



تأثیر الگوی کلاس درس معکوس بر ایجاد درگیری کلاسی در دانشجویان رشته زبان انگلیسی برای بهبود مهارت نوشتاری^۱

حبیب سلیمانی^۲، علی عبدی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۹

چکیده

امروزه یادگیری به عنوان چالشی انگاشته می‌شود که باید هم‌زمان در جنبه‌های مختلف با آن روبه‌رو شد. در واقع، یادگیری دیگر محدود به کلاس نیست و فناوری‌های نوین نقش بسیار مهمی را از طریق رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی در بهینه‌سازی یادگیری در کلاس درس و خارج از آن ایفا می‌کنند و روش‌های تدریس سنتی را به چالش کشیده‌اند. هدف پژوهش حاضر، تعیین تأثیر مدل کلاس درس معکوس به عنوان رویکردی ترکیبی در آموزش بر درگیری (مشارکت) تحصیلی و بهبود مهارت نوشتاری دانشجویان در آموزش زبان انگلیسی است. این پژوهش در کلاس درس نگارش پیشرفته به مدت هشت هفته در نیم سال اول تحصیلی ۲۰۱۸-۲۰۱۹ بر روی دانشجویان رشته زبان انگلیسی دانشگاه کردستان انجام شد. در این پژوهش، طرح نیمه تجربی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. نمونه آماری شامل ۳۶ نفر (هر گروه ۱۸ نفر) بود. در گروه آزمایش با استفاده از مدل کلاس معکوس و در گروه کنترل به روش معمول آموزش داده شد.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34211.1960

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول)؛ h.soleimani@uok.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی علوم تربیتی، استادیار گروه علوم تربیتی، هیأت علمی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛ ali.abdi@pnu.ac.ir

ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو (Reeve, 2013) و آزمون محقق ساخته مهارت نوشتاری بود. یافته‌های تحلیل کوواریانس و سنجش تکرار نشان داد که الگوی کلاس درس معکوس در مقایسه با روش معمول و سنتی در بهبود مهارت نوشتن و میزان درگیری تحصیلی مؤثرتر است. بنابراین، به مدرسان و معلمان پیشنهاد می‌شود از الگوی کلاس درس معکوس برای تقویت مهارت‌های زبانی و مشارکت فراگیران در کلاس بهره‌برند.

واژه‌های کلیدی: الگوی کلاس درس معکوس، درگیری تحصیلی، مهارت نوشتاری، آموزش زبان انگلیسی

۱. مقدمه

هدف اصلی آموزگاران زبان‌های خارجی، فراهم کردن ابزار و تمرین دانشجویان برای دستیابی به سطح کافی از مهارت زبان خارجی است تا به ارتباط موثر منجر شود. اگر چه دانشجویان زبان خارجی باید برای برقراری ارتباط مؤثر به هر دو شکل نوشتاری و گفتاری، تسلط و دقت لازم را کسب کنند (Angelini & Carbonell, 2019a)، ولی به طور کلی اتفاق نظر وجود دارد که شکل نوشتاری در مقایسه با شکل گفتاری یک مهارت دشوارتر برای زبان‌آموزان است. این دشواری هنگامی که مهارت زبانی زبان‌آموز کم باشد، بیشتر می‌شود. بنابراین جای شگفتی نیست که برنامه‌ریزی و تدریس نگارش زبان دوم، بسیار دشوار باشد (Richards & Renandia, 2012, quoted in Keyvanpanah & Sharifi, 2012). آلن و هانگوک (Allen & Hancock, 2008) نوشتن را فرایندی پیچیده می‌دانند که فعالیت‌های فهم واژه، مشاهده رابطه میان واژه‌ها و مفاهیمی که توسط آن‌ها منتقل می‌شوند، کشف ایده اصلی متن، مشخص نمودن هدف نویسنده، ارزیابی متن و قضاوت درباره آن را شامل می‌شود. ابوراس (Abu-Rass, 2001) و نونان (Nunan, 1999)، نیز بیان می‌کنند که توانایی نوشتن یک مهارت دشوار برای گویندگان زبان مادری و غیر مادری به صورت یکسان است. کورک و اتای (Kurk & Atay, 2007) و ال‌سمدانی (Alsamadani, 2010)، نیز نوشتن را یکی از سخت‌ترین مهارت‌های زبان در زمینه تسلط می‌دانند. بنابراین، مسائل مربوط به مهارت نوشتن در زبان انگلیسی، بر پایه دیدگاه لی (Lee, 2003)، امروزه به یکی از دغدغه اصلی معلمان، پژوهشگران، نویسندگان کتاب درسی و طراحان برنامه در حوزه آموزش زبان‌های خارجی تبدیل شده است.

بر مبنای پژوهش ایوب (Nafea' Ayoub, 2006)، بیشترین اشتباهات زبان‌آموزان در زمینه

نوشتن در آموزش زبان انگلیسی به دلیل روش‌های تدریس و عوامل دیگر مانند زمان محدود کلاس، عدم تمایل و فعالیت از سوی زبان‌آموزان بوده‌است. گودوین و میلر (Goodwin & Miller, 2013)، نیز عواملی همچون مشکل دانش‌آموزان در دریافت اطلاعات با سرعت بالا، مشکل دانش‌پیشین لازم برای درک مفاهیم ارائه‌شده جدید و تکراری بودن مطالب می‌دانند. به باور آنجلینی و کاربونال (Angelini & Carbonell, 2019a)، تعداد فراگیران هر کلاس نیز از مشکلات آموزش زبان خارجی است. آموزگاران زبان، اغلب در کلاس‌های بزرگ و شلوغ آموزش می‌دهند و کمیت و کیفیت ارتباطات در این زمینه می‌تواند به یک مشکل اساسی تبدیل شود. صفری و صحراگرد (Safari & Sahragard, 2015)، در آسیب‌شناسی آموزش زبان‌های خارجی به این نتیجه رسیدند که مشکل کمبود زمان تدریس یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام آموزشی کشور در این بخش است که جوهره و اساس آموزش زبان خارجی با رویکرد ارتباطی را به چالش می‌کشد.

