



رابطه بین برون‌گرایی/درون‌گرایی، وابستگی به زمینه/استقلال از زمینه و تمایل فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای برقراری ارتباط

رضا باقری نویسی *

(نویسندهٔ مسئول)

دانشیار-رشته آموزش زبان انگلیسی-دانشگاه قم-ایران

Email: re.baghery@gmail.com



شیوا فرمودی **

دانشجوی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی-دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب-تهران-ایران

Email: Sh.farmoudi4@gmail.com



چکیده

هدف اصلی این مطالعه، بررسی تمایل فراگیران به برقراری ارتباط، ارتباط احتمالی بین سبک‌های شناختی و تیپ‌های شخصیتی آنها است. برای انجام این تحقیق، ۱۹۸ دانشجوی زبان انگلیسی (۱۳۱ زن و ۶۷ مرد) در مطالعه شرکت کردند. ابتدا، از طریق پرسش‌نامه تیپ شخصیت آیزنک، فرم بزرگسالان (EPQ)، ویژگی‌های شخصیتی شرکت‌کنندگان (درون‌گرایی/ برون‌گرایی) تعیین شد. در مرحله دوم، شیوه‌های شناختی مختلف شرکت‌کنندگان (وابستگی به زمینه و استقلال از زمینه) از طریق آزمون اشکال درهم‌تنیده گروهی تعیین شد. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌های مربوطه، شرکت‌کنندگان به فراگیران درون‌گرا، فراگیران برون‌گرا، فراگیران وابسته به زمینه و فراگیران مستقل از زمینه تقسیم شدند و سپس از پرسش‌نامه (WTC) برای تعیین تمایل فراگیران به برقراری ارتباط استفاده شد. از طریق همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای و همبستگی پیرسون داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده، یک رابطه معنادار بین سبک‌های شناختی و تمایل به برقراری ارتباط را نشان داد. مقایسه افراد وابسته به زمینه و مستقل از زمینه نشان داد که تمایل به برقراری ارتباط، در بین فراگیران وابسته به زمینه بالاتر بود. فراگیران برون‌گرا به‌طور قابل ملاحظه‌ای از وابستگی به زمینه بیشتری برخوردار بودند و تمایل بیشتری به برقراری ارتباط در مقایسه با فراگیران درون‌گرا داشتند. مطالعه به اهمیت آگاه‌سازی فراگیران با سبک‌های شناختی و تیپ‌های شخصیتی آنها و توجه بیشتر به این متغیرها برای ارتقاء مهارت‌های زبانی به‌طور کلی و رابطه احتمالی این عوامل با افزایش تمایل به برقراری ارتباط در زبان خارجی، به‌طور اخص

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۸/۱۱
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۳
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۱
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

برون‌گرایی، درون‌گرایی، استقلال از زمینه، وابستگی به زمینه، تمایل به برقراری ارتباط

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.329752.883

باقری نویسی، رضا، فرمودی، شیوا. (۱۴۰۱). رابطه بین برون‌گرایی/درون‌گرایی، وابستگی به زمینه/استقلال از زمینه و تمایل فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی برای برقراری ارتباط. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی، ۱۲ (۱)، ۳۱-۴۸.
Bagheri Nevisi, R., Farmoudi, S. (2022). The Relationship between Extroversion/Introversion, Field Dependence/Field Independence, and EFL learners' Willingness to Communicate. Foreign Language Research Journal, 12 (1), 31-48.



The Relationship between Extroversion/Introversion, Field Dependence/Field Independence, and EFL learners' Willingness to Communicate



Reza Bagheri Nevisi *

(corresponding author)

-Associate Professor of Applied Linguistics-Department of English Language and Literature- University of Qom –Iran
Email: re.baghery@gmail.com



Shiva Fermoudi **

PhD student of TEFL - Islamic Azad University, South Tehran Branch - Tehran - Iran
Email: Sh.farmoudi4@gmail.com

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the relationship between EFL learners' cognitive styles, their personality types and their willingness to communicate. To this end, 198 English language students (131 females and 67 males) participated in the study. First, the participants' personality traits (introversion/extroversion) were determined through the Eysenck Personality Type Questionnaire, Adult Form (EPQ). In the second stage, the cognitive styles of the participants (field dependence and field independence) were determined through Group Embedded Figure test. Having distributed the relevant questionnaires among all the participants in a step-wise fashion, the researchers divided them into introverted/extrovert learners and field dependent/independent field learners, and finally the WTC questionnaire was administered to determine students' willingness to communicate. Data were analyzed through two-point correlation and Pearson correlation. The obtained results showed a significant relationship between cognitive styles and the desire to communicate. Comparison of individuals with field dependence and field independence showed that the tendency to communicate was higher among field dependent language learners. Extroverted language learners enjoyed significantly higher field dependence and were more inclined to communicate than introverted language learners. The study points to the importance of informing language learners about their cognitive styles and personality types and the need to pay more attention to these variables to improve language skills in general and the possible relationship between these factors and the increased tendency to communicate in foreign languages in particular.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.329752.883

ARTICLE INFO

Article history:

Received: September 2, 2021

Accepted: November 4, 2021

Available online:
Spring 2022

Keywords:

Extroversion, Introversion, Field dependence, Field independence, Willingness to communicate

Bagheri Nevisi, R., Fermoudi, S. (2022). The Relationship between Extroversion/Introversion, Field Dependence/Field Independence, and EFL learners' Willingness to Communicate. *Foreign Language Research Journal*, 12 (1), 31-48.

* Reza Bagheri Nevisi is an associate professor of applied linguistics in the Department of English Language and Literature at University of Qom. He has published a number of articles in domestic and international journals.

** Shiva Fermoudi is a graduate of TEFL from University of Qom. She is now a Ph.D. student of TEFL Islamic Azad University.

صورت، حتی تحقیقات کامل و نظام‌مند نیز شانس زیادی برای تمرکز روی این ویژگی‌ها ندارند.

پیشینه تحقیق

تمایل به برقراری ارتباط (WTC)

در سالهای اخیر، در برنامه‌های درسی، تلاش‌های زیادی برای شناسایی رفتارهای آموزشی تسهیل‌کننده یادگیری فراگیران برای بهبود تمایل به برقراری ارتباط صورت گرفته است (یاشیما، ۲۰۱۶). در این میان، تفاوت‌های فردی (ID) مانند انواع شخصیت یا استراتژی‌های یادگیری بر روند آموزش تأثیر چشمگیری دارند. علاوه بر این، عوامل ذکر شده ممکن است جزء موانع یا تسهیل‌کننده‌های فرآیند ارتباطات طبقه‌بندی شوند (پروت، ۲۰۱۴). در نظر گرفتن موضوعاتی همچون تهیه و تدوین مطالب درسی، نیازها و تفاوت‌های فراگیران بسیار جالب توجه است و باید توجه داشت که تا چه اندازه این موارد ممکن است در رویه‌های تدریس منعکس شده و بر فرآیند یادگیری تأثیرگذار باشد. مک اینتایر و همکاران (۲۰۰۲)، تمایل به برقراری ارتباط را وضعیت آمادگی برای ورود به گفتگو در یک زمان خاص با شخص یا افراد خاصی به زبان دوم می‌دانند. این محققان معتقدند که تمایل به برقراری ارتباط نشان دهنده تمایل برای صحبت آزادانه و بدون ترس است. به علاوه، تمایل به برقراری ارتباط حاکی از ویژگی‌های شخصیتی است که آیا افراد صحبت کردن را انتخاب می‌کنند یا از گفتگو اجتناب می‌کنند.

برون‌گرایی و درون‌گرایی

از اواسط تا اواخر قرن بیستم، نظریات گوردون آلپورت، ریموند کتل و هانس آیسنک بر کل فرآیند نظریه‌های شخصیت مسلط بوده است (ویل و ریول، ۲۰۱۶). البته می‌توان ادعا کرد که در اواخر دهه ۱۹۶۰، بیشتر کارهای آیزنک حول محور برون‌گرایی ارائه شد. در طول این سال‌ها، نه تنها متخصصان امر حداقل بیش از ۱۰۶۰۰۰ نقل‌قول برای برون‌گرایی، ۳۰۶۰۰ مورد برای برون‌گرایی و آیزنک و بیش از ۸۰۰۰ مورد برای «درون‌گرایی - برون - گرایی» یافته‌اند، بلکه ۹۲۵۰ نقل‌قول نیز به «نظریه شخصیت» و آیزنک پرداخته‌اند و در سال گذشته تقریباً

اوربیدس شاعر یونان باستان در یادداشت‌های خود بیان می‌دارد که چگونه یک شروع بد، می‌تواند پایان بدی را رقم بزند. این نکته بدان معناست که در یک سیستم آموزشی مناسب، بخش مهمی از کار در ابتدا بر شناخت ویژگی‌های فراگیران و در ادامه بر کسب بهترین نتایج استوار است. در درجه اول، لازم است که فراگیران موضوع کلی برنامه درسی را در پرتو کار عملی مورد توجه قرار دهند، چراکه این مهم راه را برای روشن ساختن اهداف یک تحقیق هموار می‌سازد. بین یادگیری زبان دوم و مفهوم ارتباطات رابطه نزدیکی وجود دارد. همچنین، «تمایل به برقراری ارتباط» را می‌توان «هدف اصلی آموزش زبان دوم» نامید (مکینتایر و لگاتو، ۲۰۱۱). علاوه بر این، در یادگیری زبان دوم و زبان خارجی، تفاوت‌های فردی از اهمیت خاصی برخوردار است. این نوع تفاوت‌ها به‌طورکلی قادرند تا یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی را تحت کنترل خود قرار دهند، چراکه عموماً افراد از نظر توانایی‌های فردی با یکدیگر متفاوت‌اند (دورنی، ۲۰۰۵). تا به امروز، مطالعات چندانی در زمینه بررسی هم‌زمان متغیرهای متقابل و مداخله‌ای صورت نگرفته است. دورنی و اسکهان (۲۰۰۳) در فرآیند یادگیری، تفاوت‌های فردی فراگیران مانند استعداد و انگیزه را مورد بررسی قرار داده‌اند. ساویر و رانتا (۲۰۰۱) در تحقیقات خود به موضوع استعداد، تفاوت‌های فردی و طراحی آموزشی پرداخته‌اند.

