

رابطه سبک‌های شناختی مستقل از زمینه و وابسته به زمینه با عملکرد دانشجویان در آزمون‌های پاسخ نگار و پاسخ گزین

بهمن کرد^۱

مهدی مهدوی^۲

تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۰/۱۰

تاریخ وصول: ۹۰/۳/۱۱

چکیده

سبک شناختی بیشتر خاص توصیفات آکادمیک و نظری بوده است و از ویژگی‌های سبک شناختی دو قطبی بودن ابعاد آن است. این سبک‌ها شامل سبک‌های شناختی مستقل از زمینه و وابسته به زمینه است که نه تنها ثابت نیستند، بلکه سیالند. هدف مقاله حاضر روشن ساختن رابطه بین سبک‌های شناختی و عملکرد دانشجویان در آزمون‌های مختلف پاسخ نگار و پاسخ گزین است. روش پژوهش این مطالعه، بر حسب هدف، کاربردی و بر اساس شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد بود که از طریق نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، تعداد ۲۸۰ نفر بر اساس دانشکده و جنسیت به عنوان نمونه انتخاب شد. برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد با سبک‌های شناختی از آزمون شکل‌های نهفته (EFT)، پرسشنامه سبک‌های

۱- مری دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد
kord_b@yahoo.com

۲- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد خدابنده
m.mahdavi_1940@yahoo.com

۱- مری دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد

۲- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد خدابنده

یادگیری و برای سنجش عملکرد دانشجویان در ارزشیابی پاسخ نگار و پاسخ گزین از دو فرم موازی: یکی از فرم‌ها به صورت چهار گزینه‌ای و دیگری به صورت تشریحی که با توجه به اجرای مقدماتی آنها پایایی برای آزمون تشریحی ۰/۸۷ و برای آزمون چهار گزینه‌ای ۰/۷۹ بدست آمد. محتوای آزمون‌ها در هر دو فرم در ارتباط با درس عمومی (ادبیات فارسی) بود. برای تحلیل داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم افزار SPSS از آزمون‌های تحلیل واریانس یک راهه، آزمون T مستقل و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌های این پژوهش حاکی است، بین سبک شناختی مستقل از زمینه و عملکرد در ارزشیابی پاسخ نگار رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد و همچنین بین سبک شناختی وابسته به زمینه و عملکرد در ارزشیابی پاسخ گزین رابطه وجود ندارد. از یافته‌های دیگر این تحقیق، دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه، کشاورزی و فنی به لحاظ سبک یادگیری تفاوت معناداری با هم دارند. بالاخره بین سبک‌های یادگیری مردان و زنان رابطه مثبت وجود دارد.

واژگان کلیدی: سبک‌های شناختی، آزمون پاسخ نگار، آزمون پاسخ گزین و عملکرد آموزشی دانشجویان.

مقدمه

وجود تنوع در میان پدیده‌های عالم یکی از واقعیت‌های مهم هستی است و انسان‌ها نیز که جزئی از موجودات عالم می‌باشند، ضمن این که تشابهات زیادی با هم دارند، تفاوت‌هایی نیز به لحاظ توانایی‌های ذهنی، واکنش‌های عاطفی، سبک و سرعت آموختن و یادگیری، علاقه و انگیزش نسبت به انجام فعالیت‌های تحصیلی دارند. پژوهش‌ها تأثیرات سبک‌های شناختی^۱ را بر عملکرد تحصیلی تأیید کرده‌اند و با بررسی پیشینه سبک‌های شناختی و یادگیری متوجه می‌شویم که گمانه زنی‌های رسمی در مورد تفاوت‌های یادگیری هنگامی آغاز شد که تلان^۲