بنابراین یکی از راه‌حل‌های اساسی برای کاهش این پیچیدگی و اشتباهات استفاده از روش‌های آموزش مناسب و مرتبط است که این نیازمند بهره‌گیری از مبانی نظری همسو با آن (Johnson & et al, 2014) و نوآوری‌های جدید در آموزش و یادگیری است. کارشناسان زبان انگلیسی امروزه باید مشارکت معنادار یادگیرنده را در داخل و خارج از کلاس در نظر بگیرند تا با ایجاد محیط یادگیرنده محور، بیشتر به نتایج یادگیری دست یابند (Brown, 2014). برای ایجاد فضای آموزشی مناسب و دانش‌آموز محور می‌توان از رویکردهای نوآوری یادگیری با کمک فرصت‌های فناوری بهره گرفت. در قرن بیست و یکم، فناوری پیشرفته اصلی‌ترین نیروی محرکه است که چالش‌ها و فرصت‌های جدید و همچنین تغییر الگو را به جامعه ما می‌بخشد (Khan, 2012; Pacansky-Brock, 2013; Vibulphol, 2015). این فناوری نه تنها در پشتیبانی از فعالیت‌های کلاس، بلکه در فعالیت‌های خارج از کلاس نیز می‌تواند به عنوان ابزاری مفید برای دستیابی به دانش در هر نقطه از جهان به کار گرفته شود (Sakulprasertsri, 2017). در واقع، با فراهم کردن فضای بیشتر و زمان بیشتر به کمک فناوری در فرایند یادگیری، مهارت‌های معاصر در اختیار دانش‌آموزان قرار خواهد گرفت و با ارائه یک اصلاح واقعی در آموزش، نظام آموزش بهبود می‌یابد (Overmyer, 2014; Ayciçek & Yelken, 2018). با توجه به ورود فناوری‌ها به پهنه آموزش، امروزه رویکردی در آموزش مطرح شده که ضمن بهره‌مندی از مزایای آموزش مبتنی بر فناوری، از امتیازات منحصربه‌فرد آموزش سنتی و حضوری نیز بهره می‌جوید. این رویکرد که در حقیقت تلفیقی است از آموزش حضوری و رودررو با آموزش به واسطه تجهیزات الکترونیکی در زمان و مکانی فراتر از کلاس درس، آموزش/یادگیری

ترکیبی، تلفیقی یا آمیخته^۱ نام گرفته است.

رویکرد یادگیری ترکیبی، از اوایل قرن بیستم به رایج‌ترین رویکرد تربیتی تبدیل شده است (Guzer & Caner, 2014). رویکرد آموزش ترکیبی به مدل‌ها و شیوه‌های گوناگونی طراحی و برنامه‌ریزی می‌شود (Fernandes et al., 2016)، که از آن میان، می‌توان به مدل‌های برخط‌محور^۲، رو در رو^۳، چرخشی^۴، مدل منعطف^۵ و کلاس درس معکوس^۶، اشاره کرد. در این میان، «مدل کلاس درس معکوس» یک الگوی یادگیری ترکیبی ویژه است که به مریبان کمک می‌کند تا زمان کلاس را برای تشویق ارتباطات، بهینه سازند.

تعریف‌های بسیاری در پیوند با مدل کلاس معکوس وجود دارد. بر مبنای گفته برگمان و سمز (Bergmann & Sams, 2014)، در رویکرد کلاس معکوس، ساختارهای سنتی و متداول فرایند یادگیری وارونه می‌شود؛ یعنی، آنچه پیش‌تر به صورت متداول در کلاس درس انجام می‌شد، به خانه یا خارج از کلاس واگذار شده و فرایندهایی که پیش‌تر دانش‌آموزان در منزل انجام می‌دادند به کلاس درس منتقل می‌شود. بر پایه گفته‌های بیشاپ و ورلگر (Bishop & Verleger, 2013) کلاس معکوس یک روش یادگیری دانش‌آموزمحور است که از دو بخش فعالیت‌های یادگیری تعاملی در طول درس و تدریس فردی مبتنی بر رایانه خارج از درس تشکیل شده است. در این روش، معلم تمام محتوایی که قرار است در یک جلسه به فراگیران آموزش دهد، پیش‌تر در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد. آن‌ها باید در خانه یا فضایی به غیر از کلاس درس، به صورت انفرادی محتوای آموزشی مورد نظر را با دیدن فیلم یا آزمایش، فایل متنی و صوتی یا هر آنچه معلم برای یادگیری بهتر موضوع جلسه کلاسی در اختیار آن‌ها قرار داده بیاموزند و در کلاس درس حاضر شوند (Herreid, 2013, quoted in Golzari and Attaran, 2016). به کوتاه سخن، بهره‌گیری از رویکرد کلاس معکوس، سبب افزایش درک فراگیران نسبت به اهمیت فعالیت‌های پیش از کلاس درس و تقویت آن در داخل کلاس درس (Rotellar & Cain, 2016)؛ بهره‌گیری بیشتر از زمان در کلاس (Wallace, 2013; O'Flaherty & Phillips, 2015)؛ پذیرش مسئولیت یادگیری توسط دانش‌آموزان، کمک به یادگیری به اندازه تسلط (Helgeson, 2015; Fautch, 2015, Sweet, 2014, quoted in Kavyani et al., 2017)؛ ایجاد درگیری یا مشارکت تحصیلی فراگیران (Clark, 2015; McLean et al.,

¹ blended learning

² online driven model

³ face-to- face driven model

⁴ rotation model

⁵ flex model

⁶ flipped classroom

(2016)؛ افزایش و تسهیل یادگیری عمیق (Loo et al., 2016)؛ کمک به درک فراگیران نسبت به سبک‌های یادگیری و عملکردشان (Wallace, 2013) کاهش استرس (Marlowe, 2012)، افزایش نوآوری، جهت‌گیری وظیفه و مهارت‌های فراشناختی در دانشجویان، می‌شود (Strayer, 2012).

یکی از جنبه‌های مثبت رویکرد کلاس معکوس که در بالا به آن اشاره شد، تأثیر آن بر میزان درگیری و مشارکت فراگیران در جریان یادگیری است (Strayer, 2012, Clark, 2015; McLean et al., 2016). درگیری یا مشارکت در کلاس، که یکی از مهمترین عوامل ایجاد یک محیط یادگیری مؤثر است، به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (Handelsman et al., 2005). به بیان ساده‌تر، درگیری یا مشغولیت به تعامل فعال دانش‌آموز در فعالیت‌های یادگیری بر می‌گردد (Christenson et al., 2012). در این زمینه، فلچر (Fletcher, 2007) بیان می‌کند که مشارکت دانش‌آموزان نتیجه فعالیت‌های موفقیت‌آمیز تدریس در کلاس است. بنابراین، سطح پائین مشارکت کلاسی منجر به اثرات منفی بر عملکرد دوره و روند یادگیری می‌شود. سطح درگیری کلاس درس دانش‌آموزان با درگیری عاملی، هیجانی، شناختی و رفتاری ارزیابی می‌شود. (Wang et al., 2014).

ریو و تسنگ (Reeve & Tseng, 2011)، درگیری عاملی را «مشارکت سازنده دانش‌آموز در جریان آموزشی که دریافت می‌کند» تعریف کردند. درگیری هیجانی به احساسات مثبت دانش‌آموزان مانند علاقه، هیجان و سرگرمی اشاره دارد. درگیری شناختی به فرآیندی مانند پردازش معنادار و استفاده از استراتژی‌های شناختی و فراشناختی اشاره دارد و درگیری رفتاری به رفتارهای قابل مشاهده مانند پرسش کردن، فعال بودن در کارهای گروهی اشاره دارد (Skinner et al., 2009). مروری بر پیشینه پژوهش در زمینه درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، بر دو حوزه اصلی متمرکز بوده‌اند: ۱- رفتار دانش‌آموزان؛ خودکارآمدی، خودتنظیمی و انگیزش و ۲- ساختار مدرسه؛ اندازه کلاس، شرکت در فعالیت‌های کلاس و استفاده از فناوری در آموزش (Fourer & Skinner, 2003; Lennbrink & Pintrich, 2003; Skinner et al., 1990; quoted in the Center for Evaluation & Education Policy Indiana University, 2009) کلاس درس معکوس با تأثیر بر فعالیت‌های یادگیری و تعامل گروهی در کلاس درس، و آموزش انفرادی مستقیم با کامپیوتر خارج از کلاس بر هر دو حوزه تأثیر دارد (Torkelson, 2012). بنابراین، اجرای کلاس درس معکوس مشارکت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، یافته‌های مثبت آموزشی را در پی دارد و موجب بهبود عملکرد فراگیران می‌شود (Reeve, 2013).

