



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

مجله علمی

دوره یکم، شماره ۲، زمستان ۱۴۰۱

صاحب امتیاز: دانشگاه افسری امام علی^(ع)

سر دبیر: دکتر حجت جدائی حاجی خواجه لو

مدیر مسئول: اصغر کلهری

اعضای هیئت تحریریه

دکتر غلامرضا عباسیان	دانشیار آموزش زبان انگلیسی (دانشگاه افسری امام علی ^(ع))
دکتر غلامرضا زارعیان	دانشیار آموزش زبان انگلیسی (دانشگاه حکیم سبزواری)
دکتر حجت جدائی حاجی خواجه لو	استادیار آموزش زبان انگلیسی (دانشگاه افسری امام علی ^(ع))
دکتر محمد پرویز	استادیار آموزش زبان انگلیسی (دانشگاه افسری امام علی ^(ع))
دکتر علی کواری	استادیار زبان عربی (دانشگاه افسری امام علی ^(ع))

مدیر داخلی: پیمان فرجی آستانه

ویراستار ادبی: امیر کریمی سعیدآبادی

طراح جلد و صفحه آرا: انتشارات دانشگاه افسری امام علی^(ع)

مدیر اجرایی: دکتر علی کواری

ناظر علمی: دکتر محمد پرویز

چاپ: چاپخانه دانشگاه افسری امام علی^(ع)

نشانی: تهران، خیابان امام خمینی^(ره)، نرسیده به میدان حر، دانشگاه افسری امام علی^(ع)، معاونت پژوهش

تلفن: ۶۶۴۶۷۹۶۸ دورنگار: ۶۶۴۶۷۹۶۸ صندوق پستی: ۱۳۱۷۸۹۳۴۷۱

نشانی الکترونیکی: mlj@iamu.ac.ir

با مجوز رسمی از کمیسیون انتشارات دولتی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی به شماره ۹۹/۱۶۲۲۰۱ تاریخ ۹۹/۰۵/۲۹

- کلیه حقوق برای دانشگاه افسری امام علی^(ع) محفوظ است.
- درج مطالب در این نشریه لزوماً منعکس کننده نظر دانشگاه نیست.
- صحت مطالب هر مقاله بر عهده نویسنده است.
- نقل مطالب با ذکر نام نشریه بلامانع است.

فهرست مقالات

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی - دوره یکم، شماره ۲- زمستان ۱۴۰۱

عناوین

صفحه

بررسی آموزش زبان‌های خارجی در مرکز آموزش زبان‌های خارجی دانشگاه افسری امام علی (ع) قبل و پس از همه‌گیری کرونا	۱-۱۲
علی کواری	
مؤلفه‌های تربیتی آموزشی ارتقای آموزش در سطح دانشگاه‌های نیروهای مسلح	۱۳-۲۴
حجت جدائی حاجی خواجه لو	
طراحی تکنیک‌های نوین آموزش واژگان زبان انگلیسی با رویکرد فعالیت‌های گروهی کارمحور	۲۵-۳۸
حسین یگانی آغمیونی	
آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی در دوران همه‌گیری کرونا: مقاله مروری	۳۹-۵۶
حجت جدائی حاجی خواجه لو، آرمان جعفری	
مروری گذرا بر مهارت نوشتاری	۵۷-۷۸
محمد پرویز	
آنچه فرماندهان نظامی ما باید بدانند	۷۹-۹۴
مترجم: علی بابایی	

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



سخن سردبیر

دانشگاه افسری امام علی^(ع) به عنوان یکی از قدیمی‌ترین و باسابقه‌ترین مراکز آموزشی کشور، سال‌ها است که با تهیّه و تدوین کتب و مجلات علمی، نظامی و آموزشی مورد نیاز، سعی در تعالی روزافزون دانش علمی دانشجویان این دانشگاه دارد و با هدف پرورش دانشجویان توانمند، هوشمند و متعهد در راستای پاسداری و دفاع از تمامیت ارضی نظام مقدّس جمهوری اسلامی ایران گام‌های استوار و مؤثری برداشته است.

بر اساس مصوّبات شورای پژوهشی و آموزشی دانشگاه، چاپ و نشر کتاب‌های آموزشی و کمک‌آموزشی و تألیف، گردآوری و ترجمه مقالات آموزشی-نظامی در دستور کار قرار گرفته است. در همین راستا، فصلنامه "مطالعات زبان و ترجمان نظامی" مرکز آموزش زبان‌های خارجی دانشگاه افسری امام علی^(ع) به منظور ارائه تازه‌ترین نظریه‌ها و یافته‌های علمی در حوزه‌های مطالعات زبان و ترجمان نظامی و حوزه‌های مرتبط، همچنین به جهت تبادل و نشر افکار و اندیشه‌های بدیع، سعی دارد تا یافته‌های تحقیقاتی اندیشمندان و محققان را در قالب انواع مقاله‌های علمی-پژوهشی و مروری به چاپ برساند.

به امید آن‌که گام‌های ارزشمند و مفیدی که برداشته شده است، سرآغاز حرکت و پویایی بیش از پیش این دانشگاه مقدّس در حوزه پژوهش و مطالعات زبان باشد. از این رو از تمامی منتقدان، استادان و اعضای هیأت علمی تمامی دانشگاه‌ها دعوت می‌شود ضمن همکاری‌های علمی و ارسال آثار و مقالات خود، با پیشنهادهای و انتقادهای سازنده‌ی خود در غنای بیشتر نشریه، دست‌اندرکاران آن‌ها را یاری فرمایند.

إن شاء الله

راهنمای تنظیم مقالات

با عنایت به اینکه تمامی فرایندهای اجرایی و داوری مقالات فصلنامه علمی مطالعات زبان و ترجمان نظامی علمی از طریق سامانه ایمیل فصلنامه انجام می‌گیرد، برای ارسال مقاله، آشنایی با شیوه تنظیم مقالات با نشانی الکترونیکی: **mlj@iamu.ac.ir** در تماس باشید.

قابل توجه نویسندگان محترم:

- مجله در پذیرش یا ردّ مقاله‌های دریافتی آزاد است.
- مقاله نباید در قالب یا عنوان دیگری، در هیچ نشریه‌ای چاپ شده باشد.
- مجله در خصوص ارائه مفاهیم و اصطلاحات به کار رفته، بر اساس شیوه‌نامه خود عمل می‌کند.
- مجله یکسان‌سازی اصطلاحات و کاربرد صحیح‌ترین شکل تلفظ اسامی خارجی را لحاظ می‌کند.
- مسئولیت صحت علمی و حرفه‌ای هر مقاله و حفظ حقوق دیگر مؤلفان، بر عهده نویسنده مسئول است.
- منابع، جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها، ارجاعات و ساختار مقاله باید بر اساس راهنمای معیارهای جدید ارائه مقاله‌های علمی، تنظیم شود.
- موارد مندرج در فهرست منابع باید در مقاله بکار رفته باشند و بالعکس.
- در تنظیم مقاله، از شیوه بکار رفته در جدیدترین شماره این نشریه استفاده شود.

بررسی آموزش زبان های خارجی در مرکز آموزش زبان دانشگاه افسری امام

علی (ع) (قبل و پس از همه گیری ویروس کرونا)

علی کواری*

چکیده

شیوع بیماری کرونا از دی ماه سال ۱۳۹۸ در سرتاسر جهان و گسترش آن در کشور ایران، تأثیرات بسزایی در نحوه اجرای آموزش دانشگاه ها و مراکز آموزشی داشته است. مرکز آموزش زبان های خارجی دانشگاه افسری امام علی (ع) نیز از این قاعده مستثنی نبوده است. این پژوهش که با روش پیمایشی به نگارش درآمده است سعی دارد تا روند پیشرفت کمی و کیفی آموزش در یک بازه زمانی ۴ ترم قبل از شیوع ویروس کرونا و ۴ ترم پس از آن را در این مرکز مهم آموزشی بررسی نماید. نتایج حاصله از تحقیق گویای آن است که مراکز زبان های خارجی دانشگاه افسری امام علی (ع) علی رغم محدودیت های ایجاد شده بر اثر شیوع ویروس کرونا، توانسته است روند روبه رشد اجرای آموزش های انفرادی و مهارت عملی کارکنان نزاجا را در دو بعد کمی و کیفی بیش از گذشته افزایش دهد و این می تواند یک الگوی آموزشی کارآمد جهت سایر مراکز آموزشی در سطح نیروهای مسلح و سایر دانشگاه های کشور باشد.

واژگان کلیدی: پیشرفت کمی و کیفی آموزش، شیوع کرونا، مرکز آموزش زبان های خارجی

۱. استادیار زبان و ادبیات عربی، دانشگاه افسری امام علی (ع) (*نویسنده مسئول)؛ Kavari@iamu.ac.ir

مقدمه

ارتش جمهوری اسلامی ایران با کوله باری از تجربیات گران‌بهای گذشته و جنگ تحمیلی و بهره‌مندی از غیور مردان و دلاوران عرصه نبرد اکنون با ورود به دهه پنجم خود پس از انقلاب شکوهمند جمهوری اسلامی ایران به شجره طیبه و تنومندی تبدیل شده است که هر روز شاهد رشد و بالندگی و پیشرفت آن هستیم. بی‌شک منویات گهربار فرماندهی معظم کل قوا (مد ظله العالی) همراه با انتصاب فرماندهان مؤمن، ولایی، کارآزموده و فرهیخته در رأس هرم فرماندهی ارتش در سالیان متمادی در رساندن قطار پیشرفت و شکوفایی این یگان نظامی به سرمنزل مقصود نقش بسزایی داشته است. هرچند در برخی از مواقع به سبب دشمنی‌ها و سنگ‌اندازی بدخواهان، سرعت حرکت آن کند شده است اما گویا مسیر حقیقی خود را پیدا نموده و در ریل اصلی خود به جلو حرکت می‌کند. آنچه که اکنون ضروری به نظر می‌رسد سرعت بخشیدن به حرکت آن است تا با آموزش‌های نوین و روزافزون به اهداف حقیقی و واقعی دست یابد. مرکز آموزش زبان‌های خارجی دانشگاه افسری امام علی (ع) یکی از قدیمی‌ترین مراکز آموزشی و شاید بتوان گفت قدیمی‌ترین مرکز تخصصی آموزش زبان‌های خارجی در کشور است که نزدیک به ۷۰ سال سابقه آموزش زبان‌های خارجی را دارد. این مرکز که به منظور رفع نیازهای زبانی کارکنان ارتش در ابتدای دهه ۳۰ شمسی تشکیل شد، سال‌هاست به آموزش زبانی افسران، درجه‌داران و کارمندانی می‌پردازد که دارای توانمندی زبانی لازم جهت انجام مأموریت‌های محوله همانند سفر به کشورهای خارجی در قالب وابسته‌ی نظامی، طی دوره‌های آموزشی عمومی و تخصصی یا انجام مأموریت‌های مرتبط با ترجمه‌ی آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل کاربرد سلاح‌های خریداری شده از خارج کشور، برقراری ارتباطات و مذاکرات نظامی با هم‌تایان خارجی و غیره را داشته باشند.

آموزش زبان قبل از پیروزی انقلاب اسلامی

اولین دوره‌ی آموزشی در مرکز آموزش زبان‌های خارجی مربوط به دوره‌ی آموزشی زبان انگلیسی است که در سال ۱۳۳۴ هجری شمسی (۱۳۷۶ هجری قمری) با ۵ نفر زبان‌آموز به مدت سه ماه تشکیل گردید. دوره‌ی دوم آموزش زبان انگلیسی به مدت ۶ ماه اجرا و از آن به بعد کلیه‌ی دوره‌ها به صورت ۶ ماهه برگزار شده‌اند.

از سال ۱۳۳۴ هجری شمسی تا سال ۱۳۵۷ در یک دوره‌ی ۲۳ ساله مجموعاً ۶۰۰۴ نفر در قالب ۱۴۰ دوره‌ی آموزش زبان انگلیسی از رده‌های مختلف کارکنان نظامی از این مرکز آموزشی فارغ‌التحصیل شده‌اند.



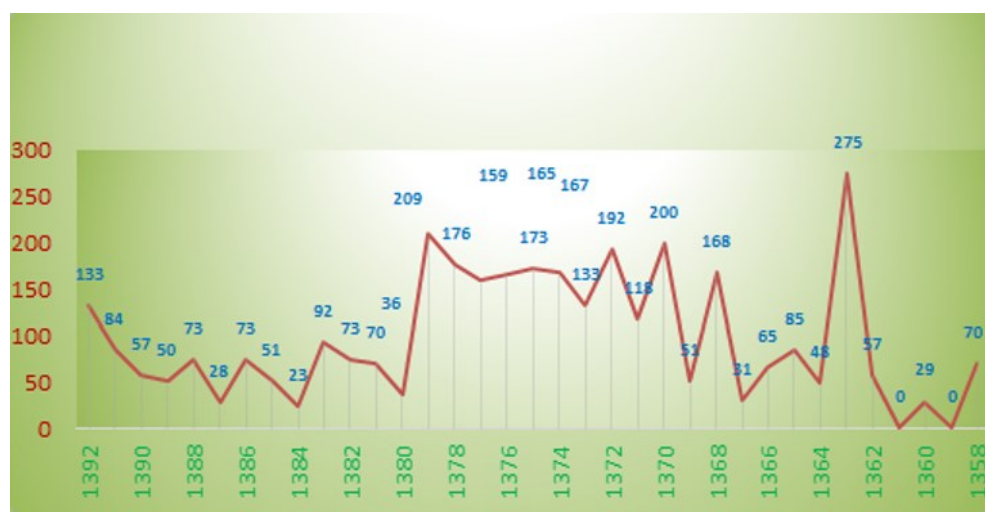
نمودار (۱): تعداد دانشجویان بر اساس سال تحصیلی قبل از انقلاب اسلامی

آموزش زبان پس از پیروزی انقلاب اسلامی

پس از انقلاب شکوهمند اسلامی، این مرکز در چندین مقطع به صورت پراکنده به دلیل آغاز جنگ تحمیلی با کاهش دانشجو روبرو بوده است اما با گذشت زمان نیز فعالیت آن با قدرت و جدیت ادامه یافته که نتیجه آن برگزاری تعداد قابل توجهی دوره‌های عرضی، عمومی و تخصصی آموزش زبان‌های خارجی اعم از: زبان انگلیسی، عربی، فرانسه، روسی، آلمانی، ارمنی، ترکمنی و ... بوده است. جدول ذیل نشان‌دهنده حجم این آموزش‌ها از ابتدای انقلاب شکوهمند اسلامی تا پایان سال ۱۳۹۵ است.

جدول شماره ۱: حجم فعالیت‌های مرکز از ابتدای انقلاب اسلامی تا پایان سال ۱۳۹۵

نام دوره	تعداد دوره	تعداد دانشجو
زبان انگلیسی	۴۳	۱۹۱۱
زبان عربی	۳۰	۲۷۹
زبان روسی	۱۳	۱۵۸
زبان فرانسه	۱۵	۱۴۸
زبان آلمانی	۱۰	۱۱۱
جمع کل	۱۱۱	۲۶۰۷



نمودار (۲): تعداد دانشجویان به تفکیک سنوات آموزشی پس از انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۹۲

علاوه بر مواردی که گفته شد این مرکز در راستای برقراری تعامل با ارتش‌های کشورهای دوست و همسایه به ویژه کشورهای اسلامی تا کنون چندین بار میزبان نمایندگانی از ارتش‌های کشورهای مختلف به منظور آموزش زبان فارسی بوده است. همچنین مأموریت‌های متعدد زبانی

دیگر نیز در حوزه مسئولیت‌های این مرکز قرار دارد که از جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

مأموریت: مأموریت‌های محوله به این مرکز آموزشی را می‌توان در دو بعد اصلی و فرعی به شرح ذیل تقسیم کرد:

الف) اصلی و شامل:

- آموزش زبان‌های خارجی به دانشجویان دانشگاه افسری امام علی (ع)
- آموزش زبان‌های خارجی به کارکنان منتخب نیروی زمینی ارتش جمهوری اسلامی ایران
- آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان
- اجرای آموزش دوره‌های ویژه نیروی زمینی همانند حفظ صلح و تربیت مترجم و غیره
- (ب) فرعی از جمله:
- انجام مأموریت‌های محوله آموزش زبان‌های خارجی سایر کارکنان آجا و نیروهای مسلح
- برگزاری آزمون‌های مختلف جهت کارکنان آجا
- اعزام مترجم جهت انجام مأموریت‌های ابلاغی
- آموزش زبان انگلیسی به فرزندان کارکنان نیروهای مسلح و سایر افراد (در قالب مؤسسه‌ی زبان حر)

اهمیت مطالعه

جهان از زمستان ۱۳۹۸ با گسترش ویروس ناشناخته و خطرناکی مواجه شد که به سرعت تمامی مرزهای بین‌المللی را فراگرفته و همه فعالیت‌های بشری از جمله آموزش را تحت تأثیر خود قرار داد. (میرزائیان و همکاران ۲۰۲۱). در ابتدای امر اکثر فعالیت‌های آموزشی تعطیل و یا به حالت تعلیق درآمد. بسیاری از مراکز آموزشی و دانشگاهی تغییر روش داده و به جای استفاده از آموزش حضوری به آموزش‌های مجازی روی آوردند. کما این‌که همچنان این راهکار ارائه‌ی آموزش ادامه دارد (کوه و همکاران، ۲۰۲۱، متقی و همکاران، ۲۰۲۲).

از طرفی دیگر آموزش‌های انفرادی و یگانی در ارتقای مهارت علمی کارکنان نیروی زمینی ارتش جمهوری اسلامی ایران، از اولین و مهم‌ترین اهداف به شمار می‌آید که بایستی بدون مدّ نظر قراردادن شرایط مکانی و زمانی جهت نیل به نقطه‌ی مطلوب استمرار داشته باشد. برای

دستیابی به این مهم و ایجاد نیروی بازدارنده‌ی ارتش مبتنی بر فراگیری فناوری و دانش در کنار تعامل سازنده با کشورهای دوست و هم‌پیمان و شناسایی نقاط ضعف و قدرت دشمنان، فراگیری زبان‌های خارجی امری ناگزیر است. این تحقیق بنا دارد با روش تحلیلی و توصیفی به روند نحوه آموزش در یک بازه‌ی دوساله قبل از شیوع ویروس کرونا و پس از آن یعنی از سال ۱۳۹۶ الی ۱۴۰۱ را از حیث کمی و کیفی بررسی نماید.

سؤالات تحقیق

این پژوهش سعی دارد تا به سوال اساسی زیر پاسخ دهد؟

الف) شیوع ویروس کرونا چه تغییرات کمی و کیفی در نحوه‌ی آموزش زبان‌های خارجی در مرکز زبان با قبل از آن ایجاد نموده است؟

نحوه‌ی اجرای پژوهش

در راستای انجام تحقیقات نظری مبتنی بر پژوهش‌های میدانی دستیابی به اطلاعات صحیح مهم‌ترین چالش پژوهشگر است. با جستجوی سوابق موجود در مرکز آموزش زبان‌های خارجی و پس از اطمینان از صحت و سقم آن به بررسی نحوه‌ی آموزش، نحوه‌ی ارزیابی دانشجویان، بررسی نمرات اخذ شده، تعداد دانشجویان در دوره‌های مختلف و غیره پرداخته شد.

یافته‌های تحقیق

در ابتدای امر و برای مقایسه دقیق‌تر تغییرات حاصله از روند آموزش، بررسی کمی و کیفی آموزش در دو بخش قبل از شیوع ویروس کرونا و پس از آن تقسیم شده است:

۱) بررسی بعد کمی آموزش

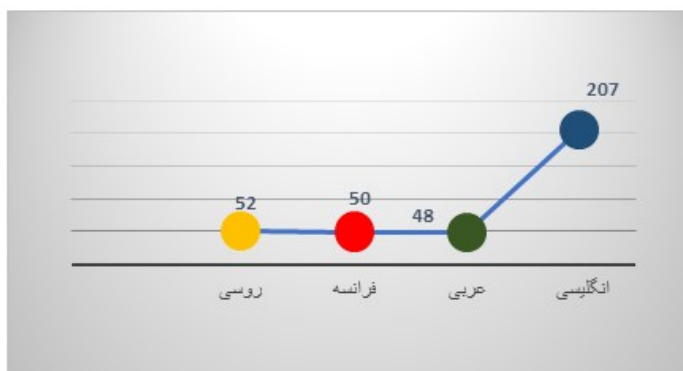
الف) آموزش انفرادی قبل از انتشار ویروس کرونا (از سال ۱۳۹۶ الی ۱۳۹۸)

مرکز آموزش زبان‌های خارجی در هر نیمسال، به منظور تقویت دانش زبانی کارکنان منتخب نزاجا متولی برگزاری دوره‌های عرضی آموزش زبان انگلیسی، عربی، فرانسه و روسی طبق امریه‌ی واصله از معاونت نیروی انسانی نزاجا است.

برابر اعلام نیاز نزاجا تعداد ۳۵۷ نفر از کارکنان نزاجا جهت فراگیری و تقویت مهارت زبان‌های خارجی در هر نیمسال به مدت شش ماه از نیمه‌ی اول سال ۱۳۹۶ الی نیمه‌ی دوم سال ۱۳۹۸ جهت طی دوره برابر جدول زیر به این دانشگاه مأمور و برابر نمرات قید شده موفق به کسب نمره‌ی قبولی در مهارت‌های اصلی زبان (نوشتاری، خوانداری، گفتاری و شنیداری) شدند.

جدول شماره ۳: آمار تحت آموزش از سال ۱۳۹۶ الی ۱۳۹۸

ردیف	نوع زبان	تعداد	میانگین کل
۱	انگلیسی	۲۰۷ نفر	۷۶/۸۷
۲	عربی	۴۸ نفر	۸۲/۹۵
۳	فرانسه	۵۰ نفر	۷۸/۹۵
۴	روسی	۵۲ نفر	۷۹/۸۸



نمودار ۳: مقایسه تعداد نفرات اعزامی در هر زبان

با بررسی نتایج حاصله از جدول فوق می‌توان به نکات ذیل اشاره نمود:

الف) از سال ۱۳۹۶ تا اواخر سال ۱۳۹۸ در مجموع ۶ ترم تحصیلی ۳۵۷ نفر از

داوطلبان جهت حضور در دوره‌های عرضی آموزش زبان‌های خارجی به این مرکز اعزام شده‌اند.

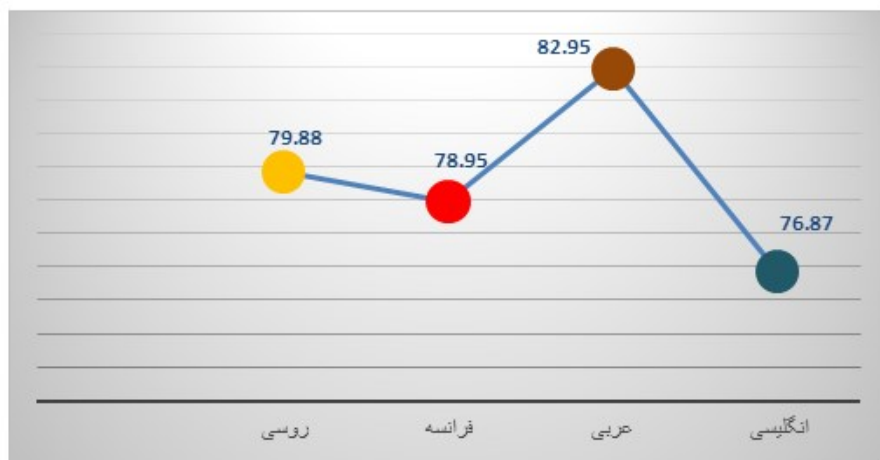
ب) به طور میانگین شاهد حضور ۵۱ نفر در هر نیمسال تحصیلی در این مرکز بوده که باتوجه به ظرفیت‌های موجود در مرکز بسیار اندک به نظر می‌رسد.

ج) بیشترین استقبال و حمایت جهت حضور در مرکز مربوط به زبان انگلیسی است؛ هر چند با توجه به جایگاه بین‌المللی این زبان امری طبیعی به شمار می‌آید ولی بایستی به زبان‌های دیگر نیز با نگاه ویژه پرداخته شود.

د) میانگین معدل‌های اخذ شده در طول سنوات متعدد در هر زبان گویای ثبات و یکسان بودن نمرات است و این دلیل بر وجود یک نوع آزمون استاندارد و یکسانی است که سعی بر آن است در همه‌ی زبان‌ها اعمال گردد.

جدول: مقایسه میانگین نمرات بین رشته‌ها

ردیف	نوع زبان	تعداد	میانگین
۱	انگلیسی	۱۱۶	۷۷,۱۶
۲	عربی	۳۴	۸۰,۲۵
۳	فرانسه	۲۵	۷۶,۵۴
۴	روسی	۳۵	۷۹,۲۶



نمودار ۴: مقایسه میانگین نمرات بین رشته‌ها

ب) آموزش انفرادی پس از ابلاغ شیوع کرونا (۱۳۹۸-۱۴۰۱)

باتوجه به شیوع ویروس کرونا از اسفندماه سال ۱۳۹۸ شرایط ویژه‌ای در نحوه‌ی اجرای آموزش در مراکز آموزشی در سطح نیروهای مسلح ایجاد گردید. در ترم اول سال ۱۳۹۹ شاهد افت محسوس از نظر تعداد افراد اعزامی نسبت به سنوات گذشته در این مرکز زبان هستیم. اما با درایت مسئولین ذی‌ربط از شش‌ماهه دوم همان سال و به‌ویژه نیمه‌ی نخست و دوم سال ۱۴۰۱ دوباره شاهد حضور پررنگ کارکنان منتخب نذاجا در این مرکز آموزشی هستیم، به‌نحوی که در ۴ ترم پس از انتشار ویروس کرونا میانگین حضور دانشجویان به ۵۲,۵ نفر رسید.

۲. بعد کیفی آموزش

با بررسی تمامی نتایج حاصله از آزمون‌های هر یک از زبان‌ها در طول دوره، شاهد افت محسوسی در آزمون سوم خواهیم بود که شاید دلیل اصلی آن کاهش انگیزه زبان‌آموزان باشد که نیاز به بررسی و تحلیل علمی دارد.

از سال ۱۳۹۶ به بعد شاهد کاهش میانگین کلی نمرات اخذ شده از دانشجویان نسبت به سنوات قبل از آن هستیم که از مهم‌ترین دلایل آن می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

الف) استاندارد شدن آزمون‌های اخذ شده با تشکیل دایره آزمایش‌ها و ایجاد بانک سؤالات استاندارد به نحوی که برای نمونه در زبان انگلیسی بعد از تمرکز بیشتر روی استانداردسازی شاهد نزدیک شدن میانگین ترمی هستیم درحالی که در سالیان گذشته نمودار تحلیلی آن دارای نوسانات متعددی بوده است.

ب) تغییر کتب آموزشی: برای نمونه کتاب‌های زبان انگلیسی از Interchange به Top Notch و سری کتاب‌های عربی از صدی الحیاء به العربیة بین یدیک و فرانسه از کتاب Café Crème به Taxi تغییر یافت که از لحاظ محتوا بیشتر مکالمه محور بوده و با استانداردهای بین‌المللی آموزش زبان مطابقت دارد.

پ) تغییر شیوهی آموزشی از دستور زبان محوری به مکالمه محوری با تغییر منابع آموزشی

ج) استفاده از استادان مجرب و دارای تحصیلات تکمیلی ارشد و دکتری

د) بروز رسانی امکانات و تجهیزات کمک‌آموزشی از قبیل رایانه و سالن آزمایش‌ها و ایجاد کلاس‌های آموزشی

۳. در سنوات اخیر به دلایل مختلف از جمله شیوع بیماری کرونا در ترم اول سال ۱۳۹۹ و عدم هماهنگی بین معاونت نیروی انسانی نذاجا و آموزش آن، شاهد کاهش چشمگیر تعداد داوطلبان دوره‌های عرضی بوده‌ایم. با توجه به وجود کادر علمی مجرب و کارآزموده در مرکز و فراهم شدن تمامی امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مورد نیاز، لازم است این امر پیگیری گردد که این امر در سال ۱۴۰۱ به جد پیگیری و نتایج درخشانی به همراه داشته است.

۴. پس از بررسی داده‌های حاصله از میانگین نمرات آزمون‌های اخذ شده در بازه‌ی زمانی (۱۳۹۵الی ۱۳۹۹) به‌وضوح شاهد اختلاف معنادار بین نمودار میانگین زبان روسی با سایر زبان‌های دیگر هستیم که شاید یکی از دلایل آن می‌توان به دستور زبان محور بودن منبع آموزشی زبان مذکور اشاره نمود. ضمن آنکه غیرسازمانی بودن اساتید زبان روسی و دعوت از استادان جدید نیز می‌تواند در این امر دخیل باشد.

۵. در برخی از زبان‌های خاص مثل فرانسه و عربی و روسی که به دلایل مختلف تعداد

زبان‌آموزان به حد نصاب نمی‌رسد و دوره تشکیل نمی‌شود پس از تشکیل مجدد شاهد روند مستمر آموزشی طبق نمودار گذشته بوده‌ایم که این پایداری و روایی نتایج را می‌رساند و از دلایل آن می‌توان به تجربه‌ی کافی استادان سازمانی موجود و عدم تغییرات اساسی در کتب آموزشی اشاره نمود.

نتایج پژوهش

الف) با بررسی تعداد نفرات اعزامی در سنوات اخیر به طور متوسط در هر نیمسال تحصیلی شاهد حضور ۵۱ نفر از کارکنان منتخب در مرکز آموزش زبان‌های خارجی قبل از انتشار ویروس کرونا و ۵۲٫۵ پس از انتشار آن بودیم و این در حالی است که علی‌رغم شیوع ویروس کرونا و محدودیت‌های اعمال شده در پذیرش تعداد نفرات ساکن در مهمان‌سرا و تقلیل دانشجویان هر کلاس، پس از اجرای طرح روند رو به افزایشی داشته است به‌نحوی که در نیمسال اول ۱۴۰۱ شاهد حضور ۶۸ نفر از منتخبین نزاجا افزون بر دوره‌های ویژه و مقطعی همانند دافوس زبان انگلیسی اعزام به خارج (۱۰ نفر) و دوره مترجمین شفاهی جهت اعزام به مسابقات اربابان سلاح ۲۰۲۱ (به تعداد ۱۷ نفر) در این مرکز پویا و فعال هستیم.

ب) با ارزیابی نتایج حاصله از آزمون‌های تجمیعی سنوات گذشته و سالیان اخیر و همچنین تغییرات ایجاد شده در نحوه‌ی آموزش و کتب آموزشی و غیره شاهد تغییرات کیفی در این مرکز بوده‌ایم که به مهم‌ترین آنها اشاره خواهیم نمود:

۱. با بررسی نتایج حاصله از آزمون‌های هر یک از زبان‌ها در طول دوره، شاهد افت محسوسی در آزمون سوم خواهیم بود که شاید دلیل اصلی آن کاهش انگیزه‌ی زبان‌آموزان باشد که نیاز به بررسی و تحلیل علمی بیشتری دارد.

الف) استاندارد شدن آزمون‌های اخذ شده با تشکیل دایره‌ی آزمایش‌ها و تشکیل بانک سؤالات استاندارد به‌نحوی که برای مثال در زبان انگلیسی بعد از تمرکز بیشتر روی استانداردسازی شاهد نزدیک شدن میانگین ترمی هستیم درحالی که در سالیان گذشته نمودار تحلیلی آن دارای نوسانات متعددی بوده است.

ب) از دیگر موارد می‌توان به تغییر کتب آموزشی اشاره نمود؛ برای نمونه کتاب‌های زبان انگلیسی از Interchange به Top Notch و سری کتاب‌های عربی از صدی الحیاه به العربیه

بین یدیک و فرانسه از کتاب Café Crème به Taxi تغییر یافت که از لحاظ محتوا بیشتر مکالمه محور بوده و با استانداردهای بین‌المللی آموزش زبان مطابقت دارد.

پ) تغییر شیوه‌ی آموزشی از دستور زبان محوری به مکالمه محوری با تغییر منابع آموزشی و شیوه آموزش در راستای افزایش مهارت عملی کارکنان نزاچا.

