

بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و شناختی و شکوفایی دانشجویان

زینب اسلامی، علی یزدخواستی

دانشجوکارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران
دانشیار و هیئت علمی گروه علوم تربیتی و مدیریت آموزشی دانشگاه دولتی کاشان، کاشان، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و شناختی و شکوفایی دانشجویان در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد می‌باشد؛ روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی است و جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۵ هست با استفاده از فرمول کوکران ۲۹۴ نفر دانشجو و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده تعیین و مورد مطالعه قرار گرفت و طبق نتایج حاصل از پژوهش داده‌های حاصل از پژوهش نرمال هستند و بیشتر از ۰.۰۵ است و بین سبک یادگیری و سبک شناختی و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد چراکه درجه معناداری کمتر از ($p < 0.05$) است و تأیید می‌گردد و بین سبک یادگیری و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد تأیید گردید چراکه درجه معناداری کمتر از ($p < 0.05$) است ولی رابطه بین سبک یادگیری و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری به دلیل اینکه ($p > 0.05$) مشاهده نگردید و رد گردید و طبق نتایج حاصل بین سبک شناختی و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد شهرستان بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد. چراکه درجه معناداری کمتر از ($p < 0.05$) است و تأیید می‌گردد ولی سبک یادگیری شناختی تأثیر معکوس بر شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد شهرستان بجنورد دارد.

کلید واژگان: یادگیری، سبک یادگیری و شناختی، شکوفایی دانشجویان

مقدمه

امروزه تحقیقات نشان می‌دهند که داشتن تحصیلات و هوش منطقی بالا، به تنهایی تضمین‌کننده موفقیت دانشجویان نیست، بلکه افراد برای موفقیت نیازمند شناخت سبک‌های یادگیری خود هستند (فرج الهی و همکاران، ۲۰۱۳).

از سوی دیگر پیشرفت تحصیلی و یادگیری یکی از مباحث مهم در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی است. یافته‌های پژوهشی نو در علوم شناختی در پاسخ به این سؤال که انسان‌ها چگونه یاد می‌گیرند؛ به کارکردهای ذهن در یادگیری عمقی و ساختن دانش در درون یادگیرنده دلالت دارند (آتکین، ۲۰۰۹). بر اساس این دیدگاه، یادگیری فرایندی است که طی آن فرد بازنمایی‌های ذهنی خود را بهبود می‌بخشد (استرنبرگ، ۲۰۰۸).

از مؤثرترین رویکردها در مطالعه یادگیری، سبک‌های یادگیری است که در سال‌های اخیر با تأکید بر آن چهارچوبی نسبتاً نوین در زمینه یادگیری تدوین شده است. مطالعه در مورد سبک‌های یادگیری به دلیل علاقه به تأثیر تفاوت‌های فردی در فرایند یادگیری در دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰ آغاز گردید. تا دهه ۱۹۷۰ تحقیقات وسیعی در این رابطه صورت گرفت، اما پس‌از آن، از میزان آن کاسته شد. در دو دهه اخیر علاقه به مطالعه سبک‌های یادگیری مجدداً افزایش یافته و هم‌اکنون سبک‌های یادگیری و ارتقای محیط‌های یادگیری اثربخش تمرکز پژوهش‌ها به‌عنوان یکی از موضوع‌های جدی حوزه یادگیری بوده است (تری، ۲۰۰۱).

تعاریف متعددی از سبک یادگیری ارائه شده است. کیفه^۱ (۱۹۷۹) اصطلاح سبک یادگیری را مؤلفه‌ای نسبتاً پایدار از نحوه دریافت و تعامل دانش آموزان با محیط یادگیری توصیف کرده است. روبین و گراون هورست^۲ (۲۰۰۷) سبک یادگیری را چگونگی تمایل فرد به یادگیری و انطباق با محیط تعریف نموده‌اند. داف^۳ (۲۰۰۴) سبک‌های یادگیری را گونه‌های متفاوت دریافت، رمزگردانی، ذخیره و پردازش تعریف نموده است.

سبک‌های شناختی عادات یا رفتارهای ذهنی منظمی هستند که به راه‌حل مسئله، پردازش یا نقشه‌های ذهنی می‌پردازند و بر اساس توانایی‌های اولیه و پایه‌ای فرد بنا می‌شوند. سبک‌های شناختی به‌طور منطقی در مورد رجحان شناختی به تلاش فرد برای یادگیری موضوع، متفاوت خواهد بود. درواقع این سبک‌ها توانایی‌های بالقوه دائمی هستند که از فردی به فرد دیگر متغیر می‌باشند. سبک‌ها ممکن است بر یادگیری، به‌خصوص بر نحوه عملکرد فرد تأثیر بگذارند (دینر و لوکاس، ۱۹۹۶).

به عبارتی مطالعه سبک‌های شناختی ریشه در روانشناسی شناختی و نظریه‌های شخصیت دارد. درواقع رویکرد شناختی به ویژگی‌های فردی اشاره می‌کند که مستقیماً نتایج یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به‌عبارت‌دیگر رابطه نزدیکی با شخصیت، انگیزش، مراحل رشد، سبک‌های شناختی و راهبردها و نتایج یادگیری دارد (روبوتم، ۱۹۹۵).

شناخت سبک یادگیری دانشجویان در برنامه‌ریزی آموزش اثربخش نیز مهم است (آیسامی، ۲۰۱۵) و تدریس به افرادی که سبک یادگیری آنان مشخص است، موجب می‌شود آنان به موفقیت تحصیلی بیشتری دست یابند (روگووسکی و همکاران، ۲۰۱۵) با شناخت سبک‌های مختلف یادگیری می‌توان اطلاعات ارزشمندی را در اختیار مدرسان و دانشجویان قرارداد تا فرایند یادگیری دانشجویان را بهینه سازند (ترونگ، ۲۰۱۵).

