

## رابطه بین سبک‌های یادگیری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی واحد رودهن

معصومه مقدمی<sup>۱</sup>

ذوالفقار رشیدی<sup>۲\*</sup>

### چکیده

زمینه: هدف هرگونه فعالیت آموزشی ایجاد یادگیری است. یادگیری فعالیتی است که از سوی یادگیرنده ایجاد می‌شود تا به تغییر در او منتهی شود.

هدف: بررسی رابطه سبک‌های یادگیری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی واحد رودهن انجام شده است. روش پژوهش: این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری آن کلیه دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی واحد رودهن شامل ۱۲۰۰ نفر که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل هستند. از این تعداد ۲۹۱ نفر به روش طبقه‌ای و تصادفی ساده انتخاب شدند، در بخش آمار توصیفی از جداول توزیع فراوانی، فراوانی درصدی، میانه، میانگین، مد، انحراف معیار، ضریب کجی و کشیدگی و در بخش آمار استنباطی از طریق آزمون اسمیرنوف-کولموگروف، از آزمون‌های پارامتریک شامل آزمون رگرسیون خطی چندگانه و ضریب همبستگی پیرسون از طریق نرم افزار SPSS داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: با توجه به داده‌ها می‌توان قضاوت کرد که بین سبک‌های یادگیری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد دانشگاه آزاد واحد رودهن رابطه معناداری وجود دارد. نتیجه‌گیری: نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد از دیدگاه دانشجویان با افزایش به کارگیری سبک‌های یادگیری، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می‌یابد. بعلاوه با افزایش

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران، nasim.moghadami@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران (نویسنده مسئول)، rashidi76@gmail.com

کاربرد سبک یادگیری واگرا، همگرا، جذب کننده و انطباق دهنده خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می یابد.

**کلیدواژه‌ها:** سبک های یادگیری، خلاقیت، پیشرفت تحصیلی.

### پیشگفتار

امروزه آموزش عالی بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی یکی از سازمان های پیچیده و بزرگ اجتماعی در هر کشوری محسوب می شود و با رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی پیوندی ناگسستگی دارد و بتدریج از یک حالت ساده ابتدایی به یک حالت پیچیده درآمده است. موضوع اساسی و محور اصلی این سازمان، انسان است. ثمربخشی این سازمان از یک سو تبدیل انسان های خادم و مستعد به انسان های سالم، خلاق، بالنده، متعادل و رشد یافته از سوی دیگر تامین کننده نیازهای نیروی انسانی جامعه در سطوح مختلف و در بخش های متفاوت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است. در واقع نظام تعلیم و تربیت هر جامعه زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آن جامعه به شمار می رود. بررسی عوامل پیشرفت جوامع پیشرفته نشان می دهد که همه کشورها از آموزش عالی توانمند، مؤثر و کارآمد برخوردارند. نهاد آموزش عالی عهده دار ایجاد زمینه مناسب برای رشد و شکوفایی استعدادها و توانایی های افراد است. بدیهی است که رسیدن به این هدف مستلزم برنامه ریزی های وسیع، جامع و حساب شده با توجه به اهداف عمومی آموزشی هر جامعه است (درویش زاده و سبزواری، ۱۳۹۲).

هدف هر گونه فعالیت آموزشی ایجاد یادگیری است. یادگیری فعالیتی است که از سوی یادگیرنده ایجاد می شود تا به تغییر در او منتهی شود. در جریان فعالیت یادگیری عوامل مختلفی می توانند بر دانشجویان تأثیر گذاشته و یادگیری او را با مشکل مواجه سازند. یکی از

بهترین شاخص هایی که می توان از آن برای دستیابی به هدف ها استفاده کرد، پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> است (رستگار خالد، ۱۳۸۹).

پیشرفت تحصیلی، یکی از مهم ترین معیارهایی است که در بررسی توانایی دانشجویان برای اتمام تحصیلات و رسیدن به مرحله فارغ التحصیلی نقش قابل توجهی را ایفا می کند. این مفهوم یکی از مهم ترین پارامترهایی است که در پیش بینی وضعیت آتی فراگیران از لحاظ کسب صلاحیت و مهارت های علمی و عملی لازم مورد استفاده قرار می گیرد (سوارس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

از سوی دیگر، یکی از عواملی که با یادگیری ارتباط نزدیک دارد خلاقیت<sup>۳</sup> است. در سال های اخیر، هم در مراکز پژوهشی و هم در محافل تربیتی مفهوم آفرینندگی فراوان مورد بحث و بررسی بوده است و بی تردید پرورش خلاقیت یک از مهم ترین هدف های آموزش و عالی به شمار می آید. امروزه بیشتر اندیشمندان و محققان معتقدند که اساس قدرت دانشگاه ها، ناشی از خلاقیت دانشجویان است. موهبت خلاقیت، گذرگاهی با نشاط به سوی آینده ای درخشان است و اساس آسایش و رفاه بیشتر انسان ها در زندگی فردی و اجتماعی حال و آینده است (حسینی، ۱۳۸۰). چنین است که تورنس<sup>۴</sup> (۱۹۷۳) معتقد است ایجاد فرصت خلاق برای هر جامعه ای به منزله مرگ و زندگی است. خلاقیت، یکی از توانایی های شناختی آدمی است که از سبک شناختی<sup>۵</sup> او متأثر می شود. یکی از متغیرهای شناختی که با گستردگی توجه و مقوله پردازی، ارتباطی نزدیک دارد و با تمایل و آمادگی در پذیرش حداکثر میزان اطلاعات از جهان خارج، مرتبط است «تفکر واگرا»<sup>۶</sup> است. در نظریه گیلفورد خلاقیت برحسب تفکر واگرا تعریف شده است. وی نخستین

1 . Academic achievement  
2 . Soares  
3 . Creativity  
4 . Torrance  
5 . Cognitive style  
6 . Divergent thinking

کسی بود که بحث تفکر واگرا را به مبحث روانشناسی وارد کرد (سیف، ۱۳۸۶). تقریباً می توان ادعا کرد که تمامی فعالیت هایی که از ما سر می زند یاد گرفته شده اند. برای مثال، صحبت کردن، راه رفتن، خواندن، نوشتن و بسیاری از اعمال و حرکات را ما آموخته ایم همچنین طرز لباس پوشیدن، آداب و رسوم، همکاری و رقابت با دیگران، عشق ورزی و کینه توزی را یاد گرفته ایم. از این رو تهیه فهرستی از تمامی آنچه که آموخته ایم بسیار دشوار و حتی غیرممکن است. جامع ترین تعریف از یادگیری متعلق به هیلگارد<sup>۱</sup> و مارکویز<sup>۲</sup> است. تعریف این دو از یادگیری به قرار زیر است: «یادگیری یعنی ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه یادگیرنده، مشروط بر آنکه این تغییر بر اثر اخذ تجربه رخ دهد» (سیف، ۱۳۹۲).

بنیانگذار نظریه رفتاری واتسون در سال ۱۹۱۳ بود. این مکتب بر مبنای جهان بینی تجربه گرایی، معتقد است که تجربه تنها منبع اصلی دانش و یادگیری است و یادگیری از راه تجربه صورت می گیرد. برای روان شناسان رفتاری موضوع مهم علم روان شناسی، رفتار آشکار است و کسب رفتار را غالباً با فرآیندهای شرطی سازی توضیح می دهند. این روان شناسان به اهمیت تمرین، تقویت و مجاورت در یادگیری تأکید دارند (وکیلان، ۱۳۸۱). در حدود همان زمانی که رفتارگرایان نظریه خود را در ایالت متحده مطرح نموده اند. گروه کوچکی از روان شناسان به اهمیت ادراک یا بینش و تشخیص فرد و به طور کلی عوامل درونی در یادگیری تأکید داشتند. نظریات گشتالت<sup>۳</sup>، پیازه<sup>۴</sup>، لوین<sup>۵</sup> از جمله نظریات شناختی یادگیری است. در سال های اخیر گروهی از روان شناسان با تأکید بر هر دو عامل درونی و بیرونی، مکتب دیگری تحت عنوان مکتب رفتاری - شناختی پایه ریزی کردند. از نظریات دیگری که بعد از این مکاتب شکل گرفت، می توان به نظریه عصبی فیزیولوژیک یادگیری و نظریه خبرپردازی اشاره کرد. به طور عام، نظریه یادگیری شامل مجموعه ای از

1 . Hilgard  
2 . Marquis  
3 . Geshtalt  
4 . Peaghe  
5 . Levin

اصول و قوانین در زمینه فرآیند یادگیری است. نظریه های یادگیری به بررسی فرآیند یادگیری می پردازند و تلاش می کنند چگونگی یادگیری و عوامل مؤثر بر آن را مورد بررسی قرار دهند (رابینز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱، ترجمه الوانی و دانایی فر، ۱۳۸۴).

شرطی کردن عامل چنین استدلال می کند که رفتار تابع نتایج است. افراد یاد می گیرند تا در پیشی گرفتن یک رفتار چیزی را که مایلند یاد بگیرند یا از چیزی که نمی خواهند دوری گیرند. رفتار عامل به معنای رفتار داوطلبانه فراگرفته شده است که در مقابل رفتار واکنشی یا رفتار فراگرفته نشده قرار می گیرد. گرایش به تکرار چنین رفتاری تحت تأثیر تقویت یا عدم تقویت منتج از عواقب آن رفتار است، بنابراین تقویت رفتار را استحکام بخشیده و تکرار آن را افزایش می دهد. بعلاوه رفتاری که پاداش به آن تعلق نگیرد یا با تنبیه توأم باشد کمتر احتمال تکرار دارد.

