

Evaluation of the Parsa Farsi Omumi Series Based on the Evaluating Educational Resource Checklist*

Hosniyeh Sharafinezhad¹

Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages,
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Reza Morad Sahraei²

Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages,
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Ehsan Toofaninejad³

Department School of Medical Education and Learning Technologies, Shahid
Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Iran

Abstract

The present study evaluated the effect of three blended learning models (flipped classroom, station rotation, and enriched virtual) on the satisfaction and progress of Persian learners in learning vocabulary in use in online environments. A quasi-experimental pretest-posttest design with independent groups was employed, involving 45 beginner-level Persian learners of Iraqi nationality at the Hayat al-Nufous Institute. Participants were selected through convenience and purposive sampling and were equally assigned to three groups. Data collection instruments included a vocabulary in use test, and the standardized Online Student Satisfaction Survey (Bolliger & Halupa, 2012). The data were analyzed using descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey's post hoc test, and effect size calculation. The results indicated that all three models led to significant improvement in vocabulary learning; however, the station rotation model, with the highest posttest mean score ($M = 21.80$) and the greatest level of satisfaction ($M = 88.5$), outperformed the other models. ANOVA confirmed a statistically significant difference between groups in the satisfaction variable, with a large effect size ($\eta^2 = 0.344$). In contrast, differences in vocabulary learning progress among the groups were small and nonsignificant. Overall, the findings suggest that the interactive and step-based design of the station rotation model not only enhances learners' satisfaction but also contributes to improvement in learning Persian vocabulary in use in online settings.

Keywords: Blended Learning; Station Rotation; Satisfaction; Flipped Classroom; Enriched Virtual.

* 17 September 2024 | Revise Date: 10 November 2024 | Accept Date: 15 December 2024

¹ Email: hosniyeh_sharafinezhad68@yahoo.com

² Email: sahraei@atu.ac.ir (Corresponding author)

³ Email: e.toofaninejad@sbmu.ac.ir

بررسی تأثیر انگاره‌های آموزش تلفیقی بر رضایت و پیشرفت فارسی آموزان در یادگیری واژه‌های کاربردی زبان فارسی*

حسینیه شرفی نژاد^۱

گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

رضامراد صحرانی^۲

گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

احسان طوفانی نژاد^۳

گروه یادگیری الکترونیکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر اثر سه انگاره آموزش تلفیقی (کلاس معکوس، چرخش ایستگاه و مجازی غنی‌شده) بر رضایت و پیشرفت فارسی آموزان در یادگیری واژه‌های کاربردی در محیط‌های برخط را ارزیابی کرد. این مطالعه با طرح شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه‌های مستقل، روی ۴۵ فارسی‌آموز سطح مقدماتی مؤسسه حیات‌النفوس (ملیت عراقی) صورت گرفت. فارسی‌آموزان به روش نمونه‌گیری در دسترس و هدفمند انتخاب و به‌طور مساوی در سه گروه تقسیم شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل آزمون واژه‌های کاربردی و پرسشنامه استاندارد رضایت از یادگیری برخط (بولیگر و هالوپا، ۲۰۱۲) بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، تحلیل واریانس یک‌طرفه (ANOVA)، آزمون تعقیبی توکی و محاسبه اندازه اثر تحلیل شدند. نتایج نشان داد هر سه انگاره موجب پیشرفت معنادار در یادگیری واژه‌ها شدند، اما انگاره چرخش ایستگاه با بالاترین میانگین نمرات پس‌آزمون ($M=21.80$) و بیشترین میزان رضایت ($M=88.5$) بر سایر انگاره‌ها برتری داشت. آزمون ANOVA وجود تفاوت معنادار بین گروه‌ها در متغیر رضایت را تأیید کرد و اندازه اثر آن بزرگ برآورد شد ($\eta^2=0.344$)، اما تفاوت پیشرفت در یادگیری واژه‌ها بین گروه‌ها کوچک و غیرمعنادار بود. در مجموع یافته‌ها نشان می‌دهد که طراحی تعاملی و مرحله‌محور در انگاره چرخش ایستگاه نه تنها موجب افزایش رضایت فارسی‌آموزان می‌شود، بلکه زمینه‌ساز پیشرفت در یادگیری واژه‌های کاربردی زبان فارسی در محیط‌های برخط است.

