

The Effect of a Flipped Writing Classroom on Writing Performance and Self-regulation of Iranian EFL learners

Vol. 12, No. 4, Tome 64
pp. 627-659
October & November 2021

Jalil Fathi¹ , Zaniar Naghshbandi², & Peiman Mohamadi³

Abstract

With the advent of innovative technological tools and in line with a shift from teacher-centered towards student-centered approaches in language teaching, new opportunities have been introduced to contribute to improving language learning. The related literature asserts that this new mode of teaching might have both benefits and challenges which could influence teachers and learners' participation in the newly emerged flipped learning. Keeping this in mind, the present study was set to investigate the effect of a flipped writing classroom on writing performance and writing self-regulation of Iranian EFL learners. In so doing, two intact classes were selected as the participants (N=48) of the study and they were randomly assigned to the Control Group (N = 25) and the Experimental Group (N = 23). Over a period of one semester, the Control Group was taught using traditional writing instruction, whereas the Experimental Group was taught in a flipped learning mode. Two timed writing tasks were administered to collect the data. The results of the study demonstrated that the flipped group outperformed the non-flipped group in terms of both writing performance and writing self-regulation. This study's findings and suggestions for future flipped classrooms can serve as a template for integrating flipped instruction into the EFL curriculum.

Keywords: Flipped classroom, Writing performance, Technology-based education, EFL

1. Assistant Professor in TEFL, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1146-1024>

2. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Kurdish Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran; Email: Z.Naghshbandi@uok.ac.ir

3. M.A student in TEFL, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Received: 6 July 2020
Received in revised form: 1 December 2020
Accepted: 11 January 2021

1. Introduction

Translation experts believe that poetry translation is considered as difficult and valuable. The content and the form are inseparably intertwined in the poetry. The language of poetry is usually implicit not explicit. Poetry is distinguished by its musical style or rhythm, and this is a basic and unattainable feature the translator is required to translate (Baker and Saldina, 2009; Kashanian translation, 2017, p. 253). Poetry also has imagination and emotion and its purpose is to influence the feelings and emotions of the audience. Then, the constituent elements of poetry and what is presented in the image form are beyond ordinary speech, and this makes the poetry translation difficult, complex and in some cases impossible (Al-Buyeh Langroudi, 2013, p. 14).

In poetry, sounds are effective in conveying the poet's content and feelings. The poet uses his imagination to express his feelings and also pays attention to the implicit meanings of the word and uses a special style and method to express his emotions and feelings that distinguish his poetry from other poems. Poetry also expresses the cultural and linguistic issues to which it is composed. Therefore, in translating the poetry, it is important to pay attention to sounds, words, images, style of poetry and cultural issues. The main concern of the poet translator is to explain the special features of the original text as much as possible and to create a poetic text in the target language that has a similar effect on the readers (Baker and Saldina, 2017, p. 259). The imbalance of different phonetic, lexical, visual, stylistic and cultural levels of the original poem with its translation results in a loss of meaning in translation.

2. Questions and Hypotheses

Researchers try to answer these two questions: a) in translating Arabic poetry into Persian, at what levels may a loss of meaning occur? B) In the

translation of Arabic poems into Persian, what mechanisms are used to compensate for the loss of meaning at various levels?

It is assumed that in translating Arabic poetry into Persian, there is a loss of meaning at the phonetic, lexical, visual, stylistic and cultural levels, and the translator compensates the meaning using other language tools of the target text or the same language tools elsewhere in the target text.

3. Research method

Given that there is a loss of meaning in the translation of literary texts especially poetry and the translator can compensate for it in some way, the positions of meaning loss and its compensation strategies in the translation of contemporary Arabic poetry into Persian have been discussed by examining the opinions of a group of translation experts including Echo, Vienna, Darblane, Hinges, Newmark, etc. about the positions of meaning loss in poetry translation and its compensation mechanisms and providing evidence of the translation of Arabic poems into Persian. Examples are selected from the book of contemporary Arabic poetry by Mohammad Reza Shafiei Kadkani, who is one of the contemporary Iranian critics and poets.

4. Results

Studying the opinions of some translation experts about the loss of meaning in translation and its compensation strategies, it was found that in translation and especially the translation of poetry, there is a loss of meaning and the translator can compensate for this loss. Through compensation, what is expressed in one mode in the source language is changed to another mode in the target language so that the target text can have the same effect as the original text on the audience. In translating Arabic poetry into Persian, the difference between the phonetic, lexical, visual and cultural elements of Persian and Arabic and the difference between the style of the poet and the

translator can cause meaning loss at the phonetic, lexical, visual, stylistic and cultural levels. The present study offers the following solutions to compensate for this loss:

At the phonetic level, there may be a loss of meaning in the translation of puns, weight and rhyme, phonation and repetition. When the Persian equivalent of pun words in the source language is not related to each other in the target language, the translator can transfer the general tone of Arabic poetry to the Persian text by creating puns in another part of the text or by using other language industries such as phonology. In translating weight and rhyme, given the importance of these two elements in poetry, the translator should try to transfer the effect of weight and rhyme of contemporary Arabic poetry to the Persian text. The difference in words and weights of Arabic and Persian poetry prevents the translator from using the rhyme and weight of the original poem, and to compensate for the loss due to the untranslatability of the weight and rhyme, he can use different sections of the lines in translating the poem. Differences in the vocabulary of two languages may cause the transliteration to be untranslatable, and it is possible for the translator to create a phonogram in another part of the destination text by repeating another letter that has the semantic characteristics of the repeated letter in the source language and to deal with compensation of untranslatability of this language industry. Considering the purpose of repeating a word or phrase in the original poem, the translator can also repeat another word or phrase in the translation that is not in the original text, but the translator creates an effect similar to Arabic poetry on the audience using it.

At the lexical level, the translator can compensate for the loss of meaning in one word in another word of the target text, which includes the semantic burden of the untranslatable word in the original text.

- Restrictions such as the difference in the weight of the poem and its translation, and the difference in the words of the source and target languages, etc., may prevent the image in the original poem from being

transferred in the translation; In this case, the translator can transfer the images intended by the poet in another part of the translation.

- The difference between the style of the poet and the translator causes the words and their arrangement way in the original poem to be different from its translation, and this leads to loss in meaning. Literary re-creation and creation are suggested solutions to compensate for the loss of meaning at the style level.

- Since the audience of the target text is not familiar with the cultural issues of Arabic poetry like the audience of the source text, cultural negligence in translating poetry can be compensated by bringing a cultural equivalent and further explanation and compensational increase at the cultural level.

Therefore, in order to create a dynamic balance between the source text and the target text, translator of Arabic poetry into Persian can compensate for the loss of translation in two general ways:

- Using compensation in type: by using other linguistic tools of the target text, to create the same effect as Arabic poetry on the reader of the translation.

Using compensation in place: Compensate for the intended effect elsewhere in the target destination text, thereby compensating for the limitation of the target language in one part of the text.



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۲، ش ۴ (پیاپی ۶۴) مهر و آبان ۱۴۰۰، صص ۲۲۷-۲۵۹

مقاله پژوهشی

DOR: 20.1001.1.23223081.1400.12.4.10.2

اثربخشی تدریس مهارت نوشتار بر اساس روش وارونه^۱ بر عملکرد مهارت نوشتاری و خودتنظیمی^۲ زبان‌آموزان ایرانی

جلیل فتحی^۱، زانیار نقشبندی^{۲*}، پیمان محمدی^۳

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱/۲۲

چکیده

گسترش تدریجی ابزارها و تکنولوژی‌های خلاقانه در سال‌های اخیر از یک سو و پرننگ‌تر شدن رویکردهای زبان‌آموز - بنیاد به نسبت رویکردهای معلم - بنیاد از سوی دیگر، زمینه لازم را برای خلق فرصت‌های جدید جهت بهبود کیفیت آموزش مهیا کرده است. یکی از تازه‌ترین متدهای آموزشی زبان‌آموز - محور و متکی بر فناوری‌های مدرن، متد وارونه است که توانسته در مدت‌زمان کوتاهی توجه بسیاری از محققان حوزه آموزش را به خود جلب کند. پژوهش حاضر درصدد است تا تأثیر برگزاری کلاس‌های آموزش مهارت‌های نگارش را در قالب متد وارونه بر عملکرد نگارشی و نیز میزان خودتنظیمی نگارشی زبان‌آموزان ایرانی ارزیابی کند. بدین منظور، تعداد ۴۸ زبان‌آموز در دو کلاس در دانشگاه آزاد اسلامی به‌منزله شرکت‌کنندگان در این مطالعه انتخاب شده و به‌طور تصادفی به گروه‌های کنترل (تعداد ۲۵ نفر) و آزمایش (تعداد ۲۳ نفر) منصوب شدند. به منظور تحقق اهداف پژوهش زبان‌آموزان گروه کنترل به مدت یک ترم بر اساس روش‌های معمول آموزش دیدند و در مقابل در گروه آزمایش از روش یادگیری وارونه برای آموزش استفاده شد. علاوه‌براین از یک پرسش‌نامه خودتنظیمی نگارشی به همراه دو فعالیت زمان‌بندی‌شده مربوط به مهارت نوشتاری^۲ برای جمع‌آوری داده‌های موردنظر بهره گرفته شد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که

E-mail: Z.Naghshbandi@uok.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

عملکرد زبان‌آموزان گروه آموزش وارونه از نظر مهارت نگارشی و همچنین میزان خودتنظیمی به مراتب بهتر از زبان‌آموزان گروه کنترل بوده است. از منظری عمل‌گرایانه، یافته‌ها و پیشنهادات جستار پیش‌رو را می‌توان به‌مثابه‌ الگویی برای گنجاندن روش‌های آموزشی وارونه در برنامه‌های درسی معرفی کرد. به‌طور خاص با توجه یافته‌ها، دستاورد اصلی پژوهش می‌تواند این باشد که استفاده از روش وارونه در کلاس‌های نگارش می‌تواند به بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان کمک شایانی کند.

واژه‌های کلیدی: کلاس وارونه، عملکرد در نوشتار، آموزش مبتنی بر تکنولوژی، زبان انگلیسی به‌منزله زبان خارجی.

۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های معلمان و محققان حوزه یادگیری زبان دوم، فراهم کردن محیطی است که بتواند زبان‌آموزان را به‌طور فعال در امر یادگیری درگیر کند. یکی از روش‌های نوظهوری که توانسته است تا حدودی این نگرانی را برطرف کند و در قیاس با روش‌های سنتی و قدیمی‌تر مدل آموزشی کارآمدتری را به‌دست دهد، آموزش به‌صورت وارونه است. از مهم‌ترین مزایای این روش آموزشی می‌توان به مدیریت زمان و استفاده بهینه‌تر از زمان کلاس اشاره کرد (Fathi & Rahimi, 2020). در کلاس‌هایی که براساس این روش آموزشی خاص برگزار می‌شوند، زبان‌آموزان قبل از حضور یافتن در کلاس باید مطالب آموزشی مربوط به آن جلسه را، که پیش‌تر در اختیار آن‌ها قرار گرفته، فرا بگیرند؛ این امر موجب می‌شود تا بخش اعظمی از زمان کلاس عملاً به کار کردن بر روی فعالیت‌های مختلف به‌صورت گروهی اختصاص یابد و به همین علت زبان‌آموزان به شیوه فعال‌تری در امر یادگیری دخیل شوند. به دیگر سخن، برگزاری کلاس‌های آموزشی بر پایه متد وارونه دربرگیرنده دو مرحله است: نخست ارائه مواد و مطالب آموزشی به زبان‌آموزان در قالب فایل‌های ضبط‌شده تدریس، ویدیوهای آموزشی و متون اصلی پیش از حضور در کلاس و سپس درگیر کردن زبان‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی پویا و تعاملی در زمان برگزاری کلاس.

از آنجایی که در نسخه‌های جدید روش یادگیری وارونه عمدتاً از ابزارهای فناورانه برای انجام فعالیت‌های خارج از کلاس بهره گرفته می‌شود و نیز با عنایت به این امر که استفاده

فراگیر از تکنولوژی در سال‌های اخیر کمک شایانی به یادگیری مهارت نگارشی کرده است، برنامه‌ریزی همه‌جانبه برای استفاده بیشتر و هدفمندتر از تکنولوژی‌های آموزشی به‌روز در کلاس‌های وارونه می‌تواند کمک شایانی به پیاده شدن هرچه بهتر این متد آموزشی در بافت‌های مختلف تحصیلی کند. اگرچه این روش اخیراً توجه محققان فراوانی را به خود جلب کرده و طیف وسیعی از معلمان نیز در محیط‌های مختلف آموزشی از آن استفاده کرده‌اند، اما تا به حال این رویکرد آموزشی به‌صورت عمیق و همه‌جانبه به‌ویژه در آموزش زبان دوم مورد تحقیق و بررسی قرار نگرفته است (Fathi & Rahimi, 2020). علاوه بر تمام نکته‌های پیش‌گفته در باب خصوصیات متد آموزش وارونه، از آن‌جایی که در جستار حاضر بناست بهبود مهارت و توانش نگارشی زبان‌آموزان در چارچوب این رویکرد مورد بحث و مذاقه قرار گیرد، ضروری است برخی از نکات و عوامل کلی و مؤثر در نگارش زبان‌آموزان نیز در نظر گرفته شود. گفتنی است که هیچ پژوهشی در حوزه آموزش نگارش زبان خارجی در ایران به بررسی کارآمدی کلاس وارونه نپرداخته است. همچنین به‌نظر می‌رسد که معلمان ایرانی کماکان از روش‌های تدریس سنتی برای تدریس نگارش در زبان دوم استفاده می‌کنند. با توجه به اینکه مطالعه پیشینه کلاس وارونه در آموزش زبان دوم بیانگر این است که استفاده از کلاس وارونه در آموزش و بهبود مهارت نگارش می‌تواند بسیار مفید واقع شود، بررسی اثربخشی کلاس وارونه در تدریس مهارت نگارش در بافت ایران می‌تواند بسیار حائز اهمیت باشد. هرچند که آموزش وارونه در کلاس‌های نگارش در سطح جهان مورد توجه پژوهشگران و مدرسان بوده است، به‌نظر می‌رسد که تدریس این مهارت و توانایی‌های مربوط به آن به در بافت ایران هنوز به‌صورت سنتی بوده و کمتر از تکنولوژی استفاده می‌شود.

