

## ترجیحات یادگیری دانشجویان در درس زبان انگلیسی

نویسنده: ابوالفضل خادمی\*

\* عضو هیأت علمی دانشگاه شاهد

### چکیده

شناخت ترجیحات یادگیری دانشجویان در درس زبان انگلیسی، به‌ویژه از سوی اساتید مربوط، و نزدیک کردن آموزش به این ترجیحات، می‌تواند بازده بیش‌تر یادگیری را سبب شود. بر این اساس، تحقیق حاضر هدف اساسی خود را مطالعه ترجیحات یادگیری دانشجویان و اساتید درس زبان انگلیسی قرار داده است. بدین‌خاطر، ترجیحات یادگیری ۲۱۵ دانشجوی ورودی دانشگاه شاهد، و نیز نظر ۲۱ استاد درس زبان انگلیسی در این باره مورد بررسی قرار گرفته است. اطلاعات به‌دست آمده به‌منظور مقایسه ترجیحات مورد اشاره دانشجویان و اساتید مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که در برخی موارد بین دو‌نظر هماهنگی و در برخی موارد ناهماهنگی وجود دارد. به‌عنوان نمونه، در مورد الگوی کار گروهی در کلاس، اختصاص وقت به انجام تکالیف، و روش یادگیری لغات جدید، در بین دو گروه هماهنگی وجود داشت، اما در مورد سبک‌ها و روش یادگیری، رسانه‌های مورد علاقه دانشجویان، فعالیت‌های کلاسی و نحوه ارزشیابی، تفاوت‌های معناداری بین دو گروه مشاهده شده است.

واژه‌های کلیدی: ترجیحات یادگیری، دانشجو، زبان انگلیسی

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال یازدهم - دوره جدید

شماره ۶

شهریور ۱۳۸۳

### مقدمه

تدریس معلم، زمانی موفق است که شیوه‌های یادگیری دانشجو و ترجیحات وی در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری (learning strategies) را بشناسد و با توجه به آن، راهبردهای تدریس (teaching strategies) خود را تعیین کند. در این صورت می‌توان انتظار

داشت که امر یادگیری در زمانی کوتاه‌تر و با نتیجه‌ای بهتر محقق گردد. بدین ترتیب آموزش و یادگیری موفق درس زبان انگلیسی نتیجه همکاری رضایتمندانه و هدفدار استاد و دانشجو است. همکاری استاد و دانشجو امری تحمیلی نیست، بلکه توافقی است [۱].

فراگیرندگان تحلیلی (analytic learners) اظهار می‌داشتند: «دوست دارم دستور زبان بخوانم» و یا «دوست دارم استاد اجازه دهد اشکالم را خودم پیدا کنم».

با این‌که ریچاردز (Richards) و لاک‌هارت (Lockhart) [۴] بر این عقیده‌اند که اطلاعات فوق نقش مهمی در تبیین میزان هماهنگی رویکردهای استاد و دانشجو به امر یادگیری دارد، با این نظر مخالفند که افراد را بر حسب سبک‌های شناختی‌شان تقسیم کنیم و بر چسب بزنیم. نونان (Nunan) [۵] خاطر نشان می‌کند که مشخص کردن نیازها و ترجیحات، نقشی اساسی در طراحی برنامه درسی دانشجو-محور دارد.

بارخویزین (Barkhuizen) [۶] نیز در یک تحقیق در مورد تلقی دانش‌آموزان دبیرستانی - که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم یاد می‌گرفتند - از فعالیت‌های یادگیری - یاددهی که در کلاس‌های‌شان انجام می‌شد ضرورت توجه به احساسات دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار داده است. ضمناً نتیجه این تحقیق موجب شگفتی همگان گردید؛ چه تفاوت معنادار و قابل ملاحظه‌ای را بین تلقی دانش‌آموزان و تلقی دبیران ایشان نسبت به فعالیت‌های یادگیری و یاددهی جاری در کلاس‌های یاد شده نشان داد. در این باره بلاک (Block) [۷ و ۸] خاطر نشان می‌کند که باید بین اهداف دانشجویان و استادان در مورد انجام تکالیف و مهارت‌زبانی هماهنگی وجود داشته باشد.

بادا (Bada) و اوکان (Okon) [۹] هم تحقیقی در مورد ترجیحات یادگیری ۲۳۰ نفر از دانشجویان دانشکده علوم تربیتی دانشگاه کیوکروای ترکیه در درس زبان انگلیسی انجام داده‌اند و در گام بعدی از تعداد ۲۳ نفر از استادان همان دانشجویان خواسته‌اند نظر خود را در مورد میزان آگاهی‌شان از ترجیحات یادگیری دانشجویان ارائه کنند. نتایج حکایت از آن داشت که در پاره‌ای موارد، فاصله قابل توجهی بین دیدگاه دانشجویان و استادان نسبت به ترجیحات یادگیری دانشجویان وجود دارد که وجود این فاصله، نشانگر

در پاره‌ای تحقیقات، ترجیحات فراگیرندگان مورد توجه قرار گرفته است. مثلاً رید [۲] چهار سبک ادراکی یادگیری را با استفاده از داده‌های تحقیق تبیین کرد که عبارتند از: سبک یادگیری سمعی (auditory style)، سبک یادگیری بصری (visual style)، سبک یادگیری لمسی (tactile style)، و سبک یادگیری حرکتی (kinetic style). وی سپس پرسشنامه‌ای را در بین ۱۳۸۸ دانشجو از زبان‌های مختلف توزیع کرد تا سبک‌های یادگیری مورد ترجیح آن‌ها را شناسایی کند. نتیجه این تحقیق نشان داد که ترجیحات فراگیرندگان غالباً با ترجیحات یادگیری دانشجویانی که زبان مادری‌شان انگلیسی آمریکایی بود تفاوتی چشمگیر داشت. آن‌ها سبک‌های یادگیری حرکتی و لمسی و شیوه یادگیری انفرادی را بر دیگر سبک‌ها ترجیح می‌دادند.

در تحقیق دیگری، ویلینگ (Willing, K.) [۳] سبک‌های یادگیری تعداد ۵۱۷ فراگیرنده زبان انگلیسی (به‌عنوان زبان دوم) را در استرالیا مورد بررسی قرار داد. بر مبنای پاسخ‌های ایشان به یک پرسشنامه ۳۰ سؤالی، ویلینگ تلاش کرد تا تأثیرات تفاوت سبک‌های شناختی یادگیری (perceptual learning styles) فراگیرندگان را بر ترجیحات یادگیری ایشان در موارد زیر تبیین کند:

ترجیحات مربوط به فعالیت‌های کلاسی، رفتار استادان، ترکیب گروهی، جنبه‌هایی که در یادگیری زبان نیازمند تأکید بیش‌تر است، سبک‌های ادراکی یادگیری از قبیل سمعی، بصری، لمسی یا حرکتی، و سبک‌های خودآموزی و یادگیری خارج از کلاس.

