

## بررسی و مقایسه سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو در دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی و دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی

### A comparison on temperament-based learning styles among students with and without visual impairments

Zohreh Gholamzadeh

M.A., Psychology of Exceptional Children

Shahla Alborzi

University of Shiraz

زهرا غلامزاده\*

کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی

شهلا البرزی

دانشگاه شیراز

#### Abstract

The investigation of temperament-based learning styles is significant as one important source of changeability and prediction of educational achievement and clarification of individual behavior in the social environment. Research on learning styles, for people with specific requirements is beneficial. By knowing and noticing temperament-based learning styles and their effects on the behavior and educational activities, those in charge become aware of the significance of essential supporting measures accordingly and will pave the ground for the advancement of people by providing the facilities, appropriate for individual learning styles. Hence, the present study has investigated and compared temperament-based learning styles of students with and without visual impairment in accordance with Oakland, Glutting and Horton's (1996) theory. For this purpose, 196 male and female high school students with and without visual impairment (89 and 107 respectively) were chosen as participants. In this study, the student's styles questionnaire (SSQ) was used. Results indicated that students with visual impairment tended to score higher on extraverted, practical, thinking and organized styles and students without visual impairment tended to score higher on introverted, intuitive, feeling and flexible styles. The origins of these differences could lie in differences in physical state, the educational system and culture.

**Keywords:** learning, temperament, visual impairment

#### چکیده

مطالعه و بررسی سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو، به عنوان یکی از منابع مهم تغییرپذیری و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و تبیین رفتارهای فردی در محیط تحصیلی دارای اهمیت است. همچنین، تحقیق در مورد این سبک‌ها، برای افراد با نیازهای ویژه سودمند خواهد بود. مسؤولان با شناخت و آگاهی از سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو و تأثیرگذاری آن بر رفتار و فعالیت‌های تحصیلی، به ضرورت اقدامات پشتیبانی‌کننده لازم در این زمینه واقف می‌شوند و با ایجاد امکانات مناسب با سبک یادگیری هر شخص، زمینه را برای پیشرفت افراد مهیا می‌سازند. در این راستا پژوهش حاضر با استفاده از نظریه اوکلند، گلاطینگ و هورتن (۱۹۹۶)، به بررسی و مقایسه سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خوی دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی با دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی پرداخته است. برای این منظور ۸۹ دانش‌آموز پسر و دختر دارای نارسایی بینایی و ۱۰۷ دانش‌آموز پسر و دختر بدون نارسایی بینایی در مقطع متوسطه انتخاب شدند که پرسشنامه سبک‌های دانش‌آموز (SSQ) را تکمیل نمودند. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی به سمت سبک‌های برونگرایی، کاربردی، تأملی و سازمان‌داده‌شده و دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی به سمت سبک‌های درونگرایی، شهودی، احساسی و انعطاف‌پذیر گرایش دارند. ریشه این تفاوت‌ها را باید در اختلاف وضعیت فیزیکی در هر دو گروه، نظام آموزشی و تربیتی و فرهنگ جستجو کرد.

**واژه‌های کلیدی:** یادگیری، خلق و خو، نارسایی بینایی

\*نشانی پستی نویسنده: شیراز، دانشگاه شیراز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، بخش کودکان استثنایی، پست الکترونیکی: gholamzadehz@yahoo.com

Received: 6 Nov 2010 Accepted: 22 Dec 2010

دریافت: ۸۸/۰۸/۱۵ پذیرش: ۸۹/۱۰/۱

## مقدمه

واقعیت مهم آن است که همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز و توسعه‌ی روزافزون دنیای امروز زاینده یادگیری<sup>۱</sup> است. انسان بیشتر شایستگی‌های خود را از طریق یادگیری کسب می‌کند، همچنین از طریق یادگیری، رشد فکری پیدا می‌کند و توانایی‌های ذهنی او فعلیت می‌یابد. افراد در شیوه یادگیری یا به عبارتی سبک‌های یادگیری<sup>۲</sup> با یکدیگر تفاوت دارند. یادگیری فرایندی پویا بوده که در آن، فرد به روش‌هایی که ممکن است جریان یادگیری را تسهیل یا مانع شود، با محیط در ارتباط است (اسی‌لو، ۲۰۰۳). می‌توان سبک یادگیری را به عنوان روشی که یادگیرنده در یادگیری خود آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد، تعریف کرد. به همین سبب، بعضی از روان‌شناسان پرورشی، از جمله وولفلک (۲۰۰۴)، اصطلاح ترجیح یادگیری را بهتر از سبک یادگیری می‌داند و برای آن تعریف زیر را ارائه کرده است: "راه‌های مورد پسند فرد برای مطالعه و یادگیری، مانند استفاده از تصاویر به جای کتاب، کار کردن با دیگران به جای تنها کار کردن، یادگیری موقعیت‌های ساختارمند در مقابل موقعیت‌های غیرساختارمند، و غیره".

هورتن و اولکلند (۱۹۹۷) معتقدند که سبک‌های یادگیری به روش‌های نسبتاً پایداری اشاره می‌کنند که یادگیرندگان به وسیله آنان با تعلیم و تربیت تعامل داشته، مطالب را یاد گرفته و پاسخ می‌دهند و این سبک‌ها مشتمل بر فاکتورهای روان‌شناختی، شناختی و عاطفی هستند. فارنهام (۱۹۹۶) بر این باور است که متغیرهای شخصیتی، ارتباطی منطقی و منسجم با سبک‌های یادگیری دارند. بیشتر پژوهش‌گرانی که سبک‌های یادگیری را مورد توجه قرار می‌دهند، آن‌ها را زیرمجموعه‌ای از شخصیت یا مؤلفه‌های شخصیت توصیف کرده‌اند (جکسون و لاوتی-جونز، ۱۹۹۶). با توجه به تحقیقات اندکی که به بررسی در زمینه تفاوت‌های فردی در سبک‌های یادگیری با توجه به شخصیت فرد انجام شده است، پژوهش حاضر درصدد بوده، مشخص نماید که آیا تفاوت‌های میان دانش‌آموزان با نارسایی بینایی و دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی را می‌توان بر اساس سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خوی آنان تبیین کرد. به عبارت دیگر، همان‌طور

که استرنبرگ و گریگورنکو (۱۹۹۳) خاطرنشان کرده‌اند، نمی‌توان کاملاً بر توانایی‌های هوشی یادگیرندگان واقف گردید، مگر این‌که بدانیم چگونه یادگیرندگان، توانایی‌های خود را منطبق با نیازهای محیط به کار می‌گیرند. برخی از محققین عقیده دارند که ویژگی‌های شخصیتی هدایت‌گر و مسدودکننده راهبردهای یادگیری و انگیزش هستند (بلکلی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶؛ به نقل از خرمانی، ۱۳۸۵). در این باره که آیا سبک یادگیری باثبات است یا بر اساس شرایط و موقعیت تغییر می‌کند، بحث‌های زیادی وجود دارد؛ سبک یادگیری تحت تأثیر عواملی قرار می‌گیرد و شخصیت به‌طور قاطع یکی از آن‌ها است که به عنوان پایه‌ای باثبات برای سبک‌های یادگیری محسوب می‌شود (آدما، ۲۰۰۰). شخصیت، حدود و مرزهایی برای سبک‌های یادگیری ایجاد می‌کند که این حدود ممکن است با شرایط و خواسته‌های فیزیکی و محیطی افراد انطباق یابد (شونبرگ و کاسوسکا، ۱۹۹۹).

