

مقایسه سبک‌های یادگیری و هدف‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه

مهدی دهستانی^۱
فیروزه زنگنه^۲
ربابه جعفرزاده^۳
ساناز خدادوست^۴

چکیده

عوامل مختلفی در فراگیری زبان تأثیرگذارند که همگی می‌توانند به بازدهی بیشتر در استفاده درست از زبان منجر شوند. تحقیق حاضر با هدف مقایسه سبک‌های یادگیری و هدف‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه انجام شد. طرح تحقیق از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری دوزبانه‌ها متشکل از زبان‌آموزان دختر مؤسسه جهاد دانشگاهی مرند و تبریز بود که یک والد ترک‌زبان و یک والد فارس‌زبان دارند و تعداد آن‌ها ۱۲۰ نفر بودند. جامعه آماری تک‌زبانه‌ها نیز شامل دانش‌آموزان دختر مدرسه روستای دولت‌آباد مرند بود که تعداد آن‌ها ۱۴۰ نفر بود. نمونه آماری این تحقیق متشکل از ۳۰ نفر دانش‌آموز تک‌زبانه و ۳۰ نفر دانش‌آموز دوزبانه بود که با استفاده از روش

۱. دانشیار روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب، تهران، ایران (dehestani@pnu.ac.ir) (نویسنده مسئول).

۲. استادیار روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران.

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران.

نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده شامل دو پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری کلب و پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی بود. یافته‌های تحقیق حاکی از آن بودند که بین هدف‌گرایی تحصیلی و سبک‌های یادگیری (به غیر از سبک یادگیری آزمایشگری فعال) در افراد دوزبانه و تک‌زبانه تفاوت معناداری وجود داشت. افراد دوزبانه، هدف‌گرایی تحصیلی بیشتری داشتند و از سبک عینی بیشتری نسبت به افراد تک‌زبانه استفاده می‌کردند. افراد تک‌زبانه از سبک تأملی، سبک مفهوم‌سازی و سبک یادگیری آزمایشگری فعال بیشتری استفاده می‌کردند. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که دوزبانگی هیچ محدودیتی را برای افراد ایجاد نمی‌کند و در بسیاری از موارد سبب هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی دقیق‌تر افراد برای رسیدن به اهدافشان می‌شود. واژه‌های کلیدی: هدف‌گرایی تحصیلی، سبک یادگیری، تک‌زبانه، دوزبانه.

Comparison of Learning Styles and Academic Goal Orientation in Bilingual and Monolingual Students

Mehdi Dehestani, PhD¹
 Firoze Zangane, PhD²
 Robabe Jafarzadeh³
 Sanaz Khodadoust⁴

Abstract

There are various factors that affect language learning which could all lead to greater efficiency in the correct use of language. The objective of this study was to compare learning styles and academic goal orientation in bilingual and monolingual students. The research design was causal-comparative. The bilingual population consisted of 120 female students of Marand and Tabriz University Jihad Institute with one Turkic parent and one Persian parent; the statistical population of the monolinguals included 140 female students of a school in Dolat Abad Village in Marand. The statistical sample of this study consisted of 30 monolingual students and 30 bilingual students who were selected by available sampling method.

1. Associate Professor, Department of Psychology. Faculty of Humanities, Payame Noor University, South Tehran Branch, Tehran, Iran. (Corresponding Author) (dehestani@pnu.ac.ir).
2. Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology. Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.
3. Masters in Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.
4. PhD student in Psychology, Department of Psychology. Faculty of Psychology and Education, Islamic Azad University, Rudehen Branch, Rudehen, Iran.

Learning Styles Scale (Kolb, 1985) and Academic Goal-Oriented Scale (Bufard et al, 1998) were used as study tools. Results indicated that there was a significant difference between academic goal orientation and learning styles (except active experiential learning style) in bilingual and monolingual subjects, as well as the fact that bilinguals had higher educational goal orientation and used a more objective style than monolinguals. However, monolinguals used more reflective, conceptual, and experiential learning styles. Accordingly, we could suggest that bilingualism is not a ban for learner, but it also can help the bilinguals have a more goal-oriented life and achieve their goals.

Keywords: academic goal-oriented, learning styles, monolingual, bilingual.

مقدمه

ایران کشوری با تنوع گویشی فراوان است؛ سرزمینی که تعداد زیادی از دانش‌آموزان با تسلط به زبان قومی و مادری‌شان و با آشنایی اندک به زبان فارسی به دبستان وارد می‌شوند (عصاره و همکاران، ۱۳۹۲). دوزبانگی به استفاده عادی و روزمره از دو زبان یا بیشتر گفته می‌شود و کودکان دوزبانه کودکانی هستند که در زندگی روزمره خود (خانه و مدرسه) نیازمند استفاده از دو زبان هستند. کسانی که به زبان‌های مختلف صحبت می‌کنند، نظام‌های شناختی متفاوتی دارند و این نظام‌های شناختی متفاوت بر روش تفکرشان در مورد جهان تأثیر می‌گذارد (گروسجین^۱، ۱۹۸۲). از این رو، افراد چندزبانه دارای الگوهای مختلف فکری برای هر زبان هستند و بنابراین دوزبانگی ارتباط مستقیمی با عوامل شناختی مانند حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر واگرا، استقلال و شکل‌گیری مفهوم دارد (آلبرت^۲ و همکاران، ۲۰۰۲).

