



تأثیر روش آموزش معکوس بر خودمختاری و اضطراب زبان‌آموزان ایرانی

حمید پروانه*

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران

Email: hamid.parvane@gmail.com

مسعود ذوقی**

(نویسنده مسئول)

استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران

Email: m-zoghi@iau-ahar.ac.ir

نادر اسدی***

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران

Email: naderasadi@yahoo.com



چکیده

اینک، فناوری با آدمی چنان درهم تنیده که جدایی آنان ناممکن است. پس از پدیداری اینترنت و رواج رایانه، شمار بسیاری از مردم، از اپلیکیشن‌ها و نرم‌افزارهایی برای ارتباط، ارسال و دریافت پیام و کاربردهای آموزشی و غیره استفاده می‌کنند. در این راستا، یکی از روش‌های نوین آموزشی، معروف به روش آموزش معکوس، باعث افزایش یادگیری می‌شود و سبک‌های مختلف یادگیری را در خود جای می‌دهد. هدف این پژوهش، بررسی تأثیر روش آموزش معکوس بر خودمختاری و اضطراب زبان‌آموزان ایرانی است. بدین منظور ۲۹ دانشجوی رشته زبان انگلیسی دانشگاه پیام نور مرکز رودسر در استان گیلان انتخاب و به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. در این مطالعه از پرسشنامه خودمختاری زبان‌آموزان ژنگ و لی و پرسشنامه اضطراب زبان خارجه هورویتز استفاده گردید. روش پژوهش حاضر، روش شبه‌آزمایشی، با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل کوواریانس با نرم افزار SPSS 22 صورت گرفت. نتایج نشان داد که روش آموزش معکوس، تأثیر بسزایی در بهبود خودمختاری زبان‌آموزان و کاهش اضطراب آنان دارد. یافته‌های پژوهش می‌تواند برای استادان زبان، مؤلفان کتاب‌های آموزشی زبان و طراحان نظام آموزشی سودمند باشد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۸/۰۸/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۹

تاریخ انتشار: تابستان ۱۳۹۹

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

روش کلاس معکوس، یادگیری معکوس، آموزش معکوس، خودمختاری زبان آموزان، اضطراب زبانی

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2020.291793.698 کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

پروانه، حمید، ذوقی، مسعود، اسدی، نادر (۱۳۹۹). تأثیر روش آموزش معکوس بر خودمختاری و اضطراب زبان‌آموزان ایرانی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱۰) ۲، ۳۳۰-۳۴۷.

Parvaneh, Hamid, Zoghi, Masoud, Asadi, Nader (2020). Flipped Classroom Approach: Its Effect on Learner Autonomy and Language Anxiety of Iranian EFL Learners. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (2), 330-347.

DOI: 10.22059/jflr.2020.291793.698

* حمید پروانه دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، در دانشگاه آزاد واحد اهر می‌باشد. حوزه تحقیقات وی شامل فناوری آموزشی در تدریس و طراحی مطالب آموزشی می‌شود.

** مسعود ذوقی استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر می‌باشد. حوزه تحقیقاتی وی شامل روش‌شناسی تحقیق، روان‌شناسی زبان و سنجش زبان است.

*** نادر اسدی استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر می‌باشد. حوزه تحقیقاتی وی در زمینه‌های شناسی کاربردی است.



Flipped Classroom Approach: Its Effect on Learner Autonomy and Language Anxiety of Iranian EFL Learners



Hamid Parvaneh *

Ph.D. students in the Department of ELT at Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran. Email: hamid.parvane@gmail.com



Masoud Zoghi **

(corresponding author)

Assistant Professor in the Department of ELT at Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran. Email: m-zoghi@iau-ahar.ac.ir



Nader Asadi ***

Assistant Professor in the Department of ELT at Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran. naderasadi@yahoo.com

ABSTRACT

This study was an attempt to investigate the impact of the flipped classroom approach on Iranian EFL learners' autonomy and anxiety. To this end, 29 students were selected from Roudsar center, Gilan Payam-e-Nour University, Iran and divided into the control and experimental groups. They were asked to fill in two questionnaires, namely the English versions of the Zhang and Li's Learner Autonomy Questionnaire, and Foreign Language Classroom Anxiety Scale. The research method employed in this research was a quasi-experimental study with a pretest and posttest with a control group. Data were analyzed using ANCOVA. The results of this study revealed that the flipped classroom had a significant effect on the improvement of learner autonomy and it also showed that flipped classrooms had a significant effect on suppressing language anxiety. The findings of this study carry important implications for foreign language syllabus designers, curriculum planners, and language instructors.

DOI: 10.22059/jflr.2020.291793.698

© 2020 All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:

Received:
2nd, November, 2019

Accepted:
19th, January, 2020

Available online:
Summer 2020

Keywords:

Flipped Classroom Approach, Flipped Learning, Flipped Teaching, Learner Autonomy, Language Anxiety

Parvaneh, Hamid, Zoghi, Masoud, Asadi, Nader (2020). Flipped Classroom Approach: Its Effect on Learner Autonomy and Language Anxiety of Iranian EFL Learners. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (2), 330-347.
DOI: 10.22059/jflr.2020.291793.698

* Hamid Parvaneh is Ph.D. students in the Department of ELT at Ahar Branch, Islamic Azad University. His research area includes educational technology in teaching and syllabus design.

** Masoud Zoghi is Assistant Professor in the Department of ELT at Ahar Branch, Islamic Azad University. His current research focus includes research methodology, psychology of language, and language assessment.

*** Nader Asadi is Assistant Professor in the Department of ELT at Ahar Branch, Islamic Azad University. His research focuses on applied linguistics and systemic function of languages.

۱. مقدمه

اینک، فناوری، جزیی جدایی‌ناپذیر از زندگی روزمره شده‌است. از زمان ورود اینترنت به جهان مدرن و گسترش استفاده از رایانه، افراد بیشتر و بیشتری از رسانه‌های الکترونیکی برای مقاصد مختلفی چون ارتباط بین‌فردی، ارسال و دریافت اطلاعات، جنبه‌های آموزشی و زبانی و غیره استفاده کرده‌اند. این پیشرفت در فناوری، انتخاب‌های گسترده‌ای را برای به‌کارگیری در آموزش و یادگیری زبان خارجی پیش روی ما می‌گذارد.

مجموعه گسترده فناوری‌هایی که در دسترس ما هستند، ابزارهای متنوعی را برای بهبود آموزش زبان خارجی برای اهداف یادگیری خاص، در اختیار ما قرار می‌دهند. رویکرد کلاس معکوس همراه با بهره‌گیری از فناوری، یکی از رویکردهایی است که در سال‌های اخیر توجه زیادی را به‌خود جلب کرده‌است (آرونسون، آرفستروم و تم، ۲۰۱۳؛ مالدرو، ۲۰۱۳). به‌کارگیری فناوری در یک محیط کلاس معکوس، می‌تواند افزون بر جذابیت‌های آموزشی، به پژوهش اهداف زبان‌آموزی زبان خارجی نیز کمک کند. آموزش معکوس، راهبردی آموزشی است که به‌پایگاه یا پلت‌فرمی برای ارتقای تفکر انتقادی، همکاری و مشارکت، و همکنشی اجتماعی با همسالان در سطح آکادمیک تبدیل شده‌است. هرچه مزایای این رویکرد برای اهداف آموزشی آشکارتر می‌شود، اعضای هیات علمی بیشتر و بیشتری، آن را برای دستیابی به این اهداف و بهبود تجربه یادگیری دانشجویان اتخاذ می‌کنند (بانک و گراهام، ۲۰۱۲؛ هیوگز، ۲۰۱۲).

۱-۱- بیان مسئله

آموزش زبان در ایران به‌همان معضلی است که در ۵۰ سال گذشته بوده‌است. یکی از شرایط نامطلوب و تاسف‌بار در پیوند با یادگیری زبان خارجی در ایران این است که برقراری ارتباط به‌زبان انگلیسی، حتی پس از هفت‌سال آموزش اجباری در مدارس دوره‌های راهنمایی و دبیرستان، که فراتر از توانمندی زبان‌آموزان زبان خارجی است، بیشتر دانش‌آموزان قادر به‌استفاده از زبان انگلیسی برای برقراری ارتباط نیستند (صفاری و رشیدی، ۲۰۱۵).

مسئله مشکل‌زا در آموزش زبان که زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، عموماً با آن مواجه‌اند، این است که فناوری مدرن در آموزش زبان انگلیسی به‌اندازه کافی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد (منیعی، ۲۰۰۳). اینترنت و ویدئوهای آموزشی، دو منبعی‌اند که می‌توانند بر اساس نیازها و علایق دانش‌آموزان و زبان‌آموزان بکار گرفته شوند؛ اما از این منابع در کلاس‌های زبان، به‌ویژه در سطح دانشگاه، به‌اندازه کافی استفاده نمی‌شود (فریبری و ابوبکر، ۲۰۱۱). تا کنون، تصمیم‌های مختلفی برای بهبود شرایط نامساعد آموزش زبان خارجی در کشور ما اتخاذ شده، روش‌ها و رویکردهای جدیدی اجرا شده‌اند، کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی زیادی با آزمون و خطا در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در ایران اصلاح و بازبینی شده‌اند، اما دستیابی به‌اهداف مطلوب در این زمینه میسر نشده‌است (صفاری و رشیدی، ۲۰۱۵).

کتاب‌های بسیار و پژوهش‌های مختلف در زمینه آموزش زبان انگلیسی پذیرفته و براین باورند که بیشتر کلاس‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، معلم-محورند که این روش منجر به‌نبود همکنشی معنادار در محیط کلاس و نبود علاقه و انگیزه تلاش از طرف دانش‌آموزان برای یادگیری زبان مقصد می‌شود (براون و لی، ۲۰۰۷؛ کیم، ۲۰۰۸). دست‌اندرکاران آموزشی همواره با این چالش روبرویند که راهبردهای جدید و موثرتری برای درگیری و مشارکت دانش‌آموزان در محیط کلاس به‌کار بگیرند تا کارایی فرایند یادگیری افزایش یابد.

