

بررسی نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه بین هوش اجتماعی و ابعاد سبک‌های یادگیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی

دکتر فرامرز محمدی پویا^{۱*}

سهراب محمدی پویا^۲

سجاد قارلقی^۳

چکیده

در دنیای امروز یادگیری فراگیران به مثابه‌ی عنصری اساسی در ارتقاء سطح دانش دانشگاه مطرح شده است. از این رو جهت عملکرد هر چه بهتر در این مسیر، شناخت سبک یادگیری دانشجویان و همچنین عوامل مرتبط با آن بسیار حائز اهمیت خواهد بود. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه‌ی بین هوش اجتماعی و ابعاد سبک‌های یادگیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌باشد. بدین منظور دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران به عنوان جامعه مورد پژوهش انتخاب گردیدند. روش پژوهش کاربردی و نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی – همبستگی به‌ویژه بر پایه مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌باشد. همچنین ابزار گردآوری اطلاعات متشکل از پرسشنامه‌های هوش اجتماعی (سیلور، یوسن و داهل، ۲۰۰۱)، سیاهه سبک‌های یادگیری (کلب، ۱۹۸۵) و باورهای خودکارآمدی (زاژکوا و همکاران، ۲۰۰۵) بودند. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها با استفاده از نظر متخصصان تأیید شد و پایایی پرسشنامه‌ها نیز به

۱. عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول*).

E-mail: muhammadipouya@basu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۴ و ۰/۸۲ به دست آمد. در راستای تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم افزار آماری SPSS ۷۲۰ در دو شاخص آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. نتایج اطلاعات به دست آمده از تحلیل نتایج نشان داد که بین هوش اجتماعی با باورهای خودکارآمدی ($r=20/45$) و سبک‌های یادگیری ($r=20/41$) رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و همچنین باورهای خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری ($r=20/33$) نیز دارای رابطه مثبت و معنی داری بودند. همچنین نتایج ضرایب مسیر مستقیم استاندارد شده حاکی از آن بود که هوش اجتماعی ۰/۸۰ از تغییرات باورهای خودکارآمدی و ۰/۶۴ از تغییرات سبک‌های یادگیری را تبیین می نماید و باورهای خودکارآمدی نیز ۰/۳۷ از تغییرات سبک‌های یادگیری را تبیین می کند.

واژگان کلیدی: هوش اجتماعی، سبک‌های یادگیری، باورهای خودکارآمدی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

مقدمه

نهاد آموزش در هر کشور از اجزاء و زیرمجموعه‌هایی تشکیل شده است و آموزش عالی یکی از اساسی ترین و مهم ترین زیر مجموعه‌های نظام آموزش به شمار می رود. همین اهمیت نظام آموزش عالی موجبات توجه و رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در سیستم آموزشی را فراهم آورده است (نصیرزاده و همکاران، ۲۰۱۴؛ به نقل از پورکریمی و مبین رهنی، ۱۳۹۷: ۱۴۰). چرا که همواره در طول تاریخ در جوامع گوناگون از آموزش عالی به عنوان عنصری پویا و تأثیرگذار بر روند اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و علمی یاد می گردیده است. موضوع توجه به نظام آموزش عالی با نظر به تنوع دانشجویان ورودی روزافزون و برخوردار از زمینه‌های متفاوت بیش از پیش نمایان می گردد (محمدی مهر، شاهمرادی، شیخی و نظری، ۱۳۹۵: ۲). با این حال می توان اذعان داشت افزایش رضایتمندی دانشجویان از امکانات، روش‌های آموزش، برنامه‌های درسی و به طور کلی

محیط یادگیری یکی از جدی‌ترین مسائلی است که نه تنها اساتید بلکه تمام دست‌اندرکاران حوزه آموزش با آن مواجه هستند (کوچکی، کرد، ستوده و طاطاری، ۱۳۹۵: ۹۶). لذا در دنیای امروز شناخت عوامل مهم در ایجاد یادگیری مؤثر از ضروریات آموزش موفق محسوب می‌گردد (پازارگادی، طهماسبی، ۱۳۸۹: ۷۳). با این حال و از آنجایی که یادگیری از مهم‌ترین زمینه‌های مطرح در علوم روانشناسی (کشتکاران، کفاشی، صادقی فر، ۱۳۹۲: ۵۰) به شمار رفته، همچنین از سوی دیگر با توجه به اعتقاد نظریه شناختی - اجتماعی که بر نقش مهم عوامل شناختی، اجتماعی و رفتار در یادگیری افراد تأکید دارد، به طبع شناسایی عوامل شناختی که شامل انتظارات موفقیت یادگیرندگان (دانا، نیلی، بدلی، ۱۳۹۲: ۹۹) نیز محسوب می‌گردد، نه تنها فرایندی بسیار حائز اهمیت، بلکه ضروری به شمار رفته که در این راستا می‌توان به هوش اجتماعی اشاره نمود.

در خصوص مفاهیم هوش اجتماعی چنین بیان شده است که هوش اجتماعی اصطلاحی است که به توانایی درک دیگران، عمل و رفتار هوشمندانه و زیرکانه در روابط با دیگران و به کارگیری آن در تعاملات اجتماعی سازگارانه اشاره می‌نماید (کیلستروم و کانتر، ۲۰۰۰؛ به نقل از صفاری نیا، سلگی و توکلی، ۱۳۹۰: ۵۹). در واقع تفاوت‌های فردی افراد موجب می‌گردد که آنان در ارتباطات و موقعیت‌های اجتماعی به طور یکسان عمل نکنند که این امر در ادبیات روان‌شناسی به مفهوم هوش اجتماعی^۱ اشاره دارد (نصیری ولیک بنی، گیلانی و اسکندری، ۱۳۹۳: ۱۷۶). افراد برخوردار از قابلیت هوش اجتماعی می‌توانند در بین دوستان و اطرافیان به برقراری تعامل پویا و توأم با رضایت‌مندی دست یابند (علیزاده اقدام، عباس زاده و حیاتی، ۱۳۹۵). در واقع تلاش‌های صورت گرفته در این حوزه را باید مرهون بنیان‌گذار هوش اجتماعی یعنی ثرندایک^۲، در سال‌های ۱۹۲۰ و بعد از آن، به

۱. Kihlstrom & Contor

۲. Social Intelligence

۳. Thorndik

حساب آورد که دریچه‌ای را به سوی انجام پژوهش‌های گسترده در ذیل این مفهوم و نقش آن در فرایندهای شناختی - اجتماعی گشود (رضایی، ۱۳۸۹)؛ به عبارت دیگر «هوش اجتماعی مجموعه‌ای از مهارت‌ها و استعدادهای فردی است که به توانایی درک و فهم چگونگی بروز یا کنترل هیجانات و احساسات دلالت دارد، فردی که از هوش اجتماعی بالا برخوردار است در زمینه‌های شناسایی، درک و کنترل احساسات نیز از استعداد و مهارت لازم بهره‌مند می‌باشد» (فیاضی و احمدی، ۱۳۸۶؛ به نقل از علیزاده اقدم، عباس زاده و حیاتی، ۱۳۹۵: ۳۴۹).