تعریف‌های چندی از سبک یادگیری وجود دارد. سبک یادگیری روش ویژه‌ای است که فرد با آن یاد می‌گیرند (پریچارد، ۲۰۰۹) یا اولویت دانشجویان برای کسب و پردازش اطلاعات را مشخص می‌کند (مهندس، ۲۰۱۳) به بیان دیگر، سبک یادگیری را می‌توان به‌عنوان شیوه‌ای که یک یادگیرنده اطلاعات را دریافت و پردازش می‌کند، تعریف کرد (آل حمدانی، ۲۰۱۵) مام پادی^۴ و دیگران (۲۰۱۱) سبک یادگیری را به‌عنوان مهارت و ترجیح افراد در گردآوری، درک و پردازش مواد و محتوای یادگیری تعریف کرده‌اند. سبک یادگیری به روش‌های برتر دانشجویان برای یادگیری اشاره دارد (ترونگ، ۲۰۱۵).

¹ Keefe

² Robynne, M. & Gravenhorst, B. A., M. S

³ Daff

⁴ Mampadi

نقطه محوری این پژوهش در سبک یادگیری، تبیین فلدر و سیلورمن^۵ (۱۹۸۸) از سبک‌های یادگیری است. البته، در ادبیات این حوزه، مدل‌های دیگری از سبک‌های یادگیری مثل مدل کلب^۶ (۱۹۸۴) مدل هانی و مامفورد^۷ (۱۹۸۶) است که توسط پژوهشگران استفاده شده‌اند. تفاوت مدل فلدرسیلورمن با سایر مدل‌ها در این است که این مدل در مقایسه با سایر مدل‌ها، دسته‌بندی‌های وسیع‌تری از سبک‌های یادگیری ارائه داده است. افزون بر آن، مدل "فلدر و سیلورمن" در محیط‌های مختلف یادگیری از جمله محیط‌های یادگیری، دیجیتال دارای کاربرد گسترده‌تری است. این مدل دارای پنج بعد است که دو بعد آن یعنی بعد ادراک^۸ (حسی - شهودی) برگرفته از مدل‌های مایرز - بریگز و کلب^۹ و بعد پردازش^{۱۱} (فعال - تأملی^{۱۲}) برگرفته از مدل کلب است. سه بعد دیگر مدل فلدر و سیلورمن (۱۹۸۸) عبارت‌اند از: درونداد^{۱۳} (دیداری - کلامی^{۱۴})، سازمان‌دهی^{۱۵} (استقرایی - قیاسی^{۱۶}) و فهم یا اندر یافت^{۱۷} (متوالی - کلی^{۱۸})

شناخت سبک یادگیری موجبات شکوفایی را فراهم می‌سازد و با شناخت صحیح یادگیری، زمینه برای شکوفایی دانشجویان فراهم می‌گردد. در ایران تحقیقات خیلی کمی به بررسی مفهوم و اندازه‌گیری شکوفایی پرداخته است که در میان مطالعات در سال ۱۹۵۴ پرسشنامه جهت شخصی شات روم و ابعاد جهت‌گیری شخصی اشاره نمود (شوستروم، ۱۹۶۳). شکوفایی انسان، موضوعی است که قرن‌ها ذهن اندیشمندان را به خود مشغول کرده و اخیراً مورد توجه شاخه‌ای از روانشناسی به نام روانشناسی مثبت‌گرا قرار گرفته است. روانشناسی مثبت‌گرا مطالعه علمی عملکرد بهینه انسان بوده و هدف از آن کشف و ارتقاء عواملی است که به افراد، خانواده‌ها و جوامع کمک می‌کند تا پیشرفت کرده و شکوفا شوند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۶؛ و هاید و گیبل، ۲۰۰۵).

در حقیقت روانشناسی مثبت‌گرا علم شادکامی و شکوفایی انسان است (کامپتون و هافمن، ۲۰۱۲). واژه شکوفایی در فرهنگ لغت کوچک آکسفورد (۱۹۶۴) به‌عنوان رشد با شورونشاط، رشد و پیشرفت، موفق شدن و برجسته تعریف می‌شود. شکوفایی بیشتر بر معانی تحقق پتانسیل شخص (معنوی، تکاملی، اقتصادی و غیره) موفق شدن، پیشرفت کردن و یا ارائه کمک‌های قابل توجه به جامعه متمرکز است. این پدیده، تحقق ماهیت ذاتی ارگانیزم و توسعه بهزیستی خود و دیگران در یک سیستم زیست‌محیطی یا اجتماعی را نشان می‌دهد (گوچن و همکاران، ۲۰۱۲)

دیدگاه‌های سلامت روان ادعا می‌کنند که شکوفایی حالتی از سلامت روان بهینه است که متفاوت از نبود بیماری روانی است. با این تعریف افراد شکوفا علاوه بر اینکه احساس خوبی دارند خوب هم عمل می‌کنند، آن‌ها به‌طور منظم هیجان‌های مثبتی تجربه می‌کنند، در زندگی روزانه خود برجسته‌تر هستند و به‌صورت سازنده با محیط اطراف خود مشارکت می‌کنند (ولتس، ۲۰۰۷) همان‌طور که پدر روانشناسی مثبت‌گرا سلیگمن بیان می‌کند که در روانشناسی مثبت به‌جای توجه به ضعف انسان، بر روی توانایی‌های خود از قبیل زندگی شاد، لذت بردن، خوش‌بینی و حل مشکل متمرکز است و با استفاده از این روش افراد به توانایی‌های بالقوه خود می‌رسند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۷).