با توجه به‌تداوم این چالش در زمینه آموزش موثر زبان خارجی، پیشرفت‌های فناوری در چند دهه گذشته، اشکال جدیدی از یادگیری فعال را معرفی و محقق کرده‌اند. برخی از این پیشرفت‌های مهم فناوری شامل اینترنت دارای پهنای باند بالا، محاسبه یا رایانش ابری، وب‌سایت‌های به‌اشتراک‌گذاری ویدئو و وروش‌های نوین انتشار اخبارند. یک همکاری مشترک بین روش‌های آموزشی یادگیری فعال موثر و پیشرفت‌های فناوری، روش به‌اصطلاح «کلاس معکوس» است؛ نوعی سبک آموزشی که شامل انتقال مؤلفه سخنرانی ارائه درس به‌خارج از محیط کلاس با هدف گنجاندن فعالیت‌های آموزشی دیگر در طول زمان جلسه کلاس می‌شود (استریر، ۲۰۱۲).

۱-۲- ضرورت و اهمیت پژوهش

کلاس معکوس، سبک نوی است و بر آموزش زبان‌آموز- محور تمرکز می‌کند. به عبارت دیگر، این شیوه، هم به مدیریت و هم به معلمان این امکان را می‌دهد که محیط یادگیری فعال‌تر و پویاتری را در محیط مدرسه یا دانشکده ایجاد کنند. استفاده روزافزون از روش آموزش معکوس، نه تنها محیط کلاس، بلکه کل پارادیم یا الگوی آموزشی را دگرگون کرده است. فشارهای کنونی برای ثبت‌نام گسترده در برنامه‌های آموزش عالی به همراه پیشرفت‌های روزافزون فناوری، منجر به تسهیل سبک‌های آموزشی معکوس و ترکیبی/ چندگانه به منظور افزایش یادگیری فعال و موثر، کمک قابل توجهی کرده است (هابز، ۲۰۱۳). تفاوت بین این دو رویکرد در این است؛ در حالی که آموزش ترکیبی/ چندگانه به دنبال ایجاد تجربه‌های گونه‌ای از یادگیری است که در رفت و آمد مداوم بین موقعیت‌های رو-در-رو و آنلاین (یا حداقل به کمک فناوری) اند، در حالی که آموزش معکوس دانشجویان را پیش از زمان کلاس، در برابر محتوای درسی (با استفاده یا بدون استفاده از فناوری) قرار می‌دهد که این امر، امکان همکشی و مشارکت بیشتر با معلم را در طول زمان درس فراهم می‌کند (الیس، استید و اپل‌بی، ۲۰۰۶).

به نظر می‌رسد که یادگیری معکوس، به دلیل ظرفیت آن برای «ترکیب نظریه‌های یادگیری‌ای که زمانی تصور می‌شد ناسازگار و کم تاثیرند- یعنی فعالیت‌های یادگیری مسئله‌محور فعال که بر اساس انگاره ساختارگرایی و سخنرانی‌های آموزشی برگرفته از روش‌های آموزش مستقیم بر پایه اصول رفتارگرایی، بنا شده‌اند»، و به طور خاص برای محیط‌های یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی مناسب باشد (بیشاپ و ورلگر، ۲۰۱۳). شواهد پژوهشی در دسترس، حاکی از کارایی رویکرد کلاس معکوس در محیط یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی است (برگمان و سمز، ۲۰۱۲؛ کراتوول و آندرسون، ۲۰۱۰؛ تاکر، ۲۰۱۲؛ زین‌الدین و آتاران، ۲۰۱۶).

رویکرد کلاس معکوس، امکان فرصت‌های تمرین درس به صورت دیجیتال در خانه و خارج از کلاس را فراهم می‌کند و به آن‌ها امکان تجزیه و تحلیل محتوای

آموزشی را پیش و پس از یادگیری در کلاس می‌دهد. یکی از مزایای انکارناپذیر این رویکرد، این است که یادگیری با فرصت‌هایی برای تمرین در خانه، زبان‌آموزان را قادر می‌سازد؛ خودشان تمرین کنند و بر یادگیری خود کنترل داشته باشند (مک‌دونالد و اسمیت، ۲۰۱۳). افزون بر این، کلاس معکوس قابلیت این را دارد که مسئولیت یادگیری را از معلم به دانش‌آموز انتقال دهد (برگمان، اورمایر و ویلی، ۲۰۱۳). برگمان و همکاران (۲۰۱۳) ادعا می‌کنند که رویکرد کلاس معکوس شرایطی را فراهم می‌کند که در آن دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری خودشان را بر عهده می‌گیرند.

بیشتر دانش‌آموزان در سطوح مختلف آموزشی، وابسته به معلمان خود در کلاس‌های درس‌اند و فرصت چندانی وجود ندارد که دانش‌آموزان خودشان مسئولیت یادگیری را بر عهده بگیرند و بر روند یادگیری خود کنترل داشته باشند. دانش‌آموزان به ندرت خودشان به دنبال جستجو و کسب اطلاعات می‌روند؛ به ویژه در آموزش زبان، این معلم است که تمام اطلاعات را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد (فریور و رحیمی، ۲۰۱۵). در نتیجه لازم است که دانش‌آموزان با بر عهده گرفتن مسئولیت یادگیری خودشان، مشارکت فعال‌تر و موثرتری در روند یادگیری داشته باشند و به طور کامل متکی به معلم نباشند، زیرا یادگیری مستقل می‌تواند آن‌ها را خارج از محیط کلاس درس آگاه کند تا عادت یادگیری پیوسته را بیاموزند و این عادت را پس از تکمیل تحصیلات رسمی خود نیز حفظ کنند (همان).

ابراهیمی، اسکندری و رحیمی (۲۰۱۳) در پژوهشی تأثیرات اتخاذ یک چارچوب یادگیری زبان، مبتنی بر فناوری را بر درک و دریافت دانش‌آموزان از محیط کلاس زبان خارجی بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که محیط یادگیری زبانی که مبتنی بر فناوری باشد، کارآمدتر و زبان‌آموز- محور است و یادگیری را تسهیل می‌کند. همچنین در یک مطالعه اخیر دیگر که توسط رحیمی و عسکری بیگدلی (۲۰۱۴) انجام شده است، تأثیر ICT (فناوری اطلاعات و ارتباطات) بر پرورش خودکترلی دانش‌آموزان بررسی شد. نتایج این بررسی نشان داد که استفاده از فناوری، تأثیر قابل توجه و معناداری بر خودکترلی دانش‌آموزان دارد. افزون بر این، زین‌الدین و

هلیلی (۲۰۱۶) یک تحلیل محتوایی از بیست مقاله مرجع در زمینه یادگیری معکوس انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که اغلب مطالعات کلاس معکوس، به دنبال بررسی نیازهای یادگیری خودمختار (مستقل) دانش‌آموزانند. و همچنین ایبیسکرا و دوسون (۲۰۱۵) این فرضیه را مطرح کردند که رویکرد کلاس معکوس می‌تواند نیاز دانش‌آموزان برای خودمختاری، احساس ارتباط، مهارت و کارایی را برآورده سازد. همچنین دیویس، دین و بال (۲۰۱۳) و مک‌گیونی، برل و ژو (۲۰۱۳) نیز بر اساس پژوهش‌های خود خاطرنشان کردند که دانش‌آموزان در کلاس درس معکوس می‌توانند با سرعت دلخواه خودشان یاد بگیرند که این امر حس خودمختاری آن‌ها را افزایش می‌دهد. افزون بر این، یک مطالعه پژوهشی در داخل ایران انجام شد و نتایج نشان داد که فناوری بر خودمختاری زبان‌آموزان تأثیر دارد (ابراهیمی و همکاران، ۲۰۱۳).

به همین دلیل، در این مطالعه، ما فرض می‌کنیم که فرصت‌های تمرین درس به صورت دیجیتال در خانه و خارج از فضای کلاس، می‌تواند خودمختاری زبان‌آموزان را تقویت کند و منجر به مسئولیت‌پذیری فردی بیشتری برای یادگیری زبان شود. بنابراین، ما این فرضیه را به عنوان فرضیه اول مطرح می‌کنیم که: (ف۱) رویکرد کلاس معکوس بر خودمختاری زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تأثیر دارد.

پژوهش‌های گسترده‌ای در گستره آموزش زبان و روانشناسی انجام شده که تأثیرات اضطراب بر آموزش زبان را بررسی کرده‌اند (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶؛ مک‌ایننتایر و گاردنر، ۱۹۹۱؛ یانگ، ۱۹۹۱) و یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که نوعی اضطراب وجود دارد که مانع از یادگیری زبان به ویژه یادگیری زبان خارجی می‌شود. یکی از مزایای بالقوه محیط، یادگیری آنلاین این است که می‌تواند تجربه‌های یادگیری را بهبود بخشد و با کاهش اضطراب، ظرفیت ارتباط شفاهی دانش‌آموزان را افزایش دهد (عطایی‌فر و صدیقی، ۲۰۱۷؛ رحیمی و سلیمانی، ۲۰۱۵). شواهد پیشینه مطالعاتی نشان می‌دهد که فناوری و اینترنت می‌توانند برای افزایش تقویت مهارت‌های زبانی خاص نیز مورد استفاده قرار

گیرند (امیریوسفی، ۲۰۱۶؛ عطایی‌فر و صدیقی، ۲۰۱۷؛ هورویتز، ۱۹۸۶). بنابراین، با استفاده از رویکرد کلاس معکوس که بسیار انعطاف‌پذیر (بوچلر، سیلی و گومی، ۲۰۱۴؛ ولگول، زاپی و ماهونی، ۲۰۱۵) و لذت‌بخش است، مثل استفاده از بازی‌ها، پاراگراف‌نگاری، مسابقه و حل مسئله (هرید و شیلر، ۲۰۱۳)، می‌توان اضطراب در کلاس‌های درس را تا میزان قابل توجهی کاهش داد.