افراد با مشاهده آنچه برای دیگران اتفاق می افتد و نیز با شنیدن تجارب دیگران مثل آنکه خود تجربه کرده باشند آموزش می بینند. از این رو، بسیاری از چیزها را از الگوهایشان - اولیاء، معلمان، دوستان، برنامه های تلویزیون، هنرمندان سینما و غیره می آموزند. این نظر را که می توانیم هم از طریق مشاهده و هم از طریق تجربه مستقیم بیاموزیم، نظریه یادگیری اجتماعی می نامند. نظریه یادگیری اجتماعی یک نوع بسط شرطی کردن عامل است، یعنی نظریه ای که می گوید رفتار تابع نتایج است. اما وجوه فراگیری از طریق مشاهده و اهمیت نقش ادارک در فراگیری را نیز قبول دارد. چهار فرآیند از تعیین تأثیرگذاری یک الگو به روی افراد شناخته شده است، که عبارتند از: فرایندهای قابل توجه، فرایندهای یادآوری، فرآیندهای الگوبرداری و فرآیندهای تقویتی (رابینز، ۲۰۰۱، ترجمه اعرابی و همکاران، ۱۳۸۴).

1 . Rabinz

همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز انسان در دنیای امروز زاینده یادگیری است و وظیفه یاددهی و بهبود آن، محور فعالیت تمام نهادهای آموزشی است. اعتبار یک نظام آموزشی وابسته به میزان یادگیری فراگیران آن است. یادگیری یک متغیر بسیار پیچیده است که عوامل متعددی مثل هوش، انگیزه، محیط مناسب، عوامل خانوادگی، اجتماع، کیفیت آموزشگاه، کیفیت مربی و ... در آن تأثیر می‌گذارند. سبک‌های یادگیری، روش‌های انفرادی مورد استفاده یادگیرنده برای پردازش اطلاعات و مفاهیم تازه می‌باشد که به سه دسته. سبک‌های شناختی<sup>۱</sup> و عاطفی<sup>۲</sup> و فیزیولوژیکی<sup>۳</sup> تقسیم می‌گردند (سیف، ۲۰۰۱) از میان این سه سبک، سبک‌های شناختی به این مطلب اشاره می‌کنند که یادگیرنده چگونه مطلب را درک می‌کند، به خاطر می‌سپارد، چگونه میندیشد و مسائل را حل می‌کند. سبک‌های یادگیری شناختی، طبقه بندی‌های مختلفی مانند سبک‌های وابسته به زمینه مستقل از زمینه، سبک‌های تکانشی<sup>۴</sup> و تاملی<sup>۵</sup> و سبک‌های یادگیری بر مبنای الگوی یادگیری تجربی کلب دارند (کلب، ۱۹۹۹).

کلب با ترکیب چهار شیوه یادگیری فوق الذکر، چهار سبک یادگیری مختلف را تحت عناوین واگرا<sup>۶</sup> انطباق‌یابنده<sup>۷</sup>، همگرا<sup>۸</sup> و جذب‌کننده<sup>۹</sup> نامگذاری کردند.

عصر انفجار اطلاعات، پیشرفت علم و فناوری و گسترش دامنه علوم مختلف ضرورت کسب اطلاعات بیشتر و با دوام تر در زمان کوتاه تر را اجتناب ناپذیر ساخته است؛ بنابراین یکی از وظایف متخصصان تعلیم و تربیت، شناسایی انواع سبک‌های یادگیری به منظور پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان و استفاده بهینه آنها از آموزش است. یادگیری فرآیند مهم

- 
- 1 . Cognitive Styles
  - 2 . Physiological
  - 3 . Affective Styles
  - 4 . Reflective)
  - 5 . Impulsive)
  - 6 . Diverger
  - 7 . Accommodator
  - 8 . Converger
  - 9 . Assimilator



تطابق و سازش فرد است و بدون شک همه پیشرفت های شگفت انگیز دنیای کنونی زاده یادگیری انسان است (کلب، ۱۹۸۵). به اعتقاد متخصصان سبک یادگیری یا شناختی، رجحان افراد را برای به دست آوردن، حفظ و اصلاح اطلاعات مشخص می سازد که با به کارگیری و برحسب بهره هوشی آنها صورت می گیرد. بررسی ها نشان داده اند بازده یادگیری فراگیران به واسطه روش های آموزشی، سبک یادگیری یا ترکیبی از این دو عامل شکل می گیرد. در واقع روش آموزش به تنهایی و یا با کمک سبک یادگیری در برخی از موارد، تفاوت های چشمگیری را ایجاد می کند اما نمی تواند تمام جنبه های رضایتمندی، پیشرفت و کارآیی را اندازه گیری کند (فلدر و سیلورمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

فهم سبک یادگیری برای فراگیران و آموزش دهندگان ضروری است. در واقع وجود ابزاری معتبر برای اندازه گیری سبک یادگیری می تواند به شناخت دقیق تر سبک یادگیری منتهی شود و بر مبنای این شناخت می توان به فراگیران برای افزایش یادگیری و تقویت خودشکوفایی آنها کمک کرد. برحسب تعریف سبک های یادگیری باورها، رجحان ها و رفتارهایی هستند که افراد به منظور یادگیری در یک موقعیت معین به کار می برند. این سبک ها از سویی براساس تفاوت های فردی و از سوی دیگر زیر تأثیر محیط شکل می گیرند. سبک های یادگیری فردی به طور مستقیم انعکاسی از عوامل متعدد روانی و شناختی اند و همچنین این سبک ها روی آورد فرد را برای پاسخ به محرک های یادگیری مشخص می کنند (کاسیدی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

سبک یادگیری را به عنوان ترکیبی از ویژگی های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی که به عنوان شاخص های نسبتاً ثابتی در رابطه با این که چگونه اشخاص اطلاعات را دریافت می کنند و با آن تعامل دارند و به محیط پژوهش های انجام شده پیرامون فرآیند یاددهی - یادگیری در آموزشگاه ها نشان داده اند که کیفیت این فرآیند نه تنها بر یادگیری کارآموزان

1 . Felder & Silverman  
2 . Cassidy

بلکه بر وضعیت اشتغال آنان نیز مؤثر است (لین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). در این راستا یکی از تئوری‌هایی که اغلب به بهبود اثر بخشی یادگیری کمک می‌کند، تئوری سبک‌های یادگیری که یکی از مهم‌ترین و وسیع‌ترین موضوعات در تفاوت‌های فردی مؤثر بر فرآیند یادگیری محسوب شده، طی چند دهه اخیر، به آن در طی فرآیند آموزش توجه خاصی مبذول شده است (داف<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). با عنایت به آنچه در زمینه سبک‌های یادگیری بیان شد در زمینه آموزش هر چه بهتر در نظام آموزشی کشور باید در پی شناسایی عوامل مؤثر بر سبک‌های یادگیری بود. از آنجا که نظام آموزشی در کشورمان متمرکز است یقیناً یکی از مؤلفه‌های مهم در آموزشگاه‌ها، برنامه‌های درسی رسمی است که جزو مهم‌ترین منابع و مراجع یادگیری هستند (فتاحی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

به بیانی دیگر، در طراحی برنامه‌های درسی برای این گروه از فراگیران، یکی از نکاتی که باید مورد عنایت واقع گردد توجه به سبک‌های یادگیری است. طراحی برنامه درسی که نقشه مفهومی برای تولید کنندگان برنامه درسی است یکی از اساسی‌ترین موضوعات برنامه درسی است که ناظر به تعیین منابع، شناسایی عناصر تشکیل دهنده برنامه و نوع تصمیم‌هایی است که در ارتباط با هر یک از آنها گرفته می‌شود (کلاین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). شورت<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) طراحی برنامه درسی را از اجزای مهم برنامه درسی تعریف کرده، اذعان می‌دارد که طراحی برنامه درسی باید از یک اتصال و چهارچوبی روشن و اصولی برخوردار باشد. از آنجایی که سبک‌های یادگیری لزوماً ثابت نبوده و با توجه به شرایط تغییر می‌کنند بنابراین معلمان و طراحان آموزشی باید این نکته را در نظر داشته باشند که به دلایل گوناگون از جمله تغییر در محیط یادگیری، موضوعات درسی و روش‌های آموزشی سبک‌های یادگیری یادگیرندگان هم تغییر می‌کند (شورت، ۱۹۸۶).

