

بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه سوم دوره متوسطه شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸

الهام حسینی نسب^۱

حامد شریفی^۲

چکیده

این پژوهش باهدف تعیین رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در مدارس متوسطه شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ انجام گرفت. نمونه آماری این پژوهش شامل ۴۰۰ نفر دانش‌آموز (۲۲۹ نفر پسر و ۱۷۱ نفر دختر) بود که به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای - نسبتی بر مبنای جامعه آماری وبا استفاده از فرمول کوکران محاسبه شد. به منظور تعیین سبک‌های یادگیری آزمودنی‌ها از آزمون کلب، برای سنجش خلاقیت از پرسشنامه تورنس و برای پیشرفت تحصیلی از معدل استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که:

- بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه وجود دارد.
- بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه وجود دارد.
- بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه وجود ندارد.
- بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه وجود ندارد.
- بین سبک‌های یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- بین خلاقیت با توجه به جنسیت دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.
- در مورد مؤلفه‌های سبک یادگیری و خلاقیت برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی مشخص شد که سه مؤلفه مفهوم‌سازی انتزاعی، مشاهده تأملی و بسط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد.

واژگان کلیدی: سبک‌های یادگیری، خلاقیت، پیشرفت تحصیلی و مدارس متوسطه

۱- مدرس آموزش عالی کرمان

۲- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

یکی از واقعیت‌های مهم هستی وجود تنوع در میان پدیده‌های عالم است. نه تنها گونه‌های مختلف جانداران و گیاهان باهم فرق دارند، بلکه اعضای هرگونه با یکدیگر متفاوتند. انسان‌ها نیز مشمول همین قاعده‌اند. طبیعت آدمی چنان سرشته است که او خواهان رشد، آزادی، استقلال، دانایی و توانایی و رفاه است. این خصلت طبیعی و خدادادی را با مطالعه زندگی و تاریخ تحول آدمی بسادگی می‌توان دریافت.

علم روانشناسی شاخه‌های تخصصی فراوانی دارد که یکی از مهم‌ترین و قدیمی‌ترین آنها یادگیری^۱ است. یادگیری یکی از معدود زمینه‌های روانشناسی است که اندک زمانی پس از استقلال یافتن روانشناسی به عنوان یک نظام علمی پای گرفت و تاکنون درگسترش دانش روانشناسی نقش بزرگی ایفا کرده است. یادگیری نه تنها به عنوان یک زمینه علمی که به خودی خود حائز اهمیت است و مورد توجه صاحب نظران قرار دارد، بلکه همه نظریه پردازان و پژوهشگران روانشناسی، به طور مستقیم و غیرمستقیم؛ یادگیری را از موضوع‌های مهم به حساب آورده و درباره آن به پژوهش پرداخته‌اند. از آنجا که روانشناسی امروزه به عنوان یک علم رفتاری^۲ تبدیل شده است و این علم به یک موضوع مشاهده‌پذیر و اندازه‌پذیر نیازمند است، آن موضوع در علم روانشناسی رفتار است. بنابراین، هر آنچه را که در روانشناسی مطالعه می‌کنیم باید از طریق رفتار قابل ارائه باشد، غالب نظریه‌های یادگیری بر این نکته توافق دارند که فرایند یادگیری را نمی‌توان به طور مستقیم مطالعه کرد، بلکه ماهیت یادگیری را تنها از تغییرات رفتاری می‌توان استنباط کرد. بی. اف. اسکینر تنها نظریه‌پرداز جدا از این قاعده است. برای اسکینر تغییرات رفتاری یادگیری هستند و نیاز به استنباط هیچ فرآیند دیگری نیست. نظریه پردازان دیگر می‌گویند که تغییرات رفتاری از یادگیری ناشی می‌شود بنابراین، بجز اسکینر، اکثر نظریه‌پردازان یادگیری، فرایند یادگیری را واسطه رفتار می‌دانند. برای آنان، یادگیری چیزی است که در نتیجه تجارب معین صورت می‌پذیرد و پیش از تغییر رفتار رخ و دهد (سیف، ۱۳۸۶ ص، ۲۳).

یادگیری هم مانند سایر فعالیت‌ها کار محسوب می‌شود و در پاره‌ای موارد کاری است بسیار دشوار. نقش یادگیری در همه صحنه‌های زندگی ما نمایان است. چرا که ارتباط بسیار نزدیکی با رفتار و اعمال آدمی دارد. یادگیری را می‌توان به راه‌های گوناگون تعریف کرد. معروف‌ترین تعریفی که تاکنون برای یادگیری ارائه شده، تعریف کیمبل^۳ (۱۹۶۱، ص ۶) از یادگیری است. یادگیری به فرآیند ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری^۴ است که از تجربه^۵ ناشی می‌شود و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن

1- learning

2- Behavioral science

3- Kimble

4- behavioral potentiality

5- experience

مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا مصرف داروها ایجاد می‌شود نسبت داد. نکته‌ای که باید در اینجا یادآور شویم این است که، به خلاف هوش و استعداد که توانایی هستند، سبک یادگیری توانایی نیست. از اینرو، سبک یادگیری به اینکه یادگیرنده چگونه یاد می‌گیرد اشاره می‌کند نه به اینکه به چه خوبی از عهده یادگیری برمی‌آید. بنابراین افراد متناسب با تفاوت‌های فردی خود در یادگیری از سبک‌های متفاوت استفاده می‌کنند. می‌توان سبک یادگیری^۱ را به عنوان روشی که یادگیرنده در یادگیری خود آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد تعریف کرد. به همین سبب بعضی روانشناسان پرورشی، از جمله وولفلک (۲۰۰۴) اصطلاح ترجیح یادگیری^۲ را بهتر از سبک یادگیری می‌دانند و برای آن تعریف زیر ارائه می‌دهد: "راه‌های مورد پسند فرد برای مطالعه و یادگیری، مانند استفاده از تصاویر به جای کتاب، کارکردن با دیگران عوض به تنها کارکردن، یادگیری موقعیت‌های ساختمان در مقابل موقعیت‌های غیرساختمند و غیره" (ص ۱۲۰).

سبک یادگیری یا ترجیحات افراد بسیار گوناگونند با این حال می‌توان آنها را به سه دسته شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی تقسیم کرد (سیف، ۱۳۸۷). مفهومی که به عنوان مکمل رفتار ورودی به کار می‌رود و عامل تأثیرگذار بر یادگیری فرض شده سبک یادگیری است (دی چکو و کرافور^۳، ۱۹۷۴). از آنجا که دانش‌آموزان و دانشجویان دارای سبک‌های مختلف یادگیری هستند و این سبک‌های مختلف بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد، لازم است معلمان از چگونگی و انواع آنها آگاه باشند تا دانش‌آموزان را در استفاده از سبک‌های مختلف یادگیری کمک کنند. معلم در برخورد با یادگیرندگان مختلف باید بپذیرد که هر یک از آنان ممکن است با سبک خاصی از یادگیری به انجام تکالیف درسی و یادگیری موضوع‌های مختلف بپردازد. بنابراین، باید آماده باشد تا با هر یک از دانش‌آموزان خود برخوردی مناسب با سبک و شیوه یادگیری او داشته باشد. به طور مطلق نمی‌توان گفت که یک سبک یادگیری از سبک دیگر بهتر یا بدتر است. بیان درست‌تر این است که بگوییم، بسته به شرایط و موضوعات یادگیری، هر سبکی ممکن است خوب باشد یا نباشد. با این حال، معلم نباید تفاوت‌های فردی را از نظر دور بدارد، بلکه همواره باید به یادگیرندگان فرصت و امکان بدهد تا در موقعیت‌های گوناگون و در تکالیف متفاوت سبک‌های مناسب را به کار بندند و بیشترین استفاده را ببرند (سیف، ۱۳۸۷).