1. Cognitive Styles
2. Thelan

در سال ۱۹۵۴ اصطلاح «سبک یادگیری»^۱ را مطرح کرد. «رایدینگ و چیمّا»^۲ (۱۹۹۱) بر این عقیده بودند که اصطلاح سبک یادگیری به منزله اصطلاحی متداول تر یا جانشینی برای سبک شناختی، در دهه ۱۹۷۰ ظاهر شد. در واقع سبک شناختی بیشتر خاص توصیفات آکادمیک و نظری بوده است (امامی پور، ۱۳۸۶) و از ویژگی‌های سبک شناختی، دو قطبی بودن ابعاد یا مؤلفه‌های آن است و مانند توانایی‌ها تا حدود زیادی حاصل تعامل فرد با محیط می‌باشد و می‌تواند توسعه و تحول یابد. بنابراین، سبک‌های شناختی ثابت نیستند، بلکه سیالند (استرنبرگ^۳، ۱۹۹۷). سبک‌های شناختی ریشه در روانشناسی شناختی دارد و سبک‌های شناختی رابطه نزدیکی با مراحل رشد و راهبردهای یادگیری افراد دارد (روبوتام^۴، ۱۹۹۵، به نقل از حسینی نسب و همکاران، ۱۳۸۵). در همین خصوص طبق نظریه ارگانسمی ورنر^۵ (۱۹۵۷) که اساس نظریه سبک شناختی مستقل از زمینه^۶ و وابسته به زمینه^۷ است بر اساس ویژگی «تمایز» سیستم ارگانسمی را معرفی می‌کند؛ به این معنا که سیستم‌های پر تمایز بیشتر ناهمگن هستند و در نگرش‌ها و ابراز احساسات خود نسبت به دیگران از مرزهای قطعی و مشخصی برخوردار است و کارکردهای روان‌شناختی متمایزی از هم دارند، اما سیستم‌های کم تمایز تقریباً همگن و در نگرش‌ها و ابراز احساسات خود تا حدودی یکسان عمل می‌کنند.

سبک‌های شناختی مستقل از زمینه و وابسته به زمینه روش‌هایی هستند که بر نحوه پردازش، تحلیل و نحوه اندوزش اطلاعات که نمایانگر شیوه ادراک، تفکر، حل مسأله و یادآوری است، اشاره دارد (بوریک و تومباری^۸، ۱۹۹۵، به نقل از حسینی نسب و ولی نژاد، ۱۳۸۱: ۶۶).

1. learning style
2. Riding & Cheema
3. Sternberg
4. Robotham
5. Verner
6. field-independent cognitive styles
7. field-dependent
8. Borich & Tombari

براساس بررسی‌های انجام شده «ویتکین، مور، گودنوف و کاکس^۱» (۱۹۷۷) بین سبک‌های شناختی مستقل از زمینه و وابسته به زمینه تمایز قایل شدند؛ به این معنا، آنها دریافتند که قضاوت‌های ادراکی افراد، مستقل از زمینه و یا متأثر از زمینه شکل می‌گیرد. همچنین «ویتکین و همکاران» (۱۹۷۱) و «بیل^۲» (۱۹۹۹) براین عقیده بودند که سبک‌های شناختی مستقل از زمینه و وابسته به زمینه افراد می‌تواند توانایی‌ها، مهارت‌ها و قضاوت‌های افراد را تحت تأثیر قرار دهد. افراد دارای سبک شناختی مستقل از زمینه در کسب اطلاعاتی که با گذشته و تجارب آنان همخوانی ندارند، توانا تر از افراد وابسته به زمینه هستند. آنان از فرایندهای درونی برای حل مسائل استفاده و اغلب ساختار اطلاعاتی مورد نظر خود را به محیط تحمیل می‌کنند. این یادگیرندگان کمتر متأثر از زمینه‌های محیط اطراف هستند و دارای میدان ادراکی مستقل از عوامل محیطی می‌باشند، بیشتر متکی به نظرات خود و به صورت خود انگیخته اقدام به فعالیت می‌کنند (کسیدی^۳، ۲۰۰۴). همچنین افرادی که مستقل از زمینه هستند، قادر به ساختار دهی مسایل منطقی و نسبت به نظرات دیگران سرد و بی‌عاطفه هستند و اگرچه دارای مهارت‌های اجتماعی زیادی می‌باشند، تمایل به اندیشیدن تحلیل‌گرانه و فعالیت‌های منطقی دارند. در حالی که افراد وابسته به زمینه در پردازش و استخراج اطلاعات به منابع و مراجع خارجی توجه دارند و متأثر از فضا و میدان یادگیری پیرامون خود هستند؛ رفتارهای احساسی تری از خود نشان می‌دهند؛ سبک یادگیری این افراد کلی است و بیشتر گرایش به فعالیت‌های اجتماعی و مشارکت با دیگران دارند.

