

## رابطه سبک های یادگیری و تفکر انتقادی با خودکارآمدی و سلامت روان دانش- آموزان

رضا نادری

کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، گرمسار، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور تعیین رابطه سبک های یادگیری، خودکارآمدی، تفکر انتقادی و سلامت روان دانش آموزان اجرا گردید. روش پژوهش از نوع توصیفی/همبستگی بود که برای انتخاب واحدهای مورد مطالعه از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده شد، نمونه مورد مطالعه ۲۰۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران بود. به منظور اندازه گیری متغیرهای مورد نظر از پرسشنامه های سبک های یادگیری کلب، خودکارآمدی عمومی شرر، تفکر انتقادی واتسون و سلامت روان ۲۸-GHQ استفاده شد. داده های جمع آوری شده با روش های آماری ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. یافته های حاصل از پژوهش نشان داد که: (۱) بین سبک های یادگیری با خودکارآمدی رابطه معنادار وجود دارد. (۲) بین سبک های یادگیری با سلامت روان رابطه معنادار وجود دارد. (۳) بین تفکر انتقادی با خودکارآمدی رابطه معنادار وجود دارد. (۴) بین تفکر انتقادی با سلامت روان رابطه معنادار وجود دارد.

**واژه‌های کلیدی:** سبک های یادگیری، خودکارآمدی، تفکر انتقادی و سلامت روان.

## ۱- مقدمه:

یکی از واقعیت های مهم هستی، وجود تنوع در میان پدیده های عالم است. نه تنها گونه های مختلف جانداران و گیاهان با هم فرق دارند، بلکه اعضا هرگونه نیز با یکدیگر فرق دارند، بلکه اعضا هرگونه با یکدیگر متفاوتند. انسان ها نیز مشمول همین قاعده اند. یادگیرندگان از لحاظ توانایی های ذهنی، روش های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی، وعلاقه وانگیزه، نسبت به کسب دانش وانجام فعالیت های تحصیلی با هم تفاوت دارند (سیف، ۱۳۸۶).

شاید دو مورد از پیشرفت های نظام های آموزشی در سال های اخیر، یادگیری بر مبنای شایستگی وتعامل یادگیری با آن اهمیت دارد و بر تعامل این دو تاکید می شود. یکی از استعداد هایی که سبب بروز تفاوت های فردی در یادگیری می شود وتوجه به آن در طراحی آموزشی اهمیت دارد «یادگیری» است (داف، ۲۰۰۴). نورتون (۲۰۰۸) رویکرد واقعی واثربخش را به آموزش، یادگیری بر مبنای شایستگی تعریف می کند که در آن بر تعامل ویژگی دانش آموزان وسبک آموزش تاکید شده است. او یکی از ویژگی های مهم فراگیران را سبک یادگیری آنان می داند. مفهوم یادگیری در طول زندگی بشر، یکی از مفاهیم مورد توجه بوده است علاوه بر عوامل از پیش داشته از قبیل شخصیت، بهره هوشی، زمینه خانوادگی، جنس وسن، عوامل اکتسابی نیز بر این امر تاثیر گذار می باشند که سبک یادگیری، منبع کنترل، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری وشبوه مطالعه از آن جمله اند (سنلگروف وسالتر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

امروزه مقدار اطلاعات در دسترس از طریق رایانه و وسایل ارتباطی از توانائی فرد در استفاده از اطلاعات پیشی گرفته است. در چنین زمینه ای لازم نیست محافل آموزش به منزله ی مخزن دانش و معلمان به مثابه ی سخنران و انتقال دهنده ی اطلاعات خدمت کنند؛ از این رو، بسیار مهم است که یادگیرندگان مهارت های خود را در تفکر افزایش دهند و اطلاعات موجود را پردازش کنند و آن ها را بکار ببرند. علاقه به توسعه ی توانائیهای تفکر انتقادی در محافل آموزش پدیده ی جدیدی نیست. منشأ چنین علاقه ای به سقراط بر می گردد. سقراط با پرسش هایی ماهرانه، فرد رابه تفکر و بیان افکار خود کمک می کرد. امروزه این اصطلاح با اهمیت بیشتری مورد تأکید قرار گرفته است (بنزلی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). انیس<sup>۳</sup> (۱۹۹۲)، تفکر انتقادی را به عنوان تفکر منطقی و مستدلی تعریف می کند که مرکز توجه آن تصمیم گیری و قضاوت در مورد باورها و اعمال است. به اعتقاد وی وقتی فردی تلاش میکند تا مباحث را دقیقاً تحلیل کند، مدارک معتبری جست و جو کند وبه نتیجه گیری های معتبر برسد، تفکرش انتقادی خواهد بود (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۶).

یکی از ریشه های بنیادی کم تحرکی علمی مراکز آموزشی ما، ضعف در پرورش روحیه انتقادی و تفکر خلاق، القای روحیه فردگرایی در انجام فعالیت های تحصیلی و روحیه مدرک گرایی است (یمنی سرخابی به نقل از عزیزی، ۱۳۸۷). تقاضای اجتماعی و رقابت برای ورود به دانشگاه ها در ایران بسیار بالاست، در حالی که رغبت و اشتیاق دانش آموزان برای یادگیری و تلاش علمی بسیار اندک است. این تناقض آشکار در عوامل اجتماعی، اقتصادی سیاسی و فرهنگی ریشه دارد. ناتوانی نظام آموزشی شامل روش های آموزش، کتب و منابع درسی، معلمان، محیط فرهنگی مدارس، قوانین و نظام اداری آموزش و پرورش و کاستی نظام مدرسه ای در ایجاد انگیزه و میل دانش آموزان برای یادگیری، تفکر انتقادی، خلاقیت، تولید دانش و کوشش علمی بیشتر است (جاویدی و عبدلی، ۱۳۸۹).

بندورا، از مهمترین نظریه پردازان شناختی - اجتماعی است که سازو کارهایی را که در انجام تکلیف نقش دارند بررسی کرده است که در میان این سازو کارها ی تاثیرگذار، هیچ کدام را پرنفوذتر از خودکارآمدی و باورهای افراد از توانایی نمی داند. بندورا خودکارآمدی را دریافت و داوری فرد درباره مهارتها و توانمندی های خود فرد برای انجام کارهایی که در موقعیت های ویژه

<sup>1</sup> - Senelgrove & salter

<sup>2</sup> Bensley

<sup>3</sup> Eniss

بدان نیاز است تعریف می کند. کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدفهای چالش برانگیزتر و بالاتری را بر می گزینند، به خود بیشتر باور دارند، کوشش و پافشاری بیشتری نشان می دهند، یادسپاری شان بهتر است، راهبردهای یادگیری سودمندتری بکار می برند و کارکردشان در انجام کار بهتر است. در حقیقت خودکارآمدی نقش میانجی و آسان ساز را در پیوند میان کنش های شناختی بازی می کند (بندورا، ۲۰۰۱).

