



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

مجله علمی

دوره یکم، شماره ۱، پاییز ۱۴۰۱

صاحب امتیاز: دانشگاه افسری امام علی^(ع)

سر دبیر: دکتر حجت جدائی حاجی خواجه لو

مدیر مسئول: اصغر کلهری

اعضای هیئت تحریریه

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

مدیر اجرایی: دکتر علی کواری

ناظر علمی: دکتر محمد پرویز

چاپ: چاپخانه دانشگاه افسری امام علی^(ع)

مدیر داخلی: پیمان فرجی آستانه

ویراستار ادبی: دکتر یحیی حسینیایی

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

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

صندوق پستی: ۱۳۱۷۸۹۳۴۷۱

دورنگار: ۶۶۴۶۷۹۶۸

تلفن: ۶۶۴۶۷۹۶۸

نشانی الکترونیکی: militarylanguage@gmail.com

- 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 ۱- پاییز ۱۴۰۱

عناوین

صفحه



مقالات پژوهشی

نظریه‌های انگیزشی در یادگیری زبان دوم ----- ۱-۲۶ 

حجت جدائی حاجی خواجه لو

تحلیل بینا نشانه‌ای تبلیغات انگلیسی و فارسی ----- ۲۷-۴۶ 

سید صادق عزیزی زاویه

مقالات ترجمه

تدریس مهارت شنیداری به عنوان یک مهارت ارتباطی در انگلیسی نظامی ----- ۴۷-۶۵ 

بهروز خاندانی حکم آباد

انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی ----- ۶۷-۷۶ 

پیمان فرجی آستانه

بکارگیری واژگان و مفاهیم نظامی برای موفقیت در یادگیری زبان: تجربه ای از دانشگاه دفاع مالزی ----- 

۷۷-۹۸ -----

آرمان جعفری

انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی در بافت نظامی: مطالعه‌ای در باب گرایشات ----- 

۹۹-۱۲۸ -----

بهمن مرادی

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



سخن سردبیر

دانشگاه افسری امام علی^(ع) به عنوان یکی از قدیمی‌ترین و با سابقه‌ترین مراکز آموزشی کشور، سال‌ها است که با تهیه 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 مقدس جمهوری اسلامی ایران گام‌های استوار و مؤثری برداشته است.

بر اساس مصوبات شورای پژوهشی و آموزشی دانشگاه، چاپ و نشر کتاب‌های آموزشی و کمک آموزشی 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، و 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 مقدس در حوزه پژوهش و مطالعات زبان باشد. از این‌رو از تمامی منتقدان، استادان و اعضای هیأت علمی تمامی دانشگاه‌ها دعوت می‌شود ضمن همکاری‌های علمی و ارسال آثار و مقالات خود، با پیشنهادها و انتقادهای سازنده خود در غنای بیشتر نشریه، دست‌اندرکاران آن را یاری فرمایند.

إن شاء الله

راهنمای تنظیم مقالات

با عنایت به اینکه تمامی فرآیند 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: **militarylanguage@gmail.com** در تماس باشید.

قابل توجه نویسندگان محترم:

- مجله در پذیرش یا رد 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 کاررفته 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.
- منابع مندرج در فهرست منابع باید در مقاله به کاررفته باشند، و بالعکس.
- در تنظیم مقاله، از شیوه به کاررفته در جدیدترین شماره این نشریه استفاده شود.

نظریه های انگیزشی در یادگیری زبان دوم

حجت جدائی حاجی خواجه لو^۱

چکیده

موفقیت در یادگیری یک زبان خارجی، تحت تأثیر عوامل عاطفی و شناختی قرار می گیرد. بر همین اساس نیز، عامل انگیزه به عنوان پرکاربردترین مفهوم برای بیان شکست یا موفقیت یادگیرنده شناخته شده است. محققان مختلف در روانشناسی و سایر رشته های علوم اجتماعی انگیزه را از جهات مختلف بررسی کرده اند. تعاریف و مدل زیادی برای نقش انگیزه در زبان دوم وجود داشته است؛ به طوری که تعدد نظریه ها، تفاسیر مختلفی از یک پدیده مشترک به وجود آورده است. این مقاله به بررسی نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم پرداخته است. برای رسیدن به این هدف سه دوره مختلف مطالعات مورد بررسی قرار گرفته است. این دوران با مطالعات گاردنر و همکارانش و با مدل اجتماعی-آموزشی شروع شد و با دوره شناختی ادامه یافت تا به دوران اخیر برسد که به انگیزه به عنوان پدیده ای پویا و در حال تغییر نگاه می کند. این مقاله مروری نتیجه می گیرد که انگیزه، به عنوان یکی از مهمترین مولفه های تأثیرگذار در یادگیری زبان دوم، مفهومی چند وجهی است و در نظر گرفتن آن به صورت تقسیم بندی های دوگانه (مانند انگیزه درونی / انگیزه بیرونی) دیدگاهی تقلیل گرایانه است. همچنین، مقاله حاضر نشان می دهد که بافتی که در آن یادگیری اتفاق می افتد، نقش مهمی در تفسیر مولفه های انگیزشی دارد؛ به عبارت دیگر انگیزه یادگیری زبان دوم بافت محور است و هر بافت یادگیری مولفه های انگیزشی خاص خود را دارد.

واژگان کلیدی: انگیزه، یادگیری زبان دوم، مدل های انگیزشی

مقدمه

زبان همانند سیستمی یکپارچه از ذهن شخص است. بسیاری از افکار ما شامل زبان می‌شود و بیشتر رفتار ما با زبانی که ما فکر می‌کنیم و صحبت می‌کنیم شکل می‌گیرد. ما از طریق زبان، با خود و دیگران ارتباط برقرار می‌کنیم؛ به همین دلیل یادگیری یک زبان خارجی بر ذهن و فکر افراد تاثیر می‌گذارد. در یادگیری یک زبان خارجی، زبان‌آموز بر آن است که صداهای آوایی، ساختارهای زبانی و ویژگی‌های فرهنگی زبان مقصد را در خود نهادینه کند. گاردنر (۲۰۰۱) و دورنیه (۲۰۰۳) بیان می‌دارند که یادگیری یک زبان خارجی متفاوت از سایر یادگیری‌هایی است که در مدرسه اتفاق می‌افتد. سایر موضوعات مدرسه‌ای مانند تاریخ و جغرافی معمولاً شامل فرهنگ ملی و داخلی دانش‌آموزان می‌شود، اما یادگیری زبان خارجی شامل نهادینه کردن یک فرهنگ خارجی در درون زبان‌آموز است.

موفقیت در یادگیری یک زبان خارجی، تحت تأثیر عوامل عاطفی و شناختی قرار می‌گیرد. بر همین اساس نیز، عامل انگیزه به عنوان پرکاربردترین مفهوم برای بیان شکست یا موفقیت یادگیرنده شناخته شده است. از منظر گاردنر (۱۹۸۵) انگیزه، به عنوان نیرو، دلیل، نیاز و فعال‌کننده درونی است که باعث می‌شود فرد برای رسیدن به هدفی خاص تحریک شود. به عبارت دیگر، انگیزه در زبان دوم به میزان تلاش زبان‌آموز اشاره می‌کند که می‌خواهد به یک هدف خاص (انگیزه ابزاری) برسد یا اینکه فرد می‌خواهد جزئی از جامعه هدف (انگیزه تلفیقی) باشد. نمی‌توان به شخصی که صرفاً یادگیری زبان خارجی را دوست دارد، عنوان "فرد با انگیزه" را داد، اما زمانی که او تلاش می‌کند که زبان را یاد بگیرد، می‌توان او را یک فرد با انگیزه در یادگیری زبان خارجی معرفی کرد. بنابراین، مفهوم انگیزه یک ساخت ساده نیست و نمی‌توان آن را فقط با یک مقیاس مانند "دوست داشتن" یا "تنفر داشتن" سنجید.

گاردنر (۱۹۸۵) تلاش و خواستن را به عنوان الزامات اولیه نامیدن یک شخص به عنوان یک شخص با انگیزه می‌داند. در تحقیقات اخیر انگیزه در زبان دوم، تمایل به تعریف انگیزه به عنوان یک نیروی متمرکز است که "در یک طیف از مقدار صفر تا قوی می‌باشد" (دورنیه، ۲۰۰۵: ۸۹). دورنیه (۲۰۰۹) همچنان بیان می‌کند که به جای در نظر گرفتن ویژگی‌های شخصیتی زبان‌آموزان در یک رویکرد خطی (برای مثال عوامل تفاوت‌های فردی)، تحقیقات بیشتر باید یک رویکرد نظام‌مند را با در نظر گرفتن مجموعه‌ای از عوامل شناختی و حسی برای بررسی انگیزه در

نظر بگیرند. در این رویکرد، انگیزه به عنوان یک "کل" در نظر گرفته می‌شود که عوامل شناختی و حسی را در بر می‌گیرد. یک مثال از این یکپارچه سازی عوامل جداگانه در تحقیقات زبان دوم تعریف دورنیه (۲۰۰۵) از سیستم انگیزشی زبان دوم است. این تفسیر جدید از سه بعد تشکیل شده است.

انگیزه یک ساختار چند وجهی است و محققان مختلف در روانشناسی و سایر رشته‌های علوم اجتماعی آن را از جهات مختلف تعریف می‌کنند. دورنیه (۱۹۹۸) در مورد تعریف دقیق استدلال می‌کند. وی اظهار می‌دارد، انگیزه "اصطلاحی است که معمولاً در هر دو بحث آموزش و پرورش مورد استفاده قرار می‌گیرد، اما در زمینه‌های تحقیق جای تعجب دارد که توافق کلی در مورد معنی آن وجود ندارد. (ص ۱۱۷). برخی از محققان آن را درباره سایر مفاهیم مرتبط با انگیزه تفسیر می‌کنند، و آن را چتری در نظر می‌گیرند که سایر مفاهیم را دربر می‌گیرد. بعضی اوقات اختلاف در نتایج مطالعات انجام شده را می‌توان به تفسیرهای مختلف مفهوم انگیزه و سازه‌های مربوط به آن نسبت داد.

الیس (۲۰۰۸) عنوان می‌کند که هیچ عامل تفاوت فردی همچون انگیزه در فراگیری زبان توجه زیادی به خود معطوف نداشته است. دورنیه (۲۰۰۵) در باب اهمیت انگیزه برای محققان، عنوان می‌دارد که تقریباً ۱۰۰ مطالعه منتشر شده در دهه ۱۹۹۰ وجود دارد. در فرا تحلیل صورت گرفته در مطالعات گاردنر و همکارانش درباره نقش نگرش و انگیزش در فراگیری زبان دوم، ماسگارت و گاردنر (۲۰۰۳) به ۷۵ مطالعه مستقل اشاره می‌کنند که در آن بیش از ۱۰۰۰۰ شرکت کننده درگیر بوده‌اند. از طرف دیگر، گاردنر (۱۹۸۵) انگیزه را به عنوان تنها عامل تأثیرگذار در فراگیری زبان جدید تعیین می‌کند.

دورنیه به عنوان یکی از محققان پیشرو نگرش در زبان، در سال ۲۰۰۵ درباره اهمیت انگیزه بر شایستگی بیان می‌دارد که انگیزه، عزم اولیه را برای آغاز فراگیری زبان دوم فراهم می‌کند و بعدها نیروی محرکه‌ای را برای تحمل فرایندهای فراگیری طولانی و اغلب طاقت‌فرسا فراهم می‌آورد. در حقیقت، تمام عوامل درگیر در یادگیری زبان دوم تا حدی شامل انگیزه می‌شوند (دورنیه، ۲۰۰۵). یعنی صرف نظر از تفاوت‌های فردی، به نظر می‌رسد که بدون انگیزه کافی، حتی توانمندترین دانش‌آموزان هم نمی‌توانند به اهداف بلندمدت دست یابند. در سوی دیگر، انگیزه بالا می‌تواند نقص‌های قابل توجه در فراگیری زبان دوم را جبران کند. این نقص‌ها می‌تواند به دلیل

شایستگی یا موقعیتی باشد که در آن فرد زبان دومی را یاد می‌گیرد. روست (۲۰۰۶) در باب اهمیت انگیزه بیان می‌کند که تحقیق زیادی تاکنون درباره انگیزه و علت بنیادی بودن آن در فراگیری زبان دوم صورت گرفته است. موضوع اصلی مرتبط با انگیزه پیچیده است ولی بدیهی است که انگیزه هر فرد در فراگیری به جای اینکه ثابت باشد، می‌تواند منعطف باشد.

از منظر ساختار گرایان، تلاش بر این بود که بفهمند چه عاملی می‌تواند یک موجود ایستا را به یک حالت پویا تبدیل کند. برای رسیدن به این هدف، این رویکرد نتایج مطالعات به دست آمده از حیوانات را به انسان‌ها تعمیم داد. سیستم پاداش نکته‌ای کلیدی در این رویکرد است که به فراگیر انگیزه می‌دهد تا به هدفش برسد. بعدها تعریف انگیزه تحت تاثیر تغییر رویکرد از ساختارگرایی به شناخت گرایی قرار گرفت. انگیزه از منظر نظریه شناختی پیازه به عنوان تلاش ناخودآگاه برای رسیدن به ساختار ذهنی توسعه یافته است (آکسفورد و شرین، ۱۹۹۴: ۲۳). تغییر پارادایم‌ها از ساختارگرایی به شناخت گرایی، دیدگاه‌ها را از "چه چیزی" به "چرایی" متمرکز کرد. تحت تاثیر این تغییر، مفاهیمی مانند "محرک"، "نیروی رانش" و "آزمندی" با مفاهیمی مانند "ابزار"، "تعامل" و "گرایش" جایگزین شدند که هر کدام از این مفاهیم به یک ساخت مهم در تحقیقات تفاوت‌های فردی تبدیل شدند. تعریف‌های اخیر انگیزه، همواره این مفاهیم را در نظر گرفته‌اند.

انگیزه و انگیزه دادن

بین "انگیزه" و انگیزه دادن تفاوت‌های زیادی وجود دارد. در حالی که مطالعات اولیه بیشتر بر انگیزه تمرکز داشتند، مطالعات اخیر بر "انگیزه دادن" تمرکز داشته‌اند. کروکز واشمیت (۱۹۹۱) انگیزه دادن به زبان آموزان را یکی از حوزه‌های اخیر مطالعات انجام شده می‌داند. نظر گاردنر در مورد ساخت بر "انگیزه" تاکید دارد، در حالی که نظر "دورنیه" بر "انگیزه دادن" است. به ندرت می‌توان دید که گاردنر در مورد انگیزه دادن صحبت کرده باشد. برای وی انگیزه دادن برابر با مساعد کردن نگرش زبان آموزان در موقعیت‌های مختلف یادگیری زبان دوم است. اگر نگرش‌های زبان آموزان مساعد باشد، این مسئله قابل توجه است که با در نظر گرفتن شرایط دیگر، زبان آموز تجربه همراه با رضایت در یادگیری زبان دوم خواهد داشت؛ همچنین علاقه‌مند خواهد بود، یادگیری زبان را ادامه دهد (گاردنر، ۱۹۸۵).

با استفاده از این تحقیق (چگونه معلمان می‌توانند به دانش آموزان خود انگیزه دهند؟)، دورنیه

(۲۰۰۱) تعدادی راهبرد برای یک کلاس زبان پیشنهاد می‌کند. اگرچه تأثیر این راهبردها باید توسط تحقیقات تجربی تأیید شود، دورنیه می‌گوید "شکی نیست که می‌توان انگیزه زبان آموزان را با استفاده از تکنیک‌های خلاقانه آگاهانه افزایش داد" (ص ۱۴۴). با توجه به پیامدهای آموزشی انگیزه، دورنیه (۲۰۰۵) در مورد حوزه‌های صحبت می‌کند که پیشرفت‌های اخیر باعث تولید روش‌هایی شده‌اند که می‌توانند اثربخشی یادگیری زبان دوم را بدون ساختار ارتقاء دهند. مورد اول مربوط به تدوین راهبردهای انگیزشی است، که مطالب زیادی را ارائه می‌دهد تا معلمان بتوانند برای ایجاد وضعیتی انگیزشی در یک محیط کلاس استفاده کنند. حوزه دوم شامل معلمان و همکاری است تا به تدوین راهبردهای خود انگیزشی کمک کنند تا زبان آموزان را قادر می‌سازد کنترل شرایط شخصی و تجربیاتی را که درگیر ذهنی آنها در یادگیری است به دست گیرند. در اینجا مسئولیت انگیزه و انگیزه دادن بر عهده خود زبان آموزان است و معلم یا سایر دانشجویان نقش فرعی در انگیزه زبان آموزان دارند. با این حال، در تهیه راهبردهای خود انگیزشی باید به یاد داشته باشیم که "این مهم است که درک کنیم که زبان آموزان به طور خودکار این مسئولیت خودانگیزشی را به دست نخواهند گرفت، بلکه باید در این فرایند حمایت شوند (دورنیه، ۲۰۰۵). این شامل مطالعه رفتار معلمان و راهبردهای انگیزشی است که از آنها در کلاس استفاده می‌شود، همچنین اینکه چگونه می‌توانند همزمان انگیزه بدهند و انگیزه داشته باشند. دورنیه (۲۰۰۱) کل فصل از یک کتاب را به سؤال در مورد انگیزه معلمان اختصاص می‌دهد. دورنیه (۲۰۰۵) اظهار می‌دارد: "کارهای بسیار کمی در زمینه انگیزه معلم در زبان دوم انجام شده است و این مسئله در مورد روانشناسی آموزشی هم به طور کلی صادق است" (ص ۱۵). نویسندگان این مقاله، به عنوان کسانی که چندین سال درگیر آموزش زبان در سطوح مختلف بوده است، بر این باوراند که انگیزه دادن پیامد آموزشی مفهوم انگیزه است و از خود انگیزه مهمتر است. در کلاس زبان، این کارکردهای انگیزه است که منجر به یادگیری بهتر می‌شود، نه انگیزه به عنوان مفهومی انتزاعی.

اهمیت انگیزه در یادگیری زبان‌های خارجی

الیس (۲۰۰۸) اظهار می‌کند: "هیچ یک از عوامل تفاوت‌های فردی در یادگیری زبان به اندازه انگیزه مورد توجه واقع نبوده است" (ص ۶۷۷). گاردنر (۱۹۸۵) انگیزه را به عنوان مؤثرترین عامل یادگیری یک زبان جدید مشخص می‌کند. در مورد اهمیت انگیزه برای محققان، دورنیه (۲۰۰۵) ادعا می‌کند که تقریباً ۱۰۰ مطالعه فقط در دهه ۱۹۹۰ منتشر شده است.

محققان مختلف درباره اهمیت انگیزه به روش‌های بسیار مختلفی بحث می‌کنند. به نظر می‌رسد دانش آموزان با انگیزه بیشتر احتمال دارد که در کلاس‌های زبان درگیر باشند. به عبارت دیگر، زبان آموزانی که بسیار با انگیزه هستند فعالانه در کلاس شرکت می‌کنند و باعث می‌شوند سایر دانش آموزان نیز با انگیزه شوند. پولورمولرو شومن (۱۹۹۴) استدلال می‌کنند که دانش جامع یک زبان خارجی تنها در صورت تحقق دو شرط حاصل می‌شود - یادگیرنده برای یادگیری زبان انگیزه داشته باشد و یادگیرنده توانایی دستیابی به دانش دستوری را داشته باشد. الیس (۲۰۰۸) در اظهارات خود در مورد انگیزه، استعداد و انگیزه زبانی را به عنوان دو عامل مهم در یادگیری زبان می‌داند و نشان می‌دهد که آنها به عنوان اصلی‌ترین عوامل روانشناختی مؤثر در تفاوت‌های فردی در یادگیری زبان دوم تأیید شده‌اند. از آنجایی که یک استعداد ذاتی قابل تغییر نیست، با در نظر گرفتن سایر شرایط به طور یکسان، می‌توانیم انگیزه را به عنوان مهمترین عامل شناسه در نظر بگیریم که بر یادگیری یک زبان خارجی تأثیر می‌گذارد.

دورنیه (۲۰۰۵) به عنوان یکی از محققان پیشرو در حوزه انگیزه در زبان دوم، در مورد اهمیت و برتری انگیزه نسبت به استعداد، اظهار می‌کند "انگیزه، جرقه اولیه برای شروع یادگیری زبان دوم و بعداً نیروی محرکه برای تداوم فرایند یادگیری طولانی مدت است. در واقع، تمام عوامل دیگر درگیر در فراگیری زبان دوم، انگیزه را تا حدی در بر می‌گیرند" (ص ۶۵). یعنی فارغ از تفاوت‌های استعداد بین فراگیران، بسیاری از زبان آموزان به نظر می‌رسند که بدون انگیزه کافی نمی‌توانند به اهداف پیش بینی شده کوتاه مدت و بلند مدت در یادگیری زبان دست پیدا کنند. از طرف دیگر، انگیزه بالا می‌تواند نقایص و کمبودهای قابل توجهی را جبران کند. این کمبودها می‌تواند به دلیل مهارت زبانی و یا وضعیتی باشد که فرد در حال یادگیری زبان دوم است.

نظریه‌های نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم

تعدد چارچوب‌های نظری انگیزه، تشریح نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم را دشوار می‌کند. بااین‌حال، همان‌گونه که دورنیه (۲۰۰۳) بر پیشینه طولانی تحقیق درباره انگیزه در فراگیری زبان اشاره کرده است، اینها نمی‌تواند پایانی برای اختلاف‌ها درباره آن باشد و دانش ما درباره این موضوع ناکافی و متناقض است. تاریخچه نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم را می‌توان در سه مرحله تفکیک کرد. مطالعات اولیه بر رویکردهای اجتماعی، چشم‌انداز کلان و محصول‌گرایی متمرکز دارند که در آنها نتیجه مبنای تحقیق می‌شود. در دهه ۱۹۹۰، همراه با تغییر ادراکی،

تأکید به چشم‌انداز خرد معطوف می‌شود و مطالعات بر موقعیت و بافت فراگیری تمرکز دارد که در آن اهمیت عوامل خاص موقعیتی همچون موقعیت فراگیری کلاسی بررسی می‌شود (الیس، ۲۰۰۸). اخیراً تغییر تمایل به سمت روش‌های فرایندمحور و به سمت چشم‌اندازهای کلان / خرد در آثار محققانی همچون دورنیه اصلی می‌شود. این تغییر از "چه" به "چگونه" نشانگر تغییر تمایل در تشریح تغییرات و روندها در انگیزه (تغییر انگیزه) و نقشی است که این روند در فراگیری زبان دوم ایفا می‌کند.

مدل اجتماعی آموزشی گاردنر

فراگیری زبان دوم پدیده‌ای اجتماعی روان‌شناسی است و توجه بر شرایطی مهم است که تحت آن رخ می‌دهد. مدل اجتماعی آموزشی در تلاش است تا این شرایط را در یادگیری زبان دوم تعیین کند. مدل اجتماعی - آموزشی نخستین بار توسط گاردنر و اسمیت در سال ۱۹۷۵ مطرح شد. این مدل چندین بار دیگر پس از اولین طرح پیشنهادی دوباره تعریف شد (گاردنر ۱۹۸۵، ۲۰۰۰، ۲۰۰۵)، ولی ساختار اصلی آن کم‌وبیش یکسان باقی مانده است. این مسئله، به‌عنوان نظریه غالب در تحقیقات اولیه انگیزه به مدت بیش از ۳۰ سال باقی مانده است. گاردنر ادعا می‌کند که مدل اجتماعی آموزشی، الگویی است که کاملاً با بیشتر موضوعات تحقیقات جدید به وجود آمده سازگاری دارد (گاردنر، ۲۰۰۵). این مدل نمودی از عواملی است که بر موفقیت زبان دوم تأثیر می‌گذارد. با توجه به یافته‌ها گاردنر بیان می‌کند که شواهد کافی در مؤثر بودن مدل اجتماعی آموزشی در یادگیری زبان دوم وجود دارد. در کاربرد این مدل‌ها در تحقیقات، گاه توجه معطوف به مقیاس‌های فردی (مثلاً نگرش درباره موقعیت فراگیری، شدت انگیزه و غیره) و گاه معطوف بر مؤلفه‌های تجمیعی (مثلاً مجموع تمایل به تلفیق، نگرش‌ها به موقعیت یادگیری زبان دوم و یا انگیزه) می‌شود تا مقیاس تمایل به تلفیق به دست آید.

تمایل به تلفیق

تمایل به تلفیق، ساخت اصلی در مدل اجتماعی آموزشی گاردنر است که از سه زیرساخت اصلی تشکیل شده است؛ هر یک به ساختارهای کوچک‌تری تقسیم می‌شوند که تمایل به تلفیق، نگرش درباره موقعیت فراگیری و انگیزه نامیده می‌شوند.

انگیزه تلفیقی، توجه اصلی بیشتر محققان انگیزه در یادگیری زبان دوم را به خود معطوف داشته است. این مسئله نشانگر افزایش توجه بر مفهوم انگیزه تلفیقی است. با این حال،

همان‌طور که گاردنر (۲۰۰۵) بیان می‌کند، افراد مختلف درک‌های متفاوتی از این عبارت دارند. درک گاردنر از انگیزه تلفیقی این است که این نوع انگیزه شامل جهت‌گیری (دلایل فراگیری زبان دوم)، انگیزه (نگرش‌ها درباره فراگیری زبان به‌علاوه تمایل و شدت انگیزه) و تعدادی متغیرهای نگرشی دیگر است. انگیزه تلفیقی زمانی رخ می‌دهد که فراگیر تلاش می‌کند و خواهان تلفیق خود با فرهنگ مقصد است. این مسئله انگیزه دانش‌آموزانی را وصف می‌کند که زبان دوم را به‌دلیل علاقه‌شان به ارزش‌ها و موضوعات فرهنگی در جامعه هدف می‌خواهند.

در حالت کلی، با توجه به تعاریف مفهوم انگیزه تلفیقی، تعریف این نوع انگیزه طبق بافتی مهم است که در آن فراگیری زبان دوم رخ می‌دهد؛ این طبیعت بافت است که تفسیر انگیزه تلفیقی را تعیین می‌کند. در تلاش برای تشریح تأثیر بافت بر عوامل هویتی، دورنیه (۲۰۰۵) بیان می‌کند که محققان به جایی می‌رسند که این وضعیت را انکار کنند که خصیصه‌های متعدد، مستقل از بافت بوده و آنها به طور فزاینده‌ای مفاهیم پویای جدیدی را مطرح می‌کنند که در آن عوامل هویتی و برخی پارامترهای بافت محور به وجود می‌آیند؛ یعنی انگیزه تلفیقی به‌عنوان ساختار هویتی وابسته به بافت بوده و تفسیر آن باید در بافتی باشد که فراگیری در آن اتفاق می‌افتد.

انگیزه ابزاری

انگیزه ابزاری (instrumental motivation) یکی از ساخت‌های دیگر مدل آموزشی-اجتماعی گاردنر است. یادگیری زبان برای به دست آوردن یک شغل، یادگیری زبان برای ادامه تحصیل یا یادگیری زبان برای زندگی بهتر از جمله دلایلی هستند که به عنوان علل ابزاری یادگیری زبان‌های خارجی می‌توان نام برد. بنابراین انگیزه ابزاری از مزایایی صحبت می‌کند که یادگیری زبان خارجی می‌تواند برای فرد داشته باشد. دورنیه (۲۰۰۵) در تعریف انگیزه ابزاری به مزایایی کاربردی یادگیری زبان‌های خارجی اشاره می‌کند. از نظر وی انگیزه ابزاری، خود به دو نوع تقسیم می‌گردد: انگیزه برای پیشرفت و انگیزه برای بازدارندگی. "برای مثال یادگیری زبان انگلیسی برای ارتقای حرفه‌ای به عنوان انگیزه ابزاری برای پیشرفت و ارتقا است و مطالعه برای جلوگیری از رد شدن در یک آزمون به عنوان انگیزه بازدارندگی نامیده می‌شود" (دورنیه، ۲۰۰۵: ۱۰۳). همان‌طور که این تقسیم‌بندی بیان می‌کند، تمرکز این دو نوع انگیزه ابزاری بر ارزش مصرفی یادگیری زبان دوم تاکید می‌کند، با اینکه اهداف ممکن است متفاوت باشد. یعنی هدف

یادگیری زبان خارجی نوع انگیزه را مشخص می‌کند.

جدایی ناپذیر بودن انگیزه ابزاری و انگیزه تلفیقی

اغلب اوقات زبان آموزان دارای انگیزه ترکیبی هستند؛ یعنی همزمان آنها ممکن است هم انگیزه ابزاری و هم انگیزه تلفیقی داشته باشند. به همین دلیل انواع مختلف انگیزه در یک طیف قرار دارند و مهم هم میزان شدت این انگیزه است که یکی ممکن است بیشتر از آن دیگری شود. این بحث مورد تایید دورنیه (۲۰۰۵) است که در آن ادعا نموده است که انواع مختلف انگیزه در یکی طیفی از بی‌انگیزگی تا انگیزه بیرونی و درونی قرار دارند. طبق این دسته‌بندی یک زبان آموز ممکن است هیچ نوع انگیزه‌ای برای یادگیری زبان نداشته باشد؛ برای مثال زبان آموزی را در نظر بگیرید که یک زبان خارجی را فقط برای به دست آوردن نمرات خوب می‌خواهد، این انگیزه فقط دلیلی برای یادگیری است و نمی‌توان آن را جز انگیزه‌های دسته‌بندی شده معرفی نمود.

چالش‌های مدل اجتماعی و آموزشی گاردنر

با وجود نقش مهم مدل اجتماعی-آموزشی گاردنر در جریان اصلی تحقیقات یادگیری زبان دوم، این مدل توسط بسیاری از محققان از جنبه نظری و روش شناختی نقد شده است (دورنیه، ۲۰۰۵؛ کروکز و اشمیت، ۱۹۹۱؛ آکسفورد و شرین، ۱۹۹۴؛ آکسفورد، ۱۹۹۶). اولین انتقاد در مورد اعتبار محتوا AMTB (آزمون تست انگیزه نگرش گاردنر) است، دورنیه (۲۰۰۵) استدلال می‌کند که موارد موجود در ریز مؤلفه‌های تشکیل دهنده پرسشنامه، پدیده ذهنی انگیزشی و رفتارهای انگیزشی را در هم می‌آمیزد. این یعنی "این آزمون هم انگیزه و هم رفتار انگیزشی را ارزیابی می‌کند" (الیس، ۲۰۰۸: ۶۸۱). در نتیجه "تصمیم‌گیری در مورد ماهیت دقیق صفت زمینه‌ای که ابزار آن را مورد هدف قرار می‌دهد آسان نیست" (همان صفحه). یعنی؛ ساختار مورد نظر ممکن است آنچه را که قصد دارد اندازه‌گیری نکند.

دومین انتقادی که برخی محققان مطرح کرده‌اند این است که AMTB برای کانادا به عنوان یک کشور دو زبانه مناسب است. دلایل این امر را می‌توان به عدم در دسترس بودن زبان ویا عدم اهمیت سیاسی زبان در جامعه دانست. (آکسفورد، ۱۹۹۶؛ دورنیه، ۲۰۰۱). در پاسخ به این انتقاد، گاردنر و همکارانش اشاره کردند که تحقیقات انجام شده در تعدادی از کشورهایی که یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یادگیری زبان خارجی در نظر گرفته می‌شود، نشان می‌دهد که AMTB به وضوح مناسب با آن کشورها است.

انتقاد سوم مربوط به سوء تفاهم‌های اصطلاحات است. دورنیه (۲۰۰۵) به دو منبع دشواری اشاره می‌کند. مورد اول مربوط به تفسیر انگیزه تلفیقی (**integrative motivation**) است. یعنی گاردنر سه مفهوم متفاوت اما بسیار نزدیک از انگیزه تلفیقی (یعنی گرایش تلفیقی، انگیزه تلفیقی، و تلفیق) دارد؛ یعنی دشواری اصطلاحات "تصمیم‌گیری در مورد آنچه را که گاردنر در مورد" انگیزه "در نوشتار خود صحبت می‌کند دشوار می‌کند. جالب است که گاردنر (۲۰۰۱) با این انتقاد موافق است؛ یعنی "این اصطلاح به طور مکرر در ادبیات به کار می‌رود، اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که این معنا دارای تفاوت‌های مختلفی برای افراد مختلف است" (گاردنر، ۲۰۰۱ ص: ۱).

انتقاد چهارم تقسیم "انگیزه" به عنوان "انگیزه ابزاری و تلفیقی" به طور جداگانه توسط بسیاری از محققان در الگوی اجتماعی-آموزشی گاردنر است. دورنیه (۲۰۰۵) ذکر می‌کند که بسیاری از مقاله‌های ارسال شده به ژورنال‌های بین‌المللی با مفهوم انگیزه را فقط در دو نوع ابزاری و تلفیقی می‌بینند؛ درحالی که این طور نیست و ماهیت ذهنی انسان چنین دیدگاه دوگانه‌ای را اجازه نمی‌دهد. بنابراین در نظر گرفتن انگیزه صرفاً "به عنوان انگیزه تلفیقی و ابزاری یک دیدگاه کاهشی است. گاردنر و مکینتایر (۲۰۰۳) قبلاً به این انتقاد پاسخ داده‌اند؛ یعنی خود انگیزه مفهوم پویایی است، و طبقه‌بندی قدیمی انگیزه از نظر انگیزه تلفیقی و ابزاری بیش از حد ایستا و محدود است. محققان دیگر کم و بیش همان انتقاد را نسبت به این تمایز دارند. برای مثال، مک کلند (۲۰۰۰) در تعریف مفهوم "تمایل به تلفیق" بر "ادغام با جامعه جهانی به جای شباهت با زبان مادری" (ص ۱۰۹) تاکید دارد و بیان می‌کند که دیدگاه گاردنر در مورد تمایل به تلفیق باید با مفهوم انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی ادغام گردد.

انتقاد پنجم که توسط دورنیه (۲۰۰۵) به عنوان یک "چیستان" در نظر گرفته می‌شود، این است که "مفهوم انگیزه تلفیقی هیچ منطقی در هیچ یک از رشته‌های روانشناسی انگیزشی ندارد و تعریف دقیق ماهیت آن دشوار است" (ص ۵). گاردنر (۲۰۰۵) موافق این است که در حال حاضر هم یک مؤلفه به نام "انگیزه تلفیقی" به طور مداوم در مطالعات تجربی در زمینه‌های مختلف پدید آمده است، که اهمیت آن را در فرایند یادگیری زبان دوم نشان می‌دهد. آخرین انتقاد که از رویکرد ساختارگرایانه ناشی می‌شود، اهمیت مؤلفه انگیزش تلفیقی را زیر سوال می‌برد. مفهوم انگیزش تلفیقی می‌تواند برای هویت افراد خطرناک باشد؛ زیرا در نهایت دلالت بر این دارد که فراگیران موفق زبان دوم کسانی هستند که مایل به ادغام با جامعه

هدف هستند؛ بنابراین هویت خود را کنار می‌گذارند. وب (۲۰۰۳) این را به شکل دیگر بیان می‌کند و می‌گوید: "در این بافت، هویت فرهنگی یادگیرنده زبان دوم به عنوان عامل خطرناک در فرایند یادگیری زبان دوم در نظر گرفته می‌شود (ص ۶۳)".

به طور کلی، این انتقادات منجر به تغییر پارادایم از دیدگاه کلان به دیدگاه خرد به نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم و همچنین ظهور مدل‌های دیگر در مورد نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم شده است. با این وجود، همان‌طور که دورنیه (۲۰۰۵) بیان می‌کند، "تئوری‌های متفاوت یا متناقض لزوماً یکدیگر را از هم جدا نمی‌کنند، بلکه ممکن است مراحل مختلف فرایندهای رفتاری-انگیزشی را دربرگیرد" (ص ۱۸)، باید اشاره کرد که دانشمندان حوزه انگیزه در زبان دوم (به عنوان مثال دورنیه، ۱۹۹۰؛ آکسفورد و شرین، ۱۹۹۴؛ آکسفورد، ۱۹۹۶) به جای تحقیر یا از بین بردن مدل آموزشی-اجتماعی گاردنر، خواستار گسترش و بازتعریف آن هستند. این تعریف مجدد از مدل توسط محققان منجر به ایجاد چشم انداز جدید در مورد نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم شد.

رویکردهای شناختی

نقطه شروع رویکرد شناختی در تحقیقات انگیزشی در کروکز و اشمیت (۱۹۹۱) مشاهده می‌شود. در آن مقاله، نویسندگان استدلال می‌کنند که کار تا آن تاریخ با موضوع انگیزه در یادگیری زبان دوم به دویشت محدود بوده است: "رویکرد آنها به طور انحصاری از نظر روانشناختی اجتماعی بوده است، و همچنین نتوانسته است بین مفهوم نگرش و انگیزش تفاوت قایل شود". (کروکز و اشمیت، ۱۹۹۱: ۵۰۱). بسیاری از مطالعات انجام شده دیگر در دهه ۹۰ مربوط به همین تغییر بوده است (براون، ۲۰۰۱).

توجه به انگیزه در بافتی که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد به جای تمرکز به انگیزه در ابعاد جامع‌تر، در نظر گرفتن انگیزه به عنوان یک موجود پویا و نه مفهوم پایا و تمرکز بر فرایند و نه محصول، اصلی‌ترین محورهای تغییر شناختی بودند. تغییر نگرش کلان به نگرش‌های خرد، به محققان انگیزه داد تا در راستای نظریه‌های روانشناختی-آموزشی مانند نظریه خودمختاری، نظریه انتساب، نظریه هدف، مدل‌های کلاس محور و مدل نوروبیولوژی انگیزه یادگیری زبان دوم حرکت نمایند.

نظریه خود مختاری

نظریه خودمختاری (SDT) یک نظریه کلان در مورد انگیزه و شخصیت انسان است که بر تمایلات افراد و نیازهای روانی افراد تأکید می‌کند. این امر مربوط به انگیزه انتخاب افراد بدون تأثیر و دخالت خارجی است. نظریه استقلال بر میزان خود انگیزی فرد تمرکز دارد. از منظر این نظریه دونوع انگیزه وجود دارد: انگیزه درونی و انگیزه بیرونی. نقش انگیزه درونی در این تقسیم‌بندی بیشتر و مهمتر است. دورنیه (۲۰۰۵) بیان می‌کند که «این رویکرد یکی از تاثیرگذارترین نظریه‌ها در روانشناسی انگیزی است و تلاش‌های زیادی در حوزه یادگیری زبان‌های خارجی انجام شده است تا مولفه‌های خاص این نظریه را برای توضیح انگیزه استفاده نمایند» (ص ۷۶).

در اواخر دهه ۱۹۹۰، نولز و همکارانش (برای مثال نولز، کلمنته و پلیتیر، ۲۰۰۰) در راستای تغییر رویکرد از ساختارگرایی به رویکرد شناختی، یک برنامه تحقیقاتی منظم تهیه کرد تا اینکه مؤلفه‌های مختلف درونی و بیرونی در روانشناسی آموزشی را به جهت گیری‌ها در تحقیقات زبان دوم ارتباط دهد و اینکه چطور این مولفه‌ها بر یادگیری و استقلال زبان آموزان می‌تواند تاثیر داشته باشد.

