

استفاده از فناوری آموزشی مودل در درس «ترجمه شفاهی» با رویکردی ساخت‌گرایانه اجتماعی: کارکرد «تالار گفتگو» در انجام فعالیت‌های فرایندمحور

زهره قرائی*

دکتر سعید کتابی**

دکتر منصور توکلی***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی روند بحث‌های دانشجویان درس «ترجمه شفاهی پی‌اپی» در تالارهای گفتگوی مودل و قابلیت تالارها در رفع مشکلات دانشجویان در انجام دادن فعالیت‌هایشان است. مشکلاتی که در این نوشتار به آن می‌پردازیم به فعالیت‌های فرایندمحور شنیدن، یادداشت‌برداری، و نمایش مربوط می‌شود که اجرای درست آن در ساخت‌گرایی اجتماعی حایز اهمیت است. برای انجام دادن این مطالعه از طرحی تلفیقی استفاده شد؛ طی یک نیمسال تحصیلی، کلاس حضوری این درس با کلاس مجازی تکمیل شد که با نرم‌افزار آموزش الکترونیکی مودل طراحی شده بود. این مطالعه نشان داد که گرچه از تالارهای گفتگویی که برای گروه‌های کوچک در فعالیت نمایش در نظر گرفته شده بود، چندان استقبال نشد، اما از دو تالار گفتگوی عمومی که برای فعالیت‌های شنیدن و یادداشت‌برداری در نظر گرفته شده بود و همه کلاس عضو آن بودند با مشارکت

* دانشجوی دکتری دانشگاه اصفهان، مدرس پاره‌وقت (zohreh.2003@yahoo.com).

** دانشیار گروه انگلیسی دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

(s_ketabi@yahoo.com)

*** استاد تمام گروه انگلیسی دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان (tavakoli@fgn.ui.ac.ir).

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۵/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۲/۲۱

اکثر دانشجویان استقبال شد، و دانشجویان در تعامل با یکدیگر از تالارها برای رفع مشکلات خود و ارائه راهکار و پیشنهاد در این دو زمینه استفاده کردند. این پژوهش نشان داد که چنانچه مدرس کلاس مجازی را به درستی طراحی، راهبری و نظارت کند، تلفیق آن با کلاس حضوری می‌تواند فضایی را ایجاد کند که در آن فراگیران با مشارکت یکدیگر بسیاری از مشکلات خود را رفع کنند. چنین رویکردی به تقویت خودمختاری و مسئولیت‌پذیری میان فراگیران کمک می‌کند.

کلیدواژه‌ها

برنامه‌دستی، ترجمه شفاهی پیاپی، ساخت‌گرایی اجتماعی، فعالیت‌های فرایندمحور، تالار گفتگوی مودل.

مقدمه

در دنیای امروز که فناوری با جنبه‌های مختلف زندگی عجین شده است، آموزش و یادگیری را تا بدان‌جا متحول کرده است که برخی معتقدند فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی بیشترین تأثیر خود را بر آموزش گذاشته است (غلامحسینی، ۱۳۸۷) و مصداق آن را می‌توان در آموزش و یادگیری الکترونیکی دید. رزنگ «استفاده از فناوری‌های اینترنتی در انتقال راهکارهای گسترده» را به عنوان یادگیری الکترونیکی تعریف می‌کند و اعتقاد دارد این راهکارهای یادگیری «دانش را ارتقا می‌دهد و عملکرد را بهبود می‌بخشد» (Rosenberg, 2001: 28). تعاریف دیگر از آموزش الکترونیکی و همچنین موارد عملی اطلاق این اصطلاح حاکی از آن است که آموزش الکترونیکی کاربرد وسیع‌تری دارد و مواردی را که مستلزم فعالیت‌های برخط^۱ یا غیر آن، و هم‌زمانی یا درزمانی فرد یا گروه است نیز شامل می‌شود؛ یعنی فعالیت‌هایی که در آن از شبکه اینترنت استفاده می‌شود یا حتی، بدون استفاده مستقیم از شبکه، صرفاً ابزارهای رایانه‌ای یا تلفنی در آن دخیل‌اند مصداق آموزش الکترونیکی هستند (Naidu, 2006: 1). آموزش یا یادگیری مجازی، آموزش یا یادگیری وب‌محور، آموزش با کمک رایانه و یادگیری از راه دور برخی از اصطلاحات متداولی است که تقریباً در همین مفهوم به کار می‌روند (Singh & Sharma, 2005).

ابراهیم-گزالس در باب مزایای آموزش و یادگیری مجازی به این نکته مهم اشاره می‌کند که در سایه چنین روشی، خودمختاری در فراگیران تقویت می‌شود. دلیل این امر

آن است که فراگیران می‌توانند با در نظر گرفتن سطح خود، با هر سرعتی که بخواهند و در هر مکان و زمانی به یادگیری بپردازند و این، به نوبه خود، باعث می‌شود فراگیران در فضای کم‌تنش‌تری فعالیت کنند (کروس، ۲۰۰۴، به نقل از: Ibrahim-González, 2011). مزیت مهم دیگر یادگیری مجازی این است که چنین سبکی تعاملات را افزایش می‌دهد، مدرس را از مرکز توجه خارج می‌کند و به فعالیت‌های هدفمند فراگیران میدان می‌دهد. مواردی از جمله سرعت در انتقال و ارسال مطالب، از بین رفتن مطالب ارسال شده و در دسترس بودن همیشگی آن‌ها، و یکسان بودن اطلاعات دریافتی توسط همه فراگیران هم از جمله مزیت‌های این نوع آموزش است. محققان بسیار دیگری نیز مزایای آموزش و یادگیری مجازی را اذعان داشته‌اند (برای مثال، رجوع شود به: Dashtestani, 2012؛ Liaw, Huang & Gwo-Dong, 2007؛ Son, 2008؛ Dashtestani, 2014). با در نظر گرفتن مزایایی از این دست، هدف مطالعه حاضر بررسی کارایی یادگیری مجازی برای رفع کاستی‌های برنامه آموزشی درس «ترجمه شفاهی» است. برای این منظور، از تلفیق کلاس حضوری این درس با کلاس مجازی طراحی شده در نرم‌افزار یادگیری مودل^۱ استفاده شد تا کارکرد تالار گفتگو در رفع نواقص مطالعه شود. برای اینکه خوانندگان به درک بهتری از مطالعه حاضر نایل آیند، بعد از گزارش پیشینه پژوهش، مروری اجمالی بر برخی ویژگی‌های اصلی برنامه درسی پیشنهادی خواهیم داشت. سپس، مشکلات دانشجویان در انجام دادن فعالیت‌های فرایندمحور گزارش می‌شود و در پایان به مطالعه اصلی که هدف این نوشتار است، پرداخته می‌شود.

پیشینه پژوهش

طی چند سال اخیر، محققان آموزش دروس گوناگون هر یک به طریقی از فعالیت‌های مجازی در مطالعاتشان استفاده کرده‌اند. برای مثال، برگس (Burgess, 2008) در دانشگاه وینچستر برای تدریس امور مالی، مارتین-بلاس و سرانو-فرناندز (Martin-Blas & Serrano-Fernandez, 2009) در تدریس فیزیک و جینگوی (Jingwei, 2013) برای آموزش زبان خارجی با استفاده از روش تلفیقی از سگوهای یادگیری الکترونیکی به عنوان مکملی برای کلاس حضوری استفاده کردند و گزارش دادند که این روش در یادگیری به دانشجویان کمک کرده است. به اعتقاد آن‌ها، روشی تلفیقی که در آن فعالیت‌هایی که

مدرس در سگوی آموزش الکترونیکی طراحی می کند تا مکملی برای یادگیری در کلاس حضوری باشد، این قابلیت را خواهد داشت که در عین حال که کاستی های هر روش را به تنهایی جبران کند، نقاط قوت آن ها را نیز در هم آمیزد. در همین راستا و در بحث آموزش زبان، مشهدی زاده و رضوانی (Mashhadizadeh & Rezvani, 2016) از مودل برای آموزش نگارش زبان انگلیسی به زبان آموزانی که زبان مادری شان فارسی بود استفاده کردند. آن ها نیز به این نتیجه رسیدند که فراگیران دید مثبتی به روش یادگیری وب محور داشتند و این روش نه تنها به بهبود مهارت نوشتن آن ها کمک کرد، بلکه در تقویت اعتماد به نفسشان هم مؤثر بود.

از سگوهای آموزش الکترونیکی، در خارج از ایران، به روش های مختلف در قالب کلاس های کاملاً برخط یا تلفیقی در آموزش و یادگیری برخی جنبه های ترجمه شفاهی هم استفاده شده است. تیمزینسکا (Tymczynska, 2009) که در امر آموزش و یادگیری ملهم از رویکردی ساخت گرایانه اجتماعی^۱ است، با ادغام کلاس حضوری و فعالیت های برخط به این نتیجه رسیده است که در سایه چنین تلفیقی بسیاری از نواقصی که در صورت به کارگیری یکی از روش ها به تنهایی با آن مواجه می شویم از سر راه برداشته می شود. او از این تلفیق در درس «ترجمه شفاهی در امور درمانی» دوره لیسانس بهره گرفت و برای کلاس مجازی خود از مودل استفاده کرد. گرچه در مطالعه تیمزینسکا بر فواید به کارگیری چنین روشی در رفع مشکلات تأکید شده است، اما او به بیان صریح این مشکلات و چگونگی رفع آن نمی پردازد. با این حال، در اشاره ای گذرا، به مشکل زمان در کلاس حضوری ترجمه شفاهی و ناآشنایی دانشجویان با علم پزشکی به عنوان دلایلی یاد می کند که لزوم به کارگیری فعالیت های برخط را در کنار کلاس حضوری ملموس تر می کند. او ادعان می دارد که استفاده موفقیت آمیز از چنین تلفیقی که در سایه رعایت ملاحظات قبل از به کارگیری فعالیت های برخط حاصل می شود، می تواند در فرایند یادگیری کمک رسان باشد و به دانشجو محور کردن فعالیت ها کمک کند.

