

ارزیابی کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی در برنامه‌ی درسی آموزش عالی ایران بر اساس
مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری و انطباق آن‌ها با روش‌های تدریس

**An Evaluation of Psychology Textbooks in Higher Education
Curriculum Based on Learning Styles Components and Adaptation
to Teaching Methods**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۹/۲۰، تاریخ ارزیابی: ۱۴۰۲/۱۲/۱۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۲۴

Dr. R.A.Khosravi. A.Mehri

رحمت‌اله خسروی^۱، آرمان مهری^۲

Abstract: The present study aimed to assess psychology textbooks in Iranian higher education curriculum, focusing on learning styles and their adaption to teaching methods. Using qualitative content analysis, 10 Persian-authored and translated books were examined after consulting university professors and publishers. The findings revealed 11 learning styles in educational psychology textbooks, with the impulsive/reflective style having the highest frequency at 16.3% and the Layered model having the lowest frequency at 1.3%. Additionally, 60% of authors showed a positive stance on aligning teaching methods with learning styles, while 20% had no clear position and 20% were neutral. According to the findings, only 30% of textbooks addressed criticisms of learning styles theories and the lack of evidence supporting the impact of aligning teaching methods with learning styles on academic performance. The results indicated that despite the lack of sufficient research evidence, Iranian authors generally support adapting teaching methods with learning styles and encourage their implementation.

Keywords: higher education curriculum, educational psychology books, learning styles, teaching methods

چکیده: پژوهش حاضر با هدف ارزیابی محتوای کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی در برنامه‌ی درسی آموزش عالی ایران بر اساس مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری و انطباق آن‌ها با روش‌های تدریس انجام گرفته است. رویکرد تحقیق کیفی و روش آن تحلیل محتوا بوده است. جامعه‌ی پژوهش، کلیه‌ی کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی تألیفی و ترجمه‌شده در ایران بود که ۱۰ کتاب پس از مشورت با استادان مرجع دانشگاه‌های مادر و متصدیان فروش انتشاراتی‌های معتبر دانشگاهی برای تحلیل انتخاب گردید. یافته‌ها نشان داد ۱۱ نوع سبک یادگیری در کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی وجود دارد که سبک تکانشی/تأملی با ۱۶/۳ درصد بیشترین و مدل پیاپی با ۱/۳ درصد کمترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین ۶۰٪ مؤلفان کتاب‌ها نگرشی مثبت نسبت به انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری دارند؛ ۲۰٪ بدون موضع مشخص‌اند و ۲۰٪ نیز نگرشی خنثی در این زمینه دارند. مطابق یافته‌ها، تنها در ۳۰٪ از کتاب‌های مورد مطالعه، مؤلفان به انتقادات پژوهشگران نسبت به نظریه‌های سبک‌های یادگیری و نیز کمبود شواهد در زمینه تأثیر انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری بر بهبود عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، اشاره کرده‌اند. نتایج نشان داد علی‌رغم نبود شواهد پژوهشی کافی، مؤلفان ایرانی نگرش مثبتی نسبت به انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری دارند و خوانندگان را به کاربست آن‌ها ترغیب می‌کنند.

کلمات کلیدی: برنامه‌ی درسی آموزش عالی، کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی، سبک‌های یادگیری، روش‌های تدریس

^۱ . استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران(نویسنده مسئول)

Khosravi1397@cfu.ac.ir

^۲ . دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

armanmehriofficial@gmail.com

مقدمه

تفاوت‌های فردی موضوعی است که در دهه‌های گذشته، نظر متخصصان یادگیری را به خود جلب کرده و پژوهشگران را بر آن داشته تا دریابند چه ارتباطی بین یادگیری و تفاوت‌های فردی وجود دارد؛ تفاوت‌ها چه تأثیری بر یادگیری می‌گذارند و نیز چگونه می‌توان از تفاوت‌ها برای بهبود یادگیری بهره برد. یکی از موارد مرتبط به تحقیقات مربوط به تفاوت‌های فردی، تنوع در سبک یادگیری است.

برای اغلب معلمان، واضح است که یادگیرندگان به یک شکل نمی‌آموزند. هر فردی روشی را برای یادگیری اتخاذ می‌کند که با آن راحت‌تر یاد می‌گیرد. سبک یادگیری، روش ویژه‌ای است که افراد با استفاده از آن یاد می‌گیرند (Pritchard, 2009). برخی سبک یادگیری را ترجیحات یادگیری می‌نامند و آن را ترجیح‌های افراد در تفکر، ادراک و پردازش اطلاعات به شیوه‌های خاص تعریف می‌کنند (Allen, Scheve, & Nieter, 2011). همچنین سبک یادگیری ممکن است به ترجیح فرد برای شیوهی ارائه‌ی مطالب (ارائه‌ی دیداری، شنیداری یا حرکتی) یا ترجیح فرد برای نوع فرآیندهای شناختی درگیر در طول یادگیری اشاره داشته باشد (Pashler et al., 2009). اما برخی اصطلاح ترجیح یادگیری را به تفاوت در شرایط جامعه‌شناختی، محیطی و عاطفی یادگیرندگان اطلاق می‌کنند (Sadipour, 2022). ولی به طور کلی مفهوم «سبک یادگیری» یعنی زمانی که اطلاعات به روش‌های خاصی ارائه می‌شوند و دانش‌آموزان به طور مؤثرتری یاد می‌گیرند (Ryle, 2017). لذا با توجه به تعاریف ذکر شده، می‌توان گفت سبک یادگیری، روش ترجیحی هر فرد برای چگونگی پردازش اطلاعات، اندیشیدن، حل مسئله و تصمیم‌گیری در امر یادگیری است که می‌تواند تحت تأثیر متغیرهای محیطی و عوامل روان-شناختی و جامعه‌شناختی باشد.

سبک‌های یادگیری انواع گوناگونی دارند. برخی از معروفترین آن‌ها عبارت‌اند از سبک چهار سوپیهی (Kolb, 1984)، سبک (Honey & Mumford, 1986)، سبک پیازی (Curry, 1983)، سبک چهار بُعدی (Felder & Silverman, 1988)، سبک (Dunn & Dunn, 1992)، سبک وابسته به زمینه/ناپسته به زمینه، سبک تکانشی/تأملی و سبک سطحی/عمقی. علی‌رغم شهرت سبک‌های مذکور، محبوب‌ترین مدل‌هایی که در آموزش به کار گرفته می‌شوند، آنهایی هستند که از مدل VARK نشأت می‌گیرند که شامل چهار روش ادراکی بینایی، شنیداری، خواندن/نوشتن و جنبشی است (Fleming & Mills, 1992).
تدریس مطابق با سبک یادگیری در مدارس رواج دارد، اما بدیهی است که کاربرد سبک‌های یادگیری باید بر عملکرد تحصیلی و یادگیری فراگیران تأثیر مثبت بگذارد (Winger et al.)

¹ Visual-Auditory-Reading/Writing-Kinesthetic

(al., 2019). در مورد مزایای بالقوه‌ی استفاده از سبک‌های یادگیری از جمله افزایش انگیزش، تمرکز طولانی و بهبود حافظه فرضیاتی مطرح شده است.

(Pritchard, 2009) اعتقاد دارد اطلاع یادگیرندگان از سبک‌های یادگیریشان و استفاده از آن می‌تواند منجر به بهبود یادگیری شود. همچنین سبک یادگیری می‌تواند مهارت فراشناختی دانش‌آموزان را برای تشخیص نقاط قوت و ضعف، افزایش دهد (Coffield et al., 2004). به نظر (Kanninen, 2009) افرادی که اعتمادبه‌نفس تحصیلی ندارند، با یافتن سبک یادگیریشان، می‌توانند انگیزه یابند. گرچه سبک یادگیری بر معیارهای عینی پیشرفت (عملکرد آزمون) تأثیر نمی‌گذارد، اما ممکن است با جنبه‌های ذهنی یادگیری مانند فراشناخت، دانش و کنترل فرآیندهای شناختی مرتبط باشد (Knoll et al., 2017).

با این حال، سبک‌های یادگیری منتقدانی نیز دارد. پژوهش‌هایی که از دهه‌ی ۱۹۷۰ م. انجام شده، تا حد زیادی نشان داده تعاملات بین ترجیحات دانش‌آموزان و رویکردهای آموزشی معلمان، منجر به افزایش یادگیری نمی‌شود (Scott, 2010). شواهد تجربی که از اثربخشی انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری بر بهبود عملکرد تحصیلی یادگیرندگان پشتیبانی کند، بسیار ناچیز است (Cuevas, 2015; English, 2020; Gudnason, 2017; Kirschner, 2017; Newton & Miah, 2017; Pashler et al., 2009; Scott, 2010). فقدان شواهد باعث شده برخی تا آنجا پیش بروند که سبک‌های یادگیری را افسانه در نظر بگیرند (Nancekivell, Shah, & Gelman, 2020; Newton, 2015).

به عنوان نمونه، طبق پژوهش (Cuevas, 2015) از ۱۴۰۰ مقاله‌ی مرتبط با سبک‌های یادگیری که بین سال‌های ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۵ م. منتشر شده، فقط ۳۱ مقاله براساس مطالعات تجربی مربوط به تعامل بین سبک‌های یادگیری و روش‌های تدریس انجام شده است. همچنین به نظر (Gudnason, 2017) پنداشت‌های نادرست درباره‌ی اثربخشی تدریس مبتنی بر سبک‌های یادگیری، با منابع و بودجه‌ی محدود آموزش و پرورش، به یادگیری آسیب می‌زند. بیشتر ارزیابی‌های سبک یادگیری براساس خودگزارشی است که اعتبار پایینی دارند. اساساً شیوه‌ی آموزشی که دانش‌آموز ترجیح می‌دهد، لزوماً آن چیزی نیست که او به طور مؤثرتر با آن می‌آموزد (Kirschner, 2017). لذا مطالعات برای بررسی همبستگی بین سبک‌های یادگیری و متغیرهای تحصیلی، می‌تواند به اتخاذ تصمیم‌های آموزشی مفید برای یادگیرندگان منجر شود. در همین راستا (Rogowski, Calhoun, & Tallal, 2015) تأثیر سبک‌های یادگیری کلامی را بر درک مطالب شفاهی و نوشتاری بررسی کردند که یافته‌ها نشان داد بین متغیرها رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. البته قابل ذکر است حتی اگر داده‌های جدید برای اجرای نظریه‌های سبک‌های یادگیری در کلاس‌های درس سودمند باشد، اندازه‌ی اثر نشان داده‌شده باید بسیار قوی‌تر از معنی‌دار بودن آماری باشد تا مقرون به صرفه شود (English, 2020). چرا که مدارس

دارای منابع مالی محدودی هستند و اجرای هر راهبرد جدید، مستلزم زمان و هزینه است (Pashler et al., 2009).

