

آموزش زبان انگلیسی با اهداف پلیسی: استفاده از رویکرد ارتباطی و شیوهی کار گروهی در آموزش کارکنان ناجا

رسول نجار باغسیاه^۱، رضا صالحی^۲

تاریخ دریافت: ۹۲/۰۲/۰۳

تاریخ پذیرش: ۹۲/۰۴/۰۴

از صفحه ۲۳ تا ۴۴

چکیده

نیاز به یادگیری زبان انگلیسی با اهداف پلیسی را می‌توان یکی از چالش‌های بزرگ یادگیری کارکنان نیروی انتظامی جمهوری اسلامی ایران دانست که علی‌رغم سرمایه‌گذاری مادی و معنوی، مسیر یادگیری آن با اشکالاتی همراه است. عمده‌ترین دلیل در ایجاد این چالش، بی‌توجهی به محیط عملیاتی پلیس است که نیازمند آموزش زبان انگلیسی با اهداف پلیسی است. لذا آموزش زبان انگلیسی با اهداف پلیسی، نوعی زبان تخصصی است که نیازمند روش‌های تدریس، مطالب درسی و اساتید آموزش‌دیده‌ی مختص به این محیط است. تحقیق حاضر با تمرکز بر آموزش زبان انگلیسی با اهداف پلیسی بر آن است تا با استفاده از روش مشاهده و ثبت تجربیات، یکی از شایع‌ترین رویکردهای آموزش زبان انگلیسی (رویکرد ارتباطی) را در محیط یادگیری پلیس به سنجش بگذارد. محققان با استفاده از ابزارهای پرسش‌نامه‌ی سؤال باز و مصاحبه‌ی غیرساختاریافته، داده‌های مرتبط را جمع‌آوری و این داده‌ها را به شیوه‌ی محتوایی تجزیه و تحلیل کرده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که رویکرد ارتباطی با استفاده از شیوه‌ی کار گروهی در آموزش زبان انگلیسی با اهداف پلیسی، اجزا و عناصر منحصر به فردی دارد که وابسته به محیط یادگیری پلیس است؛ بنابراین تحقیق پیشنهاد می‌کند که از دیدگاه کارکنان ناجا استفاده از رویکرد ارتباطی در محیط پلیس ایران در صورتی منطبق با نیازهای محیط یادگیری آنان است که اجزای اصلی مؤثر بر این شیوه و نیز عوامل محیطی تأثیرگذار که در این مطالعه شناسایی شده است، در روش تدریس به کار گرفته شود.

کلید واژه‌ها

انگلیسی با اهداف پلیسی، روش تدریس، رویکرد ارتباطی، شیوه‌ی کار گروهی، محیط یادگیری.

۱ - عضو هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین (نویسنده‌ی مسئول). rasool najjar @yahoo. com
۲ - عضو هیئت علمی معاونت تربیت و آموزش ناجا. (rezasalehi31@gmail. com)

مقدمه

در اجرایی کردن روش‌های تدریس زبان انگلیسی در محیط‌های یادگیری مختلف، چالش‌های زیادی هست که از جمله‌ی آن‌ها معلم، فراگیر، سیستم آموزشی و حتی خود روش تدریس، مورد نظر است (لی، ۱۹۹۸). به عبارت دیگر، این تأثیرات از محیط فیزیکی (شامل تجهیزات، امکانات، فرهنگ حاکم بر محیط یادگیری و...) گرفته تا تأثیر انواع متغیرهای غیرفیزیکی بر یادگیری (شامل ساعات کلاس، نوع نگاه و کاربرد زبان، متغیرهای فردی، یادگیرنده، معلم و نگرانی‌های ناشی از محیط و...) متنوع‌اند. از طرف دیگر، هدف از یادگیری و آموزش زبان انگلیسی نیز با توجه به اهداف آموزشی مختلف، متفاوت است. لذا در محیط‌های گوناگون از اهداف آموزشی مختلفی استفاده می‌شود؛ به نحوی که آموزش زبان انگلیسی را می‌توان به دو حوزه‌ی زبان عمومی و زبان تخصصی تقسیم کرد. محیط زبان با اهداف تخصصی (انگلیسی با اهداف ویژه) از دیدگاه هدف از یادگیری و نیز متغیرهای مؤثر بر یادگیری از محیط زبان عمومی متمایز است (دودلی-ایوانز^۱، ۲۰۰۲). از این‌رو مطالعات زبان‌شناسی کاربردی زیادی در حوزه‌ی زبان انگلیسی با اهداف ویژه، انجام گرفته است. (برای مطالعه‌ی بیشتر به کتاب راهنمای انگلیسی با اهداف ویژه مراجعه کنید؛ پالتریج و استارفیلد^۲، ۲۰۱۳)

زبان تخصصی در محیط پلیس را می‌توان نوعی از آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه دانست که از آن به انگلیسی با اهداف پلیسی نام برده می‌شود و مانند سایر شاخه‌های مشابه (انگلیسی با اهداف دانشگاهی و تجاری و...) نیازمند روش‌های تدریس، مطالب درسی و اساتید آموزش‌دیده در این حوزه خواهد بود. بنابراین روش‌های تدریس زبان انگلیسی به کارکنان نیروی انتظامی در ایران با اهداف تخصصی آن از موضوعاتی است که می‌تواند هم از دیدگاه تجویز روش تدریس (لارسن-فریمن^۳، ۲۰۰۰) و هم از دیدگاه روش‌شناسی فرآیند تدریس، مورد مطالعه قرار گیرد (نونان^۴، ۱۹۹۳a).

1 - Dudley-Evans.

2 - Paltridge and Starfield.

3 - Larsen-Freeman

4 - Nunan

لارسن - فریمن در مطالعه‌ی انواع روش‌های تجویزی در آموزش زبان انگلیسی به نظریه‌ها یادگیری و ارائه‌ی الگویی برای ارزیابی انواع این روش‌ها اشاره کرده است که همین الگو نیز می‌تواند برای روش‌شناسی انواع روش‌های تدریس در محیط پلیس به کار گرفته شود و نیازمند تحقیق و مطالعه‌ای فراگیر در این حوزه است. اما از آنجا که برخی از اصول و روش‌های تدریس پیشنهادشده می‌تواند در ارشاد آموزش در زمینه‌ی زبان انگلیسی تخصصی مفید و مؤثر باشد. در این مطالعه با تکیه بر رویکرد ارتباطی^۱ و استفاده از روش یادگیری زبان از طریق همکاری گروهی^۲ نظریات فراگیران و دانشجویان علوم انتظامی در این زمینه، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شده است. مسئله‌ی اصلی در این تحقیق، این است که فراگیران زبان انگلیسی با اهداف پلیسی، نسبت به یادگیری ارتباطی از طریق گروهی چه واکنشی نشان می‌دهند و آیا این شیوه در محیط آموزشی پلیس، اثربخشی لازم را خواهد داشت؟