1 - learning style

2 - learning preference

3 - DecCecc & Crowfo

یکی دیگر از عواملی که با یادگیری ارتباط نزدیک دارد خلاقیت^۱ است. در سال‌های اخیر هم در مراکز پژوهشی و هم در محافل تربیتی مفهوم آفرینندگی فراوان مورد بحث و بررسی بوده است. و بی‌تردید پرورش خلاقیت یک از مهم‌ترین هدف‌های آموزش و پرورش به شمار می‌آید. همانند هوش، برای آفرینندگی نیز تعریف واحدی به دست نیامده است، رابرت گانیه^۲ (۱۹۷۷، ۱۹۸۵) آفرینندگی را نوعی حل مسأله می‌داند و معتقد است که آفرینندگی بیشتر جنبه شخصی دارد و به شهود و تخیل وابسته است ویژگی مهم آفرینندگی تازگی نتایج تفکر آفریننده است. بنابراین تأکید آفرینندگی بر اثر یا بازده فکری تازه است و هسته اصلی تمام مفاهیم مربوط به آفرینندگی را مفهوم تازگی تشکیل می‌دهد. در واقع ویژگی مهم آفرینندگی تفکر واگرا است. گلیفورد (۱۹۶۲، ۱۹۶۷، ۱۹۸۷) نخستین کسی بود که مبحث تفکر واگرا را در روانشناسی آفرینندگی مطرح کرد. تورنس (۱۹۹۸) در تعریف وابسته به بقاء از آفرینندگی قدرت کنار آمدن فرد با موقعیت‌های دشوار را ذکر کرده است. به هنگام برخورد با موقعیت‌های دشوار و خطرناک، "وقتی که شخص هیچ راه حل از پیش آموخته و تمرین کرده‌ای ندارد، به درجه‌ای از آفرینندگی نیازمند است" (ص ۴۴۳). فرآیند آموزش و یادگیری، می‌تواند تفکر خلاق را پرورش دهد و افرادی کاوشگر، آفریننده، مشکل‌گشا، نوآور، مولد و عامل تغییر را تربیت کند.

علیرغم تفاوت‌های بسیار میان مردم و کشورهای مختلف جهان امروز با دو نوع انسان متمایز در روی کره زمین مواجه هستیم، یکی انسانی که از علوم و تکنولوژی و مزایای تمدن جدید بهره‌مند است و دیگری انسانی که گرفتار فقر و ناآگاهی و محرومیت از موهبی است که ارمغان دانش و تکنولوژی و تمدن جدید است. انسان برخوردار از عقل سالم، از مطالعه و تحلیل گذشته‌اش برای بهبودی زمان حالش بهره می‌گیرد و در زمان کنونی خویش برای بنیان‌گذاری آینده خود می‌کوشد، زیرا می‌داند ابعاد زمانی را جز در ذهن نمی‌توان از هم دیگر تفکیک کرد و حوادث آنها را مجزا و مستقل از هم پنداشت. دانش‌آموزان از لحاظ توانایی ذهنی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی و علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت‌های تحصیلی باهم تفاوت دارند (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۷). بنابراین در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در آموزش و برخورد متناسب با ویژگی‌های خاص آنان از وظایف مهم معلمان است.

پژوهش‌هایی زیادی در رابطه با سبک‌های یادگیری در داخل و خارج از ایران صورت گرفته است از آن جمله هوهن^۳ (۱۹۹۵) گفته است یادگیرندگان که از نظر سبک‌های یادگیری مستقل از زمینه یا ناوابسته به زمینه‌اند در فعالیت‌های تحصیلی و انجام تکالیف تحصیلی نیز با هم فرق دارند. سبک‌های

1 - creativity

2 - Gagne

3 - Hohn

یادگیری وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه به مفاهیم مشارکت و رقابت نیز ربط داده شده‌اند. اسلاوین^۱ (۱۹۹۰) نشان داده است که دانش‌آموزان و دانشجویان کشورهای لاتین و آفریقایی در روابط با دیگران بیشتر از دانش‌آموزان و دانشجویان سفید پوست امریکایی حالت مشارکتی دارند. گروهی دیگر از پژوهشگران از جمله (دلگاردو-گاتین^۲ و تروپا^۳؛ به نقل دمبو، ۱۹۹۴) گفته‌اند که علت مشارکت بیشتر دانش‌آموزان لاتین در فعالیت‌های کلاسی سوابق تربیت خانوادگی آنان است. مسأله دیگر اینکه سبک‌های یادگیری تکانشی و تأملی عمدتاً در محیط خانه شکل می‌گیرند. اما پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مدرسه نیز در آن مؤثر است. از جمله گاگان^۴، پیرسون^۵ و ولج^۶ (۱۹۶۶) دریافتند که پسران تکانشی که سالی را در کلاس یک معلم بسیار تأملی می‌گذرانند خودشان نیز به صورت تأملی تغییر می‌یابند.

پژوهش‌های انجام شده درباره سبک‌های یادگیری نتایج مختلفی به بار آورده‌اند از جمله اینکه رابطه سبک‌های مختلف یادگیری با جنسیت، سطح تحصیلات، رشته تحصیلی و سطح توانایی افراد مورد پژوهش قرار گرفته است. پژوهش‌های هیکسون^۷ و بالتیمور^۸ (۱۹۹۶) نشان دادند که بین زن و مرد از لحاظ سبک‌های یادگیری کلب تفاوت وجود دارد و مردان بیشتر به تجربه عینی تمایل دارند. در حالی که زنان عموماً تأملی‌تر عمل می‌کنند. فوجی^۹ (۱۹۹۶) رابطه بین هوش و سبک‌های یادگیری را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیده است که سبک‌های یادگیری همگرا و واگرا به ترتیب با استدلال کلامی و غیرکلامی قوی‌تر رابطه دارند، اما در کل بین سبک‌های یادگیری و هوش رابطه معنی‌داری دیده نشده است. در رابطه با سبک‌های چهارگانه یادگیری کلب، علاوه بر پژوهش‌های متعدد خارجی که به نمونه‌ای از آنها اشاره شد، در ایران نیز پژوهشی به وسیله حسینی لرگانی (۱۳۷۷) انجام گرفته و رابطه سبک‌های یادگیری با متغیرهای مختلف بررسی شده است مهم‌ترین یافته این پژوهش این است که میان سبک‌های یادگیری دانشجویان سه رشته مختلف تحصیلی یعنی: پزشکی، فنی-مهندسی و علوم انسانی تفاوت وجود دارد. در ارتباط با سبک‌های شناختی وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه نیز معلوم شده است که بین دانش‌آموزان و دانشجویان رشته‌های مختلف از این لحاظ تفاوت وجود دارد.

1 - Slavin

2 - Delgado - Gatin

3 - Trueba

4 - Kagan

5 - Pearson

6- Welch

7 - Hickson

8 - Baltimore

9 - Fuji

رضایی (۱۳۷۸) نشان داده است که دانش‌آموزان گروه ریاضی به سبک ناوابسته به زمینه و دانش‌آموزان گروه علوم انسانی به سبک وابسته به زمینه گرایش دارند. همچنین در این پژوهش معلوم شد که دانشجویان کارشناسی و کارشناسی‌ارشد رشته‌های ریاضی بیشتر وابسته به زمینه‌اند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های غالب پژوهش‌های انجام شده در خارج از ایران (از جمله رای و پراکاش؛ فرانک؛ وگودیناف (به نقل رضایی، ۱۳۷۸) همخوانی دارند.

