



## بررسی آموزش یادگیری موقعیتی و آموزش سخنرانی بر میزان انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی شهر یاسوج

حشمت‌الله جبا<sup>۱</sup>، مسعود جهانبانی<sup>۲</sup>

پژوهش حاضر بررسی آموزش یادگیری موقعیتی و آموزش سخنرانی بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی شهر یاسوج پرداخته است. علاوه بر این با توجه به اهمیت بر انگیزه تحصیلی، تأثیر روش‌های آموزشی بر میزان انگیزه تحصیلی نیز بررسی شده است. بنابراین، دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی شهر یاسوج به‌عنوان جامعه پژوهش انتخاب شدند. 18 دانش‌آموز در برنامه‌ی یادگیری تلفیقی و 16 دانش‌آموز در برنامه‌ی آموزش مبتنی بر سخنرانی شرکت کردند. درس "حرکت بدن" با دو رویکرد مبتنی بر سخنرانی و موقعیتی به اجرا درآمد. تخصیص کلاس‌ها به برنامه‌های آموزشی به‌صورت تصادفی انجام شد. داده‌ها با استفاده از آزمون محتوای درسی، فرم کوتاه پرسشنامه‌ی انگیزه‌ی تحصیلی مک اینرنی و سینکلایر (1372)، در مراحل پیش از آموزش و پس از آموزش و همچنین چند پرسش مستقیم از دانش‌آموزان در مورد رضایت کلی از برنامه‌های آموزشی بعد از اجرای برنامه‌های آموزش و یادگیری در گروه‌ها جمع‌آوری شد. این داده‌ها با استفاده از آزمون‌های تی مستقل، تی زوجی و من ویتنی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان دادند که: در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی، یادگیری تلفیقی موجب افزایش انگیزه‌ی تحصیلی در دانش‌آموزان شد، و در مقایسه با روش آموزش مبتنی بر سخنرانی، روش یادگیری موقعیتی رضایت‌بخش‌تر بود. همچنین نشان داده شد که در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی، در گروه آموزش‌دیده به شیوه‌ی یادگیری موقعیتی به نحو قابل‌توجهی کاهش یافت. با توجه به اهمیت حفظ انگیزه‌ی دانش‌آموزان و ضرورت افزایش رضایت دانش‌آموزان از شیوه تدریس برای ایجاد تجربه‌های مثبت یادگیری و همچنین نتایج به‌دست‌آمده‌ی این پژوهش، امید است که توجه مسئولین و برنامه‌ریزان آموزشی به استفاده از این روش یادگیری جلب شود.

**کلیدواژه‌ها:** یادگیری موقعیتی، انگیزه تحصیلی، دانش‌آموزان

<sup>1</sup>نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، [heshmatallah.jaba@gmail.com](mailto:heshmatallah.jaba@gmail.com)

<sup>2</sup>کارشناسی ارشد، رشته جامعه‌شناسی، دانشگاه شیراز، [Masouddoost73@gmail.com](mailto:Masouddoost73@gmail.com)

## 1\_ بیان مسئله

آگوستینو (۱۹۹۱) معتقد است هنگامی که به یادگیری به عنوان فرایندی فردی و غیر گروهی نگریسته شود و یادگیرندگان به صورت انفرادی به یادگیری بپردازند، و تنها سعی در پیشبرد هدف‌های شخصی خودشان داشته باشند، نه تنها به منافع جمعی توجه نمی‌کنند، بلکه از منابع جمعی نیز استفاده‌ای نخواهند کرد. در این شرایط نه تنها کمتر از آنچه در جمع می‌توانند بیاموزند یاد می‌گیرند، بلکه در آینده نیز در برقراری ارتباطات گروهی و جمعی محیط کار دچار مشکل خواهند شد و برای انجام کارهای گروهی در موقعیت‌های حرفه‌ای، توانایی لازم را به دست نمی‌آورند. در تأیید این نظر ویگوتسکی معتقد است که رشد شناختی با "محدوده‌ی نزدیک رشد" بستگی دارد. این محدوده بین توانایی انجام کار توسط فرد به تنهایی، و انجام همان کار با کمک دیگران و به صورت گروهی است. ویگوتسکی معتقد است که توانایی‌های ما در حین انجام کار در فعالیت‌های اجتماعی و با کمک دیگران، بسیار بیشتر از هنگامی است که همان کار را به تنهایی انجام می‌دهیم (آگوستینو، ۱۹۹۹). گریفن و گریفن (۱۹۹۱) نیز معتقدند که یادگیری جمعی نه تنها موجب افزایش یادگیری می‌شود، بلکه اضطراب امتحان را کاهش می‌دهد و به پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می‌انجامد. بوگلر و اگن روود (۱۹۹۱) نیز معتقدند که برقراری ارتباطات اجتماعی و احساس تعلق به گروه موجب کاهش اضطراب امتحان می‌شود. یادگیری جمعی نه تنها موجب افزایش انگیزه، کاهش اضطراب و بهبود یادگیری دانش‌آموزان که خود از مولفه‌های مهم موفقیت تحصیلی و کارآمدی حرفه‌ای است می‌شود، بلکه افزایش رضایت دانش‌آموزان از تحصیل که خود انگیزاننده‌ی آن‌ها برای تلاش بیشتر برای یادگیری عمقی و مقابله با مشکلات حین تحصیل است را نیز به دنبال دارد (سو و براش، ۲۰۰۸). بنابراین، برای آن‌ها باید شرایطی ایجاد شود که بتوانند از وقت و هزینه‌ای که صرف کرده‌اند حداکثر استفاده را بکنند و موفق شوند. آن‌ها باید بتوانند پس از پایان تحصیل وارد محیط کار شوند و از آنچه برای آموختن آن وقت و هزینه صرف کرده‌اند، استفاده کنند و نه تنها زندگی بهتری را برای خود فراهم نمایند، بلکه بتوانند در جهت حل مشکلات جامعه و ترقی کشورشان گام بردارند. بنابراین، باید برای آن‌ها فضاهای آموزشی کافی، منابع علمی معتبر و روزآمد، آزمایشگاه‌های مجهز و اساتید باتجربه و متخصص در نظر گرفته شود. در واقع باید بتوانند تجربه‌های موفق از آنچه که در موقعیت‌های حرفه‌ای در انتظارشان است را به دست آورند. اما، متأسفانه درحالی که انتظار می‌رود همه افراد از شرایط یکسانی برای یادگیری و به دست آوردن تجربه‌ی حرفه‌ای برخوردار باشند، توزیعی نابرابر از اساتید متخصص در زمینه‌های تخصصی و کاربردی دانش و فضاها و امکانات آموزشی در نقاط مختلف جهان به چشم می‌خورد. در بسیاری از کشورها و شهرها دسترسی به اساتید متخصص و کارآموده امکان‌پذیر نیست. به طوری که حتی در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته نیز امکانات آموزشی به اندازه‌ی کافی وجود ندارد (رویز و لیپزینگ، ۲۰۰۶).