هدف از انجام این مطالعه، بررسی میزان پذیرش رویکرد ارتباطی با روش گروهی در یادگیری زبان انگلیسی با اهداف پلیسی در میان فراگیران زبان انگلیسی در ناجاست. همچنین این تحقیق سعی دارد تا نقاط قوت و ضعف استفاده از رویکرد ارتباطی در آموزش زبان تخصصی در محیط پلیسی را تجزیه و تحلیل کند. به عبارت دیگر، مطالعه‌ی حاضر بر آن است تا تجربه‌ی کار گروهی در یادگیری زبان انگلیسی در محیط زبان انگلیسی با اهداف پلیسی از دیدگاه فراگیران را آزموده و با شناسایی اجزای اصلی و عوامل محیطی تأثیرگذار بر این شیوه به طرح پیشنهاد بپردازد. لذا سؤال‌های ذیل به‌عنوان سؤال تحقیق بررسی خواهند شد:

میزان پذیرش رویکرد ارتباطی و شیوه‌ی همکاری گروهی در یادگیری زبان انگلیسی با اهداف پلیسی توسط فراگیران چه اندازه است؟

اجزای اصلی شیوه‌ی گروهی در آموزش زبان انگلیسی با اهداف پلیسی چیست؟

عوامل محیطی وابسته و تأثیرگذار^۳ بر اجرای شیوه‌ی همکاری گروهی با اهداف پلیسی از منظر فراگیران کدام‌اند؟

1 - Communicative Approach
2 - Cooperative Language Learning
3 - Local parameters

مبانی نظری و ادبیات تحقیق

در ادبیات آموزش زبان انگلیسی، کشمکش‌های کلامی زیادی بر سر استفاده از روش‌های مختلف و تفاوت این روش‌ها با انواع رویکردها در گرفته است (سوان^۱، ۲۰۰۹). بر این اساس، تفاوت رویکرد با روش در این است که رویکرد^۲ به فلسفه‌ی آموزش، تئوری‌های یادگیری، ماهیت یادگیری و متغیرهای مؤثر بر آن، نوع نگاه معلم به زبان و آموزش آن و نیز رابطه‌ی زبان با سایر علوم می‌پردازد. اما روش^۳ به نحوه‌ی اجرای تکنیک‌ها در آموزش اشاره دارد. در حالی که برخی از محققان، این رابطه را سلسله‌مراتبی دانسته و روش را نتیجه‌ی رویکرد می‌دانند (آنتونی^۴، ۱۹۶۳). اما برخی دیگر رویکرد را جزئی از روش کار معلم می‌دانند که رابطه‌ی سلسله‌مراتبی بین آن دو را تأیید نمی‌کند (ریچارد و راجرز^۵، ۲۰۰۱). همین تفاوت در فلسفه‌ی آموزش (رویکرد) و نیز روش اجرای فلسفه (روش) بوده است که تکنیک‌های جدید و گاه منحصربه‌فردی را به ادبیات آموزش زبان وارد کرده است که تکنیک کار گروهی، از جمله‌ی آنهاست. این تکنیک، در نتیجه‌ی رویکرد ارتباطی^۶ وارد دنیای آموزش زبان شد. در روش کار گروهی، تأکید اصلی معلم بر دو اصل روانشناسی و شناخت است که بر این اساس، سعی می‌شود تا با کاهش موانع روانشناختی یادگیری، اثرگذاری شناختی یادگیرنده ارتقا یابد (چستین^۷، ۱۹۸۸). لذا در این روش تلاش بر آن است تا حد ممکن از آموزش یک‌طرفه‌ی ساختار و گرامر، اجتناب شده و کلاس براساس نیاز فراگیران و همکاری آنان با یکدیگر اداره شود.

رویکرد ارتباطی و شیوه‌ی کار گروهی از جنبه‌های مختلفی مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته‌اند. در نمونه‌ای از این تحقیقات، سویگنون و وانگ^۸ (۲۰۰۳) رویکرد ارتباطی در محیط یادگیری تایوان را مطالعه کرده و توانستند به نتایج قابل توجهی برسند؛ از جمله اینکه نمی‌توان از رویکرد ارتباطی بدون در نظر گرفتن نظرات فراگیران

1 - Swan

2 - Approach

3 - Method

4 - Anthony

5 - Richards and Rogers

6 - Communicative Approach

7 - Chastain

8 - Savignon and Wang

استفاده کرد و درک فراگیران از این رویکرد در اجرای موفق آن از اهمیت بالایی برخوردار است. کوماروادپولیو^۱ (۲۰۰۶) رویکرد ارتباطی را همان یادگیری وظیفه‌محور می‌داند و معتقد است که ما در حال حاضر در دوره‌ای از یادگیری قرار داریم که رویکرد ارتباطی و یا هر روش دیگری نمی‌تواند تمام مشکلات یادگیری را حل کند. آنچه در دوران جدید یادگیری مهم است، هشیارسازی^۲ یادگیرنده و آگاه‌ساختن وی از انواع روش‌هایی است که می‌تواند منحصر به شخص یادگیرنده باشد. بنابراین باید گفت آنچه در تدریس زبان انگلیسی مهم است، این که معلم بتواند شرایط واقعی حاکم بر یادگیری و یادگیرنده را به‌درستی بشناسد و بر این اساس، تصمیم‌گیری کند. به‌عبارت دیگر، نمی‌توان از یک روش تدریس واحد در تمامی شرایط، استفاده کرد و این احتمال هست که بین درک معلم از فرآیند یادگیری و رفتار واقعی آنان در کلاس درس، تفاوت زیادی وجود داشته باشد (ساتو^۳، ۱۹۹۹). از طرف دیگر، مطالعاتی نیز انجام شده‌اند که تفاوت اجرای رویکرد ارتباطی را در کشورهای مختلف نشان داده است (چیک، ۱۹۹۶؛ شامیم، ۱۹۹۶؛ یو، ۲۰۰۱)^۴. این نکته نشان می‌دهد که علی‌رغم آنکه نظریات رویکرد ارتباطی، واحد و جهانی هستند؛ اجرای این رویکرد تا حد زیادی منطقه‌ای و محیطی است.

علاوه بر این، مطالعات نشان داده است که نبود تطابق بین تمایلات و ترجیحات معلم با ترجیحات یادگیرندگان می‌تواند یکی از مشکلات عمده در عدم یادگیری باشد. این موضوع در حوزه‌ی تدریس زبان انگلیسی که نیازمند یادگیری همراه با کاربرد است، بیشتر مشهود است (نونان^۵، ۱۹۹۳). از طرف دیگر، یادگیری زبان انگلیسی تا حد زیادی نیازمند یادگیری خودمحور است. زیرا فراگیران، بیشتر از آنکه در کلاس درس یاد می‌گیرند باید بتوانند از محیط خارج از کلاس برای یادگیری خود استفاده کنند. لذا یکی از اهداف آموزش راهبردهای یادگیری در کلاس درس، توجه به یادگیری خودمحور^۶ و استفاده از راهبردهای فراشناختی در یادگیری است (آکسفورد، ۱۹۹۰). با توجه به این نظریه‌ها، چنانچه بخواهیم فراگیران پلیس را خودمحور تربیت کنیم تا

1- Kumaravadivelu

2 - Awakening

3 - Sato

4 - Chick, Shamim, Yu

5 - Nunan

6 - Autonomous Language Learning

بتوانند در بیرون از محیط دانشگاه نیز به یادگیری خود ادامه دهند، نیازمند استفاده از نظریه‌های یادگیرندگان نیز خواهیم بود تا بتوان بر این اساس آنچه را معلم در تدریس ترجیح می‌دهد با نیازها و گرایش‌های یادگیرنده منطبق کرد.