بیل (Bale, 2013) با اتخاذ رویکردی خلاف این دیدگاه که تنها دوزبانه ها از عهده ترجمه شفاهی برمی آیند، اساس کار خود را بر این باور بنا می کند که توانش ترجمه شفاهی قابلیت تقویت و بهبودی را دارد. به اعتقاد او، برای توفیق در این راه مدرس نباید تقویت توانش زبانی و بالأخص واژگان را نادیده بگیرد. او برای آزمایش این فرض خود از طراحی پیش آزمایشی بهره گرفت. بیل از فناوری آموزشی مودل استفاده می کرد تا

پیوند^۱ مصاحبه‌ها و تمرین‌هایی را که برای تقویت واژگان دانشجویان در نظر گرفته بود روی آن بارگذاری کند. بنابراین، با استفاده از *مودل* و قابلیت آن در ثبت تعداد دفعاتی که هر پیوند توسط هر فراگیر باز شده، دفعات دانلود فایل‌ها، و زمانی که دانشجویان در آن صرف کرده‌اند، میزان مشارکت هر فرد را در فرایند یادگیری تعیین کرد. او در نهایت به این نتیجه رسید که دانشجویانی که زمان بیشتری را در *مودل* صرف کردند و تمرین‌های واژگانی بیشتری انجام دادند، نمرهٔ بهتری در آزمون واژگان کسب کردند، و به تبع آن در ترجمهٔ شفاهی قسمت‌های مربوط نیز موفق‌تر بودند. کجزر- ویتزنی و تیمزینسکا (Kajzer-Wietrzny & Tymczynska, 2014) هم بر این واقعیت صحنه گذاشته‌اند که کم بودن زمان مشکلی است که باعث می‌شود کلاس حضوری برای ترجمهٔ شفاهی ناکافی باشد. آن‌ها ضمن تأیید تأثیرگذار بودن روش تلفیقی، مثال‌هایی از کاربرد این ابزارها در کنار کلاس حضوری برای ترجمهٔ شفاهی پیاپی و هم‌زمان می‌زنند.

تأثیرگذار بودن روش تلفیقی در مطالعات مختلفی که کارکرد فناوری را در آموزش و یادگیری بررسی کرده‌اند اذعان شده است و محدود به این مطالعات نمی‌شود. در تأیید این مطلب به گزارش یکی از نتایج مطالعهٔ متاآنالیز مینز، توایاما، مورفی، باکیا و جونر (Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2010) اشاره می‌کنیم. این بررسی حاکی از آن است که در شرایط آزمایشی عملکرد فراگیران در کلاس تلفیقی نسبت به کلاس رودرو تفاوت چشمگیری دارد تا عملکرد فراگیران در کلاس کاملاً برخط نسبت به کلاس رودرو. در همین راستا، کیا (۱۳۸۸) ضمن مخالفت با جایگزینی آموزش مجازی با آموزش سنتی، تأکید می‌کند که این دو باید مکملی برای هم باشند. او معتقد است که در به کارگیری آموزش مجازی در ایران باید به شناسایی حوزه‌هایی پرداخت که در آن آموزش سنتی به تنهایی جوابگو نیست. احمدی و نخستین‌روحي (۱۳۹۳) هم که در مطالعهٔ خود به مقایسهٔ یادگیری تلفیقی با یادگیری الکترونیکی و سنتی در آموزش ریاضی به دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش تلفیقی نسبت به دو شیوهٔ دیگر برتری دارد. مزیت تلفیق یادگیری سنتی و مجازی در مطالعات دیگر هم مورد تأکید قرار گرفته است (برای مثال، رجوع شود به: دلاور و قربانی، ۱۳۹۰؛ شهبوساری اصفهانی، مصلی‌نژاد و سبحانیان، ۱۳۸۹).

در کنار مزایای آموزش و یادگیری مجازی، سختی‌ها و مشکلاتی نیز وجود دارد

که شناخت و پیش‌بینی آن تصویری روشن‌تر و کامل‌تر از تجربه یادگیری به دست می‌دهد. از این میان، تیمزینسکا (Tymczynska, 2009) به مشکلاتی نظیر نبود اینترنت، قطع یا محدود شدن موقتی آن و سرعت پایین اشاره می‌کند و تصریح می‌کند چنانچه مدرسی که تصمیم دارد یادگیری مجازی را برای فراگیرانش به کار بندد از طرف مرکز آموزشی، مؤسسه یا نهاد مورد نظر حمایت نشود، چالش‌های بیشتری را فرا روی خود خواهد داشت. بدیهی است که طراحی درس در یک فضای مجازی مثل سکوی آموزشی نیازمند آشنایی و مهارت است؛ در بدو استفاده، مدرس باید زمانی را برای آشنایی با محیط، کارکردها و برنامه‌های مختلف صرف و سپس اقدام به برنامه‌ریزی برای درس مورد نظر کند. مدرسی که به لحاظ مالی و آموزشی حمایتی دریافت نمی‌کند، باید وقت و انرژی مضاعفی را صرف کند تا به اهدافش نایل آید. به علاوه، همان‌طور که وارشاور، شتزر و ملونی (Warschauer, Shetzer & Meloni, 2000) به درستی اشاره کرده‌اند، از آنجا که در چنین محیط یادگیری مجازی محدودیت‌های زمانی و مکانی حاکم بر کلاس‌های فیزیکی وجود ندارد، پیش‌بینی می‌شود ارتباط فراگیران با یکدیگر از یک سو، و با مدرس از سوی دیگر، بیش از پیش شود. این خود مستلزم صرف وقت و انرژی بیشتر از سوی مدرس است، چرا که او باید به طور مستمر و در ساعاتی خارج از ساعات کلاس از طرفی ناظر بر تعاملات فراگیران، و از طرف دیگر پاسخگوی سؤالات و پیشنهادهای آن‌ها باشد.

همان‌طور که مطالعات پیشین نشان می‌دهد، با وجود مشکلات و سختی‌های احتمالی که ممکن است استفاده از فناوری‌های جدید آموزشی برای مدرس و فراگیران به همراه داشته باشد، استفاده درست و بجا از آن‌ها می‌تواند راهگشای برخی مشکلات باشد که کلاس حضوری به تنهایی برای حل یا کاهش آن‌ها چاره‌ساز نیست. این موضوع با در نظر گرفتن زمان محدود کلاس‌های حضوری و تعداد زیاد دانشجویان اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. به خصوص در زمینه درس‌هایی که ماهیت عملی دارند و انجام دادن تمرین‌ها وقت زیادی می‌طلبد، یا درس‌هایی که نیازمند پیش‌زمینه است، درحالی‌که دانشجویان آن اطلاعات پیش‌زمینه‌ای را ندارند، طرح تلفیقی می‌تواند مفید واقع شود. با اتخاذ چنین رویکردی، این مطالعه در راستای تکمیل و بازبینی برنامه درسی^۱ صورت گرفته است که محققان برای درس «ترجمه شفاهی پایی»^۲ در مقطع کارشناسی رشته مترجمی زبان انگلیسی بر اساس اصول ساخت‌گرایی اجتماعی پیشنهاد داده‌اند. از آنجا که در برنامه

1. curriculum

2. Consecutive Interpreting

درسی پیشنهادی که به مدت یک نیمسال تحصیلی به اجرا در آمد، مشکلاتی در انجام فعالیت‌های فرایندمحور^۱ دانشجویان مشاهده شد، و با در نظر گرفتن این موضوع که مهارت‌های زبانی و به خصوص مهارت شنیدن پیش‌زمینه‌ای برای ترجمه شفاهی هستند، محققان بر آن شدند تا کارایی فناوری آموزشی مودل را در بهبود انجام این فعالیت‌ها بسنجند.

برنامه درسی

ملاحظات فلسفی

زیربنای فلسفی برنامه درسی که برای «ترجمه شفاهی پیایی» در نظر گرفته شد، ساخت‌گرایی اجتماعی است. این فلسفه یادگیری که ریشه در ساخت‌گرایی دارد، یادگیری را محصول انتقال دانش از مدرس به فراگیر نمی‌داند؛ بلکه، بر این باور است که فراگیر با تکیه بر آنچه از قبل می‌داند و ایجاد ارتباط بین دانسته‌های قبلی و آنچه به تازگی با آن مواجه می‌شود دانش خود را می‌سازد (Piaget, 1971; Dewey, 1910; Vygotsky, 1994). بنابراین، فراگیر باید به فرد خودمختاری تبدیل شود که در فرایند یادگیری نقش محوری دارد و در قبال یادگیری خود احساس مسئولیت می‌کند. در ساخت‌گرایی اجتماعی تأکید زیادی بر تعامل و یادگیری مشارکتی می‌شود؛ به این معنا که دانش در تعامل با مواد آموزشی، همکلاسان و مدرس ساخته می‌شود. به علاوه، طبق این رویکرد، ویژگی‌های منحصر به فرد هر فراگیر از قبیل دانش پیشین، هوش، و سرعت یادگیری باید شناخته و به آن‌ها توجه شود.