واژه‌های کلیدی: آموزش تلفیقی، چرخش ایستگاه، رضایت، کلاس معکوس، مجازی غنی‌شده.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۷ | تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۲۰ | پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۵

¹ Email: hosniyeh_sharafinezhad68@yahoo.com

² Email: sahraei@atu.ac.ir

³ Email: e.toofaninejad@sbm.ac.ir

(نویسنده مسئول)

۱. مقدمه و پیشینه پژوهش

استفاده از فناوری‌های نوین و تحول‌آفرین، زمینه‌ساز خلق رویکردهای نوین یاددهی-یادگیری در نهادهای آموزشی شده است. پس از شیوع ویروس کرونا، توجه به استفاده از ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات و به‌کارگیری محیط‌های برخط بیش از پیش افزایش یافت. آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز از این تحول بی‌بهره نمانده و با چالش‌ها و فرصت‌های تازه‌ای روبه‌رو شده است. یکی از رویکردهای نوین که در این میان توجه بسیاری از پژوهشگران و طراحان آموزشی را به خود جلب کرده، رویکرد تلفیقی است. در بستر آموزش تمام‌برخط انگاره‌های متفاوتی از آموزش تلفیقی طراحی و اجرا شده‌اند که هریک با سازوکار خاص خود می‌توانند در میزان یادگیری زبان‌آموزان اثرگذار باشند؛ با این حال بررسی نظام‌مند این انگاره‌ها در زمینه آموزش واژه‌های کاربردی زبان فارسی برای فارسی‌آموزان مبتدی، به‌ویژه در محیط‌های تمام‌برخط، تاکنون کمتر مورد توجه قرار گرفته است. هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر انگاره‌های آموزش تلفیقی (کلاس معکوس^۱، چرخش ایستگاه^۲ و مجازی غنی‌شده^۳) بر رضایت و پیشرفت فارسی‌آموزان در یادگیری واژه‌های کاربردی زبان فارسی در محیط برخط است.

بررسی پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از ایران نشان می‌دهد که در مجموع نه عامل اصلی در نظام‌های یادگیری تلفیقی مؤثر هستند که عبارت‌اند از:

الف) فراگیر

ماسینگ^۴ (۲۰۱۷)، طاها^۵ (۲۰۱۴)، دویوگو^۶ (۲۰۱۴)، مک‌گیل^۷ و همکاران (۲۰۱۴) و عباسی‌کسانی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش‌های خود نگرش و علاقه به یادگیری الکترونیکی و تلفیقی و نیز انگیزه استفاده از آن را از عوامل مؤثر در به‌کارگیری یادگیری الکترونیکی و تلفیقی می‌دانند.

1. flipped-classroom
2. station-rotation
3. enriched-virtual
4. Mässing, C.
5. Taha, M.
6. Dwiyoogo, W. D.
7. McGill, T. J.

ب) مدرس

آنتونی^۱ و همکاران (۲۰۱۹)، ماسینگ (۲۰۱۷) دویوگو (۲۰۱۴)، مک‌گیل و همکاران (۲۰۱۴) و عباسی‌کسانی و شمس‌مورکانی (۱۳۹۷) نیز در پژوهش‌های خود نگرش و علاقه مدرس به یادگیری تلفیقی را از عوامل مؤثر بر موفقیت و به‌کارگیری یادگیری تلفیقی می‌دانند.

ج) عوامل آموزشی

پانان و لگ^۲ (۲۰۱۶)، دویوگو (۲۰۱۴)، زارعی‌زوارکی (۱۳۹۸) و مظلوم‌اردکانی و همکاران (۱۳۹۷) به این نکته تأکید دارند که باید انتظارات را به‌همراه اهداف و راهبردهای مناسب یادگیری به فراگیران منتقل کرد و متناسب با سطح و سبک یادگیری فراگیران، فعالیت‌های یادگیری و منابع و محتوای یادگیری مناسبی را در نظر گرفت که به بهبود کیفیت یادگیری کمک کند.

د) عوامل محیطی

عوامل محیطی مانند زمینه‌های اقتصادی (مک‌گیل و همکاران، ۲۰۱۴)، اجتماعی (زارعی‌زوارکی، ۱۳۹۸؛ فدائی‌نژاد، ۱۳۹۶)، سیاسی (زارعی‌زوارکی، ۱۳۹۸)، فرهنگی (زارعی‌زوارکی، ۱۳۹۸؛ فدائی‌نژاد، ۱۳۹۶) و حتی محیط یادگیری (هانگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ زارعی‌زوارکی، ۱۳۹۸؛ میرمقتدایی و احمدی، ۱۳۹۸)، تأثیر بسیار زیادی بر یادگیری تلفیقی دارند و برنامه‌ریزی برای آموزش تلفیقی با در نظر گرفتن درست این زمینه‌ها مهم است.

ه) عوامل نهادی و سازمانی

اگر قرار باشد یادگیری تلفیقی رویکرد غالب باشد، مدیریت سازمان باید آن را بپذیرد و از آن حمایت کند؛ زیرا مدیران نقش مهمی در شکل دادن به ساختارهای آموزشی و تسهیلات دارند.

