

## مقایسه شیوه‌های تدریس معلمان و سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری

### نغمه داوری

کارشناس ارشد رشته روانشناسی گرایش شخصیت کد ملی ۴۱۲۰۳۵۶۰۱۹

### چکیده

ناتوانی‌های یادگیری گسترده‌ای بسیار وسیع‌تر از مشکلات تحصیلی را شامل می‌شود و نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی، خانوادگی، عاطفی و رفتاری زندگی کودک در بافت خانواده نیز می‌باشد. سبک شیوه‌ای است برای یادگیری، شناخت و تفکر، سبک با توانایی فراگیر برابر نیست بلکه روشی است که به وسیله آن می‌توان توانایی‌های خود را به کار برد. همان‌گونه که توانایی فرد در زندگی بسیار مهم است، شناخت سبک‌های یادگیری نیز دارای اهمیت است. بنابراین هدف اصلی این تحقیق مقایسه شیوه‌های تدریس معلمان و سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری می‌باشد. روش تحقیق علی-مقایسه‌ای از نوع مورد شاهدهی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری مدارس تهران بود. پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی و میدانی است و از آنجایی که هدف ما یافتن وجود ارتباط علی میان شیوه‌های تدریس معلمان و سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری بود و در یک مقطع زمانی مشخص مورد مقایسه قرار گرفته‌اند، از این‌رو به روش علی پس از رویداد و از نوع مقطعی-مقایسه‌ای انجام شده است. نتایج تحقیق نشان داد که بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، سبک یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و سبک یادگیری آزمایشگری فعال با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد.

**واژگان کلیدی:** شیوه‌های تدریس معلمان، سبک‌های یادگیری، مقایسه، ویژگی‌های شخصیتی، دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری

## ۱-مقدمه

اصطلاح ناتوانی‌های یادگیری دامنه و سیعی دارد که شامل مشکلات زبان، ریاضیات و نوشتن؛ مشکلات بصری و ادراکی، مشکلات دقت (یا مشکلات رفتاری می‌شود. سبک شیوه‌ای است برای یادگیری، شناخت و تفکر، سبک با توانایی فراگیر برابر نیست بلکه روشی است که به وسیله آن می‌توان توانایی‌های خود را به کار برد. همان‌گونه که توانایی فرد در زندگی بسیار مهم است، شناخت سبک‌های یادگیری نیز دارای اهمیت است. بسیاری از نظریه‌پردازان یادگیری معتقدند که سبک یادگیری باید با سبک آموزش منطبق باشد تا حداکثر موفقیت در یادگیرندگان به دست آید. چرا که تناسب تدریس معلمان با سبک یادگیری دانش‌آموزان باعث تقویت انگیزه یادگیری و نیز پیشرفت تحصیلی می‌گردد شخصیت نیز احتمالاً حدود و مرزهایی برای نوع یادگیری ایجاد می‌کند که این حدود ممکن است با شرایط و خواسته‌های محیطی انطباق یابد. شخصیت مجموعه‌ای از صفات هیجانی و رفتاری است که فرد را در زندگی روزمره‌اش احاطه و همراهی می‌کنند. به عبارت دیگر، شخصیت، خصوصیات مستمری است که فرد از طریق آنها تعامل و سازگاری خود را با دیگران و محیط اجتماعی تنظیم می‌کند. یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خصوصیات شخصیتی آنان است. به نظر می‌رسد سبک‌های یادگیری و خصوصیات شخصیتی به‌طور پیچیده‌ای به هم مرتبط باشند هرچند که چگونگی تاثیر این دو عامل بر پیشرفت تحصیلی مبهم است (گادزلا، گوتری، گینتر و مدسن، ۱۹۹۷). تحقیقات نشان داده‌اند که میزان یادگیری فراگیران در یک موقعیت یکسان متفاوت است که شاید یکی از مهمترین دلایل آن سبک‌های متفاوت یادگیری فراگیران باشد. سبک یادگیری تعیین می‌کنند که در برخورد با یک موقعیت، فرد چه مدت، به چه چیز و به چه میزان توجه کند (این‌تویستل و پترسون؛ ۲۰۰۴ کلب و کلب، ۲۰۰۵، کوزنف نیکوف، ۲۰۰۷). شناسایی رفتارها و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان در مواجهه با تکالیف به منظور دستیابی به روش‌های مؤثر مطالعه و یادگیری آنها، می‌تواند بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دروس تأثیر بگذارد. در این باره، نقش سبک‌های یادگیری کلب در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان جایگاه ویژه‌ای دارد (آرسلن و همکاران، ۲۰۰۹) که این در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ناتوان یادگیری نقش بسزایی دارد. یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خصوصیات شخصیتی آنان است. یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش‌ها، واکنش‌های هیجانی، شیوه‌ها و سبک‌های یادگیری، سبک‌های شناختی و غیره با هم تفاوت‌هایی دارند که یادگیری و نحوه برخورد آنها با مسائل و مشکلات را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در پژوهش‌هایی که عملکرد تحصیلی را مورد مطالعه قرار دادند، همواره سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی به عنوان دو متغیر مهم گزارش شده‌اند (خنک جان، ۱۳۸۱). شاید یکی از دلایل تأثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان ناتوان یادگیری، شیوه‌های نادرست و به تبع آن سبک یادگیری نادرست آنها یا ویژگی مسلط شخصیتی آنان باشد، بنابراین در این پژوهش به دنبال شناسایی و مقایسه سبک‌های یادگیری، ویژگی شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عادی و ناتوان یادگیری هستیم. در این راستا هدف تحقیق حاضر پاسخگویی به این سؤال اصلی است که آیا شیوه‌های تدریس معلمان و سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد؟ همچنین از دیگر اهداف این تحقیق بررسی مقایسه شیوه‌های تدریس معلمان و سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری به منظور ارتقای سطح آموزش و یادگیری، تصریح آموزش و یادگیری، تسهیل نمودن آموزش و یادگیری، سرعت بخشیدن در امر تعلیم و تربیت و پیشبرد اهداف آموزش کودکان ناتوان در امر تعلیم و تربیت آنان می‌باشد.