علاوه بر این، کاربست سبک‌های یادگیری در کلاس درس، بر سازگاری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی دارد (Ryle, 2017). رایج‌ترین روش، در تدریس مطابق با سبک یادگیری، فرضیه‌ی تطبیق است که معلم را تشویق می‌کند با استفاده از روش‌هایی که با سبک یادگیری دانش‌آموزان مطابقت دارد، تدریس کند (Pashler et al., 2009). اما با توجه به زمان کوتاهی که دانش‌آموز می‌تواند اطلاعات را نگهداری کند، به احتمال زیاد دانش‌آموز به اطلاعات ارائه‌شده در قالب‌های دیداری و شنیداری در مقابل تنها یک قالب، بیشتر توجه می‌کند (Moreno & Mayer, 2007). از طرفی کاربرد سبک یادگیری، می‌تواند بر انگیزش دانش‌آموزان اثر منفی بگذارد (Zimmerman, 2002). مثلاً ممکن است یادگیرنده عملکرد ضعیف خود را به مطابقت‌نداشتن روش تدریس معلم با سبک یادگیری نسبت دهد که این اسنادها درباره‌ی علل شکست، می‌تواند به کاهش احساس خودکارآمدی منجر شود (Wininger et al., 2019).

به رغم کمبود شواهد پژوهشی کافی در حمایت از تطبیق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری، پژوهش (Snider & Roehl, 2007) نشان می‌دهد ۸۰ درصد از معلمان آمریکایی مورد مطالعه، معتقد بودند سبک یادگیری برای یادگیری دانش‌آموزان مفید است. در نظرسنجی دیگری که از معلمان بریتانیایی انجام شده، ۹۳ درصد از مشارکت‌کنندگان در پژوهش موافق بودند که یادگیری زمانی بهتر می‌شود که اطلاعات مطابق با روش یادگیری ترجیحی هر دانش‌آموز آموخته شود (Dekker et al., 2012).

حال با وجود ناکامی در یافتن همبستگی بین تدریس مطابق با سبک یادگیری و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، هنوز در محتوای بسیاری از کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی در برنامه‌ی درسی آموزش عالی، تشویق به استفاده از سبک‌های یادگیری و تطبیق روش‌های تدریس با این ترجیحات به چشم می‌خورد که به خوانندگان کتاب‌ها نگرش می‌دهد (Wininger et al., 2019). لذا مسئله این است که چرا برخی از مؤلفان کتاب‌های روان‌شناسی پرورشی، معلمان و استادان را به استفاده از سبک‌های یادگیری ترغیب می‌کنند؟ بنابراین، هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی در برنامه درسی آموزش عالی بر اساس مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری و انطباق آن‌ها با روش‌های تدریس انتخاب شده است. در راستای این مهم، محقق در تلاش است اولاً به مدل‌های سبک یادگیری در کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی دست یابد، ثانیاً با ارزیابی محتوای این کتب به فراوانی مدل‌های سبک‌های یادگیری پی ببرد. همچنین مطالعه‌ی نگرش مؤلفان نسبت به انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری و بیان نقدهای مربوط به ضعف پشتیبانی شواهد تجربی از سبک‌های یادگیری، از اهداف دیگر این تحقیق است.

Bandura(1977) در نظریه‌ی یادگیری اجتماعی-شناختی می‌گوید یادگیری از طریق سرمشق‌گیری از الگوها رخ می‌دهد (Duchesne, McMaugh, & Mackenzie, 2022; Woolfolk, 2019). کتب درسی که به عنوان نمونه‌ای از رسانه‌ها و الگوها هستند، می‌توانند پیام‌های مختلفی مثل نگرش نسبت به استفاده از سبک‌های یادگیری را به روانشناسان و معلمان، آموزش داده و الگوسازی کنند. لذا تحلیل محتوای کتاب‌ها و بررسی چگونگی و میزان توجه مؤلفان کتب روان‌شناسی تربیتی به سبک‌های یادگیری، بسیار ضروری به نظر می‌رسد. چرا که طبق پدیده‌ی نفوذ اجتماعی اطلاعاتی که به معنی دنباله‌روی ارادی از معیارهای گروه در زمانی است که افراد از پاسخ‌های صحیح مطلع و مطمئن نباشند (Heinzen & Goodfriend, 2020)، در این امر می‌تواند تاثیرگذار و مهم تلقی گردد. برای مثال دانشجویمان رشته‌ی روان‌شناسی یا دانشجومعلممان در تربیت معلم که در روانشناسی صاحب‌نظر نیستند، زمانی که در کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی متوجه شوند که مؤلفان در تایید یا تکذیب مدل یا نظریه‌ای هم‌رأی هستند، نسبت به آن آراء نگرشی مثبت یا منفی می‌یابند و از نظر این مؤلفان متخصص پیروی می‌کنند. پس با این اوصاف به نظر می‌رسد مهم است با تحلیل محتوای آن دسته از کتاب‌های درسی روان‌شناسی تربیتی که مؤلفانشان نیز مدرس دانشگاه و دارای پایگاه اجتماعی و علمی معتبر هستند، دربابیم این کتب چه نگرش‌هایی را در خوانندگان ایجاد می‌کنند و تا چه اندازه محتوای کتاب‌ها مطابق با یافته‌های پژوهشی جدید در زمینه‌ی تطبیق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری است.

پیش از پژوهش حاضر، تحقیقاتی با روش تحلیل محتوا برای مطالعه‌ی کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی انجام شده است. در پژوهشی با عنوان «مواجهه‌ی داوطلبان معلمی با ارزشیابی تکوینی در کتاب‌های درسی روانشناسی تربیتی: تحلیل محتوا»، Winger & Norman(2005) موضوع ارزشیابی تکوینی و تعیین اهمیت آن را با توجه به انگیزه و پیشرفت دانش‌آموزان، در ۲۰ کتاب روان‌شناسی تربیتی پرکاربرد در امریکا، تحلیل محتوا کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد ۱۷ متن از ۲۰ متن (۸۵٪) حداقل یک ارجاع به ارزشیابی تکوینی دارد. همچنین نتایج حاکی از آن است که تأثیر ارزشیابی تکوینی در افزایش انگیزه‌ی دانش‌آموزان در بیشتر متون نادیده گرفته شده است.

Winger & Norman(2010)، در پژوهشی با عنوان «بررسی پوشش نظریه‌ی مزلو در کتاب‌های درسی روانشناسی تربیتی: تحلیل محتوا» ۱۸ کتاب روان‌شناسی تربیتی را از نظر توجه به نظریه‌ی سلسله مراتب نیازهای مزلو، تحلیل محتوا کرده‌اند. این‌که چند کتاب موضوع نظریه‌ی مزلو را پوشش داده‌اند، چند صفحه از هر کتاب به این مبحث اختصاص یافته، چگونگی شکل هندسی طراحی شده برای مراتب سلسله نیازها (هرم، نردبان، پله، مثلث و...)، موارد مورد مطالعه بوده‌اند. یافته‌ها نشان داد ۱۶ مورد از ۱۸ کتاب، نظریه را پوشش داده‌اند. ۱۱ کتاب نیز

سلسله مراتب را به صورت مثلث ارائه کردند. علاوه بر این، یکی از کتاب‌ها به صورت پله، دیگری به شکل میله و کتاب سوم به صورت فلشی شبیه به نردبان، ارائه کرده است و مؤلفان دو کتاب نیز از هیچ نوع شکلی استفاده نکرده‌اند.

در تحقیق کیفی (Keklik, 2011) که بخش‌های مرتبط به مباحث روان‌شناسی تحوّل را در ۱۰ کتاب روان‌شناسی تربیتی مورد استفاده در مؤسسات آموزشی تربیت معلم ترکیه تحلیل محتوا کرده است، مؤلفه‌های توجه به چرخه‌ی زندگی، روش‌شناسی، نقد نظریه‌ها، دیدگاه‌های انتقادی نسبت به نظریه‌های موجود و استفاده کافی از یافته‌های تجربی نو بررسی شده است. نتایج این تحقیق حاکی از آن بوده که کتاب‌های مورد مطالعه، مفاهیم پایه و نظریه‌های کلاسیک رشد را معرفی می‌کنند و کمتر به داده‌های تجربی جدید پرداخته‌اند.

Ryle (2017) در پژوهشی با عنوان «واریسی شیوع سبک‌های یادگیری در کتاب‌های درسی روانشناسی تربیتی و مقدمه‌ای بر تعلیم و تربیت: یک تحلیل محتوا» حضور و کمیت سبک‌های یادگیری را در ۲۰ کتاب درسی که در برنامه‌های آماده‌سازی مربیان استفاده می‌شوند (۱۰ کتاب مقدمه‌ای بر آموزش و ۱۰ کتاب روان‌شناسی تربیتی)، با روش تحلیل محتوا بررسی کرده است. یافته‌های پژوهشگر نشان می‌دهد ۸۰ درصد از کتب شامل بحث در مورد سبک‌های یادگیری بوده است. نیمی از کتاب‌ها، سبک یادگیری را به عنوان یک ترجیح یا رویکرد تعریف کرده‌اند، در حالی که نیمی دیگر آن را سبک فردی تلقی می‌کنند. متون مقدمه‌ای بر آموزش به سمت موضع مثبت‌تری در استفاده از سبک یادگیری گرایش داشته‌اند، اما محتوای کتاب‌های روانشناسی تربیتی موضع خنثی‌تری دارند. همچنین یک چهارم کتاب‌های درسی تطبیق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری را توصیه کرده‌اند.^۱

Ansari & Azarbayjani (2018) در پژوهشی، پنج کتاب از منابع رشته‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره را از نظر میزان توجه به برخی واحدهای دینی مانند خداآوری، اعتقاد به معاد، رفتارهای مذهبی و... تحلیل محتوا کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داده که واحد ایمان به خدا فقط در یکی از کتاب‌ها و با فراوانی ۴ مرتبه، مورد توجه بوده است و به مقولات توبه، شکر الهی، خواندن کتاب مقدس و اعتقاد به روح در هیچکدام از منابع توجه نشده بود. بنابراین تا زمان نگارش پژوهش حاضر، هیچ تحقیق داخلی که همسو با مسائل و اهداف این تحقیق باشد، یافت نشد. همچنین وجه تمایز این پژوهش با تحقیق مشابه در امریکا، در جامعه‌ی پژوهشی (کتب تألیفی نویسندگان ایرانی) و در روش‌شناسی پژوهش است. حال در

^۱ قابل ذکر است که از این پایان‌نامه، در سال ۲۰۱۹ مقاله‌ای با عنوان «رواج سبک‌های یادگیری در کتاب‌های درسی روان‌شناسی تربیتی و مقدمه‌ای بر آموزش و پرورش: تحلیل محتوا» منتشر شده است.

ارزیابی کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی در...

پژوهش حاضر، محقق بر آن است برای پاسخ به پرسش‌های تحقیق که به شکل زیر تدوین شده-
اند، ارائه‌ی طریق کند.