و) حمایت و پشتیبانی

با استناد به پژوهش‌هایی مانند مویس و ویلزاهلم^۳ (۲۰۰۷)، میرمقتدایی و احمدی (۱۳۹۸)، مظلوم‌اردکانی و همکاران (۱۳۹۷) و عباسی‌کسانی و شمس‌مورکانی (۱۳۹۷) باید محیط

1. Anthony

2. Pannan, L. J. & Legge, K. A.

3. Moebs, S. & Weibelzahl, S.

یادگیری تلفیقی به گونه‌ای باشد که از فراگیر و مدرس پشتیبانی کند؛ همچنین پاسخگوی مشکلات فنی آنها بوده، و منابع لازم را برای ایجاد یک نظام هدفمند و انگیزه‌بخش فراهم کند.

ز) قوانین و مقررات

زیرساخت قانونی و آیین‌نامه‌های مدون و نیز وجود مرجع پاسخگو در صورت بروز مشکلات قانونی، یکی دیگر از عوامل اثرگذار در به‌کارگیری یادگیری تلفیقی است. هر نوع نظامی به یک استاندارد و چارچوب مشخص نیاز دارد که براساس آن به‌مثابه نوعی راهنمای عمل اقدام کند.

ح) تعاملات

پژوهش‌های زیادی از جمله پژوهش‌های نورتویگ^۱ و همکاران (۲۰۱۸)، پانان و لگ (۲۰۱۶) و میرمقتدایی و احمدی (۱۳۹۸) نیز تعامل و توجه به تعاملات را از عوامل مؤثر و مفید در موفقیت و به‌کارگیری یادگیری تلفیقی می‌دانند.

ط) فناوری

اجرای آموزش تلفیقی مستلزم تأمین سخت‌افزار، نرم‌افزار، شبکه و اینترنت (آنتونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ میرمقتدایی و احمدی، ۱۳۹۸؛ مظلوم اردکانی و همکاران، ۱۳۹۷)، فناوری و رسانه‌های مورد نیاز و مقرون‌به‌صرفه (مک‌گیل و همکاران، ۲۰۱۴)، زیرساخت‌های ارتباطی مؤثر (صادقی تبار و شریعتمداری، ۱۳۹۹؛ میرمقتدایی و احمدی، ۱۳۹۸)، در دسترس بودن سیستم و فناوری (مک‌گیل و همکاران، ۲۰۱۴؛ موبس و ویلزاهلم، ۲۰۰۷)، سیستم و فناوری باکیفیت و کاربرپسند (سیدرال^۲ و همکاران، ۲۰۲۰؛ طاهّا، ۲۰۱۴؛ میرمقتدایی و احمدی، ۱۳۹۸؛ عباسی‌کسانی و شمس‌مورکانی، ۱۳۹۷) و سهولت استفاده از فناوری (آنتونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ طاهّا، ۲۰۱۴؛ مک‌گیل و همکاران، ۲۰۱۴) است.

در ادامه به بررسی چارچوب نظری پژوهش حاضر می‌پردازیم.

1. Nortvig, A. M.

2. Cidral

۲. چارچوب نظری

چارچوب نظری اجتماع کاوشگر که نخستین بار از سوی گاریسون، اندرسون و آرچر^۱ (۲۰۰۱) ارائه شد، یکی از مدل‌های جامع و پذیرفته‌شده در سطح جهانی برای طراحی و تحلیل یادگیری در محیط‌های آموزش تلفیقی و برخط است. این چارچوب با تأکید بر سه مؤلفه کلیدی حضور شناختی، حضور اجتماعی و حضور آموزشی مبنای نظری مستحکمی برای پژوهش‌های آموزش عالی، به‌ویژه در یادگیری زبان دوم فراهم می‌سازد.

۲-۱. مؤلفه‌های اصلی چارچوب اجتماع کاوشگر

مؤلفه‌های اصلی این چارچوب عبارت‌اند از:

الف) حضور شناختی^۲: توانایی فراگیران برای ساخت معنا از راه تأمل و گفتگو را شامل می‌شود. این مؤلفه فرایندهای کاوش، یکپارچه‌سازی و کاربرد دانش را فعال می‌کند و از چهار مرحله آغازگری، کاوش، یکپارچه‌سازی و حل مسئله تشکیل شده است که زیربنای تفکر انتقادی در آموزش می‌باشد.

ب) حضور اجتماعی^۳: به درجه‌ای گفته می‌شود که در آن شرکت‌کنندگان خود را در محیط یادگیری به‌عنوان افراد واقعی ابراز می‌کنند. این حضور از راه تعاملات عاطفی، انسجام گروهی و ارتباط آزاد موجب شکل‌گیری حس تعلق، امنیت و اعتماد در بین فراگیران می‌شود.

ج) حضور آموزشی^۴: مسئولیت طراحی، تسهیل و هدایت فرایند یاددهی – یادگیری را در برمی‌گیرد. این حضور شامل سازمان‌دهی محتوا، ارائه دستورالعمل‌ها و بازخورد مداوم به یادگیرندگان است و محور انسجام‌دهی سایر مؤلفه‌ها به شمار می‌رود.