ج). استفاده از استادان مجرب و دارای تحصیلات تکمیلی ارشد و دکتری

د) بروز رسانی امکانات و تجهیزات کمک‌آموزشی از قبیل رایانه و سالن آزمایشات و ایجاد کلاس‌های آموزشی نسبت به سنوات گذشته

ه) افزایش تعاملات سازنده با سایر یگان‌های نیروهای مسلح از جمله سپاه پاسداران و یگان‌های مختلف آجا پیش از اجرای طرح

فهرست منابع

میرزائیان، طالبی، و امجدی (۲۰۲۱) بررسی نگرش و چالش‌های پیش‌روی مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه‌ها نسبت به تدریس برخط زبان انگلیسی در دوران قبل و بعد از مواجهه با بحران کرونا. پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، ۱۱ (۳)، ۴۹۰-۴۷۳.

کاوه نوش آبادی، و لطفی مفرد نیاسری (۲۰۲۱) ارزشیابی مجازی در آموزش زبان عربی در دوران «کرونا»؛

چالش‌ها و فرصت‌ها. پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۳ (۳)، ۲۲۲-۲۰۹.

متقی، وحید، اسماعیلی، بازایی، قاسمعلی، و افشارکاظمی (۲۰۲۲) ارائه رویکرد ترکیبی مبتنی بر یادگیری عمیق و یادگیری ماشین جهت تشخیص اخبار جعلی- مطالعه‌ی موردی اخبار فارسی در حوزه کرونا و ویروس. علوم و فنون مدیریت اطلاعات.

صحرائی، رضامراد، سجادی، شهره سادات، مجیدی، شیوا و مجیری (۲۰۲۲) آموزش مجازی زبان فارسی به غیرفارسی زبانان: یک جایگزین یا یک گزینه؟. علم زبان.

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۸/۲۰

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰

دوره یکم، شماره ۲، زمستان ۱۴۰۱

صص ۲۴-۱۳

مقاله مروری

مؤلفه های تربیتی و آموزشی ارتقای آموزش در سطح دانشگاه های نیروهای

مسلح

حجت جدائی حاجی خواجه لو^۱

چکیده

تربیت و آموزش دو مقوله به هم تنیده هستند و نمی توان آن ها را از هم جدا نمود. هر جایی که سخنی از آموزش به میان آمده است، تربیت هم مطرح شده است. تربیت دانشجو در قالب فرهنگ سازمانی برای مأموریت های متعدد یکی از اولویت های مهم دانشگاه های نیروی مسلح است. اگرچه در زیرساخت های کشور، مراکز آموزشی زیادی دیده شده است اما تربیت دانشجو متناسب با نوع مأموریت و در قالب فرهنگ سازمانی از اهمیت بسزایی برخوردار است. در عرصه نیروهای مسلح هر روز با شیوه های جدیدی روبه رو هستیم که این شیوه ها دائماً نیاز به بازآموزی دارد. بهره گیری از روش های نوین آموزشی همگام با پیشرفت علم و فناوری، مطالعه و به روز کردن دانش، مهارت در تدریس و ارائه ی مناسب آموزش ها به دانشجویان نظامی از جمله نکات مهمی است که باید مورد توجه اساتید و فرماندهان یگان ها و مراکز آموزشی نیروهای مسلح قرار گیرد. این مقاله ی مروری به بررسی مؤلفه های تربیتی ارتقای آموزش در سطح نیروهای مسلح می پردازد. این مقاله نتیجه گیری می کند که نیروهای مسلح با حفظ و ارتقای چهار ویژگی مهم شامل معنویت محوری، سلسله مراتب، انضباط و سلامت کارکنان می تواند به اهداف خود دست یابند.

واژگان کلیدی: مؤلفه های تربیتی آموزش، ارتقای آموزش نیروهای مسلح، کیفیت آموزش و تربیت نیروهای مسلح.

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه افسری امام علی (ع) (*نویسنده مسئول)؛ jodaei@iamu.ac.ir

مقدمه

آموزش در جهان امروزی بشریت را قادر ساخته است تا دانش خود را گسترش دهند و فرصتهایی ایجاد نماید که منجر داشتن آینده‌ای موفقیت‌آمیز شود. درعین حال تربیت حلقه گمشده آموزش است. مستند این ادعا عدم توجه کافی به مسئله‌ی تربیت در مقایسه با مسئله آموزش است. حتی در زبان انگلیسی برای واژه‌ی "آموزش" معادل‌های بسیاری از جمله "education"، "training"، "teaching" و "instruction" ذکر شده است اما برای واژه‌ی "تربیت" چنین معادل‌های نزدیکی را به‌ندرت می‌توان یافت. نوع بشر با داشتن آموزش می‌تواند دانش را جذب نماید. درعین حال، تربیت مفهومی است که به دانش جهت می‌دهد و آن در مسیر خود هدایت می‌کند. در حوزه‌ی آموزش، مفاهیم مورد آموزش که دانشجوی از مربی یا استاد فرا می‌گیرد از اهمیت بالایی برخوردار است (باقری، ۱۳۸۸).

همان‌طور که دانشجویان باید به دلایل و مؤلفه‌های آموزش خود توجه داشته باشند، مربیان آموزشی نیز باید به دلایل آموزش خود واقف باشند زیرا زمانی که دانشجوی از کژ فهمی‌ها و عدم اشرافیت مربی خود آگاه شود، ممکن است به اهداف آموزشی خود نرسد. سامانه‌های آموزشی نیازمند این هستند که به صورت محکم و قاطع و با ذکر دلایل و برهان‌ها آموزش‌های خود را ارائه دهند و از آموزش‌های خود دفاع کنند و اگر این امر به‌خوبی صورت نگیرد، چه بسا که آن سامانه آموزشی دچار چالش‌های زیادی شود. به‌منظور نیل به این هدف هر سامانه آموزشی نیاز دارد که کارکردهای خود را مورد نقد قرار دهد و همواره خود را برای تغییرات مطلوب آماده کند.

نگاه جدید و خلاقانه نسل جدیدی که وارد سامانه‌های آموزشی می‌شوند و به دنبال کسب مهارت‌ها هستند، باعث شده است افراد در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نگاهی عمیق و کاربردی به مسئله‌ی آموزش بپردازند. در مراکز آموزش نیروهای مسلح نیز این نگاه عمیق باید صورت بگیرد و برای رفع چالش‌های آن اقدامات جدی صورت پذیرد (کریمی و رضایی، ۱۳۹۷، ص. ۴۹).

یکی از راهکارها تبیین مبانی نظری و فلسفی آموزش‌های ارائه شده است. این نکته قابل تأمل است که آموزش و اجرای دوره‌های آموزشی به طور صرف نمی‌تواند به سازمان در راه رسیدن به اهداف خود کمک کند بلکه آموزش‌ها باید مطابق اصول و روش علمی و مبانی تربیتی باشند (شمس مورکانی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ بنابراین به همان اندازه که آموزش کارکنان مهم است،

آسیب‌شناسی نوع تربیت و آموزش در بافت‌های نظامی نیز دارای اهمیت فراوانی است. آموزش و بهسازی باعث بینش و بصیرت عمیق‌تر، دانش و معرفت بالاتر و توانایی و مهارت بیشتر برای اجرای وظایف محول شده و در نتیجه موجب نیل به تحقق هدف‌های سازمانی با کارایی و ثمربخشی بهتر و بیشتر خواهد بود چرا که یکی از کاربردی‌ترین ابزار تحقق اهداف و بهره‌وری سازمان، آموزش است.

نیروهای مسلح از مأموریت‌های حساس و چالش برانگیزی برخوردار هستند. لذا توجه به آموزش و تربیت نیروهای کارآمد و متخصص در این مجموعه ضرورتی انکارناپذیر بوده و حفظ آمادگی، تقویت اعتماد به نفس و ارتقای توان رزمی و عملیاتی مستلزم تداوم و تکرار آموزش‌هاست. تربیت و آموزش یک اصل است که باید به آن توجه ویژه شود و آنچه باعث پیشرفت و توسعه می‌شود آموزش توأم با استفاده از تجربیات است، پس تجربیات باید به کمک آموزش بیایند و در کنار آموزش مورد توجه همه قرار گیرند. آموزش‌ها نباید جنبه‌ی نظری داشته باشند بلکه به صورت میدانی کار شده و به مهارت و حرفه‌گرایی تبدیل شود چراکه اهمیت دادن به مقوله‌ی آموزش، ضمانت اجرای صحیح و موفقیت‌آمیز مأموریت‌هاست و سرمایه‌گذاری در امر تربیت و آموزش نیروی انسانی، یقیناً با افزایش بهره‌وری سازمان و تحقق اهداف آن همراه خواهد بود. آسیب‌شناسی برنامه‌های تربیتی آموزشی نظامی یکی از برنامه‌ریزی‌های عمده‌ی سازمانی، برنامه‌ریزی مناسب دوره‌های آموزشی است که از طریق آسیب‌شناسی آموزشی می‌توان بر میزان بازده و کارایی دوره‌های آموزشی تا حد زیادی افزود. متأسفانه در کشور ایران در این زمینه مطالعات کمی انجام شده است و آن‌چنان که باید به این مفهوم توجهی نشان داده نشده است. پرواضح است که اگر در این زمینه مطالعات کافی انجام شود کارایی افراد مورد آموزش به مراتب ارتقا می‌یابد و دیگر به سیستم نظارتی در حد گسترده نیازی نمی‌باشد. درعین حال که افراد دارای مهارت‌های خطیر و مسئولیت‌های دشوار می‌شوند (قوامی و اسماعیلی، ۱۳۹۱).

به‌طور کلی آسیب‌شناسی سازمانی در قرن نوزدهم میلادی به کار گرفته شد و به معنای ریشه‌یابی بی‌نظمی‌های سازمانی و یافتن راه‌هایی برای از بین بردن آسیب‌های موجود است (هریسون، ۲۰۰۵). در واقع در آسیب‌شناسی سازمانی، سازمان به بدن انسان تشبیه می‌شود

و همان‌طور که بدن انسان توسط عوامل درونی و بیرونی تحریک می‌شوند، آسیب‌های وارد بر سازمان نیز ممکن است متأثر از عوامل درونی و بیرونی سازمان باشد.

عوامل تأثیرگذار بر روی تربیت و آموزش مهم‌ترین مؤلفه‌های محیط کار که بر روی نظام آموزش یک سازمان می‌تواند تأثیر داشته باشند عبارت‌اند از: حمایت مدیران، حمایت همکاران، محیط انتقال، حمایت تکنولوژی، فرهنگ انتقال، فرصت بکارگیری توانمندی‌ها، حمایت سازمان، رفتارهای نظارتی، حمایت از کارآموز و تجانس میان کارآموز و اهداف سازمانی، حمایت همتا و گروه کار و ارزش نهادن به فرایند آموزش توسط سازمان (خاتون غضنفری و همکاران، ۱۳۹۹).

فرایندهای آموزشی حداقل در دودسته جای می‌گیرند: یک دسته مربوط به نوع سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری‌های مهم و غیرمتداول است و دسته دیگر مربوط به اقدامات درون‌سازمانی که مختص به آموزش است. مدیران و کارکنان سیستم آموزشی باید سعی کنند تا با شناسایی کارکردها اقدامات مربوط به سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌گیری‌ها در سازمان، نظام آموزش را وارد فرایند مدیریتی آموزش کنند و با هدف به‌کارگیری هر چه بیشتر از نیروهای انسانی، این هدف را اجرا کنند. مدیر سیستم آموزشی موظف است این فرایند را به طور مداوم در سیستم آموزشی بکار گیرد و شرایط سازمانی را بهبود بخشد.

همچنین واحدهای آموزشی وظیفه دارند انتظارات مدیریت عالی و برنامه‌های آموزشی را شناسایی و تأمین کنند. ممکن است یک سازمان با توجه به شرایطش نیازمند تغییر و تحولات ساختار درون‌سازمانی و یا کمیته‌های کنترل کیفیت باشد، که واحد آموزش باید به بررسی این نیازها بپردازد.

فرایندهای داخلی، بخشی از ساز و کارهای منطقی در برنامه‌های آموزشی هستند. به طوری‌که این ساز و کارها این امکان را به مدیران آموزشی می‌دهد که با استفاده از منابع، برنامه‌های آموزشی خود را توانمند کنند و آن‌ها را به صورت بهینه ارائه دهند. برطبق رحیمی و همکاران (۱۴۰۱) تعدادی از این فرایندها عبارتند از:

فرایند تأمین مربیان و استادان شایسته، فرایند تربیت مدرسان، فرایند تقویم آموزشی مناسب، فرایند تدوین جزوات و منابع موردنیاز، فرایند طراحی دوره، فرایند طراحی دروس، فرایند برنامه‌ریزی عملیاتی، فرایند انتخاب پیمانکاران، فرایند پردازش اطلاعات آموزش، فرایند آموزش‌های مجازی، طرح‌ریزی فرایند یاددهی-یادگیری، فرایند انتخاب روش تدریس و فرایند آسیب‌شناسی آموزشی.

مدیریت راهبردی تربیت و آموزش در دانشگاه‌های نظامی و مدیریت راهبردی فرایندی است که شامل فعالیت‌های مختلفی از جمله طراحی، برنامه‌ریزی، اجرا، مرور و به‌روزرآوری راهبردی است (قاضی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳). نویسندگان بیان می‌کنند که مدیریت راهبردی تصمیم‌ها و سیاست‌هایی را شامل می‌شوند که سازمان از آن‌ها تأثیر می‌پذیرد. فضائی (۱۳۹۱) و قاضی‌زاده فرد و همکاران (۱۳۹۴) در تبیین برخی از نتایج مورد انتظار در حوزه‌ی تربیت و آموزش در دانشگاه‌های نیروهای مسلح برطبق الگوی مدیریت راهبردی امور تربیتی و آموزشی دانشگاه‌های نیروهای مسلح، به نتایجی مانند تربیت نیروی عالم و عارف به دین، ارتقای تقوا و تزکیه دانشجویان، تقویت روحیه‌ی جهاد در راه حق، و تربیت نیروها در راستای الگوهای دفاع مقدس اشاره می‌کنند. با توجه به نقش حیاتی نیروی انسانی در تعالی سازمانی، دانشگاه‌های نیروهای مسلح در حوزه‌ی تربیت و آموزش نیروهای انسانی مورد نیاز نیروهای مسلح، طراحی یک الگویی که بتواند نظام مدیریت راهبردی را طراحی و پیاده‌سازی کند از اهمیت فراوانی برخوردار است. البته مسائلی مانند طبقه‌بندی خاص و عدم دسترسی همگانی، ارزیابی و اثربخشی این الگوها را با چالش‌های جدی مواجه کرده است. اما با بررسی آثار چاپ شده در این زمینه می‌توان به دیدگاه‌های موجود در این زمینه دست یافت.

فیروزآبادی و همکاران (۱۳۸۸) از الگوی هافمن و هرمن و الگوی برنامه‌ریزی تربیتی شمشیری به عنوان الگوهای قابل استفاده برای طراحی‌های الگوهای جدید نام می‌برد. دلیل این مسأله توجه این الگوها به ارزش‌ها، عقاید، نیازها، و خاستگاه‌های دینی است. الگوی ارائه شده در پژوهش فیروزی و همکاران (۱۳۸۸) شامل ۱۲ راهبرد است که این راهبردها خود جنبه‌های تهاجمی، رقابتی، محافظه‌کارانه و دفاعی دارد. البته فقدان برنامه‌ریزی بلند مدت مناسب عاملی است که بر این الگوی ارائه شده می‌تواند تأثیرگذار باشد.

مدیریت راهبردی بهینه می‌تواند منجر به افزایش بهره‌وری در نظام تربیت و آموزش دانشگاه‌های نیروهای مسلح گردد. کثیری نژاد (۱۳۸۳) در بررسی مؤلفه‌های افزایش بهره‌وری در بافت‌های نظامی، از مؤلفه‌هایی مانند نیازسنجی، هدف‌گذاری، ترتیب توالی هدفمند، تدوین راهبردها و نوآوری‌ها نام می‌برد. هرچند که عواملی مانند فرآیند ارزیابی، مهارت پروری، اصلاح ساختاری، تقویت حس تعهد و مسئولیت‌پذیری و انگیزه در کارکنان، استفاده مناسب از استعدادها و شناخت وضعیت موجود در این پژوهش نادیده گرفته شده است.

آقاجانی و عسگری (۱۳۸۹) بحث می‌کنند که این الگوها باید کاربردهای عملیاتی داشته باشند. نویسندگان در تشریح این کارکردها به بازدارندگی، هم‌افزایی، اعتمادآفرینی، اقتدار، تقویت لزوم

پاسخگویی، امنیت‌سازی و الهام‌بخشی اشاره نموده‌اند. به‌منظور تدوین این الگوها دست‌اندرکاران باید تجارب دفاعی در سطح ملی را در نظر بگیرند. همچنین به باور نویسندگان سایر برنامه‌ها و اسناد باید بر مبنای این نوع الگوها باشند تا هدف‌محوری، سازندگی، راه‌حل‌محوری و قدرت تصمیم‌گیری تقویت شوند (آقاجانی و عسگری، ۱۳۸۹).

شفاف‌سازی آموزش‌ها در تربیت و آموزش نظامی امروزه با توجه به ابعاد کیفیتی در سیستم آموزشی اهمیت زیادی پیدا کرده است، به همین دلیل نهادهای ملی و بین‌المللی ارزیابی و اعتبارسنجی برای تعیین میزان کیفیت آموزش‌ها به وجود آمده است (مختاریان و محمدی، ۱۳۸۷، ص. ۷۷). در همین رابطه انتظار می‌رود نظام آموزشی به‌صورت شفاف خود را در معرض ارزیابی ذی‌نفعان قرار دهد و اطلاعات مختلفی از منابع، فرایندها، بروندها و پیامدهای خود در اختیار بگذارد و به‌طور کامل توضیح دهد که چگونه عمل می‌کند، چگونه هزینه صرف می‌کند و اثربخشی هزینه‌ها چگونه است و آیا هزینه‌ها اثربخشی دارد (به نقل از فراستخواه، ۱۳۸۷).

براین‌اساس، ارزشیابی و ممیزی کیفیت یکی از عمده‌ترین روش‌های بهبود کیفیت نظام‌های آموزشی بوده و در بیشتر کشورهای جهان بکار می‌رود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۱). اما مسئله‌ای که مهم است این است که افراد و متخصصان دست‌اندرکار در سطوح مختلف راهبری و اجرایی این فرایند چگونه عمل می‌کنند.

یکی از مشکلات موجود در نهادهای شدن فرایند ارزشیابی کیفیت در سیستم آموزشی کشور، کمبود اهمیت و توجه به این بعد مهم و راهبردی است. کیفیت و بهبود و ارتقای آن به‌طور خودکار به وجود نمی‌آید و بایستی برنامه‌ریزی‌های علمی و عملی مناسبی صورت گیرد و در این راستا باید افراد مجرب و متخصص انتخاب شود.

انتخاب افراد شایسته در مدیریت باعث افزایش رضایت خاطر متولیان و اثربخشی فعالیت‌های در دست اقدام خواهد شد (قوامی و اسماعیلی، ۱۳۹۱). در این میان نوع دانشگاه، رشته تحصیلی و موقعیت دانشگاه از عوامل مهم تأثیرگذار در فرایند ارزشیابی و ممیزی و مهارت‌ها و توانایی‌های افراد است؛ بنابراین به‌کارگیری مجموعه‌ای از مهارت‌ها و دانش‌های چندبعدی برای انجام امور ممیزی و تحقق اهداف موردنظر از ارزشیابی مهم است.

شفاف‌سازی آموزش‌ها در تربیت و آموزش نظامی برای دانشجویان دانشگاه‌های نظامی نیز از اهمیت فراوانی برخوردار است. این شفاف‌سازی زمانی اهمیت پیدا می‌کند که دانشجو در بافتی رشد می‌کند که با جملاتی مانند "نظام چرا ندارد" مواجه است. رضایی و کریمی (۱۳۹۹) در تبیین این جمله ابعاد منفی و مثبت این جمله پرداخته است. از منظر نویسندگان بعد منفی

این عبارت به فرهنگ سازمانی اشاره می‌کند که در آن تبعیت بدون بینش و آگاهی و تبیین وجود دارد. جنبه‌ی مثبت این عبارت به نظام‌مند بودن آموزش‌ها و دستورات اشاره می‌کند که هیچ خلل و ایرادی بر آن وارد نیست و به این معناست که کسی که دستور را صادر می‌کند به تمام جنبه‌های دستور اشراف اطلاعاتی دارد و در نتیجه هیچ‌گونه ابهامی در پیروی از دستور وجود نخواهد داشت.

"اگر یک دانشجوی دانشگاه افسری یا فراگیر مراکز درجه‌داری، از چرائی و فلسفه آموزش‌هایی که به ارائه می‌گردد مطلع باشد، مسیر و فرآیند دریافت، یادگیری و به خاطر سپاری وی تسهیل تر می‌شود و برعکس، اگر او نداند که این آموزش‌ها را برای چه فرامی‌گیرد و هدف از ارائه آنان برایش مبهم باشد، دچار تردید می‌شود و این تردید موجب می‌شود وی اهتمام لازم را نسبت به فراگیری آموزش‌ها نشان ندهد" (رضایی و کریمی، ۱۳۹۹، ص. ۱۷۹).

حضرت علی(ع) در سخنی پر مغز در نهج‌البلاغه می‌فرماید: "همانا بصیرت‌ها و اندیشه‌های روشن و حساب‌شده‌ی خود را بر شمشیرهای خود حمل می‌کردند" (نهج‌البلاغه، خطبه ۲۱). این جمله به این معنی است که شمشیر نشانه‌ای از سخت‌افزار یک سیستم نظامی است و این نشانه هنگامی ارزشمند است که بر "بصیرت" استوار باشد و "بصیرت" نیاز به "تبیین" و "تربیت" دارد (رضایی و کریمی، ۱۳۹۹).

اگر دلیل آموزش مشخص نباشد، مسیر و فرایند درک و به حافظه سپردن مفاهیم به آسانی صورت نمی‌گیرد. زیرا فردی که قصد آموختن دارد اگر علت آموزش‌های خود را نداند، دچار سردرگمی می‌شود، و این سردرگمی باعث عدم تلاش او خواهد شد (کریمی و رضایی، ۱۳۹۷، ص. ۴۵).

ارزشیابی تربیتی آموزشی اساتید

ارزشیابی از اساتید از اوایل قرن بیستم آغاز شده و در دهه‌های اخیر قرن در اوج شکوفایی و کاربرد خود بوده است و در ایران نیز در خلال یک دهه‌ی گذشته بسیار رایج بوده و دانشگاه‌های مختلف با روش‌های گوناگونی به ارزشیابی اساتید خود پرداخته‌اند (شکورنیا، الهام پور، مظفری و دشت بزرگی، ۲۰۰۷). استادان دانشگاه‌های نظامی یکی از کلیدی‌ترین عناصر پیشرفت در رشد فناوری دانشگاه‌ها هستند. لذا عملکرد مثبت آن‌ها باعث رشد نظامی و فناوری جامعه و بالعکس، عملکرد منفی آن‌ها باعث افت و بحران نظامی جامعه خواهد شد، در نتیجه طراحی نظام ارزشیابی مناسب برای آنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

ارزشیابی به یک مکانیسم و فرایند ساختار یافته برای جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود که تحقق اهداف مورد نظر برنامه و میزان آن‌را تعیین می‌کند (امینی و هنردار، ۲۰۰۸). در واقع بررسی نوعی از توانایی‌های اساتید در آموزش به دانشجویان و همچنین بررسی نظرات، ادراکات و انتظارات دانشجویان از اساتید خود به منظور ارتقای کیفیت آموزش و برقراری روابط مؤثر بین آن‌ها به همراه تلاش در جهت برطرف کردن موانع آن است (نیکلادیس و دیمیتریادیس، ۲۰۱۴؛ پرسین و پلسون، ۲۰۱۲).

این نوع ارزشیابی فرایندی مستمر و منظم برای اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت‌های آموزشی اساتید است (باستانی و همکاران، ۲۰۱۴) که از طریق آن می‌توان میزان موفقیت استادان را در دستیابی به اهداف آموزشی مورد ارزشیابی قرار داد. هدف اصلی از جمع‌آوری اطلاعات برای ارزشیابی اساتید بازخورد این اطلاعات به استاد برای آگاهی از وضعیت تدریس و تعیین میزان موفقیت استاد در رسیدن به اهداف آموزشی بوده است، اما متأسفانه به علل مختلفی این هدف دستخوش تغییراتی گشته و شدیداً دچار بحث و چالش‌های بسیاری شده است (محمودی و همکاران، ۲۰۰۷) به طوری که اعتبار ارزشیابی استاد توسط دانشجو در مجامع علمی دائماً در حال بحث و بررسی است. بسیاری از دانشگاه‌های معتبر جهان برای پیشبرد برنامه‌های خود از نظرات دانشجویان که مصرف‌کنندگان اصلی این برنامه‌ها هستند استفاده کرده و با ارزشیابی برنامه‌های درسی و استادان، کیفیت آموزشی را افزایش داده‌اند (علی اصغرپور و همکاران، ۲۰۱۰).

در این راستا پژوهشگران معتقدند که استفاده از نظر دانشجویان برای ارزشیابی اساتید به عنوان یکی از منابع ملموس در سراسر دانشگاه‌های جهان است و می‌تواند در بهبود روش تدریس، فراهم آوردن اطلاعات مربوط به قضاوت در مورد اثربخشی تدریس، کمک به دانشجویان در انتخاب واحد درسی و استاد مورد نظر و در نهایت وادار کردن دانشجو به اظهارنظر در مورد آموزش‌ها مفید باشد. در دیدگاه مقابل نیز برخی اعتقاد دارند نباید به ارزشیابی استاد توسط دانشجو نگاهی مشتری‌مدارانه داشت زیرا در فرایند آموزش، دانشجو مشتری نیست بلکه خود محصول است و نباید دید مشتری‌محور به فرایند آموزش دانشجو داشت و بیان نمود که حق با

^۱Nikolaidis, Y., & Dimitriadis

^۲Persyn & Polson

مشتری (دانشجو) است. علاوه بر این برخی بر این عقیده‌اند که دانشجویان از توانمندی‌های لازم برای ارزشیابی اساتید از قبیل مهارت‌های تفکر نقادانه و تسلط علمی بر مطالب ارائه شده برخوردار نیستند و از این رو در بسیاری از تصمیم‌های گرفته شده، فرد را به بیراهه کشانده است (حاجی آبادی و همکاران، ۲۰۰۶).

به هر حال علی‌رغم انتقادهای وارد شده به ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، در مجموع باید گفت که دانشجویان منبع معتبری برای کسب اطلاع از برخی از ویژگی‌های استادان هستند و نتایج ارزشیابی استادان توسط دانشجویان از روایی و پایایی برخوردار است (بهشتی راد، ۲۰۱۴). با در نظر گرفتن دانشگاه به عنوان یک سازمان خدماتی، کیفیت در آموزش، به صورت برتری و ارزش افزوده در آموزش، مطابقت نتایج آموزشی با اهداف برنامه‌ریزی شده، همسویی بین ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان، اجتناب از نواقص در فرایند آموزش و فراتر رفتن از انتظارات دانشجویان تعریف شده است (بهشتی راد و همکاران، ۲۰۱۳). بر این اساس منظور از کیفیت تدریس بکارگیری مجموعه‌ای از فعالیت‌های بهینه و منطقی تدریس است که باعث دستیابی به اهداف یادگیری می‌شود (رجب‌یان و همکاران، ۲۰۱۴). پژوهشگران اعتقاد دارند کیفیت تدریس آن چیزی است که مسئولان، اساتید و دانشجویان آن را تدریس اثربخش و کارا می‌دانند. باید عنوان کرد که کیفیت تدریس در نظام‌های آموزشی مستلزم نگاه جدی به تمامی عوامل درگیر در این فرایند است. مسلماً در این فرایند، اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و اساتید از عوامل عمده و مؤثر محسوب می‌شوند.

برای بهبود این فرایند هم توسعه‌ی مداوم فردی استادان و هم ارزشیابی وظایفی که به عهده دارند از شاخص‌های یک دانشگاه موفق است (رضایی، ۲۰۱۵). بر این اساس ارزشیابی چندجانبه از اساتید به منظور ارتقای کیفیت تدریس از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش نظامی قرار می‌دهد و از سوی دیگر اساتید با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در حین تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های تدریس و در نتیجه کیفیت تدریس بپردازند (بهشتی راد، ۲۰۱۲). در نهایت می‌توان بیان کرد که استفاده از ارزشیابی از اساتید کارآمدترین روش جهت بهبود کیفیت آموزشی است و از مزایای عمده‌ی آن می‌توان به بهبود روحیه و فعالیت شرکت‌کنندگان در ارزشیابی با آگاهی ایشان و نیز توجه بهتر به امکانات مادی، مالی و آموزشی به کمک ارزشیابی اشاره نمود (خاقانی‌زاده و همکاران، ۲۰۰۸).

در راستای ارزشیابی از عملکرد اساتید توسط دانشجویان می‌توان بیان کرد که بررسی روندهای آموزشی، در زمینه‌ی توسعه‌ی دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها نیاز مبرم به بهسازی نیروی منابع انسانی به‌ویژه اساتید و انطباق سریع با استانداردهای جدید آموزشی دارند، به نظر ساخت یک رویکرد نظام‌مند می‌تواند در راستای مسائل مطرح شده گامی مؤثر برای اثربخشی نظرات دانشجویان در خصوص ارزشیابی عملکرد اساتید باشد.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش‌ها می‌تواند در جهت برنامه‌ریزی اساتید و مسئولان دانشگاه‌ها مفید واقع شود و همچنین در بازخورد به اساتید در مورد اثربخش بودن تدریس و رضایت دانشجویان از کیفیت تدریس مؤثر است.

هنگامی که اساتید از نظرات دانشجویان بازخورد می‌گیرند این بازخورد نه تنها در شکل دادن به روابط دوطرفه و مؤثر بین دانشجویان و اعضای گروه می‌تواند نقش ایفا کند، بلکه می‌تواند تضمین‌کننده کیفیت تدریس در دانشگاه‌های مختلف باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نظام تعلیم و تربیت نظامی از فلسفه‌ای غنی و عقلایی نشأت می‌گیرد. به عبارت دیگر در هر تار مویش، پیچشی نهفته است که برای کشف آن باید به استدلال و برهان پناه برد. برخی از نظامیان در عصر جدید معتقدند که با رشد فناوری و ظهور نیازهای جدید، باید آموزش‌های قدیمی نظامی را کنار گذاشت و متناسب با نیازمندی‌های روز آموزش‌های جدید را جایگزین کرد. بر همین اساس می‌توان پیشنهادی زیر را برای رسیدن به اهداف تعیین شده مطرح نمود:

- استفاده‌ی هوشمندانه از فضای مجازی در راستای تربیت نیروهای متعهد و متخصص
- توجه به ابعاد نظام‌مند و ساختاری و یکپارچه‌سازی سازمان آموزش نظامی به‌منظور جلوگیری از موازی‌کاری
- توجه بیشتر به عوامل و ابعاد ساختاری و آسیب‌شناسی نظام آموزشی
- تغییر رویکرد و نگرش مدیریت عالی سازمان نسبت به تربیت و آموزش سازمان نظامی
- مشخص کردن و برنامه‌ریزی حجم برنامه‌ها و فعالیت‌های بخش آموزش و سپردن فعالیت‌های مرتبط با حوزه‌ی آموزش منابع انسانی در این سازمان
- حمایت مدیران ارشد از حوزه‌ی ستاد و حوزه‌ی منابع انسانی و آموزش

- در نظر گرفتن اقدامات انگیزشی در حوزه‌ی آموزش‌های کوتاه‌مدت برای شرکت‌کنندگان در دوره‌های مختلف آموزشی
- شفاف‌سازی کیفیت آموزش‌ها در نظام آموزشی
- افزایش بهره‌وری از روش‌های نوین آموزشی
- ارتقای سطح دانش مربیان آموزشی در ارائه‌ی روش‌های جدید تدریس از جمله آموزش در گروه‌های کوچک و ...
- اصلاح سرفصل‌های آموزشی بر اساس نیازسنجی از فارغ‌التحصیلان و اساتید برتر
- استفاده از روش‌های نوین نظرخواهی از دانشجویان در زمینه‌ی آموزش و راه‌های ارتقای آن
- افزایش اختیارات گروه‌های آموزشی در ایجاد تغییرات روش‌های آموزشی
- ارائه‌ی شاخص‌های آموزش باکیفیت به اساتید
- توسعه و تقویت کارگاه‌های دانش‌افزایی اساتید
- انجام پژوهش‌هایی برای ارزشیابی اساتید
- توجه به جنبه‌های روحی و توانمندی اساتید به‌منظور پیشگیری از کاهش انگیزه اساتید
- تلاش برای افزایش تسلط بر مطالب درسی و ارائه تازه‌ترین منابع مفید و مطالب علمی از نتایج مثبت ارزشیابی از استاد خواهد بود.
- امکان دسترسی به استاد برای اخذ راهنمایی درس و ساعات مشاوره و رعایت نظم و مقررات آموزشی
- لزوم توجه به میزان تعهد و مسئولیت‌پذیری اساتید
- لزوم توجه به پژوهش‌های میدانی در حوزه ارتقای کیفیت آموزش
- ارزشیابی مستمر و علمی عوامل دخیل در فرایندهای آموزش به‌منظور ارتقاء و تعالی سازمانی.