در این بین، ترکیب یادگیری و تدریس در کلاس درس و بررسی ویژگی‌های فراگیران از اهمیت خاصی برخوردار است. اصولاً در محیط‌های آموزشی لازم است که مفهوم «ارتباطات» به‌عنوان یک هدف اصلی مورد توجه قرار گیرد. توجه به این ویژگی‌ها به مخاطبان هدف و سایر پژوهشگران کمک خواهد کرد تا فاصله بین سیستم آموزشی موجود با سیستم آموزشی ایدئال را به‌خوبی درک کنند. بسیاری از کارشناسان برای کمک به فراگیران به منظور موفقیت نهایی و تسلط بر زبان دوم، بر نقش استعداد زبانی، فراگیری زبان و انگیزه تأکید کرده‌اند (برین، ۲۰۰۱؛ کورنول و رابینسون، ۲۰۰۰؛ دورنی و اسکهان، ۲۰۰۳؛ آلیس، ۲۰۰۴؛ مک گروتی، ۲۰۰۱؛ ساویر و رانتا، ۲۰۰۱). در غیر این

۱۰۰۰ اظهارنظر درباره مسائل فوق ارائه شده است (ویلت و رول، ۲۰۱۶). درون‌گرایی، توسط آیزنک و آیزنک (۱۹۸۵) این طور تعریف شده است: حس تمامیت، خرسندی و رضایت که فرد از تأمل و اندیشیدن نسبت به خود پیدا می‌کند برون‌گرایی، از سوی دیگر، نیاز شدید فرد به دریافت تقویت نفس، عزت نفس و احساس تمامیت از سوی دیگران در مقابل دریافت این حس از جانب خود.

وابستگی به زمینه و استقلال از زمینه

از جمله سبک‌های شناختی می‌توان به وابستگی به زمینه و استقلال از زمینه اشاره کرد که بی‌طرفانه و سازگار بوده و فعالیت‌های مختلف مدرسه نیز اغلب در همین طیف قرار می‌گیرند. مطالعات انجام شده در زمینه‌های مختلف مرتبط با دانش نشان می‌دهد که رابطه بین سبک‌شناختی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر طیف وابستگی به زمینه و استقلال از زمینه قرار دارد. افراد مستقل‌تر از زمینه نسبت به افراد وابسته به زمینه، به نتایج بهتری در این زمینه دست‌یافته‌اند. علاوه بر این، سبک‌شناختی افراد برخوردار از استقلال از زمینه، به پخش‌های مختلف پیشینه آن‌ها وابسته است. در این بین، افراد وابسته به زمینه اغلب ترجیح می‌دهند روی پخش‌های کلی اطلاعات خود تمرکز کنند، در حالی که تمرکز افراد مستقل از زمینه بیشتر روی جنبه‌های جزئی اطلاعات قرار می‌گیرد. این نوع تفاوت‌ها هم در کودکان و هم در بزرگسالان مشاهده شده است (تساکانیکس، ۲۰۰۶). از سوی دیگر، پاسخ‌های تأثیرگذار از طریق محرک‌های مربوطه، به‌ویژه هنگام استفاده از محرک‌های فریبنده در فعالیت‌های شنیداری و بصری، بر پاسخ‌های افراد وابسته به زمینه و مستقل از زمینه تأثیر می‌گذارد.

برخی مطالعات مرتبط

از اوایل دهه ۱۹۹۰، مک کروسکی و ریچموند (۱۹۹۰) در ایالت میکرونزی، به بحث تمایل به برقراری ارتباط به زبان مادری در محیط‌هایی که افراد زبان‌های اول مختلفی داشته‌اند مانند، سوئد، پورتوریکو و استرالیا پرداختند. آن‌ها رابطه بین تمایل به برقراری ارتباط و همه زمینه‌های مرتبط مانند اضطراب ارتباطی، اضطراب صحبت کردن و

درون‌گرایی را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها دریافتند که سطح اضطراب، تمایل به برقراری ارتباط، درون‌گرایی و توانش ارتباطی به شکلی متفاوت بر افراد تأثیر گذاشته و همچنین میزان تأثیر آن نیز متفاوت است. پنگ و وودرو (۲۰۱۰) به بررسی تمایل به برقراری ارتباط در کلاس‌های آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی فراگیران چینی پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد که تمایل به برقراری ارتباط، اعتماد به نفس در ارتباطات، باورهای فراگیران و انگیزش توسط محیط کلاس پیش‌بینی می‌شود. تمایل به برقراری ارتباط از طریق اعتماد؛ رابطه غیرمستقیمی با انگیزش دارد، همچنین در این تحقیق، تأثیر مستقیم باورهای فراگیران بر انگیزش و اعتماد به نفس مشخص شد. در یک تحقیق دیگر، اکاموتو (۲۰۰۰) به بررسی تفاوت‌های فردی و تأثیر آن بر یادگیری زبان و همچنین تأثیر ویژگی‌های شخصیتی، به‌ویژه برون‌گرایی و درون‌گرایی، و استراتژی‌های یادگیری زبان پرداخت. در این مطالعه توصیفی، ۲۵۴ دانشجوی تازه‌وارد به کالج آموزش زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج این تحقیق، ارتباط معناداری بین استراتژی‌های خاص و انواع ویژگی‌های شخصیتی مانند برون‌گرایی و درون‌گرایی نشان داد. ظفر، خاندان و میناکشی (۲۰۱۷) تیپ‌های شخصیتی مانند برون‌گرایی / درون‌گرایی را در یک محیط انگلیسی‌زبان به - عنوان مهارت زبان دوم مورد بررسی قرار دادند. در این تحقیق، ۱۴۵ دانشجوی چینی مقطع کارشناسی دانشگاه VIT شرکت کردند. نتایج این تحقیق نشان داد که بین برون‌گرایی-درون‌گرایی و مهارت‌های مختلف یادگیری زبان رابطه معناداری وجود دارد. دانشجویانی که نمره بالایی در برون‌گرایی کسب کردند، در مهارت‌های گفتاری و خواندن نیز نمرات بهتری گرفتند، در مقابل، افراد درون‌گرا در مهارت‌های شنیداری نمرات بهتری کسب کردند. ساونینون (۲۰۰۵) در تحقیقی در کشور پورتوریکو به بررسی ویژگی‌های ارتباطی در برنامه‌های درسی زبان‌های اسپانیایی و انگلیسی پرداخت. این تحقیق روابط بین ویژگی‌های ارتباطی و تفاوت‌ها و شباهت‌های آن ویژگی‌ها را مورد بررسی قرار می‌داد.