بسیاری از کارشناسان بر این باورند که اگر معلمان، زمان و فرصت کافی را در اختیار زبان‌آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی قرار دهند تا راهبرهای یادگیری‌ای را که خودشان ترجیح می‌دهند، انتخاب کنند و بکار بگیرند، می‌توانند در یادگیری زبان خارجی پیشرفت بیشتری داشته باشند (عطایی‌فر و صدیقی، ۲۰۱۷؛ هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶؛ مک‌ایننتایر و گاردنر، ۱۹۹۱). برخی از زبان‌آموزان، زمان و مکان خاصی را برای مطالعه ترجیح می‌دهند که در آن فناوری می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. این زبان‌آموزان، آنچه را که در کلاس درس به صورت رودررو آموخته‌اند، با سرعت دلخواه خود و با منابعی که متناسب با سبک یادگیری ترجیحی، سطح و اهداف خود آنان است، هر زمان که برایشان مناسب باشد، بررسی و واکاوی می‌کنند. این دسته از زبان‌آموزان می‌توانند نه تنها یک زبان خارجی را یاد بگیرند، بلکه بیاموزند که چگونه اهدافشان را تنظیم کنند و درباره شیوه مطالعه خودشان بدون استفاده از کمک یا راهنمای بیرونی، برنامه‌ریزی و سازماندهی کنند (عطایی‌فر و صدیقی، ۲۰۱۷؛ رحیمی و سلیمانی، ۲۰۱۵). این شیوه، همچنین آن‌ها را توانایی می‌دهد تا از فناوری‌های نوین (مثل دیکشنری الکترونیک، ویکی، وبلاگ، و رسانه‌های اجتماعی) استفاده کنند و راهکارهایی را برای حل مشکلات خود از جمله اضطراب و فشار پیدا کنند (عطایی‌فر و صدیقی، ۲۰۱۷؛ کو و چن، ۲۰۱۵؛ بن، هو و چانگ، ۲۰۱۵). اما باید یادآور شد تاکنون ارتباط بالقوه بین رویکرد کلاس معکوس و اضطراب، به صورت تجربی مورد بررسی قرار نگرفته است.

با توجه به بحث بالا، ما به فرضیه دیگر این مطالعه پرداختیم که: (ف۲) رویکرد کلاس معکوس بر اضطراب زبانی زبان‌آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تأثیر

معناداری بر اضطراب زبانی زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دارد؟

۲. پیشینه

روش آموزش معکوس، توسط دو معلم شیمی بنام‌های جاناتان برگمن و آریون سم در سال ۲۰۱۲ معرفی و توسعه پیدا کرد. از آن زمان به‌بعد بود که این رویکرد در بین محققین و متخصصین به‌اعتبار لازم رسید. اصلی‌ترین فلسفه آموزشی این روش، همانند روش آموزش سنتی بر این اصل تاکید داشت، دانش‌آموزان باید تکالیف را انجام بدهند و تفاوت بین این دو رویکرد زمان انجام تکالیف بود که در روش معکوس، فراگیران می‌بایستی تکالیف را در کلاس انجام دهند (برگمن و سمز، ۲۰۱۲).

نظریه‌پردازی در باره سازوکار کلاس‌های درس معکوس و استنادسازی اجرای آن، دشوار است، زیرا این رویکرد هنوز دوران ابتدایی رشد خود را سپری می‌کند (هانگ، ۲۰۱۷). به‌عنوان یک تلاش اولیه برای پرکردن این شکاف، شبکه یادگیری معکوس (به‌آدرس اینترنتی <http://flippedlearning.org>) الگویی را ارائه داد تا ویژگی‌های یک کلاس درس معکوس کارآمد را بنمایاند. الگوی یادگیری معکوس، چهار مولفه اصلی را تعیین می‌کند که به‌اصطلاح چهار ستون کلمه FLIP (به‌معنای معکوس)ند؛ این چهارستون عبارتند از محیط یادگیری، انعطاف‌پذیر، فرهنگ یادگیری، محتوای عمدی یا هدف‌دار، و مدرس حرفه‌ای (همدان، مکنایت، مکنایت و آرفستروم، ۲۰۱۳). این چهار که شامل مجموعه‌ای از چهار اصول طراحی‌اند، ستون به‌عنوان یک‌راهنمای کلی برای معلمانی عمل می‌کنند که به‌دنبال استفاده از رویکرد کلاس درس معکوس برای بهبود یادگیری دانش‌آموزانند.

یک پایه انگاره دیگر که برای توجیه کلاس درس معکوس استفاده می‌شود، پذیرش یک‌الگو یا پارادایم زبان‌آموزمحور و فاصله گرفتن از یک‌پارادایم معلم‌محور است. نظریه‌های دانش‌آموزمحور اساساً از نظریه‌های پیازه (۱۹۶۷) و ویگوتسکی (۱۹۷۸) نشأت می‌گیرند (بیشاپ و ورلگر، ۲۰۱۳). بر اساس مطالعات بیشاپ و ورلگر (۲۰۱۳)، نظریه‌ها و الگوهای یادگیری دانش‌آموزمحور می‌توانند تغییر در ارائه مستقیم درس به‌صورت سخنرانی از داخل کلاس

ما باور داریم که بررسی ارتباط بین رویکرد کلاس معکوس، خودمختاری زبان‌آموزان و اضطراب زبانی کمک قابل توجهی به آموزش زبان به‌زبان‌آموزان ایرانی خواهد کرد، زیرا فرصت‌هایی را برای افزایش همکنشی با هم‌تایان و مشارکت عمیق‌تر در موضوع درس فراهم می‌کند (جانسون، بکر، استرادا و فریمن، ۲۰۱۴) و دیالوگ‌ها یا گفتگوهای ضبط‌شده به‌صورت دیجیتالی از طریق ویدئوها، مسئله‌های تمرینی و آزمون‌های فصل به‌فصل برای دانش‌آموزان ارائه می‌دهد تا در خانه پیش و پس از زمان تدریس به آن‌ها دسترسی داشته باشند. این شیوه، می‌تواند منجر به پیشرفت دانش‌آموزان شود (بنسون، ۲۰۱۳). بدین ترتیب، فرصت تماشای مکالمات ضبط‌شده به‌صورت ویدئویی، حل مسئله‌های تمرینی فصل به‌فصل و تلاش برای پاسخ به آزمون‌های هر فصل در خانه و قبل از آموزش در کلاس، می‌تواند درک قبلی زبان‌آموزان از موضوع درس را افزایش دهد، بحث‌های ارزشمندتر و تمرین بهتری را با هدایت معلم در داخل کلاس فراهم نماید و در نتیجه منجر به تسلط و مهارت بهتر در زبان انگلیسی شود. این روش آموزش-یادگیری را می‌توان به‌عنوان یک عامل اصلی و مهم در ایجاد تغییر سازنده در کلاس درس تلقی کرد (بنسون، ۲۰۱۳).

از آنجایی که مطالعه حاضر در یک محیط معمول آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی انجام شد، یافته‌ها و نتایج آن می‌توانند به محیط‌های مشابه یادگیری زبان انگلیسی تعمیم داده شوند. در نتیجه، نیاز فوری به بررسی رویکرد کلاس معکوس در محیط‌های مختلف با زبان‌آموزان زبان انگلیسی که پیشینه‌های متفاوتی دارند، احساس می‌شود تا رویکردهای آموزشی مبتنی بر شواهد و متناسب با محیط یادگیری مثل رویکرد کلاس معکوس در رفع اضطراب زبانی و خودمختاری زبان‌آموز بدست آید. به‌این منظور، پرسش‌های زیر برای هدایت مطالعه حاضر طراحی شدند:

- پرسش شماره ۱: آیا رویکرد کلاس معکوس تأثیر معناداری بر خودمختاری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دارد؟
- پرسش شماره ۲: آیا رویکرد کلاس معکوس تأثیر

به‌بیرون از کلاس درس را توجیه‌کنند. بدین‌ترتیب، زمان بیشتری در داخل کلاس برای انجام فعالیت‌های دانش‌آموزمحور، آزاد و فراهم می‌شود. آن‌ها بحث خود را این‌طور ادامه می‌دهند که یادگیری دانش‌آموزمحور ریشه در نظریه‌های ویگوتسکی (۱۹۷۸) دارد که بر نقش اساسی همکنشی اجتماعی در یادگیری تاکید می‌کند.

با توجه به‌مباحث پیشین، می‌توان گفت که رویکرد کلاس درس معکوس، مزایای زیادی دارد. این رویکرد، مدت زمان همکنشی در داخل کلاس را افزایش می‌دهد (فولتون، ۲۰۱۲). معلمان می‌توانند زمان بیشتری را برای تحقق یادگیری و نیازهای عاطفی دانش‌آموزان صرف کنند (گودوین و میلر، ۲۰۱۳)، دانش‌آموزان می‌توانند فرصتی برای بحث و تبادل نظر با معلمان خود بدست آورند (برگمان و وادل، ۲۰۱۲)، دانش‌آموزان می‌توانند هر زمان و در هر جا که بخواهند، به‌ویدئوهای سخنرانی تدریس دسترسی داشته باشند (فولتون، ۲۰۱۲) و همچنین با استفاده از این رویکرد به‌گونه‌ای آموزش می‌بینند و تشویق می‌شوند که هم داخل کلاس و هم خارج از آن به‌محتوای درس فکر و آن را تجزیه و تحلیل کنند (کلینگر، ۲۰۱۲).

درست مثل هر رویکرد جدید دیگر، رویکرد یادگیری معکوس نیز چالش‌هایی را برای مدرسان و دانش‌آموزان به‌همراه دارد. تغییر یک دوره آموزشی از رویکرد آموزش سنتی به‌قالب رویکرد معکوس، نیاز به‌مقادیر کافی سرمایه‌گذاری علی‌الحساب یا پیش‌پرداخت از طرف اعضای هیات علمی داشت (غدیری، قیومی، جون و هسو، ۲۰۱۴؛ کالاولی، چان و خو، ۲۰۱۴). زیرا یک مدرس ناگزیر بود زمان بسیاری را صرف خدمت‌رسانی به‌بسیاری از دانش‌آموزانی که نیاز به‌کمک داشتند، بکند (کلارک، نورمن و بسترفیلد-سارس، ۲۰۱۴). چالش‌هایی را که دانش‌آموزان با آن مواجهند، مواردی مانند مطالب به‌روز کسل‌کننده (امرش، کاربری و فمیانی، ۲۰۱۳)، طولانی بودن ویدئوهای ارسال و علاقه‌مند نبودن به‌مطالب درسی (السون، ۲۰۱۴) را شامل می‌شد. اما دیگر پژوهشگران دریافته‌اند که دانش‌آموزان به‌راحتی می‌توانند برخی از مطالب را در کلاس‌های معکوس نادیده بگیرند و از آن‌ها عبور کنند. اسمن و باکس (۲۰۱۴) نشان دادند که دانش‌آموزان به‌جای تماشا و ویدئوها، اسلایدها را می‌خوانند؛ و عده‌ای دیگر

حضور در جلسه ارائه آموزش به‌صورت سخنرانی را اختیاری کردند تا دانش‌آموزانی که به‌تنهایی قادر به‌انجام و اتمام تکالیف بودند، به‌دلخواه خود در کلاس حضور نداشته باشند (ولگول و همکاران، ۲۰۱۵). دانش‌آموزان همچنین نسبت به‌سرعت ارتباط و پیوستگی که تصور می‌شود حداقل در دانشکده‌های تحصیلات عالی برطرف شده باشد، اعتراض داشتند (اورت، مورگان، استنزین و مالوک، ۲۰۱۴). مقاومت دانش‌آموزان در برابر بکارگیری این روش، چالش دیگری بود که مدرسان یادگیری معکوس با آن مواجه شدند. دانش‌آموزان که در طول دوران تحصیل خود تحت آموزش با استفاده از رویکرد سنتی قرار گرفته بودند، هنگام روبروشدن با رویکردی نو که مشارکت فعال آن‌ها در فرایند یادگیری را می‌طلبید، احساس دستپاچگی و سردرگمی کردند (امرش و همکاران، ۲۰۱۳؛ بلاند، ۲۰۰۶؛ گانود، برگ و هلمیک، ۲۰۰۸).

