



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

مجله علمی

دوره دوم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۲

صاحب امتیاز: دانشگاه افسری امام علی^(ع)

مدیر مسئول: اصغر کلهری سردبیر: دکتر حجت جدائی حاجی خواجه لو

اعضای هیئت تحریریه

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

مدیر داخلی: پیمان فرجی آستانه

ویراستار ادبی: دکتر امیر درواری

مدیر اجرایی: دکتر علی کواری

ناظر علمی: دکتر محمد پرویز

چاپ: چاپخانه دانشگاه افسری امام علی^(ع)

طراح جلد و صفحه‌آرا: 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: mlj@iamu.ac.ir

شماره شاپا: ۲۹۸۱-۰۴۷۷

با مجوز رسمی از کمیسیون انتشارات دولتی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی به شماره ۹۹/۱۶۲۲۰۱ تاریخ ۱۳۹۹/۰۵/۲۹

- کلیه حقوق برای دانشگاه افسری امام علی^(ع) محفوظ است.
- درج مطالب در این نشریه لزوماً منعکس‌کننده 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 دوم، شماره ۱- بهار ۱۴۰۲

عناوین

صفحه



📖 مهارت شنیداری: مهارتی فراموش شده یا ابرمهارتی شناختی ----- ۱۶-۱

محمد پرویز

📖 روانشناسی مثبت گرا در تحقیقات آموزش و یادگیری زبان دوم ----- ۴۴-۱۷

حجت جدائی حاجی خواجه لو

📖 به کار گیری یادگیری زبان به کمک رایانه در محیط دانشگاهی نظامی ----- ۵۴-۴۵

مترجم: سید صادق عزیزی

📖 آموزش کاربرد حرفه‌ای تفکر نقادانه به دانشجویان دانشگاه افسری: نتیجه تدریس آموزش طرز تفکر

به افسران جوان در دانشگاه‌های نظامی ----- ۶۷-۵۵

مترجم: علی قاسمی

📖 ایجاد انگیزه و آموزش درمیان نسل جدید ----- ۸۵-۶۹

مترجم: سپهر قنبری

📖 بررسی اشتباهات صرفی در ترجمه شفاهی (مقاله به زبان عربی) ----- ۸۷-۱۰۵

علی کواری-مسلم سوری

📖 چکیده های انگلیسی ----- ۱۰۵-۸۷

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



سخن سردبیر

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

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

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

إن شاء الله

راهنمای تنظیم مقالات

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

قابل توجه نویسندگان محترم:

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

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۲۰

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۲۰

دوره دوم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۲

صص ۱۶-۱

مقاله مروری

مهارت شنیداری: مهارتی فراموش شده یا ابرمهارتی شناختی

محمد پرویز^۱

چکیده

مهارت شنیداری در آموزش زبان، به دنبال تحولات حوزه‌های تربیتی، انسان‌شناسی، زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی و حتی سیاست جهانی، تحت تأثیرات بنیادین قرار گرفته است. پیشتر این مهارت در زمره مهارت‌های ثانویه قرار می‌گرفت و از آن به عنوان مهارتی منفعل، خسته کننده، یک سویه و مهجور یاد می‌شد. با این وصف، امروزه مهارت شنیداری نه تنها دیگر مهارتی فراموش شده نیست، بلکه آن را ابرمهارتی شناختی و ابزار اولیه یادگیری زبان می‌دانند. با توجه به اهمیت این مهارت، نوشتار حاضر به صورت یک مقاله مروری، ابتدا به بررسی پیشینه و اهمیت آن می‌پردازد. سپس، انواع پردازش‌ها، راهبردها، و تکالیف مهارت شنیداری را مورد بررسی قرار خواهد داد. در پایان، برخی از پژوهش‌های پیشین نیز ارائه می‌گردد.

واژگان کلیدی: مهارت شنیداری، پردازش‌ها، راهبردها، تکالیف

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

مقدمه

مهارت شنیداری در آموزش زبان به دلیل تحولات در حوزه‌های تربیتی، انسان‌شناسی، زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی و حتی سیاست جهانی تحت تأثیرات مهمی قرار گرفته است. پیشتر این مهارت در زمره مهارت‌های ثانویه قرار می‌گرفت و از آن به عنوان مهارتی منفعل، از یاد رفته، مظلوم، یا سیندرلا اسکیل^۱ یاد می‌شد (نونان^۲، ۲۰۰۱). دلایل مختلفی را برای این نوع نامگذاری می‌توان برشمرد؛ اول، مهارت شنیداری: تحت سلطه خواهر بزرگترش یعنی مهارت گفتاری قرار دارد (نونان، ۲۰۰۱). دوم، مهارت شنیداری: از لحاظ فرایند دریافت اطلاعات دارای ماهیتی پنهان و پیچیده است (راست^۳، ۲۰۰۲). سوم، این مهارت به ماهیت شناختی و درون‌دادی اطلاعات وابسته است. پیشتر تصوّر بر این بود که مهارت شنیداری از طریق در معرض قرار گرفتن درون‌داد کسب می‌شود و دیگر نیازی به تدریس و پژوهش در مورد آن نیست. چهارم، پژوهش در حوزه مهارت شنیداری جزء ناشناخته‌ترین و دشوارترین حوزه‌های پژوهشی محسوب می‌شود (واندرگرفت^۴، ۲۰۱۰). دلیل پنجم این است که اکثر افراد، دانش و تسلط به زبان دوم را در قالب مهارت‌های تولیدی مانند مهارت گفتاری و نوشتاری می‌دانستند و از ارتباط بین مهارت‌های تولیدی و دریافتی غافل بودند.

بر همین اساس، مهارت شنیداری در حوزه آموزش زبان از اولویت چندانی برخوردار نبود. با این حال، در اواخر دهه هشتاد میلادی دیدگاه کراشن^۵ درباره «درون داد قابل فهم»^۶ اهمیت پیدا کرد و به دنبال آن مهارت شنیداری رفته رفته جایگاه خود را به دست آورد. اندکی بعد، در رویکرد «پاسخ کاملاً فیزیکی»^۷ که توسط جیمز آشر^۸ معرفی شده بود، جایگاه مهارت شنیداری بار دیگر تقویت شد. سپس، پژوهشگران زبان اول نیز از جایگاه مهارت شنیداری در آموزش زبان حمایت نموده و به اهمیت توسعه توانایی خوب شنیدن و متعاقب آن بیان سلیس

¹ Cinderella Skill

² Nunan

³ Rost

⁴ Vandergrift

⁵ Krashen

⁶ Comprehensible Input

⁷ Total Physical Response

⁸ James Asher

دیدگاه‌ها در گفتار یا همان اورسی^۱ (فن سخنوری) در مدارس پرداختند؛ چرا که پیش از آن فرض مسلم این بود که یادگیرندگان زبان اول به آموزش مهارت‌های نوشتاری و خوانداری نیاز دارند، نه مهارت‌های شنیداری و گفتاری، چرا که این دو مهارت (گفتاری و شنیداری) به صورت غیرارادی و ناخودآگاه کسب و به کاربران یک زبان منتقل می‌شود.

امروزه نقش مهارت شنیداری در یادگیری زبان انکارناپذیر است، چرا که اکسیر یادگیری و فراگیری زبان، دریافت درون‌داد است (هامودا^۲، ۲۰۱۳) و مهارت‌های مؤثر در درک شنیداری، پایه و اساس یادگیری زبان دوم محسوب می‌شوند (ریچاردز^۳، ۲۰۱۵). براون^۴ (۲۰۰۱) معتقد است که زبان‌آموزان در کلاس باید بیشتر به مهارت شنیداری بپردازند تا مهارت گفتاری، چرا که توانش شنیداری معمولاً از توانش گفتاری بیشتر است و به همین دلیل در سال‌های اخیر حوزه آموزش زبان به درک مطلب شنیداری پرداخته است. این مهارت به عنوان یکی از مسیرهای اصلی ورودی اطلاعات، در آموزش و یادگیری زبان نیز نقشی حیاتی ایفا می‌کند. زبان‌آموزان از طریق شنیداری، اطلاعات زبانی را درونی می‌سازند، به طوری که بدون دریافت آن تولید زبان امکان‌پذیر نیست (براون، ۲۰۰۱). به زبان ساده‌تر، هر چه زبان‌آموزان بیشتر گوش دهند، بیشتر در معرض و مواجهه با زبان قرار می‌گیرند و در پی آن درون‌داد بیشتری دریافت خواهند کرد. این مواجهه، همان چیزی است که منجر به یادگیری زبان می‌شود (پیترسون^۵، ۲۰۰۱). با توجه به نقش این مهارت در یادگیری زبان، مقاله حاضر قصد دارد ابتدا به اهمیت مهارت شنیداری بپردازد و سپس انواع پردازش‌ها و راهبردهای مهارت شنیداری را مطرح نماید. بعد از آن، انواع تکالیف مهارت شنیداری را ارائه می‌دهد. در پایان، پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه را مورد بررسی قرار می‌دهد.

¹ Oracy

² Hamouda

³ Richards

⁴ Brown

⁵ Peterson

اهمیت مهارت شنیداری

پیشتر، مهارت شنیداری را به عنوان تسلط بر مهارت‌های مجزا یا خرد در نظر می‌گرفتند و بر همین اساس آموزش و ارزیابی صورت می‌گرفت. اهداف چنین رویکردی از تشخیص آواها در واژه‌ها، به ویژه مقایسه واجی، حدس معنای واژه‌های ناآشنا، پیش‌بینی محتوا، توجه به تناقض‌ها، اطلاعات ناکافی و ابهام‌ها، تمایز بین حقایق و نظرات شخصی تشکیل می‌شد. اما امروزه مهارت شنیداری یک مهارت کاملاً یکپارچه در نظر گرفته شده و نقشی حیاتی در فرآیند یادگیری زبان ایفا می‌کند و سایر مهارت‌های زبانی را هم افزایش می‌دهد (حسن؛ ۲۰۰۰). این مهارت در حوزه عملکردی زبان از سطح یک مهارت فراتر رفته و به ابزاری مهم و حیاتی برای کسب زبان دوم نیز تبدیل شده است (راست، ۲۰۰۲).

مهارت شنیداری به عنوان پرکاربردترین مهارت زبانی، اغلب همراه با سایر مهارت‌های زبانی همچون مهارت گفتاری، خوانداری، و نوشتاری مورد استفاده قرار می‌گیرد. این مهارت مسیری را فراهم می‌سازد که از طریق آن با استفاده از سرعت، واحدهایی رمزگذاری شده، و مکثی که مختص زبان گفتاری است می‌توانیم زبان را در زمان واقعی پردازش کنیم. به عقیده استپانویچ^۱ (۲۰۱۲) این مهارت یکی از کلیدی‌ترین حوزه‌های مهارت ارتباطی و پیشرفت زبان به شمار می‌رود به طوری که به بخشی لاینفک در برنامه‌های آموزش زبان دوم/خارجی تبدیل شده است. از این رو، مهارت شنیداری هم در یادگیری زبان و هم در ارتباط روزانه می‌تواند نقش حیاتی ایفا کند (هامودا، ۲۰۱۳). از طرف دیگر، مهارت شنیداری برای بسیاری از زبان آموزان و معلمان مهارتی چالش برانگیز است (گو؛ ۲۰۱۴) و در محیط زبان خارجی به ویژه در بافت‌هایی که امکان تمرین واقعی محدود است، مهارتی مشکل‌آفرین در نظر گرفته می‌شود (نوروزی، تام، زارعیان، و نیمه‌چی سالم، ۲۰۱۵). برای مثال، زبان آموزانی که در مهارت‌های گفتاری و خوانداری دارای تسلط مناسبی هستند ممکن است هنگام مواجهه با بخشی از یک مکالمه سریع با مشکل روبرو شوند (قادرپناهی، ۲۰۱۲). با این حال، امروزه مهارت شنیداری به آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و سایر آزمون‌ها اضافه شده است (ریچاردز، ۲۰۰۳). این موضوع، بیانگر پذیرش تسلط در مهارت

¹ Hasan

² Stepanovienė

³ Goh

شنیداری به عنوان بخشی مهم از توانش زبان دوم است و اگر این مهارت در آزمونی مورد ارزیابی قرار نگیرد، معلمان توجهی به آن آزمون نمی‌کنند (ریچاردز، ۲۰۰۳). در پایان، هدف مهارت شنیداری در گذشته و حال که ریچاردز (۲۰۰۳) جمع‌بندی کرده است، به شرح جدول شماره (۱) ارائه می‌گردد.

جدول ۱. هدف مهارت شنیداری در گذشته و حال برگرفته از ریچاردز (۲۰۰۳)

در گذشته	در حال حاضر
- هدف یادسپاری دقیق اطلاعات متن بود.	- مهارت شنیداری، مبتنی بر تلفیقی از فرایندهای جزء به کل و کل به جزء است.
- زبان آموز، شرکت کننده‌ای منفعل در مهارت شنیداری محسوب می‌شد.	- زبان آموز، شرکت‌کننده‌ای فعال در مهارت شنیداری محسوب می‌شود.
- درک مطلب شنیداری مترادف با رمزگشایی بود.	- درک مطلب شنیداری، اساس یادگیری است.
- درک مطلب شنیداری، نشانه یادگیری بود.	- راهبردهای مهارت شنیداری تدریس می‌شوند.
- در تهیه نوارهای درک شنیداری استفاده از لهجه‌های بومی زبان و تأکید بر لهجه‌های معیار و معتبر حائز اهمیت بود.	- گونه‌های مختلف لهجه‌ها، اعم از بومی و غیربومی زبان و همچنین لهجه‌های منطقه‌ای در تهیه مطالب شنیداری مورد استفاده قرار می‌گیرند.
- مطالب مهارت شنیداری اساساً برای اهداف ویژه تهیه می‌شدند.	- نقش مرحله پیش شنیداری مورد تأکید است.
- تمایز اندکی بین آموزش و آزمون مهارت شنیداری ایجاد می‌شد.	- مطالب شنیداری اغلب مبتنی بر گفتار اصیل و واقعی و در پی گنجاندن ویژگی‌های گفتار اصیل و واقعی در متون شنیداری هستند.

پردازش‌ها، راهبردها، و تکالیف مهارت شنیداری

پردازش‌ها

با نگاهی به مجله‌های علمی-پژوهشی و نظریه‌های یادگیری زبان دوم در دهه هفتاد میلادی نامی از مهارت شنیداری به چشم نمی‌خورد (ریچاردز، ۲۰۰۳). در طول این دهه، آموزش مهارت شنیداری تا حد زیادی بر توسعه توانایی‌های یادگیرندگان برای شناسایی واژگان، دستور زبان، صدهای مجزا، و ترکیب‌های صوتی تأکید داشت، که از این فرآیند به عنوان پردازش زبانی **جزء به کل**^۲ یاد می‌شود (هینکل، ۲۰۰۶). در این نوع پردازش، مهارت شنیداری یک فرایند خطی و داده محور است و درک مطلب تا جایی اتفاق می‌افتد که شنونده در رمزگشایی متن گفتاری موفق باشد. در مقابل، مهارت شنیداری **کل به جزء**^۳ از طریق پردازش دقیق، فعال و گزینشی درون‌داد مطابق با انتظارات، استنباط‌ها، اهداف، تجربیات زندگی / موقعیتی و دانش طرح‌واره^۴ و سایر دانش‌های پیش‌زمینه می‌تواند زبان آموزان را درگیر ساخت معنا کند (ریچاردز، ۲۰۰۳). به عبارت ساده‌تر، پردازش جزء به کل از زبان به سمت معنا حرکت می‌کند، در حالی که در پردازش کل به جزء، حرکت از سمت معنا به سمت زبان است (ریچاردز، ۲۰۱۵). با وجود این، هنگام تدریس مهارت شنیداری، گاهی مشاهده می‌شود که زبان آموزانی که به پردازش زبانی (جزء به کل) متکی هستند اغلب قادر به فعال نمودن طرح‌واره‌های سطح بالای زبان دوم نیستند و از طرف دیگر افرادی که دانش مبتنی بر طرح‌واره را به درستی به کار می‌برند، معمولاً درون‌داد زبانی را نادیده می‌گیرند. به همین علت، بسیاری از متخصصان حوزه مهارت شنیداری تلفیقی از این دو نوع پردازش به نام **پردازش تعاملی**^۵ را پیشنهاد می‌دهند که می‌تواند اثربخش‌تر باشد (پیترسون، ۲۰۰۱؛ واندراگرفت، ۲۰۱۳).

^۱Richards

^۲ Bottom-up

^۳ Hinkel

^۴ Top-down

^۵ Schema

^۶ Interactive Processing

^۷Peterson

راهبردها

پژوهش‌های گسترده حوزه مهارت شنیداری حاکی از آن است که زبان آموزان از مجموعه‌ای متفاوت با راهبردهای شنیداری بهره می‌برند. بر حسب تعریف، راهبردهای شنیداری به شیوه شنیداری اشاره دارند که برنامه‌ریزی و آگاهانه اتخاذ شده‌اند تا درک و ارتباط را بهبود بخشند و با دشواری‌های شنیداری مقابله نمایند (گو، ۲۰۱۴). پژوهشگران سه راهبرد اصلی به نام‌های "شناختی"، "فراشناختی"، و "اجتماعی-عاطفی"^۳ معرفی نموده‌اند. لینچ^۴ (۲۰۱۰، ص، ۸۴) این سه راهبرد را به صورت زیر تشریح می‌نماید:

○ **راهبرد فراشناختی:** به راهبردهایی که توجه را به سمت درون‌داد هدایت می‌کنند و فرآیندهای شناختی مختلفی را هماهنگ می‌سازند، راهبرد فراشناختی گفته می‌شود. به صورت کلی، این راهبرد از برنامه‌ریزی، پایش، و ارزیابی تشکیل شده و می‌توان قبل، در حین، و بعد از شنیدار از آن استفاده نمود.

○ **راهبرد شناختی:** به راهبردهایی اشاره دارد که درک شنیداری اعم از استنباط مبتنی بر بافت یا دانش پیش زمینه را تسهیل می‌کنند.

○ **راهبرد اجتماعی-عاطفی:** این راهبرد عموماً برای شفاف‌سازی و خودگویی مثبت مورد استفاده قرار می‌گیرد.

پژوهش‌های پیشین طبقه‌بندی‌های گوناگونی از راهبردها را نیز ارائه داده‌اند. برای مثال، راست (۲۰۰۲) راهبردهای زیر را پیشنهاد می‌دهد:

○ **پیش بینی:**^۵ شنونده کارآمد در مورد آنچه قرار است بشنود فکر می‌کند. این راهبرد عموماً در مرحله پیش شنیدار انجام می‌شود.

○ **پایش:** شنونده خوب نسبت به آنچه متوجه شده یا نشده دقت می‌کند.

¹ Cognitive

² Metacognitive

³ Social-affective

⁴ Lynch

^۵Prediction

- **استنباط:** به زبان‌آموزان در استنباط فحوای کلام و نکات ناگفته گوینده کمک می‌کند.
 - **ارزیابی:** زبان آموز کیفیت درک و فهم خود را از موضوع شنیداری بررسی می‌کند.
 - **شفافیت!** شنونده کارآمد پرسش می‌کند (آن... به چه معناست؟ منظورتون از ... چی بود؟) و بازخورد می‌دهد.
 - **واکنش:** زبان آموز به آنچه می‌شنود واکنش نشان می‌دهد.
- اخیراً، واندرگرفت و گو (۲۰۱۲) از میان راهبردهای متفاوت و ارائه شده در پژوهش‌های پیشین، دوازده راهبرد رایج مهارت شنیداری را شناسایی نموده است:
- (۱) **برنامه‌ریزی:** در این راهبرد در مورد آنچه نیاز است انجام شود، آگاه‌سازی شده و برنامه عملی برای غلبه بر مشکلات احتمالی طرح‌ریزی می‌شود.
 - (۲) **تمرکزبخشی:** توجه به درون‌داد گفتاری به شیوه‌های مختلف و اجتناب از موجبات حواس‌پرتی مورد نظر قرار می‌گیرد.
 - (۳) **پایش:** در این مرحله، بررسی، تایید، و تصحیح درک مطلب شنیداری انجام می‌شود.
 - (۴) **ارزیابی:** نتیجه کیفیت درک و فهم از موضوع شنیداری بررسی می‌شود.
 - (۵) **استنباط:** با کمک انواع مختلف دانش پیش‌زمینه، واژگان ناآشنا حدس زده شده و اطلاعات ناقص تکمیل می‌شود.
 - (۶) **بسط:** شنونده با کمک انواع مختلف دانش پیش‌زمینه، تفسیر مطالب شنیداری را توسعه داده و تشریح می‌کند.
 - (۷) **پیش‌بینی:** شنونده آنچه را که قرار است بشنود، پیش‌بینی می‌کند.

^۱Clarifying

^۲ Responding

^۳ Planning

^۴Focusing attention

^۵Evaluating

^۶Inferring

^۷Elaboration

^۸Prediction

۸) **بافتی‌سازی/ زمینه‌یابی^۱**: شنونده، به منظور درک بهتر و بیشتر، آنچه را که می‌شنود، در بافت مناسب و ویژه خود قرار می‌دهد.

۹) **سازماندهی مجدد^۲**: به منظور تسهیل درک، ذخیره‌سازی، و بازیابی بهتر اطلاعات، آنچه که فهمیده شده به بیان دیگری بازگو می‌شود.

۱۰) **بهره‌برداری از منابع زبانی و یادگیری^۳**: شنونده با اتکا به دانش زبان اول و رجوع به منابع موجود زبانی که پشتوانه مطالب یادگیری و شنیداری هستند اقدام می‌کند.

۱۱) **همکاری^۴**: شنونده از طریق همکاری با سایر افراد در فهم و یادگیری از آن‌ها کمک می‌گیرد.

۱۲) **مدیریت احساسات^۵**: شنونده با آگاهی از احساسات و عواطف منفی، روش‌هایی برای جلوگیری از تأثیر آنان بر درک و یادگیری می‌یابد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش‌های پیشین، متخصصان مهارت شنیداری را متقاعد نموده تا از تدریس راهبردهای شناختی و فراشناختی در درک بهتر مطالب شنیداری حمایت نمایند. به عقیده هینکل (۲۰۰۶) مهم‌ترین تفاوت بین پردازش‌ها و راهبردها این است که راهبردها تحت کنترل آگاهانه زبان‌آموزان هستند و می‌توان آنها را به منظور جبران درک ناقص، درون‌داد زبانی از دست رفته، یا سرنخ‌های به اشتباه شناسایی شده تدریس کرد. لذا، استفاده مداوم و آگاهی نسبت به انواع پردازش‌ها و راهبردها در بهبود درک شنیداری زبان‌آموزان اثربخش است (هینکل، ۲۰۰۶).

انواع تکالیف شنیداری

واندرگرفت و گو (۲۰۱۲) شش تکلیف اصلی را که برای فرایند شنیداری مهم به شمار می‌روند، به عنوان راهنما برای معلمان شناسایی کرده و ارائه دادند:

^۱Contextualization

^۲Reorganizing

^۳Using linguistics and learning resources

^۴Cooperation

^۵Managing emotions

- (۱) گوش دادن به جزئیات! در این نوع تمرین، شنونده اطلاعات خاص را که مرتبط با هدف گوش دادن است، مانند واژگان مهم، اعداد، نام‌ها، تاریخ‌ها و مکان‌ها شناسایی می‌کند.
- (۲) گوش دادن گزینشی^۲: به بخش‌های خاصی از متن شنیداری توجه می‌شود و همزمان مواردی که به اهداف شنیداری مرتبط نیستند یا حاوی اطلاعات مضاعفی هستند نادیده گرفته می‌شود.
- (۳) گوش دادن به معنای کلی مطلب^۳: ایده کلی مانند درون‌مایه، موضوع، و هدف مطلب شنیداری درک می‌شود.
- (۴) گوش دادن به ایده اصلی^۴: نکات یا گزاره‌های مهم در یک متن مانند نکاتی در حمایت از یک استدلال، دستورالعمل‌هایی برای انجام کار، و رویدادهای مهم در یک داستان درک می‌شوند.
- (۵) گوش دادن و استنباط کردن^۵: با استفاده از منابعی همچون دانش پیش زمینه، سرخ‌های بصری و یا لحن گوینده، اطلاعات ناقص، نامشخص و مبهم از متن شنیداری استنباط می‌شوند.
- (۶) گوش دادن و پیش‌بینی کردن^۶: با استفاده از سرخ‌های مبتنی بر بافت، دانش پیش‌زمینه، و یا اطلاعات مربوط به گوینده، آنچه قرار است قبل یا در حین گوش دادن گفته شود، پیش‌بینی می‌گردد.

مطالعات پیشین

مطالعات گسترده‌ای در حوزه مهارت شنیداری تا به امروز صورت گرفته است. برای مثال، فلاوردیو^۷ و میلر^۱ (۱۹۹۲) مشکلات زبان آموزان انگلیسی را، به عنوان یک زبان خارجی، در

^۱Listening for details

^۲Listening selectively

^۳Listening for global understanding

^۴Listening for main idea

^۵Listen and infer

^۶Listen and predict

^۷ Flowerdew

گوش دادن به سخنرانی‌های دانشگاهی بررسی کردند. مشکلات گزارش شده توسط شرکت‌کنندگان عبارت بودند از روند سریع انتقال، اصطلاحات و مفاهیم جدید، مشکلات در تمرکز و محیط فیزیکی. حسن (۲۰۰۰) نیز به بررسی چگونگی درک زبان آموزان عرب از مشکلات خود در مهارت شنیداری پرداخت. اگرچه طیف وسیعی از مشکلات مهارت شنیداری مربوط به عواملی همچون نوع تکلیف، متن، گوینده و شنونده گزارش شد، اما اغلب مشکلات به عوامل متن یا پردازش جزء به کل، مانند روند سریع گفتار و واژگان جدید، محدود می‌شد. به عقیده حسن (۲۰۰۰)، درک شنیداری باعث ایجاد شرایط مناسبی برای موفقیت در زبان و توسعه سایر مهارت‌های زبانی می‌شود.

علاوه بر این، گراهام^۲ (۲۰۰۶) دریافت که مشکلات اصلی شنیداری گزارش شده توسط زبان آموزان خارجی، مربوط به روند سریع گفتار است که منجر به عدم شناسایی و تشخیص واژگان در جریان درون‌داد می‌شود. بنابراین، مطالعات نشان می‌دهند که اگرچه پژوهش‌ها طیفی از مشکلات شنیداری را به عوامل متن، تکلیف، گوینده و شنونده مرتبط می‌دانند، اما در واقع رایج‌ترین مشکلات شناسایی شده، روند سریع گفتار، و واژگان ناآشنا هستند.

در پژوهش دیگری، محمود غنیم^۳ (۲۰۱۳) سعی کرد دریابد که آیا اختلافی بین زبان آموزان متوسط و پیشرفته در استفاده از راهبردهای شنیداری وجود دارد یا خیر. داده‌های این پژوهش با استفاده از شیوه تفکر با صدای بلند جمع‌آوری شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد که هر مشکلی را که در فعالیت درک مطلب شنیداری با آن مواجه شده‌اند، بیان کنند و نشان دهند که برای حل مشکل به چه چیزی فکر می‌کنند. نتایج نشان داد که زبان آموزان متوسط و پیشرفته با درصدهای مختلف با مشکلات مشابهی مواجه هستند و از سه فرآیند به نام فرآیند زبانی، فرآیند اتصال و فرآیند جمع‌آوری بهره‌برداری می‌کنند. در مجموع زبان‌آموزان پیشرفته، بیشتر از زبان‌آموزان متوسط، از راهبردهای کل به جزء استفاده کردند.

در بافتی دیگر، خوان^۴ و ابیدین^۱ (۲۰۱۳) پژوهش خود را، در خصوص مشکلات درک شنیداری انگلیسی دانشجویان بین‌المللی چینی، انجام دادند. پژوهشگران دریافتند که کمبود

¹ Miller

² Graham

³ Ghoneim

⁴ Juan

دانش پیش زمینه از واژگان انگلیسی، مشکل اصلی شرکت کنندگان چینی به شمار می رود که می تواند به درک پایین از درک شنیداری منجر شود. مشکل دیگری که شرکت کنندگان با آن مواجه بودند لهجه بومی زبانان انگلیسی بود که در گوش دادن به محتوا اختلال ایجاد می کرد.

بزرگیان و پیلا^۲ (۲۰۱۳) با اتخاذ یک رویکرد تعاملی تاثیر پردازش های جزء به کل (تکرار و یادداشت برداری) و پردازش های کل به جزء (حدس معنا، استنباط، و تشخیص موضوع) را نیز بررسی کردند. آنها دریافتند که ترکیب این دو پردازش بر افزایش درک شنیداری شرکت کنندگان ایرانی اثربخش بوده است.

نوروزی، نیمچی سالم، تام، زارعیان (۲۰۱۴) به بررسی راهبردهای شنیداری دانشجویان ایرانی پرداختند. پژوهشگران از پرسشنامه (LSUQ) طبقه بندی شده از راهبردهای شناختی، فراشناختی، و عاطفی-اجتماعی استفاده نمودند. بر اساس نتایج، به طور میانگین، شرکت کنندگان تمایلی به استفاده از این راهبردها نشان ندادند. یافته های این پژوهش حاکی از نیاز جدی به تمرکز بیشتر بر مهارت های درک شنیداری شرکت کنندگان، به طور کلی و راهبردهای شنیداری آنها به طور خاص است. از این گذشته، یاسین و نیمچی سالم^۳ (۲۰۱۶) مشکلات و رابطه بین درک شنیداری و کاربرد راهبردها در میان دانشجویان کرد زبان عراقی را بررسی کردند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که شرکت کنندگان با دو مشکل اساسی به نام درون داد و بافت مواجه بوده اند. نتایج همچنین نشان داد که مهم ترین راهبرد مورد استفاده توسط شرکت کنندگان راهبرد فراشناختی است.

در پژوهشی بسیار مشابه با پژوهش پیشین، نمازی دوست، نیسی، مهدوی راد و نصری (۲۰۱۹) به بررسی رابطه بین مشکلات درک شنیداری و کاربرد راهبردها در میان زبان آموزان پیشرفته پرداختند. در این پژوهش، مشکلات درک شنیداری شامل درون داد، بافت، شنونده، فرایند، تاثیر، و مشکلات مربوط به تکالیف می شد، در حالی که راهبردهای شنیداری از راهبرد شناختی، راهبرد فراشناختی، و راهبرد عاطفی-اجتماعی تشکیل می شد. نتایج این پژوهش نشان می دهد که شرکت کنندگان با دو مشکل اساسی به نام درون داد و تاثیر مواجه بودند. نتایج

¹ Abidin

² Pillay

³ Salem

همچنین نشان داد که اصلی‌ترین راهبرد مورد استفاده راهبرد فراشناختی است. در پایان، پژوهشگران پیشنهاد می‌دهند که معلمان زبان باید نسبت به مشکلات درک شنیداری آگاه باشند تا بتوانند زبان آموزان را، در خصوص استفاده از راهبردهای مناسب، توانمند سازند.

اخیراً، هاشمیان و فرهنگ جو^۱ (۲۰۲۲) به بررسی تاثیر آموزش راهبرد فراشناختی بر مهارت شنیداری زبان‌آموزان سطح متوسط پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که شرکت‌کنندگان در مراحل تقطیع و ادراک با مشکل مواجه بوده‌اند هر چند این مشکلات چندان جدی به نظر نرسیدند. یافته‌ها همچنین نشان داد که راهبرد فراشناختی می‌تواند باعث افزایش سطح زبانی زبان آموزان گردد. خیرزاده و سعادت مدنی (۲۰۲۲) نیز به بررسی چهار فعالیت پیش‌شنیداری، از جمله «آموزش واژگان در مرحله پیش شنیداری»، «محتوای بحث»، «سوالات پیش‌خوانی» و «بحث موضوعی» در بین زبان‌آموزان ایرانی سطح مبتدی و پیشرفته پرداختند. پژوهشگران دریافتند که چهار فعالیت مذکور عملکرد زبان‌آموزان را در آزمون‌های درک شنیداری بهبود می‌بخشد. یافته‌ها نشان داد که در سطح مقدماتی، «آموزش واژگان در مرحله پیش‌شنیداری» و «سوالات پیش‌خوانی»، به ترتیب از دو فعالیت دیگر موثرتر بوده، در حالی که در سطح پیشرفته، «آموزش واژگان در مرحله پیش شنیداری» و «محتوای بحث»، نسبت به دو فعالیت دیگر از عملکرد بهتری برخوردار بودند. در پایان، پژوهشگران پیشنهاد می‌کنند که دانش‌واژگان باید در فعالیت‌های پیش شنیداری با تمرکز بیشتری مورد تاکید قرار گیرد. در مجموع، نتایج پژوهش‌های یاد شده حاکی از اهمیت پردازش‌ها و راهبردهای مختلف است که چنانچه به طور مؤثر به کار گرفته شوند می‌توانند بر مشکلات و موانع مهارت شنیداری زبان‌آموزان غلبه کنند.

