

## پیامدهای انگیزشی رویکرد آموزشی پیوندگرایی در مقایسه با رویکرد آموزشی دستور-ترجمه در دانش آموزان دبیرستانی

محمد برنا\*

محبوبه فولادچنگ\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر رویکرد آموزش مبتنی بر پیوندگرایی در مقایسه با رویکرد آموزشی دستور-ترجمه بر خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی بوده است. پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح عاملی ۲ (روش تدریس)\*۲ (جنسیت)، با استفاده از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه‌ی آماری در پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر پایه‌ی سوم دبیرستان مدارس دولتی شهرستان رامهرمز بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر در چهار کلاس حضور داشته‌اند که به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند و به دو خرده‌مقیاس پرسش‌نامه‌ی MSLQ (۱۹۹۱) پاسخ دادند. یافته‌ها نشان داد که رویکرد آموزش پیوندگرایی در مقایسه با رویکرد آموزشی دستور-ترجمه از تأثیر بیشتری بر باورهای انگیزشی برخوردار بوده است. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد آموزشی پیوندگرایی از طریق افزایش تعاملات اجتماعی و تنوع‌بخشی در انتخاب محتوا و تکالیف درسی فرصت‌های کم‌نظیری را به منظور خودکارآمد نمودن و نیز ارزش‌گذاری بیشتر برای تکالیف در فراگیران ایجاد می‌کند. لذا، این پژوهش استفاده از آموزه‌های نظریه‌ی پیوندگرایی را به منظور ارتقاء باورهای انگیزشی فراگیران در درس زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی پیشنهاد می‌کند.

واژه‌های کلیدی: ارزش‌گذاری تکلیف، خودکارآمدی تحصیلی، رویکرد آموزشی دستور - ترجمه، نظریه‌ی پیوندگرایی

\* دانشجوی دکترا روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول) mohammad.borna1365@yahoo.com

\*\* دانشیار دانشگاه شیراز

## مقدمه

آموزش در بهترین شکل خود علاوه بر ایجاد یادگیری در فراگیران باید به فعال‌سازی پتانسیل‌های مرتبط با آن نیز کمک کند (هارگریوز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). بر همین اساس، می‌توان از برخی پیامدهای انگیزشی مهم و مرتبط با یادگیری نظیر خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف نام برد. خودکارآمدی تحصیلی، برای اولین بار در نظریه‌ی شناختی - اجتماعی بندورا<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) مطرح و از نظر وی به باور دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی اشاره دارد. همچنین، ارتباط مستقیم آن با یادگیری در پژوهش‌های مختلفی (نظیر یعقوبی و قلائی، ۱۳۹۴؛ لطفی عظیمی، افروز، درتاج و نعمت طاوسی، ۱۳۹۵؛ جیبولی و کیمو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷) گزارش شده است.

علاوه بر آن، ویگفیلد و اکلز<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) در مدل شناختی اجتماعی انتظار- ارزش مؤلفه‌ی دیگری به نام ارزش‌گذاری تکلیف را مورد توجه قرار داده‌اند. از نظر پینتریش و لینن‌برینک<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) این مؤلفه به معنی ادراک دانش‌آموز از اهمیت و کاربرد تکلیف و علاقه به آن بوده و یا نشان‌گر هزینه‌های مرتبط با پرداختن به تکلیف است و ارتباط مستقیم آن با یادگیری در پژوهش‌های مختلفی (نظیر الهارثی و الدحفری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴؛ بیات، هاشمی و نقش، ۱۳۹۴) گزارش شده است.

مطابق با نظر (زیمرمن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰؛ سانچز روزز و اسکول<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶؛ لینن‌برینک-گارسپا، پاتال و پکران<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶) به منظور ارتقاء پیامدهای انگیزشی عواملی نظیر کیفیت آموزش، اتخاذ رویکردهای آموزشی مناسب و نیز شیوه‌ی تدریس معلم از نقش محوری برخوردارند. بر همین اساس، پژوهش حاضر سعی داشت تا اثرگذاری رویکرد پیوندگرایی را در مقایسه با رویکرد دستور- ترجمه بر میزان خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف در دانش‌آموزان بررسی کند.

1. Hargreaves, D. H.

2. Bandura, A.

3. Gbollie, C. &amp; Keamu, H. P.

4. Wigfield, A. &amp; Eccles, J. S.

5. Pintrich, P. R., &amp; Linnenbrink, E. A.

6. Al-Harthy, I. S. &amp; Aldhafri, S. S.

7. Zimmerman, B.

8. Sánchez-Rosas, J. &amp; Esquivel, S.

9. Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A.,

&amp; Pekrun, R.