در این راستا برخی از پژوهش‌گران و نظریه‌پردازان به توصیف و تبیین سبک‌های یادگیری بر مبنای تیپ‌های شخصیتی پرداخته‌اند، از جمله اوکلند، گلاتینگ و هورتن (۱۹۹۶). پژوهش حاضر بر مبنای دیدگاه آنان طراحی شده است، آن‌ها بر اساس دیدگاه یونگ<sup>۴</sup> (۱۹۷۱) و میرز-بریجز<sup>۵</sup> (۱۹۸۵) به توصیف سبک‌های یادگیری خلق و خو محور می‌پردازند. یونگ (۱۹۷۱) بر اساس سه بعد برون‌گرایی-درون‌گرایی<sup>۶</sup> (فرد انرژی‌اش را از کجا کسب می‌کند)، حسی-شهودی<sup>۷</sup> (مرکز توجه فرد بر روی جزئیات واقعی و کاربردی است یا بر روی نظریه) و تأملی-احساسی<sup>۸</sup> (زمانی که فرد می‌خواهد تصمیم‌گیری کند بر افکارش تکیه می‌کند یا بر احساساتش)، تیپ شخصیتی را معرفی می‌کند. مقدار زیادی از ادراک هشیار و واکنش به محیط، به وسیله نگرش‌های ذهنی متضاد برون‌گرایی و درون‌گرایی تعیین می‌شود. یونگ معتقد بود که انرژی روانی می‌تواند به صورت بیرونی به سوی دنیای خارج، یا به صورت درونی به طرف خود، هدایت شود. برون‌گراها معاشرتی هستند و از نظر اجتماعی جسورند، به سوی دیگران و دنیای بیرونی گرایش دارند. درون‌گراها در خود

3. Blicke, G.

4. Jung, C.

5. Myers Briggs, I.

6. extroverted-introverted

7. sensing-intuitive

8. thinking-feeling

1. learning

2. learning styles

روی نظریه‌ها و جزئیات بزرگ تمرکز می‌کنند (اوکلند و همکاران، ۱۹۹۶). سبک تأملی- احساسی اشاره به این موضوع دارد که فرد چگونه تصمیم می‌گیرد. دانش‌آموزی که سبک تأملی را ترجیح می‌دهد استانداردهای منطقی و معقول را برای تصمیم‌گیری به کار می‌برد. در مقابل دانش‌آموزی که سبک احساسی را ترجیح می‌دهد استانداردهای شخصی را برای تصمیم‌گیری به کار می‌برد (اوکلند و همکاران، ۱۹۹۶). جفت چهارم از سبک‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان چطور دوست دارند، تصمیم‌گیری کنند. دانش‌آموزانی که سبک سازمان‌داده شده را برای تصمیم‌گیری ترجیح می‌دهند، در زندگی‌شان ساختار و سازمان دارند، در مقابل، دانش‌آموزانی که سبک یادگیری انعطاف‌پذیر دارند در زندگی آزاد و انعطاف‌پذیر هستند (اوکلند و همکاران، ۱۹۹۶).

پژوهش‌های متعددی پیرامون ارتباط مؤلفه‌های شخصیت و سبک‌های یادگیری انجام گرفته است (انتوسیل، ۱۹۸۸؛ جکسون و لوتی- جونز، ۱۹۹۶؛ فارنهام، ۱۹۹۲؛ به نقل از خرمانی، ۱۳۸۵؛ نیکولز، ۱۹۸۵؛ هیوت، ۱۹۹۲). این پژوهش‌ها رابطه بین شخصیت و سبک‌های یادگیری را تأیید کرده‌اند. در همین راستا گروهی از پژوهش‌ها در ارتباط با سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو در گروه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه انجام شده است. کراس، اسپیرزنیومستر و کسیدی (۲۰۰۷) در بررسی تیپ‌های شخصیتی تیزهوشان دریافتند که تیپ‌های (برون‌گرایی، شهودی، احساسی و اندریافت)، (درون‌گرایی، شهودی، احساسی و اندریافت)، (درون‌گرایی، شهودی، تأملی و اندریافت)، (درون‌گرایی، شهودی، تأملی و قضاوتی) و (برون‌گرایی، شهودی، تأملی و اندریافت) در این گروه بیشتر است. تفاوت‌های جنسیتی نیز نشان داد که مردان تیزهوش به سمت بعد درون‌گرایی و زنان به برون‌گرایی گرایش دارند. همچنین اوکلند، جویسی، هورتن و گلوئینگ (۲۰۰۰) در مقایسه سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دریافتند که تیزهوشان بیشتر به سمت سبک شهودی گرایش داشتند و دختران بیش از پسران به سبک سازماندهی شده تمایل نشان می‌دادند. ویلیامز (۱۹۹۲) نیز دریافت، دانش‌آموزان تیزهوش به سمت سبک‌های برون‌گرایی، تأملی، شهودی و اندریافتی گرایش داشتند، به‌ویژه پسران بیشتر سبک‌های برون‌گرایی، تأملی و اندریافتی ترجیح می‌دادند. گالاگر (۱۹۹۰) نیز به نتیجه‌ای مشابه دست یافت.

فرورفته و اغلب کمرو هستند، و به تمرکز بر خودشان، بر افکار و احساس‌های‌شان گرایش دارند (شولتز و شولتز، ۱۳۸۳).

میرز- بریجز (۱۹۸۵) بعد جدیدی را با عنوان قضاوتی- اندریافتی<sup>۱</sup>، به ابعاد یونگ اضافه می‌نمایند (میرز و مک کوالی، ۱۹۸۵؛ میرز، مک کوالی، کونک و هامر، ۱۹۹۸). شخصیت قضاوتی- اندریافتی روش تصمیم‌گیری افراد از یکدیگر را متمایز می‌کند. افرادی که خلق و خوی قضاوتی دارند به سرعت تصمیم‌گیری می‌کنند، در حالی که افراد دارای خلق و خوی اندریافتی ترجیح می‌دهند تصمیم‌گیری با تأخیر داشته باشند.

بر مبنای دیدگاه‌های ارائه شده، نظریه اوکلند نیز بر اساس این عقیده که تفاوت‌های فردی می‌تواند برای درک بهتر ترجیحات و تفاوت‌های افراد به کار برده شود، ارائه شد. همچنین این نظریه مانند نظریه میرز و بریجز بر پایه نظریه یونگ مطرح شده است. یونگ نظریه سنخ‌شناسی‌اش را به چند دلیل به وجود آورد، از جمله این‌که روان‌شناسان درک بهتری از خود و دیگران داشته باشند، معلمان، مجهز به درک بهتری از سبک‌های یادگیری شخصی‌شان شوند که این موجب می‌شود آن‌ها تفاوت‌های دانش‌آموزان‌شان را بیشتر درک کنند و بنابراین برنامه آموزشی را طرح‌ریزی کنند که با نیازهای دانش‌آموزانشان مطابقت داشته باشد. بر این اساس اوکلند و همکاران پرسشنامه سبک‌های دانش‌آموز<sup>۲</sup> (اوکلند، گلاتینگ و هورتون، ۱۹۹۶) را تهیه نمودند، در این پرسشنامه سعی شده رابطه‌ای بین خلق و خوی دانش‌آموزان، آموزش آن‌ها و دیگر رویدادها و پیامدهای زندگی آن‌ها پیدا شود. آن‌ها معتقدند، سبک‌های یادگیری بر ترجیحات فرد در روش یادگیری اشاره دارند که در چهار بعد از خلق و خوی متفاوت توصیف می‌شوند: ۱- درون‌گرایی- برون‌گرایی، ۲- حسی-شهودی، ۳- تأملی- احساسی و ۴- سازماندهی شده- انعطاف‌پذیر.

