

## دیدگاه‌های مدرسان در مورد زبان تخصصی هوانوردی

### مهدی قایدرحمت\*

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه،

ارومیه، ایران

### جواد غلامی\*\*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه،

ارومیه، ایران

### ژیلا محمدنیا\*\*\*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه،

ارومیه، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۷/۰۷، تاریخ تصویب: ۹۶/۱۰/۳۰، تاریخ چاپ: اردیبهشت ۱۳۹۷)

### چکیده

در ایران، دوره‌های زبان انگلیسی تخصصی هوانوردی را اغلب مدرسان زبان انگلیسی متخصص در امر هوانوردی و معلمان زبان انگلیسی تدریس می‌کنند که متخصص هوانوردی نیستند. پژوهش حاضر، به بررسی دیدگاه‌های این دو گروه مدرسان در خصوص تدریس زبان هوانوردی، برای اولین بار در ایران می‌پردازد. دیدگاه‌های هشت مدرس این دوره‌ها از طریق مصاحبه و پرسشنامه مطالعه شده است که نتایج، نشان‌دهنده عدم یکنواختی روش تدریس زبان انگلیسی در بین دو گروه مدرسان این دوره‌ها بود. از دیدگاه مدرسان متخصص، زبان تخصصی باید بیشتر به صورت عملی و کاربردی همراه با تأکید زیاد روی مفاهیم تخصصی، آموزش معلم‌محور و بازخوردهای آموزشی مستقیم از طرف مدرسان تدریس شود. از نظر مدرسان زبان، این دوره‌ها بیشتر باید روش و اصول تدریس، آموزش مشارکت‌محور و بازخوردهای زبان‌آموز‌محور را مد نظر قرار دهد. نتایج این تحقیق می‌تواند در شناخت وضعیت مدرسان فعلی این دوره‌ها و انتخاب مدرسان اصلاح (با توجه به آخرین دستاوردها) در امر آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه سودمند باشد.

واژه‌های کلیدی: عقاید، مدرس زبان تخصصی، مدرس زبان انگلیسی، انگلیسی هوانوردی، ایران.

\* E-mail: [mehdighaedrahmat@yahoo.com](mailto:mehdighaedrahmat@yahoo.com)

\*\* E-mail: [j.gholami@urmia.ac.ir](mailto:j.gholami@urmia.ac.ir) نویسنده مسئول

\*\*\* E-mail: [z.mohammadnia@urmia.ac.ir](mailto:z.mohammadnia@urmia.ac.ir)

## ۱- مقدمه

## نظرها، عقاید و دیدگاه‌های معلم

عقاید و نظرها و دیدگاه‌های معلم از چهار دهه قبل در چندین تحقیق مورد مطالعه قرار گرفته است. توجه به این موضوع در تدریس زبان انگلیسی (ELT)<sup>۱</sup> و تربیت معلم از دهه هفتاد شروع شده است (فری من، ۲۰۰۲؛ جانسون، ۲۰۰۶). برگ (۲۰۰۳) معتقد است که نظرها و دیدگاه‌های مدرس شامل «مطالعه ابعاد نظری غیرقابل مشاهده تدریس است؛ یعنی چیزی که مدرس می‌داند؛ معتقد است یا فکر می‌کند». (ص. ۸۱). به نظر می‌رسد زیربنای مطالعه نظرها و دیدگاه‌های معلم به این نظریه عمومی برمی‌گردد که نظرها و عقاید آموزشی آن‌ها، تأثیرات مختلفی بر فعالیت کلاسی آن‌ها (و برعکس) دارد (به این تحقیقات رجوع شود: برگ، ۲۰۰۳؛ برین هاید، میلتن، اولیور و توایت، ۲۰۰۳؛ فرل و لیم، ۲۰۰۵؛ هال، ۲۰۱۱؛ جانسون، ۱۹۹۲). علاوه بر این، این نظرها تصمیمات مدرس را درباره این فعالیت‌های آموزشی تحت تأثیر قرار می‌دهند (برگ ۲۰۰۳؛ برین و همکاران ۲۰۰۳؛ فرل و بنیس، ۲۰۱۳؛ فرل و لین، ۲۰۰۵) علاوه بر این برگ (۱۹۹۹) معتقد است عوامل متعددی مانند عوامل شناختی، تجربی و محیطی، عقاید آموزشی و فعالیت‌های کلاسی مدرس زبان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. سؤالات اساسی که در این پژوهش در مورد عقاید مدرس زبان مورد بررسی قرار می‌گیرند شامل موارد زیر هستند: مدرسان زبان در چه مواردی نظرها و فعالیت‌های متفاوتی دارند؟ این نظرها تفاوت چگونه ایجاد می‌شوند؟ چگونه با یادگیری مدرس و فعالیت‌های کلاس تعامل دارند؟

برگ (۲۰۰۶) معتقد است که «عقاید معلم در مورد آموزش و یادگیری همان نظام ذهنی شخصی است که تصمیمات و فعالیت‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد» (ص ۳۵). این عقاید در تعاملات درون کلاس، طراحی دروس و مطالب آموزشی و همچنین محتوای آموزشی نیز مؤثر است (برگ ۲۰۰۶). «فرهنگ یادگیری کلاس درس» نیز تحت تأثیر این مؤلفه قرار دارد (کرتازی و لین، ۱۹۹۶ ص ۱۶۹). این عقاید و دیدگاه‌ها شامل بخش‌های احساسی، ارزیابی و همچنین قضاوت اخلاقی است (گلمبک و جانسون، ۲۰۰۴).

### انگلیسی با اهداف ویژه

انگلیسی با اهداف ویژه (ESP)<sup>۱</sup> در دهه ۱۹۶۰ وارد ادبیات آموزشی شد. هاچین سن و واترز (۱۹۸۷، ص. ۱۹) ESP را به‌مثابه «یک رویکرد معرفی کردند نه یک فراورده». این بدان معناست که ESP نوع خاصی از زبان یا نوع خاصی از مواد آموزشی یا روش خاصی نیست. براساس گفته یوریگ (۲۰۱۶) همزمان با رشد اقتصاد و همچنین افزایش رقابت در آن، بیشتر سازمان‌های اقتصادی نیازمند کارکنانی هستند که مهارت‌های خاصی داشته باشند. به‌منظور حصول اطمینان از توانایی کارکنان، صنایع به تحصیلات تکمیلی و آموزش عالی روی می‌آورند. یکی از خلاقیت‌های نهادهای آموزش عالی این است که انگلیسی با اهداف شغلی (EOP)<sup>۲</sup> در چارچوب حرفه‌ای و شغلی آموزش داده می‌شود. فراگیران، زبان را برحسب نیازهای حرفه‌ای خود که گاهی اوقات قبل از مشاغل آن‌ها شروع می‌شود، فرا می‌گیرند. در EOP انتظار می‌رود که فراگیران با متون تخصصی خاص کار کنند؛ همچنین علوی، کیوان‌پناه و شریفی (۲۰۱۷) بیان می‌کنند که زبان انگلیسی در دوره‌های «انگلیسی برای اهداف خاص» در زمان‌های مربوط به کسب‌وکار مورد استفاده قرار می‌گیرد.

آندرسون (۲۰۱۷) معتقد است که امروزه، تدریس انگلیسی با اهداف ویژه، به یکی از شاخه‌های تدریس زبان انگلیسی تبدیل شده است. آنتونی (۱۹۹۷) معتقد است که انگلیسی با اهداف ویژه «بخشی از برنامه‌ریزی درسی است که دانشجویان را برای استخدام در حرفه خاصی آماده می‌کند» (ص. ۱۲۹). نمونه‌های انگلیسی با اهداف شغلی شامل: انگلیسی برای تکنسین‌ها و انگلیسی برای پزشکان و همچنین انگلیسی برای هوانوردان و مهندسان پرواز است که از آن با عنوان «انگلیسی هوانوردی» یاد می‌شود. از نظر کریستال (۱۹۹۷)، انگلیسی هوانوردی همان مکالمه هوانوردی است و براساس گفته او انگلیسی هوانوردی شامل «لغات محدود است که در آن جملات مشخصی وجود دارد و برای بیان همه شرایطی که ممکن است رخ دهند استفاده می‌شود» (ص. ۱۰۹). این محدوده به لغاتی اشاره می‌کند که خلبانان و متخصصان برج کنترل، باید آن‌ها را بدانند تا بتوانند شرایط و مکالمات مختلف را مدیریت کنند؛ بنابراین کارکنان هوانوردی، باید در مورد اصطلاحات خاص هوانوردی نیز اطلاعات کافی داشته باشند. در این مورد عقاید و نظرهای معلمان زبان هوانوردی بسیار تعیین‌کننده

1. English for Specific Purposes (ESP)

2. English for Occupational Purposes (EOP)

است. تحقیقات صورت‌گرفته تأثیر عقاید معلمان را بر روی زندگی حرفه‌ای و تخصصی مدرسان نشان داده است (برای مثال میجر، ورلوپ و بیجارد، ۲۰۰۱). علی‌رغم وضعیت فعلی انگلیسی برای اهداف ویژه (ESP) محققان معتقدند که تحقیقات اساسی در مورد نحوه ارتقاء ESP باید انجام بگیرد. با مقایسه آثار نظری و تجربی ESP یک خلأ دیده می‌شود. علت اصلی این است که در مورد اجرا و طراحی دروس و مطالب این دوره‌ها تأکید بیش‌تر بر روی زبان‌شناسی کاربردی بوده است (گریوز، ۲۰۰۸). علاوه بر این، در مورد محتویات دوره‌های ESP و همچنین روش‌هایی برای تدریس آن‌ها، مباحث و نظرهای مختلفی وجود دارد؛ از طرف دیگر، زبان ارتباط هوایی بین متخصصان برج کنترل و خلبانان، یک نمونه استاندارد زبان انگلیسی نیست و دارای دستورهای نحوی مختصر و خاص خود است که به آن «عبارت‌شناسی» می‌گویند و این عبارات را هم افرادی که زبان مادری آن‌ها انگلیسی است و هم سایر افراد استفاده می‌کنند و با عنوان «انگلیسی با اهداف ویژه» از آن یاد می‌شود (های لند، ۲۰۰۲).

با وجود این، در شرایط غیرمعمول، متخصصان هوانوردی مجبورند زبان انگلیسی را در کنار عبارات تخصصی استفاده کنند که این ممکن است منجر به سوء برداشت و درنهایت سوانح هوایی شود. در سال‌های اخیر، نگرانی‌های زیادی در مورد نبود مهارت کافی خلبانان و متخصصان برج کنترل در زبان انگلیسی و همچنین نقش آن به‌مثابه عاملی تعیین‌کننده در زنجیره سوانح هوایی وجود داشته است. این خلأ در کشورهایی مانند ایران که در آن 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) همچنین بنا به گفته عطایی (۲۰۰۲، ۲۰۱۳) در کشورهایی مانند ایران نیز که مدرسان زبان و مدرسان متخصص، دوره‌های زبان تخصصی را به‌صورت مستقل براساس عقاید و نظرهای خود تدریس می‌کنند، این نگرانی بسیار زیاد است.

