

بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور به رویکرد یادگیری ترکیبی بر حسب متغیرهای فردی و سطح مهارت رایانه‌ای

نویسنده: علی اکبر عجم*

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

aliakbarajam1387@gmail.com

*نویسنده مسئول: علی اکبر عجم

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور با دیدگاه آنان درباره یادگیری ترکیبی بوده است. روش تحقیق توصیفی از نوع مقایسه‌ای بوده و داده‌ها با بکارگیری آزمون‌های مناسب آماری تجزیه و تحلیل شده است. جامعه آماری پژوهش، کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور ایران بوده است. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۱۱۰ نفر برآورد شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها؛ پرسش‌نامه محقق ساخته مشتمل بر مهارت رایانه‌ای طبق پرسش‌نامه لین (۲۰۰۸) و نیز دیدگاه اعضای هیئت علمی در باره رویکرد یادگیری ترکیبی، بوده است. روایی ابزار از طریق روایی محتوایی و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ بوده است. نتایج پژوهش نشان داد؛ اعضای هیئت علمی دیدگاه موافقی به رویکرد یادگیری ترکیبی در دانشگاه پیام نور دارند. بین دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی بر حسب جنسیت، تفاوت معنادار مشاهده شد ولی دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی بر حسب مدرک تحصیلی، سابقه تدریس و مهارت رایانه‌ای، تفاوت معنادار نداشته است. مهارت‌های رایانه‌ای اعضای هیئت علمی در حد متوسط و بالاتر از متوسط قرار دارد. بین میزان مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی و دیدگاه آنان درباره رویکرد یادگیری ترکیبی، تفاوت معنادار مشاهده نشده است.

کلیدواژه‌ها: یادگیری ترکیبی، متغیرهای فردی، مهارت رایانه‌ای، دانشگاه پیام نور

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و دانشاوری)

• دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۰/۱۴

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۰۱

*Scientific-Research
Journal of Shahed
University
Twenty-second Year, No.6
Spring & Summer
2015*

Training & Learning
Researches

دو فصلنامه علمی-پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال بیست و دوم-دوره
جدید
شماره ۶
بهار و تابستان ۱۳۹۴

مقدمه

گسترش محیط‌های الکترونیکی در تمام ابعاد زندگی انسان دگرگونی‌های اساسی به بار آورده است. استفاده از فن‌آوری‌های جدید الکترونیکی در عرصه آموزش به‌طور اعم و برنامه درسی به‌طور اخص، تغییرات مهمی در ماهیت یادگیری دانشجویان به‌وجود آورده [۱] و عصر اطلاعات و یادگیری‌های الکترونیکی، برنامه‌ریزان درسی را به تجدیدنظر در تجربه آموزشی وادار می‌کنند [۲]. با ورود یادگیری الکترونیکی، دانشگاه‌ها یکی پس از دیگری از این فن‌آوری استقبال کردند و اشتیاق زیادی برای جایگزین ساختن یادگیری الکترونیکی صرف و محیط‌های آموزش مجازی برخط، به جای آموزش حضوری به وجود آمد. ولی این پدیده، باعث شده است که جنبه‌های اخلاقی، معنوی و اجتماعی انسان کم رنگ شود. بنابراین، آینده فقط متکی بر اطلاعات و فن‌آوری‌های جدید نخواهد بود و بدون قضاوت‌های عقلانی و اخلاقی، عصر اطلاعات و فن‌آوری، عصر جهالت و بی‌خبری است [۳]. پروژه‌های یادگیری الکترونیکی صرف، به همان سرعتی که اوج گرفته و گسترش یافته‌اند، با شکست مواجه شدند [۴]. دلایل مختلفی برای عدم موفقیت دوره‌های یادگیری الکترونیکی ذکر شده است که از جمله آن می‌توان به عدم توانایی دانشجویان در زمینه مدیریت زمان و حفظ و نگهداری خود انگیزشی [۵]، سرعت پایین اتصال به اینترنت، فرسایش انگیزه دانشجویان در محیط مجازی، عدم احساس تعلق به جمع و گروه و همچنین ترجیحات اساتید و دانشجویان برای استفاده از ارتباطات رو در روی حضوری و برقراری تعاملات اجتماعی واقعی بین دانشجویان و اساتید با یکدیگر [۶]، فقدان فرصت برای بحث درباره موضوعات وابسته به موقعیت، فقدان توضیحات معلم، فقدان بیان بصری^۱ واقعی، فقدان فهم زمینه^۲ و فضای حاکم بر هر فرد [۷] اشاره کرد. به دلیل چنین مشکلاتی که به واسطه یادگیری الکترونیکی صرف

به‌وجود آمده است، افرادی مثل رید^۳ (۲۰۰۰) و وست بری^۴ (۲۰۰۰)، معتقدند که مدارس و دانشگاه‌ها همچنان به‌صورت حضوری و به‌طور مداوم به کارشان ادامه خواهند داد و ورود فن‌آوری‌های الکترونیکی باعث عدم حضور واقعی یادگیرندگان در مدارس و دانشگاه‌ها نخواهد شد [۸]. در سال‌های اخیر تغییرات و نوآوری‌های جدید در برنامه‌درسی آموزش عالی جهان فرصت‌های آموزشی بی‌شماری را برای یادگیرندگان فراهم کرده است به‌طوری که آن‌ها می‌توانند در کلاس‌های درس چهره به چهره همراه با دوره‌های آموزشی برخط^۵، کاربرد ابزارهایی مانند؛ وبلاگ، کلاس‌های مجازی^۶، تخته‌های بحث و تالارهای گفتگو^۷ به یادگیری بپردازند. این شکل یادگیری به عنوان یادگیری ترکیبی^۸ شناخته شده است [۹].

یادگیری ترکیبی رویکردی است که اشکال سنتی یادگیری در کلاس درس همچون کارآمدی و فرصت‌های تعامل، مشارکت و اجتماعی شدن کلاس درس را با وقایع و فعالیت‌های مختلف یادگیری الکترونیکی و امکانات یادگیری فعال غنی شده محیط برخط ترکیب می‌کند [۱۰ و ۱۱]. یادگیری ترکیبی با یک مدل یادگیری جامع به معلمان و یادگیرندگان ارائه می‌شود. یادگیرندگان تجربه کلاس درس فیزیکی را از طریق شرکت در سخنرانی‌ها، استفاده از کتاب‌های چاپی، آزمایشگاه و دست نوشته‌ها خواهد داشت و همچنین فناوری‌های جدید همچون اینترنت، شبکه جهانی وب، و تلفن همراه در فرایند تدریس و یادگیری‌شان ترکیب خواهد شد لذا، یادگیری ترکیبی به عنوان یک رویکرد شناخته شده در مؤسسات آموزش عالی به حساب می‌آید [۱۲]. به‌طور کلی، منظور از یادگیری ترکیبی، رویکردی است که مجموعه فعالیت‌های یادگیری در کلاس درس، یادگیری مبتنی بر وب و