نتایج حکایت از آن داشت که تفاوت سبک‌های شناختی افراد بر ترجیحات مربوط به اتخاذ رویکردهای یادگیری (learning approaches) ایشان تأثیر دارد. مثلاً فراگیرندگان دارای تفکر عینی (concrete thinkers) تمایل به انتخاب این گزینه‌ها داشتند: «دوست دارم در کلاس، با بازی‌های زبانی، زبان یاد بگیرم» و یا «دوست دارم زبان را در قالب گروه دو نفره یاد بگیرم» و

مقایسه این دو فرم توسط متخصصین زبان انگلیسی، ترجمه فارسی مورد استفاده قرار گرفته است.

هر یک از سؤالات پرسشنامه، یکی از عناوین مربوط به یادگیری زبان دوم را تبیین می‌کند. می‌توان در این مورد در مجموع به سه موضوع کلی اشاره کرد: یادگیری، اصلاح اشتباهات، و ارزشیابی. موضوع یادگیری به دو موضوع فرعی دیگر تحت عنوان محتوایی و غیرمحتوایی تقسیم می‌شود که یادگیری محتوایی شامل مواردی از قبیل راهبردهای یادگیری از طریق سبک‌های چهارگانه اصلی، یادگیری لغت و بسط گنجینه لغات، استفاده از رسانه‌های آموزشی، و پیشرفت عمومی زبان دوم است. موضوع فرعی دیگر تحت عنوان یادگیری غیرمحتوایی به ترجیحات فرد در محقق کردن یادگیری محتوایی عنایت دارد و در این رابطه از دانشجو سؤال می‌شود که یادگیری در کدام قالب گروهی، دو نفره و یا انفرادی را ترجیح می‌دهد و این که علاقه‌مند به انجام تکالیف هست یا نه؟ و اگر جواب مثبت است چه میزان وقت را به انجام تکالیف اختصاص می‌دهد؟ یا بین یادگیری در کلاس و یادگیری در خارج از کلاس کدامیک را ترجیح می‌دهد؟ و...

### ج) روش‌های آماری

داده‌های جمع آوری شده با استفاده از بسته نرم‌افزاری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و به منظور مقایسه معناداری تفاوت یا تشابه نظر استادان و دانشجویان از آزمون نسبت استفاده شد.

### نتایج

۱. یکی از مسائل مورد بررسی، رضایت دانشجویان از پیشرفت تحصیلی خود در درس زبان انگلیسی و نیز رضایت اساتید از پیشرفت تحصیلی دانشجویان بود. جدول ۱ نمایشگر پاسخ‌های دریافتی به سؤال یاد شده است.

ضرورت توجه بیشتر استادان به ترجیحات یادگیری دانشجویان در تدوین استراتژی تدریس است.

با توجه به تمهیدات یاد شده، پژوهش حاضر، هدف اساسی خود را مطالعه ترجیحات یادگیری دانشجویان و اساتید قرار داده است.

### روش تحقیق

#### الف: آزمودنی‌ها

۱- الف) جامعه آماری تحقیق

جامعه آماری تحقیق حاضر دربرگیرنده دانشجویان و اساتید زبان انگلیسی (تمام وقت و مدعو) دانشگاه شاهد است.

۲- الف) نمونه تحقیق

۱- نمونه دانشجویی تحقیق حاضر دربرگیرنده ۷۲۰ نفر از دانشجویان ورودی سال ۱۳۸۰ هشت دانشکده (پزشکی، دندان پزشکی، فنی - مهندسی، پرستاری، علوم پایه، علوم انسانی، کشاورزی، و هنر) دانشگاه شاهد است که پس از توزیع پرسشنامه بین همه آن‌ها، تعداد ۳۷۲ نفر مبادرت به تکمیل و تحویل پرسشنامه‌ها نمودند و سرانجام با توجه به نقایص پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، تحلیل داده‌ها بر اساس نتایج ۲۱۵ پرسشنامه انجام شده است.

۲- نمونه اساتید تحقیق حاضر شامل کلیه اساتید - اعم از تمام وقت و مدعو - شاغل به تدریس زبان انگلیسی در کلیه دانشکده‌های دانشگاه شاهد و به تعداد ۲۱ نفر و در محدوده سنی ۲۶-۵۳ بود.

### ب) ابزارهای تحقیق

ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق دو پرسشنامه ۱۳ سؤالی جداگانه برای دانشجویان و استادان است که توسط ارودگان بادا و زحل اوکان (۲۰۰۰) روی ۲۳۰ نفر از دانشجویان رشته زبان انگلیسی دانشگاه کیوکروای ترکیه انجام شده است. برای آماده‌سازی فرم فارسی این پرسشنامه، از روش ترجمه و ترجمه معکوس (back translation) استفاده شد و سرانجام با

جدول ۱: رضایت از پیشرفت تحصیلی

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	
۰/۲۱	۰/۷۱	۱۵	۰/۶۹	۱۴۸	۱) رضایت از پیشرفت تحصیلی

۰/۷۱ دانشجویان، یادگیری زبان در قالب گروه‌های کوچک در کلاس را ترجیح می‌دادند و ۰/۸۱ استادان هم معتقد بودند که دانشجویان، کار در قالب گروه‌های کوچک را ترجیح می‌دهند. با توجه به مقایسه آماری نسبت‌ها و مقدار Z محاسبه شده ( $Z = ۰/۹۹$ ) در سطح معناداری ۰/۰۵ و کوچک تر بودن مقدار آن از Z مبین ( $۱/۹۶$ ) در این جا نیز فرض صفر تأیید می‌شود؛ به این معنا که در این مورد هیچ‌گونه تفاوت معناداری بین نظر دانشجویان و اساتید وجود ندارد که خود حکایت از هماهنگی و آگاهی استادان نسبت به ترجیح یادگیری دانشجویان در مورد قالب گروهی کار در کلاس دارد. ضمناً دانشجویان به هیچ وجه مایل به کار کردن در قالب یک گروه بزرگ نبودند و استادان نیز به خوبی به این امر واقف بودند ( $Z = ۰/۹۴$ ). دانشجویان بیش از هر چیز ترجیح می‌دادند در قالب گروه‌های کوچک و ضمن تعامل با تعداد معدودی از همکلاسی‌ها در آرامش به یادگیری بپردازند. در این جا تنها نکته‌ای که دلالت بر عدم هماهنگی بین استاد و دانشجو داشت، تصور استادان (۰/۵۲) از رضایت و علاقه دانشجویان به کار در قالب دو نفره در کلاس بود که با واقعیت ترجیح یادگیری دانشجویان (۰/۲۶) فاصله داشت ( $Z = ۲/۵۵$ ).