براساس نظریه‌های نوین یادگیری، سبک شناختی یک فرایند کنترل و درونی است که براساس آن یادگیرندگان، روش‌های توجه، یادگیری، یادآوری و تفکر خود را تنظیم و سامان می‌دهند (امامی پور، ۱۳۸۲: ۳۵-۵۶). در همین رابطه «دراپر^۴» (۲۰۰۰)، به نقل از کسیدی، ۲۰۰۶:

-
1. Witkin, Moor, Goodenough & Cox
 2. Bull
 3. Cassidy
 4. Draper

۱۷۰) سبک‌های شناختی را رفتارهای ذهنی منظمی می‌داند که به نقشه‌های ذهنی و حل مسأله می‌پردازد، بر دانش پایه و قبلی فرد بنا نهاده شده است و بر یادگیری و نحوه عملکرد تأثیر خواهد گذاشت. نتایج مطالعات (انتویستل و رامسون^۱، ۱۹۸۳) و (دیسث^۲، ۲۰۰۳) بر وجود رابطه مثبت بین رویکرد عمیق شناختی و پیشرفت تحصیلی و رابطه منفی رویکرد سطحی و پیشرفت تحصیلی تأکید می‌کند (شکری و همکاران، ۱۳۸۵: ۵۰). بر همین اساس، افراد با توجه به ویژگی‌های مختلف شناختی و رفتاری عملکردهای متفاوتی در آزمون‌های مختلف پیشرفت تحصیلی دارند. برخی منابع بر این موضوع صحه گذاشته‌اند که آزمون‌هایی پاسخ‌نگار^۳ (انشایی) و پاسخ‌گزین^۴ (چندگزینه‌ای) سطوح خاصی از شناخت را مورد سنجش قرار می‌دهند؛ به عبارت دیگر، آزمون‌های پاسخ‌نگار با توجه به ویژگی‌های مختص به خود بیشتر برای سنجش فرایندهای عالی ذهنی به کار برده می‌شود و آزمون‌های چندگزینه‌ای توانایی‌های مربوط به بازشناسی امور واقعی، حقایق و محفوظات یادگیرندگان را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد (کسیدی، ۲۰۰۶). با توجه به این که یکی از ویژگی‌های اساسی و لاینفک نظام آموزشی، ارزشیابی است و می‌تواند به بررسی نیازها، تعیین اهداف، راهبردها و سنجش عملکرد پردازد؛ به عبارت دیگر، ارزشیابی فعالیتی است که در تمام ساز و کارهای این نظام به کار برده می‌شود و میزان کارایی و اثربخشی فعالیت‌ها را روشن می‌سازد و هرگز نمی‌توان از آن بی‌نیاز بود.

بر اساس شواهد و مدارک موجود، آغاز قرن بیستم، نقطه عطف علم ارزشیابی و نمود شیوه‌های آن بوده است. به دنبال تحقیقات و مطالعه‌های علمی که در امریکا و اروپا انجام شد، اساس روش‌های سنتی و متداول ارزشیابی، یکباره فرو ریخت و در سال ۱۹۳۰ مجمعی بین‌المللی در ارتباط با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تشکیل گردید که در این مجمع عقاید ضد و

-
1. Entwistle & Ramsun
 2. Diseth
 3. open / writing response
 4. multiple choice response

نقیضی در ارتباط با روش‌های مختلف آزمون اعم از پاسخ نگار و پاسخ گزین و دیگر روش‌ها بیان گردید و به این ترتیب پیشرفت‌های چشم‌گیری در زمینه ارزشیابی حاصل شد (کیامنش، ۱۳۷۰).

