

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

Mohammad Borna <sup>1,\*</sup>, Mahboobeh Fooladchang <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educative Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran

**Received:** 03 Feb 2018

**Accepted:** 19 Feb 2018

**Keywords:**

Connectivism Theory  
Communicative Language  
Teaching  
English Language  
Learning  
Grammar-Translation  
Method

© 2018 Baqiatallah  
University of Medical  
Sciences

**Abstract**

**Introduction:** The purpose of this study was to examine the effect of connectivism instructional method on student's English language learning in comparison with grammar-translation and communicative language teaching methods.

**Methods:** The current study was a 3 (instructional methods) \* 2 (genders) factorial design with pre-post-test. Statistical population included all the high school students in grade 3 from Ramhormoz city in Iran, who were studying in 2016-2017. Participants included students in six classes that were selected by available sampling method. Each of the classes was assigned to one of the three groups using the random division. The measuring instrument included an English language teacher - made test that was consisted of four main skills including reading, writing, speaking and listening.

**Results:** Data was analyzed by descriptive statistic and MANCOVA through SPSS-23. The findings showed the connectivism instructional method was significantly more effective than other methods ( $P < 0.05$ ). Communicative instructional method was more effective than grammar-translation method, too ( $P < 0.05$ ).

**Conclusions:** Based on the results of this research, it is concluded that the application of connectivism instructional method were effective in improving the English language learning of the students. Accordingly, this research suggests the application of connectivism instructional method in order to increase English language learning as a foreign language for the students.

## اثربخشی رویکرد آموزش مبتنی بر پیوندگرایی در مقایسه با رویکردهای آموزش ارتباطی و دستور-ترجمه بر یادگیری زبان انگلیسی

محمد برنا<sup>۱\*</sup>، محبوبه فولادچنگ<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

### چکیده

**مقدمه:** هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی اثربخشی رویکرد آموزش پیوندگرایی بر یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان در مقایسه با رویکردهای آموزشی دستور-ترجمه و ارتباطی بوده است.

**روش کار:** پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با طرح‌های عاملی ۳ (روش تدریس) \* ۲ (جنسیت)، با استفاده از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه‌ی آماری در پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی 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 شش کلاس حضور داشته‌اند که به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند. سپس هر یک از کلاس‌ها به‌صورت تصادفی به یکی از سه گروه (پیوندگرایی، ارتباطی و دستور-ترجمه) اختصاص یافت. ابزار اندازه‌گیری پژوهش عبارت بود از آزمون محقق‌ساخته‌ی زبان انگلیسی که شامل چهار مهارت اصلی خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش‌دادن و مشتمل بر چهل سؤال است.

**یافته‌ها:** داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) و از طریق نرم افزار SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که رویکرد آموزش پیوندگرایی در مقایسه با دو رویکرد دیگر از اثربخشی بیش‌تری بر یادگیری زبان انگلیسی برخوردار بوده است ( $P < 0/05$ ). همچنین، رویکرد آموزش ارتباطی در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه از اثربخشی بیش‌تری بر یادگیری زبان انگلیسی برخوردار بود ( $P < 0/05$ ). **نتیجه‌گیری:** براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از رویکرد آموزش مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی در ارتقاء یادگیری زبان انگلیسی مؤثر بوده است، لذا این پژوهش استفاده از آموزه‌های نظریه‌ی پیوندگرایی را به‌منظور ارتقاء یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی پیشنهاد می‌کند.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۳۰

### واژگان کلیدی:

رویکرد آموزش ارتباطی  
رویکرد آموزش نظریه‌ی پیوندگرایی  
یادگیری زبان انگلیسی

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

### مقدمه

همزمان با پذیرش و مطرح شدن زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی، آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی نزد دست‌اندرکاران این حوزه‌ی آموزشی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. به‌گونه‌ای که در نتیجه‌ی تکاپوی زبان‌شناسان از یک‌سو و استفاده از اصول آموزش و یادگیری مربوط به نظریات مطرح روان‌شناسی از دیگرسو، رویکردهای آموزشی مختلفی جهت پرورش مهارت‌های زبانی نزد زبان‌آموزان به‌وجود آمده است. از جمله‌ی رویکردهای مطرح در این حوزه که می‌توان به آن‌ها اشاره نمود رویکرد آموزشی دستور-ترجمه و رویکرد آموزش ارتباطی زبان است [۱-۳]. همچنین، در سال‌های اخیر و با مطرح شدن نظریه‌ی پیوندگرایی توسط Seimense در سال ۲۰۰۴، استفاده از آموزه‌های مبتنی بر این نظریه تحت عنوان رویکرد آموزش پیوندگرایی نیز مورد توجه ویژه‌ی صاحب‌نظران حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی واقع شده است [۴-۷]. رویکرد آموزشی دستور-ترجمه به‌عنوان اولین رویکرد آموزشی در عرصه‌ی آموزش زبان انگلیسی، به دنبال ایجاد یادگیری از طریق تقویت

شایستگی دستوری فراگیران است و یکی از مهم‌ترین اهداف این رویکرد آموزشی کمک به توانمندسازی فراگیران در یادگیری دستور و ترجمه‌ی متون زبان انگلیسی به زبان مادری است [۸]. با این حال، با توجه به تعریف یادگیری زبان انگلیسی از نظر Oxford (۱۹۹۹) شایستگی دستوری همه‌ی آن چیزی نیست که از فراگیران زبان انگلیسی انتظار می‌رود، بلکه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی باید به‌گونه‌ای باشد که پرورش همزمان چهار مهارت اصلی خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش‌دادن به‌منظور برقراری ارتباط را شامل گردد [۹]. با آن‌که برخی از صاحب‌نظران حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، نقطه‌ی قوت این رویکرد را در توجه به شایستگی دستوری و ترجمه‌ی دقیق متون زبان انگلیسی می‌دانند، اما از نظر آنان توانمند شدن در زمینه‌ی یادگیری مهارت‌های گوش‌دادن و صحبت کردن نیز اهمیت زیادی دارند [۱۰-۱۴]. نتایج پژوهش‌ها نیز در زمینه‌ی تأثیرگذاری رویکرد آموزشی دستور-ترجمه در مقایسه با رویکردهای کاربردی آموزش زبان نشان داده است که این رویکرد با توجه به مشکلاتی از قبیل استفاده از زبان مادری به‌عنوان زبان هدف، فعالیت بیش از حد معلم در کنار انفعال

را در بر می‌گیرد [۳۶]. پژوهش‌های صورت گرفته در سال‌های اخیر نیز مؤید وجود چنین واقعیتی است [۴، ۵، ۳۷-۴۰].