همان طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، نسبت جواب‌های مثبت دانشجویان ۰/۶۹ و نسبت جواب‌های مثبت استادان به پرسش فوق ۰/۷۱ است. مقدار Z محاسبه شده به منظور مقایسه آماری دو نسبت برابر ۰/۲۱ است که از مقدار z در سطح آلفای ۰/۰۵ ( $۱/۹۶$ ) کوچک تر است. بنابراین فرض صفر تأیید و مشخص می‌شود که تفاوت معناداری بین نظر اساتید و دانشجویان در مورد رضایت از پیشرفت تحصیلی دانشجویان وجود ندارد.

۲. در سؤال دوم از دانشجویان خواسته شد مشخص کنند دوست دارند انگلیسی را در قالب چه روشی بیاموزند؟ از استادان نیز سؤال شد دانشجویانشان کدام روش را برای کار در کلاس ترجیح می‌دهند؟ پاسخ‌های آزمودنی‌ها در جدول ۲ مشخص شده است.

جدول ۲: روش‌های کار در کلاس

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	
۰/۷۰	۰/۲۹	۶	۰/۲۲	۴۷	۲) روش‌های کار در کلاس
۰/۷۰	۰/۲۹	۶	۰/۲۲	۴۷	۱-۲) انفرادی
۲/۵۵	۰/۵۲	۱۱	۰/۲۶	۵۶	۲-۲) دو نفره
۰/۹۹	۰/۸۱	۱۷	۰/۷۱	۱۵۲	۳-۲) در قالب گروه‌های کوچک
۰/۹۴	۰/۲۴	۵	۰/۱۶	۳۴	۴-۲) در قالب یک گروه بزرگ
۰	۰	۰	۰	۰	۵-۲) سایر

جدول ۳: تمایل دانشجویان به انجام تکالیف

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	
۰/۵۸	۰/۹۵	۲۰	۰/۹۲	۱۹۷	۳) تمایل دانشجویان به انجام تکالیف

کلاس بعدی، به مرور درس همان روز بپردازند و یا کار دیگری انجام دهند سؤال شد. تصور استادان از نحوه اختصاص وقت دانشجویانشان به انجام تکالیف نیز سؤال شد که پاسخها در جدول ۴ آمده است.

دانشجویان و اساتید، هر دو، اولویت اول را «مرور درس همان روز» و اولویت دوم را «کسب آمادگی برای کلاس بعدی» عنوان کردند. مقایسه آماری نسبت پاسخهای مثبت دو گروه در این مورد هیچگونه تفاوت معناداری را نشان نداد که این امر نیز آگاهی و آشنایی استادان نسبت به ترجیحات دانشجویان در نحوه اختصاص وقت به انجام تکالیف را نشان می‌دهد. اولویت اول به معنای حساسیت دانشجویان و جدیت ایشان در کسب اطمینان از فهم و یادگیری مطالب درسی مربوط به هر جلسه درس است و این امر از ناحیه استادان می‌تواند به عنوان یک نقطه قوت مهم دانشجویان تلقی گردد و از آن برای ارتقای جدی کیفیت آموزش در کلاس استفاده شود.

۳. در سؤال سوم از دانشجویان سؤال شد که آیا مایل به انجام تکالیف در بیرون از کلاس هستند؟ از استادان نیز سؤال شد که آیا دانشجویانشان مایل به انجام تکالیف در بیرون از کلاس هستند؟ نگاهی به جدول ۳ جوابها را نشان می‌دهد:

همان‌طور که ملاحظه می‌شود ۰/۹۲ از پاسخهای دانشجویان و ۰/۹۵ پاسخهای استادان به این سؤال مثبت بود و در مقایسه آماری نسبتها با توجه به مقدار  $Z$  محاسبه شده ( $Z=0/58$ ) فرض صفر تأیید می‌شود که به معنای آگاهی اساتید از رضایت و تمایل دانشجویان به انجام تکالیف خارج از کلاس است. این امر می‌تواند به عنوان ابزاری در خدمت قوام بخشیدن به مطالب تدریس شده در کلاس، در اختیار استاد باشد.

۴. در سؤال چهارم از دانشجویان در مورد این که دوست دارند وقتی را که به انجام تکالیف اختصاص می‌دهند صرف چه کاری کنند و این که آیا ترجیح می‌دهند در این وقت به منظور کسب آمادگی برای

جدول ۴: نحوه انجام تکالیف

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	
۰/۸۴	۰/۶۲	۱۳	۰/۷۱	۱۵۲	۴-۱) کسب آمادگی برای کلاس بعدی
۰/۳۶	۰/۷۶	۱۶	۰/۷۳	۱۵۶	۴-۲) مرور درس همان روز
۰	۰	۰	۰	۰	۴-۳) سایر

جدول ۵: یادگیری (غیرمحتوایی)

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	
۱/۸۱	۰/۳۸	۸	۰/۵۹	۱۲۶	۵) یادگیری در کلاس و یا بیرون از کلاس
۱/۳۱	۰/۶۲	۱۳	۰/۴۷	۱۰۱	۵-۱) تمام زمان یادگیری در کلاس
۰	۰	۰	۰	۰	۵-۲) بخشی از زمان یادگیری در کلاس و بخشی در بیرون از کلاس
۰	۰	۰	۰	۰	۵-۳) سایر

پاسخ‌های دانشجویان و استادان به آن‌ها در جدول ۶ ملاحظه می‌شود:

مهم‌ترین گزینه مورد علاقه و توجه دانشجویان، گزینه اول یعنی: «یادگیری از طریق شنیدن» بود. مقایسه آماری نسبت پاسخ‌های موافق دانشجویان (۰/۷۳) و اساتید (۰/۸۱) با توجه به مقدار  $Z$  محاسبه شده (۰/۷۵) و مقدار  $Z$  مبین (۱/۹۶) فرض صفر را تأیید می‌کرد، به این معنا که هماهنگی لازم بین نظر و برداشت اساتید از ترجیحات یادگیری دانشجویان و واقعیت ترجیحات در این مورد وجود داشت. در گزینه ششم، یعنی «تکرار آنچه می‌شنوند» نیز این هماهنگی وجود داشت در حالی که در مورد گزینه دوم یعنی «خواندن» ( $Z=1/95$ )، گزینه سوم، یعنی «شنیدن و یادداشت برداشتن» ( $Z=1/86$ )، گزینه چهارم، یعنی «کپی برداری از مطالب روی تابلو» ( $Z=4/48$ ) و گزینه هفتم، یعنی «خلاصه نویسی» ( $Z=2/51$ ) با توجه به مقادیر  $Z$  محاسبه شده و  $Z$  مبین (۱/۹۶) تفاوت معناداری بین ترجیحات یادگیری دانشجویان و تلقی اساتید از این ترجیحات وجود داشت. در یک کلام، نکته بسیار مهم این جا است که تعدد موارد ناهماهنگی در تلقی اساتید از سبک‌های یادگیری دانشجویان ضرورت شناخت دقیق‌تر و توجه بیش‌تر اساتید نسبت به سبک‌های یادگیری دانشجویان را در درس زبان انگلیسی اجتناب‌ناپذیر می‌نماید.