با توجه به آن چه در بالا گفته شد، به نظر می‌رسد الگوی کلاس معکوس بتواند پاسخی به کاستی مشکلات مربوط به مهارت نوشتاری و کمک به مشارکت هر چه بیشتر فراگیران در جریان یادگیری باشد. در این راستا، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به دو پرسش است. نخست اینکه، آیا آموزش به روش کلاس معکوس مهارت نوشتاری زبان آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟ دوم آنکه، آیا آموزش به روش کلاس معکوس میزان مشارکت کلاسی زبان آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟

۲. پیشینه پژوهش

روش کلاس معکوس، نخست در سال ۲۰۰۰، به وسیلهٔ بیکر^۱ مطرح گردید (Strayer, 2012, quoted in Abdi, 2019). ولی دو شخصیت برجسته رویکرد کلاس معکوس، جاناتان برگمان^۲ و آرون سمز^۳ هستند. در سال ۲۰۰۷، برگمان و سمز با معضل چگونگی رفع نیازهای دانش آموزان متوسطه در کلاس‌های علوم خود که پیوسته در مدرسه غایب بودند، روبه‌رو شدند و به همین سبب، تصمیم گرفتند فیلم‌هایی را برای سخنرانی‌های کلاس خود ایجاد کنند تا مطالب آموزشی را در دسترس دانش آموزان غایب قرار دهند. این در حالی است که، دانش آموزانی نیز که از کلاس غایب نبودند، فیلم‌ها را نیز با هدف تقویت و بررسی مفاهیم کلیدی تماشا کردند که منجر به بهبود عملکرد آن‌ها شد. در سالیان گذشته نیز، پژوهش‌هایی در زمینه به کارگیری رویکرد کلاس معکوس در آموزش زبان انگلیسی انجام شده‌است. کوکرام (Cockrum, 2014) توضیحات گسترده‌ای در پیوند با دلایل معکوس کردن و راهبردهای خاص برای آموزش مهارت‌های زبان انگلیسی برای دانش آموزان متوسطه متناسب با منابع درسی ارائه نمود. فضل‌علی (Fazlali, 2020) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که معلمان زبان انگلیسی در کلاس توسعه حرفه‌ای معکوس پیشرفت بهتری از خود نشان دادند. قادر و ارسلان (Qader & Arslan, 2019)، در بررسی‌های خود دریافتند که کلاس درس معکوس بر مهارت نوشتن زبان آموزان تأثیر دارد.

احمد (Ahmed, 2016)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش به روش کلاس معکوس بر مهارت نوشتاری و نگرش به کلاس معکوس تأثیر دارد. میریل (Mireille, 2014)، در پژوهشی به بررسی تأثیر استفاده از رویکرد کلاس معکوس بر عملکرد نگارش دانش آموزان دختر اماراتی کلاس دوازدهم پرداخت و ادراک دانش آموزان از آموزش کلاس معکوس را مورد

¹ J. W. Baker

² Jonathan Bergmann

³ Aaron Sams

بررسی قرار داد. آن‌ها به این نتایج دست یافتند که رویکرد کلاس معکوس بر عملکرد نوشتن در زبان انگلیسی و نگرش به رویکرد کلاس معکوس تأثیر دارد. بارانویچ (Baranovic, 2013) تأثیر رویکرد کلاس معکوس را در مهارت نوشتن دانشجویان سال اول خود در دانشگاهی در ایالات متحده بررسی کرد. یافته‌های وی نشان داد مهارت نوشتن دانشجویان، به ویژه انگلیسی زبانان غیر بومی بهبود یافته است. همچنین مهارت نوشتن دانشجویان از استانداردهای تعیین شده دانشگاه نیز فراتر رفته است. انگین (Engin, 2014)، پروژه‌ای را توصیف می‌کند که هدف آن بهره‌گیری از علاقه و تجربه دانش آموزان از فناوری و محیط‌های چندرسانه‌ای برای توسعه مهارت‌های نوشتن زبان دوم است. فیلم‌های تهیه شده به وسیله دانش آموزان در این پروژه، سبب تشویق، توجه و بهبود دقت در زبان انگلیسی شد. وانگ و ژانگ (Wang & Zhang, 2013) داده‌هایی از چهار زبان آموز زبان انگلیسی با کلاس فناوری آموزشی با استفاده پرسش‌نامه‌ها، مصاحبه‌ها و مشاهدات گردآوری کردند و پیشرفت‌های چشمگیری در مهارت‌های صحبت کردن، گوش دادن، ترجمه و نوشتن آن‌ها پیدا کردند.

همچنین پژوهش‌های آنجلینی و کاربونال (Angelini & Carbonell, 2019a; Angelini & Carbonell, 2019b)، آیچیچک و یانپار یلکن (Ayçiçek & Yanpar Yelken, 2018)، عبدی (Abdi, 2019)، بیوشاب و والگرد (Bishop & Verleger, 2013)، برگمن و سمز (Bergmann & Sams, 2014)، میلارد (Millard, 2012)، وانگ و وانگ (Wang & Wang, 2014)، دیویس و همکاران (Davis et al., 2013)، یافته‌های مشابهی را به همراه داشته‌اند.

بر پایه پژوهش‌های انجام شده با رویکرد کلاس معکوس در حوزه‌های دیگر، در زمینه آموزش زبان انگلیسی هنوز داده‌های به دست آمده از بررسی‌های تجربی اندکی در دسترس است. بنابراین، این پژوهش با هدف بررسی تأثیر الگوی کلاس درس معکوس بر توانایی نوشتن و میزان درگیری کلاسی دانشجویان در آموزش زبان انگلیسی انجام شد.

۳. روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی با طرح دو گروهی پیش‌آزمون، پس‌آزمون است.

۳.۱. آزمودنی‌ها

جامعه آماری پژوهش، تمامی دانشجویان دختر و پسر رشته زبان انگلیسی مقطع کارشناسی دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۸/۹۹ بودند که درس نگارش پیشرفته یکی از درس‌های اصلی آن‌ها

به شمار می‌آید و این درس را در نیم‌سال نخست تحصیلی ۹۸/۹۹ به دست آورده بودند. نمونه پژوهش که دو گروه ۱۸ نفره بودند با روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین‌شده ورود- خروج انتخاب شدند. ملاک‌های ورود شامل گرفتن درس نگارش پیشرفته، تعهد به مشارکت در جلسه‌های کلاس (برای پیشگیری از ریزش احتمالی در پژوهش)، دسترسی به اینترنت، آشنایی با شبکه‌های مجازی اجتماعی و کسب نمره زیر ۷۰ درصد از آزمون استاندارد^۱ نگارش تافل بود و ملاک‌های خروج عدم حضور منظم در کلاس درس (غیبت بیش از یک جلسه) و کسب نمره بیشتر از ۷۰ درصد از آزمون استاندارد نگارش تافل بود. بنابراین در اجرای پژوهش ۳۶ نفر طبق ملاک‌های ورود- خروج انتخاب شدند؛ سپس از آنان برگه‌های موافقت آگاهانه به منظور شرکت در پژوهش گرفته شد.

