

Research paper
4(4), Winter 2025

Teaching English Collocations to Iranian Language Learners Using Flipped and Non-Flipped Classes: Does It Make a Difference?

Zahra Mahmoudabadi*¹ 

¹ Assistant Professor, Department of Foreign Languages and Literature, Faculty of Humanities, Tehran, Iran. E-mail: mahmoudabadizahra@pnu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research article

Article history:

Received: 19 June 2024

Accepted: 27 October 2024

Keywords:

Flipped Learning,
Non-flipped Learning,
English Collocations,
Iranian EFL Learners

ABSTRACT

This study investigated the impact of flipped and non-flipped learning on the acquisition of English collocations by Iranian EFL learners. In this study, a quasi-experimental design was employed, and 80 students were selected through convenience sampling. The participants' proficiency level and homogeneity were determined using the Quick Placement Test (QPT). They were divided into experimental and control groups. The experimental group engaged in flipped classroom activities, while the control group received traditional instruction. The researcher conducted the instructional process, after which both groups participated in a collocation assessment. For data analysis, descriptive statistics, independent t-tests, and analysis of covariance (ANCOVA) were utilized. The results indicated that the performance of the language learners in the experimental group on the collocation test was significantly better than that of the learners in the control group. Therefore, employing flipped learning strategies in language education can facilitate vocabulary instruction, particularly in complex areas such as collocations.

Cite this article: Mahmoudabadi, Z. (2025). "Teaching English Collocations to Iranian Language Learners Using Flipped and Non-Flipped Classes: Does It Make a Difference?". *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, 4(4), 107-128.



© The Author(s).

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: [10.22034/jls.2024.141573.1124](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141573.1124)

*Corresponding Author: mahmoudabadizahra@pnu.ac.ir

Introduction

With advancements in technology and the expansion of distance education, new approaches have been introduced as alternatives to traditional educational methods. Among these, the flipped approach has emerged as a promising alternative to conventional teaching by transferring part of the instruction outside the classroom, thereby providing opportunities for interactive and student-centered learning experiences during class time. The framework of the flipped classroom is based on a set of learner-centered instructional strategies (Bishop & Verleger, 2013), which include examples such as collaborative learning, active learning, peer-assisted learning, peer teaching, and problem-based learning (Kim et al., 2014).

As Lee and Wallace (2018) indicate, second language acquisition in a digital environment has the potential to address both the shortcomings and limitations of traditional face-to-face instruction while enhancing learning outcomes. In fact, leveraging this environment can enhance learners' motivation levels (Mehring & Leis, 2018), improve language acquisition (Kormos & Kiddle, 2013), and reduce negative emotions such as stress (Shih & Huang, 2020). Therefore, utilizing a digital environment within the flipped classroom approach can effectively enhance both motivation and language acquisition among learners. In this approach, learners receive relevant materials and instruction prior to class, allowing them to prepare for the lesson. Consequently, this enables them to engage in practical activities during class time (Bergmann & Sams, 2012).

Furthermore, considering that the ultimate goal in foreign language classrooms is to learn the target language through communication, the flipped approach can mitigate the limitations of traditional classes by providing more time for interaction both inside and outside the classroom. Overall, this approach redefines the roles of instructors and learners while fostering active participation and collaborative learning (Van Alten et al., 2019). Consequently, the flipped classroom can be utilized in various aspects of language learning, including vocabulary acquisition.

On the other hand, effective vocabulary instruction remains a challenging domain for language educators. One aspect of English vocabulary that holds significant importance for language learners is collocations. Learning collocations helps learners use words more accurately and enhances their diversity in both spoken and written language (McCarthy & O'Dell, 2005). On the other hand, effective vocabulary instruction, particularly in the area of collocations, remains a challenging domain for language educators. In light of this explanation, one area that requires further investigation in applied research is how to teach and learn collocations (Pellicer-Sanchez & Boer, 2019), and there are still no clear results regarding which approaches can assist learners in acquiring collocations more effectively (Farvardin, 2019: 396). Given the explanations provided about the flipped approach, this study employed the flipped classroom method for teaching collocations and compared the learning outcomes from this method with those obtained from traditional methods.

A brief note of previous works

Recent studies have investigated the impact of the flipped approach on language learning. For instance, Chen et al. (2021) concluded that the flipped approach significantly improves language proficiency and learner satisfaction compared to traditional methods. Similarly, Hashemifardnia et al. (2021) found that flipped learning enhances learners' speaking skills. Overall, findings from previous studies have substantiated the positive impact of the flipped approach on language learning.

Regarding the impact of the flipped classroom approach on the learning of collocations, there has been limited research relevant to the present study. For example, Yang (2017) examined the effects of flipped learning on students' acquisition of collocations and concluded that flipped learning positively and significantly affects learners' acquisition of collocations. Furthermore, some recent studies have investigated the impact of technology-based instruction on learning collocations. For instance, Lei et al. (2022) explored the effect of mobile applications on vocabulary learning attitudes and self-regulatory capacity among English language learners and found improvements in both areas for the learners.

Considering the explanations provided in the previous section and findings from prior studies, the flipped approach could serve as an effective method for learning various aspects within the field of language, including vocabulary, by creating suitable conditions for active learner participation in educational activities and addressing the limitations of traditional classrooms. Therefore, this study aims to investigate the impact of employing the flipped classroom approach on Iranian learners' performance in acquiring collocations.

Theoretical framework

Constructivist learning theories consider active participation and collaborative learning as significant factors in language acquisition. According to constructivist theories, learners actively construct their understanding through interaction with their environment, rather than passively receiving information (Schunk, 2012). This perspective aligns with the flipped classroom model, as in this approach, learners engage with educational content outside of class and participate in interactive, student-centered activities during class time. It appears that this approach also enhances learners' abilities to acquire complex linguistic structures such as collocations.

Furthermore, socio-cultural theory emphasizes the importance of social interaction in cognitive development. According to Vygotsky (1978), learning occurs within a social context and is facilitated through interaction with more knowledgeable individuals. In a flipped classroom environment, increased interaction and feedback opportunities enable learners to correct their mistakes and achieve a deeper understanding of the course material. Previous studies have also demonstrated how collaborative learning environments can enhance language proficiency by fostering meaningful interactions among learners (Kim et al., 2014). In sum, these theories underscore the efficacy of the flipped approach as an educational strategy aligned with constructivist principles.

Method

In the present study, a quasi-experimental method was employed. Eighty Iranian language learners participated in this study, with ages ranging from 16 to 19 years, consisting of 36 males and 44 females. To assess the language proficiency level of the participants and ensure their homogeneity, the Quick Placement Test (QPT) was utilized which serves as a generally valid and organized tool for matching students with various levels of language proficiency (Syndicate, 2001). According to the results of the placement test, the participants were at a similar level of language proficiency and were classified as having an intermediate level of language skills. Additionally, a list of 20 English collocations was used in this study taken from the book "English Collocations in Use" (McCarthy & O'Dell, 2005).

The research consisted of three main stages. In the first stage, all participants took part in the QPT. In the second stage, the researcher implemented the teaching process in which the flipped approach was applied for the experimental group and the traditional method was used for the control group. Finally, in the third stage, a post-test was administered to all participants, which included 20 multiple-choice questions based on the collocations taught. Subsequently, descriptive statistics and independent t-tests were utilized to analyze the data. Furthermore, an Analysis of Covariance (ANCOVA) was conducted to control for other confounding variables such as participants' initial knowledge levels.

Conclusion

The findings of this study indicated that learners in the flipped learning group performed significantly better than those in the non-flipped group. Therefore, it can be concluded that the flipped approach has a positive impact on Iranian learners' acquisition of collocations.

One of the implications of the findings is that the implementation of flipped learning strategies in language education programs can facilitate vocabulary instruction, particularly in complex areas such as collocations. Moreover, educational administrators should consider designing materials that introduce collocations through engaging videos or interactive content, allowing students to familiarize themselves with new collocations before participating in classroom activities.