۱. مدل‌های مربوط به سبک‌های یادگیری در کتاب‌های درسی روان‌شناسی تربیتی کدام-
اند؟

۲. فراوانی هر یک از مؤلفه‌های مربوط به مدل‌های سبک یادگیری در کتاب‌های روان-
شناسی تربیتی به چه میزان است؟

۳. نگرش مؤلفان کتاب‌های درسی روان‌شناسی تربیتی نسبت به انطباق روش‌های تدریس
با سبک‌های یادگیری چگونه است؟

۴. کدام کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی، چه نقدهایی را درباره‌ی سبک‌های یادگیری و
انطباق آن‌ها با روش‌های تدریس عرضه کرده‌اند؟

۵. کدام کتاب‌ها به ضعف پیش‌تیبانی شواهد تجربی از نظریه‌های مربوط به سبک‌های
یادگیری و انطباق آن با روش‌های تدریس اشاره کرده‌اند؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر، از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت گردآوری داده‌ها، کیفی بوده و با
روش تحلیل محتوا انجام شده است. (Hsieh Shannon (2005 استدلال می‌کند که تحلیل
محتوای کیفی می‌تواند برای بررسی تقریباً هر نوع مواد ارتباطی، از جمله روایت‌ها، سؤالات باز،
مصاحبه‌ها، گروه‌های کانونی، مشاهدات و رسانه‌های چاپی مانند مقاله‌ها، کتاب‌ها یا راهنماها
مفید باشد. لذا با توجه به اهداف و سؤالات پژوهش، روش تحلیل محتوا برگزیده شد. جامعه‌ی
مورد مطالعه، کلیه‌ی کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی تألیفی و ترجمه‌شده در ایران است که در
برنامه‌ی درسی آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گیرد. نمونه شامل ۱۰ کتاب روان‌شناسی تربیتی
است که مشخصات کتاب‌ها در جدول ۱ قابل مشاهده است. به دلیل ماهیت و اهداف تحقیق،
برای تعیین نمونه، با ۴ نفر از استادان مرجع رشته‌ی روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه‌های مادر
(علامه طباطبایی، تهران و بهشتی) و متصدیان مراکز فروش نشریات کتب دانشگاهی (رشد،
ارجمند، ارسباران و ویرایش) مشورت شد. نهایتاً بر اساس معیارهایی چون تیراژ چاپ، تجدید
چاپ، پرکاربردتر بودن برای مدرسان و میزان خرید بیشتر توسط خریداران، ۱۰ کتاب (تألیفی و
ترجمه‌شده) انتخاب شد. بر این اساس، واحد معنایی برای تحلیل فصل به فصل در نظر گرفته
شد. همچنین واحد تحلیل در این پژوهش صفحه (شامل متون، تصاویر، جداول، اشکال،
نمودارها، پرسش‌ها، تمرین‌ها و فعالیت‌ها) و ابزار گردآوری داده‌ها برای پاسخ به پرسش‌ها، تحلیل
اسناد بوده است. پس از تهیه‌ی کتاب‌ها، فرایند تحلیل محتوای کیفی با استفاده از نرم‌افزار
MAXQDA 2020 انجام شد.

جدول ۱. مشخصات کتاب‌های مورد بررسی قرار گرفته

عنوان کتاب	مؤلف	مترجم	سال چاپ	انتشارات
روان‌شناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش	Aliakbar Seif	-	2018	دوران
روان‌شناسی تربیتی کاربردی: نظریه و عمل در روان‌شناسی آموزش و یادگیری	Esmail Sadipour	-	2022	ویرایش
روان‌شناسی تربیتی	Parvin Kadivar	-	2021	سمت
روان‌شناسی تربیتی	Hossein Lotfabadi	-	2014	سمت
روان‌شناسی تربیتی	Yusof Karimi	-	2019	ارساران
روان‌شناسی تربیتی (نظریه و کاربردی)	Robertt E. Slavin	Yahya Seyyedmohammadi	2020	روان
روان‌شناسی تربیتی	Anita Woolfolk	Esmail Sadipour et al.	2023	رشد
روان‌شناسی تربیتی	John W. Santrock	Shahed Saeidi et al.	2022	رسا
روان‌شناسی تربیتی	Susan Bentham	Esmail Sadipour & Ali Nemati	2022	رشد
روان‌شناسی تربیتی	Ali ” rri'tt "" rri	-	2008	امیرکبیر

در مرحله‌ی اول، تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری، مقوله‌بندی و مضمون‌سازی انجام گرفت. با بررسی محتوا، به هر داده‌ی مرتبط کدی اختصاص یافت و بعد کدها مقوله‌بندی و سپس مضمون اصلی (سبک یادگیری) مشخص شد. همچنین برای بررسی اعتبار پژوهش، کدگذاری در دو مرتبه انجام شد و برای تعیین توافق کدگذاران، از ضریب پایایی فرمول هولستی استفاده گردید که میزان توافق ۸۷ درصد به دست آمد.

پس از گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی مربوط به سؤالات پژوهشی و یافتن انواع مدل-های سبک یادگیری در کتاب‌ها، در مرحله‌ی دوم با استفاده از روش کدگذاری میزان‌یاب، میزان فراوانی هریک از مقولات مشخص گردید.

یافته‌ها

برای پاسخ به پرسش نخست (مدل‌های مربوط به سبک‌های یادگیری در کتاب‌های درسی روان‌شناسی تربیتی کدام‌اند؟)، در گام اول با مطالعه و مرور مکرر داده‌ها در کتب، فهرستی اولیه از ایده‌های موجود در متن محتوای کتاب‌ها تهیه شد و سپس کدگذاری اولیه انجام گردید. با بررسی عمیق متن، جدول‌ها، اشکال، نمودارها، تصاویر و سایر داده‌های موجود تلاش شد کدهای مهم که با موضوع پژوهش مرتبط بودند، استخراج شود. جدول ۲، نمونه‌هایی از کدهای معنادار استخراج‌شده از کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی است که به مؤلفه‌های سبک یادگیری مرتبط است.

جدول ۲. نمونه‌هایی از کدهای استخراج‌شده از متن کتب روان‌شناسی تربیتی

ردیف	کد معنادار	شاهد	نشانی شاهد
۱	تأثیر زمینه بر یادگیری	سبک‌های وابسته به زمینه و وابسته به زمینه (فارغ از زمینه) گویای این است که قضاوت‌های شخصی بعضی از یادگیرندگان تحت تأثیر زمینه‌ی موضوع یادگیری قرار می‌گیرد، در حالی که برای بعضی از یادگیرندگان دیگر، تأثیر زمینه بسیار اندک است یا اصلاً وجود ندارد.	(Seif, 2018, P. 272)
۲	سبک انطباق-یابنده، تجربه‌ی عینی، آزمایش‌گری فعال، شیوه‌ی یادگیری	سبک انطباق‌یابنده از اجتماع دو شیوه‌ی یادگیری تجربه‌ی عینی و آزمایش‌گری فعال ایجاد می‌شود. افراد دارای این سبک یادگیری از تجارب دست اول می‌آموزند و از اجرای نقشه و درگیر شدن با اعمال چالش‌انگیز لذت می‌برند.	(Seif, 2018, P. 280)
۳	سبک‌های یادگیری-سرعت عملکرد، سبک تأملی، سبک تکانشی، وابسته به زمینه	کدام یک از سبک‌های یادگیری زیر بر سرعت عملکرد یادگیرنده در حل مسائل تأکید می‌کند؟ الف_ تأملی ب_ تکانشی پ_ وابسته به زمینه ت_ وابسته به زمینه	(Seif, 2018, P. 282) (پرسش‌ها و تمرین‌های آخر فصل)

ردیف	کد معنادار	شاهد	نشانی شاهد
			به زمینه
۴	سبک نظریه- پرداز، برق‌راری ارتباط بین مشاهدات	افراد دارای سبک یادگیری نظریه پرداز، ترجیح می‌دهند مشاهدات خود را در یک ساختار کلی جمع‌آوری و تلفیق کنند. بنابراین آن‌ها قادرند چگونگی ارتباط بین مشاهدات مختلف را تشخیص دهند.	(Sadipour, 2022, P. 205)
۵	تفکر عمیق، یادگیرنده سطحی، یادگیری طوطی‌وار، برقراری پیوند بین آموخته- های جدید و قبلی	برای کمک به عمیق‌تر فکر کردن یادگیرندگان سطحی: با دانش‌آموزان صحبت کنید تا مواد یادگیری را به صورت طوطی‌وار حفظ نکنند و آن‌ها را تشویق کنید، آنچه را که امروز یاد می‌گیرند، به یادگیری‌های قبلی پیوند دهند.	(Sadipour, 2022, P. 204)
۶	سبک یادگیری مایرز-بریگز، روان‌تحلیلی	مدل مایرز-بریگز افراد را براساس ترجیحاتشان، با استفاده از مقیاسی که برگرفته از نظریه‌های روان‌شناسی «کارل یونگ» است، طبقه‌بندی می‌کند.	(Sadipour, 2022, P. 208)
۷	یادگیرنده احساسی، برقراری ارتباط دوستانه	یادگیرندگان احساسی: علاقه‌مند به داشتن رابطه‌ی دوستانه با دیگران هستند.	(Sadipour, 2022, P. 211)
۸	سبک تأملی، پردازش اطلاعات، سرعت پاسخ- دهی	سبک تأملی نوعی از پردازش اطلاعات است که در آن یادگیرنده در جستجوی پاسخ صحیح است، نه جواب دادن فوری به مسئله.	(Kadivar, 2021, P. 80)
۹	تنوع سبک‌های یادگیری، پردازش عمیق	اگرچه سبک‌های یادگیری بسیار متفاوتی به وسیله‌ی صاحب‌نظران توصیف شده است، یک طبقه‌بندی که بیشترین سبک‌ها را	(Karimi, 2019, P. 147)

ردیف	کد معنادار	شاهد	نشانی شاهد
		اطلاعات، یکپارچه می‌کند، تفاوتی است که بین پردازش عمیق و پردازش سطحی اطلاعات در موقعیت‌های یادگیری قائل شده‌اند.	
۱۰	مکان یادگیری، زمان یادگیری، محیط فیزیکی یادگیری	ترجیح‌های یادگیری، شیوه‌های یادگیری مورد ترجیح هر یادگیرنده است. این ترجیح- ها شامل مکان، زمان، ویژگی‌های محیط فیزیکی یادگیری و نظایر آن‌هاست.	(Karimi, 2019, P. 148)
۱۱	مستقل از زمینه، تمییز شیء از زمینه	شاگردانی که به سادگی می‌توانند یک شیء را جدا از زمینه‌ی آن تشخیص دهند، در شمار افراد مستقل از زمینه به حساب می- آیند.	(Lotfabadi, 2014, P. 252)
۱۲	انعطاف‌پذیری سبک‌های شناختی، سطحی‌نگری، سرعت عملکرد، دقت یادگیری، توجه به زمینه	از آنجا که هر یک از ابعاد سبک‌های شناختی مذکور برای کارهای معینی بهتر است، باید شاگردان را آماده کنیم که انعطاف‌پذیری در سبک‌های شناختی را رعایت کنند؛ یعنی در مواردی با توجه به زمینه، در مواردی با توجه بیشتر به تکلیف، در مواردی با سرعت بیشتر، و در مواردی دیگر با دقت بیشتر عمل کنند. بنابراین، از سطحی‌نگری و یکجانبه‌نگری در مورد سبک‌های یادگیری شاگردان باید پرهیز شود.	(Lotfabadi, 2014, P. 253)
۱۳	تفاوت سبک- های یادگیری، وابستگی به میدان، استقلال از میدان	چند تفاوت دیگر در سبک‌های یادگیری وجود دارد که روان‌شناسان تربیتی آن‌ها را بررسی کرده‌اند. یکی از سبک‌ها به وابستگی به میدان در برابر مستقل از میدان مربوط می‌شود.	(Slavin, 2020, P. 149)