مهارت‌ها

راسل (Russell, 2011) ترجمه شفاهی پیایی را فرایندی می‌داند که در آن بعد از آنکه سخنران یا گوینده یک یا بیش از یک ایده را در زبان مبدأ تکمیل کرد ترجمه انجام می‌شود؛ در حالی که مترجم شفاهی مشغول ترجمه کردن است، سخنران مکث می‌کند تا ترجمه مترجم از گزاره‌های پیشین به اتمام برسد. بنابراین، از آنجا که دو زبان دخیل‌اند، مترجم شفاهی باید به دو زبان تسلط داشته باشد. به علاوه، مترجم شفاهی باید حافظه کوتاه‌مدت قوی داشته باشد و برای جبران کاستی‌های اجتناب‌ناپذیر حافظه‌اش، در یادداشت‌برداری ماهر باشد. همچنین، از آنجا که او هم به مانند سخنران مطلب ترجمه شده

1. process-oriented

را برای شنوندگان بازگو می‌کند، باید مهارت‌های صحبت کردن در جمع را داشته باشد و از اعتماد به نفس خوبی برخوردار باشد.

فعالیت‌های فرایندمحور

با توجه به اصول ساخت‌گرایی اجتماعی از یک سو، و مهارت‌ها و توانش‌هایی که باید در مترجم شفاهی تقویت شود از دیگر سو، برنامه درسی طراحی شد و به مدت یک نیمسال تحصیلی به اجرا درآمد تا نقاط ضعف و قوتش مشخص شود و در نیمسال دوم اجرا مورد بازبینی قرار گیرد. در طراحی برنامه درسی، با توجه به اهمیتی که در رویکرد ساخت‌گرایی اجتماعی به فرایند یادگیری داده می‌شود، فعالیت‌های فرایندمحوری در نظر گرفته شد که از دو نوع کلی بود: برخی برای آماده‌سازی دانشجویان در کلاس حضوری در نظر گرفته شده بود که بحث پیرامون آن مرتبط با موضوع این نوشتار نمی‌باشد. اما، دسته دوم فعالیت‌ها برای تقویت مهارت‌های اساسی و زیربنایی دانشجویان در نظر گرفته شد؛ این فعالیت‌ها شامل تمرین‌های هفتگی درک مطلب شنیداری، یادداشت‌برداری و نمایش می‌شد. در زیر شرحی از این فعالیت‌ها آورده شده است.

تمرین‌های هفتگی شنیدن

گرچه برخی صاحب‌نظران در حیطه آموزش ترجمه شفاهی معتقدند که مهارتی مانند شنیدن باید از قبل در فراگیر در حد مطلوبی وجود داشته باشد (Kornakov, 2000; Keiser, 1978)، اما با توجه به نقش کلیدی مهارت‌های زبانی در کار مترجم شفاهی، رویکردهای اخیر با این دیدگاه در تناقض است. طبق نظر گایل (Gile, 2009)، بخش مهمی از توانش ترجمه‌ای در ترجمه شفاهی در این مهارت‌هاست و بنابراین، تقویت آن‌ها باید در دستور کار مؤسسات و دانشگاه‌های ارائه‌دهنده قرار گیرد. در همین راستا و با در نظر گرفتن این مسئله که کلاس این درس در هفته یک‌بار به مدت ۹۰ دقیقه برگزار می‌شد، تکالیف هفتگی شنیداری برای دانشجویان در نظر گرفته و در ارزیابی هم به عنوان یک مؤلفه لحاظ شد. روال کار به این شکل بود که به دانشجویان منابع مختلف شنیداری که وبسایت‌هایی که در آن تعداد بسیار زیادی پادکست وجود داشت و چند کتاب و سی.دی. در راستای تقویت مهارت شنیدن را شامل می‌شد معرفی شد. این منابع فایل‌های شنیداری، و البته در مواردی شنیداری-تصویری، در سطوح مختلف و با موضوعات بسیار متنوع را پوشش می‌داد و متن پیاده‌شده فایل‌ها در دسترس نبود. تنوعی که در منابع وجود داشت نه تنها

دسترسی دانشجویان را به سطوح زبانی و موضوعات مختلف میسر می‌کرد، بلکه آن‌ها را در معرض لهجه‌های مختلف زبان انگلیسی قرار می‌داد. از دانشجویان خواسته شد ابتدا نسبت به سطح خود آگاهی پیدا کنند و سپس متناسب با آن، از میان منابع معرفی شده، هر هفته با در نظر گرفتن زمانی که برای این فعالیت به آن‌ها اعلام شده بود، یک یا بیشتر فایل شنیداری را انتخاب کنند و گوش دهند. از آنجا که برای این فعالیت نمره در نظر گرفته شد، از دانشجویان خواسته شد که هر هفته، متن پیاده‌سازی شده فایل انتخابی‌شان یا خلاصه‌ای از آنچه را گوش داده بودند به مدرس تحویل دهند. مدرس دانشجویان را ترغیب کرد که به جای اینکه مطالب شنیداری را فقط از یک منبع انتخاب کنند، به منابع مختلف گوش دهند. به آن‌ها اعلام شد که با توجه به فرصت سه‌ماهه نیمسال تحصیلی از آن‌ها انتظار می‌رود در انتهای نیمسال سطحشان ارتقا یافته باشد.

تمرین‌های هفتگی یادداشت‌برداری

همان‌طور که در بالا اشاره شد، یکی از مهارت‌های لازم برای مترجمان شفاهی مهارت یادداشت‌برداری است. بنابراین، دانشجویان ملزم شدند هر هفته تمرین‌های یادداشت‌برداری داشته باشند و در ابتدا این تمرین را در زبان مادری انجام دهند (Gillies, 2005). به علاوه، از آن‌ها خواسته شد که بلافاصله بعد از هر تمرین یادداشت‌برداری، گزارشی^۱ تعمق‌محور بنویسند که در آن ضمن ذکر موضوع مطلبی که گوش دادند، سطح سختی، و زمان آن، به بیان مشکلاتی پردازند که در این تمرین داشتند. سپس، با تعمق^۲ بر تجربه یادداشت‌برداری که پشت سر گذاشتند، مسیر فعالیت آتی‌شان را تعیین کنند. دانشجویان باید هر هفته این گزارش را به عنوان بخشی از کار هفته گذشته تحویل می‌دادند. در برنامه‌ریزی کلاس، در ابتدای هر جلسه، زمان کوتاهی به بحث پیرامون تجربیات هفته دانشجویان، مشکلات و پیشنهادهاى آن‌ها اختصاص داده شد. همان‌طور که پیداست، انجام چنین فعالیتی باعث می‌شود فراگیران نسبت به یادگیری حساس‌تر شوند، مشکلات را بازشناسند و برای رفع آن چاره‌ای بیندیشند؛ و این چیزی جز تعمق بر فرایند یادگیری نیست. نکته‌ای که باید در چنین فعالیت‌های تعمق‌محوری در نظر داشت این است که لازمه تکمیل چرخه فعالیت، تعمق، یافتن نقاط قوت و ضعف، یافتن راهکار، تعیین مسیر فعالیت آتی و انجام آن، فراهم کردن بستری از سوی مدرس است که در آن فراگیران و مدرس با

1. diary
2. reflection

هم در زمینه میزان پیشرفت، نقاط قوت، مشکلات و راهکارها وارد بحث و تبادل نظر شوند. اهمیت این موضوع تا آنجاست که برخی چنین فعالیت‌های تعمق‌محوری را بدون بحث و تبادل نظر بعد از آن، بی‌فایده می‌دانند (Orlando, 2011). به همین دلیل، در برنامه‌ریزی فعالیت‌های کلاس برای نیمسال اول اجرای برنامه آموزشی، مدرس در ابتدای هر جلسه زمان کوتاهی را برای بحث پیرامون تجربه هفته گذشته دانشجویان در نظر گرفته بود.

فعالیت «نمایش»^۱

برخی از فعالیت‌هایی که به دانشجویان محول می‌شد، نیازمند صرف زمانی خارج از کلاس بود. نمونه بارز چنین فعالیتی «نمایش» بود که در گروه‌های ترجیحاً سه نفره صورت می‌گرفت. روال کار از این قرار بود که متن مصاحبه‌ای واقعی به همراه فایل شنیداری-دیداری آن دست کم یک ماه قبل از اجرای کلاسی به دانشجویان داده می‌شد و از آن‌ها خواسته می‌شد در تاریخی که از همان ابتدا مشخص شده بود ضمن رعایت اصولی مشخص - که از آن میان می‌توان به صحت زبانی (تلفظ و دستور زبان)، روانی بیان، تماس چشمی مناسب، رعایت موازین سخنرانی در جمع، و اعتماد به نفس اشاره کرد- در سه حالت «مصاحبه‌شونده»، «مصاحبه‌کننده»، و «مترجم شفاهی» به ایفای نقش بپردازند. بدیهی است که لازمه چنین فعالیتی صرف زمان برای کار کردن روی متن و فهم درست آن، کار کردن روی نکات زبانی، اجراهای تمرینی و هماهنگی‌های ضروری اعضای گروه است. در مواردی محدود، دانشجویان برای حصول اطمینان از صحت برداشت‌هایشان یا درستی روال کارشان به مدرس مراجعه می‌کردند، یا از طریق ایمیل با او وارد تعامل می‌شدند؛ در سایر موارد، بدون هیچ مراجعه‌ای، در روز موعود به اجرای کارشان می‌پرداختند.