برخی محققان (برای نمونه اسکات-بیرت، 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. علاوه بر آن، ادبیات موجود در مورد تربیت معلم و مدرسان نشان می‌دهد عقاید و نظرهای معلمان و مدرسان، چارچوب عملی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (برای نمونه برگ، ۲۰۰۳، ۲۰۰۶) نکته دیگر، تحقیقاتی است که در زمینه پیچیدگی‌های نظر معلمان و فعالیت‌های آموزشی آن‌ها در کلاس انجام شده است

(بیکر، ۲۰۱۴). برگ (۲۰۰۶) عقاید و نظرهای مدرسان زبان دوم را به این شکل تعریف می‌کند: «یک سیستم عملی شخصی در مورد ساختارهای فکری و ذهنی معلمان که به صورت پویا و متغیر هستند و براساس تجارب حرفه‌ای و آموزشی معلمان در طول زندگی آن‌ها تعریف شده و اصلاح می‌شوند» (ص. ۳۵). محققان و کارشناسان تربیت معلم توجه زیادی به بررسی نظرهای معلمان کرده‌اند. ادبیات موجود در مورد عقاید و دانش معلمان ارتقاء پیدا کرده و نحوه تأثیر این عقاید بر فعالیت‌های آموزشی معلمان نشان داده شده است (برگ، ۲۰۰۶). در دانشکده‌های هوانوردی ایران، موضوع عقاید و نظرهای معلم عموماً و عقاید و نظرهای مدرسان در تدریس زبان انگلیسی هوانوردی خصوصاً بررسی و ارزیابی نشده است. زبان هوانوردی به‌ویژه در بخش نظامی یک «ژانر» محدود با دسترسی کمتر محسوب می‌شود و کمتر مورد توجه محققان بوده است. علاوه بر این، عملکرد و فعالیت مدرسان در کلاس‌های زبان انگلیسی هوانوردی نیز به‌طور کامل بررسی نشده است و تصویر روشنی به‌ویژه در مورد عقاید این مدرسان، در مورد زبان انگلیسی هوانوردی در ایران وجود ندارد. در ضمن با توجه به اینکه دو گروه از مدرسان زبان انگلیسی هوانوردی را تدریس می‌کنند، این موضوع نیاز به بررسی بیش‌تر دارد.

بنابراین هدف تحقیق حاضر بررسی نظرها و دیدگاه‌های دو گروه از مدرسانی است که زبان انگلیسی هوانوردی را در مرکز آموزشی هوانیروز ارتش جمهوری اسلامی ایران تدریس می‌کنند. تحقیقات در مورد نظر مدرسان به‌ویژه در ایران سابقه‌ای نسبتاً کم دارد؛ با این حال تحقیقاتی در مورد نظر مدرسان در مورد تدریس گرامر انجام شده است (برای مثال علی‌جانیان، ۲۰۱۲؛ عطایی، ۲۰۱۳).

## ۲- بررسی پیشینه تحقیق

تحقیقات در مورد مفهوم عقاید و نظرهای معلمان، حدود چهار دهه پیش شروع شد. این مفهوم به‌طور گسترده در زبان انگلیسی عمومی مورد بررسی قرار گرفت (الکساندر، ۲۰۱۲). تحقیقات گسترده در مورد تربیت معلم زبان انگلیسی، اهمیت این موضوع را نمایان می‌سازد (برای نمونه برگ ۲۰۰۳؛ فری‌من ۲۰۰۲؛ شل‌مان و کوین‌لان ۱۹۹۶؛ جانسون، ۲۰۰۶). تحقیقات زیادی رابطه چندمنظوره عقاید و نظرهای آموزشی معلمان و عملکرد واقعی آن‌ها در کلاس درس، به‌ویژه هم‌خوانی‌ها و ناهم‌خوانی‌های عقاید و عملکرد آموزشی آن‌ها را بررسی کرده‌اند. تحقیق وینگ (۱۹۸۹ ذکر شده در جانسون، ۱۹۹۲) نشان داد که مدرسان مدارس

پیش‌دستانی، نه تنها براساس عقاید آموزشی خود آموزش می‌دهند، بلکه نشان می‌دهد که این عقاید، عملکرد کلاسی و درسی و همچنین درک و دریافت این معلمان در مورد یادگیری را شکل می‌دهند. در یک تحقیق در مورد تطابق بین عقاید معلمان و نظرهای آن‌ها باستورک من (۲۰۱۲)، ذکر شده در فرل و بینس، (۲۰۱۳) دریافت که همیشه بین نظرها و عقاید معلمان و عملکردهای آن‌ها در کلاس تفاوت وجود ندارد؛ برای مثال، او دریافت که عقاید و نظرهای معلمان با سابقه تدریس انگلیسی و فعالیت‌های آموزشی آن‌ها نسبت به مدرسان کم‌تجربه هم‌خوانی بیشتری وجود دارد. تحقیقات دیگر نیز این موضوع را تأیید کردند؛ برای مثال، فرل و بینس (۲۰۱۳) نشان دادند که «مدرسان باتجربه زبان انگلیسی تمایل دارند که براساس عقاید خود تدریس کنند؛ اگرچه هم مدرسان باتجربه و هم مدرسان کم‌تجربه هم‌خوانی‌هایی را نشان دادند که علت آن ادامه طبیعی موضوع درس بود» (ص. ۱۷۵).

مقایسه بین مدرسان زبان و متخصصان در مورد بعضی از جنبه‌های تدریس زبان تخصصی بررسی شده است. با این حال مقایسه روش‌های مورد استفاده این دو گروه از مدرسان به اندازه کافی بررسی نشده است؛ برای مثال در تحقیق نسبتاً جدیدی، عطایی و فتاحی مجد (۲۰۱۳) عملکرد مدرسان زبان و نظر آن‌ها را در بین دو گروه از مدرسان یعنی مدرسان متخصص در رشته‌های پزشکی و مدرسان زبان انگلیسی بررسی کردند که مهارت خواندن و درک مطلب را تدریس می‌کردند. از هرگروه از این مدرسان، سه نفر انتخاب شدند که در دانشکده‌های علوم پزشکی تدریس می‌کردند و آن‌ها را طی هشت جلسه، مورد تحقیق قرار دادند. تفاوت تحقیق حاضر با تحقیق عطایی و فتاحی مجد در مقیاس این دو تحقیق است. عطایی و فتاحی مجد (۲۰۱۳) نظرها و عقاید مدرسان را تنها در مورد مهارت خواندن و درک مطلب بررسی کردند؛ در صورتی که تحقیق حاضر، جنبه‌های مختلف تدریس را به وسیله این دو گروه از مدرسان مورد بررسی قرار می‌دهد و در واقع، این تحقیق بخشی از یک طرح گسترده‌تر است که به منظور بررسی رابطه بین نظرهای مدرسان زبان تخصصی هوانوردی و فعالیت‌های آموزشی آنان انجام گرفته است. نتایج تحقیق عطایی و فتاحی مجد (۲۰۱۳) نشان‌دهنده ناهم‌خوانی‌هایی در بین این دو گروه از مدرسان و همچنین ناهم‌خوانی‌هایی در هر گروه با توجه به نظرها و عملکرد آن‌ها در کلاس بود.

برخی از پژوهشگران از جمله کولی گردان ۱۹۹۶؛ اوکادا؛ جانسون ۱۹۹۲؛ میجر، ورلوپ و بیچارد، ۲۰۰۱، نظر مدرسان را در آموزش انگلیسی برای اهداف عمومی بررسی کرده‌اند. با وجود این، در مورد عقاید مدرسان تخصصی نقیصی که احساس می‌شود، این است که در این

موضوع، تحقیقات کمی صورت گرفته است. علاوه بر این، شرایط در محیط‌هایی مانند ایران بدتر می‌شود؛ چون در این شرایط، هم گروه‌های تخصصی و هم گروه‌های زبان، موضوعات زبان تخصصی را عرضه می‌کنند و همکاری زیادی بین این دو گروه معلمان وجود ندارد (عطایی، ۲۰۰۶). بنابراین شباهت‌ها یا تفاوت‌های بین عقاید و عملکردهای بین این دو گروه معلمان در محیط‌هایی مانند ایران به‌خوبی بررسی نشده است. علاوه بر این دوره‌هایی برای تربیت معلم دروس تخصصی وجود ندارد. یک تحقیق آنلاین روش‌های آموزش مدرسان در انگلیس نشان داد که تنها تعداد کمی از مدرسان دوره‌های خاص آموزش نحوه تدریس زبان تخصصی را طی کرده‌اند (الکساندر، ۲۰۰۷، ذکر شده در الکساندر ۲۰۱۲: ۱۰۰).

زبان تخصصی هوانوردی به‌ویژه در محیط‌های نظامی به بررسی دقیق‌تر نیاز دارد. دانشجویان خلبانی که به مراکز آموزش نظامی وارد می‌شوند، باید زبان عمومی و زبان تخصصی خود را تقویت کنند. با این حال، این دانشجویان را هم مدرسان زبان انگلیسی و هم مدرسان متخصص، آموزش می‌دهند. نظرها و عقاید هر گروه از معلمان، بازدهی این دوره‌ها را که مراکز آموزش نظامی، مانند مرکز آموزش هوانیروز ارتش برگزار می‌کنند، تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنا به گفته علوی، کیوان پناه و شریفی (۲۰۱۷) ادبیات پیشین در مورد ارزیابی برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی در کشور ایران، به‌ویژه در حوزه‌هایی همچون انگلیسی با اهداف ویژه و انگلیسی با اهداف دانشگاهی، بسیار ناچیز است؛ بنابراین هدف تحقیق حاضر بررسی عقاید و نظرهای مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان زبان متخصص در هوانوردی در دانشکده پرواز مرکز آموزش هوانیروز است. سؤال کلی در تحقیق حاضر، این است که نظرها و عقاید مدرسان زبان انگلیسی و مدرس زبان انگلیسی متخصص در هوانوردی در مورد تدریس انگلیسی به هوانوردان و مهندسان پرواز چیست؟ به این منظور در این تحقیق سؤالات زیر را مطرح می‌کنیم:

- ۱- نظرها و دیدگاه‌های مدرسان زبان انگلیسی غیرمتخصص هوانوردی در مورد تدریس زبان تخصصی هوانوردی در ایران چیست؟
- ۲- نظرها و دیدگاه‌های مدرسان زبان انگلیسی متخصص هوانوردی در مورد تدریس زبان انگلیسی هوانوردی در ایران چیست؟
- ۳- تفاوت بین نظرها و دیدگاه‌های مدرسان زبان غیرمتخصص و مدرسان متخصص، در مورد تدریس زبان انگلیسی هوانوردی در ایران چیست؟

### ۳- روش تحقیق

در تحقیق حاضر از روش تحقیق تلفیقی استفاده شده است که هم شامل تحقیق کمی و هم تحقیق کیفی است.

### مکان تحقیق

این تحقیق در مرکز آموزش هوانیروز در دانشکده پرواز، در اصفهان انجام شد که مخفف آن A.A.T.C.F.A<sup>۱</sup> است. این دانشکده تجربه طراحی و اجرای دوره‌های زبان انگلیسی عمومی و زبان انگلیسی، با اهداف ویژه برای خلبانان و مهندسان پرواز از دوره‌های قبل از انقلاب تاکنون برعهده دارد و سالانه بیش از ۸۰۰ دانشجوی خلبانی و مهندسی پرواز در این دانشکده تحت آموزش قرار می‌گیرند. کارکنان آموزشی این مرکز شامل ۱۵ مدرس زبان انگلیسی و ۱۸ مدرس متخصص هستند که دوره‌های زبان تخصصی را برای دانشجویان خلبانی و مهندسان پرواز برگزار می‌کنند؛ همچنین شایان ذکر است که دانشجویان خلبانی و دانشجویان مهندسی پرواز باید یک دوره ۸۳۰ ساعته زبان عمومی را در کنار مباحث تخصصی بگذرانند که به همراه آن ۴۲۰ ساعت آموزش زبان تخصصی داده می‌شود.