---

1. Attention

2. Gadzla, Gvtry, Gyntr and Madsen

3. Entwistle, Peterson&kolb&Kozhevnikov

4. Arslan et al.

## ۲- ادبیات و مفاهیم تحقیق

### ۲-۱- اختلالات یادگیری

اختلال‌های یادگیری، ابتدا در دهه ۱۹۶۰ به عنوان جدیدترین حوزه فرعی در مبحث کودکان استثنایی وارد شده است. با وجود این، می‌توان آن را بزرگترین حوزه در بین این گروه از کودکان نیز به حساب آورد. تقریباً نیمی از همه کودکانی که در برنامه آموزش‌های ویژه از آنها ثبت نام به عمل می‌آید، دارای اختلال یادگیری می‌باشند (کرک و گالاگر، ترجمه جوادیان، ۱۳۸۰). اصطلاح ناتوانی‌های یادگیری دامنه و سیعی دارد که مشکلات زیر را شامل می‌شود: مشکلات زبان، ریاضیات و نوشتن؛ مشکلات بصری و ادراکی، مشکلات دقت<sup>۵</sup> یا مشکلات رفتاری. اما دقیقاً چه چیزهایی باعث ناتوانی یادگیری می‌شوند بعضی از محققان درحالیکه تلاش می‌کنند تعریف پزشکی یا خیلی علمی بیابند، توجه خود را بیشتر بر شناسایی وجه تمایز نیمرخ‌های عصب روان‌شناختی معطوف کرده‌اند (نگاه کنید به ورد، گلاتینگ و هت، ۱۹۹۹). افراد دیگری مانند محافظه‌کاران اجتماعی<sup>۶</sup> اظهار می‌دارند که این اصطلاح، برای تعریف فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان، نامناسب و ناکافیست، زیرا نمی‌تواند همه توانایی‌های و ناتوانی‌های کودک را در یک بافت معتبر لحاظ کرد (نگاه کنید به اوشیا، اوشیا و آگوزین<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸؛ به نقل از گورمن، ترجمه نریمانی و نورانی، ۱۳۸۱).

### ۲-۲- ناتوانی یادگیری

ناتوانی یادگیری نوعی اختلال عصبی است که یک یا چند فرآیند روانی اصلی در یادگیری یا حرف زدن یا نوشتن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ناتوانی ممکن است خودش را در یک توانایی ناقص در شنیدن، اندیشیدن، حرف زدن، خواندن، نوشتن، هجی کردن یا محاسبات ریاضی بروز دهد (خدایاری، ۱۳۸۷).

۲-۳- دانش‌آموزان عادی: دانش‌آموزانی که از بهره هوشی عادی برخوردارند و برای ادامه تحصیل و انجام مهارت‌های خواندن و نوشتن و ریاضیات نیازمند به دریافت آموزش‌های ویژه نیستند. (کلارک، ۲۰۱۶)

### ۲-۴- دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری

اصطلاح ناتوانی‌های یادگیری دامنه و سیعی دارد که مشکلات زیر را شامل می‌شود: مشکلات زبان، ریاضیات و نوشتن؛ مشکلات بصری و ادراکی، مشکلات دقت یا مشکلات رفتاری. اما دقیقاً چه چیزهایی باعث ناتوانی یادگیری می‌شوند بعضی از محققان درحالیکه تلاش می‌کنند تعریف پزشکی یا خیلی علمی بیابند، توجه خود را بیشتر بر شناسایی وجه تمایز نیمرخ‌های عصب روان‌شناختی معطوف کرده‌اند (نگاه کنید به ورد، گلاتینگ و هت، ۱۹۹۹).

### ۲-۵- سبک‌های یادگیری

سبک یادگیری یک رفتار عادی و متمایز برای کسب دانش، مهارت‌ها یا نگرش‌ها از طریق مطالعه یا تجربه می‌باشد و یا به عنوان شیوه‌ای است که فراگیران در یادگیری مطالب درسی خود به سایر شیوه‌ها ترجیح می‌دهند.

ویژگی‌های شخصیتی: شامل مجموعه‌ای مشخص از صفات هیجانی و رفتاری شخص در زندگی روزمره و در شرایط معمولی که نسبتاً ثابت و قابل پیش‌بینی هستند. دومین رویکرد مربوط به نگاهی است که در آن ویژگی‌های ذاتی یادگیرنده، از قبیل هوش

---

. Attention  
. Neuropsychological profiles  
. Word, Glutting & Hatt  
. Sociol constru etivists  
. Oshea, o, skea Algozzine

و شخصیت می‌تواند به صورت مستقیم و یا غیرمستقیم و از طریق سبک‌ها یادگیری را متأثر سازد (فارنهام، ۱۹۹۵؛ به نقل از خرمایی، ۱۳۸۵). شخصیت نیز احتمالاً حدود و مرزهایی را برای یادگیری ایجاد می‌کند که این حدود ممکن است با شرایط و خواسته‌های محیطی انطباق یابد. شخصیت مجموعه‌ای از صفات هیجانی و رفتاری است که فرد را در زندگی روزمره اش احاطه و همراهی می‌کند. به عبارت دیگر شخصیت، خصوصیات مستمری است که فرد از طریق آنها تعامل و سازگاری خود را با دیگران و محیط اجتماعی تنظیم می‌کند (آلبرت یو، مانیا جی، برگسیو سی، بوگتو اف، ۲۰۰۶). یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خصوصیات شخصیتی آنان است پنج بزرگ چارچوبی از ویژگی‌های شخصیتی (کاستا و مک گری، ۱۹۹۰) به عنوان یک مدل قاطع و صرفه‌جویانه برای درک رابطه بین شخصیت و رفتارهای مختلف تحصیلی است. نظریه‌ی پنج عاملی شخصیت که به پنج عامل بزرگ<sup>۳</sup> نیز معروف است از سوی دو روانشناس ساکن ایالات متحده به نام کاستا<sup>۴</sup> و مک کری<sup>۵</sup> در اواخر دهه‌ی ۸۰ میلادی ارائه شد و در اوایل دهه‌ی ۹۰ مورد ارزیابی مجدد قرار گرفت (هاردی و تی، ۲۰۰۷). پنج عامل اصلی یا بزرگ عبارتند از: نوروتیسیزم<sup>۶</sup> (N) که عصبیت یا بی‌ثباتی هیجانی نیز نامیده شده، برونگرایی<sup>۷</sup> (E)، باز بودن به تجربه<sup>۸</sup> (O)، توافق<sup>۹</sup> (A) وجدانی بودن (وظیفه‌شناسی) (C). پنج عاملی که در مطالعات انجام شده به وفور آمده‌اند، عبارتند از روان رنجورخویی، برونگرایی، گشودگی به تجربه، همسازی و وظیفه‌شناسی.

روان رنجورخویی به صورت یک تمایل کلی به داشتن حالت‌های عاطفی منفی، ایده‌های غیرمنطقی و درگیری با اعمال تکانشی تعریف می‌شود. برونگرایی به صورت یک تمایل کلی به ابراز وجود، پویا بودن و انجام اعمال اجتماعی تعریف می‌شود. این افراد هیجان‌پذیر، تحریک‌پذیر و خوش‌مشراب هستند. گشودگی نسبت به تجربیات با تمایل کلی به گسترش اطلاعات جدید، داشتن تفکر واگرا و ارزش‌های غیرمعمول تعریف می‌شود. همسازی، به صورت یک تمایل کلی به داشتن احساسات نوع دوستانه، اعتماد به دیگران و همراهی و موافقت با آنها تعریف می‌شود. در نهایت وظیفه‌شناسی، تمایل کلی به داشتن رفتار و شناخت هدفمند، اراده قوی و مصمم بودن تعریف می‌شود. بنابراین، انتظار می‌رود که افراد دارای ویژگی وجدانی بودن، برنامه‌ریزی دقیق باشند. لذا، به صورت فعال در برنامه‌های درسی شرکت کرده و موفقیت تحصیلی بالاتری خواهند داشت. به عبارت دیگر وظیفه‌شناسی و گشودگی عملکرد دوره، و خوشایندی، وظیفه‌شناسی و گشودگی را پیش بینی می‌کند. خصوصاً وقتی دانش‌آموزان دانشی را که قبلاً آندوخته‌اند در زندگی حقیقی به کار می‌برند. در مقابل روان رنجورخویی به صورت منفی با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد (چامارو، پرمویس، فورنهایم، ۲۰۰۳).