فهرست منابع

- آشتیانی، محمدرضا (۱۳۹۰)، "تبیین مؤلفه‌های نظری عوامل غیر فیزیکی تاثیرگذار بر توان رزمی نیروهای نظامی"، فصلنامه راهبرد دفاعی، سال نهم، شماره ۳۲.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ج ۲، تهران: مدرسه.

خاتون غضنفری، سکینه؛ یوسفی سعیدآبادی، رضا؛ فلاح وحید (۱۳۹۹). مدلسازی مؤلفه‌های مؤثر نظام مدیریت منابع انسانی بر انتصاب مدیران در مراکز آموزش عالی مازندران از دیدگاه اعضای هیأت علمی. *مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی شاپور*. دوره‌ی ۱۱ شماره‌ی ویژه‌نامه از صفحه ۱۲۸ تا ۱۴۲.

رحیمی، علیرضا؛ قربانی، سعید؛ دانا، امیر. (۱۴۰۱). طراحی الگوی توسعه‌ی آموزش تربیت بدنی در ناجا. *آموزش در علوم انتظامی*، ۹(۳۳)، ۸۵-۱۱۶.

رضایی، صادق؛ کریمی خویگانی، روح الله. (۱۳۹۹). نگرشی تحلیلی به چرایی سلسله مراتب و اطاعت‌پذیری در آموزش‌های نظامی. *نشریه‌ی علمی پژوهش‌های دانش انتظامی دانشگاه علوم انتظامی امین*. ۲۲(۳)، ۱۷۵-۲۰۳.

فیروز آبادی، سیدحسن؛ خورشیدی، عباس؛ آقامحمدی، داود (۱۳۸۸)، "راهبردی تربیتی-آموزشی دانشگاه‌های افسری نیروهای مسلح"، *فصلنامه‌ی مطالعات دفاعی-استراتژیک*، سال دهم، شماره‌ی ۳۸.

قاضی‌زاده‌فرد، سیدضیاءالدین؛ نادری خورشیدی، علیرضا، احمدوند، علی‌محمد، جلالی کوتناپی، فیض‌اله. (۱۳۹۴). مقاله پژوهشی: ارائه‌ی الگوی مدیریت راهبردی تربیت و آموزش در دانشگاه‌های نیروهای مسلح کشور. *فصلنامه‌ی علمی راهبرد دفاعی* ۱۳(۱) ۳۷-۳۳.

قوامی، سیدحسین؛ اسماعیلی، ایوب. (۱۳۹۱). مدل شایستگی متخصص روابط عمومی. *مجله‌ی روابط عمومی*، شماره ۸۲.

کثیری نژاد، تقی (۱۳۸۳)، "مؤلفه‌های افزایش بهره‌وری در نظام آموزش کارکنان نیروهای مسلح"، *ره‌آورد مدیریت نظامی*، شماره ۱۵ و ۱۶.

Harrison, R. (2005). *Learning and development*. CIPD publishing.

Nikolaidis, Y., & Dimitriadis, S. G. (2014). On the student evaluation of university courses and faculty members' teaching performance. *European Journal of Operational Research*, 238(1), 199-207.

Persyn, J. M., & Polson, C. J. (2012). Evolution and Influence of Military Adult Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 136, 5-11

طراحی تکنیک‌های نوین آموزش واژگان زبان انگلیسی با رویکرد فعالیت‌های گروهی کار محور

حسین یگانی آغمیونی^۱

چکیده

زبان قلب تپنده‌ی زندگی بشری است که همچون خون تازه در رگ‌ها، به زندگی انسان جان و حیات بخشیده است به نحوی که انسان بدون آن قادر نخواهد بود تا احساسات خود را بیان نماید و به عبارتی بسیاری از فعالیت‌های مهم بشری غیر قابل تصور می‌باشد و عملاً به بیانی دیگر می‌توان گفت که هیچ فعالیتی در جامعه‌ی بشری بدون استفاده از زبان و کلام برای انسان امکان‌پذیر نمی‌باشد. انسان‌ها توسط زبان با افراد خانواده خود ارتباط برقرار نموده و فعالیت‌های روزانه‌ی خود را به سرانجام می‌رسانند. از این رو می‌توان به این نکته‌ی مهم پی برد که واژگان در کلام انسان دارای ارزش بسیار زیاد بوده و نقش مهمی را در برقراری ارتباطات انسانی و بیان احساسات ایفا می‌نماید. نقش آموزش نیز در این میان بسیار پررنگ بوده و در آموزش‌های زبانی نیز توجه بسیاری از پژوهشگران، مدرسان و فراگیران را به خود جلب نموده است و از جایگاه بالایی در آموزش برخوردار می‌باشد. تلفیق روش‌های نوین یادگیری واژگان با رویکرد فعالیت‌های گروهی می‌تواند موجبات یادگیری سریع واژگان را فراهم آورد. از این‌رو هدف این پژوهش مطالعه و بررسی تکنیک‌ها و شیوه‌های نوین آموزش واژگان زبان انگلیسی با رویکرد فعالیت‌های گروهی کارمحور می‌باشد. امید است این تحقیق مطالعه‌ای بتواند مطالبی را جمع‌آوری و بیان نماید که موجبات افزایش اثربخشی آموزش واژگان را فراهم نماید.

واژگان کلیدی: آموزش واژگان، تکنیک‌های نوین آموزشی-فعالیت‌های گروهی کارمحور

۱. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، مدرس دانشگاه افسری امام علی (ع) (*نویسنده مسئول)؛

Zohreh.y@gmail.com

مقدمه

نقش واژگان در آموزش زبان انگلیسی در گذر زبان دستخوش تغییرات بسیار زیادی بوده است و در زمان‌های مختلف آموزش دهندگان با روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی مختلفی به امر آموزش واژگان به فراگیران زبان انگلیسی پرداخته‌اند که در هر یک از این روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی، عنصر مهم واژگان، جایگاه ویژه‌ای را بخود اختصاص داده است. لازم به ذکر است که در خصوص آموزش واژگان در زبان انگلیسی دیدگاه‌های گوناگونی در هر یک از روش‌های آموزش زبان انگلیسی وجود دارد. البته در اینجا باید به این نکته‌ی مهم اشاره نمود که تمامی این روش‌های تدریس، اجزا و عناصر مختلفی را برای واژگان در نظر گرفته‌اند که این اجزا و عناصر عبارتند از معنای واژگان، شکل نوشتاری واژه و یا به عبارتی دیکته‌ی واژگان، شکل گفتاری واژه و یا به عبارتی تلفظ واژگان، نقش گرامری که یک واژه در یک جمله ایفا می‌نماید و در نهایت تکرار استفاده از یک واژه در مکالمات روزمره مورد مطالعه قرار گرفته است. این اجزا و عناصر دارای اهمیت بسیار بالایی بوده و هر یک می‌تواند به طور جداگانه مورد مطالعه قرار گیرد که تمامی روش‌ها و رویکردهای آموزشی زبان بر سر این عناصر اشتراک نظر دارند اما هر یک رویکرد منحصر به فرد خود را برای آموزش واژگان به فراگیران زبان اتخاذ نموده‌اند (اسنو، ۲۰۱۶).^۱ در اینجا به بررسی نقش واژگان در برخی از روش‌های مهم آموزش زبان انگلیسی می‌پردازیم که این بررسی شامل موارد ذیل می‌باشد.

۱- روش آموزش ترجمه-دستوری

این روش یکی از روش‌های قدیمی و سنتی آموزش زبان انگلیسی بوده و هدف اصلی این رویکرد آموزشی، متمرکز بر آماده نمودن دانش‌آموزان و فراگیران زبان انگلیسی به منظور مطالعه‌ی زبان صرفاً به عنوان ابزاری برای شرکت در امتحانات درسی و موفقیت در این امتحانات می‌باشد. در این روش، از فراگیران این انتظار نمی‌رود که زبان انگلیسی را به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباطات مورد استفاده قرار دهند. آنچه که مورد انتظار است این است که فراگیران صرفاً قادر باشند متنی را از زبان انگلیسی به زبان مادری ترجمه نمایند. در روش آموزش ترجمه-دستوری، واژگان فقط به عنوان ابزاری برای ترجمه از زبان مبدأ به زبان مقصد

^۱Snow

و یا ابزاری صرفاً برای قبول شدن فراگیران در آزمون‌های درسی تلقی می‌شود.

۲- روش آموزش ارتباطی

این روش آموزش خود در برگیرنده روش‌ها و رویکرد‌های مختلف آموزشی می‌باشد اما هدف اصلی از این روش، متمرکز بر تعاملات و ارتباطات کلامی می‌باشد به نحوی که دانش‌آموزان و فراگیران زبان انگلیسی قادر باشند که زبان را به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباطات کلامی هم در محیط کلاس و هم در بیرون از کلاس مورد استفاده قرار دهند. در این روش توجه زیادی بر یادگیری واژگان از طریق ارتباطات کلامی شده است و عملاً واژگان در این روش آموزشی بر اساس معانی خاصی که در شرایط مختلف بافتی دارند مورد استفاده قرار می‌گیرند. در این روش دانش‌آموزان و فراگیران قادر خواهند بود که در موقعیت‌های مختلف کلامی واژه صحیح را انتخاب نموده و در مکالمات و ارتباطات خود استفاده نمایند. البته لازم به ذکر است که در این روش روانی کلام بر دقت کلام پیشی گرفته است. فعالیت‌های کار محور در محیط کلاس مبتنی بر همین روش آموزشی می‌باشند.

یادگیری واژگان

به طور طبیعی حافظه‌ی انسان در برگیرنده‌ی حافظه حسی، حافظه‌ی کوتاه مدت و حافظه‌ی بلند مدت می‌باشد که در اولین مواجهه با اطلاعات جدید، این اطلاعات وارد حافظه‌ی حسی شده و سپس بر اثر توجه ذهنی به اطلاعات جدید، تکرار و تمرین می‌تواند در حافظه‌ی کوتاه مدت قرار گیرد و چنانچه این تکرار و تمرین در دوره‌های مختلف زمانی صورت پذیرد و فراگیران اطلاعات ورودی را با اطلاعات قبلی در ذهن خود پیوند دهند یادگیری عمیق و ماندگار شکل خواهد گرفت (نیشن و چانگ، ۲۰۰۹).^۱ لازم به ذکر است که موضوع فراموشی اطلاعات وارد شده به حافظه بلافاصله بعد از اولین مواجهه با اطلاعات جدید شکل می‌گیرد. برای اجتناب از این موضوع، فراگیران می‌بایست پس از اولین مواجهه با واژگان جدید، ضمن بررسی معانی بافت موقعیتی آن واژه، برنامه‌ی بلند مدت برای تکرار و تمرین واژگان جدید را در برنامه‌های آموزشی خود قرار دهند. شایان ذکر است که عناصر تکرار و تمرین و به طور پیوسته در معرض واژگان قرار گرفتن، در یادگیری و فراگیری واژگان نقش بسیار مهمی را ایفا

^۱Nation & Chung

می‌نماید. در انتخاب واژگان نیز می‌بایست به این موضوع توجه نمود که واژگانی که به طور مکرر مورد استفاده قرار می‌گیرند ارزش یادگیری بیشتری دارند. نقش وسایل کمک آموزشی نیز در این میان بسیار پررنگ می‌باشد. به طور مثال می‌توان به کتب درسی و یا کمک درسی اشاره نمود که در راستای فراگیری واژگان نگارش شده‌اند. بنابراین انتخاب کتاب آموزشی واژگان نیز امری بسیار مهم تلقی می‌گردد. از دیگر مطالبی که باید به آن اشاره نمود این است که فرهنگ لغت‌های گوناگون می‌بایست به فراگیران زبانی معرفی گردد و شیوه و نحوه استفاده این فرهنگ واژه‌ها نیز تعلیم داده شود تا فراگیران قادر باشند واژگان جدید را در فرهنگ لغت جستجو نموده و چگونگی استفاده صحیح از واژه را در بافت‌های گوناگون موقعیتی فراگیرد. در اینجا از مدرسین و آموزش دهندگان این انتظار می‌رود که نحوه کار با فرهنگ لغت را به صورت عملی در داخل کلاس درس انجام داده و دانش‌آموزان و فراگیران زبانی را با نحوه کار با فرهنگ لغت آشنا نمایند.

فعالیت‌های مؤثر کلاسی

فعالیت‌های کلاسی بخش اجتناب ناپذیر در امر آموزش می‌باشد و به درگیر شدن فراگیران در روند آموزش و کلاس درس کمک شایان نموده و حتی می‌تواند پا را فراتر از این قرار داده و عنصر مهم انگیزه را در فراگیران ایجاد نماید و همچنین شادی و نشاط را در کلاس درس بوجود آورد که همین موضوع باعث ایجاد خلاقیت در کلاس درس نیز می‌گردد (فاگرلند، ۲۰۱۲).^۱ به طور کلی فعالیت‌های کلاسی در حوزه آموزش واژگان عملاً به ۳ دسته مهم تقسیم می‌گردند که این فعالیت‌های کلاسی چنانچه به درستی و با شیوه‌های نوین آموزشی تلفیق گردند قادر خواهند بود تا موجبات یادگیری و فراگیری واژگان را توسط فراگیران فراهم نمایند.

فعالیت‌های کلاسی در سطح واژه

در این سطح واژگان به تنهایی مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند و عناصر و اجزاء شامل معانی واژگان، ریشه‌ی واژگان که خود دارای عناصر پیشوند، میان‌وند و پسوند می‌باشند، نحوه تلفظ واژگان، نحوه نگارش واژگان و همچنین نقش گرامری که آن واژه در بافت‌های

^۱Fagerlund

گوناگون موقعیتی ایفا می‌نماید به تنهایی مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. در این بخش آموزش‌دهندگان باید واژگان را از ساده به مشکل رتبه‌بندی نموده و این رتبه‌بندی واژگان می‌بایست بر اساس سادگی و پیچیدگی عناصری همانند نحوه تلفظ واژگان، نحوه نگارش واژگان و در نهایت نقش گرامری آن واژه باشد. رتبه‌بندی دیگری که در این بخش توسط آموزش‌دهندگان صورت می‌پذیرد، رتبه‌بندی واژگان بر اساس تکرار آن واژه در مکالمات روزمره می‌باشد. بنابراین واژگانی که بطور مکرر مورد استفاده قرار می‌گیرند در رتبه اول اولویت آموزش‌دهندگان برای تدریس می‌باشد. از دیگر تکنیک‌های رتبه‌بندی و یا اولویت‌بندی واژگان، می‌توان به اولویت‌بندی واژگان بر اساس اهمیت آن واژه برای مطالعه اشاره نمود. به طور مثال آموزش‌دهندگان می‌توانند این رتبه‌بندی و اولویت‌بندی یادگیری واژگان را بر اساس خانواده و یا گروهی که آن واژه به آن گروه تعلق دارد انجام بدهند. به طور مثال برای گروه وسایل و قطعات الکترونیکی، آموزش‌دهنده می‌تواند واژگان مرتبط با این بخش را در برنامه‌ی درسی خود قرار دهد. فعالیت آموزشی و کلاسی دیگری که در این مرحله می‌توان به آن اشاره نمود این است که آموزش‌دهندگان می‌توانند نمودارهایی را از قبل طراحی نموده و بر روی تخته‌ی کلاس آن نمودار را رسم کنند و با نقش‌های مختلف دستوری آن نمودار را طبقه‌بندی و گروه‌بندی نمایند. در گام بعدی، فراگیران ملزم به پُر کردن جاهای خالی بر اساس نقش دستوری آن واژه می‌باشند. تمرین افعال عبارتی نیز از جمله فعالیت‌های کلاسی می‌باشند که در سطح واژه انجام می‌پذیرد. در این تمرین آموزش‌دهندگان نمودارهایی را از قبل طراحی نموده و فراگیران موظف به پُر کردن جاهای خالی با حروف اضافه‌ی مناسب می‌باشند.

فعالیت‌های کلاسی گروهی در سطح جمله

بر طبق گودو (۲۰۱۵)^۱ یکی دیگر از فعالیت‌های آموزشی که از اهمیت بالایی برخوردار بوده و می‌تواند موجبات بیان شفاهی فراگیران را با استفاده از واژگان جدید فراهم آورد استفاده از شیوه‌ها و فعالیت‌های کارگروهی توسط فراگیران در کلاس درس می‌باشد. در این فعالیت آموزشی که در سطح جمله صورت می‌پذیرد مدرس به دنبال درگیر نمودن فراگیران در روند یادگیری واژگانی جدید می‌باشد به شیوه‌ای که فراگیران می‌توانند با اشتراک‌گذاری دانش و اطلاعات و تجربیات خود با دیگران کمک شایانی به فرایند یادگیری نمایند. به همین منظور

^۱Gudu

مدرس یک داستان کوتاهی که دارای ترتیب و توالی آسان و شفاف می‌باشد را انتخاب نموده و سپس فراگیران را در کلاس درس به گروه‌های مختلف تقسیم می‌نماید و در هر یک از این گروه‌ها از فراگیران خواسته شده که داستان را به جملات کوتاه تقسیم نموده و آن جملات را حفظ نمایند. در مرحله‌ی بعد از فراگیران این انتظار می‌رود که در هر یک از گروه‌های کاری داستان را براساس جملاتی که از قبل حفظ گردیده است دوباره بیان نمایند. در این فعالیت آموزشی هیچ کدام از فراگیران اجازه‌ی نوشتن مطلبی را ندارند و صرفاً از آنان خواسته شده که در گروه‌های مختلف جملات را حفظ نموده و سپس هرگروه با مشارکت سایر افراد گروه داستان را بازگویی نمایند. به بیان دیگر می‌توان به این نکته اشاره نمود که نام این فعالیت آموزشی بیان شفاهی داستان تلقی می‌گردد. لازم به ذکر است که شیوه‌های گوناگونی می‌تواند منجر به بیان شفاهی فراگیران در کلاس درس شود به طور مثال می‌توان به روش بیان شفاهی فراگیران از طریق استفاده از واژگان جدید و همچنین تصاویری که زیر این واژگان قرار گرفته‌اند اشاره نمود. در این روش از فراگیران خواسته شده که با نگاه کردن به واژگان جدید و تصاویری که نمایش داده شده است توصیفی در خصوص آن تصاویر داشته باشند. البته فراگیران ملزم به استفاده از واژگان جدید در توصیف خود می‌باشند. از آموزش‌دهندگان نیز این انتظار می‌رود که واژگان جدید و کلیدی را بر روی تخته‌ی کلاس درس نوشته و اطمینان حاصل نمایند که فراگیران اطلاعات لازم در مورد نحوه‌ی استفاده از آن واژگان در بافت‌های مختلف موقعیتی را دریافت نموده‌اند. در روشی دیگر آموزش‌دهندگان می‌توانند تصاویری از یک داستان را به همراه صدا برای فراگیران به نمایش در آورند و پس از پایان نمایش تصاویر، از فراگیران حاضر در گروه‌های مختلف خواسته شده که پرسش‌هایی را با استفاده از واژگانی که قبلاً توسط آموزش‌دهنده بر روی تخته‌ی کلاس درس نوشته و فراگیران با آن واژگان آشنایی دارند را مطرح نمایند. شایان ذکر است که واژگان جدید نوشته شده در روی تخته‌ی کلاس درس ارتباط معنایی و مفهومی عمیقی با موضوع تصاویر و داستان به نمایش درآمده دارد.

فعالیت‌های کلاسی در سطح گفتمان

یکی دیگر از فعالیت‌های آموزشی که در فرایند یادگیری واژگان نقش مهمی را ایفا می‌نماید

یادگیری واژگان جدید در قالب فعالیت‌های کلاسی در سطح گفتمان می‌باشد (وانگ، ۲۰۱۴).^۱ در این فعالیت آموزشی، آموزش‌دهندگان می‌توانند یک داستان جالبی که مناسب با سطح دانش فراگیران باشد را انتخاب نموده و داستان انتخاب شده را بر روی تخته‌ی کلاسی بنویسند. در این مرحله آموزش‌دهندگان می‌توانند در خصوص معنی و نقش گرامری واژگانی که بر روی تخته‌ی کلاسی نوشته شده است، توضیحات و اطلاعات لازم را در اختیار فراگیران بگذارند. آموزش‌دهندگان می‌توانند تمرینات و فعالیت‌های آموزشی پویایی را در همین راستا ارائه نمایند. یکی از این روش‌ها که اغلب اوقات توسط آموزش‌دهندگان در محیط کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرد، روش شنیدن و بازگو نمودن می‌باشد. در این تمرین کلاسی، آموزش‌دهنده از نیمی از فراگیران می‌خواهد که کلاس درس را برای مدت کوتاهی ترک نمایند. این در حالی است که نیمی از فراگیران در کلاس درس حضور دارند. در گام بعدی آموزش‌دهنده داستان انتخاب شده را که دارای جذابیت شنیداری بالایی نیز می‌باشد برای نیمی از فراگیران حاضر در کلاس درس می‌خواند. در گام بعدی از آموزش‌دهنده انتظار می‌رود که فراگیران را تشویق به طرح سؤالاتی در خصوص واژگان جدید نماید. سپس سایر فراگیران که بیرون از کلاس بودند به داخل کلاس هدایت می‌شوند و تمامی فراگیران در داخل کلاس درس در گروه‌های دو نفری تقسیم می‌شوند و از فراگیرانی که داخل کلاس بودند خواسته می‌شود که داستان شنیده شده را برای فراگیرانی که بیرون از کلاس بودند در گروه‌های دوفره با واژگان جدید بازگو نمایند. فعالیت آموزشی دیگری که در بحث یادگیری واژگان جدید آموزش‌دهندگان می‌توانند از آن در کلاس درس استفاده نمایند گروه‌بندی فراگیران زبانی در گروه‌های دوفره در کلاس درس می‌باشد. در گام بعدی از فراگیران خواسته شده است که با فرهنگ لغت‌هایی که در دسترس آنان قرار داده شده است برای واژگان جدید داخل متن داستان تعدادی مترادف از فرهنگ لغت استخراج نمایند و سپس هر گروه با گروه دیگر واژگان جدیدی را که جستجو نموده‌اند را به اشتراک می‌گذارند. این فعالیت نه تنها موجبات یادگیری سریع واژگان در کلاس درس را فراهم می‌آورد بلکه افزایش سطح دامنه واژگان فراگیران را نیز به همراه خواهد داشت (نیشین، ۱۹۹۵).^۲ لازم به ذکر است که از دیگر

^۱ Wang^۲ Nation

فعالیت‌های آموزشی در بحث یادگیری و آموزش واژگان روش دیکته‌گویی می‌باشد. در این روش آموزش‌دهندگان متنی که از قبل آماده شده است را به آرامی برای فراگیران می‌خوانند و فراگیران نیز متن خوانده شده را می‌نویسند، سپس آموزش‌دهنده متن اصلی خوانده شده را در اختیار فراگیران می‌گذارد. فراگیران نیز به گروه‌های کوچک تقسیم شده و در هر گروه فراگیران تجربیات خود را در خصوص دیکته‌ی واژگان نوشته شده با سایر افراد گروه به اشتراک می‌گذارند.

روش دیگری که در سطح فعالیت‌های گروهی می‌توان از آن بهره برد بازی با کلمات جدید می‌باشد. در این شیوه به فراگیران اجازه داده می‌شود که ویژگی‌های منحصر به فرد هر واژه را به طور خاص در گروه‌های چند نفره مورد بررسی قرار دهند. کلمات جدیدی که در این شیوه توسط فراگیران مورد بررسی قرار گرفته در برگیرنده‌ی دسته‌بندی‌هایی چون اسم‌ها، فعل‌ها، غذاها و یا کلمات می‌شوند. به طور مثال از بازی‌هایی که در بحث یادگیری واژگان در کلاس درس مورد استفاده آموزش‌دهندگان قرار می‌گیرد، روش تلفظ و بیان نمودن واژگان جدید می‌باشد. در این روش فراگیران به صورت دایره مانند در کنار هم نشسته و سپس آموزش‌دهنده با بیان یک واژه بازی را شروع می‌کند، سپس فراگیران به ترتیب می‌بایست با آخر حرف واژه‌ی نفر قبلی واژه‌ی جدیدی را بیان نمایند. این بازی به صورت چرخشی در کلاس درس در میان فراگیران ادامه می‌یابد تا آنجایی که تمامی فراگیران از چرخه‌ی بازی خارج شده و یک نفر به عنوان برنده‌ی بازی باقی بماند. نیشن (۲۰۱۱)^۱ بیان می‌کند که در روشی دیگر از آموزش‌دهندگان این انتظار می‌رود که فراگیران را به گروه‌های دونفره و یا سه‌نفره تقسیم نمایند. سپس آموزش‌دهنده واژگان جدیدی را انتخاب نموده و در تخته‌ی کلاسی آن واژگان را می‌نویسد. در گام بعدی از فراگیران خواسته شده که در گروه‌های دونفره جاهای خالی را با استفاده از واژه‌نامه‌هایی که در دسترس دارند پُر نمایند. روشی دیگر در بازی با واژگان حدس‌زدن واژگان در قالب مطرح نمودن بیست سوال می‌باشد. در این روش اسم‌ها و یا فعل‌هایی توسط آموزش‌دهندگان برای این بازی انتخاب می‌شوند. فراگیران گروه‌بندی شده و هر گروه به ترتیب سوالات آری یا خیر در خصوص آن واژگان مطرح می‌کنند.

روش مناسب دیگری که می‌تواند منجر به یادگیری سریع واژگان جدید توسط فراگیران شود

^۱Nation

روش مرتب نمودن واژگان نوشته شده در تخته‌ی کلاسی می‌باشد. در این روش آموزش‌دهندگان افعالی را با مشارکت فراگیران بر روی تخته‌ی کلاس درس می‌نویسند و دقیقاً مقابل آن افعال در قسمت دیگر تخته، افعالی که از لحاظ معنایی مترادف آن افعال باشند را به صورت نامرتب می‌نویسند. در گام بعدی از فراگیران خواسته شده است که در فعالیت گروهی افعال نامرتبی که در تخته‌ی کلاسی نوشته شده است را مرتب کنند.

دسترچه‌ی یادداشت واژگان

دسترچه‌ی یادداشت واژگان به منظور استقلال فراگیران در مسیر یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. آموزش‌دهندگان نیز در خصوص اینکه چه اطلاعاتی ارزش ثبت نمودن را دارند به فراگیران کمک و راهنمایی لازم را می‌کنند. در این دسترچه فراگیران می‌توانند لغت‌ها و واژگان جدیدی که فرا می‌گیرند را به روش‌های منحصر به فرد خودشان در دسترچه‌ی یادداشت واژگان ثبت نمایند. دسترچه‌ی واژگان معمولاً در برگیرنده‌ی جملاتی در خصوص واژگان جدید در بافت‌های مختلف، تعریف واژه‌نامه‌ای واژگان جدید و ترجمه‌ی معنایی آن واژگان در زبان هدف می‌باشد. لازم به ذکر است که دسترچه‌ی یادداشت واژگان می‌تواند در برگیرنده‌ی اطلاعاتی در خصوص مترادف‌ها و متضادهای واژگان جدید نیز باشد. کارت واژگان نیز یکی دیگر از ابزارهای تأثیرگذار در بحث یادگیری واژگان جدید می‌باشد و در آموزش واژگان می‌تواند نقش مهمی را ایفا نماید (بالغی‌زاده و آشوری، ۲۰۱۱). استفاده از کارت واژگان برای فراگیران از نظر مدت زمان و میزان انرژی مورد استفاده برای یادگیری واژگان جدید مقرون به صرفه می‌باشد. کارت واژگان کمک می‌کند تا فراگیران قادر باشند که بین معنا و شکل ظاهری واژگان ارتباط خوبی برقرار نموده و واژگان را به خوبی در ذهن به یاد بسپارند و به خوبی به یاد بیاورند. کارت واژگان می‌بایست طوری طراحی شوند که در برگیرنده‌ی اطلاعاتی همچون ترجمه‌ی دقیق آن واژه در زبان هدف، نقش دستوری آن واژگان جدید، جملات نمونه از آن واژگان و در نهایت چگونگی همنشینی واژگان با یکدیگر باشد. آموزش‌دهندگان نیز می‌توانند در خصوص چگونگی انتخاب واژگان جدید از منابع مرتبط به فراگیران کمک شایانی نموده و فراگیران را به تکرار واژگان جدید در جملات و همچنین بررسی ویژگی‌های گوناگون واژگان در واژه نامه تشویق نمایند. البته باید به این نکته اشاره کنیم که استفاده از واژه نامه توسط فراگیران به آسانی قابل انجام نمی‌باشد و امری پیچیده است که مستلزم کسب دانش لازم و تجربه می‌باشد. فراگیران در خصوص نحوه‌ی استفاده از واژه نامه اطلاعات مورد نیاز را از آموزش‌دهندگان کسب نموده و در

فرآیند یادگیری واژگان از آن بهره‌ی لازم را خواهند برد. تمرین مکرر با واژه‌نامه توسط فراگیران منجر به کسب تجربه در خصوص چگونگی استفاده از واژگان جدید شده و موجبات دانش‌افزایی آنان را به همراه خواهد داشت. ضمناً باید به این نکته‌ی مهم اشاره نمود که تمرین مکرر با واژه‌نامه به فراگیران این فرصت طلایی را می‌دهد که با بافت‌های موقعیتی واژگان جدید به خوبی آشنا شوند و در مکالمات روزمره‌ی خود از دانش کسب شده بهره‌ی لازم را ببرند. به یاد داشته باشیم که دفترچه‌ی یادداشت واژگان نیز می‌تواند در برگیرنده‌ی اطلاعاتی در خصوص بافت موقعیتی کلمات جدید باشد.