هوش اجتماعی در ابتدا فقط به عنوان یک مفهوم منفرد معرفی شد (بویانزیز و ساللا، ۲۰۰۴)، اما بعدها دیگران آن را به عنوان دو نوع هوش فردی تعریف کردند که به دو جنبه هوش درون فردی^۲ و هوش بین فردی^۳ پرداخته که شامل دانش و آگاهی در مورد خود و دیگران می‌باشد (کروان^۴، ۲۰۰۹؛ به نقل از صفاری نیا، سلگی و توکلی، ۱۳۹۰: ۶۰). همچنین در سالیان گذشته تقسیم‌بندی‌های در زمینه هوش اجتماعی صورت گرفته است که از آن جمله می‌توان به تقسیم‌بندی سیلور، یوسن و داهل^۵ (۲۰۰۱) اشاره نمود. آنان هوش اجتماعی را بر اساس پرسشنامه خود گزارشی ترمسو^۶ (TSIS) به سه نوع توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی^۷ (درک و فهم، پیش‌بینی احساسات و پیام‌های نهفته و بارز در روابط بین فردی)، مهارت‌های اجتماعی^۸ (توانایی وارد شدن در موقعیت‌های تازه اجتماعی،

۱. Boyatzis & Sala

۲. Interpersonal intelligence

۳. Intrapersonal intelligence

۴. Crowne

۵. Silvera, Martinussen and Dahl

۶. Tromso

۷. Social information processing

۸. Social skills

سازگاری اجتماعی، عمل کردن جسورانه، گوش دادن فعال و...) و آگاهی اجتماعی^۱ (گرایش و تمایل به اعمال بی آگاهی یا شگفت‌زدگی در رویدادهای موقعیت اجتماعی) تقسیم نمودند (رضایی، ۱۳۸۹).

از دیگر عوامل اثرگذار در فرایند یادگیری با کیفیت می‌توان به شناخت سبک‌های یادگیری افراد به مثابه‌ی شاخص کلیدی و مهم اشاره کرد، چرا که دانشجویان بر اساس ویژگی‌ها و حالات روانی خویش از سبک‌های متفاوتی در یادگیری برخوردارند؛ به عبارت دیگر ممکن است یادگیرندگان با توجه به ویژگی شخصیتی خود، نوع خاصی از یادگیری را برگزینند که در این صورت شناخت و آگاهی از نوع سبک‌های یادگیری یادگیرندگان و تأثیرات آن بر فضای یادگیری کلاس، به طراحی فرصت‌های آموزشی سازگار با ویژگی‌های متفاوت یادگیرندگان و همچنین تسهیل یادگیری منجر می‌گردد (محمدی مهر، شاهمرادی، شیخی و نظری، ۱۳۹۵: ۲). حتی برخی از محققان به مانند؛ (McLeod ۲۰۰۵) بر این باورند از جمله دلایلی که برخی از دانشجویان علی‌رغم داشتن اساتید ممتاز، مطالب را به خوبی فرا نمی‌گیرند، می‌تواند به تعدد سبک‌های دانشجویان در یادگیری برگردد (کشتکاران، کفاشی، صادقی فر، ۱۳۹۲: ۵۱). از طرفی سبک یادگیری^۲ به دانشجویان این امکان را می‌دهد که بدانند همه می‌توانند یاد بگیرند اما روش و ترجیح‌های آنان با هم متفاوت است، از این رو می‌بایست سبک‌های یادگیری خویش را شناخته و از طرفی دیگر مدرسان و برنامه ریزان آموزشی نیز سبک‌های یادگیری را در روش تدریس و به هنگام ارائه محتوا مد نظر قرار دهند (رود و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). در تقسیم‌بندی‌های سبک‌های یادگیری به‌طور کلی به سه دسته شناختی، عاطفی و فیزیولوژیک اشاره شده که هر یک از این سبک‌ها از نظر متخصصان (Dunn, ۱۹۹۶) از ویژگی‌هایی برخوردارند، سبک‌های یادگیری شناختی مبتنی بر روش درک

۱. Social awareness

۲. Learning Style

موضوع‌ها توسط شخص است، فرد اطلاعات را به خاطر سپرده، درباره مطالب می‌اندیشد و مسائل را حل می‌کند. سبک‌های یادگیری عاطفی دربرگیرنده ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی یادگیرنده به مانند پشتکار، تنها کار کردن یا با دیگران کار کردن، پذیرش یا رد تقویت کننده‌های بیرونی می‌باشند. همچنین سبک‌های یادگیری فیزیولوژیک نیز در برگیرنده جنبه زیست‌شناختی است و شامل واکنش‌های فرد به محیط فیزیکی مؤثر بر یادگیری اوست (پازارگادی، طهماسبی، ۱۳۸۹: ۷۴).

یکی از تقسیم‌بندی‌های ارائه شده از سبک‌های یادگیری که بیش از سایرین مورد استفاده و اشاره فعالان و علاقه‌مندان به حوزه یادگیری قرار گرفته، تقسیم‌بندی کلب^۱ است. وی در این رابطه - با توجه به شیوه‌های یادگیری تجربه‌عینی^۲، مفهوم‌سازی انتزاعی^۳، آزمایشگری فعال^۴ و مشاهده تأملی^۵ - به چهار نوع سبک یادگیری همگرا^۶، واگرا^۷، جذب کننده^۸ و انطباق‌یابنده^۹ اشاره می‌نماید و برای هر یک از سبک‌های یاد شده ویژگی‌ای را بیان می‌کند. سبک یادگیری جذب کننده، از ترکیب مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی به دست می‌آید. افراد برخوردار از سبک یادگیری جذب کننده در کسب و درک اطلاعات گسترده و تبدیل آن به صورتی خلاصه، دقیق و منطقی توانا هستند. به طور عمده بر اندیشه‌ها و مفاهیم انتزاعی تأکید می‌ورزند. در افراد دارای این سبک؛ نظریه‌های

۱. Kolb

۲. Concrete Experience

۳. Abstract conceptualization

۴. Active experimenter

۵. Reflective observer

۶. Convergent

۷. Divergent

۸. Assimilating

۹. Accommodating

به لحاظ منطقی درست، بر نظریه‌های با قابلیت کاربرد عملی ارجحیت دارند. همچنین افراد دارای سبک جذب کننده قادر به دریافت داده‌های گوناگون و سازمان دادن به آن‌ها هستند (سیف، ۱۳۸۸). سبک یادگیری هم گرا از ترکیب شیوه‌های مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال ایجاد می‌گردد. در این نوع سبک فراگیران می‌توانند از طریق فکر کردن روی موضوعات و انجام دادن فعالیت‌ها به صورت عملی بیاموزند. همچنین از ترکیب تجربه عینی و مشاهده تأملی سبک یادگیری واگرا حاصل می‌شود. در رابطه با سبک یادگیری واگرا نیز می‌توان عنوان نمود که فراگیران با این نوع سبک، می‌توانند از طریق تجربه کردن و نگاه کردن دقیق یاد بگیرند (متالیدو^۱ و پاتسایدو^۲، ۲۰۰۸؛ به نقل از معروفی و کرمی، ۱۳۹۴: ۱۲۳). کلب و کلب (۲۰۰۵) عنوان می‌نمایند که یادگیرندگان با سبک یادگیری همگرا، ترجیحات فنی را به مسائل بین فردی ترجیح می‌دهند. در حالی که افراد با سبک یادگیری واگرا تمایل به تفکر و ترجیح دادن کار در گروه‌ها را دارند (Watts, ۲۰۱۴). همچنین سبک یادگیری انطباق یابنده، از مجموع دو شیوه یادگیری تجربه عینی و آزمایشگری فعال صورت می‌پذیرد. افراد دارای سبک یادگیری انطباق یابنده از تجارب دست اول می‌آموزند و از اجرای نقشه و درگیر شدن با اعمال چالش‌انگیز احساس لذت دارند. افراد در این سبک یادگیری بیش از اینکه به تحلیل‌های منطقی بپردازند، امور محسوس را ترجیح می‌دهند. افراد با سبک یادگیری انطباق یابنده در راستای حل مسائل بیش از اطلاعات خویش از راه تحلیل‌های تخصصی حاصل شده به اطلاعات اکتسابی از دیگران وابسته‌اند. همچنین افراد در انطباق یافتن با موقعیت‌های جدید توانا هستند (سیف، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر بنا بر اعتقاد بندورا^۳، مبنی بر اهمیت ویژه سازه خودکارآمدی^۴ در