نولز و همکارانش (۲۰۰۱) همچنین مولفه‌ای به نام **amotivation** (عدم انگیزه) به ارتباط بین عملکردهای کلاسی و نظریه استقلال اضافه کرده و بیان می‌کند که یک زبان آموز با سطح استقلال یا خود مختاری بالا مستعد یادگیری بهتر است. بر اساس دسی و رایان (۲۰۰۸) نظریه استقلال به موضوعات اساسی مانند رشد شخصیت، نیازهای روانشناسی عمومی، هدف زندگی و آرزو، انرژی و نشاط، فرایندهای غیر آگاهانه، ارتباط فرهنگ با انگیزه و تأثیر محیط اجتماعی بر انگیزه، تأثیر، رفتار و ... می‌پردازد. (ص ۱۸۳)

انگیزه درونی

انگیزه درونی، نوعی انگیزه است که از رضایت و لذت درونی ناشی می‌شود. انگیزه ذاتی از درون زبان آموزان ناشی می‌شود و مربوط به هویت و احساس هویتی زبان آموز است. طبق گفته‌های نولز و همکاران (۲۰۰۱) انگیزه درونی به عنوان زیر مجموعه‌ای از نظریه خودمختاری، بر سه نوع است: الف) دانش انگیزه درونی (یعنی لذت دانستن چیزهای جدید)، تحقق انگیزه درونی (لذت رسیدن به اهداف) و تحریک انگیزه ذاتی (لذت انجام کار). (اهرمان، لیور و

آکسفورد، ۲۰۰۳). اظهار داشتند که زبان آموزان با انگیزه درونی، لذتی که از یادگیری زبان به دست می‌آورند، به عنوان پاداش در نظر می‌گیرند و این عوامل درونی هستند که میزان با انگیزه بودن و موفق بودن فرد زبان آموز را مشخص می‌کند. انگیزه درونی در یک طیف عدم تمایل تا تعهد شخصی فعالانه ادامه پیدا می‌کند.

انگیزه بیرونی

انگیزه بیرونی به «اقدامات انجام شده برای دستیابی به اهداف ابزاری مانند کسب درآمد یا اجتناب از تنبیه است» (دسی و رایان، ۱۹۸۵: ۳۹). برخلاف انگیزه درونی، انگیزه بیرونی در طیفی از عدم استقلال در یادگیری تا استقلال در یادگیری قرار دارد. این نوع انگیزه به تلاش‌ها و عملکردهای زبان آموز می‌پردازد تا بتواند به پاداش خارجی یا سودی برسد که از این طریق به دست می‌آید.

عدم انگیزش

عدم انگیزه در نظریه استقلال بحثی مستقل از انگیزه درونی و انگیزه بیرونی است. دسی و رایان (۱۹۸۵) عدم انگیزه را این گونه تعریف می‌کنند: «نبودن نسبی انگیزه که به دلیل کمبود علاقه اولیه ایجاد نمی‌شود، بلکه به دلیل احساسات بی‌کفایتی و ناتوانی فرد در مواجهه با انجام فعالیت ایجاد می‌شود». (ذکر شده در دورنیه ۲۰۰۱: ۱۴۴)

والراند (۱۹۹۷) چهار نوع اصلی بی‌انگیزگی را بیان می‌کند. در مرحله اول، عدم انگیزه می‌تواند ناشی از یک باور به توانایی باشد؛ برای مثال فرد ممکن است به دلیل عدم اعتماد به نفس دچار بی‌انگیزگی شود. نوع دوم مربوط به راهبردهای یادگیری است؛ یعنی عدم انگیزه یک فرد ممکن است ناشی از عدم استفاده درست از راهبردها باشد. نوع سوم عدم انگیزه به عدم اعتماد به ظرفیت و توانایی خویش است که باعث می‌شود این برداشت ایجاد شود که یک تکلیف سخت به نظر برسد. نوع چهارم عدم انگیزه ناشی از این فکر است که کاری که در حال انجام است، بدون نتیجه است و نمی‌تواند کمکی باشد.

نقدهای نظریه استقلال

وجود نظریه استقلال چندان دوام نیاورد. وندرگرفت (۲۰۰۵) ارتباط بین انگیزه و مهارت را مطابق نظریه خودمختاری بررسی کرد. او دریافت که یک الگوی ساده و متمایز که منعکس‌کننده افزایش استقلال یادگیری برای تمام سطوح زبان آموزان وجود ندارد. در یک

مطالعه تجربی در مورد دانشجویان، ووش و همکاران (۲۰۰۸) دریافت که ارائه گزینه‌های زیاد به افراد ممکن است منجر به نتایج منفی در یادگیری شود. از منظر دیگر، برخی بر این باورند که هیچ تفاوتی بین انگیزه درونی/ بیرونی نظریه استقلال و انگیزه ابزاری/ تلفیقی مدل اجتماعی-آموزشی گاردنر وجود ندارد. زبان آموزان دارای انگیزه درونی از انجام دادن خود تکلیف لذت می‌برند، درحالی که زبان آموزان دارای انگیزه تلفیقی رضایت بیشتری در کلاس نشان می‌دهند. زبان آموزان با انگیزه بیرونی به دلایل ابزاری زبان را یاد می‌گیرند، این انگیزه از عوامل ابزاری مانند جایزه گرفتن یا جلوگیری از جریمه یا تنبیه انجام می‌شود؛ درحالی که زبان آموزان دارای انگیزه ابزاری به دلیل مزایای یادگیری، فرایند یادگیری را انجام می‌دهند.

نظریه‌های هدف

«اهداف، همیشه ویژگی اصلی تحقیقات انگیزه در زبان دوم بوده‌اند» (دورنیه، ۲۰۰۵: ۹). در اصل، تئوری‌های هدف از روانشناسی آموزشی ناشی می‌شوند. هدف به دلایل یا اهدافی اشاره دارند که فرد در فرایند یادگیری دارد. به طور کلی، اهداف بر عملکرد افراد تأثیر می‌گذارند به این معنا که:

- توجه را به سمت یک فعالیت خاص متمرکز می‌کند.
 - برای ایجاد تلاش فرد را تشویق می‌کند.
 - برای ادامه کار خاص افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
 - بر استفاده از استراتژی توسط زبان آموزان مختلف تأثیر می‌گذارد.
- همان‌طور که توسط لاک و لاتام (۲۰۰۲) ذکر شد، دو نظریه هدفمند تأثیرگذار در مطالعات انگیزشی نظریه تعیین هدف و نظریه جهت‌گیری هدف هستند. به گفته لاک (۱۹۹۶)، از جمله موارد دیگر، تنظیم هدف و اجرای آن مرتبط است؛ یعنی اهداف بر عملکرد، تلاش انجام شده برای رسیدن به آن هدف، راهبردهای استفاده شده و پایداری آن تأثیر می‌گذارد. تحقیقات انگیزشی عمدتاً مربوط به نظریه جهت‌گیری هدف است. دورنیه (۲۰۰۵) اظهار می‌دارد که «اهداف یادگیری زبان معمولاً به عنوان جهت‌گیری» یاد می‌شود (ص ۹). با این حال، "جهت‌گیری" همان‌طور که توسط گاردنر و ترمبلی (۱۹۹۴) تعریف شده است، به صراحت با نظریه‌های هدف‌های مختلف که در روانشناسی آموزشی محبوبیت یافته‌اند، پیوندی نداشته است.

برخلاف تئوری تعیین هدف، نظریه جهت‌گیری هدف در یک بافت کلاسی به منظور تبیین

یادگیری و عملکرد کودکان توسعه یافته است (دورنیه ۲۰۰۱). پینتریچ و شوون (۲۰۰۲)؛ به نقل از دورنیه، ۲۰۰۵، صفحه ۹) اظهار می‌کند: "در حال حاضر، این موضوع پرکاربردترین حوزه تحقیق در زمینه انگیزه دانش‌آموزان در کلاس‌های درس است و پیامدهای مستقیمی برای دانش‌آموزان و معلمان دارد." این نظریه بر این فرض استوار است که عملکرد یک فرد ارتباط نزدیکی با اهداف درک شده خود دارد.

نظریه انتساب

نظریه انتساب (وینر، ۱۹۸۶، ۱۹۹۲، ۲۰۰۰، ۲۰۱۰) در نظریه‌های انگیزشی معاصر روانشناسی توجه ویژه‌ای داشته است. نظریه انتساب، تئوری غالب در تحقیقات در مورد دانش‌آموز بود. انگیزه در دهه ۱۹۸۰ نظریه انتساب برجسته‌ترین نظریه در حوزه انگیزه فراگیران بود. این نظریه به این دلیل برای زبان دوم اهمیت دارد که با آن می‌توان شکست یا موفقیت در یادگیری زبان‌های خارجی را با آن توضیح داد.

این تحقیق از جهات بسیاری حائز اهمیت است. همچنین این نظریه از آن جهت مهم است که می‌تواند نقش مهمی در شکل‌گیری انگیزه زبان آموز ایفا کند (ویلیامز، بردن، البهارنا، ۲۰۰۱).

برخی از محققان در زمینه تحقیقات انگیز در زبان دوم مانند (وینر، ۱۹۸۶، ۱۹۹۲، ۲۰۰۰؛ دورنیه، ۲۰۰۱) نظریه انتساب را از طریق چهار عامل توضیح می‌دهند: توانایی، تلاش، دشواری درک شده از یک تکلیف و شانس. براون (۲۰۰۷) توانایی / تلاش را به عنوان عوامل درونی و دشواری / شانس را به عنوان عوامل بیرونی در نظر می‌گیرد. این نظریه دستاوردها و موفقیت‌های آینده را با این عوامل پیوند می‌دهد و این پیوند را به عنوان دلیلی علی بیان می‌کند (مثلاً تلاش باعث دستیابی یا موفقیت در نتیجه می‌شود). دورنیه (۲۰۰۵) در توضیح این نکته اظهار می‌دارد: "اگر برای مثال، ما شکست در انجام یک تکلیف در گذشته را به ناتوانی خود در یک قسمت خاص نسبت دهیم، احتمال این وجود دارد که دیگر آن فعالیت را تکرار نکنیم؛ در حالی که اگر اعتقاد داشته باشیم که مشکل به دلیل عدم تلاش کافی یا راهبردهای نامناسب به کارگرفته شده است، به احتمال زیاد سعی خواهیم کرد یک بار دیگر تلاش کنیم." (ص ۷۹). یعنی پیش زمینه و تجربه زبان آموزان در فرایند یادگیری زبان‌های خارجی از اهمیت زیادی برخوردار است و نقش مهمی در یادگیری آینده فراگیران خواهد داشت. نظریه انتساب وابسته به فرهنگ است و فراگیران با فرهنگ‌های مختلف موفقیت یا شکستشان را به عوامل مختلفی

نسبت می‌دهند. در یک مطالعه کیفی، ویلیامز و همکاران. (۲۰۰۱) دریافتند که، در مورد درک دانشجویان عرب از یادگیری خود، از عواملی مانند "شانس" هرگز ذکر نمی‌شود یا "توانایی" به ندرت توسط شرکت‌کنندگان ذکر شده است. به عبارت دیگر، آنها خاطر نشان کردند که یادگیری زبان به محیط کلاس، شرایط، قرار گرفتن در معرض فرهنگ زبان، علاقه، استفاده از راهبرد و حمایت و تشویق توسط دیگران نسبت داده می‌شود.

مفهوم انتساب، ارتباط نزدیکی با خودکارآمدی (اعتقاد به خود) دارد. براون (۲۰۰۷) بیان می‌کند که احساس خودکارآمدی و میزان تلاش مناسب، می‌تواند به موفقیت منجر شود و در مقابل یک زبان‌آموز بدون حس خودکارآمدی، به راحتی شکست خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهد. به طور خلاصه خودکارآمدی را می‌توان پیامد عملی نظریه انتساب دانست و می‌توان گفت که یکی از مسئولیت‌های معلمان تقویت و تشویق حس خودکارآمدی در میان زبان‌آموزان است.

عصب‌شناسی انگیزه در زبان دوم

مطالعات عصبی‌شناسی انگیزه، تحت تأثیر روش‌های پیشرفته مطالعات اخیر مغز، توسط شومان (۱۹۹۹) معرفی گردید. در این روش، سازوکار مغز و واکنش‌های عصبی که وجود دارد، طی فرایندی خاص بررسی می‌شود. دورنیه (۲۰۰۵) بیان می‌کند که این حوزه از تحقیق توانایی تحول در مطالعات انگیزشی در زبان دوم را دارد. طبق گفته شومان (۲۰۰۱)، نتیجه این مدل برای مطالعه انگیزه در زبان دوم این است که انگیزه می‌تواند الگویی برای ارزیابی محرک باشد. در این مدل انگیزه دارای پنج بعد شامل: اصالت، رضایت‌مندی، نیروی درونی بالقوه، و تصویر ذهنی و اجتماعی از خود است. علاوه بر این، این مدل با در نظر گرفتن انگیزه ابزاری / تلفیقی گاردنر و انگیزه درونی / بیرونی دسی و رایان، اظهار می‌کند که شاید بهترین انگیزه وجود نداشته باشد.

فرایندهای رویکرد محور در انگیزه

در مطالعات انگیزشی، از همان ابتدای مطالعه انگیزشی، مفهوم تغییر نگرش مورد توجه قرار گرفته است. گاردنر (۱۹۸۵) اشاره می‌کند، "تغییر نگرش توسط لامبرت به عنوان نتیجه مستقیم کسب مهارت در یک زبان دوم است" (ص ۸۴) با این حال، در مقایسه با موارد دیگر مطالعات انگیزشی، مطالعات مربوط به روند انگیزه در یادگیری زبان دوم نادر است. دورنیه

(۲۰۰۵) اظهار داشت: "مفهوم فرایند گرایی در تحقیقات انگیزه در زبان دوم، یک الگوی جدید تحقیق است و در حال حاضر تعداد کمی از اصول آن به روشنی در حوزه‌های مختلف بررسی شده است" (ص ۸۷). رویکرد فرایندمحوری در انگیزه از رویکرد شناختی به انگیزه در دهه ۹۰ نشأت می‌گیرد و در حال تبدیل به یک نظریه غالب در روانشناسی انگیزشی می‌باشد. شعار اصلی این رویکرد برای مطالعات انگیزشی در یادگیری زبان‌های خارجی این است که انگیزه به مرور زمان تغییر می‌کند. در نتیجه، تمرکز این رویکرد بر خود تغییر است نه متغیرها و مطالعات مرتبط طولی هستند و مقطعی نیستند. دورنیه (۲۰۰۵) به عنوان توسعه‌دهنده پیشگام این مدل اشاره می‌کند که در بافت یادگیری زبان‌های خارجی، که طی سالیان متمادی اتفاق می‌افتد "انگیزه مراحل و فازهای زیادی را طی می‌کند" (ص ۸۳). به عبارت دیگر، انگیزه در فرایند یادگیری زبان دوم، یک مفهوم ایستا نیست، بلکه پایا است؛ بنابراین در معرض نوسان قرار دارد.

الیس (۲۰۰۸) اظهار می‌کند، "محققان به طور فزاینده اذعان می‌کنند که عوامل گرایشی (برای مثال، انگیزش، سبک یادگیری، اضطراب) پویا هستند و نمی‌توان آنها را خصیصه نامید (توضیح نگارنده: عواملی مانند استعداد که ذاتی هستند خصیصه نامیده می‌شوند)" (ص ۷۲۱). یعنی "آنها در بافت‌های اجتماعی مختلف، متفاوت عمل می‌کنند و در نتیجه عوامل درونی و بیرونی زبان آموز در نوسان هستند" (همان صفحه). محققان فعال در حوزه فرایند محوری انگیزه (برای مثال ویلیامز و بوردن، ۱۹۹۷) مراحل فرایند انگیزش را بر روی یک طیف زنجیره وار تقسیم می‌کنند. ویلیامز و بوردن (۱۹۹۷) سه مرحله انگیزشی را تفکیک می‌کنند: الف) دلایل انجام کار، ب) تصمیم به انجام کار، و ج) حفظ تلاش یا ادامه کار. به طور مشابه، دورنیه (۲۰۰۰) مدلی برای فرایند محور بودن انگیزه در زبان دوم و مشخص کردن مؤلفه‌ها و سازوکارهای تشکیل فرایند انگیزشی زبان دوم تهیه می‌کند. این مدل، فرایند انگیزه را از آرمان‌ها و آرزوهای اولیه تا ارزیابی نهایی فرایند را در برمی‌گیرد.

مدل فرایند محوری بودن انگیزه بر تغییر انگیزه در طول زمان تاکید دارد. الیس (۲۰۰۸) اشاره می‌کند که این مدل می‌تواند مدل‌های انگیزشی دیگر را در بر گیرد. برای مثال مرحله اولیه (قبل از عمل) ساختارهای مانند انگیزه تلفیقی را در بر می‌گیرد، مرحله عمل انگیزه‌های ابزاری و درونی را در برمی‌گیرد و مرحله پسا عمل نظریه انتساب را می‌تواند در خود جای دهد. یکی نمودن نظریه‌های مختلف در قالب یک نظریه یکی از مزایای رویکرد فرایند محور بودن انگیزه

است، به این دلیل که این مدل از نتایج مثبت مدل‌های دیگر بهره می‌برد و جنبه‌های منفی آن را نادیده می‌گیرد.

اگرچه، رویکرد فرایند گرایی نقش انقلابی در مطالعات انگیزشی دارد، اما این موضوع مورد انتقاد قرار گرفته است که بهترین آن بحث عملیاتی شدن مدل و کاربردی کردن آن است. به همین دلیل مطالعات انجام شده با این رویکرد همواره با چالش‌های همراه بوده است و از نظر تعداد هم نسبت به مطالعات تولید محور کمتر بوده است.

مرحله عملیاتی مشخص نیست دورنیه (۲۰۰۵) بیان می‌کند "این مدل حاکی از آن است که روند عمل در مورد مورد نظر تعریف خوبی دارد و دارای مرزهای برش خورده‌ای است" (ص. ۸۶). ثانیاً، لازم به ذکر است که مراحل رویکردهای فرایند محور باید همزمان در نظر گرفته شود، اما نحوه بهره برداری از این نکته مشخص نیست.

مدل‌های انگیزشی کلاس محور

بافت کلاس به حدی پیچیده است که به گفته دورنیه (۲۰۰۱)، "هیچ نظریه انگیزشی واحدی نمی‌تواند این پیچیدگی را در نظر بگیرد" (ص ۱۳). برای پیش بینی اینکه در یک شرایط کلاس چه اتفاقی خواهد افتاد، به یک مدل پیچیده تر نیاز داریم که بسیاری از تئوری‌های انگیزشی را به طور همزمان در نظر می‌گیرد. با در نظر گرفتن این مسئله، مدل کلاس محور دورنیه درسه سطح تعریف شد: سطح زبان، سطح یادگیرنده و سطح موقعیت یادگیری. این سه سطح منعکس کننده سه مولفه مهم هر دوره یادگیری زبان (یعنی یادگیرنده، معلم و زمینه) است و سه بعد مختلف از مدل‌های قبلی را به طور هم زمان پوشش می‌دهد. (یعنی بعد اجتماعی، بعد شخصی و ... بعد آموزشی). در این مدل، سطح زبان، عمومی ترین سطح سازه است و ارتباط نزدیکی با مفهوم انگیزه تلفیقی و ابزاری گاردنر دارد و جنبه اجتماعی انگیزه یادگیری زبان دوم را نشان می‌دهد. سطح یادگیرنده بیانگر تفاوت‌های فردی در بین فراگیران است و مجموعه‌ای از آثار و شناخت‌ها را شامل می‌شود که ویژگی‌های شخصیتی فراگیر را تشکیل می‌دهند. سطح موقعیت یادگیری زبان مربوط به عوامل انگیزشی خاص کلاس است: مؤلفه‌های انگیزشی خاص دوره، عوامل انگیزشی مرتبط با معلم و عوامل انگیزشی مرتبط با گروه. این تقسیم‌بندی شبیه انگیزه ذاتی / بیرونی نظریه استقلال است. یادگیری در سطح موقعیت همچنین می‌تواند به تفسیر گاردنر از نگرش، یعنی نگرش‌ها به موقعیت یادگیری باشد که می‌تواند در محیط کلاس عملیاتی شود.

مدل‌های نوین انگیزه در زبان دوم

مطابق دورنیه و رایان (۲۰۱۵)، در حال حاضر حوزه انگیزشی زبان در مرحله سوم خود است. این مرحله به دلیل محدودیت‌های تحقیقات گذشته به وجود آمد (بو و همکاران، ۲۰۱۵). برای مثال پارادایم‌های تحقیق گذشته انگیزه را به عنوان فرایندی در نظر می‌گرفت که در بازه زمانی نسبتاً کوتاه و با طرح‌های تحقیق ساده انجام می‌شد.

رویکردهای خطی به انگیزه در زبان دوم، این مفهوم را از دیدگاه اثبات گرایان بررسی می‌کنند. این رویکردها قدرت توضیحی و پیش‌بینی خوبی دارند. تعمیم‌پذیری و کاربردی بودن مدل‌ها در بافت وسیع‌تر کانون این چارچوب‌ها است. نقطه مشترک مدل‌های خطی انگیزه در زبان دوم، داشتن تعداد کمی از متغیرهای تأثیرگذار است که با گذشت زمان، چنین دیدگاهی کاهش‌گرایانه تلقی می‌شد. مدل‌های خطی اکنون یک دیدگاه جزئی از انگیزه هستند. در این دیدگاه، یادگیری زبان شامل "ایده آل یا تعداد متغیرهایی است که با روش‌های قابل پیش‌بینی رفتار و پاسخ می‌دهند (دورنیه و یوشیدا، ۲۰۱۳: ۷۶).

بر اساس کارهای دورنیه و یوشیدا (۲۰۱۳)، سه دیدگاه (اجتماعی-فرهنگی، نظریه‌های فراگیر محور، و رویکردهای سیستم‌های پیچیده پویا) موجب ایجاد دیدگاه‌های موقعیت محور در انگیزه شدند. از منظر نظریه اجتماعی فرهنگی، یادگیری محصول و نتیجه نهایی نیست، بلکه نتیجه تعامل متقابل بین یادگیرنده و بافت در سطوح خرد و کلان است. تمرکز این نظریه‌ها بر تعامل پویا بین انگیزه به عنوان یک فرایند و بافت یادگیری به عنوان یک فرایند دیگر است. مفهوم "خویش" در این نظریه خود یک مفهوم اساسی است. یادگیرندگان به عنوان نمود «خود» با «بافت» تعامل پویا دارند. «خود» در اینجا به معنای شخصیت، احساسات و رفتار یادگیرنده است.

نظریه‌های اخیر در مورد انگیزه زبان دوم که رویکرد سیستم‌های پویا-پیچیده نامیده می‌شوند، "بافت یادگیری را به عنوان یک فرآیند" در نظر می‌گیرند. این نظریه فراتر از آثار خطی متغیرهای بافت محور بر رفتارهای یادگیری یا عوامل عاطفی فراگیران است و در عوض بر «فرایندهای تعاملی» تمرکز دارد. دورنیه و یوشیدا (۲۰۱۳) بیان می‌کنند که دیدگاه پویا-پیچیده به انگیزه به عنوان مفهومی نگاه می‌کند که با بافت پویا و مشخصه‌های شناختی درونی مرتبط است. در این دیدگاه چند وجهی، نسبت به انگیزه در زبان دوم، تعامل‌های بی‌شمار، غیرقابل پیش‌بینی و در حال تغییر بین اجزای سیستم وجود دارد. درهم تنیدگی و تغییرپذیری دو شرط

اساسی برای تبدیل یک سیستم ساده به یک سیستم پیچیده است. از این مفهوم به عنوان یک آونگ دوطرفه یاد می‌کنند که در آن سیستم ساده فقط از دو قسمت تشکیل شده است و با فرایند حرکت سیستم به یک مسیر در حال توسعه تبدیل می‌شود و نمایانگر یک رفتار بسیار پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی است. دیدگاه سنتی نسبت به انگیزه در زبان دوم، عوامل انگیزشی را عوامل متمایز و منحصر به فرد می‌داند که در انزوا عمل می‌کنند، در حالی که از منظر سیستم پویای موقعیت محور، عوامل انگیزشی به عنوان یک کل عمل می‌کنند.

دورنیه (۲۰۰۹) انتقال از دوره شناختی و به دور پویای انگیزه در زبان دوم را "تغییر بنیادی" می‌نامد. در این تغییر شکل، یادگیری زبان یک فرایند اجتماعی-فرهنگی و اجتماعی-تاریخی است نه یک فرایند شناختی روانشناختی (این تغییر شکل نیز تحت تأثیر رشد انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی قرار دارد که در آن انگلیسی بیشتر به عنوان وسیله مشترک ارتباط مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این دیدگاه، همان‌طور که دورنیه و یوشیدا (۲۰۱۳) نشان می‌دهند، مفاهیم سنتی انگیزه در زبان دوم مانند انگیزه تلفیقی و نگرش نسبت به جامعه هدف معنای خود را از دست داده‌اند؛ زیرا هیچ اشاره خاصی به فرهنگ هدف وجود ندارد و انگلیسی به عنوان یک مهارت اصلی آموزشی مانند آموزش رایانه در نظر گرفته می‌شود. مهارت یا دانشی که مخصوص یک جامعه خاص نیستند. دورنیه و یوشیدا (۲۰۱۳) در کتاب تأثیرگذار خود، آموزش و تحقیق انگیزه در زبان دوم، چارچوب‌های مفهومی درباره دوره اجتماعی و پویا انگیزه در زبان دوم را معرفی می‌کنند: یک دیدگاه زبان آموز در بافت، سیستم خود انگیزشی زبان دوم، و دیدگاه دیگر سیستم پویا و پیچیده.

دیدگاه زبان آموز در بافت یادگیری زبان

محدودیت‌های رویکردهای خطی در تحقیق در مورد نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم باعث شد تا دانشمندان در روانشناسی آموزشی وارد دوره‌ای شوند که با در نظر گرفتن افراد در بافت آموزشی شکل می‌گیرد. رویکردهای خطی در جریان اصلی تحقیقات انگیزشی زبان دوم با کار بر روی عوامل شناختی مانند توانایی و استعداد شروع شد و سپس برای سه دهه بعدی، به عوامل عاطفی و عمدتاً با تلاش گاردنر (۱۹۷۲) و همکارانش ادامه یافت. چندین دهه طول کشید تا تحقیقات در مورد نقش انگیزه در زبان دوم تحول یابد تا به موقعیت فعلی خود برسد. طی این دهه‌ها، تحقیق در زمینه نقش انگیزه در زبان دوم با برتری مطالعات روابط علت و معلولی توسعه

یافت. تمرکز این بحث در روانشناسی آموزشی بر این سؤال بود که "آیا انگیزه در درجه اول علت یا نتیجه یادگیری است" (دورنیه و یوشیدا، ۲۰۱۱: ۲۰). با این حال، مسئله انگیزه بسیار پیچیده‌تر است و تحت تأثیر بسیاری از عوامل داخلی و خارجی قرار دارد. برقراری یک رابطه علت و معلولی، یک دیدگاه کم عمق در مورد مسئله است. ایجاد رابطه علت و معلولی از انگیزش، زمان و مراحل انگیزش را نادیده می‌گیرد. انگیزه یادگیری زبان دوم با گذشت زمان یا در سطح خرد (برای مثال تجربه یادگیری زبان در یک دوره فشرده) یا در سطح کلان (برای مثال فرایند یادگیری زبان در طول زندگی آموزشی) تغییر می‌کند. رابطه خطی علت و معلولی انگیزش در سنت اثبات‌گرایان و با دیدگاه تقلیل‌گرایی در روانشناسی انگیزشی مورد بحث قرار گرفته است. این دیدگاه، فراگیران را به دوگانگی‌های مختلف مانند فراگیران با انگیزه / بی‌انگیزه، فراگیران ابزارگرا / تلفیقی و فراگیران با اعتماد به نفس بالا / با اعتماد به نفس کم تقسیم می‌کند. به همین دلیل است که "مدل‌های خطی فقط بخشی جزئی از انگیزه را انتخاب می‌کنند و به واقعیت پیچیده آن دقت نمی‌کنند" (دورنیه و یوشیدا، ۲۰۱۱: ۷۶). تأثیر تغییرات جریان اصلی در روانشناسی انگیزشی و آموزشی و وجود این محدودیت‌ها منجر به ظهور رویکردهای بافت محور در انگیزش زبان دوم شده است.

رویکردهای بافت محور برای انگیزش زبان دوم، بافت یادگیری و عوامل زمینه‌ای مرتبط (مانند کلاس درس یا محیط فرهنگی) را در رویکردهای رابطه‌ای و نه خطی در نظر می‌گیرند. مدل‌های خطی، مولفه‌های بافتی را به عنوان متغیرهای مستقل مؤثر بر انگیزه در نظر می‌گرفتند. فرمول‌بندی‌های خطی به جنبه پویای بافت و انگیزه‌ای که در آن از طریق ارتباط شکل می‌گیرد توجه نمی‌کند. از سوی دیگر، "رویکرد رابطه‌ای به دنبال شناسایی "متغیرها" و ردیابی روابط علت و معلولی نیست" (سیلی و کارتر، ۲۰۰۴: ۱۹۶). به جای آن، روی جنبه‌های پویا و متغیر بافت و انگیزه تمرکز دارد. در این دیدگاه، همان‌طور که دورنیه و یوشیدا (۲۰۱۱) استدلال می‌کنند، روابط منحصر به فرد هستند؛ زیرا هر شخص و هر بافت یادگیری منحصر بفرد است. در نتیجه از آنجا که هر زمینه یادگیری زبان منحصر به فرد است، مدل‌ها و استراتژی‌های مختلف انگیزشی مورد نیاز است. برای مثال، عوامل و استراتژی‌های انگیزشی لازم در یک بافت نظامی به مراتب با سایر بافت‌های آموزشی مانند دانشگاه‌ها عادی متفاوت هستند.

سیستم خود انگیزشی زبان دوم

مدل خودانگیزشی زبان دوم که توسط دورنیه (۲۰۰۵) پیشنهاد شد، مولفه‌های اصلی انگیزه در زبان دوم را فراهم می‌کند. این چارچوب تحت تأثیر این عقیده است که یادگیری زبان خارجی با یادگیری سایر موضوعات دانشگاهی متفاوت است؛ بنابراین باید الگوهای مختلفی از آنچه در زمینه‌های آموزشی و روانشناختی اتخاذ شده است، استفاده شود. به عنوان یک پیشرفت طبیعی از تئوری انگیز تلفیقی گاردنر، و تحت تأثیر نظریه‌های روانشناختی انگیزشی، سیستم خود انگیزشی با هدف مفهوم سازی انگیزه زبان دوم توسعه یافته است. سیستم خود انگیزشی دورنیه (۲۰۰۹) شامل سه بعد می‌شود: دیدگاهی که فرد در مورد حالت "ایده آل" خویش دارد، دیدگاهی که برای فراگیر بایدها را مشخص می‌کند، و دیدگاه‌های که فرد در مورد تجربه یادگیری خویش دارد. حالت "ایده آل" خویش به تصویری اشاره می‌کند که فرد در ذهن خویش از خود دارد. این تصویر ذهنی ایده آل گرایانه می‌تواند یک مشوق قدرتمند برای فراگیر باشد؛ چون قادر است فاصله بین "خویش واقعی" و "خویش ایده آل" را کم کند. دیدگاهی که برای فراگیر بایدها را مشخص می‌کند، شاخصه‌ها و اهداف را برای آنها تعیین می‌کنند. برای مثال اگر زبان آموزی یک تکلیف را به دلیل تشویق یا تنبیه معلم انجام دهد اون در واقع از این نوع انگیزه برخوردار است. این نوع انگیزه، معادل انگیزه بیرونی در دیدگاه سنتی مطالعات انگیزشی است. تجربه موقعیت یادگیری زبان دوم بر "انگیزه‌های بافت محوراشاره می‌کند که مرتبط با بافتی است که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد". (دورنیه، ۲۰۰۹: ۲۹). انگیزه‌های مرتبط با موقعیت، عوامل مؤثر و تأثیرگذار بر انگیزش زبان دوم هستند. محیط یادگیری به برخی زبان آموزان انگیزه می‌بخشد، زیرا بافت یادگیری یک زبان بر نگرش و یادگیری زبان آموزان تأثیر می‌گذارد.

سیستم خود انگیزشی زبان دوم واکنشی به حرکتی فراتر از دوگانگی‌های سنتی در نقش انگیزه در زبان دوم بود (مثلاً انگیزه درونی / بیرونی)، که برای چندین دهه بر تحقیقات زبان دوم تسلط یافته بود. چندین مطالعه انجام شده است که اعتبار سیستم خود انگیزشی یادگیری زبان دوم را در زمینه‌های مختلف یادگیری آزمایش کرده است (سزار و کورموس، ۲۰۰۹؛ رایان، ۲۰۰۹؛ تاگوچی، مگید و پاپی ۲۰۰۹) این مطالعات دریافته‌اند که انگیزه تلفیق / انگیزه ابزاری و سیستم خود ایده آل زبان دوم مفاهیمی کاملاً مرتبط هستند.

نتیجه گیری

این مقاله مروری به بررسی نقش انگیزه در زبان دوم پرداخته است. انگیزه به عنوان مفهومی چند جانبه نقش بی‌بدیلی در آموزش و یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند. از مفهوم انگیزه به دلیل وجود مدل‌های مختلف نظری در ادبیات موضوع برداشت‌های بسیاری شده است. مطالعات اولیه درباره نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم محصول محور بود. یعنی به انگیزه به عنوان ساختی نگاه می‌شد که از چند مولفه خاص (مانند انگیزه ابزاری، انگیزه درونی، انگیزه بیرونی) تشکیل شده است که می‌تواند منجر به یادگیری شود. اما باید توجه داشت که این یک نگاه کاهشی است و به انگیزه بایستی به عنوان فرایندی پیچیده نگاه کرد؛ فرایندی که در آن هم زبان آموزان، هم معلمان و هم دست‌اندرکاران آموزش نقش دارند. اثر متقابل انگیزه معلم و انگیزه زبان‌آموز از بحث‌های جالب روز در حوزه انگیزه است که محققان می‌توانند با روش‌های نوین تحقیق در حوزه انگیزه در زبان دوم آن را بررسی نمایند. آنچه مهم است، اینکه معلمان زبان باید با مولفه‌ها و فنون انگیزشی آشنا شوند آن را در کلاس درس به کار ببرند. جنبه کاربردی مفهوم انگیزه به هنر معلم باز می‌گردد و این معلم است که با استفاده از تجربیات یادگیری و تدریس خود این مفاهیم را تبدیل به واقعیت می‌کند.

فهرست منابع

- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Brown, H. D. (1990). M & Ms for language classroom? Another look at motivation. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics* (pp. 383-393). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5 ed.). New Jersey 07632: Prentice Hall. Inc. Englewood Cliffs.
- Csizer, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves, and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in*

- human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 173-178.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(1), 230-248.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
- Gardner, R. C. (1985). *The attitude/motivation test battery: Technical report*: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10-24.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation: Past, present and future. Retrieved February, 5, 2015 from
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. Retrieved December, 5, 2015 from
publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf
- Locke, E. A., (1996). Motivation through conscious goal setting: *Applied and Preventive psychology* 5, 117-123.
- Loke, E., & Latham, J. (2002). Building a particularly useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(90), 705-717.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(S1), 167-210.
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Noels, K., Clément, R., & Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative

- orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424-442.
- Oxford, R. (1996). New pathways of language learning motivation. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: The new century* (pp. 1-9). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Pulvermuller, F., & Schumann, J. (1994). Neurobiological mechanisms of language acquisition. *Language Learning*, 44(681-734).
- Rost, M. (2006). Generating student motivation. Retrieved January, 2012, from www.pearsonlongman.com/ae/worldview/motivation.pdf
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120-143). Bristol, UK, Multilingual Matters.
- Schumann, J. H. (1999). A neurobiological perspective on the affect and methodology in second language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect and methodology in second language learning* (pp. 28-42). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self-system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Slavin, R. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89. <https://doi.org/10.1093/applin/amh039>
- Vohs, K. D., & Schooler, J. W. (2008). The value of believing in free will encouraging a belief in determinism increases cheating. *Psychological Science*, 19(1), 49-54. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9280.2008.02045.x>
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281-312). New York: Guilford Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. UK:

Sage.

- Weiner, B. (2000). Attributional thoughts about consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 27(3), 382-387. <https://doi.org/10.1086/317592>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Williams, M., Burden, R., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of individual in motivation theory. In Dorneyi. Z & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 173-186). Honolulu

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۲۰

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۴/۲۱

دوره یکم، شماره ۱، پاییز ۱۴۰۱

صص ۲۷-۴۶

مقاله مروری

تحلیل بینا نشانه ای تبلیغات انگلیسی و فارسی

سید صادق عزیزی زاویه^۱

چکیده

ترجمه ی تبلیغات مشابه هیچ یک از ترجمه های دیگر نیست و این ترجمه بطور خودکار برای القای معنای مورد نظر تبلیغ کننده بکار می رود و شرکت های تبلیغاتی به طور طبیعی برای این مهم از عناصر خاص استفاده می نمایند. نمایه ها و تصاویر به تبلیغات، عناصر فرهنگی و شخصیت می دهند. در نظر است در این تحقیق، تصاویر همراه با تبلیغات در یک تحلیل بینا نشانه ای مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد. این تحقیق متون و تصاویر را در کنار یکدیگر مورد بررسی قرار می دهد تا یک تصویر کلی از روابط ترجمه ای ارائه دهد. بنابراین تحقیق بیانگر اهمیت تصاویر و نقش آنان در ارایه ی مفاهیم است. در این مقاله ابتدا اقدام به گردآوری عناصر زبانی و تصاویر الحاقی به آنها گردید و سپس روابط بین تصاویر و عناصر زبانی مورد بررسی قرار گرفت. اطلاعات گردآوری شده در این تحقیق از منابع متفاوتی از قبیل فضای مجازی، مغازه ها و روزنامه ها جمع آوری شده اند. زمانی که تحقیقات در دسته های مختلف طبقه بندی شدند، درصد و میزان فراوانی آنها در جداولی ارائه شد. آنالیز این اطلاعات نشان دهنده ی اهمیت روابط بین متن و تصاویر است.

واژه های کلیدی: تصاویر، تبلیغات، ترجمه ی بینا نشانه ای

۱. دانشجوی دکتری زبانشناسی -مدرس دانشگاه افسری امام علی (ع)

مقدمه

ترجمه تبلیغات مصور شبیه انواع دیگر ترجمه نیست و برای القای معانی مدنظر تبلیغ کننده به کار می‌رود. این موضوع سبب می‌شود که اهمیت الصاق تصویر به تبلیغات برای ما آشکار شده و چالش‌های آن روشن گردد. برای شرکت‌ها و کارها این موضوع معمول است که عناصر خاص تصویری را مورد استفاده قرار دهند؛ این در حالیست که اگر کار الصاق تصاویر به خوبی انجام نپذیرد، معنای دلخواه توسط مخاطب برداشت نمی‌شود. در قرن ۲۱ با استفاده‌ی روزافزون از رسانه‌های جمعی از جمله تلویزیون و اینترنت ما به‌صورت روزمره تحت تاثیر تبلیغات هستیم. انتخاب‌های روزمره ما از غذاهای خانگی تا لوازم منزل تحت تاثیر تبلیغاتی است که به شکل روزمره مشاهده می‌نماییم و همه مردم روزانه در معرض حجم وسیعی از تبلیغات هستند و این امر به صورت ناخودآگاه است. در چنین شرایط اقتصاد بین‌المللی یک تحقیق در مورد خصوصیت‌های ترجمه تبلیغات و راهبردهای ترجمه تصاویر برای ایجاد نتایج دلخواه در مخاطب مهم به نظر می‌رسد. این راهبردهای ترجمه یک متن به یک متن دیگر نیست، بلکه شامل الصاق تصویر مناسب به سبک متن می‌شود. زندگی در جامعه کنونی با رسانه‌های جمعی و شبکه‌های مجازی سبب شده است مفاهیمی با عنوان دهکده جهانی شکل بگیرد. بنابراین نیاز برای ترجمه و انتقال مفاهیم بین فرهنگ‌ها و زبان‌ها تبدیل به یک امر حیاتی شده و نیاز به تبادل تجارب، افکار و محصولات دارد. برای اینکه ترجمه ما بر روی افراد تاثیرگذار باشد، نیازمند استراتژی‌هایی هستیم که فروش آنها را گسترش دهد (کرتیسا؛ ۲۰۰۴) میزان تاثیر یک بروشور خوب را مورد بررسی قرار داد. او این‌طور بیان کرد که یک بروشور خوب کاری بیش از توضیح دادن و اطلاع رسانی انجام می‌دهد؛ یک بروشور خوب حقایق را به صورت سرد برای مصرف کننده معرفی می‌نماید. یک تبلیغات می‌تواند به کوچکی یک بروشور یا به بزرگی یک بیلبرد یا حتی تبلیغات داخل تلویزیون باشد (ابوشهاب؛ ۲۰۱۱).