مشکلات در انجام فعالیت‌های فرایندمحور

در زمینه تمرین‌های شنیدن، مشکلی که در نیمسال اول اجرای برنامه به آن برخوردیم این بود که در پیاده‌سازی‌های اکثر دانشجویان جاهای خالی بسیاری وجود داشت که نشان‌دهنده ابهامات شنیداری آن‌ها بود. درخواست دانشجویان این بود که مدرس ابهامات آن‌ها را رفع کند؛ ولی واضح است که با توجه به تعداد دانشجویان و مجموع فایل‌هایی که

همه آنها در طول یک هفته گوش می‌دادند، برای هیچ مدرسی چنین امکانی وجود ندارد. با بررسی دلایل مختلفی که می‌توانست مسبب این ابهامات شود، مشکل برخی از دانشجویان در همان نیمسال تا حدی کم شد. برای مثال، در مواردی انتخاب سطحی بالاتر از سطح واقعی خودشان باعث شده بود بخش زیادی از فایل شنیداری را متوجه نشوند؛ و در نتیجه، تمرین چندان سودمند واقع نشود. در مواردی دیگر، انتخاب فایلی با موضوعی که در مورد آن هیچ اطلاع پیش‌زمینه‌ای نداشتند و مشکل اصلی بود که این مورد هم در قالب فیدبک با دانشجویان به بحث گذاشته شد. با این حال، حتی وقتی در تکالیف هفتگی شان این نکات را رعایت می‌کردند، هنوز هم، بسته به سطح و میزان تلاش، ابهاماتی در فایل‌های صوتی برایشان وجود داشت که حل نشده باقی می‌ماند. جمعیت کلاس، تفاوت‌های سنی و جنسیتی، صمیمی نبودن برخی دانشجویان با هم، و جو رقابتی باعث می‌شد تشویق آنها به کمک گرفتن از یکدیگر هم چندان مفید واقع نشود. بنابراین، گرچه تمرین‌های شنیدن هفتگی که برای دانشجویان در نظر گرفته شده بود این توان بالقوه را داشت که به دانشجو کمک کند تا در طی نیمسال بر یکی از مشکلات پایه‌ای خود فائق آید، ولی عدم امکان رفع اشکال - بالأخص در مورد دانشجویانی که ابهامات بیشتری داشتند - باعث شده بود دانشجویان با این فکر که اشکالاتشان همچنان پابرجاست این تمرین را چندان مفید ندانند. این موضوع خود می‌توانست عاملی باشد که انگیزه لازم را برای انجام دادن درست تمرین از آنها سلب کند.

در زمینه تکالیف یادداشت‌برداری، مشکلی که از همان بدو امر با آن مواجه شدیم، مسئله زمان بود. بحثی که با پرسش مدرس پیرامون مشکلات دانشجویان در رابطه با تجربیات هفته گذشته‌شان در تکالیف یادداشت‌برداری آغاز می‌شد، بیش از چند دقیقه‌ای را می‌طلبید که در برنامه‌ریزی کلاس به آن اختصاص داده شده بود. از طرفی، اختصاص زمان برای تبادل نظر دانشجویان در زمینه مشکلات و راهکارهایشان و رسیدن به یک جمع‌بندی هر چند نسبی لازمه کار بود، و از طرف دیگر اختصاص این زمان به معنی عقب ماندن از دیگر برنامه‌های اصلی هر جلسه کلاس بود. بنابراین، بعد از گذشت جلسات ابتدایی، مدرس ناچار شد برای اینکه از برنامه عقب نماند، بحث پیرامون فعالیت‌های یادداشت‌برداری را به برخی جلسات کلاس محدود و زمان بحث را نیز کوتاه کند. توفیق نیافتن در اختصاص وقتی مناسب در کلاس برای به بحث گذاشتن تجربیات، مشکلات، پیشنهادها، و راهکارها باعث شد دانشجویان این فعالیت را کم‌اهمیت بیندارند و این از

یادداشت‌های سطحی که اکثر دانشجویان ضمیمه تکالیف خود می‌کردند مشخص بود؛ یادداشت‌هایی که در آن به تکرار جملاتی از پیش تعیین شده می‌پرداختند و به نظر می‌رسید خالی از تعمقی است که هدف این فعالیت بود. اهمیت موضوع با در نظر گرفتن این واقعیت که مدرس قادر نبود هر هفته برای این تعداد دانشجو بازخورد مکتوب بنویسد و به آن‌ها تحویل دهد بارزتر می‌شد.

در مورد فعالیت نمایش هم، ارزیابی این فعالیت بر اساس معیارهای در نظر گرفته شده برای اجرای کلاسی گروه‌ها صورت می‌گرفت؛ به بیان دیگر، تنها نتیجه نهایی کار قضاوت می‌شد. مشکل اینجا بود که در مواردی، برخی گروه‌ها که در اجراشان ضعف‌هایی داشتند مدعی بودند که تلاش زیادی برای فعالیتشان داشته‌اند، در حالی که نتیجه کار چندان مؤید آن نبود. این مشاهده در مواردی قابل توجیه و متعاقباً پذیرفتنی بود؛ چرا که میانگین سطح زبانی در گروه‌های مختلف متفاوت بود و این تفاوت می‌توانست دلیلی باشد تا گروهی، با صرف وقت و تلاش بسیار، همچنان با ضعف‌های عدیده‌ای مواجه شود، در حالی که گروهی دیگر با صرف وقت کمتر نتیجه بسیار بهتری بگیرد. شاید در بسیاری موارد بتوان به سادگی از کنار چنین مشاهداتی گذشت، اما فلسفه‌ای که در طراحی برنامه درسی از آن الگو گرفته بودیم به فرایند اجرای کار اهمیتی می‌دهد که کمتر از نتیجه نهایی نیست و، در نتیجه، این نوع ارزیابی با فلسفه زیربنای برنامه‌ریزی‌ها در تناقض بود. در واقع، سرعت یادگیری و سطح اولیه فراگیران نسبت به هم متفاوت است و با توجه به اینکه در ساخت‌گرایی اجتماعی این تفاوت‌های فردی به رسمیت شناخته می‌شود و در آموزش، یادگیری، و ارزیابی لحاظ می‌شود، باید به آن توجه می‌شد.

با توجه به مشکلاتی که در زمینه انجام دادن فعالیت‌های فرایندمحور و ارزیابی در اولین نیمسال اجرای برنامه درسی به آن برخوردیم و ناکارآمدی کلاس حضوری در رفع آن‌ها از یک سو، و قابلیت‌های قالب «تالار گفتگو»^۱ از دیگر سو، هدف پژوهش حاضر بررسی روند فعالیت دانشجویان در تالارهای گفتگویی است که برای کلاس مجازی این درس در نظر گرفته شد. به این ترتیب، به طور خاص هدف این است که روند تعاملات و بحث‌های تالارهای گفتگوی فعالیت‌های شنیدن، یادداشت‌برداری، و نمایش بررسی شود و کارایی قالب «تالار گفتگو» در زمینه مشکلات ذکر شده مطالعه شود.

روش تحقیق

شرکت کنندگان

در این مطالعه ۵۴ دانشجوی دوره کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی شرکت کردند که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در درس «ترجمه شفاهی ۱» در مؤسسه آموزش عالی غیرانتفاعی صبح صادق اصفهان ثبت نام کرده بودند. شرکت کنندگان این پژوهش شامل ۴۹ زن و ۵ مرد بودند. آن‌ها در بازه سنی ۲۰ تا ۵۱ سال قرار داشتند و میانگین سنی شان ۲۶/۲ بود.

ابزار جمع آوری داده‌ها

داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار آموزشی الکترونیکی مودل، نسخه ۱.۶.۲ جمع آوری شد. مودل نرم‌افزاری است که از اساس با رویکرد ساخت گرایانه اجتماعی به یادگیری طراحی شده است تا یادگیری مشارکتی را ترویج کند. این نرم‌افزار امکان استفاده از قالب‌های^۱ مختلف را به شکل «منابع»^۲ و «فعالیت‌ها»^۳ فراهم می‌کند. از آنجا که مودل کلیه فعالیت‌های کاربران را ثبت می‌کند، تعاملات ثبت شده دانشجویان در تالارهای گفتگو بررسی شد. دلیل انتخاب تالار گفتگو برای بررسی این بود که این تالار ابزاری است که در کلاس‌های صرفاً برخط یا تلفیقی به طور گسترده‌ای از آن استفاده می‌شود، و محلی است ایدئال برای بحث دانشجویان پیرامون مباحث کلاس و فعالیت‌های طول هفته. به علاوه، مشارکت در این بحث‌ها شاخص مهمی است که به کمک آن می‌توان میزان فعالیت، تعاملات و پیشرفت فراگیران را ارزیابی کرد (Prinsen, Volman & Terwel, 2007).