از جمله روزآمدترین رویکردهایی که در زمینه انگیزه پیشرفت، توجه نظریه‌پردازان و محققان این حوزه را جلب کرده، رویکرد شناختی - اجتماعی تعیین هدف پیشرفت است (دویک^۳، ۱۹۸۶؛ دیا^۴ و همکاران، ۲۰۱۶)، که شامل جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، اکتساب و یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهد. نظریه هدف بر این فرض استوار است که اهداف پیشرفتی که یادگیرندگان درباره تکلیف تحصیلی‌شان دنبال می‌کنند بر کیفیت توانایی و اشتغال نسبت به آن تکالیف تأثیر می‌گذارد (تاکنمن^۵، ۲۰۱۴) و نباید هدف‌گرایی را با اهداف رفتاری خاصی که افراد

-
1. Grosjean
 2. Albert
 3. Dweck
 4. Dyah
 5. Tuckman

برمی‌گزینند، یکسان انگاشت. اهداف‌گرایی تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که در پس رسیدن به آن مقصد دنبال می‌شود. پس این امکان وجود دارد که یک هدف واحد، جهت‌گیری‌های متفاوتی در بر داشته باشد. پس هدف‌گرایی اساس تفاوت‌های فردی در موقعیت‌هاست و بر اساس آن، می‌توان موفقیت فرد را پیش‌بینی کرد (عطاردی و کارشکی، ۱۳۹۲). ایمز^۱ (۱۹۹۲) جهت‌گیری‌های هدف را به دو نوع هدف‌گرایی تبحری^۲ و هدف‌گرایی عملکردی^۳ تقسیم کرده و پینتریچ^۴ (۲۰۰۰) اهداف پیشرفت را به صورت یک ماتریس دو بعدی پیشنهاد کرده است که بر اساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد که شامل هدف‌های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد است. تمایز بین اهداف تبحری و عملکردی مشابه تمایز بین انگیزه درونی و بیرونی است. هدف تبحری در برخی از خصوصیات با انگیزه درونی وجه اشتراک دارد و هدف عملکردی نیز از جهاتی شبیه به جنبه‌های خاصی از انگیزه بیرونی است (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۴).

یکی از روندهای تحقیقاتی که به تازگی مورد توجه متخصصان حوزه‌های یادشده، واقع شده است، چگونگی ارتباط هدف‌گرایی^۵ و سبک‌های یادگیری^۶ است. یادگیری فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد است که از طریق تجربه به دست می‌آید (نصیرزاده و همکاران، ۱۳۹۲). یادگیری فرایند مداوم در طول زندگی انسان شمرده می‌شود. فاکتورهای متعددی، بر فراگیری و وضعیت یادگیری تأثیر می‌گذارند (اسملتزر^۷ و همکاران، ۲۰۰۹). شناسایی عوامل مؤثر در حصول یادگیری، یکی از مقوله‌های مهم و مورد پژوهش محققان است و سبک‌های یادگیری که عادات پردازش اطلاعات دریافتی افراد است، یکی از عوامل مؤثر در یادگیری است (کاتز^۸، ۲۰۰۴). طبق تعریف، به روشی که یادگیرنده در یادگیری خود آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد سبک یادگیری گفته می‌شود. سبک‌های یادگیری متنوعی وجود دارد که پژوهشگران آن‌ها را در سه دسته کلی سبک‌های یادگیری شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی تقسیم کرده‌اند که به صورت نسبتاً ثابت، بیانگر چگونگی درک، کنش و پاسخ به محیط یادگیری است. سبک‌های

1. Ames
2. mastery goal -orientation
3. performance goal -orientation
4. Pintrich
5. Goal-Oriented
6. Learning Styles
7. Smeltzer
8. Katez

یادگیری شناختی مبتنی بر درک موضوع، به خاطر سپردن، اندیشیدن و حل مسائل هستند. سبک‌های یادگیری عاطفی دربرگیرنده ویژگی‌های هیجانی یادگیرنده هستند و سبک‌های یادگیری فیزیولوژیکی، دارای جنبه زیست‌شناختی و دربرگیرنده واکنش‌های فرد به محیط فیزیکی مؤثر بر یادگیری وی هستند (نصیرزاده و همکاران، ۱۳۹۲).

سبک‌های یادگیری از نظر فرهنگی، جنسیت و قومیت متفاوت هستند. مثلاً هر جامعه یا فرهنگی تحول استعدادها را در کودکان خود با ارزش می‌داند و آن‌ها را تشویق می‌کند و به دیگر استعدادها کم‌توجهی می‌کند یا آن‌ها را نادیده می‌گیرد (دلیون^۱، ۱۹۸۳). تفاوت‌های فردی در یادگیری از دیرباز مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. این عقیده که تفاوت‌های افراد در یادگیری صرفاً ناشی از تفاوت‌های آن‌ها در هوش و توانایی است تا مدت‌ها در دنیای تعلیم و تربیت پذیرفته شده بود؛ اما بعدها تغییر یافت. در سال‌های اخیر از این دیدگاه حمایت می‌شود که دانش ساخته شده توسط دانش‌آموزان سودمند بوده و قابل انتقال به سایر موقعیت‌های یادگیری است (خدابنده و همکاران، ۱۳۹۳).