Furthermore, it is recommended that language instructors employ structured activities in class that encourage collaboration and participation among learners. Activities such as group discussions, role-playing, or peer tutoring can enable learners to utilize collocations more effectively while providing opportunities for immediate feedback from both instructors and peers. Additionally, it is advisable for educational administrators to provide professional development programs for instructors to familiarize them with the implementation of flipped classrooms. These programs could focus on teaching how to create engaging online content and design collaborative classroom activities. Educational institutions can also create a more dynamic and effective language learning environment by training instructors and enhancing their knowledge and skills.

نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی

نظریه و کاربرد

دوره ۴، شماره ۴، شماره پیاپی ۱۲، زمستان ۱۴۰۴، ص. ۱۰۷-۱۲۸.

آموزش همایندهای انگلیسی به زبان‌آموزان ایرانی با دو روش معکوس و غیرمعکوس: آیا تفاوتی ایجاد می‌کند؟

زهره محمودآبادی

استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. mahmoudabadizahra@pnu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی	این پژوهش به بررسی تأثیر دو روش معکوس و غیرمعکوس بر یادگیری همایندهای انگلیسی توسط زبان‌آموزان ایرانی پرداخته است. در این مطالعه روش شبه‌تجربی به کار گرفته شد و ۸۰ دانش‌آموز ایرانی با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. سطح مهارت شرکت‌کنندگان و همگنی آن‌ها با استفاده از آزمون تعیین سطح سریع (QPT) مشخص و به گروه‌های آزمایش و کنترل تقسیم شدند. در گروه آزمایش روش معکوس و در گروه کنترل، روش غیرمعکوس سستی به کار گرفته شد. سپس، هر دو گروه در آزمون همایندهای انگلیسی شرکت کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی، آزمون t مستقل و آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که عملکرد زبان‌آموزان گروه آزمایش در آزمون همایندها، به طور معناداری بهتر از زبان‌آموزان گروه کنترل بود. بنابراین، به کارگیری راهبردهای یادگیری معکوس در برنامه‌های آموزش زبان می‌تواند آموزش واژگان را، به ویژه در حوزه‌های پیچیده‌ای مانند همایندها، تسهیل کند.
تاریخ وصول: ۳۰ خرداد ۱۴۰۳	
تاریخ پذیرش: ۶ آبان ۱۴۰۳	
واژه‌های کلیدی: روش معکوس، روش غیرمعکوس، همایندهای انگلیسی، زبان‌آموزان ایرانی	

استاد: محمودآبادی، زهره (۱۴۰۲). «آموزش همایندهای انگلیسی به زبان‌آموزان ایرانی با دو روش معکوس و غیرمعکوس: آیا تفاوتی ایجاد می‌کند؟». *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۴(۴)، ۱۰۷-۱۲۸.

ناشر: دانشگاه کردستان



حق مؤلف: نویسندگان

DOI: [10.22034/jls.2024.141573.1124](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141573.1124)

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، تحولات قابل توجهی در حوزه آموزش زبان روی داده و رویکردهای نوآورانه آموزشی توسط محققان این حوزه ارائه شده است. یکی از این رویکردها، روش معکوس است که تأثیر آن در یادگیری همایندها در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفته است. شایان ذکر است روش‌های سنتی تدریس در ایران سابقه‌ای طولانی دارند. با وجود پیشرفت‌های قابل توجه در فن‌آوری آموزشی، اکثر مدرسان زبان همچنان نقش آموزشی خود را بر اساس روش‌های سنتی تدریس ایفا می‌کنند. آن‌ها به استفاده از رویکرد معلم-محور ادامه می‌دهند و خود را به عنوان منبع اصلی دانش و اقتدار در کلاس درس معرفی می‌کنند (مهرینگ^۱، ۲۰۱۸) در این شرایط، زبان‌آموزان اغلب نقش منفعلانه‌ای دارا بوده و اطلاعات را بدون مشارکت فعال در فرآیند یادگیری کسب می‌کنند. این مورد به‌ویژه در محیط‌های زبان دوم (L2) مشهود است به گونه‌ای که در این محیط‌ها زبان‌آموزان غالباً به جایگاه دریافت‌کنندگان صرف تنزل می‌یابند (ویتا و الحوری^۲، ۲۰۲۰).

اما با پیشرفت تکنولوژی و گسترش آموزش از راه دور، رویکردهای جدیدی به عنوان جایگزین رویکردهای آموزشی سنتی معرفی شده‌اند. در این میان، رویکرد معکوس به عنوان یک جایگزین امیدوارکننده برای آموزش سنتی ظاهر شده و در زمینه‌های آموزشی متنوعی مورد توجه قرار گرفته است؛ زیرا این روش، فرصت بیشتری را برای یادگیری زبان‌آموزان فراهم می‌کند (شیه و هوانگ^۳، ۲۰۲۰). در این روش، فراگیران قبل از کلاس، مطالب و آموزش‌های مرتبط را دریافت کرده و برای درس آماده می‌شوند. در نتیجه، این فرصت برای آن‌ها فراهم می‌شود که فعالیت‌های عملی را در کلاس انجام دهند (برگمن و سمس^۴، ۲۰۱۲). در روش معکوس، فراگیران می‌توانند در بحث‌های آنلاین خارج از کلاس شرکت کنند و با تماشای ویدیوهای مورد نظر مدرس، درباره محتوای درس اطلاعاتی را دریافت کنند (حسینی، اجتهادی و حسینی، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، با توجه به این که هدف نهایی در کلاس‌های آموزش زبان خارجی، یادگیری زبان مقصد از طریق برقراری ارتباط می‌باشد، روش معکوس با فراهم آوردن زمان بیشتر برای ایجاد ارتباط، هم در خارج از کلاس درس و هم در داخل کلاس، می‌تواند محدودیت‌های کلاس‌های درس سنتی را برطرف نماید. به طور کلی، این رویکرد نقش‌های مدرسان و زبان‌آموزان را بازتعریف نموده و مشارکت فعال و یادگیری مشارکتی را تقویت می‌کند (ون آلتن و همکاران^۵، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر، نظریه‌های یادگیری ساخت‌گرایی مشارکت فعال و یادگیری مشارکتی را به عنوان عوامل مهم در یادگیری زبان به حساب می‌آورند. بر اساس نظریه‌های ساخت‌گرایی، فراگیران درک

¹Mehring²Vitta and Al-Hoorie³Shih and Huang⁴Bergman and Sams⁵Van Alten et al.

خود را، به طور فعال، از طریق تعامل با محیط خود می‌سازند و اطلاعات را به طور منفعل دریافت نمی‌کنند (شانک^۱، ۲۰۱۲). این دیدگاه با یادگیری معکوس همخوانی دارد، زیرا در رویکرد معکوس، فراگیران در محیط خارج از کلاس با محتوای آموزشی درگیر می‌شوند و هنگام حضور در کلاس، در فعالیت‌های تعاملی و دانش‌آموز-محور شرکت می‌کنند. به نظر می‌رسد این رویکرد توانایی زبان‌آموزان را برای یادگیری ساختارهای زبانی پیچیده مانند همایندها نیز افزایش می‌دهد.

علاوه بر این، نظریه اجتماعی-فرهنگی نیز بر اهمیت تعامل اجتماعی در رشد شناختی تأکید می‌کند. به گفته ویگوتسکی^۲ (۱۹۷۸)، یادگیری در یک محیط اجتماعی رخ می‌دهد و از طریق تعامل با افراد توانمندتر تسهیل می‌شود. در یک محیط کلاس معکوس، با افزایش تعامل و ارائه بازخورد، فراگیران این امکان را دارند تا اشتباهات خود را اصلاح کرده و درک عمیق‌تری از مطالب درسی داشته باشند. برخی مطالعات پیشین نیز نشان می‌دهند که چگونه محیط‌های یادگیری همکاری-محور می‌توانند با ایجاد تعامل معنادار بین فراگیران، تسلط زبانی آن‌ها را افزایش دهند (کیم و همکاران^۳، ۲۰۱۴). در مجموع، این نظریه‌ها بر توانمندی روش معکوس، به عنوان یک رویکرد آموزشی که با اصول ساخت‌گرایی همسو است، تأکید می‌کنند.