«کرونباخ»^۱ (۱۹۷۰) معتقد بود شیوه‌هایی که برای سنجش و ارزشیابی ویژگی‌های آدمی به کار می‌روند بر دو فلسفه مهم استوار است. یکی از آنها نظریه روانسنجی و دیگری نظریه طرح و هیأت کلی. روش روانسنجی بیشتر جنبه‌های معینی از ویژگی‌های انسان مانند استعداد، توانایی و پیشرفت آدمی را در بر می‌گیرد و اصولاً کمی و مبتنی بر دیدگاه‌های ثرن‌دایک^۲ و رفتارگرایان^۳ است. اما روش طرح و هیأت کلی با استفاده از وسایل و روش‌های مختلف و در هم تنیده کردن اطلاعات در صدد ترسیم تصویری جامع و توصیف‌کننده از ویژگی‌های آدمی است که می‌توان اذعان نمود برگرفته از چارچوب فکری شناخت‌گرایان^۴ است (شریفی، ۱۳۷۹).

با توجه به مبانی روانسنجی، آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، میزان آموخته‌های گذشته و پیشرفت فعلی فرد را در زمینه‌های خاص مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. این آزمون‌ها مورد استفاده فراوانی دارند و نتایج آن به طور مستقیم مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌گیرد. البته آزمون‌های پیشرفت تحصیلی ضمن این که می‌توانند مفید باشند می‌توانند نتایج زیان بخشی نیز در بر داشته باشند؛ «ایبل»^۵ (۱۹۷۹) بر این عقیده است که نتایج این آزمون‌ها امکان دارد منجر به برچسب‌های همیشگی شود و یا به خاطر سنجش اطلاعات جزئی و محدود، یادگیرندگان را به سوی حفظ اطلاعات جزئی سوق دهد. آنها را از یادگیری معنادار، موضوعات مهم و سازمان دادن روابط بین مفاهیم بازدارد و رقابت‌های فردی را در مقابل همکاری‌های اجتماعی مورد

1. Cronbach
2. Thordike
3. behaviorism
4. cognativism
5. Ebel

تأیید قرار دهد و به جای پرورش خلاقیت، آنان را صرفاً در شرایط آموزشی موجود به شکل غیر قابل انعطافی محدود و محصور سازد.

بنابراین، در مقاله حاضر با عنایت به اهمیت موضوع، تلاش می‌شود تا پاسخی در خور فرضیه‌های ذیل ارائه شود: الف) بین سبک شناختی مستقل از زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌نگار رابطه وجود دارد؛ ب) بین سبک شناختی وابسته به زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌گزین رابطه وجود دارد. همچنین متناسب با اهداف پژوهش، سؤال‌های زیر مورد بررسی قرار گرفته است؛ الف) آیا بین رشته‌های تحصیلی دانشجویان و سبک‌های یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟ ب) آیا بین جنسیت و سبک‌های یادگیری دانشجویان رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

با توجه به موضوع مورد پژوهش، بررسی رابطه سبک‌های شناختی با عملکرد دانشجویان در آزمون‌های پاسخ‌نگار و پاسخ‌گزین، روش پژوهش این مطالعه، بر حسب هدف، کاربردی و بر اساس شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد است که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ مشغول به تحصیل بوده‌اند. شیوه نمونه‌گیری بر اساس دانشکده و جنسیت از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد و ۲۸۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. اطلاعات مورد نیاز این پژوهش از طریق میدانی و کتابخانه‌ای جمع‌آوری شده است. بدین نحو که برای تدوین مبانی نظری موضوع از روش کتابخانه‌ای و برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون شکل‌های نهفته^۱ (EFT) به منظور شناسایی و تشخیص دو سبک شناختی (وابسته به زمینه و مستقل از زمینه) استفاده شد. این آزمون ۲۵ تصویر پیچیده در سه بخش گنجانده شده است؛ بخش اول شامل ۷ تصویر برای تمرین است و نمره‌ای به آن تعلق نمی‌گیرد و بخش‌های دوم و سوم شامل ۱۸ تصویر است. برای سؤال‌های این دو بخش در کل ۱۸ نمره لحاظ می‌شود و مدت پاسخگویی برای

