

نوآوری های مدیریت آموزشی، سال نهم، شماره یک (مسلسل ۳۳)، زمستان ۱۳۹۲
صص ۱۱۷-۱۰۲

بررسی رابطه سبک های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی به منظور مدیریت نوین کلاس در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

محمدرضا صفاریان، مربی دانشگاه آزاد اسلامی، گروه روانشناسی، واحد مشهد، مشهد، ایران
جمال عاشوری*، دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات
اصفهان، اصفهان، ایران
فاطمه حاجی اربابی، دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران،
تهران، ایران
محمد عاشوری، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن،
ایران

تاریخ پذیرش: ۹۲/۸/۱

تاریخ وصول: ۹۲/۴/۱

چکیده

امروزه در روش های نوین مدیریت به ویژگی ها و تفاوت های فردی یادگیرندگان توجه میشود. از مهمترین آنها می توان به سبک های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده و هوش معنوی اشاره کرد. این پژوهش با هدف بررسی روابط سبک های یادگیری (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال)، ساختار هدف های ادراک شده کلاس (ساختار هدف های تبحری، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد) و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی به منظور مدیریت نوین کلاس انجام شد. جامعه آماری شامل همه دانشجویان رشته های زبان انگلیسی، آموزش ابتدایی و مطالعه خانواده دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد بودند. برای انجام دادن این پژوهش ۱۸۰ دانشجو (۱۱۷ دختر و ۶۳ پسر) به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. همه آنها پرسش نامه سبک های یادگیری (کلب^۱، ۱۹۸۵)، پرسش نامه ساختار هدف های ادراک شده کلاس (میگلی^۲ و همکاران، ۱۹۹۷) و پرسشنامه هوش معنوی (عبداله زاده و همکاران، ۱۳۸۸) را تکمیل کردند. یافته ها نشان داد که میان مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی، ساختار هدف تبحری کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و میان تجربه عینی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. مفهوم سازی انتزاعی، تجربه عینی و هوش معنوی در یک مدل توانستند ۲۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند و نیز سهم مفهوم سازی انتزاعی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی بیش از سایر متغیرها بود. بنابراین برای مدیریت بهتر کلاس و افزایش پیشرفت تحصیلی نخست باید به آموزش مفهوم سازی، سپس به آموزش تجربه عینی و در نهایت به هوش معنوی دانشجویان تاکید کرد.

کلید واژه ها: سبک های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده کلاس، هوش معنوی، پیشرفت تحصیلی، مدیریت نوین.

مقدمه

کلاس درس همواره برای دانشجویان مختلف تجارب متفاوتی را رقم می زند. در بسیاری موارد دانشجویان از کلاس های درس خود به خوبی یاد می کنند و گاهی برخی از آنان حتی حاضر به مرور ذهنی تجارب خود نیستند. فراهم کردن شرایط خوشایند در کلاس درس یکی از هنرهای مدیریت کلاس محسوب می شود (مرتضوی زاده و لشکری، ۱۳۹۰). هم چنین یکی از موضوعات مهم در مدیریت کلاس ها شناخت ویژگی ها و تفاوت های دانشجویان است. بی توجهی مریبان به آن، یکی از عمده ترین موانع در آموزش موفق محسوب می شود (رمضانی نژاد، همتی نژاد و مالکی، ۱۳۸۲). امروزه در روش های نوین مدیریت برای مدیریت کارآمد و بهبود یادگیری به ویژگی ها و تفاوت های فردی یادگیرندگان توجه می شود که از مهمترین آنها می توان به سبک های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده و هوش معنوی اشاره کرد.

یادگیری یکی از مباحث مهم در حوزه روانشناسی تربیتی است. عوامل بسیاری بر فرایند یادگیری تاثیر دارند. برخی از این عوامل مربوط به ویژگی های یادگیرنده و برخی دیگر به زمینه های اجتماعی یادگیرنده مربوط است (مامن، فیشر، آندرسن، ناسبام و باور^۱، ۲۰۰۷). در مورد عوامل مربوط به ویژگی های یادگیرنده می توان به سبک های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده کلاس و هوش معنوی^۲ اشاره کرد، که این پژوهش به بررسی ارتباط آنها با پیشرفت تحصیلی به منظور مدیریت نوین کلاس می پردازد.

پژوهش گران معتقدند که هر فردی روش های ترجیحی متفاوتی برای درک، سازماندهی و ذخیره اطلاعات دارد که قابل تشخیص و نسبتاً پایدار می باشد (یونگ و پترسون^۳، ۲۰۰۷). یکی از متغیرهای موثر بر یادگیری، سبک های یادگیری است. سبک های یادگیری را به عنوان روش های انفرادی مورد استفاده یادگیرنده برای پردازش اطلاعات و مفاهیم تازه یا روش هایی که یادگیرنده با استفاده از آن اطلاعات را سازمان دهی می کند تعریف کرده اند (لاسچینگر^۴، ۱۹۸۶).

پریچارد^۵ (۲۰۰۹) سبک های یادگیری را به عنوان عادت ها، راهبردها و یا رفتارهای ذهنی منظمی تعریف می کند که افراد در رابطه با یادگیری (به ویژه یادگیری های عمده) از خود نشان می دهند. از نظر کلب سبک های یادگیری به روش هایی اشاره دارند که در آنها افراد مفاهیم و اصول را به گونه ای سازمان دهی می کنند که آنان را در برخورد با موقعیت های جدید هدایت می کند.

طبق نظریه کلب (۱۹۸۵) یادگیری یک فرایند چهار مرحله ای و شامل تجربه عینی^۶، مشاهده تأملی^۷، مفهوم سازی انتزاعی^۸ و آزمایش گری فعال^۹ است. این ابعاد چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده را تشکیل می دهند. در فرایند یادگیری چهار مرحله ای کلب یادگیرنده ابتدا عملی را انجام می دهد (تجربه عینی)، بعد درباره آن عمل به تفکر می پردازد (مشاهده تأملی)، سپس نظریه می سازد (مفهوم سازی انتزاعی) و در نهایت درباره آن دست به آزمایش می زند (آزمایش گری فعال).