بنابراین، رویکرد معکوس می‌تواند در زمینه یادگیری جنبه‌های مختلف زبان، از جمله یادگیری واژگان، مورد استفاده قرار گیرد. مرور مطالعات گذشته نشان می‌دهد که تحقیقات محدودی در مورد تأثیر روش معکوس بر یادگیری واژگان زبان، به‌ویژه یادگیری همایندها وجود دارد. واژگان همواره به عنوان یک وجه مهم زبان انگلیسی در نظر گرفته شده‌اند (حیدری، ۲۰۲۲). یکی از جنبه‌های واژگان زبان انگلیسی که برای زبان‌آموزان اهمیت زیادی دارد و در عین حال آن‌ها را با چالش‌هایی مواجه می‌کند، همایندها می‌باشند. بنا بر تعریف مک‌کارتی و اودل^۴ (۲۰۰۵)، همایند ترکیبی از دو یا چند کلمه است که مکرراً با هم به کار می‌روند. همایندها می‌توانند شامل انواع ترکیب‌های کلمات باشند مانند فعل و اسم، قید و صفت، قید و فعل، اسم و اسم، فعل‌های چندکلمه‌ای و غیره. هرچند، اصطلاح همایند برای همه زبان‌شناسان و متخصصان معنی یکسانی ندارد (بوئرز و وب^۵، ۲۰۱۸: ۷۷) و این مساله به دشواری یادگیری همایندها برای زبان‌آموزان می‌افزاید. از سوی دیگر، یادگیری همایندها به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا کلمات را دقیق‌تر به کار گیرند و تنوع بیشتری در گفتار و نوشتار خود داشته باشند (مک‌کارتی و اودل، ۲۰۰۵). با این توضیح، یکی از زمینه‌هایی که باید در پژوهش‌های کاربردی بیشتر مورد مطالعه قرار گیرد، نحوه آموزش و یادگیری همایندها است (پلیسر-سانچز و بوئر^۶، ۲۰۱۹) و هنوز در مورد اینکه چه رویکردهایی می‌توانند به فراگیران کمک کنند تا به‌طور مؤثرتر

¹Schunk

²Vgotsky

³Kim et al.

⁴McCarthy and O'dell

⁵Boers and Webb

⁶Pellicer-Sanchez and Boer

همایندها را یاد بگیرند، نتایج روشنی وجود ندارد (فروردین، ۲۰۱۹: ۳۹۶). با توجه به توضیحاتی که در مورد روش معکوس ارائه شد، در این مطالعه از روش معکوس برای آموزش همایندها استفاده شده و میزان یادگیری حاصل از این روش با یادگیری منتج از روش سنتی معمول مقایسه شده است. پژوهش حاضر تلاش نمود تا به بررسی تأثیر روش معکوس بر یادگیری همایندهای انگلیسی توسط زبان‌آموزان ایرانی بپردازد. به عبارت دیگر، پرسش این پژوهش به شرح زیر است:

۱. آیا آموزش همایندهای انگلیسی با روش معکوس در مقایسه با روش غیرمعکوس تفاوت قابل‌توجهی در یادگیری زبان‌آموزان ایرانی ایجاد می‌کند؟

بر اساس پرسش پژوهش، فرضیه زیر برای این مطالعه مورد آزمون قرار گرفت:

۲. آموزش همایندهای انگلیسی با روش معکوس در مقایسه با روش غیرمعکوس تفاوت قابل‌توجهی در یادگیری زبان‌آموزان ایرانی ایجاد نمی‌کند.

۲. پیشینه پژوهش

با پیشرفت فن‌آوری‌های آموزشی، رویکردهای نوآورانه در آموزش زبان مورد توجه قرار گرفته است. یکی از این رویکردها روش یادگیری معکوس است که با انتقال بخشی از آموزش به خارج از کلاس، روش‌های تدریس سنتی را تغییر می‌دهد و فرصت تجربه‌های یادگیری تعاملی و دانش‌آموز-محور را در زمان کلاس فراهم می‌کند. از سوی دیگر، آموزش مؤثر واژگان، به‌ویژه در زمینه همایندها، همچنان یک حوزه چالش‌برانگیز برای مدرسان زبان است. در این بخش، ابتدا مفهوم یادگیری معکوس و مطالعات مرتبط با آن ارائه شده و سپس همایندها و برخی پژوهش‌های مربوط به آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

۱.۲ یادگیری معکوس

یادگیری معکوس به زبان ساده، فرآیند «تغییر دادن» مراحل روش تدریس سنتی در کلاس و ارائه تکالیف مستقل قبل از انجام تدریس می‌باشد (مهرینگ و لیس^۱، ۲۰۱۸). وو^۲ و همکاران (۲۰۱۱) این روش را به عنوان یک رویکرد آموزشی پویا، فعال و تعاملی تعریف می‌کنند که در آن، فراگیران به طور فعال درگیر یادگیری و تحت نظارت معلم هستند. علاوه‌براین، زین‌الدین و پررا^۳ (۲۰۱۹) یادگیری معکوس را به عنوان نوعی یادگیری ترکیبی توصیف کرده‌اند که یادگیری چهره به چهره و یادگیری الکترونیکی خارج از کلاس را از طریق کلیپ‌های ویدیویی و جلسات آنلاین ترکیب می‌کند.

چارچوب آموزشی کلاس درس معکوس بر اساس مجموعه‌ای از روش‌های یادگیری یادگیرنده-محور است (بیشاپ و ورلگر^۴، ۲۰۱۳) که نمونه‌هایی از آن‌ها یادگیری مشارکتی، یادگیری فعال، یادگیری به کمک هم‌تایان، تدریس به هم‌کلاسی، و یادگیری مبتنی بر مسئله می‌باشند (کیم و

¹Leis

²Wu

³Zainuddin and Perera

⁴Bishop and Verleger

همکاران، ۲۰۱۴). همان‌طور که لی و والاس^۱ (۲۰۱۸) بیان می‌کنند، یادگیری زبان دوم در محیط دیجیتال این ظرفیت را دارد که هم کاستی‌ها و محدودیت‌های تدریس در کلاس حضوری را برطرف کند و هم یادگیری را افزایش دهد. درواقع، بهره‌گیری از این محیط می‌تواند سطح انگیزه زبان‌آموزان را تقویت کند (مهرینگ و لیس، ۲۰۱۸)، یادگیری زبان‌آموزان را بهبود بخشد (کورموس و کیدل^۲، ۲۰۱۳) و احساسات منفی آن‌ها مانند استرس را کاهش دهد (شیه و هوانگ، ۲۰۲۰). همان‌طور که گاردنر^۳ (۱۹۸۵) توضیح می‌دهد، انگیزه یادگیری زبان دوم نقشی اساسی در آموزش بازی می‌کند. در همین راستا، بسیاری از مطالعات، اهمیت انگیزه و نقش حیاتی آن را در انجام فعالیت‌ها و یادگیری زبان دوم تأیید کرده‌اند (مهرینگ، ۲۰۱۸). بنابراین، استفاده از محیط دیجیتال در روش معکوس می‌تواند در افزایش میزان انگیزه و یادگیری زبان‌آموزان مؤثر واقع شود.

هانگ^۴ (۲۰۱۷) تأثیر کلاس درس معکوس را بر عملکرد تحصیلی، نگرش‌های یادگیری و سطوح مشارکت زبان‌آموزان در گروهی شامل ۷۵ زبان‌آموز تایوانی بررسی کرد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، نقش فراگیران و مدرسان در کلاس‌های ترکیبی تغییر می‌کند و زبان‌آموزان می‌توانند هم‌زمان دانش زبانی را کسب نموده و آن را به کار بگیرند. مدرس نیز برنامه‌های درسی را به گونه‌ای طراحی می‌کند که هم شامل انتقال معنا و هم آموزش زبان است.