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 Siemens (۲۰۰۴) مطرح شده است. این نظریه در عصری شکل گرفته که در سال‌های اخیر و به مدد اطلاعات و فناوری‌های جدید از آن به دهکده‌ی جهانی یاد می‌شود [۴۱-۴۴]. پیوندگرایی به‌عنوان نظریه‌ی خاص عصر دیجیتال به منزله‌ی آموزش مبتنی بر شبکه توصیف گردیده [۳۵، ۳۶] و از دیدگاه این نظریه، یادگیری عبارت است از فرایند خلق گره‌ها و پیوندهای جدید [۳۵]. نظریه‌ی پیوندگرایی مدعی است از طریق توجه به تأثیرات ناشی از ظهور عصر دیجیتال در حوزه‌ی آموزش و یادگیری، و به‌طور ویژه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی، تحولات تازه‌ای را در این حوزه پدید آورده است [۴، ۵، ۳۷، ۳۹، ۴۵-۴۸]. Veselá (۲۰۱۳) معتقد است به کارگیری اصول و یافته‌های مربوط به نظریه‌ی پیوندگرایی در فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی شامل توجه به مقوله‌هایی می‌گردد که در رویکردهای رایج آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی نظیر رویکرد آموزشی دستور-ترجمه و یا رویکرد آموزش ارتباطی به ندرت یافت می‌شود. توجه همزمان به تنوع نظرات و عقاید، فهم زبان از طریق شبکه‌های اتصال یا پیوندی، آموزش به کمک ابزارها و وسایل غیر انسانی، جاری‌سازی (روانی، استفاده روزانه و عملیاتی کردن) و دقت، و همچنین نقش حمایت‌گرایانه و تسهیل‌کننده‌ی معلم از جمله‌ی مهم‌ترین مؤلفه‌هایی هستند که در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی با استفاده از نظریه پیوندگرایی مدنظر هستند [۶]. این مؤلفه‌ها در دو رویکرد رایج آموزش زبان یعنی رویکرد دستور-ترجمه و آموزش ارتباطی مورد توجه نبوده‌اند.

اصول نظریه‌ی پیوندگرایی از بدو شکل‌گیری، مورد توجه پژوهش‌گران عرصه‌ی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی قرار گرفته و پژوهش‌های مختلفی در زمینه‌ی استفاده از اصول پیوندگرایی در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی نیز به انجام رسیده است که همگی بر نتایج مثبت استفاده از اصول نظریه‌ی پیوندگرایی در این زمینه حکایت دارد [۴، ۵، ۳۷، ۳۹، ۴۵-۴۸]. با این حال، به‌رغم انجام پژوهش‌های یادشده در زمینه استفاده از اصول مربوط به نظریه‌ی پیوندگرایی در آموزش زبان انگلیسی، عمده‌ی این پژوهش‌ها یا جنبه‌ی غیرتجربی داشته نظیر پژوهش Senior (۲۰۱۰) و یا هم چنان‌که Veselá اظهار می‌دارد استفاده از نظریه‌ی پیوندگرایی در آموزش زبان را تا سطح استفاده از ابزارهای کمک آموزشی همچون تلفن همراه و یا یک شبکه‌ی اجتماعی خاص نظیر فیس‌بوک کاهش داده‌اند [۴-۶]. از سوی دیگر نیز اندک پژوهش‌های آزمایشی که در این زمینه در دست است، در خارج از کشور به انجام رسیده‌اند. بنابراین، با توجه به ملاحظات فوق، مسئله‌ی اساسی در پژوهش حاضر آن است که آیا استفاده از اصول مربوط به نظریه پیوندگرایی در مقایسه با رویکردهای رایج تأثیر بیش‌تری بر یادگیری زبان انگلیسی دارد؟

مسئله‌ی دیگری که در پژوهش حاضر بدان توجه شده مربوط به نقش جنسیت به عنوان متغیر تعدیل‌کننده است. اصل تنوع به‌عنوان یکی از ویژگی‌های اصلی در رویکرد پیوندگرایی مورد تأکید است [۳۵]. در

فراگیران و عدم توجه به رشد همزمان مهارت‌های زبانی نتوانسته است انتظارات زبان‌آموزان در یادگیری مهارت‌های زبان انگلیسی به‌منظور برقراری ارتباط را محقق سازد [۱۲، ۱۴-۱۷].

ناکارآمدی رویکردهای سنتی در پرورش مهارت‌های اصلی زبان‌آموزی از یک‌سو، ظهور مجدد عقل‌گرایی و تأثیرپذیری زبان‌شناسان مشهوری نظیر Chomsky از روان‌شناسی شناختی در ابتدای نیمه‌ی دوم قرن بیستم، از دیگر سو، نه‌تنها انتقادات جدی را متوجه آموزش‌های سنتی از قبیل رویکرد آموزشی دستور-ترجمه و آموزش ساختارهای نظام‌مند محرک-پاسخ گردانید، بلکه ضرورت توجه به شایستگی‌های جدید زبانی را نیز برای همگان روشن ساخت [۱۸]. توجه به ملاحظات یاد شده روی هم رفته زمینه‌ساز پدیدآیی رویکرد جدیدی در حوزه‌ی آموزش زبان انگلیسی تحت عنوان رویکرد آموزش ارتباطی گردیده است [۱، ۱۱، ۱۹، ۲۰]. رویکردی که در دهه‌ی ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی رویکرد حاکم بر آموزش زبان انگلیسی بوده [۱۲، ۲۱، ۲۲] و از نظر Spada (۲۰۰۷) به رویکردی اشاره دارد که در طی آن فراگیران از طریق درگیر شدن در فعالیت‌های معنادار زبان به تقویت همزمان دو جنبه‌ی مهم از یادگیری زبان یعنی سیالی و دقت در ارتباط می‌پردازند [۱۵]. نتایج پژوهش‌ها در زمینه‌ی به‌کارگیری اصول و یافته‌های مربوط به این رویکرد در حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، حاکی از کارآمدی بیش‌تر این رویکرد در برابر رویکردهای سنتی است [۲، ۱۶، ۲۳-۳۰]. به‌رغم تأکید نتایج پژوهش‌ها بر ویژگی‌های مثبت رویکرد آموزش ارتباطی، انتقادات و چالش‌هایی نیز به این رویکرد آموزشی وارد است. چالش نخست به نقش معلم مربوط است. با وجود تأکید بر تعامل دانش‌آموزان در طول فرایند یادگیری، اما این معلم است که باید به تنهایی فراگیران را در راستای یادگیری مواد درسی برانگیخته و خلاقیت آن‌ها را تحریک نماید. همچنین، معلم باید به عملکرد تک‌تک دانش‌آموزان در رابطه با فرایند یادگیری نیز بازخوردهای لازم را ارائه نماید. با توجه به تعداد بالای فراگیران در کلاس درس خصوصاً در نظام آموزشی ایران گاه برآورده کردن این مهم از عهده‌ی معلم خارج است [۳۱]. بی‌توجهی به اثرپذیری آموزش و یادگیری زبان انگلیسی از تحولات جامعه، نبود انگیزش کافی در فراگیران به‌منظور توسعه‌ی مهارت‌های ارتباطی، مقاومت فراگیران نسبت به مشارکت در تکالیف کلاسی، کارایی زبانی ناکافی فراگیران، ضعف ادراک معلمان از این رویکرد آموزشی و زمان ناکافی برای آموزش مواد و محتوای ارتباطی از دیگر چالش‌های مطرح شده در ارتباط با رویکرد آموزش ارتباطی زبان هستند که می‌توان به آن‌ها اشاره کرد [۲۲-۲۴]. در نهایت، در سال‌های اخیر و با ورود فناوری‌های آموزشی نظیر شبکه‌های اجتماعی بسیاری از رویکردهای آموزشی زاینده از اصول و چارچوب‌های نظری مربوط به نظریه‌های سنتی نظیر رفتارگرایی و شناخت‌گرایی، از جمله رویکرد آموزش ارتباطی به چالش کشیده شدند. چالش مربوط به نادیده گرفتن تحولات ناشی از این فناوری‌ها در عرصه‌ی آموزش و یادگیری، از جمله آموزش و یادگیری زبان انگلیسی سرانجام زمینه‌ی پیدایی نظریه‌ی جدیدی را تحت عنوان نظریه‌ی پیوندگرایی در عرصه‌ی آموزش و یادگیری مهیا نمود [۳۵]، که تأثیرات آن نه تنها عرصه‌ی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی را متأثر ساخت [۵]، بلکه تمام حوزه‌های مربوط به تعلیم و تربیت در بعد آموزش و یادگیری

به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. سپس با استفاده از تقسیم تصادفی بدین صورت که هر یک از کلاس‌ها به صورت تصادفی به یکی از سه گروه (پیوندگرایی، ارتباطی و دستور-ترجمه) اختصاص یافته است.