1 . Furnham	0
1 . Albert U, Mania G, Bergesio C, Bogetto F	
1 . Costa & McCrae	2
1 . Big Five	3
1 . Costa	4
1 . McCrae	5
1 . Neuroticism	6
1 . Extrovertism	7
1 . Open to Experience	8
1 . Agreement	9
2 . Conscientious	0
2 . Chamary, Prmvzys & Fvrnhaym	

## ۲-۶- تعاریف تدریس

از تدریس تعاریف مختلفی ارائه شده است. در بین عامه مردم تدریس با ابلاغ یا افاضه دانش یا مهارت هم خوان شده است و در بین خواص از تدریس تعاریف‌های دیگری ارائه می‌شود به عنوان مثال:

گیج<sup>۲</sup> تدریس را این‌گونه تعریف کرده است: هر فعالیتی از جانب یک فرد که به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌پذیرد (گیج ۱۳۷۴، ۱۲) لانجرن<sup>۳</sup> تدریس را فرآیند پیچیده و از قبل برنامه‌ریزی شده‌ای می‌داند که توسط معلم در کلاس درس اجرا می‌شود و هدف عمده‌اش ایجاد درگیری و تعامل ذهنی یادگیرنده با مطالب یادگرفتنی است (نصر اصفهانی ۱۳۷۱، ۱۳۶). کلوتر<sup>۴</sup> (۱۹۸۵، ۱۷) تدریس را فعالیت بین‌الاشخاصی که معطوف به یادگیری است و توسط یک یا چند نفر به انجام می‌رسد دانسته است. «تدریس عبارت است از تعامل متقابل معلم و شاگرد براساس طراحی منظم و هدف‌دار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد» (شعبانی ۱۳۸۲، ۱۱۵) رابرتسون<sup>۵</sup> (۱۹۸۷، ۱۸-۱۵) از تدریس به عنوان فعالیتی تعهدآور همراه با قصدی که موجب یادگیری در دیگری می‌شود یاد کرده است. جنر<sup>۶</sup> (۱۹۹۸، ۱۵-۱۰) اذعان دارد که تدریس عبارت از فراهم کردن فرصت‌هایی که یادگیری را

## ۲-۷- پیشینه تحقیقات انجام شده

فیشر و همکاران (۲۰۲۲) در تحقیقی، یادگیری مشارکتی را در پیشرفت تحصیلی، انگیزش و نگرش دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان آموزش دیده به این روش در مقایسه با گروه گواه نمرات بهتری کسب کرده‌اند. گابلیز (۲۰۲۱) تأثیر یادگیری مشارکتی را روی ۲۲۶ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان، که در گروه‌هایی با ساختاریابی مشارکتی کار می‌کردند، مورد مطالعه قرار داد. نتایج نشان داد که در گروه با ساختار، دانش‌آموزان همبستگی گروهی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی قوی‌تری در آموزش همدیگر نسبت به همسالان خود در گروه‌های بی‌ساختار نشان دادند. وینستون (۲۰۲۰) در پژوهشی که با عنوان تأثیرات یادگیری مشارکتی روی پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان پایه پنجم در فرهنگ‌های مختلف ایالات متحده آمریکا انجام داد، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی روی نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی و پیشرفت تحصیلی آنان در این درس می‌گذارد. حسین‌زاده کلسری و همکاران (۱۴۰۱) تحقیقی با عنوان مقایسه سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، نقص توجه/ بیش‌فعالی و بهنجار انجام دادند. نتایج با استفاده از آزمون کروسکال والیس و یومن ویتنی تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، نقص توجه/ بیش‌فعالی و بهنجار در زمینه سبک‌های یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0.001$ )؛ دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مشاهده تأملی و سبک یادگیری واگرا میانگین بیشتری نسبت به دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی و بهنجار کسب کردند. در حالی که دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه / بیش‌فعالی در آزمایشگری فعال و سبک یادگیری انطباق‌یابنده از دو گروه دیگر نمره بیشتری کسب کردند. دانش‌آموزان بهنجار نیز در مفهوم‌سازی انتزاعی و سبک یادگیری همگرا میانگین بیشتری به دست آوردند. آشوری و همکاران (۱۴۰۱) تحقیقی با عنوان مقایسه تأثیر روش تدریس نوین با روش تدریس سنتی بر یادگیری دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان شهرستان شاهرود انجام دادند. با توجه به تحلیل به دست آمده روش تدریس نوین تأثیر بهتری را در یادگیری دانش‌آموزان نسبت به روش تدریس سنتی داشته است، بنابراین استفاده از روش تدریس نوین یا روش تدریس ترکیبی

2 . Gaje	2
2 . Lanjrn	3
2 . Klvsr	4
2 . Robertson	5
2 . Jenner	6

نسبت به روش تدریس سنتی در یادگیری دانش‌آموزان تاثیر بیشتری دارد و معلمانی که روش تدریس نوین را اثربخش‌تر میدانند بیشتر از معلمانی هستند که چنین نظری ندارند.