۳.۲. ابزار پژوهش

ابزارهای گردآوری داده‌ها در این پژوهش شامل دو پرسش‌نامه زیر بود.

الف) پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو (Reeve, 2013). این پرسش‌نامه شامل ۱۷ پرسش است که پاسخ‌دهندگان، پاسخ‌های خود را بر روی یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. این پرسش‌نامه از چهار خرده‌مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده است. پرسش‌های ۵ تا ۱ درگیری عاملی، ۹ تا ۶ درگیری رفتاری، ۱۳ تا ۱۰ درگیری شناختی و پرسش‌های ۱۷ تا ۱۴ درگیری عاطفی را می‌سنجد. ریو (Reeve, 2013)، پایایی پرسش‌نامه را با بهره‌گیری از آلفای کرونباخ^۲، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی به دست آورد. ریو (Reeve, 2013) در تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس عوامل اصلی و با چرخش مایل و ارزش ویژه بالاتر از یک، چهار عامل به دست آورد. افزون بر این، او پایایی خرده‌مقیاس‌های عاملی ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، عاطفی ۰/۹۰ و شناختی ۰/۸۳ به دست آورد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب است. در این پژوهش نیز پایایی ابزار از طریق آزمون آلفای کرونباخ محاسبه و عدد ۰/۷۶ به دست آمد.

ب) آزمون مهارت نوشتاری: در این پژوهش، برای اندازه‌گیری میزان مهارت نوشتاری دانشجویان از آزمون محقق‌ساخته‌ای بهره گرفته شد. این آزمون از منبع آموزشی نگارش پیشرفته‌ای گرفته شده است که بر اساس سرفصل وزارت علوم تدوین شده بود. این آزمون هم به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون طراحی گردید که شامل کل محتوای آموزش داده‌شده در طول دوره

¹ test of English as a foreign Language

² Cronbach's alpha

اجرای آزمایشی بود و هم شامل خرده‌آزمون‌هایی که بر اساس محتوای آموزش داده شده در هر جلسه، پس از پایان آموزش اجرا می‌شد.

برای بررسی روایی پرسش‌نامه، از نظر دو استاد آموزش زبان انگلیسی بهره گرفته شد و مورد تأیید قرار گرفت. پایایی کل ابزار نیز با روش آلفای کرونباخ محاسبه و عدد ۰/۷۱ به دست آمد.

۳.۳. روش گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، پس از اینکه گروه‌های آزمایش و کنترل مشخص شدند، در جلسه اول پیش‌آزمون توانایی نوشتن از درس نگارش پیشرفته بر روی هر دو گروه انجام شد. سپس آموزش در گروه کنترل با استفاده از روش سنتی و معمول تدریس و در گروه آزمایش با استفاده از رویکرد کلاس معکوس شروع شد. رویکرد کلاس معکوس شامل سه مدل است؛ مدل کلاس معکوس سنتی، مدل جزیبی‌نگر و مدل کل‌گرایانه (Bajunury, 2014). شیوه آموزش در این پژوهش در گروه آزمایش به دلیل محدودیت امکانات، مدل کلاس معکوس سنتی بود. به باور برگمن و سمز (Bergmann & Sams, 2012)، در مدل کلاس درس معکوس سنتی آنچه که در کلاس باید انجام شود، در خانه انجام می‌شود و تکلیف منزل که در خانه باید انجام شود در کلاس درس تکمیل می‌شود. بنابراین، فراگیران در حالی به کلاس وارد می‌شوند که شب قبل فیلم تدریس را تماشا کرده‌اند. در زمان حضور در کلاس، فعالیت دانشجویان در کلاس درس با پرسش و پاسخ‌های کوتاه شروع می‌شود. اگر نکته‌هایی در تدریس وجود دارد که درک نشده باشند، به صورت جامع توضیح داده می‌شوند. در مابقی زمان کلاس، مدرس فعالیت‌هایی را بر مبنای طرح پرسش مطرح می‌کند و با مشارکت فراگیران تکمیل می‌گردد. مدرس نقش راهنما دارد. فراگیران نیز این فرصت را دارند که با بحث کردن مطالب را یاد بگیرند. بنابراین در این پژوهش فعالیت‌های آموزش در گروه آزمایش شامل دو بخش بود. نخست، فعالیت‌های خارج از کلاس درس که شامل آموزش محتوای درس از طریق یک فایل صوتی و تصویری که از قبل توسط مدرس کلاس آماده می‌شد. به این صورت که مطالب هفته آینده از قبل، به وسیله آموزگار آماده شده و در پایان کلاس در اختیار دانشجویان قرار می‌گرفت. همچنین به منظور دسترسی آسان و سریع دانشجویان به محتوای آموزش، با تشکیل یک گروه اجتماعی در فضای مجازی فایل‌های مربوطه به مطالبی که باید برای جلسه بعد در خارج از کلاس مطالعه شود، بارگذاری می‌شد. بخش دوم شامل فعالیتهای دانشجویان در طول زمان حضور در کلاس درس بود که بر دو نکته تأکید می‌شد. نخست یادآوری و دوم انجام تمرینات و فعالیت‌های کلاسی. به این صورت که مدرس از دانشجویان می‌پرسید که آیا برداشت‌های اشتباهی از موضوع‌ها و مبحث‌های فایل‌های

صوتی و فیلم‌ها وجود داشته‌است یا خیر. مدرس به پرسش‌های دانشجویان پاسخ می‌داد و موضوع را برای دانشجویان خلاصه می‌کرد. همچنین دانشجویان در راستای هدف‌های یادگیری فعالیت‌های کلاسی را که شامل حل تمرینات بود، به صورت فردی و گروهی در طول کلاس درس انجام می‌دادند. هر چند در کلاس گروه کنترل مطالب درس در کلاس و به روش معمول ارائه می‌شد. به این صورت که آموزش در کلاس درس و تکلیف‌ها و حل تمرین‌ها در خارج از کلاس درس بود. محتوای سخنرانی‌ها در کلاس گروه کنترل در راستای فیلم‌هایی بود که در گروه آزمایش ارائه می‌شد. بنابراین سخنرانی‌های ارائه‌شده در گروه کنترل و فایل‌های صوتی و تصویری در گروه آزمایش محتوای یکسانی داشتند. در بخش تکالیف گروه کنترل همچون گروه آزمایش تأکید بر هدف‌های یادگیری و تکالیف خواسته‌شده بر مبنای کتاب بود و تکالیف را تا هفته بعد که زمان کلاس پسین بود انجام می‌دادند. در پایان، هر جلسه به منظور ارزیابی میزان توانایی دانشجویان در خواندن از هر دو گروه ارزیابی از محتوای آن جلسه انجام می‌گرفت (۵ آزمون)، پس از پایان یافتن دوره آموزش، به طور هم‌زمان پس آزمون توانایی خواندن همه مطالب آموزش داده‌شده از زمان اجرای پژوهش، در هر دو گروه اجرا شد.

