

Investigating the Relationship between Personality Types, Learning styles and, Learning Strategies of Arab Language Learners

Amirreza Vakilifard* , Parisa Heydari Khosro**

Abstract

It is fundamental to gain knowledge on overseas students from Arab countries who enter to Iranian universities in terms of their personality types, learning styles, and learning strategies to further promote the quality of Persian language teaching. This study investigates the relationship between Arab non-native speakers of Persian language and their leaning styles and strategies. To achieve the goal, 50 Persian learners were randomly selected from a Persian Language Center. Data collection instruments were Personality Types (Myers – Briggs, 1962), Learning Style (Kolb, 1984), and leaning strategies (Oxford, 1990) questionnaires used to measure learners' personality types, learning styles, and learning strategies, respectively. Results indicated that there was a statistically significant difference between convergent learning style and extroverted and introverted learners; it was also found that the correlation between assimilator style, sensing-intuition thinking and feeling was statistically significant. The result further showed that whereas the participants utilized all learning styles (convergent, divergent, accommodating, and assimilating) proportionally, they utilized metacognitive strategies more than the cognitive strategies. The findings of this study could motivate the teachers to enhance the

*The Associate Professor of Persian Language didactics, Imam Khomeini International University (Corresponding Author), vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

** M.A. of Teaching Persian Language to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, p.heydari@edu.iku.ac.ir

Date received: 2021/09/04, Date of acceptance: 2021/12/08

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

quality of instruction as well as the quality of methodologies practiced in Persian language classes in accordance with the type of personality and styles and strategies of language learners.

Keywords: Second language, Persian language teaching, Personality Types, Learning Strategies, Learning Styles.

بررسی ارتباط میان نوع شخصیت فارسی‌آموزان عربی‌زبان با سبک‌ها و راهبردهای یادگیری زبان

امیررضا وکیلی فرد*

پریسا حیدری خسرو**

چکیده

به دست آوردن شناخت در باره نوع شخصیت، سبک‌ها و راهبردهای یادگیری فارسی‌آموزانی که از کشورهای عربی‌زبان برای تحصیل به دانشگاه‌های ایران می‌آیند، از آن جهت اهمیت دارد که می‌تواند به افزایش کیفیت آموزش زبان فارسی منجر شود. هدف این پژوهش بررسی ارتباط میان نوع شخصیت، سبک‌ها و راهبردهای یادگیری زبان فارسی در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان است. برای سنجش نوع شخصیت یادگیرندگان، از پرسش‌نامه شخصیت مایرز-بریگز (فرم ا.وی) و برای اندازه‌گیری سبک‌های یادگیری از پرسش‌نامه کلب (۱۹۸۴) و برای اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری زبان از پرسشنامه آکسفورد (۱۹۹۰) استفاده شد. نتایج این پژوهش با نمونه‌ای تصادفی شامل ۵۰ فارسی‌آموز نشان داد که فارسی‌آموزان عربی‌زبان با نوع شخصیت درون‌گرا سبک یادگیری همگرا را بیش از افراد برون‌گرا به‌کار می‌گیرند. علاوه بر آن، فارسی‌آموزان دارای نوع شخصیت حسی و ادراکی به‌طور معناداری بیشتر از افراد شهودی و قضاوتی از سبک یادگیری جذب‌کننده استفاده می‌کنند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که فارسی‌آموزان عربی‌زبان از هر چهار سبک یادگیری (همگرا، واگرا، انطباق‌دهنده و جذب‌کننده) به یک اندازه

* دانشیار گروه آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (نویسنده مسئول)،

vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

** کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی،

p.heydari@edu.ikiu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۱۳، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۷

استفاده می‌کنند، اما راهبردهای شناختی و فراشناختی را بیشتر از راهبردهای دیگر به کار می‌برند. دستاوردهای این پژوهش به مدرسان کمک می‌کند تا بتوانند روش‌های تدریس خود را متناسب با نوع شخصیت و سبک‌ها و راهبردهای یادگیرندگان انتخاب و کیفیت آموزش را در کلاس‌های زبان فارسی افزایش دهند.

کلیدواژه‌ها: زبان دوم، آموزش زبان فارسی، نوع شخصیت، راهبردهای یادگیری، سبک‌های یادگیری.

۱. مقدمه

یکی از مباحثی که امروزه مورد توجه بسیاری از پژوهشگران، مدرسان و نهادهای آموزشی است، مطالعه درباره تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان است. در واقع افراد به دلیل ویژگی‌های فردی منحصر به فرد، شیوه‌های یادگیری متفاوتی نیز در جذب و پردازش اطلاعات دارند. یادگیری زبان دوم فرایندی است که می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی باشد. نوع شخصیت (Personality type)، سبک‌های یادگیری (Learning styles) و راهبردهای یادگیری (Learning strategies) به‌عنوان سه مؤلفه مهم تفاوت‌های فردی در یادگیری زبان مطرح است. رید (Reid) (۲۵:۱۹۹۵) معتقد است که افزایش شناخت محیط یادگیری و سبک‌های یادگیری، زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا بر یادگیری خود کنترل داشته باشند و توانایی بالقوه خود را به بالاترین حد ممکن برسانند.

علی‌رغم آن‌که در خارج از ایران، درباره تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و تأثیر آن بر یادگیری زبان دوم یا خارجی، پژوهش‌های بسیاری انجام گرفته است، اما هنوز در زبان فارسی پژوهش‌چندانی به‌ویژه در بخش تأثیرات شخصیت درباره یادگیرندگان عربی زبان انجام نگرفته است و مدرسان زبان فارسی نمی‌دانند که تأثیر دو عامل سبک و شخصیت بر یادگیری عربی‌زبانان چیست و چه ارتباطی میان این عوامل وجود دارد. در این پژوهش، ضمن مطالعه سبک و راهبردهای غالب عربی‌زبانان، به بررسی رابطه احتمالی نوع شخصیت آن‌ها بر سبک و راهبرد یادگیری زبان می‌پردازیم. نتایج این پژوهش در به‌کارگیری مناسب شیوه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، متناسب با سبک‌ها و راهبردهای یادگیری یادگیرندگان اهمیت دارد. با توجه به مسئله مطرح شده، پنج پرسش در این پژوهش مطرح است:

۱. ارتباط میان نوع شخصیت و سبک‌های یادگیری عربی‌زبانان چگونه است؟
۲. ارتباط میان نوع شخصیت و راهبردهای یادگیری عربی‌زبانان چگونه است؟
۳. ارتباط میان سبک‌ها و راهبردهای یادگیری عربی‌زبانان چگونه است؟
۴. تفاوت میان سبک‌های یادگیری عربی‌زبانان چگونه است؟
۵. تفاوت میان راهبردهای یادگیری عربی‌زبانان چگونه است؟

شناخت نوع شخصیت و آگاهی از این موضوع که چگونه شخصیت به سبک و راهبردهای یادگیری مرتبط می‌شود به مدرسان کمک می‌کند تا در حرفه آموزش خود موفق‌تر باشند و اعتمادبه‌نفس بیشتری داشته باشند (معروف (Marof) ۱۳۹۱ به نقل از آکسفورد (Oxford) ۱۹۹۰: ۳). مدرس زبان با آگاهی از سبک‌های یادگیری، بهتر می‌تواند فرصت‌های آموزشی سازگار با ویژگی‌های متفاوت زبان‌آموزان را طراحی و اجرا نماید (وکیلی فرد ۱۳۹۶: ۸۴).

این پژوهش از نوع تحلیلی توصیفی است و به بررسی رابطه میان نوع شخصیت، سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری یادگیرندگان عربی‌زبان می‌پردازد. نمونه آماری در این پژوهش از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(د) انتخاب شده است.

۲. پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، مطالعات مربوط به تأثیر نوع شخصیت بر سبک‌های یادگیری زبان دوم در خارج از کشور به طور چشمگیری افزایش یافته است که در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌شود:

آل هیسونی (2017) (Alhaysony) راهبردهای یادگیری عربی‌زبانان را در دانشگاه الجوف عربستان سعودی مورد مطالعه قرار داد. آزمودنی‌های این مطالعه ۱۳۴ عربی‌زبان (۶۶ پسر و ۶۸ دختر) از دانشگاه الجوف عربستان بودند که دوره‌های زبان انگلیسی را می‌گذرانند. این مطالعه نشان می‌دهد که میانگین به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان‌آموزان کم تا متوسط است. هم‌چنین بر اساس یافته‌های این پژوهش، عربی‌زبانان راهبردهای شناختی (Cognitive strategies) و فراشناختی (Metacognitive strategies) را بیش از راهبردهای دیگر

به کار می‌گیرند و از راهبردهای حافظه (Memory strategies) و عاطفی (Affective Strategies) در مقایسه با راهبردهای دیگر، کمتر استفاده می‌کنند.

