

## بررسی رویکرد سبک‌مدارانه به فرایند آموزش و یادگیری (مقایسه بافت‌های نظامی و غیرنظامی از منظر آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی)

غلامرضا عباسیان<sup>۱</sup>

### چکیده

اگرچه آموزش و یادگیری تداومی هر دو روی یک سکه است، بسته به نوع سبکی که معلم در فرآیند آموزش و یادگیرنده در فرآیند یادگیری اتخاذ می‌کند، می‌توان به این دو پدیده متناظر از منظر متفاوت نگاه کرد. از طرفی لحاظ متغیری به نام «بافت آموزشی» که مختصات خود را دارد و فرض می‌شود که بر نوع سبک اتخاذی هر دو گروه تأثیر بگذارد، در این میان حائز اهمیت است. بر این اساس، هدف از انجام این پژوهش بررسی انطباق یا افتراق سبک‌های تدریس و یادگیری استادان و دانشجویان از یک طرف، میزان انطباق و افتراق سبک‌ها با لحاظ بافت آموزشی نظیر بافت نظامی و غیرنظامی از طرف دیگر بوده است. در این راستا، ۳۲ استاد زبان انگلیسی و ۷۲ دانشجوی زبان‌آموز از دو بافت متمایز دانشگاهی یعنی از دانشگاه امام علی<sup>(ع)</sup> به عنوان محیط نظامی و از یک دانشگاه غیر نظامی تهران به صورت تصادفی انتخاب شدند. هر دو گروه (به عبارتی هر چهار گروه؛ دو گروه استادان شاغل در محیط نظامی و دو گروه دانشجوی نظامی و غیرنظامی) به پرسش‌نامه متمایز و معطوف به ارزیابی سبک‌های تدریس و یادگیری پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل تطبیقی - مقابله‌ای داده‌ها نشان داد که این سبک‌های تدریس استادان و سبک‌های یادگیری دانشجویان تفاوت معناداری وجود ندارد. بدین معنا که علی‌رغم وجود پاره‌ای تفاوت‌ها در اعمال سبک‌ها، هماهنگی و انطباق نسبتاً مطلوبی بین سبک‌های استادان و دانشجویان هر بافت آموزشی به طور جداگانه و استادان هر دو موقعیت در مقایسه با یکدیگر وجود دارد. بنابراین به نظر می‌رسد که برخلاف سایر مؤلفه‌ها و متغیرهای شخصیتی انسان، سبک‌های تدریس و یادگیری چندان از عوامل محیطی متأثر نمی‌شوند.

واژگان کلیدی: آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، سبک‌های تدریس، سبک‌های یادگیری، موقعیت و بافت آموزشی

۱- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه امام علی (ع)

## مقدمه

در سال‌های اخیر، علاقه وافر به تحقیقات عمومی در زمینه تصورات ذهنی، افکار و فرآیندهایی که یادگیرندگان و مدرسان زبان خارجی در حرفه خود به کار می‌بندند، مبذول شده است. گفته می‌شود که فرآیند ذهنی آنها نوعی چارچوب و الگوی تفسیری ارائه می‌دهد که بر اساس آن مسئولیت خود را درک و تفسیر می‌کنند (ریچاردز، ۱۹۹۱، ص ۱)، در این فرآیند، هر دو گروه اصول خاص خود را به کار می‌بندند که به مثابه قوانینی برای بهترین نمونه رفتار آموزشی آنها عمل می‌کنند.

یکی از متغیرهای مهم در این عرصه که بر چارچوب تفسیری آنها اثر می‌گذارد، عبارت از باورها یا رویکردهای آنها نسبت به فرایند یادگیری به طور عام و یادگیری زبان‌های خارجی به طور خاص است (هورویتز، ۱۹۸۷ به نقل از دیاب، ۲۰۰۶)؛ همچنین باور بر این است که این نوع عقاید با سایر متغیرهای مهم نظیر راهبردهای یادگیری و سبک‌های یادگیری همبستگی دارند (پارک ۱۹۹۵، وندن ۱۹۸۷ و یانگ ۱۹۹۱).

نگاه و رویکرد یادگیرندگان نسبت به یادگیری زبان شایسته توجه ویژه‌ای است؛ چراکه طبق گفته هورویتز این باورها انتظارات و تعهد آنها را نسبت به زبان‌آموزی رقم می‌زند. از طرفی دیگر، عقاید مدرسان در فرآیند تدریس نیز مستلزم بررسی بیشتری است تا معلوم شود که آنها چه «دستور کار نهانی» (نونن، ۱۹۸۹) نسبت به فرآیند مذکور دارند.

در میان متغیرهای عدیده فردی که فرآیند آموزش را رقم می‌زند، راهبردهای یادگیری و سبک‌های تدریس و یادگیری نیز همواره حائز اهمیت بوده‌اند. پیشینه مطالعاتی نشان می‌دهد که بین باورها، انگیزه، راهبردها و سبک‌های یادگیری همبستگی وجود داشته است (هورویتز، ۱۹۸۷، وندن، ۱۹۸۷). تحقیقات بین رشته‌ای نیز موید پیوند بین رویکرد یادگیرندگان نسبت به یادگیری و همچنین عواملی نظیر خود ادراکی، هویت، خودباوری، شخصیت و سایر متغیرهای فردی (اپستین، ۱۹۹۰) است.

واضح است که یادگیرندگان با انبوهی از نگرش‌ها، تجارب، انتظارات، عقاید، سلايق، راهبردهای یادگیری و سبک‌های یادگیری به کلاس‌های یادگیری زبان می‌آورند و قدر مسلم این عوامل اثرات متفاوت و معناداری بر رفتار یادگیری آنها بر جای می‌گذارند (کوبو ۱۹۸۶، کوترال ۱۹۹۵). البته این موضوع از جوانب متعدد از جمله از جنبه بافت آموزشی نیز مورد بررسی قرار گرفته است (چاوهان و الیور ۲۰۰۰، کوترال ۱۹۹۵، کیم یون ۲۰۰۰). مثلاً، ساکای و گائیس (۱۹۹۹) بر ماهیت پویا و موقعیت مدار عقاید، باورها و رویکردها نسبت به جریان یادگیری زبان‌های خارجی تأکید ورزیده‌اند.