نتیجه‌گیری

هدف از مقاله حاضر بررسی ابعاد مختلف مهارت شنیداری بود. در این مقاله پیشینه مهارت شنیداری، اهمیت مهارت شنیداری و انواع راهبردها و پردازش‌های شنیداری تشریح گردید. با توجه به نقش بی‌بدیل راهبردها و پردازش‌های شنیداری، انتظار می‌رود در کلاس‌های آموزش زبان نقش آنان بیشتر تبیین گردد. در پایان نیز می‌توان نتیجه گرفت که مهارت شنیداری نه تنها دیگر مهارتی فراموش شده محسوب نمی‌گردد، بلکه ابرمهارتی شناختی به شمار می‌رود

^۱Joe

که امروزه به عنوان مهارت اولیۀ یادگیری زبان در نظر گرفته می‌شود. لذا، معلمان می‌توانند ابتدا با تشخیص مشکلات شنیداری و با آگاهی از شیوه‌های آموزشی نوین، راهبردها، پردازش‌ها، و مهارت‌ها نقش مهمی را در آموزش این مهارت ایفا کنند. آن‌ها از این طریق می‌توانند به زبان‌آموزان برای غلبه بر مشکلات درک شنیداری کمک کنند و باعث افزایش توانایی آنان در مهارت شنیداری شوند.

فهرست منابع

Bozorgian, H., & Pillay, H. (2013). Enhancing foreign language learning through listening strategies delivered in L1: An experimental study. *International Journal of Instruction*, 6(1), 105-122.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed). Pearson Education, Addison Wesley Longman.

Flowerdew, J., & Miller, L. (1992). Student perceptions, problems and strategies in second language lecture comprehension. *RELC Journal*, 23(2), 60-80.

Ghaderpanahi, L. (2012). Using authentic aural materials to develop listening comprehension in the EFL classroom. *English Language Teaching*, 5(6), 146-153.

Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.

Hasan, A. S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), 137-153.

Goh, C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.

Goh, C. M. (2014). Second language listening comprehension: Process and pedagogy. In M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & CENGAGE Learning.

Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165-182.

Hashemian, M., & Farhang-Ju, M. (2022). Effects of metacognitive strategy teaching on intermediate l2 learners' listening comprehension. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 7 (2), 77-96.

Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.

Juan, W. X., & Abidin, M. J. Z. (2013). English listening comprehension problems of students from China learning English in Malaysia. *Language in India*, 13(4), 14009-14022.

Lynch, T. (2010). Listening: sources, skills, and strategies. In R. Kaplan (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Mahmoud Ghoneim, N. M. (2013). The listening comprehension strategies used by college students to cope with the aural problems in EFL classes: An analytical study. *English Language Teaching*, 6(2), 100-112.

Namaziandost, E., Neisi, L., Mahdavirad, F., & Nasri, M. (2019). The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advance EFL learners, *Cogent Psychology*, 6:1, 1691338.

Nowrouzi, S., Tam, S. S., Zareian, G., & Nimehchisalem, V. (2015). Iranian EFL students' listening comprehension problems. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(2), 263-269.

Nunan, D. (2001). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers.

Peterson, P. (2001). Skills and strategies for proficient listening. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.

Richards, J. C. (2003). 30 years of TEFL/TESL: A personal reflection. *TEFLIN Journal*, 14(1), 14-57.

Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson Education/Longman.

Sadat Madani, B. & Kheirzadeh, Sh. (2022). The impact of pre-listening activities on EFL learners' listening comprehension. *International Journal of Listening*, 36(1), 53-67.

Stepanovienė, A. (2012). Barriers to academic listening: research perspectives. *Darnioji daugiakalbystė*, (1), 134-141.

Vandergrift, L. (2010). Researching listening. In B. Paltridge & A. Phakiti (ed.) *Continuum companion research methods in applied linguistics*. Continuum International Publishing Group.

Vandergrift, L. (2013). Listening: Theory and practice in modern foreign language competence. Retrieved June 11, 2013, from www.llas.ac.uk.

Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York, NY: Routledge.

Yaseen, S. R., & Nimehchisalem, V. (2016). Listening comprehension problems and strategies among Kurdish EFL learners. *The Iranian EFL Journal*, 12(4), 6-12.

روانشناسی مثبت گرا در پژوهش‌های آموزش و یادگیری زبان دوم

حجت جدائی حاجی خواجه لو^۱

چکیده

این مقاله به بررسی نقش روانشناسی مثبت‌گرا در پژوهش‌های آموزش و یادگیری زبان دوم می‌پردازد. طی دهه‌های گذشته، دیدگاه شناختی به عنوان دیدگاه غالب در پژوهش‌های زبان‌شناسی شناخته شده است. همچنین، نقش احساسات در یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی، همواره مورد توجه پژوهش‌گران زبان دوم قرار گرفته است. پژوهش‌های تجربی که بر مبنای رویکردهای معرفت‌شناختی و روش‌شناختی صورت پذیرفته، درک دقیق‌تری از نقش احساسات زبان‌آموز و معلم را ارائه داده است. مطالعات صورت گرفته بر مبنای روانشناسی مثبت‌گرا، با هدف تقویت مؤلفه‌های روانشناختی زبان‌آموزان و معلمان همانند (امید، نگرش مثبت، خوش‌بینی، خلاقیت، شادی، تاب‌آوری و...)، حوزه‌ای از پژوهش را شکل داده است که با عنوان روانشناسی مثبت‌گرا شناخته می‌شود. این مقاله نتیجه‌گیری می‌کند که در سال‌های اخیر روانشناسی مثبت‌گرا، محبوبیت زیادی یافته به طوری که موجب شده تا مقالات بسیاری در مجلات تخصصی منتشر شوند.

واژگان کلیدی: نگرش؛ روانشناسی مثبت‌گرا؛ یادگیری زبان خارجی؛ زبان‌آموزان؛ معلمان زبان

^۱استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه افسری امام علی (ع) jodaei@iamu.ac.ir

مقدمه

احساسات قلب یادگیری و آموزش زبان هستند اما با این حال، در دهه‌های گذشته، پژوهش‌های کاربردی زبان‌شناختی تا حد زیادی در سایه باقی مانده‌اند. سواين^۱ (۲۰۱۳) استدلال می‌کند "احساسات فیل‌های موجود در اتاق هستند - ضعیف مطالعه شده‌اند، درک ضعیفی دارند، در سطحی فروتر از تفکر منطقی دیده می‌شوند" (ص. ۱۹۵). زبان‌شناسان کاربردی در دهه‌های گذشته به دلیل تسلط دیدگاه‌های شناختی و این باور نادرست که مطالعه احساسات به نوعی غیرعلمی تلقی می‌شود، تمرکز اندکی بر احساسات داشتند. اما با این حال، وضعیت به سرعت در حال تغییر است. نویسندگان خاطرنشان می‌کنند که "در سراسر علوم اجتماعی، محققان نقش اساسی پدیده‌های عاطفی را درک کرده‌اند" (ص. ۳). آنها این حوزه میان رشته‌ای در حال ظهور را "شناخت عاطفه" می‌نامند. سواين می‌گوید که علاقه علمی به ابعاد عاطفی یادگیری، آموزش و استفاده از زبان در حال افزایش است و زمان آن فرا رسیده است که حضور فیل را در اتاق تصدیق کنیم و آن را با روش‌های جدید مطالعه کنیم تا «این اتاق محدود و شلوغ را وسعت ببخشیم و فضاهای دیگر زبان و زندگی عاطفی را کشف کنیم» (ص. ۵۲۵). پژوهش‌ها در مورد احساسات یادگیرنده و معلم با تمرکز بر روابط قدرت هژمونیک به حوزه سیاسی نیز می‌رسد. دوائل^۲ (۲۰۱۹ a) در تفسیر خود از مقاله پریور (۲۰۱۹)، استعاره فیل در اتاق را با استعاره "وقتی خوک‌ها پرواز می‌کنند" (یعنی چیزی که هرگز اتفاق نمی‌افتد) ترکیب کرد تا علاقه فعلی به احساسات را به عنوان زمان توصیف کند. ذکر این نکته مهم است که عاطفه از اوایل قرن گذشته در تحقیقات معلم محور نقش اساسی‌تری ایفا کرده است (آویلا-لوپز،^۳ ۲۰۱۵).

قبل از به کارگیری یک رویکرد زمانی گسترده برای توصیف ظهور روانشناسی مثبت‌گرا^۴ در زبان‌شناسی کاربردی، با توصیف مختصری از روانشناسی مثبت شروع می‌کنیم. به‌طور کلی در این بررسی دو دوره را می‌توان متمایز کرد که در آن روانشناسی مثبت از حاشیه به موقعیت مرکزی‌تر میدان حرکت کرد. این مقاله، به‌جای ارزیابی انتقادی فردی، ملاحظات انتقادی

^۱ Swain^۲ Dewaele^۳ Avila-López^۴ Positive Psychology (PP)

گسترده‌تری را در نظر می‌گیرد و در پایان پیشنهادهایی برای تحقیقات بیشتر ارائه می‌دهد.

روانشناسی مثبت گرا

محبوبیت فزایندهٔ روانشناسی مثبت گرا در دو دههٔ اخیر باعث شده است که تمرکز انحصاری بر مشکلات در روانشناسی عمومی تغییر یابد. روانشناسی مثبت گرا از توجه بیشتر به جنبه‌های مثبت زندگی سرچشمه می‌گیرد (لوپز و اسنایدر،^۱ ۲۰۰۹، ص ۴)، اگرچه از یک نظر، پیشینه‌ای هزاران ساله دارد و «قدمت آن به افکار فیلسوفان باستان و رهبران مذهبی‌ای باز می‌گردد که در مورد شخصیت، فضایل، خوشبختی و جامعهٔ خوب بحث می‌کردند» (دیனர்،^۲ ۲۰۰۹، ص ۷).

روانشناسی مثبت گرا مطالعهٔ تجربی چگونگی زندگی افراد "عادی" است، با این هدف که به شکوفایی آن‌ها کمک کند (سلیگمن و سیکسزنت میهایلی،^۳ ۲۰۰۰؛ پترسون،^۴ ۲۰۰۶؛ سیکسزنت میهایلی و ناکامورا،^۵ ۲۰۱۱). محققان این رشته وجود مشکلات را انکار نمی‌کنند، اما آن‌ها را با موضوعات مثبتی مانند جریان، امید، شجاعت، رفاه، خوش بینی، خلاقیت، شادی، شکوفایی، سخاوت، انعطاف پذیری، احساسات مثبت، اشتیاق به زندگی و خلاقیت عاطفی همراه می‌کنند. از دیدگاه لوپز و اسنایدر (۲۰۰۹)، تحقیقات روانشناسی مثبت گرا بر سه ستون اصلی استوار است: "تجربهٔ ذهنی مثبت، ویژگی‌های فردی مثبت، و نهادهای مثبت". در روانشناسی مثبت گرا رویکردهای قدیمی کنار گذاشته شدند و روان‌شناسان با پیشینه‌های مختلف و علایق مشترک گرد هم آمدند تا بر موضوعاتی تمرکز کنند که برای افراد «عادی» اهمیت دارد (همان). در این رویکرد دیدگاه‌های میان رشته‌ای نیز اهمیت پیدا کردند.

سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) یک برنامه مداخله روانشناسی بالای هیجده ماهه را پس از اختصاص تصادفی به ۳۴۷ دانش آموز سال ۹ کلاس‌های زبان ارائه دادند که حاوی برنامهٔ درسی روانشناسی مثبت بود. همچنین این برنامه در اختیار گروه کنترلی که برنامهٔ روانشناسی مثبت نداشتند، قرار گرفت.

در روش انجام شده، روانشناسی مثبت شامل آموزش به دانش‌آموزان «برای نوشتن سه اتفاق خوب هر روز به مدت یک هفته» و «کمک به دانش‌آموزان برای شناسایی نقاط قوت

^۱Lopez and Snyder

^۲Diener

^۳Seligman and Csikszentmihalyi

^۴Peterson

شخصیت در خود و دیگران، استفاده از نقاط قوت برای غلبه بر چالش‌ها، و به‌کارگیری نقاط قوت به روش‌های جدید» بود (ص ۳۰۱). در مقایسه با گروه کنترل، گروهی که مداخله روانشناسی مثبت را انجام دادند، لذت و مشارکت بیشتری در مدرسه گزارش کردند و مفاهیمی مانند کنجکاوی؛ عشق به یادگیری؛ خلاقیت در این پژوهش نمایان بود. همچنین، مادران و معلمان گزارش دادند که دانش آموزان «مهارت‌های اجتماعی (مانند همدلی، همکاری، ابراز وجود) را بهبود بخشیدند.» (ص ۳۰۱). سپس محققان به ۱۰۰ نفر از کارکنان یک مدرسه در استرالیا در مورد اصول و مهارت‌های روان‌شناسی مثبت با هدف بالا بردن رفاه همه دانش‌آموزان آموزش دادند. این مطالعه گزارش می‌دهد که «برنامه فوق‌العاده موفق بود» (ص ۳۰۴).

سلیگمن و سکزنتمیهایلی^۱ (۲۰۱۸) این فرضیه را مطرح کردند که احساسات مثبت (P)، درگیر شدن با فعالیت‌هایی که از نقاط قوت شخصیت فرد استفاده می‌کنند (E)، ایجاد روابط بین فردی مثبت (R)، یافتن معنا با خدمت به علتی فراتر از خود (M)، و شناخت زمینه‌های موفقیت و دستاورد (A) به عنوان پرمایشناخته می‌شوند که مصالح سازنده رفاه و اساس شکوفایی هستند. افراد در چنین حالتی پیشرفت می‌کنند، احساس سرزندگی می‌کنند و در سطح فردی و گروهی موفق می‌شوند. سلیگمن و سیکسزنت میهایلی (۲۰۰۰) روانشناسی مثبت را به عنوان یک رویکرد علمی دقیق معرفی کردند: «روانشناسی مثبت بر آرزو، ایمان، خودفریبی، مدها، یا تکان دادن دست تکیه نمی‌کند، بلکه سعی دارد آنچه را که در روش علمی بهترین است، با مشکلات منحصر به فرد رفتار انسان برای کسانی که می‌خواهند آن را با تمام پیچیدگی‌اش درک کنند، تطبیق دهد.»

روانشناسی مثبت در زبان شناسی کاربردی

تحولات جدید پیرامونی (۲۰۱۲-۲۰۱۵)

می‌توان گفت که روانشناسی مثبت در زمین حاصلخیز زبان‌شناسی کاربردی شروع به رشد و بالیدن کرد. پژوهش‌ها در مورد عوامل «عاطفی» شکوفا شد و بسیاری از پژوهشگران بر روی نگرش‌ها، انگیزه‌ها و اضطراب زبان خارجی تمرکز کردند، که به وضوح دارای ابعاد عاطفی بودند. پیش‌تر روانشناسان تربیتی و مربیان بر اهمیت احساسات مثبت در کلاس‌های زبان خارجی

^۱Seligman and Csikszentmihalyi

^۲PERMA

(آرنولد، ۱۹۹۹؛ آرنولد و فونسکا، ۲۰۰۷؛ آرنولد و فونسکا مورا، ۲۰۱۱) تاکید کرده بودند و نقش احساسات در یادگیری زبان خارجی برجسته شده بود، اما به طور کلی این نوع پژوهش‌ها در قلمرو دیدگاه شناختی تا حدودی در سایه باقی مانده بود (شاروود اسمیت، ۲۰۱۷) و هیچ ارتباطی با روانشناسی مثبت برقرار نشده بود.

مشارکت های نظری

اگرچه تعدادی از مقالات اولیه متغیرهای روانشناسی مثبت را در تحقیقات زبانشناسی کاربردی پذیرفته بودند (اگبرت، ۲۰۰۴؛ روبیو، ۲۰۱۱)، اولین مقاله‌ای که به صراحت تحقیقات روان‌شناسی مثبت را در زبان‌شناسی کاربردی معرفی کرد، تالیف یک روانشناس برجسته و یک زبان‌شناس کاربردی (مک اینتایر و گرگرسن، ۲۰۱۲) بود. آنها به نظریه «گسترش و ساختن» عواطف فردریکسون^۴ (۲۰۰۶) و تمایلات کنشی مرتبط با آن اشاره و پنج کارکرد احساسات مثبت را به شرح زیر گزارش کردند:

"اول، احساسات مثبت تمایل به گسترش توجه و تفکر افراد دارند که منجر به کاوش و بازی، تجربیات جدید و یادگیری‌های تازه می‌شود. دوم، عواطف مثبت به خنثی کردن اثرات ماندگار احساسات منفی کمک می‌کند. سومین کارکرد مرتبط با احساسات مثبت، ارتقای تاب‌آوری با تحریک واکنش‌های سازنده به رویدادهای استرس‌زا، مانند بهبود بازیابی قلبی عروقی، ایجاد احساسات برجسته شادی و علاقه در هنگام استرس است. چهارم، عواطف مثبت باعث ایجاد منابع شخصی می‌شوند، مانند پیوندهای اجتماعی که با لبخند ایجاد می‌شود، منابع فکری که در حین بازی خلاقانه تقویت می‌شوند و مانند آن. پنجم، احساسات مثبت می‌توانند بخشی از یک مارپیچ رو به بالا به سوی رفاه بیشتر در آینده باشند (مک اینتایر و گرگرسن، ۲۰۱۲).

به عقیده مک اینتایر و گرگرسن (۲۰۱۲)، از آنجا که احساسات تا حدی قابل کنترل هستند، آموزگاران این توانایی را دارند که با توسل به تخیل دانش‌آموزان بر احساسات آنها

^۱Egbert

^۲ Rubio

^۳MacIntyre and Gregersen

^۴Fredrickson

تأثیر بگذارند و به آنها کمک کنند تا شکاف بین خود فعلی و آینده خود را دریابند. همچنین معلمان باید محیطی امن ایجاد کنند که در آن تأثیر احساسات منفی کاهش یابد. آنها این شیوه را برای تشویق دانش‌آموزان به استفاده از تخیل خود برای اصلاح طرح‌واره‌های هیجانی منفی پیشنهاد کردند. هدف نه از بین بردن کامل احساسات منفی، بلکه استفاده از قدرت احساسات مثبت به منظور ایجاد تعادل بود. در واقع، شادی، علاقه، رضایت، غرور و عشق به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا با افزایش توانایی خود بهتر یاد بگیرند.

قرار گرفتن دانش‌آموزان در یک حالت عاطفی مثبت برای توجه به چیزهای موجود در محیط کلاس و تقویت آگاهی آنها از ورودی زبان، به آنها اجازه می‌دهد تا زبان خارجی را بهتر جذب کرده و اثرات بعدی احساسات منفی را پاک کنند. در نهایت، احساسات مثبت به ایجاد انعطاف‌پذیری و سرسختی طولانی مدت دانش‌آموزان برای غلبه بر رویدادهای منفی آینده کمک می‌کند. گرگرسن (۲۰۱۳) توضیح می‌دهد که روان‌شناسی مثبت می‌تواند احساسات منفی و اضطراب را برای معلمان و زبان‌آموزان زبان انگلیسی کاهش دهد.

مک اینتایر و مرسر^۱ (۲۰۱۴، ص ۱۵۴) به این موضوع اشاره می‌کنند که روانشناسی مثبت دارای تاریخچه‌ای کوتاه و در امتداد گذشته است. مک اینتایر و مرسر (۲۰۱۴) با شناسایی پذیرندگان اولیه روانشناسی مثبت در زبان‌شناسی کاربردی، به لیک^۲ (۲۰۱۳) اشاره کردند که "یکی از اولین کسانی بود که به صراحت مفاهیم روان‌شناسی مثبت را تطبیق داد و به کار برد" (ص. ۱۵۸).

مک اینتایر و مرسر (۲۰۱۴) همچنین انتقادی را که متوجه روان‌شناسی مثبت بود، به ویژه انتقادی که توسط لازاروس^۳ (۲۰۰۳) صورت‌بندی شده بود، در نظر گرفتند. از دیدگاه آنها، محققان یادگیری زبان دوم ممکن است مزیتی نسبت به روانشناسان داشته باشند:

در مطالعات آینده، تحقیقات یادگیری زبان دوم ممکن است نسبت به رشته روانشناسی مزیت داشته باشند، زیرا ارزش واقعی تحقیقاتی را که تنوع و ترکیبی از مواضع معرفت‌شناختی و روش‌شناختی را امکان‌پذیر می‌کنند، بسیار بیشتر دریافته است. تحقیقات یادگیری زبان دوم

^۱Mercer

^۲Lake

^۳Lazarous

به درک متفاوتی از مطالعات تجربی مانند مطالعاتی که از تحقیقات کیفی نظام‌مند و دقیق استفاده می‌کنند، رسیده است (ص. ۱۶۱).

مک اینتایر و مرسر (۲۰۱۴) با پرداختن به انتقاد لازاروس (۲۰۰۳) از طرح‌های مقطعی و تمایز ساده بین احساسات مثبت و منفی، محققان را تشویق می‌کنند تا احساسات را در مقیاس‌های زمانی مختلف، از کوتاه مدت در چند ثانیه تا بلندمدت در سال بررسی کنند. آنها به مفهوم "دوسوگرایی" در یادگیری زبان دوم اشاره می‌کنند، جایی که یادگیرندگان می‌توانند همزمان یک احساس مثبت و یک احساس منفی را تجربه کنند. آنها همچنین به چرخش اجتماعی در یادگیری زبان دوم اشاره می‌کنند که اهمیت حیاتی زمینه‌ها را در یادگیری زبان دوم برجسته کرده است. در مرحله بعد، علاقه در حال ظهور به نظام‌های پویای پیچیده را مورد توجه قرار می‌دهند که به ویژه در تحقیقات زبان‌شناختی کاربردی از روانشناسی مثبت الهام گرفته است، جایی که متغیرهای متعدد به صورت پویا در تعامل و نوسان هستند. در نهایت، آنها به نفع ترکیبی از دیدگاه‌های سطح گروه و همچنین دیدگاه‌های فردی متراکم استدلال می‌کنند «که می‌تواند فرآیندهای منجر به شادی، نیروی محافظ خوش‌بینی آموخته‌شده، یا لذت‌بخش‌ترین جنبه‌های یادگیری را توصیف کند.» (مک اینتایر و مرسر، ۲۰۱۴، ص ۱۶۶).

مطالعات تجربی

در میان مطالعات موجود در مک اینتایر و مرسر (۲۰۱۴)، آکسفورد و کوئلار (۲۰۱۴) از الگوی پرما سلیگمن (۲۰۱۸) برای تحلیل نگارش‌های پنج دانشجو که در مکزیک زبان چینی یاد می‌گرفتند استفاده کردند. یک رویکرد تئوری زمینه‌ای به آن‌ها این امکان را داد تا موضوعاتی را که کاملاً با پرما همپوشانی نداشتند، شناسایی کنند، یعنی «(۱) احساسات، (۲) یکپارچگی تعامل و معنا، (۳) روابط درون و بین فرهنگ‌ها، و (۴) موفقیت» (ص ۱۸۳).

چفی و همکاران (۲۰۱۴) با اتخاذ رویکرد کمی بررسی کردند که چگونه ۱۰۰ دانشجوی زبان خارجی یک دانشگاه در کانادا توانستند انگیزه و علاقه خود را در یک محیط یادگیری منفی حفظ کنند. تاب‌آوری و نگرش مثبت، کلید لذت بردن از یک تجربه یادگیری زبان دشوار است. دوائل و مک اینتایر (۲۰۱۴) در یک مطالعه ترکیبی در مقیاس بزرگ، از یک پرسشنامه آنلاین برای جمع‌آوری داده‌های کمی و روایی از ۱۷۴۶ زبان‌آموز زبان انگلیسی از سراسر جهان

در مورد لذت یادگیری زبان خارجی^۱ و اضطراب کلاس درس^۲ استفاده کردند. آنها ثابت کردند که این دو متغیر اساساً ابعاد احساسی جداگانه‌ای هستند. سطوح زبان خارجی در میان دانش‌آموزان پیشرفته‌تر و آن‌هایی که احساس می‌کردند بالاتر از میانگین گروه عمل می‌کنند، بالاتر و اضطراب کلاس درس پایین‌تر بود. سابقه فرهنگی و سن نیز بر آموزش زبان خارجی و اضطراب کلاس درس تأثیر داشت، شرکت‌کنندگان در آمریکای شمالی و زبان‌آموزان مسن‌تر، لذت یادگیری زبان خارجی بیشتر و اضطراب کلاس درس کمتر را گزارش کردند، در حالی که شرکت‌کنندگان آسیایی و یادگیرندگان جوان‌تر، لذت یادگیری زبان خارجی کمتر و اضطراب کلاس درس بالاتر را گزارش کردند. تجزیه و تحلیل کیفی بازخورد در مورد لذت‌بخش‌ترین قسمت‌ها در کلاس زبان خارجی نشان داد که فعالیت‌های کلاسی خاص که استقلال دانشجویان را در بر داشت، بیشترین منابع ذکر شده لذت یادگیری زبان خارجی بودند. همچنین نشان داده شد که معلمانی که حامی، مثبت و منظم بودند و توانستند محیط یادگیری شادی را ایجاد نموده و به دانش‌آموزان احترام بگذارند، لذت یادگیری زبان خارجی دانش‌آموزان را تقویت کردند.

مورفی (۲۰۱۴) گزارش داد که چگونه آهنگ‌های کوتاه انگلیسی را، به ۱۵۵ دانش‌آموز ژاپنی، یاد داده بود که در یک دوره چهار ساله برای دیگران، خارج از کلاس، می‌خواندند. او دریافت که «وقتی اطلاعات مهمی را به اشتراک می‌گذاریم، همه می‌توانیم «خوب‌تر» شویم، به‌ویژه زمانی که این اشتراک‌گذاری شامل خواندن آن‌ها با هم باشد» (ص ۲۲۵).

فالوت^۳ (۲۰۱۴) بر آن است که عوامل محیطی در کلاس درس می‌توانند به جو مثبت کمک کنند. به طور خاص، چیدمان صندلی دایره‌ای که نزدیکی به معلم را افزایش می‌دهد، می‌تواند حس اعتماد، همدلی و تعلق را در گروه زبان‌آموزان تقویت کند، زیرا یک منطقه عمل اجتماعی فراگیر برای همه کلاس ایجاد می‌کند.

آگیلار ریو^۴ (۲۰۱۳) مشاهده کلاسی و مصاحبه‌های بعدی با یک معلم زبان را به منظور

^۱ FLE

^۲ FLCA

^۳ Fallout

^۴ Aguilar-Río

درک برنامه‌ریزی متفکرانه و پاسخ‌های احساسی او، در یک بافت سازمانی، تلفیق کرد. به طور مشابه، گبریز بارکر^۱ (۲۰۱۴)، یک مطالعه کیفی از ۵۰ نوشته دانشجوی زبان انگلیسی و درک آنها از اشتیاق معلم و تأثیر مثبت آن بر موفقیت آموزش و یادگیری ارائه کرد. او فهرستی از راهبردهای کلامی و غیرکلامی را پیشنهاد می‌کند که معلمان کارآموز می‌توانند برای غلبه بر موانع و تبدیل شدن به معلمان مشتاق به کار بگیرند.

ملاحظات انتقادی

ما می‌دانیم که بررسی ما جامع نیست، اما نمونه‌ای است که ظهور و رشد سریع حوزه تحقیقاتی جدید را نشان می‌دهد. در دوره اولیه، اکثر مطالعات، روان‌شناسی مثبت را با یادگیری زبان دوم یا آموزش اثرات خاص آنها مرتبط می‌کردند. قابل توجه است که بیشتر پژوهش‌ها در مقطعی بودند که اولین نگرانی لازاروس (۲۰۰۳) را در مورد کارهای قبلی در روانشناسی مثبت گرا منعکس می‌کردند. دورنیه^۲ (۲۰۰۷) به نکته مشابهی در مورد میزان تحقیقات مقطعی در زبانشناسی کاربردی اشاره کرد. تحقیقات طولی به محققان این امکان را می‌دهد که تغییرات را در طول زمان توصیف کنند و به بررسی علیت بپردازند (ص. ۷۸). با این حال، دورنیه تصدیق می‌کند که زمان و تلاشی که تحقیق طولی نیاز دارد، جذابیت آن را برای محققانی که دائماً تحت فشار برای انتشار هستند، کاهش می‌دهد (ص. ۸۸). علاوه بر این، در مقایسه با طرح‌های طولی که جمع‌آوری داده‌های متعدد منجر به ریزش قابل‌توجهی از شرکت‌کنندگان می‌شود، به کارگیری شرکت‌کنندگان برای مطالعات مقطعی که تنها به یک تلاش نیاز است، آسان‌تر است. یکی از پیامدهای رویکرد در مطالعات کمی این است که تعیین علّیت مشکل است.

در مورد نکته دوم لازاروس (۲۰۰۳) مبنی بر دسته‌بندی ساده انگارانه احساسات به عنوان احساسات مثبت یا منفی، پاسخ می‌دهیم که ظرفیت، یک بعد جهانی است (فریدا، ۱۹۸۶)، این روشی مشروع برای طبقه‌بندی احساسات است، در حالی که باید به یاد داشته باشیم که احساسات می‌توانند به سرعت در نوسان باشند (مک اینتایر و مرسر، ۲۰۱۴).

نکته سوم لازاروس (۲۰۰۳) در مورد عدم توجه به تفاوت‌های درون‌گروهی است. یکی از

^۱Gabryś-Barker

^۲Dörnyei

ویژگی‌های متمایز کار در پژوهش‌های دوره اولیه این است که در حاشیه اتفاق می‌افتاد. به عبارت دیگر، مجلات بزرگ به احتمال زیاد کار جدید را رد می‌کردند، حتی اگر کار همان نویسندگان را در مورد موضوعات سنتی‌تر پذیرفته باشند. همینطور، برخی از کارهای آن دوره در کنفرانس‌های بزرگ، مانند کنفرانس سالانه انجمن زبان‌شناسی کاربردی آمریکا ارائه شد، اما پیشنهادات ارائه کار در حوزه روانشناسی مثبت در همان کنفرانس رد شد.

تحقیقات روانشناسی مثبت در زبان‌شناسی کاربردی (۲۰۱۶-کنون)

مشارکت‌های نظری

آکسفورد (۲۰۱۶a) در نقطه آغاز ارائه چشم‌انداز خود، با استفاده از پرما، یک معرفی کلی از روان‌شناسی مثبت به زبان‌شناسان کاربردی ارائه کرد که مفاهیمی مانند عاطفه و همدلی، معنا و انگیزه، پشتکار، انعطاف‌پذیری، امید و خوش‌بینی، استقلال، زمان، سرسختی و عادات ذهنی، هوش‌ها، نقاط قوت شخصیت را در بر می‌گرفت. (آکسفورد، ۲۰۱۶a، ص ۱۱).

مرسر (۲۰۱۶) بر همدلی در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی تمرکز، و استدلال کرد که نقش اصلی در مهارت‌های بین فردی و روابط اجتماعی در کلاس دارد. در واقع، همدلی و قدردانی از فرهنگ‌های خارجی و همسالان را در بین فراگیران تقویت می‌کند و به معلمان اجازه می‌دهد تا پویایی‌های مثبت گروه را مهندسی کنند که فضای کلاسی بهینه را ایجاد می‌کند. فالوت (۲۰۱۶) مسیر مشابهی را دنبال کرد و از روانشناسی مثبت با هدف بررسی گذشته و خود تصویری یادگیرندگان استفاده کرد تا به یادگیرندگان اجازه دهد که تجربیات یادگیری زبان انگلیسی خود را بازتاب دهند، احساسات مثبت را پرورش دهند و تعامل، سازگاری و خودسازی بیشتری ایجاد کنند. کوشیاک-پیسوواکا^۱ (۲۰۱۶، ص ۲۸۹) راه‌هایی را برای پیاده‌سازی اصول روانشناسی مثبت در آزمون زبان خارجی، با هدف تبدیل ارزیابی به تجربه‌ای مثبت هم برای یادگیرندگان و هم معلمان نشان دادند. ارزشیابی با اتخاذ یک رویکرد مثبت به آزمون، و استفاده از شیوه‌های نوین مانند اصول بلند فکر کردن، مصاحبه و کنفرانس با دانش آموزان، می‌تواند سازنده و ثمربخش باشد.

مک اینتایر و همکاران (۲۰۱۹a) دستور کار بلندپروازانه ای را برای روانشناسی مثبت در

^۱Kusiak-Pisowacka

تحقیقات زبانی کاربردی تنظیم کردند و به مطالعه چالش های موجود پرداختند. اولین نکته آنها این است که روانشناسی مثبت می تواند با تشویق محققان به بررسی پدیده های مثبت و منفی، حوزه را تقویت نماید. "تجارب عاطفی و روانی زبان آموزان و معلمان پیچیده و اغلب متناقض است" (ص. ۲۶۹). نکته دوم رد قاطعانه الگوی نقص در یادگیرندگان و معلمان است. مک اینتایر و همکاران، به جای وسواس در مورد آنچه زبان آموزان و معلمان زبان انگلیسی ندارند (۲۰۱۹) استدلال می کنند که بدون انکار وجود مشکلات، توجه به نقاط قوت و فرصت ها مثر مثر خواهد بود. نکته سوم آنها، اذعان به این است که یادگیری زبان انگلیسی فراتر از ایجاد تعادل بین نگرش های مثبت و منفی در سطح فردی است: «پیچیدگی همچنین درک یادگیرنده را به عنوان فردی که در یک زمینه اجتماعی-فرهنگی قرار گرفته است، در بر می گیرد. یادگیری و آموزش زبان طبیعتاً تجربیات بین فرهنگی هستند» (ص ۲۶۹).