همان طور که در بالا ذکر شد طبق نظریه کلب چهار سبک یادگیری همگرا^{۱۰}، واگرا^{۱۱}، جذب کننده^{۱۲} و انطباق یابنده^{۱۳} وجود دارد. سبک یادگیری همگرا از ترکیب دو شیوه یادگیری مفهوم سازی انتزاعی و آزمایش گری فعال به

1. Mummen, Fisher, Anderson, Nussbaum & Bower
3. Young & Paterson
5. Prichard
7. reflective observation
9. active experimentation
11. divergent
13. assimilating

2. spiritual intelligence
4. Laschinger
6. concrete experience
8. abstract conceptualization
10. Convergent
12. Accommodative

دست می آید. از آن جهت به افرادی که دارای این سبک یادگیری هستند همگرا گویند که وقتی با مساله ای روبرو می شوند به سرعت برای یافتن راه حل درست می کوشند، یا کوشش های خود را بر آن راه حل متمرکز می کنند و هم چنین این افراد در کارهای تخصصی و تکنولوژی موفق تر هستند. در حالی که سبک یادگیری واگرا از ترکیب دو شیوه یادگیری تجربه عینی و مشاهده تأملی حاصل می شود. افراد دارای این سبک یادگیری موقعیت های عینی را از زوایای مختلف می بینند. رویکرد آنان نسبت به موقعیت ها، مشاهده کردن در مقایسه با عمل کردن است. از آنجا که افراد قادر به تولید اندیشه های گوناگون هستند، سبک یادگیری آنها را واگرا گویند. هم چنین افراد دارای این سبک یادگیری از قدرت تخیل و احساس بالا برخوردارند و این افراد در کارهای هنری موفق تر هستند. سبک یادگیری جذب کننده از ترکیب دو شیوه یادگیری مفهوم سازی انتزاعی و مشاهده تأملی به دست می آید. افراد با این سبک یادگیری در درک و فهم اطلاعات گسترده و خلاصه کردن آنها دقیق، منطقی و توانمند هستند. علت نامیدن این سبک یادگیری به جذب کننده آن است که افراد دارای این سبک قادر به دریافت داده های گوناگون و سازمان دادن به آنها می باشند. در حالی که سبک یادگیری انطباق یابنده از ترکیب دو شیوه یادگیری تجربه عینی و آزمایش گری فعال به دست می آید. افراد دارای این سبک یادگیری از تجربه مستقیم خود می آموزند و از اجرای نقشه ها و درگیر شدن با اعمال چالش انگیز لذت می برند. این افراد بیشتر از آن که به تحلیل منطقی بپردازند، امور محسوس و عینی را ترجیح می دهند. علت نامیدن این سبک به انطباق یابنده این است که افراد دارای این سبک در انطباق یافتن با موقعیت های جدید توانمند هستند (کلب، ۱۹۸۵؛ فولر^۱، ۲۰۰۲).

به طور کلی در اکثر پژوهش ها گزارش شده است که سبک های یادگیری با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارند (داف، بویل، دانلیو و فرگوسن^۱، ۲۰۰۸؛ گراف و کین شاک^۲، ۲۰۰۵؛ بلنکا^۳، ۲۰۱۳؛ ایزدی و محمد زاده ادملایی، ۱۳۸۶). اما پژوهش هایی که سبک های یادگیری را به تفکیک بررسی کرده اند به نتایج متفاوتی دست یافتند. در حالی که برخی پژوهش ها سبک یادگیری همگرا را به عنوان متغیری که بیشترین توان پیش بین را برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد معرفی کردند (داف و همکاران، ۲۰۰۸؛ عثمان، سامارنی و فونگ^۴، ۲۰۰۷؛ برتون و نلسون^۵، ۲۰۰۶؛ تولبور^۶، ۲۰۱۲؛ ایزدی و محمدی زاده ملایی، ۱۳۸۶)، پژوهش های دیگر گزارش کردند سبک یادگیری واگرا بیشترین توان پیش بین را برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد (دیبارتولا، میلر و ترلی^۷، ۲۰۰۱؛ کاسترو و پک^۸، ۲۰۰۵؛ رحمانی^۹، ۲۰۱۲). هم چنین در سوی دیگر در حالی که پژوهش پین، ریموند و رابنز^{۱۱} (۱۹۹۶) نشان داد سبک یادگیری جذب کننده موثرترین متغیر برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی است، پژوهش های دیگر نشان می دهند که سبک یادگیری انطباق یابنده بیشترین توان پیش بین را برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد (کرنول و مانفردو^{۱۲}، ۱۹۹۴؛ اسمیتز، وریک، نیوتا، تن-کات، متر و ون-دیک^{۱۳}، ۲۰۰۴؛ بلنکا، ۲۰۱۳). با توجه این که پیشینه پژوهشی نتایج متناقضی درباره تأثیر سبک های یادگیری بر پیشرفت تحصیلی نشان می دهد، در این پژوهش به بررسی این متغیر می پردازیم.

1. Fowler
3. Graf & Kinshuk
5. Othman, Sumarni & Foong
7. Tulbure
9. Castro & Peck
11. Piane, Raymond & Rubens
13. Smits, Verbeek, Nauta, Ten-Cate, Metz & Van-Dijk

2. Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson
4. Blanka
6. Burton & Nelson
8. Dibartola, Miller & Turley
10. Rahmani
12. Cronwell & Manferdo

یکی دیگر از سازه های مؤثر بر پیشرفت تحصیلی ساختار هدف های ادراک شده کلاس می باشد. این سازه یعنی ادراک هدفی که در کلاس، مدرسه و یا محیط های یادگیری به آنها تاکید می شود که بر اساس هدف ها و ارزش های معلم شکل می گیرد، اما چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و یادگیری دانش آموزان به ادراک آنان از ساختار کلاس بستگی دارد (فرایدل، کورتینا، ترنر و میگلی^۱، ۲۰۰۷). ایمز و آرچر^۲ (۱۹۹۸) ساختار هدف های ادراک شده کلاس را به سه بعد ساختار هدف تبحری^۳، ساختار هدف عملکردگرا^۴ و ساختار هدف اجتناب از عملکرد^۵ تقسیم کردند.

در ساختار هدف تبحری فهم درس از اهمیت زیادی نسبت به نمرات، عملکرد ظاهری، حفظ و تکرار طوطی وار درس برخوردار است و معلمان تبحری اعتقاد دارند تمام دانش آموزان از طریق تلاش پیگیر قادر به یادگیری هستند و در نتیجه اشتباه ها را به عنوان بخشی از فرایند یادگیری قبول دارند و تکالیف چالش انگیز و متنوع به دانش آموزان ارائه می دهند. در حالی که در کلاسی که ساختار عملکردی غالب است، معلم توانایی دانش آموزان را با عملکردشان مقایسه می کند. در این شرایط دانش آموزان با یکدیگر رقابت می کنند و عملکرد (به تلاش) آنان نسبت به یکدیگر مقایسه می شود و تشویق به کسب نمره های بالاتر و سبقت گرفتن از سایر دانش آموزان می شوند، اما در کلاسی که ساختار اجتناب از عملکرد غالب است، برخلاف ساختار عملکردگرا که تلاش می کنند از سایر دانش آموزان جلو بزنند، در این ساختار دانش آموزان تلاش می کنند از سایر دانش آموزان عقب نیفتند یعنی از عملکرد ضعیف و گرفتن نمره های پایین اجتناب می کنند (میگلی و همکاران، ۱۹۹۷؛ کاپلان و میهر^۶، ۲۰۰۲؛ ولترز^۷، ۲۰۰۴؛ فریدنتالر، اسپیناس و نیوبوتر^۸، ۲۰۰۸). پژوهش ها در زمینه ارتباط ساختار هدف های ادراک شده کلاس و پیشرفت تحصیلی نتایج متفاوتی را نشان می دهند. در حالی که برخی از پژوهش ها رابطه مثبت و معناداری میان ساختار تبحری و پیشرفت تحصیلی نشان می دهند (اردان^۹ و میگلی، ۲۰۰۳؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ گونیدا، وولالا و کیوس اغلو^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ رستمی، حجازی، غلامعلی لواسانی^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ طالع پسند، ۱۳۸۵؛ رئیسی، هاشمی شیخ شبانی و فاتحی زاده، ۱۳۸۳؛ فرمهبینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷)، پژوهش های دیگر نشان می دهند میان ساختار تبحری و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (آندرمن^{۱۲} و میگلی، ۱۹۹۷؛ آندرمن و آندرمن، ۱۹۹۹؛ اردان، ۲۰۰۴؛ حجازی، نقش، سنگری و ترخان^{۱۳}، ۲۰۱۱). هم چنین پژوهش ها نشان می دهند میان ساختار های عملکردی (عملکردگرا و اجتناب از عملکرد) و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (کاپلان و میهر، ۲۰۰۲؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ فریدنتالر و همکاران، ۲۰۰۸؛ گونیدا و همکاران، ۲۰۰۹؛ رستمی و همکاران، ۲۰۱۱). با توجه به پژوهش ها فرض می شود که ساختار تبحری با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و ساختارهای عملکردی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری ندارد.

