

دیدگاه‌ها و فعالیت‌های آموزشی مدرسان زبان انگلیسی متخصص هوانوردی و مدرسان زبان انگلیسی غیر متخصص هوانوردی در تدریس زبان تخصصی هوانوردی در ایران

مهدی قائدرحمت^۱، جواد غلامی^۲، ژایلا محمدنیا^۳

چکیده

دانشجویان خلبانی و مهندسی نگهداری و تعمیر ملزم به طی دوره زبان تخصصی هوانوردان هستند. این دوره‌ها در مرکز آموزش هوانیروز ارتش جمهوری اسلامی ایران، توسط مدرسان زبان انگلیسی و معلمان زبان انگلیسی که متخصص هوانوردی نیستند، تدریس می‌شود. مطالعه حاضر به مقایسه دیدگاه‌ها و عملکردهای این دو گروه مدرسان در خصوص تدریس زبان هوانوردی برای اولین بار در ایران می‌پردازد. دیدگاه‌ها و عملکرد هشت مدرس این دوره‌ها (دو خلبان، دو مهندس نگهداری و تعمیر و چهار مدرس زبان انگلیسی) با بهره‌گیری از مصاحبه و مشاهده کلاسی مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج نشانگر عدم یکنواختی در تدریس زبان انگلیسی در بین دو گروه مدرسان این دوره‌ها بود. همچنین نتایج آزمون‌های T مستقل نشان داد که در بین دو گروه مدرس، از نظر طول مدت زمان کار گروهی/زوجی، استفاده از زبان مادری فراگیران و مدت زمان اختصاص داده شده به صحبت مدرس تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی انواع سوال مورد استفاده در کلاس زبان هوانوردی، انواع بازخوردهای آموزشی و چرخه تدریس مهارت‌های زبانی، نخست داده‌های جمع‌آوری شده از نظر نرمال بودن توزیع توسط آزمون کولموگورو-اسمیرنوف بررسی شد. از آنجایی که مشخص شد که توزیع داده‌ها نرمال نیست، آزمون مان-ویتنی U اجرا گردید و یافته‌ها نشانگر تفاوت معنادار بین دو گروه مدرس از همه جنبه‌ها بود. نتایج این تحقیق می‌تواند در انتخاب مدرسان اصلح با توجه به آخرین دستاوردها در امر آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه مفید واقع شود.

واژه‌های کلیدی: عقاید، مدرس زبان متخصص، مدرس زبان انگلیسی، انگلیسی هوانوردی، ایران

^۱ . دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه

^۲ . دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول)، gholamij@gmail.com

^۳ . استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه

مقدمه

برخی تحقیقات می‌دهد که بین دیدگاه‌ها و فعالیت‌های آموزشی مدرسان "رابطه همزیستی" وجود دارد (فس و کلین سا سر، ۱۹۹۶: ۴۴۱). همچنین برخی تحقیقات رابطه بین دیدگاه‌ها و فعالیت‌های آموزشی مدرسان در تدریس زبان انگلیسی را بررسی کرده‌اند (اندریو، ۲۰۰۳؛ برین، ۱۹۹۱؛ بورگ، ۲۰۱۳؛ چوان لین، ۲۰۱۰؛ جمالزاده و شهسوار، ۲۰۱۵؛ صالحی و امینی، ۲۰۱۵). این مطالعات نشان دادند که فعالیت‌های آموزشی مدرسان تحت تاثیر عوامل متعددی است که گاهی با هم در تضاد نیز هستند. با این حال، دیدگاه‌ها و عقاید مدرسان به عنوان عامل تعیین کننده فعالیت‌های آموزشی مدرسان در نظر گرفته می‌شود. دیدگاه‌هایی که فعالیت‌های آموزشی مدرسان را کنترل می‌کنند در مطالعات بالا به روش‌های مختلف توصیف شده‌اند. این فعالیت‌های آموزشی از نظر مشغله‌های آموزشی مدرسان، اهداف مدرسان و همچنین دانش آموزشی مدرسان بررسی شده‌اند. علاوه بر این، فعالیت‌های آموزشی مدرسان بر حسب دانش عملی آنان (گولومبیک، ۱۹۹۸)، عقاید آنان (اندریو، ۲۰۰۳) و عقاید شخصی مدرسان (بورگ، ۲۰۱۳) توضیح داده شده است.

فعالیت‌های آموزشی مدرسان شامل: کار زوجی و گروهی، مدت زمان اختصاصی به صحبت مدرس در کلاس، استفاده از زبان مادری، سوالات مورد استفاده در کلاس و انواع بازخوردهای اصلاحی است. عقاید و دیدگاه‌های مدرسان از چهار دهه قبل مورد مطالعه قرار گرفته است. این موضوع تحقیقی در تدریس زبان انگلیسی (ELT¹) و تربیت معلم از دهه ۷۰ شروع شده است (فری من، ۲۰۰۲؛ جانسون، ۲۰۰۶). بنا به گفته بورگ (۲۰۰۶) "عقاید معلم در مورد آموزش و یادگیری همان سیستم ذهنی شخصی است که تصمیم‌ها و فعالیت‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد" (ص ۳۵). این عقاید و نظرات تعاملات درون کلاس، طراحی دروس و مطالب آموزشی و همچنین محتوای آموزشی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (بورگ، ۲۰۰۶).

زیربنای مطالعه دیدگاه‌های معلم به این نظریه عمومی بر می‌گردد که نظرات معلم و عقاید آموزشی آن‌ها تاثیرات مختلفی بر فعالیت کلاسی آن‌ها (وبرعکس) دارند (به این تحقیقات رجوع شود: بورگ، ۲۰۰۳؛ برین هایرد، میلتن، اولیوروتوایت، ۲۰۰۳؛ فرل ولیم، ۲۰۰۵؛ هال،

۲۰۱۱؛ جانسون، ۱۹۹۲). علاوه بر این، این نظرات تصمیم‌های مدرس را دربارهٔ فعالیت‌های آموزشی تحت تاثیر قرار می‌دهند (برگ ۲۰۰۳؛ برین و همکاران ۲۰۰۳؛ فرل و بنیس، ۲۰۱۳؛ فرل و لین، ۲۰۰۵). برگ (۱۹۹۹) معتقد است عوامل متعددی مانند: عوامل شناختی، تجربی و محیطی عقاید آموزشی و فعالیت‌های کلاسی مدرس زبان را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

انگلیسی با اهداف ویژه (ESP)^۱ در دههٔ ۱۹۶۰ وارد ادبیات آموزشی شد. از طرف دیگر، دودلی-ایوانز و جان (۱۹۹۸) ویژگی‌های زیر را برای انگلیسی با اهداف ویژه (ESP)^۲ ذکر کرد:

- انگلیسی با اهداف ویژه برای رشته‌های خاص طراحی می‌شود.
- انگلیسی با اهداف ویژه در شرایط آموزشی خاص روش تدریس متفاوتی استفاده می‌کند.
- انگلیسی با اهداف ویژه بیشتر برای بزرگسالان طراحی و اجرا می‌شود.
- انگلیسی با اهداف ویژه بیشتر برای زبان آموزان سطح متوسط و پیشرفته طراحی می‌شود.

کازاکوا (۲۰۱۵) از یک عبارت دیگر به نام (LSP) به معنی «زبان برای اهداف ویژه» برای اشاره به انگلیسی با اهداف ویژه استفاده می‌کند. مواد آموزشی انگلیسی با اهداف ویژه در سال‌های اخیر دستخوش تغییرات زیادی بوده است (لاپردا، ۲۰۰۹ ذکر شده در کازاکوا، ۲۰۱۵). به منظور نشان دادن رابطهٔ بین انگلیسی با اهداف ویژه و انگلیسی با اهداف عمومی، ویدوسان (۱۹۸۳) ویژگی‌های متمایز کننده این دو گونه را بیان می‌کند. در واقع ویدوسان (۱۹۸۳) معتقد بود که در انگلیسی با اهداف عمومی، بیشتر تمرکز بر روی آموزش است. علاوه بر این، از آنجایی که نیازهای آتی فراگیران در انگلیسی با اهداف عمومی مشخص نیست، انتخاب محتوا دشوار است. از طرف دیگر، انگلیسی با اهداف ویژه در شرایط شغلی خاص مورد استفاده قرار می‌گیرد. بنابراین انتخاب محتوا آسان‌تر است.

یوریگ (۲۰۱۶) معتقد است که با رشد اقتصاد و افزایش رقابت، بیشتر سازمان‌های اقتصادی نیازمند کارکنانی با مهارت‌های خاصی هستند. به همین منظور صنایع و سازمان‌ها برای حصول اطمینان از توانایی کارکنان، به تحصیلات تکمیلی و آموزش عالی روی می‌آورند. بنا به گفته

1. English for Specific Purposes (ESP)
2. English for Specific Purposes (ESP)

آندرسون (۲۰۱۷)، امروزه تدریس انگلیسی با اهداف ویژه، به یکی از شاخه‌های تدریس زبان انگلیسی تبدیل شده است. نهادهای آموزش عالی برای پاسخگویی به نیاز مشاغل، انگلیسی با اهداف شغلی (EOP) ارائه می‌کنند. EOP دارای چارچوب حرفه‌ای و شغلی است. در EOP فراگیران با متون تخصصی رشته خاص کار می‌کنند. علوی، کیوان پناه و شریفی (۲۰۱۷) معتقدند که «زبان انگلیسی برای اهداف خاص» در دوره‌های مربوط به کسب و کار مورد استفاده قرار می‌گیرد.

یکی از نمونه‌های انگلیسی با اهداف شغلی، انگلیسی برای هوانوردان و مهندسان پرواز می‌باشد که از آن به عنوان «انگلیسی هوانوردی» یاد می‌شود. کریستال (۱۹۹۷) معتقد است که انگلیسی هوانوردی همان مکالمه هوانوردی است؛ شامل لغات محدود که در آن جملات مشخصی وجود دارد و همه شرایطی که ممکن است رخ دهند را بیان می‌کند (ص. ۱۰۹). زبان انگلیسی هوانوردی به لغاتی اشاره می‌کند که خلبانان و متخصصان برج کنترل باید با آنها آشنا باشند تا بتوانند شرایط و مکالمه‌های مختلف را مدیریت کنند. بنابراین کارکنان شاغل در بخش هوانوردی باید در مورد اصطلاحات خاص هوانوردی نیز اطلاعات کافی داشته باشند. در این مورد عقاید و نظرات معلم‌های زبان هوانوردی بسیار تعیین کننده می‌باشند.