### ۳- روش تحقیق

پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی و میدانی است و از آنجایی که هدف ما یافتن وجود ارتباط علی میان شیوه‌های تدریس معلمان و سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری بود و در یک مقطع زمانی مشخص مورد مقایسه قرار گرفته‌اند، از این رو به روش علی پس از رویداد و از نوع مقطعی-مقایسه‌ای انجام شده است. از این رو روش تحقیق علی-مقایسه‌ای از نوع مورد شاهدهی است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری مدارس تهران می‌باشد. برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه استفاده شده است که عبارتند از: پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی: ابعاد شخصیتی نمونه‌ها با استفاده از پرسشنامه (NEO-FFI) کوتاه (۶۰ سوالی) مورد ارزیابی قرار گرفت. این پرسشنامه پنج عامل روان رنجورخویی (N)، برونگرایی (E)، باز بودن (O) توافق (A) وجدانی بودن (C) و را می‌سنجد. این پرسشنامه برای به‌دست آوردن اندازه‌ی مختصر و مفیدی از پنج فاکتور بنیادی شخصیت ساخته شده توسط کاستا و مک‌کری (۱۹۹۰) تهیه گردید. پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب: به منظور سنجش سبک‌های یادگیری از پرسشنامه سبک یادگیری کلب (۱۹۸۵) استفاده شد. این سیاهه یک مقیاس خود گزارشی است که شامل ۱۲ سوال چهار بخشی می‌باشد که هر کدام از بخش‌ها یکی از انواع چهارگانه شیوه‌های یادگیری را می‌سنجد. مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت (۱-۴) بوده که نمره ۴ بیانگر مطابقت کامل شیوه یادگیری با پاسخ پیشنهادی و نمره ۱ بیانگر تطابق خیلی کم است. از جمع هر کدام از این شیوه‌های یادگیری در دوازده سوال پرسشنامه، چهار نمره به دست می‌آید که حداکثر ۴۸ و حداقل ۱۲ می‌تواند باشد. پرسشنامه سبک تدریس گراشا (۱۹۹۶) دارای ۴۰ سوال و ۵ خرده مقیاس شامل سبک خبره (۸ سوال)، سبک آمرانه (۸ سوال)، سبک مدل فردی (۸ سوال)، سبک تسهیل کننده (۸ سوال) و سبک وکالتی (۸ سوال) می‌باشد که توسط گراشا (۱۹۹۶)، بر اساس طیف ۵ گزینه ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده است. در این تحقیق، روش نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند است. حجم نمونه در این تحقیق ۱۸۰ دانش‌آموز ناتوان یادگیری می‌باشد. الف) در بخش توصیفی اطلاعات شامل ترسیم جداول و نمودارها، شاخص‌های گرایش مرکزی (نما، میانه، میانگین). ب) در بخش استنباطی به منظور آزمون فرضیه‌های این پژوهش از تحلیل واریانس چندمتغیره و تک متغیره استفاده خواهد شد که به‌وسیله نرم‌افزار SPSS25 محاسبات انجام خواهد پذیرفت.

### ۴- تجزیه و تحلیل داده‌ها

#### ۴-۱- آمار توصیفی

قبل از تحلیل داده‌ها لازم است با استفاده از شاخص‌های پراکندگی و شاخص‌های مرکزی به‌عنوان دو رکن آمار توصیفی به بررسی چگونگی توزیع متغیرها پرداخته شود. نتایج مربوط به آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۴-۱ آورده شده است. گفتنی است، به منظور کسب نتایج بهتر، داده‌های اولیه همگن شده و مشاهدات پرت شناسایی و حذف شدند. اختلاف میان حداکثر و حداقل داده‌ها بیانگر دامنه مناسب برای استفاده از متغیرهاست. مقدار مناسب انحراف معیار داده‌ها نشان‌دهنده انسجام مناسب داده‌های نمونه انتخابی می‌باشد. فاصله اندک میانگین و میانه متغیرها نشان‌دهنده برخوردار بودن آنها از توزیع نرمال است. منظور از میانگین ارائه شده میانگین مشاهدات می‌باشد که به‌دست آمده است و منظور از حداقل مشاهده کمترین مقدار به‌دست آمده است و منظور از حداکثر مشاهده بیشترین مقدار به‌دست آمده می‌باشد و انحراف معیار نیز نشان‌دهنده انحرافات مشاهدات است که از واریانس گیری به‌دست آمده است. نتایج در جدول زیر ارائه شده اند.

جدول ۴-۱- یافته‌های توصیفی

متغیرها	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	واریانس
سبک‌های تصمیم‌گیری	۱۸۰	۲	۴	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
تجربه عینی	۱۸۰	۲	۴	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
مشاهده تاملی	۱۸۰	۱	۴	۳	۱,۴۱	۲
مفهوم سازی انتزاعی	۱۸۰	۳	۴	۲	۱,۷۸	۳,۲۰
آزمایشگری فعال	۱۸۰	۲	۴	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
شیوه‌های اکتساب	۱۸۰	۲	۴	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
تجربه و عمل‌گرایی	۱۸۰	۳	۵	۴	۱,۷۸	۳,۲۰
ویژگی‌های شخصیتی	۱۸۰	۳	۵	۴	۱,۷۸	۳,۲۰
روان‌رنجوری	۱۸۰	۲	۵	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
برونگرایی	۱۸۰	۲	۵	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
بازبودن	۱۸۰	۲	۵	۳	۱,۴۱	۲
توافق	۱۸۰	۱	۵	۲	۱,۷۸	۳,۲۰
وجدانی بودن	۱۸۰	۲	۵	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
سبک‌های تدریس	۱۸۰	۲	۵	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
سبک خبره	۱۸۰	۳	۵	۴	۱,۷۸	۳,۲۰
سبک آمرانه	۱۸۰	۳	۵	۴	۱,۷۸	۳,۲۰
مدل فردی	۱۸۰	۲	۵	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
تسهیل کننده	۱۸۰	۳	۵	۲,۵	۱,۵	۲,۲۵
وکالتی	۱۸۰	۴	۵	۳	۱,۴۱	۲

#### ۲-۴-آزمون نرمال بودن داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها پس از مشخص شدن اینکه بایستی از آزمون پارامتریک استفاده کنیم (پیش شرط لازم برای استفاده از آزمون پارامتریک، توزیع نرمال بودن متغیرهاست که از طریق قضیه حد مرکزی یا آزمون کلموگروف اسمیرنوف به دست می‌آید، پیوسته بودن داده که از طریق شبه فاصله ای بودن مقیاس قابل ردیابی و تفسیر است، و برابری واریانس‌ها می‌باشد)، و پس از مشخص نوع فرضیه‌ها که از نوع رابطه ای می‌باشد و با توجه به اینکه تعداد متغیرهای موجود بیش از دو تا می‌باشد، قبل از آن نتایج نرمال بودن توزیع را بوسیله آزمون کلموگروف اسمیرنوف به دست می‌آوریم که با توجه به خطای اندازه گیری بالاتر از ۰/۰۵، توزیع نرمال حاصل می‌شود. که با توجه به این که مقدرا فوق بیشتر از ۰,۰۵ بوده است (۰,۲۰۰) بنابراین داده‌ها از توزیع نرمال پیروی می‌نمایند.

جدول ۲-۴- بررسی نرمال بودن داده‌ها

	کلموگروف اسمیرنوف		
	آماره	تعداد	سطح معناداری
مشاهدات	۰/۳۶۰	۱۸۰	۰/۲۰۰ (**)

## ۳-۴- بررسی فرضیه‌های پژوهشی

فرضیه اول: بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری تجربه عینی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد.

با توجه به یافته‌های جدول ۳-۴ می‌توان بیان داشت که مقادیر  $F$  و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ نشان می‌دهد بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری تجربه عینی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد و فرضیه اول مورد تایید است.