۳. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی بوده و با رویکرد شبه‌آزمایشی به‌منظور بررسی تأثیر انگاره‌های آموزش تلفیقی بر رضایت و پیشرفت فارسی‌آموزان در یادگیری واژه‌های کاربردی زبان فارسی انجام گرفته است. طراحی پژوهش از نوع پیش‌آزمون – پس‌آزمون با گروه‌های مقایسه‌ای مستقل

1. Garrison, Anderson & Archer

2. Cognitive Presence

3. Social Presence

4. Teaching Presence

بوده است. تمام مراحل اجرا در محیط آموزش برخط و از راه بسترهای دیجیتال^۱ و تارنمای اختصاصی آموزش زبان فارسی صورت گرفت. روش تحلیل داده‌ها مبتنی بر رویکرد کمی بوده و از آزمون‌های آماری توصیفی (مانند میانگین) و استنباطی (از جمله تحلیل واریانس یک‌طرفه، آزمون تعقیبی، همبستگی پیرسون و اندازه اثر) برای تحلیل داده‌های حاصل از آزمون‌ها و پرسشنامه‌ها استفاده شده است. این طراحی پژوهشی امکان بررسی تفاوت‌ها و روابط میان متغیرهای اصلی پژوهش را در چارچوب سه رویکرد تلفیقی آموزش زبان فراهم کرده است.

۳-۱. جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل ۴۵ نفر از فارسی‌آموزان سطح مقدماتی مؤسسه حیات‌النفوس است که ملیت عراقی دارند و در کلاس‌های سطح مقدماتی شرکت می‌کنند. این زبان‌آموزان از هر دو جنسیت زن و مرد هستند و در بسترهای آموزش مجازی شرکت دارند. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش از نوع نمونه‌گیری در دسترس و نیز هدفمند بوده است. انتخاب نمونه‌ها براساس معیارهای مشخصی از جمله سطح زبانی (تأییدشده از سوی آزمون تعیین سطح داخلی مؤسسه)، آمادگی برای شرکت در آموزش برخط و دسترسی به تجهیزات آموزشی (تلفن‌های هوشمند، لپ‌تاپ یا تبلت با دسترسی به اینترنت) انجام شده است. در مجموع ۴۵ زبان‌آموز واجد شرایط به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. این تعداد به‌طور مساوی در سه گروه آموزشی (هر گروه ۱۵ نفر) تقسیم شدند.

۳-۲. ابزارهای گردآوری داده

در این پژوهش، ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل دو بخش اصلی بودند که به‌منظور سنجش دقیق و جامع اثربخشی انگاره‌های آموزش تلفیقی به کار رفتند؛ نخست آزمون واژه‌های کاربردی زبان فارسی در قالب پیش‌آزمون و پس‌آزمون که واژه‌های آن مبتنی بر سطح مقدماتی *استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان* (صحرائی و مرصوص، ۱۳۹۵) و بر پایه منابع معتبر واژه‌های کاربردی زبان فارسی تهیه شد؛ دوم از پرسشنامه «رضایت از یادگیری برخط» بهره گرفته شد که براساس ابزار معرفی شده از سوی بولیگر و هالوپا^۲ (۲۰۱۲) طراحی شده و در

1. Google Classroom
2. Bolliger and Halupa

پنج بُعد (کیفیت محتوا، تعامل با مدرس، تعامل با دیگر فراگیران، بستری یادگیری و موفقیت ادراک شده) به ارزیابی رضایت فارسی‌آموزان می‌پردازد. پرسشنامه با استفاده از گویگل فرم طراحی و در اختیار فارسی‌آموزان قرار گرفت. شایان ذکر است که روایی محتوایی کلیه ابزارها از سوی صاحب‌نظران آموزش زبان فارسی تأیید شد و پایایی آنها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای آزمون واژه‌ها ۰/۸۲ و پرسش‌نامه رضایت ۰/۸۴ به دست آمد.

۳-۳. منابع آموزش واژه‌های کاربردی زبان فارسی

واژه‌های مورد استفاده در این پژوهش براساس کتاب آموزش کاربردی واژه برای فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و پیش‌میان (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۸) انتخاب شدند. این کتاب یکی از منابع معتبر در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به‌شمار می‌رود و واژه‌های آن بر پایه دو پژوهش علمی تدوین شده است: الف) واژگان پایه زبان فارسی (نعمت‌زاده، ۱۳۸۰)؛ ب) واژه‌های پایه زبان فارسی مبتنی بر متون مطبوعاتی (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۵).

۳-۴. مراحل اجرای پژوهش

فرایند اجرای این پژوهش به صورت گام به گام و در چهار مرحله اصلی طراحی و پیاده‌سازی شده است: آماده‌سازی، پیش‌آزمون، مداخله آموزشی (براساس سه انگاره تلفیقی) و پس‌آزمون. مراحل به گونه‌ای طراحی شدند که با شرایط آموزش مجازی، سطح مقدماتی زبان‌آموزان و بسترهای موجود (مانند Google Classroom) کاملاً سازگار باشند.