اخیراً، زرین‌آبادی و عبدی (۲۰۱۱) پژوهش دیگری روی این ویژگی‌ها انجام داده و به بررسی نحوه تأثیر عوامل فردی بر تمایل به برقراری ارتباط از طریق بیان شفاهی به زبان انگلیسی پرداختند. این مطالعه همچنین به بررسی تفاوت پیشینه‌های فردی تأثیرگذار بر تمایل به برقراری ارتباط افراد پرداخته است. تحقیقات انجام‌شده روی فراگیران تایلندی، چینی و هلندی‌زبان انگلیسی پیرامون نحوه تمایل این افراد به برقراری ارتباط، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و فرهنگ آن‌ها قرار می‌گیرد. ژانگ (۲۰۰۴) در بررسی‌های خود دریافت که اگر ویژگی‌های فردی را به یک طیف تشبیه کنیم، هر فردی ممکن است در قسمتی از این طیف قرار گیرد که از وابستگی به زمینه شدید تا استقلال از زمینه شدید را در برمی‌گیرد. برای افرادی که در بخش وابستگی به زمینه این طیف قرار می‌گیرند، جداسازی اطلاعات از محیط امری دشوار بوده است، و احتمالاً نشانه‌های بیرونی هم بر آن‌ها و هم بر اطلاعات آن‌ها تأثیرگذار است. با این حال، برای افراد با استقلال از زمینه کمتر، جداسازی اطلاعات از محیط چندان دشوار نیست و این افراد بیشتر به نشانه‌های درونی علاقه‌مند بوده و ترجیح می‌دهند که خود اطلاعات موردنظرشان را انتخاب کنند. محققان اغلب موضوع تحقیق خود را به چالش‌هایی جلب می‌کنند که ممکن است معلمان در تلاش برای تمایل ساختن فراگیران به صحبت کردن با آن‌ها مواجه شوند. علاوه بر این، کل سیستم آموزشی و این نوع چالش‌ها تحت تأثیر عوامل روان‌شناختی مرتبط با زمان و چگونگی برقراری تعامل و شخص ارتباط‌دهنده قرار دارد. با این حال، هنوز هم تحقیقات کافی پیرامون ارتباط بین انواع شخصیت‌های زبان‌آموزان، سبک‌های شناختی آن‌ها و تمایل آن‌ها برای برقراری ارتباط صورت نگرفته است. برخی مطالعات رابطه برون‌گرایی و تأثیر مثبت آن بر اصول بیولوژیکی و نظریه انگیزش را روشن کرده‌اند (کر، ۲۰۱۶؛ کر و کوپر، ۲۰۱۶). براساس پژوهشی متفاوت از رادیک-بوجانیک (۲۰۲۰) می‌توان نتیجه گرفت که افراد درون‌گرا از مهارت بیشتری نسبت به فراگیران برون‌گرا برخوردارند، اما با در نظر گرفتن نحوه ارزیابی مهارت زبان انگلیسی این نتیجه باید با احتیاط گرفته شود معلمان باید به شخصیت

فراگیران خود توجه کرده و با در نظر گرفتن رویکرد آن‌ها را در یادگیری، ارزیابی متناسب داشته باشند.

رشیدی و همکاران (۲۰۱۱) با هدف ارائه یک مدل علی از عواملی پیش‌بینی‌کننده درک ارتباطات شفاهی فراگیران زبان خارجی پژوهشی انجام داده و با بررسی سه متغیر شامل: عزت نفس فراگیران و درون‌گرایی/برون‌گرایی، برون‌گرایی را قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده ارتباطات شفاهی دانستند. مرعشی و مقدم (۲۰۱۴) به تفاوت بین فراگیران مستقل از زمینه و وابسته به زمینه در تفکر نقادانه و استفاده از راهبردهای شفاهی برقراری ارتباط پرداخته و به این نتیجه رسیدند که این فراگیران به‌طور قابل ملاحظه‌ای در استفاده از راهبردهای شفاهی برقراری ارتباط متفاوت عمل می‌کنند ولی از نظر تفکر نقادانه تفاوت چندانی بین دو گروه وجود نداشت. در پژوهشی دیگر مرعشی و ندیم (۲۰۱۸) به استفاده از فعالیت‌های مختلف آموزشی برای بهبود مهارت شفاهی فراگیران درون‌گرا و برون‌گرا پرداخته‌اند. باقری نویسی و ایزدی (۲۰۱۸) نیز به تأثیر آموزش ریتمیک بر دانش واژگانی فراگیران مستقل از زمینه و وابسته به زمینه پرداختند. نتایج حاکی از این بود که تفاوت معناداری بین این دو گروه از فراگیران در زمینه یادگیری واژگان بعد از دریافت آموزش ریتمیک وجود نداشت. هدف اصلی این مطالعه، بررسی تمایل فراگیران ایرانی به برقراری ارتباط، ارتباط احتمالی بین شیوه‌های شناختی و ویژگی‌ها یا تیپ‌های شخصیتی فراگیران است. به‌طور خاص، هدف از این تحقیق بررسی وجود رابطه معنادار بین درون‌گرایی/برون‌گرایی، وابستگی به زمینه/استقلال از زمینه و تمایل فراگیران برای برقراری ارتباط است. سؤالات این تحقیق عبارت‌اند از:

۱. آیا بین تیپ‌ها یا ویژگی‌های شخصیتی درون‌گرایی یا برون‌گرایی و تمایل فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای برقراری ارتباط رابطه معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین سبک‌های شناختی وابسته به زمینه یا مستقل از زمینه و تمایل تمایل فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای برقراری ارتباط رابطه معناداری وجود دارد؟

۳. آیا بین تیپ‌های شخصیتی درون‌گرایی و برون‌گرایی و سبک‌های شناختی مستقل از زمینه و وابسته به زمینه رابطه معناداری وجود دارد؟

روش تحقیق

شرکت‌کنندگان

برای انجام این تحقیق، ۱۹۸ دانشجوی زبان انگلیسی (۱۳۱ زن و ۶۷ مرد) در مطالعه شرکت کردند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان بین ۲۰ تا ۳۰ سال بود. دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات انگلیسی و مترجمی زبان انگلیسی در تحقیق شرکت کردند. به دلیل محدودیت‌های اجرایی کار و چالش‌های ذاتی فرایند تصادفی سازی، از روش نمونه‌گیری در دسترس یا آسان استفاده شد و شرکت‌کنندگان این تحقیق دانشجویان دانشگاه‌های مختلف تهران و قم بودند.

ابزارهای تحقیق

پرسش‌نامه تمایل به برقراری ارتباط (WTC)

پرسش‌نامه مورد استفاده برای تعیین میزان «تمایل شرکت‌کنندگان به برقراری ارتباط» پرسش‌نامه مک اینتیر و همکاران (۲۰۰۱) بود. این پرسش‌نامه شامل مطالبی درباره احساس فراگیران به برقراری ارتباط و دفعات استفاده از زبان انگلیسی در موقعیت‌های مختلف است. از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا گزینه مناسب را از مقیاس بین ۱ تا ۵ انتخاب کنند (۱ = تقریباً هرگز تمایل ندارم، ۲ = گاهی اوقات تمایل دارم، ۳ = در نیمی از موارد تمایل دارم، ۴ = معمولاً تمایل دارم و ۵ = تقریباً همیشه تمایل دارم). این پرسش‌نامه ۳۵ گویه مرتبط با چهار زمینه مهارت زبان‌آموزی یعنی صحبت کردن (۷ مورد)، درک مطلب (۵ مورد)، خواندن، (۶ مورد) و نوشتن (۷ مورد) را در برمی‌گیرد. هرچه امتیاز کسب‌شده شرکت‌کنندگان بالاتر بود، این به معنای تمایل بیشتر آن‌ها برای برقراری ارتباط بود.

پرسش‌نامه تیپ شخصیت آیزنک فرم بزرگسال (Eysenck Personality Questionnaire)

پرسش‌نامه تیپ شخصیت آیزنک برای اولین بار در سال ۱۹۸۵ به وسیله آیزنک طراحی شد. این پرسش‌نامه شامل ۵۷ سؤال بله/خیر برای ارزیابی سه تیپ مختلف شخصیتی

افراد است. در این مطالعه از پرسش‌نامه تیپ شخصیتی آیزنک و آیزنک (۱۹۷۴) فرم بزرگسالان (EPQ) استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل تعدادی گویه شامل: برون‌گرایی و درون‌گرایی می‌شود. شرکت‌کنندگان با پاسخ به هر سؤال یک، نیم یا صفر امتیاز کسب کردند. درون‌گرایی و برون‌گرایی به ۷ ویژگی تقسیم می‌شود. دانشجویانی که نمرات آن‌ها از پرسش‌نامه شخصیتی آیزنک بین ۱ تا ۲۴ بود، برون‌گرا تلقی شدند و دانشجویانی که نمرات ۲۵ تا ۴۸ را کسب کردند، درون‌گرا محسوب شدند.

آزمون اشکال درهم‌تنیده گروهی (Group Embedded Figure Test)

برای تعیین سبک‌های شناختی فراگیران EFL (یعنی وابسته به زمینه و مستقل از زمینه)، از آزمون اشکال درهم‌تنیده گروهی استفاده شد. این آزمون شامل ۱۸ شکل پیچیده است که در هر شکل پیچیده یک شکل ساده تعبیه شده است. از شرکت‌کنندگان خواسته شد که شکل ساده یا شکل پنهان را در شکل پیچیده پیدا کنند. بر اساس تعداد پاسخ‌های صحیح ارائه‌شده از سوی شرکت‌کنندگان، نمرات GEFT ممکن بود بین ۰ (بیشترین وابستگی به زمینه) تا ۱۸ (بیشترین استقلال از زمینه) متغیر باشد. فراگیرانی که نمره بالای ۱۱ کسب کردند مستقل از زمینه و کسانی که نمره زیر ۱۱ کسب کردند دارای وابسته به زمینه بودند.