روش اجرای پژوهش این‌گونه بوده که فراگیران، ضمن دریافت رهنمودها و توضیحات لازم به‌منظور شرکت در جلسات آزمایشی و بعد از اجرای پیش‌آزمون یادگیری زبان انگلیسی وارد فرایند اصلی پژوهش شامل اجرای بسته‌های آموزشی متناسب با سطوح متغیر مستقل شدند. در گروه آزمایشی پیوندگرایی طبق اصول نظری این رویکرد بر آموزش چندرسانه‌ای، استفاده از مدیریت دانش موجود در گره‌ها و شبکه‌های مرتبط با واحد یادگیری توسط فراگیران، استفاده از منابع انسانی و غیرانسانی، شناسایی و استفاده از شبکه‌های مرتبط با واحد یادگیری و نیز استفاده از شبکه‌سازی حقیقی و مجازی، تشکیل گروه‌ها... تاکید شد. 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 نهایت، در گروه آموزش دستور - ترجمه بر آموزش دو مهارت اصلی خواندن و نوشتن از طریق تمرکز بر ترجمه‌ی واژگان به زبان مادری، آموزش نکات دستوری با استفاده از زبان مادری و نیز ترجمه‌ی درک مطلب‌ها به زبان مادری تاکید شد. در ادامه شرح مختصری از جلسه‌ی اول هر سه گروه (با موضوع ورزش) به‌عنوان نمونه ارائه می‌شود. در پایان اجرای بسته‌های آموزشی و به‌منظور بررسی تأثیرات احتمالی آموزش‌ها از پس‌آزمون یادگیری زبان انگلیسی استفاده گردید.

جلسه‌ی اول رویکرد دستور-ترجمه: آموزش تلفظ صحیح واژگان مرتبط با شغل که معمولاً به صورت مستقل و در یک بخش جداگانه تحت عنوان واژه‌های جدید، در ابتدا یا انتهای هر واحد یادگیری آورده می‌شوند، همچنین ترجمه‌ی واژگان به زبان فارسی و سپس حل تمارین مرتبط با بخش واژگان

جلسه‌ی اول رویکرد آموزش ارتباطی: درس جدید با پخش و اجرای دیالوگ‌های مرتبط با مشاغل 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.

جلسه‌ی اول رویکرد آموزش پیوندگرایی: فراگیران قبل 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 انگلیسی و... به گردآوری ۲۰ واژه‌ی مرتبط با درس جدید پرداختند. سپس به تقسیم‌بندی مشاغل بر اساس درجه‌ی سختی کار، نوع شغل (آموزشی، اداری، سرگرم کننده و...)، تنوع واژگانی مرتبط با مفهوم شغل در زبان انگلیسی پرداختند.

ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر عبارت است از آزمون محقق‌ساخته‌ی زبان انگلیسی که شامل چهار مهارت اصلی خواندن، نوشتن، صحبت‌کردن و گوش‌دادن و مشتمل بر چهل سؤال بوده است. برای سنجش هر یک از چهار مهارت از ۱۰ سؤال استفاده شد. سؤالات

واقع، آن‌گونه که Siemens (۲۰۰۴) و Downes (۲۰۰۶) معتقدند تنوع در شناسایی گره‌ها و شبکه‌ها و همین‌طور چگونگی پیوند میان آن‌ها از اهمیت اساسی در یادگیری برخوردار است [۳۵، ۳۶]. همچنین، از نظر Siemens (۲۰۰۴) دانش در دسترس، اصل تصمیم‌گیری و همین‌طور تعاملاتی که با افراد سایر فرهنگ‌ها در فضای دیجیتال صورت می‌گیرد، در یادگیری با استفاده از آموزه‌های رویکرد پیوندگرایی مورد تاکید است [۳۵]. Veselá (۲۰۱۳) نیز در همین رابطه به تنوع در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی اشاره نموده است. به‌گونه‌ای که این تنوع می‌تواند در ترجیحات واژگانی مرتبط با جنسیت و یا محتوای ارتباطی میان فراگیران نمود پیدا کند [۶]. از این‌رو، با توجه به ویژگی‌های فوق این سؤال مطرح می‌شود که آیا اثربخشی رویکرد پیوندگرایی بر متغیر یادگیری زبان انگلیسی بین دو گروه پسر و دختر 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 می‌نماید. اما نتیجه‌ی این سرمایه‌گذاری و صرف هزینه 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 [۴۹-۵۲]. همچنین، پژوهش حاضر علاوه بر آزمون نظریه‌ی پیوندگرایی به عنوان نظریه‌ی یادگیری عصر دیجیتال، یافته‌های کاربردی با ارزشی جهت استفاده در آموزش زبان انگلیسی ارائه می‌دهد.

از این‌رو، هدف از انجام پژوهش حاضر آن بوده است که نخست، اثربخشی رویکرد آموزشی پیوندگرایی بر یادگیری زبان انگلیسی را در مقایسه با رویکردهای آموزشی دستور-ترجمه و ارتباطی بررسی نماید. همچنین، هدف دیگر پژوهش حاضر بررسی اثربخشی رویکرد آموزش ارتباطی بر یادگیری زبان انگلیسی در مقایسه با رویکرد آموزشی دستور-ترجمه بوده است. در نهایت، هدف دیگر پژوهش حاضر این بود که آیا بین دختران و پسران از نظر اثربخشی رویکرد پیوندگرایی بر میزان یادگیری زبان انگلیسی تفاوت وجود دارد.

## روش کار

پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با طرح‌های عاملی ۳ (روش تدریس) \* ۲ (جنسیت)، با استفاده از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. در پژوهش حاضر ابتدا و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس شش گروه آزمایش به‌منظور بررسی اثرات هر یک از سطوح متغیر مستقل، انتخاب شدند. بعد از اجرای پیش‌آزمون مربوط به یادگیری زبان انگلیسی پژوهش‌گر به اجرای بسته‌های آموزشی مربوط با سطوح متغیر مستقل در طی ۱۰ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای پرداخت و در نهایت بعد از اجرای بسته‌ی آموزشی، و به‌منظور بررسی تأثیرات احتمالی ناشی از اجرای بسته‌ی آموزشی، پس‌آزمون مربوط به یادگیری زبان انگلیسی به اجرا گذاشته شد.

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

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر، با توجه به وجود پیش‌آزمون یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان متغیر کوواریت، داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) و از طریق نرم افزار SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌ها

در پژوهش حاضر اثر دو متغیر مستقل رویکردهای آموزشی (شامل سه رویکرد آموزشی دستور-ترجمه، ارتباطی و پیوندگرایی) و جنسیت در مورد شش گروه پسر و دختر و در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون اندازه‌گیری شد. بنابراین، در پژوهش حاضر و به منظور عینیت بخشی گزارش، نتایج مربوط به دو اثر اصلی، اثر تعاملی و اثر متغیر همپراش در دو بخش توصیفی و استنباطی گزارش می‌گردند (جدول ۱-۴).