تعریف واژگان جدید

آموزش‌دهندگان باتجربه و ماهری که به آموزش واژگان می‌پردازند می‌بایست با دقت بالا و به روشنی به تشریح واژگان جدید بپردازند. از آنها انتظار می‌رود که در بحث آموزش واژگان، ابتدا به تعریف واژگان با استفاده از جملات ساده پرداخته و سپس به جزئیات بپردازند که در این صورت فراگیران قادر خواهند بود که واژگان جدید را در قالب جملات ساده فراگیرند و انتقال معنا نیز برای آموزش‌دهندگان با سهولت همراه بود. علاوه بر این نکته، زمانی که فراگیران معنای واژه‌ای را در کلاس درس سوال می‌کنند آموزش‌دهندگان قبل از پاسخ دادن در ابتدا می‌بایست بافت موقعیتی که فراگیران واژه را در آن یافته‌اند را شناسایی نموده و سپس به معنی کردن آن واژه بپردازند. آموزش‌دهندگان باید فراتر از معنی، واژه را بررسی نمایند و از آنان این انتظار می‌رود که پیش‌بینی کنند که فراگیران در فرآیند یادگیری واژگان جدید احتمالاً با چه مشکلاتی در مواجهه با این واژگان روبرو خواهند بود و سعی کنند که برای چالش‌های احتمالی راه‌حلهایی را برای سهولت یادگیری در نظر داشته باشند. به طور مثال زمانی که دانشجویی معنای کلمه‌ی run را از معلم خود سوال می‌پرسد، معلم گزینه‌های معنایی گوناگونی برای پاسخ دادن دارد. بنابراین آموزش‌دهنده در ابتدا باید از فراگیر سوال کند که کجا و در چه جمله‌ای و در چه متنی کلمه‌ی جدید را دیده است و سپس متناسب با بافت موقعیتی، کلمه‌ی مورد نظر را برای فراگیر معنا کند. با مطرح نمودن این سوالات توسط آموزش‌دهنده معنی نمودن واژگان جدید با سهولت همراه خواهد بود. لازم به ذکر است که هر چقدر آموزش‌دهندگان سطح آگاهی خود را نسبت به چگونگی استفاده از واژگان جدید بالا ببرند به همان میزان آنان قادر خواهند بود که در فرآیند یادگیری واژگان به فراگیران زبان دوم موفق‌تر باشند. محققین بر این باورند که فنون مؤثر در یادگیری منجر به موفقیت فراگیران در

فرآیند یادگیری واژگان جدید خواهد شد. البته این موضوع مستلزم این است که فراگیران در کلاس درس اطلاعات لازم در خصوص فنون مختلف یادگیری واژگان را به خوبی کسب نمایند و از بین این شیوه‌های نوین یادگیری، روش مورد نظر و مطلوب خود را انتخاب نمایند. در این صورت فراگیران قادر خواهند بود که به طور مؤثر آن شیوه را مورد استفاده قرار داده و از فنون گوناگون یادگیری که به عنوان فعالیت‌های دائمی کلاس نیز محسوب می‌شوند بهره‌ی لازم را ببرند. لازم به ذکر است که هدف از شیوه‌های نوین یادگیری، ایجاد ابزارهای لازم برای سهولت در امر یادگیری می‌باشد. آموزش‌دهندگان نیز نباید از خود این انتظار را داشته باشند که تمامی واژگانی را که فراگیران به آن‌ها نیاز دارند به آنان آموزش دهند، بلکه آموزش‌دهندگان می‌بایست فنون نوین ماهی‌گیری را به فراگیران خود آموزش داده و اطلاعات لازم در خصوص فرآیند یادگیری واژگان را به فراگیران خود تفهیم نمایند (مهتا، ۲۰۰۹).^۱ در این صورت فراگیران به عنوان یادگیرندگان مستقل قادر خواهند بود که شیوه‌های نوین یادگیری واژگان را که در کلاس درس با آن‌ها آشنا شده‌اند به تنهایی پیاده نمایند. از دیگر وظایف آموزش‌دهندگان ارتقای یادگیرندگان در فراگیری واژگان جدید می‌باشد که این مهم با استفاده از ابزارها و روش‌هایی که آموزش‌دهندگان در محیط کلاس از آن بهره می‌برند میسر می‌باشد. یادگیرندگان نیز از طریق فنونی که توسط آموزش‌دهنده در کلاس درس به کار گرفته می‌شود توانش واژگانی خود را افزایش می‌دهند. تمامی فنونی که توسط آموزش‌دهنده مورد استفاده قرار می‌گیرد در قالب فعالیت‌های گروهی ارائه می‌گردد. لازم به ذکر است که فعالیت‌های گروهی به خوبی می‌تواند موجب افزایش انگیزه و در نتیجه بالارفتن سطح یادگیری یادگیرندگان شود. به طور مثال زمانی که از یادگیرندگان خواسته می‌شود که حروف خالی واژگانی که توسط آموزش‌دهنده در تخته‌ی کلاس درس نوشته شده را در قالب فعالیت گروهی پُر نمایند، فراگیران در گروه‌های تقسیم شده از این فرصت طلایی می‌توانند از دانش و همچنین تجربیات سایر افراد گروه در انجام آن تکلیف کلاسی بهره‌ی لازم را ببرند.

طرز بیان در انتخاب کلمات

انتخاب واژگان در گفتار ما از اهمیت بالایی برخوردار بوده و در نحوه‌ی ارتباطات ما با سایر افراد مؤثر می‌باشد و چگونگی ارتباطات ما منتهی به برداشت نوع خاصی از واژگان می‌گردد.

^۱Mehta

زمانی که ما با افراد مختلف صحبت می‌کنیم می‌بایست با توجه به رسمی بودن و یا نبودن موقعیت از واژگان گوناگون استفاده نماییم. برای نمونه زمانی که با دوست خود صحبت می‌کنیم در مکالمه‌ی خود از واژگان غیر رسمی استفاده نموده و زمانی که با مدرس خود در دانشگاه صحبت می‌کنیم مکالمات ما کاملاً رسمی می‌باشد. بنابراین نوع کلمات انتخاب شده در مکالمات روزمره وابسته به میزان رسمی بودن و یا رسمی نبودن ما با فرد مخاطب می‌باشد چرا که طرز بیان و لحن ما برای ارتباط کلامی با افراد، متفاوت است. در نهایت اهمیت بیان ما در انتخاب نوع مناسب آن و به تبع آن چینش مناسب کلمات در هنگام صحبت کردن از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد.

شایان ذکر است که تدریس مهارت واژگان بخش بسیار مهمی از یادگیری زبان دوم است (گایرن و ردمن، ۱۹۸۶).^۱ سطح یادگیری واژگان در زبان دوم به طور واضح و کارآمد باعث موفقیت دانشجو در مدرسه و متعاقباً موفقیت وی در هر مرحله از یادگیری می‌شود. بنابراین ضروری است که آموزش‌دهندگان زبان توجه وافر به تدریس واژگان داشته باشند. به جای ترغیب دانشجویان به حفظ محض مطالب، ارائه‌ی محیطی غنی که ارتباط معناداری داشته باشد بسیار مورد توجه است.

بیان شفاهی داستان

از دیگر فعالیت‌های آموزشی که می‌توانیم به آن اشاره کنیم بیان شفاهی داستان با واژگان جدید می‌باشد. در این فعالیت گروهی فراگیران در دور یک دایره می‌نشینند. در گام بعدی معلم یک داستان را برای فراگیران با صدای بلند می‌خواند. سپس آموزش‌دهنده پس از گفتن تعدادی از این جملات داستان را متوقف نموده و از فراگیران می‌خواهد داستان را با دید خود با واژگان جدیدی که در تخته‌ی کلاسی توسط آموزش‌دهنده نوشته شده است ادامه دهند. این روند تا زمانی که فراگیران واژگان جدید را در بیان شفاهی داستان مورد استفاده قرار دهند، ادامه می‌یابد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

یادگیری نمی‌تواند به تنهایی شکل بگیرد و این واقعیت سرمنشاء شکل‌گیری فعالیت‌های

^۱Gairns and Redman

گروهی در کلاس‌های درسی می‌باشد. ارائه‌ی فنون نوین آموزشی یادگیری واژگان در قالب فعالیت‌های گروهی موجبات افزایش سطح یادگیری فراگیران می‌شود. به طوری که فراگیران قادر خواهند بود تا در زمانی کوتاه‌تر، مطالب بیشتری را یاد بگیرند. البته می‌توان به این نکته‌ی مهم اشاره نمود که فعالیت‌های گروهی می‌بایستی بر اساس شیوه‌های نوین آموزشی طراحی گردند و تلفیق فنون نوین آموزشی در قالب فعالیت‌های گروهی، فضای کلاس درسی را هرچه بیشتر فعال‌تر و پویاتر نموده و محیط رقابتی را در کلاس درس به وجود می‌آورد. در پایان امید است مدرسین از فنون آموزشی ارائه گردیده در این مقاله در قالب فعالیت‌های گروهی بهره‌برداری لازم را ببرند و موجبات افزایش اثربخشی آموزشی را فراهم نمایند.

فهرست منابع

- Baleghizadeh, S., & Ashoori, A. (2011). The impact of two instructional techniques on EFL learners' vocabulary knowledge: Flash cards versus word lists. *Mextesol journal*, 35(2), 1-9.
- Fagerlund, T. (2012). Learning and using English and Swedish beyond the classroom: Activity systems of six upper secondary school students.
- Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary* (pp. 74-8۰). □□□□□□□□: □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□.
- Gudu, B. O. (2015). Teaching Speaking Skills in English Language Using Classroom Activities in Secondary School Level in Eldoret Municipality, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(35), 55-63.
- Mehta, N. K. (2009). Vocabulary teaching: Effective methodologies. *The Internet TESL Journal*, 15(3), 14-23.
- Nation, P. (1995). Best practice in vocabulary teaching and learning. *EA journal*, ۱۳(۲), ۷-۱۵.
- Nation, P., & Chung, T. (2009). Teaching and testing vocabulary. In *The handbook of language teaching*.
- Nation, I. S. (2011). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge university press.
- Snow, M. A. (2016). Content-based language teaching and academic language development. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 159-172). Routledge.
- Wang, Z., Pan, X., Miller, K. F., & Cortina, K. S. (2014). Automatic classification of activities in classroom discourse. *Computers & Education*, 78, 115-123

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۸/۲۰

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۲۷

دوره یکم، شماره ۲، زمستان ۱۴۰۱

صص ۳۹-۵۷

مقاله مروری

آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی در دوران همه‌گیری کرونا: مقاله‌ی مروری

حجت جدائی حاجی خواجه لو^{*}، آرمان جعفری^۲

چکیده

دوران همه‌گیری کرونا تقریباً بر تمام حوزه‌های زندگی انسان‌ها اثر گذاشته است و حوزه‌ی آموزش هم مستثنی نبوده است. آموزش زبان‌های خارجی در این دوران دچار تغییر و تحول گردیده است و نقش آموزش مجازی در این دوران پررنگ‌تر شده است. این مقاله‌ی مروری به بررسی آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی در دوران همه‌گیری کرونا می‌پردازد. در این مقاله به استفاده از ابزارهای آموزش الکترونیک شامل سامانه‌های مدیریت یادگیری برخط، نرم افزارهای موبایلی، و شبکه‌های اجتماعی در آموزش زبان پرداخته شده است. این مقاله پیشنهاد می‌کند که استفاده از ابزارهای مجازی در دوران همه‌گیری کرونا علاوه بر اینکه دارای مزایایی زیاد است چالش‌هایی هم به همراه داشته است. از جمله مزایای استفاده از این نوع ابزارها در آموزش در دوران کرونا می‌توان به تعامل فعالانه‌ی دانشجویان با یکدیگر، تقویت استقلال در یادگیری، ایجاد محیط یادگیری فعالانه، افزایش مهارت‌های اجتماعی و فراشناختی و پرورش خلاقیت در میان دانشجویان نام برد. این مقاله همچنین بیان می‌کند که چالش‌هایی مانند حس ترس و نگرانی معلمان و دانشجویان در بکارگیری ابزارهای مجازی آموزش، عدم دسترسی برخی دانشجویان به اینترنت و یا تجهیزات الکترونیکی و ارزیابی و سنجش دانشجویان وجود دارد.

واژگان کلیدی: آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی، همه‌گیری کرونا، آموزش مجازی، آموزش الکترونیکی

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه افسری امام علی (ع) (*نویسنده مسئول)؛ jodaei@iamu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه افسری امام علی (ع) Jafari.arman@gmail.com

مقدمه

در دسامبر سال ۲۰۱۹ مقامات بهداشتی چینی به دفتر سازمان بهداشت جهانی در چین گزارشی از موارد التهاب ریه به علل نامعلوم ارائه دادند. این موارد برای اولین بار در شهر ووهان در استان هوبی شناسایی شد. تا سوم ژانویه ۲۰۲۰، ۴۴ مورد دیگر از این التهاب ریه گزارش شد. براساس اولین گزارش وضعیت کرونا ویروس تمامی این موارد با قرار گرفتن در بازار غذاهای دریایی در شهر ووهان ارتباط داشت. مقامات بهداشتی چینی در ۷ ژانویه ۲۰۲۰ یک گونه ویروس جدید شناسایی کردند که به انسان‌ها حمله می‌کند. از دسامبر ۲۰۱۹ که اولین گونه از این ویروس شناخته شد، ویروس جدید، کرونا ویروس یا کووید ۱۹ نامیده شد. در ۳۰ام ماه ژانویه، کمیته اضطراری سازمان بهداشت جهانی تشکیل جلسه دادند و تحت قوانین بهداشت بین الملل شیوع همه‌گیر کرونا ویروس رسماً اعلام شد. اگرچه در آن زمان واکسن و یا داروی ضد ویروس خاصی برای این ویروس موجود نبود. سازمان بهداشت جهانی بر اساس یازدهمین گزارش وضعیت ویروس کرونا بر این باور بود که اگر کشورها اقدامات سخت‌گیرانه در جهت شناسایی اولین موارد، مانند قرنطینه و رعایت فاصله‌ی اجتماعی را انجام دهند می‌توانند شیوع کرونا ویروس را متوقف و یا کاهش دهند.

همه‌گیری کرونا تقریباً همه چیز را تحت تأثیر خود قرار داد و حوزه‌ی آموزش هم از این مسأله مستثنی نبود. به منظور رعایت دستورالعمل‌های بهداشتی و فاصله‌گذاری اجتماعی، همه‌گیری کرونا استفاده از ابزارهای نوین آموزشی را افزایش داده است. همچنین از زمان همه‌گیری بیماری کرونا، نرم‌افزارهای موبایلی انگیزه‌ی دانشجویان را در یادگیری زبان انگلیسی افزایش داده است. این مسئله زمانی مهم می‌شود که دانشجویان و نسل جدید به عنوان نسل دیجیتال^۱ شناخته می‌شوند و بکارگیری فناوری چیزجدیدی برایشان نمی‌باشند که به این پدیده عادی‌انگاری^۲ گفته می‌شود.

البته این عادی‌انگاری برای همه کارساز نیست بلکه خط نامریی جداکننده‌ی بین نسل قدیم و نسل جوان می‌باشد. آموزش الکترونیک می‌تواند شامل سامانه‌های مدیریت یادگیری

^۱Digital natives

^۲Normalization

برخط مانند وی‌چت^۱، بلک‌بورد^۲ و مودل^۳ باشد و ابزارهای ویدئو کنفرانس مانند اسکایپ^۴ و زووم^۵ و نرم‌افزارهای موبایلی مانند تلگرام^۶ و واتس‌آپ^۷ و شبکه‌های اجتماعی نظیر فیسبوک^۸، ویکیزو^۹ گوگل‌داک^{۱۰} باشند. این فناوری‌ها شامل هر دو روش ارتباطی همزمان (مانند ارتباط از طریق چت‌روم‌ها) و غیره هم‌زمان (مانند ارتباط ایمیلی) برای اهداف آموزشی می‌باشند. با توجه به شرایط موجود (فراگیری کرونا ویروس) آموزش از راه دور به صورت موقت در حال اجرا می‌باشد و واتس‌آپ یکی از آن نرم‌افزارهایی است که در این مدت برای انتقال محتوا و مطالب آموزشی در بافت‌های آموزشی مختلف استفاده شده است (نکملک و لینیو، ۲۰۲۰).^{۱۱}

مطالعات مرتبط

در مقاله‌ی نکملک و لینیو (۲۰۲۰) تلاش شده است که نشان داده شود چگونه از نرم افزار واتس‌آپ جهت اجرای یک پروژه‌ی کلاسی در رابطه با خلاصه‌نویسی گروهی در یک بافت آفریقایی در کشور کامرون استفاده شد. زبان رسمی کامرون، انگلیسی و فرانسه می‌باشد. همه‌ی افراد نمی‌توانند به دو زبان پیش‌گفته صحبت کنند. هیچ آمار و منبع رسمی وجود ندارد که مشخص کند چه تعدادی به این دو زبان مسلط هستند. تحقیقی که اخیراً صورت گرفته است نشانگر این است که زبان فرانسه بیشتر از زبان انگلیسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در حالیکه سیاست دولت کامرون در آموزش زبان به برابری از استفاده از دو زبان به صورت به صورت رسمی است. بر طبق داده‌های ارائه شده توسط نویسندگان، بعد از استقلال کامرون در سال ۱۹۶۰ اصلاحات فراوانی در خصوص آموزش زبان‌های خارجی انجام گرفته است. سیستم

^۱Wechat

^۲Blackboard

^۳Moodle

^۴Skype

^۵Zoom

^۶Telegram

^۷Whatsapp

^۸Facebook

^۹Wikis

^{۱۰}Google doc

^{۱۱}Nkemleke and Leinyuy

آموزش زبان از دوره‌ی ابتدایی تا دانشگاه بر اساس آموزش زبان فرانسه و انگلیسی تنظیم شده است.

زبان‌های انگلیسی و فرانسه به عنوان زبان‌های اصلی شناخته می‌شوند. به دلیل اینکه از این زبان‌ها به عنوان سرفصل‌ها و موضوعاتی در برنامه‌های درسی و سایر موضوعات آموزشی استفاده می‌شود. زبان‌های آلمانی و اسپانیایی هم از دوران راهنمایی تا دانشگاه تدریس می‌شوند اما یادگیری آن‌ها اختیاری می‌باشند. اخیراً زبان چینی هم در برخی دانشگاه‌ها معرفی و تدریس می‌شود. به علت اهمیت زبان انگلیسی، آموزش معلمان در دانشگاه‌ای ان اس^۱ به عنوان یک اولویت شناخته شده است. دانشجویان ورودی دانشگاه‌ای ان اس پس از طی چهار یا شش ترم تحصیلی فارغ‌التحصیل می‌شوند که دانشجویان ترم چهارم می‌بایست پایان‌نامه‌ای درباره‌ی موضوعاتی مرتبط با آموزش زبان انگلیسی، ادبیات زبان انگلیسی و یا زبان‌شناسی کاربردی بنویسند. این مورد به عنوان یک الزام در دوره‌ی نگارش دانشگاهی^۲ در ای ان اس شناخته می‌شود. با توجه به شواهد در دانشگاه‌های کامرون در دوره‌ی لیسانس مطالب و منابع آموزشی خاصی با موضوع نگارش دانشگاهی و یا خلاصه‌نویسی ارائه نمی‌شود و هیچ‌یک از دانشجویان دوره‌های مربوط، نگارش دانشگاهی را نگذرانده بودند و بازخورد اخذ شده از دانشجویان گواه بر این کمبود بود (نکملک و لینیو، ۲۰۲۰).

نرم‌افزار واتس‌آپ در کنار دیگر نرم‌افزارها به عنوان یکی از تکنولوژی‌های ارتباطی نقش قابل توجهی در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی داشته است. در دوران فراگیری کرونا جهت حفظ و نگهداری و ادامه‌ی سال تحصیلی، نرم‌افزار واتس‌آپ به عنوان یکی از ابزارهای مهم در دریافت محتوای آموزشی در فضای مجازی شناخته شد. بعد از تشخیص و اعلام رسمی اولین مورد کرونا در کامرون دانشگاه‌ها به صورت برخط برگزار شدند و دانشکده‌ی زبان و دانشگاه ای ان اس تصمیم به ایجاد گروه‌های مجازی گرفتند. نگارش دانشگاهی به عنوان یکی از واحدهای اصلی در گروه زبان می‌باشد که بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری تأکید فراوانی دارد. در این بخش دانشجویان با سرفصل‌هایی از نگارش دانشگاهی آشنا می‌شوند. اسم گروه

^۱ENS (École Normale Supérieure)

^۲Academic Writing

واتس اپ " افسانه شناسی آفریقایی"^۱ نامیده شد. هر دانشجو می‌بایست یک فیلم آفریقایی تماشا کند که آن فیلم الهام گرفته از ابعاد و جنبه‌هایی از افسانه‌های آفریقایی و فرهنگ آن کشور باشد و نهایتاً یک خلاصه‌ی کلی از فیلم که حاوی ۷۰۰ الی ۸۰۰ کلمه باشد نوشته شود. سرقت ادبی برخلاف از منابع موجود ممنوع بوده است. به کلیه‌ی دانشجویان گفته شد که این خلاصه‌ها به عنوان بخشی از پایگاه داده‌ای که تحت عنوان یک پروژه می‌باشد خواهد بود و این اولین تجربه‌ی چاپ برای دانشجویان بود و بسیاری از این امر خوشحال بودند.

برای هر دوره در گروه زبان انگلیسی دانشگاه ای ان اس کامرون یک گروه در واتس اپ تشکیل می‌شود. به دو علت از واتس اپ در این گروه استفاده می‌شود: به دلیل اینکه گوشی‌های هوشمند در کامرون ارزان قیمت هستند و بالطبع هر دانشجو می‌تواند داشته باشد و اینکه نرم‌افزار واتس اپ هم هزینه‌ی چندانی در این کشور ندارد. استفاده از سایر نرم‌افزارها مانند زووم^۲ و اسکایپ^۳ مصرف اینترنت بالاتری داشتند. در این مقاله تلاش شده که تجربیات حاصل از بکارگیری واتس اپ در خلاصه‌نویسی بیان شود که بخش مهمی از دوره‌ی نگارش دانشگاهی می‌باشد و بازخورد گروه هدف در این باره حائز اهمیت است. گروه هدف شامل ۳۲ نفر از معلمان در دوره‌ی تربیت معلمی بودند.

دانشجویان می‌بایست از یکسری دستورالعمل جهت نوشتن خلاصه پیروی کنند. به منظور انتخاب فیلم مناسب که از اصول پیش‌گفته پیروی کنند، دو معلم و یک کمک‌یار محقق به دانشجویان در گروه ایجاد شده کمک می‌کردند و دانشجویان موظف بودند یک پیش‌نمایی کوتاهی از کار را در گروه واتس اپ ارسال کنند. پس از بازبینی که گاهی چند روز توسط اساتید به طول می‌انجامید تأیید ادامه‌ی کار به آنها داده می‌شود.

گروه واتس اپ در ۱۳ مارس ۲۰۲۰ تشکیل شد و کلاس برخلاف در چهارم ماه می به اتمام رسید که در آن آخرین سری خلاصه‌ها دریافت شد که شامل هفت هفته تعامل بین دانشجویان و اساتید بود که در آن به تمامی سوالات و مباحث مرتبط با پروژه پاسخ داده شد. بر اساس معیارهای تعیین شده ۲۵ خلاصه از ۳۲ خلاصه‌ی ارسالی جهت چاپ و پایگاه داده تأیید شد. پس از پایان ۷ هفته تعامل و ارتباط در واتس اپ با تعداد ۳۲ نفر شرکت‌کنندگان، گروه هدف

^۱African Mythology

^۲Zoom

^۳Skype

ابراز داشتند که تجربه‌ی یادگیری از طریق واتس اپ مهارت نوشتاری دانشجویان را افزایش داده است. برخی از دیدگاه‌های دانشجویان نسبت به این دوره به شرح زیر می‌باشد:

۱. خلاقیت دانشجویان افزایش پیدا کرده است.
۲. جنبه‌ی دانشگاهی و آموزشی تدریس افزایش پیدا کرده است.
۳. تعدادی از دانشجویان ابراز داشتند که یادگیری از طریق واتس اپ بهتر از یادگیری در کلاس‌های حضوری می‌باشد.

همچنین بر اساس یافته‌ها، محیط نرم‌افزاری واتس اپ مشارکت دانشجویان را بیشتر از کلاس‌های حضوری کرده است. این تعامل نه فقط بین معلم و دانشجویان رخ داده است بلکه بین دانشجو-دانشجو اتفاق افتاده است اگرچه تعداد آنها کم بوده ولی در موقعیت کلاس حضوری به ندرت رخ می‌دهد. این گروه واتس اپ محیط مجازی برای تعامل و پرسش و پاسخ و ارائه نظرات ایجاد کرده که در کلاس حضوری ایجاد نمی‌شود. برای مثال می‌توان به تبادل نظرات نسبت به یک خلاصه‌ی موفق که در گروه به اشتراک گذاشته شد باشد که همگی نسبت به آن نظرشان را ارائه دادند. همه‌ی دانشجویان عکس‌العمل و بازخورد و نظراتشان را بیان می‌کردند و این روند تا پایان آخرین مورد ارسالی ادامه داشت. البته این اشتراک‌گذاری سبب شد تا بقیه‌ی دانشجویان از الگوهای مناسب در خلاصه‌نویسی و روش درست آن استفاده و نسبت به تصحیح خلاصه‌نویسی خود اقدام کنند. بازخوردهای مثبتی که از طریق دانشجویان از تمرین خلاصه‌نویسی بدست آمد بر این امر تأکید داشت و نشان داد که یک ابزار ارتباطی مؤثر است. المعروف و همکاران (۲۰۲۰)^۱ احساس ترس از استفاده از فناوری‌های نوین توسط اساتید و دانشجویان در دوران کرونا را مورد بررسی قرار داده‌اند. نویسندگان باور دارند که ابزار گوگل میت به عنوان یک نرم‌افزار نوپا شناخته می‌شود و تاکنون در حوزه‌ی آموزش عالی هیچ تحقیقی با توجه به نقش آن صورت نگرفته است. در تحقیقات گذشته عامل ترس که می‌تواند فرصت بکارگیری فناوری برای اهداف آموزشی را کاهش دهد فهم و درک درستی از آن صورت نگرفته است. هدف تحقیق دریافت یک درک و فهم درست آموزشی از نوع تکنولوژی است که علاوه بر این‌که در فرایند آموزش نقش مؤثری داشته باشد عامل ترس را نیز در میان دانشجویان از بین

^۱Al-Marroof et al

^۲Google meet

ببرد. محققان نشان دادند که استفاده از ابزار گوگل میت در دوران کرونا منجر به ایجاد ترس-هایی شده است. انواع ترس‌های موجود در زمان کرونا بر دانشجویان و اساتید عبارت بودند از: ترس از قرنطینه‌ی خانوادگی، ترس از شکست تحصیلی و ترس از دست دادن روابط اجتماعی. این نوع از ترس‌ها با دو عامل در مدل پذیرش تکنولوژی^۱ ارتباط دارند. این دو عامل به قابلیت استفاده از ابزار و آسانی استفاده از ابزار اشاره می‌کند. محققان نتیجه‌گیری می‌کنند که از اضطراب، کمبود تجربه و مهارت در استفاده از تکنولوژی، علاقه نداشتن در بکارگیری از تکنولوژی به دلیل عدم دانش کافی در آن حوزه، ترس از تکنولوژی، عدم آمادگی تخصصی و فنی موجب ایجاد ترس در میان دانشجویان و اساتید می‌شود که به نوبه خود منجر به عدم پذیرش تکنولوژی می‌شود.

لیالی و الشلویی (۲۰۲۰)^۲ در مطالعه‌ای با عنوان ادراک دانشجویان نسبت به آموزش الکترونیک در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و یا زبان دوم در دانشگاه‌های عربستان سعودی در زمان ویروس کرونا بیان می‌کنند که در دوم مارس ۲۰۲۰، وزارت بهداشت عربستان سعودی اولین مورد ویروس کرونا را تأیید نمود. در تاریخ هشتم مارس، مقامات سعودی اعلام کردند که تمامی موارد مبتلا نشأت گرفته از شهر قطیف می‌باشد. بنابراین دولت سعودی در شهر قطیف واقع در ناحیه‌ی شرقی کشور قرنطینه اعمال کرد. همچنین وزارت آموزش و پرورش، تمام نهادهای آموزشی اعم از دانشگاه‌ها، مدارس و آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای را در راستای مبارزه با شیوع ویروس کرونا را به حالت تعلیق درآورد. در پی تعلیق دانشگاه‌ها و مدارس در عربستان سعودی، محققین به بررسی و بازبینی ادراک دانشجویان از آموزش الکترونیک در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و یا زبان دوم در دانشگاه‌های سعودی در دوران کرونا پرداختند. به بیان نویسندگان آموزش الکترونیک را می‌توان به آموزش و یادگیری به صورت الکترونیک اطلاق نمود. همچنین به هرگونه تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات مناسب که منجر به افزایش یادگیری دانشجویان گردد آموزش الکترونیک نیز گفته می‌شود (لیالی و الشلویی، ۲۰۲۰). محققین تمرکز خود را به جای ادراک اساتید، مدیران و سیاستگذاران بر ادراک دانشجویان معطوف کردند. همچنین، آن‌ها به تمرکز بر

^۱Technology Acceptance Model

^۲Layali & Al-Shlowiy

مؤسسات آموزشی عالی سعودی پرداختند.

این تحقیق سه هدف را به دنبال داشت:

ابتدا هدف از آن گزارش ادراک دانشجویان در رابطه با روش‌های مختلف تکنولوژی‌های آموزش الکترونیک همانند ال ام اس (سامانه‌ی مدیریت یادگیری الکترونیکی) جهت یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم و یا زبان خارجی در دانشگاه‌های سعودی در دوران کرونا بود. دوم، به دنبال یافتن مزایای استفاده از چنین ابزارهای آموزش الکترونیک و برنامه‌های کاربردی برای رشته‌های زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در دانشگاه‌های سعودی بود. برای مثال در بررسی تمرکز مروری دیدگاه‌های گذشته، شارما (۲۰۱۹)^۲ در دانشگاه جزان ابراز داشت که دانشجویان ترجیح می‌دهند که از واتس اپ و یوتیوب برای یادگیری زبان انگلیسی استفاده کنند و شبکه‌های اجتماعی را به عنوان نوشدارویی برای جنبه‌های احساسی تلقی می‌کردند (یعنی افزایش انگیزه و کاهش اضطراب). علاوه بر این، دانشجویان در هر زمان و مکانی می‌توانند به مطالب آموزشی از طریق شبکه‌های اجتماعی و برنامه‌های کاربردی دسترسی داشته باشند. سوم، نویسندگان در تلاش بود که اشکال‌ها و راه‌حل‌های بکارگیری چنین ابزارهای آموزش الکترونیک و برنامه‌های کاربردی آموزشی را در دانشگاه‌ها بررسی نمایند. نویسندگان نمای کلی از تحقیقات گذشته را به صورت جدولی ارائه دادند که در زیر آورده شده است.

جدول شماره ۱: برخی از مطالعات انجام شده در حوزه‌ی آموزش مجازی در عربستان

محقق/شرکت کنندگان/ محیط ابزار/	سؤال تحقیق	نتایج تحقیق (مزایا)	نتایج تحقیق (معایب)
شارما (۲۰۱۹) ۶۰ نفر دانشجوی زبان دانشگاه جزان پرسشنامه شبکه‌های اجتماعی	دیدگاه دانشجویان سعودی علی‌الخصوص دانشجویان دانشگاه جزان نسبت به شبکه‌های اجتماعی در تقویت زبان انگلیسی‌شان چيست؟	دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به شبکه‌های اجتماعی داشتند و به ترتیب واتس اپ و سپس یوتیوب را ترجیح می‌دادند.	دانشجویان نگران حریم خصوصی خود در هنگام استفاده از شبکه‌های اجتماعی بودند.
آلثری، راترو اسمیت (۲۰۱۹)	شما چگونه ویژگی قابلیت استفاده از صفحه	دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به صفحه هوشمند	ندارد

^۱LMS

^۲Sharma

۲۵۰ نفر دانشجو دانشگاه شاه خالد ۲ پرسشنامه (قابلیت استفاده و ادراک) صفحه هوشمند	هوشمند را ارزیابی می کنید؟ ادراک شما از این ویژگی‌ها چیست؟	داشتند و مهم‌ترین ویژگی‌های قابلیت استفاده عبارتند از: کیفیت اطلاعات، راهنمایی و قابلیت یادگیری	
اویاد و آلشایا (۲۰۱۹) ۲۷ نفر دانشجو دانشگاه سعودی گروه بحث و تحلیل اپلیکیشن کتاب‌های الکترونیک	تجربه شما در بکارگیری کتاب‌های الکترونیک چگونه بود؟ آیا شما با مشکلی در حین استفاده از آن‌ها مواجه شدید؟	دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به برنامه کاربردی کتاب الکترونیک داشتند و بر این باور بودند که مهم‌ترین ویژگی آن عبارتند از: تعامل ظاهر کاربر پسند و قابلیت برجسته کردن بخش‌هایی از متن	برخی از دانشجویان گزارش کردند که بخش‌هایی از متن را کمی و در برنامه کاربردی دیگری بپسباندند. برخی دیگر اعلام کردند که عادت به مطالعه از روی صفحه را ندارند.
موتامبیک (۲۰۱۸) ۱۶ نفر دانش آموز و ۸ نفر معلم مدارس شبانه روزی سعودی مصابحه‌ی گروهی آموزش الکترونیک	ادراک/ بینش دانش آموزان و معلمان در رابطه با بکارگیری آموزش الکترونیک در یادگیری زبان انگلیسی در مدارس سعودی چیست؟	دانش آموزان دیدگاه مثبتی نسبت به آموزش الکترونیک داشتند و در مهارت‌های شنیداری و مکالمه استفاده می‌کردند. آن‌ها مزایای بسیاری نظیر یادگیری به صورت مستقل، یادگیری تعاملی و انعطاف‌پذیر را گزارش کردند.	برخی دانش آموزان نگران عدم پیشرفت صحیح در دست خط انگلیسی‌شان در هنگام استفاده از آموزش الکترونیک بودند.