بسیاری از محققان حوزه آموزش زبان بر این باورند که بازخوردهای ارائه‌شده از سوی معلم (زندمقدم و علی‌زاده، ۱۳۹۴) یا سایر زبان‌آموزان، یکی از مهم‌ترین فاکتورهای دخیل در فرایند بهبود نگارش و عوامل انگیزشی مربوط به این مهارت محسوب می‌شود. انجام فعالیت‌های مشترک در قالب گروه‌های دو نفره و نیز دریافت بازخورد در تمرینات مربوط به مهارت نوشتن می‌توانند زمینه مساعدی برای پیشرفت زبان‌آموزان فراهم آورند. با این حال این نکته مهم را نیز نباید نادیده گرفت که وجود متغیرهایی نظیر محدودیت‌های اجرایی یا اندازه کلاس می‌توانند عملاً زبان‌آموزان را از دریافت بازخوردهای سازنده و مؤثر در حین انجام

تکالیف و تمریناتشان برای بهبود سطح نگارش محروم کنند. علاوه بر این وجود محدودیت‌های فراگیر در مواجهه با زبان انگلیسی یا استفاده از آن در موقعیت‌های روزمره و غیرآموزشی، فرصت لازم را برای دریافت و تولید داده‌های زبانی در محیط‌هایی خارج از بافت رسمی کلاس از زبان آموز سلب می‌کند. بنابراین با توجه به تمام موارد پیشین می‌توان چنین فرض کرد که برگزاری کلاس‌های نگارش به‌طور وارونه این فرصت را در اختیار معلمان قرار می‌دهد تا بتوانند بازخوردهای کافی و مؤثری در اختیار زبان‌آموزان خود قرار دهند و از این طریق به شکل چشم‌گیری بر فرایند یادگیری این مهارت تأثیر بگذارند. مضاف بر موارد پیش‌گفته، از آنجایی که در پژوهش‌های موجود در حوزه آموزش زبان تفاوت‌های فردی نظیر متغیرهای انگیزشی و عوامل عاطفی^۵ به‌مثابه فاکتورهایی در نظر گرفته شده‌اند که می‌توانند هم به‌صورت مجزا و هم به‌شکل توأم بر مهارت نوشتن تأثیر بگذارند (Fathi, Ahmadnejad, & Yousofi, 2019)، پس می‌توان چنین فرض کرد که برگزاری کلاس‌های نگارش به‌صورت وارونه ممکن است به شکل توأم بر دیدگاه زبان‌آموزان و همچنین متغیرهای مؤثر در آنان تأثیر داشته باشد. جستار حاضر می‌کوشد تا با بررسی میزان تأثیر برگزاری کلاس‌های آموزش نگارش به زبان‌آموزان ایرانی در قالب متد وارونه بر عملکرد نگارشی و نیز میزان خودتنظیمی زبان‌آموزان، در حقیقت صحت فرضیات پیش‌گفته را در باب آموزش وارونه بسنجد و در سطحی کلان‌تر تأثیر آموزش وارونه را بر متغیرهای مؤثر و تعیین‌کننده در آموزش زبان روشن‌تر کند. بنابراین در راستای نیل به اهداف پژوهشی جستار حاضر، دو پرسش زیر صورت‌بندی و مطرح شده‌اند:

۱. آیا آموزش مهارت نوشتاری به‌صورت وارونه، می‌تواند به‌صورت معناداری عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود بخشد؟

۲. آیا آموزش مهارت نوشتاری به‌صورت وارونه، می‌تواند به‌صورت معناداری میزان خودتنظیمی نوشتاری زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد؟

۲. پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر استفاده از تکنولوژی در تدریس مهارت نگارشی مورد توجه فراوان بوده است (Hung, 2017; Fathi & Torabi, 2019; Rahimi & Fathi, 2021; Yousefifard & Fathi, 2021). به زعم بویترگو و دیاز^۱ (2018) نخستین تجارب استفاده از روش‌های موجود در متد وارونه را می‌توان در تعدادی از کلاس‌های اقتصاد در دهه ۱۹۹۰ م یافت که در جریان برگزاری‌شان، مدرسان برای بالا بردن کیفیت آموزش‌های ارائه‌شده از فایل‌های چندرسانه‌ای بهره می‌گرفتند و این روش را کلاس معکوس^۲ نام‌گذاری کرده بودند. بعدها بیکر^۳ (2000) نیز از این روش استفاده کرد و او از آن به‌منزله کلاس وارونه یاد کرد. اگرچه محققان بسیاری از سال ۱۹۹۰ به بعد، این روش جدید را از جنبه‌های مختلفی مورد بررسی قرار داده‌اند، با این حال تعداد انگشت‌شماری از مطالعات به بررسی این مفهوم در بافت‌های مربوط به زبان دوم پرداخته‌اند (Adnan, 2017; Hsieh et al., 2017; Fathi & Rahimi, 2020; Hung, 2015; Lee & Wallace, 2018). فتحی و رحیمی^۴ (2020) در پژوهشی تأثیر آموزش براساس کلاس وارونه را بر مهارت نوشتاری دانشجویان زبان ایرانی مورد بررسی قرار دادند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش دو کلاس دست‌نخورده در دانشگاه بودند که به‌طور تصادفی به گروه آزمایش و کنترل گماشته شده و دوره آموزش هر دو گروه به مدت یک ترم به طول انجامید. نتایج پژوهش بیانگر این بود که آموزش وارونه به‌طور معناداری فصاحت^۵ در مهارت نوشتاری شرکت‌کنندگان را بهبود بخشید. در پژوهش دیگری در بافت ایران، سارانی^۶ و همکاران (2020) تأثیر کلاس وارونه را بر مهارت نوشتاری زبان‌آموزان دبیرستانی مورد بررسی قرار دادند. هر دو کلاس آزمایش و کنترل به‌صورت آموزش از راه دور برگزار شد با این تفاوت که گروه آزمایش به‌صورت وارونه و به روش آنلاین برگزار شد. نتایج آزمون‌های تی و تحلیل واریانس بیانگر این بود که گروه آزمایش از نظر محتوا، سازمان‌دهی، و واژگان در نگارش عملکردی بهتر از گروه کنترل داشت. هسبه^۷ و همکاران (2017) در مطالعه‌ای دیگر به منظور ارزیابی اثرات کلاس‌های وارونه بر زبان‌آموزان، با بهره‌گیری از متد وارونه و مدل درون‌داد/ برون‌داد فعال ون^۸ مدل خاصی برای برگزاری دوره آموزشی ویژه‌ای با هدف یادگیری اصطلاحات زبان انگلیسی طراحی کردند. در این مطالعه زبان‌آموزان می‌بایست

اصطلاحات زبان انگلیسی را از سه طریق یادگیری وارونه، برنامه هوشمند لاین^{۱۴} و روش معمول یا سنتی فرا می‌گرفتند. نتایج به‌دست آمده بیانگر این نکته بود که یادگیری براساس روش وارونه نه تنها انگیزه و میزان استفاده از این اصطلاحات را در کلاس افزایش می‌داد، بلکه دانش زبان‌آموزان در مورد این عبارات را نیز به‌طور قابل‌توجهی بالا می‌برد. در پژوهش دیگری هانگ^{۱۵} (2015) از طریق استفاده از وب کوئیز^{۱۶} آموزش وارونه را در برخی از کلاس‌های آموزشی به‌کار گرفت. در این مطالعه که هدف اصلی انجام آن بررسی اثرات احتمالی کلاس وارونه بر نحوه عملکرد زبان‌آموزان، نگرش‌های یادگیری و میزان مشارکت آنان بوده، از سه نوع مختلف آموزش وارونه استفاده شده است. نتایج پژوهش مورد بحث در نهایت نشان داد که مواد آموزشی ساختاریافته یا نیمه‌ساختاریافته‌ای که براساس روش وارونه تدوین شده بودند از موادی که براساس روش‌های دیگر طراحی شده بودند، مؤثرتر واقع شدند. به‌علاوه، نتایج پژوهش نشان داد که مواد آموزشی ساختاریافته و نیمه‌ساختاریافته‌ای که بر مبنای روش وارونه تدوین شده بودند به زبان‌آموزان در دستیابی به نتایج بهتر و نگرش‌های مثبت‌تر در مورد یادگیری کمک شایانی می‌کردند.

اگرچه نتایج پژوهش‌هایی که در این بخش ذکر شد همگی نشان‌دهنده تأثیرات مثبت روش وارونه در حوزه‌ها و زمینه‌های مختلف آموزش زبان است، با این حال تعدادی از محققان (Hung, 2015) بر این باورند که موفقیت یا عدم موفقیت این روش را باید وابسته به مجموعه‌ای از عوامل مختلف دانست. یکی از این عوامل که در درگیر کردن زبان‌آموز در محیط آنلاین کلاس از اهمیت بالایی برخوردار است، میزان دانش او در استفاده از تکنولوژی است. برای مثال یلمانز^{۱۷} (2017) در مطالعه‌ای که بر روی تعداد ۲۳۶ دانشجوی دوره لیسانس انجام داده، به بررسی تأثیر سواد تکنولوژیک زبان‌آموزان و آمادگی آنان در استفاده از تکنولوژی بر میزان رضایت و انگیزه آن‌ها در یک کلاس وارونه پرداخته است. نتایج این تحقیق نشان داد که آمادگی زبان‌آموزان همراه با تعدادی از متغیرهای مربوط به مفهوم سواد تکنولوژی مانند خود کارآمدی کامپیوتری^{۱۸}، خودکارآمدی اینترنتی^{۱۹}، خودکارآمدی مکاتبه‌ای اینترنتی^{۲۰}، یادگیری خودجهت‌یافته^{۲۱} و میزان کنترل و انگیزه زبان‌آموز برای یادگیری تأثیر مستقیمی بر میزان رضایت و انگیزه زبان‌آموزان داشتند. زبان‌آموزان باید مهارت‌ها و دانش لازم را برای برگزاری

کلاس در محیط‌های آنلاین، کار کردن با برنامه‌های کاربردی مختلف و درنهایت چگونگی برقراری تعامل و مراوده در محیط‌های جدید را کسب کنند. به‌دست آوردن دانش لازم و کافی در حوزه تجهیزات تکنولوژیک می‌تواند روی برخی از ویژگی‌های شخصی زبان‌آموزان نظیر خود کارآمدی، خودتنظیمی، اعتماد به نفس و مهارت برقراری ارتباط تأثیر بسزایی داشته باشد. یلماز بر این باور است که بهبود و پیشرفت این دسته از عوامل شخصی نقش پررنگی در بالا رفتن میزان انگیزه و رضایت زبان‌آموزان ایفا می‌کند.

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند بر عملکرد معلمان و زبان‌آموزان در یک کلاس وارونه تأثیر بگذارد، دیدگاه آن‌ها درمورد مطالب آموزشی به‌کاررفته در مدل وارونه و نقش‌های جدیدشان در محیط آموزشی وارونه است. لای^{۲۲} و همکاران (2018) با بررسی کردن دیدگاه معلمان درباره کلاس وارونه به این نتیجه رسیدند که بیشتر آن‌ها از نظر درونی مایل به تدریس در چنین کلاس‌هایی هستند و همچنین کشش و تمایل درونی و جبران بیرونی را به‌مثابه برخی از عوامل مؤثر بر افزایش یا کاهش میزان خودکارآمدی و انگیزه معرفی کردند. آراجو^{۲۳} و همکاران (2017) با انجام مطالعه‌ای مشابه نشان دادند که معلمان دیدگاه‌های متفاوتی (اعم از مثبت و منفی) درمورد کلاس‌های وارونه دارند و در ادامه بر این نکته تأکید کردند که تأیید مزایا و معایب روش آموزشی وارونه محتاج انجام تحقیقات و مطالعات بیشتری است. گفتنی است که تاکنون بخش اندکی از مطالعات موجود در ادبیات پژوهشی مربوط به متد وارونه به بررسی تأثیر انگیزش زبان‌آموزان بر میزان عملکردشان در چارچوب این روش آموزشی اختصاص یافته است. در همین راستا چوکورباسی و کی بی چی^{۲۴} به بررسی دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستانی درمورد فعالیت‌های آموزشی موجود در یک کلاس وارونه پرداختند. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش نظراتی مثبت و منفی در این زمینه داشتند، اما بعد از قرار گرفتن در محیط کلاسی نظرات منفی‌شان به مرور تغییر کرد. علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به جو تعاملی موجود در متد وارونه و نیز فرصت‌های ارتباطی بیشتری که عملاً از طریق متد وارونه برای دانش‌آموزان مهیا می‌شود از جمله دلایلی هستند که نقشی عمده در تغییر دیدگاه‌های منفی آن‌ها در باب این مدل ایفا می‌کردند. هی^{۲۵} و همکاران (2016) در تحقیقی دیگر به بررسی تعدادی از دانشجویان دوره کارشناسی پرداختند و بر عواملی مانند زمان مطالعه

خارج از کلاسی، عملکرد در امتحان نهایی، و دیدگاه دانش‌آموزان تمرکز کردند. نتایج پژوهش موردنظر نشان داد که اگرچه زبان‌آموزانی که در کلاس‌های وارونه شرکت داشتند عملکرد بهتری را در امتحانات نهایی از خود نشان داده بودند، اما به‌طور کلی دیدگاه مثبتی نسبت به این روش نداشتند و به‌طور مشخص مطالعه مطالب قبل از کلاس و همچنین تدریس به روش وارونه را فاقد اهمیت می‌پنداشتند. این مطالعات در کل نشان دادند که زبان‌آموزان با پیشینه‌های مختلف دیدگاه مختلفی نسبت به این روش دارند و این خود بر میزان مشارکت آنان در فرایند یادگیری تأثیر دارد.

تعداد زیادی از مطالعات این نکته را نشان می‌دهند که مهارت نوشتن می‌تواند در تسهیل امر آموزش زبان تأثیر بسزایی داشته باشد (Williams, 2012). نوشتن ازجمله مهارت‌هایی است که تنها از طریق تمرین زیاد ارتقا می‌یابد و به‌نظر می‌رسد که روش وارونه با قرار دادن زمان کافی در اختیار معلم این بستر را فراهم می‌کند (Kormos, 2012). به‌عبارت دیگر، در این روش معلمان با ارائه مطالب آموزشی به دانش‌آموزان قبل از کلاس، فرصت کافی برای کار کردن بر روی فعالیت‌های مربوطه را در داخل کلاس خواهند داشت. بویترگو و دیاز^{۲۶} (2018) کوشیده‌اند در کشور کلمبیا از روش آموزش وارونه برای تدریس مهارت نوشتن استفاده کنند. آن‌ها برای دست یافتن به این هدف تعداد شش فایل ویدیویی مربوط به این مهارت را که قبلاً یا از طریق وبسایت یوتیوب دانلود کرده یا خود شخصاً ضبط کرده بودند، در اختیار دانش‌آموزان حاضر در پژوهششان قرار دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که زبان‌آموزان استفاده از تکنولوژی را در تثبیت مطالب درسی تأثیرگذار دانسته و مشخصاً بر این باور بوده‌اند که به‌کار گرفتن برنامه‌های کاربردی می‌تواند فرصت‌های مغتنم و مؤثری برای تسلط بر برنامه‌های آموزشی در اختیارشان قرار دهد. البته گفتنی است که تعدادی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش تمایلی به حضور در کلاس‌های آنلاین نداشتند و به همین دلیل در مواردی از این دست هیچ تفاوت معناداری بین روش وارونه و روش‌های معمول دیگر دیده نمی‌شد. با این حال این احتمال وجود دارد که متد وارونه بر میزان انگیزه و اضطراب این دسته از زبان‌آموزان نیز تأثیر داشته و به همین علت عملکرد حقیقی‌شان را در محیط آموزشی واقعی تغییر داده باشد. مرور ادبیات پژوهشی مربوط به متد آموزشی وارونه موانع و فاکتورهای

مشکل‌زا در اجرای مؤثر این روش آموزشی را بیش‌ازپیش روشن ساخته و انجام مطالعات بیشتر را در جهت رفع این موانع و نیز فراهم آوردن بستر نظری لازم برای اجرای این متد نوین در بافت‌های آموزشی مختلف ضروری می‌کند. با برگزاری هر چه بیشتر کلاس‌های آموزشی در قالب روش وارونه، می‌توان به یافتن راه‌حلهایی مؤثرتر برای حل مشکلات این روش نوظهور و همچنین پیدا کردن درک درستی از آن امیدوار بود.

۳. روش پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر نیز ذکر شد هدف اصلی جستار پیش‌رو بررسی میزان تأثیر روش آموزشی وارونه بر بهبود عملکرد نگارشی زبان‌آموزان ایرانی و نیز سطح خودتنظیمی نگارشی آنان است. در این بخش می‌کوشیم تا مختصات کلی روش پژوهشی به‌کار گرفته شده در این مقاله را توصیف و تشریح کنیم.

۳-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این مطالعه، ۴۸ دانشجوی زن و مرد رشته زبان انگلیسی هستند که در زمان انجام پژوهش حاضر در یکی از واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی در شهر تهران مشغول به تحصیل بوده‌اند. بازه سنی این افراد بین ۲۱ تا ۲۵ سال و میانگین سنی آن‌ها نیز ۲۱/۳۷ بوده است. این شرکت‌کنندگان از نظر سطح زبانی عمدتاً متوسط یا متوسط به بالا بودند. در ادامه مقرر شد تا شرکت‌کنندگان در پژوهش درس نگارش پیشرفته را در دو کلاس جداگانه و با یک مدرس واحد بگذرانند. یکی از کلاس‌ها، که دربرگیرنده ۲۳ دانشجو بود، به‌منزله گروه آزمایش انتخاب شد و دانشجویان حاضر در آن آموزش‌های لازم را براساس روش وارونه دریافت کردند و در مقابل کلاس دیگر، با ۲۵ نفر دانشجو، به‌منزله گروه کنترل انتخاب شد و دانشجویان آن براساس روش‌های معمول و متعارف (سنتی) تعلیم دیدند. مدرس این دو کلاس نیز خود پیش‌تر سابقه برگزاری چنین کلاس‌هایی را به‌صورت وارونه داشته است. تعدادی از شرکت‌کنندگان این پژوهش قبلاً براساس روش یادگیری تلفیقی^{۲۷} تعلیم دیده بودند، اما هیچ یک

از آن‌ها با روش وارونه آشنایی نداشتند و به همین دلیل پیش از آغاز پژوهش مجموعه‌ای از نکات لازم و توضیحات کلی در مورد این روش و خصوصیات و پیش‌فرض‌های بنیادین آن به شرکت‌کنندگان ارائه شد. در ابتدا نگرانی‌هایی درباره‌ی کافی نبودن تعداد نمونه‌های آماری اخذ شده در این پژوهش وجود داشت که با اتکا به پیشنهاد دورنیه^{۲۸} که حداقل تعداد اعضای نمونه‌های آماری را برای انجام مطالعات علی - مقایسه‌ای^{۲۹} ۳۰ نفر می‌داند، این چالش احتمالی نیز مرتفع شد.

