

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال نهم شماره ۳۵ پاییز ۱۳۹۳

## رابطه «همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجو-استاد» با پیشرفت تحصیلی

مهسا رحمانیان<sup>۱</sup>

ایمان‌اله بیگدلی<sup>۲</sup>

سیاوش طالع‌پسند<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجو-استاد با پیشرفت تحصیلی انجام شد. در این راستا ۱۵۰ نفر از دانشجویان (۹۳ دختر و ۵۷ پسر) و ۳۰ نفر از استادان (۲۷ مرد و ۳ زن) دانشگاه سمنان به روش طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه سبک‌های تفکر استرنبرگ و واگنر (۱۹۹۲) و پرسشنامه سبک‌های تفکر در تدریس گریگورنکو و استرنبرگ (۱۹۹۳) به کار برده شد. داده‌ها به کمک ضریب همبستگی و روش تحلیل رگرسیون تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها نشان داد که ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجو-استاد در بعد محافظه‌کارانه و قانون‌گذار، پیشرفت تحصیلی دانشجویان را به‌طور معنادار پیش‌بینی نمود. مبتنی بر این نتایج می‌توان بیان داشت که ارزیابی همزمان متغیرهای درون فردی (سبک‌های تفکر) دانشجویان و استادان دربردارنده اطلاعات مهمی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است.

**واژگان کلیدی:** سبک‌های تفکر؛ همخوانی/ناهمخوانی؛ پیشرفت تحصیلی.

1- کارشناس ارشد روانشناسی تربیت، دانشگاه سمنان  
Email: mahsa.rahmanian@gmail.com

2- دانشیار دانشگاه سمنان، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان (نویسنده مسئول)  
Email: bigdeli9@gmail.com

3- دانشیار دانشگاه سمنان، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، دانشگاه سمنان

## مقدمه

یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی در سال‌های اخیر پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> می‌باشد که در گرو عوامل بی‌شماری است که یک دسته مربوط به نظام آموزشی و عوامل محیطی و عوامل دیگر مربوط به تفاوت‌های فردی بوده که از اهمیت بسیاری برخوردار می‌باشند (برناردو<sup>۲</sup>، ژانگ<sup>۳</sup> و کالانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که توانایی‌های تحصیلی و آزمون‌های پیشرفت سنتی فقط کمی از تغییرپذیری تفاوت‌های فردی را در پیشرفت تحصیلی توجیه می‌کنند (استرنبرگ<sup>۵</sup> و ویلیامز<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷). مطالعات زیادی درباره نقش مقیاس‌های نامرتبط با توانایی یا عوامل غیرتحصیلی بر پیشرفت تحصیلی انجام شده است.

این عوامل، گستره وسیعی از رویکردهای یادگیری (ژانگ، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۴) و برخی عوامل جمعیت‌شناختی نظیر جنس، سن، طبقه اقتصاد-اجتماعی (استرنبرگ و گریگورنکو<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷؛ ژانگ، ۲۰۰۴) را در برمی‌گیرد. سبک‌های تفکر<sup>۸</sup> به‌عنوان یک متغیر اصلی تفاوت‌های فردی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان به‌مدت طولانی مورد بررسی قرار گرفته است (ژانگ، ۲۰۰۶ الف). گریگورنکو و استرنبرگ (۱۹۹۷) معتقدند که مطالعه و شناخت سبک‌های تفکر برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی، مفید و ضروری هستند.

استرنبرگ (۱۹۸۸) بر اساس نظریه خودگردانی ذهنی‌اش<sup>۹</sup>، شیوه‌های متفاوت افراد در پردازش اطلاعات را به‌عنوان سبک‌های تفکر نام‌گذاری کرده است و بیان می‌دارد انواع حکومت‌های موجود در جهان به‌صورت اتفاقی پدید نیامده‌اند، بلکه انعکاس‌های بیرونی رویدادهایی هستند که در ذهن افراد روی می‌دهند. همان‌گونه که برای مدیریت یک جامعه راه‌های متفاوتی وجود دارد، افراد نیز برای بهره‌گرفتن از توانایی‌های خود از شیوه‌های

