

# اثر روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی \*

حجت مهدوی راد\*\*

## چکیده:

این مقاله به منظور بررسی روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی دوره های تخصصی - تکمیلی کارکنان پایور ناجا انجام شده است. منظور از سبک های تفکر، شیوه ترجیحی به کار بردن توانایی های فرد در موقعیت های مختلف از جمله فعالیت های کلاس می باشد ابزار اندازه گیری در این پژوهش پرسشنامه های سبک های تفکر استرنبرگ (۱۹۹۷) می باشد و اعتبار آن با بهره گیری از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۱۲ به دست آمده است. روش پژوهش حاضر نیمه تجربی بوده که روشی است مبتنی بر نمونه برداری به صورت تصادفی چند مرحله ای؛ بدین صورت که یکی از مراکز آموزش ناجا از کل کشور به طور تصادفی انتخاب شده است سپس از مرکز آموزش انتخاب شده به طور تصادفی نمونه ای با حجم ۶۰ نفر، در سه سطح درجاتی شامل ۲۰ نفر درجه دار، ۲۰ نفر افسر جزء و ۲۰ نفر افسر ارشد، انتخاب و با اجرای آزمون سبک های تفکر، نسبت به شناسایی سبک تفکر آنان اقدام شد و با جایگزینی تصادفی، در سه گروه آزمایشی و سه گروه کنترل قرار گرفتند و مداخله آزمایشی روشهای تدریس متکی بر سبک های تفکر در مورد گروههای آزمایشی اجرا شده است. بعد از اتمام آموزش های عقیدتی - سیاسی در دوره تخصصی - تکمیلی با اجرای آزمون پایانی و مقایسه میانگین های نمره های آزمون پایانی گروه های آزمایشی و کنترل با تحلیل واریانس یک طرفه و تعقیبی توکی اقدام گردیده است نتایج به دست آمده از تحلیل داده ها نشان می دهد روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر باعث افزایش اثر بخشی آموزش های عقیدتی - سیاسی در دوره تخصصی - تکمیلی شده است. بدین صورت که میزان میانگین های گروه آزمایش ۰/۸۸ و کنترل ۰/۶۵ با یکدیگر در سه سطح درجاتی (درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد) از لحاظ آماری تفاوت معنا داری داشته اند.

## واژگان کلیدی:

ارتقاء اثر بخشی : (Promotion effectiveness)؛ سبک تفکر : (Thinking Style)، سبک تفکر قانون گذار : (Legislative thinking style)، سبک تفکر قضاوتگر : (Judges' thinking style)، سبک تفکر اجرایی : (Executive thinking style)، سبک تفکر درون گرا : (Internal thinking style)، سبک تفکر برون گرا : (External thinking style)، سبک تفکر پایورسالار : (Hierarchical thinking style)، شیوه های آموزش : (Teaching methods)، نظام آموزشی : (Training System).

\* مقاله حاضر از طرح پژوهشی «بررسی شیوه های آموزشی اثر بخش در دوره های تخصصی تکمیلی کارکنان پایور ناجا» در دفتر مطالعات و تحقیقات ساعس برگرفته شده است  
\*\* مدرس دانشگاه و کارشناس ارشد روان سنجی.

### مقدمه:

شناخت انسان از نظر قدرت اندیشه، که از ویژگی‌های بارز و محور اساسی حیات اوست، در پرورش منابع انسانی نقش مهمی ایفا می‌کند. انسان در طول زندگی خویش هرگز از تفکر و اندیشه فارغ نبوده و با نیروی تفکر صحیح، تصمیم گرفته و توانسته است به حل مسائل و مشکلات فردی و سازمانی خود بپردازد و به رشد و تعالی نایل گردد. بنابراین، شناخت سبک تفکر (Thinking Style) انسان‌ها در انتخاب روش آموزش، نقش مهمی ایفا می‌کند. با شناخت سبک تفکر کارکنان می‌توانیم با دقت و اثر بخشی بیشتری نسبت به برنامه ریزی آموزشی آنها اقدام کنیم.

آموزش عقیدتی - سیاسی کارکنان پایور در دوره‌های تخصصی - تکمیلی با استناد به قانون استخدام ناجا به منظور تکمیل آموخته‌های گذشته و به روز کردن اطلاعات تخصصی کارکنان ناجا برای نیل به ترفیع یا تصدی مشاغل خاص، طراحی گردیده است و هر سال بازنگری و تجدید نظر می‌گردد و آموزش‌های مورد نیاز به آن افزوده می‌شود (آموزش‌های تخصصی - تکمیلی ناجا، جلد دوم، ۱۳۸۴، ص ۳۱۲).

مقاله حاضر با توجه به هدف پژوهشی: "ارتقاء اثر بخشی آموزش‌های عقیدتی - سیاسی در دوره‌های تخصصی - تکمیلی کارکنان پایور ناجا" را بررسی می‌کند. و از آنجایی که عوامل زیادی در اثر بخشی دوره‌ها مطرح نیست و تمامی عوامل دوره در اختیار پژوهشگر قرار ندارد، لذا در پژوهش حاضر نقش روش‌های تدریس متکی بر سبک‌های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی با توجه به اهداف پژوهش به قرار زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد.

### اهداف پژوهش:

الف) هدف کلی از ارایه مقاله این است که چه روش‌های تدریسی می‌تواند باعث افزایش اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی کارکنان پایور در دوره‌های تخصصی - تکمیلی گردد.

ب) اهداف مقاله:

- الف- تعیین بهترین روش‌های تدریس ب- بهبود عملکرد فردی و گروهی کارکنان
- ج- ارتقاء اثر بخشی آموزش‌های عقیدتی - سیاسی د- افزایش کارایی و اثر مندی سازمانی
- ه- توسعه سطح دانایی کارکنان.

### سؤال‌های تحقیق:

- ۱- آیا روش‌های تدریس متکی بر سبک‌های تفکر باعث افزایش اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره‌های تخصصی تکمیلی کارکنان پایور بوده است؟



۲- آیا بین نوع سبک تفکر کنونی کارکنان پایور با سه سطح درجاتی ( درجه داران ، افسر جزء ، افسر ارشد ) تفاوت وجود دارد ؟

۳- تا چه میزان روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای درجه داران مؤثر است ؟

۴- تا چه میزان روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای افسران جزء مؤثر است ؟

۵- تا چه میزان روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای افسران ارشد مؤثر است ؟

۶- آیا بین اثر بخشی روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای درجه داران ، افسران جزء و افسران ارشد تفاوت وجود دارد ؟

### تعاریف متغیرهای پژوهش :

**آموزش:** منظور از آموزش تجربه یادگیری است که تغییراتی نسبی و دائمی در فرد ایجاد می کند و توانایی او را برای انجام دادن کار اصلاح خواهد کرد . به عبارت دیگر ، آموزش ، تغییرات مهارتی ، دانش ، نگرش یا رفتار اجتماعی را تدریجاً کمال می بخشد ( میر کمالی ، ۱۳۷۷ ، ص ۷ ) .  
**سبک تفکر:** منظور از سبک تفکر شیوه ای ترجیحی برای به کارگیری توانایی هاست (استرنبرگ ، ۱۹۹۴ b).

**سبک تفکر قانون گذار:** در این سبک تفکر فرد به ایجاد ، اختراع و طراحی تمایل دارد و کارها را به روش خود انجام می دهد (همان).

**سبک تفکر قضاوتگر:** در این سبک تفکر فرد به قضاوت و ارزیابی افراد و کارها تمایل دارد (همان).

**سبک تفکر اجرایی:** در این سبک تفکر فرد به پیروی از دستورات تمایل دارد و آنچه را به او گفته می شود انجام می دهد (همان).

**سبک تفکر درون گرا:** در این سبک تفکر فرد تمایل دارد وظیفه مدار و درون گرا باشد و بعضی اوقات آنان افرادی ساده و با حساسیت کمتری نسبت به سایر مردم اند (همان).

**سبک تفکر برون گرا:** در این سبک تفکر فرد تمایل دارد مردم دار باشد و نسبت به مسائل اجتماعی حساسیت بیشتری داشته باشد و این افراد از آگاهی میان شخصیتی بیشتری نیز برخوردارند (همان).

سبک تفکر پایورسالار: در این سبک تفکر افراد تنظیم کننده اولویت ها هستند. منابع و امکانات خود را به طور دقیقی توزیع می کنند. این افراد مایل اند در حل مشکلات و تصمیم گیری شان به طور سازمان یافته و سیستمی عمل کنند (همان).

**تدریس:** منظور از تدریس این است که مدرس شرایط و اوضاع و احوالی را فراهم کند تا یادگیری فراگیران در داخل و خارج مکان آموزشی آسان شود (شعاری نژاد، ۱۳۷۵، ۴۱۲).  
**روش های تدریس:** [اعمال] راه ها و روش هایی است که مدرس را به هدف درس یعنی یادگیری و آموزش دادن مطالب به شاگردان می رساند (علوی، ۱۳۸۴، ۲۳).

**روش تدریس اکتشافی هدایت شده:** در این روش تدریس، به یادگیرندگان مسئولیت لازم برای پیدا کردن روابط و سازمان دادن دانش داده می شود، اما مدرس همواره مواظب است که هر جا لازم باشد راهنمایی های لازم را در اختیار یادگیرندگان قرار دهد تا آنچه را مورد نظر است کشف کنند و در یادگیری توفیق یابند (سیف، ۱۳۸۰، ص ۴۰۳).

**روش تدریس توضیحی:** این روش عبارت است از انتقال مستقیم اطلاعات به فراگیران با استفاده از مطالب چاپی (کتاب و جزوه) یا سخنرانی (صفوی، ۱۳۸۰، ص ۷۱).

**شیوه های آموزش:** منظور از شیوه های آموزش، روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر است و عبارت است از اینکه بعد از شناخت سبک های تفکر فراگیران، در آموزش کلاسی آنها، از روش های تدریسی استفاده شود که با سبک های تفکر آنان بیشترین تطابق را داشته باشد (استرنبرگ، ۱۹۹۷، ترجمه خسروی و اعتماد اهری، ۱۳۸۱).

**ارتقاء اثر بخشی:** مقصود از ارتقاء اثر بخشی در این پژوهش تفاوت بین نمره های پیشرفت تحصیلی آزمون پایانی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره تخصصی - تکمیلی کارکنان پایور در سه سطح (درجه داران، افسران جزء، افسران ارشد) و هر کدام در دو گروه آزمایش و کنترل است.

### روش های تدریس

در فرهنگ فارسی معین (ج ۱، ص ۱۰۵۶) واژه تدریس را «مصدر» و «اسم مصدر» دانسته است. در حالت مصدری، معنای درس دادن و درس گفتن و در حالت اسم مصدری، معنای درس گویی را برای آن لحاظ نموده است. (لغت نامه دهخدا ج ۵، ص ۶۵۵۶) برای واژه تدریس معنایی نظیر درس دادن کتاب، تعلیم و گفتن درس را ذکر کرده است. در فرهنگ فارسی عمید (ج ۱، ص ۵۵۳) برای واژه تدریس، معنای ای همچون درس دادن و درس گفتن ذکر شده است. در فرهنگ علوم رفتاری (ص ۴۱۲) برای این واژه، معنای تحریک و راهنمایی یادگیری محصلان و هنر کمک کردن به دیگری در یادگیری، آورده شده است. در فرهنگ روان شناسی (ص ۳۹۲) برای واژه تدریس، معنی عمل انتقال معلومات را ذکر نموده است.



با توجه به آنچه در معنای لغوی « تدریس » گفته شد ، می توان دریافت که تدریس ، فعالیتی فردی و انفرادی نیست ؛ بلکه ، حداقل ، در این فعالیت لازم است دو نفر حضور داشته باشند ؛ البته این حضور به انحصار حضور فیزیکی نیست و باید همراه با تلاش علمی متقابل باشد تا لفظ فعالیت درس دادن بر آن اطلاق گردد.

از طرف دیگر ، اگر در واژه « درس دادن » دقت شود یا آن که درس دادن یک مدرس در کلاس درس ، پیش نظر مجسم گردد ، مشخص خواهد شد که یک مدرس اهداف خاصی را از درس دادن خود باید داشته باشد ؛ با توجه به مجموع نکاتی که گفته شد ، می توان دریافت که تدریس ، یک فرایند ( Proess ) یا جریان است زیرا ویژگی های فرایند یا جریان را دارد ، یعنی مراحل منظم ( Regular ) بودن ( زیرا درس دادن مراحل مشخص و منظمی دارد ) ، و تعامل اجزا را ( Interactive ) دارد ؛ زیرا در تدریس ، تعامل ( Interation ) مدرس و شاگرد و سایر اجزای مؤثر در یادگیری مطرح اند. گنج در کتاب مبانی هنر تدریس ، تدریس را بدین گونه تعریف می کند : " هر فعالیتی که از جانب یک فرد به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می پذیرد " ( گنج ، ۱۹۷۸ ، ترجمه مهر محمدی ، ۱۳۷۶ ، ص ۱۲ ).

واژه « فعالیت » در تعریف فوق ، گویای تلاش و کوشش عمدی و آگاهانه است ؛ همچنین واژه « به منظور » مبین آن است که تدریس « هدفدار » است و هدف آن تسهیل یادگیری می باشد ، یعنی مدرس تمهیدات را فراهم می سازد که یادگیری در فراگیران آسانتر صورت پذیرد ، گویی در این حالت فاعل اصلی یادگیری نیز خود فراگیران اند و فعالیت و تلاش مدرس در راستای به حرکت وا داشتن فراگیران در جهت چنین تلاش و کوششی است ، و زمینه ای را فراهم سازد که فراگیران خود به مطالب و مفاهیمی دست یابند و برسند . همچنین در تعریف فرد به حالت بین فردی تدریس اشاره شده است .

همان طور که گفته شد هدف تدریس « یادگیری » است ، آن هم با توجه به حیطه های فوق ، لذا میزان اثر بخشی و موفق بودن هر تدریسی را می توان به این صورت محک زد و مورد آزمون قرار داد که آن تدریس تا چه میزان توانسته است سبب یادگیری فراگیران گردد ، مثلاً تا چه اندازه توانسته است موجب افزایش بینش و معرفت علمی در فراگیران و افزایش علایق علمی و توانایی انجام یک سری فعالیت های عملی در آنها شود بر همین اساس ، می توان گفت کلیه عوامل مؤثر بر یادگیری می توانند بر بهبود فرایند تدریس هم مؤثر باشند و از طرف دیگر کلیه موانع یادگیری ، موانع تدریس هم محسوب می شوند .

از زمانی که تعلیم و تربیت رسمی شکل گرفت ، افرادی به عنوان مدرس ، افرادی دیگر به عنوان فراگیر و مکانی به عنوان کلاس آموزشی تعیین شد . از آن زمان ، عده ای مطالبی را به فراگیران آموزش می دادند که نوع روش تدریس آنها بیشتر به نوع مطالب آموزشی بستگی داشت .

