدن سوال‌های گوناگون از بیمار مجازی، شرح حال کاملی از وضعیت بیماری او به دست می‌آورد و بر این اساس تشخیص نهایی خود را اعلام می‌کرد و دانشجویان نیز می‌توانستند از طریق شبکه‌ی مجازی با بیمار مجازی به تعامل بپردازند. در این برنامه نیز یادگیری موقعیتی موجب افزایش یادگیری دانشجویان شد. اونال و آینان (۲۰۱۰) نیز سودمندی یادگیری موقعیتی را در افزایش انگیزه و یادگیری دانشجویان آزمود

و آن را با روش آموزش مبتنی بر سخنرانی مقایسه کرد. او به این منظور به طراحی برنامه‌ی یادگیری موقعیتی برای آموزش علوم به دانش‌آموزان کلاس هفتم مبادرت کرد. ۲۵ دانش‌آموز در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی طراحی شده شرکت کردند. در این برنامه ابتدا، مدرس با استفاده از مدل سازی به دانش‌آموزان نشان داد که چگونه یک نقشه‌ی هواشناسی را با استفاده از اطلاعات موجود در اینترنت تفسیر کنند، سپس آن‌ها تحت حمایت و بازخورد مربی، با در نظر گرفتن سکوبندی آموزشی در گروه‌های کوچک یا انفرادی، به یادگیری پرداختند. در نهایت، هر یک از گروه‌ها با توجه به داده‌های خاص، نقشه‌ی هوای مربوط به شرایط آب و هوایی خواسته شده را ترسیم کردند و با استفاده از گفتگوهای آنلاین و کلاس مجازی با یکدیگر به بحث، تبادل نظر و ساخت دانش اشتراکی پرداختند. نتایج این تحقیق هم نشان داد، که یادگیری موقعیتی موجب افزایش یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان شد. در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی دیگری، بارتون، ماهارگ، و مک کالار،^{۳۱} (۲۰۰۵) شهر مجازی آردکالوچ^{۳۲} را طراحی کرد. در این شهر هر یک از دانشجویان با استفاده از یک آواتار شهروند^{۳۳} در موقعیت مشابه با واقعی قرار گرفتند و در تجارت خانه‌های شهر به خرید و فروش اینترنتی و تعامل با سایر همکلاسی‌ها پرداختند. نتایج این پژوهش هم نشان داد که یادگیری موقعیتی با استفاده از حقیقت مجازی موجب افزایش یادگیری، انگیزه و رضایت دانشجویان شد. ادواردز، ناش، ساکر، کورتنی و ابی^{۳۴} (۲۰۰۸) در کشور استرالیا نیز سودمندی یادگیری موقعیتی در آموزش را مورد آزمون قرار داد و وب سایت کار با بیماران سالمند را بر اساس نیازهای دانشجویان و سالمندان طراحی کرد. در این برنامه دانشجویان با استفاده از صفحه‌ی میانجی، محتوای غنی، داستان‌های معتبر، نمایش‌های ویدیویی و برنامه‌های خود ارزیابی موجود در وب سایت به صورت برخط و نا برخط به یادگیری پرداختند. هر بخش از محتوا این امکان را برای دانشجویان فراهم می‌کرد که در برابر موقعیتی واقعی قرار بگیرند و با حمایت مدرس به یادگیری فردی و گروهی بپردازند. نتایج این پژوهش نیز نشان دادند که یادگیری موقعیتی با استفاده از وب سایت فوق، موجب افزایش درک محتوا و یادگیری دانشجویان شد.

در تحقیق‌های دیگری که هیق^{۳۵} (۲۰۰۷)، استالمیجر و همکاران (۲۰۰۹)، اجاوی و هیگز^{۳۶} (۲۰۰۸)، گولی کرز، کستر، کرشنر، و باستینز (۲۰۰۸)، استاندل و چپرسون^{۳۷} (۲۰۰۸) انجام دادند، نشان داده شد که یادگیری موقعیتی موجب افزایش یادگیری دانشجویان شد. نی بون، اسکات، درزی و هاروکس (۲۰۰۴)، اریچ (۲۰۰۸) و دولوته

طراحی و اجرای برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر یادگیری موقعیتی و ... ۱۳۷

(۲۰۰۵) نیز نشان دادند که یادگیری موقعیتی موجب افزایش انگیزه‌ی گروه‌های مورد بررسی آن‌ها شد.

۶. هدف پژوهش

این پژوهش با هدف تعیین اثر مداخله‌ای یادگیری موقعیتی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، طراحی و اجرا شد.

۷. فرضیه‌های پژوهش

۱. یادگیری موقعیتی موجب افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان می‌شود.
۲. یادگیری موقعیتی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود.

۸. روش کار

پژوهش انجام شده از نوع شبه تجربی بود. دانشجویان سال سوم رشته‌ی روان شناسی دانشگاه پیام نور مرکز تهران که برای اولین بار در درس "آسیب شناسی روانی" ثبت نام کرده بودند و به شرکت در مطالعه تمایل داشتند، گروه‌های نمونه را تشکیل دادند. دانشجویانی که قبلاً این درس را اخذ کرده بودند یا به همکاری با پژوهشگر تمایل نداشتند، از برنامه خارج شدند. ابتدا از بین کلاس‌هایی که در آن ترم تحصیلی درس مذکور ارائه می‌شد، دو کلاس به قید قرعه انتخاب شدند و در مرحله‌ی بعدی نیز به همین روش، به صورت تصادفی به گروه‌های مداخله و شاهد تقسیم شدند.