مطالعات تجربی یادگیرنده محور

از سال ۲۰۱۶، که مطالعات بر روانشناسی مثبت متمرکز شده اند، متغیرهایی مانند همدلی، خود، جریان، پشتکار، انگیزه، مشارکت، پشتکار، عشق و اشتیاق مورد توجه گسترده ای واقع شده اند. یکی از حوزه هایی که از زمان آغاز به کار در دوره اول از نظر جغرافیایی و روش شناختی گسترش یافته است، تحقیق در مورد لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس فراگیران است.

وجه مشترک این مطالعات این است که میل به یافته ها منجر به بهبود شیوه های آموزشی شود که به معلمان اجازه می دهد تا جو عاطفی را در کلاس های درس زبان خود بهینه کنند تا پیشرفت و رفاه زبانی را تقویت کنند. خودپنداره در مرکز تحقیقات لیک (۲۰۱۶) در مورد گروهی متشکل از ۲۱۲ دانشجوی دختر سال اول ژاپنی در یک دانشگاه خصوصی در ژاپن قرار داشت. او با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری دریافت که ویژگی ها در سطح جهانی، لزوماً با مهارت یادگیری زبان دوم مرتبط نیستند. ابراهیم (۲۰۱۶) یک رویکرد پدیدارشناختی را برای تمرکز بر لذت، جریان های انگیزشی هدایت شده و تعامل طولانی مدت ۷ زبان آموز زبان انگلیسی اتخاذ کرد. منبع اصلی شادی در یادگیری زبان دوم از فرآیندهای رشد شخصی، از جمله تقویت مهارت ها ناشی می شود.

زیممن^۱ و پینیل^۲ (۲۰۱۶) با پیگیری مطالعات قبلی در مورد این جریان، به تجربیات فراگیران مجارستانی زبان انگلیسی در مورد جریان و ضد جریان (اضطراب، کسالت و بی تفاوتی) توجه کردند و دریافتند که کلید کسب تجربیات جریان، ارائه زمان کافی به زبان آموزان است. تمرکز مطالعه دوال و مک اینتایر^۳ روی ۲۳۲ زبان آموز زبان اسپانیایی بود که نتیجه گرفت دادن استقلال کافی به یادگیرندگان برای اجرای فرآیندهای آموزشی بدون دخالت معلم در نگرش مثبت دانشجویان تاثیر دارد. همچنین، درصد زمان مثبت بودن با چندزبانگی، سن و تعداد سالهای مطالعه یادگیری زبان ارتباط مثبت داشت. بلنپ^۴ و همکاران (۲۰۱۶) بر تقویت پشتکار ۵۲ دانشجوی زبان آمریکایی از طریق افزایش خودکارآمدی و توانایی‌های خودتنظیمی آنها در طول یک برنامه فشرده عربی در اردن که در آن با چالش‌های ارتباطی مواجه بودند، تمرکز کردند. مطالب از طریق مجلات، مصاحبه و آزمون‌های مهارت شفاهی جمع‌آوری شد. پیشرفت در مهارت، ارتباط مثبتی با رضایت از صحبت کردن به عربی داشت.

لذت و علاقه مبنای تحقیقات کیفی پاولسکو و پتریچ^۵ (۲۰۱۸) در مورد تجربیات چهار زبان‌آموز انگلیسی زبان دبیرستانی در رومانی بود. دو شرکت‌کننده علاقه زیاد و پایدار نسبت به انگلیسی را تجربه کردند. پاولسکو و پتریچ^۵ (۲۰۱۸) استدلال کردند که علاقه به عنوان سوخت برای فرآیند یادگیری عمل می‌کند، زیرا به یادگیرندگان اجازه می‌دهد مکانیسم‌های مقابله‌ای موثری را در زمانی که برخی کلاس‌ها لذت بخش نبودند، ایجاد کنند. به آنها کمک کرد تا تلاش بیشتری برای یادگیری و استفاده از زبان انگلیسی در کلاس درس و خارج از آن انجام دهند. علاقه و اشتیاق همچنین کانون مطالعه تجربی کمی توسط چن و پادالیا^۶ بود (۲۰۱۹). آنها با ۲۶۰ دانش‌آموز دبیرستان در تایوان، یک الگوی فرآیندی ایجاد کردند که شور و شوق و نتایج انطباقی را هم در زبان دوم و هم در خارج از زندگی فرد به طور کلی به هم مرتبط می‌کند. بر اساس یافته‌ها، نشان داده شد که اشتیاق به یادگیری زبان دوم مزایای مثبتی برای

^۱Czimmermann

^۲Piniel

^۳Dewaele and MacIntyre

^۴Belnap

^۵Pavelescu and Petric's

^۶Chen and Padilla

یادگیری یک زبان خارجی و همچنین به طور کلی افزایش رفاه یادگیرنده فراهم می‌کند. اخیراً چن و پادایلا (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای بر روی دانشجویان دوزبانه ایالات متحده، چهار مؤلفه مهم (عاطفی، اجتماعی، روان‌شناختی و زبانی) را پیدا کردند که در یادگیری نقش اساسی دارند و به شکوفایی زبان‌آموزان کمک می‌کنند.

راس و ریورز^۱ (۲۰۱۸) با این استدلال که محققان باید تجربیات عاطفی خارج از کلاس دانشجویان زبان را نیز در نظر بگیرند، داده‌هایی را از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته از هشت دانش‌آموز انگلیسی به عنوان زبان دوم دانشگاهی در استرالیا جمع‌آوری کردند. نویسندگان دریافتند که تجربیات عاطفی شرکت کنندگان آنها به زبان انگلیسی در خارج از کلاس درس شدیدتر از تجربیات درون کلاس بوده است.

محققان همچنین به دنبال منابع اضطراب کلاس درس و راه‌هایی برای کاهش این اضطراب بوده‌اند (آکسفورد، ۲۰۱۷). جین و دوائل (۲۰۱۸) تأثیر جهت‌گیری مثبت فراگیران و حمایت عاطفی ادراک شده معلم و دانش‌آموز را بر اضطراب کلاس درس ۱۴۴ دانشجوی دانشگاه چینی در نظر گرفتند. تجزیه و تحلیل‌های آماری نشان داد که جهت‌گیری مثبت با اضطراب کلاس درس به طور قابل توجهی مرتبط است. با این وجود، در حالی که دریافت حمایت قوی‌تر از معلم سطوح اضطراب کلاس درس را به طور قابل توجهی پایین نمی‌آورد، دریافت حمایت عاطفی قوی‌تر از همسالان با سطوح پایین‌تر اضطراب کلاس درس مرتبط بود. دوائل و مک اینتایر (۲۰۱۶) مجموعه سال ۲۰۱۴ خود را دوباره تجزیه و تحلیل کردند.

آنها با استفاده از تجزیه و تحلیل اجزای اصلی از استعاره پای چپ و راست برای توصیف لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس زبان‌آموزان استفاده کردند. این مطالعه ترکیبی به آنها اجازه داد تا دو بعد فرعی لذت یادگیری زبان خارجی، یعنی لذت فراگیری زبان خارجی اجتماعی و خصوصی را شناسایی کنند.

مطالعات اولیه روی لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس منحصراً بر تأثیر متغیرهای درونی یادگیرنده متمرکز بود (دوائل و مک اینتایر، ۲۰۱۴).^۲ یکی از این مطالعات بافت محور، مطالعه دوائل و همکاران بود. آنها داده‌های مربوط به لذت یادگیری زبان خارجی

^۱Ross and Rivres

و اضطراب کلاس درس را از ۱۸۹ دانش‌آموز دبیرستانی در دو مدرسه در لندن جمع‌آوری کردند که انگلیسی را به عنوان زبان اول داشتند و عمدتاً فرانسوی را به عنوان زبان خارجی می‌خواندند. یک همبستگی منفی ضعیف بین لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس یافت شد. نگرش به شیوه‌های معلم تأثیر بسیار قوی‌تری نسبت به اضطراب کلاس درس بر لذت یادگیری زبان خارجی داشت. اضطراب کلاس درس با نگرش منفی نسبت به زبان خارجی، جایگاه نسبی پایین‌تر در گروه همسالان، و آموختگی کمتر در زبان خارجی مرتبط بود. در مقابل، لذت یادگیری زبان خارجی با نگرش مثبت نسبت به زبان خارجی ارتباط مثبت داشت. همچنین، استفاده مکرر از زبان خارجی توسط معلم، زمان بیشتر اختصاص داده شده به مهارت گفتاری و فعالیت‌های گروهی با یادگیری بیشتر زبان ارتباط داشت.

در مطالعه بعدی، دوائل و دوائل (۲۰۱۷) از یک مطالعه طولی استفاده کردند تا ببینند آیا سطوح لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس و پیش‌بینی‌کننده‌های آن‌ها در طول تحصیلات متوسطه ثابت مانده‌اند یا خیر. مقایسه افراد ۱۲ تا ۱۳ ساله، ۱۴ تا ۱۵ ساله و ۱۶ تا ۱۸ ساله نشان داد که اضطراب کلاس درس بدون تغییر باقی مانده، در حالی که لذت یادگیری زبان خارجی با گذشت زمان اندکی افزایش یافته است. مجموعه متفاوتی از متغیرهای مستقل، لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس را در سه گروه سنی پیش‌بینی کردند. در جوان‌ترین گروه، لذت یادگیری زبان خارجی توسط همسالان و اضطراب کلاس درس توسط دانشجویان هم کلاسی پیش‌بینی شد. در گروه میانی، لذت یادگیری زبان خارجی بیشتر به معلم وابسته بود در حالی که اضطراب کلاس درس دوباره توسط هم کلاسی‌ها پیش‌بینی می‌شد. در بزرگترین گروه سنی، لذت یادگیری زبان خارجی به شدت توسط معلم پیش‌بینی شده بود در حالی که اضطراب کلاس درس توسط همتایان پیش‌بینی شده بود. بنابراین به نظر می‌رسد که تغییرات محدود در سطوح متوسط، لذت یادگیری زبان خارجی و ثبات در اضطراب کلاس درس، تعاملات پویا بین متغیرهای روان‌شناختی، اجتماعی و زیست‌شناختی مختلف را در شکل‌دهی به لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس فراگیران پنهان کرده است. در مطالعه نهایی، دوائل و دوائل بررسی کردند که لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس تا چه حد در یک مقطع زمانی که با دو معلم مختلف برای یک زبان خارجی روبرو می‌شوند، متفاوت هستند. شرکت‌کنندگان شامل ۴۰ دانش‌آموز بودند که یک معلم اصلی و یک معلم دوم برای درس زبان خارجی داشتند. مشخص شد که اضطراب کلاس درس برای هر دو معلم ثابت است، اما دانش‌آموزان لذت یادگیری زبان خارجی را به طور قابل توجهی بالاتر از

معلم اصلی گزارش کردند. این با نگرش مثبت تر نسبت به معلم اصلی و استفاده مکرر از زبان خارجی در کلاس توسط او مطابقت دارد، که همگی پیش‌بینی‌کننده لذت یادگیری زبان خارجی هستند. موارد خاص کلاس درس در ارتباط با مداخلات معلم برای ایجاد یک جو عاطفی مثبت به نمرات بالاتر لذت یادگیری زبان خارجی کمک کرد. مواردی که منعکس‌کننده ویژگی‌های فردی و گروهی باثبات تر هستند، بین دو معلم بسیار کمتر متفاوت بودند. دوائل و دوائل به این نتیجه رسیدند که لذت یادگیری زبان خارجی یک احساس کلاسی زودگذرتر است در حالی که اضطراب کلاس درس پایدارتر است. علاوه بر مطالعات توسعه یافته در بافت‌های غربی، تعداد فزاینده‌ای از مطالعات در مورد لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس در کشورهای آسیایی انجام شده است. محققان لذت یادگیری زبان خارجی پایین تر و اضطراب کلاس درس بالاتر در بین زبان آموزان آسیایی زبان خارجی گزارش داده اند. دوائل و مک اینتایر (۲۰۱۴)، به طور خاص بر روی منحصر به فرد بودن لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس در بافت چینی تمرکز کردند. لی و همکاران (۲۰۱۸) نسخه چینی مقیاس لذت یادگیری زبان خارجی را توسعه بخشیده و داده‌ها را از ۲۰۷۸ دانش‌آموز دبیرستانی چینی جمع‌آوری کردند. سه عامل از تجزیه و تحلیل مؤلفه اصلی پدیدار شد: لذت یادگیری زبان آموز، لذت یادگیری معلم، لذت یادگیری وابسته به محیط.^۲

به دنبال این مسیر تحقیقاتی، لی و همکاران (۲۰۱۹) رابطه بین دستاوردهای لذت یادگیری زبان خارجی، اضطراب کلاس درس و زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی^۳ برای دانشجوی دانشگاه چینی را بررسی کردند. یک رابطه منفی معنادار بین اضطراب کلاس درس و مهارت انگلیسی فرد ظاهر شد؛ در حالی که لذت یادگیری زبان خارجی به طور قابل توجه و مثبتی با مهارت انگلیسی در ارتباط بود، که تحقیقات قبلی را تأیید می‌کند. قدرت رابطه بین احساسات و مهارت انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی خود ادراک شده در لی و همکاران (۲۰۱۹) به سطح مهارت شرکت‌کنندگان بستگی داشت. لذت یادگیری زبان خارجی یک پیش‌بینی کننده مثبت قوی تر برای مهارت انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی نسبت به

^۱FLE-Private^۲FLE-Teacher^۳FLE-Atmosphere^۴EFL

اضطراب کلاس درس در گروه با مهارت پایین بود، جایی که شرکت‌کنندگان اضطراب کلاس درس بیشتر و لذت یادگیری زبان خارجی کمتری را گزارش کردند. در گروه‌های با مهارت متوسط و بالا، اضطراب کلاس درس به یک پیش‌بینی‌کننده قوی‌تر برای مهارت انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی خود ادراک شده تبدیل شد. شرکت‌کنندگان گزارش دادند که نتایج ناامیدکننده آزمون انگلیسی و انتقاد شدید معلم، اضطراب کلاس درس را در آنها افزایش داد، در حالی که نتایج خوب آزمون، کلمات دوستانه معلم و موقعیت اجتماعی خوب، موجب افزایش لذت یادگیری زبان خارجی آنها شد.

الگوهای مشابهی بین لذت یادگیری زبان خارجی و یادگیری زبان خارجی در مطالعه جین و جون ژانگ (۲۰۱۸) روی ۳۲۰ دانش‌آموز دبیرستانی زبان انگلیسی که زبان اول آنها چینی بودند ظاهر شد. یک راه حل سه عاملی از تجزیه و تحلیل عاملی مقیاس لذت یادگیری زبان خارجی پدید آمد: لذت حمایت معل، لذت حمایت دانش آموز، و لذت یادگیری. لذت یادگیری زبان خارجی هم تأثیر مستقیم و هم غیرمستقیم بر نمرات پیشرفت دانش‌آموزان داشت. این متغیر بیشترین تأثیر را بر پیشرفت زبان انگلیسی داشت و دو عامل دیگر یعنی لذت حمایت معلم و لذت حمایت دانش آموز تأثیر غیرمستقیم داشتند.

همان نویسندگان، نسخه کوتاه‌تری از نسخه چینی قبلی خود از مقیاس لذت زبان خارجی (جین و جون ژانگ، ۲۰۱۹) ایجاد کردند و ادعا کردند که این نسخه ویژگی‌های روان‌سنجی بهتری نسبت به مقیاس لی و همکاران (۲۰۱۹) نشان می‌دهد.

در مطالعه دیگری با زبان‌آموزان زبان انگلیسی، جیانگ و دوائل^۲ (۲۰۱۹) بررسی کردند که سطوح و منابع لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس از ۵۶۴ دانش‌آموز چینی تا چه اندازه با زبان‌آموزان در خارج از چین متفاوت است. در حالی که میانگین سطوح لذت یادگیری زبان خارجی کاملاً مشابه بود، سطوح اضطراب کلاس درس بالاتر از دوائل و مک اینتایر (۲۰۱۴) بود. روابط بین متغیرهای داخلی یادگیرنده، مربوط به معلم و سطوح لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس به طور کلی با موارد شناسایی شده در خارج از چین قابل مقایسه بود.

^۱Jin and Jun Zhang

^۲Jiang and Dewaele

دوائل و همکاران (۲۰۱۹) بر روی ۵۹۲ زبان‌آموز ترکی به عنوان یک زبان خارجی در قزاقستان متمرکز شدند. سطوح لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس دانش‌آموزان قزاقستانی در کلاس‌های ترکی تقریباً مشابه تحقیقات قبلی بود. لذت یادگیری زبان خارجی در ترکی به شدت با نگرش به ترکی مرتبط بود. همچنین یادگیری زبان خارجی با متغیرهای معلم محور در ارتباط بود ولی ارتباط کمی با متغیرهای وابسته به زبان‌آموز داشت.

دوائل و همکاران (۲۰۱۹)^۱ در مورد تأثیر معلم بر لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس ۲۱۰ دانش‌آموز زبان انگلیسی مطالعه نمودند. مشخص شد که ویژگی‌های معلم بیش از دو برابر اختلاف لذت یادگیری زبان خارجی را نسبت به اضطراب کلاس درس توضیح می‌دهد. قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده لذت یادگیری زبان خارجی رفتار دوستانه معلم بود، در حالی که لهجه خارجی معلم در زبان انگلیسی باعث کاهش لذت یادگیری زبان خارجی دانش‌آموزان شد. شرکت‌کنندگان اضطراب کلاس درس بیشتری را با معلمان جوان‌تر، معلمانی که بیش از حد سخت‌گیر بودند و معلمانی که زبان انگلیسی کمی در کلاس استفاده می‌کردند گزارش کردند. تأثیر بافت سیاسی و تاریخی و تأثیر زبان مقصد تمرکز تحقیقات د اسمیتز^۲ و همکاران (۲۰۱۸) بود. آن‌ها در مورد لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس ۸۹۶ دانش‌آموز مدارس ابتدایی، دو زبان مقصد (انگلیسی و هلندی) را در دو نوع مدرسه مختلف در بخش‌های فرانسوی زبان بلژیک مقایسه کردند. نوع اول مدرسه معمولی بود که در آن دانش‌آموزان به زبان فرانسوی آموزش می‌دیدند و در آن کلاس‌های زبان هلندی و انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی داشتند. نوع دوم، مدرسه‌ای بود که آموزش یکپارچه محتوا و زبان^۳ را پذیرفته بود و برخی از کلاس‌های محتوا به زبان هلندی یا انگلیسی تدریس می‌کردند. دی اسمت و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که دانش‌آموزان آموزش یکپارچه محتوا و زبان نسبت به همسالان خود اضطراب کلاس درس کمتری را تجربه کردند، اما سطوح لذت یادگیری زبان خارجی مشابه بود. انگلیسی به طور قابل توجهی اضطراب کلاس درس کمتر و لذت یادگیری زبان خارجی بیشتری نسبت به هلندی برانگیخت، که نشان می‌دهد زمینه تاریخی و سیاسی، و

^۱Dewaele et. al.

^۲The smiths

^۳Content and Language Integrated Learning (CLIL)

به طور خاص روابط بین گروهی بین جوامع فرانسوی زبان و هلندی زبان، و همچنین نوع نظام مدرسه، احساسات زبان آموزان زبان انگلیسی را شکل داده است.

در مطالعه‌ای بر اساس داده‌های مقطعی و طولی از ۱۰۸ دانش آموز ژاپنی زبان انگلیسی، سایتو و همکاران^۱ (۲۰۱۸) بررسی کردند که لذت یادگیری زبان خارجی، و انگیزه تا چه حد بر توسعه درک زبان انگلیسی در یک دوره ۳ ماهه تأثیر گذاشته است. تجزیه و تحلیل عاملی یک راه حل سه عاملی مشابه آنچه در دوائل و مک اینتایر (۲۰۱۶) گزارش شده است، ارائه کرد. دانش آموزانی که بیشترین پیشرفت را در درک زبان انگلیسی داشتند، به طور قابل توجهی لذت یادگیری زبان خارجی خصوصی بیشتر و اضطراب کلاس درس کمتر را گزارش کردند. یک یافته مهم این بود که لذت یادگیری شخصی پیش‌بینی‌کننده‌ای مستقل از دستاوردهای قابل درک بود.

مطالعات زیر به طور خاص بر روی نوسانات و تغییر در لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس متمرکز شده است. اولاً، بودرو و همکاران^۲ (۲۰۱۸) رویکرد پویایی را برای اندازه گیری لحظه‌ای لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس بر اساس ثانیه اتخاذ کرد. ده دانشجوی انگلیسی-کانادایی تکالیف گفتاری را به زبان فرانسوی به عنوان زبان دوم تکمیل نموده و پس از آن ضبط عملکرد خود را مشاهده و سطوح لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس خود را گزارش کردند. مصاحبه های بعدی در مورد دلایل نوسانات به محققان اجازه داد تا علل را درک کنند. تجزیه و تحلیل همبستگی مقادیر متعدد لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس شرکت کننده نشان داد که این مقادیر از مثبت به منفی و سپس به صفر تغییر می‌کند. لذت یادگیری زبان خارجی بالا به طور لحظه‌ای با اضطراب کلاس درس پایین همزمان شد، اما این رابطه می‌تواند چند ثانیه بعد به طور کامل تغییر کند. این یافته تأیید کننده این دیدگاه بود که لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس ابعاد مستقلی هستند. شرکت کنندگان در مصاحبه توضیح دادند که نوسانات می‌تواند به عدم کنترل لحظه‌ای اضطراب در کلاس و یا بی حوصلگی ارتباط داده شود.

دوائل و دوائل (۲۰۱۸) دیدگاه سنتی‌تری را برای اندازه گیری تأثیر لذت یادگیری زبان

^۱Saito et al

^۲ Boudreau et al.

خارجی و اضطراب کلاس درس بر تمایل به برقراری ارتباط^۱ به کار بستند. شرکت‌کنندگان شامل ۹ دانش‌آموز دبیرستانی بریتانیایی در لندن بودند. نتایج نشان داد که اضطراب کلاس درس، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده منفی تمایل به برقراری ارتباط است.

پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت‌تر تمایل به برقراری ارتباط، استفاده مکرر از زبان دوم توسط معلم، نگرش مثبت نسبت به زبان دوم، لذت یادگیری زبان خارجی اجتماعی و سن زبان آموزان بود. آنها به این نتیجه رسیدند که معلمان با ایجاد یک کلاس درس عاطفی مثبت و حمایتی، نقش کلیدی در تقویت تمایل به برقراری ارتباط فراگیران دارند. علاوه بر این، پرورش علاقه زبانی و فرهنگی، زبان آموزان را تشویق کرد تا از زبان دوم در مقابل همسالان و معلمان خود استفاده کنند.

در مطالعه دوائل (۲۰۱۹b) نیز مشخص شد که اضطراب کلاس درس قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده (منفی) تمایل به برقراری ارتباط است. تحقیقات دیگری در مورد ماهیت منحصر به فرد لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس، نقش ویژگی‌های شخصیتی را بررسی کردند. دوائل و مک اینتایر (۲۰۱۹) داده‌هایی را در مورد لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس از ۷۵۰ زبان‌آموز زبان خارجی از سراسر جهان جمع‌آوری کردند. آنها دریافتند که اضطراب کلاس درس بیشتر توسط ویژگی‌های شخصیتی ثبات عاطفی و کمتر توسط ابتکار اجتماعی پیش‌بینی می‌شود. در مقابل، لذت یادگیری زبان خارجی به شدت توسط متغیرهای معلم محور و کمتر با ویژگی‌های شخصیتی، همدلی فرهنگی، پیش‌بینی شد. این پدیده را می‌توان برای تقویت این استدلال استفاده کرد که لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب کلاس درس ممکن است همبستگی ضعیفی داشته باشند، اما قطعاً احساسات جداگانه‌ای هستند (دوائل و مک اینتایر، ۲۰۱۴).

علاوه بر این، تجزیه و تحلیل روایت‌های شرکت‌کنندگان در مورد لذت یادگیری زبان خارجی و اضطراب در کلاس درس، یافته‌های آماری را تأیید کرد: آنها لذت یادگیری زبان خارجی را اغلب به معلم نسبت می‌دادند در حالی که اضطراب کلاس درس اغلب به خودشان مرتبط بود.

^۱Willingness to Communicate (WTC)

بودزینسکا^۱ (۲۰۱۸) نشان داد که تحقیقات الهام گرفته از روانشناسی مثبت‌گرا در زبان‌شناسی کاربردی به دو رکن اول روانشناسی مثبت‌گرا، یعنی احساسات مثبت و ویژگی‌های شخصیتی مثبت تمرکز کرده است، در حالی که اصل سوم، یعنی نقش نهادهای مثبت، کمتر مورد تحقیق قرار گرفته است. مطالعه قوم‌نگاری او در یک مدرسه زبان لهستانی نشان داد که حضور معلمان شاد و بسیار فداکار، که روی پیشرفت زبانی دانش‌آموزان خود و همچنین رفاه عاطفی آنها سرمایه‌گذاری کردند، بر پیشرفت دانشجویان تأثیر داشت. (ص ۵۱).

مطالعات معلم محور

تحقیقات متأثر از روانشناسی مثبت همچنین در زمینه احساسات معلم زبان انگلیسی با کتاب‌های ویرایش‌شده و مسائل خاص پدیدار شد (آگودو^۲، ۲۰۱۸؛ دی کوستا و همکاران، ۲۰۱۸؛ مرسر و کوستولاس^۳، ۲۰۱۸). محققان بر روی تهدیدات بسیاری برای رفاه عاطفی معلمان (شامل متغیرهای درونی معلم مانند شخصیت آنها، متغیرهای خاص کلاس مانند رفتار دانش‌آموز، و متغیرهای زمینه‌ای وسیع مانند موسسه یا نظام آموزشی ملی) تمرکز کردند. مرسر و همکاران (۲۰۱۶) و تالبوت و مرسر (۲۰۱۸) بر رفاه عاطفی معلمان زبان و راهبردهای تنظیمی که برای مدیریت احساسات خود در موقعیت‌های چالش برانگیز استفاده می‌کنند، تمرکز کردند. به طور مشابه، موریس و کینگ (۲۰۱۸) به این موضوع پرداختند که چگونه هفت معلم دانشگاه ژاپنی از استراتژی‌های تنظیم هیجان برای مقابله با بی‌تفاوتی دانش‌آموزان، سکوت کلاس درس، بدرفتاری و شرایط کاری دشوار استفاده می‌کنند. موریس و کینگ (۲۰۱۸) در مطالعه بعدی بر روی همان داده‌ها، صاحب‌های نیمه ساختاریافته، مشاهدات کلاسی، و جلسات یادآوری برای درک تعامل پویا بین بافت و مقررات معلمان خود و دانش‌آموزانشان ترکیب کردند. عواطف، به‌ویژه احساسات منفی، برای انجام مسئولیت‌های خود، آموزش و حفظ سلامت روانی خود.

^۱Budzińska

^۲Agodu

^۳De Costa et al.,

^۴Mercer and Kostoulas

هوش هیجانی نهانی^۱ یک متغیر مستقل در مطالعه دوائل و دوائل (۲۰۱۸) بود که شامل ۵۱۳ معلم زبان انگلیسی بود. شرکت کنندگان با سطوح بیشتر هوش هیجانی نهانی نگرش مثبت تری به دانشجویان داشتند و بیشتر لذت می بردند. تحقیقات دیگر بر روی همان داده‌ها نشان داد که سطوح بالاتر هوش هیجانی با مدیریت کلاس درس، مهارت‌های آموزشی و خلاقیت گزارش شده مطلوب، مرتبط است. دوائل دریافت که معلمان با هوش هیجانی بالا به طور قابل توجهی انگیزه ذاتی بیشتری دارند و بیشتر به مقررات پایبند هستند. لی و راوال (۲۰۱۸) نشان دادند که عشق به این حرفه باعث پایداری یک معلم ریاضی در چین و یک معلم انگلیسی در نپال شده است. عشق متقابل، درک، و حمایت بین معلمان و دانش‌آموزان در طول تعاملات کلاسی، حیاتی بود و به معلمان کمک کرد تا تحت تأثیر عوامل اجتماعی-سیاسی مرتبط با کار قرار نگیرند. مطالعه موردی یک مدرس انگلیسی کهنه‌کار در چین نشان داد که ایمان بودایی "تأثیر دگرگون کننده‌ای بر تجربیات عاطفی و رشد هویت او" داشت (دینگ و دی کوستا، ۲۰۱۸). مطالعه مک اینتایر و همکاران (۲۰۱۹ b) بر روابط آماری بین سطوح رفاه، درک استرس و پروفایل های شخصیتی ۴۷ معلم زبان انگلیسی متمرکز شد. آنها از پرسشنامه نمایه‌ساز پرما و یک پرسشنامه بزرگ پنج شخصیتی، مجموعه بین‌المللی آیتم شخصیت^۲ استفاده کردند. محققان دریافتند که ثبات عاطفی، قوی‌ترین همبستگی را با ابعاد پرما دارد. همبستگی مثبت و به ویژه قوی با احساسات مثبت (۳۵ درصد از اختلاف مشترک) و همبستگی منفی با احساسات منفی (۳۱ درصد از اختلاف مشترک) بود. پرما با چهار ویژگی از پنج ویژگی شخصیتی (موافق بودن، وظیفه‌شناسی، ثبات عاطفی و هوش) ارتباط معنی‌داری داشت. فقط برونگرایی با رفاه معلم همبستگی نداشت. شرکت کنندگان با در نظر گرفتن شایع‌ترین عوامل استرس‌زای مزمن در زندگی حرفه‌ای خود، حجم کاری سنگین، استرس مالی و ساعات طولانی را فهرست کردند. مشکلات مالی نیز در صدر فهرست عوامل استرس‌زای رویدادهای زندگی قرار داشتند.

مطالعات مداخله‌ای

مداخلات در دوره کنونی کمتر بر پیامدهای زبانی و بیشتر بر رفاه، مشارکت، احساسات عاملی،

^۱Trait Emotional Intelligence

^۲IPIP

آگاهی عاطفی، احساس کنترل بر زندگی و توانایی غلبه بر موانع یادگیرندگان (و معلمان) متمرکز است.

چنین طرز فکری می‌تواند نقش مهمی در رشد زبان‌شناختی زبان‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان داشته باشد (فرچر، ۲۰۱۶؛ گابریس بارگر، ۲۰۱۶؛ هلگنسن، ۲۰۱۶). این مداخلات می‌تواند راه رفتن در کلاس، موسیقی (میچل و همکاران، ۲۰۱۹)، ترکیبی از موسیقی، سپاس‌گزاری (گرگرسن و همکاران، ۲۰۱۶)، نوع دوستی، ورزش و خنده (گرگرسن، ۲۰۱۶) یا حتی کمک به دیگران به منظور خارج شدن از تمرکز بر خود باشد. گرگرسن و همکاران (۲۰۱۶) از یک استراتژی ارزیابی مجدد شناختی در طول یک مداخله یک هفته‌ای نسبتاً موفقیت‌آمیز با یک معلم-شرکت‌کننده که تلاش می‌کرد تا با برجسته کردن «خطاهای نقره‌ای»، استرس را محدود کند، استفاده کرد. نتایج نشان داد که تاب‌آوری عاطفی معلمان را می‌توان در درجه اول با افزایش آگاهی از احساسات خود و دانش‌آموزانشان و سپس با کمک به آنها در ایجاد راهبردهایی برای اجتناب از استرس و کاهش خطر طولانی مدت فرسودگی شغلی تقویت کرد. معلمان، مانند رزمی‌کاران، به کنترل قوی بدن و ذهن، و انعطاف‌پذیری جسمی و ذهنی کافی برای رویارویی با چالش‌ها در کلاس و مؤسسه نیاز دارند.

نتیجه‌گیری

بیشتر مطالعاتی که ساختارهای روان‌شناسی مثبت را در این دوره دوم ترکیب کردند، با هدف درک تنوع در سطح فردی یا گروهی به منظور بهینه‌سازی نقاط قوت و رفاه دانش‌آموزان یا معلمان، و بهبود آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی انجام شدند. در نتیجه به طور کلی، به نظر می‌رسد که محققان به توصیه‌های مک اینتایر و مرسر (۲۰۱۴) توجه کرده‌اند، زیرا مطالعات در این دوره بر احساسات در مقیاس‌های زمانی مختلف متمرکز شده‌اند، و اهمیت بافت‌های مختلف از کلاس درس تا مؤسسه را در نظر گرفته‌اند. تأثیر نظریه سازگار پویا در این زمینه را نمی‌توان نادیده گرفت. این نظریه با شواهد زیادی ظاهر شد که احساسات یادگیرنده و معلم بسته به تعامل بین عوامل داخلی و خارجی به صورت پویا در نوسان است و ممکن است

^۱Fresacher

^۲Gabryś-Barker

^۳Helgesen

در طولانی مدت تغییر کند. همچنین، به نظر می‌رسد تعداد مطالعاتی که دیدگاه‌های سطح فردی را اتخاذ می‌کنند، بیشتر از مطالعاتی است که دیدگاه‌های گروهی در زمینه احساسات معلم دارند.