۴. یافته‌ها

در ابتدا یافته‌های مربوط به شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول‌های (۱) و (۲) گزارش شده‌است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار مهارت نوشتن و مشغولیت تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل

پس آزمون		پیش آزمون		گروه	متغیرها
SD	M	SD	M		
۲/۱۳	۱۶/۱۱	۲/۵۱	۱۱/۲۷	گروه آزمایش	مهارت نوشتن
۱/۶۱	۱۴/۵۵	۲/۱۵	۱۲/۰۵	گروه کنترل	
۴/۶۰	۱۴/۲۰	۴/۴۰	۹/۶۰	گروه آزمایش	۱. مشغولیت عاملی
۳/۱۲	۹/۶۷	۲/۶۷	۹/۱۱	گروه کنترل	
۳/۲۷	۱۱/۵۰	۳/۲۰	۸/۰۰	گروه آزمایش	۲. مشغولیت رفتاری
۳/۱۴	۸/۵۰	۲/۹۷	۷/۶۷	گروه کنترل	
۳/۷۲	۱۲/۳۳	۲/۵۶	۱۰/۷۲	گروه آزمایش	۳. مشغولیت شناختی
۳/۴۰	۹/۹۴	۳/۱۴	۹/۰۰	گروه کنترل	
۱/۵۴	۱۰/۱۷	۱/۸۴	۷/۸۹	گروه آزمایش	۴. مشغولیت هیجانی
۱/۸۴	۸/۲۸	۲/۱۴	۷/۶۱	گروه کنترل	
۹/۶۱	۴۸/۷۲	۸/۷۷	۳۶/۳۳	گروه آزمایش	۵. مشغولیت تحصیلی
۷/۶۲	۳۶/۳۸	۷/۵۶	۳۳/۳۸	گروه کنترل	

مشغولیت
تحصیلی و
مؤلفه‌های
آن

جدول (۱)، میانگین و انحراف معیار مهارت نوشتاری و مشغولیت تحصیلی و مؤلفه‌های آن را در گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار اندازه‌گیری‌های مکرر میزان عملکرد دانشجویان در مهارت نوشتاری در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	شاخص	زمان ۱	زمان ۲	زمان ۳	زمان ۴	زمان ۵
آزمایش	تعداد	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸
	میانگین	۱۲/۳۳	۱۳/۶۶	۱۴/۴۴	۱۷/۲۲	۱۷/۶۶
	انحراف معیار	۲/۲۷	۱/۸۴	۲/۰۶	۱/۴۳	۱/۴۳
کنترل	تعداد	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸
	میانگین	۱۰/۲۷	۱۱/۸۳	۱۲/۷۲	۱۵/۰۵	۱۵/۰۶
	انحراف معیار	۲/۴۹	۲/۰۹	۲/۱۶	۱/۶۶	۱/۵۵

جدول (۲) آزمون‌های مهارت نوشتن هر درس در پنج جلسه اجرا را نشان می‌دهد که بیانگر آن است که میانگین مهارت نوشتن دانشجویان در هر دو گروه آزمایش و کنترل از زمان ۱ تا ۵ به ترتیب افزایش یافته‌است.

پرسش نخست پژوهش از این قرار بود که آیا آموزش به روش کلاس معکوس مهارت نوشتاری زبان آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟ برای بررسی معناداری تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت نوشتن دانشجویان در درس نگارش پیشرفته از آزمون تحلیل کوواریانس بهره گرفته شد که یافته‌های آن در جدول‌های (۳) و (۴) ارائه شده‌است. البته شرط برابری واریانس‌ها (جدول (۳)) و همگنی شیب‌های رگرسیون (ردیف نخست جدول (۴)) لازم است.

جدول ۳: آزمون لوین برای برابری واریانس خطا

متغیر	F	Df1	Df2	Sig
مهارت نوشتاری	۲۸/۸	۱	۳۴	۰/۱۰۳

همان گونه که جدول (۳) نشان می‌دهد، فرض برابری واریانس‌ها برای متغیر مهارت نوشتن برقرار است.

جدول ۴: نتایج همگنی شیب‌های رگرسیون و تحلیل کواریانس یک‌راهه^۱ برای بررسی تفاوت پس آزمون مهارت نوشتن درسی در دو گروه آزمایش و کنترل

Sig	F	MS	Df	SS	منبع
۰/۵۵۳	۰/۳۶۰	۰/۴۸۸	۱	۰/۴۸۸	گروه × پیش آزمون
۰/۰۰۱	۵۸/۹۰۶	۷۸/۳۳۷	۱	۷۸/۳۳۷	پیش آزمون مهارت نوشتن
۰/۰۰۱	۲۷/۸۹۳	۳۷/۰۹۴	۱	۳۷/۰۹۴	گروه
		۱/۳۳۰	۳۳	۴۳/۸۸۶	خطا
			۳۶	۸۶۰/۸۰	کل

همان گونه که در ردیف نخست جدول (۴) مشاهده می‌شود، تعامل بین گروه و پیش آزمون مهارت نوشتن معنادار نیست. به بیان دیگر، داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند ($p=0/553$ و $F=0/360$). همچنین جدول (۴) یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه را نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمره‌های پیش آزمون مهارت نوشتن بین اثر دو گروه آزمایش (روش کلاس معکوس) و گروه کنترل (روش تدریس سنتی) تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/001$ و $F_{(1,33)}=27/893$). بنابراین فرض صفر رد و فرضیه محقق پذیرفته می‌شود.

برای بررسی تفاوت بین آزمون‌های مهارت نوشتن در پنج جلسه اجرا شده در گروه آزمایش و کنترل، از آزمون اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که یافته‌های این آزمون در جدول (۵) آمده‌است.

جدول ۵: نتایج آزمون تکرار سنجش برای بررسی تفاوت زمان‌های اندازه‌گیری مهارت نوشتن در دو گروه آزمایش و کنترل

Sig	F	MS	Df	SS	منبع
۰/۰۰۱	۱۰۶/۹۲۶	۸۱/۷۶۸	۵	۴۰۸/۸۴۲	زمان
		۰/۷۶۵	۹۰	۶۸/۸۲۵	خطا

همان گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، بین اثر دو گروه آزمایش (روش کلاس معکوس) و گروه کنترل (روش تدریس سنتی) در میزان مهارت نوشتن تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/001$ و $F_{(5,90)}=106/926$).