۱۸ دانشجو در برنامه‌ی یادگیری تلفیقی و ۱۶ دانشجو در برنامه‌ی مبتنی بر سخنرانی شرکت کردند. برنامه‌های آموزشی در هر دو گروه با جلسه‌ی معارفه و انجام پیش‌آزمون‌ها آغاز شد و پس از شش هفته با انجام پس‌آزمون‌ها پایان یافت.

داده‌ها با استفاده از آزمون پیشرفت تحصیلی و فرم کوتاه پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی مک اینرنی و سینکلایر^{۳۸} در مراحل پیش از آموزش و پس از آموزش جمع‌آوری شد. فرم کوتاه پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی مک اینرنی و سینکلایر دارای ۴۹ سوال در ابعاد مختلف انگیزش تحصیلی است و نه تنها انگیزش تحصیلی را می‌سنجد، بلکه ابعاد انگیزش بیرونی و درونی را نیز بررسی می‌کند. بحرانی (۱۳۷۲) روایی و پایایی این

پرسشنامه را در ایران تایید کرده است. این پرسشنامه، در تحقیقات صالحی (۱۳۸۸) و متحدی (۱۳۸۶) نیز مورد استفاده قرار گرفته است. به منظور تعیین پیشرفت تحصیلی دانشجویان، تعدادی سوال مرتبط با محتوا به صورت تصادفی از بانک سوال انتخاب شد و در پیش آزمون و پس آزمون استفاده شد. در هر دو گروه آموزشی، در هر دو مرحله، از سوال‌های یکسان استفاده شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق آزمون‌های آماری من ویتنی^{۳۹} و ویل کاکسون^{۴۰} به وسیله‌ی نرم افزار اس پی اس اس، ویرایش پانزده انجام شد.

برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر سخنرانی، به صورت همزمان و غیر الکترونیکی در کلاس حضوری اجرا شد. ابتدا، جلسه‌ی معارفه‌ای بین مدرس و دانشجویان تشکیل شد و توضیحاتی در مورد روند برنامه‌ی آموزشی، وظایف دانشجویان و مدرس و شیوه‌ی مطالعه‌ی کتاب درسی پیشنهادی دانشگاه به دانشجویان داده شد، سپس آن‌ها پیش آزمون‌ها را تکمیل کردند. پس از شش هفته، دانشجویان در کلاس آموزشی مبتنی بر سخنرانی شرکت کردند و پس آزمون‌ها را تکمیل نمودند. در این فاصله‌ی زمانی، آن‌ها مجاز به مطالعه‌ی کتاب درسی بودند.

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

در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی، برای ایجاد زمینه و فعالیت معتبر، دانشجویان در گروه‌های دو تایی تحت حمایت و بازخورد مدرس به یادگیری پرداختند. در سی دی آموزشی، سری تصویرهای متحرک و فیلم‌هایی از مصاحبه‌های روان شناس و بیماران

مبتلا به اختلال اضطرابی نشان داده شد. تصمیم بر این شد که دانشجویان به صورت انفرادی یا گروه‌های دوتایی به بررسی موقعیت‌های ارائه شده بپردازند و به سوالات مطرح شده پاسخ دهند و نقطه نظرات خود را از طریق گفتگوی آنلاین یا پست الکترونیکی در اختیار سایر همکلاسی‌ها قرار دهند. دانشجویان باید مطالب را به دقت مطالعه می‌کردند تا کاملاً متوجه شوند که چه چیزی از آن‌ها خواسته شده. در واقع باید هر موضوع را از جنبه‌های گوناگون بررسی می‌کردند. در تمامی دوره‌ی برنامه‌ی شش هفته‌ای، مدرس در ساعت‌های تعیین شده از طریق گفتگوی آنلاین و پست الکترونیکی در دسترس دانشجویان بود. در یک کلاس شبیه سازی شده نیز زمینه و فعالیت‌های معتبر امکان پذیر شد و فرد آموزش دیده، نقش بیمار مبتلا به اختلال اضطرابی را ایفا کرد و دانشجویان پیرامون مشکلات او نقش روان شناس را ایفا کردند.

در سی دی آموزشی برای هر یک از فیلم‌های آموزشی، سری تصویرهای متحرک یا داستان‌های مرتبط با موضوع نقطه نظرات روان شناس در مورد علامت شناسی، سبب شناسی و درمان بیمار به صورت گام به گام مطرح شد و دانشجویان با نحوه‌ی تجزیه تحلیل روان شناس، از موضوع شرایط آشنا شدند. سری تصویرهای متحرک و فیلم‌های آموزشی مصاحبه‌ی بیمار و روان شناس نه تنها پاسخ‌های کلامی را به نمایش می‌گذاشت، بلکه پاسخ‌های غیر کلامی را نیز آشکار می‌کرد و به این طریق دسترسی به عملکرد تخصصی امکان پذیر شد.

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

از دانشجویان خواسته شد که در حین اندیشیدن به پاسخ سوال‌های مطرح شده در محتوا، محتویات ذهنی خود را بازگو کنند و نظرات خود و همکلاسی‌ها را با یکدیگر مقایسه کنند. این فعالیت‌ها از طریق گفتگوهای آنلاین و پست الکترونیکی انجام شد.