به جرأت می‌توان گفت که آموزش زبان انگلیسی با اهداف پلیسی هرچند از نظریه‌ها یادگیری ارتباطی و شیوهی کار گروهی استفاده کرده است (مسلم^۱، ۱۹۸۴). تاکنون تحقیقات بسیار محدودی درخصوص نحوه‌ی اجرای این رویکرد و اقبال فراگیران به آن انجام شده است. شاید تنها تحقیق قابل دسترسی که با اهداف پلیسی صورت گرفته است، تحقیق مسلم (۱۹۸۴) باشد که علی‌رغم شیوهی علمی استفاده‌شده، نمی‌توان نتایج آن را به مطالعه‌ی حاضر تعمیم داد. زیرا از یک طرف، تحقیق وی در محیط عملیاتی پلیس مصر استفاده شده است و از طرف دیگر، این تحقیق تنها یک نیازسنجی است و در آن اشاره‌ای به رویکرد مناسب آموزش در محیط پلیسی نشده است. در ایران نیز تحقیق مشابهی انجام شده است که می‌تواند تا حدودی به انجام مطالعه‌ی کنونی کمک کند. در این تحقیق، استرکی و دادوند (۱۳۸۹) با نیازسنجی زبانی پلیس ایران به این نتیجه رسیدند که روش تدریس سنتی معلم‌محور و نبود مدرسان کارآمد، در کنار سایر عوامل، دو عامل کمبود عمده بر سر راه آموزش زبان در ناچا است. اما چنانچه گفته‌شد این تحقیق نیز به رویکرد مناسب آموزش زبان انگلیسی در محیط پلیسی اشاره‌ای نکرده است.

نگاهی به متون مورداستفاده در آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه علوم انتظامی امین نشان می‌دهد که شیوهی غالب مورداستفاده‌ی معلمان در آموزش زبان انگلیسی با اهداف پلیسی همان رویکرد غالب در جامعه‌ی زبان انگلیسی ایران، یعنی رویکرد ارتباطی است. اما تاکنون هیچ‌گونه تحقیقی درخصوص بررسی نظریه‌ها فراگیران نسبت به این رویکرد انجام نشده است. از طرفی برابر مطالعات انجام‌شده، این رویکرد تا حدود زیادی به شیوهی وظیفه‌محور و انجام کار گروهی شباهت دارد؛ به‌گونه‌ای که برخی از محققان، این دو را معادل یکدیگر می‌دانند (کومارا وادیولیو، ۲۰۰۶؛ پرابهو^۲، ۱۹۸۷). لذا در تحقیق حاضر، سعی شده است به‌طور واضح از نظریه‌ها این رویکرد و متون مرتبط با

1 - Mosallem

2 - Prabhu

اجرای شیوهی کار گروهی و وظیفه‌محور استفاده شده تا این شیوه از دیدگاه فراگیرانی که زبان انگلیسی را با اهداف پلیسی آموزش می‌بینند، بررسی شود.

روش‌شناسی تحقیق

تحقیق حاضر، پژوهشی کیفی است که از روش مشاهده، پرسش‌نامه و ثبت تجربیات به گردآوری داده پرداخته است. جامعه‌ی آماری تحقیق را دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی تشکیل می‌دهند که نمونه‌ی مورد مطالعه (نمونه‌ی متعارف)^۱ از طریق روش نمونه‌گیری غیرتصادفی^۲ به تعداد شصت نفر انتخاب شد. این افراد که همگی مرد هستند و انگلیسی را با اهداف پلیسی (زبان تخصصی) مطالعه می‌کنند، در سنین ۲۳-۲۵ سال قرار داشته و زبان عمومی را به مدت دو سال در دانشگاه علوم انتظامی گذرانده‌اند. لذا از لحاظ سطح توانایی در یادگیری تقریباً یکسان هستند. تمامی این شرکت‌کنندگان مورد مطالعه قرار گرفتند و با تعداد ده نفر از شرکت‌کنندگان نیز به منظور تنظیم سؤال‌های بازپرسش‌نامه، مصاحبه‌ی نیمه‌ساختار یافته انجام شد.

ابزار سنجش

از فراگیران خواسته شد تا نسبت به تکمیل پرسش‌نامه اقدام کنند. در این پرسش‌نامه در یک سؤال با مقیاس پنج‌مرحله‌ای لیکرت، از فراگیران خواسته شد تا تأثیرگذاری شیوهی کار گروهی را ارزیابی کنند. در ادامه، تعداد چهار سؤال باز از مرور ادبیات تحقیقات مشابه احصا شد. این سؤال‌ها با تعداد ده نفر از شرکت‌کنندگان به اشتراک گذاشته شد و بعد از مصاحبه با این افراد، مورد بازبینی قرار گرفت. دلیل بازبینی این سؤال‌ها بومی‌سازی متغیرها با توجه به محیط اجرای تحقیق بود. زیرامتغیرهای مشابه در تحقیقات گذشتگان در محیط‌های متفاوت به آزمون گذاشته شده است که می‌تواند نتایج تحقیق را تغییر دهد و لذا روایی و پایایی تحقیق را کاهش دهد. در این سؤال‌ها از فراگیران خواسته شد با توجه به اینکه رویکرد ارتباطی و شیوهی کار گروهی را تجربه کرده‌اند، به عوامل تأثیرگذار در این شیوه و نیز عواملی اشاره کنند که به آنان در انجام کارهای‌شان یا عدم انجام آن‌ها کمک کرده و یا مانع یادگیریشان شده است. محققان مشاهده‌ها و

1 - Convenience sample

2 - Non-probability sampling

یافته‌های خود در هر جلسه‌ی کار گروهی را نیز به‌صورت ثبت سوابق و یادداشت برداری از مشاهده‌های جمع‌آوری کردند.

زمینه‌ی تحقیق

این تحقیق در دانشگاه علوم انتظامی امین و با توجه به سرفصل‌های آموزش زبان تخصصی اجرا شده است. سرفصل‌های زبان تخصصی براساس نوع رشته، توسط گروه‌های آموزشی مرتبط و مبتنی بر نیازسنجی تهیه و توسط گروه زبان و ادبیات دانشگاه علوم انتظامی امین توسط اساتید اجرا می‌شود. در سرفصل‌های تخصصی، بیشتر، مهارت‌های زبانی، خواندن و درک مطلب و نیز تاحدودی ترجمه‌ی متون تخصصی به‌عنوان هدف رفتاری تعیین شده است. دانشجویان بعد از آشنایی با مهارت‌های عمومی زبان به‌مدت دو سال، وارد دوره‌های زبان تخصصی شده و به‌مدت چهار ماه با راهبردهای یادگیری آشنا می‌شوند. متون استفاده‌شده در این تحقیق از میان متون تخصصی مرتبط با امور پلیسی و منابع دست اول^۱ شامل مقالات معتبر علمی-پژوهشی منتشرشده در مجلات بین‌المللی گرفته شده است.