1- Academic achievement

3- Zhang

5- Sternberg

7- Grigorenko

9- Mental Self-Government

2- Bernardo

4- Calung

6- Williams

8- Thinking Styles

متفاوتی استفاده می‌کنند و قادرند رفتار خود را نیز مانند شهرها و کشورها، کنترل و اداره کنند. استرنبرگ (۱۹۹۷) سیزده سبک تفکر اصلی را در پنج بعد از خودگردانی ذهنی یعنی کارکرد<sup>۱</sup> شامل سبک‌های قانون‌گذار<sup>۲</sup>، اجرایی<sup>۳</sup>، قضاوت‌گر<sup>۴</sup>، شکل<sup>۵</sup> شامل سبک‌های تک‌محور<sup>۶</sup>، سلسه‌مراتبی<sup>۷</sup>، چندمحور<sup>۸</sup>، نامنظم (هرج‌ومرج‌طلب)<sup>۹</sup>، سطح<sup>۱۰</sup> شامل سبک‌های کلی<sup>۱۱</sup> و جزئی<sup>۱۲</sup>، دامنه<sup>۱۳</sup> شامل سبک‌های درونی<sup>۱۴</sup> و بیرونی<sup>۱۵</sup> و گرایش<sup>۱۶</sup> شامل سبک‌های آزاداندیش<sup>۱۷</sup> و محافظه‌کارانه<sup>۱۸</sup> پیشنهاد می‌کند.

از آنجا که سبک‌های تفکر منبع مهمی در تغییرپذیری عملکرد افراد هستند، افراد با سبک‌های تفکر متفاوت مایلند از توانایی‌هایشان به شیوه‌های مختلف استفاده کنند و متناسب با نوع تفکرشان واکنش‌های متفاوت ارائه دهند (ژانگ، ۲۰۰۸). از نظر ژانگ و استرنبرگ (۲۰۰۰) سبک‌های تفکر از قابلیت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی برخوردارند و به بهبود آموزش و ارزشیابی کمک می‌کنند. همچنین ژانگ (۲۰۰۱)، برناردو و همکاران (۲۰۰۲) و مارفی (۲۰۰۶) در بررسی رابطه بین سبک‌های تفکر، توانایی و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان، نشان دادند که سبک‌های تفکر بیشتر از توانایی، پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی هستند و برخی از سبک‌ها به‌طور مثبت و برخی دیگر به‌طور منفی، عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند.

پژوهش‌های مختلف نشان دادند که علاوه بر سبک‌های تفکر دانشجویان، سبک‌های تفکر استادان و میزان همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های آنها نیز، نقش بسزایی بر پیشرفت تحصیلی دارد. مثلاً پژوهش صورت گرفته توسط بتورت<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۷) نشان داد که سبک‌های

1- function	2- Legislative
3- Executive	4- Judicial
5- form	6- Monarchic
7- Hierarchic	8- Oligarchic
9- Anarchic	10- levels
11- Global	12- Local
13- scope	14- Internal
15- External	16- leaning
17- Liberal	18- Conservative
19- Betoret	

تفکر دانشجویان و استادان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان و رضایت از دوره دوره تحصیلی‌شان است. پژوهش ژانگ (۲۰۰۶الف) بیانگر آن بود که رابطه همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجو-استاد با پیشرفت تحصیلی، بر اساس رشته تحصیلی و موضوع درسی متفاوت است. در مطالعه مشابه دیگری که توسط کافرتی<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) در رابطه با درس زبان انگلیسی انجام گرفت نیز مشخص گردید هر چه درجه همخوانی سبک‌ها بین دانشجویان و استادان بیشتر باشد، میانگین نمرات دانشجویان نیز افزایش خواهد یافت. ساراکو<sup>۲</sup> و دایتون<sup>۳</sup> (۱۹۸۰) در بررسی رابطه میان پیشرفت تحصیلی و همخوانی بین سبک‌های تفکر دانش‌آموزان و معلمانشان مشاهده کردند که همخوانی یا ناهمخوانی سبک معلمان و دانش‌آموزان تأثیر چندانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر جای نگذاشته است.