1 . Linn  
2 . Duff  
3 . Fatahi  
4 . Klein  
5 . Short



یادگیری فعالیتی شناختی و عاطفی است و افراد از لحاظ توانایی های ذهنی، روش های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی، علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت های تحصیلی باهم تفاوت دارند. بنابراین یکی از موضوعات مرتبط با تفاوت های فردی در یادگیری، سبک های یادگیری یادگیرندگان است که در فراگیری آنها نقش مؤثری ایفا می کند. سبک یادگیری ترکیبی از ویژگی های شناختی، عاطفی و جسمانی است که از تعامل نحوه ادراک و پاسخدهی یادگیرنده به محیط شکل می گیرد؛ زیرا رشد انسان و تجارب فرهنگی او از طریق خانه، مدرسه و جامعه در قالب ریزی ساختار عمیق نظام عصبی و شخصیتی فرد، نقش سازنده ای دارد. به نظر اسمیت ترجیح سبک های یادگیری توسط فراگیران با ماهیت موضوع درسی مورد مطالعه آنها مرتبط است و فراگیران در رشته های تحصیلی مختلف از سبک های یادگیری گوناگونی استفاده می کنند و رشته تحصیلی و وظایف مرتبط با پیشرفت تحصیلی بر سبک های یادگیری تأثیرگذار است (یزدی، ۱۳۸۸). طبق دسته بندی دیوید کلب، سبک های یادگیری شامل واگرا، همگرا، انطباق یابنده و جذب کننده است و چهار شیوه اصلی شامل تجربه عینی، مشاهده تأملی<sup>۱</sup>، مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال برای یادگیری وجود دارد. از ترکیب دوه دوی این شیوه های یادگیری، چهار سبک یادگیری واگرا<sup>۲</sup>، همگرا<sup>۳</sup>، انطباق یابنده<sup>۴</sup> و جذب کننده<sup>۵</sup> حاصل می شود.

آموزش و پرورش امروز رسالت آموزش تفکر را بر دوش دارد و رویکردهای آموزشی جدید نیز عمدتاً ناظر به ضرورت آموزش مهارت های فکری در دوران کودکی هستند. بخشی از ضرورت متعارف در آموزش مهارت های تفکر، نتیجه افزایش آگاهی از این نکته است که جامعه تغییر کرده است و مهارت هایی که برای نسل قبل مفید بوده اند

- 
- 1 . Reflective observation
  - 2 . Divergent
  - 3 . convergent
  - 4 . Accommodator
  - 5 . Assimilator

دیگر نمی‌توانند دانش آموزان را برای جهان خارج از مدرسه آماده کنند. پس این الزام ایجاد می‌شود که در آموزش، توجه خود را کمتر به ارائه اطلاعات و بیشتر به آموزش تفکر مستقل معطوف کنیم (پرجولز و همکاران، ۱، ۱۹۹۹). در فرآیند آموزش فکر کردن، لیپمن بیش از سی مهارت معجزا را ذکر می‌کند که کودکان باید آن را فراگیرند از جمله تفکر خلاق، تفکر نقاد، مهارت ارزشیابی، مهارت ارتباط... فراگیری بسیاری از این مهارت‌ها به بهترین شکل از طریق برنامه فلسفه برای کودکان امکان پذیر است. دلیل تأکید بر چنین مهارت‌هایی نیز این است که با رشد و پرورش آنها، عملکرد فرد در زمینه‌های گوناگون نیز بهبود می‌یابد. در واقع کودکان یاد می‌گیرند که چگونه با مسائل مختلف اجتماعی، اخلاقی، و فرهنگی برخورد کنند. از آنجا که یادگیری در خلأ رخ نمی‌دهد و برای یادگیری نیاز به زمینه یادگیری؛ یعنی مجموعه‌ای از روندهای شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی است بنابراین نمی‌توان نقش شرایط محیطی در یادگیری را نادیده گرفت (معمدی و شاهنده، ۱۳۹۰، ۵۹).

مطالعات مربوط به ابعاد روان‌شناختی، اجتماعی و فیزیولوژیک فرآیند آموزش، منجر به پژوهش‌هایی در زمینه سبک‌های تفکر شد. بر این اساس که افراد برای رمزگردانی، ذخیره و پردازش اطلاعات، شیوه‌های ثابت و متمایزی دارند که اساساً مستقل از هوش است. به نظر می‌رسد فرآیند اجتماعی شدن و محیط سهم بسزایی در تحول سبک‌های تفکر دارند. از همان ابتدا که کودک با افراد و اشیاء موجود در محیط تعادل برقرار می‌کند به سمت سبک‌های خاصی متمایل می‌شود. اصطلاح سبک به الگوی عادت‌ی یا غالب فرد در انجام دادن کارها اشاره دارد (فرمانبر، ۱۳۹۱). استرنبرگ شیوه‌های متفاوت افراد در پردازش اطلاعات را با عنوان سبک‌های تفکر از نظر او سبک تفکر، روش رجحان یافته تفکر است نامگذاری کرد و یک توانایی نیست بلکه به چگونگی استفاده فرد از توانایی‌هایش اشاره دارد. سبک‌های تفکر مطرح شده توسط استرنبرگ بر پایه نظریه خودگردانی ذهنی

شکل گرفته است (استرنبرگ، ۱۹۹۷). استرنبرگ (۲۰۰۰) در نظریه خود گردانی ذهنی معتقد است که سبک‌ها روش‌های رجحان یافته‌ای برای استفاده از توانایی‌های شناختی‌اند و نشان می‌دهند که افراد به چه شکل توانایی‌های خویش را در زندگی روزمره به کار می‌گیرند. از نظر او سیزده سبک تفکر در پنج بعد قابل تفکیک‌اند:

۱- کارکردها شامل سبک قانون‌گذارانه<sup>۱</sup>، اجرایی<sup>۲</sup> و قضایی یا ارزش‌یابانه<sup>۳</sup>؛

۲- شکل‌ها شامل سبک‌های سلسله‌مراتبی<sup>۴</sup>، شاهانه<sup>۵</sup>، جرگه‌سالاری یا گروه‌سالاری<sup>۶</sup>

و بی‌قانونی<sup>۷</sup>؛

۳- سطح‌ها شامل سبک‌های تفکر کلی<sup>۸</sup> و جزئی<sup>۹</sup>؛

۴- حوزه شامل سبک‌های درونی و بیرونی؛

۵- گرایش‌ها شامل آزاداندیشی<sup>۱۰</sup> و محافظه‌کارانه<sup>۱۱</sup>؛

مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که متخصصان توانسته‌اند (بر اساس مبانی نظری زیربنایی تقسیم‌بندی‌هایی برای سبک یادگیری انجام دهند. گذشته از این که هریک از این تقسیم‌بندی‌ها به کدام جنبه تأکید دارد و کدام بعد فعالیت در کلاس را در نظر می‌گیرد، همواره این سؤال مطرح است که سبک یادگیری به عنوان عامل بسیار مهم در تعیین سطوح عملکرد، از چه عواملی تأثیر می‌پذیرد. به عبارت دیگر عوامل مؤثر بر سبک یادگیری کدامند؟ دسته‌بندی‌های متفاوتی که از سبک‌های یادگیری به عمل آمده است نشان می‌دهد که این سبک‌ها بر اساس ویژگی‌های شناختی و شخصیتی شکل می‌گیرند

- 
- 1 . Legislative
  - 2 . Executive
  - 3 . Judicial
  - 4 . Hierarchical
  - 5 . Monarchic
  - 6 . Oligarchic
  - 7 . Anarchic
  - 8 . Global
  - 9 . Local
  - 10 . Liberal
  - 11 . Conservative

و تاکنون در مطالعات گوناگون، به عوامل زیربنایی دیگری که باعث شکل‌گیری سبک-های یادگیری بشود به صورت روشن اشاره نشده است. هرچند که برخی پژوهشگران بیان کرده‌اند که اگر فراگیر در کلاس مربی تکانشی، برای مدت چند سال حضور داشته باشد می‌تواند به صورت تکانشی عمل کند (کاگان<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

مفهوم خلاقیت: خلاقیت مفهومی است که مورد توجه فراوان روان‌شناسان به خصوص روان‌شناسان کمال قرار دارد و امروزه، همه محققان در این نظر متفق‌اند که اساس قدرت انسان ناشی از "خلاقیت" اوست؛ و اهمیت خلاقیت و نقش زیربنایی آن در کلیه مسائل زندگی بر همگان آشکار است. برخی صاحب نظران قائل به این تعریف هستند که خلاقیت کشفی ناگهانی است که این تعریف به مقوله کشف و شهود نزدیکتر است و برخی دیگر نیز قائل به این تعریف هستند که خلاقیت فرآیندی مدام و مستمر است؛ در عین حال، نیازمند زمینه و بستر اولیه نیز است. این مداومت در وجود فرد نوعی بی‌قراری، تلاش و کنکاش ایجاد می‌کند تا بدان جا که از خود چیزهای تازه‌ای به ظهور می‌رساند. فرد خلاق، پذیرای اندیشه‌های تازه است. او محیطی را به وجود می‌آورد که در آن تجربه‌ها را می‌آفریند (سیف، ۱۳۹۲).

مکاتب مختلف روانشناسی از زوایای مختلف به خلاقیت نگریسته‌اند؛ از دیدگاه روانکاوی، خلاقیت در نتیجه تعارضی است که در ذهن ناخودآگاه یا نهاد ایجاد شده است. در این حالت، ذهن ناخودآگاه می‌کوشد راه‌حلی برای این تعارض "خود" پیدا کند. اگر راه‌حل با بخش آگاه یا هماهنگی داشته باشد معمولاً راه‌حل، خلاق خواهد بود اما اگر با بخش آگاه در تضاد باشد احتمالاً به نابهنجاری روانی منجر می‌شود.