سازه دیگری که به نظر می رسد در پیش بینی پیشرفت تحصیلی مؤثر باشد، هوش معنوی است. در آغاز انتظار می رفت که بهره هوشی پیشگوی خوبی برای پیشرفت تحصیلی باشد، اما در حقیقت بهره هوشی در زمینه پیش گویی های یاد شده چندان موفق نبود و این گونه برداشت شد که وقتی افراد به موفقیت در پیشرفت تحصیلی و زندگی نزدیک می شوند

1. Friedel, Cortina, Turner & Midgley
3. Mastery goal structure
5. performance-avoidance goal structure
7. Wolters
9. Urdan
11. Rostami, Hejazi & Gholamali Lavasani
13. Hejazi, Naghsh, Sangari & Tarkhan

2. Ames & Archer
4. performance-approach goal structure
6. Kaplan & Maehr
8. Freudenthaler, spinath & Neubauer
10. Gonida, Voulala & Kiosseoglou
12. Anderman

فرآیندهای پیچیده را سپری می کنند. این امر باعث بحث وجود هوش های چندگانه، هوش هیجانی و هوش معنوی شد (صمدی، ۱۳۸۵).

زوهار و مارشال^۱ (۲۰۰۰) زوجی دانش پژوه با درهم آمیزی روانشناسی، فیزیک، فلسفه و مذهب اصطلاح هوش معنوی را ساختند. با استفاده از هوش معنوی می توان میل و قابلیت فرد را برای رسیدن به مقصود و ارزش رشد داد. آنان هوش معنوی را حل کردن مسائلی دانسته اند که ماهیتی منطقی، احساسی، معنایی و ارزشی دارد. آنان بیان کردند جایگاه هوش معنوی در مغز، در لب های گیجگاهی نزدیک به سیستم های کناری است. آنان با تأیید وجود هوش معنوی، آن را استعدادی می دانند که انسان در حل مسائل معنوی و ارزشی خود به کار می گیرد و زندگی خود را در حالتی گسترده از وسعت، غنا و معنا قرار می دهد. در زمینه رابطه هوش معنوی و پیشرفت تحصیلی پژوهش های اندکی انجام شده است. برای مثال رئیسی، احمري طهران، حیدری، جعفریگلو، عابدینی و بطحایی (۱۳۹۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد.

یکی از دلایل عمده افت تحصیلی و بی نظمی کلاس های درس استفاده از روش های سنتی مدیریت یعنی استفاده از تنبیه و تشویق برای مدیریت کلاس می باشد. امروزه در روش های نوین مدیریت کلاس به ویژگی ها و تفاوت های فردی یادگیرندگان توجه می شود که این توجه باعث مدیریت کارآمد می شود. بنابراین مدرسان می توانند با شناسایی و آگاهی از این تفاوت ها و هماهنگی ساختن روش های آموزشی خود با تفاوت های فردی آنان، بازده آموزشی بیشتری داشته باشند. هم چنین گرچه مطالعه های پیشین به بررسی نقش سبک های یادگیری و ساختار هدف های ادراک شده کلاس در پیش بینی پیشرفت تحصیلی اشاره داشته اند، اما به نقش هوش معنوی در پیشرفت تحصیلی توجهی نکرده اند. علاوه بر آن، یکی از نارسائی های اصلی این مطالعه ها عدم توجه به نقش هم زمان این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی است. هنگامی که همه این متغیرها در یک مدل پیش بین هم زمان در نظر گرفته شوند، کدام یک آگاهی بیشتری از پیشرفت خواهد داد؟ افزون بر آن، با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی در مدیریت بهتر کلاس، هدف پژوهش حاضر بررسی روابط سبک های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده کلاس درس و هوش معنوی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی به منظور مدیریت نوین کلاس بود. بنابراین سؤال های پژوهش عبارتند از:

- ۱- آیا متغیرهای سبک های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده کلاس و هوش معنوی می توانند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی نمایند؟
- ۲- سهم هر یک از متغیرهای سبک های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده کلاس و هوش معنوی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی چقدر است؟
- ۳- کدام یک از متغیرهای سبک های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده کلاس و هوش معنوی می توانند پیش بینی کننده قوی تری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی است؟

روش شناسی

طرح پژوهش در این مطالعه، توصیفی - تحلیلی از نوع همبستگی می باشد. در روش همبستگی، هدف کشف روابط علی معلولی نیست. بلکه هدف کشف رابطه میان دو یا چند متغیر است. مزیت عمده روش همبستگی این است که می توان

متغیرهای زیادی را در نظر گرفت و رابطه بین آنها را سنجید.

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مشهد که در رشته علوم انسانی در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل هستند می باشد. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای (با رعایت نسبت رشته تحصیلی) استفاده شد. بر اساس فرمول پیشنهادی تاباخنیک و فیدل^۱ (۲۰۰۷) حداقل حجم نمونه لازم در مطالعه های همبستگی از رابطه $N \geq 50 + 8M$ محاسبه می شود. N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای پیش بین (مستقل) می باشد. در این مطالعه تعداد متغیرهای پیش بین، ۸ متغیر است. لذا برای اطمینان از حجم نمونه در این مطالعه ۱۸۰ نفر انتخاب شدند. هم چنین از روش های آمار توصیفی یعنی شاخص های گرایش مرکزی و پراکندگی برای توصیف توزیع متغیرها و از رگرسیون گام به گام برای آزمون فرض های آماری استفاده خواهد شد.