در روش‌شناسی این مقاله‌ی مروری گفته شده است که یک بازه‌ی زمانی بین ژانویه تا آوریل سال ۲۰۲۰ را جهت بررسی ادراک دانشجویان در خصوص آموزش الکترونیک در نظر گرفته شد. از دو موتور جستجو با عناوین گوگل اسکالر^۱ و مرکز اطلاعات منابع آموزشی^۲ استفاده شد. کلمات کلیدی که در جستجوها استفاده شدند عبارت بودند از: ادراک دانشجویان، آموزش الکترونیک زبان انگلیسی دانشگاه‌های سعودی و دوران ویروس کرونا. زمانی که محققین

^۱Google Scholar^۲Education Resources Information Center (ERIC)

عبارت ویروس کرونا را در کلمات کلیدی برای جستجو انتخاب نمودند، در موتور جستجوی گوگل اسکالر هیچ موردی یافت نشد و در دیگر موتور جستجو، تا تاریخ ۱۵ آوریل سال ۲۰۲۰ هفت مورد مشاهده گردید. با حذف عبارت ویروس کرونا از کلمات کلیدی در هنگام جستجو تعداد ۱۳ مورد و ۲۸ مورد تا همان تاریخ مذکور به ترتیب در گوگل اسکالر و اریک پیدا شد. بنابراین آن‌ها تصمیم گرفتند که تمام ۲۸ مورد پیدا شده توسط اریک و ۱۳ مورد یافت شده توسط گوگل اسکالر را نیز مورد بررسی قرار دهند. براساس معیارهای گفته شده چهار مطالعه بررسی شد که اولین مطالعه به بررسی ابزار آموزش الکترونیک گوگل داک^۱ می پرداخت که دیدگاه دانشجویان در استفاده و بکارگیری آن ابزار در تقویت کیفیت مهارت نوشتاری انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی در دانشگاه امام عبدالرحمان گزارشی ارائه داد (احمد، ۲۰۲۰). دومین مطالعه گزارشی از دیگر ابزار آموزشی الکترونیک تلگرام^۲ جهت بررسی دیدگاه دانشجویان نسبت به یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی از طریق آن ابزار در دانشگاه طیبه ارائه شد (ابوعیفا، ۲۰۲۴). تحقیق دیگر به بررسی دیدگاه دانشجویان و اساتید نسبت به ابزار آموزش الکترونیک در دانشگاه شاه عبدالعزیز پرداخت (الشری و کامینگ، ۲۰۲۰).^۳ آخرین مطالعه گزارشی از دیدگاه دانشجویان نسبت به یک ابزار آموزش الکترونیک به نام نیر پاد^۴ در دانشگاه نجران ارائه کرد.

در مطالعه‌ی احمد (۲۰۲۰) تعداد شرکت‌کنندگان تحقیق، ۲۱ دانشجوی خانم از کالج آموزش جیبیل دانشگاه امام عبدالرحمان بودند. آن‌ها دانشجویان رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی از گروه زبان بودند که در دوره‌ای با عنوان مقاله‌نویسی پیشرفته ثبت نام کرده بودند. همگی آن‌ها به طریقه‌ی استفاده از کامپیوتر، تلفن هوشمند و بورد هوشمند آشنا بودند. از پیش‌آزمون و پس‌آزمون مقاله‌نویسی جهت ارزیابی کمیت و کیفیت مهارت نوشتاری‌شان استفاده گردید. دانشجویان به گروه‌های کوچک تقسیم شدند و گروه‌ها به صورت مشارکتی نوشتن در ابزار

^۱Google Doc

^۲Ahmad

^۳Telegram App

^۴Abu-eifa

^۵Alshehri, A., & Cumming

^۶Nearpod

مجازی گوگل داک^۱ را انجام دادند. گوگل داک به این علت انتخاب شد که یک ابزار رایگان مشارکتی رایانش ابری با کاربردی ساده بود. به علاوه می‌توانست ارتباط همزمان و غیرهمزمان و بازبینی چندین نویسنده با موقعیت‌های گوناگون برای یک یا چند مورد پشتیبانی را کند. دو جلسه‌ی آموزش به منظور کسب اطمینان از این‌که شرکت‌کنندگان می‌توانند به صورت صحیح تکالیف هفتگی نوشتاری را از طریق گوگل داک انجام دهند برگزار شد. پس از پایان دوره‌ی مقاله نویسی مشارکتی از طریق گوگل داک، شرکت‌کنندگان ملزم به بیان تجربیات‌شان از نوشتن مشارکتی و همچنین بکارگیری این ابزار بودند. نظرات و بازخوردهای آن‌ها در صفحه‌ی بحث گوگل داک نوشته شد. نتایج نشان داد که میانگین نمرات در بخش کمیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت نوشتاری شرکت‌کنندگان تفاوت چشمگیری نداشته است در حالی‌که در کیفیت بدین‌گونه نمی‌باشد. محقق به این نتیجه رسید که با استفاده از نوشتن رایانش ابری مشارکتی می‌توان کیفیت مقاله‌نویسی دانشجویان رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی را بهبود بخشید. اکثر دانشجویان دیدگاه مثبتی در مورد استفاده از گوگل داک برای نوشتن مشارکتی داشتند.

به علاوه ابوعیفا (۲۰۲۰) تلاش داشت تا ادراک دانشجویان دانشکده‌ی زبان‌های خارجی را در مورد بکارگیری نرم‌افزار تلگرام برای یادگیری زبان انگلیسی را بسنجند. شرکت‌کنندگان این تحقیق ۳۰۰ دانشجوی دانشکده‌ی زبان‌های خارجی بودند که به صورت تصادفی گزینش شدند و شامل ۲۰۰ دانشجوی خانم و ۱۰۰ دانشجوی مرد از گروه ترجمه و زبان انگلیسی دانشگاه طیبیا بودند. اکثر شرکت‌کنندگان با نرم‌افزار تلگرام آشنایی داشتند و از آن برای یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی استفاده می‌کردند. ابزار تحقیق، یک پرسشنامه بود که به وسیله‌ی نظرسنجی برخط اجرا گردید و از طریق یک گروه واتس‌آپ توزیع شد. اولین بخش از پرسشنامه سؤالات درباره‌ی جنسیت شرکت‌کنندگان و بکارگیری نرم‌افزار تلگرام شامل می‌شد. بخش دوم حاوی ۲۴ جمله مرتبط با سؤالات تحقیق بود. تحقیق، یک مطالعه‌ی کمی بوده که در آن از روش تحلیلی، توصیفی و نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد. بر اساس نتایج تحقیق ۳۵٪ شرکت‌کنندگان جهت بهبود و سرگرمی در امر یادگیری مهارت زبانی از نرم‌افزار تلگرام استفاده می‌کردند. البته در این میان ۲۹٪ شرکت‌کنندگان از این نرم‌افزار تنها برای

^۱Google Doc

تقویت زبان، ۲۶٪ برای دیگر اهداف و ۱۰٪ دیگر جهت سرگرمی استفاده می‌کردند. به علاوه، ۶۶٪ شرکت‌کنندگان از نرم‌افزار تلگرام برای فراگیری واژگان انگلیسی و ۶۴٪ جهت یادگیری مهارت خوانداری استفاده می‌کردند. در حدود ۶۳٪ آنان برای یادگیری دستور زبان، ۵۸٪ برای مهارت شنیداری، ۵۷٪ برای مهارت گفتاری و ۵۷٪ جهت مهارت نوشتاری از نرم‌افزار تلگرام بهره می‌بردند. محقق به این نتیجه رسید که دانشجویان برای یادگیری زبان انگلیسی از نرم‌افزار تلگرام استفاده می‌کردند و اکثر آنان تمایل بیشتری به یادگیری واژگان نسبت به دیگر مهارت‌های زبان داشتند.

شرکت‌کنندگان مطالعه‌ی آشری و کامینگ (۲۰۲۰) ۳۰ دانشجو و ۳۱ مدرس از گروه‌های زبان‌شناسی، ریاضیات و فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشگاه‌های شاه عبدالعزیز و شاه خلیل بودند. اطلاعات کیفی از طریق مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته در جهت بررسی ادراک شرکت‌کنندگان نسبت به فناوری‌های موبایلی برای اهداف یادگیری و دانشگاهی بدست آمد. مصاحبه‌ها با ضبط صوت صورت گرفت که پس از رونویسی، از زبان عربی به زبان انگلیسی ترجمه شدند.

نتایج تحقیق نشان داد که فناوری‌های موبایلی این امکان را به دانشجویان می‌داد که در هر لحظه و در هر مکان مسائل را از طریق برقراری ارتباط با دیگر دانشجویان و اساتید برطرف سازند. یکی از دانشجویان اظهار داشت که هر وقت در هنگام مطالعه با قسمت سختی بر می‌خورد با بکارگیری نرم‌افزارهای موبایلی اقدام به برقراری ارتباط با دوستان و اساتید خود جهت شفاف‌سازی مسأله می‌کرد. به علاوه، دانشجویان و اساتید ثابت کردند که استفاده از فناوری‌های موبایلی منجر به ارتقای ارتباطات دانشگاهی اعم از پرسش سؤال و جستجوی شفافیت در نقاط مشکل می‌شود. اگرچه برخی از دانشجویان مشکلاتی در تلفیق فناوری‌های موبایلی همانند سرعت پایین اینترنت داشتند که تقاضای پشتیبانی سازمانی برای رفع آن‌ها نمودند. محققین نتیجه گرفتند که اساتید و دانشجویان بر این باورند که فناوری‌های موبایلی موجب ارتقای ارتباطات دانشگاهی، دانشجو به دانشجو و استاد به دانشجو شده است اما برای کسب نتایج بهتر، آموزش پشتیبانی سازمانی برای اساتید و دانشجویان لازم می‌باشد.

هاکامی (۲۰۲۰) به بررسی تعامل دانشجویان زن در محیط یادگیری مجازی نیرپاد پرداخت. شرکت‌کنندگان این تحقیق ۷۴ دانشجوی زن بودند که در یک دوره‌ی مدیریت مدرسه در کالج علوم و هنر شروورا در دانشگاه نجران ثبت نام کردند. نیرپاد یک نرم‌افزار یادگیری تحت وب می‌باشد که تعامل بین دانشجو-دانشجو و دانشجو-استاد را میسر می‌کند.

دانشجویان قادر هستند که این نرم‌افزار را بر روی دستگاه‌های خودشان همانند تبلت، تلفن هوشمند و یا لپ تاپ استفاده کنند. این نرم‌افزار مجهز به یک سیستم ویدئوکنفرانس شده بود که این اجازه را به اساتید مرد می‌داد که به دانشجویان زن دانشگاه نجران آموزش دهند. در دانشگاه‌های سعودی آموزش مردان و زنان مجزا می‌باشد. اساتید مرد با توجه به اصول دینی و فرهنگی این کشور تنها از طریق سامانه های ویدئوکنفرانس می توانند به دانشجویان زن آموزش دهند.

از پرسشنامه برای بدست آوردن ادراک دانشجویان در این تحقیق استفاده شد. نتایج نشان داد که ۹۰٪ دانشجویان با تلفیق نیرپاد با سامانه ویدئوکنفرانس که منجر به تعامل بیشتر در کلاس می‌شد موافق بودند. حدود ۸۷٪ دانشجویان بر این باور بودند که نیرپاد باعث افزایش فعالیت‌های مشارکتی در میان دانشجویان شده است که این امر موجب فهم بهتر سخنرانی‌ها گردیده است. گرچه برخی دانشجویان اظهار داشتند که مشکلاتی از قبیل سرعت پایین اینترنت منجر به کاهش کیفیت نیرپاد می‌گردد. این مطالعه نتیجه‌گیری می‌کند که اکثر دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به تلفیق نیرپاد با یک سیستم ویدئوکنفرانس در محیط یادگیری ابزار مجازی بایود داشتند چراکه این امر سبب ارتقای تعامل بین دانشجویان و با اساتید می‌شود که منجر به فهم و درک بهتر مسائل و مطالب یادگیری شده است.

به طور کلی نتایج این مطالعات به وضوح نشان می‌دهند که دانشجویان دیدگاه آنان در خصوص نرم‌افزار های آموزش الکترونیک برای یادگیری انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی در دانشگاه‌های سعودی مثبت است. نتایج به صورت خلاصه در جدول شماره ۲ آورده شده است:

جدول شماره ۲. نمای کلی از ۴ مطالعه‌ی انجام شده در عربستان

محقق/شرکت کنندگان/محیط/ابزار/پلتفرم	سؤالات تحقیق	نتایج تحقیق (مزایا)	نتایج تحقیق (معایب)
احمد (۲۰۲۰) ۲۱ دانشجوی زن رشته آموزش زبان از دانشگاه	تاثیر نوشتن مشارکتی رایانش ابری بر کمیت و کیفیت نوشتاری دانشجویان انگلیسی چیست؟	اکثر دانشجویان دیدگاه قابل قبولی در خصوص گوگل داک برای نوشتن مشارکتی داشتند، استفاده از گوگل داک	ندارد

جبل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نوشتاری گوگل داک		کیفیت مهارت نوشتاری را افزایش داده بود.	
ابوعیفا (۲۰۲۰) ۲۰۰ دانشجوی زن و ۱۰۰ دانشجوی مرد گروه انگلیسی دانشگاه طبیا پرسشنامه نرم‌افزار تلگرام	ادراک دانشجویان کالج آموزش زبان انگلیسی در خصوص بکارگیری نرم- افزار تلگرام برای یادگیری زبان انگلیسی چیست؟	دانشجویان از نرم‌افزار تلگرام برای یادگیری زبان انگلیسی استفاده می‌کردند و اکثر آنان مایل به یادگیری واژگان از طریق آن نسبت به سایر مهارت‌های زبانی بودند.	ندارد
الشری و کامینگ (۲۰۲۰) ۳۰ دانشجو و ۳۱ مدرس ۳ دپارتمان مصاحبه فناوری موبایلی	چگونه تلفیق فناوری- های موبایلی بر مدیریت دانش در میان مدرسان و دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی اثر می‌گذارد؟	اساتید و دانشجویان بر این باورند که فناوری موبایلی منجر به افزایش ارتباطات دانشگاهی بین دانشجو-دانشجو و دانشجو-استاد شده است.	سرعت پایین اینترنت
هاکامی (۲۰۲۰) ۷۴ دانشجوی زن کالج شرورا دانشگاه نجران پرسشنامه و سؤالات بازپاسخ نیرپاد	آیا توانایی‌های نرم‌افزار توانسته است تعامل دانشجویان زن را در محیط ارتقاء BYOD یادگیری دهد؟	دانشجویان دیدگاه‌های مثبتی نسبت به نیرپاد داشتند چراکه منجر به افزایش تعامل و مشارکت بین دانشجویان و برقراری ارتباط با اساتید شده بود.	سرعت پائین اینترنت بر کیفیت نیرپاد مؤثر بود و برخی دانشجویان تمایلی به استفاده از ابزارهای خود در محیط یادگیری بایود نداشتند.

بنابراین، چهار مطالعه‌ی مروری آن‌چه را که توسط دیدگاه‌های پیشین گزارش شده بود را تأیید می‌کند (الشری، راتر واسمیت، ۲۰۱۹؛ موتابیلک، ۲۰۱۸؛ اوید و آلسایا، ۲۰۱۹؛ شارما، ۲۰۱۹). خلاصه‌ای از نمای کلی مزایا و معایب هشت مطالعه‌ی صورت گرفته در جدول شماره‌ی ۳ بدین گونه است:

جدول شماره‌ی ۳: نمای کلی از مزایا و معایب هشت مطالعه‌ی صورت گرفته

مطالعه و تحقیق	ابزار آموزش الکترونیک	مزایا	معایب
شارما ۲۰۱۹	شبکه‌های اجتماعی	دانشجویان دیدگاه‌های مثبتی نسبت به شبکه‌های	دانشجویان نگران حریم شخصی خود در هنگام استفاده

		اجتماعی داشتند. آن‌ها استفاده از واتس اپ را بیشتر از یوتیوب ترجیح می‌دادند.	از شبکه‌های اجتماعی بودند.
آلشری، راتر و اسمیت (۲۰۱۹)	بورد هوشمند	دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به بورد هوشمند داشتند و مهمترین ویژگی آن را کیفیت اطلاعات، راهنمایی و قابلیت یادگیری برشمردند.	ندارند
اید والشا (۲۰۱۹)	نرم‌افزارهای کتاب الکترونیک	دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به نرم‌افزارهای کتاب الکترونیکی داشتند و معتقد بودند که مهمترین ویژگی آن عبارتند از: تعامل، کاربرپسند و قابلیت برجسته‌سازی قسمت‌های مهم متن.	برخی دانشجویان گزارش کردند که نمی‌توانند بخش‌هایی از متن کتاب الکترونیک را کپی و در دیگر نرم‌افزارها قرار دهند. برخی دیگر ابراز داشتند که عادت به مطالعه از روی صفحه الکترونیک ندارند.
موتامبیک ۲۰۱۸	ابزارهای آموزش الکترونیک	دانشجویان دیدگاه مثبتی در خصوص آموزش الکترونیک داشته و از آن به‌طور ویژه برای مهارت شنیداری و گفتاری استفاده می‌کردند. مزایای آموزش الکترونیک عبارتند از: استقلال در یادگیری، انعطاف-پذیری و یادگیری تعاملی	برخی دانشجویان نگران عدم پیشرفت با استفاده از آموزش الکترونیک بودند.
احمد (۲۰۲۰)	گوگل داک	اکثر دانشجویان دیدگاه مطلوبی در بکارگیری گوگل داک برای مهارت نوشتاری به صورت مشارکتی داشتند که منجر به افزایش کیفیت آن شد.	ندارد

ابوعیفا (۲۰۲۰)	نرم افزار تلگرام	دانشجویان از این نرم-افزار برای یادگیری زبان انگلیسی استفاده می کردند که اکثر آنان تمایل به یادگیری واژگان از طریق این نرم افزار را داشتند تا دیگر مهارت ها	ندارد
آلشری و کامینگ (۲۰۲۰)	فناوری های موبایلی	دانشجویان و اساتید بر این باور بودند که فناوری های موبایلی سبب افزایش ارتباطات بین دانشجویان و اساتید شده است.	سرعت پایین اینترنت
هاکامی (۲۰۲۰)	نیرپاد (یک نرم افزار یادگیری تحت شبکه)	دانشجویان دیدگاه مثبت نسبت به نیرپاد داشتند چرا که سبب ارتقای تعامل و مشارکت بین دانشجویان ارتباط با اساتید شده است.	سرعت پایین اینترنت سبب پایین آمدن کیفیت نیرپاد می شود. برخی از دانشجویان تمایلی به استفاده از ابزارهای خود در محیط بایود نداشتند.

در مواجهه با بیماری کووید ۱۹ و تعلیق آموزش های حضوری، هی^۱ (۲۰۲۰) مقاله ای را در اوایل مارس ۲۰۲۰ در یک کنفرانس در کشور چین ارائه داد. وی در مقاله اش یک راه حل خاص برای دانشجویان دانشکده ی زبان در چین پیشنهاد داد که به عنوان یادگیری مستقل برخط معرفی گردید. او عنوان کرد که در نظر گرفتن آموزش و یادگیری زبان خارجی به صورت کاملاً مستقل، واقع بینانه نیست. یادگیری مستقل و یا دانشجو محور باید تحت نظارت اساتید باشد که در آن استاد به عنوان مربی و مشاور عمل می کند (لیتل وود، ۱۹۹۹). نویسنده نتیجه گیری می کند که در دوران تعطیلی کرونا یادگیری مستقل برخط تأثیرگذار است و بوسیله ی آن زبان آموزان و اساتید می توانند یک جامعه ی یادگیری تعاملی برخط ایجاد کنند.

زیفو پولوس^۲ (۲۰۲۰) به شرایط آموزش و یادگیری اجباری دریافت دانشگاهی مصر اشاره می کند که با وجود پاندمی کرونا و ویروس در دانشگاه ها و مراکز آموزشی پابرجا است. او بیان

^۱Hei

^۲Tzifopoulos

می‌کند که با وجود این شرایط، دانشجویان در کلاس‌ها شرکت می‌کنند که بهتر است بگوییم که آنها را مجبور می‌کنیم که به اینترنت متصل شوند و در فرایند آموزش در کلاس‌های مجازی شرکت کنند که ویژگی‌های یک محیط آموزشی مدرن را تداعی می‌کند. با این حال این شیوه‌ی آموزش چالش‌های زیادی با خود به همراه دارد.

نتیجه‌گیری

از زمان همه‌گیری کرونا دانشگاه‌ها درصدد اجرای موفق آموزش در محیط مجازی بوده‌اند که در حال تلاش برای دستیابی به بهترین نتایج از وضعیت موجود هستند. براساس مطالعات ذکر شده مزایای زیر را می‌توان برای آموزش مجازی از طریق نرم‌افزارهای برخط ذکر نمود:

- دانشجویان زمان کافی برای پرسش سؤالات خود را دارند.
- دریافت بازخورد از دانشجویان به خوبی انجام می‌گیرد.
- تعامل دانشجویان با یکدیگر فعالانه است.
- استقلال، یادگیری در دانشجویان را تقویت می‌کند.
- تشویق دانشجویان توسط معلم‌ها و سایر دانشجویان به راحتی انجام می‌گیرد.
- تبادل اطلاعات در هفت روز هفته اتفاق می‌افتد.
- مهارت‌های اجتماعی و فراشناختی در اینگونه بافت‌ها افزایش می‌یابد.
- خلاقیت دانشجویان افزایش می‌یابد.

البته آموزش مجازی همواره با چالش‌ها و مشکلاتی مواجه بوده است. یکی از چالش‌های اساسی در بحث آموزش‌های مجازی ارزیابی و سنجش بوده است (نکملک و لین یو، ۲۰۲۰). برای مثال برخی از معلمان هنوز نمی‌توانند همانند سایر سیستم‌های مدیریت یادگیری و پلتفرم‌ها ارزیابی را انجام دهند. بنابراین به خاطر این محدودیت‌ها و به دلیل تفاوت روش آموزش و یادگیری با سنجش، بسیاری از ارزیابی‌هایی که به صورت حضوری انجام می‌گیرد ممکن است فاقد پایایی و روایی باشند. مسأله‌ی عدم دسترسی برخی دانشجویان به اینترنت و یا تجهیزات الکترونیکی هم از مواردی است که در آموزش مجازی به ویژه در زمان‌های خاص مانند همه‌گیری کرونا نمود پیدا می‌کند. همچنین عدم برابری در این نوع از آموزش، به دلیل دسترسی برخی از افراد به این امکانات و عدم دسترسی برخی دیگر، مفهوم عدالت آموزشی را به چالش می‌کشد که یکی از چالش‌های اساسی در امر آموزش است. چالش دیگر احساس ترس و نگرانی است که در میان دانشجویان و حتی اساتید در پذیرش و مقبولیت استفاده از

تکنولوژی در فرایندهای آموزش و یادگیری وجود دارد. مطالعات نشان داده‌اند که دوران کرونا دیدگاه‌های اساتید و مسئولین را نسبت به قبل تغییر کرده و نسبت به جایگاه آموزش فناورانه^۱ تغییر پیدا کرده است. با این حال وجود چالش‌های ذکر شده، می‌تواند افق جدیدی را برای مطالعات آینده باز کند.

فهرست منابع

- Abu-Ayfah, Z. A. (2020). Telegram app in learning English: EFL students' perceptions. *English Language Teaching*, 13(1), 51-62.
- Ahmad, S. Z. (2020). Cloud-based collaborative writing to develop EFL students' writing quantity and quality. *International Education Studies*, 13(3), 51-6۴.
- Alshehri, A., & Cumming, T. M. (2020). Mobile technologies and knowledge management in higher education institutions: Students' and educators' perspectives. *World Journal of Education*, 10(1), 12-22.
- Al-Marooof, R. S., Salloum, S. A., Hassanien, A. E., & Shaalan, K. (2020). Fear from COVID-1۹: چالش‌های یادگیری در محیط‌های دیجیتال: تأثیرات اجتماعی و آموزشی. *Interactive Learning Environments*, 1-16.
- Hakami, M. (2020). Using Nearpod as a Tool to Promote Active Learning in Higher Education in a BYOD Learning Environment. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 119-126.
- He, B. (2020, April). *Research on the autonomous learning mode of college English via the internet in the epidemic situation*. Paper presented at the 5th International Conference on Social Sciences and Economic Development (ICSSSED ۲۰۲۰) (۱۲۷-۱۳۰).
- Layali, K., & Al-Shlowiy, A. (2020). Students' perceptions of e-learning for ESL/EFL in Saudi Universities at time of coronavirus: A literature review *Indonesian EFL Journal*, 6(2), 97-108.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied linguistics*, 20(1), 71- 94.
- Nkemleke, D. A., & Leinyuy, L. T. (2020). WhatsApp-based learning in Ecole Normale Supérieure de Yaoundé-Cameroon at the time of coronavirus. *International Journal of TESOL Studies*, 2(3), 13-31.
- Sharma, V. (2019). Saudi students' perspective on social media usage to promote

^۱Technology – Based Learning

EFL learning. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2(1), ۱۲۹-۱۳۹.

Smith, E. E., Kahlke, R., & Judd, T. (2020). Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1-14.

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۱

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱

دوره یکم، شماره ۲، زمستان ۱۴۰۱

صص ۷۹-۵۷

مقاله مروری

مروری گذرا بر مهارت نوشتاری

محمد پرویز*

چکیده

از دیدگاه بسیاری از پژوهشگران و مدرسان زبان، مهارت نوشتاری دشوارترین مهارت آموختنی و آموزشی زبان دوم به شمار می‌رود. این دشواری به علت تولید یا سازماندهی اندیشه‌ها نیست بلکه به سبب نیاز به مهارت‌های سطح بالا و تبدیل اندیشه‌ها به متنی قابل قبول است. مهارت نوشتاری می‌تواند یکی از مهمترین دستاوردهای انسان نیز محسوب شود چرا که به او اجازه ثبت و ضبط اطلاعات و داده‌ها را می‌دهد. امروزه، مهارت نوشتاری به عنوان یکی از مهمترین مهارت‌های زبانی برای جوامع مدرن ضروری تلقی شده و برای فرصت‌های زندگی افراد و هویت اجتماعی همگان نقش مهمی را ایفا می‌کند. با توجه به این اهمیت، مقاله حاضر در ابتدا به بررسی پیشینه و اهمیت مهارت نوشتاری می‌پردازد. سپس، دلایل ضعف مهارت نوشتاری و تفاوت آن با مهارت گفتاری بررسی می‌گردد. در پایان، ضمن طرح برخی از مهم‌ترین رویکردهای رایج در آموزش مهارت نوشتاری، بعضی مفاهیم آموزش کاربردی مهارت نوشتاری نیز ارائه می‌گردد.

واژگان کلیدی: مهارت نوشتاری، رویکرد نوشتاری، محصول محور، فرآیند محور

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه افسری امام علی (ع) (*نویسنده مسئول)؛ parviz@iamu.ac.ir

مقدمه

پیشینه آموزش مهارت نوشتاری

در طول تاریخ تمدن بشر، زبان همواره به عنوان مهم‌ترین ابزار بیان افکار، برنامه‌ها، تمایلات و انتقال احساسات بکار رفته است. به عقیده ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۸) زبان پیچیده‌ترین ابزاری است که انسان می‌تواند با آن به طرز موفقیت‌آمیزی با دنیای درونی و بیرونی خود ارتباط برقرار کند. از بین مهارت‌های زبانی، مهارت نوشتاری بسیار پیچیده است. زبان‌آموزان مجبورند به مهارت‌های سطح بالا همانند برنامه‌ریزی و سازماندهی و به مهارت‌های سطح پایین همانند املاء، سجاوندی، انتخاب واژه و نظایر آنها توجه نمایند (ریچاردز و راندیا ۲۰۰۴). مهارت نوشتاری می‌تواند یکی از مهم‌ترین دستاوردهای بشر نیز باشد که به او اجازه ثبت و ضبط اطلاعات و داده‌ها را می‌دهد.

پیشینه آموزش مهارت نوشتاری به سالیان دور برمی‌گردد. با این حال، تا اوایل قرن بیستم، آموزش مهارت نوشتاری مبتنی بر مجموعه‌ای نسبتاً جدی و سخت از مفروضات به شمار می‌رفت: نوشتار خوب برگرفته از مجموعه‌ای از قوانین و اصول بود و معلم وظیفه داشت تا این قوانین را به هم مرتبط کند و زبان‌آموزان پس از آن در پاسخ به متون نوشتاری برگزیده شروع به نگارش کرده و از قوانین نوشتاری صحیح پیروی می‌کردند. سپس، متن نوشتاری زبان‌آموزان از لحاظ صحت دستوری، سازماندهی صحیح و همچنین محتوا مورد ارزیابی قرار می‌گرفت. در طی این زمان، در آموزش مهارت نوشتاری زبان دوم همانند آموزش زبان اول، قوانین نوشتاری اغلب معطوف به صحت شکل نوشتار بود تا کارکرد زبانی. در کلاس درس، زبان‌آموزان به جای بیان خلاقانه ایده‌های خود، اکثر اوقات خود را صرف کپی‌برداری از متون دیگران می‌کردند. در پایان، چنانچه مهارت‌های نوشتاری تولید شده نشان می‌داد که

^۱Vygotsky

^۲Richards & Renandya

زبان‌آموزان بر روی یک قانون زبانی خاص مسلط شده‌اند، این تلقی ایجاد می‌شد که معلم در تدریس آموزش نوشتاری وظیفه خود را به درستی انجام داده است: برای مثال، زمانی زبان‌آموز می‌توانست زمان آینده کامل را بسازد و بنویسد، نشانه توانایی نوشتن و حتی توانایی کلی زبان انگلیسی وی به شمار می‌رفت اما این بدان معنا نبود که آن‌ها می‌توانند ایده‌های خوب و خلاقانه‌ای را در مورد موضوعی بیان کنند. در حقیقت، املاي صحیح، دستور زبان، و سازماندهی کلی به عنوان مهم‌ترین عناصر و شواهد بسندگی زبان دوم به شمار می‌رفت (سوکولیک، ۲۰۰۳).

همزمان با تأسیس انجمن ملی معلمان زبان انگلیسی^۱، نهضت آموزش مهارت نوشتاری متری در سال ۱۹۱۱ آغاز شد. این انجمن با برنامه درسی دبیرستان‌های آمریکا مخالفت داشت. اعضای انجمن معتقد بودند که این نوع برنامه توسط دانشگاه‌های بزرگ دیکته شده و نیازهای گروه‌های مختلف آمریکایی در آن در نظر گرفته نشده است. با این حال، در سال ۱۹۶۰ بود که درک گسترده‌ای از مهارت نوشتاری و آموزش نوشتاری در کلاس‌های درس شروع به شکل‌گیری کرد. آموزش مهارت نوشتاری، کل فرآیند نوشتار را از "خلق، پیش‌نویس، بازخورد، و بازنگری" در بر می‌گرفت. آموزش مهارت نوشتاری در زبان دوم عموماً شامل اصول و روش‌هایی بود که در کلاس‌های مهارت نوشتاری زبان اول اجرا می‌شد. با این وجود، مشکلات دیگری در دهه ۱۹۶۰ مطرح شد. معلمان زبان رفته رفته پی‌بردند که برخی مشکلات مهارت نوشتاری ظاهراً با زبان اول زبان‌آموز مرتبط است. در این اثنا، در ۱۹۶۶ رابرت کاپلن زبان‌شناس معروف آمریکایی ایده بلاغت مقابله‌ای^۲ را معرفی نمود.