شیوه‌ی اجرا

شرکت‌کنندگان در تحقیق در هر گروه کلاسی سی نفره به زیرگروه‌های پنج‌نفره تقسیم و در هر کلاس، شش گروه پنج‌نفره انتخاب شدند. سپس تمامی افراد گروه‌ها در یک جلسه‌ی دوساعته درخصوص نحوه‌ی کار گروهی و آموزش‌های عمومی خاص (معرفی مطالب درسی، انتخاب فرهنگ لغت مناسب و یکسان توسط افراد گروه، نحوه‌ی کارواستفاده از فرهنگ لغت وغیره) تحت آموزش قرار گرفتند. در ادامه به‌مدت چهارده جلسه (هر جلسه نود دقیقه) به هر کدام از افراد شرکت‌کننده، یکی از متون تخصصی انتخاب‌شده ارائه و از آنان خواسته‌شد که یکی از متون مورد نظر را در جلسه‌ی بعد از آن به تمامی گروه‌ها ارائه دهند.

براساس شیوه‌ی استفاده‌شده در بیشتر کلاس‌های یادگیری که مبتنی بر یادگیری گروهی و ارتباطی (وظیفه‌محور) است، از فراگیران خواسته‌شد تا وظایف ذیل را انجام دهند:

۱. موضوع کلی مقاله (مسئله و مشکل تحقیق) را شناسایی کنند؛
۲. چکیده‌ی مقاله‌های مورد نظر را مطالعه و به سؤال‌های ذیل پاسخ گویند؛
 - هدف نویسنده‌ی مقاله چیست؟
 - از چه روش‌هایی برای رسیدن به هدف، استفاده شده است؟
 - یافته‌های تحقیق چه بوده‌اند؟
۳. در قسمت نتیجه‌گیری مقالات، نویسنده چه راهکارها و نتایجی را مطرح کرده است؛
۴. واژگان تخصصی را شناسایی کنند.

به‌منظور افزایش روایی و پایایی در یافته‌ها، اولین گروه ارائه‌کننده در هر کلاس حذف شد تا به‌علت نا‌آشنایی با شیوه‌ی کار، امکان دخالت متغیر غیرتعریف‌شده کاهش یابد. در هر جلسه، گروه مورد نظر براساس وظایف تعیین‌شده‌ی درون‌گروهی نسبت به ارائه‌ی کار خود اقدام کرده و محققان نیز با دادن توضیحات لازم درخصوص روند انجام کار و نیز راهبردهای مورد نیاز به هر گروه، آگاهی لازم درخصوص نحوه‌ی کار گروهی در یادگیری زبان انگلیسی را فراهم کرد. در پایان از فراگیران خواسته شد تا نسبت به تکمیل پرسش‌نامه اقدام کنند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

یافته‌های مورد نظر به دو صورت، تجزیه و تحلیل شدند. در تجزیه و تحلیل آماری، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نحوه‌ی توزیع پاسخ‌ها در بین جامعه‌ی آماری براساس مقیاس لیکرت^۱ استخراج و با استفاده از فرمول‌های توصیفی تحلیل شدند. در مرحله‌ی بعدی به‌صورت تجزیه و تحلیل محتوا مشاهده‌های محققان و پاسخ‌های انشایی فراگیران به تعداد ده‌هزار لغت و مصاحبه‌های انجام‌شده، تجزیه و تحلیل شد و این یافته‌ها در قالب اجزای مؤثر بر شیوه‌ی گروهی در فراگیری زبان انگلیسی با اهداف پلیسی دسته‌بندی گردید. در ادامه، این اجزا با داده‌های به‌دست‌آمده از مرحله‌ی اول (میزان پذیرش) مقایسه

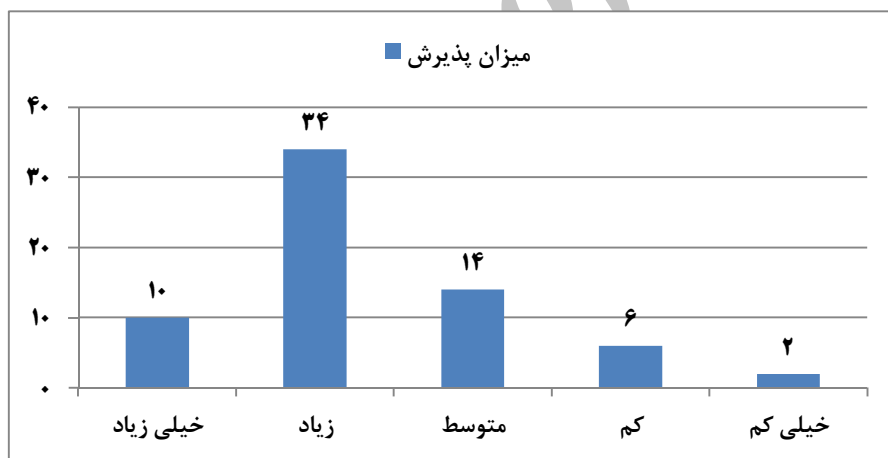
1- Likert

شد تا مشخص شود فراگیران، چه اجزایی را در عدم پذیرش (خیلی کم، کم) و چه اجزایی را در پذیرش (زیاد، خیلی زیاد) این شیوه در محیط پلیسی مهم می‌دانند.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های کمی: نتایج آماری نشان داد که تعداد سی و چهار نفر از زبان‌آموزان، رویکرد ارتباطی معلم و اتخاذ شیوهی همکاری گروهی را مؤثر دانسته و تنها دو نفر از جامعهی آماری نسبت به این شیوه، واکنش منفی نشان داده‌اند. تعداد ده نفر از فراگیران نیز این رویکرد را در سطح خیلی زیاد ارزیابی کرده‌اند (نمودار ۱).

یافته‌های کیفی: تجزیه و تحلیل محتوا نشان داد که به‌طور کلی، تعداد شانزده مورد از عناصر و اجزای مهم و مؤثر بر پذیرش یا عدم پذیرش رفتار آموزشی مورد مطالعه در میان فراگیران وجود دارند که باید در اجرای شیوهی گروهی در محیط پلیسی بدانها توجه کرد (جدول ۱).



نمودار ۱. دیدگاه فراگیران نسبت به شیوهی تدریس مورد مطالعه

با توجه به ادبیات تحقیق در حوزهی شیوهی کار گروهی (لارسن - فریمن، ۲۰۰۰) و یادداشت‌ها و مشاهدات محققان، این اجزا را می‌توان به نه‌دستهی عمده تقسیم کرد (نمودار ۲). از میان این عناصر، شیوهی اجرا و روش تدریس، بیشترین فراوانی را در میان جامعهی آماری داشته‌اند و اجزای نقش معلم و شیوهی ارزشیابی با کمترین میزان پذیرش مواجه بوده‌اند. اگر تمامی سطح زیر نمودار را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار در

گفتمان محیط کلاس (والش^۱، ۲۰۰۶) فرض کنیم، به خوبی می‌توان نقش هر عامل در فضای کلاسی زبان انگلیسی در محیط مورد مطالعه را تشخیص داد. به عبارت دیگر، تحقیق نشان داد تا چه میزان، محیط یادگیری انگلیسی با اهداف پلیسی با محیط‌های یادگیری غیرپلیسی متمایز است.

