



بررسی رویکرد کلاس درس معکوس در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص: با تمرکز بر تفکر انتقادی و درگیر شدن دانشجویان دوره‌های انگلیسی با اهداف خاص

زهرا رضایی فرد*

(نویسنده مسئول)

دانشجوی دکترا، آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی
شهرضا، ایران

Email: zahra.rezaei.fard123@gmail.com



محسن شاهرخی**

استادیار، آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی شهرضا، ایران

Email: shahrokhi1651@yahoo.com



محمد رضا طالبی نژاد***

دانشیار، آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی شهرضا، ایران

Email: mreza Talebinejad@gmail.com



چکیده

مطالعه حاضر به بررسی اثرات استفاده از رویکرد کلاس درس معکوس بر تفکر انتقادی و درگیر شدن در انجام تکالیف دانشجویان ایرانی در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص (ESP) پرداخته است. شرکت‌کنندگان این مطالعه شامل ۶۰ دانشجوی دوره انگلیسی با اهداف خاص مشغول به تحصیل در دانشگاه پیام‌نور بودند که به دو گروه مساوی تقسیم شدند. مهارت زبانی شرکت‌کنندگان از طریق آزمون مهارت زبان بررسی شد. شرکت‌کنندگان در گروه تجربی با استفاده از فنون کلاس درس معکوس آموزش دریافت کردند. یک گروه تخصصی متشکل از اساتید دوره‌های آموزش زبان انگلیسی که از همکاران محقق بودند ۱۰ فیلم کوتاه هر یک مدت ده دقیقه تهیه کردند و هر تدریس ویدئویی همراه با الگوی تدریس یک مدرس همراه بود که از صدای واقعی وی و ارائه مطالب سمعی و بصری استفاده شد. گروه کنترل آموزش واژگان را از طریق روش تدریس معمولی دریافت کردند. نتایج تجزیه و تحلیل‌های آماری نشان داد که رویکرد کلاس درس معکوس تأثیر مثبت بر روی درگیر شدن در انجام تکالیف شرکت‌کنندگان داشته است. همچنین مشخص شد که روش کلاس درس معکوس تأثیر قابل توجهی بر تفکر انتقادی زبان‌آموزان ایرانی دارد. رویکرد کلاس درس معکوس زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا مستقل‌تر شوند و آنها را وادار می‌کند متفکران انتقادی قوی‌تری شوند. در نتیجه، روش کلاس درس معکوس بستری برای شکوفایی و رشد توانایی‌های تفکر انتقادی بالقوه زبان‌آموزان فراهم می‌آورد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۷/۱۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۳
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۱
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

کلاس درس معکوس، آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص، تفکر انتقادی، درگیر شدن در انجام تکالیف

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.331574.901

رضایی فرد، زهرا، شاهرخی، محسن، طالبی نژاد، محمد رضا. (۱۴۰۱). بررسی رویکرد کلاس درس معکوس در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص: با تمرکز بر تفکر انتقادی و درگیر شدن دانشجویان دوره‌های انگلیسی با اهداف خاص. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲، (۱)، ۹۳-۷۴.

Rezaei Fard, Z., Shahrokh, M., Talebinejad, M. (2022). Flipped Classroom Approach in ESP Courses: Focus on ESP Students' Critical Thinking and Engagement. Foreign Language Research Journal, 12 (1), 74-93.

* زهرا رضایی فرد، دانشجوی دکتری تخصصی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا است. وی مقالاتی در زمینه آموزش زبان دوم در مجلات مختلف منتشر کرده است. زمینه‌های اصلی مورد علاقه وی در یادگیری زبان مبتنی بر فناوری، ESP و یادگیری واژگان است.

** محسن شاهرخی استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا است. علائق پژوهشی وی شامل جامعه‌شناسی زبان، پراگماتیکس و مسائل مربوط به آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی است.

*** محمد رضا طالبی نژاد، دانشیار آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا است. او همچنین عضو هیئت علمی دانشگاه شیخ بهایی اصفهان است. زمینه‌های مورد علاقه وی آموزش مبتنی بر فناوری، ESP و مسایل مختلف آموزش زبان انگلیسی است.



Flipped Classroom Approach in ESP Courses: Focus on ESP Students' Critical Thinking and Engagement



Zahra Rezaei Fard*
 (corresponding author)
 Ph.D. Candidate, Department of English, Shahreza Branch, Islamic Azad University, Shahreza, Iran
 Email: zahra.rezaei.fard123@gmail.com



Mohsen Shahrokhi**
 Assistant Professor, Department of English, Shahreza Branch, Islamic Azad University, Shahreza, Iran
 Email: shahrokhi1651@yahoo.com



Mohammad Reza Talebinezhad***
 Associate Professor, Department of English, Shahreza Branch, Islamic Azad University, Shahreza, Iran
 Email: mrezatalebinejad@gmail.com

ABSTRACT

The present study investigated the effects of using flipped classroom techniques on Iranian ESP students' critical thinking and engagement. The flipped classroom model flips the traditional relationship between class time and homework. Students learn at home via online coursework and lectures, and teachers use class time for teacher-guided practice or projects. Participants were 60 ESP students studying in Payame Noor University, who were divided into 2 equal groups with 30 students each. Participants' language proficiency was checked through a language proficiency test. The participants of experimental group received vocabulary instruction through flipped classroom techniques. A specialist group of EFL/ESP professors who were the researcher's colleagues produced 10 videos, and each video lecture was accompanied by a lecturer's avatar, which used his or her true voice and audiovisual materials representations. The control group received conventional vocabulary instruction. Results of the statistical analyses showed that there was a positive influence of flipped classroom over the participants' task engagement. Also, it was found that the flipped classroom had a significant effect on the Iranian students' critical thinking in ESP courses. Flipped classrooms enable ESP students to become more independent, which necessitates more critical thinkers. As a result, flipped classrooms can provide a platform for L2 students' potential critical thinking abilities to blossom and develop.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.331574.901

ARTICLE INFO

Article history:
 Received: October 4, 2021
 Accepted: December 4, 2021
 Available online:
 Spring 2022

Keywords:

Flipped Classroom, ESP, Critical Thinking, Student Engagement

Rezaei Fard, Z., Shahrokhi, M., Talebinezhad, M. (2022). Flipped Classroom Approach in ESP Courses: Focus on ESP Students' Critical Thinking and Engagement. *Foreign Language Research Journal*, 12 (1), 74-93.

* Zahra Rezaei Fard is a PhD candidate from Islamic Azad University, Shahreza branch. She has published some papers in second language learning in different journals. Her main areas of interest lies in technology-based language learning, ESP and vocabulary learning.
 ** Mohsen Shahrokhi is an assistant professor in Applied Linguistics at Shahreza Branch of Islamic Azad University, Isfahan, Iran. His research interests include Sociolinguistics, Pragmatics, and issues concerning teaching and learning English as a foreign language.
 *** Mohammad Reza Talebinezhad is an Associate Professor of Applied Linguistics at Islamic Azad University, Shahreza Branch. He is also an associate faculty member at Sheikhbahaee University, Iran. Dr. Talebinezhad has presented papers in International conferences and authored/coauthored eight books in related fields and ESP.