عقیده بر این است که خودکارآمدی دانش آموزان همبستگی بالایی با پیشرفت تحصیلی دارد. دانش آموزان دارای توانایی دریافت شده بالا، پیشرفت تحصیلی بالایی نیز دارند. این باورها به گونه ای غیر مستقیم بر افزایش سطح هدفهای دانش آموزان اثر می گذارد. همینطور پاجارس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷ (نقل از موریس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴)، بیان می دارد که خودکارآمدی همچون توانایی های ذهنی عمومی تاثیراتی مستقیم و نیرومند بر پیشرفت تحصیلی دارد. یافته های پژوهشی نشان میدهد که خودکارآمدی بهترین پیش بینی کننده یادگیری خود نظم بخش است (جاکابوسکی و دیمبو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴).

همه متخصصان متفق القول اند که سلامت روان در تحول شخصیت واحد نقشی بنیادین است. تصور تحول موزون انسان بدون وجود سلامت روان غیرممکن است. بی شک، عوامل متعددی بر سلامت روان تأثیر می گذارند که فهرست کردن همه آنها دشوار است؛ چرا که وجود تفاوت های فردی ممکن است به تنوع در عوامل مؤثر بر سلامت روان بینجامد (شولتز؛ ترجمه خوشدل، ۱۳۸۸).

یکی از مهارت هایی که باید در هر نظام آموزشی به دانش آموزان آموخته شود، مهارت اندیشیدن است. برای عملی شدن این مهم، معلم باید در افزایش مهارت های تفکر و استدلال شاگردان خود بکوشد و آن ها را از مرحله ی یادگیری طوطی وار مطالب، به مرحله تفکر سوق دهد و آن ها را در یافتن راه حل مناسب که اساس یادگیری توأم با تفکر است، آموزش دهد؛ به طوری که دانش آموزان بتوانند مهارت های کسب شده در دروس گوناگون و موقعیت های مختلف زندگی استفاده کنند، زیرا زندگی دانش آموزان محدود به مدرسه نبوده و باید یادگیری مهارت های تفکر به عنوان یکی از مهمترین عوامل آموزش و پرورش باشد؛ به عبارتی دیگر، محور فعالیت های مراکز آموزشی باید آموختن اندیشیدن باشد نه آموش اندیشه ها. در چنین وضعیتی که ادامه جریان تفکر در مدرسه امکان پذیر می شود در این راستا و در تحقق هدف اصلی نظام آموزش و پرورش شیوه تفکر در دانش آموزان است، معلم باید به رشد و گسترش فرآیند تفکر و انتقاد در دانش آموزان کمک کند. آموزش تفکر مسئله بسیار مهمی است زیرا دانش آموزانی که مهارت های تفکر انتقادی را در خود رشد داده و آن را بکار می برند قادر هستند به صورت مستقل فکر کنند. آن ها محدودیت های دانش خود را تشخیص می دهند و موضوعات مهم را قبل از عمل کردن بروی آن ها تحلیل می کنند (قاسمی، ۱۳۹۴).

الدر و پل<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، مطالعه ای را تحت عنوان «ماهیت تفکر خلاق و انتقادی» انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که استفاده از تفکر خلاق و انتقادی فرد را منتقد و متفکری خلاق بار می آورد. برآورد فعالیت ذهنی، ذهن را به مثابه فردی خلاق پرورش می دهد که قدرت ارزیابی دارد و فردی ارزیاب که قدرت خلاقیت دارد و نتیجه این پدیده آمادگی ذهن می باشد (جاویدی و عبدلی، ۱۳۸۹).

خلخالی و صدوقی (۱۳۸۰) پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر پیشرفت تحصیلی انجام داده و به این نتیجه رسیده اند که آموزش تفکر انتقادی باعث پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود. شناخت علل عدم پیشرفت تحصیلی و اتخاذ راهکارهای پیشگیرانه و مداخله ای می تواند کمک موثری در کاهش افت تحصیلی و در نتیجه بهبود وضعیت جسمی، روانی و

1.Pajares

2.Morris

3.Jacobowski&amp;Dembo

4 Alder &amp; pole

آموزشی دانش آموزان باشد (جاویدی و عبدلی، ۱۳۸۹). بهداشت روانی عبارت است از مجموعه عواملی که در پیشگیری از ایجاد و یا پیشرفت روند وخامت اختلالات شناختی، احساسی و رفتاری در انسان نقش مؤثر دارند و هدف اصلی آن پیشگیری از وقوع بیماری هاست و پیشگیری به معنای وسیع آن عبارت است از به وجود آوردن عواملی که مکمل زندگی سالم و طبیعی است، همراه با درمان اختلالات جزئی رفتار به منظور جلوگیری از وقوع بیماریهای شدید. مشکلات در زمینه بهداشت روان از بدو پیدایش بشر وجود داشته و هیچ فردی، از هیچ طبقه اقتصادی اجتماعی خاصی در مقابل آنها مصونیت نداشته و خطری است که بشر را مرتباً تهدید می کند (تقوی، ۱۳۸۰).

لذا از آنجایی که دانش آموزان یکی از بزرگترین سرمایه های یک جامعه محسوب می شوند و با توجه به اینکه در مورد سبک یادگیری، تفکر انتقادی، خودکارآمدی و سلامت روان دانش آموزان در مدارس پژوهش چندانی انجام نگرفته است، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سوال می باشد که آیا بین سبک یادگیری، تفکر انتقادی، خودکارآمدی و سلامت روان دانش آموزان رابطه وجود دارد؟ در بخش بعدی این مقاله، ادبیات تحقیق، آورده شده است و سپس، روش شناسی و تجزیه و تحلیل داده ها بیان می گردد. در بخش آخر نیز نتیجه گیری پژوهش آورده می شود.