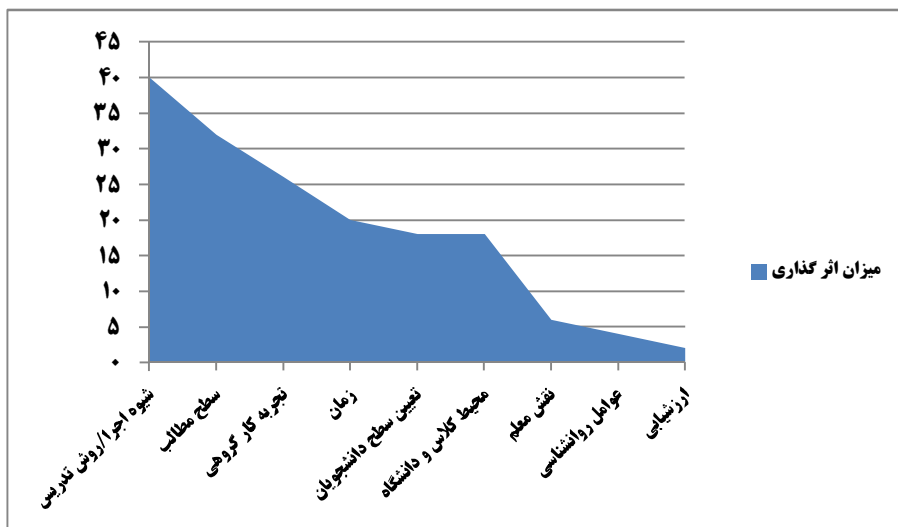
جدول ۱. اجزای مؤثر بر شیوهی تدریس

| جزء/ عنصر اصلی | گروه موافقان | گروه مخالفان | جزء/ عنصر اصلی | فراوانی | گروه موافقان | گروه مخالفان | فراوانی |
|-------------------|--------------|--------------|---------------------|---------|--------------|--------------|---------|
| سطح مطالب | ۲۰ | ۱۰ | تعیین سطح دانشجویان | ۳۲ | ۱۶ | ۸ | ۱۸ |
| استرس | - | ۱۴ | تجربه‌ی کار گروهی | ۶ | ۶ | ۸ | ۲۲ |
| وظیفه‌محوری | ۲ | ۱۲ | شیوهی اجرا | ۴ | ۲ | ۶ | ۱۸ |
| زمان | ۱۲ | ۱۰ | روش تدریس | ۲۰ | ۸ | ۴ | ۱۴ |
| راهبردهای یادگیری | - | ۲ | انتخاب موضوع | ۲ | ۲ | - | ۲ |
| معلم | ۶ | ۶ | انگیزه | ۶ | - | - | ۶ |
| نمره | ۲ | ۱۲ | محیط کلاس/ دانشگاه | ۲ | - | ۲ | ۱۴ |
| نیاز پلیس | ۴ | ۲ | تبادل اطلاعات | ۴ | - | - | ۲ |

به منظور روشن شدن میزان عوامل تأثیرگذار از دیدگاه فراگیران، پاسخ‌های به دست آمده در تجزیه و تحلیل محتوا با میزان پذیرش، مقایسه شد. به عبارت دیگر، پاسخ‌های فراگیران به دو دسته‌ی گروه مخالفان (خیلی کم، کم، متوسط) و گروه موافقان (زیاد، خیلی زیاد) تقسیم شد و با توجه به عوامل احصاشده (نمودار ۲) عواملی را که دو گروه فراگیران دلیل موافقت و یا مخالفت خود می‌دانستند، در این شیوهی تدریس مشخص شد. (جدول ۱)

بر این اساس، برخی از عوامل تأثیرگذار در شیوهی تدریس گروهی در یادگیری زبان انگلیسی با اهداف پلیسی بنا به نظر هر دو گروه موافقان و مخالفان مشترک (سطح

مطالب، تعیین سطح دانشجویان، تجربه‌ی کار گروهی، شیوه‌ی اجرا/ روش تدریس، زمان)، برخی عوامل منحصراً به گروه موافق (نقش معلم، محیط کلاس و دانشگاه، انگیزه، تبادل اطلاعات، نیاز پلیس) و برخی عوامل نیز به گروه مخالف (اضطراب، راهبرد یادگیری) تعلق دارد.



نمودار ۲. عوامل اثرگذار بر دیدگاه دانشجویان

نتیجه‌گیری

میزان پذیرش رویکرد ارتباطی و شیوه‌ی همکاری گروهی در یادگیری زبان انگلیسی با اهداف پلیسی توسط فراگیران چگونه است؟

با توجه به نتایج آماری و محتوایی احصاشده در بالا، در پاسخ به سؤال اول تحقیق می‌توان گفت که شیوه‌ی گروهی و رویکرد ارتباطی انتخاب‌شده در آموزش انگلیسی با اهداف پلیسی از طرف دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی (۷۳٪، ۳۳ درصد) با موافقت بالایی همراه است. بنابراین می‌توان گفت که این روش می‌تواند بسیار موفق باشد. زیرا یکی از اصول اولیه در یادگیری زبان دوم، یعنی توجه به فراگیر (چستین، ۱۹۸۸) در آن رعایت شده است. همچنین زمانی که یک روش آموزش زبان انگلیسی با اقبال عمومی همراه باشد، می‌تواند به خودمحموری یادگیرنده نیز کمک کند که خودمحموری نیز تأثیر

زیادی در یادگیری زبان دوم در بین فراگیران دارد(نجار و همکاران، ۱۳۹۲). مضاف بر این، شاید بتوان گفت که این رویکرد و شیوه از آنجا مورد توجه بسیار زیاد قرار گرفته که توانسته است در مقایسه با رویکردهای گذشته و شیوه‌های معمول مورد استفاده در محیط زبان انگلیسی با اهداف پلیسی این شیوه‌ها را به چالش بکشد و ناکارآمدی آن‌ها را زیر سؤال ببرد.