روش گردآوری داده‌ها

جمع‌آوری داده‌ها در سه مرحله یا به صورت توزیع حضوری پرسش‌نامه‌ها و یا به صورت ارسال ایمیل و یا لینک ساخته شده در گوگل داک انجام پذیرفت: ابتدا، از طریق پرسش‌نامه تیپ شخصیت آیزنک، فرم بزرگسالان (EPQ)، ویژگی‌های شخصیتی شرکت‌کنندگان (درون‌گرایی/ برون‌گرایی) تعیین شد. در مرحله دوم، شیوه‌های شناختی مختلف شرکت‌کنندگان (وابستگی به زمینه/استقلال از زمینه) از طریق آزمون اشکال درهم‌تنیده گروهی تعیین شد. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌های مربوطه، شرکت‌کنندگان به فراگیران درون‌گرا، فراگیران برون‌گرا، فراگیران وابسته به زمینه و فراگیران مستقل از زمینه تقسیم شدند و سپس از پرسش‌نامه WTC برای تعیین تمایل

فراگیران به برقراری ارتباط استفاده شد. از بین ۲۶۴ نفر که پرسش‌نامه‌ها و اشکال گروهی درهم‌تینده در اختیار آنها قرار گرفت ۱۹۸ نفر هر سه مرحله را تکمیل کردند.

استفاده از همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که فرض بر عدم وجود داده‌های پرت تک متغیره و چند متغیره و نرمال بودن داده‌ها گذاشته شد.

تحلیل داده‌ها

سؤالات تحقیق مطرح شده در این مطالعه، از طریق همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای و همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفتند. دو سؤال اول تحقیق از طریق همبستگی دو رشته‌ای-نقطه‌ای مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که از این روش‌ها زمانی استفاده می‌شود که یکی از متغیرها (WTC) پیوسته و متغیر دوم دو ارزشی (برون‌گرایی/درون‌گرایی) باشد. آخرین سؤال تحقیق با

نتایج

فرضیه نرمال بودن داده‌ها از طریق شاخص‌های چولگی (skewness) و کشیدگی (kurtosis) (جدول ۱) بررسی شد. از آنجا که ارزش مطلق شاخص‌های چولگی و کشیدگی کمتر از ۲ بود در نتیجه فرضیه نرمال بودن داده‌ها تأیید شد.

جدول ۱: آمار توصیفی؛ آزمون نرمال کردن داده‌ها

تپ شخصیتی	سبک شناختی	فراوانی		چولگی		کشیدگی	
		آماره	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره
درون‌گرایی	مستقل از زمینه	تپ شخصیتی	۷۲	-۰.۱۸۳	۰.۲۸۳	-۰.۷۲۳	۰.۵۵۹
		سبک شناختی	۷۲	-۰.۴۶۸	۰.۲۸۳	-۰.۸۴۷	۰.۵۵۹
		تمایل به برقراری ارتباط	۷۲	۰.۶۸۰	۰.۲۸۳	۱.۸۰۳	۰.۵۵۹
	وابسته به زمینه	تپ شخصیتی	۳۲	۰.۹۰۸	۰.۴۱۴	۰.۱۶۲	۰.۸۰۹
		سبک شناختی	۳۲	۰.۲۸۱	۰.۴۱۴	۱.۳۵۱	۰.۸۰۹
		تمایل به برقراری ارتباط	۳۲	۰.۳۳۰	۰.۴۱۴	-۱.۰۸۰	۰.۸۰۹
برون‌گرایی	مستقل از زمینه	تپ شخصیتی	۱۱	-۰.۳۴۳	۰.۶۶۱	-۱.۱۳۱	۱.۲۷۹
		سبک شناختی	۱۱	-۰.۹۶۹	۰.۶۶۱	-۰.۰۶۵	۱.۲۷۹
		تمایل به برقراری ارتباط	۱۱	-۱.۵۰۸	۰.۶۶۱	۱.۱۱۰	۱.۲۷۹
	وابسته به زمینه	تپ شخصیتی	۸۳	-۰.۱۸۵	۰.۲۶۴	-۰.۶۰۶	۰.۵۲۳
		سبک شناختی	۸۳	-۰.۵۳۰	۰.۲۶۴	-۰.۸۴۹	۰.۵۲۳
		تمایل به برقراری ارتباط	۸۳	-۰.۳۹۱	۰.۲۶۴	-۱.۰۲۶	۰.۵۲۳

جدول ۲: آمار توصیفی و شاخص‌های پایایی KR-21

شاخص‌های قابلیت اطمینان KR-21

جدول ۲ شاخص‌های قابلیت اطمینان KR-21 را برای ابزارهای مورد استفاده در این مطالعه نشان می‌دهد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که شاخص‌های پایایی تمایل به برقراری ارتباط، تپ شخصیتی و سبک شناختی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۱ و ۰/۸۳ بود.

تایپ شخصیتی	فراوانی	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	واریانس	KR-21
تایپ شخصیتی	۱۹۸	۱۲	۴۸	۲۷,۲۸	۹,۸۲۵	۹۶,۵۲۷	.۸۹
سبک شناختی	۱۹۸	۲	۱۸	۱۱,۷۰	۴,۴۴۳	۱۹,۷۴۳	.۷۱
تمایل به برقراری ارتباط	۱۹۸	۲	۲۴	۱۵,۷۰	۵,۳۶۹	۲۸,۸۳۰	.۸۳

اولین سؤال تحقیق به بررسی رابطه بین برون‌گرایی و درون‌گرایی فراگیران و تمایل آن‌ها برای برقراری ارتباط پرداخت. برای بررسی رابطه معناداری بین تمایل به برقراری ارتباط و تیپ‌های شخصیتی درون‌گرایی/برون‌گرایی، به منظور بررسی اولین سؤال تحقیق، یک رابطه نقطه‌ای-دو رشته‌ای اجرا شد. بر اساس نتایج نشان داده‌شده در جدول ۳؛ $(p = .000, rpb (162) = .648)$ می‌توان گفت که بین تیپ‌های شخصیتی و تمایل به برقراری ارتباط رابطه معناداری وجود دارد. مربع همبستگی نقطه‌ای-دو رشته‌ای درصد پیش‌بینی‌های قابل انجام را نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج، می‌توان نتیجه گرفت که برون‌گرایی یا درون‌گرایی می‌تواند ۴۱,۹۹ درصد تمایل به برقراری ارتباط را پیش‌بینی کند. یعنی $(.648 * .648) * 100 = 41.99$.

جدول ۳: همبستگی نقطه‌ای-دو رشته‌ای بین تیپ‌های شخصیتی و تمایل به برقراری ارتباط

بررسی اولین سؤال تحقیق

تیپ‌های شخصیتی	همبستگی نقطه‌ای دو رشته‌ای	معماری
تمایل به برقراری ارتباط	.۶۴۸**	۱۹۸
فراوانی	.۰۰۰	۱۹۸

تمایل به برقراری ارتباط در مقایسه با فراگیران درون‌گرا کسب کردند $(M=12.41, SD=4.58)$.

جدول ۴: آمار توصیفی؛ تمایل به برقراری ارتباط با تیپ‌های شخصیتی

گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
برون‌گرایی	۹۴	۱۹,۳۴	۳,۵۰۹	.۳۶۲
درون‌گرایی	۱۰۴	۱۲,۴۱	۴,۵۸۵	.۴۵۰

برای مقایسه میانگین‌های درون‌گرایی و برون‌گرایی فراگیران در تمایل به برقراری ارتباط از آزمون تی مستقل استفاده شد و همبستگی معناداری بین تیپ شخصیتی و تمایل به برقراری ارتباط مشاهده شد. بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول ۴، می‌توان گفت فراگیران برون‌گرا $(m=19.34, SD=3.50)$ نمره میانگین بالاتری در

محقق شد $(Levene's F = 2.94, p = .088)$ به همین دلیل اولین ردیف جدول ۵، یعنی «فرضیه واریانس برابر» گزارش شد

جدول ۵: نمونه آزمون تی مستقل؛ تمایل به برقراری ارتباط با تیپ‌های شخصیتی

نتایج آزمون تی مستقل $(t(196)=11.84, p=.000, r=.646)$ حاکی از اندازه اثر بزرگ است (جدول ۵) نشان داد که فراگیران برون‌گرا نمره میانگین بالاتری در تمایل به برقراری ارتباط کسب کردند. همچنین لازم به ذکر است که فرض همگنی واریانس‌ها

تفاوت فاصله اطمینان ٪۹۵		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	Sig. (2- tailed)	Df	T	Sig.	F	فرض همسانی واریانس
پایین تر	بالا تر								
۸,۰۸۰	۵,۷۷۴	۰.۵۸۵	۶,۹۲۷	۰.۰۰۰	۱۹۶	۱۱,۸۴۴	۰.۰۸۱	۲,۹۴۱	فرض همسانی واریانس
۸,۰۶۵	۵,۷۸۹	۰.۵۷۷	۶,۹۲۷	۰.۰۰۰	۱۹۰,۹۴۲	۱۲,۰۰۲			عدم فرض همسانی واریانس

۰.۶۰۶ = (162) rpb ، p = ۰.۰۰۰ می‌توان

نتیجه‌گیری کرد که بین سبک‌های شناختی و تمایل به برقراری ارتباط رابطه معناداری وجود دارد. مربع همبستگی نقطه‌ای - دو رشته‌ای؛ یعنی (۰.۵۶۵ * ۰.۵۶۵) = ۰.۳۱۹، نشان داد که وابستگی به زمینه یا استقلال از زمینه ۳۶,۷۲ درصد تمایل به برقراری ارتباط را پیش‌بینی کرد.