## ۲- ادبیات تحقیق:

### ❖ تفکر انتقادی

تفکر از جمله موضوعاتی است که از دیرباز ذهن اندیشمندان را به خود مشغول داشته است؛ زیرا آن ها می دانستند که انسان فرهنگ و تمدن خویش را مدیون تفکر است. از زمان سقراط و ارسطو تا زمان حال، درباره ی تفکر و ماهیت آن بحث های زیادی شده و اختلاف نظر زیادی درباره ی تعریف تفکر، ماهیت و انواع آن، تفکر انتقادی و ابعاد آن وجود دارد. در هر حال، ضرورت مهارت های تفکر به خصوص مهارت های تفکر انتقادی، بر کسی پوشیده نیست و بی شک تفکر انتقادی که یکی از مهمترین فرآیندهای عالی ذهنی است، از اهداف محوری آموزش و پرورش جدید است (سیف، ۱۳۸۰).

علاقه به پرورش توانایی های تفکر انتقادی در محافل آموزشی پدیده ی جدیدی نیست و سابقه ی آن به زمان سقراط برمی گردد. روش سقراطی، سبک مناظره برای بحث بود؛ یعنی پیگیری حقیقت از طریق پرسش، پاسخ و پرسش های اضافی (سیمپسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

سقراط بر اهمیت طرح سوالات عمیقی تأکید داشت که قابل قبول بودند؛ ایده هایی که ارزش پذیرش داشتند و به شکلی جدی، تفکر را مورد بررسی قرار می دادند. شیوه ی پرسشگری سقراط یکی از راهبردهای مهم تدریس تفکر انتقادی است. امروزه مباحث سقراطی فقط یکی از ۳۵ راهبرد مورد توجه بنیاد تفکر انتقادی است (پیروتو<sup>۲</sup>، ترجمه ی گلشنی و دلالی، ۱۳۸۵).

بحث تفکر انتقادی در روانشناسی و آموزش و پرورش تازه نیست. تقابل "علم تقلیدی و علم پژوهشی" و نیز "چون و چرا کردن" در حکمت، علم و ادب ملی ما سابقه ی تاریخی تاریخی دارد. در قرن گذشته نیز برخی از دانشمندان آموزش و پرورش (مثلاً جان دیویی<sup>۳</sup>، ۱۹۳۳) از تفکر تعمقی و برخی از روانشناسان (از جمله ماکس ورتهایمر<sup>۴</sup>، ۱۹۴۵) از اهمیت بارآور سخن گفته اند (لطف آبادی، ۱۳۸۴).

تفکر انتقادی پیچیده و چند بعدی است و بسیاری از مهارت های دیگر لازم برای زندگی مثل، حل مسئله، تصمیم گیری و تفکر خلاق با آن در ارتباط نزدیک اند (سیمپسون، ۲۰۰۲).

<sup>1</sup>Simpson

<sup>2</sup>Piirto

<sup>3</sup>John Dewey

<sup>4</sup>Max Wertheimer

از طرف دیگر، این تفکر در موضوعات مختلف و تخصص های خاص، نیز متفاوت است. برای تفکر انتقادی تعاریف زیادی وجود دارد؛ مثلاً انیس تفکر انتقادی را تفکر مستدل و تیزبینانه درباره ی اینکه چه چیزی را باور کنیم و چه اعمالی را انجام دهیم، تعریف کرده است (رحیمی، ۱۳۹۳).

از دهه ی ۱۹۸۰ بسیاری از متخصصان معتقدند که تفکر انتقادی باید به رشد تفکر منطقی، تیزبینانه و خردمندانه مورد نیاز یک جامعه مردم سالار کمک کند (وینستاین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱).

از دیدگاه فلسفی، تفکر انتقادی ابتدا به عنوان هنجاری از تفکر خوب، حنبه ای منطقی و عقلانی از تفکر و خاصیت هوشی مورد نیاز برای نگرش هوشمندانه و منصفانه به دنیا مطرح شد (گیبسون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵).

روانشناسان، تفکر انتقادی را بالاترین و مهمترین مهارت های تفکر سطح بالاتر می دانند و بر یادگیری مناسب و آموزش فرآیندهای آن تمرکز و توجه دارند (هالپرن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸).

سرانجام مفهوم تفکر انتقادی در "آموزش و پرورش انتقادی" ظهور یافت که در آن تفکر انتقادی عاملی است برای افزایش ظرفیت شناخت و غلبه بر بی عدالتی در جامعه (تن دیم<sup>۴</sup> و ولمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴).

از تفکر انتقادی تعریفی که عموم متخصصان آن را پذیرفته باشند ارائه نشده است. این موضوع جای تعجب ندارد. زیرا، بخشی از آن به دشواری مشاهده و به ارزشیابی فرآیندهای شناختی (ذهنی) و ناتوانی روانشناسان در بیان دقیق چین فرآیندهایی مربوط است. بخش دیگری از آن، از این واقعیت سرچشمه می گیرد که "تفکر" در اغلب موارد بخش سازنده و لازم سایر رفتارهای شناختی (ذهنی) مثل شناخت مسأله، حل مسأله و استفاده از قضاوت است و تفکیک این رفتارها از تفکر کار ساده ای نیست.

یکی از شناخته شده ترین تعاریف تفکر انتقادی از رابرت انیس (۱۹۹۱) است، او تفکر انتقادی را به عنوان تفکر مستدل و تیزبینانه درباره ی اینکه تصمیم بگیریم چه چیزی را باور کنیم و یا انجام دهیم تعریف می کند (سیف، ۱۳۸۰؛ تن دیم و ویلمن، ۲۰۰۴؛ جانسون، ۱۹۹۸؛ سیمپسون، ۲۰۰۲؛ والانیدز<sup>۶</sup> و آنجلی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵؛ کاواشیما و پترنی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴).

تفکر انتقادی فعالیت هایی از قبیل تدوین مفروضه ها، در نظر گرفتن روشهای جایگزین یک مسأله، سؤالات، راه حلها، ممکن و برنامه ریزی برای جستجوی برخی چیزها را در برمی گیرد. در این تعریف انیس بین مهارت ها (تحلیل استدلال ها، قضاوت درباره ی اعتبار منابع، تعیین تمرکز بر موضوعات، پاسخ دادن و مطرح کردن سؤالات واضح و یا چالش انگیز) و نگرشها که منش ها نیز نامیده می شوند (آماده بودن برای تعیین و تداوم تمرکز به نتیجه گیری یا سؤال، موقعیت را مشتاقانه در نظر گرفتن آمادگی برای جستجو و در نظر گرفتن دلایل، تمایل خوب شکل دادن امور، مشتاق برای جستجوی جایگزین ها و اجتناب از قضاوت، زمانی که شواهد و دلایل کافی نباشد) تمایز قائل می شود (جانسون، ۱۹۹۸).