اگرچه تعداد دانش‌آموزانی که هر سال وارد مدارس ابتدایی و مؤسسات آموزش عالی می‌شوند در حال افزایش است، در ایران هنوز آمار دقیقی از میزان ترک تحصیل دانش‌آموزان گزارش نشده است، اما به نظر می‌رسد که این رقم قابل توجه باشد (شیخی فینی و خواجه‌زاده فینی، ۲۰۱۰). انصراف دانش‌آموزان از ادامه‌ی تحصیل نه تنها موجب اتلاف هزینه‌ها می‌شود، بلکه موجب کاهش فارغ‌التحصیلان و افراد متخصص در جامعه را نیز به دنبال دارد (دلن، ۲۰۱۰). عوامل مختلفی موجب کاهش توانایی ادامه تحصیل دانش‌آموزان می‌شود. یکی از مهمترین عواملی که باعث انصراف دانش‌آموزان از ادامه تحصیل می‌شود کمبود انگیزه و افت تحصیلی است (شیخی فینی و خواجه‌زاده فینی، ۲۰۱۰). انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر زیادی بر بازده‌های آموزشی، تلاش، توجه، رفتار، اهداف، سلامت، نمره و به پایان رساندن تحصیل آن‌ها دارد (اردان و ارین، ۲۰۰۶). هیچ‌کس کاری را که انگیزه، یا نیازی برای انجام آن احساس نکند انجام نمی‌دهد (حسینی، ۱۳۸۶). درحالی که دانش‌آموزی پرانگیزه با دقت و عمق بیشتری به یادگیری می‌پردازد و وقت بیشتری را به آن اختصاص می‌دهد (وجینا، لوین و دروس، ۲۰۱۰). 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. تحقیقات مختلفی نشان داده‌اند که افرادی که به صورت درونی برای انجام فعالیت انگیزه شده باشند، از انجام آن لذت ببرند و رضایت داشته باشند، برای مقابله با چالش‌های محیطی توانایی بیشتری دارند و با خلاقیت بیشتری با محرک‌ها و چالش‌های محیطی روبرو می‌شوند و عملکرد تحصیلی بهتری دارند (واکر، گرین و منسل، ۲۰۰۶). از دیگر عوامل مؤثر بر انصراف تحصیل، افت تحصیلی و اضطراب امتحان است. شیخی فینی و

همکاران (۲۰۱۰) به نقل از کولر و هولاهان<sup>۳</sup> (۱۹۸۰) گزارش می‌کنند که ترک تحصیل دانش‌آموزان به دنبال اضطراب امتحان در حدود ۱۰ تا ۳۰ درصد است که رقمی قابل توجه می‌باشد. در همین راستا استوبر، فیست و هیوارد<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) نیز اضطراب امتحان را مشکلی جدی در راه موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عاملی مهم در انصراف آن‌ها از ادامه تحصیل می‌داند و انجام تدابیر لازم برای کاهش اضطراب دانش‌آموزان را ضروری می‌داند.

ذوفن (۱۳۸۵) چاره مشکلات فوق را تدوین برنامه‌های آموزشی جدید و متحول می‌داند و می‌نویسد که استفاده از فن‌آوری و آموزش مجازی دروازه‌های نوینی را برای ارتقاء آموزش گشوده. باید از شیوه‌های سنتی آموزش معلم محور فاصله بگیریم و به شیوه‌های نوین یادگیری-یاددهی که همبستگی بیشتری بین آموزش و محیط واقعی حرفه ایجاد کند روی آوریم و یادگیرندگان را در محیطی پرورش دهیم که ارتباط آنچه که به آن‌ها آموزش داده شده و آنچه که در موقعیت واقعی حرفه‌ای به آن نیاز دارند را بهتر درک کنند و به کارگزارانی باکفایت و شایسته در انجام وظایف حرفه‌ای تبدیل شوند.

اما، در استفاده از فن‌آوری و آموزش مجازی، سؤال‌های مهمی از جمله این که آیا تنها استفاده از فن‌آوری 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 الیور (۲۰۰۰) یادگیری موقعیتی را توصیه می‌کنند. یادگیری موقعیتی یعنی یادگیری در موقعیت واقعی انجام کار (فورستنو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷). طرفداران یادگیری موقعیتی به یادگیری به‌عنوان فرایندی اجتماعی که در زمینه معتبر و مشابه موقعیت واقعی اتفاق می‌افتد نگاه می‌کنند (لانس، ۲۰۰۶، ۳ و لاو و ونگر ۲۰۰۸). یادگیری موقعیتی نظریه یادگیری دانش و مهارت در زمینه واقعی کاربرد آن است و نه تنها موجب افزایش انگیزه و رضایت یادگیرندگان می‌شود، بلکه چگونگی استفاده از دانش در موقعیت واقعی کار را به آن‌ها می‌آموزد و انتقال دانش به محیط جدید را تسهیل می‌کند (مک لس، بونکمایر و مایکل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰)؛ استالمیجر، دلماس و ولفگانگ و شریپیر (۲۰۰۹، ۶). از نظر طرفداران یادگیری موقعیتی، هنگامی که یادگیری در بافت و موقعیت اصلی آن ایجاد شود، موجب افزایش انگیزه و بهبود یادگیری می‌شود (لانس و جوردان، ۲۰۰۶ و مک لس و همکاران، ۲۰۱۰).