اولین جفت از سبک‌ها نشان می‌دهد که فرد برای کسب انرژی بر دنیای بیرونی تمرکز می‌کند یا بر دنیای درونی. دومین جفت از سبک‌ها نشان می‌دهد که فرد بیشتر توجه‌اش معطوف واقعیت‌ها می‌شود یا نظریه‌ها. دانش‌آموزانی که سبک کاربردی را ترجیح می‌دهند بر واقعیت‌ها و جزئیات کوچکتر تمرکز می‌کنند، در مقابل دانش‌آموزانی که سبک شهودی را ترجیح می‌دهند بر

1. judging-perceiving
2. Student Styles Questionnaire (SSQ)

آن جمله افراد دارای نارسایی بینایی نیز به دلیل شرایط خاصی که دارند، به سمت سبک‌هایی که متناسب با شرایط آن‌ها باشند متمایل هستند. هدف کلی از انجام این پژوهش بررسی و مقایسه سبک‌های یادگیری خلق و خو محور در بین دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی و بدون نارسایی بینایی بوده است. همچنین اهداف جزئی این پژوهش شامل: مقایسه سبک‌های یادگیری خلق و خو محور در بین دانش‌آموزان نابینا- کم بینا و مقایسه سبک‌های یادگیری خلق و خو محور با توجه به جنسیت و سن آزمودنی‌ها می‌شوند.

در این راستا پژوهش حاضر به بررسی ۵ سؤال پرداخته است:

۱- آیا بین سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو دانش‌آموزان دختر و پسر با نارسایی بینایی و بدون نارسایی بینایی تفاوت معنادار وجود دارد؟

۲- آیا بین سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو دانش‌آموزان با نارسایی بینایی و بدون نارسایی بینایی با توجه به سن آنان تفاوت معنادار وجود دارد؟

۳- آیا بین سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو دانش‌آموزان نابینا و نیمه بینا تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴- آیا بین سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو دختر و پسر دارای نارسایی بینایی تفاوت معنادار وجود دارد؟

۵- آیا بین سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو دختر و پسر بدون نارسایی بینایی تفاوت معنادار وجود دارد؟

## روش

**جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش:** به علت محدود بودن تعداد دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی، این دانش‌آموزان به شیوه هدفمند انتخاب شدند، حجم نمونه، کلیه دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی در مدارس مقطع متوسطه بود. لازم به ذکر است که گروه دارای نارسایی بینایی از دو زیر گروه نابینا و نیمه‌بینا تشکیل می‌شود. در مورد گروه بدون نارسایی بینایی به دلیل همسان‌سازی متغیرهای جنسیت و سطح اقتصادی- اجتماعی با دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی، مدرسه‌های گروه بدون نارسایی بینایی (یک دخترانه و یک پسرانه) را در همان ناحیه و به صورت روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و از هر مدرسه یک کلاس اول، یک کلاس دوم و یک

اوکلند (۲۰۰۰)، به بررسی ترجیحات و اولویت‌ها در انتخاب سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو<sup>۱</sup> گروهی از دانش‌آموز ۱۰ تا ۱۷ ساله، دارای نارسایی بینایی همراه با هم‌تایان بدون نارسایی بینایی شان در سه گروه سنی مجزا پرداخت، نتایج نشان دادند که دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی به سمت سبک‌های کاربردی، تأملی و سازماندهی شده گرایش داشته‌اند، همچنین تفاوت‌های سنی بیان‌گر وجود تفاوت در بعد تأملی- احساسی و سازماندهی شده و انعطاف‌پذیر بودند بدین صورت که دو گروه سنی جوانتر (۱۰ تا ۱۲ ساله و ۱۳ تا ۱۵ ساله) بیشتر از دانش‌آموزان گروه بزرگتر (۱۶ تا ۱۷ ساله) سبک تأملی را ترجیح دادند و آنهایی که در اولین گروه سنی (۱۰ تا ۱۲ سال) قرار داشتند بیشتر از دو گروه بزرگتر سبک سازمان داده‌شده را ترجیح دادند.

برای ایجاد تصویر کاملی از یادگیری، تنها توجه به ابعاد شناختی یادگیری کافی نیست و توجه به ابعاد هیجانی و عاطفی یادگیرندگان نیز دارای اهمیت است (میلر، ۱۹۹۱). بنابراین، تنها نمی‌توان به شایستگی و کفایت که ریشه در ابعاد شناختی دارد، به عنوان عنصری قاطع و بنیادین در موقعیت‌های یادگیری نگریست، بلکه، شخصیت عنصری است که می‌تواند میزان و روش یادگیری فرد و شیوه مدیریت یادگیری وی را تحت‌تأثیر قرار دهد، برخی از محققین عقیده دارند که ویژگی‌های شخصیتی، هدایت‌گر و مسدودکننده راهبردهای یادگیری و انگیزشی هستند (مام‌فورد و کستافسون<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸؛ به نقل از بلکیل، ۱۹۹۶).

درک سبک‌های یادگیری بر اساس خلق و خو، می‌تواند روابط بین مربیان، برنامه‌ریزان دوره تحصیلی و دانش‌آموزان را بهبود ببخشد. همچنین می‌تواند برای طراحی برنامه تحصیلی آینده دانش‌آموزان به وسیله ارزیابی نیازها و علایق آنان مفید باشد. طراحان می‌توانند فعالیت‌ها، وظایف و ارتباط بهینه با جامعه را با توجه به نیازهایشان فراهم کنند (هیگینز، ۲۰۰۲). درک سبک‌های یادگیری به افراد کمک می‌کند تا بهتر دریابند که بعضی فعالیت‌ها برای آن‌ها مناسب است و برخی دیگر مناسب نیست و هر فردی با توجه به ویژگی‌هایی که دارد، محیطی که در آن رشد پیدا کرده و ارزش‌هایی که در آن جامعه محترم شمرده شده، حتی جنسیت و سن، سبک یادگیری خاص خود را دارد. از

1. temperament-based learning styles preferences  
2. Mumford, F., & Custafson, J.

کلاس سومی انتخاب شد و پرسشنامه‌ها تکمیل گردید. سال به بالا مورد بررسی قرار گرفتند. دانش‌آموزان این دو گروه در دو رده سنی ۱۴ تا ۱۶ سال و ۱۷

جدول ۱

توزیع آزمودنی‌ها بر اساس جنس در دو گروه دارای نارسایی بینایی و بدون نارسایی بینایی			
جنس	گروه	دارای نارسایی بینایی	
		بدون نارسایی بینایی	دارای نارسایی بینایی
دختر		۱۹	۲۶
پسر		۲۹	۱۵
جمع		۴۸	۴۱

جدول ۲

توزیع آزمودنی‌ها بر اساس سن و نوع گروه			
سن	گروه	دارای نارسایی بینایی	
		بدون نارسایی بینایی	دارای نارسایی بینایی
۱۴-۱۶		۴۳	۷۷
۱۷-بالا		۴۶	۳۰
جمع		۸۹	۱۰۷

ترجیحات در سبک‌های برون‌گرایی، کاربردی، تأملی و سازمان یافته است.