طبق دیدگاه رفتارگرایی، ارتباط دو ایده به تفکر منجر می‌شود. وقتی ایده‌ای در ذهن باشد ایده مشابه آن نیز به دنبال ایده‌ی یاد شده خواهد آمد، بنابراین، وقتی فرد با مسأله‌ای

1 . Kagan

روبه رو می‌شود، با تداعی اطلاعات قبلی، که در ذهن دارد، به ایده‌ای تازه برای حل مسأله دست می‌یابد.

نظریه‌های اساسی مکتب گشتالت پیرامون خلاقیت، این است که تفکر درباره حل مسأله باید شکل کلی داشته باشد. در نظام آموزشی باید به این امر توجه شود که یاد دهنده یا مدرس، مسأله را به عنوان یک موقعیت کلی ارائه دهد و فراگیرنده نیز برای یافتن جواب، مسأله را در شکل کلی ببیند.

انسان‌گرایان خلاقیت را تنها به امور خارق‌العاده نسبت نمی‌دهند و معتقدند که همه افراد می‌توانند از قوای خلاق خویش بهره بگیرند. آنها عقیده دارند که خلاقیت نه تنها دستاوردها، بلکه فعالیت‌ها، فرآیندها و نگرش‌ها را هم در برمی‌گیرد (میر کمالی، خورشیدی، ۱۳۸۷).

برای پیشرفت و حرکت رو به آینده برتر و حل انبوه مسائل و مشکلات موجود به خصوص در هزاره سوم میلادی و در عصر طلایی که معروف به عصر انفجار اطلاعات<sup>۱</sup> است و تغییر و تحول مستمر و پرشتاب از اصلی‌ترین شاخصه‌های حاکم بر حیات بشری است، جامعه انسانی ناگزیر به حرکت در جاده خلاقیت، نوآوری و ابتکار است و لذا برای دستیابی به این مهم باید بر تأثیر پذیرترین گروه جامعه؛ یعنی جوانان سرمایه گذاری نماید، زیرا آغاز انگیزه کنجکاوی و خلاقیت در جوانان نسبت به همه گروه‌های سنی قوی‌تر بوده و هر اندازه محیط زیست آنان از نظر منابع اطلاعاتی غنی‌تر باشد، این انگیزه از طریق ساز و کارهای جدید از قبیل پرسشگری، برانگیختن کنجکاوی و چون و چرا کردن و پژوهشگری از قوه به فعل در آمده موجب رشد خلاقیت می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۷۶).

در عصر جدید و در کشاکش رقابت میان جوامع، برتری کشورها به میزان بهره‌مندی آنان از علم و دانش روز بستگی دارد و در نهایت کوشش علمی و برخورداری از فن-آوری است که زاینده نیروی انسانی خلاق و کارآمد، به عنوان اصلی‌ترین عامل دستیابی

1 . knowledge explosion

به توسعه است. برتری یک کشور بیش از آنکه به منابع طبیعی یا ظرفیت های موجود صنعتی متکی باشد به میزان بهره مندی آن کشور از علوم و فنون و به پویایی نظام آموزش عالی آن کشور بستگی دارد. به همین دلیل، باشناخت و ویژگی ها و نیازهای افراد خلاق و نیز رفع موانع و نیازهایی که بر سر راه آنها در آموزش عالی است، می توانیم به توسعه یافتگی در همه زمینه ها دست یابیم (کاندگون پیتر، ۲۰۰۵، ترجمه یزدانی، ۱۳۸۹).

موانع شش گانه خلاقیت شامل: ۱. موانع تاریخی: این دسته از عوامل شامل مفاهیم تاریخی یا فلسفی هستند که افراد را از تفکر کردن باز می دارند؛ مانند: همه چیز در دست تقدیر است. ۲. موانع اجتماعی: محیط اجتماعی می تواند موجب افت خلاقیت گردد؛ مانند: جوامعی که کمرویی را تشویق می نمایند. ۳. موانع بیولوژیکی: مثال هایی چون هوش و خلاقیت ارثی است، در نتیجه نداشتن آنها مانع تفکر است. ۴. موانع فیزیولوژیکی: این موانع ممکن است از نقایص بدنی یا ضرباتی که از بیماری و حوادث مختلف بر فرد وارد می شود به وجود آیند. ۵. موانع روانی: موانعی که حاصل نظام روان شناختی فرد است؛ مانند: اضطراب، ترس از شکست. ۶. موانع کلان ساختاری: این عامل مربوط به ساختارهای کلان جامعه و حتی بین کشوری می شود (سام خانیان، ۱۳۸۴، ۷۶).

هر کسی می تواند از خود خلاقیت و نوآوری نشان دهد و این توانمندی در انحصار افراد خاصی نیست اما عدم بروز خلاقیت در افراد به عواملی برمی گردد که لازمه رشد خلاقیت، شناسایی عوامل بازدارنده ظهور خلاقیت است. در حقیقت جلوگیری از این عوامل مهم تر از وجود استعداد خلاقیت است. بیلا<sup>۱</sup> یکی از روان شناسان و صاحب نظر در خلاقیت شناسی موانع اصلی خلاقیت را به شرح زیر بیان نموده است: (۱) ارزیابی و انتظارات افراد (۲) نظارت و مراقبت (۳) گرایش به پاداش های بیرونی (۴) رقابت (۵) انتخاب محدود (چشم چراغ، ۱۳۸۶).

1. Bila

آموزش های سنتی بر تعلیم مستقیم و به عبارت دیگر به تقلید و انتقال متمرکز است. (رئوفی، ۱۳۸۴)، بنابراین خلاقیت در آموزش سنتی جای اندکی دارد به طوری که شاید بتوان گفت خلاقیت نه تنها فراموش، بلکه خفه و خاموش شده است. آمایل، موانع پرورش خلاقیت را در افراد به شرح زیر بر می شمارد:

- ارزیابی افراد بر مبنای انتظارات: افراد خلاق به خاطر ترس از ارزیابی عملکرد خود به راحتی نمی توانند فعالیت کنند.
- نظارت و مراقبت: افراد اگر احساس کنند که در هنگام فعالیت، مراقب آنها هستند کمتر خلاق خواهند بود.
- پاداش: افراد خلاق بیشتر به دنبال رضایت درونی هستند تا پاداش های معمولی و مادی؛

- رقابت: افرادی که در کارشان با دیگران در حال رقابت ناسالم هستند خلاقیت کمتری خواهند داشت.

انتخاب محدود: افرادی که در انتخاب چگونگی انجام کار محدود هستند کمتر خلاق هستند.

افرادی که به جای اهمیت دادن به محرک های درونی به محرک های بیرونی فکر می کنند خلاقیت کمتری خواهند داشت (تورنس، ۱۹۹۸).

نظام آموزش عالی نقشی اساسی و محوری در فرآیند توسعه ملی و ایجاد موازنه بین ابعاد مختلف توسعه یافتگی کشور دارد. سرمایه گذاری اصولی در این بخش در واقع، ایجاد امکانات و تسهیلات برای نسل های آینده و اقدام صحیح در جهت توسعه علمی کشور به شمار می رود. به موازات این سرمایه گذاری، انتظار معقول و بحق جامعه از نظام آموزش عالی، ایفای نقش اصولی و موثر در ساختار توسعه پایدار است. در اینجا آنچه که باید مورد توجه قرار گیرد این است که آیا آموزش در میزان خلاقیت اثری دارد؟ برای

پاسخ به این سؤال به این نکته پیافه اشاره می کنیم که " هرگاه چیزی به کودک یاد دهیم، مانع شده ایم تا خود، آن را شخصاً کشف یا اختراع کند " (پیافه، ۱۹۹۵).

در دنیای کنونی با تحول مبانی نظری و ماهیت علم، رویکردهای جدیدی در تعیین اهداف تربیتی و فرآیند آموزش ایجاد شده که هدف تعلیم و تربیت را از خواندن و نوشتن به اهداف مهم‌تری چون تفکر خلاق، حل مسأله، یادگیری مادام‌العمر، سواد اطلاعاتی و آشنایی با فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات سوق می‌دهد. در این راستا توجه به نحوه دریافت و فرآیند پردازش اطلاعات نیازمند ژرف‌اندیشی فرآیندها، سبک‌ها و زمینه‌های دریافت و پردازش اطلاعات است که نهایتاً به شکل یادگیری، پیشرفت تحصیلی و خلاقیت تجلی می‌یابد (محمدی، ۲۰۱۳) از جمله مهم‌ترین نگرانی‌های استادان، مسئولان آموزش دانشگاه و خانواده‌های دانشجویان، موفقیت تحصیلی دانشجویان است (ریسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

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

پیشرفت تحصیلی یعنی این که؛ سطح مورد انتظار آموزشی برآورده شود و سازمان آموزش و عالی به اهداف از پیش تعیین شده نزدیک‌تر شود. پیشرفت تحصیلی یعنی، افزایش میزان یادگیری، افزایش سطح نمرات و قبولی دانشجویان در دروس و پایه تحصیلی. و در تعریفی دیگر می‌توان گفت: چنانچه آموخته‌های آموزشگاهی فرد متناسب با توان و استعداد بالقوه او باشد یا آموخته‌های فرد متناسب با توان و استعداد وی بوده، در یادگیری

1 . Piaget  
2 . Raison



فاصله‌ای بین توان بالقوه و بالفعل او نباشد می‌توانیم بگوییم که دانش‌آموز به پیشرفت تحصیلی بالایی نائل گردیده است (ایرانپور مبارکه، ۱۳۸۹). پیشرفت تحصیلی عبارت است از «معلومات یا مهارت اکتسابی عمومی یا خصوصی در موضوع‌های درسی که معمولاً آزمایش‌ها یا نشانه‌هایی را یا هر دو، که اساتید یا دانشجویان وضع می‌کنند، اندازه‌گیری می‌شود». اصطلاح پیشرفت تحصیلی به تجلی جایگاه تحصیلی یک دانشجو اشاره دارد. در بیان عملکرد تحصیلی می‌گویند: «این اصطلاح به مقدار یادگیری آموزشگاهی فرد به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف درس مانند حساب، هندسه و علوم و... سنجیده می‌شود اشاره می‌کند». پس با توجه به تعاریف فوق می‌توان گفت که عملکرد تحصیلی، اصطلاحی است که به مقدار یادگیری و معلومات به دست آمده در فرآیند یاددهی که توسط آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مورد سنجش و آموزش قرار گرفته، اشاره دارد (بخشی و آهنگچیان، ۱۳۹۲).