عطیف (2017) (Atif) در پژوهشی با هدف افزایش آگاهی دانش‌آموزان و معلمان از سبک‌های یادگیری و اهمیت این شناخت در فرایند یادگیری و یاددهی، سبک یادگیری دانش‌آموزان عربی‌زبان مراکشی را مورد بررسی قرار داد. در این مطالعه، ۸۰ دانشجو به طور تصادفی انتخاب شدند و از آنان خواسته شد که پرسشنامه سبک یادگیری کلب (1984) (Kolb's Learning Styles) را تکمیل کنند. بر پایه نتایج این مطالعه، سبک غالب یادگیری در میان زبان‌آموزان جذب‌کننده و انطباق‌یابنده است. این مطالعه نشان می‌دهد که شناخت زبان‌آموزان از سبک یادگیری و درک نقاط قوت و ضعف خود، روند یادگیری‌شان را تسهیل می‌کند.

صدیقی فر و خالقی زاده (۲۰۱۷) به بررسی تأثیر راهبردهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتاری پرداختند. نمونه آماری پژوهش را ۴۲ فارسی‌آموز عربی‌زبان زن و مرد در بازه سنی ۱۸ تا ۲۰ سال تشکیل می‌دادند. ابزار پژوهش جهت سنجش میزان به کارگیری راهبردها در این مطالعه، پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) بود. همچنین برای تعیین رابطه به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن، از نمرات آنان در درس نگارش استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که میان به کارگیری راهبرد فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش، رابطه معنی‌دار مثبتی وجود دارد، اما میان به کارگیری راهبردهای اجتماعی و عاطفی و موفقیت در مهارت نگارش، رابطه معنی‌دار مثبتی وجود ندارد. همچنین یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که میان سه نوع راهبرد فراشناختی، اجتماعی و عاطفی، راهبردهای فراشناختی باعث موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش است و هرچه میزان به کارگیری راهبردهای فراشناختی افزایش یابد، میزان موفقیت فارسی‌آموز در درس نگارش نیز افزایش می‌یابد.

در پژوهش دیگر وکیلی فرد (۲۰۱۵) برای بررسی سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی در کشور ایران به عنوان محیط زبان دوم پژوهشی انجام داد. نمونه آماری در این مطالعه شامل ۱۳۱ فارسی‌آموز غیر ایرانی (۹۸ پسر و ۳۳ دختر) بودند. همچنین از نظر منطقه جغرافیایی ۸۶ نفر از آسیا و ۴۵ نفر از اروپا بودند که ۹۷ فارسی‌آموز دارای

بررسی ارتباط میان نوع شخصیت ... (امیررضا وکیلی فرد و پریسا حیدری) ۱۵۷

زبان مادری عربی و ۳۴ زبان آموز غیر عربی زبان بودند. نتایج این پژوهش نشان داد که بیشترین فراوانی اولویت‌دهی سبک‌های یادگیری مربوط به اولویت اصلی در سبک‌های بساوشی، شنیداری، جنبشی و اولویت‌های فرعی در سبک‌های دیداری، گروه و انفرادی است و میانگین نمرات در دو سبک شنیداری و گروه در میان زبان‌آموزان اروپایی به‌طور معنی‌داری کمتر از زبان‌آموزان آسیایی است. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که در سبک جنبشی، میانگین نمرات در گروه غیرعربی‌زبانان به‌طور معنی‌داری بیشتر از عربی‌زبانان است.

صحرايي و خالقي زاده (۲۰۱۳) به شناسایی راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم در میان فارسی‌آموزان خارجی پرداختند. در این مطالعه ۱۵۶ فارسی‌آموز خارجی از دانشگاه بین‌المللی امام خمینی به پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری آکسفورد (۱۹۹۰) پاسخ دادند. نتایج نهایی پژوهش بیانگر آن است که فارسی‌آموزان راهبردهای یادگیری زبان فارسی را گاهی به‌طور متوسط به کار می‌برند هم‌چنین، طبق نتایج پژوهش، فارسی‌آموزان برای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم راهبردهای فراشناختی را بیشتر از کار می‌برند و از راهبردهای حافظه‌ای کمتر از راهبردهای دیگر استفاده می‌کنند.

در پژوهشی که یک‌ه کار (۲۰۱۱) (Yekehkar) انجام داد، رابطه میان نوع شخصیتی (برون‌گرایی / درون‌گرایی) و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان‌آموزان در سطح پیش‌میان‌ی بررسی شد. برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، پژوهشگر از مهارت زبان انگلیسی ۸۰ دانشجوی دختر در شهر تهران آزمون نلسون به عمل آورد و از پرسش‌نامه شخصیت آیزنک (Eysenck)، برای تمایز میان زبان‌آموزان برون‌گرا (Extravagant) و درون‌گرا (Introverted) استفاده کرد. با توجه به فرضیه‌های پژوهش، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که افراد برون‌گرا، درجه بالاتری از خطرپذیری را می‌پذیرند و بیشتر راهبردهای ارتباطی را به کار می‌گیرند، اما افراد درون‌گرا که بیشتر محافظه‌کار هستند، بیشتر از راهبرد جبران در یادگیری استفاده می‌کنند.

البوعینین (۲۰۱۰) (Al- Buainain) در پژوهشی به بررسی میزان استفاده از راهبردهای یادگیری زبان گروه از دانشجویان عربی‌زبان دانشگاه‌های قطر پرداخت. ۱۲۰ نفر از دانشجویان گروه زبان خارجی که دارای سطوح مختلف یادگیری (۱ تا ۴ سال یادگیری)

بودند، به طور تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان پاسخ دادند. همه دانشجویان در این پژوهش دختر و با میانگین سنی آن‌ها بین ۱۸ تا ۲۲ سال بودند. این پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان عربی زبان، راهبردهای یادگیری زبان را بیش‌تر از حد متوسط (متوسط به بالا) استفاده می‌کنند. علاوه بر آن، بیشترین راهبرد یادگیری میان عربی‌زبانان، راهبرد فراشناختی (با ۷۵ درصد) و راهبرد عاطفی (با ۵۸ درصد) هستند.

ریاضی (۲۰۰۷) (Riazi) در پژوهش خود راهبردهای یادگیری ۱۵۶ دانشجوی عربی زبان را مورد مطالعه قرار داد. یافته‌های این پژوهش از آن حکایت دارد که دانشجویان عربی زبان بیشتر از حد متوسط از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند. هم‌چنین، دانشجویان دختر بیشتر از راهبردهای فراشناختی و کمتر از راهبرد حافظه‌ای و جبران استفاده می‌کنند.

شارپ (۲۰۰۵) (Sharp) در مطالعه‌ای با هدف بررسی ارتباط میان نوع شخصیت و راهبردهای یادگیری زبان، نشان می‌دهد که زبان‌آموزان با بعد شخصیت تفکری (Thinking) نسبت به افراد احساسی (Feeling)، به تجزیه و تحلیل داده‌های زبان علاقه بیشتری دارند و توانایی بیشتری برای دیدن جزئیات به‌جای تصویر کلی دارند و افراد احساسی، دید کلی‌تری دارند و به دنبال راهبردهای جامعی از قبیل حدس زدن، پیش‌بینی و دگرگفت هستند. هم‌چنین، زبان‌آموزان با بعد شخصیت احساسی، از تحلیل دستوری اجتناب می‌کنند و زبان‌آموزان قضاوتی (Judging) به اصول دستوری ساده و واضح‌تر تمایل دارند. زبان‌آموزان شهودی (Intuitive) تا حد زیادی از اصول انتزاعی زبان به شیوه‌ای واگرا استفاده می‌کنند و به حدس زدن، پیش‌بینی و راهبردهای جبران (Compensation) تمایل دارند.

۳. چهارچوب نظری

در دهه‌های اخیر، مطالعات در حوزه دانش آموزشکاوای زبان‌های دوم ضرورت توجه به مباحث روانشناختی و روانشناسی یادگیری زبان را بیش از پیش آشکار ساخته‌اند. یکی از موضوعات مهمی که در یادگیری زبان دوم از اهمیت ویژه‌ای یافته است، یاددهی و برنامه‌ریزی آموزشی بر اساس تفاوت‌های فردی یادگیرندگان زبان است. در ادامه، به سه مولفه کلیدی این پژوهش، یعنی نوع شخصیت، سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری می‌پردازیم.

