

بررسی رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

ذوالفقار رضائی رفیع^۱، معصومه رضائی منش^۲

^۱ کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه ریزی، کرج، ایران

^۲ کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج-ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی انجام شد. این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و از نظر داده‌ها کمی و از نظر ماهیت و نوع مطالعه همبستگی می‌باشد. زیرا بدون آن که متغیر مستقل را دست‌کاری کنیم، نمی‌توانیم رابطه‌ی آن را با متغیر وابسته بسنجیم. جامعه‌ی آماری را در این پژوهش، کلیه‌ی دانش‌آموزان دوره ابتدایی (سه ساله دوم) آموزش و پرورش ناحیه دو کرج، به تعداد ۱۹۸۹۱ نفر تشکیل می‌دهد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کورکان محاسبه گردید و بر اساس روش تصادفی خوشه‌ای و طبقه‌ای، نمونه‌ای شامل ۳۸۸ نفر دانش‌آموز (۲۰۵ نفر پسر و ۱۸۳ نفر دختر)، جهت اجرای تحقیق انتخاب شد. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی سبک‌های یادگیری (گُلِب) و نتایج آزمون هماهنگ پیشرفت تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با روش‌های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس یک راهه مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی رابطه‌ای وجود ندارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بیشتر دانش‌آموزان از بین چهار روش یادگیری، روش‌های آزمایشگری فعال و مشاهده‌ی تأملی را ترجیح داده‌اند. همچنین آزمودنی‌ها از چهار سبک یادگیری، به سبک‌های جذب‌کننده و واگرا گرایش بیشتری نشان داده‌اند.

واژه‌های کلیدی: سبک‌های یادگیری، گُلِب، دانش‌آموزان ابتدایی، پیشرفت تحصیلی

مقدمه

امروزه نظام تعلیم و تربیت هر جامعه زیربنای توسعه اجتماعی - اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آن جامعه به شمار می‌رود. بررسی عوامل پیشرفت جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه‌ی این کشورها از آموزش و پرورش توانمند، مؤثر و کارآمدی برخوردارند (سیف، ۱۳۸۰).

عوامل مؤثر بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بسیار گسترده و وسیع هستند. شناسایی این عوامل و رفع مشکلات نارسایی‌ها در سیستم آموزشی بسیار مهم است. یکی از این عوامل سبک یادگیری دانش‌آموز است که می‌تواند بر جریان یادگیری تأثیر داشته باشد. به باور کُلب^۱ (۱۹۸۴)، سبک شیوه‌ای است برای یادگیری، شناخت و تفکر، سبک با توانایی فراگیر برابر نیست بلکه روشی است که به وسیله‌ی آن می‌توان توانایی‌های خود را به کار برد. همان‌گونه که توانایی فرد در زندگی بسیار مهم است، شناخت سبک‌های یادگیری نیز دارای اهمیت است (آقاجانی، خرمایی، رجبی و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۱). بسیاری از نظریه‌پردازان یادگیری معتقدند که سبک یادگیری باید با سبک آموزش منطبق باشد تا حداکثر موفقیت در یادگیرندگان به دست آید (باستابل^۲، ۲۰۰۶). چرا که تناسب تدریس معلمان با سبک یادگیری دانش‌آموزان باعث تقویت انگیزه‌ی یادگیری و نیز پیشرفت تحصیلی می‌گردد (رسولی‌نژاد، ۱۳۸۵).

ون واینن^۳ (۱۹۹۷) معتقد است که اگر معلمین روش پردازش اطلاعات فراگیران را بدانند و روش‌های آموزش خود را متناسب با آن تغییر دهند، یادگیری فراگیران افزایش می‌یابد.

در واقع وجود ابزاری معتبر برای اندازه‌گیری سبک‌های یادگیری می‌تواند به شناخت دقیق‌تر سبک‌های یادگیری منتهی شود و بر مبنای این شناخت می‌توان به فراگیری برای افزایش یادگیری و تقویت خودشکوفایی آن‌ها کمک کرد. این سبک‌ها از سویی بر اساس تفاوت‌های فردی و از سویی دیگر تحت تأثیر محیط شکل می‌گیرند (همایونی و کدیور، ۱۳۸۵).

در حقیقت یکی از مؤثرترین رویکردها در مطالعه‌ی یادگیری افراد، نظریه‌ی سبک‌های یادگیری کُلب است. بر طبق نظریه‌ی کُلب، یادگیری یک فرایند چهار مرحله‌ای است که شامل: تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال است (رجبی، ۱۳۹۱).

پژوهش‌های انجام شده در رابطه با سبک‌های یادگیری نشان داده‌اند که اگر با توجه به ترجیحات افراد در دریافت و پردازش اطلاعات به آن‌ها آموزش داده شود، پیشرفت تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد (موری، ۱۹۸۰)؛

^۱ -Kolb

^۲ -Bastabl

^۳ -Van Wynen

اسپیرز، ۱۹۸۳؛ ستل، ۱۹۸۹؛ کلاواس، ۱۹۹۴؛ بریو، ۱۹۹۵؛ سولیوان، ۱۹۹۷؛ لاولیس^۴، ۲۰۰۲؛ به نقل از علی آبادی، ۱۳۸۳).

یافته‌های براون^۵ (۱۹۹۴؛ به نقل از کانگ، ۱۹۹۹) نشان می‌دهد که: «وقتی سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان با رویکردهای هم‌خوان در تدریس هماهنگ می‌شود، انگیزش، عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.»

بر همین اساس موضوع پژوهش حاضر را «بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دوره‌ی سه‌ساله‌ی دوم ابتدایی، بر پیشرفت تحصیلی آنان در آموزش و پرورش ناحیه دو کرج» تشکیل خواهد داد.

بیان مساله

در بیشتر تعاریف سبک‌های یادگیری و شناختی، سبک یادگیری را روش ترجیحی یا معمول فرد برای یادگیری تعریف کرده‌اند. گُلب (۱۹۷۴) سبک یادگیری را روش فرد در تاکید بر برخی توانایی‌های یادگیری نسبت به دیگر توانایی‌های یادگیری قلمداد می‌کند. با توجه به این که ۴۹ درصد از تمام مقالات مربوط به سبک‌های یادگیری حداقل یک بار به گُلب ارجاع داده شده است، نشان دهنده‌ی اعتبار و نقش ایشان در گسترش دانش سبک‌های یادگیری است. وی معتقد است آگاهی افراد از پیامدهای سبک‌های یادگیری خود و دیگر روش‌های یادگیری در دسترس، مزیت‌هایی برای آنان دارد (استرنبرگ^۶ و گریگورنکو^۷، ۱۹۹۵).