استمرار و بقای هر جامعه مستلزم آن است که مجموعه باورها، ارزش‌ها، رفتارها، گرایش‌ها، دانش و مهارت‌های آن به نسل جدید منتقل شود. آموزش و عالی در هر کشوری یکی از عوامل اصلی این انتقال است. نظام تعلیم و تربیت از آن جایی که می‌تواند نیروی متخصص مورد نیاز جامعه را تأمین و تربیت کند سهم بسزایی در رشد و توسعه جوامع بشری دارد. اهمیت و نقش نیروی متخصص که مرهون تعلیم و تربیت دبیران است در پیشرفت ملت آن قدر زیاد است که کمبود آن موجب توسعه نیافتگی کشورها می‌شود هر چند آن کشورها از لحاظ منابع طبیعی و سرمایه نیز غنی باشند (به نقل از حاتمی و همکاران، ۱۳۹۱).

رضایی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان پیش بینی انگیزش پیشرفت براساس سبک‌های یادگیری کلب در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران به این نتیجه دست یافت که از بین سبک‌های یادگیری کلب، پس از حذف سبک‌های یادگیری جذب‌کننده، همگرا و انطباق‌یابنده که تأثیر معناداری بر انگیزش پیشرفت نداشتند، فقط متغیر سبک یادگیری

واگرا به صورت معناداری قادر به پیش بینی انگیزش پیشرفت دانش آموزان بود. خداوند (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان نقش سبک های یادگیری در تبیین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر به این نتیجه دست یافتند که برای معلمان ضروری است که با ابعاد اساسی سبک یادگیری و کاربرد آنها در کلاس درس آشنایی داشته باشند، این نتایج دلالت ها و کاربردهایی برای آموزش و یادگیری مؤثر دانش آموزان دارد. محمدی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان رابطه سبک های یادگیری فیزیولوژیکی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ به این نتیجه دست یافتند که بین سبک های یادگیری (تصویری و شنیداری) و خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان رابطه معناداری به دست آمد ولی بین سبک های یادگیری (جنبشی) با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد. میانگین نمره خلاقیت و سبک های یادگیری در دانشجویان بر حسب جنس و دانشکده تفاوت معناداری نداشت. حسن زاده و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان پیش بینی روابط بین سبک های یادگیری، سبک های شناختی و پیشرفت تحصیلی در مدارس الکترونیکی به این نتیجه دست یافتند که بین سبک های یادگیری و پیشرفت تحصیلی، و بین سبک های شناختی و پیشرفت تحصیلی ارتباط معنی داری وجود دارد. همچنین بیشترین سبک یادگیری در دانش آموزان جذب کننده ۵/۳ درصد و حداقل سبک ترجیح داده شده به عنوان سبک غالب انطباق یابنده ۶ درصد بود. سبک های یادگیری و سبک های شناختی افراد می توانند به عنوان دو متغیر مهم شناختی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش مهمی ایفا کند. غیابی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان شناسایی سبک های یادگیری، بازنگری در طراحی برنامه درسی نظام آموزشی فنی و حرفه ای به این نتیجه دست یافت که بین سبک های یادگیری دانش آموزان فنی و حرفه ای تفاوت معناداری وجود دارد و سبک غالب گروه مورد بررسی سبک شنیداری است. دانش آموزان دختر به سبک دیداری و دانش آموزان پسر به سبک های خواندنی، نوشتنی و شنیداری گرایش داشتند. دانش آموزان پایه دوم به سبک دیداری و دانش آموزان پایه سوم

به سبک خواندی، نوشتنی و شنیداری گرایش داشتند و از بین سبک های یادگیری، تنها بین سبک دیداری و موفقیت تحصیلی رابطه معناداری وجود داشت. عبدالرشید<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۵) به طبقه بندی سبک یادگیری کلب یادگیرنده با توجه به IQ و استرس پرداخت. نتایج نشان داد سیگنال های مغز آن ها با استفاده از EEG در حالت چشمان باز و چشمان بسته ثبت شد. ابزار آماری SPSS۱۶ با هدف تحلیل داده ها مورد استفاده قرار گرفت. با استفاده از تحلیل خوشه ای دو مرحله ای، مجموعه های داده ای EEG شرکت کنندگان برای LS مربوطه طبقه بندی شد. سپس دسته آلفا برای ارتباط بین LS، IQ و استرس انتخاب شد. این مطالعه نتیجه گرفت که سبک واگرا، سبک یادگیری با بالاترین IQ است در حالی که سبک همگرا و واگرا سبک های در معرض استرس هستند. ال همولدوا<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) به بررسی رابطه بین ترجیحات شیوه های یادگیری و خود کفایی در یادگیری در گروهی از دانشجویان کارشناسی در رشته مدیریت توریسم در دانشگاه هرادک کرالو پرداخت این مطالعه به سنجش امری می پردازد که آیا گزینه های خاص شیوه های یادگیری دانشجویان دانشگاه در حین یادگیری زبان انگلیسی با خود کفایی در یادگیری همبستگی دارد. این مطالعه در نیم ترم زمستانی در سال ۲۰۱۴-۲۰۱۳ بین دانشجویان سال اول و سوم انجام شد. ابزار جمع آوری داده مشتمل بر شاخص شیوه یادگیری فلدر (ILS) و پرسش نامه تدوین شده توسط تحقیق بود در زمینه خود کفایی دانشجویان در درس انگلیسی. نتایج نه تنها نشان داد که رابطه مثبت قابل توجهی بین کلیه گزینه های شیوه های یادگیری با خود کفایی دانشجویان در درس انگلیسی وجود دارد بلکه پایه خوبی نیز برای مدرسین انگلیسی در بخش زبان شناسی کاربردی برای طراحی رویکرد آموزشی بود که پاسخ گوی نیازهای یادگیری کلیه دانشجویان باشد.

1 . Abdul Rashid  
2 . Alhamulda

عمر محمد<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) به مطالعه دارای هدف تعیین رابطه بین اکتسابات دانشجوی و شیوه یادگیری برای مباحث فنی و غیر فنی پرداخت. تعداد کل ۲۸۸ دانشجوی دیپلمه ثبت نام شده در برنامه مهندسی الکتریکی در مطالعه شرکت نمودند. شاخص شیوه یادگیری سولومون فلدر در میان شرکت کنندگان توزیع شد و الگوی فلدر سیلورمن برای تفسیر داده به کار رفت. نتایج نشان داد که دانشجویان مهندسی برق شیوه یادگیری فعالی را برای بعد اول، حسی ای را برای بعد دوم و دیداری برای بعد سوم و توالی برای بعد چهارم به کار می برند. نتایج نشان داد که رابطه قابل توجهی بین ابعاد شیوه های یادگیری و اکتسابات تحصیلی برای مبحث فن آوری الکتریکی وجود ندارد و تنها بعد دوم رابطه قابل توجهی با اکتسابات تحصیلی در مباحث غیر فنی داشته است. در نتیجه، شیوه های یادگیری عوامل اصلی جهت بهبود اکتسابات دانشجویان است، ولیکن می توان گرایش به شیوه های یادگیری دانشجویان را شناسایی نمود. ابعاد بررسی شده عبارت بودند از پردازش، ادراک، درونداد و استفهام. پاسلر و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در بررسی خود تحت عنوان رابطه سبک های یادگیری با میزان پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به این نتیجه رسیدند که مدرکی برای حمایت از این که یک سبک یادگیری مفیدتر است وجود ندارد. دانش آموزان زمانی بهتر می آموزند که سبک یادگیری شان متناسب با ویژگی های شخصیتی آنها باشد و به این ترتیب پیشرفت تحصیلی شان بهبود می یابد.

کاسیدی<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی تحت عنوان رابطه انگیزه یادگیری با یادگیرندگان وابسته و ناوابسته به زمینه نشان داد که یادگیرندگان ناوابسته به زمینه، دارای انگیزه درونی هستند و در یادگیری مطالب به خودشان وابسته هستند. در مقابل یادگیرندگان وابسته به زمینه، دارای انگیزه بیرونی هستند و در یادگیری مطالب به هدایت و راهنمایی معلم نیاز دارند.