اجزای اصلی شیوهی گروهی در آموزش زبان انگلیسی با اهداف پلیسی چیست؟

به‌طور کلی، نه عامل متمایز در استفاده از شیوهی کار گروهی در محیط پلیسی شناسایی شدند. این عوامل، هرکدام به دلایلی از طرف فراگیران به‌عنوان عامل تأثیرگذار معرفی شده‌اند. در ادامه، هرکدام از این عوامل به‌همراه مصادیق بیان شده از دیدگاه فراگیران معرفی می‌شوند:

شیوهی اجرا و روش تدریس: مشاهده‌های محققان نشان می‌دهد که در حال حاضر در بیشتر کلاس‌های تدریس زبان تخصصی به ماموران پلیس، کماکان از الگوهای ساختارمحور استفاده می‌شود. لذا بیشتر دانشجویان نکته‌ی مهم در رویکرد ارتباطی و شیوهی کار گروهی (۲۴. ۱۰ درصد) را نحوه‌ی اجرای و نیز روش تدریس آن در مقایسه با سایر روش‌های تدریس می‌دانند که تاکنون با آن مواجه بوده‌اند. به‌عبارت دیگر، در میان سایر عوامل تأثیرگذار، عامل نام‌برده از توانایی زیادی در یادگیری دانشجویان حرفه‌ی پلیسی برخوردار است. این نتایج با سایر تحقیقات مشابه در این زمینه نیز سازگار است. زیرا آنچه شیوهی گروهی را از سایر روش‌ها متمایز می‌سازد؛ شیوهی اجرای آن است که معتقد است در روش تدریس باید علاوه بر فاکتورهای شناختی، فاکتورهای محیطی تأثیرگذار بر یادگیری را نیز در نظر گرفت و این شیوه را به‌نحوی اجرا کرد که یادگیرمحور باشد(چستین، ۱۹۸۸؛ لارسن-فریمن، ۲۰۰۰). بنابراین، عامل شیوهی تدریس نه‌تنها در آموزش زبان انگلیسی به‌صورت عمومی تأثیرگذار است، در محیط زبان انگلیسی با اهداف پلیسی نیز این شیوهی تدریس جذابیت لازم را از دیدگاه فراگیران دارد و این نکته‌ای است که تاکنون کمتر بدان اشاره شده است.

سطح مطالب: از عمده عوامل متمایز اشاره‌شده توسط فراگیران پلیس است؛ زیرا در ادبیات موجود، چندان اشاره‌ای به این عامل نشده است. شاید بتوان گفت دانشجویان

پلیس بدین دلیل این عامل را از عمده عوامل تأثیرگذار بر شیوهی کار گروهی قلمداد کرده‌اند که در محیط یادگیری زبان با اهداف پلیسی در حال حاضر، هیچ منبع و مطلب درسی مدونی تألیف و یا معرفی نشده است. چنانچه اشاره شد؛ محققان به منظور اجرای شیوهی گروهی از منابع اصلی برگرفته از متون لاتین استفاده کرده‌اند که به نظر می‌رسد معرفی منبع از ابتدای شروع آموزش توانسته است توجه بسیاری از فراگیران را به خود جلب کند.

تجربه‌ی کار گروهی: چنانچه اشاره شد؛ در رویکرد ارتباطی با شیوهی کار گروهی، اساس کار بر رابطه‌ی دانشجو با دانشجو بوده و معلم، نقش هماهنگ‌کننده^۱ را دارد. از طرف دیگر، مشاهدات و تجربه‌ی محقق نشان داده است که در محیط آموزش زبان با اهداف پلیسی در محیط مورد مطالعه (دانشگاه علوم انتظامی امین) عموماً از شیوه‌های معلم‌محور استفاده می‌شود که رابطه‌ی یادگیرنده با معلم در آن‌ها به صورت سلسله‌مراتبی بوده و نیز یادگیرندگان با یکدیگر رابطه‌ای ندارند. لذا انتخاب این عامل به عنوان یک عامل متمایز در شیوهی کار گروهی معنادار به نظر می‌رسد.

زمان: در شیوهی کار گروهی تلاش می‌شود تا محیط یادگیری غیردفاعی^۲ (چستین، ۱۹۸۸) به وجود آمده و محیط یادگیری، محدود به فیزیک کلاس نباشد. لذا در این تحقیق از فراگیران خواسته شد تا وظایف خود را در خارج از محیط کلاس انجام داده و تنها نتایج نهایی کار خود را در کلاس ارائه دهند. در هنگام برگزاری کلاس، معلم به نکاتی اشاره کرد که به فرآیند یادگیری زبان کمک می‌کند و فراگیران، این نکته‌ها را در خارج از کلاس و به صورت گروهی تمرین می‌کنند. خارج کردن فراگیران از قید محدودیت‌های کلاسی که شاید در بیشتر کلاس‌های آموزش زبان رواج دارد، نکته‌ای است که شیوهی گروهی را از دیدگاه فراگیران، متمایز ساخته است.

تعیین سطح دانشجویان: این عامل در تمامی مواردی که فراگیران بدان اشاره کرده‌اند، به عنوان یکی از کمبودهای آموزش زبان با اهداف پلیسی معرفی شده است. این موضوع از دو جنبه، مورد توجه فراگیران زبان با اهداف پلیسی قرار گرفته است. در موارد اندکی دانشجویان اعلام کرده‌اند که بهتر آن است که در گروه‌های تشکیل شده افرادی

1 - Facilitator

2 - Non-defensive

که سطح زبانی بالاتری دارند با آن دسته از افرادی هم‌گروه شوند که در سطوح پایین‌تری از یادگیری قرار دارند تا بتوانند به یکدیگر کمک کنند. در بیشتر موارد دیگر تقریباً تمامی دانشجویان، تعیین نشدن سطح در دانشگاه علوم انتظامی را یکی از عوامل عمده‌ی تأثیر نداشتن این دوره‌ها می‌دانند که به‌نظر می‌رسد در مورد شیوه‌ی کار گروهی نیز این مطلب از اهمیت زیادی از طرف فراگیران برخوردار بوده است.

محیط کلاس و دانشگاه: بیشتر فراگیران معتقدند که محیط دانشگاه علوم انتظامی از عوامل اصلی تأثیرگذار بر موفقیت شیوه‌ی کار گروهی در این محیط است. تجربه نشان می‌دهد که فرهنگ یادگیری، فن آوری آموزشی، اوقات فراغت و سایر عوامل ناشی از محیط فیزیکی، تأثیر زیادی بر یادگیری دارند و از آنجا که شیوه‌ی کار گروهی، بیشتر در خارج از کلاس اجرا می‌شود، تأثیر محیط خارج از کلاس در این شیوه بیشتر است. همچنین نباید فرهنگ رقابتی حاکم بر دانشگاه را نیز نادیده گرفت. در این فرهنگ، یادگیرندگان به هر نوعی تلاش می‌کنند تا بر یکدیگر پیشی گیرند.

نقش معلم: پاسخ‌های انشایی دانشجویان نشان می‌دهد که آنان تحت تأثیر نقش مشورتی معلم در شیوه‌ی کار گروهی قرار گرفته‌اند. همچنین مشاهده‌ها، نشان داد که دانشجویان، بیشتر از گذشته نسبت به مطرح کردن سؤال از معلم راغب بوده و در جریان ارائه‌ی کار توسط هر گروه، مشارکت بیشتری دارند.

عوامل روانشناسی: بنا به نظر کارول^۱ (۲۰۰۸) اضطراب، خصومت و درگیری ذهنی عواملی هستند که بر یادگیری زبان انگلیسی تأثیر زیادی دارند. به‌نظر می‌رسد شیوه‌ی کار گروهی توانسته است این عوامل را تحت تأثیر قرار دهد. زیرا در پاسخ‌های انشایی فراگیران به عوامل روانشناسی (هرچند در سطوح پایین ۴.۲ درصد) نیز اشاره شده است.