۵. در سؤال پنجم نیز که از جمله سؤالات غیر محتوایی مربوط به یادگیری است از دانشجویان سؤال شد که آیا دوست دارند تمام وقت یادگیری را در کلاس بگذرانند یا بخشی از آن را در بیرون از کلاس؟ در پرسشنامه نسخه استاد هم نظر استادان در مورد این که دانشجویانشان کدام مورد را ترجیح می‌دهند سؤال شد. میزان پاسخ‌ها را در جدول ۵ ملاحظه می‌کنید.

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود ۰/۵۹ پاسخ‌های دانشجویان به گزینه اول این سؤال یعنی: «تمام زمان یادگیری در کلاس» مثبت بود، اما پاسخ‌های مثبت اساتید به همین گزینه فقط ۰/۳۸ را تشکیل می‌داد. مقایسه آماری نسبت‌ها نشان می‌دهد که با توجه به مقدار  $Z$  محاسبه شده (۱/۸۱) تفاوت تلقی استادان از ترجیحات یادگیری دانشجویان در این مورد در نزدیکی مرز معناداری است؛ هر چند که تا ۱/۹۶ هنوز کمی فاصله دارد. با این همه در مورد گزینه دوم یعنی: «بخشی از زمان یادگیری در کلاس و بخشی در بیرون از کلاس» هماهنگی لازم بین استاد و دانشجو وجود دارد. ۶. سؤال ششم از جمله سؤالات محتوایی یادگیری است که در آن از دانشجویان سؤال شد دوست دارند انگلیسی را به چه طریق بیاموزند؟ و از اساتید نیز سؤال شد دانشجویان ایشان دوست دارند انگلیسی را به چه طریق بیاموزند؟ سؤال یاد شده ۶ گزینه داشت که

جدول ۶: سبک‌های یادگیری

مقدار $Z$ در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	
۰/۷۵	۰/۸۱	۱۷	۰/۷۳	۱۵۸	۶-۱) شنیدن
۱/۹۵	۰/۸۶	۱۸	۰/۶۵	۱۳۹	۶-۲) خواندن
۱/۸۶	۰/۷۱	۱۵	۰/۵۰	۱۰۸	۶-۳) شنیدن و یادداشت برداشتن
۴/۴۸	۰/۶۷	۱۴	۰/۲۲	۴۷	۶-۴) کپی برداری از مطالب روی تابلو
۱/۷۷	۰/۶۲	۱۳	۰/۴۲	۹۰	۶-۵) خواندن و یادداشت برداشتن
۰/۷۲	۰/۵۲	۱۱	۰/۶۰	۱۳۰	۶-۶) تکرار آنچه می‌شنوید
۲/۵۱	۰/۱۰	۲	۰/۳۷	۷۹	۶-۷) خلاصه نویسی
۰	۰	۰	۰	۰	۶-۸) سایر

لغات جدید»، «با گفتن یا نوشتن مکرر آن‌ها»، «با پرهیز از ترجمه تحت‌اللفظی»، «با حدس زدن آن‌ها» و یا «با خواندن و بدون پیدا کردن آن‌ها در فرهنگ لغات». جدول ۷ نتایج به دست آمده را نشان می‌دهد:

گزینه اول یعنی «به کار بردن لغات جدید در جمله» بیش‌ترین پاسخ مثبت دانشجویان و اساتید را به خود اختصاص داد و فقط نیمی از دانشجویان به «فکر کردن در مورد رابطه لغات جدید و لغاتی که نمی‌دانند» پاسخ مثبت دادند که با توجه به اهمیت این گزینه در یادگیری لغات جدید باید روش‌های یادگیری لغات جدید توسط دانشجویان به راهنمایی اساتید اصلاح شود؛ چه برای ۵۰ درصد دانشجویان که به گزینه سوم یعنی «با گفتن یا نوشتن مکرر آن‌ها» پاسخ مثبت دادند

۷. یادگیری لغت، کار پیچیده‌ای به‌شمار می‌رود، در حالی که بسیاری آن را ساده می‌انگارند. فراگیرنده باید هنگام یادگیری یک لغت به موارد زیادی توجه کند: املا، بخش کردن، تأکیدگذاری، تلفظ، نقش دستوری، معنا، رابطه کلمه با دیگر کلمات و عبارات در جمله و استفاده احتمالی از آن در موقعیت‌های مختلف. لذا فراگیرنده ممکن است از بعضی موارد فوق در هنگام یادگیری غفلت ورزد و تنها به یکی دو مورد از آن‌ها توجه کند. در سؤال هفتم می‌خواستیم مشخص کنیم دانشجویان برای یادگیری لغات جدید چگونه عمل می‌کنند و تصور اساتید از ترجیحات دانشجویان چگونه است. گزینه‌ها عبارت بودند از: «با به کار بردن آن‌ها در جمله»، «با فکر کردن در مورد لغاتی که می‌دانند و

جدول ۷: یادگیری لغات جدید

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	۷) یادگیری لغات جدید
۱/۵۱	۰/۶۲	۱۳	۰/۷۷	۱۶۵	۱-۷) با به کار بردن آن‌ها در جمله
۰/۶۰	۰/۴۸	۱۰	۰/۵۴	۱۱۷	۲-۷) با فکر کردن در مورد لغاتی که می‌دانید و لغات جدید
۰/۵۶	۰/۵۷	۱۲	۰/۵۱	۱۰۹	۳-۷) با گفتن یا نوشتن مکرر آن‌ها
۰/۷۸	۰/۲۴	۵	۰/۳۲	۶۹	۴-۷) با پرهیز از ترجمه تحت‌اللفظی
۰/۴۷	۰/۴۳	۹	۰/۳۸	۸۱	۵-۷) با حدس زدن آن‌ها
۰/۳۱	۰/۲۴	۵	۰/۲۱	۴۵	۶-۷) با خواندن و بدون پیدا کردن معنای آن‌ها در فرهنگ لغت
۰	۰	۰	۰	۰	۷-۷) سایر

جدول ۸: تصحیح اشتباهات

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	۸) نحوه تصحیح اشتباهات توسط استاد
۱/۴۴	۰/۳۳	۷	۰/۵۰	۱۰۷	۱-۸) بلافاصله، در حضور جمع
۰/۳۶	۰/۲۴	۵	۰/۲۷	۵۹	۲-۸) در پایان درس، در حضور جمع
۲/۲۳	۰/۶۷	۱۴	۰/۴۱	۸۹	۳-۸) بعداً، به‌طور خصوصی
۰	۰	۰	۰	۰	۴-۸) سایر

حالی که فقط ۰/۴۱ دانشجویان به آن پاسخ مثبت دادند و در مقایسه آماری دو نسبت با توجه به مقدار  $Z$  محاسبه شده ( $Z = ۲/۲۳$ ) تفاوت معناداری بین نظر استادان و دانشجویان در مورد اصلاح اشتباهات به طور خصوصی وجود داشت.