یادگیری معکوس به عنوان یک مدل آموزشی تعریف می شود که در آن اجزای تدریس سنتی و تکلیف در منزل معکوس شده است (حمدان ، مک نایت ، مک نایت ، و آرفستروم ، ۲۰۱۳؛ لاج و پلت و ترگلیا، ۲۰۰۰). "یادگیری معکوس رویکرد نسبتاً جدیدی در تدریس است. در این رویکرد ، برای ارتقاء یادگیری فعال و افزایش میزان مشغولیت، جایگاه سخنرانی معلم در کلاس و تکلیف منزل با هم جابه جایی شود؛ به عبارت دیگر، سخنرانی و تدریس معلم به منزل و تکلیف و فعالیت به کلاس انتقال می یابد" (علوی، کیوان پناه و فضلعلی، ۱۳۹۶، ص ۱) مطالعه محتوای دوره پیش از تدریس آن در کلاس ایده جدید و تازه ای در آموزش نیست. برطبق الگوی تدریس سنتی ، دانشجویان ملزم به خواندن مطالب پیش از برگزاری جلسات کلاس درس بودند. با این حال ، اکنون که زیرساختار آموزش آنلاین و برنامه های تکنولوژیکی پیشرفته به بلوغ رسیده اند ، انتشار ایده کلاس درس معکوس همراه با فیلم همانند رسانه های آموزشی، با سرعت بیشتری پیشرفت کرده است (کارانیکولاس و اسنیلینگ، ۲۰۱۰).

حمدان و همکاران (۲۰۱۳) تلاش کردند تا معنای واقعی و نهفته واژه معکوس (flipped) را توضیح دهند. آنها خاطرنشان کردند که حرف اول F می تواند به معنای محیط انعطاف پذیر ، حرف دوم L به معنای یادگیری فرهنگ ،

حرف سوم I برای محتوای تعمدی ، حرف چهارم P برای مربیان حرفه ای ، حرف پنجم P برای فعالیت های شبکه تصاعدی ، حرف ششم E برای تجربه یادگیری جذاب و موثر ، و حرف آخر D برای بستر یادگیری متنوع و یکپارچه باشد.

به گفته برگمان و سامس (۲۰۱۲) ، یادگیری معکوس یک رویکرد یادگیری است که تدریس های سنتی را به خارج از محیط کلاس درس می کشاند و فعالیت های تکلیف در خانه همانند مباحث درسی ، مطالعه موردی و تجربیات شبیه سازی در کلاس درس به ارمغان می آورد. **گروشتاین (۲۰۱۲)** گزارش داد که رویکرد معکوس دارای مزایایی است که آن را به رویکردی قدرتمند در آموزش تبدیل کرده و دانشجویان را تبدیل به فراگیرانی کرده که می توانند برای خود و خودشان یاد بگیرند" (ص ۳۵). دانشجویان از سرعت انعطاف پذیری لازم برای پیشرفت و پیشبرد کارهایشان از طریق عناصر خارج از کلاس برخوردارند، که چه بسا و شاید با تمرکز بر روی فیلم ها یا مطالب مختلف متناسب با سطوح و علایق خود به این سطح پیشرفت می رسند (دیویس ، دین ، و بال ، ۲۰۱۳). یادگیری معکوس ممکن است برای دانشجویان با نیازهای خاص (استثنایی) یا دیگر دانشجویان معلول مفید باشد (برگمان و سامس ، ۲۰۱۲؛ تامپسون ، ۲۰۱۱). علاوه بر این ، وقت آزاد کلاسی می تواند به بحث ، تعامل ، تحقیق درگیر شدنی و فعالیت

های علمی بر اساس رویکرد معکوس اختصاص داده شود (گرشتاین، ۲۰۱۲؛ میلان، ۲۰۱۲).

کیم، کیم، خرا و گاتمن (۲۰۱۴)، ص ۶۷ اصول یادگیری معکوس را به شرح زیر توصیه کردند:

- فراهم آوردن فرصتی برای دانشجویان جهت کسب اطلاعات مقدماتی و اولیه قبل از انجام فعالیت در کلاس.
- تشویق دانشجویان به تماشای تدریس آنلاین و آمادگی پیدا کردن پیش از فعالیت در کلاس.
- روشهای سازمان یافته ارزشیابی.
- ارتباط میان فعالیتهای داخل کلاس با فعالیتهای خارج از کلاس.
- ارائه راهنمایی های که به طور واضح بیان شده و به خوبی سازمان یافته ؛
- فراهم آوردن زمان کافی برای تکمیل تکالیف ؛
- تشویق دانشجویان برای تشکیل انجمن یادگیری.
- ارائه بازخورد سریع و فوری در مورد کارهای فردی یا گروهی و
- ارائه استفاده از فناوری های آشنا که به راحتی در دسترس دانشجویان قرار گیرد.

۲. پیشینه پژوهش

پیشینه تحقیقات گذشته تعدادی مزیت برای استفاده از رویکرد معکوس در حوزه آموزش و پرورش ذکر کرده

است. چندین مطالعه (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۱؛ کارانیکولاس و اسنلینگ، ۲۰۱۰) تأکید می کنند که دانش آموزانی که قبل از کلاس و به طور حضوری با فعالیت های مشارکتی با محتوای تعاملی درگیر هستند، می توانند مفاهیم را تشریح کرده و از طریق کاربرد، تجزیه و تحلیل، برنامه ریزی و حل مساله مفاهیم را بهتر بفهمند. علاوه بر این، معلم می تواند توجه فردی بسیار بیشتری به نیازهای دانش آموزان داشته باشد، به ویژه کسانی که درگیر تلاش و مجادله هستند و نیاز به کمک بیشتر دارند (روزنبرگ، ۲۰۱۳؛ تاکر، ۲۰۱۲).

همانطور که برگمان و سامس (۲۰۱۲) بیان می کنند آموزش کلاس درس معکوس یک تکنیک آموزشی دانش آموز-محور و نوعی یادگیری ترکیبی است که اغلب از طریق ارائه محتوای آموزشی به صورت آنلاین و خارج از کلاس درس، محیط یادگیری سنتی را معکوس می کند. بر این اساس، هنگام استفاده از این روش می توان تعدادی فرصت یادگیری پیش برنده را در نظر گرفت. هنگام اتخاذ این رویکرد آموزشی، معلمان زبان دوم قادر خواهند بود تا زمان کلاس درس را تنظیم کنند و زمانی را به انجام تکالیف کلاسی اختصاص دهند. همچنین، از نظر ضمنی بدین معناست که آنها ملزم به تهیه مطالب آموزشی مانند فیلم های آموزشی از قبل می باشند. علاوه بر این، از دانش آموزان آنها خواسته می شود که این مطالب آموزشی را پیش از رفتن به کلاس درس در خانه مطالعه کنند. علاوه بر این، مطالعه فراگیران زبان دوم فقط محدود به مطالب رایج و

فعلی مورد استفاده نمی شود. آنها همچنین به مطالب قدیمی تری که معلم در طی جلسات گذشته ارائه کرده دسترسی دارند. بنابراین، در دسترس بودن مطالب گوناگون در زمان غیبت دانش آموز یا معلم کمک قایل توجهی به حوزه آموزش و یادگیری می کند (کیم و پارک، ۲۰۱۷). در میان انواع مطالب مورد نیاز در زمینه آموزش زبان انگلیسی، واژگان نقش کلیدی دارند.

همانطور که نمازیان دوست، حسینی و اتومو (۲۰۲۰) بیان می دارند، "در یادگیری زبان دوم، ارزش واژگان آنقدر مهم است که یادگیری و آموزش را ضروری می کند" (ص ۲). در جهت نشان دادن اهمیت این مطلب، ویلکینز (۱۹۷۲)، به نقل از ثورنبری (۲۰۰۲، ص ۱۳) از زبان یک زبان شناس بیان داشت "بدون گرامر بسیار کم می توان ارتباط برقرار کرد، اما بدون واژگان نمیتوان هیچ چیزی را منتقل نمود". همه زبانها متشکل از لغات هستند و از ابتدا به صورت کلمات متولد شده اند. به ندرت پیش می آید واژگان در زبان ها اختراع شود، بنابراین فرایند یادگیری واژگان رایج و سایر واژگان جدید یک فرایند بی وقفه است. "علاوه بر این، معلمان اهمیت واژگان را پذیرفته اند زیرا واضح است که واژگان منجر به ارتباط موثر می شود" (نمازیان دوست و همکاران، ۲۰۲۰، ص ۲).