۱.۳ شخصیت

با وجود تحولات گسترده‌ای که در حوزه شخصیت، انگیزه و توانایی‌های شناختی مختلف صورت گرفته است، اما پژوهش‌های مربوط به تفاوت‌های فردی، هنوز هم یک بخش قدرت‌مند در رشته روانشناسی است که از جایگاه اجتماعی و بین‌المللی ویژه‌ای برخوردار است. در واقع، مطالعه درباره تفاوت‌های فردی در دهه‌های اخیر به اندازه‌ای اهمیت یافته که رشته روانشناسی تفاوت یا آنچه به عنوان تفاوت‌های فردی می‌شناسیم، به یک رشته دانشگاهی تبدیل شده است و دانشجویان این رشته، به دنبال شناخت عواملی هستند که افراد را از یکدیگر متمایز می‌کند و بررسی این موضوع که چرا و چگونه این اتفاقات رخ می‌دهد (دورنی (Dorney) ۲۰۱۵: ۱-۳). شخصیت، یکی از مؤلفه‌های تفاوت فردی است که بر یادگیری فرد و روند کلی آموزش تأثیر می‌گذارد. تعریف‌های بسیار زیادی درباره شخصیت از سوی پژوهشگران این حوزه وجود دارد.

کامرو پرموزیک و فرونهام (Chamorro-Premuzic) (۲۰۰۵: ۴۰) ویژگی‌های شخصیتی یک فرد را به این صورت عنوان می‌کنند: شخصیت فردی، یک ظرفیت ذهنی بسیار کلی است که توانایی تفکر، برنامه‌ریزی، توانایی حل مسئله، تفکر انتزاعی، درک اندیشه‌های پیچیده، یادگیری سریع و یادگیری از راه تجربه را شامل می‌شود. در واقع، شخصیت فردی یک قابلیت گسترده‌تر و عمیق‌تر برای درک محیط اطراف خود یعنی دریافت و ایجاد حس و یا درک آنچه باید انجام دهد، است. ریچاردز و اسمیت (Richards, D., & Smith) (۲۰۰۲: ۲۷۵) شخصیت را به عنوان جنبه‌هایی از رفتار، نگرش، باورها، اندیشه‌ها، اعمال و احساسات فرد می‌دانند که با این عوامل شناخته می‌شود و شخص را از دیگری متمایز می‌کند. شخصیت غالباً بر منحصر به فرد بودن فرد تأکید دارد که در تعامل بین ژنتیک و تجربه‌های کسب‌شده توسط فرد، شکل گرفته است (مک لیتیر (MacIntyre) و همکاران، ۲۰۰۷: ۲۸۸).

شخصیت از صفات بی‌شماری مانند اضطراب، کانون کنترل (locus of control)، جهت‌گیری پیشرفت، انگیزه ذاتی، عزت نفس، توانش اجتماعی شکل گرفته است. از این رو، ارائه مشخصات دقیق شخصیت ناممکن است. الگوهای چند صفتی (Multi-trait models) مانند مدل پنج عامل بزرگ شخصیت (۱۹۸۷)، مدل شخصیت مایرز بریگز (۱۹۷۶) و مدل شخصیت یونگ (۱۹۲۱) از جمله مهم‌ترین الگوهای چند صفتی در این زمینه است که

سطح بالایی از پایایی (Reliability) و روایی (Validity) را دارند. یک الگوی مطرح در همین چهارچوب، الگوی شخصیت مایرز-بریگز است که به توضیح آن در ادامه می‌پردازیم.

۱.۱.۳ الگوی شخصیت مایرز - بریگز (Myers-Briggs Type Indicator) (۱۹۷۶)

مایرز-بریگز (۱۹۷۶) چهار مقیاس دوقطبی که در آن فرض می‌شود فرد یک قطب را نسبت به قطب دیگر ترجیح می‌دهد، مطرح کردند (اهرمن، ۱۹۹۶: ۹۷)

۱. چگونه ما انرژی را دریافت می‌کنیم؟ از طریق برون‌گرایی در مقابل درون‌گرایی؛
۲. چگونه ما اطلاعات را دریافت می‌کنیم؟ از طریق حس (Sensor) در مقابل شهود؛
۳. چگونه ما ترجیح می‌دهیم که تصمیم بگیریم؟ از طریق تفکری در مقابل احساس؛
۴. سبک زندگی که ما ترجیح می‌دهیم داشته باشیم چگونه است؟ قضاوت در مقابل ادراک (Perceiver).

این چهار جفت ترجیح یا دوگانگی دارای معانی ویژه مربوط به آزمون شخصیت مایرز-بریگز هستند و به شرح ذیل است:

برون‌گرایی در مقابل درون‌گرایی: افرادی که برون‌گرایی را ترجیح می‌دهند، دوست دارند به دنیای بیرون، مردم و محیط توجه کنند. برون‌گراها از آنچه در جهان بیرون در جریان است انرژی می‌گیرند. تعامل از طریق صحبت کردن را به نوشتن ترجیح می‌دهد و برای فهم جهان باید آن‌را تجربه کنند. افرادی که درون‌گرایی را ترجیح می‌دهند بیش‌تر متوجه دنیای درون‌شان هستند. درون‌گراها از آنچه در درون‌شان می‌گذرد، انرژی می‌گیرند. به تکالیفی علاقه‌مند هستند که مستلزم تعامل با آنچه در ذهن‌شان می‌گذرد، باشد. این افراد مایلند قبل از این‌که دنیا را تجربه کنند، آن را بشناسند و به همین ترتیب، قبل از این‌که عمل کنند، فکر کنند (اهرمن، ۱۹۹۶).

حس در مقابل شهود: افراد نوع حسی، واقع‌گرا و عمل‌گرا هستند و در یادآوری، کارکردن با اعداد و ارقام و اطلاعات نیز مهارت دارند. فراگیران حسی مبتنی بر زمان حال هستند. آن‌ها حقایق علمی و ثابت شده را بیشتر از نظریه‌ها می‌پسندند، راهنمایی و دستورالعمل خاصی را از مدرس می‌خواهند و به دنبال سازگاری هستند. در مقابل،

بررسی ارتباط میان نوع شخصیت ... (امیررضا و کیلی فرد و پریسا حیدری) ۱۶۱

زبان‌آموزان شهودی دوست دارند نظریه‌ها و احتمالات جدیدی را تجربه کنند و ترجیح می‌دهند خودمحور عمل کنند (مایرز و مایرز (Myers & Myers)، ۱۹۹۸: ۹).

تفکر در مقابل احساس: افراد با بعد شخصیت تفکری، تصمیماتی مبتنی بر علت و معلول می‌گیرند، که حتی ممکن است ناخوشایند باشد. این افراد، به دنبال معیارهای عینی و واقعی هستند. آن‌ها اغلب در تحلیل آنچه نادرست است، موفق هستند. افراد نوع احساسی به این نکته توجه دارند که چه چیزهایی برای خودشان یا دیگران مهم است (این نکته می‌تواند منطقی باشد یا نباشد) و بر حسب احساسات و ارزش‌ها تصمیم می‌گیرند. این افراد دوست دارند با مردم تعامل داشته باشند. دوست دارند صمیمی، قدردان و توانا باشند. آن‌ها از لحاظ روانی این قابلیت را دارند که خود را جای دیگران بگذارند و ارزش‌های آن‌ها را در نظر بگیرند (اهرمن، ۱۹۹۶).

قضاوت در برابر ادراک: افراد قضاوتی، تمایل دارند به شیوه‌ای برنامه‌ریزی شده و منظم زندگی کنند. این افراد مایلند زندگی را متعادل نمایند و آن را در کنترل داشته باشند. افراد قضاوتی می‌خواهند ابتدا تصمیم بگیرند، شرایط را مهیا کنند و سپس تصمیم‌شان را اجرا کنند. این افراد امور سازماندهی شده و ساختاریافته را ترجیح می‌دهند. در مقابل افراد ادراکی در تعامل با جهان بیرون نگرش ادراکی دارند. آنان دوست دارند که به شیوه‌ای منعطف و خودجوش زندگی کنند و به جای کنترل زندگی، در جستجوی تجربه و درک آن باشند. برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌ها به آنان احساس محدود شدن می‌دهد. ترجیح می‌دهند که درها را به روی تجربه‌ها و احتمال‌های لحظه‌های آخر باز بگذارند و به ابتکار و توانایی خود برای منطبق شدن با خواسته‌های یک موقعیت اعتماد کنند و از آن لذت ببرند (مایرز و همکاران، ۱۹۹۸).