پرسش دوم پژوهش از این قرار بود که آیا آموزش به روش کلاس معکوس، میزان مشارکت کلاسی زبان آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟

¹ ANCOVA

برای بررسی معناداری تفاوت بین پیش آزمون و پس آزمون مشغولیت تحصیلی دانشجویان در دو کلاس معکوس و سنتی از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد که یافته‌های آن در جدول (۶) آمده است. البته شرط همگنی، شیب‌های رگرسیون لازم است که ردیف نخست جدول (۶) ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج همگنی شیب‌های رگرسیون و تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت پس آزمون مشغولیت تحصیلی در دو گروه آزمایش (معکوس) و کنترل (سنتی)

Sig	F	MS	Df	SS	منبع
۰/۶۳۳	۰/۲۳۲	۳/۸۱۸	۱	۳/۸۱۸	گروه × پیش آزمون
۰/۰۰۱	۱۲۶/۱۰۶	۲۰۲۸/۹۴۷	۱	۲۰۲۸/۹۴۷	پیش آزمون مشغولیت تحصیلی
۰/۰۰۱	۴۹/۳۹۰	۷۹۴/۶۴۴	۱	۷۹۴/۶۴۴	گروه
		۱۶/۰۸۹	۳۳	۵۳۰/۹۴۲	خطا
			۳۶	۶۹۱۲۴/۰	کل

همان گونه که در ردیف نخست جدول (۶) مشاهده می‌شود تعامل بین گروه و پیش آزمون مشغولیت تحصیلی معنادار نیست. به بیان دیگر، داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند ($F=0/232$ و $p=0/633$). همچنین یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمره‌های پیش آزمون مشغولیت تحصیلی بین اثر دو گروه آزمایش (روش کلاس معکوس) و گروه کنترل (روش تدریس سنتی) تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/001$) و $F(1, 33)=49/390$. بنابراین فرض صفر رد و فرضیه محقق پذیرفته می‌شود.

همچنین تحلیل داده‌های مربوط به مؤلفه‌های مقیاس مشغولیت تحصیلی (عاملیت، رفتاری، شناختی و هیجانی)، به روش تحلیل کوواریانس برای هر یک از مؤلفه‌ها انجام شد که یافته‌های آن در جدول (۷) گزارش شده است.

جدول ۷: نتایج تحلیل کواریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت پس‌آزمون مؤلفه‌های مشغولیت تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	منبع	SS	Df	MS	F	Sig
عاملیت	پیش‌آزمون	۴۲۱/۸۸۴	۱	۴۲۱/۸۸۴	۱۲۰/۳۰۱	۰/۰۰۰
	گروه	۱۷۸/۴۰۸	۱	۱۷۸/۴۰۸	۵۰/۸۷	۰/۰۰۰
	خطا	۱۱۵/۷۲۷	۳۳	۳/۵۰۷	-	-
	کل	۶۱۲۱/۰	۳۶	-	-	-
رفتاری	پیش‌آزمون	۳۲۶/۰۲۸	۱	۳۲۶/۰۲۸	۱۹۵/۷۱۷	۰/۰۰۰
	گروه	۶۳/۶۵۱	۱	۶۳/۶۵۱	۳۸/۲۱۰	۰/۰۰۰
	خطا	۵۴/۹۷۲	۳۳	۱/۶۶۶	-	-
	کل	۴۰۶۲/۰	۳۶	-	-	-
شناختی	پیش‌آزمون	۳۳۱/۹۶۸	۱	۳۳۱/۹۶۸	۱۰۸/۴۸۹	۰/۰۰۱
	گروه	۲/۱۵۷	۱	۲/۱۵۷	۰/۷۰۵	۰/۴۰۷
	خطا	۱۰۰/۹۷۷	۳۳	۳/۰۶۰	-	-
	کل	۴۹۵۱/۰	۳۶	-	-	-
هیجانی	پیش‌آزمون	۶۳/۹۵۰	۱	۶۳/۹۵۰	۶۱/۷۷۶	۰/۰۰۰
	گروه	۲۵/۸۳۱	۱	۲۵/۸۳۱	۲۴/۹۵۳	۰/۰۰۰
	خطا	۳۴/۱۶۱	۳۳	۱/۰۳۵	-	-
	کل	۳۱۹۲/۰	۳۶	-	-	-

همان‌گونه که در جدول (۷) مشاهده می‌شود پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون هر یک از مؤلفه‌های مشغولیت تحصیلی، در سطوح عاملیت ($p=۰/۰۰۱$ و $F(۱, ۳۳)=۵۰/۸۷$)، ($F(۱, ۳۳)=۲۷/۵۶۹$ و $p=۰/۰۰۰$)، مشغولیت رفتاری ($F(۱, ۳۳)=۳۸/۲۱۰$ و $p=۰/۰۰۰$)، و مشغولیت هیجانی ($F(۱, ۳۳)=۲۴/۹۵۳$ و $p=۰/۰۰۰$) بین اثر دو گروه دانشجویان گروه آزمایش (کلاس معکوس) و گروه کنترل (روش سنتی) تفاوت معنادار وجود دارد. به این معنا که روش کلاس معکوس در مقایسه با روش سنتی بر مؤلفه‌های عاملیت، رفتاری و هیجانی موثر بوده است. همچنین در مؤلفه مشغولیت‌شناختی بین اثر دو روش تفاوت معنادار به دست نیامد ($p=۰/۷۰۵$ و $F(۱, ۳۳)=۰/۴۰۷$).

۵. بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش به شیوه کلاس معکوس بر بهبود مهارت نوشتن و مشغولیت (مشارکت) تحصیلی دانشجویان رشته زبان انگلیسی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش به شیوه کلاس معکوس بر مهارت نوشتاری دانشجویان مورد بررسی تأثیر دارد. همچنین یافته‌های تحلیل نشان داد که بین میزان مشارکت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان در روش کلاس معکوس در مقایسه با روش سنتی تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین بهره‌گیری از یادگیری کلاس معکوس در کلاس‌های نوشتن می‌تواند به عنوان یک روش مؤثر در آموزش برای بهبود مهارت‌های نوشتن و میزان بیشتر مشارکت کلاسی دانشجویان آموزش زبان انگلیسی در نظر گرفته شود. یافته‌های این فرضیه به طور کلی، نتایج بررسی‌های پیشین را مورد تأیید قرار می‌دهد و با یافته‌های پژوهش‌های فضل‌علی (fazlali, 2020)، عابدی و همکاران (abedi et al, 2019)، قادر و ارسلان (Qader & arsalan, 2019)، سلطان‌پور و ولی‌زاده (Soltanpour & Valizadeh, 2018)، آیچیچک و یانپار یلکن، (Ayçiçek & Yanpar Yelken, 2018)، سید احمد (Ahmed, 2016)، کوکرام (Cockrum, 2014)، میریل (Mireille, 2014)، وانگ و ژانگ (Wang & Zhang, 2013)، انگین (Engin, 2014)، بارانویچ (Baranovic, 2013)، آفریلیستانی، کاهینو و استیو تو (Afrilyasanti et al., 2016)، احمد (Ahmed, 2016)، بیوشاب و والگرد (Bishop & Verleger, 2013)، برگمن و سمز (Bergmann & Sams, 2012)، میلارد (Millard, 2012)، وانگ و همکاران (Wang et al., 2014) و دیویس و همکاران (Davies et al., 2013) همخوانی دارد.