برخی از پژوهندگان، به‌طور گسترده از چارچوب مبتنی بر نظریه‌ی ویگوتسکی در خودمختاری یادگیری بهره بردند (آکسفورد، ۲۰۰۳؛ یوشیودا، ۱۹۹۶). مدل یا الگوی خودمختاری آکسفورد (۲۰۰۳) که اصلاحیه‌ای بر مدل بنسون (۱۹۹۷) است، به‌رویکردهای مبتنی بر نظریه یادگیری ویگوتسکی اشاره می‌کند که در آن‌ها محیط اجتماعی برجسته می‌شود.

رحیمی و عسگری بیگدلی (۲۰۱۴) تأثیرات بکارگیری چارچوب یادگیری زبان مبتنی بر بکارگیری فناوری را بر ادراک یا دیدگاه‌های دانش‌آموزان از محیط کلاس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، بررسی کردند و به‌این نتیجه رسیدند که محیط یادگیری زبان مبتنی بر بکارگیری فناوری در مقایسه با شیوه‌های سنتی آموزش کارآمدتر، زبان آموزمحور و تسهیل‌کننده یادگیری است. بنابراین با استفاده از فناوری در رویکرد کلاس معکوس، می‌توانیم خودمختاری زبان‌آموزان را افزایش دهیم (آنکان و باکلا، ۲۰۱۱؛ جارویس، ۲۰۱۳).

افزون بر این، هانگ (۲۰۱۵) در مطالعه خود به‌این نتیجه رسید که رویکرد یادگیری معکوس که در کلاس‌های زبان خارجی معرفی می‌شود، عملکرد آکادمیک زبان‌آموزان، دیدگاه‌های دانش‌آموزان نسبت به‌یادگیری و سطوح مشارکت آنها را بهبود می‌بخشد. همچنین زین‌الدین و هلیلی

(۲۰۱۶) یک تحلیل محتوایی از بیست مقاله‌ی مرجع در زمینه‌ی یادگیری معکوس انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که اغلب مطالعات کلاس معکوس، به دنبال بررسی نیازهای یادگیری خودمختار دانش‌آموزان بوده‌اند. به علاوه ابیسکرا و داوسون (۲۰۱۵) این فرضیه را مطرح می‌کنند که رویکرد کلاس معکوس می‌تواند نیاز دانش‌آموزان را برای خودمختاری، احساس ارتباط، مهارت و کارایی برطرف سازد. همچنین دیویس و همکاران (۲۰۱۳) و مک‌گیونی-برل و ژو (۲۰۱۳) خاطرنشان می‌کنند که دانش‌آموزان در کلاس درس معکوس می‌توانند با سرعت دلخواه خودشان یاد بگیرند که این شیوه حس خودمختاری آن‌ها را افزایش می‌دهد. افزون بر این، رحمان (۲۰۱۳) تحقیقی در زمینه ارتباط بین CALL (یادگیری زبان به کمک کامپیوتر) و خودمختاری زبان‌آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی انجام داد که فناوری را تبدیل به ابزاری مهم و کارا در یادگیری می‌کند و به این نتیجه رسید که یادگیری زبان به کمک کامپیوتر (CALL) تأثیر مثبتی بر خودمختاری فراگیران زبان دارد، در صورتی که زبان‌آموزان این ابزار را مفید بدانند و از مزایای آن بهره کافی ببرند. در مطالعه مشابهی، مری (۲۰۱۲) ارتباط بین خودمختاری زبان‌آموزان و CALL را در کشور ترکیه بررسی کرد و نتایج تحقیق او نشان داد که روش CALL، یادگیری زبان خودمختار در دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد.

اما برخی از مطالعات در عین نشان دادن مزایای محیط‌های یادگیری با استفاده از CALL برای افزایش خودمختاری و استقلال دانش‌آموزان، به بعضی از محدودیت‌ها یا مشکلات مرتبط با این محیط‌ها نیز اشاره می‌کنند. این یافته‌ها، نگرانی ریندرز و وایت (۲۰۱۱) را تایید می‌کنند که مشارکت زبان‌آموز در روش مبتنی بر استفاده از کامپیوتر، لزوماً منجر به افزایش مسئولیت‌پذیری برای مدیریت یادگیری نمی‌شود. به عنوان مثال، کاتور و سیدهو (۲۰۱۰) دریافتند که همکنشی‌های آنلاین غیرهمزمان از طریق ایمیل، می‌تواند ایجاد خودمختاری در دانشجویان دانشگاه مالزی را ترغیب کنند، اما آموزش بیشتری در زمینه بکارگیری بهینه ابزارهای یادگیری مورد نیاز است تا این تجربه کارآمدتر و موثرتر شود. به همین دلیل، در این مطالعه ما فرض می‌کنیم که فرصت‌های تمرین درس به صورت

دیجیتال در خانه و خارج از فضای کلاس درس، می‌تواند خودمختاری زبان‌آموزان را تقویت کند و منجر به مسئولیت‌پذیری فردی بیشتر برای یادگیری زبان شود.

هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) برای توضیح نتایج متفاوتی که توسط محققین مختلف گزارش شده است، این تفاوت‌ها را به مفهوم‌سازی‌های ناکافی از ساخت اضطراب نسبت دادند که با نبود سنجش و بررسی موثق و قابل اعتماد اضطراب مختص به یادگیری زبان خارجی، بدتر می‌شود. در نتیجه، او و همکارانش ابزاری به نام FLCAS را برای سنجش سطح اضطراب زبان‌آموزان، ایجاد کردند.

هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) اضطراب یادگیری زبان را به عنوان «مجموعه متمایزی از خود-ادراکی‌ها، باورها، احساسات و رفتارهای مرتبط با یادگیری زبان در کلاس که ناشی از منحصربه‌فرد بودن فرایندهای یادگیری زبان است» توصیف می‌کنند. در دیدگاه آن‌ها، اضطراب یادگیری زبان را می‌توان به سه شکل متمایز از اضطراب‌های عملکردی، یعنی اضطراب ارتباطی، اضطراب از آزمون و ترس از ارزشیابی منفی، تقسیم‌بندی کرد. آنها استدلال کردند که این سه شکل از اضطراب برای مفهوم FLA اساسی و ضروریند و در کنار هم باعث می‌شوند که یادگیری زبان برای زبان‌آموز، کاری دلهره‌آور باشد.

بسیاری از پژوهنگان گستره آموزش زبان و روانشناسی، تأثیرات اضطراب بر آموزش زبان را بررسی کرده‌اند (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶؛ مک‌این‌تایر و گاردنر، ۱۹۹۱؛ یانگ، ۱۹۹۱) و یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که نوعی اضطراب وجود دارد که مانع از یادگیری زبان به خصوص یادگیری زبان خارجی می‌شود. با این حال، تا کنون ارتباط بالقوه بین رویکرد کلاس درس معکوس و اضطراب زبانی به صورت تجربی بررسی نشده است.

۳. روش پژوهش

۳-۱- شرکت کنندگان پژوهش

این مطالعه از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. رویکرد کلاس درس معکوس

متغیر مستقل و خودمختاری زبان آموز و اضطراب زبانی متغیرهای وابسته بودند. این مطالعه شامل یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. مشارکت‌کنندگان در این مطالعه، تعداد ۳۰ نفر زبان آموز زبان زن و مرد در بازه‌ی سنی ۱۸ تا ۲۵ سال بودند که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی با سطح متوسط در دانشگاه پیام‌نور مرکز رودسر، استان گیلان در ایران فرا می‌گرفتند.

۲-۳- ابزارهای پژوهش

سه‌ابزاری که در مطالعه حاضر مورد استفاده قرار گرفتند، شامل PET (آزمون زبان پیش‌مقدماتی)، پرسشنامه خودمختاری زبان‌آموز و مقیاس اضطراب کلاس درس زبان خارجی بود. آزمون تسلط به‌زبان معروف به‌آزمون پیش‌مقدماتی ESOL کیمبریج، برای سنجش دانش زبان عمومی مشارکت‌کنندگان مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون بین مشارکت‌کنندگان توزیع شد تا همسان بودن آن‌ها تضمین شود.