۲.۱.۳ تأثیر نوع شخصیت درون‌گرایی و برون‌گرایی بر یادگیری زبان

برخی پژوهشگران بر این باور هستند که درون‌گرایی و برون‌گرایی به‌عنوان دو صفت بزرگ شخصیت انسان می‌تواند بر یادگیری زبان دوم تأثیرگذار باشد. بیوک بوم (Beukeboom) (۲۰۱۲) عنوان می‌کند که دو نوع شخصیت وجود دارد: افراد درون‌گرا که از واژه‌های مشخص‌تر استفاده می‌کنند، بر خلاف افراد برون‌گرا که بیشتر به مفاهیم مبهم انتزاعی تکیه می‌کنند. به‌عنوان مثال؛ درون‌گراها در گفتار خود بیشتر از حروف (مانند حروف معرفه)

و اعداد و همچنین اسامی خاص استفاده می کنند، اما برون گراها به احتمال زیاد در مورد خانواده و دوستان صحبت می کنند و غالباً واژه هایی مانند "نوشیدنی" و "تفریح" را به کار می گیرند که نشان می دهد افراد برون گرا، احتمالاً وقت بیشتری را در معاشرت با دیگران می گذرانند. دویلی (Dewaele) (۲۰۱۲) به این موضوع اشاره می کند که باور عموم مدرسان زبان دوم و پژوهشگران بر این است که برون گراها، زبان آموزان موفق تری از درون گراها هستند. اما شاید این مدرسان و پژوهشگران، اراده بالای درون گراهای سخت کوش را نادیده گرفته باشند. درون گراها ممکن است تمایل بیشتری به خواندن کتاب نسبت به تعامل های اجتماعی داشته باشند، اما پژوهش ها نشان می دهد که درون گراها، در بخش هایی از یادگیری زبان دوم، نسبت به برون گراها برتری دارند. به عبارت دیگر، به نظر می رسد برون گراها و درون گراها مسیره های مختلفی را برای موفقیت در یادگیری زبان دوم دنبال می کنند (دویلی، ۲۰۱۲: ۴۵).

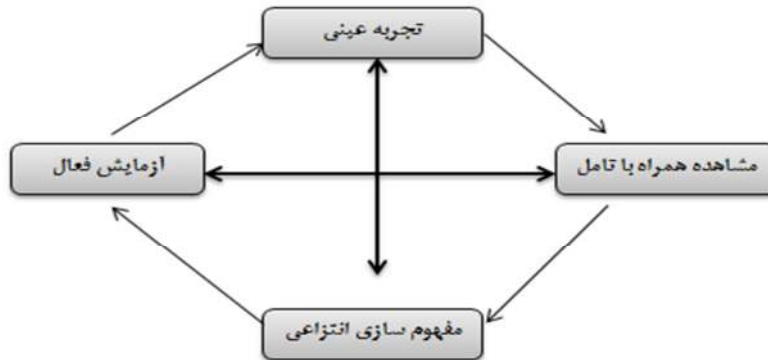
۲.۳ سبک های یادگیری

افراد سبک های یادگیری متفاوتی دارند و در یادگیری از سبک خاصی استفاده می کنند. کلب (Kolb) (۲۰۰۵) با اشاره به این موضوع، بیان می کند که افراد در درک و دریافت دانش با یکدیگر متفاوت هستند و اندیشه ها را به شیوه های متفاوتی شکل می دهند و به صورت متفاوت به تفکر می پردازند و عمل می کنند. هوهن (Hohn) (۱۹۹۵) از سبک یادگیری به عنوان مجموعه ای از باورها، ترجیحات و رفتارهایی یاد می کند که افراد با استفاده از آن ها به یادگیری در یک موقعیت معین می پردازند. کازو (Kazo) (۸۵:۲۰۰۹) سبک های یادگیری را این گونه تعریف می کند: سبک های یادگیری، ترجیح زبان آموزان درباره این که چگونه محیط را درک کنند، با آن تعامل کنند، نسبت به محیط واکنش نشان دهند و یادگیری را تجربه کنند، نشان می دهد. در واقع سبک های یادگیری، ویژگی های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی که شاخص های نسبتاً پایداری از چگونگی درک، تعامل و پاسخ به محیط یادگیری است، تعریف می کند (کیفی (Kefe)، ۱۹۷۹، به نقل از براون (Brown)، ۲۰۰۰: ۸۴).

۱.۲.۳ سبک‌های یادگیری کلب (۱۹۸۴)

در خصوص سبک‌های یادگیری دسته‌بندی‌های مختلفی وجود دارد که الگوی سبک‌های یادگیری کلب (۱۹۸۴) را می‌توان به‌عنوان یکی از شناخته‌شده‌ترین و موثرترین رویکردها در مطالعه یادگیری دانست. در الگوی سبک‌های یادگیری دیوید کلب، چهار سبک یادگیری مورد تأکید قرار می‌گیرد و یک چرخه چهار مرحله‌ای تصور می‌شود: ۱. تجربه عینی فوری، ۲. مشاهده و تفکر درباره آن تجربه، ۳. تدوین فرضیه یا نوعی نظریه درباره آن و ۴. آزمون آن فرضیه یا نظریه در موقعیت عملی. یادگیرنده‌ای که سبک یادگیری‌اش تجربه عینی (Reflective Observation) است، از تجارب خاص می‌آموزد، با دیگران ارتباط برقرار می‌کند و به احساس خود و افراد دیگر حساس است. شخصی که شیوه یادگیری‌اش مفهوم‌سازی انتزاعی (Abstract Conceptualization) است بر تحلیل منطقی اندیشه‌ها تأکید دارد، در کارهای خود طرح‌ریزی نظام‌دار را به کار می‌گیرد و با توجه به درک و فهم اندیشمندان امور عمل می‌کند. سبک یادگیری آزمایشگری فعال (Active Experimentation) شامل توانایی انجام دادن امور، خطر کردن و تأثیر گذاشتن بر دیگران از راه عمل کردن است و سرانجام یادگیرندگانی که دارای سبک یادگیری تأملی (Reflective Observation) هستند براساس مشاهده دقیق پیش از داوری، دیدن امور از زوایای مختلف و جستجو برای کسب معانی عمل می‌کنند (کلب، ۱۹۹۹).

طبق دیدگاه سبک یادگیری کلب، دوره یادگیری بر اساس دو محور پیوسته است؛ از یک طرف، این چرخه از تجربه عینی به سمت مفهوم‌سازی انتزاعی می‌رود و از سوی دیگر، از مشاهده همراه با تأمل به سمت آزمایشگری فعال حرکت می‌کند. در یادگیری، هر قطب از این محورها جذابیت یا تنش ایجاد می‌کند و سبک‌های یادگیری از این امر ناشی می‌شوند. آنچه بیان شد را می‌توان به‌صورت زیر نشان داد:



شکل ۱. چرخه سبک‌های یادگیری کلب (۱۹۸۴)

گرایش زبان‌آموز به متهمی‌الیه هر یک از این محورها، چهار سبک بنیادی یادگیری را به وجود می‌آورد که می‌توان آن‌ها را به صورت زیر دسته‌بندی کرد:

۱) سبک واگرا (Diverging): این سبک از طریق توانایی تخیل بسیار بالا مشخص می‌شود. افراد دارای این سبک قادرند به مشکلات مطرح‌شده پاسخ‌های متوالی بدهند؛ به همین دلیل در موقعیت‌هایی مانند «ریزش افکار» بسیار بارزتر از سایر افراد عمل می‌کنند.

۲) سبک جذب‌کننده (Assimilating): افراد دارای این سبک به سمت نظریه‌ها گرایش دارند؛ بدون این‌که الزاماً دغدغه کاربرد این نظریه‌ها را داشته باشند.

۳) سبک همگرا (Converging): این سبک، از طریق توانایی استدلال فرضی-قیاسی مشخص می‌شود. افراد دارای این سبک، به سمت کاربرد عملی اندیشه‌ها گرایش دارند و در موقعیت‌های دارای یک پاسخ یا یک راه حل برای مشکلات، تواناتر از سایر افراد به نظر می‌رسند.

۴) سبک انطباق‌دهنده (Accommodating): این سبک از طریق میل به عمل و تجربیات جدید مشخص می‌شود. افراد دارای این سبک ریسک‌پذیری بالایی دارند و مشکلات را به شیوه آزمون و خطا برطرف می‌کنند (کو، ۲۰۰۳ به نقل از رحمتیان و مهرابی، ۱۳۸۹: ۱۰۰-۱۰۱)

۳.۳ راهبردهای یادگیری

راهبردهای یادگیری زبان، رفتار یا کنش‌هایی است که زبان‌آموزان برای یادگیری موفق‌تر، خودمتکی و لذت بخش تر به کار می‌گیرند (آکسفورد، ۱۹۸۹: ۲۳۵). اهرمن و همکاران (Ehrman) (۱۹۹۳: ۳۱۵) سبک‌ها و راهبردهای یادگیری را به‌عنوان متغیرهایی توصیف می‌کند که غالباً رابطه متقابل با یکدیگر دارند و ادعا می‌کند که سبک‌ها به وسیله راهبردهای یادگیری آشکار می‌شود. یک راهبرد خوب دارای سه ویژگی است. ۱) راهبرد به خوبی بتواند تکالیف مربوط به زبان دوم را نشان دهد. ۲) متناسب با سبک غالب یادگیری یک زبان‌آموز در یک سطح یادگیری باشد. ۳) زبان‌آموز بتواند راهبرد را به‌طور مؤثر به کار بگیرد و همچنین بتواند آن راهبرد را با راهبردهای دیگر پیوند دهد (اهرمن و همکاران، ۲۰۰۳: ۳۱۵).