رویکرد آموزشی دستور - ترجمه به‌عنوان اولین رویکرد در حوزه‌ی آموزش زبان انگلیسی در صدد است تا از طریق تقویت شایستگی دستوری<sup>۱</sup> و ترجمه‌ی دقیق متون زبان انگلیسی به پرورش مهارت‌های زبانی فراگیران اقدام کند (رابرتز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). با این حال، از نظر آکسفورد<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) شایستگی دستوری همه‌ی آن چیزی نیست که از فراگیران زبان انگلیسی انتظار می‌رود. بلکه، امروزه توجه به ویژگی‌های مهم‌تر زبانی نظیر تقویت تعاملات اجتماعی موردنیاز در عرصه‌ی بین‌الملل، افزایش پیامدهای انگیزشی مرتبط با یادگیری و از همه مهم‌تر توجه به ویژگی‌های ناشی از ظهور عصر دیجیتال مدنظر است (هایمس، ۱۹۷۲؛ وانگ و ژیاپینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). علاوه بر آن، این رویکرد آموزشی با توجه به مشکلاتی نظیر استفاده از زبان مادری در کلاس درس، فعالیت بیش‌ازحد معلم در کنار انفعال فراگیران و عدم توجه به رشد هم‌زمان همه‌ی مهارت‌های زبانی نتوانسته است انتظارات زبان‌آموزان در برقراری ارتباط به زبان انگلیسی را محقق کند (محمد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). از این رو توجه به رویکردهای آموزشی تازه به‌منظور مرتفع نمودن چالش‌های این حوزه از آموزش بیش‌ازپیش اهمیت می‌یابد.

پیوندگرایی، رویکرد تازه‌ای به آموزش است که در سال‌های اخیر و با تغییرات عصر دیجیتال و نیز طرح نظریه‌ی پیوندگرایی از سوی زیمنس<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) مطرح گردید. پیوندگرایی از نظر زیمنس و داونز<sup>۷</sup> به‌منزله‌ی آموزش مبتنی بر شبکه توصیف گردیده (داونز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲) و از دیدگاه این نظریه، یادگیری عبارت است از فرایند خلق گره‌ها و پیوندهای جدید (زیمنس، ۲۰۰۵). این نظریه مدعی است از طریق توجه به تأثیرات ناشی از ظهور عصر دیجیتال در حوزه‌ی آموزش زبان انگلیسی، تحولات تازه‌ای را پدید آورده است (سگر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳؛ وسلا<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳؛ گلدی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷). برای مثال، از نظر وسلا (۲۰۱۳) پیوندگرایی در فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به مقوله‌هایی همچون توجه به تنوع نظرات، فهم زبان از طریق شبکه‌های پیوندی، آموزش به کمک ابزارهای غیرانسانی،

1. grammatical competence  
2. Roberts, J. T.  
3. Oxford, R. L.  
4. Wang, K. & Jiaping, W.  
5. Muhammad, Z.

6. Siemense, G.  
7. Downes, S.  
8. Sagar, C.  
9. Veselá, K.  
10. Goldie, J. G. S.

جاری‌سازی و دقت و نقش تسهیل‌کننده‌ی معلم توجه کرده که در رویکردهای رایج آموزش زبان انگلیسی به‌ندرت یافت می‌شوند.

پیرامون تأثیرگذاری نظریه‌ی پیوندگرایی بر پیامدهای انگیزشی، پژوهش‌های زیادی انجام نشده است. بااین‌حال، تعداد اندکی از پژوهش‌ها به لزوم بررسی ارتباط میان پیوندگرایی با پیامدهای انگیزشی پرداخته‌اند. برای مثال، کلتوانیشا، کورانیکیا و ناسونکالا<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) معتقدند در عصر حاضر این مدل‌های طراحی‌شده بر اساس نظریه‌ی پیوندگرایی هستند که از توان بیشتری برای افزایش پیامدهای انگیزشی برخوردارند. همچنین، پرنس<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، کلتوانیشا و همکاران (۲۰۱۵)، گل محمد نژاد بهرامی<sup>۳</sup> (۱۳۹۴) و زیمرمن و کالیکوویچ<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) اظهار می‌دارند که نقش تسهیل‌گرایی معلم، مدیریت فرایند یادگیری از سوی فراگیران و نیز ایجاد یادگیری فعال از طریق تشکیل گروه‌ها و روابط همسالان، تعامل و برقراری روابط اجتماعی از طریق دسترسی به فضاهای جدید، روزآمد نمودن و کسب دانش جدید و نیز توجه به نقش رسانه‌های دیجیتال به‌عنوان یک فرصت چالش‌برانگیز در آموزش عصر حاضر به طرز قابل‌توجهی به ارتقاء پیامدهای انگیزشی در فراگیران منجر گردیده است. ازاین‌رو، انتظار می‌رود استفاده از رویکرد پیوندگرایی در این پژوهش به بهبود پیامدهای انگیزشی در فراگیران منجر گردد.

مسئله‌ی دیگری که در پژوهش حاضر بدان توجه شده مربوط به نقش جنسیت به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده است. اصل تنوع یکی از ویژگی‌های اصلی در رویکرد پیوندگرایی است (زیمنس، ۲۰۰۵). آن‌گونه که زیمنس (۲۰۰۵) و داوونز (۲۰۱۲) معتقدند تنوع در شناسایی گره‌ها و شبکه‌ها و همین‌طور چگونگی پیوند میان آن‌ها از اهمیت اساسی برخوردار است. همچنین، از نظر زیمنس (۲۰۰۵) دانش در دسترس، اصل تصمیم‌گیری و همین‌طور تعاملاتی که از سوی فراگیران در فضای دیجیتال صورت می‌گیرد، در آموزش پیوندگرایی مورد تأکید است. در واقع، مطابق با زیمنس (۲۰۰۵) و داوونز (۲۰۱۲) می‌توان انتظار داشت که در رویکرد پیوندگرایی تنوع و یا نوع تعاملات ایجادشده از سوی فراگیران به ترجیحات جنسیتی متفاوتی در پیامدهای انگیزشی آنان منجر شود گردد.