1 . Omar Mohammad

2 . Pashler & All

3 . Cassidy

با توجه به مطالب فوق هدف اصلی پژوهش تعیین رابطه بین سبک های یادگیری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است که در پی پاسخگویی به سؤالات پژوهش زیر است:

- ۱- آیا بین سبک یادگیری واگرا با خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟
- ۲- آیا بین سبک یادگیری همگرا با خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟
- ۳- آیا بین سبک یادگیری جذب کننده با خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟
- ۴- آیا بین سبک یادگیری انطباق دهنده با خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟
- ۵- آیا بین سبک یادگیری واگرا با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟
- ۶- آیا بین سبک یادگیری همگرا با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟
- ۷- آیا بین سبک یادگیری جذب کننده با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟
- ۸- آیا بین سبک یادگیری انطباق دهنده با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟

## روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش آن توصیفی و از نوع همبستگی است. این پژوهش توصیفی است؛ زیرا هدف آن توصیف عینی، واقعی و منظم حوادث، رویدادها و موضوعات مختلف است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن به تعداد حدود ۱۲۰۰ نفر در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ است. در پژوهش حاضر بر مبنای تعداد جامعه آماری (۱۲۰۰ نفر) بر اساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۲۹۱ نفر به عنوان نمونه در نظر گرفته شد و برای اجرای اصلی با در نظر گرفتن ۱۰ درصد افت آزمودنی تعداد ۳۲۰ پرسش نامه اجرا و در نهایت تعداد ۲۹۱ پرسش نامه جمع آوری شد. برای انتخاب نمونه به صورت طبقه ای و تصادفی ساده انجام شد. به این صورت که از تمامی رشته های علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن به تعداد حجم جامعه و جمعیت آن، نمونه مورد نظر به صورت تصادفی انتخاب شد. برای گردآوری اطلاعات در حوزه موضوع تحقیق حاضر، پژوهشگر به روش کتابخانه ای و میدانی اقدام نمود.

ابزار جمع آوری اطلاعات در پژوهش حاضر پرسش نامه است که عبارتند از: پرسش نامه استاندارد سبک های یادگیری که به وسیله کلب (۱۹۸۵) تدوین شده است. این پرسش نامه شیوه های یادگیری فرد را در چهار بعد تجربه عینی - مفهوم سازی انتزاعی و مشاهده تاملی - آزمایشگری فعال می سنجد که از ترکیب این ابعاد، چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب کننده و انطباق دهنده به دست می آیند. ۲- پرسش نامه استاندارد خلاقیت: این پرسش نامه توسط تورنس (۱۹۶۶) تدوین شده است. این آزمون شامل ۶۰ سوال سه گزینه ای است که از خرده آزمون شامل سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف پذیری تشکیل شده است. ۳- پرسش نامه محقق ساخته پیشرفت تحصیلی: این پرسش نامه بر مبنای مبانی نظری و پیشینه تحقیقات انجام شده در ۱۳ سوال تدوین شد. برای طراحی سؤالات از

طیف پنج گزینه‌ای لیکرت استفاده شده است که یکی از رایج‌ترین مقیاس‌های اندازه‌گیری به شمار می‌رود.

برای سنجش روایی پرسش‌نامه‌های پژوهش از روایی محتوایی و صوری استفاده شد. پرسش‌نامه‌های مورد استفاده در این پژوهش از روایی صوری و محتوایی برخوردار بودند، زیرا در تهیه آنها از نظر اساتید محترم راهنما و نیز صاحب نظران (۱۰ نفر) استفاده شده و از جدیدترین اطلاعات و نظریه‌های علمی موجود در زمینه‌های مذکور بهره گرفته شده است. در این پژوهش برای اطمینان از پایایی پرسش‌نامه‌ها، به اجرای آزمایشی پرسش‌نامه‌ها (۳۰ نفر از آزمودنی‌ها) پرداخته و پایایی آنها از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای هر یک از پرسش‌نامه انجام شد.

پس از جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از طریق اجرای پرسش‌نامه تدوین شده، داده‌های به دست آمده را وارد کامپیوتر نموده و با استفاده از نرم افزار SPSS عملیات آماری مورد نیاز بر روی آنها انجام شد. محاسبه‌های آماری شامل آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی، فراوانی درصدی، میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی آمار استنباطی شامل آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت تشخیص نرمال بودن داده‌ها، آزمون رگرسیون خطی چندگانه و ضریب همبستگی پیرسون به منظور پی بردن به وجود یا عدم وجود رابطه معنادار بین متغیرها اشاره کرد.

### یافته های پژوهش

بیشترین فراوانی جنسیت شامل ۱۶۸ نفر معادل ۵۷/۷ درصد مربوط به دانشجویان دختر و کمترین فراوانی با ۱۲۳ نفر معادل ۴۲/۳ درصد مربوط به دانشجویان مرد دوره کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است. با توجه به داده‌ها می‌توان استنباط نمود که بیشترین فراوانی رشته تحصیلی دانشجویان

با ۱۴۴ نفر معادل ۴۹/۵ درصد به دانشجویان رشته های روانشناسی و کمترین فراوانی نیز با ۶۸ نفر معادل ۲۳/۴ درصد به دانشجویان رشته های علوم اجتماعی تعلق دارد؛ همچنین تعداد ۷۹ نفر از دانشجویان شامل ۲۷/۱ درصد در رشته های مختلف علوم تربیتی تحصیل می نمایند. بیشترین فراوانی تحصیلات در بین دانشجویان دختر با ۷۴ نفر به دانشجویان رشته های مختلف روانشناسی و کمترین فراوانی نیز با ۲۶ نفر به دانشجویان رشته های علوم تربیتی تعلق دارد، همچنین بیشترین فراوانی تحصیلات در بین دانشجویان پسر با ۷۰ نفر به دانشجویان رشته های مختلف روانشناسی و کمترین فراوانی نیز با ۰ نفر به دانشجویان رشته های علوم اجتماعی اختصاص دارد.

آزمون سؤال اصلی؛ آیا بین سبک های یادگیری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه معناداری وجود دارد؟

#### جدول ۱. آزمون رگرسیون خطی

پارامترهای خطی		خلاصه مدل				
$b_1$	باقیمانده	سطح معناداری	درجه آزادی (۲)	درجه آزادی (۱)	F	( $R^2$ )
۰/۵۷۱	۳/۱۰۸	۰/۰۰۱	۲۸۹	۱	۱۳۸/۹۹۰	۰/۳۲۶

با توجه به داده های جدول ۱ و مقدار  $R^2$  محاسبه شده می توان بیان نمود که سبک های یادگیری تقریباً ۳۳ درصد از تغییرات در خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین می نماید. از طرفی با توجه به سطح معناداری آزمون ( $p = ۰/۰۰۱$ ) و کوچکتر بودن آن از ( $p < ۰/۰۵$ ) می توان قضاوت کرد که بین سبک های یادگیری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه معناداری وجود دارد، از طرفی با توجه به مثبت بودن میزان



رابطه ( $b_1 = 0/571$ ) می توان نتیجه گرفت با افزایش به کارگیری سبک های یادگیری، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می یابد.

آزمون سؤال اول فرعی؛ آیا بین سبک یادگیری واگرا با خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟

**جدول ۲. آزمون ضریب همبستگی پیرسون**

سبک یادگیری واگرا		
۰/۳۰۹	۱	همبستگی
۰/۰۰۱		سطح معناداری
۲۹۱	۲۹۱	تعداد
سبک یادگیری واگرا		
۰/۳۰۹	۱	همبستگی
۰/۰۰۱		سطح معناداری
۲۹۱	۲۹۱	تعداد

با توجه به داده های جدول ۲ مشاهده می شود که سبک یادگیری واگرا به میزان  $r = 0/309$  با میزان خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه دارد، از طرفی با توجه به کوچکتر بودن سطح معناداری آزمون از ( $p < 0/05$ ) می توان بیان نمود که رابطه فوق معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می توان بیان نمود که از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با افزایش کاربرد سبک یادگیری واگرا، خلاقیت دانشجویان نیز افزایش می یابد.

آزمون سؤال دوم فرعی؛ آیا بین سبک همگرا با خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟

**جدول ۳.** آزمون ضریب همبستگی پیرسون

سبک یادگیری همگرا			خلاقیت
همبستگی	۱	۰/۲۷۳	
سطح معناداری		۰/۰۰۱	
تعداد	۲۹۱	۲۹۱	
سبک یادگیری همگرا			خلاقیت
همبستگی	۰/۲۷۳	۱	
سطح معناداری	۰/۰۰۱		
تعداد	۲۹۱	۲۹۱	

با توجه به داده های جدول ۳ مشاهده می شود که سبک یادگیری همگرا به میزان  $r = 0/273$  با میزان خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه دارد، از طرفی با توجه به کوچکتر بودن سطح معناداری آزمون از ( $p < 0/05$ ) می توان بیان نمود که رابطه فوق معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می توان بیان نمود که از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با افزایش کاربرد سبک یادگیری همگرا، خلاقیت دانشجویان نیز افزایش می یابد.

