

اثربخشی رویکرد آموزش مبتنی بر پیوندگرایی در مقایسه با رویکردهای آموزش ارتباطی و دستور - ترجمه بر درگیری تحصیلی دانش آموزان

محمد برنا^{1*}، محبوبه فولادچنگ²، بهرام جوکار³، فریده یوسفی⁴

1. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

2. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

3. استاد، روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

4. دانشیار، روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

تاریخ دریافت: 1396/10/09 تاریخ پذیرش: 1397/02/31

The Effect of Connectivism Instructional Method on Students in Comparison with Communicative and Grammar - Translation Methods

M. Borna^{*1}, M. Fouladchang², B. Jokar³, F. Yousefi⁴

1. Ph.D. Student, Educational Psychology, Shiraz University

2. Associate Professor, Educational Psychology, Shiraz University

3. Professor, Psychology, Shiraz University

4. Associate Professor, Psychology, Shiraz University

Received: 2017/12/30 Accepted: 2018/05/21

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of connectivism instructional method in comparison with communicative and grammar-translation on English academic engagement among students. The current study was a 3 (instructional methods) * 2 (gender) factorial design with pre-post-test. Statistical population included all the high school students in grade 3 from Ramhormoz city. Participants included students in six classes that were selected by available sampling method and then completed the academic engagement questionnaire (Reeve, 2013), too. The results showed the connectivism instructional method was significantly more effective than other methods. Based on the results of this research, it is concluded that connectivism instructional method provide unique opportunities for engaging of students by managing of available knowledge. Accordingly, this research suggests the application of connectivism instructional method in order to increase English academic engagement as a foreign language for the students.

Keywords

Connectivism Theory, Grammar-Translation Teaching Approach, Communicative Language Teaching Approach, English academic Engagement.

چکیده

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی اثربخشی رویکرد آموزش مبتنی بر پیوندگرایی در مقایسه با رویکردهای دستور - ترجمه و ارتباطی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی بوده است. پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح عاملی 3 (روش تدریس) * 2 (جنسیت) با استفاده از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر پایه سوم دبیرستان دولتی شهرستان رامهرمز بوده است که در سال تحصیلی 96-1395 مشغول به تحصیل بوده‌اند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر در شش کلاس حضور داشتند که به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو (2013) پاسخ دادند. یافته‌ها نشان داد که رویکرد آموزش پیوندگرایی در مقایسه با رویکرد دیگر از اثربخشی بیشتری برخوردار است. براساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که پیوندگرایی از طریق مدیریت دانش در دسترس، فرصت‌های کم‌نظیری را به منظور درگیر کردن فراگیران ایجاد می‌کند؛ بنابراین این پژوهش حاضر استفاده از آموزه‌های نظریه پیوندگرایی را به منظور ارتقاء درگیری تحصیلی زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی پیشنهاد می‌کند.

واژگان کلیدی

نظریه پیوندگرایی، رویکرد آموزش ارتباطی، رویکرد آموزش دستور - ترجمه، درگیری تحصیلی.

* نویسنده مسئول: محمد برنا

ایمیل نویسنده مسئول:

مقدمه

مطابق با نظر لستر¹² (2013)، نظام‌های آموزشی همواره به دنبال شیوه‌هایی هستند تا بتوانند دانش‌آموزان را برای درگیری در فعالیت‌های رسمی و غیر رسمی مرتبط با آموزش و یادگیری ترغیب کنند. در همین رابطه، ماروندی¹³ ماروندی¹³ (2006) و زیپک و لیچ¹⁴ (2010) معتقدند به‌منظور ارتقاء درگیری تحصیلی، کیفیت آموزش و اتخاذ رویکردهای آموزشی مناسب از نقش محوری برخوردارند. همچنین، والز و کارتر¹⁵ (1987)، همین‌طور بولگر، مهر و والز¹⁶ (2002) معتقدند یکی از پیامدهای اصلی آموزش مؤثر، ایجاد درگیری تحصیلی در فراگیران است. بر همین اساس، پژوهش حاضر سعی دارد تأثیر رویکرد پیوندگرایی در مقایسه با رویکردهای آموزشی دستور - ترجمه و ارتباطی را بر میزان درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان بررسی کند.

رویکرد آموزشی دستور - ترجمه به‌عنوان اولین رویکرد آموزشی در حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در صدد است تا از طریق تقویت شایستگی دستوری¹⁷ و توجه ویژه به ترجمه دقیق متون زبان انگلیسی اقدام انگلیسی به پرورش مهارت‌های زبانی نزد فراگیران اقدام نماید (هج¹⁸، 2000؛ رابرتز¹⁹، 2004؛ چانگ²⁰، 2011؛ نتسیر و سانجایا²¹، 2014؛ تان²²، 2016). همچنین، رویکرد رویکرد آموزش ارتباطی زبان که در نیمه دوم قرن بیستم در حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم مطرح شد، بر آن است تا از طریق توجه به ظرفیت و شایستگی ارتباطی²³، همین‌طور توجه ویژه به مفهوم و برقراری ارتباط نزد زبان‌آموزان به تقویت مهارت‌های زبانی آنان کمک کند (ریچاردز²⁴، 2006؛ ساویگنان²⁵، 2007؛ باستا¹، 2011؛ تان،

آموزش در بهترین شکل خود نه تنها باید به ایجاد یادگیری در فراگیران منجر شود، بلکه لازم است به فعال‌سازی پتانسیل‌های مربوط به یادگیری فراگیران نیز کمک کند (هارگریوز¹، 2004). از همین رو مطابق با تحقیقات گشتاسی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی (1396) می‌توان به درگیری تحصیلی² به‌عنوان یکی از پیامدهای آموزشی مهم در ارتباط با یادگیری اشاره کرد. درگیری تحصیلی به‌عنوان انرژی در عمل توصیف شده و نشان‌دهنده ارتباط میان فرد و تکلیف است. همچنین، درگیری تحصیلی بیانگر اشتغال و فعالیت فعال شخص در انجام یک تکلیف است (راسل، اینلی و فریدنبرگ³، 2005) و ارتباط مستقیم آن با یادگیری در پژوهش‌های مختلفی (نظیر کوه و گونیا⁴، 2005؛ گری و مدسون⁵، 2007؛ آندرمین و کاپلان⁶، 2008) گزارش شده است. درگیری تحصیلی از نظر ریو⁷ (2013) عبارت است از مشارکت فعال یادگیرنده در فعالیت‌های آموزشی و شامل طیفی از کنش‌های رفتاری⁸، شناختی⁹ و عاملی¹⁰ است که به پیشرفت تحصیلی در فراگیران منجر می‌شود. ریو (2013) در بعد رفتاری به رفتارهایی نظیر گوش‌دادن به معلم در کلاس درس اشاره دارد، در بعد شناختی به تلاش‌ها و راهبردهای ذهنی اشاره دارد که فراگیر به منظور فهم بهتر موضوع به کار می‌گیرد. همچنین، درگیری عاملی بعد تازه‌ای از درگیری تحصیلی است که ریو (2013) بدان اشاره کرده است. منظور وی از این بعد تازه، مشارکت سازنده فراگیر در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند (ریو و تسینگ¹¹، 2011؛ ریو، 2013).