کلب در سال ۱۹۸۱، ۴ نوع سبک یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال را بیان می‌کند. در سبک تجربه عینی، فرد بیشتر از طریق تجارب ویژه، ارتباط با مردم و حساسیت به احساسات افراد، مطالب را می‌آموزد و بیشتر بر احساسات درونی و توانایی‌های خود متکی است تا بر یک رویکرد نظام‌دار نسبت به حل مسئله و موقعیت‌ها. در رویکرد مشاهده تأملی، افراد با نظاره چیزها و اشیا از جنبه‌های مختلف و جست‌وجوی مفاهیم و معنای آن‌ها یاد می‌گیرند و فرد بیشتر اندیشه‌ها و موقعیت‌ها را از دیدگاه‌های متفاوت درک می‌کند. بعد مفهوم‌سازی انتزاعی شامل تحلیل منطقی دیدگاه‌ها، طراحی اصولی و منظم و ادراک عقلانی موقعیت‌هاست. رویکرد آزمایشگری فعال نیز همان توان فراهم‌آوری ابزار کار، ریسک و تأثیرگذاری بر افراد و وقایع را در طول عمر شامل می‌شود. در این مرحله، یادگیری به صورت تجربه کردن برای تأثیرگذاری و تغییر موقعیت درمی‌آید (سیف، ۱۳۸۹).

پژوهشگران نشان دادند که دانش‌آموزان سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند؛ یعنی اطلاعات را از راه‌های مختلف تجزیه و تحلیل می‌کنند و یاد می‌گیرند. امروزه کاملاً مشخص شده است که تفاوت‌های افراد در یادگیری فقط تا حدی به هوش و توانایی‌های

آن‌ها بستگی دارد؛ بنابراین عوامل دیگری نظیر ویژگی‌های شخصیتی، دشواری تکلیف‌ها و تفاوت سبک‌ها نیز در این امر دخیل‌اند. در مجموع اصطلاح سبک به الگوی غالب فرد در انجام دادن کارها اشاره دارد. سبک یادگیری، روش ترجیحی یا معمول فرد برای یادگیری است که می‌تواند تأثیر مثبتی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان داشته باشد (دولین، ۱۹۸۳؛ خدابنده و همکاران، ۱۳۹۳). شمس اسفندآبادی و امامی‌پور (۱۳۸۲) در پژوهشی بیان کردند بین سبک‌های تحصیلی پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه تفاوت معناداری وجود دارد، به طوری که دانش‌آموزان یک‌زبانه، در مقایسه با دانش‌آموزان دوزبانه، از سبک یادگیری شهودی و دیداری برخوردارند؛ در حالی که دانش‌آموزان دوزبانه، در مقایسه با دانش‌آموزان یک‌زبانه، سبک یادگیری حسی و کلامی دارند. در این پژوهش از پرسش‌نامه کلب که بهترین ابزار در زمینه سبک‌های یادگیری است، استفاده نشده بود. همچنین یوسفی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی نشان دادند که بین دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه در یادگیری زبان انگلیسی تفاوت معناداری وجود دارد؛ در واقع دانش‌آموزان دوزبانه بیش از دانش‌آموزان یک‌زبانه، انگلیسی را یاد می‌گیرند. این یافته توجهی به سبک یادگیری این افراد نداشته است و از این بابت هنوز جای کار کردن بر این موضوع وجود دارد.

چنان‌که پژوهش‌ها نشان می‌دهند، در مدارس، تمرکز بیشتر بر ادراک و پردازش انفعالی است و غالب معلمان از چنین شیوه‌ای استفاده می‌کنند. احتمال دارد این امر دلیل تفاوت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشد. دانش‌آموزانی که سبک یادگیری آنان با سبک تدریس یا سبک آموزش هم‌خوانی داشته باشد، در مقایسه با دانش‌آموزانی که سبک یادگیری آنان با سبک تدریس یا آموزش هم‌خوانی نداشته باشد، عملکرد بهتری دارند، لذا پیدا کردن نوع سبک‌های یادگیری جزو مواردی است که به مرور زمان باعث هدفمندتر شدن دانش‌آموزان و ایجاد رغبت و انگیزه تحصیلی در آن‌ها می‌شود. با تأکید بر اینکه شمار زیادی از دانش‌آموزان کشور ما را افراد دوزبانه تشکیل می‌دهند و معلمان اغلب در مواجهه با این افراد نمی‌دانند که باید چکار کنند و زبان غالب یا سبک یادگیری اصلی آنان کدام است، مشکلات زیادی برای این دانش‌آموزان - که زبان مادری آنان متفاوت از زبان فارسی است - به وجود می‌آید. با توجه به تحقیقات معدود انجام‌شده در این زمینه و روی این دانش‌آموزان، اکثر معلم‌ها در برخورد با آن‌ها دچار نوعی سردرگمی هستند، لذا انجام پژوهش‌هایی در این زمینه و روی این افراد می‌تواند سبب رفع این سردرگمی شود.