ابزار پژوهش

ابزارهای اندازه گیری این پژوهش عبارتند از:

۱) سیاهه سبک های یادگیری (LSI): این پرسش نامه توسط کلب (۱۹۸۵) ساخته شد. LSI از ۱۲ جمله تشکیل شده است که برای هر جمله ۴ گزینه پیشنهاد شده است. آزمودنی، پاسخ های پیشنهادی خود را با توجه به نحوه یادگیری خود از نمره ۱ تا ۴ رتبه بندی می کند. به این ترتیب که در هر جمله، گزینه ای که بیشترین مطابقت را با شیوه یادگیری او دارد نمره ۴، گزینه ای که در حد متوسط با شیوه یادگیری او مطابقت دارد نمره ۳، گزینه ای که در حد ضعیف با شیوه یادگیری او مطابقت دارد نمره ۲ و گزینه ای که با شیوه یادگیری او مطابقت ندارد نمره ۱ می دهد. برای به دست آوردن شیوه یادگیری آزمودنی ها، ابتدا گزینه های اول هر ۱۲ جمله با هم جمع می شوند و همین کار برای گزینه های ۲، ۳ و ۴ نیز صورت می گیرد. به این ترتیب ۴ نمره کلی برای چهار شیوه یادگیری به دست می آید که نمره کل گزینه های اول به عنوان شیوه یادگیری تجربه عینی (CE)، نمره کل گزینه های دوم به عنوان شیوه یادگیری مشاهده تأملی (RO)، نمره کل گزینه های سوم به عنوان شیوه یادگیری مفهوم سازی انتزاعی (AC) و نمره کل گزینه های چهارم به عنوان شیوه یادگیری آزمایش گری فعال (AE) در نظر گرفته می شود. نمره ای که از بقیه نمره ها بیشتر باشد بیان کننده شیوه یادگیری غالب آزمودنی می باشد. کلب (۱۹۸۵) با روش آلفای کرونباخ، اعتبار شیوه های یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی و آزمایش گری فعال را به ترتیب ۰.۸۲، ۰.۷۳، ۰.۸۳ و ۰.۷۸ به دست آورد. ایزدی و محمد زاده ادملایی (۱۳۸۶) با روش آلفای کرونباخ اعتبار شیوه های یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی و آزمایش گری فعال را به ترتیب ۰.۶۵، ۰.۶۴، ۰.۶۷ و ۰.۷۴ به دست آوردند. علاوه بر آن هر دو پژوهش بیان کردند پرسش نامه دارای روایی پیش بین مناسبی برای تشخیص شیوه ها و سبک های یادگیری است. در این مطالعه ضرایب اعتبار با روش آلفای کرونباخ نیز محاسبه شد (جدول ۱).

۲) پرسش نامه ساختار ادراک شده کلاس: ابزار مورد استفاده برای اندازه گیری این متغیر از مجموعه مقیاس های الگوهای یادگیری سازگار میگلی و همکاران (۱۹۹۷) اقتباس شده است. این مجموعه شامل ۲۶ مقیاس مربوط به ادراک های دانش آموزان، ویژگی های خانوادگی، معلمان و همسایگان می باشد که با استفاده از مقیاس پنج درجه ای لیکرت

(۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. در این پژوهش از مقیاس های ساختار هدف تبحری، ساختار هدف عملکردگرا و ساختار هدف اجتناب از عملکرد استفاده شده است. میگلی و همکاران (۱۹۹۷) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس های ساختار هدف تبحری، ساختار هدف عملکردگرا و ساختار هدف اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۹ و ۰/۵۳ به دست آوردند. هم چنین، رئیسی و همکاران (۱۳۸۳) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس های ساختار هدف تبحری، ساختار هدف عملکردگرا و ساختار هدف اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۰ و ۰/۸۳ به دست آوردند. در این مطالعه ضرایب اعتبار با روش آلفای کرونباخ نیز محاسبه شد (جدول ۱).

۳) پرسش نامه هوش معنوی (SQ): این پرسش نامه توسط عبدالله زاده و همکاران (۱۳۸۸) ساخته شد که دارای ۲۹ گویه است. در این مقیاس پاسخ هر گویه با استفاده از مقیاس درجه ای لیکرت از یک تا پنج (۱=کاملاً مخالفم و ۵=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. نمره هر مقیاس با جمع کردن نمره گویه های سازنده آن مقیاس به دست می آید و هر چه نمره آزمودنی در یک مقیاس بیشتر باشد به میزان بیشتری دارای آن ویژگی است. عبدالله زاده و همکاران اعتبار کل پرسش نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کردند. هم چنین علاوه بر روایی صوری که با نظر متخصصان تایید شد، همبستگی همه سؤال ها بالای ۰/۳ بودند (به نقل از زارع، پدram و شیروانیان، ۱۳۹۱). در این مطالعه ضریب اعتبار با روش آلفای کرونباخ نیز محاسبه شد (جدول ۱).

۴) پیشرفت تحصیلی: میانگین ترم اول سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می شود.

یافته ها

شرکت کنندگان ۱۸۰ دانشجوی رشته های زبان انگلیسی، آموزش ابتدایی و مطالعه خانواده دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد بودند. میانگین سنی آنها ۲۷ سال بود که از زمینه اجتماعی - اقتصادی متوسط انتخاب شدند. برای بررسی روابط میان متغیرها از جدول ضرایب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب همبستگی و اعتبار متغیرهای پژوهش (n=180)

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. تجربه عینی	۴۸/۲	۰/۵۴	۰/۷۸								
۲. مشاهده تأملی	۹۳/۲	۰/۴۵	۰/۱۷*	۰/۶۷							
۳. مفهوم سازی انتزاعی	۷۴/۲	۰/۴۹	۰/۳۲**	۰/۳۵**	۰/۶۵						
۴. آزمایش گری فعال	۹۵/۲	۰/۵۲	۰/۱۰	۰/۶۵**	۰/۳۸**	۰/۷۳					
۵. ساختار هدف تبحری کلاس	۸۵/۳	۱/۳۴	-۰/۱۱	۰/۱۷**	۰/۱۴	۰/۲۹**	۰/۶۸				
۶. ساختار هدف عملکردگرا کلاس	۳/۶۸	۱/۴۶	۰/۲۱**	۰/۱۹*	۰/۱۶*	۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۷۷			
۷. ساختار هدف	۳/۲۹	۱/۴۲	۰/۲۳**	۰/۱۷*	۰/۱۲	۰/۰۸	۰/۳۱**	۰/۲۱**	۰/۷۹		

اجتناب از عملکرد کلاس	
۰/۸۰	-۰/۱۷**
۰/۰۹	۰/۲۳**
۰/۱۵	۰/۲۳**
۰/۱۲	۰/۰۷
۰/۷۸	۳/۴۵
۰/۳۲**	۳/۹۲
۱۵/۷۶	۰/۳۹**
۰/۲۷*	-۰/۰۹
۰/۱۱	۰/۱۸*
۰/۱۰	۰/۳۹**
۰/۳۶**	۰/۳۹**

* ضرایب اعتبار بر روی قطر اصلی قرار دارند. **p<.01 *p<.05

یافته های جدول ۱ حاکی از آن است که مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی، ساختار هدف تبحری کلاس درس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و تجربه عینی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارند. سایر متغیرها با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نداشتند.