با توجه به پژوهش‌های انجام شده در خصوص رابطه سبک‌های تفکر با پیشرفت تحصیلی، می‌توان دریافت که یافته‌های مربوط به همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجو-استاد و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، نسبتاً ابهام‌آمیز می‌باشد. برخی مطالعات از رابطه مثبت همخوانی سبک‌های تفکر دانشجو-استاد با پیشرفت تحصیلی حمایت کرده‌اند و برخی دیگر به رابطه منفی دست یافته‌اند. علاوه بر آن در پژوهش‌های انجام گرفته در کشور ما نیز، گرچه رابطه سبک‌های تفکر دانشجویان با پیشرفت تحصیلی در رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته، اما رابطه سبک‌های تفکر استادان و همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجو-استاد با پیشرفت تحصیلی بررسی نشده و در نتیجه شواهد قابل تعمیم در این زمینه وجود ندارد. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجو/استاد با پیشرفت تحصیلی انجام گرفت.

1- Cafferty  
3- Dayton

2- Saracho

## روش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان سال دوم و سوم مقطع کارشناسی و استادان دانشگاه سمنان بود که در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ مشغول به تحصیل یا تدریس بودند. از این جامعه ۱۸۰ نفر شامل ۱۵۰ دانشجو (۹۳ دختر و ۵۷ پسر) و ۳۰ استاد (۲۷ مرد و ۳ زن) به روش نمونه‌گیری از نوع طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از فرمول فیدل<sup>۱</sup> و تاباخنیک<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) برآورد گردید. به منظور انتخاب نمونه دانشجویان، ابتدا ۳۰ رشته از بین کلیه رشته‌های کارشناسی موجود در جامعه آماری (به نسبت تعداد رشته‌های کارشناسی موجود در هر دانشکده) به صورت تصادفی انتخاب و سپس به ازای هر رشته، یک درس تخصصی و به ازای هر درس، ۵ دانشجو به صورت تصادفی در کلاس انتخاب شدند. مدرس هر درس نیز نمونه استادان را تشکیل داد.

## ابزارهای اندازه‌گیری

برای گردآوری داده‌ها ابزارهای زیر به کار برده شد:

**پرسشنامه سبک‌های تفکر (TSI)<sup>۳</sup>:** در پژوهش حاضر از پرسشنامه سبک‌های تفکر برای اندازه‌گیری سبک‌های تفکر دانشجویان استفاده شد. این ابزار به وسیله استرنبرگ و واگنر (۱۹۹۲) طراحی شده و شامل ۶۵ سوال می‌باشد و پاسخ به هر سوال روی مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً موافقم، ۷=کاملاً مخالفم) مشخص می‌شود. در این پرسشنامه هر ۵ سوال یکی از ۱۳ سبک تفکر را اندازه‌گیری می‌کند (ژانگ و استرنبرگ، ۲۰۰۰؛ ژانگ، ۲۰۰۴؛ ژانگ، ۲۰۰۶ الف). در پژوهش حاضر سوالات مربوط به ۷ سبک تفکر روی دانشجویان اجرا شد. روایی<sup>۴</sup> درونی این پرسشنامه از طریق مطالعات متعدد بین دانش‌آموزان و معلمان متعلق به گروه‌های فرهنگی متفاوت از قبیل هنگ کنگ، چین، فیلیپین و ایالات متحده بررسی و تأیید شده است (دای و فلدهاوسن، ۱۹۹۹؛ برناردو و

1- Fidell

3- Thinking Styles Inventory (TSI)

2- Tabachnick

4- Validity

همکاران، ۲۰۰۲؛ ژانگ، ۲۰۰۶ الف). روایی بیرونی پرسشنامه نیز از طریق بررسی ماهیت سبک‌های تفکر در مقابل تعدادی از سازه‌ها از قبیل رویکردهای یادگیری بیگز<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) و ایده انواع شخصیت حرفه‌ای هالند<sup>۲</sup> (۱۹۷۳) مورد تأیید قرار گرفته است (به نقل از ژانگ، ۲۰۰۶ الف). ژانگ (۲۰۰۶ ب) ساختار عاملی پرسشنامه سبک‌های تفکر را از طریق تحلیل عاملی مولفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش اوبلیمین مطالعه کرد. چهار عامل ۷۳ درصد واریانس را تبیین کردند. در مطالعات مختلف ضرایب اعتبار برای سبک‌های تفکر در دامنه ۰/۵۰ تا ۰/۸۰ گزارش شده است (شکری، کدیور، فرزاد، سنگری و غنایی، ۱۳۸۵).