ردیف	کد معنادار	شاهد	نشانی شاهد
۱۴	وابسته به میدان، مستقل از میدان، گرایش به روابط اجتماعی	افراد وابسته به میدان، بیشتر از افراد مستقل از میدان به سمت مردم و روابط اجتماعی گرایش دارند.	(Slavin, 2020, P. 150)
۱۵	تأثیر شخصیت بر یادگیری، موقعیت یادگیری، تأثیر دما، اثر نور، مکان یادگیری، شیوهی تحرک و یادگیری، ارتباطات کلاسی، انگیزه-ی فردی	علاوه بر شخصیت فرد به طور کل، موقعیت یادگیری نیز در جریان یادگیری مؤثر است. منظور از موقعیت یادگیری، اوضاع و احوال و شرایطی است که در جریان یادگیری، نفوذ دارد. شرایط مادی مثل هوا، نور، محل نشستن طرز نشستن و شرایط غیرمادی مثل تمایل یادگیرنده نسبت به امور مورد یادگیری، نظر او نسبت به معلم، ارتباط معلم و شاگرد، تمایل معلم و رابطه شاگردان باهم موقعیت یادگیری را تشکیل می دهند و این موقعیت به طور کل در جریان یادگیری تأثیر دارد.	(rrrr i'tt maaari 2008, P. 318)
۱۶	یادگیری عمیق، فراگیری سطحی، پردازش اطلاعات	برای کمک به یادگیری عمیق فراگیران سطحی: سرمشق دانش آموزان در پردازش عمیق اطلاعات باشید.	(Santrock, 2022, P. 148)
۱۷	سبک عملگرا، گشودگی نسبت به افکار و عقاید، سنجش کارآیی افکار و عقاید	عملگرا، افکار و عقاید جدید را دوست دارد. در تفکر جانی برتری دارد. مایل است بداند که آیا افکار و عقاید جدید، در عمل کارآیی دارند یا خیر.	(Bentham, 2022, P. 124)
۱۸	تنوع امکانات آموزشی،	مدارس هم می توانند گزینه های یادگیری بیشتری در اختیار دانش آموزان قرار دهند از	(Woolfolk, 2023, P. 175)

ردیف	کد معنادار	شاهد	نشانی شاهد
	یادگیری انفـرادى، یادگیری عملی، میزان نور	جمله فضاهای خصوصی و ساکت یا میزهای بزرگ برای کار؛ صندلی های سفت یا صندلی های که بالش نرم دارند؛ میزهایی که نور کافی برای مطالعه دارند یا میزهای کم نورتر.	

در گام های بعدی، از کدهای استخراج شده، مقوله بندی و مضمون سازی به عمل آمد.
جدول ۳. نمای ارتباط کدها با متن و بعضی از مقوله های برآمده از کدها

مقوله	تحلیل متن	متن استخراج شده	سند
سبک وابسته به زمینه / نابسته به زمینه	یکی از انواع سبک های یادگیری، سبک وابسته به زمینه و نابسته به (مستقل از) زمینه است که افراد مستقل از زمینه توانایی تشخیص یک شیء را جدا از زمینه دارند.	شاگردانی که به سادگی می توانند یک شیء را جدا از زمینه آن تشخیص دهند در شمار افراد مستقل از زمینه به حساب می آیند.	(Lotfabadi, 2014, P. 252)
سبک عمیق/سطحی	سبک های عمیق و سطحی، از سبک های یادگیری هستند که یادگیرندگان عمیق، نسبت به درک عمیق مطلب توجه می کنند، اما یادگیرندگان سطحی تنها به دنبال حفظ کردن و بازگویی مطالب آموخته شده اند.	شیوه های عمیق/سطحی مربوط به این است که رویکرد یادگیری دانش آموز تا چه حد او را در درک مطلب کمک کند (شیوه ی عمیق) یا فقط به یادگیری آنچه نیاز دارد، منجر شود (شیوه ی سطحی).	(Santrock, 2022, P. 148)
	از طریق تست MBTI مدلی از سبک های یادگیری با عنوان مدل	سیستم MBTI روشی است توصیف کننده ی چهار تیپ شخصیتی	(Sadipour, 2022, P. 207)

سند	متن استخراج شده	تحلیل متن	مقوله
	است که می‌تواند در کنار سایر سبک‌های یادگیری مورد تفسیر و توجه قرار گیرد.	مایرز-بریگز به وجود آمد که افراد را با توجه به تیپ شخصیتی، در گروه‌های یادگیرندگی مختلف از منظر سبک‌های یادگیری قرار می‌دهد.	سبک مایرز-بریگز
(Seif, 2018, P. 284)	بعضی یادگیرندگان هنگام یادگیری به سکوت کامل نیاز دارند، در حالی که بعضی دیگر یادگیری همراه با موسیقی یا قدری سر و صدا را ترجیح می‌دهند.	یادگیرندگان براساس متغیرهای محیطی گوناگون، من جمله صدا، نور و دما ترجیح-های یادگیری متفاوتی دارند.	سبک دان و دان
(Karimi, 2019, P. 146)	یک دانش‌آموز تعمقی، آهسته‌تر کار می‌کند، ولی در عوض خطاهای کمتری مرتکب می‌شود.	دانش‌آموزان را با توجه به سرعت عملکرد در حل مسئله و انجام تکلیف می‌توان به دو گروه تکانشی و تعمقی تقسیم کرد.	سبک تکانشی/تأملی
(Sadipour, 2022, P. 205)	عمل‌گرایان مشتاق جستجو و ساختن عقاید جدید و کاربرد آن‌ها هستند.	از انواع سبک‌های یادگیری در مدل هانی و مامفورد، سبک عملگرا است که فرد تمایل به برقراری ارتباط بین عقاید و اعمال دارد.	سبک هانی و مامفورد

¹ reflective

برخلاف سایر منابع، در کتب روان‌شناسی تربیتی (کریمی) و روان‌شناسی تربیتی (لطف‌آبادی) از اصطلاح تعمقی به جای تأملی استفاده شده است.

ارزیابی کتاب های روان شناسی تربیتی در...

بر این اساس ۱۱ مقوله به عنوان مدل سبک یادگیری (مضمون اصلی) گزینش شد. مقوله-ها و مضمون اصلی که در کتب روان شناسی تربیتی اشاره شده، در جدول ۴ قابل مشاهده است. جدول ۴. مقوله‌ها یا مؤلفه‌های مربوط به مضمون مدل سبک یادگیری در کتاب‌های روان‌شناسی

مضمون	مقوله	
مدل سبک یادگیری	وابسته/نابسته به زمینه	مدل فلدر و سیلورمن
	تکانشی/تأملی	ساده و پیچیده
	عمیق/سطحی	مدل کلب
	مدل ماپرز- بریگز	مدل هانی و مامفورد
	مدل دان و دان	دیداری/شنیداری/جنبشی
	مدل پیازی	

برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش (فراوانی هر یک از مؤلفه‌های مربوط به مدل‌های سبک یادگیری در کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی به چه میزان است؟) با استفاده از یافته‌های حاصل از پرسش نخست، از روش کدگذاری میزان‌یاب استفاده شد. میزان فراوانی هر یک از مدل‌های سبک یادگیری به تفکیک کتاب‌ها در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. فراوانی مؤلفه‌های مربوط به مدل‌های سبک‌های یادگیری در کتاب‌های درسی روان‌شناسی

کتاب	تربیتی												
	وابسته/نابسته	تکانشی/تأملی	عمیق/سطحی	ماپرز-بریگز	دان و دان	فلدر و سیلورمن	ساده و پیچیده	هانی و مامفورد	دیداری/شنیداری	کلب	پیازی	مجموعی	درصد
سیف	۱۲۸	۵۷	۳۶	-	۱۱۶	۴۰	-	۳۷	۲۲	۹۸	-	۵۳۴	۳۳/۳
سعدی پور	۲	۵۷	۴۱	۱۳۴	-	-	-	۵۲	۴۱	۵۸	-	۳۸۵	۲۴
کدیور	۵۵	۴۶	۱۷	-	-	-	۵۶	-	-	-	-	۱۷۴	۱۰/۸
لطف-آبادی	۳۴	۳۹	-	۲	۲	-	-	-	-	۲	-	۷۹	۴/۹

۲	۳۲	-	-	۱۰	-	-	-	۱۴	-	۷	۱	-	شریعتمداری
۵/۳	۸۵	-	-	۳	-	-	۳	۱۲	-	۱۷	۲۰	۳۰	کریمی
۱/۱	۱۸	-	-	۵	-	-	-	۶	-	-	-	۷	اسلاوین
۴/۸	۷۸	-	-	-	-	-	-	۵	-	۳۲	۴۱	-	سانتراک
۲/۵	۴۱	-	-	۲۹	-	-	-	۱۲	-	-	-	-	وولفلک
۱۰/۸	۱۷۳	۲۱	۱۴	۲۷	۳۵	-	-	۵۳	۲۳	-	-	-	بنتهام
۱۰۰	۱۵۹۹	۲۱	۱۷۲	۱۳۷	۱۲۴	۵۶	۴۳	۲۲۰	۱۵۹	۱۵	۲۶۱	۲۵۶	۳
													۴
	۱۰۰	۱/۳	۱/۷	۸/۵	۷/۷	۳/۵	۲/۷	۱/۷	۹/۹	۹/۳	۱/۳	۱۶	۵
			۱۰					۱۳			۱۶		۶

در کتاب روان‌شناسی پرورشی نوین (Seif, 2018)، مجموعاً ۵۳۴ مرتبه به مؤلفه‌ی مدل‌های سبک یادگیری توجه شده است. در این کتاب به ترتیب به مؤلفه‌های «وابسته/نابسته به زمینه» با ۱۲۸ مورد (۲۳/۷ درصد)، «مدل دان و دان» با ۱۱۶ مورد (۲۱/۴ درصد)، «مدل کلب» با ۹۸ مورد (۱۸ درصد)، «تکانشی/تأملی» با ۵۷ مورد (۱۰ درصد)، «مدل فلدر و سیلورمن» با ۴۰ مورد (۷/۴ درصد)، «مدل هانی و مافمورد» با ۳۷ مورد (۶/۸ درصد)، «عمیق/سطحی» با ۳۶ مورد (۶/۶ درصد)، و «دیداری/شنیداری/جنبشی» با ۲۲ مورد (۴ درصد) توجه بیشتری شده است. این در حالی است که به مؤلفه‌های «ساده و پیچیده» و «مدل مایزر-بریگز»، هیچ اشاره‌ای نشده است.

در کتاب روان‌شناسی تربیتی کاربردی (Sadipour, 2022)، مجموعاً ۳۸۵ مرتبه به مؤلفه‌ی مدل‌های سبک یادگیری توجه شده است. به ترتیب به مؤلفه‌های «مایزر-بریگز» با ۱۳۴ مورد (۳۴/۸ درصد)، «مدل کلب» با ۵۸ مورد (۱۵ درصد)، «تکانشی/تأملی» با ۵۷ مورد (۱۴/۸ درصد)، «هانی و مافمورد» با ۵۲ مورد (۱۳/۵ درصد)، «عمیق/سطحی» با ۴۱ مورد (۱۰/۶ درصد)، «دیداری/شنیداری/جنبشی» با ۴۱ مورد (۱۰/۶ درصد) و «وابسته/نابسته به زمینه» با ۲ مورد (۰/۵ درصد) توجه بیشتری شده است. اما به مؤلفه‌های «ساده و پیچیده»، «فلدر و سیلورمن» و «دان و دان» هیچ اشاره‌ای نشده است.