3. Reid

4. Westbury

5. Online courses

6. Virtual classes

7. Chat rooms

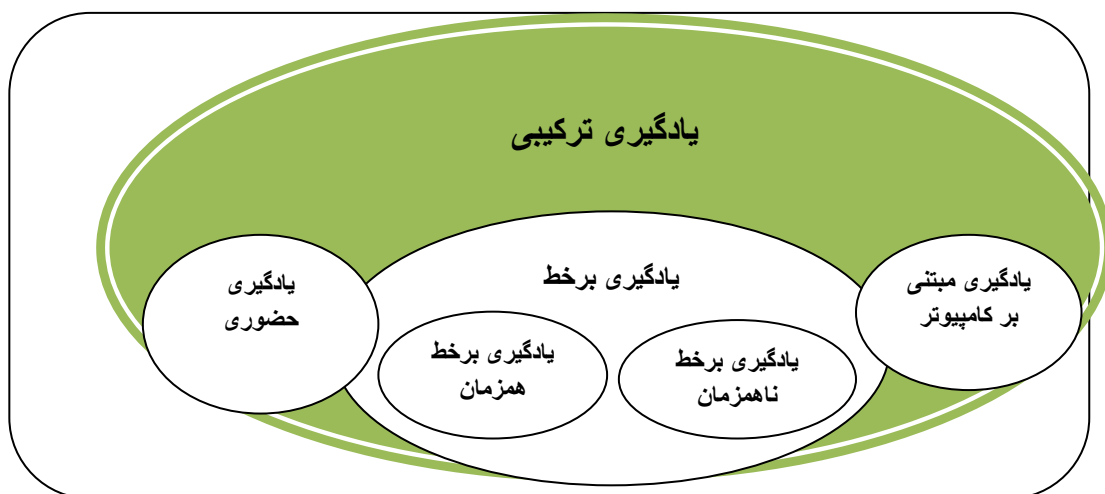
8. Blended learning

1. Visual expressions

2. Contextual understanding

دیگر، برنامه‌درسی مبتنی بر رویکرد یادگیری ترکیبی، کاربرد توأمان و تعاملی یادگیری برخط و حضوری است [۱۴]، که البته کانون توجه یادگیری در آن، بر ارتقای بهینه اهداف یادگیری به کمک فن‌آوری یادگیری مناسب، مطابق با سبک یادگیری شخصی درست، به شخص ذیحق در زمان واقعی می‌باشد [۱۵].
با توجه به نظرات [۱۶-۲۲]، می‌توان یادگیری ترکیبی را به شیوه زیر ارائه و توصیف کرد.

آموزش برخط را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند و امکان فعالیت و تجربه یادگیری را در هر زمان و هر مکانی مهیا می‌سازد [۱۳]، این تجربیات یادگیری می‌تواند از طریق تعامل با مواد و منابع برخط، جلسات بحث در کلاس درس و مواد چاپی و به‌طور رسمی و غیررسمی حاصل شود. هم‌چنین رویکرد یادگیری ترکیبی، رویکردی سودمند و مفید در طراحی برنامه‌درسی برخط و مبتنی بر وب و برنامه‌درسی حضوری است. به‌عبارت



نمودار ۱. اجزاء یادگیری ترکیبی

جدول ۱. رویکردهای یادگیری ممکن در یادگیری ترکیبی

چهره به چهره واقعی (غیررسمی): ارتباط و تعامل بین هم‌دانشکده‌ای‌ها، گروه‌های کاری، ایفای نقش و الگوسازی	چهره به چهره واقعی (رسمی): کلاس درس مربی‌محور، کارگاه‌های آموزشی، مربی‌گری و هدایت، آموزش‌های مربوط به شغل
همکاری غیرهمزمان برخط: پست الکترونیکی، تابلو اعلانات برخط، اجتماعات برخط	همکاری همزمان برخط: کلاس‌های یادگیری الکترونیکی برخط (همزمان)، هدایت و راهنمایی الکترونیکی
حمایت‌های عملکردی: سیستم‌های کمکی، پایگاه داده‌ها، دستورالعمل‌های کاری و تنظیم نرم‌افزارها، ابزارهای حمایتی تصمیم‌گیری و عملکردی	یادگیری خودراهبر: ^۱ واحدهای یادگیری مبتنی بر وب، لینک‌های منابع برخط، شبیه‌سازی‌ها، سناریوها، سی‌دی و دی‌وی‌دی‌های صوتی و ویدئویی، ارزشیابی برخط، کتاب‌های کار

^۱ - self-paced learning

از عناصر الکترونیکی زیر به‌عنوان مکمل می‌توان استفاده کرد: استفاده از شبیه‌سازی‌ها، فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری متنوع، استفاده از ابزارهای ارتباطی ناهم‌زمان برای پیگیری بحث‌های کلاسی یا انجام بحث‌های آزاد، جستجوی منابع گوناگون یادگیری، شرکت در خودآزمایی‌های الکترونیکی، اطلاع از نتایج و ارائه گزارش‌های تفصیلی از عملکرد یادگیرنده و امثالهم [۳۱]. ولی مدل ترکیب الزامی عناصر دوره آموزشی زمانی به‌کار می‌رود که استفاده از شیوه حضوری یا الکترونیکی به‌تنهایی برای ارائه دوره آموزشی و ایجاد یادگیری کافی نباشد. برخی از دانشگاه‌های الکترونیکی و مؤسسه‌های آموزشی به دلیل ضعف زیرساخت‌های فناوری، نبود منابع دیجیتال کافی، عدم آشنایی یادگیرندگان به ویژگی‌ها و ابزارهای محیط الکترونیکی، نبود سیاست‌ها و دستورالعمل‌های آموزشی متناسب با محیط الکترونیکی و عواملی از این دست، دوره‌های آموزشی خود را با استفاده از این مدل راه‌اندازی می‌کنند. در این پژوهش مدل ترکیب الزامی عناصر دوره آموزشی، مورد توجه قرار گرفته است. به دلیل اینکه دانشگاه پیام نور، از جمله دانشگاه‌های آموزش از دور محسوب می‌شود و ضرورتاً باید به سمت رویکرد یادگیری ترکیبی حرکت نماید و با توجه به پراکندگی مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور و همچنین وجود زیرساخت‌های ناکافی برای ایجاد یادگیری الکترونیکی مجازی، مدل ترکیب الزامی عناصر دوره آموزشی در دانشگاه پیام نور مورد توجه و تأکید قرار گرفته است.

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که، اعضای هیئت علمی از دوره‌های یادگیری ترکیبی رضایت بالایی دارند و میزان و کیفیت تعامل آن‌ها با دانشجویان در مقایسه با رویکرد سنتی چهره به چهره و آموزش مجازی صرف بسیار بیشتر بوده است [۳۲]. همچنین یادگیرندگان برای ورود به دوره‌های یادگیری الکترونیکی باید از مهارت‌های نه‌گانه همچون؛ کاربری رایانه، مهارت در کاربرد ابزارهای اینترنتی، مهارت حل مساله، تفکر انتقادی، مهارت پرسشگری، به‌کارگیری شیوه‌های مطالعه

همچنین، روزت^۱ و دیگران [۲۳]، امکاناتی برای یادگیری ترکیبی ارائه داده‌اند. در یادگیری ترکیبی، آموزش و یادگیری می‌تواند همراه با امکاناتی همچون پست الکترونیکی، منابع غنی اطلاعات و ارائه اطلاعات از طریق ویدئو کنفرانس برخط باشد.

در یادگیری ترکیبی بزرگ‌ترین مجموعه از روش‌های آموزشی و وضعیت‌های یادگیری را برای برآورده ساختن نیازهای یادگیرندگان فراهم می‌آورد و به مربی اجازه می‌دهد مزایای هر دو محیط آموزشی را به حداکثر برساند [۲۴-۲۶]. یادگیری ترکیبی به دلایل؛ الف- بهبود فرایند آموزش ب- افزایش دسترسی به استاد و منابع آموزشی و انعطاف‌پذیری در زمان و مکان آموزش [۲۷]، ج- بازدهی بالاتر نسبت به هزینه‌ها در مقایسه با دانشگاه مجازی صرف [۲۸]، د- غنی‌سازی تجربیات دانشجویان در فضای دانشکده [۲۹]، ه- افزایش میزان یادگیری و رضایت دانشجویان [۳۰]، مورد حمایت قرار گرفته است.