الف) مرحله آماده‌سازی

در این مرحله، هماهنگی‌های لازم با مؤسسه آموزش زبان «حیات‌النفوس» جهت انتخاب زبان‌آموزان سطح مقدماتی انجام شد. زبان‌آموزان با شرایط پژوهش آشنا شدند و رضایت‌نامه مورد نظر برای مشارکت در پژوهش دریافت شد؛ همچنین پیش از شروع آموزش، مرور محتوای آموزشی، طراحی ابزارهای سنجش (آزمون واژه‌های کاربردی، پرسشنامه) و بازبینی محتوای آموزشی توسط متخصصان زبان فارسی صورت گرفت.

ب) مرحله پیش‌آزمون

به منظور ارزیابی اولیه دانش واژگان فارسی فراگیران، آزمونی با محوریت واژه‌های کتاب آموزش کاربردی واژه برای فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و پیش‌میانی (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۸) طراحی شد. این آزمون به صورت برخط از طریق Google Forms اجرا شد و شامل سؤالات چندگزینه‌ای، تطبیقی و تصویری بود.

ج) مرحله مداخله آموزشی (اجرای انگاره‌های تلفیقی)

زبان‌آموزان به طور تصادفی در سه گروه تقسیم شدند که هر گروه تحت آموزش یکی از سه انگاره تلفیقی قرار گرفتند:

گروه اول: انگاره کلاس معکوس

در انگاره کلاس معکوس، فرایند یادگیری با انتقال محتوای آموزشی از محیط کلاس به فضای خارج از کلاس سازمان‌دهی شد. زبان‌آموزان پیش از جلسات زنده، محتوای خودآموز شامل ویدئوهای آموزشی، فلش‌کارت‌های دیجیتال، بازی‌های تعاملی و تمرین‌های طراحی شده را از راه تارنمای «با فارسی قهرمان شو» و بستر Google Classroom دریافت و مطالعه می‌کردند. در گام بعد، در جلسات همزمان و برخط از طریق Google Meet شرکت می‌کردند؛ این جلسات با هدف ارتقای درک عمیق‌تر، تمرین شفاهی، مشارکت گروهی، تحلیل معنایی واژه‌های کاربردی و رفع اشکال اجرا می‌شدند.

گروه دوم: انگاره چرخش ایستگاه

در انگاره چرخش ایستگاه، فرایند یادگیری به صورت مرحله‌محور و ساختارمند طراحی شد و زبان‌آموزان به صورت منظم در یک چرخه یادگیری میان سه ایستگاه آموزشی جابه‌جا می‌شدند؛ این ایستگاه‌ها عبارت بودند از: الف) ایستگاه یادگیری خودراهبر شامل تماشای ویدئوهای آموزشی، تمرین‌های فردی، تمرین با فلش‌کارت‌ها و بازی‌های دیجیتال از راه تارنمای «با فارسی قهرمان شو» و بستر Google Classroom؛ ب) ایستگاه تعاملی همزمان که به صورت جلسات Google Meet برگزار می‌شد و در آن زبان‌آموزان در فعالیت‌های گروهی، تمرین‌های شفاهی، بازی‌های زبانی، گفتگو و تحلیل معنایی واژه‌های کاربردی

شرکت می‌کردند و ج) ایستگاه بازخورد و ارزیابی که شامل تکمیل تمرین‌های تکمیلی، دریافت بازخورد فردی یا گروهی از مدرس و بررسی پیشرفت یادگیری در بستر Google Classroom بود. این چرخش ساختاریافته میان ایستگاه‌ها موجب ترکیب عناصر یادگیری فردی، گروهی و ارزیابانه شد و از راه ارتقای خودتنظیمی، تعامل اجتماعی و دریافت بازخوردهای هدفمند، بستری را برای یادگیری فعال واژه‌های کاربردی زبان فارسی فراهم آورد.

گروه سوم: انگاره مجازی غنی‌شده

در انگاره مجازی غنی‌شده، آموزش زبان فارسی به صورت کاملاً غیرهمزمان اجرا شد. محتوای دروس به صورت بسته‌های هفتگی در Google Classroom بارگذاری می‌شد که شامل ویدئوهای آموزشی ضبط‌شده با تمرکز بر واژه‌های کاربردی، فایل‌های متنی و تصویری، تمرین‌های تعاملی، تکالیف فردی و فرم‌های خودارزیابی بود. زبان‌آموزان با استفاده از Google Docs در فعالیت‌های گروهی نوشتاری مشارکت می‌کردند و در تالارهای بحث به صورت هفتگی دیدگاه خود را نسبت به موضوعات واژگانی مطرح می‌کردند. بازخوردها عمدتاً به صورت مکتوب و از طریق نظر گذاشتن معلم روی تکالیف ارائه می‌شد.