روش اجرا

برنامه آموزشی برای درس ترجمه شفاهی پیاپی بر اساس اصول ساخت گرای اجتماعی در نیمسال دوم اجرا در کلاس حضوری (نیمسال اول سال تحصیلی ۹۴-۹۵) با بهره‌گیری از نرم‌افزار مودل که در سایت olrc.ir نصب شده بود با کلاس مجازی تلفیق شد تا مکملی برای کلاس حضوری باشد. در طراحی این کلاس از بین فرمت‌های مختلف مودل «فرمت

1. modules
2. resources
3. activities

موضوعی^۱ انتخاب شد؛ به این معنا که همه فعالیت‌های از یک نوع در یک قسمت یا اصطلاحاً «موضوع»^۲ قرار گرفت. همچنین، از قالب‌هایی از هر دو نوع «منابع» و «فعالیت‌ها» استفاده شد. پیش‌بینی می‌شد «تالار گفتگو» قالبی باشد که بتواند به دانشجویان در انجام دادن تکالیف فرایندمحور کمک کند. بنابراین، سه تالار گفتگو برای این منظور طراحی شد.

برای مشکل اول یعنی تمرین‌های شنیداری هفتگی دانشجویان، تالاری عمومی در نظر گرفته شد تا در آن دانشجویان سؤالاتشان را درباره تمرین‌های هفتگی شنیدن خود مطرح کنند. از دانشجویان خواسته شد سؤال خود را با ذکر نام کتاب یا وب‌سایت، درس یا ترک مربوط و زمان دقیق واژه یا واژگان مبهم بپرسند. به علاوه، از آن‌ها خواسته شد قسمت مبهم را در جمله بگذارند تا بافت کافی وجود داشته باشد و دوستانشان به سهولت آن را پیدا کنند. تالار گفتگویی که برای بحث پیرامون مشکلات یادداشت‌برداری طراحی شد هم از نوع عمومی بود؛ یعنی همه دانشجویان کلاس می‌توانستند بحث‌ها را ببینند و نظر دهند. از دانشجویان خواسته شد مشکلات خود را در انجام دادن تکالیف هفتگی در این تالار مطرح کنند، راه‌حل‌های آزموده شده یا نشده خود را به بحث بگذارند و هر گونه پیشنهادی در این باره دارند به اشتراک بگذارند. به آن‌ها اعلام شد که شرکت در بحث‌های این تالار به منزله مکملی برای یادداشت‌های تعمق‌محوری است که بعد از انجام دادن تکالیف می‌نویسند و هر هفته تحویل می‌دهند. به علاوه، به روشنی اعلام شد که شرکت در بحث‌ها بخشی از فعالیت کلاسی آن‌هاست و یکی از معیارهای ارزشیابی نهایی به حساب می‌رود. در مورد فعالیت نمایش، با توجه به ماهیت آن که در گروه‌های کوچک اجرا می‌شد، تالارهای گفتگویی از نوع غیر عمومی و مختص اعضای هر گروه تعبیه شد. به دانشجویان ابلاغ شد که در صورت تمایل می‌توانند تالار گفتگویی خاص گروه خود داشته باشند و در ساعاتی که در کنار هم نیستند، بحث‌های خود را در مورد جنبه‌های مختلف فعالیت «نمایش» در تالار مربوط انجام دهند. از آنجا که مدرس می‌توانست بحث‌های آن‌ها را دنبال کند، در صورت بروز مشکل می‌توانستند به وی اطلاع دهند و جویای راه‌حل شوند. به علاوه، ثبت بحث‌ها در مودل نشان‌دهنده این بود که طی مدت زمانی که برای انجام این فعالیت به آن‌ها وقت داده شده بود، خود را درگیر انجام فعالیت

1. topic format
2. topic

کرده‌اند. بنابراین، با شرکت در تالار گروهشان برای انجام فعالیت «نمایش» هم با سهولت بیشتری از مشاورهٔ مدرس استفاده می‌کردند، و هم ثبت فعالیتشان طی این زمان به عنوان عاملی در ارزیابی نهایی لحاظ می‌شد. بدیهی است که در صورت تمایل، دانشجویان می‌توانستند برای اجرای فعالیت «نمایش» به روش‌های دیگری با هم در ارتباط باشند، مثل ارتباط حضوری و یا ارتباط از طریق شبکه‌های اجتماعی متداول.

از آنجا که بیان دقیق شرایط، نحوهٔ کار، نحوهٔ ارزیابی، و انتظارات وظیفهٔ مدرس است و بیان صریح آن باعث می‌شود تالارها اثربخش‌تر باشد و فراگیران با ابهام کمتری مواجه شوند (Rose & Smith, 2007; Roper, 2007)، تمامی این موارد در زمینهٔ هر سه تالار از همان ابتدا به روشنی توضیح داده شد. با توجه به قابلیت مودل در ثبت و ضبط تمامی فعالیت‌های کاربران، از جمله بحث‌های تالارهای گفتگو، همهٔ تعاملات و فعالیت‌های دانشجویان در طی نیمسال بررسی شد.

نتایج و بحث

روند پیشرفت گفتگوها در تالار گفتگوی فعالیت شنیدن

بحث‌ها در تالاری که مختص تمرین‌های شنیدن هفتگی بود، از همان ابتدای کار دانشجویان با مودل شروع شد و تا آخرین هفتهٔ نیمسال ادامه داشت. در مجموع، طی ۱۱ هفته بحث در این تالار ۳۸ دانشجو از ۵۴ دانشجوی مورد مطالعه در این گفتگوها شرکت داشتند و ۶۹ مبحث اصلی و ۴۳۱ پست ارسال شد. گفتنی است که ۴۳۱ پست به معنای ۴۳۱ سؤال نیست، چرا که در بسیاری موارد، دانشجو در یک مطلب ارسالی چندین سؤال می‌پرسید؛ همچنین، در پاره‌ای موارد، دانشجویان دیگر که سؤال‌اتشان در همان مطلب شنیداری بود، به جای ارسال مطلب جدید، سؤال خود را در ادامهٔ همان مطلب ارسالی دوستشان می‌پرسیدند. محتوای عمدهٔ مطالبی که در این تالار مطرح شد شامل سؤالات شنیدن، پاسخ به سؤال‌ها، تشکر، بیان مشکلات در زمینهٔ دانلود پادکست‌ها و درخواست راهکار، ارائهٔ راهکار در این زمینه، و پیشنهاد وبسایت‌های مفید مرتبط بود.

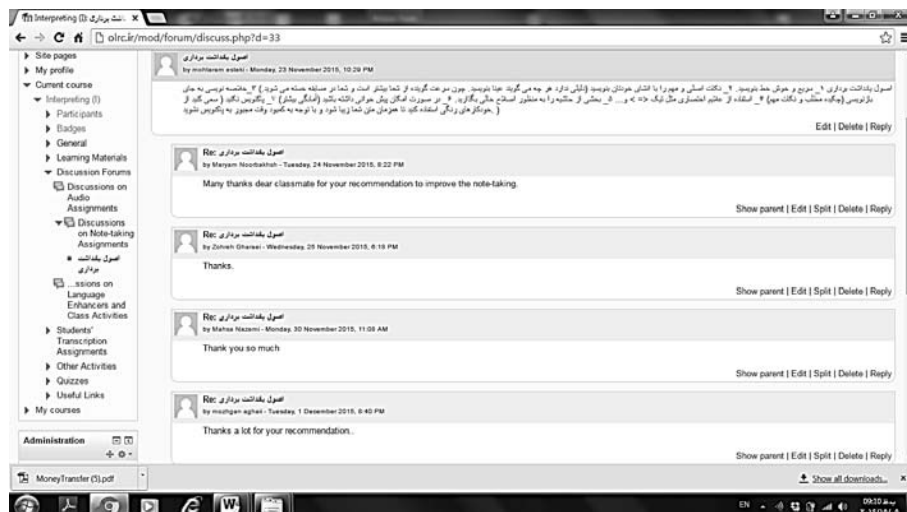
فاصلهٔ زمانی بین ارسال سؤال تا ارسال پاسخ توسط همکلاسان متغیر بود؛ گاهی پاسخ در همان روز ارسال می‌شد و گاهی ارسال، تکمیل، و تصحیح پاسخ‌ها تا چند هفته بعد به طول می‌انجامید. در مواردی که همکلاسان قبلاً فایل شنیداری مورد سؤال را گوش داده بودند و در فهم آن مشکلی نداشتند، با سرعت بیشتری پاسخ را ارسال می‌کردند؛ و

چنانچه فایل شنیداری را تا کنون گوش نداده بودند، آن را در دستور کار هفته‌های آتی خود قرار می‌دادند و از این طریق نه تنها تکالیف هفتگی‌شان را انجام می‌دادند، بلکه فرصتی پیدا می‌کردند تا به سؤال هم‌کلاسی‌شان هم پاسخ دهند. این امر به‌خصوص در مورد دانشجویان فعال‌تر به وضوح دیده می‌شد. از آنجا که سؤال‌هایی که در این تالار ارسال می‌شد همه منابع تعیین شده و سطوح را در برمی‌گرفت، دانشجویان ترغیب می‌شدند برای انجام تکالیف هفتگی از منابع مختلفی استفاده کنند و این یک مزیت مضاعف بود.