⁵ Felder, R. M. and Silverman, L. K

⁶ Kolb

⁷ Honey and Mumford

⁸ Perception

⁹ sensing intuitive

¹⁰ Kolb

¹¹ processes

¹² processes

¹³ input

¹⁴ visualverbal

¹⁵ organization

¹⁶ inductive deductive

¹⁷ understanding

¹⁸ sequential global

جیمز (۱۹۸۲) به نقل از یئو^{۱۹} (۲۰۱۱) معتقد است، زندگی ما به طور گسترده توسط اهدافی هدایت می‌شود که خواهان رسیدن به آن هستیم. در واقع فرد هدفمند انتظار خود از زندگی را به وضوح می‌داند و برای رسیدن به آن کوشش می‌نماید. با توجه به نظریه‌های شناختی، امروزه در امر یادگیری، فردی موفق است که شیوه آموختن را فراگرفته باشد. در جامعه پیشرفته کنونی این ادعا که وظیفه نظام آموزش، انتقال معلومات از نسل گذشته به نسل آینده است، دیگر معنایی ندارد، بلکه اساس نظام آموزش در قرن بیست و یکم فراهم ساختن زمینه تجربی فعالیت‌های آموزشی و آموزش چگونه فکر کردن و چگونه یادگرفتن (یادگیری) است. از همین رو شناسایی انواع سبک‌های یادگیری و متغیرهای مرتبط با آن‌ها امری ضروری به نظر می‌رسد.

تعیین میزان چگونگی ارتباط بین این سه متغیر هم به لحاظ توسعه مرزهای دانش و هم استفاده کاربردی در مسائل آموزشی ضروری به نظر می‌رسد. چه، در صورت ارتباط بین این متغیرها، هر یک می‌تواند پیش‌بینی کننده وضعیت دیگری باشد و با سنجش یکی از آن‌ها در یادگیرنده می‌توان متغیر دیگر را پیش‌بینی کرد و بر اساس آن برای وی برنامه آموزشی تدوین و یا محتوا و چگونگی آن را ترسیم نمود لذا هدف این پژوهش بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و شناختی و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد شهرستان بجنورد هست.

پیشینه تجربی تحقیق

تا به اکنون پژوهشی به بررسی موضوع تحقیق یعنی بررسی رابطه بین سبک یادگیری و شناختی با شکوفایی دانشجویان پرداخته نشده است و لذا در این پژوهش به بررسی پیشینه‌های نزدیک به موضوع پژوهش پرداخته شده است. پژوهش‌های کلی^{۲۰} (۱۹۹۷) در مورد رابطه بین سبک‌های یادگیری و یادگیری زبان انگلیسی نشان داد که آگاهی معلمان زبان انگلیسی از سبک‌های دانش آموزان می‌تواند به ارائه مطالب در کلاس به نحوی که موجب افزایش عملکرد شناختی و یادگیری افراد شود کمک کند و تأثیر تفاوت‌های فردی در یادگیری را کاهش دهد؛ و پژوهش الساعی^{۲۱} (۱۹۹۳) نیز نشان داد که اگر مواد آموزشی با سبک‌های شناختی دانشجویان مطابقت داشته باشند، به پیشرفت بهتری دست می‌یابند. نتایج تحقیق تقی پور و رضا پور (۲۰۱۳) نیز نشان داد بین وجه‌های پرسشنامه سبک یادگیری کلب و سبک‌های شناختی ویتکین و پیشرفت تحصیلی دروس چهارگانه رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. و نتایج تحقیق صفری و بذرافشان (۲۰۱۰) نیز نشان داد بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه‌ای معنادار وجود ندارد و بین سبک‌های یادگیری (عمل‌گرا، اندیشه‌گرا) پایه‌های دوم و سوم تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما بین سبک‌های یادگیری فعالیت‌گرا و نظریه‌پرداز در پایه‌های تحصیلی دوم و سوم تفاوت وجود دارد. و حسینی نسب و شریفی (۲۰۱۰) نیز نشان دادند بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ و بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ و در مورد مؤلفه‌های سبک یادگیری و خلاقیت برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی مشخص شد که سه مؤلفه مفهوم‌سازی انتزاعی، مشاهده تأملی و بسط با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد.

و همایونی و عبدالله‌ی (۲۰۰۳) نیز نشان دادند بین سبک‌های یادگیری و شناختی و موفقیت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ و بین سبک‌های شناختی، سبک‌های یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و موفقیت تحصیلی دروس ریاضی و زبان انگلیسی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

نتایج حسینی نسب و همکاران (۲۰۰۶) نشان داد بین سبک‌های شناختی با توجه به عوامل شخصیتی (روان رنجور خویی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن و باوجدان بودن) تفاوت وجود دارد.

فرضیه‌های پژوهش

بین سبک یادگیری و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد.

¹⁹ Yeo

²⁰ Kelly

²¹ Al. saee

بین سبک‌شناختی و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد. بین سبک یادگیری (فعال- تأملی، متوالی- کلی، حسی- شهودی، دیداری- کلامی) و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد. بین سبک‌شناختی (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال) و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد.

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع توصیفی- پیمایشی است.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۵ هست که برابر ۱۳۰۰ می‌باشند که با استفاده از فرمول کوکران ۲۹۴ نفر دانشجو و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده تعیین و مورد مطالعه قرار گرفت.

ابزار گردآوری داده‌ها

به‌منظور دستیابی به نتایج موردنظر و انجام شایسته روش تحقیق از روش‌های زیر بهره گرفته شد:

۱- مطالعات کتابخانه‌ای: جهت تدوین مبانی، تعاریف و مفاهیم نظری با استفاده از روش اسنادی از منابع کتابخانه‌ای استفاده شد که مهم‌ترین و مفیدترین منبع موتورهای جستجو در اینترنت، بانک‌ها و منابع اطلاعاتی و کتابخانه‌های دانشگاه‌های کشور بوده است.