به گفته البشتاوی، جاگاناتان و سینگ (۲۰۲۰) "یادگیری کلمات جدید به زبان دوم یا یک زبان خارجی کاری چالش برانگیز است" (ص ۲۶۹-۲۷۰). شرایط جدید

خواسته های جدیدی را مطرح می کند که مستلزم دستیابی به کلمات تخصصی کارآمد است (لسکس، کیفر، فالر و کلی، ۲۰۲۰). به عنوان مثال، چالش یادگیری واژگان زمانی که موضوع اصطلاحات فنی را مطرح می شود بسیار مهم و عمده است و هسته محتویات مختلف را در چندین زمینه موضوعی در کلاس های درس انگلیسی با اهداف خاص تشکیل می دهد. همانگونه که بسیاری محققان معتقدند جذب واژگان در طول فرایند یادگیری همه مهارت های دیگر از جمله خواندن کار ساده ای نیست (کودی و هاکین، ۱۹۹۷). بر این اساس، مطالعات در مورد یافتن روشهای نوآورانه تدریس و رویکردهای آموزشی در جهت تسهیل فرآیندهای آموزش و یادگیری واژگان، یک روش تحقیقی در حال پیشرفت است. در این راستا، تأثیر محتمل کلاسهای درس معکوس نیازمند توجه بیشتر است.

یادگیری معکوس در قرن بیست و یکم به عنوان یک کلمه کلیدی مبهم در محافل آموزشی تبدیل شده است. به عنوان یک رویکرد معکوس برای آموزش و یادگیری، یادگیری معکوس اشاره به چهار مهارت فرعی یادگیری دارد یعنی تفکر انتقادی، ارتباطات، همکاری و خلاقیت می پردازد، چرا که دانش آموزان پیش از آمدن به کلاس درس زبان دوم با فناوری جهت پیش نمایش مطالب در خانه کار می کنند (دومن و وب، ۲۰۱۷)؛ کوستا و برینکس لاک وود (۲۰۱۴). این رویکرد در جهت ترغیب همکاری و

ارتباطات بر بهبود تفکر انتقادی دانش آموزان نظارت می کند.

پروانه، ذوقی و اسدی (۱۳۹۹) در مطالعه ای، تأثیر روش آموزش معکوس بر خودمختاری و اضطراب زبان آموزان ایرانی پرداختند. نتایج مطالعه نشان داد که روش آموزش معکوس، تأثیر معناداری در بهبود خودمختاری زبان آموزان و کاهش اضطراب آنان دارد. فضلعلی (۱۳۹۹) توسعه حرفه ای معکوس را بر پیشرفت نومعلم زبان انگلیسی بررسی کرد. نتایج این مطالعه نشان داد که نومعلمها در کلاس توسعه حرفه ای معکوس، پیشرفت بهتری در مقایسه با معلمهای کلاس سنتی داشتند.

همانگونه که رید (۱۹۹۹) معتقد است، همه بر این توافق هستند که تفکر انتقادی هدف اصلی آموزش است. به نظر می رسد تفکر انتقادی می تواند تحت تأثیر سایر عوامل دخیل در فرایند آموزش و یادگیری قرار گیرد. تعریف تفکر انتقادی دشوار است (ابرامی، برنر، بروخوفسکی، وید، سورکس، تامین و ژانگ، ۲۰۰۸)، برخی معتقدند که تفکر انتقادی مفهوم و نظریه گسترده ای است (دیویدسون و دانهام، ۱۹۹۷)، که عمدتاً بر تفکر منطقی متمرکز است یعنی متمرکز بر باور و کار است، در حالی که برخی دیگر آن را دقیق تر مدنظر قرار می دهند به طوری که آن را مختص به محتوایی خاص می دانند (مک پک، ۱۹۸۱). از نظر هالورسن (۲۰۰۵)، تعریف تفکر انتقادی آسان نیست زیرا ممکن است برای افراد مختلف در زمینه های مختلف معانی متفاوتی داشته باشد. با این وجود، مربیان می

توانند برخی عناصر کلیدی آن را در کلاس های درس خود جای دهند. هاف (۲۰۰۰)، به نقل از اندرسون مگر، (۲۰۱۱) تأکید می کند که تفکر انتقادی خوب برای اکثر دانش آموزان یک توانمندی ذاتی یا طبیعی نیست، بلکه می توان آنها را از طریق روشهای آموزشی کارآمد برای یادگیری تفکر انتقادی آموزش داد. دانش آموزان نیازمند توانایی طرح پرسش و یافتن راهکردهای جایگزین و همچنین ارزیابی ارزشها و سیستم اعتقادی خود هستند (هاف، ۲۰۰۰، به نقل از اندرسون مگر، ۲۰۱۱). بنابراین، معلمان، به طور کلی، و به ویژه مربیان دوره انگلیسی با اهداف خاص، باید مطمئن شوند که از روش مناسبی جهت بهبود تفکر انتقادی فراگیران زبان دوم استفاده می کنند.

یکی از مفاهیمی می تواند در راستای توسعه تفکر انتقادی در بین فراگیران زبان دوم باشد، توانایی مشارکت در قضاوت هدفمند است (فاکیون، ۱۹۹۲ به نقل از ابرامی و همکاران، ۲۰۰۸). اگرچه تعامل یک اصطلاح رایج در پیشینه تحقیق حوزه آموزش است، اما توصیف دقیق آن آسان نیست زیرا دارای معانی گسترده و پیچیده ای است (دورنیی، ۲۰۰۱؛ راسل، اینلی، و فریدنبرگ، ۲۰۰۵). به ویژه، مشارکت کاری فراگیران زبان دوم اغلب برای توصیف یا مشاهده انگیزه آنها توسط بسیاری از محققان استفاده می شود، زیرا مشاهده انگیزه پیچیده و دشوار است. به عنوان مثال، کروکس و اشمیت (۱۹۹۱) می نویسند که محققان زبان دوم اگر دانش آموزی به طور موثر

درگیر فعالیت های یادگیری شود ، او را به عنوان با دانش آموز با انگیزه توصیف می کنند" (ص ۴۸۰) ، ظاهراً انگیزه و درگیر شدن در انجام تکلیف تقریباً مشابه یکدیگر در نظر گرفته اند که در پس یکدیگر آمده اند.

همانطور که **اوبری ، کینگ و الموخالد (۲۰۲۰)** معتقدند علیرغم مفهوم ساختاری جذاب و به خوبی مطالعه شده در حوزه آموزش و روانشناسی تربیتی (**فردریکس، بلومفلد و پاریس، ۲۰۰۴**) درگیر شدن فراگیران زبان دوم در طی عملکرد کاری توجه اندکی در حوزه فراگیری زبان دوم به خود اختصاص داده . در آموزش عمومی ، شواهد یکنواخت و ثابتی وجود دارد که نشان می دهد درگیر شدن فراگیران با نتایج آموزشی مطلوب از قبیل پیشرفت تحصیلی بالاتر ارتباط دارد (به عنوان مثال، **فین و زیمر، ۲۰۱۲** ؛ **فردریکس و همکاران ، ۲۰۰۴**). **الیس (۲۰۱۸)** معتقد است که در کلاس درس زبان دوم "بررسی درگیر شدن در حین انجام تکلیف برای فراگیران زبان دوم از نظر ایجاد و فعال سازی فرایندهای شناختی یادگیری مانند توجه و برقراری ارتباط میان شکل - معنی ، به نوبه خود به دانش آموزان اجازه می دهد زبان دوم را به طور موثرتری یاد بگیرند" (ص ۱۴۸). **مرسر و دورنی (۲۰۲۰)** بیان می کنند که اگرچه درگیر شدن برای آموزش زبان دوم مهم است ، "مباحث در مورد درگیر شدن تا حد زیادی از پیشینه تحقیق یادگیری و آموزش زبان دوم حذف شده" (ص ۴). با این وجود ، "درگیر شدن فراگیران در حین

انجام تکالیف در زمینه یادگیری زبان دوم مطرح شده است و از بینش بالقوه ای در حوزه روانشناسی آموزشی بهره مند شده است" (**اوبری و همکاران، ۲۰۲۰**، ص ۱).