از طرف دیگر، رووای (۲۰۰۴) یادگیری تلفیقی را پیشنهاد می‌کند. یادگیری تلفیقی آمیزه‌ای از آموزش چهره به چهره، یادگیری همزمان و غیرهمزمان الکترونیکی است و هدف آن ارتقاء بازده آموزش همراه با کاهش هزینه است. در این محیط، تعاملات و ارتباطات اجتماعی تسهیل می‌شوند و بسیاری از مشکلات آموزش سنتی و یا کاملاً مجازی کاهش می‌یابد و برای یادگیرندگان محیطی انعطاف‌پذیر، راحت و درعین حال بهره‌مند از مزایای آموزش چهره به چهره ایجاد می‌شود (ونگ، ۱۰، ۲۰۱۰).

بنابراین، به‌منظور تلاش در جستجوی راه‌حلی برای مشکلات ذکر شده در این پژوهش، برنامه‌ی یادگیری موقعیتی به‌عنوان یکی از شیوه‌های نوین آموزش با استفاده از رویکرد تلفیقی طراحی شد و تأثیر آن بر انگیزه تحصیلی، رضایت از روش تدریس و اضطراب امتحان دانش‌آموزان با روش آموزش مبتنی بر سخنرانی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شیوه‌های آموزش رسمی مقایسه شد.

تعریف و بنیان‌های نظری یادگیری از آنجا که انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط نزدیک با یادگیری آن‌ها است، مروری بر تعاریف و بنیان‌های نظری یادگیری ضروری به نظر می‌رسد. در ۲۵ سال گذشته به اهمیت توانایی فارغ‌التحصیلان در مواجهه با موقعیت‌های واقعی حرفه‌ای و توانایی آن‌ها در روبرو شدن با چالش‌های واقعی محیط کار توجه بسیاری شده است. این توجه حاصل پدید آمدن مکتب‌های یادگیری تجربی (دیویی<sup>۷</sup>، ۱۹۶۳) یادگیری موقعیتی و شناخت موقعیتی (براون، کولینز، دوگوئید، ۱۹۸۹)، مشارکت پیرامون<sup>۸</sup> و جامعه یادگیرنده (لاو و ونگر، ۱۹۹۱) و یادگیری مبتنی بر حل مسأله (باروز، رنر، ولش، کوارتون، ۱۹۹۴ و دوفی و ساوری، ۲۰۰۱) است. ویژگی اصلی همه این رویکردها مشارکت فعال یادگیرنده در یادگیری در دنیای واقعی و یا نزدیک به واقعی است. در یادگیری موقعیتی که از یادگیری تجربه منشأ می‌گیرد، از یادگیرنده خواسته می‌شود که در موقعیتی واقعی و یا شبیه به واقعی به

<sup>3</sup> Cooler and Holahan

<sup>4</sup> Stober, Feist and Hayward

<sup>5</sup> Forestano

<sup>6</sup> McLess, Bunkemeyer, and Michael

<sup>7</sup> Dewey

<sup>8</sup> participation around

فعالیت پردازد، با چالش‌های آن روبه‌رو شود و فعالانه با همکاری و مشارکت جمعی به حل مسأله با پیچیدگی و مشخصه‌های موقعیت واقعی پردازد (ولف و کوین، ۲۰۰۹).

در سال‌های گذشته رویکرد یادگیری موقعیتی به‌عنوان یکی از کاربردهای مکتب ساخت‌گرایی، توجه بسیاری از طراحان آموزشی را به خود جلب کرده است. یادگیری موقعیتی بر ساخت‌گرایی اجتماعی تأکید می‌کند و پل ارتباطی بین یادگیری از دیدگاه ساخت‌گرایان و شناخت‌گرایان است (لاو، ۲۰۰۸).

## 2\_ مبانی نظری

### 2\_1\_ آموزش مبتنی بر سخنرانی

سخنرانی یکی از پرکاربردترین روش‌های تدریس محسوب می‌شود. در طی سخنرانی ارائه‌ی مفاهیم به‌صورت شفاهی از طرف معلم و یادگیری از طریق گوش دادن و یادداشت‌برداری از طرف شاگرد انجام می‌شود. این روش هرچند که ساده و ارزان است اما یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های آن کمبود تعاملات و ارتباطات دوطرفه می‌باشد. در برخی از منابع گفته شده که سخنرانی دارای سه بخش مقدماتی، میانی و پایانی است و در برخی از مراجع دیگر این مراحل به آمادگی، مقدماتی، محتوا و پایانی تقسیم شده‌اند. از مهم‌ترین محاسن سخنرانی می‌توان به مواردی نظیر ارزان و ساده بودن آن اشاره کرد و از مهم‌ترین معایب آن می‌توان به عدم تناسب با آموزش مهارت‌های عملی و عدم توجه به تفاوت‌های فراگیران و دشواری جلب نظر آن‌ها اشاره نمود. در مواردی که از روش سخنرانی به‌تنهایی استفاده می‌شود، تحقق اهداف سطوح بالاتر یادگیری مانند تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی با مشکل روبه‌رو می‌شود (خرشادی زاده، ۱۳۹۰). به همین علت مهم (۱۳۸۷) معتقد است که یکی از مهم‌ترین مشکلات تربیت فارغ‌التحصیلان توانمند عدم توجه به شیوه‌های فعال و کاربردی یادگیری است.

### 2\_2\_ یادگیری موقعیتی

نظریه‌های جدید یادگیری بر این باور هستند که یادگیری تعامل بین عامل، محیط فیزیکی و محیط اجتماعی است و از طریق مشارکت بین افراد مختلف با دیدگاه‌های گوناگون ایجاد می‌شود (آگوستینو، ۱۹۹۹). لاو معتقد است که یادگیری موقعیتی تنها تأمل و به دست آوردن کاربردهای دانسته‌های گذشته نیست، بلکه نوعی غوطه‌وری در تجربه‌های به‌دست آمده است. در یادگیری موقعیتی محتوا، زمینه، اجماع یادگیرنده و مشارکت با یکدیگر تلفیق می‌شوند (استین، ۱۹۹۸) براساس تجربه‌ها و سوابق فرهنگی است (کمپانلا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸).