برخی مسائل که در گذشته به آنها اشاره شده است، امروزه نیز مورد بحث هستند. از جمله خطر ساده‌سازی بیش از حد فرآیندهای تعاملی پیچیده در یادگیری زبان انگلیسی، مانند گفتن این جمله به زبان‌آموزان جدید که احساسات مثبت "تنها راه برای مهارت بیشتر" است (کومورسکا، ۲۰۱۶، ص ۳۹). این خطر بیان‌گر این واقعیت است که طرح‌های پژوهشی فقط می‌توانند تعداد محدودی متغیر وابسته و مستقل داشته باشند (دورنیه، ۲۰۰۷). با در نظر گرفتن دوره دوم، به نظر می‌رسد یک روند کلی با توسعه ابزارهای روان‌سنجی و در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف تحقیق برای بررسی روند پدیده‌های جالب به وجود آمده است. با در نظر گرفتن این موضوع که اکثر تحقیقات موجود در این زمینه، مطالعات مقطعی هستند، واضح است که مطالعات طولی بیشتری برای نتیجه‌گیری علی واضح‌تر مورد نیاز است (لازاروس، ۲۰۰۳). همچنین، مطالعات موردی درک بهتری را ارائه می‌دهند، اما قابلیت تعمیم آنها اندک است (دورنیه، ۲۰۰۷). ما همچنین احساس می‌کنیم که مطالعات مداخله‌ای الهام‌گرفته از روانشناسی مثبت در کلاس‌های درس زبان خارجی مورد نیاز است. این مطالعات می‌توانند با استفاده از طیف گسترده‌ای از رویکردها، راه‌هایی برای تقویت مهارت‌های زبانی و احساسات درونی زبان‌آموزان پیشنهاد دهند. (دوئل و مک اینتایر، ۲۰۱۹ a).

فهرست منابع

Aguilar-Río, J. I. (2013). L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle: caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil* 48, 137–156. doi: 10.4000/lidil.3323

Arnold J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Avila-López J. (ed.) (2015). “Didáctica de la emoción: De la investigación al aula de ELE” in *MARCO ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21.

Belnap, R. C., Bown, J., Dewey, D. P., Belnap, L. P., and Steffen, P. R. (2016). “Project perseverance: helping students become self-regulating learners” in *Positive psychology in SLA*. eds. P. D. MacIntyre, T. Gregersen, and S. Mercer (Bristol: Multilingual Matters), 282–304.

Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. NY: Routledge.

Benesch, S. (2018). Commentary. In H. Rawal, P. De Costa & Wendy Li (eds.), *emotions in second language teaching: theory, research and teacher education*. [Special issue]. *Chin. J. Appl. Linguist.* 41, 571–577. doi: 10.1515/cjal-2018-0039

Boudreau, C., MacIntyre, P. D., and Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: an idiodynamic approach. *Stud. Second Lang. Learn. Teach.* 8, 149–170. doi: 10.14746/ssllt.2018.8.1.7

Budzińska, K. (2018). Positive institutions: a case study. *Theory Pract. Second Lang. Acquis.* 4, 33–54.

Chen, X., and Padilla, A. M. (2019). *New orientation in bilingual research: A study of flourishing using a positive psychology perspective*. Atlanta, U.S.A: The American Applied Linguistics Association (AAAL). 9–12 March, 2019.

Czimmermann, E., and Piniel, K. (2016). “Advanced language learners’ experiences of flow in the Hungarian EFL classroom” in *Positive psychology in SLA*. eds. P. D. MacIntyre, T. Gregersen, and S. Mercer (Bristol: Multilingual Matters), 193–214.

De Costa, P. I., Rawal, H., and Li, W. (2018). Broadening the second language teacher education agenda: international perspectives on teacher emotions. *Chin. J. Appl. Linguist.* 41, 401–409. doi: 10.1515/cjal-2018-0030

Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. *Mod. Lang. J.* 89, 367–380. doi: 10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x

Dewaele, J.-M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *Lang. Teach.* 39, 13–15.

Dewaele, J. M., and Li, C. (2018). Emotions in SLA [Special issue]. *Stud. Second Lang. Learn. Teach.* 8, 15–19. doi: 10.14746/ssllt.2018.8.1.1

Dewaele, J.-M. (2018). The relationship between trait emotional intelligence and experienced ESL/EFL teachers’ love of English, attitudes towards their students and institution, self-reported classroom

practices, enjoyment and creativity. In H. Rawal, P. De Costa, & W. Li (eds.), *emotions in second language teaching: theory, research and teacher education*. [Special issue]. *Chin. J. Appl. Linguist.* 41, 468–487. doi: 10.1515/cjal-2018-0023

Dewaele, J.-M., Franco Magdalena, A., and Saito, K. (2019a). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *Mod. Lang. J.* 103, 412–427. doi: 10.1111/modl.12555

Dewaele, J.-M., and MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Stud. Second Lang. Learn. Teach.* 4, 237–274. doi: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Diener, E. (2009). "Positive psychology: past, present and future" in *Oxford handbook of positive psychology*. eds. C. R. Snyder and S. J. Lopez (New York, NY, US: Oxford University Press), 7–11.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Can. Mod. Lang. Rev.* 60, 549–586. doi: 10.3138/cmlr.60.5.549

Fredrickson, B. L. (2006). "The broaden-and-build theory of positive emotions" in *A life worth living: Contributions to positive psychology*. eds. M. Csikszentmihalyi, and I. S. Csikszentmihalyi (New York: Oxford University Press), 85–103.

Fresacher, C. (2016). "Why and how to use positive psychology activities in the second language classroom" in *Positive psychology in SLA*. eds. P. D. MacIntyre, T. Gregersen, and S. Mercer (Bristol: Multilingual Matters), 344–358.

Gabryś-Barker, D. (2016). "Caring and sharing in the foreign language class: on a positive classroom climate" in *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. eds. D. Gabryś-Barker and D. Gałajda (New York: Springer), 155–174.

Gregersen, T. (2013). "Language learning vibes: what, why and how to capitalize for positive affect" in *The affective dimension in*

second language acquisition. eds. D. Gabryś-Barker and J. Bielska (Bristol, UK: Multilingual Matters), 89–98.

Jin, Y. X., and Jun Zhang, L. (2019). A comparative study of two scales for foreign language classroom enjoyment. *Percept. Mot. Skills*. doi: 10.1177/0031512519864471

Komorowska, H. (2016). “Difficulty and coping strategies in language education: is positive psychology misrepresented in SLA/FLT?” in *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. eds. D. Gabryś-Barker and D. Gałajda (Cham: Springer), 39–56.

Kusiak-Pisowacka, M. (2016). “How to test for the best: implementing positive psychology in foreign language testing” in *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. eds. D. Gabryś-Barker and D. Gałajda (Cham: Springer), 289–306.

Lake, J. (2013). “Positive L2 self: linking positive psychology with L2 motivation” in *Language learning motivation in Japan*. eds. M. Apple, D. Da Silva, and T. Fellner (Bristol: Multilingual Matters), 225–244.

Lantolf, J., and Swain, M. (2019). On the emotion ~ cognition dialectic: a sociocultural response to prior. In M. Bigelow (ed.), *perspectives: (re)considering the role of emotion in language teaching and learning*. [Special issue]. *Mod. Lang. J.* 103, 528–530. doi: 10.1111/modl.12574

Lazarous, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychol. Inq.* 14, 93–109. doi: 10.1207/S15327965PLI1402_02

Li, C., Dewaele, J.-M., and Jiang, G. (2019). The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. *Appl. Linguist. Rev.* doi: 10.1515/applirev-2018-0043. Online first

Li, C., Jiang, G., and Dewaele, J.-M. (2019). Understanding Chinese high school students’ foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment Scale. *System* 76, 183–196. doi: 10.1016/j.system.2018.06.004

Li, W., and Rawal, H. (2018). Waning and waxing of love: unpacking layers of teacher emotion. *Chin. J. Appl. Linguist.* 41, 552–570. doi: 10.1515/cjal-2018-0038

Lopez, S. J., and Snyder, C. R. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

MacIntyre, P. D., and Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Stud. Second Lang. Learn. Teach.* 2, 193–213. doi: 10.14746/ssl.t.2012.2.2.4

Mercer, S. (2016). “Seeing the world through your eyes: empathy in language learning and teaching” in *Positive psychology in SLA*. eds. P. D. MacIntyre, T. Gregersen, and S. Mercer (Bristol: Multilingual Matters), 91–111.

Mercer, S., and Kostoulas, A. (eds.) (2018). *Teacher psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Oxford, R. (2016a). “Toward a psychology of well-being for language learners: the ‘EMPATHICS’ vision” in *Positive psychology in SLA*. eds. P. D. MacIntyre, T. Gregersen, and S. Mercer (Bristol: Multilingual Matters), 10–90.

Pavelescu, L., and Petrić, B. (2018). Love and enjoyment in context: four case studies of adolescent EFL learners. *Stud. Second Lang. Learn. Teach.* 8, 73–101. doi: 10.14746/ssl.t.2018.8.1.4

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Ross, A. S., and Rivers, D. J. (2018). Emotional experiences beyond the classroom: interactions with the social world. *Stud. Second Lang. Learn. Teach.* 8, 103–126. doi: 10.14746/ssl.t.2018.8.1.5

Rubio, F. D. (2011). Optimal experiences in the foreign language classroom: flow states in speaking tasks. *Anglistik: Int. J. Engl. Stud.* 22, 63–79.

Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., and In’nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience and second language comprehensibility development in classroom settings. *Lang. Learn.* 68, 709–743. doi: 10.1111/lang.12297

Seligman, M. E. P., and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *Am. Psychol.* 55, 5–14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Sharwood Smith, M. (2017). *Introducing language and cognition. A map of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Lang. Teach.* 46, 195–207. doi: 10.1017/S0261444811000486

Tardy, C. M., and Snyder, B. (2004). ‘That’s why I do it’: flow and EFL teachers’ practices. *ELT J.* 58, 118–128. doi: 10.1093/elt/58.2.118

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۰۳

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمان نظامی

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۰۴

دوره دوم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۲

صص ۴۵-۵۴

مقاله ترجمه

یادگیری زبان به کمک رایانه در محیط دانشگاهی نظامی

نویسنده: مایکل باری^۱ و گری گوری رینان^۲

مترجم: سید صادق عزیزی^۳

چکیده

از دیرباز معلمان زبان از کاربران مشتاق فناوری اطلاعات و ارتباطات بوده‌اند. وقتی برای اولین بار اینترنت به بخشی جدایی ناپذیر از فرآیند آموزش/یادگیری زبان مبدل شد، همراه با آن امکان ایجاد و توسعه رویکردهای جدیدی نیز برای آموزش زبان‌ها به وجود آمد. فناوری اطلاعات و ارتباطات و اینترنت ظرفیت بالقوه بزرگی را در فراگیری زبان ارائه دادند و تغییرات کیفی در کلاس درس، از قبیل دسترسی به مطالب معتبر، امکان بحث‌های واقعی و بین‌المللی‌سازی حقیقی فرآیند آموزشی را ایجاد کرده‌اند.

واژگان کلیدی: فرآیند یادگیری زبان، یادگیری زبان به کمک رایانه (CALL) مشارکت دانشجویی، سامانه مدیریت یادگیری باربورکا (LMS)، کنفرانس تحت شبکه

^۱ دانشیار کالج آموزش، مطالعات حرفه‌ای، میانی آموزشی و فناوری، دانشگاه فلوریدا غربی

^۲ مشاور نظام‌های آموزشی در نیروی دریایی ایالات متحده

^۳ مدرس دانشگاه افسری امام علی (ع)، S.sadegh.azizi@gmail.com

مقدمه

۱. یادگیری زبان با کمک رایانه

فناوری اطلاعات و ارتباطات در حال تغییر ماهیت یادگیری زبان هستند و ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند. این تغییرات در روش‌های ارائه، مهارت‌ها و محتوای آموزش داده شده، راهبردهای ارزشیابی و تغییرات در روابط معلم و دانش‌آموز مشهود است. این دو مقدمه‌ای برای افزایش رویکردهای دانش‌آموز محور است که هر دو منجر به ترس کمتر یادگیرندگان از شکست و یا از دست دادن موقعیت اجتماعی می‌شوند. اما استفاده موفقیت‌آمیز از فناوری چند رسانه‌ای نیازمند رویکردی از آموزش/یادگیری است که محتوای ارائه را با ابزارهای فنی هماهنگ کند. مثلاً استفاده از «سی دی رام»ها و «دیسک‌های لیزری»^۱، خواندن متون مختلف زبان‌های خارجی در شبکه جهانی وب، ارتباط الکترونیکی برقرار کردن با معلمان، همکلاسی‌ها، همکاران و گویشوران بومی آن زبان از جمله این موارد هستند.

یادگیری زبان به کمک رایانه به مثابه رویکردی برای آموزش و یادگیری زبان تلقی می‌شود که در آن رایانه به عنوان ابزاری برای ارائه، تقویت و ارزیابی مطالب آموزشی استفاده می‌شود که معمولاً شامل عناصر تعاملی چشمگیری است (داوایس، ۲۰۱۶).^۲ لوی، یادگیری زبان به کمک رایانه را به صورت «جستجو و مطالعه برنامه‌های کاربردی رایانه در آموزش و یادگیری زبان»^۳ تعریف می‌کند (لوی، ۱۹۹۷).^۴ بلوغ یادگیری زبان به کمک رایانه با ظهور پدیده‌ای جدید و آنچه که از آن به یادگیری زبان مبتنی بر شبکه یاد می‌شود، اتفاق افتاده است. به گفته وارشاور^۵، یادگیری زبان مبتنی بر شبکه، رویکردی در آموزش زبان است که دربرگیرنده استفاده از کامپیوترهای متصل به هم در شبکه‌های محلی یا جهانی است (ورشاور، ۲۰۱۰). یادگیری زبان مبتنی بر شبکه حاکی از رویکردی جدید و متفاوت برای یادگیری زبان به کمک رایانه است که در آن ارتباط انسان به انسان در کانون توجه قرار دارد. زبان آموزان می‌توانند بدون توجه به مکان و زمان با یکدیگر یا با معلمان خود که احتمالاً گویشوران بومی هستند، در مکان‌های دور ارتباط برقرار کنند.

¹ CD-ROMs² Laser disks³ Laves⁴ Levy⁵ Warschauer

یادگیری زبان به کمک رایانه مزایای انکارناپذیری دارد:

- نقش دانش آموز: دانش آموز مستقل، خودمختار است و نقشی فعال دارد.
- نقش معلم: معلم از یک ارائه دهنده منفعل داده‌ها، به یک راهنما، ناظر و مشاور تبدیل می‌شود. علاوه بر این وی دانش و مهارت‌های دانش‌آموزان را غنا می‌بخشد.
- روش‌ها: روش‌ها از رویکرد ساختارگرایی پیروی می‌کنند که بر حل پروژه‌ها و پشتیبانی از تفکر انتقادی تأکید دارد.
- مواد: مواد مطابق با نیازهای فردی دانش‌آموزان سازگار می‌شوند، مواد تعاملی می‌شوند و با همکاری دانش‌آموزان گسترش می‌یابند.

رایانه‌ها می‌توانند با مکالمه واقعی درست (مانند کنفرانس تحت وب)، محیط یادگیری معتبری ایجاد کنند که مهارت‌های نوشتاری و خواند (رایانامه، پیام، نامه، پروژه، مطالب از شبکه جهانی وب، کتابخانه‌های الکترونیکی) را تقویت می‌کند و درک شنیداری را بهبود می‌بخشد (مانند ویدئو و اسکایپ). مزیت دیگر یادگیری زبان به کمک رایانه کارآیی آن است. یک معلم خصوصی می‌تواند چندین محصول را به طور همزمان ایجاد کند، خود درس واقعی را با استفاده از فیلم برداری از صفحه نمایش ضبط کند، صدا را حذف و آن را به سی دی یا پادکست تبدیل کند و با همکاران از نقاط مختلف جهان و همچنین با دانش‌آموزان همکاری داشته باشد.

۲. آموزش زبان در دانشگاه دفاع

دانشگاه دفاع که از نوع دانشکده‌های غیرزبان‌شناسی است، محل تحصیل متخصصان ارتش جمهوری چک و دانشجویان غیرنظامی برای برنامه‌های تحصیلی معتبر کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری است. همه این برنامه‌ها دو شکل اساسی مطالعاتی دارند - حضوری و ترکیبی. ویژگی بارز آموزش زبان، پودمانی بودن آن است که ترکیب معنادار دوره انگلیسی عمومی با دوره‌های نظامی، اقتصادی و فنی را میسر می‌سازد.

از آنجایی که دانشگاه دفاع یک مدرسه نظامی است، در آن از به روزترین دانش علمی و دستاوردهای فنی در آموزش و تمرینات عملی دانش‌آموزان استفاده می‌شود. پیاده سازی

فناوری اطلاعات و ارتباطات و دسترسی آن برای آمادگی دانشجویان امری بدیهی است. این گرایش به میزانی کمتر در مورد آموزش علوم انسانی از جمله کلاس‌های زبان که ظاهراً هیچ شباهتی با فناوری اطلاعات و ارتباطات ندارند، صدق می‌کند. این مسئله با این واقعیت تقویت می‌شود که مطالعه زبان فرآیندی بی‌پایان است و گویشور یک زبان خارجی باید پیوسته تمام تغییرات زبانی و زمینه‌های توسعه را دنبال کند که فناوری اطلاعات و ارتباطات در میان فناوری‌ها این امکان را فراهم می‌کند.

فرآیند یادگیری زبان بخش بسیار مهمی از برنامه درسی دانشگاه دفاع است. زبان انگلیسی بدون شک در اولویت قرار دارد زیرا یک درس اجباری برای همه دانشجویان است. معلمان مرکز آموزش زبان دانشگاه دفاع بر حسب تقاضای رو به رشد در مورد بالا بردن کیفیت آموزش زبان، هم بر ارتباط شفاهی و هم بر ارتباط نوشتاری متخصصان نظامی آینده تأکید می‌ورزند. اجرای برنامه یادگیری زبان به کمک رایانه و فناوری اطلاعات و ارتباطات تنها راه ایجاد انگیزه در دانشجویان جهت رسیدن به اهداف آموزش زبان مانند امتحانات زبان دانشگاه و همچنین آزمون‌های ویژه نظامی طبق استاندارد ناتو^۱ و افزایش کارایی فرآیند آموزش زبان است.

الف) پروژه مشارکت در یادگیری

دانشجویان دانشگاه دفاع با کلاس‌های حضوری، به طور منظم دو جلسه در هفته با معلمان زبان خود در تماس هستند. با این حال، در پایان تحصیلات خود باید آزمون زبان ناتو^۲ مطابق با سی چهارچوب اروپایی مشترک مرجع زبانها^۳ را که شامل مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری است، تکمیل کنند. پروژه مشارکت در یادگیری به دانشجویان این امکان را می‌دهد که از طریق ارتباطات میان‌فردی هر چهار مهارت زبانی را به یک اندازه آموزش و تمرین کنند. مزیت این فناوری (ویدئو کنفرانس تحت وب) این است که می‌توان معلمان و کارشناسان را از نقاط مختلف جهان به کلاس‌ها در مکان‌های دورافتاده یا مناطق جدا افتاده آورد. زبان آموزان با زمینه‌های مختلف می‌توانند گرد هم آیند تا در مورد یکدیگر بیاموزند. دانشجویان قادر به کشف، ارتباط، تجزیه و تحلیل و به اشتراک‌گذاری اطلاعات و دیدگاه‌ها با یکدیگر هستند.

^۱STANAG 6001

^۲STANAG 6001 SLP

^۳Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

اساساً، عامل کلیدی در این فناوری این است که بر خلاف محدودیت‌های ارتباطات نوشتاری مانند رایانامه، وبلاگ‌ها و غیره، بی‌وقفه ارتباطات شفاهی و بصری را فراهم می‌کند. پروژه مشارکت در یادگیری به صورت یک همکاری چند ملیتی میان دانشگاه دفاع و مدرسه زبان نیروهای مسلح کانادا و مدرسه خدمات عمومی کانادا آغاز شد. این برنامه به عنوان مکملی برای برنامه‌های زبان دوم موجود در دانشگاه دفاع، با مراحل بعدی پروژه شامل ایجاد کلاس‌های درس مجازی برای گروه‌های مختلف دانش آموزان، گسترش یافت. این پروژه فرصتی آنلاین برای تمرین، به ویژه تمرین صحبت کردن و گوش دادن از طریق تعامل به زبان انگلیسی فراهم می‌کند. دانش‌آموزان می‌توانند به صورت بی‌وقفه و از مکان‌های مختلف (مثلاً از کانادا، ایالات متحده آمریکا و جمهوری چک) وارد بحث شوند. رویکرد تدریس، دانشجو محور است و تا حد امکان بر اساس نیازها و علایق ارتباطی واقعی دانش آموزان است. بنابراین زبان آموزان با توجه به زندگی نظامی، فرهنگی و فردی خود در انتخاب موضوعات مرتبط و جالب نقش به سزایی ایفا می‌کنند. موضوعات باید در وبگاه در طول جلسات آنلاین و متعاقباً به صورت مکتوب از طریق ایمیل مورد بحث قرار گیرند. رویکرد افزودن یک مؤلفه نوشتاری به جلسه شفاهی انتخاب شده است تا زبان آموزان را از نظر زبانی برای شرکت در بحث آنلاین آماده کند. کانادا و جمهوری چک هزینه پروژه را به طور مشترک پرداخت می‌کنند.

فناوری صوتی و تصویری ویژه این پروژه توسط شرکت آی سی آی دیزاین^۱ که شرکتی کانادایی مستقر در شهر کبک است توسعه داده شده است. این نرم افزار امکان دسترسی آسان و در عین حال کنترل شده را به وبگاهی می‌دهد که در آن افراد مجهز به «هدست» و «وب کم» در مکان‌های مختلف، می‌توانستند با هم به صورت مجازی ملاقات کنند. این نرم افزار به ده نفر اجازه می‌دهد تا در یک زمان در صفحه‌های نمایش جداگانه در وبگاه حضور داشته باشند. ویژگی‌های فنی ویژه طراحی شده توسط این شرکت برای این برنامه خاص، تعامل معلم و شرکت کنندگان را در طول بحث تسهیل می‌کند.

هنگامی که فرآیند گنجاندن پروژه مشارکت در یادگیری در برنامه درسی دانشگاه دفاع آغاز شد، ارزیابی دانشجویی از پروژه انجام شد. در ترم زمستان سال تحصیلی ۲۰۰۷-۲۰۰۸ تحقیقی انجام شد که هدف این بود که دانشجویان چه فناوری‌هایی را برای مطالعه یک زبان خارجی

^۱ICI Wave Design

انتخاب می‌کنند و چگونه این انتخاب در طی کلاس و هم در طی مطالعات فردی آنها تاثیرگذار است. نتایج این پژوهش مزایای پروژه مشارکت در یادگیری در فرآیند آموزشی را تایید کرد. نکته مهم این است که این داده‌های تجربی توسط نظریه‌های کاملاً شناخته شده پشتیبانی می‌شوند که نشان می‌دهد یادگیری به‌طور طبیعی یک فعالیت اجتماعی-فرهنگی (ویگوتسکی، ۱۹۷۸) و وابسته به گفت‌وگو (باختین، ۲۰۱۰، ۲) است و شیوه‌های یادگیرنده محور که با استفاده از کنفرانس اینترنتی امکان‌پذیر شده‌اند، فناوری تأثیر قدرتمندی بر تغییر هویت شرکت کنندگان داشته است (ودون، ۱۹۹۷).

ب) سامانه مدیریت یادگیری باربورکا

دانشجویان دوره‌های ترکیبی نمی‌توانند از امکاناتی که در آموزش حضوری ارائه می‌شود استفاده کنند زیرا امکانات در این زمینه کافی نیست. برای آنها، رایانه نه تنها یک وسیله خوش‌آیند است، بلکه وسیله‌ای کاملاً ضروری برای خودآموزی و همچنین برای تماس آنها با معلمان و هم‌کلاسی‌ها است. این مسئله یکی از دلایل اصلی بود که معلمان زبان انگلیسی با اشتیاق از خرید سامانه مدیریت یادگیری باربورکا از دانشگاه فنی استراوا در سال ۲۰۰۶ استقبال کردند. به نظر می‌رسد سامانه مدیریت یادگیری باربورکا ابزار بسیار مناسبی برای کنترل چنین نوع مطالعه‌ای باشد. این سامانه به دانشجویان این اجازه را می‌دهد تا در هر زمان و هر مکانی مطابق با اصول یادگیری فراگیر به آن دسترسی داشته باشند. مواد مطالعاتی تعاملی پیچیده‌ای را با هدف تمرین مهارت‌های خواندن و درک خواندن و نوشتن با توجه خاص به تخصص زبان آموزان ارائه می‌کند.

سامانه مدیریت یادگیری باربورکا اجازه ایجاد (سامانه ایجاد)، اداره (سامانه مدیریت) و استفاده (سامانه دانشجویی) از بسترهایی که دربرگیرنده مطالعه می‌شود و توسط اینترنت یا در اینترنت دانشگاه دفاع ارائه می‌شود را می‌دهد. این سامانه مدیریت یادگیری علاوه بر ابزارهایی برای ایجاد، اداره و توزیع دوره‌ها، امکان ارتباط میان دانشجویان و معلم را فراهم می‌کند. چهارمین سازکار -مدرس خصوصی- برای کنترل دوره‌های مجزا طراحی شده است.

^۱Vygostky

^۲Bakhtin

^۳Weedon

علم‌آموزان از برنامه‌ی ال ام اس باربرکا برای فهم دیدگاه اصلی متون، یادداشت‌برداری از نکات اصلی، تشخیص دیدگاه اصلی از جزئیات کمکی یا پیدا کردن اطلاعاتی بخصوص، استفاده می‌کنند. این اطلاعات همزمان به تقویت مهارت‌هایی مثل برقراری ارتباط روان، در سطحی پیچیده‌تر، شکل دادن مباحثات و ابراز شیوه‌ی نگرش و نظرات درباره‌ی مباحث مختلف مانند مناقشات مسلحانه، مأموریت‌های خارجی، وضعیت سیاسی در داخل و خارج از کشور، مشکلات اجتماعی فعلی و دیگر موضوعات مربوط به حرفه‌شان و ... در زبان مقصد، نیز کمک می‌کند. ما در سال تحصیلی ۲۰۱۰-۲۰۱۱ مطالعات تحقیقاتی‌ای را طراحی کردیم، با این هدف که بفهمیم که چگونه (ای سی تی) در مطالعه و یادگیری به علم‌آموزان از راه دور کمک می‌کند و برآورد علم‌آموزان از راه دور از (ای سی تی)^۲ و به خصوص (ال ام اس باربرکا) در زمینه‌ی تمرین زبان چیست. روش تحقیق هم این گونه بود که مصاحبه‌هایی تقریباً یکسان از طریق اسکایپ صورت می‌گرفت. نتیجه تحقیقات بیانگر مزایای قابل توجه (ال ام اس باربرکا) در روند آموزش است.

با توجه به تحلیل مصاحبه‌های زبان‌آموزان، می‌توان گفت که آن‌ها آموزش از راه دور (ای سی تی/ال ام اس باربرکا) را به عنوان ابزاری برای تسهیل آموزش و تدریس می‌بینند. قسمت جالب این است که آن‌ها می‌توانند در هر زمان و هر مکان درس بخوانند و اطلاعاتی منحصر به فرد که تنها در این برنامه (ال ام اس باربرکا) است در اختیارشان قرار گیرد. از طرفی دیگر آن‌ها، از محدودیت‌ها نیز کاملاً آگاه هستند به طور مثال، کمبود تمرینات ارتباطی آن‌ها به طور مرتب روی افزایش اطلاعات نظامی متمرکز می‌شوند. این یافته‌ها از مطالعات قبلی روی آموزش عالی آنلاین و مطالعات مشابهی که روی دانش‌آموزان نظامی انجام شده بود بدست آمده بود.

تهیه مطالب با مشارکت علم‌آموزان

برای برنامه‌ریزی و ساخت موثر برنامه‌ی زبان در نمونه‌های مجزا، از طراحی آموزشی (ای دی دی ای ایی)^۳ استفاده کردیم. پنج گام (ای دی دی ای ایی) نمایانگر رهنمود و منعطف و پویایی برای ساخت تمرین‌ها و کمک ابزارهای اجرایی موثر هستند. ما این پنج گام (ای دی دی ای

^۱LMS BARBOKA

^۲ICT

^۳ADDIE

ایی) را دنبال کردیم:

- طراحی: طراحی دوره، ساختار دوره، چند رسانه‌ای و تعاملی بودن و غیره.
- ارتقاء: ارتقاء دوره با توجه به نقشه‌ی اجرای کار
- اجرا: اجرای محتوای آموزشی
- ارزیابی: ارزیابی ممتد و نهایی

در آغاز سال تحصیلی ۲۰۱۰-۲۰۱۱ پروفایل علم‌آموز از راه دوری را، حول محور استفاده از تکنولوژی، تجزیه و تحلیل کردیم. هدفمان این بود که بفهمیم آیا علم‌آموزان راه دورمان، تکنولوژی به روز (اینترنت، پورتال تحصیل خانگی و کلاس‌های زبان آنلاین) را ترجیح می‌دهند یا روش‌های سنتی (بدون برنامه‌ای سی تی) را. گذشته از آن می‌خواستیم نیازها و تمایلات دانش‌آموزان را به هنگام استفاده از (ای سی تی) در کلاس‌های زبان و سرویس (ال ام اس باربرکا) بدانیم. بنابراین آزمایشات، علم‌آموزان (ال ام اس باربرکا) را مفید ارزیابی کردند، چرا که به دانشجویان از راه دور امکان ارزیابی و دستیابی به متون جالب و پر از اصطلاحات تخصصی حوزه‌های مختلف اقتصادی و نظامی را می‌دهند. متون مورد علاقه این دانشجویان، آن‌هایی هستند که در اینترنت و کتاب‌های بازار یافت نمی‌شوند. در این زمینه، آنها معمولاً به دنبال موضوعاتی مرتبط با تخصص خود یا عناوین سیاسی و نظامی هستند.

در مواردی دیگر ارتباط راحت با مدرسین و همپایان آنها نیز مورد استقبال و تقدیر دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. ما تصمیم گرفتیم دوره‌ای جدید مختص اصطلاحات نظامی برای دانشجویان مقطع ارشد طراحی کنیم، از این رو بخش‌های فوق تخصصی همانند فصل‌هایی برای مهندسین و هوش نظامی ایجاد کردیم. در فرایند داوطلبانه با استادانی از گروه‌های تخصصی و دانشجویان مقطع ارشد همکاری کردیم. اطلاعات به صورت روشمند پردازش و با تمرین‌های واژگان و آزمون‌های درک مطلب برای گرفتن بازخورد مناسب از دانشجویان، تکمیل شد. تمامی متون و تمرین‌ها توسط شخصی با همان زبان مادری بازخوانی و اصلاح می‌شدند.

دوره در تابستان سال تحصیلی ۲۰۱۰-۲۰۱۱ ارائه شد و به طور مرتب از تمرین‌های زبان تخصصی دانشجویان آزمون گرفته می‌شد و در پایان دوره از آنها خواسته شد تا نظرشان را به اشتراک بگذارند.

از دانشجویان اولین نسخه برنامه مطالعاتی مقطع ارشد خواسته شد تا از دانش موضوعات تخصصی و تمرین‌های نظامی خود استفاده کنند و به ما در خلق دوره‌های کمک آموزشی

کمک کنند. آنها این درخواست را با اشتیاق زیاد قبول کردند، چرا که می‌توانستند از اطلاعات گردآوری شده و دانش حاصل از تمرین‌های علمی و نظامی بهره ببرند. به علاوه دانشجویان منتخب سطح بالایی در زبان انگلیسی داشتند و به مطالب نظامی علاقه‌مند بودند و به شمار زیادی از کتب ادبی زبان اصلی دسترسی داشتند. استادان زبان انگلیسی، استادان گروه‌های تخصصی و دانشجویان مذکور، برای پردازش روشمند این متون با یکدیگر همکاری کردند.

در هر متنی که تمرینی برای خوانش دانشجو آورده شد، با مثال‌هایی تعاملی (پر کردن جای خالی، پیدا کردن، صحیح و غلط و سؤال‌های چند گزینه‌ای) همراه بود که توسط برنامه (هات پوتیتوز) طراحی شده بودند. مثال‌ها متنوع و برای تقویت خلاقیت و انگیزه‌ی دانشجویان بودند.