۱-۲-۳ پرسشنامه خودمختاری زبان آموز

پژوهشگر، پرسشنامه خودمختاری زبان آموز که توسط ژانگ و لی (۲۰۰۴) ابداع شد، را به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده کرد که شامل ۲۱ پرسش می‌شود. این پرسشنامه بین مشارکت‌کنندگان این پژوهش توزیع شد، تا خودمختاری زبان‌آموزان بررسی شود. این پرسشنامه دارای دو بخش است: اولین بخش آن ۱۱ مورد را در بر می‌گیرد و بخش دوم شامل ۱۰ مورد است که مجموعاً ۲۱ مورد را پوشش می‌دهد. یازده مورد اول به‌صورت طیف مقیاس لیکرت و شامل ۵ گزینه است که از «هرگز» تا «همیشه» را در برمی‌گیرد. بخش دوم در قالب پرسش‌های چندگزینه‌ای است و مشارکت‌کنندگان باید نزدیک‌ترین پاسخ به‌باورها و دیدگاه‌ها یا عقاید خود را بین گزینه‌ی A (یک امتیاز) تا گزینه‌ی E (۵ امتیاز) انتخاب کنند. از مشارکت‌کنندگان انتظار می‌رود که در مدت ۳۰ دقیقه به پرسش‌ها پاسخ دهند، بیشترین امتیاز ممکن، برابر با ۱۰۰ است. بر اساس طرح ژانگ و لی (۲۰۰۴) و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی این پرسشنامه ۰٫۸۰ تخمین زده شده است. افزون بر این، ژانگ و لی (۲۰۰۴) گزارش کردند که این پرسشنامه دارای روایی بالا نیز می‌باشد. پایایی این ابزار در پژوهش

حاضر، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰٫۶۱ برآورد شده است.

۲-۲-۳- مقیاس اضطراب کلاس درس زبان

خارجی

ابزار دیگری که در مطالعه حاضر مورد استفاده قرار گرفت، مقیاس اضطراب کلاس درس زبان خارجی (FLCAS) که توسط هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) طراحی و ابداع شد. این مقیاس دارای ۳۳ مورد است که در طیف مقیاس لیکرت ۵ امتیازی، از بازه‌ی «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» نمره‌گذاری می‌شود. زمان اختصاص‌یافته برای تکمیل پرسشنامه، ۴۰ دقیقه است و بازه احتمالی نمرات از ۳۳ تا ۱۶۵ می‌باشد. هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) شاخص پایایی را برای این مقیاس، ۰٫۹۳ گزارش کرده‌اند؛ اما شاخص پایایی FLCAS در پژوهش حاضر، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰٫۷۳ تخمین زده شد.

۳-۳- روند اجرای کار

برای انجام این مطالعه، ابتدا آزمون پیش‌مقدماتی ESOL کیمبریج (PET) در بین مشارکت‌کنندگان توزیع شد تا همسانی یا یکدست بودن آن‌ها برای سطح متوسط تعیین شود. سپس، مشارکت‌کنندگان به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. در شروع پژوهش، پرسشنامه‌ای به‌عنوان پیش‌آزمون در بین مشارکت‌کنندگان هر دو گروه توزیع شد. پس از آن، پژوهشگر این مطالعه اقدام به سنجش تأثیر رویکرد کلاس درس معکوس بر خودمختاری زبان‌آموز و اضطراب زبانی کرد. بدین منظور، پرسشنامه خودمختاری زبان‌آموز که توسط ژانگ و لی (۲۰۰۴) ابداع شده است، به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت. تعداد ۱۵ دانش‌آموز در گروه کنترل و ۱۵ دانش‌آموز در گروه آزمایش یا مداخله قرار گرفتند، به مدت ۲۰ جلسه مداخله با روش کلاس معکوس انجام شد؛ ابتدا دانشجویان موضوع را خودشان عموماً با استفاده از درس‌های ویدئویی که توسط مدرس آماده شده بود، مطالعه کردند. برای انجام این کار، مدرس سخنرانی‌های کوتاه ویدئویی را در اختیار دانشجویان قرار داد تا در خانه، پیش از جلسه کلاس بعدی، تماشا کنند. از آنجایی که دانشجویان باید پیش از حضور در کلاس درس معکوس، مطالب را مرور و بازبینی می‌کردند،

۳-۴- تحلیل داده‌ها

داده‌های بدست آمده، هم با استفاده از آمار توصیفی (میان، انحراف معیار) و هم آمار استنباطی به کمک آنکوا (تحلیل کوواریانس) تحلیل شدند. این تحلیل با استفاده از برنامه نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ انجام شد.

۴. یافته‌ها

هدف این مطالعه، بررسی تأثیر رویکرد کلاس درس معکوس بر خودمختاری زبان آموز و اضطراب یادگیری زبان در بین زبان آموزان ایرانی بود. برای دستیابی به این اهداف، فرضیه‌های پژوهشی زیر بررسی شدند:

فرضیه یک: رویکرد کلاس درس معکوس، تأثیر معناداری بر خودمختاری زبان آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد.

فرضیه دو: رویکرد کلاس درس معکوس، تأثیر معناداری بر اضطراب زبانی زبان آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد.

برای بررسی تفاوت در خودمختاری زبان آموز بین دو گروه، پس از آزمون برای هر گروه با استفاده از تحلیل کوواریانس تک متغیری و با کنترل نمرات پیش‌آزمون‌ها، محاسبه شد. عامل اصلی تعیین کننده در تأثیرگذاری مداخله در این تحقیق، تفاوت بین عملکرد گروه آزمایشی و گروه کنترل در پرسشنامه (به عنوان پیش‌آزمون) بود.

در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار گروه‌ها را در متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش و کنترل در خودمختاری و اضطراب زبان

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خودمختاری زبان آموزان- آزمایش	۱۵	۷۰/۲۶	۷/۹۳	
پیش‌آزمون کنترل	۱۴	۶۶/۷۸	۸/۴۹	
خودمختاری زبان آموزان- آزمایش	۱۵	۷۶	۷/۱۱	
پس‌آزمون کنترل	۱۴	۶۹/۴۲	۶/۹۸	
اضطراب زبانی- پیش‌آزمون	۱۵	۱۰۵	۱۳/۷۰	
آزمون کنترل	۱۴	۱۰۳/۲۱	۱۲/۷۷	
اضطراب زبانی- پس‌آزمون	۱۵	۸۹/۵۳	۱۳/۶۲	
کنترل	۱۴	۱۰۰/۴۲	۱۲/۰۷	

نتایج در جدول ۱ نشان داد که دانشجویان در کلاس درس معکوس ($M = 76, SD = 7.11$)، خودمختارتر یا

پژوهشگر چک‌لیستی را روی برنامه تلگرام تهیه کرد تا دانشجویانی را که در واقع تمام تکالیف تعیین شده برای منزل را انجام دادند و هر روز با آمادگی سر کلاس حضور پیدا کردند، را شناسایی کند. هم کلاس معکوس و هم کلاس غیرمعکوس در طول یک ترم ده هفته‌ای با مدرس یکسان، دو بار در هفته برگزار شدند. کلاس معکوس به عنوان گروه آزمایشی انتخاب شد و کلاس غیرمعکوس، گروه کنترل بود. دانشجویان کلاس معکوس با تماشای سخنرانی‌های آموزشی ویدئویی در خانه، زبان را یاد گرفتند و سپس این مطالب را در کلاس درس دوباره گرد هم آوردند تا در فعالیتهای کلاسی رو-در-رو، بحث‌های گروهی و ارائه‌های کنفرانس دانشجویی مشارکت کنند. آموزش کلاس درس معکوس به گونه‌ای طراحی شد که هم فعالیتهای خارج از کلاس و هم فعالیتهای درون کلاسی را شامل شود. فعالیتهای خارج از کلاس شامل به اشتراک‌گذاری کلیپ‌های ویدئویی کوتاه بود که در رسانه‌های اجتماعی برای دسترسی دانشجویان قبل از کلاس بارگذاری می‌شد. فعالیتهای کلاسی رودرو اساساً شامل ۳۰ دقیقه فعالیت شنیداری، یک فعالیت مکالمه‌ای ۴۵ دقیقه‌ای و جلسه بازخورد همکنشی ۱۵ دقیقه‌ای بود.

کلاس غیرمعکوس که به عنوان گروه کنترل تعیین شده بود، در یک کلاس درس با محیط آموزشی سنتی قرار داده شد. فعالیتهای کلاسی آموزه‌محور (مبتنی بر وظیفه) برای این کلاس غیرمعکوس طراحی شد در حالی که تکالیف باید طبق شیوه سنتی، در خانه و بدون دسترسی به هیچ‌گونه مطالب آموزشی آنلاین انجام می‌شد. در طول جلسات درسی، مطالب یادگیری به صورت جزوه در قالب پرینت سنتی در اختیار دانشجویان قرار داده شد. فعالیتهای کلاسی برای این گروه کنترل شامل یک ویدئوی کوتاه ده دقیقه‌ای، یک سخنرانی ۲۰ دقیقه‌ای توسط مدرس، یک فعالیت شنیداری ۳۰ دقیقه‌ای و یک فعالیت مکالمه‌ای ۳۰ دقیقه‌ای بر اساس محتوای ویدئو بود. دانشجویان برای فعالیتهای خارج از کلاس خود، باید جزوه‌های چاپ شده را مطالعه می‌کردند، دانش کسب شده را درونی‌سازی می‌کردند و تکالیف تعیین شده را قبل از آمدن به کلاس حل و کامل می‌کردند.

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات آزادی	درجه میانگین مجموع مجزورات	F	P	اندازه کوهن توان اثر d آماری
پیش‌آزمون	۳۴۲۳/۴۸	۱	۳۴۲۳/۴۸	۸۳/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۶
اضطراب گروه	۱۱۱۱/۰۴	۱	۱۱۱۱/۰۴	۲۶/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۵۰
خطای زبانی	۱۰۶۹/۶۷	۲۶	۴۱/۱۴			۰/۸۴
کل	۲۶۵۹۳۹	۲۹				

در جدول ۳، واضح است که اضطراب در گروه مداخله‌ای کاهش یافته است $(F(1, 26) = 26.98, P = .001, Cohen's d = .84)$ و دانشجویان در کلاس احساس آرامش بیشتری داشتند.