به اعتقاد انیس (۱۹۸۵) به نقل بونک<sup>۹</sup> و اسمیت<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) تمرکز تفکر انتقادی بر ارزشیابی و مقوله بندی منطقی است نه نه بر تفکر واگرایی که قضاوت آن براساس هیجان های فردی باشد. آنها می گویند: تفکر انتقادی توانایی انجام قضاوت های درست و منطقی در موقعیت های پیچیده واقعی براساس شواهد قابل دسترس است.

<sup>1</sup> Weinstein

<sup>2</sup> GibSon

<sup>3</sup> Halpern

<sup>4</sup> Ten dam

<sup>5</sup> Voleman

<sup>6</sup> Valanides

<sup>7</sup> Angeli

<sup>8</sup> Kawashima and petrini

<sup>9</sup> Bonk

## ❖ یادگیری

یکی از واقعیت های مهم هستی، وجود تنوع در میان پدیده های عالم است. نه تنها گونه های مختلف جانداران و گیاهان با هم فرق دارند، بلکه اعضا هرگونه نیز با یکدیگر فرق دارند، بلکه اعضا هرگونه با یکدیگر متفاوتند. انسان ها نیز مشمول همین قاعده اند. یادگیرندگان از لحاظ توانایی های ذهنی، روش های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی، و علاقه وانگیزه، نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت های تحصیلی با هم تفاوت دارند (سیف، ۱۳۸۶).

شاید دو مورد از پیشرفت های نظام های آموزشی در سال های اخیر، یادگیری بر مبنای شایستگی و تعامل یادگیری با آن اهمیت دارد و بر تعامل این دو تاکید می شود. یکی از استعداد هایی که سبب بروز تفاوت های فردی در یادگیری می شود و توجه به آن در طراحی آموزشی اهمیت دارد «یادگیری» است (داف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). نورتون<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) رویکرد واقعی و اثر بخش را به آموزش، یادگیری بر مبنای شایستگی تعریف می کند که در آن بر تعامل ویژگی دانش آموزان و سبک آموزش تاکید شده است. او یکی از ویژگی های مهم فراگیران را سبک یادگیری آنان می داند. مفهوم یادگیری در طول زندگی بشر، یکی از مفاهیم مورد توجه بوده است علاوه بر عوامل از پیش داشته از قبیل شخصیت، بهره هوشی، زمینه خانوادگی، جنس و سن، عوامل اکتسابی نیز بر این امر تاثیر گذار می باشند که سبک یادگیری، منبع کنترل، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و شیوه مطالعه از آن جمله اند (سنلگروف و سالتر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳).

سبک های یادگیری که عادت پردازش اطلاعات دریافتی افراد می باشند، یکی از عوامل موثر در یادگیری فراگیران است این سبک ها، روش های ترجیحی فراگیران برای درک، سازمان دهی و ذخیره اطلاعات می باشند. تحقیقات متعدد حاکی از آن است که سبک های یادگیری در رشته های مختلف تحصیلی متنوع هستند (کریمی، ۱۳۹۲).

شناخت ویژگی های شخصیتی مرتبط با سبک های یادگیری در امر آموزش به معلمان، استادان و مربیان کمک می کند برنامه ریزان درسی نیز باید توجه ویژه ای به سبک های یادگیری و ویژگی های شخصیتی فراگیران بکنند. سبک یادگیری روشی است که دانشجو، دانش آموز یا فراگیران ترجیح می دهند در یادگیری مطالب درسی خود از آن استفاده کنند (پیرس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ نقل از عریضی، ۱۳۸۹)؛ به عبارت دیگر، سبک های یادگیری، ویژگی ها و صفات شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی ای هستند که در زمینه چگونگی ادارک و تعامل و پاسخ یادگیرندگان به محیط یادگیری به محیط یادگیری به عنوان شاخص نسبتاً ثابت عمل می کنند (پرایس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴).

هانت (۱۹۹۶) سبک های یادگیری را به عنوان وسیله تفاوت های فردی در فرایند اکتساب و تحلیل دانش به کار می برد؛ که این فرآیند از یادگیرنده ای به یادگیرنده دیگر تفاوت دارد.

هانی و مامفورد (۱۹۹۲) سبک یادگیری را توصیفی از نگرش ها و رفتارها می دانند که تعیین می کند که یک فرد کدام شیوه یادگیری را ترجیح می دهد؛ و دی چکو و کرافورد (۱۹۷۴) در تعریف مشابهی بر روش های شخصی مورد استفاده یادگیرندگان برای پردازش اطلاعات در یادگیری مفاهیم جدید تاکید می کنند.

<sup>1</sup> Smith

<sup>2</sup> Daff

<sup>3</sup> Norton

<sup>4</sup> Senelgrove & salter

<sup>5</sup> peirce

<sup>6</sup> price

### ❖ خودکار آمدی

در نظام بندورا، منظور از خودکار آمدی، احساسهای شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است. برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکردمان، خودکار آمدی را افزایش می دهد، ناکامی در برآوردن و حفظ آن معیارها آن را کاهش می دهد. راه دیگری که بندورا خودکار آمدی را شرح داده، برحسب ادراک ما از درجه کنترلی است که بر زندگیمان داریم (شولتز، ۱۳۸۴).

خودکار آمدی استعدادی خلاق است که به موجب آن فرد برای کنار آمدن با ضروریات و شرایط تکلیف، مهارتهای خود را سازمان می دهد و آنها را هماهنگ می کند. خودکار آمدی عبارت است از استعداد بکارگیری تمام امکانات در شرایط گوناگون و به این صورت تعریف می شود: قضاوت شخصی درباره اینکه او با توجه به مهارتهایی که دارد و موقعیتهایی که با آنها مواجه می شود تا چه حدی می تواند خوب کنار بیاید (بندورا؛ به نقل از ریو، ۱۳۸۴).