۲-۳. ابزارهای پژوهش

در مطالعه حاضر از ابزارهای زیر برای جمع‌آوری داده‌های کافی به منظور پاسخ دادن به پرسش‌های تحقیق استفاده شده است.

۲-۳-۱. آزمون تعیین سطح آکسفورد

جهت بررسی و اطمینان از همگن بودن گروه‌های آزمایش و کنترل، پیش از شروع دوره آموزشی از تمام زبان‌آموزان تست تعیین سطح آکسفورد^{۳۰} (او پی تی)، (Allan, 2004) گرفته شد. این آزمون که شامل ۲۰۰ سؤال است به سنجش مهارت‌های خواندن و شنیداری و نیز ارزیابی توانایی شرکت‌کنندگان در حوزه‌های گرامر و لغت می‌پردازد. برای محاسبه پایایی تست از روش کرونباخ آلفا^{۳۱} استفاده شده و اعداد به دست آمده برای پایایی کلی و پایایی مؤلفه‌های تست به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۲ - ۰/۸۶ بودند.

جهت مقایسه میانگین‌های او پی تی و نیز بررسی تفاوت‌های موجود بین دو گروه از آزمون آماری تی مستقل^{۳۲} استفاده شد. نتایج آزمون تی مستقل (مندرج در جدول ۱) نشان می‌دهد گروه‌ها از نظر سطح کلی زبان انگلیسی با یکدیگر تفاوت معناداری نداشتند.

جدول ۱: نتایج آزمون او پی تی

Table 1: Results of OPT

| گروه | میانگین | انحراف معیار | آمقدار | سطح معناداری |
|--------|---------|--------------|--------|--------------|
| آزمایش | ۴۳/۲۶ | ۱۱/۱۲ | --/۵۸۹ | ۰/۵۷۶ |
| کنترل | ۴۴/۰۸ | ۱۱/۱۸ | | |

۲-۲-۳. فعالیت‌های زمان‌بندی‌شده نوشتاری

در مطالعه پیش‌رو از دو فعالیت نوشتاری ۴۵ دقیقه‌ای به‌منزله پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. برای هر کدام از این فعالیت‌ها، یک موضوع واحد به شرکت‌کننده‌ها داده می‌شد. این دو موضوع که نیازی به دانش پیش‌زمینه‌ای نداشتند و هر فردی با هر سطحی از اطلاعات عمومی می‌توانست متنی درباره آن‌ها بنویسد، عبارت بودند از:

موضوع اول: با گزاره زیر موافق‌اید یا مخالف؟ پاسخ خود را با دلیل و منطق بیان کنید:

عضوی از یک گروه بودن بهتر از رهبری کردن آن گروه است.

موضوع دوم: با گزاره زیر موافق‌اید یا مخالف؟ پاسخ خود را با دلیل و منطق بیان کنید:

دانش‌آموزان دبیرستانی باید در انتخاب واحدهایی که می‌خوانند، آزاد باشند.

۳-۲-۳. خودتنظیمی نوشتاری در زبان دوم

در پژوهش حاضر از مقیاس خودتنظیمی نوشتاری که توسط هان و هایور^{۳۳} (2018) طراحی شده است، برای سنجش میزان خودتنظیمی نوشتاری شرکت‌کنندگان استفاده شده است. هشت سؤال اصلی تشکیل‌دهنده این مقیاس از مطالعات تسنگ، دورنیه و اشمیت^{۳۴} اقتباس شده‌اند و هدف اصلی آن‌ها ارزیابی میزان تلاش زبان‌آموز برای منظم کردن و کنترل کردن اهداف نگارشی و فرایندهای یادگیری‌اش است. سؤالات این پرسش‌نامه عمدتاً عملکرد فرد را در کاهش اضطراب به هنگام انجام فعالیت نگارشی، هدف‌گذاری، نظارت و یافتن شیوه‌هایی برای تحقق اهداف نگارشی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پاسخ‌های مربوط به هر یک از این پرسش‌های پنج‌گانه در شش سطح و از گزینه «قطعاً مخالفم» تا گزینه «قطعاً موافقم» صورت‌بندی شده‌اند. با توجه به سطح زبانی شرکت‌کنندگان نسخه انگلیسی پرسش‌نامه مورد استفاده قرار گرفت. پایایی درونی این تست، براساس روش کرونباخ آلفا عدد ۰/۸۱ است.

۳-۳. روش اجرای پژوهش

این دو گروه از شرکت‌کنندگان به‌منظور شرکت در این تحقیق در دو کلاس نگارش پیشرفته حضور پیدا کردند. تمرکز اصلی این کلاس بر روی آموزش مهارت‌های موردنیاز برای نوشتن به‌صورت آکادمیک بود و آماده ساختن زبان‌آموزان برای نوشتن یک متن منسجم درمورد

خودشان به‌منزله هدف نهایی این کلاس تعریف شده بود. در ابتدا شرکت‌کنندگان می‌بایست از طریق مطالعه انواع پاراگراف‌ها و مقالات نمونه، ساختارهای نگارشی بنیادین را استخراج می‌کردند و با آن‌ها به‌صورت کامل آشنا می‌شدند و در گام بعدی باید همین نکات را در متونی که خود می‌نوشتند، به‌صورت کامل لحاظ می‌کردند. این امکان برای زبان‌آموزان وجود داشت که یا به‌صورت انفرادی و مستقل یا به‌صورت مشارکتی و در قالب گروه‌های چند نفره به انجام تکالیف محوله در کلاس بپردازند. نکته‌ای که در طول این کلاس‌ها توجه فراوانی به آن می‌شد پیشرفت زبان‌آموزان با توجه به نکات فراگرفته‌شده در نوشتن بود. در این راستا سعی بر این بوده تا پس از معرفی و تدریس انواع پاراگراف‌ها از جمله توصیفی، پرسه‌ای، مقایسه‌ای و مسئله‌ای براساس کتاب در بخش اول جلسات، زبان‌آموزان را در بخش دوم کلاس به‌صورت عملی به نوشتن متن و استفاده از نکات فراگرفته‌شده تشویق و ترغیب کنند. در ارزیابی مقالات نوشته‌شده از سوی زبان‌آموزان توجه ویژه‌ای به مواردی فنی نظیر صورت‌بندی صحیح و منطقی مقدمه و نتیجه‌گیری و نیز انسجام و یکدستی متنی مبذول شد.

مطالبی که برای تدریس در کلاس وارونه انتخاب شده بود شامل ویدیوهای از قبل ضبط‌شده و همچنین فعالیت‌های از قبل تعیین‌شده بودند. فایل‌های ویدیویی کلاس‌های وارونه که مدت زمانی بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه داشتند از منابع مختلفی مانند سایت یوتیوب یا سایر دوره‌های آنلاینی که پیش‌تر برگزار شده‌اند، دریافت شده بودند. گفتنی است که محتوای فایل‌های ویدیویی شامل مطالبی آموزشی در رابطه با ویژگی‌های پاراگراف، طول آن، جمله اصلی^{۲۵}، جملات پشتیبانی^{۲۶}، ترتیب جملات، انواع پاراگراف‌ها (علت و معلول^{۲۷}، تشابه و تمایز^{۲۸}، پاراگراف‌های تعریفی^{۲۹} و توصیفی^{۳۰})، نحوه ویرایش پاراگراف‌ها و نهایتاً بسط دادن پاراگراف‌ها و تبدیل آن به مقاله بود. به غیر از فایل‌های ویدیویی مذکور که تنها مختص به گروه وارونه بود، سایر مواد آموزشی‌ای که در هر دو گروه مورداستفاده گرفته بودند، کاملاً یکسان بوده‌اند. در همین راستا سعی شده بود تا محتوای آموزشی فایل‌های ویدیویی نیز از طریق معلم در اختیار زبان‌آموزان گروه کنترل قرار بگیرد. اعضای گروه آزمایش ملزم به تماشای فایل‌های ویدیویی و انجام دادن تعدادی کاربرگ خاص قبل از حضور در کلاس بودند.

سپس معلم این زبان آموزان را در هنگام حضور در کلاس به انجام دادن فعالیت‌های مختلف گروهی تشویق می‌کرد.

بعد از اینکه تصمیم به انجام این پژوهش و برگزاری کلاس‌های گروه آزمایش به صورت وارونه گرفته شد، موضوعات و سرفصل‌های مربوطه انتخاب شدند و در گام بعدی مطالب و مواد درسی لازم مانند ویدیوها و کاربرگ‌هایی که به هر یک از سرفصل‌های انتخابی مرتبط بودند، تعیین شدند. این دوره آموزشی در طول یک نیمسال آموزشی، تقریباً در ۱۵ هفته، و در جلساتی ۸۰ دقیقه‌ای به انجام رسید. هر جلسه به‌طور کلی به سه مرحله تقسیم می‌شد: در مرحله اول، که تقریباً بیست دقیقه زمان به آن اختصاص داده می‌شد، مدرس کاربرگ‌ها را بررسی می‌کرد و با پرسیدن پرسش‌هایی از زبان‌آموزان درباره محتوای ویدیوها اطمینان حاصل می‌کرد که مطالب موجود در این ویدیوها تا حد زیادی فراگرفته شده‌اند. مدرس در مرحله دوم زبان‌آموزان را به گروه‌های کوچکی تقسیم کرده بود و از آنان می‌خواست تا به صورت گروهی بخش‌هایی از قبل تعیین شده از هر درس را بخوانند و با توجه به نکاتی که پیش‌تر از فایل‌های ویدیویی یاد گرفته‌اند، به سؤالات مربوطه پاسخ دهند. مدت زمان لازم برای اجرای این مرحله از کلاس، پنجاه دقیقه بود. برای مثال در جلسه‌ای که مربوط به چگونگی نوشتن مقاله بود، زمان کلاس به صورت‌بندی طرح و شمای کلی مقاله اختصاص یافت و پس از تقسیم زبان‌آموزان به گروه‌های دو نفره، از هر زبان‌آموز خواسته شد تا برای نوشتن مقاله‌ای در مورد زندگی خود یا ویژگی‌های جسمی و شخصیتی‌شان طرحی کلی آماده کنند. در ادامه هر یک از زبان‌آموزان ملزم شد که طرح کلی مقاله خود را برای هم گروهی خود تشریح کند و در مقابل از هم‌گروهی فرد موردنظر هم خواسته شد تا برای طرح ارائه شده، یک جمله تز و یک جمله نتیجه‌گیری مناسب پیشنهاد کند. مدرس، کل این فرایند را زیر نظر داشت و در مقاطع مقتضی به زبان‌آموزان بازخورد لازم و مناسب را ارائه می‌داد. در مرحله ۳، که به منزله مرحله آخر و نتیجه‌گیری تنها ده دقیقه به آن اختصاص می‌یافت، مدرس با بیان کلیاتی از درس بعدی، ذهن زبان‌آموزان را برای جلسه آینده آماده می‌کرد.

در گروه کنترل نیز هر جلسه ۸۰ دقیقه به طول می‌انجامید. تفاوت عمده کلاس‌های گروه کنترل در مطالعه حاضر در این بود که مدرس به جای ارجاع به فایل‌های ویدیویی از پیش‌دیده شده، مطالب آموزشی موجود در این فایل‌ها را از طریق پاورپوینت در مدت زمان ۲۵ تا ۳۰

دقیقه تدریس می‌کرد. سپس زبان‌آموزان تقریباً ۱۵ دقیقه از زمان کلاس را به انجام دادن کاربرگ‌ها به صورت گروهی می‌گذراندند. ۳۵ تا ۴۰ دقیقه پایانی کلاس نیز به آماده‌سازی پیش‌نویس‌های زبان‌آموزان یا کامل کردن فعالیت‌های کلاسی اختصاص می‌یافت. گفتنی آنکه به دلیل کمبود زمان در کلاس‌های گروه کنترل، زبان‌آموزان حاضر در این کلاس معمولاً بازخورد مناسبی درباره کیفیت پاراگراف‌ها و مقالات نوشته‌شده‌شان از مدرس یا همکلاسی‌هایشان دریافت نمی‌کردند.

همانطور که پیش‌تر نیز اشاره شد در این مطالعه از دو فعالیت زمان‌بندی‌شده نوشتاری و پرسش‌نامه میزان خودتنظیمی نوشتاری در زبان دوم به‌منزله ابزارهای گردآوری داده و در دو قالب پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب در ابتدا و انتهای این دوره آموزشی استفاده شد.

۴-۳. روال نمره‌گذاری

برای نمره‌گذاری فعالیت‌های نوشتاری شرکت‌کنندگان از مدل یاکوبز^۱ و همکاران (1981) به‌منزله مقیاس تصحیح استفاده شد. مقیاس صد نمره‌ای این مدل به صورت زیر تقسیم‌بندی شده است: ۳۰ نمره برای محتوای متن، ۲۵ نمره برای ساختارهای زبانی به‌کار گرفته شده، ۲۰ نمره برای یکپارچگی متن، ۲۰ نمره برای لغات استفاده شده و ۵ نمره پایانی نیز برای رعایت اصول و سازوکارهای نوشتاری. به‌طور کلی چنین می‌توان نتیجه گرفت که ۵۰ درصد نمره کلی مدل موردبحث به رعایت اصول کلی مهارت نگارش نظیر محتوا و انسجام متن و ۵۰ درصد دیگر نیز به اصول ساختاری نگارش مانند لغات، گرامر و نکات دیگر تخصیص داده شده است. در مطالعه حاضر تمامی مقالات نوشته‌شده، در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، توسط دو مصحح که با این مدل آشنایی داشتند، نمره‌گذاری شده‌اند. به منظور تضمین پایایی بین ارزیابان^۲ دو مصحح دیگر نیز ۳۵ درصد از مقاله‌ها را به صورت جداگانه نمره‌گذاری کرده‌اند. روایی به‌دست آمده از این دو سری نمرات که براساس تست کوهن و کاپا^۳ انجام شده بود، عدد ۰/۸۲ گزارش شد که خود حاکی از میزان قابل قبولی از پایایی بین دو ارزیاب است.

۴. تحلیل داده‌ها و نتایج

سؤال اول: آیا آموزش مهارت نوشتاری به صورت وارونه می‌تواند به صورت معناداری عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود بخشد؟

به منظور تحلیل نمرات جهت سنجیدن آثار تغییر در عملکرد نگارش زبان دوم در هر دو گروه از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون از آزمون تی نمونه‌های وابسته^{۴۴} استفاده شد. هدف از این بررسی، سنجیدن تأثیرات آموزش وارونه بر عملکرد نگارش شرکت‌کنندگان در هر دو گروه بود. نتایج حاضر در جدول ۲ نشان می‌دهد که تغییر در نمرات میانگین از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون برای گروه آزمایش ($t = -5.11, p < 0.05$) و گروه کنترل ($t = -3.56, p < 0.05$) از لحاظ آماری معنادار بود. در گروه آزمایش میانگین عملکرد نگارش از ۲۰/۱۶ در پیش‌آزمون به ۲۴/۳۲ در پس‌آزمون افزایش یافت و در گروه کنترل میانگین عملکرد نگارش از ۱۹/۷۵ در پیش‌آزمون به ۲۱/۸۳ در پس‌آزمون افزایش یافت.

جدول ۲: نتایج آزمون تی وابسته برای نمرات مهارت نوشتاری در هر گروه

Table 2: Paired samples *t*-test for writing scores in each group

| گروه‌ها | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | | مقدار <i>t</i> | سطح معناداری |
|---------|-----------|--------------|----------|--------------|----------------|--------------|
| | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | | |
| آزمایش | ۲۰/۱۶ | ۵/۵۷ | ۲۴/۳۲ | ۶ | -۵/۱۱ | ۰/۰۰ |
| کنترل | ۱۹/۷۵ | ۵/۴۱ | ۲۱/۸۳ | ۵/۴۹ | -۳/۵۶ | ۰/۰۰ |

به‌علاوه، در پژوهش حاضر از آزمون تحلیل کوواریانس (آنکوا^{۴۵}) یک‌طرفه بین گروهی برای مقایسه تأثیرگذاری دو نوع آموزش نگارش استفاده شد. در آزمون مذکور نوع آموزش (اعم از آموزش وارونه یا آموزش سنتی) به‌مثابه متغیر مستقل در نظر گرفته شد و نمرات شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون نگارش به‌منزله متغیر وابسته منظور شد. علاوه‌براین نمرات

شرکت‌کنندگان در فعالیت نگارش پیش‌آزمون نیز به‌منزله کوراریانس^{۴۶} در نظر گرفته شدند. سپس بررسی‌های اولیه برای حصول اطمینان از عدم تخطی فرضیه نرمال بودن، خطی بودن^{۴۷}، همگنی واریانس‌ها، و همگنی شیب‌های رگرسیون انجام شد. پس از بررسی مفروضات آزمون آنکوا اجرا شد که نتایج آن در جدول ۳ منعکس شده است. داده‌های این جدول نشان می‌دهد که تفاوت آماری قابل توجهی در میانگین نمرات پس‌آزمون بین دو گروه دیده می‌شود ($F(1, 45) = 5.375, p = 0.024$).