پرسشنامه سبک‌های دانش‌آموز در سال ۱۹۹۰ توسط اداره سرشماری<sup>۱</sup> آمریکا، بر روی ۷۹۰۲ دانش‌آموز که معرف تمامی دانش‌آموزان آمریکایی بودند، هنجار شد. پایایی این پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ و به‌وسیله بازآزمایی بر روی ۱۳۷ دانش‌آموز به فاصله ۷ ماه به‌دست آورده شده است. متوسط همسانی درونی پرسشنامه که از طریق آلفای کرونباخ به‌دست آورده شده برای هر بعد از این قرار هستند؛ بعد برون‌گرا- درون‌گرا، ۰/۸۷؛ بعد کاربردی- شهودی، ۰/۷۹؛ بعد تأملی- احساسی، ۰/۸۰ و بعد سازمان داده‌شده - انعطاف پذیر، ۰/۸۷. در روش بازآزمایی تخمین‌های به‌دست‌آمده این‌گونه گزارش شدند: بعد برون‌گرا- درون‌گرا، ۰/۸۰؛ بعد کاربردی- شهودی، ۰/۶۷؛ بعد تأملی- احساسی، ۰/۷۰ و بعد سازمان داده‌شده - انعطاف‌پذیر، ۰/۸۷ (اوکلند و همکاران، ۱۹۹۶). روایی درونی این ابزار، از طریق توافق یا هم‌رأیی متخصصان، تحلیل عامل و روش‌های تحلیل گویه به‌دست آمده است. مطالعات برای روایی همگرا، شامل شاخص نوع میر- بریجز<sup>۲</sup> و شاخص ارزش‌ها<sup>۱</sup> بود. تحلیل روابط

نوع طرح پژوهش حاضر علی‌مقیاسه‌ای است که برای تجزیه و تحلیل داده‌ها برای دو سؤال اول از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس دوطرفه و برای سه سؤال آخر از آزمون t مستقل استفاده شده است.

## ابزار سنجش

**پرسشنامه سبک‌های دانش‌آموزان (SSQ):** در این پژوهش برای سنجش سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان از پرسشنامه سبک‌های دانش‌آموزان تهیه شده توسط اوکلند، گلاتینگ و هورتون (۱۹۹۶)، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶۹ گویه، سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان را در ۴ بعد برون‌گرایی- درون‌گرایی، کاربردی- شهودی، تأملی- احساسی و سازماندهی شده- انعطاف‌پذیر مورد بررسی قرار می‌دهد. پرسش‌های این پرسشنامه دو گویه‌ای و به صورت پیوستاری است، بدین صورت که برای نمره‌گذاری، بایستی نمرات خام به‌دست آمده از هر بعد را به نمره T (با میانگین ۵۰ و انحراف استاندارد ۱۰) تبدیل کرد. نمرات بالاتر از میانگین بیانگر ترجیحات در سبک‌های درون‌گرایی، شهودی، احساسی و انعطاف‌پذیر است و نمرات پایین‌تر از میانگین نشان‌دهنده

1. Bureau of the Census Data  
2. Meyer-Briggs Type Inventory (MBTI)

برای تعیین همسانی درونی، بین نمره هر گویه با نمره کل هر بعد ضریب همبستگی پیرسون گرفته شد (ضرایب همبستگی در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار شدند). نتایج نشان می‌دهد که این پرسشنامه دارای همسانی درونی قابل قبولی است. برای سنجش پایایی نیز از شیوه‌های بازآزمایی و آلفای کرونباخ استفاده شد. با استفاده از روش بازآزمایی میزان ضرایب برای بعد برون‌گرایی- درون‌گرایی ۰/۸۶، کاربردی- شهودی ۰/۸۳، تأملی- احساسی ۰/۸۱، سازمان‌دهی شده- انعطاف‌پذیر ۰/۸۷ بود و با روش آلفای کرونباخ نیز میزان ضرایب، در گروه بدون نارسایی بینایی، برای کل پرسشنامه ۰/۶۱ به‌دست آمد و در گروه دارای نارسایی بینایی، برای کل پرسشنامه ۰/۵۴ بود.

بین پرسشنامه SSQ و شاخص MBTI، وجود روابطی معنادار را در ابعاد شبیه به هم نشان داده‌اند. همبستگی یک متغیره بین زیرمقیاس‌های SSQ و VI همچنین معنادار بوده‌اند (جویسی و اوکلند، ۲۰۰۵).

در پژوهش حاضر برای تعیین روایی پرسشنامه، محقق از دو شیوه روایی محتوایی و همسانی درونی استفاده نمود. برای سنجش روایی صوری پرسشنامه در اختیار ۱۰ تن از متخصصان این رشته قرار گرفت، تا سؤالات ابعاد را با توجه به مفهوم بودن هر سؤال در ابعاد مورد نظر قرار دهند، همه سؤالات به استثنای ۸ سؤال با هم‌رأیی متخصصان در سطح ۰/۷۰ پذیرفته شد و ۸ سؤال باقیمانده با توافق متخصصان از پرسشنامه حذف شدند.

## یافته‌ها

بینایی از تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شد و نتایج این مقایسه در هر بعد در جدول شماره ۳ ذکر شده است.

به منظور مقایسه سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خوی دانش‌آموزان دختر و پسر دارای نارسایی بینایی و بدون نارسایی

جدول ۳

نتایج تحلیل واریانس دوطرفه نمرات سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو دانش‌آموزان بر طبق گروه دارای نارسایی بینایی و بدون نارسایی و جنس

بعد	منبع واریانس	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	df	F	سطح معناداری
برون‌گرایی- درون‌گرایی	نوع گروه	۱۲۹۱/۰۳۶	۱۲۹۱/۰۳۶	۱	۱۳/۸۹۳	۰/۰۰۱
کاربردی- شهودی	نوع گروه	۴۳۹/۱۶۲	۴۳۹/۱۶۲	۱	۴/۴۱۰	۰/۰۳۷
تأملی- احساسی	نوع گروه	۷۶۲/۲۵۲	۷۶۲/۲۵۲	۱	۸/۰۱۶	۰/۰۰۵
	جنس	۵۶۴/۱۳۴	۵۶۴/۱۳۴	۱	۵/۹۳۳	۰/۰۱۶
سازمان‌دهی شده- انعطاف‌پذیر	نوع گروه	۱۷۱۷/۱۱۱	۱۷۱۷/۱۱۱	۱	۱۸/۷۹۱	۰/۰۰۱

میانگین ۵۲/۳۵ به سمت درون‌گرایی تمایل دارند. در بعد کاربردی- شهودی نیز تنها، عامل نوع گروه با جهت انتخاب سبک‌های یادگیری دارای رابطه معنادار است ( $P < 0/037$ ) و ( $F=4/41$ )، با توجه به مقایسه میانگین‌های نمرات دو گروه، می‌توان گفت که گروه دارای نارسایی بینایی با میانگین ۴۸/۴ به سمت سبک کاربردی تمایل دارند ولی گروه بدون نارسایی بینایی با میانگین ۵۱/۴۱ به سمت سبک شهودی تمایل دارند. در بعد تأملی- احساسی علاوه بر عامل نوع گروه ( $P < 0/005$ ) و ( $F=8/016$ ) عامل جنسیت ( $F=5/933$  و  $P < 0/016$ ) نیز با انتخاب جهت سبک یادگیری دارای رابطه معنادار است، دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی با میانگین ۴۷/۸۹ به سمت سبک تأملی