جدول ۶: همبستگی نقطه‌ای - دو رشته‌ای بین سبک‌های شناختی و تمایل به برقراری ارتباط

سبک‌های شناختی	همبستگی نقطه‌ای دو رشته‌ای	تمایل به برقراری ارتباط
	۰.۶۰۶**	معداری (دو دامنه‌ای)
	۰.۰۰۰	فراوانی
	۱۹۸	

زمینه (M = 18.46, SD = 4.30)، نمره میانگین تمایل به برقراری ارتباط بالاتری نسبت به فراگیران مستقل از زمینه (M = 11.88, SD = 4.24) کسب کردند.

جدول ۷: آمار توصیفی؛ تمایل به برقراری ارتباط با سبک‌های شناختی

میانگین خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	فراگیران
۰.۴۰۲	۴,۳۰۹	۱۸,۴۶	۱۱۵	وابسته به زمینه
۰.۴۶۶	۴,۲۴۱	۱۱,۸۸	۸۳	مستقل از زمینه

به ذکر است که فرض همگنی واریانس‌ها برآورده شده است (Levene's F = 1.24, p = ۰.۲۶۶). به همین دلیل اولین ردیف جدول ۸، یعنی «فرض واریانس‌های همسان» گزارش شد.

بررسی سؤال دوم تحقیق

سؤال دوم تحقیق رابطه بین وابستگی به زمینه و استقلال از زمینه فراگیران و تمایل آن‌ها برای برقراری ارتباط را مورد بررسی قرار داد. برای بررسی رابطه معنادار بین تمایل به برقراری ارتباط و سبک‌های شناختی وابسته به زمینه/مستقل از زمینه، به منظور بررسی دومین سوال تحقیق، یک رابطه نقطه‌ای - دو رشته‌ای برقرار شد. بر اساس نتایج نشان داده‌شده در جدول ۶؛

با استفاده از آزمون تی مستقل، برای مقایسه میانگین فراگیران وابسته به زمینه/مستقل از زمینه و تمایل به برقراری ارتباط بین سبک‌های شناختی و تمایل به برقراری ارتباط، همبستگی معناداری مشاهده شد. بر اساس نتایج نشان داده‌شده در جدول ۷ می‌توان گفت که فراگیران وابسته به

نتایج آزمون تی مستقل (t (196) = 10.67, p = ۰.۰۰۰, r = ۰.۶۰۶) حاکی از اندازه اثر بزرگ (جدول ۸) نشان داد که نمره میانگین تمایل به برقراری ارتباط در بین فراگیران وابسته به زمینه به میزان معناداری بالاتر بود. همچنین لازم

تفاوت فاصله اطمینان %۹۵		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	Sig. (2-tailed)	Df	T	Sig.	F	فرض همسانی واریانس
پایین تر	بالا تر								
۷,۷۹۷	۵,۳۶۵	۶۱۶.	۶,۵۸۱	.۰۰۰	۱۹۶	۱۰,۶۷۵	۲۶۶.	۱,۲۴۶	فرض همسانی واریانس
۷,۷۹۵	۵,۳۶۸	۶۱۵.	۶,۵۸۱	.۰۰۰	۶,۵۸۱	۰.۶۱۵	۵,۳۶۵	۷,۷۹۵	عدم فرض همسانی واریانس

بررسی سؤال سوم تحقیق

آخرین سؤال تحقیق باهدف یافتن یک رابطه معنادار بین تیپ‌های شخصیتی درون‌گرایی و برون‌گرایی، و سبک‌های شناختی مستقل از زمینه یا وابسته به زمینه فراگیران انجام شد. به منظور بررسی سؤال سوم تحقیق، از همبستگی پیرسون برای تعیین ارتباط معنادار بین نمرات کل تیپ‌های شخصیتی و سبک‌های شناختی استفاده شد و بر اساس نتایج نشان داده شده در جدول ۹ $r(162) = -.629$ ، $p = .000$ ، بین دو متغیر رابطه معنادار و منفی وجود دارد.

جدول ۹: همبستگی پیرسون بین کل نمرات تیپ شخصیتی و سبک‌های شناختی

تیپ‌های شخصیتی	همبستگی پیرسون	سبک‌های شناختی
-	-.۶۲۹**	معناداری (دو دامنه‌ای)
		فراوانی
**همبستگی در سطح ۰/۰۱ (۲) دامنه‌ای معنادار است.		

بیشتری برخوردار بودند ($n = 72$, 69.2%, Std. Residual = 4.3 > 1.96)، درحالی‌که فراگیران درون‌گرا به میزان معناداری از استقلال از زمینه بیشتری برخوردار بودند ($n = 83$, 88.3%, Std. Residual = 3.8 > 1.96)

برای بررسی ارتباط معنادار بین تیپ‌های شخصیتی برون‌گرایی/درون‌گرایی از یک‌جهت، و سبک‌های شناختی وابسته به زمینه/مستقل از زمینه، از مجذور کای (مقاطع) استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود فراگیران برون‌گرا به میزان معناداری از وابستگی به زمینه

مجموع	سبک‌های شناختی			تیپ‌های شخصیتی
	وابسته به زمینه	مستقل از زمینه	Count	
۱۰۴	۳۲	۷۲	Count	برونگرایی
%۱۰۰,۰	%۳۰,۸	%۶۹,۲	%	
	-۳,۷	۴,۳	Std. Residual	
۹۴	۸۳	۱۱	Count	درون‌گرایی
%۱۰۰,۰	%۸۸,۳	%۱۱,۷	%	
	۳,۸	-۴,۵	Std. Residual	
۱۹۸	۱۱۵	۸۳	Count	مجموع
%۱۰۰,۰	%۵۸,۱	%۴۱,۹	%	

نتایج گای دو $(\chi^2 (1) = 64.77)$ ، $p = .000$ ، کرامر V

$= .582$ ، $p = .000$ حاکی از اندازه اثر بزرگ) نشان داد که

بین تیپ‌های شخصیتی (برون‌گرایی/درون‌گرایی) و

سبک‌های شناختی (وابسته به زمینه و مستقل از زمینه) رابطه

معناداری وجود داشت.

جدول ۱۱: فراوانی‌ها، درصدها و تیپ‌های شخصیتی باقیمانده‌های استاندارد (Std. Residual) بر اساس سبک‌های شناختی

مقدار	درجه آزادی	معناداری مجانبی (دو جهته)	معناداری دقیق (دو جهته)	معناداری دقیق (یک جهته)
۶۷,۱۱۵a	۱	.۰۰۰		
۶۴,۷۷۳	۱	.۰۰۰		
۷۳,۰۴۷	۱	.۰۰۰		
			.۰۰۰	.۰۰۰
۶۶,۷۷۶	۱	.۰۰۰		
۱۹۸		.۰۰۰		
.۵۸۲		.۰۰۰		

۰ خانه جدول (%۰,۰) تعداد کمتر از ۵ را انتظار داشته‌اند. حداقل تعداد مورد انتظار ۳۹,۴۰ است.

بحث

این تحقیق به منظور بررسی وجود رابطه معنادار بین تیپ‌های شخصیتی (درون‌گرایی/برون‌گرایی) و تمایل فراگیران برای برقراری ارتباط انجام شد. نتایج به دست آمده نشان داد که فراگیران برون‌گرا برخلاف هم‌تایان درون‌گرای

خود، تمایل بیشتری به برقراری ارتباط دارند. یافته‌های مطالعه حاضر با نتایج تحقیق ون و کلمنت (۲۰۰۳) مطابقت دارد. طبق نتایج بررسی‌های طرف‌ساز و تاکاک (۲۰۱۴)، هرچه سطح برون‌گرایی فراگیران بالاتر باشد، سطح تمایل به برقراری ارتباط در آن‌ها بالاتر می‌رود. افراد برون‌گرا معاشرت بیشتری با دیگران دارند و آن‌ها اغلب بیشتر با

دیگران و رویدادها در تعامل اند. براون (۲۰۰۰) معتقد است که افراد برون‌گرا اغلب اجتماعی‌ترند و دوستان زیادی دارند و برای صحبت با دیگران تمایل نشان می‌دهند.

در موضوع تمایل به برقراری ارتباط در سؤال اول تحقیق و ارتباط آن با تیپ‌های شخصیتی درون‌گرایی/برون‌گرایی در بین فراگیران، می‌توان استدلال کرد که یک فراگیر ممکن است از سطح بالایی از تمایل به برقراری ارتباط برخوردار باشد، اما هنگامی که این فرد در موقعیتی قرار می‌گیرد که بتواند از روش جدید خود استفاده کند، ممکن است او به دلیل برخی متغیرهای موقعیتی، اشتیاق کافی برای برقراری ارتباط از خود نشان ندهد. مسلماً میزان تمایل به برقراری ارتباط در فراگیران می‌تواند وابسته به برخی عوامل خارجی باشد.