جدول ۳: نتایج آزمون آنکوا برای نمرات عملکرد نوشتاری

Table 3: ANCOVA results for writing performance scores

| منبع | مجموع مجزورات | درجه آزادی میانگین مجزورات | مقدار F | سطح معناداری |
|-----------------------|---------------|----------------------------|---------|--------------|
| کوراریانس (پیش‌آزمون) | ۳۶۶/۱۰۶ | ۱ | ۳۱/۰۷۰ | ۰/۰۰۰ |
| بین نمونه‌ها | ۶۲/۹۶۸ | ۱ | ۵/۳۷۵ | ۰/۰۲۴ |
| درون نمونه‌ها | ۵۶۵/۶۰۳ | ۴۵ | ۱۱/۷۸۳ | |

سؤال دوم: آیا آموزش مهارت نوشتاری به‌صورت وارونه می‌تواند به‌صورت معناداری میزان خودتنظیمی نوشتاری زبان‌آموزان را افزایش دهد؟ در رابطه با خودتنظیمی در نگارش، آمار توصیفی ارائه‌شده در جدول ۴ نشان می‌دهد که مقداری افزایش در نمرات گروه آزمایش از پیش‌آزمون (میانگین: ۱۴/۶۸، انحراف معیار: ۴/۹۷) به پس‌آزمون (میانگین: ۱۹/۷۰، انحراف معیار: ۴/۲۲) دیده می‌شود. روند افزایشی مشابهی نیز در نمرات گروه کنترل از پیش‌آزمون (میانگین: ۱۵/۲۵، انحراف معیار: ۴/۶۵) به پس‌آزمون (میانگین: ۱۷/۰۶، انحراف معیار: ۴/۳۰) قابل مشاهده است. نتایج آزمون آنکوا نیز نشان داد که تفاوت در پس‌آزمون نمرات خودتنظیمی نگارشی بین دو گروه در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار است (جدول ۵). ($F(1, 45) = 45.874, p = 0.000$). این یافته بیانگر این است که زبان‌آموزان در گروه آزمایش از لحاظ خودتنظیمی نوشتاری به‌طور قابل توجهی بیشتر از فراگیران گروه کنترل پیشرفت کردند، این موضوع مؤید این حقیقت است که آموزش مهارت

نوشتاری به صورت وارونه توانسته است در بهبود خودتنظیمی نوشتاری زبان آموزان مؤثر واقع شود.

جدول ۴: آمار توصیفی برای سطح خودتنظیمی نوشتاری
Table 4: Descriptive statistics for writing self-regulation

| گروه ها | پیش آزمون | | پس آزمون | |
|---------|-----------|--------------|----------|--------------|
| | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| آزمایش | ۱۴/۶۸ | ۴/۹۷ | ۱۹/۷۰ | ۴/۲۲ |
| کنترل | ۱۵/۲۵ | ۴/۶۵ | ۱۷/۰۶ | ۴/۳۰ |

جدول ۵: نتایج آزمون آنکوا برای خودتنظیمی نوشتاری
Table 5: ANCOVA results for writing self-regulation scores

| منابع | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | مقدار F | سطح معناداری |
|-----------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| کوارینانس (پیش آزمون) | ۵۵۱/۹۹۱ | ۱ | ۵۵۱/۹۹۱ | ۱۸۷/۰۶۵ | ۰/۰۰ |
| بین نمونه‌ها | ۱۳۵/۳۶۶ | ۱ | ۱۳۵/۳۶۶ | ۴۵/۸۷۴ | ۰/۰۰ |
| درون نمونه‌ها | ۱۴۱/۶۳۹ | ۴۵ | ۲/۹۵۱ | | |

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر بررسی تأثیرات برگزاری کلاس درس به شیوه وارونه بر عملکرد مهارت نوشتاری و خودتنظیمی نوشتاری زبان آموزان ایرانی بود. نتایج حاصل از بررسی داده‌های آماری این پژوهش نشان داد که گروهی که براساس روش وارونه آموزش‌های لازم را دریافت

کردند در قیاس با گروهی که براساس روش سنتی تعلیم دیدند، از نظر مهارت نگارشی عملکرد بهتری داشتند. به عبارت دیگر نتیجه بررسی سؤال اول پژوهش بیانگر این است که آموزش مهارت نوشتاری به صورت وارونه می‌تواند به صورت معناداری عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود بخشد. یافته‌های به دست آمده از این مطالعه به طور کلی همسو با سایر پژوهش‌هایی است که برای بررسی اثرات محتمل کلاس‌های وارونه بر مدل‌های یادگیری زبان دوم طراحی و انجام شده‌اند، (Abdullah et al., 2019; Adnan, 2017; Chen Hsieh et al., 2017; Haghghi et al., 2019; Huang & Hong, 2016; Hung, 2015; Mehring, 2016; Turan & Akdag-Cimen, 2019). البته ذکر این نکته نیز ضروری است که علاوه بر پژوهش‌های فوق، نتایج این مطالعه یافته‌های مطالعات دیگری را نیز که مشخصاً به ارزیابی تأثیر مدل وارونه بر مهارت نگارش اختصاص یافته بودند، تأیید کرد (Afrilyasanti, Cahyono, & Astuti, 2016; Leis, Cooke, & Tohei, 2015; Lin, Hwang, Fu, & Chen, 2018; Su Ping et al., 2019).

تسلط نسبی شرکت‌کنندگان در این مطالعه بر مطالب آموزشی به دلیل مشاهده فایل‌های ویدیویی مرتبط پیش از حضور در کلاس، عملاً فرصت لازم را برای انجام کارهای گروهی و همچنین مشارکت فعال در فعالیت‌های مختلف کلاسی در اختیار آنان قرار می‌داد. همچنین یافته‌های این پژوهش مؤید نتایج مطالعاتی است که تمرکزشان بر روی ارزیابی تأثیر مثبت بازخورد و مشارکت آنلاین بر بهبود عملکرد زبان‌آموزان در مهارت نوشتن بوده است (Rahimi & Fathi, 2021; Shang, 2019). بهبود معنادار عملکرد نگارشی زبان‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر را می‌توان تا اندازه‌ای مرهون زمانی دانست که زبان‌آموزان از طریق اجرای مدل وارونه برای تمرکز بر مطالب آموزشی پیش از حضور در کلاس به دست آوردند. به دیگر سخن به کار گرفتن روش وارونه به طرق مختلف مسیر پیشرفت در مهارت‌های نگاشتی را برای زبان‌آموزان حاضر در این مطالعه هموار کرده است. یکی از این راه‌ها، فراهم آوردن زمان کافی برای زبان‌آموزان جهت تجزیه و تحلیل مفاهیم درسی جدید، دریافت آموختنی‌های نو و همچنین تقویت دانش کسب‌شده در حوزه نگارش دانشگاهی است که عمده‌تاً از طریق بهره‌گیری از ویدیوهای آموزشی پیش از کلاس به دست آمده است. یکی دیگر از این کمک‌ها ارائه بازخورد به موقع و مناسب چه از طرف مدرس و چه از طرف سایر زبان‌آموزان در داخل کلاس بوده است. این توجیحات منطقی به نظر می‌رسد، چراکه بسیاری از محققان بر

اهمیت دریافت بازخورد ارائه شده از جانب مدرس و سایر زبان آموزان در فرایند رشد مهارت نگارش تأکید کرده اند (Fathi, Derakhshan, & Safdari, 2020; Goodwin & Miller, 2013) و از آن به مثابه عاملی مهم در ارتقای سطح اعتماد به نفس زبان آموزان یاد کرده اند (Hyland & Hyland, 2006). درکل می توان چنین ادعا کرد که وجود امکاناتی مانند فعالیت های قبل از کلاس، فراهم کردن بازخوردهای سازنده، تفهیم مطالب که خود نتیجه بازخورد است و در آخر کمک به موقع مدرس، که از طریق روش وارونه به شکلی مناسب در اختیار زبان آموزان قرار می گیرد، به مشارکت و بهبود عملکرد هر چه بیشتر آنان کمک می کند. علاوه بر آن، یافته های پژوهش حاضر در بررسی سؤال دوم پژوهش نشان داد که استفاده از روش وارونه میزان خودتنظیمی نوشتاری زبان آموزان گروه آزمایش را نیز به طور قابل توجهی افزایش داده است. از دلایل این افزایش می توان به مشارکت بیشتر، حس کارآمدی و مسئولیت پذیری و توانایی خودارزیابی کنندگی (که این خود از دریافت انواع مختلفی از بازخوردهای مؤثر از جانب مدرس و سایر زبان آموزان به دست آمده است) اشاره کرد. درواقع زبان آموزان گروه وارونه مسئولیت یادگیری خود را برعهده گرفتند و توانستند به درک درستی از توانایی های خود دست پیدا کنند. به عبارت دیگر، این روش موجب شد که این زبان آموزان در امر یادگیری احساس استقلال کنند و این حس زمانی به دست آمد که آنان خود ویدیوهای آموزشی را می دیدند، بر پیشرفت پیش نویس های خود نظارت داشتند، درمورد عملکرد همدیگر اظهار نظر می کردند، و در آخر نیز احساس کردند که به اهداف اصلی دوره نگارش دست یافته اند. اضافه بر این بازخوردهایی که توسط معلم و زبان آموزان فراهم می شد، به منزله عاملی مهم بر افزایش میزان خودتنظیمی تأثیر داشته است. این عامل ممکن است به زبان آموزان در افزایش دانششان درمورد به کارگیری استراتژی های عملی برای افزایش قدرت خودتنظیمی فرایندهای یادگیری به هنگام تمرین نوشتن، کمک کرده باشد (Csizér & Tankó, 2017). البته این طور نیز می توان استنباط کرد که فراهم کردن بازخورد و ارزیابی کردن فعالیت ها توسط زبان آموزان گروه آزمایش، آنان را قادر ساخته است که ملاک های موجود برای بهتر نوشتن را یاد بگیرند و این نکته آنان را به نظارت و برنامه ریزی بیشتر برای بهبود عملکردشان در مهارت نوشتن سوق داده است (Han & Hiver, 2018).

به طور کلی و با در نظر گرفتن مطالب پیش گفته می توان تدریس مهارت نوشتن براساس روش وارونه را بر مبنای استانداردهای آموزشی، روشی مناسب دانست. این روش در راستای فلسفه مدرن یادگیری دانش آموز - محور بوده (Fresen, 2007) و به نیل به اهداف والای یادگیری نیز منجر می شود. مزایای اصلی این روش در ارتباط مستقیم بین یادگیرنده و مطلب آموزشی و نیز مشارکت بالای زبان آموزان در فعالیتهای کلاسی متبلور می شود. این روش را اگرچه می توان به منزله یکی از موفق ترین متدهای آموزشی موجود برای یادگیری مؤثر زبان دوم معرفی کرد، با این حال همان گونه که یلماز نیز خاطرنشان می کند نباید از فاکتورهای مهمی نظیر میزان آشنایی معلمان و زبان آموزان با تکنولوژی و یادگیری الکترونیکی که نقش غیرقابل انکاری در بالا بردن سطح انگیزه و مشارکت آنان در فعالیتهای آموزشی دارد، غافل شد (Fathi & Ebadi, 2020). نقش معلم در راهنمایی ها و تشویق های به موقع در هر چه بهتر اجرایی کردن این روش انکارناپذیر است. از عوامل دیگری که در شکل دادن دیدگاه زبان آموزان در باره این روش تأثیر دارند می توان به آشنایی با محیط آموزشی جدید، سهولت به کارگیری این نوع آموزش و در نظر گرفتن تفاوت های فردی اشاره کرد. فاکتور مهم دیگری را که نباید از نظر دور داشت میزان دشواری مطالب درسی استفاده شده در این روش است. انتخاب مطالب آموزشی قابل فهم کمک می کند که زبان آموزان تعهد و التزام کافی برای استفاده از این مطالب را خارج از بافت رسمی کلاس داشته باشند.

اگرچه این مطالعه به بررسی مزایای این روش در بهبود عملکرد زبان آموزان در مهارت نوشتن پرداخت، اما نباید از کاستی های موجود نیز چشم پوشید. یکی از این محدودیت های مطالعه حاضر کم بودن تعداد شرکت کنندگان در پژوهش بود که این نکته باعث شد نتوان با اطمینان یافته های این جستار را به سایر جوامع آماری تعمیم داد. نیاز به انجام مطالعات بیشتری (مخصوصاً مطالعات طولی و کیفی) برای بررسی دیدگاه زبان آموزان و معلمان در مورد این روش و همچنین مقایسه این دیدگاه ها با شرایط موجود در محیط واقعی احساس می شود. علاوه بر این به منظور تأیید هر چه بیشتر نتایج این پژوهش لازم است تحقیقات بیشتری در مورد دوره هایی که در آنها از این روش برای تدریس مهارت های مختلف زبان استفاده کرده اند، به عمل آید.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Flipped Method
2. Self-regulation
3. Timed writing tasks
4. Flipped teaching
5. motivational variables and affective factors
6. Buitrago and Díaz
7. Inverted classroom
8. Baker
9. Fathi & Rahimi
10. Fluency
11. Sarani
12. Hsieh
13. Wen's Output-driven/Input-enabled model
14. LINE
15. Hung
16. WebQuest
17. Yilmaz
18. computer self-efficacy
19. internet self-efficacy
20. online communication self-efficacy
21. self-directed learning
22. Lai
23. Araujo, Otten, Birisci
24. Cukurbasi and Kiyici
25. He
26. Buitrago and Díaz
27. blended learning
28. Dornyei
29. causal comparative study
30. Oxford Placement Test (OPT)
31. Cronbach's alpha
32. independent -samples t-test
33. Han and Hiver
34. Tseng, Dörnyei and Schmitt
35. Topic sentence
36. Supporting sentences
37. Cause and effect
38. Comparison and contrast
39. Definitional

40. Descriptive
41. Jacobs et al
42. inter-rater reliability
43. Cohen's Kappa
44. Paired samples *t*-test
45. ANCOVA
46. covariate
47. linearity

۷. منابع

- زندهمقدم، ا.، و علیزاده، م. (۱۳۹۴). تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت جنبه‌های کلامی و فراکلامی نگارش: مقایسه بازخورد تصحیح‌کننده کتبی و شفاهی. *جستارهای زبانی*، ۶ (۳)، ۱۴۱-۱۶۶.

References

- Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Implementation of Flipped Classroom Model and Its Effectiveness on English Speaking Performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(9).
- 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.
- Adnan, M. (2017). Perceptions of senior-year ELT students for flipped classroom: a materials development course. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 204-222.
- Afrilyasanti, R., Cahyono, B. Y., & Astuti, U. P. (2016). Effect of flipped classroom model on Indonesian EFL students' writing ability across and individual differences in learning. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 4(5), 65-81.
- Allan, D. (2004). *Oxford placement test*. Oxford University Press.

- Araujo, Z. D., Otten, S., & Birisci, S. (2017). Mathematics teachers' motivations for, conceptions of, and experiences with flipped instruction. *Teaching and Teacher Education*, 62, 60-70.
- Baker, J.W. (2000). The “classroom flip”: Using web course management objects to become the guide by the side. In J.A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL, April 12–15, 2000* (pp. 9–17). Jacksonville, FL: Center for the Advancement of Teaching and Learning.
- Buitrago, C. R., & Díaz, J. (2018). Flipping your writing lessons: Optimizing time in your EFL writing classroom. In *Innovations in flipping the language classroom* (pp. 69-91). Springer, Singapore.
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Csizér, K., & Tankó, G. (2017). English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*, 38(3), 386-404.
- Cukurbasi, B., & Kiyici, M. (2018). High School Students' Views on the PBL Activities Supported via Flipped Classroom and LEGO Practices. *Educational Technology & Society*, 21(2), 46–61.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fathi, J., Ahmadnejad, M., & Yousofi, N. (2019). Effects of blog-mediated writing instruction on L2 writing motivation, self-Efficacy, and self-Regulation: A mixed methods study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 159-181.