ارزشیابی: برخی از فراگیران نیز شیوه‌ی ارزشیابی در کار گروهی را متمایز دانسته و معتقدند که با شیوه‌های معمول مورد استفاده در دانشگاه علوم انتظامی آمین فرق دارد. ارزشیابی در شیوه‌ی کار گروهی بدین صورت است که از دانشجویان خواسته می‌شود خودارزیابی^۲ داشته باشند (لارسن - فریمن، ۲۰۰۵) و با توجه به نحوه‌ی ارائه‌ی کار و

1 - Carroll

2 - Self-evaluation

فعالیت‌هایی که در خارج از کلاس داشته‌اند، خود را ارزیابی کنند. در این رویکرد، سعی می‌شود خطا و اشتباه‌های فراگیران به‌نحوی اصلاح شود که به حداقل ترس و اضطراب در آنان منجر شود. این شیوه از دیدگاه فراگیران حاضر در این مطالعه متمایز شناخته شده است.

عوامل محیطی وابسته و تأثیرگذار بر اجرای شیوهی همکاری گروهی با اهداف پلیسی از دیدگاه فراگیران کدام‌اند؟

در پاسخ به سؤال فوق، عوامل تأثیرگذار و متمایز احصا شده از دو جنبه، قابل بررسی است. یک‌دسته عواملی که موافقان این رویکرد و مخالفان آن تقریباً به یک نسبت با آن‌ها موافق بوده‌اند و دسته‌ی دیگر عواملی است که در میان هر دو گروه موافقان و مخالفان، منحصر به فرد بوده و هر گروه به آن‌ها از جنبه‌ای متفاوت می‌نگرد:

سطح مطالب و تعیین سطح دانشجویان: هر دو گروه موافقان و مخالفان رویکرد ارتباطی و شیوهی کار گروهی معتقدند که لازم است تا در تعیین سطح دانشجویان و نیز در تعیین سطح مطالب درسی در این شیوه تجدید نظر شود. این نظر را در پاسخ-های ذیل به‌خوبی می‌توان مشاهده کرد:

موافق: ...هرچند در آن [شیوهی کار گروهی] تبادل اطلاعات بود؛ درکل، متن مقالات بسیار سخت و مشکل بود...؛

مخالف: ...روش شما برای سطح کلاس نبود و باید در حد فهم کلاس باشد تا یادگیری بیشتر شود....

تجربه‌ی کار گروهی، شیوهی اجرا و روش تدریس: در هر دو گروه فراگیران معتقدند که کار گروهی و تعهد هر یک از افراد به انجام کار گروهی از اهمیت زیادی برخوردار است. بر این اساس به‌نظر می‌رسد یکی از وظایف معلم، هماهنگ‌کنندگی^۱ در انجام و تقسیم وظایف باشد (لارسن - فریمن، ۲۰۰۰). آنچه در این باره مهم به‌نظر می‌رسد، شیوهی اجرا و روش تدریس معلم است. همان‌طور که اشاره شد در این روش نیاز است تا معلم بتواند مشاوره‌ی لازم را به دانشجویان دهد. زیرا کار گروهی در بین فراگیران ایرانی تقریباً

تجربه‌ی جدیدی است و آنان از مدرسه آموخته‌اند که به فرهنگ رقابتی اهمیت بدهند. یکی از موضوع‌های مهم دیگر از دیدگاه فراگیران، انتخاب روش واحد در تدریس زبان تخصصی در میان تمامی اساتید است. در این باره برخی از فراگیران معتقدند:

موافق: ...استادان قبلی ما از این روش برای ما استفاده نمی‌کردند...؛

مخالف: بهتر بود همانند زبان‌های تخصصی دیگر، که از قبل لغات تخصصی آن معلوم است، استفاده شود و نقشه‌ی راهی برای فهمیدن متن وجود داشته باشد...

زمان: بیشتر فراگیران در هر دو گروه، زمان مورد نظر برای انجام کار گروهی را کافی نمی‌دانند. آنان در پاسخ‌های خود به‌نوعی قصد داشتند تا محققان را از این موضوع آگاه کنند که دانشجویانی که انگلیسی را با اهداف پلیسی مطالعه می‌کنند به‌هیچ وجه قابل مقایسه با سایر فراگیران غیرپلیسی نیستند و وقت کمتری را برای مطالعه و انجام کار گروهی در اختیار دارند. بررسی برنامه‌ی زمان‌بندی (برنامه‌ی سین) دانشجویان نشان می‌دهد که این موضوع (کمبود زمان) در برنامه‌ی این دسته از دانشجویان، کاملاً مشهود است (مشاهدات محققان). از طرف دیگر، نحوه‌ی اسکان دانشجویان به‌نوعی بود که جمع‌شدن گروه در یک زمان و مکان خاص با محدودیت‌های زیادی مواجه است. پاسخ‌های فراگیران، این مطلب را به‌وضوح نشان می‌دهد:

مخالف: ...وقت‌مان بسیار بسیار کم بود و آن‌طور که باید، کار نشد و اگر وقت زیادی داشتیم، خیلی خوب بود؛

موافق: ...وقت کم است. زبان تخصصی به حداقل ده سال وقت نیاز دارد و تمرین بیشتر.

اضطراب، راهبرد یادگیری: افرادی که مخالف شیوه‌ی گروهی بودند، تا حدودی به عامل اضطراب به‌عنوان یک جزء تأثیرگذار و ممانعت‌کننده در اجرای این شیوه اشاره داشتند. به‌نظر می‌رسد این اضطراب مربوط به زمانی باشد که فراگیران قصد دارند نتیجه‌ی کار گروهی خود را به‌عنوان یک گوینده در جلسه‌ی حضوری در کلاس مطرح کنند. این اضطراب شاید تا حد زیادی به مهارت‌های غیرزبانی مربوط باشد. گروهی دیگر از موافقان اجرای شیوه‌ی گروهی در کلاس معتقدند که این شیوه تا حد زیادی به

راهنمایی و معرفی انواع الگوها و راهبردهای یادگیری به فراگیران نیاز دارد و آنان باید تا قبل از شروع به کار، ابتدا با این راهبردها آشنا شوند.

محیط کلاس و دانشگاه: بسیاری از فراگیرانی که با رویکرد ارتباطی و شیوهی کار گروهی در محیط انگلیسی با اهداف پلیسی موافق اندواین شیوه را از لحاظ مفید بودن در حد زیاد و خیلی زیاد ارزیابی کرده‌اند، معتقدند که محیط دانشگاه علوم انتظامی استفاده از چنین شیوه‌هایی را غیرممکن می‌کند. تقریباً هیچ‌یک از افراد نمونه‌ی آماری، این شیوه را مورد علاقه‌ی محیط دانشگاه نمی‌دانند (هرچند خود این فراگیران به آن علاقه‌مند هستند). در این میان عواملی همچون اعطای مسئولیت‌های مختلف به دانشجویان از طرف فرماندهان، فاصله‌ی زیاد بین زمان‌های یادگیری زبان انگلیسی، بی‌میلی و خواب‌آلودگی ناشی از فشار کارهای فیزیکی در خارج از کلاس و بی‌اعتمادی به نحوه‌ی نگاه بیرونی به یادگیری را از جمله عواملی می‌دانند که این شیوه را با مانع مواجه می‌سازد.