بخش‌های دوم و سوم ۱۰ دقیقه است و ضریب پایایی آن به روش باز آزمایی ۰/۸۹ به دست آمده است (امامی پور و شمس اسفند آباد، ۱۳۸۶). برای سنجش چهار سبک یادگیری (واگرا، همگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده) از پرسشنامه سبک‌های یادگیری حسینی لرگانی (۱۳۷۷) که براساس پرسشنامه ۱۲ سؤالی سبک‌های یادگیری کلب تهیه شده و از طریق تحلیل عوامل، روایی آزمون تأیید و پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ به صورت زیر: آزمایشگری فعال ۰/۷۲؛ مفهوم‌سازی انتزاعی ۰/۷۶؛ مشاهده تأملی ۰/۶۴؛ و تجربه عینی ۰/۶۸ گزارش شده است. همچنین برای سنجش عملکرد دانشجویان در آزمون‌های پاسخ‌نگار و پاسخ‌گزین از دو فرم موازی: یکی از فرم‌ها به صورت چهارگزینه‌ای و دیگری به صورت تشریحی که با توجه به اجرای مقدماتی آنها ضریب پایایی (اعتبار) برای آزمون تشریحی ۰/۸۷ و برای آزمون چهارگزینه‌ای ۰/۷۹ بدست آمد. محتوای آزمون‌ها در هر دو فرم در ارتباط با درس عمومی (ادبیات فارسی) بود که از اساتید مجرب گروه ادبیات فارسی که تجربه کافی در طرح و تدوین سؤال‌های تشریحی و چندگزینه‌ای داشتند و براساس نظر متخصصان از روایی صوری و محتوایی برخوردار بود، استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از این پژوهش بر اساس فرضیه‌ها و سؤال‌های تحقیق در زیر آمده است. به منظور بررسی فرضیه اول: «بین سبک شناختی مستقل از زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌نگار رابطه وجود دارد». بر اساس ضریب همبستگی محاسبه شده که در جدول ۱ نشان داده شده است، بین سبک شناختی مستقل از زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌نگار ($r = 0/64$)، ($\text{Sig} = 0/000$) و ضریب تعیین ($R^2 = 41\%$) رابطه وجود دارد. نتیجه به دست آمده حاکی از آن است که رابطه‌ای مثبت و مستقیم بین سبک شناختی مستقل از زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌نگار وجود دارد.

جدول ۱. نمایش رابطه بین سبک شناختی مستقل از زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ نگار

شاخص متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی	ضرب تعیین	سطح معناداری
سبک شناختی مستقل از زمینه	۲۸۰	۱۰/۰۰	۰/۹۸	۰/۶۴	%۴۱	۰/۰۰۰
عملکرد در آزمون پاسخ-نگار	۲۷۵	۱۳/۲۱	۱/۲۵			

برای آزمون فرضیه دوم: «بین سبک شناختی وابسته به زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌گزين رابطه وجود دارد». ارقام مندرج در جدول ۲ بیانگر عدم رابطه بین سبک شناختی وابسته به زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌گزين است که بر اساس داده‌های موجود بین این دو متغیر رابطه وجود ندارد. ضریب همبستگی محاسبه شده ($r=0/15$)، ($\text{Sig}=0/256$) و ضریب تعیین ($R^2=2\%$) نشانگر آن است بین سبک شناختی وابسته به زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌گزين رابطه وجود ندارد.

جدول ۲. نمایش رابطه بین سبک شناختی وابسته به زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌گزين

شاخص متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی	ضرب تعیین	سطح معناداری
سبک شناختی وابسته به زمینه	۲۸۰	۷/۵۵	۱/۹۱	۰/۱۵	%۲	۰/۲۵۶
عملکرد در آزمون پاسخ-گزين	۲۷۵	۱۴/۳۵	۱/۷۷			

همچنین در رابطه با سؤال اول تحقیق: آیا بین دانشجویان رشته‌های تحصیلی سبک‌های مختلف از نظر یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟

بر اساس نتایج آزمون تحلیل واریانس محاسبه شده که در جدول ۳ نشان داده شده است در بین دانشجویان به لحاظ سبک یادگیری در سطح آلفا ۰/۰۵ و با درجات آزادی بین گروهی ۳ و درون گروهی ۲۷۶ ($F=10/99$ و $P<0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین،

نتیجه گرفته می‌شود تفاوت معناداری در بین دانشجویان رشته‌های مختلف به لحاظ سبک یادگیری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، دانشجویان در رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه، کشاورزی و فنی از سبک‌های یادگیری متفاوت برخوردار هستند و بر اساس آزمون تعقیبی HSD (توکی) که در جدول ۴ نشان داده شده است، دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و پایه دارای سبک یادگیری عینی و دانشجویان رشته‌های فنی دارای سبک یادگیری انتزاعی و دانشجویان کشاورزی دارای سبک یادگیری تأملی و فعال هستند.