دو مدل عمده برای طراحی و اجرای دوره یادگیری ترکیبی وجود دارد: الف- مدل ترکیب اختیاری و داوطلبانه عناصر دوره آموزشی^۲ ب- مدل ترکیب الزامی عناصر دوره آموزشی^۳. در مدل ترکیب اختیاری و داوطلبانه عناصر دوره آموزشی، برای کمک به بهبود کیفیت یادگیری، چند عنصر یا کلیه عناصر برنامه درسی با استفاده از شیوه مکمل و پایه به یادگیرندگان ارائه می‌شود، منظور این است که اگر شیوه آموزش پایه، شیوه حضوری باشد، کلیه عناصر دوره شامل؛ محتوا، فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری، مواد و منابع یادگیری، جلسه‌های بحث، راهنمایی و تدریس معلم، خودآزمایی و ارزشیابی پایانی، به صورت حضوری طراحی و اجرا می‌شود و برای کمک به افزایش کیفیت دوره و یادگیری، از محیط یادگیری الکترونیکی برای تقویت عناصر برنامه درسی دوره آموزشی بهره گرفته می‌شود.

1 - Rossett

2 - Voluntary combination of course elements

3 - Obligated combination of course elements

و یادگیری، مهارت فراشناختی، خودراهبری و مهارت ارتباط الکترونیکی برخوردار باشند [۳۳]. به علاوه، مهم‌ترین مهارت‌هایی که دانشجویان سطح اطمینان بالایی در مورد آن از خود نشان دادند، مهارت‌های رایانه‌ای و آماری تحقیق و ارائه تحقیق بوده است [۳۴]. از جهتی دیگر، نیازهای آموزشی مریبان به‌ویژه در زمینه رایانه و فناوری اطلاعات را نباید از نظر دور داشت، نتایج پژوهش میرزامحمدی هم نشان داده است که مریبان از نظر مهارت بکارگیری رایانه و نرم‌افزارهای رایانه‌ای برای انجام وظایف شغلی خود نیازمند آموزش هستند [۳۵]. همچنین وو^۱، در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که نگرش اعضای هیئت علمی نسبت به برنامه‌های آموزش از راه دور با توجه به اطلاعات دموگرافی آنان با یکدیگر متفاوت است [۳۶]. گولد^۲، بیان می‌کند که ادراک، نگرش و رضایت شغلی اعضای هیئت علمی در دوره‌های یادگیری الکترونیکی بر کیفیت تدریس و راهنمایی دانشجویان توسط آنان تأثیر می‌گذارد [۳۷]. لوئیس^۳، هم در پژوهشی که به بررسی سطح ادراک و نگرش اعضای هیئت علمی پرداخته بود به این یافته پژوهشی رسید که اعضای هیئت علمی نسبت به یادگیری برخط دارای نگرش مثبتی می‌باشند [۳۸]. پژوهش‌های دزیبان و موسکال^۴، نشان داد که میزان موفقیتی که از دوره‌های یادگیری ترکیبی حاصل می‌شود مساوی و در بیشتر موارد از یادگیری برخط و یادگیری چهره به چهره سنتی بیشتر می‌باشد [۳۹]. در دوره‌های یادگیری ترکیبی که ابزارهای ناهمزمان ارتباطی در آن مورد استفاده قرار می‌گیرد، ادراک دانشجویان از یادگیری بهبود می‌یابد [۴۰]. نتایج پژوهش‌های باتی^۵ و همکارانش، که در خصوص ادراک دانشجویان از دوره‌های ترکیبی بود، نشان داد که رضایت دانشجویان در این دوره‌ها بیشتر از دوره‌های

مجازی و سنتی است به علاوه وابستگی دانشجویان به استاد برای کمک گرفتن به تدریج کاهش می‌یابد و دانشجویان به سمت یادگیری خودراهبر حرکت می‌کنند [۴۱]. همچنین او^۶ و پارک^۷، در پژوهشی که به بررسی چگونگی نگرش و میزان مشارکت اعضای هیئت علمی در رویکرد یادگیری ترکیبی پرداختند، به این نتیجه رسیدند که اکثریت آنان با رویکرد یادگیری ترکیبی موافق بودند و اعتقاد داشتند که استفاده از رویکرد یادگیری ترکیبی باعث افزایش کیفیت تدریسان شده است. همچنین به این نتیجه رسیدند که بین افراد بالاتر از پنجاه سال با افراد سی و چهل ساله از لحاظ نگرش به یادگیری ترکیبی تفاوت وجود دارد و میانگین نگرش افراد سی و چهل ساله بالاتر از سایرین بوده است [۴۲].

با توجه به این که یادگیری ترکیبی در تمامی سطوح نظام آموزشی در سراسر جهان مورد استفاده قرار می‌گیرد و همچنین گسترش استفاده از فناوری‌های نوین در نظام آموزشی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور به خصوص دانشگاه پیام نور، ضرورتاً باید به سمت رویکرد یادگیری ترکیبی حرکت کنند و رویکرد یادگیری ترکیبی، جایگزین یادگیری مرسوم سنتی و آموزش مجازی خواهد شد [۴۳].

دانشگاه پیام نور که در رده دانشگاه‌های آموزش از راه دور قرار دارد، باید به سمت استفاده از فناوری‌های نوین گام بردارد تا تحقق رسالت‌های دانشگاه پیام نور و پرورش دانشجویانی متناسب با ویژگی‌های عصر جدید به خوبی محقق شود. طراحی برنامه‌درسی مبتنی بر رویکرد یادگیری ترکیبی علاوه بر رفع محدودیت‌ها و مشکلات موجود برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی در دانشگاه پیام نور، باعث رشد و گسترش امکانات و توانایی‌های دانشجویان برای یادگیری مؤثر و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بیشتر شود. به علاوه، با توجه به این که دانشگاه پیام نور جزو دانشگاه‌های آموزش از راه دور

1. Wu
2. Gould
3. Lewis
4. Dziuban & moskal
5. Bhatti

6. Oh
7. Park

مثبت اعضای هیئت علمی به رویکرد جدید، کمک می‌کند که اعضای هیئت علمی با این وضعیت و محیط جدید با استرس کمتر و آگاهی بیشتری مواجه شوند و آنان را قادر می‌سازد تا بر اساس نیازهای دانشجویان و مقتضیات این رویکرد به راهنمایی و هدایت دانشجویان در زمینه یادگیری اقدام کنند [45] و شناسایی میزان مهارت‌های رایانه‌ای آنان، که ارتباط تنگاتنگی با اجرای اثربخش برنامه‌های درسی، آموزش و یادگیری ترکیبی در دانشگاه دارد، می‌تواند دست‌اندرکاران را در جهت طراحی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت آموزش مهارت‌های رایانه‌ای برای اعضای هیئت علمی، راهنمایی و هدایت نماید. از این لحاظ، بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور درباره رویکرد یادگیری ترکیبی ضروری می‌باشد. از جهتی دیگر، با توجه به این امر که در یادگیری ترکیبی، اعضای هیئت علمی بایستی با مهارت‌های پایه و ضروری رایانه آشنایی داشته باشند و پیش‌نیاز طراحی و اجرای دوره‌های یادگیری ترکیبی، تجهیز اعضای هیئت علمی با مهارت‌های رایانه‌ای می‌باشد، مهارت‌های رایانه‌ای آنان در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است.