در کتاب روان‌شناسی تربیتی (Slavin, 2020)، مؤلف مجموعاً ۱۸ مرتبه به مؤلفه‌ی مدل‌های سبک یادگیری توجه کرده است. به ترتیب به مؤلفه‌های «وابسته/نابسته به زمینه» با ۷

ارزیابی کتاب های روان شناسی تربیتی در...

مورد (۳۸/۸ درصد)، «دان و دان» با ۶ مورد (۳۳/۳ درصد) و به «دیداری/شنیداری/جنبشی» با ۵ مورد (۲۷/۷ درصد) بیشتر توجه شده است. ولی به سایر مدل ها توجهی نشده است. در کتاب روان شناسی تربیتی (Santrock, 2022)، مجموعاً ۷۸ مرتبه به مؤلفه‌ی مدل-های سبک یادگیری توجه شده است. در این کتاب به ترتیب به مؤلفه‌های «تکانشی/تأملی» با ۴۱ مورد (۵۲/۵ درصد)، «عمیق/سطحی» با ۳۲ مورد (۴۱ درصد) و «دان و دان» با ۵ مورد (۶/۴ درصد) توجه بیشتری شده است.

در کتاب روان شناسی تربیتی (Karimi, 2019)، ۸۵ مرتبه مؤلفه‌ی مدل های سبک یادگیری مورد توجه بوده است. نگارنده به ترتیب به مؤلفه‌های «وابسته/نابسته به زمینه» با ۳۰ مورد (۳۵/۲ درصد)، «تکانشی/تأملی» با ۲۰ مورد (۲۳/۵ درصد)، «عمیق/سطحی» با ۱۷ مورد (۲۰ درصد)، «دان و دان» با ۱۲ مورد (۱۴/۱ درصد)، «فلدر و سیلورمن» با ۳ مورد (۳/۵ درصد) و به «دیداری/شنیداری/جنبشی» نیز با ۳ مورد (۳/۵ درصد) بیشتر توجه کرده است.

در کتاب روان شناسی تربیتی (Lotfabadi, 2014)، ۷۹ مرتبه به مقوله‌های مرتبط با مدل های سبک یادگیری توجه شده است. در این کتاب به ترتیب به «تکانشی/تأملی» با ۳۹ مورد (۴۹/۳ درصد)، «وابسته/نابسته به زمینه» با ۳۴ مورد (۴۳ درصد)، «دان و دان» با ۲ مورد (۲/۵ درصد)، «مایرز-بریگز» با ۲ مورد (۲/۵ درصد)، و «کلب» نیز با ۲ مورد (۲/۵ درصد)، بیشتر توجه شده است.

در کتاب روان شناسی تربیتی (Kadivar, 2021)، مجموعاً ۱۷۴ مرتبه به مقوله‌های مدل سبک یادگیری توجه شده است. به ترتیب به مؤلفه‌های «پیچیده و ساده» با ۵۶ مورد (۳۲/۲ درصد)، «وابسته/نابسته به زمینه» با ۵۵ مورد (۳۱/۶ درصد)، «تکانشی/تأملی» با ۴۶ مورد (۲۶/۴ درصد) و «عمیق/سطحی» با ۱۷ مورد (۹/۷ درصد)، بیشتر توجه شده است. ولی به سبک‌های دیگر در محتوا اشاره‌ای نشده است.

در کتاب روان شناسی تربیتی (Woolfolk, 2023)، ۴۱ مرتبه به مقولات مدل های سبک یادگیری توجه گردیده است. مدل سبک یادگیری «دیداری/شنیداری/جنبشی» با ۲۹ مورد (۷۱ درصد) و مدل «دان و دان» با ۱۲ مورد (۲۹ درصد) در متن مورد توجه بوده است.

در کتاب روان شناسی تربیتی (Bentham, 2022)، ۲۱۰ مرتبه به مؤلفه‌های سبک یادگیری توجه شده است. «دان و دان» با ۵۳ مورد (۳۰/۶ درصد)، «هانی و مامفورد» با ۳۵ مورد (۲۰/۲ درصد)، مدل «دیداری/شنیداری/جنبشی» با ۲۷ مورد (۱۵/۶ درصد)، «مایرز-بریگز» با ۲۳ مورد (۱۳/۲ درصد)، مدل «پیاپی» با ۲۱ مورد (۱۲/۱ درصد) و مدل «کلب» با ۱۴ مورد (۸ درصد) به ترتیب بیشترین و کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

برخلاف سایر کتب که مستقیماً به نظریه‌های سبک یادگیری اشاره کرده‌اند و قسمتی از فصل را به این موضوع اختصاص داده‌اند، در کتاب روان شناسی تربیتی

Shari'atmadari(2008) در محتوا هیچ اشاره‌ای مستقیماً به مفهوم سبک یادگیری یا اصطلاحاتی که به جای این مفهوم استفاده می‌گردد (مثل ترجیحات یادگیری)، نشده است. اما مؤلف در بخش‌هایی از محتوا، بدون نام‌بردن از نظریه یا مدلی خاص، تلویحاً از مصادیق سبک-های مختلف یادگیری یاد کرده است که در برخی از موارد کدگذاران ناچار به استفاده از روش کدگذاری همزمان شده‌اند. طبق یافته‌ها، Shari'atmadari (2008)، مجموعاً ۳۲ مرتبه به مقولات مرتبط به مدل‌های سبک یادگیری اشاره کرده است. در این کتاب به ترتیب به مدل‌های «دان و دان» با ۱۴ مورد (۴۳/۷ درصد)، «دیداری/شنیداری/جنبشی» با ۱۰ مورد (۳۱/۲ درصد)، «عمیق/سطحی» با ۷ مورد (۲۱/۹ درصد) و «تکانشی/تأملی» با ۱ مورد (۳/۱ درصد) به شکل غیرمستقیم اشاره شده است.

یافته‌های حاصل از محاسبه‌ی میزان فراوانی مؤلفه‌های مربوط به سبک یادگیری نشان می‌دهد که در همه‌ی کتب ۱۵۹۹ مرتبه به این مضمون توجه شده است که کتاب روان‌شناسی پرورشی نوین (Seif, 2018) با ۵۳۴ مورد (۳۳/۳ درصد) بیشترین و کتاب روان‌شناسی تربیتی (Slavin, 2020) با ۱۸ مورد (۱/۱ درصد) کمترین میزان فراوانی را در محتوای خود جای داده‌اند.

همچنین با توجه به جدول ۵، از میان مقولات مدل «تکانشی/تأملی» با ۲۶۱ مورد (۱۶/۳ درصد) بیشترین و مدل «پیازی» با ۲۱ مورد (۱/۳ درصد) کمترین میزان فراوانی را در همه‌ی کتب بررسی شده به خود اختصاص داده‌اند.

برای پاسخ به پرسش‌های بعدی تحقیق درباره‌ی نگرش مؤلفان کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی و انتقادات نسبت به انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری، یافته‌ها حاکی از آن است که همه‌ی کتب نسبت به تفاوت‌های ترجیحی یادگیرندگان هم‌نظر هستند. اما به طور کلی نگارندگان نگرش آنان را نسبت به مؤلفه‌ی سبک یادگیری به انواع «مثبت»، «مثبت/انتقادی»، «خنثی/انتقادی»، «منفی» و «بدون جهت‌گیری» دسته‌بندی کرده‌اند. اطلاعات مربوط به یافته‌ها درباره‌ی نگرش مؤلفان کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی نسبت به سبک‌های یادگیری و انتقاداتها به انطباق آن‌ها با روش‌های تدریس در جدول ۶ گزارش شده است.

طبق یافته‌های موجود در جدول ۶، Slavin(2020) با اشاره به کمبود شواهد تجربی در دفاع از اثربخشی مثبتِ مطابقت‌دادن روش تدریس با سبک‌های یادگیری، بر این نظر است. آموزگاران باید نسبت به تشخیص تفاوتها در روش‌هایی که کودکان یاد می‌گیرند، آگاه باشند. Santrock(2022) نیز همانند Slavin(2020)، معلمان را به آگاهی و استفاده از سبک‌های یادگیری فرامی‌خواند و حتی در بخش "از دیدِ معلمان" در صفحه‌ی ۱۴۷، از تجربیات زیسته‌ی معلمان در حمایت از استفاده از روش‌های متنوع تدریس برای سبک‌های یادگیری، شاهد ذکر

ارزیابی کتاب های روان شناسی تربیتی در...

می‌کند. اما او فقط در یک جمله و بدون ذکر منبع، اشاره می‌کند «بعضی از منتقدان معتقدند که برای بسیاری از شیوه‌های یادگیری و تفکر هنوز زیربنای پژوهشی کافی وجود ندارد» (ص ۱۴۸).
جدول ۶. نگرش مؤلفان کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی به سبک‌های یادگیری و انتقادات به انطباق آن‌ها

با روش‌های تدریس

کتاب	نگرش مؤلف	شواهد	اشاره	نقدها درباره‌ی انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری
(Slavin, 2020)	مثبت/انتقادی	آموزگاران باید نسبت به تشخیص دادن تفاوت‌های موجود در روش‌هایی که کودکان یاد می‌گیرند، هوشیار باشند و به آن پاسخ دهند (ص ۱۵۰).	بله	تحقیقاتی که کوشیده‌اند سبک‌های تدریس را با سبک‌های یادگیری مطابقت دهند، فقط به طور نامنسجمی به منافع برای یادگیری دست یافته‌اند (ص ۱۵۰).
(Santrock, 2022)	مثبت	در هنگام تدریس، همیشه از شیوه‌های [=سبک‌های] یادگیری آگاه بوده‌ام و متوجه شده‌ام که کودکان به روش‌های مختلف یاد می‌گیرند... به همین دلیل من سعی می‌کنم فعالیت‌های متنوعی را به دانش‌آموزان پیشنهاد می‌کنم تا از میان آن‌ها فعالیت مورد علاقه‌ی خود را انتخاب کنند و	بله (بدون ذکر پژوهش-ها)	بعضی از منتقدان معتقدند که برای بسیاری از شیوه‌های یادگیری و تفکر هنوز زیربنای پژوهشی کافی وجود ندارد (ص ۱۴۸).