جدول ۳. نمایش آزمون تحلیل واریانس سبک‌های یادگیری دانشجویان در رشته‌های تحصیلی

منبع پراکندگی	مجموع مجذورات SS	درجات آزادی df	میانگین مجذورات Ms	نسبت F	سطح معناداری
واریانس بین گروهی	۱۵/۶۲	۳	۵/۲۱	۲۶/۰۵	۰/۰۰۱
واریانس درون گروهی	۵۵/۴۹	۲۷۶	۰/۲۰		
واریانس کل	۷۱/۱۱	۲۷۹	-		

جدول ۴. نمایش مقایسه چندگانه میانگین‌های چهار گروه به روش آزمون توکی

مقایسه دو به دو	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنادار
سبک یادگیری			
رشته			
رشته علوم انسانی	عینی	۰/۶۷	۰/۰۰۰*
	تاملی	۰/۶۷	۰/۵۰۳
	انتزاعی	۰/۶۷	۰/۸۸۸
	فعال	۰/۶۷	۰/۸۹۶
رشته علوم پایه	عینی	۰/۶۷	۰/۰۰۵*
	تاملی	۰/۶۷	۰/۶۰۷
	انتزاعی	۰/۶۷	۰/۹۰۵
	فعال	۰/۶۷	۰/۷۹۰
رشته کشاورزی	عینی	۰/۶۷	۰/۹۲۸
	تاملی	۰/۶۷	۰/۶۰۷
	انتزاعی	۰/۶۷	۰/۰۰۰*
	فعال	۰/۶۷	۰/۹۰
رشته فنی	عینی	۰/۶۷	۰/۵۱۵
	تاملی	۰/۶۷	۰/۰۰۰*
	انتزاعی	۰/۶۷	۰/۷۲۸
	فعال	۰/۶۷	۰/۰۰۰*

سؤال دوم تحقیق: آیا بین جنسیت و سبک‌های یادگیری دانشجویان رابطه وجود دارد؟
 نتایج آزمون همبستگی (جدول ۵) بیانگر رابطه بین سبک‌های بین یادگیری دانشجویان مرد و زن است که مطابق داده‌های موجود ($r = ۰/۸۳$)، ($\text{Sig} = ۰/۰۰۱$) و میزان ضریب تعیین ($R^2 = ۰/۶۲$) رابطه‌ای مثبت و مستقیم بین این دو متغیر برقرار است.

جدول ۵. نمایش رابطه جنسیت و سبک‌های یادگیری

شاخص‌ها متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی	ضریب تعیین	سطح معنادار
سبک یادگیری مردان	۱۹۷	۲۲/۵۵	۱/۲۳	۰/۸۳	۰/۶۲	۰/۰۰۰
سبک یادگیری زنان	۸۳	۲۶/۰۰	۱/۸۲			

بحث و نتیجه گیری

هدف این مطالعه روشن ساختن سبک یادگیری دانشجویان رشته‌های مختلف و رابطه بین سبک‌های شناختی و عملکرد دانشجویان در آزمون‌های پاسخ‌نگار و پاسخ‌گزین است. یافته‌های به دست آمده از این پژوهش حاکی است بین سبک شناختی مستقل از زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌نگار رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد؛ به عبارت دیگر، با توجه به ویژگی‌هایی نظیر برخورد تحلیلی با مسائل، بر شمردن تمایزات خاص از مفاهیم به ظاهر نزدیک به هم، جهت‌گیری‌های غیر شخصی و منطقی، علاقمند بودن به کشف و یادگیری مفاهیم جدید، برخورداری از تقویت‌کننده‌های درونی نه بیرونی و همچنین با توجه به مختصات آزمون پاسخ‌نگار که ماهیت این آزمون‌ها سنجش سطوح عالی ذهن است و جزء آن دسته از آزمون‌هایی است که قدرت سنجش قوای شناختی مانند: تحلیل، آفرینندگی و استدلال را دارد. منطقی به نظر می‌رسد که همپوشانی و رابطه مثبت و مستقیمی بین آنها وجود داشته باشد. در همین راستا یافته‌های پژوهش‌های اینتویستل و تایت^۱ (۱۹۹۰)، کسیدی و آچوس^۲ (۲۰۰۰)، جکسون و ویلیامز^۳ (۲۰۰۳)، کسیدی (۲۰۰۶) و حسینی نسب و ولی نژاد (۱۳۸۱) با این نتیجه همسوئی دارد.