12. Lester

13. Maronde

14. Zepke & Leach

15. Walls & Cather

16. Bulger, Mohr & Walls

17. Grammatical competence

18. Hedge

19. Roberts

20. Chang

21. Natsir & Sanjaya

22. Tan

23. Community competence

24. Richards

25. Savignon

1. Hargreaves

2. Academic engagement

3. Russell, Ainley & Frydenberg

4. Kuh & Gonyea

5. Gray & Madson

6. Anderman & Kaplan

7. Reeve

8. Behavioral engagement

9. Cognitive engagement

10. Agentic engagement

11. Tseng

پیوندگرایی رویکردی است که در سال‌های اخیر مطرح شده و مدعی است در مقایسه با رویکردهای برآمده از نظریه‌های سنتی نظیر دستور - ترجمه و ارتباطی پیامدهای مثبت بیشتری در ارتباط با آموزش و یادگیری ایجاد خواهد کرد. با این حال، هنوز تأثیر آن در مقایسه با رویکردهای سنتی بر درگیری تحصیلی و سازه‌های مشابه به درستی بررسی نشده است و پژوهش‌های اندکی (نظیر چو و چن¹⁰، 2008؛ دیکسون¹¹، 2010؛ چن، لامبرت و گویدری¹²، 2010؛ حجازی، نامداری، قاسمی و مقدمزاده، 1395؛ گارسیا، برون و البلتاجی، 2013؛ دیزل¹³، 2017) که در زمینه تأثیر این رویکرد آموزشی بر درگیری تحصیلی به انجام رسیده، استفاده از این رویکرد را به یک ابزار کمک آموزشی خاص نظیر گوشی همراه و یا یک شبکه اجتماعی نظیر فیس بوک کاهش داده‌اند؛ بنابراین، ضرورت دارد تا ادعاهای مطرح شده در پیوندگرایی از طریق پژوهش‌های تجربی بررسی شود؛ برای مثال، فنوگلیو¹⁴ (2006) مدعی است، پیوندگرایی به‌عنوان یک نظریه پویا در عصر حاضر از توان بالقوه‌ای برای افزایش درگیری دانش‌آموزان در تجارب یادگیری برخوردار است. از طرفی ویندهم¹⁵ (2005) معتقد است به‌منظور درگیر کردن فراگیران در فرایند یادگیری، فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی جدید باید شامل تعامل، اکتشاف و آموزش مبتنی بر در نظر گرفتن نقش رسانه‌های دیجیتال باشد.

در راستای ملاحظات یاد شده، این سؤال مطرح می‌شود که آیا رویکرد مبتنی بر نظریه پیوندگرایی می‌تواند از طریق توجه یکپارچه به ویژگی‌های عصر دیجیتال به درگیر نمودن فراگیران در فرایند یادگیری کمک کند؟ به نظر می‌رسد در پاسخ به این سؤال باید گفت؛ پیوندگرایی با تأکید بر ویژگی‌هایی همچون تعامل و درگیری فعال یادگیرنده با گره‌ها و شبکه‌های مرتبط با یادگیری زبان، استفاده از رسانه‌های دیجیتال و مشارکت فراگیر در تولید محتوای

تان، 2016؛ محمد²، 2016؛ کب³، 2017). سرانجام، پیوندگرایی رویکرد تازه‌ای به آموزش است که در چند سال اخیر و به دنبال تغییرات مربوط به عصر دیجیتال و در نهایت طرح نظریه پیوندگرایی از سوی زیمنس⁴ (2004) مطرح شده است. پیوندگرایی به‌عنوان نظریه خاص عصر دیجیتال از نظر زیمنس و داوونز به منزله آموزش مبتنی بر شبکه توصیف شد (داوونز⁵، 2012). از دیدگاه این نظریه، یادگیری عبارت از فرایند خلق گره‌ها و پیوندهای جدید است (زیمنس، 2005). این نظریه مدعی است از طریق توجه به تأثیرات ناشی از ظهور عصر دیجیتال در حوزه آموزش و یادگیری و به‌طور ویژه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی، تحولات تازه‌ای را در این حوزه پدید آورده است (وسلا⁶، 2013؛ الشهری⁷، 2011؛ سگر⁸، 2013؛ گلدی⁹، 2017). برای مثال، وسلا (2013) معتقد است به‌کارگیری اصول و یافته‌های مربوط به نظریه پیوندگرایی در فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی شامل توجه به مقوله‌هایی می‌شود که در رویکردهای رایج آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی نظیر رویکرد دستور - ترجمه و یا رویکرد آموزش ارتباطی به ندرت یافت می‌شود. مقوله‌هایی نظیر توجه همزمان به تنوع نظرات و عقاید، تعامل و مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری زبان، فهم زبان از طریق شبکه‌های اتصالی یا پیوندی، آموزش به کمک ابزارها و وسایل غیر انسانی از جمله مهم‌ترین مؤلفه‌هایی هستند که در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی با استفاده از نظریه پیوندگرایی مد نظر هستند. این مؤلفه‌ها در رویکردهای دستور - ترجمه و آموزش ارتباطی مورد توجه نبوده‌اند.

1. Basta
2. Muhammad
3. Kibbe
4. Siemense
5. Downes
6. Vesella
7. Al-Shehri
8. Sagar
9. Goldie

10. Chou & Chen

11. Dixon

12. Chen, Lambert, & Guidry

13. Dessele

14. Fenoglio

15. Windham

ارتباطی به نسبت رویکرد دستور - ترجمه، به تعامل بیشتری نیاز دارد که در نهایت بر طبق نظر اندرسون و کاپلان (2008) این تعامل منجر به تحریک انگیزه و درگیر کردن فراگیران در تکالیف مربوط به یادگیری زبان می‌شود، و ثانیاً از آن‌جا که مطابق با نظر ریچاردز (2006) رویکرد ارتباطی به دنبال آن است تا از طریق تقویت ارتباط (انتخاب واقعیت‌های زندگی روزمره به‌عنوان تکالیف درسی) به پرورش مهارت‌های زبانی بپردازد؛ بنابراین انتظار می‌رود فراگیران طی استفاده از رویکرد آموزش ارتباطی درگیری بیشتری را نسبت به رویکرد دستور - ترجمه تجربه کنند.

در نهایت مسئله دیگری که در پژوهش حاضر بدان توجه شده مربوط به نقش جنسیت به عنوان متغیر تعدیل‌کننده است. اصل تنوع به عنوان یکی از ویژگی‌های اصلی در رویکرد پیوندگرایی مورد تاکید است (زیمنس، 2004). آن‌گونه که زیمنس (2004) و داوونز (2006) معتقدند تنوع در شناسایی گره‌ها و شبکه‌ها و همین‌طور چگونگی پیوند میان آنها از اهمیت اساسی در یادگیری برخوردار است. همچنین از نظر زیمنس (2004) دانش در دسترس، اصل تصمیم‌گیری و همین‌طور تعاملاتی که از سوی فراگیران در فضای دیجیتال صورت می‌گیرد، در آموزش از طریق رویکرد پیوندگرایی مورد تاکید است. در واقع، مطابق با زیمنس (2005) و داوونز (2006) می‌توان انتظار داشت که تنوع و یا نوع تعاملات ایجاد شده از سوی فراگیران در رویکرد پیوندگرایی به ترجیحات جنسیتی متفاوتی منجر شود. به‌گونه‌ای که این ترجیحات جنسیتی متفاوت در نهایت به تعدیل تأثیر پیوندگرایی بر درگیری تحصیلی فراگیران منجر شود. برای مثال، اصل تنوع می‌تواند در ترجیحات واژگانی مرتبط با جنسیت و یا محتوای ارتباطی میان فراگیران نمود پیدا کند؛ بنابراین، با توجه به ویژگی‌های بالا این سؤال مطرح می‌شود که آیا اثربخشی رویکرد پیوندگرایی بر درگیری تحصیلی فراگیران پسر و دختر به گونه معناداری متفاوت است؟ پژوهش حاضر بدین دلیل اهمیت می‌یابد که نخست به یکی از مهم‌ترین مشکلات نظام آموزشی ایران پرداخته است. آموزش و پرورش هر ساله میلیون‌ها تومان صرف آموزش و یادگیری زبان انگلیسی می‌کند؛ اما، نتیجه این سرمایه‌گذاری و صرف