در نتیجه در این تحقیق تلاش شده است تا به این سوال پاسخ داده شود که آیا میان سبک‌های یادگیری و هدف‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه تفاوت معناداری وجود دارد؟

طرح تحقیق

روش این پژوهش از نوع علی - مقایسه‌ای است که در آن سبک‌های یادگیری و هدف‌گرایی تحصیلی در بین دو گروه دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری دوزبانه‌ها متشکل از زبان‌آموزان دختر مؤسسه جهاد دانشگاهی مرند و تبریز هستند که یک والد ترک‌زبان و یک والد فارس‌زبان دارند و در خانه با دو زبان مادری صحبت می‌کنند، که تعداد آن‌ها ۱۲۰ نفر است و جامعه آماری تک‌زبانه‌ها نیز شامل دانش‌آموزان دختر مدرسه روستای دولت آباد مرند است که تعداد آن‌ها ۱۴۰ نفر است و نمونه آماری این تحقیق متشکل از ۳۰ نفر دانش‌آموز تک‌زبانه و ۳۰ نفر دانش‌آموز دو زبانه است که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده‌اند. گفتنی است که هر دو گروه مورد پژوهش از نظر سنی هم‌تا شده بودند و همگی سنی بین ۱۵ تا ۱۸ سال داشتند. معیار انتخاب برای دوزبانه بودن این بود که حتماً در خانه یک والد ترک‌زبان و یک والد فارس‌زبان وجود داشته باشد و دانش‌آموز هر دو زبان را به صورت مادری فرا گرفته باشد و از هر دو استفاده کند و معیار ورود برای افراد تک‌زبانه نیز داشتن یک زبان مادری بود. هر دو گروه سؤالات مربوط به سبک‌های یادگیری و پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی را جواب دادند. ابزار مورد استفاده شامل دو پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری کلب^۱ (۱۹۸۵) و پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران^۲ (۱۹۹۸) است.

پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران دارای ۲۰ گویه است. نمره‌گذاری مقیاس بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم است. بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) ضرایب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ و با روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ محاسبه کردند. در ایران این مقیاس توسط جوکار (۱۳۸۱) ارزیابی شد. نتایج تحلیل عاملی مؤید ۳ عامل مذکور بود. محاسبه

1. Kolb Learning Style Inventory

2. Goal-oriented study by Buffard et al.

ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی مقیاس را برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب با ۰/۸۱، ۰/۶۳، و ۰/۷۰ گزارش کرد.

پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری کلب که از سوی کلب (۱۹۸۴) ارائه شده است، شامل ۱۲ جمله است که برای هر جمله ۴ گزینه پیشنهاد شده است. هر گزینه به ترتیب نشان‌دهنده یکی از چهار شیوه یادگیری: تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال است. هر سؤال بین ۱ تا ۴ می‌تواند نمره‌دهی شود، حاصل جمع نمرات این گزینه‌ها ۴ است که بیانگر چهار شیوه یادگیری است؛ به طوری که اولین گزینه در هر سؤال شیوه یادگیری تجربه عینی، دومین گزینه یادگیری مشاهده تأملی، سومین گزینه شیوه یادگیری مفهوم‌ساز انتزاعی و چهارمین گزینه شیوه یادگیری آزمایشگری فعال است. روایی و اعتبار این پرسش‌نامه را حسینی لارگانی (۱۳۷۷)، رحمانی شمس (۱۳۷۹) بررسی کرده‌اند.

در پژوهش حاضر، ابتدا طی فراخوانی از داوطلبانی که علاقه‌مند به مشارکت در پژوهش بودند، دعوت به همکاری شد. پس از انتخاب ۴۰ نفر از افراد تک‌زبانه و ۴۰ نفر از افراد دوزبانه، پرسش‌نامه‌های سبک‌یادگیری و هدف‌گرایی تحصیلی، بین افراد داوطلب پخش شد و از آن‌ها خواسته شد تا آن‌ها را با دقت پر کنند. در نهایت از هر گروه ۳۰ نفر که پرسش‌نامه را دقیق‌تر و کامل‌تر پر کرده بودند، به عنوان نمونه پژوهش حاضر انتخاب شدند. پرسش‌نامه‌های آن‌ها نمره‌گذاری و تفسیر و نتایج نیز تجزیه و تحلیل شد.

در پژوهش حاضر به شرکت‌کنندگان این اطمینان داده شد که از نتایج پرسش‌نامه‌های آن‌ها تنها برای کار پژوهشی استفاده می‌شود و به آن‌ها این قول داده شد که نتایج حاصل از پژوهش در اختیارشان قرار می‌گیرد و این کار انجام شد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش از روش آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد که با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس داده‌ها بررسی شد و یافته‌ها به دست آمد.