دانشجویان در گروه‌ها یا به صورت انفرادی به سوال‌های مطرح شده در سی دی آموزشی پاسخ دادند و مدرس با استفاده از پست الکترونیکی یا گفتگوی آنلاین به آن‌ها

بازخوردهای لازم را داد و سکوبندی آموزشی اجرا شد. ارزیابی معتبر، از طریق پایش عملکرد دانشجویان در بحث‌های گروهی آنلایین و کلاس حضوری شبیه سازی شده انجام شد. اگر چه ارزیابی معتبر و مرتبط با زمینه‌ی دانشجویان به این طریق انجام شد، اما ارزیابی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دو گروه، پیش آزمون و پس آزمون، از طریق آزمون‌های چند گزینه‌ای یکسان انتخاب شده از بانک سوال انجام شد.

۱۰. یافته‌ها

کلیه‌ی شرکت کنندگان در برنامه‌ی آموزشی زن بودند. در گروه یادگیری موقعیتی ۲۷/۷ درصد (۵ نفر) از شرکت کنندگان کمتر از ۳۰ سال، ۳۳/۳ درصد متاهل (۶ نفر) و ۵/۵ درصد (۱ نفر) شاغل بودند. در گروه آموزش مبتنی بر سخنرانی ۲۵ درصد (۴ نفر) از شرکت کنندگان کمتر از ۳۰ سال، ۳۳/۳ درصد متاهل (۶ نفر) و ۵/۵ درصد (۱ نفر) شاغل بودند. مقایسه‌ی نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی و انگیزش بیرونی) در گروه آموزش مبتنی بر سخنرانی و یادگیری موقعیتی به ترتیب در جدول‌های شماره ۱ و ۲ و مقایسه‌ی تغییر نمره‌ی پیش آزمون - پس آزمون متغیرهای فوق در گروه‌ها در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۱: مقایسه‌ی نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی و انگیزش بیرونی) در گروه آموزش مبتنی بر سخنرانی.

wilcoxon آزمون		میانگین و انحراف معیار		متغیر
Z	سطح معناداری	پس آزمون (n=16)	پیش آزمون (n=16)	
-۳/۳۷۰	۰/۰۰۱	۸/۹۴ ± ۱/۶۴	۳/۹۳ ± ۱/۷	پیشرفت تحصیلی
-۰/۵۷۱	۰/۵۶۸	۱۷۰/۵۰ ± ۱۴/۹۸	۱۷۲/۸۷ ± ۱۲/۵۲	انگیزش تحصیلی
-۰/۴۹۸	۰/۶۱۸	۲۶/۰۶ ± ۳/۷۸	۲۶/۸۷ ± ۳/۵۱	انگیزش درونی
-۱/۱۸۱	۰/۲۳۸	۵۶/۷۵ ± ۶/۵۲	۵۸/۱۲ ± ۸/۰۴	انگیزش بیرونی

طراحی و اجرای برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر یادگیری موقعیتی و ... ۱۴۱

جدول ۲: مقایسه‌ی نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی و انگیزش بیرونی) در گروه یادگیری موقعیتی.

متغیر	میانگین و انحراف معیار		آزمون wilcoxon	
	پیش آزمون (n=18)	پس آزمون (n=18)	سطح معناداری	Z
پیشرفت تحصیلی	۳/۱۳± ۱/۷۸	۱۴/۸۰± ۲/۱۳	<۰/۰۰۱	-۳/۷۳۱
انگیزش تحصیلی	۱۶۷/۸۸± ۱۱/۷۷	۱۸۶/۱۶± ۱۲/۸۹	<۰/۰۰۱	-۳/۵۰۷
انگیزش درونی	۲۶/۷۷± ۲/۳۴	۲۹/۷۲± ۲/۵۱	=۰/۰۰۴	-۲/۸۶۸
انگیزش بیرونی	۵۵/۷۷± ۶/۶۷	۵۶/۱۶± ۶/۳۱	=۰/۹۰۵	-۰/۱۱۹

جدول ۳: مقایسه‌ی تغییر نمره‌ی پیش آزمون- پس آزمون متغیرهای پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی و انگیزش بیرونی) در گروه یادگیری موقعیتی و آموزش مبتنی بر سخنرانی.

متغیر	آزمون من ویتنی		اختلاف میانگین و انحراف معیار در پیش آزمون و پس آزمون دو گروه	
	معناداری	من ویتنی	Z	یادگیری تلفیقی
انگیزش تحصیلی	<۰/۰۰۱	۱۸/۵	-۴/۳۲	۱۸/۲۸± ۱۵/۰۷
انگیزش درونی	۰/۰۰۲	۶۵/۵	-۲/۷۲	۲/۹۴± ۳/۲۶
انگیزش بیرونی	۰/۵۰۹	۱۱/۵	-۱/۰۳	۰/۳۹± ۱۰/۰۳
پیشرفت تحصیلی	<۰/۰۰۱	۵	-۴/۸۰	۱۱/۶۶± ۲/۰۳

۱۱. بحث و نتیجه گیری

همان گونه که در روش کار توضیح داده شد، طراحی این برنامه با توجه به نظرات صاحب نظران برنامه ریزی آموزشی و پیشینه‌های پژوهشی انجام شد. از آنجا که در سیستم آموزشی دانشگاه پیام نور دانشجویان می‌توانند به یکی از صورت‌های حضوری یا غیر حضوری ثبت نام کنند و دانشجویان مرد این درس را به صورت غیر حضوری ثبت نام کرده بودند، تمامی افراد نمونه زن بودند. یافته‌ها افزایش معنادار میانگین نمره‌های پس آزمون را در مقایسه با پیش آزمون