گرچه مدرس روزانه گفتگوهای تالار را دنبال می‌کرد، اما تا جایی که می‌شد از شتاب در پاسخ‌دهی به سؤالات اجتناب می‌کرد تا دانشجویان فرصت کار کردن و پاسخ دادن را داشته باشند. در مواردی که بعد از گذشت چند هفته سؤالی همچنان بی‌جواب می‌ماند، یا دانشجویان در پاسخ به سؤالی اتفاق نظر نداشتند، مدرس مداخله می‌کرد و به سؤال پاسخ می‌داد یا بحث را جمع‌بندی می‌کرد. در این زمینه، مازولینی و مدیسون (Maddison, 2007; Mazzolini &) خاطرنشان می‌کنند که در چنین فضاهایی زمان مداخله مدرس بسیار بااهمیت است، چرا که شتاب در پاسخ‌دهی باعث می‌شود بحث خیلی زود خاتمه پیدا کند. همان‌طور که از شرح بالا پیداست، در نیمسال دوم اجرای برنامه با بهره‌گیری از قالب «تالار گفتگو» در مودل این امکان فراهم شد که دانشجویان خود در فرایند یادگیری به یکدیگر کمک کنند و مشکلات هم را حل کنند. این نتیجه در راستای نتایج به دست آمده از مطالعات کروس (2004، به نقل از: Ibrahim-González, 2011)، برگس (Burgess, 2008)، تیمزینسکا (Tymczynska, 2009)، بلاس و فرناندز (Martin-Blas & Fernandez, 2009) و جینگوی (Jingwei, 2013) است که همگی به این نتیجه رسیدند که طرح تلفیقی تعاملات را افزایش و مدرس را از مرکز خارج می‌کند. این تالار محل مناسبی شد تا دانشجویانی که در درک مطالب شنیداری به انگلیسی مشکل داشتند، سؤالات خود را مطرح کنند؛ دانشجویان قوی‌تر با توجه به اینکه مدرس همه فعالیت‌های دانشجویان را دنبال می‌کرد و آن را در ارزیابی ملاک عمل قرار می‌داد به سؤالات هم‌کلاسی‌ها با رغبت بیشتری پاسخ می‌دادند. این در حالی است که در نیمسال پیشین، جو رقابتی حاکم بر کلاس، صمیمی نبودن برخی دانشجویان با هم، محدود بودن زمان دسترسی به یکدیگر، و اختلاف سنی و جنسیتی از جمله عواملی بودند که مانع تحقق چنین پرسش و پاسخ‌هایی می‌شد.

روند پیشرفت گفتگوها در تالار گفتگوی فعالیت یادداشت‌برداری در تالار گفتگویی که برای فعالیت یادداشت‌برداری در نظر گرفته شده بود، طی دو هفته

اول، دو دانشجو دو موضوع بحث اصلی ارسال کردند. موضوع اول در زمینه مهارت یادداشت‌برداری بود که به عنوان یک ضرورت برای مترجم شفاهی بخشی از تکالیف هفتگی دانشجویان و به لحاظ محتوایی مرتبط بود. اما، مطلب ارسال شده چند جمله کلی راجع به اصول یادداشت‌برداری بود که به نظر می‌رسید از منبعی نه‌چندان کارآمد انتخاب شده است و از طرفی، برگرفته از تجربیات شخصی دانشجو هم نیست. این پست پنج پاسخ دریافت کرد که از آن بین، یکی از پاسخ‌ها توسط مدرس ارسال شد و از دانشجو به عنوان اولین کسی که مطلبی در تالار گذاشته تشکر شد. چهار پاسخ دیگر از طرف همکلاسان ارسال شد و محتوای همه پاسخ‌ها ابراز قدردانی بود (شکل ۱). دومین مطلب ارسال شده هم سؤالی دربارهٔ آزمون بود که با موضوع تالار نامرتب بود و در آن مدرس مورد خطاب قرار گرفته بود. در این زمینه، مدرس در پیامی شخصی پاسخ دانشجو را داد و از او خواست مطالب را در تالار مرتبط مطرح کند. این موضوع در کلاس حضوری هم یادآوری شد. بعد از گذشت چهار هفته از شروع نیمسال تحصیلی و دو هفته از شروع استفادهٔ دانشجویان از مودل، با توجه به اینکه بحث‌های تالار هنوز به هدف اصلی خود نزدیک نشده بود، مدرس برای هدایت دانشجویان به مسیر مورد نظر، خود مطلب جدیدی در تالار ارسال کرد که در آن ضمن بیان مقدماتی، از دانشجویان خواست با توجه به تجربیات شخصی که در این مدت داشته‌اند، مشکلات خود را در مهارت یادداشت‌برداری به بحث بگذارند. همچنین از آن‌ها خواسته شد با توجه به تجربیات شخصی نظرشان را در مفید بودن یا نبودن یادداشت‌برداری در ترجمه‌های شفاهی‌شان به بحث بگذارند. راه‌حل‌ها و پیشنهادها در زمینه یادداشت‌برداری هم از جمله مواردی بود که مدرس به عنوان مطالب قابل بحث توسط دانشجویان به آن اشاره کرد. چنین مداخلاتی از جانب مدرس حائز اهمیت است؛ زیرا همان‌طور که با وجود توضیحات مدرس، بدفهمی و سردرگمی در فعالیت‌های کلاس حضوری اتفاق می‌افتد، بروز این مشکلات در فعالیت‌های برخط هم اجتناب‌ناپذیر است و محیط آموزشی‌ای را طلب می‌کند که به دقت طراحی و برنامه‌ریزی شده باشد و در آن اشکالات احتمالی شناسایی و حل شود (Parisio, 2011). شاید به همین دلیل است که بررسی مینز و همکارانش (Means et al., 2010) نشان داد تالارهای گفتگویی که مشارکتی هستند و مدرس آن‌ها را نظارت و هدایت می‌کند عملکرد بهتری نسبت به تالارهای گفتگویی دارند که در آن صرفاً فراگیران فعالیت می‌کنند (Means et al., 2010).

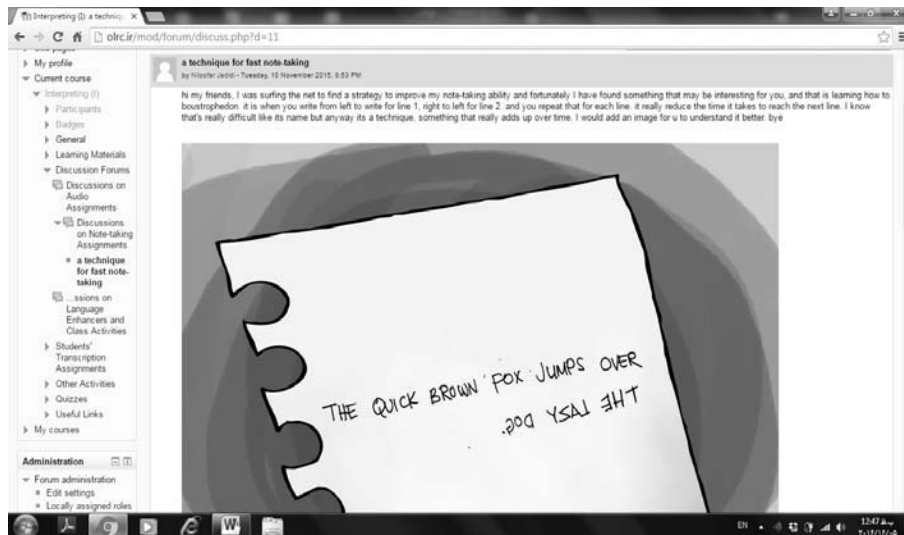


شکل ۱ بحث‌های اولیه در تالار دوم (یادداشت‌برداری)

زیر پست مدرس در فاصله حدود سه هفته، دانشجویان ۱۲ پاسخ دادند که شامل مطالبی با محتوای زیر می‌شد:

نظر دانشجویان دربارهٔ سودمند بودن مهارت یادداشت‌برداری، پیشنهاد وب‌سایتی که در آن اطلاعات کاربردی دربارهٔ این مهارت نوشته شده بود، فهرست کردن نمادها و مخفف‌هایی که می‌توان در یادداشت‌برداری استفاده کرد، بیان مشکلات اولیه در یادداشت‌برداری و میزان پیشرفت طی چند هفته، راهکارهای شخصی از قبیل مخفف‌های شخصی، حذف حروف صدادار در انگلیسی و سرکش‌ها و کلاه حرف «آ» در فارسی، بیان نظر در زمینهٔ نظرها و تجربیات همکلاسان، و ابراز تشکر.

از این پست به بعد، مسیر مطالب ارسالی دانشجویان تغییر کرد؛ مطالب ارسالی و پاسخ‌ها همه حول محورهای اصلی و دغدغه‌های مرتبط می‌چرخید. در اکثر موارد دانشجویان تجربیات شخصی خود را نیز در پاسخ‌ها و مطالب ارسالی لحاظ می‌کردند. در برخی موارد که دانشجویی راهکار یا دستورالعملی را از منبعی می‌گرفت و معرفی می‌کرد، خودش هم آن را عملی می‌کرد و سودمند بودن یا نبودنش را گزارش می‌داد. در مواردی هم دیگر دانشجویان آن راهکار را امتحان و نظرشان را بیان می‌کردند. پست زیر (شکل ۲) که در آن دانشجویی با جستجو در اینترنت روشی برای یادداشت‌برداری پیدا و آن را در تالار کلاس معرفی کرده، مثال خوبی است.