**پرسشنامه سبک‌های تفکر در تدریس (TSTI)**<sup>۳</sup>: در پژوهش حاضر از پرسشنامه سبک‌های تفکر در تدریس برای اندازه‌گیری سبک‌های تفکر استادان استفاده شد. این پرسشنامه به‌وسیله گریگورنکو و استرنبرگ (۱۹۹۳) طراحی شده که شامل ۴۹ آیتم می‌باشد و ۷ سبک تفکر را اندازه‌گیری می‌کند. در این پرسشنامه پاسخ به هر سوال روی مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً موافقم، ۷=کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شود. روایی بیرونی پرسشنامه از طریق بررسی ماهیت آن در مقابل تعدادی از سازه‌ها مانند رویکرد تدریس تریول و پروسر<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) مورد تأیید قرار گرفته است. ضرایب اعتبار برای سبک‌های تفکر در پژوهش‌های مختلف در دامنه بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ قرار داشت (به نقل از ژانگ، ۲۰۰۶ الف). در این مطالعه ضرایب اعتبار در یک مطالعه مقدماتی برآورد شدند. در پژوهش حاضر پیشرفت تحصیلی، با نمره پایان ترم دانشجو در درس مورد نظر اندازه‌گیری شد. داده‌های گردآوری شده به کمک ضریب همبستگی و مدل رگرسیون تحلیل شدند.

### یافته‌ها

شرکت‌کنندگان کلیه دانشجویان سال دوم یا سوم مقطع کارشناسی بودند (۷۰٪ ترم ۳ و ۳۰٪ ترم ۴ و ۵ و ۶ تحصیلی). میانگین سنی آن‌ها ۲۰ سال (با دامنه ۱۹ تا ۲۵ سال و

1- Biggs  
2- Holland  
3- Thinking Styles in Teaching Inventory (TSTI)  
4- Prosser

انحراف استاندارد (۱/۲۱) و میانگین نمرات دانشجویان در درس‌های انتخاب شده ۱۴/۹۸ (با دامنه ۶/۵۰ تا ۲۰) و انحراف استاندارد ۳/۲۹ بود.

در پژوهش حاضر بردارهای تفاوت نمرات سبک‌های دانشجویان از استاد به‌عنوان همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجوی - استاد در نظر گرفته شد. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و همبستگی بردارهای تفاوت آمده است. با توجه به میانگین نمرات تفاوت، مشاهده می‌شود که در سبک‌های تفکر قانون‌گذار، اجرایی و محافظه‌کار نمرات استادان بیشتر از دانشجویان و در سبک‌های قضاوت‌گر، کلی، جزئی و آزاداندیش، نمرات دانشجویان بیشتر از استادان بود. بیشترین اختلاف بین نمرات دانشجویان و استادان مربوط به سبک تفکر کلی و کمترین اختلاف مربوط به سبک جزئی بود. ضرایب اعتبار نمرات تفاوت روی قطر فرعی آمده است که در دامنه ۰/۴۴ (سبک قضاوت‌گر) تا ۰/۷۰ (سبک آزاداندیش) قرار دارد.

جدول (۱) میانگین، انحراف معیار و همبستگی بردار تفاوت نمرات سبک‌های تفکر دانشجویان از استادان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. قانون‌گذار	-۰/۰۹	۱/۰۴	۰/۵۹							
۲. اجرایی	-۰/۲۶	۱/۳۵	۰/۰۳	۰/۶۸						
۳. قضاوت‌گر	۰/۴۸	۰/۸۷	۰/۵۱**	۰/۲۲**	۰/۴۴					
۴. کلی	۰/۸۹	۱/۱۸	-۰/۱۸*	-۰/۱۰	۰/۰۶	۰/۵۳				
۵. جزئی	۰/۰۱	۱/۵۳	۰/۰۷	-۰/۲۸**	۰/۰۹	-۰/۳۱**	۰/۶۷			
۶. آزاداندیش	۰/۳۸	۱/۱۱	۰/۴۴	۰/۱۲	۰/۴۵**	-۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۷۰		
۷. محافظه‌کار	-۰/۱۰	۱/۳۰	۰/۰۶	۰/۱۲	-۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۲۴**	-۰/۰۴	۰/۶۶	
۸. پیشرفت تحصیلی	۱۴/۹۸	۳/۲۹	۰/۱۱	-۰/۰۵	-۰/۰۱	-۰/۰۷	۰/۰۵	-۰/۰۶	-۰/۲۹*	۱

ضرایب اعتبار نمرات تفاوت روی قطر فرعی قرار دارند.