۲- تحقیقات میدانی: به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات موردنظر و سنجش متغیرهای تحقیق، از پرسشنامه استفاده شده است؛ و جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS از آزمون‌های توصیفی و استنباطی از قبیل آزمون اماری کلموگروف اسمیرنوف، رگرسیون خطی و چندگانه استفاده شده است.

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه سبک‌شناختی کلب (۱۹۸۵): پرسشنامه سبک‌های شناختی کلب 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 می‌باشد. نمونه‌های پژوهش، گزینه‌های پیشنهادی خود را با توجه به ارجحیت شیوه یادگیری‌شان از نمره ۱ تا ۴ رتبه‌بندی می‌نمایند. اگر گزینه‌های پیشنهادی با شیوه یادگیری نمونه موردپژوهش کاملاً تا حدی، اندکی و خیلی کم مطابقت داشته باشد به ترتیب نمره ۱ تا ۴ منظور می‌گردد. حاصل جمع نمرات این گزینه‌ها چهار نمره می‌باشد که بیان‌گر چهار شیوه یادگیری است. به‌طوری‌که اولین گزینه در هر سؤال شیوه یادگیری تجربه عینی دومین گزینه شیوه یادگیری مشاهده تأملی سومین گزینه شیوه یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و چهارمین گزینه شیوه یادگیری آزمایشگری فعال است. از تفاضل دویله‌های این شیوه‌ها یعنی از تفاضل نمرات مفهوم‌سازی انتزاعی و تجربه عینی و نیز از تفاضل نمرات آزمایشگری فعال و مشاهده تأملی دو نمره به دست می‌آید. روایی این پرسشنامه توسط لرگانی (۱۳۷۷) و سپس توسط یارمحمدی (۱۳۷۸)، رحمانی شمس (۱۳۷۹)، ساواتی (۱۳۸۱)، فردوسی پور (۱۳۸۳)، عاصمیان (۱۳۸۴)، ملا یوسفی (۱۳۸۴) و مریم نادری (۱۳۸۸) موردبررسی قرار گرفته است که در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه (الفای کرونباخ) ۰.۹۴۴ می‌باشد.

پرسشنامه سبک یادگیری فلدلر و سولومون: پرسشنامه سبک‌های یادگیری (ILS) توسط فلدلر و سولومون در سال ۱۹۹۷، بر مبنای مدل فلدلر و سیلورمن در زمینه سبک‌های یادگیری ساخته شده است. این پرسشنامه ۴۴ سؤالی است. سؤال‌ها وابسته به فرهنگ نیستند و با توجه به سادگی در پاسخ‌گویی انتخاب شده‌اند. نحوه پاسخگویی به سؤال‌ها، به این صورت است که آزمودنی باید از بین گزینه‌های مربوط به هر سؤال، گزینه‌ای را که بیشتر در مورد او صدق می‌کند، علامت بزند. این پرسشنامه دارای چهار بعد پردازش، درون‌داد، ادراک و فهم است که چهار سبک یادگیری را می‌سنجد و عبارت‌اند از حسی- شهودی، دیداری- کلامی، فعال- تأملی، کلی- متوالی. صمدی پایایی پرسشنامه سبک‌های یادگیری فلدلر و سولومون را با روش باز آزمایی از

طریق اجرای آزمون روی ۳۰ دانش‌آموز و اجرای مجدد بعد از چهار هفته محاسبه کرد و ضرایب پایایی برای هر یک از ابعاد و سبک‌های یادگیری را محاسبه نمود. همچنین پایایی پرسشنامه سبک‌های یادگیری فلدرو و سولومون توسط وان-زوانبرگ و همکاران (۲۰۰۰) بررسی شده است. آن‌ها این پرسشنامه را روی ۲۸۴ دانشجوی انگلیسی اجرا کردند. ضریب آلفای محاسبه شده برای سنجش همسانی درونی سؤال‌های پرسشنامه برای هر یک از ابعاد سبک‌های یادگیری برای بعد فعال- تأملی ۰/۵۱ و برای دو بعد متوالی- کلی ۰/۴۱ و برای بعد حسی- شهودی ۰/۶۵ و برای بعد دیداری- کلامی ۰/۵۶ به دست آمد. زیونو (۲۰۰۳) و لیوسی (۲۰۰۳)، لیتزینگر و همکاران (۲۰۰۷) در مطالعات خود پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آزمون-آزمون مجدد محاسبه کردند که نمره‌های آزمودنی‌ها در این دو بار بافاصله ۴ هفته تا ۸ ماه اجرا، رضایت‌بخش گزارش شده است؛ که در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه (الفای کرونباخ) ۰/۹۵۵ می‌باشد.