-
۱. Metallidou
 ۲. Placidou
 ۳. Bandura
 ۴. Self-efficacy

محیط‌های آموزشی، به دلیل مناسب بودن این گونه محیط‌ها در راستای رشد و شکل‌گیری (چراغی، حسنی، ریاضی، ۱۳۹۰: ۳۶) می‌توان از باورهای خودکارآمدی به مثابه‌ی عاملی اساسی در ارتقاء سطح و کیفیت یادگیری در نظام‌های آموزشی یاد نمود. چراکه در نظریه‌ی خودکارآمدی، فرض بر این است که باور فرد فراگیر نسبت به قابلیت‌های فردی خویش در انجام موفقیت‌آمیز مطالبات زندگی و تحصیلی، در پیش‌بینی نمایش اشکال مختلفی از رفتارهای پیشرفت‌مدارانه‌ی وی نقش مهمی ایفاء می‌کند (فاتحی پیکانی، شکر، ۱۳۹۳: ۷۴). البته شرر و همکاران^۱ (۱۹۸۲) باورهای خودکارآمدی را با این نظر که اختصاص به موقعیت و رفتار خاصی ندارد و همچنین شامل الگویی از فرایندهای شناختی که درصدد سازش یافتگی است (جعفری ثانی، پاک مهر، عقیلی، ۱۳۹۰: ۳)، مطرح نمودند.

بندورا، نقش نیرومند خودکارآمدی را بر رفتار مورد تأکید قرار داده، به این معنا که باورهای خودکارآمدی؛ به خودارزیابی‌های شناختی فرد از توانایی‌ها وی در انجام و پایان موفقیت‌آمیز در حوزه از قبل مشخص شده، اشاره می‌نماید (دانا و همکاران، ۱۳۹۲). از این‌رو وی، از خودکارآمدی به عنوان باور فرد به توانایی انجام عملکردهای مورد نظر، یا به عبارت دیگر به درک فرد از توانایی انجام مؤثر و شایسته وظیفه یا وظایف خاص اشاره می‌کند (بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۸۲؛ به نقل از چراغی و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۵). با این حال باید اذعان داشت که مطابق نظریه بندورا، خودکارآمدی تنها باور به توانایی انجام کار نبوده بلکه نقش مهمی در سازگاری روان‌شناختی، مشکلات روانی، سلامت جسمانی و نیز راهبردهای تغییر رفتار خود رهنمون و مشاوره، دارد (مادکس^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از حسین نژاد، میرانی، ۱۳۹۶). شاید به همین دلیل است که بندورا (۱۹۸۶) در نظریه خود که تصویری از رفتار انسانی را ترسیم نموده، مهم‌ترین عنصر آن را خودکارآمدی جلوه می‌دهد (Pajares, ۱۹۹۶؛ به نقل از چراغی و

۱. Sherer

۲. Maddux

همکاران، ۱۳۹۰: ۳۵). همچنین برخی از محققان در تعریف باورهای خودکارآمدی تحصیلی چنین عنوان داشته‌اند که بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی، در یک طراز مشخص، می‌باشد (شکری و همکاران، ۱۳۹۰). در این صورت بنا بر پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه خودکارآمدی، اشخاص دارای کارآمدی شخصی سطح بالا، بیشتر می‌کوشند، به موفقیت بیشتری دست می‌یابند و از افراد با سطح کارآمدی پایین‌تر، پشتکار بیشتری از خود نشان داده و ترس کمتری نیز احساس می‌نمایند (فخیمی آذر، نوروزی، ۱۳۹۲: ۱۷۶).

اهمیت مؤلفه‌های مورد بررسی در پژوهش حاضر به قدری است که تاکنون پژوهش‌هایی در رابطه با هر یک از آن‌ها صورت گرفته است. لیکن با این وجود پژوهشی یافت نگردید که به «بررسی نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه‌ی بین هوش اجتماعی و ابعاد سبک‌های یادگیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی» پرداخته باشد و این موضوع را می‌توان مبنی بر تکراری نبودن پژوهش و اهمیت پرداختن به آن برشمرد. همچنین نتایج مشاهدات و بررسی‌ها نشان‌دهنده‌ی این موضوع بود که پژوهش‌هایی در بررسی رابطه دو مؤلفه‌ای، مطابق با عنوان پژوهش وجود دارد که برای استفاده و تطابق نتایج پژوهش حاضر، در ذیل به برخی از آنان اشاره می‌گردد. البته لازم به ذکر است با توجه به نظر متخصصان (بژورکوویس و استرمن^۱، ۲۰۰۰؛ ویز و ساب^۲، ۲۰۰۷) مبنی بر اینکه هوش اجتماعی معنی نزدیکی با مفاهیمی چون شایستگی و مهارت‌های اجتماعی دارد و همچنین با مفاهیمی مثل هوش هیجانی و هوش بین فردی اشتراک زیادی دارد (صفاری نیا، سلگی و توکلی، ۱۳۹۰: ۵۹)، همچنین کمبود پژوهش‌های گذشته در بررسی رابطه بین هوش اجتماعی و متغیرهای سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی، در راستای ارائه پیشینه پژوهش‌های انجام شده مفاهیمی به مانند هوش هیجانی و هوش بین فردی مد

۱. Bjorkqvist & Osterman

۲. Weis & Su^B

نظر قرار گرفته است.

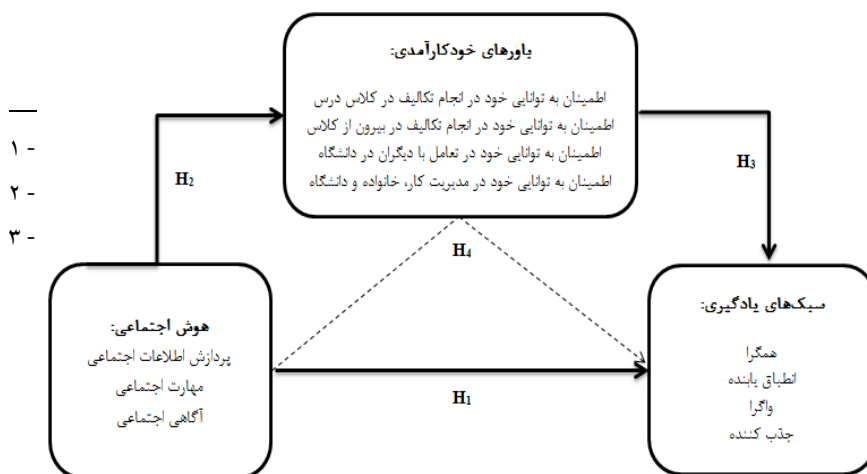
کدیور و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «رابطه سبک‌های یادگیری شناختی (وابسته به زمینه و مستقل از زمینه) و تفکر انتقادی با خودکارآمدی در دانش-آموزان» به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری و باورهای خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش قلی زاده و احقر (۱۳۹۱) تحت عنوان «بررسی نقش سبک‌های یادگیری در تبیین خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره متوسطه» حاکی از آن بود که سبک‌های یادگیری واگرا، همگرا، جذب کننده و انطباق یابنده در خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشند و میزان خودکارآمدی دانش‌آموزانی که از سبک یادگیری واگرا بهره می‌برند، به طور معنادار بیشتر از سبک‌های یادگیری همگرا، جذب کننده و انطباق یابنده است. بر اساس نتایج پژوهش احمدی و همکاران (۱۳۹۳) با عنوان «بررسی رابطه هوش هیجانی و کیفیت کاری با خودکارآمدی کارکنان آموزش و پرورش ناحیه ۳ شیراز» هوش هیجانی و کیفیت زندگی کاری با خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد، بین تمام مؤلفه‌های هوش هیجانی با خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش عالی پور بیرگانی و همکاران (۱۳۹۴) با عنوان «بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری اجتماعی در دانشجویان جندی شاپور اهواز» نیز حاکی از آن بود که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی با سازگاری اجتماعی رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. همچنین متغیرهای پیش‌بینی، ۳۴ درصد از سازگاری اجتماعی را تبیین می‌کنند. همچنین نتایج پژوهش بزرگ پوری (۱۳۹۴) با عنوان «بررسی رابطه بین هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی با واسطه‌گری سبک‌های یادگیری در بین دانش‌آموزان پسر مدرسه غیرانتفاعی نبوت شهر کرج» حاکی از آن بود که بین سبک‌های یادگیری و هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی معنادار وجود دارد. همچنین بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی با سبک‌های یادگیری نیز همبستگی معنادار مشاهده شده است. همچنین در پژوهشی با عنوان