آموزشی از طریق مدیریت دانش در دسترس احتمالاً بتواند در مقایسه با رویکردهای دستور - ترجمه و ارتباطی درگیری بیشتری را ایجاد کند.

مسئله دیگر پژوهش حاضر مربوط به نقش رویکرد آموزش ارتباطی در مقایسه با رویکرد سنتی دستور - ترجمه است. با وجود گذشت چهار دهه از عمر رویکرد ارتباطی، این رویکرد هنوز هم به‌عنوان یکی از رویکردهای فعال و پیشرو در این حوزه استفاده می‌شود (ریچاردز و راجرز¹، 2003؛ چانگ، 2011). به‌رغم انجام پژوهش‌های متعدد درباره به کارگیری اصول این رویکرد آموزشی، عمده این پژوهش‌ها به دنبال بررسی چگونگی تأثیر این رویکرد آموزشی بر بهبود یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی بودند و درباره تأثیر این رویکرد آموزشی بر درگیری تحصیلی در درس زبان انگلیسی پژوهشی در دست نیست. بنابراین، به نظر می‌رسد با توجه به ادعاهای مطرح شده از سوی ریچاردز (2006) و باستا (2011) درباره برخورداری رویکرد ارتباطی از ویژگی‌هایی همچون مشارکت و برقراری ارتباط، همچنین عوامل ایجاد درگیری تحصیلی از سوی دیگر بتوان این فرض را مطرح کرد که فراگیران در طی استفاده از رویکرد ارتباطی، درگیری بیشتری را در مقایسه با رویکرد دستور - ترجمه تجربه کنند.

همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد از نظر ریو (2013) درگیری تحصیلی در ابعاد رفتاری، شناختی و عاملی مورد توجه بوده و بر طبق نظر ویندهم (2005) تحت تأثیر عواملی نظیر تعامل و ارتباط (ارتباط به منزله مرتبط بودن تکالیف یادگیری با سناریوهای واقعی زندگی است تا تکالیفی صرفاً بر پایه متون نوشتاری) قرار دارد. از طرفی مطابق با نظر ریچاردز (2006) و باستا (2011) رویکرد ارتباطی سعی دارد تا از طریق توجه به تعامل و ارتباط به درگیر کردن فراگیران و در نهایت بهبود فرایند یادگیری زبان انگلیسی در آنان بپردازد. از این‌رو می‌توان این فرض را مطرح کرد که فراگیران طی استفاده از رویکرد آموزش ارتباطی نسبت به رویکرد سنتی دستور-ترجمه، از درگیری بیشتری در انجام تکالیف یادگیری برخوردارند، به این علت که اولاً انجام تکالیف مطرح شده در رویکرد آموزش

1. Rodgers

استفاده از تقسیم تصادفی به یکی از سه گروه پیوندگرایی، ارتباطی و دستور - ترجمه اختصاص یافتند.

ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر، پرسش‌نامه¹ درگیری تحصیلی¹ ریو است، که برای اولین بار توسط این پژوهش‌گر و در سال 2013 ساخته شد. این پرسش‌نامه مشتمل بر 13 گویه است که پاسخ‌های هر یک از سؤالات در پنج گزینه از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5) و با استفاده از طیف لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند. پرسش‌نامه² یادشده سه بعد درگیری رفتاری، شناختی و عاملی را اندازه‌گیری می‌کند. فراگیران در بعد رفتاری به سؤالاتی از قبیل «هنگامی که در کلاس زبان انگلیسی هستم، با دقت تمام گوش می‌دهم.» و یا «تا جایی که می‌توانم برای یادگیری زبان انگلیسی تلاش می‌کنم.»، در بعد شناختی به سؤالاتی از قبیل در هنگام یادگیری زبان، سعی می‌کنم از مثال‌های شخصی برای فهم بهتر مفاهیم مهم استفاده کنم.» و در نهایت در بعد عاملی، فراگیران به پرسش‌هایی همچون «در طول کلاس زبان ترجیحات و علایقم را عنوان می‌کنم.» پاسخ می‌دهند. تمام سؤالات در پرسش‌نامه² بالا به‌طور مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره در این پرسش‌نامه 13 و حداکثر نمره 65 است. همچنین پایایی² این ابزار توسط ریو (2013) با استفاده از آلفای کرونباخ برای سه بعد رفتاری، شناختی و عاملی به ترتیب 0/75، 0/86 و 0/88 گزارش شده که ضرایب پایایی مناسبی هستند. همچنین ریو (2013) به منظور بررسی روایی³ درگیری تحصیلی از روایی همگرا استفاده کرد و گزارش داد که نمره³ پرسش‌نامه² درگیری تحصیلی دارای همبستگی مثبت و معنادار با نمره² خودکارآمدی تحصیلی (0/40) است. در پژوهش حاضر به‌منظور پایایی به ترتیب از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب به دست آمده برای سه بعد رفتاری، شناختی و عاملی در پژوهش حاضر به ترتیب 0/80، 0/76 و 0/81 بود که ضرایب قابل اعتمادی است. همچنین، به منظور بررسی روایی سازه³ پرسش‌نامه² درگیری تحصیلی از روش آماری تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. بدین

هزینه³ فارغ‌التحصیل شدن فراگیرانی است که در نهایت به شایستگی‌های زبانی مطابق با تعریف آکسفورد از زبان انگلیسی دست نمی‌یابند و تلاش‌های صورت گرفته در این حوزه عمدتاً به شکست می‌انجامد (شیخ‌الاسلامی، 1385؛ برنا، 1392). همچنین، پژوهش حاضر علاوه بر آزمون نظریه پیوندگرایی به عنوان نظریه³ یادگیری عصر دیجیتال، یافته‌های کاربردی با ارزشی برای استفاده در آموزش زبان انگلیسی ارائه می‌دهد.

فرضیه‌های پژوهش

- 1- تأثیر رویکرد پیوندگرایی بر درگیری تحصیلی زبان انگلیسی بیشتر از دو رویکرد دستور - ترجمه و ارتباطی است.
- 2- تأثیر رویکرد ارتباطی بر درگیری تحصیلی زبان انگلیسی بیشتر از رویکرد دستور - ترجمه است.
- 3- بین دختران و پسران از نظر تأثیر رویکرد پیوندگرایی بر درگیری تحصیلی در درس زبان انگلیسی تفاوت وجود دارد.

روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های شبه‌آزمایشی با استفاده از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. در پژوهش حاضر ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس شش گروه شامل سه گروه آزمایش به‌منظور بررسی اثرات هر یک از سطوح متغیر مستقل، انتخاب شدند. بعد از اجرای پیش‌آزمون مربوط به درگیری تحصیلی زبان انگلیسی، بسته‌های آموزشی مرتبط با سطوح متغیر مستقل در طی 10 جلسه³ 90 دقیقه‌ای اجرا شد و در نهایت، بعد از اجرای بسته³ آموزشی و به‌منظور بررسی تأثیرات احتمالی ناشی از اجرای رویکردهای آموزشی، پس‌آزمون مربوط به درگیری تحصیلی زبان انگلیسی اجرا شد. جامعه آماری در پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبیرستان دولتی شهر رامهرمز می‌شد که در سال تحصیلی 96-1395 مشغول به تحصیل بودند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش دانش‌آموزان در شش کلاس بودند که به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ سپس هر یک از کلاس‌ها با

1. Academic engagement questionnaire
2. Reliability
3. Validity

محتوای آموزشی بر عهده فراگیران است در این رویکرد محتوا از قبل طراحی شده و در اختیار فراگیران قرار داده می‌شود. در نهایت، در گروه آموزش دستور - ترجمه با توجه به اهمیت دو مهارت خواندن و نوشتن، محتوای برآمده از این رویکرد عمدتاً بر آموزش خواندن لغات، ترجمه واژگان به زبان مادری، آموزش نکات دستوری با استفاده از زبان مادری و نیز ترجمه درک مطلب‌ها به زبان مادری تاکید شد. در ادامه و در جدول 1 شرح مختصری از جلسه اول هر سه گروه (با موضوع ورزش) به عنوان نمونه ارائه می‌شود. در پایان اجرای بسته‌های آموزشی و به منظور بررسی تأثیرات احتمالی آموزش‌ها از پس‌آزمون مرتبط با درگیری تحصیلی در درس زبان انگلیسی استفاده شد.

جدول 1. شرح مختصری از جلسه اول هر سه گروه آزمایش با موضوع ورزش

جلسه اول	محتوا
رویکرد	آموزش تلفظ صحیح واژگان مرتبط با ورزش که معمولاً به صورت مستقل و خارج از متن، در ابتدا یا انتهای هر واحد یادگیری می‌آید؛
دستور	همچنین ترجمه واژگان به زبان فارسی و سپس حل تمرین‌های مرتبط با بخش واژگان
ترجمه	درس جدید با پخش و اجرای دیالوگ‌های مرتبط با ورزش از طریق نوار و سپس اجرای آن دیالوگ‌ها توسط معلم شروع می‌شود. در ادامه فراگیران به اجرای دو و یا چند نفره دیالوگ‌ها می‌پردازند و سرانجام فراگیران با راهنمایی معلم به کشف نکات کاربردی دیالوگ‌ها می‌پردازند.
رویکرد	فراگیران پیش از ورود به کلاس و با استفاده از گره‌ها و شبکه‌های اطلاعاتی انسانی و غیرانسانی در دسترس از قبیل سایت‌ها، فرهنگ‌لغت‌های حقیقی و مجازی، گروه‌های مجازی آموزش زبان، دوستان زبانی، شبکه‌های مجازی مرتبط با آموزش زبان
آموزش	انگلیسی و... به گردآوری واژه‌های مرتبط با
پیوندگرایی	درس جدید می‌پردازند؛ سپس به تقسیم‌بندی انواع ورزش براساس درجه ورزش‌های تابستانی، زمستانی، آبی و... نوع ورزش (انفرادی، دو نفره و یا گروهی)، تنوع واژگانی

منظور از شیوه تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر با 0/769 بود که بیانگر کفایت نمونه آزمودنی‌ها به منظور انجام تحلیل عاملی است. مقدار آزمون کرویت بارلت نیز برابر با 653/765 و در سطح $P < 0/0001$ معنادار بود. پس از آن با توجه به مقدار ارزش ویژه (ایگن) بالاتر از یک و نیز نمودار اسکری و استفاده از روش چرخش مایل به شیوه واریماکس سه عامل بدست آمد که روی هم 58/60% از واریانس کل نمرات را تبیین می‌کردند. تمام گویه‌ها مطابق مطالعه ریو (2013) در عامل مربوط به خود قرار گرفتند.

روش اجرای پژوهش این گونه بوده که فراگیران، ضمن دریافت رهنمودها و توضیحات لازم به منظور شرکت در جلسات آزمایشی و بعد از اجرای پیش‌آزمون وارد فرایند اصلی پژوهش شامل اجرای بسته‌های آموزشی متناسب با سطوح متغیر مستقل شدند. در گروه آزمایشی پیوندگرایی ابتدا اصول نظری حاکم بر آن که از سوی زیمنس (2005) مطرح شده مورد توجه قرار گرفت؛ سپس به کاربرد اصول پیوندگرایی در حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی که توسط وسلا (2013) طرح گردید توجه شد. از جمله اصولی که در طراحی بسته آموزشی مرتبط با پیوندگرایی استفاده شدند، می‌توان به تنوع، تعامل، آموزش چندرسانه‌ای، استفاده از مدیریت دانش موجود در گره‌ها، منابع انسانی و غیرانسانی، شناسایی و استفاده از شبکه‌های مرتبط با واحد یادگیری و نیز استفاده از شبکه‌سازی حقیقی و مجازی اشاره کرد؛ برای مثال، زبان‌آموزان ابتدا می‌بایست از طریق دسترسی به شبکه‌های مبتنی بر وب تعدادی واژه را در ارتباط با عنوان درس پیدا می‌کردند و از طریق شبکه‌های مجازی برای دوستان خود به اشتراک می‌گذاشتند؛ سپس با استفاده از این واژه‌ها دیالوگ‌هایی را مرتبط با موضوع درس طراحی و در اختیار سایر دوستان خود قرار می‌دادند. این فرایند تا انتهای واحد یادگیری ادامه می‌یافت. در گروه آموزش ارتباطی بر آموزش مهارت‌های اصلی زبان انگلیسی از طریق تمرکز بر استفاده از زبان هدف، برقراری ارتباط از طریق دیالوگ‌های کوتاه، ایجاد تعامل دو و یا چند نفره در کلاس درس، کشف نکات کاربردی درس از متن دیالوگ‌ها و درک مطلب‌های موجود در هر واحد یادگیری تاکید شد. در واقع، بر خلاف رویکرد پیوندگرایی که در آن طراحی

جدول 2. میانگین و انحراف معیار ابعاد درگیری تحصیلی زبان انگلیسی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه و جنس

متغیر	آزمون	گروه دستور - ترجمه (n=30)		گروه ارتباطی (n=35)		گروه پیوندگرایی (n=34)	
		M		M		M	
		SD	SD	SD	SD	SD	SD
درگیری پیش‌آزمون	پسر	13/40	15/67	12/33	14/29	13/47	16/59
	دختر	14/73	15/67	16/83	15/76	17/29	17/35
درگیری پس‌آزمون	پسر	13/67	14/40	12/56	13/29	11/76	14/91
	دختر	14/80	15/60	16/78	15/76	17/29	17/82
شناختی پیش‌آزمون	پسر	16/73	18/07	15/41	15/17	14/47	16/06
	دختر	17/27	18/40	20/56	19/59	21/76	22/12
درگیری پس‌آزمون	پسر	17/27	18/40	20/56	19/59	21/76	22/12
	دختر	17/27	18/40	20/56	19/59	21/76	22/12
کل	پیش‌آزمون	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
	پس‌آزمون	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کل	پیش‌آزمون	دختر	39/08	42/37	40/71	8/06	8/06
	پس‌آزمون	دختر	52/70	52/81	52/75	6/42	6/42