برخی فنون و مطالب به شکل عملی آموخته می‌شد که در حقیقت به کارگیری روش تدریس فعال بود، برخی مطالب نیز به شیوه حفظی و تمرین و تکرار آموخته می‌شد که در حقیقت به کارگیری روش تدریس غیر فعال بود، این دو شیوه از دو نوع طرز تفکر نشئت می‌گرفت:

یکی آن که بر اساس آن معتقد بودند ذهن انسان همانند لوح سفیدی است که در بدو تولد نقشی در آن وجود ندارد و از محیط متأثر می‌شود و نقش می‌پذیرد و می‌تواند از اطلاعات و معلومات انباشته شود. بر همین اساس، مهم‌ترین امتیاز کودکان بر یکدیگر، داشتن قوه حافظه قوی و جذب مطالب و حقایق بود (مشکلانی، ۱۳۷۶)، نوع دیگری از طرز تفکر، به نظر دان هیل (به نقل از اسدی، ۱۳۸۴، ص ۴)، این است که ذهن به عنوان منبعی فعال است و هر نقش، اطلاعات و معلومات را به همان شکل که از محیط می‌گیرد، در خود جای نمی‌دهد. ذهن سامانه‌ای فعال است، مطلب را می‌گیرد، تجزیه و تحلیل می‌کند و در واقع انبار ذخیره اطلاعات نیست. روش تدریس مورد تأکید دو نظر تفکر نیز، متفاوت است. روش تدریس مورد تأکید در طرز تفکر نوع اول، روش تدریس منفعل است، فراگیران فقط به گوش کردن مطالب می‌پردازند یا مطلبی را حفظ می‌کنند روش تدریس مورد تأکید در طرز تفکر دوم، می‌تواند فعال باشد، یعنی فراگیران در جریان آموزش، نقش فعالی خواهند داشت و کارشان صرفاً حفظ کردن یا به خاطر سپردن اطلاعات و معلومات نیست، بلکه از قدرت تجزیه و تحلیل برخوردارند (مشکلانی، ۱۳۷۶) در روند تعلیم و تربیت، روش‌های فعال تدریس به منزله ابزار کار مدرسان تلقی می‌گردند، هر اندازه که آنها با روش‌های تدریس متفاوت آشنا باشند؛ ابزار متعددی را در اختیار خواهد داشت. با استفاده از این ابزارهاست که می‌توانند محتوا و مواد دلخواه را با توجه به عامل زمان و مکان در اختیار فراگیران قرار دهند (قورچیان، ۱۳۷۹). روش‌های فعال تدریس جزء مهارت‌های حرفه‌ای مدرسان محسوب می‌شود و هنر مدرس در کیفیت انتخاب و اجرای روش‌های فعال تدریس است. از آنجا که اطلاعات و توانایی‌های افراد متفاوت است، نحوه یادگیری و چگونگی آموزش آنها نیز متفاوت خواهد بود. به این سبب، مدرسان باید به روش‌های گوناگون تدریس مجهز باشند تا بتوانند بر اساس توانایی فراگیران خود، تدریس مطلوبی را ارائه دهند. امروزه روش‌های فعال تدریسی که بتواند فعالیت‌های فراگیران را تقویت و یادگیری را به یک جریان دو سویه تبدیل کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ولی متأسفانه امروزه اغلب فرایندهای آموزشی، آثار و اهداف مورد نظر یادگیری را به دست نمی‌آورند و کلاس محل تکثیر دانش و اطلاعات می‌شود و مدرس می‌کوشد کلیه مفاهیم را در ذهن فراگیران انبار کند و خلاقیت، نوآوری و رشد استعدادهای آنان را نادیده بگیرد که چنین یادگیری‌ای نیز پایدار نخواهد ماند (فضلی‌خانی، ۱۳۷۸). یکی از نظریه‌های جامعی که در این باره وجود دارد نظریه سبک‌های تفکر استرنبرگ است، در این نظریه، استرنبرگ در زمینه تدریس اثر بخش در کلاس درس



می گوید: برای آنکه تدریس معلم در کلاس درس اثر گذار باشد معلم باید با توجه به سبک های تفکر فراگیران از روش های متفاوت تدریس استفاده کند.

### سبک های تفکر

خداوند متعال در قرآن کریم همگان را مورد خطاب قرار می دهد که: « آیا تفکر نمی کنید؟ » (انعام: ۵۰)، یا: « این گونه خداوند آیات ( خود ) را برای شما روشن می گرداند تا شاید اندیشه کنید » ( بقره، ۲۱۹ و ۲۶۶ ). در احادیث معصومین علیهم السلام آمده: « هر کس تفکر نماید بصیرت و روشن بینی می یابد » ( تحف العقول، ص ۷۹ )، یا: « یک ساعت تفکر، از یک سال عبادت برتر است » ( بحارالانوار، ج ۷۱، ص ۳۲۷ ) ( به نقل از خندان، ۱۳۷۹، ص ۲۶ ).

با مراجعه دقیق به متون اسلامی در می یابیم که تفکر در اسلام اهمیت بسیار زیادی دارد. همچنین از دیر باز آنچه همواره ذهن اندیشمندان را به خود مشغول داشته تفکر بوده است. چرا که آنان به این امر توجه داشتند که، انسان، تمدن و فرهنگ خویش را، مدیون تفکر است. بنابراین، می بینیم از زمان سقراط تا حال خصوصاً در طول قرن بیستم بسیاری از روان شناسان برجسته از جمله: وونت، جیمز، ثرندایک، دیویی، واتسون، ورتایمر، استرنبرگ و دویونو به ماهیت و مراحل تفکر توجه کرده اند.

ادوارد دویونو درباره اهمیت تفکر ( به نقل مهدوی راد، ص ۱۲ ) می گوید: « سرچشمه تمامی نیروهای انسان، تفکر است، با وجود این هرگز نمی توانیم ادعا کنیم که در این مهارت انسانی که پر ارزش ترین توانایی ماست، کامل شده ایم. هر قدر که در آن متبحر شده باشیم، باز هم باید بخواهیم بهتر و بهتر بیندیشیم ».

بدین ترتیب، معنای لغوی اصطلاح « سبک تفکر » شیوه اندیشیدن، مدل فکر کردن و مانند اینهاست. پژوهش درباره سبک های تفکر از مطالعات مربوط به ابعاد فیزیولوژیکی، اجتماعی و روان شناختی، فرایند آموزش سرچشمه گرفته است. درک و شناخت مدل های مرتبط با سبک های تفکر و یادگیری در واقع یکی از پیشرفت های اساسی روان شناسی در قرن بیستم است. با توجه به اینکه از نظر اصطلاح شناسی بین نظریه پردازان تفاوت وجود دارد اما همه آنها بر این مطلب تأکید دارند که افراد برای رمز گردانی، ذخیره و پردازش اطلاعات، شیوه ثابت و متمایزی دارند که اصولاً مستقل از هوش است ( اتکینسون، ۱۹۹۸ ).

رابرت جی، استرنبرگ ( ۱۹۹۴ b ) شیوه های متفاوت افراد در پردازش اطلاعات را به عنوان « سبک های تفکر » نام گذاری کرده است. از نظر وی سبک تفکر، شیوه ای برای تفکر است. اصطلاح سبک، با توانایی مترادف نیست، بلکه شیوه ای برای به کارگیری توانایی فرد است. از نظر استرنبرگ ( ۱۹۹۷ ) تمایز بین سبک و توانایی مهم است؛ توانایی، به خوب از عهده ای

کاری برآمدن اشاره دارد ولی سبک، به چگونگی انجام کار فرد اشاره می کند. البته شایان ذکر که است که دو فرد با توانایی های یکسان، ممکن است سبک های تفکر گوناگونی داشته باشند. سبک های تفکر نه خوب اند و نه بد، بلکه متفاوت اند (استرنبرگ، ۱۹۹۴، b).

استرنبرگ و گریگورنکو (۱۹۹۷) معتقدند که مطالعه و شناخت سبک های تفکر به دلایل زیر مهم اند:

- ۱- سبک های تفکر، بین مطالعه شخصیت و شناخت پلی ایجاد می کنند.
- ۲- سبک های تفکر برای پیش بینی موقعیت تحصیلی در موفقیت های آموزشی مفید و ضروری اند.
- ۳- سبک های تفکر برای پیش بینی انتخاب های شغلی و موفقیت شغلی مهم و ضروری اند. پژوهش های مختلف نشان دهنده این موضوع هستند که سبک های تفکر با فرایند های، خلاقیت، حل مسئله، تصمیم گیری، پیشرفت تحصیلی، روش های آموزشی و ارزشیابی تحصیلی رابطه دارند و نیز عوامل مختلفی نظیر، فرهنگ، جنسیت، سن، سبک های والدین، مدارس و مشاغل گوناگون، ترتیب تولد و وضعیت اجتماعی - اقتصادی قادرند سبک ها را تحت تأثیر قرار دهند.

استرنبرگ (۱۹۹۷) معتقد است که سبک های تفکر در مقاطع تحصیلی مختلف با یکدیگر تفاوت دارند، به این علت که در مقاطع مختلف تحصیلی سبک های خاصی مورد تشویق و ترغیب قرار می گیرند با ورود کودکان به محیط مدرسه و آموزش رسمی، از میزان تشویق سبک قانون گذارانه که در دوران پیش دبستانی تشویق می شد، به سرعت، کاسته می شود. در این هنگام از کودکان انتظار می رود که از قوانین و ارزش های مدرسه پیروی و تبعیت کنند همچنین استرنبرگ و گریگورنکو (۱۹۹۷) سبک های شناختی و یادگیری را به صورتی بسیار جامع تقسیم بندی کرده اند: ۱- سبک های شناخت محور ۲- سبک های شخصیت محور ۳- سبک های فعالیت محور طبقه بندی کرده و خود نیز روی آورد چهارمی به عنوان نظریه خود حکومتی ذهنی به آنها افزوده اند.

### نظریه خود گردانی ذهنی

استرنبرگ در چارچوب نظریه خود گردانی ذهنی سبک تفکر اصلی را در ابعاد زیر شناسایی کرده است:

- ۱- عملکرد: شامل سبک تفکرهای قانونگذار، اجرایی و قضایی؛
- ۲- شکل ها: شامل سبک تفکرهای آزادیخواه، محافظه کار، مونارشی، آنارشی، الیگارش، پایورسالار؛
- ۳- سطح ها: شامل سبک تفکرهای کلی نگر و جزئی نگر؛





۴- قلمروها: شامل سبک تفکرهای درون گرا و برون گرا؛

۵- گرایش ها: شامل سبک تفکرهای آزاد منشی و محافظه کاری. (استرنبرگ ۱۳۸۰).

استرنبرگ درباره کنش های خودگردانی ذهنی معتقد است که در مجموع حکومت ها دارای سه نوع عملکرد هستند. اجرایی، قانون گذاری و قضایی. بخش اجرایی، اقدامات، خط مشی ها و قوانین را که بخش قانون گذاری آنها را وضع می کند به اجرا در می آورد و بخش قضایی میزان دقت و صحت و تطابق قوانین اجرا شده با قوانین وضع شده را ارزیابی می کند.

بدین ترتیب، لازم است افراد نیز چنین عملکردهایی را در فکر و عمل خود به کار گیرند. در این پژوهش شش نوع سبک تفکر شامل قانون گذار، اجرایی، قضایی، درون گرا، برون گرا و پیورسالار که استرنبرگ آنها را با روش تدریس مرتبط می داند بررسی شده اند (همان منبع). افرادی که دارای سبک تفکر قانون گذار هستند مایل اند کارها را به شیوه ای که ترجیح می دهند انجام دهند و خود تصمیم بگیرند که چه کاری را انجام دهند و چگونه آن را به انجام برسانند. افراد قانون گذار دوست دارند، قوانین را خود وضع کنند و به مسائلی بپردازند که قبلاً طرح ریزی و سازماندهی نشده باشد.

برخی از فعالیت هایی که در تفکر قانون گذار مطرح است، عبارت اند از: ارائه مقاله های بدیع، طراحی پروژه های نوین، ایجاد برنامه های آموزشی و شغلی پیشرفته و اختراع چیزهای نو. نوع مشاغلی که این افراد ترجیح می دهند و به آنان فرصت می دهد تا قانونگذار بودن خود را بهتر به نمایش بگذارند، مشاغلی از قبیل نویسندگی خلاق، دانشمندی، هنر پیشگی، مجسمه سازی، اختراع، سهام داری، سیاست گذاری و معماری است.

سبک قانون گذار عملاً به خلاقیت می انجامد، زیرا افراد خلاق نه تنها می توانند ایده های بدیع خلق کنند، بلکه به آن مبحث علاقه بیشتری هم دارند. متأسفانه در محیط مدارس اغلب به سبک تفکر قانون گذار توجه نمی شود (علاوه بر آن در آموزش مشاغلی که لازم است افراد از خلاقیت خود استفاده کنند نیز گرایشی به ترغیب این سبک وجود ندارد) بنابراین، شخصی که می خواهد یک رشته علمی را دنبال کند مجبور است نمودارها، فرمول ها و وقایع را حفظ نماید. در حالی که دانشمندان هرگز چیزی را حفظ نمی کنند. اگر برخی چیزها را به خاطر نیابند به کتابچه هایشان مراجعه می کنند. نویسندگان خلاق نیز به یک سبک تفکر قانون گذار نیازمندند، اما این نوع تفکر اغلب تشویق و ترغیب نمی شود. در کلاس های درس ادبیات چه در سطوح پایین مثل درک مطلب چه در سطوح بالاتر مثل انتقاد و تحلیل به این امر توجه نمی شود (همان منبع).

افراد با سبک تفکر اجرایی مایل اند از مقررات پیروی کنند و کارهایی را به عهده بگیرند که از قبل طرح ریزی و سازماندهی شده است. آنها مایل اند به جای خلق ساختارهای نو، در درون

ساختارهای موجود نقش خود را ایفاء کنند. از جمله فعالیت های مورد علاقه آنان می توان به حل مسائل ریاضی، به کارگیری ضوابط موجود در حل مسائل، سخنرانی و تدریس بر اساس نظر دیگران و پافشاری بر اجرای مقررات اشاره کرد. بعضی از حرف مناسب برای افراد دارای تفکر اجرایی عبارت اند از: وکالت، نیروی انتظامی، اجرای طرح های از پیش تعیین شده، تبعیت از طرح های متفاوت و مشاوره مدیریتی. این سبک تفکر در محیط های آموزشی و بسیاری از مشاغل دیگر استقبال می شود زیرا افراد مجری، آنچه را به آنها گفته می شود انجام می دهند و اغلب انجام کار با خوشرویی همراه است. دستورات و فرامین را دنبال می کنند و خود را بر اساس شیوه ای که سازمان، آنها را ارزیابی می کند، مورد ارزیابی قرار می دهند مثلاً برحسب اینکه دیگران از آنان چه خواسته اند و آنان تا چه حد آن را به خوبی انجام داده اند. بنابراین، یک فراگیر با هوش که تفکر اجرایی دارد، در مدرسه به عنوان شاگردی ایده آل شناخته می شود. در حالی که از یک فراگیر باهوش که سبک تفکر قانون گذار دارد به عنوان یک فرد متمدن و سرکش یاد می شود. فشار گروه همسالان، کودک را تشویق به پذیرش سبک تفکر اجرایی و احترام به هنجارهای گروهی می کند. بنابراین، فشارهایی که بسیاری از منابع وارد می آورند، فراگیران را به پذیرفتن این نوع سبک تفکر هدایت و ترغیب می کند (همان).

افرادی که دارای **سبک تفکر قضاوت گر** هستند، مایل اند قوانین و برنامه ها را ارزیابی کنند. آنها اموری را ترجیح می دهند که در آن عقاید و امور موجود تحلیل و ارزیابی نشود فردی که سبک تفکر قضاوت گر دارد، فعالیت هایی مانند، نوشتن مقاله های انتقاد آمیز، ارائه عقاید، قضاوت درباره افراد و کارهای آنان و ارزیابی برنامه ها را ترجیح می دهد. قاضی، منتقد، ارزیاب برنامه، مشاور، بازرس، مسئول قرارداد و تحلیل گر سیستم از این قبیل هستند. مدارس اغلب برای سبک تفکر قضاوت گر، ارزش اندکی قائل اند. به عنوان مثال، اگر چه بخش مهمی از کار یک مورخ، تحلیل وقایع تاریخی و نوعی قضاوت است، بسیاری از فراگیران حفظ کردن تاریخ ها و وقایع را یک کار اجرایی قلمداد می کنند. بدین ترتیب، در علوم پایه، بعضی از تواناترین فراگیران، ممکن است به رغم سبک تفکرشان به حیطة های دیگری روی بیاورند. مشکل عدم تناسب، فقط به آموزش محدود نمی شود. در بسیاری از مشاغل و مدارس، مدیران سطوح پایین در پی یافتن افرادی با سبک تفکر اجرایی هستند؛ زیرا چنین افرادی کار محوله را به بهترین نحو انجام می دهند. کسانی که از چنین سبکی پیروی می کنند، احتمالاً به سطوح بالاتر مدیریتی ارتقاء می یابند. مسئله مهم این است که در سطوح بالاتر مدیریت، سبک تفکر قانون گذار یا قضاوتگر هم مطلوب است، در حالی که امکان دارد تعداد زیادی از افراد دارای سبک تفکر قانون گذار یا قضاوتگر، قبلاً از حیطة وظایف مدیریتی حذف شده باشند. به طوری که هرگز به سطوح بالاتر مدیریت راه پیدا نکنند، افراد ممکن است به موقعیت های بالاتری که متناسب با سبک تفکرشان



نیست، ارتقاء یابند. بنابراین، تعجبی ندارد که بعضی از مدیران در مقابل تغییر، ایستادگی می کنند. آنها در کار خود در جا می زنند، چون تصمیم گیری اولیه با خودشان نیست، بلکه کاری را انجام می دهند که از آنها خواسته می شود (همان).