پرسشنامه شکوفایی سلیگمن: پرسشنامه شکوفایی (HFQ) توسط سلیگمن (۲۰۱۱) ساخته شده است. او معتقد است نظریه بهزیستی جامع، شاید با در کنار هم قرار دادن جنبه‌های شناخته شده اخیر شکوفایی در مدل پرما که هیجان‌های مثبت، درگیری، روابط، معنا و پیشرفت را ترکیب می‌کند، به دست آید. پرسشنامه ۲۸ عبارتی شکوفایی توسط سلیمان، رضایی، کیان ارثی، هژبریان و خلیلی (۲۰۱۴) و بر مبنای مدل پنج عاملی سلیگمن ساخته شد؛ و پرسشنامه شکوفایی سلیگمن شامل یک ساختار چهار عاملی شامل هیجان‌های مثبت، روابط، معنایی و پیشرفت برخوردار بود. اعتبار همگرای پرسشنامه شکوفایی (HFQ) از طریق اجرای همزمان آن با پرسشنامه‌های "خودشکوفایی اهواز" و "پرسشنامه شکوفایی داینر" و اعتبار واگرای آن از طریق "پرسشنامه افسردگی بک" بررسی و مورد تأیید قرار گرفت که در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه (الفای کرونباخ) ۰/۹۶۶ می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

نرمال بودن داده‌ها

جهت سنجش نرمال بودن داده‌ها از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شده که یکی از روش‌های بررسی ادعای نرمال بودن توزیع متغیر استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف است. نتایج این آزمون در جدول زیر ارائه شده است. آیا متغیرهای طراحی شده دارای توزیع نرمال است؟ فرضیه صفر: متغیرهای تحقیق دارای توزیع نرمال هستند. فرضیه یک: متغیرهای تحقیق دارای توزیع نرمال نیستند.

جدول (۱). آزمون کولموگروف اسمیرنوف

معنی‌داری	کولموگروف اسمیرنوف	مؤلفه
۰/۱۷۰	۱/۱۱۱	سبک یادگیری
۰/۹۶۷	۰/۴۹۴	سبک‌شناختی
۰/۴۷۵	۰/۸۴۴	شکوفایی

نتایج این آزمون نشان می‌دهد سطح معناداری متغیرهای تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است و نیز نرم‌افزار SPSS طبق قضیه حد مرکزی نتایج این پرسشنامه را نرمال تشخیص داده است، لذا فرضیه صفر یعنی نرمال بودن متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد.

آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

طبق نتایج حاصل از پژوهش ۱۲۲ نفر (۴۱/۶) دارای جنسیت مرد و ۱۷۱ نفر (۶۱/۰) دارای جنسیت زن می‌باشد؛ و در رابطه با سن ۱۴۵ نفر (۴۹/۵) بین رده سنی ۱۸ تا ۲۵ سال، ۷۱ نفر (۲۴/۲) بین رده سنی ۲۶ تا ۳۰ سال و ۷۷ نفر (۲۶/۳) بین رده سنی ۳۰ تا ۴۰ می‌باشند.

در رابطه با تحصیلات، ۹۴ نفر (۳۲/۱) دارای تحصیلات فوق‌دیپلم، ۱۳۲ نفر (۴۵/۱) دارای تحصیلات لیسانس و ۶۷ نفر (۲۲/۹) دارای تحصیلات فوق‌لیسانس و بالاتر هستند.

آزمون فرضیه‌ها

بین سبک یادگیری و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد شهرستان بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۲). برازش مدل رگرسیونی سبک یادگیری و شکوفایی

انحراف استاندارد	ضریب تبیین تصحیح شده	ضریب تعیین	ضریب همبستگی	مدل
2.42910	.995	.995	.997a	1

با توجه به آماره‌های جدول (۲) می‌توان چنین عنوان کرد که ضریب همبستگی برابر ۰.۹۹۷ است. مقدار ضریب تعیین ۰.۹۹۵ به دست آمده و این مقدار نشان می‌دهد که ۰.۹۹۵ درصد تغییرات سبک یادگیری به شکوفایی مربوط می‌شود و بقیه به عوامل دیگری بستگی دارد. البته اشکال این روش این است که تعداد درجه آزادی را در نظر نمی‌گیرد به همین دلیل برای رفع این مشکل معمولاً از ضریب تعیین تعدیل شده استفاده می‌شود؛ که آن هم در این آزمون برابر ۰.۹۹۵ می‌باشد

جدول (۳). تحلیل واریانس رگرسیون سبک یادگیری و شکوفایی

سطح معنی داری	F آماره	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	منبع تغییرات
.000b	54410.495	321050.083	1	321050.083	اثر رگرسیونی
		5.901	291	1717.051	باقیمانده
			292	322767.133	کل

نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد که سطح معنی داری محاسبه شده برای این آماره برابر ۰.۰۰۰ بوده و نشان از معنی دار بودن رگرسیون در سطح ۰.۹۹٪ ($\text{Sig} = 0.000$) دارد.

جدول (۴). مدل رگرسیون تأثیر سبک یادگیری و شکوفایی

مدل	ضریب غیراستاندارد		t	درجه معناداری
	B	Std. Error		
مقدار ثابت	-9.258	.431	-21.459	.000
یادگیری	.680	.003	233.261	.000

متغیر وارد شده در معادله رگرسیونی هسته اصلی تحلیل رگرسیون می‌باشد که در جدول ۴-۱۸ آمده است. معادله رگرسیونی را می‌توان با استفاده از ستون B به شرح زیر محاسبه کرد:

شکوفایی دانشجویان $-9.257 + (0.680)$ = سبک یادگیری

به عبارتی با ارتقای یک واحد سبک یادگیری، ۰.۶۸۰ شکوفایی دانشجویان ارتقا پیدا خواهد کرد. آزمون t مربوط به ضریب رگرسیون در جدول نشان می‌دهد که این ضریب معنی دار بوده ($\text{sig} = 0.000$) و در شکوفایی دانشجویان مؤثر است. **بین سبک شناختی و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد شهرستان بجنورد رابطه معنی داری وجود دارد.**

جدول (۵). برازش مدل رگرسیونی سبک شناختی و شکوفایی

انحراف استاندارد	ضریب تبیین تصحیح شده	ضریب تعیین	ضریب همبستگی	مدل
1.79815	.997	.997	.999a	1