\*  $P < 0/05$     \*\*  $P < 0/01$

بردارهای تفاوت برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی وارد معادله رگرسیون شدند. از یک مدل گام به گام استفاده شد (جدول ۲).

جدول (۲) رگرسیون پیشرفت تحصیلی و همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجویان - استاد

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری همبستگی	ضریب ضریب همبستگی	R مجذور تعدیل شده
۱. رگرسیون باقی‌مانده	۹۱/۴۸	۱	۹۱/۴۸	۸/۹۶	a. ۰/۰۰۴	a. ۰/۲۹	۰/۰۷
	۹۴۹/۰۳	۹۳	۱۰/۲۰				
	مجموع	۹۴	۱۰۴۰/۵۲				
۲. رگرسیون باقی‌مانده	۱۴۱/۸۶	۲	۷۰/۹۳	۷/۲۶	b. ۰/۰۰۱	b. ۰/۳۶	۰/۱۱
	۸۹۸/۶۶	۹۲	۹/۷۶				
	مجموع	۹۴	۱۰۴۰/۵۲				

a. پیش‌بینی‌کننده: بردار تفاوت سبک تفکر محافظه‌کارانه

b. پیش‌بینی‌کننده: بردار تفاوت سبک تفکر محافظه‌کارانه، بردار تفاوت سبک تفکر قانون‌گذار

c. متغیر وابسته: پیشرفت تحصیلی

یافته‌ها حاکی از دو مدل است. در مدل اول بردار تفاوت سبک محافظه‌کار دانشجویان - استاد، پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی بود. ضریب همبستگی این متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۲۹ بود. ضریب تعیین نشان می‌دهد که این متغیر توانسته است ۹ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. در مدل دوم بردار تفاوت سبک قانون‌گذار دانشجویان - استاد وارد معادله شد. ضریب همبستگی چندمتغیری این دو بردار تفاوت با پیشرفت تحصیلی ۰/۳۶ بود. مقدار ضریب تعیین در مدل دوم نشان داد که این دو متغیر توانسته‌اند ۱۴ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. بردار تفاوت سبک قانون‌گذار دانشجویان - استاد توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را ۵ درصد افزایش داد. در جدول ۳ ضرایب استاندارد و غیراستاندارد پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجویان - استاد آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود وزن بردار تفاوت سبک محافظه‌کار دانشجویان - استاد منفی و وزن بردار تفاوت سبک قانون‌گذار دانشجویان - استاد مثبت می‌باشد.



جدول (۳) ضرایب استاندارد و غیراستاندارد پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس همخوانی/ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجوی-استاد

متغیرها	ضرایب استاندارد نشده	خطای استاندارد b	ضرایب استاندارد شده	t	سطح معناداری
	B		$\beta$		
۱. عرض از مبدا:	۱۵/۳۳	۰/۳۲		۴۶/۷	۰/۰۰۰
بردار تفاوت سبک محافظه‌کار	-۰/۷۰	۰/۳۳	-۰/۲۹	-۲/۹۹	۰/۰۰۴
۲. عرض از مبدا:	۱۵/۴۰	۰/۳۲		۴۷/۸۰	۰/۰۰۰
بردار تفاوت سبک محافظه‌کار	-۰/۶۵	۰/۳۳	-۰/۲۷	-۲/۸۱	۰/۰۰۶
بردار تفاوت سبک قانون‌گذار	۰/۷۴	۰/۳۲	۰/۲۲	۲/۲۷	۰/۰۲۵

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته پژوهش حاضر نشان داد ناهمخوانی دانشجوی-استاد در سبک تفکر محافظه‌کار پیشرفت تحصیلی را کاهش می‌دهد. به عبارتی اگر تفاوت محافظه‌کاری دانشجوی و استاد افزایش یابد برای مثال استاد محافظه‌کار باشد و دانشجوی محافظه‌کار نباشد پیشرفت تحصیلی کاهش خواهد یافت. همانطور که انتظار می‌رود چنین استادانی تمایل به رعایت قوانین جا افتاده و تدریس موضوعات تکراری با روش‌های تدریس قدیمی را داشته و فرصت مشارکت فعال و بحث و انتقاد پیرامون مطالب ارائه شده را به دانشجویان نداده پس دانشجویان نیز در چنین کلاسی چون نحوه ارائه مطالب و ارزیابی از جانب استاد را تکراری و قابل پیش‌بینی فرض می‌کنند و همچنین فرصت انتقاد و بحث کردن را نداشته و در صورت مخالفت نظر خود را بیان نمی‌کنند، به دلیل حضور منفعل در کلاس و متعاقباً عدم تحکیم یادگیری، پیشرفت تحصیلی پایینی خواهند داشت.