«تعیین ارتباط هوش هیجانی با سبک‌های یادگیری دانشجویان رشته پزشکی در دانشگاه علوم پزشکی اراک» که توسط کلانتری و همکاران (۱۳۹۴) صورت پذیرفته است، نشان داده که فراوانی سبک‌های یادگیری دانشجویان به ترتیب شامل همگرا، انطباق‌یابنده، واگرا و جذب‌کننده بوده است و بین هوش هیجانی و سبک‌های یادگیری در دانشجویان ارتباط معنی‌داری وجود ندارد.

در پژوهش عبداللهی پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز که با هدف بررسی «رابطه هوش اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم راهنمایی بخش توکهور شهرستان میناب» صورت گرفت به این نتیجه رسیدند که بین هوش اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار وجود ندارد و هیچ کدام از مؤلفه‌های هوش اجتماعی قدرت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را ندارند. نتایج پژوهش بهراد و عبدالله زاده جدی (۱۳۹۶) با عنوان «پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی و هیجانات منفی» حاکی از آن بود که ذهن آگاهی و هیجانات منفی می‌توانند به طور معنی‌داری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمایند و اینکه بین هیجانات منفی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد؛ به طوری که با افزایش هیجانات منفی، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. بر پایه پژوهش بلند و همکاران (۱۳۹۶) که با هدف بررسی «رابطه حمایت‌های اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده و تاب‌آوری روان‌شناختی با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان» صورت گرفته است، نتایج حاکی از رابطه مثبت و معنادار متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک شده از خانواده و تاب‌آوری بوده است. همچنین متغیر تاب‌آوری روان‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان را به طور معنادار تبیین نموده است. رضایی (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خویش با عنوان «پیش‌بینی خودکارآمدی بر مبنای شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان» گزارش نمود که بین شیوه‌های یادگیری (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری

فعال) با خود کارآمدی عمومی همبستگی معنادار وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش وی، نشان داد که شیوه‌های یادگیری (مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال)، خود کارآمدی عمومی دانش آموزان پسر را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کنند. در زمینه‌ی موضوع پژوهش، پیشینه خارجی مستقیمی یافت نشد اما در مورد هر یک از متغیرها، پژوهش‌هایی به صورت جداگانه صورت پذیرفته است. به عنوان نمونه لینچ، وولف، استیل و هانسن^۱ (۱۹۹۸) در پژوهش خود با عنوان «بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری بر عملکرد دانشجویان» به این نتیجه رسیدند که سبک یادگیری اکثر دانشجویان، همگرا بوده است. لوجان و دیکارو^۲ (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود با عنوان «اولویت‌بندی سبک‌های یادگیری دانشجویان علوم پزشکی سال اول» دریافتند که دانشجویان سبک‌های یادگیری چندگانه در ترجیح می‌دهند. همچنین انگلز و گارا^۳ (۲۰۱۰) در پژوهش دیگری با عنوان «بررسی سبک یادگیری دانشجویان پزشکی، دستیاران و متخصصان جراحی دانشگاه آلترا» به این نتیجه رسیدند که سبک یادگیری غالب در دانشجویان، سبک جذب کننده بوده است.

مرور پیشینه مطرح شده نشان می‌دهد هوش اجتماعی بر باورهای خود کارآمدی، باورهای خود کارآمدی بر سبک‌های یادگیری و هوش اجتماعی بر سبک‌های یادگیری تأثیر دارد؛ بنابراین در این پژوهش با توجه به ادبیات نظری و پیشینه مطرح شده، چهارچوب مفهومی پژوهش به صورت شکل ۱ در نظر گرفته شده است. در مدل مفهومی طراحی شده، هوش اجتماعی به عنوان متغیر برون‌زا بر باورهای خود کارآمدی و سبک‌های یادگیری دانشجویان اثر مستقیم دارد. همچنین فرض شده است که باورهای خود کارآمدی در رابطه ساختاری هوش اجتماعی و سبک‌های یادگیری نقش میانجی ایفا می‌کند.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

فرضیات پژوهش

با توجه به مباحث بیان شده و الگوی مفهومی پژوهش در مورد نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه بین هوش اجتماعی و ادراک از ساختار کلاس درس، فرضیات تدوین شده پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- هوش اجتماعی بر باورهای خودکارآمدی تأثیر دارد.
- ۲- باورهای خودکارآمدی بر سبک‌های یادگیری تأثیر دارد.
- ۳- هوش اجتماعی از طریق باورهای خودکارآمدی بر سبک‌های یادگیری تأثیر دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی - همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM^۱) است. مدل‌سازی معادلات از دو بخش مدل اندازه‌گیری^۲ و مدل ساختاری^۳ تشکیل شده و متغیرهای مدل در

۱. Structural equation modeling

۲. Measurement Model.

۳. Structural Model.

دو دسته متغیرهای پنهان و آشکار تقسیم‌بندی می‌شوند (کلین^۱، ۲۰۱۰: ۷۷). در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از ابزار پرسشنامه استفاده شد که شامل پرسشنامه‌های هوش اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری می‌باشد. هریک از پرسشنامه‌ها در زیر توضیح داده شده‌اند:

پرسشنامه هوش اجتماعی

در جهت بررسی هوش اجتماعی در بین دانشجویان از پرسشنامه تهیه شده توسط سیلور، یوسن و داهل (۲۰۰۱) بهره گرفته شد. این پرسشنامه حوزه‌های سه‌گانه هوش اجتماعی (پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی اجتماعی) را مورد سنجش قرار می‌دهد و متشکل از ۲۱ گویه است. سؤالات پرسشنامه در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای با گزینه‌های (کاملاً مخالفم، مخالفم تا حدی مخالفم، نظری ندارم تا حدی موافقم، موافقم و کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌گردد (رضایی و خلیل زاده، ۱۳۸۸). در پژوهش طباطبایی و همکاران (۱۳۹۴)، ضریب پایایی ۰/۷۲ برای مقیاس هوش اجتماعی گزارش شده است.