یافته‌های تحقیق

در این قسمت، ابتدا متغیرهای اصلی پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی بررسی شد، و سپس با استفاده از روش‌های آمار استنباطی شامل آزمون‌های نرمال بودن داده‌ها، آزمون بررسی همگنی واریانس‌ها و آزمون تحلیل واریانس به تحلیل استنباطی

داده‌های پژوهش پرداخته شد. گفتنی است که میانگین سنی ۶۰ نفر شرکت‌کننده در گروه تک‌زبان‌ها ۱۶ سال و ۹ ماه بود و میانگین سنی ۶۰ نفر شرکت‌کننده در گروه دوزبان‌ها ۱۶ سال و ۱۱ ماه بوده است.

جدول ۱ آمار توصیفی مربوط به متغیرهای مورد پژوهش

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
هدف‌گرایی	دوزبانه	۵۰/۴۷	۵/۹۱	-۰/۱۰۳	۱/۱۰۴
تحصیلی	تک‌زبانه	۴۶/۲۰	۸/۲۴	۰/۳۲۳	۰/۲۰۹
سبک عینی	دوزبانه	۴۰/۸۳	۲/۷۲	-۰/۴۸۶	-۰/۰۷۷
	تک‌زبانه	۳۱/۷۳	۴/۷۸	۰/۱۱۲	-۰/۹۳۳
سبک تأملی	دوزبانه	۲۶/۳۰	۴/۹۸	۰/۰۸۸	-۱/۰۳۸
	تک‌زبانه	۲۹/۳۷	۴/۶۰	-۰/۶۵۶	-۰/۷۵۴
سبک مفهوم‌سازی	دوزبانه	۲۵/۵۰	۳/۷۲	۰/۱۱۰	-۰/۲۵۶
	تک‌زبانه	۲۹/۹۰	۵/۰۷	-۰/۰۹۹	-۰/۰۳۱
سبک آزمایشگری	دوزبانه	۲۷/۳۷	۵/۱۵	-۰/۲۰۷	-۰/۵۷۳
	تک‌زبانه	۲۹/۰۰	۵/۲۱	۰/۲۱۴	۰/۲۱۴

با تأکید بر جدول شماره ۱ می‌توان میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی مربوط به متغیرهای مورد پژوهش را مشاهده کرد. با استفاده از این جدول می‌توان چنین گفت که افراد شرکت‌کننده در گروه دوزبان‌ها، هدف‌گرایی تحصیلی بیشتری دارند. همچنین می‌توان گفت که سبک عینی در افراد گروه دوزبان‌ها بیشتر استفاده می‌شود. از نظر سبک تأملی نمره افراد تک‌زبان‌ها بالاتر از میانگین نمره افراد دوزبان‌ها بوده است. از نظر سبک مفهوم‌سازی، میانگین نمره افراد گروه تک‌زبان‌ها بیشتر از افراد گروه دوزبان‌ها است. همچنین از نظر سبک یادگیری آزمایشگری، نمره افراد تک‌زبان‌ها بیش از دوزبان‌ها بود. گفتنی است که هر دو گروه بیشتر از همه سبک‌های یادگیری از سبک یادگیری عینی استفاده می‌کنند. همچنین گفتنی است که نمرات حاصل از کجی و کشیدگی برای هر یک از متغیرهای مورد پژوهش گویای نرمال بودن داده‌های حاصل از این متغیرهاست. حال برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها می‌توان از آمار استنباطی استفاده کرد.

با توجه به جدول شماره ۲ و میزان سطح معنی‌داری در آزمون اسمیرونوف - کلموگروف که بیشتر از ۰/۰۵ است، لذا می‌توان داده‌های حاصل از مؤلفه‌های مختلف

جدول ۲ آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
هدف‌گرایی تحصیلی	۰/۱۰۲	۶۰	۰/۱۸۷
سبک عینی	۰/۱۰۵	۶۰	۰/۱۷۰
سبک تأملی	۰/۱۱۱	۶۰	۰/۰۹۸
سبک مفهوم‌سازی	۰/۰۹۰	۶۰	۰/۲۰۰
سبک آزمایشگری	۰/۰۶۹	۶۰	۰/۲۰۰

پژوهش حاضر را با اطمینان بالایی نرمال فرض کرد، در نتیجه فرض صفر رد نمی‌شود و می‌توان از مدل‌های آماری پارامتریک استفاده کرد. این داده‌ها نشان می‌دهد که فرضیه نرمال بودن داده‌ها برقرار است ($P \geq 0/05$).

جدول ۳ آزمون همگن بودن واریانس‌های متغیرهای مورد پژوهش

متغیر	آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
هدف‌گرایی تحصیلی	۳/۸۸۹	۱	۵۸	۰/۰۵۳
سبک عینی	۳/۲۵۳	۱	۵۸	۰/۰۶۶
سبک تأملی	۰/۱۰۷	۱	۵۸	۰/۷۵۴
سبک مفهوم‌سازی	۲/۲۶۵	۱	۵۸	۰/۱۳۸
سبک آزمایشگری	۰/۰۴۳	۱	۵۸	۰/۸۳۶

جدول شماره ۳ نتیجه آزمون لوین جهت سنجش برابری واریانس‌هاست که نشان از یکسانی واریانس‌ها دارد. شاخص آماری لوین به لحاظ آماری معنی‌دار نیست ($P > 0/05$)، که یکسانی واریانس‌های متغیرهای مورد پژوهش و خرده‌مقیاس‌های آن‌ها را در همه سطوح متغیر نشان می‌دهد. گفتنی است زمانی یکسانی واریانس‌ها تأیید می‌شود که معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ باشد که این موضوع در پژوهش حاضر رعایت شده است و واریانس‌ها همگن هستند.