		به این ترتیب روش‌های مختلف را در نظر می‌گیرم (ص ۱۴۷).	
		اگرچه سبک‌های شناختی و یادگیری ربطی به تفاوت‌های هوشی افراد ندارد، اما بر یادگیری‌های آموزشی دانش-آموزان تأثیرگذار است (ص ۱۴۴).	
-	خیر	رابطه‌های شناختی و یادگیری هوشی افراد ندارد، اما بر یادگیری‌های آموزشی دانش-آموزان تأثیرگذار است (ص ۱۴۴).	(Karimi, 2019)
-	خیر	وقتی که اطلاعات دقیق‌تری درباره‌ی سبک‌های شناختی شاگردان خود داشته باشیم، تدریس را به مقتضای سبک‌های شناختی ارائه کنیم، یادگیری آنان در سطح بالاتری خواهد بود (ص ۲۵۱).	(Lotfabadi, 2014)
-	خیر	پژوهش‌های زیادی در زمینه‌ی شناسایی رابطه‌ی بین موفقیت‌های علمی و سبک‌های یادگیری انجام شده است. نتایج پژوهش‌ها عقاید زیر را مورد حمایت قرار داده است..... وقتی که یادگیرندگان با استفاده از رویکردها و منابع	(Sadipour, 2022)

<p>مکمل با سبک‌های یادگیری خاص خود آموزش می‌بینند، احتمال موفقیت آن‌ها افزایش می‌یابد (ص ۲۱۳).</p>	<p>معلم باید روش‌های آموزشی و ارتباطی خود را تا آن‌جا که ممکن است با سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان خود وفق دهد (ص ۲۹۱).</p>	<p>مثبت/انتقادی</p>	<p>(Seif, 2018)</p>
<p>الگوهای سبک‌های یادگیری پایه‌های نظری درستی ندارند و ابزارهای مورد استفاده برای سنجش آن‌ها از روایی کافی برخوردار نیستند (ص ۲۹۲).</p>	<p>درباره‌ی بیشتر تحقیقاتی که راجع به انطباق سبک‌های یادگیری و اولویت‌ها با تدریس انجام شده است تردید وجود دارد و معیارهای غیرموثق و ادعاهای توخالی در این زمینه کم نیستند اما باز هم ارزش دارد که به سبک‌های یادگیری فکر کنیم (ص ۱۷۵).</p>	<p>خنثی/انتقادی</p>	<p>(Woolfolk, 2023)</p>
<p>درباره‌ی آزمون‌های سبک‌های یادگیری انتقادهای شدیدی مطرح شده است. در واقع بررسی گسترده- ای در مرکز تحقیقات سبک‌های یادگیری انگلستان درباره‌ی ابزارهای سبک‌های یادگیری انجام شد و محققان به این نتیجه رسیدند که با توجه به تحقیقات دان و دان، گریگورگ و رایدینگ ارزیابی ما از روایی و پایایی ابزارهای سبک‌های یادگیری آن‌ها با</p>			

قاطعیت حاکی از آن
است که نباید از این
ابزارها برای آموزش یا
کسب و کار استفاده
کرد. آن هم به این
دلیل که منطبق کردن
روش‌های آموزشی با
سبک‌های یادگیری
هیچ تأثیری بر
یادگیری ندارد (ص
۱۷۴-۱۷۳).

اگر چه سبک‌های
یادگیری بسیاری
شناسایی شده‌اند، ولی
سودمندی و
مفید بودن چنین
اطلاعاتی باید بررسی
شوند (ص ۱۲۵).

اگر معلمی دقیقاً با
متناسب با سبک
یادگیری ترجیحی
دانش‌آموزان به تدریس
بپردازد، ممکن است
دانش‌آموزان او، مهارت-
های ذهنی لازم را که
برای دستیابی به
قابلیت‌های بالقوه خود
برای پیشرفت در
مدرسه یا حرفه‌های
مختلف به آن‌ها نیاز
دارند و باید در چنین
موقعیت‌هایی در شیوه-
های یادگیری‌شان
انعطاف‌پذیر باشند،
کسب نکنند (ص ۱۳۰).

(Bentham, 2022)

(Kadivar, 2021) بدون جهت‌گیری

خیر

(hhrr'i'atmddiii
12008) بدون جهت‌گیری

Karimi(2019) نگرشی مثبت نسبت به سبک‌های یادگیری دارد و بر این نظر است که سبک‌های یادگیری بر یادگیری‌های دانش‌آموزان اثربخش است. اما نویسنده اشاره نمی‌کند اثربخشی سبک‌های یادگیری بر یادگیری‌های آموزشگاهی بر اساس کدام مطالعات و به چه میزان بوده است. همچنین بیان می‌کند «شواهد پژوهشی حاکی از آن است که افراد تمایل دارند به شیوه‌های خاص خودشان با مطالب مورد یادگیری برخورد کنند» (ص ۱۴۷). اما هیچ ارجاعی به شواهد و پژوهش‌ها نکرده است. Lotfabadi(2014) نگرش مثبت و انتقادی نسبت به سبک‌های یادگیری دارد و با مترادف تلقی کردن سبک یادگیری و سبک شناختی، معتقد است «باید شاگردان را آماده کنیم که انعطاف‌پذیری در سبک‌های شناختی را رعایت کنند» (ص ۲۵۳). اما او در صفحه‌ی ۲۵۱ با اشاره به بعضی از تحقیقات، بر این نظر است که اگر تدریس را به مقتضای سبک‌ها ارائه کنیم، یادگیری در سطح بالاتری خواهد بود. Sadipour(2022) می‌گوید پژوهش‌های زیادی در زمینه‌ی شناسایی همبستگی بین موفقیت‌های تحصیلی و سبک‌های یادگیری انجام شده است. این در حالی است که در متن به هیچ پژوهش یا منبعی ارجاع داده نشده است. همچنین در صفحه ۲۱۴ کتاب روان‌شناسی تربیتی کاربردی (Sadipour, 2022) به معلمان توصیه می‌گردد تا از روش‌هایی متناسب با سبک‌های یادگیری یادگیرندگان استفاده کنند. در کتاب روان‌شناسی پرورشی نوین، Seif(2018) به انتقادات و پژوهش‌های انجام‌شده درباره‌ی سبک‌های یادگیری اشاره شده است. او در صفحه‌ی ۲۹۲، با استناد به پژوهش‌ها در این زمینه، اعتبار مطابقت‌دادن سبک‌های یادگیری با روش‌های تدریس را زیر سؤال می‌برد. اما در نظری متناقض، در صفحه‌ی ۲۹۱ به معلمان سفارش می‌کند تا روش تدریس خود را با سبک یادگیری فراگیران وفق دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل محتوای کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی در برنامه‌ی درسی آموزش عالی ایران بر اساس مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری و انطباق آن‌ها با روش‌های تدریس انجام شده است. یافته‌ی نخست این تحقیق حاکی از آن است که ۱۱ مدل از سبک‌های یادگیری در محتوای کتاب‌های مورد مطالعه وجود دارد که با بخشی از یافته‌های تحقیق Ryle(2017) که ۱۰ مدل سبک یادگیری را در کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی یافته، همسو است که مدل‌های سبک یادگیری «دان و دان»، «کُلب»، «وابسته/نابسته به زمینه»، «سطحی/عمیقی»، «تکانشی/تأملی» و «دبدری/شنیداری/خوانداری/جنبشی» در یافته‌های هر دو تحقیق مشترک است.

یافته‌ی دیگر این پژوهش آن بود که سبک‌های یادگیری «تکانشی/تأملی» و «دیداری/شنیداری/خوانداری/نوشتاری-جنبشی» به ترتیب بیشترین فراوانی را در همه‌ی کتب به خود اختصاص داده‌اند. در تبیین این یافته، می‌توان گفت معلمان رفتارهای یادگیرندگان تکانشی و تأملی را به سهولت تشخیص می‌دهند و چگونگی تعامل با ایشان، بر کیفیت عملکرد حرفه‌ای معلم در مدیریت کلاس و پیشبرد فرایند تدریس اثر می‌گذارد. با این حال، در محتوای بعضی از کتاب‌های روانشناسی تربیتی به معلمان توصیه می‌شود که سبک یادگیری تکانشی فراگیران را به تأملی تغییر دهند. اما یکی از نقدها به این توصیه چنین می‌تواند باشد که در آزمون‌هایی مثل کنکور که سرعت پاسخدهی مهم است، سبک یادگیری تکانشی بهتر به یادگیرنده کمک می‌کند تا سبک تأملی.

از طرف دیگر، مدعای Fleming & Mills (1992) این بود که سبک‌های یادگیری مبتنی بر تنوع ادراکی بیشترین محبوبیت را در میان معلمان دارند. اما واقعیت این است که هر شیوه‌ی آموزشی که کلیشه‌ها، محدودیت‌ها و مفروضاتی را بر یادگیری دانش‌آموزان ایجاد کند مستحق بررسی دقیق است (Riener & Willingham, 2010). در همین راستا، نتایج پژوهش Husmann & O'Loughlin (2018) نشان می‌دهد بین تدریس بر اساس سبک-های یادگیری «دیداری/شنیداری/خوانداری/نوشتاری-جنبشی» با عملکرد تحصیلی دانشجویان هیچ همبستگی مثبتی وجود ندارد. از طرفی Krätzig & Arbuthnott (2006) بر این نظرند که سبک یادگیری با عملکرد حافظه در هر یک از سه روش حسّی بینایی، شنوایی و حرکتی مرتبط است و افراد با مطالبی که به یک روش حسّی خاص ارائه شود، به بهترین شکل یاد نمی‌گیرند. در این راستا Cuevas (2015) با اتکا به نظریهٔ کدگذاری دوگانه می‌گوید که دو مسیر دیداری و کلامی برای رمزگذاری اطلاعات در حافظه‌ی بلندمدت وجود دارد و اگر اطلاعات از طریق چند حس به فرد تدریس شود، یادگیری بیشتر از مواقعی رخ می‌دهد که فقط از طریق یک حس تدریس صورت گیرد (Gudnason, 2017). لذا همسو با Clark & Mayer (2019) و Moreno & Mayer (2007) پیشنهاد می‌گردد از تأکید بر یادگیری تک‌حسّی (صرفاً دیداری یا شنیداری) اجتناب و به یادگیری چندحسّی توصیه شود.

یافته‌ی دیگر این تحقیق نشانگر آن است که ۶۰٪ مؤلفان کتب نگرشی مثبت نسبت به انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری دارند؛ ۲۰٪ بدون موضع مشخص‌اند و ۲۰٪ نیز با نگرشی خنثی، منتقد انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری هستند که با یافته‌های پژوهش Ryle (2017) مغایرت دارد که در جامعهٔ مورد مطالعهٔ وی، حتی در یک کتاب نیز موضع مثبتی راجع به سبک‌های یادگیری وجود نداشته است.