پرسشنامه باورهای خودکارآمدی

در پژوهش حاضر برای سنجش باورهای خودکارآمدی دانشجویان از پرسشنامه باورهای خودکارآمدی زاکوا و همکاران (۲۰۰۵) بهره گرفته شد. این پرسشنامه دارای ۴ عامل اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در بیرون از کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه می‌باشد. در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۹۰)، ضریب همسانی درونی عاملی کلی باورهای خودکارآمدی برابر با ۰/۹۴ به دست آمد.

پرسشنامه سبک یادگیری

۱. Kline

در پژوهش حاضر، پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب (۱۹۸۵) برای تشخیص سبک‌های یادگیری مورد استفاده قرار گرفته است. تعداد سؤالات این پرسشنامه ۱۲ سؤال و هر سؤال دارای ۴ گزینه مربوط به تجربه عینی (CE)، مشاهده تأملی (RO)، مفهوم‌سازی انتزاعی (AC) و آزمایشگری فعال (AE) می‌باشد، آزمودنی‌ها باید پاسخ‌های خود را از ۱ تا ۴ (خیلی کم، اندکی تا حدی و کاملاً مطابقت) رتبه‌بندی نمایند. شیوه‌های یادگیری فرد، از چهار نمره که با جمع هر یک از ۴ گزینه در ۱۲ جمله پرسشنامه است، حاصل می‌گردد. از تفریق مفهوم‌سازی انتزاعی از تجربه عینی، آزمایشگری فعال از مشاهده تأملی دو نمره حاصل می‌گردد که در نهایت با انتقال بر روی محور مختصات و مقایسه با داده‌های هنجاری، چهار شیوه یادگیری همگرا، انطباق‌یابنده، واگرا و جذب‌کننده که حاکی از سبک‌های یادگیری غالب افراد است، مشخص می‌گردد (سپهریان آذر و اقبالی، ۱۳۹۴).

اعلا و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود، پایایی پرسشنامه سبک یادگیری را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۶ گزارش نمودند. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها با استفاده از نظر متخصصان تأیید شد و پایایی پرسشنامه‌ها نیز از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۲ و ۰/۸۴ به دست آمد که نشان می‌دهد هر سه پرسشنامه از پایایی مطلوبی برخوردار هستند. بر این اساس و با توجه به مدل مفهومی پژوهش متغیرهای هوش اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری به عنوان متغیر پنهان و مؤلفه‌های هر یک، به عنوان متغیر آشکار در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان خوابگاهی دانشگاه تهران در مقطع تحصیلات تکمیلی (مجتمع خوابگاهی پسران و دختران مختص دانشجویان تحصیلات تکمیلی) می‌باشد که تعداد آن‌ها برابر ۴۰۸۷ نفر می‌باشد. از این تعداد با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۳۵۱ نفر (۲۴۰ نفر پسر و ۱۱۱ نفر دختر) به عنوان نمونه انتخاب شدند که گزینش آن‌ها بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انجام گرفت. در مرحله اجرا پژوهشگران به افراد مشارکت‌کننده اطمینان دادند که اطلاعات حاصله از پرسشنامه‌های

آنان محرمانه بوده و تنها در مورد اهداف پژوهش مورد استفاده قرار خواهد گرفت. بعد از تکمیل پرسشنامه و با کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش و یا ناقص، در نهایت تعداد ۳۲۷ نفر (۲۲۳ پسر و ۱۰۴ نفر دختر) در پژوهش باقی ماندند. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز از نرم‌افزار آماری SPSS ۷۲۰ در دو شاخص آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد.

یافته‌ها

قبل از بررسی سؤالات پژوهش، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که نتایج این آزمون فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها را رد نمود و نشان داد این متغیرها از توزیع نرمالی برخوردار هستند؛ بنابراین با فرض قرار داشتن متغیرها در سطح فاصله‌ای، می‌توان برای تحلیل داده‌ها از آمار پارامتریک استفاده کرد. یافته‌های توصیفی نشان داد ۶۸/۲ درصد از افراد مورد مطالعه را دانشجویان پسر و ۳۱/۸ درصد نیز دانشجویان دختر تشکیل داده‌اند، ۲۴/۸ درصد افراد مورد مطالعه دانشجوی دوره دکتری و ۷۵/۲ درصد دانشجوی فوق‌لیسانس، بوده‌اند. ۳۰/۴ درصد از شرکت کنندگان دارای ۲۰ الی ۲۵ سال سن، ۱۳/۵ درصد دارای ۲۶ الی ۳۰ سال سن، ۲۶/۵ درصد دارای ۳۱ الی ۳۵ سال سن، ۱۸/۱ درصد دارای ۳۶ الی ۴۰ سال سن و ۱۱/۵ درصد نیز دارای ۴۱ سال سن یا بیشتر بوده‌اند. همچنین یافته‌های مربوط به ضریب همبستگی میان متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است. این نتایج نشان می‌دهد که بین هوش اجتماعی با باورهای خودکارآمدی ($r=20/45$) و سبک‌های یادگیری ($r=20/41$) رابطه مثبت و معنی‌داری از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد و همچنین باورهای خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری ($r=20/33$) نیز رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ دارند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	هوش اجتماعی	باورهای خودکارآمدی	سبک‌های یادگیری
هوش اجتماعی	۱		

	۱	۰/۴۵**	باورهای خودکارآمدی
۱	۰/۳۳**	۰/۴۱**	سبک‌های یادگیری

** > P ۰/۰۱

از آنجا که ضرایب همبستگی متغیرها معنی دار بود امکان استفاده از تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) فراهم شد. در الگوی معادلات ساختاری برای مشخص شدن چگونگی و میزان تأثیر متغیرهای مکنون (پنهان) بر یکدیگر از الگوی استاندارد و برای نشان دادن معناداری این تأثیرات از الگوی معناداری استفاده می‌شود و برای ارزیابی برازش مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده می‌شود. به‌طور کلی برای ارزیابی برازش مدل چندین مشخصه برازندگی وجود دارد. در این پژوهش برای ارزیابی مدل از شاخص‌های خی دو، نسبت خی دو به درجه آزادی، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI^۲)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI^۳)، شاخص برازندگی (GFI^۴)، شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI^۵) و شاخص ریشه دوم برآورد خطای واریانس تقریب (RMSEA^۶) استفاده شد؛ که نتایج در جدول ۲ آورده شده است.

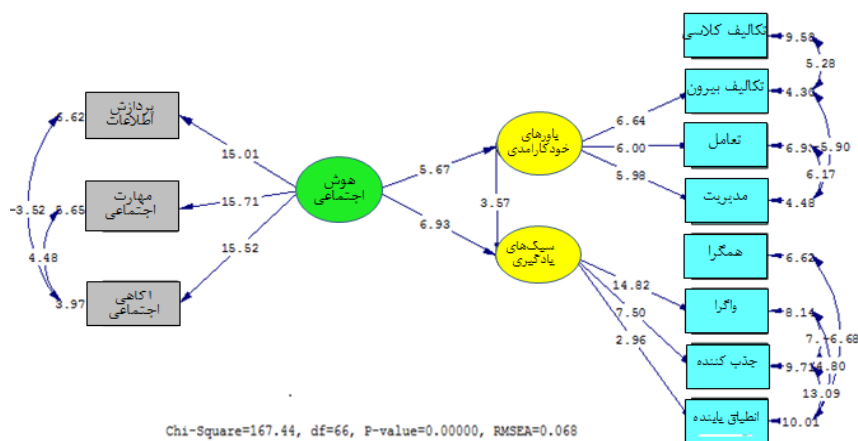
جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل معادلات ساختاری