این تحقیق نشان‌دهنده نحوه ترجمه و کمک عناصر تصویری به عناصر زبانی در تبلیغات است. برخی اوقات عناصر زبانی تنها به کمک تصاویر قابل درک هستند.

متون تبلیغات معمولاً دارای ساختار پیچیده‌ای هستند و استفاده از تصاویر در این ساختارها سبب می‌گردد که نتیجه مورد نظر برای تبلیغ کننده حاصل شود. تاثیر تبلیغات بر افزایش میزان فروش و رشد اقتصاد را نمی‌توان نادیده گرفت. عملکرد مهم تبلیغات در کنار افزایش میزان

تبلیغات، اهمیت بین‌المللی دارد. عناصر تصویری تبلیغات مهمترین قسمت تبلیغات هستند؛ زیرا آنها تکمیل کننده عناصر زبانی می‌باشند. این امر مفروض است که چون متون از تصاویر کمک می‌گیرند، آنها نسبت به هنرهای دیگر از ارزش کمتری برخوردارند (بهرنت؛ ۱۹۹۷). یک تحقیق در مورد نحوه ترجمه تبلیغات انگلیسی به فارسی می‌تواند مفید واقع گردد و اهمیت تحقیق حاضر به دلایل زیر است: در تبلیغات عناصر تصویری برای انتقال مطالب در تبلیغات محصولات، فرمان و ایده‌ها به مخاطب هدف مورد استفاده قرار می‌گیرند. همچنین این تحقیق دلیل تغییرات در ترجمه تبلیغات را بررسی نموده و به آنها می‌پردازد.

۱. چگونه عناصر تصویری در تبلیغات به عناصر زبانی کمک می‌نمایند؟

۲. راهنمای مختلفی که تصاویر می‌توانند متون را ترجمه کنند چه هستند؟

۳. چه عواملی سبب انتخاب تصاویر برای تبلیغات می‌شوند؟

این تحقیق یک تحقیق توصیفی/تحلیلی است که روش بینا نشانه‌ای را در حیطه تبلیغات مورد بررسی قرار می‌دهد. این تحقیق همچنین نشانگر شیوه‌ای است که تصاویر عناصر زبانی را ترجمه می‌نمایند. این تلاش برای آوردن مثال‌هایی از تبلیغات فارسی و انگلیسی از بروشورها، بیلبردها و وبسایت‌هاست.

تصاویر می‌توانند یک حس شخصیت و آگاهی از خصوصیات فرهنگی را بدست دهند. در تحقیق حاضر قصد داریم تصاویر مکمل متون در تحقیقات را به عنوان یک ترجمه بینا نشانه‌ای تحلیل نماییم. این تحقیق متون تحقیقات را در کنار تصاویرشان بررسی می‌نماید تا بتواند روابط بین آنها را شناسایی نماید. همچنین در این تحقیق تلاش می‌کنیم تا اهمیت تصاویر و نقش آنها را در انتقال مطالب بررسی نماییم.

چارچوب نظری این تحقیق، ترجمه بینا نشانه‌ای رومن جاکوبسن (۱۹۷۱) با عنوان "ترجمه نشانه‌ها" می‌باشد. رومن جاکوبسن ترجمه نشانه‌ها را به عنوان ترجمه نشانه‌های لغوی توسط سیستم نشانه‌های غیرکلامی تعریف می‌نماید.

تحقیقات مختلف در مورد معادل‌ها در ترجمه انجام پذیرفته‌اند که این تحقیقات شامل مقایسه زبان مبدا و مقصد می‌شوند. تحقیق حاضر یک مفهوم عمیق‌تر را مد نظر دارد.

اهمیت تحقیق حاضر در این امر است که نقش تصاویر در تحقیقات را که معمولاً نادیده گرفته

می‌شود را بررسی نموده است. علاوه بر این، شیوه‌های مختلف ترجمه متون هم در این مقاله بررسی شده است. در پایان، عوامل موثر در انتخاب تصاویر نیز در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

پیشینه تحقیق

سینتاس (۲۰۰۹) بر این موضوع تاکید نمود که تصاویر بر روی مفهوم دریافتی ما تاثیر بسیاری می‌گذارند. دریافت مفاهیم از یک موضوع و دید نسبت به یک کلمه، به پیشینه اجتماعی آن کلمه بستگی دارد. او همچنین به این موضوع پرداخت که کلمات و مفاهیم در پس آنها به فرهنگ هر جامعه بستگی دارد. سینتاس اولین کسی بود که کلمه "نشانه‌شناسی" را به کار برد و منظور از این کلمه، پرداختن به عمق معنی هر نشانه در روابط اجتماعی بود. نشانه‌شناسی به این موضوع اشاره می‌نماید که ما در جهانی مملو از نشانه زندگی می‌کنیم که این نشانه‌ها، کلمات و مفاهیم بر اساس قراردادهای اجتماعی و فرهنگی معنا می‌شوند. از طریق این سنت‌های دوگانه به چیزی می‌رسیم که نشانه‌شناسان به آن کد یا نشانه می‌گویند. سوسور یکی از افرادی است که این مطلب را بیان کرد و این نظریه را به کل جهان تعمیم داد. نشانه‌ها می‌توانند توسط افراد مختلف به صورت‌های مختلفی معنا شوند (دبازسینتاس؛ ۲۰۰۹). برای ارایه دادن یک مدل برای ترجمه نشانه‌ها کازین ۲۰۰۸ نتایج محتمل از ترجمه نشانه‌ها را بر اساس پدیده‌شناسی نشانه‌ها بررسی نمود. او دو نوع از ترجمه را مفروض دانست که یکی از آنها توسط ساختارشناس معروف، جاکوبسن، مطرح شد؛ دیگری توسط ژاک دریدا مطرح شده بود. جاکوبسن به این موضوع رسید که احساسات ترجمه‌ها را کنترل می‌نمایند؛ این موضوع نشان‌دهنده این امر است که برای ترجمه هر متن می‌بایست موقعیت ترجمه در نظر گرفته شود و بر اساس موقعیت جملات ترجمه گردد. این در حالیست که دریدا به معنا و معنادهنده پرداخت. این نظریه کاملاً معنا را از متن فارغ دانست و به منظور مورد نظر پرداخت.

بر اساس این تحقیقات، کازین به یک مدل دیگر ترجمه نیز پرداخت. پرداختن به پدیده‌شناسی ترجمه نشانه‌ها که توسط گیلز دلوز مطرح شد، کاری بود که وی انجام داد و این نظریه را می‌توان به عنوان یک اعتراض و گسترش دادن حیطه کاری تلقی نمود. این نظریه این طور بیان شد که ترجمه‌ها و متون مختلف به صورت‌های مختلفی ترجمه می‌شوند و نوع ترجمه اثر بستگی به نوع متن دارد (کازین؛ ۲۰۰۸).

با توجه به مسائل مطرح شده توسط کوهیزاک و لیتو ۲۰۰۷ و نظریه نشانه‌شناسی مطرح شده توسط چارلز پیوس، نشانه‌ها معنادارند و می‌تواند به شکل یک عکس یا تصویر ارایه شوند. تصاویر می‌توانند معانی مختلفی را القا نمایند و معانی و تصاویر می‌توانند مکمل یکدیگر باشند. یک تصویر همچنین می‌تواند بر اساس قوانین اجتماعی، فرهنگی و کلی به صورت‌های مختلفی درک شود (گلری؛ ۱۹۹۴).

نکته قابل توجه این امر است که نشانه‌ها قابلیت ترجمه دارند و می‌توانند بر اساس محیط به صورت‌های مختلف معنا گردند. یک نمایه می‌تواند با توجه به هدف متن به صورت‌های مختلفی معنا گردد. نشانه‌ها و نمادهای معمول در هر فرهنگ در شرایط مختلف قابل ترجمه‌اند؛ زیرا بسیار تکرار شده‌اند. مسئله اصلی در هنگام ترجمه نشانه‌ها درک نشانه‌هاست؛ زیرا نشانه‌های مختلف در فرهنگ‌های مختلف به صورت‌های متفاوتی درک می‌شوند. نکته ذکر شده در مورد نشانه‌های زبانی و غیرزبانی صدق می‌کند و چارچوب‌های فرهنگی همواره در هنگام ترجمه اهمیت دارند (کوهیزاک و لیتو؛ ۲۰۰۷).

یوهانس و لارسن ۲۰۰۴ کسانی بودند که هدف جدیدی را برای نشانه‌شناسی جدید ارایه دادند ولی نظرهای پیرس را تکرار کردند. همان‌طور که نشانه‌شناس آمریکایی، چارلز پیرس ادعا نمود، یک نشانه چیزی است که ما علاوه بر نکته مشهود می‌دانیم. بنابراین به این نتیجه می‌رسیم که نشانه‌ها به چیزی فراتر از چیزی که هستند اشاره می‌کنند.

تمام نظرهای پیرس را می‌توان به صورت چند گزاره خلاصه نمود: ۱. نشانه‌ها چیزهایی هستند که به چیزی فراتر از ماهیت شان اشاره می‌کنند؛ ۲. سوال؛ چیزی که نشانه به آن اشاره دارد؛ ۳. معنای قابل درک یا بالقوه هر نشانه که قابلیت ترجمه به یک نشانه دیگر را دارد (یوهانس و لارسن؛ ۲۰۰۵). با تمرکز و تکیه بیشتر بر نشانه‌ها سبب (۲۰۰۵) اولین حرکت‌ها را برای در نظر گرفتن مبانی اعمال زبانی انجام داد و باعث تغییر در مبانی نشانه‌شناسی شد که این تغییر باعث شد نشانه‌شناسی شامل موارد مثل چارچوب، ساختار، نشانه‌ها، فرایند هر نشانه و قابلیت‌های هر نشانه گردد (هاوکس؛ ۱۹۹۷).

در مقاله‌ای که در مورد مسائل مشابه چاپ شد، (استکانی؛ ۲۰۰۴) مقاله را به چاپ رساند که در آن مبانی نظریه تئوریک مطرح شد توسط پیرس (۱۹۴۱) بسیار تغییر نموده بودند. او این‌طور بیان نمود که به پنج دلیل زیر نشانه‌شناسی در ترجمه از اهمیت برخوردار است:

__نشانه‌شناسی یک تئوری عملی در مورد ترجمه است.

__باعث ارایه یک مدل قابل قبول برای مواقع مختلف ترجمه می‌شود.

__باعث تغییر در مورد طرز تفکر راجع به تبادل می‌گردد.

__باعث بوجود آمدن دید جدید می‌شود.

__باعث ایجاد یک رابطه منطقی بین نشانه‌ها و معانی می‌گردد.

در کتاب روشنگر خود، چندلر (۲۰۰۲) متوجه شد که ما می‌توانیم معانی جدیدی را از طریق نشانه‌ها القا بنماییم. پیرس (۱۹۳۱) این طور بیان نمود که ما به صورت نشانه‌ها فکر می‌کنیم. نشانه‌ها می‌توانند به صورت کلمات، تصاویر، صداها، طعم‌ها و افعال نمود پیدا کنند.

مدل پایاتوس

پایاتوس (۲۰۰۸) مدلی را ارایه داد که در آن تلفیقی از حس‌ها و تجارب درباره متون و تصاویر را در ترجمه خویش دخیل می‌نماید. تجارب و احساساتی در زندگی مترجم وجود داشته‌اند که به تصاویر معنا می‌بخشند و احساس خاصی را در مترجم بوجود می‌آورند. علاوه بر این، واقعیت مذکور می‌تواند به این استنباط برسد که ترجمه در ارتباط مستقیم با شخصیت مترجم و تجربه اوست (پایاتوس؛ ۲۰۰۸). در مدل پایاتوس مترجم باید تصاویری را انتخاب نماید که بیشترین ارتباط را با تجربیات افراد زبان هدف داشته باشد. در این مدل مترجم می‌بایست تصویری را در زبان مقصد انتخاب نماید که با فرهنگ هدف همخوانی داشته باشد. اگر این عناصر از ترجمه حذف شوند، کل ترجمه را به خطر می‌اندازند. اگر برای ترجمه از عکس‌های نامرتبط استفاده شود، سبب می‌شود که مخاطب در زبان مقصد نتواند منظور از ترجمه را دریابد و نسبت به منظور مترجم در زبان مبدا نامفهوم خواهد بود. پایاتوس (۲۰۰۸) دید کاملاً مفهومی و ارزشی نسبت به ترجمه داشت.

در تمام اطراف ما مترجمان می‌توانند تمامی عناصر را به زبان مقصد برگردانند. این عمل می‌تواند به دو طریق انجام شود. یکی از آنان استفاده از عناصر معنادار در زبان مقصد است و دیگری استفاده از عناصر مستقیم زبان مبدا می‌باشد که این ترجمه وفادار تلقی می‌گردد.

روش تحقیق

روابط بین عناصر تصویری و متن در هر کتاب از اهمیت بسیاری برخوردارند و با توجه به افزایش کتاب‌های الکترونیکی، اهمیت این ارتباط در حال افزایش می‌باشد. کتاب‌های دارای تصاویر دیجیتال یک حوزه جدید هستند. این شیوه جدید شامل تصاویر مشابه متون می‌باشد. آیا کتاب‌های جدیدی با عناصر تصویری نیاز به بررسی بیشتری دارند؟ آیا آنها باعث تجربه نوینی در خوانش می‌گردند؟

در اینجا سوالاتی ممکن است در هنگام بررسی رابطه بین متون و تصاویر به ذهن برسند. مدلی که این تحقیق بر اساس آن انجام پذیرفته، مدل ترجمه‌ای بینا نشانه‌ای می‌باشد که در آن عناصر زبانی توسط عوامل غیر زبانی ترجمه می‌گردند (یاکوسن؛ ۱۹۶۶). یاکوسن همچنین به حوزه‌ای از ترجمه می‌پردازد که در آن عناصر زبانی به عناصر غیر زبانی ترجمه می‌گردند. بنابراین مقاله حاضر با توجه به طبقه‌بندی‌های یاکوسن انجام پذیرفته و به مورد سوم این طبقه‌بندی که ترجمه بینا نشانه‌ای است تکیه دارد.

تحقیق حاضر درباره رابطه بین متون تبلیغاتی و تصاویر آنان انجام پذیرفته است. متون و تصاویر به کار رفته در این تحقیق از منابع زیادی از قبیل اینترنت، مجازها و روزنامه‌ها جمع‌آوری شده‌اند. تصاویر به همراه متون آنان در این مقاله بررسی شده‌اند تا شیوه همنشینی تصاویر و متون به نتیجه برسد. برای داشتن اطلاعات و نتایج مورد اعتماد، مواردی از حوزه‌های مختلف نظیر فرآورده‌های بهداشتی، ماشین‌ها، لوازم منزل و غیره جمع‌آوری شدند.

در ابتدا متون تبلیغاتی مورد نظر جمع‌آوری شدند. پس از مرحله جمع‌آوری، این متون از نظر روابط بین متون و تصاویر مورد بررسی قرار گرفتند. تلاشی صورت گرفت تا نحوه ترجمه متون توسط تصاویر مورد بررسی قرار گیرد و زمانی که همه موارد شناسایی شدند و تحلیل گشتند، تعداد و درصد آنها مورد محاسبه قرار گرفت تا به صورت جداول نشان داده شوند.

نتایج

همان‌طور که تایما کزو (۱۹۹۹) بیان نمود هنگام ترجمه بین دو زبان، همه مفهوم از زبان مبدا به مقصد منتقل نمی‌شود و میزانی از آن ترجمه نشده باقی می‌ماند. این امر توضیح دهنده دلیل حضور تصاویر در بیشتر تبلیغات است و همه تصاویر فقط نوشته‌های زیرشان را توصیف نمی‌کنند

بلکه خود مکمل و تاکید کننده متون می باشند.

دو معیاری که برای انتخاب جامعه مورد تحقیق به کار رفتند بدین شرح اند: تمامی موارد دارای متون و تصاویر بودند. این امر بدین دلیل حائز اهمیت است که تاکید این تحقیق بر روی بررسی ترجمه های بینا نشانه ای بوده است؛ به عبارت دیگر روابط مختلف بین تصاویر و متون در تبلیغات مختلف مورد بررسی قرار گرفتند.

به دلیل اهمیت تصاویر در ترجمه می توان این طور ادعا نمود که هنگام ترجمه اشعار هم می توان از تصاویر استفاده نمود تا مفهوم و ارزش اشعار به زبان مقصد منتقل گردند. اگرچه دو زبان از لحاظ نشانه ها متفاوت هستند، اما می توان از تصاویر برای انتقال مفاهیم استفاده نمود.

تبلیغات معنادار از نظر نشانه ها

این بخش به تحلیل رابطه بین متون و تصاویر در بروشورها اختصاص دارد. تصاویر یک به یک ارائه شده اند و مورد بحث قرار گرفته اند. باور بر این است که تصاویر مختلف روابط متفاوتی با متون مربوطه دارند. بنابراین بخش هایی به صورت جداگانه بررسی شد تا طبقه بندی جامعی بوجود آید.

تصویر شماره یک موجود در ضمیمه درباره یک سازمان بانکداری است. چون بانک ها نیازمند این امر هستند که مردم بر روی پروژه هایشان سرمایه گذاری کنند، نیاز به این دارند که توجه آنان را جلب نمایند. تصویر مورد نظر نشانه تیری است که در یک لحظه در هدف اصابت نموده است. این نوع توصیف برای بسیاری از مردم قابل درک است و این تبلیغ مردم را به سرمایه گذاری تشویق می کند تا هر دو طرف از سود این سرمایه گذاری بهره مند گردند. پیام این تصویر به صورت واضحی بیان شده است.



تصویر شماره ۱: تبلیغ مربوط به بانکداری

تصویر ۲ مربوط به یک شرکت بیمه است. امروزه شرکت‌های بیمه تلاش می‌کنند به مردم نشان دهند زندگی‌ها و روابط ما چقدر شکننده و ظریف هستند؛ بنابراین این شرکت‌ها تلاش می‌کنند نیازهای مردم را در برابرشان نمایش دهند. تصویر مذکور که به بیمه مرتبط است، نشان می‌دهد که چگونه از یک تصمیم سود و ضرر می‌بیند. این تصویر به وضوح نشان‌دهنده نتیجه تصمیمات یک کودک است که نسبت به ترک‌های شاخه‌ای که از آن آویزان است بی‌تفاوت می‌باشد.



تصویر شماره ۲: تبلیغ مربوط به صنعت بیمه

تصویر ۳ نیز به سیستم‌های بانکی اشاره می‌کند. همان‌طور که در بالا گفته شد، بانکداری تلاش می‌کند تا از تبلیغات قابل درک استفاده نماید تا مردم به پروژه‌های آنان بپیوندند و در سیستم آنها سرمایه‌گذاری نمایند. این تصویر بسیار جالبی است؛ زیرا متن را به صورت دیگری بیان می‌کند و تصویر مربوطه، سه نکته اساسی دارد:

۱. هر کسی که تصویر بالا را ببیند، متوجه می‌شود که به سیستم بانکی اشاره دارد.
۲. به دلیل وجود موبایل در تبلیغ این امر مشخص است که تبلیغ مورد نظر نوعی نرم افزار موبایل است.
۳. مهمترین نکته این تبلیغ، وجود و دیده شدن شماره‌ای است که به صورت واضح نشان می‌دهد این موسسه اولین بانک تاسیس شده در کشور است.



تصویر ۳: تبلیغ مربوط به سامانه بانکی

در تصویر ۴ صنعت مالی نشان داده شده است. همانند بانک‌ها آنها زمانی قادر به کار خواهند بود که مردم در آنها سرمایه‌گذاری نمایند. بنابراین برای رسیدن به این مهم تبلیغات مورد نظر باید افزایش عملکرد و بهبود را نشان دهند. تبلیغات یاد شده معمولاً بر روی جنبه صنعتی سازمان‌ها تاکید دارد تا شرایط اقتصادی کشور را بهبود دهند. تصویر حاضر نشان‌دهنده یک آچار است که شکل پول بر روی آن حک شده است. تبلیغ حاضر به صورت مشخص بر روی رابطه بین صنعت و پول تاکید می‌کند.



تصویر ۴: تبلیغات مربوط به امور مالی

تصویر ۵ نشان‌دهنده رابطه بین خانواده و نسل‌ها می‌باشد. امروزه به دلیل بحران بیکاری برای جوانان و نارضایتی افراد میانسال از شرایط کار و زندگی، مردم به سختی ازدواج می‌کنند و نسل جوان کم می‌شود. به دلیل کم شدن محبوبیت افکاری مثل ازدواج، دولت در حال تلاش است تا

به کمک استفاده از تصاویری مردم را به این امر تشویق نماید. این تصویر بر این امر تاکید می‌کند که وجود نسل جوان برای جامعه مفید است.

این تبلیغ یک تبلیغ اجتماعی است که نسل جوان را به ازدواج و داشتن فرزند تشویق می‌نماید.



تصویر ۵: یک تبلیغ اجتماعی

تصویر ۶ در مورد یک جرمگیر است. مبارزه برای گرفتن بازار همواره چیزی بوده است که در صنعت مورد توجه بوده است و شرکت‌ها تبلیغاتی را که باعث بهتر دیده شدن محصولات شوند را دوست دارند؛ زیرا سبب فروش و تقاضای بیشتر می‌گردد. تبلیغات جرمگیر بر روی نحوه شست و شو تاکید دارد و مفهوم زبان به وسیله استفاده از یک ساعت نشان داده شده است. همان‌طور که گفته شد در تبلیغ مورد نظر به قدرت پاک‌کنندگی جرمگیر مورد نظر اشاره شده است و سرعت شست و شو مورد تاکید واقع گردیده است.



تصویر ۶: تبلیغ مربوط به یک مایع شوینده

تصویر ۷ نشان دهنده عشق است. این تصویر راجع به طعم و رنگ بطری و یا بسته محصولات است که باعث جذب مصرف کنندگان می شود و نشان می دهد خریداران دوست دارند یک محصول دلچسب را تهیه نمایند. از آنجایی که رقابت در این بخش زیاد است فروشندگان تلاش می کنند توجه خریداران را جلب نمایند؛ چون اگر طعم مکمل ظاهر زیبا شود، مواد خوراکی فروش بیشتری خواهند داشت. برای داشتن فروش بیشتر این محصول، شرکت نوشیدنی های خوراکی ادعا می کند که طعم نوشیدنی هایش عالی است. برای نشان دادن این مفهوم در تبلیغ فردی یک بطری نوشیدنی را در آغوش گرفته است. این امر نشان دهنده عشق به مفهومی است که در متن آمده است.



تصویر ۷: تبلیغ مربوط به آب میوه

تصویر ۸ در مورد بیمه و مشاغل است. تعداد زیادی از مشاغل وجود دارند که با یکدیگر متفاوتند؛ به همین دلیل شرکت های بیمه می بایست برای تمامی مشاغل، افکار، اعتقادات و نحوه تفکر جذابیت داشته باشد. تصویر شماره ۸ در مورد شرکت بیمه هستند و این شرکت ادعا می نماید که از مشاغل مختلف حمایت می کند. به صورت سنتی مفهوم دست دادن با کمک کردن هم معنی بوده است؛ بنابراین تصاویر مورد نظر به مفهوم کمک تاکید دارند.



تصویر ۸: تبلیغ در مورد صنعت بیمه

تصویر شماره ۹ در مورد آلودگی و تاثیر آن بر جامعه است. همان‌طور که در مورد شکل شماره ۵ گفته شد، تبلیغات عمومی به قشرهای خاصی اختصاص ندارند و برای تمام مردم هستند. تلاش این تصویر بر این است که حفظ آرامش و کمک کردن به محیط را فراگرفته و سر لوحه زندگی خویش قرار دهند. در تبلیغات اجتماعی، به خصوص آنهایی که به محیط و آلودگی مربوط می‌شوند، رابطه مکملی بین متن و تصویر وجود دارد. بنابراین مفهوم ارائه شده در متن توسط تصویر تکمیل می‌گردد.



تصویر ۹: تبلیغ در مورد یکی از معضلات جامعه

تصویر شماره ۱۰ نشان دهنده رابطه بین آبمیوه و تابستان است. علاوه بر رقابت شرکت‌های مختلف در حوزه‌های مشترک، زمان پخش تصاویر نیز حائز اهمیت است. اگر تبلیغات مورد نظر در زمان مناسب پخش گردند، تاثیر بسزایی بر روی مخاطبین خواهد داشت و آنها را مجاب می‌کند که کالای مورد نظر را خریداری نمایند.

نکته دیگر جالب توجه در مورد این تبلیغ این امر است که کالای مورد نظر با یک زمان خاص به یکدیگر مرتبط شده‌اند. همان‌طور که در زمان گرما نیاز به یک سایه وجود دارد، یک نوشیدنی خنک نیز در زمان گرما مورد نیاز می‌باشد. تصویر مورد نظر نوشیدنی را نشان می‌دهد که یک سایه بوجود آورده است و تصویر نشان دهنده رابطه بین نوشیدنی و سایه می‌باشد.



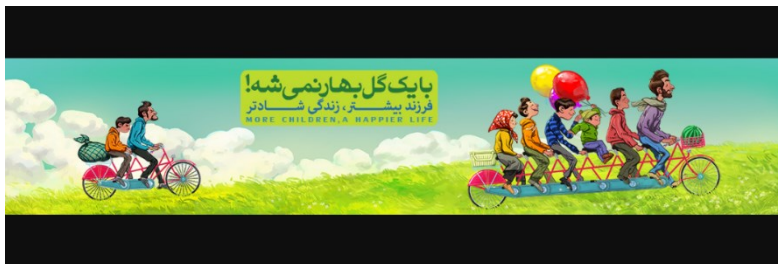
تصویر ۱۰ : تبلیغ یک نوشیدنی

تصویر ۱۱ در رابطه با دندان و نیرو می‌باشد. برخلاف تصویر قبلی، این تصویر تلاش می‌کند احساس را منتقل نماید. قدرت یک حس است و آن را نمی‌توان دید یا لمس کرد، اما اگر به درستی نشان داده شود، قابل درک است. این تصویر هدف تبلیغ خمیردندان است و در آن ساخته شدن دندان‌های سفید و قوی به تصویر کشیده شده است. قدرت از طریق نشان دادن مردی که در حال گاز زدن یک بیل‌بورد است به تصور کشیده شده است.



تصویر ۱۱: تبلیغ مربوط به یک خمیر دندان

تصویر ۱۲ در مورد خانواده و فرزندان است. یک پیام اجتماعی برای هدایت و یادگیری عمومی طراحی شده است. یک جامعه نیاز به افراد جوان بیشتری دارد تا بتواند به خوبی کار کند و کارها معمولاً بر دوش افراد جوان‌تر خانواده هستند. این تصویر تکمیل‌کننده متن مصرحه در ذیل خود می‌باشد و در آن نشان داده شده است که خانواده‌ای با چند فرزند از خانواده تک فرزند خوشحال‌ترند.



تصویر ۱۲: تبلیغ مربوط به خانواده و فرزند آوری

تصویر ۱۳ در مورد لوازم منزل است. تصویر نشان‌دهنده یک دستگیره برای یک دیگ است و نشان می‌دهد که دستگیره چطور دیگ مربوطه را کنترل نموده است و متن و تصویر با همدیگر همگام سازی شده‌اند.



تصویر ۱۳ : تبلیغ در مورد لوازم منزل

بررسی تعدادی از تبلیغات در مورد چگونگی رابطه بین تصاویر و متون نشان می‌دهد که این رابطه مهم است. به سادگی می‌توان پی برد که تصاویر بر روی عناصر زبانی تاثیر گذارند. اگرچه تمام تبلیغات از این امکان بهره نمی‌برند. برخی از تصاویر توصیف کننده تصاویر نیستند و این گونه است که تبلیغات خوب از تبلیغات بد جدا شده‌اند. این موضوع اهمیت انتخاب تصاویر را نشان می‌دهد. انتخاب تصاویر مثل ترجمه نیازمند توانایی، اطلاعات، تفکر خلاقانه و انتخاب می‌باشد.

جدول ۱. رابطه بین متون و تصاویر

روابط	بی ربط	کم ربط	مرتبط
تعداد تبلیغات	۸	۱۰	۶۰

همان طور که از جدول ۱ پیداست، بسیاری از شرکت ها تلاش می کنند تا حد ممکن ارتباط بین تصاویر و متون را حفظ نمایند؛ این در حالیست که برخی دیگر با رمزآلود نگه داشتن رابطه، سعی می کنند تفکر خلاقانه در مورد محصول را افزایش دهند.

سوال ۲: راه های مختلفی که تصاویر متون را ترجمه می کنند چه هستند؟

تحلیل ها نشان می دهند، روابط بین تصاویر و متون تبلیغات از این قرارند:

__ تولید دوباره: در این مورد یک بخش یا کل متن در تصویر نشان داده می شود.

__ تکمیل کردن: در این بخش تصویر دارای چیزی است که متن فاقد آن است و بالعکس.

__ حذف: زمانی که نیازی برای متون برای توصیف تصویر نیست، زیرا تصویر خود گویای همه چیز است.

__ برجسته کردن: زمانی که تصویر خصوصیات خاصی از متن را برجسته می کند.

جدول ۲: راه های مختلف ترجمه تصویر

حذف	تکمیل کردن	برجسته کردن	تولید دوباره	استراتژی
۵	۱۴	۱۵	۲۸	تعداد

از جدول ۲ می توان این طور استنباط کرد که شرکت ها تلاش می کنند معنا را با حد بیشتر سرعت منتقل کنند؛ اگرچه شاید این موضوع خلاقانه به نظر نرسد، اما باعث افزایش درک از جانب مخاطبین می گردد.

سوال ۳: مراحل محتمل موثر بر انتخاب تصاویر چه چیزهایی هستند؟

جواب سوال قبل را می توان برای پاسخ دادن به این سوال هم به کار برد. بنابراین آنچه که در وضوح تصاویر مورد نیاز است، کارایی و تاثیرگذاری می باشند.

وضوح: نشان می‌دهد که سهولت در فهم پیام تصویر چقدر است.
تاثیرگذاری: میزان کیفیت هر تصویر و میزان خلاقیت به کار رفته در هر تصویر را نشان می‌دهد.

جدول ۳: میزان کارا بودن تصاویر را نشان می‌دهد.

کارایی	اهمیت	وضوح	استراتژی
۱۹	۱۸	۳۰	تعداد

جدول ۳ نشان دهنده اهمیت وضوح در تصاویر مرتبط با تبلیغات می‌باشد. به وسیله این جدول متوجه می‌شویم که همه موارد در کنار یکدیگر مفهوم بهتری را منتقل می‌کنند.

نتیجه‌گیری

به عنوان یکی از اهداف اصلی این تحقیق می‌توان به این نتیجه رسید که تصاویر را می‌بایست نوعی ترجمه به حساب آورد و استفاده از تصاویر باعث درک بهتر مفاهیم توسط مخاطبین می‌گردد. ترجمه بینا نشانه‌ای می‌تواند مشابه ترجمه بین زبانی تلقی گردد. مشابه ترجمه شعر می‌توان با به کار بردن تصاویر، ارزش‌ها و عناصر زبانی را بازآفرینی نمود. (پریرا؛ ۲۰۰۸) این‌طور بیان نمودند که مترجمان و تصویرگران هر دو روندهای ترجمه مشابهی را دنبال می‌نمایند.

فهرست منابع

- Abu Shehab, N. H. (2011). *Translating brochures advertising personal care products from English into Arabic*, An-Najah National University, Nablus, Palestine, retrieved from https://scholar.najah.edu/sites/default/files/all-thesis/nahedah_hashim_abu_shehab.pdf
- Behrendt, S. C. (1997): "Sibling Rivalries: Author and Artist in the Earlier Illustrated Book," *Children's Literature* 13, pp. 23-42.
- Chandler, D. (2002). *Semiotics: The basics*. London: Routledge.
- Díaz-Cintas, J. (2009). *New trends in audiovisual translation*. Briston, UK: Multilingual Matters.
- Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gottlieb, H. (2005). Multidimensional Translation: *Semantics turned Semiotics*. Manchester: St. Jerome
- Guiraud, P. (1975). *Semiology*. London: Routledge.
- Hawkes, T. (2003). *Structuralism and Semiotics*. London: Routledge.
https://monoskop.org/images/3/38/Hawkes_Terence_Structuralism_and_Semiotics_2003.pdf
- Jakobson, R. (1959, 2000). *On Linguistic Aspects of Translation*. London and New York: Routledge.
- Johansen, J. D. & Larsen, S. E. (2002). *Signs in use*. London: Routledge.
- Johnson, P. (1993). *Literacy through the book arts*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Kozin, A. (2008) *Xenology as semiotic phenomenolog Semiotica*, 2008 (171). pp. 171-192. ISSN 0037-1998
- Krista., P. (2004). *Benefits of Brochures – How to Create an Effective Brochure*. Available October 14, 2010, from <http://www.morningstarmultimedia.com/>
- Pereira, N.M. (2008). *Book Illustration as (Intersemiotic) Translation: Pictures Translating Words*. 1(53), 104-119.
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal communication across disciplines*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Poyatos, F. (2008). *Textual translation and live translation: The total experience of nonverbal communication in literature, theater and cinema*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Peirce, C. S. (1931-1958). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Volumes 1-6 Charles Hartshorne and Paul Weiss (eds.) and Volumes 7-8 Arthur Burks (ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press

Tymoczko, M. (1999b). "*Post-colonial Writing and Literary Translation.*"
London: Routledge

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۰۳

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۴/۲۹

دوره یکم، شماره ۱، پاییز ۱۴۰۱

صص ۶۸-۴۷

مقاله ترجمه

تدریس مهارت شنیداری به عنوان یک مهارت ارتباطی در انگلیسی نظامی

نویسنده: مانجولا لیکاج

مترجم: بهروز خاندانی حکم آباد^۱

چکیده

این مقاله به تدریس مهارت شنیداری در انگلیسی برای اهداف خاص به‌ویژه انگلیسی نظامی می‌پردازد. رویکردهای مختلفی در مهارت شنیداری و روش‌های مختلفی در تدریس آن در انگلیسی برای اهداف ویژه (ESP) وجود دارد. مهارت شنیداری موثر به عنوان یکی از مولدترین و پرکاربردترین رویکردها در تدریس انگلیسی ویژه‌ای اهداف خاص برای دانشجویان انگاشته می‌شود که چطور در این مهارت مسلط شوند. دانشجو نه تنها یک شنونده و دریافت‌کننده‌ی خوب در نظر گرفته می‌شود بلکه وی به عنوان گویشور خوب هم مدنظر است که به مکالمه‌ای که رخ می‌دهد روح و زندگی می‌بخشد و شخصی که همیشه به دنبال چیزی بیشتر از شخص هم‌صحبت خود می‌باشد. هم‌چنین ریزمهارت‌هایی که به دانشجو در فهم اینکه جریان شنیداری چطور عمل می‌کند وجود دارند. در کنار آن، اهمیت و نقش مهارت شنیداری در انگلیسی نظامی را مورد بحث قرار می‌دهد. بنابراین، معلمان انگلیسی نظامی می‌بایست به دانشجویان چطور گوش کردن را تعلیم دهند، آنها را وادار کنند که جریان را درک کنند و سپس مهارت شنیداری آنها را مورد امتحان قرار دهند. به منظور هرچه مفید و کاربردی کردن مهارت شنیداری، ما ابتدا باید بدانیم که احتیاجات دانشجویان ما چه چیزهایی هستند و وقتی به یگان خود بازگشتند در چه شرایطی آنها قرار است از مهارت شنیداری خود استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: مهارت شنیداری، مهارت ارتباطی، انگلیسی نظامی

^۱ کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی-دانشگاه افسری امام علی (ع) khandanibehroz@gmail.com

مقدمه

توانایی دنبال کردن یک شخص انگلیسی زبان در یک محیط یا زمینه‌ی خاص حرفه‌ای در موقعیت‌های انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP) و انگلیسی برای اهداف تحصیلی (EAP) کاری دشوار است. این مقوله به‌ویژه برای دانشجویانی اهمیت دارد که یک سخنرانی را در دانشگاه دنبال می‌کنند یا برای کارمندی که در بخش خاصی کار می‌کند. بنابراین، به لحاظ اهمیتی که مهارت شنیداری در دوره‌های انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP) دارد، تحقیقات متعددی بدین منظور انجام شده است. با توجه به دادلی ایوانز و سنت جان (۲۰۰۰) در محیط‌های آموزشی انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP)، دکترها و دیگر افراد حرفه‌ای در کنفرانس‌های متعددی حضور یافته و به ارائه‌ها و سخنرانی‌ها گوش فرا داده‌اند. متخصصین می‌بایست به دستورالعمل‌ها گوش کرده و متوجه شوند، تاجران و دیگر افراد حرفه‌ای به سخنرانی‌های خط‌مشی کاری گوش می‌کنند. به این دلیل است که چرا تدریس مهارت شنیداری در حوزه‌ی انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP) حوزه‌ی اصلی بیشتر مطالعات بوده است.

درک یک سخنرانی، سمینار یا خطابه‌ی بازرگانی مشتمل بر یک جریان دو مرحله‌ای است، جایی که مرحله اول باید با پردازش زبان انجام گیرد، در حالی که مرحله دوم تغییر دانش زمینه در موضوع را مدنظر قرار می‌دهد که از درک زبان نتیجه می‌گیرد. جریان شنیداری موارد مشترک زیادی با جریان خواندای دارد (دادلی ایوانز و سنت جان، ۲۰۰۰).

مهارت شنیداری در انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP) با مهارت شنیداری در دوره‌های عمومی انگلیسی (EGP) متفاوت است؛ اگرچه موارد مشترک زیادی دارند. یکی از تفاوت‌های مهم این است که دانشجویانی که دوره‌های خاص را دنبال می‌کنند، سطحی از دانش زبانی را دارند که معمولاً در سطح متوسط هستند، و این اجازه را به آنها می‌دهد که به زبان انگلیسی ارتباط برقرار کنند. علاوه بر این، تدریس موارد نیازمند این مقوله در دانشجویان است که بر توسعه‌ی واژگان خاص در زمینه کاری و مطالعاتی خود تمرکز کنند. برای مثال، در صنعت هوانوردی، خلبانان، مهندسين ترافیک هوایی و تیمی که عملیات زمینی را فرماندهی می‌کند قرار است که اصطلاحات تخصصی را در زمینه‌ی کاری خودشان استفاده کرده و بشناسند. به این ترتیب، آنها می‌توانند با روشی کارآمد با همکاران خود در دیگر کشورها ارتباط برقرار کنند.

با چنین موقعیتی در زمینه دفاعی و امنیتی نیز مواجه می‌شویم. افسران، درجه‌داران و سربازان حرفه‌ای واژگان نظامی را دانسته و در به‌کارگیری آن واژگان مهارت، به‌خصوص در رسته‌ی خود،

کافی داشته باشند، از جمله نیروی زمینی، هوایی و دریایی. به لطف این دانش زبانی، آنها این امکان را خواهند داشت تا با همتایان خود در امور مختلف آموزشی، تمرینات یا مانورهای مشترک ماموریت‌های چند ملیتی ارتباط برقرار کنند.