- Fathi, J., Derakhshan, A., & Safdari, M. (2020). The impact of portfolio-based writing instruction on writing performance and anxiety of EFL students. *Polish Psychological Bulletin*, 226-235.
- Fathi, J., & Ebadi, S. (2020). Exploring EFL pre-service teachers' adoption of technology in a CALL program: obstacles, motivators, and maintenance. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3897-3917.
- Fathi, J., & Rahimi, M. (2020). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: A case of EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, 1-39.
- Fathi, J., & Torabi, S. (2019). The contribution of a Course Management System (CMS)-supported instruction to developing grammar performance: A case of Iranian EFL learners. *CALL EJ*, 20(2), 89-98.
- Fresen, J. (2007). A taxonomy of factors to promote quality web-supported learning. *International Journal on E-learning*, 6(3), 351-362.
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80.
- Haghghi, H., Jafarigohar, M., Khoshima, H., & Vahdany, F. (2019). Impact of flipped classroom on EFL learners' appropriate use of refusal: achievement, participation, perception. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3), 261-293.
- Han, J., & Hiver, P. (2018). Genre-based L2 writing instruction and writing-specific psychological factors: The dynamics of change. *Journal of Second Language Writing*, 40, 44-59.
- He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45, 61-71.
- Hsieh, J. S., Wu, W. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.

- Huang, Y. N., & Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175-193.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Hung, H. T. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *TESOL Quarterly*, 51(1), 180-192.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83-101.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 390-403.
- Lai, H. M., Hsiao, Y. L., & Hsieh, P. J. (2018). The role of motivation, ability, and opportunity in university teachers' continuance use intention for flipped teaching. *Computers & Education*, 124, 37-50.
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62-84.
- Leis, A., Cooke, S., & Tohei, A. (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 5(4), 37-51.
- Lin, C. J., Hwang, G. J., Fu, Q. K., & Chen, J. F. (2018). A flipped contextual game-based learning approach to enhancing EFL students' English business writing performance and reflective behaviors. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 117-131.

- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1), 30-43.
- Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. *Computers in the Schools*, 33(1), 1-10.
- Rahimi, M., & Fathi, J. (2021). Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: a mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 1-48.
- Sarani, A., Zarei, M. J., & Navidinia, H. (2020). Effect of online flipped classroom on students' writing development at senior high school. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12(26), 495-515.
- Shang, H. F. (2019). Exploring online peer feedback and automated corrective feedback on EFL writing performance. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Su Ping, R. L., Verezub, E., Adi Badiozaman, I. F. B., & Chen, W. S. (2019). Tracing EFL students' flipped classroom journey in a writing class: Lessons from Malaysia. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12.
- Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2019). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1-17.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.
- Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260.
- Yousefifard, S., & Fathi, J. (2021). Exploring the impact of blogging in English classrooms: Focus on the ideal writing self of EFL learners. *International Journal of Instruction*, 14(4), 913-932.

- Zandmoghadam, A., & Alizadeh, M. (2015). The effect of corrective feedback on the development of discursal and meta discursal aspects of writing: Written vs. oral feedback. *Language Related Research*, 6(3), 141-164.



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۲، ش ۴ (پیاپی ۶۴) مهر و آبان ۱۴۰۰، صص ۲۲۷-۲۵۹

مقاله پژوهشی

DOR: 20.1001.1.23223081.1400.12.4.10.2

اثربخشی تدریس مهارت نوشتار بر اساس روش وارونه^۱ بر عملکرد مهارت نوشتاری و خودتنظیمی^۲ زبان‌آموزان ایرانی

جلیل فتحی^۱، زانیار نقشبندی^{۲*}، پیمان محمدی^۳

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱/۲۲

چکیده

گسترش تدریجی ابزارها و تکنولوژی‌های خلاقانه در سال‌های اخیر از یک سو و پرنگ‌تر شدن رویکردهای زبان‌آموز - بنیاد به نسبت رویکردهای معلم - بنیاد از سوی دیگر، زمینه لازم را برای خلق فرصت‌های جدید جهت بهبود کیفیت آموزش مهیا کرده است. یکی از تازه‌ترین متدهای آموزشی زبان‌آموز - محور و متکی بر فناوری‌های مدرن، متد وارونه است که توانسته در مدت‌زمان کوتاهی توجه بسیاری از محققان حوزه آموزش را به خود جلب کند. پژوهش حاضر درصدد است تا تأثیر برگزاری کلاس‌های آموزش مهارت‌های نگارش را در قالب متد وارونه بر عملکرد نگارشی و نیز میزان خودتنظیمی نگارشی زبان‌آموزان ایرانی ارزیابی کند. بدین منظور، تعداد ۴۸ زبان‌آموز در دو کلاس در دانشگاه آزاد اسلامی به‌منزله شرکت‌کنندگان در این مطالعه انتخاب شده و به‌طور تصادفی به گروه‌های کنترل (تعداد ۲۵ نفر) و آزمایش (تعداد ۲۳ نفر) منصوب شدند. به منظور تحقق اهداف پژوهش زبان‌آموزان گروه کنترل به مدت یک ترم بر اساس روش‌های معمول آموزش دیدند و در مقابل در گروه آزمایش از روش یادگیری وارونه برای آموزش استفاده شد. علاوه‌براین از یک پرسش‌نامه خودتنظیمی نگارشی به همراه دو فعالیت زمان‌بندی‌شده مربوط به مهارت نوشتاری^۲ برای جمع‌آوری داده‌های موردنظر بهره گرفته شد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که

E-mail: Z.Naghshbandi@uok.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

عملکرد زبان‌آموزان گروه آموزش وارونه از نظر مهارت نگارشی و همچنین میزان خودتنظیمی به مراتب بهتر از زبان‌آموزان گروه کنترل بوده است. از منظری عمل‌گرایانه، یافته‌ها و پیشنهادات جستار پیش‌رو را می‌توان به‌مثابه‌ الگویی برای گنجاندن روش‌های آموزشی وارونه در برنامه‌های درسی معرفی کرد. به‌طور خاص با توجه یافته‌ها، دستاورد اصلی پژوهش می‌تواند این باشد که استفاده از روش وارونه در کلاس‌های نگارش می‌تواند به بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان کمک شایانی کند.

واژه‌های کلیدی: کلاس وارونه، عملکرد در نوشتار، آموزش مبتنی بر تکنولوژی، زبان انگلیسی به‌منزله زبان خارجی.

۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های معلمان و محققان حوزه یادگیری زبان دوم، فراهم کردن محیطی است که بتواند زبان‌آموزان را به‌طور فعال در امر یادگیری درگیر کند. یکی از روش‌های نوظهوری که توانسته است تا حدودی این نگرانی را برطرف کند و در قیاس با روش‌های سنتی و قدیمی‌تر مدل آموزشی کارآمدتری را به‌دست دهد، آموزش به‌صورت وارونه است. از مهم‌ترین مزایای این روش آموزشی می‌توان به مدیریت زمان و استفاده بهینه‌تر از زمان کلاس اشاره کرد (Fathi & Rahimi, 2020). در کلاس‌هایی که براساس این روش آموزشی خاص برگزار می‌شوند، زبان‌آموزان قبل از حضور یافتن در کلاس باید مطالب آموزشی مربوط به آن جلسه را، که پیش‌تر در اختیار آن‌ها قرار گرفته، فرا بگیرند؛ این امر موجب می‌شود تا بخش اعظمی از زمان کلاس عملاً به کار کردن بر روی فعالیت‌های مختلف به‌صورت گروهی اختصاص یابد و به همین علت زبان‌آموزان به شیوه فعال‌تری در امر یادگیری دخیل شوند. به دیگر سخن، برگزاری کلاس‌های آموزشی بر پایه متد وارونه دربرگیرنده دو مرحله است: نخست ارائه مواد و مطالب آموزشی به زبان‌آموزان در قالب فایل‌های ضبط‌شده تدریس، ویدیوهای آموزشی و متون اصلی پیش از حضور در کلاس و سپس درگیر کردن زبان‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی پویا و تعاملی در زمان برگزاری کلاس.

از آنجایی که در نسخه‌های جدید روش یادگیری وارونه عمدتاً از ابزارهای فناورانه برای انجام فعالیت‌های خارج از کلاس بهره گرفته می‌شود و نیز با عنایت به این امر که استفاده

فراگیر از تکنولوژی در سال‌های اخیر کمک شایانی به یادگیری مهارت نگارشی کرده است، برنامه‌ریزی همه‌جانبه برای استفاده بیشتر و هدفمندتر از تکنولوژی‌های آموزشی به‌روز در کلاس‌های وارونه می‌تواند کمک شایانی به پیاده شدن هرچه بهتر این متد آموزشی در بافت‌های مختلف تحصیلی کند. اگرچه این روش اخیراً توجه محققان فراوانی را به خود جلب کرده و طیف وسیعی از معلمان نیز در محیط‌های مختلف آموزشی از آن استفاده کرده‌اند، اما تا به حال این رویکرد آموزشی به‌صورت عمیق و همه‌جانبه به‌ویژه در آموزش زبان دوم مورد تحقیق و بررسی قرار نگرفته است (Fathi & Rahimi, 2020). علاوه بر تمام نکته‌های پیش‌گفته در باب خصوصیات متد آموزش وارونه، از آن‌جایی که در جستار حاضر بناست بهبود مهارت و توانش نگارشی زبان‌آموزان در چارچوب این رویکرد مورد بحث و مذاقه قرار گیرد، ضروری است برخی از نکات و عوامل کلی و مؤثر در نگارش زبان‌آموزان نیز در نظر گرفته شود. گفتنی است که هیچ پژوهشی در حوزه آموزش نگارش زبان خارجی در ایران به بررسی کارآمدی کلاس وارونه نپرداخته است. همچنین به‌نظر می‌رسد که معلمان ایرانی کماکان از روش‌های تدریس سنتی برای تدریس نگارش در زبان دوم استفاده می‌کنند. با توجه به اینکه مطالعه پیشینه کلاس وارونه در آموزش زبان دوم بیانگر این است که استفاده از کلاس وارونه در آموزش و بهبود مهارت نگارش می‌تواند بسیار مفید واقع شود، بررسی اثربخشی کلاس وارونه در تدریس مهارت نگارشی در بافت ایران می‌تواند بسیار حائز اهمیت باشد. هرچند که آموزش وارونه در کلاس‌های نگارش در سطح جهان مورد توجه پژوهشگران و مدرسان بوده است، به‌نظر می‌رسد که تدریس این مهارت و توانایی‌های مربوط به آن به در بافت ایران هنوز به‌صورت سنتی بوده و کمتر از تکنولوژی استفاده می‌شود.

بسیاری از محققان حوزه آموزش زبان بر این باورند که بازخوردهای ارائه‌شده از سوی معلم (زندمقدم و علی‌زاده، ۱۳۹۴) یا سایر زبان‌آموزان، یکی از مهم‌ترین فاکتورهای دخیل در فرایند بهبود نگارش و عوامل انگیزشی مربوط به این مهارت محسوب می‌شود. انجام فعالیت‌های مشترک در قالب گروه‌های دو نفره و نیز دریافت بازخورد در تمرینات مربوط به مهارت نوشتن می‌توانند زمینه مساعدی برای پیشرفت زبان‌آموزان فراهم آورند. با این حال این نکته مهم را نیز نباید نادیده گرفت که وجود متغیرهایی نظیر محدودیت‌های اجرایی یا اندازه کلاس می‌توانند عملاً زبان‌آموزان را از دریافت بازخوردهای سازنده و مؤثر در حین انجام

تکالیف و تمریناتشان برای بهبود سطح نگارش محروم کنند. علاوه بر این وجود محدودیت‌های فراگیر در مواجهه با زبان انگلیسی یا استفاده از آن در موقعیت‌های روزمره و غیرآموزشی، فرصت لازم را برای دریافت و تولید داده‌های زبانی در محیط‌هایی خارج از بافت رسمی کلاس از زبان‌آموز سلب می‌کند. بنابراین با توجه به تمام موارد پیشین می‌توان چنین فرض کرد که برگزاری کلاس‌های نگارش به‌طور وارونه این فرصت را در اختیار معلمان قرار می‌دهد تا بتوانند بازخوردهای کافی و مؤثری در اختیار زبان‌آموزان خود قرار دهند و از این طریق به شکل چشم‌گیری بر فرایند یادگیری این مهارت تأثیر بگذارند. مضاف بر موارد پیش‌گفته، از آنجایی که در پژوهش‌های موجود در حوزه آموزش زبان تفاوت‌های فردی نظیر متغیرهای انگیزشی و عوامل عاطفی^۵ به‌مثابه فاکتورهایی در نظر گرفته شده‌اند که می‌توانند هم به‌صورت مجزا و هم به‌شکل توأم بر مهارت نوشتن تأثیر بگذارند (Fathi, Ahmadnejad, & Yousofi, 2019)، پس می‌توان چنین فرض کرد که برگزاری کلاس‌های نگارش به‌صورت وارونه ممکن است به شکل توأم بر دیدگاه زبان‌آموزان و همچنین متغیرهای مؤثر در آنان تأثیر داشته باشد. جستار حاضر می‌کوشد تا با بررسی میزان تأثیر برگزاری کلاس‌های آموزش نگارش به زبان‌آموزان ایرانی در قالب متد وارونه بر عملکرد نگارشی و نیز میزان خودتنظیمی زبان‌آموزان، در حقیقت صحت فرضیات پیش‌گفته را در باب آموزش وارونه بسنجد و در سطحی کلان‌تر تأثیر آموزش وارونه را بر متغیرهای مؤثر و تعیین‌کننده در آموزش زبان روشن‌تر کند. بنابراین در راستای نیل به اهداف پژوهشی جستار حاضر، دو پرسش زیر صورت‌بندی و مطرح شده‌اند:

۱. آیا آموزش مهارت نوشتاری به‌صورت وارونه، می‌تواند به‌صورت معناداری عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود بخشد؟

۲. آیا آموزش مهارت نوشتاری به‌صورت وارونه، می‌تواند به‌صورت معناداری میزان خودتنظیمی نوشتاری زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد؟

۲. پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر استفاده از تکنولوژی در تدریس مهارت نگارشی مورد توجه فراوان بوده است (Hung, 2017; Fathi & Torabi, 2019; Rahimi & Fathi, 2021; Yousefifard & Fathi, 2021). به زعم بویترگو و دیاز^۱ (2018) نخستین تجارب استفاده از روش‌های موجود در متد وارونه را می‌توان در تعدادی از کلاس‌های اقتصاد در دهه ۱۹۹۰ م یافت که در جریان برگزاری‌شان، مدرسان برای بالا بردن کیفیت آموزش‌های ارائه‌شده از فایل‌های چندرسانه‌ای بهره می‌گرفتند و این روش را کلاس معکوس^۲ نام‌گذاری کرده بودند. بعدها بیکر^۳ (2000) نیز از این روش استفاده کرد و او از آن به‌منزله کلاس وارونه یاد کرد. اگرچه محققان بسیاری از سال ۱۹۹۰ به بعد، این روش جدید را از جنبه‌های مختلفی مورد بررسی قرار داده‌اند، با این حال تعداد انگشت‌شماری از مطالعات به بررسی این مفهوم در بافت‌های مربوط به زبان دوم پرداخته‌اند (Adnan, 2017; Hsieh et al., 2017; Fathi & Rahimi, 2020; Hung, 2015; Lee & Wallace, 2018). فتحی و رحیمی^۴ (2020) در پژوهشی تأثیر آموزش براساس کلاس وارونه را بر مهارت نوشتاری دانشجویان زبان ایرانی مورد بررسی قرار دادند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش دو کلاس دست‌نخورده در دانشگاه بودند که به‌طور تصادفی به گروه آزمایش و کنترل گماشته شده و دوره آموزش هر دو گروه به مدت یک ترم به طول انجامید. نتایج پژوهش بیانگر این بود که آموزش وارونه به‌طور معناداری فصاحت^۵ در مهارت نوشتاری شرکت‌کنندگان را بهبود بخشید. در پژوهش دیگری در بافت ایران، سارانی^۶ و همکاران (2020) تأثیر کلاس وارونه را بر مهارت نوشتاری زبان‌آموزان دبیرستانی مورد بررسی قرار دادند. هر دو کلاس آزمایش و کنترل به‌صورت آموزش از راه دور برگزار شد با این تفاوت که گروه آزمایش به‌صورت وارونه و به روش آنلاین برگزار شد. نتایج آزمون‌های تی و تحلیل واریانس بیانگر این بود که گروه آزمایش از نظر محتوا، سازمان‌دهی، و واژگان در نگارش عملکردی بهتر از گروه کنترل داشت. هسبه^۷ و همکاران (2017) در مطالعه‌ای دیگر به منظور ارزیابی اثرات کلاس‌های وارونه بر زبان‌آموزان، با بهره‌گیری از متد وارونه و مدل درون‌داد/ برون‌داد فعال ون^۸ مدل خاصی برای برگزاری دوره آموزشی ویژه‌ای با هدف یادگیری اصطلاحات زبان انگلیسی طراحی کردند. در این مطالعه زبان‌آموزان می‌بایست