تاکنون تعدادی از سوانح هوایی به علت عدم ارتباط کلامی صحیح بین خلبانان و متخصصان برج کنترل رخ داده است و در برخی تحقیقات به این موضوع پرداخته شده است. در اینجا به یک مورد از تحقیقات انجام شده در این زمینه اشاره می‌شود. در یکی از این تحقیقات، تیوتراکول و فلچر (۲۰۱۰)، مشکلات ارتباط کلامی بین خلبانان و متخصصان برج کنترل که ناشی از لهجه خاص یکی از طرفین بود را در انگلستان مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که کلمات خاص و جنبه‌های خاص زبان و لهجه می‌تواند مانع ارتباط صحیح بین خلبانان و متخصصان برج کنترل شود که در نهایت ممکن است به سوانح هوایی منجر شود.

در سال‌های اخیر نگرانی‌های زیادی در مورد مهارت کم زبان انگلیسی خلبانان و متخصصان برج کنترل و همچنین نقش آن به عنوان عامل تعیین کننده در زنجیره سوانح هوایی وجود داشته است. این خلأ در کشورهایی مانند ایران که در آنجا دو گروه از معلمان، یعنی معلمان

زبان و متخصصان هوانوردی دروس تخصصی هوانوردی را تدریس می‌کنند، بیش‌تر است و همچنین در آسیا نیز این خلأ وجود دارد (چن، ۲۰۱۱) علاوه بر این، بنا به گفته عطایی (۲۰۰۲، ۲۰۱۳) در کشورهایی مانند ایران که مدرسان زبان و مدرسان متخصص دوره‌های زبان تخصصی را به صورت مستقل بر اساس عقاید و نظر خود تدریس می‌کنند، این نگرانی بسیار زیاد است.

برخی محققان (به عنوان نمونه اسکات-برت، ۱۹۸۹) در مورد عملکردهای آموزشی مدرسان زبان تخصصی و مدرسان زبان مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که مدرسان زبان، دانش تخصصی تدریس موضوعات فنی و تخصصی را ندارند. محققان و کارشناسان تربیت معلم توجه زیادی به بررسی نظرات معلمان کرده‌اند. ادبیات موجود در مورد عقاید و دانش معلمان ارتقا پیدا کرده و نحوه تأثیر این عقاید بر فعالیت‌های آموزشی معلمان در ادبیات موجود نشان داده شده است (برگ، ۲۰۰۶). در دانشکده‌های هوانوردی ایران موضوع عقاید و نظریات معلم به طور عام و عقاید و نظرات مدرسان در تدریس زبان انگلیسی هوانوردی به‌طور خاص مورد ارزیابی و بررسی قرار نگرفته است. طبق گفته عباسیان و فرجی آستانه (۱۳۹۳) "تقویت و بهبود سطح زبان نظامیان در ارتش جمهوری اسلامی ایران، امری ضروری است؛ چرا که در دنیای ارتباطات و اطلاعات، بدون شک افرادی موفق هستند که بتوانند از منابع موجود حداکثر استفاده را بنمایند و با فضای بیرون تعامل داشته باشند" (ص.۱).

زبان هوانوردی به ویژه در بخش نظامی که از ملزومات توان رزم در یگان‌های نظامی است، یک گونه محدود با دسترسی کمتر محسوب می‌شود و کمتر مورد توجه محققان قرار گرفته است. بر طبق تحقیقات قبلی (مدنی و آبسالان، ۱۳۹۴)، "توان رزم، میزان توانایی سازمان‌های نظامی در اجرای ماموریت واگذاری است که تلاش جهت ارتقا آن، به عنوان وظیفه مهم فرماندهی در سازمان‌های نظامی، حیاتی است" (ص.۳۲). علاوه بر این عملکرد و فعالیت مدرسان در کلاس‌های زبان انگلیسی هوانوردی نیز به طور کامل مورد بررسی قرار نگرفته و تصویر روشنی به ویژه در مورد عقاید این مدرسان در مورد زبان انگلیسی هوانوردی در ایران وجود ندارد. در ضمن با توجه به این که دو گروه از مدرسان زبان انگلیسی هوانوردی را تدریس می‌کنند، این موضوع نیاز به بررسی بیشتر دارد.

پیشینه تحقیق

تحقیقات در مورد رابطه نظرات و عملکردهای آموزشی معلمان از حدود چهار دهه پیش به طور گسترده در زبان انگلیسی عمومی مورد مطالعه قرار گرفت (الکساندر، ۲۰۱۲). تحقیقات در مورد تربیت معلم زبان انگلیسی اهمیت این موضوع را نشان می‌دهد (برگ ۲۰۰۳؛ فری من، ۲۰۰۲؛ جانسون، ۲۰۰۶). تحقیقات زیادی رابطه چند منظوره عقاید آموزشی معلمان و عملکرد واقعی آن‌ها را در کلاس درس، به ویژه هم‌خوانی‌ها و غیر هم‌خوانی‌های عقاید معلمان و عملکرد آموزشی آن‌ها را، بررسی کرده‌اند. در یک تحقیق در مورد تطابق بین عقاید معلمان و نظرات آن‌ها باستورک‌من (۲۰۱۲، ذکر شده در فرل و بینس، ۲۰۱۳) دریافت که همیشه بین نظرات و عقاید معلمان و عملکردهای آن‌ها در کلاس تفاوت وجود ندارد.

عقاید معلمان زبان و متخصصان و عملکردهای آن‌ها در مورد بعضی از جنبه‌های تدریس زبان تخصصی مورد بررسی قرار گرفته است؛ به‌عنوان مثال در یک تحقیق نسبتاً جدید، عطایی و فتاحی‌مجد (۲۰۱۳) عملکرد مدرسان زبان و نظرات آن‌ها را در بین دو گروه از مدرسان، یعنی مدرسان متخصص و مدرسان زبان انگلیسی که مهارت خواندن و درک مطلب را تدریس می‌کردند، بررسی کردند. از هر گروه از این مدرسان، سه نفر انتخاب شدند که در دانشکده‌های علوم پزشکی تدریس می‌کردند. شیوه تدریس آنان به مدت هشت بررسی شد. تحقیق عطایی و فتاحی‌مجد (۲۰۱۳) نشانگر ناهم‌خوانی‌هایی در بین این دو گروه از مدرسان و همچنین ناهم‌خوانی‌هایی در هر گروه با توجه به نظرات و عملکرد آن‌ها در کلاس بود.

جمالزاده و شهسوار (۲۰۱۵) تاثیرات عوامل محیطی را بر عقاید و فعالیت‌های آموزشی مدرسان بررسی کردند. این محققان از پرسشنامه و مشاهده کلاسی برای جمع آوری داده استفاده کردند. نتایج نشان داد که عوامل محیطی تاثیر چندانی بر عقاید مدرسان ندارد. علاوه بر این، آنها دریافتند که عملکرد مدرسان برای بزرگسالان و نوجوانان متفاوت است. در یک مطالعه، فائور (۲۰۰۳) رابطه بین عقاید و فعالیت‌های آموزشی مدرسان لبنانی را بررسی کرد. او به این نتیجه رسید که عوامل مختلف مانند: وضعیت اجتماعی-اقتصادی مدرسه، اندازه کلاس و سطح مدرسه می‌تواند عقاید و فعالیت‌های آموزشی مدرسان را به طور معناداری تحت تاثیر قرار دهد. سایر عوامل مانند آموزش، سن و میزان حقوق بر دیدگاه‌ها و فعالیت‌های آموزشی مدرسان تاثیرگذار است.

همچنین صالحی و امینی (۲۰۱۵) نشان دادند که یک گروه از معلمان زبان انگلیسی در رابطه با اعتماد به نفس فراگیران، به ارائه بازخورد و آموزش عقایدی متفاوت تمایل دارند. آنها عقاید پنج مدرس را در کلاس‌های شفاهی با پرسشنامه بررسی کردند. نتایج نشان داد که بین تجربه مدرس و عقاید آنان در مورد روش‌های مورد استفاده آنان در کلاس‌های زبان رابطه پیچیده‌ای وجود دارد.

اندريو (۲۰۰۳) از یک پرسشنامه، مشاهده و مصاحبه برای تعیین رابطه بین عقاید و عملکردهای آموزشی مدرسان استفاده کردند. نتایج نشان داد که عقاید مدرسان با عملکرد آموزشی آنان در ارتباط است. سیلوا (۲۰۰۵) نیز همین مساله را بررسی کرد و نشان داد که دانش حرفه‌ای مدرسان عقاید آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. گلمبک (۱۹۹۸) عقاید دو معلم را مورد بررسی قرار داد و نشان داد که تجربه و دانش شخصی معلمان پایه و اساس عملکرد آنان را در کلاس تشکیل می‌دهد.

در تحقیق دیگری، ونگ (۲۰۰۶) عقاید مدرسان در مورد تدریس زبان و عملکرد واقعی آنان را بررسی کرد. نتایج نشانگر آن بود که دیدگاه‌ها و فعالیت‌های آموزشی مدرسان با یکدیگر بسیار همخوانی داشتند. در تحقیقی دیگر، باستورکمن، لوین و الیس (۲۰۰۴)، ارتباط بین عقاید مدرسان و فعالیت‌های آموزشی مدرسان آنان را بررسی کردند و در عقاید مدرسان شاهد برخی بی‌ثباتی‌ها بودند. این تحقیق بر خلاف تحقیق قبلی، نشانگر ارتباط ضعیفی بین عقاید مدرسان و فعالیت‌های آموزشی آنان بود.

همچنین برین، هیرد، میلتون، الیور و توایت (۲۰۰۱) عقاید و دیدگاه‌های مدرسانی را بررسی کردند که ریشه فعالیت‌های آموزشی است. آنان دریافتند که برخی اصول ثابت وجود دارد که تدریس را تحت تاثیر قرار می‌دهند. در مطالعه دیگری، چوان لین (۲۰۱۰) دیدگاه‌ها و عملکردهای آموزشی مدرسان را در تدریس گرامر بررسی کرد. جامعه آماری مورد مطالعه، مدرسان آمریکایی بودند که بیش از دو سال سابقه تدریس داشتند. نتایج این تحقیق نشان داد که ۱۲ عقیده مختلف در خصوص تدریس گرامر وجود دارد؛ این عقاید شامل نقش گرامر، نقش مدرس در تدریس گرامر، روش تدریس گرامر، بازخورد، راهبرد مورد استفاده در کلاس‌ها و مشکلات مدرسان در کلاس بود. همچنین مشاهده شد که بیشتر عقاید بر فعالیت‌های کلاسی مدرسان تاثیر دارند. این تحقیق، عوامل احتمالی را نشان داد که تدریس گرامر را تحت تاثیر

قرار می‌دهند و مشخص گردید که عقاید و دیدگاه‌های مدرسان و فعالیت‌های کلاسی آن‌ها با همدیگر ارتباط دارد.