بنابراین، توصیه می‌گردد که دانشجویان انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP) می‌بایستی به منظور افزایش پیشرفت پایه‌ای درک شنیداری آنها به خوبی تحت آموزش قرارگیرند تا هنگام رویارویی با آن مشکلاتی که به عنوان شنونده‌ی زبان دوم با آنها مواجه شده‌اند بر آنها غلبه کنند.

۱. مرور ادبیات

۱-۱. مطالعه‌ی مهارت شنیداری در انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP)

هدف مهارت شنیداری در تدریس یک زبان خارجی تقویت عامل شنیداری است. این هدف، حتی در زمینه‌های خاص مهارت شنیداری مانند دوره‌های انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP) مهم می‌باشد. با نگرش به دیدگاه "براون" (۱۹۹۰) واژه‌ی "عامل شنیداری" به کسی اطلاق می‌شود که تعبیر مستدل بر پایه‌ی یک ورودی غیرمصرح را ایجاد کرده و اطلاعات خاص مورد نیاز است را شناسایی کند. عامل شنیداری در طلب اطلاعات خواسته شده است (براون، ۱۹۹۰). اینکه دادلی ایوانز و سنت جان (۲۰۰۰) عنوان می‌کنند که "شنیدن خوب در مراودات گفتاری امری حیاتی و اساسی است، به ویژه در تجارت که فراتر از فهمیدن لغات و نکات کلیدی است و درواقع این یک مهارت و یک هنر است." با توجه به کوک (۲۰۰۲) مقوله‌ی شنیدن می‌تواند در تمامی انواع محیط‌های شنیدن اتفاق بیفتد و محدود به موقعیت‌ها نیست؛ یعنی جایی که نفر با دیگران تعامل دارد. این مهارت هنگام صحبت کردن با دیگری (شنیدن انفعالی) یا هنگام شنیدن یک سخنرانی (شنیدن یک‌طرفه) مورد نیاز است. در شنیدن انفعالی، شنوندگان مخاطب خود را در تکرار و توضیح پیام‌ها به منظور احراز و بوجود آوردن وضوح و روشنی بیشتر در تلاش آنها برای ساختن یک فهم و درک درگیر می‌کند.

عامل شنیدن همچنین شامل خلاصه کردن و تفسیرکردن می‌شود تا گوینده بداند که این پیام شنیده شده است. بنابراین، عامل شنیدن می‌تواند شامل صحبت کردن نیز باشد، این موضوع نشانگر این است که ما شنیده و درک کرده‌ایم و به موضوعات دیگر فکر نکرده‌ایم. هدف این نیست که نوبت صحبت کردن را به دست آوریم، بلکه تشویق گویش‌ور به اینکه ما بیشتر فهمیده‌ایم (دادلی ایوانز و سنت جونز، ۲۰۰۰).

۲-۱. مهارت‌های جزئی‌تر شنیدن

چندین مهارت جزئی به منظور توسعه‌ی هر چه بهتر امکان مهارت شنیدن در دوره‌های انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP) وجود دارد که ریچاردز (۱۹۸۳) آنها را به صورت زیر فهرست کرده است:

توانایی:

تشخیص هدف و مدنظر قراردادن صحبت تک‌نفره؛

تشخیص موضوع سخنرانی و پیگیری گسترش موضوع؛

تشخیص (به رسمیت‌شناختن) نقش مولفه‌های صحبت؛

تشخیص (به رسمیت‌شناختن) موارد کلیدی واژگانی که مربوط به موضوع هستند؛

استنباط معانی کلمات از بافت؛

تشخیص نقش لحن به ساختار اطلاعات علامتی (برای مثال زیروبمی صدا، حجم صدا، تندی یا سرعت).

یک دانشجوی انگلیسی ویژه‌ی اهداف خاص (ESP) مجبور است که فرایند درک شنیدن را تشخیص دهد و به منظور دستیابی به این امر او مجبور است مهارت‌های فهمیدن را که توسط یک شنونده کارآمد استفاده می‌شود مد نظر قرار دهد. این مهارت‌های فهمیدن می‌توانند به صورت فردی یا توأم با دیگران به منظور انجام هدف معین استفاده شوند. بنابراین با توجه به واندگرفت و گو (۲۰۱۲) مهارت‌های جزئی وجود دارند که به مهارت شنیداری مربوط می‌شوند.

۲-۱ تدریس مهارت شنیداری در انگلیسی نظامی

تدریس و یادگیری درک شنیدن در انگلیسی نظامی (ME) به عنوان شاخه‌ای از دوره‌های انگلیسی برای اهداف خاص برای استادان و دانشجویان نظامی، به عنوان یک چالش در نظر گرفته می‌شود. بنابراین دانشجویان نظامی که در دوره‌های انگلیسی حضور دارند معمولاً فراگیران بزرگسال هستند که در عین حال در علوم نظامی نیز حرفه‌ای هستند. مهارت شنیداری به عنوان مهارتی دریافتی معمولاً برای دانشجویان نظامی، مهارتی سخت شناخته شده است؛ اگرچه از مهارت‌های گفتاری و نوشتاری که مهارت‌های تولیدی هستند آسان‌تر به نظر می‌آیند.

دانشجویان نظامی قرار است که دانش زبانی خود را تا سطح متوسط برسانند، اما بسیاری از آنان کمتر از سطح مورد نظر هستند. بنابراین این مورد مانعی در گسترش مهارت شنیداری به طور

برابر بین تمامی اعضای کلاس شده است. استادان انگلیسی نظامی مجبور هستند که با هر دانشجو به طور انفرادی کار کنند تا نقاط ضعف آنان را در مهارت‌های شنیداری شناسایی کرده و آنان را در غلبه بر این مشکلات یاری کنند.

مهارت شنیداری یکی از چهار مهارت اصلی است که در انتهای دوره انگلیسی نظامی به وسیله آزمون STANAG 6001 (آزمونی که توسط تمامی اعضای پیمان ناتو اجرا می‌شود) مورد امتحان قرار می‌گیرد. بنابراین، آنها می‌توانند در میان دانشجویان با زبان انگلیسی نظامی استانداردسازی شده‌ای ارتباط برقرار کنند. لذا، دانشجویان انگلیسی نظامی باید به خوبی آماده باشند و قبل از این آزمون موارد را به خوبی فراگرفته باشند.

اما تعداد زیادی از استادان انگلیسی نظامی مایل هستند که درک شنیداری آنان را بلافاصله و به وسیله تمرین آزمون مذکور مورد ارزیابی قرار دهند. در واقع، استادان انگلیسی نظامی باید اول به آنها اینکه چطور خوب گوش کنند را با کمک تمرین‌های کلاسی ارتباطی برای مهارت شنیداری آموزش دهند، به این طریق که دانشجویان را وادار کنند، ایده‌ی اصلی، جزئیات، نکات اصلی، اطلاعات خاص، برای استنباط و غیره را بشنوند. سپس باید توجه بسیار زیادی به جریان شنیداری، به مهارت‌های جزئی آن و راهبردهای آن به نسبت علاقه تولید شنیدن بکند که انتظار می‌رود در انتهای دوره به وقوع بپیوندد.

تدریس مهارت شنیداری در انگلیسی نظامی به این معناست که واژگان نظامی به خوبی تدریس شده و تشخیص داده شوند. این امر در خصوص کلمات محقق‌شده‌ی ناتو، زبان عملیات و هر چیز دیگری که مربوط به امور ارتش است باید انجام گیرد. لذا فراگیری دایره لغات خاصی که مرتبط به این زمینه هستند، چالشی دیگر است که این مورد نه تنها برای دانشجویان، بلکه برای استادان انگلیسی نظامی که کارشناس دانش این زبان و نه الزاماً در واژگان نظامی خاص هستند نیز چالش دیگری است.

از سویی دیگر، دانشجویان نظامی که در ارتش حرفه‌ای هستند، این دایره لغات خاص را بهتر از استادان می‌شناسند. در نتیجه، تعامل خوب بین استادان و دانشجویان انگلیسی نظامی منجر به یک روش مولد در تدریس و فراگیری واژگان نظامی خواهد شد که در مهارت شنیداری و نیز دیگر مهارت‌ها استفاده می‌شود.

مهارت شنیداری فعال و مولد برای دانشجویان انگلیسی نظامی شامل مأموریت‌های حرفه‌ای

متعددی همچون آموزش‌های برون‌مرزی یا داخلی، شرکت در کنفرانس‌های بین‌المللی، سخنرانی‌ها، جلسات توجیهی نظامی، تمرین‌های نظامی مشترک با یگان‌های چندملیتی. اعزام مأموریت‌های حفظ صلح یا رزمی یا تعامل با ساختارهای ناتو و ستاد عمومی در بروکسل، بلژیک به این دلیل است که افزایش مهارت شنیداری آنان ضروری است و آنها می‌توانند در محل‌های مورد نیاز ارتباط برقرار کنند.

برای فراهم کردن تمرینات شنیداری و موارد آموزشی که به انگلیسی نظامی مربوط می‌شوند، استاد باید از قبل بداند که احتیاجات دانشجویان چه چیزهایی هستند؟ نیاز به پرکردن چه خلأهایی دارند و اهداف آنان چیست؟ پس از شناسایی تمامی این موارد، استاد برنامه‌ریزی و آماده‌سازی لازم را برای آوردن تمرینات شنیداری به کلاس انجام خواهد داد تا جوابگوی احتیاجات دانشجویان باشد.

۲. روش‌شناسی

روش‌شناسی تحقیق در این مقاله، روشی است که در این مقاله اجرا شده است. این مقاله در نظر دارد موقعیت‌های شنیداری را که بیشترین استفاده را توسط دانشجویان نظامی در محیط کار دارد را شناسایی کرده و مشکلات آنان را در استفاده از مهارت شنیداری و اهمیت آنها را ارزیابی کند.

۲-۱. نوع تحقیق

این تحقیق به شیوه پرسشنامه و مشاهده انجام می‌شود. استفاده از پرسشنامه‌ها نشانگر اطلاعات جمع‌شده توسط شرکت‌کنندگان در تحقیق است، با در نظر گرفتن اینکه روش مشاهده فراهم‌کننده تجربه طولانی‌مدت محقق به عنوان استاد انگلیسی نظامی است.

۲-۲. شرکت‌کنندگان

تحقیق در مرکز آموزش زبان‌های خارجه (FLC) در دانشکده نیروهای مسلح در تیرانای آلبانی اجرا شد. دوره‌های مهارت‌آموزی انگلیسی که در این مرکز برگزار می‌شوند، بر طبق سطوح ویژه توافق‌نامه‌ی استاندارد (STANAG-6001) که توافق‌نامه‌ای میان کشورهای عضو ناتو برای یک صلاحیت زبانی قابل قبول است که منجر به تعامل شود. اعضای این تحقیق ۵۵ دانشجوی نظامی بودند که در دوره زبان انگلیسی این مرکز حاضر شدند. تمامی دانشجویان از افسران و دیگران نظامیان نیروهای مختلف هستند که از نیروهای مسلح آلبانی هستند. شرکت‌کنندگان وابسته

پنج گروه مختلف هستند:

۱. دو گروه در سطح ۲۲۲۲ (برابر تا B1, CEF)
۲. دو گروه در سطح ۳۲۳۲ (برابر تا B2, CEF)
۳. سه گروه از سطح ۳۳۳۳ (برابر تا C1, CEF)

۲-۳. پرسشنامه

در این مقاله فقط از یک پرسشنامه برای دانشجویان نظامی استفاده شده است. پرسشنامه به زبان آلبانیایی نوشته شده و شرکت‌کنندگان می‌توانند راحت‌تر نظریات خود را بیان کنند. آن شامل دو بخش است:

- بخش اول: از جواب‌دهندگان خواسته شده تا در مورد جنسیت خود و اینکه چه مدت مشغول فراگیری انگلیسی نظامی هستند پاسخ دهند.
- بخش دوم: این بخش شامل سه بخش متفاوت و سوالات مربوط به شانزده موقعیت شنیداری در محیط نظامی است.

۳. نتایج

پس از جمع‌آوری، تحلیل و ارزیابی تمامی اطلاعات داده‌شده توسط جواب‌دهندگان، نتایج زیر به‌دست آمد:

بخش یک: اطلاعات آماری مربوط به دانشجویان نظامی. در ائولین بخش آن از دانشجویان نظامی خواسته شد تا راجع به جنسیت، تجربه یادگیری انگلیسی و گروه ۹ انگلیسی که در آن حضور یافته‌اند اطلاعات دهند. جدول زیر جزئیات بیشتری را در این زمینه ارائه می‌دهد.

جدول ۱: اطلاعات آماری مربوط به دانشجویان نظامی

نام گروه	اندازه گروه	جنسیت		میانگین سال‌های یادگیری زبان			
		زن	مرد	۰-۳	۴-۷	۷-۱۰	بالای ۱۰
۲۲۲۲	۱۲	۲	۱۰	۷	۴	۱	-
۲۲۲۲	۱۳	۴	۹	۸	۵	-	-
۳۲۳۲	۱۰	۳	۷	۶	۳	۱	-
۳۲۳۲	۱۲	۴	۸	۴	۴	۲	۲
۳۳۳۳	۸	۲	۶	۲	۲	۲	۲

شکل ۱ جنسیت دانشجویان پاسخ دهنده را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشهود است، اغلب شرکت‌کنندگان ۷۲/۷ مذکر هستند؛ درحالی‌که یک‌سوم یا ۲۷/۳ از آنها مونث هستند. این کاملاً واضح است که اغلب کارکنان ارتش مذکر هستند. اگرچه در ده‌های اخیر این نسبت تغییر کرده است، حتی در کشور آلبانی، جایی که تعداد بانوان شاغل در ساختارهای نظامی افزایش یافته است.

در نمودار زیر مشخص شده است که بیشتر دانشجویان ۴۹/۱، یعنی تقریباً نیمی از آنان برای مدت زمانی بین کمتر از یک سال تا سه سال انگلیسی خوانده‌اند. ۳۲/۷ در آنان بین ۴ تا ۷ سال، ۱۰/۹ درصد بین ۷ تا ۱۰ سال، و فقط ۷/۳ درصد آنان بیش از ده سال انگلیسی خوانده‌اند. لذا نیمی از آنان تجربه‌ی فراگیری زبان ندارند.

بخش ۲- سوالاتی که مکرر در محیط نظامی در موقعیت‌های شنیداری استفاده می‌شوند،

تدریس مهارت شنیداری به عنوان یک مهارت ارتباطی در انگلیسی نظامی / ۵۵

مشکلاتی که آنها در استفاده از آنها روبه‌رو می‌شوند و اهمیت این موقعیت‌ها برای دانشجویان. سوال ۱. در چه بازه زمانی شما مجبور به استفاده از مهارت شنیداری به انگلیسی در موقعیت‌های زیر در زندگی حرفه‌ای خود هستید؟

جدول ۲: آمار مربوط به زمان‌های استفاده از مهارت شنیداری

موقعیت-ها	بیشتر اوقات		اغلب		گاهی		به ندرت		هرگز	
	انحراف معیار	%	انحراف معیار	%	انحراف معیار	%	انحراف معیار	%	انحراف معیار	%
دستورها	۲	۳,۷	۸	۱۴,۵	۱۱	۲۰	۲۸	۵۰,۹	۶	۱۰,۹
سخنرانی‌ها	۴	۷,۳	۱۱	۲۰	۲۵	۴۵,۴	۹	۱۶,۴	۶	۱۰,۹
ارائه‌ها	۸	۱۴,۵	۲۷	۴۹,۱	۱۰	۱۸,۲	۷	۱۲,۸	۳	۵,۴
جلسات توجیهی	۹	۱۶,۴	۳۰	۵۴,۵	۸	۱۴,۵	۶	۱۰	۲	۳,۷
دیدارهای رسمی	۵	۹,۲	۸	۱۴,۵	۹	۱۶,۴	۲۵	۹	۸	۱۴,۵
تمرینات مشترک بین‌المللی	۴	۷,۳	۲۸	۵۰,۹	۱۱	۲۰	۸	۴۵,۴	۴	۷,۳
ماموریت‌های حفظ صلح/جنگ	۳	۵,۴	۱۴	۲۵,۴	۲۷	۴۹,۱	۶	۱۴,۵	۵	۹,۲
عملیات جستجو و امداد	۳	۵,۴	۲۱	۳۸,۱	۲۲	۴۰	۷	۱۰,۹	۲	۳,۷
تمرینات	۱۳	۲۳,۶	۲۸	۵۰,۹	۱۰	۱۸,۲	۴	۱۲,۸	-	-

همایش‌های بین‌المللی	۵	۹,۲	۱۸	۳۲,۷	۱۶	۲۹	۱۰	۷,۳	۶	۱۰,۹
گزارش‌ها	۶	۱۰,۹	۱۰	۱۸,۲	۲۲	۴۰	۱۴	۱۸,۲	۳	۵,۴
بحث‌های رسمی/ غیررسمی	۷	۱۲,۸	۹	۱۶,۴	۳۰	۵۴,۳	۵	۲۵,۵	۴	۷,۳
مکالمات تلفنی	۶	۱۰,۹	۸	۱۴,۵	۳۲	۵۸,۳	۶	۹,۲	۳	۵,۴
ارتباطات رادیویی	۲	۳,۷	۵	۹,۲	۱۲	۲۱,۷	۲۷	۱۰,۹	۹	۶,۴
ایستگاه‌های رادیویی نظامی/ غیر نظامی	۴	۷,۳	۵	۹,۲	۶	۱۰,۳	۲۵	۴۹	۱۵	۲۷,۲
گشت‌زنی	۱	۱,۸	۴	۷,۳	۴	۷,۳	۶	۴۵,۴	۴۰	۷۲,۷

جدول ۲: نظرات دانشجویان در بسامد استفاده از مهارت شنیداری در موقعیت‌های مختلف نظامی

جدول بالا جواب‌های دانشجویان را با جزئیات در مورد استفاده از مهارت شنیداری در موقعیت‌های مختلف در زندگی نظامی نشان می‌دهد.

بنابراین، تحت عنوان “بارها” که شامل درصد بالایی از جواب‌ها است ۲۳/۶، رفتن برای آموزش، ۱۶/۴ رفتن به جلسات توجیهی، ۱۴/۵ رفتن به سخنرانی‌ها را شامل می‌شود. همچنین تحت عنوان “اغلب” بیشتر جواب‌ها با جلسات توجیهی، ارائه‌ها، تمرینات مشترک بین‌المللی و آموزش است. لذا ۵۴/۵ آنها گزارش داده‌اند که آنها از مهارت شنیداری در جلسات

توجیهی مختلف که به انگلیسی برگزار می‌شوند استفاده می‌کنند. ۵۰/۹ از آنها در تمرینات بین‌المللی مشترک و آموزش‌ها استفاده می‌کنند، در حالی که ۴۹/۱ درصد در ارائه‌ها استفاده می‌کنند. ۵۸/۳ درصد آنها می‌گویند که آنها گاهی اوقات از مهارت شنیداری در مکالمات تلفنی استفاده می‌کنند، ۵۴/۳ درصد گاهی به گفتگوهای رسمی یا غیررسمی گوش می‌هند، ۴۹/۱ گاهی از این مهارت در ماموریت‌های رزمی یا حفظ صلح استفاده می‌کنند. ۵۰/۹ درصد از دانشجویان جواب‌دهنده به‌ندرت از مهارت شنیداری در دستورها استفاده می‌کنند. ۴۹ درصد به‌ندرت به مکالمات بی‌سیم گوش می‌دهند و ۴۵/۴ درصد به‌ندرت از مهارت شنیداری در جلسات اداری و ایستگاه‌های رادیویی نظامی یا شهری استفاده می‌کنند و در آخر ۷۲/۷ درصد، اذعان می‌دارند که هرگز از مهارت شنیداری در موقعیت‌های گشت‌زنی استفاده نمی‌کنند و ۲۷/۲ درصد هرگز به ایستگاه‌های رادیویی شهری به زبان انگلیسی و ۱۶/۴ هرگز از مهارت شنیداری برای ارتباط بی‌سیم استفاده نمی‌کنند.

۲- در چه بازه زمانی در استفاده از مهارت شنیداری در زندگی حرفه‌ای خود با مشکل مواجه می‌شوید؟

جدول ۳- نظرات دانشجویان در تفاوت و کثرت سختی در استفاده از مهارت شنیداری در موقعیت‌های نظامی مختلف

موقعیت‌ها		بیشتر اوقات		اغلب		گاهی		به ندرت		هرگز	
انحراف معیار	%	انحراف معیار	%	انحراف معیار	%	انحراف معیار	%	انحراف معیار	%	انحراف معیار	%
دستورها	۸	۱۴,۶	۱۰	۱۸,۲	۲۲	۴۰	۱۲	۲۱,۸	۳	۵,۴	
سخنرانی‌ها	۲۰	۳۶,۳	۱۵	۲۷,۱	۱۳	۲۳,۶	۵	۹,۳	۲	۳,۷	
ارائه‌ها	۱۸	۳۲,۷	۱۶	۲۹	۱۲	۲۱,۸	۴	۷,۳	۵	۹,۲	
جلسات توجیهی	۱۵	۲۷,۲	۱۳	۲۳,۶	۱۴	۲۵,۶	۱۰	۱۸,۲	۳	۵,۴	
دیدارهای رسمی	۱۷	۳۰,۸	۲۲	۴۰	۱۰	۱۸,۲	۴	۷,۳	۲	۳,۷	
تمرینات مشترک بین‌المللی	۹	۱۶,۳	۱۱	۲۰	۲۷	۴۹,۱	۶	۱۰,۹	۲	۳,۷	
ماموریت‌های حفظ صلح/جنگ	۱۲	۲۱,۸	۱۵	۲۷,۱	۸	۱۴,۵	۱۷	۳۰,۹	۳	۵,۴	
عملیات جستجو و امداد	۱۱	۲۰	۱۶	۲۹	۴	۲۵,۶	۸	۱۴,۵	۶	۱۰,۹	
تمرینات	۱۱	۲۰	۱۴	۲۵,۵	۱۵	۲۷,۲	۸	۱۴,۵	۷	۱۲,۸	

همایش‌های بین‌المللی	۱۸	۳۲،۷	۲۵	۴۵،۴	۷	۱۲،۸	۳	۵،۴	۲	۳،۷
گزارش‌ها	۵	۹،۲	۱۲	۲۱،۸	۹	۱۶،۴	۱۸	۳۲،۶	۱۱	۲۰
بحث‌های رسمی/غیررسمی	۶	۱۰،۹	۹	۱۶،۴	۲۸	۵۰،۹	۴	۷،۳	۸	۱۴،۵
مکالمات تلفنی	۲۰	۳۶،۳	۱۶	۲۹	۱۰	۱۸،۲	۵	۹،۲	۴	۷،۳
ارتباطات رادیویی	۱۸	۳۲،۷	۱۵	۲۷،۲	۱۱	۲۰	۶	۱۰،۹	۵	۹،۲
ایستگاه‌های رادیویی نظامی/غیر نظامی	۲۰	۳۶،۳	۱۲	۲۱،۸	۸	۱۴،۵	۱۰	۱۸،۲	۵	۹،۲
گشت‌زنی	۱۱	۲۰	۹	۱۶،۴	۲۵	۴۵،۴	۴	۷،۳	۶	۱۰،۹

با عنایت به جواب‌های داده شده در خصوص سوال دوم، ۳۶/۳ درصد دانشجویان اغلب اوقات با مشکل در شنیدن در طول سخنرانی‌ها، مکالمات تلفنی، و هنگامی که آنان به ایستگاه‌های رادیویی نظامی و شهری گوش می‌کنند مواجه می‌شوند، در حالی که ۳۲/۷ درصد آنان مهارت شنیداری را خیلی مشکل می‌دانند، به‌ویژه وقتی که در کنفرانس‌های بین‌المللی شرکت می‌کنند. همچنین طی ارتباطات بی‌سیم فقط ۳۰/۸ دانشجویان در جلسات رسمی با مشکل روبه‌رو می‌شوند. تحت عنوان عبارت "اغلب" بیشتر جواب‌ها همانند موقعیت‌های قبلی بودند. بنابراین ۴۵/۴ درصد آنها بیان می‌کنند که اغلب در این کنفرانس‌ها مشکل دارند. ۴۰ درصد در جلسات رسمی و ۲۹ درصد در جلسات ارائه و عملیات نجات و شناسایی با مشکل مواجه

می‌شوند. با در نظر گرفتن عنوان سوم “گاهی اوقات” ۵۰/۹ درصد آنها گاهی اوقات در هنگام گشت‌زنی با مهارت شنیداری مشکل داشتند. ۳۲/۶ درصد آنها به‌ندرت با مهارت شنیداری در هنگام گزارش‌دادن مشکل داشتند. ۳۰/۹ درصد دانشجویان اذعان دارند که در ماموریت‌های رزمی و حفظ صلح و فقط ۲۱/۸ درصد به‌ندرت در دریافت دستورها با مشکل شنیداری روبه‌رو می‌شوند. ۲۰ درصد آنها عنوان می‌کنند که هرگز در گزارش‌ها به مشکل شنیداری مواجه نشده‌اند و ۱۴/۵ درصد آن را در مباحث رسمی و غیررسمی مشکل ندانسته‌اند و فقط ۱۲/۸ درصد معتقد هستند که مهارت شنیداری در آموزش آنها به هیچ عنوان مشکل نیست.

جدول ۴: ادراک دانشجویان در اهمیت مهارت شنیداری در موقعیت‌های نظامی متفاوت

موقعیت‌ها		خیلی مهم		مهم		تا حدی مهم		اندکی مهم		غیرمهم	
انحراف	%	انحراف	%	انحراف	%	انحراف	%	انحراف	%	انحراف	%
معیار		معیار		معیار		معیار		معیار		معیار	
دستورها	۱۱	۲۰	۲۵	۴۵،۴	۱۴	۲۵،۴	۵	۹،۲	-	-	-
سخنرانی‌ها	۸	۱۴،۵	۱۰	۱۸،۲	۲۷۸	۴۹،۱	۷	۱۲،۸	۳	۵،۴	۵،۴
ارائه‌ها	۱۰	۱۸،۲	۳۲	۵۸،۲	۱۱	۱۴،۵	۳	۵،۴	۲	۳،۷	۳،۷
جلسات توجیهی	۱۵	۲۷،۲	۲۳	۴۱،۸	۵	۲۰	۲	۳،۷	۴	۷،۳	۷،۳
دیدارهای رسمی	۵	۹،۲	۱۳	۲۳،۶	۲۲	۹،۲	۲۰	۳۶،۴	۱۲	۲۱،۶	۲۱،۶
تمرینات مشترک بین‌المللی	۷	۱۲،۷	۱۲	۲۱،۸	۱۳	۴۰	۹	۱۶،۴	۵	۹،۲	۹،۲
ماموریت‌های حفظ صلح/جنگ	۸	۱۴،۵	۱۵	۲۷،۳	۲۵	۲۳،۶	۱۱	۲۰	۸	۱۴،۵	۱۴،۵
عملیات جستجو و امداد	۵	۹،۲	۹	۱۶،۴	۱۱	۴۵،۴	۱۲	۲۱،۸	۴	۷،۳	۷،۳

۳,۷	۲	۹,۱	۵	۲۰	۳۰	۴۹,۱	۲۷	۱۸,۲	۱۰	تمرینات
۹,۲	۵	۱۰,۹	۶	۵۴,۵	۱۵	۱۴,۵	۸	۱۰,۹	۶	همایش‌های بین‌المللی
۳,۷	۲	۱۲,۸	۷	۲۷,۲	۲۷	۴۰	۲۲	۱۶,۳	۹	گزارش‌ها
۵,۴	۳	۱۴,۵	۸	۴۹,۱	۱۰	۱۸,۲	۱۰	۱۲,۸	۷	بحث‌های رسمی/غیررسمی
۲۰	۱۱	۴۱,۸	۲۳	۱۸,۲	۱۵	۱۲,۷	۷	۷,۳	۴	مکالمات تلفنی
۲۱,۸	۱۲	۳۶,۴	۲۰	۲۷,۲	۷	۹,۲	۵	۵,۴	۳	ارتباطات رادیویی
۲۱,۸	۱۲	۴۱,۸	۲۳	۱۲,۸	۶	۱۶,۴	۹	۷,۳	۴	ایستگاه‌های رادیویی نظامی/غیر نظامی
۲۳,۷	۱۸	۴۳,۶	۲۴	۱۰,۸	۷	۹,۲	۵	۳,۷	۲	گشت‌زنی

اغلب دانشجویان، ۲۷/۲ درصد مهارت شنیداری را در جلسات توجیهی بسیار پر اهمیت در نظر می‌گیرند.

۲۰ درصد آنها در دستورها و ۱۸/۲ در جلسات ارائه و آموزش‌ها مهارت شنیداری را خیلی مهم می‌دانند. ۵۸/۲ درصد آنها مهارت شنیداری را برای جلسات ارائه، ۴۹/۱ درصد برای جلسات آموزشی و ۴۵/۴ درصد برای دستورها مهم می‌دانند. درحالی‌که ۵۴/۵ درصد از آنها بیان می‌کنند که برایشان مهارت شنیداری در کنفرانس‌های بین‌المللی تا حدودی مهم است. ۴۹/۱ درصد برای سخنرانی‌ها و گفتگوهای رسمی و غیررسمی، و ۴۵/۴ درصد برای عملیات شناسایی و نجات. ۴۶/۶ درصد از دانشجویان منظور، فکر می‌کنند که مهارت شنیداری برای گشت‌زنی کمی مهم است، ۴۱/۸ درصد آن را برای مکالمات تلفنی و هنگامی که به ایستگاه‌های رادیویی نظامی و شهری گوش می‌دهند کمی مهم می‌دانند و ۳۶/۴ درصد برای

مکالمات بی سیم و جلسات رسمی. همچنین ۲۳/۷ درصد می گویند که مهارت شنیداری برای آنان در گشت زنی اهمیتی ندارد و ۲۱/۸ درصد برای ایستگاه های رادیویی نظامی و شهری و ۲۰ درصد برای مکالمات تلفنی همان نظر را داشتند.

پیشنهادهای

نقش و اهمیت مهارت شنیداری در دوره های انگلیسی برای اهداف خاص سال به سال بیشتر می شود. دانشجویان دانشگاه افسری اهمیت مهارت شنیداری برای ارتباط برقرار کردن در پیام های نوشتاری و گفتاری با همکاران و همکلاسی هایشان را تایید کرده و به آن اهمیت می دهند. به منظور دستیابی به این هدف ارتباطی از طریق شنیدن، دانشجویان باید درک کنند که چگونه مهارت شنیداری عمل می کند. در ابتدا، آنها باید زبانی را که در بخش مهارت شنیداری استفاده می شود را پردازش کنند، بعد آن را با دانش، پیشینه ی خود در مورد موضوع بحث مرتبط سازند. جمع بندی این دو مرحله به دانشجو کمک خواهد کرد چیزی را که گفته شده بفهمد و نیز اینکه جواب دهد و در مکالمه شرکت کند.

اخیرا رویکردهایی در تدریس مهارت شنیداری در دوره های انگلیسی ویژه اهداف خاص پیشنهاد شده، اما یکی از آنها که "عامل شنیداری" را توصیف می کند به نظر می آید که برای تدریس مهارت شنیداری با رویکرد ارتباطی مناسب باشد. بنابراین عامل شنیداری می تواند در تمامی انواع بافت ها، فردی، دو نفره یا گروهی اتفاق بیفتد و این عمل ممکن است نیازمند عمل متقابل باشد یا نباشد.

به منظور شنیدن فعالانه، دانشجویان این دوره باید:

- دانش مرتبط برای حمایت از پردازش شناختی را داشته باشند؛
- از مهارت های شنیداری برای تسهیل درک و تعامل استفاده کنند؛
- جریان های فراشناختی برای افزایش و تعدیل درک خودشان و توسعه ی مهارت خودشان را به کار گیرند (واندرگرفت و گو، ۲۰۱۲)

- تدریس مهارت شنیداری در انگلیسی نظامی شامل تمامی ویژگی های شنیداری در دوره ی انگلیسی برای اهداف خاص می شود که قبلا در مورد آن بحث شد. استادانی که رویکرد شنیداری فعالانه را در رویکرد تدریس به کار می برند شنوندگان خوبی را در کلاس های خود پرورش خواهند داد. همان گونه که در این تحقیق نشان داده شد واقعا

دانستن درک و احساس دانشجویان از قبل در مورد استفاده مهارت شنیداری در موقعیت‌های نظامی خاص، در مورد مشکلاتی که هنگام شنیدن در موقعیت‌های واقعی زندگی مواجه می‌شوند و در مورد اهمیت آن در چنین موقعیت‌هایی حائز اهمیت است. آگاه‌بودن از تمامی این حقایق به استاد کمک می‌کند که پتانسیل مهارت شنیداری دانشجویان، خلأهای آنها و اینکه آنها به چه مرحله‌ای می‌خواهند در طول دوره برسند را تشخیص دهد.

همان‌گونه که در جدول ۲ نیز ارزیابی شد، اغلب دانشجویان نظامی اغلب اوقات استفاده می‌کنند، به‌ویژه در ارائه‌ها، جلسات توجیهی، تمرینات بین‌المللی مشترک و آموزش‌ها. درحالی‌که از این مهارت در ارتباط بی‌سیم، گوش کردن به ایستگاه‌های رادیوی شهری یا نظامی دستورهای اداری و گشت‌زنی به‌ندرت استفاده کرده یا هرگز استفاده نمی‌کنند. در مجموع، اگر استادان انگلیسی نظامی از قبل بدانند که دانشجویان آنها در چه محیط شنیداری در آینده سروکار خواهند داشت، آنها می‌توانند تمرینات شنیداری که خیلی مناسب این موقعیت‌ها باشد را آماده کرده و به کلاس بیاورند.

از آنجایی که دانشجویان نظامی، افسران آینده ارتش هستند، استادان باید آنها را برای مرتفع کردن نیازهای شنیداری متناسب با شغل‌شان آماده کنند. در شرایطی که در جدول ۳ دانشجویان نظامی، که در این تحقیق شرکت کرده‌اند فکر می‌کنند که آنها اغلب وقتی که در سخنرانی‌ها، ارائه‌ها، جلسات اداری، کنفرانس‌های بین‌المللی، مکالمات تلفنی شرکت می‌کنند یا وقتی که به ارتباط‌های بی‌سیم یا هنگامی که به ایستگاه‌های رادیوی شهری یا نظامی گوش می‌کنند با مشکل مواجه می‌شوند. بنابراین اغلب آنها استفاده رسمی از زبان انگلیسی را مشکل می‌دانند؛ همچنین مکالماتی را که رودررو نیستند ولی به روش دیگری مثل بی‌سیم یا تلفنی انجام می‌شوند. از سوی دیگر، دانشجویان تصور می‌کنند که استفاده از مهارت شنیداری در گرفتن دستورها، خدمت در ماموریت‌های رزمی، و حفظ صلح یا هنگام دریافت گزارش راحت‌تر است، همان‌طور که آنها هیچ مشکلی با شنیدن در موقعیت‌هایی مثل آموزش، گزارش، یا گفتگوهای رسمی یا غیررسمی را ندارند. پس برای دانشجویان نظامی راحت‌تر است از مهارت شنیداری وقتی استفاده کنند که در حضور دیگران که صحبت می‌کند باشند یا در موقعیت‌هایی که زبان انگلیسی برای آنها رسمی و پیچیده نباشد. پس از ارزیابی جدول

۴، نتیجه می‌گیریم که دانشجویان انگلیسی متوجه شده‌اند که مهارت شنیداری برای آنها مهم و حتی بسیار مهم در دستورها، ارائه‌ها، جلسات توجیهی و آموزش‌ها می‌باشد. اگرچه آنها این موقعیت‌های شنیداری را در محیط کار خود خیلی سخت می‌دانند، همان‌طور که در جدول ۳ دیده شد، آنها هنوز از اهمیت آن در مشاغل خود آگاه هستند. به هر حال، موقعیت‌های شنیداری هستند که اهمیت کمتری دارد یا بی‌اهمیت‌اند. مثل شنیدن در گشت‌زنی، شنیدن مکالمات بی‌سیم، ایستگاه‌های رادویی شهری یا نظامی و مکالمات تلفنی.

در واقع، اینها همان موقعیت‌هایی هستند که در جدول ۳ خیلی مشکل در نظر گرفته شده‌اند، غیر از گشت‌زنی. بنابراین می‌توانیم بگوییم که برخی از واقعیت‌های شنیداری که برای دانشجویان نظامی مشکل به نظر می‌آید توسط آنها به عنوان بی‌اهمیت طبقه‌بندی شده است. در یک روش، آنها تلاش می‌کنند که از چنین موقعیت‌هایی دوری کنند، آنها بر این تمایل دارند که اصلاً از مهارت شنیداری استفاده نکنند، یا بیش از این، بخشی یا عضوی از این موقعیت نباشند، مگر اینکه مجبور شده باشند. به طور خلاصه، این مسئولیت استاد است که از این موقعیت‌ها در کلاس استفاده کند؛ بدین معنی که از تمرینات شنیداری که بطور مستقیم با چنین موقعیت‌های مطلوبی مرتبط هستند را بکار گیرند. به این ترتیب، دانشجویان می‌توانند بر مسائل و مشکلاتی که در هنگام استفاده از مهارت شنیداری در موقعیت‌های مختلف نظامی پیش می‌آید غلبه کنند. علاوه بر این، مک‌دانو (۲۰۱۰) عنوان می‌کند که موارد مورد استفاده باید با توجه به هدف کلی آنها ارزیابی شود و باید مطمئن شوند که هدف با توجه به نیازمندی‌های فراگیران در محیط خاص تحقیق یا کار باشد. در نتیجه، ما پیشنهاد می‌کنیم که استادان انگلیسی برای دوره‌های خاص به ویژه انگلیسی نظامی به رویکردهای جدید تدریس مهارت شنیداری منعطف باشند و توجه بیشتری به این مهارت و سپس به تولید مهارت شنیداری انجام دهند. پس از تدریس خوب، درک جریان شنیداری، تولید مطلوب نیز به وجود می‌آید. برای حمایت بیشتر، تمام جریان مهارت شنیداری، بهتر است تمام موقعیت‌های زندگی را به کار بست که به شدت با آینده دانشجویان مرتبط است.

فهرست منابع

- Brown, G. (1990). *Listening to Spoken English*, Longman, London,
- Dudley – Evans, T & St John, M. (2000). *Developments in English for Specific Purposes, A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, 2000, pg. 102-106.
- Goh, C. C. M. (2002) *Teaching Listening in the Language Classroom*, Singapore, SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C. (2000). Listening comprehension: approach, design, procedure, *TESOL Quarterly*, 17, 1983, pg. 219-39,
- McDonough, J. (2010). *English for Specific Purposes: A survey review of current materials*, *ELT Journal*.
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, Routledge, New York.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener, *Language Learning* 53,pg. 463 – 96

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۲۰

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۴/۲۷

دوره یکم، شماره ۱، پاییز ۱۴۰۱

صص ۶۷-۷۶

مقاله ترجمه

انگلیسی به عنوان یک زبان بین المللی

نویسنده: نیکولا بالسیکو و مرسیا سل باتران

پیمان فرجی آستانه^۱

چکیده

ما به عنوان استادان آموزش زبان انگلیسی در نیروهای مسلح، همگی به این امر معتقدیم که امروزه نیروهای مسلح بایستی مهارت‌های مربوط به زبان خارجی و دانش فرهنگی را در کنار توانایی‌های نظامی، که لازمه‌ی رویارویی با چالش‌های امنیتی کنونی هستند را داشته باشند. زبان‌های خارجی و آگاهی فرهنگی را می‌توان جزء توانمندی‌های حیاتی دانست. اما وقتی شما به اندازه کافی وقت برای کلاس‌های آموزش زبان نمی‌گذارید یا سطح زبانی دانشجویان شما خیلی پایین است، رسیدن به مهارت در زبان خارجی خیلی سخت می‌شود. آموزش مهارت زبان انگلیسی یک فرایند بسیار پیچیده‌ای بوده که مستلزم صرف وقت و منابع مالی و انسانی است. هر ارتشی به دانش‌آموخته‌ی زبان خارجی نیاز دارد که بتواند در قالب ساختارهای صحیح آن زبان صحبت کند و بنویسد و محاوره‌ها و متون نوشتاری را درک کند. عدم توانایی در صحبت به زبان اول ارتباطی در ناتوانی یک سده‌جدی برای هر نظامی در مأموریت‌های بین‌المللی خواهد بود. این تحقیق یک رویکرد نظری است که به بیان برخی اولویت‌ها در یادگیری زبان در داخل یا خارج از کشور می‌پردازد.