اصطلاحات زبان انگلیسی را از سه طریق یادگیری وارونه، برنامه هوشمند لاین^{۱۴} و روش معمول یا سنتی فرا می‌گرفتند. نتایج به‌دست آمده بیانگر این نکته بود که یادگیری براساس روش وارونه نه تنها انگیزه و میزان استفاده از این اصطلاحات را در کلاس افزایش می‌داد، بلکه دانش زبان‌آموزان در مورد این عبارات را نیز به‌طور قابل‌توجهی بالا می‌برد. در پژوهش دیگری هانگ^{۱۵} (2015) از طریق استفاده از وب کوئیز^{۱۶} آموزش وارونه را در برخی از کلاس‌های آموزشی به‌کار گرفت. در این مطالعه که هدف اصلی انجام آن بررسی اثرات احتمالی کلاس وارونه بر نحوه عملکرد زبان‌آموزان، نگرش‌های یادگیری و میزان مشارکت آنان بوده، از سه نوع مختلف آموزش وارونه استفاده شده است. نتایج پژوهش مورد بحث در نهایت نشان داد که مواد آموزشی ساختاریافته یا نیمه‌ساختاریافته‌ای که براساس روش وارونه تدوین شده بودند از موادی که براساس روش‌های دیگر طراحی شده بودند، مؤثرتر واقع شدند. به‌علاوه، نتایج پژوهش نشان داد که مواد آموزشی ساختاریافته و نیمه‌ساختاریافته‌ای که بر مبنای روش وارونه تدوین شده بودند به زبان‌آموزان در دستیابی به نتایج بهتر و نگرش‌های مثبت‌تر در مورد یادگیری کمک شایانی می‌کردند.

اگرچه نتایج پژوهش‌هایی که در این بخش ذکر شد همگی نشان‌دهنده تأثیرات مثبت روش وارونه در حوزه‌ها و زمینه‌های مختلف آموزش زبان است، با این حال تعدادی از محققان (Hung, 2015) بر این باورند که موفقیت یا عدم موفقیت این روش را باید وابسته به مجموعه‌ای از عوامل مختلف دانست. یکی از این عوامل که در درگیر کردن زبان‌آموز در محیط آنلاین کلاس از اهمیت بالایی برخوردار است، میزان دانش او در استفاده از تکنولوژی است. برای مثال یلمانز^{۱۷} (2017) در مطالعه‌ای که بر روی تعداد ۲۳۶ دانشجوی دوره لیسانس انجام داده، به بررسی تأثیر سواد تکنولوژیک زبان‌آموزان و آمادگی آنان در استفاده از تکنولوژی بر میزان رضایت و انگیزه آن‌ها در یک کلاس وارونه پرداخته است. نتایج این تحقیق نشان داد که آمادگی زبان‌آموزان همراه با تعدادی از متغیرهای مربوط به مفهوم سواد تکنولوژی مانند خود کارآمدی کامپیوتری^{۱۸}، خودکارآمدی اینترنتی^{۱۹}، خودکارآمدی مکاتبه‌ای اینترنتی^{۲۰}، یادگیری خودجهت‌یافته^{۲۱} و میزان کنترل و انگیزه زبان‌آموز برای یادگیری تأثیر مستقیمی بر میزان رضایت و انگیزه زبان‌آموزان داشتند. زبان‌آموزان باید مهارت‌ها و دانش لازم را برای برگزاری

کلاس در محیط‌های آنلاین، کار کردن با برنامه‌های کاربردی مختلف و درنهایت چگونگی برقراری تعامل و مراوده در محیط‌های جدید را کسب کنند. به‌دست آوردن دانش لازم و کافی در حوزه تجهیزات تکنولوژیک می‌تواند روی برخی از ویژگی‌های شخصی زبان‌آموزان نظیر خود کارآمدی، خودتنظیمی، اعتماد به نفس و مهارت برقراری ارتباط تأثیر بسزایی داشته باشد. یلماز بر این باور است که بهبود و پیشرفت این دسته از عوامل شخصی نقش پررنگی در بالا رفتن میزان انگیزه و رضایت زبان‌آموزان ایفا می‌کند.

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند بر عملکرد معلمان و زبان‌آموزان در یک کلاس وارونه تأثیر بگذارد، دیدگاه آن‌ها درمورد مطالب آموزشی به‌کاررفته در مدل وارونه و نقش‌های جدیدشان در محیط آموزشی وارونه است. لای^{۲۲} و همکاران (2018) با بررسی کردن دیدگاه معلمان درباره کلاس وارونه به این نتیجه رسیدند که بیشتر آن‌ها از نظر درونی مایل به تدریس در چنین کلاس‌هایی هستند و همچنین کشش و تمایل درونی و جبران بیرونی را به‌مثابه برخی از عوامل مؤثر بر افزایش یا کاهش میزان خودکارآمدی و انگیزه معرفی کردند. آراجو^{۲۳} و همکاران (2017) با انجام مطالعه‌ای مشابه نشان دادند که معلمان دیدگاه‌های متفاوتی (اعم از مثبت و منفی) درمورد کلاس‌های وارونه دارند و در ادامه بر این نکته تأکید کردند که تأیید مزایا و معایب روش آموزشی وارونه محتاج انجام تحقیقات و مطالعات بیشتری است. گفتنی است که تاکنون بخش اندکی از مطالعات موجود در ادبیات پژوهشی مربوط به متد وارونه به بررسی تأثیر انگیزش زبان‌آموزان بر میزان عملکردشان در چارچوب این روش آموزشی اختصاص یافته است. در همین راستا چوکورباسی و کی بی چی^{۲۴} به بررسی دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستانی درمورد فعالیت‌های آموزشی موجود در یک کلاس وارونه پرداختند. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش نظراتی مثبت و منفی در این زمینه داشتند، اما بعد از قرار گرفتن در محیط کلاسی نظرات منفی‌شان به مرور تغییر کرد. علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به جو تعاملی موجود در متد وارونه و نیز فرصت‌های ارتباطی بیشتری که عملاً از طریق متد وارونه برای دانش‌آموزان مهیا می‌شود ازجمله دلایلی هستند که نقشی عمده در تغییر دیدگاه‌های منفی آن‌ها در باب این مدل ایفا می‌کردند. هی^{۲۵} و همکاران (2016) در تحقیقی دیگر به بررسی تعدادی از دانشجویان دوره کارشناسی پرداختند و بر عواملی مانند زمان مطالعه

خارج از کلاسی، عملکرد در امتحان نهایی، و دیدگاه دانش‌آموزان تمرکز کردند. نتایج پژوهش موردنظر نشان داد که اگرچه زبان‌آموزانی که در کلاس‌های وارونه شرکت داشتند عملکرد بهتری را در امتحانات نهایی از خود نشان داده بودند، اما به‌طور کلی دیدگاه مثبتی نسبت به این روش نداشتند و به‌طور مشخص مطالعه مطالب قبل از کلاس و همچنین تدریس به روش وارونه را فاقد اهمیت می‌پنداشتند. این مطالعات در کل نشان دادند که زبان‌آموزان با پیشینه‌های مختلف دیدگاه مختلفی نسبت به این روش دارند و این خود بر میزان مشارکت آنان در فرایند یادگیری تأثیر دارد.

تعداد زیادی از مطالعات این نکته را نشان می‌دهند که مهارت نوشتن می‌تواند در تسهیل امر آموزش زبان تأثیر بسزایی داشته باشد (Williams, 2012). نوشتن ازجمله مهارت‌هایی است که تنها از طریق تمرین زیاد ارتقا می‌یابد و به‌نظر می‌رسد که روش وارونه با قرار دادن زمان کافی در اختیار معلم این بستر را فراهم می‌کند (Kormos, 2012). به‌عبارت دیگر، در این روش معلمان با ارائه مطالب آموزشی به دانش‌آموزان قبل از کلاس، فرصت کافی برای کار کردن بر روی فعالیت‌های مربوطه را در داخل کلاس خواهند داشت. بویترگو و دیاز^{۲۶} (2018) کوشیده‌اند در کشور کلمبیا از روش آموزش وارونه برای تدریس مهارت نوشتن استفاده کنند. آن‌ها برای دست یافتن به این هدف تعداد شش فایل ویدیویی مربوط به این مهارت را که قبلاً یا از طریق وبسایت یوتیوب دانلود کرده یا خود شخصاً ضبط کرده بودند، در اختیار دانش‌آموزان حاضر در پژوهششان قرار دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که زبان‌آموزان استفاده از تکنولوژی را در تثبیت مطالب درسی تأثیرگذار دانسته و مشخصاً بر این باور بوده‌اند که به‌کار گرفتن برنامه‌های کاربردی می‌تواند فرصت‌های مغتنم و مؤثری برای تسلط بر برنامه‌های آموزشی در اختیارشان قرار دهد. البته گفتنی است که تعدادی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش تمایلی به حضور در کلاس‌های آنلاین نداشتند و به همین دلیل در مواردی از این دست هیچ تفاوت معناداری بین روش وارونه و روش‌های معمول دیگر دیده نمی‌شد. با این حال این احتمال وجود دارد که متد وارونه بر میزان انگیزه و اضطراب این دسته از زبان‌آموزان نیز تأثیر داشته و به همین علت عملکرد حقیقی‌شان را در محیط آموزشی واقعی تغییر داده باشد. مرور ادبیات پژوهشی مربوط به متد آموزشی وارونه موانع و فاکتورهای

مشکل‌زا در اجرای مؤثر این روش آموزشی را بیش‌ازپیش روشن ساخته و انجام مطالعات بیشتر را در جهت رفع این موانع و نیز فراهم آوردن بستر نظری لازم برای اجرای این متد نوین در بافت‌های آموزشی مختلف ضروری می‌کند. با برگزاری هر چه بیشتر کلاس‌های آموزشی در قالب روش وارونه، می‌توان به یافتن راه‌حلهایی مؤثرتر برای حل مشکلات این روش نوظهور و همچنین پیدا کردن درک درستی از آن امیدوار بود.

۳. روش پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر نیز ذکر شد هدف اصلی جستار پیش‌رو بررسی میزان تأثیر روش آموزشی وارونه بر بهبود عملکرد نگارشی زبان‌آموزان ایرانی و نیز سطح خودتنظیمی نگارشی آنان است. در این بخش می‌کوشیم تا مختصات کلی روش پژوهشی به‌کار گرفته شده در این مقاله را توصیف و تشریح کنیم.

۳-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این مطالعه، ۴۸ دانشجوی زن و مرد رشته زبان انگلیسی هستند که در زمان انجام پژوهش حاضر در یکی از واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی در شهر تهران مشغول به تحصیل بوده‌اند. بازه سنی این افراد بین ۲۱ تا ۲۵ سال و میانگین سنی آن‌ها نیز ۲۱/۳۷ بوده است. این شرکت‌کنندگان از نظر سطح زبانی عمدتاً متوسط یا متوسط به بالا بودند. در ادامه مقرر شد تا شرکت‌کنندگان در پژوهش درس نگارش پیشرفته را در دو کلاس جداگانه و با یک مدرس واحد بگذرانند. یکی از کلاس‌ها، که دربرگیرنده ۲۳ دانشجو بود، به‌منزله گروه آزمایش انتخاب شد و دانشجویان حاضر در آن آموزش‌های لازم را براساس روش وارونه دریافت کردند و در مقابل کلاس دیگر، با ۲۵ نفر دانشجو، به‌منزله گروه کنترل انتخاب شد و دانشجویان آن براساس روش‌های معمول و متعارف (سنتی) تعلیم دیدند. مدرس این دو کلاس نیز خود پیش‌تر سابقه برگزاری چنین کلاس‌هایی را به‌صورت وارونه داشته است. تعدادی از شرکت‌کنندگان این پژوهش قبلاً براساس روش یادگیری تلفیقی^{۲۷} تعلیم دیده بودند، اما هیچ یک

از آن‌ها با روش وارونه آشنایی نداشتند و به همین دلیل پیش از آغاز پژوهش مجموعه‌ای از نکات لازم و توضیحات کلی در مورد این روش و خصوصیات و پیش‌فرض‌های بنیادین آن به شرکت‌کنندگان ارائه شد. در ابتدا نگرانی‌هایی درباره‌ی کافی نبودن تعداد نمونه‌های آماری اخذ شده در این پژوهش وجود داشت که با اتکا به پیشنهاد دورنیه^{۲۸} که حداقل تعداد اعضای نمونه‌های آماری را برای انجام مطالعات علی - مقایسه‌ای^{۲۹} ۳۰ نفر می‌داند، این چالش احتمالی نیز مرتفع شد.

۲-۳. ابزارهای پژوهش

در مطالعه حاضر از ابزارهای زیر برای جمع‌آوری داده‌های کافی به منظور پاسخ دادن به پرسش‌های تحقیق استفاده شده است.

۱-۲-۳. آزمون تعیین سطح آکسفورد

جهت بررسی و اطمینان از همگن بودن گروه‌های آزمایش و کنترل، پیش از شروع دوره آموزشی از تمام زبان‌آموزان تست تعیین سطح آکسفورد^{۳۰} (او پی تی)، (Allan, 2004) گرفته شد. این آزمون که شامل ۲۰۰ سؤال است به سنجش مهارت‌های خواندن و شنیداری و نیز ارزیابی توانایی شرکت‌کنندگان در حوزه‌های گرامر و لغت می‌پردازد. برای محاسبه پایایی تست از روش کرونباخ آلفا^{۳۱} استفاده شده و اعداد به دست آمده برای پایایی کلی و پایایی مؤلفه‌های تست به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۲ - ۰/۸۶ بودند.

جهت مقایسه میانگین‌های او پی تی و نیز بررسی تفاوت‌های موجود بین دو گروه از آزمون آماری تی مستقل^{۳۲} استفاده شد. نتایج آزمون تی مستقل (مندرج در جدول ۱) نشان می‌دهد گروه‌ها از نظر سطح کلی زبان انگلیسی با یکدیگر تفاوت معناداری نداشتند.

جدول ۱: نتایج آزمون او پی تی

Table 1: Results of OPT

| گروه | میانگین | انحراف معیار | آمقدار | سطح معناداری |
|--------|---------|--------------|--------|--------------|
| آزمایش | ۴۳/۲۶ | ۱۱/۱۲ | --/۵۸۹ | ۰/۵۷۶ |
| کنترل | ۴۴/۰۸ | ۱۱/۱۸ | | |

۲-۲-۳. فعالیت‌های زمان‌بندی‌شده نوشتاری

در مطالعه پیش‌رو از دو فعالیت نوشتاری ۴۵ دقیقه‌ای به‌منزله پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. برای هر کدام از این فعالیت‌ها، یک موضوع واحد به شرکت‌کننده‌ها داده می‌شد. این دو موضوع که نیازی به دانش پیش‌زمینه‌ای نداشتند و هر فردی با هر سطحی از اطلاعات عمومی می‌توانست متنی درباره آن‌ها بنویسد، عبارت بودند از:

موضوع اول: با گزاره زیر موافق‌اید یا مخالف؟ پاسخ خود را با دلیل و منطق بیان کنید:

عضوی از یک گروه بودن بهتر از رهبری کردن آن گروه است.

موضوع دوم: با گزاره زیر موافق‌اید یا مخالف؟ پاسخ خود را با دلیل و منطق بیان کنید:

دانش‌آموزان دبیرستانی باید در انتخاب واحدهایی که می‌خوانند، آزاد باشند.