همچنین کرد نوقایی (۱۳۸۷) نشان داده است که شیوه‌های تربیتی والدین با سبک شناختی فرزندان پسر رابطه دارد، به این معنی که هر چه شیوه تربیتی والدین بیشتر اقتدار طلب باشد، سبک شناختی پسرانشان ناپسته‌تر به زمینه یا فارغ‌تر از زمینه و هر چه شیوه تربیتی والدین مستبدانه‌تر باشد سبک شناختی پسرانشان وابسته‌تر به زمینه است.

در مورد ارتباط بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت در آزمون‌ها و درس‌های مختلف آموزشی و رشته‌های تحصیلی نیز پژوهش‌های زیادی انجام گرفته است. در پژوهش‌های مورد بررسی کسیدی^۱ (۲۰۰۴) معلوم گشته است که افراد دارای سبک یادگیری کلامی بیشتر از خواندن متون یاد می‌گیرند در حالی که افراد دارای سبک تجسمی در یادگیری مطالبی که به صورت تصویری ارائه می‌شوند موفق‌ترند. همچنین معلوم شده است که در آزمون‌های متداول که دارای جواب‌های قطعی هستند، دانش‌آموزان و دانشجویان همگرا دارای پیشرفت تحصیلی پائین در سبک‌های یادگیری کلب در تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی بیشتر نمره می‌آورند (کانو- گارسیا^۲ و هیوز^۳، ۲۰۰۰).

علاوه بر پژوهش‌های خارجی مربوط به سبک‌های یادگیری و تفکر و رابطه میان آنها و متغیرهای مختلف، در ایران نیز این موضوع مورد بررسی و پژوهش قرار گرفته‌اند. در پژوهشی که به وسیله حسین لرگانی و سیف (۱۳۸۰) در رابطه با سبک‌های یادگیری کلب انجام گرفت معلوم شد که میان سبک‌های یادگیری دانشجویان و رشته تحصیلی آنها رابطه وجود دارد. دانشجویان رشته علوم انسانی اکثریت دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده، دانشجویان علوم پزشکی عموماً دارای سبک یادگیری جذب‌کننده و دانشجویان رشته فنی- مهندسی دارای سبک واگرا بودند. در ضمن در این پژوهش بین سبک‌های یادگیری دختران و پسران دانشجو تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

در پژوهشی دیگر بوسيله جمشیدی (۱۳۸۱) رابطه بین سبک‌های یادگیری تکانشی- تأملی و توانایی حل مسأله در دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که هر چه دانش‌آموزان تأملی‌تر باشند توانایی وی در حل مسأله بیشتر و هر چه تکانشی‌تر باشند توانایی‌اش در حل

1 - Cassidy

2 - Cano - Garcia

3 - Hughes

مسأله کمتر است. نتیجه دیگر این پژوهش آن است که بین دختران و پسران دانش‌آموز از لحاظ سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی تفاوت معنی‌دار آماری وجود ندارد.

علی‌آبادی (۱۳۸۳) با استفاده از سیاهه سبک‌های یادگیری سبک‌های پنج‌گانه دان، دان و پرایس دانش‌آموزان دبستانی و راهنمایی را مورد پژوهش قرار داد. وی بر اساس نتایج به دست آمده، گزارش کرد که سبک‌های سازگاری (مسئولیت)، بساوشی، ساختاری و شنیداری بر روی هم می‌توانند پیشرفت تحصیلی را بهتر از عوامل دیگر پیش‌بینی کنند. همچنین فتح‌آبادی (۱۳۸۵) در پژوهشی که با استفاده از سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه (انتویسل و تیت، ۱۹۹۰) با دانشجویان دانشگاه انجام داد نشان داد که استفاده از امتحان‌های تشریحی دانشجویان را به سمت رویکرد عمقی مطالعه و استفاده از امتحان‌های چند گزینه‌ای آنان را به سوی رویکرد سطحی مطالعه سوق می‌دهد. همچنین، در این پژوهش معلوم شد که دانشجویان با پیشرفت تحصیلی سطح بالا، در مقایسه با دانشجویان با پیشرفت تحصیلی سطح پایین، از راهبردهای عمقی مطالعه سود می‌برند.

تورنس^۱ (۱۹۷۵) همبستگی بین نمرات آزمودنی‌های هوش و آزمون‌های آفرینندگی را در ۱۸۷ پژوهش محاسبه کرده و ضریب همبستگی $+0/۲۰$ را که ضریبی نسبتاً پایین است گزارش کرده است. رابطه بین نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و آزمون‌های آفرینندگی نیز خیلی چشم‌گیر نیست. بنابراین از روی نمرات پیشرفت تحصیلی یا موفقیت‌های کلاسی دانش‌آموزان نیز نمی‌توان افراد خلاق یا افراد دارای تفکر واگرا را انتخاب کرد. علاوه بر این بین اندازه‌های درجه بندی معلمان از آفرینندگی دانش‌آموزان و نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های آفرینندگی نیز رابطه زیادی دیده نشده است. تورنس (۱۹۷۲) گزارش کرد که بین قضاوت معلمان از توانایی‌های خلاق دانش‌آموزان و فعالیت‌های خلاق که این دانش‌آموزان پس از گذشت ۱۲ سال عملاً از خود نشان دادند هیچ گونه رابطه معنی‌داری دیده نشد. معنی سخن این است که معلمان نمی‌توانند دانش‌آموزان آفریننده خود را به خوبی تشخیص دهند.

سان سان وال نتایج تحقیقی را که بر روی ۱۳۱ دانش‌آموز پسر و ۹۷ دانش‌آموز دختر انجام داده است چنین گزارش می‌دهد. آزمودنی‌های با اعتماد به نفس بالا و آزمودنی‌های با هوش بالا و اعتماد به نفس بالا، خلاقیت بالاتری از دیگر آزمودنی‌ها نشان داده‌اند. این تحقیق همچنین نشان داد که جنسیت آزمودنی‌ها هیچ گونه تأثیری بر خلاقیت نداشته است (به نقل از بهرورزی، ۱۳۷۵، ص ۳۵). اخیراً شورای آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش ژاپن طی یک گزارش تحصیلی وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده است. گزارش شورای آموزش ژاپن ضمن بررسی برخی علل، بی‌علاقگی دانش‌آموزان از تحصیل و روی آوردن آنان به اعمال خلاف شد و جامعه بر گروه عوامل

خانوادگی تأکید می‌کنند و توصیه می‌کنند در هر خانواده بر هماهنگی و تفاهم جمع تأکید شود (توحیدی، ۱۳۸۴، ص ۱۱).