آزمون سؤال سوم فرعی؛ آیا بین سبک یادگیری جذب کننده با خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟

**جدول ۴.** آزمون ضریب همبستگی پیرسون

سبک یادگیری جذب کننده			خلاقیت
همبستگی	۱	۰/۴۹۶	
سطح معناداری		۰/۰۰۱	
تعداد	۲۹۱	۲۹۱	
سبک یادگیری جذب کننده			خلاقیت
همبستگی	۰/۴۹۶	۱	
سطح معناداری	۰/۰۰۱		
تعداد	۲۹۱	۲۹۱	

با توجه به داده های جدول ۴ مشاهده می شود که سبک یادگیری جذب کننده به میزان  $I = 0/496$  با میزان خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه دارد، از طرفی با توجه به کوچکتر بودن سطح معناداری آزمون از  $(p < 0/05)$  می توان بیان نمود که رابطه فوق معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می توان بیان نمود که از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با افزایش کاربرد سبک یادگیری جذب کننده، خلاقیت دانشجویان نیز افزایش می یابد. آزمون سؤال چهارم فرعی؛ آیا بین سبک یادگیری انطباق دهنده با خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه معنادار وجود دارد؟

**جدول ۵. آزمون ضریب همبستگی پیرسون**

سبک یادگیری انطباق دهنده		
همبستگی	۱	۰/۴۶۰
سطح معناداری		۰/۰۰۱
تعداد	۲۹۱	۲۹۱
سبک یادگیری انطباق دهنده		
همبستگی	۰/۴۶۰	۱
سطح معناداری	۰/۰۰۱	
تعداد	۲۹۱	۲۹۱
خلاقیت		
همبستگی	۰/۴۶۰	۱
سطح معناداری	۰/۰۰۱	
تعداد	۲۹۱	۲۹۱

با توجه به داده های جدول ۵ مشاهده می شود که سبک یادگیری انطباق دهنده به میزان  $I = 0/460$  با میزان خلاقیت دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه دارد، از طرفی با توجه به کوچکتر بودن سطح معناداری آزمون از  $(p < 0/05)$  می توان بیان نمود که رابطه فوق معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می توان بیان نمود که از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد گروه

علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با افزایش کاربرد سبک یادگیری انطباق دهنده، خلاقیت دانشجویان نیز افزایش می یابد. آزمون سؤال پنجم فرعی؛ آیا بین سبک یادگیری واگرا با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟

**جدول ۶. آزمون ضریب همبستگی پیرسون**

سبک یادگیری واگرا		
پیشرفت تحصیلی	همبستگی	تعداد
۰/۱۵۸	۱	۲۹۱
سبک یادگیری واگرا		
سطح معناداری	تعداد	همبستگی
۰/۰۰۷	۲۹۱	۰/۱۵۸
پیشرفت تحصیلی		
سطح معناداری	تعداد	همبستگی
۰/۰۰۷	۲۹۱	۱
تعداد		
۲۹۱	۲۹۱	۲۹۱

با توجه به داده های جدول ۶ مشاهده می شود که سبک یادگیری واگرا به میزان  $I = 0/158$  با میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه دارد. از طرفی با توجه به کوچکتر بودن سطح معناداری آزمون از ( $p < 0/05$ ) می توان بیان نمود که رابطه فوق معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می توان بیان نمود که از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با افزایش کاربرد سبک یادگیری واگرا، پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می یابد.

آزمون سؤال ششم فرعی؛ آیا بین سبک همگرا با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟

**جدول ۷. آزمون ضریب همبستگی پیرسون**

سبک یادگیری همگرا		پیشرفت تحصیلی	
همبستگی	۱	۰/۱۶۵	
سبک یادگیری همگرا	سطح معناداری	۰/۰۰۵	
تعداد	۲۹۱	۲۹۱	
همبستگی	۰/۲۷۳	۱	
پیشرفت تحصیلی	سطح معناداری	۰/۰۰۵	
تعداد	۲۹۱	۲۹۱	

با توجه به داده های جدول ۷ مشاهده می شود که سبک یادگیری همگرا به میزان  $I = 0.165$  با میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه دارد، از طرفی با توجه به کوچکتر بودن سطح معناداری آزمون از ( $p < 0.05$ ) می توان بیان نمود که رابطه فوق معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می توان بیان نمود که از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با افزایش کاربرد سبک یادگیری همگرا، پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می یابد.

آزمون سؤال هفتم فرعی؛ آیا بین سبک یادگیری جذب کننده با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه وجود دارد؟

**جدول ۸. آزمون ضریب همبستگی پیرسون**

سبک یادگیری جذب کننده		
همبستگی	۱	پیشرفت تحصیلی
سطح معناداری	۰/۱۹۹	۰/۰۰۱
تعداد	۲۹۱	۲۹۱
سبک یادگیری جذب کننده		
همبستگی	۰/۱۹۹	۱
سطح معناداری	۰/۰۰۱	پیشرفت تحصیلی
تعداد	۲۹۱	۲۹۱

با توجه به داده های جدول ۸ مشاهده می شود که سبک یادگیری جذب کننده به میزان  $r = 0/199$  با میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه دارد، از طرفی با توجه به کوچکتر بودن سطح معناداری آزمون از  $(p < 0/05)$  می توان بیان نمود که رابطه فوق معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می توان بیان نمود که از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با افزایش کاربرد سبک یادگیری جذب کننده، پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می یابد.

آزمون سؤال هشتم فرعی؛ آیا بین سبک یادگیری انطباق دهنده با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه معنادار وجود دارد؟

**جدول ۹. آزمون ضریب همبستگی پیرسون**

سبک یادگیری انطباق		سبک یادگیری انطباق	
پیشرفت تحصیلی	دهنده	همبستگی	سبک یادگیری انطباق
۰/۱۸۶	۱	سطح معناداری	دهنده
۰/۰۰۱		تعداد	
۲۹۱	۲۹۱	همبستگی	
۱	۰/۱۸۶	سطح معناداری	پیشرفت تحصیلی
	۰/۰۰۱	تعداد	
۲۹۱	۲۹۱		

با توجه به داده های جدول ۹ مشاهده می شود که سبک یادگیری انطباق دهنده به میزان  $I = 0/186$  با میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان-شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه دارد. از طرفی با توجه به کوچکتر بودن سطح معناداری آزمون از  $(p < 0/05)$  می توان بیان نمود که رابطه فوق معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می توان بیان نمود که از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با افزایش کاربرد سبک یادگیری انطباق دهنده، پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می یابد.

### بحث و نتیجه گیری

این یافته، با یافته پژوهش های حسن زاده و همکاران (۱۳۹۳)، غیابی (۱۳۹۳)، محمدی و همکاران (۱۳۹۳)، حسینی نسب (۱۳۸۹)، بهروزی (۱۳۹۱)، حسینی نسب (۱۳۸۹)، درمیتزاکی و همکاران (۲۰۰۹)، دمیرباس و دمیرکان (۲۰۰۷)، باقرزاده (۱۳۸۵) و رضایی (۱۳۹۴) همسو است. همچنین با یافته پژوهش های فرمانیر (۱۳۹۱)، پاسلر و همکاران (۲۰۱۴) هماهنگ است.

با توجه به داده‌ها می‌توان قضاوت کرد که بین سبک‌های یادگیری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع ارشد گروه علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن رابطه معناداری وجود دارد. از طرفی با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می‌توان نتیجه گرفت با افزایش به کارگیری سبک‌های یادگیری، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می‌یابد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای زیر به مسئولان، مدیران دانشگاه، اساتید و دانشجویان ارشد رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن ارائه می‌شود:

چون در این بررسی مشخص شد که با افزایش به کارگیری سبک‌های یادگیری، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می‌یابد لذا به اساتید دانشگاه رودهن پیشنهاد می‌شود که به منظور افزایش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان سعی کنند هنگام تدریس، الگوهای تدریس مورد استفاده‌شان با سبک‌های یادگیری دانشجویان تطبیق داشته باشد. همچنین تفاوت‌های فردی دانشجویان را مدنظر داشته باشند و تا آنجایی که امکان دارد از شیوه‌های تدریس ترجیحی دانشجویان استفاده نمایند. با توجه به این در بررسی‌ها مشخص شد که با افزایش به کارگیری سبک یادگیری واگرا، خلاقیت دانشجویان نیز افزایش می‌یابد، و از طرفی به علت این که افراد واگرا در موقعیت‌های یادگیری رسمی مایل به کار گروهی، گوش دادن به دیدگاه‌های مختلف و دریافت بازخورد را ترجیح می‌دهند لذا به اساتید پیشنهاد می‌شود از روش‌های تدریسی استفاده نمایند که به خلاقیت دانشجویان کمک کند. در این راستا اساتید می‌توانند از روش‌های تدریس بحث گروهی، مشارکتی، طوفان اندیشه، مناظره و روش تدریس حل مسئله بیشتر استفاده نمایند و سعی کنند دانشجویان را در شرایط جدید قرار دهند تا بتوانند از قدرت تخیل و اندیشه خود بیشتر استفاده کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که به بررسی رابطه بین این سه متغیر در سایر دانشگاه‌ها نیز پردازند و پژوهش‌های بعدی را بر اساس نمونه‌های بزرگ‌تر و در سایر



مقاطع تحصیلی انجام دهند. با توجه به اینکه در این پژوهش ما این متغیرها را از طریق روش های کمی مورد بررسی قرار دادیم توصیه می شود که در تحقیقات آتی، متغیرهای پژوهش را با استفاده از روش های کیفی و به ویژه آمیخته را مورد بررسی قرار دهند.