تطابق اندیشه معلم = یادگیرنده

تحقیقات به عمل آمده ناظر بر تفاوت‌های موجود بین رویکردهای یادگیرندگان و یاددهندگان زبان بر رویکرد متضاد آنها در خصوص عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده فرایند یادگیری زبان و اینکه این دو گروه چه تلقی و برداشتی از آنچه در کلاس درس مشترک آنها رخ می‌دهد، تأکید می‌ورزند. صرف‌نظر از «دستور کار نهان» ناظر بر تمرکز متفاوت این دو گروه نسبت به پدیده زبان و زبان‌آموزی، پژوهشگران معتقدند مقاومت فراشناختی یادگیرنده تا حدی متأثر از افتراق بین اهداف، انتظارات، راهبردها و سبک‌های یادگیری و تدریس بین معلمان و یادگیرندگان است و به نوعی «مقاومت یادگیرنده»، معلول تنش و اختلاف نظر در دستور کار نهان این دو گروه نهفته است که در تلقیات، رویکردها، نحوه تعامل با پدیده یادگیری و یاددهی (از جمله راهبردها و سبک‌های یاددهی و یادگیری)، اهداف درس، فعالیت‌های کلاسی و بازدهی‌های آموزشی تجلی پیدا می‌کند (جینگ ۲۰۰۶، ص ۹۹)

### راهبردهای یادگیری فراشناختی

مزید بر اهمیت راهبردهای عمومی یادگیری زبان به عنوان شیوه‌های فردی و موقعیت‌مدار پرداختن به مسأله آموزشی مورد نظر، بیشتر پژوهشگران مانند براون (۱۹۸۷)، ماکرو (۲۰۰۱)، آکسفورد (۱۹۹۰) و بسیاری دیگر بر اهمیت و نقش راهبردهای فراشناختی

در امر تعلیم و تربیت صحنه می‌گذارند. این اهمیت آنقدر بارز است که محققان موفقیت و شکست تحصیلی را هم‌ردیف با به‌کارگیری این راهبرد دانسته‌اند که در این زمینه براون (۱۹۸۷) چنین می‌گوید: «یادگیرندگان فعال و مؤثر در هنگام رویارویی با موقعیت‌های یادگیری به بکارگیری راهبردهای فراشناختی روی می‌آورند. اما آنهایی که در فرآیند یادگیری شکست مواجه می‌شوند در واقع آنهایی هستند که نقش این راهبردها را نادیده می‌گیرند.»

### سبک‌های تدریس و یادگیری

آموزش و یادگیری هم از منظر نظری و هم از جنبه آموزش در هم تنیده است. بدین معنا که آموزش اساساً از نظریه خاص یادگیری سرچشمه می‌گیرد و در فرآیند آموزش همان فرآیندها تقریباً توسط معلمان در عرصه تدریس و توسط یادگیرندگان در فرآیند یادگیری دنبال می‌شود. بدین سبب است که این دو اصطلاح تقاطعی را شکل می‌دهند، لیکن هر مسیر توسط راه و روش متفاوت طی می‌شود؛ مسیر یادگیری توسط یادگیرندگان و مسیر آموزش توسط معلمان.

در تایید تعامل این دو متغیر اساسی است که برنت و گوسدنکو (۲۰۰۵) می‌گویند: «یادگیری از زمانی آغاز می‌شود که شما به عنوان معلم از شاگرد خود یاد می‌گیرید. برای این مهم، خود را در جایگاه یادگیرنده قرار دهید تا این‌که در یابید که او چه چیزی را یاد می‌گیرد و چگونه به فهم مطلب می‌رسد» (ص ۵۷). این نقل قول تأکیدی است بر این واقعیت که یادگیرندگان احتمالاً مهارت‌ها، راهبردها، و سبک‌های متفاوت از آنچه معلمان خود به کار می‌برند، در فرآیند یادگیری اعمال می‌کنند. برخی از آنها به ویژگی‌های بصری خود اتکا می‌ورزند، برخی تجربی‌گرا هستند و در حالی که برخی دیگر کار گروهی را ترجیح می‌دهند. سبک‌های تدریس معلمان نیز متفاوت می‌نماید. برخی از معلمان سخنوران ماهری هستند، برخی از طریق نمایش و فعالیت‌های کنشی موفق عمل می‌کنند، عده‌ای به تئوری‌پردازی و تجسم روی می‌آورند؛ در حالی که برخی دیگر به سبک‌های خاص خود در فرآیند حرفه خود متوسل می‌شوند.

### ملاحظات نظری و مفهومی سبک‌های تدریس و یادگیری

سبک‌های یادگیری عبارت‌اند از: شیوه‌های طبیعی، عادی و ترجیحی دریافت، نوآوری و حفظ هر نوع اطلاعات و مهارت. سبک‌های یادگیری در واقع ویژگی‌های نهادی و ذاتی هستند که معمولاً آگاهانه به کار گرفته نمی‌شوند، با این وجود، این به معنای عدم تغییر یا تأثیرناپذیری آنها نیست.

به گفته آکسفورد و همکاران (۱۹۹۱) «سبک‌های یادگیری الگوی کلی است که مسیر و جهت گسترده‌ای را فراوی یادگیری قرار می‌دهد و شیوه تدریس را مطلوب یادگیرنده می‌کند» (ص ۲۷۳). سبک‌های یادگیری را به منزله رویکردهای کلی نظیر رویکرد تحلیلی یا کلی و بصری یا سمعی است که یادگیرندگان در پرداختن به یک زبان جدید یا یادگیری هر نوع موضوع آموزشی آنها را به کار می‌بندند.

مرتبط با سبک‌های یادگیری، ویتینگتون و ریون (۱۹۹۵) ضمن تعریف سبک‌های یادگیری، سبک‌های تدریس را به منزله نوعی پیشگویی نسبت به تعامل یادگیری-آموزش می‌داند که از نگرش، روحیات، پیشینه‌های شخصی و اجتماعی و فرهنگ سرچشمه می‌گیرد. (ص ۱۰)

مزید بر اهمیت سبک‌های یادگیری، محققان متعددی بر ضرورت تعامل مثبت و بلکه انطباق سبک‌های تدریس معلمان و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان صحنه می‌گذارند. ویتینگتون و ریون (۱۹۹۵) بر ضرورت همبستگی بین این دو تأکید می‌کند و کانتی (۲۰۰۴) ضمن تأمل در زمینه سبک‌های تدریس متفاوت معلمان، تأکید می‌ورزد که «آموزش و دستاوردهای موفق معلول اتخاذ به کارگیری سبک‌های مؤثر و مناسب تدریس است. به گفته او سبک‌های تدریس نیز در زمره ویژگی‌های بارزی است که به صورت تقریباً ثابت از موقعیتی به موقعیتی دیگر به کار گرفته می‌شوند.»