در یک تحقیق دیگر در خصوص دیدگاه‌های مدرسان زبان انگلیسی برای تدریس گرامر، معینی (۲۰۰۹) تفاوت‌های بین مدرسان زبان ایرانی در مورد گرامر و تدریس آن را بررسی کرد. در این تحقیق مشخص گردید که محل تدریس (موسسات خصوصی در مقایسه با مدارس دولتی)، جنسیت و سابقه آموزشی مدرسان در تدریس آن‌ها تاثیرگذار است. داده‌های این تحقیق توسط پرسش‌نامه عقیده در مورد تدریس گرامر جمع‌آوری گردید و نشان داد که بین معلمان مدارس عمومی و خصوصی در مورد عقاید و عملکردهای آموزشی آنان تفاوت معناداری وجود دارد.

در یک تحقیق جدید، ویلیامز (۲۰۱۶) عقاید و دیدگاه‌های خلبانان و متخصصان برج کنترل را در مورد جنبه‌های مختلف انگلیسی هوانوردی بررسی کرد. ۲۸۸ شرکت کننده یک پرسشنامه اینترنتی پر کردند و چهار شرکت کننده دیگر در یک مصاحبه شرکت کردند. نتایج این تحقیق نشان داد، نظرات آنها در مورد امنیت شغلی، میزان پرداختی و میزان ساعت کاری تفاوتی نداشت. در مورد زبان انگلیسی، به عنوان زبانی بین‌المللی، شرکت کنندگان معتقد بودند که دانش کم زبان انگلیسی برای خلبانان و متخصصان برج کنترل، مشکلی عمده به حساب می‌آید.

فیس و بورگ (۲۰۰۹) در تحقیقی که به منظور بررسی دلایل تفاوت بین عقاید معلمان و فعالیت‌های آموزشی آنان در تدریس گرامر انجام شد نشان دادند که چگونه عوامل محیطی مانند نحوه مدیریت کلاس و انتظارات فراگیران می‌تواند در عقاید معلمان و فعالیت‌های آموزشی ناهماهنگی ایجاد کند. آنان معتقد بودند که باید از این ناهماهنگی به عنوان روشی ارزشمند جهت اطلاع رسانی به معلمان در مورد نحوه تاثیر عقاید بر عملکرد آموزشی آنان بهره برد. گلمیک و جانسون (۲۰۰۴) معتقد بودند که ناهماهنگی بین عقاید معلمان و فعالیت‌های آموزشی آنان به عنوان عاملی محرک برای پیشرفت و رشد حرفه‌ای معلمان به حساب می‌آید. گاسکی (۱۹۸۶ ذکر شده در پاجارس، ۱۹۹۲) نشان داد، در صورتی که معلمان روش‌های جدید تدریس را به کار ببرند، احتمال تغییر در عقاید آنان بیشتر است.

برخی مطالعات، تاثیر آموزش معلمان بر عقاید آنان را نشان می‌دهد (نهبانی و باهوسو،

۲۰۱۰). عقاید معلمان، فعالیت‌های آموزشی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد (رزمجو و ریاضی، ۲۰۰۶). با این حال باید در نظر داشت که فعالیت‌های آموزشی معلمان همیشه نشانگر عقاید آنان نیست. شوییزفرث (۲۰۱۱) معتقد است، تا زمانی که تاثیرات فرهنگی و محیطی مدرسه کم باشد، عقاید معلمان، عملکرد آموزشی‌شان را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

فرل (۲۰۰۶) میزان تاثیر عقاید معلمان بر عملکرد آموزشی آنان را بررسی کرد. در این تحقیق مشاهده شد که عقاید مدرسان، بر فعالیت‌های آموزشی آنان تاثیر می‌گذارد. همچنین ایس (۲۰۰۸) معتقد است که باید عقاید معلمان در نظر گرفته شود؛ چون این عقاید نحوه تدریس معلمان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، هدف تحقیق حاضر، بررسی عقاید معلمان و رابطه این عقاید با عملکرد آموزشی آنان در تدریس زبان هوانوردی بود. فعالیت‌های آموزشی مورد تحقیق شامل کار زوجی/گروهی، میزان زمان اختصاص داده شده به صحبت معلمان، استفاده از زبان مادری در تدریس زبان هوانوردی، نوع سوالات مورد استفاده در کلاس زبان هوانوردی و انواع بازخوردهای آموزشی بود.

زبان تخصصی هوانوردی، به‌ویژه در محیط‌های نظامی، به بررسی دقیق‌تری نیاز دارد. دانشجویان خلبانی که به مراکز آموزش نظامی وارد می‌شوند، باید زبان عمومی و زبان تخصصی خود را تقویت کنند. با این حال مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان متخصص به این دانشجویان آموزش می‌دهند. نظرات و عقاید هر گروه از معلمان، بازدهی این دوره‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهند. بنا به گفته علوی، کیوان پناه و شریفی (۲۰۱۷) ادبیات پیشین در مورد ارزیابی برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی در کشور ایران، به ویژه در حوزه‌هایی همچون انگلیسی با اهداف ویژه و انگلیسی با اهداف دانشگاهی، بسیار ناچیز است.

برخی محققان معتقدند که مدرسان زبان عمومی از نظر دانش موضوعی و محتوا تجربه کافی را ندارند بنابراین باید ایده‌های خود را با مدرسان متخصص به اشتراک بگذارند (همپ-لیون، ۲۰۰۱). در مقابل برخی از محققان معتقدند که تدریس انگلیسی با اهداف ویژه، بخشی از شغل مدرس زبان انگلیسی است. هاچینسون و واترز (۱۹۸۷) معتقدند که مدرس زبان تخصصی باید از نظر علمی ویژگی‌های مدرس زبان عمومی را داشته باشد. مدرس زبان تخصصی باید دانش زبانی و دانش تخصصی کافی داشته باشد. علاوه بر این همان‌طور که ضیاحسینی (۲۰۰۲) معتقد است، متخصصان رشته‌های مختلف باید در سه حوزه تخصص

داشته باشند که شامل تکنیک‌های تدریس و فعالیت‌های کلاسی و مدیریت یادگیری است؛ بنابراین در مورد تدریس زبان تخصصی و این‌که چه کسی آن را تدریس کند مباحثی وجود دارد.

در اغلب تحقیقات بالا، عقاید و دیدگاه‌ها و عملکردهای آموزشی مدرسان در تدریس زبان بررسی شده است؛ با این حال فعالیت‌های آموزشی مدرسان در زبان انگلیسی برای اهداف ویژه به اندازه کافی بررسی نشده است. ضمن این‌که تاکنون هیچ تحقیقی دیدگاه‌ها و فعالیت‌های آموزشی مدرسان زبان هوانوردی را بررسی نکرده است. بنابراین تحقیق حاضر دیدگاه‌ها و عملکردهای مدرسان زبان تخصصی هوانوردی و مدرسان زبان عمومی را در مرکز آموزش هوانیروز بررسی می‌کند. به این منظور سوالات زیر مطرح شد:

مدرسان زبان انگلیسی چگونه زبان تخصصی هوانوردی را آموزش می‌دهند؟

مدرسان زبان انگلیسی متخصص هوانوردی چگونه زبان تخصصی هوانوردی را آموزش می‌دهند؟

تفاوت بین دیدگاه‌ها و عملکرد آموزشی مدرسان زبان غیرمتخصص و مدرسان متخصص هوانوردی در مورد تدریس زبان انگلیسی هوانوردی در ایران چیست؟

روش تحقیق

جامعه آماری

در تحقیق حاضر، از روش نمونه‌برداری هدفمند برای انتخاب هشت معلم، شامل چهار مدرس درس تخصصی هوانوردی و چهار مدرس زبان انگلیسی، استفاده گردید. تمامی معلمان به دانشجویان و مهندسی پرواز، موضوعات تخصصی آموزش می‌دهند. جامعه هدف، کلیه مدرسان زبان تخصصی و زبان عمومی مشغول به تدریس در مرکز آموزش هوانیروز است.

همه مدرسان مورد مطالعه، ایرانی و زبان مادری آن‌ها فارسی است. این تحقیق در محیطی نظامی صورت گرفت؛ به همین دلیل، شرکت کنندگان مورد مطالعه آقایان هستند. مدرسان متخصص، خلبانان و مهندسی پرواز بودند و آموزش خاصی در مورد تدریس زبان انگلیسی ندیده بودند. ولی مدرسان همگی دارای مدرک دانشگاهی آموزش زبان انگلیسی بودند (مدرک کارشناسی یا کارشناسی ارشد به همراه دو دانشجوی دکتری رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی). به

منظور در نظر گرفتن مباحث اخلاقی تحقیق، رضایت مدرسان اخذ و محققان متعهد شدند که اسامی شرکت‌کنندگان را به صورت ناشناس حفظ کنند. بنابراین مانند بعضی از تحقیقات در این زمینه (مانند عطایی و فتاحی‌مجد، ۲۰۱۳) اسامی مدرسان اعلام نشده است. برای اشاره به اسامی آنان از مخفف‌هایی به همراه حروف الفبایی استفاده شد؛ به‌عنوان مثال معلم تخصصی AFS T^۱ یعنی مدرس متخصص الف و EFL T B^۲ یعنی معلم زبان شماره ب.

ابزار تحقیق

برخی تکنیک‌های بررسی نظرات و فعالیت‌های آموزشی معلمان از نظر بورگ (۲۰۰۶) عبارتند از: خود ابرازی، مصاحبه و مشاهده. در تحقیق حاضر، برای استفاده از ادبیات موجود و به منظور جمع‌آوری داده‌های معتبر از چند روش جمع‌آوری داده استفاده شد و روش‌های جمع‌آوری داده، شامل مصاحبه، مشاهده و نکات میدانی بود.