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در بعد برون‌گرایی- درون‌گرایی، به غیر از عوامل جنسیت و تعامل نوع گروه و جنسیت، تنها عامل نوع گروه (دارای نارسایی بینایی و بدون نارسایی بینایی) با جهت انتخاب سبک‌های یادگیری دارای رابطه معنادار است ( $P < 0/001$  و  $F=13/893$ )، بدین صورت که با توجه به مقایسه میانگین‌های نمرات دو گروه، می‌توان گفت که گروه دارای نارسایی بینایی با میانگین ۴۷/۱۷ به سمت برون‌گرایی تمایل دارند ولی گروه بدون نارسایی بینایی با

### 3. Values Inventory (VI)

دانش‌آموزان با نارسایی بینایی و دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی با توجه به سن از تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شد. دانش‌آموزان این دو گروه دارای نارسایی بینایی و بدون نارسایی بینایی در دو رده سنی ۱۴ تا ۱۶ سال و ۱۷ سال به بالا مورد بررسی قرار گرفتند، نتایج این مقایسه نشان داد که، در چهار بعد، برون‌گرایی- درون‌گرایی، کاربردی- شهودی، تأملی- احساسی و سازمان داده‌شده- انعطاف‌پذیر، مانند سؤال ۱ نوع گروه با ترجیح سبک یادگیری، رابطه معنادار دارد، ولی سن و اثر تعاملی نوع گروه و سن با ترجیح سبک در هر یک از ابعاد مورد نظر، رابطه معناداری نداشت.

برای مقایسه سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو در دانش‌آموزان نابینا و نیمه بینا از آزمون t مستقل استفاده شد، نتایج این مقایسه در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴

بند	گروه	تعداد	میانگین	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	df	t	سطح معناداری
برونگرایی- درونگرایی	نابینا	۴۸	۴۹	۴	۷/۲۳	۸۷	۲/۲۴	۰/۰۱
	نیمه بینا	۴۱	۴۵					
سازمان داده شده- انعطاف‌پذیر	نابینا	۴۸	۴۴/۶۲	-۴/۶۳	۷/۷۹	۸۷	۲/۲۴	۰/۰۱
	نیمه بینا	۴۱	۴۹/۲۵		۱۱/۵۷			

نابینا تفاوت معنادار دیده شد ( $t=-2/24, df=87, P<0/01$ ). با مقایسه میانگین‌ها می‌توان گفت که با هر دو گروه سبک سازمان‌دهی شده را بر سبک انعطاف‌پذیر ترجیح داده‌اند، اما، گروه نابینایان ( $M=44/62$ ) نسبت به گروه نیمه‌بینایان ( $M=49/25$ ) تمایل بیشتری به سمت سبک سازمان داده‌شده، دارند.

به منظور مقایسه سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو در بین دختران و پسران دارای نارسایی بینایی از آزمون t مستقل استفاده شد، نتایج این مقایسه در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵

بند	گروه	تعداد	میانگین	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	df	t	سطح معناداری
تأملی- احساسی	پسر	۴۴	۴۵/۳۸	-۴/۹۵	۹/۹۸	۸۷	۲/۳۵	۰/۰۱
	دختر	۴۵	۵۰/۳۳					
سازمان داده شده- انعطاف‌پذیر	پسر	۴۴	۴۸/۶۱	۳/۶۷	۹/۶۶	۸۷	۱/۷۶	۰/۰۴
	دختر	۴۵	۴۴/۹۳		۹/۶۷			

گرایش دارند و دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی با میانگین ۵۱/۸۱ به سمت سبک احساسی تمایل دارند. در عامل جنسیت می‌توان گفت، پسران با میانگین ۴۸/۴۲ به سمت سبک تأملی گرایش دارند ولی دختران با میانگین ۵۱/۶۵ به سمت سبک احساسی تمایل دارند. در بعد سازمان‌دهی شده- انعطاف‌پذیر تنها عامل نوع گروه اثر معنادار بر روی انتخاب سبک یادگیری داشته است ( $P<0/001$  و  $F=18/79$ ). با توجه به میانگین کل هر دو گروه می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی با میانگین ۴۶/۷۵ به سمت سبک سازمان‌دهی شده و دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی با میانگین ۵۲/۷۲ به سمت سبک انعطاف‌پذیر تمایل دارند.

به منظور مقایسه سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو در

همان‌طور که نتایج نشان می‌دهند تنها در دو بعد برون‌گرایی- درون‌گرایی و سازمان‌دهی شده- انعطاف‌پذیر تفاوت معنادار وجود داشته است، به این معنا که در بعد برون‌گرایی- درون‌گرایی بین دو گروه نیمه بینا و نابینا تفاوت معنادار وجود داشت ( $P<0/01$ ،  $t=2/24, df=87$ ). با مقایسه میانگین‌ها می‌توان گفت که با هر دو گروه سبک برون‌گرایی را بر سبک درون‌گرایی رجحان داده‌اند، اما، گروه نیمه بینایان ( $M=45$ ) نسبت به گروه نابینایان ( $M=49$ ) تمایل بیشتری به سمت سبک برون‌گرایی داشتند. در بعد سازمان‌دهی شده- انعطاف‌پذیر نیز بین دو گروه نیمه بینا و

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود دو گروه دختران و پسران دارای نارسایی بینایی تنها در دو بعد تأملی-احساسی و سازمان‌دهی شده-انعطاف‌پذیر با یکدیگر تفاوت معنادار داشته‌اند، به این صورت که در بعد تأملی-احساسی بین دو گروه پسران و دختران تفاوت معنادار وجود داشته است ( $P < 0/04$ ،  $t = 1/76$ ،  $df = 87$ ). با مقایسه میانگین‌ها می‌توان گفت هر دو جنس سبک سازمان‌دهی شده را بر سبک انعطاف‌پذیر رجحان داده‌اند، اما دخترها ( $M = 49/93$ ) بیشتر از پسرها ( $M = 48/61$ ) به سمت سبک سازمان‌دهی شده تمایل دارند.

به منظور مقایسه سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو دختران و پسران در گروه بدون نارسایی بینایی، از آزمون  $t$  مستقل استفاده شد و نتایج در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶

گروه	تعداد	میانگین	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	$t$	سطح معناداری
پسر	۵۴	۵۴/۱۴	۳/۶۰	۹/۲۱	۱۰۵	۱/۷۶	۰/۰۴
دختر	۵۳	۵۰/۵۳		۱۱/۷۴			

همان‌طور که مشاهده می‌شود تنها در بعد برون‌گرایی-درون‌گرایی بین دو گروه پسران و دختران تفاوت معنادار وجود داشت ( $P < 0/04$ ،  $t = 1/76$ ،  $df = 105$ ). با مقایسه میانگین‌ها می‌توان گفت هر دو جنس سبک درون‌گرایی را بر سبک برون‌گرایی رجحان داده‌اند اما پسران ( $M = 54/14$ ) بیشتر از دختران ( $M = 50/53$ ) به سمت سبک درون‌گرایی تمایل دارند.