### جامعه آماری

برای انتخاب مدرسان شرکت‌کننده در این تحقیق، از روش نمونه‌برداری هدفمند استفاده شد. هشت معلم در تحقیق حاضر شرکت کردند که شامل چهار مدرس تخصصی و چهار مدرس زبان انگلیسی بودند. همه معلمان موضوعات تخصصی را به دانشجویان و مهندسان پرواز آموزش می‌دادند. علت استفاده از دروس تخصصی این بود که بر اساس آزمون دانش تخصصی عمومی که به صورت مدون در بین دانشجویان در دانشکده پرواز انجام می‌شود، دانشجویان این دوره تقریباً از نظر دانش تخصصی در یک سطح بودند. تنها استثناء برای جامعه آماری دانشجویان خلبانی بودند که در حال گذراندن ترم آخر تحصیلی بودند و دوره آن‌ها از نظر محتویات، تخصصی‌تر بود و از نظر زبان انگلیسی نیز در سطح بالاتری قرار داشتند. با این وجود، این ناهمگونی در بین دانشجویان تحت آموزش، منجر به تحلیل‌های دقیق‌تر و در نتیجه

1. Army Aviation Training Center Flight Academy



تفاسیر بهتری می‌شد. علاوه بر این همان طور که ملوک (۲۰۰۶) معتقد است مدرسانی که آمادۀ تحقیق نیستند، برای تحقیق اعتبار محیطی بیشتری دارند.

همۀ معلمان شرکت‌کننده در طرح، ایرانی و زبان مادری آن‌ها فارسی بود. به علت نظامی بودن محیط، تنها شرکت‌کنندگان مرد که دارای مدرک کارشناسی یا کارشناسی ارشد بودند، به همراه دو دانشجوی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی انتخاب شدند. مدرسان تخصصی، خلبان و مهندسان پرواز بودند و آموزش خاصی در مورد تدریس زبان انگلیسی ندیده بودند ولی مدرسان زبان، همگی مدرک دانشگاهی آموزش زبان انگلیسی داشتند. اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است. به‌منظور در نظر گرفتن مباحث اخلاقی تحقیق، رضایت مدرسان اخذ شد و محققان متعهد شدند که اسامی شرکت‌کنندگان را به‌صورت ناشناس حفظ کنند؛ بنابراین مانند بعضی از تحقیقات در این زمینه (مانند عطایی و فتاحی‌مجد، ۲۰۱۳) اسامی مدرسان ارائه نشده است و به جای آن، از مخفف‌هایی به‌همراه حروف الفبایی برای اشاره به آن‌ها استفاده شده است؛ برای مثال معلم تخصصی (AFS T A)<sup>۱</sup> یعنی مدرس متخصص الف) و (EFL T B)<sup>۲</sup> یعنی معلم زبان شماره ب.

#### ابزار تحقیق

به‌منظور بررسی نظرها و عقاید مدرسان معمولاً گفته‌های آن‌ها در مورد تدریس و عملکرد آموزشی آن‌ها در کلاس تعبیر و تفسیر می‌شود (روکچ، ۱۹۶۸، ذکر شده در پاجارس، ۱۹۹۲). پاجارس (۱۹۹۲) معتقد بود که «رفتار کلامی مدرسان و علت این نوع رفتارهای معلمان، باید در ارزیابی عقاید و نظرهای آن‌ها گنجانده شود تا تفاسیر دقیق‌تری عرضه شود» (ص. ۳۲۷). برگ (۲۰۰۶) به تکنیک‌هایی مانند خودابرازی، مصاحبه و مشاهده برای بررسی نظرها و عقاید معلمان اشاره می‌کند. علاوه بر این ساکوی و گویس (۲۰۰۶) معتقدند که گزارش‌های معلمان نیز می‌توانند منبع خوبی از اطلاعات در بررسی نظرها و عقاید آن‌ها باشد. برای استفاده از ادبیات موجود و به‌منظور جمع‌آوری داده‌های معتبر از چند روش استفاده شد و روش‌ها شامل مصاحبه، مشاهده و نکات میدانی بود.

1. AFS T: Aviation Field Specialist Teacher

2. EFL T: EFL Teacher

### مصاحبه با مدرسان

بر اساس تحقیقات پیشین در این زمینه مطابق نمونه عطایی و فتاحی مجد، (۲۰۱۳) مصاحبه‌ای طراحی شد. هر مصاحبه شامل ۱۵ سؤال عمده بود. همه مصاحبه‌ها را محقق اجرا کرد. موضوعات مورد بحث در این مصاحبه‌ها شامل 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 سؤال‌های مورد استفاده در کلاس و مطالب مشابه می‌شد. به منظور حصول اطمینان از پایایی موضوعات مطرح شده در مصاحبه‌ها، این موضوعات را سه نفر از استادان گروه آموزش زبان انگلیسی بررسی کردند و اصلاحاتی انجام دادند.

به منظور بررسی داده‌های دقیق‌تر، همه مصاحبه‌ها به صورت فارسی اجرا شد. علاوه بر این، به منظور اجرای یکسان مصاحبه برای هر دو گروه مدرسان از عبارات تخصصی زبان‌شناسی و تخصصی زبان انگلیسی با اهداف ویژه استفاده نشد. به منظور بررسی عقاید مدرسان، این مصاحبه‌ها حالت دوطرفه و تعاملی داشتند. زمان مصاحبه‌ها از ۵۶ دقیقه تا یک ساعت و ۳۲ دقیقه با میانگین زمان ۶۵ دقیقه بود. سؤالات مطرح شده در مصاحبه، در بخش‌های بعدی آمده است. شایان ذکر است که در اجرای این پژوهش، از تحقیق عطایی و فتاحی مجد (۲۰۱۳) به‌مثابه الگو استفاده شد.

جدول ۱. اطلاعات مربوط به مدرسان شرکت‌کننده

نام	جنسیت	رشته تحصیلی / تمثل	مدرک دانشگاهی	سابقه <sup>۱</sup> تدریس		دوره روش تدریس زبان تخصصی یا عمومی	زبان تخصصی آموزش داده شده: انگلیسی برای دانشجویان...
				زبان تخصصی	زبان عمومی		
AFS T A	مرد	خلبان	لیسانس	۱۴	۱	تدریس دوره روش تدریس به دانشجویان خلبانی و مهندسی پرواز مطالعه کتب آموزش زبان انگلیسی/ تدریس در مؤسسات زبان	خلبانی/ مهندسی پرواز
AFS T B	مرد	خلبان	لیسانس	۱۰	۳	مطالعه کتب آموزش زبان انگلیسی طی دوره روش تدریس	خلبانی/ مهندسی پرواز
AFS T C	مرد	مهندس پرواز	لیسانس	۱۴	۲	طی دوره روش تدریس	خلبانی/ مهندسی پرواز
AFS T D	مرد	مهندس پرواز	لیسانس	۱۳	۴	دروس دانشگاهی در تدریس زبان تخصصی و زبان عمومی	خلبانی/ مهندسی پرواز
EFL T A	مرد	آموزش زبان انگلیسی/ مهندس پرواز	دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی/لیسانس مهندسی پرواز	۹	۱۲	دروس دانشگاهی در تدریس زبان تخصصی و زبان عمومی	خلبانی/ مهندسی پرواز
EFL T B	مرد	آموزش زبان انگلیسی/ مهندس پرواز	دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی/لیسانس مهندسی پرواز	۱۲	۹	دروس دانشگاهی در تدریس زبان عمومی	خلبانی/ مهندسی پرواز
EFL T C	مرد	آموزش زبان انگلیسی	فوق لیسانس آموزش زبان انگلیسی/ لیسانس مهندسی پرواز	۰	۱۰	دروس دانشگاهی در تدریس زبان عمومی	خلبانی/ مهندسی پرواز
EFL T D	مرد	آموزش زبان انگلیسی	فوق لیسانس آموزش زبان انگلیسی/ لیسانس مهندسی پرواز	۰	۳	دروس دانشگاهی در تدریس زبان عمومی	خلبانی/ مهندسی پرواز

۱. سابقه تدریس زبان عمومی برای مدرسان زبان، اشاره به سنواتی دارد که زبان عمومی تدریس کردند و برای مدرسان متخصص، تجربه آن‌ها در تدریس موضوعات تخصصی در متخصص مرتبط است.

۲. دوره روش تدریس (MOI) برای افرادی برگزار می‌شود که در دانشکده پرواز قصد تدریس دارند و مدرک دانشگاهی ندارند.

### پرسش‌نامه عقیده معلمان (TBQ)

پرسش‌نامه‌ای با عنوان پرسش‌نامه عقیده معلمان (در خصوص عملکردهای آموزشی مدرسان در کلاس) از تحقیق شیخ‌الاسلامی و علامی (۲۰۱۲) اقتباس شد. این پرسش‌نامه شامل ۲۲ سؤال بود و پس از بررسی‌های بیشتر و مطالعه تحقیقات دیگر مانند دیان و برد (۱۹۹۰) و کیم (۲۰۰۵) تغییراتی در این پرسش‌نامه شکل گرفت. نسخه نهایی پرسش‌نامه شامل ۱۹ سؤال بود که عقیده مدرسان در مورد جنبه‌های مختلف تدریس را بررسی می‌کرد، به صورت لیکرت با ۵ گزینه بود. از طریق مشورت با چهار متخصص آموزش زبان، پایایی این پرسش‌نامه بررسی شد. همچنین به منظور بررسی روایی این پرسش‌نامه در بین ۱۵ مدرس اجرا شد و از فرمول کرونباخ آلفا به این منظور استفاده شد. نتیجه نشان‌دهنده روایی این پرسش‌نامه بود ( $r = .84$ ). (رجوع شود به ضمیمه)

### روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌های موثوق‌تر و معتبرتر این اطمینان به شرکت‌کنندگان داده شد که قرار نیست آن‌ها مورد ارزیابی قرار گیرند، بلکه این داده‌ها برای بررسی مشکلات پیش روی تدریس انگلیسی با اهداف ویژه، استفاده خواهد شد. در ابتدا مصاحبه‌هایی اجرا شد که هدف آن پیش‌تر ذکر شد. برای جلوگیری از سوء برداشت، همه مصاحبه‌ها به زبان فارسی اجرا شد و به منظور فراهم آوردن فرصت مناسب برای هر دو گروه مدرسان، از اصطلاحات تخصصی استفاده نشد. این مصاحبه‌ها به صورت تعاملی اجرا شد. مصاحبه‌ها با سؤالات کلی و عمومی شروع می‌شد و سپس نظرها و عقاید مدرسان را به‌طور خاص مورد سؤال قرار می‌داد. سؤالات عمومی شامل سؤالاتی در مورد سوابق تدریس مدرسان و سؤالات خاص شامل سؤالاتی درباره نظرها و عقاید مدرسان در مورد فعالیت‌های آموزشی در کلاس درس بود. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، این سؤالات با توجه به تحقیقات قبلی (برگ ۲۰۰۳؛ فری‌من ۲۰۰۲؛ شل‌مان و کوبین‌لان ۱۹۹۶؛ جانسون، ۲۰۰۶؛ باستورک‌من، ۲۰۱۲، ذکر شده در فرل و بینس، ۲۰۱۳) در زمینه نظرها و عقاید مدرسان طراحی شد. در تحقیق حاضر، از روش کمی و کیفی، یعنی روش‌های تلفیقی استفاده شد.