مصاحبه با مدرسان

بر اساس تحقیقات قبلی (مانند عطایی و فتاحی‌مجد، ۲۰۱۳)، مصاحبه‌ای طراحی شد که شامل ۱۵ سوال بود و این مصاحبه‌ها توسط محققان اجرا گردید. موضوعات مورد بحث در این مصاحبه‌ها مواردی مانند: نحوه کلی تدریس زبان انگلیسی تخصصی هوانوردی در دانشکده پرواز؛ نظر مدرسان در مورد اینکه چه کسی باید زبان تخصصی را آموزش دهد؛ میزان استفاده از زبان مادری فراگیران در تدریس دروس زبان تخصصی؛ نحوه تصحیح خطاهای فراگیران؛ میزان زمان اختصاصی به مدرس و فراگیران؛ نوع سوال‌های مورد استفاده در کلاس و مطالب مشابه است. برای حصول اطمینان از پایایی موضوعات، ۳ نفر از استادان گروه آموزش زبان انگلیسی پرسش‌های مصاحبه را بررسی و تصحیح کردند. همچنین به منظور دستیابی به داده‌های دقیق‌تر، تمامی مصاحبه‌ها به زبان فارسی اجرا گردید. زمان مصاحبه‌ها از ۵۶ دقیقه تا یک ساعت و ۳۲ دقیقه با میانگین زمان ۶۵ دقیقه بود. سوالات مصاحبه در بخش‌های بعدی آمده است. گفتنی است که در اجرای این تحقیق، از پژوهش آقایان عطایی و فتاحی‌مجد (۲۰۱۳) به عنوان الگو استفاده شد. به منظور بررسی عملکرد آموزشی دو گروه از مدرسان در

1. AFS T: Aviation Field Specialist Teacher
2. EFL T: EFL Teacher

تدریس زبان تخصصی هوانوردی، از منابع اصلی موجود در تدریس زبان انگلیسی مانند The practice of English language teaching تألیف هارمر (۲۰۰۶)، A course in language teaching، تألیف ار (۱۹۹۶) و Teaching by principles تألیف براون (۲۰۰۱) استفاده شد.

مشاهده کلاسی

در این تحقیق، طی ۱۰ جلسه آموزشی، دو گروه مدرسان در حین تدریس زبان هوانوردی مورد مشاهده قرار گرفته و فعالیت‌های آنان توسط دستگاه ضبط MP3 player ضبط شد. در طول اجرای مشاهدات کلاسی، مشاهده غیر مشارکتی به کار گرفته شد. در این نوع مشاهده، مشاهده‌گر عضو گروه هدف نبود و تنها مشاهده را انجام می‌داد. برای اجرای هدفمند مشاهده کلاسی، از فرم مشاهده کلاسی برگرفته از کنسرسیوم آموزش عمومی ویرجینیای غربی استفاده شد. همچنین به منظور ثبت زمان و تعداد دفعات فعالیت‌های آموزشی هر مدرس، یک فرم مخصوص توسط محققان طراحی و استفاده شد. در طول اجرای مشاهده کلاسی، مشاهده‌گر یادداشت برداری می‌کرد و بر حسب یادداشت‌ها، برخی سوالات مصاحبه تغییر کرد. یادداشت‌های میدانی، "یادداشت‌هایی است که محقق در محل مشاهده می‌شنود، می‌بیند و تجربه می‌کند" (هارمر، ۲۰۰۶: ۱۰۸).

روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

در تحقیق حاضر از روش تحقیق ترکیبی استفاده شده است و محل اجرای آن مرکز آموزش هوانیروز اصفهان (A.A.T.C.) است. در این دانشکده، دوره‌های زبان انگلیسی عمومی و زبان انگلیسی با اهداف ویژه برای خلبانان و مهندسين پرواز طراحی و اجرا می‌گردد و سالانه تعداد زیادی دانشجوی خلبانی و مهندسی پرواز در این دانشکده تحت آموزش قرار می‌گیرند. کارکنان آموزشی این مرکز، شامل مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان متخصص هستند. در این مرکز، دانشجویان خلبانی و دانشجویان مهندسی پرواز بایستی یک دوره زبان عمومی را در کنار مباحث تخصصی بگذرانند.

برای جمع‌آوری داده‌های معتبر، موارد مربوط به محرمانه بودن اطلاعات شرکت‌کنندگان رعایت شد. همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که این داده‌ها برای بررسی مشکلات پیش روی

تدریس انگلیسی با اهداف ویژه مورد استفاده قرار خواهد گرفت. نخست، دو گروه مدرسان در حین تدریس زبان هوانوردی طی ۱۰ جلسه آموزشی مورد مشاهده قرار گرفتند. در حین اجرای مشاهدات، یادداشت‌های میدانی ثبت می‌شد. سپس با شرکت کنندگان مصاحبه‌هایی انجام گردید. تمامی مصاحبه‌ها به زبان فارسی اجرا شد و در اجرای مصاحبه‌ها از اصطلاحات تخصصی استفاده نشد. در این مصاحبه‌ها از سوالات کلی و عمومی و سوالات خاص در مصاحبه‌ها استفاده شد. سوالات عمومی در مورد سوابق تدریس مدرسان و سوالات خاص درباره نظرات مدرسان در مورد فعالیت‌های آموزشی آنان در کلاس درس بود. همان طور که قبلاً اشاره شد، این سوالات با توجه به تحقیقات قبلی (برگ ۲۰۰۳؛ فری من ۲۰۰۲؛ شلمان و کوبین لان ۱۹۹۶؛ جانسون، ۲۰۰۶؛ باستورک من، ۲۰۱۲، ذکر شده در فرل و بینس، ۲۰۱۳) در زمینه نظرات مدرسان و فعالیت‌های کلاسی آنان طراحی شد. در تحقیق حاضر از روش کمی و کیفی، یعنی روش‌های ترکیبی استفاده شد. بر اساس گفته دورنیه (۲۰۰۳)، در تحقیق‌های کیفی، تحلیل داده‌ها پیچیده‌ترین بخش است. از آنجا که در مطالعه حاضر از روش تحقیق ترکیبی استفاده شد، متن مصاحبه‌ها و مشاهدات کلاسی به‌طور دقیق و کامل نوشته شد. سپس تفاوت‌ها و شباهت‌های دو گروه مورد بررسی قرار گرفت. معیارهای بررسی شامل: استفاده از زبان مادری، میزان کار گروهی، تصحیح خطا و بازخوردهای آموزشی، میزان صحبت مدرس و فراگیران و همچنین نوع سوالات مورد استفاده در کلاس بود.

یافته‌ها

مقایسه کمی فعالیت‌های آموزشی مدرسان زبان و متخصصان هوانوردی در تدریس زبان هوانوردی جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار زمان اختصاص داده شده به سه نوع فعالیت آموزشی معلمان که شامل مدت زمان اختصاصی به زبان مادری در کلاس‌های زبان هوانوردی، مدت زمان مورد استفاده در فعالیت‌های کار گروهی و کار زوجی و همچنین مدت زمان اختصاصی به صحبت مدرس در کلاس زبان تخصصی هوانوردی را نشان می‌دهد.

جدول ۱: آمار توصیفی فعالیت‌های آموزشی مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان متخصص هوانوردی بر حسب زمان اختصاصی

متغیر	مدرسان زبان انگلیسی			مدرسان زبان متخصص هوانوردی		
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کار گروهی و کار زوجی زمان اختصاصی به زبان مادری زمان اختصاصی به صحبت مدرس	۸	۱۷۸،۳۸	۲۷،۰۹۷۳۸	۸	۷۸،۲۵	۲۹،۴۲۶۶۶
	۸	۸۷،۰۰	۲۴،۰۴۱۶۳	۸	۱۹۱،۵۰	۴۵،۶۸۵۲۶
	۸	۱۷۰،۵۰	۷۵،۲۶۱۴۵	۸	۳۳۲،۷۵	۷۷،۸۴۱۸۷

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشخص است، بین عملکرد دو گروه از مدرسان از نظر زمان اختصاصی به سه نوع فعالیت کلاسی تفاوت وجود دارد؛ با این حال برای حصول اطمینان در مورد معناداری این تفاوت باید به جدول شماره ۲ رجوع شود.

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشخص است، نتایج آزمون t نشان داد که از نظر مدت زمان اختصاصی به زبان مادری در کلاس‌های زبان هوانوردی، مدت زمان مورد استفاده در فعالیت‌های کار گروهی و کار زوجی و همچنین مدت زمان اختصاصی به صحبت مدرس در کلاس زبان تخصصی هوانوردی، تفاوت معناداری وجود دارد ($0.05 < .000, 000, 001$).

جدول ۲: آزمون T مستقل بین زمان اختصاصی برای کار گروهی و کار زوجی، زمان اختصاصی به زبان مادری و زمان اختصاصی به صحبت مدرس بین دو گروه مدرس

تفاوت		سطح معنا داری (2-tailed)	درجه آزادی	نمره T	ضریب F	تفاوت	انحراف معیار
کار گروهی و کار زوجی	۰،۳۵۱	۰،۵۶۳	۱۴	-۷،۰۷۹	۰،۰۰۰	۱۴،۱۴۳۰۰	-۱۰۰،۱۲۵۰۰
زمان اختصاصی به زبان مادری	۶،۴۶۲	۰،۰۲۳	۱۴	۵،۷۲۵	۰،۰۰۰	۱۸،۲۵۲۲۰	۱۰۴،۵۰۰۰۰
زمان اختصاصی به صحبت مدرس	۰،۰۰۱	۰،۹۷۴	۱۴	۴،۲۳۸	۰،۰۰۱	۳۸،۲۸۱۲۷	۱۶۲،۲۵۰۰۰

برای بررسی فعالیت‌های آموزشی دو گروه از مدرسان از نظر میزان استفاده از سوال و انواع آن، انواع بازخورد اصلاحی و فعالیت‌های مربوط به قبل از تدریس مهارت‌های زبانی، فعالیت‌های حین تدریس مهارت‌های زبانی و فعالیت‌های بعد از تدریس مهارت‌های زبانی، ابتدا آزمون توزیع نرمال کولموگرو اسمیرنف بر روی داده‌های مربوط به تعداد متغیرها اجرا شد. نتایج بدست آمده حاکی از عدم نرمال بودن توزیع داده‌ها بود ($\text{sig} < 0.05$). بنابراین آزمون مان-ویتنی U اجرا شد. نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: آزمون مان-ویتنی U بین فعالیت‌های آموزشی دو گروه مدرس از نظر تعداد

Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	Asymp. Sig. (2-tailed)	Z	Wilcoxon W	مان-ویتنی U	N	
۰,۰۱۰ ^a	۰,۰۱۲	-۲,۵۲۴	۴۴,۰۰۰	۸,۰۰۰	۸	کار گروهی و کار زوجی (P/G)
۰,۰۲۱ ^a	۰,۰۲۱	-۲,۳۱۴	۴۶,۰۰۰	۱۰,۰۰۰	۸	اشکار کننده
۰,۰۰۱ ^a	۰,۰۰۲	-۳,۱۵۱	۳۸,۰۰۰	۲,۰۰۰	۸	ارجاعی
۰,۰۲۱ ^a	۰,۰۲۱	-۲,۳۱۰	۴۶,۰۰۰	۱۰,۰۰۰	۸	درخواست شفاف سازی (RFC)
۰,۰۳۸ ^a	۰,۰۳۵	-۲,۱۰۴	۴۸,۰۰۰	۱۲,۰۰۰	۸	چک تایید (CC)
۰,۰۵۰ ^a	۰,۰۴۸	-۱,۹۷۵	۴۹,۵۰۰	۱۳,۵۰۰	۸	طرح ریزی مجدد کلام (RE)
۰,۰۰۲ ^a	۰,۰۰۳	-۲,۹۴۵	۴۰,۰۰۰	۴,۰۰۰	۸	تکرار
۰,۰۲۸ ^a	۰,۰۲۷	-۲,۲۱۰	۴۷,۰۰۰	۱۱,۰۰۰	۸	توضیح فرازمانی (ME)
۰,۰۵۵ ^a	۰,۰۴۶	-۰,۶۸۴	۶۱,۵۰۰	۲۵,۵۰۰	۸	تصحیح مستقیم (EC)
۰,۰۰۱ ^a	۰,۰۰۲	-۳,۱۵۸	۳۸,۰۰۰	۲,۰۰۰	۸	فعالیت‌های قبل از تدریس
۰,۰۱۰ ^a	۰,۰۱۱	-۲,۵۳۴	۴۴,۰۰۰	۸,۰۰۰	۸	فعالیت‌های حین تدریس
۰,۰۲۸ ^a	۰,۰۲۶	-۲,۲۲۰	۴۷,۰۰۰	۱۱,۰۰۰	۸	فعالیت‌های بعد از تدریس
۰,۰۱۰ ^a	۰,۰۱۳	-۲,۴۹۶	۴۴,۵۰۰	۸,۵۰۰	۸	فعالیت‌های قبل از تدریس
۰,۰۱۵ ^a	۰,۰۱۸	-۲,۳۷۲	۴۵,۵۰۰	۹,۵۰۰	۸	فعالیت‌های حین تدریس
۰,۰۱۵ ^a	۰,۰۱۴	-۲,۴۴۸	۴۵,۰۰۰	۹,۰۰۰	۸	فعالیت‌های قبل از تدریس
۰,۰۲۸ ^a	۰,۰۲۷	-۲,۲۱۵	۴۷,۰۰۰	۱۱,۰۰۰	۸	فعالیت‌های بعد از تدریس

کار گروهی و کار زوجی (P/G)

سوالات

بازخورد

مهارت خواندن و درک مطلب

مهارت گفتاری

مهارت شنیداری

جدول ۴: شباهت‌ها و تفاوت‌های نظرات و فعالیت‌های آموزشی مدرسین متخصص و مدرسان زبان در مورد جنبه‌های مختلف تدریس انگلیسی تخصصی در دانشکده پرواز

سوال	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
۱- انگلیسی در دانشکده پرواز چگونه تدریس می‌شود؟	هر دو گروه مدرس معتقد بودند که پایه تدریس زبان تخصصی به دانشجویان خلبانی مهارت‌های شفاهی است. همچنین معتقد بودند که باید کار میدانی و قطعات واقعی برای تدریس زبان تخصصی استفاده شود.	بر خلاف مدرسان متخصص، مدرسان زبان معتقد بودند که روش تدریس انگلیسی در دانشکده پرواز نسبت به دانشگاه‌ها دقیق‌تر و هدفمندتر و بیشتر عملی است تا تئوری. علاوه بر این، انگیزه فراگیران نسبت به سایر زبان‌آموزان در دانشگاه‌ها بیشتر است. چون زبان انگلیسی بخشی از زندگی و آینده شغلی آن‌ها را تشکیل می‌دهد. نتایج ملموس‌تر هستند.
۲- تفاوت بین انگلیسی تخصصی و انگلیسی عمومی چیست؟	هر دو گروه مدرس معتقد بودند تفاوت آنها از نظر تمرکز آن‌ها بر مهارت‌های زبانی است که از اهداف آن‌ها نشأت می‌گیرد.	تفاوت نظرات دو گروه در این بود که مدرسان متخصص به نیازهای سازمان مطبوع خود توجه بیشتری داشتند. برای نمونه یکی از مدرسان متخصص معتقد بود تحلیل نیازها تمایز اصلی این دو است.
۳- آیا شما آموزشی در مورد نحوه تدریس انگلیسی هوانوردی دیده‌اید؟ آیا باید چنین آموزشی باشد؟ چه مطالبی باید در چنین دوره‌ای گنجانده شود؟	همگی معتقد بودند که چنین دوره‌ای لازم است. همچنین معتقد بودند که اصطلاحات و عبارات تخصصی در این دوره باید آموزش داده شوند.	دو تن از مدرسان متخصص، دوره روش تدریس را طی کرده بودند. در حالی که مدرسان زبان چنین دوره‌ای را طی نکرده بودند. مدرسان زبان معتقد بودند که دوره روش تدریس باید بیشتر به روش‌های تدریس تمرکز کند؛ در حالی که از نظر مدرسان متخصص، این دوره باید بیشتر بر روی محتویات و مطالب هوانوردی تاکید داشته باشد.
۴- آیا شما از مطالبی که در این دوره‌های انگلیسی هوانوردی تدریس می‌شود رضایت دارید یا نقشی در انتخاب این مواد آموزشی دارید یا خیر؟	بیشتر مدرسان معتقد بود که این مواد آموزشی کافی نیست و قدیمی هستند و بهتر است که از مواد آموزشی به‌روزتر استفاده شود.	یکی از مدرسان زبان معتقد بود که مواد آموزشی رضایت‌بخش هستند، اما بهتر است که به‌روزرسانی شوند. یکی از مدرسان متخصص کاملاً از مواد آموزشی رضایت داشت. هیچ‌کدام از مدرسان زبان نقشی در تعیین مطالب آموزشی نداشتند؛ در حالی که مدرسان متخصص همگی در تدوین مطالب آموزشی دخیل بودند.

سوال	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
۵- به نظر شما آیا باید مدرسان زبان دروس تخصصی را آموزش دهند یا مدرسان متخصص؟	همگی معتقد بودند که مدرس زبانی که متخصص نیز باشد نمونه ایده‌آل خواهد بود.	مدرسان زبان معتقد بودند که مدرسان تخصصی برای تدریس زبان تخصصی بهتر هستند. یکی از مدرسان زبان معتقد بود که مدرسان زبان قطعاً بهترند؛ چون تمامی مطالب تخصصی را می‌توان در یک دوره کوتاه به مدرس زبان آموزش داد.
۶- مشکلات تدریس دوره‌های زبان تخصصی از نظر شما چیست؟	همه مدرسان معتقد بودند که در تدریس زبان تخصصی ممکن است مدرسان زبان در مورد اصطلاحات تخصصی اطلاعات کافی نداشته باشند.	مدرسان زبان معتقد بودند که در تدریس زبان هوانوردی از مدرسان برای طراحی مطالب درسی نظرخواهی نمی‌گردد که مشکلی عمده است؛ در حالی که از نظر مدرسان متخصص، مشکل اصلی در تدریس دوره‌های زبان تخصصی، این است که دانشجویان زبان تخصصی در مهارت زبان عمومی خود مشکل دارند.
۷- آیا به نظر شما باید از زبان مادری فراگیران در تدریس زبان تخصصی استفاده شود؟	همگی معتقد بودند که به علت ماهیت تخصصی مطالب گاهی اوقات بهتر است از زبان مادری فراگیران استفاده شود.	اهداف استفاده از زبان مادری از نظر این دو گروه مدرسان متفاوت است. مدرسان متخصص معتقد بودند که ما باید از زبان مادری به علت ماهیت مجرد عبارات تخصصی استفاده کنیم؛ در صورتی که از نظر مدرسان زبان، فقط جهت رفع ابهامات در کلاس‌های زبان تخصصی و همچنین هنگامی که فراگیران احساس خستگی می‌کنند استفاده از زبان مادری لازم است.
۸- آیا به نظر شما خطای فراگیران باید تصحیح شود؟	همگی معتقد بودند که خطای فراگیران باید تصحیح شود.	تفاوت این دو گروه از نظر نوع تصحیح خطاها بود. مدرسان متخصص بر تصحیح مستقیم خطاها ولی مدرسان زبان بر تصحیح غیر مستقیم خطاها تاکید داشتند.
۹- چقدر از زمان کلاس را به نظر شما باید مدرس و چقدر را فراگیران باید صحبت کنند؟	به غیر از یکی از مدرسان زبان همه شرکت کنندگان معتقد بودند که در کلاس‌های زبان تخصصی بیشتر زمان کلاس باید به مدرس اختصاص یابد.	تفاوت این دو گروه از نظر میزان زمان اختصاصی به مدرس و فراگیران بود. مدرسان متخصص معتقد بودند ۷۰ درصد زمان کلاس باید به مدرس اختصاص یابد؛ در حالی که مدرسان زبان معتقد بودند که بیشتر زمان باید به فراگیران اختصاص یابد.

سوال	شباهت‌ها	تفاوتها
۱۰- آیا شما چرخه قبل همراه بعد را در تدریس مهارت‌های زبانی دنبال می‌کنید؟	تقریباً همه شرکت کنندگان به این چرخه اعتقاد داشتند.	مدرسان زبان معتقد بود که در تدریس مهارت‌های زبانی این چرخه اجرا می‌شود؛ در حالی که از نظر برخی از مدرسان متخصص در تدریس زبان تخصصی محتویات درس مهم است و کمتر به مهارت‌های زبانی توجه می‌شود.
۱۱- چه نوع سوال‌هایی را معمولاً در کلاس استفاده می‌کنید؟	شش تن از مدرسان معتقد بودند که سوال‌های باز و سوال‌های استنباطی موثر هستند.	یکی از مدرسان زبان معتقد بود در سوالات بسته و محدود نسبت به سوالات استنباطی یادگیری بهتر شکل می‌گیرد. در حالی که از نظر برخی از مدرسان متخصص فقط سوالات باید به صورت سوالات بسته درباره موضوعات باشند. همچنین یکی از مدرسان زبان معتقد بود در تدریس زبان تخصصی تکنیک سوال پرسیدن نیز مهم است؛ در صورتی مدرسین زبان تخصصی راجع به تکنیک‌های پرسش نظری نداشتند.
۱۲- چگونه می‌توان تدریس زبان تخصصی را آسان کرد؟	همه مدرسان معتقد بود که استفاده از قطعات و تدریس در آشیانه‌های فنی و خط پرواز می‌تواند یادگیری زبان تخصصی را آسان کند.	یکی از مدرسان زبان معتقد بود زبان تخصصی هوانوردی باید به عنوان یک فرآورده تدریس شود؛ یعنی یادگیری باید مهارت یا فعالیتی مستمر باشد. همچنین مدرسان متخصص معتقد بودند، طرح درس‌های قوی نیز به این هدف کمک می‌کند.
۱۳- آیا تدریس واژگان برای شما مهم است؟	همه مدرسین معتقد بودند که تدریس واژگان پایه و اساس زبان تخصصی است.	مدرسان زبان معتقد بودند که تدریس لغت ضروری است، اما زبان محدود به لغات نیست؛ در حالی که از نظر برخی از مدرسان متخصص در تدریس زبان تخصصی لغات نقش اساسی و تعیین کننده دارند.
۱۴- نظر شما راجع به امتحان چیست؟	همه مدرسین معتقد بودند که امتحانات بیشتر باید بر اصطلاحات تخصصی تمرکز داشته باشند.	مدرسان متخصص معتقد بودند که بخشی از آزمون‌های تخصصی باید به امتحانات عملی اختصاص یابد. بر خلاف مدرسان متخصص، مدرسان زبان ادعا کردند که در طرح سوالات نقشی ندارند.