سوال‌های پژوهش

۱. دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی چگونه است؟
۲. بین دیدگاه اعضای هیئت علمی زن و مرد نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی چه تفاوتی وجود دارد؟
۳. مدرک تحصیلی اعضای هیئت علمی چه تأثیری بر دیدگاه آنان نسبت به بر رویکرد یادگیری ترکیبی دارد؟
۴. سابقه تدریس اعضای هیئت علمی چه تأثیری بر دیدگاه آنان نسبت به بر رویکرد یادگیری ترکیبی دارد؟
۵. سطح مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی چگونه است؟
۶. سطح مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی چه

تلقی می‌شود، بنابراین، با ورود فناوری‌های الکترونیکی جدید، این نظام آموزشی باید خودش را با این تغییرات هماهنگ نماید [۴۴]. از جهتی دیگر، اجرای موفقیت آمیز هر برنامه درسی منوط به میزان نگرش و موافقت کارگزاران اجرایی آن نظام است، در نظام آموزش عالی به طور اعم و دانشگاه پیام نور به طور اخص، دیدگاه و اعتقادات آنان نسبت به یادگیری ترکیبی می‌تواند در موفقیت یا عدم موفقیت دوره‌های یادگیری ترکیبی بسیار مؤثر باشد، با توجه به اینکه نتایج یکی از عوامل اثرگذار بر نگرش اعضای هیئت علمی به یادگیری ترکیبی میزان مهارت‌های رایانه‌ای آنان می‌باشد، بنابراین، گسترش محیط‌های یادگیری ترکیبی بدون توجه به مهارت‌های رایانه‌ای، نگرش و نظرات اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها که مؤثرترین افراد در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی به خصوص در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی می‌باشد، موفقیت آمیز نخواهد بود. بررسی و شناخت میزان مهارت‌های رایانه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور و دیدگاه آنان درباره رویکرد یادگیری ترکیبی، می‌تواند به ایجاد فضای آموزشی مطلوب‌تری برای آموزش منجر شود. اگر دست‌اندرکاران نظام آموزشی و طراحان برنامه درسی واکنش و عکس‌العمل اعضای هیئت علمی را نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی درک کنند و بدانند که ورود و تجربه یک رویکرد جدید مانند یادگیری ترکیبی چه معنایی برای اعضای هیئت علمی خواهد داشت آن موقع است که طرح‌های برنامه درسی مؤثرتر خواهد بود و تصمیمات اتخاذ شده از طرف دست‌اندرکاران برای اعضای هیئت علمی قابلیت پذیرش بیشتری خواهند داشت. بررسی میزان مهارت‌های رایانه‌ای و دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی از این لحاظ که به شناسایی جنبه‌های مختلف دیدگاه آنان نسبت به این رویکرد منجر می‌شود، می‌تواند در اتخاذ تصمیمات صحیح، مؤثر واقع شود. همانطوری که می‌شرا^۱ و دیگران، اظهار می‌دارند دیدگاه

^۱ - Mishra

کرونباخ $t = 0/93$ به دست آمد، که نشان دهنده پایایی مناسب پرسش نامه است.

تأثیری بر دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دارد؟

یافته‌ها

سوال ۱- دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی چگونه است؟ همان طوری که در جدول (۲)، مشاهده می‌شود به طور کلی $0/89$ از اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور دیدگاه موافق و کاملاً موافقی نسبت به ارائه محتوای یادگیری و فعالیت یادگیری دانشجویان مبتنی بر رویکرد یادگیری ترکیبی داشتند و همچنین $0/98$ از اعضای هیئت علمی دیدگاه موافق و کاملاً موافقی نسبت به مواد و منابع یادگیری مبتنی بر رویکرد یادگیری ترکیبی داشتند. $0/92$ از اعضای هیئت علمی نسبت به گروه‌بندی یادگیرندگان بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی نظر موافق و کاملاً موافقی داشتند. $0/95$ از اعضای هیئت علمی به تعامل دانشجویان بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی دیدگاه موافق و کاملاً موافقی داشتند. $0/96$ از آنان به زمان و فضای یادگیری بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی و $0/90$ از آنان به ارزشیابی دانشجویان بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی دیدگاه موافق و کاملاً موافقی داشتند. برای بررسی معنی دار بودن دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی، از آزمون معنادار بودن t برای مقایسه با عدد ثابت استفاده شد.

با توجه به نتایج جدول ۳، مقادیر t مشاهده شده برای محتوای یادگیری مبتنی بر یادگیری ترکیبی $t = 36/46$ ، برای فعالیت یادگیری $t = 38/11$ ، مواد و منابع یادگیری $t = 39/18$ ، گروه‌بندی $t = 32/68$ ، تعامل $t = 34/47$ ، زمان و فضای یادگیری $t = 35/47$ و برای ارزشیابی دانشجویان بر اساس رویکرد یادگیری ترکیبی $t = 34/42$ می‌باشد که در سطح آلفای کمتر از $0/01$ معنادار می‌باشد. بنابراین اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور دیدگاه موافق و کاملاً موافقی نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دارند.

روش پژوهش

تحقیق از نظر ماهیت از نوع پژوهش‌های کمی، از نظر میزان کنترل متغیرها از نوع غیر آزمایشی و از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی محسوب می‌شود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور ایران حدود ۲۳۰۰ نفر بوده است. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، ۱۱۰ نفر تعیین شد. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته، شامل سه قسمت؛ اول اطلاعات جمعیت شناختی، دوم میزان مهارت رایانه‌ای و سوم دیدگاه اعضای هیئت علمی درباره طراحی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد یادگیری ترکیبی بود. اطلاعات جمعیت شناختی شامل: جنسیت، رتبه علمی و سابقه تدریس بود. مهارت رایانه‌ای شامل: ۱۰ سوال بر اساس مقیاس لیکرت که دامنه سوالات از ۱ مهارت بسیار کم، تا ۵ مهارت بسیار زیاد و بر طبق پرسش‌نامه لین [۴۶]، تنظیم شده است. بخش سوم یعنی سنجش دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی شامل هفت مؤلفه؛ محتوای یادگیری، فعالیت یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان و فضای یادگیری، گروه‌بندی، تعامل و ارزشیابی، در قالب ۵۲ سوال بود. روایی ابزار از طریق روایی محتوایی تعیین گردید. برای این منظور پرسش‌نامه در اختیار متخصصان مربوط قرار گرفت و بر اساس نظر آنان اصلاح گردید. برای تعیین پایایی ابزار تحقیق از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. بدین شیوه که ابتدا پرسش‌نامه به طور تصادفی بین ۳۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور توزیع شد و پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها با استفاده از نرم افزار spss مورد تحلیل قرار گرفت که بر این اساس ضریب آلفای

^۱. Lin

جدول ۲. دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به بر رویکرد یادگیری ترکیبی

مؤلفه‌ها	شاخص‌ها	کاملاً مخالف	مخالف	موافق	بسیار موافق
محتوای یادگیری	فراوانی درصد	۰ ۰	۱۲ ۰/۱۱	۴۲ ۰/۳۸	۵۶ ۰/۵۱
فعالیت یادگیری	فراوانی درصد	۰ ۰	۱۲ ۰/۱۱	۴۸ ۰/۴۳	۵۰ ۰/۴۶
مواد و منابع یادگیری	فراوانی درصد	۱ ۰/۰۱	۱ ۰/۰۱	۳۹ ۰/۳۵	۶۹ ۰/۶۳
گروه‌بندی	فراوانی درصد	۱ ۰/۰۱	۸ ۰/۰۷	۶۱ ۰/۵۶	۴۰ ۰/۳۶
تعامل	فراوانی درصد	۰ ۰	۶ ۰/۰۵	۵۲ ۰/۴۷۵	۵۲ ۰/۴۷۵
زمان و فضای یادگیری	فراوانی درصد	۰ ۰	۵ ۰/۰۴	۶۵ ۰/۵۹	۴۰ ۰/۳۷
ارزشیابی	فراوانی درصد	۰ ۰	۱۱ ۰/۱۰	۵۸ ۰/۵۳	۴۱ ۰/۳۷

جدول ۳. نتایج آزمون تی استودنت برای معنادار بودن دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی

مؤلفه‌ها	Test-value	میانگین	انحراف معیار	درجات آزادی	سطح معنی داری	t
محتوای یادگیری	۱۲	۲۰	۲/۴۱	۱۰۹	۰/۰۰۰	۳۶/۴۶
فعالیت یادگیری	۱۴	۲۳/۴۳	۲/۵۹	۱۰۹	۰/۰۰۰	۳۸/۱۱
مواد و منابع یادگیری	۱۴	۲۵/۱۱	۲/۹۷	۱۰۹	۰/۰۰۰	۳۹/۱۸
گروه‌بندی	۱۴	۲۲/۸۰	۲/۸۲	۱۰۹	۰/۰۰۰	۳۲/۶۸
تعامل	۱۶	۲۷/۲۲	۳/۳۶	۱۰۹	۰/۰۰۰	۳۴/۹۵
زمان و فضای یادگیری	۸	۱۳/۲۹	۱/۵۶	۱۰۹	۰/۰۰۰	۳۵/۴۷
ارزشیابی	۲۶	۴۲/۱۶	۴/۹۲	۱۰۹	۰/۰۰۰	۳۴/۴۲

۲- بین دیدگاه اعضای هیئت علمی زن و مرد نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی چه تفاوتی وجود دارد؟ جهت بررسی تفاوت دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به یادگیری ترکیبی از لحاظ جنسیت، از تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج آزمون باکس^۱ معنادار نبود ($f=۰/۷۷۱$ ، $sig=۰/۸۰$) بنابراین

فرض برابری واریانس گروه‌ها برقرار بود. نتایج جدول ۴، نشان داد که آزمون اثر پیلاسی و آزمون لامبدای ویلکز معنادار بود، لذا بین دیدگاه اعضای هیئت علمی زن و مرد درباره رویکرد یادگیری ترکیبی تفاوت معناداری مشاهده شد.

^۱. Box's test

جدول ۴. نتایج آزمون مانوا برای بررسی تفاوت دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به یادگیری ترکیبی از لحاظ جنسیت

اثر	ارزش	f	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اتای سهمی
جنسیت آزمون اثر پیلای ^۱	۰/۹۹۷	۵/۳۵	۷	۱۰۲	۰/۰۰۰	۰/۹۹
آزمون لامبدای ویلکز ^۲	۰/۰۰۳	۵/۳۵	۷	۱۰۲	۰/۰۰۰	۰/۹۹

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی برای بررسی تفاوت دیدگاه اعضای هیئت علمی زن و مرد

منبع	مولفه‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری
جنسیت	محتوای یادگیری	۲۲۳/۰۸	۱	۲۲۳/۰۸	۵۸/۲۹	۰/۰۰۰
	فعالیت یادگیری	۳۴۳/۷	۱	۳۴۳/۷	۹۴/۸۵	۰/۰۰۰
	مواد و منابع یادگیری	۱۵۴/۴۸	۱	۱۵۴/۴۸	۲۰/۵۷	۰/۰۰۰
	گروه بندی	۲۰۸/۷۵	۱	۲۰۸/۷۵	۳۴/۰۴	۰/۰۰۰
	تعامل	۱۷۶/۴۱	۱	۱۷۶/۴۱	۱۷/۹۵	۰/۰۰۰
	زمان و مکان یادگیری	۶۶/۳۷	۱	۶۶/۳۷	۳۵/۷۸	۰/۰۰۰
	ارزشیابی	۵۳۸/۴۵	۱	۵۳۸/۴۵	۲۷/۶۳	۰/۰۰۰
خطا	محتوای یادگیری	۴۱۳/۳۲	۱۰۸	۳/۸۲		
	فعالیت یادگیری	۳۹۱/۳۵	۱۰۸	۳/۶۲		
	مواد و منابع یادگیری	۸۱۰/۹۸	۱۰۸	۷/۵۰		
	گروه بندی	۶۶۲/۲۳	۱۰۸	۶/۱۳		
	تعامل	۱۰۶۰/۹۰	۱۰۸	۹/۸۲		
	زمان و مکان یادگیری	۲۰۰/۳۲	۱۰۸	۱/۸۵		
	ارزشیابی	۲۱۰۴/۶۰	۱۰۸	۱۹/۴۸		

جدول ۶. نتایج آزمون مانوا برای بررسی تأثیر مدرک تحصیلی بر دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به یادگیری ترکیبی

اثر	ارزش	f	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اتای سهمی
مدرک تحصیلی آزمون اثر پیلای	۰/۱۷	۲/۹۹	۷	۱۰۲	۰/۰۷	۰/۱۷
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۸۳	۲/۹۹	۷	۱۰۲	۰/۰۷	۰/۱۷

جدول ۷. نتایج آزمون مانوا برای بررسی تأثیر سابقه تدریس بر دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به یادگیری ترکیبی

اثر	ارزش	f	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اتای سهمی
سابقه تدریس آزمون اثر پیلای	۰/۲۳۴	۱/۹۲	۱۴	۲۰۴	۰/۰۲۵	۰/۱۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۷۷۶	۱/۹۴	۱۴	۲۰۴	۰/۰۲۳	۰/۱۱

1. Pillai's trace

2. Wilks' Lambda

لامبدای ویلکز معنادار می‌باشد. با استفاده از آزمون تعقیبی، تحلیل هر یک از متغیرهای وابسته به تنهایی، با استفاده از آلفای میزان شده بنفرونی (۰/۰۰۷۱)، مورد بررسی قرار گرفت، نتایج نشان داد که در بررسی متغیرهای وابسته به تفکیک، تفاوت معناداری مشاهده نشد، لذا بین دیدگاه اعضای هیئت علمی با سابقه تدریس متفاوت، درباره رویکرد یادگیری ترکیبی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

سوال ۵- سطح مهارت الکترونیکی اعضای هیئت علمی چگونه است؟

با توجه به جدول ۸، مهارت الکترونیکی ۰/۱۷ از اعضای هیئت علمی پایین‌تر از متوسط، ۰/۱۶ در حد متوسط، ۰/۲۹ زیاد و ۰/۳۸ بسیار زیاد مشاهده شده است. بنابراین، مهارت‌های رایانه‌ای اعضای هیئت علمی در حد متوسط و بالاتر از متوسط بود. برای بررسی معنی دار بودن میزان مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی، از آزمون معنادار بودن تی برای مقایسه با عدد ثابت استفاده شد.

با توجه به نتایج جدول ۹، تی مشاهده شده ۱۱/۹۰ $t =$ می‌باشد که در سطح آلفای ۰/۰۰۱ معنادار بود بنابراین میزان مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی بالاتر از متوسط مشاهده شد.

۶- سطح مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی چه تأثیری بر دیدگاه آن‌ها نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دارد؟

جهت بررسی تفاوت دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به یادگیری ترکیبی از لحاظ مهارت رایانه‌ای، از تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج آزمون باکس^۳ معنادار نبود ($f = / ۸۷$ ، $sig = ۰/۳۵$)، بنابراین فرض برابری واریانس گروه‌ها برقرار بود.

نتایج نشان داد که آزمون اثر پیلاسی و آزمون لامبدای ویلکز معنادار نبود، لذا بین میزان مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی و دیدگاه آنان درباره رویکرد یادگیری ترکیبی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

با استفاده از آزمون تعقیبی، تحلیل هر یک از متغیرهای وابسته به تنهایی، با استفاده از آلفای میزان شده بنفرونی (۰/۰۰۷۱)، مورد بررسی قرار گرفت، نتایج جدول ۵، نشان داد که در بررسی متغیرهای وابسته به تفکیک، تفاوت معناداری بین دیدگاه اعضای هیئت علمی مرد و زن درباره تمامی هفت مولفه مبتنی بر رویکرد یادگیری ترکیبی، مشاهده شد. همان‌طوری که در جدول شماره (۱ و ۲) مشاهده شد بیش از ۰/۸۹ از اعضای هیئت علمی موافق و کاملاً موافق با رویکرد یادگیری ترکیبی بودند، ولی بین دیدگاه اعضای هیئت علمی زن و مرد درباره رویکرد یادگیری ترکیبی تفاوت معناداری وجود داشت.