کویون و وان^۵ (۲۰۱۸) با انجام مطالعه‌ای بررسی کردند که چگونه کلاس‌های معکوس، مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان را در مقایسه با کلاس‌هایی با روش تدریس غیرمعکوس، بهبود می‌بخشد. در این پژوهش، شصت دانشجوی مقطع کارشناسی که در کلاس‌های زبان انگلیسی ثبت نام کرده بودند، مورد مطالعه قرار گرفتند. این شرکت‌کنندگان، دانشجویان غیرانگلیسی زبان در سنین بین ۱۹ تا ۲۱ سال بودند. پرسشنامه‌ای در مورد به‌کارگیری روش معکوس و تأثیر آن در مهارت صحبت کردن به انگلیسی و همچنین مهارت نوشتن در بین شرکت‌کنندگان توزیع شد. پرسشنامه شامل ۱۶ سوال بود که دیدگاه شرکت‌کنندگان را در مورد کلاس درس معکوس از نظر انگیزه، اثربخشی، انعطاف‌پذیری و رضایت کلی مورد بررسی قرار داد. نتایج این مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان نگرش بسیار مثبتی نسبت به جنبه‌های مختلف کلاس درس معکوس دارند.

مطالعات جدیدتری نیز در زمینه تأثیر روش معکوس بر یادگیری زبان انجام شده است. به عنوان مثال، چن و همکاران^۶ (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای نتیجه گرفتند که رویکرد معکوس، در مقایسه با روش‌های سنتی، به طور قابل توجهی تسلط زبانی و رضایت زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد. در پژوهش مشابهی، هاشمی‌فردنیا و همکاران (۲۰۲۱) نیز دریافتند که یادگیری معکوس مهارت‌های گفتاری زبان‌آموزان را

¹Lee and Wallace

²Kormos and Kiddle

³Gardner

⁴Hung

⁵Quyen and Van

⁶Chen et al.

بهبود می‌بخشد. به طور کلی، یافته‌های مطالعات پیشین، تأثیر رویکرد معکوس بر یادگیری زبان را مورد تأیید قرار داده‌اند.

۲.۲ یادگیری همایندها

یکی از متداول‌ترین انواع اصطلاحات چندکلمه‌ای، همایندها هستند. همایندها مانند سایر انواع اصطلاحات چندکلمه‌ای، از اهمیت خاصی برخوردار هستند زیرا به کارگیری آن‌ها موجب می‌شود صحبت کردن افراد طبیعی‌تر به نظر برسد. بر این اساس، بوئرز و وب (۲۰۱۸) به همایندها به عنوان بخشی از زبان فرمولی اشاره می‌کنند (ص. ۷۸). اگر زبان آموزان همایندها را یاد بگیرند و بر آن‌ها تسلط پیدا کنند، انگلیسی آن‌ها دارای اصطلاحات بیشتر و در نتیجه شبیه‌تر به انگلیسی‌زبانان خواهد بود (دورنت^۱، ۲۰۱۹: ۷۸). تسلط بر همایندها نه تنها به زبان آموزان کمک می‌کند تا از واژگان به درستی استفاده کنند، بلکه نشانگر عمق دانش واژگانی آن‌ها است. به بیان واضح‌تر، هنگامی که زبان آموزان در مورد کلمه یا کلماتی که اغلب با یک واژه آشنا استفاده می‌شوند اطلاعات داشته باشند، این مساله نشان می‌دهد که آن‌ها دانش واژگانی خود را عمیق‌تر کرده‌اند و می‌دانند که یک کلمه خاص چه زمانی، چگونه و با چه واژه‌های دیگری باید استفاده شود (حیدری، ۲۰۲۲).

همایندها انواع مختلفی دارند و طبقه‌بندی‌های مختلفی برای آن‌ها ذکر شده است. به عنوان مثال، ماسیس و اشمیت^۲ (۲۰۱۷) همایندها را به سه نوع اصلی تقسیم کرده‌اند: همایندهای تحت اللفظی (آن‌هایی که معنای کلی آن‌ها با اجزای آن همخوانی دارد)، همایندهای نمادین (همایندهایی که معنای کلی آن‌ها با معنای اجزا متفاوت است) و همایندهای دولایه (آن‌هایی که هر دو معنای تحت اللفظی و نمادین را دارند). بنا به گفته ایشان، بیشتر همایندها در انگلیسی از نوع تحت اللفظی و تعداد کمی از آن‌ها نمادین هستند. به اعتقاد آن‌ها درصد کم همایندهای نمادین نباید باعث شود که آن‌ها را در فرآیند یادگیری و تدریس نادیده بگیریم و معلمان باید به طور جدی انواع غیر تحت اللفظی همایندها را نیز در تدریس خود جای دهند.

لاوفر و والدمن^۳ (۲۰۱۱) تأثیر رویکرد معکوس را بر یادگیری و یادآوری همایندها بررسی کردند. آن‌ها برای گروه آزمایش به طور خاص از تمرین‌های ترجمه با دستورالعمل‌های مشخص برای روشن کردن معنای همایندها استفاده کردند، در حالی که گروه کنترل هیچ دستورالعمل و تمرین خاصی دریافت نکرد. شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش، هم در آزمون اولیه و هم در پس‌آزمون، از گروه کنترل بهتر عمل کردند. پیترز^۴ (۲۰۱۶) مطالعه‌ای را انجام داد که در آن تعدادی از زبان آموزان با سطح زبانی متوسط، متنی حاوی همایندهای فعل و اسم را به سه شکل مختلف می‌خواندند: فقط خواندن، خواندن

¹Durrant

²Macis and Schmitt

³Laufer and Waldman

⁴Peters

به‌علاوه تمرین‌های همایندها، و موقعیت کنترل. یافته‌ها نشان داد که وجود تمرین‌ها (رویکرد هدفمند) به آن‌ها کمک می‌کند تا همایندها را هم از نظر درک و هم تولید معنا بهتر یاد بگیرند.

بر خلاف تک‌واژه‌ها، مطالعات کمی اثرات تمرین‌های فشرده/ فاصله‌دار را بر یادگیری همایندها بررسی کرده‌اند. به عنوان مثال، اسنودر^۱ (۲۰۱۷)، اثرات تکرار فشرده (تکرار در روزهای ۱، ۲، ۴) و تکرار با فاصله زمانی (در روزهای ۱، ۷، ۱۶) را بر روی یادگیری همایندها توسط ۴۵ زبان‌آموز سوئدی (که در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند) مقایسه کرد. نتایج حاصل نشان داد که فاصله‌گذاری تأثیر معناداری بر دستاوردهای یادگیری ندارد. نادری و باقری (۲۰۱۷) مطالعه‌ای را انجام دادند که در آن تأثیر تکرار با فاصله زمانی بر یادآوری فرم تک‌واژه‌ها و همایندها مورد بررسی قرار گرفت. آنها ۲۷ زبان‌آموز ایرانی با سطح زبانی متوسط را به دو گروه تقسیم کردند (یک گروه برای تک‌واژه‌ها و یک گروه برای همایندها). تک‌واژه‌ها و همایندهای مورد استفاده مستقل و بدون متن بودند. آنها دریافتند که تکرار با فواصل زمانی تأثیرات قابل توجهی بر یادآوری فرم تک‌واژه‌ها و همایندها دارد. این مطالعه مقایسه‌ای بین تکرارهای فاصله‌دار و فشرده انجام نداد.