از نظر گُلب، یادگیرندگان در هنگام یادگیری دو وظیفه‌ی اصلی دارند، که با ترجیحات دو قطبی متمایزی آن‌ها را انجام می‌دهند. اولین وظیفه‌ی آنان کسب تجارب یا درک اطلاعات است، که با یکی از این دو روش صورت می‌گیرد: عینی یا انتزاعی. دومین وظیفه‌ی یادگیرندگان نیز پردازش یا تبدیل اطلاعات است، که با یکی از این دو روش صورت می‌گیرد: مشاهده‌ی تأملی یا آزمایشگری فعال (پیرز^۸، ۲۰۰۰). به طور کلی در نظریه‌ی گُلب، چهار بعد یا چهار شیوه‌ی اصلی برای یادگیری وجود دارد: تجربه‌ی عینی^۹؛ در این مرحله از چرخه‌ی یادگیری، فرد از طریق تجربیات ویژه، ارتباط با مردم و حساسیت به احساسات افراد و اشیاء را یاد می‌گیرد. وی در این

^۴ -Murray, Spears, Seattle, Sullivan & Lovelace

^۵ -Brown

^۶ - Sternberg

^۷ - Grigorenko

^۸ - Peirce

^۹ -Concrete Experience (CE)

مرحله به احساسات خود اعتماد می‌کند و نمی‌تواند ذهنی باز داشته باشد. **مشاهده‌ی تأملی**^{۱۰}؛ این بعد شامل مشاهده‌ی دقیق قبل از قیاس و قضاوت، نظاره‌ی چیزها و اشیاء از جنبه‌های مختلف و جستجوی مفاهیم و معنای چیزها را دربرمی‌گیرد. وی به عینیت، حوصله و قضاوت دقیق متکی است، ولی الزاماً اقدامی انجام نمی‌دهد. همچنین، فرد برای تشکیل عقاید خود به افکار و نظریه‌ها مراجعه می‌کند. **مفهوم‌سازی انتزاعی**^{۱۱}؛ این بعد تحلیل منطقی دیدگاه‌ها، طراح‌ی اصولی و منظم و ادراک عقلانی موقعیت‌ها می‌شود. در این مرحله فرد برای درک مسائل و موقعیت‌ها بیشتر از منطق و تفکر استفاده می‌کند تا احساس. **آزمایشگری فعال**^{۱۲}؛ این بعد توان فراهم‌آوری اسباب کار، ریسک و تأثیرگذاری در افراد و وقایع را در طول عمل شامل می‌شود. در این مرحله، یادگیری شکلی فعال می‌یابد و فرد صرفاً موقعیت را مشاهده نمی‌کند، بلکه علاقه‌ای واقعی و روی آورد فعالی به مسأله دارد.

امروزه تعداد متقاضیان تحصیل در مقاطع و زمینه‌های مختلف به هیچ وجه قابل مقایسه با گذشته‌ی نه چندان دور نیست. البته این تفاوت فقط از نظر تعداد نیست، بلکه امروز ناهمگونی بین افراد بسیار بیشتر از گذشته شده است. این امر اهمیت توجه به موضوع سبک‌های یادگیری و شناختی^{۱۳} را از هر زمان دیگری بیشتر می‌کند. با توجه به ناهمگونی موجود، برای بالا بردن کیفیت آموزش و پرورش، یکی از کارهایی که می‌توان انجام داد توجه به سبک‌های یادگیری و شناختی و تفکر ناهمگون دانش‌آموزان است (به نقل از امامی پور، شمس؛ کتاب سبک‌های یادگیری و شناختی)

با توجه به آن چه گفته شد و سایر مطالب، پژوهشگر به دنبال تبیین رابطه‌ی سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی با پیشرفت تحصیلی آنان در دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج است. در واقع پژوهشگر قصد دارد بررسی کند که بین کاربست سبک‌های یادگیری گلب و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چه رابطه‌ای وجود دارد.

اهمیت پژوهش

این عقیده که تفاوت‌های افراد در یادگیری صرفاً ناشی از تفاوت‌های آن‌ها در هوش و توانایی است تا مدت‌ها در دنیای تعلیم و تربیت پذیرفته شده بود، اما بعدها تغییر یافت؛ پژوهشگران نشان دادند که دانش‌آموزان

^{۱۰} - Reflective Observation (RO)

^{۱۱} - Abstract Conceptualization (AC)

^{۱۲} - Active Experimentation (AE)

^{۱۳} - learning and cognitive styles

سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند، یعنی اطلاعات را از طریق صافی‌های متفاوتی پالایش و دست‌کاری می‌کنند. مارتون^۴ (۱۹۸۸) مسائل مربوط به فرآیند یادگیری را دو بخش کرده است: (۱) چه چیزی آموخته می‌شود؟ (۲) چگونه آموخته می‌شود؟ روی‌آورد‌های مختلفی در پاسخگویی به سؤال دوم مطرح شده‌اند؛ از جمله نظریه‌های مربوط به «سبک‌های یادگیری» و «سبک‌های شناختی» (بال^۵، ۱۹۹۹).

یکی از تفاوت‌های اساسی بین سبک‌های یادگیری و شناختی در تعداد ابعاد یا مؤلفه‌های آن‌هاست: سبک شناختی دو قطبی است، در حالی که سبک یادگیری ابعاد بیشتری دارد و معمولاً به صورت این یا آن نیست؛ فرد یا این بعد یا آن بعد را دارد، اما فقدان یک بعد به منزله وجود بعد متضاد آن نیست (همان منبع).

استرنبرگ^۶ (۱۹۹۷) معتقد است سبک‌ها مانند توانایی‌ها تا حدود زیادی حاصل تعامل فرد با محیط و قابل توسعه و تحول‌اند. بنابراین سبک‌ها ثابت نیستند بلکه سیال‌اند، به این معنی که سبک‌های متفاوت چه بسا در موقعیت‌های متفاوتی به کار گرفته شوند: فردی که در یک موقعیت به سبک خاصی عمل می‌کند ممکن است در موقعیتی دیگر به سبک دیگری عمل کند. پس، هر چند افراد بیشتر سبک خاصی دارند و آن را به کار می‌گیرند، اما در چارچوب آن سبک محبوس نمی‌مانند و قادرند سبک‌های مختلف خود را با موقعیت‌ها و تکالیف مختلف هماهنگ سازند. دارا بودن نیم‌رخ از سبک‌ها به خودی خود نه خوب است نه بد، زیرا مهم هماهنگی و انطباق آن‌ها با یک موقعیت یا تکلیف خاص است. امروزه کاملاً مشخص شده است که تفاوت‌های افراد در یادگیری فقط تا حدی به هوش و توانایی‌های آن‌ها بستگی دارد، بنابراین عوامل دیگری نظیر ویژگی‌های شخصیتی، دشواری تکلیف‌ها و تفاوت سبک‌ها نیز در این امر دخیل‌اند. «سبک» سطح هوش یا صفت شخصیتی نیست، بلکه تعامل هوش با شخصیت است (همان منبع).