1. Kultawanicha, K., Koraneekija, P., & Na-Songkhlaa, J.  
2. Prince, B.

3. Golmommadnazhad bahrami, Gh. R  
4. Zimmerman, W. A. & Kulikowich, J. M.

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 زبان انگلیسی می‌کند. اما نتیجه‌ی این سرمایه‌گذاری فارغ‌التحصیل شدن فراگیرانی است که در نهایت به شایستگی‌های زبانی دست نمی‌یابند و تلاش‌های صورت گرفته در این حوزه عمدتاً به شکست می‌انجامد (عباسی، احمدی و لطفی، ۱۳۸۸). همچنین، پژوهش حاضر علاوه بر آزمون نظریه پیوندگرایی، یافته‌های کاربردی با ارزشی جهت استفاده در آموزش زبان انگلیسی ارائه می‌دهد. از این رو، پژوهش حاضر نخست این فرضیه را آزمون می‌کند که تأثیر رویکرد پیوندگرایی بر باورهای انگیزشی زبان انگلیسی بیش‌تر از تأثیر رویکرد دستور-ترجمه است و سپس، به دنبال یافتن پاسخ به این سؤال است که آیا بین دختران و پسران از نظر تأثیر رویکرد پیوندگرایی بر خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف در درس زبان انگلیسی تفاوت وجود دارد؟

## روش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های شبه‌آزمایشی با استفاده از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. مشارکت‌کنندگان شامل دانش‌آموزان در چهار کلاس بودند که به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. سپس، به منظور بررسی اثرات سطوح متغیر مستقل هر یک از دو کلاس پسرانه یا دخترانه با استفاده از تقسیم تصادفی به یکی از دو گروه پیوندگرایی و دستور-ترجمه اختصاص یافت.

جامعه‌ی آماری در پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی سوم دبیرستان دولتی شهر رامهرمز بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند.

ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر شامل دو خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (۸ گویه) و ارزش‌گذاری تکلیف (۶ گویه) بود که از پرسش‌نامه‌ی MSLQ (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) انتخاب گردید. پاسخ‌های هر یک از گویه‌ها در طیف لیکرتی از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره در خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۸ و حداکثر نمره ۴۰ است و در مورد خرده‌مقیاس ارزش‌گذاری تکلیف حداقل نمره ۶ و حداکثر نمره ۳۰ است.

پایایی این ابزار توسط پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۹۰ گزارش شده که ضرایب پایایی مناسبی هستند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب به دست آمده برای خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۸ به دست آمد که مطلوب هستند. همچنین، به منظور بررسی روایی سازه‌ی پرسشنامه‌ی باورهای انگیزشی از روش آماری تحلیل عاملی به شیوه‌ی مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۸۲۳ بود که بیانگر کفایت نمونه‌ی آزمودنی‌ها به منظور انجام تحلیل عاملی است. مقدار آزمون کرویت بارتل نیز برابر با ۶۴۸/۷۶۵ و در سطح  $P < ۰/۰۰۰۱$  معنی‌دار بود. پس از آن با توجه به مقدار ارزش ویژه (آیگن) بالاتر از یک و نیز نمودار اسکری و استفاده از روش چرخش مایل به شیوه‌ی واریماکس دو خرده مقیاس به دست آمد که روی هم ۵۹/۴۷ درصد از واریانس کل نمرات را تبیین می‌کردند. تمام گویه‌ها مطابق آنچه پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) بیان کردند، در عامل مربوط به خود قرار گرفتند.

روش اجرای پژوهش بدین صورت بود که هر دو گروه دستور - ترجمه و پیوندگرایی به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مطابق بسته آموزشی تهیه شده مورد آموزش قرار گرفتند و قبل و بعد از آموزش نیز ابزارهای معرفی شده به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مورد آنان اجرا شد. برای تهیه بسته‌ی آموزشی در گروه آزمایشی دستور-ترجمه از نظرات ریچاردز و راجرز<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) و ریچاردز (۲۰۰۶) استفاده شد و در تهیه‌ی آن بر آموزش دو مهارت اصلی خواندن و نوشتن تأکید گردید. در این گروه تمرکز بر آموزش نکات دستوری با استفاده از زبان مادری و نیز ترجمه‌ی واژگان و درک مطلب‌ها به زبان مادری بود. برای تهیه بسته آموزشی در گروه آزمایشی پیوندگرایی نیز از اصول نظریه‌ی پیوندگرایی زیمنس (۲۰۰۵) و داونز (۲۰۱۲) استفاده شد. از جمله‌ی این اصول می‌توان به آموزش چندرسانه‌ای، استفاده از مدیریت دانش موجود در گره‌ها، توجه به منابع انسانی و غیرانسانی، شناسایی و استفاده از گره‌ها و شبکه‌های مرتبط با واحد یادگیری، استفاده از شبکه‌سازی حقیقی و مجازی و تشکیل گروه‌ها اشاره کرد. علاوه بر آن از منابع دیگری همچون براون<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) و وسلا (۲۰۱۳) نیز استفاده گردید.