### 2\_3\_ طراحی آموزشی و یادگیری موقعیتی

طراحی یادگیری موقعیتی باید بر اساس تئوری روان‌شناسی شناخت موقعیتی<sup>۱۰</sup> انجام شود. در نوع رادیکال و شدید این دیدگاه عقیده بر این است که تمامی تفکرات و فعالیت‌ها باید وابسته به موقعیت باشند. در یادگیری موقعیتی اعتقاد بر این است که نه تنها یادگیری، بلکه فکر کردن نیز موقعیتی است (یونگ، ۱۹۹۳). در دیدگاه شناخت موقعیتی، یادگیری دارای دو جزء یادگیرنده و زمینه است. بر این اساس بسیار غیرمنطقی است که در حل مسأله، فرد را جدا از زمینه‌ای که در آن مسأله حل می‌شود، تصور کرد. شناخت موقعیتی فراتر از تأکید اسکینر بر زمینه، نوآموز و پیامد رفتارها است (یونگ، ۱۹۹۳). شناخت موقعیتی بر این نکته تأکید دارد که نه تنها هر چیزی که در محیط وجود دارد محرک است، بلکه اطلاعات نیز از محیط به دست می‌آید و ما باید بتوانیم آن‌ها را درک کنیم و از آن‌ها بهره آموزشی ببریم (یونگ، ۱۹۹۳).

<sup>9</sup> Campanella

<sup>10</sup> Situational recognition

یونگ (۲۰۰۶) به بیان مجدد تمثیل سیمون (۱۹۸۱) در مورد حرکت مورچه روی شن زار بیان می‌پردازد و می‌نویسد که حرکت مورچه در شن زار یک حرکت نامنظم و پیچیده است ولی این پیچیدگی و نامنظمی به واسطه شرایط شن‌زار است نه مورچه. هنگامی که این مورچه را در نقطه دیگری از شن زار بگذاریم متفاوت عمل خواهد کرد. فعالیت مورچه هم به وضعیت شن زار و هم به وضعیت روانی او در هنگام انجام کارهای گوناگون وابسته است. بنابراین، شناخت و عملکرد به موقعیت وابسته است (یونگ، ۲۰۰۶).

## 2\_4\_ یادگیری اشتراکی

معمولاً وقتی به یادگیری فکر می‌کنیم به شیوه‌های رسمی یادگیری و معلم و شاگرد می‌اندیشیم و به جنبه‌های غیررسمی و آنچه که افراد از تعاملات با یکدیگر به دست می‌آورند توجهی نداریم. در حالی که، بیشتر یادگیری انسان از طریق مشارکت با همکاران در طی فعالیت‌های روزانه به دست می‌آید و افراد از طریق مشاهده دیگران یاد می‌گیرند که چگونه حرف بزنند، لباس بپوشند، رانندگی کنند و یا کارهایی از این قبیل را انجام دهند.

در یادگیری موقعیتی، افراد از طریق مشاهده و تعامل با دیگران در بافت یادگیری و مشارکت در جامعه یاد می‌گیرند و به تولید دانش می‌پردازند. هنگامی که افراد به تعامل با دیگران می‌پردازند، مفاهیم و طرح‌واره‌های جدیدی ساخته می‌شوند که از مفاهیم و طرح‌واره‌های قبلی پیچیده‌ترند. در این وضعیت، یادگیری از طریق تعاملات غیررسمی با دیگران، ساخت دانش با آن‌ها، اعتماد کردن به هم‌گروهان و به دست آوردن ارزش‌ها و فرهنگ نو در جامعه مشارکت‌کننده<sup>۱۱</sup> ایجاد می‌شود (مکلس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰).

یادگیری مبتنی بر حل مسأله

شواهد نشان می‌دهد که استفاده از رویکردهای فعال یادگیری مانند روش مبتنی بر حل مسأله در مقایسه با شیوه‌های سنتی در بهبود مهارت‌های حل مسأله مؤثرتر است. از آنجایی که در شیوه‌ی سخنرانی، مدرس به تقویت این مهارت‌ها نمی‌پردازد، دانش‌آموزان را برای مواجهه با مسایل جدید و گوناگون شرایط واقعی کار آماده نمی‌کند (مدانلو، ۱۳۸۹). مطالعات زیادی نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که در شیوه حل مسأله مشارکت داشته‌اند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه‌ی سنتی آموزش دیده‌اند، علاوه بر یادگیری عمیق، مهارت‌هایی نظیر ارتباط بین فردی، تفکر نقاد، تصمیم‌گیری، استدلال، استفاده از منابع اطلاعاتی متعدد، کار گروهی، همکاری، احترام به اعضای گروه، کنجکاوی و صبور بودن را کسب می‌کنند که بر عملکرد شغلی آن‌ها در آینده نیز تأثیر به‌سزایی خواهد داشت (مدانلو، ۱۳۸۹).

یادگیری موقعیتی نیازمند به پذیرش یادگیری مبتنی بر مسأله است. یادگیرندگان باید مشکل را شناسایی کنند، منابع را بشناسند، اولویت‌ها را برقرار کنند، راه‌حل‌های جایگزین را بیابند و بهترین راه‌حل مسأله انتخاب کنند (کمپانلا و دیمارو، ۲۰۰۸). مفاهیم باید به شیوه‌های گوناگون ارائه شوند تا هم استدلال عمومی تقویت شود و هم مهارت‌های موقعیتی خاص پرورش یابند. برای آن‌که یادگیرندگان بتوانند دانش را در زمینه‌های گوناگون به کار بگیرند، باید بتوانند بین اطلاعات مرتبط و غیر مرتبط در زمینه، افتراق قائل شوند. این توانایی می‌تواند از طریق ایجاد تجربه‌های گوناگون و یا تمثیل و بسط به دست آید (چویی، ۱۹۹۵).