به شیوه‌های مختلف چهار گزینه‌ای، پرکردن جای خالی، کامل کردن متن‌های کوتاه و... طراحی شده است. برای مثال، در مورد سؤالات مربوط به مهارت گوش‌دادن، یک دیالوگ کامل به فراگیران داده شد و از آنان خواسته شد تا با گوش‌دادن به‌بقیه‌ی دیالوگ که از طریق یک ابزار صوتی در حال پخش شدن بود به کامل کردن چارت مرتبط با دیالوگ اقدام نمایند، یا در ارزیابی از مهارت نوشتن یک متن کوتاه ناقص به فراگیران داده شد و از آنان خواسته شد تا با استفاده از دانسته‌های خود متن ارائه شده را کامل نمایند. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی روایی آزمون محقق‌ساخته‌ی زبان انگلیسی از روایی محتوایی استفاده شده است، به‌گونه‌ای که در تهیه‌ی این ابزار از نظر دبیران و سرگروه‌های آموزش زبان انگلیسی استفاده شده است. همچنین به‌منظور بررسی پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای کل ابزار ۰/۸۰ و برای هر یک از مهارت‌های خواندن، نوشتن، صحبت‌کردن و گوش‌دادن به‌ترتیب ۰/۴۳، ۰/۵۳، ۰/۷۵ و ۰/۶۲ به‌دست آمد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات یادگیری زبان انگلیسی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه و جنس

آزمون	گروه دستور - ترجمه (n = ۳۰)		گروه ارتباطی (n = ۳۵)		گروه پیوندگرایی (n = ۳۴)	
	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر
<b>مهارت خواندن</b>						
پیش‌آزمون	۴/۴۷ ± ۱/۵۰۶	۴/۳۳ ± ۱/۲۳۴	۳/۶۷ ± ۱/۲۳۷	۴/۶۵ ± ۱/۹۶۷	۳/۷۶ ± ۱/۳۴۸	۵/۷۱ ± ۲/۱۱۴
پس‌آزمون	۶/۰۰ ± ۱/۶۰۴	۵/۹۳ ± ۱/۸۷۰	۴/۷۸ ± ۱/۳۰۹	۵/۱۲ ± ۲/۰۲۷	۶/۵۳ ± ۱/۵۸۶	۷/۴۱ ± ۱/۶۲۲
<b>مهارت نوشتن</b>						
پیش‌آزمون	۳/۷۳ ± ۱/۵۸۰	۲/۶۰ ± ۱/۸۰۵	۳/۶۷ ± ۱/۳۷۲	۴/۲۹ ± ۲/۲۸۵	۴/۵۳ ± ۱/۳۷۲	۳/۷۶ ± ۲/۷۵۱
پس‌آزمون	۶/۴۰ ± ۱/۸۰۵	۷/۱۳ ± ۱/۸۰۷	۶/۰۰ ± ۲/۰۵۸	۶/۷۱ ± ۲/۰۸۵	۷/۶۵ ± ۰/۹۹۶	۸/۱۸ ± ۱/۵۵۱
<b>مهارت صحبت‌کردن</b>						
پیش‌آزمون	۲/۸۹ ± ۲/۱۳۴	۱/۲۰ ± ۱/۹۳۵	۲/۸۹ ± ۲/۰۸۳	۳/۱۸ ± ۲/۹۶۳	۲/۲۹ ± ۲/۲۵۷	۲/۰۶ ± ۱/۹۵۲
پس‌آزمون	۴/۴۰ ± ۱/۳۶۴	۳/۸۷ ± ۲/۵۰۳	۶/۷۲ ± ۱/۳۶۴	۶/۸۲ ± ۲/۱۲۸	۷/۰۰ ± ۱/۵۸۱	۷/۹۴ ± ۱/۶۳۸
<b>مهارت گوش‌دادن</b>						
پیش‌آزمون	۴/۱۳ ± ۲/۳۲۶	۴/۰۰ ± ۲/۶۱۹	۳/۵۶ ± ۱/۶۱۷	۴/۸۲ ± ۱/۸۱۱	۴/۲۹ ± ۱/۴۰۴	۴/۴۷ ± ۲/۶۷۲
پس‌آزمون	۴/۶۰ ± ۱/۸۰۵	۳/۷۳ ± ۲/۱۸۷	۶/۶۱ ± ۰/۹۱۶	۶/۵۹ ± ۱/۶۲۲	۸/۰۰ ± ۱/۲۲۵	۷/۸۲ ± ۱/۳۸۰
<b>مجموع</b>		پسر	دختر	کل		
پیش‌آزمون	۱۴/۵۸ ± ۴/۹۲	۱۶/۱۶ ± ۷/۵۲	۱۵/۳۶ ± ۶/۳۵			
پس‌آزمون	۲۵/۱۸ ± ۵/۲۱	۲۵/۹۵ ± ۶/۸۳	۲۵/۵۶ ± ۶/۰۵۴			

معیار نمرات پس‌آزمون در این مهارت به‌ترتیب ۱/۸۰۵، ۰/۹۱۶ و ۱/۲۲۵ است.

قبل از گزارش یافته‌های استنباطی ضرورت دارد تا از برقراری پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره اطمینان حاصل نماییم. پیش‌فرض نرمال بودن رعایت شده 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 ( $P = ۰/۰۰۰$ ). همچنین، به‌منظور اطمینان از برقراری پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس و برابری واریانس‌های بین‌گروهی به‌ترتیب از طریق آزمون باکس، و لوین بررسی

همان‌طوری که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین نمرات افراد در پیش‌آزمون مهارت‌های یادگیری زبان انگلیسی تفاوت زیادی با هم ندارند. برای مثال میانگین نمرات پیش‌آزمون پسران در مهارت گوش‌دادن به‌ترتیب برای گروه‌های آزمایش دستور - ترجمه، ارتباطی و پیوندگرایی ۴/۱۳، ۳/۵۶ و ۴/۲۹ است و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون در این مهارت به‌ترتیب ۲/۳۲۶، ۱/۶۱۷ و ۱/۴۰۴ است. این در حالی است که میانگین نمرات فراگیران سه گروه در پس‌آزمون تفاوت زیادی با هم دارند؛ به‌طور مثال نمرات پس‌آزمون پسران در مهارت گوش‌دادن به‌ترتیب برای گروه‌های آزمایش دستور-ترجمه، ارتباطی و پیوندگرایی به‌ترتیب ۴/۶۰، ۶/۶۱ و ۸/۰۰ است و انحراف

را مجاز می‌شمارد. بر این اساس یافته‌های استنباطی در جداول ۲ و ۳ آمده است.

شده است که عدم معناداری این دو به منزله‌ی رعایت پیش‌فرض‌های یادشده است ( $P = 0/220$ ,  $F = 1/148$ ,  $BOX = 64/643$ ). اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌ها، استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری

جدول ۲. آزمون‌های مربوط به شاخص‌های اعتباری آزمون واریانس چندمتغیری

آزمون‌ها	ارزش	F	سطح معناداری	مجذور اتا (PES)
<b>پیش‌آزمون</b>				
اثر پیلاپی	۰/۳۰۵	۹/۷۴۲	۰/۰۰۰	۰/۳۰۵
لامبدای ویلکز	۰/۶۹۵	۹/۷۴۲	۰/۰۰۰	۰/۳۰۵
اثر هاتلینگ	۰/۴۳۸	۹/۷۴۲	۰/۰۰۰	۰/۳۰۵
ریشه‌ی روی	۰/۴۳۸	۹/۷۴۲	۰/۰۰۰	۰/۳۰۵
<b>رویکردهای آموزش</b>				
اثر پیلاپی	۰/۸۳۶	۱۶/۱۶۴	۰/۰۰۰	۰/۴۱۸
لامبدای ویلکز	۰/۳۱۵	۱۷/۴۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۳۹
اثر هاتلینگ	۱/۶۹۶	۱۸/۶۹۵	۰/۰۰۰	۰/۴۵۹
ریشه‌ی روی	۱/۳۳۷	۳۰/۰۹۲	۰/۰۰۰	۰/۵۷۲
<b>جنس</b>				
اثر پیلاپی	۰/۰۸۲	۱/۹۹۱	۰/۱۰۳	۰/۰۸۲
لامبدای ویلکز	۰/۹۱۸	۱/۹۹۱	۰/۱۰۳	۰/۰۸۲
اثر هاتلینگ	۰/۰۸۹	۱/۹۹۱	۰/۱۰۳	۰/۰۸۲
ریشه‌ی روی	۰/۰۸۹	۱/۹۹۱	۰/۱۰۳	۰/۰۸۲
<b>گروه*جنس</b>				
اثر پیلاپی	۰/۰۳۹	۰/۴۵۱	۰/۸۸۹	۰/۰۲۰
لامبدای ویلکز	۰/۹۶۱	۰/۵۰۲	۰/۸۹۰	۰/۰۲۰
اثر هاتلینگ	۰/۰۴۱	۰/۵۰۱	۰/۸۹۰	۰/۰۲۰
ریشه‌ی روی	۰/۰۳۹	۰/۹۷۰	۰/۴۷۷	۰/۰۳۸