## بحث

از مجموع نتایج به دست آمده می‌توان چنین استنباط کرد که دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی به سمت سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خوی برون‌گرایی، کاربردی، تأملی و سازمان‌دهی شده گرایش داشته‌اند. این نتایج همسو با یافته اوکلند (۲۰۰۰) است. طبق پژوهش انجام شده توسط مک‌گاکا و فاران (۲۰۰۱) رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی متفاوت از گروه دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی است. دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی به‌طور متفاوت بازی می‌کنند، زمان کمی را در کنار دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی می‌گذرانند و بیشتر وقتشان را در کنار معلم می‌گذرانند، نسبت به دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی تعامل اجتماعی کمتری دارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که صرف جای‌دهی ساده دانش‌آموزان دارای نارسایی

بینایی در جمع دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی منجر به تعامل بیشتر نمی‌شود. بنابراین آن‌ها نیاز دارند در زمینه رشد مهارت‌های اجتماعی برای دستیابی به تعامل بیشتر، حمایت شوند. در مملکت ما به دلیل عدم تلفیق‌سازی مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با دانش‌آموزان عادی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به خصوص دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی در مقام مقایسه و رقابت با دانش‌آموزان عادی نیستند و می‌توان گفت به دلیل وجود داشتن در چنین محیطی که همه از نظر شرایط نارسایی مانند هم هستند دلیلی برای درون‌گرایی وجود ندارد. همچنین می‌توان گفت روش‌های آموزشی که در مدرسه پیاده می‌شود این دانش‌آموزان را تشویق به برون‌گرایی و برقراری رابطه با محیط خارج می‌کند (اوکلند، ۲۰۰۰). شاید هم به علت آن که بتوانند با محیط خارج و افراد بی‌نا رابطه برقرار نمایند و از آن طریق نیازهای خود را برطرف کنند، برون‌گرایی را به عنوان یک راهکار انتخاب می‌کنند.

در توجیه گرایش این دانش‌آموزان به سمت سبک کاربردی می‌توان گفت، افراد مبتلا به نارسایی بینایی به علت نقصی که در بینایی دارند، بیشتر بر سایر حواس خود متکی هستند، در نتیجه از توجه و دقت زیادی برخوردار هستند (جباری، ۱۳۸۰). دانش‌آموزانی که سبک کاربردی را ترجیح می‌دهند، برای کسب دانش از محیط به جزئیات و واقعیت‌های اطرافشان توجه می‌کنند



انجام کارهایشان ترجیح می‌دهند، در تکمیل کردن وظایف و تکالیفشان دقیق هستند آن‌ها فضای شخصی زندگی‌شان را مرتب نگه می‌دارند، وسایل خانه که مورد نیاز روزانه‌شان است را به صورت خیلی مرتب و آراسته می‌چینند و به‌طور کلی علاقه‌ای به ایجاد تغییر در برنامه عادی روزانه‌شان ندارند. این ترجیح می‌تواند به فردی که دارای نارسایی بینایی است برای مدیریت موفقیت‌آمیز محیط زندگی کمک کند و این زندگی، همراه با ساختار و طرح، می‌تواند منفعت‌های زیادی برای زندگی روزانه و برنامه تحصیلی چنین افرادی داشته باشد و شاید بتوان گفت، از این رو است که دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی سبک سازمان‌دهی شده را ترجیح می‌دهند (اوکلند، ۲۰۰۰). محققین گزارش کرده‌اند که کودکان دارای نارسایی بینایی بیشتر به انجام بازی‌های سازمان یافته و ساختارمند علاقه نشان می‌دهند، مانند تعریف یک قصه، رفتن به اردو و یا بازی‌هایی که معلم در آن نقش رهبر و محور را بازی می‌کند و وظایف هر فردی را به وی ابلاغ می‌نماید. در چنین شرایطی مشارکت در جریان بازی، شرکت در محاوره‌های دو نفره برای افراد دارای نارسایی بینایی راحت‌تر است (اشنی‌کلت، ۱۹۸۹).

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌کنیم تنها در بعد تأملی - احساسی بین دو گروه دختران و پسران تفاوت معنادار وجود دارد، به این صورت که پسران سبک تأملی را برگزیدند و در مقابل دختران سبک احساسی را ترجیح دادند. این یافته به‌طور قوی به وسیله مطالعات پیشین مورد حمایت قرار گرفته است. بهترین گواه برای وجود تفاوت جنسیتی در انتخاب سبک تأملی - احساسی با مطالعات انجام شده توسط مقیاس نوع میرز - بریجز، فراهم شده است. در این مطالعات پسران در مقایسه با دختران که سبک احساسی را انتخاب کرده‌اند، سبک تأملی را ترجیح دادند. این نتایج به‌طور کلی به چند عامل وابسته است: اول، پاسخ‌های احساسی ممکن است بیشتر از نظر اجتماعی در دختران تشویق شود تا در پسران، در حالی که پاسخ‌های تأملی از نظر اجتماعی بیشتر در پسران تشویق می‌شود؛ دوم، اثرات تربیت اجتماعی ممکن است باعث ظهور پاسخ‌های قالبی و کلیشه‌ای در افراد شود؛ سوم، انتظارات و فشارهای فرهنگی ممکن است به مقدار زیادی موثر باشد و مورد چهارم این‌که تفاوت‌های زیستی نیز نقش مؤثر و مهمی را در ایجاد این تفاوت‌ها ایجاد می‌کند.

و برای دستیابی به اطلاعات از حواس دیگرشان کمک می‌گیرند، آن‌ها بر روی موضوعات کاربردی و واقعی تمرکز می‌کنند و روش‌های ساده و معمول را برای انجام فعالیت‌هایشان انتخاب می‌کنند. به نظر می‌رسد تعداد زیادی از این شرایط و ویژگی‌ها به موفقیت دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی کمک می‌کند (اوکلند، ۲۰۰۰).

همان‌طور که نتایج نشان داد این دانش‌آموزان در بعد تأملی - احساسی به سمت سبک تأملی گرایش داشته‌اند، این بعد به این‌که فرد بر چه اساسی، منطقی یا احساسی تصمیم‌گیری می‌کند اشاره دارد، در توجیه این یافته می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که سبک تأملی را بر سبک احساسی ترجیح می‌دهند، نگاهی شکاکانه و منتقدانه به خود و دیگران دارند، در بیان حقیقت بی‌طرف و گاهی اوقات بی‌تعارف عمل می‌کنند، برای آن‌که با دیگران به‌طور منصفانه برخورد کنند تلاش می‌کنند و برای رفع بی‌عدالتی می‌کوشند. این دانش‌آموزان کمتر مایل به تشویق دیگران هستند و در بیان عواطف‌شان به دیگران راحت نیستند. آن‌ها اغلب قوانین و مقررات از قبل تعیین‌شده و مشخص را ترجیح می‌دهند و پیرو اکثریت هستند، به نظر می‌رسد که ویژگی‌های این سبک با شرایط دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی همسان‌تر باشد (اوکلند، ۲۰۰۰). فرد تأملی، بر اساس استانداردهای منطقی و معقول و فرد احساسی بر اساس استانداردهای شخصی تصمیم‌گیری می‌کند (اوکلند، ۲۰۰۰). پژوهش‌های فرایبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۷۰، ۱۹۷۷، ۱۹۷۹)، حاکی از آن است که کودکان دارای نارسایی بینایی، مجموعه رفتارهای ارتباطی محدودی دارند و به این دلیل، در محیط‌های اجتماعی، تحصیلی و فامیلی قادر به برقراری رابطه عاطفی موفق نیستند، دارای وابستگی شدید به خانواده به‌ویژه پدر و مادر هستند و عزت نفس لازم برای تصمیم‌گیری در آن‌ها رشد نمی‌کند و در نتیجه نمی‌توانند بر اساس معیارهای شخصی‌شان تصمیم‌گیری کنند بلکه نیاز به پیروی از اکثریت و قانون و مقررات عادی در جامعه نیاز دارند (به نقل از خرمائی، ۱۳۸۵).