ولی‌پور (۱۳۷۵) به بررسی و مقایسه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم هریس و بستان‌آباد پرداخته و نتایج زیر را ارائه نموده است: بین پایگاه اجتماعی اقتصادی خانواده، رضایت شغلی معلمان، فضای فیزیکی ساختمان مدرسه، استفاده از تکنولوژی، ارتباط والدین با مدرسه، برنامه‌ریزی درسی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. شکوری (۱۳۷۱) به بررسی علل و عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در مقطع راهنمایی شش‌گانه مشهد پرداخته و به این نتیجه رسیده است که: عوامل خانوادگی بیش از سایر عوامل در پیشرفت تحصیلی مؤثرند. با توجه به تمام موارد یاد شده هدف تحقیق حاضر تعیین رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

روش تحقیق

با توجه به اینکه این پژوهش رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی را مورد مطالعه قرار می‌دهد، لذا فقط به توصیف وضع موجود می‌پردازد و بدون دستکاری یا کنترل متغیرها رابطه بین متغیرها (سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی) را مورد مطالعه قرار می‌دهد. بنابراین از نوع تحقیقات توصیفی - همبستگی بوده و روش اجرای آن پیمایشی است.

جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر در مقطع تحصیلی پایه سوم دوره متوسطه (ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی) که بر طبق آخرین آمار رسمی آموزش و پرورش شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ مشغول به تحصیل هستند، می‌باشد. تعداد دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی مختلف برحسب آمار فوق‌الذکر ۳۹۷۵ نفر (۲۲۷۵ نفر پسر و ۱۷۰۰ نفر دختر) بود ارائه شده است.

حجم و نمونه آماری

حجم نمونه آماری از ۴۰۰ نفر تشکیل شد. تعداد نمونه آماری بر مبنای جامعه آماری به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای - نسبتی، با استفاده از فرمول ارائه شده توسط کوکران محاسبه شده است. که از این تعداد (۲۲۹ نفر پسر و ۱۷۱ نفر دختر) بودند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش به منظور سنجش سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی از ابزارهای زیر استفاده شده است.

الف - پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب.

ب - پرسشنامه آزمون تفکر آفریننده تورنس.

ج - پیشرفت تحصیلی بر مبنای معدل ترم قبل.

الف - پرسشنامه سبک یادگیری کلب^۱: این پرسشنامه شامل ۱۲ می‌باشد که به نام سیاهه سبک یادگیری معروف است. هر جمله شامل چهار قسمت است که به ترتیب شامل تجربه عینی (CE)^۲، مشاهده تأملی (RO)^۳، مفهوم سازی انتزاعی (AC)^۴ و آزمایش گری فعال (AE)^۵ می‌باشد. برای هر یک از این سؤال‌ها چهار پاسخ پیشنهاد شده است. که دانش آموز پاسخ‌های پیشنهادی را با توجه به نحوه یادگیری خود از نمره چهار تا یک رتبه‌بندی می‌کند. هر یک از سؤال‌های این پرسشنامه شامل تعدادی کلمه است که پاسخ دهنده آنها را طبق سبک یادگیری خودش به دنبال هم مرتب می‌کند. برای نمونه، اگر پاسخ دهنده‌ای کلمات تحلیلی، فکری، منطقی، مفهومی و عقلانی را به پذیرشی، احساسی، اکتشافی، حال گرا و تجربه گرا ترجیح دهد باید نتیجه گرفت که او شیوه مفهوم سازی انتزاعی را به شیوه تجربی عینی ترجیح می‌دهد.

ب - پرسشنامه خلاقیت: برای بررسی خلاقیت در پژوهش حاضر از پرسشنامه تورنس استفاده شده است. این پرسشنامه در سال (۱۹۶۶) طراحی شده است که شامل ۶۰ سؤال می‌باشد. که ۱۶ سؤال در بخش سیالی، ۱۱ سؤال در بخش بسط، ۲۲ سؤال در بخش ابتکار و ۱۱ سؤال در بخش انعطاف‌پذیری قرار دارد. هر سؤال مشتمل بر سه گزینه یا پاسخ می‌باشد و باید جلوی سؤالات علامت‌گذاری نمود. و سپس آزمونگر برای دست‌یابی به نتیجه آزمون به ازای هر پاسخ به پاسخ (الف) ۱ امتیاز، پاسخ (ب) ۲ امتیاز و پاسخ (ج) ۳ امتیاز در نظر می‌گیرد. این نمره‌ها در چهار گروه جمع شده و به این ترتیب چهار نمره برای بخش‌های ویژگی‌های تفکر و اگر ویژگی‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، بسط یا گسترش و ابتکار یا تازگی به دست می‌آید که با جمع کردن چهار نمره می‌توانیم نمره کل خلاقیت را برای یک نفر بدست آوریم.

1 - Learning Style Inventory Concrete

2 - Concrete Experience - (CE)

3 - Reflective Observation - (RO)

4 - Abstract Conceptualization - (AC)

5 - Active Experimentation - (AE)

فرضیه‌های پژوهش

ابتدا به بررسی نرمال بودن متغیرهای سبک‌های یادگیری، پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان پرداخته و به این منظور از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. که مشاهده می‌شود سطح معنی‌داری در هر کدام از سبک‌های یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی، آزمایشگری فعال و خلاقیت دانش‌آموزان $0/000$ سطح معنی‌داری پیشرفت تحصیلی برابر $0/160$ است که با توجه به سطح معنی‌داری بدست آمده با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت متغیرها دارای توزیع نرمال نیستند.

جدول ۳-۴ نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای برازندگی توزیع نرمال

پیشرفت تحصیلی	خلاقیت	آزمایشگری فعال	مفهوم‌سازی انتزاعی	مشاهده تأملی	تجربه عینی	
۱/۱۲۴	۲/۲۲۸	۲/۵۰۹	۲/۹۱۰	۳/۲۸۶	۱/۷۳۸	آماره کولموگروف-اسمیرنوف
۰/۱۶۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری دوطرفه
۴۰۰	۴۰۰	۴۰۰	۴۰۰	۴۰۰	۴۰۰	تعداد

فرضیه اول: بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه وجود دارد.

برای بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود ضریب همبستگی بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر در تجربه عینی برابر با $0/۲۱۴$ ، در مشاهده تأملی برابر با $0/۲۱۰$ ، در مفهوم‌سازی انتزاعی برابر با $0/۲۲۷$ و در آزمایشگری فعال برابر با $0/۱۱۹$ با نمونه آماری ۲۲۹ دانش‌آموز است و سطح معنی‌داری آزمون برای تجربه عینی $0/۰۰۱$ ، برای مشاهده تأملی $0/۰۰۱$ ، برای مفهوم‌سازی انتزاعی $0/۰۰۱$ و برای آزمایشگری فعال $0/۰۷۳$ است که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که بین تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه معنی‌داری وجود دارد. ولی بین آزمایشگری فعال با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۱ - نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (پسر و دختر)

سطح معنی‌داری		همبستگی پیرسون	همبستگی پیرسون	تعداد		سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی
				دختران	پسران	
دختران	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	تجربه عینی
۰/۳۴۱	۰/۰۰۱	۰/۰۷۳	۰/۲۱۴	۱۷۱	۲۲۹	مشاهده تأملی
۰/۲۰۹	۰/۰۰۱	۰/۰۹۷	۰/۲۱۰	۱۷۱	۲۲۹	مفهوم‌سازی انتزاعی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۳۶۹	۰/۲۲۷	۱۷۱	۲۲۹	آزمایشگری فعال
۰/۰۰۲	۰/۰۷۳	۰/۳۳۳	۰/۱۱۹	۱۷۱	۲۲۹	خلاقیت و پیشرفت تحصیلی
۰/۱۹۳	۰/۰۶۴	۰/۱۰۰	۰/۱۲۳	۱۷۱	۲۲۹	

فرضیه دوم: بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه وجود دارد.