از دهه ۱۹۷۰ به بعد تاکنون چندین مدل راهبرد ارائه شده است که بعضی از آنها تنها بر اساس حدس و گمان و بعضی از آنها بر اساس پژوهش‌های عملی و علمی تهیه و تدوین گردیده است (پیشقدم ۱۳۸۷: ۲۷). یکی از این الگوهای کارآمد و مبتنی بر پژوهش مدل آکسفورد (۱۹۹۰) است. در ادامه به توضیح این الگو می‌پردازیم:

۱.۳.۳ راهبردهای یادگیری آکسفورد (۱۹۹۰)

به باور آکسفورد (۱۹۹۰)، راهبردها شیوه‌هایی برای یادگیری، ذخیره، بازیافت و استفاده از اطلاعات هستند. او در مدل خود راهبردها را به شش گروه اصلی تقسیم بندی می‌کند که به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم با یادگیری ارتباط دارند. راهبردهای مستقیم (direct learning strategies) شامل راهبردهای حفظ، شناختی و جبران هستند و راهبردهای غیرمستقیم (indirect learning strategies) شامل راهبردهای فراشناختی، عاطفی و اجتماعی می‌شوند.

راهبردهای مستقیم شامل: الف) راهبردهای حافظه: این راهبرد به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا اطلاعات را به خوبی ذخیره نمایند و در موقع مناسب از آنها استفاده نمایند. راهبردهای حافظه شامل ۱) ایجاد رابطه ذهنی، ۲) استفاده از تصویر و صدا، ۳) مرور کردن و ۴) به‌کاربردن کلمات در محیط طبیعی است. **ب) راهبردهای شناختی:** این راهبرد به زبان‌آموزان در درک و تولید زبان به‌صورت مستقیم کمک می‌کنند. راهبردهای شناختی شامل ۱) تمرین کردن، ۲) ارسال و دریافت پیام، ۳) تحلیل کردن و ۴) ایجاد

ساختار برای داده‌های ورودی و خروجی است. پ) راهبردهای جبرانی: این راهبرد به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا با دانش اندک زبانی خود بتوانند با دیگران ارتباط برقرار کنند. راهبردهای جبرانی شامل ۱) حدس زدن، ۲) غلبه بر محدودیت‌های کلامی و نوشتاری است.

راهبردهای غیرمستقیم شامل: الف) راهبردهای فراشناختی: راهبردهای فراشناختی به صورت غیرمستقیم در یادگیری تأثیر می‌گذارند. آن‌ها در تنظیم، برنامه‌ریزی و ارزیابی یادگیری دخالت دارند. راهبردهای فراشناختی شامل ۱) تمرکز بر یادگیری خود ۲) برنامه‌ریزی برای یادگیری و ۳) ارزیابی یادگیری است. ب) **راهبردهای عاطفی:** راهبردهای عاطفی نیز مانند راهبردهای فراشناختی به طور غیرمستقیم بر یادگیری تأثیر می‌گذارند. به باور آکسفورد (۱۹۹۰) زبان‌آموزان قوی بر احساسات و دیدگاه‌هایشان کنترل دارند و سعی می‌کنند دیدگاه‌های مثبت را در خود تقویت نمایند. راهبرد عاطفی شامل ۱) کاهش اضطراب، ۲) تشویق خود و ۳) آگاهی از احساسات خود است. پ) **راهبردهای اجتماعی (Social strategies):** آخرین راهبردی که به صورت غیرمستقیم در یادگیری تأثیر دارد راهبرد اجتماعی است. این راهبرد شامل پرسش کردن، همکاری با دیگران و همدلی با دیگران می‌شود. راهبرد اجتماعی منجر به افزایش تعامل یادگیرنده با زبان هدف می‌شود ویلیامز و باردن (Williams, M., & Burden) (۱۵۲:۲۰۰۷).

۴. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع توصیفی تحلیلی است و به بررسی رابطه میان نوع شخصیت، سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری یادگیرندگان عربی زبان می‌پردازد. برای واکاوی داده‌های به دست آمده از پرسشنامه، از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس ۲۲ (SPSS.22) استفاده شده است. جامعه آماری در این پژوهش تمام فارسی‌آموزان عربی‌زبان هستند که از این تعداد ۵۰ یادگیرنده عربی‌زبان (۳۳ پسر و ۱۷ دختر) از مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به عنوان نمونه آماری به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. به منظور بررسی روایی صوری (Face validity)، در یک آزمون مقدماتی پرسشنامه‌ها بین ۷ نفر خبره توزیع گردید و از پاسخ‌دهندگان خواسته شد تا ضمن پاسخ به پرسش‌ها، نظرات خود را در مورد مناسب بودن پرسش‌های پرسشنامه جهت سنجش شاخص موردنظر و هم‌چنین

بررسی ارتباط میان نوع شخصیت ... (امیررضا و کیلی فرد و پریرسا حیدری) ۱۶۷

ابهامات موجود ابراز نمایند و نظرات اصلاحی آن‌ها اعمال شد. همچنین به منظور اندازه‌گیری پایایی پرسشنامه، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۱۰ پرسش نامه پیش‌آزمون گردید و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسش‌نامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماری اس‌پی‌اس، میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ (Cronbach's alpha) برای این ابزار در حد مناسب و قابل قبول ($\alpha > 0.7$) اندازه‌گیری شد.

۱.۴ ابزار پژوهش

به منظور جمع‌آوری داده‌ها، نگارنده سه پرسشنامه متمایز را به ۵۰ فارسی‌آموز عربی‌زبان مرکز آموزش زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) که به روش تصادفی انتخاب شده بودند، توزیع کرد. هر پرسشنامه برای افراد در مرحله‌های مختلف مورداستفاده قرار گرفت. در مرحله اول، پرسشنامه شخصیت مایرز-بریگز (Myers-Briggs personality questionnaire) (فرم AV) به یادگیرندگان داده شد. در ادامه برای اندازه‌گیری سبک یادگیری فارسی‌آموزان عربی‌زبان، پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب (Kolb Learning Style Inventory) (۱۹۸۴) میان عربی‌زبانان توزیع شد و در انتها، پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (Oxford Language Learning Strategies Questionnaire) (۱۹۹۰) به افراد توزیع شد و از فارسی‌آموزان خواسته شد که به پرسش‌های پرسشنامه مطابق با شیوه یادگیری خودشان پاسخ دهند.

۲.۴ بررسی فرضیه‌های پژوهش

۱.۲.۴ فرضیه اول: ارتباط میان نوع شخصیت و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان عربی‌زبان.

جدول ۱ خلاصه نتیجه آزمون‌های کای دو برای بررسی رابطه میان نوع شخصیت و سبک‌های یادگیری (همگرا، انطباق‌دهنده، واگرا و جذب‌کننده) یادگیرندگان عربی‌زبان را نشان می‌دهد.

ملاحظه می شود که در مورد سبک همگرا آزمون در مورد افراد عربی زبان با تیپ شخصیتی ذهن (درون گرا و برون گرا) معنی دار است ($\text{sig} < 0/05$) و افراد درون گرا به طور معنی داری بیشتر از افراد برون گرا از سبک یادگیری همگرا استفاده می کنند. در مورد سبک انطباق دهنده، هر چهار بعد شخصیتی با سبک انطباق دهنده رابطه معنی داری ندارند ($\text{sig} > 0/05$).

در مورد سبک واگرا، هر چهار بعد شخصیتی با سبک واگرا رابطه معنی داری ندارند ($\text{sig} > 0/05$).

در مورد سبک جذب کننده، آزمون در مورد افراد عربی زبان با تیپ شخصیتی انرژی (شهودی و حسی) و روش (قضاوتی و ادراکی) معنی دار است ($\text{sig} < 0/05$) و افراد حسی و ادراکی به طور معنی داری بیشتر از افراد شهودی و قضاوتی از سبک یادگیری جذب کننده استفاده می کنند.