Note. (P/G): Pair/Group (RFC): Request for Clarification (CC): Confirmation Check
(RE) Recast (ME): Metalinguistic Explanation EC: Explicit Correction

همان‌طور که در جدول شماره ۳ نشان داده شده است، بین جنبه‌های عملکرد دو گروه مدرسان تفاوت معناداری وجود داشت ($\text{sig} < .05$).

مقایسه کیفی نظرات و فعالیت‌های آموزشی مدرسان متخصص هوانوردی و مدرسان زبان در مورد زبان هوانوردی

به منظور مقایسه کیفی نظرات و فعالیت‌های آموزشی مدرسان متخصص هوانوردی و مدرسان زبان در مورد نحوه تدریس زبان هوانوردی نتایج به دست آمده از مصاحبه‌های انجام شده با دو گروه مدرسان با یکدیگر مقایسه شد و نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

۵- بحث

تحقیق حاضر به منظور بررسی نظرات و عملکردهای آموزشی مدرسان زبان و متخصصان هوانوردی که زبان تخصصی نیز تدریس می‌کنند، در مورد «تدریس انگلیسی هوانوردی» بود. نتایج نشان داد که مدرسان دارای عقاید پیچیده‌ای در مورد مسائل آموزشی هستند. پذیرفتن نقش این عقاید در فهم تصمیم‌های این مدرسان مهم و ضروری است. بر اساس گفته‌های منصور (۲۰۰۸) و ریچاردز (۱۹۹۸)، عقاید مدرسان به‌عنوان ارزشمندترین منبع آموزشی در ترکیب روان‌شناسی مدرس، کاربرد دارد. یافته‌های این تحقیق نشان دادند که در بین عقاید و عملکردهای آموزشی مدرسان زبان و مدرسان متخصص زبان (متخصصین هوانوردی) شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد. این تشابه و اختلاف ممکن است به این خاطر باشد که دانش و برداشت دو گروه مدرس در مورد موقعیت‌هایی که فراگیران زبان را در آن استفاده می‌کنند نسبتاً متفاوت است. این موضوع با دیدگاه هاجینسن و واترز (۱۹۸۷) در مورد انگلیسی با اهداف ویژه همخوانی دارد. هاجینسن و واترز (۱۹۸۷) در نظریه خود به نام تحلیل موقعیت هدف (TSA) معتقدند که برای اینکه انگلیسی با اهداف ویژه به هدف اصلی خود برسد، باید مدرسان در مورد موقعیت‌هایی که فراگیران زبان را در آن استفاده می‌کنند آگاهی کافی داشته باشند. در تحقیق حاضر به نظر می‌رسد مدرسانی که متخصص هوانوردی هستند، دیدگاه متفاوتی نسبت به موقعیت هدف دارند و این موضوع می‌تواند منجر به عقاید متفاوتی شود.

همچنین مشخص شد که شباهت‌های این عقاید بیشتر از تفاوت‌های آن‌هاست. نتایج به

دست آمده همچنین ناهم‌خوانی‌هایی در نظرات مدرسان متخصص نشان داد. در نتیجه ارائه الگویی ثابت مشکل خواهد بود؛ برای مثال، مدرسان متخصص A و C معتقد بودند که اساس و پایه تدریس انگلیسی هوانوردی، مهارت شنیداری است؛ در حالی که دو مدرس دیگر معتقد بودند که مهارت‌های خواندن و نوشتاری باید اهمیت داشته باشد. این یافته‌ها با اهداف ارتباطی فراگیران مربوط می‌شوند که نظرات لایی (۲۰۰۱) همخوانی دارند. لایی (۲۰۰۱) معتقد است که اهداف و محتویات دوره‌های انگلیسی با اهداف ویژه باید با نیازهای ارتباطی فراگیران در زندگی واقعی همخوانی داشته باشد.

تحلیل ما در مورد دیدگاه‌های مدرسان در مورد این که چه عواملی نظرات آن‌ها را شکل می‌دهد، نشان داد که نظرات آن‌ها به عوامل مختلفی وابسته است؛ برای مثال مدرسان زبان معتقد بودند که عواملی مانند حالت ذهنی و روحی آن‌ها، شرایط کاری و مسائل امنیتی موجود در تدریس زبان هوانوردی نظرات آن‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد؛ در صورتی که مدرسان متخصص اغلب از انگیزه‌های خارجی به‌عنوان یک عامل در تغییر و شکل‌گیری عقاید آن‌ها یاد کردند. یکی دیگر از عوامل، تفاوت‌های بین عقاید دو گروه ممکن است به تجارب و سوابق آموزشی متفاوت دو گروه مدرس برگردد. علاوه بر این، سابقه آموزشی دو گروه مدرس نیز عاملی تعیین‌کننده در تفاوت نظرات این دو گروه است.

همچنین مدرسان متخصص معتقد بودند که زبان تخصصی باید بیشتر به صورت عملی و کاربردی تدریس شود. علاوه بر این مدرسان زبان معتقد بودند که دوره روش تدریس زبان تخصصی باید بیشتر بر روش‌های تدریس تاکید داشته باشد؛ در صورتی که مدرسان متخصص معتقد بودند که در دوره روش تدریس باید بیشتر محتویات آموزش داده شوند؛ چون از نظر مدرسان متخصص، در تدریس زبان تخصصی مطالب و محتویات، مهمتر از نحوه ارائه است. همچنین مدرسان زبان معتقد بودند که بازخوردهای آموزشی از طرف همکلاسی‌ها مفیدتر است؛ در حالی که به عقیده مدرسان متخصص، بازخوردهای آموزشی باید به شکل مستقیم از طرف مدرسان باشد؛ چون از نظر مدرسان متخصص، منبع اصلی دانش و تخصص مدرس است؛ در حالی که از دیدگاه مدرسان زبان، تعامل و دریافت بازخوردهای آموزشی از همکلاسی‌ها می‌تواند به ارتقای مهارت‌ها کمک کند.

همچنین در مورد زمان اختصاصی به صحبت دانشجویان، از نظر مدرسان زبان باید ۳۰

درصد زمان کلاس به صحبت مدرس اختصاص یابد، در حالی که مدرسان متخصص معتقد بودند که ۷۰ درصد زمان کلاس باید به صحبت مدرس اختصاص یابد. ممکن است به این دلیل باشد که در زبان تخصصی هوانوردی در دانشکده خلبانی، محتویات آموزشی اغلب به صورت یک طرفه از طرف معلم بیان می‌گردد؛ در صورتی که مدرسان زبان عمومی مواد تخصصی را اغلب شبیه مواد آموزشی زبان عمومی تدریس می‌کنند.

یکی از مدرسان زبان معتقد بود که مواد آموزشی مورد استفاده در آموزش علوم هوانوردی رضایت‌بخش هستند، اما بهتر است که به روزرسانی شوند. یکی از مدرسان متخصص کاملاً از مواد آموزشی رضایت داشت. علاوه بر این، هیچ کدام از مدرسان زبان، نقشی در تعیین مطالب آموزشی نداشتند. اهداف استفاده از زبان مادری از نظر این دو گروه مدرسان متفاوت بود. مدرسان متخصص معتقد بودند که ما باید از زبان مادری به علت ماهیت مجرد عبارات تخصصی استفاده کنیم. مدرسان متخصص معتقد بودند که به علت ماهیت تخصصی مطالب گاهی اوقات بهتر است از زبان مادری فراگیران استفاده شود.

تحلیل‌های مربوط به عقاید مدرسان زبان نشان داد که در تدریس زبان تخصصی، عبارت‌های تخصصی فنی باید آموزش داده شوند و این موضوع با بعضی از تحقیقات گذشته در تضاد است (برای مثال: آنتونی، ۲۰۱۱؛ عطایی و فتاحی‌مجد، ۲۰۱۳؛ و فرگوسن، ۲۰۱۲). دلایل این تاکید بر عبارت‌های تخصصی فنی را می‌توان در این دانست که از نظر مدرسان زبان، زبان تخصصی بیشتر شامل خواندن و درک مطلب می‌شود؛ در صورتی که مدرسان متخصص هوانوردی بیان کردند که در زبان تخصصی هوانوردی، مهارت‌های شفاهی نیز اهمیت دارند و این موضوع با گفته‌های آندرسون (۲۰۱۷) مبنی بر اینکه انگلیسی با اهداف ویژه بر طبق اصول حرفه مطبوع خود می‌باشد، سنخیت دارد.

تحقیقات گذشته نشان می‌دهد که مدرسان عقاید پیچیده‌ای در مورد امور آموزشی دارند و پذیرفتن ماهیت و نقش این عقاید برای فهم تصمیم‌های آموزشی مدرسان ضروری است. یکی دیگر از دلایل تفاوت بین دیدگاه‌ها و فعالیت‌های آموزشی دو گروه از مدرسان ممکن است میزان تجربه و پیشینه آموزشی آنان باشد. نتایج این تحقیق نشان داد که تدریس عملی زبان تخصصی برای دستیابی سریع‌تر به اهداف کلان توجه مدرسان زبان انگلیسی است؛ این موضوع ممکن است به این علت باشد که در تدریس زبان هوانوردی، محتویات از نحوه ارائه مهمتر است.