دورنیه (۲۰۰۳) معتقد است که در تحقیق‌های کیفی، تحلیل داده‌ها پیچیده‌ترین بخش تحقیق است. روش تحقیق فعلی، روشی تلفیقی است؛ بنابراین توصیف دقیق داده‌ها و همچنین نوشتن متن مصاحبه‌ها به‌طور دقیق و کامل انجام شده است؛ سپس تفاوت‌ها و شباهت‌های دو

گروه مورد بررسی قرار گرفته است؛ برای مثال معیارهای بررسی شده شامل استفاده از زبان مادری، میزان کار گروهی، تصحیح خطا و بازخورد به میزان صحبت مدرس و فراگیران است؛ همچنین نوع سؤالاتی که در کلاس‌ها مورد استفاده قرار می‌گرفت، نیز بررسی شد. همان‌طور که قبلاً گفته شد، این معیارها با توجه به تحقیقات قبلی (برگ ۲۰۰۳؛ فری من ۲۰۰۲؛ شل‌مان و کوبین‌لان ۱۹۹۶؛ جانسون، ۲۰۰۶؛ باستورک‌من، ۲۰۱۲، ذکر شده در فرل و بینس، ۲۰۱۳) در زمینه نظرها و عقاید مدرسان انتخاب شد. همچنین پرسش‌نامه‌ای با عنوان پرسش‌نامه عقیده معلمان در خصوص عملکردهای آموزشی مدرسان در تدریس زبان هوانوردی (شیخ‌الاسلامی و علامی، ۲۰۱۲) در بین مدرسان توزیع شد.

#### یافته‌های تحقیق

##### نظرات مدرسان زبان در مورد آموزش زبان انگلیسی در دانشکده پرواز (نتایج کمی)

برای پاسخ‌گویی به این سؤال از پرسش‌نامه نظرات معلمان TBQ استفاده شد (رجوع شود به ضمیمه). نتایج این پرسش‌نامه که دو گروه مدرسان به آن پاسخ داده‌اند، در جدول ۲ آمده است.

جدول شماره ۲ نظرات مدرسان زبان در بعضی از مسائل در تدریس زبان تخصصی را نشان می‌دهد. همان‌طور که نشان داده شده است ۷۵٪ از مدرسان زبان با گزینه شماره ۱ پرسش‌نامه که مربوط به خودداری از توضیح مواردی است که فراگیران در آن مورد، اطلاعات کافی نداشتند "نسبتاً موافق" یا "کاملاً موافق" بودند. علاوه بر این، همه مدرسان زبان تخصصی معتقد بودند که آن‌ها از روشی که به آن‌ها آموزش داده شده بود، برای تدریس استفاده نمی‌کردند. نیمی از این مدرسان مدعی بودند که انگیزه آن‌ها به‌خاطر نظرها و انگیزه فراگیران ضعیف یا کم نیست. ۷۵٪ از مدرسان زبان معتقد بودند که فعالیت‌های آموزشی، با میزان خودآگاهی آن‌ها همبستگی دارد (گویه شماره ۴). همه مدرسان زبان معتقد بودند که بهانه کمبود وقت، بهانه خوبی برای تغییر طرح درس نیست (گویه شماره ۵). درباره سؤال بعدی پرسش‌نامه، همه مدرسان زبان معتقد بودند که آن‌ها یک طرح درس ثابت دارند. درباره سؤال بعدی پرسش‌نامه، همه مدرسان زبان کاملاً یا نسبتاً با افزایش کارایی تمرکز بر نیازها و انتظارات فراگیران (سؤال شماره ۷ پرسش‌نامه) موافق بودند. راجع به گویه شماره ۸ نیمی از مدرسان زبان کاملاً با نقش منفی مشکلات شخصی در تدریس زبان هوانوردی موافق بودند. همه مدرسان زبان به صورت نسبی موافق بودند که کلاس‌هایی که به‌صورت محاوره‌ای انجام

می‌شود، ممکن است به‌خاطر خستگی فراگیران طرح درس را تغییر دهند (گویه شماره ۹). نقش اصلی استفاده از طنز و سرگرمی در مکالمات (گویه شماره ۱۰) را همهٔ مدرسان زبان انتخاب کردند که آن‌ها به‌صورت نسبی، موافق استفاده از این تکنیک در کلاس بودند. ۷۵٪ از مدرسان زبان به‌صورت کامل و یا نسبی، با ایجاد تغییر دائمی در طرح درس، برای ایجاد انگیزهٔ فراگیران موافق بودند.

مدرسان زبان به‌صورت نسبی توافق کردند که مشکلات مربوط به رشتهٔ تخصصی را نادیده بگیرند تا این‌که درس را متوقف و مشکلات را بررسی کنند (گویه شماره ۱۲ پرسش‌نامه). با توجه به گویه شماره ۱۳ پرسش‌نامه، ۷۵٪ از مدرسان زبان، به‌صورت نسبی با تغییر تصمیم خود، قبل از کلاس مخالف بودند. در مورد پاسخ به مشکلات مربوط به لغت و واژگان در طول یک فعالیت (گویه شماره ۱۴ پرسش‌نامه) ۷۵٪ از مدرسان زبان با آن کاملاً یا به‌صورت نسبی موافق بودند. در مورد تغییر برنامه‌های از پیش تعیین‌شده به خاطر تعداد زیاد غایبان کلاس (گویه شماره ۱۵) درصد بالایی از مدرسان زبان با این مورد به‌صورت نسبی موافق بودند. با توجه به اولویت تصحیح خطاها بر توضیح آن‌ها (گویه شماره ۱۶) همه مدرسان زبان مخالف بودند. دربارهٔ سؤال بعدی در مورد عدم توانایی و تطابق معلم و مدرس زبان در پاسخ به سؤال فراگیران (مورد شماره ۱۸) مدرسان زبان کاملاً یا به‌صورت نسبی موافق بودند. در نهایت، در مورد نادیده‌گرفتن خطای فراگیران (گویه شماره ۱۹) همه مدرسان زبان به‌صورت نسبی و یا به‌صورت کامل، با این گزینه مخالف بودند.

جدول ۲. آمار توصیفی پرسشنامه TBQ برای مدرسان زبان

گویه	کاملاً موافق	نسبتاً موافق	نظری ندارم	نسبتاً مخالف	کاملاً مخالف
۱	۰	۰	٪۲۵	۷۵٪	۰
۲	۰	۰	۰	٪۵۰	٪۵۰
۳	۰	٪۲۵	٪۲۵	٪۵۰	۰
۴	۰	۷۵٪	۰	٪۲۵	۰
۵	۰	۰	۰	٪۱۰۰	۰
۶	٪۲۵	۰	٪۲۵	٪۵۰	۰
۷	۷۵٪	٪۲۵	۰	۰	۰
۸	۰	٪۲۵	۰	٪۵۰	٪۲۵
۹	۰	٪۱۰۰	۰	۰	۰
۱۰	٪۲۵	۷۵٪	۰	۰	۰
۱۱	٪۲۵	٪۵۰	۰	٪۲۵	۰
۱۲	۰	٪۲۵	٪۲۵	٪۵۰	۰
۱۳	۰	۰	٪۲۵	۷۵٪	۰
۱۴	٪۵۰	٪۲۵	۰	٪۲۵	۰
۱۵	۰	۷۵٪	٪۲۵	۰	۰
۱۶	۰	۰	۰	۷۵٪	٪۲۵
۱۷	۰	۰	۰	۷۵٪	٪۲۵
۱۸	۷۵٪	۰	۰	٪۲۵	۰
۱۹	۰	۰	۰	۷۵٪	٪۲۵

TBQ: Teacher Belief Questionnaire

نظرهای مدرسان متخصص هوانوردی در مورد زبان هوانوردی در دانشکده پرواز (نتایج کمی) برای پاسخ به این سؤال مانند سؤال قبل از پرسش‌نامه و مصاحبه استفاده شد. نتایج پرسش‌نامه در زیر ارائه شده است.

جدول ۳. آمار توصیفی پرسشنامه TBQ برای متخصصان مدرسان زبان

گویه	کاملاً موافق	نسبتاً موافق	نظری ندارم	نسبتاً مخالف	کاملاً مخالف
۱	۵۰٪	۵۰٪	۰	۰	۰
۲	۰	۰	۲۵٪	۵۰٪	۲۵٪
۳	۲۵٪	۵۰٪	۲۵٪	۰	۰
۴	۲۵٪	۵۰٪	۰	۰	۲۵٪
۵	۰	۵۰٪	۰	۲۵٪	۲۵٪
۶	۷۵٪	۲۵٪	۰	۰	۰
۷	۷۵٪	۲۵٪	۰	۰	۰
۸	۵۰٪	۲۵٪	۰	۲۵٪	۰
۹	۲۵٪	۵۰٪	۰	۲۵٪	۰
۱۰	۲۵٪	۲۵٪	۲۵٪	۲۵٪	۰
۱۱	۰	۷۵٪	۰	۰	۲۵٪
۱۲	۰	۲۵٪	۲۵٪	۲۵٪	۲۵٪
۱۳	۰	۲۵٪	۰	۵۰٪	۲۵٪
۱۴	۰	۵۰٪	۰	۵۰٪	۰
۱۵	۰	۷۵٪	۰	۰	۲۵٪
۱۶	۲۵٪	۵۰٪	۰	۲۵٪	۰
۱۷	۰	۵۰٪	۲۵٪	۰	۲۵٪
۱۸	۲۵٪	۲۵٪	۲۵٪	۲۵٪	۰
۱۹	۰	۰	۰	۵۰٪	۵۰٪

جدول ۳ دیدگاه‌های مدرسان متخصص هوانوردی را نشان می‌دهد. با توجه به این جدول همهٔ مدرسان به صورت نسبی یا کاملاً موافق بودند که برای توضیح در مورد گویه‌هایی که اطلاعات کافی ندارند، نباید اقدام کرد (گویه ۱). اکثر مدرسان معتقد بودند که آن‌ها از روشی که به خود آن‌ها آموزش داده شده است، برای تدریس استفاده نمی‌کنند (گویه ۲). همچنین بیشتر مدرسان متخصص معتقد بودند که انگیزهٔ ضعیف فراگیران، باعث کمتر شدن انگیزهٔ آن‌ها می‌شود. هفتاد و پنج درصد از مدرسان متخصص موافق بودند که عملکرد آموزشی، با



خودآگاهی آن‌ها ارتباط دارد (گویه ۴). نیمی از مدرسان متخصصان مدرس معتقد بودند که آن‌ها از بهانه کمبود زمان برای تغییر طرح درس خود استفاده می‌کنند (گویه ۵). همه مدرسان متخصص با این گزینه که آن‌ها یک برنامه طرح درس روزانه دارند، به صورت کامل یا نسبی موافق بودند (گویه ۶). در مورد گویه شماره ۷ همه مدرسان متخصص همانند مدرسان زبان به صورت نسبی یا کامل موافق بودند که تمرکز بر نیازها و انتظارات فراگیران، کارایی آن‌ها را بهتر می‌کند. با توجه به نقش منفی مشکلات شخصی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی (گویه ۸) ۷۵٪ از مدرسان به صورت کامل یا نسبی، با این گزینه موافق بودند. اغلب مدرسان متخصص، به صورت کامل یا نسبی با مورد شماره ۹ یعنی تغییر در طرح درس به خاطر خستگی مدرسان موافق بودند. نیمی از مدرسان متخصص، به طور کامل یا نسبی، با استفاده از سرگرمی برای مکالمه (گویه ۱۰) موافق بودند.