با تأکید بر جدول شماره ۴ می‌توان استنباط کرد که میان کدام یک از میانگین‌ها در گروه افراد دوزبانه و گروه تک‌زبانه تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میزان F و سطح معناداری به دست آمده میان نمره هدف‌گرایی تحصیلی و سبک‌های یادگیری (به غیر از سبک آزمایشگری فعال) در دو گروه افراد دوزبانه و افراد تک‌زبانه تفاوت معناداری دیده می‌شود. این تفاوت به صورتی است که هدف‌گرایی تحصیلی و سبک یادگیری عینی در

جدول ۴ تحلیل واریانس یک‌راهه (آنووا) متغیرهای مورد پژوهش

متغیر	مرحله	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معناداری
هدف‌گرایی تحصیلی	بین گروهی	۲۷۳/۰۶۷	۱	۲۷۳/۰۶۷	۵/۳۱۱	۰/۰۲۵
	درون گروهی	۲۹۸۲/۲۶۷	۵۸	۵۱/۴۱۸		
	کل	۳۲۵۵/۳۳۳	۵۹	_____		
سبک عینی	بین گروهی	۱۲۴۲/۱۵۰	۱	۱۲۴۲/۱۵۰	۸۲/۰۵۲	۰/۰۰۰
	درون گروهی	۸۷۸/۰۳۳	۵۸	۱۵/۱۳۹		
	کل	۲۱۲۰/۱۸۳	۵۹	_____		
سبک تأملی	بین گروهی	۱۴۱/۰۶۷	۱	۱۴۱/۰۶۷	۶/۱۲۸	۰/۰۱۶
	درون گروهی	۱۳۳۵/۲۶۷	۵۸	۲۳/۰۲۲		
	کل	۱۴۶۷/۳۳۳	۵۹	_____		
سبک مفهومی	بین گروهی	۲۹۰/۴۰۰	۱	۲۹۰/۴۰۰	۱۴/۶۶۹	۰/۰۰۰
	درون گروهی	۱۱۴۸/۲۰۰	۵۸	۱۹/۷۹۷		
	کل	۱۴۳۸/۶۰۰	۵۹	_____		
سبک آزمایشی	بین گروهی	۴۰/۰۱۷	۱	۴۰/۰۱۷	۱/۴۹۱	۰/۲۲۷
	درون گروهی	۱۵۵۶/۹۶۷	۵۸	۲۶/۸۴۴		
	کل	۱۵۹۶/۹۸۳	۵۹	_____		

گروه دوزبانه‌ها بیش از تک‌زبانه‌هاست. این موضوع در حالی است که سبک یادگیری مشاهده‌تأملی و مفهوم‌سازی انتزاعی در گروه تک‌زبانه‌ها بیش از دوزبانه‌هاست. همچنین میان نمرات سبک یادگیری آزمایشگری فعال در گروه دوزبانه‌ها و تک‌زبانه‌ها تفاوتی دیده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر، مقایسه سبک‌های یادگیری و هدف‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه بود که یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که بین هدف‌گرایی تحصیلی و سبک‌های یادگیری (به‌غیر از سبک یادگیری آزمایشگری فعال) افراد تک‌زبانه و دوزبانه تفاوت وجود دارد؛ سبک یادگیری عینی بیشتر در گروه افراد دوزبانه کاربرد دارد و سبک‌های مشاهده‌تأملی و مفهوم‌سازی انتزاعی نیز بیشتر در گروه تک‌زبانه‌ها مورد استفاده قرار گرفتند؛ هدف‌گرایی تحصیلی نیز در گروه دوزبانه‌ها بیش از تک‌زبانه‌ها بود.

مطالعات انجام‌شده (فراری و پالادینو^۱، ۲۰۰۷؛ پالادینو، ۲۰۰۵) نشان داده است که دوزبانگی می‌تواند مهارت‌های شناختی و قدرت پردازش اطلاعات مانند حل مسئله، تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری و خلاقیت را در افراد دوزبانه افزایش دهد و توانایی دوزبانه‌ها در ایجاد تعادل و تعامل بین دو زبان سبب شده است که توانایی عملکردهای شناختی آن‌ها مانند تشخیص و به‌یادآوری بیشتر از تک‌زبان‌ها باشد. این مطالعات نشان داده‌اند که افراد دوزبانه در مدیریت تفکرات خود عملکرد بهتری دارند که می‌تواند مانع از تأثیر منفی آن بر عملکرد تحصیلی‌شان شود، لذا می‌تواند بالا بودن هدف‌گرایی تحصیلی در افراد دوزبانه را به عملکرد بهتر آن‌ها در مدیریت تفکراتشان نسبت داد. همچنین مطالعات (دی‌بنی^۲ و پالادینو، ۲۰۰۹) نشان داده است که میزان تمرکز و توجه افراد دوزبانه بیشتر از تک‌زبان‌ها است و میزان تمرکز و توجه این افراد که بهتر می‌توانند افکار مزاحم و بی‌ارتباط با تکالیف یادگیری خود را از ذهن حذف کنند، بیشتر است؛ زیرا قسمتی از ظرفیت حافظه افراد تک‌زبان‌ها صرف پردازش موضوعات غیرمرتبط می‌شود و به همین دلیل عملکردشان در تکالیف یادگیری ضعیف‌تر از افراد دوزبانه است. این افراد از لحاظ شناختی خود را افراد کم‌مهارت می‌دانند و عملکرد تحصیلی‌شان به این دلیل پایین می‌آید، و لذا متفاوت بودن سبک‌های یادگیری افراد دوزبانه و تک‌زبان‌ها را می‌توان به این امر نسبت داد. علاوه بر آن نتایج تحقیق حاضر نشان داده است که دوزبان‌ها از سبک عینی بیشتری استفاده می‌کنند.