افراد دارای **سبک تفکر درون گرا** با امور درونی سرو کار دارند. می توان گفت آنها افرادی هستند که به درون توجه می کنند. آنها به درون نگری، وظیفه مداری، کناره گیری از دیگران و گهگاه نا آگاهی اجتماعی گرایش دارند. آنها مایل اند که به تنهایی کار کنند و برتری آنان ضرورتاً استفاده از هوش درباره اشیاء و عقاید جدای از دیگران است (همان).

افراد دارای **سبک تفکر برون گرا** بیشتر به محیط بیرون گرایش دارند و مردم دار هستند اغلب دارای حساسیت اجتماعی اند و از آنچه برای دیگران اتفاق می افتد، آگاهی دارند. آنها تا جایی که ممکن است دوست دارند با دیگران کار کنند. افراد برون گرا چون مایل اند به صورت گروهی کار کنند، احتمالاً وقتی با یکدیگر کار می کنند، بهتر یاد می گیرند. و افراد درون گرا چون ترجیح می دهند به تنهایی کار کنند، ممکن است در فعالیت های گروهی دچار اضطراب شوند. البته این بدان معنا نیست که بگوییم این افراد به هیچ وجه نباید کار گروهی انجام دهند، یا افراد برون گرا نباید به تنهایی به فعالیت بپردازند. آنچه مسلم است، این است که افراد با این دو سبک تفکر متفاوت باید بیاموزند که در موقعیت های مختلف یادگیری، انعطاف پذیری بیشتری داشته باشند (همان).

افراد با **سبک تفکر پایور** یا **سلسله مراتبی**، علاقه مندند هدف ها را به صورت سلسله مراتبی و اولویت بندی تنظیم کنند. افراد پایور سالار در مقایسه با افراد فرد سالار، مایل اند خودشان را با سازمان ها وفق دهند؛ چون نیاز به اولویت ها را احساس و درک می کنند. چنانچه اولویت های آنها با اولویت های سازمان تفاوت داشته باشد دچار مشکل می شوند. در آن صورت، آنها مایل اند کارشان را مطابق میل خودشان سازماندهی کنند، نه بر اساس اولویت های سازمانشان، فرد پایور سالار در مقایسه با شخص فرد سالار (تک محور)، بیشتر پیچیدگی ها را می پذیرد و نیاز به بررسی همه جانبه مسائل را تشخیص می دهد؛ به طوری که به دقت اولویت ها را مشخص می کند. در حالی که افراد تک محور ترجیح می دهند به طور متمرکز بر روی فقط یک چیز تکیه نمایند. افراد پایور سالار مایل اند در حل مشکلات و تصمیم گیری هایشان به صورت سازمان یافته و سیستمی عمل کنند (استرنبرگ ۱۳۸۰: ص ۸۳).

### نقش سبک های تفکر در آموزش

استرنبرگ سبک های تفکر را به این منظور در کلاس درس مطالعه کرده است تا این دیدگاه را که آنها باعث ایجاد تفاوت مهمی در عملکرد تحقیقی فراگیران می گردد، تأیید کند. لذا، به

نظر او آنهایی که با کودکان، نوجوان، جوانان یا بزرگسالان، در سطوح مختلف تحصیلی، تدریس و ارزیابی داشته اند، یا برای ارائه شکل هایی از تدریس است که اثر بخشی بیشتری داشته باشد یا لاقبل برای بهره گیری هر چه بیشتر فراگیران از آموزش، حداقل بخشی از هر موضوع یا درس باید با سبک تفکری آنها تطابق داشته باشد.

### جدول ۱

#### سبک های تفکر و روش های آموزش

مناسب ترین سبک یا سبک های تفکر سبک اجرایی - پایور سالار	روش های آموزش سخنرانی
سبک قانون گذار - قضاوتگر	پرسش مبتنی بر تفکر
سبک اجرایی	حل مسائل داده شده
سبک قانون گذار	پروژه
برون گرا - سبک اجرایی	گروه کوچک : پاسخ فراگیران به سؤال های علمی و تعاملی
سبک برون گرا - قضاوتگر	گروه کوچک : روش مباحثه
سبک درون گرا - پایور سالار	روخوان - خواندن

( منبع : استرنبرگ ، ۱۳۸۰ : ص ۱۶۵ )

جدول ۱ روش های مختلف آموزش و سبک های تفکری را که بیشترین تطابق را با هم دارند نشان می دهد . نکته اصلی جدول ۱ این است که روش های مختلف آموزشی می تواند بهترین کارایی را برای سبک های مختلف تفکر داشته باشد . اگر مدرسی بخواهد به یک تعامل واقعی با فراگیران دست یابد ، باید انعطاف لازم را در روش های تدریس برای سبک های مختلف تفکر داشته باشد ، یعنی روش های مختلف تدریس برای سبک های مختلف تفکر فراگیران را در طرح درس خود در نظر بگیرد .

تاکنون معمولی ترین شکل آموزش در مدارس سخنرانی بوده است . برای اکثر دانشجویان ، دوران دانشکده با سخنرانی های مختلف طی شده است . دوره آموزش متوسطه نیز همین طور دوره ابتدایی متنوع تر است ؛ با این حال حجم زیادی از آموزش های دیگته شده را در برمی گیرد . روش سخنرانی با سبک تفکر اجرایی و پایور سالار بهترین تطابق و تناسب را دارد . این روش آموزش با سبک تفکر اجرایی تطابق دارد زیرا مدرس موضوع را ارائه می کند و فراگیر آن را به روش غیر فعال و به همان شکلی که مدرس ارائه کرده است دریافت می کند و معمولاً محتوای ارائه شده را بر عکس روش های دیگر سازمان دادن مواد درسی که مدرسان ارائه می کنند ، بدون



هیچ تفکر با تردیدی می پذیرد. روش سخنرانی با سبک تفکر پایور سالار نیز متناسب است، زیرا فراگیران معمولاً نمی توانند یا نمی خواهند هر چه را معلم می گوید یادداشت کنند، بنابراین مجبورند تصمیم بگیرند که چه چیزهایی کم و بیش مهم تلقی می شود تا آنها را بنویسند. زمانی که مدرسان به طور غیر معمولی از فراگیران « سؤال های مبتنی بر تفکر » بپرسند سبک به کار گرفته شده با توجه به نوع سؤال ها احتمالاً قضاوتگر یا قانون گذار خواهد بود. اگر سؤال ها مستلزم تحلیل و قضاوت باشد. ( به طور مثال چرا رژیم صهیونیستی تصمیم گرفت که به جنوب لبنان نیروی نظامی اعزام کند ؟ ) این پرسش به احتمال زیاد باید به فراگیران سبک قضاوتگر ارجاع شود، در حالی که اگر پرسش ها نیاز به پاسخ مبتکرانه داشته باشند، ( مثلاً اگر شما به جای جوانان فلسطینی یا نظامیان رژیم صهیونیستی بودید چه می کردید ؟ )، به احتمال زیاد این نوع سؤال ها را باید به فراگیران سبک قانون گذار واگذار کرد.

بررسی های توصیفی استرنبرگ، از کلاس های درسی، بیانگر آن است که روش های تدریس پرسش مبتنی بر تفکر، به مراتب کمتر از روش سخنرانی معمولی است. روش های پژوهش ( پروژه ) فراگیران را به انتخاب مسیر خود و تدوین تجربه های علمی خود با نوشتن داستان مربوط به خود یا خلق آثار هنری شان یا کشف اسناد تاریخی تشویق می کند. پروژه ها به دلیل دعوت از فراگیران به شکل دادن وظایفی که باید به وسیله آنها انجام پذیرد مورد استقبال فراگیران قانونگذار قرار می گیرد. پروژه ها فضای زیادی برای قانون گذاری و در واقع برای خلاقیت به وجود می آورند. در یک جلسه پرسش و پاسخ کلاسی، در یک گروه کوچک، فراگیران به انواع سؤال های عینی که مدرس طرح می کند پاسخ می دهند ( مثلاً ایران با عراق در چه سالی صلح کرد ؟ ) فراگیری که می تواند عملکرد، بهتری در سبک اجرایی داشته باشد و اساساً پاسخی را که مدرس می خواهد ارائه کند، در یک گروه کوچک و حتی گروه های بزرگتر، فراگیر بهتری، به نظر می رسد فراگیران در یک بحث گروهی در یک گروه کوچک درباره یک موضوع مهم از آموزش خود صحبت می کنند چنین مباحثی برای فراگیران قضاوتگر که دوست دارند همه موضوعاتی که مورد بحث قرار می گیرد را تحلیل کننده مطلوب است (استرنبرگ، ۱۳۸۰، ص ۱۶۵).

حتی روخوانی ( خواندن ) هم یک فعالیت آزاد از سبک نیست. روخوانی، هم برای فراگیران اجرایی و هم برای فراگیران قضاوتگر مفید است، منوط به اینکه هدف اصلی خواندن هم به خاطر سپاری واقعیات باشد و هم تحلیل ایده ها، اگر از فراگیران انتظار می رود هر دو هدف را برآورده نمایند. بنابراین فراگیر هر سبکی، از بخشی از آن سود خواهد برد. در نهایت به خاطر سپاری و حفظ کردن، به طور وسیعی، یک فعالیت متناسب با سبک های اجرایی است. اجرایی است، به این معنا که یک شخص مطالب را با هر الگویی که به او ارائه شده دریافت کرده و سعی می کند آنها را به همان صورت ارائه شده یاد بگیرد. روخوانی برای فراگیران پایور سالار هم مفید است،

زیرا به طور معمول موارد زیادی است که باید ملاحظه کرد تا اینکه فراگیر بتواند در حد امکان خود به خاطر بسپارد، بنابراین دانش آموزان لازم دارند که به طور انتخابی تصمیم بگیرند کدام مطلب ارزش یاد گرفتن دارد و کدام ندارد (استرنبرگ، ۱۳۸۰، ص ۱۶۵).

مفهوم این تحلیل‌ها بر این دلالت دارد که لازم است مدرسان در تدریس خود انواع روش‌های تدریس را به کار ببرند. وقتی آنها به طور گسترده یا به طور خاص بر یک روش تدریس تکیه می‌کنند باعث بهره‌مندی خاص بعضی از فراگیران و ضرر بعضی دیگر در کلاس می‌گردند. نمونه‌ای از یک سازمان آموزشی با تکیه زیاد و خاص به روش تدریس سخنرانی به نفع فراگیران سبک اجرایی است؛ در حالی که در سازمان آموزشی ای شبیه دانشگاه آکسفورد یا کمبریج که از روش گروه کوچک یا بحث رودرو با یک مدرس خصوصی استفاده می‌کند، احتمالاً به نفع فراگیران سبک قضاوتگر باشد. فراگیران گاهی به این نتیجه می‌رسند که در درس‌های سطوح مقدماتی بهتر از سطوح پیشرفته یا بر عکس موفق هستند. بر حسب دیدگاه فعلی این موضوع به این علت نیست که مطالب سخت‌تر یا آسان‌ترند، بلکه به این دلیل است که دوره‌های مقدماتی بیشتر به شیوه سخنرانی تدریس می‌شوند و دوره‌های پیشرفته به روش سمینار و تفاوت دو شکل تدریس باعث تفاوت در بهره‌مندی سبک‌های مختلف می‌گردد. به طور ایده‌آل، مدرسان باید تلاش کنند که افراد سبک‌های مختلف از تدریستان بهره‌مند گردند، به این معنی که آنها باید به طور دائم از روش‌های مختلف تدریس استفاده کنند تا همه فراگیران با سبک‌های مختلف تفکر بتوانند به طور برابر از کلاسشان بهره‌مند گردند (استرنبرگ، ۱۳۸۰، ص ۱۶۹).

### پیشینه پژوهش

حسن زاده بافرانی (۱۳۷۹) در پژوهش خود با عنوان «بررسی کیفیت آموزش درس دینی و عوامل مؤثر در افزایش اثر بخشی آن» به این نکته اشاره می‌کند که استفاده از روش‌های تدریس متناسب و آشنا نمودن دبیران با انواع روش‌های تدریس فعال در دوره‌های آموزش ضمن خدمت و همچنین استفاده از وسایل کمک آموزشی به عنوان مهم‌ترین عواملی هستند که می‌توانند کیفیت آموزش را بهبود دهند.

سفیدگر نائینی (۱۳۸۰) در پژوهش خود با عنوان «عوامل مؤثر کیفیت تدریس دبیران راهنمایی شهر نائین» به نتایجی دست می‌یابد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:

- ۱- بین دوره‌های آموزش ضمن خدمت دبیران و کیفیت تدریس رابطه معنی‌داری وجود دارد.
- ۲- بین غیر فعال بودن دانش آموزان در کلاس و بهبود کیفیت تدریس رابطه معکوس وجود دارد.
- ۳- بین ارزشیابی مدرس از تدریس و بهبود کیفیت تدریس رابطه معنی‌داری وجود دارد.
- ۴- بین مهارت‌های حرفه‌ای مدرس و بهبود کیفیت تدریس رابطه معنی‌داری وجود دارد.



احمدی (۱۳۸۰) پژوهش خود را با عنوان «بررسی میزان اثر بخشی برنامه های آموزش ضمن خدمت در ایجاد مهارت های تدریس دبیران راهنمایی شهر شیراز» ارائه می دهد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش سه مقیاس بوده، که به منظور سنجش میزان اثر بخشی برنامه های آموزش ضمن خدمت و مهارت های سه گانه قبل، ضمن و بعد از تدریس به کار گرفته شد. نتایج حاصل شده عبارت است از:

الف- بین اثر بخشی برنامه های آموزش ضمن خدمت و مهارت های قبل، ضمن و بعد از تدریس، از نظر مدیران، رابطه معنی داری وجود نداشت.

ب- بین اثر بخشی برنامه های آموزش ضمن خدمت و مهارت ضمن خدمت تدریس (از نظر دانش آموزان) رابطه معنی داری در سطح  $a > 0.01$  به دست آمد.

ج - میانگین نمره های مدرسان زن در مهارت های سه گانه فوق از مدرسان مرد بیشتر بود و این تفاوت در مهارت های قبل و بعد از تدریس در سطح  $a > 0.01$  و در مهارت ضمن تدریس (از نظر دانش آموزان) در سطح  $a > 0.01$  معنی دار شد.

د- سابقه خدمت و سطح تحصیلات دبیران بر میزان مهارت های سه گانه تدریس آنان تأثیری نداشت. نتایج تحقیق رعبت رستمی (۱۳۷۶) با عنوان «بررسی موانع بهره گیری از کتب، روش ها و فنون تدریس از دیدگاه مدرسان تهران» نشان می دهد، ناآگاهی آموزگاران و مدیران از مفهوم واقعی روش ها و فنون تدریس و اهمیت ندادن و توجه نداشتن به تحقق اهداف آموزشی، کمبودهای مالی مدرسان و فقدان نظارت و راهنمایی متناسب در مدرسه و عدم ارزشیابی مطلوب، عوامل عدم بهره گیری از روش ها و فنون تدریس شده است.

نتایج تحقیق مهدوی و همکاران (۱۳۷۷)، با عنوان «بررسی اثرات آموزش های سازمان عقیدتی - سیاسی نیروی انتظامی بر پرسنل نیروی انتظامی جمهوری اسلامی ایران» نشان می دهد:

۱- با توجه به بالا بودن بازده یادگیری در روش آموزش اکتشافی، استادان باید سعی کنند که کلاس ها را به صورت فراگیر محور اداره کنند و موضوعات را به صورت مباحثه ارائه نمایند.

۲- به منظور افزایش بهره وری آموزش ها، باید فراگیران قبل از شروع دوره ها نسبت به اهداف و نتایج مورد نظر، آگاهی یابند و مجریان آموزش در این باره کسب اطمینان کنند.

۳- بر اساس نظریات غالب پاسخگویان، مکان برگزاری دوره های آموزشی استانداردهای لازم را ندارد. لذا لازم است که به این مشکلات توجه گردد و به معیارهای مورد اشاره در متن پژوهش پرداخته شود.

۴- برای نیل به زمان استاندارد برای هر دوره، متناسب با هدف، محتوا، امکانات و ویژگی های فراگیران، باید بررسی لازم به عمل آید.

نتایج تحقیق فقیهی (۱۳۷۹) نشان می دهد کلاس های مدرسانی که با روش یادگیری

مشارکتی و فعال تدریس اداره می شوند، موفق تر از کلاس هایی است که مدرسان، فراگیران را با روش سنتی آموزش می دهند و این تفاوت قابل توجه و معنی دار است.