هیچ کدام از مدرسان، با گویه شماره ۱۰ پرسش‌نامه موافق نبودند. اغلب مدرسان متخصص، به صورت نسبی موافق تغییر طرح درس در صورت عدم انگیزه فراگیران بودند (گویه ۱۱). درباره مورد بعدی تعداد کمی از متخصصان به صورت نسبی موافق این بودند که مشکلات تخصصی را در حین تدریس نادیده بگیرند تا این‌که درس را متوقف کنند و این موضوع را توضیح دهند (گویه ۱۲). تنها تعداد کمی از مدرسان متخصص موافق بودند که آن‌ها تصمیمات را با نظر سایر همکاران، قبل از کلاس، ممکن است تغییر دهند (گویه ۱۳). نیمی از مدرسان به صورت نسبی موافق بودند که سؤالات مربوط به واژگان پاسخ داده شود (گویه ۱۴) درباره گویه ۱۵ که بر تغییر برنامه کلاسی به خاطر تعداد زیاد غایبان تأکید داشت، ۷۵٪ از متخصصان به صورت نسبی موافق بودند. تصحیح خطاها و توضیح دادن آن‌ها (گویه ۱۶) مورد پذیرش اغلب مدرسان متخصص قرار گرفت. درباره گویه ۱۸ یعنی انعطاف‌پذیری مدرس متخصص در پاسخ به سؤالات فراگیران نیمی از متخصصان کاملاً یا به طور نسبی موافق بودند. گویه ۱۹ پرسش‌نامه که مربوط به نادیده گرفتن خطاهای فراگیران می‌شد، مورد موافقت نیمی از فراگیران شد.

#### مقایسه کمی نظرهای مدرسان متخصص هوانوردی و مدرسان زبان در مورد زبان هوانوردی

به منظور بررسی رابطه بین دیدگاه‌های مدرسان متخصص و مدرسان زبان، یک آزمون همبستگی بین نمرات این دو گروه مدرس از پرسشنامه عقاید مدرس اجرا شد. با توجه به این‌که داده‌ها به صورت نرمال توزیع شده بودند، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده

شد. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که بین دیدگاه‌های دو گروه مدرس در خصوص فعالیت‌های آموزشی در تدریس زبان انگلیسی تخصصی همبستگی منفی وجود دارد ( $r = -.678, P \text{ value} = 0.322 > 0.05$ ).

نظرات مدرسین زبان در مورد آموزش زبان انگلیسی در دانشکده پرواز (نتایج کیفی) همان‌طور که در بالا گفته شد، به منظور جمع‌آوری داده‌های غنی‌تر مصاحبه‌هایی با مدرسین زبان اجرا شد که نتایج آن در ادامه ذکر شده است.

جدول ۴. نظرات مدرسین زبان انگلیسی در مورد جنبه‌های مختلف روش تدریس انگلیسی هوانوردی در دانشکده پرواز هوانیروز براساس مصاحبه

سؤال	نظرات و عقاید مدرسین زبان انگلیسی
۱- انگلیسی چگونه در این دانشکده پرواز تدریس می‌شود؟	زبان انگلیسی بیشتر، به صورت عملی تدریس می‌شود؛ به این معنی که از قطعات و ابزارهای واقعی استفاده می‌شود. خلبانان به مهارت‌های شفاهی (مهارت صحبت کردن و شنیداری) نیاز دارند؛ روش تدریس انگلیسی در اینجا نسبت به دانشگاه‌ها دقیق‌تر و هدفمندتر است؛ چون انضباط نظامی آموزش را مدیریت می‌کند. علاوه بر این، انگیزه فراگیر نسبت به سایر زبان‌آموزان در دانشگاه‌ها قوی‌تر است؛ چون زبان انگلیسی، بخشی از زندگی و آینده شغلی آن‌ها را تشکیل می‌دهد. نتایج ملموس‌تر هستند. هیچ یک از مدرسین، با متخصصان تاکنون همکاری نداشته‌اند؛ با این حال مدرس B و C (EFL T B & C) معتقد بودند که در مواردی که با مشکل مواجه می‌شوند، نظر معلمان زبان را می‌پرسند. همه مدرسین گفتند که دفتر جداگانه‌ای برای فراهم کردن این حمایت آموزشی وجود ندارد و تنها روابط دوستانه باعث رفع این مشکلات می‌شود.
۲- تفاوت بین انگلیسی به عنوان زبان خارجی و انگلیسی با اهداف ویژه یا آکادمیک چیست؟	زبان تخصصی در هوانوردی، برای خواندن متون تخصصی و پرکردن فرم‌ها و سوابق هوانوردی استفاده می‌شود؛ یعنی تفاوت بین این دو از نظر تمرکز آن‌ها بر مهارت‌های زبانی است که از اهداف آن‌ها نشئت می‌گیرد. در کشورهایی مانند ایران این تفاوت واضح‌تر است، ولی در کشورهای دیگر انگلیسی زبان دوم آن‌هاست، تشابه زیادی بین انگلیسی با اهداف ویژه و انگلیسی عمومی وجود دارد. در انگلیسی هوانوردی، از عبارات و اصطلاحات خاص استفاده می‌شود و آن‌ها به خلبانان آموزش داده می‌شود در واقع زبان انگلیسی عمومی، یک پیش‌نیاز برای زبان هوانوردی محسوب می‌شود.

سؤال	نظرها و عقاید مدرسان زبان انگلیسی
۳- آیا شما آموزشی در مورد نحوه تدریس انگلیسی هوانوردی دیده‌اید؟ آیا باید چنین آموزشی باشد؟ چه مطالبی باید در چنین دوره‌ای گنجانده شود؟	هیچ یک از مدرسان زبان انگلیسی چنین دوره‌ای را طی نکرده بودند و همه آن‌ها معتقد بودند که باید دوره‌ی روش تدریس زبان تخصصی، برای مدرسان زبان اجرا شود. مدرس زبان شماره B (EFL T B) معتقد بود که این دوره، باید بیشتر بر روش تدریس انگلیسی با اهداف ویژه تمرکز داشته باشد و مدرس زبان ش C (EFL T C) معتقد بود که لازم است که مدرسان زبان دوره‌ی روش تدریس انگلیسی هوانوردی را طی کنند. مدرسان زبان باید عبارات و اصطلاحات تخصصی هوانوردی را بدانند و همچنین کاربرد قطعات و سیستم‌های هلی‌کوپتری را نیز بدانند. مدرس A (EFL T A) معتقد بود که در دوره‌ی روش تدریس انگلیسی هوانوردی، دانش مربوط به منابع تخصصی مانند کتابچه‌ها و نشریات فنی باید تدریس شود.
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؟	مدرس ش A (EFL T A) معتقد بود که مواد آموزشی رضایت‌بخش هستند، اما بهتر است که به روزرسانی شوند. مدرس B (EFL T B) معتقد بود که مواد آموزشی قدیمی هستند؛ چون تحقیق زیادی در محیط‌های نظامی به عمل نمی‌آید. مدرس D (EFL T D) معتقد بود که نحوه‌ی آموزش مطالب آموزشی، از خود مطالب مهم‌تر است. او معتقد بود که اگرچه مطالب قدیمی هستند، اما می‌توانند اطلاعات کافی را عرضه کنند. هیچ یک از مدرسان زبان، نقشی در تعیین مطالب آموزشی نداشتند.
۵- به نظر شما آیا باید مدرسان زبان دروس تخصصی را آموزش دهند یا مدرسان متخصص؟	۳ نفر از ۴ مدرس زبان معتقد بودند که متخصصان هوانوردی و خلبانان برای آموزش بهتر هستند؛ چون آن‌ها می‌دانند که نیاز فراگیران چیست و مدرس B (EFL T B) معتقد بود که مدرسان زبان، قطعاً بهترند؛ چون همه‌ی مطالب تخصصی را می‌توان در دوره‌ی کوتاهی، به مدرس زبان آموزش داد.
۶- مشکلات تدریس دوره‌های زبان تخصصی از نظر شما چیست؟	همه‌ی مدرسان معتقد بودند که در تدریس زبان تخصصی، ممکن است مدرسان زبان از اصطلاحات تخصصی، به‌خوبی آگاهی نداشته باشند. مدرس شماره CEFL T همچنین معتقد بود که در هوانوردی از مدرسان برای طراحی مطالب درسی نظرخواهی نمی‌شود. مدرس C معتقد بود که بیشتر فراگیران زبان تخصصی در زبان عمومی خود مشکل دارند.
۷- به نظر شما از زبان مادری فراگیران باید در تدریس دروس تخصصی استفاده شود؟	مدرس ش A (EFL T A) معتقد بود که گاهی اوقات، استفاده از زبان مادری لازم است و مدرس ش B (EFL T B) معتقد بود که استفاده از زبان مادری، باید به حداقل برسد. مدرس C معتقد بود که به‌خاطر عدم ارائه خوب مدرسان و عدم برداشت صحیح فراگیران، گاهی اوقات، استفاده از زبان مادری لازم است. او معتقد بود که از چهره‌ی فراگیران می‌توان فهمید که آیا باید از زبان مادری استفاده کرد؛ همچنین هنگامی که فراگیران احساس خستگی می‌کنند، استفاده از زبان مادری لازم است.
۸- آیا فکر می‌کنید که خطاهای فراگیران باید تصحیح شود؟ چگونه؟	مدرس CEFL T معتقد بود که تصحیح خطا باید بر روی یک موازنه قرار گیرد که از تصحیح معلم شروع می‌شود و به تصحیح خود فرد خاتمه می‌یابد. تصحیح خود فراگیر، باعث یادگیری بهتر می‌شود.

سؤال	نظرها و عقاید مدرسان زبان انگلیسی
۹- چه مقدار از زمان کلاس را باید مدرس و چه مقدار آن را بایستی فراگیر صحبت کند؟	مدرس EFL T A معتقد بود که در کلاس‌های زبان تخصصی با توجه به ماهیت موضوع، مدرس باید بیشتر صحبت کند و زمان کمی باید به صحبت فراگیران اختصاص داده شود. مدرس EFL T C معتقد بود که در کلاس‌های زبان تخصصی، باید مدرس به صورت متکلم وحده صحبت کند. در ضمن او معتقد بود که پیچیدگی موضوع مورد تدریس نیز مقدار زمان اختصاص یافته به مدرس را تعیین می‌کند. مدرس EFL T B معتقد بود که حداقل ۳۰٪ زمان کلاس، باید به معلم اختصاص یابد و فراگیران باید تا ۵۰٪ زمان کلاس را داشته باشند.
۱۰- آیا شما به چرخه پیش‌تدریس، حین تدریس و پس از آن در خصوص تدریس مهارت‌ها معتقدید و آن را اجرا می‌کنید؟	مدرس AEFL T معتقد بود که در تدریس زبان تخصصی ما با تدریس مهارت‌ها سروکار نداریم؛ با این حال در مورد مهارت خواندن و مهارت شنیداری، او معتقد بود که این چرخه را دنبال می‌کند. سایر مدرسان نیز به این چرخه اعتقاد داشتند و آن را اجرا می‌کردند.
۱۱- چه نوع سؤال‌هایی را معمولاً در کلاس استفاده می‌کنید؟	مدرسان EFL T B D, C معتقد بودند که سؤال‌های باز و سؤال‌های استنباطی مؤثر هستند مدرس AEFL T معتقد بود که در سؤالات بسته و محدود نسبت به سؤالات استنباطی یادگیری بهتر شکل می‌گیرد. در تدریس زبان تخصصی مدرس EFL T B معتقد بود که تکنیک سؤال پرسیدن نیز خود مهم است؛ برای مثال او معتقد بود که ابتدا باید سؤال را پرسید و سپس مکث کرد و سپس فراگیر پاسخ‌گو را مشخص کرد تا همه فراگیران تمرکز و دقت داشته باشند.
۱۲- چگونه می‌توان تدریس زبان تخصصی را تسهیل کرد؟	مدرس AEFL T معتقد بود که استفاده از قطعات و تدریس در آشیانه‌های فنی و خط پرواز می‌تواند یادگیری زبان تخصصی را تسهیل کند. مدرس C معتقد بود که اگر خلبانان و مهندسان پرواز، بیشتر از زبان تخصصی در زندگی خود استفاده کنند، می‌توانند آن را آسان‌تر یاد بگیرند. علاوه بر این او معتقد بود که ارزیابی بلندمدت و مداوم بایستی اجرا شود. مدرس EFL T D معتقد بود که زبان تخصصی هوانوردی، باید به‌مثابه یک فرایند تدریس شود تا یک فرآورده؛ یعنی یادگیری باید مهارت یا فعالیتی مستمر باشد.
۱۳- آیا تدریس واژگان برای شما مهم است؟	همه مدرسین معتقد بودند که تدریس واژگان، پایه و اساس زبان تخصصی است. مدرسین AEFL T, C معتقد بودند که پایه و اساس زبان تخصصی تدریس لغات و اصطلاحات خاص آن است.
۱۴- نظر شما راجع به آزمون‌ها چیست؟	شرکت‌کنندگان ادعا کردند که در محل تدریس آن‌ها مدرسان در طراحی سوالات آزمون‌ها نقشی ندارند.