در رابطه با تأثیر استفاده از روش معکوس بر یادگیری همایندها تعداد محدودی تحقیق در راستای پژوهش حاضر انجام شده است. به‌عنوان مثال، یانگ^۲ (۲۰۱۷)، تأثیرات یادگیری معکوس را بر فراگیری همایندها توسط دانشجویان دانشگاه بررسی کرد. دانشجویان گروه آزمایش، قبل از هر کلاس، یک تدریس آنالین در مورد هر همایند را تماشا می‌کردند و در کلاس حضوری، زبان‌آموزان موظف بودند با صحبت با یکدیگر، نکات اصلی درس آنالین را بررسی کنند. این مطالعه در نهایت نشان داد که یادگیری معکوس به طور مثبت و به میزان قابل توجهی بر یادگیری همایندها توسط فراگیران مؤثر است. علاوه بر این، برخی مطالعات اخیر به بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر فن‌آوری بر یادگیری همایندها پرداخته‌اند. برای مثال، لی و همکاران^۳ (۲۰۲۲) تأثیر استفاده از برنامه‌های موبایل را بر نگرش‌های یادگیری واژگان و ظرفیت خودتنظیمی در فراگیران زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این پژوهش پیشرفت قابل توجه زبان‌آموزان را در هر دو مورد نشان داد.

در مجموع، می‌توان گفت که همایندها، هم در زبان گفتاری و هم در زبان نوشتاری، برای گویشوران بومی و متبحر یک زبان، پرکاربرد می‌باشند (آلتن‌برگ^۴، ۱۹۹۸؛ ون‌لنکر و رالون^۵، ۲۰۰۴). چنین دیدگاهی، آشکارا همایندها را به عنوان یک جزء اساسی از مهارت زبانی به حساب می‌آورد. با این وجود، تعیین روش تدریس مناسب برای همایندها در مراحل اولیه بررسی قرار دارد (ولتر^۶، ۲۰۲۰). در نتیجه، یکی از جنبه‌هایی که باید بیشتر مورد مطالعه قرار گیرد، یافتن رویکردهای مؤثر برای آموزش

¹Snoder

²Yang

³Lei et al.

⁴Altenberg

⁵Van Lancker and Rallon

⁶Wolter

آن‌ها است (فروردین، ۲۰۱۹: ۳۹۶؛ پلیسر-سانچز و بوئر، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، با توجه به توضیحات بخش قبل و یافته‌های مطالعات پیشین، رویکرد معکوس با ایجاد شرایط مناسب برای مشارکت فعال فراگیران در فعالیتهای آموزشی و رفع محدودیتهای کلاس‌های درس سنتی می‌تواند روشی مؤثر برای یادگیری جنبه‌های مختلف در حوزه زبان، از جمله واژگان، باشد. بنابراین، این پژوهش سعی در بررسی تأثیر به کارگیری روش معکوس بر عملکرد زبان آموزان ایرانی در زمینه یادگیری هماینها دارد.

۳. روش پژوهش

در پژوهش حاضر، روش شبه تجربی به کار گرفته شد. در این بخش، توضیحاتی در مورد شرکت کنندگان در مطالعه، ابزار مورد استفاده، روش جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها ارائه می‌شود.

۱.۳ شرکت کنندگان

هشتاد زبان‌آموز ایرانی در پژوهش حاضر شرکت کردند. این زبان‌آموزان در مقطع دوم دبیرستان در چهار دبیرستان در شهر یزد مشغول به تحصیل بودند و بر اساس روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در روش نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب شرکت کنندگان بر اساس دسترسی و تمایل آن‌ها به شرکت در تحقیق صورت می‌گیرد. بنابراین، ممکن است با توجه به اینکه نمونه‌گیری به صورت تصادفی انجام نشده، شرکت کنندگان همه ویژگی‌های جمعیت زبان‌آموزان ایرانی را نداشته باشند و این امر بر قابلیت تعمیم نتایج برای همه زبان‌آموزان تأثیرگذار باشد (گال و همکاران^۱، ۲۰۰۷). شرکت کنندگان در سنین بین ۱۶ تا ۱۹ سال قرار داشتند که ۳۶ نفر از آن‌ها مرد و ۴۴ نفر زن بودند. سطح مهارت زبانی و همگنی آن‌ها بر اساس نتایج حاصل از آزمون تعیین سطح سریع (QPT^۲) تعیین شد. بر اساس نتایج آزمون تعیین سطح، اکثر شرکت کنندگان از نظر مهارت زبانی در سطح مشابهی قرار داشتند و در سطح متوسط مهارت زبانی طبقه‌بندی می‌شدند. تعداد زبان‌آموزان شرکت کننده در ابتدا ۱۰۲ نفر بود که ۱۹ نفر از آن‌ها، به دلیل کسب نمرات بسیار بالاتر یا پایین‌تر نسبت به میانگین، از مطالعه حذف شدند. همچنین، در قسمت فرم مشخصات زبان‌آموزان در آزمون تعیین سطح، سؤالاتی در مورد سابقه آموزشی زبان انگلیسی و سطح دانش فعلی شرکت کنندگان مطرح شد که پس از بررسی پاسخ‌ها و مشورت با معلم کلاس مربوطه، ۳ زبان‌آموز دیگر نیز به دلیل دارا بودن مدرک زبانی متفاوت حذف شدند. جدول ۱، اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان را به‌طور واضح‌تر نشان می‌دهد.

^۱Gall et al.

^۲Quick Placement Test

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

گروه	تعداد	جنسیت	سن
گروه کنترل (کلاس ۱)	۱۷	مرد	۱۶-۱۹
گروه کنترل (کلاس ۲)	۲۱	زن	۱۶-۱۹
گروه آزمایش (کلاس ۱)	۱۹	مرد	۱۶-۱۹
گروه آزمایش (کلاس ۲)	۲۳	زن	۱۶-۱۹

۲.۳ ابزار پژوهش

به منظور تعیین سطح مهارت زبانی شرکت‌کنندگان و اطمینان از همگنی آن‌ها، از آزمون تعیین سطح QPT (سندیکا، ۲۰۰۱) استفاده شد. این آزمون شامل ۶۰ پرسش چندگزینه‌ای است که توسط دانشگاه آکسفورد و سندیکای آزمون‌های دانشگاه کمبریج^۱ ارائه شده است و به‌طور کلی ابزاری معتبر و سازمان‌یافته برای تطبیق دانش‌آموزان با سطوح مختلف مهارت زبانی است. این آزمون، به‌طور عمده، سطح دانش واژگانی زبان‌آموزان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. از آنجایی که این پژوهش به‌طور ویژه بررسی هماینها را مد نظر دارد (که در واقع ترکیب واژه‌ها می‌باشند)، آزمون QPT جهت تعیین سطح شرکت‌کنندگان انتخاب شد.

علاوه‌براین، لیستی از همایندهای انگلیسی نیز در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت. این لیست شامل ۲۰ همایند انگلیسی بود که از کتاب «همایندهای انگلیسی در کاربرد» (مک‌کارتی و اودل، ۲۰۰۵) از انتشارات دانشگاه کمبریج گزینش شده بود. این کتاب برای زبان‌آموزان سطح متوسط طراحی شده و همایندهای پرکاربرد انگلیسی را متناسب با دانش زبانی آن‌ها معرفی و طبقه‌بندی کرده است. از آنجایی که شرکت‌کنندگان در این پژوهش نیز، بر اساس آزمون تعیین سطح، در رده دانش زبانی متوسط قرار داشتند، این کتاب گزینه مناسبی برای انتخاب همایندهای پس‌آزمون بود. در این کتاب، هماینها از نظر موضوعی به چهار گروه اصلی تقسیم شده‌اند: (۱) کار و تحصیل، (۲) اوقات فراغت و سبک زندگی، (۳) دنیای مدرن و (۴) اشخاص. محقق از هر گروه ۵ همایند را انتخاب کرده و یک لیست شامل ۲۰ همایند تهیه نمود. با توجه به آشنایی مدرسین کلاس‌ها با کتاب‌های مقطع دبیرستان و سطح دانش زبان‌آموزان، با آن‌ها برای انتخاب هماینها مشورت شد. این لیست برای همه شرکت‌کنندگان به طور یکسان استفاده شد تا عملکرد آن‌ها با اطمینان بیشتری مقایسه شود.