مطالعات قبلی در مورد زبان دوم به بررسی درگیر شدن در انجام تکالیف پرداخته است. (به عنوان مثال ، **اوبری ، ۲۰۱۷**؛ **بالتز، ۲۰۱۷** ؛ **لمبرت ، فیلیپ ، و ناکامورا ، ۲۰۱۷** ؛ **کیو و لو ، ۲۰۱۷**) و آن را به عنوان حالتی از "توجه و درگیر شدن بیشتر در انجام تکلیف و یادگیری" تعریف می کنند (**فیلیپ و داچسنی ، ۲۰۱۶**، ص ۵۱). تنوع عوامل کاری و شرایط گوناگونی برای انجام تکالیف دانش آموزان در کلاس زبان دوم از اهمیت بسیار بالایی برای درگیر شدن کاری در کلاس درس برخوردار است ، این مطالعات بینش های ارزشمندی در حوزه درگیر شدن فراگیران زبان دوم به دست آورده. با این حال ، محققان متذکر شده اند که درگیر شدن در انجام تکالیف اغلب بدون توجه زیاد به ساختار آموزشی مورد بررسی قرار می گیرد (به عنوان مثال ، **الیس ، ۲۰۱۸** ؛ **ساتو و استورچ ، ۲۰۲۰**). بنابراین ، مشخص نیست که چگونه ویژگی های تکالیف همراه با عوامل بافتاری مرتبط با فراگیران زبان دوم و محیط کلاس درس بر تعامل تأثیر می گذارد. علاوه بر این ، تحقیقات نسبتاً کمی در مورد عواملی که از تجربیات درگیر شدن کاری فراگیران زبان دوم پشتیبانی می کند یا مانع آن می شود ، انجام شده است.

همانطور که توسط **زیک و لیچ (۲۰۱۰)** گزارش شده ، درگیر کردن فراگیران زبان دوم در فعالیت های کلاسی توجه و تمرکز آنها را افزایش می دهد و به آنها در ترغیب و توجه به سطح تفکر انتقادی انگیزه می دهد و باعث ارتقا تجربیات یادگیری معنادار می شود. استفاده از رویکردهای دانش آموز محور در آموزش ، فرصت هایی را برای فراگیران زبان دوم جهت مشغول کردن آنها در فعالیتهای کلاسی فراهم می آورد تا به آنها در دستیابی به اهداف یادگیری دوره کمک کند. از سوی دیگر ، در اکثر کلاس در آموزشگاه های ایران، فراگیران زبان دوم احساس کسالت و خستگی می کنند زیرا فاقد برخی نکات از نظر روانشناسی است که موجب می شود آنها نسبت به یادگیری خود و تعلیم و فراگیری زبان دوم در کلاس درس دچار تبعیض شوند و این نادیده انگاشتن منجر به به راهبردهای های تدریس ناکارآمد و و اتلاف وقت و انرژی آنان می شود. با توجه به اهمیت درگیر شدن در انجام تکلیف و تفکر انتقادی در دنیای امروز ، اهداف دوم و سوم این مطالعه در جهت بررسی این موضوع بود که آیا کلاس های درس معکوس بر توانایی تفکر انتقادی و درگیر شدن در تکالیف فراگیران زبان دوم در زمینه آموزش دوره انگلیسی با اهداف خاص در ایران تأثیر می گذارد یا خیر. علاوه بر این ، این مطالعه نگرش دانشجویان را نسبت به رویکرد کلاس درس معکوس بررسی کرد.

بنابراین، محقق این تحقیق معتقد است که توجه

بیشتر به عوامل (به عنوان مثال ، کلاس درس معکوس) که

از درگیر شدن فراگیران زبان دوم در سطح انجام تکلیف حمایت می کند یا آنها را از انجام تکلیف باز می دارد ، ممکن است برای معلمان دوره انگلیسی با اهداف خاص تصمیم گیری آگاهانه تر در کاربرد روش تدریس مناسب برای دوره های آموزشی انگلیسی با اهداف خاص فراهم آورد. بنابراین ، سوالات تحقیق ذیل به منظور پاسخگویی به هدف مطالعه مطرح شده است:

۱. آیا کلاسهای درس معکوس بر تفکر انتقادی

دانشجویان ایرانی در دوره های انگلیسی با

اهداف خاص تأثیر قابل توجهی دارند؟

۲. آیا کلاسهای درس معکوس تأثیر بسزایی بر

درگیر شدن در انجام تکلیف دانشجویان ایرانی

در دوره های انگلیسی با اهداف خاص دارند؟

۳. روش پژوهش

شرکت کنندگان

شصت دانشجوی دختر ایرانی که در دانشگاه پیام نور

تحصیل می کردند در این مطالعه شرکت کردند. آنها از گروه

روانشناسی بودند که در حال گذراندن دوره انگلیسی با

اهداف خاص بودند. برای اطمینان از سطح مهارت واقعی

شرکت کنندگان، ۹۰ نفر از دانشجویان انگلیسی با اهداف

خاص در آزمون سطح بندی سریع آکسفورد^۱ شرکت کردند.

۶۰ نفر از شرکت کنندگان در واقع به صورت غیر تصادفی بر

اساس یک روش نمونه گیری در دسترس و مناسب انتخاب

¹ Quick Oxford Placement Test

شدند که نمونه هدف دانشجویان انگلیسی با اهداف خاص بود. همه شرکت‌کنندگان داوطلبانه و بر اساس رضایت در تحقیق شرکت کردند و موافقت کردند که محقق از عملکرد و پاسخ‌های آنها جهت انتشار نتایج استفاده کند. همچنین، آنها برگه رضایت‌نامه را پر کردند که به‌طور مختصر در مطالعه شرح داده شده است. از آنجاکه دانشجویان دوره انگلیسی با اهداف خاص در ایران عمدتاً جوانان هستند، دانشجویان انگلیسی با اهداف خاص انتخاب شده در محدوده سنی ۱۸ تا ۳۵ سال بودند.

ابزارها

ابزارهای این مطالعه شامل آزمون مهارت زبان (OQPT)، نظر سنجی تفکر انتقادی و پرسشنامه درگیر شدن دانشجویان بود. آزمون مهارت زبان برای اندازه‌گیری سطح مهارت شرکت‌کنندگان استفاده شد. این آزمون یک آزمون انعطاف‌پذیر بر اساس سطح مهارت زبان انگلیسی دانشجویان است و به معلمان زبان دوم یک روش قابل اعتماد و مقرون به صرفه برای یافتن سطح مهارت زبان دانشجویان ارائه می‌دهد. این نسخه آزمون (OQPT) شامل دو بخش است: بخش ۱ شامل ۴۰ سوال که به ارزیابی ۵ سوال: متن با جای خالی، سنجش حروف اضافه، دستور زبان، ضمائر و واژگان، سوال‌های تکمیل جای خالی (۲۰ سوال) می‌پردازد. بخش دوم شامل ۲۰ سوال است: ۱۰ سوال مربوط به متون با جای خالی و ۱۰ سوال

تکمیل جای خالی است، که همه در قالب سوالات چند گزینه ای طرح شده‌اند.