نظر مدرسان متخصص هوانوردی در مورد زبان هوانوردی در دانشکده پرواز (نتایج کیفی) به منظور جمع‌آوری داده‌های موثقتر، مصاحبه‌هایی با مدرسان متخصص هوانوردی اجرا شد که نتایج آن در ادامه ذکر شده است.

جدول ۵. نظرها و عقاید مدرسان متخصص در مورد جنبه‌های مختلف تدریس انگلیسی تخصصی در دانشکده پرواز بر اساس مصاحبه

سؤال	نظر مدرسان متخصص
۱- انگلیسی در دانشکده پرواز چگونه تدریس می‌شود؟	مدرس متخصص شماره A (AFS T A) معتقد بود که پایه تدریس زبان تخصصی به دانشجویان خلبانی مهارت شنیداری است. مدرس شماره D (AFS T D) معتقد بود که تدریس زبان تخصصی، به مهارت و توانایی مدرسان بستگی دارد. مدرس B (AFS T B) معتقد بود که کار میدانی و قطعات اصلی، در زبان تخصصی استفاده می‌شود؛ همچنین مدرس C معتقد بود که کار کردن با قطعات اصلی، برای تدریس زبان تخصصی استفاده می‌شود.
۲- تفاوت بین انگلیسی تخصصی و انگلیسی عمومی چیست؟	مدرس شماره A (AFS T A) معتقد بود که زبان تخصصی به قطعات و اصطلاحات تخصصی مربوط است. مدرس B (AFS T B) معتقد بود که بین تدریس زبان تخصصی و تدریس زبان عمومی، تفاوت‌هایی وجود دارد که این تفاوت به اهداف آن‌ها برمی‌گردد. مدرس C (AFS T C) معتقد بود که بررسی نیازهای دانشکده پرواز، تمایز بین زبان تخصصی و زبان عمومی را مشخص می‌کند. مدرس شماره D (AFS T D) معتقد بود که زبان عمومی پیش‌نیاز زبان تخصصی است.
	مدرس شماره A (AFS T A) معتقد بود که دوره‌های زبان تخصصی، در زبان هوانوردی دوره‌ای است که خلبانان و مهندسان پرواز را با اصطلاحات و عبارات تخصصی شغل خود آشنا می‌کند. مدرس B (AFS T B) معتقد بود که تدریس اصطلاحات و لغات خاص یک شغل، هدف اصلی دوره‌های زبان تخصصی است. مدرس C (AFS T C) معتقد بود که برآورد کردن نیازهای تخصصی فراگیران، هدف اصلی دوره‌های تخصصی است و از نظر مدرس ش D (AFS T D) تدریس یک دوره تخصصی هدف اصلی دوره‌های زبان تخصصی است.

سؤال	نظر مدرسان متخصص
۳- آیا شما آموزشی در مورد نحوه تدریس انگلیسی هوانوردی دیده‌اید؟ آیا باید چنین آموزشی باشد؟ چه مطالبی باید در چنین دوره‌های گنجانده شود؟	مدرسان شماره C,A (AFS T C & A) معتقد بودند که آن‌ها دوره‌های روش تدریس را یعنی MOI را طی کرده‌اند که این دوره فراگیران را برای تدریس آماده می‌کند. مدرس شماره B (AFS T B) معتقد بود که مدرسان زبان تخصصی، باید برخی اصطلاحات تخصصی را بدانند و دوره روش تدریس هم باید شامل محتوا و هم مهارت‌های زبانی باشد. مدرس شماره D (AFS T D) بیان کرد که او دوره خاصی را برای تدریس دروس تخصصی طی نکرده است. اما معتقد بود که چنین دوره‌ای لازم است. مدرس شماره C (AFS T C) اعلام کرد که او دوره‌ی MOI را طی کرده و او معتقد بود که برخی از اصطلاحات تخصصی در این دوره باید آموزش داده شوند.
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؟	مدرس شماره A (AFS T A) معتقد بود که این مواد آموزشی کافی نیستند و بهتر است که از مواد آموزشی به‌روزتر استفاده شود؛ برای مثال بهتر است از نمونه‌های آنلاین و آئی مکالمات خلبانان با برج کنترل همزمان استفاده شود. مدرس شماره B,D (AFS T B & D) معتقد بودند که مواد آموزشی قدیمی هستند و مدرس شماره C (AFS T C) معتقد بود که او کاملاً از مواد آموزشی رضایت دارد؛ همچنین مدرسان عنوان کردند که نقشی در انتخاب این مواد آموزشی ندارند.
۵- به نظر شما آیا باید مدرسان زبان دروس تخصصی را آموزش دهند یا مدرسان متخصص؟	مدرس شماره A (AFS T A) معتقد بود که مدرسان تخصصی برای تدریس زبان تخصصی بهتر هستند و مدرسان B,C و D معتقد بودند که مدرس زبانی که متخصص نیز باشد نمونه ایدئال خواهد بود.
۶- مشکلات تدریس دوره‌های زبان تخصصی از نظر شما چیست؟	همه مدرسین معتقد بودند که مدرسان زبان که متخصص هوانوردی نیستند، اصطلاحات رایج هوانوردی را نمی‌دانند و این می‌تواند مشکل‌ساز باشد. یکی از مدرسان زبان (مدرس شماره C (EFL T C) معتقد بود که نظر مدرسان زبان در خصوص انتخاب مواد آموزشی پرسیده نمی‌شود و این یک ایراد است. یکی دیگر از مدرسان زبان (مدرس شماره EFL T D) معتقد بود 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؟	مدرس ش A و D (AFS T A & D) معتقد بودند که به علت ماهیت تخصصی مطالب، گاهی بهتر است از زبان مادری فراگیران استفاده شود. مدرسین B و C (AFS T C & B) معتقد بودند که به‌صورت محدود، باید از زبان تخصصی استفاده شود.

سؤال	نظر مدرسان متخصص
۸- آیا به نظر شما خطای فراگیران باید تصحیح شود؟	مدرس A (AFS T A) معتقد بود که ابتدا فراگیران، خود باید خطای خود را تصحیح کنند؛ سپس اگر آن‌ها نتوانستند، مدرس باید به آن‌ها کمک کند؛ همچنین مدرس شماره C (AFS T C) معتقد بود که تصحیح خطاها، باید به صورت شفاف انجام گیرد و مدرسان EAP باید تفاوت بین خطا و اشتباه را بدانند. مدرس شماره D (AFS T D) معتقد بود که ابتدا باید خطاها را به صورت ضمنی و سپس به صورت شفاف تصحیح کرد.
۹- چه قدر از زمان کلاس را به نظر شما باید مدرس و چه قدر را فراگیران باید صحبت کنند؟	مدرسان معتقد بودند که در کلاس‌های زبان تخصصی ۷۰٪ از زمان کلاس باید به مدرس و ۳۰٪ به فراگیران اختصاص یابد.
۱۰- آیا شما چرخه قبل همراه بعد از در تدریس مهارت‌های زبانی دنبال می‌کنید؟	مدرس A (AFS T A) معتقد بود که ما باید با یک مقدمه شروع کنیم و سپس ادامه دهیم. مدرس C (AFS T C) معتقد بود که از چرخه آماده شدن ارائه-تمرین استفاده می‌کند و مدرسان B و D (AFS T B & D) نیز به این چرخه اعتقاد داشتند.
۱۱- چه نوع سؤال‌هایی را معمولاً در کلاس استفاده می‌کنید؟	مدرس A (AFS T A) معتقد بود که بیشتر باید از سؤالات استنباطی استفاده کرد و او معتقد بود که سؤالاتی را که باعث خلاقیت در بین فراگیران می‌شود، باید بیش‌تر پرسید؛ درحالی‌که مدرس شماره C (AFS T C) معتقد بود که سؤالات، فقط باید به صورت سؤالات بسته در رابطه با موضوعات باشند. مدرس D (AFS T D) معتقد بود که سؤالات استنباطی، برای تدریس زبان تخصصی مناسب‌تر هستند.
۱۲- چگونه می‌توان تدریس زبان تخصصی را تسهیل کرد؟	مدرس شماره A (AFS T A) معتقد بود که استفاده از مواد آموزشی بصری و قطعات اصلی می‌تواند کمک کند. مدرس B (AFS T B) معتقد بود که از طریق مثال و قطعات اصلی می‌توان آموزش را تسهیل کرد؛ همچنین طرح درس‌های قوی نیز به این هدف کمک می‌کنند. مدرس C و D (AFS T C & D) نیز معتقد بودند که استفاده از مواد اصلی می‌تواند کمک کند.
۱۳- آیا تدریس واژگان برای شما مهم است؟	مدرس A و B (AFS T A & B) معتقد بودند که تدریس لغت، لازم و ضروری است. مدرس C (AFS T C) معتقد بود که تدریس لغت، کمک زیادی می‌کند و مدرس D (AFS T D) معتقد بود که اصطلاحات تخصصی هر دوره ضروری هستند.

سؤال	نظر مدرسان متخصص
۱۴- نظر شما راجع به مدرسان ش B,A و D(AFS T A, B & D) معتقد بودند که بخشی از امتحان چیست؟ آزمون‌های تخصصی باید به امتحانات عملی اختصاص یابد. مدرس C(AFS T C) معتقد بود که امتحانات بیشتر باید بر اصطلاحات تخصصی تمرکز داشته باشند.	

مقایسه کیفی نظر مدرسان متخصص هوانوردی و مدرسان زبان در مورد زبان هوانوردی به‌منظور مقایسه کیفی نظرات مدرسان متخصص هوانوردی و مدرسان زبان در مورد نحوه تدریس زبان هوانوردی، نتایج به دست‌آمده از مصاحبه‌های انجام‌شده با دو گروه مدرسان با یکدیگر مقایسه شد و نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. شباهت‌ها و تفاوت‌های نظرهای مدرسان متخصص و مدرسان زبان در مورد جنبه‌های مختلف تدریس انگلیسی تخصصی در دانشکده پرواز براساس مصاحبه

سؤال	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
۱- انگلیسی در دانشکده پرواز هر دو گروه مدرس معتقد بودند چگونه تدریس می‌شود؟	که پایه‌ی تدریس زبان تخصصی به دانشجویان خلبانی مهارت‌های شفاهی است. و همچنین معتقد بودند که کار میدانی و قطعات واقعی باید برای تدریس زبان تخصصی استفاده شود.	برخلاف 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.