۳- مدرک تحصیلی اعضای هیئت علمی چه تأثیری بر دیدگاه آن‌ها نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دارد؟ جهت بررسی تفاوت دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی بر حسب مدرک تحصیلی، از تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج آزمون باکس^۱ برای برابری همگنی واریانس معنادار نبود ($f = / ۲۷$ ، $sig = ۰/۱۷$)، بنابراین واریانس گروه‌ها برابر نیست.

نتایج جدول ۶، نشان داد که آزمون اثر پیلاسی و آزمون لامبدای ویلکز معنادار نمی‌باشد، لذا بین دیدگاه اعضای هیئت علمی با مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری در خصوص رویکرد یادگیری ترکیبی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

۴- سابقه تدریس اعضای هیئت علمی چه تأثیری بر دیدگاه آن‌ها نسبت به بر رویکرد یادگیری ترکیبی دارد؟ جهت بررسی تفاوت دیدگاه اعضای هیئت علمی نسبت به یادگیری ترکیبی از لحاظ سابقه تدریس، از تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج آزمون باکس^۲ معنادار نبود ($f = / ۱۶$ ، $sig = ۰/۲۲$)، بنابراین فرض برابری واریانس گروه‌ها برقرار بود.

نتایج نشان داد که، آزمون اثر پیلاسی و آزمون

³ - Box"s test

¹. Box"s test

². Box"s test

جدول ۸. میزان مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی

جمع	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	فراوانی
۱۱۰	۴۲	۳۲	۱۷	۱۰	۹	
۱۰۰	۰/۳۸	۰/۲۹	۰/۱۶	۰/۰۹	۰/۰۸	درصد

جدول ۹. نتایج آزمون تی استودنت برای بررسی معنادار بودن میزان مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی

t	سطح معنی داری	درجات آزادی	انحراف معیار	میانگین	Test-value
۱۱/۹۰	۰/۰۰۰	۱۰۹	۶/۶۹	۳۷	۳۰

جدول ۱۰. نتایج آزمون مانوا برای بررسی تأثیر مهارت رایانه‌ای اعضای هیئت علمی بر دیدگاه آنان نسبت به یادگیری ترکیبی

اثر	ارزش f	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اتای سهمی
مهارت رایانه‌ای آزمون اثر پیلایی	۱/۱۱	۷	۱۰۲	۰/۲۴۸	۰/۲۹
آزمون لامبدای ویلکز	۱/۱۱	۷	۱۰۲	۰/۲۴۵	۰/۲۹

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد که بیش از نود درصد اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور، نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دیدگاه موافق و کاملاً موافقی دارند و با توجه به آزمون معنادار بودن، تفاوت معناداری بین دیدگاه اعضای هیئت علمی موافق با رویکرد یادگیری ترکیبی و اعضای هیئت علمی مخالف با این رویکرد، مشاهده شد طوری که میانگین دیدگاه اعضای هیئت علمی موافق، بسیار بالاتر از میانگین اعضای هیئت علمی مخالف با رویکرد یادگیری ترکیبی بود. این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهشی نوربرگ^۱ و دیگران [۴۷]، لويس^۲ [۴۸] و اوه^۳ و پارک^۴ [۴۹] همسو می‌باشد. آنان در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که اکثر اعضای هیئت علمی با رویکرد یادگیری ترکیبی موافق می‌باشند. یکی از دلایل نگرش موافق اعضای هیئت علمی به یادگیری ترکیبی این است که در این رویکرد از غلبه و توجه افراطی نسبت به استفاده از یادگیری

مجازی کاسته شده و جهت‌گیری‌های قطبی نسبت به یادگیری حضوری و یادگیری برخط وجود ندارد زیرا در رویکرد یادگیری ترکیبی بر کیفیت یادگیری دانشجویان تأکید می‌شود و کیفیت یادگیری هم از طریق نادیده گرفتن یادگیری حضوری و یا نادیده گرفتن یادگیری برخط حاصل نمی‌شود، بلکه طراحی دوره‌های یادگیری ترکیبی به گونه‌ای انجام می‌گیرد که با عطف توجه به تعامل‌های سازنده حضوری دانشجویان و تعامل‌های چندگانه آنان در محیط مجازی و استفاده از چند رسانه‌ای‌ها، منجر به افزایش کیفیت آموزش و یادگیری دانشجویان می‌شود که همان استفاده از مدل ترکیب اختیاری و داوطلبانه عناصر دوره آموزشی، بر اساس تأکید بر ارتقای کیفیت دوره‌های یادگیری ترکیبی می‌باشد، که در بیان مسأله درباره آن توضیح داده شد.

نتایج پژوهش در زمینه تفاوت دیدگاه اعضای هیئت علمی زن و مرد، نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی تفاوت معناداری را نشان داد. این یافته پژوهش، با نتایج پژوهش کوهانگ^۵ [۵۰]، کوهانگ و بهلینگ^۶ [۵۱]،

1. Norberg

2. Lewis

3. Oh

4. Park

5. Koohang

6. Behling

اظهار می‌دارند زمانی که یادگیری برخط با اشکال مختلف ارائه محتوا به طور سنتی و حضوری تلفیق می‌شود، یادگیری و عملکرد دانشجویان افزایش می‌یابد. ولی به گفته لاو و فری^۷ [۵۶]، اگر فضای یادگیری برخط، به تنهایی مورد استفاده قرار گیرد، بسیار احتمال دارد که انگیزه و علاقه دانشجویان نسبت به یادگیری از بین برود و همه فوایدی که یادگیری برخط دارد را تحت تأثیر منفی خود قرار دهد. برنامه‌درسی دانشگاه پیام نور با مشکلاتی مواجه است که از جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: تکیه انحصاری بر کتاب‌های درسی خودخوان، عدم تعامل و ارتباط کافی دانشجویان و استادان با هم‌دیگر، استفاده از شیوه‌های ارزشیابی کاملاً کمی و آزمون‌محور که همگی باعث تشدید تمرکز بر اهداف سطوح نازل شناختی در دروس مختلف می‌شود و در نتیجه، بی‌انگیزه بودن دانشجویان به ادامه تحصیل و افت تحصیلی بسیار زیاد آنان، عدم انعطاف در محتوا و فعالیت‌های یادگیری دانشجویان، فرصت بسیار کم و محدود دانشجویان و استادان برای مباحثه و گفتگو که جزء اساسی‌ترین موارد برای دستیابی به اهدافی مانند قابلیت تفکر انتقادی، تفکر خلاق، درک نظریه‌های مختلف در حوزه تخصصی و شناخت ابعاد و مؤلفه‌های گوناگون و توانایی نقد نظریه‌های مختلف می‌باشد، پیش می‌آید. بنابراین با توجه به ویژگی‌های منحصر به فرد یادگیری ترکیبی و قابلیت‌هایی که دارد، اکثر مشکلات و محدودیت‌های ذکر شده برطرف می‌شود، در عین حالی که کیفیت آموزش و یادگیری دانشجویان در دانشگاه پیام نور را بهبود می‌بخشد.

همان‌طوری که پلوانووا و داچوا^۸ [۵۷]، اظهار می‌دارند، تجربیات بین‌المللی و نتایج تحقیقات افرادی چون؛ دزیبان، هارتمن و موسکال^۹ [۵۸] و گراهام^{۱۰} [۵۹]، در چند سال اخیر نشان داده است که دانشجویان و اساتید از رویکرد یادگیری ترکیبی مشتاقانه استقبال

عاداس^۱ و شمس^۲ [۵۲]، همسو می‌باشد. کوهانگ، در پژوهش خود، به بررسی ادراک و دیدگاه مردان نسبت به برگزاری دوره‌های مدیریت مبتنی بر یادگیری ترکیبی پرداخته بود و نتایج پژوهش وی نشان داد که مردان گرایش بیشتری نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی دارند. عاداس و شمس، هم در پژوهش خود که به بررسی دیدگاه افراد در درس زبان انگلیسی نسبت به یادگیری ترکیبی پرداخته بودند به این نتیجه رسیدند که نگرش و علاقه مردان بیشتر از زنان در مورد یادگیری ترکیبی است.