د) مرحله پس‌آزمون

پس از اتمام دوره آموزشی چهارهفته‌ای، دوباره آزمون واژه‌های کاربردی با همان ساختار و سطح دشواری پیش‌آزمون، اما با سؤالات متفاوت برگزار شد؛ همچنین پرسشنامه «رضایت از یادگیری برخط» (بولیگر و هالوپا، ۲۰۱۲) بین شرکت‌کنندگان توزیع شد.

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش، داده‌های گردآوری‌شده از ابزارهای اصلی پژوهش شامل آزمون واژه‌های کاربردی زبان فارسی (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) و پرسشنامه «رضایت از یادگیری برخط» به صورت توصیفی تحلیل می‌شوند.

۴-۱. آزمون واژه‌های کاربردی

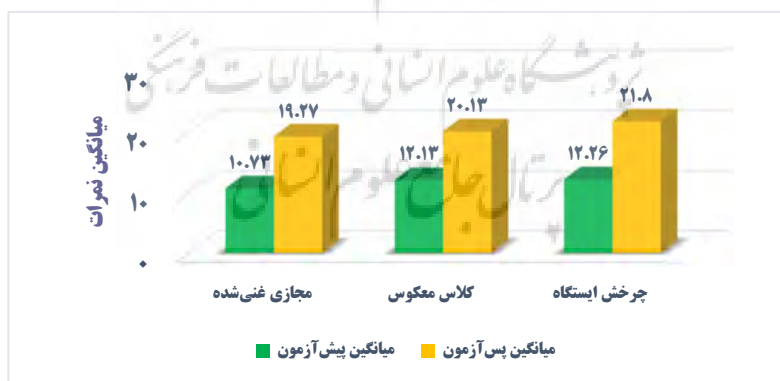
آزمون واژه‌های کاربردی زبان فارسی به منظور سنجش میزان یادگیری واژه‌ها پیش و پس از مداخله آموزشی طراحی شد. این آزمون به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون برگزار شد و

شامل شصت سؤال چهار گزینه‌ای استاندارد بود که برای سطح مقدماتی فارسی آموزان تدوین شده بود. نمره کل آزمون در هر مرحله از ۳۰ محاسبه شد. دامنه نمرات در پیش آزمون بین ۸ تا ۱۵ و در پس آزمون بین ۱۵ تا ۲۶ بود. این دامنه نشان می‌دهد که شرکت کنندگان در آغاز سطح واژگانی نسبتاً پایین و نزدیک به هم داشتند، اما پس از آموزش، پیشرفت قابل توجهی در یادگیری واژه‌های کاربردی حاصل شده است. در جدول ۱، میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک انگاره‌های آموزشی (کلاس معکوس، چرخش ایستگاه، و مجازی غنی شده) ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین نمرات آزمون واژه‌های کاربردی براساس انگاره آموزشی

انگاره آموزشی	میانگین پیش آزمون	میانگین پس آزمون
کلاس معکوس	۱۲.۱۳	۲۰.۱۳
چرخش ایستگاه	۱۲.۲۶	۲۱.۸۰
مجازی غنی شده	۱۰.۷۳	۱۹.۲۷

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پس آزمون در هر سه انگاره به‌طور قابل توجهی از میانگین نمرات پیش آزمون بیشتر است. انگاره چرخش ایستگاه بالاترین میانگین پس آزمون را دارد.



شکل ۱: نمودار مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک انگاره‌ها

نمودار میله‌ای در شکل ۱ به‌روشنی روند افزایشی نمرات در هر انگاره را نشان می‌دهد. این رشد در انگاره چرخش ایستگاه بیشترین مقدار را دارد.

۲-۴. پرسشنامه رضایت از یادگیری برخط

رضایت فارسی‌آموزان از فرایند یادگیری با استفاده از «پرسشنامه رضایت از یادگیری برخط» (بولیگر و هالوپا، ۲۰۱۲) سنجیده شد. این ابزار شامل ۲۴ گویه در زمینه‌هایی چون کیفیت محتوا، تعامل، طراحی آموزشی، فناوری و تجربه کلی بود که براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از ۱ تا ۵) امتیازدهی شدند؛ بنابراین دامنه نمرات رضایت از ۲۴ تا ۱۲۰ در نظر گرفته شد.