به رغم توجه روزافزون بسیاری از کشورها به سبک‌های یادگیری و شناختی و پژوهش در این قلمروها، دانش موجود و پژوهش‌های انجام شده در این زمینه در ایران بسیار محدود است. این آمار ضعیف در کشورمان بر ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر و کاربرد یافته‌های پژوهشی و علوم جدید در موقعیت‌های واقعی تأکید دارد. به علاوه تاکنون پژوهشی که در زمینه‌ی سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان در دوره‌ی ابتدایی صورت گرفته باشد بسیار کم و انگشت‌شمار است، لذا انجام این پژوهش بسیار ضروری و لازم به نظر می‌رسد.

در مجموع پژوهش حاضر از دو جنبه دارای اهمیت است:

^۴ - Marton

^۵ - Bull

^۶ - Sternberg

الف) اهمیت نظری؛ امید است بتوان بین متغیرهای مورد مطالعه، فرضیه‌های قابل قبولی ارائه نمود که این مهم می‌تواند از لحاظ نظری حائز اهمیت باشد.

ب) اهمیت کاربردی؛ امید است بتوان راهکارهای مفیدی در اختیار معلمان، به ویژه معلمان دوره‌ی ابتدایی در خصوص کاربست سبک‌های مناسب یادگیری ارائه نمود که این مهم نیز از لحاظ عملی بسیار حائز اهمیت است.

اهداف پژوهش

هدف کلی: بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج.

اهداف جزئی:

۱. بررسی تأثیر روش یادگیری تجربه عینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج.

۲. بررسی تأثیر روش یادگیری مشاهده‌ی تأملی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج.

۳. بررسی تأثیر روش یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج.

سؤال‌های پژوهش

سؤال اصلی: سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان چه تأثیری بر پیشرفت تحصیلی آنان در دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج دارد؟

سؤال‌های فرعی:

۱. روش یادگیری تجربه عینی چه تأثیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج دارد؟

۲. روش یادگیری مشاهده‌ی تأملی چه تأثیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج دارد؟

۳. روش یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی چه تأثیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج دارد؟

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: روش یادگیری تجربه عینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج تأثیر مستقیم دارد.

فرضیه دوم: روش یادگیری مشاهده تأملی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه‌ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج تأثیر مستقیم دارد.

فرضیه سوم: روش یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه‌ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج تأثیر مستقیم دارد.

تعاریف مفاهیم و متغیرهای پژوهش

الف) تعاریف مفهومی

۱. **سبک‌های یادگیری:** در بیشتر تعاریف سبک‌های یادگیری و شناختی، سبک یادگیری را روش ترجیحی یا معمول فرد برای یادگیری تعریف کرده‌اند. گُلب (۱۹۷۴) سبک یادگیری را روش فرد در تاکید بر برخی توانایی‌های یادگیری نسبت به دیگر توانایی‌های یادگیری قلمداد می‌کند که شامل دو سطح می‌باشد (سوزان امامی‌پور و حسن شمس اسفندآباد، ۱۳۸۶).

الف) ترجیحات یادگیری؛ ۱- تجربه‌ی عینی ۲- مشاهده‌ی تأملی ۳- مفهوم‌سازی انتزاعی ۴- آزمایشگری فعال

ب) سبک‌های یادگیری؛ ۱- سبک واگرا ۲- سبک هم‌گرا ۳- سبک جذب‌کننده ۴- سبک انطباق‌یابنده

لف) ترجیحات یادگیری:

➤ **تجربه‌ی عینی؛** در این روش، فرد از طریق تجربیات ویژه، ارتباط با مردم و حساسیت به احساسات افراد و اشیاء را یاد می‌گیرد. وی در این مرحله به احساسات خود اعتماد می‌کند و نمی‌تواند ذهنی باز داشته باشد.

➤ **مشاهده‌ی تأملی؛** این بعد شامل مشاهده‌ی دقیق قبل از قیاس و قضاوت، نظاره‌ی چیزها و اشیاء از جنبه‌های مختلف و جستجوی مفاهیم و معنای چیزها را دربرمی‌گیرد. وی به عینیت، حوصله و قضاوت دقیق متکی است، ولی الزاماً اقدامی انجام نمی‌دهد. همچنین، فرد برای تشکیل عقاید خود به افکار و نظریه‌ها مراجعه می‌کند.

➤ **مفهوم‌سازی انتزاعی؛** این بعد شامل تحلیل منطقی دیدگاه‌ها، طراحی اصولی و منظم و ادراک عقلانی موقعیت‌ها می‌شود. در این مرحله فرد برای درک مسائل و موقعیت‌ها بیشتر از منطق و تفکر استفاده می‌کند تا احساس.

➤ **آزمایشگری فعال؛** این بعد توان فراهم‌آوری اسباب کار، ریسک و تأثیرگذاری در افراد و وقایع را در طول عمل شامل می‌شود. در این مرحله، یادگیری شکلی فعال می‌یابد و فرد صرفاً موقعیت را مشاهده نمی‌کند، بلکه علاقه‌ای واقعی و روی‌آورد فعلی به مسأله دارد.

ب) سبک‌های یادگیری:

❖ **سبک واگرا؛** این افراد بیشترین توانایی را در دیدن موقعیت‌های عینی از دیدگاه‌های مختلف دارند و متمایل به رابطه با دیگران، هیجانی و دارای قوه‌ی تصور بالا هستند.

❖ **سبک هم‌گرا**؛ این افراد بیشترین توانایی را در کاربرد اندیشه‌ها و نظریه‌ها دارند و ترجیح می‌دهند با مسائل فنی سروکار داشته باشند نه مسائل اجتماعی و بین فردی. سبک یادگیری هم‌گرا در مشاغل تخصصی و فناوری نقش مؤثری ایفا می‌کند.

❖ **سبک جذب‌کننده**؛ این افراد بیشترین توانایی را در درک و ترکیب اطلاعات فراوان به صورت موجز و منطقی دارند و دوست دارند مدل‌های نظری ایجاد کنند. در استدلال استقرایی و جذب مشاهدات مجزا به صورت یکپارچه مهارت دارند. این سبک برای مشاغلی که مستلزم اطلاعات و دانش‌اند مفید است.

❖ **سبک انطباق‌یابنده**؛ این افراد بیشترین توانایی را در یادگیری تجارب دست اول دارند و از اجرای طرح‌هایی که آن‌ها را با تجارب تازه و چالش‌برانگیز درگیر می‌سازد بسیار لذت می‌برند. ریسک‌پذیری بالایی دارند. این سبک برای مشاغل فعال نظیر بازاریابی و فروشندگی مؤثر است.