1. Richards, J. C. & Rodgers, T. S.

2. Brown, E.

به منظور بررسی روایی بسته‌های آموزشی بدین صورت عمل شد که نخست بسته‌های طراحی شده توسط پژوهش‌گر در اختیار دو نفر از اساتید، دو نفر از معلمان و یک نفر از سرگروه‌های آموزش زبان انگلیسی قرار گرفت و روایی صوری و محتوایی این بسته بر اساس نظرات آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت. همچنین، طی انجام یک مطالعه مقدماتی توسط پژوهشگر از یک کلاس به عنوان گروه مطالعه پیش آزمایشی استفاده شد و بسته‌های آموزشی به شکل مقدماتی در مورد آنان اجرا گردید. شواهد حاکی از روایی این بسته بود. از آنجاکه شرح تمام جلسات آموزشی برای هر دو گروه مقدور نیست شرح مختصری از جلسات اول تا سوم (با موضوع شغل شما چیست؟) در جداول ۱ و ۲ ارائه می‌شود.

جدول ۱. شرح جلسات مربوط به رویکرد آموزشی دستور-ترجمه؛

عنوان درس: (What is your job?)

جلسه	هدف	محتوا
اول	تقویت مهارت نوشتن	معلم به معرفی و آموزش زمان حال ساده با استفاده از زبان مادری پرداخت. برای مثال: I go to school every day. معلم سپس از فراگیران درخواست کرد تا تمرین‌های ویژه‌ی این بخش را حل نمایند. برای مثال: A chees for braakf... (aa) معلم به ارائه‌ی چگونگی سؤالی کردن زمان حال ساده پرداخت. برای مثال: Do you go to school every day? Yes, I do.
دوم	تقویت مهارت خواندن	معلم به معرفی و ترجمه‌ی مستقیم واژگان مرتبط با درس پرداخت. برای مثال: job, bkkrr, buhclrr, caaanrr, docoα, firmmmn, ... معلم از فراگیران خواست تا کلمات مناسب را در جای خالی قرار دهند. A works for nn rrrnnη ssssss oopsssngrs.
سوم	تقویت دو مهارت خواندن و نوشتن	معلم در این بخش ابتدا به معرفی درک مطلب ارائه‌شده و سپس، قرائت و ترجمه‌ی مستقیم آن پرداخت. مستقیم آن پرداخت.

جدول ۲. شرح جلسات مربوط به رویکرد آموزشی پیوندگرایی؛ عنوان درس: (What is your job?)

جلسه	هدف	محتوا
اول	قدرت واژگانی	معلم از گروه‌ها خواست تا گزارش کار خود پیرامون درس را که از طریق گروه‌ها و شبکه‌های پیوندی حاصل شد، در کلاس درس ارائه نمایند. گروه یک: معرفی ۲۰ واژه‌ی مرتبط با مفهوم مشاغل. bkkrr, judg,, buhclrr, fggη nnnnnn Recppoαss Chffs, ... گروه دو: تقسیم‌بندی مشاغل بر اساس نوع شغل (آموزشی، حمل‌ونقل و...). ff f c work Acc. unnnss. Chffs, nnn sss. , oo coαs, ...

<p>ood srrv c kkr s, B--mnnwomnn, Buhchr s,...          گروه سه: بررسی تنوع واژگانی مرتبط با مفهوم شغل          job, work, aabout, proffooom, ...          تکلیف جلسه‌ی آینده: هر گروه یک مکالمه را از طریق گره‌های اطلاعاتی پیدا و در فضای مجازی به اشتراک بگذارد.</p>	
<p>معلم از هر گروه خواست تا دیالوگ خود را در کلاس قرائت نمایند. سپس، از آنان می‌خواست تا به دیالوگ انتخاب‌شده و مرتبط با زمان حال گوش دهند. برای مثال:</p> <p>Listen and practice.          Jason: Where do you work, Andrea?          Andrea: I work at Thomas Cook Travel.          Jason: oh, really? What do you do there?          Andraa I'm gudd. I kkk poop on oours oo counrr nn          oouhhAmrr,c,, kkk Prru. ...          شرح چگونگی استفاده از کلمات پرسشی در زمان حال ساده توسط معلم          I work at Thomas Cook Travel.          I take people on tours to countries in South in South America.          تکلیف جلسه‌ی آینده: هر فراگیر در حد یک بند خود را در یک جایگاه شغلی معرفی و سپس آن از طریق فضای مجازی برای دوستان ارسال کند.</p>	<p>تقویت هم‌زمان مهارت‌های گوش دادن، دوم صحبت کردن و نوشتن</p>
<p>معلم از هر یک از گروه‌ها خواست یک متن مرتبط با عنوان درس را در کلاس گزارش کرده و سؤالاتی را پیرامون آن مطرح نمایند. سپس، معلم از فراگیران درخواست می‌کرد تا از میان آن‌ها دو متن کوتاه را انتخاب کرده و با استفاده از کلمات پرسشی سؤالاتی را در این باره مطرح نمایند. برای مثال:</p> <p>READING I need a job.          Read the following job advertisements:          Are you looking for a part time job? We require 3 part time shop assistants to work during the evening. No experience required, applicants should between 18 and 26.          Comprehension Questions          Which these people is best for this job?          Mark Cohen. Mark graduated from the University of Bristol with a degree in Economics two years ago. He would like an academic position.          Kasia Page. Kasia is 21 years old and would like a part time position to help her pay her university expenses. She can only work in the evenings.</p>	<p>تقویت مهارت‌های سوم نوشتن، خواندن و گوش دادن</p>

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری در محیط نرم‌افزار آماری spss 22 استفاده شد.