سایر روابط حاکی از آن است که تجربه عینی با مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی، ساختار هدف عملکردگرا و اجتناب از عملکرد رابطه مثبت و معنادار، مشاهده تأملی با مفهوم سازی انتزاعی، آزمایش گری فعال، ساختارهای هدف کلاس (تبحری و عملکردگرا و اجتناب از عملکرد) رابطه مثبت و معنادار، مفهوم سازی انتزاعی با آزمایش گری فعال، ساختار هدف عملکردگرا و هوش معنوی رابطه مثبت و معنادار و هم چنین آزمایش گری فعال با ساختار هدف تبحری کلاس رابطه مثبت و معنادار دارند.

ساختار هدف تبحری کلاس با ساختار هدف اجتناب از عملکرد و هوش معنوی رابطه مثبت و معنادار و ساختار هدف عملکردگرا با ساختار هدف اجتناب از عملکرد رابطه مثبت و معنادار و هم چنین ساختار هدف اجتناب از عملکرد با هوش معنوی رابطه منفی و معنادار دارند. برای مشخص کردن این که کدام یک از متغیرها توان بیشتری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارند از رگرسیون گام به گام استفاده شد.

جدول ۲: خلاصه تحلیل رگرسیون با مدل گام به گام

مدل	متغیر پیش بین	R	R ²	تغییر R	تغییر F	df1	df2	احتمال
۱	مفهوم سازی انتزاعی	۰/۳۹	۰/۱۵۲	۰/۱۵۲	۶۷/۹۸	۱	۱۷۴	۰/۰۰۰۱
۲	مفهوم سازی انتزاعی و تجربه عینی	۰/۴۶	۰/۲۱۱	۰/۰۵۹	۱۰/۸۸	۱	۱۷۳	۰/۰۰۲
۳	مفهوم سازی انتزاعی، تجربه عینی و هوش معنوی	۰/۵۱	۰/۲۶۰	۰/۰۴۹	۹/۸۱	۱	۱۷۲	۰/۰۰۵

یافته های جدول ۲ نشان داد که در مدل نخست، مفهوم سازی انتزاعی بیشترین نقش را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی داشته است. ضریب همبستگی این متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۳۹ بوده، این متغیر توانسته ۱۵ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند. در مدل دوم، پس از مفهوم سازی انتزاعی، تجربه عینی وارد معادله شده است. ضریب همبستگی این دو متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۴۶ بوده، این دو متغیر توانسته اند ۲۱ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. ورود متغیر تجربه عینی توانسته است ۶ درصد توان پیش بینی را افزایش دهد. در مدل سوم، سومین متغیری که وارد معادله شده، هوش معنوی بوده که با ورود این متغیر، ضریب همبستگی این سه متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۵۱

شده است، این سه متغیر توانسته اند ۲۶ درصد از تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. ورود متغیر هوش معنوی توانسته است ۵ درصد توان پیش بینی را افزایش دهد. برای مشخص کردن مؤثرترین متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی از ضرایب رگرسیون استفاده شد.

جدول ۳: ضرایب استاندارد و غیراستاندارد در معادله رگرسیون با مدل گام به گام

مقدار احتمال	T	ضرایب رگرسیون			متغیر پیش بین	مدل
		استاندارد شده	خطای انحراف	غیر استاندارد		
		Beta	استاندارد	β		
۰/۰۰۱	۱/۹۴۱	۰/۳۹	۰/۶۸	۱/۳۲	مفهوم سازی انتزاعی	۱
۰/۰۰۱	۱/۹۵۷	۰/۴۴	۰/۷۱	۱/۳۹	مفهوم سازی انتزاعی	
۰/۰۰۱	-۱/۹۰۷	-۰/۲۱	۰/۶۵	-۱/۲۴	تجربه عینی	۲
۰/۰۰۱	۱/۸۶۷	۰/۳۸	۰/۶۸	۱/۲۷	مفهوم سازی انتزاعی	
۰/۰۰۱	۱/۸۸۰	-۰/۲۵	۰/۶۷	-۱/۲۶	تجربه عینی	۳
۰/۰۰۵	۱/۹۴۸	۰/۱۶	۰/۳۹	۰/۷۶	هوش معنوی	

طبق یافته های جدول ۳ و با قبول ترتیب ورود متغیرها در مدل سوم، مفهوم سازی انتزاعی با بتای استاندارد معادل ۰/۳۸ بیشترین سهم را در پیش بینی تغییرات پیشرفت تحصیلی داشته، سپس تجربه عینی با بتای استاندارد ۰/۲۵- نقش منفی و هوش معنوی با بتای استاندارد ۰/۱۶ نقش مثبت در پیش بینی پیشرفت تحصیلی داشته است.

بحث و نتیجه گیری

انسان غالب مهارت ها و توانایی های خود را از راه یادگیری به دست می آورد. در گذشته به دلیل عدم شناخت اهمیت یادگیرنده در جریان یادگیری، مدیریت کلاس بر اساس الگویی واحد برای همه انجام می گرفت، اما روش های نوین مدیریت به تفاوت های فردی یادگیرندگان توجه زیادی می شود. گرچه پژوهش هایی در این زمینه انجام شده است، اما به دلیل تأثیر زیاد روش های نوین مدیریت بر اساس ویژگی های یادگیرندگان در بافت های فرهنگی متفاوت به ویژه در رشته های تحصیلی دانشگاهی بسیار ضروری است (امینی، علی پور، زند، ابراهیم زاده و فرج الهی، ۱۳۹۱). این پژوهش در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مشهد انجام شد که نشان داد مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی، ساختار هدف تبحری کلاس درس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و تجربه عینی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارند. در یک مدل پیش بین، صرفاً مفهوم سازی انتزاعی، تجربه عینی و هوش معنوی توانستند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند.

نتایج این مطالعه حاکی از آن است که مشاهده تأملی و مفهوم سازی انتزاعی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و تجربه عینی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. این یافته در ارتباط با شیوه یادگیری تجربه عینی با مطالعه