در توجیه گرایش این دانش‌آموزان به سمت سبک سازمان‌دهی شده می‌توان گفت، افرادی که سبک سازمان‌دهی شده را ترجیح می‌دهند به‌طور کلی طرح و برنامه‌ریزی را برای

1. Friberg, H.

که دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی سبک سازمان‌دهی شده را ترجیح می‌دهند (اوکلند، ۲۰۰۰). در این سؤال دانش‌آموزان نابینا به دلیل محدودیت بیشتری که در حوزه دیداری دارند بیشتر از گروه کم بینا به سبک زندگی ساختارمند، نیاز دارند و در نتیجه به سمت سبک سازمان‌دهی شده گرایش دارند.

در بررسی تفاوت سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو دانش‌آموزان دختر و پسر دارای نارسایی بینایی که در سؤال ۴ به آن پرداخته شد، نتایج نشان داد که دختران و پسران در دو بعد تأملی-احساسی و سازمان‌داده‌شده-انعطاف‌پذیر با یکدیگر تفاوت معنادار داشتند. به این صورت که، در بعد تأملی-احساسی، پسران به سمت سبک تأملی گرایش داشتند، در حالی که دختران به سمت سبک احساسی تمایل داشتند. در توجیه این یافته می‌توان گفت، از سوی جامعه و فرهنگ، دختران تشویق به دادن پاسخ‌های احساسی می‌شوند در صورتی که همین جامعه پسران را به احساسی نبودن، مقاومت و نشان دادن بازخورد با سطح بالایی از فعالیت، تشویق می‌کند (اوکلند، ۲۰۰۶؛ اوکلند، الگورانی و دنگ‌هون، ۲۰۰۷؛ اوکلند و همکاران، ۲۰۰۰؛ تایر، ۱۹۹۵؛ همفلر، ۲۰۰۱). در بعد سازمان‌دهی شده-انعطاف‌پذیر، با وجود این که هر دو جنس سبک سازمان‌دهی شده را بر سبک انعطاف‌پذیر رجحان داده‌اند اما دختران بیشتر از پسران به سمت سبک سازمان‌دهی شده تمایل دارند. در توجیه این یافته می‌توان به تحقیق تایر (۱۹۹۵) اشاره کرد، او خاطر نشان می‌سازد تفاوت‌های جنسیتی در این سبک به رسم و سنت‌ها و روال عادی موجود در خانواده مربوط است، به این صورت که معمولاً دختران بیشتر از پسران، از سوی فرهنگ، جامعه و خانواده تشویق و ملزم به حفظ و اجرای رسم و رسومات و روال عادی زندگی می‌شوند.

در این پژوهش، بین سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو دانش‌آموزان دختر و پسر بدون نارسایی بینایی تنها در بعد برون‌گرایی-درون‌گرایی تفاوت معناداری مشاهده شد. با وجود این که هر دو جنس سبک درون‌گرایی را بر سبک برون‌گرایی رجحان داده‌اند اما پسران ۱۷٪ بیشتر از دختران به سمت سبک درون‌گرایی تمایل دارند. بر اساس مطالعه تایر (۱۹۹۵) که به مقایسه رابطه بین سبک خلق و خو با سن، جنس و نژاد کودکان و بزرگسالان پرداخته شده بود، مشخص شد که ترجیح سبک برون‌گرایی از اوایل سن ۸ تا ۱۰ سالگی افزایش پیدا می‌کند ولی بعد از آن این گرایش کاهش پیدا کرده و به سمت درون‌گرایی

افرادی که سبک احساسی را ترجیح می‌دهند به وسیله توانمندی‌های بین فردی از قبیل مساعدت، گفتگو و همدلی با دیگر افراد قابل شناسایی هستند، در مقایسه با دختران که سبک احساسی را ترجیح می‌دهند، پسران بیشتر از دختران سبک تأملی را ترجیح می‌دهند (اسی‌لو، ۲۰۰۳). پسران بیشتر از دختران، قضاوت‌های‌شان را بر اساس تجزیه و تحلیل غیر شخصی و منطقی انجام می‌دهند تا بر اساس ارزش‌های شخصی، در حالی که دختران بر اساس ارزش‌های شخصی قضاوت می‌کنند (کافمن، فیلبک و اسمیت، ۱۹۹۳؛ به نقل از تایر، ۱۹۹۵).

در سؤال ۲ همان‌طور که مشاهده شد، سن و اثر تعاملی نوع گروه رابطه معناداری با ترجیح سبک در هر یک از ابعاد مورد نظر، نداشته است. برای توضیح این یافته می‌توان گفت به دلیل محدود بودن تعداد افراد نابینا تشکیل گروه‌های سنی با تفاوت سنی معقول و معنادارتر مقدور نبود (مثلاً گروه سنی کودکان، نوجوان و جوان). عدم به‌دست آمدن تفاوت معنادار را می‌توان به نزدیک بودن رده‌های سنی به یکدیگر نسبت داد.

در بررسی تفاوت بین دانش‌آموزان نابینا و کم بینا در ترجیح سبک‌های یادگیری مبتنی بر خلق و خو، این دو گروه در دو بعد برون‌گرایی-درون‌گرایی و سازمان‌داده‌شده-انعطاف‌پذیر با یکدیگر تفاوت داشتند. در بعد برون‌گرایی-درون‌گرایی، گروه کم‌بینایان نسبت به گروه نابینایان تمایل بیشتری به سمت سبک برون‌گرایی داشتند. با توجه به جای‌دهی دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی در مدارس ویژه، این دانش‌آموزان در مقام رقابت یا مقایسه و تعامل با دانش‌آموزان بدون نارسایی بینایی نیستند، در نتیجه، حضور در جمعی که از نظر نارسایی و ویژگی‌های وابسته به آن مانند هم هستند دلیلی برای گوشه‌گیری و انزوا وجود ندارد، حال در چنین جمعی که دو گروه نابینای مطلق و کم بینا وجود دارند گروه کم‌بینا به دلیل برخورداری از محدودیت کمتر در حوزه دیداری نسبت به گروه نابینا، برون‌گرتر هستند. در بعد سازمان‌دهی شده-انعطاف‌پذیر، گروه نابینایان نسبت به گروه کم‌بینایان، تمایل بیشتری به سمت سبک سازمان‌داده‌شده دارند، این نتیجه را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که زندگی همراه با ساختار و طرح، می‌تواند منفعت‌های زیادی برای زندگی روزانه و برنامه‌تحصیلی چنین افرادی داشته باشد و شاید از این رو است

تکالیف گام به گام، ارائه تکالیف حفظی، ایجاد فضای آموزشی که در آن از حواس مختلف استفاده می‌شود، تدریس دروسی که شامل مشاهده جزئیات و واقعیات می‌شوند، برگزاری سخنرانی‌های منطقی سازمان‌دهی شده برای این افراد، دادن تکالیفی که تفکر تحلیلی را طلب می‌کند، ارائه فعالیت‌های از قبل طراحی شده، ارائه گردد (اوکلند و همکاران، ۱۹۹۶).