علاوه بر این، طبق یافتهٔ پژوهش حاضر، ۳۰٪ از کتاب‌ها به کمبود شواهد پژوهشی در حمایت از انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری (با ارجاع و اشاره به تحقیقات انجام-

شده) اشاره کرده‌اند. همچنین نویسندگان ایرانی کتاب‌های روانشناسی تربیتی در مقایسه با مؤلفان غیرایرانی، نگرش مثبت نسبت به استفاده و انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری داشته و به جز کتاب روان‌شناسی پرورشی نوین (Seif, 2018)، سایر مؤلفان ایرانی به اثرات روان‌شناختی منفی سبک‌های یادگیری، روایی و پایایی پایین ابزارهای سنجش سبک‌های یادگیری و انتقادات به انطباق آن‌ها با روش‌های تدریس هیچ توجهی نکرده‌اند. این در صورتی است که یافته‌های پژوهشی (Pashler et al., 2009; Rogowski, Calhoun, & Tallal, 2015; Scott, 2010) حاکی از آن است که تدریس منطبق با سبک‌های یادگیری، بر بهبود یادگیری اثر مثبت نمی‌گذارد. همچنین نتایج تحقیق (Cavite & Gonzaga, 2023) نشان می‌دهد که بین تدریس مبتنی بر ترجیحات یادگیری و پیشرفت تحصیلی همبستگی وجود ندارد. یافته‌های پژوهش (Alley et al., 2022) نیز نشان داده که هماهنگ کردن روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری، تأثیری بر درگیری تحصیلی و افزایش فعالیت‌های یادگیری ندارد. نتایج تحقیق (Alley et al., 2021) نیز حکایت از آن دارد که بین مطابقت دادن سبک‌های تدریس با سبک‌های یادگیری و نمرات پیشرفت دانش‌آموزان تفاوت آماری معنی‌داری وجود ندارد. پس با تکیه بر نتایج پژوهش‌ها، می‌توان گفت منفعت یادگیرندگان و نظام‌های آموزشی در این است که زمان، منابع و هزینه به سمت آن دسته از مداخلات آموزشی سوق داده شود که بر یادگیری فراگیران اثربخشی مثبت دارد، نه آموزش‌ها و تدریس‌های مطابق با سبک‌های یادگیری که اثربخشیشان بر یادگیری مورد تأیید نیست (Newton, 2015). اما در تبیین اختلاف نظر میان محتوای کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی و نتایج پژوهش‌های میدانی، به نظر می‌رسد دوربودن مؤلفان از میدان عمل و نیز مراجعه نکردن به منابع پژوهشی به‌روز، شاید یکی از علل نظرورزی غیرعملیاتی ایشان باشد. علاوه بر این، در حالی که مؤلفان کتاب‌های روان‌شناسی پرورشی (مخصوصاً نویسندگان ایرانی) به انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری تأکید می‌کنند، به نظر می‌رسد که به عملیاتی‌بودن این پیشنهادها در ساختار برنامه‌ی درسی متمرکز ایران بی‌اعتنا هستند. بنابراین پرسش اساسی که مؤلفان کتاب‌ها باید به آن پاسخ دهند این است که در سیستم‌های متمرکز، چگونه می‌توان به طور شایسته به تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری و انطباق روش‌های تدریس با آن‌ها توجه کرد.

از طرف دیگر، طبق یافته‌ها به نظر می‌رسد مؤلفان تحت تأثیر نگرش‌های معلمان هستند. برای نمونه، (Santrock, 2022) با اشاره به تجربه‌ی معلمی امریکایی، از نتایج مثبت مطابقت دادن روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری فراگیران روایت می‌کند و به مخاطب چنین القا می‌کند که این امر بر یادگیری اثربخش است. علیرغم وجود شواهد پژوهشی فراوان در اثربخش نبودن انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری، نتایج نظرسنجی‌ها در ایالات متحده، ترکیه، پرتغال، چین، سوئیس، بریتانیا و آمریکای لاتین نشان داده که بین ۸۰ تا ۹۵ درصد

Coffield et al.,) معلمان مدافع مطابقت‌دادن تدریس با سبک یادگیری دانش‌آموزان هستند (2004; Dekker et al., 2012; Dündar & Gündüz, 2016; Gleichgerrcht et al., 2015; Morehead, Rhodes & DeLozier, 2016; Pei et al., 2015; Rato, Abreu & Castro-Caldas, 2013; Scott, 2010). در تبیین این نتایج، به نظر می‌رسد تبلیغ مکرر هر اطلاعاتی، مثل اثربخشی روش‌های تدریس منطبق با سبک‌های یادگیری، حتی اگر نادرست باشد، آن را برای مخاطبان بیشتر آشنا می‌کند و احتمال باورپذیری‌اش را برای دیگران افزایش می‌دهد (Lewandowsky et al., 2012). پس شاید بخشی از محبوبیت سبک‌های یادگیری بین معلمان و توجه مؤلفان کتب ناشی از تبلیغات تولیدکنندگان مواد، ابزار و محصولات آموزشی باشد. لذا احتمالاً جنبه‌ی تجاری و تبلیغاتی موجب شده که در نظام‌های آموزشی، سبک‌های یادگیری محبوبیت کسب کنند (Dekker et al., 2012)، و مؤلفان کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی نیز تحت تأثیر قرار بگیرند. همچنین به نظر می‌رسد زمانی که یادگیرندگان، تدریسی مطابق با سبک یادگیریشان دریافت می‌کنند، این امر منجر به بروز پدیده‌ی روانشناختی پیگمالیون یا اثر روزنتال می‌شود که طبق آن، یادگیرندگان انتظار دارند که آموزشگر با سبک یادگیری شخصیشان تدریس کند؛ پس وقتی که مطابق با سبک یادگیری فرضی خود آموزش می‌بینند، یادگیری‌شان بهبود می‌یابد (Kirschner, 2017). این امر موجب می‌شود که معلمان چنین برداشت کنند که انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری مؤثر واقع می‌شود. لذا به نظر می‌رسد مؤلفان کتاب‌ها با انتشار روایت تجربیات زیسته‌ی معلمان، این پنداشت‌ها را گسترش می‌دهند و تأیید می‌کنند. حال از آنجا که نظریه‌ی یادگیری اجتماعی-شناختی (Bandura, 1977) بر اهمیت الگوبرگشتی از طریق رسانه‌هایی مثل کتاب و نفوذ اطلاعاتی و تبعیت اجتماعی از مراجع متخصص (Bandura, 2017) تأکید می‌کند، بسیار حائز اهمیت است که مؤلفان کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی که آثارشان به عنوان قالب اصلی برنامه‌ی درسی آموزش عالی ایران به حساب می‌آید و در میان اساتید، دانشجویان، پژوهشگران و سایر خوانندگان از اعتبار بالایی برخوردار است و می‌تواند به مخاطبان نگرشی خاص را القا کند، در محتوای کتاب‌ها از تحقیقات معتبر و به‌روز در زمینه‌ی بررسی انتقادی سبک‌های یادگیری و انطباق روش‌های تدریس با آن‌ها بهره ببرند. همچنین شایسته است مؤلفان حین طرح بحث درباره‌ی انتقادات، مشخصاً به پژوهش‌ها و یافته‌هایی اشاره نمایند که مخاطب متوجه شود که بر چه اساسی منتقدان کاربرد مدل‌های سبک‌های یادگیری را در کلاس درس، توصیه نمی‌کنند. چرا که یافته‌های این تحقیق نشان داد که به جز Woolfolk(2023) که به روایی و پایایی پایین ابزارهای سنجش سبک‌های یادگیری و اثربخش نبودن مطابقت روش تدریس با سبک یادگیری اشاره کرده، سایر کتاب‌ها دلیلی را برای چرایی انتقادات به ترجیحات یادگیری عرضه نکرده‌اند.

همچنین در نوشته‌های مؤلفانی که موضع انتقادی به انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری دارند، تناقضی واضح به چشم می‌خورد. برای نمونه، (Seif, 2018) که انواع مدل‌های سبک‌های یادگیری را معرفی می‌کند، در صفحه ۲۹۱ معلمان را به آموزش مطابق با سبک یادگیری دعوت می‌کند و در صفحه ۲۹۲ به ضعف مبانی نظری و روایی و پایایی پایین ابزارهای سنجش سبک‌های یادگیری اشاره می‌کند. این تناقض در ذهن خواننده این معما را حل‌نشده باقی می‌گذارد که آیا بهتر است منطبق با سبک یادگیری تدریس کند یا نه؟ یا آیا بهتر است از مدل‌های سبک‌های یادگیری برای یادگیری بهره‌برداری یا خیر؟ در تبیین این تناقض به نظر محقق پژوهش حاضر، در عین حال که یافته‌های تجربی اثربخشی انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری را به چالش کشیده‌اند، اما توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان در تدریس، امری منطقی است و کلی‌ترین ادعا درباره‌ی سبک‌های یادگیری که یادگیرندگان با یکدیگر تفاوت دارند، عینی و تأییدپذیر است (Riener & Willingham, 2010). به عبارت دیگر، احتمالاً بعضی مؤلفان مرددند که باید واقعیت تفاوت‌های فردی در پردازش اطلاعات را در نظر بگیرند یا شواهد حاصل از تحقیقات میدانی را؟ این دوراهی موجب می‌شود همزمان با تأکید بر توجه به تنوع سبک‌های یادگیری فراگیران، نسبت به اثربخش‌نبودن تدریس منطبق با آن‌ها هشدار دهند.

با این حال، قابل ذکر است که از دیدگاهی مثبت نیز می‌توان به انطباق روش‌های تدریس با ترجیحات یادگیری نگریست. (Yong & McIntyre, 1992) بر این باوراند که می‌توان از ترکیب سبک‌های یادگیری برای شخصی‌سازی تدریس به دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص بهره‌برد. همچنین اغلب یادگیرندگان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم نیز تنها به یک سبک یادگیری اتکا می‌کنند و تدریس معلم به این فراگیران باید مطابق با وضعیت یادگیری خاصشان باشد (Bentham, 2022). اما گفتنی است که اگر در موارد استثنایی، مؤلفان به خوانندگان کتاب‌ها توصیه می‌کنند تا روش تدریس را با سبک یادگیری تطبیق دهند، باید پیامدهای منفی استفاده از این سبک‌ها را برای یادگیرندگان معمولی بیان کنند. چون نظریه‌ی سبک‌های یادگیری روشی برای برجسب‌زدن به دانش‌آموزان است و با القای محدودیت‌های مصنوعی به یادگیرندگان، به فراگیر چنین تلقین می‌کند که قادر به یادگیری چه چیزی است یا نیست (Newton & Miah, 2017). لذا اگر به یادگیرندگان گفته شود که آن‌ها یک سبک یادگیری خاص دارند، مفهوم‌اش این است که ایشان قادر به یادگیری مؤثر در هر قالب دیگری نیستند. علاوه بر این، یادگیرندگانی که مطابق با سبک یادگیری فرضی خود آموزش می‌بینند، ممکن است احساس امنیت کاذبی کسب کنند. در این زمینه، نتایج تحقیقات (Kirschner, 2017) و (Knoll et al., 2017) نشانگر آن است که تفاوت زیادی بین روشی که فرد ترجیح می‌دهد یاد بگیرد و آنچه در واقع منجر به یادگیری مؤثر می‌شود، وجود دارد و سبک‌های یادگیری با جنبه-

های ذهنی یادگیری مرتبط هستند، نه با وجوه عینی آن. همچنین، نظریه‌ی سبک‌های یادگیری موجب می‌شود که هر دانش‌آموزی با اسنادهای بیرونی، شکست‌های تحصیلی خود را با این واقعیت توجیه کند که معلمان با سبک یادگیری مناسب او تدریس نکرده‌اند، پس تدریسگران مقصر موفق نشدن‌اش هستند (English, 2020).