جدول ۱. بررسی رابطه میان انواع سبک های یادگیری و نوع شخصیتی یادگیرندگان عربی زبان

روش		ماهیت		انرژی		ذهن		تیپ های شخصیتی
ادراکی	قضاوتی	احساسی	تفکری	حسی	شهودی	برون گرا	درون گرا	سبک های یادگیری
۸ (/۰۳۲/۸)	۳ (/۰۳۷/۳)	۸ (/۰۳۲/۸)	۳ (/۰۳۷/۳)	۷ (/۰۶۳/۷)	۴ (/۰۳۶/۴)	۲ (/۰۱۸/۲)	۹ (/۰۸۱/۹)	همگرا
$\text{sig} = 0/132$ $\chi^2 = 273/2$		$\text{sig} = 0/132$ $\chi^2 = 273/2$		$\text{sig} = 0/366$ $\chi^2 = 818/0$		$\text{sig} = 0/035$ $\chi^2 = 455/4$		نتیجه آزمون کای دو
۹ (/۰۷۵/۹)	۳ (/۰۲۵/۳)	۸ (/۰۶۶/۸)	۴ (/۰۳۳/۴)	۸ (/۰۶۶/۸)	۴ (/۰۳۳/۴)	۴ (/۰۳۳/۴)	۸ (/۰۶۶/۸)	انطباق دهنده
$\text{sig} = 0/083$ $\chi^2 = 000/3$		$\text{sig} = 0/248$ $\chi^2 = 333/1$		$\text{sig} = 0/248$ $\chi^2 = 333/1$		$\text{sig} = 0/248$ $\chi^2 = 333/1$		نتیجه آزمون کای دو
۵ (/۰۷۱/۵)	۲ (/۰۲۸/۲)	۳ (/۰۳۲/۳)	۴ (/۰۵۷/۴)	۴ (/۰۵۷/۴)	۴ (/۰۴۲/۴)	۱ (/۰۱۴/۱)	۶ (/۰۸۵/۶)	واگرا
$\text{sig} = 0/257$ $\chi^2 = 286/1$		$\text{sig} = 0/705$ $\chi^2 = 143/0$		$\text{sig} = 0/705$ $\chi^2 = 143/0$		$\text{sig} = 0/059$ $\chi^2 = 571/3$		نتیجه آزمون کای دو

بررسی ارتباط میان نوع شخصیت ... (امیررضا وکیلی فرد و پریسا حیدری) ۱۶۹

جذب‌کننده	(/۵۵/۰)۱۱	(/۴۵/۰)۹	(/۲۰/۰)۴	(/۸۰/۰)۱۶	(/۳۵/۰)۷	(/۶۵/۰)۱۳	(/۲۵/۰)۵	(/۷۵/۰)۱۵
نتیجه آزمون کای دو	sig = ۰/۶۵۵ $\chi^2=200/0$		sig = ۰/۰۰۷ $\chi^2=200/7$		sig = ۰/۱۸۰ $\chi^2=800/1$		sig = ۰/۰۲۵ $\chi^2=000/5$	

۲.۲.۴ فرضیه دوم: ارتباط میان نوع شخصیت و راهبردهای یادگیری یادگیرندگان عربی زبان.

جدول ۲ خلاصه نتیجه آزمون های تی مستقل برای بررسی رابطه میان نوع شخصیت و راهبردهای یادگیری فارسی آموزان عربی زبان را نشان می دهد. ملاحظه می شود که هیچ یک از آزمون ها معنی دار نیست ($sig > ۰/۰۵$). بدین معنی که تفاوت معنی داری میان افراد از نظر تیپ های شخصیتی مختلف از نظر استفاده از راهبردهای یادگیری مختلف در میان فارسی آموزان عربی زبان وجود ندارد. بنابراین فرضیه دوم رد می شود.

جدول ۲. بررسی رابطه میان انواع راهبردهای یادگیری و تیپ شخصیتی یادگیرندگان عربی زبان

تیپ های شخصیتی	ذهن		انرژی		ماهیت		روش	
	درون گرا	برون گرا	شهودی	حسی	تفکری	احساسی	قضاوتی	ادراکی
حافظه	۶۱۸/۳۱±۱۱۵/۶۱	۸۸۷/۷۵±۴۳۲/۷۱	۵۸۸/۳۱±۳۰۰/۶۱	۱۱۸۳/۳۱±۴۲۴/۷۱	۲۶۳/۳۸±۳۷۸/۶۱	۲۸۱/۸۷±۴۳۴/۱۷	۱۷۸/۳۱±۳۳۳/۷۵	۲۷/۴۰۵±۴/۵۰۵
نتیجه آزمون تی مستقل	sig 529/1=t=۰/۱۳۳		sig = ۰/۳۱۶ 014/1=t		sig = ۰/۱۵۷ 438/1=t		sig = ۰/۷۱۲ 371/0=t	
شناختی	۸۶۸/۶۱±۳۳۶/۷۱	۴۹/۰۰۰±۵/۴۰	۸۸۸/۳۱±۳۰۰/۶۱	۷۱۸/۵۰±۳۱۸/۶۱	۴۷۰/۰۰±۶/۰۶۸	۴۹/۰۶±۶/۰۰۵	۷۸۷/۳۱±۳۳۳/۷۵	۴۹/۱۳۵±۵/۶۰۳
نتیجه آزمون تی مستقل	sig 541/0=t=۰/۵۹۱		sig = ۰/۱۱۷ 596/1=t		sig = ۰/۲۵۱ 161/1=t		sig = ۰/۱۰۹ 635/1=t	

۱۸۸۶۹۳۳/۱۷۵	۲۰/۱۵۳±۳/۹۱۲	۱۹/۰۰۰±۳/۱۲۱	۱۹/۳۸۷±۳/۹۵۲	۱۹/۱۶۱±۳/۳۶۱	۱۹/۰۰۰±۳/۶۲۵	۱۹/۰۰۰±۳/۳۴۶	۱۹/۱۴۸±۳/۴۸۲	جبران
sig = ۰/۱۹۸ 306/1=t		sig = ۰/۷۸۵ 274/0=t		sig = ۰/۸۹۴ 135/0=t		sig 141/0=t=۰/۸۸۸		نتیجه آزمون تی مستقل
۳۱/۰۱۷±۶/۲۱۵	۳۳/۱۵۳±۷/۶۴۹	۳۱/۲۸۱±۶/۸۱۱	۳۲/۲۲۱±۶/۵۳۹	۳۱/۳۱۴±۶/۰۵۲	۳۲/۳۳۳±۷/۹۱۶	۳۳/۳۱۲±۵/۷۲۳	۳۰/۸۲۳±۶/۹۰۰	فراشناختی
sig = ۰/۳۳۵ 974/0=t		sig = ۰/۶۳۳ 480/0=t		sig = ۰/۶۲۲ 497/0=t		sig 251/1=t=۰/۲۱۷		نتیجه آزمون تی مستقل
۱۷/۶۷۵±۴/۹۶۱	۱۷/۳۸۳±۳/۵۰۰	۱۷/۶۸۷±۵/۰۹۵	۱۷/۴۴۴±۳/۶۵۶	۱۷/۴۶۷±۵/۰۰۷	۱۸/۰۰۰±۳/۵۶۵	۱۷/۶۲۵±۳/۹۳۰	۱۷/۵۸۸±۴/۹۳۰	مدیریت احساسات
sig = ۰/۸۴۷ 195/0=t		sig = ۰/۸۶۰ 178/0=t		sig = ۰/۶۹۱ 400/0=t		sig 026/0=t=۰/۹۷۹		نتیجه آزمون تی مستقل
۲۰/۱۶۳±۴/۵۱۸	۲۰/۳۱۸±۴/۹۴۱	۱۹/۹۶۸±۴/۸۷۵	۲۰/۶۶۶±۴/۳۱۱	۲۰/۰۸۵±۴/۹۲۵	۲۰/۵۳۳±۳/۷۹۵	۲۱/۵۶۲±۵/۹۸۸	۱۹/۵۸۸±۳/۸۵۰	اجتماعی
sig = ۰/۸۸۲ 149/0=t		sig = ۰/۶۱۰ 513/0=t		sig = ۰/۷۵۵ 314/0=t		sig 437/1=t=۰/۱۵۷		نتیجه آزمون تی مستقل

۳.۲.۴ فرضیه سوم: ارتباط میان راهبردهای یادگیری و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان عربی زبان.

جدول ۳ خلاصه نتیجه آزمون های آنالیز واریانس برای بررسی مقایسه و رابطه میان راهبردهای یادگیری و سبک‌های یادگیری (همگرا، انطباق‌دهنده، واگرا و جذب‌کننده) یادگیرندگان عربی زبان را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که هیچ‌یک از آزمون‌ها در سطح خطای ۰/۰۵ معنی‌دار نمی‌باشند. بدین معنی که تفاوت معنی‌داری میان افراد با

بررسی ارتباط میان نوع شخصیت ... (امیررضا و کیلی فرد و پریسا حیدری) ۱۷۱

سبک های مختلف یادگیری فارسی آموزان عربی زبان از نظر راهبرد یادگیری وجود ندارد. بنابراین فرضیه سوم رد می شود.