براساس نتیجه این فرضیه که بین سبک شناختی وابسته به زمینه و عملکرد در آزمون پاسخ‌گزین رابطه وجود ندارد، می‌توان احتمال داد با توجه به ویژگی‌های افراد دارای سبک وابسته به زمینه که عموماً افرادی کلیشه‌ای، تبعیت‌کننده از ساختارهای موجود و علاقمند به موضوعات اجتماعی هستند. از طرف دیگر، با توجه به این که آزمون‌های پاسخ‌گزین بیشتر در صدد سنجش محفوظات، یادگیری‌های سطحی و اطلاعات جزئی یادگیرندگان است. بدین لحاظ همیشه به نحوی آلوده به حدس و شانس هستند. این مورد می‌تواند دلیلی بر عدم تأیید این فرضیه باشد.

-
1. Entwistl & Tait
 2. Cassidy & Achoose
 3. Jackson & Williams

از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر، تفاوت معنادار بین دانشجویان رشته‌های مختلف به لحاظ سبک یادگیری است. به عبارت دیگر، دانشجویان در رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه، کشاورزی و فنی از سبک‌های یادگیری مختلفی برخوردارند. یعنی؛ دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و پایه دارای سبک یادگیری عینی و دانشجویان رشته‌های فنی دارای سبک یادگیری انتزاعی و دانشجویان کشاورزی تأملی و فعال هستند. نتایج تحقیقات فلدر و سیلورمن^۱ (۱۹۸۸)، ون زواننبرگ و همکاران^۲ (۲۰۰۰) مک آلپین^۳ (۲۰۰۰)، الوود کلینوسکی^۴ (۲۰۰۲)، بررسی‌های حسینی لرگانی (۱۳۷۷)، رحمانی شمس (۱۳۷۹) و یارمحمدی واصل (۱۳۷۹) همسو با برخی از نتایج و یافته‌های این سؤال تحقیق است.

همچنین مطابق تحلیل داده‌های به دست آمده در این پژوهش، رابطه مثبتی بین سبک‌های یادگیری دانشجویان مرد و زن وجود دارد. ($P < 0/05$ و $r = 0/83$) به دیگر سخن، تفاوت معناداری در بین جنسیت مشارکت کنندگان این تحقیق در سبک‌های یادگیری آنها مشاهده نشد و با مشاهده هر کدام از سبک‌های یادگیری در بین مردان در بین زنان نیز همان سبک‌های یادگیری مشاهده شد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش برنر^۵ (۱۹۹۷)، آندرسون و همکاران^۶ (۲۰۰۳) و فرهادی (۱۳۷۱) همسویی دارد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی

-
1. Felder & Silverman
 2. Van Zwanenberg, et al
 3. McAlpin
 4. Elwood & Klenowski
 5. Brenner
 6. Anderson, et al