مشارکت دادن دانشجویان، به هر دو قطب فرآیند آموزش، انگیزه می‌دهد و کیفیت عملکرد آنها را ارتقاء می‌بخشد. استادان دانش به روز و تخصصی دانشجویان در حیطه‌ی تخصصی خود را با زبان انگلیسی و (ای سی تی) می‌آمیزند و در نتیجه تسلط بیشتری به این زبان پیدا می‌کنند. از نظر علم و آموزش، دانشجویان و اساتید به صورت فعالانه در فرایند آموزش با یکدیگر همکاری می‌کنند و در نتیجه با هم، مسئولیت تحصیل و مطالعه دانشجو را که از اهداف اصلی آموزش هستند بر عهده می‌گیرند.

در دانشگاه دهوک (۲۰۱۱ تا ۲۰۰۴) و دانشگاه‌های خارج از کشور در محیط نظامی این رویه توسط مدیران ارشد ناتو حمایت می‌شود. سپهبد ویرک از مغزهای متفکر ناتو در حوزه تمرین و یادگیری مبتنی بر فناوری می‌گوید: «ما باید از فناوری استفاده کنیم؛ چرا که این فرصت را به ما می‌دهد که کارها را به روشی متفاوت انجام دهیم. همزمان باید در برابر تهدیدهای آن مقاومت کنیم اما نتایج تحقیقات، همکاری نزدیک میان دو طرف فرآیند آموزش (مدرس و دانشجو) را پیشنهاد می‌دهد.

اگر دانشجویان حس کنند که می‌توانند به میزان یکسان در فرآیند آموزش نقش داشته باشند، این موضوع انگیزه آنها و کیفیت خود فرآیند را ارتقاء می‌بخشد. همکاری مشترک، چشم‌انداز متفاوتی به استادانی که محتوای آموزشی اصطلاحات تخصصی را با همراهی گروه‌های مجازی دانشکده آماده می‌کنند، ارائه می‌دهد.

فهرست منابع:

- Bakhtin, M. M. (2010). The dialogic imagination: Four essays. University of texas Press.
- Davies, G. (2016). CALL (computer assisted language learning).
Режим доступа: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61>.
- Levy, M. (1996). CALL: context and conceptualisation. Oxford University Press.
- Viereck, K. (2011). NATO Security Learning. [online]. Available at: <http://www.newsecuritylearning.com/index.php/interview/102-natogeneral-says-more-training-will-be-on-unclassified-web>
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard university press.
- Warschauer, M., & Kern, R. (Eds.). (2000). Network-based language teaching: Concepts and practice. Cambridge university press.
- Weedon, C. (1996). Feminist practice & poststructuralist theory. Blackwell, Cambridge, England, 198

آموزش کاربرد حرفه‌ای تفکر نقادانه به دانشجویان دانشکده افسری: نتیجه تدریس آموزش طرز تفکر به افسران جوان در دانشگاه‌های نظامی

نویسنده: دانیل پارنتو^۱

مترجم: علی قاسمی^۲

چکیده

در این مقاله آموزش تفکر نقادانه برای دانشجویان دانشکده نظامی مورد بررسی قرار گرفته و نشان داده می‌شود که آموزش این نوع تفکر باید با توجه به کاربرد حرفه‌ای آن صورت گیرد. آموزش اندیشه انتقادی نبایستی تنها به منظور ارتقاء مهارت و نیل به توانمندی‌های ذهنی دانشجویان صورت گیرد، بلکه این نوع تفکر باید در محدوده وظایف و مسئولیت آنها به عنوان افسران آینده، به فراگیری عملی منتهی شود. اندیشه انتقادی، در چارچوب دستورالعمل‌های مشخص، ابزار بسیار مؤثری برای حرفه‌ای‌گری در فرایند تصمیم‌گیری در امور نظامی است. در نوشته‌ها و اسناد در مورد اهمیت تفکر انتقادی افسران جوان اتفاق نظر بسیاری وجود دارد (آیزن، ۲۰۱۶، امیلیو، ۲۰۰۴، فیشر و همکاران، ۲۰۰۹، ب، پاپارون، ۲۰۱۴).

۱ مشاور نظام‌های آموزشی در نیروی دریایی ایالات متحده

۲ ابی کالج، منچستر Ghasemiiali@outlook.com

^۳Ayers

^۴Emilio

^۵Fischer

^۶Paparone

واژگان کلیدی: مهارت‌های آموزشی، آموزش به دانشجویان، تربیت فکری

مقدمه

امروزه در فضای عملیاتی، شاهد بی ثباتی و پیچیدگی تهدیدهای ناگهانی و غیر قابل پیش‌بینی هستیم که بدون تردید در محیط جدید، تفکر انتقادی، به عنوان ابزار حیاتی برای افسر بوده که باعث توانمندی او در تصمیم‌گیری می‌شود. در سال‌های اخیر، اکثر دانشکده‌های نظامی تفکر انتقادی را به منظور یادگیری، جزئی از دروس دانشگاهی قرار داده‌اند تا این نیاز برطرف شود. اندیشه انتقادی در دروس دانشگاه افسری، شکل‌های متفاوتی دارد، که می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: آموزش مخصوص مهارت ذهنی، تلفیق اهداف آموزشی در قالب دروس دانشگاهی و یا برگزاری کارگاه‌های تفکر نقادانه در دانشگاه. از این‌رو، تفکر نقادانه جزء مهارت‌های ذهنی است که افسران نوآموز بایستی در طی دوره مقدماتی بگذرانند.

فراگیری تفکر انتقادی بایستی از نقطه نظر کاربرد حرفه‌ای انجام گیرد. آموزش تفکر نقادانه باید به رشد این مهارت در توانمندی‌های ذهنی منجر شود که در محیط دانشگاهی و در دانشکده‌های نظامی این امر به خوبی اجرا می‌گردد. در واقع، تفکر منقدانه باید افسر نوآموز را به یادگیری حرفه‌ای کاربرد این نوع تفکر هدایت کند. این کارکرد، به عنوان افسر، جز وظایف و مسئولیت‌های محسوب می‌شود. اگر این تفکر به درستی و با شیوه نامه‌های مشخص شکل گیرد می‌تواند ابزاری مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری نظامی باشد.

این مقاله، ادعای ایجاد مبنایی برای برنامه دانشگاهی، به منظور ورود تفکر انتقادی، به عنوان یک واحد درسی در دانشکده‌های نظامی ندارد. هم‌اکنون نخستین اقدام‌ها برای نیل به این هدف، به ویژه در آمریکا صورت گرفته است (فیشر و همکاران، ۲۰۰۹، ب، گیلوت، ۲۰۰۶، مک کون، ۲۰۱۲). در واقع، هدف این مقاله استفاده از دیدگاه علمی، برای نمایش این مهم است که چگونه تفکر انتقادی به عنوان ابزار ذهنی، در فرآیند تصمیم‌گیری افسران مدنظر قرار گیرد و چطور آموزش آن در دانشکده نظامی اجرا شود. از این طریق، مقاومت‌های آشکاری که باعث بازدارندگی رشد این نوع تفکر در میان افسران نوآموز می‌شود، به ویژه، از سوی منتقدانی که به این مهارت ذهنی همچون یک خطر بالقوه برای انسجام زنجیره فرماندهی می‌نگرند مورد بررسی قرار می‌گیرد.

^۱Guillot^۲McKown

تفکر نقادانه: استقلال ذهنی

اتفاق نظر علمی در مورد معنای تفکر نقادانه وجود ندارد. فیشر^۱ و همکاران (۲۰۰۹ ب) تعاریف زیادی که در آثار متعدد استفاده شده است را به طور مفصل بازنگری کرده و هر یک را به طور ویژه بررسی نموده اند. هر یک از این معانی مکمل دیگری بوده. در این مقاله، تفکر نقادانه، نوعی ظرفیت ذهنی تعریف می‌شود: یعنی، توانایی اندیشیدن دقیق و غیرارادی با استفاده از مجموعه‌ای از ابزارهای ذهنی. در مجموعه حوزه‌های یادگیری، بنجامین بلومز^۲ که منبع خوبی برای این کار به‌شمار می‌رود، تفکر نقادانه در رأس هرم مهارت‌های شناختی قرار دارد (انیس^۳، ۱۹۸۵). تفکر نقادانه باعث بکارگیری مهارت‌های خلاقانه سطح بالا و ارتقای مهارت ارزیابی می‌شود. از همه مهم‌تر، بعد «انتقادی» از توانایی تاثیر گذاری فرد بر فرآیند تفکر دیگران، نشأت می‌گیرد. از این رو، تفکر نقادانه، سطح بالاتری از استقلال ذهنی است.

در اکثر مطالعات انجام شده، منطق، جنبه غالب تفکر انتقادی است. فردی که تفکر انتقادی دارد، می‌تواند از چالش‌های منطقی ناشی از سفسطه‌گری اجتناب کند. منطق مطمئناً بعد اصلی تفکر نقادانه است و به طور مشخص، ساده‌ترین مؤلفه سنجش پذیری، تفکر انتقادی به شمار می‌رود.

اکثر آزمون‌های تفکر نقادانه، تقریباً بر این بعد (منطق) متمرکز است. به عنوان نمونه می‌توان به آزمون کرنل^۴ اشاره کرد. یکی دیگر از این آزمون‌ها، پرسشنامه تفکر نقادانه در امور نظامی و دفاعی^۵ است و دیگری آزمون واتسن گلاسرهاست. با این وجود، تفکر نقادانه نباید به سادگی تبدیل به یک رویکرد «منطقی- علمی» شود. یعنی به یک «الگوریتم» ساده. (ماگارت^۶، ۲۰۰۷، پاپارون^۷، ۲۰۱۴).

^۱Fischer

^۲Benjamin bloom

^۳Ennis

^۴Cornell Critical Thinking Test

^۵Military and Defense Critical Thinking Inventory

^۶Watson Glaser Critical Thinking Test

^۷Maggart

^۸Paparone

بدیهی است اگر از قوانین منطق پیروی کنیم هیچ چیز انتقادی نیست اگرچه، در بعضی از مواقع، قواعد منطقی دارای پیچیدگی‌های زیادی باشند. به طور جامع، بعد «انتقادی» که مشخصه‌ی تفکر نقادانه است نیاز به توانایی تاثیر گذاری بر روند فکری دیگران دارد. توان بالقوه و واقعی که این نوع تفکر، در افسر ایجاد می‌کند ناشی از همین استقلال ذهنی است. برای تفکر به روش نقادانه، باید به عقب برگشته و اندیشه گذشته را مورد بررسی قرار داد تا از قضاوت غلط و انعکاس تفکرانی که منجر به برداشتی سطحی، مصنوعی و جانب دارانه از واقعیت موجود می‌شود دوری کرد.

برای منتقد بودن بایستی تفکر مستقل داشت. تفکر مستقل دو جنبه دارد. جنبه اول، توانایی درگیر شدن تفکر فرد در ماورای روش‌های تفکری ساده است که می‌توان آن را «مرحله خودکار تفکر شناختی» نامید (گراس، ۲۰۱۱، ص. ۵). در طول زندگی، فعالیت‌هایی که انجام می‌دهیم و یا مسئولیت‌هایی که بر عهده می‌گیریم، نتیجه فرایندهای تفکر نقادانه است. اکثر این کارها از عادات مشخص و ساده تفکر، که ریشه در قالب پایدار، تکراری و قابل پیش‌بینی زندگی روزمره ما دارند نشأت می‌گیرند. به عنوان مثال، انتخاب لباس برای محیط کار، صرف شام یا تعیین زمان مسافرت آخر هفته، همه متضمن یک تفکر نقادانه محدود هستند. تفکر نقادانه فرایندهای ذهنی پیچیده و وسیع تری را بسیج می‌کند و باعث می‌شود فرد از طریق خود-اندیشی، از تفکر «خودکار» دوری جوید.

جنبه دوم استقلال در تفکر منتقدانه است بخصوص در امور نظامی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این جنبه از ظرفیت اندیشه، خارج از شعاع دید معمول فرد است. تفکر نقادانه باعث می‌شود فرد تفکر خود را صرف‌نظر از این‌که دیگران چه فکر می‌کنند گسترش دهد. به عبارت دیگر، این تفکر، نوعی نگرش محدود نیست که اغلب در علوم اجتماعی بکار می‌رود. اکثر مواقع، تفکر نقادانه نوعی ژست ذهنی قلمداد می‌شود که شامل نفی اصولی نظریات غالب، و جریان‌های فکری جامعه است و برای تایید دیدگاه‌های اجتماعی است که برچسب «انتقادی» را به طور واقعی به خود گرفته‌اند. بعضی مواقع، تایید و بازنشر نظر دیگران، البته زمانی که درست باشد و در راستای فرایند متفکرانه و بازتابی باشد، انتقادی فکر کردن است. برای تحمل فشار اجتماعی- به ویژه در محیط‌های نظامی که این فشار بسیار زیاد است- توجه به نظر مستقل یک فرد، دارای استدلال منطقی و توأم با تفکر و خود اندیشی نمونه‌ای از تفکر انتقادی است.

تفکر نقادانه عنصری مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری نظامی

سازمان‌های نظامی معمولاً بین اعضای خود یک هماهنگی اجتماعی سطح بالا را به نمایش می‌گذارند. عوامل متعدد، بیانگر این رویکرد هستند. نهادهای نظامی که ماهیت منحصربه‌فرد «فرآیند-محور» دارند ماهیت منحصر به فرد دارند و مأموریت ویژه و نهایی آن‌ها، استفاده احتمالی از نیروی ویرانگر می‌باشد و نیز ساختار سفت و سخت و انعطاف ناپذیر قدرت، که ارتباطات اجتماعی بین اعضای این نهادها را تشکیل می‌دهد. نهادهای نظامی بایستی دارای «استاندارد تفکر» باشند (ماگارت، ۲۰۰۰، ص. ۷). این استاندارد تفکر برای همه سربازان، افسران کادر و افسران ارشد یکسان است. علاوه بر این، گرایش به حرفه‌ای‌گری در بین نیروهای نظامی در طی قرن بیستم، باعث دیوان‌سالاری در این نهادها شده است. این پدیده در سال‌های اخیر رشد چشم‌گیری یافته است. در اثر استفاده از ابزار استانداردسازی آموزش، روش‌ها و فرمول‌های عملی، بدون شک به این پدیده کمک شده است. نتیجه بررسی‌ها نشان می‌دهد این گرایش با این واقعیت، که افسران نیروی زمینی و نیروی دریایی که تأثیرشان بر حفظ این فرهنگ بسیار زیاد است تقویت می‌شود و شخصیتی دارند ظاهراً نمی‌خواهند دیدشان را نسبت به این موضوع تغییر دهند (گراس و ونگ، ۲۰۱۳). نهادهای نظامی نهادهایی هستند که اغلب شکل «تفکر گروهی» در آن بیش‌تر مشاهده می‌شود (گراس، ۲۰۱۱، ص. ۲۶). این انطباق اجتماعی مطمئناً هدفی دارد و باعث کمک به تقویت روحیه نیروها و ایجاد اعتماد بین نیروهای نظامی، یعنی نیازی اصلی این حرفه خاص می‌شود اما صورت دیگر مسئله این است که منجر به فرهنگ‌سازمانی می‌شود که در آن اعضا استقلال فکری کمتری از خود نشان می‌دهند و این باعث نوعی بی‌حرکی در سازمان می‌شود. معمولاً، مقاومت در برابر نوآوری ویژگی نهادهای نظامی است و دیدگاه‌های جدید به‌سختی در چنین محیطی رشد می‌یابد (هیل، ۲۰۱۵).

انطباق اجتماعی، مقاومت در برابر نوآوری و عدم تحرک سازمانی در سازمان‌هایی که نیاز به سازگاری با واقعیت‌های جدید است با وقوع تهدیدها مشکل‌ساز خواهد شد. در کتاب‌های تاریخی مثال‌های زیادی از قدرت‌های نظامی هست که در میدان نبرد شکست خوردند به دلیل اینکه فرماندهان ارشد نمی‌توانستند روش‌های جاری، فنون نظامی و مهم‌تر از آن روش تفکر نظامی را زیر سؤال ببرند و یا از آن امتناع کنند. انتقاد موجود در بحث و گفتمان باعث تغییر روش‌ها و سنن قدیمی و روش‌های تفکر گذشته می‌شود و روش‌های منسوخ و ناپسند انجام

کار را کنار گذاشته و منجر به تصمیم‌گیری نوآورانه و طرح دیدگاه‌های جدید می‌شود. مهارت اندیشه‌ورزی برای خلاقیت در هنگام برخورد با واقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده و نامشخص برای ایجاد دیدگاه‌های نو و روش نوین تفکر، امری ضروری است. نهادهایی که اعضای آن‌ها می‌توانند نقادانه بیاندیشند در مقایسه با سازمان‌هایی که به شدت به تفکر و شیوه خود وابسته هستند قدرت بیشتری برای نوآوری دارند (گولت، ۲۰۰۶). تفکر نقادانه افسران در سازمان‌های نظامی در محیط عملیاتی کنونی که با پیچیدگی، عدم قطعیت و تهدیدهای غیرمترقبه همراه است بسیار مهم قلمداد می‌شود.

کاربرد حرفه‌ای تفکر نقادانه در فرآیند تصمیم‌گیری نظامی

امروزه، تفکر نقادانه در محیط عملیاتی، برای نهادهای نظامی یک امر ضروری است. شاید این‌طور استدلال کرد که علی‌رغم، برخی مزایا، این نوع تفکر به سختی با الزامات مدیریت نظامی که متضمن فرمانبری است سازگار باشد. چون اشکال مختلف بدگمانی، کنجکاوی و خیال‌پروری عوامل پرورش این نوع مهارت ذهنی هستند. آیا این به عنوان یک تناقض در بستر محیط نظامی نیست؟ بستری که هدف اصلی‌اش، آموزش و کمک به جوانان برای درک بهتر قدرت و فرمان است. آیا این هدف آموزشی در حال حاضر با فرض این‌که فرهنگ غالب جوامع آزاد غربی عموماً با بحران قدرت مواجه است همخوانی دارد؟ در این حالت، آیا آموزش تفکر نقادانه، به نو دانشجویان دانشکده افسری، باعث تضعیف آموزش افسران آینده و تخریب زنجیره فرماندهی خواهد شد؟ درواقع، تشویق دانشجویان جدیدالورود افسری در دانشکده‌های نظامی به یادگیری مهارت‌های تفکر منتقدانه با یادگیری روش اطاعت از فرمانده کاملاً سازگار است. اگر تفکر نقادانه به عنوان ابزار حرفه‌ای نظامی بکار رود. در کل می‌تواند باعث تقویت مهارت‌های رهبری و ایجاد قدرت در نهادهای نظامی شود. حتی در نهادی همچون نهاد نظامی که فرآیند تصمیم‌گیری در آن وجود دارد و هرم قدرت از بالا به پایین است تفکر نقادانه به عنوان یک ابزاری عملی است.

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، تفکر نقادانه با توان نظام‌مند کردن دیدگاه‌ها، در اصل با آن چیزی است که در محیط نظامی رخ می‌دهد مغایرت دارد. یعنی، عقایدی که با اندیشه همکاران و همراهان متفاوت بوده و حتی دیدگاه‌های افسران مافوق. تفکر منقدانه، در اصل، به معنای امکان زیر سؤال بردن دیدگاه‌های زنجیره فرماندهی است. بدون این ابزار، فواید تفکر انتقادی، در یک نهاد نظامی محدود خواهد شد. برای اینکه تفکر نقادانه در فرایند تصمیم‌گیری

در امور نظامی تبدیل به یک ابزار واقعی شود و به اجرای عملی تصمیم‌گیری منجر شود بایستی این نوع اندیشه در اولویت قرار گیرد، این نوع تفکر باید با چند مؤلفهٔ کلیدی همراه باشد که هر افسر تازه وارد باید در ابتدای ورود به این حرفه بیاموزد و همزمان روش اطاعت پذیری و فرمان‌برداری از مقام مافوق را یاد بگیرد. دستیابی به این چارچوب برای کاربرد تفکر نقادانه برای نیل به اهداف حرفه‌گرایی ضرورت دارد برای اینکه تضمینی برای انطباق با زنجیره فرماندهی و اثربخشی آن در فرآیند تصمیم‌گیری در امور نظامی است.

بر اساس مؤلفهٔ نخست، تفکر نقادانه نباید باعث تضعیف مشروعیت زنجیرهٔ فرماندهی شود. انتقاد باید همواره بر خود دیدگاه، نظر، اندیشه محدود شود و نه به فردی که این نظر و اندیشه را ارائه می‌دهد. برای روشن شدن مطلب ارائه یک عقیده برخلاف عقیده و نظر مقام مافوق هرگز نباید به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، باعث نفی قدرت و مقام دارنده مسئولیت فرماندهی شود. افسران نوآموز در مراحل اولیه حرفه خود باید یاد بگیرند که فرماندهی همواره با مسئولیتی خطیری همراه است که فرمانده را در مقابل تصمیمی که می‌گیرد پاسخگو می‌کند. اگر تصمیمی، فقط از سوی خود افسر فرمانده و بدون مشورت اتخاذ شود یا پس از مشورت زیاد با همکاران یا حتی افراد زیردست او گرفته شود مسئولیت نهایی این تصمیم همواره بر دوش افسر فرمانده است. تفکر نقادانه هرگز نباید اصل اساسی زنجیره فرماندهی را به چالش بکشد. به عبارت دیگر، کاربرد تفکر نقادانه در تصمیمات نظامی متضمن هیچ‌گونه تفویض اختیار یا تغییر در ساختار قدیمی از بالا به پایین زنجیره فرماندهی نیست. این نوع تفکر باید همواره با جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری، باعث تقویت فرآیند تصمیم‌گیری شود.

براساس مؤلفهٔ دوم کاربرد حرفه‌ای تفکر نقادانه در فرآیند تصمیم‌گیری در امور نظامی این است که فرآیند تصمیم‌گیری یک دانش صرف نیست. این مؤلفه تقویت‌کنندهٔ مؤلفهٔ قبلی است. گاهی مواقع، حتی افسر ماهر و با تجربه طرحی را ارائه می‌دهد که شکست می‌خورد. این شکست به معنای مقصر دانستن فردی نیست که این طرح را ارائه داده است - اگرچه برخی از افسران شاید بهتر بتوانند طرح بدهند - بر اساس حقیقت نخست، هر طرح، ولو اینکه بسیار حساب‌شده هم باشد دارای سطحی معین از عدم قطعیت یا غیرقابل‌پیش‌بینی است. این وضعیت نه فقط نتیجه ماهیت اطلاعاتی است بلکه اساس طرح‌ریزی است و البته معمولاً ناقص است البته، حقیقتی مسلم در میدان نبرد وجود دارد که اصطلاحاً به آن «ابهام جنگ» می‌گویند. این ابهام حاصل ماهیت خود واقعیت است. بدون این‌که این مقاله را وارد موضوعات هستی‌شناسی کنیم باید بپذیریم که واقعیت، در هر صورت به ناچار از مفهوم‌سازی صرف

جداست. واقعیت همیشه مبهم و گول زننده است. غیرممکن است بتوان با قطعیت کامل تأثیر یک عمل را بر واقعیت پیش‌بینی کرد. پذیرش این نکته، درک این موضوع را که تفکر نقادانه باید همواره به‌سوی یک نظر یا طرح هدف‌گذاری شود و نه به سوی فاعلی که آن طرح یا دیدگاه را نظام‌مند کرده است، تسهیل می‌کند. هدف انتقاد همواره باید با احتمال حدی از موفقیت در یک طرح و پذیرش این امر باشد که یک طرح نمی‌تواند از ابتدا بدون خطا و اشتباه باشد. از این رو، شکست یک طرح به‌طور خودکار به معنی عدم شایستگی افسری نیست که آن را طرح‌ریزی نموده است. به این معنی که همان‌طور که گفته شد هیچ راهی برای تأثیر بر این واقعیت که افسر طراح در برابر تصمیمی که می‌گیرد قانوناً و کاملاً پاسخگو باقی می‌ماند وجود ندارد.

مؤلفه سوم این است که تفکر نقادانه به هیچ وجه نباید باعث تضعیف فرمان‌بری از دستور شود. بیان نقادانه تفکر در فرایند تصمیم‌گیری، مسئولیت حرفه‌ای هر افسر از جمله افسران جز است؛ اما وقتی بحث در مورد یک موضوع به پایان می‌رسد، با دستورافسر فرمانده، همه افراد باید انتقاد را متوقف کنند و از دستورات او پیروی کنند. در فرایند تصمیم‌گیری نظامی انتقاد وقت مشخصی دارد ولی بعد از آن باید از دستور اطاعت کرد. وقتی دستور صادر شد، همه افسران باید هر آنچه در توان دارند برای کمک به موفقیت مأموریت به کاربرند حتی اگر در مراحل اولیه با تصمیم نهایی موافق نباشند. همه افراد باید کاملاً خود را به وظیفه محوله در محدوده وظایف و اختیارات خود متعهد بدانند. موفقیت در هر عملیات نظامی یا هر نوع عملیاتی همواره بر تعهد همه برای نیل به موفقیت مأموریت که دستور آن از سوی افسر فرمانده صادر شده است بستگی دارد.

آموزش تفکر نقادانه به نو افسران دانشکده نظامی همواره باید با اکتساب این سه مؤلفه همراه باشد. این امر تضمینی برای کاربرد حرفه‌ای این نوع تفکر در فرایند تصمیم‌گیری و سازگاری کامل آن با زنجیره فرماندهی نظامی است.

بعلاوه، اگر تفکر منقدانه به درستی استفاده شود باعث تقویت زنجیره فرماندهی می‌شود و این رابطه مطمئنی است که باید در بین رهبران و زیردستان در هر رده نظامی برقرار باشد. در طول تاریخ همواره ثابت شده است که زنجیره سلسله مراتب فرماندهی نظامی، مؤثرترین نظام مدیریتی در نهادهای نظامی است. زنجیره‌ای که قادر است نیروها و منابع را برای شکست دادن دشمن بسیج کند و عملیات نظامی را در میدان نبرد هدایت نماید؛ اما اثربخشی آن به میزان زیاد، نتیجه‌ی ایجاد اعتماد در ساختار سلسله مراتبی فرماندهی است. این زنجیره

فرماندهی بر اطمینانی استوار است که بین فرمانده و افراد زیردست وجود دارد. همان‌طور که قبلاً گفته شد، تفکر انتقادی توانایی زیر سؤال بردن حقایق یا هنجارها در حوزه عمل یک فرد و یا در بعدی وسیع‌تر، توانایی نظام‌مند کردن انتقادات و بخشی از فرآیند تصمیم‌گیری است؛ بنابراین تفکر نقادانه به ناچار نیازمند درجه‌ای از اعتماد به نفس است. به‌عنوان مثال، برای آن‌که یک افسر جوان بتواند تفکر ارائه شده از طرف افسر ارشد یا افسر فرمانده را نقد کند نیاز به اعتماد به نفس دارد؛ اما حتی در بین افسران جز هم باعث افزایش اعتماد به نفس فرد می‌شود. افسران می‌توانند در فرآیند تصمیم‌گیری نقشی فعال حتی جزئی داشته باشند. همه می‌دانیم اعتماد به نفس در رهبری چقدر اهمیت دارد. اندازه مشخصی از شک و تردید برای افسر بسیار مهم است چون اعتماد افراطی به خود، باعث تضعیف قدرت افسران می‌شود چون به هر حال انسان هستند؛ اما عموماً، سطح بالای اعتماد به نفس باعث ایجاد احترام و افزایش اطاعت در زیردستان می‌شود. فرهنگ‌سازمانی که در آن همه افسران از جمله افسران جز می‌توانند با استفاده از تفکر نقادانه حرفه‌ای نقشی فعال در فرآیند تصمیم‌گیری داشته باشند باعث می‌شود زیردستان از فرماندهان پیروی کنند. از این‌رو، بسیار بعید است آن‌ها به افسران ارشد مافوق خود، فقط به‌عنوان «دست نشانده‌ای» بنگرند که مقامش بالاتر است. این نیاز در بستر کنونی دیوان‌سالاری نهادهای نظامی-پدیده‌ای که قدرت افسران و به‌ویژه افسران جز را تضعیف می‌کند- بسیار اهمیت دارد. در مقابل، در فرهنگ سازمانی که تفکر انتقادی تشویق را ترغیب می‌کند، افسران، از جمله افسران جز، از نگاه زیردستان آن‌ها بازیگران واقعی به نظر می‌آیند که می‌توانند نقشی هرچند کوچک اما واقعی در فرآیند تصمیم‌گیری نظامی ایفا کنند.

نقش آموزش تفکر نقادانه به افسران جدید

باید بپذیریم که تفکر نقادانه می‌تواند ابزاری مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری نظامی باشد؛ اما چرا باید جزء دروس دانشکده نظامی باشد؟ و چرا بایستی سریع انجام شود؟ برخی ادعا می‌کنند در شغل افسری استفاده واقعی از تفکر انتقادی شاید خیلی دیر شکل می‌گیرد. دامنه وظایف و مسئولیت افسران جز، معمولاً دستور دادن در سطح تاکتیکی محدود است و شامل طراحی نقشه‌های راهبردی نمی‌شود. چرا خود مان را اذیت کنیم و تفکر انتقادی را در مدارس نظامی، یعنی جایی که افسران تازه وارد باید مهارت‌های زیادی را کسب کنند تدریس کنیم؟

دلیل اول به طرز نگاه به مأموریت اصلی دانشکده‌های نظامی و رشد و توسعه مهارت حرفه‌ای افسران مربوط می‌شود. آیا دانشکده افسری اصولاً برای آموزش دانشجویان افسری در

محدوده وظایف، امور و مسئولیت آن‌ها که بلافاصله بعد از فارغ التحصیلی با آن مواجه خواهند شد تأسیس شده است؟ یا آن‌ها را عمدتاً برای دامنه وسیعی از وظایف، مأموریت‌ها و مسئولیت‌ها که یک افسر در طول مدت خدمت‌اش با آن مواجه خواهد شد آماده می‌کند؟ از یک‌سو، آموزش در دانشکده نظامی معمولاً ۴ تا ۵ سال طول می‌کشد. از سوی دیگر، افسر فقط مدت کوتاهی از شغل خود را در درجه‌های پایین و در حد افسر جز باقی می‌ماند. آیا این دوره طولانی آموزشی با دوره تصدی شغلی کوتاه مدت همخوانی دارد؟ بدون شک تفاوت‌هایی در توانایی و مهارت‌های لازم برای افسران جز و افسران ارشد و فرماندهان در اجرای وظایف و مأموریت‌ها وجود دارد. اگرچه این تفاوت‌ها در محدوده نیازهای عمومی حرفه افسری است اما مطلق نیستند. ستوان جوان در آینده ژنرال می‌شود و ژنرال‌های کنونی زمانی ستوان بودند. به عقیده من دانشکده افسری نهادی است که آموزش اولیه افسران را برای آمادگی به منظور قبول مسئولیت‌های فرماندهی در سطح افسر جز را به عهده دارد؛ اما اصولاً با آماده نمودن افسران از طریق آموزش تجربیات عملی در یگان‌ها و فرایندهای گزینشی جایگاه‌های افسری موجود تا رده‌های فرماندهی هموار می‌شود.

دلیل دوم لحاظ نمودن تفکر نقادانه، به‌عنوان بخشی از دروس آموزشی دانشکده نظامی، این است که این مهارت ذهنی فقط از طریق فرآیند یادگیری گسترده و تجربیات متنوع دست‌یافتنی است (هالپرن، ۲۰۱۴).

برخلاف بهره‌هوشی که در طول زندگی یک فرد ثابت باقی می‌ماند تفکر نقادانه با آموزش و تربیت رشد می‌یابد (پل و الدر، ۲۰۱۹). تحقیقات شناختی نشان می‌دهند آموزش دادن مهارت تفکر انتقادی دشوار است این مهارت یک شایستگی ذهنی نیست که بتوان آن را به‌صورت یک فن همچون بافندگی، شنا یا رانندگی کسب کرد (ویلینگهام، ۲۰۰۸). اگر تفکر انتقادی را با دروس دیگری که تدریس می‌شود، مقایسه کنیم تدریس این مهارت بی‌شک یک چالش علمی است. بعلاوه، این ظرفیت ذهنی که اکتساب آن دشوار است اگر در اوایل زندگی در اختیار فرد قرار گیرد از شانس رشد بیش‌تری برخوردار خواهد بود البته اگر سازمان‌های نظامی فرصت‌های واقعی برای تجربه آن را به‌طور منظم در خلال حرفه نظامی به افسران بدهند؛ بنابراین دانشکده نظامی که به افسران جوان برگزیده، فرصت مناسب آموزش اولیه

می‌دهد محیطی مناسب است که افسران آینده قادرند مهارت‌های تفکر نقادانه را یاد بگیرند و در چارچوب شغلی خود بکار گیرند تا این نوع تفکر به فرآیند تصمیم‌گیری آنان کمک کند.