بلاغت مقابله‌ای، به مطالعه روش‌هایی می‌پردازد که در آن ساختارهای بلاغی زبان مادری یک فرد ممکن است در نوشتار زبان دوم دخالت کند. به عقیده کاپلن^۴ (۱۹۶۶) هر زبانی دارای چیدمان پاراگرافی و سطر بندی منحصر به خودش است و از این‌رو بخشی از فرآیند

^۱Sokolik

^۲National Council of Teachers English

^۳Contrastive Rhetoric

^۴Kaplan

یادگیری باید صرف نهادینه‌سازی نظام فکری زبان و فرهنگ مربوطه شود. از دیدگاه، کانر^۱ (۲۰۰۳) بلاغت مقابله‌ای تفاوت‌ها و شباهت‌ها را در نوشتار بین فرهنگ‌ها بررسی می‌کند. در مجموع، از منظر این رویکرد آموزش زبان نوشتاری را نباید تنها به آموزش و تدریس نکات دستوری زبان مقصد محدود نمود. در بخش‌های بعدی ایده بلاغت مقابله‌ای به صورت مبسوط توضیح داده خواهد شد.

اهمیت مهارت نوشتاری

بسیاری از پژوهشگران و مدرسان زبان اتفاق نظر دارند که مهارت نوشتاری دشوارترین مهارت‌های آموختنی زبان دوم است (جوسان و ام دی یونس،^۲ ۲۰۱۸ : نونان،^۳ ۲۰۰۱، ۲۰۰۳: ریچاردز و رناندیا^۴ ۲۰۰۴). مهارت نوشتاری به عنوان یکی از پیچیده‌ترین فعالیت‌های شناختی، آموزش و روش تدریس آن توجه ویژه‌ای را می‌طلبد، چرا که عوامل متعدد از جمله مسائل روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، شخصیتی، بدنی، محیطی و فرهنگی بر یادگیری یک زبان به طور کلی و بر مهارت نوشتاری به طور ویژه تأثیر می‌گذارد. بر همین اساس، دلایل زیادی برای اهمیت مهارت نوشتاری وجود دارد. امروزه، مهارت نوشتاری به عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زبانی برای جوامع مدرن ضروری تلقی شده و برای فرصت‌های زندگی افراد و هویت اجتماعی همگان نقش مهمی را ایفا می‌کند (هایلند،^۵ ۲۰۱۰). مهارت نوشتاری به ما زمان تفکر را می‌دهد به طوری که باعث می‌شود فرصت بیشتری برای پردازش زبانی یا همان تفکر در مورد خود زبان را داشته باشیم. این مهارت، ما را به مهارت‌های ارتباطی و تفکری مجهز می‌کند و توانایی ما را در راستای توضیح و اصلاح ایده‌های خود و دیگران تقویت می‌کند. به عنوان مثال، کودکان نیاز دارند تا در همان سنین ابتدایی مهارت نوشتاری را آغاز کنند زیرا این کار می‌تواند به رشد عاطفی، پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، و بهبود عملکرد درسی آنان در

^۱Conner

^۲Jusun & Yunus

^۳Nunan

^۴Richards & Renandya

^۵Hyland

مدرسه کمک کند. افزون بر این، چنانچه کودکان مهارت‌های نوشتاری خود را به خوبی آموخته و اجرا کرده باشند، می‌توانند درک خود را از مفاهیم پیچیده به آسانی نشان دهند.

در دنیای امروزه، مهارت نوشتاری یک مهارت ارتباطی مهم قلمداد شده و می‌تواند نقش اساسی در فرآیند یادگیری زبان دوم ایفا نماید (چستن^۱، ۱۹۸۸). مهارت نوشتاری را می‌توان به عنوان مهارت اساسی و ارتباطی و یک سرمایه بی‌همتا در فرآیند یادگیری زبان دوم توصیف کرد (چستن، ۱۹۸۸). از دیدگاه براون^۲ (۲۰۰۱) یک انسان در ابتدا یک شناگر نیست، ابتدا یک شناگر ضعیف و سپس یک شناگر حرفه‌ای می‌شود. در مورد مهارت نوشتاری همین امر مصداق دارد و به همین ترتیب می‌توان یک نویسنده ضعیف را به یک نویسنده ماهر تبدیل نمود. به صورت مفروض، این مهارت مهم زبانی در موفقیت تحصیلی تأثیر بسزایی دارد چرا که متداول‌ترین معیاری است که در اختیار دانشگاهیان قرار دارد تا دانشجویان خود را مورد ارزیابی قرار دهند و می‌تواند به عنوان مجوزی برای ورود به تحصیلات عالی نیز تلقی شود. لذا، ناتوانی و ضعف در این مهارت ممکن است موفقیت تحصیلی بسیاری از دانشجویان را به طرز قابل توجهی در معرض خطر قرار دهد (تان^۳، ۲۰۱۱).

مهارت نوشتاری در زبان دوم به دلیل ماهیت فعال و تولیدی‌اش برای زبان‌آموزان بسیار چالش برانگیز است و به همین دلیل مستلزم مهارت‌های سطح بالایی هستند که به طور طبیعی کسب نمی‌شوند. به عقیده سلسله مورسیا^۴ (۱۹۹۱) بیان دقیق و منسجم ایده‌ها به صورت نوشتاری به یک زبان خارجی یا دوم یک دستاورد بزرگ محسوب می‌شود. از دیدگاه نونان^۵ (۲۰۰۱)، تولید یک متن منسجم، روان، و مبسوط احتمالاً سخت‌ترین کاری است که یک فرد باید در یک زبان انجام دهد. وی ادامه می‌دهد این مسئله‌ای است که اکثر بومی‌زبانان نیز هرگز در آن تسلط پیدا نمی‌کنند. از طرف دیگر، برای یادگیرندگان زبان دوم، این چالش‌ها به مراتب بسیار دشوارتر است به ویژه برای افرادی که وارد دانشگاه شده و به مطالعه زبانی می‌پردازند که زبان مادری‌شان نیست (نونان ۲۰۰۱، ۲۰۰۳). علاوه بر این، مهارت‌های نوشتاری جزء مهارت‌های زبانی اولیه و نتیجه نهایی همه مهارت‌های زبانی است. به همین دلیل، برای

^۱Chastain

^۲Brown

^۳Tan

^۴Celce-Murcia

زبان‌آموزان این مهارت نوعی فعالیت پیچیده محسوب می‌گردد که مستلزم سطح اطمینان بخشی از اصول نوشتاری، دانش زبانی، دستور زبان و واژگان است و نیاز به راهبردهای تفکر دارد تا به زبان‌آموزان اجازه دهد تا اندیشه‌های خود را ماهرانه به زبان دیگری بیان کنند (یاوز-ارکان و سابان، ۲۰۱۱). با این حال، علی‌رغم تمام تأکیدهایی که روی آموزش مهارت نوشتاری وجود دارد زبان‌آموزان در هر دو محیط آموزشی زبان اول و دوم همواره ابراز نارضایتی می‌کنند (تان، ۲۰۱۱).

دلایل ضعف مهارت نوشتاری زبان‌آموزان و نقش معلمان در این مهارت

عوامل متعددی می‌تواند ضعف مهارت نوشتاری زبان‌آموزان را توجیه نماید. برخی از این دلایل به صورت مختصر و به شرح زیر بیان می‌شوند. دلیل اول رویکرد تقلیل‌گرایانه به مهارت نوشتاری است که آن را یکپارچه با سایر مهارت‌های زبانی در نظر نگرفته و جای خود را به رویکرد معلم‌محوری می‌دهد. در رویکرد معلم‌محوری بر تصحیح خطاهای سطحی تأکید بیش از حد وجود داشته و زبان‌آموزان فرصت انتخاب موضوعات نوشتاری مورد علاقه خود را از دست می‌دهند. دلیل دوم می‌تواند به دلهره نوشتن یا ترس از نوشتن اشاره کند که ممکن است ناشی از رویکرد محصول‌محور باشد که تنها بر محصول نوشتاری نهایی بدون در نظر گرفتن فرآیند آن تمرکز دارد (استاپا و عبدالمجید، ۲۰۰۹). گنجینه واژگانی و اصطلاحاتی ضعیف، عدم دانش دستوری کافی، نبود دانش فرهنگی و عدم آگاهی از راهبردهای بلاغی در زبان دوم را می‌توان دلیل سوم دانست. نداشتن انگیزه کافی برای تولید یک متن نوشتاری که عمدتاً ناشی از نقص دانش در حوزه مربوطه می‌باشد دلیل چهارم است چرا که تولید یک متن نوشتاری به دلیل مؤلفه‌ها و ریزمؤلفه‌های زیادی که می‌بایست به شکلی دقیق و منسجم در کنار هم قرار گیرند آن‌را تبدیلی به کاری پرزحمت نموده است. برای مثال، وقتی از زبان‌آموزان

^۱Yavuz-Erkan & İflazoğlu-Saban

^۲Stapa & Abdul-Majid

خواسته می‌شود تا در مورد موضوع خاصی بنویسند، بیشتر آنها احساس نگرانی می‌کنند؛ زبان‌آموزان نمی‌دانند چگونه شروع کنند، چگونه ایده‌های خود را بسط دهند یا چگونه متن را به پایان برسانند. آن‌ها همچنین فاقد مهارت‌های فنی و قابل قبول نگارش هستند. دلیل پنجم، که به ویژه در محیط‌های انگلیسی به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی قابل مشاهده است، به تعداد نفرت زیاد در کلاس‌های نوشتاری نسبت داده می‌شود. آخرین اما نه کم اهمیت‌ترین، کم‌رونقی فرهنگ چاپ و ظهور تلویزیون، رادیو، آهنگ‌ها، بازی‌های ویدیویی چند رسانه‌ای، رایانه‌ها، فیلم‌ها و در کل فناوری را می‌توان از دیگر عوامل ایجاد ضعف برشمرد هرچند که نمی‌توان مزایای فراوان آن‌ها را نادیده گرفت (استاپا و عبدالمجید، ۲۰۰۹). علاوه بر موارد مذکور چالش‌های پیش روی زبان‌آموزان، آموزش مهارت‌های نوشتاری را برای معلمان نیز چالش برانگیز کرده است. به طور کلی، چالش‌هایی که معلمان برای آموزش مهارت‌های نوشتاری با آن مواجه هستند عبارتند از:

- ایجاد انگیزه در بین زبان‌آموزان با سطوح زبانی مختلف در یک کلاس
- نیاز به طرح درس و رویکردهای مختلف برای زبان‌آموزانی با سطوح زبانی مختلف
- محدودیت‌های زمانی برای آموزش مهارت نوشتاری به زبان‌آموزان
- ارائه راهنمایی و بازخورد به حجم زیادی از تکالیف نوشتاری
- نداشتن تجربه حرفه‌ای معلمان

معلمان می‌توانند از طریق آگاهی‌بخشی در خصوص اهمیت مهارت‌های نوشتاری نقش برجسته‌ای در بهبود این مهارت ایفا کنند. آنان می‌توانند دروس یا دوره‌های مؤثر نوشتاری را ارائه و سازماندهی کنند تا دانش‌آموزان را در کسب فنون، دریافت دانش لازم و اتخاذ راهبردها و رهیافت‌های نوشتاری مفید توانمند سازند (گوپتا و ولدمازیام، ۲۰۱۱). با این حال، از آنجایی که نوشتن نوعی فعالیت عاطفی نیز محسوب می‌شود، لذا تمام جنبه‌های فرآیند مهارت نوشتاری می‌تواند تحت تأثیر عوامل عاطفی آن نیز قرار گیرد. در همین راستا، پیشتر شماری از محققان متغیرهای عاطفی مؤثر بر مهارت نوشتاری را بررسی کرده‌اند. به عنوان مثال، یاووز-ارکان و ایفلازوگلو-سابان (۲۰۱۱) به عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان تحصیلات تکمیلی

ترکیه نسبت به برخی مؤلفه‌های عاطفی پرداخته‌اند. آنان یافتند که باورهای زبان‌آموزان در مورد توانایی‌های مهارت نوشتاری، سطح درک آنان از مهارت نوشتاری، و نگرش آنان نسبت به این مهارت می‌تواند به عنوان شاخص‌های مهم و مؤثر بر مهارت نوشتاری زبان‌آموزان خارجی در نظر گرفته شود. در تحقیق دیگری، گوپتا و ولدمازیام (۲۰۱۱) بررسی کردند که چگونه انگیزه و نگرش‌ها بر استفاده از راهبردهای مهارت نوشتاری زبان‌آموزان مقطع کارشناسی در یک محیط زبان خارجی تأثیر می‌گذارد. آنان انگیزه نوشتن را یکی از عوامل اصلی در رشد مهارت‌های نوشتاری این افراد عنوان کردند. به طور خاص، مطالعه آن‌ها نشان داد که انگیزه بالای دانشجویان می‌تواند به سطح بالایی از اعتماد به نفس، لذت، نگرش مثبت نسبت به روش‌های تدریس کارآمد، نوشتن و استفاده مکرر از راهبردهای مهارت نوشتاری منجر شود.

ویژگی‌های مهارت نوشتاری و تفاوت آن با مهارت گفتاری

به نظر می‌رسد مقایسه مهارت نوشتاری و مهارت گفتاری به عنوان دو مهارت تولیدی، در تبیین ماهیت مهارت نوشتاری مفید باشد. بر این اساس، مولانی و استاکول^۱ (۲۰۱۰) با اذعان به رابطه نزدیک بین مهارت نوشتاری و مهارت گفتاری، تفاوت‌های قابل توجهی را بین آن‌ها در مورد انتخاب واژگان، روانی کلام، طول و پیچیدگی جملات، شیوه‌های خطاب و غیره مطرح کرده‌اند. به عقیده آنان، نخست، مهارت نوشتاری در مقایسه با مهارت گفتاری اغلب به صورت یک‌طرفه و تک‌گویی است. دوم، واحد اصلی مهارت نوشتار جمله است، در حالی که برای گفتار، گفته یا نوبت در گفتگو به عنوان سنگ معیار عمل می‌کند. سوم، مهارت نوشتاری بیشتر برنامه‌ریزی شده است در حالی که مهارت گفتاری بیشتر خودجوش و آنی است. چهارم، مهارت نوشتاری به شکل‌های استاندارد شده‌تر و از نظر اجتماعی پذیرفته شده‌تر تمایل دارد در حالی که مهارت گفتاری از نظر لهجه، گویش و تلفظ از تنوع بیشتری برخوردار است. چهارم، تفاوت‌های دیگری نیز وجود دارد. به عنوان مثال، حرکات و ویژگی‌های مشخصی که واژگان گفتاری را تکمیل می‌کنند همانند حرکات صورت و بدن، تغییرات صدا، و تأکید و تکیه که

^۱Mullany & Stockwell

هیچکدام در مهارت نوشتاری یافت نمی‌شوند. در نهایت، مهارت نوشتاری بصری است و بیشتر بر شکل و ساختار متکی است، در حالی که مهارت گفتاری شنیداری و شفاهی است (مولانی و استاکول، ۲۰۱۰).

رویکردهای رایج در آموزش مهارت نوشتاری

از آنجایی که نوشتن همواره به عنوان مسئله‌ای دله‌ره‌آور تلقی می‌شود حتی برای زبان‌آموزانی که در سایر مهارت‌های زبانی مهارت دارند، این امر باعث شده تا پژوهشگران به دنبال راه‌های کاربردی برای بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان باشند. به همین دلیل، در طول دهه‌ها، رویکردهای آموزش مهارت نوشتاری تغییرات بی‌شماری را پشت سر گذاشته‌اند. از نظر زمانی و به طور خاص چندین رویکرد رایج آموزش مهارت نوشتاری (از جمله رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، ساخت‌گرایی اجتماعی، بلاغت مقابله‌ای...) مورد نظر قرار می‌گیرند.

رویکرد رفتارگرایی

در طول دهه ۱۹۵۰، مطالعات محدودی به بررسی مهارت نوشتاری در زبان دوم پرداختند. آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم در آمریکای شمالی تقریباً محدود به زبان‌آموزان اسپانیایی زبان بود، در حالی که آموزش انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی به طور جدی به عنوان یک موضوع مهم در این دوره مورد توجه قرار نگرفت. روش تدریس رایج در دهه ۱۹۵۰ بر مهارت شفاهی و نه مهارت کتبی تأکید غیرقابل توجیهی داشت (فوجیدا؛ ۲۰۰۶). در دهه ۱۹۶۰، همزمان با ورود تعداد قابل توجهی از دانشجویان خارجی که مایل به تحصیل در آموزش عالی در ایالات متحده بودند، معلمان زبان اول متوجه تفاوت‌های قابل توجهی شدند که در متون نوشتاری تولید شده توسط این افراد کاملاً هویدا بود. درک این تفاوت‌ها منجر به تقسیم بحث‌برانگیز آموزش مهارت نوشتاری به موضوعات زبان اول و زبان دوم شد که به نوبه خود منجر به ایجاد «تقسیم کار رشته‌ای» بین مطالعات زبان دوم و نگارش زبان دوم شد (ماتسودا^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). سپس، برای جبران بی‌توجهی و غفلت در آموزش مهارت نوشتاری در زبان دوم در گذشته، نوشتار در زبان دوم به عنوان یکی از زیرمجموعه‌های قابل

^۱Fujieda

^۲Matsuda

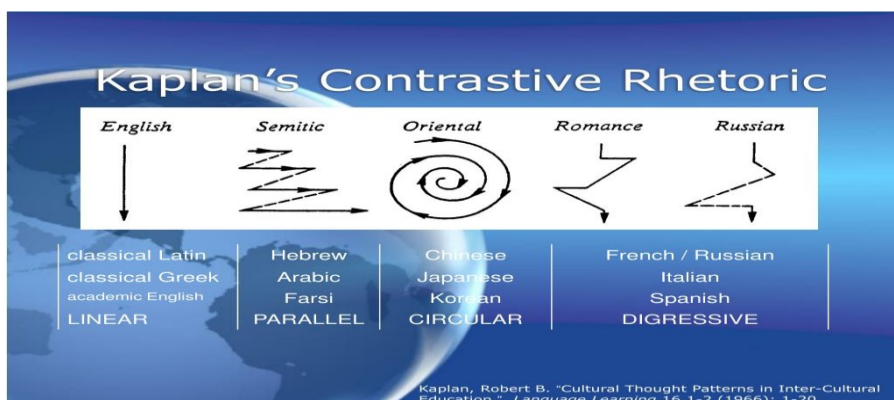
توجه در تحقیقات زبان دوم مورد توجه قرار گرفت (فوجیدا، ۲۰۰۶). در طول این دهه، آموزش مهارت نوشتاری برای زبان‌آموزان، با پیروی از رویکرد رفتارگرایانه، که غالباً بر ساختار زبان دوم از طریق یک تمرین کنترل شده تجویزی مانند روش شنیداری-گفتاری که شیوه غالب آموزش در دهه شصت بود، متمرکز می‌شد (بیتوش و تاویل، ۲۰۱۱). در نتیجه، نوشتار به تمرین‌هایی مانند پرکردن، جایگزینی، تبدیل و تکمیل محدود می‌شد. این نوع تمرین‌ها برای تقویت یا بررسی کاربرد کامل قواعد دستوری مورد استفاده قرار می‌گرفت. با این حال، این نوع تمرکز، پیچیدگی عظیم نوشتار را نادیده گرفت.

رویکرد بلاغت مقابله‌ای

رویکرد دوم که پیشتر از آن صحبت شد، به کاربرد عملی ساختار نحوی در شکل‌بندی پاراگراف‌ها و تفاوت‌ها و تغییرات فرهنگی که به طور متوالی در نوشته‌های زبان‌آموزان منعکس می‌شود می‌پردازد. این رویکرد که توسط کاپلن (۱۹۶۶) معرفی شده بود به رویکرد بلاغت مقابله‌ای معروف بود. کاپلن در مقاله مشهور خود تحت عنوان الگوهای فکری-فرهنگی در آموزش میان‌فرهنگی، مدعی شد هر زبان و هر فرهنگ دارای نظم و ترتیب متنی منحصر به فردی است. در این رویکرد برخلاف رویکرد رفتارگرایانه به جای اشکال دستوری، قالب‌ها و الگوهای بلاغی به عنوان پارادایم (الگو اصلی) در نظر گرفته می‌شد. کاپلن، پس از بررسی ۷۰۰ متن نوشتاری زبان‌آموزان زبان دوم، مدعی شد که زبان مادری و تأثیر فرهنگی باعث ایجاد الگوهای بلاغی خاص در نوشتار زبان دوم می‌شود. وی نموداری از پنج زبان، انگلیسی، شرقی، سامی، روسی و رومی برای سازماندهی مقاله و ساختاربندی یک استدلال شناسایی کرد و آن را «الگوهای فکری-فرهنگی» نامید (تصویر ۱).

^۱Btoosh & Taweel

^۲Cultural Thought Patterns



تصویر شماره ۱. الگوهای فکری-فرهنگی کاپلن (۱۹۶۶)

بر این اساس، نویسندگان انگلیسی‌زبان بر اساس تحقیقات بلاغت مقابله‌ای وی، از یک ساختار خطی با جزئیات خاص برای حفظ موضوع استفاده می‌کردند. کاپلن از الگوهای بلاغی زبان‌های دیگر نیز گزارش داد. برای مثال، زبان‌آموزان فرانسوی و اسپانیایی با توضیحات نامرتبط از موضوع دور می‌شوند. زبان‌آموزان آسیایی ساختار غیرمنطقی در اطراف موضوع به نمایش می‌گذاشتند (کاپلن، ۱۹۶۶). پس از طرح بلاغت مقابله‌ای توسط کاپلن تحقیقات تجربی از ویژگی‌های بلاغت مقابله‌ای و کاوش‌های نحوی در زبان‌های مختلف فراتر رفت. بعدها انتقاداتی نسبت به این رویکرد نیز پدید آمد که آن‌ها را می‌توان به طور کلی به صورت زیر دسته بندی کرد:

- ۱) زبان‌های شرقی بیش از حد تعمیم داده شده است به طوری که حتی زبان‌هایی که به خانواده‌های زبانی دیگری تعلق دارند، در این گروه قرار گرفته‌اند.
 - ۲) ترسیم سازماندهی پاراگراف‌های زبان انگلیسی با یک خط مستقیم، نوعی نگاه نژادپرستانه/قوم‌محوری را القاء می‌کند.
 - ۳) عوامل شناختی به عنوان یک معیار ترجیحی بیشتر مورد تأکید قرار گرفته و از عوامل اجتماعی-فرهنگی چشم‌پوشی شده است.
- سال‌ها بعد، کاپلن دیدگاه خود را تغییر داد و عنوان کرد که تفاوت‌های بلاغی لزوماً منعکس کننده الگوهای مختلف تفکر نیستند. در عوض، تفاوت‌ها ممکن است منعکس کننده اصول نوشتاری متفاوتی باشد که آموخته شده است.

رویکرد اکسپرسیونیسم

برخی از محققان مهارت نوشتاری زبان اول معتقد بودند که نیازهای زبان‌آموزان باید مدّ نظر قرار گیرد. یکی از روش‌های آموزش مهارت نوشتاری در زبان دوم که در آن، این مهم در نظر گرفته می‌شود روش اکسپرسیونیسم^۱ است (نونان، ۲۰۰۳). در این روش زبان‌آموزان به سمت نوشتن آزادانه ترغیب می‌شوند و به عنوان نویسنده به دنبال هویت خود در فرایند نوشتاری هستند تا متن نوشتاری خود را تحت کنترل داشته باشد. معلم نیز به عنوان تسهیل کننده نقشی را ایفا می‌کند که از طریق آن از زبان‌آموزان خود می‌خواهد بدون تفکر به قوانین نوشتاری شروع به نوشتن کنند. این نوع نوشتار "نوشتار آزاد"^۲ نیز نامیده می‌شود (نونان، ۲۰۰۳). در حقیقت، در این نوع مهارت نوشتاری، دانشجویان در مدت زمان مشخصی به عنوان مثال، ده دقیقه بدون نگرانی نسبت به دستور زبان، املاء یا نظایر آن‌ها در مورد موضوعی می‌نویسند (سوکولیک، ۲۰۰۳) و به همین علت زبان‌آموزان دیگر در مورد نوشتن نگرانی نداشته و از اشتباه و ایده‌های جدید نمی‌هراسند. اگرچه بسیاری از معلمان معتقدند که رویکرد اکسپرسیونیسم جنبه مهمی را به آموزش مهارت نوشتاری افزوده است، اما انتقادات زیادی نیز به آن وارد می‌دانستند. برای مثال، ممکن است این سبک مهارت نوشتاری در همه فرهنگ‌ها، سطح‌ها و بافت‌های آموزشی از جمله مدارس و دانشگاه‌ها چندان متداول و رایج نباشد و یا جنبه‌های دیگر این فرآیند همانند خاطرات‌نگاری، ثبت وقایع روزانه یا "نوشتار سریع"^۳ در کلاس‌های آموزش زبان دوم یا خارجی به مراتب رایج‌تر هستند (سوکولیک، ۲۰۰۳).

رویکرد شناخت‌گرایی

^۱Expressionism

^۲ Free writing

^۳ Quick writing

در دهه ۱۹۷۰، علاقمندی به علوم شناختی و جامعه شناسی زبان، آموزش نوشتاری را گسترش داد و فرایندهای روان‌شناسی نگارش متن به عنوان بینشی مهم در یادگیری و مهارت نوشتاری پا به عرصه نهادند. از دیدگاه شناخت گرای، نوشتن یک فرآیند تفکر است و نویسنده برای نوشتن علاوه بر خلاقیت نیاز به استفاده از فرآیند ذهنی مانند بارش فکری، برنامه‌ریزی و سازماندهی دارد. در این رویکرد هدف از نوشتن استفاده از پردازش ذهنی در تولید یک نوشته است و به همین دلیل اهمیت زیادی به تفکر نقادانه و حل مسئله داده می‌شد. در کلاس‌های مهارت نوشتاری با رویکرد علوم شناختی، دانشجویان مسئله را مطرح، سپس آن را کاملاً بررسی و پس از ارائه استدلال، به نتیجه‌گیری منطقی و سنجیده‌ای می‌رسیدند. در کلاس‌های انگلیسی به عنوان زبان دوم و زبان خارجی، دیدگاه رویکرد شناخت‌گرا کاملاً در رویکرد نوشتاری فرآیندمحور که در آن مراحل بارش فکری، تهیه پیش‌نویس، بازبینی و ویرایش حائز اهمیت بودند مشهود و هویدا بود. به طور خلاصه، این رویکرد منحصرأ بر فرآیند ذهنی نوشتن تمرکز دارد.

رویکردهای موصوف در محیط‌هایی که زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم تدریس می‌شد تا سال ۱۹۹۰ ادامه داشت. پس از آن، نگرانی‌هایی در مورد دوزبانگی، چندزبانگی و موضوعات سیاسی که بر روی مهارت نوشتاری تأثیرگذار بود ایجاد شد (نونان، ۲۰۰۳). به دنبال این دغدغه‌ها مکتب "ساخت‌گرایی اجتماعی" مطرح شد که در آن همه نویسندگان به یک جامعه گفتمانی متعلق بودند. از نقطه نظر این دیدگاه، زبان و شکل نوشتاری برگرفته از جامعه هدف بود. با این حال، این رویکرد برای زبان‌آموزان مشکل مضاعف بود: از یک طرف آن‌ها می‌بایست مهارت‌هایی را یاد بگیرند تا بتوانند با جامعه زبانی جدید ادغام شوند و از طرف دیگر نیاز داشتند تا وارد جامعه دانشگاهی نیز بشوند (نونان، ۲۰۰۳).

رویکردهای محصول‌محور^۱ و فرآیندمحور^۲

^۱Product-orientated approach

^۲Process-orientated approach

از جمله رویکردهایی که همچنان در تدریس مهارت نوشتاری رواج دارند رویکردهای محصولمحور و فرآیندمحور است. بین رویکردهای محصولمحور و فرآیندمحور که به طور همزمان در واکنش به یکدیگر ایجاد شدند تفاوت‌هایی وجود دارد. اول، رویکرد فرآیندمحور با راه یا مسیر رسیدن به محصول نهایی سر و کار دارد (بلک مور اسکویرز؛^۱ ۲۰۱۰). دوم، در این رویکرد، فرض بر این است که حافظه بلندمدت نویسنده و نوع تکلیف بر نوشتن تأثیر می‌گذارد. سوم، برای نگارش متن مراحل گوناگونی به صورت تعاملی باید طی شوند تا یک متن نوشتاری تولید شود. این مراحل همان‌طور که در تصویر شماره ۲ نشان داده می‌شود عبارت از پیش‌نوشتار (شامل فنون بارش فکری و طرح‌ریزی) پیش‌نویس، ویرایش، بازبینی و انتشار است (سلسه موریسیا، برینتون، و اسنو؛^۲ ۲۰۱۴).



^۱Blackmore-Squires

^۲Celce-Murcia, Brinton, & Snow

تصویر شماره ۲. مراحل نگارش متن در رویکرد فرآیندمحور

طرفداران رویکرد فرآیندمحور معتقدند که هرگز نمی‌شود متن بدون نقیصی را به رشته تحریر درآورد اما می‌توان از طریق تولید، تفکر، مباحثه و بازنگری به متنی بی‌نقص نزدیک شد (نونان، ۲۰۰۱). بر همین اساس، در رویکرد فرآیندمحور بر مراحل نگارش متن و چگونگی رسیدن به محصول نوشتاری نهایی و استفاده مهارت‌ها در طول این مسیر تأکید بیشتری است (بلک مور اسکویپر، ۲۰۱۰). با این همه، با توجه به کمبود زمان و تعداد زیاد زبان‌آموزان در کلاس، معلمان اساساً قادر به اجرای رویکرد فرآیندمحور نبوده و ناگزیر به رویکرد محصول محور متوسل می‌شوند. در این قسمت، فن بارش فکری به عنوان یکی از فنون مرحله پیش‌نوشتار رویکرد فرآیندمحور به اختصار توضیح داده خواهد شد.

فن بارش فکری^۱

این فن در زبان فارسی به شیوه‌ها یا معادل‌های گوناگونی از جمله "بارش مغزی، طوفان مغزی، طوفان فکری، سیاهه تراوشات ذهنی، چرخش آزادانه افکار، ذهن‌انگیزی، اندیشه‌انگیزی، بارقه ذهنی، فوران فکری، و تنداندیشی" تعبیر می‌شود (صفوی، ۱۳۹۰). بارش فکری عبارت است از تولید آنی و خودجوش ذهن درباره موضوعی که مورد علاقه و نیاز افراد است و آنان قصد دارند تا درباره آن تصمیم‌گیری کنند یا برای آن راه‌حل‌های مناسبی ارائه دهند. هنگام اجرای این فن، جواب صحیح و ناصحیح مد نظر نیست. در این فن، در طی زمانی محدود معمولاً ۵ الی ۱۵ دقیقه، آنچه بلادرنگ به ذهن هر فرد می‌رسد، بدون توجه به ارتباط نظرات با یکدیگر و کیفیت و درستی آن یادداشت می‌شود. در این مرحله، کمیت و تعداد نظرات مطرح است و کیفیت در مراحل بعدی بررسی می‌شود. همچنین، این فن به سه صورت قابل استفاده است: اول، هنگامی که زبان‌آموزان کلاس قصد داشته باشند قبل از تصمیم‌گیری به راه‌های مختلفی دست یابند. دوم، هنگامی که ابعاد گوناگون مسئله‌ای نیاز به بررسی داشته باشد و سوم، هنگامی که حداکثر مشارکت از همه زبان‌آموزان کلاس، مورد انتظار است (صفوی، ۱۳۹۰).