نتایج تحقیق سفید گر (۱۳۸۰) با عنوان عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس و استفاده مدرسان از روش های فعال در مدارس راهنمایی شهرستان نائین نشان داد که استفاده از وسایل آموزشی، استفاده از آزمایشگاه، شرکت در کلاس های ضمن خدمت، تخصصی شدن رشته تدریس دبیران، تعیین اهداف تدریس و ارزشیابی، موجب استفاده بهتر از روش های فعال تدریس می گردد.

معنوی پور و خراسانی (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی اعتبار، روایی و هنجاریابی پرسشنامه سبک های تفکر در دانشجویان» به این نتیجه رسیدند که: پرسشنامه سبک های تفکر استرنبرگ با ضریب اعتبار ۹۵٪ می تواند سبک های تفکر دانشجویان را مشخص کند. ضریب اعتبار به دست آمده با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده، بسیار مناسب است. همچنین با توجه با اینکه این پرسشنامه را استرنبرگ - ارائه کننده نظریه سبک های تفکر - ساخته است، فرض بر وجود روایی محتوایی این پرسشنامه بوده است.

رضوی و شیرینی (۱۳۸۴) در بررسی تطبیقی رابطه بین سبک های تفکر دختران و پسران دبیرستانی با پیشرفت تحصیلی آنان به این نتیجه رسیدند که:

۱- دانش آموزان مورد بررسی اغلب از نظر گرایشی حافظه کار، از نظر تفکر عملکردی، اغلب اجرایی و مجری دستورات و از نظر سطح، کلان نگر بوده اند.

۲- پسرانی که در بعد عملکردی، تفکری تحلیلی تر (قضایی تر) داشته اند در درس موفق تر بوده اند. این امر درباره دختران صدق نمی کند.

۳- دانش آموزانی که سن بیشتری داشته اند، افت تحصیلی آنها بیشتر بوده است. همچنین با افزایش سن، بر روحیه و تفکر اجرایی (اطاعت پذیری) و گرایش به محافظه کاری آنها افزوده شده است. نکته قابل توجه اینکه در بعد عمل، با افزایش سن، پسران، تحلیل گتر (قضایی تر) اما دختران اجرایی تر بوده اند.

۴- سبک تفکر قضایی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر همبستگی مثبت معناداری دارد. کاویانی (۱۳۸۴) در بررسی رابطه بین سبک های تفکر با خود کارآمدی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران نشان داد که بین سبک های تفکر با خود کارآمدی رابطه معنادار وجود دارد. بین سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.

دانکین (Dunkin) (۱۹۸۸) در تحقیقی پیرامون «اهمیت آموزش های ضمن خدمت»، به این نتیجه رسید که آموزش های ضمن خدمت، کیفیت تدریس و مهارت های مدرسان را افزایش می دهد؛ همچنین، در به روز کردن دانش، تخصص، مهارت های شغلی و بهبود روش های



کار مؤثر است .

استرنبرگ و گریگورنکو ( ۱۹۹۷ ) معتقدند که مطالعه و شناخت سبک های تفکر به دلایل زیر با اهمیت هستند :

- ۱- سبک های تفکر پلی بین مطالعه شخصیت و شناخت ایجاد می کنند .
- ۲- سبک های تفکر برای پیش بینی موفقیت تحصیلی در موفقیت های آموزشی مفید و ضروری هستند.

پژوهش های مختلف نشان دهنده این موضوع هستند که سبک های تفکر با فرایند های، خلاقیت ، حل مسئله ، تصمیم گیری ، پیشرفت تحصیلی ، روش های آموزشی و ارزشیابی تحصیلی رابطه دارند استرنبرگ بیان می کند که سبک های تفکر زنان و مردان به دلیل اینکه ممکن است سبک های خاصی در مردان و زنان مورد تشویق یا تنبیه قرار گیرند ، متفاوت هستند. یافته های استرنبرگ نشان می دهد که نمره های مردان نسبت به زنان در سبک های قانون گذارانه کلی و درونی ، بیشتر و در سبک قضاوتگر کمتر است .

زانگ و استرنبرگ ( ۱۹۹۸ ) رابطه سبک های تفکر ، توانایی ها و پیشرفت تحصیلی را در دانشجویان هنگ کنگ بررسی کردند : سبک های تفکر بیشتر از توانایی ها در پیشرفت تحصیلی تأثیر گذارند ؛ پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرد با تفکر تحلیلی رابطه دارد ، در حالی که پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن با تفکر تحلیلی و خلاق رابطه ای ندارد ؛ دانشجویانی که خود را از نظر سطح خلاقیت بالاتر ارزیابی می کنند پیشرفت تحصیلی پایین تری دارند ، به طور کلی پیشرفت تحصیلی بالا با سبک های محافظه کاری ، سلسله مراتبی ( پایورسالر ) و درونی در ارتباط است و با سبک های قانون گذاری ، آزادمنشی و بیرونی ارتباطی ندارد .

استرنبرگ ، اوهارا و لوپارت ( ۱۹۹۷ ) در پژوهشی درباره رابطه سبک های تفکر و خلاقیت نشان دادند که سطوح بالای خلاقیت با سبک های تفکر قانون گذارانه و کلی رابطه دارد .

زانگ و استرنبرگ ( ۲۰۰۰ ) پرسشنامه سبک های تفکر استرنبرگ و پرسشنامه فرایند مطالعه بیگز را درباره دانشجویان هنگ کنگ و چینی به کار گرفتند : درباره تأثیر روش های یادگیری در سبک های تفکر به این نتیجه رسیده اند که روش سطحی یادگیری ، با سبک های اجرایی ، محافظه کاری ، جزئی و تک سالاری ارتباطی معنی دار دارد ، در حالی که روش عمیق یادگیری ، با سبک های قانون گذار ، قضایی ، آزاد منشی و سلسله مراتبی ( پایور سالار ) در ارتباط است .

استرنبرگ در همبستگی های بین عملکرد تحصیلی فراگیران با سبک های تفکر آنان در مدارس مختلف دقت کرد و نتیجه گرفت که مدارس مختلف برای سبک های متفاوتی مفیدند ، به علاوه به نظر استرنبرگ آن سبک هایی که سودمندی بیشتری داشته ، بیشتر با ویژگی های سبک های آن مدارس جور بودند ؛ همین طور در مدارس دولتی ، پیشرفت تحصیلی هر دو سبک



تفکر قانون گذار و اجرایی به طور معناداری قابل پیش بینی بودند. (ضریب همبستگی ۰/۳۶ و ۰/۲۹) که نشان می داد زیر گروه های مختلف مدرسان برای موارد متفاوتی مفید بودند. در مدارس خصوصی آکادمیک محور، پیش بینی های معنادار برای پیشرفت آموزشی سبک های قضاوتگر (۰/۵۶)، آزاد اندیش (۰/۵۸)، فردسالار (۰/۵۵)، بود؛ در مدرسه خصوصی مبتنی بر آموزش عاطفی، پیش بینی های معنادار برای سبک های قانون گذار (۰/۵۲)، کلی نگر (۰/۴۲)، آزاد اندیش (۰/۴۴)، محافظه کار در جهت منفی (۰/۳۸-)، پایورسالار (۰/۴۴) بود و در مدرسه خصوصی کاتولیک پیش بینی های معنادار برای سبک های اجرایی (۰/۵۱)، جزئی نگر (۰/۳۹)، آزاداندیش در جهت منفی (۰/۴۲-)، محافظه کار (۰/۴۹)، و پایور سالار (۰/۵۱) بود قابل ذکر است که همبستگی های در مقیاس ۱- (رابطه کاملاً معکوسی) تا ۰ (بدون رابطه) و تا ۱ (رابطه کامل) بود و مشاهده شد که تفاوت های فاحشی بین مدارس، حتی درباره جهت آنها وجود داشت (استرنبرگ ۱۳۸۰: ص ۱۸۵).

استرنبرگ در پژوهشی در پاسخ به سؤال: آیا سبک های تفکر در عملکرد تحصیلی فراگیران باعث تفاوت معناداری به اندازه یا بیشتر از توانایی آنها می گردد، می گوید در این پژوهش ۱۹۹ دانش آموز دبیرستانی از تمام نقاط آمریکا و همچنین افریقای جنوبی بعضی از فرم های اندازه گیری سبک های تفکر ما را تکمیل کردند و همین طور آزمون وسیعی از توانایی های آنان بر اساس نظریه سه بعدی هوش انسان من به عمل آمد. برعکس آزمون های سنتی توانایی ها، این آزمون مستلزم آن بود که فراگیران نه تنها مهارت به خاطر سپاری و تجزیه و تحلیل خود را به کار ببرند بلکه از مهارت های عملی و خلاق خود نیز استفاده کنند به علاوه آزمون ها به هر دو شکل چند گزینه ای و انشایی تنظیم شده بود. وظیفه اصلی فراگیران تکمیل کردن یک دوره پیشرفته (در سطح دانشکده) درس روان شناسی مقدماتی در مدت چهار هفته بود. درس به روشی تدریس می شد که بر حسب گروهی که فراگیران در آن قرار می گرفتند بر یکی از توانایی های، به خاطر سپاری، تجزیه و تحلیل خلاقیت و عملی آنها تأکید می کرد و پیشرفت تحصیلی فراگیران بر حسب تفکر به خاطر سپاری، تجزیه و تحلیل خلاقیت یا عملی آنها ارزیابی می شد. سبک های تفکر قانون گذار و قضاوتگر همبستگی مثبتی با نمره های آزمون توانایی داشت. اما همبستگی کمتری بین سبک قانون گذار، ۰/۱۷ با تفکر تحلیلی و ۰/۱۹ با تفکر خلاق و بین سبک قضاوتگر، ۰/۱۵ با تفکر تحلیلی، ۰/۲۰ با تفکر خلاق و ۰/۲۲ با تفکر عملی، داشت. سبک تفکر اجرایی در مقابل همبستگی منفی با نمره های آزمون، ۰/۱۵- با تفکر تحلیلی و ۰/۱۶- با تفکر خلاق، داشت. تقریباً روال مشابهی در معنادار بودن پیش بینی پیشرفت تحصیلی نیز مشاهده گردیده سبک قانونگذار همبستگی های معنی داری را با امتحان نهایی (۰/۱۴) و با یک پروژه مستقل (۰/۱۷) نشان داد. سبک قضاوتگر همبستگی های معناداری را با امتحان نهایی (۰/۱۸) و با یک



پروژه مستقل (۰/۱۵) و همین طور کیفیت تکالیف منزل (۰/۲۱) به دست آورد. سبک اجرایی همبستگی منفی را با ارزشیابی از یک پروژه مستقل (۰/۱۸-) حاصل کرد. در پاسخ به سؤال اساسی تحقیق: آیا بعد از توانایی، سبک ها به طور معنی داری به پیش بینی عملکرد یک دوره تحصیلی کمک می کند؟

پاسخ مثبت است. هر دو سبک قانون گذار و قضاوتگر به طور معنی داری در پیش بینی پیشرفت در وظایف تحلیل مدار مشارکت می کنند (با ضریب اندازه گیری بتا ۰/۹ و ۰/۱۱). سبک اجرایی نیز مشارکت معناداری داشت ولی در جهت منفی. هر دو سبک قضاوتگر و اجرایی اندازه های عملکرد خلاقیت مدار را پیش بینی کرده، ولی سبک قضاوتگر پیش بینی مثبت و سبک اجرایی منفی. درباره وظایف عملی: سبک قضاوتگر مشارکت معنادار داشته است (با ضریب بتا ۰/۱۷)؛ ما همچنین توانستیم بررسی کنیم که آیا همان گونه که پیش بینی کرده بودیم، فرم های مختلف ارزشیابی به نفع فراگیران مختلف بوده است: نتیجه نشان داد که روش امتحانی، مطلوب ترین روش ارزیابی برای فراگیران سبک قضاوتگر و نامطلوب ترین برای سبک قانونگذار و کلی نگر بود. پروژه مستقل نامطلوب ترین روش برای فراگیران سبک ناسالار و مفیدترین برای فراگیران سبک قانون گذار بود. این نتایج عموماً، با پیش بینی های ما همسو است. در مجموع سبک های تفکر به طور معناداری به امکان پیس بینی پیشرفت فراگیران می افزاید و ما نتیجه بهتری خواهیم گرفت اگر تنها سطوح و شکل توانایی فراگیران را در نظر بگیریم بلکه به همان اندازه سبک های تفکر آنان را مد نظر قرار بدهیم (استرنبرگ، ۱۳۸۰: ص ۱۸۶).

النا گریگورنکو و استرنبرگ (۱۹۹۷) چندین تحقیق در زمینه سبک های تفکر در کلاس درس انجام داده اند، در یک تحقیق گریگورنکو و استرنبرگ این سؤال را کردند که آیا سبک های تفکر دانش آموزان در عملکرد تحصیلی آنان تأثیر معنی داری دارد؟ پاسخ به این سؤال مثبت بود. در مجموع، سبک های تفکر به طور معنی داری به امکان پیش بینی پیشرفت آموزشی دانش آموزان می افزاید و نتیجه بهتری به دست می آید؛ در صورتی که، تنها، سطوح و شکل توانایی دانش آموزان را در نظر بگیریم، بلکه به همان اندازه سبک های تفکر آنان را مد نظر قرار دهیم (استرنبرگ ۱۳۸۰: ص ۱۸۰).

زانگ (Zang) و استرنبرگ (۱۹۹۸) طی مطالعه ای نشان می دهند که سبک های تفکر بیش از توانایی ها، پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی هستند و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرد با تفکر تحلیلی یا قضاوتگر آنان رابطه مثبت دارد. در حالی که پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن با تفکر تحلیلی و خلاق آنان، رابطه منفی دارد.

کانوگاریسیا و هاگس (۲۰۰۰) در مطالعه رابطه بین سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان اسپانیایی نشان دادند که دانشجویان با سبک های تفکرهای اجرایی و درونی

پیشرفت تحصیلی بهتری دارند.

نتایج بررسی های زانگ ( ۲۰۰۱ الف ، ۲۰۰۱ ب ) و استرنبرگ ( ۱۹۹۸ ) نشان دادند که سبک های تفکر محافظه کار و سلسله مراتبی به طور مثبت و سبک های مولد خلاقیت از قبیل سبک های قانون گذار وقضاوتگر به طور منفی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارند .

زانگ ( ۲۰۰۱ ب ) در بررسی رابطه بین سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی میان دانشجویان چینی نشان داد که رابطه سبک تفکر اجرایی با نمره های پیشرفت تحصیلی مثبت است .

برناردو ، زانگ و کالونگ ( ۲۰۰۲ ) در مطالعه رابطه بین سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان فیلیپینی به این نتیجه رسیدند که سبک های تفکر مبتنی بر همنوایی و احترام به مراجع قدرت ، به طور مثبت ، با پیشرفت تحصیلی ارتباط نشان می دهند . رابطه سبک تفکر قضایی با پیشرفت تحصیلی نیز مثبت است .

لی فانگ زانگ ( ۲۰۰۴ ) در مطالعه در دانشگاه هنگ کنگ به بررسی اینکه آیا روش آموزش با توجه به سبک های تفکر دانشجویان باعث افزایش پیشرفت تحصیلی آنان می گردد ، می گوید: شرکت کنندگان در این بررسی شامل دانشجویان و استادان یک دانشگاه بزرگ و جامع در شانگهای بودند و مطالعه در دو بررسی انجام شد . در بررسی اول ۹۵ دانشجوی رشته کامپیوتر و دو استاد و در بررسی دوم ۸۵ دانشجوی اقتصاد و مدیریت بازرگانی و دو استاد ارزیابی شده بودند . دانشجویان در آزمون ارزیابی خودشان به سبک های تفکر و دو پرسشنامه توانایی پاسخ دادند . دلیل برتری روش آموزش با استفاده متعادل از سبک های تفکر در بررسی اول پیدا شد ؛ اما در بررسی دوم ، نه .

استادان در روش آموزش با استفاده متوازن از سبک های تفکر دانشجویان یک روش آموزشی را طرح و تدریس می کنند . این بررسی نشان داد دانشجویانی که روش آموزش آنان ، با استفاده متعادل از سبک های تفکر آنان بود نسبت به دانشجویانی که در آموزش آنها از یک شیوه آموزش استفاده می شد ، موفقیت بیشتری به دست آورده اند . این بررسی سبک های تفکر : ۱- اجرایی ، ۲- قضایی ، ۳- قانونی و ۴- ترکیبی ( استفاده از ترکیب هر سه سبک ) را شامل می شده است .