در این جا تذکر اشتباهات و اصلاح آن‌ها در حضور جمع و یا در خلوت اهمیت ندارد، بلکه مهم نحوه و نوع برخورد استاد با اشتباهات است. در این مورد تکرار مطالب صحیح، نقشی اساسی در رفع اشتباهات دارد.

۹. سؤال نهم به تصحیح تکالیف توسط خود دانشجو یا دیگر دانشجویان مربوط است که پاسخ‌های دو گروه به شرح زیر بود:

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود ۰/۴۲ دانشجویان، تصحیح تکالیف توسط دیگر دانشجویان را بلااشکال می‌دانستند که نظر اساتید نیز با آن توافق داشت، اما فقط ۰/۱۶ دانشجویان با تصحیح تکالیف توسط خودشان موافق بودند که استادان نیز با ۰/۱۰ پاسخ مثبت با این گزینه موافقت داشتند. مقادیر  $Z$  محاسبه شده نشان می‌دهد که در مجموع اساتید از ترجیحات دانشجویان در مورد نحوه تصحیح تکالیف آگاه بودند.

۱۰. سؤال دهم به رسانه آموزشی موردعلاقه دانشجویان مربوط بود. از دانشجویان سؤال شد که یادگیری از طریق کدام رسانه آموزشی زیر را ترجیح می‌دهند:

یادگیری لغات جدید یک فعالیت حفظ کردنی یا نوشتاری بود که شیوه مناسبی برای یادگیری لغات جدید نیست.

لازم به یادآوری است که نظر دانشجویان و اساتید در کلیه موارد مربوط به یادگیری لغات جدید از هماهنگی خوبی برخوردار بود و حکایت از آگاهی و وقوف اساتید نسبت به شیوه‌های مورد استفاده دانشجویان در یادگیری لغات جدید داشت.

۸. مثل همه رشته‌ها، در آموزش، یادگیری، درک و استفاده از زبان هم وقوع اشتباه اجتناب ناپذیر است. مهم این است که با اشتباهات به نحوی برخورد شود که موجب دلسردی، یأس و بی‌رغبتی فرا گیرنده نشود. در سؤال هشتم از دانشجویان سؤال شد کدام یک از سه روش تصحیح اشتباهات توسط استاد را ترجیح می‌دهند. در پرسشنامه اساتید نیز از ایشان سؤال شد دانشجویانشان کدام روش تصحیح اشتباهات را ترجیح می‌دهند. نتایج به دست آمده به شرح زیر بود:

در پاسخ به سؤال هشتم، بیش‌ترین پاسخ مثبت دانشجویان (۰/۵۰) به گزینه اول یعنی «بلافاصله در حضور جمع» بود که نظر اساتید نیز با رأی مثبت ۰/۳۳ و مقدار  $Z$  محاسبه شده ( $Z = ۱/۴۴$ ) با نظر دانشجویان تفاوت معناداری نداشت. هیچ‌یک از دو گروه با گزینه دوم، یعنی «بعداً، در پایان درس و در حضور جمع» موافق نبودند و فقط ۰/۲۷ دانشجویان و ۰/۲۳ اساتید به آن جواب مثبت دادند. گزینه بعدی که «بعداً، به طور خصوصی» بود مورد تأیید ۰/۶۶ استادان بود در

جدول ۹: تصحیح تکالیف

مقدار $Z$ در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	
۰/۳۳	۰/۳۸	۸	۰/۴۲	۹۰	۹) تصحیح تکالیف توسط دانشجویان
۰/۸۱	۰/۱۰	۲	۰/۱۶	۳۵	۹-۱) دیگر دانشجویان تصحیح کنند اشکال دارد
۰	۰	۰	۰	۰	۹-۲) خود دانشجو تصحیح کند اشکال دارد
					۹-۳) سایر



جدول ۱۰: رسانه مورد علاقه

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	۱۰ رسانه مورد علاقه
۰/۶۳	۰/۸۶	۱۸	۰/۸۰	۱۷۲	۱۰-۱ (تلویزیون، ویدیو، فیلم)
۰/۹۸	۰/۱۴	۳	۰/۲۴	۵۱	۱۰-۲ (رادیو)
۱/۲۶	۰/۷۱	۱۵	۰/۵۷	۱۲۳	۱۰-۳ (نوار کاست)
۲/۹۳	۰/۷۶	۱۶	۰/۴۳	۹۲	۱۰-۴ (نوشتجات)
۳/۰۲	۰/۷۶	۱۶	۰/۴۲	۹۰	۱۰-۵ (تخته سیاه)
۰/۸۹	۰/۵۲	۱۱	۰/۴۲	۹۱	۱۰-۶ (عکس و پوستر)
۰	۰	۰	۰	۰	۱۰-۷ (سایر)

۱۱. سؤال یازدهم به دنبال یافتن ترجیحات یادگیری دانشجویان در مورد فعالیت‌های کلاسی بود و لذا از دانشجویان سؤال شد کدام یک از این موارد را در کلاس انجام می‌دهند: (۱) نقش بازی کردن، (۲) بازی‌های زبانی، (۳) شعر خواندن، (۴) صحبت کردن و به صحبت دیگران گوش دادن، (۵) حفظ کردن دیالوگ یا گوش دادن به آن‌ها، (۶) گوش دادن به سخنران مدعو، (۷) کسب اطلاعات از بازدیدهای برنامه‌ریزی شده، (۸) نوشتن خاطرات یادگیری و یا (۹) آموختن مطالب فرهنگی. از اساتید نیز سؤال شد دانشجویانشان کدام یک از آن فعالیت‌ها را در کلاس انجام می‌دهند؟ پاسخ‌ها مطابق جدول ۱۱ بود.

نکته جالب در مورد پاسخ‌های دانشجویان به سؤال یازدهم این است که دانشجویان، گوش دادن و تعامل با سخنران مدعو را ترجیح می‌دادند (۰/۷۰). ۰/۵۲ استادان با دانشجویان در این مورد موافق بودند. مقایسه آماری نسبت نظرات ایشان هم حکایت از تفاوت معناداری بین نظر اساتید و دانشجویان نداشت ( $Z=۱/۶۸$ ).

صحبت کردن و گوش دادن به صحبت بقیه دانشجویان نیز از فراوانی بالایی برخوردار بود و

(۱) تلویزیون، رادیو، فیلم، (۲) رادیو، (۳) نوار کاست، (۴) نوشتجات، (۵) تخته سیاه و (۶) عکس و پوستر. از استادان نیز سؤال شد دانشجویانشان کدام رسانه آموزشی را ترجیح می‌دهند که پاسخ‌های ایشان به شرح مندرج در جدول ۱۰ بود.