منابع فارسی

- امامی پور، سوزان و حسن شمس اسفند آباد. (۱۳۸۶). سبک‌های یادگیری و شناختی: نظریه‌ها و آزمون‌ها، تهران: انتشارات سمت.
- امامی پور، سوزان و علی‌اکبر سیف. (۱۳۸۲). بررسی تحولی سبک‌های تفکر در دانش‌آموزان و دانشجویان و رابطه آن با اخلاقیت و پیشرفت تحصیلی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، سال دوم، شماره ۳.
- حسینی لرگانی، سیده مریم. (۱۳۷۷). مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد زن و مرد قوی و ضعیف سه رشته علوم انسانی، پزشکی و فنی - مهندسی، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد منتشر نشده، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- حسینی نسب، سید داوود و همکاران. (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک‌های شناختی (شیوه‌های یادگیری) با عوامل شخصیتی دانشجویان کارشناسی دانشگاه تبریز، فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال اول، شماره ۲ و ۳.
- حسینی نسب، سید داوود و یدالله ولی نژاد. (۱۳۸۱). بررسی رابطه سبک شناختی وابسته به زمینه و نوابسته به زمینه و یادگیری خود نظم داده شده با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان سوم راهنمایی، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، اهواز: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران، دوره سوم، سال نهم، شماره‌های ۳ و ۴.
- رحمانی شمس، حسن. (۱۳۷۹). بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی چهار رشته مختلف علوم انسانی، پزشکی، فنی - مهندسی و هنر با ویژگی‌های شخصیت آیزنک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- شریفی، حسن پاشا. (۱۳۷۹). اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی، چاپ پنجم، تهران: انتشارات رشد.
- شکری، امید؛ پروین کدیور؛ ولی‌الله فرزاد و زهره دانشور پور. (۱۳۸۵). رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، تهران: پژوهشکده علوم شناختی، سال ۸، شماره ۲، ۵۲-۴۴.

فرهادی، محمد. (۱۳۷۱). مقایسه سبک‌های یادگیری وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه علامه طباطبائی، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد منتشر نشده، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۰). ارزشیابی چه هست و چه نیست، نشریه علوم تربیتی، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

یارمحمدی اصل، مسیب. (۱۳۷۹). مقایسه سبک‌های شناختی (هم‌گرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده) استادان و دانشجویان مرد و زن رشته‌های علوم انسانی، پزشکی، فنی - مهندسی و هنر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

چکیده انگلیسی

- Anderson, H.; Coltman, P.; Page, C.; and Whitebread, D. (2003). Developing independent learning in children aged 3-5; *paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction 10th Biennial Conference*, Padova, August.
- Brenner, J. (1997). "An analysis of students, cognitive styles in asynchronous distance education courses", *Inquiry*, 1 (1), 37-44.
- Bull, K. S. (1999). "Aptitude treatment interaction and cognitive style", Available at: <http://www.home.okstate.edu/homepages.nsf/toc/EPsy5463C12>.
- Cassidy, S.; and Eachus, P. (2000). "Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education", *Educational Psychology*, Vol. 20, No. 3, pp. 307-22.
- Cassidy, S. (2004). "Learning styles: an overview of theories, models and measures", *Educational Psychology*, 24 (4), 19-444.
- Cassidy, S. (2006). "Learning style and student self-assessment skill", *Education Training*, Vol. 48, No. 2/3, pp. 170-177.
- Entwistle, N. J.; and Tait, H. (1990). "Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments", *Higher Education*, 19, 169-194.
- Elwood, J.; and Klenowski, V. (2002). "Creating communities of shared practice: the challenges of assessment use in teaching and learning", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol.27, No.3.
- Ebel, R. L. (1979). *Essential of educational measurement*, (3rd Ed.), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- Felder, R. M.; and Silverman, L. K. (1988). "Learning styles and teaching styles in engineering education", *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- Jackson, R.H.G.; and Williams, M.R. (2003). "Are undergraduate preferences as to method of assessment well founded and rational?", research paper 2003-1, University of Wales, available at:
www.aber.ac.uk/smba/english_ver/research/rsp2003/rp20031.pdf
- McAlpine, D. (2000). "Assessment and the gifted", *Tall Poppies*, Vol. 25, No. 1, available at: www.tki.org.nz/r/gifted/pedagogy/tallpoppies_e.php
- Riding, R.; and Cheema, I. (1991). "Cognitive styles: an overview and integration, Educational Psychology", *Journal of Experimental Educational Psychology*, 11 (3-4), 193 -21.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*, New York: Cambridge University Press.
- Werner, H. (1957). *The concept of development from a comparative and organism point of view*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Witkin, H. A.; Moore, C. A.; Goodenough, D. R.; and Cox, P. W. (1977). "Field - dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications", *Review of Educational Research*, 74(1). 1-64.
- Witkin, H. A.; Oltman, P. K.; Raskin, E.; and Karp, S. A. (1971). *Group Embedded Figures Test Manual*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.