خودکار آمدی با «توانایی» یکی نیست. عملکرد شایسته نه تنها مستلزم داشتن مهارت است (یعنی توانایی)، بلکه به استعداد تبدیل کردن این مهارتها به عملکرد نتیجه بخش، بویژه در شرایط سخت و توان فرسا هم نیاز دارد. خودکار آمدی استعدادی خلاق است که اجرا کننده را قادر می سازد تا روشهایی را ابداع کند که تواناییهای شخصی او را به بهترین وجه به عملکرد تبدیل کند. خودکار آمدی درست مثل توانایی، عامل تعیین کننده مهم عملکرد است، زیرا موقعیتهای عملکردی اغلب استرس زا، مهم و غیر قابل پیش بینی هستند و وقتی فرد مشغول عمل کردن است، شرایط همواره تغییر می کند. ادراک کارایی شخصی مقدار مهارتهایی که فرد دارد نیست، بلکه عقیده ای است درباره اینکه او با هر نوع مهارتی که دارد در شرایط گوناگون چه کاری می تواند انجام دهد. خودکار آمدی زمانی اهمیت می یابد که شرایطی برای آزمودن تواناییهای ما پیش می آید، ریو، (۱۳۸۴). تردید ضد کارایی است. تردید می تواند در تفکر، برنامه ریزی و تصمیم گیری مؤثر اختلال ایجاد کند و موجب اضطراب، دستپاچگی، انگیختگی، تنش و پریشانی شود که می تواند عملکرد را بسوی یک فاجعه سوق دهد. مقدار خودکار آمدی در برابر تردید شخص، تعیین می کند که وقتی مهارتها و تواناییهای فرد تحت فشار قرار می گیرند او تا چه اندازه ای می تواند بر شرایط ناگوارتر بخوبی کنار بیاید (همان منبع).

افرادی که دارای خودکارآمدی کمی هستند، احساس می کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان اند. آنها معتقدند هر تلاشی که می کنند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی کند. خودکار آمدی کم می تواند انگیزش را نابود سازد، آرزوها را کم کند، با توانایی های شناختی تداخل نماید و تأثیر نامطلوبی بر سلامتی جسمانی بگذارد (علیپور، ۱۳۹۴).

### ❖ سلامت روان

از زمانی که بشر وجود داشته، مخصوصاً از وقتی که زندگی اجتماعی اش را شروع کرده سلامت، بهداشت و بیماریهای روانی همواره موضوعات مورد نظر وی بوده اند. در واقع پزشکی و روان پزشکی از قدیمی ترین علوم و حرفه های تخصصی هستند. اما آنچه از اسناد و مدارک حاضر برمی آید بیانگر است که در مورد تاریخچه بهداشت روانی، اطلاعات دقیق و کافی در دسترس نیست. اولین بار بقراط<sup>۱</sup> فیلسوف مشهور یونانی بود که خرافات را درباره بیماری های روانی کنار گذاشت و اختلافات روانی را به سوی پزشکی کشاند. وی مالیخولیا و جنون زایمان را تعریف و توصیف کرد و مغز را مرکز اصلی روان دانست. جالینوس<sup>۲</sup> علت بیماری های روانی را اختلال عمل مغز و عدم تعادل اخلاط بدن می دانست. یکی از اولین روانپزشکان به نام جان ویر<sup>۳</sup> پس از اتمام دوران پزشکی در پاریس، علاقمند به مطالعه تخصصی در مورد رفتار انسان و بیماری های روانی شد.

<sup>۱</sup> Boghrat

<sup>۲</sup> Jalinos

<sup>۳</sup> John Weir

در ایران در دوران اسلام از پزشکان و نویسندگان مهم آن زمان، می توان از بوعلی سینا و زکریای رازی نام برد. بوعلی سینا برای آن دسته از بیماران که آنها را بیماران دماغی می گفتند، دستورات دارویی تجویز کرد. سینا برای درمان بیماران روانی عقیده به یقین داشت و به عقیده اکثر مورخان وی بخیه و پیوند اعصاب را برای اولین بار عرضه کرده است. بوعلی در کتاب شفاء مزاجها را به چهار نوع دموی، صفاوی، بلغمی و سودایی تقسیم کرده و آنها را جزء ابعاد سرشتی در آسیب شناسی روانی بیماری های روانی دانسته است (خوشنویسان و افروز، ۱۳۹۰).

در فرهنگ علوم رفتاری، بهداشت روانی عبارت است از:

- ۱- علم و هنر نگهداری و به حداکثر رساندن سلامت روانی و پیشگیری از بیماری روانی.
- ۲- فراهم آوردن اوضاع و احوال محیطی، هیجانات و عاداتهای فکری که از ناسازگاری شخصیتی جلوگیری می کند.
- ۳- مطالعه اصول و روش های گسترش سلامت عقلی و جبران نابسامانی روانی (اردوباری، ۱۳۸۰)؛ و همانطور که قبلاً ذکر شد بنا به تعریف سازمان بهداشت جهانی، سلامتی عبارت است از حالت سلامت کامل جسمانی، روانی و اجتماعی نه فقط فقدان بیماری یا علائم آن (کاپلان، سادوک، ۱۳۷۱).

در این تحقیق سلامت روانی جز سلامت عمومی به حساب آمده؛ بنابراین پژوهشگر سلامت عمومی را مفهومی کلی تر قلمداد کرده است. این پیش فرض علمی براساس شناخت کلی در خصوص ساختارهای سه بعدی (جسمانی، روانی و اجتماعی) انسان می باشد و از طرفی چون این ساختارهای مذکور در ارتباط با همدیگر هستند و از هم تأثیر و تأثر می پذیرند، همچنین بنا به ضرورت موضوع تحقیق، این پژوهش بیشتر به جنبه سلامت روانی می پردازد. در ارتباط با مفهوم سلامت روانی دیدگاهها و نقطه نظرهای متفاوتی مطرح شده است که در زیر به طور مختصر به آنها اشاره خواهد شد.

الف) دیدگاه پزشکی ب) دیدگاه روانشناختی ج) دیدگاه روان تحلیل گری د) دیدگاه رفتار گرای ح) دیدگاه انسان گرایی ن) دیدگاه وجود گرایی و دیدگاه زیستی

دیدگاه جمعی از روانشناسان دیگر پارلف<sup>۱</sup> مکتب خود را بر اساس واکنش های تحریکی و وقفه ای که بر مبنای تنبیه و پاداش ایجاد می گردند، قرار داد. وی معتقد بود که رفتار عادی، رفتاری است متعادل که به خوبی می تواند در مقابل فشارهای روانی مقاومت کند (گانیر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹).

هارتمن<sup>۳</sup> سلامت روانی را بدین ترتیب تعریف می کند که من بتواند تطابقی بین «نهاد» و «فرمان» ایجاد می کند و خواست های آنها را به طور معقول ارضا نماید و حتی در برخی موارد خواست های آنها را رد کند. او قبلاً انعطاف پذیری «من» را به عنوان عامل مهم در سلامت مطرح ساخته بود (فروزنده و همکاران، ۱۳۹۱).