همان‌طور که در جدول آمده است ۰/۸۰ دانشجویان بیش‌ترین علاقه خود را به گزینه اول، یعنی «تلویزیون، رادیو، و فیلم» اعلام کرده‌اند که اساتید نیز به آن واقف بودند. لکن نکته جالب این است که در مقایسه آماری نسبت‌ها در مورد «نوشتجات» ( $Z=۲/۹۳$ ) و «تخته سیاه» ( $Z=۳/۰۲$ ) تفاوت معناداری بین نظر اساتید و دانشجویان وجود داشت. این امر نشان می‌دهد که اساتید به هر دلیل - که در مواردی ممکن است به دلیل فقدان یا کمبود امکانات باشد - عنایت بیش‌تری به استفاده از تابلو و متون نوشتاری دارند در حالی که دانشجویان رسانه‌های دیداری - شنیداری توأمان را بر شنیداری صرف و رسانه‌های شنیداری را بر دیداری ترجیح می‌دهند. لذا استفاده از نمایش فیلم‌های آموزشی به زبان انگلیسی و نیز استفاده از آزمایشگاه زبان توصیه می‌گردد.

نظر بودند که نشان از معناداری تفاوت بین نظر دانشجویان و اساتید داشت ( $Z = 2/26$ ).  
حفظ کردن مکالمات و گوش دادن به آن‌ها، چهارمین ترجیح دانشجویان بود ( $0/44$ ) که  $0/57$  اساتید نیز همین نظر را داشتند و تفاوت نظر دانشجویان و اساتید معنادار نبود ( $Z = 1/14$ ).  
بازی کردن نقش، بازی‌های زبانی، خواندن شعر، بازدیدها و نوشتن خاطرات یادگیری نیز از فراوانی‌های بسیار کمی برخوردار بودند که می‌تواند به دو علت باشد: یا این که دانشجویان علاقه ای به این‌گونه فعالیت‌ها ندارند و آن‌ها را مؤثر نمی‌دانند و یا این که به علت عدم وجود امکانات برای انجام فعالیت‌ها در

دانشجویان با  $0/70$  و اساتدان با  $0/90$  پاسخ مثبت به‌عنوان ترجیح دوم دانشجویان آن را تأیید کردند. مقایسه آماری نسبت‌ها با توجه به مقدار  $Z$  محاسبه شده حکایت از تفاوت معنادار بین نظر دانشجویان و اساتید در این مورد داشت؛ به این معنا که هر چند دانشجویان به این گزینه اهمیت زیادی می‌دادند، تلقی اساتید از موضوع، اختلاف زیادی با واقعیت داشت ( $Z=2/01$ ).  
در مورد آموختن مطالب فرهنگی که وسیله خوبی برای آموزش زبان به شمار می‌رود دانشجویان آن‌را با  $0/46$  به‌عنوان ترجیح سوم یا سومین فعالیت کلاسی مؤثر مطرح کردند و اساتدان با فراوانی  $0/71$  با آن‌ها هم

جدول ۱۱: فعالیت‌های کلاسی

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	(۱۱) فعالیت‌های کلاسی
۳/۳۴	۰/۳۸	۸	۰/۱۲	۲۵	۱۱-۱) نقش بازی کردن
۱/۶۱	۰/۳۳	۷	۰/۱۹	۴۰	۱۱-۲) بازی‌های زبانی
۰/۴۶	۰/۱۰	۲	۰/۱۳	۲۸	۱۱-۳) شعر خواندن
۲/۰۱	۰/۹۰	۱۹	۰/۷۰	۱۵۰	۱۱-۴) صحبت کردن یا گوش دادن به صحبت دیگران
۱/۱۴	۰/۵۷	۱۲	۰/۴۴	۹۵	۱۱-۵) حفظ کردن مکالمه یا گوش دادن به آن‌ها
۱/۶۸	۰/۵۲	۱۱	۰/۷۰	۱۵۱	۱۱-۶) گوش دادن به سخنران مدعو
۰/۴۹	۰/۲۴	۵	۰/۲۹	۶۲	۱۱-۷) کسب اطلاعات از بازدیدها
۰/۳۶	۰/۲۴	۵	۰/۲۰	۴۴	۱۱-۸) نوشتن خاطرات یادگیری
۲/۲۶	۰/۷۱	۱۵	۰/۴۶	۹۸	۱۱-۹) آموختن مطالب فرهنگی
۰	۰	۰	۰	۰	۱۱-۱۰) سایر

جدول ۱۲: ارزشیابی

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	(۱۲) ارزشیابی توانش زبانی
۳/۵۲	۰/۷۶	۱۶	۰/۳۷	۷۹	۱۲-۱) از طریق تکالیف کتبی
۱/۷۸	۰/۷۱	۱۵	۰/۸۶	۱۸۵	۱۲-۲) از طریق استفاده عملی از آموخته‌ها
۰	۰	۰	۰	۰	۱۲-۳) سایر

با توجه به پاسخ‌های دانشجویان در جداول قبلی و در پاسخ به سؤال ۱۲ به نظر می‌رسد دانشجویان آنچه که ملاک توان زبانی خود می‌دانند همانا میزان توانایی در به‌کار بردن صحیح زبان انگلیسی است، نه محفوظات و پاسخ‌های کتبی به تکالیف و سؤالات امتحانی. البته رضایت دانشجویان از توان زبانی خود در استفاده از زبان دوم متفاوت است. بعضی به دنبال کسب نمرات بهترند، بعضی هدفشان تسلط پیدا کردن در استفاده از زبان دوم است، و بعضی هر دو را می‌خواهند.

آخرین سؤال مربوط به احساس رضایت از پیشرفت تحصیلی در درس زبان بود که با سه گزینه از دانشجویان خواسته شد گزینه یا گزینه‌های مورد ترجیح خود را مشخص سازند و از اساتید نیز سؤال گردید دانشجویان ایشان از کدام طریق، احساس رضایت بیش‌تری نسبت به پیشرفت تحصیلی خود خواهند داشت. جواب‌ها مطابق جدول ۱۳ بود.

علی‌رغم تصور ۱۰۰ درصد استادان مبنی بر احساس رضایت دانشجویان از پیشرفت تحصیلی در درس زبان از طریق گرفتن نمره، فقط ۰/۴۸ دانشجویان اعلام کردند که با گرفتن نمره از پیشرفت خود احساس رضایت می‌کنند و با توجه به مقدار Z محاسبه شده (۴/۵۶) اختلاف آشکاری بین نظر اساتید و دانشجویان در این مورد وجود داشت. البته گزینه دوم یعنی «احساس رضایت دانشجویان از این‌که به ایشان گفته

کلاس و بیرون از کلاس، آن‌ها را تجربه نکرده‌اند و بالطبع تصویری هم از تأثیر آن‌ها در یادگیری زبان ندارند. ولی جالب توجه این است که استادان کاملاً به این موارد واقفند و آنان نیز با نظر دانشجویان موافقت.