در سال‌های اخیر، دیدگاه جالب‌توجهی در رابطه بین برون‌گرایی و فراگیری زبان دوم ارائه شده است. در مرور ادبیات تحقیق در مورد تأثیرات برون‌گرایی بر یادگیری زبان دوم، آلیس (۱۹۹۴) دو جنبه مهم را به همگان یادآور می‌شود. اولین جنبه به این مسئله می‌پردازد که فراگیران برون‌گرا در کسب مهارت‌های اساسی ارتباطات بین فردی بهتر عمل می‌کنند. در جنبه دوم اعتقاد بر این است که فراگیران درون‌گرا در توسعه توانایی زبان‌شناختی دانشگاهی خود بهتر عمل می‌کنند. اگرچه حافظه بلندمدت فراگیران برون‌گرا کمتر است، اما ظرفیت حافظه کوتاه‌مدت یا فعال فراگیران برون‌گرا بیشتر است. بنابراین فراگیران برون‌گرا ممکن است در یادگیری ضمنی (در سطح دانشگاهی) عملکرد ضعیفی داشته باشند، اما در مقایسه با فراگیران درون‌گرا در مهارت‌های شفاهی ارتباطی بهتر عمل کنند، چراکه در این مهارت‌ها بازیابی از حافظه بلندمدت از طریق حافظه فعال و پردازش موازی نقش مهمی ایفا می‌کند.

به‌علاوه، در این تحقیق به بررسی وجود رابطه معنادار بین سبک‌های شناختی (وابسته به زمینه/مستقل از زمینه) و تمایل به برقراری ارتباط در فراگیران پرداخته شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که بین سبک‌های شناختی و تمایل به برقراری ارتباط رابطه معناداری وجود داشت. مقایسه فراگیران وابسته به زمینه و مستقل از زمینه نشان داد

که فراگیران وابسته به زمینه از تمایل به برقراری ارتباط بیشتری برخوردار بودند. شاید یک دلیل آن این واقعیت باشد که فراگیران وابسته به زمینه ممکن است به استراتژی حافظه متکی باشند، چراکه آن‌ها اغلب معتقدند که برای یک فعالیت خاص، استراتژی حافظه بهتر عمل می‌کند و آن‌ها ممکن است برای فعالیت‌ها و اهداف مختلف، از روش‌های شناختی، جبرانی و عاطفی استفاده کنند. بنابراین، نمی‌توان توضیح کاملی در مورد علت برخورداری افراد وابسته به زمینه، از استراتژی‌های حافظه، شناختی، جبرانی و عاطفی بهتر در خارج از محیط ارائه کرد (بدون در نظر گرفتن انواع فعالیت‌ها و اهداف یادگیری). علاوه بر این، سبک‌شناختی، به جنبه خاصی از ذهن مربوط است که نباید فراموش شود. به‌عنوان مثال، پردازش شناختی اطلاعات بدون تکیه بر حافظه ممکن نیست و یا بالعکس. بررسی‌های انجام‌شده در مطالعات پیشین به دلیل تفاوت سبک‌های شناختی، در نشان دادن تفاوت‌های یادگیری همیشه ساده نبوده است (پرایس، ۲۰۰۴). به‌عنوان مثال، پرایس (۲۰۰۴) معتقد بود که وابستگی به زمینه و استقلال از زمینه نمی‌تواند عملکرد کمی و کیفی فراگیران را پیش‌بینی کند. همچنین، ریچاردسون (۱۹۹۸) اظهار داشت که این موارد قادر نیست نحوه یادگیری فراگیران خودآموز یا نحوه عملکرد آن‌ها در زمینه یادگیری را ارزیابی کند. علاوه بر این، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تأثیر سبک‌های شناختی بر استفاده از استراتژی یادگیری زبان مشخص نیست. بنابراین، دلایل مختلفی مانند خطاهای اندازه‌گیری و عادات یادگیری فراگیران می‌تواند تأثیر سبک‌های شناختی را تعدیل کند. به‌عنوان مثال، در هنگام تصمیم‌گیری در مورد نحوه انتخاب استراتژی‌های خود برای مطابقت با ارزیابی عملکردها (فراشناخت)، افراد به‌سادگی می‌توانند استراتژی‌ها و تکنیک‌های آموزش دیده را انتخاب کنند. علاوه بر چنین توضیحاتی، مطالعاتی نیز وجود دارد که تأثیر متفاوت سبک‌های شناختی بر یادگیری زبان را تأیید نمی‌کند.

در پی نتایج تحقیق جونزیا (۲۰۱۱) توجهات دیگری نیز برای این مسئله ارائه شده است، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که فراگیران وابسته به زمینه مستعد برقراری تعامل با محیط اطراف خود هستند، آن‌ها علاقه زیادی به

برقراری ارتباط با دیگران دارند، و برای کسب اطلاعات اجتماعی مشتاقانند و دوست دارند صادق باشند. همه این عوامل آن‌ها را قادر می‌سازد تا در شرایط طبیعی زبان دوم را بهتر بیاموزند. بنابراین، طبیعی است که فراگیران وابسته به زمینه عمداً به دنبال پیدا کردن فرصت‌های بیشتر برای ایجاد روابط صمیمانه‌تر با معلمان زبان دوم و همکلاسی‌های خود هستند. این افراد اغلب درگیر فعالیت‌هایی می‌شوند که به آن‌ها این فرصت را می‌دهد تا استعدادهای خود را در بیان به دیگران نشان دهند. از سوی دیگر، فراگیران مستقل از زمینه از یادگیری بهتری در کلاس برخوردارند و در تجزیه و تحلیل مسائل، توجه به جزئیات و تسلط بر فعالیت‌ها، تمرینات و سایر فعالیت‌های متمرکز بهتر عمل می‌کنند، درحالی‌که ظاهراً فراگیران وابسته به زمینه، در موقعیت‌های روزمره فراگیری زبان، به موفقیت‌های بیشتری دست می‌یابند (ویس، ۲۰۰۲)؛ بنابراین، جای تعجب نیست که آن‌ها هنگام برقراری ارتباط از توانایی‌های شناختی خود استفاده می‌کنند. ویس در ادامه بیان می‌دارد که بر طبق تصور عام، استفاده از توانایی‌های شناختی نسبت به کاربرد سبک‌های شناختی اغلب از انعطاف‌پذیری بالاتری برخوردار است، چراکه سبک‌های شناختی افراد، طیف وسیعی از انتخاب‌های احتمالی توانایی‌های شناختی افراد را از پیش تعیین کرده و وسعت این طیف با توجه به قدرت سبک‌شناختی افراد متفاوت است. انجام مطالعات بیشتر در این زمینه باعث شد تا تفاوت‌های فردی یک رویکرد میدانی تصنعی در مقابل رویکرد جهانی نامیده شوند و به صورت توانایی غلبه بر زمینه‌های تعبیه‌شده در فعالیت‌های مختلف ادراکی و فکری درک شوند. علاوه بر این، به منظور ارائه یک توجیه منطقی‌تر می‌توان به توصیف ویتکیندر بررسی تأثیر سبک‌های شناختی پرداخت. از نظر وایس، تفکیک جزئیات از زمینه‌های پیرامون، در عمل امری منطقی است و نمونه کاربرد مناسب وابستگی به زمینه و استقلال از زمینه در تشخیص و درک مطلب است. نتایج این تحقیق در بحث سبک‌های شناختی (وابستگی به زمینه و استقلال از زمینه) هم‌راستا با نتایج مطالعه دی راد (۲۰۰۰) است. او معتقد است که دید تونل شناختی (cognitive tunnel) (vision) فراگیران با استقلال از زمینه قوی محدود شده و این مسئله مانع از دیدن تصاویر بزرگ در این افراد می‌شود.

این افراد اغلب در درک واژگان جدید یا ساختارهای گرامری مبهم دچار مشکل می‌شوند، و این در حالی است که فراگیران وابسته به زمینه اغلب بدون درک دقیق معنای تمام واژگان یک گفتمان نوشتاری یا گفتاری، قادر به درک مفهوم کلی آن هستند. سرانجام، در این تحقیق به بررسی وجود رابطه بین تیپ‌های شخصیتی (درون‌گرایی/ برون‌گرایی) و سبک‌های شناختی (وابسته به زمینه/ مستقل از زمینه) فراگیران پرداخته شد. نتایج این تحقیق نشان داد که بین تیپ‌های شخصیتی (برون‌گرایی/درون‌گرایی) و سبک‌های شناختی (وابسته به زمینه/مستقل از زمینه) یک رابطه معنادار و منفی وجود دارد.