سبک‌های یادگیری رویکردهای عمومی هستند که یادگیرندگان در یادگیری زبان جدید یا هر نوع موضوع یا مطلب دیگر به کار می‌برند. فلدر و هریکوس (۱۹۹۵) آنها

را این‌گونه تعریف می‌کنند: راه‌هایی که فرد مشخصاً اطلاعات را بدان طریق اخذ می‌کند، در حافظه خود نگه می‌دارد و آن را بازخوانی می‌کند. آنها راه‌های باثبات تعامل با شرایط یادگیری هستند که معمولاً به ندرت تغییر پیدا می‌کنند. سبک‌های تدریس نیز به گفته کانتی (۲۰۰۴) به کیفیت‌های مشخص اشاره دارد که توسط معلم به کار بسته می‌شود و صرف‌نظر از موضوع تدریس دستخوش تغییرات محیطی نمی‌شود. فلورا (۱۹۹۳) استدلال می‌کند که سبک‌های تدریس معلم آیینی شیوه یادگیری خود آنهاست و یا مظهر شیوه‌های است که آنها بدان طریق آموخته‌اند.

### مدل‌های سبک‌های یادگیری

محققان سیاهه سبک یادگیری را به منظور ارزیابی نحوه پرداختن فرد با جریان یادگیری و اندیشه دیگران ارائه کرده است که این الگو چهار جنبه مختلف نظیر تجربه‌گرایی فعال، مشاهده تاملی، تجربه انتزاعی و ملموس، مفهوم‌سازی فعال را در برمی‌گیرد که یادگیرنده برخوردار از هر جنبه در فرآیند پرداختن به مسأله متفاوت عمل می‌کند. مدل ارائه شده توسط گریگز و ران (۱۹۸۴) ناظر بر تقسیم‌بندی شخصیت، نوعی رویکرد چندوجهی شخصیت و سبک‌های یادگیری است. مدل منیر و سیلورمن نیز ناظر بر پنج مقوله حسی - شهودی، بصیری - کلامی، فعال - تعاملی، توالی - کلی و استقرایی یا قیاسی است.

متأثر از همبستگی، تعامل و پیوند این دو متغیر مهم (یعنی سبک‌های تدریس و یادگیری)، تحقیقات گسترده‌ای در این خصوص صورت گرفته است. رید (۱۹۸۷) سبک‌های یادگیری را به سبک‌های ادراکی ترجیحی تقسیم بندی کرده است، به طوری که این سبک‌ها در مقاطع سنی مختلف، ملیت‌ها و سطوح تحصیلی مختلف تجلیات مختلفی داشته است. ریاضی و منصوریان (۲۰۰۸) نیز از تحقیق خود در مورد زبان‌آموزان زبان انگلیسی در صدد کشف سبک‌های یادگیری دانشجویان ایرانی برآمدند. نتایج حاصل، موید وقوف و آگاهی معلمان نسبت به ترجیحات و الویت‌های

یادگیرنده در پاره‌ای موارد و ناآگاهی آنها در پاره‌ای از موارد بوده است. از این‌رو، آنها به این نتیجه رسیده‌اند که معلمان باید در مواردی با دانش آموزان خود صمیمی باشند تا این‌که شکاف فی ما بین را تکمیل و از عدم تعادل اجتناب ورزند. در مطالعه دیگری (۲۰۰۸)، آنها دریافتند که سبک یادگیری سماعی، بصری، مهارتی و حرکتی در زمره سبک‌های برتر و با اولویت بوده‌اند (ص ۸۸). راین (۱۹۸۴) به بررسی ماهیت ناهماهنگی ناشی از تفاوت‌های فرهنگی در ادراک و انتظارات سبک‌های تدریس و یادگیری الویت‌دار بین مدرسان زبان انگلیسی ایرلندی و زبان‌آموزان چینی پرداخت که نتایج نشان داد که معلمان باید درک عمیقی از فرهنگ یادگیرندگان، نیازها، علایق، ظرفیت‌ها، قابلیت‌های آنها را داشته باشند.

علی‌رغم ادعای ثبات نسبی سبک‌های یادگیری، به نظر می‌رسد که به تناسب موضوع درسی متفاوت، یادگیرنده بر اثر شیوه متفاوت و ناهماهنگ معلم ممکن است به درک عمیقی از موضوع درسی نرسد. یعنی عدم انطباق بین این دو آثار منفی بر فرآیند آموزش و یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد. سایر تحقیقات در ارتباط با سبک‌های یادگیری زبان آموزان روسی، چینی، کره‌ای و ژاپنی زبان انگلیسی موید توسل آنها به سبک‌های متفاوت در فرآیند یادگیری بوده است.

مطالعه لیو و گیائو (بدون تاریخ) که در صدد بررسی فرضیه رید (۱۹۸۷) بوده است به این فرضیه نائل شد که عدم تطابق بین سبک‌های تدریس و یادگیری سبب عدم موفقیت در یادگیری، یاس و ناامیدی و بی‌انگیزگی می‌شود. ضمناً، همبستگی بین سبک یادگیری، سطح دانش زبانی و رشته تحصیلی نیز محاسبه شد که حاکی از تغییر سبک‌های مذکور به تناسب متغیرهای مذکور است. بر این اساس، توصیه می‌شود که مدرسان زبان باید به منظور پوشش سبک‌های یادگیری به شیوه متوازنی روی آورند. از طرفی، به گفته فلور (۱۹۹۳)، سبک تدریس معلمان آیینة سبک‌های یادگیری یا آیینة شیوه آموزش به آنها است. لذا، چالش جدی این است که وقتی یادگیرندگان با فرآیند تدریس متفاوت از سبک یادگیری خود روبه‌رو می‌شوند، چه اتفاقی می‌افتد.

با ملاحظه این موارد، چالش بزرگ این است که وقتی یادگیرندگان با یک فرآیند تدریس متفاوت از سبک یادگیری ترجیحی خود روبه‌رو می‌شوند، چه اتفاقی می‌افتد؟ پیشینه تحقیقاتی و ادبیات موجود نشان می‌دهد که در مقام هر گونه افتراق، یادگیرندگان احساس خستگی می‌کنند، بی‌توجه می‌شوند، در آزمون‌ها ضعیف عمل می‌کنند، نسبت به موضوع درس بی‌علاقه می‌شوند و چه بسا به این نتیجه برسند که در موضوع درسی وضعیت مطلوبی ندارند و از خیر آن می‌گذرند (آکسفورد، اهرمن و لوین، ۱۹۹۱). قضاوت مشابهی در رابطه با معلمان نیز مصداق پیدا می‌کند. در این زمینه فلدر و هنریکیوس (۱۹۹۵) می‌گوید: «وقتی معلمان با نمرات پایین یادگیرندگان در آزمون‌ها، کلاس‌های فاقد واکنش یا حتی با نگاه منفی به آموزش، مشارکت ضعیف یا ترک تحصیل مواجه می‌شوند، ممکن است ظاهراً از شاگردان خود انتقاد کنند (یعنی اوضاع را حتی بدتر کنند) یا توانایی‌های و قابلیت‌های خود را به عنوان معلم زیر سوال ببرند.» (ص ۲۱).