## 2\_5\_ ابزارها در طراحی آموزشی یادگیری موقعیتی

در طراحی محتوا باید از ابزارهایی استفاده شود که در صورت نیاز بتوانید تغییرات لازم را بر محتوا اعمال کنید. محتوای تولیدشده توسط نویسنده ممکن است که در مراحل بعدی نیاز به تغییر داشته باشد. یادگیرندگان نیز باید بتوانند کارهای خود را ویرایش کنند و در آن تجدیدنظرهایی به عمل آورند. گاهی اوقات یادگیرندگان در طول حل یک مسأله‌ی واحد ممکن است بارها شیوه‌های عملکرد خود را عوض کنند. بنابراین باید بتوانند فعالیت‌هایشان را مرور کنند و در صورت لزوم رویکرد دیگری اتخاذ نمایند (آلن، ۲۰۰۷). نرم‌افزارهای شرکت آدوب ۲ ابزارهایی مناسب در جهت تحقق این اهداف است (کمپانلا، ۲۰۰۰).

<sup>11</sup> Meckles

### 3\_ پیشینه تحقیق

در یک مطالعه انجام شده توسط خاتونی (۱۳۹۰) تأثیر دو روش آموزش الکترونیکی و آموزش سنتی بر میزان آگاهی پرستاران در مورد آنفولانزای خوکی مورد بررسی قرار گرفت. ۱۴۰ پرستار مورد آزمون قرار گرفتند و به صورت تصادفی در دو گروه آموزش مبتنی بر سخنرانی و آموزش الکترونیکی از طریق اینترنت قرار گرفتند. نتایج این پژوهش نشان داد که هر دو شیوه آموزشی موجب افزایش یادگیری شد و هیچ‌یک از روش‌ها از دیگری سودمندتر نبود.

در مطالعه‌ی انجام شده دیگری در دانشکده پیراپزشکی دبیرستان علوم پزشکی مشهد، سعیدی نژاد (۱۳۹۰) تأثیر روش آموزش الکترونیکی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی نمود. تعداد ۱۹۱ دانش‌آموز در مقاطع کارشناسی و کاردانی در این پژوهش شرکت کردند. روش نمونه‌گیری به صورت سرشماری بود و کلیه دانش‌آموزان با شیوه‌ی تلفیقی آموزش دیدند. قبل از هرگونه مداخله، طریقه کار با برنامه و نرم‌افزار مورد نظر طی یک جلسه‌ی دوساعته به صورت تئوری و عملی با هماهنگی مسئولین آموزش از دور به دانش‌آموزان آموزش داده شد و دانش‌آموزان روش کار با سامانه مجازی دبیرستان را یاد گرفتند. در مطالعه‌ی انجام شده‌ی دیگری توسط کلینی و همکاران (1382) بر روی 64 دانش‌آموزی پزشکی در دبیرستان علوم پزشکی شیراز، نشان داده شد که در مقایسه با روش مبتنی بر سخنرانی، یادگیری بر پایه حل مساله موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تمایل آن‌ها به استفاده از این شیوه آموزشی شد.

### 4\_ جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری در این تحقیق عبارت است از کلیه دانش‌آموزان ابتدایی شهر یاسوج که در سال تحصیلی 1401-1400 در مدارس مشغول به تحصیل بودند.

### 4\_1\_ روش نمونه‌گیری

نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری در دسترس بود. در مجموع ۳۴ دانش‌آموز سال پنجم ابتدایی شهر یاسوج در این تحقیق شرکت کردند. ۱۸ دانش‌آموز در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی و ۱۶ دانش‌آموز در برنامه‌ی آموزش مبتنی بر سخنرانی شرکت کردند. به منظور انتخاب محتوای مورد آزمون، از بین پایه‌های دانش‌آموزان ابتدایی، یک پایه پنجم انتخاب گردید و از مجموع دروس علوم آن پایه، یک درس به صورت تصادفی برگزیده شد و از بین موضوعات مطرح شده در آن درس، یک موضوع به صورت تصادفی برای تولید و اجرای برنامه‌های آموزشی انتخاب شد.

### 4\_2\_ ابزار گردآوری اطلاعات

ابزارهایی که در این پژوهش استفاده شدند عبارت بودند از: فرم کوتاه شده‌ی پرسشنامه انگیزه مدرسه مک اینرنی و سینکلایر" که به منظور پاسخ‌گویی به اهداف اصلی پژوهش مورداستفاده قرار گرفتند. به منظور سنجش رضایت کلی دانش‌آموزان از برنامه‌های طراحی شده، سوالاتی در پایان پرسشنامه انگیزه مدرسه مک اینرنی و سینکلایر از دانش‌آموزان پرسیده شد.

### 4\_3\_ روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از جمع‌آوری اطلاعات، اطلاعات جهت تجزیه و تحلیل مورداستفاده قرار گرفتند. محاسبات آماری با استفاده از آزمون مای تی زوجی، تی مستقل و من ویتنی توسط نرم‌افزار اس پی اس ویرایش انجام شد. آموزش مبتنی بر سخنرانی، یادگیری موقعیتی موجب کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان شده است.