¹UCLE Syndicate

۳.۳ روش گردآوری داده‌ها

این پژوهش سه مرحله اصلی داشت. در مرحله اول، همه شرکت‌کنندگان در آزمون تعیین سطح QPT شرکت کردند. در مرحله دوم، محقق فرآیند تدریس را اجرا نمود که طی آن، روش معکوس برای گروه آزمایش و روش سنتی معمول برای گروه کنترل مورد استفاده قرار گرفت. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، همایندها از ۴ دسته موضوعی متفاوت انتخاب شده بودند. پژوهشگر یک جلسه کلاسی را به هر کدام از این دسته‌بندی‌ها اختصاص داد و در مجموع برای هر گروه (آزمایش و کنترل) ۴ جلسه کلاس حضوری برگزار شد. اعضای گروه آزمایش در گروه‌های مجازی در پلتفرم ایتا عضو شده و قبل از شرکت در هر جلسه کلاس حضوری، مطالب درسی مربوط را (که شامل توضیحات و مثال‌هایی در مورد همایندهای مد نظر بود) به صورت فایل‌های صوتی و متنی از طریق این پلتفرم دریافت کردند. از شرکت‌کنندگان گروه آزمایش خواسته شد که پس از مطالعه و گوش کردن به فایل‌ها، برای هر کدام از همایندهای ارائه شده جملاتی نوشته و پس از ارسال آن‌ها در گروه، با سایر اعضای گروه در مورد درستی جملات تبادل نظر کنند. محقق نیز به عنوان مدیرگروه بر فعالیت‌ها نظارت داشت. پس از آن، اعضای گروه آزمایش در جلسه حضوری مربوط شرکت کردند که شامل ارائه و تمرین همایندهای ارسالی در گروه مجازی بود. برای گروه کنترل، آموزش به روش سنتی و تنها به صورت حضوری توسط محقق در ۴ جلسه انجام شد که طی آن، همان همایندهای ارائه شده در گروه آزمایش، معرفی و تمرین‌های مربوط به آن‌ها انجام شد. در نهایت، در مرحله سوم، پس از آزمون برای همه شرکت‌کنندگان برگزار شد که شامل ۲۰ سوال چهارگزینه‌ای از همایندهای مورد آموزش بود.

۴.۳ تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا، با کمک این نرم‌افزار، آمار توصیفی برای آزمون تعیین سطح ارائه شده و سپس نتایج آن با استفاده از آزمون t مستقل مورد تحلیل قرار گرفت. در مرحله بعد، پس از برگزاری پس‌آزمون همایندها، برای مقایسه عملکرد گروه‌های کنترل و آزمایش، آزمون تی مستقل به کار گرفته شد. به بیان دقیق‌تر، بهترین گزینه برای مقایسه میانگین عملکرد دو گروه مستقل (گروه آزمایش و گروه کنترل) در پس‌آزمون همایندها، اجرای آزمون تی-مستقل بود.

علاوه بر این، برای اطمینان از تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها، تحلیل کوواریانس (ANCOVA) نیز با هدف کنترل سایر متغیرهای مداخله‌گر، مانند سطح دانش اولیه شرکت‌کنندگان، انجام شد. با این شیوه، امکان درک دقیق‌تری از تأثیر رویکرد معکوس بر یادگیری همایندها فراهم شد و تنوع سطح تسلط زبانی شرکت‌کنندگان مد نظر قرار گرفت.

۴. یافته‌ها

قبل از شروع فرایند تدریس، نتایج آزمون تعیین سطح برای اطمینان از همگن بودن شرکت‌کنندگان مورد بررسی قرار گرفت. به این منظور، نتایج این آزمون با استفاده از آزمون t مستقل تجزیه و تحلیل شد. جدول ۳-۱ آمار توصیفی این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آمار توصیفی آزمون تعیین سطح

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
آزمایش	۴۲	۱۶	۲/۳۲	۰/۴۰
کنترل	۳۸	۱۵/۵	۱/۹۲	۰/۳۹

با توجه به جدول، میانگین گروه آزمایش ($M=16$) به طور جزئی بالاتر از میانگین گروه کنترل ($M=15/5$) است. برای اطمینان از عدم وجود تفاوت معنادار بین دو گروه، آزمون t مستقل اجرا شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. آزمون t مستقل برای نتایج تعیین سطح

t	درجه آزادی	سطح معناداری (دو دنباله)	تفاوت میانگین	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت	۹۵٪ فاصله اطمینان
					پایین	بالا
آزمون تعیین سطح گروه کنترل-آزمایش	۰/۶۶	۷۹	۰/۶۱	-۰/۳۰	۰/۵۴	-۱/۳۶ ۰/۷۲

جدول ۳ نشان می‌دهد که دو گروه در عملکرد خود در آزمون تعیین سطح تفاوت معناداری نداشتند ($t=0/66$ و سطح معناداری $<0/05$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه فراگیران گروه آزمایش در آزمون تعیین سطح به میزان جزئی بهتر از گروه کنترل عمل کردند، اما این عملکرد بهتر از نظر آماری معنادار نبود. بنابراین، دو گروه را می‌توان به میزان قابل قبولی همگن در نظر گرفت. پس از آن، آزمون t مستقل برای مقایسه عملکرد گروه‌های کنترل و آزمایش در آزمون هماندها اجرا شد. جدول ۴ آمار توصیفی مربوط به این مقایسه را ارائه می‌دهد.

جدول ۴. آمار توصیفی آزمون هماندها

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
آزمایش	۴۲	۱۸	۳/۷۹	۲/۱۰
کنترل	۳۸	۱۴	۲/۶۹	۲/۰۷

با توجه به جدول ۴، میانگین گروه آزمایش ($M=18$) از نظر عملکرد در آزمون هماندها، به‌طور قابل توجهی بیشتر از میانگین گروه کنترل ($M=14$) بود. برای بررسی تفاوت آماری بین گروه آزمایش و کنترل آزمون t مستقل انجام شد که نتایج حاصل در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آزمون t مستقل برای نتایج پس آزمون همآندهآ

t	درجه آزادی	سطح معناداری (دو دنباله)	تفاوت میانگین	تفاوت خطای استاندارد	۹۵٪ فاصله اطمینان تفاوت	آزمون
۸/۱	۷۹	۰/۰۳	۳۷	۰/۰۰۰	۴/۱۳ تا ۴/۵	همآندهآ گروه کنترل-آزمایش

جدول ۵ نشان می دهد که تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل از نظر آماری معنادار بود (سطح معناداری $> ۰/۰۵$). در نتیجه، فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه تفاوت معناداری بین تأثیر روش معکوس و روش غیر معکوس در یادگیری همآندهآ وجود ندارد را می توان رد کرد.

به منظور افزایش اعتبار یافته های پژوهش و کنترل متغیرهای مداخله گر، تحلیل کوواریانس نیز اجرا شد. این تحلیل بر روی نمرات شرکت کنندگان در پس آزمون همآندهآ (متغیر وابسته) و با استفاده از نمرات پیش آزمون (متغیر کنترل) انجام شد. در تحلیل کوواریانس، ضمن کنترل تفاوت های موجود در دانش زبانی شرکت کنندگان، تأثیر رویکرد آموزشی معکوس مورد ارزیابی قرار گرفت. در جدول ۶ نتایج این تحلیل ارائه شده است.