## جدول ۳-۴- فرضیه اول

متغیرها	روان‌رنجوری			برونگرایی			مدل فردی			تسهیل کننده			وکالتی		
	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
سبک خیره	۳۴۴۴	۱۲,۳۴	۰,۰۰۰	۶۵۱۲	۲۴,۳۵	۰,۰۰۱	۲۴۴۴	۱۲,۸۷	۰,۰۰۳	۱۲۱۳	۱۱,۲۳	۰,۰۰۰	۱۲۷۱	۱۲,۳۴	۰,۰۰۰
سبک آمرانه	۲۴۴۴	۱۱,۲۵	۰,۰۰۰	۷۱۲۱	۲۱,۲۳	۰,۰۰۰	۲۱۵۴	۱۴,۵۵	۰,۰۰۰	۱۴۳۵	۱۴,۵۴	۰,۰۰۰	۲۱۶۱	۱۰,۳۶	۰,۰۰۰
مدل فردی	۲۱۵۶	۱۰,۶۶	۰,۰۰۳	۴۱۳۵	۲۰,۵۴	۰,۰۰۰	۲۴۵۴	۱۱,۲۷	۰,۰۰۰	۱۲۱۵	۱۲,۱۷	۰,۰۰۲	۱۵۶۵	۲۱,۳۱	۰,۰۰۱
تسهیل کننده	۱۲۱۶	۲۱,۳۴	۰,۰۰۰	۱۷۶۲	۲۱,۳۵	۰,۰۰۰	۲۸۷۲	۱۴,۳۵	۰,۰۰۲	۲۶۵۱	۱۱,۲۷	۰,۰۰۰	۱۲۷۶	۱۱,۳۴	۰,۰۰۰
وکالتی	۲۶۶۵	۱۰,۲۶	۰,۰۰۰	۳۱۶۵	۲۲,۶۰	۰,۰۰۰	۲۳۱۲	۱۱,۲۹	۰,۰۰۰	۱۲۱۹	۱۹,۳۶	۰,۰۰۰	۱۰۲۱	۱۱,۲۰	۰,۰۰۳
تجربه عینی	۲۱۴۳	۹,۱۱	۰,۰۰۰	۲۱۴۴	۲۱,۲۳	۰,۰۰۴	۲۶۵۶	۱۰,۵۵	۰,۰۰۰	۲۲۷۳	۱۱,۲۴	۰,۰۰۰	۱۱۱۲	۹,۴۵	۰,۰۰۰

فرضیه دوم: بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری مشاهده تاملی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد. با توجه به یافته‌های جدول ۴-۴ می‌توان بیان داشت که مقادیر  $F$  و سطح معناداری کمتر از ۰,۰۵ نشان می‌دهد بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری مشاهده تاملی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد و فرضیه دوم مورد تایید است.

## جدول ۴-۴- فرضیه دوم

متغیرها	روان‌رنجوری			برونگرایی			مدل فردی			تسهیل کننده			وکالتی		
	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
سبک خیره	۲۱۴۴	۱۲,۱۰	۰,۰۰۰	۵۴۵۵	۲۴,۳۵	۰,۰۰۰	۳۲۴۳	۱۱,۱۶	۰,۰۰۱	۱۱۴۵	۱۱,۱۱	۰,۰۰۱	۱۳۲۴	۱۲,۱۱	۰,۰۰۱
سبک آمرانه	۲۱۵۴	۱۱,۵۴	۰,۰۰۰	۳۲۴۴	۲۱,۲۳	۰,۰۰۲	۴۳۲۳	۱۴,۱۱	۰,۰۰۰	۳۲۴۳	۱۴,۷۶	۰,۰۰۰	۳۴۳۳	۱۰,۴۱	۰,۰۰۰
مدل فردی	۱۲۱۵	۱۰,۴۳	۰,۰۰۳	۴۶۳۴	۲۰,۵۴	۰,۰۰۰	۴۵۳۳	۱۱,۱۷	۰,۰۰۱	۴۳۵۴	۱۲,۱۲	۰,۰۰۱	۱۲۱۳	۲۱,۱۱	۰,۰۰۲
تسهیل کننده	۱۴۵۶	۲۱,۲۷	۰,۰۰۰	۲۳۱۱	۲۱,۳۵	۰,۰۰۱	۲۱۵۶	۱۴,۶۶	۰,۰۰۱	۴۱۲۱	۱۱,۱۷	۰,۰۰۰	۱۵۴۶	۱۱,۵۵	۰,۰۰۰
وکالتی	۲۲۱۴	۱۰,۴۳	۰,۰۰۰	۴۱۲۱	۲۲,۶۰	۰,۰۰۰	۲۱۴۵	۱۱,۱۱	۰,۰۰۰	۱۱۱۴	۱۱,۲۱	۰,۰۰۰	۱۲۱۲	۷,۲۲	۰,۰۰۲
مشاهده تاملی	۳۴۴۳	۹,۱۰	۰,۰۰۰	۲۳۴۵	۲۱,۲۳	۰,۰۰۱	۴۱۱۰	۱۰,۴۳	۰,۰۰۰	۲۱۵۴	۱۱,۶۶	۰,۰۰۱	۲۱۴۳	۱۱,۱۴	۰,۰۰۰



فرضیه سوم: بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری مفهوم سازی انتزاعی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد. با توجه به یافته‌های جدول ۴-۵ می‌توان بیان داشت که مقادیر F و سطح معناداری کمتر از ۰,۰۵ نشان می‌دهد بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری مفهوم سازی انتزاعی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد و فرضیه سوم مورد تایید است.

جدول ۴-۵-فرضیه سوم

متغیرها	روان‌رنجوری			برونگرایی			مدل فردی			تسهیل کننده			وکالتی		
	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
سبک خیره	۳۴۳۴	۱۲,۱۵	۰,۰۰۱	۴۳۵۵	۱۲,۲۴	۰,۰۰۰	۱۲۱۳	۱۲,۱۱	۰,۰۰۱	۳۴۳۳	۱۲,۴۳	۰,۰۰۰	۲۴۳۴	۱۲,۵۶	۰,۰۰۰
سبک آمرانه	۱۲۱۶	۱۱,۴۵	۰,۰۰۰	۴۵۴۴	۱۵,۴۵	۰,۰۰۲	۱۲۱۴	۱۷,۲۱	۰,۰۰۰	۲۱۲۱	۱۲,۴۵	۰,۰۰۰	۱۲۱۴	۱۱,۲۱	۰,۰۰۰
مدل فردی	۱۷۶۶	۱۴,۵۵	۰,۰۰۰	۲۱۳۳	۱۲,۳۷	۰,۰۰۰	۳۴۵۵	۱۱,۲۱	۰,۰۰۱	۵۴۵۴	۱۰,۷۷	۰,۰۰۲	۳۴۳۳	۲۱,۷۷	۰,۰۰۱
تسهیل کننده	۱۲۴۴	۱۲,۹۸	۰,۰۰۰	۱۳۲۴	۱۱,۲۸	۰,۰۰۱	۲۱۲۲	۱۲,۳۴	۰,۰۰۱	۱۱۲۵	۲۱,۱۷	۰,۰۰۰	۲۱۲۱	۱۱,۲۱	۰,۰۰۰
وکالتی	۶۳۲۴	۱۱,۲۱	۰,۰۰۰	۱۲۱۵	۱۵,۴۶	۰,۰۰۰	۴۳۴۴	۱۱,۱۹	۰,۰۰۰	۳۳۲۱	۱۱,۱۵	۰,۰۰۰	۱۶۵۶	۱۶,۳۵	۰,۰۰۲
مشاهده تاملی	۲۳۱۲	۱۱,۹۰	۰,۰۰۱	۲۱۵۵	۱۱,۸۷	۰,۰۰۱	۲۱۴۴	۱۰,۲۱	۰,۰۰۰	۲۱۴۵	۱۱,۲۱	۰,۰۰۱	۲۳۴۴	۱۰,۲۱	۰,۰۰۰

فرضیه چهارم: بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری آزمایشگری فعال با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد.