همان‌طور که در طرح پژوهش اشاره شد، پیش‌آزمون درگیری تحصیلی به عنوان متغیر همایند بوده است؛ از این‌رو در پژوهش حاضر با توجه به وجود متغیر همایند یا کوواریت (پیش‌آزمون درگیری تحصیلی) از تحلیل کوواریانس چندمتغیری یا مانکوا و نرم‌افزار آماری spss22 استفاده شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر اثر متغیر مستقل رویکردهای آموزشی (شامل سه رویکرد دستور-ترجمه، ارتباطی و مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی) بر درگیری تحصیلی (شامل سه بعد رفتاری، شناختی و عاملی) دانش‌آموزان پسر و دختر بررسی شد. ابتدا شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون درگیری تحصیلی در جدول 2 ارائه می‌شود.

همان‌طوری که نتایج جدول شماره 2 نشان می‌دهد میانگین نمرات افراد در پیش‌آزمون تفاوت زیادی با هم ندارد؛ برای مثال، نمرات پیش‌آزمون پسران در درگیری رفتاری به ترتیب برای گروه‌های آزمایش دستور - ترجمه، ارتباطی و پیوندگرایی 13/40، 12/33 و 13/47 است. این در حالی است که میانگین نمرات فراگیران سه گروه در پس‌آزمون تفاوت زیادی با هم دارد؛ به طور مثال نمرات پس‌آزمون پسران در درگیری رفتاری به ترتیب برای

جدول 3. خلاصه تحلیل کوواریانس تاثیر رویکردهای آموزش بر

منبع	SS	df	MS	F	PES
پیش‌آزمون	495/29	1	495/29	*21/01	0/18
گروه	1426/64	2	713/32	*30/25	0/40
جنس	1/05	1	1/051	0/72	0/008
گروه*جنس	12/81	2	12/81	1/06	0/04
خطا	2168/82	92	23/574		

0/01*P<

مرتبط با مفهوم ورزش در زبان انگلیسی می‌پردازند.

جدول 4. خلاصه تحلیل کوواریانس تاثیر رویکردهای آموزش بر ابعاد درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر

و پسر					متغیر وابسته	منبع
PES	F	MS	df	SS		
0/129	** 13/62	50/21	1	50/21	درگیری رفتاری	پیش‌آزمون
0/100	** 10/19	41/13	1	41/13	درگیری شناختی	
0/124	** 12/96	75/58	1	75/58	درگیری عاملی	
0/206	* 11/93	43/97	2	89/95	درگیری رفتاری	گروه
0/219	* 12/89	50/00	2	104/00	درگیری شناختی	
0/362	* 26/14	152/39	2	304/79	درگیری عاملی	
0/010	0/89	3/30	1	3/30	درگیری رفتاری	جنس
0/003	0/26	1/051	1	1/05	درگیری شناختی	
0/003	0/26	1/54	1	1/54	درگیری عاملی	
0/040	0/15	14/027	2	14/02	درگیری رفتاری	گروه* جنس
0/033	0/21	12/81	2	12/81	درگیری شناختی	
0/027	0/28	15/07	2	15/07	درگیری عاملی	
		3/68	92	329/02	درگیری رفتاری	خطا
		4/033	92	371/04	درگیری شناختی	
		5/830	92	536/33	درگیری عاملی	

*P<0/01 **P<0/05

روش‌های تدریس بر درگیری تحصیلی به طرز معناداری مؤثر بوده است. به گونه‌ای که پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون، حدود 40 درصد از واریانس درگیری تحصیلی در اثر اعمال روش‌های تدریس بوده است. همچنین، بر اساس جدول 3، اثر متغیر جنسیت و تعامل آن با گروه‌های آزمایش بر نمرات درگیری تحصیلی زبان انگلیسی معنادار نبوده است. اکنون که تأثیر رویکردهای آموزش بر درگیری تحصیلی معنادار بوده است، می‌توان به این سوال که آیا تأثیر رویکردهای آموزش بر ابعاد درگیری تحصیلی نیز معنادار است پاسخ گفت.

نتایج جدول 4 حاکی از آن است که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش، اجرای روش‌های تدریس از تأثیر معناداری بر ابعاد درگیری تحصیلی شامل سه بعد رفتاری، شناختی و عاملی برخوردار بوده است؛ به گونه‌ای که پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون، به ترتیب حدود 20 درصد از واریانس درگیری رفتاری، 22 درصد از واریانس درگیری شناختی و 36 درصد از واریانس درگیری عاملی در اثر اعمال روش‌های تدریس بوده است. همچنین، بر اساس جدول 4 اثر متغیر جنسیت و تعامل آن با گروه‌های آزمایش بر نمرات درگیری تحصیلی زبان انگلیسی معنادار نبوده است. اکنون که نتایج جدول 4 حاکی از

گروه‌های آزمایش دستور - ترجمه، ارتباطی و پیوندگرایی به ترتیب 14/73، 16/83 و 17/29 است.

پیش از گزارش یافته‌های استنباطی ضرورت دارد تا از برقراری پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره اطمینان حاصل کنیم. پیش‌فرض نرمال بودن رعایت شده است؛ چرا که براساس آزمون شاپیرو - ویلکز هیچ یک از متغیرهای وابسته در هیچ سطحی از متغیر مستقل معنادار نشده است. پیش‌فرض وجود همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته نیز رعایت شده است؛ چرا که آزمون کرویت بارلت معنادار شده است (P=0/000). همچنین، به منظور اطمینان از برقراری پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس و برابری واریانس‌های بین‌گروهی به ترتیب از طریق آزمون باکس، و لوین بررسی شده است که عدم معناداری این دو به منزله رعایت پیش‌فرض‌های یاد شده است (BOX=47/39 F,=1/44, P=0/054). اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌ها، استفاده از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری را مجاز می‌شمارد؛ بر این اساس یافته‌های استنباطی در جداول 3، 4 و 5 آمده است.