^۱Brainstorming

در فن بارش فکری تا آنجا که امکان دارد ایده‌ها و نظرهای سریع نگاشته می‌شوند. زیاد بودن و سرعت دریافت نظرها در این مرحله مهم است. اشتباهی که اکثر افراد مرتکب می‌شوند این است که بعد از ارائه چند دیدگاه یا ایده به بارش فکری خاتمه می‌دهند. در حقیقت این بارش فکری نیست بلکه همان‌طور که از این واژه درک می‌شود، بارش یا طوفان فکری، باید به اندازه طوفان هم قدرت و انرژی داشته باشد و هم ما را به طیف گسترده‌ای از ایده‌ها و نظرها برساند. با این حال بارش فکری ممکن است زمان‌بر باشد اما هیچ چیز بدتر از این نیست که به راحتی شروع به نوشتن یک مقاله کنیم اما در میانه راه با کمبود ایده مواجه شویم، مثل مواجه شدن نویسنده با مانع.

در رویکرد محصول محور همان‌طور که از نام آن پیداست به محصول نهایی، محصول منسجم و عاری از خطا و ارزیابی آن پرداخته می‌شود هر چند که حتی رویکرد فرآیند محور نیز به محصول نهایی توجه دارد. رویکرد محصول محور، با زبان شناسی ساختارگرایانه و فرآیند جزء به کل همسو است (نونان، ۲۰۰۱) و در آن زبان‌آموز از الگوهایی که توسط معلم و کتاب درسی ارائه می‌شود تقلید و کپی‌برداری می‌کند و به دستور زبان در سطح جمله تمرکز دارند چرا که باور بر این است که جملات اساس متون و گفتمان را تشکیل می‌دهند. این رویکرد عموماً برای زبان‌آموزان ضعیف و با سطح دانش پایین بسیار مناسب است چرا که آن‌ها فرآیند نوشتار را از طریق تقلید از متن الگو یاد می‌گیرند و ممکن است با اتخاذ فنون مناسب، بتوانند متنی مشابه را تولید کنند. علاوه بر این، هنگام استفاده از رویکرد محصول محور، زبان‌آموزان ضعیف‌تر و مبتدی می‌توانند ساختارهای مقدماتی مهارت نوشتاری را که از عناصر مهم نگارش تلقی می‌شوند بهبود بخشند. جدول شماره ۱ به صورت اجمالی دو رویکرد فوق را با هم مقایسه می‌کند.

جدول شماره ۱. مقایسه اجمالی دو رویکرد محصول محور و فرآیند محور

رویکرد محصول محور	رویکرد فرآیند محور
○ تقلید از متن الگو مورد نظر است.	○ خلق متن مورد نظر است.
○ ابتدا متن الگو خوانده شده و سپس عناصر، ساختار و ویژگی‌های زبانی آن مورد تأکید قرار می‌گیرند.	○ ابتدا اندیشه‌ها از طریق مباحثه و بارش فکری تولید می‌شوند.
○ تمرین‌های کنترل شده ای از عناصر برجسته متن انجام می‌شود.	○ مضامین و اندیشه‌ها بسط داده می‌شوند و مفید بودن و جذابیت آن‌ها مورد ارزیابی قرار

می گیرد.

○ اندیشه‌ها سپس در داخل ساختاری منطقی با استفاده از متن الگو قرار می‌گیرند. سازماندهی اغلب مهمتر از محتوای متن است.

○ اندیشه‌ها به صورت انفرادی تولید می‌شوند. زبان‌آموزان در مورد آن‌ها اظهار نظر می‌کنند.

○ یک پیش‌نویس تولید می‌شود. بیش از یک پیش‌نویس تولید می‌شود.

○ تأکید بر صحت متن است. تأکید بر خلاقیت در تولید متن است.

○ تأکید بر روی محصول نهایی است. تأکید بر روی نحوه خلق محصول است.

○ معلم، داور متن‌های مورد استفاده است. معلم تسهیل‌کننده است.

○ برای مبتدیان مناسب است. برای سطوح میانی و پیشرفته مناسب است.

با این همه، اخیراً مرحله جدیدی از نحوه نوشتار در زبان دوم تحت عنوان "پسا فرایند" آغاز شده است که به ابعاد اجتماعی و فرهنگی این حوزه توجه بیشتری دارد، همانند نوشتن مشارکتی که به عنوان نمونه‌ای از این رویکرد در سال‌های اخیر به طور چشمگیری افزایش یافته است (گادوین جونز، ۲۰۱۸). در این رویکرد که اصالتاً توسط ویگوتسکی معرفی شده بود به انگیزه، عاطفه، و تأثیرات اجتماعی به عنوان مؤلفه‌های نوشتن اهمیت زیادی داده می‌شود. به طور کلی، در این رویکرد دسترسی به ذهن دیگران، حمایت متقابل، چگونگی یادگیری و هوش انسان به عنوان موضوعاتی اجتماعی و فرهنگی مورد نظر هستند. هاشمی نژاد (۲۰۱۲) توانایی مهارت نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی را از طریق سه رویکرد محصول‌محور، فرایند‌محور، و پسا فرایند مورد بررسی قرار دادند. آنان به این نتیجه رسیدند که رویکرد پسا فرایند تأثیر چشمگیر و اولویت قابل توجهی نسبت به رویکرد فرایند محور ندارد هر چند که هر دو رویکرد برتری قابل ملاحظه‌ای نسبت به رویکرد محصول‌محور دارند. با این حال، سوکندی^۳ (۲۰۱۶) ادعا می‌کند که کیفیت نوشته‌های زبان‌آموزان را باید از خود فرایند و نحوه رسیدن آن‌ها به این

^۱Post-process

^۲Godwin-Jones

^۳Sukandi

فهم که مهارت نوشتاری یک کنش اجتماعی و وسیله ای برای بیان ایده‌ها در حیطهٔ دانشگاهی است در نظر گرفت. اخیراً، جوهری (۲۰۱۸) نشان داد که تلفیقی از رویکرد فرآیندمحور و رویکرد تکلیف‌محور می‌تواند به طرز قابل توجهی مهارت نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود بخشد. در پایان، اگرچه رویکردهای موصوف در آموزش مهارت نوشتاری به ترتیب زمانی به عنوان واکنشی انتقادی به رویکرد قبلی پدیدار شدند، اما نمی‌توان هر یک را به صورت رویکردی منحصر به فرد در نظر گرفت. در حال حاضر، این رویکردها به طور گسترده‌ای در کتب درسی به همراه یکدیگر مورد استفاده قرار می‌گیرند. با این وجود، پیشنهاد می‌شود که معلمان چندین رویکرد مختلف که دارای مفروضات اساسی و فلسفهٔ آموزشی هستند را به صورت ترکیبی در نظر بگیرند.

رویکرد ژانر محور

در سال‌های اخیر، آموزش مهارت نوشتاری زبان دوم به صورت وسیع تحت تاثیر رویکرد گفتمان و ژانر قرار گرفته است. از دیدگاه رویکرد ژانر محور، نوشتار عمدتاً موضوعی زبان‌شناختی و برای اهداف، بافت و مخاطبان خاصی نگاشته می‌شود. در این رویکرد، متون نوشتاری با توجه به بافت‌های مختلفی که در آن تولید می‌شوند متفاوت هستند (بجر و وایت، ۲۰۰۰) و نوشتار از شبکهٔ پیچیده‌ای از روابط بین نویسنده، خواننده، و متن تشکیل شده است. رویکرد ژانر محور به انواع مختلف نوشتار اهمیت می‌دهد و طرفداران آن اظهار می‌دارند که انواع نوشتار و انواع متن با نیازها و قوانین اجتماعی درهم تنیده هستند. لذا در هر بافت، قواعد و اصول اجتماعی تعیین می‌کنند چه چیزی و چگونه نوشته شود. این رویکرد که به دلیل وجود ژانرهای گوناگون نوشتاری در مقطع تحصیلات تکمیلی محبوبیت دارد دارای مزایایی از جمله آشنایی زبان‌آموز با ساختارهای مختلف و متون گوناگون است. دیگر مزیت این رویکرد این است که به زبان‌آموزان نحوهٔ استفاده از الگوهای زبانی-اجتماعی را برای دستیابی به نثری منسجم و هدفمند برای مخاطبان خاص خود ارائه می‌دهد. با این حال، این رویکرد به دلیل تمرکز بر روی محصول نهایی مورد انتقاد است. نوردین و محمد (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای که در

مورد دانشجویان تحصیلات تکمیلی داشت گزارش می‌دهد که رویکردی خاص برای زبان‌آموزان زبان دوم وجود ندارد اما در حقیقت رویکردهای ژانر محور و فرآیندمحور می‌توانند به عنوان مکمل همدیگر در تدریس مهارت نوشتاری نقش مهمی را ایفا نمایند.

نتیجه‌گیری

در پایان می‌توان نتیجه گرفت که ابتدا با توجه به نظریه‌ها و مطالعات گوناگون، نوشتار را باید به عنوان یک شبکه پیچیده‌ای از تعاملات اجتماعی، شیوه‌های فرهنگی، و قراردادهای گفتمانی در نظر گرفت. دوم، به دلیل تأثیرگذاری عوامل عاطفی، زبانی، شناختی و اجتماعی-فرهنگی که در تحقیقات پیشین مطرح شده‌اند، لازم است به توانایی‌ها چندانکه و جنبه‌های مختلف یادگیری مهارت نوشتاری نگاه ویژه‌ای معطوف شود. لارسن فریمن^۱ (۲۰۰۰) پیشنهاد می‌کند که معلمان بهتر است نوعی رویکرد "التقاطی نظام‌مند" اتخاذ نمایند که در آن معلمان ترغیب می‌شوند تا با توجه به نیازهای کلاس و زبان‌آموزان از بین رویکردها و اندیشه‌هایی که در طول تاریخ مطرح شده‌اند انتخاب نمایند. در مجموع، معلمان نقش بسیار حساسی را در آموزش مهارت نوشتاری، هدایت زبان‌آموزان در فرایند برنامه‌ریزی و خلق متن در محیطی همدلانه ایفا می‌کنند؛ آنان نیاز دارند تا علاوه بر داشتن دانش محتوایی و دانش فرهنگی، رویکردهای آموزشی صحیحی متناسب با نیاز و سطح زبان‌آموزان اتخاذ نمایند.

فهرست منابع

صفوی. امان الله. (۱۳۹۰). روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه-ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی، چاپ هشتم.

Badger, R. & White G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2):153-160.

^۱Larsen-Freeman

^۲Principled Eclecticism

Blackmore-Squires, S. (2010). An investigation into the use of blog as a tool to improve writing in the second language classroom. (MA dissertation). Submitted to the University of Manchester.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed). New York: Longman.

Btoosh, M. A. & Taweel, A. (2011). Contrastive Rhetoric: Inflation, verbal voices and polyphonic visibility in learners and native speakers' academic writing. *Asian EFL Journal*, 13(3), 205-228.

Celce-Murcia, M. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle Cengage Learning.

Chastain, K., (1988). *Developing second language skills: Theory and practice* (3rd ed.). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

Connor, U. (2003). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493-510.

Fujieda, Y. (2006). A brief historical sketch of second language writing studies: A retrospective. *Kyoai Gakuen Maebashi Kokusai Daigaku Ronsyuu*, 6, 59-72.

Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online: An update. *Language Learning & Technology*, 22(1), ۱-۱۵.

Gupta, D. & Woldemariam, G. S. (2011). The influence of motivation and attitude on writing strategy use of undergraduate EFL students: Quantitative and qualitative perspectives. *Asian EFL Journal*, 13(2), 34-89.

Hashemnezhad, H. & Hashemnezhad, N. (2012). A Comparative Study of Product, Process, and Post-process Approaches in Iranian EFL Students' Writing Skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 722-729.

Hyland, K. (2010). Researching writing. In Paltridge, B., & Phakiti, A. (Eds.). *Continuum companion to research methods in applied linguistics*. A&C Black.

Johari, S. K. (2018). The Effects of Task-Based Process Writing Approach on the Academic Writing Skills among Second Language Tertiary Learners. *Journal of ELT Research*, 3 (1), 1-20.

Jusun, K. D. & Yunus, M. (201۸). The effectiveness of using sentence makers in improving writing performance among pupils in Lubok Antu rural schools. In

- International Conference on Education (ICE2) 2018: *Education and Innovation in Science in the Digital Era*, 469-475.
- Kaplan, R. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K. & Warschauer, M. (2003). Changing Currents in Second Language Writing Research: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12, 151-179.
- Mullany, L. & Stockwell, P. (2010). *Introducing English language: A resource book for students*. New York: Routledge.
- Nordin, S.M., & Mohammad, N.B. (2017). The best of two approaches: Process/genre- based approach to teaching writing. *The English teacher*, 11.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill Education.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Sokolik, M. (2003). Writing. In D. Nunan (Eds), *Practical English language teaching* (PELT), (pp. 87-88). New York: McGraw Hill.
- Stapa, S. H. & Abdul-Majid, A. H. (2009). The use of first language in developing ideas in second language writing. *The European Journal of Social Sciences*, 7(4), 41- 47.
- Sukandi, S. S. (2016). Students' Personal "Colors" in Self-Evaluation Essays as the Post-Process Pedagogy in Teaching Writing (A Descriptive Study On EFL Composition Learning Practice in Indonesia). *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(2), 361-373.
- Tan, B. H. (2011). Innovative writing centers and online writing labs outside North America. *Asian EFL Journal*, 13 (2), 391-418.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yavuz-Erkan, D. & İflazoğlu-Saban, A. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *Asian EFL Journal*, 13(1), 164-192.

آن چه فرماندهان نظامی حرفه‌ای باید بدانند

نویسنده: جاناتان ای. کارنکی^۱

مترجم: علی بابایی^۲

چکیده

در عصر کنونی تمایل تازه‌ای برای پرداختن به موضوع آموزش حرفه‌ای نظامی درخصوص افسران ارتش وجود دارد. این مقاله به دنبال پاسخی به این سؤال است: آموزش نظامی حرفه‌ای برای چه چیزی مفید است؟ چندین کتاب و مقاله بارها تلاش کرده‌اند تا به همین سؤال پاسخ بدهند. این مقاله خط مشی متفاوتی را دنبال می‌کند. چرا یک دولت یا ملت آن را از فرماندهان نظامی خود در سطوح مختلف فرماندهی (تاکتیکی - عملیاتی و استراتژیک) می‌خواهد؟ به طور ضمنی، برخی الزامات آموزشی درونی خواهند بود، یعنی وابسته به فرهنگ ملت خواهد بود، چرا که در آن تأثیرگذار است. از آن جا که این الزامات ساختاری هستند و نمی‌توان آن‌ها را تعمیم داد. هرچند، نویسنده این موضوع را مطرح می‌کند که الزامات آموزشی عمومی برای رهبران نظامی وجود دارد، برای مثال این که چگونه فکر کنیم، چگونه تصمیم بگیریم، چگونه برنامه‌ریزی کنیم و طرح‌ها را اجرا کنیم و این - که چگونه فرماندهی کنیم؟ یک برنامه آموزشی حرفه‌ای نظامی که به طور صریح و جامع بدون در نظر گرفتن جنبه روان‌شناختی به این پرسش‌ها می‌پردازد (برای مثال تاریخ در برابر علم) و به مقیاس سطوح فرماندهی می‌باشد، یک روش قدرتمند برای اعمال یک تمرکز آموزشی برای اتخاذ رویکردهای مؤثر نظامی و سیاسی است. یک برنامه آموزشی جدید در آموزش نظامی حرفه‌ای آمریکا می‌تواند چالش برانگیز باشد. این عنوان خود جای بحث و پرسش دارد. می‌توان این عنوان را با پرسشنامه‌ها نقد و بررسی کرد بدون این که بتوان به پاسخ‌های قانع‌کننده یا توافقی دست یافت. این مقاله به تنهایی این تعداد از سؤالات را پاسخ نمی‌دهد، اما نقطه آغازینی برای حرکت به سمت توسعه یک نقشه نظری که به وسیله آن محققان و نویسندگان در زمینه آموزش حرفه‌ای

۱. دکترای آموزش نظامی، کالج جنگ دریایی مونتری

۲. مترجم زبان انگلیسی، دانشگاه افسری امام علی (ع)

نظامی بتوانند در مسیر مباحثه‌شان حرکت کنند به وجود می‌آورد. برای این منظور فقط ارتش ایالات متحده آمریکا را بررسی می‌کنیم. نکته این مقاله این که نظامی‌گری یک حرفه است و به همین دلیل نیازمند یک برنامه آموزشی حرفه‌ای است که این حرفه را آگاه‌تر و قدرتمندتر می‌کند. این مقاله ابتدا پیش زمینه‌ای را در مورد حرفه‌ای‌گری نظامی ارائه می‌دهد و سپس ویژگی‌های یک ارتش حرفه‌ای را توصیف می‌کند. در مرحله بعدی همسویی ویژگی‌های حرفه‌ای نظامی‌گری و موضوعات آموزشی حرفه‌ای نظامی را توضیح می‌دهد. در مرحله چهارم ساختار آموزشی حرفه‌ای را مطرح می‌کند که می‌تواند باعث تقویت همبستگی ویژگی‌های حرفه‌ای و ساختار آموزشی شود.

واژگان کلیدی: آموزش حرفه‌ای نظامی، برنامه آموزشی، نظامی‌گری حرفه

مقدمه

یک موضوع مورد بحث در آموزش حرفه‌ای نظامی^۱ آمریکا حتی قبل از شروع آن جنجال برانگیز است. این عنوان خود جای بحث و پرسش دارد. می‌توان این عنوان را می‌توان با پرسشنامه‌ها تجزیه کرد بدون این که بتوان به پاسخ‌های قانع کننده دست یافت. این مقاله به تنهایی این تعداد از سؤالات را نمی‌تواند پاسخ دهد، اما نقطه آغازینی برای حرکت به سمت توسعه یک نقشه نظری است که به وسیله آن محققان و نویسندگان در زمینه آموزش حرفه‌ای نظامی می‌توانند در مسیر آن حرکت کنند. برای مدیریت دامنه موضوع، این مقاله مورد بحث را به ارتش آمریکا محدود می‌کند. این مقاله بیان می‌کند که نظامی‌گری یک حرفه است و به همین دلیل نیازمند یک برنامه آموزشی حرفه‌ای است که آن را تقویت کند. این مقاله در ابتدا، زمینه‌ای را در مورد حرفه‌ای‌گری نظامی ارائه می‌دهد و سپس ویژگی‌های یک ارتش حرفه‌ای را توصیف می‌کند. در مرحله بعدی همسویی ویژگی‌های حرفه‌ای نظامی و موضوعات آموزشی حرفه‌ای نظامی را توضیح می‌دهد. در مرحله بعد، ساختار آموزشی حرفه‌ای نظامی را مطرح می‌کند که می‌تواند باعث تقویت همبستگی ویژگی‌های حرفه‌ای و ساختار آموزشی شود و در مرحله پنجم بحث را با مشاهداتی راجع به این که آموزش حرفه‌ای نظامی در کجا نیاز به پیشرفت دارد به پایان می‌رساند.

^۱ PME

منبع اولیه در حرفه‌ای‌گری نظامی آمریکایی کتاب قدیمی ساموئل هانتینگتون به نام سرباز و دولت است. ساموئل مشاهده می‌کند که نه تنها تمام سربازها حرفه‌ای نیستند، بلکه حوزه فرماندهان، قسمتی است که باید حرفه‌ای باشند. او ادعای حرفه‌ای‌گرایی در مورد افسران را بر مبنای سه ویژگی معمول حرفه‌ها شامل تجربه و تخصص، مسئولیت‌پذیری و توانایی همکاری پایه‌گذاری نمود. آموزش و تربیت افسران روش اصلی توسعه و حفظ این تخصص است. افسران ارتش آمریکا این ویژگی‌ها را در یک محیط اجتماعی پرورش می‌دهند که بطور خلاصه می‌توان آن را کنترل غیرنظامی بر ارتش معرفی کرد. در مجموع، این دو پدیده ویژگی‌های حرفه‌ای و اطاعت از رهبری غیرنظامی، جوهره هدف هانتینگتون یعنی کنترل نظامی را تشکیل می‌دهند. با گذشت زمان، این ویژگی‌ها نسبتاً ثابت باقی مانده‌اند و تنها اصول اخلاقی با صراحت در آن گنجانده شده است. اما این یک دیدگاه محدود از حرفه‌ای‌گری است. دلیل اول این است که ویژگی‌های حرفه‌ای افسران درجه‌دار و غیرنظامیان حرفه‌ای که از ارتش حمایت می‌کنند را نادیده می‌گیرد. این افراد باید تخصص‌هایی مشابه افسران داشته باشند، احساس مسئولیت-پذیری کنند، در قبال اقدامات خود پاسخگو بوده و حس همکاری را با رعایت احترام به اعمال خود حفظ کنند. حال که به این موضوع اشاره شد ادامه این مقاله به روشنی بر روی آموزش حرفه‌ای نظامی افسران تمرکز خواهد داشت.

دومین منبع، نظریه هانتینگتون مبنی بر جدایی غیرنظامی‌ها و نظامی‌ها است، که خصوصاً در مورد موضوع کنترل عینی در عصرجدید مورد انتقاد قرار گرفته است. نه تنها در حال حاضر چنین تقسیم‌بندی غیرکاربردی است، بلکه چنین شرایطی هیچ وقت وجود نداشته است، حداقل در مورد ارتش آمریکا. جیم گالبی (۲۰۱۷) نظریه هانتینگتون را نقد می‌کند و روشن می‌کند که روابط غیرنظامی-نظامی خیلی بیشتر سازنده و رابطه‌گرا است (در واقع متقابل است)، و بیشتر از چیزی است که هانتینگتون متصور بوده است. نکته اصلی در دیدگاه جدید درباره روابط غیرنظامی-نظامی آمریکایی و حرفه‌ای‌گری نظامی این است که ماهیت پسا مدرن دارند. ارتش فقط به این دلیل که خودش ادعا می‌کند یک حرفه نیست، بلکه حرفه‌ای‌گری آن منوط به اصلاح و تصمیم‌گیری‌های مجدد است که این امر با تغییرات محیط و ذی نفعان آن

حاصل می‌گردد.

ارتش، مانند هر سازمان دیگری که خواستار حرفه‌ای شدن هستند باید دو قرارداد اجتماعی را منعقد کند. یکی آن قرارداد درونی که میان اعضای آن منعقد می‌شود و دیگری خارج از بدنه آن که به دریافت‌کنندگان خدماتش می‌رسد. قرارداد اجتماعی درونی مبادله فرد با هنجارهای سازمانی و قوانین رفتاری است که برای رسیدن به چشم‌اندازی از دانش و موقعیت استفاده می‌شود. دومین قرارداد اجتماعی، به نظریه کنترل غیرنظامی ارتش هانتینگتون نزدیک‌تر است که خدمات نظامی باکیفیت تضمین می‌کند و دانش نظامی را نشر می‌دهد تا افراد غیرنظامی ارتش را به عنوان یک شغل حرفه‌ای معرفی نماید.

این قراردادهای اجتماعی با یک دست دادن نمادین که بیانگر ایجاد اعتماد اجتماعی است، به وقوع می‌پیوندد. این اعتماد در واقع عنصری است که رابطه بین طرفین قرارداد را مستحکم می‌کند. همان‌طور که گلبی (۲۰۱۷) و یا دیگران ممکن است استدلال کنند، روابط هر دو نوع قرارداد پویا و تعاملی است.

دن اسنایدر (۲۰۱۵)^۱ بیشتر از همه به قراردادهای درونی علاقمند است، او همچنین اشاره می‌کند که این نوع قراردادها باید با گذشت زمان دوباره منعقد شوند زیرا شرایط این‌گونه ایجاد می‌کند. دیگران از جمله هانتینگتون^۲ (۱۹۶۳) استدلال بازسازی مشابهی را برای پیمان‌های اجتماعی با در نظر گرفتن ارکان مختلف یک نظام (مانند قوه مجریه و قوه مقننه و مردم) دارند. نیاز داشتن به تأیید بیرونی برای حرفه‌ای‌گری مهمترین چالش ارتش ایالات متحده است. به دلیل این که رقابت‌های سیاسی بین حزب‌های اصلی همواره وجود داشته است. هانتینگتون فکر می‌کرد که تنش روی قدرت سیاسی متمرکز است؛ اخیراً محققان دیگر بر روی تخصص و بینش‌ها تمرکز کرده اند (هانتینگ تون، ۲۰۱۷).

یک بخش اصلی بحث در مورد پیمان‌ها و حرفه‌ای‌گری نظامی، مرتبط با آموزش حرفه‌ای است. تمامی عناصر دخیل بر این باورند که حرفه‌ای‌گری نیازمند آموزش است. جاکوب و

^۱ Dan Snider

^۲ Huntington

جاکوس (۱۹۸۷) بر این باورند که مهم‌ترین وظیفه رهبری سطوح عملیاتی، هماهنگی و استراتژیکی فهمیدن و یا تفسیر پیچیدگی محیطی است که در آن ارتش قرار دارد، تا این که بتواند وضوح آن را به سایر سطوح پایین تر انتقال دهد. یک ابزار مناسب برای این رسیدن به این منظور از طریق آموزش و یادگیری است.

اکثر تحقیقات جدید در حوزه آموزش حرفه‌ای نظامی‌گری توانایی تدریس دانش‌آموزان و همچنین پایوران را بررسی می‌کند. هرچند، ژنرال مارتین دمپسی رئیس سابق ستاد ارتش سعی کرد با مقاله خود در سال ۲۰۱۲ بحث را از آموزش به خود موضوع اصلی منتقل کند. دمپسی درخواست کرد که ارتش تمرینات و آموزش‌های انرژی‌بخش را در درس‌های اخیر خود که در دو جنگی که آمریکا در آن شرکت داشته (عراق و افغانستان) در نظر بگیرند. او این تلاش را با یک اقدام که تعهد جدید به آنچه که او معتقد بوده تکامل‌های اصلی این حرفه می‌باشد مرتبط کرده است. حرفه‌ای‌گری نظامی (عموماً شامل اخلاق، استانداردها و مهارت‌ها) اعتماد، رهبری، فرماندهی مأموریت و ارتباطات است. تکامل‌های مورد نظر دمپسی افزوده‌هایی به یک سند جامع‌تر و قابل فهم‌تر در مورد آموزش نظامی حرفه‌ای هستند.

گزارش مجلس نمایندگان از متخصصان آموزش نظامی (مشهور به گزارش اسکلتون) در آوریل ۱۹۸۹ خط‌مشی‌های نظام آموزشی ارتش را به شکل مؤثری پایه ریزی نمود. این گزارش سطوح مختلف آموزش و تمرین را مشخص کرد و یک مأموریت برای ایجاد یک هسته از فرماندهان استراتژیک که می‌توانند ادعا کنند که حرفه‌ای هستند ایجاد کرد. بنابراین، این گزارش باید به عنوان یک جزء ضروری از قرارداد اجتماعی خارجی مابین قانون‌گذار (توسط نهاد یا جامعه) و ارتش باشد. عملیاتی شدن توصیه‌های این گزارش که توسط قانون تعیین شده‌اند همان سیاست آموزش افسر حرفه‌ای ارتش^۱ است. این سیاست به طور مداوم به روز می‌شود تا بازتاب دهنده نیازهای آموزشی و تمرینی خاص برای حرفه‌ای‌سازی گروه افسران باشد و فرض را بر این می‌گذارد که هر یگان و یا قسمت نظامی استانداردهای مخصوص به خودش را برای پرورش و توسعه‌ی متخصصان آن حیطة خدمتی دارد. آموزش افسر حرفه‌ای ارتش دربرگیرنده موضوعات خاصی است که در دو سطح شامل سطح متوسط آموزش نظامی

^۱OPMEP

حرفه‌ای مشترک مقدماتی^۱ و یا آموزش نظامی حرفه‌ای مشترک پیشرفته^۲ انجام می‌شود.

نکته‌ای که هنگام تجزیه و تحلیل سیاست آموزش افسر حرفه‌ای ارتش متوجه می‌شویم مکمل بودن آن‌هاست یعنی اولی در مورد آن‌چه باید آموزش داده شود بسیار کلی و گسترده است و دومی به شکل دقیق بر اهداف یادگیری تأکید دارد. نهاد قانون‌گذار ارتش حرفه‌ای، چشم‌اندازی را برای افسری پیشنهاد کرده است که یک استراتژیست ماهر است. آموزش نظامی حرفه‌ای مشترک پیشرفته اهداف و وظایف یادگیری را برای تحقق این چشم‌انداز فراهم می‌کند. کاورین (۲۰۱۷)^۳ بیان می‌کند: «آموزش نظامی برای چه چیزی خوب است؟» در این مقاله کوتاه اما جامع، او درباره روشن‌سازی دلیل این آموزش‌ها بحث می‌کند. شانکس کاورین (۲۰۱۷) دو مسیر را ممکن می‌بیند، اولی پیشرفت در یکی از مهارت‌ها و آماده شدن برای سطح بعدی فرماندهی و دومی رشد فکری. او بیان می‌کند که با ترکیب دو مسیر امکان رشد فکری افسران تقویت می‌شود. این رویکرد حداقل پایه‌ای برای این نظریه فراهم می‌آورد. جیکوبز و الیوت ژاکس با پیروی از همین منطق تطبیق آموزش حرفه‌ای نظامی و رتبه فرماندهی را پیشنهاد کرده‌اند و خواستار یک نوع پایه آموزشی یا تجربی برای هر سطح شده‌اند. جیکوبز و ژاکس مشاهده کردند که حیاتی‌ترین وظیفه برای فرماندهی در هریک از سطوح عملیاتی، هماهنگی و استراتژیک، تفسیر و درک پیچیدگی محیط است که باید با آن برخورد کند تا بتواند در مورد آن‌ها برای سطح زیردستی بعدی روشن‌سازی کند. یکی از ابزارهای ضروری برای این‌که بتوانند این وظیفه را انجام دهند آموزش و تمرین است. این مسأله با نتیجه‌گیری‌های شانکس کاورین در مورد ترکیب هر دو رویکرد در شکل یک برنامه از برنامه آموزش نظامی مطابقت دارد. من با این ارزیابی‌ها و مشاهدات موافق هستم و پیشنهاد می‌کنم که روابط را با پیوند زدن در ویژگی‌های حرفه نظامی‌گری بهبود ببخشیم.

ویژگی‌های حرفه نظامی

همان‌طور که پیش‌تر در همین مقاله اشاره شد، مدل هانتینگتون حرفه نظامی سه بخش

^۱JPME1

^۲JPME2

^۳Shanks Kaurin

دارد: تخصص، مسئولیت و همکاری که همه آن‌ها بر تعریف این حرفه تأکید دارند: مدیریت نا آرامی و خشونت از طرف دولت. اخلاق در حال حاضر به عنوان یک جزء جداگانه تکامل یافته است. فرماندهی نیز چنین است، همان‌طور که در اظهارات دمپسی شاهد بودیم این اجزاء با نظریه حرفه‌ای‌گری همسو هستند. آندریو رولند (۲۰۱۶)^۱ در نقد ادبی خود در مورد حرفه‌ای‌گرایی پی برده در حالی که تعریف معتبری از حرفه‌ای‌گری وجود ندارد، کیفیت‌های همگرایانه‌ای وجود دارد که با مهارت، شخصیت، استانداردها و مقررات سر و کار دارد. این ویژگی‌ها به نوبه خود، به فرد مواد لازم برای برنامه آموزشی حرفه‌ای را می‌دهد. یک چنین برنامه آموزشی باید افراد حرفه‌ای که در شغل خود دارای مهارت هستند را تربیت کند. کسانی که اطاعت می‌کنند و با رعایت کردن استانداردهای مورد توافق کار می‌کنند و کسانی که قادر هستند به عنوان متخصصان شایسته مورد قضاوت قرار بگیرند و دستور دریافت کنند. واضح است که در این دستورالعمل نیاز است تا مواد با توجه به سطوح کاری فرد حرفه‌ای تنظیم شوند.