بنابراین، به نظر می‌رسد بهتر باشد مؤلفان کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی در توصیه به استفاده از سبک‌های یادگیری، احتیاط کرده و به سایر مؤلفه‌های مؤثر بر بهبود یادگیری تأکید کنند و در ارائه‌ی پیشنهاد‌های آموزشی و یادگیری به عوامل و موانع در بافتار آموزشی و امکانات و منابع یاددهی توجه نمایند. چون، در واقع نمی‌توان از معلمان توقع داشت تا متناسب با سبک‌های یادگیری هر دانش‌آموز تدریس کنند، اما می‌توان از آموزشگران درخواست کرد تا از روش‌های تدریس تلفیقی و راهبردهای آموزشی متنوع استفاده کنند. همچنین در رویکردهای یادگیری نوین که بر یادگیری خودراهبر^۱ و یادگیری بدون رخداد تدریس تأکید می‌کنند، آموزشگر به عنوان تسهیل‌کننده و یاریگر یادگیری ایفای نقش کرده و فرصت‌های یادگیری را تدارک می‌بیند (Kirk & Courtner, 2020). پس آموزشگران می‌توانند با استفاده از راهبردهای یاددهی متنوع، امکان یادگیری را برای همه‌ی دانش‌آموزان افزایش دهند و به جای سبک‌های یادگیری، بر راهبردها و روش‌های دیگر تأکید کنند. همچنین به مؤلفان کتاب‌ها پیشنهاد می‌شود به جای تأکید بر تغییر سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان (مشخصاً تغییر سبک یادگیری سطحی به سبک عمیق و تکانشی به تأملی)، معلمان و یادگیرندگان را به استفاده از شیوه‌های یادگیری متنوع، متناسب با مباحث یادگیری تشویق نمایند. علاوه بر این، براساس تحقیق (Kanninen, 2009) به دانش‌آموزان و دانشجویان نیز توصیه می‌شود خود را محدود به یک سبک یادگیری نکنند و با بهره‌گیری از انواع روش‌ها، مثل یادگیری چندحسی، تجربه‌ی فعالیت انفرادی و مشارکتی و نیز در موقعیت‌های زمانی و مکانی متنوع به یادگیری خود عمق ببخشند. چرا که بهره‌گیری از چند شیوه یادگیری می‌تواند پیشرفت تحصیلی را به طور قابل توجهی افزایش دهد (Felder & Henriques, 1995). از طرف دیگر، تغییر سبک یادگیری بین دوره‌ها و در طول زمان نکته‌ای است که باید به یادگیرندگان گفته شود (Kanninen, 2009). نتایج پژوهش (Pardamean et al., 2022) نیز نشان می‌دهد که فعالیت یادگیرندگان در محیط یادگیری دیجیتال، می‌تواند سبک یادگیری ایشان را تغییر دهد. پس سبک یادگیری امری ثابت و لایتغیر نیست و به فراخور موقعیت می‌تواند تغییر کند و یادگیرنده‌ی موفق کسی است که متناسب با مباحث آموزشی از راهبردها، روش‌ها و سبک‌های یادگیری مناسب استفاده کند.

¹ Self-directed learning

منابع

Alley, S., Plotnikoff, R. C., Duncan, M. J., Short, C. E., Mummery, K., To, Q. G., Schoeppe, S., Rebar, A., & Vandelanotte, C. (2022). Does matching a learner's learning style improve intervention effectiveness and engagement? *Journal of Health Psychology*, 28(10), 889-899.

Allen, K., Scheve, J., & Nieter, V. (2011). *Understanding learning styles*. California: Shell education.

Ansari, H., & Azarbayjani, M. (2018). Content Analysis of Source Books in Counseling and Clinical Psychology Fields of Iranian Universities in Terms of Attention to Religious/Spiritual Needs. *Journal of Islamic Education*, 27(13), 85-100. [In Persian]

Bandura, A. (2017). *Moral Disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth Publishers.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bentham, S. (2022). *Educational Psychology*. (Translated by E. Sadipour & A. Nemati). 5th ed. Roshd. [In Persian]

Cvvit J A V & Gzzzaa V A (3333) iiii ls' laarnigg ttlyss ddd academic performance in modular learning. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*, 1(3), 72-88.

Clark, R. C. & Mayer R. E. (2019). *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. (Translated by J. Hatami & K. Taghipour). Ayande Amoozan_e_Ata. [In Persian]

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. *Learning and Skills Research Centre*.

Cuevas, J. (2015). Is learning styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles. *Theory and Research in Education*, 13(3), 308-333.

Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and construct. *ERIC document*. ED 235185.

Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology: Educational Psychology*, 429, 1-8.

Duchesne, S., McMaugh, A., & Mackenzie, E. (2022). *Educational psychology for learning and teaching*. (7th ed.). Melbourne: Australia Pty.

Dündar, S., & Gündüz, N. (2016). Misconceptions regarding the brain: The neuromyths of preservice teachers. *The Official Journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, 10, 212-232

Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, Virginia: Prentice-Hall.

English, A. (2020). Why Kansas Can Not Get Over the Learning Styles Myth: A Document Analysis. *The Advocate*. 25(2), 1-10.

Felder, R.M. and Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*. 78(7), 674–681.

Felder, R.M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language acquisition. *Foreign Language Annuals*, 28(1), 21-31.

Fleming, D. N., Mills, C. (1992). No another inventory, rather a catalyst for reflection. *To improve the academy: A journal of educational development*, 11(1), 137-155.

Gleichgerrcht, E., Lira Luttges, B., Salvarezza, F., & Campos, A. L. (2015). Educational neuromyths among teachers in Latin America. *Mind, Brain and Education*, 9, 170 –178.

Gudnason, J. (2017). Learning styles in education: A critique. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9(2), 19-23.

Heinzen, T. & Goodfriend, W. (2020). Social Psychology. (Translated by Y. Seyyedmohammadi). Arasbaran. [In Persian]

Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Peter Honey Maidenhead.

Hsieh, H.F., and Shannon, S.E. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277 – 1288.

Husmann, P. R., & O’uugll i V D (2))) . Attt hrr aail i tee fff fin fir laarii gg ttyle?? Disrrr itie mnggg rrrrr rraaaat attt mny tttttt t’ styyy strategies, class performance, and reported VARK learning styles. *Anatomical Sciences Education*, 12, 6–19.

Kadivar, P. (2021). *Educational Psychology*. 2nd ed. Samt. [In Persian]

Kanninen, E. (2009). *Learning styles and e-learning*. Tampere: Tampere university of technology.

Kartt§§ & Yllı H İ. ()))) .))T imccct of mtt iii gg laarnigg-taacii gg ttyle ttnnnnt’ aaadmmı achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 92, 377-402.

Karimi, Y. (2019). *Educational Psychology*. 21st ed. Arasbaran. [In Persian]

Kkklik İ. ()))) .))A Content Analysis of Developmental Psychology Sections of Educational Psychology Textbooks Uee fir hhhhhhı’ ddaaaation in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 393–398.

Kirk, J., & Courtner, A. (2020). Self-Direction in Learning of EdD Candidates at a Small, Private Institution. *International Journal of Doctoral Studies*, 15(1), 353-371.

Kirschner, P. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, 166-171.

Knoll, A., Otani, H., Skeel, R., and Van Horn, K. (2017). Learning style, judgements of learning, and learning of verbal and visual information. *British Journal of Psychology*, 108, 544- 563.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall Inc.

Krätzig, G. P., & Arbuthnott, K. D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 238 –246.

Krippendorf, K. (2023). *Content Analysis: Methodological Foundations*. (Translated by H. Naebi). Nashr-e Ney. [In Persian]

Lewandowsky, S., Ecker, U. K., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131.

Lotfabadi, H. (2014). *Educational Psychology*. 8th ed. Samt. [In Persian]

Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309-326.

Morehead, K., Rhodes, M. G., & DeLozier, S. (2016). Instructor and student knowledge of study strategies. *Memory*, 24, 257–271.

Nancekivell, S., Shah, P., & Gelman, S. (2020). My tyty're rrr with it, rr my it's ppprriccc: Twwar deeer ueerstdddigg ff tee laarii gg style myth. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 221-235.

Newton, P. (2015). The learning style myth is thriving in higher education. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-5.

Newton, P. & Miah, M. (2017). Evidence-based higher education – Is the laarii ggsstyl“myt” iimrrr tntt *Frontiers in Psychology*, 8, 1-9.

Pardamean, B., Suparyanto, T., Cenggoro, T. W., Sudigyo, D., & Anugrahana, A. (2022). AI-Based Learning Style Prediction in Online Learning for Primary Education. *IEEE Access*, 10, 35725-35735.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119.

Pei, X., Howard-Jones, P. A., Zhang, S., Liu, X., & Jin, Y. (2015). Tecceers' eeee rttdddigg ttttt tth rrai i aatt Cii n *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 174, 3681–3688.

Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. Oxford shire: Routledge.

Rato, J. R., Abreu, A. M., & Castro-Caldas, A. (2013). Neuromyths in education: What is fact and what is fiction for Portuguese teachers? *Educational Research*, 55, 441– 453.

Riener, C. R., & Willingham, D. (2010). The myth of learning styles. *The Magazine of Higher Learning*, 42(5), 32-35.

Rogowski, B. A., Calhoun, B. M., & Tallal, P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107, 64–78.

Ryle, M. (2017). Exploring the Prevalence of Learning Styles in Educational Psychology and Introduction to Education Textbooks: A Content Analysis. *Western Kentucky University*.

Sadipour, E. (2022). *Applied Educational Psychology: Theory and Practice in Educational Psychology*. 2nd ed. Virayesh. [In Persian]

Santrock, J. W. (2022). *Educational Psychology*. (Translated by Sh. Saeidi et al.). 11th ed. Rasa. [In Persian]

Scott, C. (2010). The enduring appeal of 'learning styles'. *Australian Council for Educational Research*, 54(1), 5-17.

Seif, A. (2018). *Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Teaching*. 7th ed. Doran. [In Persian]

rrrr i'atmaaari A (8888) *Educational Psychology*. 20th ed. Amirkabir. [In Persian]

Slavin, R. E. (2020). *Educational Psychology: Theory and Practice*. (aaanlltt eyyyyYyyyyddmmmmmmiii)RRR [In Persian]

eeeeee V. & Rhhl R. (000). Taaeer'' eeliff tttt tdddggyy ddd related issues. *Psychology in the Schools*, 44, 873–886.

Wininger, S, R. and Norman, A. D. (2010). Assessing Coverage of aa slww's Toory i uuuaatinnll Pyylll ggy Txxtoook:: A Cttt nnt Aalyii.s. *Western Kentucky University*.

ii niggrr S R ddd Nrr m A D. (00)) . Taaeer Ciiii dtte'' oooooe to Formative Assessment in Educational Psychology Textbooks: A Content Analysis. Department of Psychology Western Kentucky University. *Educational assessment*, 10(1), 19–37.

Wininger, S., Redifer, J., Norman, A., & Ryle, M. (2019). Prevalence of learning styles in educational psychology and introduction to education textbooks: A content analysis. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 221-243.

Woolfolk, A. (2019). *Educational Psychology*. (14th ed.). New York: Pearson.

Woolfolk, A. (2023). *Educational Psychology*. (Translated by E. Sadipour et al.). Roshd. [In Persian]

Yong, F. L., & McIntyre, J. D. (1992). A comparative study of the learning style preferences of students with learning disabilities and students who are gifted. *Journal Title*, 25(2), 124-132.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learning: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.