شکل ۲ تکنیک پیشنهادی یک دانشجو برای یادداشت برداری

بعد از ارسال این پست، مدرس ضمن تشکر از دانشجو، از او و دیگر دانشجویان خواست تا در صورت امکان و علاقه‌مندی این روش را یکی دو هفته عملاً امتحان کنند و نتیجه را به اشتراک بگذارند. از آنجا که یادگیری از طریق تجربه و آزمایش شخصی در ساخت‌گرایی اجتماعی مورد تأکید است (Piaget, 1971; Dewey, 1910; Vygotsky, 1994)، چنین مداخلاتی از جانب مدرس در جهت عملی کردن هرچه بیشتر این اصول است. به علاوه، ترغیب فراگیران به شخصی‌سازی روش و به اشتراک گذاشتن نتایج، یکی از راه‌هایی است که از طریق آن مدرس می‌تواند به دانشجومحور کردن کلاس کمک کند، میزان مشارکت در تالارها را افزایش دهد، تعاملات سازنده بین فراگیران را بهبود بخشد و تحلیل انتقادی را در آن‌ها پیروانند (Zacharis, 2009; Salmon, 2004). در مجموع، هشت دانشجو به این مطلب پاسخ دادند.

روند پیشرفت گفتگوها در تالار گفتگوی فعالیت نمایش

از ۵۴ دانشجوی مورد مطالعه، ۱۱ گروه که مجموعاً مشتمل بر ۳۹ دانشجو بودند (هفت گروه سه‌نفره، سه گروه چهارنفره و یک گروه شش‌نفره) متقاضی داشتن تالار گروهی اختصاصی برای انجام فعالیت «نمایش» شدند. از این میان، شش گروه در تالارشان شروع به بحث کردند، اما تنها دو گروه طی زمان یک‌ماهه‌ای که برای کار بر روی این فعالیت وقت

داشتند به بحث در تالار ادامه دادند. بقیه گروه‌ها پس از مدت کوتاهی تالار را ترک کردند. گرچه قالب «تالار گفتگو» قابلیت‌های بسیاری در تسهیل مشکلات دانشجویان در فرایند یادگیری داشت، اما در فعالیت «نمایش» چندان مورد استقبال دانشجویان قرار نگرفت. این نتیجه خلاف نتایجی است که از مطالعه کیو (Qiu, 2010) حاصل شد، چرا که در مطالعه او که به بررسی رابطه بین تعداد اعضای کلاس و استراتژی‌های گروه‌بندی و میزان مشارکت در بحث‌های برخط می‌پرداخت، تالارهای گفتگویی که اعضای کمتری داشتند پویاتر و پربازده‌تر بودند.

وقتی مدرس با ارسال پیام به دانشجویان دلیل ترک تالار را جویا شد، بیشتر آن‌ها شبکه‌های اجتماعی متداول را برای کارشان مناسب‌تر دیده بودند. از آنجا که اعضای گروه با هم دوست بودند، روزانه در ساعاتی که به طور حضوری با هم در تماس نبودند، از طریق شبکه‌های اجتماعی در ارتباط بودند. بنابراین، برحسب عادت، کار با آن شبکه‌ها را راحت‌تر می‌پنداشتند. به اعتقاد آن‌ها، حتی در وضعیتی که مدرس در جریان بحث نباشد، در صورت بروز مشکل می‌توانند با طرح مسئله از او کمک بخواهند. به نظر آن‌ها «تالار گفتگو» برای گروه‌های بزرگ که در آن برخی اعضا چندان با هم صمیمی نیستند، یا مواقعی که کل کلاس به عنوان یک گروه واحد در انجام فعالیتی دخیل‌اند مناسب‌تر است. در زمینه ثبت فعالیتشان طی این زمان که دال بر درگیر بودن آن‌ها در فرایند انجام فعالیت بود، تعدادی می‌گفتند این موضوع برای آن‌ها مهم نیست، و تعدادی معتقد بودند پرسش‌هایی که در خلال کار از مدرس می‌پرسیدند و همچنین نتیجه کار دلایلی است که گویای درگیر بودن آن‌ها در این فعالیت است.

در کنار دلایل دانشجویان برای استقبال نکردن از این تالار، باید به این نکته توجه کرد که مشارکت در این تالار، برخلاف دو تالار دیگر، اختیاری بود. مکننا (Mokoena, 2013) هم در شرح عواملی که میزان مشارکت در چنین فعالیت‌هایی را افزایش می‌دهد به این موضوع می‌پردازد. به اعتقاد او چنانچه در ارزیابی پایانی نمره‌ای برای مشارکت در نظر گرفته نشود، انگیزه دادن به فراگیر برای مشارکت بسیار سخت خواهد شد. با این حال، در کلاس مورد مطالعه در این مقاله، اجباری کردن این مشارکت توجیه‌پذیر نبود؛ چرا که با توجه به کوچک بودن گروه‌ها و صمیمی بودن اعضا در بیشتر گروه‌ها، برخی دانشجویان تمایل داشتند در ساعات ملاقات در داخل یا خارج از دانشگاه روی اجرا کار کنند. از طرفی، همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، برخی کار با شبکه‌های اجتماعی متداول را مناسب‌تر می‌دیدند. به هر حال، گرچه این تالار مورد

استقبال قرار نگرفت، ولی این مزیت را داشت که گروه‌های ناموفق در اجرای کلاسی نمی‌توانستند ضعفشان را به عواملی نظیر در دسترس نبودن اعضای گروه یا مدرس نسبت دهند.

نتیجه‌گیری

بخشی از مشکلات برنامه طراحی شده برای درس «ترجمه شفاهی پیاپی» مربوط به فرایند یادگیری بود که در رویکرد ساخت‌گرایی اجتماعی جایگاه ویژه‌ای دارد. این مشکل در انجام فعالیت‌های فرایندمحوری مانند یادداشت‌های هفتگی و تمرین‌های شنیدن مشهود بود. به علاوه، چنانچه مدرس می‌توانست آگاهی بیشتری نسبت به فرایند یادگیری دانشجویان داشته باشد، نه تنها راهنمایی‌های بهتری در اختیار آن‌ها می‌گذاشت، بلکه میزان مشارکت آن‌ها را در امر یادگیری به عنوان یکی از ملاک‌های ارزیابی مد نظر قرار می‌داد. برای رفع این مشکل، در نیمسال دوم اجرای برنامه تحصیلی از روشی تلفیقی استفاده شد که در آن کلاس مجازی که در نرم‌افزار آموزش الکترونیکی مودل طراحی شد به عنوان مکملی برای کلاس حضوری در نظر گرفته شد. پیش‌بینی می‌شد که تالارهای گفتگویی که برای بحث و پرسش و پاسخ دانشجویان درباره تمرین‌های شنیدن هفتگی، مهارت یادداشت‌برداری، و فعالیت‌هایی نظیر «نمایش» در نظر گرفته شده بودند این قابلیت را داشته باشند که هم به دانشجویان در فرایند یادگیری کمک کنند و هم به مدرس بینشی درباره یادگیری دانشجویان و میزان مشارکت در این امر دهند. بنابراین، با توجه به فرمت موضوعی که برای کلاس مجازی در نظر گرفته شده بود، یک موضوع به بحث‌های دانشجویان در تالارهای کلاس اختصاص داده شد.

کارایی «تالار گفتگو» در حل مشکل اول چشمگیر بود، چرا که تالار گفتگوی عمومی که برای تمرین‌های شنیدن هفتگی در نظر گرفته شده بود با مشارکت اکثر دانشجویان پویاترین بخش کلاس مجازی بود. گفتگوهای این تالار نمود خوبی برای تعامل بین فراگیران بود؛ این تعامل از ابتدای کار تا پایان نیمسال در کلاس مجازی بین فراگیران با مهارت بالاتر و کم‌مهارت‌تر، صرف‌نظر از جنسیت و سن، به شکل پرسیدن اشکالات، پاسخ به سؤال‌ها، ارائه راهکار و پیشنهاد، و ابراز قدردانی در جریان بود. دومین مشکلی که در این مقاله مورد بحث قرار گرفت یادداشت‌های هفتگی دانشجویان بود که در حکم تعمقی که بلافاصله بعد از انجام تکالیف هفتگی انجام می‌دادند به حساب می‌آمد.

از آنجا که بنا بود این تعمق ابزاری باشد که به واسطه آن دانشجو مشکلات خود را بیابد، به فکر راهی برای رفع آن‌ها باشد، و مسیر تکالیف آینده‌اش را تعیین کند، می‌توانست در صورتی که به درستی انجام و راهبری شود، نقش مهمی در خودمختاری و مسئولیت‌پذیری دانشجویان داشته باشد، دو ویژگی که در ساخت‌گرایی اجتماعی مورد تأکید هستند. گرچه تالار گفتگوی عمومی که برای بیان مشکلات، راه‌حل‌ها و پیشنهادهای در زمینه یادداشت‌برداری دانشجویان در نظر گرفته شده بود در دو هفته اول پویا نبود و در مسیر مورد نظر حرکت نکرد، اما با مداخله مدرس و طرح سؤالاتی که دغدغه‌های اصلی این فعالیت را هدف قرار می‌داد و دعوت از همه دانشجویان برای به اشتراک گذاشتن نظرها و تجربیات خود، به مسیر اصلی هدایت شد.