## روش

پژوهش حاضر را می توان در قلمرو و پژوهش های تجربی در نظر گرفت . با توجه به محدودیت های فراوان انجام پژوهش های تجربی در علوم انسانی و عدم دستکاری و کنترل همه متغیرها و نیز انتخاب کاملاً تصادفی نمونه ها با تعریفی که کمپل از پژوهش شبه تجربی عرضه می کند ، روش پژوهش صورت گرفته مطابقت بیشتری با پژوهش شبه تجربی دارد . پژوهش شبه تجربی پژوهشی علمی است . در دنیای واقعی به ویژه در آموزش و پرورش ، محدودیت هایی



وجود دارد که از آن جمله می توان به عدم توانایی پژوهشگر در گزینش آزمودنی ها و واگذاری آنان به شرایط یا گروه های مختلف به گونه تصادفی ، اشاره کرد . به بیان دیگر نظام آموزشی به پژوهشگر امکان واگذاری تصادفی و دستکاری متغیرها را نمی دهد . بنابراین ، مهم ترین وظیفه محقق در این دست از پژوهش ها آن است که تا حد امکان استثناها و محدودیت ها و عوامل عدم کنترل در پژوهش را شناسایی کند و آنها را مورد ارزشیابی کمی و کیفی قرار دهد تا بتواند نتایج پژوهش خود را مستدل تر و عینی تر ارائه دهد . در این پژوهش از طرح پس تست با گروه کنترل استفاده شده است . این طرح با وجود سادگی ، یکی از مفیدترین و قوی ترین طرح های تجربی است . مراحل اجرایی آن از این قرار است :

- ۱- انتخاب تصادفی یکی از مراکز آموزش ساعس ناجا از کل کشور .
- ۲- انتخاب تصادفی آزمودنی های در هر سطح درجاتی ( درجه داران ، افسران جزء و افسران ارشد ) از مرکز آموزش انتخاب شده .
- ۳- تقسیم تصادفی آزمودنی های هر سطح درجاتی ( درجه داران ، افسران جزء و افسران ارشد ) به دو گروه مساوی .
- ۴- به طور تصادفی روی یکی از گروه های هر سطح درجاتی کاربرندی آزمایشی اجرا شده است . بنابراین ، در جریان این آزمایش فقط یک گروه تحت تأثیر متغیر مستقل قرار می گیرد ، و کارکرد هر دو گروه در متغیر وابسته ( با اجرای پس تست ) در پایان آزمایش تحت شرایط معین ، یکسان و هم زمان برای همه آزمودنی ها اندازه گرفته می شود . نمودار این طرح بر پایه نمادهای قراردادی به شکل زیر است :

R	E	X	O
R	C		O

شایان ذکر است دو گروهی که به این ترتیب تشکیل شدند مشابه یکدیگر بوده و اندازه گیری متغیر وابسته برای هر دوی آن ها در یک زمان و تحت شرایط مشابه صورت گرفته است . این طرح همه عوامل درونی روایی را کنترل می کند . زیرا هر دو گروه در معرض حوادث بیرونی مشابه اند و فرایند بلوغ یکسانی را طی می کنند . علاوه بر این ، عوامل بیرونی ناشی از انتخاب با روش انتخاب تصادفی افراد کنترل می شود و امکان جهت دار شدن اولیه در هر گروه را از بین می برد ( هومن ، ۱۳۸۶ : ۴۷۹ ) .

### جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش ، شامل همه کارکنان پایور ناجا است که در تابستان ۱۳۸۶ در دوره های تخصصی - تکمیلی آموزش عقیدتی - سیاسی در مراکز آموزش ناجا در سراسر کشور

شرکت کرده اند. پس از دریافت اسامی مراکز آموزش جامعه هدف به صورت تصادفی از کل جامعه نمونه پژوهش، تهران بزرگ، انتخاب گردیده است.

### روش نمونه برداری

برای به دست آوردن نمونه ای معرف که مشخصه های آماری پایابتری به دست دهد. بر اساس روش های متداول نمونه ای با حجم ۶۰ نفر از طریق نمونه برداری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شد. از بین مراکز آموزش کارکنان پایور ناجا در سطح کشور یک مرکز آموزش به طور تصادفی انتخاب شد، سپس از بین همه کارکنانی که در دوره های آموزش عقیدتی - سیاسی در تابستان ۱۳۸۶ در مرکز مذکور شرکت کرده اند، تعداد ۶۰ نفر از شرکت کنندگان با روش تصادفی در سه گروه آزمایش و سه گروه کنترل به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده اند. در این نمونه برداری نشانه ها یا واحدهای مورد مطالعه بر گروه نمونه به گونه ای انتخاب شده که همه آنها در انتخاب شدن فرصت برابری داشته باشند و هر انتخاب نیز از انتخاب دیگر مستقل بوده است شایان ذکر است انتخاب نمونه ۶۰ نفری از میان شرکت کنندگان با استفاده از جدول اعداد، تصادفی صورت گرفته است.

### ابزار پژوهش

از مهم ترین مراحل اجرای پژوهش، گزینش ابزار است تا پژوهشگر را در گردآوری اطلاعات یاری رساند. در این پژوهش متناسب با ماهیت موضوع و با هدف دستیابی به اطلاعات دقیق تر و عمیق تر از ابزار تلفیقی که شامل آزمون و پرسشنامه، جهت جمع آوری اطلاعات، استفاده شده است که توضیحاتی درباره آنها ارائه می شود:

**آزمون ها:** در پژوهش حاضر، از دو آزمون برای سنجش ارتقاء اثر بخشی دروس عقیدتی و سیاسی استفاده شده است. یک آزمون از کتاب منش نیروی انتظامی (۲) برای سطوح درجاتی ۱ و ۲ شامل:

۱- درجه داران و کارمندان هم طراز؛

۲- افسران جزء و کارمندان هم طراز؛

و آزمون دیگر از کتاب امنیت ملی برای سطح درجاتی ۳ (افسران ارشد و کارمندان هم طراز) در دوره های تخصصی - تکمیلی ناجا به صورت پس آزمون مورد استفاده قرار گرفته است. نمره های آزمون را اغلب برای ارزشیابی اثر بخشی دوره های آموزشی، عملکرد مدرسان، روش های تدریس و دیگر عوامل که در فعالیت های آموزشی مهم به شمار می روند، استفاده می کنند. هنگام استفاده از آزمون ها برای مقاصد ارزشیابی، این نکته درخور اهمیت است که نباید نتایج آن ها را به مواردی خارج از عناصر خاصی که آزمون ها آنها را اندازه گیری می کنند، تعمیم داد.



### پرسشنامه سبک های تفکر (استرنبرگ - واگنر ، ۱۹۹۷)

این پرسشنامه ، یک آزمون مداد و کاغذی است و استرنبرگ به منظور ارزیابی نوع سبک افراذ این مقیاس را تهیه کرده است . در این پژوهش شش سبک تفکر قانون گذار ( خلاق ) ، اجرایی ( اطاعت پذیر ) ، قضایی (تحلیل گر ) ، درون نگر (درونگرا) و بیرون نگر (برونگرا) و پایورسالار (سلسله مراتبی) با ۴۸ گویه (هر خرده مقیاس با ۸ گویه) تعریف شده اند . این شش سبک تفکر هر کدام یک خرد مقیاس با ۸ گویه دارند این خرده مقیاس به شکل طیف لیکرت هفت گزینه ای: اصلاً موافق نیستم ( ۱ ) ، خیلی موافقم نیستم ( ۲ ) ، اندکی موافق هستم ( ۳ ) ، تا حدودی موافق هستم ( ۴ ) ، موافق هستم ( ۵ ) ، خیلی موافق هستم ( ۶ ) و کاملاً موافق هستم ( ۷ ) طراحی شده است که نمونه ها باید یکی از این گزینه ها را انتخاب می کردند .

**نمره گذاری:** نمره های ( امتیازها ) کل پرسشنامه در این پژوهش بین ۴۸ تا ۳۳۶ است و دامنه نمره های هر خرد مقیاس میان ۸ تا ۵۶ نمره بوده است .

همچنین برای تفسیر نمره های فراگیران از جدول ۳ استفاده شده است . برای تفسیر نمره های هر سبک تفکر که شامل ۸ سؤال است . نمره هر سؤال با توجه به هفت گزینه آن حداکثر ۷ و حداقل ۱ است . ابتدا مجموع نمره های افراد بر اساس نمره گزینه هایی که برای هر سبک انتخاب کردند محاسبه و بر تعداد آنها تقسیم می شود تا میانگین نمره ها محاسبه شود ، سپس میانگین نمره های هر سبک آنها بر ۸ تقسیم می شود حاصل بر اساس جدول ۳ تفسیر شده است .

اگر نمره افراد در ردیف خیلی زیاد باشد ، افراد تمام یا تقریباً تمامی ویژگی های اشخاص دارای آن سبک تفکر را دارند . اگر نمره افراد در ردیف زیاد باشد ، افراد بسیاری از ویژگی های اشخاص دارای آن سبک تفکر را دارند . اگر نمره افراد در ردیف نسبتاً زیاد باشد ، افراد حداقل تعدادی از ویژگی های اشخاص دارای آن سبک تفکر را دارند . اگر نمره افراد در سه ردیف پایین ( نسبتاً کم ، کم ، بسیار کم ) باشد ، بدین معنی است که این سبک تفکر مورد دلخواه آنها نیست .

## جدول ۳

## استاندارد سبک‌های تفکر بزرگسالان

سبک‌های تفکر	بسیار زیاد	زیاد	نسبتاً زیاد	نسبتاً کم	کم	بسیار کم
اجرایی	۶__۷	۳/۵__۹/۵	۵/۴__۲/۵	۴/۴__۶/۳	۵/۳__۹/۲	۱__۸/۲
قانونگذار	۶/۶__۷	۱/۶__۵/۶	۵/۵__۶	۴/۵__۹/۴	۸/۴__۳/۴	۱__۲/۴
قضاونگر	۶/۵__۷	۳/۵__۵/۵	۶/۴__۲/۵	۵/۴__۱/۴	۴__۶/۳	۱__۵/۳
درون‌نگرا	۱/۶__۷	۴/۵__۶	۸/۴__۳/۵	۷/۴__۸/۳	۷/۳__۴/۳	۱__۳/۳
برون‌نگرا	۱/۶__۷	۷/۵__۶	۵__۶/۵	۹/۴__۴	۹/۳__۲/۳	۱__۱/۳
پایور سالار	۲/۶__۷	۸/۵__۱/۶	۱/۵__۷/۵	۵/۴__۵	۴/۴__۱/۴	۱__۴

( منبع : استرنبرگ ، ۱۳۸۰ )

روایی عبارت است از اینکه ابزار پژوهش برای هدف مورد نظر یعنی اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از کارایی لازم برخوردار باشد و خصیصه مورد نظر را اندازه بگیرد نه خصیصه دیگر را. این پرسشنامه بر تئوری سبک‌های تفکر استرنبرگ متکی است و یافته‌ها، تئوری‌ها و پژوهش‌های پیشین که متخصصان و صاحب‌نظران آنها را انجام داده‌اند، روایی صوری و محتوای این پرسشنامه را تأیید می‌کنند.

اعتبار عبارت است از اینکه خصیصه مورد نظر را با یک وسیله اندازه‌گیری تحت شرایط مشابه دوبار اندازه بگیریم، نتایج حاصل تا چه حدی مشابه، دقیق و قابل اعتماد است. ضریب اعتباری که استرنبرگ برای مقیاس سبک تفکر گزارش کرده ۰/۸۰ و ضریب اعتباری که توانگر مروستی (۱۳۸۳) محاسبه کرده برابر با ۰/۷۸ بوده است. در این پژوهش با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ، ضریب هم‌مانگی درونی برابر ۰/۸۱۲ به دست آمده که مشابه ضریب اعتبار استرنبرگ بوده و میزان بالای اعتبار مقیاس را در این پژوهش نشان می‌دهد.

### اعتبار و روایی ابزار مورد استفاده

اعتبار آزمون هدف این است که سؤال‌ها از نظر میزان هم‌مانگی درونی و همگونی بررسی شوند اگر همه سؤال‌ها متغیر واحدی را اندازه‌گیری کنند، انتظار می‌رود با یکدیگر، با نمره‌های آنها با نمره‌های کل آزمون هم‌بستگی داشته باشند. در تجزیه و تحلیل سؤال‌ها، سؤال‌هایی که





هم بستگی نمره های آنها با نمره های کل آزمون نزدیک به صفر یا منفی بود حذف یا تجدید نظر شد. برای تعیین اعتبار کل آزمون حاضر از روش تنصیف یا دو نیمه کردن (Split half) استفاده شده است. برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد با این روش، سؤال های یک آزمون را به دو نیمه تقسیم می نماییم، سپس نمره سؤال های نیمه اول و نمره سؤال های نیمه دوم را محاسبه می کنیم. پس از آن هم بستگی بین نمره های این دو نیمه را به دست می آوریم. ضریب هم بستگی به دست آمده برای ارزیابی قابلیت کل آزمون استفاده می شود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۹، ص ۱۶۸). در پژوهش حاضر از روش دو نیمه کردن برای برآورد اعتبار سؤال های آزمون های سه سطح درجاتی استفاده شده است. بدین صورت که ۱۰ برگه امتحانی درجه داران انتخاب و پس از انجام عملیات آماری مناسب برآورد اعتبار کل آزمون ۰/۸۴ محاسبه شده است، سپس ۱۰ برگه امتحانی افسران جزء انتخاب شدند و پس از انجام عملیات آماری مناسب برآورد اعتبار کل آزمون ۰/۸۷ محاسبه شده است. همچنین ۱۰ برگه امتحانی افسران ارشد انتخاب شدند و پس از انجام عملیات آماری مناسب برآورد اعتبار کل آزمون ۰/۹۳ محاسبه شده است. در ضمن برای محاسبه برآورد کل تست از فرمول اسپیرمن - براون (Spearman - Brown) استفاده شده است.

روایی آزمون: برای تعیین روایی آزمون از روایی محتوایی استفاده شد. ابتدا گروه آموزش عقیدتی - سیاسی تهران بزرگ و ستاد ناجا و سؤال های پس آزمون را از کتاب های منش انتظامی (۲) و امنیت ملی طرح کردند، سپس سؤال ها از نظر بودجه بندی، سطح دشواری و تناسب با اهداف آموزش بررسی شدند. در این باره با چند مدرس مجرب مشورت به عمل آمد و اصلاحات لازم در این زمینه انجام پذیرفت و روایی سؤال ها تأیید شد.

روش اجرای پژوهش: در ابتدا جانشین معاونت آموزش عقیدتی - سیاسی ساعس ناجا به معاونت آموزش عقیدتی - سیاسی ستاد ناجا و فاتب معرفی لازم را انجام داد و پس از انجام هماهنگی های لازم طبق مراحل زیر نسبت به اجرای پژوهش حاضر اقدام گردید:

۱) مراجعه به گروه های آموزش عقیدتی - سیاسی در مرحله اول، مراجعه به مدیریت آموزش عقیدتی - سیاسی فاتب و بعد از چندین جلسه حضور در آن مدیریت و انجام هماهنگی های لازم از نظر تعداد مناسب و متناسب شرکت کنندگان در دوره و آشنایی با مدرسان دروس هدف پژوهش. سپس در مرحله دوم مراجعه به آموزش عقیدتی - سیاسی ستاد ناجا و گفتگو درباره پژوهش و جلب رضایت آنها نسبت به همکاری در اجرای پژوهش در آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی انجام شد و هماهنگی های لازم از نظر تعداد مناسب و متناسب شرکت کنندگان در دوره و آشنایی با مدرسان دروس هدف پژوهش، صورت گرفت.

۲) با توجه به اینکه روش های تدریس به کار گرفته شده (روش های تدریس مبتنی بر

سبک‌های تفکر) به عنوان متغیر مستقل در پژوهش در نظر گرفته شده دو تن از مدرسان با تجربه نسبت به اعمال این روش های تدریس با آموزش و دادن جزوه ای به مدرسان مذکور که این شیوه را تدریس می کردند شروع شد و همچنین در چند جلسه به سؤال های آنها درباره مراحل روش تدریس مذکور پاسخ داده شد و به صورت آزمایشی نیز یک دوره روش اجرا گردیده است .