۵. بحث

این مطالعه به دنبال بررسی تأثیرات رویکرد کلاس درس معکوس بر خودمختاری و اضطراب زبانی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران بود. بر اساس نتایج بدست آمده، فرضیه اول محقق شد؛ رویکرد کلاس درس معکوس تأثیر معناداری بر خودمختاری زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی داشت. یافته‌های این پژوهش، مطالعات پیشین مرتبط در زمینه تأثیر کلاس‌های درس معکوس بر خودمختاری زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را تأیید کرد. [زین‌الدین و هلیلی \(۲۰۱۶\)](#) تحلیلی محتوایی از بیست مقاله مرجع در زمینه یادگیری معکوس انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که اغلب مطالعات در زمینه کلاس درس معکوس، به دنبال بررسی نیازهای یادگیری خودمختار (مستقل) دانش‌آموزان بودند. و همچنین [ایسکرا و دوسون \(۲۰۱۵\)](#) این فرضیه را مطرح کردند که رویکرد کلاس درس معکوس می‌تواند نیاز دانش‌آموزان برای خودمختاری، احساس ارتباط، مهارت و کارایی را برآورده سازد. همچنین [دیویس، دین و بال \(۲۰۱۳\)](#) و [مک‌گیونی-برل و ژو \(۲۰۱۳\)](#) خاطر نشان می‌کنند که دانش‌آموزان در کلاس درس معکوس می‌توانند با سرعت دلخواه خودشان یاد بگیرند که این امر حس خودمختاری آن‌ها را تقویت می‌کند. یک مطالعه پژوهشی در داخل ایران نیز انجام شد، نتایج آن نشان داد که فناوری بر خودمختاری زبان‌آموزان تأثیر دارد ([ابراهیمی و همکاران، ۲۰۱۳](#)).

افزون بر این، نتایج این پژوهش، تأثیرگذاری یادگیری فعال و شرکت دادن فعال زبان‌آموزان در فرایند یادگیری را تأیید کرد، به گونه‌ای که آن‌ها صرفاً دریافت‌کننده منفعل

مستقل‌تر از دانشجویان کلاس درس غیرمعکوس $(M = 69.42, SD = 6.98)$ بودند. نتایج جدول ۱، همچنین نشان داد که دانشجویان در کلاس درس معکوس $(M = 89.53, SD = 13.62)$ استرس و اضطراب کمتری نسبت به دانشجویان در کلاس درس غیرمعکوس $(M = 100.42, SD = 12.07)$ داشتند.

پیش از بحث در باره نتایج، باید اشاره کنیم که آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت که نتایج نشان داد، این آزمون برای متغیرهای پژوهش معنادار نبود ($F(1, 27) = .01, P = .92$) و خودمختاری زبان‌آموز $(F(1, 27) = .57, P = .45)$ معنادار نبود؛ که این نشان داد فرضیه همسانی واریانس‌ها محقق شده است. همسانی شیب‌های رگرسیون نیز برای خودمختاری زبان‌آموز $(F(1, 25) = .10, P = .74)$ و اضطراب زبانی $(F(1, 25) = .11, P = .73)$ محاسبه شد که می‌توان ادعا کرد فرضیه همسانی شیب‌های رگرسیون نیز محقق شده است. در ادامه در جدول ۲ نتایج تحلیل کوواریانس در خودمختاری زبان‌آموزان و در جدول ۳ نتایج تحلیل در اضطراب زبانی ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه گروه‌ها در

خودمختاری زبان‌آموزان						
متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات آزادی	درجه میانگین مجموع مجزورات	F	P	اندازه کوهن توان اثر d آماری
پیش‌آزمون	۱۱۴۸/۱۶	۱	۱۱۴۸/۱۶	۱۵۲/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۸۵
خودمختاری گروه	۱۰۰/۰۷	۱	۱۰۰/۰۷	۱۳/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۹۳
زبان‌آموزان	۱۹۳/۲۶	۲۶	۷/۴۳			۰/۹۴
کل	۱۵۵۴۶۶	۲۹				

با توجه به جدول ۲، نتایج نشان می‌دهند که یادگیری در کلاس درس معکوس به احتمال بیشتر منجر به بهبود خودمختاری زبان‌آموز در انجام تکالیف کلاسی در کلاس، نسبت به کلاس درس غیرمعکوس می‌شود. نتایج جدول ۲، نشان داد که گروه آزمایشی با میانگین ۷۶، عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل با میانگین ۶۹/۴۲ داشت. می‌توان نتیجه گرفت که مداخله ارائه شده به گروه آزمایشی، تأثیر مثبتی بر افزایش خودمختاری دانشجویان داشت $(F(1, 26) = 13.46, P = .001, Cohen's d = .93)$.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه گروه‌ها در

اضطراب زبان

دانش نبودند، بلکه خودشان مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گرفتند. افزون بر این، اجرای کلاس درس معکوس پیش از دوره آموزشی، به دانشجویان این فرصت را می‌دهد که تحقیق و جستجو کنند و آن‌ها را قادر می‌سازد که موضوع درس را با سرعت یادگیری دلخواه خود یاد بگیرند. مک‌دونالد و اسمیت (۲۰۱۳) اظهار داشتند که دانشجویان در اجرای روش کلاس درس معکوس، فعال‌ترند و این فعالیت‌ها باعث تسهیل فرایند یادگیری موثر می‌شود. افزون بر این، ارائه محتوای درسی قبل از کلاس و قرار دادن فعالیت‌های پیش از آموزش کلاسی در اختیار دانشجویان، مسئولیت یادگیری را بر عهده آن‌ها گذاشت و همچنین زمان تلف‌شده در آموزش سنتی را کاهش داد (پاپلر، والکر و درایسن، ۲۰۱۴؛ بیزل، ۲۰۱۵؛ دیویس و همکاران، ۲۰۱۳؛ مولدرو، ۲۰۱۳؛ افلاهرتی و فیلیپس، ۲۰۱۵؛ روچ، ۲۰۱۴). همچنین می‌توان منشأ این یافته‌ها را در این حقیقت دانست که دانشجویان در الگوی کلاس درس معکوس، آزادی و انعطاف بیشتری برای انتخاب روش‌های آماده‌سازی خود برای کلاس دارند (فولتون، ۲۰۱۲). در این روش، دانشجویان می‌توانند احساس اعتماد به نفس و مشارکت بیشتری در کلاس داشته باشند و در نتیجه مهارت ارتباطی به زبان انگلیسی را با انجام تمرین‌ها و تکالیف ارتباطی مختلف، بهبود بخشند.

افزون بر این، اجرای کلاس درس معکوس، به دانشجویان یک محیط مطالعه مستقل از زمان و مکان مانند سامانه‌های آموزش از راه دور، را در اختیار دانش آموزان می‌گذارد. به طور مشابه، همدان و همکاران (۲۰۱۳) نیز تاکید کردند که اجرای کلاس درس معکوس، یک محیط مطالعه انعطاف‌پذیر را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد. یادگیری خارج از کلاس، انعطاف‌پذیر است و می‌تواند در هر زمان و مکان بنا بر انتخاب زبان‌آموزان و متناسب با سطح تحصیلی و نیازهای فردی آن‌ها اتفاق بیفتد (مافت، ۲۰۱۵).

از طرف دیگر، نویسندگانی هم معتقدند که کلاس درس معکوس منجر به ارتقای یادگیری نمی‌شود و نتایج می‌تواند حتی بدتر از آموزش و یادگیری در چارچوب آموزشی سنتی باشد. اتربری (۲۰۱۳) از نویسندگانی است که از این الگو و سبک آموزشی انتقاد کرده و بر این باور است که کلاس درس معکوس بیش از حد برجسته شده و

فقط یک «مد زودگذر» است که نمره‌ها و یادگیری دانش‌آموزان را افزایش نمی‌دهد. اتربری (۲۰۱۳) و میلن (۲۰۱۲) کارایی معکوس کردن کلاس برای زبان‌آموزان زبان دوم (L2) را زیر سوال بردند و استدلال کردند که بهتر است این رویکرد برای آموزش و یادگیری دانش رویه‌ای اختصاص داده شود. آن‌ها تاکید کردند که ممکن است دانشجویان سرسخت و لجباز بوده و بدون آمادگی به کلاس بیایند. همچنین ویدئوهای سخنرانی باید با دقت تهیه شوند به گونه‌ای که دانشجویان را برای دوره آموزشی آماده کنند. تهیه کردن چنین ویدئوهای باکیفیتی دشوار و بسیار زمانبر است (هرید و شیلر، ۲۰۱۳). اسپرینگن (۲۰۱۳) بیان کرد که الگوهای طرح آموزشی که قرار است در این رویکرد به کار گرفته شوند، محدودند. همچنین بزرگترین ایراد آن برای معلمان، آماده و منتشر نکردن ویدئوهای سخنرانی بلکه تهیه فعالیت‌های درون‌کلاسی و گنجاندن آن‌ها در رویکرد کلاس درس معکوس است. برخلاف آنچه معروف است، این روش منجر به تربیت فراگیران مسئول و مستقل نمی‌شود، بلکه به جای اینکه مسئولیت آن‌ها را کمتر کند، وظیفه و مسئولیت معلمان را بیشتر می‌کند (لافی، ۲۰۱۳).

فرضیه دوم این مطالعه نیز تأیید شد: کلاس درس معکوس تأثیر معناداری بر اضطراب زبان‌آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم دارد. یافته‌های این مقاله هم‌راستا و مطابق با یافته‌های پژوهش عطایی‌فر و صدیقی (۲۰۱۷) در محیط یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی است که نشان داد فناوری و اینترنت می‌تواند برای افزایش کسب مهارت‌های زبانی خاص، مورد استفاده قرار بگیرند. به عبارت دیگر، زبان‌آموزان در کلاس به دلیل ارائه محتوای در رسانه احساس راحتی بیشتری می‌کنند. اما هنوز ارتباط بالقوه بین رویکرد کلاس معکوس و اضطراب، به صورت تجربی مورد بررسی قرار نگرفته است.

علی‌رغم همه‌ی این جوانب مثبت، در پیشینه تحقیق نظرات منفی در باره این رویکرد نیز وجود دارد. نقش سنتی معلم شدیداً به چالش کشیده شده است. از مدرسان انتظار می‌رود که توانایی‌هایی را برای بهره‌گیری کامل از منابع اینترنتی غنی بدست بیاورند و مهارت‌های چندرسانه‌ای برای تهیه مایکرو لکچرها (سخنرانی‌های کوچک) که به خوبی طراحی شده‌اند و جذابند را برای افزایش انگیزه

دانش‌آموزان، کسب کنند. معلمان باید آماده تغییر دیدگاه سنتی خود باشند و از انتقال‌دهنده دانش به‌سازمان‌دهنده فعالیت، مدرس یا مربی و تهیه‌کننده مطالب تبدیل شوند. در کلاس، از معلمان انتظار می‌رود که خلاقیت‌ها و نوآوری‌های دانشجویان را تقویت کنند و توانایی‌های آن‌ها را به‌طور کامل فعال و از آن استفاده کنند.