دکترین ارتش آمریکا بیان می‌کند که دقیقاً همین کار را انجام می‌دهد. یقیناً سطوح و مرحله‌هایی (از نظر درجه) در کار یک ارتش حرفه‌ای وجود دارد. استانداردهایی وجود دارند که با گزارش‌های تناسب اندام قضاوت می‌شوند و البته آزمون‌هایی برای سطوح مختلف حرفه و در زمینه‌های خاص فنی وجود دارند. می‌توان شواهد یک ارتش حرفه‌ای را در همان گزارش‌های تناسب اندام یافت شود. شعار نظامی «وظیفه، افتخار، کشور» فراتر از خدمات خاصی است که این سه ویژگی از آن خود می‌کند، بنابراین پایه‌ای قوی برای رفتار اخلاقی تشکیل می‌دهد. این یک منبع است که توسط مجموعه‌ای از قوانین اصلاح شده است (قانون یکپارچه عدالت نظامی که شامل قانون بین‌المللی درگیری مسلحانه هم هست) که فرهنگ سیاسی ایالات متحده آمریکا را منعکس می‌کند. پس مشکل آموزش نظامی حرفه‌ای کجاست؟ یک مشکل بزرگ این است که ساختار سامانه آموزشی حرفه‌ای به اندازه کافی به ویژگی‌های ارتش حرفه‌ای توجه نکرده است.

^۱Andrew Rowland

تطبیق ویژگی‌های حرفه‌ای با موضوعات آموزش حرفه‌ای

تخصص (یا مهارت)، مسئولیت (یا استانداردها)، همکاری (یا مقررات) و اخلاق، ویژگی‌های اصلی حرفه‌ای ارتش آمریکا را تشکیل می‌دهند. این موارد راهنمایی کلی برای یک سامانه آموزش حرفه‌ای ارائه می‌کنند و موارد زیر را آموزش می‌دهند:

* رهبری در حرفه نظامی با تمرکز مناسب بر اساس سطح و رتبه

* روش‌های تفکر، برنامه‌ریزی و عمل در محیط‌های نظامی مربوطه (استراتژیک، عملیاتی، تاکتیکی و ...)

* اخلاقی را تعریف می‌کند که رفتار نظامی خوب را بر اساس تجربه و عمل در حرفه نظامی‌گری مشخص می‌کند.

این در واقع کاری است که سیاست آموزش نظامی حرفه‌ای افسران^۱ تلاش می‌کند انجام دهد.

مطالب زیر شامل موضوعاتی از سیاست آموزش نظامی حرفه‌ای افسران می‌شود که باید در آموزش نظامی حرفه‌ای مشترک پوشش داده شود.

سیاست آموزش نظامی حرفه‌ای افسران (مقدماتی):

راهبری نظامی ملی

برنامه‌ریزی مشترک در تمام سطوح جنگ

دکترین مشترک

هدایت و کنترل مشترک

نیرو و افزایش نیازمندی‌های مشترک

پشتیبانی عملیاتی

سیاست آموزش نظامی حرفه‌ای افسران (پیشرفته):

راهبری امنیت ملی

برنامه ریزی تمام سطوح جنگ

راهبری جبهه و راه اندازی کارزارها

برنامه ریزی مشترک فرایندها و سامانه ها

قابلیت های مشترک بین سازمانی و بین المللی و همکاری هر دو.

طبق سیاست های آموزش حرفه ای افسری ارتش، موارد زیر هر کدام به نوبه خود قرار است شش ویژگی رهبری مطلوب را به ارمغان بیاورند.

درک محیط امنیتی و مشارکت همه ابزارهای قدرت ملی

- پیش بینی و پاسخ به غافلگیری و عدم اطمینان

- پیش بینی و شناخت تغییرات و انتقالات

- عملیات بر اساس قصد از طریق اعتماد، توانمندسازی و درک بخش های فرماندهی
مأموریت

- تصمیم گیری اخلاقی بر اساس ارزش های مشترک حرفه نظامی گری

- تفکر انتقادی و استراتژیک در بکارگیری اصول جنگ و مفاهیم عملیات مشترک

سیاست آموزش نظامی حرفه ای افسران پیشرفته یک ضمیمه کامل را به تشریح جزئیات کامل راه ها اختصاص می دهد که چندین حوزه از این موضوعات و ویژگی ها را در سطوح مختلف ارائه می دهد. در یک استراتژی دیوان سالاری، سیاست آموزش نظامی حرفه ای افسران پیشرفته حاوی اطلاعات کافی برای همه است. در حالی که امکان (توانمندسازی در مفهوم فرماندهی مأموریت) انجام هر کاری را برای هر کسی تحت پوشش خود به وجود می آورد.

با چنین انعطافی، توسعه برنامه درسی در چندین دانشکده نظامی می تواند با توجه به نیازهای هر مؤسسه پیش بروند. این یک ویژگی آموزش و پرورش سازمانی مطلوب است اما می تواند در تطبیق ویژگی های حرفه ای با اهداف یادگیری گیج کننده باشد. تخصص و یا مهارت در سیاست آموزش نظامی حرفه ای افسران پیشرفته گستره وسیعی دارد، انبوهی از مسیرها وجود دارد که توضیحی در مورد آن چه که تشکیل دهنده تخصص حرفه ای است با ارجاع به

راهنمایی‌ها و مسیرهایی با جزئیات بیشتر می‌دهند. استانداردهای رفتاری با ارجاع به آموزش‌های اخلاقی در تمام سطوح به دست می‌آیند، اما تفاوت‌ها در محیط‌های انجام وظیفه در نظر گرفته نمی‌شود. طبقه‌بندی‌های بلوم از دانش و یادگیری (دانستن، درک کردن و بکار بردن) در این برنامه مد نظر قرار گرفته است (آرمسترانگ، ۲۰۱۰).^۱ قوانین در واضح‌ترین شرایط به عنوان بخشی از سطوح اولیه (سطح ۱-۰ تا ۳-۰) سامانه آموزش نظامی حرفه‌ای بحث شده است. اخلاق به عنوان یک حوزه یادگیری در تمام سطوح آموزش نظامی حرفه‌ای پیشرفته مورد تأکید قرار گرفته است و به نظر می‌رسد که تنها حوزه‌ای است که به طور مداوم با ویژگی‌های حرفه‌ای مطابقت دارد.

تقویت ساختار برای آموزش نظامی حرفه‌ای

ساختار موجود برای آموزش نظامی حرفه‌ای آمریکایی به طور متناقضی در توضیح اهداف یادگیری بسیار دقیق و جامع است، اما فقط درحالت کلی با ویژگی‌های حرفه‌ای مورد حمایت نظامیان آمریکا مطابقت دارد. این تناقض قابلیت ناظران بیرونی را برای ارزیابی کیفیت آموزش حرفه‌ای محدود می‌کند. در این مقاله بر تقویت ساختارهای موجود تأکید شده است. این امر می‌تواند نوآوری و انعطاف را در آموزش تقویت نماید و در نتیجه آن می‌توان اعتماد اجتماعی را قدرتمندتر کرد.

ساختار تقویت شده مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای است که به صورت مقیاس کارکردهای جیکوبز و ژاکس درآمده است و نمایانگر این واقعیت است که در یک محیط عملیاتی که به سرعت در حال تحول است، مسئولیت‌پذیری و قابل اعتماد بودن دو ارزش اصلی هر افسر نظامی است. ساختار بهبود یافته همچنین شرایط محیطی را نیز با تکیه بر مشاهدات جیکوبز و ژاکس در مورد اینکه مهم‌ترین و حیاتی‌ترین وظیفه در فرماندهی فهمیدن، تفسیر و تعامل مناسب با محیط عملیاتی است در نظر می‌گیرد.

اصل ساختار اصلاح شده، پنج حوزه شایستگی حرفه‌ای را جایگزین خصوصیات رهبری مطلوب و موضوعات آموزش نظامی حرفه‌ای خواهد نمود. همه این پنج حوزه آموزشی مطرح

^۱ Armstrong

شده در خط مشی آموزش نظامی حرفه‌ای افسران را می‌توان به سر فصل‌های قابل ارزیابی در هر سطح تبدیل نمود. این پنج حوزه عبارتند از: رهبری، تفکر، برنامه‌ریزی، شایستگی و اخلاق. این پنج مورد به شکل‌های گوناگونی در سرتاسر نوشتارهای مرتبط با حرفه نظامی و روابط نظامی-غیر نظامی یافت می‌شود. این موارد همان چیزی است که اعضای حرفه‌ای درحوزه عمومی از متخصصان نظامی آن‌ها انتظار انجامش را دارند.

رهبری را می‌توان زنجیره‌ای از تصمیمات فردی که بر خصوصیات رهبر متمرکز است و تصمیمات سازمانی که بر روابط فرماندهی و ستاد متمرکز است، محسوب کرد که در آن تصمیمات نظام‌مند، محیط و ستاد همگی نقش دارند. تفکر را می‌توان انتقادی یا خلاقانه دانست، که هر دو قابلیت رشد و بالندگی در افراد را دارند. سطح عملیاتی اقدام سازمانی اصولاً از تفکر انتقادی یا تحلیلی استفاده می‌کند؛ سطوح بالاتر مستلزم این است که متخصصان احتمالات را مجسم کنند و هم مسائل و هم راه‌حل‌ها را خلق نمایند. برنامه‌ریزی، به عنوان یک فعالیت نظامی ناب را می‌توان بر اساس حوزه کاربرد تعریف کرد که شامل حوزه‌های تاکتیکی، استراتژیکی، بین‌سازمانی و بین‌المللی می‌باشد. از میان پنج حوزه آموزش حرفه‌ای نظامی، برنامه‌ریزی جامع‌ترین موضوعی است که در آن مورد بحث قرار گرفته است. عمل کردن مؤلفه اجرایی تفکر و برنامه‌ریزی است. ساختار اصلاح شده دو شاخص را برای عمل پیشنهاد می‌کند: شایستگی و اخلاق. رابرت کندی^۱ استدلال می‌کند که عمل مؤثر و کارآمد از سوی متخصصان نظامی برای به دست آوردن و حفظ قراردادهای اجتماعی بیرونی کافی نیست. پیرو این خط فکری، عمل کارآمد و عمل اخلاق مدارانه از هم تفکیک شده‌اند. عمل کارآمد را می‌توان بر اساس سطح و بر اساس محیط (محدوده عمل) تعریف نمود که در آن یک مسأله شناسایی می‌شود و اطلاعات لازم برای حل آن فراهم می‌شود. این مهم با محیط‌های پیچیده و آشفته مرتبط است، که در آن‌ها سازمان‌ها و رهبران باید ابتدا بفهمند چه چیزی را ادراک و تجربه می‌کنند. راسل آکاف^۲ رهنمودهایی را درباره نحوه متمایز کردن این نوع عملکردها از یک دیگر (و همچنین تفکر و برنامه ریزی) را در کتاب "ایجاد آینده مشترک: اهمیت برنامه‌ریزی"

^۱Robert Kennedy

^۲ Russel Ackoff

به خوبی ترسیم نموده است. جاکوبس و ژاکس (۲۰۱۷) در توسعه و تحول الزامات آموزش رهبر برای هر سطح از رهبری به تفکر آکاف متکی بوده‌اند. در نهایت، عملکرد اخلاق‌مدارانه را می‌توان در گستره‌ای دو سویه تصور نمود که به مرجع عملکرد (فرد-سازمان) و مرجع اخلاق (قانون-وجدان-اخلاق حرفه‌ای) توجه می‌کند. این مهم ظاهراً با تحقیقات انجام شده دربارهٔ این شایستگی مهم ولی پیچیده همسو است.

موضوعاتی که بیشتر به آن‌ها اشاره شده است، هنگامی که در کنار هم قرار می‌گیرند را می‌توان در یک قالب ساختاری رده‌بندی شده برای آموزش نظامی حرفه‌ای با هم ترکیب کرد. در این ساختار آموزش حرفه‌ای نظامی بهبود یافته، در هر یک از پانزده واحد داخلی، مطالب یا حوزه‌های یادگیری فعلی را می‌توان مستقیماً در حرفه نظامی تطبیق داد. مزیت چیدمان جدید این است که عاقلانه بوده و منطق پیچیده‌ی آموزش حرفه‌ای نظامی پیشرفته فعلی را ساده می‌سازد، ضمن این که جوهره طراحان اصلی آموزش حرفه‌ای نظامی کنگره را حفظ می‌کند به همان صورت که در گزارش هیأت دربارهٔ آموزش نظامی توصیف شده است. در نهایت این ساختار امکان یک رویکرد تجمیعی نسبت به آموزش را فراهم می‌کند که با سطوح عملیاتی آغاز می‌شود و در جهت رسیدن به سطوح بالاتر فعالیت می‌کنند. ساختار اصلاح شده امکان اخذ آزمون و صدور گواهینامه را در هر یک از سطوح رهبری میسر می‌سازد. بنابراین تولید و بازتولید قرارداد اجتماعی با بازیگران بیرونی و اعضای درونی می‌تواند عاری از ابهام، قابل فهم، و عینی باشند. اخذ آزمون و اعطای گواهینامه را می‌توان با استفاده از فنون هاوس سامانه‌های ارزیابی فعلی (مثلاً گزارش‌های آمادگی جسمانی و آزمون‌های عملی) انجام داد اما در صورت نیاز می‌توان ارزیابی‌های سخت‌گیرانه تری را لحاظ نمود.

بررسی ثانویه ساختار اطلاق شده نشان می‌دهد که این ساختار به ساختار آموزش حرفه‌ای نظامی اجازه می‌دهد که از توصیه دیگر گزارش کنگره تبعیت کند که دربارهٔ کیفیت آموزش است. آیا آموزش باید کارآموزی، معادل کارشناسی، بالاتر از کارشناسی، یا یک چیز دیگری شبیه به این موارد باشد؟ گزارش کنگره یک برنامه درسی کارشناسی را توصیه می‌کند که بیشتر دربارهٔ نحوه تفکر باشد تا اینکه دربارهٔ چستی تفکر ساختار جایگزین را می‌توان به راحتی در قالب یک برنامه درسی کارشناسی ارائه کرد. اما این مقاله چنین راهکاری را توصیه نمی‌کند در عوض پیشنهاد می‌کند که آموزش‌های حرفه‌ای نظامی باید تابع یک برنامه آموزشی

حرفه‌ای باشند (ترکیبی از مهارت‌های یادگیری و دانش). اگر ساختار جایگزین به طور کامل توسعه یابد و اجرا شود، دسترسی به مدرک حرفه‌ای در حوزه نظامی، همانند مدرک دکترای حقوق و یا مدرک دکترای پزشکی میسر خواهد شد. این مدرک سطح تکوینی یا پایین‌ترین سطح حرفه‌ای نظامی خواهد بود و همزمان با پیشرفت حرفه‌ای افسران گواهینامه‌های پیشرفت اعطا خواهد شد. تمامی مدارک و گواهینامه‌ها بستگی به آزمون و سرفصل‌های متناسب مربوطه خواهد داشت. ضمناً، عدم توفیق در کسب مدرک گواهینامه نیز امکان‌پذیر است. در این صورت افسران می‌توانند به خدمت ادامه دهند اما ارتقاء و پیشرفت آن‌ها در حرفه نظامی منوط به کسب مدرک گواهینامه خواهد بود. همان‌گونه که هم هانتینگتون و هم اسنایدر اظهار داشته‌اند، همه افسران در حال خدمت حرفه‌ای نیستند یا نمی‌توانند حرفه‌ای باشند.

در آخر، این بهبود پیشنهاد شده، پیشرفت در آموزش حرفه‌ای نظامی را از مبنای فعلی آن بر اساس درجه و سال‌های تجربه برای کسی که از موقعیت‌های شغلی و محیط عملیاتی به عنوان عاملی برای یافتن نیازهای آموزشی استفاده می‌کند ارائه می‌کند.

ما استدلال می‌کنیم به دلیل تغییرات در ماهیت عملیات‌های نظامی در قرن ۲۱ این کار ضروری است. یکی از تغییرات عمده یا ویژگی‌های جنگ‌های دوگانه یا جنگ منطقه خاکستری، سازماندهی غیرخطی نیرو و کاربرد آن است که جدا از رتبه‌ها و درجه‌ها افراد را در محیط عملیاتی وابسته به فناوری قرار می‌دهد. برای مثال یک جنگجوی سایبری جوان ممکن است خودش را در یک موقعیت که به شکلی پویا در حال توسعه است بیابد که نیاز به استفاده از اطلاعات استراتژیک در زمانی کوتاه را داشته باشد که امکان مشورت با فرمانده و مافوقش را از او بگیرد. این شخص نیازمند دانشی است که در امیدوارانه‌ترین حالت خود درمورد پیامدهای استراتژیک حرکات تاکتیکی، تصمیم‌های منطقی و به موقع بگیرد. یک سامانه آموزش حرفه‌ای چابک می‌تواند به این شخص با دادن تمرین و آموزش‌های درست در زمان مناسب کمک کند.

نتیجه‌گیری

ارتش ایالات متحده در جستجوی حرفه‌ای‌گری است. این مسأله نیازمند یک برنامه آموزشی قوی است. ساختار برنامه‌های موجود خطی است. هرچه وقت بیشتری برای این برنامه گذاشته شود، موقعیت‌های آموزشی پیشرفته‌تری حاصل می‌شود. این مورد همچنین متناسب با طراحی سامانه کارکنان است، که مطابق بر تفکر مدیریتی قرن نوزدهم است. ساختار کنونی بر این باور

است که هرچه درجه و رتبه فرد بالاتر باشد مسئولیت بیشتری دارد و جنبه‌های محیطی فراموش می‌شود. اما با این حال امکان‌های واقعی و عملیاتی که یک افسر جزء و یا میانی در آن قرار می‌گیرد را نادیده می‌گیرد که این موقعیت‌ها مستقیماً با منافع ملی در ارتباط هستند. برای مثال فضای سایبری را در نظر بگیرید؛ یا به یک خلبان پهباد فکر کنید؛ و یا به یک تیم کوچک عملیاتی بیاندیشید که برای یک عملیات خاص و مهم به سوریه اعزام شده است.

آموزش نظامی حرفه‌ای ارتقاء یافته در این مقاله یک راه حل برای مسائل و چالش‌های ذکر شده است اما تنها راه حل آن‌ها نیست. در حال حاضر راه‌های بسیاری وجود دارند که نظام آموزشی بهتری ایجاد کنند که همه آن‌ها در یک مورد مشترک هستند: آنها مستلزم صرف زمان و منابع بیشتر برای تربیت و آموزش هستند. اگر ارتش ایالات متحده آمریکا می‌خواهد تا موقعیت حرفه‌ای خود را در محیط‌های عملیاتی و چالش برانگیز قرن بیست و یکم حفظ کند، باید تصمیم بگیرد که آیا به دنبال نظام و ساختار موروثی است که تناسب کمی بین ویژگی‌های حرفه‌ای آن و محیط ایجاد می‌کند یا به دنبال نظام سازگاری است که به اعضای آن‌ها اجازه می‌دهد که برای چالش‌هایی که منتظر آن‌هاست آماده شوند. هم متخصصین حرفه‌ای در ارتش و هم تشکیلات وابسته به آن منتظر این تصمیم هستند.

فهرست منابع

1. Samuel P. Huntington, *The Soldier and the State: The Theory and Politics of Civil-Military Relations*(Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1957).
2. Huntington, 8–10.
3. Huntington, 8.
4. Huntington, 11.
5. Robert G. Kennedy, “Why Military Officers Must Have Training in Ethics” (paper presentation, Joint Services Conference on Professional Ethics, Springfield, VA, 27–28 January 2000), accessed 28 June 2018, <http://isme.tamu.edu/JSCOPE00/Kennedy00.html>.
6. Jim Golby, “Improving Advice and Earning Autonomy: Building Trust in the Strategic Dialogue,” *Strategy Bridge*, 3 October 2017, accessed 28 June 2018, <https://thestrategybridge.org/thebridge/2017/10/3/improving-advice-and-earning-autonomy-building-trust-in-the-strategic-dialogue>.

7. The origin of this observation and advocate of the argument is Don Snider, "Will Army 2025 be a Military Profession?," *Parameters* 45, no. 4 (Winter 2015-2016): 39-51.
8. Snider, "Will Army 2025 be a Military Profession?," 42-43.
9. Golby, "Improving Advice and Earning Autonomy."
10. Snider, "Will Army 2025 be a Military Profession?," 41.
11. Samuel Huntington, "Power, Expertise, and the Military Profession," *Daedulus*, ۹۲, no. ۴ (Fall ۱۹۶۳): ۷۸۵-۸۰۷; see also Janine Davidson, "The Contemporary Presidency: Civil-Military Friction and Presidential Decision-Making: Explaining the Broken Dialogue," *Presidential Studies Quarterly* 43, no. 1 (2013): 129-45; finally, Suzanne C. Nielsen and Don M. Snider, eds., *American Civil-Military Relations: The Soldier and the State in a New Era* (Baltimore: The Johns Hopkins Press, 2009).
۱۲. Huntington, "Power, Expertise, and the Military Profession"; Golby, "Improving Advice and Earning Autonomy."
13. Williamson Murray, "Professionalism and Professional Military Education in the Twenty-first Century," in *American Civil-Military Relations*, 133-48.
14. For example, Joan Johnson-Freese, *Educating America's Military* (Abingdon, UK: Routledge, ۲۰۱۲).
۱۵. Martin E Dempsey, "America's Military: A Profession of Arms" (white paper, Washington, DC: Joint Chiefs of Staff, 16 July 2012), accessed 28 June 2018, <http://www.jcs.mil/Portals/36/Documents/Publications/aprofessionofarms.pdf>.
16. U.S. House of Representatives, *Report of the Panel on Military Education of the One Hundredth Congress of the Committee on Armed Services*, 101st Cong., 1st sess., no. ۴ (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1989), accessed 28 June 2018, <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/congress/skelton1989/skelton.pdf>.
17. Chairman of the Joint Chiefs of Staff Instruction (CJCSI) 1800.01E, *Officer Professional Military Education Policy* (Washington, DC: Joint Chiefs of Staff, 29 May 2015).
18. CJCSI 1800.01E, A-1.
19. CJCSI 1800.01E, A-2; too detailed to include herein; for example, subjects include global force management, theater strategy and campaigning, contract support.
20. Pauline Shanks Kaurin, "Professional Military Education: What Is It Good For?," *Strategy Bridge*, ۲۲ June ۲۰۱۷, accessed ۲۸ June ۲۰۱۸, <https://thestrategybridge.org/the-bridge/2017/6/22/professional-military-education-what-is-it-good-for>.

21. T. O. Jacobs and Elliott Jacques, "Leadership in Complex Systems," in *Human Productivity Enhancement: Organizations, Personnel, and Decision Making*, vol. 2, ed. Joseph Zeidner (New York: Praeger, 1987), 7–65.
22. Jacobs and Jacques, "Leadership in Complex Systems," 7.
۲۳. Andrew W. Rowland, "What Is Professionalism? The Validation of a Comprehensive Model of Professionalism" (master's thesis and specialist projects, Paper 1741, Western Kentucky University, Fall ۲۰۱۶), accessed ۲۸ June 2018, <https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2747&-context=theses>.
۲۴. CJCSI ۱۸۰۰,۰۱E, *Officer Professional Military Education Policy*, A-2.
25. CJCSI 1800.01E, A-3.
26. My inspiration for this strategy can be found in the classic treatise by Anthony Downs, *Inside Bureaucracy* (Boston: Little, Brown, 1967).
27. CJCSI 1800.01E, *Officer Professional Military Education Policy*, A-A-3. One can interpret Learning Area 6 in both the Intermediate and Senior Level Learning Areas and Objectives Appendices to include discussion of this topic as well, but this is an implied, not explicit area (see E-C-3 and E-D-3).
28. For example, consider Michael L. McGee et al., "Conceptual Capacity as Competitive Advantage: Developing Leaders for the New Army," in *Out-Of-The-Box Leadership: Transforming The Twenty-First Century Army and Other Top-Performing Organizations*, ed. James G. (Jerry) Hun, George E. Dodge, and Leonard Wong (Stamford, CT: JAI Press, 1999), 221–38 (among others in the same volume). Also, consult several essays in Nielsen and Snider, *American Civil-Military Relations*.
29. Such a multifaceted view of leadership can be found in Bernard M. Bass, *Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications* (New York: The Free Press, 2008), especially chap. 2.
۳۰. The author provides a most insightful discussion of this educational challenge in Stephen Brookfield, *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Different Ways of Thinking and Acting* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991).
31. Kennedy, "Why Military Officers Must Have Training in Ethics," 5.
32. Russell L. Ackoff, *Creating the Corporate Future: Plan or Be Planned For* (New York: Wiley and Son, 1981), especially chap. 3.
33. Here I am relying on a literature review from Blair A. Keithley, "Dimensions of Professional Ethics for the Modern United States Military" (master's thesis, Naval Postgraduate School, September 2002).

34. For a critical analysis of American military human resources management, read Donald Vandergriff, *Manning the Future Legions of the United States: Finding and Developing Tomorrow's Centurions* (New York: Praeger, 2008)

English Abstracts

Study of Foreign Language Teaching in the Foreign Language Center of Imam Ali (PBUH) Military University before and after Corona Pandemic

Ali Kavari*

Abstract

With the spread of Corona disease since January 2017 throughout the world and subsequently in Iran, there has been a significant impact on the teaching of universities and training centers throughout the country. The Foreign Languages Training Center of Imam Ali (BUH) Military University was no exception to this rule. This research, which has been written by survey method, tries to examine the quantitative and qualitative progress of education in a period of 4 semesters before the outbreak of coronavirus and 4 semesters after that in this important educational center. The results of the research shows that despite the limitations created by the outbreak of coronavirus, Imam Ali (BUH) Officer University, Foreign Languages Center has been able to increase the growing trend of individual training and practical skills of Nezaja staff in two quantitative and qualitative dimensions more than before. And this can be an efficient educational model for other training centers at the level of the Armed Forces and other universities in the country.

Keywords: Quantitative and qualitative improvement of education, Corona pandemic, Foreign Languages Training Center

*^۱ Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Imam Ali (PBUH) Military University Kavari@iamu.ac.ir

Educational Components of Education Promotion at the Level of Armed Forces Universities

Hojjat Jodaei*

Abstract

Education and training are two intertwined categories and can not be separated. Wherever there is talk of education, there is also talk of education. Training students in the form of organizational culture for various missions is one of the important priorities of Iran Armed Forces universities. Although many educational centers have been seen in the country's infrastructure, training students in accordance with the type of mission and in the form of organizational culture is very important. In the field of the armed forces, we are faced with new methods every day, and these methods are constantly in need of retraining. Utilizing new educational methods in line with the progress of science and technology, studying and updating knowledge, teaching skills and providing appropriate training to military students are among the important points that should be considered by professors and commanders of units and training centers of the forces. Be armed. This review article examines the training components of training promotion at the level of the Armed Forces. This article concludes that the Armed Forces can achieve its lofty goals by maintaining and promoting four important characteristics including core spirituality, hierarchy, discipline and employee health.

Keywords: Educational components of education, promotion of armed forces training, quality of education and training of the armed forces.

*^۱ Assistant Professor of English Language Teaching, Imam Ali (PBUH) Military University, jodaei@iamu.ac.ir

Designing New English Vocabulary Teaching Techniques with the Approach of Task-Based Group Activities

Hossein Yegani Aghmioni*

Abstract

The language is the beating heart of human life, which, like fresh blood in the blood vessels, has given life to human life in such a way that without it, human beings will not be able to express their feelings, in other words, many important human activities are unimaginable. In fact, in other words, no activity in human society is possible for human beings without the use of language and speech. Humans communicate with their family members through language and complete their daily activities. Among these, vocabulary is one of the vital and influential elements in language that can provoke human beings in various situations. Therefore, it can be understood that vocabularies in human speech have a very high value and play an important role in human communication and expression of emotions. The role of education is also very important in this regard and in language education has attracted the attention of many researchers, teachers and learners and has a high position in education. One of the methods that have long been used by teachers for classroom exercises and activities in the teaching process is to perform classroom exercises or activities in the form of group activities. Therefore, the purpose of this study is to study the new techniques and methods of teaching English words with a task-oriented group activities approach at the level of foreign languages center of Imam Ali (PBUH) Military University. It is hoped that this study will be able to collect and express material that will increase the effectiveness of vocabulary teaching in the Center for Foreign Languages.

Keywords: Vocabulary, new teaching techniques, task-based group

*¹Master of English Language Teaching, Lecturer at Imam Ali (PBUH) Military University Zohreh.y@gmail.com

Learning Foreign Languages during the Corona Pandemic: A Review Article

Hojjat Jodaei*, Arman Jafari[†]

Abstract

The period of the Corona pandemic has affected almost all areas of human life, and the field of education has been no exception. Foreign language teaching has changed during this period and the role of virtual education has become more prominent in this period. This review article examines foreign language learning training during the Corona pandemic. This article discusses the use of e-learning tools including online learning management systems, mobile applications, and social networks in language learning. This article shows that the use of virtual devices during the Corona pandemic, in addition to having many benefits, also has challenges. Among the benefits of using this type of tool in education during the Corona pandemic are active interaction of students with each other, strengthening learning independence, creating an active learning environment, increasing social and metacognitive skills and fostering creativity among students. This article also states that there are challenges such as fear and anxiety of teachers and students in using virtual teaching tools, lack of access to the Internet or electronic equipment for some students, and evaluation and assessment of students.

Keywords: Foreign language learning training, Corona pandemic

*¹Assistant Professor of English Language Teaching, Imam Ali (PBUH) Military University, jodaei@iamu.ac.ir

[†]M.A. in Applied Linguistics Imam Ali (PBUH) Military University, Jafari.arman@gmail.com

A Brief Review of Writing Skill

Muhammed Parviz*

Abstract

From the point of view of many language researchers and teachers, writing skill is the most difficult second language learning and teaching skill. This difficulty is not due to the generation or organization of ideas, but it is due to the need for high-level skills and the translation of ideas into readable text. Writing skill can also be one of the most important achievements of human beings as it allows them to record information and data. Today, writing skill is considered one of the most important language skills for modern societies and plays an important role for people's life opportunities and social identity. Given this importance, the present article first examines the background and importance of writing skill. Then, the reasons for poor writing skill and its differences with speaking skills are examined. Finally, in addition to outlining some of the most important prevalent approaches in writing skill, some concepts of applied writing skill are presented.

Keywords: Writing skill, writing approach, product-oriented, process-oriented

*^۱Assistant Professor of English Language Teaching, Imam Ali (PBUH) University, parviz@iamu.ac.ir

What Our Professional Military Leaders Need to Know

Jonathan E. Czarnecki^{*}

Translated by: Ali Babaei[†]

Abstract

There is renewed interest in and research on the subject of professional military education (PME), particularly concerning military officers. For example, a recent blog article asks, “Professional military education: What is it good for?” Several books, chapters, and articles have made efforts to answer that very question. This article takes a different tack. It asks, “What is it that a nation-state requires of its military leaders at the various levels of leadership (tactical, operational, and strategic)?” By implication, some educational requirements will be contextual—that is, dependent on the national culture as it affects the military; being contextual, these requirements cannot be generalized. However, this author argues there are general educational requirements for military leaders: how to think, how to make decisions, how to plan and execute plans, and how to lead. A PME curriculum that explicitly and comprehensively addresses these questions, regardless of methodology (e.g., history versus science), and that is scaled to levels of leadership, is a powerful way to apply an educational focus on making effective military strategy and policy.

Keywords: Professional Military Leaders, military education, military officers

^{*}Ph.D. in Military Education, Naval War College Monterey

[†]Translator at Imam Ali (PBUH) Military University

An Academic Scholarly Journal

Vol. 01, No. 02, Winter 2021

Proprietor: Imam Ali (PBUH) Military University

General Manager:	A. Kalhori (Ph.D. Candidate)
Chief Editor:	H. Jodaei (Ph.D.)
Executive Manager:	A. Kavari (Ph.D.)
Supervisor:	M. Parviz (Ph.D.)
Operating Manager:	P. Faraji (M.A)

Editorial Board

- Gh. Abbasian (Ph.D.), Associate Professor (Applied Linguistics)
- Gh. Zareian (Ph.D.), Associate Professor (Applied Linguistics)
- H. Jodaei (Ph.D.), Assistant Professor (Applied Linguistics)
- M. Parviz (Ph.D.), Assistant Professor (Applied Linguistics)
- A. Kavari (Ph.D.), Assistant Professor (Arabic Language)