جدول ۳. نتایج آزمون تک‌متغیری

متغیر وابسته	درجه‌ی آزادی	F	سطح معناداری	مجذور اتا (PES)
خواندن	۲	۱۳/۵۱۲	۰/۰۰۰	۰/۲۲۷
نوشتن	۲	۷/۰۶۹	۰/۰۰۰	۰/۱۳۳
صحبت کردن	۲	۲۲/۸۵۹	۰/۰۰۰	۰/۳۳۲
گوش دادن	۲	۵۳/۷۴۴	۰/۰۰۰	۰/۵۳۹

آزمایش بر نمرات درگیری زبان انگلیسی معنادار نبوده است. از آنجایی که آزمون چندمتغیری در مورد اثربخشی رویکردهای آموزش معنادار است، می‌توان به ارزیابی جداگانه‌ی هر یک از متغیرهای وابسته پرداخت. بنابراین در جدول ۳ نتایج آزمون تک‌متغیری برای بررسی تأثیر متغیر مستقل رویکردهای آموزش بر هر یک از متغیرهای وابسته ارائه شده است.

نتایج جدول ۳ بیان‌گر آن است که هر چهار متغیر وابسته به طرز معناداری ( $P < 0/001$ ) تحت تأثیر متغیر مستقل رویکردهای آموزش زبان انگلیسی قرار گرفتند. به طوری که برای مثال حدود ۵۴ درصد از واریانس مربوط به عملکرد فراگیران در مهارت گوش‌دادن ناشی از اعمال شیوه‌های تدریس بوده است. در نهایت و به‌منظور بررسی این سؤال که

بر اساس نتایج جدول ۲ آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که اثر مربوط به رویکردهای آموزشی بر یادگیری زبان انگلیسی شامل چهار مهارت خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش‌دادن معنادار است ( $P < 0/001$ ). هر چه قدر مقدار لامبدای ویلکز کوچک‌تر باشد، نشان‌دهنده‌ی این است که بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین بر اساس نتایج جدول ۲ می‌توان گفت که اثر متغیر مستقل رویکردهای آموزش از تأثیر معناداری بر متغیرهای وابسته یعنی مهارت‌های یادگیری زبان انگلیسی برخوردار بوده است. به‌گونه‌ای که بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون حدود ۴۴ درصد از واریانس یادگیری زبان انگلیسی در اثر اعمال روش‌های تدریس بوده است. همچنین، بر اساس جدول ۲ اثر متغیر جنسیت و تعامل آن با گروه‌های

از طریق آزمون‌های تعقیبی پرداخته می‌شود.

کدام رویکرد آموزشی اثربخشی بیشتری بر مهارت‌های یادگیری زبان انگلیسی دارد، در **جدول ۴** به مقایسه‌ی زوجی اثرات مربوط به گروه‌ها

**جدول ۴.** نتایج آزمون‌های تعقیبی گروه‌ها در نمرات پس‌آزمون مهارت‌های زبان انگلیسی

معناداری	SE	MD	گروه	گروه
<b>خواندن</b>				
۰/۰۳۷	۰/۴۰۷	۰/۸۶۱	دستور - ترجمه	پیوندگرایی
۰/۰۰۰	۰/۳۸۹	۲/۰۱۴	ارتباطی	پیوندگرایی
۰/۰۰۵	۰/۴۰۴	-۱/۱۵۳	دستور - ترجمه	ارتباطی
<b>نوشتن</b>				
۰/۰۱۷	۰/۴۴۲	۱/۰۷۷	دستور - ترجمه	پیوندگرایی
۰/۰۰۰	۰/۴۲۲	۱/۵۵۵	ارتباطی	پیوندگرایی
۰/۲۷۹	۰/۴۳۹	-۰/۴۷۸	دستور - ترجمه	ارتباطی
<b>صحبت کردن</b>				
۰/۰۰۰	۰/۴۷۸	۳/۱۰۱	دستور - ترجمه	پیوندگرایی
۰/۱۳۷	۰/۴۵۶	۰/۶۸۳	ارتباطی	پیوندگرایی
۰/۰۰۰	۰/۴۷۴	۲/۲۸۴	دستور - ترجمه	ارتباطی
<b>گوش دادن</b>				
۰/۰۰۰	۰/۳۴۲	۳/۵۲۱	دستور - ترجمه	پیوندگرایی
۰/۰۰۰	۰/۳۲۶	۱/۲۸۹	ارتباطی	پیوندگرایی
۰/۰۰۰	۰/۳۳۹	۲/۲۲۳	دستور - ترجمه	ارتباطی

دیگر مؤثرتر بوده است. بنابراین در پژوهش حاضر فرضیه‌ی اول مبنی بر مؤثرتر بودن استفاده از آموزه‌های رویکرد پیوندگرایی تأیید می‌گردد. نتایج حاصل از فرضیه‌ی اول به لحاظ نظری با پژوهش‌های Siemens (۲۰۰۵) و Downes (۲۰۱۲) پیرامون پیوندگرایی هم‌خوانی دارد [۳۵، ۳۶]. همچنین نتایج حاصل از آزمون این فرضیه به‌لحاظ تجربی با پژوهش‌های Senior (۲۰۱۰)، Al-Shehri (۲۰۱۱)، García و Ortiz، Rodríguez، Gutiérrez، García (۲۰۱۲)، Brown و Elbeltagi (۲۰۱۲)، Jarvis و Marianna (۲۰۱۳)، Sagar (۲۰۱۳)، Ventura، Bárcena، Elena و Karal، Cakir و Kokoc (۲۰۱۵) هم‌خوانی دارد [۴، ۵، ۳۷، ۳۹، ۴۵-۴۸]. برای مثال Al-Shehri (۲۰۱۱) و García و Brown و Elbeltagi (۲۰۱۳)، در پژوهش‌هایی پیرامون تأثیر استفاده از آموزه‌های پیوندگرایی بر آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی به این نتیجه رسیدند که پیوندگرایی به‌عنوان یک نظریه‌ی مؤثر در عصر دیجیتال، ملاحظات و رهنمودهای عملی به‌منظور استفاده‌ی مؤثر از تکنولوژی‌های مبتنی بر وب نظیر شبکه‌ی اجتماعی فیس‌بوک، وبلاگ‌ها و یا گوشی همراه دارد. به‌طوری که استفاده‌ی از این تکنولوژی‌ها در نهایت از طریق افزایش تعامل و مشارکت فراگیران در فرایند یادگیری، تغییر انتظارات فراگیران از آموزش و یادگیری و به‌تبع آن مدیریت بخشی از فرایند یادگیری توسط فراگیران، منجر به افزایش یادگیری زبان نزد فراگیران می‌گردد [۴۶، ۵].