رجبی، کیانی و مفتون (۲۰۱۲) معتقد بودند که یکی از عقاید اشتباه در مورد تدریس زبان تخصصی در ایران این است که معتقدند، زبان تخصصی فقط خواندن است. با این حال در تحقیق حاضر مشخص شد که در مورد انگلیسی هوانوردی دوره‌های زبان تخصصی باید مهارت‌های شفاهی را نیز در بر گیرند. یک تشابه بین دو گروه از مدرسان در مورد نحوه تدریس زبان تخصصی این بود که در مقایسه با ادبیات موجود در مورد زبان تخصصی مدرسان در تحقیق حاضر معتقد بودند که تفاوتی بین تدریس زبان عمومی و زبان تخصصی وجود ندارد که این یافته‌ها با یافته‌های قبلی هم‌خوانی دارد (مانند هاچینسن و واترز، ۱۹۸۷؛ رابینسن، ۱۹۹۱). همان‌طور که نتایج این تحقیق نشان داد، عقاید مدرسان با ماهیت تخصصی بودن تاکید شده توسط متخصصان زبان تخصصی هم‌خوانی نداشت؛ برای نمونه، های لند (۲۰۰۶) معتقد بود که ماهیت ژانر در روش تدریس زبان تخصصی بسیار مهم است. دلیل این که چرا در تحقیق حاضر مدرسین از فعالیت‌هایی به غیر از آشنا ساختن ساختار ژانر بهره می‌بردند، شاید به خاطر روش تدریس و شیوه آموزش دارای چارچوب خاص در محیط نظامی باشد. شاید چیزی که نظرات مدرسان را در این مورد تحت تاثیر قرار می‌داد تجربه‌های آن‌ها در این خصوص بود. همان‌طور که ویلیامز (۱۹۷۸) معتقد است این دیدگاه‌ها نه با دیدگاه محدود و نه با دیدگاه گسترده هم‌خوانی نداشت. در نهایت مدرسان هر دو گروه نظرات یکسانی در مورد مهارت زبانی فراگیران را به عنوان یک پیش‌نیاز مفاهیم تخصصی داشتند. تحقیقات قبلی نیز اهمیت زبان عمومی فراگیران را نشان داده بود (عطایی و تحریریان، ۲۰۰۳؛ یوسوویوان، ۲۰۰۶).

تبدیل شدن به یک مدرس حرفه ای زبان تخصصی نیازمند تجربه و آموزش و تلاش بیشتر است. مدرسان زبان تخصصی باید حداقل آموزش مورد نیاز تدریس زبان عمومی را داشته باشد. هاچینسن و واترز (۱۹۸۷) معتقد بودند که مدرس زبان تخصصی باید حداقل آموزش لازم مانند مدرس زبان عمومی را داشته باشد. این گروه مدرسان باید دانش زبان انگلیسی را از طریق اشراف بر محتویات دوره‌ها و دانش تخصصی مربوطه را دارا باشند. دستیابی به دانش تخصصی آسان است؛ زیرا همان‌طور که زومانا (۲۰۰۷) معتقد است، می‌توان دوره‌های آموزشی مدرسان زبان تخصصی طراحی کرد که هم محتوا و هم روش تدریس زبان تخصصی را تدریس کنند. بنابراین مدرسان زبانی که این‌گونه آموزش دیده باشند، بر اساس دانشی که فرا گرفته اند عمل می‌کنند. بر اساس گفته رابینسون (۱۹۹۱) یکی از مهمترین ویژگی‌های مدرس زبان تخصصی، انعطاف‌پذیری است؛ یعنی او بتواند نقش خود را از مدرس زبان عمومی به مدرس زبان تخصصی تغییر دهد.

نتیجه‌گیری و استفاده‌های تحقیق

تحقیق حاضر نظرات و فعالیت‌های آموزشی مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان متخصص هوانوردی را در تدریس زبان هوانوردی به دانشجویان خلبانی و دانشجویان مهندسی پرواز بررسی کرد. این تحقیق ابعاد مختلفی از تدریس زبان تخصصی هوانوردی را نشان داد که می‌تواند منجر به ارتقای تدریس زبان تخصصی هوانوردی در ایران و محیط‌های مشابه گردد. با توجه به محیط آموزشی ایران، ضروری به نظر می‌رسد که مدرسان متخصص یک دوره زبان عمومی را طی کنند. همچنین اگر مدرسان زبان یک دوره تخصصی را نیز طی کنند، بسیار مفید خواهد بود. علاوه بر این متخصصان زبان می‌توانند دوره‌ای را برای روش‌های تدریس دروس زبان تخصصی طی کنند که می‌تواند برای آنها بسیار سودمند باشد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که دوره‌های آموزشی مدرسان زبان تخصصی برای مدرسان زبان و مدرسان متخصص به بررسی بیشتر و دقیق‌تری نیاز دارد. این تحقیق نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی بیشتری برای هر دو گروه مدرسان لازم است. آنان باید با پیشینه تحقیق نظری و عملی موجود در زمینه تدریس زبان هوانوردی آشنا باشند. یکی از اشتباهات رایج مربوط به تدریس زبان تخصصی در ایران این است که زبان تخصصی فقط مهارت خواندن و درک مطلب را در بر می‌گیرد. یکی دیگر از اشتباهات، مربوط به تدریس زبان تخصصی این است که مهمترین فعالیت در تدریس زبان تخصصی، ترجمه متون تخصصی است و گرامر اهمیت چندانی ندارد و همچنین زبان فارسی باید در کلاس استفاده شود.

از آنجایی که یکی از متغیرهای مورد بررسی در این تحقیق استفاده از زبان مادری است، باید توجه داشت که استفاده از زبان مادری فراگیران و ترجمه متون می‌تواند محیطی مطلوب برای زبان آموزان زبان تخصصی در ایران فراهم کند که شامل محیط آرام روانی و آموزشی است. در واقع این چنین به نظر می‌رسد که استفاده از زبان مادری فراگیران و ترجمه متون، شرایطی مطلوب برای دانشجویان زبان تخصصی فراهم می‌کند. لازم است که نقش‌ها و مسئولیت‌های مدرسان زبان تخصصی و مدرسان زبان عمومی در طراحی و اجرای دوره‌های زبان تخصصی بازنگری شود؛ چرا که از دیدگاه هر دو گروه از مدرسان، تعامل بین دو گروه مدرسان مناسب‌ترین راهکار برای بهبود تدریس زبان تخصصی است. اگرچه باید توجه داشت که ممکن است تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی بین دو گروه از مدرسان وجود داشته باشد.

فیس و بورگ (۲۰۰۹) معتقد بودند که برنامه‌های تربیت معلم باید بدانند که عقاید آنان چگونه عملکردهای آموزشی آنان را تحت تاثیر قرار دهد.

همچنین مسئولان مربوط به آموزش مدرسان زبان تخصصی باید روش‌های بهتری را برای برقراری ارتباط بین دو گروه از مدرسان، یعنی مدرسان زبان و مدرسان متخصص ایجاد کنند که این پیشنهاد قبلاً نیز توسط استوارت و پری (۲۰۰۵) ارائه گردید. این تحقیق استفاده‌های مختلفی برای مدرسان زبان تخصصی دربر دارد. تاکنون علی‌رغم ماهیت بین رشته‌ای بودن زبان تخصصی (های‌لند، ۲۰۰۶) تحقیقات کافی در زمینه دوره‌های تربیت مدرس و تربیت معلم زبان تخصصی انجام نشده است و تاکنون بین دو گروه مدرسان تضادهایی بوده است. علت‌های ناهمگونی بین این دو گروه شامل ناهماهنگی‌های سازمانی، شخصی و غیره می‌باشد (چن، ۲۰۱۱).

نتیجه این تحقیق می‌تواند ایده‌ها و گزینه‌هایی برای ارزیابی عملکرد مدرسان متخصص را ارائه کند. همچنین مدرسان متخصص که تجربه کمتری دارند می‌توانند از یافته‌های این تحقیق برای رفع مشکلاتی که با آن مواجه می‌شوند و راه‌حل‌های مناسب بهره‌گیرند. چون تحقیق حاضر توضیحات نسبتاً کاملی در مورد روش تدریس زبان تخصصی هوانوردی در ایران فراهم می‌کند، نکات مهمی برای تحقیقات بیشتر را در بردارد. تحقیقات بعدی می‌تواند دربر دارنده توضیحات و مشاهدات دقیق‌تر و همچنین تحقیقات کلاسی بیشتر برای مدرسان تحت آموزش زبان تخصصی باشد. همچنین مقایسه عقاید و نظرات مدرسان در ایران با سایر کشورها نیز می‌تواند دیدگاه‌هایی را برای در نظر گرفتن متغیرهای محیطی و سیستم‌های آموزشی مختلف دربر گیرد. تحقیقات انجام شده عملکرد مدرسان در کلاس‌های درس را بررسی نکردند؛ بنابراین تحقیقات بیشتر می‌تواند رابطه بین دیدگاه‌ها و عملکرد مدرسان را بررسی کند. در پایان می‌توان گفت که تحقیقات آینده می‌تواند تاثیر دوره‌های تخصصی تدریس زبان تخصصی را به‌عنوان بخشی از دوره‌های تربیت معلم بر عقاید مدرسان متخصص و مدرسان زبان بررسی کنند.

محدودیت‌های تحقیق

۱- میزان تجربه دو گروه مدرس در تدریس زبان تخصصی یکسان نبود و این موضوع ممکن است یافته‌های این تحقیق را تحت تاثیر قرار داده باشد.

۲- تنها از مصاحبه و پرسشنامه به منظور جمع آوری داده استفاده شد و نتایج این تحقیق با استفاده از ابزار دیگر ممکن است متفاوت باشد.

۳- در این تحقیق از خودابرازی مدرسان بهره گرفته شد؛ در صورتی که با مشاهده کلاسی ممکن است نتایج غنی تری به دست آید.

۴- بررسی موضوع مورد مطالعه با تعداد بیشتری از مدرسان ممکن است یافته‌های کاملتری ارائه کند. تحقیق حاضر تنها تعدادی از فعالیت‌های آموزشی مدرسان در تدریس زبان هوانوردی را مورد بررسی قرار داد. در تحقیقات بعدی، سایر فعالیت‌های آموزشی مانند مواد آموزشی، فرسایش مدرسان، فعالیت‌ها و تکالیف زبان آموزان می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد.

۵- تحقیقات بیشتر می‌توانند نظرات و فعالیت‌های آموزشی مدرسان زبان هوانوردی در ایران را با سایر کشورها و در تدریس زبان تخصصی سایر رشته‌ها با هم مقایسه کنند تا از این طریق دیدگاه‌های جامع‌تری در مورد تاثیر محیط آموزش زبان تخصصی بر عملکردهای مدرسان به دست آید.