در زمینه تفاوت دیدگاه اعضای هیئت علمی، نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی با توجه به مدرک تحصیلی و سابقه تدریس نتایج معناداری مشاهده نشد. این یافته پژوهش، با نتایج پژوهش وو^۳ [۵۳]، همسو نمی‌باشد. وو^۴، در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که نگرش اعضای هیئت علمی نسبت به برنامه‌های یادگیری الکترونیکی با توجه به اطلاعات دموگرافی آنان با یکدیگر متفاوت است.

نتایج پژوهش نشان داد که اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور در زمینه مهارت رایانه‌ای در حد متوسط و بالاتر از متوسط قرار داشتند و با توجه به آزمون معنادار بودن درباره مهارت‌های رایانه‌ای اعضای هیئت علمی، تفاوت معناداری مشاهده شد و میانگین میزان مهارت‌های رایانه‌ای اعضای هیئت علمی بیشتر از متوسط بود. همچنین در زمینه تأثیر مهارت‌های رایانه‌ای اعضای هیئت علمی بر دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین میزان مهارت‌های رایانه‌ای اعضای هیئت علمی و دیدگاه آنان نسبت به یادگیری ترکیبی وجود نداشت.

همان‌طوری که استیسی و گریک^۵ [۵۴] و ایتوما^۶ [۵۵]،

1. Adas

2. Shmais

3. Wu

4. Wu

5. Stacey and Gerbic

6. Ituma

7. Love & and Fry

8. pehlivanova and Duchevea

9. Dziuban and Hartman and Moskal

10. Graham

می‌کنند به دلیل اینکه، در این رویکرد، امکانات ارتباط و تعامل بین دانشجویان و مربیان گسترش می‌یابد، محیط یادگیری دانشجویان را متنوع و غنی می‌سازد، انتخاب‌های زیادتری را برای جستجوی اطلاعات و دانش در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد و همچنین از شیوه‌های تدریس تعاملی بهره به چهره و سستی همراه با یادگیری برخط استفاده می‌شود و دانشجویان فرصت‌های فزاینده‌ای برای مدیریت زمان و انتخاب آزاد و مستقلانه از شیوه‌های مختلف برای یادگیری خودشان دارند. برسین [۶۰]، در این زمینه اظهار می‌دارد که در آموزش، تکیه انحصاری بر یک شیوه، اثر بخشی کافی نخواهد داشت چون افراد با روش‌های گوناگون یاد می‌گیرند و نمی‌توان همه افراد را وادار کرد تا به یک شیوه خاص و القاء شده به یادگیری بپردازند بنابراین بهترین شیوه برای در نظر داشتن تفاوت‌های فردی در یادگیری، استفاده از رویکرد یادگیری الکترونیکی ترکیبی چون تمامی افراد با تفاوت‌های گوناگون را تحت پوشش قرار می‌دهد و از انعطاف پذیری بالایی برخوردار است بنابراین همه افراد به راحتی می‌توانند خودشان را با این رویکرد سازگار نمایند. همچنین آدامز^۱ و دیگران [۶۱] بیان می‌کنند که به خاطر اینکه در رویکرد یادگیری ترکیبی شرایط آموزشی مختلف یا یادگیری برخط هم‌زمان و ناهم‌زمان ترکیب می‌شود باعث تسهیل در یادگیری مشارکتی و انفرادی و یادگیری تعاملی و تأملی می‌شود. به همین دلیل در دهه اخیر، استفاده از رویکرد یادگیری ترکیبی، بسیار مورد استفاده قرار می‌گیرد. بنابراین با توجه به دیدگاه مثبت اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی و مزایا و ویژگی‌های زیادی که برای این رویکرد مترتب می‌باشد، لازم است مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی دانشگاه پیام نور کشور ما نیز، به سمت استفاده و کاربرد رویکرد یادگیری ترکیبی گام بردارند تا همسو با پیشرفت‌های جهانی در زمینه استفاده از رویکردهای جدید در زمینه تدریس و یادگیری، به بهبود کیفیت یادگیری دانشجویان

کمک نمایند.

منابع

۱. سراجی، فرهاد (۱۳۸۶)؛ برنامه درسی مبتنی بر وب: گامی به سوی تمرکز زدایی یا تشدید تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی؛ فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۴، صص: ۶۹-۸۴.
۲. عطاران، محمد (۱۳۸۳)؛ فن آوری اطلاعات بستر اصلاحات در آموزش و پرورش؛ تهران: موسسه توسعه فن آوری آموزشی مدارس هوشمند.
3. Marsh, C.J. (2009); *Key concepts for understanding curriculum teachers library*; London, England, taylor & francis routledge.
۴. رحیمی دوست، غلام حسین (۱۳۸۶)؛ تجربه پروژه‌های یادگیری الکترونیکی چگونه بوده است؟ چالش‌های پیش روی در پروژه‌های یادگیری الکترونیکی؛ کتابداری و اطلاع رسانی، جلد ۱۰، شماره ۲، صص ۲۳۷-۳۵۵.
5. Fook, F. S. & Kong, N. W. & Lan, O. S. & Atan, H. & Idrus, R. (2005); Research in e-learning in a hybrid environment: A case for blended instruction; *Malaysian online journal of instructional technology*, Vol. 2, No. 2, pp: 124-136.
6. Lu, C. H. (2008); *Understanding self-direced blended learner s usage behavior of e-learning system*; China – Taiwan. National Sun Yat-Sen University.
7. Bhatti, A., Tubaisahat, A., & El-Qawasmeh, E. (2005); Using technology-mediated learning environment to overcome social and cultural limitations in higher education; *Issues in Informing Science and Information Technology*, 2, 67-76.
8. Marsh, C.J. (2009); *Key concepts for understanding curriculum teachers library*; London, England, taylor & francis routledge.
9. Buzzetto-More, N. A. & Sweat-Guy, R. (2006); Incorporating the Hybrid Learning Model into Minority Education at a Historically Black University; *Journal of Information Technology Education*, Volume 5, PP: 153- 164.
10. Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). blended learning: uncovering its transformative potential in higher education, *Internet and higher education*, 7 (2) , pp:95-105.