به منظور تضمین یادگیری موفقیت‌آمیز و به حداقل رساندن آثار منفی ناشی از تنش بین الگوهای تدریس و رویکردهای یادگیری، برخی از پژوهشگران حوزه سبک‌های یادگیری از ضرورت هماهنگی و تطابق سبک‌های یادگیری و آموزش و تدوین دفاع می‌کنند (گریک و دان ۱۹۸۴، اسمیت و رنزولی ۱۹۸۴، آکسفورد و سایرین ۱۹۹۱، والاس و آکسفورد ۱۹۹۲). مثلاً کوما راوادیولو (۱۹۹۱) اظهار می‌دارد «شکاف بین انگیزه معلم و تفسیر و برداشت مورد نظر یادگیری بیشتر خواهد بود» (ص ۹۸). آگاهی از سبک‌های یادگیری ممکن است معلمان را ترغیب کند تا درخصوص نحوه یادگیری یادگیرنده و بهترین شیوه تدریس برای گروه خاصی از یادگیرندگان مذاقه و تامل کنند. در این راستاست که داپین - برایت (۲۰۰۴) سبک تدریس موفق را چنین توصیف می‌کند: سبک تدریسی که پاسخگوست، همکارانه و تعاملی است، مسئله-محور و دموکراتیک است که در اثنای آن یادگیرنده و یاددهنده در خصوص اینکه یادگیری چگونه و چه وقت اتفاق می‌افتد، به توافق می‌رسند (ص ۴۲).



مطالعات مربوط نشان داده است که به منظور کاهش زوال و فرسایش و بهبود سطح مهارت در حوزه مهندسی، آموزش باید در راستای تامین نیازهای یادگیرندگان که سبک‌های یادگیری در نظام آموزشی سنتی مورد اغماض قرار می‌گیرد، طراحی و اجرا شود (استیک، ۱۹۸۷، فلدر و سیلورمن ۱۹۸۸، فلدر ۱۹۹۶). روستایی (۱۹۹۳) سبک‌های یادگیری اعضای دانشکده مهندسی و دانشجویان سال اول و دوم دانشگاه اوتاریوی غربی را بررسی کرده است. او به این نتیجه رسید که اعضای دانشکده عمداً تامل‌گرا، شهودی و توالی‌گراتر از دانشجویان هستند. نتایج نشان داد که استادان می‌توانند آموزش رشته‌های مهندسی را از طریق توسل به روش‌های مطابق با تصورات دانشجویان فعال (فعالیت‌های مشارکتی، پروژه‌های گروهی)، با درک عمیق از دانشجویان (تمرینات هدایت شده، به‌کارگیری مواد آموزشی عینی) و با مشارکت دانشجویان کل‌گرا (با ارائه تصاویر بزرگ، نمایش ارتباطات مواد آموزشی مرتبط با سایر حوزه‌ها و موضوعات درسی با تجارب دانشجویان) بهبود ببخشند.

در مطالعه دیگری، دومینیو (۱۹۷۹) دریافت که دانشجویانی که بر اساس سبک‌های ترجیحی خود آموزش داده می‌شوند، در آزمون‌ها، دانش عینی، نگرش و کارآمدی در مقایسه با دانشجویانی که شیوه تدریس به آنها منطبق با سبک‌های ترجیحی آنها نبوده، بهتر عمل کرده‌اند. مونتگومری (۱۹۹۵) الگوهای آموزشی چند رسانه‌ای طراحی کرد که می‌توانست طیف وسیعی از الویت‌های یادگیری را در برگیرد، در این جهت او با استفاده از شاخص سبک‌های دیگر ابتدا سبک یادگیری یادگیرندگان را سنجید و آنها را به چهار مقوله حسی - شهودی، بصری - کلامی، قیاسی - استقرایی و تدریجی - کلی تقسیم‌بندی کرد و سپس سعی کرد تا نگرش یادگیرندگان را نسبت به انواع الگوهای آموزشی کشف کند. او گزارش داد که یادگیرندگان حسی و بصری مطالب نمایش را بالاتر ارزیابی کردند، یادگیرندگان حسی نشان داده‌اند که دوست دارند به مشتقات معادله‌های ریاضی پی ببرند (که احتمالاً نتوانستند به اندازه یادگیرندگان شهودی وقتی معلم معادلات را در کلاس ابتدایی تدریس کرد، به آنها پی ببرند) و یادگیرندگان فعال، حسی و بصری

مطالب آموزشی نظیر فیلم را در مقایسه با همتایان تامل‌گرا، شهودی و کلامی ارزشمندتر ارزیابی کردند. لمس‌دین و ووتیل (۱۹۹۳) سبک‌های یادگیری دانشجویان و اعضای یک دانشکده را بررسی کردند. آنها پی بردند که بسیاری از دانشجویان و استادان افرادی متکی به نیم‌کره چپ مغز، منطقی، تحلیلی‌گر، کلامی و توالی‌نگر هستند. داده‌های گردآوری شده توسط آنها حاکی از ضریب فرسایش بالا در میان افراد متوسل به نیم‌کره راست مغز بوده است. به طوری که بسیاری از آنها به‌رغم اخذ نمرات بالا در درس‌های تحلیلی ترک تحصیل می‌کنند. در این افت نوعی انطباق بین سبک‌های دو گروه دیده می‌شود.

#### بافت و موقعیت آموزشی (نظامی)

آنچه در پیشینه تحقیق تاکنون جایگاه آن خالی مانده و نادیده گرفته شده است، تجلی و نقش ویژگی‌های انسان از جمله راهبردهای شناختی در موقعیت‌های مختلف یادگیری زبان‌های خارجی است. بنابراین نظام آموزشی عالی در ایران با عنایت به رویکردهایی حاکم به طور عملیاتی به سه موقعیت زیر تقسیم‌بندی شد:

۱- اقتدارگرا و حاکمیت‌مدار: شبیه آنچه در مراکز نظامی تجلی و ظهور دارد. بدین معنا که قوانین و مقررات خاص خود را دارند که انتظار می‌رود بر رفتار آموزشی هم یادگیرنده و هم یاددهنده اثر بگذارد. وجه تسمیه این نوع بافت‌ها و مراکز و محیط‌های آموزشی در چندین ویژگی نهفته است که عمدتاً عبارت است از: قوانین و مقررات نسبتاً انعطاف‌ناپذیر حتی در امور آموزشی (براون، ۱۹۹۹)، معلمان و مدرسان سعی می‌کنند یا به نوعی مقید و ملزم به تبعیت از اصول و معیارهای بافت آموزشی حاکم می‌شوند و در نتیجه چه بسا به عنوان حاکم مطلق در کلاس عمل می‌کنند، چه بسا دانشجویانی را ترغیب و تشویق می‌کنند که خود را بیشتر در قالب اقتضانات محیط در می‌آورند (هارمر، ۱۹۸۳). از این رو، استنباط می‌شود و گاه مشاهده می‌شود که این نوع محیط‌های آموزشی بنا به تلفیق اهداف نظامی و آموزش‌های علمی - دانشگاهی، مصون از تأثیر و تأثر متقابل

نبوده و عموماً ماهیت معلم-محوری، انعطاف‌پذیری کم، مقید و ملزم به رعایت و گاه تسری قوانین و هنجارهای نظامی در محیط درس و کلاس پیدا می‌کنند.