۳) قبل از شروع دوره های مذکور همان طور که در روش نمونه برداری ذکر گردید . شش گروه به صورت تصادفی ( سه گروه آزمایش و سه گروه کنترل ) بعد از اجرای پرسشنامه سبک‌های تفکر استرنبرگ انتخاب شدند و محقق برای هم‌تاسازی گروه ها سعی کرد افراد برگزیده با داشتن ویژگی های همانند یا تقریباً یکسان و همچنین انتخاب و گزینش آزمودنی ها به صورت کاملاً تصادفی تا حد مطلوبی متغیرهای نامربوط را کنترل کند .

۴) فراگیران جامعه هدف پرسشنامه سبک های تفکر استرنبرگ را در دوره های مختلف آموزش تخصصی - تکمیلی ، تکمیل کردند . تا نیم رخ روانی مشخصی از سبک تفکر آنان برای محقق در جهت طراحی روش های تدریس متناسب با سبک تفکر آنان به وجود آید .

### شیوه تجزیه و تحلیل اطلاعات

تجزیه و تحلیل داده ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شده است . در بخش آمار توصیفی از شاخص های آماری نظیر فراوانی ، درصد ، میانگین و انحراف معیار به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته و در سطح آمار استنباطی از آزمون های تحلیل واریانس یک راهه ( مستقل ) همراه با آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است .

### یافته های پژوهش

#### مقدمه

در این فصل به منظور بررسی ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی کارکنان پایور ناجا ، پس از اجرای پرسشنامه استرنبرگ - واگنر و همچنین آموزش در دو گروه آزمایش و کنترل داده ها به قرار زیر استخراج شده است : در بخش اول خصوصیات نمونه آماری در جداول مربوط ، با روش آمار توصیفی تشریح گردیده است . در بخش دوم که اهمیت ویژه ای دارد ، با روش های آمار استنباطی ، نخست داده های مربوط به نمره های پرسشنامه مداد کاغذی استرنبرگ - واگنر بررسی و سپس داده های مربوط به نمره های پس آزمون گروه های آزمایشی کنترل شده و به سؤال های اساسی تحقیق پاسخ داده شده است . در بخش سوم نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل چک لیست ها آورده شده و در بخش پایانی نتایج و اطلاعات به دست آمده از مصاحبه با گروه های آزمایشی بررسی گردیده است .



**توصیف داده ها:** در این بخش داده ها با بهره گیری از آمار توصیفی سه گروه مرکب از درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد و هر گروه شامل دو زیر گروه آزمایش و کنترل جمعاً شش زیر گروه و هر زیر گروه به تعداد ده نفر مطالعه شده است و جنسیت تمامی شرکت کنندگان در پژوهش مرد بوده است. توزیع سنوات خدمت شرکت کنندگان در پژوهش در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴

## توزیع فراوانی و درصد نمونه آماری بر حسب سابقه خدمت

ردیف	سابقه خدمت	درجه داران		افسران جزء		افسران ارشد	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	۱ تا ۵ سال	۴	۲۰	۴	۲۰	_____	_____
۲	۶ تا ۱۰ سال	۷	۳۵	۴	۲۰	_____	_____
۳	۱۱ تا ۱۵ سال	۵	۲۵	۱	۵	_____	_____
۴	۱۶ تا ۲۰ سال	۲	۱۰	۳	۱۵	۱	۵
۵	۲۰ سال به بالا	۲	۱۰	۸	۴۰	۱۹	۶۵
	جمع	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰

با توجه به ارقام جدول ۴ می توان دریافت که در گروه درجه داران ۴ نفر (۲۰ درصد) از پاسخگویان سابقه خدمت ۱ تا ۵ سال، ۷ نفر (۳۵ درصد) ۶ تا ۱۰ سال، ۵ نفر (۲۵ درصد) ۱۱ تا ۱۵ سال، ۲ نفر (۱۰ درصد) ۱۶ تا ۲۰ سال و ۲ نفر (۱۰ درصد) سابقه خدمت ۲۰ سال به بالا داشته اند. در گروه افسران جزء ۴ نفر (۲۰ درصد) از پاسخگویان سابقه خدمت ۱ تا ۵ سال، ۴ نفر (۲۰ درصد) ۶ تا ۱۰ سال، ۱ نفر (۵ درصد) ۱۱ تا ۱۵ سال، ۳ نفر (۱۵ درصد) ۱۶ تا ۲۰ سال و ۸ نفر (۴۰ درصد) سابقه خدمت ۲۰ سال به بالا داشته اند. در گروه افسران ارشد ۱ نفر (۵ درصد) از پاسخگویان سابقه خدمت ۱۶ تا ۲۰ سال و ۱۹ نفر (۹۵ درصد) ۲۰ سال به بالا داشته اند. توزیع میزان تحصیلات شرکت کنندگان در جدول ۲ - ۴ نشان داده شده است.

### جدول ۵

توزیع فراوانی و درصد نمونه آماری بر حسب میزان تحصیلات

ردیف	میزان تحصیلات	درجه داران		افسران جزء		افسران ارشد	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	پنجم ابتدایی	۱	۵	-	-	-	-
۲	سیکل	۸	۴۰	۳	۱۵	-	-
۳	دیپلم	۱۰	۵۰	۵	۲۵	-	-
۴	فوق دیپلم	۱	۵	۶	۳۰	۷	۳۵
۵	لیسانس	-	-	۶	۳۰	۱۳	۶۵
	جمع	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰

با توجه به ارقام جدول ۵ می توان دریافت در گروه درجه داران ۱ نفر (۵ درصد) از پاسخ گویان دارای مدرک تحصیلی پنجم ابتدایی، ۸ نفر (۴۰ درصد) دارای مدرک تحصیلی سیکل، ۱۰ نفر (۵۰ درصد) دارای مدرک تحصیلی دیپلم، ۱ نفر (۵ درصد) دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم بوده اند. در گروه افسران جزء ۳ نفر (۱۵ درصد) از پاسخ گویان دارای مدرک تحصیلی سیکل، ۵ نفر (۲۵ درصد) دارای مدرک تحصیلی دیپلم، ۶ نفر (۳۰ درصد) دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم و ۶ نفر (۳۰ درصد) دارای مدرک تحصیلی لیسانس بوده است. در گروه افسران ارشد ۷ نفر (۳۵ درصد) از پاسخگویان دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم و ۱۳ نفر (۶۵ درصد) دارای مدرک تحصیلی لیسانس بودند. توزیع سنی شرکت کنندگان در جدول ۶ نشان داده شده است.

### جدول ۶

توزیع فراوانی و درصد نمونه آماری بر حسب میزان سن

ردیف	میزان سن	درجه داران		افسران جزء		افسران ارشد	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	۲۵-۲۰	۱	۵	-	-	-	-
۲	۳۰-۲۶	۹	۴۵	۷	۳۵	-	-
۳	۳۵-۳۱	۶	۳۰	۲	۱۰	-	-
۴	۴۰-۳۶	۱	۵	۳	۱۵	۴	۲۰
۵	۴۵-۴۱	۲	۱۰	۵	۲۵	۱۴	۷۰
۶	۵۰-۴۶	-	-	۳	۱۵	۲	۱۰
۷	۵۰ سال به بالا	۱	۵	-	-	-	-
	جمع	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰



ارقام جدول ۶ نشان میدهد که در گروه درجه داران ۱ نفر (۵ درصد) از پاسخ گویان دارای سن ۲۰ تا ۲۵ سال، ۹ نفر (۴۵ درصد) دارای سن ۲۶ تا ۳۰ سال، ۶ نفر (۳۰ درصد) دارای سن ۳۱ تا ۳۵ سال، ۱ نفر (۵ درصد) دارای سن ۳۶ تا ۴۰ سال و ۲ نفر (۱۰ درصد)، ۴۱ تا ۴۵ سال و تعداد ۱ نفر (۵ درصد) دارای سن ۵۰ سال به بالا بوده اند. در گروه افسران جزء ۷ نفر (۳۵ درصد) از پاسخ گویان دارای سن ۲۶ تا ۳۰ سال، ۲ نفر (۱۰ درصد) دارای سن ۳۱ تا ۳۵ سال، ۳ نفر (۱۵ درصد) دارای سن ۳۶ تا ۴۰ سال، ۵ نفر (۲۵ درصد) دارای ۴۱ تا ۴۵ سال و ۳ نفر (۱۵ درصد) دارای سن ۴۶ تا ۵۰ سال به بالا بوده اند. در گروه افسران ارشد ۴ نفر (۲۰ درصد) از پاسخ گویان دارای سن ۳۶ تا ۴۰ سال و ۱۴ نفر (۷۰ درصد) دارای ۴۱ تا ۴۵ سال و ۲ نفر (۱۰ درصد) دارای سن ۴۶ تا ۵۰ سال بوده اند. مشخصه های آماری مؤلفه های سبک تفکر شامل میانگین، انحراف استاندارد و ضریب آلفای کرونباخ و تطبیق نمره های سبک های تفکر سه سطح درجاتی با مقیاس استرنبرگ در جداول ۷ - ۸ نمایش داده شده است.

## جدول ۷

## مشخصه های آماری مؤلفه های سبک های تفکر

افسران ارشد		افسران جزء		درجه داران		سبک های تفکر
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۷۲/۰	۱۸/۵	۷۷/۰	۴۶/۵	۷۷/۰	۵۶/۵	اجرایی
۷۶/۰	۰۱/۵	۸۸/۰	۶۱/۴	۹۷/۰	۹۴/۴	قانون گذار
۹۴/۰	۵۹/۴	۸۳/۰	۹۱/۴	۸۵/۰	۷۱/۴	قضاوتگر
۶۰/۰	۷۴/۳	۹۷/۰	۴۳/۳	۳۷/۱	۵۳/۳	درون گرا
۷۶/۰	۸۶/۴	۸۵/۰	۲۱/۵	۰۲/۱	۳۸/۵	بیرون گرا
۸۶/۰	۶۱/۵	۸۶/۰	۳۹/۵	۸۰/۰	۲۸/۵	پایور سالار
۸۶۰/۰		۸۱۶/۰		۸۴۱/۰		ضریب آلفای کرونباخ

## جدول ۸

تطبیق نمره های سبک های تفکر سه سطح درجاتی با مقیاس استرنبرگ

سبک های تفکر	درجه داران	افسران جزء	افسران ارشد
اجرایی	زیاد	زیاد	نسبتاً زیاد
قانون گذار	نسبتاً کم	نسبتاً کم	نسبتاً کم
قضاوتگر	نسبتاً زیاد	نسبتاً زیاد	نسبتاً زیاد
درون گرا	کم	کم	کم
برون گرا	نسبتاً زیاد	نسبتاً زیاد	نسبتاً کم
پایور سالار (سلسله مراتبی)	نسبتاً زیاد	نسبتاً زیاد	نسبتاً زیاد

از مشاهده ارقام جدول ۸-۴ و ۹-۴ موارد زیر استنتاج می شود:

- ۱- اعتبار سبک های تفکر برای هر سه سطح درجاتی کافی است.
- ۲- در سبک تفکر اجرایی سه سطح درجاتی، تقریباً مشابه یکدیگر بودند و ویژگی های این سبک تفکر را دارند.
- ۳- در سبک تفکر قانون گذار سه سطح درجاتی، مشابه یکدیگر بودند و این سبک تفکر مورد علاقه آنها نیست.
- ۴- در سبک تفکر قضاوتگر سه سطح درجاتی، مشابه یکدیگر بودند و ویژگی های این سبک تفکر را دارند.
- ۵- در سبک تفکر درون گرا سه سطح درجاتی، مشابه یکدیگر بودند و این سبک تفکر مورد علاقه آنها نیست.
- ۶- در سبک تفکر برون گرا دو سطح درجاتی، مشابه یکدیگر بودند و ویژگی های این سبک تفکر را دارند، ولی افسران ارشد ویژگی های این سبک تفکر را ندارند.
- ۷- در سبک تفکر پایورسالار سه سطح درجاتی، تقریباً مشابه یکدیگر بودند و ویژگی های این سبک تفکر را دارند. گفتنی است که ضریب اعتبار سبک های تفکر درجه داران برابر با ۰/۸۴۱، برای افسران جزء ۰/۸۱۶ و برای افسران ارشد برابر ۰/۸۶۰ بوده است. (این یافته ها پاسخ منفی است به سؤال شماره ۲ پژوهش که بیان می کند: آیا بین نوع سبک تفکر کنونی کارکنان پایور با سه سطح درجاتی (درجه داران، افسران جزء و ارشد) تفاوت وجود دارد).

## تحلیل داده ها

در این قسمت به منظور تشخیص روابط بین متغیرها و تهیه جواب برای پرسش های پژوهش از تحلیل واریانس یک راهه (مستقل) همراه با آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است. خلاصه اطلاعات مربوط به تحلیل واریانس در جدول ۹ نمایش داده شده است.

جدول ۹

تحلیل واریانس دو راهه مقایسه میانگین نمره های گروه های مورد مطالعه

منبع پراش	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
اثرات اصلی	۰/۸۵۵	۳	۰/۲۸۵	۲۴/۵۴۴	۰/۰۰۰
سه گروه درجاتی	۰/۰۸۶	۲	۰/۰۴۳	۳/۷۱۹	۰/۰۳۱
دو گروه آزمایش کنترل	۰/۷۶۸	۱	۰/۷۶۸	۶۶/۱۹۴	۰/۰۰۰
اثرات تعاملی	۰/۱۲۲	۲	۰/۰۶۱	۵/۲۵۱	۰/۰۰۸
تبیین شده	۰/۹۷۷	۵	۰/۱۹۵	۱۶/۸۲۷	۰/۰۰۰
پس مانده	۰/۶۲۷	۵۴	۰/۰۱۲		
کل	۱/۶۰۳	۵۹	۰/۰۲۷		

از مشاهده ارقام جدول ۹ موارد زیر استنتاج می گردد:

۱- بین میانگین های سه سطح درجاتی (درجه داران، افسران جزء، افسران ارشد) از لحاظ آماری تفاوت معنا دار وجود دارد ( $F = ۰/۰۳۱ = ۳/۷۱۹$ ،  $p$ )

ملاحظه میانگین های مربوط نشان می دهد که میانگین نمره پس آزمون افسران ارشد برابر با ۰/۸۱ و افسران جزء برابر با ۰/۷۸ و درجه داران برابر با ۰/۷۲ بوده است. می توان گفت که روش تدریس متکی بر سبک های تفکر در افسران ارشد بیش از سایر گروه ها مؤثر بوده است (این یافته پاسخ مثبتی است به سؤال شماره ۵ پژوهش که بیان می کند: تا چه میزان روش های آموزش متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی تکمیلی برای افسران ارشد مؤثر است؟).

۲- بین میانگین های دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ آماری تفاوت معنا داری وجود دارد ( $F = ۰/۰۰۰ = ۶۶/۱۹۴$ ،  $p$ ).

ملاحظه میانگین های مربوط نشان می دهد که میانگین نمره پس آزمون گروه آزمایش (۰/۸۸)



به مراتب بیش از میانگین نمره های گروه کنترل (۰/۶۵) است، می توان گفت میزان تأثیر مداخله در گروه آزمایشی بیش از اثر آن بر گروه کنترل بوده است؛ این نکته بیانگر آن است که اثر مداخله آزمایش مثبت بوده است (این یافته پاسخ مثبت به سؤال شماره ۱ پژوهش که بیان می کند: آیا روش های آموزش متکی بر سبک های تفکر باعث افزایش اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی تکمیلی کارکنان پایور بوده است).

۳- اثر تعاملی (دو گروه آزمایش و کنترل) ضربدر (سه سطح درجاتی) از لحاظ آمار معنادار است.  $F = ۰/۰۰۸ = ۵/۵۲۱$  ،  $p$  ، برای نمایش بهتر این اثر تعاملی میانگین های سه گروه در دو سطح آزمایشی و کنترل در جدول ۴-۶ نمایش داده شده است.

### جدول ۱۰

#### میانگین خانه ای سه سطح درجاتی

گروه	کنترل	آزمایش
درجه داران	۰/۶۵	۰/۷۸
افسران جزء	۰/۶۷	۰/۸۸
افسران ارشد	۰/۶۳	۰/۹۸

از ملاحظه ارقام جدول بالا نتایج زیر استنتاج می شود:

الف- کارکرد گروه کنترل در سه سطح درجاتی تقریباً یکسان بوده است و می توان نتیجه گرفت که گروه کنترل برای سه سطح درجاتی هم سطح انتخاب شده اند.