^۱. Adams

23. Rossett, A. Douglis, F. Frazee, R.V. (2003). *Strategies for Building Blended Learning*, Alexandria, USA: ASTD learning circuits. available in:
http://www.astd.org/LC/2003/0703_rossett.htm
24. Thorne, K. (2003). *Blended learning how to integrated online and traditional learning*, Great Britain and United States: Kogan Page.
25. Jones, V. & Jo, J.H. & Cranitch, G. (2003). Hyweb: a blended e-learning solution for the delivery of tertiary education, Australia, paper presented in IADIS international conference e-society.
26. Teng, Y.T & Bonk, C.J & Kim, K.J. (2009). The trend of blended learning in taiwan : perceptions of HRD participationers and implications for emerging competencies. *Human Resource development international*, vol.12 , no.1 , pp : 69-84.
27. Fook, F. S., Kong, N. W., Lan, O. S. Atan, H. & Idrus, R. (2005). Research in e-learning in a hybrid environment: A case for blended instruction, *Malaysian online journal of instructional technology*, Vol. 2, No. 2, pp: 124-136.
28. Munson, C.E. (2010). *Assessment of the efficacy of blended learning in an introductory pharmacy class*, dissertation presented in university of Kansas, by proquest llc.
29. Battye, G. & Carter, H. (2009). *Report on review of online and blended learning*, Australian: university of Canberra pub.
30. Rossett, A. Douglis, F. Frazee, R.V. (2003). *Strategies for Building Blended Learning*, Alexandria, USA: ASTD learning circuits. available in:
http://www.astd.org/LC/2003/0703_rossett.htm
31. Bersin, J. (2004). *The blended learning book , best practices, proven methodologies, and lesson learned*, united state of America: john wiley & sons, Inc.
32. Norberg, A. & Dziuban, C. D. & Moskal, P. D. (2011) A time-based blended learning model, *On the Horizon*, Vol. 19, No.3, pp.207 – 216.
۳۳. سراجی، فرهاد (۱۳۹۲): شناسایی و دسته‌بندی مهارت‌های مورد نیاز دانشجوی مجازی؛ پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)؛ دوره ۲، شماره ۲، صص ۷۵-۹۰.
۳۴. شیربگی، ناصر (۱۳۹۰): بررسی نگرش دانشجویان به تحقیق و ارتباط آن با باورهای خودکارآمدی در انجام تحقیق؛ پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)؛ دوره ۲، شماره ۱، صص ۸۰-۶۷.
11. Gebara, T. (2010). *Comparing a blended learning environment to a distance learning environment for teaching a learning and motivation strategies course*, unpublished dissertation, ohio state university.
12. Zaihan azizan, F. (2010). Blended learning in higher education institution in malaysia, *proceeding of regional conference on knowledge integration in ICT 2010*, Malaysia.
13. Fong, J. And Wang, F. L. (2007). *Blended learning, Workshop on Blended Learning 2007*, Edinburgh, United Kingdom.
14. Lewin, L. O. & Singh, M. & Bateman, B. L. and Glover, P. B. (2009). *Improving education in primary care: development of an online curriculum using the blended learning model*. licensee BioMed Central Ltd BMC Medical Education, available from:
<http://www.biomedcentral.com/1472-6920/9/33> .
15. Wang, F. L., Fong, J. & Kwan, R. C. (2010). *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications*, Hershey. New York: Information Science Reference.
16. Hadjerrouit, S. (2007). A blended learning model in java programming: A design-based research approach, *Proceedings of the 2007 Computer Science and IT Education Conference*. Available at: <http://csited.org/2007/5HadjCSITEd.pdf>.
17. O'Byrne, B. (2010). Pedagogy Reconsidered in a Multimodal Blended Environment, chapter 18 of: Wang, F. L., Fong, J. & Kwan, R. C. *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications*, (pp:299-316), Hershey. New York: Information Science Reference.
18. Garrison, R., & Vaughan, H. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
19. Bersin, J. (2004). *The blended learning book , best practices, proven methodologies, and lesson learned*, united state of America: john wiley & sons, Inc.
20. Gebara, T. (2010). *Comparing a blended learning environment to a distance learning environment for teaching a learning and motivation strategies course*, unpublished dissertation, ohio state university.
21. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definitions, current trends and future directions. In C. Bonk & C. Graham (eds), *the handbook of blended learning: global perspective, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: john Wiley and Sons.
22. Klink, M. (2006). The use of interaction methods in a blended learning environment, enschede: university of south Australia.

46. Lin, Q. (2008). Student view of hybrid learning: a one year exploratory study, *Journal of Computing in Teacher Education*, Vol.25, No. 2, pp: 57-66.
47. Norberg, A. & Dziuban, C. D. & Moskal, P. D. (2011) A time-based blended learning model, *On the Horizon*, Vol. 19, No.3, pp.207 – 216.
48. Lewis, E. (2009). *An examination of perception, attitude and levels of job satisfaction of faculty teaching in a distance education environment*, Alabama: A unpublished Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of Auburn University.
49. Oh, E., & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction? *Educational Technology & Society*, 12 (3), 327– 342.
50. Koohang, A. (2004). Students' perceptions toward the use of the digital library in weekly web based distance learning assignments portion of a hybrid programme. *British journal of educational technology*, vol. 35, pp: 617-626.
51. Koohang, A. & Behling, R. & Behling, S. (2008). Adding a new dimension to education: student perceptions toward hybrid/blended course delivery, *Issues in Information Systems*, VOL IX, No. 1, pp: 1-5.
52. Adas, D. & Shmais, W. A. (2011). Student perceptions towards blended learning environment using the OCC, *Humanities*, Vol.25, No.6, pp: 1681-1710.
53. Wu, J. (2006). *Faculty attitudes toward distance education across Taiwan higher education, india*: unpublished dissertation at Indiana State University.
54. Stacey, E. & Gerbic, P. (2009). *Effective blended learning practices, evidence-based perspectives in ict-facilitated education*, New York: information science reference .
55. Ituma, A. (2011), An evaluation of students' perceptions and engagement with e-learning components in a campus based university, *Active Learning in Higher Education*, 12 (1), 57-68.
56. Love, N. and Fry, N. (2006), Accounting students' perceptions of a virtual learning environment :Springboard or safety net? *Accounting Education: an international journal*, 15(2), 151–166.
57. Pehlivanova, M. and Ducheveva, Z. (2010). Developing pedagogical competence students through blended learning, paper presented at: *The 5 th International Conference on Virtual Learning ICVL*, University of Bucharest and University of Medicine and Pharmacy Târgu-Mureş.
58. Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). *Blended learning*. EDUCAUSE, Center for Applied Research Research Bulletin.
۳۵. میرزامحمدی، محمد حسن (۱۳۸۴)؛ بررسی نیازهای آموزشی مربیان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای استان تهران؛ پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)؛ دوره ۱، شماره ۱۲، صص ۴۹-۶۲.
36. Wu, J. (2006). *Faculty attitudes toward distance education across Taiwan higher education, india*: unpublished dissertation at Indiana State University.
37. Gould, M. (2007). *Distance education: A measurement of job satisfaction of full-time business faculty in association of collegiate business schools and programs at accredited colleges of business*. unpublished dissertation at Capella University.
38. Lewis, E. (2009). *An examination of perception, attitude and levels of job satisfaction of faculty teaching in a distance education environment*, Alabama: A unpublished Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of Auburn University.
39. Dziuban, C. & Moskal, P. (2001) Evaluating distributed learning in metropolitan universities. *Metropolitan Universities*, Vol.12, No.1, PP: 41 – 49.
40. Buzzetto-More, N. A. & Sweat-Guy, R. (2006). Incorporating the Hybrid Learning Model into Minority Education at a Historically Black University, *Journal of Information Technology Education*, Volume 5, PP: 153- 164.
41. Bhatti, A., Tubaisahat, A., & El-Qawasmeh, E. (2005). Using technology-mediated learning environment to overcome social and cultural limitations in higher education. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 2, 67-76.
42. Oh, E., & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction? *Educational Technology & Society*, 12 (3), 327– 342.
43. Huang, R. & Ma, D. & Zhang, H. (2008). *Towards a design theory of blended learning curriculum*. Available in: http://www.cs.cityu.edu.hk/~ichl2008/LNCS-Proceedings/ICHL2008_RonghuaiHuang_13pages.pdf.
۴۴. عجم، علی اکبر (۱۳۹۲)؛ ارائه الگوی طراحی برنامه درسی دانشگاه پیام نور مبتنی بر رویکرد یادگیری ترکیبی؛ رساله دکتری، مشهد مقدس: دانشگاه فردوسی مشهد.
45. Mishra, S. & Panda, S. (2007). Development and Factor Analysis of an Instrument to measure Faculty Attitude towards e-Learning, *Asian Journal of Distance Education*, vol 5, no 1, pp 27 – 33.

59. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definitions, current trends and future directions. In C. Bonk & C. Graham (eds), *the handbook of blended learning: global perspective, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: John Wiley and Sons.
60. Bersin, J. (2004). *The blended learning book, best practices, proven methodologies, and lessons learned*, United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
61. Adams, J. M. & Hanesiak, R. & Morgan, G. & Owston, R. & Lupshenyuk, D. & Mills, L. (2009). *Blended learning for soft skills development: Testing a Four-Level Framework for Integrating Work and Learning to Maximize Personal Practice and Job Performance*, New York: Institute for Research on Learning Technologies.