شوارزر و شولز (۲۰۰۲)، در مطالعه خود تفاوت خودکار آمدی بین ۱۶ ملیت و جنس را مشاهده کردند و به این نتیجه رسیدند که تفاوت معنادار با توجه به جنس در خودکار آمدی وجود ندارد. پاچارز و میلر (۱۹۷۷)، در مورد ارتباط میان جنس و خودکار آمدی ریاضی پسرها در مقایسه با دختران در مهارتهای ریاضی بیشتر اطمینان داشته و تحقیقات اخیر نشان داده که پسران و دختران در دوره ابتدایی اطمینان برابری نسبت به توانایی خود دارند، ولی در دوران دبیرستان پسران اطمینان بیشتری نسبت به توانایی خود دارند. شانک (۱۹۷۷)، گزارش داد که وقتی دانش آموزان با تکالیف بررسی از جمله ریاضی روبرو می شوند، آنها را به خودکار آمدی قوی دارند، سخت کار کرده و برای مدت طولانی مشغول می شوند ولی افرادی که خودکار آمدی ضعیفی دارند خسته شده دست از کار می کشند (بنقل از اعرابیان، ۱۳۸۳). کرانز<sup>۳</sup> پاچارز (۱۹۹۷)،

<sup>1</sup> Parlov

<sup>2</sup> Ganyr

<sup>3</sup> Hartmann



دریافتند که تأثیر باورهای خودکار آمدی روی عملکرد ریاضی به قوت تأثیر تواناییهای ذهنی عمومی می باشد. طبق سطوح توانایی، افرادی که دارای باورهای خودکار آمدی قویتری هستند در محاسبات ریاضی نیز بسیار دقیق هستند. الدر و پل (۲۰۰۳)، مطالعه ای را تحت عنوان «ماهیت تفکر خلاق و انتقادی» انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که استفاده از تفکر خلاق و انتقادی فرد را منتقد و متفکری خلاق بار می آورد. برآورد فعالیت ذهنی، ذهن را به مثابه فردی خلاق پرورش می دهد که قدرت ارزیابی دارد و فردی ارزیاب که قدرت خلاقیت دارد و نتیجه این پدیده آمادگی ذهن می باشد (جاویدی و عبدلی، ۱۳۸۹).

پژوهش علی نیاکروشی (۱۳۸۲)، با عنوان بررسی رابطه مفهوم خودکار آمدی و سلامت روانی دانش آموزان سوم دبیرستان پرداخت. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که بین خودکار آمدی و سلامتی روانی دانش آموزان رابطه مثبت معناداری وجود دارد. همچنین یافته های این تحقیق نشان داد که بین جنسیت و خودکار آمدی عمومی تفاوت معناداری وجود ندارد و بین خودکار آمدی و اختلالات روانی رابطه معکوسی وجود دارد. یافته های کندی (۱۳۸۱)، در بررسی مقایسه باورهای خودکار آمدی دانش آموزان حاکی از این بود که دانش آموزان علوم انسانی، در متغیر خودکار آمدی به نسبت دانش آموزان ریاضی فیزیک و فنی و حرفه ای در سطح پایین تر قرار دارند. احمدیان (۱۳۸۴) در پژوهشی خود به وجود رابطه شیوه فرزند پروری با خودکار آمدی و سلامت روانی دانش آموزان پرداخته است. این تحقیق از نوع توصیفی است و نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که بین خودکار آمدی دانش آموزان و شیوه فرزند پروری والدین آنها رابطه معنی داری وجود دارد. اعرابیان در پژوهش خود (۱۳۸۳)، به بررسی رابطه باورهای خودکار آمدی بر سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانشجویان دختر و پسر می پردازد. نتایج بدست آمده بیانگر آن است باورهای خودکار قوی بر سلامت روان دانشجویان تأثیر مثبت داشته است در حالیکه این باورها بر موفقیت تحصیلی دانشجویان مؤثر نمی باشد. همچنین تفاوتهای خودکار آمدی نمونه مورد بررسی با توجه به جنس و گروههای تحصیلی معنادار نمی باشد.

## ۲- طرح تحقیق:

با توجه به مرور ادبیات و هدف تحقیق، فرضیه های زیر ارائه می گردد:

- بین سبک یادگیری با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- بین سبک یادگیری با سلامت روان دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- بین تفکرانتقادی با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- بین تفکرانتقادی با سلامت روان دانش آموزان رابطه وجود دارد.

مطالعه حاضر از نوع توصیفی کاربردی است که به روش پیمایشی انجام گرفته است. ابزار گردآوری داده های این پژوهش پرسشنامه است. در این پژوهش، از پرسشنامه پرسشنامه خودکارآمدی شرر<sup>۱</sup> (GSES)، پرسشنامه ی تفکر انتقادی ریکتس<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، پرسشنامه سبک های یادگیری کلب، پرسشنامه سلامت روانی (GHQ ۲۸)، استفاده گردید. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل دانش آموزان دبیرستانهای شهر تهران که در سال ۱۳۹۴-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل می باشند را شامل می شود. یا استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای تعداد ۲۰۰ دانش آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. معیارهای ورود داشتن تمایل به همکاری بود؛ و معیار خروج عدم تمایل به پاسخگویی به پرسشنامه بود در آخر داده ها با نرم افزار آماری SPSS۱۹ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

<sup>۱</sup> Scherer

<sup>۲</sup> Rikts

## ۳- متغیرها و مدل پژوهش

بمنظور اطمینان از کیفیت اطلاعات جمع آوری شده و شناخت ویژگیهای عام نمونه آماری متغیرهای جمعیت شناختی آن بیان می شود. اطلاعات جمعیت شناختی نمونه های آماری در جدول (۱) و (۲) آورده شده است.

جدول ۱- اطلاعات جمعیت شناختی بر اساس گروه سنی

سن	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
۱۴	۸	۴	۴
۱۵	۶۰	۳۰	۳۴
۱۶	۵۶	۲۸	۶۲
۱۷	۵۱	۲۵/۵	۸۷/۵
۱۸	۲۵	۱۲/۵	۱۰۰
کل	۲۰۰	۱۰۰	

جدول ۲- اطلاعات جمعیت شناختی بر اساس گروه تحصیلی

پایه ی تحصیلی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
اول	۶۹	۳۴/۵	۳۴/۵
دوم	۸۱	۴۰/۵	۷۵
سوم	۵۰	۲۵	۱۰۰
کل	۲۰۰	۱۰۰	

## ۳-۱- آمار توصیفی

جدول (۳) نشان دهنده شاخص های مرکزیت شامل مد<sup>۱</sup> و میانه<sup>۲</sup> و میانگین<sup>۳</sup> مربوط متغیرها می باشد.