جدول ۶. تحلیل کوواریانس برای نتایج پس آزمون همآندهآ

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
مدل تصحیح شده	۱۵۲۰/۵۰	۲	۷۶۰/۲۵	۱۲/۳۴	۰/۰۰۰	۰/۳۳۴
اثر ثابت	۳۲۰۰/۰۰	۱	۳۲۰۰/۰۰	۵۱/۲۵	۰/۰۰۰	۰/۵۱۴
پیش آزمون	۳۰۰/۰۰	۱	۳۰۰/۰۰	۴/۸۳	۰/۰۳۲	۰/۰۹۰
روش یادگیری (گروه)	۱۲۲۰/۵۰	۱	۱۲۲۰/۵۰	۱۹/۶۰	۰/۰۰۰	۰/۲۸۷
خطا	۳۰۲۰/۰۰	۷۷	۳۹/۲۲			
کل	۴۷۴۰/۰۰	۸۰				
کل تصحیح شده	۴۵۴۰/۵۰	۷۹				

با توجه به جدول ۶، نتایج تحلیل کوواریانس، یافته های حاصل از آزمون t مستقل را مورد تأیید قرار داد. بر اساس نتایج، تفاوت معناداری در عملکرد دو گروه آزمایش و کنترل در آزمون همآندهآ وجود داشت (سطح معناداری $> ۰/۰۵$ و آماره $F = ۱۹/۶۰$). همچنین، سطح دانش زبانی شرکت کنندگان نیز به طور معناداری بر عملکرد آن ها در آزمون همآندهآ تأثیر گذار بود (سطح معناداری $> ۰/۰۵$ و آماره

$F = 4/83$). هر چند، با در نظر گرفتن اندازه اثر برای متغیر گروه ($0/287$) و متغیر پیش‌آزمون ($0/090$)، می‌توان نتیجه گرفت که روش یادگیری معکوس در گروه آزمایش تأثیر قابل توجهی بر نتایج آزمون هماینها داشته، در حالی که تأثیر نمرات پیش‌آزمون (سطح دانش زبانی اولیه) به میزان جزئی بوده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر تلاش نمود تا تأثیر روش معکوس بر یادگیری هماینها را توسط زبان‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار دهد. در مجموع، یافته‌های مطالعه نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل در یادگیری هماینها وجود داشت و فراگیران در گروه یادگیری معکوس به طور قابل توجهی بهتر از زبان‌آموزان در گروه یادگیری غیرمعکوس عمل کردند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد معکوس تأثیر مثبتی بر یادگیری هماینها توسط زبان‌آموزان ایرانی داشته است.

نتایج این مطالعه با یافته‌های برخی از پژوهش‌های پیشین، که بر مزایای یادگیری معکوس تأکید دارند، همسو است. همچنین، عملکرد قابل توجه زبان‌آموزان کلاس‌های معکوس در زمینه یادگیری هماینها، در راستای چارچوب نظری مبتنی بر نظریه اجتماعی-فرهنگی می‌باشد که بر اساس آن، مشارکت و تعامل اجتماعی نقش مهمی در رشد شناختی افراد دارد (کیم و همکاران، ۲۰۱۴). همانطور که حمدان و همکاران^۱ (۲۰۱۳) بیان کرده‌اند، اولویت کلاس درس معکوس، تقویت یادگیری فعال است که این نوع یادگیری در کلاس‌های درس سنتی بسیار محدودتر است. در نتیجه، به دلیل عدم مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی، میزان توجه آن‌ها کاهش می‌یابد و سرعت گفتار آن‌ها مطابق با نیازشان نمی‌باشد (یانگ، رابینسون و آلبرتز^۲، ۲۰۰۹). در مطالعه حاضر نیز، عملکرد بهتر گروه آزمایش را می‌توان به افزایش فرصت‌های تعامل با استفاده از رویکرد معکوس نسبت داد. این یافته‌ها با تحقیق زرین‌آبادی و ابراهیمی (۲۰۱۹) نیز همخوانی دارد که بر اساس نتایج آن، زبان‌آموزان در کلاس‌های معکوس رضایت بیشتر و یادگیری مؤثرتری در مقایسه با کلاس‌های سنتی دارند. در همین راستا، لیپ و همکاران^۳ (۲۰۱۴) نیز دریافتند که نمرات امتحانی فراگیران کلاس‌های معکوس در مقایسه با نمرات دانش‌آموزانی که از طریق کلاس‌های درس سنتی آموزش می‌دیدند بالاتر بود.

علاوه بر این، برگمن و سمس (۲۰۱۲) نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان در کلاس‌های معکوس، در مقایسه با کلاس‌های درس سنتی، زمان بیشتری برای تعامل با مربیان و همکلاسی‌های خود دارند و در انواعی از فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند که با توجه به نیازها و ظرفیت آن‌ها طراحی شده‌اند. مشارکت در کلاس درس ارتباط بین دانش‌آموزان را تقویت می‌کند (ابیسرکا و داوسن^۴، ۲۰۱۵)،

¹Hamdan et al.

²Young, Robinson and Alberts

³Lape et al.

⁴Abeysekera and Dawson

یادگیری مشارکتی را برمی انگیزد (دلوزیر و رودز^۱، ۲۰۱۷)، و به دانش آموزان این فرصت را می دهد که هنگام تبادل اطلاعات در کلاس، از معلمان یا همکلاسی‌های خود بازخورد دریافت کنند. در پژوهش حاضر نیز، اعضای گروه آزمایش بازخوردهایی در مورد جملات خود از سوی همکلاسی‌هایشان دریافت کردند که همین امر می‌تواند یکی از عوامل عملکرد بهتر آن‌ها در آزمون همایندها باشد. در همین راستا، ون دن برگ، راس و بیژارد^۲ (۲۰۱۴) نیز در مطالعه‌ای نشان دادند که بخش مهمی از فعالیت معلم در کلاس درس مشارکتی (یعنی محیطی که در آن دانش‌آموزان به جای گوش دادن غیرفعال، درگیر فعالیت‌های یادگیری هستند)، ارائه بازخورد برای فراگیران در جهت هدایت و تسهیل فرآیند یادگیری آنان است. بنابراین، در یک کلاس درس معکوس، فضای بیشتری برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود تا بازخورد مفید و آموزش‌های مختلف را از مربیان خود دریافت کنند.

علاوه بر این، نتایج این مطالعه، یافته‌های پژوهش یانگ (۲۰۱۷) را مورد تأیید قرار می‌دهد که نتایج مشابهی در مورد تأثیر مثبت روش معکوس بر یادگیری همایندها ارائه کرد. مطالعات لی و والاس (۲۰۱۸) و هاشمی‌فردینیا و همکاران (۲۰۲۱) نیز، یافته‌های پژوهش حاضر را پشتیبانی می‌کند و نشان می‌دهد که روش معکوس نه تنها در یادگیری زبان آموزان مؤثر است بلکه انگیزه و مشارکت زبان‌آموزان را نیز افزایش می‌دهد که این امر در پیشرفت و موفقیت زبان‌آموزان نقش محوری دارد (گاردنر، ۱۹۸۵). یافته‌های این پژوهش، پیامدهایی را برای مدرسان زبان انگلیسی و طراحان برنامه‌های آموزشی در بر دارد که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. بر اساس این یافته‌ها، به کارگیری راهبردهای یادگیری معکوس در برنامه‌های آموزش زبان می‌تواند آموزش واژگان را، به ویژه در حوزه‌های پیچیده‌ای مانند همایندها، تسهیل کند. متصدیان امور آموزشی می‌توانند طراحی مطالب را برای استفاده در خارج از کلاس مد نظر قرار دهند؛ به گونه‌ای که همایندها را از طریق ویدئوهای جذاب یا محتوای تعاملی معرفی نمایند تا دانش‌آموزان قبل از انجام فعالیت‌های کلاسی با همایندهای جدید آشنا شوند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود مدرسان آموزش زبان از فعالیت‌های ساختاریافته‌ای در کلاس استفاده کنند که همکاری و مشارکت بین زبان‌آموزان را ترغیب نماید. فعالیت‌هایی مانند بحث‌های گروهی، نقش بازی کردن یا تدریس به همکلاسی موجب می‌شوند که زبان‌آموزان همایندها را به نحو مؤثرتری به کار بگیرند و فرصت‌هایی برای دریافت بازخورد فوری از طرف مدرس و همکلاسی‌ها برای آنان فراهم شود. همچنین، توصیه می‌شود متصدیان امور آموزشی، برنامه‌های ارتقاء حرفه‌ای برای مدرسان فراهم کنند تا آن‌ها را با روش برگزاری کلاس‌های معکوس آشنا نمایند. این برنامه‌ها می‌تواند بر آموزش چگونگی ایجاد محتوای آنلاین جذاب و طراحی فعالیت‌های کلاسی مشارکتی تمرکز داشته باشد. مؤسسات آموزشی نیز می‌توانند از طریق آموزش مدرسان و ارتقای دانش و مهارت‌های آن‌ها، محیط یادگیری زبان پویاتر و کارآمدتری ایجاد کنند.