### یافته‌ها

در این پژوهش تأثیر رویکردهای آموزشی بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بررسی شد. شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مربوط به متغیرهای وابسته در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف زبان انگلیسی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه و جنس

گروه پیوندگرایی (n=۳۴)		گروه دستور - ترجمه (n=۳۰)		آزمون	متغیر
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
دختر پسر	دختر پسر	دختر پسر	دختر پسر		
۸/۴۵	۶/۵۳	۲۶/۵۵	۳۱/۵۵	پیش‌آزمون	خودکارآمدی
۴/۳۸	۳/۳۴	۳۶/۵۰	۳۷/۵۵	پس‌آزمون	تحصیلی
۴/۹۳	۴/۸۵	۲۰/۸۵	۲۴/۸۰	پیش‌آزمون	ارزش‌گذاری
۳/۳۱	۱/۹۰	۲۷/۲۰	۲۸/۴۵	پس‌آزمون	تکلیف

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین نمرات افراد دو گروه در پیش‌آزمون تفاوت زیادی با هم ندارند. این در حالی است که میانگین نمرات فراگیران دو گروه در پس‌آزمون تفاوت زیادی با هم دارند؛ به‌طور مثال، نمرات پس‌آزمون پسران در خودکارآمدی تحصیلی برای گروه‌های آزمایش دستور-ترجمه و پیوندگرایی به ترتیب ۲۸/۴۰ و ۳۶/۵۰ است.

قبل از گزارش یافته‌های استنباطی اطمینان از برقراری پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری ضرورت دارد. پیش‌فرض نرمال بودن رعایت شده چراکه بر اساس آزمون شاپیرو-ویلکز هیچ‌یک از متغیرهای وابسته در هیچ سطحی از متغیر مستقل معنی‌دار نشده است. پیش‌فرض وجود همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته نیز رعایت شده است چراکه آزمون کرویت بارتلت معنی‌دار شده است ( $p=0/001$ ). همچنین، به‌منظور اطمینان از برقراری پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس و برابری واریانس‌های بین گروهی به ترتیب از طریق آزمون باکس و لوین بررسی شده

است که عدم معنی داری این دو به منزله‌ی رعایت پیش فرض‌های یاد شده است ( $p=0/081$ ),  
 $(BOX=16/154, F=1/709p)$ .

جدول ۴. آزمون‌های مربوط به شاخص‌های اعتباری تحلیل کواریانس چندمتغیری

منبع تغییر	آزمون‌ها	ارزش	F	سطح معنی داری	مجذور اتا (PES)
پیش‌آزمون	اثر پیلاپی	۰/۲۷۱	۱۳/۷۵۴	۰/۰۰۱	۰/۲۷۱
	لامبدای ویلکز	۰/۷۲۹	۱۳/۷۵۴	۰/۰۰۱	۰/۲۷۱
	اثرهاتلینگ	۰/۳۷۲	۱۳/۷۵۴	۰/۰۰۱	۰/۲۷۱
	ریشه‌ی روی	۰/۳۷۲	۱۳/۷۵۴	۰/۰۰۱	۰/۲۷۱
رویکردهای آموزش	اثر پیلاپی	۰/۴۵۴	۳۰/۷۳۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۴
	لامبدای ویلکز	۰/۵۴۶	۳۰/۷۳۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۴
	اثرهاتلینگ	۰/۸۳۱	۳۰/۷۳۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۴
	ریشه‌ی روی	۰/۸۳۱	۳۰/۷۳۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۴
جنس	اثر پیلاپی	۰/۰۱۰	۰/۳۶۱	۰/۶۹۸	۰/۰۱۰
	لامبدای ویلکز	۰/۹۹۰	۰/۳۶۱	۰/۶۹۸	۰/۰۱۰
	اثرهاتلینگ	۰/۰۱۰	۰/۳۶۱	۰/۶۹۸	۰/۰۱۰
	ریشه‌ی روی	۰/۰۱۰	۰/۳۶۱	۰/۶۹۸	۰/۰۱۰
جنس* گروه	اثر پیلاپی	۰/۰۱۴	۰/۵۱۴	۰/۶۰۰	۰/۰۱۴
	لامبدای ویلکز	۰/۹۸۶	۰/۵۱۴	۰/۶۰۰	۰/۰۱۴
	اثرهاتلینگ	۰/۰۱۴	۰/۵۱۴	۰/۶۰۰	۰/۰۱۴
	ریشه‌ی روی	۰/۰۱۴	۰/۵۱۴	۰/۶۰۰	۰/۰۱۴

بر اساس نتایج جدول ۴ آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که اثر مربوط به رویکردهای آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف معنی‌دار است ( $p=0/0001$ ),  
 $(F=30/730)$ . به‌گونه‌ای که بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون، حدود ۴۵ درصد از واریانس باورهای انگیزشی در اثر اعمال روش‌های تدریس بوده است. از آنجایی که آزمون چندمتغیری در مورد تأثیر رویکردهای آموزش معنی‌دار است، می‌توان از طریق جدول ۵ به ارزیابی جداگانه‌ی تأثیر رویکردهای آموزش بر هر یک از متغیرهای وابسته پرداخت.