در تبیین یافته‌ی فوق باید گفت، در آموزش زبان انگلیسی از طریق آموزه‌های مبتنی بر پیوندگرایی تجارب و فرصت‌هایی در اختیار فراگیران قرار می‌گیرد که در رویکردهای رایج نظیر آموزش ارتباطی و

نتایج آزمون‌های تعقیبی در **جدول ۴** نشان می‌دهد که گروه آموزش مبتنی بر پیوندگرایی در مقایسه با دو رویکرد دیگر از اثربخشی بیشتری بر یادگیری زبان انگلیسی برخوردار بوده است. به‌طوری که این رویکرد از اثربخشی بیشتری بر هر چهار مهارت اصلی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، در مقایسه با رویکرد دستور - ترجمه برخوردار بوده است ( $P < 0/005$ ) و در مقایسه با رویکرد آموزش ارتباطی نیز توانسته است اثربخشی بیشتری بر نمرات فراگیران در سه مهارت اصلی خواندن، نوشتن و گوش‌دادن داشته باشد ( $P < 0/005$ ). همچنین نتایج **جدول ۴** نشان می‌دهد که رویکرد آموزش ارتباطی در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه از اثربخشی بیشتری برخوردار است، زیرا این رویکرد آموزشی در دو مهارت زبانی گوش‌دادن و صحبت‌کردن مؤثرتر از رویکرد دستور - ترجمه بوده است ( $P < 0/005$ )، و در اثربخشی بر مهارت نوشتن در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه به یک میزان مؤثر بوده است ( $P < 0/005$ ).

## بحث

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی اثربخشی رویکردهای آموزش دستور-ترجمه، ارتباطی و پیوندگرایی بر یادگیری زبان انگلیسی در دو گروه پسر و دختر پایه‌ی سوم متوسطه بوده است. نتایج پژوهش در جهت بررسی فرضیه‌ی اول نشان داد که رویکردهای آموزشی در بهبود میزان یادگیری زبان انگلیسی مؤثر بوده‌اند به‌طوری که، هر شش گروه افزایش معناداری را در نمرات پس‌آزمون تجربه نمودند. با این حال، رویکرد آموزش مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی در مقایسه با دو رویکرد

Geethanjali و Gurunathan، Liu (۲۰۱۵)، Mohammad (۲۰۱۶)، و Kibbe (۲۰۱۷) که همگی بر نقش مؤثر رویکرد آموزش ارتباطی در افزایش یادگیری زبان انگلیسی تأکید دارند، هم‌سویی دارد [۲، ۱۶، ۲۳-۳۰]. برای مثال Ahmad و Rao (۲۰۱۳) در پژوهش خود با هدف مقایسه‌ی تأثیر رویکرد آموزش ارتباطی و دستور-ترجمه بر یادگیری زبان انگلیسی به این نتیجه رسیدند که رویکرد آموزش ارتباطی در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه تأثیر بیشتری بر مؤلفه‌های صحبت کردن (چه در مورد موضوعات عمومی و چه موضوعات تخصصی) و اصلاحات زبانی نزد زبان‌آموزان دارد [۲۷].

در تبیین یافته‌ی حاضر باید به عواملی از قبیل فعالیت بیشتر فراگیر در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، همچنین 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 اشاره نمود [۱، ۱۸، ۲۶]. برخلاف رویکرد دستور-ترجمه، در رویکرد آموزش ارتباطی فرصت‌هایی به منظور جاری‌سازی 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 نماید [۱]. همچنین فراگیران در رویکرد آموزش ارتباطی فعالیت بیشتری را در آموزش و یادگیری مفاهیم زبان انگلیسی بر عهده می‌گیرند به‌طوری که برای مثال در آموزش نکات دستوری با استفاده از رویکرد آموزش ارتباطی این فراگیر است که باید نکات دستوری درس جدید را از دل متن‌ها و یا دیالوگ‌های دو و یا چند نفره کشف نماید حال آن‌که در رویکرد دستور-ترجمه این معلم است که به طور مستقیم به آموزش نکات دستوری درس جدید مبادرت می‌ورزد. در همین زمینه Basta (۲۰۱۱) معتقد است یکی از ویژگی‌های مثبت رویکرد آموزش ارتباطی در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه، استفاده‌ی بیشتر فراگیران از یادگیری مشارکتی در طول استفاده از این رویکرد آموزشی است. در واقع، اگرچه در فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی با استفاده از آموزش ارتباطی این معلم است که وظیفه‌ی ارائه‌ی بازخورد به تک‌تک فراگیران بر عهده دارد [۳۲]. با این حال، فراگیران در آموزش از طریق رویکرد ارتباطی در مقایسه با رویکرد دستور-ترجمه فرصت بیشتری برای مشارکت در تجارب یادگیری دارند. روی هم‌رفته به نظر می‌رسد علیرغم انتقاداتی که به رویکرد آموزش ارتباطی وارد است اما ظاهراً این رویکرد آموزشی با برخورداری از ویژگی‌های یادشده‌ی فوق هنوز هم روش مؤثرتری نسبت به رویکرد آموزش دستور-ترجمه است.

در بررسی فرضیه‌ی سوم نتایج به‌دست آمده از پژوهش نشان می‌دهد که جنسیت فراگیران عامل مؤثری در ایجاد تفاوت معنادار میان نمرات پس‌آزمون زبان انگلیسی با استفاده از آموزش مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی نبوده است. به‌عبارتی در پژوهش حاضر هم فراگیران مرد و هم فراگیران زن به یک میزان از اثربخشی رویکرد آموزش مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی بهره‌مند گردیدند و تفاوت معناداری میان نمرات پس‌آزمون دو جنس زن و مرد در آموزش از طریق این رویکرد مشاهده نشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت اگر چه از نظر Siemens (۲۰۰۵) و Downes (۲۰۱۲) توجه به مقوله‌ی تنوع عقاید و نظرات در شناسایی گره‌ها، شبکه‌ها، منابع، مدیریت دانش در دسترس و نیز