۲. **پیشرفت تحصیلی**: پیشرفت تحصیلی، معلومات یا مهارت‌های اکتسابی عمومی یا خصوصی در موضوعات درسی است که معمولاً به‌وسیله‌ی آزمایش‌ها و نشانه‌ها یا هر دو - که معلمان برای دانش‌آموزان وضع می‌کنند - اندازه‌گیری می‌شود (شعاری‌نژاد، ۱۳۶۴: ۱۹۸).

ب) تعاریف عملیاتی

۱. **سبک‌های یادگیری**: در پژوهش حاضر سبک‌های یادگیری بر اساس پرسشنامه‌ی ۱۲ سؤالی گُلب (۲۰۰۱) به دست آمده است که این ابزار چهار بعد یا روش یادگیری را به شرح زیر می‌سنجد؛

هر کدام از این ۱۲ تا سؤال چهار جواب دارد که در همه‌ی سؤال‌ها؛

- جواب اول روش یادگیری **تجربه‌ی عینی** را می‌سنجد.

- جواب دوم روش یادگیری **مشاهده‌ی تأملی** را می‌سنجد.

- جواب سوم روش یادگیری **مفهوم‌سازی انتزاعی** را می‌سنجد.

- جواب چهارم روش یادگیری **آزمایشگری فعال** را می‌سنجد.

از تفریق تجربه‌ی عینی از مفهوم‌سازی انتزاعی (عدد محور عمودی) و مشاهده‌ی تأملی از آزمایشگری فعال

(عدد محور افقی) چهار سبک یادگیری ایجاد می‌شود. بدین ترتیب که؛

- عدد محور عمودی $> 3/8$ و عدد محور افقی $> 5/9$ بیانگر سبک یادگیری **واگرا** می‌باشد.

- عدد محور عمودی $< 3/8$ و عدد محور افقی $< 5/9$ بیانگر سبک یادگیری **همگرا** می‌باشد.

- عدد محور عمودی $< 3/8$ و عدد محور افقی $> 5/9$ بیانگر سبک یادگیری **جذب‌کننده** می‌باشد.

- عدد محور عمودی $> 3/8$ و عدد محور افقی $< 5/9$ بیانگر سبک یادگیری **انطباق‌یابنده** می‌باشد.

۲. **پیشرفت تحصیلی:** منظور از پیشرفت تحصیلی در این پژوهش، رتبه‌ای است که آزمودنی از آزمون پیشرفت تحصیلی (که به صورت هماهنگ در کلیه‌ی مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج، دیماه ۱۳۹۳ برگزار شد) کسب کرده است.

متغیرهای پژوهش

متغیر مستقل: در پژوهش حاضر سبک‌های یادگیری کُلب که شامل چهار نوع ترجیح روش یادگیری (تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال) و چهار نوع سبک یادگیری (واگرا، انطباق‌یابنده، همگرا و جذب‌کننده) می‌باشد به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شده است.

متغیر وابسته: در پژوهش حاضر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است.

پیشینه تحقیق

مطالعه‌ی تاثیر تفاوت‌های فردی در یادگیری از دیر باز مورد توجه پژوهشگران، نظریه‌پردازان یادگیری و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. تلاش برای درک چگونگی یادگیری بشر در سال ۴۲۷ قبل از میلاد، هنگامی که سقراط و افلاطون با نظریه‌های فیلسوفانه‌ی خود سرچشمه‌ی دانش را کاویدند، آغاز شد. اما، فرضیه‌سازی رسمی در مورد تفاوت‌های یادگیری هنگامی آغاز شد که هرب تلان در سال ۱۹۵۴ اصطلاح (سبک یادگیری) را مطرح کرد. پژوهش‌های بسیاری در مورد سبک‌های یادگیری بر اساس مدل کُلب انجام گرفته است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود؛

میزان استفاده از سبک‌های یادگیری در کشورهای مختلف و در کشور ایران متفاوت گزارش شده است. مثلاً بیشترین سبک یادگیری در دانشجویان پرستاری عربستان را همگرا، استرالیا را واگرا، کانادا را جذب‌کننده و ایالت اوشکاش آمریکا را انطباق‌یابنده گزارش کرده‌اند. در ایران نیز انواع سبک‌های یادگیری در استان‌های مختلف به طور متفاوت گزارش شده است. حتی در اصفهان در سه زمان مختلف، فراوانی‌های متفاوتی برای استفاده از سبک‌های یادگیری گزارش گردیده است. روش‌های متفاوت آموزش و یادگیری متناسب با هرکدام از سبک‌های یادگیری وجود دارد و عدم تطبیق سبک یادگیری با شیوه‌ی تدریس منجر به اُفت یادگیری می‌شود. (الهام ایمانی و همکاران . ۱۳۹۳)

فیلبین^{۱۷} (۱۹۹۵): تفاوت مردان و زنان در سبک‌های یادگیری را بررسی کرد. نتایج این بررسی نشان داد که تقریباً نیمی از مردان (۴۸ درصد) جذب‌کننده بوده‌اند، در حالی که تنها ۲۰ درصد زنان این‌گونه بوده‌اند.

^{۱۷} - Philbin

لینچ^{۱۸}، ولفل^{۱۹}، استیل^{۲۰} و هانسن^{۲۱} (۱۹۹۸): در تحقیقی که روی ۲۲۷ نفر از دانشجویان سال سوم پزشکی انجام دادند، ارتباط بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج به دست آمده نشان داد که سبک‌های یادگیری با عملکرد دانشجویان رابطه‌ی مثبت دارد.

کرونول^{۲۲} و مانفردو^{۲۳} (۱۹۹۴): در تحقیقی که روی ۷۴ آزمودنی انجام دادند، تفاوت معنی داری بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی یافتند. با استفاده از آزمون‌های تعقیبی مشخص شد که افراد با سبک یادگیری تفکر انتزاعی از بالاترین نمره‌ها در پیشرفت تحصیلی برخوردارند.

مونت گمری و گرات (۱۹۹۸): نشان داده‌اند که دانشجویان زن رشته‌ی مهندسی بیشتر از مردان دانشجوی این رشته با معدل یادگیری فعال هماهنگی دارند. آن‌ها در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که دانشجویان رشته‌ی معماری نیز حتی در سطح بالاتری چنین تمایلی دارند.

سولومون (۱۹۹۹): در بررسی گسترده‌ی دانشجویان یادگیرنده، ۸۰ درصد را فعال، ۵۵ درصد را دیداری و ۶۰ درصد را متوالی یافته است. ون زواننبرگ^{۲۴} و همکاران (۲۰۰۰) رابطه‌ی سبک‌های یادگیری فلدر و سولومان را با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه قرار دادند؛ رابطه‌ای بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی وجود نداشت.