۲- نیمه دموکراتیک: مصداق آن دانشگاه متعارف ایران اعم از دولتی و آزاد است که به عنوان نهاد عالی آموزش در کشور محسوب می‌شوند و رسالت اصلی خود را از طریق تعامل، عدم تبعید آموزشی، پاسخگویی، هماهنگی، وضوح، احترام و قاطعیت عقلایی دنبال می‌کنند.

۳- دموکراتیک: مراکز آموزشی خصوصی و غیر دولتی که ملاحظات اقتصادی و آموزش خاص خود را دنبال می‌کنند به طوری که آزادی عاری از پاسخگویی، اعمال شرایط خاص، انعطاف‌پذیری و ملاحظه‌کاری‌های افراطی از ممیزه‌های آموزشی آنها در ایران است (عباسیان، ۲۰۰۶).

بررسی مطالعات پیشین حاکی از اهمیت بررسی رابطه بین سبک‌های تدریس معلمان و سبک‌های ترجیحی یادگیرندگان است. با این وجود، به نظر می‌رسد که تاکنون توجه چندانی به این مهم به‌ویژه در محیط‌های آموزشی نظامی نه تنها ایران بلکه کل دنیا نشده است. از این‌رو، این مطالعه به هدف بررسی مضاعف رابطه بین سبک‌های تدریس استادان و سبک‌های ترجیحی دانشجویان در بافت و محیط نظامی به عنوان مصداق محیط آموزشی اقتدار و حاکمیت مدار و مقایسه آن با همتای خود در محیط دانشگاهی غیرنظامی، به عنوان مصداق محیط آموزشی نیمه دموکراتیک صورت پذیرفت؛ بدین معنا که سبک‌های یاددهی و یادگیری این دو گروه تا چه حد انطباق یا افتراق دارد و آیا محیط، بافت و شرایط آموزشی اقتضائات متفاوتی را در این عرصه ایجاد می‌کند.

### طرح و اهمیت مسئله

ایده اصلی این مطالعه از تأثیر بافت آموزشی بر به‌کارگیری راهبردهای یادگیری و بر این اساس بر ماهیت تعامل بین معلم و یادگرنده سرچشمه می‌گیرد که بافت آموزشی تا چه حدی بر شناخت، روان و رفتار افراد به ویژه افراد دست‌اندرکار امر آموزش و یادگیری تأثیر می‌گذارد (عباسیان، ۲۰۰۵)، بیرجندی، میرحسینی و عباسیان (۲۰۰۶)، عباسیان (۲۰۰۹)، با تصور و فرض پیوند مشابه بین شناخت و روان و سبک یادگیری و یاددهی، این مطالعه معطوف شد به بررسی این موضوع در محیط دانشگاهی نظامی و غیرنظامی. بنا به گستره موضوع، هدف این مطالعه مضافاً محدود به بررسی تطابق یا عدم تطابق سبک‌های تدریس و یادگیری در حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی می‌گردد. با این رویکرد که یافته‌ها قابل تعمیم به سایر حوزه‌های دانش، علم و موضوعات آموزشی نیز خواهد بود. لیکن به منظور بررسی عینی و تجربی، موضوعات مطرح در قالب سه سوال مشخص تحقیقی مطرح و سوالات مربوطه نیز در قالب سه فرضیه صفر به شرح زیر مطرح شد:

### فرضیه‌های تحقیق

- سبک‌های تدریس استادان بافت دانشگاهی نظامی با سبک‌های یادگیری دانشجویان ذی‌ربط انطباق معناداری ندارد.
- سبک‌های تدریس استادان بافت دانشگاهی غیرنظامی با سبک‌های یادگیری دانشجویان ذی‌ربط انطباق معناداری ندارد.
- سبک‌های تدریس استادان بافت دانشگاهی غیر نظامی و هم‌تایان آنها در بافت دانشگاهی نظامی انطباق معناداری ندارد؟

### روش انجام تحقیق

این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از منظر طراحی و اجرا ماهیت توصیفی با رویکرد تجربی دارد؛ چراکه کشف روابط و همسویی متغیرها زیر شاخه‌های تحقیقات تجربی است که کیفیت‌های حاصله با روش آماری پارامتریک به کیفیت تبدیل شد تا روابط تداعی‌گرایی آنها روشن گردد.

### جامعه آماری

با عنایت به هدف مطالعه و بافت‌های مورد نظر، جامعه آماری شرکت‌کننده عبارت بودند از: ۳۲ نفر مدرس زبان انگلیسی و ۷۲ نفر دانشجوی رشته‌های مختلف که در نیمسال مربوط واحد درسی زبان انگلیسی را اخذ کرده بودند. از این تعداد ۱۲ نفر مدرس (یعنی در واقع کلیه جامعه آماری) و ۳۶ نفر دانشجو از دانشگاه افسری امام علی (ع) و ۲۰ نفر استاد و ۳۶ دانشجو از دانشگاه علمی-کاربردی (دانشگاه غیرنظامی) جامعه آماری را تشکیل می‌دادند. در واقع در فرایند انتخاب استادان شاغل در دانشگاه نظامی هیچ‌گونه نمونه‌برداری صورت نگرفت. بدین معنا که کلیه استادان موجود در این مطالعه شرکت داشتند. لیکن شیوه انتخاب دانشجویان در هر دو محیط آموزشی و استادان در محیط آموزشی غیر نظامی به صورت نمونه‌برداری تصادفی هدفمند بوده است.