(ترل و درینگوس^۱، ۲۰۰۹؛ تولبور، ۲۰۱۲) هم سو و با مطالعه های (لیو، کاناکتیکول، سناراتانا، تونماکیکول و اریکسن^۲، ۲۰۰۷؛ سیمپسون و دو، ۲۰۰۹؛ بلنکا، ۲۰۱۳) ناهم سو بود. از طرفی مشاهده تأملی و مفهوم سازی انتزاعی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری نشان داد که این یافته با مطالعه های (هفلر^۳، ۲۰۰۱؛ لیو و همکاران، ۲۰۰۷؛ سیمپسون و دو^۴، ۲۰۰۹؛ تولبور، ۲۰۱۲؛ رحمانی، ۲۰۱۲؛ همایونی و عبداللهی، ۱۳۸۲؛ ترابی، ۱۳۹۰) هم سو و با مطالعه (ترل و همکار، ۲۰۰۹؛ رحمانی، ۲۰۱۳؛ خاکسار، ۱۳۸۴) ناهم سو بود. از طرف دیگر آزمایش گری فعال با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نشان نداد که این یافته با مطالعه های (ترل و همکار، ۲۰۰۹؛ رحمانی، ۲۰۱۲؛ بلنکا، ۲۰۱۳؛ صفری و بذرافشان، ۱۳۸۸؛ ترابی، ۱۳۹۰) هم سو و با مطالعه های (لیو و همکاران، ۲۰۰۷؛ سیمپسون و همکار، ۲۰۰۹؛ تولبور، ۲۰۱۲؛ خنک جان، ۱۳۸۱) ناهم سو بود. یک تبیین احتمالی برای ناهم سویی های زیاد در پژوهش ها می تواند این باشد که جامعه پژوهش ها با هم متفاوت بوده است. یعنی جامعه آنها از لحاظ جنسیت، سطح تحصیلات، رشته تحصیلی و سطح توانایی با هم متفاوت است که این تفاوت ها می تواند در انتخاب نوع شیوه یادگیری و میزان موفقیت موثر باشد. هم چنین تفاوت های فرهنگی آزمودنی ها در پژوهش های متفاوت می تواند توجیه دیگری برای این ناهم سویی ها باشد. این تبیین از آنجایی که کلب و فرای (۱۹۷۵) می گویند هر یک از شیوه های یادگیری دارای نقاط قوت و ضعف مخصوص به خود است و یادگیرنده ای که فقط از یک سبک خاص استفاده می کند یادگیرنده کاملی نیست، درست به نظر می رسد. آنان معتقدند که یادگیرنده کامل، یادگیرنده ای است که بتواند متناسب با موقعیت از سبک های یادگیری مختلف استفاده کند. به عبارت دیگر یادگیرنده کامل کسی است که در برخورد با جهان و تجارب خود بسیار انعطاف پذیر باشد و به راحتی تعارض های میان چهار شیوه یادگیری یعنی تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی و آزمایش گری فعال را از راه ادغام آنها با یکدیگر حل کند.

در این پژوهش از میان ساختارهای ادراک شده کلاس در فقط ساختار هدف تبحری کلاس با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری نشان داد، اما ساختارهای هدف عملکردی رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان ندادند. این یافته در ارتباط با ساختار هدف تبحرگرا با مطالعه های (اردان و همکار، ۲۰۰۳؛ کاپلان و همکار، ۲۰۰۲؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ گونیدا و همکاران، ۲۰۰۹؛ رستمی و همکاران، ۲۰۱۱؛ طالع پسند، ۱۳۸۵) هم سو و با مطالعه های (آندرمین و همکار، ۱۹۹۷؛ آندرمین و همکار، ۱۹۹۹؛ اردان، ۲۰۰۴؛ حجازی و همکاران، ۲۰۱۱؛ ویسی، ۱۳۸۹) ناهم سو بود. از طرفی ساختار هدف عملکرد گرا رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد که این یافته با مطالعه های (کاپلان و همکار، ۲۰۰۲؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ فریدنتالر و همکاران، ۲۰۰۸؛ گونیدا و همکاران، ۲۰۰۹؛ رستمی و همکاران، ۲۰۱۱؛ ویسی، ۱۳۸۹) هم سو و با مطالعه (فرمehنی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷) ناهم سو بود. هم چنین ساختار هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نشان نداد که این یافته با مطالعه (فریدنتالر و همکاران، ۲۰۰۸؛ فرمehنی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷) ناهم سو و با مطالعه (حجازی و همکاران، ۲۰۱۱؛ ویسی، ۱۳۸۹) هم سو بود. یک تبیین احتمالی می تواند ساختارهای ادراک شده چند گانه باشد. طبق تئوری ساختارهای ادراک شده چند گانه، افراد فقط یک ساختار را دنبال نمی کنند، بلکه آنان هم زمان برای دریافت تأیید دیگران یا تبحر و تسلط بر محتوی تلاش می کنند و برجستگی یک ساختار نشان دهنده ضعف

1. Trrel & Dringus
2. Liu, Kunaiktikul, Senaratana, Tonmukayakul & Eriksen
3. Heffler
4. Simpson & Du

ساختارهای دیگر نیست. در واقع ساختارهای تبحری و عملکردی می توانند به طور مثبتی با هم تعامل کنند تا رفتارهای سازگاران را ارتقاء دهند. دلیل دیگر این که تفاوت های فرهنگی دانشجویان می تواند توجیه دیگری برای این ناهم سویی ها باشد.

هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت که این یافته با پژوهش رئیسی و همکاران (۱۳۹۲) هم سو بود. با استفاده از هوش معنوی می توان میل و قابلیت فرد را برای رسیدن به مقصود و ارزش و پیشرفت تحصیلی رشد داد. زوهار و مارشال (۲۰۰۰) هوش معنوی را استعدادی می دانند که انسان در حل مسائل معنوی و ارزشی خود به کار می گیرد و زندگی خود را در حالتی گسترده از وسعت، غنا و معنا قرار می دهد. احتمالاً افرادی که از هوش معنوی بالایی برخوردارند، احساس دین می کنند و سعی می کنند با تلاش بیشتر، خدمتی را به طور کلی به جهان و به طور خاص به خانواده و محله و کشور خود انجام دهند. در نتیجه این افراد در محیط های آموزشی رسمی و غیر رسمی تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می دهند و به موفقیت های بیشتری می رسند. این یافته از آنجایی که هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی همبستگی نسبتاً خوبی داشته است قابل توجیه می باشد.

در این مطالعه مشخص شد که در یک مدلی که شیوه های یادگیری، ساختار هدف های ادراک شده کلاس درس و هوش معنوی به طور هم زمان برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی رقابت نمایند، مفهوم سازی انتزاعی، تجربه عینی و هوش معنوی مؤثرترین متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی هستند. در این مدل مفهوم سازی انتزاعی بالاترین وزن استاندارد را داشت. بنابراین آن چه که در روش های نوین مدیریت کلاس برای بهبود پیشرفت تحصیلی نقش عمده ای ایفا می کند در وهله نخست توانمندی فرد در تدوین فرضیه یا نظریه است یعنی این که فرد در ساخت فرضیه و تحلیل اندیشه ها چقدر توانمند است. هم چنین تجربه عینی نقش عمده ای در پیشرفت تحصیلی ایفا می کند. چون همبستگی آن با پیشرفت تحصیلی ۰/۰۳ کمتر از مفهوم سازی انتزاعی است. پس تجربه عینی نقشی تقریباً برابر با مفهوم سازی انتزاعی دارد. یعنی این که فرد چقدر از تجارب خاص می آموزد، با دیگران ارتباط برقرار می کند و نسبت به احساس خود و دیگران حساس است نیز به اندازه توانمندی فرد در تدوین فرضیه در پیشرفت تحصیلی نقش دارد. در نهایت می توان چنین نتیجه گرفت که انطباق برنامه های آموزشی و روش های مدیریتی با توجه به تفاوت های فردی دانشجویان، برای بهره وری بیشتر از برنامه های آموزشی ضروری است. مسلماً طراحی آموزشی بر اساس ویژگی های یادگیرندگان، یادگیری هایی عمیق تر و سریع تر را نوید داده و آموزش عالی به ویژه در زمینه رشته های علوم انسانی را متحول خواهد ساخت.