یا رویکرد دستور-ترجمه به ندرت یافت می‌شود. فراگیران در آموزش از طریق آموزه‌های پیوندگرایی به‌مدیریت دانش در دسترس مرتبط با آموزش و یادگیری زبان انگلیسی اقدام می‌نمایند، و بخش قابل توجهی از آن‌چه باید در یک واحد یادگیری آموخته شود توسط فراگیران مدیریت و یا تولید می‌شود [۳۵، ۴۶]. به‌طوری‌که فراگیران با استفاده از گره‌ها، شبکه‌ها و منابع در دسترس واژه‌های مرتبط با واحد یادگیری جدید را فعالانه پیدا نموده 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 قادر به ایجاد اتصالات و پیوندهای تازه در این حوزه هستند [۶]. این در حالی است که ویژگی‌های یادشده در رویکردهای رایج نظیر آموزش ارتباطی و دستور-ترجمه به‌ندرت یافت می‌گردد و مدیریت آموزش و انتقال محتوای یادگیری در این رویکردها عمدتاً بر عهده‌ی معلم است [۳۳، ۳۴]. همچنین، فراگیران در آموزش زبان انگلیسی از طریق آموزه‌های مبتنی بر پیوندگرایی با درک و پذیرش نقش تسهیل‌گرانه‌ی معلم، خود را به عنوان یادگیرنده‌ی فعال و نه منفعل در متن یادگیری قرار می‌دهند [۴۷]. در واقع، این فراگیران هستند که با راهنمایی معلم و در ارتباط با هر چهار مهارت یادگیری زبان انگلیسی به شناسایی، گردآوری و مدیریت منابع، گره‌ها، شبکه‌ها و پیوندهای تازه می‌پردازند. در نهایت، استفاده از فضای دیجیتال و آموزش چندرسانه‌ای به‌عنوان ویژگی خاص این رویکرد، فرصت‌های تازه‌ای را به‌منظور یادگیری زبان انگلیسی در اختیار فراگیران قرار می‌دهد [۵]. از جمله‌ی این فرصت‌های تازه می‌توان به تعامل، مشارکت و نیز حضور فعال و هدف‌مند فراگیران در فضای دیجیتال و پیدا نمودن شرکای زبانی است که احتمالاً در میان آن‌ها برخی از افراد بومی زبان انگلیسی نیز یافت می‌شود. همچنین، آشنایی با لغات، جملات، دیالوگ‌ها، متن‌ها، موضوعات، مجلات، شرح زندگی چهره‌های معروف (نظیر سیاستمداران و ثروتمندان مشهور، سلبریتی‌ها و...) و کتاب‌های مشهور در حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی که از همه‌ی این‌ها می‌توان به‌عنوان گره‌های اطلاعاتی جدید در راستای شبکه‌سازی و یا مدیریت دانش در دسترس استفاده نمود. در نهایت، تقویت مهارت‌های زبانی خصوصاً دو مهارت شنیدن و صحبت کردن از طریق حضور فعال و به‌کارگیری این مهارت‌ها در فضای چندرسانه‌ای به عنوان فرصت تازه‌ای که در آموزش با استفاده از رویکردهای آموزش ارتباطی و دستور-ترجمه یافت نمی‌شود. عوامل یادشده‌ی فوق، همچنین توجه به مقوله‌های دیگری نظیر استفاده از ابزارها، وسایل غیرانسانی، جاری‌سازی (روانی یا استفاده‌ی روزانه و عملیاتی کردن) و دقت از جمله‌ی مهم‌ترین عوامل در تبیین کارآمدی بیشتر آموزش زبان انگلیسی از طریق آموزه‌های مبتنی بر پیوندگرایی در مقایسه با دو رویکرد آموزش ارتباطی و دستور-ترجمه است [۶]. در تأیید فرضیه‌ی دوم، نتایج پژوهش نشان داد که آموزش و یادگیری زبان انگلیسی از طریق رویکرد آموزش ارتباطی به طرز معناداری مؤثرتر از رویکرد آموزش دستور-ترجمه است. یافته‌ی اخیر با ملاحظات نظری مطرح شده از سوی Hymes (۱۹۷۲)، Finocchiaro و Brumfit (۱۹۸۳) و Richards (۲۰۰۶) [۱، ۱۸، ۲۱] و به لحاظ تجربی با نتایج پژوهش‌های پیشین Savignon و Wang (۲۰۰۳)، Islam (۲۰۱۲)، Wong (۲۰۱۲)، و Ahmad و Rao (۲۰۱۳)،



رویکرد آموزش ارتباطی و دستور- ترجمه، از اثربخشی بیشتری بر یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی برخوردار بود و دانش‌آموزانی که زبان انگلیسی را با استفاده از این رویکرد آموزش دیدند، افزایش بیشتری را در نمرات یادگیری زبان انگلیسی تجربه نمودند. به‌نظر می‌رسد در عصر حاضر که از آن به عصر دیجیتال نیز یاد می‌کنند، نظریه‌ی پیوندگرایی بتواند در مقایسه با رویکردهای رایج سهم بیشتری در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری ایفا نماید. بنابراین، با توجه به نتایج حاصل از پژوهش ضرورت دارد متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت زمینه‌ی استفاده از آموزه‌های پیوندگرایی را در آموزش و یادگیری به‌طور عام و آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌طور خاص فراهم آورند.

### تقدیر و تشکر

در پایان پژوهش‌گران بر خود لازم می‌دانند که از زحمات و همکاری صمیمانه‌ی مدیریت آموزش و پرورش شهرستان رامهرمز و مسئولین محترم مدرسی که در اجرای این پژوهش نقش داشتند کمال تقدیر و تشکر را داشته باشند.

### تأییدیه‌ی اخلاقی

در پژوهش حاضر به‌منظور رعایت اصول اخلاقی ابتدا مجوزهای لازم از طرف مدیریت آموزش و پرورش کسب و سپس در ابتدای فرایند پژوهش به آزمودنی‌ها اطلاع داده شد که قرار است از آن‌ها به‌عنوان نمونه‌ی آماری در یک پژوهش آزمایشی استفاده شود. همچنین به آن‌ها اطلاع داده شد که شرکت در فرایند پژوهش اختیاری است.

### تعارض منافع

نتایج این پژوهش با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

### منابع مالی

کلیه‌ی هزینه‌های مالی این پژوهش توسط نویسندگان تأمین شده است.

چگونگی برقراری اتصالات و پیوندهای تازه خصوصاً از طریق فضای مجازی در نظریه‌ی پیوندگرایی مدنظر است [۳۵، ۳۶]، و بر همین اساس گمان می‌رفت که احتمالاً جنسیت فراگیران بتواند در تعامل با این رویکرد از نقش مؤثری در تفاوت معنادار میان نمرات پس‌آزمون برخوردار باشد، با این حال فرضیه‌ی مطرح شده در پژوهش حاضر تأیید نشد. احتمالاً یکی از عوامل مؤثر در راستای عدم تأیید فرضیه‌ی سوم، عدم آشنایی قبلی برخی از فراگیران با گره‌ها و منابع اطلاعاتی نظیر سایت‌ها، شبکه‌های اجتماعی، فضای دیجیتال و به تبع آن برخوردار نبودن از مهارت کافی در برقراری اتصالات و ارتباطات تازه از طریق فضای یاد شده است. تأکید بیش از حد بر استفاده از آموزش با استفاده از رویکردهای سنتی توسط معلمان و نیز 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 ناشناخته‌ی دیگر از جمله‌ی عواملی هستند که اثرگذاری آموزش را در این بازه‌ی زمانی کم با چالش مواجه می‌سازند. از این‌رو ضرورت دارد، در پژوهش‌های آتی با فراهم آوردن زمان کافی، فرصت‌هایی به‌منظور استفاده فراگیران از فضای دیجیتال در حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی قرار گیرد تا اطمینان بیشتری در این راستا حاصل گردد. همچنین در پژوهش حاضر اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه‌ی پیوندگرایی در مورد درس زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی بررسی شد، پیشنهاد می‌شود اثربخشی این نظریه‌ی جدید آموزشی در مورد دروس دیگر نظیر زبان عربی به‌عنوان یک زبان خارجی، مطالعات اجتماعی، علوم تجربی، ادبیات درسی و... نیز به‌کار گرفته شود.