با توجه به آماره‌های جدول (۵) می‌توان چنین عنوان کرد که ضریب همبستگی برابر ۰.۹۹۹ است. مقدار ضریب تعیین ۰.۹۹۷ به دست آمده و این مقدار نشان می‌دهد که ۰.۹۹۷ درصد تغییرات سبک شناختی به شکوفایی مربوط می‌شود و بقیه به عوامل دیگری بستگی دارد. البته اشکال این روش این است که تعداد درجه آزادی را در نظر نمی‌گیرد به همین دلیل برای رفع این مشکل معمولاً از ضریب تعیین تعدیل شده استفاده می‌شود؛ که آن هم در این آزمون برابر ۰.۹۹۷ می‌باشد

جدول (۶). تحلیل واریانس رگرسیون سبک شناختی و شکوفایی

سطح معنی داری	F آماره	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	منبع تغییرات
.000 ^b	99533.534	321826.230	1	321826.230	اثر رگرسیونی

باقیمانده	940.903	291	3.233		
کل	322767.133	292			

نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری محاسبه‌شده برای این اماره برابر ۰۰۰۰ بوده و نشان از معنی‌دار بودن رگرسیون در سطح ۹۹٪ ($\text{Sig} = 0.000$) دارد.

جدول (۷). مدل رگرسیون تأثیر شناختی و شکوفایی

مدل	ضریب غیراستاندارد		ضریب استاندارد	t	درجه معناداری
	B	Std. Error	Beta		
مقدار ثابت	-9.901	.321		-30.849	.000
سبک‌شناختی	.742	.002	.999	315.489	.000

متغیر واردشده در معادله رگرسیونی هسته اصلی تحلیل رگرسیون می‌باشد که در جدول ۴-۱۸ آمده است. معادله رگرسیونی را می‌توان با استفاده از ستون B به شرح زیر محاسبه کرد:

$$\text{شکوفایی دانشجویان} = -9.901 + (0.742) \times \text{سبک‌شناختی}$$

به عبارتی با ارتقای یک واحد سبک‌شناختی، ۰.۷۴۲ شکوفایی دانشجویان ارتقا پیدا خواهد کرد. آزمون t مربوط به ضریب رگرسیون در جدول نشان می‌دهد که این ضریب معنی‌دار بوده ($\text{sig} = 0.000$) و در شکوفایی دانشجویان مؤثر است.

بین سبک یادگیری (فعال - تأملی، متوالی - کلی، حسی - شهودی، دیداری - کلامی) و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد شهرستان بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۸). مدل رگرسیونی سبک یادگیری (فعال - تأملی، متوالی - کلی، حسی - شهودی، دیداری - کلامی) و شکوفایی

درجه معناداری	t	Beta	Std. Error	B	آماره f	ضریب تعیین	ضریب همبستگی	
.000	-17.705	-	.388	-6.869	-	-	-	مقدار ثابت
.000	9.103	.350	.104	.949	30595.884	.998	.999a	حسی - شهودی
.000	22.669	.879	.103	2.337				دیداری - کلامی
.192	1.308	.045	.093	.122				فعال - تأملی
.000	-6.411	-.272	.117	-.753				کلی - متوالی

ضریب همبستگی برابر ۰.۹۹۹ است. مقدار ضریب تعیین ۰.۹۹۸ به دست آمده و این مقدار نشان می‌دهد که ۰.۹۹۸ درصد تغییرات سبک یادگیری (فعال - تأملی، متوالی - کلی، حسی - شهودی، دیداری - کلامی) به شکوفایی مربوط می‌شود و بقیه به عوامل دیگری بستگی دارد؛ و با توجه به درجه معناداری سبک یادگیری (متوالی - کلی، حسی - شهودی، دیداری - کلامی) کمتر از ۰.۰۵ است و معنادار می‌باشد و سبک یادگیری فعال - تأملی بیشتر از ۰.۰۵ است و معنادار نمی‌باشد و رد می‌گردد و با توجه به میزان Beta سبک یادگیری دیداری - کلامی و حسی - شهودی بیشترین تأثیر را بر شکوفایی دارد و سبک کلی - متوالی تأثیر معکوس بر شکوفایی دارد و با افزایش سبک کلی - متوالی، شکوفایی دانشجویان کاهش خواهد یافت.

بین سبک‌شناختی (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال) و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۹). مدل رگرسیونی سبک‌شناختی (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال) و شکوفایی

درجه معناداری	t	Beta	Std. Error	B	آماره f	ضریب تعیین	ضریب همبستگی	
.000	3.913		3.004	11.752	-	-	-	مقدار ثابت
					601.957			تجربه عینی
.000	8.713	.214	.382	3.332				مشاهده تأملی
.007	2.724	.131	.609	1.658		.893	.945 ^a	مفهوم‌سازی
.000	18.161	.953	.640	11.622				آزمایشگری
.000	-12.728	-.390	.417	-5.301				

ضریب همبستگی برابر ۰.۹۴۵ است. مقدار ضریب تعیین ۰.۸۹۳ به دست آمده و این مقدار نشان می‌دهد که ۰.۸۹۳ درصد تغییرات بین سبک‌شناختی (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال) به شکوفایی مربوط می‌شود و بقیه به عوامل دیگری بستگی دارد؛ و با توجه به درجه معناداری بین سبک‌شناختی (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال) کمتر از ۰.۰۵ است و معنادار می‌باشد و تأیید می‌گردد و با توجه به میزان Beta سبک مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی، آزمایشگری فعال و تجربه عینی بیشترین تأثیر را بر شکوفایی دارد.