جدول ۵. خلاصه‌ی تحلیل کوواریانس چندمتغیری تأثیر رویکردهای آموزش بر خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف در دانش‌آموزان دختر و پسر پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا (PES)
مدل	خودکارآمدی تحصیلی	۱۶۵۱/۰۷۷	۱	۱۶۵۱/۰۷۷	۶۶/۳۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶۹
	ارزش‌گذاری تکلیف	۸۷۸/۷۸۳	۱	۸۷۸/۷۸۳	۶۳/۷۶۷	۰/۰۰۱	۰/۴۶۰
گروه	خودکارآمدی تحصیلی	۱۱۶۹/۷۴۳	۱	۱۱۶۹/۷۴۳	۴۶/۹۹۹	۰/۰۰۱	۰/۳۸۵
	ارزش‌گذاری تکلیف	۷۸۶/۷۰۵	۱	۷۸۶/۷۰۵	۵۷/۰۸۸	۰/۰۰۱	۰/۴۳۲
جنس	خودکارآمدی تحصیلی	۱۸/۱۶۱	۱	۱۸/۱۶۱	۰/۷۳۰	۰/۳۹۶	۰/۰۱۰
	ارزش‌گذاری تکلیف	۵/۴۳۳	۱	۵/۴۳۳	۰/۳۹۴	۰/۵۳۲	۰/۰۰۵
گروه*	خودکارآمدی تحصیلی	۲۵/۵۴۶	۱	۲۵/۵۴۶	۱/۰۲۶	۰/۳۱۴	۰/۰۱۴
	ارزش‌گذاری تکلیف	۵/۵۲۴	۱	۵/۵۲۴	۰/۶۱۹	۰/۴۳۴	۰/۰۰۸
خطا	خودکارآمدی تحصیلی	۱۸۶۶/۶۵۸	۵۵	۲۴/۸۸۹			
	ارزش‌گذاری تکلیف	۱۰۳۳/۵۳۷	۷۵	۱۳/۷۸۰			

نتایج جدول ۵ حاکی از تأثیر معنی‌دار رویکردهای آموزش بر باورهای انگیزشی بوده است. به گونه‌ای که بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون، به ترتیب حدود ۳۸ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی و ۴۳ درصد از واریانس مربوط به ارزش‌گذاری تکلیف در اثر اعمال روش‌های تدریس بوده است. همچنین، بر اساس جدول ۵ اثر متغیر جنسیت و تعامل آن با گروه‌های آزمایش بر نمرات باورهای انگیزشی در درس زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی معنی‌دار نبوده است. اکنون که نتایج جدول ۵ حاکی از تأثیرپذیری معنی‌دار باورهای انگیزشی از اجرای رویکردهای آموزش است، می‌توان از طریق جدول ۶ به این سؤال که کدام رویکرد آموزشی تأثیر بیش‌تری بر باورهای انگیزشی دارد، پاسخ داد.

جدول ۶. نتایج آزمون‌های تعقیبی گروه‌ها در نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف

متغیر وابسته	گروه	گروه	اختلاف میانگین	انحراف معیار	معنی‌داری
خودکارآمدی تحصیلی	پیوندگرایی	دستور - ترجمه	۷/۶۹۷	۱/۱۲۳	۰/۰۰۱
ارزش‌گذاری تکلیف	پیوندگرایی	دستور - ترجمه	۶/۱۱۳	۰/۸۳۵	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۶ مؤید آن است که گروه آموزش پیوندگرایی در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه و در مورد میزان تأثیرگذاری بر هر دو متغیر وابسته موفق‌تر بوده است ( $p=0/005$ ). این بدان معنی است که فرض صفر رد و این فرضیه که فراگیران حاضر در گروه آموزش پیوندگرایی از عملکرد مؤثرتری نسبت به فراگیران گروه دستور-ترجمه برخوردار هستند در سطح قابل قبولی از معنی‌داری تأیید می‌شود.

#### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی تأثیر رویکردهای آموزشی بر پیامدهای انگیزشی در درس زبان انگلیسی بوده است. نتایج پژوهش در جهت بررسی فرضیه‌ی اول نشان داد که رویکردهای آموزشی در ارتقاء پیامدهای انگیزشی در درس زبان انگلیسی مؤثر بوده‌اند. بدین معنی که گروه‌های دختر و پسر تحت آموزش با استفاده از رویکرد پیوندگرایی در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه، افزایش بیشتری را در نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف از خود نشان دادند. بنابراین، فرضیه‌ی اول پژوهش تأیید می‌شود. یافته‌ی اخیر با نتایج پژوهش‌های (گل محمدنژاد بهرامی، ۱۳۹۴؛ زیمرمن و کالیکوویچ ۲۰۱۶؛ کلتوانی‌شا و همکاران، ۲۰۱۶) که حاکی از تأثیر مثبت استفاده از اصول یادگیری پیوندگرایی بر باورهای انگیزشی است هم‌خوانی دارد.