در مطالعه حاضر، از نسخه فارسی آزمون واتسون-گلیسر، فرم A (WGCTA-FA) برای سنجش تفکر انتقادی شرکت‌کنندگان استفاده شده. این آزمون شامل پنج فرعی است: نحوه استنباط یا نتیجه‌گیری، تشخیص فرضیه‌ها، استنتاج‌گیری، تفسیر شواهد و ارزیابی استدلال است، هر کدام شامل ۱۶ سوال به همراه ۲ تا ۵ گزینه جایگزین است. برآورد مورد آزمودنی ویژه نیست و می‌تواند ۶۰ دقیقه به طول انجامد. به گفته محمدیاری (۲۰۰۲)، این

آزمون و مقیاس‌های فرعی آن در فرهنگ ایرانی دارای پایایی و روایی هستند. جهت تجزیه و تحلیل پایایی پرسشنامه، محقق از ضریب پایایی دو نیم آزمون استفاده کرد. بر اساس آخرین نسخه اقتباس شده در ایران، پایایی ۰/۹۸ بدست آمد و نتایج تحلیل عاملی جهت حمایت از ساختار فرضی پرسشنامه ارائه شد (محمدیاری، ۲۰۰۲).

برای به دست آوردن اطلاعات گسترده در مورد درگیر شدن دانشجویان در یادگیری، از پرسشنامه استاندارد در مورد درگیر شدن دانشجویان استفاده شد. به کارگیری پرسشنامه برای شرکت‌کنندگان از این واقعیت ناشی می‌شود که می‌تواند فرصت‌هایی جهت کسب داده‌های مرتبط با ارزیابی درگیر شدن دانشجویان انگلیسی با اهداف خاص فراهم کند. این پرسشنامه اقتباس شده متعلق به زیگ، لیچ و بالتر (۲۰۱۱) است و شامل هشت بخش با مقیاس ۴

درجه ای لیکرت است که در آن پاسخ ها از ۱ (بسیار اغلب)، ۲ (اغلب)، ۳ (گاهی اوقات)، و ۴ (هرگز). نسخه اصلی (زپک، لیچ، و ایزاک، ۲۰۰۸) شامل ۳۸ بخش و ۱۰۵ سوال است. نویسندگان برخی سوال ها را در تجزیه و تحلیل تأییدی سوال از نسخه اصلی حذف کردند تا قابلیت پایایی پرسشنامه را افزایش دهند. نسخه نهایی پذیرفته شده شامل ۸ بخش و ۲۹ سوال است که از شاخص پایایی خوبی برخوردار (r=۰.۸۹) است.

روند پژوهش

در ابتدای مطالعه، از آزمون مهارت زبانی OQPT برای همگن کردن شرکت کنندگان استفاده شد. در مرحله اول، ۶۰ نفر از دانشجویان دوره انگلیسی با اهداف خاص بر اساس نتایج آزمون خود در QOPT آزمون مهارت انتخاب شدند. در مرحله بعدی، شرکت کنندگان به دو گروه (یعنی گروه های کنترل و آزمایش) تقسیم شدند که هر کدام دارای ۳۰ شرکت کننده بودند. در مقایسه، برای گروه های کنترل و آزمایش پرسش نامه تفکر انتقادی پیش از مداخله اجرا شد و از آنها خواسته شد تا آن را تکمیل نمایند.

جهت انجام آزمایش، شرکت کنندگان در گروه تجربی راهنمایی هایی در مورد فنون تدریس کلاس معکوس دریافت کردند. راهبردها کلاس درس معکوس به شرح زیر معرفی شد: قبل از هر جلسه کلاسی، از شرکت کنندگان خواسته شد تا یک ویدئو کلیپ در تلفن های همراه خود در مورد کلاس های خود تماشا کنند، که در کلاس درس

مورد بحث قرار می گرفت. در طی جلسات حضوری، به آنها این امکان داده شد که بر اساس مشاهده ویدئوی آنلاین مرتبط با مطالب درسی بحث شده در کلاس درس به بحث در مورد فعالیت های خارج از موضوع از طریق سخنرانی یا کنفرانس بپردازند. بدین منظور، ۱۰ ویدئو توسط گروهی تخصصی از اساتید انگلیسی با اهداف خاص که همکاران محقق بودند آماده گردید و هر کنفرانس ویدئویی همراه با الگوی تدریس یک مدرس که شامل صدای واقعی او و ارائه مطالب سمعی و بصری، اسلایدهای مربوط به سخنرانی و چندین عنصر چندرسانه ای بود.

هر دو مورد واژگان و معانی آنها برای شرکت کنندگان گروه کنترل به زبان فارسی توضیح داده شد، به طوری که آنها در بخش های مختلف و در فهرست واژگان برای اجرای آموزش به روش معمول ارائه شدند. همان واژگان از طریق روش سنتی دستور-ترجمه فهرست کلمات به شرکت کنندگان گروه کنترل معرفی شد. علاوه بر این، از آنها خواسته شد که از دیکشنری های انگلیسی - فارسی استفاده کنند. به آنها اجازه داده شد با محقق در مورد اهمیت هر چیزی که مورد سؤال آنهاست، پرس و جو و مشاوره داشته باشند.

به منظور بررسی تأثیر رویکرد کلاس درس معکوس بر سطح تفکر انتقادی در بین دانشجویان دوره انگلیسی با اهداف خاص، پرسش نامه تفکر انتقادی قبل و بعد از مداخله گری میان شرکت کنندگان هر دو گروه اجرا شد. علاوه بر این، به منظور مطالعه تأثیرات احتمالی رویکرد

کلاس درس معکوس بر درگیر شدن در انجام تکلیف دانشجویان انگلیسی با اهداف خاص، پرسش‌نامه درگیر شدن پس از مداخله‌گری بین شرکت‌کنندگان اجرا شد.

۴. نتایج و بحث

به‌منظور بررسی اولین سؤال تحقیق در مورد این که آیا اجرای یادگیری معکوس تأثیر معناداری بر تفکر انتقادی دانشجویان ایرانی در دوره‌های انگلیسی با اهداف خاص

دارد، آزمون آماری ANCOVA انجام شد. از آنجا که توانایی تفکر انتقادی، به‌عنوان یک متغیر شناختی، ممکن است به تعدادی متغیر مانند سن و جنس، وابسته باشد که در مطالعه حاضر کنترل نشده بودند، از روش آماری ANCOVA استفاده شد. جدول ۱، نتایج این آزمون آماری را نشان می‌دهد.

جدول ۱. تجزیه و تحلیل کواریانس (ANCOVA)

Dependent Variable: Posttest						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	129.831 ^a	2	64.916	38.123	.000	.711
Intercept	12.545	1	12.545	7.367	.011	.192
Pretest	80.390	1	80.390	47.211	.000	.604
Groups	59.826	1	59.826	35.134	.000	.531
Error	52.786	31	1.703			
Total	13425.000	34				
Corrected Total	182.618	33				

.a. R Squared = .711 (Adjusted R Squared = .692)

عملکرد دانشجویان ایرانی در دوره‌های انگلیسی با اهداف خاص دارد یا خیر و اینکه آیا تفاوت آماری معنی‌داری بین انتخاب هر مورد در پرسش‌نامه درگیر شدن در انجام تکالیف وجود دارد یا خیر، آزمون برازش کای دو بر روی همه سؤالات انجام شد. برای تعیین اینکه آیا توزیع موارد (به‌عنوان مثال، شرکت‌کنندگان) در یک مورد طبقه‌بندی واحد (به‌عنوان مثال، سؤالات شماره ۱ تا شماره ۸ در پرسش‌نامه درگیر شدن در انجام تکالیف) از توزیع شناخته شده یا فرضیه‌ای پیروی می‌کند، استفاده می‌شود. بر این اساس، ابتدا مفروضات زیر بررسی شد.