نتیجه‌گیری

در فضای عملیاتی امروزی، نهادهای نظامی باید چابک و نوآور باقی بمانند. به این منظور، آن‌ها باید بر رسته افسران اتکا کنند چون افسران توانایی تفکر نقادانه را در خود پرورش می‌دهند و به سرعت قادرند با واقعیت‌های جدید سازگار شوند و با تفکر انتقادی در صورت لزوم عادات تفکری کهنه را تغییر دهند. استفاده حرفه‌ای از آموزش تفکر نقادانه باید بخش جدانشدنی از آموزش افسران در دوره مقدماتی آموزش آن‌ها در دانشکده نظامی باشد تا فرصتی برای اکتساب مهارت ذهنی باشد که دریافت آن دشوار است تا منجر به کاربرد مناسب آن در فرآیند تصمیم‌گیری در امور نظامی شود.

آموزش تفکر نقادانه به نو افسران در دانشکده نظامی تضمینی برای کاربرد واقعی این نوع تفکر در دانشکده نظامی نیست. همچنین ضامن انتقال آن به همه نهادهای نظامی و کاربرد آن در فرآیند تصمیم‌گیری نیست. دانشکده‌های نظامی باید از تفاوت کسب توانایی تفکر نقادانه و افزایش علاقمندی به کاربرد این نوع تفکر آگاه باشند (هالپرن، ۲۰۰۰). این مهارت در اصل یک وضعیت و روش تفکر است که در طول زندگی یک فرد قابل کسب و پرورش است. باوجوداین، آموزش تفکر انتقادی به نو افسران در دانشکده نظامی و ترغیب آن‌ها به کاربرد خوب و حرفه‌ای آن بعد از فراغت از تحصیل به معنی این نیست که این تفکر به‌طور خودکار به زنجیره فرماندهی انتقال می‌یابد تا در این زنجیره فرصتی برای کاربرد آن پیدا شود. تفکر انتقادی زمانی رشد می‌یابد که یک جامعه یا فرهنگ سازمانی اشائه دهنده آزادانه آن باشد. تفکر نقادانه باید جزئی از تمرینات حرفه‌ای و مناسب باشد و روش‌های اجرایی سازگار دیگر، کاربرد آن را کنترل کنند. زنجیره فرماندهی در هر رده نظامی باید از این روش تفکر، طوری استقبال کند که افسران هر رده نظامی آن را بکار گیرند و ظرفیت نوآوری را در نیروهای نظامی افزایش دهند.

فهرست منابع

Ayers, R. B. (2016). Optimizing workforce performance: perceived differences of Army officer critical thinking talent across level of education [Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi]. Pro-Quest Dissertations and Theses Global. <https://aquila.usm.edu/dissertations/329>

Emilio, G. A. (2000). Promoting critical thinking in professional military education [Master's thesis, Air University].

<https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA394086.pdf>

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.

Fischer, S. C., Spiker, A. V., & Riedel, S. L. (2009a). Critical thinking training for Army officers, volume two: A model of critical thinking (ARI Research Report 1882). U.S. Army Research Institute for the Behavioral

and Social Sciences.

Fischer, S. C., Spiker, A. V., & Riedel, S. L. (2009b). Critical thinking training for Army officers, volume three: Development and assessment of a web-based training program. (ARI Research Report 1883). U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Gerras, S. J. (2011). Thinking critically about critical thinking: A fundamental guide for strategic leaders. In United States Joint Chiefs of Staff (Ed.), *Planner's handbook for operational design* (Version 1.0., pp. C1–C28). Joint Staff, J-7, Joint and Coalition Warfighting. [https://www.jcs.mil/Portals/36/Documents/Doctrine/pams_hands/opde sign_hbk.pdf](https://www.jcs.mil/Portals/36/Documents/Doctrine/pams_hands/opde_sign_hbk.pdf)

Gerras, S. J., & Wong, L. (2013). *Changing minds in the Army: Why it is so difficult and what to do about it.*

Strategic Studies Institute and U.S. Army War College Press.

<https://publications.armywarcollege.edu/pubs/2251.pdf>

Guillot, W. M. (2006). Critical thinking for the military professional. *Military Intelligence Professional Bulletin*, 32(3), 36–45.

https://fas.org/irp/agency/army/mipb/2006_03.pdf

Halpern, D. F. (2000, December 5–6). Thinking critically about critical thinking: Lessons from cognitive psychology. *Training Critical Thinking Skills for Battle Command*, Army Research Institute Workshop Proceedings, Fort Leavenworth, KS, United States.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.

Hill, A. (2015). Military innovation and military culture. *Parameters*, 45(1), 85–98.
<https://press.armywarcollege.edu/parameters/vol45/iss1/9/>

Maggart, L. E. (2000, December 5–6). Critical thinking in the 21st century. *Training Critical Thinking.*

Skills for Battle Command, Army Research Institute Workshop Proceedings, Fort Leavenworth, KS, United States.

McKown, L. (2012). Improving leadership through better decision making: Fostering critical thinking. *BiblioScholar*.

Paparone, C. P. (2014). Two faces of critical thinking for the reflective military practitioner. *Military Review*, 94(6), 104–110.

https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/militaryreview/Archives/English/MilitaryReview_20141231_art017.pdf

Paul, R., & Elder, L. (2019). *Critical thinking: Concepts & tools* (8th ed.). Foundation for Critical Thinking.

Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? Arts Education Policy Review, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>

ایجاد انگیزه و آموزش در میان نسل جدید

نویسنده: کانسّا ترنت^۱

مترجم: سپهر قنبری^۲

چکیده

این مقاله به بررسی مسأله چگونگی یادگیری نسل جدید می‌پردازد و شکاف‌های نسلی و وجود آنها در برنامه‌های آموزشی ارتش ایالات متحده را بررسی می‌کند. این پژوهش ویژگی‌های جمعیت هزاره را مطالعه می‌کند و اینکه چگونه این ویژگی‌ها بر شیوه‌های آموزشی و یادگیری مادام‌العمر این نسل تأثیر می‌گذارند. موضوعات دیگر، شامل بررسی تحقیقات موجود برای شناسایی بهترین روش‌ها برای آموزش و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان این نسل، و تعیین مدل‌های یادگیری در قالب پارادایم‌های نوین است. این تحقیق نشان می‌دهد که نسل جدید به دلیل دسترسی فوری به اطلاعات، در نتیجه رشد فناوری دیجیتال، نه تنها متفاوت یاد می‌گیرند، بلکه انگیزه یادگیری از طریق فناوری‌هایی را نیز دارند که قبلاً توسط مربیان و ارتش ایالات متحده استفاده نشده است.

واژگان کلیدی: انگیزه، شکاف بین نسل‌ها، یادگیری در ارتش.

^۱ آکادمی اصلی درجه داران ارتش ایالات متحده

^۲ دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات sepehr.ghanbari99@yahoo.com

ایجاد انگیزه و آموزش نسل جدید

مربیان و رهبران ارشد در ارتش ایالات متحده باید بدانند که چگونه با نیازهای نسل هزاره آشنا شوند، آن‌ها را درک کنند و با آنها سازگار شوند، تا اطمینان حاصل کنند که آموزش ارتش به اهداف اصلی مورد نیاز دست می‌یابد. درک ویژگی‌های مشترک و تعیین‌کننده نسل جدید و نسل‌های آینده، محیط یادگیری را بهبود می‌بخشد. مربیان آموزش نظامی حرفه‌ای باید تفاوت‌های نسلی و ترجیحات یادگیری فردی را برای کارآمدی در نظر بگیرند. بر اساس گزارش ستاد فرماندهی، اداره تحلیل و پیش‌بینی نیروی نظامی پرسنل ارتش، از آوریل ۲۰۱۷، نسل جدید ۸۲ درصد از ارتش ایالات متحده را تشکیل می‌دهد. علاوه بر این، نسل جدید بزرگترین نسل در تاریخ ایالات متحده هستند. به طور کلی سال‌های تولد آنها از سال ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۰ پذیرفته شده است که در مجموع نزدیک به ۷۸ میلیون تولد را شامل می‌شود. بدیهی است که ویژگی‌ها و مضامینی که این نسل را تعریف می‌کنند، برای همه مربیانی که متعهد به تنظیم رویکرد آموزشی خود هستند، مهم خواهد بود تا برای یادگیری این نسل مؤثرتر باشد. این امر مستلزم آگاهی از تصورات غلط و سوء تفاهم‌های گسترده در مورد این نسل است که ممکن است باعث سردرگمی غیر ضروری در نظام آموزش بزرگسالان شود.

هدف و اهمیت

این مقاله به طور خاص بر آموزش و ملاحظات نسلی برای این بخش مهم از ارتش ایالات متحده متمرکز است. برای رسیدگی صحیح به نیازهای یادگیری این نسل، همه مربیان و رهبران ارتش که مسئولیت آموزش، و توسعه حرفه‌ای کارکنان را در طول دوران حرفه‌ای خود بر عهده دارند، باید اسطوره‌ها، کلیشه‌ها و روندهای نسل جدید و نسل بعدی را درک کنند. به همین دلیل بازنگری الگوهای یادگیری آموزش حرفه‌ای نظامی در ارتش به طور مستقیم به نفع کارکنان نظامی، سازمان و انجام ماموریت‌ها خواهد بود و این اطمینان به وجود می‌آید که کارکنان به بهترین وجه برای ماموریت‌های فعلی و آینده آماده می‌شوند.

^۱PME

^۲Rainer & Rainer

همانطور که هاینوت^۱ اشاره می‌کند، صرف زمان برای درک ارزش‌ها، باورها و دیدگاه‌های اساسی که این نسل را شکل می‌دهند، تنها انسجام بهتری را ایجاد می‌کند. مروری بر مطالعات و تحقیقات کمی و کیفی در بافت‌های نظامی در مورد رویکردهای آموزشی که به بهترین وجه برای نسل جدید مناسب است، راه‌هایی را که رهبران ارشد می‌توانند به نسل جدید آموزش و انگیزه دهند تا از نقاط قوت نسل کنونی استفاده کنند و مستقیماً بر الزامات آموزش مادام‌العمر برای آینده قابل پیش‌بینی تأثیر بگذارند، نشان خواهد داد. در نهایت، استفاده از رویکردهای آموزشی مناسب در محیط‌های آموزش از راه دور، چه در پادگان و چه در میدان نبرد، آمادگی ارتش را برای عملیات رزمی در مقیاس بزرگ با دشمنان آماده می‌کند.

بررسی پیشینه

برای شناسایی پیشینه مرتبط، جستجوی کلیدواژه شامل پایگاه‌های اطلاعاتی دانشگاهی و بازیابی شده مربوط به آموزش و تربیت نسل جوان بود. جستجو شامل عبارات کلیدی زیر بود: نسل جوان، نسل Y، نسل Z، شکاف بین نسل‌ها، آموزش بزرگسالان، انگیزه، الگوهای یادگیری، ارتش ایالات متحده، یادگیری مادام‌العمر، تغییر در چشم‌انداز آموزش بزرگسالان، فناوری و آموزش، نظام توسعه حرفه‌ای افسران و آموزش حین خدمت. این اصطلاحات امکان بررسی جامع پیشینه تحقیقات، مطالعات و کاوش نسل جدید را فراهم می‌کند تا توصیه‌هایی برای پیشبرد رویکرد ارتش ایالات متحده برای آموزش نسل جوان ارائه نماید.

کتابخانه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی مورد استفاده برای جمع‌آوری اطلاعات شامل کتابخانه آنلاین دانشگاه ایالتی پنسیلوانیا؛ اریک^۲ مجلات آموزشی گوگل اسکالر^۳ کتابخانه عمومی ال پاسو شعبه غرب؛ کتاب‌های آمازون؛ صفحه اصلی ارتش ایالات متحده و پایگاه داده و پورتال اینترنت ستاد، و اداره یکم ارتش^۴ بود.

مرور پیشینه تحقیق، کار مهم پیشگامان آموزش و سایر کارشناسان موضوعی در زمینه

^۱Hinote and Sunvall

^۲ERIC (ProQuest)

^۳ProQuest; Google Scholar

^۴G1

آموزش بزرگسالان را مورد بررسی قرار داد. به طور خاص، کلب‌پایه اولیه نظری را برای یادگیری تجربی ارائه کرد، در حالی که کتاب راهنمای بزرگسالان و آموزش مداوم زمینه، تاریخچه و فلسفه‌های جاری پیرامون یادگیری تجربی و تحصیلات بزرگسالان را فراهم کرد. در نهایت، کتاب نسل‌ها: تاریخ آینده آمریکا، ۱۵۸۴ تا ۲۰۶۹ (۱۹۹۲) اثر استراوس و هاو،^۳ اطلاعاتی را برای این مقاله در رابطه با درک تفاوت‌های نسلی و چگونگی تأثیر آنها بر یادگیری و انگیزه در طول زمان ارائه کرد.

روش‌های تحلیل مقایسه‌ای: نسل جدید چه کسانی هستند؟

درک ویژگی‌های نسل جدید که از طریق مطالعات تجربی شناسایی شده‌اند، به درک چگونگی تأثیر تفاوت‌های نسلی بر یادگیری کمک می‌کند. ایده تفاوت‌های نسلی توسط استراوس و هاو (۱۹۹۲) ارائه شد.

نویسندگان مدلی را ارائه می‌کنند که بر این فرض استوار است که سال تولد و نسلی که در آن بزرگ شده‌اند، رویکرد فرد را در مورد زندگی تشکیل می‌دهد. هر نسل دارای چارچوب‌های مرجع متمایز است، از جمله ارزش‌ها، نگرش‌ها و ویژگی‌هایی که بر نحوه نگرش آن‌ها به کار، زندگی و سلامت تأثیر می‌گذارد (گلدمن و اشمالز، ۲۰۰۶).^۴

درک دیدگاه‌ها و روندهای نسل در مورد انگیزه و آموزش مهم است. به طور خاص، اینها ملاحظات مهمی برای ارتش است که در تلاش برای ایجاد انگیزه و آموزش نسل جدید است. استراوس و هاو (۱۹۹۲) و دیگر فیلسوفان اجتماعی نسل را به عنوان گروهی با صفات و ویژگی‌های مشترک تعریف می‌کنند.

نسل جدید با نزدیک به ۷۸ میلیون جوان متولد شده بین سال‌های ۱۹۸۰ و ۲۰۰۰، بزرگترین نسل در تاریخ ایالات متحده هستند.^۵ گرچه اصطلاح نسل جدید نام پذیرفته شده برای این نسل است، اما اصطلاحات دیگری نیز به طور گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرند:

^۱Kolb

^۲Kasworm, Rose, & Ross-Gordon

^۳ Strauss and Howe

^۴ Goldman & Schmalz

^۵ Rainer & Rainer, 2011

نسل Y، نسل iY، نسل Z، نسل دیجیتال، نسل اینترنت، نسل بعدی، نسل بومی الکترونیک، نسل شبکه، و نسل آفتاب (المور،^۱ ۲۰۱۰؛ گارسیا و کین،^۲ ۲۰۰۷؛ راینر و راینر،^۳ ۲۰۱۱؛ استراوس و هاو، ۱۹۹۲). حتی در این گروه، تفاوت‌های ظریفی بین دهه اول و دوم، در نتیجه دسترسی فراگیر به فناوری دیجیتال وجود دارد.

راینر (۲۰۱۱) مطالعه ای را انجام داد که شامل ۱۲۰۰ دانشجوی نسل جدید در ایالات متحده بود. این تحقیق فقط شامل متولدین دهه اول نسل (۱۹۹۱-۱۹۸۰) بود. شرکت‌کنندگان در تحقیق از نظر جمعیتی نماینده جمعیت نسل جدید ایالات متحده بودند. این یافته‌ها با مطالعات تحقیقاتی مشابهی مطابقت دارد که نشان می‌دهد نسل جدید افراد چندکاره و با هوش فناوری هستند؛ مایل به کسب رضایت و شناخت آنی هستند و بر تعادل و انعطاف‌پذیری کار و زندگی، همکاری و پیشرفت شغلی تمرکز دارند. علاوه بر این، نسل جدید تفاوت‌های یادگیری منحصر به فردی دارند که نیاز به توسعه دارند تا با نیازهای آنها هماهنگ شود (ابوت،^۴ ۲۰۱۳؛ بیور و هاچینگ،^۵ ۲۰۰۵؛ تامپسون،^۶ ۲۰۱۶).

مطالعه رینر (۲۰۱۱) برخی از ویژگی‌های کلی را در مورد این نسل و آنچه در مجموع برای آن ارزش قائل است، شناسایی کرد (ص ۶-۷). یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که نسل جدید نسلی هستند که امید زیادی به آینده دارند. از هر چهار هزار نفر، سه نفر معتقدند که وظیفه آنها در زندگی خدمت به دیگران است. بعلاوه، آنها نسلی هستند که می‌خواهند تغییرات مثبتی برای آینده در مقیاس بزرگ ایجاد کنند. نسل جدید «نسل تروپی» هستند (جایی که همه یک جایزه دریافت می‌کنند) و توسط «والدین هلیکوپتری» (والدینی که شناور می‌شوند و به نظارت بر هر تصمیمی که می‌گیرند کمک می‌کنند) بزرگ شده‌اند. به این نسل به طور معمول گفته می‌شد که آنها خاص هستند. افراد این نسل، نسل «مطلوب» کودکان بودند و

¹ Elmore

² Garcia & Qin

³ Rainer & Rainer

^۴ Abbot

^۵ Beaver & Hutchings

^۶ Thompson

بنابراین با این باور پرورش یافتند که می‌توانند، فارغ از توانایی‌های طبیعی یا محدودیت‌هایشان، به هر چیزی که می‌خواهند تبدیل شوند. در نتیجه، آنها سخاوتمند، ماجراجو و متنوع هستند و در عین حال تمایل باورنکردنی به هماهنگی دارند. آنها خود را حافظان صلح مدنی می‌پندارند و تمایل زیادی به دستیابی به عظمت برای خود و جوامع خود دارند. آنها به خوبی در تیم کار می‌کنند، و در گروه‌ها و در کار تیمی پیشرفت می‌کنند، زیرا آنها با این باور بزرگ شده‌اند که این بهترین راه برای نزدیک شدن به هر چیزی از ورزش گرفته تا کار مدرسه، است. این نسل انتظار دارد مشکلات به صورت مشارکتی و جمعی حل شوند. نسل جدید برای تنوع (نژادی و فرهنگی) ارزش قائل هستند و برای تساهل و برابری بیشتر از نسل‌های قبل از خود تلاش می‌کنند. راینر و راینر (۲۰۱۱) همچنین خاطرنشان کردند که "نسل جدید نماینده متنوع‌ترین ملت از نظر نژادی و قومیتی در تاریخ آمریکا هستند" (ص ۸۰).

یک پروژه تحقیقاتی در سال ۲۰۰۸ ارتباط با نسل جوان و بازتاب آن با ویژگی‌های مشترک گروهی و تأثیر آن بر استخدام‌کنندگان نیروی هوایی ایالات متحده در نظر می‌گیرد (اسمیت، ۲۰۰۸). هنگام ارزیابی جمعی از نحوه استخدام نیروهای ارتش ایالات متحده و انتظار تعهد به یادگیری مادام‌العمر، درک اینکه چگونه می‌توان این نسل و نسل بعدی را آموزش داد، اهمیت زیادی برای این نهاد دارد.

نسل جدید در ارتش ایالات متحده

فهم ویژگی‌ها و موضوعات جمعی که بر نسل جدید در ارتش تأثیرگذار هستند برای همه مربیان ارتش مهم است. این شامل آگاهی از تصورات غلط و سوء تفاهم‌های گسترده در مورد این نسل است که باعث سردرگمی غیر ضروری در عرصه آموزش بزرگسالان می‌شود (ورث و ورث، ۲۰۱۱).

جدول ۱ تفکیک تعداد نیروهای نظامی فعال را در چند دسته ارائه می‌دهد. نیمه بالایی تعداد کل سربازان در ارتش وظیفه فعال را تا ۳۰ آوریل ۲۰۱۷ نشان می‌دهد. این تفکیک به جنسیت، سربازان، افسران مأمورو دانشجویان نظامی اختصاص دارد. تعداد کل نیروهای ارتش

^۱Rainer & Rainer

^۲Werth & Werth

برای هر دسته به ترتیب برای مجموع ۴۶۴۰۰۵ می باشد. یک میلیون نیروی نظامی که بین ۱ ژانویه ۱۹۸۰ و ۳۱ دسامبر ۲۰۰۰ به دنیا آمدند، در مجموع ۳۸۰۰۰۶ نیروی نظامی یا ۸۲ درصد از نیروی فعلی ارتش را تشکیل می دهند.

جمعیت پیش بینی شده ارتش ایالات متحده در سال ۲۰۲۵

جدول ۲ جمعیت پیش بینی شده برای تعداد نیروهای نظامی فعال را در سال ۲۰۲۵ نشان می دهد. جدول در چهار نسل بچه های پرشور، نسل X، نسل جدید، و نسل Z طبقه بندی شده است - که به عنوان نیروهای نظامی خدمت می کنند. نمودار هم اعداد و هم درصد را برای هر دسته نشان می دهد. این مورد شامل کسانی می شود که از نسل Z (کسانی که تاریخ تولدشان بین ۱ ژانویه ۲۰۰۰ و ۳۱ دسامبر ۲۰۱۹) خدمت می کنند. در سال ۲۰۲۵، انتظار می رود که سربازان ۴۵،۱ درصد و افسران ۲۰،۴ درصد از کل نیرو را تشکیل دهند. نکته قابل توجه این است که ۱۰۰ درصد دانشجویان - کسانی که در کالج هستند - تا سال ۲۰۲۵ از نسل بعدی خواهند بود. توجه به این نکته مهم است که استراتژی امنیت دفاع ملی می تواند این پیش بینی با توجه به نیاز به رشد یا کاهش اندازه ارتش در هشت سال آینده تغییر کند.

ایجاد انگیزه و آموزش نسل های آینده و پیامدهای آن برای آموزش

نسل جدید در مسیر تبدیل شدن به تحصیل کرده ترین نسل ایالات متحده هستند. در سال ۲۰۰۷، گروه سنی ۲۵ تا ۲۹ سال به طور کامل از نسل جدید تشکیل شده بود و ۳۰ درصد به مدرک دانشگاهی رسیده بودند.^۱ این پیامدها تأثیرات قابل توجهی بر آمادگی ارتش ایالات متحده و همچنین روند آموزش و سبک های یادگیری این دانشجویان و سربازها دارد. استقلال مورد انتظار از سربازان دانشجو در یک محیط آموزشی، به ویژه با توجه به تأکید بر الگوی یادگیری ارتش، ممکن است چالشی برای این نسل باشد.^۲

نسل جدید، از اطلاعات به روز و کاربرد سریع برای کمک به یادگیری سریع و عملکرد خوب

^۱ Rainer & Rainer

^۲ U.S. Department of the Army

استقبال می کنند. نسل جدید مایلند زمینه و انگیزه های یادگیری دیگران را درک کنند تا متعهد به یادگیری باشند. دیدگاه کلی به آن ها این قدرت را می دهد تا تعیین کنند که چقدر برای یادگیری جدید سرمایه گذاری می کنند و چقدر درگیر این فرآیند خواهند بود. علاوه بر این، تامپسون^۱ (۲۰۱۶) نیاز این نسل را به داشتن ترجیحات پشتیبانی یادگیری به دلیل تربیت آنها با "فرزندپروری با هلیکوپتر" و نیاز به درک کاربرد فوری کسب دانش جدید مورد بحث قرار می دهد. نسل جدید معمولاً ترجیح می دهند در فعالیت های آموزشی خود جزئی و عمیق نباشند. در واقع، دانشجویان سال جدید کاملاً علاقه مند به استفاده از دانش جدید هستند، می خواهند یاد بگیرند و تمرکز کنند.

از آنجایی که فرماندهی آموزش و دکترین ارتش ایالات متحده به دنبال راه های جدید، خلاقانه و مقرون به صرفه برای ایجاد محیطی از آموزش مداوم است، دوره های برنامه توسعه رهبر ارتش ارتقای درک اساسی از آنچه به طور فردی به این نسل ها انگیزه می دهد، تضمین می کند. به طور خاص، ایجاد ابزارهای آموزشی تعاملی و مبتنی بر سرگرمی، نیروهای نظامی را به آموزش مداوم تشویق می کند. نسل جدید ترجیح می دهند این گزینه را داشته باشند که به طور مستقل یا در گروه های کوچک یاد بگیرند تا درک خود را از اطلاعات جدید عمیق تر کنند. تامپسون (۲۰۱۶) خاطرنشان می کند که نسل جدید بر آنچه می خواهند یاد بگیرند تمرکز می کنند و انتظار دارند که کاربرد مهم برنامه درسی در ابتدا به آنها گفته شود. بدون درک ارزش یادگیری، نسل جدید ممکن است قبل از دستیابی به اهداف یادگیری تعیین شده، از فرآیند یادگیری جدا شوند. در حالی که آنها برای یادگیری مستقل در برخی زمینه ها ارزش قائل هستند (راینر و راینر، ۲۰۱۱). درک این موضوع برای مربیان مهم است زیرا این نسل قبل از به کارگیری دانش جدید برای کار به «بحث اساسی و قابل توجه» نیاز دارد و به «ارائه محتوای ساختاریافته و توانایی ارسال مجدد کار برای بهبود نمرات» به خوبی پاسخ می دهد (تامپسون، ۲۰۱۶، ص ۲۲). این همچنین پیامدهای قابل توجهی برای طراحان برنامه درسی دوره در کلاس های درس، آموزش از راه دور و محیط های یادگیری ترکیبی دارد. برای کسانی که سربازان دانشجو را در ارتش ایالات متحده آموزش می دهند، شناخت این ویژگی مهم است

¹ Thompson

² TRADOC

زیرا حضور اجتماعی و شناختی و همچنین خودمختاری همگی تحت تأثیر قرار خواهند گرفت. برای ایجاد برنامه های آموزشی سالم که به رفاه سازمان ها کمک می کند، باید سبک های یادگیری، ارزش ها و ترجیحات هر نسل در نظر گرفته شود (هولیوک و لارسون، ۲۰۰۹). یافته های نویسندگان «نشان داد که معلمان و مربیان یادگیرندگان بزرگسال باید از ویژگی های نسلی در هنگام تهیه طرح های درسی و مواد آموزشی آگاه باشند. ترکیب درک نسلی با نظریه های کنونی یادگیری بزرگسال، آموزش و همچنین تجربه یادگیری منحصر به فردی را فراهم می کند» (هولیوک و لارسون، ۲۰۰۹، ص ۱۸). هولیوک و لارسون (۲۰۰۹) نیز به آمادگی برای یادگیری، جهت گیری به یادگیری و انگیزه برای یادگیری نگاه کردند. پیشنهادی که معلمان به دانش آموزان اجازه می دهند تکالیف خود را به گونه ای شخصی سازی کنند که با وضعیت زندگی واقعی و شغلشان مرتبط باشد، بسیار جالب و قابل تامل است. علاوه بر این، تامپسون (۲۰۱۶) نیاز این نسل را به داشتن ترجیحات پشتیبانی یادگیری به دلیل تربیت آنها با والدین معلق و نیاز به درک کاربرد فوری کسب دانش جدید مورد بحث قرار می دهد. تحقیقات تامپسون (۲۰۱۶) نشان داد که نسل جدید به خوبی پاسخ می دهند و ممکن است زمانی که یک نظام پشتیبانی یادگیری وجود دارد، عملکرد بهتری داشته باشند.

یادگیری تجربی و نسل جدید

رهبری ارتش اذعان می دارد که برنامه درسی و ارائه آموزش باید دوباره طراحی شوند تا با فرآیندهای تصمیم گیری غیرمتمرکز مورد استفاده در میدان جنگ و در پادگان مطابقت داشته باشد. برای اطمینان از آمادگی و بقا در موقعیت های مربوط به زندگی یا مرگ، نیروهای نظامی باید مهارت ها و منابع لازم برای تجزیه و تحلیل انتقادی اطلاعات و تصمیم گیری صحیح را داشته باشند. بنابراین، ارتش رویکرد خود را به آموزش رسمی دوباره طراحی کرد. مفهوم یادگیری ارتش (ALC 2015) در جزوه آموزشی ارتش و فرماندهی دکتربین (TRADOC) (TP) ۲-۸-۵۲۵، مفهوم یادگیری ارتش برای سال ۲۰۱۵ تشریح شده است. رویکرد آموزش در درجه اول بر سازگاری و آمادگی متمرکز است.

این الگو سربازان و رهبرانی سازگار را ایجاد می کند که مهارت های شناختی، بین فردی و

فرهنگی لازم برای قضاوت صحیح در محیط‌های پیچیده را دارند. این الگو باید یک سازکار توسعه و تحویل تطبیقی داشته باشد، نه محدود به آجر و ملات، اما سازکاری که دانش را به سربازان در لبه عملیاتی گسترش دهد، می‌تواند محتوای یادگیری را به سرعت به‌روزرسانی کند و به نیازهای ارتش عملیاتی پاسخ دهد. الگو باید قابلیت سازگاری پایدار را داشته باشد.

این نظرگاه یک تغییر چشمگیر برای ارتش ایالات متحده از محیط‌های معلم محور به محیط‌های یادگیرنده محور بود و بر تجربیات دانشجویان نظامی و اینکه چگونه آنها می‌توانند دانش را به طور انتقادی در موقعیت‌های دنیای واقعی به کار ببرند، تمرکز می‌کند. ALC ۲۰۱۵ از نزدیک نظریه الگوی یادگیری تجربی دیوید کولب (ELM) را استفاده می‌کند. در عمل، ALC ۲۰۱۵ به عنوان الگوی یادگیری ارتش اعمال می‌شود که به شرح زیر تعریف شده است:

الگوی یادگیری تطبیقی و مستمر ارتش که به طور معمول برای ارائه تجربیات یادگیری با کیفیت، مرتبط و مؤثر از طریق استراتژی‌های آموزشی نتیجه‌محور که تفکر، ابتکار عمل، و زمینه عملیاتی مرتبط را فراهم می‌آورد، بهبود می‌یابد که یادگیری را فراتر از مؤسسه آموزشی در یک شغل طولانی گسترش می‌دهد.

ارتش ایالات متحده در حال حاضر از الگوی یادگیری ارتش^۱ برای طراحی، توسعه و اجرای دوره‌های آموزش حرفه‌ای نظامی استفاده می‌کند. برنامه آموزش حرفه‌ای نظامی محیط‌های یادگیری ترکیبی را ارائه می‌کند که در آن دانشجویان نظامی قادر به شرکت در آموزش رسمی بدون محدودیت‌های سنتی صرف نظر از زمان یا مسافت هستند. در نتیجه، یادگیری مادام‌العمر دیگر صرفاً یک شعار یا عبارت جذاب نیست. این توصیف مناسبی از انتظارات سربازان و اقداماتی است که برای اطمینان از یادگیری و توسعه حرفه‌ای مستمر انجام شده است.

الگوی یادگیری کولب چهار سبک یادگیری را شامل می‌شود: سازگاری، واگرایی، همگرایی

^۱Army Learning Method

^۲Professional military education

و جذب کردن^۱. درک سبک های یادگیری نه تنها برای دانش آموزان، بلکه برای مربیان نیز مهم است. درک سبک های یادگیری به تسهیل گران اجازه می دهد تا محیطی آموزشی ایجاد کنند که برای هر دانشجو جالب و با انگیزه باشد. برای همه دیدگاه ها، روش های تفکر و تجربیات با توجه به نحوه یادگیری هر فرد متفاوت است. الگوهای یادگیری نظامی و الگوی یادگیری تجربی به مربی کمک می کنند تا چنین محیط کلاسی را ایجاد کند، محیطی که در آن هر دانش آموز احساس راحتی می کند تا دیدگاه های خود را به اشتراک بگذارند و بحث کنند تا راه برای افسران و درجه داران هموار شود. به طور خاص، مربیان باید اطمینان حاصل کنند که هر دانش آموز بدون توجه به موضوع، احساس ارزشمندی می کند و به طور معمول مشارکت می کند. برای انجام این امر، تسهیلگران نه تنها باید از دانش آموزان خود تعهد بگیرند که فعالانه در فرآیند یادگیری مشارکت کنند، بلکه باید نشان دهند که به عنوان مربی، آنها نیز وقف بهبود دانش، توانایی های فکری و رشد کلی خود در یادگیری در کنار دانش آموز هستند. مربیان می توانند با تشویق خلاقیت، تفکر انتقادی، گفتگوی صادقانه، و بحث های معنادار و مبتنی بر حقایق به سفر و موفقیت هر دانش آموز کمک کند تا به شکل گیری یک ارزیابی استراتژیک تر از هر موضوعی که تدریس می شود کمک کند. الگوی یادگیری ارتشی اجازه می دهد تا تجربیاتی را برای آگاهی دادن به موضوع و هدایت یادگیری محور و گفتگو محور دانشجویان فراهم کند.