۳-۲-۳. خودتنظیمی نوشتاری در زبان دوم

در پژوهش حاضر از مقیاس خودتنظیمی نوشتاری که توسط هان و هایور^{۳۳} (2018) طراحی شده است، برای سنجش میزان خودتنظیمی نوشتاری شرکت‌کنندگان استفاده شده است. هشت سؤال اصلی تشکیل‌دهنده این مقیاس از مطالعات تسنگ، دورنیه و اشمیت^{۳۴} اقتباس شده‌اند و هدف اصلی آن‌ها ارزیابی میزان تلاش زبان‌آموز برای منظم کردن و کنترل کردن اهداف نگارشی و فرایندهای یادگیری‌اش است. سؤالات این پرسش‌نامه عمدتاً عملکرد فرد را در کاهش اضطراب به هنگام انجام فعالیت نگارشی، هدف‌گذاری، نظارت و یافتن شیوه‌هایی برای تحقق اهداف نگارشی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پاسخ‌های مربوط به هر یک از این پرسش‌های پنج‌گانه در شش سطح و از گزینه «قطعاً مخالفم» تا گزینه «قطعاً موافقم» صورت‌بندی شده‌اند. با توجه به سطح زبانی شرکت‌کنندگان نسخه انگلیسی پرسش‌نامه مورد استفاده قرار گرفت. پایایی درونی این تست، براساس روش کرونباخ آلفا عدد ۰/۸۱ است.

۳-۳. روش اجرای پژوهش

این دو گروه از شرکت‌کنندگان به‌منظور شرکت در این تحقیق در دو کلاس نگارش پیشرفته حضور پیدا کردند. تمرکز اصلی این کلاس بر روی آموزش مهارت‌های موردنیاز برای نوشتن به‌صورت آکادمیک بود و آماده ساختن زبان‌آموزان برای نوشتن یک متن منسجم درمورد

خودشان به‌منزله هدف نهایی این کلاس تعریف شده بود. در ابتدا شرکت‌کنندگان می‌بایست از طریق مطالعه انواع پاراگراف‌ها و مقالات نمونه، ساختارهای نگارشی بنیادین را استخراج می‌کردند و با آن‌ها به‌صورت کامل آشنا می‌شدند و در گام بعدی باید همین نکات را در متونی که خود می‌نوشتند، به‌صورت کامل لحاظ می‌کردند. این امکان برای زبان‌آموزان وجود داشت که یا به‌صورت انفرادی و مستقل یا به‌صورت مشارکتی و در قالب گروه‌های چند نفره به انجام تکالیف محوله در کلاس بپردازند. نکته‌ای که در طول این کلاس‌ها توجه فراوانی به آن می‌شد پیشرفت زبان‌آموزان با توجه به نکات فراگرفته‌شده در نوشتن بود. در این راستا سعی بر این بوده تا پس از معرفی و تدریس انواع پاراگراف‌ها از جمله توصیفی، پرسه‌ای، مقایسه‌ای و مسئله‌ای براساس کتاب در بخش اول جلسات، زبان‌آموزان را در بخش دوم کلاس به‌صورت عملی به نوشتن متن و استفاده از نکات فراگرفته‌شده تشویق و ترغیب کنند. در ارزیابی مقالات نوشته‌شده از سوی زبان‌آموزان توجه ویژه‌ای به مواردی فنی نظیر صورت‌بندی صحیح و منطقی مقدمه و نتیجه‌گیری و نیز انسجام و یکدستی متنی مبذول شد.

مطالبی که برای تدریس در کلاس وارونه انتخاب شده بود شامل ویدیوهای از قبل ضبط‌شده و همچنین فعالیت‌های از قبل تعیین‌شده بودند. فایل‌های ویدیویی کلاس‌های وارونه که مدت زمانی بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه داشتند از منابع مختلفی مانند سایت یوتیوب یا سایر دوره‌های آنلاینی که پیش‌تر برگزار شده‌اند، دریافت شده بودند. گفتنی است که محتوای فایل‌های ویدیویی شامل مطالبی آموزشی در رابطه با ویژگی‌های پاراگراف، طول آن، جمله اصلی^{۲۵}، جملات پشتیبانی^{۲۶}، ترتیب جملات، انواع پاراگراف‌ها (علت و معلول^{۲۷}، تشابه و تمایز^{۲۸}، پاراگراف‌های تعریفی^{۲۹} و توصیفی^{۳۰})، نحوه ویرایش پاراگراف‌ها و نهایتاً بسط دادن پاراگراف‌ها و تبدیل آن به مقاله بود. به غیر از فایل‌های ویدیویی مذکور که تنها مختص به گروه وارونه بود، سایر مواد آموزشی‌ای که در هر دو گروه مورداستفاده گرفته بودند، کاملاً یکسان بوده‌اند. در همین راستا سعی شده بود تا محتوای آموزشی فایل‌های ویدیویی نیز از طریق معلم در اختیار زبان‌آموزان گروه کنترل قرار بگیرد. اعضای گروه آزمایش ملزم به تماشای فایل‌های ویدیویی و انجام دادن تعدادی کاربرگ خاص قبل از حضور در کلاس بودند.

سپس معلم این زبان آموزان را در هنگام حضور در کلاس به انجام دادن فعالیت‌های مختلف گروهی تشویق می‌کرد.

بعد از اینکه تصمیم به انجام این پژوهش و برگزاری کلاس‌های گروه آزمایش به صورت وارونه گرفته شد، موضوعات و سرفصل‌های مربوطه انتخاب شدند و در گام بعدی مطالب و مواد درسی لازم مانند ویدیوها و کاربرگ‌هایی که به هر یک از سرفصل‌های انتخابی مرتبط بودند، تعیین شدند. این دوره آموزشی در طول یک نیمسال آموزشی، تقریباً در ۱۵ هفته، و در جلساتی ۸۰ دقیقه‌ای به انجام رسید. هر جلسه به‌طور کلی به سه مرحله تقسیم می‌شد: در مرحله اول، که تقریباً بیست دقیقه زمان به آن اختصاص داده می‌شد، مدرس کاربرگ‌ها را بررسی می‌کرد و با پرسیدن پرسش‌هایی از زبان‌آموزان درباره محتوای ویدیوها اطمینان حاصل می‌کرد که مطالب موجود در این ویدیوها تا حد زیادی فراگرفته شده‌اند. مدرس در مرحله دوم زبان‌آموزان را به گروه‌های کوچکی تقسیم کرده بود و از آنان می‌خواست تا به صورت گروهی بخش‌هایی از قبل تعیین‌شده از هر درس را بخوانند و با توجه به نکاتی که پیش‌تر از فایل‌های ویدیویی یاد گرفته‌اند، به سؤالات مربوطه پاسخ دهند. مدت زمان لازم برای اجرای این مرحله از کلاس، پنجاه دقیقه بود. برای مثال در جلسه‌ای که مربوط به چگونگی نوشتن مقاله بود، زمان کلاس به صورت‌بندی طرح و شمای کلی مقاله اختصاص یافت و پس از تقسیم زبان‌آموزان به گروه‌های دو نفره، از هر زبان‌آموز خواسته شد تا برای نوشتن مقاله‌ای در مورد زندگی خود یا ویژگی‌های جسمی و شخصیتی‌شان طرحی کلی آماده کنند. در ادامه هر یک از زبان‌آموزان ملزم شد که طرح کلی مقاله خود را برای هم گروهی خود تشریح کند و در مقابل از هم‌گروهی فرد موردنظر هم خواسته شد تا برای طرح ارائه‌شده، یک جمله تز و یک جمله نتیجه‌گیری مناسب پیشنهاد کند. مدرس، کل این فرایند را زیر نظر داشت و در مقاطع مقتضی به زبان‌آموزان بازخورد لازم و مناسب را ارائه می‌داد. در مرحله ۳، که به منزله مرحله آخر و نتیجه‌گیری تنها ده دقیقه به آن اختصاص می‌یافت، مدرس با بیان کلیاتی از درس بعدی، ذهن زبان‌آموزان را برای جلسه آینده آماده می‌کرد.

در گروه کنترل نیز هر جلسه ۸۰ دقیقه به طول می‌انجامید. تفاوت عمده کلاس‌های گروه کنترل در مطالعه حاضر در این بود که مدرس به جای ارجاع به فایل‌های ویدیویی از پیش‌دیده شده، مطالب آموزشی موجود در این فایل‌ها را از طریق پاورپوینت در مدت زمان ۲۵ تا ۳۰

دقیقه تدریس می‌کرد. سپس زبان‌آموزان تقریباً ۱۵ دقیقه از زمان کلاس را به انجام دادن کاربرگ‌ها به صورت گروهی می‌گذراندند. ۳۵ تا ۴۰ دقیقه پایانی کلاس نیز به آماده‌سازی پیش‌نویس‌های زبان‌آموزان یا کامل کردن فعالیت‌های کلاسی اختصاص می‌یافت. گفتنی آنکه به دلیل کمبود زمان در کلاس‌های گروه کنترل، زبان‌آموزان حاضر در این کلاس معمولاً بازخورد مناسبی درباره کیفیت پاراگراف‌ها و مقالات نوشته‌شده‌شان از مدرس یا همکلاسی‌هایشان دریافت نمی‌کردند.

همانطور که پیش‌تر نیز اشاره شد در این مطالعه از دو فعالیت زمان‌بندی‌شده نوشتاری و پرسش‌نامه میزان خودتنظیمی نوشتاری در زبان دوم به‌منزله ابزارهای گردآوری داده و در دو قالب پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب در ابتدا و انتهای این دوره آموزشی استفاده شد.

۴-۳. روال نمره‌گذاری

برای نمره‌گذاری فعالیت‌های نوشتاری شرکت‌کنندگان از مدل یاکوبز^۱ و همکاران (1981) به‌منزله مقیاس تصحیح استفاده شد. مقیاس صد نمره‌ای این مدل به صورت زیر تقسیم‌بندی شده است: ۳۰ نمره برای محتوای متن، ۲۵ نمره برای ساختارهای زبانی به‌کار گرفته شده، ۲۰ نمره برای یکپارچگی متن، ۲۰ نمره برای لغات استفاده شده و ۵ نمره پایانی نیز برای رعایت اصول و سازوکارهای نوشتاری. به‌طور کلی چنین می‌توان نتیجه گرفت که ۵۰ درصد نمره کلی مدل موردبحث به رعایت اصول کلی مهارت نگارش نظیر محتوا و انسجام متن و ۵۰ درصد دیگر نیز به اصول ساختاری نگارش مانند لغات، گرامر و نکات دیگر تخصیص داده شده است. در مطالعه حاضر تمامی مقالات نوشته‌شده، در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، توسط دو مصحح که با این مدل آشنایی داشتند، نمره‌گذاری شده‌اند. به منظور تضمین پایایی بین ارزیابان^۲ دو مصحح دیگر نیز ۳۵ درصد از مقاله‌ها را به صورت جداگانه نمره‌گذاری کرده‌اند. روایی به‌دست آمده از این دو سری نمرات که براساس تست کوهن و کاپا^۳ انجام شده بود، عدد ۰/۸۲ گزارش شد که خود حاکی از میزان قابل قبولی از پایایی بین دو ارزیاب است.

۴. تحلیل داده‌ها و نتایج

سؤال اول: آیا آموزش مهارت نوشتاری به صورت وارونه می‌تواند به صورت معناداری عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود بخشد؟

به منظور تحلیل نمرات جهت سنجیدن آثار تغییر در عملکرد نگارش زبان دوم در هر دو گروه از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون از آزمون تی نمونه‌های وابسته^{۴۴} استفاده شد. هدف از این بررسی، سنجیدن تأثیرات آموزش وارونه بر عملکرد نگارش شرکت‌کنندگان در هر دو گروه بود. نتایج حاضر در جدول ۲ نشان می‌دهد که تغییر در نمرات میانگین از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون برای گروه آزمایش ($t = -5.11, p < 0.05$) و گروه کنترل ($t = -3.56, p < 0.05$) از لحاظ آماری معنادار بود. در گروه آزمایش میانگین عملکرد نگارش از ۲۰/۱۶ در پیش‌آزمون به ۲۴/۳۲ در پس‌آزمون افزایش یافت و در گروه کنترل میانگین عملکرد نگارش از ۱۹/۷۵ در پیش‌آزمون به ۲۱/۸۳ در پس‌آزمون افزایش یافت.

جدول ۲: نتایج آزمون تی وابسته برای نمرات مهارت نوشتاری در هر گروه

Table 2: Paired samples *t*-test for writing scores in each group

| سطح معناداری | مقدار <i>t</i> | پس‌آزمون | | پیش‌آزمون | | گروه‌ها |
|--------------|----------------|--------------|---------|--------------|---------|---------|
| | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | |
| ۰/۰۰ | -۵/۱۱ | ۶ | ۲۴/۳۲ | ۵/۵۷ | ۲۰/۱۶ | آزمایش |
| ۰/۰۰ | -۳/۵۶ | ۵/۴۹ | ۲۱/۸۳ | ۵/۴۱ | ۱۹/۷۵ | کنترل |

به‌علاوه، در پژوهش حاضر از آزمون تحلیل کوواریانس (آنکوا^{۴۵}) یک‌طرفه بین گروهی برای مقایسه تأثیرگذاری دو نوع آموزش نگارش استفاده شد. در آزمون مذکور نوع آموزش (اعم از آموزش وارونه یا آموزش سنتی) به‌مثابه متغیر مستقل در نظر گرفته شد و نمرات شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون نگارش به‌منزله متغیر وابسته منظور شد. علاوه‌براین نمرات

شرکت‌کنندگان در فعالیت نگارش پیش‌آزمون نیز به‌منزله کوراریانس^{۴۶} در نظر گرفته شدند. سپس بررسی‌های اولیه برای حصول اطمینان از عدم تخطی فرضیه نرمال بودن، خطی بودن^{۴۷}، همگنی واریانس‌ها، و همگنی شیب‌های رگرسیون انجام شد. پس از بررسی مفروضات آزمون آنکوا اجرا شد که نتایج آن در جدول ۳ منعکس شده است. داده‌های این جدول نشان می‌دهد که تفاوت آماری قابل توجهی در میانگین نمرات پس‌آزمون بین دو گروه دیده می‌شود ($F(1, 45) = 5.375, p = 0.024$).

جدول ۳: نتایج آزمون آنکوا برای نمرات عملکرد نوشتاری

Table 3: ANCOVA results for writing performance scores

| منبع | مجموع مجزورات | درجه آزادی میانگین مجزورات | مقدار F | سطح معناداری |
|-----------------------|---------------|----------------------------|---------|--------------|
| کوراریانس (پیش‌آزمون) | ۳۶۶/۱۰۶ | ۱ | ۳۱/۰۷۰ | ۰/۰۰۰ |
| بین نمونه‌ها | ۶۲/۹۶۸ | ۱ | ۵/۳۷۵ | ۰/۰۲۴ |
| درون نمونه‌ها | ۵۶۵/۶۰۳ | ۴۵ | ۱۱/۷۸۳ | |

سؤال دوم: آیا آموزش مهارت نوشتاری به‌صورت وارونه می‌تواند به‌صورت معناداری میزان خودتنظیمی نوشتاری زبان‌آموزان را افزایش دهد؟ در رابطه با خودتنظیمی در نگارش، آمار توصیفی ارائه‌شده در جدول ۴ نشان می‌دهد که مقداری افزایش در نمرات گروه آزمایش از پیش‌آزمون (میانگین: ۱۴/۶۸، انحراف معیار: ۴/۹۷) به پس‌آزمون (میانگین: ۱۹/۷۰، انحراف معیار: ۴/۲۲) دیده می‌شود. روند افزایشی مشابهی نیز در نمرات گروه کنترل از پیش‌آزمون (میانگین: ۱۵/۲۵، انحراف معیار: ۴/۶۵) به پس‌آزمون (میانگین: ۱۷/۰۶، انحراف معیار: ۴/۳۰) قابل مشاهده است. نتایج آزمون آنکوا نیز نشان داد که تفاوت در پس‌آزمون نمرات خودتنظیمی نگارشی بین دو گروه در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار است (جدول ۵). ($F(1, 45) = 45.874, p = 0.000$). این یافته بیانگر این است که زبان‌آموزان در گروه آزمایش از لحاظ خودتنظیمی نوشتاری به‌طور قابل توجهی بیشتر از فراگیران گروه کنترل پیشرفت کردند، این موضوع مؤید این حقیقت است که آموزش مهارت

نوشتاری به صورت وارونه توانسته است در بهبود خودتنظیمی نوشتاری زبان آموزان مؤثر واقع شود.