جدول ۳. بررسی مقایسه و رابطه میان انواع سبک های یادگیری و راهبردهای یادگیری یادگیرندگان عربی زبان

اجتماعی	مدیریت احساسات	فراشناختی	جبران	شناختی	حافظه	راهبردهای یادگیری سبک های یادگیری
۲۱/۸۸۱±۲/۶۷۶	۱۷/۶۳۶±۵/۶۰۸	۳۳/۵۴۵±۷/۶۰۷	۱۸۸۲۷±۲/۶۹۰	۵۰/۲۷۲±۵/۳۳۰	۲۵/۹۰۹±۳/۸۵۸	همگرا
۱۹/۲۵۰±۵/۹۷۱	۱۶/۳۳۳±۴/۶۹۶	۲۸/۲۵۰±۷/۶۷۶	۱۸۱۶۶±۳/۳۷۰	۴۶/۰۰۰±۷/۳۴۸	۲۶/۵۰۰±۴/۲۵۳	انطباق دهنده
۱۹/۴۲۸±۴/۱۵۷	۱۸۸۱۲±۳/۶۳۸	۳۳/۲۸۵±۴/۹۵۶	۲۰/۸۱۴±۳/۹۸۸	۴۷/۲۸۵±۵/۸۷۹	۲۸/۰۰۰±۳/۴۱۵	واگرا
۲۰/۵۵۰±۴/۸۷۳	۱۷/۹۵۰±۴/۳۹۴	۳۲/۰۰۰±۵/۴۶۸	۱۹/۳۰۰±۳/۱۴۷	۴۹/۰۰۰±۵/۵۴۴	۲۸/۹۰۰±۴/۶۱۰	جذب کننده
f=sig 430/0=۰/۸۳۳	f=sig 465/0=۰/۸۰۸	f=sig 580/1=۰/۲۰۷	f=sig 885/0=۰/۴۵۶	f=sig 132/1=۰/۳۴۶	f=sig 506/1=۰/۲۲۶	نتیجه آزمون های آنالیز واریانس

۴.۲.۴ فرضیه چهارم: بررسی سبک یادگیری غالب یادگیرندگان عربی‌زبانان.

در مورد بررسی سبک ترجیحی یادگیرندگان عربی‌زبان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم از آزمون کای-دو استفاده شد. این آزمون نشان داد که هر چهار سبک یادگیری در میان عربی‌زبانان در یک سطح بوده است. به عبارت دیگر، عربی‌زبانان از هر چهار سبک همگرا، واگرا، انطباق‌دهنده و جذب‌کننده به یک اندازه استفاده می‌کنند. بنابراین، فرضیه سوم تأیید می‌شود.

۵.۲.۴ فرضیه پنجم: بررسی راه‌برد یادگیری غالب یادگیرندگان عربی‌زبان.

برای رتبه‌بندی استفاده از راهبردهای عربی‌زبانان از آزمون‌های فریدمن استفاده شد. آزمون فریدمن بر اساس آماره‌خی دو ساخته می‌شود. برای هر مولفه یک میانگین رتبه محاسبه و چنانچه سطح معنی‌داری کمتر از ۵ صدم باشد، آزمون معنی‌دار است و می‌توان از آن استنباط نمود که بین میانگین رتبه مولفه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد و هر مولفه‌ای که میانگین رتبه بالاتری داشته باشد، از رتبه بالاتری برخوردار است. آزمون‌های فریدمن نشان می‌دهد که یادگیرندگان عربی‌زبان تمام راهبردهای یادگیری را به یک اندازه به‌کار نمی‌برند و از راهبردهای شناختی و فراشناختی به‌طور معنی‌داری بیشتر از راهبردهای دیگر استفاده می‌کنند. در واقع، راهبردهای شناختی، فراشناختی، حافظه، اجتماعی، جبران و مدیریت احساسات میان عربی‌زبانان در رتبه‌های اول تا ششم استفاده قرار دارند. بنابراین، فرضیه پنجم رد می‌شود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هنگامی که به بررسی شخصیت انسان‌ها می‌پردازیم، آن را حوزه پیچیده‌ای برای مطالعه می‌یابیم. زیرا طبیعت انسان پیچیده است و علاوه بر آن، هر فرد دارای مجموعه‌ای از ترجیحات فطری و توانمندی‌های ذاتی و پاسخ‌های آموخته شده است که منحصر به خویش است. برای همین، اندیشه این که ما رفتارها و شیوه‌های نشان دادن واکنش نسبت به دنیای فیزیکی و اجتماعی بشناسیم و درک کنیم، از اهمیت بسیاری برخوردار است.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که افراد درون‌گرا بیشتر از افراد برون‌گرا از سبک یادگیری همگرا استفاده می‌کنند و افراد حسی و ادراکی به‌طور معنی‌داری بیشتر از افراد

شهودی و قضاوتی از سبک یادگیری جذب کننده استفاده می کنند اما دو سبک یادگیری دیگر یعنی سبک واگرا و انطباق دهنده با نوع شخصیت ها معنادار نبوده است. از این یافته ها می توان نتیجه گرفت که روابط میان سبک های یادگیری با انواع شخصیت در حد کمی معنادار بوده است. تیاک (Tyacke) (۱۹۸۸) در توضیح این موضوع بیان می کند، از آنجاکه سبک های یادگیری ابعاد وسیعی را شامل می شوند و همچنین به دلیل این که متغیرهای بسیاری بر سبک های یادگیری تأثیر می گذارند، مسائل و مشکلاتی هنگام شناسایی سبک های یادگیری وجود دارد: اول این که سبک های یادگیری ماهیتی پیچیده دارند و اکاوی ویژگی های کلی یادگیری یک زبان آموز بسیار دشوار است. مشکل دیگر این است که زبان آموزان در زمینه های مختلف تمایل به استفاده از سبک های مختلف دارند. مشکل سوم پیشنهاد شده این است که روش تحلیل مورداستفاده در انتقال داده ها می تواند به یک سو گرایش داشته باشد، به این معنی که ممکن است روش تحلیل به عنوان مثال به نفع یک نوع یادگیرنده (با سبک یادگیری تحلیلی) بیش از یادگیرنده دیگر (با سبک یادگیری یکپارچه) باشد (تیاک ۱۹۸۸ به نقل از معروفی ۱۳۹۱: ۳۲).

درباره راهبردهای یادگیری ارتباط معناداری میان نوع شخصیت با راهبردهای یادگیری یافت نشد. اهرمن و آکسفورد (۱۹۹۵) نیز ارتباط معناداری میان نوع شخصیت و موفقیت در یادگیری زبان دوم به دست نیامد. مک لیتر و همکاران (۲۰۰۷) با اشاره به نتایج کم حاصل از مطالعات مربوط به نوع شخصیت و یادگیری زبان، دو دلیل برای این موضوع بیان می کنند: اول، ماهیت متغیر وابسته شخصیت، به این معنا که متغیرهای بسیاری بر موفقیت یادگیری زبان دوم تأثیر می گذارند، دوم؛ دشواری تشخیص متغیر مستقل از متغیرهای آموزشی و متغیرهای موقعیتی شخصیت. به عبارت دیگر، ممکن است در یک موقعیت خاص که فراگیران لازم است یک تکلیف را انجام دهند، یک ویژگی خاص شخصیتی تأثیرگذار باشد، اما در یک وضعیت دیگر یا در رابطه با تکلیف دیگر این ویژگی خاص شخصیتی وجود نداشته باشد (مک لیتر و همکاران ۲۰۰۷ به نقل از دویلی ۲۰۱۲: ۴۳).

از نتایج دیگر این پژوهش این بود که عربی زبانان از چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، انطباق یابنده و جذب کننده به یک اندازه استفاده می کنند. اما میان راهبردهایی یادگیری عربی زبانان تفاوت معناداری وجود دارد و در واقع عربی زبانان از راهبردهای شناختی و

فراشناختی بیش از سایر راهبردها استفاده می‌کنند. نتایج این آزمون با نتایج پژوهش آل هیسونی (۲۰۱۷) که نشان داد عربی‌زبانان راهبردهای شناختی و فراشناختی را بیش از سایر راهبردها به کار می‌گیرند همسو است.

بسیاری از پژوهشگران ادعا کرده‌اند که توسعه موفقیت‌آمیز زبان برای هر زبان‌آموز تا حدی به استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری متناسب با سبک یادگیری فرد بستگی دارد. ون و ابراهیم (Vann, R. J., & Abraham) (۱۹۹۰) دریافتند که زبان‌آموزان ناموفق لزوماً از راهبردهای یادگیری کمتری نسبت به هم‌تایان موفق خود استفاده نمی‌کنند. در عوض، آن‌ها دقیقاً راهبردهایی را به کار می‌گیرند که ارتباط ناکافی با ترجیحات سبک یادگیری آن‌ها دارد.