جدول شماره 1: مقایسه اختلاف تأثیر آموزش بین گروه‌ها و سطح معناداری پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه در انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان

مقایسه	پیش آزمون و پس آزمون		اختلاف تأثیر آموزش بین گروه‌ها
	یادگیری موقعیتی	آموزش مبتنی بر سخنرانی	
گرایش به کار و تکلیف	۰/۰۷۷	۰/۲۰۴	۰/۰۵۹
هدف‌مداری	۰/۱۱۴	۰/۱۰۳	۰/۰۳۰
عزت‌نفس	<۰/۰۰۱	۰/۱۴۳	۰/۰۰۹
تکاپه‌نفس	۰/۱۵۳	۰/۳۷۱	۰/۴۹۱
رقابت‌جویی	۰/۸۷۵	۰/۳۹۴	۰/۵۰۸
قدرت‌طلبی	۰/۷۲۸	۰/۸۸۷	۰/۶۴۶
پاداش مادی	۰/۳۳۱	۰/۳۳۳	۰/۹۸۶
شهرت‌طلبی	۰/۴۸۴	۰/۱۱۵	۰/۱۷۱
همیاری اجتماعی	۰/۰۱۶	۰/۳۲۸	۰/۰۱۲
وابستگی اجتماعی	<۰/۰۰۱	۰/۳۹۴	<۰/۰۰۱

جدول شماره 1 نه تنها معناداری اختلاف بین پیش آزمون و پس آزمون گروه‌ها (تأثیر آموزش در هر یک از گروه‌ها) را نشان می‌دهد، بلکه تأثیر آموزش بین دو گروه (یادگیری موقعیتی با آموزش مبتنی بر سخنرانی) را نیز به نمایش می‌گذارد. این جدول نشان می‌دهد که در ابعاد انگیزه تحصیلی، عزت‌نفس، وابستگی اجتماعی، همیاری اجتماعی، یادگیری موقعیتی موجب بروز اختلاف معنادار بین پیش آزمون و پس آزمون شد و در سایر ابعاد مورد آزمون، اختلاف معناداری را ایجاد نکرد اما، آموزش مبتنی بر سخنرانی نیز در ابعاد انگیزه تحصیلی اختلاف معناداری را ایجاد کرد، اما در سایر ابعاد مورد آزمون اختلاف معناداری را ایجاد ننمود.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان دادند که در ابعاد انگیزه تحصیلی، گرایش به هدف‌مداری، عزت‌نفس، وابستگی اجتماعی، همیاری اجتماعی، روش‌های یادگیری موقعیتی و آموزش مبتنی بر سخنرانی تأثیرات متفاوتی را ایجاد کردند. همان‌گونه که در قسمت روش آمد، به منظور انجام ارزیابی رضایت دانش‌آموزان از برنامه یادگیری موقعیتی از سؤال گسترده پاسخ استفاده شد. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه یادگیری موقعیتی در پاسخ به این سؤال که: "در این شیوه تدریس چه نکاتی به نظر شما مطلوب و رضایت‌بخش بود؟" پاسخ‌های زیر را بیان کردند. عین متن پاسخ‌ها در ادامه آمده است: "وجود کار گروهی، قابل لمس بودن مطالب، وجود مثال‌های مفید و قابل لمس، نو بودن شیوه تدریس که باعث تشویق فرد به خواندن درس می‌شود."

## 5\_ نتیجه گیری

آزمون تی مستقل، در پاسخ به دومین سؤال نشان داد که در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی، یادگیری موقعیتی موجب افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و تأثیر دو روش آموزشی بر انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان متفاوت بود. افزون بر انگیزه‌ی تحصیلی، فرم کوتاه شده‌ی پرسشنامه‌ی مک اینرنی و سینکلایر دو بعد انگیزه‌ی درونی و انگیزه‌ی بیرونی را نیز مورد بررسی قرار می‌دهد. در بعد انگیزه‌ی درونی، یافته‌ها نشان دادند که در گروه یادگیری موقعیتی در سطح معناداری کمتر از  $0/01$ ، میانگین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون متفاوت بود. اما، در گروه آموزش مبتنی بر سخنرانی، اختلاف آماری معناداری ایجاد نشد. به عبارت دیگر، در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون، یادگیری موقعیتی موجب افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون شد. اما، در گروه آموزش مبتنی بر سخنرانی، اختلافی مشاهده نشد. آزمون من‌ویتنی نیز نشان داد که در مقایسه با آموزش مبتنی بر سخنرانی، یادگیری موقعیتی موجب افزایش انگیزه‌ی درونی دانش‌آموزان می‌شود.

علاوه بر این، یافته‌ها حاکی از آن بودند که در گروه‌های یادگیری موقعیتی ( $p=0/484$ ) و آموزش مبتنی بر سخنرانی ( $p=0/115$ ) میانگین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزه‌ی بیرونی، با یکدیگر متفاوت نبود، و روش‌های آموزشی بر انگیزه‌ی بیرونی دانش‌آموزان بی‌تأثیر بود. آزمون تی مستقل نیز تفاوت آماری معناداری را بین تأثیر روش‌های آموزشی بر انگیزه بیرونی دانش‌آموزان نشان نداد ( $p=0/171$ )

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. در این زمینه واکر و همکاران (۲۰۰۶) معتقدند که انگیزه‌ی درونی موجب ایجاد احساس لذت از انجام فعالیت می‌شود و یادگیرندگان را برای یادگیری، تلاش و مداومت بیشتر برمی‌انگیزاند.

در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی، عوامل متعددی موجب افزایش انگیزه‌ی دانش‌آموزان شدند. به عنوان مثال در برنامه‌ی یادگیری موقعیتی طراحی شده، بر یادگیری گروهی تأکید شد. وجینا و همکاران (۲۰۱۰) می‌نویسند که همکاری گروهی و برقراری ارتباط با دیگر هم‌گروه‌ها موجب افزایش انگیزه‌ی یادگیرندگان می‌شود. همکاری‌های گروهی موجب احساس تعلق به گروه و تلاش در جهت افزایش توانمندی‌های گروهی و مداومت بیشتر بر یادگیری می‌شود. دانستن این واقعیت که موفقیت هر یک از اعضای گروه وابسته به فعالیت کل افراد گروه است، موجب افزایش تعهد و همکاری گروهی می‌شود و کلیه افراد تلاش می‌کنند که سایر هم‌گروه‌ها نیز توانایی انجام کار را به دست آورند و در جهت پیشرفت یکدیگر می‌کوشند (وجینا و همکاران، ۲۰۱۰). شرکت‌کنندگان در تحقیق استاندل و چپرسون (۲۰۰۸) نیز اظهار کردند که کار با هم‌گروهان برای آن‌ها فراتر از یادگیری مهارت‌ها و روش‌ها بوده و نه تنها موجب افزایش یادگیری آن‌ها شده است، بلکه تجربه یادگیری را برای آن‌ها لذت‌بخش نموده.