شاخص‌ها	χ^2/df	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMSEA
دامنه پذیرش	۵-۱	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸
مقدار محاسبه شده	۲/۵۳	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۰۶۸

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، بر اساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۰) تمامی شاخص‌ها -

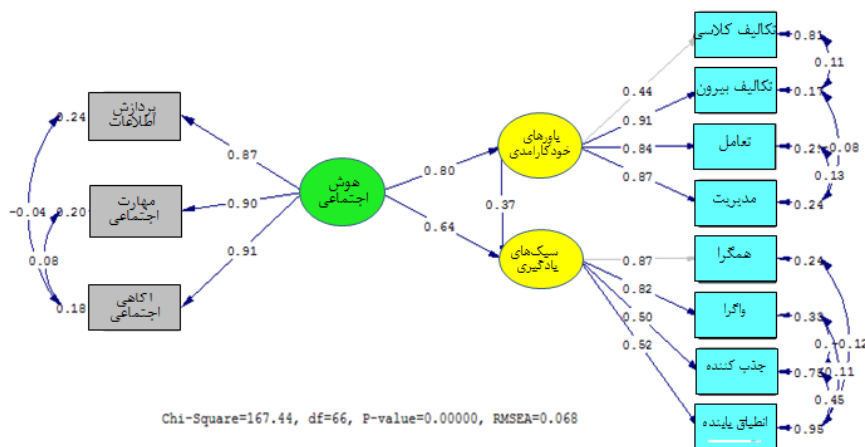
۱. Normed Fit Index
۲. Not- Normed Fit Index
۳. Comparative Fit Index
۴. Goodness of Fit Index
۵. Adjusted Goodness of Fit Index
۶. Root Mean Square Error of Approximation

های مدل از برازش مناسبی برخوردار است؛ بنابراین تمامی شاخص‌ها، الگوی معادلات ساختاری را تأیید می‌نمایند. بعد از بررسی چگونگی برازش مدل با داده‌های جمع‌آوری شده و اطمینان از برازش در مرحله دوم بارهای عاملی و ضرایب مسیر در مدل ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. همان‌طور که گفته شد برای مشخص شدن معناداری این تأثیرات از الگوی معناداری استفاده می‌شود. الگوی معادلات ساختاری در حالت معناداری در شکل ۲ آورده شده است:



شکل ۲. الگوی معادلات ساختاری در حالت معناداری

در مورد معنادار بودن اعداد به دست آمده الگو می توان گفت از آنجا که آزمون فرضیات در سطح اطمینان ۰/۹۵ انجام می شود، اعدادی معنادار خواهد بود که بین ۱/۹۶ و -۱/۹۶ نباشد. همان طور که شکل ۲ نشان می دهد تمام ارتباطات اصلی مدل معنادار می باشد. الگوی استاندارد چگونگی و میزان این تأثیرات را مشخص می کند. شکل ۳ الگوی ساختاری در حالت استاندارد را نشان می دهد:



شکل ۳. الگوی معادلات ساختاری در حالت استاندارد.

یافته‌های شکل ۳ نشان می‌دهد بار عاملی (ضریب لامبدا) تمام متغیرهای آشکار (مؤلفه‌ها) بالاتر از ۰/۳۰ می‌باشد بنابراین به‌خوبی می‌توانند متغیرهای پنهان (هوش اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری) را اندازه‌گیری کنند. همچنین ضرایب مسیر مستقیم استاندارد شده نشان می‌دهد که هوش اجتماعی ۰/۸۰ از تغییرات باورهای خودکارآمدی و ۰/۶۴ از تغییرات سبک‌های یادگیری را تبیین می‌کند و باورهای خودکارآمدی ۰/۳۷ از تغییرات سبک‌های یادگیری را تبیین می‌کند. بر این اساس سه فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شوند زیرا در همه آن‌ها مقدار T-value از ۱/۹۶ بیشتر است (شکل ۲) و ضریب اثر (B) نیز در هر مورد از حداقل مقدار ضریب اثر، یعنی ۰/۱۲ برای مسیرهای مستقیم (هومن، ۱۳۸۸) در نرم افزار لیزرل بیشتر است.

برای بررسی نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه بین هوش اجتماعی و سبک‌های یادگیری، اثر غیرمستقیم هوش اجتماعی بر سبک‌های یادگیری محاسبه شد که مقدار آن ۰/۲۹ به دست آمد. به‌منظور تعیین معناداری این رابطه غیرمستقیم، از روش بوت استرپ در برنامه ماکرو (Preacher & Hayes, ۲۰۰۸) استفاده شد که نتایج در جدول ۳ آورده شده است:

جدول ۳. نتایج آزمون بوت استرپ برای معنی‌داری روابط غیرمستقیم

مسیر	بوت	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
هوش اجتماعی بر سبک‌های یادگیری از طریق باورهای خودکارآمدی	۰/۰۰۵	۰/۱۱۲	۲/۴۳	۳/۲۶

مطابق جدول ۳ برای مسیر هوش اجتماعی بر سبک‌های یادگیری از طریق باورهای خودکارآمدی حد پایین فاصله اطمینان برابر ۲/۴۳ و حد بالای آن برابر ۳/۲۶ می‌باشد و سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان برابر ۰/۹۵ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، بنابراین رابطه غیرمستقیم هوش اجتماعی بر سبک‌های یادگیری معنادار بوده و فرضیه چهارم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که پیش‌تر نیز بیان گردید، تقسیم‌بندی‌های ارائه شده از هوش اجتماعی - در ابتدا با هوش درون فردی و بین فردی و در ادامه تقسیم شدن به انواع آگاهی اجتماعی، اطلاعات اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی - نشان دهنده اهمیت این جنبه اساسی هوش در تعاملات و وظایف افراد بوده که بخش‌های مختلف زندگی بشر را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. از سوی دیگر، یادگیری و به‌ویژه یادگیری رسمی در دنیای امروزی جایگاه مهمی را در جوامع مختلف به تثبیت رسانده که با توجه به اهمیت روزافزون این موضوع سبک‌های یادگیری فراگیران نیز به جولانگاهی برای علاقه‌مندان و متخصصان این حوزه مبدل گردیده است. از این‌رو با توجه به نظرات متخصصان مبنی بر جایگاه جنبه‌های روان‌شناختی در تعیین و بهره‌مندی از سبک‌های یادگیری، سعی بر آن شد که در پژوهش حاضر به «بررسی نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه‌ی بین هوش اجتماعی و ابعاد سبک‌های یادگیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی» پردازد. در این راستا بر پایه‌ی یافته‌های پژوهش مشخص گردید که بین هوش اجتماعی با باورهای خودکارآمدی ($r=20/41$) و سبک‌های یادگیری ($r=20/41$) از لحاظ آماری در سطح $0/01$ رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد که حاکی از قرابت این یافته با نتایج پژوهش‌های احمدی و همکاران (۱۳۹۳)، کلاتری و همکاران (۱۳۹۴)، بزرگ پوری (۱۳۹۴)، بهراد و عبدالله زاده جدی (۱۳۹۶)، بلند و همکاران (۱۳۹۶) می‌باشد و در عین حال با نتیجه پژوهش عبداللهی پور و همکاران (۱۳۹۵) مبنی بر عدم ارتباط معنادار بین هوش اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی، همسو نمی‌باشد که در تبیین عدم همسویی نتیجه دو پژوهش می‌توان به اختلاف جامعه آماری دو پژوهش اشاره نمود؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت که جامعه پژوهش عبداللهی پور و همکاران، شامل دانش‌آموزان سوم راهنمایی یکی از بخش‌های شهرستان میناب بوده که بیشتر ارتباط آنان منوط به دوستان و محیط مدرسه بوده و آن‌چنان که باید ارتباط اجتماعی متکی به خود در شرایط مختلف را تجربه نکرده و

این در حالی است که جامعه پژوهش حاضر متشکل از دانشجویان تحصیلات تکمیلی ساکن خوابگاه در دانشگاه تهران بوده که از شهرهای دور و نزدیک به این دانشگاه راه پیدا نموده و تجربیات گوناگونی را علاوه بر دوره آموزش عمومی، در دوره کارشناسی به دست آورده و هم‌اکنون نیز در دوره تحصیلات تکمیلی کسب می‌کنند.