• یک متغیر طبقه‌بندی شده وجود داشت

(به‌عنوان مثال، مقیاس ۴ درجه‌ای برای

همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، خط اول برجسته شده نشان می‌دهد که پیش‌آزمون با پس‌آزمون با مقدار $p = .04$ به‌طور معنی‌داری مرتبط است. خط بعدی نشان دهنده تأثیر اصلی رویکرد کلاس معکوس بر متغیر وابسته، یعنی تفکر انتقادی است. پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تأثیر معنی‌دار رویکرد کلاس معکوس نشان داده شد، $F(1, 31) = 35.134, p < 0.05, \eta^2 = 0.531$. از آنجایی که مقدار p کمتر از 0.05 است، تفاوت بین دو گروه قابل توجه است و تأثیر رویکرد کلاس معکوس بر تفکر انتقادی مشخص است. بنابراین، اولین سؤال تحقیق پشتیبانی می‌شود.

به‌منظور بررسی دومین سؤال تحقیق در مورد پی بردن

به اینکه آیا اجرای رویکرد کلاس معکوس تأثیری بر

اندازه‌گیری مشارکت در کار، از «هرگز» تا «اغلب».

• برای هر انتخاب متغیر دسته‌ای، حداقل ۵ فراوانی مورد انتظار وجود داشت.

• استقلال مشاهدات وجود داشت، یعنی هیچ رابطه‌ای بین هیچ‌یک از موارد (به‌عنوان مثال، شرکت‌کنندگان) وجود نداشت.

پس از برآورده شدن مفروضات، آزمون برازش مجذور کای اجرا شد. نتایج در جدول ۲ ارائه شده است: جدول ۲. آزمون برازش کای دو برای تأثیر رویکرد کلاس معکوس بر توسعه درگیر شدن در انجام تکالیف

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Chi-Square	17.000 ^a	15.800 ^b	22.250 ^a	19.850 ^c	48.600 ^b	7.850 ^c	15.050 ^c	18.050 ^c
<i>df</i>	3	3	3	3	3	3	3	1
Asymp. Sig.	.002	.001	.000	.000	.000	.000	.001	.000
a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 8.0.								
b. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 10.0.								
c. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 13.3.								

نتیجه نشان می‌دهد که در همه ۸ مورد، مقدار p محاسبه شده کمتر از ۰/۰۵ است، بدین معنا که کمتر از ۵٪ احتمال وجود دارد که این انحراف در داده‌های به‌دست‌آمده از داده‌های مشاهده شده فقط به دلیل شانس باشد. مطالعه حاضر تأثیر رویکرد کلاس معکوس را بر سطح تفکر انتقادی در بین دانشجویان انگلیسی با اهداف خاص و همچنین بر میزان درگیری آنها را در انجام تکالیف اندازه‌گیری کرد. نتایج ANCOVA نشان داد که اجرای کلاس‌های درسی تغییر یافته تأثیر قابل توجهی بر تفکر انتقادی دانشجویان ایرانی در دوره‌های انگلیسی با اهداف خاص داشته است. این نتایج، یافته‌های اوفلاهرتی و فیلیپس (۲۰۱۵) که استفاده از رویکرد کلاس معکوس را در محیط‌های آموزش عالی از سال ۲۰۱۲ تا ۲۰۱۴ در سراسر جهان مرور کرده‌اند، پشتیبانی می‌کند و پیشنهاد می‌کند

که اجرای یک رویکرد کلاسی معکوس موفق برای یادگیری دانشجویان موثر بوده و تسهیل‌کننده تفکر انتقادی است و همچنین باعث بهبود تعامل دانشجویان در داخل و خارج از کلاس می‌شود. در اینجا، رویکرد کلاس معکوس انعطاف‌پذیری را به ارمغان می‌آورد که در آن به زبان‌آموزان امکان می‌دهد ابزار مختلفی را برای یادگیری مطالب آموزشی انتخاب کنند. به عبارت دیگر، منوها، نمادها و جستجوی مبتنی بر کلمه و روش‌های مختلف استفاده از آنها انعطاف‌پذیری را برای چنین زبان‌آموزانی فراهم می‌کند. این یافته، دیدگاه‌های بگویی (۲۰۱۷) در مورد مزایای آموزش کلاسی در جهت انعطاف‌پذیری برای زبان‌آموزان پشتیبانی می‌کند. نتایج این مطالعه در مورد تأثیر مثبت رویکرد کلاس معکوس بر افزایش درگیری در انجام تکالیف دانشجویان این دیدگاه را تأیید می‌کند که وقتی که معلم فرصت‌هایی

را برای یادگیری و تجربیات عمیق تر و چالش های تحصیلی فراهم می کند دانشجویان درگیر یادگیری می شوند (زپکه و لیچ، ۲۰۱۰). نتایج نگرش دانشجویان این دیدگاه را تأیید می کند که مشارکت و فعالیتهای دانشجویان در کلاس درس با درگیر شدن آنها در انجام تکلیف رابطه مثبت دارد. این یافته ها با نظرات فین (۱۹۸۹) که معتقد بود خروجی کلاس درس از طریق مشارکت فعال دانشجویان در فعالیتهای کلاس درس و احساس همذات پنداری با مدرسه ایجاد می شود. یافته های این مطالعه همچنین از نتایج ریزن، ترنزینی و دومینگو (۲۰۰۶) پشتیبانی می کند که نشان می دهد شیوه های آموزشی معلمان، وقتی نوآورانه باشد، باعث می شود دانشجویان فعالانه با موضوع آموزش داده شده درگیر شوند، که به نوبه خود، به نفع دانشجویان است. از نظر یادگیری و توسعه مهارت های شناختی این مطالعه می تواند یافته های بریسون و هند (۲۰۰۷) را تأیید کند که به این نتیجه رسیدند که محیط یادگیری و روابط یادگیری که معلم به ایجاد آنها کمک کرده است و تعامل دانشجویان تحت تأثیر تعامل و اشتیاق خود معلم بوده است.

نتایج این مطالعه نتایج یلکان و آچیچک (۲۰۱۸) را تأیید کرد که دریافتند رویکرد کلاس معکوس بر درگیر شدن در یادگیری زبان انگلیسی موثر است. یافته های این مطالعه با یافته های شوتارو، فومیا و هارویا (۲۰۱۸)، که از روش یادگیری کلاس معکوس در آموزش زبان انگلیسی

استفاده کردند مطابقت دارد و دریافتند که اتخاذ استراتژی یادگیری کلاس معکوس باعث تقویت دستور زبان و عملکرد گفتاری دانشجویان می شود. همچنین نشان داده شد که نگرش دانشجویان و معلمان نسبت به استفاده از استراتژی یادگیری کلاس معکوس در کلاس زبان انگلیسی با اهداف خاص مثبت است.