### ابزارهای تحقیق

سبک یادگیری دانشجویان با استفاده از یک پرسش‌نامه ۳۰ سوالی تحت عنوان پرسش‌نامه سبک یادگیری ادراکی ترجیحی (رید، ۱۹۸۷) که به کرات در تحقیقات زبانی به عنوان ابزاری پایا و روا مورد استفاده قرار گرفته است، سنجیده شد. پرسش‌نامه مذکور بر اساس مقیاس لیکرت است که در واقع شش نوع سبک یادگیری ترجیحی شامل: بصری، سمعی، حرکتی، مهارتی، گروهی و انفرادی را می‌سنجد، سبک یادگیری مدرسان نیز بر اساس یک پرسش‌نامه ۲۶ سوالی ناظر بر سنجش فعالیت‌هایی که معمولاً و استادان در

کلاس انجام می‌دهند، سنجیده شد. البته پرسش‌نامه مذکور نیز که در ادبیات مربوطه بارها مورد استفاده قرار گرفته است. قبل از استفاده در راستای اهداف این مطالعه از نظر اعتبار محتوایی توسط دو نفر از استادان حوزه آموزش زبان انگلیسی مورد ارزیابی قرار گرفت که اعتبار و روایی محتوایی آن تایید شد. این ابزار نیز شامل گزاره‌هایی است که بر آن اساس از مدرسان خواسته می‌شود تا با توجه به پربسامدترین شیوه عملکرد خود در کلاس درس به آن پاسخ دهند.

### گرد آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها

با توجه به ماهیت داده‌ها و ابزار و مقیاس‌های به کار رفته شده، داده‌ها عمدتاً بر اساس آمار پارامتریک مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این راستا مزید بر آمار توصیفی، از آمار استنباطی برای پاسخ به سوالات تحقیق استفاده شد. بر این اساس میزان معنادار بودن تفاوت‌های بین گروه‌ها با استفاده از آزمون‌های تی سنجیده شده است که شرح آن در پی می‌آید.

### نتایج و بحث

در پاسخ به سوال اول: تا چه حدی سبک‌های تدریس استادان بافت دانشگاهی نظامی با سبک‌های یادگیری دانشجویان ذی‌ربط انطباق دارد؟ با رجوع به جدول شماره ۱ آمار توصیفی دو گروه نشان‌دهنده نمره میانگین ۱۱۸/۶۴ و ۱۲۳/۰۹ به ترتیب برای دانشجویان و مدرسان است که ظاهراً اختلاف فاحشی را نشان نمی‌دهد. با این وجود، لازمه اظهار نظر آماری معنادار بودن میزان اختلاف بین دو میانگین، ارجاع و استناد به آمار استنباطی است که جزئیات آن در جدول شماره ۲ ارائه می‌شود.

جدول ۱: آمار توصیفی سبک‌های تدریس مدرسان و سبک‌های یادگیری دانشجویان در بافت دانشگاهی نظامی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد
دانشجویان	۳۷	۱۱۸.۶۴	۱۰.۳۵	۱.۷۰
استادان	۱۱	۱۲۳.۰۹	۲۲.۵۱	۶.۷۸

بنابراین به منظور بررسی درجه و میزان اهمیت این تفاوت ظاهرا جزئی، آزمون تی مستقل به اجرا درآمد. جدول شماره ۲ نشان‌دهنده نتایج آزمون مذکور است. همان‌طوری که مشاهده می‌شود، مقدار تی مشاهده شده سبک‌های یادگیری دو گروه (یعنی استادان و دانشجویان بافت دانشگاهی نظامی) برابر با  $(P = .۰۵ > .۰۶۳)$  است. به طوری که مقدار تی مشاهده‌ای در ۴۶ درجه آزادی کمتر از مقدار تی بحرانی است. براین اساس استنتاج می‌شود که تفاوت آماری معناداری بین سبک‌های تدریس و یادگیری استادان و دانشجویان وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، سبک‌های تدریس تا حدی منطبق با سبک‌های یادگیری است که بر این اساس فرضیه مطروحه دو سویه (صفر) رد می‌شود. جدول ۲: آزمون تی مقایسه سبک‌های تدریس استادان و سبک‌های یادگیری دانشجویان در بافت

دانشگاهی نظامی

آزمون تی برای میانگین‌ها				آزمون لاورنس - برابری واریانس‌ها			
فاصله اعتماد تفاوت	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری: فرضیه دوسویه	مقدار آزادی	درجه تی	مقدار معناداری	F
پایین‌تر	بالاتر						
۵.۱۸	-۱۴.۰۷	-۴.۷۸	۰.۳۵	۴۶	۹۲.۸٪	۸۰.۰٪	۷.۵۹
							واریانس‌های برابر فرض شده
۱۰.۹۱	۱۹.۸۰	۶.۹۹	۰.۵۳	۱۱.۲۸	۰.۶۳٪		
							واریانس‌های برابر فرض نشده

در پاسخ به سوال شماره ۲ ناظر بر اینکه «تا چه حد سبک‌های تدریس استادان بافت دانشگاهی غیر نظامی با سبک‌های یادگیری دانشجویان ذی‌ربط انطباق دارد؟»، روند مشابه با آنچه در پاسخ به سوال شماره ۱ طی شد، تعقیب گردید. در ابتدا آمار توصیفی داده‌ها بررسی شد. همان‌طوری که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، نمره میانگین دو گروه یعنی استادان و دانشجویان به ترتیب ۱۱۱/۵۲ و ۱۱۷/۰۸ است که با ملاحظه سایر شاخص‌های آماری مندرج ظاهراً تفاوت آماری فاحشی دیده نمی‌شود. اما آزمودن هر فرضیه‌ای مستلزم استناد به آمار استنباطی بوده که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه می‌گردد.

جدول شماره ۳: آمار توصیفی سبک‌های تدریس استادان و سبک‌های یادگیری دانشجویان در بافت دانشگاهی غیرنظامی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد
دانشجویان	۳۶	۱۱۷/۰۸	۱۲/۷۱	۲/۱۱
استادان	۲۱	۱۱۱/۵۲	۱۱/۰۰	۲/۴۰

از این رو، در این ارتباط آزمون تی محاسبه شد که طبق جدول شماره ۴ مقدار تی مشاهده‌ای که برابر با  $(P = .۱۰ > .۰۵)$  است. بنا به کمتر بودن مقدار تی مشاهده‌ای از تی بحرانی در ۵۵ درجه آزادی تفاوت آماری معناداری بین سبک‌های تدریس و یادگیری دو گروه در محیط‌های دانشگاهی غیرنظامی دیده نمی‌شود. بدین معنا که سبک‌های تدریس و یادگیری آنها تا حدی با یکدیگر انطباق دارد و در نتیجه فرضیه صفر مطروحه رد می‌شود.