پروورش خلاقیت در کارکنان (افسران و دانشجویان افسری) روشی مفید و مؤثر برای حفظ آمادگی و رقابت برای سازمان است. برای انجام مأموریت خود، ارتش باید توانایی تطبیق با الزامات عملیاتی همیشه در حال تغییر را داشته باشد. برای انجام این کار، اطمینان از خلاقیت، اشتیاق و تفکر انتقادی کارکنان باید در اولویت باشد. لازارویو^۳ (۲۰۱۵) بیان می کند که وقتی کارگران مشتاق کار خود هستند، به جای اینکه با این انتظار که کارشان نوعی پاداش به همراه داشته باشد، نتایج بهتری حاصل می شود. برانگیختن دانش آموزان و کارکنان در طول فرآیند یادگیری مادام العمر در برنامه نظام توسعه حرفه ای افسران، سنگ بنای تمرین مؤثر آموزش

^۱Kolb & Kolb^۲Experiential Learning Model^۳Lazaroiu

است.

رابرتز، نیومن و شوارتزستاین^۱ (۲۰۱۲) تحقیقات گسترده ای را در مورد تنش بین نسلی بین معلمان و فراگیران در آموزش حرفه پزشکی انجام دادند. در مجموع، آنها ۱۲ نکته را برای تسهیل یادگیری نسل جدید ارائه می دهند. توصیه های کلیدی شامل درک مفهوم تفاوت های نسلی و تنش بالقوه بین نسلی است که ممکن است بر یادگیری تأثیر بگذارد. داده ها همچنین نشان دادند که برخلاف نسل های قبلی، نسل جدید برای اعمال مهارت های تفکر انتقادی به راهنمایی و یادآوری مداوم نیاز دارند. به طور خاص، نویسندگان خاطرنشان می کنند که این نسل از زبان آموزان به مواد سرگرم کننده، بازی مانند، تعاملی و جذابی که اغلب ظاهر و احساس جذابی دارند، استفاده می کنند (رابرتس، نیومن، و شوارتزستاین، ۲۰۱۲، صفحات ۲۷۴-۲۷۸).

ذکر این نکته حائز اهمیت است که همه محققان در این زمینه با این ادعا موافق نیستند که ویژگی ها و ویژگی های این نسل به طور کلی با نسل های قبلی متفاوت است. به طور خاص، برخی معتقدند که اصول انگیزش در کلاس درس تا حد زیادی بدون تغییر باقی می ماند. چالش این است که اطمینان حاصل شود که مربیان و مدیران میلنیال ها را درک می کنند و چگونه با آنها ارتباط برقرار کنند تا بهترین انگیزه و متعاقباً آموزش آنها ایجاد شود. با این حال، این لزوماً به رویکردهای جدید برای ایجاد انگیزه نیاز ندارد. به عنوان مثال، کاتزل و تامپسون (۱۹۹۰) تئوری ها و شیوه های انگیزشی مختلف را بررسی کردند و نموداری از رویکردهای مفید و معقول ایجاد کردند که هنوز هم برای ایجاد انگیزه در دانش آموزان در کلاس درس بسیار مرتبط هستند.

کاربرد ها؛ توصیه هایی برای تحقیق و پیامدها

توصیه های متعددی برای ادامه تحقیقات خاص در مورد چگونگی یادگیری هزاره ها و انگیزه آنها برای انجام این کار وجود دارد. TRADOC باید همچنان به این نسل از زاویه PME نگاه کند و پیامدهای چگونگی واکنش موسسه به عنوان یک کل به "چگونه" آموزش و "چه کسی" - جمعیت هدف نسل جدید را در نظر بگیرد. ملاحظات دیگر این است که مرکز درس های

^۱Newman, and Schwartzstein

آموخته شده ارتش شروع به ادغام بازخورد عملیاتی از مراکز آموزش رزمی و مراکز برتر در سراسر ارتش کند تا به ابتکارات جدید در آموزش نگاه کند. یک مثال ممکن است شامل نگاهی به این باشد که چگونه رهبری سازمان واحد در فورت هوآچوکا، آریزونا، استفاده از آکادمی خان (سازمان آموزشی که ویدیوهای آموزشی رایگان در مورد موضوعات مختلف برای دانش‌آموزان و مربیان ارائه می‌کند) را به عنوان روشی برای دسترسی به نسل جوان تر تشویق کرده است. TRADOC باید مزایای این عمل را در نظر بگیرد که هیچ هزینه ای برای دولت ندارد. مزیت بالقوه ممکن است بهترین شیوه‌هایی را که در کل نیروی ارتش به اشتراک گذاشته شده است را به همراه داشته باشد و آن را تدوین کند. علاوه بر این، طراحی برنامه درسی که از فناوری‌های دیجیتال مختلف برای ارتباط با آنها استفاده می‌کند، حتی رسانه‌های مبتنی بر سرگرمی، دانش سربازان را ارتقا می‌دهد و بر تجربیات آنها برای اینکه متفکران و رهبران انتقادی‌تر باشند، که باید اولویت اصلی مربیان ارتش ایالات متحده باشد، می‌افزاید.

علاوه بر این، افراد نسل Z، نسل بعدی سربازان، در حال حاضر در سال‌های اولیه نوجوانی خود هستند. درک آنچه آن گروه از دیدگاه آموزشی انتظار دارد برای ارتش حیاتی است. تحقیقات پیش بینی می‌کند که نسل Z ممکن است در آموزش عالی اختلال ایجاد کند. "پیش بینی می‌شود که ژنرال زرس با توجه به تمایل خود برای تجربیات معنادار، یادگیری عملی و عملی را ترجیح دهد. این استعداد همچنان به بالا بردن سطح کلاس‌های آموزشی فعال و آموزش و پرورش ادامه خواهد داد.

سرگرمی آموزشی

طبق نظر ورث (۲۰۱۱)، یکی از بهترین راه‌ها برای ایجاد انگیزه و آموزش نسل جدید، استفاده از فناوری بازی در کلاس درس، هم به معنای سنتی و هم به صورت آنلاین است (ص ۱۲-۱۹). جالب توجه است، نویسندگان برنامه آموزشی ارتش ایالات متحده را برای کمک به استخدام به عنوان یکی از برجسته‌ترین و مؤثرترین راه‌ها برای ادغام مجموعه مهارت‌ها و دانش بازی در محیط دانشگاهی برجسته می‌کنند. نویسندگان خاطرنشان می‌کنند که بازی ارتش ایالات متحده "ارتش آمریکا" در سال ۲۰۰۲ به منظور پیگیری مستقیم مخاطبان هدف نیروهای بالقوه نسل جدید ساخته شد. در واقع، دیگرانی که در TRADOC کار می‌کنند، به اهمیت گنجاندن چیزی که «آموزش آموزشی» نامیده می‌شود، به عنوان منبع اصلی دسترسی به این

نسل از دانش‌آموزان سرباز اشاره کرده‌اند.

کیت فرگوسن، طراح آموزشی TRADOC، در مقاله‌ای در دسامبر ۲۰۱۶ نوشت که ارتش باید «آموزش و سرگرمی» را بپذیرد، اصطلاحی که او به عنوان ترکیبی از آموزش و سرگرمی تعریف می‌کند، که شرکت والت دیزنی در سال ۱۹۴۸ شروع به استفاده از آن کرد (بند ۷). او همچنین توضیح می‌دهد که «دیزنی در زمانی که بسیاری از محصولات آموزشی دیگر مانند فیلم‌ها، فیلم‌ها و سایر اشکال چندرسانه‌ای عمدتاً بر آموزش و اطلاعات متمرکز بودند، سعی در آموزش و همچنین سرگرمی داشت» (فرگوسن، ۲۰۱۶، پاراگراف ۷). فرگوسن (۲۰۱۶) می‌افزاید که برای نسل جدید، یادگیری زمانی بیشترین تاثیر را دارد که سرگرم کننده باشد، و "اگر محتوا و ارائه آموزش به اندازه کافی سرگرم کننده نباشد، ممکن است قدردانی یا ارزش گذاری نشود" (بند ۶). برخی دیگر از کارشناسان آموزش نیز این احساس را تکرار می‌کنند و موارد زیر را پیشنهاد می‌کنند:

کسانی که در هر سطحی درگیر آموزش یا آموزش هستند باید هم از ویژگی‌های هزاره‌ها آگاه باشند و هم در شیوه‌های آموزشی که نشان داده شده است در این نسل مؤثر است، صلاحیت داشته باشند. مربیان باید این وظیفه را بر عهده بگیرند که در مورد نسل هزاره تحقیق کنند و برنامه‌هایی را در مورد اینکه چگونه شیوه‌های فعلی آنها می‌تواند تغییر کند تا نیازهای این افراد را بهتر برآورده کند، توسعه دهند. (ورث و ورث، ۲۰۱۱، ص ۱۷)

واضح است که همه ارائه‌های کلاسی نمی‌توانند مبتنی بر سرگرمی آموزشی باشند. با این حال، در صورت لزوم، ترکیب این دیدگاه‌ها می‌تواند یادگیری را افزایش داده و با ایجاد سرگرمی و به یاد ماندنی یادگیری، یادگیری را افزایش دهد.

نتیجه‌گیری

نسل جدید در حال حاضر اکثریت قابل توجه ارتش ایالات متحده را تشکیل می‌دهند و این کار را تا ۲۰ سال آینده ادامه خواهند داد. درک کلیدهای آموزش و ایجاد انگیزه در این نسل برای رشد و توسعه سربازان و همچنین آمادگی خود ارتش برای حفظ بهترین و درخشان‌ترین امری ضروری است. طراحی برنامه درسی که از فناوری‌های دیجیتالی مختلف، حتی رسانه‌های مبتنی بر سرگرمی، برای ارتباط، ارتقای دانش و ایجاد تجربیات سربازان برای تبدیل شدن به متفکران و رهبران انتقادی‌تر استفاده می‌کند، باید اولویت اصلی رهبران این سازمان باشد.

پایبندی به شیوه های گذشته توانایی ارتش را برای ایجاد یک محیط یادگیری واقعی و ذهنیت یادگیری مادام العمر در اعضای خود محدود می کند. تمایل به درک، قدردانی و ارزش گذاری روش های نسل هزاره برای جذب و به کارگیری اطلاعات جدید در حفظ رقابت، سازگاری، انعطاف پذیری و تکامل برای سربازان و ارتش ایالات متحده به عنوان یک کل ضروری است.

فهرست منابع

Beaver, G., & Hutchings, K. (2005). Training and developing an age diverse workforce in SMEs: The need for a strategic approach. *Journal of Education and Training*, 47(8/9), 592–604. Retrieved from <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00400910510633134>

Elmore, T. (2010). *Generation iY: Our last chance to save their future* (1st ed.). Atlanta, GA: Poet Gardener.

Ferguson, K. (2016). That's edutainment: Connecting with the youngest generations of soldiers. Association of the United States, para. 7. Retrieved from <https://www.ausa.org/articles/%E2%80%99s-edutainment-connecting-youngest-generations-soldiers>

Garcia, P., & Qin, J. (2007). Identifying the generation gap in higher education: Where do the differences really lie? *Journal of Online Education*, 3(4). Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/innovate46>, April 2019—*Journal of Military Learning*.

Goldman, K., & Schmalz, K. (2006). "Builders, Boomers, Busters, Bridgers: Vive la (generational) difference!"

HealthPromotion Practice, 7(2), 159–161. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1524839906286595>

Hinote, C. S., & Sundvall, T. J. (2015). Leading millennials: An approach that works. Air & Space Power Journal, 131–138. Retrieved from https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/ASPJ/journals/Volume-29_Issue-1/C-Hinote_Sundvall.pdf

Holyoke, L., & Larson, E. (2009). Engaging the adult learner generational mix. Journal of Adult Education, 39(1), 12–21. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891074.pdf>

Kasworm, C. E., Rose, A. D., & Ross-Gordon, J. M. (2010). Handbook of adult and continuing education. Los Angeles, CA: Sage.

Katzell, R., & Thompson, D. (1990). Work motivation: Theory and practice. American Psychologist, 45(2), 144–153. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.45.2.144>

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005a). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193–212. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/40214287.pdf>

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005b). "The Kolb Learning Style Inventory," Version 3.1 2005 Technical Specifications. Case Western Reserve University. Boston, MA, Hay Group, Hay Resources Direct.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Upper Saddle

River, NJ: Financial Times Press, Pearson.

Lazaroiu, G. (2015). Work motivation and organizational behavior. Contemporary Readings in Law and Social Justice, 7(2), 66–75.

Rainer, T. S., & Rainer, J. W. (2011). The millennials: Connecting to America's largest generation (1st ed.). Nashville, TN: B & H.

Rickes, P. C. (2016). Generations in flux: How Gen Z will continue to transform higher education space. *Planning for Higher Education*, 44(4), 21–45. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1838982286/4156F955D5044354PQ/1?accountid=46682>

Roberts, D. H., Newman, L. R., & Schwartzstein, R. M. (2012). Twelve tips for facilitating millennials' learning. *Medical Teacher Journal*, 34(4), 274–278. Retrieved from doi.org/10.3109/0142159X.2011.613498

Smith, K. A. (2008). Gaining the edge: Connecting with the millennials (Research report). Air War College, Air University, Montgomery, AL. Retrieved from: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a540122.pdf>

Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069* (1st ed.). New York, NY: William Morrow.

Thompson, K. S. (2016). Organizational learning support preferences of millennials. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 28(4), 15–27. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/nha3.20158> U.S. Department of the Army. (2011). The U.S. Army learning concept for 2015 (Training and Doctrine Command [TRADOC] Pamphlet [TP] 525-8-2). Fort Monroe, VA: TRADOC [obsolete]. This pamphlet has been superseded by U.S. Department of the Army. (2017). The U.S. Army learning concept for training and education: 2020-2040 (TP 525-8-2). Fort Eustis, VA: TRADOC.

Werth, E. P., & Werth, L. (2011). Effective training for millennial students. *Adult learning*, 22(3), 12–19. Retrieved from <https://doi.org/10.1177%2F104515951102200302>

تحلیل الأخطاء الصرفية في الترجمة الشفوية (دراسة ميدانية)

علی کواری^۱

مسلم سوری^۲

الملخص

يهدف هذا البحث بالمنهج الوصفي - التحليلي - الإحصائي إلى دراسة الأخطاء الصرفية الشائعة في الترجمة الشفوية من اللغة الفارسية إلى اللغة العربية في وسائل الإعلام؛ حيث اختيرت عينة الدراسة ۶۰ دقيقة بصورة عشوائية من ۵۱۲ دقيقة كل التسجيلات التلفزيونية المسجلة والمكونة من ۳۹ مقابلة وتقريراً أجريت مع كبار المسؤولين الإيرانيين في المجالين السياسي والعسكري على موقع قناة «العالم» فهي تمت ترجمتها مباشرة إلى العربية من قبل ستة من المترجمين. وقد أظهرت نتائج البحث أن أكثر أنواع الأخطاء الصرفية شيوعاً في الترجمة الشفوية من اللغة الفارسية إلى العربية هي؛ أخطاء في ضبط الأسماء و المصادر ثم الخلط بين همزتي الوصل والقطع تلتها الخلط بين التاء و الهاء وأخطاء في وزن الأفعال وكذلك اشتقاق صيغة غير مناسبة للأفعال والمصادر. هذه وتدل البيانات المرصودة على أخطاء شائعة تختص بالترجمة الشفوية في وسائل الإعلام كأنها باتت لغتها المتدواله.

الكلمات المفتاحية: الترجمة الشفهية، الأخطاء الصرفية، الترجمة الفارسية - العربية، تحليل الخ

^۱ استادیار گروه عربی، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی ، دانشگاه امام علی (ع) Kavari@iamu.ac.ir

^۲ مدرس گروه عربی، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه امام علی (ع) Soori@iamu.ac.ir

١. المقدمة

إن ظاهرة الترجمة، كانت ولا تزال تلازم تاريخ الإنسان وهي الأداة الوحيدة لسدّ حاجة التواصل بين البشر وفي كلّ أنواع التبادل. كما نعلم أنه بزغ نشاط الترجمة كعلم له قواعد ونظريات في أوائل القرن العشرين، فهي كانت في حدّ ذاتها موجودة منذ الأزل، إذ مارسه البشر، سواء عن طريق الإيماء والإشارة أو الكلام أو الكتابة، على مرّ العصور، فتبادلوا المعلومات فيما بينهم وتزاوجت الثقافات والحضارات فيما بينهما أيضاً (العسير، ١٩٩٩: ٥).

وإذا كانت الترجمة نظاماً لبلورة الاتصال بين الشعوب، فالنحو هو هيكل هذا النظام أو إطاره، وهو أحد الملامح الرئيسة للترجمة بين لغة وأخرى، خاصة فيما يتعلق بالشكل الذي تفرضه قواعد النحو من حيث التراكيب. ومع تزايد وسائل الإعلام وتنوع الفنون الإعلامية، لجأ الصحفيون إلى استعمال أساليب جديدة في لغة التخاطب اليوم ووليدة العصر مما أدت إلى تحرير اللغة من بعض القواعد التي وضعت لها مسبقاً. وتعد هذه الأجهزة الإعلامية من أقوى الأسباب لاستحداث الأخطاء الشائعة في اللغة وإداعتها بين الناس. هذا ومن جانب آخر، تلعب الترجمة الشفوية دوراً أساسياً في لغة الإعلام بالنسبة إلى خصائصها الفريدة من الحداثة وصدى بيان الكبار المسؤولين في العالم، إذ ما تحديق بها كثير من الأخطاء اللغوية لاسيما أنواعها الصرفية التي تعزى إلى إيجاد ظاهرة جديدة والعدول عن بعض المفردات و التراكيب الصرفية الأوضح والأصح إلى ما هو أقل منها فصاحة وصحة.

وكما نعلم تضرب العلاقات الفارسية العربية جذورها عبر القرون وتعود هذه العلاقات بنسبة إلى الثغور المشتركة في ما بينهما إلى قبل الإسلام وكانت الترجمة الشفوية مهنة بعض الناس الذين يقومون بالترجمة الشفوية للوفود والتجار. ونظراً لدور الترجمة الشفوية الفعال في السلك الدبلوماسي باعتبارها حاجة اليوم، فلا بد من التأكيد على تعليمها وتعلمها. فبدأت حركة عالمية لتطوير تعلّم وتعليم الترجمة في العالم وفي العقود الأخيرة. وتماشياً مع هذه الحركة العالمية تأثرت اللغة والآداب في إيران بها، ولحسن الحظ أنه تمّ اهتمام متزايد في إيران في العقد الأخير على دراسات الترجمة وتمت المصادقة على فرع الترجمة في مرحلتى الماجستير والدكتوراه في أقسام اللغة العربية في الجامعات الأم وعلى الرغم من الأهمية الفائقة لتعليم الترجمة المكتوبة، إلا أن قسم الشفوية تم تجاهله.

ولهذا كله بات من الضروري معرفة الأخطاء الصرفية في الترجمة الشفوية، لأنها ستساعد كل من كان له صلة بها، سواء أكان مترجماً عملياً في حقل الترجمة الشفوية أم يريد الخوض في هذا

المجال أم يكون باحثاً أم دارساً أم طالباً في الجامعة وذلك بالتركيز على هذا الجانب اللغوي أثناء عملية الترجمة الشفوية وتدريبها والتجنب من خطر الوقوع مجدداً بتلك الأخطاء .

بداية وقبل الخوض في صلب الموضوع وهو الكشف عن الأخطاء الصرفية في الترجمة الشفهية من اللغة الفارسية إلى العربية، لابد من التعرف على بعض مصطلحات البحث ولم نكن هنا في صدد التطرق الى جميع التعاريف المتعلقة بالبحث، فهي مطروحة في عدد لا يحد من الدراسات بل سنكتفى في تبسيط بعض المفاهيم الممهدة لبحثنا.

١-١. تحديد المفاهيم

الترجمة الشفوية: هي نشاط خطابي وفكري تتداخل فيه معارف لغوية وغير لغوية، ويهدف إلى إعادة صياغة المعنى الذي عبر عنه المتحدث ويسهل التواصل الشفهي. (أورتادو أليبر، ٢٠٠٧م: ٤١٥). قدم الترجمة الشفهية منذ أول العصور، منذ لغة الإشارة حتى عصرنا الحاضر، تصف سلسكوفيتش (١٩٧٧) أبرز الباحثين في مجال الترجمة الشفهية مراحل لها على النحو التالي:

١. مرحلة الاستماع لدال لغوي يحمل معنى، وإدراك الرسالة (الإطار اللغوي) وفهمها، من خلال التحليل والاستنتاج

٢. مرحلة التفريغ اللغوي وإدراك المعنى والنسيان الفوري والإرادي للمنطوق، والغاية هي ألا نمسك بالصورة الذهنية للمعنى بشكل يزيد عن الحد

٣. إنتاج دال جديد في اللغة المترجمة إليها، ويجب أن يكون مرهوناً بشيئين: نقل مكونات الرسالة الواردة في الأصل والتوائم مع المتلقى (نقلا عنبوج هكر، ١٣٩٥: ٨٢)

و أنواعها الأربعة هي:

➤ الترجمة المنظورة (At-Sight Interpreting): يقرأ المترجم نص ما من لغة المصدر ثم يقوم بترجمتها في بيانها شفهيّاً إلى لغة الهدف وهذه الترجمة يمكن أن يكون من داخل مقصورة الترجمة أو من خارجها.

➤ الترجمة المتتبعية (Consecutive Interpreting): إذا كانت اجتماعاً بين مجموعتين وتحدث كل مجموعة بلغة مختلفة عن لغة المجموعة الأخرى. ويبدأ أحد أفراد المجموعة الأولى في إلقاء رسالة معينة، ثم ينقلها المترجم إلى لغة المجموعة الأخرى لكي

ترد عليها المجموعة الأخيرة برسالة أخرى، ثم ينقلها المترجم إلى المجموعة الأولى . وهكذا. والمترجم التابعي يترجم لمحدث يلقي كلمة أو محاضرة أمام جمع من الحاضرين حيث يقوم بترجمة حديثه في اتجاه واحد (إلى اللغة الأخرى)، وهكذا نجده يترجم وحدات خطابية تكون في الغالب فقرات كاملة ولهذا السبب يحتاج إلى تدوين مذكرات.

➤ الترجمة الهمسية (interpreting Whispered): في الترجمة الهمسية يجلس المترجم الشفهي أو يقف إلى جانب مجموعة صغيرة من الجمهور المستهدف ويقوم بهمس الترجمة الفورية للموضوع المطروح في تلك اللحظة وهذا النوع من الترجمة لا يتطلب أجهزة ومعدات وغالباً ما يستخدم في ظروف تحدث فيها الأغلبية العظمى من المجموعة لغة واحدة بينما الأقلية (ويفضل ألا يكونوا أكثر من ثلاثة أشخاص) لا تحدث تلك اللغة.

➤ الترجمة الفورية (Simultaneous Interpreting): ترجمة إلى اللغة الثانية في نفس الوقت الذي يقوم فيه المتحدث بلغة المصدر. هي ترجمة مؤتمرات ويقوم المترجم ترجمة لغة المتحدث من لغة الأصل على الفور بلغة الهدف. يعتبر الشكل الحديث لأنواع الترجمة الشفهية. وانبثقت نهاية الحرب العالمية الثانية، إذ تعد محاكمات نورنمبورغ لكبار النازيين سنة ١٩٤٥ بمثابة الإرهاصات القاعدية للترجمة الفورية. وهي أيضاً نشاط فكري وإبداعي يتم فيها نقل المضامين المعينة بالتزامن مع أنها لا تتيح مجالاً للمترجم للتفكير وإعادة إنتاجها (أورتادو أليبر، ٢٠٠٧: ٤١٧).

يجدر الإشارة هنا أن ما يهمنا من هذه الفروع الأربعة في ورقتنا البحثية هذه، هما التبعية والفورية، بوصفهما ضرورة الساعة وهما أحدث وأصعب وأكثر تداولاً في وسائل الإعلام.

القواعد: تُعد قواعد اللغة العمود الفقري بالنسبة لها، ذلك أن جميع فروع اللغة يُتوسّل إلى فهمها بالقواعد، التي تقوّم ألسنة المتكلمين وتعصمهم من الخطأ في الكلام والكتابة، وتعودهم دقة الأساليب، وتنمّي ثروتهم اللغوية، وتصلق مواهبهم وأذواقهم، وتعد القواعد اللغوية من اللغة بمثابة القلب من الكائن الحي، وبدون مراعاة القواعد والالتزام بها تصبح اللغة حشداً من الألفاظ لا يربط بينها رابط، أويحكها وجود (الماحي محمد، ٢٠١٥: ٢٠) وفي الواقع، هي تساعد في تكوين الجمل وتحدّد مواضع الكلمات والميزات التي تكتسبها الكلمة من ذلك الموضع أو الحركة أو مكانها في الجملة (طعيمة، ٢٠٠٦: ١٧).

الخطأ اصطلاحاً: (Error) هو انحراف ناتج عن نقص في المعلومات، أى أنه يمثل نقصاً في الكفاءة أو المقدرة اللغوية، فهي تعد نوعاً من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو المتكلم أو الكاتب قواعد اللغة ولا بد من تمييزه بالغلط (Mistake) فهو فشل في الكفاءة و ينتج عن مشاكل في المعالجة قد تمنع الدارس من إيصال معلوماته عن طريق قواعد اللغة المستهدفة، فهي ناتجة عن إتيان التكلم بكلام غير مناسب للموقف. (صيني، ٢٠٠٤م: ١٥٠). يبيّن لنا كورد (corder) -الذى يعد مؤسس ورائد تحليل الخطأ- الخلط بين زلة اللسان، والأغلاط، والأخطاء. حيث يقول: زلة اللسان (lapse) هي الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، وما شابه ذلك، أما الأغلاط (Mistakes) فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما الخطأ (Error) بالمعنى الذى يستعمله، فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة (corder، ١٩٧٤: ٢٥).

الخطأ الصرفي: هو قصور في ضبط الكلمات وإتيانها ضمن القواعد المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها جملة. (خليل زايد، ٢٠٠٩م: ٧١) وفي واقع الأمر الخطأ الصرفي هو الانحراف عما هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس التي يوظفها الناطقون.

٢-١. أسئلة الدراسة

يتمثل هدف البحث الرئيس في التعرف على الأخطاء الصرفية التي يواجهها المترجمون الشفويون أثناء سير عملية الترجمة من اللغة الفارسية إلى العربية. وينبثق منه عدة أهداف فرعية:

- ١- ما هي أنماط الأخطاء الصرفية للترجمة الشفهية من الفارسية إلى العربية في وسائل الإعلام؟
- ٢- ما أكثر هذه الأخطاء شيوعاً؟
- ٣- ما هي فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط هذه الأخطاء؟
- ٤- ما هي أهم خصائص وميزات هذه الأخطاء في الترجمة الشفهية؟

٣-١. أهداف الدراسة

إن الأهداف التي نتوخاها من خلال البحث الراهن تلخص فيما يلي :

- ١- التعرف على أنماط أخطاء الصرفية للترجمة الشفهية من اللغة الفارسية إلى اللغة العربية
- ٢- الكشف عن أهم هذه الأخطاء

٣- الموازنة بين أنماط هذه الأخطاء

٤- التعرف على أهم خصائص وميزات النص المنطوق العربي المترجم مباشرة.

١-٤. أهمية الدراسة

يمتاز البحث الراهن بميزة فريدة أنها ما زالوا أحد من الباحثين في إيران أو البلدان العربية ولعل هذا البحث سيصبح حجر أساس الدراسات في هذا المجال في المستقبل وصحيح أن العديد من أقسام اللغة العربية في جامعاتنا يهتم بتدريس الطلبة في فرع الترجمة، لكن والغريب في الأمر، نادرا ما يهتم الأساتذة بتدريس الترجمة الشفوية كما هي تستحق مع دورها الريادي في تعميق وأواصر التواصل بين الشعوب وفي العصر الحديث. ولا يخفى على كل من له يد في الترجمة، أن هناك فراغ ملحوظ في مجال دراسات الترجمة الشفوية، بحيث نرى أنه لا توجد دراسات ميدانية في هذا المجال العلمي خاصة بين اللغتين الفارسية والعربية وهذا لعدة أسباب من أهمها صعوبات يجابهها الدارس في هذا الموضوع الشائك عمليا ونظريا. فبسبب المكانة المرموقة التي تحظى بها الترجمة الشفوية وقلّة الدراسات التي تطرقت إلى الترجمة الشفهية بين اللغتين الفارسية والعربية بوجه عام وعدم اكترائها ببيان أخطاءها الصرفية على وجه الخصوص، ارتأينا أن نعالج بهذه الورقة البحثية قسما مهما من عالم الترجمة الشفهية الرحب. وفيما يخص بتحليل الأخطاء الصرفية في النص المنطوق العربي، أملين أن نسهم في إنارة دروب البحث في قضايا الترجمة الشفوية وتذليل صعوباتها العملية وحلوله في المستقبل لكي تتيسر إمكانية الاستفادة من النتائج التي أسفر عنها البحث في فروع اللغة العربية لاسيما الترجمة في الجامعات وكذلك في الدورات التدريبية التي تقام للمترجمين. كما تلقى هذه الورقة البحثية الضوء على الأخطاء الصرفية التي يواجهها المترجمون في الترجمة الشفوية لضرورة عمل الأبحاث والدراسات الملائمة للتغلب على هذه الصعوبات في المستقبل ثم تعليمها.

هذا و من الأسباب الرئيسية التي دفعتنا للقيام بهذه الدراسة الميدانية والخوض فيها هي:

➤ توافر عدد كبير من الطلبة الإيرانيين الذين يدرسون فرع ترجمة اللغة العربية في الجامعات

➤ وجود مشكلة تستحق الاهتمام، فهي ظاهرة تحتاج إلى بحث شامل ودراسة متخصصة وتحليل منهجي

- الوقوف على المشاكل والصعوبات التي تحدث بسبب هذه الأخطاء ويعانى منها المترجمون أثناء قيامهم بالترجمة الشفهية من اللغة الفارسية إلى العربية
- مساعدة المترجمين الشفويين في التعرف على أسباب الخطأ الصرفي ومحاولة لإزالته في ترجمتهم

٥-١. صعوبات البحث

إضافة إلى ندرة الدراسات السابقة في هذا المجال، إن طبيعة دراسات كهذه تفرض على الباحث تحضير مادة العينة للتعرف على الأخطاء الناتجة من الترجمة الشفوية وبسبب كثرة الملفات الصوتية البصرية، اضطر الباحثون إلى مراجعة جميع الملفات الموجودة على موقع قناة العالم لكي يختاروا الملفات المطلوبة ومن ميزات هذه الملفات إضافة إلى صوتها الواضح، لا بد أن تتم ترجمتها مباشرة من اللغة الفارسية إلى اللغة العربية. وكما أجبر الباحثون أن يقوموا بفحص و تدقيق (٥١٢) دقيقة من هذه الملفات المذكورة لكي يحصلوا على النتائج المنشودة وبالطبع كان ذلك عملاً صعباً للغاية.

٧-١. خلفية البحث

على رغم وجود بحوث علمية قيمة حول أخطاء الترجمة بأشكالها المتنوعة في اللغات المختلفة عامة وفي اللغة العربية خاصة بشق الترجمة المكتوبة إلا أن أغلبية الباحثين ليسوا يرغبون في حيز الشفهية وإنما يعتبرونها عملاً شاقاً غير أبهين بها وعلى حد علمنا لا توجد إحصائيات دقيقة ولا حتى دراسة ميدانية تكون قد تناولت مسألة أخطاء الترجمة الشفهية من اللغة الفارسية إلى العربية أو على العكس وإن الدراسات التي أجريت في هذا المجال تكون أقل من أن تحصى مضافاً أنها لا تغني ولا تسمن من جوع إذ لا تهتم إلا ببيان تعرف الترجمة وأنواعها وخصائصها وهنا نشير بالإجمال إلى بعض الدراسات المحلية ذات الصلة بالترجمة الشفهية:

- دراسة عبدالحسين فقهى مع حسين سليمانى (١٣٩٤هـ ش) بعنوان «چالش های ترجمه شفاهی عربی به فارسی و برعکس» (تحديات الترجمة الشفهية بين اللغتين العربية والفارسية) في جامعة طهران، التي كانت غايتها التعرف على بيان بعض تحديات الترجمة الشفهية بين اللغتين العربية والفارسية بصورة عامة.
- أطروحة لمعصومة أحدى بإشراف الدكتور حسين ميرزايى نيا (١٣٩٥ هـ ش) بجامعة حكيم سبزواري تحت عنوان «فنون ترجمه شفاهی با تاکید بر ترجمه

فوری» (فنون الترجمة الشفهية تأكيداً على الترجمة الفورية). ووقفت هذه الدراسة على جميع فنون الترجمة الشفوية وتمايزها عن الترجمة التحريرية تركيزاً على نوعها الفورية.

- رسالة تحت عنوان «إشكاليات الترجمة الشفهية من الفارسية إلى العربية» من على كوارى بإشراف الدكتور نرگس گنجی (١٣٩٧ هـ ش) بجامعة أصفهان . و ناقشت هذه الرسالة أهم إشكاليات الترجمة الشفهية تركيزاً على القواعد النحوية.