واژه‌های کلیدی: فراگیری زبان دوم، توانش زبانی، مهارت‌های زبان

۱. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی-دانشگاه افسری امام علی^(ع)

مقدمه

فراگیری زبان دوم، یک فرایند پیچیده است و زبان آموزان در توانایی‌های مربوط به یادگیری خود بسیار متفاوت هستند. در زندگی روزمره، زبان به ما کمک می‌کند تا احساسات و سوالات خود از اطرفیانمان را بیان کنیم؛ اما در حوزه نظامی آشنایی با زبان خارجی و دانش فرهنگی در حفظ پیوندها، حفظ ثبات منطقه و اجرای عملیات‌های بشردوستانه در قالب نیروهای چند ملیتی، آبادانی و ثبات داخلی مملکت و امنیت بسیار حیاتی است. درک زبانی و فرهنگی ابزار مهمی در همکاری موثر با هر ائتلافی و در هر محیط چند فرهنگی به شمار می‌روند. نه تنها فرماندهان بلکه سایر نیروها نیز بایستی از ترکیب دانش فرهنگی و زبان خارجی، مهارت‌ها و آگاهی‌های حرفه‌ای برخوردار باشند. دانستن یک زبان خارجی و آگاهی فرهنگی باعث افزایش نگرش‌های مثبت و کاهش تعصب‌های منفی در نسبت به افرادی می‌شود که با ما تفاوت‌هایی دارند. مطالعه یک زبان خارجی چیزی فراتر از فراگیری زبانی است؛ این کار مستلزم ارتقای مهارت‌های ارتباطی، بالا بردن مهارت‌های شنیداری، خوانداری یا نوشتاری، حل مسئله، پرداختن به مفاهیم انتزاعی یا یک درک عمیق‌تر از فرهنگ خودی به شیوه‌ای است که باعث انعطاف‌پذیری و شکیبایی در یک فرد شود. به‌طور خلاصه، این امر باعث می‌شود که یک فرد به نیروهای خودش اعتماد و اطمینان کند.

متخصصان زبانی

اینکه بتوان به طور مستقیم با افراد مختلفی از طریق زبان اصلی آنها ارتباط برقرار کرد، یکی از گام‌های اولیه برای ایجاد یک ارتباط پایدار و ماندگار فردی یا کاری است اما وقتی این امر وارد حوزه‌های نظامی زمینی، دریایی و یا هوایی می‌شود، مسئله مرگ و زندگی پیش می‌آید؛ نه تنها برای یک فرد بلکه برای تمام کسانی که در یک عملیات جنگی به طور مستقیم تحت فرمان هستند. تسلط بر یک زبان خارجی فقط از طریق یادگیری دستور زبان و واژگان حاصل نمی‌شود این تسلط به معنای یادگیری و استفاده از جملات به منظور برقراری ارتباط مناسب و همچنین داشتن اطلاعات فرهنگی کافی برای درک فرهنگ‌های دیگر است. موضوع "متخصصان زبانی" به کارکنانی مربوط می‌شود که دارای توانایی‌های در حوزه یک زبان دیگر هستند و برای انجام وظایف اولیه خود به این زبان نیاز دارند. به نظر می‌آید اولین کسانی که به لزوم توانمندی در زبان خارجی پی بردند، آمریکایی‌ها بودند. آنها معتقدند که مهارت‌های زبانی و دانش فرهنگی توانمندی‌های مهمی هستند که نظامیان برای مواجهه با چالش‌های امروزی محیط امنیتی به

آنها نیاز دارند. وقتی که آنها به این نیاز پی بردند، عزم خود را برای افزایش آگاهی فرهنگی و آمادگی زبانی جزم کردند. در سال‌های اخیر وزارت دفاع صریحاً مهارت‌های زبان خارجی و دانش منطقه‌ای را به عنوان "مهارت‌های ضروری نبرد" به رسمیت شناخته که بایستی با عملیات‌های آینده توأم شوند تا از توانایی نیروهای رزمنده در درک و ارتباط موثر با افراد بومی، مقامات رسمی محلی و دولتی و شرکای ائتلافی در زمان تهدید، مطمئن شوند.

علاوه بر این، تقویت توانمندی‌های زبانی و آگاهی فرهنگی یکی از ۲۵ اولویت‌های اصلی وزارت دفاع در تغییرات ۲۵گانه این وزارت است.

اولویت‌هایی از قبیل خط مشی عملیات مشترک در جنگ ناهم‌تراز از نیروهای مسلح می‌خواهد که نیروها را به گونه‌ای آموزش دهند که عده‌ای از کارکنان که از نظر زبانی و فرهنگی آموزش دیده‌اند و توانایی عمل در کشورهای که در اولویت هستند را دارند در کل نیروهای مشترک و نه فقط در نیروی عملیات ویژه، وجود داشته باشد؛ مثلاً، مرکز زبان خارجی موسسه زبان وزارت دفاع در مونتری کالیفرنیا، مدرسه عالی آموزش و پرورش زبان خارجی بر پایه فرهنگی است که دارای آموزش کلاسی، تیم‌های آموزش سیار و آموزش آنلاین مناسب برای زبان‌آموزان در تمام سطوح مهارتی و اجرایی می‌باشد. این موسسه که برنامه‌های خود را از اوایل سال ۱۹۴۱ و فقط شش هفته قبل از واقعه‌ی پرل هاربر آدر پرسیدیو سانفرانسیسکو آغاز کرده است، با حضور هر چهار بخش نظامی و افراد منتخبی برگزار شده که توسط شعبات خود معرفی شده‌اند.

مرکز زبان و فرهنگ که در دانشگاه دفاع انگلستان و ایرلند قرار دارد، مسئول ارائه آموزش زبان‌های خارجی به کارکنان نیروهای مسلح و آموزش زبان انگلیسی برای نیروهای دفاعی خارجی و نیروهای دفاعی غیر نظامی به منظور افزایش توان عملیات نظامی و کمک به راهبرد دفاع بین‌المللی و همچنین آموزش نیروهای ناتو در چهار مهارت شنیداری، خوانداری، گفتاری و نوشتاری است.

^۱ The Defense Language Institute Foreign Language Center in Monterey, California

^۲. بندری است در مجمع‌الجزایر هاوایی که ارتش ژاپن در هفتم دسامبر سال ۱۹۴۱ به آن حمله کرد و در پی این حمله، آمریکا وارد جنگ جهانی دوم شد.

هدف از برنامه‌ی (ای-۳۵۶) یا همان «الزامات زبانی برای نیروهای در حال اعزام به مأموریت»، تعهد رومانی به پیمان آتلانتیک شمالی است که بر اساس آن، کارکنان نظامی که در عملیات‌های ناتو شرکت می‌کنند، زبان انگلیسی آنها بایستی در حد خوب و خیلی خوب باشد؛ این گواهی بر اساس قوانین آزمون زبان انگلیسی نظامی STANAG 6001^۱ یا همان «سطح توانش زبانی» صادر می‌شود. نمودار زبان استاندارد، میزان دانش یک زبان خارجی را بر اساس قوانینی نشان می‌دهد که ناتو وضع کرده است و ارزیابی دانش زبانی در یک سیستم واحد، با استفاده از معیارهای منحصر به فرد، انجام شده و به منظور برآورده کردن الزامات پست‌های رسانه‌های بین‌المللی به اعضای ایالات اختصاص یافته است.

در نتیجه این امر، با تایید وزیر دفاع ملی در فوریه ۲۰۰۸، مرکز ملی آزمایش نظامی زبان خارجی را به عنوان یک ساختار مسئول در وزارت دفاع ملی ایجاد کرد که وظیفه ارزیابی سطح صلاحیت زبانی کارکنان به منظور ایجاد پروفایل زبانی استاندارد مطابق با استانداردهای مورد توافق ناتو است. این مرکز مطابق با دستورهای SHAPE / NATO که در سال‌های ۲۰۰۴ و ۲۰۰۶ تنظیم شده است، صادر شد که به "بیانیه سیاست برای کسب اطمینان از زبان و مهارت‌های حرفه‌ای" و "آزمایش زبانی" اشاره دارد. فعالیت مرکز توسط ساختارهای ذی‌صلاح ناتو نظارت می‌شود و گواهی‌های صلاحیت زبانی که آن مرکز صادر می‌کند، اعتباری ۴ ساله دارند و در وزارت دفاع ملی و فرماندهی اتحاد ناتو به رسمیت شناخته می‌شوند.

در برنامه استانداردسازی رسمی ناتو ۶۰۰۱، "سطح صلاحیت زبان" (STANAG 6001) برای ارزیابی دانش زبان خارجی در یک سیستم واحد، با توجه به معیارهای منحصر به فرد، به منظور برآورده کردن الزامات پست‌های رسانه‌های بین‌المللی فراهم می‌کند که به اعضای ایالت اختصاص داده می‌شود.

اگر این را بپذیریم که مهارت‌های زبانی در حال حاضر به عنوان قابلیت‌هایی بسیار مهم؛ همچون تسلیحات جبهه جنگ و در طول کل مجموعه مأموریت‌های سازمانی اهمیت دارند، می‌توانیم نیاز به یک دفتر بین‌المللی برای هماهنگ سازی یادگیری زبان و یکپارچه سازی ارزیابی سطوح بسندگی زبانی را برای اعضا و شرکای ناتو شرح دهیم.

همگی اینها در سال ۱۹۶۶ شروع شدند، زمانی که دفتر "هماهنگی زبان‌های بین‌المللی"

^۱ Standardization Agreement

(BILC) در همان سال به عنوان هیئت مشاوره در زمینه مسائل آموزش و آزمون سازی زبان تاسیس شد. BILC مسئول "STANG 6001" بوده و اهداف اصلی آن به شرح زیر می باشند: حمایت و حفظ سطوح بسندگی زبانی "STANG 6001" و بهبود عملکرد بین تعلیم و تربیت زبان فردی از طریق استاندارد سازی بدست آمده از فهم مشترکی از توصیف گره های زبانی و پروتکل های ارزیابی، بر طبق یادداشت تفاهم همکاری نوامبر ۲۰۱۱ که توسط نورفولک گفته شد. ناتو استانداردهایی را اتخاذ کرد که BILC آنها را در سال های ۱۹۷۳ تا ۱۹۷۵ پیش نویس (ایجاد) کرده بود، اما نبود مشخصات پیوسته، اثربخشی STANG برای اهداف ارزیابی را محدود کرد.

در سال ۱۹۷۶، اولین نسخه "STANG 6001" موفقیت آمیز نبود؛ زیرا کوتاه بودن توصیفات باعث شد که برداشت های متعددی بوجود بیایند. به همین دلیل است که در سال ۱۹۹۹، BILC یک گروه کاری آزمون سازی و ارزیابی را با هدف توضیح و تفسیر توصیف گره های اصلی "STANG ۶۰۰۱" تشکیل داد و در سال ۲۰۰۰، همین گروه "سند تشریح و تفسیر" را تولید کردند که در یک سمینار آموزش زبان BILC به صورت آزمایشی توزیع شده بود. چاپ "STANG 6001" سه سال به طول انجامید و چاپ دوم پس از تایید توسط دفتر استاندارد سازی ناتو در سال ۲۰۰۲ چاپ شد. در طول سال های بعد، تیم کاری تغییراتی اساسی ایجاد کرده و پس از بررسی های گسترده، آزمون در می ۲۰۰۹ شروع شد که ۲۰۰ تست مشاوره بنچمارک (BAT) به ۱۱ کشور اختصاص پیدا کرد. این تست ها جهت ارتقای تعبیر یکپارچه و تعبیر "STANG 6001" در طول آزمون های ملی مورد نیاز واقع شدند. در همان سال، چاپ سوم با تغییری اساسی همراه بود تا محتوای توصیف گره های سطح را به صورت زیر منعکس کند:

-سطح صفر= هیچ گونه مهارت زبانی ندارد.

-سطح یک= داشتن مهارت ابتدایی جهت برآورده ساختن نیازهای اساسی

-سطح دو= داشتن مهارت نسبی برای انتقال مفاهیم

-سطح سه= داشتن مهارت زبانی کافی

-سطح چهار= داشتن توانایی بالا جهت برقراری ارتباط و مفاهیم

-سطح پنج= داشتن مهارت کامل همچون یک بومی زبان

در چاپ سوم، بسندگی زبانی به عنوان "توانایی ارتباطی غیر تکراری زبان عمومی" تعریف شد و توصیفات سطوح پلاس (plus) به شرح زیر افزوده شدند: "سطح پلاس بیشتر از حد وسط بین

دو سطح پایه بود و به طور قابل توجهی بالاتر از سطح پایینی است؛ اما کاملاً یا به صورت یکپارچه، تمامی معیارهای سطح بالاتر را ندارد؛ درحالی که چاپ چهارم ۲۰۱۰ این را افزود که "سطح پلاس (بالاتر) ممکن است برای اهدافی همچون آموزش، ارزیابی، ثبت یا گزارش به یک سطح پایه اضافه گردد." چاپ پنجم در سال ۲۰۱۴ انجام شد که فرمت و صفحات آغازین تغییر داده شده بودند، اما استانداردها تغییر نکرده بودند. در سال ۲۰۱۷، کنفرانس سالانه در وین اتریش برگزار شد که BILC دو درخواست را به شرح زیر دریافت کرد: (۱) بررسی انتقال مجوز زبان نظامی ناتو به شرایط غیرنظامی و بالعکس و (۲) تصمیم‌گیری در مورد اینکه آیا آموزش زبان می‌تواند در آموزش و تمرینات نظامی به صورت موثرتری گنجانده شود یا خیر. امروزه، BILC اعضای فعالی از ۲۳ کشور ناتو و ۱۰ کشور شریک با آن دارد.

شورای اروپا، "چارچوب اروپایی مشترک برای زبان‌ها" یا CEFR را برای یادگیری تدریس و ارزیابی ایجاد کرد. این چارچوب به اهمیت توسعه‌ی توانایی‌های زبانی در زبان‌های خارجی اشاره می‌کند، به طوری که زبان آموزان قادر به برقراری ارتباط به زبان‌های گوناگون در موقعیت‌های مختلف باشند. CEFR یک چارچوب ارجاعی و راهنما برای توصیف دستاوردهای زبان آموزان از زبان‌های خارجی در اروپا و دیگر کشورها است. در واقع، CEFR برای فراهم آوردن چارچوبی کامل، پیوسته و شفاف جهت تبیین درس‌نامه‌های زبانی و دستورالعمل‌های برنامه آموزشی، طرح درس و مواد یادگیری و ارزیابی بسندگی زبان خارجی طراحی شد که نه تنها در اروپا، بلکه در کشورهای دیگر به ۴۰ زبان در دسترس قرار دارد.

چارچوب گفته شده، توانایی‌ها را به دانش زبانی، مهارت‌ها و توانایی‌های ارتباطی تقسیم می‌کند. CEFR چهار نوع فعالیت (مهارت) زبانی را مشخص می‌کند: دریافتی (شنیداری و خواندن)، تولیدی (گفتاری و نوشتاری) ارتباطی (گفتاری و نوشتاری)، و واسطه (ترجمه و تفسیر). چارچوب اروپایی مشترک، زبان آموزان (یادگیرندگان) را به سه دسته بزرگ تقسیم می‌کند که می‌توان آنها را شش سطح تقسیم نمود: برای هر سطح، مشخص می‌کند که یک یادگیرنده تا چه حدی باید در چهار مهارت خواندن (خوانداری)، شنیداری، گفتاری و نوشتاری تا چه حدی توانایی داشته باشد.

یک کاربر زبانی می‌تواند درجه‌های مختلفی از توانایی را در هر یک از این سطوح توسعه دهد و برای توصیف آنها، CEFR شش سطح ارجاع رایج را فراهم آورده است:

سطح A:

A1: سطح مبتدی

A2: مقدماتی

- سطح B:

B1 : سطح آستانه یا میانه (متوسط)

B2: بالاتر از متوسط

- سطح C:

C1: سطح پیشرفته

C2: تسلط یا مهارت کامل

زبان آموزان ملزم به یادگیری مهارت‌های شفاهی (توانایی ارائه دانش و تجربیات، شرکت در بحث‌ها، ارائه/تفسیر متون ادبی، بحث در مورد موضوعات مختلف)، مهارت خواندن (درک محتوای متون نوشتاری برای تفسیر و تفکر در مورد ادبیات همه گونه‌ها، درک و تحلیل طیف وسیعی از الگوهای متنی، نوشتن متون، تسلط بر ابزار جمع‌آوری اطلاعات، نوشتن و ارائه‌ی متون هستند. تفاوتی ندارد که یک نظامی در یک جنگ، عمل بشردوستانه یا مذاکره‌ی رو در رو جهت تعیین شرایط برای یک عمل نظامی، مسائل زبانی و فرهنگی شرکت کند. اکتساب یک زبان خارجی، دانش، نگرش‌ها و مهارت‌های مرتبط با زندگی مسئولانه در یک دنیای چندفرهنگی و به هم وابسته را ارتقا می‌دهد.

دانشجویان نظامی ما نه تنها افرادی حرفه‌ای بلکه شهروندان اجتماعی جهانی مسئولی خواهند بود، لذا باید زبان خارجی را به عنوان یک توانایی اساسی بخوانند همان گونه که باید باید بر دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های زبانی تسلط پیدا کنند. زمانی که دانشجویان نظامی ما شرکت در ماموریت‌های بین‌المللی را شروع می‌کنند، زبان انگلیسی در هماهنگی کار تیمی، انتقال تصمیمات مراتب بالاتر به فرماندهان و یگان‌های تابعه اهمیت بسیار بالایی برای موفقیت یک ماموریت پیدا می‌کند. به عنوان مدرسین زبان انگلیسی، باید با قرار دادن برنامه آموزشی سختگیرانه و جذاب، جهت تقویت مهارت‌های ارتباطی-زبانی فارغ التحصیلان مان تلاش کنیم.

نتیجه‌گیری

اینکه یک نیروی نظامی درگیر جنگ، وارد فعالیت‌های بشردوستانه یا مذاکره رو در رو در

حوزه نظامی شود مهم نیست، بلکه این زبان و فرهنگ است که مهم است. یادگیری یک زبان خارجی باعث ارتقای دانش، نگرش و مهارت‌های زندگی مسئولیت‌پذیرانه در جهانی با فرهنگ‌های گوناگون و وابسته به هم می‌شود.

دانشجویان نظامی ما نه تنها باید حرفه‌ای باشند، بلکه باید به عنوان بخش از جهان هستی، از نظر اجتماعی نیز مسئولیت‌پذیر باشند؛ لذا برای نیل به این مهم بایستی یک زبان خارجی را به گونه‌ای فرا گیرند که سرآمد دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های آن زبان باشند. زمانی که دانشجویان نظامی ما انجام مأموریت‌های بین‌المللی را آغاز می‌کنند، زبان انگلیسی در هماهنگی کارهای گروهی، در تبدیل تصمیم‌های مقامات بالاتر به دستورهای ابلاغی به کارکنان تحت امر برای اجرای موفق مأموریت‌های بسیار ضروری است. به عنوان استادان زبان انگلیسی باید سعی کنیم کیفیت مهارت‌های ارتباط زبانی فارغ‌التحصیلان خود را از طریق ارائه برنامه‌های درسی جذاب و قوی، ارتقا دهیم.

فهرست منابع

[1] <http://www.jcs.mil/Library/CJCS-Instructions/> Chairman of the Joint Chiefs of Staff Instruction, *Language and Regional Expertise Planning* (CJCSI), 2008.

[2] *Building Language Skills and Cultural Competencies in the Military: DOD's Challenge in Today's Educational Environment*, U.S. House of Representatives, Committee on Armed Services, Subcommittee on Oversight & Investigations, Washington, DC, Approved for public release.

[3] <http://www.jcs.mil/Library/CJCS-Instructions/> Chairman of the Joint Chiefs of Staff Instruction, *Language and Regional Expertise Planning* (CJCSI), 2008.

[4] Department of Defense *The Irregular Warfare Joint Operating Concept*, 11 September 2007.

[5] <http://www.dliflc.edu/>, retrieved in 25.02.2018.

[6] <https://www.da.mod.uk/colleges-and-schools/defence-centre-for-languages-andculture/english-language-wing>, retrieved in 27.02.2018.

[7] <https://dmru.mapn.ro>, retrieved in 15.02.2018.

[8] <http://culture.af.mil/ncf/PDF/mission/ncemission02.pdf>: Department of Defense Summit: June 2007, *DoD Regional and Cultural Capabilities, The Way Ahead*.

[9] <https://www.natobilc.org/en/products/policy-documents-bilc-documents/>, retrieved in

۲۰۰۲.۲۰۱۸.

[10] <https://www.natobilc.org/en/> retrieved in 20.02.2018.

[11] <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>, retrieved in 25.02.2018.

[12] <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>, retrieved in 25.02.2018.

[13] AASE Laila, *Matching skills with needs, Aims in the Teaching/Learning of Intergovernmental Conference Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*, Strasbourg 16-18 October 2006.

[14] Fisher, S. and Hicks D., *World Studies 8-13*. New York: Oliver & Boyd, p ۸, ۱۹۸۵.

بکارگیری واژگان و مفاهیم نظامی برای موفقیت در یادگیری زبان: تجربه ای از دانشگاه دفاع مالزی

نویسنده: جویت بینتی جوهارى

مترجم: آرمان جعفرى^۱

چکیده

این تحقیق سعی در بررسی دوره های زبان انگلیسی در دانشگاه دفاع ملی مالزی را دارد. اگر چه زبان انگلیسی به عنوان یک زبان جهانی پذیرفته شده است، اما نقش هایی که توسط افسران آینده ارتش ایفا می شود دانشگاه را ملزم می کند که فارغ التحصیلان خود را نه تنها با توانایی تسلط بر زبان یعنی تسلط بر مهارت های ارتباطی آماده سازد، بلکه عملکرد موثری در عملیات های بشردوستانه و حفظ صلح داشته باشند. استدلال بر این است که وقتی دوره های زبان با انتظارات و نیازهای ذینفعان و دانشجویان مطابقت ندارد به نظر می رسد که دانشجویان تمایل کمتری به یادگیری زبان هدف دارند. این تحقیق به بررسی اینکه آیا دانشجویان برای نیازهای آینده خود به عنوان افسران آینده نیروهای مسلح دوره های مناسب زبان انگلیسی را گذرانده اند می پردازد. روش شناسی این مقاله شامل توزیع پرسشنامه و جمع آوری داده از ۱۶۷ دانشجوی این دانشگاه می باشد. داده ها با استفاده از نسخه ی شانزدهم بسته های آماری علوم اجتماعی (۲) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. یافته ها حاکی از آن است که دیدگاه دانشجویان نسبت به یادگیری زبان انگلیسی مثبت است. با این وجود آنها چندین مساله را مطرح کرده اند که بایستی سریعاً توسط مربیان زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گیرند. از آنجاییکه این تحقیق همچنان در حال جمع آوری داده از سایر پاسخ دهندگان می باشد، نتیجه اینکه واژگان و مفاهیم نظامی به دانشجویان در یادگیری زبان انگلیسی بیشتر کمک خواهند کرد در این مرحله کفایت می کند.

واژه های کلیدی: یادگیری واژگان نظامی، یادگیری زبان، تجربه یادگیری زبان

^۱ کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی- دانشگاه افسری امام علی (ع) arman.jafari.1368@gmail.com

مقدمه

این تحقیق در تلاش است که دوره‌های زبان انگلیسی در دانشگاه دفاع ملی مالزی را مورد بررسی قرار دهد. دوره‌های زبان انگلیسی در بیشتر موسسات آموزش عالی مالزی جزء دوره‌های اجباری دانشگاهی می‌باشند. دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد ممکن است در کل دوره تحصیلی خود به عنوان دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی نیاز به گذراندن حدوداً شش تا هفت واحد زبان انگلیسی داشته باشند. به علاوه، دانش آموزان طی ۱۱ سال یادگیری دوران ابتدایی و متوسطه دوره‌های زبان انگلیسی را پشت سر گذاشته‌اند. با این حال اینکه چرا فارغ التحصیلان در تامین شغل مشکل دارند، یک معما است.

گزارش‌ها حاکی از آن است که یکی از دلایل ضعف در مهارت زبان انگلیسی دانشجویان می‌باشد. بدیهی است که این امر باعث ایجاد تنش در سطح اداری و اجرایی شده است و یکی از راه حل‌های ممکن برای این موضوع، تقویت مهارت‌های ارتباطی دانشجویان از طریق اجرای دوره‌های مکالمه محور دانشجویان در موسسات آموزش عالی می‌باشد. با این حال، فارغ التحصیلان آینده دانشگاه دفاع ملی مالزی نه تنها باید برای مقابله با ابهامات قرن بیست و یکم آموزش ببینند، بلکه باید به آنها آموزش داده شود که چگونه با جریان‌های عملیات حفظ صلح و بشردوستانه روبه‌رو شوند. این مهارت‌ها دانشجویان را به داشتن توانش ارتباطی از طریق استفاده از زبان انگلیسی به عنوان یک وسیله ملزم می‌کند. عدم موفقیت آنها در بیان عقایدشان به زبان انگلیسی، نشان‌دهنده عجز و ناتوانی دانشگاه دفاع ملی مالزی و کشور در آموزش و الهام گرفتن افسران جوان است.

قبل از توضیحات بیشتر، ساختار این مقاله تشریح خواهد شد. بخش اول به مقدمه می‌پردازد. بخش دوم با ارایه اهداف تحقیق، فرضیه‌ها و سوالات، اهمیت تحقیق را مورد بحث قرار می‌دهد. بخش سوم ادبیات منتخب در مورد زبان انگلیسی به ویژه انگلیسی برای اهداف ویژه را بررسی می‌کند. بخش چهارم روش تحقیق این مطالعه را توضیح می‌دهد. بخش بعد که از مهمترین قسمت‌ها می‌باشد، با ارائه پاسخ به سوالات تحقیق، یافته‌های این مقاله را تحلیل می‌کند. بخش پایانی مقاله با نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها به پایان می‌رسد.

۱. اهمیت تحقیق

سوالی که در این مقاله به آن پرداخته شده این است که " آیا دانشگاه دفاع از لحاظ قابلیت ارتباطی در حال آماده سازی فارغ التحصیلان در زمینه دفاع و امنیت می باشد؟ " این تحقیق به بررسی اینکه آیا دانشجویان برای نیازهای آینده خود به عنوان افسران آینده نیروهای مسلح دوره های مناسب زبان انگلیسی را گذرانده اند، می پردازد. استدلال بر این است که وقتی دوره های زبان با انتظارات و نیازهای ذینفعان و دانشجویان مطابقت ندارد، به نظر می رسد که دانشجویان تمایل کمتری به یادگیری زبان هدف دارند و درباره دانشگاه دفاع زبان هدف، انگلیسی می باشد. در عین حال ناتوانی دانشجویان در استفاده از مهارت های زبانی خود، این پژوهش را به یک تلاش به موقع برای محقق تبدیل کرده است. محقق که خود از استادان دانشگاه دفاع ملی مالزی می باشد، از بدو تاسیس در سال ۲۰۰۶، در آن دانشگاه بوده است. پس از هفت سال برگزاری دوره و فارغ التحصیلی ۱۴۸ نفر در سال ۲۰۱۰، ۴۰۷ نفر در سال ۲۰۱۱ و ۳۹۰ نفر در سال ۲۰۱۲، بدون شک دوره های زبان انگلیسی نیاز به بررسی و تغییرات لازم دارد.

۱-۲. اهداف تحقیق

- شناسایی نیازهای زبان انگلیسی دانشجویان که به نیروهای مسلح به عنوان بزرگ ترین ذینفع دانشگاه دفاع ملی مالزی خدمت می کند.
- ارزیابی دوره های زبان انگلیسی موجود در دانشگاه دفاع ملی مالزی
- شناسایی مضامین مهم که به واژگان و مفاهیم نظامی دانشجویان کمک خواهد کرد.
- تعیین اینکه چه پیشرفت هایی باید برای آموزش افسران آینده در حوزه تسلیحات وجود داشته باشد.

۲-۲. فرضیه تحقیق

فرضیه تحقیق این است که دوره های زبان انگلیسی در دانشگاه دفاع ملی مالزی دانشجویان را برای مواجهه با آینده کاری خود به صورت موثر آماده نمی کند؛ چرا که دوره ها فاقد ترکیبی از واژگان و مفاهیم نظامی هستند. بنابراین بسیار مهم است که برنامه درسی و رؤس مطالب دوره های زبان بررسی شود و مولفه های نظامی بایستی به صورت نظام مند و یکپارچه شوند. این شامل واژگان و مفاهیم مهمی است که در نهادهای نظامی به کار گرفته می شوند.

۲-۳. سوالات تحقیق

این مقاله بخشی از یک پروژه تحقیقاتی بزرگ‌تر است (بخش روش‌شناسی را ببینید). در زمان نوشتن این مقاله فقط از ۱۶۷ نفر دانشجوی جمع‌آوری داده صورت گرفته است. لازم به تأکید است که چون داده‌ها هنوز به طور کامل جمع‌آوری نشده‌اند، ممکن است برخی از سوالات تحقیق بر اساس داده‌های موجود به طور کامل پاسخ داده نشوند. برای پاسخ به اهداف این تحقیق سوالاتی که مطرح شده است عبارتند از:

- مهارت‌های زبان انگلیسی برای افسران آینده ارتش چقدر مهم است؟
- شرایط و نیازهای زبان انگلیسی دانشجویان نظامی چیست؟
- مفاهیم نظامی که باید در برنامه‌های درسی و رئوس مطالب ادغام شوند چیست؟
- چگونه می‌توان بهترین دوره‌های زبان انگلیسی را در دانشگاه دفاع ملی مالزی برگزار کرد؟

۳. ادبیات منتخب

مطالب و برنامه‌های درسی (کتاب آموزش و مطالب تهیه شده توسط استادان) مورد استفاده در آموزش باید با اهداف دانشجویان مطابقت داشته باشند. زمانی که اهداف متنوعی برای توسعه سواد در یک کلاس یا دوره ارائه می‌شود، پرداختن به منافع دانشجویان یک چالش است. در دانشگاه دفاع ملی مالزی دوره‌های زبان انگلیسی از دوره‌های اجباری دانشگاه می‌باشند که بایستی توسط کلیه دانشجویان گذرانده شود. سوال اصلی که باید مورد توجه قرار گیرد این است که چگونه اطمینان حاصل شود، دانشجویان نه تنها دوره‌ها را جهت تکمیل نیازمندی تحصیلیشان نمی‌گذرانند، بلکه مهمتر اینکه آیا آنها قادرند از زبان انگلیسی به صورت موثر و کارآمد در حین و بعد از تحصیلاتشان استفاده کنند. برای اطمینان از اینکه دانشجویان از کلاس‌های زبان انگلیسی بهره‌مند می‌شوند، نیازهای آنها برای یادگیری زبان هدف باید با انگیزه‌هایشان تطابق داشته باشد. مسئله دیگری که در این تحقیق مورد توجه قرار خواهد گرفت، نداشتن دانش کافی دانشجویان از واژگان و مفاهیم نظامی در زبان انگلیسی می‌باشد. این مشکل مانع برقراری ارتباط موثر آنها شده است و باعث می‌شود که دانشجویان در کلاس زبان جزء شرکت‌کنندگان منفعل باشند.

با توجه به نگرانی‌های این تحقیق، گفته می‌شود که بهترین رویکرد برای اطمینان از موفق بودن در یادگیری زبان، بازبینی و تجدید برنامه‌های درسی و رئوس مطالب زبان انگلیسی در دانشگاه دفاع ملی مالزی است. از زمان تاسیس دانشگاه در سال ۲۰۰۶، هیچ تلاشی برای بازبینی و تجدید برنامه درسی و رئوس مطالب تمام دوره‌های زبان انگلیسی صورت نگرفته است. گفته می‌شود که به کارگیری انگلیسی برای اهداف ویژه می‌تواند به مربیان زبان و دانشجویان کمک کند تا فرایند آموزش و یادگیری زبان بهتر صورت پذیرد.

به‌طور کلی، مطالعات فراوانی در زمینه انگلیسی برای اهداف ویژه انجام شده است. جدیدترین مطالعات در این حوزه درباره مزیت‌های استفاده از یادگیری مبتنی بر مشکلات در کلاس‌های انگلیسی برای اهداف ویژه و پیامدهای انگلیسی به اهداف ویژه می‌پردازد که می‌تواند به روش‌های مختلفی برای بهبود دوره‌های زبان انگلیسی در آموزش عالی منجر شود. با وجود این تاکنون هیچ تحقیقی با محوریت نیازهای انگلیسی برای اهداف ویژه نظامی و دفاعی صورت نگرفته است. در دانشگاه دفاع ملی مالزی همه دانشجویان دوره‌های عمومی زبان انگلیسی را طی می‌کنند که از مواد درسی متفاوتی برای رشته‌های مختلف استفاده می‌شود.

در مقیاس بزرگ‌تر، بحث‌های زیادی درباره اینکه کارایی انگلیسی برای اهداف ویژه چیست مطرح شده است. در مالزی، تحقیقاتی درباره زبان انگلیسی برای اهداف ویژه انجام شده است که تمرکز آنها بر روی نیازهای زبانی دانشجویان می‌باشد. این مطالعات به بررسی اینکه چگونه تحلیل نیاز می‌تواند به معلمان در تشخیص نیازهای دانش آموزان برای یادگیری زبان هدف کمک می‌کند می‌پردازد. نتیجه اصلی این مطالعات بر خطر نادیده گرفته شدن تحلیل نیاز در طراحی دوره‌های انگلیسی برای اهداف ویژه تاکید دارد. به‌طور واضح، این مسئله در دانشگاه دفاع ملی مالزی - که در تلاش برای بازبینی رئوس مطالب و برنامه درسی دوره‌های زبان انگلیسی می‌باشد - ضروری است.

امروزه زبان انگلیسی برای اهداف ویژه لزوماً مربوط به یک رشته خاص نمی‌باشد و در خصوص آموزش زبان به بزرگسالان بسیار موفقیت‌آمیز عمل کرده است. علاوه بر این در بحث و تحلیل انگلیسی برای اهداف ویژه می‌توان از ۳ نوع آن که توسط کارتر مشخص شده است استفاده شود:

- انگلیسی به عنوان زبان محدود

- انگلیسی برای اهداف دانشگاهی و شغلی

- انگلیسی با موضوعات خاص

در خصوص مجموعه دانشگاه دفاع ملی مالزی، محقق نوع دوم از انگلیسی برای اهداف ویژه که توسط کارتر معرفی شده را انتخاب کرده است. در "درخت آموزش زبان انگلیسی" انگلیسی برای اهداف ویژه به ۳ شاخه تقسیم می‌شود: الف) انگلیسی برای علم و فناوری ب) انگلیسی برای تجارت و اقتصاد و ج) انگلیسی برای مطالعات اجتماعی. هر یک از موارد بالا به ۲ شاخه دیگر تقسیم می‌شوند: انگلیسی برای اهداف دانشگاهی و انگلیسی برای اهداف شغلی. نمونه‌ای از انگلیسی برای اهداف شغلی در شاخه علم و فناوری، انگلیسی برای تکنسین‌ها و نمونه‌ای از انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در شاخه علم و فناوری، انگلیسی برای مطالعات پزشکی می‌باشد.

در اصل هیچ وجه تمایز مشخصی بین انگلیسی برای اهداف دانشگاهی و انگلیسی برای اهداف شغلی وجود ندارد. از آنجا که دانشجویان نظامی دانشگاه دفاع ملی مالزی به طور همزمان کار و تحصیل می‌کنند، نیازشان به انگلیسی برای اهداف ویژه اجتناب ناپذیر است. دانشجویان ماهانه از وزارت دفاع مالزی حقوق دریافت می‌کنند؛ چراکه آنها به عنوان کارکنان شاغل در نظر گرفته می‌شوند. بنابراین برای دانشجویان نظامی هدف نهایی یادگیری انگلیسی همان اهداف اشتغال خواهد بود. شایان ذکر است که هیچ تقسیم‌بندی برای شاخه نظامی وجود ندارد. با این حال محقق فرض را بر این می‌گذارد که مهارت‌های نظامی و متون یادگیری زیر شاخه انگلیسی برای علم و فناوری است؛ چرا که بیشتر مطالب شامل بحث‌هایی درباره علم و فناوری است.

به علاوه باتلر پاسکو اظهار داشت که متخصصان زبان انگلیسی برای اهداف ویژه دارای ۳ مدل اولیه هستند که می‌توانند در طراحی برنامه درسی زبان از آنها استفاده کنند.

- آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه توسط اساتید انگلیسی با استفاده از محتوای خاص رشته؛

- دوره‌های خاص رشته که توسط اساتید با به‌کارگیری زبان انگلیسی به عنوان ابزار آموزش استفاده می‌شود؛

- یک الگوی مشترک که در آن معلمان خاص رشته و زبان انگلیسی در توسعه و آموزش دوره مشترک هستند.

از ابتدای تاسیس دانشگاه دفاع ملی مالزی، مدل اول برای آموزش زبان انگلیسی به کار گرفته شده است. مدل دوم تقریباً وجود ندارد؛ چراکه بیشتر مدرسان در جلسات آموزش خود از زبان‌های مختلط بهسا ملیو (۱) و انگلیسی استفاده می‌کنند و مدل سوم قبلاً هرگز مورد بهره‌برداری قرار نگرفته است.

علاوه بر این اقتباس از زبان انگلیسی برای اهداف ویژه در مطالعات تجاری، حقوقی و پزشکی نسبتاً مهم است. با توجه به کمبود مطالعات در حوزه انگلیسی نظامی در این منطقه، این مسئولیت کسانی است که در اولین دانشگاه دفاع در مالزی تدریس می‌کنند تا روش‌های خلاقانه و مبتکرانه را برای حل مسئله ارائه دهند. حال پیشنهاد کرد که روش طراحی و ارائه برنامه درسی برای زبان انگلیسی پزشکی باید از روش سنتی زبانی شنیداری به روشی تجربی و مبتنی بر بافت تغییر یابد. وی همچنین بر لزوم آموزش زبان انگلیسی برای آمادگی تاکید داشت. بنابراین آیا دانشجویان نظامی دانشگاه دفاع مالزی باید دوره‌های زبان انگلیسی را برای شغلشان یا نیازمندی مقطع تحصیلیشان آموزش ببینند؟ محقق بر این باور است که آموزش زبان برای هر دو مورد می‌باشد که این مسئله در بخش پنجم به اثبات خواهد رسید.

۴. روش‌شناسی

در این تحقیق توصیفی از رویکرد روش ترکیبی استفاده شده است. داده‌های کیفی با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته از کارکنان نظامی مدیریت آموزش و همچنین افسران دایره منابع انسانی در وزارت دفاع مالزی و مربیان زبان دانشگاه دفاع ملی مالزی جمع‌آوری می‌شود. محقق قبل از ملاقات و انجام مصاحبه با پاسخ‌دهندگان نیازمند کسب اجازه و مجوز می‌باشد. برای هر یک از پاسخ‌دهندگان یک معرفی نامه توصیفی با هدف توضیح اهداف تحقیق ارائه می‌شود. ضمناً داده‌های کمی با استفاده از پرسشنامه‌هایی که برای دانشجویان نظامی دانشگاه توزیع می‌شود، جمع‌آوری خواهد شد (دانشگاه دفاع ملی مالزی دارای حدود ۷۰ درصد دانشجویان نظامی و ۳۰ درصد کارمند/غیر نظامی و افسران احتیاط که تحت واحد آموزش افسران احتیاط است) جمع‌آوری داده شامل چندین مرحله است. در این مرحله محقق جمع‌آوری داده‌های کمی را از طریق پرسشنامه آغاز کرده و ۴ مربی زبان هم مصاحبه شده‌اند (داده‌های کیفی).