افزون بر این، معکوس کردن کلاس درس هرگز نمی‌تواند تضمین کند که دانشجویان ویدئوهای قبل از کلاس را تماشا نموده و یا مطالب تهیه‌شده را پیش از آمدن به کلاس مطالعه می‌کنند. با این حال، اگر حضور کلاسی و ارزیابی عملکرد نمره‌ها با این تمرین‌ها و تکالیف قبل از کلاس مرتبط باشد، دانشجویان قطعاً با اشتیاق بیشتری آن‌ها را حل خواهند کرد تا نمره‌های بهتری بگیرند. در اینجا اشاره به این نکته مهم است که نمره‌ها نباید کاذب باشند و فقط برای حل یک ارزیابی یا تلاش در یک آزمون کلاسی داده شوند، بلکه باید بر اساس کیفیت کار دانشجویان باشند. سرانجام، وقتی این مسئله را در نظر می‌گیریم که رویکرد کلاس درس معکوس چه قدر فعالانه، گسترده و عمیق منجر به تشویق دانشجویان در کلاس معکوس شد تا در طول ترم در فرایند یادگیری مشارکت داشته باشند، نتایج این پژوهش به‌هیچ وجه تعجب‌آور به‌نظر نمی‌رسد. دانشجویان به‌دلیل آماده‌سازی خودشان و خودآموزی محتوای درسی، توانستند مشارکت فعال‌تری در کلاس داشته باشند و در مقایسه با همتایان خود، به‌دنبال دریافت بازخود بیشتری از جانب مدرس خود بودند. آماده‌سازی و مشارکت فعال دانشجویان به‌همراه بازخورد شخصی‌شده از جانب مدرس، می‌تواند کمک شایانی به میانگین نمرات بالاتر بکند.

البته همچون هر مطالعه پژوهشی دیگری، این مطالعه نیز بدون محدودیت نیست. در این پژوهش، متغیرهای مربوط به دیدگاه و رفتار زبان‌آموزانی که سخنرانی ویدئویی را قبل از حضور در کلاس تماشا می‌کردند، در نظر گرفته نشد. علیرغم اینکه مدرس تلاش کرد تا با استفاده از چک‌لیست آنلاین بررسی کند که آیا دانشجویان ویدئوها را تماشا کرده‌اند یا نه، این اقدام تضمین نمی‌کند که همه‌ی دانشجویان ویدئوها را تماشا می‌کنند. همانطور که همه‌ی ما می‌دانیم، فقط به این دلیل که ما فعالیت‌ها یا مطالب درسی

مثل ضبط ویدئویی سخنرانی‌ها را برای دانشجویان طراحی می‌کنیم تا در خارج از کلاس درس استفاده کنند، هیچ تضمینی وجود ندارد که آنها این ویدئوها را تماشا کنند یا همه‌ی سخنرانی‌ها را از ابتدا تا انتها ببینند، یا در مورد کلاس درس معکوس، نمی‌توان کاملاً ادعا کرد که دانشجویان ویدئوها را بعد از انجام تکالیف در کلاس تماشا می‌کنند نه قبل از آن فرضیه‌ای که در این پژوهش مطرح و در این مقاله توضیح داده شد، این بود که دانشجویان این ویدئوهای ضبط‌شده را پیش از کلاس درس تماشا می‌کردند، نه پس از آن.

محدودیت دیگری که می‌توان اشاره کرد این است که پژوهش حاضر نمونه پژوهشی نسبتاً کوچکی داشت؛ یعنی فقط در یک رشته تحصیلی، یک دانشگاه و یک کشور انجام شد. مطالعات با اندازه نمونه بزرگتر، یعنی فرهنگ‌ها یا کشورهای مختلف، مورد نیاز است تا ارتباط ساختاری بین متغیرها بهتر درک شود. در نتیجه، اندازه نمونه بزرگتر مطلوب خواهد بود تا نتایج دقیق‌تری حاصل شود.

۶. نتیجه‌گیری

این مقاله، کاربردهای یادگیری معکوس در کلاس‌های زبان انگلیسی سطح دانشگاهی را به‌عنوان روشی برای درک تأثیر رویکرد آموزش در خودمختاری و اضطراب زبانی زبان‌آموز، شرح داد. این مطالعه نشان داد که الگوی کلاس معکوس می‌تواند در بسیاری از محیط‌های یادگیری زبان خارجی با نتایج مشابه در محیط‌های جغرافیایی و آموزشی مختلف، موفقیت‌آمیز و مناسب باشد. از نکات جالب توجه این است که در نتیجه استفاده از دوره یادگیری معکوس، دانشجویان ایرانی اضطراب بسیار کمتری درباره یادگیری زبان به‌کمک فناوری، بروز دادند.

رویکرد کلاس معکوس که در این کلاس درس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی استفاده شد، نیز از نیاز یادگیری دانشجویان برای کسب خودمختاری را تأیید کرد. از دیگر نتایج بدست آمده در این مطالعه این بود که مدل معکوس، محیط یادگیری انعطاف‌پذیر را با موفقیت محقق کرد، یادگیری زبان آموزمحور (دانش‌آموزمحور) را میسر کرد و منجر به ایجاد زبان‌آموزان خودمختار شد. بیشتر دانشجویان اعتقاد داشتند که کلاس معکوس زبان خارجی

به آن‌ها یاد داد که به‌طور مستقل و با سرعت دلخواه خود، مطالعه کنند. آن‌ها همچنین می‌دانستند که به‌عنوان دانشجویان دانشگاه، خودشان نیاز به جستجوی دانش به‌طور مستقل دارند و نباید همیشه متکی به مدرسان خود باشند.

عصر اطلاعات در واقع فرصت‌های بیشتری را برای بازنگری آموزشی در دانشگاه‌ها فراهم می‌کند و «کلاس درس معکوس» به‌عنوان یک سبک آموزشی نوین ابداع شده است که ارزش مطالعه عمیق را دارد. گرچه این روش نمی‌تواند به‌طور کامل جایگزین سبک سنتی شود، اما مزایای نهفته آن را هرگز نمی‌توان نادیده گرفت و زمان لازم است تا چنین سبکی به‌طور گسترده در آموزش زبان انگلیسی به‌کار گرفته شود. با این حال، هنوز هم چالش‌های زیادی برای نمایش کامل مزایای آن وجود دارد. در باره معلم باید گفت که آن‌ها زمان بیشتری برای ساخت شبکه‌ای از منابع یادگیری گسترده و طراحی راهبردهای مناسب برای تدریس، نیاز دارند؛ دانشجویان نیز نیازمند پرورش توانایی‌های خودآموزی خود و افزایش خودمدیریتی‌اند تا خودشان را با چنین سبک آموزش جستجوگرانه یا اکتشافی، سازگار کنند. با کمک منابع اینترنتی فراوان و فناوری چندرسانه‌ای، به‌شرط اینکه مدرسان و زبان‌آموزان با یکدیگر همکاری کنند، سبک کلاس درس معکوس می‌تواند بسیار بهینه و مفید شود.

منابع

Conference (FIE). DOI: [10.1109/FIE.2013.6684923](https://doi.org/10.1109/FIE.2013.6684923).

Ankan, A., & Bakla, A. (2011). Learner autonomy online: Stories from a blogging experiences. In G. D (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 240-225). Gaziantep: Zirve University.

Aronson, N., Arfstrom, K. M., & Tam, K. (2013). *Flipped learning in higher education*. Flipped Learning Network. Pearson.

Ataiefar, F., & Sadighi, F. (2017). Lowering Foreign Language Anxiety through Technology: A Case of Iranian EFL Sophomore Students. *English Literature and Language Review*, 3(4), 23-34.

افزون بر این، چالش‌های فنی و سازمانی نیز وجود دارند که گنجاندن فناوری کلاس درس معکوس در فرایند تدریس و یادگیری را پیچیده می‌کنند. برای توسعه رویکرد کلاس درس معکوس در نهادهای آموزشی، نیاز است که این رویکرد باید به‌صورت شناختی و عملی ارائه شود. بر این اساس، مهارت‌های معلمان در طراحی مواد درسی با استفاده از ابزار چندگانه و تبدیل این مطالب به آموزش متناسب با تحصيلات عالی، باید توسعه داده شود. غلبه بر این چالش‌ها و برطرف کردن موانع پیش رو، نیاز به پژوهش بیشتر به منظور ایجاد یک محیط یادگیری جدید بر اساس فناوری کلاس درس معکوس، دارد.

در راستای این نتایج، دوره‌های آموزشی مختلفی می‌توانند بر اساس روش کلاس درس معکوس طراحی شوند تا بررسی شود که در چه زمینه‌های دیگری می‌توان استفاده کارآمدتری از این روش داشت. همچنین، ایجاد چنین پایگاه شبکه اجتماعی می‌تواند این امکان را به دانشجویان بدهد تا بازخوردهای سریع‌تری را دریافت کنند. در پایان، باید خاطر نشان کرد که نه تنها معلمان کارآموز (دانشجویان تربیت معلم) بلکه همه معلمان و مدرسان دانشگاه می‌توانند از مزایا و قابلیت کاربرد این روش آگاه شوند و آن را در کلاس‌های درس خود به‌کار بگیرند

[Abeysekera, L., & Dawson, P. \(2015\). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. Higher Education Research & Development, 34\(1\), 1-14.](#)

Amiryousefi, M. (2016). The differential effects of two types of task repetition on the complexity, accuracy, and fluency in computer-mediated L2 written production: A focus on computer anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1052-1068. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1170040>

Amresh, A., Carberry, A. R., & Femiani, J. (2013). *Evaluating the effectiveness of flipped classrooms for teaching CSI*. Paper presented at the 2013 IEEE Frontiers in Education

Atteberry, E. (2013). Flipped classrooms may not have any impact on learning. *USA Today*, 1-3.

Baepler, P., Walker, J., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. DOI: [10.1016/j.compedu.2014.06.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006)

Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37. DOI: [10.17718/tojde.72185](https://doi.org/10.17718/tojde.72185)

Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. V. Phil Benson (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). New York, USA: Longman.

Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>.

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2013). *The Flipped Class: What it is and What it is Not*. Paper presented in Flipped Class Conference at Woodland Park High School in Woodland Park Colorado.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*: International society for technology in education.

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.