برای بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همانطور در جدول ۱ ملاحظه می‌شود ضریب همبستگی بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر در تجربه عینی برابر با ۰/۰۷۳، در مشاهده تأملی برابر با ۰/۰۹۷، در مفهوم‌سازی انتزاعی برابر با ۰/۳۶۹ و در آزمایشگری فعال برابر ۰/۳۳۳ با نمونه آماری ۱۷۱ دانش‌آموز است و سطح معنی‌داری آزمون برای تجربه عینی ۰/۳۴۱، برای مشاهده تأملی ۰/۲۰۹، برای مفهوم‌سازی انتزاعی ۰/۰۰۰ و برای آزمایشگری فعال ۰/۰۰۲ است که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت بین تجربه عینی و مشاهده تأملی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه معنی‌داری وجود ندارد. ولی بین مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه سوم: بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه وجود ندارد.

برای بررسی رابطه بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود ضریب همبستگی بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر برابر با ۰/۱۲۳ با نمونه آماری ۲۲۹ دانش‌آموز است و سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۶۴ است که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که بین خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

فرضیه چهارم: بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه وجود ندارد. برای بررسی رابطه بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود ضریب همبستگی بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر برابر با $0/100$ است و سطح معنی‌داری آزمون $0/193$ است که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

فرضیه پنجم: بین سبک‌های یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای انجام آزمون فرضیه پنجم، با توجه به عدم نرمال بودن سبک‌های یادگیری و مقیاس متغیرها از آزمون U مان ویتنی برای مقایسه انواع سبک یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان استفاده شد. نتایج آزمون برابری سبک‌های یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان مقدار سطح معنی‌داری $0/002$ تجربه عینی، $0/322$ مشاهده تأملی، $0/003$ مفهوم‌سازی انتزاعی و برای آزمایشگری فعال $0/018$ را نشان داد. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت که شیوه‌های تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال بین دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است ولی بین شیوه مشاهده تأملی در بین دانش‌آموزان پسر و دختر تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. بنابراین بین سبک‌های یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۲- نتایج آزمون U مان ویتنی برای مقایسه سبک‌های یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان

متغیر	تجربه عینی	مشاهده تأملی	مفهوم‌سازی انتزاعی	آزمایشگری فعال
آماره U مان ویتنی	۱۶۱۲۱/۵۰۰	۱۸۴۵۲/۰۰	۱۶۱۳۰/۰۰	۱۶۸۸۸/۰۰
آماره Z	-۳/۰۳۱	-۰/۹۹۱	-۳/۰۲۲	-۲/۳۶۸
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۲	۰/۳۲۲	۰/۰۰۳	۰/۰۱۸

فرضیه ششم: بین سبک‌های یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد. برای انجام آزمون فرضیه ششم، با توجه به عدم نرمال بودن خلاقیت و مقیاس متغیرها از آزمون U مان ویتنی برای مقایسه انواع سبک یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان استفاده شد. نتایج آزمون برابری خلاقیت با توجه به جنسیت دانش‌آموزان در جدول ۳ مقدار سطح معنی‌داری $0/000$ را نشان داد.

بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت فرض صفر یعنی برابری خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر رد می‌شود. یعنی بین خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۳- نتایج آزمون Uمان ویتنی برای مقایسه خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر

متغیر	خلاقیت
آماره U مان ویتنی	۱۵۵۳۷/۰۰
آماره Z	-۳/۵۴۹
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰

فرضیه هفتم: بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

برای انجام آزمون مربوط به فرضیه هفتم، با توجه به نرمال بودن پیشرفت تحصیلی و مقیاس متغیرها از آزمون t برای مقایسه میانگین دو جامعه مستقل استفاده شد. نتایج آزمون برابری میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برحسب جنسیت آنان در جدول ۴ آمده است. در این فرضیه ابتدا آزمون لون برای برابری واریانس انجام شد. در این آزمون فرض صفر برابری واریانس‌ها با توجه به مقدار سطح معنی‌داری این آزمون در ستون سوم یعنی ۰/۰۰۳ و مقایسه آن با ۰/۰۵ یعنی α فرض برابری واریانس‌ها تأیید نمی‌گردد. با توجه به مقدار سطح معنی‌داری آزمون برابری میانگین‌ها یعنی ۰/۴۲۳، فرض صفر این آزمون که همان برابری میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برحسب جنسیت آنان است با اطمینان ۹۵٪ تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر فرضیه هفتم رد می‌شود. یعنی میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برحسب جنسیت آنان متفاوت نیست و در نتیجه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برحسب جنسیت آنان یکسان است.

جدول ۴- آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برحسب جنسیت آنان

آزمون لون برای برابری دو واریانس		آزمون t برای برابری میانگین		نسبت F	سطح معنی‌داری
درجه آزادی	سطح معنی‌داری دوطرفه	t	سطح معنی‌داری		
-۰/۳۹۸	۰/۴۱۰	--/۸۲۴	-۰/۰۰۳	۸/۸۹۹	با فرض برابری واریانس
۳۲۵/۰۱۵	۰/۴۲۳	--/۸۰۲			با فرض نابرابری واریانس

فرضیه هشتم: کدام یک از مؤلفه‌های سبک یادگیری و خلاقیت پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی هستند.

برای بررسی اینکه چه میزان از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط مؤلفه‌های سبک یادگیری و خلاقیت پیش‌بینی می‌شود، از رگرسیون به روش گام به گام استفاده شد. ضریب تعیین که نشان دهنده میزان تغییرات مدل رگرسیون در کل تغییرات متغیر وابسته است برای مدل نهایی برابر با ۰/۱۱۵ است. ضمناً آماره دوربین واتسون در مدل نهایی که برای آزمون خود همبستگی بین جملات خطاست برابر ۱/۵۸۷ و بیش از ۱/۵ است پس فرض ناهمبستگی بین جملات خطا تأیید می‌شود. آنالیز واریانس مدل برای سنجش اعتبار مدل رگرسیون خطی با حداقل یک متغیر مستقل است که سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ آن در هر سه مدل بدست آمده دارای اعتبار لازم هستند. جدول ۵ ضرائب متغیرها را در مدل رگرسیون نشان می‌دهد با توجه به سطوح معنی‌داری آورده شده در جدول، سه مؤلفه‌ی مفهوم‌سازی انتزاعی، مشاهده تاملی و بسط بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند. و سایر مؤلفه‌های دیگر سبک‌های یادگیری و خلاقیت (تجربه عینی، آزمایشگر فعال، سیالی، ابتکار و انعطاف پذیری) از مدل رگرسیونی خارج شده‌اند و با توجه به مدل نهایی رابطه میزان پیشرفت تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سبک یادگیری و خلاقیت به صورت زیر تخمین زده می‌شود.

$$Y = 10/863 + 0/068 X1 + 0/042 X2 + 0/037 X3$$

در این مدل مفهوم‌سازی انتزاعی را با $X1$ ، مشاهده تاملی را با $X2$ ، بسط را با $X3$ و متغیر وابسته یعنی پیشرفت تحصیلی با Y نشان داده شده است.