حسینی لرگانی (۱۳۷۷): رابطه‌ی بین سبک‌های یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، فنی - مهندسی و پزشکی را مورد بررسی قرار داد؛ دانشجویان علوم انسانی بیشتر انطباق یابنده، دانشجویان پزشکی جذب کننده و دانشجویان فنی - مهندسی واگرا بوده‌اند. گفتنی است که سن و جنس با سبک‌های یادگیری رابطه‌ی معنی داری نداشته است.

رحمانی شمس (۱۳۷۹): ایشان نیز در بررسی‌ای مشابه با حسینی لرگانی، نشان داد که دانشجویان علوم انسانی بیشتر به سبک انطباق یابنده، دانشجویان پزشکی به سبک جذب کننده و دانشجویان فنی - مهندسی به سبک واگرا و دانشجویان رشته‌ی هنر به سبک هم‌گرا گرایش دارند.

^{۱۸} -Lynch

^{۱۹} - Woelfl

^{۲۰} - Steele

^{۲۱} -Hanssen

^{۲۲} -Crwnwell

^{۲۳} -Manferdo

^{۲۴} - Van Zwanenberg

یارمحمدی واصل (۱۳۷۹): سبک‌های دانشجویان و استادان رشته‌های علوم انسانی، فنی - مهندسی، پزشکی و هنر را مورد مقایسه قرار داد؛ استادان و دانشجویان رشته‌های علوم انسانی سبک انطباق یابنده، رشته‌های فنی - مهندسی سبک هم‌گرا، رشته‌های پزشکی سبک جذب کننده و رشته‌های هنر سبک واگرا داشته‌اند.

همایونی و دیگران (۱۳۸۱): رابطه‌ی سبک‌های یادگیری کُلب (هم‌گرا، واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده) و سبک‌های شناختی ویتکین (وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه) و نقش آن در انتخاب رشته‌ی دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان رشته‌های علوم ریاضی، تجربی و انسانی را بررسی کردند؛ افراد ناوابسته به زمینه و افراد هم‌گرا و جذب کننده بیشتر به رشته‌های علوم انسانی گرایش دارند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی، از نظر داده‌ها کمی و از نظر ماهیت و نوع مطالعه همبستگی می‌باشد. زیرا بدون آن که متغیر مستقل را دست‌کاری کنیم، می‌خواهیم رابطه‌ی آن را با متغیر وابسته بسنجیم. در این تحقیق ابتدا پرسشنامه‌ی سبک‌های یادگیری کُلب (LSI)، بین دانش‌آموزان گروه نمونه‌ی انتخاب شده توزیع می‌شود و پس از آن داده‌های به دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. سپس چگونگی پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان بر اساس نتایج حاصل از آزمون پیشرفت تحصیلی که به صورت هماهنگ دیماه ۱۳۹۳ در کلیه‌ی مدارس ابتدایی ناحیه دو کرج برگزار شد، گردآوری و مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

جامعه^{۲۵} آماری، حجم نمونه^{۲۶} و روش نمونه‌گیری^{۲۷}

جامعه‌ی آماری را در این پژوهش، کلیه‌ی دانش‌آموزان دوره ابتدایی (سه ساله دوم) آموزش و پرورش ناحیه دو کرج، به تعداد ۱۹،۸۹۱ نفر تشکیل می‌دهد. جهت محاسبه‌ی حجم نمونه از فرمول کوکران ($n = \frac{Z^2 pq}{e^2}$) استفاده گردید و بر اساس روش تصادفی خوشه‌ای و طبقه‌ای نمونه‌ای شامل ۳۸۸ نفر دانش‌آموز (۲۰۵ نفر پسر و ۱۸۳ دختر)، جهت اجرای تحقیق انتخاب شد. آزمودنی‌های پژوهش (۳۸۸ نفر) پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری کُلب را پر کردند. سپس نتایج آزمون پیشرفت تحصیلی آنان نیز از معلمان آن‌ها جمع‌آوری شد.

۲۵. Population

۲۶. Sample Size

۲۷. Method Sampeling

ابزار^{۲۸} پژوهش

پژوهش حاضر از حیث روش میدانی و ابزار مورد استفاده عبارتند از:

۱. پرسش نامه سبک‌های یادگیری **کُلب (LSI)**: این پرسشنامه شامل دوازده سؤال می‌باشد که برای هریک از سؤال‌ها ۴ پاسخ پیشنهاد می‌دهد. فراگیران باید پاسخ‌های پیشنهادی را از نمره‌ی ۱ تا ۴ (با توجه به مطابقت داشتن پاسخ پیشنهادی با یادگیری‌شان خیلی کم، اندکی، تاحدی، کاملاً) رتبه‌بندی کنند. کُلب در نسخه‌ی سوم پرسشنامه‌ی سبک یادگیری در سال ۱۹۹۹، براساس ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی تست بعد از هشت هفته برای سنین ۱۸ تا ۲۴ در نمونه‌ای ۷۰۵ نفری، پایایی پرسشنامه را به‌دست آورد. در ایران نیز، پرسشنامه‌ی سبک یادگیری کُلب را حسینی لرگانی (۱۳۷۷) روی نمونه‌ای از دانشجویان اجرا و پایایی آن را براساس ضریب آلفای کرونباخ محاسبه کرده است. نتایج برخی پژوهش‌ها به شرح زیر است:

جدول ۳ - ۱ نتایج برخی پژوهش‌های صورت گرفته جهت بررسی پایایی پرسشنامه سبک‌های یادگیری کُلب

پژوهشگر	تعداد نمونه	بهم‌سازی انتزاعی	تجربه‌ی عینی	زمایشگری فعال	ناهده‌ی تأملی
رابل و استوت (۱۹۹۰)	۳۲۳	٪۷۲	٪۷۲	٪۷۳	٪۷۵
رابل و استوت (۱۹۹۱)	۴۰۳	٪۷۸	٪۶۷	٪۷۸	٪۷۸
کُلب (۱۹۹۹)	۷۰۵	٪۴۹	٪۵۱	٪۴۷	٪۵۳
کایس (۲۰۰۵)	۲۲۱	٪۸۳	٪۸۱	٪۸۴	٪۷۸
حسینی لرگانی (۱۳۷۷)	۴۱۰	٪۷۷	٪۶۸	٪۷۶	٪۶۸
زدی و محمدزاده (۱۳۸۶)	۲۱۰	٪۶۵	٪۶۴	٪۶۷	٪۷۴
اکبر رضایی (۱۳۸۹)	۴۳۹	٪۵۴	٪۷۲	٪۶۶	٪۷۱

روایی سازه‌ی پرسشنامه‌ی سبک‌های یادگیری کُلب آزمایش شده است. پژوهش‌های انجام شده از روایی

بالای این پرسشنامه حکایت دارد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها^{۲۹}

در پژوهش حاضر علاوه بر توصیف آماری داده‌ها که با استفاده از رسم جداول توزیع فراوان، جداول مشخصه‌های آماری و نمودارها صورت گرفته است، از آزمون‌های آماری موسوم به همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز استفاده شده است.