تفاوت در سبک‌های یادگیری دو گروه را می‌توان چنین تبیین کرد که دوزبان‌ها تمایلات بیشتری به کسب تجارب فرهنگی دارند و از طرفی افرادی که از سبک عینی بیشتری استفاده می‌کنند بیشترین توانایی را در دیدن موقعیت‌های عینی دارند و علایق فرهنگی زیادی دارند و دوست دارند که اطلاعات را جمع‌آوری کنند، بنابراین بدین وسیله می‌توان استفاده بیشتر افراد دوزبانه از سبک یادگیری عینی را تبیین کرد. همچنین یافته‌های تحقیق نشان داده است که تک‌زبان‌ها از سبک تأملی بیشتری استفاده می‌کنند، افرادی که از سبک تأملی استفاده بیشتری می‌کنند به کندی دست به فعالیت می‌زنند و مرتکب اشتباهات کمتری می‌شوند و در حل مسائل ساده نسبت به دیگران موفق‌تر عمل می‌کنند. این مطالب با یافته‌های مطرح‌شده در پژوهش بایولیتوک^۳ و همکاران (۲۰۰۸) همسو و همخوان است.

1. Ferrari & Palladino
2. De-Beni
3. Bialystok

همچنین در تبیین یافته‌های حاصل از پژوهش می‌توان بیان کرد که تغییرات مداوم از یک زبان به زبان دیگر کمک می‌کند که توجه مغز روی یک موضوع خاص بیشتر حفظ شود و از این رو افراد دوزبانه در حل مسائل پیچیده عملکرد بهتری دارند، در حالی که افراد تک‌زبانه در حل مسائل ساده موفق‌تر هستند، لذا استفاده بیشتر افراد تک‌زبانه از سبک تأملی را می‌توان تبیین کرد.

یافته دیگر تحقیق آن است که افراد تک‌زبانه از سبک مفهوم‌سازی بیشتری استفاده می‌کنند. در مدل سبک یادگیری کلب آمده است که اگر پاسخ‌دهنده‌ای کلمات تحلیلی، فکری، منطقی، مفهومی و عقلانی را به پذیرشی، احساسی، اکتشافی، حال‌گرا و تجربه‌گرا ترجیح دهد، باید بیان کرد که او شیوه مفهوم‌سازی انتزاعی را به شیوه تجربه‌عینی ترجیح می‌دهد. از طرفی می‌توان گفت که دانش‌آموزان تک‌زبانه در به‌کارگیری تکالیف سیالی کلامی نسبت به دوزبانه‌ها عملکرد بهتری دارند که احتمالاً دال بر عملکرد تفکر واگرای ضعیف دوزبانه‌ها در حوزه کلامی باشد. توانایی سیالی کلامی می‌تواند به فرد در سازماندهی مطالب آموخته‌شده، تفکر منطقی و گسترش دانش و اطلاعات کمک کند که با یافته‌های کرمی نوری و همکاران (۱۳۸۷) همسو و همخوان است و می‌تواند استفاده بیشتر افراد تک‌زبانه از سبک مفهوم‌سازی انتزاعی را تبیین کند.

در ارتباط با بیشتر بودن میزان هدف‌گرایی تحصیلی در افراد دوزبانه می‌توان به این موضوع اشاره کرد که افراد دوزبانه معمولاً به ساخت‌های فرهنگی، قومیتی و جنسیتی تفاوت بیشتری دارند؛ لذا افرادی خلاق‌تر و هدف‌گراتر هستند که سعی می‌کنند اهداف خود را مبتنی بر هر یک از زبان‌هایشان تعریف کنند و با برنامه‌ریزی خاص به آن‌ها دست یابند. افراد دوزبانه معمولاً از زبان‌هایی که بلد هستند نیز در شغل و حرفه‌شان استفاده می‌کنند و تلاش می‌کنند متون علمی و تخصصی را به زبان‌های مختلف بخوانند؛ در نتیجه انگیزه تحصیلی، اطلاعات و توانایی‌هایشان بیشتر می‌شود و اهداف بیشتری را در تحصیل خود دارند و سعی می‌کنند تا اگر از راهی که به آن وارد شدند، شکست خوردند، راه‌های دیگری را امتحان کنند که این موضوع به‌مرور زمان سبب افزایش میزان هدف‌گرایی تحصیلی در آن‌ها می‌شود. همچنین می‌توان به این نکته اشاره کرد که چون دوزبان‌ها معمولاً با دو فرهنگ مختلف به‌صورت کاملاً مجزا و دقیق آشنا هستند، توانایی به‌کارگیری بیشتر از مفاهیم و اطلاعات را دارند و می‌توانند آموخته‌های خود را به مسائل بیشتری تعمیم دهند که این موضوع نیز سبب افزایش هدف‌گرایی تحصیلی در این افراد می‌شود که این