برخلاف دو تالار عمومی اول که در حل مشکلات دانشجویان در فرایند یادگیری کارساز بودند، تالار خصوصی که برای گروه‌ها در فعالیت «نمایش» در نظر گرفته شده بود چندان کارآمد نبود. در این بخش که فعالیت در آن اختیاری بود، هر گروه تالار خاص خود را داشت و اعضای گروه‌ها نمی‌توانستند بحث گروهی جز گروه خودشان را ببینند. هدف این تالار این بود که مدرس در جریان فرایند فعالیت یک‌ماهه دانشجویان که خارج از وقت کلاس انجام می‌شد قرار بگیرد تا هم در صورت نیاز راهنمایی بیشتری به آن‌ها ارائه دهد و هم از میزان مشارکت آن‌ها آگاهی پیدا کند، و در نهایت، چنانچه گروهی در اجرای کلاسی نمایش دچار مشکل شد، معیار ارزیابی تنها محصول کار نباشد، بلکه بتوان برای فرایند هم وقعی قائل شد. با توجه به اینکه دانشجویان برای انجام فعالیت «نمایش» بر حسب تمایل خود عضو گروهی می‌شدند، در اکثر گروه‌ها، اعضا که تعداد محدودی را شامل می‌شدند افرادی بودند که با هم رابطه دوستی نزدیک‌تری داشتند. به همین دلیل بحث در شبکه‌های اجتماعی متداول را راحت‌تر از بحث در تالار کلاس می‌دیدند. از این رو، دانشجویان از این تالار کلاس چندان استقبال نکردند.

با توجه به نکاتی که در این نوشتار در زمینه نقش فراگیر در رویکرد ساخت‌گرایی اجتماعی و چگونگی انعکاس آن در فعالیت‌های طراحی شده برای این درس ذکر شد، لازم است در خاتمه اشاره‌ای صریح هم به نقش مدرس و انعکاس آن در فعالیت‌های مورد بحث در این مقاله داشته باشیم. همان‌طور که در شرح ویژگی‌های این رویکرد گفته شد، ساخت‌گرایی اجتماعی به فراگیر به عنوان عاملی فعال و خودمختار در فرایند یادگیری خود می‌نگرد که در مرکز است و برای یادگیری‌اش احساس مسئولیت می‌کند. برای اینکه این نقش‌ها در فراگیر پرورش یابد، لازم است مدرس خود را از مرکز خارج کند و به جای

انتقال صرف اطلاعات، فراگیران را به یافتن و ساختن دانش سوق دهد و آن‌ها را در مسیر یادگیری هدایت کند. در این درس، مدرس سعی داشت تا در طراحی و اداره کلاس مجازی تا حد امکان از این نقش‌ها عدولی صورت نپذیرد. انعکاس نقش‌های برشمرده برای فراگیر را می‌توان در انجام تمرین‌های تعمق‌محور، تمرین‌های هفتگی که فرایند یادگیری را تسهیل می‌کنند، و فعالیت‌های گروهی یافت؛ نمود نقش مدرس را هم می‌توان در چگونگی طراحی تمرین‌ها، اداره تالارها و نحوه و زمان مداخله وی در بحث‌ها یافت.

منابع

- احمدی، غلامعلی و ندا نخستین‌روحي (۱۳۹۳). «بررسی تمایز یادگیری تلفیقی و یادگیری سنتی (چهره به چهره) در آموزش ریاضی»، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، شماره ۳(۲)، ص ۲۶-۲۷.
- دلاور، سمیرا و محمد قربانی (۱۳۹۰). «نقش آموزش مجازی در دیدگاه خلاق دانشجویان از دیدگاه خلاق هیئت علمی دانشگاه‌های شهرستان بجنورد»، *مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی*، شماره ۶(۳)، ص ۱۷-۲۷.
- شهواری اصفهانی، سکینه؛ لیلی مصلی‌نژاد و سعید سبجانیان (۱۳۸۹). «مقایسه تأثیر استفاده از دو روش آموزش مجازی و سنتی بر مهارت‌های قابلیت‌مدار دانشجویان»، *مجله پزشکی هرمزگان*، شماره ۱۴(۳)، ص ۱۸۴-۱۹۰.
- غلامحسینی، لیلا (۱۳۸۷). «یادگیری الکترونیک و جایگاه آن در نظام آموزش دانشگاهی»، *مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران*، شماره ۳(۲)، ص ۲۸-۳۵.
- کیا، علی اصغر (۱۳۸۸). «نگاهی به آموزش مجازی»، *کتاب ماه علوم اجتماعی*، شماره ۲۴، ص ۸۲-۸۹.
- Bale, R. (2013). "Undergraduate consecutive interpreting and lexical knowledge", *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1), 27-50.
- Burgess, J. (2008). "Is a blended learning approach suitable for mature, part-time finance students?", *Electronic Journal of E-learning*, 6(2), 131-138.
- Dashtestani, R. (2012). "Barriers to the implementation of CALL in EFL courses: Iranian EFL teachers' attitudes and perspectives", *The JALT CALL Journal*, 8(2), 55-70.
- Dashtestani, R. (2014). "EFL teachers' knowledge of the use and development of computer-assisted language learning materials", *Teaching English with Technology*, 14(2), 3-26.
- Dewey, J. (1910). *The Means and End of Mental Training: The Psychological and the Logical*, Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Gillies, A. (2005). *Note-taking for Consecutive Interpreting: A Short Course*, Manchester: St. Jerome.
- Ibrahim-González, N. (2011). "E-learning in interpreting didactics: Students' attitudes and learning patterns, and instructors' challenges", *The Journal of Specialized Translation*, 16, 224-241.

- Jingwei, T. (2013). "The research on blended learning of ESL based on Moodle platform", *Studies in Literature and Language*, 6(2), 30-34.
- Kajzer-Wietrzny, M., & M. Tymczynska (2014). "Integrating technology into interpreter training courses: A blended learning approach [special issue: Challenges in translation pedagogy]", *inTRAlinea*.
- Keiser, W. (1978). "Selection and training of conference interpreters", In D. Gerver, & H. Wallace Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication*, pp. 11-24, New York: Plenum Press.
- Kornakov, P. (2000). "Five principles and five skills for training interpreters", *Meta*, 45(2): 241-248.
- Liaw, Sh., H. Huang & Ch., Gwo-Dong (2007). "Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning", *Computers and Education*, 49, 1066-1080.
- Martin-Blas, T., & A. Serrano-Fernandez (2009). "The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics", *Computers and Education*, 52, 35-44.
- Mashhadizadeh, D., & E. Rezvani (2016). "Iranian EFL learners' attitude towards the use of WBLL approach in writing", *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(3), 29-38.
- Mazzolini, M. & S. Maddison (2007). "When to jump in: The role of the instructor in online discussion forums", *Computers & Education*, 49(2), 193-213.
- Means, B., Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia & K. Jones (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, U.S. Department of Education.
- Mokoena, S. (2013). "Engagement with and participation in online discussion forums", *TOJET: The Turkish Online Journal of Education Technology*, 12(2), 97-105.
- Naidu, S. (2006). *E-learning: A Guidebook of Principles, Procedures and Practices* (2nd ed.). New Delhi: Commonwealth Educational Media Center for Asia.
- Orlando, M. (2011). "Evaluation of translations in the training of professional translators: At the crossroads between theoretical, professional and pedagogical practices", *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(2), 293-308.
- Parisio, M. L. (2011). "Engaging students in learning through online discussion: A phenomenographic study", In *Changing demands, changing directions. Proceedings ascilite Hobart 2011*.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*, Chicago: University of Chicago.
- Prinsen, F., M. L. L., Volman & J. Terwel (2007). "The influence of learner characteristics on degree and type of participation in a CSCL environment", *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 1037-1055.
- Qiu, M. (2010). *A Mixed Methods Study of Class Size and Group Configuration in Online Graduate Course Discussions* (Doctoral dissertation). Department of Curriculum, Teaching, and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto.
- Roper, A. R. (2007). "How students develop online learning skills", *Educause Quarterly*, 1, 62-64.
- Rose, R. & A. Smith (2007). "Online discussions", In C. Cavanaugh and R. Blomeyer (Eds.),

- What Works in k-12 Online Learning* (pp. 143-160). Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning, Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*, New York: McGraw Hill.
- Russell, D. L. (2011). "Designing a Research Project: Beginning with the end in mind", In B. Nicodemus & L. Swabey (Eds.), *Advances in Interpreting Research: Inquiry in Action*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*, 2nd edition. London: Routledge.
- Singh, P. P., & S. Sharma (2005). *E-learning: New Trends and Innovations*, New Delhi: Deep and Deep.
- Son, J. B. (2008). "Using web-based language learning activities in the ESL classroom", *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(4), 34-43.
- Tymczynska, M. (2009). "Integrating in-class and online learning activities in a healthcare interpreting course using Moodle", *The Journal of Specialized Translation*, 12, 148-164.
- Varney, J. (2009). "From hermeneutics to the translation classroom: A social constructivist approach to effective learning", *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 1(1), 29-45.
- Vygotsky, L. (1994). Extracts from *Thought and Language and Mind in Society*, In B. Stierer, & J. Maybin (Eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* (pp. 45-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Warschauer, M., Shetzer, A., & Ch., Meloni (2000). *Internet for English Teaching*. Alexandria, VA: TESOL.
- Zacharis, N. Z. (2009). "Fostering students' participation in online environments: Focus on interaction, communication and problem solving", *Journal of College Teaching and Learning*, 6(2), 25-34.