جدول ۴: آمار توصیفی برای سطح خودتنظیمی نوشتاری
Table 4: Descriptive statistics for writing self-regulation

| گروه ها | پیش آزمون | | پس آزمون | |
|---------|-----------|--------------|----------|--------------|
| | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| آزمایش | ۱۴/۶۸ | ۴/۹۷ | ۱۹/۷۰ | ۴/۲۲ |
| کنترل | ۱۵/۲۵ | ۴/۶۵ | ۱۷/۰۶ | ۴/۳۰ |

جدول ۵: نتایج آزمون آنکوا برای خودتنظیمی نوشتاری
Table 5: ANCOVA results for writing self-regulation scores

| منابع | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | مقدار F | سطح معناداری |
|----------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| کواریانس (پیش آزمون) | ۵۵۱/۹۹۱ | ۱ | ۵۵۱/۹۹۱ | ۱۸۷/۰۶۵ | ۰/۰۰ |
| بین نمونه‌ها | ۱۳۵/۳۶۶ | ۱ | ۱۳۵/۳۶۶ | ۴۵/۸۷۴ | ۰/۰۰ |
| درون نمونه‌ها | ۱۴۱/۶۳۹ | ۴۵ | ۲/۹۵۱ | | |

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر بررسی تأثیرات برگزاری کلاس درس به شیوه وارونه بر عملکرد مهارت نوشتاری و خودتنظیمی نوشتاری زبان آموزان ایرانی بود. نتایج حاصل از بررسی داده‌های آماری این پژوهش نشان داد که گروهی که براساس روش وارونه آموزش‌های لازم را دریافت

کردند در قیاس با گروهی که براساس روش سنتی تعلیم دیدند، از نظر مهارت نگارشی عملکرد بهتری داشتند. به عبارت دیگر نتیجه بررسی سؤال اول پژوهش بیانگر این است که آموزش مهارت نوشتاری به صورت وارونه می‌تواند به صورت معناداری عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود بخشد. یافته‌های به دست آمده از این مطالعه به طور کلی همسو با سایر پژوهش‌هایی است که برای بررسی اثرات محتمل کلاس‌های وارونه بر مدل‌های یادگیری زبان دوم طراحی و انجام شده‌اند، (Abdullah et al., 2019; Adnan, 2017; Chen Hsieh et al., 2017; Haghghi et al., 2019; Huang & Hong, 2016; Hung, 2015; Mehring, 2016; Turan & Akdag-Cimen, 2019). البته ذکر این نکته نیز ضروری است که علاوه بر پژوهش‌های فوق، نتایج این مطالعه یافته‌های مطالعات دیگری را نیز که مشخصاً به ارزیابی تأثیر مدل وارونه بر مهارت نگارش اختصاص یافته بودند، تأیید کرد (Afrilyasanti, Cahyono, & Astuti, 2016; Leis, Cooke, & Tohei, 2015; Lin, Hwang, Fu, & Chen, 2018; Su Ping et al., 2019).

تسلط نسبی شرکت‌کنندگان در این مطالعه بر مطالب آموزشی به دلیل مشاهده فایل‌های ویدیویی مرتبط پیش از حضور در کلاس، عملاً فرصت لازم را برای انجام کارهای گروهی و همچنین مشارکت فعال در فعالیت‌های مختلف کلاسی در اختیار آنان قرار می‌داد. همچنین یافته‌های این پژوهش مؤید نتایج مطالعاتی است که تمرکزشان بر روی ارزیابی تأثیر مثبت بازخورد و مشارکت آنلاین بر بهبود عملکرد زبان‌آموزان در مهارت نوشتن بوده است (Rahimi & Fathi, 2021; Shang, 2019). بهبود معنادار عملکرد نگارشی زبان‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر را می‌توان تا اندازه‌ای مرهون زمانی دانست که زبان‌آموزان از طریق اجرای مدل وارونه برای تمرکز بر مطالب آموزشی پیش از حضور در کلاس به دست آوردند. به دیگر سخن به کار گرفتن روش وارونه به طرق مختلف مسیر پیشرفت در مهارت‌های نگاشتی را برای زبان‌آموزان حاضر در این مطالعه هموار کرده است. یکی از این راه‌ها، فراهم آوردن زمان کافی برای زبان‌آموزان جهت تجزیه و تحلیل مفاهیم درسی جدید، دریافت آموختنی‌های نو و همچنین تقویت دانش کسب‌شده در حوزه نگارش دانشگاهی است که عمده‌تاً از طریق بهره‌گیری از ویدیوهای آموزشی پیش از کلاس به دست آمده است. یکی دیگر از این کمک‌ها ارائه بازخورد به موقع و مناسب چه از طرف مدرس و چه از طرف سایر زبان‌آموزان در داخل کلاس بوده است. این توجیحات منطقی به نظر می‌رسد، چراکه بسیاری از محققان بر

اهمیت دریافت بازخورد ارائه شده از جانب مدرس و سایر زبان آموزان در فرایند رشد مهارت نگارش تأکید کرده اند (Fathi, Derakhshan, & Safdari, 2020; Goodwin & Miller, 2013) و از آن به مثابه عاملی مهم در ارتقای سطح اعتماد به نفس زبان آموزان یاد کرده اند (Hyland & Hyland, 2006). درکل می توان چنین ادعا کرد که وجود امکاناتی مانند فعالیت های قبل از کلاس، فراهم کردن بازخوردهای سازنده، تفهیم مطالب که خود نتیجه بازخورد است و در آخر کمک به موقع مدرس، که از طریق روش وارونه به شکلی مناسب در اختیار زبان آموزان قرار می گیرد، به مشارکت و بهبود عملکرد هر چه بیشتر آنان کمک می کند. علاوه بر آن، یافته های پژوهش حاضر در بررسی سؤال دوم پژوهش نشان داد که استفاده از روش وارونه میزان خودتنظیمی نوشتاری زبان آموزان گروه آزمایش را نیز به طور قابل توجهی افزایش داده است. از دلایل این افزایش می توان به مشارکت بیشتر، حس کارآمدی و مسئولیت پذیری و توانایی خودارزیابی کنندگی (که این خود از دریافت انواع مختلفی از بازخوردهای مؤثر از جانب مدرس و سایر زبان آموزان به دست آمده است) اشاره کرد. درواقع زبان آموزان گروه وارونه مسئولیت یادگیری خود را برعهده گرفتند و توانستند به درک درستی از توانایی های خود دست پیدا کنند. به عبارت دیگر، این روش موجب شد که این زبان آموزان در امر یادگیری احساس استقلال کنند و این حس زمانی به دست آمد که آنان خود ویدیوهای آموزشی را می دیدند، بر پیشرفت پیش نویس های خود نظارت داشتند، درمورد عملکرد همدیگر اظهار نظر می کردند، و در آخر نیز احساس کردند که به اهداف اصلی دوره نگارش دست یافته اند. اضافه بر این بازخوردهایی که توسط معلم و زبان آموزان فراهم می شد، به منزله عاملی مهم بر افزایش میزان خودتنظیمی تأثیر داشته است. این عامل ممکن است به زبان آموزان در افزایش دانششان درمورد به کارگیری استراتژی های عملی برای افزایش قدرت خودتنظیمی فرایندهای یادگیری به هنگام تمرین نوشتن، کمک کرده باشد (Csizér & Tankó, 2017). البته این طور نیز می توان استنباط کرد که فراهم کردن بازخورد و ارزیابی کردن فعالیت ها توسط زبان آموزان گروه آزمایش، آنان را قادر ساخته است که ملاک های موجود برای بهتر نوشتن را یاد بگیرند و این نکته آنان را به نظارت و برنامه ریزی بیشتر برای بهبود عملکردشان در مهارت نوشتن سوق داده است (Han & Hiver, 2018).

به طور کلی و با در نظر گرفتن مطالب پیش گفته می توان تدریس مهارت نوشتن بر اساس روش وارونه را بر مبنای استانداردهای آموزشی، روشی مناسب دانست. این روش در راستای فلسفه مدرن یادگیری دانش آموز - محور بوده (Fresen, 2007) و به نیل به اهداف والای یادگیری نیز منجر می شود. مزایای اصلی این روش در ارتباط مستقیم بین یادگیرنده و مطلب آموزشی و نیز مشارکت بالای زبان آموزان در فعالیتهای کلاسی متبلور می شود. این روش را اگرچه می توان به منزله یکی از موفق ترین متدهای آموزشی موجود برای یادگیری مؤثر زبان دوم معرفی کرد، با این حال همان گونه که یلماز نیز خاطرنشان می کند نباید از فاکتورهای مهمی نظیر میزان آشنایی معلمان و زبان آموزان با تکنولوژی و یادگیری الکترونیکی که نقش غیرقابل انکاری در بالا بردن سطح انگیزه و مشارکت آنان در فعالیتهای آموزشی دارد، غافل شد (Fathi & Ebadi, 2020). نقش معلم در راهنمایی ها و تشویق های به موقع در هر چه بهتر اجرایی کردن این روش انکارناپذیر است. از عوامل دیگری که در شکل دادن دیدگاه زبان آموزان در باره این روش تأثیر دارند می توان به آشنایی با محیط آموزشی جدید، سهولت به کارگیری این نوع آموزش و در نظر گرفتن تفاوت های فردی اشاره کرد. فاکتور مهم دیگری را که نباید از نظر دور داشت میزان دشواری مطالب درسی استفاده شده در این روش است. انتخاب مطالب آموزشی قابل فهم کمک می کند که زبان آموزان تعهد و التزام کافی برای استفاده از این مطالب را خارج از بافت رسمی کلاس داشته باشند.

اگرچه این مطالعه به بررسی مزایای این روش در بهبود عملکرد زبان آموزان در مهارت نوشتن پرداخت، اما نباید از کاستی های موجود نیز چشم پوشید. یکی از این محدودیت های مطالعه حاضر کم بودن تعداد شرکت کنندگان در پژوهش بود که این نکته باعث شد نتوان با اطمینان یافته های این جستار را به سایر جوامع آماری تعمیم داد. نیاز به انجام مطالعات بیشتری (مخصوصاً مطالعات طولی و کیفی) برای بررسی دیدگاه زبان آموزان و معلمان در مورد این روش و همچنین مقایسه این دیدگاه ها با شرایط موجود در محیط واقعی احساس می شود. علاوه بر این به منظور تأیید هر چه بیشتر نتایج این پژوهش لازم است تحقیقات بیشتری در مورد دوره هایی که در آنها از این روش برای تدریس مهارت های مختلف زبان استفاده کرده اند، به عمل آید.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Flipped Method
2. Self-regulation
3. Timed writing tasks
4. Flipped teaching
5. motivational variables and affective factors
6. Buitrago and Díaz
7. Inverted classroom
8. Baker
9. Fathi & Rahimi
10. Fluency
11. Sarani
12. Hsieh
13. Wen's Output-driven/Input-enabled model
14. LINE
15. Hung
16. WebQuest
17. Yilmaz
18. computer self-efficacy
19. internet self-efficacy
20. online communication self-efficacy
21. self-directed learning
22. Lai
23. Araujo, Otten, Birisci
24. Cukurbasi and Kiyici
25. He
26. Buitrago and Díaz
27. blended learning
28. Dornyei
29. causal comparative study
30. Oxford Placement Test (OPT)
31. Cronbach's alpha
32. independent -samples t-test
33. Han and Hiver
34. Tseng, Dörnyei and Schmitt
35. Topic sentence
36. Supporting sentences
37. Cause and effect
38. Comparison and contrast
39. Definitional

40. Descriptive
41. Jacobs et al
42. inter-rater reliability
43. Cohen's Kappa
44. Paired samples *t*-test
45. ANCOVA
46. covariate
47. linearity

۷. منابع

- زندهمقدم، ا.، و علیزاده، م. (۱۳۹۴). تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت جنبه‌های کلامی و فراکلامی نگارش: مقایسه بازخورد تصحیح‌کننده کتبی و شفاهی. *جستارهای زبانی*، ۶ (۳)، ۱۴۱-۱۶۶.

References

- Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Implementation of Flipped Classroom Model and Its Effectiveness on English Speaking Performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(9).
- 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.
- Adnan, M. (2017). Perceptions of senior-year ELT students for flipped classroom: a materials development course. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 204-222.
- Afrilyasanti, R., Cahyono, B. Y., & Astuti, U. P. (2016). Effect of flipped classroom model on Indonesian EFL students' writing ability across and individual differences in learning. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 4(5), 65-81.
- Allan, D. (2004). *Oxford placement test*. Oxford University Press.

- Araujo, Z. D., Otten, S., & Birisci, S. (2017). Mathematics teachers' motivations for, conceptions of, and experiences with flipped instruction. *Teaching and Teacher Education*, 62, 60-70.
- Baker, J.W. (2000). The “classroom flip”: Using web course management objects to become the guide by the side. In J.A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL, April 12–15, 2000* (pp. 9–17). Jacksonville, FL: Center for the Advancement of Teaching and Learning.
- Buitrago, C. R., & Díaz, J. (2018). Flipping your writing lessons: Optimizing time in your EFL writing classroom. In *Innovations in flipping the language classroom* (pp. 69-91). Springer, Singapore.
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Csizér, K., & Tankó, G. (2017). English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*, 38(3), 386-404.
- Cukurbasi, B., & Kiyici, M. (2018). High School Students' Views on the PBL Activities Supported via Flipped Classroom and LEGO Practices. *Educational Technology & Society*, 21(2), 46–61.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fathi, J., Ahmadnejad, M., & Yousofi, N. (2019). Effects of blog-mediated writing instruction on L2 writing motivation, self-Efficacy, and self-Regulation: A mixed methods study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 159-181.

- Fathi, J., Derakhshan, A., & Safdari, M. (2020). The impact of portfolio-based writing instruction on writing performance and anxiety of EFL students. *Polish Psychological Bulletin*, 226-235.
- Fathi, J., & Ebadi, S. (2020). Exploring EFL pre-service teachers' adoption of technology in a CALL program: obstacles, motivators, and maintenance. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3897-3917.
- Fathi, J., & Rahimi, M. (2020). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: A case of EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, 1-39.
- Fathi, J., & Torabi, S. (2019). The contribution of a Course Management System (CMS)-supported instruction to developing grammar performance: A case of Iranian EFL learners. *CALL EJ*, 20(2), 89-98.
- Fresen, J. (2007). A taxonomy of factors to promote quality web-supported learning. *International Journal on E-learning*, 6(3), 351-362.
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80.
- Haghghi, H., Jafarigohar, M., Khoshsima, H., & Vahdany, F. (2019). Impact of flipped classroom on EFL learners' appropriate use of refusal: achievement, participation, perception. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3), 261-293.
- Han, J., & Hiver, P. (2018). Genre-based L2 writing instruction and writing-specific psychological factors: The dynamics of change. *Journal of Second Language Writing*, 40, 44-59.
- He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45, 61-71.
- Hsieh, J. S., Wu, W. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.

- Huang, Y. N., & Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175-193.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Hung, H. T. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *TESOL Quarterly*, 51(1), 180-192.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83-101.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 390-403.
- Lai, H. M., Hsiao, Y. L., & Hsieh, P. J. (2018). The role of motivation, ability, and opportunity in university teachers' continuance use intention for flipped teaching. *Computers & Education*, 124, 37-50.
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62-84.
- Leis, A., Cooke, S., & Tohei, A. (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 5(4), 37-51.
- Lin, C. J., Hwang, G. J., Fu, Q. K., & Chen, J. F. (2018). A flipped contextual game-based learning approach to enhancing EFL students' English business writing performance and reflective behaviors. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 117-131.

- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1), 30-43.
- Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. *Computers in the Schools*, 33(1), 1-10.
- Rahimi, M., & Fathi, J. (2021). Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: a mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 1-48.
- Sarani, A., Zarei, M. J., & Navidinia, H. (2020). Effect of online flipped classroom on students' writing development at senior high school. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12(26), 495-515.
- Shang, H. F. (2019). Exploring online peer feedback and automated corrective feedback on EFL writing performance. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Su Ping, R. L., Verezub, E., Adi Badiozaman, I. F. B., & Chen, W. S. (2019). Tracing EFL students' flipped classroom journey in a writing class: Lessons from Malaysia. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12.
- Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2019). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1-17.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.
- Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260.
- Yousefifard, S., & Fathi, J. (2021). Exploring the impact of blogging in English classrooms: Focus on the ideal writing self of EFL learners. *International Journal of Instruction*, 14(4), 913-932.

- Zandmoghdam, A., & Alizadeh, M. (2015). The effect of corrective feedback on the development of discoursal and meta discoursal aspects of writing: Written vs. oral feedback. *Language Related Research*, 6(3), 141-164.