¹Delozier and Rhoders

²Van den Bergh, Ros and Beijgaard

ذکر این نکته لازم است که یکی از محدودیت‌های این پژوهش، استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس می‌باشد که ممکن است تعمیم نتایج به سایر گروه‌های مختلف زبان‌آموزان را محدود نماید. بنابراین، با وجود اینکه یافته‌های مطالعه بینش‌های ارزشمندی درباره مزایای بالقوه کلاس‌های معکوس برای یادگیری هماینها ارائه می‌کند، در به‌کارگیری و تعمیم آن‌ها باید احتیاط لازم انجام شود. به منظور انجام تحقیقات بیشتر، محققان می‌توانند با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی در پژوهش‌های آتی، نتایج را با اطمینان بیشتری به سایر گروه‌های زبان‌آموزان تعمیم دهند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود فعالیت‌ها و راهبردهای مختلف برای آموزش هماینها در بستر کلاس‌های معکوس مورد بررسی قرار گیرد و کارآمدترین فعالیت‌ها و راهبردها در جهت افزایش میزان مشارکت و یادگیری زبان‌آموزان شناسایی شود. بررسی نگرش زبان‌آموزان و مدرسان زن و مرد نسبت به استفاده از رویکرد معکوس در حوزه یادگیری واژگان نیز می‌تواند موضوع پژوهش‌های آینده باشد. همچنین، توصیه می‌شود تأثیر استفاده از روش معکوس بر یادگیری واژگان و به ویژه هماینها در مورد گروه‌های مختلف زبان‌آموزان با ویژگی‌ها و سطوح دانش زبانی متفاوت مورد بررسی قرار گیرد.

References

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 3(41), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurring word- combinations. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Oxford: Clarendon Press. 101-122.
- Bergman, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Arlington, VA: International society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education*, 30(9), 1-18.
- Boers, F., & Webb, S. (2018). Teaching and learning collocation in adult second and foreign language learning. *Language Teaching*, 51(1), 77-89.
- Chen, L., Wang, Y., & Chen, Y.-S. (2021). The Effectiveness of Flipped Classroom Instruction on Language Learning: A Meta-Analysis. *Educational Technology & Society*, 24(1), 1-15.
- Delozier, S. J., & Rhodors, M. G. (2017). Flipped classrooms: A review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141-151.

- Durrant, P. (2019). Formulaic language in English for academic purposes. In A. Siyanova- Chanturia & A. Pellicer-Sanchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* (PP.211-227). London and New York: Routledge.
- Farvardin, M. T. (2019). Effects of spacing techniques on EFL learners' recognition and production of lexical collocations. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 395- 403.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. Boston: Pearson Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Hamdan, N., McKnight, P., Mcnight, K. & Arfstrom, K. (2013). *A review of flipped Learning Flipped Learning Network*.
http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centrecity/domain/41/liReview_Flipped_learning.pdf
- Hashemifardnia, A., Shafiee, S., Rahimi Esfahani, F., Sepehri, M., & Ehmke, T. (2021). Effects of flipped instruction on Iranian intermediate EFL learners' speaking complexity, accuracy, and fluency. *Cogent Education*, 8(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1987375>
- Heidari, K. (2022). A psycholinguistic look at the role of field dependence/independence in receptive/productive vocabulary knowledge: Does it draw a line? *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 903-920.
- Hosseini, H. M., Ejtehadi, A., & Hosseini, M. M. (2020). Flipping Microlearning-based EFL Classroom to Enhance Learners' Self-Regulation. *Language Teaching Research Quarterly*, 20, 43-59.
- Hung, H.-T. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *TESOL Quarterly*, 51, 180-192.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classroom in an urban university: An exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizer, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related ' beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32, 495– 516.
- Lape, N. K., Levy, R., Yong, D. H., Haushalter, K. A., Eddy, R., & Hankel, N. (2014). Probing the inverted classroom: A controlled study of teaching and learning outcomes in undergraduate engineering and mathematics. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, USA*, 121, 9475.

- Laufer, B., & Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: a corpus analysis of learners' English. *Language Learning*, 61, 647-672.
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped Learning in English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62-84.
- Lei, X., Fathi, J., Noorbakhsh, Sh., & Rahimi, M. (2022). The Impact of Mobile-Assisted Language Learning on English as a Foreign Language Learners' Vocabulary Learning Attitudes and Self-Regulatory Capacity. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14.
DOI:10.3389/fpsyg.2022.872922
- Macis, M., & Schmitt, N. (2017). The figurative and polysemous nature of collocations and their place in ELT. *ELT Journal*, 71(1), 50-59.
- McCarthy, M. & O'dell, F. (2005). *English Collocations in Use Intermediate (Vocabulary in Use)*. UK: Cambridge University Press.
- Mehring, J. (2018). The flipped classroom. In Mehring, J., & A. Lies (Eds) *Innovations in flipping the language classroom: Theories and practices*. New York: Springer Berlin Heidelberg. 1-10.
- Mehring, J., & Leis, A. (Eds.). (2018). *Innovations in flipping the language classroom: Theories and practices*. New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Naderi, B., & Bagheri, B. (2017). Effect of spaced repetition on Iranian EFL learners' form recall of English single words and collocations. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 5(19), 51-60.
- Pellicer-Sanchez, A., & Boer, F. (2019). Pedagogical approaches to the teaching and learning of formulaic language. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sanchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* London and New York: Routledge. 153- 173.
- Peters, E. (2016). The learning burden of collocations: The role of interlexical and intralexical factors. *Language Teaching Research* 20(1), 113-138.
- Quyen, T. T. T., & Van Loi, N. (2018). Flipped model for improving 'students' English –speaking performance. *Can Tho University Journal of Science*, 54(2), 90-97.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective (6th ed.)*. Boston: Pearson.

- Shih, H. C. J., & Huang, S. C. (2020). College students' metacognitive strategy use in an EFL flipped classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 755–784.
- Snoder, P. (2017). Improving English learners' productive collocation knowledge: The effects of involvement load, spacing, and intentionality. *TESL Canada Journal*, 34(3), 140–164.
- Syndicate, U. C. L. E. (2001). *Quick placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Alten, D.C.D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effect of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100281.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772–809.
- Van Lancker, D., & Rallon, G. (2004). Tracking the incidence of formulaic expressions in everyday speech: Methods for classification and verification. *Language and Communication*, 24, 207–240.
- Vitta, J. P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820981403>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusettes: Harvard University Press.
- Wolter, B. (2020). Key issues in teaching multiword items. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies*. London and New York: Routledge. 493-510.
- Wu, W.-C. V., Yen, L. L., & Marek, M. W. (2011). Using online EFL interaction to increase confidence, motivation, and ability. *Educational Technology & Society*, 14(3), 118–129.
- Yang, J. (2017). Effects of flipped learning on university students' acquisition of collocation and attitude. *New Korean Journal of English Language and Literature*, 59(1), 145-161.
- Young, M. S., Robinson, S., & Alberts, P. (2009). Students pay attention! Combating the vigilance decrement to improve learning during lectures. *Active Learning in Higher Education*, 10(1), 41–55.
- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2019). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 115-126.
- Zarrinabadi, N., & Ebrahimi, A. (2019). Increasing peer collaborative dialogue using a flipped classroom strategy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 267–276.