جدول ۵- جدول ضرایب مدل رگرسیونی

سطح معنی‌داری	آماره t	ضرایب استاندارد		ضرایب استاندارد نشده	مدل
		Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۰	۳۴/۲۲۷		-۰/۳۸۱	۱۳/۰۳	ثابت
۰/۰۰۰	۶/۳۱۶	۰/۳۰۲	۰/۰۱۲	۰/۰۷۴	مفهوم سازی انتزاعی
۰/۰۰۰	۱۸/۱۹۰		-۰/۶۴۴	۱۱/۷۲۳	ثابت
۰/۰۰۰	۵/۹۲۷	-۰/۲۸۴	۰/۰۱۲	-۰/۰۷۰	مفهوم سازی انتزاعی
۰/۰۱۲	۲/۵۱۶	۰/۱۲۱	۰/۰۱۷	۰/۰۴۲	مشاهده تاملی
۰/۰۰۰	۱۴/۱۵۷		-۰/۷۶۷	۱۰/۸۶۳	ثابت
۰/۰۰۰	۵/۸۱۶	-۰/۲۷۸	۰/۰۱۲	۰/۶۸	مفهوم سازی انتزاعی
۰/۰۱۱	۲/۵۵۶	۰/۱۲۲	۰/۰۱۷	۰/۰۴۲	مشاهده تاملی
۰/۰۴۱	۲/۰۴۷	-۰/۰۹۷	۰/۰۱۸	-۰/۰۳۷	بسط

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در مقطع دوره متوسطه در سه رشته ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی بود. به این منظور آزمون کلب و پرسشنامه خلاقیت تورنس بر روی ۴۰۰ نفر دانش‌آموز اجرا شد که از این تعداد ۱۷۱ نفر دختر و ۲۲۹ نفر پسر بودند.

پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t مستقل و نیز رگرسیون چندگانه یافته‌های این پژوهش نشان دادند که:

بررسی وضعیت سبک‌های یادگیری و مؤلفه‌های آن در مدارس متوسطه شهرستان بوکان با شاخص‌های آماری جدول ۱ نشان داد، میانگین سبک‌های یادگیری در تجربه عینی، $۳۰/۰۹$ و انحراف استاندارد $۱/۴۶$ ؛ میانگین مشاهده تأملی $۳۴/۷$ ، انحراف استاندارد $۵/۲$ ؛ میانگین مفهوم‌سازی انتزاعی $۳۲/۰۱$ و انحراف استاندارد $۴/۲$ و آزمایشگری فعال $۳۸/۱$ را داراست که این یافته نشان می‌دهد بیشترین میانگین مربوط به آزمایشگری فعال و کمترین میانگین مربوط به تجربه عینی است. بنابراین دانش‌آموزان شهرستان بوکان نتوانسته‌اند به خوبی از سبک‌های یادگیری استفاده نمایند برای اینکه یادگیرنده بتواند مؤثر عمل نماید به چهار نوع توانایی مختلف نیازمند است تا بتواند خودش به طور کامل، از روی میل و بدون سوگیری، با تجربه‌های تازه درآمیزد. چنانچه گود و برافی (۱۹۹۵) در این باره گفته‌اند "موفقیت در حل مسأله را انطباق سبک مورد استفاده یادگیرنده با ویژگی‌های تکلیف یادگیری تعیین می‌کند" (ص ۵۲۷).

بررسی وضعیت خلاقیت دانش‌آموزان در مدارس متوسطه شهرستان بوکان با توجه به شاخص‌های آماری بدست آمده جدول (۴) نشان داد که میانگین کل خلاقیت دانش‌آموزان $۱۳۳/۴$ و انحراف استاندارد $۵/۷۸$ می‌باشد. این نشان می‌دهد شاگردان با وضعیت خلاقیت ضعیف عمل نموده‌اند. طبق مطالعه استاین (۱۹۷۴) افراد آفریننده باید ویژگی‌های مانند انگیزه پیشرفت سطح بالا، کنجکاوی فراوان، طرز فکر انتقادی، تفکر شهودی، استقلال و پشتکار در کارها داشته باشند.

بررسی وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهرستان بوکان با توجه به نتایج شاخص‌های آماری نشان داد که میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برابر $۱۵/۴$ و انحراف استاندارد $۱/۴۶$ می‌باشد. این بدین معناست که دانش‌آموزان از لحاظ پیشرفت تحصیلی ضعیف عمل نموده‌اند. گفتیم که نمره معرف خلاصه‌ای از چگونگی پیشرفت عملکرد دانش‌آموز در تکالیف و موقعیت‌های مختلف است. بنابراین چون نمرات دانش‌آموزان از ترکیب منابع مختلفی مانند آزمونک‌ها، تکالیف درسی و نظرات معلم به دست می‌آید نمی‌تواند معرف پیشرفت دانش‌آموزان باشد کروکاشانک، جنکینس و

متکالف (۲۰۰۶) می‌گویند وقتی نظام نمره‌گذاری با عوامل غیر دقیق، مانند انگیزش یا نگرش در می‌آمیزد از ثبات و آگاهی رسانی نمرات کاسته می‌شود.

در فرضیه اول نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر و سطح معنی‌داری به ترتیب با توجه به جدول ۱ در تجربه عینی برابر با $0/214$ ، $0/001$ در مشاهده تأملی برابر با $0/210$ ، $0/001$ مفهوم‌سازی انتزاعی برابر با $0/227$ ، $0/001$ و آزمایشگری فعال برابر $0/119$ ، $0/073$ با نمونه آماری ۲۲۹ دانش‌آموز نشان داده باشد بین تجربه عینی، مشاهده تأملی و مفهوم‌سازی انتزاعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه معنی‌داری وجود دارد. ولی بین آزمایشگری فعال با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه معنی‌داری وجود ندارد. در فرضیه دوم نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و سطح معنی‌داری به ترتیب با توجه به جدول ۱ در تجربه عینی برابر با $0/073$ ، $0/341$ در مشاهده تأملی برابر با $0/097$ ، $0/209$ مفهوم‌سازی انتزاعی برابر با $0/369$ و آزمایشگری فعال برابر $0/233$ ، $0/002$ با نمونه آماری ۱۷۱ دانش‌آموز نشان داد بین تجربه عینی و مشاهده تأملی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دختر رابطه معنی‌داری وجود ندارد اما بین مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه معنی‌داری وجود دارد. نتایج به دست آمده با یافته‌های کلب (۱۹۸۵)؛ کانو، گارسیا و هیوز (۲۰۰۰) که معلوم شد دانش‌آموزان در تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأمل بیشتر نمره می‌آورند و نیز کسیدی (۲۰۰۴)؛ فتح‌آبادی (۱۳۸۵) همسو می‌باشد. در فرضیه سوم نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر و سطح معنی‌داری آن با توجه به جدول (۱) به ترتیب برابر با $0/123$ ، $0/064$ با نمونه آماری ۲۲۹ دانش‌آموز است که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت بین خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه معنی‌داری وجود ندارد. در فرضیه چهارم نیز نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و سطح معنی‌داری آن با توجه به جدول (۱) $0/100$ ، $0/193$ با نمونه آماری ۱۷۱ نفر است که با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت بین خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه معنی‌داری وجود ندارد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد رابطه بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی ضعیف بوده و زیاد چشمگیر نیست بنابراین نمی‌توان از روی نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان افراد خلاق را شناسایی نمود. نتایج این پژوهش با یافته تورنس (۱۹۹۵) همخوانی و همسویی دارد و با یافته‌های تورنس که (۱۹۷۲) نشان داد بین نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و آزمون‌های آفرینندگی رابطه زیادی وجود ندارد همخوانی دارد. در فرضیه پنجم، به علت عدم نرمال بودن سبک‌های یادگیری و مقیاس متغیرها از آزمون u مان ویتنی برای مقایسه انواع سبک یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان استفاده شد. نتایج با توجه به مقدار سطح معنی‌داری $0/002$ برای تجربه عینی، $0/322$ برای مشاهده تأملی، $0/003$ برای مفهوم‌سازی انتزاعی و $0/018$ برای آزمایشگری فعال نشان داد که استفاده از شیوه‌های تجربه عینی، مفهوم‌سازی