پژوهش حاضر، محدودیت‌هایی را نیز در بر داشت از جمله، ۱- محدود بودن تعداد دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی و داشتن سنین متفاوت؛ ۲- اجرای پرسشنامه به صورت گروهی و خودگزارش‌ده (در مورد گروه بدون نارسایی بینایی و کم بیناییان)؛ ۳- عدم وجود پژوهشی در زمینه سبک‌های یادگیری خلق و خو محور در داخل کشور. بر مبنای پژوهش انجام شده پیشنهادات زیر جهت هدایت پژوهش‌های آتی به علاقمندان ارائه می‌گردد، مقایسه سبک‌های یادگیری خلق و خو محور سایر گروه‌های استثنایی، نظیر تیزهوشان، افراد دارای اختلالات حرکتی، افراد مبتلا به ناتوانایی یادگیری و سایر گروه‌ها با افراد عادی؛ مقایسه سبک‌های یادگیری خلق و خو محور نابینایان و ناشنوایان. با توجه به اینکه حس بینایی و شنوایی در مقایسه با سایر حواس در سازگاری انسان با محیط و کسب شناخت و آگاهی نسبت به دنیای اطراف اهمیت بیشتری دارد و بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری خلق و خو محور با شیوه‌های تدریس، محتوای دروس ارائه شده، شیوه‌های ارزشیابی.

## مراجع

- جبّاری، س. (۱۳۸۰). *کودکان استثنایی در کلاس عادی*. چاپ دوم. تهران: نشر بخشایش.
- خرمائی، ف. (۱۳۸۵). *بررسی علی مدل ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری*. رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- شولتز، د. و شولتز، س. ا. (۱۹۹۸). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یحیی، سید محمدی (۱۳۸۳). چاپ سوم. تهران: موسسه نشر ویرایش.

متمایل می‌شود. بعد برون‌گرایی- درون‌گرایی به چگونگی کسب انرژی فرد اشاره می‌کند، فرد برون‌گرا از دنیای بیرون از خودش، افراد و رویدادها کسب انرژی می‌کند، این افراد، دوست دارند در گروه کار کنند، از تنوع و فعالیت لذت می‌برند، با صدای بلند فکر می‌کنند، ارتباط شفاهی را ترجیح می‌دهند و بیشتر از طریق تعامل با دیگران مطالب را می‌آموزند. در حالی که فرد درون‌گرا از دنیای درون خود، افکار و عقایدش کسب انرژی می‌کند، افرادی که این سبک را ترجیح می‌دهند، دوست دارند به تنهایی کار کنند، محیطی آرام را برای تمرکز کردن جستجو می‌کنند، از دنیای درون و عقایدشان لذت می‌برند، بیشتر به وسیله خواندن مطلب می‌آموزند تا از طریق صحبت کردن، ارتباط نوشتاری را ترجیح می‌دهند. به نظر می‌رسد پذیرش وجود ویژگی‌های مربوط به فرد درون‌گرا در دانش‌آموزان مورد پژوهش قابل قبول‌تر باشد تا ویژگی‌های فرد برون‌گرا، و آن هم می‌تواند به دلیل روش آموزشی باشد که این دانش‌آموزان از مقطع ابتدایی دریافت کرده‌اند، که از این روش بیشتر، بر کار فردی، منفعل بودن در کلاس و تنها گیرنده بودن و حفظ طوطی‌وار یک‌سری از مطالب از قبل تعیین شده، تأکید می‌شود. در نهایت می‌توان گفت، شخصیت، حدود و مرزهایی برای سبک‌های یادگیری ایجاد می‌کند که این حدود ممکن است با شرایط و خواسته‌های فیزیکی و محیطی افراد انطباق یابد (شونبرگ و کاسوسکا، ۱۹۹۹).

آموزش و برنامه‌ریزی مناسب در جهت تأمین نیروهای انسانی مورد نیاز در هر جامعه، نیازمند شناخت شخصیت، استعدادها و توانمندی‌های افراد آن جامعه است که با توجه به آن‌ها برنامه‌ریزی‌های مطلوب صورت می‌گیرد. شناخت و آگاهی افراد از سبک‌های یادگیری و شناختی خود، می‌تواند در جهت خودمدیریتی و استفاده از امکانات متناسب با سبک‌ها سودمند باشد.

مداخله‌های آموزشی متناسب با سبک یادگیری مبتنی بر خلق و خو در دانش‌آموزان دارای نارسایی بینایی می‌تواند به صورت ایجاد کلاس‌های فعال همراه با کارهای گروهی و مشارکتی، تشویق دانش‌آموزان برای شرکت در بحث‌های کلاسی، ارائه سخنرانی‌هایی که با جزئیات و مثال‌های واقعی باشند، دادن

- Adema, J. (2000). *Exploring the relationship between learning styles and personality*. Unpublished research report. 10 European Conference on Personality, Cracow, Poland.
- Auciello, D. (2003). Learning styles and environment finding the right match. *NYU Child Study Center Institute for Learning and Academic Achievement*, 7, 54-65.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, Learning strategies, and performance. *European Journal of Psychology*, 10, 337-352.
- Cross, T. L., Speirs Neumeister, K. L., & Cassady, J. C. (2007). Psychological types of academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 51, 258-294.
- Entwistle, N. (1988). *Styles of learning and teaching: An integrated outline of educational psychology for students, teachers, and lecturers*. London: Fulton.
- Furnham, A. (1996). The FIRO-B, the learning style questionnaire and the five-factor model. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 11, 285-299.
- Gallagher, S. A. (1990). Personality patterns of the gifted. *Understanding Our Gifted*, 3, 11-13.
- Hemffler, B. (2001). Individual learning styles and learning style inventory. *Educational Studies*, 27, 307-316.
- Higgins, P. (2002). *Temperament-based learning styles: Implications for distance education*. Ph. D. dissertation, faculty of the graduate school of Capella University.
- Horton, C. B., & Oakland, T. (1997). Temperament-based learning styles as moderators of academic achievement. *Adolescence*, 32, 131-142.
- Jackson, C. J., & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning styles. *Personality and Individual Differences*, 20, 293-300.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological types*. (R.F.C. Hull, Revision of Trans. By H.G. Baynes). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1921).
- Joyce, D., & Oakland, T. (2005). Temperament differences among children with conduct disorder and oppositional defiant disorder. *The California School Psychologist*, 10, 125-136.
- McGaha, C., & Farran, D. (2001). *Interactions in an inclusive classroom: The effects of visual status and setting*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95, 55-72.
- Miller, A. (1991). Personality types, learning styles and educational goals. *Educational Psychology*, 11, 217-238.
- Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1985). *A guide to the development and use of the Myers-Briggs indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). *MBTI Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Oakland, T., Alghorani, M. A., & Dong Hun, L. (2007). Temperament-based learning styles of palestinian and US children. *School Psychology International*, 28, 112-124.
- Oakland, T., Glutting, J. J., & Horton, C. B. (1996). *Student Styles Questionnaire: Star qualities in learning, relating, and working*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Oakland, T., Joyce, D., Horton, C., & Glutting, J. (2000). Temperament-based learning styles identified gifted and nongifted students. *Journal Navigation*, 44, 183-189.
- Oakland, T. (2000). Temperament-based learning styles of visually impaired students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 55-62.
- Oakland, T. (2006). Temperament styles of children from the pepole's republic of China and United States. *Journal Navigation*, 27, 192-208.
- Schouwenburg, H. C. & Kossowska, M. (1999). Learning styles: Differential effects of self control and deep-level information processing on academic achievement. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendor (Eds.). *Personality psychology in Europe*, 7, 263-281.
- Schnee Kloth, L. H. (1989). Play environment for visually impaired children. *Journal of visual impairment and Blindness*, 83, 196-201.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16, 122-12.
- Thayer, B. (1995). *The relationship of temperament with respect to age, gender, and race/ethnicity in children and adolescents*. Ph. D. dissertation, faculty of the graduate University of Texas, Austin.
- Williams, R. (1992). *Personality of gifted and talented students as measured by the Myers-Briggs Type Indicator and the Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children*. Ph. D. dissertation, faculty of the graduate school of East Texas State University.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.