همچنین مشخص شد ناهمخوانی دانشجوی-استاد در سبک تفکر قانون‌گذار، پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد. به عبارتی اگر تفاوت قانون‌گذاری دانشجوی و استاد افزایش یابد برای مثال استاد قانون‌گذار باشد و دانشجوی قانون‌گذار نباشد پیشرفت تحصیلی افزایش خواهد یافت. همانطور که انتظار می‌رود استادان با سبک قانون‌گذار تمایل به ارائه برنامه‌های آموزشی نو، روش‌های تدریس و ارزشیابی خلاقانه را در کلاس داشته که

منجر به متفاوت شدن فضای کلاس درس شده و در عین حال در چنین کلاسی به دانشجویان فرصت داده می‌شود تا خلاق بودن خود را بهتر به نمایش بگذارند و در نتیجه انگیزه کافی جهت فعالیت و مشارکت فعالانه خواهند داشت و برای حل مسائل و یادگیری به شیوه‌های نو و نه شیوه‌های معمول و قدیمی ترغیب خواهند شد در نتیجه از پیشرفت بالایی برخوردار خواهند بود.

پژوهش حاضر از این جهت که نشان داد همخوانی/ ناهمخوانی سبک‌های تفکر دانشجو- استاد پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌نماید با پژوهش‌های آدرلی (۱۹۸۷)، گروت (۱۹۹۱) و بتورت (۲۰۰۷) همسو می‌باشد و با یافته ژانگ (۲۰۰۶ الف) که نشان داد همخوانی سبک قانون‌گذار، سبک قضاوت‌گر و سبک کلی دانشجو- استاد در جهت منفی و ناهمخوانی سبک قضاوت‌گر و سبک آزاداندیش دانشجو- استاد در جهت مثبت، پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌نماید، ناهمسو می‌باشد.

در مجموع یافته پژوهش حاضر بیانگر آن بود که سبک‌های تفکر دانشجویان، استادان و همخوانی/ ناهمخوانی آنها در برخی ابعاد می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی نماید. پس از طریق بررسی سبک‌های تفکر می‌توان موفقیت یا شکست دانشجویان را در زمینه عملکرد تحصیلی پیش‌بینی نمود. سهم ویژه این پژوهش، تلفیق سبک‌های تفکر دانشجویان و استادان می‌باشد، نکته‌ای که بسیاری از پژوهش‌ها در کشور ما به آن توجهی نداشته‌اند. بنابراین توجه صرف به سبک‌های دانشجو در تبیین پیشرفت تحصیلی، نارسا خواهد بود و همانطور که پژوهش حاضر نشان داد، نقش سبک‌های تفکر استاد و همچنین همخوانی/ ناهمخوانی آنها اگر بیشتر از سبک‌های دانشجو نباشد، کمتر هم نخواهد بود. پژوهش حاضر با تمرکز بر موضوع سبک‌های تفکر به‌عنوان یکی از متغیرهای درون فردی مستقل از توانایی، درصد تدارک دیدن شرایطی است که در آن بتوان بستر مناسبی جهت ارتقاء پیشرفت تحصیلی فراهم آورد. بنابراین به منظور پرورش تفکر بالقوه یادگیرندگان، اساس شیوه‌های آموزش و یادگیری بایستی مبتنی برکل سبک‌ها باشد تا همه فراگیران با هر سبک تفکری بهره لازم را ببرند علاوه بر آن باید از