انتزاعی و آزمایشگری فعال بین دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است ولی بین شیوه مشاهده تأملی در بین دانش‌آموزان پسر و دختر تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. یعنی بین سبک‌های یادگیری با توجه به جنسیت دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این پژوهش با تحقیقات حسینی‌لرگانی و سیف‌که (۱۳۸۰) نشان داد بین سبک‌های یادگیری دختران و پسران دانشجو تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ جمشیدی (۱۳۸۱) که نتیجه گرفت بین دختران و پسران دانش‌آموز از لحاظ سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی رابطه وجود ندارد و نیز تحقیقات هیکسون و بالتیمور (۱۹۹۶) که نشان داد بین زن و مرد از لحاظ سبک‌های یادگیری کلب تفاوت وجود دارد و مردان بیشتر به تجربه عینی تمایل دارند و زنان تأملی‌تر عمل می‌کنند همخوانی دارد. در فرضیه ششم، با توجه به عدم نرمال بودن خلاقیت و مقیاس متغیرها برای مقایسه خلاقیت با توجه به جنسیت دانش‌آموزان از آزمون u مان ویتنی در این پژوهش استفاده شد. نتایج آزمون در سطح معنی‌داری، $0/000$ را نشان داد. بنابراین با اطمینان 95% می‌توان گفت بین خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد. از آنجا که خلاقیت یک خصیصه آدمی محسوب می‌شود، می‌توان نتیجه گرفت به علت تفاوت‌های افراد از لحاظ استعداد یادگیری و هوش متفاوت، خلاقیت متفاوتی نیز دارند. برای آزمون فرضیه هفتم، با توجه به نرمال بودن پیشرفت تحصیلی و مقیاس متغیرها از آزمون t برای مقایسه میانگین دو جامعه از t مستقل استفاده شد. با توجه به جدول (۴) تعداد پسران و دختران به ترتیب ۲۲۹ و ۱۷۱ نفر، میانگین پیشرفت تحصیلی در این دو گروه به ترتیب $15/34$ و $15/47$ و انحراف معیار پسران و دختران به ترتیب $1/33$ و $1/61$ می‌باشد. اما طبق جدول ۴ مقدار t بدست آمده در بین پسران و دختران به ترتیب $-0/82$ و $-0/80$ و درجه آزادی پسران و دختران به ترتیب $0/398$ و $0/325$ می‌توان استنباط نمود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر برابر بوده و یافته‌های این تحقیق با پژوهش رحیم‌زاده (۱۳۸۷) که نشان داد بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد، با یافته رضویان شاد (۱۳۸۴) مبنی بر اینکه در سطح $0/01$ پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر بیشتر از پسر است و نیز تحقیقات تایلر که شواهدی مربوط به برتری دختران نسبت به پسران در پیشرفت تحصیلی نشان داد، با این خصیصه که، دختران از جهات عقلی، تحصیلی و بدنی سریع‌تر از پسران بالغ می‌شوند و به سبب پختگی و بلوغ بیشتر و به سبب تفاوت ذاتی خود در عقل و هوش بر پسران پیشی می‌گیرند تضاد دارد.

برای بررسی فرضیه هشتم، اینکه چه میزان از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط مؤلفه‌های سبک یادگیری و خلاقیت پیش‌بینی می‌شود، از رگرسیون به روش گام‌به‌گام استفاده شد. که در جدول (۵) ضریب تعیین اصلاح شده نشان داد میزان تغییرات مدل رگرسیون در کل تغییرات متغیر وابسته برای مدل نهایی برابر با $0/115$ است. ضمناً آماره دوربین واتسون در مدل نهایی که برای آزمون خود همبستگی بین جملات خطاست برابر $1/587$ و بیش از $1/5$ است و فرض ناهمبستگی بین جملات خطا را نشان داد. بنابراین ضرایب متغیرها در مدل رگرسیون نشان می‌دهد با توجه به سطوح معنی‌داری آورده

شده در جدول ۵، سه مؤلفه‌ی مفهوم‌سازی انتزاعی، مشاهده تأملی و بسط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارند. و سایر مؤلفه‌های دیگر سبک‌های یادگیری و خلاقیت (تجربه عینی، آزمایشگر فعال، سیالی، ابتکار و انعطاف پذیری) از مدل رگرسیونی خارج شده‌اند و با توجه به مدل نهایی رابطه میزان پیشرفت تحصیلی با مؤلفه‌های سبک یادگیری و خلاقیت منطقی بوده و یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های کلب (۱۹۸۵) که دانش‌آموزان در تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی بیشتر نمره می‌آورند و (کانو-گارسیا و هیوز، ۲۰۰۰) مطابقت دارد.

نتیجه‌گیری کلی

در این پژوهش سعی بر این بود تا رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شود یافته‌های پژوهش نشان داد که سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر رابطه دارد. اما بین خلاقیت با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای یافت نشد. شاید این توقع زیادی نباشد که از معلم انتظار داشته باشیم تا برای هر یک از دانش‌آموزان خود موقعیت مطابق میل او فراهم آورد و هرگونه حمایتی را که در ارتباط با سبک خاص اوست برایش فراهم نماید، از آنجا که می‌توان توانایی‌های آفرینندگی و شیوه‌های فکری واگرا را به افراد به ویژه کودکان و نوجوانان آموزش داد باید دانش‌آموزان را تشویق نمود تا به طریق اکتشافی و از راه خودآموزی به حل مسائل بپردازند و از وادار کردن دانش‌آموزان به رقابت و هم‌چشمی با یکدیگر بپرهیزیم و تفاوت‌های فردی یادگیرندگان را در نظر داشته باشیم. ما در اینجا نتیجه می‌گیریم درست است که رابطه خلاقیت با پیشرفت تحصیلی زیاد چشمگیر نیست باید نتایج پژوهش‌ها را با احتیاط تعبیر و تفسیر نمود.

محدودیت‌ها و مشکلات پژوهش حاضر عبارتند از:

- ۱- محدود نمودن جامعه آماری به شهر بوکان و نمونه به سوم متوسطه.
- ۲- محدود نمودن ابزارها به استفاده از پرسشنامه کلب و تورنس.
- ۳- مشکل درک سؤالات پرسشنامه توسط دانش‌آموزان که با توضیحات پژوهشگر در رفع آن کوشش شد.

پیشنهادهای کاربردی:

- ۱- آگاهی از وجود رابطه بین سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی می‌تواند راهنمایی خوبی برای معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی برای به کارگیری روش‌های و سبک‌های متنوع و منطبق با

هدف‌های آموزشی باشد تا بتوان با استفاده از این روش‌ها سبب کارآمدی هر چه بیشتر فرآیندها و فعالیت‌های آموزشی و یادگیری شد.