**سپاسگزارای:** این پژوهش برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می دانند از همکاری مسئولین دانشکده های علوم تربیتی و مشاوره و روان شناسی و علوم اجتماعی واحد رودهن که در این پژوهش ما را یاری نموده اند سپاسگزاری نمایند.

### منابع

- ایرانپور مبارکی، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر عدم موفقیت دانش آموزان شهر اهواز در کنکور سراسری سال های ۸۷ و ۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه چمران اهواز.
- بخشی، محمود؛ آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۹۲). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی: نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۲)، ۱۵۳-۱۶۳.
- حاتمی، جواد؛ غلامی کوتنایی، کوروش؛ وطن دوست لاله، ناهید. (۱۳۹۱). تأثیر نگرش والدین بر عملکرد تحصیلی دانشجویان، نامه آموزش عالی. ۵(۱۸)، ۶۷-۸۸.
- حسن زاده، رمضان؛ رمضان زاده، ثریا؛ ابراهیم پور؛ قدسیه. (۱۳۹۳). پیش بینی روابط بین سبک های یادگیری، سبک های شناختی و پیشرفت تحصیلی در مدارس الکترونیکی. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۴(۴)، ۱۴۳-۱۵۵.
- حسینی لرگانی، سیده مریم؛ سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). مقایسه سبک های یادگیری دانشجویان با توجه به جنسیت مقاطع تحصیلی و رشته تحصیلی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۹(۴)، ۱۸-۱۹.

- خدابنده، صدیقه؛ درتاج، فریبرز؛ اسدزاده، حسن؛ فلسفی نژاد، محمدرضا؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۳). نقش سبکهای یادگیری در تبیین انگیزهی پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش-آموزان پسر. فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۲(۳)، ۳۹-۵۱.
- درویش زاده، مهدی؛ سبزواری، سکینه؛ گروسی، بهشید؛ حسن زاده، اکبر. (۱۳۹۲). بررسی سبک های یادگیری دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمان و آرایه الگوی مناسب تدریس بر اساس دیدگاه آنان. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۱۰(۳)، ۳۷۶-۳۸۶.
- رابینز، استیون پی. (۲۰۰۱). *تئوری سازمان*، ترجمه سید مهدی الوانی و حسن دانایی فرد، (۱۳۸۴)، تهران: نشر صخا، چاپ دهم.
- رابینز، استیون پی. (۲۰۰۱). *مبانی مدیریت*. ترجمه محمد اعرابی، حمید رفیعی و بهروز اسراری (۱۳۸۴)، تهران: انتشارات دفتر پژوهش های فرهنگی، چاپ سوم.
- رستگار خالد، امیر. (۱۳۸۹). *تفاوتهای جنسیت در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان*. مطالعات راهبردی زنان، ۵۰، ۸۱-۱۲۴.
- رضایی، علی اکبر. (۱۳۹۴). *پیش بینی انگیزش پیشرفت براساس سبک های یادگیری کلب در دانش آموزان دوره متوسطه شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، ۸-۷۰.
- سام خانیان، محمد ربیع. (۱۳۸۴). *خلاقیت و نوآوری در سازمان آموزشی*. تهران: انتشارات رسانه تخصصی.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). *روان شناسی پرورشی نوین*. روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم) تهران: نشر دوران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). *روان شناسی نوین تربیتی*. تهران: آگاه.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۶). *روان شناسی تربیتی*. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- غنائی چمن آبادی، علی؛ محمدرزاده قصر، اعظم؛ پاک مهر، حمیده؛ حجار، الهه. (۱۳۹۳). شناسایی سبک های یادگیری: بازنگری در طراحی برنامه درسی نظام آموزش فنی و حرفه ای. فصلنامه پژوهش در برنامه درسی، سال یازدهم، ۱۴(۴۱)، ۱-۱۱.
- فرمانبر، ربیع اله؛ حسین زاده، طوبی؛ اسدپور، محمد؛ یگانه، محمدرضا. (۱۳۹۱). *ارتباط سبک های یادگیری براساس نظریه کلب با موفقیت تحصیلی دانشجویان پرستاری و مامایی*. مرکز تحقیقات

- عوامل اجتماعی موثر بر سلامت، دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی گیلان، ۲۲(۸۶)، ۶۰-۶۸.
- کاندگون، پان. (۲۰۰۵). ضرورت شناسایی کودکان تیزهوش . یزدانی. *مجله استعداد درخشان*، ۱۳۸۹(۴)، ۷۱، ۲۱-۳۸.
- محمدی، یحیی؛ کاظمی، سیما؛ حاجی آبادی، محمدرضا؛ رئیسون، محمدرضا. (۱۳۹۳). رابطه سبکهای یادگیری فیزیولوژیکی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند در سال تحصیلی ۹۲-۹۳. *فصلنامه علمی پژوهشی مراقبت های نوین*، ۱۱(۴)، ۲۷۵-۲۸۲.
- معتمدی، عبدالله؛ شاهنده، مریم. (۱۳۹۰). اثر توجه، سطوح پردازش و سبک های یادگیری بر حافظه آشکار و ناآشکار. *فصل نامه علمی و پژوهشی روان شناسی تربیتی*. ۲۲(۷)، ۴۳-۶۴.
- خورشیدی، عباس؛ میرکمالی، سید محمد. (۱۳۸۷). روش های پرورش خلاقیت در نظام آموزش. تهران: نشر یسرون.
- وکیلان، منوچهر. (۱۳۸۱). روش ها و فنون تدریس. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- یزدی، منور. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه شیوه ها و سبک های یادگیری دانشجویان دانشکده های مختلف دانشگاه الزهرا راهکاری به منظور شناسایی مسیر حرفه ای. *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی*، ۵(۲)، ۱۲۳-۱۴۴.

- Abdul Rashid a,b,Mohd. Nasir Taib b,c, Sahrim Lias b,c, Norizam Sulaiman b,d.(2015). Learners' Learning Style Classification related to IQ and Stress. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29 (2015) 1061 – 1070 (page 85).
- Al Hamulda, F. (2015). Learning styles of the gifted students in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 198-202(page 83).
- Callins R.. (2008). Learning styles of teacher education students: basis in improving the teaching-learning process: *Procedia social and behavioral sciences*, volume, 103, 26, 595-605(page 86).
- Cassidy , J.(2014). *Learning styles An overview of theories models and measures Educational psychology* . 24 N o4,419 -444(page 84).

- Duff, A., Boyle, K., Dunleay, K. & Ferguson, J. (2008). The relationship between personality, approach to learning and academic performance, *Journal of personality and Individual Differences*, 44 (2), 532-543(page 25).
- Fatahi Azar Eskandar .(2001). Review methods of Science books, *Journal of Research on educational issues*, Number 15, 16(page 25).
- Felder , R m M Silverman , LK. (2010). *Learning Styles and teaching Styles in engineering education Engineering education*, 78(7) 674-681(page 22).
- Kagan, j. (1996). "Modifiability of an Impulsive Tempo", *Journal of educational psychology*, 57(page 37).
- Kolb DA, Boyatzis RE, Mainemelis C. (1999). Experiential learning theory; previous research and new directions. *Cleveland OH: case Western Reserve University*; 98-9(page 17-55).
- Linn, R. L Grounlaund N. E (2008). Measurement and assessment in teaching upper Saddle River NJ : Merril/prentice – Hall(page 26-69).
- Mohammadi I, Sayehmiri K, Tavan H, Mohammadi E.(2013). Learning Styles of Iranian Nursing Students based on Kolb's Theory: A Systematic Review and Meta-analysis Study. *Iran J Med Educ.*; 13(9):741-52. [Persian] (page 55-57).
- Omar , Mohammad. (2015). Learning styles and academic outcome. The validity and utility of Vermunt's inventory of learning styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73,267-290. construct Validity(page 83).
- Pashler , H . Mcdaniied , M Rohrer , D . Bjork , R .(2014). *psychological Science in the public Interest*, 9 , 105-119(page 84).
- Perjures, F. & Miller, M.D.et al. (1999).Gender differences in writing self- beliefs of Elementary school students, *journal of Educational psychology*, (page 33).
- Piaget Y.(1995). *The origine of intelligence in children*. New York: International University Press (page 51).
- Raeisoon MR, Mohammadi Y, Abdorazaghnejad M, Sharifzadeh Gh.(2014). *An investigation of the relationship between self-concept, self-esteem, and academic achievement of students in the nursing midwifery faculty in Queen*. Modern Care, (page 55).

- Short , E, C .(1986). A Historical look at C(1986) A Historical Look at Curriculum Design . *theory into practice*.25(1) (page 25-73).
- Soares AP, Guisande AM, Almeida LS, Paramo FM .(2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *Int J Psychol*. 44(3):204-12(page 7).
- Torrance EP. An interview with E.(1998). Paul Torrance, about creativity. *Educa a Psychology Rev*;4(10);441-52(page 51-53-59).
- Torrance, E. P. (1973). Is creativity teachable? Bloomington, IN: *Phi Delta Kappa Educational Foundation*, (page 42-43).