انگیزش تحصیلی و انگیزش درونی در گروه یادگیری موقعیتی نشان دادند (جدول شماره ۱). اما، در هیچ یک از ابعاد انگیزشی مورد آزمون، در گروه آموزش مبتنی بر سخنرانی تغییر معناداری بین پیش آزمون و پس آزمون مشاهده نشد (جدول شماره ۲). علاوه بر این، به منظور مقایسه‌ی اثر برنامه‌های آموزشی بر افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان، میانگین اختلاف نمره‌های پس آزمون و پیش آزمون گروه‌ها بررسی شد. نتایج افزایش معنادار تغییر نمره‌ی انگیزش درونی و انگیزش تحصیلی را در گروه یادگیری موقعیتی در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی نشان داد (جدول ۳). به عبارت دیگر، یادگیری موقعیتی نه تنها موجب افزایش نمره‌های انگیزه درونی و انگیزه تحصیلی پس آزمون در مقایسه با پیش آزمون شد، بلکه موجب افزایش انگیزه‌ی تحصیلی و انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی شد. سیف (۱۳۸۵) معتقد است، که برنامه‌های آموزشی باید به طریقی باشند که یادگیرندگان از انگیزاننده‌های بیرونی به انگیزاننده‌های درونی روی آورند و به گونه‌ای تربیت شوند که یادگیری را به خاطر یادگیری انجام دهند، نه برای کسب مشوق‌های مادی و ملموس.

عوامل متعددی در این پژوهش موجب افزایش انگیزه‌ی یادگیرندگان در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی شد. برنامه‌ی یادگیری موقعیتی به صورت تلفیقی طراحی شد. در بررسی‌هایی که پرلارز^۱ و همکاران (۲۰۱۰) انجام دادند، نشان داده شد که در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی، یادگیری تلفیقی موجب افزایش انگیزه‌ی دانشجویان شد. پرلارز و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند، که از آنجا که یادگیرندگان سبک‌های یادگیری مختلفی دارند، از یادگیری تلفیقی که در آن از شیوه‌های مختلف آرایه‌ی محتوا استفاده می‌کند، بیشتر سود می‌برند.

ماهیت موقعیتی برنامه نیز دانشجویان را با هویت حرفه‌ای و آنچه در محیط حرفه‌ای قرار بود با آن رو به رو شوند، آشنا کرد. ریچاردسون^۲ (۱۹۹۹) معتقد است، که هنگامی که یادگیرندگان مفهوم و هویت حرفه‌ای خود را در یابند و به حل مسایل مرتبط با آن تشویق شوند، با انگیزه‌ی درونی بیشتری فعالیت می‌کنند و توانایی آن‌ها در مقابله با مشکلات افزایش می‌یابد. اردان و شوئلفدر^۳ (۲۰۰۶) به ارتباط بین انگیزش و میزان تسلط بر کار اشاره می‌کند و می‌نویسد: «مواردی که هدف یادگیری به دست آوردن تسلط بر انجام کار باشد، انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان افزایش می‌یابد». یادگیری منسجم نیز انگیزش یادگیرندگان را می‌افزاید. دولوته (۲۰۰۵) می‌نویسد: «رویکرد موقعیتی با استفاده از

روش‌های الگوسازی، آماده‌سازی و افزایش اختیارات یادگیرنده در تعامل با محیط، یادگیری منسجمی را ایجاد می‌کنند که تقویت‌کننده‌ی انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان است. کار با اطلاعات واقعی موجب می‌شود که یادگیرنده ارتباط بین آموخته‌ها و کاربرد آن را بهتر درک کند و با انگیزه‌ی بیشتری به یادگیری بپردازد. گالیا، لگارتا، مارتی، و گیسبرت^{۴۴} (۲۰۰۲) به تاثیر غوطه‌وری در نقش اشاره می‌کند و می‌نویسد: «غوطه‌وری دانشجویان در نقش حرفه‌ای، موجب افزایش انگیزه‌ی درونی آن‌ها می‌شود».

از دیگر عوامل موثر بر انگیزش دانشجویان، احساس کفایت در انجام کارها است. حسن در، گوداس، و چرونی^{۴۵} (۲۰۰۳) معتقد است، در صورتی که یادگیرندگان احساس کنند توانایی انجام وظایف محوله را دارند، با انگیزش بیشتری به یادگیری می‌پردازند و از انجام آن لذت خواهند برد. در این پژوهش، در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی، محتوا و آزمون‌ها به گونه‌ای طراحی شدند که با توانایی‌ها و دانش پیشین یادگیرندگان تناسب داشته باشند و دانشجویان توانایی انجام وظایف محول را داشتند. با افزایش توانایی دانشجویان آزمون‌ها پیچیده‌تر شد و برای آن‌ها استقلال عمل بیشتری در نظر گرفته شد و به تدریج احساس کردند که توانایی انجام کار را به دست آورده‌اند. نتایج تحقیق اردان و شوئنفلدر (۲۰۰۶) نشان داد، دانشجویانی که در محیط آموزشی احساس استقلال و کفایت بیشتری به دست آورده بودند، با انگیزه بیشتری به یادگیری پرداختند.

بافت اجتماعی یادگیری نیز در ایجاد و حفظ انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان تاثیر بسزایی دارد. در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی طراحی شده، دانشجویان از نوآموز وابسته به مدرس به فرد توانا در انجام کار تبدیل شدند و توانستند برای چالش‌های مشابه با موقعیت واقعی حرفه‌ای راهکارهایی را ارائه دهند. حسن در و همکاران (۲۰۰۶) معتقد است، در مواردی که دانشجویان به سمت ارتقای شخصی هدایت می‌شوند، با انگیزه درونی بیشتری به یادگیری می‌پردازند.