ب- بدون استثناء در هر سه سطح، اعم از درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد، کارکرد گروه آزمایشی بیش از کارکرد گروه کنترل بوده است.

پ - بین میانگین های آزمونی پایانی گروه های آزمایشی در سه سطح درجاتی درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد از لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین افسران ارشد ۰/۹۸، افسران جزء ۰/۸۸ و درجه داران ۰/۷۸ بوده است. (پاسخ مثبت به سؤال شماره ۶ پژوهش است که بیان می کند: آیا بین روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی تکمیلی برای درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد تفاوت وجود دارد؟)

ت- بدون استثناء برای هر سه سطح درجاتی، میانگین گروه آزمایشی بیش از میانگین گروه کنترل است، و این نیز تأییدی برای جواب مثبت به سؤال شماره ۱ پژوهش است که بیان می کند:





آیا روش های آموزش متکی بر سبک های تفکر باعث افزایش اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی تکمیلی کارکنان پایور بوده است ؟ .

س - میزان ارتقاء اثر بخشی در افسران ارشد (۰/۳۵) افسران جزء (۰/۲۱) و درجه داران (۰/۱۳) بوده است . پس نتیجه می گیریم که مداخله آزمایشی در افسران ارشد بیش از افسران جزء و در افسران جزء بیش از درجه داران بوده است . (پاسخ مثبت به سؤال شماره ۳ پژوهش است که بیان می کند : تا چه میزان روش های آموزش متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای درجه داران مؤثر است؟ و پاسخ مثبت به سؤال شماره ۴ پژوهش است که بیان می کند : تا چه میزان روش های آموزش متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای افسران جزء مؤثر است ؟ و پاسخ مثبت به سؤال شماره ۵ پژوهش است که بیان می کند : تا چه میزان روش های آموزش متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای افسران ارشد مؤثر است ؟

### جدول ۱۱

#### آزمون تعقیبی توکی

گروه I	گروه J	تفاوت میانگینها	خطای استاندارد	احتمال	فاصله اعتماد ۰/۹۵	
					حد پایینی	حد بالایی
۱	۲	-۰/۶۳۵	۰/۳۴۰۷	۰/۱۵۹	-۰/۱۴۵۶	۰/۰۱۸۶
۳	۲	-۰/۹۰۵	۰/۳۴۰۷	۰/۰۲۸	-۰/۱۷۲۶	-۰/۰۸۴
۲	۱	۰/۶۳۵	۰/۳۴۰۷	۰/۱۵۹	-۰/۰۱۸۶	۰/۱۴۵۶
۳	۱	-۰/۲۷۰	۰/۳۴۰۷	۰/۷۰۹	-۰/۱۰۹۱	۰/۰۵۵۱
۳	۱	۰/۹۰۵	۰/۳۴۰۷	۰/۰۲۸	۰/۰۰۸۴	۰/۱۷۲۶
۳	۲	۰/۲۷۰	۰/۳۴۰۷	۰/۷۰۹	-۰/۰۵۵۱	۰/۱۰۹۱

خلاصه اطلاعات مربوط به آزمون تعقیبی توکی (Tukey) در جدول ۱۱ نمایش داده شده است : از مشاهده ارقام جدول ۱۱ که برای مقایسه دو به دو میانگین های سه سطح درجاتی به کار رفته ، تفاوت معناداری را بین میانگین های سه گروه درجه داران ، افسران جزء و افسران ارشد نشان می دهد .

## خلاصه نتایج و پیشنهادات

از زمانی که تعلیم و تربیت رسمی شکل گرفت، افرادی به عنوان مدرس، افرادی دیگر به عنوان فراگیر و مکانی به عنوان کلاس تدریس تعیین شد. از آن زمان، عده ای مطالبی را به فراگیران تدریس می کردند که نوع روش تدریس آنها بیشتر به مطالب مورد تدریس بستگی داشت. برخی فنون و مطالب به شکل عملی آموخته می شد که در حقیقت به کارگیری روش تدریس فعال بود، برخی مطالب نیز به شیوه حفظی و تمرین و تکرار آموخته می شد که در حقیقت به کارگیری روش تدریس غیر فعال بود، این دو شیوه از دو نوع طرز تفکر نشئت می گرفت. یکی آن که بر اساس آن معتقد بودند ذهن انسان همانند لوح سفیدی است که در بدو تولد نقشی در آن وجود نداشته و از محیط متأثر می شود و نقش می پذیرد و می تواند از اطلاعات و معلومات انباشته شود که بر این اساس، مهم ترین امتیاز کودکان بر یکدیگر، داشتن قوه حافظه قوی و جذب مطالب و حقایق بود (مشکلانی، ۱۳۷۶). نوع دیگری از طرز تفکر به نظر دان هیل (به نقل اسدی، ۱۳۸۴، ص ۴) این است که ذهن به عنوان منبعی فعال است و هر نقش، اطلاعات و معلومات را به همان شکل که از محیط می گیرد، در خود جای نمی دهد. ذهن سامانه ای فعال است، مطلب را می گیرد، تجزیه و تحلیل می کند و در واقع انبار ذخیره اطلاعات نیست.

روش تدریس مورد تأکید دو نوع طرز تفکر مذکور، متفاوت است. روش تدریس مورد تأکید در طرز تفکر نوع اول، روش تدریس منفعل است؛ فراگیران فقط به گوش کردن مطالب می پردازند یا مطلبی را حفظ می کنند. روش تدریس مورد تأکید در طرز تفکر دوم، فعال است؛ یعنی فراگیران در جریان تدریس، نقش فعالی خواهند داشت و کارشان فقط حفظ کردن یا به خاطر سپردن اطلاعات و معلومات نیست، بلکه از قدرت تجزیه و تحلیل برخوردار هستند (مشکلانی، ۱۳۷۶).

در روند تعلیم و تربیت، همان طور که مقام معظم رهبری «مدظله العالی» فرمودند: «حفظ محوری از عیوب تدریس و پرورش بوده و ایشان تأکید دارند فکر محوری در تدریس و پرورش، اصل قرار گیرد تا زمینه شکوفایی استعدادها فراهم شود». یکی از راه های رسیدن به این هدف روش های فعال تدریس است که به منزله ابزار کار مدرسان تلقی می گردد، هر اندازه که مدرسان با روش های متفاوت تدریس آشنا باشند ابزار متعددی را در اختیار خواهند داشت. با استفاده از این ابزارهاست که می توان محتوا و مواد دلخواه را با توجه به عامل زمان و مکان و سبک های تفکر فراگیران در اختیار آنان قرار دهند. روش های فعال تدریس جزء مهارت های حرفه ای مدرسان محسوب می شود و هنر مدرس در کیفیت انتخاب و اجرای آن هاست. از آنجا که سبک های تفکر افراد متفاوت است، نحوه یادگیری و چگونگی تدریس آنها نیز متفاوت خواهد بود. امروزه روش های فعال تدریسی که بتواند فعالیت های فراگیران را تقویت و یادگیری را به یک جریان



دو سویه تبدیل کند، از اهمیت ویژه ای برخوردار می باشد. ولی متأسفانه به علت عدم توجه به سبک های تفکر، امروزه اغلب فرایندهای تدریس، آثار و اهداف مورد نظر یادگیری را به دست نمی آورند و کلاس محل تکثیر دانش و اطلاعات می شود و مدرس می کوشد کلیه مفاهیم را در ذهن فراگیران انبار کند و فکر فراگیران را درگیر مطالب درسی نمی کند.

یکی از متغیرهای مهمی که در انتخاب روش تدریس نقش مهمی را ایفا می کند، فراگیران هستند. برای آنکه روش تدریسی که انتخاب می کنیم برای فراگیران اثر بخشی بیشتری داشته باشد، لازم است مدرس شناخت دقیقی از توانایی های آنها داشته باشد و بر اساس همین توانایی ها روش های تدریس مناسبی را انتخاب کند، یکی از نظریه های جامعی که در این زمینه وجود دارد نظریه سبک های تفکر استرنبرگ (۱۹۹۷) است.

استرنبرگ سبک های تفکر را به این منظور در کلاس درس مورد مطالعه قرار داده تا این دیدگاه را که آنها باعث ایجاد تفاوت مهمی در عملکرد تحقیقی فراگیران می گردد، تأیید کند. لذا، به نظر او آنهایی که با کودکان، نوجوان، جوانان یا بزرگسالان، در سطوح مختلف تحصیلی، تدریس داشته اند، لازم است برای ارائه شکل هایی از تدریس که اثر بخشی بیشتری برای فراگیران داشته باشد، حداقل بخشی از هر موضوع یا درسشان با سبک تفکر فراگیران تطابق داشته باشد. اما اگر بخواهیم فراگیران آنچه را واقعاً می توانند انجام دهند، نشان بدهند، هماهنگی بین تدریس با سبک های تفکر فراگیران یک امر اساسی و ضروری است.

نکته اصلی این است که روش های مختلف تدریس می تواند بهترین کارایی را برای سبک های مختلف تفکر داشته باشد. اگر مدرسی بخواهد به یک تعامل واقعی با فراگیران دست یابد، باید انعطاف لازم را در انتخاب روش تدریس برای سبک های مختلف تفکر داشته باشد، یعنی روش های مختلف تدریس برای سبک های مختلف تفکر فراگیران را در طرح درس خود طراحی کند.

هدف اصلی پژوهش حاضر، ارتقاء اثر بخشی آموزش های عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی کارکنان پایور ناجا بوده است. قبل از ارائه یافته های حاصل از پژوهش، ویژگی های جمعیت شناختی جامعه مورد مطالعه ارائه می شود:

۱- در ترکیب سنی پرسنل (سه سطح درجاتی) مورد آزمایش (۱٪) در گروه سنی ۲۵-۲۰ سال، (۲۷٪) در گروه سنی ۳۰ تا ۲۶ سال، (۱۳٪) در گروه سنی ۳۵-۳۱ سال، (۱۴٪) در گروه سنی ۴۰-۳۶ سال، (۳۵٪) در گروه سنی ۴۵-۴۱ سال، (۹٪) در گروه سنی ۵۰-۴۶ سال، (۱٪) در گروه سنی ۵۰ سال به بالا اختصاص داشته است.

۲- در ترکیب میزان تحصیلات پرسنل (سه سطح درجاتی) مورد آزمایش، ۳۲٪ لیسانس، ۲۳٪ فوق دیپلم، ۲۵٪ دیپلم، ۱۹٪ سیکل و ۱٪ پنجم ابتدایی بوده اند.

۳- در ترکیب سنوات خدمت پرسنل (سه سطح درجاتی) مورد آزمایش (۴۸٪) با سابقه ۲۰ سال به بالا، (۱۰٪) با سابقه ۱۶ تا ۲۰ سال، (۱۰٪) با سابقه ۱۱ تا ۱۵ سال، (۱۸٪) با سابقه ۶ تا ۱۰ سال و (۱۴٪) با سابقه ۱ تا ۵ بوده اند.

### نتایج حاصل از عملیات آماری پژوهش

یافته های آماری پژوهش نشان می دهد که ضرایب اعتبار سبک های تفکر برای هر سه سطح درجاتی، قوی و در حدی است که می توان به یافته های پژوهش اطمینان داشت. این ضرایب برای درجه داران ۰/۸۴۱، برای افسران جزء ۰/۸۱۶ و برای افسران ارشد برابر ۰/۸۶۰ بوده است.

**درباره سؤال اول پژوهش** که بیان می کند: «آیا روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر باعث افزایش اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی تکمیلی کارکنان پایور بوده است؟» یافته ها نشان داد که روش تدریس متکی بر سبک های تفکر باعث افزایش اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی می شود و می توان گفت میزان تأثیر مداخله در گروه های آزمایشی بیش از گروه های کنترل بوده است؛ بدون استثناء برای هر سه سطح درجاتی میانگین گروه آزمایشی بیش از میانگین گروه کنترل است، این یافته ها بیانگر آن است که اثرات مداخله آزمایشی در این پژوهش مثبت بوده و پرسش شماره یک پژوهش مورد تأیید قرار گرفته است این یافته ها همسو با نتایج پژوهش های شکری (۱۳۸۵)، استرنبرگ و النا گریکورنکو (۱۹۹۷) و همچنین زانگ و استرنبرگ (۱۹۹۸) در بررسی رابطه بین سبک های تفکر، توانایی ها و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه هنگ کنگ نشان دادند که سبک های تفکر بیشتر از توانایی ها پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی هستند و با نتیجه این پژوهش همخوانی دارد. نتایج بررسی های زانگ (۲۰۰۱ الف، ۲۰۰۱ ب) طی مطالعه ای نشان می دهند که سبک های تفکر، بیش از توانایی ها، پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی هستند و با نتیجه این پژوهش همخوانی دارد. زانگ (۲۰۰۴) در پژوهشی که در دانشگاه هنگ کنگ داشت این موضوع را که «آیا روش تدریس با توجه به سبک های تفکر دانشجویان باعث افزایش پیشرفت تحصیلی آنان می گردد» بررسی کرد پژوهش او نشان داد که انتخاب روش تدریس با استفاده متوازن از سبک های تفکر دانشجویان باعث موفقیت بیشتر آنان می گردد و نسبت به دانشجویانی که در انتخاب روش تدریس آنها از یک شیوه تدریس استفاده شده است پیشرفت تحصیلی بیشتری به دست می آورند و با نتیجه این پژوهش همخوانی دارد.

در خصوص **سؤال دوم پژوهش** که بیان می کند: «آیا بین نوع سبک تفکر کنونی کارکنان پایور با سه سطح درجاتی (درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد) تفاوت وجود دارد؟» یافته ها نشان می دهد که بین نوع سبک تفکر کنونی کارکنان پایور با سه سطح درجاتی تفاوت وجود دارد



و این تفاوت از لحاظ آماری نیز معنادار بوده است، ولی در مقیاس سبک های تفکر استرنبرگ بین نوع سبک تفکر کنونی پایور با سه سطح درجاتی (درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد) تفاوت وجود ندارد، این یافته ها با نتایج پژوهش های استرنبرگ (۱۹۹۷) همسو است.

در خصوص **سؤال سوم پژوهش** که بیان می کند: «تا چه میزان روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای درجه داران مؤثر است؟» یافته ها نشان می دهد که میانگین ارتقاء اثر بخشی تدریس در مقیاس صفر و یک برای درجه داران، در گروه آزمایشی، (۰/۱۳) بیشتر از گروه کنترل بوده و این تفاوت از لحاظ آماری نیز معنادار بوده است. این یافته همسو با نتایج پژوهش های کانوگارسیا و هاگس (۲۰۰۰) و زانگ (۲۰۰۱) در بررسی رابطه بین سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی بین دانشجویان چینی نشان داد که رابطه سبک تفکر اجرایی با نمره های پیشرفت تحصیلی، مثبت است، همچنین با پژوهش لی فانگ زانگ (۲۰۰۴) همسو است.

در خصوص **سؤال چهارم پژوهش** که بیان می کند: «تا چه میزان روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای افسران جزء مؤثر است؟» یافته ها نشان می دهد که میانگین ارتقاء اثر بخشی تدریس در مقیاس صفر و یک برای افسران جزء، در گروه آزمایشی، (۰/۲۱) بیشتر از گروه کنترل بوده و این تفاوت از لحاظ آماری نیز معنادار بوده است. این یافته همسو با نتایج پژوهش های کانوگارسیا و هاگس (۲۰۰۰) و زانگ (۲۰۰۱) در بررسی رابطه بین سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی بین دانشجویان چینی نشان داد که رابطه سبک تفکر اجرایی با نمره های پیشرفت تحصیلی، مثبت است، همچنین با پژوهش های برناردو، زانگ و کالونگ (۲۰۰۲) و لی فانگ زانگ (۲۰۰۴) همسو است.