نتایج جدول 3 حاکی از آن است که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش، اجرای

مقایسه با دو رویکرد دیگر از خود نشان داد؛ بنابراین، فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثربخشی بیش‌تر این رویکرد در مقایسه با دو رویکرد دیگر تایید می‌شود. یافته اخیر با اصول مطرح شده از سوی زیمنس (2005) درباره پیوندگرایی و نیز ملاحظات مطرح شده از سوی ویندهم (2005) درباره عوامل ایجادکننده درگیری تحصیلی، همین‌طور ادعاهای فنوگلیو (2006)، دیکسون (2010) و کپ (2011) در ارتباط با تأثیر پیوندگرایی بر درگیری تحصیلی همسویی دارد؛ برای مثال فنوگلیو (2006) معتقد است استفاده از آموزه‌های پیوندگرایی در فرایند آموزش و یادگیری به افزایش درگیری تحصیلی منجر خواهد شد و یافته پژوهش حاضر نیز در تایید نظر فنوگلیو است؛ یا دیکسون (2010) در پژوهشی با هدف ایجاد درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان رشته‌های آنلاین به این نتیجه رسید که تشکیل کانال‌های پیوندی (اتصال) چندگانه احتمالاً به درگیری سطح بالا در دانش‌آموزان منجر می‌شود. به نظر می‌رسد فراگیران در رویکرد پیوندگرایی و برخلاف رویکردهای رایج از طریق تعامل، مشارکت فعال در تکالیف یادگیری و مدیریت همه و

تأثیرپذیری معنادار ابعاد درگیری تحصیلی از اجرای رویکردهای آموزش است، می‌توان به این سؤال که کدام رویکرد آموزشی تأثیر بیشتری بر ابعاد درگیری تحصیلی دارد، پاسخ داد. به‌منظور پاسخ به سؤال بالا، در جدول 5 به مقایسه زوجی اثرات مربوط به گروه‌ها پرداخته می‌شود.

نتایج جدول 5 مؤید آن است که گروه آموزش مبتنی بر پیوندگرایی در مقایسه با دو رویکرد دیگر و درباره هر سه بعد درگیری تحصیلی موفق‌تر عمل کرده است ($P < 0/05$). همچنین، نتایج جدول 5 بیان‌گر آن است که رویکرد آموزش ارتباطی در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه از تأثیر بیش‌تری درباره هر سه متغیر وابسته یعنی ابعاد درگیری تحصیلی برخوردار بوده است ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی تأثیر رویکردهای آموزش بر درگیری تحصیلی شامل سه بعد درگیری رفتاری، درگیری شناختی و درگیری عاملی در درس زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی بوده است.

جدول 5. نتایج مقایسه زوجی گروه‌ها در نمرات پس‌آزمون درگیری رفتاری، شناختی و عاملی

متغیر وابسته	گروه	گروه	MD	SE	Sig
درگیری رفتاری	پیوندگرایی	دستور	-	0/48	0/001
	پیوندگرایی	ترجمه	0/93	0/36	0/046
	ارتباطی	ارتباطی	1/42	0/48	0/004
درگیری شناختی	پیوندگرایی	دستور-ترجمه	2/57	0/50	0/001
	پیوندگرایی	ارتباطی	1/20	0/48	0/014
	ارتباطی	دستور-ترجمه	1/37	0/50	0/008
درگیری عاملی	پیوندگرایی	دستور-ترجمه	4/40	0/61	0/001
	پیوندگرایی	ارتباطی	1/76	0/58	0/003
	ارتباطی	دستور-ترجمه	2/64	0/61	0/001

یا بخشی از یادگیری از طریق مدیریت دانش در دسترس یا توزیع شده (زیمنس، 2005؛ گارسیا، برون و البلتاجی، 2013) فرصت‌های کم‌نظیری را به‌منظور اکتشاف، تعامل و به‌طور ویژه استفاده از فضاهای دیجیتال به‌دست می‌آورند. فراگیران در فرایند یادگیری زبان انگلیسی با استفاده از پیوندگرایی، نخست از طریق تعامل و فعال بودن گروه‌ها و

نتایج پژوهش در بررسی فرضیه اول نشان داد که رویکردهای آموزش زبان انگلیسی در ارتقاء درگیری تحصیلی درس زبان انگلیسی مؤثر است؛ بدین معنی که گروه آزمایش که تحت آموزش با استفاده از رویکرد مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی قرار گرفته است، بیشترین افزایش را در نمرات پس‌آزمون هر سه بعد درگیری تحصیلی و در

دیگر دریافت کند. ویژگی‌ای که به ندرت در رویکردهای آموزشی دستور - ترجمه و ارتباطی یافت می‌شود. در تایید فرضیه دوم، نتایج پژوهش نشان داد که رویکرد آموزش ارتباطی، اثربخشی بیش‌تری را در مقایسه با رویکرد آموزش دستور - ترجمه بر درگیری تحصیلی داشته است؛ به گونه‌ای که هر سه بعد درگیری تحصیلی یعنی ابعاد رفتاری، شناختی و عاملی افزایش بیش‌تری را در گروه آموزش ارتباطی در مقاسه با رویکرد دستور-ترجمه از خود نشان دادند. یافته اخیر با نظرات ویندهم (فردریکس و همکاران، 2004؛ ویندهم، 2005؛ اندرسون و کاپلان، 2008؛ ریو، 2013) مبنی بر نقش مثبت تعامل و ارتباط در افزایش درگیری تحصیلی هم‌سویی دارد. آن‌گونه که ویندهم (2005) بیان کرده؛ به‌منظور افزایش درگیری تحصیلی فرصت‌های یادگیری باید شامل تعامل و ارتباط (مرتبط بودن تکالیف یادگیری با واقعیت‌های زندگی) باشند. از طرفی، رویکرد آموزش ارتباطی در مقایسه با رویکرد سنتی دستور-ترجمه فرصت‌های یادگیری بیش‌تری را به منظور تعامل و برقراری ارتباط در اختیار فراگیران قرار می‌دهد. توجه هم‌زمان به دو بعد سیالی و دقت، استفاده از زبان هدف و نه زبان مادری در آموزش و یادگیری مفاهیم، تمرکز بر پرورش هم‌زمان هر چهار مهارت اصلی زبان انگلیسی در رویکرد آموزش ارتباطی زمینه ایجاد تعامل و ارتباط مؤثر را به منظور درگیری بیش‌تر فراگیران فراهم می‌آورد (ریچاردز، 2006)؛ به‌طور مثال در رویکرد آموزش ارتباطی، برخلاف رویکرد دستور-ترجمه فرصت‌هایی به منظور جاری سازی و به‌کارگیری مفاهیم کسب‌شده در اختیار فراگیر قرار می‌گیرد و فراگیر قادر است تا در موقعیت‌های مختلف نسبت به استفاده از مفاهیم آموخته شده اقدام کند؛ به‌طوری که برای مثال در آموزش نکات دستوری با استفاده از رویکرد آموزش ارتباطی این فرصت در اختیار فراگیران قرار داده می‌شود تا نکات دستوری را از طریق به‌کارگیری در دیالوگ‌های دو و یا چند نفره یاد بگیرند. این در حالی است که در رویکرد دستور - ترجمه این معلم است که به طور مستقیم به آموزش نکات دستوری مبادرت می‌ورزد. در نهایت عوامل یاد شده بالا به درگیری بیشتر فراگیرانی منجر شده که آموزش زبان