در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی مدرس از طریق گفتگوی آنلاین، پست الکترونیکی و کلاس حضوری در دسترس دانشجویان قرار گرفت و بازخوردهای مناسبی به آن‌ها داد، اسکوت^{۴۶} (۲۰۰۷) نشان داد، که بی‌فاصلگی مدرس با استفاده از گفتگوی آنلاین، کنفرانس‌های از دور و پست الکترونیکی، موجب افزایش انگیزه، دانشجویان شد. کوکا و هاین^{۴۷} (۲۰۱۰) نیز معتقد است، بازخوردهای به موقع مربی موجب می‌شود که دانشجویان خود را برای انجام دوباره‌ی کار یا ادامه‌ی آن تواناتر ببینند و با انگیزه‌ی درونی بیشتری به

یادگیری بپردازند. وی ادامه می‌دهد که بحث و گفتگوی مدرس و یادگیرندگان موجب افزایش مشارکت آن‌ها در یادگیری و ایجاد احساس کفایت و خودکارآمدی می‌شود که به افزایش انگیزه‌ی درونی آن‌ها می‌انجامد.

در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی، بر یادگیری مشارکتی تاکید شد. و نازل، باتل، راسل، و هیساً^{۴۸} (۲۰۱۰) می‌نویسد: «یادگیری مشارکتی و حمایت‌های اجتماعی با ایجاد جو مطلوب یادگیری، موجب افزایش انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان می‌شود». و جنیا، لوبنز، و دروس^{۴۹} (۲۰۱۰) نیز معتقد است، یادگیری مشارکتی موجب احساس تعلق به گروه می‌شود و انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان را می‌افزاید.

در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی، سکوبندی آموزشی انجام شد. اردان و شوئلفدر (۲۰۰۶) سکوبندی آموزشی را راهکاری در جهت حفظ و افزایش انگیزه‌ی تحصیلی دانشجویان می‌داند.

یادگیری موقعیتی مساله محور است. و جنیا و همکاران (۲۰۱۰) معتقد است، از آنجا که در یادگیری مساله محور برای پاسخ سوال‌ها پاسخ صریح و از پیش تعریف شده‌ای وجود ندارد و مسایل می‌توانند از دیدگاه‌های مختلف بررسی شود، درک عمیق‌تر و بینش صحیح‌تری را نسبت به راه‌های حل مساله ایجاد می‌کنند و انگیزه‌ی درونی یادگیرنده را برای یادگیری تقویت می‌کنند. در بررسی دیگری که ولترینگ^{۵۰} و همکاران (۲۰۰۹) بر ۱۸۵ دانشجوی سال سوم انجام دادند، نشان داده شد که در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی، یادگیری تلفیقی مبتنی بر حل مساله، موجب افزایش انگیزه‌ی دانشجویان شد.

در هر دو گروه یادگیری موقعیتی و آموزش مبتنی بر سخنرانی، افزایش معنادار میانگین نمره‌های پس آزمون در مقایسه با پیش آزمون، پیشرفت تحصیلی مشاهده شد (جدول‌های ۱ و ۲). به منظور مقایسه‌ی تاثیر برنامه‌های آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، میانگین اختلاف نمره‌های پس آزمون و پیش آزمون گروه‌ها نیز بررسی شد. نتایج، افزایش معنادار تغییر نمره‌ی گروه یادگیری موقعیتی را در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی نشان داد (جدول ۳). به عبارت دیگر، در تایید فرضیه‌ی دوم پژوهش، یادگیری موقعیتی نه تنها موجب افزایش نمره‌های پس آزمون پیشرفت تحصیلی در مقایسه با پیش آزمون آن شد، بلکه در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی، موجب افزایش معنادار نمره در پس آزمون گروه‌ها شد.

عوامل متعددی در این پژوهش در گروه یادگیری موقعیتی موجب افزایش یادگیری

دانشجویان در مقایسه با گروه آموزش مبتنی بر سخنرانی شدند. به عنوان نمونه، نمایش نامه‌ها، نمایش‌های ویدیویی، سری تصاویر متحرک، آزمون‌های معتبر، کلاس شبیه سازی شده و یادگیری اشتراکی و مساله محور، محیط غنی و معتبری را برای انجام فعالیت‌های واقعی و یادگیری در زمینه ایجاد کردند. لاکس، راسل، نلر، و اسمیت^{۵۱} (۲۰۰۹) معتقد است، هنگامی که یادگیرندگان در محیط معتبر به یادگیری بپردازند، درک صحیح تری از محتوا به دست می‌آورند و بهتر یاد می‌گیرند. کواپتتانس، آرنولد و تامپسون^{۵۲} (۲۰۱۰) نیز نشان داد، در گروه مورد بررسی او بیان داستان‌های مرتبط با محتوا موجب افزایش یادگیری شد.