جدول ۲: میانگین نمرات رضایت از یادگیری برخط (دامنه نمره: ۲۴ تا ۱۲۰)

انگاره آموزشی	میانگین رضایت از یادگیری برخط
کلاس معکوس	۸۳.۲
چرخش ایستگاه	۸۸.۵
مجازی غنی شده	۷۶.۸

جدول ۳: تحلیل نتایج ANOVA

منبع واریانس	مجموع مربعات	درجات آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری (Sig.)
بین گروه‌ها	۸۰۳.۴۷	۲	۴۰۱.۷۳	۱۱.۰۴	۰.۰۰۰۱
درون گروه‌ها	۱۵۲۸.۴۰	۴۲	۳۶.۳۹		
کل	۲۳۳۱.۸۷	۴۴			

محاسبه اندازه اثر

برای تکمیل تحلیل، مقدار اندازه اثر نیز محاسبه شد:

$$\approx 0.344\eta^2$$

این مقدار، مطابق با معیارهای کوهن، نشان‌دهنده یک اثر بزرگ است و نشان می‌دهد که نوع انگاره آموزشی نقش پررنگی در تعیین سطح رضایت از تجربه یادگیری دارد.

آزمون تعقیبی توکی

آزمون توکی برای تعیین تفاوت‌های زوجی بین گروه‌ها به کار رفت که نتایج به صورت زیر بود:

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی توکی

مقایسه زوجی	اختلاف میانگین	سطح معناداری (p)	نتیجه
چرخش ایستگاه - کلاس معکوس	۵.۳	۰.۰۳۱	معنادار
کلاس معکوس - مجازی غنی شده	۶.۴	۰.۰۱۰	معنادار
چرخش ایستگاه - مجازی غنی شده	۱۱.۷	۰.۰۰۰	معنادار

نتایج آزمون ANOVA نشان داد که سطح رضایت فارسی آموزان از فرایند یادگیری در سه انگاره آموزش تلفیقی تفاوت معناداری دارد. گروه آموزش چرخش ایستگاه بالاترین میانگین رضایت را نشان داد و آزمون تعقیبی توکی تفاوت معنادار این گروه با دو گروه دیگر را تأیید کرد؛ همچنین تفاوت معناداری بین کلاس معکوس و مجازی غنی شده نیز مشاهده شد. تنوع فعالیت‌های آموزشی، گردش بین ایستگاه‌های یادگیری، دریافت بازخوردهای مستمر، و حضور فعال مدرس از جمله عواملی هستند که احتمالاً این رضایت را افزایش داده‌اند؛ در مقابل انگاره مجازی غنی شده با وجود بهره‌گیری از فناوری و محتوای دیجیتال به دلیل تعاملات محدود، چالش‌های فنی و نیاز به خودتنظیمی بالا، نتوانست رضایت بالایی را فراهم کند. کلاس معکوس عملکردی میانه داشت و نسبت به ساختار تعاملی انگاره چرخش ایستگاه تأثیر کمتری بر رضایت داشت.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر انگاره‌های آموزش تلفیقی بر رضایت و پیشرفت فارسی آموزان در یادگیری واژه‌های کاربردی زبان فارسی انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که هرچند میانگین نمرات یادگیری واژه‌های کاربردی در سه انگاره تفاوت‌هایی را نشان می‌دهد

(بالا تر بودن میانگین در انگاره چرخش ایستگاه)، اما نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه تفاوت معناداری از نظر آماری را تأیید نکرد. محاسبه اندازه اثر بیانگر اثر کوچک و نزدیک به متوسط براساس معیارهای تفسیری کوهن است.

نتایج به‌دست آمده از تحلیل واریانس یک‌طرفه نیز نشان داد که میانگین نمرات رضایت فارسی‌آموزان از یادگیری برخط در سه گروه تفاوت معناداری دارد. این یافته بیانگر آن است که نوع انگاره آموزش تلفیقی می‌تواند به‌صورت معناداری بر سطح رضایت فارسی‌آموزان تأثیرگذار باشد. در این میان، گروه انگاره چرخش ایستگاه بیشترین میزان رضایت را با میانگین ۸۷/۵ (از حداکثر ۱۲۰) کسب کرد؛ درحالی که گروه مجازی غنی‌شده با میانگین ۷۶/۸ کمترین رضایت را نشان داد. گروه کلاس معکوس نیز رضایتی در سطح میانی داشت (میانگین ۸۳/۲). نکته قابل توجه اندازه اثر ($\eta^2 \approx 0.344$) است که نشان‌دهنده اثر بزرگ در چارچوب تفسیری کوهن می‌باشد. این مقدار گویای آن است که بیش از ۳۴٪ از تغییرات نمرات رضایت را می‌توان به نوع انگاره آموزش نسبت داد. این یافته از اهمیت عملی بالایی برخوردار است، به‌ویژه در بافت آموزش زبان فارسی که رضایت زبان‌آموزان می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در تداوم، انگیزه و موفقیت آموزشی داشته باشد. تحلیل نتایج نشان می‌دهد که انگاره چرخش ایستگاه با فراهم آوردن تعاملات زنده، بازخورد منظم، تنوع فعالیت‌های فردی و گروهی و حضور فعال مدرس، زمینه تجربه‌ای مثبت‌تر و رضایت‌بخش‌تر را برای فارسی‌آموزان فراهم کرده است؛ درمقابل انگاره مجازی غنی‌شده با وجود برخورداری از محتوای دیجیتال و انعطاف زمانی، احتمالاً به دلیل کاهش تعامل انسانی، چالش‌های فنی و نبود نظارت آنی نتوانسته رضایت مطلوب را فراهم آورد. درمجموع می‌توان نتیجه گرفت که طراحی آموزشی مشارکت‌محور و ساختاریافته در انگاره چرخش ایستگاه، نقش مؤثری در ارتقای سطح رضایت از فرایند یادگیری ایفا کرده است؛ عاملی که می‌تواند در بهبود کیفیت تجربه آموزشی فارسی‌آموزان و افزایش احتمال موفقیت آنها در یادگیری مؤثر زبان فارسی نقش کلیدی داشته باشد.