به نظر می‌رسد که این پژوهش بتواند برای مدرسان زبان دوم یا خارجی مفید باشد و آگاهی مدرسان را در مورد نوع شخصیت و سبک‌های یادگیری ترجیحی زبان‌آموزان افزایش دهد و به آن‌ها کمک کند تا با به‌کارگیری این آگاهی، شیوه آموزشی مناسبی را اتخاذ نمایند. این مطالعه همچنین می‌تواند برای تدوین‌کنندگان برنامه درسی و تهیه‌کنندگان مواد درسی مفید باشد، زیرا دانستن گرایش‌های ترجیحی عمومی زبان‌آموزان، می‌تواند تدوین‌کنندگان مواد درسی را قادر به تدوین مطالبی کند که هم با سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان منطبق باشد و هم در به‌کارگیری راهبردهای مناسب مفید باشد. نگارنده امیدوار است با انجام این پژوهش به درک ارتباط میان نوع شخصیت و سبک‌های یادگیری زبان کمک کند.

۱.۵ پیشنهادهای آموزشی

طراحان برنامه درسی و مربیان باید به تفاوت شخصیتی دانشجویان و شیوه‌های یادگیری آن‌ها توجه کنند تا آموزش مدرسان نتایج مؤثری به دنبال داشته باشد راجرز (Rodgers) (۲۰۰۲). از طرفی، راهبردهای یادگیری می‌تواند باهدف مجهز کردن زبان‌آموزان به ابزار برای به عهده گرفتن مسئولیت خودجهت‌یابی (self-direction) آموزش داده شود. این همان رویکردی است که راجرز (۲۰۰۲) آن را آموزش یادگیرنده می‌خواند. بنابراین، مدرسان زبان می‌توانند شیوه خودجهت‌یابی را در کلاس‌های خود اتخاذ کنند تا به زبان‌آموزان کمک کنند که زبان‌آموزان بهتری شوند. هم‌چنین، کاری که مدرسان باید انجام دهند

این است که به زبان آموزان کمک کنند تا مهارت‌ها و راهبردهای موردنیاز خود را برای یادگیری مؤثرتر توسعه دهند. تدریس خوب مستلزم دانش بیشتر با محتوای درس است. یک مدرس خوب نیز باید به یادگیری خود ادامه دهد و مهارت‌ها و راهبردهای لازم برای ادامه آموزش به زبان‌آموزان را فراگیرد مک کیچی (McKeachie) (۲۰۰۲).

علاوه بر آن، پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی برای شناخت سطح یادگیری فارسی‌آموزان در مراکز آموزش زبان ایجاد شود تا زبان‌آموزان بتوانند با توجه به ویژگی‌های شخصیتی خود سبک یادگیری متناسب با خود را انتخاب کنند و روش‌های مطالعه را براساس آن سازمان دهند. برای افزایش سطح عملکرد یادگیری زبان در فارسی‌آموزان شایسته‌تر است که پس از آگاهی و شناخت سبک‌های فارسی‌آموزان، استادان و مربیان امر آموزش سبک‌ها و روش‌های تدریس خویش را با سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان منطبق کنند.

همان‌گونه که داف (۲۰۰۴) معتقد است، با توجه به اینکه انسان در برخورد با محیط با محرک‌های گوناگونی روبرو می‌شود که هر یک از آن‌ها به پاسخ خاصی نیاز دارد، بهتر است افراد علاوه بر ابعاد ترجیحی که در زمینه سبک‌های یادگیری انتخاب می‌کنند، در سایر ابعاد خود را توانا کنند تا بتوانند پاسخ‌های مناسب‌تری به محرک‌ها بدهند. یک مدرس با زبان‌آموزانی که تفاوت‌های فردی و همچنین ویژگی‌های شخصیتی گوناگونی دارند باید درس را با ترکیبی از اطلاعات عینی، معنایی، نحوی و نیز بر اساس سطح زبان کلاس تدریس کند تا تمام افراد کلاس بعدها شخصیتی و یادگیری گوناگون از آن استفاده کنند. در عصر جدید، ارتقای کیفیت در آموزش نوین ایجاد فرصت‌های یادگیری بر پایه تفاوت‌های فردی در زمینه‌های شخصیتی، سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیرندگان استوار است.

۲.۵ پیشنهادهای پژوهشی

این پژوهش می‌تواند گسترده‌تر شود و با شمار آزمودنی‌های بیشتر برای بررسی متغیرهای دیگری چون جنسیت و ملیت و... انجام گیرد. در کنار آن، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌ها در این زمینه در سایر حوزه‌های روان‌شناختی هم‌چون استعداد، انگیزه و اضطراب یادگیری زبان صورت پذیرد.

کتابنامه

- پیشقدم، ر. (۱۹۹۰). ارتباط راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با جنسیت و راهبردهای غالب یادگیری زبان انگلیسی در زبان‌آموزان ایرانی. *پژوهش‌های زبان خارجی*، ۵۱، ۲۳-۵۱.
- رحمتیان، ر. ا. و مهرابی، م. (۱۳۸۹). بررسی سبک‌های متفاوت یادگیری زبان‌آموزان ایرانی در زبان‌های خارجی. *پژوهش‌های زبان و ادبیان تطبیقی*، ۴، ۹۳-۱۰۷.
- صحرايي، م و خالقی زاده، ش. (۱۳۹۲). راهبردهای یادگیری زبان دوم: در جستجوی نمایه‌های برای زبان فارسی. *روانشناسی تربیتی*، ۲۶، ۱-۳۴.
- معروفی، ی و کرمی، ز. (۱۳۹۴). درس پژوه، رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان، *مجله علوم تربیتی دانشگاه چمران اهواز*، ۲۲(۶)، ۳۹-۶۶.
- وکیلی فرد، ا. (۱۳۹۶). سبک‌های غالب یادگیری ادراکی فارسی‌آموزان در کشورهای غیرفارسی‌زبان. *زبان شناخت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۲، ۱۶۷-۱۸۹.
- وکیلی فرد (۱۳۹۴). سبک‌های غالب یادگیری ادراکی یادگیرندگان زبان فارسی در محیط زبان دوم. *جستارهای زبانی*، ۶، ۱-۲۵.

- Alhaysony, M. H. (2017). Strategies and difficulties of understanding English idioms: A case study of Saudi University EFL students. *International Journal of English Linguistics*, 7(3), 70-84.
- Atif, F. Are Students Aware of their Learning Style (s)? The Case of Moroccan University Students.
- Beukeboom, C. J., Tanis, M., & Vermeulen, I. E. (2013). The language of extraversion: Extraverted people talk more abstractly, introverts are more concrete. *Journal of Language and Social Psychology*, 32(2), 191-201.
- Briggs Myers, I. (1999). Introduction to Type-A Guide to Understanding Your Result on the Myers-Briggs Type Indicator. Melbourne, ACER.
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching (Vol. 4). New York: Longman.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2014). Personality and intellectual competence. Psychology Press.
- Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). The psychology of the language learner revisited. Routledge.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330
- Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education: Developing learning competencies. *Journal of Accounting Education*, 22(1), 29-52.

- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Sage.
- Hohn, R. L. (1995). *Classroom learning & teaching*. Allyn & Bacon.
- Kazu, I. Y. (2009). The effect of learning styles on education and the teaching process. *Journal of Social Sciences*, 5(2), 85-94.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, 1, 1-17.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D. A. (1999). *Learning Style Inventory, Version 3*. Boston: TRG Hay/McBer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- McKeachie, W. J. (1995). Learning styles can become learning strategies. In *The National Teaching and Learning Forum* (Vol. 4, No. 6, pp. 1-3).
- MacIntyre, P. D., Clément, R., & Noels, K. A. (2007). Affective variables, attitude and personality in context. *Handbook of French applied linguistics*, 270-298.
- Marof, M. (2011). *Investigating the Relationship between Personality Type and Learning Styles and Language Learning Strategies*. Master Thesis. Tehran: Islamic Azad University Of Central Tehran.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). *MBTI manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator* (Vol. 3). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies what every teacher should know*. EnglewoodCliffs, NewJersey: NewburyHouse.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Rodgers, T. (2002). Aptitude and L2 acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46-73.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle & Heinle Publishers, International Thomson Publishing Book Distribution Center, 7625 Empire Drive, Florence, KY 41042.
- Riazi, A. (2007). Language learning strategy use: Perceptions of female Arab English majors. *Foreign Language Annals*, 40(3), 433-440.
- Richards, D., & Smith, M. J. (2002). *Governance and public policy in the United Kingdom*. Oxford University Press.
- Sharp, A. (2005). Individual differences in language learning: the effects of Jungian personality type. *International Journal of Learning*, 11, 633-639.
- Tyacke, M. (1998). Learning style diversity and the reading class: Curriculum design and assessment. *Understanding learning styles in the second language classroom*, 34-45.

- Vann, R. J., & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL quarterly*, 24(2), 177-198.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers* (Vol. 88). Cambridge: Cambridge university press.
- Yekehkar, S. (2011). *The Relationship between Personality Traits (extroversion/introversion) and the Use of Compensation and Communication Strategies in the Writing Skill of Intermediate EFL Learner*. Master thesis. Payame Noor University.