بالمقابل توجد دراسات أخرى في اللغات الأجنبية في إيران ومنها:

- أشار **كريم شعباني** في مقالتيه بعنوان «استراتيجية التنبؤ في الترجمة الفورية» (راهکار پیش بینی در ترجمه همزمان) و «الجمل الفارسية مع أفعالها النهائية في الترجمة الفورية» (جملات فارسی با افعال انتهایی در ترجمه همزمان) إلى بعض تحديات الترجمة الشفهية بين اللغتين الفارسية والانجليزية .
- كانت هناك أطروحة **لعلی اسکندری** بجامعة اصفهان لنيل درجة الماجستير في فرع اللغة الانجليزية بعنوان «مشاكل المترجمين الشفهيين الإيرانيين في ترجمة المصطلحات التخصصية: استراتيجيات جزئية أو عامية» (مشکلات مترجمان شفاهی ایرانی در برگردان اصطلاحات تخصصی: استراتژی های جزئی یا کلی)
- وفي اللغة الفرنسية يمكن الإشارة إلى اطروحة **زهرا فلاحي** بعنوان «العوامل اللغوية وغير اللغوية في الترجمة الفورية» (عوامل زبانی و فرا زبانی در ترجمه همزمان) التي تم نقاشها في جامعة العلامة الطباطبائي. كما في اللغة الروسية بإمكاننا الإشارة إلى كتاب «**فنون ترجمه شفاهی**» للسيد **كريم قربانزاده**..

هذا وقد حظيت الأخطاء الملحوظة في المهارات الأربعة بنصيب وافر من البحث خلال العقود الماضية واقترحت في هذا السبيل أساليب متعددة لتحليل تلك الأخطاء ودراستها كفيلاً وكماً، حيث حجم هذه الورقة البحثية لم يتيح لنا ذكرها. أما كثيراً من البحوث والدراسات التي حاولت معالجة تحليل الأخطاء في الترجمة - على كثرتها ومع تقدير ما فيها من جهد مبذول - لم تتطرق إلى الترجمة الشفهية بين اللغتين الفارسية والعربية في وسائل الإعلام، حيث عالج الباحثون كلاً منها من زاوية خاصة مما يجدر الإشارة إلى الدراسات المحلية التالية:

- كانت دراسة لساجد زارع، ونرجس كنجى ومريم جلائي (١٣٩٧هـ) بعنوان «دراسة أخطاء الترجمة لدى متعلمي اللغة العربية في المدارس الإيرانية (طلاب المرحلة الثالثة الثانوية بمحافظة فارس نموذجاً)» و من أهم النتائج التي تمخضت عنها هي أن أخطاء الترجمة متمثلة في حذف عنصر أو إضافة عنصر أو اختيار عنصر غير صحيح أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح.
- درس اسحاق رحمانى فى المقالة «تحليل الأخطاء الصرفية لطلاب المستوى الرابع بقسم اللغة العربية بجامعة شيراز»، الأخطاء الصرفية عند الطلاب و كشفت الدراسة عن أخطاء فى زمن الفعل، علامة الإعراب، حروف الجر، التذكير و التأنيث، التعريف و التنكير ، أفراد ما يجب جمعه و العكس.
- دراسة كنجى وجلائي (١٣٩٠هـ ش): « الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية فى كتاباتهم بالعربية». و كشفت الدراسة عن الأخطاء الصرفية، والصرفية والدلالية والإملائية

٨-١. منهج الدراسة وعينتها

إن عينه الدراسة تتكوّن من حصص تلفازية مسجلة من برامج: «من طهران» و«بانوراما» و«لقاء خاص» من قناة "العالم" العربية. فهي تحتوى تسجيلات صوتية بصرية متنوعة من خطابات سياسية أو عسكرية من المسؤولين الإيرانيين إذ تمت ترجمتها على الفور بالعربية من قبل ستة من المترجمين الشفويين، وبسبب ندرة تسجيل ملفات صوتية من أنواع الترجمة الشفهية برمتها والحصول على نوعها الفوري من قناة العالم فحسب، سيتجه بحثنا إلى هذا المجال ويدفعنا إلى الاختصار على عينات من الترجمة الفورية وتتجاوز مدة هذه التسجيلات التي حصلنا عليها أكثر من (٥٠٠) دقيقة، ولكن نظراً إلى حجم هذه الورقة البحثية وللوصول إلى نتائج أدق وأصح ارتأينا أن نكتفى بستين (٦٠) دقيقة من هذه التسجيلات و اخترناها عشوائياً ثم قام الباحثون بالاستماع إلى الملفات المسجلة عدة مرات، لرصد الأخطاء الصرفية فى اللغة الهدف (العربية) وتطبيقها على الورقة، وعند الانتهاء من عملية رصد الأخطاء وتصنيفها وتحليلها، جمعت وحسبت التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية. والمرحلة الأخيرة تم إدراج الأخطاء التي تخرق واحدة أو أكثر من قواعد الغة الصرفية فى الجداول. وكما يبدو بإمكان هذه الخطابات أن تعد أنموذجاً حياً للدراسة.

واتبعت الدراسة منهجاً وصفيّاً تحليلياً احصائياً في ما يرتبط بوصف كل خطأ من الأخطاء الصرفية التي تخرق قاعدة معينة من قواعد اللغة العربية ثم تحليل وتصنيف الأخطاء بحسب أقسامها وفي الأخير بمساعدة المنهج الإحصائي، ومن خلال عدد الأخطاء وتكرارها ونسبتها المئوية يمكن حصر ما أظهرته النتائج.

٢.١. الاجرائيات

ظهرت نظرية تحليل الأخطاء لتعارض نظرية التحليل التقابلي (Contrastive Analysis)، التي ترى أن سبب الأخطاء، هو: التدخل، والنقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف. لكن كوردر وآخرين عارضوا هذا الاتجاه؛ وقالوا: "إن سبب الأخطاء ليس التدخل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللغة الهدف، وهذه الأسباب تطويرية. مثل: أسلوب التعليم، والدراسة، والتعود، والنمو اللغوي، وطبيعة اللغة المدروسة، والتعميم، والسهولة، والتجنب، والافتراض الخاطئ، وغيرها. كل هذه العوامل لها أثرها فيما يواجه الدارسون من مشكلات. وذلك بصرف النظر عن أوجه التشابه والاختلاف بين لغة الدارسين، واللغة الثانية التي يتعلمونها في غالب الأحيان. (جاسم، ٢٠٠١: ٢٤٥).

فيرى ج دويل (٢٠٠٤) أن "الخطأ في الترجمة" يظهر في النص الهدف، وينشأ عن جهل بالمبادئ والقواعد الترجمة أو عن سوء تطبيقها أو نتيجة لتأويل مغلوطة (نقلاً عن لويژه، ٢٠٠٩: ١٢) نستنتج من هذا الرأي للبحث عن الأخطاء في الترجمة لا بد من الرجوع إلى النص الهدف (العربية).

تقوم هذه الدراسة على تحليل الأخطاء الصرفية للترجمة الشفوية من الفارسية إلى العربية. كنا في بادئ الأمر نود التطرق إلى كل الأخطاء التي يقع فيها المترجمون الشفويون، ولكن كثرة الأخطاء في جميع الفروع اللغوية وغير اللغوية للترجمة الشفوية، وصعوبة حصرها في هذه الورقة البحثية، دفعتنا للبحث في الأخطاء الصرفية. علماً بأن الأخطاء تختلف من مترجم إلى الآخر، فبناءً على هذا حاولنا أن تكون الملفات للمترجمين المختلفين لكي نستنبط أخطاءهم الشائعة.

٢-١. خطوات تحليل الأخطاء

للقيام بتحليل الأخطاء يعتمد الباحثون في تحليل الأخطاء على ثلاث خطوات رئيسية وهي: تعريف الخطأ، ووصفه، وتفسيره وهي تعتمد منطقياً على بعضها بعضاً (كوردر، ١٩٦٧: ٤٣). فتعريف الخطأ هو أساس الدراسة التي يمكن بها التحديد، والوصف، والتفسير للأخطاء؛ فهو

يعتمد بصورة أساسية على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعانى التى يقصدها الدارس ويقصد به هنا تحديد المواطن التى تنحرف فيها القواعد الصرفية عن القاعدة الأصلية. وأما وصف الأخطاء فإنه يجرى على كل مستويات الأداء، و هو يهتم فى إطار نظام اللغة؛ بمعنى أن خطأ ما إنما يدل على خلل ما فى قاعدة من قواعد النظام. لذلك فوصف الخطأ فى الأساس عملية مقارنة؛ مادتها العبارات الخاطئة و العبارات الصحيحة، وتسير العملية على نحو يشبه العمل فى التحليل التقابلي (كوردر، ١٩٦٧م: ١٤٤). كما يقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التى ينتمى إليها تحديد موقع الأخطاء. وأما تفسير الأخطاء فهو يمثل جانبا مكملا لعملية التعرف والوصف وهو يدور فى الأساس حول أسباب حدوث الخطأ وكيفيته وبيان العوامل التى أدت إلى ظهور هذه الأخطاء. وذلك من أجل البحث عن طريق إزالة هذه الظواهر. (نقلا عن الراجحي، ١٩٩٠م: ٥٢).

٢-٢. الخطوات المتبعة فى دراستنا:

أ) جمع المادة: يعتمد محللو الأخطاء على جمع المادة العلمية من المتعلمين على منهجين، هما:

- أولاً: المنهج العرضي (Cross-sectional Design)، وهو يقوم على جمع ظواهر اللغة عند شريحة كبيرة من الدارسين فى المستويات المختلفة فى زمن محدد
- ثانياً: المنهج الطولي (Longitudinal Design)، ويتناول عملية تطور اللغة عند عدد قليل من الدارسين فى مستوى واحد طوال مدة طويلة ومستمرة. (گنجى وجلائى، ٢٠٠٩: ٩٠).

اعتمد الباحثون المنهج الطولي؛ وذلك من خلال الحصول على التسجيلات المرئية من قناة «العالم» التى تمت ترجمتها مباشرة إلى العربية من قبل المترجمين طيلة سنوات متعددة.

ب) تفريغ المدونة: بعد مرحلة التسجيل للمقابلات قمنا بتفريغ محتواها، على النحو التالى:

- الاستماع إلى محتوى التسجيل عدة مرات
- تفريغ محتواها وكتابة النص المنطوق العربى كما ورد على لسان المترجمين الشفويين، بكل أمانة علمية و تشكيل الكلمات والأصوات وتسكينها كما نطقوها. ثم سجلت أخطاء كل ملف

الصرفية على بطاقات ونوع الخطأ الذي وقع فيه المترجم. يجدر الإشارة هنا وقد تم استبعاد الأخطاء التي تعد هفوات أو التي لا تنطبق عليها المعايير المنهجية للأخطاء (ت) **تحليل المدونة**: اتخذنا في تحليل الأخطاء الصرفية الواردة في الترجمة الشفوية من الفارسية إلى العربية الخطوات التالية:

- حصر الأخطاء: وذلك باستخراج كل ما يخرج عن قواعد اللغة العربية اعتماداً على ما جاء به الكتب الصرفية في اللغة العربية.

يجد الإشارة هنا إلى أننا تجاهلنا عن شرح هذه الأخطاء الصرفية بالكامل، لأن مجال دراسة كهذه لن تتيح الفرصة للتطرق إليه. وهو قد ذكر في الكتب الصرفية التي لا تعد ولا تحصى.

٢-٣. تصنيف الأخطاء الصرفية في الترجمة الشفوية من اللغة الفارسية إلى العربية

ولعل أكثر الأخطاء في المستوى الصرفي يكون في تذكير ماحقه التأنيث، وتأنيث ما حقه التذكير ومن ذلك أيضاً تذكير الأفعال وتأنيثها. وكذلك التخلص بالسكون من حركة الإعراب، ويكثر هذا في نطق المتحدثين أو المذيعين بصورة لافتة للنظر وبشكل مبالغ فيه يجعل المتحدث كأنه ينطق كلمات مفردة لا جملاً (أحمد مختار عمر، ٢٠٠٤). وبما أن هذه كلها تحدث في التراكيب إرتأينا أن لا نأتي بها مع الأخطاء الصرفية. والمقصود هنا هي الأخطاء التي يقع فيها المترجم عند الترجمة الشفهية في بنية الكلمة واشتقاقها.

وتمثلت هذه الأخطاء في:

الجدول (١): الأخطاء الصرفية في الترجمة الشفوية من اللغة الفارسية إلى العربية

مادة الأخطاء الصرفية	الخطأ	تصويب الخطأ
١	الخلط بين همزتي الوصل والقطع	الإعتراف، الى
٢	اشتقاق صيغة غير مناسبة	ملفت للنظر، عديم الفائدة
٣	الخلط بين صيغتين من أصل واحد	اندهش
٤	إهمال ياء النسب	في المحاور الرئيسية
٥	أخطاء في وزن الأفعال	ضعف
٦	الخطأ في حروف المضارعة	يُزيد، يرسل
٧	الخطأ في جمع التكسير	مدراء، نوايا

تحليل الأخطاء الصرفية في الترجمة الشفوية.../ ١٠١

٨	الخلط بين التاء والهاء	في هذه القنوات	في هذه القناة
٩	أخطاء في ضبط الأسماء والمصادر	مَعْرَكَة، تَجَارِب، دُسْتور، نَصِف	مَعْرَكَة، تَجَارِب، دُسْتور، نَصِف
١٠	الخطأ في ممنوع من الصرف	ولها ظواهر اجتماعية	ولها ظواهر اجتماعية
١١	الخطأ في استعمال الأسماء المنقوصة والمقصورة	له معاني كثيرة	له معاني كثيرة
١٢	استعمال «لم» مع الفعل المضارع المعتل	لم ينتهي، لم تأتي	لم ينته، لم تأتي
١٣	الخلط بين المبني للمعلوم والمبني للمجهول من الأفعال	يَعْرِف بِـ (pm)	يَعْرِف بِـ (BMD)
١٤	الخلط بين اسم الفاعل واسم المفعول	مؤهلات، المعطيات.	مؤهلات، المعطيات.

يجدر الإشارة هنا إلى أن الأخطاء التي كانت قليلة الاستعمال في المدونة لم نضعها في الحسبان.

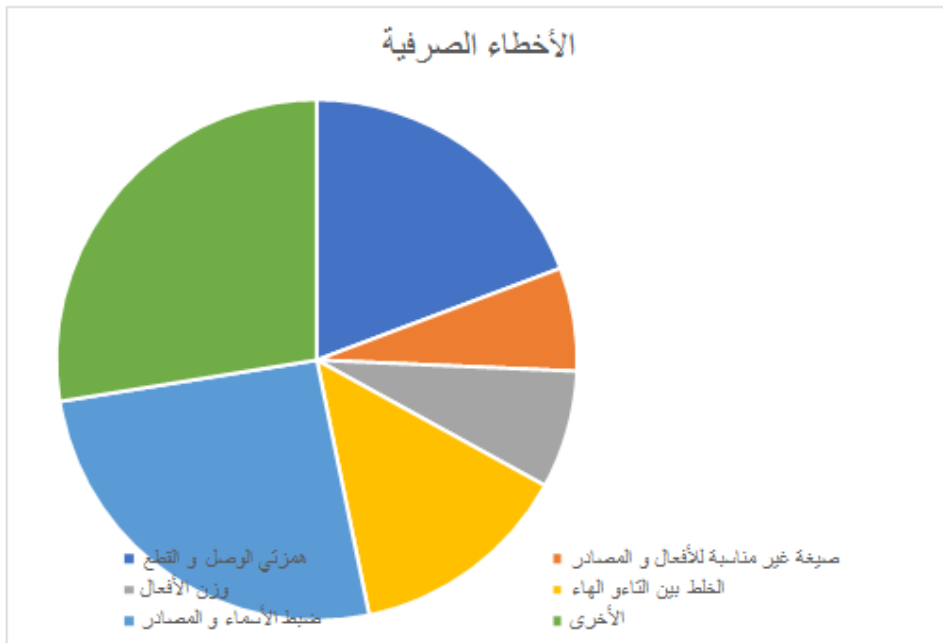
للإجابة عن أكثر الأخطاء الصرفية شيوعاً وفروق ذات دلالة إحصائية بينها، قام الباحثان بتحليل هذه الأخطاء بما جاءت في المدونة المختارة حسب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية على النحو التالي:

جدول (٢) : النسب المئوية والتكرارات من الأخطاء الصرفية

م	مادة الأخطاء الصرفية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
١	الخلط بين همزتي الوصل والقطع	٢١	١٩,٢ ٤
٢	اشتقاق صيغة غير مناسبة للأفعال والمصادر	٧	٦,٤٢
٣	الخلط بين صيغتين من أصل واحد	٥	٤,٥٨
٤	إهمال ياء النسب	٣	٢,٧٥
٥	أخطاء في وزن الأفعال	٨	٧,٣٣
٦	الخطأ في حروف المضارعة	٥	٤,٥٨

٢,٧٥	٣	الخطأ في جمع التكسير	٧
١٣,٧ ٦	١٥	الخط بين التاء والهاء	٨
٢٥,٦ ٨	٢٨	أخطاء في ضبط الأسماء والمصادر	٩
١,٨٣	٢	الخطأ في ممنوع من الصرف	١٠
٢,٧٥	٣	الخطأ في استعمال الأسماء المنقوصة والمقصورة	١١
٣,٦٦	٤	استعمال «لم» مع الفعل المضارع المعتل	١٢
١,٨٣	٢	الخط بين المبني للمعلوم والمبني للمجهول من الأفعال	١٣
٢/٧٥	٣	الخط بين اسم الفاعل واسم المفعول	١٤
١٠٠	١٠٩	المجموع	١٥

هذه ملامح سريعة أوردناها للوقوف على معرفة الأخطاء الصرفية الشائعة في الترجمة الشفوية من اللغة الفارسية إلى اللغة العربية، وإنما أردنا أن نذكر أمثلة ندلل بها على هذه الأخطاء على سبيل المثال لا الحصر، علماً بأنها تتغير لدى مترجم وآخر. ومن بعد إحصاء الأخطاء الصرفية الواردة تمثل الدائرة النسبية التالية نوع الأخطاء التي عثرنا عليها في المدونة المسموعة بنسبتها المثوية:



نتائج الدراسة ومناقشتها:

لقد انصب اهتمامنا في هذه الدراسة على الكشف عن الأخطاء الصرفية للترجمة الشفوية من اللغة الفارسية إلى العربية وسنحاول تفسير النتائج التي وقفنا عليها باستخدام المعالجة الإحصائية في ضوء أهداف البحث: وفي ما يلي تفصيل الإجابة عن أسئلة الدراسة؟

وفقاً لما يطلعنا الجداول و الرسم البياني إن الأخطاء الصرفية كانت متعددة ومتنوعة وتوصلت الدراسة إلى قائمة من الأخطاء الصرفية في الترجمة الشفهية من اللغة الفارسية إلى العربية وقد بلغ عددها (١٠٩) خطأ .

عدد أخطاء كثيراً من هذه المواد الصرفية كان أقل من خمسة أخطاء بما فيها: الخلط بين صيغتين من أصل واحد بمقدار (٤,٥٨)، و الخطأ في حروف المضارعة بمقدار (٤,٥٨)، ثم استعمال «لم» مع الفعل المضارع المعتل (٣,٦٦)، وبلغ عدد أخطاء: الخلط بين اسم الفاعل واسم المفعول، والخطأ في استعمال الأسماء المنقوصة والمقصورة، وإهمال ياء النسب (ثلاثة أخطاء) والنسب المئوية (٢,٧٥)، كما بلغ عدد كل من مادة صرفية: الخطأ في ممنوع من الصرف، و الخلط بين المبني للمعلوم والمبني للمجهول من الأفعال (٢) والنسب المئوية (١,٨٣). وقد بلغ

- مجموع هذه الأخطاء (٣٠ خطأ) مع نسبتها المئوية (٢٧،٥٢).
- هذا ومن أهم الأخطاء الصرفية التي حصلنا عليها من خلال تحليل البيانات الواردة في الجدول (٢) على الترتيب هي:
1. احتلت أخطاء في ضبط الأسماء والمصادر المركز الأول من الأخطاء الصرفية وقد بلغ عددها (٢٨ خطأ) مع نسبتها المئوية (٢٥،٦٨).
 2. المترجم يخلط أحياناً بين همزة القطع وهمزة الوصل، وقد بلغ عدد الأخطاء في هذا النوع (٢١) خطأ، والنسبة المئوية (١٩،٢٦).
 3. احرز خطأ « الخلط بين التاء والهاء » المركز الثالث من أنواع الأخطاء الصرفية، وقد بلغ عدده (١٥)، والنسبة المئوية (١٣،٧٦).
 4. يخلط المترجم أحياناً بين أوزان الأفعال وقد بلغ عدد هذا النوع من الأخطاء (٨) أخطاء مع نسبتها المئوية (٧،٣٣).
 5. كما يشته الأمر على المترجم أحياناً في اشتقاق صيغ من الأفعال والمصادر. وقد بلغ عدد الأخطاء من هذه النوع (٧) أخطاء والنسبة المئوية (٦،٤٢).

قائمة المصادر والمراجع

الكتب

القرآن الكريم

- أحمد همام، علي (٢٠١١)، تحليل الأخطاء في تعليم اللغات الأجنبية - تحليل الأخطاء وتنمية الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره، بيروت: دارالكلب العلمية.
- أورتادو أليبر، أمبارو (٢٠٠٧م)، الترجمة ونظرياتها (مدخل إلى علم الترجمة)، ترجمة: علي إبراهيم المنوفى، القاهرة: المركز القومى للترجمة.
- براون، دوجلاس (١٩٩٤ م)، أسس تعلّم اللغة و تعليمها، ترجمة: عبده الرّاجحى، وعلى أحمد شعبان، بيروت، دارالنهضة العربية
- پوچ هكر، فرانتس (١٣٩٥م)، معرفى مطالعات ترجمه شفاهى، ترجمه وريا دستيار، طهران : انتشارات رهنما
- خليل زايد، فهد (٢٠٠١م)، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، عمان:

اليازورى.

_____ (٢٠٠٩م)، الأخطاء الشائعة الصرفية والعرفية و الإملائية عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، بيروت، دار اليازورى.
الراجحي، عبده (١٩٩٠م)، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، الرياض، إدارة الثقافة و النشر بجامعة محمد بن سعود.

صيني، محمود اسماعيل والأمين، اسحاق (١٩٩٨)، التقابل اللغوى وتحليل الأخطاء، الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات.

العسير، سالم (١٩٩٩م)، الترجمة فى خدمة الثقافة الجماهيرية، بيروت: اتحاد الكتاب العرب.

عمار كحيل، سعيده (٢٠١١م)، تدريس الترجمة وصف وتحليل، عمان، دار مجدلاوى..

قربانزاده، كريم (١٣٩١هـ) فنون ترجمه شفاهى، طهران: جهاد دانشگاهى.

طعيمة، رشدى أحمد، والناقعة، محمود كامل (٢٠٠٦م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، طرابلس: إيسيسكو

مختار عمر، أحمد (١٩٩٣م)، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين، القاهرة: عالم الكتب.

الرسائل الجامعية

ابن عطاء الله، دلال (٢٠١٣م)، الأخطاء الصرفية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى المتوسط، مذكرة لنيل الماجستير فى تعليمية اللغة العربية، الجزائر، جامعة قاصدى مرباح، كلية اللغات و الآداب.

أحدى، فاطمة (١٣٩٤هـ)، اصول و فنون ترجمه شفاهى با تأكيد بر ترجمه همزمان (بحث مقدم إلى جامعة حكيم سبزواري لنيل الماجستير فى اللغة العربية).

اسكندري، على (١٣٩٣هـ)، مشكلات مترجمان شفاهى ايرانى در برگردان اصطلاحات تخصصى : استراتژى هاى جزئى يا كلى ، أطروحة لنيل درجة الماجستير فى فرع اللغة الانجليزية بجامعة اصفهان.

كواري، على (١٣٩٧هـ)، إشكاليات الترجمة الشفهية من الفارسية إلى العربية اعتمادا على

القواعد النحویة، رسالة فی فرع اللغة العربیة بجامعة أصفهان.

عطیة، هانی محمد (٢٠٠٧م)، فاعلیة التعلم بمساعدة الأقران فی تنمية مهارات حل المشكلات ودافعیة الإنجاز لدى تلامیذ المرحلة الابتدائیة، أطروحة لنیل ماجستر، جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربویة.

لویزة، امبارک (٢٠٠٩م) أخطاء الطلبة فی ممارسة الترجمة بین العربیة والفرنسیة السنة الرابعة نموذجاً، مذكرة لنیل شهادة الماجستر فی الترجمة، الجزائر، جامعة السانیة وهران، کلیة الآداب و اللغات و الفنون قسم الترجمة

المجلات

جاسم، علی جاسم (٢٠١٠م)، نظریة تحلیل الأخطاء فی التراث العربی، عمان، مجمع اللغة الأردنی، العدد ٧٩

رحمانی، اسحاق (٢٠١١م)، تحلیل الأخطاء الصرفیة لطلاب المستوى الرابع بقسم اللغة العربیة بجامعة شیراز، مجلة العربیة للناطقین بغيرها، السودان، معهد اللغة العربیة بجامعة إفريقيا العالمیة.

زارع، ساجد، و گنجی، نرگس، و جلائی مریم (١٣٩٧هـ) دراسة أخطاء الترجمة لدى متعلمی اللغة العربیة فی المدارس الإیرانیة (طلاب المرحلة الثالثة الثانویة بمحافظة فارس نموذجاً، اصفهان: مجلة بحوث فی اللغة العربیة العدد ١٩

شعبانی، کریم (١٣٨٣هـ)، راهبرد پیش بینی در ترجمه همزمان، مجلة مطالعات ترجمه، السنة الثانية، العدد.

فقهی، عبدالحسین وسلیمانی، حسین (١٣٩٤هـ)، نگاهي به چالش های ترجمه همزمان فارسی - عربی وبرعکس، مجلة ادب عربی، جامعة طهران، السنة السبعة، العدد ٢

فلاح شاهرودی، زهرا (١٣٩٣هـ)، تاثیر عوامل زبانی وفرازبانی در ترجمه شفاهی، طهران: مجلة پژوهش های زبانی وادبیات فرانسه، السنة الثمانیة، العدد ١٣.

گنجی، نرگس، و جلائی، مریم (٢٠٠٩م)، دراسة الأخطاء الصرفیة و الصرفیة عند طلاب العربیة من الناطقین بالفارسیة فی الجامعات الإیرانیة، "عین" مجلة الجمعیة العلمیة السعودیة للغات و الترجمة، السنة الثانية، العدد الرابع

_____ (١٣٩٠هـ)، الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغویة لطلاب الجامعات الإیرانیة فی

كتاباتهم بالعربية، طهران، مجلة الجمعية العلمية الايرانية للغة العربية و آدابها ، العدد ١٩
محمد الماحي محمد، عبدالنور(٢٠١٥م)، معايير اختبار التراكيب الصرفية في كتب تعليم
اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثالث.
النجران، عثمان عبدالله و جاسم ،على جاسم(٢٠١٣)، تحليل الأخطاء الكتابية في بعض
الظواهر الصرفية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية،المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.

المراجع الإنكليزية

Delisle J (2004) la traduction raisonnée Ottawa presses de l
université

Corder S. pit (1974) The Significance of learner Errors dalam Jack
c. Richards`Error Analysis .London: Longman

Ghanim Mohammed .H (2017) Common English Syntactic and
pronunciation-related Errors Made by Trainee Simultaneous
Interpreters Al-USTATH Number 221 University of Mustansiriy
/College of Arts Department of Translation

English Abstracts

Listening Skill, a Forgotten skill or a Super Cognitive Skill

Mohammad Parviz¹

Abstract

Listening skill in language education has been significantly affected by developments in the fields of education, anthropology, linguistics, sociology, and even global politics. Previously, this skill was classified as a secondary skill and was referred to as a passive, boring, one-sided and forgotten skill. However, nowadays, listening skill is not only considered as a forgotten skill, but it is considered as a super cognitive skill, which is considered as the primary means of language learning. Considering the importance of this skill, this article first examines its background and importance. Then, the types of processes, strategies, and listening skill assignments are examined. In the end, some previous researches are also presented.

Keywords: listening skills, processes, strategies, assignments

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

Positive Psychology in Second Language Teaching and Learning Research

Hojjat Jodaei¹

Abstract

This article examines the role of positive psychology in second language teaching and learning research. During the past decades, the cognitive perspective has been recognized as the dominant perspective in language teaching and learning research. Also, the role of emotions in learning and teaching foreign languages has always been the focus of second language researchers. Empirical research based on epistemological and methodological approaches has provided a more accurate understanding of the role of the language learner's and teacher's emotions. Furthermore, interventions based on positive psychology with the aim of strengthening the psychological components of language learners and teachers (e.g. positive attitude, hope, optimism, creativity, happiness, resilience, etc.) have formed a field of research that is called positive psychology. The article examines positive psychology in second language teaching and learning research. This article concludes that in recent years, positive psychology has become very popular, which has led to the publication of many articles in specialized journals.

Keywords: attitude, positive psychology, foreign language learning, language learners, language teachers

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

On the Application of Computer-Assisted Language Learning in Military English Context

Michael Barry¹, Gregory B. Runyan²

Abstract

Language teachers have long been enthusiastic users of information and communication technology. When the Internet first became an integral part of the language teaching/learning process, along with it came the possibility of creating and developing new approaches to teaching languages. Information and communication technology and the Internet have provided a huge potential capacity in language learning and have created qualitative changes in the classroom, such as access to authentic materials, the possibility of real discussions, and the real internationalization of the educational process.

Keywords: language learning process, computer-assisted language learning (CALL), student participation, Barborka learning management system (LMS), network conference

¹ Associate Professor, College of Education, Professional Studies, Educational Foundations and Technology, University of West Florida

² Training systems consultant to the US Navy

Teaching Professional Use of Critical Thinking to Officer-Cadets: Reflection on the Intellectual Training of Young Officers at Military Academies

Danic Parenteau¹

Abstract

This article reflects on the teaching of critical thinking to officer-cadets at military academies by showing that it should be done from the perspective of its professional use. Teaching critical thinking should not only aim at developing the mastery of this intellectual competence, but it must also lead officer-cadets to learn its use within the framework of their future duties and responsibilities as officers. Framed by clear guidelines and guided by professional purpose, critical thinking can be a very effective tool in the military decision-making process.

Key words: teaching skills, teaching to cadets, intellectual training

¹Royal Military College Saint-Jean

Motivating and Educating Millennials

Sgt. Maj. Kanessa Trent¹

Abstract

This article examines the literature regarding how millennials learn and are motivated to learn. It studies the research specific to generational gaps and whether they exist in the U.S. Army's education programs. It examines characteristics about the millennial population and how these characteristics affect this generation's education practices and lifelong learning. Other topics include examining existing research to identify the best methods to educate and motivate students from this generation, and determining if learning models and technology usage require a paradigm shift within the Army Learning Concept/Model format. The research suggests that, due to immediate access to information as a result of growing up with digital technology at their fingertips, millennials not only learn differently but are also motivated to learn through technologies not previously leveraged by educators and the U.S. Army.

Key words: Motivating, generational gaps, army learning

¹U.S. Army Sergeants Major Academy

Analysis of Morphological Errors in Oral interpretation

Dr. Ali Kavari¹

Moslem Soori²

Abstract

This research aims, using the descriptive-analytical-statistical method, to study the common morphological errors in the oral translation from Persian into Arabic in the media; The 60-minute study sample was chosen randomly from 512 minutes of all the recorded television recordings consisting of 39 interviews and reports conducted with senior Iranian officials in the political and military fields on the Al-Alam channel website, as it was translated directly into Arabic by six translators. The results of the research showed that the most common types of morphological errors in oral translation from Persian into Arabic are; Errors in adjusting nouns and infinitives, then confusing the hamzat al-wasl and al-qat', followed by confusing the ta' and ha', and errors in weighing verbs, as well as deriving an inappropriate form for verbs and infinitives. This and the monitored data indicate common errors related to interpretation in the media, as if it had

¹ Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Imam Ali (PBUH) Military University Kavari@iamu.ac.ir

²Instructor of the Arabic Department, Imam Ali (PBUH) Military University Soori@iamu.ac.ir

become their language.

Keywords: oral translation, morphological errors, Persian-Arabic translation, error analysi

Language Studies and Military Translation

An Academic Scholarly Journal

Vol. 02, No. 01, Spring 2023

Proprietor: Imam Ali (PBUH) Military University

General Manager: A. Kalhori (Ph.D. Candidate)

Chief Editor: H. Jodaei (Ph.D.)

Executive Manager: A. Kavari (Ph.D.)

Supervised by: M. Parviz (Ph.D.)

Directing Manager: P. Faraji (M.A)

Editorial Board

- Gh. Abbasian (Ph.D.), Associate Professor (Applied Linguistics)
- Gh. Zareian (Ph.D.), Associate Professor (Applied Linguistics)
- Yahya Hosseinaei (Ph.D.), Assistant Professor (Persian Literature)
- Mohammadreza Irvani (Ph.D.), Assistant Professor (Persian Literature)
- H. Jodaei (Ph.D.), Assistant Professor (Applied Linguistics)
- A. Kavari (Ph.D.), Assistant Professor (Arabic Language)
- M. Parviz (Ph.D.), Assistant Professor (Applied Linguistics)