این یافته‌ها می‌تواند به عنوان فواید ترکیب تکنیک‌های مختلف در تدریس، تبیین شود که در واقع شکلی از یادگیری ترکیبی و مجموعه‌ای از کارهای کلاس است که بسته به توانایی‌های شخصی و متفاوت دانش‌آموزان متمایز می‌شوند (Ahmed, 2016). این یافته‌ها همچنین از این باور پشتیبانی می‌کنند که اگر به تفاوت یادگیرندگان مانند نیازهای مختلف و سبک‌های یادگیری آن‌ها با استفاده از تکنیک آموزشی استفاده شده در کلاس توجه شود، با مشارکت آن‌ها همراه و یافته‌های مفیدی به دست خواهد آمد (Afrilyasanti et al., 2016; Cohen, 2012, quoted in Soltanpour & Valizadeh, 2018). در روش کلاس معکوس دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای تعامل با یک‌دیگر و معلم خود دارند (Bergmann & Sams, 2012; Fathi & Rahimi, 2020). بنابراین، از آنجایی که دانشجویان در این بررسی این فرصت را داشتند که به صورت مشترک بنویسند، این فعالیت توانست تأثیرات مثبتی بر توانایی شرکت‌کنندگان در نوشتن داشته باشد، که این ادعا با یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیز همخوانی دارد (Ajideh, Leitner & ...)

همکاری سبب می شود زبان آموزان در هنگام انجام وظایف نوشتن خود به مشکلات مربوط به زبان خود نیز فکر کنند (Swain, 2000) و از این جنبه، مهارت زبانی آن‌ها بهبود یابد. این یافته‌ها همچنین با نظریه یادگیری سازنده گرای سازگار است؛ به این صورت که تعامل معلم و یادگیرنده و گفت‌وگوی چهره‌به‌چهره سبب کاهش سوء برداشت‌ها، همسو با فرضیه تعامل لانگ (Long's, 1996) و تأکید ویگوتسکی بر اهمیت تعامل اجتماعی معنادار بین فراگیران تازه کار و افراد با تجربه است (Nyikos & Hashimoto, 1997; O'Donoghue & Clarke, 2010). ویگوتسکی (Vygotsky, 1978; quoted in Woo & Reeves, 2007) معتقد است که چنین تعاملی، یادگیری را پشتیبانی می‌کند، زیرا عملکردهای شناختی از تعامل اجتماعی سرچشمه می‌گیرند و یادگیری فرایندی است که در آن فراگیران در یک جامعه دانش ادغام می‌شوند (Woo & Reeves, 2007). بنابراین، در کلاس معکوس، یادگیرندگان از طریق روند تعامل و گفت‌وگو، می‌توانند نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند. آن‌ها همچنین می‌توانند یاد بگیرند که برای بهبود نقاط ضعف در نوشتن چه باید کرد (Lee, 2014). دیو و همکاران (Du et al., 2014) نیز در این باره ادعا کرده‌اند که کلاس درس معکوس روش‌شناسی جدیدی را برای آموزش و یادگیری فراهم می‌کند که نقش مربیان را از کلاس نسبت به گذشته به یک سهم بیشتر و مشارکتی در فرایند تدریس تغییر می‌دهد. این امر ممکن است به آن سبب باشد که در الگوی کلاس درس معکوس، دانشجویان می‌توانند از فرصت‌های لازم برای ایجاد تعامل یک‌به‌یک با مدرس و همکلاسی‌هایشان بهره‌برند و مطالب درسی را در زمان‌های گوناگون مستقل از زمان و مکان مطالعه کنند. چنین راهکارهای مختلف تدریس به زبان آموزان کمک می‌کند تا در کلاس یادگیرنده فعال باشند. یکی دیگر از تبیین‌هایی که برای موفقیت این روش در این بررسی می‌توان ارائه کرد این است که زمانی که فناوری‌های تکنولوژیکی در کلاس‌های درس ادغام می‌شوند، از یادگیری فردی پشتیبانی می‌کنند و این به افزایش موفقیت دانشجویان و مسئولیت یادگیری فردی کمک می‌کند. در نهایت، این مدل زبان آموزان را قادر می‌سازد مهارت‌های جدید کسب کنند و سبب ایجاد تغییرات اساسی در عادت‌های یادگیری خود شوند. با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان پیشنهاد کرد که هم‌اندیشی‌ها و کارگاه‌های آموزشی مربوط به مدل را ترتیب داد تا معلمان و مدرسان در مورد مدل و همچنین فناوری‌های نوین یادگیری و نقش آن‌ها در کلاس آگاهی یابند. همچنین ضرورت دارد در پژوهش‌های پسین، ظرفیت فنی محیط یادگیری به خوبی برنامه‌ریزی شود تا روند کار در کلاس عملی‌تر شود.

فهرست منابع

- گلزاری، زینب و محمد عطاران (۱۳۹۵). «تدریس به روش معکوس در آموزش عالی: روایت های یک مدرس دانشگاه». *نظریه و عمل در برنامه درسی*. سال ۴. دوره ۷. صص ۱۳۶-۸۱
- کاویانی، حسن، محمد جواد لیاقت دار، بی بی عشرت زمانی و یاسمن عابدینی (۱۳۹۶). «فرآیند یادگیری در کلاس معکوس: بازنمایی از برنامه درسی تجربه شده در آموزش عالی». *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. سال ۸. شماره ۱۵. صص ۲۱۴ - ۱۷۹
- کیوان پناه، شیوا و اسدالله شریفی (۱۳۹۱). «بررسی تأثیر بازخورد شفاهی بر مهارت نگارش زبان آموزان و نگرش زبان آموزان نسبت به آن». *زبان پژوهی*. دوره ۳. شماره ۶. صص ۱۱۱-۱۳۳.
- عبدی، علی (۱۳۹۸). «کلاس معکوس: کارایی آموزشی و تأثیر آن بر عملکرد درسی و بار شناختی ادراک شده دانشجویان (مورد مطالعه: درس فناوری اطلاعات در روان شناسی، دانشگاه پیام نور)». *نشریه پژوهش در نظام های آموزشی*. سال ۱۳. دوره ۴۵. صص ۴۵-۵۸.
- فضلعلی، فاطمه (۱۳۹۹). «تأثیر توسعه حرفه ای معکوس بر پیشرفت نو معلمان زبان انگلیسی». *پژوهش های زبان شناختی در زبان های خارجی*. دوره ۱۰. شماره ۲. صص ۳۸۹-۳۷۶.

References

- Abdi, A. (2019). The flipped classroom: Instructional efficiency and impact on students' perceived cognitive load and academic performance (Case study: The information technology course in psychology, Payame Noor University). *Journal of Research in Educational Systems*, 13 (45), 45-58 [In Persian].
- Abedi, P., Namaziandost, E., & Akbari, S. (2019). The impact of flipped classroom instruction on Iranian upper-intermediate EFL learners' writing skill. *English Literature and Language Review*, 5(9), 164-172.
- Abu-Rass, R. (2001). Integrating reading and writing for effective language teaching. *Forum*, 39(1), 30-33.
- Afrilyasanti, R., Cahyono, B. Y., & Astuti, U. P. (2016). Effect of flipped classroom model on Indonesian EFL students' writing ability across and individual differences in learning. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 4(5), 65-81.
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114.
- Ajideh, P., Leitner, G., & Yazdi-Amirkhiz, S. Y. (2016). The influence of collaboration on individual writing quality: The case of Iranian vs. Malaysian college students. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 17, 1-24.
- Allen, K. D. & Hancock, T. E. (2008). Reading comprehension improvement with individualized cognitive profiles and metacognition. *Literacy Research and Instruction*, 47(2), 124-139.
- Alsamadani, H. A. (2010). The relationship between Saudi EFL students' writing competence, L1 writing proficiency, and self-regulation. *European Journal of Social Science*, 16(1), 53-63.