تحقیقات کنونی در زمینه سبک‌های یادگیری، تیپ‌های شخصیتی و عملکرد زبان دوم نشان داد که بین تیپ‌های شخصیتی فراگیران، نحوه ایجاد سبک‌های یادگیری آن‌ها و موفقیت آن‌ها در یادگیری زبان رابطه وجود دارد. با این حال، نتایج تحقیقات تجربی در این زمینه چندان همخوانی ندارد. انجام مطالعات مختلف منجر به یافته‌های متفاوت و متضاد شد. با در نظر گرفتن رابطه فوق، یعنی تیپ‌های شخصیت، سبک‌های یادگیری و عملکرد یادگیری، می‌توان به نظریه گاردنر (۲۰۰۰) که برای درک کامل فرایندهای یادگیری زبان دوم، یک مدل تعاملی لازم است رجوع کرد. گاردنر استفاده از یک مدل تعاملی شامل اندازه‌گیری تفاوت‌های فردی در انگیزه، استعداد، نگرش‌ها و عملکرد عاطفی و همچنین تأثیر عوامل مختلف کلاس درس و محیط را پیشنهاد داد. بنابراین، با توجه به موضوعات فوق، می‌توان نتیجه‌گرفت که برای کشف رابطه بین سبک‌های یادگیری و تیپ‌های شخصیتی هنوز هم به تحقیقات تجربی بیشتری نیازمندیم تا به درک روشنی از رابطه فوق و در نهایت عملکرد فراگیران برسیم.

این مسئله که آیا درون‌گرایی یا برون‌گرایی به یادگیری زبان دوم کمک می‌کند و یا مانع از تحقق این مهم می‌شود، موضوعی است که سال‌هاست مورد بحث روان‌شناسان و زبان‌شناسان بوده است. بسیاری از روان‌شناسان، از جمله کیانی (۱۹۹۸)، ماتیوس و دیری (۱۹۹۸) و کوک (۲۰۰۲)، بر این عقیده‌اند که در فرایند یادگیری زبان، برون‌گرایی یک نقص به شمار می‌رود. این فرضیه بر پایه

یک بنیاد بیولوژیکی قوی استوار است (اسکهان، ۱۹۸۹) بر اساس این فرضیه، افراد برون‌گرا دارای سطح پایینی از برانگیختگی قشر مغز بوده که به آسانی مهار می‌شود و همین امر باعث می‌شود که آن‌ها بیشتر در معرض حواس‌پرتی قرار بگیرند. همچنین، این افراد در مقایسه با افراد درون‌گرا که از داشتن یک حافظه بلندمدت مناسب سود می‌برند، دارای حافظه بلندمدت محدودی هستند. این تفاوت‌های بیولوژیکی باعث می‌شود که هر دو گروه از این افراد از تمایلات رفتاری متفاوتی برخوردار باشند. در مقابل، ظفر و میناکشی (۲۰۱۲) معتقدند که یک فرد برون‌گرا با شخصیتی برون‌نگر و تحمل بیشتر در برابر خطر، نسبت به یک فرد درون‌گرا با شخصیتی محافظه‌کارتر و خودآگاه‌تر، زبان‌آموز بهتری خواهد بود. علاوه بر این، به اعتقاد ریچاردز و اشمیت (۲۰۰۲، ص ۱۹۵) «تعامل آگاهانه افراد برون‌گرا، بیشتر به سمت سایر افراد و رویدادها هدایت می‌شود تا خود شخص» این در حالی است که افراد درون‌گرا «اغلب از تماس اجتماعی با دیگران اجتناب می‌کنند و مشغول احساسات، افکار و تجربیات مربوط به خود هستند.» تیپ‌های شخصیتی برون‌گرایی و درون‌گرایی را نیز می‌توان از زاویه فیزیولوژیکی موردتوجه قرارداد. با این حال، هنوز مشخص نیست که آیا برون‌گرایی یا درون‌گرایی «به فرایند یادگیری زبان دوم کمک کرده یا مانع از آن می‌شود» (براون، ۲۰۰۰، ص ۱۵۵)، اگرچه بیشتر معلمان زبان بر این باورند که افراد برون‌گرا نسبت به افراد درون‌گرا در یادگیری زبان دوم، به‌ویژه از نظر برتری در توانایی‌های ارتباطی عملکرد بهتری دارند. به اعتقاد دورنی (۲۰۰۵) «هم برون‌گرایی و هم درون‌گرایی، با توجه به انجام یک فعالیت خاص موردنظر، ممکن است ویژگی‌ها و نتایج مثبتی به همراه داشته باشند» (ص ۲۷).

نتیجه‌گیری

این تحقیق به بررسی رابطه معنادار بین سبک‌های شناختی (وابسته به زمینه/مستقل از زمینه) و تمایل به برقراری ارتباط در میان زبان‌آموزان پرداخت. نتایج به‌دست‌آمده، یک رابطه معنادار بین سبک‌های شناختی و تمایل به برقراری ارتباط را نشان داد. مقایسه افراد با وابستگی به زمینه و استقلال از

زمینه نشان داد که تمایل به برقراری ارتباط، در بین فراگیران وابسته به زمینه بیشتر بود. هدف اصلی یادگیری زبان‌های خارجی و زبان دوم، تقویت بینش و بالا بردن آگاهی افراد پیرامون تفاوت‌های فردی فراگیران و تأثیر سبک‌های یادگیری آن‌ها بر فرایند یادگیری و متعاقباً بر نتایج یادگیری است. به‌علاوه، به دلیل وجود متغیرهای فراوان مرتبط با فراگیران که بر روند تدریس تأثیرگذار است (بلر، ۱۹۸۲)، تفاوت‌های شخصیتی بین فراگیران در برنامه درسی آموزش و یادگیری زبان فعلی بسیار مهم است. نه تنها عوامل شناختی عامل مهم موفقیت در یادگیری زبان دوم هستند، بلکه عوامل عاطفی، انگیزشی، شخصیتی و جمعیت‌شناختی فراگیران نیز حائز اهمیت‌اند (براون، ۲۰۰۰، عابدی و همکاران ۲۰۲۰). ویژگی‌های شخصیتی نقش مهمی در توسعه دانش ایفا کرده تا چهارچوبی مفهومی برای درک رابطه بین تفاوت‌های فردی شناختی و غیرشناختی ترسیم کنند و به این ترتیب آن‌ها انتخاب و میزان استقامت فرد برای انجام فعالیت‌ها و شرایط محرک فکری را هدایت می‌کنند. بنابراین، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تفاوت‌های فردی در شخصیت افراد ممکن است بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار باشند. علاوه بر این، عوامل «غیر فکری» مانند تیپ‌ها یا ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری به طور معناداری بر عملکرد تحصیلی افراد مؤثرند (بوساتو، کراچفیلد، وودورث، ۲۰۰۰، چامو-پرموزیک، ۲۰۰۷). بنابراین، عوامل مختلفی بر یادگیری انسان تأثیرگذارند. همان‌طور که برتون و نلسون (۲۰۰۵) اشاره کرده‌اند، امروزه دانش‌آموزان و دانشجویان با توجه به سابقه تحصیلی و برنامه درسی خود دچار چالش‌های عدیده‌ای می‌شوند. شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان نیز به هر نحو تحت تأثیر این عوامل آموزشی و عاطفی قرار می‌گیرد. داف، بویل و دانلیوی (۲۰۰۴) نیز اعلام کردند که یادگیری دانش‌آموزان تحت تأثیر تفاوت‌های فردی و تیپ‌های شخصیتی آن‌ها قرار دارد. به اعتقاد فالن (۲۰۰۶) عدم توجه به تیپ شخصیتی دانش‌آموزان می‌تواند مشکلات و چالش‌هایی را در فرایند یادگیری آموزشی ایجاد کند، چراکه تیپ‌های شخصیتی و شیوه یادگیری افراد با یکدیگر ارتباط نزدیکی دارند. امروزه، همگان به‌خوبی بر این نکته واقف‌اند که

سبک‌های شناختی و حوزه شناختی در ابعاد مختلف عملکرد با یکدیگر در ارتباط‌اند که در این بین جنبه‌های دیگری مانند شخصیت و رفتارهای شخصی نقش بسزایی ایفا می‌کنند. با در نظر گرفتن یافته‌های این تحقیق می‌توان نتیجه‌گیری کرد که اولاً، معلمان می‌توانند فراگیران را در برقراری ارتباط مؤثرتر و خلاق‌تر در فعالیت‌های یادگیری آگاه سازند. از سوی دیگر، این مطالعه ممکن است دانش و آگاهی معلمان در مورد عوامل فوق و تأثیر گسترده آن‌ها بر تمایل به برقراری ارتباط را افزایش دهد. مفهوم قابل توجه دیگر در این تحقیق، بررسی فراگیران زبان خارجی است. همان‌طور که پیش از این ذکر شد، در فرایند یادگیری زبان دوم و خارجی، در نظر گرفتن توانایی‌های شناختی و شخصیتی فراگیران امری بسیار ضروری است و لازم است که آن‌ها توانایی‌های خود را به درستی به‌کارگیرند. از طرفی، فراگیران نیز می‌توانند از یافته‌های این مطالعه بهره‌مند گردند. البته خود فراگیران ممکن است از نوع سبک‌های شناختی خود در فرایند یادگیری آگاه نباشند. بنابراین، بررسی ویژگی‌های وابستگی به زمینه/ استقلال از زمینه و تمایل به برقراری ارتباط/ درون‌گرایی/ بیرون‌گرایی در بین فراگیران می‌تواند به افزایش آگاهی آن‌ها کمک کند.