همانطور که این مطالعه نشان داد، دلیل بهبود درگیری در انجام تکلیف در میان دانشجویان انگلیسی با اهداف خاص، این است که کلاسهای درسی می توانند فضایی را برای معلمان فراهم آورند تا بر آموزش خود در محیط یادگیری آنلاین نظارت کنند (که می تواند جنبه رسمی رویکرد کلاس معکوس باشد)، در حالی که بازخورد در کلاس درس برای ایجاد فضای یادگیری تعاملی بیشتر به منظور آموزش معلمان و فراگیران در مشارکت هدفمند در کلاس درس (که احتمالاً جنبه ارتباطی کلاس معکوس) است، ارائه می شود. در واقع، همانطور که استریر (۲۰۱۲) استدلال کرد، ادغام آموزش آنلاین در فعالیتهای کلاس درس می تواند به طور مثبت در آموزش زبان دوم به کار گرفته شود تا توجه دانشجویان را به انجام تکالیف معطوف کرده و به آنها بازخورد بدهد و با توسعه آنها به تمرکز بهتر روی کار کمک کند. تعامل بیشتر در کلاس باعث افزایش شانس برای مشارکت فراگیران زبان دوم در محیط یادگیری و در نتیجه موفقیت آنها در فرایند یادگیری می شود (مورانسکی و کیم، ۲۰۱۶؛ بیشاپ و ورلگر، ۲۰۱۳).

نتایج این مطالعه نشان داد که اکثر دانشجویان تأیید کردند که روش کلاس معکوس به آنها در تسهیل یادگیری کمک می‌کند. از این رو، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش اذعان داشتند که اجرای کلاس‌های معکوس تأثیر مثبتی بر نگرش آنها در دوره‌های انگلیسی با اهداف خاص دارد. این یافته می‌تواند تأییدی بر مطالعه روج (۲۰۱۴) باشد که یک کلاس نیمه‌معکوس را در طول یک ترم برای درس اقتصاد خرد اجرا کرد و نگرش دانشجویان را نسبت به روش یادگیری معکوس تحلیل کرد. او دریافت که دانش‌آموزان تصور مثبتی از یادگیری معکوس دارند. علاوه بر این، این یافته نتایج مطالعه انجام شده به وسیله هسو و چانگ (۲۰۱۰) را نیز تأیید کرد که فعالتهای شنیداری مبتنی بر یادگیری معکوس را از طریق آموزش چندرسانه‌ای توسعه دادند و نشان داد که در درک بیشتر از فعالتهای شنیداری مؤثر است.

این مطالعه، یافته‌های نگوین (۲۰۱۸) را نیز پشتیبانی می‌کند که نگرش دانش‌آموزان و معلمان را نسبت به اجرای رویکرد یادگیری معکوس بررسی کرد و از طریق یک نظرسنجی باز و یک مصاحبه نیمه‌ساختاری، پیشرفت قابل‌توجهی را در توانش زبانی دانش‌آموزان ثابت کرد. یافته‌های این مطالعه همچنین می‌تواند از نتایج مطالعه فرح و قواسمه (۲۰۱۸) پشتیبانی کند که نگرش‌های دانش‌آموزان را نسبت به استفاده از رویکرد یادگیری معکوس مطالعه کردند، و دریافتند که شرکت‌کنندگان یادگیری معکوس را هیجان‌انگیز، انگیزشی و جذاب می‌دانند.

یافته‌های این مطالعه، نتایج سیلانر و کاراکوش (۲۰۱۸) را نیز تأیید کردند. آنها نشان دادند که روش یادگیری معکوس تأثیر مثبتی در آمادگی برای یادگیری خودراهبری دانش‌آموزان و نگرش آنها نسبت به درس زبان انگلیسی دارد. علاوه بر این، اورائف (۲۰۱۸) نشان داد که بین انگیزه و نتایج یادگیری رویکرد کلاس معکوس و همچنین بین نتایج یادگیری و محیط حمایت‌کننده برای ارضای نیازهای روان‌شناختی همبستگی مثبت وجود دارد. یافته‌های این پژوهش مؤید نتایج واعظی، افقری و لطفی (۲۰۱۹) است که نشان دادند بهبود عملکرد شنیداری مستقیماً به رویکرد کلاس معکوس مرتبط است.

۵. نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه تأثیر قابل‌توجه رویکرد کلاس معکوس را بر توانایی تفکر انتقادی زبان‌آموزان انگلیسی با اهداف خاص نشان می‌دهد. با این حال، کلاس معکوس تنها مورد مسئول برای تعیین افکار زبان‌آموزان نیست، و فقط می‌تواند به شکل‌گیری تفکر آنها کمک کند. عوامل دیگری مانند تفکر انتقادی برای ورود به زندگی اجتماعی و تحصیل‌کردن نیز مؤثر هستند. با این حال، کلاس معکوس فرصتی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا مستقل‌تر شوند. این خودمختاری مستلزم تفکر انتقادی بیشتر است. بر این اساس، کلاس معکوس می‌تواند زمینه‌ای برای شکوفایی و بهبود توانایی‌های تفکر انتقادی بالقوه زبان‌آموزان فراهم آورد.

مدل کلاس درس معکوس رابطه سنتی بین زمان کلاس و انجام تکالیف را تغییر می‌دهد. زبان‌آموزان در خانه از طریق دوره‌های آموزشی آنلاین و سخنرانی‌ها یاد می‌گیرند و معلمان از زمان کلاس برای تمرین یا پروژه‌های تحت هدایت معلم استفاده می‌کنند. این مدل، معلمان را قادر می‌سازد تا از زمان کلاس بیشتر از ارائه سخنرانی‌های سنتی استفاده کنند.

ایجاد محیط‌های یادگیری فعال یک عنصر کلیدی برای حمایت از زبان‌آموزان انگلیسی با اهداف خاص است، به‌ویژه برای زبان‌آموزان ایرانی انگلیسی با اهداف خاص که در برآوردن نیازهای یادگیری زبان خود در ساعات محدود کلاس در طول سالهای یادگیری زبان مشکل دارند. یافته‌های این مطالعه می‌تواند برای آموزش انگلیسی با اهداف خاص مفید باشد. نتایج مطالعه حاضر به معلمان انگلیسی با اهداف خاص کمک کند تا از رویکرد کلاس معکوس استفاده کنند و موقعیت‌های ارتباطی معتبری را برای زبان‌آموزان انگلیسی با اهداف خاص فراهم کنند. علاوه بر این، معلمان انگلیسی با اهداف خاص قادرند نقاط ضعف و قوت زبان‌آموزان انگلیسی با اهداف خاص را تشخیص داده و مطابق آن عمل کنند. یافته‌های مربوط به اثربخشی رویکرد کلاس معکوس و پیامدهای احتمالی آن در توسعه یادگیری زبان دوم، می‌تواند راه را برای ارتباط بهتر در بافت و جامعه زبان انگلیسی با اهداف خاص هموار کند. فراگیران زبان انگلیسی با اهداف خاص که می‌دانند چگونه با سایر زبان -

آموزان در کلاس درس معکوس ارتباط برقرار کنند، می‌توانند تمام تلاش خود را برای بهبود توانش ارتباطی خود به کار گیرند.

به‌طور خلاصه، بر اساس یافته‌های این مطالعه و همچنین تحقیقات موجود در مورد این موضوع، نشانه‌ای قوی وجود دارد که یادگیری زبان را می‌توان با درگیر کردن زبان‌آموزان در فعالیت‌های در نظر گرفته شده هنگام تدریس به بهترین نحو به دست آورد. نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که نقش بالقوه و قابل توجه درگیر کردن فراگیران برای تقویت مثبت جنبه‌های مختلف یادگیری زبان نباید در فعالیت‌های فعلی کلاس‌های درس زبان انگلیسی با اهداف خاص دست کم گرفته شود.

۶. فهرست منابع

پروانه، حمید، ذوقی، مسعود و اسدی، نادر (۱۳۹۹). تأثیر روش آموزش معکوس بر خودمختاری و اضطراب زبان‌آموزان ایرانی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، دوره ۱۲، شماره ۱، بهار ۱۴۰۱، از صفحه ۷۴ تا ۹۳ - ۳۳۰ - ۳۴۷.