- Angelini, L.M. & García-Carbonell, A.(2019a). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16 (2), 1-19.
- Angelini, M. L., & García-Carbonell, A. (2019b). Developing English Speaking Skills through Simulation Based Instruction. *Teaching English with Technology*, 19(2), 3-20.
- Ayçiçek, T. and Yanpar-Yelken, B. (2018) . The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching English. *International Journal of Instruction* .11(2) . 385-398.
- Bajunury, A. (2014). *An investigation into the effects of flip teaching on student learning*. Master's Thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Canada.
- Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: Slouching toward the pedagogically hip*. Master's thesis, Southeast Missouri State University, Missouri, USA.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society for Technology in Education
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Toronto: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30, 1-18.
- Brown, H. D. (2014). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Center for Evaluation & Education Policy Indiana University. (2009). *charting the Path from Engagement to Achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement*. Retrieved From <http://ceep.indiana.edu/hssse>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115.
- Cockrum, T. (2014). *Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans*. New York: Routledge.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Du, S.C., Z.T. Fu, and Wang, Y. (2014). The Flipped Classroom-Advantages and Challenges. *Proceedings of the 2014 International Conference on Economic Management and Trade Cooperation*. 107, 17-20.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12-26.

- Fathi, J., & Rahimi, M. (2020). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: a case of EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, 1-39.
- Fazlali, F. (2020). The effect of flipped professional development on novice EFL teachers' achievement. *Linguistic research in foreign languages*, 10(2), 376-389. [In Persian].
- Fernandes, J., Costa, R., & Peres, P. (2016). Putting order into our universe: The concept of blended learning- A methodology within the concept-based terminology framework. *Education Sciences*, 6(15), 1-13.
- Fernandes, J., Costa, R., & Peres, P. (2016). Putting order into our universe: The concept of blended learning—A methodology within the concept-based terminology framework. *Education Sciences*, 6(2), 15.
- Fletcher, A. (2007). *Defining student engagement: A literature review*. Retrieved from <http://soundout.org/defining-student-engagement-a-literature-review/>.
- Golzari, Z & Attaran, M.(2016). Flipped learning in higher education:Narratives of a teacher. *Bi-Quarterly Theory and Practice in the Curriculum*, 4(7), 81-136. [In Persian].
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Research says evidence on Flipped Classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70 (6), 78-80.
- Guzer, B., & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184- 192.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC horizon report: 2014 K-12 edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kaivanpanah Maralani, S., Sharifi, A. (2012). An investigation of the effect of oral feedback On the writing skill of L2 learners and their views about it. *Zabanpazhuhi*, 3(6), 111-133. doi: 10.22051/jlr.2013.1034. [In Persian].
- Kavyani, H., Liaqatdar, M. J., Zamani, B. B. E., & Abediny, Y. (2017). The Learning process in the flipped classroom: A representation of experienced curriculum in higher education. *Journal of higher education curriculum studies*, 8(15), 179-214. [In Persian].
- Khan, S. (2012). *The one world schoolhouse: Education reimagined*. London, England: Hodder and Stoughton.
- Kurk, G., & Atay, D. (2007). Students' writing apprehension. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 12-13.
- Lee, I. (2014). Revisiting teacher feedback in EFL writing from sociocultural perspectives. *TESOL Quarterly*, 48(1), 201-213.
- Lee, S. (2003). Teaching EFL writing in the university: Related issues, insights, and implications. *Journal of National Taipei Teachers College*, 16(1), 111-136.
- Loo, J. L., Eifler, D., Smith, E., Pendse, L., He, J., Sholinbeck, M., ... & Dupuis, E. A. (2016). Flipped instruction for information literacy: Five instructional cases of academic librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(3), 273-280
- Marlowe, C. (2012), *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress* (Unpublished master's thesis). Montana State University, Bozeman.
- McLean, S., Attardi, S. M., Faden, L., & Goldszmidt, M. (2016). Flipped classrooms

- and student learning: not just surface gains. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 47-55.
- Millard, E. (2012). Five reasons flipped classrooms work. *University Business*, 26-29.
- Mireille, F. (2014). *The Impact of using a flipped classroom instruction on the writing performance of Twelfth Grade Female Emirati Students in the Applied Technology High School (Aths)*. A Thesis in Teaching English to Speakers of Other Languages (Master's Thesis). Dubai: The British University.
- Nafea' Ayoub, H. (2006). The analysis of errors made by Iraqi students in writing. *Journal of the College of Languages (JCL) Mağallaï kulliyayï al-ugāt*, (15), 1-16.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81(4), 506-517.
- O'Donoghue, T., & Clarke, S. (2010). *Leading learning: Process, themes and issues in international contexts*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement*. Unpublished PhD thesis. U.S.: Colorado State University
- Pacansky-Brock, M. (2013). *Best practices for teaching with emerging technologies*. New York, NY: Routledge.
- Qader, R. O., & Yalcin Arslan, F. (2019). The effect of flipped classroom instruction in writing: A case study with Iraqi EFL Learners. *Teaching English with Technology*, 19(1), 36-55.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American journal of pharmaceutical education*, 80(2), 34, 1-9.
- Safari, P., & Sahragard, R. (2015). Iranian EFL teachers' challenges with the new ELT program after the reform: From dream to reality. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences*, 18(4), 65-88.
- Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped learning approach: Engaging 21st century learners in English classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 10(2), 132-143.
- Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped Learning Approach: Engaging 21st Century Learners in English Classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(2), 132-143.
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of

- children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525
- Soltanpour, F., & Valizadeh, M. (2018). A flipped writing classroom: Effects on EFL learners' argumentative essays. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 5-13.
- Soltanpour, F., & Valizadeh, M. (2018). A flipped writing classroom: Effects on EFL learners' argumentative essays. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 5-13.
- Strayer, J. F. (2012), How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Torkelson, V. (2012). The Flipped Classroom, Putting Learning Back into the Hands of Students, Unpublished Master Thesis, Saint Mary's College of California, California, USA.
- Vibulphol, J. (2015). Thai teacher education for the future: Opportunities and challenges. *Journal of Education Studies*, 43(3), 50-64.
- Wallace, A. (2013). Social learning platforms and the flipped classroom. In e-Learning and e-Technologies in Education (ICEEE), 2013 *Second International Conference on* (pp. 198-200). IEEE.
- Wang, X. D., & Zhang, C. J. Z. (2013). The application research of flipped classroom in university teaching—A case study on professional English of educational technology. *Modern Educational Technology*, 8, 11-16
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(4), 517–35.
- Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *Internet and Higher Education*, 10(1), 15–25.