۱۲. در سؤال دوازدهم از دانشجویان در مورد کیفیت ارزشیابی سؤال شد و این‌که دوست دارند توان زبانی آن‌ها چگونه مورد ارزشیابی قرار گیرد: (۱) از طریق تکالیف کتبی یا (۲) از طریق استفاده عملی از آموخته‌ها. از استادان نیز سؤال شد دانشجویانشان کدام طریق را برای ارزشیابی توانش زبانی خود ترجیح می‌دهند؟ پاسخ‌ها در جدول ۱۲ آمده است.

همان‌طور که در جدول ۱۲ مشاهده می‌شود فقط ۰/۳۷ دانشجویان مایل بودند پیشرفت خود در یادگیری را از طریق تکالیف کتبی تعیین شده توسط استاد ارزیابی کنند در حالی که ۰/۷۶ استادان به این شیوه ارزشیابی رأی مثبت دادند. مقایسه آماری نظر دانشجویان و اساتید تفاوت معناداری را بین تلقی استادان و دانشجویان از مقبولیت این شیوه ارزشیابی نشان داد ( $Z = ۳/۵۲$ ).

برعکس، دانشجویان استفاده عملی از آموخته‌ها را برای ارزشیابی توان زبانی خود ترجیح می‌دادند (۰/۸۶) و هرچند نظر اساتید (۰/۷۱) در این مورد با نظر دانشجویان تفاوت معناداری نداشت ( $Z = ۱/۷۸$ ) لکن اساتید به ارزشیابی از طریق تعیین تکالیف کتبی بهای بیش‌تری می‌دادند.

جدول ۱۳: احساس رضایت از پیشرفت

مقدار Z در آزمون نسبت	از منظر استاد		از منظر دانشجو		سؤال
	نسبت	بله	نسبت	بله	
۴/۵۶	۱/۰۰	۲۱	۰/۴۸	۱۰۳	۱۳-۱) نمره گرفتن
۱/۲۵	۰/۹۰	۱۹	۰/۷۹	۱۷۰	۱۳-۲) به دانشجو بگویند پیشرفت کرده است
۰/۱۰	۰/۸۱	۱۷	۰/۸۲	۱۷۶	۱۳-۳) به دست آوردن اعتماد به نفس در مواردی که قبلاً دانشجو در آن‌ها با مشکل مواجه بوده است
۰	۰	۰	۰	۰	۱۳-۴) سایر

در مورد قسمت‌هایی از درس به تشخیص استاد می‌تواند امر یادگیری را تسهیل کند.

۳. در مورد تمایل دانشجویان به انجام تکالیف خارج از کلاس در حالی که ۹۲ درصد دانشجویان نمونه ایرانی معتقدند که انجام تکالیف خارج از کلاس در یادگیری بهتر درس زبان انگلیسی به آن‌ها کمک می‌کند، فقط ۳۲/۶ درصد دانشجویان ترک این‌گونه فکر می‌کردند. نگرش مثبت دانشجویان ایرانی نسبت به انجام تکالیف خارج از کلاس فرصتی را در اختیار استادان قرار می‌دهد که شایسته است از آن در جهت تقویت یادگیری دانشجویان استفاده شود.

۴. در مورد نحوه اختصاص وقت به انجام تکالیف، دانشجویان ایرانی اولویت اول را «کسب آمادگی برای کلاس بعدی» عنوان کردند. شاید عدم دسترسی دانشجویان ایرانی به افراد انگلیسی زبان (محیط طبیعی) در ایران، آن‌ها را در یادگیری زبان انگلیسی به کتاب و نوار و آزمایشگاه (محیط مصنوعی) محدود کرده و این امر در نگرش آن‌ها نسبت به انجام تکالیف خارج از کلاس هم بی‌تأثیر نبوده است. بر عکس، دسترسی دانشجویان ترک به افراد انگلیسی زبان برای تمرین زبان، نگرش آن‌ها نسبت به تأثیر تکلیف خارج از کلاس و نوع اختصاص وقت به انجام این تکالیف را متأثر ساخته است. به هر حال اولویت اول نمونه ایرانی به معنای حساسیت دانشجویان و جدیت ایشان در کسب اطمینان از یادگیری مطالب درسی مربوط به هر جلسه درس است و این می‌تواند از ناحیه استادان به عنوان یک نقطه قوت مهمی تلقی گردد و از آن برای ارتقای کیفیت آموزش در کلاس استفاده شود.

۵. در مورد یادگیری درس در کلاس یا بیرون از کلاس، ۸۵/۷ دانشجویان ترک ترجیح می‌دادند بخشی از زمان یادگیری را در کلاس و بخشی را

شود پیشرفت کرده‌اند» مورد توافق دانشجویان و اساتید بود و هیچ‌گونه تفاوت معناداری بین نظر دو گروه مشاهده نگردید؛ همین‌طور در مورد گزینه سوم.

## بحث و نتیجه‌گیری

مقایسه نتایج حاصله از تحقیق انجام شده با همین عنوان در نمونه ترکیه‌ای نشان می‌دهد:

۱. در مورد رضایت دانشجویان از پیشرفت تحصیلی‌شان در درس زبان انگلیسی با این‌که در هر دو کشور تفاوت معناداری بین نظر دانشجویان و اساتید وجود نداشت، لکن در نمونه ترک ۷۰ درصد دانشجویان و اساتید نسبت به پیشرفت تحصیلی دانشجویان ناراضی بودند در حالی که در ایران ۶۹ درصد دانشجویان و ۷۱ درصد اساتید از پیشرفت تحصیلی خود در درس زبان انگلیسی رضایت داشتند.

۲. در مورد قالب گروهی کار در کلاس در حالی که در ترکیه دانشجویان روش انفرادی و دو نفره را ترجیح می‌دادند، در ایران دانشجویان کار در قالب گروه‌های کوچک را ترجیح می‌دادند و در هر دو کشور کار در قالب یک گروه بزرگ در کلاس طرفداران بسیار اندکی داشت. ضمناً در هیچ‌یک از دو نمونه، تفاوت معناداری بین نظر دانشجویان و استادان وجود نداشت. این امر نشان می‌دهد که در کشور ما، چون دانشجویان در گروه‌های کوچک فرصت طرح و بیان مطالب و مباحث و حک و اصلاح گفته‌هایشان را پیدا می‌کنند، ترجیح می‌دهند قبل از این‌که در حضور جمع دچار اشتباه شوند اشتباهاتشان را در جمع دوستانه و محدود با یکدیگر رفع کنند و بدین ترتیب خواهند توانست در جمع بهتر ظاهر شوند. بدین ترتیب تشکیل گروه‌های کوچک در کلاس برای مباحثه محدود

یک فعالیت حفظ کردنی یا نوشتاری است و شیوه مناسبی برای یادگیری لغات جدید نیست. تأکید بر مهارت‌های شنیداری - گفتاری مورد اشاره در بند ۶ زمینه را برای اصلاح رویکرد دانشجویان ایرانی در یادگیری لغات جدید نیز فراهم خواهد کرد.