موارد نیز با نتایج پژوهش ژو و کرافت^۱ (۲۰۱۵) همسو و همخوان است. عدم کنترل متغیرهایی مانند زمینه فرهنگی و تأثیر منطقه جغرافیایی، از جمله محدودیت‌های تحقیق است و بنابراین پیشنهاد می‌شود که با تدابیر صحیح آموزشی و فراهم‌سازی فرصت‌های آموزشی مناسب سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه، ویژگی‌های تک‌زبانه و دوزبانگی آن‌ها را به نقطه قوت تبدیل کرد.

منابع

- شمس اسفندآبادی، ح.، و امامی‌پور، س. (۱۳۸۲). مطالعه سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه دوره راهنمایی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی و جنسیت. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵، ۱۱-۲۸.
- حسینی لارگانی، م. (۱۳۷۷). مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان در مقطع لیسانس، کارشناسی ارشد و دکتری، زن و مرد و ضعف و قدرت ۳ رشته علوم انسانی، پزشکی و مهندسی و فنی در دانشگاه‌های تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- جوکار، ب. (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف و خودنظم‌بخشی دانشجویان دانشگاه شیراز. *نشریه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴۵، ۷۱-۵۶.
- خدابنده، ص.، درتاج، ف.، اسدزاده، ح.، فلسفی‌نژاد، م. ر.، و ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۳). نقش سبک‌های یادگیری در تبیین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۲ (۳)، ۵۵-۶۸.
- رحمانی شمس، حسن (۱۳۷۹). *بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی چهار رشته مختلف علوم انسانی، پزشکی، مهندسی و هنر با ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- سیف، ع. ا. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- عصاره، ع.؛ احمدی، غ.، و عباس‌پور، ح. ع. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوزبانه اول ابتدایی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۳، ۳۰۳-۳۱۲.
- عطاردی، م.، و کارشکی، ح. (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲، ۱۰۱-۱۰۹.
- کرمی نوری، ر.، و مرادی، ع. (۱۳۸۷). *آزمون خواندن و نارساخوانی*. تهران: جهاد دانشگاهی.
- نصیرزاده، ف.، حیدرزاده، آ.، شیرازی، م.، فرمانبر، ر.، و منفرد، آ. (۱۳۹۲). بررسی سبک‌های یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان در سال ۱۳۹۲. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۶ (۱)، ۲۹-۳۹.
- یعقوبی، ا.، قلائی، ب.، رشید، خ.، و کردنوقایی، ر. (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۳۷، ۱۶۱-۱۸۵.
- یوسفی، ن.، سهرابی، ا.، اعتمادی، ع.، و احمدی، س. ا. (۱۳۸۸). مقایسه یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه با دانش‌آموزان یک‌زبانه. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۲، ۱۴۷-۱۶۴.

- Albert, R. T., Albert, R. E., & Radsma, J. (2002). Relationship among bilingualism, critical thinking ability, and critical thinking disposition. *Journal of Professional Nursing, 18*, 220-229.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goal structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. *NeuroImage, 24*(1), 40-49.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 309-319.
- De-Beni, R., & Paladino, P. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 246-251.
- Deleon, J. (1983). Cognitive style difference and the under-representation of Mexican Americans in programs for the gifted. *Journal of the Education of the Gifted, 3*, 167-177.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational Process Affecting Learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dyah, P., Elaine, H., & Johnson, A. J. (2016). Bilingual Health Communication: Distinctive Needs of Providers from Five Specialties. *HHS, 28*(6), 557-567.
- Ferrari, M., & Palladino, P. (2007). Foreign language learning difficulties in Italian children: Are they associated with other learning difficulties?. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 256-269.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, pp. 370.
- Katez, J. R., et al. (2004). *Keys to nursing success*. 2nd ed. Upper Saddle River: Pearson/Prentice Hall Inc.,
- Kolb, D. (1985). *Learning Style Inventory: Technical Specifications*. Boston: McBer and Company.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Smeltzer, S. C., Bare, B. G., Hinkle, J. L., & Cheever, K. H. (2009). Brunner & Suddarth's Textbook of Medical-Surgical Nursing, 12e. Pennsylvania: Lippincott William & Wilkins Company.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (2014). Stages of small-group development Revisited-1. *Group Facilitation, 10*, 43.
- Zhou B., & Krott A. (2015). *Data trimming procedure can eliminate bilingual cognitive advantage*. *Psychon bull rev 10.3758/s13423-015-0981-6*. [e Pub ahead of print].