منابع اطلاعاتی مختلف در حوزه زبان انگلیسی را شناسایی کرده و در جهت طراحی محتوای یادگیری زبان انگلیسی استفاده خواهند کرد. گره‌های مرتبط با آموزش زبان در اینجا می‌تواند اندوخته‌های قبلی فراگیر در ارتباط با محتوای جدید، راهنمایی‌های معلم، والدین، دوستان زبانی، سایت‌های مرتبط با آموزش زبان، کتاب‌های مرتبط با آموزش زبان انگلیسی و... باشد. در واقع، در پیوندگرایی دانش‌آموزان در داخل و بیرون از کلاس با محتوای آموزشی، معلم، خانواده، رسانه‌های دیجیتال و هر آنچه که مرتبط با آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است، در تعامل هستند. در حالی، که در رویکردهای دستور - ترجمه و ارتباطی اندک تعامل ایجاد شده صرفاً به محیط کلاس و در ارتباط با معلم محدود شده است؛ برای مثال، از فراگیر خواسته می‌شود پیش از شروع آموزش محتوای جدید، 20 واژه مرتبط با عنوان درس را جمع‌آوری کرده و از طریق فضای مجازی برای سایر فراگیران به اشتراک بگذارد. دوم آن‌که با توجه به تأکید پیوندگرایی بر شبکه‌سازی، فراگیران می‌بایست با مشارکت فعال خود در فرایند یادگیری شبکه‌های مفهومی مختلفی را ایجاد کنند؛ برای مثال، در ارتباط با درس «چه ورزشی را دوست دارید؟» فراگیران پس از شناسایی گره‌ها و جمع‌آوری واژگان مرتبط با عنوان درس مفاهیمی همچون ورزش‌های زمستانی، تابستانی، آبی و غیر آبی را ایجاد می‌کنند. این در حالی است که در رویکردهای دستور - ترجمه و ارتباطی، فراگیران هیچ نقشی در تولید و یا طراحی محتوای یادگیری زبان انگلیسی ندارند. همچنین، فراگیران در این رویکرد آموزشی و برخلاف رویکردهای رایج، پویا و فعال هستند و وظیفه اصلی در برقراری تعامل، شناسایی گره‌ها، شبکه‌ها، منابع انسانی و غیر انسانی مرتبط با واحد یادگیری، همچنین، چگونگی شناسایی و ایجاد اتصالات و پیوندهای تازه بر عهده آن‌هاست. در واقع، در پیوندگرایی، زبان‌آموزان یادگیری زبان را در یک ساختار شبکه‌ای دنبال می‌کنند که در طی آن مهارت‌های اصلی زبان انگلیسی شبکه‌ای از معنا را تشکیل می‌دهد که فراگیر باید همواره تعامل خود با این شبکه را حفظ کند. علاوه بر آن فراگیر در پیوندگرایی هر آنچه را که از گره‌ها و یا پیوندهای مرتبط با محتوای زبان انگلیسی کسب می‌کند به دیگر زبان‌آموزان می‌دهد تا بازخوردهای لازم را از فراگیران

نیز نتوانسته است تاثیر تعاملی نوع آموزش و جنسیت افراد را نشان دهد. همچنین فضای حاکم بر آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در پایه‌های قبلی و فعلی به‌گونه‌ای طراحی شده که آموزش از طریق رویکردهای فعال نظیر آموزش مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی را با چالش جدی مواجه می‌سازد. به گونه‌ای که هر دو جنس به یکسان از این آموزش بهره برده‌اند. در نهایت اعمال برخی محدودیت‌های قانونی از سوی نظام آموزشی کشور در جهت استفاده از فضای دیجیتال نظیر چالش به‌همراه داشتن یا نداشتن گوشی همراه در مدرسه و یا ممانعت از ورود فراگیران به شبکه‌های اجتماعی از طریق فیلتر کردن برخی شبکه‌های اجتماعی در کنار عوامل ناشناخته دیگر از جمله عواملی هستند که اثرگذاری جنسیت در تعامل با آموزش از طریق پیوندگرایی را در این بازه زمانی کم با چالش مواجه می‌سازند؛ از این رو پژوهش‌گر با توجه به عوامل یاد شده در اندازه‌گیری تفاوت‌های ناشی از متغیر جنسیت با محدودیت مواجه بوده است و ضرورت دارد تا در پژوهش‌های آتی با فراهم آوردن زمان کافی و نیز پژوهش‌های پیگیرانه فرصت‌هایی به‌منظور استفاده فراگیران از فضای دیجیتال در حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی مهیا شود تا اطمینان بیشتری حاصل گردد.

بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر شایسته است آموزش و پرورش نسبت به استفاده از رویکردهایی که به درگیری تحصیلی و در نهایت یادگیری فراگیران می‌شود اقدام کند که در این راستا رویکرد مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی از اولویت ویژه‌ای در مقایسه با رویکرد ارتباطی و دستور – ترجمه برخوردار است. در واقع، استفاده از رویکرد مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی با در نظر گرفتن تعامل‌های انسانی و غیر انسانی، فضای دیجیتال و آموزش چندرسانه‌ای در نهایت به افزایش درگیری تحصیلی در درس زبان انگلیسی منجر خواهد شد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر آشنایی نداشتن برخی از فراگیران با نحوه استفاده از فناوری‌های مبتنی بر وب 2 نظیر توییتر، یوتیوب و نیز آشنایی با سایت‌های مرتبط با آموزش و یادگیری زبان انگلیسی بود. همچنین، بهتر است در تعمیم نتایج به سایر دوره‌های تحصیلی احتیاط شود.

انگلیسی را با استفاده از رویکرد آموزش ارتباطی و در مقایسه با رویکرد سنتی دستور-ترجمه تجربه کرده‌اند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که جنسیت فراگیران عامل مؤثری در ایجاد تفاوت معنادار میان نمرات پس‌آزمون درگیری تحصیلی زبان انگلیسی با استفاده از آموزش مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی نبوده است؛ به عبارتی در پژوهش حاضر فراگیران مرد و زن در تمام ابعاد درگیری تحصیلی به یک میزان از اثربخشی رویکرد آموزش مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی بهره‌مند شدند و تفاوت معناداری میان نمرات پس‌آزمون دو جنس زن و مرد در آموزش از طریق این رویکرد مشاهده نشد؛ این در حالی است که انتظار می‌رفت تفاوت معناداری در اثربخشی رویکرد پیوندگرایی بر دختران و پسران مشاهده شود. زیرا بر طبق نظر ویندهم (2005) چگونگی تعاملاتی که افراد با یکدیگر، معلمان، محتوا و فضای مجازی برقرار می‌کنند و نیز کیفیت استفاده از آموزش دیجیتال دو عامل مهم در افزایش درگیری تحصیلی محسوب می‌شوند. همچنین زیمنس (2005) و داووز (2012) بر این باورند که توجه به مقوله تنوع عقاید و نظرات در شناسایی گره‌ها، شبکه‌ها، منابع، مدیریت دانش در دسترس و نیز چگونگی برقراری اتصالات، تعامل‌ها و پیوندهای تازه به‌ویژه از طریق فضای مجازی در نظریه پیوندگرایی مدنظر است. بر همین اساس در پژوهش حاضر انتظار می‌رفت که تنوع و چگونگی برقراری تعامل با گره‌ها، منابع و شبکه‌های انسانی و همین‌طور غیر انسانی نظیر استفاده از فضای چند رسانه‌ای و دیجیتال تحت تاثیر جنسیت قرار گیرد و جنسیت فراگیران بتواند در تعامل با رویکرد آموزش پیوندگرایی ایفای نقش کند. چنان‌که مشاهده شد فرضیه مطرح شده در پژوهش حاضر تایید نشد. به‌نظر می‌رسد یکی از عوامل مؤثر در راستای تایید نشدن فرضیه سوم، ساختار حاکم بر محتوای کتب درسی زبان انگلیسی است که برای هر دو جنس یکسان است. همچنین، عدم آشنایی قبلی برخی از فراگیران با گره‌ها و منابع اطلاعاتی نظیر آموزش چندرسانه‌ای، سایت‌ها، شبکه‌های اجتماعی، فضای دیجیتال و به تبع آن برخوردار نبودن از مهارت کافی در برقراری تعامل‌ها، اتصالات و ارتباطات تازه از طریق فضای یاد شده است؛ به‌گونه‌ای که آموزش‌های ارائه شده در بازه زمانی کوتاه در پژوهش حاضر

سیاس‌گزاری

در پایان پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند که از زحمات و همکاری صمیمانه مدیریت آموزش و پرورش شهرستان رامهرمز و مسئولین محترم مدارس که در اجرای این پژوهش نقش داشتند کمال تقدیر و تشکر را به عمل آورند.