علوی، سیدمحمد؛ کیوان پناه، شیوا و فضلعلی، فاطمه (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری معکوس بر توسعه حرفه‌ای نومعلمان زبان انگلیسی: میزان مشغول بودن و نگرش آنها. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، (۲)۷، ۴۹۶-۴۷۱.

Aubrey, S (2017). Measuring flow in the EFL classroom: Learners' perceptions of inter and intracultural task-based interactions. *TESOL Quarterly* 51(3), 661-692.

Aubrey, S., King, J., & Almkhail, H. (2020). Language learner engagement during speaking tasks: A longitudinal study. *RELC Journal*. Retrieved January 1, 200, from the World Wide Web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688220945418>

Ayçiçek, Yelken, Y. (2018). The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching English. *International Journal of Instruction*, 385-398.

Bagui, S. (2017). Reasons for increased learning using multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7(1), 3-18.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class everyday*. Eugene, OR: ISTE.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: a survey of the research*. In 120th ASEE National Conference and Exposition, Atlanta, GA, Washington, DC: American Society for Engineering Education.

Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in*

فضلعلى، فاطمه (۱۳۹۹). تأثير توسعه حرفه‌های معکوس بر پیشرفت نومعلم‌ان زبان انگلیسی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۰(۲)، ۳۷۶-۳۸۹

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.

Albashtawi, A. H., Jaganathan, P., & Singh, M. K. M. (2020). Facilitating the acquisition of receptive vocabulary knowledge among EFL undergraduates using a cognitive approach. *International Journal of Instruction*, 13(2), 269-284.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman Publishing.

Anderson-Meger, J. (2011). Critical thinking and e-learning in social work education. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(2), 43-51 of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

- students studying English as a foreign language. *TESOL Journal*, 8(1), 102-141.
- Dörnyei, Z. (2001). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed), *Individual differences in second language acquisition* (pp. 58-137). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Facione, P. A., (1992). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Retrieved from <http://insightassessment.com/t.html>.
- Farrah, M. A. A. & Qawasmeh, A. (2018). English Students' Attitudes Towards Using Flipped Classrooms in Language Learning at Hebron University. *Research in English Language Pedagogy RELP*, 6(2), 275-294.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Boston, MA: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the *Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Butler, Y. G. (2017) Motivational elements of digital instructional games: A study of young L2 learners' game designs. *Language Teaching Research* 21(6), 735-750.
- Ceylaner, S. G., & Karakus, F. (2018). Effects of the Flipped Classroom Model on Students' Self-Directed Learning Readiness and Attitudes towards the English Course. *English Language Teaching*, 11(9), 129-143.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Davidson, B., & Dunham, R. (1997). Assessing EFL student progress in critical thinking with The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. *JALT Journal*, 19(1) 43-57.
- 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.
- Doman, E., & Webb, M. (2017). The flipped experience for Chinese university

- content connectivity and student engagement through flexible learning tools.* In Proceedings of the Distance Education Association of New Zealand (DEANZ) Conference, Wellington, New Zealand.
- Kim, K., & Park, Y. (2017). A development and application of the teaching and learning model of artificial intelligence education for elementary students. *Journal of the Korean Association of Information Education*, 21(1), 139-149.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Kostka, I., & Brinks Lockwood, R. (2015). What's on the internet for flipping English language instruction. *TESL-EJ*, 19(2), 1-12.
- Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lambert, C, Philp, J, & Nakamura, S. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research* 21(6), 665-680.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E., & Kelley, J. G. (2010). The effectiveness and ease of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gerstein, J. (2012). *The flipped classroom: The full picture.* Amazon Digital Services, Incorporated.
- Halvorsen, A. (2005). Incorporating critical thinking skills development in to ESL/EFL courses. *Internet TESL Journal*, 11(3), 45-61.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled A Review of Flipped Learning.* Flipped Learning Network. Retrieved from http://researchnetwork.pearson.com/wpcontent/uploads/WhitePaper_FlippedLearning.pdf
- Hsu, C.-K., & Chang, C.-K. (2010). *Effects of automatic hidden caption classification on a content-based computer assisted language learning system for foreign language listening.* Paper presented at the International Conference on Computers in Education, Putrajaya, Malaysia.
- Huff, M. (2000). A comparison study of live instruction versus interactive television for teaching students critical thinking skills. *Research on Social Work Practice*, 10(4), 400-416.
- Karanicolas, S., & Snelling, C. (2010). *Making the transition: Achieving*

- EFL learners. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), 1-15.
- Nguyen, T. (2018). Implementation of English Flipped Classrooms: Students' Perceptions and Teacher's Reflection. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(3), 87-108.
- 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.
- Oraif, I. M. K. (2018). *An investigation into the impact of the flipped classroom on intrinsic motivation (IM) and learning outcomes on an EFL writing course at a university in Saudi Arabia based on self-determination theory (SDT)* (Doctoral dissertation, University of Leicester).
- Philp, J. & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics* 36, 50–72.
- Qiu, X, Lo, Y. (2017). Content familiarity, task repetition, and Chinese EFL learners' engagement in second language use. *Language Teaching Research* 21(6), 681-698.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in implementation of an academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford: Martin Robertson & Company Ltd.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance learning*, 9(3), 85-87.
- Mohammadyari, A. (2002). *The relationship between critical thinking and change management of the heads of the educational departments in Ferdowsi University of Mashhad*. Unpublished master's thesis, Ferdowsi University, Mashhad, Iran.
- Moranski, K., & Kim, F. (2016). Flipping lessons in a multi-section Spanish course: Implications for assigning explicit grammar instruction outside of the classroom. *Modern Language Journal*, 100 (7), 830–852.
- Namaziandost, E., Hosseini, E., & Utomo D. U. (2020). A comparative effect of high involvement load versus lack of involvement load on vocabulary learning among Iranian sophomore

- Research*. Retrieved March 2, 2020, from the World Wide Web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168820923582>
- Shotaro, A., Fumiya, S., & Haruya, Y. (2018). The effect of a flipped classroom approach on EFL Japanese junior high school students' performances and attitudes. *International Journal of Heritage, Art, and Multimedia*, 1(3), 71-87.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Thompson, C. (2011). How Khan academy is changing the rules of education. *Wired Magazine*, 126, 1e5. Retrieved from http://resources.rosettastone.com/CDN/us/pdfs/K-12/Wired_KhanAcademy.pdf.
- Thornburry, S. (2002). *Language assessment principles and classroom practice*. Longman: United State of America
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education. Next*, 12(1), 82-83.
- Vaezi, R., Afghari, A., & Lotfi, A. (2019). Flipped Teaching: Iranian Students' and Teachers' Perceptions. *Applied Research on English Language*, 8(1), 139-164.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-175.
- Reed, S. (1999). *Word problems: Research and curriculum reform*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer, Boston, MA.
- 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.
- Rosenberg, T. (2013). Turning education upside down. *The New York Times*. Retrieved March 1, 2019, from the World Wide Web: <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/10/09/turning-education-upside-down>.
- Russell, J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Issues digest: Motivation and engagement*. Retrieved March 10, 2019, from the World Wide Web: www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/
- Sato, M., & Storch, N. (2020). Context matters: Learner beliefs and interactional behaviors in an EFL vs. ESL context. *Language Teaching*

for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177.

Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2011). Noninstitutional influences and student perceptions of success. *Studies in Higher Education*, 36(2), 227-242.

Zepke, N., Leach, L., & Isaacs, P. (2008). *Foundation learning in the ITP sector: Experiences of foundation learners*. Wellington: Massey University.