۸. در مورد تصحیح اشتباهات، بیش‌ترین پاسخ مثبت دانشجویان ترک به گزینه «بعداً، به‌طور خصوصی» بود، در حالی که بیش‌ترین پاسخ مثبت دانشجویان ایرانی به گزینه «بلافاصله، در حضور جمع» تعلق داشت که هر چند با نظر اساتید در مورد ترجیحات دانشجویان ایرانی در تصحیح اشتباهات تفاوت معنادار داشت، لکن کار استاد را برای تصحیح اشتباهات دانشجویان در کلاس و تبدیل آن به فرصتی برای آموزش دیگران راحت‌تر خواهد کرد.

۹. اصلاح تکالیف توسط استاد یا دیگر دانشجویان، در نمونه‌های مربوط به هیچ‌یک از دو کشور موجب رنجش دانشجویان نگردید.

۱۰. در مورد رسانه‌های آموزشی، دانشجویان در هر دو نمونه بیش‌تر ترجیح می‌دادند به جای استفاده طولانی از تخته سیاه، از برنامه‌های دیداری شنیداری نیز استفاده کنند. در این مورد، استفاده از لوح‌های فشرده آموزشی زبان (که برای فراگیرندگان در سطوح مختلف توسط متخصصین آموزش زبان یا با نظارت آن‌ها تهیه شده‌اند) در کلاس می‌تواند کمک مؤثری به رعایت ترجیحات یادگیری دانشجویان کرده، آموزش را روزآمد کند و کیفیت آن‌را ارتقا بخشد.

۱۱. در مورد فعالیت‌های کلاسی دانشجویان، هر دو نمونه، بیش‌ترین امتیاز را به «صحبت کردن و یاد گرفتن گوش دادن به دیگر دانشجویان» و «یاد گرفتن مطالب فرهنگی» دادند که متأسفانه در نمونه ایرانی، اساتید از اهمیتی که دانشجویان برای تعامل

در بیرون از کلاس بگذرانند، در حالی که فقط ۴۷ درصد دانشجویان ایرانی این گزینه را انتخاب کردند که با توجه به دسترسی آسان دانشجویان به افراد و محیط‌های انگلیسی زبان در ترکیه و عدم دسترسی دانشجویان ایرانی، به‌خاطر شرایط متفاوت فرهنگی - اجتماعی دو کشور، این تفاوت قابل توجیه است، اما استفاده از آزمایشگاه زبان و ویدیو پروژکتور و یا حداقل نوار کاست توسط اساتید می‌تواند تا حدودی خلأ عدم دسترسی به محیط‌های طبیعی را با ایجاد محیط‌های مصنوعی جبران کرد.

۶. در مورد سبک‌های یادگیری دانشجویان که مهم‌ترین سؤال تحقیق بود دانشجویان ایرانی شنیدن و خواندن را بر کپی برداری از روی تابلو، شنیدن و یادداشت برداری، خواندن و یادداشت برداری و یا خلاصه‌نویسی و هر آنچه فعالیت نوشتاری به‌همراه دارد ترجیح می‌دادند، در حالی که دانشجویان ترک ضمن ترجیح دادن خواندن و نوشتن در سبک‌هایی که فعالیت نوشتاری دربر دارد فعال‌تر ظاهر شدند. در صورتی که اساتید از این نقطه قوت دانشجویان ایرانی که علاقه‌مندی به خواندن، نوشتن و تکرار کردن است، با اتخاذ رویکردی مناسب، استفاده شایسته کنند، با تقویت مهارت شنیداری گفتاری، سختی نوشتن برای دانشجویان کاهش یافته، زمینه برای روی آوری آن‌ها به نوشتن فراهم خواهد گردید و به آن علاقه‌مندتر خواهند شد.

۷. در مورد یادگیری لغات جدید، هر چند دانشجویان ترک کم‌تر لغات جدید را در جمله به‌کار می‌بردند، اما با فکر کردن در مورد لغاتی که می‌دانند و لغات جدید و نیز با حدس زدن معانی لغات جدید، رویکردی بالنسبه اصولی‌تر از دانشجویان ایرانی داشتند؛ چه ۵۰ درصد دانشجویان ایرانی با گفتن و نوشتن مکرر لغات جدید آن‌ها را یاد می‌گرفتند که

دیگر دانشگاه‌ها، الگویی ملی در مورد ترجیحات یادگیری دانشجویان در درس زبان انگلیسی به دست آید و انشاءالله در آینده اساتید بتوانند در تدوین استراتژی تدریس خود این ترجیحات را مد نظر قرار دهند.

### منابع

1. Corder, S.P. (1977) Language teaching and learning: a social encounter. In Brown, Yorio, and Crymes (Eds.), *On TESOL '77*. Washington, D.C.: TESOL.
2. Reid, J. (1987) The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-103.
3. Willing, K. (1987) *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.
4. Richards, J. and Lockhart, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
5. Nunan, D. (1989) Hidden agendas: The role of the learner in programme implementation In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.
6. Barkhuizen, G.P. (1998) Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context. *TESOL Quarterly*, 32, 85-108.
7. Block, D. (1994) A day in the life of a class: Teacher/learner perceptions of task purpose in conflict. *System*, 22, 473-486.
8. Block, D. (1996) A window on the classroom: Classroom events viewed from different angles. In K.M. Bailey and D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Bada, E. and Okan, Z. (2000) Students' Language Learning Preferences. *TESL-EJ*, Vol.4, No.3, pp.1-16.

دانشجو با دانشجو و یاد گرفتن مطالب فرهنگی قائلند بی اطلاع بودند. در این مورد پیشنهاد می شود با تقسیم کلاس به گروه‌های کوچک، امکان تعامل دانشجویان با یکدیگر در فرایند آموزش زبان فراهم گردد.

۱۲. در مورد ارزشیابی، دانشجویان هر دو نمونه، زمانی از میزان مهارت زبانی خود راضی خواهند بود که ببینند می‌توانند از آموخته‌های خود به‌طور عملی استفاده کنند. آن‌ها قضاوت‌های انتزاعی در مورد دانش و مهارت خود را واقع‌بینانه ارزیابی نکردند این امر نزد ایشان مقبولیتی نداشت.

۱۳. در مورد احساس رضایت از پیشرفت تحصیلی در درس زبان در هر دو نمونه ایرانی و ترک، دانشجویان کم‌ترین پاسخ مثبت را به احساس رضایت «از طریق گرفتن نمره» دادند؛ با این تفاوت که در نمونه ایرانی، تفاوت کاملاً معناداری بین نظر اساتید و دانشجویان در این رابطه وجود داشت. در هر دو نمونه، دانشجویان اولاً احساس رضایت را در این می‌دیدند که در خصوص آنچه قبلاً با مشکل مواجه بوده‌اند اعتماد به نفس به دست آورند و در مرحله بعد، کسی به آن‌ها بگوید پیشرفت کرده‌اند.

نویسنده اجرای این تحقیق را در دیگر دانشگاه‌ها توصیه می‌کند. با این امید که با انجام این تحقیق در