انگیزه، تبادل اطلاعات، نیاز پلیس: در میان سایر عوامل اشاره شده، آن دسته از فراگیرانی که موافق اجرای این شیوه بوده‌اند به عوامل دیگری نیز اشاره کردند که تنها در پاسخ‌های این گروه از فراگیران دیده می‌شود. در این میان، تبادل اطلاعات به‌عنوان عاملی مهم در شیوه‌ی اجرای گروهی به حساب آمده است. زیرا فراگیران معتقدند در بین گروه، افراد، اطلاعات مختلفی دارند که می‌تواند به سایر افراد کمک کند. برخی از این فراگیران نیز عقیده داشتند که نیاز پلیس، عاملی است که اهمیت رویکرد ارتباطی را دوچندان می‌کند. معتقدند که به یادگیری زبان از این طریق باید بسیار بیشتر اهمیت داده شود و حتی با اضافه کردن واحدهای درسی بدین شیوه باید کمک کرد. همچنین شیوه‌ی کار گروهی در برخی از موارد به انگیزه‌ی بالا برای یادگیری‌های بعدی منجر شده است؛ به‌عنوان مثال در ادامه به پاسخ بسیار مهم و تأثیرگذار یکی از فراگیران اشاره می‌شود. وی با این شیوه در سطح خیلی زیاد موافق بوده و آن را مفید دانسته است:

واقعیت را بگویم، نه اهل چرب‌زبانی و نه تملق هستم. این ترم، من چند برابر به زبان انگلیسی علاقه‌مند شدم و خودم را باور کردم. فکر نمی‌کردم که با این روش تدریس می‌شود زبان آموخت؛ ولی من یک دقیقه هم سر کلاس شما (اشاره به محقق) چرت نزدم و بادقت و جذابیت، درس را گوش می‌دادم. درست است که خیلی از کلمات را متوجه

نشدم؛ ولی واقعاً نوع تدریس شما خیلی عالی بود. من و شاید بچه‌های دیگر، اول فکر می‌کردیم که این مقاله‌ها را می‌خواهید (اشاره به مطالب درسی)، شما به‌نوعی ما را فهمانید که نه استاد این‌طور نیست. حالا نظرم در این جلسه این است که شاید اگر در دانشگاه، شش یا هشت واحد زبان تخصصی با چنین روش تدریس باشد، جواب‌گوی پلیس با حداقل زبان متوسط و مکالمه برای راهنمایی مسافران خارجی کشور باشد.

پیشنهادها

یافته‌ها و نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بازنگری در شیوه‌های تدریس از ضروریات است؛ نه تنها در آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان پلیس، بلکه به سایر ماموران پلیس به‌عنوان کسانی که انگلیسی را با اهداف خاص مطالعه می‌کنند. نگاهی به‌نوع پاسخ‌های افراد مورد مطالعه نشان می‌دهد که نبود منابع و کتب تخصصی در محیط یادگیری انگلیسی با اهداف پلیسی، خلاء اولیه در شیوه‌ی آموزش زبان انگلیسی به فراگیران به حساب می‌آید. از طرف دیگر، از آنجا که محیط یادگیری زبان با محیط یادگیری سایر دروس کاملاً متفاوت است (پالتریج و استارفیلد، ۲۰۱۳) نیاز است تا در طراحی محیط کلاس، رفتار با فراگیران در خارج از کلاس و حمایت‌های آموزشی در این خصوص تجدید نظر صورت گرفته تا این دسته از فراگیران از آزادی عمل بیشتری در یادگیری برخوردار باشند. از طرف دیگر، هرچند اثرگذاری شیوه‌ی کار گروهی در یادگیری زبان انگلیسی در بسیاری از محیط‌ها و فرهنگ‌های دیگر به اثبات رسیده است (سویگنون و وانگ، ۲۰۰۳)؛ این شیوه و هر شیوه‌ی مشابه دیگر در محیط پلیسی به مطالعه و بررسی بیشتری نیاز خواهد داشت. لذا پیشنهاد می‌شود تا محققان محترم در تعیین اینکه عوامل مؤثر بر یادگیری در محیط پلیسی چه خواهد بود، به تحقیقات تجربی و غیرتجربی بیشتری اقدام کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که محیط یادگیری زبان با اهداف پلیسی در نیروی انتظامی جمهوری اسلامی ایران با نگاه تجزیه و تحلیل گفتمان^۱ جدی‌تر بررسی جدی‌تر شود. شیوه‌ی تحلیل گفتمان به برنامه‌ریزان کمک خواهد کرد تا محیط یادگیری را هرچه واقعی‌تر شناسایی کرده و بر آن اساس، نسبت به تغییر اقدام کنند.

منابع

- استرکی، ا. ، دادوند، ب. (۱۳۸۹). بررسی فرآیند آموزش زبان انگلیسی افسران ناجا: نیازسنجی، آسیب‌شناسی و طرح پیشنهادها. مدیریت بر آموزش انتظامی، ۳، ۱، ۱-۲۲.
- نجار، ر. ، خباز، م. ، نجار، ر. ، و ذبیحی، م. (۱۳۹۲). بررسی راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی در بین دانشجویان. اندیشه‌های نو در تعلیم و تربیت نیروی انتظامی، ۱، ۱، ۹۵-۱۱۲.
- Anthony, E. (1963). Approach, Method, Technique. *English Language Teaching*, 17, 63-66.
- Carroll, D. W. (2008). *Psychology of Language* (5th ed.). Canada: Thomson Wadsworth.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second-Language Skills: Theory and Practice*. US: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Chick, K. J. (1996). Safe-talk: Collusion in Apartheid Education. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 21-39). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2002). The teaching of academic essay: Is a genre approach possible?. In A. M. Johns (Ed.) *Genres in the classroom. Multiple perspectives* (pp. 225-235). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kumaravivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing tracks, Challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2005). On the appropriateness of language teaching methods in language and development. *ILI Language Teaching Journal*, 1(2), 1-14.
- Li, D. (1998). It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly* 32: 677-703.
- Mossallem, E. A. (1984). English for Police Officers in Egypt. *The ESPJournal*, 3, 171-181.
- Nunan, D. (1993). From learning-centeredness to learner-centeredness. *Applied Language Learning* 4: 1-18.
- Nunan, D. (1993a). Action research in language education. In J. Edge & K. Richards (Eds.), *Teachers develop teachers research* (pp. 39-50). Oxford: Heinemann.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Paltridge, B. , & Starfield, S. (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes* (Eds). UK: John Wiley & Sons, Inc
- Richards, J. C. , & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sato, K. (2002). Practical understandings of communicative language teaching and teacher development. In *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*, S. J. Savignon (ed.), 41–81. New Haven: Yale University Press.
- Savignon, S. J. , & Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *IRAL* 41, 223-249.
- Shamim, F. (1996). Learner resistance to innovation in classroom methodology. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 105–121). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Swan, M. (2009). We do need methods. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary applied linguistics: Vol. 1* (pp. 117-136). London: Continuum.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.
- Yu, L. (2001). Communicative language teaching in China: Progress and resistance. *TESOL Quarterly*, 35, 194–198.

Archive SID