در این پژوهش، تأکید یادگیری موقعیتی بر حمایت دانش‌آموزان و مربی از یکدیگر و تأمل بر اندیشه‌های خود و دیگران بود. هر اندیشه، توسط همان فرد و سایر دانش‌آموزان بررسی و مطرح می‌شد و اشتراک عقاید و اندیشه‌ها برقرار می‌گردید. ونتزل<sup>۱۲</sup> و همکاران (۲۰۱۰) خاطر نشان می‌کنند که دریافت حمایت مثبت از طرف مربی و همکلاسی‌ها یادگیری را می‌افزاید و به افزایش انگیزه‌ی یادگیرندگان می‌انجامد. اردان و ارین (۲۰۰۶) نیز می‌نویسند که بازخوردهای مثبت و اصلاحی همراه با رفتارهای مراقبتی مدرس تأثیر مستقیم و مؤثری بر ایجاد و حفظ انگیزش یادگیرندگان دارد. دریافت حمایت مدرس موجب افزایش مسؤلیت‌پذیری اجتماعی، همکاری جمعی و افزایش انگیزش درونی یادگیرنده می‌شود. کوکا و هین (۲۰۰۳) نیز معتقد است که بازخوردهای مثبت و حاوی اطلاعات و به موقع مربی موجب افزایش انگیزش درونی و ایجاد احساس کفایت در یادگیرندگان می‌شود، و سبب می‌شود که خود را برای انجام مراحل بعدی و یا انجام دوباره کار توانا تر احساس کنند.

همان‌گونه که این عقاید، شل (۱۹۹۷) نیز نشان داد که یادگیری موقعیتی با ایجاد جو مناسب یادگیری و ایجاد احساس کفایت و خودکارآمدی موجب افزایش انگیزه‌ی درونی دانش‌آموزان می‌شود. اوانال و اینان (۲۰۱۰) نشان دادند که در گروه مورد

<sup>12</sup> Wentzel



بررسی آن‌ها یادگیری موقعیتی با استفاده از فرایندهای مدل‌سازی، هدایت، سکونندی، بیان و بازتاب اندیشه موجب افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان شد.

از دیگر عواملی که در این پژوهش، افزایش انگیزه‌ی درونی دانش‌آموزان را سبب شد، در نظر گرفتن استقلال برای آن‌ها بود. در این پژوهش، مدرس بیش از آن‌که نقش انتقال‌دهنده‌ی محتوا را داشته باشد، به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری، فرصت‌های یادگیری را فراهم می‌کرد و با بازخوردهای به‌موقع دانش‌آموزان را راهنمایی و هدایت می‌نمود. حسن درآ، گوازد و کرونلی (۲۰۰۳) معتقدند که پرورش احساس استقلال، انگیزه درونی آن‌ها را می‌افزاید.

هنگامی که یادگیرنده در انجام وظایفی که به او محول می‌کنیم احساس کفایت و توانمندی کند، با انگیزه‌ی درونی بیشتری به یادگیری ادامه می‌دهد. حسن درآ (۲۰۰۳) نیز معتقد است در صورتی که یادگیرنده احساس کند که توانایی انجام وظایف محوله را دارد، برای انجام آن انگیزه بیشتری خواهد داشت و از مشارکت در برنامه آموزشی لذت خواهد برد. گریفن و گریفن (۱۹۹۱) می‌نویسند که رابطه مثبت و معناداری بین میزان احساس کفایت در پاسخ‌گویی به سؤالات امتحان و توانایی دانش‌آموزان در پاسخ به آن‌ها وجود دارد. بیان داستان‌های معتبر از موقعیت‌های واقعی و نحوه رویارویی با آن‌ها، سکونندی آموزشی، فرایندهای مدل‌سازی و هدایت دانش‌آموزان، ایجاد فرصت بیان اندیشه و تأمل بر وقایع و یادگیری اجتماعی موجب شد که دانش‌آموزان به تدریج احساس کنند که برای انجام نقش حرفه‌ای و آزمون آمادگی بیشتری دارند و انگیزه‌ی آن‌ها را برای یادگیری افزود.

شبیه‌سازی موقعیت واقعی، یادگیرندگان را با هویت حرفه‌ای آشنا می‌کند و آن‌ها را برای انجام نقش حرفه‌ای آماده می‌سازد. نی بون<sup>۱۳</sup> و همکاران (۲۰۰۴) نشان دادند که در نمونه‌ی موردبررسی آن‌ها شبیه‌سازی موقعیت واقعی، انگیزه درونی یادگیرندگان را افزود. ریچاردسون<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۹) نیز معتقد است هنگامی که یادگیرندگان مفهوم و هویت حرفه‌ای خود را دریابند و به حل مسایل مرتبط با آن تشویق شوند، با انگیزه‌ی درونی بیشتری فعالیت می‌کنند و توانایی آن‌ها در مقابله با مشکلات افزایش می‌یابد.

گالیا (۲۰۰۲) نیز معتقد است که یادگیری موقعیتی با افزایش غوطه‌وری دانش‌آموزان در نقش حرفه‌ای موجب افزایش انگیزه درونی آن‌ها می‌شود. در این پژوهش نیز دانش‌آموزان در گروه یادگیری موقعیتی به‌صورت روانشناس ایفای نقش کردند و با مشارکت یکدیگر تحت راهنمایی مدرس به ارزیابی شرایط و حل مشکلات موجود در موقعیت حرفه‌ای پرداختند.

اونال و اینان (۲۰۱۰) نیز می‌نویسند که کار کردن با اطلاعات واقعی موجب افزایش انگیزه درونی یادگیرندگان می‌شود و معتقدند که کار کردن با اطلاعات واقعی موجب می‌شود که یادگیرنده ارتباط بین آموخته‌ها و کاربرد آن‌ها را بهتر درک کند و با انگیزه‌ی بیشتری به یادگیری بپردازد. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش دولوت (۲۰۰۵) نیز اظهار کردند که یادگیری موقعیتی با ایجاد احساس واقعی بودن کار، موجب افزایش انگیزه و تعهد آن‌ها برای یادگیری شد.