Amiryousefi, M. (2016). The differential effects of two types of task repetition on the complexity, accuracy, and fluency in computer-mediated L2 written production: A focus on computer anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1052-1068. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1170040>

Amresh, A., Carberry, A. R., & Femiani, J. (2013). *Evaluating the effectiveness of flipped classrooms for teaching CSI*. Paper presented at the 2013 IEEE Frontiers in Education

Conference (FIE). DOI: [10.1109/FIE.2013.6684923](https://doi.org/10.1109/FIE.2013.6684923).

Ankan, A., & Bakla, A. (2011). Learner autonomy online: Stories from a blogging experiences. In G. D (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 240-225). Gaziantep: Zirve University.

Aronson, N., Arfstrom, K. M., & Tam, K. (2013). *Flipped learning in higher education*. Flipped Learning Network. Pearson.

Ataiefar, F., & Sadighi, F. (2017). Lowering Foreign Language Anxiety through Technology: A Case of Iranian EFL Sophomore Students. *English Literature and Language Review*, 3(4), 23-34.

Atteberry, E. (2013). Flipped classrooms may not have any impact on learning. *USA Today*, 1-3.

Baepler, P., Walker, J., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. DOI: [10.1016/j.compedu.2014.06.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006)

Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37. DOI: [10.17718/tojde.72185](https://doi.org/10.17718/tojde.72185)

Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. V. Phil Benson (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). New York, USA: Longman.

Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>.

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2013). *The Flipped Class: What it is and What it is Not*. Paper presented in Flipped Class Conference at Woodland Park High School in Woodland Park Colorado.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*: International society for technology in education.

Bergmann, J., & Waddell, D. (2012). *Point/Counterpoint-To Flip or Not to Flip?*

Learning and leading with technology, 39(8), 6-8.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Paper presented at the ASEE national conference proceedings, Atlanta, GA.

Bland, L. (2006). *Applying flip/inverted classroom model in electrical engineering to establish life-long learning*. Paper presented at the ASEE Annual Conference & Exposition.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*: John Wiley & Sons.

Brown, H. D., & Lee, H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*.: Pearson Education ESL.

Buechler, D. N., Sealy, P., & Goomey, J. (2014). *Three pilot studies with a focus on asynchronous distance education*. Paper presented at the Proceedings of 121st ASEE annual conference & exposition, Indianapolis, IN.

Clark, R. M., Norman, B. A., & Besterfield-Sacre, M. (2014). Preliminary Experiences with "Flipping" a Facility Layout/Material Handling Course. In IIE Annual Conference. Proceedings (p. 1194). Institute of Industrial and Systems Engineers (IISE).

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. DOI: 10.1007/s11423-013-9305-6.

Ebrahimi, N. A., Eskandari, Z., & Rahimi, A. (2013). The Effects of Using Technology and the Internet on Some Iranian EFL Students' Perceptions of Their Communication Classroom Environment. *Teaching English with technology*, 13(1), 3-19.

Ellis, R. A., Steed, A. F., & Applebee, A. C. (2006). Teacher conceptions of blended learning, blended teaching and associations with approaches to design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(3), 312-335. <https://doi.org/10.14742/ajet.1289>.

Everett, J., Morgan, J., Stanzione, J., & Mallouk, K. (2014). *A hybrid flipped first year engineering course*. Paper presented at the 6th First Year Engineering Experience Conference.

Fariborzi, E., & AbuBakar, K. (2011). *E-learning in Iran: Looking at Effectiveness via a Qualitative Study*. In *International Conference on Humanities*. Paper presented at the International Conference on Humanities, Society and Culture, Singapore. IPEDR.

Farivar, A., & Rahimi, A. (2015). The impact of CALL on Iranian EFL learners' autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 644-649. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.112>.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.

Gannod, G., Burge, J., & Helmick, M. (2008). *Using the inverted classroom to teach software engineering*. Paper presented at the 2008 ACM/IEEE 30th International Conference on Software Engineering. DOI: 10.1145/1368088.1368198.

Ghadiri, K., Qayoumi, M. H., Junn, E., & Hsu, P. (2014). *Developing and implementing effective instructional stratagems in STEM*. Paper presented at the 121st ASEE Annual Conference & Exposition., Indianapolis.

Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). *A review of flipped learning*. *Flipped Learning Network (Vol. 23)*: Pearson Education, and George Mason University. Retrieved on May.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.

Hobbs, R. (2013). Improvization and strategic risk-taking in informal learning with digital media literacy. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 182-197. DOI: 10.1080/17439884.2013.756517.

- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562. DOI: 10.2307/3586302
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132. DOI: 10.2307/327317
- Hughes, H. (2012). Introduction to Flipping the College Classroom. In T. Amiel & B. Wilson (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2012-World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 2434-2438). Denver, Colorado, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. DOI:10.1080/09588221.2014.967701
- Hung, H. T. (2017). Design-based research: redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *Tesol Quarterly*, 51(1), 180-192. <https://doi.org/10.1002/tesq.328>.
- Jarvis, H. (2013). Computers and learner autonomy: Trends and issues. In S. Sheehan (Ed.), *British Council ELT research papers* (pp. 387-409). London: British Council.
- Johnson, L., Becker, S. A., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC horizon report: 2014 K. *The New Media Consortium*, 1-52.
- Kalavally, V., Chan, C., & Khoo, B. H. (2014). *Technology in learning and teaching: Getting the right blend for first year engineering*. Paper presented at the 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), Dubai, UAE. DOI: 10.1109/ICL.2014.7017834.
- Kaur, R., & Sidhu, G. (2010). Learner autonomy via asynchronous online interactions: A Malaysian perspective. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(3), 88-100.
- Kellinger, J. J. (2012). *The flipside: Concerns about the "New literacies" paths educators might take*. Paper presented at the The Educational Forum.
- <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708102>.
- Kim, E.-J. (2008). Status quo of CLT-based English curricular reform: A teacher's voice from the classroom. *ENGLISH TEACHING (영어교육)*, 63(2), 43-69.
- Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational psychologist*, 45(1), 64-65. DOI: 10.1080/00461520903433562
- Ku, D. T., & Chen, N. L. (2015). Influence of wiki participation on transnational collaboration learning anxiety in middle school students: A case study of Google wiki. *Internet Research*, 25(5), 794-810. <https://doi.org/10.1108/IntR-05-2014-0142>.
- LaFee, S. (2013). Flipped learning. *The Education Digest*, 79(3), 13-18.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning*, 41(1), 85-117. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x
- Maniei, R. (2003). Improving distance education in higher education. *Rahyaft Journal*, 31, 41-53.
- McDonald, K., & Smith, C. M. (2013). The flipped classroom for professional development: part I. Benefits and strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 44(10), 437-438. <https://doi.org/10.3928/00220124-20130925-19>.
- McGivney-Burrelle, J., & Xue, F. (2013). Flipping calculus. *Primus*, 23(5), 477-486. DOI: 10.1080/10511970.2012.757571
- Meri, S. (2012). *Autonomous Computer-Assisted Language Learning: Turkish Primary School Students' Perceptions of Dyned Software*. Paper presented at the International Conference "ICT For Language Learning", Florence, Italy.
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance learning*, 9(3), 85-87.

- Moffett, J. (2015). Twelve tips for “flipping” the classroom. *Medical teacher*, 37(4), 331-336. DOI: 10.3109/0142159X.2014.943710.
- Muldrow, K. (2013). A new approach to language instruction: Flipping the classroom. *The Language Educator*, 11, 28-31.
- 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. DOI:10.1016/j.iheduc.2015.02.002.
- Olson, R. (2014). *Flipping engineering probability and statistics—Lessons learned for faculty considering the switch*. Paper presented at the Proceedings of the 121st ASEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis, IN.
- Ossman, K., & Bucks, G. (2014). *Effect of flipping the classroom on student performance in first year engineering courses*. Paper presented at the Proceedings of 2014 ASEE Conference & Exposition, indianapolis. IN.
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In *Learner autonomy across cultures* (pp. 75-91): Springer. https://doi.org/10.1057/9780230504684_5.
- Rahimi, A., & Askari Bigdeli, R. (2014). ICT and EFL Students’ self-regulation mastery: Educational meat or poison. *AsiaCALL Online Journal (ISSN 1936-9859)*.
- Rahimi, M., & Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10), 152-161. DOI: 10.5539/elt.v8n10p152.
- Rahman, M. M. (2013). *CALL in promoting EFL learner autonomy at the tertiary level in Bangladesh*. Paper presented at the International Conference on Tertiary Education (ICTERC 2013) Daffodil International University, Dhaka, Bangladesh.
- Reinders, H., & White, C. (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning & Technology*, 15(3), 1-3.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International review of economics education*, 17, 74-84. DOI:10.1016/j.iree.2014.08.003.
- Safari, P., & Rashidi, N. (2015a). A Critical Look at the EFL Education and the Challenges Faced by Iranian Teachers in the Educational System. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 14-28.
- Safari, P., & Rashidi, N. (2015b). Teacher education beyond transmission: Challenges and opportunities for Iranian teachers of English. *Issues in Educational Research*, 25(2), 187-203.
- Springen, K. (2013). Flipping the classroom: A revolutionary approach to learning presents some pros and cons. *School Library Journal*, 59(4), 23-27.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning environments research*, 15(2), 171-193. DOI: 10.1007/s10984-012-9108-4
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education next*, 12(1), 82-84.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Ireland Resources, Ltd.
- Velegol, S. B., Zappe, S. E., & Mahoney, E. (2015). The Evolution of a Flipped Classroom: Evidence-Based Recommendations. *Advances in Engineering Education*, 4(3), 1-37.
- Yen, Y.-C., Hou, H.-T., & Chang, K. E. (2015). Applying role-playing strategy to enhance learners’ writing and speaking skills in EFL courses using Facebook and Skype as learning tools: A case study in Taiwan. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 383-406. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.839568>.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern language journal*, 75(4), 426-437. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x
- Zainuddin, Z., & Attaran, M. (2016). Malaysian students’ perceptions of flipped classroom: A case study. *Innovations in Education and*

Teaching International, 53(6), 660-670. DOI: [10.1080/14703297.2015.1102079](https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1102079).

Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340. DOI: [10.19173/irrodl.v17i3.2274](https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274).

[Zhang, L., & Li, X. \(2004\). A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students \[J\]. *Foreign Language World*, 4, 15-23.](#)