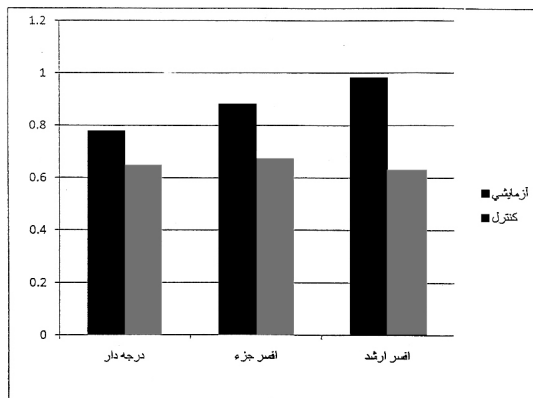
در خصوص **سؤال پنجم پژوهش** که بیان می کند: «تا چه میزان روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای افسران ارشد مؤثر است؟» یافته ها نشان می دهد که میانگین ارتقاء اثر بخشی تدریس در مقیاس صفر و یک برای افسران ارشد، در گروه آزمایشی، (۰/۳۵) بیشتر از گروه کنترل بوده و این تفاوت از لحاظ آماری نیز معنادار بوده است. این یافته با نتایج پژوهش های کانوگارسیا و هاگس (۲۰۰۰) و زانگ (۲۰۰۱) در بررسی رابطه بین سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی بین دانشجویان چینی نشان داد که رابطه سبک تفکر اجرایی با نمره های پیشرفت تحصیلی، مثبت است و همچنین با پژوهش های برناردو، زانگ و کالونگ (۲۰۰۲) و لی فانگ زانگ (۲۰۰۴) همسو است.

در خصوص **سؤال ششم پژوهش** که بیان می کند: «آیا بین میزان ارتقاء اثر بخشی روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های

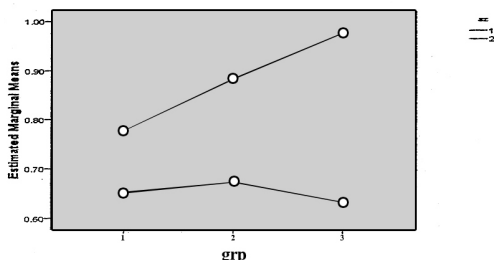
تخصصی - تکمیلی برای درجه داران ، افسران جزء و افسران ارشد تفاوت دارد ؟ » یافته ها نشان می دهد که میانگین ارتقاء اثر بخشی تدریس در مقیاس صفر و یک بین میانگین های پس آزمون در گروه های آزمایشی ، افسران ارشد ۰/۹۸ ، افسران جزء ۰/۸۸ ، و درجه داران ۰/۷۸ بوده است . تحلیل واریانس نشان می دهد که تفاوت بین میانگین های این سه گروه از لحاظ آماری نیز معنادار است و ترتیب افزایش در سه گروه بدین نحو بوده که میزان افزایش برای افسران ارشد بیش از افسران جزء و برای افسران جزء نیز بیش از درجه داران بوده است . این یافته ها همسو با نتایج پژوهش های استرنبرگ و گریگورنکو ( ۱۹۹۷ ) ، برناردو ، زانگ و کالونگ ( ۲۰۰۲ ) و لی فانگ زانگ ( ۲۰۰۴ ) است .

به طور کلی نتایج حاصل از آزمون پایانی ، پیشرفت تحصیلی شش گروه درجه داران ، افسران جزء و افسران ارشد ، هر کدام در دو گروه آزمایش و کنترل ، بعد از اجرای روش های تدریس مبتنی بر سبک های تفکر نشان می دهد ، کارکرد گروه کنترل در سه سطح درجاتی تقریباً یکسان بوده و می توان نتیجه گرفت که گروه کنترل برای سه سطح درجاتی هم سطح انتخاب شده اند .

همچنین بدون استثناء در هر سه سطح اعم از درجه داران ، افسران جزء و افسران ارشد کارکرد گروه آزمایش بیش از کارکرد گروه کنترل بوده است . مقایسه میانگین های شش گروه به دو شکل ، یکی نمودار هیستوگرام و دیگری به صورت نمودار خطی در شکل های ۱ و ۲ برای روشن تر شدن مطلب به هر دو صورت ارائه داده شده است و چنانکه هر دو نمودار نشان می دهد در هر دو ، میانگین گروه های آزمایشی بیشتر از گروه های کنترل است و این نمودارها مبین آن است که این روش آزمایشی تأثیر مثبت داشته است . به طور کلی می توان نتیجه گرفت بهره گیری از روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر باعث افزایش اثر بخشی آموزش های عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی می گردد .



نمودار ۱: مقایسه میانگین نمره های گروه های مورد مطالعه

**Estimated Marginal Means OFAVE**


نمودار ۲: میانگین نمره‌های گروه‌های آزمایشی شماره یک و کنترل شماره دو را نشان می‌دهد

### پیشنهاد‌های اجرایی پژوهش

- با توجه به سؤال پژوهش، روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر باعث افزایش اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی می شود. بدین صورت که بین میانگین های دو گروه آزمایش (۰/۸۸) و کنترل (۰/۶۵) در سه سطح درجاتی (درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد) از لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد. لذا، پیشنهاد می شود از این روش تدریس در آموزش های عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی و دوره های مشابه دیگر استفاده گردد.

- با توجه به سؤال پژوهش، بین نوع سبک تفکر کنونی کارکنان پایور با سه سطح درجاتی (درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد) در سبک های تفکر اجرا، قضاوتگر، قانون گذار، درون گرا، پایور سالار، تفاوت وجود ندارد، فقط در سبک تفکر برون گرا درجه داران و افسران جزء دارای ویژگی های این دو سبک تفکر هستند ولی افسران ارشد دارای این سبک تفکر نیستند. لذا، پیشنهاد می شود با توجه به شباهت زیادی که بین سبک های تفکر کارکنان پایور با سه سطح درجاتی وجود دارد، در کلیه دوره های آموزش برای درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد از روش تدریس متکی بر سبک های تفکر استفاده گردد.

- با توجه به سؤال های پژوهشی، روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر به میزان ۰/۱۳ باعث ارتقاء اثر بخشی آموزش های عقیدتی - سیاسی برای درجه داران و به میزان ۰/۲۱ باعث ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای افسران جزء و تفکر به میزان ۰/۳۵ باعث ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی برای افسران ارشد بوده است. پیشنهاد می شود از این روش تدریس با توجه به اینکه برای افسران ارشد بیشترین اثر بخشی را داشته در آموزش دوره های عالی افسران ارشد استفاده گردد. بالاخره اینکه بین میانگین های آزمون پایانی گروه های آزمایشی در سه سطح درجاتی درجه داران، افسران جزء و افسران ارشد از لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد و این میانگین ها در

افسران ارشد ۰/۹۸ ، افسران جزء ۰/۸۸ و درجه داران ۰/۷۸ بوده است . این امر نشان دهنده این است که بین میزان اثر بخشی روش های تدریس متکی بر سبک های تفکر در آموزش های عقیدتی - سیاسی برای درجه داران ، افسران جزء و افسران ارشد تفاوت وجود دارد .

بنابراین ، پیشنهاد می شود سطح کتاب های آموزشی عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی ، با توجه به درجه و سطح تحصیلات فراگیران تهیه گردد .

- این پژوهش نشان داد یکی از بهترین روش های تدریس بهره گیری از روش تدریس متکی بر سبک های تفکر بوده و این روش تدریس باعث ارتقاء اثر بخشی آموزش عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی شده و همین طور باعث بهبود عملکرد فردی و گروهی و افزایش کارایی و اثربندی سازمانی کارکنان پایور ناجا خواهد شد . پیشنهاد می شود در کلیه آموزش های تخصصی - تکمیلی ناجا از این روش تدریس استفاده گردد .

- برای کلیه مدرسان عقیدتی - سیاسی کارگاه آموزشی روش تدریس متکی بر سبک های تفکر برگزار گردد .

- با توجه به تازگی این موضوع پژوهش در ناجا ، آشنا سازی برنامه ریزان آموزشی در سطوح مختلف دوره های تخصصی - تکمیلی با نظریه سبک های تفکر الزامی به نظر می رسد .

- برنامه ریزان کتاب های درسی دوره های تخصصی - تکمیلی می توانند محتوا و تجربیات یادگیری را متناسب با سبک های تفکر کارکنان پایور انتخاب نمایند .

- مدت زمان آموزش های عقیدتی - سیاسی در دوره های تخصصی - تکمیلی افزایش داده شود ، تا اثرات آموزش های متکی بر سبک های تفکر بر روی پرسنل افزایش یابد و باعث تغییرات مطلوب بیشتری گردد .

- نسبت به بالا بردن کیفیت شرایط فیزیکی کلاس های درس ، از نظر ایجاد شرایط مطلوب ، با توجه به فصل سال ( گرمایی ، سرمایایی ) ، جلوگیری از سرو صدا و تمیز بودن محل کلاس ها اقدام گردد .

- مثال های کتاب های درسی در آموزش عقیدتی - سیاسی از تجربه های پرسنل پایور ناجا تهیه گردد .



## منابع و مأخذ:

### الف) منابع فارسی

- ۱- استرنبرگ، رابرت، جی: «سبکهای تفکر»، ترجمه اعتماد اهری و علی اکبر خسروی، تهران، نشردادار، ۱۳۸۰.
- ۲- اسدی، شهرام: «بررسی مشکلات به کارگیری روشهای فعال تدریس توسط دوره ابتدایی شهرستان شهرضا»، شورای تحقیقات استان اصفهان، ۱۳۸۴.
- ۳- حسین زاده بافرانی، مریم: «بررسی کیفیت آموزش درس دینی و عوامل موثر در افزایش کیفیت آن در دبیرستانهای شهر نائین»، پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشگاه اصفهان، ۱۳۷۹.
- ۴- خندان، علی اصغر: «منطق کاربردی»، تهران، نشر سمت، ۱۳۷۹.
- ۵- دهخدا، علی اکبر: «لغت نامه دهخدا»، (چاپ دوم از دوره جدید)، نشر دانشگاه تهران، تهران، ۱۳۷۷.
- ۶- رزم آزما، هوشیار: «فرهنگ روان شناسی»، نشر علمی، تهران، ۱۳۷۰.
- ۷- رضوی، عبدالحمید و شیرینی، احمد علی: «بررسی تطبیقی رابطه بین سبکهای تفکر دختران و پسران دبیرستانی با پیشرفت تحصیلی آنان»، استان فارس، ۱۳۸۴.
- ۸- سفیدگر نائینی، رسول: «عوامل موثر در بهبود کیفیت تدریس و استفاده معلمان از روشهای فعال تدریس در مدارس راهنمایی شهرستان نائین» شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان، ۱۳۸۰.
- ۹- سیف، علی اکبر: «روان شناسی پرورشی، روان شناسی یادگیری و آموزش»، نشر آگاه، تهران، ۱۳۸۰.
- ۱۰- شعاری نژاد: «فرهنگ علوم رفتاری»، چاپ دوم، نشر امیر کبیر، تهران، ۱۳۷۵.
- ۱۱- شکری، امید: «نقش رگه های شخصیت و سبکهای تفکر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان»، فصلنامه روان شناسان ایرانی، سال دوم شماره ۷، بهار ۱۳۸۵.
- ۱۲- صفوی، امان الله: «کلیات روش ها و فنون تدریس»، نشر شرکت چاپ و نشر ایران، تهران، ۱۳۸۰.

- ۱۳- علوی، سید حمید رضا: «روش تدریس سخنرانی و پرسش و پاسخ»، نشر دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۱۳۸۴.
- ۱۴- عمید، حسن: «فرهنگ فارسی عمید»، چاپ سوم، نشر امیر کبیر، تهران، ۱۳۶۰.
- ۱۵- فضلی خانی، منوچهر: «روشهای فعال تدریس»، انتشارات تربیت، تهران، ۱۳۷۸.
- ۱۶- فقیهی، فاطمه: «جمع بندی تحقیقات انجام شده پیرامون یادگیری مشارکتی، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی»، فصلنامه تعلیم و تربیت سال ۸، شماره ۲، شماره مسلسل ۳۰، ۱۳۷۱.
- ۱۷- قورچیان، نادرقلی: «جزئیات روشهای تدریس»، انتشارات فراشناختی اندیشه، تهران، ۱۳۷۹.
- ۱۸- کاویانی، مریم: «رابطه بین سبکهای تفکر با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۱۳۸۴.
- ۱۹- گیج، ان، ال: «مبانی علمی هنر تدریس»، ترجمه محمود مهر محمدی، نشر مدرسه، تهران، ۱۳۷۶.
- ۲۰- مشکلاتی، پروانه: «بررسی تأثیر روش تدریس بحث گروهی بر خلاقیت دانش آموزان سال دوم مدارس راهنمایی ناحیه ۳ اصفهان در درس علوم اجتماعی»، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان، ۱۳۷۶.
- ۲۱- معاونت آموزش ناجا: «آموزش تخصصی - تکمیلی ناجا»، جلد دوم، نشر مرکز فن آوری آموزش، ۱۳۸۴.
- ۲۲- معنوی پور، داوود و خراسانی، بهناز: «اعتبار، روایی و هنجاریابی پرسشنامه سبکهای تفکر در دانشجویان دانشگاه اسلامی واحد گرمسار»، ۱۳۸۱.
- ۲۳- میر کمالی، سید محمد: «آموزش ضمن خدمت اساسی ترین عامل بهسازی سازمان»، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، دوره پنجم، صفحات ۵ - ۱۰، ۱۳۷۷.
- ۲۴- معین، محمد: «فرهنگ فارسی»، چاپ هشتم، نشر امیر کبیر، تهران، ۱۳۷۱.
- ۲۵- مهدوی راد، حجت: «بررسی رابطه خلاقیت با سبک های تفکر دانش آموزان سوم متوسطه رشته هنر مدارس تهران»، شورای تحقیقات سازمان آموزش پرورش شهر تهران، ۱۳۸۱.
- ۲۶- مهدوی، غلامرضا و روشنائی، علی و همکاران: «بررسی اثرات آموزشهای سازمان عقیدتی - سیاسی نیروی انتظامی بر پرسنل نیروی انتظامی جمهوری اسلامی ایران»، دفتر مطالعات و تحقیقات ساعس ناجا، ۱۳۷۷.

۲۷- هومن ، حیدر علی : «شناخت روش علمی در علوم رفتاری» ، نشر سمت ، تهران ، ۱۳۸۶ .

(ب) منابع لاتین

- 1- Atkinson, S, Cognitive styles in the context of design and technology project work, Educational psychology, An International Journal of Experimental Educational psychology, 18(2), 183-194, 1988.
- 2- Bernardo, A.B, Zhang, L. F., & Calueng, C.M., Thinking styles and Academic Achievement among Filippion Student The Journal, of Genetic Psychology, 163, 149-163, 2002.
- 3- Cano –Garcia, F. & Hughes E.h, Learning and Thinking Styles Ananalysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement, Education Psychology, 20, 413-430, 2000.
- 4- Don Hill, J, Teache training manual, New Yourk, Mecomillan, 1995.
- 5- Dunkin , M., In- Service of teacher, in International Encyclopedia of Teacher Education. Oxford, Pergamon Press, 1998.
- 6- Grigorenko, E.L & Sternberg, R.J. Styles of Thinking, Abilities and Academic Performance, Exceptional Children, 63(3) , 295-315, 1997.
- 7- Klein, E.B, Effective Elementary Since Inservice Education: The teacher Perspective " Dissertation Abstracts International, vol, 57, no, 8, P.34-47, 2002.
- 8- Sternberg, R.J. Thinking styles : Theory and assessment at the interface between intelligence and Personality. In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds) . In telligence and Personality- New York :Cambridge University Press, 1994-a .
- 9- Sternberg, R.J. Allowing for thinking styls." Eduational leadersllip, 52 , 3 , 1994b.
- 10- Sternberg, R.J, O'Hara, L.A, : Lubart, T.J, Creativity as investment" California Management Review, Fall, 40 , 8 – 21, 1997.
- 11- Sternberg, R.J. & Geigorenko , E.L . "Are Cognitive still in styles" ? American Psychologist, 52, (7) , 700- 712, 1997.
- 12- Zang, L.F & Sternberg, R.J. " Thinking styles, abilities and academic achivement among Hong Kong students " Education Research Journal, 13 (1) , 41- 62, 1998.
- 13- Zang, L.F & Sternberg, R.J. "Are Learning Approeches and Thinking styles related" ? Astudy in two Chinese Populations. The Journal of Psychology , Provincetown, Sep. 134-, 469- 489, 2000.

14- Zang, L.F. " Rflationship between Thinkingstyles Inventory and study Process Questionnaire, " Personality and Individual Differences, 21, 841- 856, 2001 a.

15- Zang, L.F. " Do Thinking styles contribute to achievement beyond abilities? " Journal of Psychology , 135, 621- 637, 2001 b.

16- Zang, L. F. " Revisiting the Predictive Power Thinking Styles for Academic Proformance" Journal of Psychology , 138 (4) , 351 – 370, 2004 .