جدول ۴: آزمون تی مقایسه سبک‌های تدریس استادان و سبک‌های یادگیری دانشجویان در بافت دانشگاهی غیر نظامی

آزمون تی برای میانگین‌ها					آزمون لاورنس-برابری واریانس‌ها				
فاصله	۹۵٪	تفاوت	تفاوت	معناداری:	مقدار	درجه	F		
اعتماد تفاوت		خطای	میانگین	فرضیه دو	آزادی	معناداری			
پایین‌تر	بالاتر	استاندارد		سویه					
۱۲.۲۲	-۱.۱۰	۳.۳۲	۵.۵۵	۰.۱۰۰	۵۵	۱.۶۷	۰.۷۴	۰.۱۱	واریانس‌های برابر فرض شده
۱۲.۰۰	-۰.۸۸	۳.۲۰	۵.۵۵	۰.۰۸۹	۴۶.۹۸	۱.۷۳			واریانس‌های برابر فرض نشده

در پاسخ به سوال شماره ۳ ناظر بر اینکه «تا چه حد سبک‌های تدریس استادان بافت دانشگاهی غیرنظامی با استادان بافت نظامی انطباق دارد؟» آمار توصیفی و استنباطی متناسب محاسبه گردید. طبق جدول شماره ۵، نمره میانگین سبک‌های تدریس استادان بافت نظامی ۱۲۳/۰۹ و مدرسان بافت نظامی غیرنظامی ۱۱۱/۵۲ است که کماکان حاکی از عدم تفاوت آماری فاحش و معناداری است. لیکن، آزمودن فرضیه مربوطه در گرو آمار استنباطی بود که جزئیات آن به شرح جدول زیر است.

جدول ۵: آمار توصیفی سبک‌های تدریس مدرسان در بافت دانشگاه نظامی و غیر نظامی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد
بافت نظامی	۱۱	۱۲۳.۰۹	۲۲.۵۱	۶.۷۸
بافت غیر نظامی	۲۱	۱۱۱.۵۲	۱۱.۰۰	۲.۴۰

مشابه با روند قبلی آمار استنباطی نیز در این ارتباط محاسبه گردید که بر اساس جدول شماره ۶، مقدار تی مشاهده‌های ناظر بر مقایسه میانگین دو گروه استاد از نظر سبک‌های تدریس برابر با  $(P = .059 > .05)$  ۱.۹۶ است. با عنایت به مقدار تی مشاهده‌ای که کمتر از تی بحرانی ذی‌ربط است، می‌توان ادعا کرد که تفاوت مذکور بین میانگین از نظر آماری

معنادار نیست؛ بدین معنا که سبک‌های تدریس دو گروه تا حد زیادی انطباق دارد و هر دو گروه تقریباً سبک‌های تدریس مشابه‌ای را در بافت‌های متفاوت به کار می‌برند. جدول ۶: آزمون تی مقایسه سبک‌های تدریس استادان در بافت دانشگاهی نظامی و غیرنظامی

آزمون تی برای میانگین‌ها		آزمون لاورنس - برابری واریانس‌ها							
فاصله	۹۵٪ اعتماد تفاوت	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری فرضیه دو سویه	درجه آزادی	مقدار تی	درجه معناداری	F مقدار	واریانس‌های برابر فرض شده
پایین‌تر	بالا‌تر								واریانس‌های برابر فرض نشده
۲۳.۵۷	-۰.۴۴	۵.۸۸	۱۱.۵۶	٪۰.۵	۳۰	۱.۹۶	٪۰.۵	۴.۱۴	
۲۷.۱۸	-۴.۰۴	۷.۲۰	۱۱.۵۶	۰.۱۳	۱۲.۵۵	۱.۶۰			

### بحث و بررسی نتایج

بر اساس محاسبات آماری به عمل آمده، تفاوت‌های آماری معناداری بین گروه‌ها در دو بافت دانشگاهی متفاوت مشاهده نشد. نتایج آزمون‌های تی مستقل موید عدم تفاوت معنادار بین سبک‌های تدریس استادان و دانشجویان در دو بافت متفاوت است. به عبارت دیگر، نوعی تطابق بین سبک‌های تدریس استادان و دانشجویان خارج از بافت آموزشی مربوطه دیده می‌شود. این وضعیت از طرفی ناقض یافته‌های عباسیان (۲۰۰۵)، بیرجندی، میرحسینی و عباسیان (۲۰۰۶) و عباسیان (۲۰۰۹) در خصوص نقش بافت آموزشی در تغییر راهبردهای یادگیری است، تایید کننده یافته‌های کانتی (۲۰۰۴)، رید (۱۹۸۷)، استیک (۱۹۸۷)، فلدر و سیلورمن (۱۹۸۸)، فلدر (۱۹۹۶) و روستایی (۱۹۹۳)، در میان سایر تحقیقات، ناظر بر ثبات و پایداری نسبی لیکن متفاوت سبک‌های تدریس و یادگیری به تناسب برخی شرایط و متغیرها است. عدم تایید یافته‌های مربوط به راهبردهای

یادگیری حاکی از تفاوت ماهیت این نوع سازه‌هاست. بدین معنا که راهبردها و سبک‌های یادگیری و یاددهی دو مقوله متفاوت درونی هستند که اولاً میزان اثرپذیری آنها از عوامل و همچنین نوع عوامل اثرگذار بر هر کدام متفاوت است. تحقیقات مربوطه نشان داده است که راهبردها اساساً در زمره سازکارهای دفعتی، شرایط-مدار پرداختن به پدیده‌ها هستند و ثبات چندانی ندارند، در حالی که سبک‌ها اعم از تدریس و یادگیری با ثبات به نظر می‌رسند و کمتر دستخوش متغیرهای جانبی می‌شوند یا حداقل تغییرپذیری آنها مستلزم مدت زمان طولانی است.

### نتیجه‌گیری و کاربردها

در بیان کلی، نتایج این مطالعه نشان داد تفاوت معنادار بین سبک‌های تدریس و یادگیری به تربیت استادان و دانشجویان وجود ندارد. در واقع، بافت آموزشی یعنی بافت آموزشی نظامی و غیرنظامی تأثیر چندانی روی به کارگیری سبک‌های مذکور ندارد. از طرفی، با توجه به این که برخی از مدرسان همزمان در دو بافت مشغول فعالیت بودند، یافته‌های آماری نشان داد که این افراد به سبک‌های تدریس متفاوتی در دو بافت متفاوت متوسل نمی‌شوند، همان‌طوری که فلور و برنت (۲۰۰۵) به خوبی متذکر می‌شوند، مسئله این نیست که سبک یادگیری دانشجو را کشف کنیم و انحصاراً بر آن اساس تدریس کنیم. بلکه مدرسان می‌توانند مجموعه‌ای از سبک‌های تدریس را در راستای تأمین نیازهای یادگیرندگان در بافت‌های مختلف به کار ببندند.