سؤال	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
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 نشئت می‌گیرد.	تفاوت نظرهای دو گروه در این بود که مدرسان متخصص، به نیازهای سازمان متبوع خود توجه بیشتری داشتند؛ برای نمونه یکی از مدرسان متخصص معتقد بود که 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 عبارات تخصصی در این دوره باید در چنین دوره‌ای گنجانده شود؟	همگی معتقد بودند که چنین دوره‌ای لازم است. و همچنین می‌گفتند که اصطلاحات و عبارات تخصصی در این دوره باید آموزش داده شوند.	دو تن از مدرسان متخصص دوره، روش تدریس را طی کرده بودند. درحالی‌که مدرسان زبان، چنین دوره‌ای را طی نکرده بودند. مدرسان زبان معتقد بودند که دوره روش تدریس، باید بیشتر به روش‌های تدریس تمرکز کند، درحالی‌که از نظر مدرسان متخصص این دوره، باید بیشتر بر روی محتویات و مطالب هوانوردی تأکید 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 بودند که این مواد آموزشی کافی نیست و قدیمی هستند و بهتر است که از مواد آموزشی روزآمد 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. هیچ‌یک از مدرسان زبان نقشی در تعیین مطالب آموزشی نداشتند. درحالی‌که مدرسان متخصص همگی در تدوین مطالب آموزشی دخیل بودند.

سؤال	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
۵- به نظر شما آیا باید مدرسان زبان دروس تخصصی را از زبان‌های دیگر نیز بیاموزند یا نه؟	مدرسان همگی معتقد بودند که مدرسین زبان تخصصی را باید بیاموزند. مدرسان تخصصی نیز باید از زبان‌های دیگر بیاموزند. مدرسان تخصصی بهتر هستند. یکی از مدرسان زبان معتقد بود که مدرسان زبان قطعاً بهترند؛ چون همه مطالب تخصصی را می‌توان در دوره کوتاهی به مدرسین زبان آموزش داد.	مدرسان زبان معتقد بودند که دروس تخصصی را باید از زبان‌های دیگر بیاموزند. مدرسان تخصصی نیز باید از زبان‌های دیگر بیاموزند. مدرسان تخصصی بهتر هستند. یکی از مدرسان زبان معتقد بود که مدرسان زبان قطعاً بهترند؛ چون همه مطالب تخصصی را می‌توان در دوره کوتاهی به مدرسین زبان آموزش داد.
۶- مشکلات تدریس دوره‌های زبان تخصصی از نظر شما چیست؟	مدرسان همگی 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 تخصصی از نظر طراحی مطالب درسی نظرخواهی نمی‌شود و این یک مشکل عمده است؛ درحالی‌که 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؟	مدرسان 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 مدرسین متفاوت است. مدرسین متخصص معتقد بودند که ما باید به علت ماهیت انتزاعی عبارات تخصصی، از زبان مادری استفاده کنیم، در صورتی‌که از نظر مدرسین زبان، فقط برای رفع ابهامات در کلاس‌های زبان تخصصی و همچنین هنگامی‌که فراگیران احساس خستگی می‌کنند، استفاده از زبان مادری لازم است.

سؤال	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
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 تأکید می‌کردند، در حالی که مدرسان زبان، بر تصحیح غیرمستقیم خطاها تأکید داشتند.
۹- چه قدر از زمان کلاس را به یه غیر از یکی از مدرسان زبان، نظر شما باید مدرس و چه قدر همه شرکت‌کنندگان معتقد را فراگیران باید صحبت کنند؟	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٪ زمان کلاس، باید به مدرس اختصاص یابد، در حالی که مدرسان زبان معتقد بودند که بیشتر زمان باید به فراگیران اختصاص یابد.
۱۰- آیا شما چرخه قبل، همراه تقریباً همه شرکت‌کنندگان به و بعد را در تدریس مهارت‌های این چرخه اعتقاد داشتند. زبانی دنبال می‌کنید؟		مدرسان زبان معتقد بودند 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.

سؤال	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
۱۱- چه نوع سؤال‌هایی را معمولاً در کلاس استفاده می‌کنید؟	شش تن از مدرسان معتقد سؤال‌های باز و سؤال‌های استنباطی مؤثر هستند.	یکی از مدرسان زبان معتقد بود که در سؤالات بسته و محدود یادگیری نسبت به سؤالات استنباطی بهتر شکل می‌گیرد. در حالی که از نظر برخی از مدرسان متخصص، فقط سؤالات باید به صورت سؤالات بسته، در رابطه با موضوعات باشند؛ همچنین یکی از مدرسان زبان معتقد بود در تدریس زبان تخصصی، روش و فن سؤال پرسیدن نیز مهم است در صورتی که مدرسان زبان تخصصی در مورد فنون پرسش نظری نداشتند.
۱۲- چگونه می‌توان تدریس زبان تخصصی را تسهیل کرد؟	همه مدرسان معتقد بود که استفاده از قطعات و آشیانه‌های فنی و خط پرواز، می‌تواند یادگیری زبان تخصصی را تسهیل کند.	یکی از مدرسان زبان معتقد بود که زبان تخصصی هوانوردی، باید به مثابه یک فرایند تدریس شود تا یک فراورده، یعنی یادگیری باید یک مهارت یا یک فعالیت مستمر باشد؛ همچنین مدرسان متخصص معتقد بودند طرح درس‌های قوی نیز به این هدف کمک می‌کنند.
۱۳- آیا تدریس واژگان برای شما مهم است؟	همه مدرسان معتقد بودند که تدریس واژگان، پایه و اساس زبان تخصصی است.	مدرسان زبان معتقد بودند که تدریس لغت لازم و 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.

سؤال	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
۱۴- نظر شما راجع به امتحان همهٔ مدرسان معتقد بودند که چیست؟	امتحانات بیشتر باید بر اصطلاحات تخصصی تمرکز داشته باشد.	مدرسان متخصص معتقد بودند که بخشی از آزمون‌های تخصصی، باید به امتحانات عملی اختصاص یابد. برعکس مدرسان متخصص، مدرسان زبان ادعا کردند که در طرح سؤالات نقشی ندارند.

### ۵- بحث

هدف این تحقیق، بررسی نظرهای مدرسان زبان و متخصصان هوانوردی که زبان تخصصی تدریس می‌کنند، در مورد تدریس انگلیسی هوانوردی بود. نتایج این تحقیق نشان داد که مدرسان دارای عقاید پیچیده‌ای در مورد مسائل آموزشی هستند. پذیرش ماهیت و نقش این عقاید، در فهم انتخاب‌ها و تصمیمات این مدرسان مهم و ضروری است. منصور (۲۰۰۸) و ریچاردز (۱۹۹۸) معتقد بودند که عقاید مدرسان به‌مثابهٔ ارزشمندترین منبع آموزشی در ترکیب روان‌شناسی مدرس، کاربرد و کارایی دارد. یافته‌های این تحقیق نشان دادند که در بین نظرها و عقاید مدرسان زبان و مدرسان متخصص زبان، یعنی متخصصان هوانوردی شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد. این تشابهات و تفاوت‌ها، ممکن است به این خاطر باشد که دانش و برداشت دو گروه مدرس هدف تحقیق، در مورد موقعیت‌هایی که فراگیران زبان از آن استفاده می‌کنند، نسبتاً متفاوت است که این موضوع با دیدگاه هاجینسن و واترز (۱۹۸۷) در مورد انگلیسی با اهداف ویژه هم‌خوانی دارد. هاجینسن و واترز (۱۹۸۷) در نظریهٔ 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 از آن استفاده می‌کنند، آگاهی کافی داشته باشند. به نظر می‌رسد در تحقیق حاضر، مدرسانی که متخصص هوانوردی هستند، دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به موقعیت هدف دارند و این موضوع می‌تواند منجر به شکل‌گیری عقاید متفاوتی شود.

همچنین نتایج نشان داد که شباهت‌های این عقاید بیشتر از تفاوت‌های آن‌هاست؛ همچنین نتایج به‌دست‌آمده بی‌ثباتی‌ها و ناهم‌خوانی‌هایی را در نظرهای مدرسان متخصص نشان داد که این موضوع، عرضه‌کردن الگوی ثابتی را با مشکل مواجه می‌کند؛ 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 و با نظرهای 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 باشند.

برای نمونه‌های دیگر، نظرهای سه تن از مدرسان متخصص، در مورد مواد آموزشی مبنی بر آن بود که این مواد، قدیمی هستند، در حالی که یکی از مدرسان با این مواد آموزشی، موافقت داشت. در مورد اینکه چه کسی باید زبان تخصصی را تدریس کند، سه تن از مدرسان متخصص معتقد بودند که مدرسان زبان، باید دروس تخصصی را تدریس کنند، در حالی که یکی از آن‌ها معتقد بود که متخصصان هوانوردی، باید زبان تخصصی هوانوردی را تدریس کنند. تحلیل ما در مورد دیدگاه‌های مدرسان در مورد این که چه معیارهایی نظرهای آن‌ها را شکل می‌دهد، نشان داد که نظرهای آن‌ها به عوامل مختلفی بستگی دارد؛ برای مثال مدرسان زبان معتقد بودند که عواملی مانند حالت ذهنی و روحی آن‌ها، شرایط کاری و مسائل امنیتی موجود در تدریس زبان هوانوردی نظرهای آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، در صورتی که مدرسان متخصص، اغلب از انگیزه‌های خارجی به مثابه عاملی 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 عامل تعیین‌کننده‌ای در تفاوت نظرهای 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 تأکید داشته باشد، در صورتی که مدرسان متخصص معتقد بودند که در دوره‌های روش تدریس، باید بیشتر محتویات، آموزش داده شوند. علت این یافته ممکن است این باشد که از نظر مدرسان متخصص، در تدریس زبان تخصصی، مطالب و محتویات، مهم‌تر از نحوه ارائه است.

علاوه بر این، مدرسان زبان معتقد بودند که بازخوردهای آموزشی، از طرف هم‌کلاسی‌ها مفیدتر است، در حالی که به عقیده مدرسان متخصص، بازخوردهای آموزشی باید مستقیماً از طرف مدرسان باشد. در توجیه این نظر می‌توان چنین استدلال کرد که 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٪ زمان به صحبت مدرس اختصاص یابد، درحالی‌که مدرسان متخصص معتقد بودند که تا ۷۰٪ زمان کلاس، باید به صحبت مدرس اختصاص یابد. این برداشت متفاوت می‌تواند به علت تجارب متفاوت تدریس این دو گروه مدرس مرتبط باشد. براساس مشاهدات میدانی محققان این پژوهش، در زبان تخصصی هوانوردی در دانشکده خلبانی، محتویات آموزشی، اغلب به‌صورت یک‌طرفه از طرف معلم (مدرس محور) عرضه می‌شود، درصورتی‌که مدرسان زبان عمومی، مواد تخصصی را اغلب شبیه مواد آموزشی زبان عمومی (تعامل محور) تدریس می‌کنند.