۱.۴ پاسخ‌دهندگان تحقیق

پاسخ‌دهندگان این تحقیق به سه دسته تقسیم می‌شوند: مربیان زبان دانشگاه دفاع ملی مالزی، کارکنان نظامی وزارت دفاع مالزی و کلیه دانشجویان نظامی دانشگاه دفاع ملی مالزی. تاکید می‌شود که پاسخ‌دهندگان وزارت دفاع مالزی توسط رؤسای قسمت‌هایشان تعیین می‌گردند. به‌علاوه، کارکنان نظامی وزارت دفاع مالزی افسران مدیریت آموزش و بخش منابع انسانی هستند. جدول شماره یک نمایی از پاسخ‌دهندگان را ارائه می‌دهد.

جدول ۱: تعداد پاسخ‌دهندگان پرسشنامه و مصاحبه

تعداد پاسخ‌دهندگان	سازمان‌ها
پاسخ‌دهندگان مصاحبه	
۱۶ نفر (کلیه مربیان زبان انگلیسی) (در ۱۵ مارچ ۲۰۱۳)	دانشگاه دفاع ملی مالزی
۹ نفر (۳ نفر از هر قسمت نظامی شامل نیروی زمینی مالزی، نیروی دریایی سلطنتی مالزی و نیروی هوایی سلطنتی مالزی) ۵	وزارت دفاع ملی مالزی مدیریت آموزش بخش منابع انسانی
پاسخ‌دهندگان پرسشنامه	
۱/۱۸۱ (تمامی دانشجویان نظامی) (در مارچ ۲۰۱۳)	دانشگاه دفاع ملی مالزی

آمار کل پاسخ‌دهندگان	مصاحبه ۳۰ نفر
	پاسخ‌دهندگان پرسشنامه ۱/۱۸۱

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، داده‌ها از ۱۴ درصد از کل کارکنان نظامی (۱۶۷ نفر) جمع‌آوری شده است. روند جمع‌آوری داده‌ها هنوز ادامه دارد و مصاحبه با مربیان انگلیسی به تازگی آغاز شده است.

۲.۴. ابزارهای تحقیق

ابزار این تحقیق، مجموعه‌ای از موارد مبتنی بر فرضیه و سوالات تحقیق است که در ابتدا توضیح داده شد. مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته به محقق اجازه می‌دهد تا بسته به تجربیات، موقعیت و تخصص مصاحبه شونده سوالات مطرح شده را اصلاح یا تغییر دهد. به طور کلی حدود ۷ سوال اصلی وجود دارد که شامل مفاهیم نظامی که بایستی در دوره‌های زبان و عمق هر مفهوم نظامی گنجانده شود پرسیده می‌شود.

همچنین مجموعه‌ای از پرسشنامه‌هایی که توسط آلتامیمی و شعیب ارائه شده بین دانشجویان نظامی دانشگاه دفاع ملی مالزی به تعداد ۱/۱۸۱ نفر توزیع می‌شود. پرسشنامه‌ها دارای ۷ بخش اصلی شامل بخش جمعیت‌شناسی، توانایی دانشجویان در انجام وظایف بر اساس مضامین و اهمیت مهارت‌های زبانی برای دانشجویان می‌باشد. قبل از توزیع پرسشنامه یک تست پایلوت به منظور بررسی پایایی و روایی (اعتبار) ابزار انجام شده است. در میان دستورکارها، مهمترین آنها به بررسی این پرسش‌ها می‌پردازد که آیا زبان مورد استفاده در پرسشنامه‌ها مانع از درک پاسخ‌دهندگان می‌شود و آیا دانشجویان قادرند آنچه را که قرار است درک کنند بفهمند. به این ترتیب سوالات در نظر گرفته شده توسط محقق باید با چارچوب فهم دانشجویان مطابقت داشته باشد.

همان‌طور که قبلاً ذکر شد، پاسخ‌دهندگان وزارت دفاع مالزی توسط روسای قسمت‌هایشان مشخص می‌شوند. قبل از شروع مصاحبه پاسخ‌دهندگان در مورد حقوق خود مطلع خواهند شد و فرم رضایت‌نامه‌ای را امضا می‌کنند که اطلاعات مربوط به حقوق آنها را بیان می‌کند. تمامی

مصاحبه‌ها برای رجوع در آینده ضبط می‌شوند. در صورت تمایل، پاسخ‌دهندگان می‌توانند از مصاحبه خارج شوند. به عنوان نشان قدردانی به آنها هدیه‌ای اهدا می‌شود. هر مصاحبه امکان دارد تا حداکثر تا ۴۵ دقیقه به طول بیانجامد.

از سوی دیگر، از آنجا که همه دانشجویان نظامی باید در نظرسنجی شرکت کنند، محقق وقت آنها را طی ۱۵ دقیقه پایانی یک جلسه آموزشی یا سخنرانی لحاظ می‌کند. نظرسنجی ممکن است بین ۱۰ تا ۱۵ دقیقه طول بکشد. ۱۶۷ پرسشنامه برگشت یافته دانشجویان را ملزم کرد که پاسخنامه‌ها را به طور میانگین در ۸ دقیقه تکمیل کنند. محقق با توزیع پرسشنامه، توضیح مفاهیم و همچنین جمع‌آوری پرسشنامه‌ها از دانشجویان به طور فعال در این فرایند شرکت می‌کند. از این طریق، دانشجویان در تکمیل پرسشنامه‌ها همکاری بیشتری خواهند داشت. توجیه دانشجویان به جهت اینکه آنها بایستی تلاش کنند تا صادقانه به سوالات پاسخ دهند، بسیار مهم است؛ چرا که یافته‌های این تحقیق باعث بهبود تجربه یادگیری زبان انگلیسی‌شان خواهد شد.^۱

۳.۴. تحلیل داده‌ها

بعد از هر نوبت مصاحبه محقق دیالوگ‌های ضبط شده را رونویسی می‌کند. سپس دیالوگ‌های ضبط شده با استفاده از NVivo(۱) به منظور بررسی انتقادی موضوعات مورد بحث، پردازش می‌شود. قبل از آن، مضامین تجزیه و تحلیل و مورد بحث، با توجه به ادبیات موجود در یادگیری زبان انگلیسی مشخص خواهند شد. محقق مصاحبه با ۴ مربی زبان انگلیسی را به پایان رسانده است، با این حال رونویسی کامل نشده است. آنچه که درباره مضامین متناوب و تکراری می‌توان گزارش داد در بخش بعدی نشان داده خواهد شد. همچنین داده‌های جمع‌آوری شده از این تحقیق با استفاده از نسخه ۱۶ بسته‌های آماری علوم اجتماعی(۱) مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. تمامی پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده و برگشتی قبل از پردازش اطلاعات با استفاده از نرم افزار طبقه‌بندی می‌شوند. با توجه به مجموعه داده‌های ناقص، این مقاله تنها از آمار توصیفی برای اثبات مباحث ارائه شده استفاده می‌کند.

در کل این تحقیق یک نوع روش‌شناسی را به کار گرفته است که داده‌های کمی (از طریق نظرسنجی) و کیفی (از طریق مصاحبه‌های فردی) را برای تجزیه و تحلیل ترکیب می‌کند. در این حالت داده‌های کیفی برای درک دلیل اصلی روابط آشکار شده توسط داده‌های کمی ضروری است. همچنین داده‌های کیفی می‌تواند سایر عوامل موثر بر نتایج متداول را آشکار سازد؛ سپس با روش‌های کمی می‌توان آنها را به صورت جامع‌تر تحلیل کرد. رویکردهای کمی و کیفی این تحقیق بیشتر به عنوان مکمل و نه مقابله‌ای شناخته می‌شوند. این دیدگاه، محقق را قادر می‌سازد که بهترین ویژگی‌های هر دو رویکرد را با هم ترکیب کند. بنابراین فرضیه و سوالات تحقیق از طریق مثلث‌بندی داده‌های کمی و کیفی مورد آزمایش قرار می‌گیرند.

۵. یافته‌ها و تجزیه و تحلیل

این تحقیق و یافته‌های آن بسیار حائز اهمیت هستند؛ چرا که آنها جوان‌ترین دانشگاه دولتی مالزی، دانشگاه دفاع ملی مالزی، را به منظور تقویت محیط آموزش و یادگیری و تجربیات خود به چالش می‌کشند. یکی از راه‌ها در این خصوص ارزیابی مجدد سیستم آموزشی و برنامه درسی موجود است. این کاری دشوار است، اما در جهت تحقق نیازهای دانشجویان بایستی جسورانه عمل کرد. این بخش یافته‌های ۱۶۷ پرسشنامه برگشت داده شده را ارائه می‌دهد و سپس مسائل را به همراه داده‌های مصاحبه با مربیان زبان بررسی می‌کند. اگرچه یافته‌های کیفی ناتمام هستند، اما ممکن است الگو و روند مهمی در آموزش و یادگیری زبان در دانشگاه دفاع ملی مالزی را فراهم سازند. جدول شماره ۲ داده‌های آماری ۱۶۷ دانشجو که به پرسشنامه پاسخ داده‌اند را ارائه می‌دهد.

جدول شماره ۲: اطلاعات آماری پاسخ‌دهندگان

بخش‌ها		پاسخ‌ها (به درصد)
جنسیت	مرد	۸۹
	زن	۱۱
بخش‌های نظامی	نیروی زمینی	۳۸
	نیروی دریایی	۳۵
	نیروی هوایی	۲۷
نتایج آزمون زبان دانشگاه مالزی	قسمت ۴	۱
	قسمت ۳	۲۱
	قسمت ۲	۶۲
	قسمت ۱	۱۶
تعداد نفراتی که دوره زبان برای نگارش آکادمیک گذرانده‌اند		۸۱
تعداد نفراتی که دوره زبان برای ارتباط شفاهی گذرانده‌اند		۴۴

برای درک بیشتر بحث، باید سه بخش از جدول شماره ۲ توضیح داده شود. آزمون زبان انگلیسی دانشگاه مالزی یکی از الزامات ورود به به دانشگاه‌های دولتی مالزی می‌باشد. نمره آزمون به ۶ قسمت تقسیم شده که نمره ۶ بالاترین و نمره ۱ پایین‌ترین نمره می‌باشد. دو بخش بعدی دوره‌های اجباری دانشگاه برای زبان انگلیسی هستند. انگلیسی برای نوشتن متون آکادمیک بر مهارت نوشتن تمرکز داشته و اولین دوره زبانی است که بایستی طی شود. انگلیسی برای ارتباطات شفاهی آخرین دوره آموزش زبان انگلیسی است و همان‌طور که از نام آن پیداست بر مهارت‌های

ارتباط کلامی دانشجویان تمرکز دارد.

دانشگاه دفاع ملی مالزی نهادی است که منحصرًا برای آقایان نمی‌باشد؛ با وجود این، تعداد دانشجویان دختر بسیار اندک است. این نشان‌دهنده الزامات نیروهای مسلح مالزی برای افسران زن است. با توجه به تعداد کم واحدها و قسمت‌هایی که می‌توانند افسران زن را به خدمت می‌گیرند، نیروهای مسلح مالزی راهی جز محدود کردن پذیرش بانوان ندارد. جدول شماره ۲ نشان‌دهنده تعداد افسران زن پاسخ‌دهنده می‌باشد که در واقع تعداد جمعیت دانشجویی زن را در دانشگاه دفاع منعکس می‌کند. بر حسب نیروهای نظامی، دانشگاه دفاع ملی مالزی تعداد دانشجویان نیروی زمینی بیشتری نسبت به نیروهای هوایی و دریایی دارد. بار دیگر نقاط قوت کارکنان در هر قسمت نیروهای مسلح مالزی و تعداد پایگاه‌های مرتبط با این قسمت‌ها نیز به تصویر کشیده شده است.

نتیجه آزمون زبان انگلیسی دانشگاه مالزی نشان می‌دهد، دانشجویان در هنگام ورود به دانشگاه دفاع از نظر زبان انگلیسی بسیار ضعیف هستند. علاوه بر این، نیازها جهت فراهم کردن کلمات و مفاهیم نظامی برای دانشجویان به منظور کمک به آنها برای رسیدن به پتانسیل‌های خود در یادگیری زبان افزایش می‌یابد. اما این فقط بر اساس فرضیات محقق است. داده‌ها برای اثبات این فرض در این بخش ارائه خواهد شد.

در این مقاله کلیه داده‌های جمع‌آوری شده از ۱۶۷ پرسشنامه ارائه نخواهد شد، بلکه فقط موارد اصلی منتخب تحلیل می‌شود. با توجه به اینکه مجموعه کامل داده از دیگر پاسخ‌دهندگان هنوز جمع‌آوری نشده است، در این مرحله تحلیل برخی از موارد ناممکن است. به‌طور کلی، در این مقاله به تحلیل و بحث درباره پنج مورد پرداخته می‌شود. در زیر به بررسی موارد با جزئیات بیشتر می‌پردازیم.

اولین مورد در جدول ۳ نشان داده شده است. به نظر می‌رسد بیشتر پاسخ‌دهندگان موافقت کنند که زمان اختصاص یافته برای دوره‌های زبان انگلیسی کافی است. در دانشگاه دفاع ملی مالزی هر دوره آموزش زبان انگلیسی شامل ۴۲ ساعت جلسه حضوری می‌باشد (هر ترم شامل ۱۴ هفته آموزش است). تنها ۳۵ درصد پاسخ‌دهندگان (حدوداً ۵۸ دانشجو) بر این باور بودند که ۳ ساعت آموزش در هفته کافی نمی‌باشد. نتایج اولیه حاکی از آن است دانشجویان ممکن است که دریابند

۳ ساعت آموزش در هفته کافی می‌باشد؛ چرا که تمام دوره‌های اصلی تعداد ساعت آموزش مشابه دارند.

برخلاف این، مربیان زبان نسبت به ساعات آموزش نظر متفاوتی داشتند. طبق گروه پاسخ‌دهنده الف، ساعات آموزش برای کمک بهتر به دانشجویان باید حداقل یک تا دو ساعت افزایش یابد. با توجه به نتایج ضعیف در آزمون زبان دانشگاه مالزی، دانشجویان به زمان کافی برای تمرین و استفاده از زبان هدف نیاز دارند.

جدول ۳: مورد ۱

پاسخ‌ها (به درصد)		مورد پرسشنامه
بله	۶۵	آیا به منظور به‌کارگیری موثر زبان، زمان اختصاص یافته برای دوره زبان انگلیسی کافی می‌باشد؟
خیر	۳۵	

مورد دوم پاسخ‌دهندگان را ملزم به انتخاب از مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت در مورد سودمندی دوره‌های زبان انگلیسی برای آنها می‌کند. نتایج این مورد در جدول شماره ۴ خلاصه شده است. آن چیزی که از جدول شماره ۴ می‌توان تشخیص داد، این است که حدود ۳۰ درصد از پاسخ‌دهندگان موفق به درک اهمیت دوره‌های زبان نشده‌اند. برای توضیح این سناریو، محقق در نظر دارد نکاتی را از داده‌های پاسخ‌دهندگان مصاحبه مطرح کند که با توجه به اینکه دوره‌های عمومی زبان انگلیسی به دانشجویان ارائه می‌شود؛ این دانشجویان نظامی ممکن است نتوانند نیازهای خود را با مهارت‌های عمومی ارتباط دهند.

جدول ۴: مورد ۲

پاسخ‌ها (به درصد)		مورد پرسشنامه
بسیار مفید	۲۴	چگونه دوره زبان انگلیسی با توجه به نیازهای زبانی شما مفید می‌باشد؟
مفید	۴۷	
بهره متوسط	۱۵	
کم بهره	۸	
بدون بهره	۶	

جدول ۵: مورد ۳

پاسخ‌ها (به درصد)		مورد پرسشنامه
۸۵	کاملاً موافقم	به نظر شما در دوره‌های زبان انگلیسی بایستی در معرض مفاهیم و واژگان انگلیسی قرار بگیرید؟
۱۴	موافقم	
۱	مطمئن نیستم	
۰	مخالفم	
۰	کاملاً مخالفم	

آن چیزی که زبان آموزان بیشتر نیاز دارند، تسلط بر واژگان و مفاهیم نظامی است. این ادعا که توسط پاسخ‌های بخش بعدی مورد بحث قرار خواهد گرفت، مورد تایید قرار می‌گیرد و در جدول شماره ۵ نشان داده شده است. جدول شماره ۵ به صورت واضح درک پاسخ‌دهندگان از اهمیت مفاهیم و واژگان را نشان می‌دهد. شایان ذکر است که برای دانشجویان کلاس نظامی برگزار می‌شود و زبان آموزش در این کلاس‌ها بهسا ملیو(۱) است. برخی بر این باورند که افسران آینده ارتش برای اینکه در این جهان ناشناخته فعالیت کنند، بایستی از لحاظ جسمانی، معنوی، روحی و علمی کاملاً مجهز باشند؛ از این رو این جایی است که توانایی آنها در برقراری ارتباط موثر به زبان انگلیسی، سطح اعتماد به نفس و عملکرد آنها را نمایش می‌دهد.^۱

مورد چهارم در جداول ۶ الف و ۶ ب ارائه شده‌اند. بر اساس جدول ۶ الف می‌توان نتیجه گرفت که پاسخ‌دهندگان بیشترین نیاز خود را در خواندن مقاله‌ها و نشریه‌های نظامی، مطالب آنلاین و مطالعه یادداشت‌ها می‌پنداشتند که با نمره میانگین این مهارت‌ها نشان داده شده است (به ترتیب ۳/۲۰۹، ۳/۱۴۸، ۳/۱۲۳). دو پیامد اصلی از این یافته‌ها بدست می‌آید. ابتدا، همان‌طور که در جدول شماره ۵ دیده می‌شود، پاسخ‌دهندگان به اصطلاحات و مفاهیم نظامی نیاز جدی دارند. از آنجایی که آینده شغلی‌شان به مهارت‌شان در اصطلاحات و اصول نظامی بستگی دارد، پاسخ‌های آنها در جداول ۶ الف و ۶ ب بسیار مناسب به نظر می‌رسد.

دوم، این دانشجویان بدون شک ذاتاً دیجیتالی و از نسل شبکه هستند. متولدین بعد از دهه ۱۹۸۰، نحوه درک و پاسخ به محیط و مطالب یادگیری‌شان از دانش آموزان مقطع سوم ۳ دهه گذشته متفاوت است. این نسل دیجیتالی تقریباً برای همه چیز به فناوری‌های اینترنتی متکی هستند. این مسئله با پاسخ دانشجویان که میانگین خواندن کتب چاپی ۲/۹۶۳ و کتابچه‌های فنی ۲/۹۵۰ ثبت شده است تایید می‌گردد.

جدول ۶ الف: مورد ۴ الف

مورد پرسشنامه	میانگین	مهارت‌های خواندن	میانگین کلی
نیازهای	۲/۹۶۳	خواندن کتب	۳/۰۷۸
آموزشی	۳/۲۰۹	خواندن مقالات و نشریه‌های	
زبان	۲/۹۵۰	نظامی	
انگلیسی	۳/۱۴۸	خواندن دستورالعمل‌های نظامی	
دانشجویان	۳/۱۲۳	خواندن متون از طریق رایانه	
		خواندن نکات مطالعاتی	

همان‌گوارا می‌توان در جدول شماره ۶ ب مشاهده کرد. پاسخ به نیازهای یادگیری زبان انگلیسی با آنچه که به آنها به عنوان مهارت‌های مهم زبان برای خود در نظر دارند تکمیل می‌شود. بالاترین میانگین همچنان به خواندن مقالات و نشریه‌های نظامی و به دنبال آن خواندن متون در رایانه تعلق دارد. گفتنی است که تعداد کمی از پاسخ‌دهندگان معنای خواندن متون از طریق رایانه را پرسیده‌اند: آیا آن به مطالب برخط یا استفاده از سیستم مدیریت یادگیری موجود ارتباط دارد؟ محقق متوجه نشد که این مورد فرعی برای دانشجویان مشکل ایجاد می‌کند، چراکه طی آزمون آزمایشی وجود نداشت. سپس محقق توضیح داد که هر نوع از اشکال استراتژی‌های یادگیری برخط، قابل قبول است. سپس این مشکل با افزودن اطلاعات مربوطه در پرسشنامه‌های توزیع شده پس از آن حل می‌شود.

جدول ۶ ب: مورد ۴ ب

میانگین کلی	مهارت‌های خواندن	میانگین	مورد پرسشنامه
۳/۸۵۷	خواندن کتب	۳/۰۶۳	اهمیت مهارت‌ها برای دانشجویان
	خواندن مقالات و نشریه‌های نظامی	۴/۴۰۹	
	خواندن دستورالعمل‌های نظامی	۳/۲۵۰	
	خواندن متون از طریق رایانه	۴/۲۹۴	
	خواندن نکات مطالعاتی	۴/۲۷۱	

یافته‌های آخرین مورد در جدول شماره ۷ ارائه شده است. درصد بالای پاسخ‌ها درباره یادگیری مطالب نظامی، بحث اینکه دانشجویان نظامی به مطالب و تجربیات مختلف برای یادگیری نیازمندند را تقویت می‌کند. این مسئله به بازبینی برنامه‌های درسی و رؤس مطالب دوره‌های زبان نیز اشاره دارد. گزینه‌های پاسخ‌دهندگان مصاحبه، نمایانگر این است که دانشجویان به مطالب یادگیری که با مشاغل آینده‌یشان مرتبط است نیاز دارند؛ به طوری که آنها نسبت به زبان احساس انگیزه بیشتر و در نهایت زبان را مفید بپندارند. از فهرست گزینه‌ها، پایین‌ترین درصد

متعلق به واژگان عمومی است که شاید این بر درک دانشجویان از الزامات زبان برای یادگیری واژگان عمومی انگلیسی دلالت دارد.

جدول ۷: مورد ۵

گزینه‌ها	مورد پرسشنامه	پاسخ‌ها(به درصد)
دستور زبان	کدامیک از جنبه‌های دوره زبان انگلیسی را بهتر است آموزش ببینید؟ (می‌توانید بیش از یک انتخاب داشته باشید)	۶۸
واژگان تخصصی		۵۵
واژگان عمومی		۵۱
واژگان نظامی		۷۸
مفاهیم نظامی		۸۶
مهارت ارتباط		۸۴
مهارت خواندن		۶۷
مهارت نوشتن		۷۵
مهارت گوش دادن		۶۸

آزمایش فرضیه تحقیق در این مرحله ممکن است کاملاً نامرتبط باشد. با وجود این، با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده منطقی است که نتیجه گرفت، فرضیه اینکه "دوره‌های زبان انگلیسی در دانشگاه دفاع ملی مالزی دانشجویان را برای مواجهه با آینده شغلی‌شان به صورت موثر آماده نمی‌کند. در مورد سوالات تحقیق، تنها برای دو مورد اول برخی از پاسخ‌های اولیه می‌تواند طبق فهرست زیر ارائه شود:

چقدر مهارت‌های زبان انگلیسی برای افسران آینده ارتش مهم است؟

به نظر می‌رسد مهارت‌های زبان انگلیسی برای افسران آینده نیروهای مسلح مالزی بسیار مهم است. مشارکت فعال نیروهای مسلح مالزی در مأموریت‌های بشردوستانه و حفظ صلح آنها را ملزم می‌کند که از نظر ارتباطی توانمند باشند. توانایی آنها در استفاده از زبان انگلیسی فقط با دستیابی به اعتماد به نفس حاصل می‌شود. در حقیقت اعتماد به نفس دانشجویان از دانستن اینکه آنها می‌توانند واژگان و مفاهیم مرتبط با آن رشته را در هنگام برقراری ارتباط استفاده کنند، نشئت می‌گیرد.

الزامات و نیازمندی‌های زبان انگلیسی دانشجویان کدامند؟

بر اساس پاسخ‌ها، دانشجویان بایستی در معرض مفاهیم، واژگان و متون مفید نظامی در درس زبان انگلیسی قرار بگیرند. همان‌طور که در جدول شماره ۷ نشان داده شد، تمامی این موارد بایستی با دیگر جنبه‌های یادگیری زبان آمیخته شوند. با وجود این، مربیان زبان بایستی در ایجاد یک محیط یادگیری خلاق باشند که منجر به مشارکت فعال دانشجویان در فرایند یادگیری می‌شوند. به کارگیری انواع متعدد مطالب و منابع اینترنتی همانند پایگاه‌های یادگیری اینترنتی می‌تواند به دانشجویان گزینه‌های یادگیری را که برای آنها مناسب‌تر است ارائه دهد.

۶. نتیجه‌گیری

انتظار می‌رود که این تحقیق بتواند نقاط ضعف رؤس مطالب و برنامه درسی حال حاضر را با استفاده از داده‌های دانشجویان، مربیان و ذی‌نفعان شناسایی و آنها را بهبود بخشد. این پیشرفت نشان دهنده تحول اساسی در نیروهای مسلح مالزی در ایفای نقش خود در منطقه است. یافته‌های این تحقیق می‌تواند یک رویکرد پویاتر را در یادگیری و آموزش زبان انگلیسی برای دانشجویان نظامی تضمین کند.

با نگاهی به یافته‌های این مقاله می‌توان پرسید که آیا دانشگاه دفاع ملی مالزی عملکرد خوبی - به‌خصوص در زمینه یادگیری و آموزش زبان انگلیسی - داشته است یا خیر. در دفاع از مدرسان از جمله محقق، رؤس مطالب و برنامه درسی ۲ دوره زبان انگلیسی شامل مولفه‌هایی از انگلیسی برای اهداف ویژه می‌باشد. محقق هنوز دلایل عدم استفاده مربیان از مطالب موجود در بخش‌های

اصلی دوره را مشخص نکرده است. احتمال می‌رود که آنها از مطالب استفاده کرده‌اند، اما راهبردهای اجرایی ممکن است نادرست باشد.

محقق در حال حاضر شخصا با نوابران آینده نیروی دریایی سلطنتی مالزی در ارتباط می‌باشد، بنابراین مطالبی که برای مهارت‌های خواندن و گفتار استفاده می‌شود، ترکیبی از مولفه‌های مرتبط با دریانوردی و همچنین انگلیسی نظامی عمومی است. به دلیل اینکه ترم جدید به تازگی شروع شده است، هر گونه گزارش پیشرفت مهارت دانش آموزان قابل قبول نبود.

در نهایت، این تحقیق می‌تواند به توسعه برنامه‌های درسی قوی برای آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در دانشگاه دفاع کمک کند. بعد از گذشت ۷ سال از زمان تاسیس، وقت آن رسیده که در مورد چگونگی و نحوه تدریس دانشجویان در دوره‌های زبان انگلیسی بازنگری صورت گیرد. واژگان و مفاهیم نظامی ممکن است درک و یادگیری زبان انگلیسی را تسریع بخشد و به تدریج مهارت و توانش زبان انگلیسی دانشجویان نظامی را بهبود یابد.

فهرست منابع

- R.C. Gardner. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold, 1985.
- A.M. Masgoret and R.C. Gardner. Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*. 2003, **53** (Suppl. 1): 167-210.
- F. Morris. Language Learning Motivation for the Classof 2002: Why First Year Puerto Rican High School Students Learn English. *Language and Education*. 2001, **15**: 269-278.
- R. Oxford and J. Shearin. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*. 1994, **78**: 12-28.
- Z. Dornyei and K. Csizer. Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*. 1998, **4**: 203-229.
- K, Weddel and C. van Duzer. *Needs Assessment for Adult ESL Learners*. National Centre for ESL Literacy Education, 1997.
- J. Jowati. *A Military Learning Environment: The Malaysian Experience*. Lambert Academic Publishing, 2010.

E.M. Anthony. Problem-Based Learning (PBL): A Source of Learning Opportunities in Undergraduate English for Specific Purposes. *Paper presented at IATEFL*. 2010.

A.S. Al-Thamimi and M. Shuib. Investigating the English Language Needs of Petroleum Engineering Students at Hadhramout University of Science and Technology. *The Asian ESP Journal*. 2010, 6 (1): 6-34.

H. Chin. An Analysis of the Needs of Form 5 Learners in the Teaching and Learning of EST (English for Science and Technology) in Two Rural Schools. Unpublished Master Dissertation. Universiti Sains Malaysia, 2004.

S. Rahim. A Needs Analysis of Communication Skills Required by Engineering Undergraduates in UiTM Penang. Unpublished Master Dissertation. Universiti Sains Malaysia, 2005.

H. Stapa and M. Jais. A Survey of Writing Needs and Expectations of Hotel Management and Tourism Students. *ESP World*. 2005, 1 (4). Retrieved 2 February 2013 from http://www.esp-world.info/Articles_9/issue_9.htm.

T. Dudley-Evans and M. St John. *Developments in ESP: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge University Press, 1998.

D. Carter. Some Propositions about ESP. *The ESP Journal*. 1983, 2: 131-197.

T. Hutchinson and Waters, A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press, 1987.

M. E. Butler-Pascoe. English for Specific Purposes (ESP), Innovation and Technology. *English Education and ESP*. 2009, June: 1-15.

M. Hull. Changing the Paradigm for Medical English Language Teaching. Paper presented at the 2004 International Symposium of English for Medical Purposes, Xi'an, China, 2004.

A.S. Al-Thamimi and M. Shuib. Investigating the English Language Needs of Petroleum Engineering Students at Hadhramout University of Science and Technology. *The Asian ESP Journal*. 2010, 6 (1): 6-34.

T.D. Jick. Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*. 1979, 24 (4): 602-611.

J. Juhary. From a Military Academy to a Defence University: The Needed Transformation. *European Scientific Journal*. 2012, 8 (8): 1-13.

D.G. Oblinger and J.L. Oblinger. Is it Age or IT: First Steps towards Understanding the Net Generation? In Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (eds.). *Educating the Net Generation*. Educause, 2005.

M. Prensky. *Teaching Digital Natives*. Corwin, 2010.

انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی در بافت نظامی: مطالعه‌ای در باب گرایشات

نویسنده: اورنا مانتسیون

مترجم بهمن مرادی^۱

چکیده

این مقاله یافته‌های تحقیق ملیت محور را در حوزه‌های مفاهیم و گرایشات استفاده از زبان در نیروهای نظامی اسپانیا، ارائه می‌دهد. با در نظر گرفتن این فرضیه‌ی نظری که دانش اجتماعی، انگیزه‌های مبتنی بر یک بافت خاص و عمومی ارتباط حرفه‌ای تنها برای اعضای متخصص یک اجتماع گفتمانی در دسترس می‌باشد، این تحقیق به بررسی اقدامات و رویه‌های گفتمانی جامعه‌ی نظامی در اسپانیا، روش‌های تثبیت شده‌ی آنها در انتقال اطلاعات در متون انگلیسی و مجموعه ژانرهایی که آنها در رویدادهای اجتماعی‌ایی که با آن درگیر هستند استفاده می‌کنند، می‌پردازد. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که فرآیند نهادهای شدن ایجاد شده در نیروهای نظامی اسپانیا با استفاده از زبان انگلیسی به عنوان یک زبان ارتباطی رایج در دنیا در این بافت تخصصی همسو شده است. دلالت‌های ضمنی مهم برتری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان مورد استفاده در محیط کاری برای کارکنان و توسعه حرفه‌ای این مشاغل به صورت یک سری جمع بندی مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

واژه‌های کلیدی: نظامی، انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی، انگلیسی به عنوان یک زبان رایج در دنیا، گرایشات نسبت به زبان، ارتباط

۱. انگلیسی به عنوان یک زبان رایج در بافت‌های بین‌المللی

صراحت در ارتباطات بین‌المللی در تبادل اطلاعات و انتشار دانش، انگلیسی را به عنوان یک زبان مشترک تبدیل کرده که جهان‌شمولی فعالیت‌های حرفه‌ای را ممکن ساخته است. به همین ترتیب این زبان، زبان اقدامات ارتباطی حرفه‌ای بین‌المللی (دیویی، ۲۰۰۷؛ کیونز، ۱۹۹۹؛ هاوسی، ۲۰۰۳؛ سیدل هوفر، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴، ۲۰۰۵) و به خصوص در محیط دانشگاهی (بلچر، ۲۰۰۷؛ کاری و لی لیز، ۲۰۰۴؛ فرگوسن، پرزلیانتادا و پلو، ۲۰۱۱؛ پرزلیانتادا، ۲۰۱۲) می‌باشد. با این حال برتری زبان انگلیسی، مباحث و زمزمه‌هایی راجع به اینکه آیا این زبان به عنوان یک زبان رایج بین‌المللی

^۱ کارشناسی ارشد ادبیات انگلیسی - دانشگاه خوارزمی moradi2020@gmail.com

دیده می‌شود (فیلیپسون، ۲۰۰۸)، یا به عنوان یک نژاد از دایناسورها به اسم "تیناروس رکس" (اسوالز، ۱۹۹۷) یا به عنوان یک زبان "از بین برنده دانش" (بنت، ۲۰۰۷) یا به عبارتی تهدید کننده چند زبانی بودن و نتیجه تهدیدی برای بقای زبان‌های محلی، یا به زبانی ساده‌تر به عنوان "زبانی که در ارتباط مورد استفاده قرار می‌گیرد" (کنکارات و لوهیالا-سالمینن، ۲۰۱۰) را ایجاد کرده است. صرف نظر از هر گونه دیدگاهی، این تحقیقات بیان می‌کنند که در این عصر جهانی-که با ارتباطات متقابل افراد و مؤسسات، بافت‌های محلی و جهانی تعریف می‌شود- انگلیسی به عنوان زبانی برای برقراری ارتباط در جایگاه‌های حرفه‌ای بین‌المللی و همچنین در محیط‌های دانشگاهی و تبادل تحقیقات تبدیل شده است.

جای شگفتی نیست که زبان انگلیسی همچنین طرفدار زبان انتقالی در بافت نظامی در یک سناریوی ژئوپولیتیکی بین‌المللی- که در بردارنده‌ی تنش‌های جهانی‌سازی فراتر از مرزهای ملی است- و در نتیجه طرفدار ائتلاف نیروهای نظامی در قالب نیروهای ائتلافی چند فرهنگی و چند ملیتی است (فبرارو، مک‌کی و ردل، ۲۰۰۸؛ استوارت و همکاران، ۲۰۰۴). برای نیروهای نظامی اسپانیا این عرصه‌ی جدید بین‌المللی به معنای افزایش مشارکت در عملیات‌های نظامی بین‌المللی بوده است (از سال ۱۹۸۹ بیش از ۱۰۰ هزار کارکنان نظامی در مأموریت‌های نظامی در چهار قاره شرکت نموده‌اند)، که شامل آرایش نظامیان و تجهیزات فراوان بی‌سابقه و ائتلاف آن‌ها در ساختارهای بین‌المللی بوده است (همچنین نگاه کنید به: *fuerzas armadas espanolas: mejorando la eficacia operative*, 2008). همچنان که پی‌ارسی و دیکسون (۲۰۰۶) اذعان دارند، سناریوهای نظامی از امور جنگی سنتی در ارتباط با صحنه‌ی نظامی به تدریج جای خود را به تحمیل صلح، مأموریت‌های بشر دوستانه و صلح طلبانه داده است. با این حال، به دست آوردن صلح در مقایسه با پیروزی در یک جنگ، خود را چالش برانگیزتر نشان داده‌اند؛ در همین ارتباط چیرلی و میکالیس (۲۰۰۵، جولای، آگوست) استدلال می‌کنند که این مسئله نیازمند به کارگیری عملیات‌های تمام عیار است:

"اگر چیز دیگری جز کشتن انسان‌های بد و آموزش دیگران برای کشتن انسان‌ها وجود نداشته باشد، تنها دستاورد، جابه‌جا کردن افراد بیشتر از سمت سیم خاردار به سوی بخش افراد شورشی خواهد بود و مجالی برای رشد پایگاه پشتیبانی باقی نخواهد ماند (ص ۶)."

در این سناریوی باز، آخرین تنش‌های بین‌المللی افغانستان یا عراق، نظامیان فراوانی را در گوشه

و کنار جهان با اهمیت استراتژیک مدیریت اطلاعات و در نتیجه انتقال پیام صحیح مواجه کرده است. به نظر می‌رسد به طرز گسترده‌ای کارایی نظامی به ارتباط موفق با افراد محلی و انتقال مؤثر اطلاعات بستگی داشته باشد. برای جنگیدن - نه تنها در مقابل طغیان بلکه نبرد در مقابل ایده کلی تأثیرگذار- رسانه‌ی جدید می‌تواند به عنوان "سلاح‌های ارتباط جمعی" دیده شود که این مطلب بر روی جلد مروری بر ناتو چاپ فوریه ۲۰۰۸ - که یک مجله نظامی شناخته شده است- با ذکاوت خاصی گنجانده شده است. اگر همچنانکه بیانیه بصیرت ارتش اسپانیا اظهار می‌دارد، "رهبری یک ارتش نیازمند برقراری ارتباط و در نتیجه فهم اینکه اطلاعات عمومی ایجاد کننده یک ایده عمومی است" (vision del jeme 2025,2010)، لذا جنگ نوین ممکن است پاسخ جدیدی برای این سؤال پیدا کند: آیا شمشیر قوی‌تر است یا خودکار؟

اینکه کسی شمشیر را انتخاب می‌کند یا خودکار، ممکن است به این باور برگردد که دانش قدرت است. این باور ممکن است به این بستگی داشته باشد که چگونه دانش تعریف می‌شود و چگونه قدرت فهمیده می‌شود. آیا بیان ایده‌ها می‌تواند دیگران را به سرعت و تأثیرگذاری و پایداری استفاده از قدرت یا وسوسه ثروت، تحت تأثیر قرار دهد؟ آیا واقعیت یا به زبان ساده‌تر، صدور حکم ایده‌ها، قدرت نفوذی بر روی دیگران ایجاد می‌کند؟ آیا ایده‌ها سلاح محسوب می‌شوند؟ بالعکس، آیا اعمال زود الهام بخش یا ترغیب کننده است یا نه فقط وادار کننده است؟ (فاستر، ۱۹۹۶)

انگلیسی به عنوان زبان ارتباطی نظامی بین‌المللی می‌تواند روابط درونی ضروری میان افراد و سازمان‌ها، میان بخش‌های ملی و بین‌المللی، میان بخش‌های جهانی و محلی را تسهیل کند. نکته‌ی ضروری برای فهم نقش انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی مطالعاتی هستند که (پوتیت و همکاران، ۲۰۰۸؛ راسموسین و سیک، ۲۰۱۲؛ راسموسین؛ سیک و اسمارت، ۲۰۰۹، سیک و پتل، ۲۰۰۷) نقش فراگیر زبان انگلیسی را به عنوان مسبب مشکلات و موانع در پذیرش، خصوصاً به دلیل تفاوت‌های فردی که مانع اتحاد است؛ تفاوت‌های زبان‌ها از بُعد طبیعی و عقیده‌ای، از بُعد توانایی‌های تکنولوژیکی و یا در شایستگی‌ها یا توانایی‌های اصلی و به‌خصوص در پیشینه‌ی فرهنگی، در فرهنگ، ارزش‌ها و اصول آنها، تفسیر کرده است. حتی یک مسئله پیچیده‌تر و چالش برانگیزتر در این زمینه، تلاش راهبردی در برقراری ارتباط با افراد محلی است که به تناوب توسط ارتباطات میان فرهنگی مورد وساطت قرار می‌گیرد. این مسئله روابط

میان فردی نزدیک زبان و توانایی‌های میان فرهنگی، خصوصاً آن دسته از توانایی‌ایی که به امور نظامی بر می‌گردد را موجب می‌شود (آبه، کولیک و هرمان، ۲۰۰۷؛ هومل و سیسکا، ۲۰۱۱؛ لانت، ۲۰۰۸؛ استیر، ۲۰۰۶؛ واتسون، ۲۰۱۰).