فراگیران در رویکرد پیوندگرایی و برخلاف رویکرد دستور-ترجمه از طریق تنوع‌بخشی و توجه به علاقه‌ی فردی در انتخاب محتوای درسی، تعامل سازنده با منابع انسانی و غیرانسانی، مدیریت همه و یا بخشی از یادگیری و دانش در دسترس و روزآمد از طریق دسترسی به فضای مجازی (زیمنس، ۲۰۰۵) فرصت‌های کم‌نظیری را به‌منظور

افزایش باورهای انگیزشی به دست می‌آورند. همچنین، با توجه به آنچه در ارتباط با عوامل مؤثر در ایجاد پیامدهای انگیزشی توسط پرینس (۲۰۰۷) و همین‌طور، کلتونیشا و همکاران (۲۰۱۵) آمده است، نقش حمایت‌کننده و تسهیل‌گرایانه از سوی معلم، مدیریت فرایند یادگیری از سوی فراگیران و نیز ایجاد یادگیری فعال از طریق تشکیل گروه‌ها و روابط همسالان از عوامل ایجاد خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف در فراگیران هستند. از سویی، مطابق با نظر زیمنس (۲۰۰۵) و وسلا (۲۰۱۳) عوامل یادشده‌ی فوق از جمله‌ی اصول حاکم بر نظریه‌ی پیوندگرایی هستند. برای مثال، زیمنس (۲۰۰۵) معتقد است یادگیری به‌منزله‌ی مدیریت دانش در دسترس توسط فراگیر است که از طریق تشکیل شبکه‌های انسانی واقعی و یا مجازی اتفاق می‌افتد. همچنین، از نظر این دو فراگیران در این رویکرد و برخلاف رویکرد دستور-ترجمه پویا و فعال هستند و وظیفه‌ی اصلی در برقراری تعامل، شناسایی گره‌ها، شبکه‌ها، منابع انسانی و غیرانسانی مرتبط با واحد یادگیری، همچنین، چگونگی شناسایی و ایجاد پیوندهای تازه بر عهده‌ی آنهاست. به‌طوری‌که این مسئله در نهایت به افزایش باورهای انگیزشی در فراگیران منجر می‌گردد. علاوه بر آن، معلم در رویکرد پیوندگرایی تسهیل‌گرانه عمل می‌کند و این فراگیران هستند که در فرایند یادگیری یک واحد درسی در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه نقش فعال‌تری را بر عهده دارند. برای مثال، فراگیران با استفاده از گره‌ها، شبکه‌ها و منابع در دسترس واژه‌های مرتبط با واحد یادگیری جدید را فعالانه پیدا کرده و از طریق فضای مجازی و یا واقعی به اشتراک می‌گذارند. در واقع، فراگیران برای تحقق چنین هدفی نه تنها باید گره‌ها، شبکه‌ها و اتصالات مرتبط با واحدهای آموزش و یادگیری زبان انگلیسی را بشناسند بلکه خود نیز در نهایت باید قادر به ایجاد پیوندهای تازه در این حوزه باشند. مقوله‌ای که در رویکرد دستور-ترجمه به‌ندرت یافت می‌شود. از این‌رو است که رویکرد پیوندگرایی توانسته است در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه تأثیر بیش‌تری بر خودکارآمدی تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف نشان دهد.

یافته‌های پژوهش در ارتباط با سؤال مربوط به نقش تعدیل‌گری جنسیت نشان می‌دهد که جنسیت فراگیران عامل مؤثری در ایجاد تفاوت معنی‌دار میان نمرات پس‌آزمون باورهای انگیزشی در درس زبان انگلیسی نبوده است. این در حالی است که انتظار می‌رفت تفاوت معنی‌داری در تأثیر رویکرد پیوندگرایی بر میزان یادگیری دختران و پسران

مشاهده شود. زیرا بر طبق نظر (زیمنس، ۲۰۰۵؛ داونز، ۲۰۱۲؛ کلتوانیسا و همکاران، ۲۰۱۵؛ لینن برینک و همکاران، ۲۰۱۶) تأکید پیوندگرایی بر تنوع عقاید در شناسایی گره‌ها و شبکه‌های یادگیری، مدیریت دانش در دسترس و نیز چگونگی برقراری اتصالات تازه از طریق فضای مجازی، از عوامل مهم در افزایش باورهای انگیزشی محسوب می‌شوند. بر همین اساس، در پژوهش حاضر انتظار می‌رفت که عوامل یاد شده تحت تأثیر جنسیت قرار گیرد تا در نهایت جنسیت فراگیران بتواند در تعامل با رویکرد پیوندگرایی ایفای نقش کند. تبیین احتمالی چنین یافته‌ای ممکن است با توجه به 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 صورت گیرد. به گونه‌ای که آموزش‌های ارائه شده در بازه‌ی زمانی کوتاه در پژوهش حاضر نیز نتوانسته است تأثیر تعاملی نوع آموزش و جنسیت دانش‌آموزان را نشان دهد. علاوه بر آن، فضای حاکم بر آموزش زبان انگلیسی در پایه‌های قبلی و فعلی به گونه‌ای است که آموزش از طریق رویکردهای فعال نظیر آموزش پیوندگرایی را با چالش جدی مواجه می‌کند. در نهایت، اعمال برخی محدودیت‌های قانونی از سوی نظام آموزشی کشور در جهت استفاده از فضای دیجیتال نظیر چالش استفاده از گوشی همراه در مدرسه در کنار عوامل ناشناخته‌ی دیگر از جمله‌ی عواملی هستند که اثرگذاری جنسیت در تعامل با آموزش از طریق پیوندگرایی را در این بازه‌ی زمانی کم با چالش مواجه می‌کنند. از این رو ضرورت دارد تا در پژوهش‌های آتی با فراهم آوردن زمان کافی و نیز پژوهش‌های پی‌گیرانه فرصت‌هایی به منظور استفاده‌ی فراگیران از فضای دیجیتال در حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی مهیا گردد تا اطمینان بیشتری حاصل شود.

بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر شایسته است آموزش و پرورش نسبت به استفاده از آموزه‌های رویکرد پیوندگرایی در کلاس‌های درس اقدام کند. همچنین، پژوهش حاضر در کلاس‌های درس زبان انگلیسی اجرا گردید، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تأثیر رویکرد پیوندگرایی در مورد دروس دیگری نظیر جامعه‌شناسی، مهارت‌های زندگی و در مورد سایر پایه‌های تحصیلی نیز بررسی شود.

### سپاسگزاری

پژوهش‌گران بر خود لازم می‌دانند از زحمات و همکاری صمیمانه‌ی 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.

### منابع

- بیات، م؛ هاشمی، ز. و نقش، ز. (۱۳۹۴). مدل علی پیش‌بینی عملکرد درس زبان انگلیسی: نقش ارزش تکلیف، خودکارآمدی زبان انگلیسی، ادراک از ساختار هدفی کلاس، اضطراب زبان خارجی و راهبردهای شناختی. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۲۵۵-۲۸۵.
- عباسی، م؛ احمدی، غ. و لطفی، ا. (۱۳۸۸). مشکلات یاددهی و یادگیری درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی شهر اصفهان از دیدگاه دبیران. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه‌ریزی درسی*، ۲۲، ۱۴۱-۱۵۶.
- لطفی عظیمی، ا؛ افروز، غ؛ درتاج، ف. و نعمت طاوسی، م. (۱۳۹۵). نقش مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۱-۱۸.
- یعقوبی، ا. و قلائی، ب. (۱۳۹۲). ارزیابی مدل علی روابط بین پیشینه تحصیلی، خودکارآمدی، اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷(۲۳)، ۹۵-۱۱۰.
- Al-Harthy, I. S. & Aldhafri, S. S. (2014). The relationship among task-Value, self-efficacy and academic achievement in Omani students at Sultan Qaboos University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7 (2), 15-22.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, E. (2014). *Learning / teaching English as a second language in the information age, a study on the influences of new media on Swedish students in the English classroom*. (Degree project).
- 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.
- Gbollie, C. & Keamu, H. P. (2017). Student Academic Performance: The Role of Motivation, Strategies, and Perceived Factors Hindering Liberian Junior and Senior High School Students Learning. *Education Research International*.
- Goldie, J. G. S. (2017). Connectivism: a knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064-1069.

- Golmommadnazhad bahrami, Gh. R. (2015). Role of using internet on self-Efficacy, educational Motivation and educational achievement; Tabriz University of medical sciences. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 8(4), 255-260
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life: the Foundations for Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press.
- Hymes, D. H. (1972). 'On communicative competence In J. B. Pride and J. Holmes Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth, 269-293. (Part 1).
- Kultawancha, K., Koraneekija, P., & Na-Songkhlaa, J. (2014). A Proposed Model of Connectivism Learning Using Cloud-based Virtual Classroom to Enhance Information Literacy and Information Literacy Self-efficacy for Undergraduate Students. *Social and Behavioral Sciences* 191, 87 – 92.
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228-236.
- uu hammdd, Z. (2016). Pkksnnn govrrnmen' secondry schooss studnms' iiii tudes 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.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pintrich, P. R., & Linnenbrink E. A. (2003). The Role of Self Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(3), 119-127.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan.
- Prince, B. (2017). Improving the self-efficacy of math learners using a direct and focused approach to vocabulary clarification. A Project Submitted to the School of Graduate Studies of the University of Lethbridge in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree master of education.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2013). *Approaches and methods in language teaching 2nd edition*. 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.
- Sagar, C. (2013). A theoretical perspective on mobile connectivist MOOCs for English language learning. *IKASNABAR 2013, Open Education and Tecnology*, 431-444.
- Sánchez-Rosas, J. & Esquivel, S. (2016). Instructional Teaching Quality, Task Value, Self-Efficacy, and Boredom: A Model of Attention in Class. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-20.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-8.
- Veselá, K. (2013). Connectivism in foreign language education. *Education and Languages in Europe / Bildung und Sprachen in Europa*, 25(17), 320-325.
- Wang, K. & Jiaping, W. (2017). The study of complementary application between grammar translation Method and cognitive approach in college English translation teaching. *Science Innovation*, 5(5), 263-266.



- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, W. A. & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education*, 30 (3), 180-191.