تعارض منافع

بنابر گفته نویسندگان، پژوهش حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

منابع

- زارعی‌زوارکی، اسماعیل. (۱۳۹۸). «طراحی و اعتباریابی مدل یادگیری تلفیقی با تأکید بر فناوری‌های دیجیتال برای دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه». فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی. دوره نهم. شماره ۳۴. صص: ۷۸-۵۱.
- صحرانی، رضامراد؛ احمدی قادر، شهناز؛ مرصوص، فائزه و لیلا بنفشه. (۱۳۹۶). «آموزش کاربردی واژه ۱». تهران: انتشارات آرفا (وابسته به بنیاد سعدی).
- صحرانی، رضامراد و فائزه مرصوص. (۱۳۹۵). استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- عباسی‌کسانی، حامد و غلامرضا شمس‌مورکانی. (۱۳۹۷). «رشد فناوری، تغییر یادگیری». فصلنامه رشد فناوری. دوره چهاردهم. شماره ۵۴. صص: ۲۵-۱۷.
- عباسی‌کسانی، حامد؛ مهری، داریوش؛ محبوب، حسن و عبدالله وثوقی. (۱۴۰۰). «عوامل مؤثر بر به کارگیری یادگیری ترکیبی در آموزش عالی». فصلنامه آموزش در علوم انتظامی. دوره نهم. شماره ۱. صص: ۱۴۸-۱۱۹.
- مظلوم اردکانی، مهناز؛ منصوری، سیروس و علی محمد اخوت. (۱۳۹۷). «شناسایی و سطح بندی عوامل مؤثر بر کاربرد آموزش الکترونیکی در دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد». مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. دوره سیزدهم. شماره ۳. صص: ۲۰۸-۱۹۴.
- میرمقتدایی، زهره سادات و سلیمان احمدی. (۱۳۹۸). «اثربخشی یادگیری ترکیبی حوزه آموزش پزشکی: تبیین ابعاد و مؤلفه‌ها براساس تجارب ذینفعان». فصلنامه توسعه آموزش در علوم پزشکی. دوره دوازدهم. شماره ۳۳. صص: ۴۲-۳۳.
- Anthony Jr, B., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Nincarean A/L Eh Phon, D., Abdullah, A. ... & Baba, S. (2019). Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation. *Education and Information Technologies*, 24(6), 3433-3466.
- Bolliger, D. U. & Halupa, C. (2012). Student perceptions of satisfaction and anxiety in an online doctoral program. *Distance Education*, 33(1), 81-98.
- Cidral, W., Aparicio, M., & Oliveira, T. (2020). Students' long-term orientation role in e-learning success: A Brazilian study. *Heliyon*, 6(12), e05639.
- Dwiyoogo, W. D. (2014). [Needs analysis for the development of a blended learning design model (PBBL) to improve problem-solving learning outcomes]. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Universitas Negeri Malang*, 21(1), 71-78.

- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
- Mässing, C. (2017). Success factors and challenges for e-learning technologies in the Namibian higher education system: A case study of the University of Namibia. *Journal of Learning for Development*, 4(2), 123–135.
- McGill, T. J., Klobas, J. E. & Renzi, S. (2014). Critical success factors for the continuation of e-learning initiatives. *Computers & Education*, 77, 1–9.
- Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2007). Blended learning: Towards a mix for SMEs—Stakeholders and their priorities. *Blended Learning*, 162, 1–10.
- Nortvig, A. M., Petersen, A. K. & Balle, S. H. (2018). A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement. *Electronic Journal of E-Learning*, 16 (1), 46–55.
- Pannan, L. J. & Legge, K. A. (2016). A blended learning model and a design model combine to support academics in pedagogical redesign of the curriculum. In *Proceedings ASCILITE* (pp. 487–497).
- Taha, M. (2014). Investigating the success of e-learning in secondary schools: The case of the Kingdom of Bahrain [Doctoral dissertation, University of Bahrain].