نتیجه‌گیری

انسان غالب مهارت‌ها و توانمندی‌های خود را از راه یادگیری به دست می‌آورد. در گذشته به دلیل عدم شناخت اهمیت یادگیرنده در جریان یادگیری و توانمندی‌های بالقوه یادگیرندگان، طراحی‌های آموزشی بر اساس الگویی واحد برای همه انجام می‌گرفت. پژوهش‌های دو دهه اخیر نشان می‌دهند که افراد با شیوه‌های متنوعی، با محتوای یادگیری برخورد کرده و روش پردازش آن‌ها نیز بسیار متفاوت از یکدیگر است. با توجه به اهمیت سبک‌های یادگیری دانشجویان در ارتقای بهره‌وری تدریس و یادگیری و در نتیجه ارتقای پیشرفت تحصیلی و شکوفایی، شناخت آن برای بهبود برنامه‌ریزی‌ها ضرورت دارد. طبق نتایج حاصل از پژوهش بین سبک یادگیری و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد بدین معنی با افزایش سبک یادگیری شکوفایی دانشجویان، هیجان‌های مثبت، روابط، معنایی و پیشرفت نیز افزایش پیدا خواهد کرد. بدین صورت که نتایج کلی (۱۹۹۷)، نشان داد سبک‌های یادگیری موجب افزایش عملکرد شناختی و یادگیری افراد شود ولی نتایج تحقیق صفری و بذرافشان (۱۳۸۹) نشان داد بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه‌ای معنادار وجود ندارد و با یافته‌های پژوهش حاصل مطابقت ندارد. از آنجایی که طبق نتایج حاصل از پژوهش بین سبک یادگیری شناختی و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد و موجبات شکوفایی دانشجویان از طریق یادگیری شناختی فراهم می‌گردد همان‌طور که پژوهش الساعی (۱۹۹۳) نیز نشان داد که اگر مواد آموزشی با سبک‌های شناختی دانشجویان مطابقت داشته باشند، به پیشرفت بهتری دست می‌یابند و حسینی نسب و شریفی (۱۳۸۹) نیز نشان دادند بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ و بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ و نتایج تحقیقات تقی پور و رضا پور (۱۳۹۲) نیز نشان داد بین وجه‌های پرسشنامه سبک یادگیری کلب و سبک‌های شناختی ویتکین و پیشرفت تحصیلی دروس چهارگانه رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ و همایونی و عبدالله‌ی (۱۳۸۲) نیز نشان دادند بین سبک‌های یادگیری و شناختی و موفقیت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. از دیگر نتایج حاصل از پژوهش بین سبک یادگیری (فعال- تأملی، متوالی- کلی، حسی- شهودی، دیداری- کلامی) و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد شهرستان بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد و از آنجایی که درجه معناداری سبک یادگیری (متوالی- کلی، حسی- شهودی، دیداری- کلامی) کمتر از ۰.۰۵ است و معنادار می‌باشد و سبک یادگیری فعال- تأملی بیشتر از ۰.۰۵ است و معنادار نمی‌باشد و رد می‌گردد و سبک یادگیری دیداری- کلامی و حسی- شهودی بیشترین تأثیر را بر شکوفایی دارد و سبک کلی- متوالی تأثیر معکوس بر شکوفایی دارد و با افزایش سبک کلی- متوالی، شکوفایی دانشجویان کاهش خواهد یافت

و بین سبک‌شناختی (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال) و شکوفایی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد رابطه معنی‌داری وجود دارد و با توجه به درجه معناداری بین سبک‌شناختی (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال) کمتر از ۰.۰۵ است و معنادار می‌باشد و تأیید می‌گردد و سبک مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی، آزمایشگری فعال و تجربه عینی بیشترین تأثیر را بر شکوفایی دارد. نتایج صفری و بذرافشان (۱۳۸۹) نیز نشان داد اما بین سبک‌های یادگیری فعالیت گرا و نظریه‌پرداز تفاوت وجود دارد و بین سبک‌های یادگیری (عمل‌گرا، اندیشه گرا) تفاوت معناداری وجود ندارد. حسینی نسب و شریفی (۱۳۸۹) نیز نشان دادند سه مؤلفه مفهوم‌سازی انتزاعی، مشاهده تأملی و بسط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد و همایونی و عبدالله‌ی (۱۳۸۲) نیز نشان دادند بین سبک‌های شناختی، سبک‌های یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و موفقیت تحصیلی دروس ریاضی و زبان انگلیسی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

بدون تردید مطالعه موضوع یادگیری، نظریه‌ها، ماهیت و عوامل مؤثر بر آن، برای تعلیم و تربیت از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. شیوه یادگیری ترجیحی فرد که به‌عنوان سبک یادگیری شناخته می‌شود در بسیاری از موارد می‌تواند دلیل تفاوت‌ها باشد؛ بنابراین اساتید و متصدیان تعلیم و تربیت می‌توانند با شناخت بهتر سبک یادگیری هر دانشجو و تلاش برای درک عوامل مؤثر بر آن، به اثربخشی بیشتر محیط یاددهی و یادگیری کمک کنند و در جهت شخصی‌سازی فرایند یادگیری بکوشند.