- ۲- به دلیل رابطه بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی، یافته‌های حاصل از این پژوهش و نظایر آن می‌تواند در امر مشاوره‌های تحصیلی و شغلی مفید باشد. به گونه‌ای که افراد خلاق به سمت دروسی که نیاز به ابتکار دارند هدایت شوند و دانش‌آموزان بتوانند استقلال شخصی و توانایی پیدا کردن راه حل برای مسایل به طرق اکتشافی و از راه خودآموزی پیدا کنند. همچنین دانش‌آموزان اندیشه‌های اصیل را مورد تأیید قرار داده و به فعالیت‌های خلاق مبادرت نمایند و خلاقیت خود را در جهت پیشرفت تحصیلی و برآورد نیازهای جامعه به کارگیرند.
- ۳- معلمان در برخورد با یادگیرندگان مختلف باید بپذیرند که هر یک از آنان ممکن است با سبک خاصی از یادگیری به انجام تکالیف درسی و یادگیری موضوع‌های مختلف بپردازند بنابراین، باید آماده باشند تا با هر یک از دانش‌آموزان خود برخوردی متناسب با سبک و شیوه‌ی یادگیری او داشته باشند. زیرا سبک‌های یادگیری نیز آموختنی است و یک ویژگی شخصیتی است که ممکن است برای یادگیرنده مناسب‌ترین باشد و می‌توان به دانش‌آموزان آموزش داد.

پیشنهاد‌های پژوهشی:

- ۱- پژوهش در مورد رابطه بین سبک‌های یادگیری با متغیرهای مانند هوش، سلامت روانی و موفقیت شغلی و....
- ۲- پژوهش در مورد تفاوت‌ها و شباهت‌های سبک‌های یادگیری افرادی که با هم در یک گروه تحصیلی، دوست و یا شغلی‌اند؟
- ۳- بررسی رابطه راهبردهای شناختی و فرا شناختی با پیشرفت تحصیلی.
- ۴- بررسی وضعیت سبک‌های یادگیری در گروه‌های مختلف فرهنگی.

مآخذ

- بهرورزی، ن (۱۳۷۵). بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با خلاقیت و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان و معلمان مرد مرکز آموزش ضمن خدمت فرهنگیان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد.
- کرد نوقایی، رسول (۱۳۷۸). رابطه بین سبک‌های شناختی وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه دانش‌آموزان و شیوه‌های تربیتی والدین آنها. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- جمشیدی، سهیلا (۱۳۸۱). رابطه بین سبک یادگیری شناختی (تکانشی - تأملی) و توانایی حل مسأله در دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- حسینی لرگانی، مریم (۱۳۷۷). "مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان با توجه به جنسیت، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی در سال ۷۷ - ۱۳۷۶". پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- حسینی، مریم و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰). مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان با توجه به جنسیت، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۹، ۱۱۴-۹۳.
- رضایی، اکبر (۱۳۷۷). "مقایسه سبک‌های یادگیری (وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه) دانش‌آموزان و دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و ریاضی مدارس و دانشگاه‌های شهر تهران سال ۷۷-۱۳۷۶". پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- رضویان‌شاد، مرتضی (۱۳۸۴). رابطه هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- رحیم‌زاده، چنور (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم متوسطه شهرستان سقز. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری / تألیف بی. آر. هرگنهان، میتواج، السون، ترجمه علی‌اکبر سیف. [ویرایش هفتم]. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش / تألیف علی‌اکبر سیف. [ویرایش ششم]. تهران: دوران.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۷). فلسفه آموزش و پرورش / تألیف علی‌اکبر شعاری‌نژاد. [ویرایش؟]. تهران: امیرکبیر.
- شکوری، ا. و جهانی، ا. (۱۳۷۱). بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در مقطع راهنمایی نواحی شش‌گانه مشهد. دانشگاه مشهد.
- علی‌آبادی، خدیجه (۱۳۸۳). هنجاریابی سیاهه یادگیری دان، دان و پرایس. رساله دکترا، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۵). بررسی تأثیر روش‌های متفاوت سنجش بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. رساله دکترا، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

کردنوقایی، رسول (۱۳۷۸). رابطه بین سبک‌های شناختی وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه دانش‌آموزان و شیوه‌های تربیتی مورد استفاده والدین آنها. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

ولی‌پور، سن (۱۳۷۵). بررسی و مقایسه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی هریس و بستان‌آباد. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد.

Cassidy, S., (2004). **Learning styles: An overview of theorie, model, and measures Educational Psychology**, Vol.24, No.4, 419-444.

Cano-Garcia, F., & Hughes, E.H., (2000). Learning and thinking style. **Educational Psychology**, Vol.20, No.4, pp.413-430.

Cruikshank, D.R., Jenkins, D.B., & Metcalf, k.k., (2006). **The act of teaching New York: McGraw-Hall.**

DecCecc, J.P., & Crowfor, R.c., (1974). **The psychology of learning and instruction: Educational psychology** (2nd ed.). Englowood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Dembo, M.H., (1994). **Applying educational psychology**. (5th ed.). New York: longman.

Fuji, D.E., (1996). Kolb s learning styles and potential cognitive remediations of brain-injured individuals: **An exploratory factor analysis study. Professional Psychology: Research and practice**-27(3)-266-271.

Good, T.L., & Brophy, j., (1995). **Contemprary educational psychology** (5th ed.). USA: Longman.

Gagne, R.M., (1977). **Conditions of learning** (2nd and 3rd ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gagne, R.M., (1985). **The conditions of learning and theory of instruction** (4th ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston.

Guilford, j.p., (1962). Factors that aid and hinder creativity. **Teachers College Record**, 63,380-390.

Guilford, J.P., (1967). **The natuer of human intelligence**. New York: McGraw-Hill.

Guilford, G.P., (1987). Creativity research: Past, present and future. In S.Isaksen (Ed.), **Frontiers of creativity research**. Buffalo, N.Y.: Bearly Ltd.

Hickson, J., & Baltimore, M., (1996). Gender-related learning style patterns of middle school pupils. **School Psychology International**, 20, 59-70.

Hohn, R.I., (1995). **Classroom learning and teaching**. USA: Longman.

Jacson, C., & Jones, L.M., (1996). **Explaining the overlap between personality and learning Style**. Person, Individual. Diff. Vol.20, No.30.

- Kimble, G.A., (1961). **Hilgaral and marquis conditioning and learning**(2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: prentice-Hall.
- Kagan, J., Pearson, J., & Welch, L., (1966). Modifiaility of an impulsiv tempo. **Jornal of Eudcational Psychology**, 57, 357-65.
- Kolb, D., (1985). **The learning Style Inventory: Tchnical Manual**. Boton-A.M: McBer.
- Slavin, R.E., (1990). **Cooperative learning: Theory-research, and practice** (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R.E., (2006). **Educational psychology: Theory and practice** (8th ed.). New York: Pearson.
- Stein, M.I., (1974). **Stimulating creativity**. New York: Academic Press.
- Torrance, E.P., (1975). Creativity research in education: Still alive. In I.Taylor & j.Getzelz (Eds.), **Perspective in creativity**. Chicago: Aldine.
- Torranc, E.P., (1972). Predictive validity of the Torrence tests of creative thinking. **Journal of Creative Behavior**, 6, 236-262.
- Torranc, E.P., (1998). An interview with E.Paul Torrance: About creativity. **Journal Educational Psychology Review**, 10, 441-452.
- Travers, R.M.W., (1977). **Essentials of learning** (4 th ed.). New York: McMillan.
- Woolfolk, A.E., (1987). **Educational Psychology** (3rd ed.). Englewood Clifs, N.J: Prentice-Hall.
- Woolfolk, A.E., (2004). **Educational psychology** (3 rd ed.). Englewood Clifs, N.J.: prentice-Hall.

Archive of SID