با توجه به یافته‌های جدول ۴-۶ می‌توان بیان داشت که مقادیر F و سطح معناداری کمتر از ۰,۰۵ نشان می‌دهد بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری آزمایشگری فعال با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد و فرضیه چهارم مورد تایید است.

جدول ۴-۶-فرضیه چهارم

متغیرها	روان‌رنجوری			برونگرایی			مدل فردی			تسهیل کننده			وکالتی		
	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
سبک خیره	۱۲۱۱	۱۶,۲۱	۰,۰۰۰	۴۳۵۴	۲۴,۱۲	۰,۰۰۱	۴۵۳۵	۱۲,۱۱	۰,۰۰۰	۲۱۲۲	۱۱,۱۷	۰,۰۰۱	۲۳۲۴	۱۲,۱۵	۰,۰۰۱
سبک آمرانه	۱۳۴۳	۱۵,۲۱	۰,۰۰۰	۴۱۲۱	۲۱,۵۴	۰,۰۰۲	۲۱۳۲	۲۱,۱۱	۰,۰۰۰	۴۳۵۴	۱۴,۲۲	۰,۰۰۰	۲۱۳۴	۱۰,۵۶	۰,۰۰۰
مدل فردی	۱۱۵۸	۱۷,۲۱	۰,۰۰۳	۳۵۴۶	۲۰,۲۱	۰,۰۰۰	۲۱۳۴	۱۱,۴۵	۰,۰۰۲	۱۲۱۴	۱۲,۱۷	۰,۰۰۱	۴۵۴۴	۲۱,۴۵	۰,۰۰۰
تسهیل کننده	۲۶۵۶	۱۱,۳۴	۰,۰۰۰	۲۱۳۲	۱۴,۲۱	۰,۰۰۱	۴۳۵۴	۱۴,۳۳	۰,۰۰۱	۱۵۶۵	۱۱,۱۹	۰,۰۰۰	۲۳۲۲	۱۱,۲۱	۰,۰۰۰
وکالتی	۱۲۱۲	۷,۱۲	۰,۰۰۰	۲۴۵۴	۱۵,۲۳	۰,۰۰۰	۲۱۳۲	۱۱,۱۶	۰,۰۰۰	۲۱۳۴	۱۱,۵۵	۰,۰۰۰	۳۴۳۴	۶,۱۵	۰,۰۰۰
مشاهده تاملی	۱۵۶۵	۱۶,۱۰	۰,۰۰۰	۲۱۳۳	۱۱,۲۱	۰,۰۰۱	۲۱۳۲	۱۰,۱۹	۰,۰۰۰	۳۴۳۴	۱۱,۲۱	۰,۰۰۱	۲۱۳۴	۲۱,۱۴	۰,۰۰۰

**۵- بحث و نتیجه گیری**

فرضیه اول: بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری تجربه عینی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد. با توجه به یافته‌ها می‌توان بیان داشت که مقادیر  $F$  و سطح معناداری کمتر از  $0,05$  نشان می‌دهد بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری تجربه عینی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد و فرضیه اول مورد تایید است. شخصیت نیز احتمالاً حدود و مرزهایی برای نوع یادگیری ایجاد می‌کند که این حدود ممکن است با شرایط و خواسته‌های محیطی انطباق یابد. شخصیت مجموعه‌ای از صفات هیجانی و رفتاری است که فرد را در زندگی روزمره-اش احاطه و همراهی می‌کنند. به عبارت دیگر، شخصیت، خصوصیات مستمری است که فرد از طریق آنها تعامل و سازگاری خود را با دیگران و محیط اجتماعی تنظیم می‌کند (آلبرت یو، مانیا جی، برگسیو سی، بوگتو اف، ۲۰۰۶). یکی دیگر از عوامل تأثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خصوصیات شخصیتی آنان است پنج بزرگ چارچوبی از ویژگی‌های شخصیتی (کاستا و مک گری، ۱۹۹۰) به عنوان یک مدل قاطع و صرفه جویانه برای درک رابطه بین شخصیت و رفتارهای مختلف تحصیلی است. پنج عاملی که در مطالعات انجام شده به وفور آمده‌اند، عبارتند از روان رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، همسازی و وظیفه‌شناسی. روان‌نژندی، به صورت یک تمایل کلی به داشتن حالت‌های عاطفی منفی، ایده‌های غیرمنطقی و درگیری با اعمال تکانشی تعریف می‌شود. برون‌گرایی، به صورت یک تمایل کلی به ابراز وجود، پویا بودن و انجام اعمال اجتماعی تعریف می‌شود این افراد هیجان‌پذیر، تحریک‌پذیر و خوش مشرب هستند. گشودگی نسبت به تجربیات با تمایل کلی به گسترش اطلاعات جدید، داشتن تفکر واگرا و ارزش‌های غیرمعمول تعریف می‌شود. همسازی، به صورت یک تمایل کلی به داشتن احساسات نوع دوستانه، اعتماد به دیگران و همراهی و موافقت با آنها تعریف می‌شود. در نهایت وظیفه‌شناسی، تمایل کلی به داشتن رفتار و شناخت هدفمند، اراده قوی و مصمم بودن تعریف می‌شود. به عبارت دیگر وظیفه‌شناسی و گشودگی عملکرد دوره، و خوشایندی، وظیفه‌شناسی و گشودگی را پیش بینی می‌کند. خصوصاً وقتی دانش‌آموزان دانشی را که قبلاً آندوخته‌اند در زندگی حقیقی به کار می‌برند. در مقابل روان رنجورخویی به صورت منفی با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. علاوه بر پنج بزرگ خصوصیات دیگری از قبیل شجاعت یا پشتکار هم پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی هستند (چامارو، پرموزیس، فورنهایم، ۲۰۰۳).

فرضیه دوم: بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری مشاهده تاملی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد.

با توجه به یافته‌ها می‌توان بیان داشت که مقادیر  $F$  و سطح معناداری کمتر از  $0,05$  نشان می‌دهد بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری مشاهده تاملی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد و فرضیه دوم مورد تایید است. تحقیقات نشان داده اند که میزان یادگیری فراگیران در یک موقعیت یکسان متفاوت است که شاید یکی از مهمترین دلایل آن سبک‌های متفاوت یادگیری فراگیران باشد. سبک یادگیری تعیین می‌کنند که در برخورد با یک موقعیت، فرد چه مدت، به چه چیز و به چه میزان توجه کند (اینتویستل و پترسون؛ ۲۰۰۴ کلب و کلب، ۲۰۰۵، کوزنف نیکوف، ۲۰۰۷). شناسایی رفتارها و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان در مواجهه با تکالیف به منظور دستیابی به روش‌های مؤثر مطالعه و یادگیری آنها، می‌تواند بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دروس تأثیر بگذارد. در این باره، نقش سبک‌های یادگیری کلب در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان جایگاه ویژه‌ای دارد (آرسلن و همکاران، ۲۰۰۹) که این در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ناتوان یادگیری نقش بسزایی دارد.