در این پژوهش، دانشجویان در گروه‌های دو نفری قرار گرفتند و با یکدیگر تحت حمایت و راهنمایی مدرس به یادگیری مشارکتی پرداختند. سو و براش^{۵۳} (۲۰۰۸) معتقد است، یادگیری جمعی موجب بهبود پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود. اسمیت و لورد^{۵۴} (۲۰۱۰) نیز معتقد است، یادگیری مشارکتی مساله محور با افزایش درگیری یادگیرندگان در حل مشکل و استفاده از دانش جمعی موجب افزایش یادگیری می‌شود. استالمیجر و همکاران (۲۰۰۹) معتقد است، حمایت و راهنمایی‌های به موقع مدرس، این احساس را برای یادگیرنده ایجاد می‌کند که مورد اهمیت واقع شده، بنابراین برای یادگیری تلاش بیشتری می‌کند. و نترل و همکاران (۲۰۱۰) نیز می‌نویسد: «حمایت و بازخوردهای به موقع مربی، موجب افزایش یادگیری می‌شود». و جینیا و همکاران (۲۰۱۰) هم معتقد است، از آنجا که در یادگیری مشارکتی موفقیت هر یک از افراد گروه به موفقیت سایر اعضای گروه بستگی دارد، کلیه‌ی افراد در جهت یادگیری یکدیگر می‌کوشند و بیشتر یاد می‌گیرند.

این برنامه‌ی یادگیری موقعیتی به صورت تلفیقی اجرا شد. از آنجا که در یادگیری تلفیقی محتوا به شیوه‌های گوناگون ارائه می‌شود، از مزایای هر دو روش آموزش چهره به چهره و یادگیری الکترونیکی برخوردار بوده و موجب بهبود یادگیری می‌شود. ونگ^{۵۵} (۲۰۱۰) نشان داد، که یادگیری تلفیقی با بهبود تعاملات اجتماعی، یادگیری اشتراکی و یادگیری منسجم، موجب افزایش یادگیری در گروه مورد بررسی او شد. وی می‌نویسد: «با استفاده از یادگیری تلفیقی، حتی دانشجویانی که به طور معمول تمایلی به شرکت در بحث‌های گروهی نداشتند، مشارکت افزایش یافت».

از عوامل دیگری که می‌تواند در گروه یادگیری موقعیتی موجب بهبود پیشرفت

تحصیلی دانشجویان شده باشد، افزایش انگیزه‌ی درونی دانشجویان در گروه یادگیری موقعیتی است. استین مایر و اسپنات^{۵۶} (۲۰۰۹) می‌نویسد: «ارتباط مثبت و معناداری بین سطوح انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان وجود دارد». واکر، گرین و مانسل^{۵۷} (۲۰۰۶) نیز می‌نویسد: «افرادی که به صورت درونی برای انجام فعالیت‌ها انگیزه می‌شوند، با خلاقیت بیشتری با محرک‌های محیطی رو به رو می‌شوند و عملکرد تحصیلی بهتری دارند».

اگر چه طراحی برنامه‌ی یادگیری موقعیتی با استفاده از فن آوری به صرف وقت و هزینه‌ی نسبتاً زیادی نیازمند است، اما در برنامه‌هایی که از نظر بودجه با محدودیت مواجه است، می‌توان با استفاده از وب سایت‌ها و نرم افزارهای رایگان و همگانی که اکثر افراد با آن‌ها آشنا هستند، تا حدی هزینه‌ها را کاهش داد. به عنوان نمونه، با استفاده از نرم افزارهای اسکایپ^{۵۸} و یاهو مسنجر^{۵۹}، می‌توان به طور رایگان گفتگوی زمان واقعی^{۶۰} را انجام داد یا با استفاده از یاهو گروپ^{۶۱} فضایی را ایجاد کرد که کلیه‌ی افراد گروه نقطه نظرات خود را در آن بنویسند و در دسترس سایر افراد گروه قرار دهند.

با توجه به نتایج این پژوهش به نظر می‌رسد که استفاده از یادگیری موقعیتی، نتایج مطلوبی را در آموزش و یادگیری به دنبال داشته باشد.

اجرای این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود. به عنوان نمونه، محدودیت دسترسی دانشجویان به کامپیوتر و توانایی ناکافی آن‌ها در استفاده از آن، مشکلی جدی بود. در یک مطالعه‌ی انجام شده با حمایت جونز نالج دات کام^{۶۲} و کورس شردات کام^{۶۳} نیز مهم‌ترین موانع یادگیری الکترونیکی، نداشتن وقت کافی برای یادگیری فن آوری و نبود حمایت‌های آموزشی گزارش شد. (بونک^{۶۴} و زانگ، ۲۰۰۳). از آنجا که در دانشگاه پیام نور دانشجویان می‌توانند بدون حضور در کلاس، دروس را به صورت خودخوان ثبت نام کنند، همین مساله موجب کاهش افراد نمونه شد. از طرف دیگر، برای دانشجویانی که در گروه یادگیری موقعیتی قرار داشتند، این برنامه تنها بخش کوچکی از کل برنامه‌ی ترم تحصیلی بود و اثرات مخدوش کننده‌ی سایر روش‌های تدریس قابل کنترل نبود.

با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که مسئولان برنامه ریزی آموزشی به یادگیری موقعیتی به عنوان روشی مناسب در برنامه‌های آموزشی نگاه کنند و تحقیقات در زمینه‌ی نگرش دانشجویان و اساتید در مورد سودمندی این شیوه‌ی یادگیری یا اثرات این روش یادگیری بر متغیرهای مختلف؛ مانند خودکارآمدی، عزت نفس، اضطراب

طراحی و اجرای برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر یادگیری موقعیتی و ... ۱۴۷

امتحان، رضایت تحصیلی یا انصراف دانشجویان از ادامه‌ی تحصیل انجام شود. پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزشی بیشتری در جهت آشنا سازی اساتید با روش‌های نوین یاددهی - یادگیری در دانشگاه‌ها برگزار شود و برای اساتیدی که در این زمینه فعالیت می‌کنند راهکارهای تشویقی در نظر گرفته شود.