برقراری ارتباط نظامی در حوزه‌ی امنیت بین‌المللی و پیامدهای جدی مشکلات ایجاد شده بر اثر عدم برقراری ارتباط، در نتیجه‌ی عدم تخصص زبان انگلیسی در حوزه‌های کاری مرتبط؛ برای مثال، زیردریایی تجاری بین‌المللی (بوکانگرا- وال، ۲۰۱۱-۲۰۱۰؛ کامپورتا، ۲۰۰۶-۲۰۰۵؛ جانسون، ۱۹۹۴؛ ونگ‌هاچن، وان‌پاریس، نوبل، ۲۰۱۱) یا بالگرد غیرنظامی (کانل، ۱۹۹۶؛ کوشینگ، ۱۹۹۴؛ کیم و الور، ۲۰۰۹؛ اوراسانو، فیشر و دیویدسون، ۱۹۹۷؛ راگان، ۲۰۰۲؛ رنتانن و کوکایف، ۲۰۰۲؛ تاجیما، ۲۰۰۴؛ رهایگن، ۲۰۰۱) به عنوان یک دغدغه‌ی ویژه مطرح شده است. این مسئله منجر به پذیرش استانداردهای زبانی مانند: عبارت‌های ارتباطی نیروی دریایی استاندارد یا واژگان ارتباطی تلفن رادیویی استاندارد شده، به منظور تنظیم و در نتیجه تسهیل روندهای ارتباطی شده است.

نقش بسزای زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی در محیط کاری نظامی، در ائتلاف‌های متحد، در امنیت بین‌المللی و در ارتباط جمعی به معنای افزایش فشار در نهادینه‌سازی حرفه‌ای زبان انگلیسی در نیروهای نظامی اسپانیا بوده است. همچنین این مسئله، دانش زبان انگلیسی را به یک توانایی کاری ضروری تبدیل کرده است که خود را در ضرورت داشتن سطح انگلیسی ارزیابی شده و تأیید شده توسط آزمون پروفایل زبانی استاندارد (SLP) (واداز، ۲۰۱۱) از طریق ناتو استناگ ۶۰۰۱ نشان داده است؛ از این رو به طرز قابل توجهی فرصت‌های آنها را در ارتقای شغلی افزایش و گاهی در معرض خطر قرار می‌دهد. این مسئله در نهایت به معنای فشار بر روی برنامه‌ی آموزشی دانشگاهی دانشجویان دانشگاه افسری- که سرانجام خود از متصدیان پیاده کننده این قانون خواهند بود- می‌باشد. فشار در یادگیری زبان انگلیسی نه تنها یک امر شخصی، یک موفقیت دانشگاهی، یک پیشرفت شخصی، ارتقاء یا پیشرفت کاری است، بلکه این امر همچنین یک اتفاق حیاتی در رشد سازمان محسوب می‌شود؛ یک افسر می‌تواند به عنوان یک نماینده برای تمام ارتش در نظر گرفته شود و مشکلاتی که بر اثر روابط متقابل کاری مرتبط با زبان انگلیسی به وجود می‌آید، می‌تواند تأثیر مخربی برای سازمان ایجاد نماید.

با این حال علی‌رغم ارتباط بین‌المللی سازمان نظامی، گفتمان این قشر تا آنجایی که دانش من

اجازه می‌دهد، در حوزه زبان‌شناسی کاربردی، انگلیسی برای اهداف ویژه یا مطالعات ارتباطی مورد بی‌توجهی واقع شده‌اند. اصرار بر تحقیق در حوزه گفتمان نظامی نسبت به پیامدهای ایجاد شده در حوزه آموزش عالی در کشورهای مشترک اروپایی که به دنبال تضمین کیفیت استانداردهای قابل قیاس‌تر و سازگارتر در سراسر اروپا توجیح بیشتری دارد و اخیراً منجر به پیدایش دانشگاه دفاع مرکزی جدید یا به طور اختصار CUD در آکادمی نظامی اسپانیا در زاراگوزا شده است. ابتکارهای استانداردی به طرز فزاینده‌ای توسط نیروهای نظامی هم پیمان در سراسر اروپا و آمریکای شمالی به کار گرفته شده است؛ به طوری‌که در این مناطق سیستم‌های مشابه در آموزش عالی طی دهه‌های متوالی مورد استفاده قرار گرفته است که می‌بایست منجر به تحرک بهتر و عملیاتی‌تر شدن کشورهای نظامی هم پیمان گردد؛ برای مثال به تحقیقاتی در ارتباط با فارغ‌التحصیلان نیروی دریایی، ۲۰۰۸؛ (رومرو آریانزا، ۲۰۰۶) می‌توان اشاره نمود. همچنین سیستم آموزشی جدید نیروهای نظامی اسپانیا مطابق با استانداردهای روز اروپایی مورد اقتباس و پذیرش قرار گرفته‌اند و کلاس ۲۰۱۵ اولین کلاس تاریخ نیروهای مسلح اسپانیا در دریافت مدرک دانشگاهی است که مأموریتش پرورش افسران آینده با رویکرد آموزشی نظامی و غیر نظامی، به عبارت دیگر آموزش آکادمیک با پیش‌زمینه سواد آکادمیک، کارشناسانه و همین‌طور شایستگی حرفه‌ای خاص نظامی است.

هدف کلی از سیستم جدید آموزش نظامی، توانمند ساختن افسران آینده برای کسب توانایی‌های مدیریتی و رهبری به منظور انجام وظیفه در گروه‌های چند بخشی و ساختارهای چند ملیتی در یک بافت چند زبانی تعریف شده است. به نظر می‌رسد در این سناریو نقش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی در بافت نظامی کاملاً ضروری در نظر گرفته شود. در راستای رسیدن به این هدف؛ مقاله حاضر از یک تحقیق و مطالعه‌ی مصاحبه محور در بررسی ادراکات و گرایش‌های افسران اسپانیایی در مواجهه با زبان انگلیسی و همین‌طور عوامل بافتی ارتباط کاری و تقاضای میان فرهنگی حرفه‌ی نظامی‌گری استفاده می‌کند.

۲. تحقیق ملی در ارتباط با گرایش‌های مختلف نسبت به زبان انگلیسی

مطالعات تحقیق محور و مصاحبه محور به منظور درک گرایش‌ها، دیدگاه‌ها یا تفسیرهای گوناگون در مورد نقش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی در دانشگاه (همز، ۱۹۷۲؛ کاری و لیلیز، ۲۰۰۴؛ پرز-لیانتادا، فرگوسن و پلو، ۲۰۱۱)، و در برخی بافت‌های کاری مانند تجارت (هالیدی،

۱۹۹۵؛ کانکارات و لوهیالا-سالامینین، ۲۰۱۲) یا هوانیروز (کیم والد، ۲۰۰۹) به کار گرفته شد. اساس این گونه تحقیقات یک دیدگاه رایج در این مورد است که درک برقراری ارتباط نمی‌تواند از درک افرادی که آن را ایجاد کرده‌اند، جدا باشد.

با الهام گرفتن از این فرضیات، تحقیقی که در زیر توصیف شده است، به دنبال فراهم کردن یک بینش چند جانبه نسبت به اقدامات ارتباطی در این جامعه کاری است که به نظر می‌رسد بر پایه دیدگاه‌های اجتماعی، کلی و بافتی ساخته شده است (بهاتیا، ۲۰۰۴). در این مسیر این تحقیق به دنبال تهیه اطلاعاتی درون متنی در زمینه‌ی گونه‌ها و رویدادهای ارتباطی است که در آن این نوع روش اطلاعات تکمیلی و بسیار ارزشمند با ویژگی‌های برون متنی مرتبط می‌شود (دومین مجموعه از سوالات) این ویژگی‌های برون متنی شامل اطلاعات شناسایی انضباطی این جامعه، گرایش‌های آن‌ها، باورها، ارزش‌ها و انگیزه‌ها می‌شود (اولین مجموعه از سوالات). در همین راستا هدف خاص این تحقیق روشن ساختن دیدگاه‌ها و گرایش‌های درک شده در ارتباط با دلایل و انگیزه‌های استفاده از زبان، انگیزه کاری و شخصی برای یادگیری زبان انگلیسی و در نهایت تلاش برای تعیین ارتباط زبان انگلیسی در زندگی‌های آکادمیک، کاری و شخصی است. در نهایت این انتظار می‌رود که این تحلیل سرانجام قادر به پاسخگویی به تصمیمات آموزشی آینده و حوزه‌های بالقوه تحقیق باشد.

برای اینکه یک تفسیر کلی و همه جانبه از اطلاعات به دست آید، این تحقیق با این هدف طراحی شد که دو مرحله از جمع‌آوری اطلاعات با هم یکی شود و سوالات تحقیق با مصاحبه‌ها و مشاهدات متعاقب نیمه تکمیل پر گردد. اولین سؤال پرسشنامه به منظور بدست آوردن دیدگاه‌های اهمیت توانایی زبان انگلیسی در ارتقاء و توسعه‌ی زندگی کاری و شخصی آنان بود. سؤال دوم به دنبال تخمین آگاهی شرکت‌کنندگان از ارتباط زبان انگلیسی برای اقدامات کاری آنان و به طرز خیلی خاص‌تری برای موفقیت شرکت آنان در مأموریت‌های ملی و بین‌المللی بود (سؤال ۲). سؤال سوم از پرسش‌شوندگان در ارتباط با سطح زبان انگلیسی آن‌ها بود (سؤال ۳)، جستجوی بیشتر در مورد چالش‌هایی است که در بافت زبانی به وجود می‌آید. سؤال ۴ به بررسی فعالیت‌های یادگیری رسمی و غیر رسمی می‌پردازد که زبان آموزان درگیر بوده‌اند. دومین بخش از سوالات (سؤال‌های ۷ و ۸)، به بررسی اهدافی می‌پردازد که زبان آموزان برآنها تمرکز دارند. اگرچه ممکن است به مزایای سایر انواع پرسشنامه‌ها و معیارهای سنجش دیگر اذعان شود، اما برای اولین

مرحله از این تحقیق، پرسش‌نامه‌ای با دو معیار متفاوت انتخاب گردید. سؤالات بر مبنای روش لیکرت با چهار پاسخ (خیلی مهم/مهم/ نه خیلی مهم/ اصلاً مهم نیست) تنظیم شد؛ برای سؤالاتی که به دنبال سنجش درک مربوط به سطح زبان انگلیسی، سؤالات چند گزینه‌ای به منظور انعکاس چهار مهارت (خواندن، نوشتن، شنیداری و مکالمه) و همین‌طور با مقیاس لیکرت (عالی/ خوب/ متوسط/ ضعیف/ خیلی ضعیف) مورد استفاده قرار گرفت. از طرف دیگر، برای سؤالات مربوط به انواع و مخاطبین رویدادهای ارتباطی شفاهی و کتبی که بیشترین تکرار را داشته، استفاده از سؤالات پاسخ آزاد چند گزینه‌ای بدون مقیاس این انتظار را ایجاد می‌کرد که به شرکت‌کنندگان اجازه دهد که اظهارات اضافی بیشتری را مطرح کنند.

پرسشنامه‌ی ملی به اجرا درآمده برای افسران ارتش اسپانیا از طریق اینترنت آن‌ها، توسط ۴۲۱ افسر پاسخ داده شد، استفاده از یک پرسشنامه‌ی ساده که سادگی آن عامدانه بود، با تعداد کاسته شده سؤالات به زبان اسپانیایی، به منظور به حداکثر رسانی سادگی و در نتیجه به منظور رسیدن به بیشترین تعداد شرکت‌کنندگان انجام گردید. به منظور دریافت نظرات به دست آمده، سؤالات به صورت پاسخ آزاد طراحی گردید. غنای تأمل برانگیز اطلاعات به دست آمده در پرسشنامه در مصاحبه‌های بعدی که توسط ایمیل یا به طور شخصی توسط ۱۵ افسر که تمایل خود را در شرکت کردن در این برنامه اعلام کرده بودند، به طرز گسترده‌تری گسترش یافت.

اما به هر حال جمع‌آوری اطلاعات در تحقیقات و مصاحبه‌ها از طریق عواملی همچون توزیع نامناسب اطلاعات در ارتش - که عمدتاً وابسته به سلسله مراتب کلی آن‌ها بود- تحت تأثیر قرار گرفت که نه تنها به معنای در دسترس بودن (یا نبود) برخی از افسران عالی رتبه به منظور پاسخ به پرسشنامه بود، بلکه همچنین به منظور تشویق زیر دستان آن‌ها به شرکت کردن یا شرکت نکردن در مطالعه بود. به علاوه، گذر از یک نظام آموزشی نظامی خاص به یک نظام آکادمیک محور که همچنان در حال پیشرفت است، به معنای یک چالش انکارناپذیر در این حرفه که در آن یک تحقیق دانشگاهی مانند این تحقیق ممکن است سبب برخی از مخالفت‌ها نشده باشد، در نظر گرفته می‌شود. همچنین طبیعت منحصر به فرد سازمان نظامی در خلال این تحقیق به ویژه در مرحله‌ی بعد نمایان گردید. اظهارات در مورد برخی از مسائل بحث برانگیزتر در مورد نواقص یا سوءتفاهم‌های ارتباطی به طور قابل درکی برای شرکت‌کنندگان چالش برانگیز بود که

نظام‌نامه افتخار آن نه تنها نیازمند بصیرت، بلکه پذیرش و مطیع بودن در مقابل اصول سلسه مراتب را نیز می‌طلبد. از طرف دیگر احتمال نارضایتی به دلیل نیازمند بودن به گواهی مهارت زبان انگلیسی نباید مورد غفلت قرار گیرد.

اگرچه از محدودیت‌های استفاده از پرسشنامه برای یک تحقیق در زمینه‌ی گرایش‌ها و همین‌طور مشکلات بالقوه انتخاب سؤال یا تمایل به مطلوبیت آگاهی وجود دارد، اما امتیاز رسیدن به تعداد زیادی از افراد خصوصاً در این تحقیق ملی با جمعیت هدفی که در سراسر کشور پراکنده هستند- حتی تعدادی از آن‌ها در مشاغل بین‌المللی هستند- یک رویکرد مستقیم را تبدیل به یک دسترسی سریع، ساده و مؤثر به انضباط نظامی کرده است. به هر حال تعداد شرکت‌کنندگان که خود نمایانگر جمعیت هدف است، به همراه مقدار زیادی از اطلاعات که به صورت سؤالات پاسخ آزاد در شکل‌های تحقیق و مصاحبه فراهم گشته، رضایت‌بخش بود.

۳. به سمت درک زبان انگلیسی در بافت نظامی

با هدف شفاف سازی نظرات و گرایش‌ها بیان شده در پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها بخشی از اطلاعات اولیه زندگی‌نامه در مورد درجه‌های آن‌ها پرسیده شد. از میان ۴۱۳ نفر شرکت کننده که به این اولین سؤال پاسخ دادند، تعداد ۸۲ نفر ستوان، ۱۲۸ نفر سروان، ۹۳ نفر سرگرد، ۷۸ نفر سرهنگ دوم، ۲۷ نفر سرهنگ و ۵ نفر امیر بودند و از میان ۱۵ نفر مصاحبه شونده یک نفر ستوان، ۲ نفر سروان، ۴ نفر سرگرد، ۵ نفر سرنگ دوم و ۳ نفر سرهنگ بودند. یک درجه بالاتر با سنوات خدمت بالاتر و همچنین با مسئولیت‌های دشوارتری همراه است. این درجه‌ی بالاتر همچنین به معنای داشتن یک موقعیت خاص در انعکاس اقدامات، تجارب و دیدگاه‌های نظامی نیز می‌باشد.

جدول ۱. در مورد اهمیت زبان انگلیسی در شغل نظامی گری

جمع کل تجمیعی	%	جمع کل	
	۴۷/۴۰%	۱۹۷	خیلی مهم
۸۹/۵۰%	۴۲/۱۰%	۱۷۵	مهم
	۶/۳۰%	۲۶	نه خیلی مهم
۱۰/۶۰%	۴/۳۰%	۱۸	مهم نیست
		۴۱۶	سؤال پاسخ داده شده

۳.۱. در مورد اهمیت زبان انگلیسی

در پاسخ به سؤال ۱: دلیل مهم بودن زبان انگلیسی برای شغل نظامی گری چیست؟ داده‌ها حاکی از آن بود که افسران فعلی کاملاً از اهمیت زبان انگلیسی در محیط کاری خود آگاهی دارند. علی‌رغم باور عمومی، یک درصد تجمیعی ۱۰/۶٪ از افسران شرکت‌کننده در تحقیق هنوز زبان انگلیسی را به عنوان یک مسئله بی اهمیت در نظر گرفتند. زمانی که در مورد این درصد از افسرانی که به نظر می‌رسید زبان انگلیسی برای آن‌ها مهم نیست پرسیده شد، یکی از پاسخ‌دهندگان به شکاف میان دو گروه کاملاً مشخص در ارتش که شامل افرادی از ارتش اسپانیا که منحصراً درگیر وظایف محوله در اسپانیا و بدون هر گونه جنبه‌ی بین‌المللی بودند، اشاره داشتند. اگرچه برای برخی در درجه دوم قرار گرفتن اهمیت زبان انگلیسی می‌تواند با متغیرهای همچون سن، شغل فعلی یا یک احساس مشخص از افکار به دلیل عدم مهارت‌هایشان ارتباط داشته باشد، اما جامعه‌ی

نظامی به روشنی توانایی زبانی را به ارتقای شغلی، درجات بالاتر، مشاغل بهتر یا احتمالات بیشتر برای پیشرفت شغلی ارتباط می‌دهد. این مسئله ممکن است با نیازمندی برای ارزیابی و توانایی زبانی در ارتش به منظور دسترسی به درجات و موقعیت‌های خاص، با دلالت‌های بی‌شمار شخصی یا اقتصادی، حرفه‌ای و اجتماعی برای سیستم اولویت‌بندی درجه در ارتش در ارتباط باشد.

همچنین احساس می‌شد که نیاز به استفاده از زبان انگلیسی به درجه مرتبط باشد، زیرا افسران با درجات پایین توضیح دادند که احتمال کمی برای آن‌ها برای استفاده از زبان انگلیسی وجود دارد، به این دلیل که آن‌ها فعالیت خود را به دستور دادن به واحدهای خود محدود می‌کردند، در صورتی که افسران با درجات بالاتر عمدتاً تمایل به تصدی مشاغل فرماندهی پر مسئولیت‌تر که شامل هماهنگی کارشان با سایر نیروهای نظامی بود، از خود نشان می‌دادند. همچنین همین درجات بالا هستند که مسئولیت انتقال تصمیمات گرفته شده توسط رده‌های بالا به واحدهای زیر دست، بر عهده‌ی آنهاست. افسران جوان‌تر به نظر می‌رسد که از این نیاز آینده‌آگاهی دارند. به عنوان مثال ادعای یک سروان جوان که اذعان دارد اصلاً نیاز به یادگیری زبان انگلیسی در شغل فعلی خود ندارد، در حالی که می‌داند زمانی که وی در مأموریت‌های بین‌المللی شرکت کند، زبان انگلیسی "ضروری و حیاتی" خواهد بود.

زمانی که از گرایش‌های دانشجویان افسری به عنوان متصدیان شغلی آینده در این سناریوی متصور شده از قرن ۲۱ پرسیده شد، آن‌ها مانند بسیاری از متصدیان شغلی آینده با این قضیه موافق بودند که آگاهی کامل فقط زمانی حاصل می‌شود که کار به صورت اقدام حرفه‌ای صورت گیرد. به زبان ساده‌تر به آن‌ها هنوز از چالش‌های حرفه‌ای که پیش روی آن‌ها است آگاهی ندادند، اما به محض اینکه به آن‌ها دسترسی به زبان انگلیسی /بلاغ شد یا از آن‌ها خواسته شود که یک ارائه به زبان انگلیسی بدهند، آن موقع "از خواب بیدار می‌شوند". در تایید این ادعا یک تحقیق داخلی نشان داد که یک درصد تجمعی ۹۶/۶٪ از دانشجویان دانشگاه افسری از اهمیت زبان انگلیسی آگاهی دارند (۶۸/۳۰٪ انگلیسی را خیلی مهم و ۲۸/۳۰٪ از آن‌ها انگلیسی را مهم در نظر گرفتند). این درصدها به طرز روشنی از افسرهای فعلی بالاتر هستند به ۴۷/۴۰٪ فکر می‌کنند زبان انگلیسی خیلی مهم و ۴۲/۱۰٪ فکر می‌کنند مهم است و درصدی از آن‌ها که فکر می‌کنند زبان انگلیسی مهم نیست، تقریباً ناچیز است. این مسئله به نظر می‌رسد نه تنها به گرایش

دانشجویان دانشگاه اسپانیا و بسیاری از افراد کشورهای اطراف جهان به بین‌الملل سازی ارتباط دارد، بلکه به آگاهی روزافزون نقش جدید نیروهای نظامی اسپانیا در حوزه ژئوپولیتیکی بین‌المللی نیز ارتباط دارد.

بخش بعدی سؤالات در ارتباط با استفاده از زبان انگلیسی در انجام امور کاری بود. پاسخ‌ها به سؤال (اهمیت زبان انگلیسی در موفقیت مأموریت‌های بین‌المللی چقدر است؟) که توسط پاسخ‌های مصاحبه تأیید گردید، نشان داد که توانایی زبانی به انجام امور کاری ارتباط دارد؛ به ویژه اینکه در کجا انجام شوند (اسپانیا یا خارج از اسپانیا). اهمیت روز افزون اهمیت زبان انگلیسی در بافت نظامی نمی‌تواند از شرکت نیروهای نظامی اسپانیا در عملیات‌های بین‌المللی جدا باشد. این مسئله نیازمند یکپارچگی آنها در گروه‌های بین‌المللی است؛ به گونه‌ای که در این گروه‌ها زبان انتقالی عمدتاً انگلیسی است، که خود یک عامل اساسی در توجه به نقش زبان انگلیسی است.

جدول ۲. در مورد اهمیت زبان انگلیسی در موفقیت مأموریت‌های بین‌المللی

جمع کل تجمیعی	%	جمع کل	
۹۵٪/۵۰	۵۹٪/۱۰	۲۴۷	خیلی مهم
	۳۶٪/۴۰	۱۵۲	مهم
	۳٪/۸۰	۱۶	نه خیلی مهم
۴٪/۳۰	۰٪/۵۰	۲	مهم نیست
	۰٪/۲۰	۱	غیر کاربردی
		۴۱۸	سؤال پاسخ داده شده

زمانی که شرکت این کارکنان در مأموریت‌های بین‌المللی مطرح می‌شود، اینجاست که قاطعیت زبان انگلیسی در پاسخ‌ها نمایان می‌شود؛ این مورد نه تنها به خاطر مزایای احتمالی کاری یا شخصی می‌شود (اگر نمی‌توانی/انگلیسی صحبت کنی، یک بازنده‌ای)، بلکه به خاطر اینکه این موارد شرایط خیلی متفاوت خطرسازی را به وجود می‌آورند که در این شرایط فرصتی برای یک مترجم وجود ندارد. یک گواه قابل توجه مربوط به افسری است که تجارب خود را در جنگ عراق در سال ۲۰۰۴ گزارش می‌کند؛ جایی که سه سرباز آمریکایی جراحات‌های مرگباری در دست خود داشتند و برج کنترل اسپانیایی در تلاش برای برقراری ارتباط با بالگرد نجات بودند. این افسر این‌چنین گزارش می‌کند، “زندگی بسیاری از سربازان در خطر است”.

چالش برقراری ارتباط به زبان انگلیسی در محیط‌های کاری بین‌المللی فقط توسط افسران اسپانیایی مطرح نشد. افسران آمریکایی که فرصت تسهیم اطلاعات اولیه در این تحقیق را با آنها

داشته نیز همین مشکلات را مطرح کردند. با مهارت فراوانی آنها تلاش می‌کردند که فهمیده شوند (مراکز فرماندهی آمریکایی می‌تواند برای یک افسر آمریکایی خیلی تهدید کننده باشد. این قضیه برای افسران خارجی می‌تواند حتی شدیدتر هم باشد و مشتاق بودند تا به افسران خارجی در جهت یکپارچگی اجتماع کاری‌شان کمک کنند. با این حال آنها به چالش ارتباطی اذعان داشتند.

مسئله جالب دیگر در ارتباط با ایده‌های بعدی است که در مواجهه با مشکلات کاری به وجود می‌آید. اما به هر حال زبان انگلیسی ضروری به مثابه کمبود مهارت‌ها و مشکلات تجربه شده در زمان استفاده از زبان انگلیسی در امور کاری در نظر گرفته می‌شود و به نظر می‌رسد در هر دو مورد به یک اندازه این مسئله واضح و روشن است. کمبودهای توانایی زبان که آنچنان غیر منتظره هم نیستند با حالت ظریفی از ناامیدی، خصوصاً زمانی که نیازمندی‌های یک گواهی سطح بالاتر بیان شده باشد، مورد اشاره قرار می‌گیرند. افسران خصوصاً آنها که مسن‌تر هستند و فرصت آموزشی زبان انگلیسی در دبیرستان یا دانشکده را نداشته‌اند، به طرز آشکاری از احساس تنبیه شدن و کمبود انگیزه گلایه داشتند؛ افزون بر اینها هزینه‌های اقتصادی دوره‌ها، فشار به زندگی خانوادگی یا آسیب کاری نیز مطرح است. از این‌رو به نظر می‌رسد ایده‌ها به اطلاعات زندگی‌نامه‌ای- که توسط پاسخ‌دهندگان تکمیل شده بود- در ارتباط بودند. بیشتر این پاسخ‌دهندگان شامل افسران مسن‌تر با سنوات خدمتی بالا بودند. یک اظهار نظر خیلی صریح و شاید هم تلخ، این دیدگاه را روشن می‌کند:

اگرچه درست است که در ۳۰ سال اخیر، سطح زبان انگلیسی در میان افسران به طرز قابل توجهی پیشرفت داشته است، اما این را هم نباید فراموش کرد که تلاش کردن (بیشتر مواقع ناموفق) برای رسیدن به مرحله‌ی دشوار سطح ۳ باعث شده است که زندگی مردم کمی بیشتر دچار مشکل شود. با توجه به شیوه‌ای که در مرحله جدید ۳ (حرفه‌ای) در حال رخ دادن است و اگر چیزی تغییر نکند، به نظر می‌رسد در ۳۰ سال آینده، سطح انگلیسی افسران به پیشرفت خود ادامه خواهد داد که همزمان زندگی ۱۰۰ درصد آنها را دچار مشکل خواهد کرد. به طور خلاصه این نکته ضروری است که عقل سلیم و واقع گرایی در ارتباط با زبان‌ها به وزارت دفاع برمی‌گردد و اینکه آنها فهمیده‌اند که "آنچه که نمی‌توان باشد، نمی‌تواند باشد و این خود غیرممکن است"

و صرف نظر از اینکه آنها چقدر زندگی مردم را دچار مشکل می کنند، غیرممکن کماکان غیرممکن خواهد ماند.

۳.۲. در مورد سطح انگلیسی آنها و تجربه یادگیری

به نظر می رسد یک درک مشترک در اظهارات بالا خیلی شایع و فراوان باشد، بسیاری از افسران به نظر نمی رسد که از سطح زبان انگلیسی خود رضایت داشته باشند. این درک شخصی از ناتوانی زبانی فقط به صورت جزئی پاسخ ها به سؤال ۳ را تایید می کند (سطح زبان انگلیسی خود را چگونه ارزیابی می کنید؟)

جدول ۳. در ارتباط با سطح انگلیسی آنها

هیچ	ضعیف	متوسط	خوب	عالی	
٪۳/۴۷	٪۸/۶۶	٪۳۴/۶۵	٪۳۸/۳۷	٪۱۴/۸۵	خواندن
٪۵/۷۴	٪۱۱/۷۲	٪۴۶/۶۳	٪۳۰/۶۷	٪۵/۲۴	نوشتن
٪۶/۲۳	٪۱۵/۷۱	٪۳۸/۶۵	٪۳۲/۴۲	٪۶/۹۸	صحبت کردن
٪۵/۲۴	٪۱۴/۷۱	٪۳۶/۶۶	٪۳۲/۴۲	٪۱۰/۹۷	درک کردن
٪۵/۱۷	٪۱۲/۷۰	٪۳۹/۱۵	٪۳۳/۴۷	٪۹/۵۱	معنی

پرسش نامه ها نشان می دهد که میانگین ٪۴۲/۹۸ به سطح زبان انگلیسی خود به عنوان عالی (۹٪/۵۱) یا خوب (۳۳/۴۷) نگاه می کنند، در حالی که ٪۱۷/۸۷ به سطح خود به عنوان ضعیف (۱۲٪/۷۰) یا غیرموجود (۵/۱۷) نگاه می کنند.

زمانی که مهارت های افراد در نظر گرفته شد، صحبت کردن و نوشتن یا به عبارت دیگر مهارت های

تولیدی به نسبت خواندن و درک مطلب یا به عبارتی مهارت‌های دریافتی ضعیف‌تر به نظر می‌رسد.

اما به هر حال این ادراکات به طور کامل با اطلاعات به دست آمده در مصاحبه‌ها مطابقت نداشتند؛ در جایی که طبق گزارش‌ها صحبت کردن در مقایسه با نوشتن مشکلات بیشتری را به وجود می‌آورد. اگرچه برخی اشارات غیر منتظره به دشواری‌ها در ارتباط با خواندن، به عنوان ضروری‌ترین مهارتی پیش می‌آید که به طور گسترده استفاده می‌شود، اما در واقع در ارتباط با خواندن و درک مطلب است که زبان آموزان به دلیل نداشتن شیوایی و فصاحت بیشترین مشکل و چالش را دارند، که حتی ممکن است موجب برخی موقعیت‌های شرمنده کننده نیز گردد. این‌گونه دشواری‌ها به استفاده از زبان انگلیسی و در موقعیت‌های استرس‌زا یا محدودیت‌های درک متکلمین زبان انگلیسی (تلفظ بومی و لهجه‌های که به طور خاصی، چالش‌برانگیز به نظر می‌رسد) نسبت داده می‌شود.

مصاحبه شوندگان اذعان داشته‌اند که بسیاری از افراد ممکن است در این شرایط احساس ناخوشایندی داشته باشند؛ این مساله به طور خلاصه آگاهی از عواقب احتمالی در مورد عدم درک مطلب است که موجب می‌شود آنها را وادار به به‌کارگیری بخشی از راهبردهای یادگیری کند. زمانی که در سؤالات بعدی از این راهبردها پرسیده شد. برخی تلاش‌ها در مورد نوشتن مستقیم به زبان انگلیسی عنوان گردید. اما به هر حال ابتدا اقدام به نوشتن به اسپانیایی (“من نمی‌توانم به انگلیسی فکر کنم”) و سپس ترجمه به انگلیسی به طرز آشکاری مورد استقبال قرار گرفت. یکی از پاسخ‌دهندگان پیشنهادی را مطرح کرد، مبنی بر اینکه به گفته وی اگر قصد فرار از “فجایع گرامری” را دارید از مترجم‌های الکترونیکی یا دیکشنری‌ها یا بیشترین مورد از یک فرد بومی با تخصص مربوطه در این حوزه کمک بگیرید. برخی شواهد مواردی که در آن همکاران یا حتی خودشان تلاش کرده بودند با فردی که انگلیسی صحبت می‌کند (طبق گلیایه‌ی یک افسر، یک بار اضافی برای آنهایی که انگلیسی سلیسی دارند) یا با یک مترجم هم زمان همراهی کنند، اشاره داشتند. این اقدام به نظر می‌رسد که در بافت نظامی امر متداولی باشد. سایر بخش‌ها همچون دریانوردی (جوکانگرا-واله، ۲۰۱۱، ۲۰۱۰؛ دولاکامپا-پورتلا، ۲۰۰۵، ۲۰۰۶؛ جانسون، ۱۹۹۴؛ ونگ‌هاتچن، وان‌پاریس و نوبل، ۲۰۱۱) و هوانیروز غیرنظامی (کانل، ۱۹۹۶؛ کاشینگ، ۱۹۹۴؛

کیم‌والدر، ۲۰۰۹؛ اوراسانو، فیشر و دیویدسون، ۱۹۹۷؛ راکان، ۲۰۰۲؛ رانتانن و کوکایف، ۲۰۰۲؛ تاجیما، ۲۰۰۴؛ ورهاجن، ۲۰۰۱)، گزارش شده است نمی‌تواند جدی باشد.

در برقراری ارتباط شفاهی و دشواری‌های مرتبط با بیان افکار شخص و علاوه بر آن نیاز به متوسل شدن به عبارات کوتاه و بلند مطرح گردید. گاهی اوقات آنها حتی از شرايطی که در آن لازم بود به انگلیسی تکلم شود- اگرچه این شرایط ارائه باشد یا بیان رهنمود یا جلسات- اجتناب می‌کردند. صحبت کردن در جمع و عدم قطعیت‌ها و تعادل‌های که بر اثر آن ایجاد می‌شود، به اعتماد به نفس افراد لطمه می‌زند؛ نقصی که یک فرد بر اثر ناتوانی‌های زبانی با آن مواجهه می‌شود. آنها همین‌طور اذعان داشتند که محتوای ارائه‌هایشان و حتی تصویر کاری‌شان از طریق توانایی شفاهی ضعیف می‌تواند به شدت آسیب ببیند؛ "زیرا قادر نیستی آنچه که می‌دانی را به زبان‌آوری و به نظر می‌رسد شما آن را نمی‌دانی".

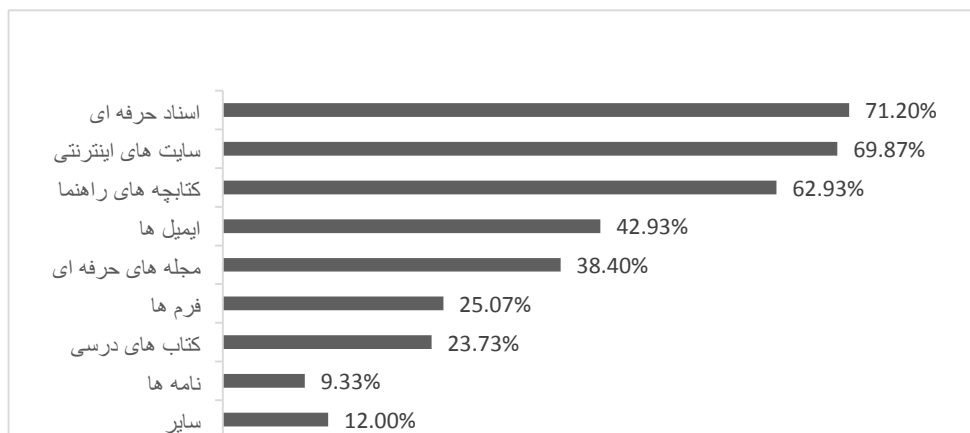
زمانی که از پاسخ‌دهندگان در مورد تجارب یادگیری و اینکه چگونه و کجا انگلیسی یاد گرفته‌اند (سوال ۴: در کدام فعالیت یادگیری رسمی یا غیر رسمی شرکت کرده‌اید؟) پرسیده شد، آنها رویکردی بدبینانه یا حتی منتقدانه نسبت به فعالیت‌های یادگیری-یاددهی که در آن شرکت کرده بودند، داشتند: بیشتر از دوره‌های زبانی در اسپانیا (۶۷٪/۵۰) دوره‌های خارج از کشور (۲۹٪/۳۰) به همراه دروس خصوصی (۵۵٪/۳۰) و به طور قابل توجهی کمتر دوره‌های حرفه‌ای انگلیسی (۱۹٪/۹۰) می‌باشد. این یکی از سؤالات پاسخ آزاد بود که درک نارضایتی از فعالیت‌های یادگیری زبان را که در آن پاسخ‌ها پنهان بود و دربردارنده‌ی دوره‌های مطرح شده غواصی و اقامت در خارج از کشور بود، به طور کلی تشریح می‌کرد و بیشتر برای دانشجویان جوان‌تر با مهارت‌ها و انگیزه‌های کاملاً متفاوت طراحی شده‌اند. زبان آموزان به عنوان حرفه‌ای‌ها و در نهایت به عنوان افراد بالغ و با تجربه‌تر اذعان داشتند که احتمال وقوع واکنش‌هایی به جنبه‌های فرهنگی، عدم درک اجتماعی نیاز به انگلیسی صحبت کردن یا سیستم آموزشی خود اسپانیا در مقایسه با سایر کشورهایی همچون آلمان یا کشورهای اسکاندیناوی وجود دارد.

پیشرفت به عنوان یک هدف ایده‌آل دیده شد، اما از نظر مصاحبه‌شوندگان که علاوه بر آن در تلاش برای یافتن راه حل بودند، واقع‌گرایانه نبود. این موارد ممکن است در نتیجه یک یادگیری طولانی مدت و متداول در طول زندگی باشد؛ در عین حال به آنها پیشنهاد شد که این‌گونه

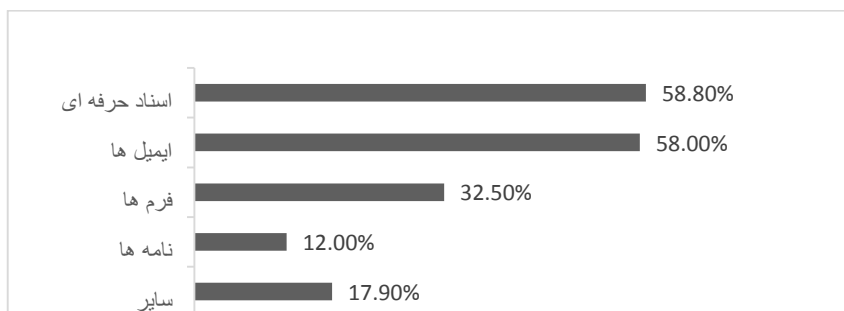
تلاش‌ها می‌بایست بر روی نسل‌ها جوان‌تر از زبان‌آموزان صورت گیرد تا اینکه برای افراد بزرگسال حرفه‌ای؛ لذا از کودکی شروع شود و از دوره‌های کوتاه یا فعالیت‌های مجزا به دور باشد. زمانی که به یاددهی اشاره می‌شود، فشار برای بالا بردن سطح انگلیسی زبان‌آموزان عمدتاً به عنوان یک امر خسته‌کننده و بی‌انگیزه‌کننده احساس می‌شود و نوعی چالش محسوب می‌شود؛ خصوصاً به این دلیل که به‌طور حتم دلالت‌های شخصی در این فرایند دخیل‌تر است تا مسائل اقتصادی یا دستاوردهای حرفه‌ای.

۳.۳. در مورد رویدادهای ارتباطی در نیروهای نظامی

پاسخ به آخرین مجموعه از سؤالات شامل در نظر گرفتن انواع و همین‌طور رویدادهای ارتباطی است که در این رویدادها اعضای نیروهای مسلح درگیر هستند (سؤال ۵: در اوقات حرفه‌ای برای خواندن از انگلیسی استفاده می‌کنید... سؤال ۶: در اوقات حرفه‌ای شما برای نوشتن از انگلیسی استفاده می‌کنید)، و در جستجوی فهرستی غنی از اعضای سازمان نظامی در ارتباطات روزمره خود- که بیانگر حوزه‌های علاقه بسیار متفاوت آن‌ها و گستره وسیعی از انگیزه‌های ارتباطی در پی آنهاست- مشارکت دارند:



شکل ۱. در مورد انواع خواندن



شکل ۲. نظرات درمورد انواع نگارش

همان‌طور که در بالا اشاره شد، زبان انگلیسی از یکپارچگی ساختارها و سازمان‌های چند ملیتی از داده‌ها به عنوان زبان بین‌المللی نیروهای هم پیمان ظاهر می‌شود.