پژوهش حاضر در کلاس‌های درس زبان انگلیسی اجرا نشد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی اثربخشی رویکرد مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی درباره دروس دیگری نظیر جامعه‌شناسی، علوم تجربی، مهارت‌های زندگی و درباره سایر پایه‌های تحصیلی نیز بررسی شود. در واقع، به نظر می‌رسد آموزه‌های پیوندگرایی بتوانند تاثیر مثبتی بر درگیری تحصیلی دروس یاد شده داشته باشند.

فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی 4(16)، 23-38.

شیخ الاسلامی، راضیه و خیر، محمد (1386). نقش جهت‌گیری‌های انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی. *مجله پژوهش زبان‌های خارجی* 39(2)، 83-94.

گشتاسبی، زهرا؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و شریفی، مسعود (1396). تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی* 4(16)، 23-38.

- Anderman, L. H., & Kaplan, A. (2008). The role of interpersonal relationships in student motivation: Introduction to the special issue. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 115-119.
- Basta, J. 2011. The Role of the Communicative Approach and Cooperative Learning in Higher Education. *FactaUniversitatis. Series:Linguistics and Literature* 9(2):125 - 143.
- Bulger, S. M., Mohr, D. J., & Walls, R.T. (2002). Stack the Deck in Favor of Your Students by Using the Four Aces of Effective Teaching. *Journal of Effective Teaching*, 5(2). Retrieved from <http://uncw.edu/cte/et/articles/bulger/>
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *ELT*, 4(2), 13-24.
- Chou, P. M., & Chen, H. H. (2008) Engagement in Online Collaborative Learning: A case study using a web 2.0 tool. *Merlot Journal*

منابع

- برنا، محمد (1392). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس یادگیری در حد تسلط، ارتباطی و تلفیقی بر میزان یادگیری زبان انگلیسی، انگیزش ابزاری زبان انگلیسی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی شهر ساوه، پایان‌نامه، دانشگاه آزاد اسلامی ساوه.
- حجازی، الهه؛ نامداری، وحیده؛ قاسمی، مجید و مقدم‌زاده، علی (1395). طراحی و ساخت ابزار میزان و نگرش به استفاده از شبکه‌های اجتماعی و بررسی رابطه آن با عملکرد تحصیلی. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), 574-582.
- Dixson, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(10), 1-13.
- Desselle, S. P. (2017). The use of Twitter to facilitate engagement and reflection in a constructionist learning environment. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9(2), 185-194.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge; Essays on meaning and learning networks*. ISBN: 978-1-105-77846-9; Version 1.0 - May 19, 2012. This work is published under a Creative Commons License, Attribution - NonCommercial - ShareAlike CC BY-NC-SA. View Legal Code: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc>

- Fenoglio, P. J. (2006). 'Pinball' engagement and connectivism: New understandings of learning in the 21st Century.
- Garcia, E. Brown, M. & Elbeltagi, I. (2013). Learning Within a Connectivist Educational Collective Blog Model: A Case Study of UK Higher Education. The Importance of Universal Access and Exposure to Executive-Level Advice" *The Electronic Journal of e-Learning*, 11(3), 253-262.
- Goldie, J. G. S. (2017). Connectivism: a knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064-1069.
- Gray, T., & Madson, L. (2007). Ten easy ways to engage your students. *College Teaching*, 55(2), 83-87.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life: the Foundations for Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Ibrahim, M. K. & Ibrahim, Y. A. (2017). Communicative English language teaching in Egypt: Classroom practice and challenges. *Issues in Educational Research*, 27(2), 285-311.
- Kibbe, T. (2017). The history of communicative language teaching (CLT) and its use in the classroom. *United States Military Academy during Academic Year 2017*. <https://www.usma.edu/cfe/Literature/Kibbe>
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G.D. (2005) Putting Student Engagement Results to Use: Lessons from the Field. *Assessment Update*. 17 (1), 12-13.
- Kuh, G.D., & Gonyea, R.M. (2005). Exploring the relationships between spirituality, liberal learning, and college student engagement (A Special Report prepared for the Teagle Foundation). Retrieved from Teagle Foundation.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Lester, D. (2013). A Review of the Student Engagement Literature. *Focus On Colleges, Universities, and Schools*, 7(1), 1-8.
- Maronde, D. (2006). The effectiveness of teaching methods designed to improve student engagement and retention of physics subject matter for both science and non-science majors. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Physics in the College of Sciences at the University of Central Florida Orlando, Florida
- Maryslessor, A. O., Barasa, P. L. & Omulando, C. A. (2014). Challenges teachers face in the use of the communicative language teaching approach in the teaching listening and speaking lessons in Ligrari District, Kenya. *International Journal of Science and Research*, 3(9), 83-92.
- Muhammad, Z. (2016). Pakistani government secondary schools students' attitudes towards Communicative language teaching and grammar translation in Quetta, Balochistan. Published by Canadian Center of Science and Education *English Language Teaching*, 9(3), 258-270.
- Natsir, M., & Sanjaya, D. (2014). Grammar translation method (GTM) versus communicative language teaching (CLT); A Review of Literature. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2(1), 1-5.
- Ozan, O. (2013). Scaffolding in connectivist mobile learning environment: Distance Education-TOJDE, 14(2).
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *American Psychological Association*, 105(3), 579-595.
- Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Agency as a forth aspect of student engagement during activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257-267.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards J. C., & Rodgers, T. S. (2003). *Approaches and methods in language teaching*, 2nd Edition, Cambridge: Cambridge University Press.

- Roberts, J. T. (2004). The Communicative approach to language teaching: The king is dead. Long Live the King. *Ijes*, 4(1), 1-37.
- Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Schooling issues digest: Student motivation and engagement. <http://www.dest.gov.au>.
- Sagar, C. (2013). A theoretical perspective on mobile connectivist MOOCs for English language learning. *IKASNABAR 2013, Open Education and Tecnology*, 431-444.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-8.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-8.
- Tan, Z. X. (2016). An empirical study on the effects of grammar-translation method and task-based language teaching on Chinese college students' reading comprehension. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 4(3), 100-109.
- Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-33.
- Veselá, K. (2013). Connectivism in foreign language education. *Education and Languages in Europe / Bildung und Sprachen in Europa*, 25(17), 320-325.
- Walls, R. T., & Cather, W. L. (1987). *Principles of instruction*. Emmitsburg, MD: National Emergency Training Center.
- Windham, C. (2005). The Student's Perspective. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds), *Educating The Net generation* (pp.1-5.16). Boulder, Co: Educause.
- Wentzel, K. R. (1994). Relation of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177.