در آینده برای انجام تحقیقات بیشتر، در نظر گرفتن محدودیت‌های مطالعه فعلی مانند استفاده از یک نمونه تحقیق بزرگ‌تر و یا انتخاب نمونه تصادفی برگرفته از جمعیت‌های دانشگاهی از اهمیت خاصی برخوردار است. همچنین پیشنهاد می‌شود که برای انجام مطالعات بیشتر در این زمینه، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شود تا بدین ترتیب اقدامات بهبود یابد. علاوه بر این، مطالعات تجربی را می‌توان در محیط کلاس و با تعداد کمتری از شرکت‌کنندگان انجام داد تا به جنبه‌های آموزشی و یادگیری فراگیران با سبک‌های مختلف شناختی و تیپ‌های شخصیت با درجات مختلف تمایل به برقراری ارتباط پرداخته شود. با بررسی نوع رابطه بین سازه‌های دیگر با درون‌گرایی، بیرون‌گرایی، وابستگی به زمینه/ استقلال از زمینه و تمایل به برقراری ارتباط، و با حذف احتمال ایجاد اختلال در متغیرها یا برای روشن شدن چگونگی کمک این سازه‌ها به این روابط می‌توان رویای درونی را بهبود بخشید. همچنین،

مطالعات کیفی شامل اندازه‌گیری‌هایی همچون مصاحبه، مشاهده یا تثلیث اندازه‌گیری‌های کیفی و کمی می‌تواند برای تجزیه و تحلیل عمیق بعدی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود که تأثیر سبک‌های شناختی بر مهارت‌های زبانی و استراتژی‌های خاص مهارت مورد بررسی قرار گیرد. به‌عنوان مثال، می‌توان چگونگی تأثیر شیوه‌های شناختی فراگیران بر استراتژی‌های یادگیری واژگان یا چگونگی تأثیر سبک‌های شناختی بر استراتژی‌های شنیداری فراگیران را مورد بررسی قرارداد. متغیرهای درون‌گرایی، بیرون‌گرایی، وابستگی به زمینه، استقلال از زمینه و تمایل به برقراری ارتباط ممکن است بیشتر در آموزش زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی ایران، به‌ویژه در زمینه مهارت‌های زبانی مورد استفاده قرار گیرند. به مسئولان مؤسسات آموزشی ایرانی پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های آموزشی خود، از ویژگی‌های متغیرهای درون‌گرایی، بیرون‌گرایی، وابستگی به زمینه، استقلال از زمینه و تمایل به برقراری ارتباط استفاده کنند. معلمان آموزش زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی ایران باید به‌گونه‌ای آموزش ببینند که تیپ‌ها یا ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی فراگیران را به‌عنوان یک بخش منظم از کار آموزشی خود مورد بررسی قرار دهند. ارتقاء سطح فراگیران سبب می‌شود که آن‌ها ویژگی‌های فردی خود را به‌عنوان یک بخش عادی، نه خارق‌العاده، از آموزش یادگیری خود در نظر بگیرند. علاوه بر این، در این مقوله سایر متغیرها مانند سن و جنسیت فراگیران را نیز می‌توان مورد بررسی قرارداد.

References

- Abedi, H., Fatemi Jahromi, A., & Anani Sarab, M. (2020). Exploring the effect of matching cognitive learning styles with focused written corrective feedback on English definite/indefinite article system learning, *Journal of Foreign Language Research*, 10(3), 602–617.
- Bagheri Nevisi, R., & Izadi, A. (2018). The impact of rhythmic teaching on the vocabulary knowledge of field dependent and field

- validation. *Psychological Assessment*, 28(11), 1427–1440.
- De Raad, B. (2000). Differential psychology. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp.41–44). American Psychological Association and Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum.
- Dörnyei, Z. and Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C.J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (PP.589–630). Blackwell.
- Duff, A., Boyle, E., & Dunleavy, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning, and academic performance. *Personality and Individual Difference*, 36(8),1907–1920.
- Ellis, R. (1994). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 525–551). Blackwell.
- Eysenck, H. J. & Eysenck S.B.G (1974). *Manual of the Eysenck personality questionnaire (adult and junior)*. Hodder & Stoughton.
- Eysenck, H. & Eysenck, S. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. Plenum Press.
- Fallen, L. (2006). Introversion: The often forgotten factor impacting the gifted. *Journal of Association for the Gifted Newsletter*, 21(1), 1–7.
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. independent EFL learners. *Biannual Journal of Applications of Language Studies*. 2(1), 75–105.
- Blair, R. W. (1982). *Innovative approaches language teaching*. Newbury House.
- Breen, M. P. (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, England: Longman.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Burton, L. J., & Nelson, L. J. (2006). The relationship between personality, approaches to learning, and academic success in first-year psychology distance education students. *Proceedings of the 29th HERDSA annual conference* (pp,64–72): Critical visions: Thinking, Learning and Researching in Higher Education.
- Busato, T. Crutchfield, R.S., & Woodworth, D.G. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Chamorro-Premuzic, T., (2007). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 319–338.
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Multilingual Matters Ltd.
- Cornwell, S. & Robinson, P. (2000). *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation*. Tokyo: Aoyama Gakuin University. London: Arnold.
- Corr, P. J. (2016). Reinforcement sensitivity theory of personality questionnaires: Structural survey with recommendations. *Personality and Individual Differences*, 89(2), 60–64.
- Corr, P. J., & Cooper, A. (2016) The reinforcement sensitivity theory of personality questionnaire (RST-PQ): Development and

- rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149–171.
- Peng, J.-E. & Woodrow, L. (2010) Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4): 834–876.
- Perrott, E. (2014). *Effective teaching: A practical guide to improving your teaching*. Routledge.
- Price, L. (2004). Individual Differences in Learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style: Educational psychology. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(5), 681–698.
- Radic-Bojanić, B. (2020). Relation of extraversion/introversion and foreign language proficiency in the EFL classroom. *Journal of Language and Literary Studies*, 8(4), 253–266.
- Richardson, J. T. E. (1998). Field-independence in higher education and the case of distance learning. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 241–250.
- Richards, J. C., & Schmidt, N. (2002). *Dictionary of applied linguistics*. Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (2005). Communicative language teaching: strategies and goals. In E. Hinkel (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp.39–52). Erlbaum.
- Sawyer, M. & Ranta, L. (2001). Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold.
- Tsakanikos, E. (2006). Associative learning and perceptual style: Are associated events perceived analytically or as a whole? *Applied Linguistic*, 40, 579–586.
- Journal of Canadian Psychology*, 41(1), 10–24.
- Junxia, B. L. (2011). *Teaching the whole class*. Kendall Hunt, Dubuque, IA.
- Kiany, G. R. (1998). English proficiency and academic achievement in relation to extraversion: A preliminary study. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 113–128.
- Marashi, H., & Moghadam, M. (2014). The difference between field independent and field dependent EFL learners' critical thinking and use of oral communication strategies. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(3), 434–458.
- Marashi, H., & Naddim, R. (2018). Using information gap and opinion gap tasks to improve introvert and extrovert learners' speaking. *Journal of Applied Research on English Language*. 8(2), 187–206.
- Matthews, G., & Deary, I. J. (1998). *Personality traits*. Cambridge University Press.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2), 19–37.
- McGroarty, M. (2001). Situating second language motivation. In Z. Dornyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.369–388). University of Hawaii Press.
- MacIntyre, P., Baker, S. C., Clement, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537–564.
- MacIntyre, P. & Legatto, J.J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture

styles and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1295–1311.

- Wakamoto, N. (2000). *Extroversion/introversion in foreign language learning*. Peter Long AG.
- Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualization of willingness to communicate in ESL. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 18–38.
- Wilt, J., & Revelle, W. (2016). Extraversion. In T. Widiger (Ed.), *The Oxford handbook of the five factor model* (pp.39–52). Oxford University Press.
- Wyss, R. (2002). Field independent/dependent learning styles and L2 acquisition. *Applied Linguistics*, 102(3), 88–110.
- Yashima, T. (2016). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66.
- Zafar, S., Khanand, Z., & Meenakshi, K.3 (2017). Extraversion-introversion tendencies and their relationship with ESL proficiency: A study of Chinese students in Vellore, India. *Science & Humanities*, 25(2), 678–703.
- Zafar, T. A., & Meenakshi, S. (2012). Investigating group planning in preparation for oral presentations. *RELC Journal*, 38(1), 104–124.
- Zarfsaz, E., & Takkac, M. (2014). Silence in foreign language learning: an analysis of students' risk taking behavior in an EFL classroom. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(3), 307–321.
- Zarrinabadi, N., & Abdi, R. (2011). Willingness to communicate and language learning orientations in Iranian EFL context. *International Education Studies*, 4(4), 206–214.
- Zhang, L.F. (2004). Field-dependence/independence: Cognitive style or perceptual ability? validating against thinking