<sup>۱</sup> mode  
<sup>۲</sup> median  
<sup>۳</sup> mean

جدول ۳- شاخص های آماری مولفه های پرسشنامه ی سلامت عمومی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد
سلامت روان	۱۷/۳۴	۰/۸۹	۲۰۰
علائم جسمانی	۲۹/۵۰	۵/۲۲	۲۰۰
اختلال خواب	۱۷/۶۸	۶/۰۶	۲۰۰
اضطراب اجتماعی	۲۱/۵۳	۴/۹۰	۲۰۰
کارکرد اجتماعی	۱۹/۷۲	۶/۲۷	۲۰۰
افسردگی	۴/۹	۱/۸۷	۲۰۰

جدول ۴- شاخص های آماری مولفه های پرسشنامه ی تفکر انتقادی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد
تفکر انتقادی	۶۵/۱۳	۱۴/۷۳	۲۰۰
استنباط	۱۲/۴۹	۷/۰۹	۲۰۰
شناسایی مفروضات	۱۰/۱۴	۱/۷۴	۲۰۰
استنتاج	۱۵/۰۷	۷/۶۲	۲۰۰
تعبیر و تفسیر	۹/۸۳	۶/۲۷	۲۰۰
رزشیابی استدلال های منطقی	۸/۳۶	۲/۹۹	۲۰۰

جدول ۵- شاخص های آماری مولفه های پرسشنامه ی سبک یادگیری

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد
تجربه عینی	۳۴/۰۶	۱۱/۰۲	۲۰۰
مشاهده تأملی	۳۸/۷۳	۱۴/۵۵	۲۰۰
مفهوم سازی انتزاعی	۲۱/۸۶	۹/۳۳	۲۰۰
آزمایشگری فعال	۲۹/۰۴	۱۰/۴۴	۲۰۰

## ۳-۲- یافته های پژوهش

فرضیه اول: بین سبک یادگیری با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۶- رابطه سبک یادگیری با خودکارآمدی

خودکارآمدی	سبک یادگیری
۰/۰۰۰	۱ ضریب همبستگی پیرسون معناداری
۱	۱ ضریب همبستگی پیرسون معناداری
۰/۰۰۰	۱ ضریب همبستگی پیرسون معناداری

تحلیل‌های مقدماتی انجام شد تا از عدم تخطی مفروضه‌های بهنجاری، خطی بودن و همگنی پراکنش اطمینان حاصل شود. همانطور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، سبک یادگیری با خودکارآمدی همبستگی معناداری دارد، بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌گردد. رابطه بین سبک یادگیری با خودکارآمدی مثبت است، یعنی با افزایش نمرات سبک یادگیری، نمرات خودکارآمدی دانش آموزان افزایش می‌یابد.

**فرضیه دوم:** بین سبک یادگیری با سلامت روان دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۷- رابطه سبک یادگیری با سلامت روان

		سبک یادگیری	سلامت روان
سبک یادگیری	ضریب همبستگی پیرسون	۱	۰/۵۸۱**
	معناداری		۰/۰۰۰
سلامت روان	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۵۸۱**	۱
	معناداری	۰/۰۰۰	

تحلیل‌های مقدماتی انجام شد تا از عدم تخطی مفروضه‌های بهنجاری، خطی بودن و همگنی پراکنش اطمینان حاصل شود. همانطور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود، سبک یادگیری با سلامت روان همبستگی معناداری دارد. رابطه بین سبک یادگیری با سلامت روان منفی است، یعنی با افزایش نمرات سبک یادگیری، نمرات سلامت روان دانش آموزان کاهش می‌یابد.

البته لازم به توضیح است که نمره بالا در پرسشنامه سلامت روان بیانگر عدم سلامت و اختلال بیشتر است و نمره پایین نشان دهنده ی برخورداری از سلامت روان مطلوب می‌باشد.

**فرضیه سوم:** بین تفکر انتقادی با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۸- رابطه تفکر انتقادی با خودکارآمدی

		تفکر انتقادی	خودکارآمدی
تفکر انتقادی	ضریب همبستگی پیرسون	۱	۰/۰۰۰
	معناداری		۰/۰۰۰
خودکارآمدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۰۰	۱
	معناداری	۰/۰۰۰	

تحلیل‌های مقدماتی انجام شد تا از عدم تخطی مفروضه‌های بهنجاری، خطی بودن و همگنی پراکنش اطمینان حاصل شود. همانطور که در جدول (۸) مشاهده می‌شود، ضرایب همبستگی محاسبه شده بین تفکر انتقادی با خودکارآمدی معنادار است،

بنابراین فرضیه ی سومپژوهش تأیید می گردد. رابطه بین تفکر انتقادی با خودکارآمدی مثبت است، یعنی با افزایش نمرات تفکرانتقادی، نمرات خودکارآمدی دانش آموزانافزایشی می یابد.

**فرضیه چهارم:** بین تفکرانتقادی با سلامت روان دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۹- رابطه تفکر انتقادی با سلامت روان

سلامت روان	تفکر انتقادی		
۰/۱۸۳***-	۱	ضریب همبستگی پیرسون	تفکر انتقادی
۰/۰۰۰		معناداری	
۱	۰/۱۸۳***-	ضریب همبستگی پیرسون	سلامت روان
۰/۰۰۰		معناداری	

تحلیل‌های مقدماتی انجام شد تا از عدم تخطی مفروضه‌های بهنجاری، خطی بودن و همگنی پراکنش اطمینان حاصل شود. همانطور که در جدول (۹) مشاهده می شود، تفکر انتقادی با سلامت روان همبستگی معناداری دارد. رابطه بین تفکر انتقادی با سلامت روانمنفی است، یعنی با افزایش نمرات تفکر انتقادی، نمرات سلامت روان دانش آموزان کاهش می یابد.

البته لازم به توضیح است که نمره بالا در پرسشنامه سلامت روان بیانگر عدم سلامت و اختلال بیشتر است و نمره پایین نشان دهنده ی برخورداری از سلامت روان مطلوب می باشد.