### نتیجه‌گیری

در مجموع همان‌گونه که نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد حدود ۴۳ درصد از واریانس مربوط به یادگیری زبان انگلیسی در اثر اعمال رویکردهای آموزش بوده است. همچنین، نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که رویکرد مبتنی بر آموزه‌های پیوندگرایی در مقایسه با دو

### References

- Richards JC. Communicative language teaching today. 1st ed: Cambridge University Press; 2006.
- Kibbe T. The history of communicative language teaching (CLT) and its use in the classroom: United States Military Academy; 2017.
- Mitchell C. Language education pressures in Japanese high schools. JALT Shiken. 2017;21(1):1-11.
- Senior R. Connectivity: A Framework for Understanding Effective Language Teaching in Face-to-face and Online Learning Communities. RELC Journal. 2010;41(2):137-47. doi: 10.1177/0033688210375775
- Al-Shehri S. Connectivism: A new pathway for theorising and promoting mobile language learning. Int J Innovat Leader Teach Human. 2011;1(2):10-31.
- Vesela K. Teaching ESP in new environments. CA-CLIL ASPA, Velké Zálužie. 2012;25(17):320-5.
- Goldie JGS. Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? Med Teach. 2016;38(10):1064-9. doi: 10.3109/0142159x.2016.1173661
- Guey C-C. A Study of Instructional Psychology on Grammar-Translation Method from Chinese I-Ching. J Stud Soc Sci. 2014;9(1):22-33.
- Oxford RL. Language learning strategies: What every teacher should know? Boston: Heinle & Heinle; 1990.
- Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. 1st ed: Oxford University Press; 2000.
- Roberts JT. The communicative approach to language teaching: The king is dead! Long live the king! Int J English Stud. 2004;4(1):1-37.
- Chang S-C. A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. English Lang Teach. 2011;4(2):13. doi: 10.5539/elt.v4n2p13
- Aqel IM. The effect of using grammar-translation method on acquiring English as a foreign language. Int J Asian Soc Sci. 2013;3(12):2469-76.
- Tan Z. An empirical study on the effects of grammar-translation method and task-based language teaching on Chinese college students' reading comprehension. Int J Lib Arts Soc Sci. 2016;4(3):100-9.
- Spada N. Communicative language teaching. International handbook of English language teaching; Springer; 2007. p. 271-88.
- Muhammad Z. Pakistani Government Secondary Schools Students' Attitudes towards Communicative Language Teaching

- and Grammar Translation in Quetta, Balochistan. *English Lang Teach.* 2016;9(3):258. doi: 10.5539/elt.v9n3p258
17. Mansoor S, Ali N, Bari Khan A, Bibi F, Ahmed S. A contrastive study of grammar translation method and direct method at high secondary school level in Pakistan. *EAR.* 2016;3(12):13053-66.
  18. Hymes DH. On communicative competence. In: Pride Jb, Holmes J, editors. *Sociolinguistics, Selected Readings: Harmondsworth*; 1972. p. 269-93.
  19. Freeman DL. *Language teaching methods: Office of English Language Programs Materials Branch United States Department of State Washington, D.C*; 1990.
  20. Hunter D. Communicative language teaching and the ELT Journal: a corpus-based approach to the history of a discourse: University of Warwick; 2009.
  21. Finocchiaro M, Brumfit C. *The functional-notional approach: Oxford University Press*; 1983.
  22. Ibrahim MK, Ibrahim YA. Communicative English language teaching in Egypt: Classroom practice and challenges. *Issue Edu Res.* 2017;27(2):285.
  23. Savignon SJ, Wang C. Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.* 2003;41(3). doi: 10.1515/iral.2003.010
  24. Islam MN. Communicative approach: Some misapprehensions. *Int J Acad Res Bus Soc Sci.* 2012;2(1):211.
  25. Wong C-Y. A Case Study of College Level Second Language Teachers' Perceptions and Implementations of Communicative Language Teaching. *Professional Educator.* 2012;36(2):n2.
  26. Banciu V, Jireghie A. Communicative language teaching. *Revista de Administratie Publica si Politici Sociale.* 2012;1(8):94-5.
  27. Ahmad IA, Al-Agha AE. Hypervitaminosis D causing nephrogenic diabetes insipidus in a 5-month-old infant. *Saudi Med J.* 2013;34(2):187-9. pmid: 23396467
  28. Farooq MU. Creating a Communicative Language Teaching Environment for Improving Students' Communicative Competence at EFL/EAP University Level. *Int Edu Stud.* 2015;8(4):179-91. doi: 10.5539/ies.v8n4p179
  29. Liu S. Reflections on Communicative Language Teaching and Its Application in China. *Theory Pract Lang Stud.* 2015;5(5):1047. doi: 10.17507/tpls.0505.20
  30. Gurunathan N, Geethanjali N. The Merits of Communicative Language Teaching Method in Relation to L2. *Language in India.* 2016;16(4):111-7.
  31. Asl EH. Comparative study of grammar translation method (GTM) and communicative language teaching (CLT) in language teaching methodology. *Human J.* 2015;1(3):16-26.
  32. Lavadenz M. From Theory to Practice for Teachers of English Learners. *CATESOL Journal.* 2011;22(1):18-47.
  33. Koosha M, Yakhabi M. Problems associated with the use of communicative language teaching in EFL contexts and possible solutions. *Int J Foreign Lang Teach Res.* 2013;1(2):63-76.
  34. Maryslessor A, Barasa P, Omulando CA. Challenges Teachers Face in the Use of the Communicative Language Teaching Approach in the Teaching of Listening and Speaking Lessons in Lugrari District, Kenya. *Int J Sci Res.* 2012;3(9):83-92.
  35. Siemens G. *Connectivism: A learning theory for the digital age.* Int J Instruct Tech Distance Learn. 2014;2(1):3-10.
  36. Downes S. *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*2012.
  37. Sagar C. Design of an LMS-based English Language Learning Online Network Architecture based on User-Generated Content. *Ikasbar.* 2013;2(1):431-44.
  38. Brown E. *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*2015.
  39. Karal H, Kokoc M, Cakir O. Impact of the educational use of Facebook group on the high school students' proper usage of language. *Edu Info Tech.* 2017;22(2):677-95.
  40. Aliabadi K, Rajabiyani Dehzireh M, Dortaj F. A survey on relationship between the use of virtual social networks and self-regulated learning strategies on students. *Educ Strategy Med Sci.* 2017;10(5):345-57.
  41. Drame M. Resistance to communicative language teaching in a foreign language context: a Senegalese case study2016.
  42. Intili JA, Wrigley H, KISSAM E, Powrie J. A complete guide for teachers with a quick start for students. *ITAC.* 2012;2(1):1-52.
  43. Bell F. Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *Int Rev Res Open Dist Learn.* 2011;12(3):98. doi: 10.19173/irrodl.v12i3.902
  44. Cao M. The Impact of MOOCs on College English Reform in Mainland China. *J Lang Teach Res.* 2017;8(3):571. doi: 10.17507/jltr.0803.16
  45. Jarvis H, Achilleos M. From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). *Tesl-ej.* 2013;16(4):n4.
  46. Garcia E, Brown M, Elbeltagi I. Learning Within a Connectivist Educational Collective Blog Model: A Case Study of UK Higher Education. *Electronic J E-Learn.* 2013;11(3):253-62.
  47. Ventura P, Bárcena E, Martín-Monje E. Analysis of the Impact of Social Feedback on Written Production and Student Engagement in Language Moocs. *Procedia Soc Behav Sci.* 2014;141:512-7. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.089
  48. Segura A, Herrera M, Villalta M, Vargas M, Gutierrez JM, Leon G. Assessment of snake antivenom purity by comparing physicochemical and immunochemical methods. *Biologicals.* 2013;41(2):93-7. doi: 10.1016/j.biologicals.2012.11.001 pmid: 23190453
  49. Fahim M. An overview of the history of education and learning developments in English language learning as a foreign or second language. *Lang Learn.* 2002;19(73):1-12.
  50. Sheikholeslami R, KHayer M. The role of motivational orientations in English language learning as a foreign language. *J Foreign Lang Res.* 2008;39(3):83-94.
  51. Abasi M, Ahmadi KH, Lotfi A. A survey of teaching-learning problems of English language at the high school level in the city of Isfahan from teachers' point of view. *Curricul Plan Knowl Res Edu Sci.* 2009;23(22):141-56.
  52. Borna M. Comparison of effectiveness of mastery learning approach, community language teaching and combined method on English learning rate, English language instrumental motivation and academic self-efficacy in guidance third grade students in Saveh city. Shiraz: Shiraz University; 2013.