۴-۱-۵- شاخص‌های توصیفی

به منظور تلخیص مطالب از روش‌های آماری توصیفی (حداقل، حداکثر، میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) استفاده شده است.

۲۸ . Instruments

۲۹ -Methods of data analysis

جدول ۴ - ۸ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها	حداقل	بیشتر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
یادگیری تجربه‌ی عینی	۶,۰۰	۴۲,۰	۲۵,۶۸۸	۵,۶۹۷۲۰	.۱۱۸	-.۰۹۰
یادگیری مشاهده‌ی تأملی	۱۰,۰۰	۴۵,۰	۳۱,۳۲۹	۴,۵۲۴۳۵	-.۲۵۵	۱,۱۲۹
یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی	۵,۰۰	۴۵,۰	۳۰,۳۴۲	۵,۱۴۲۲۷	-.۰۲۵	۱,۳۱۵
یادگیری آزمایشگری فعال	۶,۰۰	۴۷,۰	۳۲,۳۸۹	۵,۵۴۵۷۳	-.۴۳۵	۱,۱۰۸

با توجه به جدول ۴-۸ توزیع نمرات همه متغیرهای پژوهش دارای کجی منفی هستند. به عبارتی دیگر مکعب مجموع نمرات آن از میانگین، عددی منفی است و نمرات اکثر افراد در این مقیاس از میانگین بیشتر است. توزیع نمرات یادگیری آزمایشگری فعال بیشترین و توزیع نمرات یادگیری مفهوم سازی انتزاعی کمترین کجی را دارد. توزیع نمرات همه‌ی متغیرها به غیر از یادگیری تجربه‌ی عینی دارای کشیدگی مثبت است. بدین معنی که نمره اکثر افراد در این مقیاس‌ها نزدیک به میانگین قرار دارد. توزیع نمرات یادگیری مفهوم سازی انتزاعی بیشترین کشیدگی و توزیع یادگیری تجربی عینی کمترین کشیدگی را دارد.

یافته‌های استنباطی

۴-۲ تحلیل داده‌ها

به منظور تأیید توصیف داده‌ها و تعمیم نتایج پژوهش به جامعه‌ای که نمونه از آن استخراج شده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی استفاده شده است که نتایج آن به ترتیب در جداول زیر آورده شده است.

۴-۲-۱ فرضیه‌ی اول

روش یادگیری تجربه‌ی عینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج تأثیر مستقیم دارد.

جدول ۴-۹ نتایج ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین یادگیری تجربه عینی با پیشرفت تحصیلی

نام متغیر وابسته	نام متغیر مستقل	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تفسیر
پیشرفت تحصیلی	دگیری تجربه عینی	-۰/۰۷۳	۰,۱۵۴	رابطه غیر معنادار است.

همان طور که در جدول فوق قابل مشاهده است، رابطه بین یادگیری تجربه عینی با پیشرفت تحصیلی غیر معنادار است.

۴-۲-۲ فرضیه دوم

روش یادگیری مشاهده تأملی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج تأثیر مستقیم دارد.

جدول ۴-۱۰ نتایج ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین یادگیری مشاهده ای و پیشرفت تحصیلی

نام متغیر وابسته	نام متغیر مستقل	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تفسیر
پیشرفت تحصیلی	یادگیری مشاهده‌ی تأملی	۰/۰۲۹	۰,۵۷۲	رابطه غیر معنادار است.

همان طور که در جدول فوق قابل مشاهده است، رابطه بین یادگیری مشاهده‌ای و پیشرفت تحصیلی غیر معنادار است.

۴-۲-۳ فرضیه سوم

روش یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم سه ساله‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو کرج تأثیر مستقیم دارد.

جدول ۴-۱۱ نتایج ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و پیشرفت تحصیلی

نام متغیر وابسته	نام متغیر مستقل	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تفسیر
پیشرفت تحصیلی	یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی	۰/۰۶۹	۰,۱۷۶	رابطه غیر معنادار است.

همان طور که در جدول فوق قابل مشاهده است، رابطه بین یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و پیشرفت تحصیلی غیر معنادار است.

نتیجه‌گیری

داده‌های پژوهش حاضر چنانچه قبلاً نیز اشاره شد به وسیله‌ی پرسشنامه‌ی ۱۲ سؤال‌ی کُلب و بررسی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به دست آمده است. داده‌های مذکور به مدد آزمون‌های آماری موسوم به همبستگی پیرسون و آنالیز واریانس یک راهه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتایج آن بیانگر مطالب زیر است؛

➤ نخستین یافته‌ی پژوهش حاضر بیانگر این مطلب است که فرضیه‌ی صفر مبنی بر عدم رابطه‌ی بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی رد نمی‌شود. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی رابطه‌ای وجود ندارد.

➤ بررسی ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان نشان دهنده‌ی این مطلب است که از بین چهار روش یادگیری، بیشتر دانش‌آموزان روش‌های آزمایشگری فعال و مشاهده‌ی تأملی را ترجیح داده‌اند. بر این اساس، لازم و ضروری است که معلمان در انتخاب روش تدریس خود بیشتر از روش‌هایی استفاده کنند که مستلزم تفکر، دقت بیشتر و فعالیت بیشتر دانش‌آموزان باشد.

➤ بررسی سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان بیانگر این مطلب است که آزمودنی‌ها از چهار سبک یادگیری، به سبک‌های جذب‌کننده و واگرا گرایش بیشتری نشان داده‌اند. نتایج به دست آمده نشان دهنده‌ی این مطلب است که اکثریت دانش‌آموزان دوست دارند هنگام یادگیری به آن‌ها فرصت تفکر و تأمل داده شود و برای جستجوی مفاهیم و معنای اشیاء و چیزها، آن‌ها را از جنبه‌های مختلف و به طور دقیق مشاهده کنند. همچنین علاقه‌ای واقعی و روی آورد فعالی به مسائل دارند. و دوست دارند در کلاس و هنگام یادگیری فعال بوده و هر فکر و ایده‌ای را خود تجربه یا آزمایش کنند تا از یادگیری خود لذت ببرند.