<sup>13</sup> Ni Bon

<sup>14</sup> Richardson

## 6\_ منابع

- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات دوران.
- حسینی، میر محمد. (۱۳۸۶). اصول مدیریت خدمات پرستاری. تهران: نشر و تبلیغ بشری.
- ذوفن، شهناز. (۱۳۸۳). کاربرد فناوری مای جدید در آموزش. تهران: انتشارات سمت.
- (2006). Identification with academic Intrinsic/ extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and individual differences*, 16, 1: 1-12. 1395
- Andersen, P.H. and Rask, M. (2008). Taking involvement in business education. *Marketing intelligence and planning*, 26, 2: 145-165
- Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices: Co- Participation and Learning. *British Journal of Educational Studies*, 50, 4: 457 - 481.
- Bolger, N. and Eckenrode J. (1991). Social relationship, Personality, and Anxiety during Major stressful events. *Journal of personality and social psychology*, 61, 3: 440-449
- Campanella, S. and Dimauro, G. (2008). Situated learning teaching courses in University environment: A practical experience *World scientific and engineering academy and society Transaction on advances in engineering education*, 5, 8: 603-612.
- Coutts, J.; Steven, A. and Lind, S. (2006). Applying virtual reality in medical communication education: Current findings and potential teaching and benefits of immersive virtual patients. *Virtual reality*, 10, 3-4: 185-195.
- Davis. R. (2003). *Handbook of distance education*. Lawrence Erlbaum Associates publishers, London.
- Erich, w. (2008). *Community and learning: a virtual community of practice for nurse practitioners*. Doctoral thesis, Capella University, UMI number: 3307911.
- Furstenau B. Y. (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. And 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
- Goetz, T.; Peckel, F.; pekrum, R., and Nathan, C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference. *Learning and individual differences*. 17: 1-16.
- Griffin, M. and Griffin, B. W. (1998). An investigation of the effects of Reciprocal Peer tutoring on achievement, self efficacy and test anxiety. *Contemporary Educational psychology*, 23, 3: 298-311.
- Herrington, J. and 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.
- Lave J. and Wenger, E. (2008). *Situated learning legitimated peripheral participation*. United Kingdom: Cambridge university press
- Lave J. and Wenger, E. (2008). *Situated learning legitimated peripheral participation*. United Kingdom: Cambridge university press.
- Pierer, G. (2009). *Effective acquisition of basic surgical techniques*

- Reeve, C.L.; Bacciaccio, S. and Charles J. E. (2008). A polycapturing study of context trait antecedents of test anxiety. *Personality and individual differences*, 45,3: 243-248.
- Rieger, V. M.; Pierer, k.; farhadi, J.; Lehmann, T.; Delen, D. (2010). A comparative analysis of machine learning techniques for student retention management. *Decision Support system*, 49, 4: 498-506.
- So, J and Brush, T.A. (2008). Student's perception of collaborative learning environment: Relationship and critical factors. *Computer and Education*, 15: 318-336. ISSN 03061315.
- Stalmeijer, R. E.; Dolmans, D. H.; Wolfhagen, I.H. and Scherpbier, Dahlgren, M.A.; Reid, A.; Dahlgren, I.O. and petoez, p. (2008). through blended learning. *Chirurg*, 80, 6: 537-43.
- Walker, C.O and Greene, B.A, and Mansell, R. A. (2006). Identification with academic Intrinsic/ extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and individual differences*. 16, 1: 1-12.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. United Kingdom: Cambridge University Press. Wentzel, K., and Battle, A. and Russell, S. L and hisa, B. Looney.
- Wijnia, L.; loyens, M. M. and Derous, E. (2010) Investigating effects of problem based versus lecture-based learning environment on student Motivation, *Contemporary educational psychology*, article in press. Walker, C.O and Greene, B.A, and Mansell, R. A.
- Wijnia, L.; loyens, M. M. and Derous, E. (2010) Investigating effects of problem based versus lecture-based learning environment on student Motivation, *Contemporary educational psychology*, article in press
- Winn, W. (1996). *Instructional design and situated learning* .in McLellan, Hillary.. *Situated learning perspectives* . Education Technology Publication, New Jersey: 57-66.
- Woods, R. and ebersole, s. (2003). Social networking in the Agostino, A. (1999). The relevance of media as artifact: Technology situated in context. *Educational Technology Society*, 2, 4:46-52.
- Wooley, N, and 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, 1: 73-79

## Investigation of situational learning training and speech training on the level of academic motivation of fifth grade students in Yasouj city

### Abstract

The present research has investigated situational learning and speech training on the academic motivation of fifth grade students in Yasouj city. In addition, due to the importance of academic motivation, the effect of educational methods on the level of academic motivation has also been investigated. Therefore, the fifth grade students of Yasouj city were selected as the research population. 18 students participated in the blended learning program and 16 students participated in the lecture-based training program. The lesson "body movement" was implemented with two approaches based on speech and situation. Allocation of classes to educational programs was done randomly. The data were collected using the curriculum content test, the short form of the McInerney and Sinclair academic motivation questionnaire (2012), in the pre-training and post-training stages, as well as some direct questions from the students about the overall satisfaction with the training programs after the implementation of the training programs and Learning was collected in groups. These data were analyzed using independent t, paired t and Mann-Whitney tests. The results showed that: compared to lecture-based teaching, blended learning increased students' academic motivation, and compared to lecture-based teaching, the situational learning method was more satisfactory. It was also shown that compared to lecture-based training, it was significantly reduced in the group trained in the situational learning method. Considering the importance of maintaining students' motivation and the necessity of increasing students' satisfaction with the teaching method to create positive learning experiences, as well as the results of this research, it is hoped that the attention of officials and educational planners will be drawn to the use of this learning method.

**Keywords:** situational learning, academic motivation, students