نخستین و مهم ترین محدودیت این مطالعه استفاده از روش همبستگی است. لذا روابط کشف شده را نمی توان به عنوان روابط علی فرض کرد. شاید این روابط ناشی از اثر سایر متغیرها باشد. محدودیت دیگر مطالعه حاضر، استفاده از ابزارهای خود گزارش دهی است. بسیاری از این ابزارها ممکن است پاسخ هایی را جمع آوری کنند که دیگران فکر می کنند باید درست باشد. افراد ممکن است خویشتن نگری کافی نداشته باشند و مسئولانه به گویه ها پاسخ ندهند.

با توجه به یافته های به دست آمده، پیشنهاد می شود، استادان امر آموزش در روش های نوین مدیریت کلاس و روش تدریس خود، تفاوت های فردی دانشجویان خود در زمینه سبک های یادگیری و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی را در نظر داشته باشند و تلاش کنند تا دانشجویان ساختار کلاس و محیط آموزشی را یک ساختار تبحری، نه عملکردگرا و اجتناب از عملکرد ارزیابی کنند. هم چنین پیشنهاد می شود که شیوه های یادگیری به طور آزمایشی به گروهی از یادگیرندگان آموزش داده شود و سپس بررسی شود کدام شیوه بیشترین تأثیر را در رشد پیشرفت داشته است. بر پایه یافته های این

مطالعه پیش بینی می شود مفهوم سازی انتزاعی و تجربه عینی بیشترین نقش را ایفا کنند. هم چنین با توجه به این که در این پژوهش فقط ساختار هدف تبحری کلاس درس با پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری داشت، پیشنهاد می شود از ابزارهای دیگری استفاده شود. بحث پژوهش در مقطع های تحصیلی و رشته های تحصیلی دیگر (علوم پایه، علوم پزشکی و غیره) می تواند زمینه جدیدی برای مطالعه باشد. آیا استادان این مقطع ها و رشته ها نسبت به یادگیری دانشجویان این پژوهش نظر متفاوتی دارند؟ به هر حال به نظر می رسد پژوهش های بیشتری باید در این زمینه صورت گیرد.

منابع

فارسی

- امینی، م. علی پور، ا. زند، ب. ابراهیم زاده، ع. و فرج الهی، م. (۱۳۹۱). **رابطه سبک های یادگیری با غلبه طرفی مغز دانشجویان به منظور استفاده در طراحی های آموزشی**، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۳، صص. ۱۵۲-۱۳۷.
- ایزدی، ص. و محمدزاده ادملایی، ر. (۱۳۸۶). **بررسی سبک های یادگیری، ویژگی های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان**، دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار، سال چهاردهم، شماره ۲۷، صص. ۲۹-۱۵.
- ترابی، ح. (۱۳۹۰). **بررسی رابطه بین سبک های یادگیری و اضطراب ریاضی با عملکرد دانش آموزان در درس ریاضی**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان.
- خاکسار بلداجی، م. ع. (۱۳۸۴). **رابطه سبک های یادگیری، خودکارآمدپنداری و رشته تحصیلی در دانش آموزان متوسطه**، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۴، صص. ۱۰۰-۷۱.
- خنک جان، ع. (۱۳۸۱). **بررسی شبکه های یادگیری شناختی دانش آموزان مرکز تیزهوش و عادی دختر و پسر با توجه به پیشرفت تحصیلی آنان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- رئیزی، ف. هاشمی شیخ شبانی، ا. و فاتحی زاده، م. (۱۳۸۳). **رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با هدف های تسلط، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد دانش آموز، والدین، معلم و کلاس درس**، تازه های علوم شناختی، سال ۶، شماره ۳ و ۴، صص. ۳۷-۲۲.
- رئیزی، م. احمدی طهران، ه. حیدری، س. جعفریگلو، ع. عابدینی، ز. و بطحایی، س. ا. (۱۳۹۲). **ارتباط هوش معنوی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم**، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۳، شماره ۵، صص. ۴۴۰-۴۳۱.
- رضانی نژاد، ر. همتی نژاد، م. ع. و مالکی، غ. ر. (۱۳۸۲). **بررسی مشکلات مدیریت کلاس های تربیت بدنی از دیدگاه معلمان**، فصلنامه المپیک، سال ۱۱، شماره ۴ و ۳، صص. ۵۰-۴۱.
- زارع، ح. پدرام، ا. و شیروانیان، ا. (۱۳۹۱). **پیش بینی هوش معنوی دانشجویان از روی صفات شخصیتی آنها**، مجله تحقیقات علوم رفتاری. دوره ۱۰، شماره ۱، صص. ۵۶-۴۲.

صفری، ی. و بذرافشان، آ. (۱۳۸۸). بررسی رابطه سبک های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه در درس زبان انگلیسی شهر شیراز، مجله رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۲، شماره ۴، صص. ۱۷-۳۰.

صمدی، پ. (۱۳۸۵). هوش معنوی، اندیشه های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء، دوره ۲، شماره ۳ و ۴، صص. ۹۹-۱۱۴.
طالع پسند، س. (۱۳۸۵). تأثیر ساختارهای کلاس درس بر میزان انتخاب مسائل، کوشش و پافشاری بر حل مسائل الگوریتم و فلوجارت دانش آموزان پسر پایه سوم رشته کامپیوتر، پایان نامه دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

فرمینی فراهانی، م. عبدالملکی، ج. و زهرا، ر. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه، دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار، سال پانزدهم، شماره ۳۰، صص. ۸۱-۹۶.
مرتضوی زاده، س. ح. و لشکری، و. (۱۳۹۰). مدیریت یادگیری و کلاس درس. ماهنامه رشد تکنولوژی، دوره ۲۷، شماره ۷، صص. ۶-۹.

ویسی، ک. (۱۳۸۹). رابطه جهت گیری های هدف، ساختار ادراک شده هدف کلاس درس و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت ریاضی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان.

همایونی، ع. ر. و عبداللهی، م. ح. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین سبک های یادگیری کلب و نقش آن بر پیشرفت تحصیلی دروس زبان انگلیسی و ریاضی دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان، مجله روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس، شماره ۲۶، صص. ۱۸-۲۷.

انگلیسی

- Ames, C., and Archer, J., (1988), **Achievement Goals in the Classroom: Students Learning Strategies and Motivation Processes**, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, PP. 260-267.
- Anderman, E., and Midgley, C., (1997), **Changes in Personal Achievement Goals and the Perceived Classroom Goal Structures Across the Transition to Middle Level Schools**, *Cotemporary Educational Psychology*, Vol. 22, PP. 269-298.
- Anderman, L. H., and Anderman, E. M., (1999), **Social Predictors of Changes in Students Achievement Goal Orientations**, *Cotemporary Educational Psychology*, Vol. 24, PP. 21-37.
- Blanka, Z., (2013), **Learning Styles in Physics Education: Introduction of Our Research Tools and Design**, *Journal of Social and Behavioral Sciences*, Vol. 106, PP. 1786-1795.
- Burton, L. J., and Nelson, L. J., (2006), **The Relationship Between Personality, Approaches to Learning and Academic Success in First Year**, *Higher Education Research and Development Society*, Vol. 12, PP. 36-52.
- Castro, O., and Peck, V., (2005), **Learning Styles and Foreign Language Learning Difficulties**, *Foreign Language Annalist Study*, Vol. 38, PP. 401-409.