➤ در بررسی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یافته‌های پژوهش نشان دهنده‌ی این مطلب است که نزدیک به ۷۰ درصد آنان بالاترین رتبه (خیلی خوب) را دریافت کرده‌اند. از نظر جنسیت نیز تفاوتی بین پیشرفت تحصیلی دختران و پسران مشاهده نمی‌شود.

➤ این یافته، با یافته‌های حسینی لرگانی (۱۳۷۷)، رحمانی شمس (۱۳۷۹)، یارمحمدی واصل (۱۳۷۹)، همایونی و دیگران (۱۳۸۱) و ایزدی و محمدزاده (۱۳۸۶) مطابق و با یافته‌های لینچ و همکاران (۱۹۹۸)، کرونول و مانفردو (۱۹۹۴)، امامی‌پور و شمس (۱۳۸۳)، رودباری و حسینچاری (۱۳۸۸) و رضایی (۱۳۸۹) مغایر است که شاید دلایل این مغایرت ناشی از عوامل زیر باشد:

الف) پرسشنامه‌ی سبک یادگیری در این پژوهش توسط دانش‌آموزان ابتدایی پاسخ داده شده است که شاید پژوهشگر نتوانسته به خوبی و کامل آن‌ها را توجیه کند.

ب) آزمون پیشرفت تحصیلی توسط معلمان همان کلاس‌ها برگزار و تصحیح شده است و پژوهشگر نتایج آزمون را از معلمان تحویل گرفته و دخالتی در امتیازدهی آن نداشته است. لکن احتمال دستکاری نتایج آزمون توسط معلمان آن کلاس‌ها، برای پوشش ضعف درسی دانش‌آموزان خود نیز وجود دارد.

پیشنهادات

گزارش هر پژوهشی به امید ادامه یافتن راه تحقیق و پژوهش در مورد آن موضوع نگارش و به جامعه پژوهشگران ارائه می‌شود. بنابراین لازمه‌ی هر گزارش، پیشنهاداتی است که راه را برای پژوهش‌های آتی هموار سازد. در این پژوهش نیز پیشنهاداتی به شرح زیر ارائه می‌شود:

پیشنهاد‌های پژوهشی

در بررسی رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی در پژوهش‌های آینده بهتر است نکات زیر مدنظر قرار گیرد:

- ❖ با اجرای پژوهش‌های مشابه تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش قابل بررسی خواهد بود.
- ❖ با توجه به تنوع فرهنگی کشور، می‌توان سبک‌های یادگیری را در دیگر گروه‌ها مورد مطالعه قرار داد و نتایج را با یکدیگر مورد مقایسه قرار داد.
- ❖ انجام پژوهش‌هایی در مورد رابطه‌ی بین سبک‌های یادگیری والدین و فرزندان می‌تواند اطلاعات مفیدی از نحوه‌ی تأثیرگذاری سبک‌های یادگیری والدین بر سبک‌های فرزندان فراهم آورد.
- ❖ انجام پژوهش‌هایی بر روی روش‌های آموزشی و سبک‌های یادگیری فراگیران می‌تواند اطلاعات مفیدی در مورد تأثیرات احتمالی هم‌خوانی سبک‌های آموزشی معلمان و سبک‌های یادگیری فراگیران بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیران فراهم سازد.

پیشنهاد‌های کاربردی

- ❖ آگاه‌سازی معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی در باره وجود تفاوت بین سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند به آن‌ها در بکارگیری روش‌های آموزشی و روش‌های ارزشیابی مناسب کمک نماید. انطباق روش‌های آموزشی و ارزشیابی تحصیلی با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در سبک یادگیری می‌تواند موجب کارآمدی هر چه بیشتر فرآیندها و فعالیت‌های آموزشی و یادگیری شود.
- ❖ آشناسازی والدین، معلمان، استاتید و دیگر دست‌اندرکاران آموزشی و پرورشی با سبک‌های یادگیری، می‌تواند منجر به برنامه‌ریزی‌هایی جهت ایجاد برخی از سبک‌های یادگیری و تناسب آن‌ها با موقعیت‌های مختلف شود.
- ❖ با توجه تازگی موضوع پژوهش در کشور ما، آشناسازی برنامه‌ریزان آموزشی در مقاطع مختلف تحصیلی با سبک‌های یادگیری الزامی به نظر می‌رسد. توصیه می‌شود برنامه‌ریزی‌های آموزشی با توجه به انواع مختلف سبک‌های یادگیری و حوزه‌های کارآیی آن‌ها صورت گیرد.
- ❖ یافته‌های حاصل از این پژوهش و نظایر آن درباره‌ی تفاوت سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان، می‌تواند در امر مشاوره‌های تحصیلی و شغلی مفید واقع گردد.

منابع و مآخذ

- ۱- امامی پور، سوزان و حسن شمس اسفندآباد (۱۳۸۶)، سبک‌های یادگیری و شناختی: نظریه‌ها و آزمون‌ها، تهران، سمت
- ۲- امامی پور، سوزان و علی اکبر سیف (۱۳۸۲)، «بررسی تحوّل سبک‌های تفکر در دانش‌آموزان و دانشجویان و رابطه‌ی آن با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی»، فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، سال دوم، شماره ۳، ص ۳۵-۵۶
- ۳- امامی پور، سوزان (۱۳۸۰)، «بررسی تحوّل سبک‌های تفکر در دانش‌آموزان و دانشجویان و رابطه‌ی آن با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی»، پایان‌نامه‌ی دکتری، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- ۴- احدی، فاطمه و همکاران (۱۳۸۸)، «همبستگی سبک‌های یادگیری با سلامت دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی سمنان»، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ص ۱۴۱ تا ۱۴۷
- ۵- ایزدی، دکتر صمد و رجبعلی محمدزاده ادملایی (۱۳۸۶)، «بررسی رابطه‌ی سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی»، دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، تربیت و اجتماع، دانشگاه شاهد، اسفند ۸۶، سال چهاردهم، شماره ۲۷، ص ۱۵ تا ۲۷
- ۶- ایمانی، الهام و همکاران (۱۳۹۳)، «مروری بر سبک‌های یادگیری تجربی در آموزش پرستاری»، فصلنامه علمی - پژوهشی انجمن علمی پرستاری ایران، دوره سوم، شماره ۳، پیاپی ۹، پاییز ۱۳۹۳، ص ۲۳ تا ۳۳
- ۷- جان، ای گلاور و راجاچ برونینگ (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی (ترجمه علی نقی خرازی). تهران. چاپ ششم، مرکز نشر دانشگاهی.
- ۸- حسینی لرگانی، سیده مریم (۱۳۷۷)، «مقایسه‌ی سبک‌های یادگیری دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد زن و مرد قوی و ضعیف سه رشته علوم انسانی، پزشکی و فنی - مهندسی»، پایان‌نامه‌ی دوره کارشناسی ارشد، تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- ۹- رضائی، اکبر (۱۳۹۰)، «رابطه‌ی سبک‌های یادگیری کُلب و سبک‌های یادگیری هانی و مامفورد با سن و عملکرد تحصیلی دانشجویان»، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره هجدهم، سال ششم، پاییز ۸۹، ص ۱ تا ۱۸
- ۱۰- رضائی، کورش (۱۳۸۹)، «بررسی سبک‌های یادگیری دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی اراک»، مجله علوم پزشکی اراک. ص ۴۴ تا ۵۱
- ۱۱- رنجبر، حسین (۱۳۸۶)، «پژوهش در سبک‌های یادگیری و ترجیحات دانشجویان دانشگاه پرستاری و مامایی تربت حیدریه»، مجله پرستاری و مامایی هیأت علمی ارومیه، ص ۱۵۲ تا ۱۵۵
- ۱۲- رودباری، زینب و دکتر مسعود جسینچاری (۱۳۸۸)، «بررسی نقش واسطه‌گری سبک‌های یادگیری در رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی»، دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، تربیت و اجتماع، دانشگاه شاهد، اسفند ۸۸، سال شانزدهم، شماره ۳۹، ص ۵۵ تا ۶۴
- ۱۳- سرچمی، رامین و همکاران (۱۳۸۳)، «رابطه‌ی سبک‌های یادگیری دانشجویان پرستاری با موفقیت تحصیلی در GUMS»، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین.