تشکر و قدردانی

از سرکار خانم دکتر مرضیه معطری (استادیار دانشگاه علوم پزشکی شیراز)، از مسئولان محترم دانشگاه پیام نور مرکز تهران که در این مطالعه همکاری کرده‌اند و از دانشجویانی که در این پژوهش ما را یاری نموده‌اند، تشکر و قدردانی می‌نمایم.

یادداشت‌ها

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. Dahlgren | 2. Broad & Newstorm |
| 3. Sunden | 4. Balodine & Ford |
| 5. Unal | 6. Hernandez-Serrano |
| 7. Avey | 8. Herrington and Oliver |
| 9. Furstenu | 10. Lunce |
| 11. Lave & Wenger | 12. Authentic Context |
| 13. Herrington & Oliver | 14. Hsiao |
| 15. Lok | 16. Gulikers |
| 17. Authentic Activity | 18. Allen |
| 19. Stalmager | 20. Wooley & Jervis |
| 21. Wenger | 22. Lameris & Paraskakis |
| 23. Reflection | 24. Oriol, Tumulty, & Snyder |
| 25. Articulation | 26. Tacit Knowledge |
| 27. Explicit Knowledge | 28. Scaffolding |
| 29. Coaching | 30. Morrison |
| 31. Barton | 32. Ardcalloch |
| 33. Citizen avatar | 34. Edwards |
| 35. Haigh | 36. Ajawi |
| 37. Standal and Jeperson | 38. Mc Inerney and Synclaire |
| 39. Mann-Whitney | 40. Wilcoxon |
| 41. Perlars | 42. Richardson |
| 43. Urdan & Schoenfelder | 44. Galia |
| 45. Hassandara | 46. Schutt |
| 47. Koka | 48. Wentzel |
| 49. Wijinia | 50. Welterhng |
| 51. Lax, Russell, Nelles, & Smith | |

52. Quaintance, Arnold, & Thompson
53. So & Brush
54. Smith & Laurd
55. Wang
56. Stein Mayer
57. Walker
58. Skip
59. Yahoo Messenger
60. Real Time
61. Yahoo Group
62. Jones Knowledge.Com
63. Course Share.Com
64. Bonk & Zhang

منابع

الف. فارسی

- بحرانی، محمود. (۱۳۷۲). بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و عادات مطالعه گروهی از دانش‌آموزان متوسطه شیراز. پایان نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد رشته روان شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). روان شناسی پرورشی: روان شناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم). تهران: انتشارات آگاه.
- صالحی، ساناز. (۱۳۸۸). بررسی انگیزش تحصیلی در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل فرایند محتوای خانواده. پایان نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد رشته روان شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.
- متحدی، علیرضا. (۱۳۸۶). بررسی مقایسه‌ای فراشناخت و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر شهری و روستایی. پایان نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد رشته روان شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

ب. انگلیسی

- Ajjawi, R., Higgs J. (2008). Learning to reason: A Journey of professional socialization. *Advances in health sciences Education* 13, 133-150.
- Allen, M. (2007). *Designing successful e-learning*. USA: John Wiley and son s, Inc.
- Avey, B. (1999). Building a people-centered culture in digital Age Environment. *Canadian Manager*, 23, (3), 24-27.
- Barton, K., Maharg, P., & McKellar, P. (2005). Authenticity in learning: transactional learning in virtual communities. In: *6th International Clinical Conference*, 27-30 October, Lake Arrowhead, California, USA.
- Bonk C. J., Zhang. K.(2003). *Empowering on line learning*. USA:

- Jossey- Bass.
- Corte, E. (2003). Designing learning environments that foster productive use of acquired knowledge and skill .In Erik De Corte, Lieven Verschaffel, Noel Entwistle, and Jeroen Van Merriendboor (Eds.), *Powerful learning environments: unraveling basic components and dimensions* (pp. 21-34).).United kingdom: Emerald.
- Dahlgren, M. A., Reid, A., Dahlgren, L. O., & Petocz, P.(2007). Learning for the professions: lessons from linking international research project. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 56, 22, 129-148.
- Develotte, C. (2005). Situated creation of multimedia activities for distance learners: *motivational and cultural issue. ReCall 17 (2)*, 229-244
- Edwards, H. , Nash, R., Scre, S., Courtney, M., & Abbey, J. (2008). Development of virtual learning environment to enhance undergraduate nursing student's effectiveness and interest in working with older people. *Nurse education today*, 28, 6, 672-679.
- Erich, W. (2008). *community and learning: a virtual community of practice for nurse practitioners*. Capella University, AAT 3307911.
- Furstenau , B. (2008). Exploration of an Industrial Enterprise as a Method of boundary-using vocational Education. in Tuomi-Gröhn, tertlu and Engeström. *Between school and work new perspective on transfer and boundary-crossing*. (pp.85-119), United Kingdom: Emerald
- Galea, J., Legarreta, J., Martí, A., & Gisbert, M. (2002). On the design of learning contents for 3d virtual environments .Proceedings of ICTE. *International Conference on Information and Communication Technologies in Education. Information Society and Education: Monitoring a Revolution*. Spain. ISBN 84-95251-70-0
- Gulikers, J. T. M., Kester, L., Kirschner, P. A., & Bastiaens, T. (2008). The effect of practical experience on perception of assessment, authenticity, study approach and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 172-186.
- Haigh, J. (2007). Expansive learning in university setting: The case for simulated clinical experience. *Nurse Education practice*, 7(2), 92-102.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003) Examining factors Associated with intrinsic Motivation in physical education: a qualitatioe approach. *Psychology of sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hernandez-Serrano, M. J., Gonzalez-Sanchez, M., & Munoz-Rodriguz, J. (2009). Designing learning environments improving social