- Cronwell, J. M., and Manferdo, P. A., (1994), **Kolb's Learning Style the Theory Revisited**, *Journal of Educational and Psychological Measurement*, Vol. 54, PP. 317-327.
- Dibartola, L. M., Miller, M. K., and Turley, C. L., (2001), **Do Learning Style and Learning Environment Affect Learning Outcome?** *Journal of Allied Health*, Vol. 30, PP. 112-125.
- Duff, A., Boyle, K., Dunleavy, K., and Ferguson, J., (2008), **The Relationship Between Personality, Approach to Learning and Academic Performance**, *Journal of Personality and Individual Differences*, Vol. 44, PP. 532- 543.
- Fowler, P., (2002), **Learning Styles of Radiographers**, *Journal of Radiography*, Vol. 8, PP. 3-11.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B., and Neubauer, A., (2008), **Predicting School Achievement in Boys and Girls**, *European Journal of Personality*, Vol. 22, PP. 231-245.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., and Midgley, C., (2007), **Achievement Goals, Efficacy Beliefs and Coping Strategies in Mathematics: The Role of Perceived**, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 32, PP. 438-458.
- Gonida, E. N., Voulala, K., and Kiosseoglou, G., (2009), **Student Achievement Goal Orientation: Co-examining the Role Perceived School Goal Structures and Parent Goals During Adolescence**, *Learning and Individual Differences*, Vol. 19, PP. 53-60.
- Graf, S., Lin, T., and Kinshuk, A., (2005), **Improving Student Modeling: The Relationship Between Learning Styles and Cognitive Traits**. *Proceedings of the International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, Portugal*, PP. 37-44.
- Heffler, B., (2001), **Individual Learning Style and Learning Style Inventory**, *Educational studies*, Vol. 27, PP. 307-316.
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A. A., and Tarkhan, R. A., (2011), **Prediction of Academic Performance: the Role of Perception of the Class Structure, Motivation and Cognitive Variables**, *Journal of Social and Behavioral Sciences*, Vol. 15, PP. 2063-2067.
- Kaplan, A., and Maehr, M. L., (2002), **Adolescents Achievement Goals: Situating Motivation in Sociocultural Contexts**. In F. Pajares and urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*, Greenwich, CT: Information Age Publishing. PP. 125-168.
- Kolb, D. A., and Fry, R., (1975), **Toward an Applied Theory of Experiential Learning**. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Kolb, D., (1985), **The Learning Styles Inventory (Rev. Eds)**, Boston: McBer.
- Laschinger, H. K., (1986), **Learning Style of University Student and Environmental Press Perceptions of Two Clinical Nursing Settings**, *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 11, PP. 289-298.
- Liu, M., Kunaiktikul, W., Senaratana, W., Tonmukayakul, O., and Eriksen, L., (2007), **Development of Competency Inventory for Registered Nurses in the People's Republic of China: Scale Development**, *International Journal of Nursing Study*, Vol. 44, PP. 805-13.

- Mammen, J. M., Fischer, D. R., Anderson, A., James, L. E., Nussbaum, M, S., and Bower, R. H., (2007), **Learning Styles Vary Among General Surgery Residents: Analysis of 12 Years of Data**, *Journal of Surgery Education*, Vol. 64, PP. 386-9.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., & Kaplan, A., Arunkumar, R., and Middleton, M., (1997), **Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)**, Ann Arbor, MI: University of Michigan, PP. 130-142.
- Othman, W., Sumarni, R., and Foong, L., (2007), **The Relationship Between Personality Types, Learning Styles and Problem Solving Approach of Technical and Vocational Education Students**, Faculty of Education, Universiti Teknologi Malaysia, 81310 UTM, Skudai, Johor Darul Ta zim, Malaysia. E-mail: widadothman@ oum.edu.my.
- Piane, G., Rydman, R. J., and Rubens, A. J., (1996), **Learning Style Preferences of Public Health Students**, *Journal of Medicine System*, Vol. 20, PP. 377-384.
- Prichard, A., (2009), **ways of Learning**. Routlege, 2 park square, Milton park, Ambingdon, PP. 147.
- Rahmani, J., (2012), **Learning Styles and Academic Achievement: A Case Study of Iranian High School Girls' Students**, *Journal of Social and Behavioral Sciences*, Vol. 51, PP. 1030–1034.
- Rostami, M., Hejazi, E., and Gholamali Lavasani, M., (2011), **The Relationship Between Gender, Perception of Classroom Structure, Achievement Goals, Perceived Instrumentality and Academic Achievement in English Course Third Grad Middle School Students (English as second language)**, *Journal of Social and Behavioral Sciences*, Vol. 29, PP. 703–712.
- Simpson, C., and Du, Y., (2009), **Effects of Learning Styles and Class Participation on Students' Enjoyment Level Indistributed Learning Environments**, *Journal of Education for Library & Information Science*, Vol. 45, PP. 123–136.
- Smits, P. B., Verbeek, J. H., Nauta, M. C., Ten-Cate, T. J., Metz, J. C., and Van-Dijk, F. J., (2004), **Factors Predictive of Successful Learning in Postgraduate Medical Education**, *Journal of Medical Education*, Vol. 38, PP. 758-66.
- Tabakhnick, B. G., and Fidell, L. S., (2007), **Using Multivariate Statistics** (5th ed.), Boston: Allyn & Bocon.
- Terrell, S. R., and Dringus, L., (2009), **An Investigation of the Effect of Learning Style on Student Success in an Online Environment**, *Journal of Educational Systems*, Vol. 28, PP. 231–238.
- Tulbure, S., (2012), **Learning Styles, Teaching Strategies and Academic Achievement in Higher Education: A Cross-Sectional Investigation**, *Journal of Social and Behavioral Sciences*, Vol. 33, PP. 398-402.
- Urdan, T. C., (2004), **Can Achievement Goal Theory Guide School Reform?** *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 13, PP. 361-392.
- Urdan, T. C., and Midgley, C., (2003), **Changes in the Perceived Classroom Goal Structure and Pattern of Adaptive Learning During Early Adolescence**, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 28, PP. 524-551.
- Wolters, C. A., (2004), **Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal, Structures and Goal Orientation to Predict Student Motivation, Cognition and Achievement**, *Journal of educational psychology*, Vol. 96, PP. 236-250.

Young, L. E., and Paterson, B. L., (2007), **Teaching Nursing Developing: A Student-Centered Learning Environment**, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 12, PP. 47–63.

Zohar, D., and Marshal, I., (2000), **SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence**, London: Bloomsbury.