این مطالعه در پی کشف ضریب و میزان انطباق و افتراق بین سبک‌های تدریس و یادگیری از یک طرف و بررسی این میزان با لحاظ بافت آموزشی بود. لیکن انجام این مطالعات مضاعف و گسترده هنوز جای توجیه دارد. از طرفی، استفاده از ابزارهای سنجش دیگری برای گردآوری داده‌ها نظیر مصاحبه، مشاهده کلاسی و بررسی پوشه‌ای به منظور بررسی عمیق این موضوع برای نیل به اتقان بیشتر و بررسی موضوع از زوایای مختلف ضروری می‌نماید.

## منابع

- 1- Abbasian, Gh.R. (2005). *Iranian EFL learners' metacognitive strategy use*. Unpublished PhD Dissertation in TEFL. IAU, Science & Research Campus: Tehran.
- 2- Abbasian, Gh.R. (2009). ELT educational context, teacher intuition and learner hidden agenda. *TELL Journal of Teaching English and Literature Society of Iran*, 3 (9), 66-97.
- 3- Benson, P. & Lor, W. (1999). Conception of language and language learning. *System*, 27 (4), 459-479.
- 4- Bernat, E. & Gvosdenko, I. (2005) (Eds.). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions.p.4, *TESL-EJ*, 9 (1).
- 5- Birjandi, P. A. Mirhassani, Gh.R. Abbasian, (2006). Setting-based metacognitive strategy use (a quantitative-qualitative examination). *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 1983(49), 41-86.
- 6- Borowsky, B. & N. Muthukrishna (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working Models" and Effective Strategy Teaching. In M. Pressley, K.R. Harris , J.T.
- 7- Brown, K. (1999). Sample article. *Discipline*, file://A:\IATEFL
- 8- Chawhan, L. & Oliver, R. (2000). What beliefs do ESL students hold about language learning?p.25, *TESOL in Context*, 10 (1), 20-26.
- 9- Como, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 33-46.
- 10- Conti, G. J. (2004). *Identifying your teaching style*. In Galbraith, Michael W. (Ed) (pp. 76-91). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- 11- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23 (2), 195-206.

- 12- Diab, L. Rula (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34, 80-96.
- 13- Domino, G. (1979). Interactive effects of achievement orientation and teaching style on academic achievement. *ACT Research Report*, 39, 1-9.
- 14- Dupin-Bryant, P. A. (2004). Teaching styles of interactive television instructors: A descriptive study. *The American Journal of Distance Education*, 18 (1), 39-50.
- 15- Epstein, S. (1990). Cognitive- experiential self-theory. In: L. Pervin (Ed.). *Handbook of personality: Theory and research*. NY: Guilford.pp.165-192.
- 16- Felder, R. (1993). Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science Education. *Journal of College Science Teaching*, 23(5), 286-290.
- 17- Felder, R.M. & Henriques, E.R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28, 21-31.
- 18- Felder, R.M. & Silverman, L.K. (1988) Learning styles and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- 19- Felder, R.M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- 20- Felder, R.M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 57-72.
- 21- Griggs, S., & Dunn, R. (1984). Selected case studies of the learning style preferences of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 28,115-119.
- 22- Horwitz, E.K. (1987a). Surveying student beliefs about language learning. In A.L., Wenden & J., Rubin (Eds.). *Learner strategies in language Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp.119-129.

- 23- \_\_\_\_\_(1987b). *Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI, ESL/EFL Version)*. Unpublished manuscript.
- 24- Jing, H. (2006). Learner research in metacognitive training? An example of mismatch between learner and teacher agenda.p.99, *Language Teaching Research* ,10 (1), 95-117.
- 25- Kim-Yoon, M. (2000). Learner beliefs about language learning, motivation and their relationship: a study of EFL learners in Korea. *Dissertation Abstracts International*, 61 (08), 3041A. (UMI No. 998 3257).
- 26- Kumaravadivelu, B. (1991). Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *English Language Teaching Journal*, 45, 98-107.
- 27- Lumsdaine, E., & Voitle, J. (1993). Introducing creativity and design into traditional engineering design courses. *Proceedings, ASEE Conference and Exposition*, Washington, D.C.: American Society for Engineering Education.
- 28- Macaro, E. (2001). Learning strategies in foreign and second language classrooms.GB.:CPD. PP.9-127
- 29- Montgomery, S. (1995). Addressing diverse student learning styles through the use of multimedia. *Proceedings, Frontiers in Education Conference*, Washington, D.C.: ASEE/IEEE.
- 30- Nunan, D. (1989). Hidden agenda: The role of the learner in programme implementation. In R.K., Johnson (Ed.). *The Second Language Curriculum*. OUP. 176-86.
- 31- \_\_\_\_\_(1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly* ,29 (1), 133-88.
- 32- Oxford, R., Ehrman, M. & Lavine, R. (1991). Style wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom. S. Magnan, ed., *Challenges in the 1990's for College Foreign Language Programs*. Boston: Heinle and Heinle.

- 33- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers. PP.1-22 & 135-212
- 34- Park, G.P. (1995). Language learning strategies and beliefs about language learning of university students learning English in Korea. *Dissertation Abstracts International*, 56 (06), 210A, (UMI No. 9534918).
- 35- Richards, J.C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. p.1, *TESOL Quarterly*, 30 (2), 281-296.
- 36- Rosati, P.A. (1993). Student retention from first-year engineering related to personality type. *Proceedings, Frontiers in Education Conference*, Washington, D.C.: ASEE/IEEE.
- 37- Reid, J.M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL QUARTERLY*, 21(1).
- 38- Riazi A., Mansoorian M.A. (2008). Learning style preferences among Iranian male and female EFL students. *Iranian EFL journal*.
- 39- Ryan, M.P. (1984). Monitoring text comprehension: Investigating differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 248-258.
- 40- Smith, H.L., & S.J. Renzulli. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory into Practice*, 23, 44-50.
- 41- Stice, J.E. (1987). Using Kolb's learning cycle to improve student learning. *Engineering Education*, 77, 291-296.
- 42- Wallace, B., & Oxford, R.L. (1992). Disparity in learning styles and teaching styles in the ESL classroom: Does this mean war? *AMTESOL Journal*, 1, 45-68.
- 43- Wenden, A.L. (1987a). How to be a successful language learner: Insights and perceptions from L2 learners. In A.L., Wenden & J., Rubin (Eds.). *Learner strategies in language Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp.103-117.

- 44- Yang, D., N. (1992). The learners' beliefs about language learning and their strategies: A study of college students of English in Taiwan. *Unpublished Doctoral Dissertation*, the University of Texas at Austin, Austin, TX.
- 45- \_\_\_\_\_(1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- 46- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *MLJ* 75, 426-439