یکی دیگر از عوامل تأثیر-گذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خصوصیات شخصیتی آنان است. برای مثال وظیفه‌شناسی

همواره به عنوان یک پیش-بینی کننده عملکرد ظاهر می-شود (چامارو، پرموزیس، فورنهایم، ۲۰۰۳). پنج بزرگ را برای پیش-بینی نتایج آموزشی مختلف کشف کرده-اند. به-عبارت دیگر وظیفه-شناسی و گشودگی عملکرد دوره، خوشایندی، وظیفه-شناسی و گشودگی را پیش-بینی می-کند. خصوصاً وقتی دانشجویان دانشی را که قبلاً اندوخته-اند در زندگی حقیقی به کار می-برند (فراسیدس، وودفیلد و پروپات، ۲۰۰۹). در مقابل روان رنجورخویی یا ناپایداری عاطفی به صورت منفی با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. علاوه بر پنج بزرگ خصوصیات دیگری از قبیل شجاعت یا پشتکار هم پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی هستند (چامارو، پرموزیس، فورنهایم، ۲۰۰۳). یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش ها، واکنش‌های هیجانی، شیوه-ها و سبک-های یادگیری، سبک-های شناختی و غیره با هم تفاوت-هایی دارند که یادگیری و نحوه برخورد آن‌ها با مسائل و مشکلات را تحت تأثیر قرار می-دهد. در پژوهش-هایی که عملکرد تحصیلی را مورد مطالعه قرار دادند، همواره سبک-های یادگیری و ویژگی-های شخصیتی به عنوان دو متغیر مهم گزارش شده-اند (خنک جان، ۱۳۸۱).

فرضیه سوم: بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری مفهوم سازی انتزاعی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد.

با توجه به یافته‌ها می‌توان بیان داشت که مقادیر  $F$  و سطح معناداری کمتر از ۰,۰۵ نشان می‌دهد بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری مفهوم سازی انتزاعی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد و فرضیه سوم مورد تایید است. بسیاری معتقدند که سبک‌های یادگیری بر خود یادگیری تاثیر می‌گذارند. اگر چه اصطلاح سبک‌های یادگیری به طرق مختلف تعریف می‌شود و تعاریف گوناگونی دارد و لیکن عمده‌تاً همه تعاریف بر این نکته تاکید می‌ورزند که سبک‌های یادگیری شامل باورها، اعتقادات و رجحانها و رفتارهایی می‌باشد که افراد به کار می‌برند تا در یک موقعیت معینی به یادگیری خود کمک کنند. اصطلاح سبک‌های یادگیری کاملاً جدید است. نتایج مطالعات نشان می‌دهد افراد در چگونگی گرایش به یک تکلیف متفاوتند و این تفاوتها صرفاً ناشی از هوش و یا قابلیت‌های اجتماعی نیست. « این سبکها روشهای ترمیمی برای پردازش و سازماندهی اطلاعات و پاسخدهی به محرکهای محیطی است.» (شوئل، ۱۹۸۱، ص 46، به نقل از نوروزی، ۱۳۸۲) برای مثال افراد خاصی به بیشتر موقعیتهای به سرعت پاسخ می‌دهند و افرادی دیگر به طور آهسته و تاملی، با وجود این که ممکن است هر دو گروه اطلاعات و دانش یکسانی در ارتباط با آن تکلیف داشته باشند. در حالی که تحقیقات در مورد کاربردهای آموزشی هنوز هم در مراحل اولیه خود باقی مانده است، شواهد به دست آمده از تحقیقات گوناگون نشان میدهند که دقت نظر در مورد سبک‌های یادگیری ممکن است در ارتباط با موضوعات متنوع آموزشی سودمند باشد. از این رو، مطالعات در مورد سبک‌های یادگیری و ارتباط با یادگیری، بخش عظیمی از روانشناسی امروز را به خود اختصاص داده است. چون سبک یادگیری از نظر دکتر سیف همان ترجیحات فرد هستند و بنابراین او هم از سبک یادگیری یا ترجیح یادگیری به صورت معادل استفاده می‌کند. روشهای انفرادی مورد استفاده یادگیرنده برای پردازش اطلاعات در یادگیری مفاهیم تازه استراتژی هر فرد برای کسب معلومات یا شیوه‌ی خاص افراد برای دریافت، نگهداری و یادآوری آموخته‌ها تفاوت سبک یادگیری با توانایی هوش و استعداد توانایی هستند اما سبک یادگیری توانایی نیست.

فرضیه چهارم: بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری آزمایشگری فعال با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد.

با توجه به یافته‌ها می‌توان بیان داشت که مقادیر  $F$  و سطح معناداری کمتر از ۰,۰۵ نشان می‌دهد بین شیوه‌های تدریس معلمان و سبک یادگیری آزمایشگری فعال با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری تفاوت وجود دارد و فرضیه چهارم مورد