- interactions: essential variables for virtual training space. *Procedial social and behavioral science*, 1, 1, 2411-2415.
- Herrington, J., & Oliver, R. (1995). Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design of multimedia. *Paper presented at the meeting of the Australian Society for computers in Learning in Tertiary Education, Melbourne, Australia.*
- Herrington, J. , & Oliver, R. (2000). An instructional design Frame work for authentic learning environments. *Educational technology Research and development*, 48,(3), 23-48
- Hsiao, C. (2008). The design and development of personal Digital Interface for location based learning system. URN etd-0710108-221137.
- Koka, A., & Hein, V. (2010). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of sport and Exercise*, 4, pp. 333-346 .
- Kneebone, R. L., Scott, W., Darzi, A., & Horrocks, M. (2004). Simulation and clinical practice: strengthening the relationship. *Med Education*, 38, 10, 1095-102.
- Lameras, P., & Paraskakis, I. (2007). Pedagogy and tools for E-learning practice Informatics. *Education Europe II conference, IEEEI, south-East European Research Center*, 293-304.
- Lave, J., & Wenger, E. (2008). *Situated learning legimated peripheral participation*. United Kingdom: Cambridge university press.
- Lok, B., Ferdig, R. E., Raij, A., Johnsen, K., Dickerson, R., Coutts, J., et al. (2006). Applying virtual reality in medical communication education: Current findings and potential teaching and benefits of immersive virtual patients. *Virtual reality* 10: 185-195.
- Lunce, M. (2006). Simulation: Bringing the benefits of situated learning to traditional classroom. *Journal of Applied Educational technology*, 3, 1, 37-45.
- Lax, L. R., Russell, M. L., Nelles, J., & Smith, C. M. (2009). Scaffolding Knowledge Building in a web based communication and cultural competence program for international Medical graduates. *Academic Medicine*, 84, 10, 55-58.
- Machles, D. (2010). Community of practice: a workplace safety case study. *Professional Safety*, January, 46-51.
- Morrison, G. R., Ross. S. M., & Kemp, J. E. (2007). *Designing effective instruction*. USA: John Wiley & Sons, inc.
- Oriol, M. D., Tumulty, G., & Snyder, K. (2010). Cognitive Apprenticeship as a framework for teaching on line. *Merlot*

- Journal of online learning and teaching*, 6, 1, 210-217.
- Perlar C. A. (2010). Enhancing underrepresented community college student motivation through blended learning curriculum. *Capella University*, AAT 34, 11962.
- Quaintance, J. L., Arnold, L., & Thompson, G. S.. (2010). what students learn about professionalism from faculty stories: an "appreciative inquiry" approach. *Acad Med*. 85(1): 118-123.
- Richardson, B. (1999). Professional development. *Physiotherapy* .85, 9, 467-474.
- Sanden, J. V. , & Teurlings, C. (2008). Developing competence during practice period: the learner's perspective. in Tuomi-Gröhn, tertlu and Engeström. *Between school and work new perspective on transfer and boundary-crossing*. (pp.110-137), United Kingdom: Emerald.
- Schutt, M. (2007). *The effects of instructor immediacy in online learning environment*. University of sandrago, AAT 3301290.
- Smith L. & Laurd, L. (2010). Exploring. The advantages of blended instruction at community colleges and technical schools. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 6, 2.
- So, J., & Brush, T. A. (2008). Student's perception of collaborative learning environment: Relationship and critical factors. *Computer and Education*: 318-336.
- Stalmeijer, R. E., et al. (2009). Cognitive apprenticeship in chemical practice: can it stimulate learning in the opinion of students. *Adv Health Sci Educ Theory Prac*, .14(4): 535–546.
- Standal, Ø. F., & Jespersen, E. (2008). Peers as resources for learning: a situated learning approach to adapted physical activity in rehabilitation. , 25(3):208-227
- Stein Mayer R., & Spinath B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19: 80-90.
- Unal, C. , & Inan, H. Z. (2010). student's perception of a situated learning environment. *Procedial social and behavioral sciences* ,2, 2171-2175.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student's motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44, 5, 331-349.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell R. A. (2006). Identification with academicsx Intrinsic/ extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*. 16, 1-12.
- Wang, M. (2010). Online Collaboration and offline interaction between

- students using asynchronous tools in blended learning. *Australian Journal of Education Technology*, 26 (6): 830-846.
- Weltering, V., Tierrier, A., Spitzer, K., & Spreckelsen, C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem based learning process: results of mixed-method evaluation. *Adv health sci educ*, 14 (5): 725-38.
- Wenger, E. (2008) .*Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wentzel, K., Battle, A., Russell, S. L., & Hisa, B. L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 35: 193-202.
- Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Derous, E. (2010). Investigating effects of problem based versus lecture-based learning environment on student Motivation, *Contemporary Educational Psychology*, article in press.
- Wooley, N., & Jarvis, Y. (2007). Situated cognition and cognitive apprenticeship: A model for teaching and learning clinical skills in a technology rich and authentic learning environment. *Nurse Educator Today*, 27, 73-79.