از دیگر نتایج پژوهش می‌توان به ارتباط مثبت و معنی‌دار بین باورهای خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری (۲۰/۳۳) در دانشجویان اشاره نمود. این نتیجه با نتایج پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۹۱)، قلی‌زاده و احقر (۱۳۹۱) و رضایی (۱۳۹۷) همسو می‌باشد. به عبارتی پژوهش‌های انجام شده به‌منظور بررسی خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری، نشان‌دهنده‌ی این موضوع بوده که افراد دارای باورهای خودکارآمدی رشد یافته‌تر، بیشتر از سبک‌های یادگیری بهره‌می‌برند، کما اینکه اندرویلی، نیز در نتایج پژوهش خود گزارش نمود که بین خودکارآمدی، راهبردها و سبک‌های یادگیری رابطه معنادار وجود داشته و به‌طور کلی دانشجویان دارای خودکارآمدی بالا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار می‌باشند (کدیور و همکاران، ۱۳۹۱).

همچنین نتایج ضرایب مسیر مستقیم استاندارد شده نشان‌دهنده آن بود که هوش اجتماعی ۰/۸۰ از تغییرات باورهای خودکارآمدی و ۰/۶۴ از تغییرات سبک‌های یادگیری را تبیین می‌کند و باورهای خودکارآمدی نیز ۰/۳۷ از تغییرات سبک‌های یادگیری را تبیین می‌کند. دلیل این مدعا این بود که در همه آن‌ها مقدار T-value از ۱/۹۶ بیشتر بود و ضریب اثر (B) نیز در هر مورد از حداقل مقدار ضریب اثر، یعنی ۰/۱۲ برای مسیرهای مستقیم بیشتر ملاحظه گردید. نقش میانجی باورهای خودکارآمدی در رابطه بین هوش اجتماعی و سبک‌های یادگیری، اثر غیرمستقیم هوش اجتماعی بر سبک‌های یادگیری محاسبه شد که مقدار آن ۰/۲۹ به دست آمد. برای مسیر هوش اجتماعی بر سبک‌های یادگیری نیز از طریق باورهای خودکارآمدی حد پایین فاصله اطمینان برابر ۲/۴۳ و حد بالای آن برابر ۳/۲۶ می‌باشد و سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان برابر ۰/۹۵ است. با

توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، بنابراین رابطه غیرمستقیم هوش اجتماعی بر سبک‌های یادگیری معنادار بود. از این رو می‌توان این گونه تبیین نمود که هوش اجتماعی، موجبات ارتقاء سرمایه اجتماعی در افراد را فراهم آورده و سرمایه اجتماعی نیز می‌تواند با افزایش خودکارآمدی در فرد همراه باشد. این خودکارآمدی در رفتار و حالات افراد و در بخش‌های مختلف زندگی از جمله تحصیل و... متجلی شده و سبک‌های یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در نهایت با توجه به یافته‌ها و تأیید فرضیه‌های پژوهش یعنی تأثیر مستقیم هوش اجتماعی بر باورهای خودکارآمدی و تأثیر مستقیم باورهای خودکارآمدی بر سبک‌های یادگیری و نیز تأثیر هوش اجتماعی از طریق باورهای خودکارآمدی بر سبک‌های یادگیری، پیشنهاد می‌گردد: به منظور دستیابی به موفقیت تحصیلی فراگیران، علاوه بر کسب توانایی‌های شناختی، باید به تقویت هوش اجتماعی و مؤلفه‌های آن یعنی توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی، پرورش مهارت‌های اجتماعی و آگاهی اجتماعی در فراگیران در قالب برنامه‌های درسی از سوی مؤسسات آموزشی به‌ویژه دانشگاه‌ها پرداخت.

منابع

- احمدی، عباداله؛ اقتصادی، سعیده؛ ایزدی، احمد. (۱۳۹۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و کیفیت کاری با خودکارآمدی کارکنان آموزش و پرورش ناحیه ۳ شیراز، نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۹(۲): ۴۴-۵۹.
- اعلا، مریم؛ سنجری، مهناز؛ پیمانی، مریم؛ میرزا بیگی، محمد؛ سالمی، صدیقه. (۱۳۹۳). سبک‌های یادگیری دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران، مجله‌ی توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی، ۷(۱۶): ۲۷-۱۹.
- بزرگ پوری، مروارید. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی با واسطه‌گری سبک‌های یادگیری در بین دانش آموزان پسر مدرسه غیرانتفاعی نبوت شهر کرج، دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی، اسفندماه: ۶۰۹-۶۰۴.
- بلند، حسین؛ انتظاری، مرجان؛ سعادت، سجاد. (۱۳۹۶). رابطه حمایت‌های اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده و تاب‌آوری روان‌شناختی با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۲): ۱۱۵-۱۲۲.
- بهراد، حمداله؛ عبدالله زاده جدی، آیدا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه مشکین شهر بر اساس نمره ذهن آگاهی و هیجانات منفی، مجله پیشرفت نوین در علوم رفتاری، ۲(۱۲): ۱۳-۱.
- پازارگادی، مهنوش؛ طهماسبی، سیمین. (۱۳۸۹). سبک‌های یادگیری و کاربرد آن‌ها در پرستاری، مجله راهبردهای آموزش، ۳(۲): ۷۶-۷۳.
- پور کریمی، جواد؛ مبین رهنی، یاسمن. (۱۳۹۷). رابطه انگیزش پیشرفت و فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه تهران، نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۱): ۱۴۷-۱۳۹.
- چراغی، فاطمه؛ حسنی، پرخیده؛ ریاضی، هدیه. (۱۳۹۰). بررسی همبستگی خودکارآمدی با عملکرد بالینی دانشجویان پرستاری، مجله علمی پرستاری و مامایی همدان، ۱۹(۱): ۴۰-

۳۵

- جعفری ثانی، حسین؛ پاک مهر، حمیده؛ عقیلی، علیرضا. (۱۳۹۰). اثربخشی الگوی تدریس کاوشگری بر باورهای خودکارآمدی دانش آموزان در حل مسائل درس فیزیک، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۷(۲۲): ۲۰-۱.
- حسین نژاد، علی اکبر؛ میرانی، کاوه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه هوش اجتماعی با خودکارآمدی مریگیری و کمال‌گرایی مریبان مدارس فوتبال، مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت، ۴(۱): ۲۵-۱۳.
- دانا، علی؛ نیلی، محمدرضا؛ بدلی، مهدی. (۱۳۹۲). تأثیر به کارگیری کارپوشه الکترونیکی بر خودکارآمدی عمومی دانشجویان، نامه آموزش عالی، ۶(۲۴): ۹۷-۱۱۳.
- رضایی، اکبر؛ خلیل زاده، احد. (۱۳۸۸). رابطه بین هوش اجتماعی مدیران با رضایت شغلی معلمان مدارس، علوم تربیتی، ۲(۷): ۱۴۵-۱۲۱.
- رضایی، اکبر. (۱۳۸۹). مقیاس هوش اجتماعی ترسو: ساختار عاملی و پایایی نسخه فارسی مقیاس در جامعه‌ی دانشجویان، فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، ۵(۲۰): ۸۲-۶۵.
- صفاری نیا، مجید؛ سلگی، زهرا؛ توکلی، سوده. (۱۳۹۰). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه هوش اجتماعی در دانشجویان دانشگاه‌های استان کرمانشاه، پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۱(۳): ۷۰-۵۷.
- رضایی، لیلا. (۱۳۹۷). پیش‌بینی خودکارآمدی بر مبنای شیوه‌های یادگیری دانش آموزان، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۷: ۸۴-۷۹.
- سپهریان آذر، فیروزه؛ اقبالی، امجد. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های یادگیری کلب و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی با یادگیری خودگردان، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۸): ۳۰-۱۷.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)، تهران، دوران، ویرایش ششم.