#### ۴-نتیجه گیری

دانش آموزان در هر جامعه ای طبقه ممتاز محسوب می شوند و سلامتی فردی و اجتماعی آنان، برای برنامه ریزان هر نظامی از موقعیت خاصی برخوردار است. از طرفی بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از هدفهای مهم در برنامه ریزی های هر نظام آموزشی است. تمام تلاش ها از این فکر نشأت می گیرد که یک نظام تربیتی اثر بخش، پویا و سالم، نظامی است که باید از همدلی و همفکری، همکاری و تقویت بر اصل توانا ساختن والدین، مربیان و معلمان و برنامه ریزان تربیتی در امر تعلیم و تربیت باشد. یکی از استعداد هایی که سبب بروز تفاوت های فردی در یادگیری می شود و توجه به آن در طراحی آموزشی اهمیت دارد «یادگیری» است (داف، ۲۰۰۴). نورتون (۲۰۰۸) رویکرد واقعی و اثر بخش را به آموزش، یادگیری برمبنای شایستگی تعریف می کند که در آن برتعامل ویژگی دانش آموزان و سبک آموزش تاکید شده است. او یکی از ویژگی های مهم فراگیران را سبک یادگیری آنان می داند. انیس<sup>۱</sup> (۱۹۹۲)، تفکر انتقادی را به عنوان تفکر منطقی و مستدلی تعریف می کند که مرکز توجه آن تصمیم گیری و قضاوت در مورد باورها و اعمال است. به اعتقاد وی وقتی فردی تلاش میکند تا مباحث را دقیقاً تحلیل کند، مدارک معتبری جست و جو کند و به نتیجه گیری های معتبر برسد، تفکرش انتقادی خواهد بود (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۶). بندورا خودکارآمدی را دریافت و داوری فرد درباره مهارتها و توانمندی های خود فرد برای انجام کارهایی که در موقعیت های ویژه بدان نیاز است تعریف می کند. کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدفهای چالش برانگیزتر و بالاتری را بر می گزینند، به خود بیشتر باور دارند، کوشش و پافشاری بیشتری نشان می دهند، یادسپاری شان بهتر است، راهبردهای یادگیری سودمندتری بکار می برند و کارکردشان در انجام کار بهتر است. در حقیقت خودکارآمدی نقش میانجی و آسان ساز را در پیوند میان کنش های شناختی بازی می کند (بندورا، ۲۰۰۱). مفهوم سلامت روان شامل احساس درونی خوب بودن و

<sup>1</sup>Eniss

اطمینان از کارآمدی خود، اتکاء به خود، ظرفیت رقابت، تعلق بین نسلی و خود شکوفایی توانایی های بالقوه فکری و هیجانی و غیره میباشد. آن چه مسلم است حفظ سلامت روان نیز مانند سلامت جسم حائز اهمیت است. (خوشنویسان، ۱۳۹۰). وجود این مسائل سبب گردید تا پژوهش فوق براساس هدف اصلی تعیین رابطه بین سبک های یادگیری، خودکارآمدی، تفکر انتقادی و سلامت روان طراحی و اجرا گردد. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای پرسشنامه های سبک های یادگیری، خودکارآمدی، تفکر انتقادی و سلامت روان بر روی ۲۰۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران، اجرا گردید. نتایج تحقیق نشان داد بین سبک یادگیری با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه وجود دارد؛ بین سبک یادگیری با سلامت روان دانش آموزان رابطه وجود دارد؛ بین تفکر انتقادی با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه وجود دارد، بین تفکر انتقادی با سلامت روان دانش آموزان رابطه وجود دارد. با توجه به نتایج بدست آمده، پیشنهادات زیر ارائه می گردد:

- پیشنهاد می شود این پژوهش با بررسی ویژگی های شناختی و شخصیتی نمونه مورد پژوهش انجام شود.
- پیشنهاد می شود این پژوهش با بررسی عوامل اقتصادی، طبقاتی، تحصیلاتی و شغلی نمونه مورد پژوهش انجام شود.
- این پژوهش به منظور تأمین شواهد اولیه از تبیین رابطه سبک های یادگیری، تفکر انتقادی، خودکارآمدی و سلامت روان دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران صورت گرفت؛ بنابراین پژوهش های بیشتر و وسیع تر به منظور تکرار این تحقیق و تعیین ثبات آثار آن این برنامه لازم و ضروری به نظر می رسد. می توان به منظور افزایش دقت طرح تحقیق در پژوهش های آینده آثار این برنامه را با دیگر برنامه های موجود مقایسه کرد.

#### منابع:

۱. جاویدی کلات جعفرآبادی، ط؛ عبدلی، ا. (۱۳۸۹). روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روانشناسی.
۲. خوشنویسان، ز؛ افروز، غ. (۱۳۹۰). رابطه خودکارآمدی با افسردگی، اضطراب و استرس.
۳. سیف، ع. (۱۳۸۶). روش های یادگیری و مطالعه، تهران: نشر دوران.
۴. نریمانی، م؛ محمد امینی، ر؛ برهمند، ا و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۸۶). ارتباط سرسختی روانشناسی، سبک های تفکر و مهارتهای اجتماعی با پیشرفت تحصیلی. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز. شماره ۵.

5. Bensley, Alan.D. (1997). Critical thinking in psychology. UK: International Thomson publishing company.
6. Deshpandeh. (2004). Challenges in measurement of scientific attitude, Curriculum. Education Studies in Science Education, 21, 1-20.
7. Ennis, Robert. (1987). Intergrating critical thinking skill into the classroom, College student Jurnal. VOL 41,326- 353.
8. Fensham, P. (2002). Providing Suitable Content in the "Science for all"
9. Merton.r.k. (1973).The sociology of science:Theoretical and Empirical Investigashions.university of Chicago press. Wemens University, India.

# Investigating the Relationship among Learning Styles, critical thinking, Self-efficacy and Mental Health of Students

Reza Naderi

*Master of Psychology, Faculty of Educational Sciences, Islamic Azad University, Branch of Garmsar, Garmsar, Iran*

---

## Abstract

This study aimed to determine the relationship among learning styles, self-efficacy, critical thinking and mental health of students. A descriptive/correlational research method has been used in this study and a total of 200 high school students studying in the city of Tehran were selected as the sample size using cluster sampling method. Kolb's Learning Style Inventory, Sherer's General Self-efficacy Scale, Watson's Critical Thinking Test and GHQ-28 were used for measurement of the research variables. The collected data were analyzed using Pearson correlation coefficient. The findings showed that: 1) there is a significant relationship between learning styles and self-efficacy, 2) there is a significant relationship between learning styles and mental health, 3) there is a significant relationship between critical thinking and self-efficacy, and 4) there is a significant relationship between critical thinking and mental health.

**Keywords:** learning styles, self-efficacy, critical thinking, mental health.

---