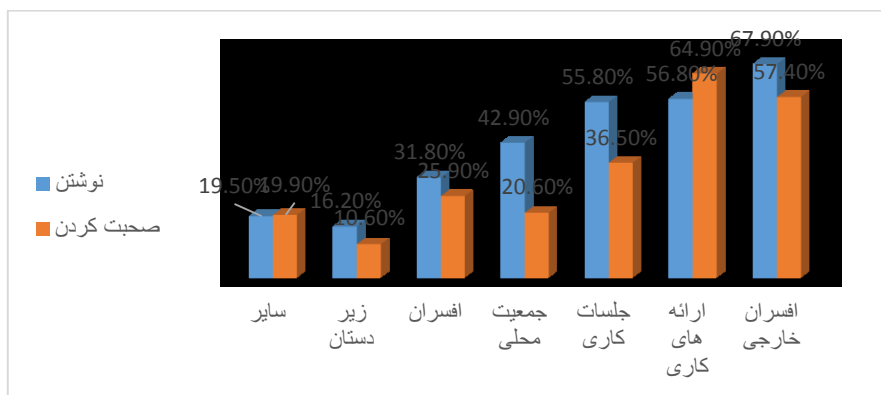
برای نظامی‌ها زبان انگلیسی یک زبان کاری محسوب می‌شود؛ زبان اسنادی که این افراد در محیط کاری خود می‌خوانند و می‌نویسند، گستره‌ی عظیمی از مدارک کاری (۷۱,۲۰٪) برای نوشتن، (۵۸,۸۰٪ برای خواندن) و فرم‌ها (۳۲,۵۰٪ / ۲۵,۰۷٪) از جمله فرم‌های STANAG، انتشارات اصول، یا فرایندهای عملیاتی که عموماً توسط نیروهای هم پیمان استفاده می‌شود، زبان انگلیسی به کار گرفته می‌شود.

در ارتباط با این ویژگی روز افزون بین‌المللی ارتش، همچنین استفاده از این موارد حرفه‌ای در برخورداری از منابع اینترنتی در جهت اهداف حرفه‌ای و کاری، چه به منظور خریدهای الکترونیکی و تراکنش‌ها و چه برای برقراری ارتباط الکترونیکی با اعضای تیم یا تدارک‌کنندگان، می‌تواند مفید واقع شود. از این رو واکنش‌های تیز گویای ترجیح خواندن و نوشتن ایمیل (۵۸,۰۰٪ / ۴۹,۹۳٪) به نامه‌های سنتی (۱۲,۰۰٪ / ۹,۳۳٪) به عنوان یک وسیله‌ی ارتباطی تجاری و برقراری ارتباط حرفه‌ای بود. دستورالعمل‌ها شامل انواع کاغذی و الکترونیکی (۶۲,۹۳٪) یا کتب درسی (۲۳,۷٪) نیز جزء منابع اطلاعات یاد شده، مورد اشاره واقع گردید.

میزان بالای مراجعه به سایت‌های اینترنتی (۶۹,۸۷٪) قابل توضیح است؛ زیرا این افراد حرفه‌ای قرار است در یک محیط بین‌المللی که نیازمند تماس مکرر با دیگر نیروهای مسلح یا در

قسمت‌های مختلف دنیا که آن‌ها را وادار می‌کند تا از مدارک آنلاین، ایستگاه‌های تلویزیونی (CN, BBC، الجزیره)، روزنامه‌های نظامی (میلیتری ریویو) یا وبسایت‌های برخی سازمان‌های بین‌المللی مانند ناتو یا یوان برای اطلاعاتی در مورد کشور یا همچنین افراد حرفه‌ای، خصوصاً در مورد آنهایی که در حوزه‌های مرتبط با تکنولوژی همیشه در حال تغییر با دانش علمی کار می‌کنند، نیازمند به روزرسانی یا افزایش این دانش در بخش‌ها و موضوعات مختلف همچون دفاع، امنیت، ژئوپولیتیک، تاریخچه نظامی، اطلاعات بین‌الملل، تروریسم، سایر ارتش‌ها و غیره می‌باشند. این موضوع به‌نظر می‌رسد آن‌ها را وادار به تحقیق در مورد اطلاعاتی راجع به بسیاری از زمینه‌های تخصصی در مورد ارتش می‌کند (سازمان با زمینه‌های فراوان حرفه‌ای)؛ به همین دلیل زمانی که در مورد مثال‌های خاصی در مورد متونی که آن‌ها نوشته‌اند، خواسته شد موضوعات مختلفی طرح گردید، درحالی که نفرات مهندسی به دنبال اطلاعاتی در مورد تجهیزات، مواد، نرم‌افزار یا وسایل نقلیه‌ی اخیراً توسعه یافته هستند؛ نفرات توپخانه به دنبال مطالعه‌ی تسلیحات جدیدتر یا تسلیحات مورد استفاده توسط سایر نیروهای مسلح هستند، خلبان‌های بالگرد به دنبال یافتن اطلاعاتی از شیوه‌نامه‌های پرواز و رسته‌های بهداری به دنبال اطلاعاتی در مورد بیماری‌های خاص هستند.

در پاسخ به سؤال مرتبط با رویدادهای ارتباطی که این افراد حرفه‌ای مشغول به کار هستند (سؤال ۷: در اقدام حرفه‌ای‌تان شما از زبان انگلیسی در نوشتن... استفاده می‌کنید.../ سؤال ۸: در اقدام حرفه‌ای‌تان شما از زبان انگلیسی از طریق شفاهی برای... استفاده می‌کنید) تعدادی از فعالیت‌های شفاهی و کتبی شامل انواع مختلف مخاطبین و محیط‌ها ذکر گردید:



شکل ۳. نظرات در مورد مخاطبین هدف

استفاده از ارائه های شفاهی (۶۴,۹۰٪ / ۵۶,۸۰٪) به نظر می رسد با نیازمندی های کاری در تیم های چند ملیتی که آنها به طور قطع اظهار دارند در تعداد فراوانی از جلسات کاری (۵۵,۸۰٪ / ۳۶,۵٪) مرتبط هستند که به طور متناوب شامل تعداد زیادی از مراودات مختلف با تعداد خیلی زیادی از خوانندگان و شنوندگان، گویندگان ملی و بین المللی، بومی و غیر بومی می باشد. در اقدامات کاری شان آن ها درگیر واکنش کم تر رسمی یا بیشتر رسمی با افسران خارجی (۶۷,۹۰٪ / ۵۷,۴۰٪) و افسران ملی (۲۵,۹۰٪ / ۳۱,۸۰٪) و افسران تابع (۱۶,۲۰٪ / ۱۰,۶۰٪) که وظیفه شان انتقال و ترجمه ی دستورها به افراد زیردست شامل دستور است به کرات گزارش گردید.

بسته به حوزه ی تخصصی شان، آن ها استفاده از برقراری ارتباطی کتبی یا شفاهی با برج های کنترل دستورالعمل های رادیویی، مکالمات ایمیلی یا تلفنی یا تماس با تدارک کنندگان محلی به کارگران یا پیمانکاران را گزارش کردند. از نظر کسانی که پرسشنامه ها را پر کردند، قطعیت بالا برای موفقیت در مأموریت های نظامی و همچنین در برقراری ارتباط با مردم محلی (۲۵,۹۰٪ / ۴۲,۹۰٪) ارتباط شفاهی خاص با غیر نظامیان در مناطق دیگر است.

علی رغم ویژگی حرفه ای اولیه استفاده از زبان در بافت نظامی مصاحبه کنندگان، همچنین یک جنبه اجتماعی از استفاده از زبان را نیز مطرح کردند. انگلیسی به عنوان یک زبان برقراری تماس اجتماعی در هر دو بافت رسمی و غیر رسمی گزارش گردید. این نیز یک ویژگی انضباطی خاص در این سازمان- که از ویژگی های گسترده ی و انتقال های مکرر است- این یک امر عادی در

دنیای نظامی برای کارکنان و خانواده‌های آنها است.

موقعیت‌ها و دوره‌های خارج از کشور به طرز قابل توجهی توسط سیستم ارتقای ارتش مورد توجه واقع می‌گیرند؛ از این رو ارجاعات زیادی از پرسشنامه‌ها به برقراری ارتباط از طریق ارتباط شفاهی و کتبی با همکاران بین‌المللی سابق و کنونی که ارتباطات مکرر با آنها نه تنها در ستادهای فرماندهی بلکه حتی آسایشگاه‌ها و حتی در اوقات فراغشان رد و بدل می‌شد، برمی‌گردد. حتی برخی از پاسخ‌دهندگان اظهار داشتند، از آنجایی که برقراری ارتباط در محیط کاری ثابت مجموعه‌ها قوانین و مقررات ساده‌تر به نظر می‌رسد، لذا برقراری در مراودات اجتماعی استفاده از زبان در زمام تعطیلی کار، برای رزرو هتل‌ها و رستوران‌ها، برای خرید و دیدن بخش‌های دیدنی و به طور خلاصه زمان مکالمات کوتاه مشکلات بیشتری دارند.

۴. انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی در نیروهای مسلح

هدف این تحقیق بررسی گرایش‌های سازمان نظامی اسپانیایی نسبت به برقراری ارتباط به زبان انگلیسی بود. نظرات جالبی از خلال این تحقیق به دست آمد که ضرورت نقش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی در مأموریت‌های بین‌المللی - که در آنها نیروهای اسپانیا به عنوان ائتلاف شرکت می‌کنند - را تایید می‌کند.

زبان محل کار و همچنین زبان روزمره و زندگی عادی در حین مأموریت به عنوان یک ابزار انتقالی در نظر گرفته می‌شود. این تحقیق آگاهی افسران در ارتباط با اهمیت زبان انگلیسی را برجسته می‌سازد و به عنوان یک فرصت برای شرکت موفق‌تر در فعالیتهای بین‌المللی، خواه مأموریت‌های نظامی مثلاً کار در ستادهای فرماندهی بین‌المللی و جلسات ائتلافی، یا وسیله‌ای برای پیشبرد کاری‌شان دیده می‌شود، آنها به کمبودها و نواقص کار خود اذعان داشتند و به روشنی دغدغه‌ی خود را در ارتباط با پیامدهای شخصی و کاری نیاز به پیشرفت زبان انگلیسی یا اضطراب در گرفتن گواهی، نشان دادند. زبان انگلیسی به طرز مشهودی به عنوان یک چالش یا حتی یک بار سنگین - که شامل تلاش‌های فراوان شخصی و کاری است - در نظر گرفته می‌شود. با این تفاسیر دشواری‌های مطرح شده (حتی بی‌توجهی) در ارتباط با این گونه موقعیت‌های ارتباطی که در آنها نیاز به استفاده از زبان انگلیسی می‌باشد، در این تحقیق مورد توجه قرار گرفت. همچنانکه در بافت تجاری و بیزینس بدان اشاره شده است (فرگوشن، ۲۰۱۱؛ هالیدی، ۱۹۹۵؛ کانکارانتا و لوهیالا-سالمینین، ۲۰۱۲؛ راجرسون-رول، ۲۰۰۸، ۲۰۰۷) فقدان دقیق در زمینه‌ی زبان‌شناسی

یا راحت نبودن در استفاده از زبان انگلیسی ممکن است منجر به ارزیابی یا قضاوت در مورد سؤ تفاهم‌های ظاهری توانایی عقلانی و هماهنگی یا ناهماهنگی یا گرایش‌های تهاجمی یا تدافعی گردد. این موضوع درباره‌ی بافت نظامی یک سازمان تصمیم‌گیرنده بسیار نخبه با ارتباط سازمانی در حد بین‌الملل است نیز صدق می‌کند.

کارگروهی در قالب تیم‌های چند ملیتی و بین رشته‌ای ضرورتاً یک چالش محسوب می‌گردد؛ زیرا زبان اساساً به منظور انجام یک امر مورد استفاده قرار می‌گیرد، اما امری که از طریق آن، بخشی از استراتژی‌ها توسعه می‌یابد و یک شبکه حرفه‌ای یا کاری پدید می‌آید. این پیچیدگی چند زبانی بودن در شرکت‌های چند ملیتی است که در مورد آن فرگوسن (۲۰۱۱) اذعان داشته است که خود عامل موانع زبانی است که ممکن است منجر به موقعیت‌های به حاشیه بردن و تضعیف نیرو گردد؛ زیرا از نظر راجرسون، رول (۲۰۰۷:۱۱۸) ”زمانی که تمامی افراد به راستی نیازمند تکلم به یک زبان مشترک در چنین بافت‌های چند زبانی هستند، ممکن است آنها ضرورتاً به یک روش صحبت نکنند.“ اگر خواسته باشیم تصویری از فرگوسن را به عاریه بگیریم، ارتش را می‌توان به مشابه یک شرکت بزرگ چند ملیتی و چند زبانه دید که در آن تنوع سن، نژاد، فرهنگ، انگیزه، ارزش و اصول را شامل می‌شود. در سطوح جهانی و محلی یا به عبارت دیگر بین‌المللی و ملی محل کار برای ارتش جایی صرفاً برای تعامل کاری انفرادی در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه جایی برای پیشرفت و دستاورد سازمانی و همین‌طور نه جایی صرفاً برای ارتقای شغلی، بلکه به طرز قابل توجهی برای نشان دادن و به کارگیری قدرت ملی و بین‌المللی نیز محسوب می‌شود.

افزون بر بیانیه‌های محتمل منفی سازمانی در زمینه‌ی ضعف در زبان انگلیسی، همان‌طور که برخی از شواهد در ارتباط با مشکلات ضعف در برقراری ارتباط نشان می‌دهد، عواقبی در زمینه امنیت بین‌المللی در بخش‌های مختلف مرتبط با فعالیت‌های نظامی همچون دریانوردی (بوکانگرا-واله، ۲۰۱۱، ۲۰۱۰؛ دلاکامپا-پورتلا، ۲۰۰۶، ۲۰۰۵؛ جانسون، ۱۹۹۴؛ وانگ‌هاچتن، وانپاریس، نوبل، ۲۰۱۱) و هوانیروز غیرنظامی (کانل، ۱۹۹۶؛ کاشینگ، ۱۹۹۴؛ کیم و الدر، ۲۰۰۹؛ اوراسانو، فیشر، دیویدسون، ۱۹۹۷؛ راگان، ۲۰۰۲؛ رانتانن و کوکایف، ۲۰۰۲؛ تاجیما، ۲۰۰۴؛ ورهاگن، ۲۰۰۱) گزارش شده است. همچنین یک مشکل دیگر در ارتباط با ضعف در برقراری ارتباط در این تحقیق، به نقش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان ارتباطی بین‌المللی با افراد محلی در مناطق

پرتنش، حال چه این ارتباط در مأموریت‌های گشت‌زنی باشد یا در مواقع کار با مترجمین هم‌زمان یا برای مثال قراردادهای روزانه و در همین ارتباط قرارداد با ارتش‌های جهان و همچنین نیروهای نظامی اسپانیایی در زمینه‌ی نشان دادن آگاهی فرهنگی و حساسیت نسبت به افراد و فرهنگ‌های محلی اشاره شده است. این مسئله از آنجاییکه یک بخش بینا فرهنگی محسوب می‌شود و به عنوان سبب بسیاری از سوء تفاهم‌ها در برقراری ارتباط نشان داده شده‌اند، باعث یک چالش بزرگ‌تر می‌شوند (الپتکین، ۲۰۰۲؛ دیوی، ۲۰۰۷؛ سیدهوفر، ۲۰۰۵، ۲۰۰۴، ۲۰۰۱؛ سیدل‌هوفر، بریتندر، پیتزل، ۲۰۰۶؛ استادلر، ۲۰۱۱؛ ونگ‌هاچن، وان‌پاریس و نوبل، ۲۰۱۱، واتسون، ۲۰۱۰). نه تنها صدور فرمان ضعیف به زبان انگلیسی، بلکه همان‌طور که در این تحقیقات نیز مورد استدلال قرار گرفت، عوامل نژادی، اجتماعی و فرهنگی بدون شک در برقراری ارتباط بینا فرهنگی قطعیت دارند.

پاسخ‌های بدست آمده توسط خود افسران شامل یک نمونه روشنی از ارتباط میان متن و نظم در سازمان نظامی است. رویکرد مرتبط با اقدامات ارتباطی این افراد حرفه‌ای بینش‌های ارزشمندی را نسبت به مفاهیم ویژگی‌های درون متنی و فرا متنی در ارتباطات نظامی و از این‌رو همبستگی ارتباطی و اقدامات حرفه‌ای که توسط باتیا (۲۰۰۸، ۲۰۰۴) مورد پشتیبانی قرار گرفته است را القاء می‌کند. در سؤالات پاسخ آزاد پرسش‌نامه و مصاحبه‌های بعدی ارجاع به اقدامات ارتباطی‌شان با ارجاع به انگیزه‌های حرفه‌ای آنها همبستگی وجود داشت؛ از این رو این تحقیق ارتباط میان یک متن مجزا با تصویر گسترده‌تر از ارتباط حرفه‌ای و انضباطی، مقدور ساخته است.

یافته‌های مصاحبه و تحقیق اطلاعاتی غنی از انواع روش‌های به‌کار گرفته از طریق نظامی در ارتباطات شفاهی و کتبی حرفه‌ای‌شان نشان داده است؛ اما استفاده از آن تنها زمانی کاملاً فهمیده می‌شود که در سایه عوامل اجتماعی شناختی و انضباطی تفسیر گردد.

با تکیه بر نظرات اقدامات در فرایندهای نظامی، ارتباط نظامی می‌تواند به عنوان نمونه‌ای همچون سایر سازمان‌های بین‌المللی - که نیازمند مشمولیت قسمت‌های زیادی است و هر قسمت به وسیله ویژگی‌های خاص اجتماعی فرهنگی و منطقه‌ای تعریف می‌گردد - فهمیده شود که همین مسئله استفاده از متن‌های مرسوم و استاندارد و بسیار تکنیکی را یکی از ملزومات ضروری می‌داند. این موقعیت به طور قطع باید در زمان نوشتن گزارش‌ها، جزئیات، فرم‌ها و ارائه‌های شفاهی و به تبع زمانی که با اصول انضباطی آن انواع موافقت دارد، به کار گرفته شود. ارتباط نظامی شامل نه

تنها محدودیت‌های لغوی-دستوری، معنایی یا بلاغتی است، بلکه شامل عنصری فرهنگی اجتماعی هم می‌باشد که با توجه به نیاز برای استانداردسازی فرایندهای ارتش‌های مختلف که از پس زمینه‌های فرهنگی مختلفی می‌آیند تنظیم می‌گردد. همچنانکه برخی از پاسخ‌دهندگان اظهار داشتند، اگر فرایند استانداردسازی سواد عمومی را زمانی که شما با انواع مختلف آشنا می‌شوید تسهیل نماید. این مسئله همچنین می‌تواند به گونه‌ای تفسیر گردد که نوشتن در بافت نظامی حتی نسبت به سایر اصول محدودتر باشد. برقراری ارتباط شفاهی تنوع مخاطب، ضرورتاً باعث چالش در ارتباط با تنوع ویژگی‌های زبان شناختی اجتماعی، لهجه‌های مختلف و ویژگی‌های چند ملیتی و چند زبانی می‌گردد. ویژگی خاص زندگی نظامی به طور قطع آنها را وادار می‌کند که ارتباط‌هایشان در زمینه‌ی مسائلی در ارتباط با نه تنها میزان رسمیت، استفاده از لحن صحیح، بیان عقاید، دیدگاه‌ها و گرایش‌ها یا ارتباط با مواضع فرهنگی باشد.

این تحقیق به منظور بررسی یک فرایند زمینه‌سازی گفتمانی- که به درک اینکه چرا سازمان نظامی گفتمان خود را به طریقی که آنها اجرا می‌کنند- کمک می‌کند (باتیا، ۲۰۰۸، ۲۰۰۴؛ سوالز، ۱۹۹۰). این بینش نسبت به عوامل اجتماعی و سازمانی که ساختار ارتباطات نظامی را پی‌ریزی می‌کند سبب شده است تا یک چارچوب بسیار مفید برای تفسیر منابع اسامی عام، دستوری، لغوی یا بلاغی در برقراری ارتباط انگلیسی شفاهی و کتبی و همچنین توسعه ابزارهای آموزشی فراهم نماید.

۵. برخی ملاحظات آموزشی

برقراری ارتباط به نظر می‌رسد یک بخش تفکیک ناپذیر از اقدام نظامی حرفه‌ای باشد؛ بالعکس تخصص برقراری ارتباط یک بخش حیاتی از حرفه‌ای بودن و همچنین یک بخش قاطع در یادگیری برای حرفه‌ای شدن است. در فرایند آشنایی آن‌ها با فرهنگ اقدامات و دانش انضباطی، دانشجویان دانشگاه افسری به عنوان افسران آینده، نیازمند توسعه‌ی سواد حرفه‌ای و آکادمیک هستند که به معنای کسب سواد انضباطی حرفه‌ای نظامی هم در زمینه‌ی محتوای موضوع و هم در زمینه‌ی برقراری مؤثر ارتباط به زبان انگلیسی هستند (باتیا، ۲۰۰۸، ۲۰۰۴؛ هالیدی، ۱۹۹۵؛ جانز، ۱۹۹۷؛ پرز-لیانثادا، ۲۰۰۹؛ سوالز، ۱۹۹۰). همچنانکه این تحقیق بررسی محور در حوزه‌ی انضباط نظامی نشان داده است، یک انتقال دهنده‌ی مهم در موفقیت حرفه‌ای آینده‌ی آنها در

کسب توانایی ارتباطی به زبان انگلیسی است. لذا فرهنگ‌سازی برقراری ارتباط در نیروهای مسلح باید به این فراگیران در آشنایی آنها قبل از هر چیزی به منابع اسامی عام، ابلاغی و دستوری- لغوی گفتمان نظامی کمک کند.

اما یافته‌های تحقیق در تایید اظهارات مطرح شده در مطالعات در مورد این حقیقت- که برقراری ارتباط موفق نظامی نیازمند تکمیل نیازمندی‌های زبان‌شناسی - اجتماعی و زبان‌شناسی صحنه می‌گذارد- آنچنان که فهمیده می‌شود، توانایی برقراری ارتباط حرفه‌ای نه تنها شامل یک بُعد زبان‌شناسی است بلکه شامل یک بُعد بینا فردی نیز است. این توانایی همچنین نه تنها به معنای تولید یک پیام صحیح زبان شفاهی، بلکه به معنای احقاق اهداف حرفه‌ای در انتقال یک پیام است که این پیام به منظور انتقال عقاید و ارزش‌های انضباطی است.

در یک بافت نظامی توانایی برقراری ارتباط فراتر از کلمات است که شامل ملاحظات بافت اجتماعی و قوانین اجتماعی استفاده می‌باشد؛ از این رو خلق یک محیط یادگیری معنادار می‌بایست نسبت به دلالت‌های اجتماعی ارتباط و بافت‌های زبان‌شناسی- اجتماعی مختلف نهفته‌ی استفاده‌ی زبانی حساس باشد و توسعه استراتژی‌های ارتباطی کافی را ارتقاء دهد. همان‌طور که یافته‌های تحقیق نشان داده است، در بافت نظامی اولویت‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای تطبیق یابد که آگاهی فراگیران را نسبت به بافت برقراری ارتباط میان فرهنگی افزایش دهد. یک برنامه آموزشی موفق زبانی بایستی به منظور آماده‌سازی و تجهیز بهتر افسران آینده‌ی نیروهای مسلح اسپانیا به منظور کسب توانایی برقراری ارتباط- که مانع از ارتکاب اشتباه‌های مهلک ارتباطی می‌گردد- و به منظور برقراری ارتباط موفق با افراد محلی و در نهایت به منظور ارائه شایسته سازمان نظامی در مجامع بین‌المللی طراحی گردد. برای انجام این کار، باید روی برقراری ارتباط مؤثر و کسب مهارت‌های انعطاف‌پذیر و همچنین آشنایی با لهجه‌های بومی و غیر بومی با اصول و استانداردهای مختلف تمرکز شود، نه روی فشار سنتی در صحت و درستی نکات دستوری، لغوی و تناسب. تمرکز باید به سمت و سوی یک تصویر ایده‌آل، حتی آرمانی تک زبانی از زبان و فرهنگ متکلم، تغییر پیدا کند که هیچ‌گاه جایگاه انگلیسی را به عنوان یک زبان بین‌المللی و یک زبان رایج- که تغییرات زبان‌شناسی و اجتماعی و فرهنگی در سطح بین‌المللی را منعکس می‌کند- فراموش نکند.

- Abbe, A., Gulick, L. & Herman, J. (2007): Cross-cultural competence in army leaders: A conceptual and empirical foundation. *U.S. Army research institute for the behavioural and social sciences*, Arlington, Virginia.
- Alptekin, C. (2002): Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1): 57–64.
- Belcher, D. (2007): Seeking acceptance in an English-only research world. *Journal of Second Language Writing*, 16(1): 1–22.
- Bennett, K. (2007): 'Epistemicide! The tale of a predatory discourse'. *The Translator*, 13(2): 151–169.
- Bhatia, V. (2004): *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum: London, New York.
- Bhatia, V. (2008): Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27(2): 161–174.
- Bhatia, Garzone, G., & Degano, C. (2012): *Arbitration awards: Generic features and textual realisations*. Cambridge Scholars Press: Newcastle upon Tyne.
- Bocanegra-Valle, A. (2010): Global markets, global challenges: The position of maritime English in today's shipping industry. In A. Linde-López & R. Crespo-Jiménez (eds.): *English in the European context: The EHEA challenge* (pp. 151–174). Peter Lang: Bern.
- Bocanegra-Valle, A. (2011): The language of seafaring: Standardized conventions and discursive features in speech communications. *International Journal of English Studies*, 11(1): 35–53.
- de la Campa-Portela, R. (2005): Problemas de comunicación derivados de la lengua en el ámbito marítimo. *Language Problems and Language Planning*, 29(1): 31–45.
- de la Campa-Portela, R. (2006): El inglés como lengua de comunicación en el ámbito marítimo. Un reto pendiente para los marinos españoles. *Marina Civil*, 81: 45–49.
- Chiarelli, P. & Michaelis, P. (2005): Winning the peace: The requirement of full-spectrum operations. *Military Review*, 85(4): 4–17.
- Connell, L. (1996): *Pilot and controller communication issues*. In B. Kanki & V. Prinzo (eds.): *Methods and metrics of voice communication* (pp. 19–27). US Federal Aviation Administration, Washington, DC.
- Curry, M. J. & Lillis, T. (2004): Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly*, 38(4): 666–688.
- Cushing, S. (1994): *Fatal words: Communication clashes and aircraft crashes*. The University of Chicago Press: Chicago.

- Dewey, M. (2007): English as a lingua franca and globalization. An interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3): 332–354.
- Febbraro, A., McKee, B. & Riedel, S. (2008): *Multinational military operations and intercultural factors*. North Atlantic Treaty Organization, Research and Technology Organization: Neuilly-sur-Seine Cedex, France.
- Ferguson, G. (2011): English as a lingua franca of business: Issues and challenges. In C. Pérez-Llantada & M. Watson (eds.): *Specialised languages in the global village* (pp. 9–25). Cambridge Scholars Press: Newcastle upon Tyne.
- Ferguson, G., Pérez-Llantada, C. & Plo, R. (2011): English as an international language of scientific publication. *World Englishes*, 30(1): 41–59.
- Foster, G. (1996): Research, writing, and the mind of the strategist. *Joint Force Quarterly*, 11: 111–115.
- Fuerzas Armadas Españolas: Mejorando la eficacia operativa* (2008): Cuartel General del Estado Mayor de la Defensa.
- Giddens, A. (1999): *Runaway world: How globalisation is reshaping our lives*. Profile books: London.
- Holliday, A. (1995): Assessing language needs within an institutional context: An ethnographic approach. *English for Specific Purposes*, 14(2): 115–126.
- House, J. (2003): English as a lingua franca. A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7(4): 556–578.
- Hummel, L. & Siska, P. (2011): The regional knowledge system: A complex response to complex conflicts. *American Intelligence Journal*, 29(2), 107–115.
- Hymes, D. (1972): On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics* (pp. 269–293): Penguin: Harmondsworth.
- Johns, A. (1997): *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Johnson, B. (1994): English in maritime radiotelephony. *World Englishes*, 13(1), 83–91.
- Kankaanranta A. & Louhiala-Salminen, L. (2010): English?—Oh, it's just work! A study of BELF users' perceptions. *English for Specific Purposes*, 29(3): 204–209.
- Kim, H. & Elder, C. (2009): Understanding aviation English as a lingua franca: Perceptions of Korean aviation personnel. *Australian Review of Applied Linguistics*, 32(3), 23.1–23.17.
- Los estudios de posgrado en las Fuerzas Armadas* (2008): Monografías del Centro Superior de Estudios de la Defensa. Ministerio de Defensa. http://www.portalcultura.mde.es/publicaciones/publicaciones/Fuerzas_Armadas/publicacion_0046.html
- Orasanu, J., Fischer, U. & Davison, J. (1997): Cross-cultural barriers in effective communication in aviation. In C. Granrose & S. Oskamp (eds.): *Cross-cultural work groups* (pp. 134–162). Sage: Thousand Oaks, CA.
- Pérez-Llantada, C. (2009): Textual, genre and social features of spoken grammar: A

- corpus-based approach. *Language Learning and Technology Journal*, 13(1): 40–58.
- Pérez-Llantada, C. (2012): *Scientific discourse and the rhetoric of globalization*. Continuum: London.
- Pierce, L. & Dixon, M. (2006): Improving multicultural teamwork to combat terrorism. *NATO RTO-MP-SCI panel workshop-174, Tactical decision making and situational awareness for defence against terrorism*. <http://www.rta.nato.int/>
- Phillipson, R. (2008): *Lingua franca or lingua frankensteinia?* English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27(2): 250–267.
- Poteet, S, Xue, P., Patel, J., Kao, A., Giammanco, C. & Whiteley, I. (2008): Linguistic sources of coalition miscommunication. In *Proceedings of the NATO RTO-MP-HFM-142 Adaptability in coalition teamwork*. 21–23 April 2008. Copenhagen, Denmark.
- Ragan, P. H. (2002): Deadly misunderstandings: Language and culture in the cockpit. Paper presented at the *First annual aviation communications conference*: Phoenix, AZ, March 2002.
- Rantanen E. & Kokayeff, N. (2002): Pilot error in copying air traffic control clearances. Paper presented at *46th Annual meeting of the human factors and ergonomics society*. Santa Monica, Human Factors and Ergonomics Society.
- Rasmussen, L. & Sieck, W. (2012): Strategies for developing and practicing cross-cultural expertise in the Military. *Military Review*, 92(2): 71–80.
- Rasmussen, L., Sieck, W. & Smart, P. (2009): What is a good plan? Cultural variations in expert planners' concepts of plan quality. *Journal of Cognitive Engineering & Decision Making*, 3(3): 228–252.
- Rogerson-Revell, P. (2007): Using English for international business: A European case study. *English for Specific Purposes*, 26(1): 103–120.
- Rogerson-Revell, P. (2008): Participation and performance in international business meetings. *English for Specific Purposes*, 27(3): 338–360.
- Romero Arrianza, A. (2006): Implicaciones de los acuerdos de Bolonia en la reforma de la enseñanza y sus posibles efectos en la enseñanza militar superior. *Boletín de Información del Centro de Estudios de la Defensa Nacional*, 294.
- Seidlhofer, B. (2001): Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2): 133–158.
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 209–239.
- Seidlhofer, B. (2005): English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4): 339–341.
- Seidlhofer, B., Breiteneder, A., & Pitzl, M. L. (2006): English as a lingua franca in Europe: Challenges for applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 3–34.
- Sieck, W., & Patel, J. (2007): Cultural issues in coalition planning. *Proceedings of the 4th International conference on knowledge systems for coalition operations*, IEEE

Press, 88–92.

Stadler, S. (2011): Intercultural competence and its complementary role in language education. In C. Pérez-Llantada & M. Watson (eds.): *Specialised languages in the global village* (pp. 269–286). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press.

Stier, J. (2006): Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of intercultural communication*, 11: 1–11.

Stewart, K., Clarke, H., Goillau, P., Verrall, N. & Widdowson, M. (2004): Non-technical interoperability in multinational forces. In *Proceedings of the 9th International Command and Control Research and Technology Symposium*, 14–16 September 2004. Copenhagen, Denmark.

Swales, J. (1990): *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press: Cambridge.

Swales, J. (1997): English as *Tyranosaurus rex*. *World Englishes*, 16(3): 373–382.

Tajima, A. (2004): Fatal miscommunication: English in aviation safety. *World Englishes*, 23(3): 451–470.

Vadász, I. (2011): What's behind the test? *AARMS*, 10(2): 287–292.

Vangehuchten, L., van Parys, W. & Noble, A. (2011): Linguistic and intercultural communication for maritime purposes: A survey-based study. In C. Pérez-Llantada & M. Watson (eds.): *Specialised languages in the global village* (pp. 127–152). Cambridge Scholars Press: Newcastle upon Tyne.

Verhaegen, B. (2001): Safety issues related to language use have come under scrutiny. *ICAO Journal*, 56(2): 15–17. *Visión del JEME 2025* (2010):

http://www.ejercito.mde.es/Galerias/Descarga_pdf/EjercitoTierra/Noticias/2010/vision_jeme2025.pdf

Watson, J. (2010): Language and culture training: Separate paths? *Military Review*, 90(2): 93–97.

Motivaitonal Theories in Second Lnaguag Acquisition

Hojjat Jodaei^۱

Abstract

Success in learning a foreign language is influenced by emotional and cognitive factors. Accordingly, motivation factor is recognized as the most widely used concept to express language learner failure or success. Various researchers in psychology and other social sciences have studied motivation from different angles. There have been many definitions and models for the role of motivation in the second language learning; So that the multiplicity of theories has created different interpretations of a common phenomenon. This article examines the role of motivation in second language learning. To achieve this goal, three different periods of study have been examined. This period began with the studies of Gardner and his colleagues based on the socio-educational model and continued with the cognitive period until the recent period, which looked at motivation as a dynamic and changing phenomenon. This review article concludes that motivation, as one of the most influential components in second language learning, is a multifaceted concept and considering it as a dual division (such as intrinsic motivation / external motivation) is a reductionist perspective. Also, the present article shows that the context in which learning takes place plays an important role in the interpretation of motivational components; In other words, the motivation for learning a second language is context-based, and each learning context has its own unique language learning motivational model.

Keywords: Motivation, L2 learning. Motivational Factors

^۱Assistant Professor at Imam Ali Military University, Tehran, Iran;

Jodai.hojat@gmail.com

Intersemiotic Analysis of English and Persian Advertisements

Seyyed Sadegh Azizi Zavieh^۱

Abstract

The translation of advertisements is not similar to any other translation, and this translation is automatically used to induce the intended meaning of the advertiser, and advertising companies naturally use special elements for this purpose. Profiles and images add cultural elements and personality to advertising. In this study, images with advertisements are intended to be analyzed in an interdisciplinary analysis. This study examines texts and images side by side to provide an overview of translation relationships. This research indicates the importance of images and their role in presenting concepts. In this article, first, linguistic elements and images attached to them were collected; Then the relationships between images and linguistic elements were examined. The information collected in this study was collected from various sources such as the Internet, shops and newspapers. When the researches were classified into different categories, their percentage and frequency were presented in tables.

Keywords: Intersemiotic, Advertisements, Sign translation

^۱ PhD Candidate in Linguistics - Lecturer at Imam Ali Military University
S.sadegh.azizi@gmail.com

Teaching Listening as a Communicative Skill in Military English

Translated by: Behrooz Khandani^۱

Abstract

This paper reports on the findings of a national-based survey of perceptions and attitudes towards the use of English in the Spanish armed forces. Drawing on the theoretical assumption that knowledge of the social, textual and generic motives of professional communication is only available to expert members of a discourse community, the survey inquiries into the discourse practices and procedures of the military community in Spain, their established ways of transmitting information in texts in English, the genre sets that they use and the communicative events they are involved in. Survey findings show that the growing internalization process undergone by the Spanish armed forces has been paired with the use of English as the lingua franca of international communication in this professional context. The important implications of the predominance of English as the workplace language for the personal and professional development of these professionals are discussed in the light of the results.

Keywords: Listening Skill, Commuicative Skills, Military English

۱. MA in English Language Teaching, Imam Ali Military University,
khandanibehroz@gmail.com

English as an Internaitonal Language

Translated by: Payman Faraji Astaneh^۱

Abstract

As teachers of English in the military, we totally believe that today's military should have foreign language skills and cultural expertise besides military competencies, needed to face the challenges of our present security. Foreign languages and cultural awareness can be considered 'critical capabilities'. But proficiency in a foreign language is difficult to be acquired when you are not allotted sufficient class hours or the linguistic level of your students is pretty low. The English language proficiency training is a complex process involving time as well as human and financial resources. Each army needs literate military in foreign languages that can speak and write, comprehend oral speech or written text, in the literal and figurative forms of the language. Not being able to speak the NATO prime language of communication can be considered a real barrier for any military participant in international missions. The present study is a theoretical approach presenting some priorities in language learning education at home and abroad.

Keywords: English language, International language, English teaching

^۱ M.A. in English Language Teaching, Imam Ali Military University,
peyman.faraji90@gmail.com

Using Military Vocabulary and Concepts for Successful Language Learning at the Defence University

Translated by: Arman Jafari^۱

Abstract

This study attempts to review the English language courses at the National Defence University of Malaysia (NDUM). Although English language is accepted as a universal language, the roles played by the future military officers require the university to prepare its graduates with the ability to not only master the language, that is, to become communicatively competent, but also to function effectively during peacekeeping and humanitarian operations. It is argued that when the language courses do not match the stakeholders and students' expectations and needs, the students particularly appear to be less inclined to learn the target language. This research focuses on whether students have been undergoing appropriate English language courses for their future needs as officers of the armed forces. The methodology of this paper involves distributing and collecting data from 167 students of the university. Data were then analysed using Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) Version 16. Findings suggest that students are positive about learning English language. Nonetheless, they have raised several issues that must be addressed immediately by the English instructors. As this research is still collecting data from other sets of respondents, suffice to conclude at this point that military vocabulary and concepts will better assist students in English language learning.

Keywords: Military Vocabulary, Successful Language Learning, Defence University

۱. M.A. in English Language Teaching, Imam Ali Military University, arman.jafari.1368@gmail.com

English as an Internaitonal Language in the Military: A Study of Attitudes

Translated by: Bahman Moradi¹

Abstract

This paper reports on the findings of a national-based survey of perceptions and attitudes towards the use of English in the Spanish armed forces. Drawing on the theoretical assumption that knowledge of the social, textual and generic motives of professional communication is only available to expert members of a discourse community, the survey inquiries into the discourse practices and procedures of the military community in Spain, their established ways of transmitting information in texts in English, the genre sets that they use and the communicative events they are involved in. Survey findings show that the growing internalization process undergone by the Spanish armed forces has been paired with the use of English as the lingua franca of international communication in this professional context. The important implications of the predominance of English as the workplace language for the personal and professional development of these professionals are discussed in the light of the results.

Keywords: English as Internaitonal Language, Military Language, Attitudes towards English

¹M.A. in English Literature, Kharazmi University, moradi2020@gmail.com

Journal of Language Studies and Military Translation

An Academic Scholarly Journal

Vol. 01, No. 01, Autumn 2021

Proprietor: Imam Ali 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)
- Y. Hosseinaei (Ph.D.), Assistant Professor (Persian Literature)