References:

1. Aisami, R.S. (2015). Learning styles and visual literacy for learning and performance, *Procardia-social and behavioral sciences*, 176, 538-545.
2. Al Hamdani, D. (2015). Exploring students' learning style at a Gulf university: a contributing factor to effective instruction, *Procardia-social and behavioral sciences*, 176, 124-128.
3. Al. saee. Ahmad, j. (1993). The effect of visualization on field dependence and independence. *International journal of instructional media*. 20, (3), 243-49.
4. Atkeen M. (2009) *Memory psychology*. Zare H, translator .Tehran: Ayiizh Publication; [Persian]
5. Compton, W.C. & Haffman, E. (2012). *Positive psychology The Science of Happiness and Flourishing*. Second edition, Jon-David Hague.
6. Daff, A. (2004). *The role of cognitive learning style in accounting education: Developing learning competencies*: New York :Educational Psychological Press.
7. Diener. E& Lucas, R. E (1996). *Personality and subjective well-being. The foundation of hedonic psychology* (pp. 113-124). New York: Russell sage.
8. Eng, M. (2013). Experience applying the pharmacist learning styles inventory to experiential clerkships as a preceptor: a reflection, *currents in pharmacy teaching and learning*, 5(1), 62-67.
9. Farajollahi, M, Najafi, H. N Hashi, perfection. Najafian, S. (۲۰۱۳) The relationship between learning styles and academic achievement, educational strategies in the Medical Sciences, Volume ۶, Number ۲
10. Felder, R. M. and Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*.78, 7. 674-681.
11. Gokcen, N. Hefferon, K. & Attree, E. (2012). University student's constructions of flourishing in British higher education: An inductive content analysis. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 1° 21 .doi:10.5502/ijw.v2i1.1.
12. Haidt, J. & Gable, S. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9 (2), 103-110. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.103.

13. homayooni, AR. Abdullahi, doctor Mohammed Hossein (2003) Relationship between fear and learning styles, cognitive styles and their role in student achievement, *Journal of Psychology*, 26, of Issue 2
14. Hosseininasab, doctor Davood. Roein, Hussein. Sultan Alqraby, doctor Khalil (2006) investigated the relationship between cognitive (learning styles) with the personality of students of Tabriz University, *Tabriz University Journal of Psychology*, the first year, numbers 2 and 3.
15. Hosseininasab, elham. Sharifi, H. (2010) The relationship between learning styles and creativity and academic achievement of students (male and female) high school third grade city Buchanan. Article 1, Volume 3, Issue 12, winter, page 7-28-
16. Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 192212.
17. Kelly, c. (1997). The theory of experiential learning and ESL. *The internet TESL journal*, 111 (4), September 1997.
18. Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62, 95-108. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>.
19. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticeHall.
20. Mampadi, F. Chen, S. Ghinea, G. & Chen, M.P. (2011). Design of adaptive hypermedia learning systems: A cognitive style approach, *Computer & Education*, 56, 1003-1011.
21. Poor karan, MT. Reza Pour, Darwish, Hassan and Angel (2013). The relationship between Kolb's learning styles and cognitive styles vatkin and its impact on academic achievement, language lessons, Mathematics, Physics and Chemistry (Science) High School first grade students, the first regional conference on the evaluation of basic science courses, challenges and approaches, Ahvaz, vocational College Sama Ahvaz
22. Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*, second edition, Routledge, London.
23. Robotham.D (1995). Yle. *Journal Self-directed learning the ultimate learning style*, journal of European instructional. 19 (7): 3-7.
24. Robynne, M. & Gravenhorst, B. A. M. S. (2007). Student learning styles Academic Performance in a nontraditional anatomy course. *Journal of Dance Education*.7 (2), 3845.
25. Rogowsky, B.A. Calhoun, B.M. & Tallal, P. (2015). Matching learning style to instructional method -effects on comprehension, *journal of educational psychology*, 107(1), 64-78.
26. Safari, yahya. Bazr afshan, azar (2010) examine the relationship between learning styles and academic achievement of high school students in English courses in Shiraz - Article 2, Volume 1, Issue 2, summer, page 17-30
27. Seligman ME, Rashid T, (2006) Parks AC. Positive psychotherapy. *American Psychologist*; 61(8):774.
28. Seligman, M. E. P. Rashid, T. & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774-788.
29. Shostrom EL. (1963). *Personal orientation inventory: an inventory for the measurement of self-actualization*. San Diego C, editor: Educational and Industrial Testing Service;
30. Sternberg R. (2008) *Cognitive psychology*. Kamala K, Hejaz E ,translators. Tehran: Samt Publication; [Persian]
31. Terry, M. (2001). Translating learning style theory in to university teaching practices: An article based on kolb experiential learning model. *Journal of College Reading and Learning*, 32, 1: 6886.
32. Truong, H.M. (2015). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: current developments ,problems and oppourtunities, computers in human behavior, Retrieved 23 May 2015, from:www.sciencedirect.com

33. Truong, H.M. (2015). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: current developments ,problems and oppourtunities, computers in human behavior, Retrieved 23 May 2015, from:www.sciencedirect.com
34. Yeo, S.E. (2011). Resilience, Character Strengths and Flourishing: A Positive Education Workshop for Singapore Teachers (Master of Applied Positive Psychology dissertation). University of Pennsylvania.

The relationship between students' learning styles and cognitive and prosperity

Zeinab Eslami, Ali Yazdkhasti

*MA Student, Islamic Azad University, Bojnourd Branch
Associate Professor, University of Kashan*

Abstract

This study examines the relationship between students' learning styles and cognitive and prosperity among university students in Bojnourd; the research is descriptive survey and study sample free of all university students in the second semester of 94-95 is Bojnourd city Using a sample of 294 students and using simple random sampling was used to identify and study. According to data from the research results are normal and is more than 0.05 and between learning styles and stylistic and prosperity of Azad University Bojnourd city there is a significant relationship Because of significantly lower ($p < 0.05$) and can be approved and between learning styles and prosperity of Azad University was confirmed as the city Bojnourd there is a significantly lower ($p < 0.05$) is But the relationship between learning styles and prosperity of Azad University Bojnourd city because it is a significant relationship ($p > 0.05$) was observed and was rejected According to the results of the stylistic and prosperity of Azad University there is a Bojnourd city. Because of significantly lower ($p < 0.05$) and can be approved but cognitive learning styles adverse impact on the prosperity of Azad University Bojnourd city.

Keywords: Learning, and cognitive learning style, students flourish