یکی از مدرسان زبان معتقد بود که مواد آموزشی مورد استفاده در آموزش علوم هوانوردی، رضایت‌بخش هستند، اما بهتر است که به‌روزرسانی شوند. یکی از مدرسان متخصص، کاملاً از مواد آموزشی رضایت داشت. علاوه براین، هیچ‌یک 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 و انتزاعی 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 عبارات 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). علل این تأکید بر عبارات تخصصی فنی را می‌توان در این دانست که از نظر مدرسان زبان، زبان تخصصی بیشتر شامل خواندن و درک مطلب می‌شود، درصورتی‌که مدرسان متخصص هوانوردی بیان کردند که در زبان تخصصی هوانوردی، مهارت‌های شفاهی نیز اهمیت دارند و این موضوع با گفته‌های آندرسون (۲۰۱۷) مبنی بر این نکته سنخیت دارد که انگلیسی با اهداف ویژه برطبق اصول حرفه‌متبوع خود است..

رجبی، کیانی و مفتون (۲۰۱۲) معتقد بودند که یکی از رایج‌ترین عقاید اشتباه در مورد تدریس زبان تخصصی در ایران این است که زبان تخصصی، فقط خواندن است؛ با این‌حال در تحقیق حاضر، مشخص شد که در مورد انگلیسی هوانوردی دوره‌های زبان تخصصی، باید

مهارت‌های شفاهی را نیز دربرگیرند. یک تشابه بین دو گروه از مدرسان، در مورد نحوه تدریس زبان تخصصی این بود که در مقایسه با ادبیات موجود، درخصوص زبان تخصصی، مدرسان در تحقیق حاضر معتقد بودند که تفاوتی بین تدریس زبان عمومی و زبان تخصصی وجود ندارد که البته این یافته‌ها با یافته‌های قبلی هم‌خوانی دارد (مانند هاجین سن و واترز، ۱۹۸۷؛ رابین سن، ۱۹۹۱) همان‌طور که نتایج این تحقیق نشان داد عقاید مدرسان با ماهیت تخصصی بودن تأکیدشده متخصصان زبان تخصصی هم‌خوانی نداشت؛ برای مثال، های لند (۲۰۰۶) معتقد بود که ماهیت ژانر در روش تدریس زبان تخصصی بسیار مهم است. علت این‌که چرا در تحقیق حاضر، مدرسان از فعالیت‌هایی به غیر از آشناساختن ساختار ژانر بهره می‌برند، شاید به‌علت روش تدریس و شیوه آموزش، دارای چارچوب خاص در محیط نظامی باشد.

شاید نکته‌ای که نظرهای مدرسان را در این مورد تحت تأثیر قرار می‌داد، تجارب آن‌ها در این خصوص بود که همان‌طور که ویلیامز (۱۹۷۸) معتقد است این دیدگاه‌ها نه با دیدگاه محدود و نه با دیدگاه گسترده هم‌خوانی داشت. درنهایت، مدرسان هر دو گروه نظرهای یکسانی در مورد مهارت زبانی فراگیران به‌مثابه یک پیشنهاد مفاهیم تخصصی داشتند. تحقیقات قبلی (مانند پژوهش عطایی و تحریریان، ۲۰۰۳؛ یوسوویوان، ۲۰۰۶) نیز اهمیت زبان عمومی فراگیران را نشان داده بود.

## ۶- نتیجه‌گیری

این تحقیق ابعاد مختلفی از تدریس زبان تخصصی هوانوردی را نشان داد که می‌تواند منجر به ارتقاء تدریس زبان تخصصی هوانوردی در ایران و محیط‌های مشابه شود؛ همچنین با توجه به محیط آموزشی ایران، لازم و ضروری به‌نظر می‌رسد که مدرسان متخصص، یک دوره زبان عمومی را طی کنند؛ همچنین اگر مدرسان زبان یک دوره تخصصی را طی کنند، بسیار مفید خواهد بود. علاوه براین، متخصصان زبان می‌توانند دوره‌ای را برای روش‌های تدریس دروس زبان تخصصی طی کنند که می‌تواند به آن‌ها کمک کند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که دوره‌های آموزشی مدرسان زبان تخصصی هم برای مدرسان زبان و هم برای مدرسان متخصص، نیاز به بررسی و تحقیق بیشتری دارد. هر دو گروه مدرسان باید مورد تحقیق بیشتر قرار گیرند.

همچنین مسئولان مربوط به آموزش مدرسان زبان تخصصی، باید روش‌های ارتباطی بهتری بین دو گروه از مدرسان را در قالب دوره‌های ضمن خدمت مشترک، مشاهده کلاس‌های



همدیگر و برگزاری کارگاه‌های روش تدریس مشترک ایجاد کنند که این پیشنهاد را قبلاً نیز استوارت و بربری (۲۰۰۵) داده‌اند. این تحقیق استفاده‌های مختلفی برای مدرسان زبان تخصصی دربردارد. تاکنون علی‌رغم ماهیت بین‌رشته‌ای بودن زبان تخصصی (های‌لند، ۲۰۰۶) تحقیقات کافی در زمینه دوره‌های تربیت مدرس و تربیت معلم زبان تخصصی وجود نداشته است و بین دو گروه مدرسان، تضادهایی تاکنون بوده است. علت‌های ناهمگونی بین این دو گروه از مدرسان شامل ناهماهنگی‌های سازمانی، شخصی و غیره است (چن، ۲۰۱۱).

بنابراین نتیجه این تحقیق می‌تواند ایده‌ها و گزینه‌هایی برای ارائه و ارزیابی عملکرد مدرسان متخصص بدهد؛ همچنین مدرسان متخصص که تجربه کمتری دارند، می‌توانند از یافته‌های این تحقیق، برای رفع مشکلاتی بهره گیرند که با آن مواجه می‌شوند. چون تحقیق حاضر توضیحات نسبتاً کاملی در مورد روش تدریس زبان تخصصی هوانوردی در ایران فراهم می‌کند و نکات مهمی برای تحقیقات بیشتر را دربردارد، تحقیقات بعدی می‌تواند دربردارنده توضیحات و مشاهدات دقیق‌تر و همچنین تحقیقات کلاسی بیشتر برای مدرسان تحت آموزش زبان تخصصی باشد؛ همچنین مقایسه عقاید و نظرهای مدرسان در ایران، با سایر کشورها نیز می‌تواند دیدگاه‌هایی را برای در نظر گرفتن متغیرهای محیطی و نظام‌های آموزشی مختلف دربرگیرد. تحقیقات انجام‌شده 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 تأثیر دوره‌های تدریس زبان تخصصی را به‌مثابه بخشی از دوره‌های تربیت معلم بر عقاید مدرسان متخصص و مدرسان زبان بررسی کنند. یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر، این است که میزان تجربه دو گروه مدرس در تدریس زبان تخصصی یکسان نبود و این موضوع ممکن است یافته‌های این تحقیق را تحت تأثیر قرار داده باشد. یکی دیگر از محدودیت‌های این تحقیق این است که تنها از مصاحبه و پرسشنامه به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد و نتایج این تحقیق، با استفاده از ابزار دیگر ممکن است متفاوت باشد؛ همچنین در این پژوهش، از خودابرازی مدرسان بهره گرفته شد، در صورتی که با مشاهده کلاسی، نتایج غنی‌تری ممکن است به‌دست آید. این موضوع البته در بخش دیگر این تحقیق، مورد تحلیل قرار خواهد گرفت؛ همچنین بررسی موضوع مورد مطالعه با هدف قرار دادن تعداد بیشتری از مدرسان، ممکن است یافته‌های کامل‌تری را فراهم آورد.

۷- منابع

علوی، سیدمحمد؛ کیوان‌پناه، شیوا و شریفی، اسداله. (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی کیفیت آموزش زبان انگلیسی تخصصی گردشگری در دانشگاه‌های کشور. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۵(۲)، ۳۷۴-۳۵۳.

- 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.
- Anthony, L. (1997). English for Specific Purposes: What does it Mean? Why is it different? *English for Specific Purposes*, 16(1), 1-4.
- 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. *Sheikhbahae 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: The UAE, TESOL Arabia Publications.
- Atai, M. R., & Fatahi-Majd, M. (2014). Exploring the practices and cognitions of Iranian ELT instructors and subject teachers in teaching EAP reading comprehension. *English for Specific Purposes*, 33, 27-38. <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(1), 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? *RELC Journal*, 42(3), 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.
- 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.
- 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.
- Breen, M. P., 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.
- Chen, Y. (2011). The institutional turn and the crisis of ESP pedagogy in Taiwan. *Taiwan International ESP Journal*, 3(1), 17-30.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collie, G. E. (1996). How language teachers' beliefs about reading are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, 29, 387-395.
- 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: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.
- El-Okada, M. (2005). EFL student teachers' cognition about reading instruction. *The Reading Matrix*, 5, 43-60.
- Farrell, T. S. C., & Benisi, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: a case study. *RELC Journal*, 44(163), 45-65.
- 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), 1-13.
- 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.

- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1–13.
- 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.
- Graves, K. (2008). The language curriculum: a social contextual perspective. *Language Teaching*, 41(2), 147–181.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: language in Action*. London: Routledge. Taylor & Francis.
- Holt, R., 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.
- 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.
- Kettle, B. & Sellars, N. (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*, 31(1), 55–68.
- 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: Arnold.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 94(3), 171–184.

- Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90(1), 48–66.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- 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.
- 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.
- Scott-Barrett, F. (1989). How technical can you teach? *Language Training*, 10, 1–22.
- 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.
- 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*, 2 (8), 1684-1692.
- 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.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uhrig, K. (2016). English for occupational purposes: one language? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), 1-15.
- 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(2), 210–227.
- 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.

## 8- Appendix: Teachers' Belief Questionnaire on teaching English

Dear Teacher,

We are grateful for your cooperation in this research project. Please choose a number representing your beliefs about English language classroom practices. Note that there is no right or wrong answer.

1- Strongly agree    2- agree    3- no idea    4- disagree    5- strongly disagree

1. I avoid explaining about a part in which I am not good enough at, in teaching. 1 2 3 4 5
2. I employ the same method through which I learned English. 1 2 3 4 5
3. I am less motivated to do hard work due to the learners' poor attitude. 1 2 3 4 5
4. My instructional practice correlate with my self-awareness. 1 2 3 4 5
5. I use the shortage of time excuse to change my lesson plan. 1 2 3 4 5
6. I have a particular daily lesson plan, so I am more successful than other teachers. 1 2 3 4 5
7. I increasing the efficiency through concentration on the learners' needs and expectations. 1 2 3 4 5
8. My personal problems don't interfere in making the best teaching decision. 1 2 3 4 5
9. I change the lesson plan in conversation classes due to the learners' boredom. 1 2 3 4 5

10. In my opinion, mixing conversation with fun is more important than following the lesson plan. 1 2 3 4 5
11. I making more instant changes to the lesson plan when facing the learners' motivation. 1 2 3 4 5
12. I think I should pretend not to see the discipline (field-related) problems rather than stopping the lesson to deal with them. 1 2 3 4 5
13. I prefer to change decisions by another colleagues' advice before the class. 1 2 3 4 5
14. I answer the vocabulary problems during an activity. 1 2 3 4 5
15. I usually change the already planned schedule due to lots of absentees. 1 2 3 4 5
16. In my opinion, error correction has priority over error explanation. 1 2 3 4 5
17. I usually ignore extra questions to guarantee better decision-making process. 1 2 3 4 5
18. I think a teacher with Non-English specialty is less flexible in answering the learners' questions. 1 2 3 4 5
19. I usually ignore the learners' errors. 1 2 3 4 5