- شکری، امید؛ طولابی، سعید؛ غنایی، زیبا؛ تقوایی نیا، علی؛ کاکابرابی، کیوان؛ فولادوند، خدیجه. (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی، مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۳(۲): ۶۱-۴۵.
- طباطبایی، زهرا؛ اوجی نژاد، احمدرضا؛ قلتاش، عباس. (۱۳۹۴). رابطه هوش اجتماعی با مهارت‌های کارآفرینی و خلاقیت دانش‌آموزان هنرستان‌های شهر شیراز، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۶(۱): ۱۰۲-۸۵.
- علیزاده اقدم، محمدباقر؛ عباس زاده، محمد؛ حیاتی، صفر. (۱۳۹۵). بررسی رابطه هوش اجتماعی با قابلیت کارآفرینی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز، مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۵(۳): ۲۶۸-۲۴۵.
- عبداللهی پور، حمیده؛ صابر زاده، سیده منورالسادات؛ آرتا، طیبه. (۱۳۹۵). رابطه هوش اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم راهنمایی بخش توکهور شهرستان میناب، فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی، ۳(۱۱): ۲۳۳-۲۲۳.
- عالی پور بیرگانی، سیروس؛ سحافی، حکیم؛ جلوداری، آرش. (۱۳۹۴). بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری اجتماعی در دانشجویان جندی شاپور اهواز، مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۲(۱): ۳۷-۲۶.
- فاتیحی پیکانی، زهرا؛ شکری، امید. (۱۳۹۳). نقش میانجیگری هیجانات پیشرفت در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۲(۳): ۹۳-۷۳.
- فخیمی آذر، سیروس؛ نوروزی، محمدرضا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین هوش چندگانه با خودکارآمدی عمومی کارکنان در واحدهای تولیدی، بازرگانی و صنعتی استان آذربایجان شرقی، فصلنامه مدیریت بهره‌وری، ۷(۲۶): ۱۹۵-۱۷۵.
- قلی زاده، رقیه؛ احقر، قدسی. (۱۳۹۱). بررسی نقش سبک‌های یادگیری در تبیین خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره متوسطه، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸(۳): ۸۴-۶۷.

- کدیور، پروین؛ طاووسی محترم، نعمت؛ علیزاده، فرح. (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری شناختی (وابسته به زمینه و مستقل از زمینه) و تفکر انتقادی با خودکارآمدی در دانش آموزان، تحقیقات روان‌شناختی، ۴(۱۳): ۱۱۵-۱۰۱.
- کشتکاران، علی؛ کفاشی، شهناز؛ صادقی فر، جمیل. (۱۳۹۲). بررسی رابطه‌ی سبک‌های تفکر و شیوه‌های یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز، ۱۳۹۰، مجله‌ی توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی، ۶(۱۰): ۵۵-۵۰.
- کلانتری، معصومه؛ رفیعی، محمد؛ رستمی، علیرضا. (۱۳۹۴). تعیین ارتباط هوش هیجانی با سبک‌های یادگیری دانشجویان رشته پزشکی در دانشگاه علوم پزشکی اراک، دو فصلنامه آموزش پزشکی (مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل)، ۳(۲): ۲۲-۱۵.
- کوچکی، قربان محمد؛ کرد، بهروز؛ ستوده، سکینه؛ طاطاری، منصوره. (۱۳۹۵). مقایسه سبک یادگیری دانشجویان دانشکده‌های پیراپزشکی و بهداشت دانشگاه علوم پزشکی گلستان، مجله حکیم سید اسماعیل جرجانی، ۴(۱): ۱۰۱-۹۵.
- محمدی مهر، مژگان؛ شاهمرادی، مراد؛ شیخی، سعید؛ نظری، حشمت اله. (۱۳۹۵). مقایسه سبک‌های یادگیری و راهبردهای فراشناختی دانشجویان دانشگاه‌های شهرستان آبدانان، نشریه مطالعات آموزشی: مرکز مطالعات توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، ۴(۲): ۱۳-۱.
- محمدی، یحیی؛ کاظمی، سیما؛ رئیسون، محمدرضا؛ حاجی آبادی، محمدرضا. (۱۳۹۳). سبک‌های یادگیری فیزیولوژیکی و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، فصلنامه آموزش و اخلاق در پرستاری، ۳(۴): ۷-۱.
- معروفی، یحیی؛ کرمی، زهره. (۱۳۹۴). سبک یادگیری به عنوان رویکردی برای هدایت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، پژوهش‌های تربیتی، شماره ۳۰، ۱۳۷-۱۲۱.
- نصیری ولیک بنی، فخرالسادات؛ گیلانی، مریم؛ اسکندری، اصغر. (۱۳۹۳). رابطه بین

هوش اجتماعی و رفتار مدنی - تحصیلی با اثربخشی آموزشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۵(۱): ۱۷۵-۱۸۸.
هومن، حیدر علی. (۱۳۸۸). مدل سازی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل، تهران، سمت.

۱. Engles, P. T. Gara, C. H. (۲۰۱۰). Learning Styles of Medical Students, General Surgery Residents, and General Surgeons: Implications for Surgical Education. BMC Medical Education, ۱۰(۱). Available from: <http://www.biomedcentral.com>.
 ۲. Kline, R. B. (۲۰۱۰). Principles and practice of structural equation modeling (۱th Ed.). New York, Guilford Press.
 ۳. Lujan, H. L. & Dicarbo, S. E. (۲۰۰۶). First Year Medical Student Prefer Multiple Learning Styles. AduPhysiolEduc, ۳۰(۱): ۶-۱۳.
 ۴. Lynch, T. G. & Woelf, N. N. & Steele, D. J. & Hanssen, C. S. (۱۹۹۸). Learning Style Influences Students Examination Performance. Am J Surg, ۱۷۶(۱): ۶۲-۶۶.
 ۵. Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (۲۰۰۸). Contemporary approaches to assessing mediation in communication research. In A. F. Hayes, M. D. Slater, & L. B. Snyder (Eds.), The Sage sourcebook of advanced data analysis methods for communication research. Thousand Oaks, CA, Sage.
 ۶. Watts N. (۲۰۱۴). The Relationship between Learning Style and Reflection in Student Blogs. Reflecting Education, ۹(۲): ۱۰۱- ۱۲۳.
- Zajacova, A. Lynch, S. M. & Espenshade, T. J. (۲۰۰۵). Self-efficiency, Stress, and Academic Success in college. Research in Higher Education, ۴۶(۶): ۶۷۸-۷۰۶.