- ۱۴- سلیمان نژاد، دکتر اکبر و دکتر سید داود حسینی نصب (۱۳۹۰)، «تأثیر تعاملی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و سبک‌های شناختی دانش‌آموزان سوم دبیرستان در عملکرد حل مسأله»، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره چهارم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۱، پیاپی ۶۳/۲، ص ۸۱ تا ص ۱۱۵
- ۱۵- سیف، علی اکبر (۱۳۹۱)، روان‌شناسی پرورشی نوین، ویراست ۵۲، تهران، انتشارات دوران.
- ۱۶- شمس اسفندآباد، حسن (۱۳۸۴)، روان‌شناسی تفاوت‌های فردی، تهران، سمت.
- ۱۷- شمس اسفندآباد، حسن (۱۳۸۴)، روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزشی، ویرایش پنجم، تهران، آگاه.
- ۱۸- شمس اسفندآباد، حسن و سوزان امامی‌پور (۱۳۸۲)، «مطالعه سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان یک زبانه و دو زبانه دوره راهنمایی و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی و جنسیت»، فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، سال دوم، شماره ۳، ص ۲۷-۱۱
- ۱۹- صالحی، شایسته و همکاران (۱۳۷۹)، «بررسی رابطه‌ی سبک‌های یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان با روش‌های تدریس ترجیحی»، مجله علوم پزشکی ایرانیان.
- ۲۰- صالحی، شایسته (۱۳۸۶)، «بررسی سبک‌های یادگیری دانشجویان پرستاری»، مجله پژوهشی پرستاری ایرانیان، ص ۱۵۳ تا ۱۵۷
- ۲۱- صفوی، محبوبه و همکاران (۱۳۸۹)، «رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با آمادگی یادگیری خودرهبی دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، مجله علوم پزشکی ایرانیان، ص ۲۷ تا ص ۳۵
- ۲۲- عباس زاده، عباس و همکاران (۱۳۹۰)، «مقایسه‌ی سبک‌های یادگیری دانشجویان با هیأت علمی در دانشگاه پرستاری رازی کرمان»، مجله پیمایش در توسعه علوم پزشکی، ص ۱۹۵ تا ص ۱۹۹
- ۲۳- عزیزی، فریدون و همکاران (۱۳۸۰)، «بررسی سبک‌های یادگیری بر اساس نظریه کُلب در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قزوین»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۳۸۱، شماره ۷، ص ۸۷ تا ص ۸۸
- ۲۴- گرانمایه، مهرناز و همکاران (۱۳۹۰)، «تعیین رابطه‌ی سبک‌های یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه تهران با موفقیت تحصیلی آنان»، مجله پژوهشی پرستاری.
- ۲۵- معتمدی، عبدالله و مریم شاهنده (۱۳۹۰)، «اثر توجه، سطوح پردازش و سبک‌های یادگیری بر حافظه آشکار و نا آشکار»، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره بیست و دوم، سال هفتم، زمستان ۹۰، ص ۴۳ تا ص ۶۴
- ۲۶- نجفی کلیانی، مجید و همکاران (۱۳۸۹)، «مقایسه‌ی سبک‌های یادگیری دانشجویان و روش‌های تدریس ترجیحی در دانشگاه علوم پزشکی فسا»، مجله علوم پزشکی اراک، ص ۸۹ تا ص ۹۴
- ۲۷- نصری، صادق و همکاران (۱۳۹۰)، «بررسی ارتباط چندگانه‌ی ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان»، مجله روان‌شناسی مدرسه، زمستان ۱۳۹۱، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۴، ص ۱۰۴ تا ص ۱۲۳
- ۲۸- ولیزاده، لیلا و همکاران (۱۳۸۵)، «بررسی سبک‌های یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی در دانشگاه علوم پزشکی تبریز»، مجله علوم پزشکی ایرانیان، ص ۱۳۶ تا ۱۴۰

۲۹- Bull, K. S. (۱۹۹۹), "Aptitude treatment interaction and cognitive style", Available at:

<http://www.home.okstate.edu/homepages.nsf/toc/EPsy5463C12>.

- ۳۰- Cassidy, S. (۲۰۰۴), "Learning style: an overview of theories, models and measures". Educational psychology, ۲۴(۴), ۱۹-۴۴۴.
- ۳۱- Colucciello M, Relationships between critical thinking dispositions and learning styles. J Prof Nurs. ۱۹۹۹; ۱۵(۵); ۲۹۴-۳۰۱
- ۳۲- D` Amore A, James S, Mitchell EKL, Learning styles of first _year undergraduate nursing and midwifery students: A cross-sectional survey utilizing the Kolb Learning Style Inventory. Nurse Educ Today. ۲۰۱۲: ۳۲(۵): ۱۰۴۰- ۱۰۴۴
- ۳۳- E۱-Gilany AH, Abusaad Fel S. Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. Nurse Educ Today. ۲۰۱۳: ۳۳(۹): ۵۰۶- ۱۵ .
- ۳۴- Kolb, D. A. (۱۹۸۳), Experiential learning: Experience as the source of learning and Development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ۳۵- Sternberg, R. J. & E. L. Grigorenko (۱۹۹۷), "Are cognitives still in styles?", American psychologist, ۵۲(۷), ۷۰۰-۷۱۲.