تایید است. مطالعات با ارزشی را ویتکن و همکارانش در طول سال ۱۹۷۱ انجام داده اند. بر طبق این مطالعات، یادگیرندگان برای روبروشدن با عوامل محیطی خود سبکهای حسی را بر می گزینند. به عنوان نمونه، درک انسان وابسته به زمینه تحت تاثیر شرایط اطراف او و درک انسان مستقل از زمینه جدا یا مجزا از اطرافش شکل می گیرد. ویتکن و همکارانش در همان سال ۱۹۷۱ آزمونی را تهیه کردند که با آن میتوان افراد وابسته به زمینه و مستقل از زمینه را از یکدیگر تشخیص داد. این آزمون آزمون اشکال نهفته نام دارد. کار ویتکن که بر اساس ۳۵ سال پژوهش روی تقریباً ۲۰۰۰ موضوع شکل گرفته به این منظور است که پژوهشگران آموزش و پرورش درباره آزمون اشکال نهفته آگاهی پیدا کنند و بدانند که این آزمون بر مبنای پژوهشهای روانشناسی برای اجرای امور آموزشی تهیه شده است. گرتی (۲۰۱۰) معتقد است؛ این گونه تفاوتهای فردی ویژگیها و رفتارهای درونی به عنوان مبنای برای سبک های مختلف یادگیری به کار گرفته می شوند. آگاهی از چنین تفاوتهایی میتواند کار مربیان آموزش و پرورش را در ارتباط با یادگیرندگان و ساختارهای وظایف یادگیری و محیط آسان سازد. به نظر می رسد که بهترین زمان برای استفاده آزمون اشکال نهفته وقتی است که یک متخصص آموزش و پرورش سعی در اندازه گیری سبک مستقل از زمینه را در یک متن دارد و می خواهد بداند تا چه حد یک فرد میتواند حواس پرتی هایی را که اشخاص دیگر از طریق اطلاعات به او ارائه داده اند نادیده بگیرد. (نوروزی، ۱۳۸۲). ر اساس نظر کلب در توصیف یادگیرنده کامل می گوید یادگیرنده کامل کسی است که در برخورد با جهان و تجارب خود بسیار انعطاف پذیر و نسبیست گرا است، و به راحتی می تواند تعارضهای دیالکتیکی میان چهار شیوه یا مرحله اصلی یادگیری یعنی تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم سازی انتزاعی، و آزمایشگری فعال را از راه ادغام آنها با یکدیگر حل کند. کلب بیان می کند هر یک از سبکهای فوق دارای نقاط قوت و ضعف خاص خود می باشند که تکیه به یک سبک خاص و چشم پوشی از سبکهای دیگر یادگیرنده را در ناکامی جدی قرار خواهد داد، بنابراین معلمان باید شرایطی را فراهم نمایند که اولاً هر یک از یادگیرندگان بتوانند چهار مرحله یادگیری را با موفقیت طی نمایند و هر یک از آنها ضمن دارا بودن خصوصیات یکی از سبک ها از مهارت ها و توانمندیهای سایر سبک ها نیز غافل نمانند. معلمان باید روشهای ارتباطی و آموزشی خود را تا آنجا که ممکن است با سبکهای یادگیری و تفکر فراگیران وفق دهند تا یادگیری هرچه بهتر و عمیق تر صورت گیرد. معلمان می توانند با استفاده از روشهای ارزیابی متفاوت سبکهای یادگیری متفاوت دانش آموزان را در نظر بگیرند، همچنین استفاده از عوامل محیطی به شکل مطلوب در راستای یادگیری فردی و حذف عوامل نامناسب را سبب شود

#### منابع

- احدی، حسن؛ کاکاوند، علیرضا، ۱۳۸۲، اختلالهای یادگیری از نظریه تا عمل، تهران: نشر ارسباران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۶). مهارت های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب انسانی دانشگاه ها.
- شعبانی، حسن. (۱۳۷۱). مهارت های آموزشی و پرورشی (روش و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- گوین، شارون. (۱۳۹۲). یادگیری اثربخش کتابخانه رشد. تهران: دفتر انتشارات تکنولوژی آموزشی تهران.
- گیج، ان ال. (۱۳۷۴). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات مدرسه.
- مرعشی، غزاله. (۱۳۸۷). روش های نوین تدریس. قابل دسترسی در تاریخ ۹۳/۱۲/۱۸ در وب. سایت [www.zibaweb.com](http://www.zibaweb.com)
- موسی پور، نعمت اله. (۱۳۸۳). مفهوم تدریس و پرسش های اساسی آن. دوره ۱، شماره ۱، صص ۵۱-۴۱.
- موسوی، فرانک، حسینی، سیده ندا. (۱۳۹۱). طراحی آموزشی. کرمانشاه: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه.
- Amidon E, Hunter E. *Improving Teaching: The Analysis of Classroom Verbal Interaction*. New York: Holt, Rinehart and Winstin; 1967.
- Cruickshank, D. R.; Jenkins, D. B. & Metcalf, K. K. (2009). *The act of teaching (5<sup>th</sup> edition)*. Higher Education. McGraw-Hill. 1-20.

- Daniel D. Reynolds D. *effective teaching: evidence and Practice* 3 ED. Los Angples:Sage: 2011.
- Digby , P.W., Poonyakanok, P & Thisayakorn, N. (1998). *Student evaluation of teacher performance, Some initial reaserch findings from Thiland.Teaching & teacher rvaluation*, 2(2).
- Eisner, Eliot, *Educational Imagination* : New York: Macmillan; 1979,pp.175-176.
- Elvin & Chanmdes. (1997), *Evaluation of learning in science. In B. Bloom. J.Hastings, and Madaus (eds). Handbook for formative and summative Evaluation of student learning* New York:Mc Graw Hill.
- Grossman, P. (1995). *Teachers, Knowledge. In L. Anderson (Ed.) International Encyclopedia of Teaching and teacher Education* (2nd edition). Tarry town, NY: Elsevier Science. 21-24.
- Gage NL. *Teaching methods. In R.L. Ebel (Ed.)Encyclopedia of Educational Research* (4th ed.)New York: Mac Millan; 1970: 1446-1458.
- Hunter,Medlin.Thoughtk on staff Development in B. Joyce (Ed.)*Changing School Culture Through Staff Development U.S.A: ASCD preface*; 1990.
- Jenner, D. (1998). *A definition of university teaching: A perhaps-Swiftean modest proposal.* Twentieh World Congress of Philosophy, Boston, MA, August, 10-15, 1998.(<http://www.bu.edu/wcp/>).
- Kazdin, A.E. (2000). *Essentials of conditioning and learning* (2nd ed.).Belmont , CA: Wadsworth.
- Klaurer KJ.*Framework for a theory of Teaching and Teacher. Education* 1985; 1:5-17.
- Lerome Elaney, Albert Johnson, Trudi Johnson and Dennis Tristan (2010), *Students Perceptions at effective Teaching in higher education,26 the Annual conference on distance teaching a learning.*
- Maker,C.J. `(1982).*Teaching models in education of the gifted.Austin,TX:Proed.*
- Maja, L. (2012). *Self-evaluation of pre-school teacher competence checklists for self-evaluation. Journal of Educational and Social Research.* 2(2): 11-20.
- Mayer, Richard E, ,, *Cognition and Instruction: Their Historic Meeting with Fducational Psychology* ,,*Journal of Educational Psychology* , Vol. 84,No. 4,1992,p,405.
- Millman,J.(1981) *Student achievement as a measure of teacher competence In J.Millman(ED.),Handbook of tracher evaluation(pp.146-166).*Beverly Hills,CA:Sage publications.
- Olupohunda, B. (2012). WASSCE failure: Who is to blame? *The Punch; Editorial Opinion.* Thursday August 23: 18.
- Oluwatayo,J. A. (2013). *Students rating of teaching behavior of Chemistry in public secondary schools in Ekiti State International Journal of Education and literary studies I(I):1-6.*
- Pearce,J.,& Bouton, M. E.(2001).*Elementary associative Learning.Annual Review of Psychology.Palo Alto, CA:Annual Reviews.*
- Parsons, R.D. Hinson.S.L&Sardo Broun.D.S(2001) “Educational Psychology A Practitioner researcher Model of Teaching” Wadsworth.Torento. CANADA.
- Quinn M.F,” *The principles and practice of Nurse Education*” Chapman & Hall, London, 113, 2000.

- Zahoric, John A. „*Teaching: Rule, Research, Beauty and Creation*„, *Journal of Curriculum and Supervision* , Vol 2, No. 3, Spring 1987, pp.275, 276, 277, 278