دانشجویان و استادان دارای سبک‌های تفکر خلاقانه در یادگیری و آموزش حمایت و باید شرایطی فراهم آید که به چنین شیوه‌های تفکری تمایل یابند تا زمینه رشد اشکال پیچیده تفکر فراهم آید و از تشویق سبک‌های تفکر منفعلانه و غیرخلاقانه که قدرت تفکر را به انجماد فکری می‌کشاند بر حذر بود.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به روش همبستگی که امکان رابطه علی را سلب می‌نماید و استفاده صرف نمره درسی به‌عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی اشاره نمود. محدودیت دیگر پژوهش حاضر پایین بودن ضرایب اعتبار برخی متغیرها بود که ضرایب مناسبی برای غربالگری نبوده لذا یافته‌ها باید با احتیاط تفسیر شوند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به بررسی روابط علی - مقایسه‌ای پرداخته و پژوهش مشابه در سایر مقاطع و موسسات آموزشی با سیاست‌های متفاوت جهت تعمیم یافته‌ها انجام گیرد همچنین پیشنهاد می‌شود ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه سبک‌های تفکر استادان توسط پژوهشگران مورد بررسی قرار گیرد و در پژوهش‌های مختلف از آن بهره‌گیری شود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۲/۱۰/۱۵

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۳/۰۲/۲۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۷/۰۱

## References

## منابع

- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ سنگری، علی‌اکبر و غنایی، زیبا (۱۳۸۵). نقش رگه‌های شخصیت و سبک‌های تفکر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان: ارائه مدل‌های علی. فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۲، ۷، ۲۳۵-۲۱۹.
- Adderley, K.B.V. (1987). The effects of student cognitive style, teacher cognitive style, and instructional method on the achievement of baccalaureate nursing students. *Dissertation Abstracts International* 47: (8-A), P 2949.
- Bernardo, A.L., & Zhang, L.I., & Callueng, C.A. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 149-163.
- Betoret, F.D. (2007). The influence of students' and teachers' thinking styles on student course satisfaction and on their learning process. *Educational Psychology*, 27, 2, 219-234.
- Cafferty, E.I. (1981). *An analysis of student performance based upon the degree of match between the educational cognitive style of the teacher and the educational cognitive style of the students*. Educat. D., The University of Nebraska-Lincoln.
- Dai, D.Y., & Feldhusen, J.F. (1999). A validation of the thinking styles inventory: implications for gifted education. *Roeper Review*, 21, 4, 302-307.
- Fidell, L., & Tabachnick, B.J. (2007). *Using multivariate statistics*. California: Harter Collins College.
- Grigorenko, E.L., and Sternberg, R.J. (1993). *Thinking styles in teaching inventory Yale University*-Unpublished test.
- Grigorenko, E.L., & Sternberg, R.J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63, 3, 295-312.
- Grout, C.M. (1991). An assessment of the relationship between teacher teaching style and student learning style with relation to academic achievement and absenteeism of seniors in a rural high school in north central Massachusetts. *Dissertation Abstracts International*, 51: (8-A), P 2619.

- 
- Murphy, A.N. (2006). *A comparison of the emotional intelligence and thinking styles of students in different university study fields*. Unpublished Masters Thesis, University of South Africa.
- Saracho, O.N., & Dayton, C.M. (1980). Relationship of teachers cognitive styles to pupils academic achievement gains. *Journal of Educational Psychology*, 72, 4, 544-549.
- Sternberg, R.J. (1988). Mental self- government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- Sternberg, R.J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge university press.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive still in styles? *American psychologist*, 52, 7, 700-712.
- Sternberg, R.J., & Wagner, R. K. (1992). *Thinking styles inventory*. Unpublished test, Yale University.
- Sternberg, R.J., & Williams, W. M. (1997). Does the graduate record examination predict meaningful success in the graduate training of psychologists? - A case study. *American Psychologist*, 52, 630-641.
- Zhang, L.F. (2000). University students learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs 3p model. *Journal of Personality*, 134, 37-۴۹.
- Zhang, L.F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond ability? *Journal of Psychology*, 135, 621-637.
- Zhang, L.F. (2004). Revisiting the predictive power thinking styles for academic performance. *Journal of Psychology*, 138 (4), 351-370.
- Zhang, L.F. (2006a). Does student-teacher thinking style match/mismatch matter in student achievement? *Educational psychology*, 26, 3, 395-409.
- Zhang, L.F. (2006b). Thinking styles and the big five personality traits revisited. *Personality and Individual Differences*, 40, 1177-1187.
- Zhang, L.F. (2008). Thinking styles and emotion. *The Journal of Psychology*, 142, 497-515.
- Zhang, L.F., & Sternberg, R.J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*. 134(5), 469-489.
-