فهرست منابع

عباسیان، غلامرضا؛ فرجی آستانه، پیمان (۱۳۹۳). تاثیر بر انگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان دوره‌های ضمن خدمت نظامیان. فصلنامه مدیریت نظامی. شماره ۵۶. سال چهاردهم. صص ۱-۲۲.

علوی، سید محمد؛ کیوان پناه، شیوا؛ شریفی، اسداله (۱۳۹۶). آسیب شناسی کیفیت آموزش زبان انگلیسی تخصصی گردشگری در دانشگاه‌های کشور. پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، دوره ۵، شماره ۲. ۳۷۴-۳۵۳.

مدنی، محمد؛ آبسالان، م. (۱۳۹۴). تاثیر رهبری تحول آفرین بر ارتقا توان رزمی در یک سازمان دفاعی. فصلنامه مدیریت نظامی. شماره ۵۹. سال پانزدهم. صص ۳۲-۵۸.

Alexander, O. (2007). Groping in the dark or turning on the light: routes into teaching English for academic purposes. In T. Lynch, & J. Northcott (Eds.), *Educating legal English specialists and teacher education in teaching EAP* (pp. 24-32). Proceedings of IALS teacher education. Symposia, 2004 and 2006. Institute for Applied Language Studies, University of Edinburgh.

Alexander, O. (2012). Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels. *Journal of English for Academic Purposes* 11, 99-111

Alijanian, E. (2012). An Investigation of Iranian EFL Teachers' Beliefs about Grammar. *Journal of Educational and Social Research*, 2(3), 335-340.

- . Anderson, R (2017). Parallel ESAP courses: What are they? Why do we need them?
International Journal of Language Studies, 11(3), 13-30.
- Andrew, D. (2003). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Anthony, L. (1997). ESP: What Does it Mean? Retrieved from http://www.aaiib.gov.uk/cms_resources.Cfm?file=/4-1990%20GOBME.pdf.
- . Anthony, L. (2011). Products, processes, and practitioners: A critical look at the importance of specificity in ESP. *Taiwan International ESP Journal*, 3(2), 1–18.
- Atai, M. R. (2002). Iranian EAP programs in practice: A study of key methodological aspects. *Sheikhbahaee Research Bulletin*, 1, 1–15.
- . Atai, M. R. (2013). English for specific purposes: International trends and middle-east concerns. In R. Akbari & C. Coombe (Eds.), *Middle East handbook of applied linguistics* (pp. 150–184). Dubai: TESOL Arabia Publications.
- Atai, M. R., & Fatahi-Majd, M. (2013) Exploring the practices and cognitions of Iranian ELT instructors and subject teachers in teaching EAP reading comprehension. *English for Specific Purposes*, 1-12.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2013.07.007>.
- Atai, M. R., & Nazari, O. (2011). Exploring reading comprehension needs of Iranian EAP students of health information management (HIM): A triangulated approach. *System*, 39, 30–43.
- Atai, M. R., & Shoja, L. (2011). A triangulated study of academic language needs of Iranian students of computer engineering: Are the courses on track? *RELIC Journal*, 43, 305–323.
- Baker, A. (2014). Exploring Teachers' Knowledge of Second Language Pronunciation Techniques: Teacher Cognitions, Observed Classroom Practices, and Student Perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136-163.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295. Doi: 10.1016/j.system.2012.05.001.
- . Beach, S. A. (1994). Teacher's theories and classroom practice: beliefs, knowledge, or context? *Reading Psychology*, 15 (3), 189–96.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. London: Routledge. England.
- . Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A quality study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*. 20(1), 95-124.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum. England.
- Borg, S. (2013). Research engagement in English language teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 731-747.
- Breen, M. (2001a) 'The Social Context for Language learning: A Neglected Situation?', in C. Candlin and N. Mercer (eds) *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge, pp. 122–44.
- Breen, MP., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2003). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*. 22(4), 470-501.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2nd Edition). NY: Pearson Education.
- Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28, 387-402.
- Chen, Y. (2011). The institutional turn and the crisis of ESP pedagogy in Taiwan. *Taiwan International ESP Journal*, 3(1), 17–30.
- Chuan Lin, H. (2010). *A Case Study: An ESL Teacher's Beliefs and Classroom Practices in Grammar Instruction*. Unpublished master's Thesis. Kent State University.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of learning: language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169–203). Cambridge: England, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Department of Transportation. (2001). *Aircraft Accident Report No: 4/90 (EW/C1095)*. Retrieved from http://www.aaib.gov.uk/cms_resources.Cfm?file=/4-1990%20GOBME.Pdf.
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: CUP.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 28(2), 97-107.

- Faour, B. (2003). *Early childhood Teachers in Lebanon: Beliefs and practices*. Unpublished PhD Dissertation. School of education. University of Leicester. UK.
- Farida Rosa, P. (2008). Heightening Our Awareness of Gender Stereotypes. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators* 21 (3), 28- 34.
- Farrell, T.S.C. (2006). Reflective practice in action: A case study of a writing teacher's reflections on practice. *TESL Canada Journal*, 23(2), 77-90.
- Farrell, T. S. C., & Benisi, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*. 44(163), 45-65. Doi: 10.1177/0033688213488463
- Farrell, T. S. C., & Lim, P. P. C. (2005). Conceptions of Grammar Teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*. 9(2). Retrieved from <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej34/a9.html>.
- Ferguson, G. (2002). Language awareness in the preparation of teachers of English for specific purposes. In H. Trappes- Lomax & G. Ferguson (Eds.), *Language in language teacher education* (pp. 131–148). Amsterdam: Netherland, John Benjamins.
- Foss, M. & Kleinsasser, P. (1996). How language teachers' beliefs about reading are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, 29, 387–395.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1–13.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teacher's personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(3), 307–327.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: language in Action*. Routledge, Taylor & Francis. London: England.
- Hamp-Lyons, L. (2011). English for academic purposes. In Hinkel, E. (Ed.). (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. 2 (pp. 89–105). New York: Routledge.
- Harmer, J. (2006). *The practice of English language teaching*. Pearson: Longman.
- Holt Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325–49.
- Hyland K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for*

- Specific Purposes*, 21(4), 385-395.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Abingdon, UK: Routledge.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jamalzadeh, M. & Shahsavar, Z. (2015). The Effects of Contextual Factors On Teacher's Beliefs And. Practices. *Social and Behavioral Sciences* 192,166–171. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.06.024.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for nonnative speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24, 83–108.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40, 235–257.
- Kazakova, O. (2015). Language for Specific Purposes: Methodological Problems, Trends and Perspectives. *Social and Behavioral Sciences* 214, 977–982. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.687.
- Kettle, B. & N. Sellars (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1–24.
- Kim, D. M. (2005). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Stadium Generale*, 23, 30-87.
- Lai, Y. G. (2001). Task-based Language Teaching: For the State Secondary F.L Classroom? *Language Learning Journal*. USA.
- Mansour, N. (2008). " Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda". *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for language teachers*. London: England, Arnold.
- Moini, M. (2009). The impact of EFL teachers' cognition on teaching foreign language grammar. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 141-164.
- Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90, 48–66.
- Nabhani, M., & Bahous, R. (2010). Lebanese teachers' views on continuing professional development. *Teacher Development*, 14(2), 207-224.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a

- messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390.
- Rajabi, P., Kiany, G. R & Maftoon, P. (2012). ESP in-service teacher training programs: Do they change Iranian teachers' beliefs, classroom practices and students' achievements? *Ibérica* 24, 261-282
- Razmjoo, A., & Riazi, M. (2006a). Do high schools or private institutes practice communicative language teaching? A case study of Shiraz teachers in high schools and institutes. *The Reading Matrix*, 6(3), 340-361.
- Razmjoo, A., & Riazi, A. (2006b). On the teaching methodology of Shiraz EFL institutes. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 23(1), 58-70.
- Richards, C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New York, NY: Prentice Hall.
- Sakui, D. D. & Gaies, P. (2006). English for specific purposes: teaching for perceived needs and imagined futures in the worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.
- Salehi, H., & Amini, H. (2015). Iranian EFL Teachers' Cognitions of Language Learners: Oral Communication Classrooms in Focus. *Journal of English Language and Literature*, 4(1), 360-366.
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centered education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal for Educational Development*, 31(5), 425-432.
- Scott-Barrett, F. (1989). How technical can you teach? *Language Training*, 10, 1–22.
- Sheikhol-Eslami, F., & Allami, H. (2012). The Relation between Teachers' Self-beliefs of L2 Learning and In-class Practices. *Theory and Practice in Language Studies*, (8), 1684-1692.
- Shulman, L. S., & Quinlan, K. M. (1996). The comparative psychology of school subjects. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of education psychology* (pp. 399–422). New York, NY: Macmillan.
- Silva, M. d. (2005). Constructing the teaching process from inside out: How pre-service teachers make sense of their perceptions of the teaching of the four skills. *TESL-EJ*, 9(2), 1-19.
- Stewart, T., & Perry, B. (2005). Interdisciplinary team teaching as a model for teacher development. *TESL-EJ*, 9(2), 1–17.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*.

- London: Cambridge University Press.
- Tiewtrakul, T. & Fletcher, S.R. (2010). The challenge of regional accents for Aviation English language proficiency standards: A study of difficulties in understanding in air traffic control-pilot communications. *Ergonomics* 53(2), 229-39.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Uhrig, K. (2016). English for occupational purposes: one language? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 3(2), 1-15.
- Ur, P. (1996). Second thoughts on teaching listening. *RELC Journal*, 36(1), 85-92.
- Uso-Juan, E. (2006). The compensatory nature of discipline-related knowledge and English language proficiency in reading English for academic purposes. *The Modern Language Journal*, 90, 210-227.
- Wang, W. (2006). Exploring teacher beliefs and practice in the implementation of a new English language curriculum in China: Case studies. APERA conference. University of Hong Kong.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: OUP.
- Williams, R. (1978). EST – Is it on the right track? In C. J. Kennedy (Ed.), *English for specific purposes* [Special issue]. MALS Journal (Midlands Applied Linguistics Association) (pp. 25-31). Birmingham, England: The University of Birmingham.
- Williams, G., J. (2016). *Solutions for Improving the Safety of Aviation Communication: An Investigation of Pilots' and Air Traffic Control Officers' Opinions on Aviation English*. Unpublished Doctoral Dissertation, School of Education. University of Leicester, Netherland.
- Ziahosseiny, S. M. (2002). The Effect of Content and Formal Schemata on Reading Comprehension. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 8 (1), 10-23.
- Zoumana, K., (2007). Preserves ESP Teacher Training in African French Country. *World Online Journal for Teachers* 1 (14), 43-51.