



## تیپ شخصیتی و عملکرد زبان آموزان در آزمون‌های درک متن

فرهاد قربان دوردی نژاد

استادیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، پست الکترونیکی: farhad@srttu.edu

**چکیده:** در این پژوهش، تلاش شده است تا رابطه بین تیپ شخصیتی زبان آموزان و عملکرد آنان در آزمون درک مطلب بر اساس دو نوع متن با ساختارهای متفاوت، یعنی متن‌های روایتی و علی- معلولی مورد بررسی قرار گیرد. در همین راستا دو آزمون در میان 379 دانشجوی کارشناسی رشته زبان انگلیسی از چندین دانشگاه انجام شد. این دو، شامل یک آزمون درک مطلب محقق ساخته متشکل از هشت متن با دو ساختار متنی روایتی و علی- معلولی و یک پرسشنامه آزمون تعیین نوع شخصیت مایرز - بریگز بود. سپس داده‌های به دست آمده مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها حاکی از این است که توزیع نمرات برای هر دو ساختار متنی نرمال نبود. بنابراین از دو آزمون کروسکال - ولیس برای یافتن رابطه میان متغیرها استفاده شد. نتایج آزمون کروسکال - ولیس نشان داد که رابطه‌ی معناداری بین عملکرد زبان آموزان در این دو آزمون وجود ندارد. برای یافتن این که کدام یک از انواع شخصیت در یکی از این آزمون‌ها بهتر عمل کرده است، هشت آزمون تی زوجی برای هشت نوع شخصیت مورد مطالعه انجام شد. نتایج به دست آمده نشانگر این بود که همه انواع شخصیتی در آزمون متون روایتی بهتر عمل کردند اما برتری برای چهار تیپ شخصیتی حسی-احساسی ادراکی، حسی-احساسی قضاوتی، حسی-متفکر قضاوتی و شهودی احساسی ادراکی چشم‌گیرتر بود. به دلیل وجود ویژگی احساسی در میان بیشتر آزمودنی‌ها در این چهار گروه، چنین نتیجه‌گیری شد که افراد دارای این ویژگی، به دلیل وجود همخوانی میان احساسی بودن و ویژگی‌های متون روایتی بهتر عمل می‌کنند.

**واژگان کلیدی:** درک مطلب، متن روایتی، متن علی - معلولی، تیپ شخصیتی، آزمون تعیین شخصیت مایرز - بریگز

## Personality Type and Learners' Performance in Reading Comprehension

F. Ghorban Dordinejad

Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of English, Faculty of Humanities

Shahid Rajaee Teacher Training University

farhad@srttu.edu

**Abstract:** This study is an attempt to find the relationship between personality type of the learners and their performance on reading comprehension tests of two structurally different texts, i.e. narrative and cause/effect. To detect the relationship, a researcher-made reading comprehension comprising eight passages of both text structures and the Persian version of the Myers-Briggs Type Indicator were administered to a group of 379 BA English students from different Iranian universities. The collected data were analyzed and the results indicated that the distribution of subjects' scores on both tests were not normal. Therefore, two Kruskal-Wallis tests were run to detect the relationship. The results of the Kruskal-Wallis tests showed no difference between the subjects' performance on both tests. In order to find out if any specific personality type group had performed better on one of the tests, eight paired sample T-tests were run. The results indicated that compared to the cause/effect mean scores, all groups had performed better on the narrative test, but the difference between the mean scores of STJ, SFJ, SFP, and NFP personality groups were significant. Therefore, it was concluded that the inclusion of most of the feeling subjects, who possess certain personality characteristics congruent with narrative textual features, in these four categories has assisted their better performance. Drawing on the results of the study, implications of the results are suggested.

**Keywords:** Reading Comprehension, Narrative and Cause/Effect Text Structure, Personality Type, Myers-Briggs personality Type Indicator

## 1 - مقدمه

درک متن ابزار مهمی است که از طریق آن افراد نه تنها می‌توانند اطلاعات جدید را فراگیرند بلکه مهارت‌های جدید زبانی را در زبان اول و زبان دوم کسب می‌کنند [1]. از سوی دیگر تشخیص محققان درباره اهمیت تفاوت‌های فردی و تمرکز آنها بر روی پیشرفت زبانی فرد در رشد روانی خود آنها، منجر به مطالعات متعددی شده است تا پی به ویژگی‌های فردی زبان‌آموز ببرند که این تفاوت‌ها باعث یادگیری موفقیت‌آمیز زبان می‌شود [2]. این تأکید همواره ثابت کرده است که، موفقیت در یادگیری زبان دوم نه تنها به عوامل شناختی، بلکه به عوامل عاطفی، انگیزشی و شخصیتی زبان‌آموزان نیز بستگی دارد و از میان آنها عوامل شخصیتی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است [3 و 4].

هر فردی از یک سری راهبردها و سبک‌های یادگیری که در شخصیت او نهفته است، استفاده می‌کند تا بتواند از عهده‌ی فعالیت‌های زبانی برآید. درک مطلب نیز از این قاعده جدا نیست.

این مطالعه در مورد رابطه بین تیپ شخصیتی زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم و عملکرد آنها در آزمون‌های درک متن‌های روایتی<sup>1</sup> و علی- معلولی<sup>2</sup> است. این مطالعه بر مبنای این فرضیه است که تشخیص ساختار متن یکی از راهبردهای درک مطلب است و تأثیر آن تا کنون به درستی مورد مطالعه قرار نگرفته است. از آنجا که انتخاب و استفاده از راهبردهای یادگیری و درک مطلب ریشه در شخصیت زبان‌آموزان دارد، می‌توان نتیجه گرفت که باید رابطه خاصی بین تیپ شخصیتی زبان‌آموزان و عملکرد آنها در آزمون‌های درک مطلب ساختارهای متنی متفاوت وجود داشته باشد [5].

پس از بررسی ادبیات موضوعی و مبانی نظری، نتایج تحلیل آماری بر مبنای عملکرد 379 دانشجوی دوره کارشناسی (نیم‌سال چهارم به بعد) رشته زبان انگلیسی از چندین دانشگاه که به دسته‌های شخصیتی مختلف در متون درک مطلب روایتی و علی- معلولی تقسیم شده بودند، انجام شد. **تیپ شخصیتی و درک مطلب:** به‌منظور دسته‌بندی دانشجویان به انواع تیپ‌های شخصیتی متفاوت، از آزمون تعیین شخصیت مایرز- بریگز<sup>3</sup> استفاده شده است که به‌عنوان ابزار معتبری در بسیاری از مطالعات پیشین استفاده شده است.

این آزمون شخصیت را در چهار بعد برونگرایی در مقابل درونگرایی<sup>4</sup>، حسی در مقابل شهودی<sup>5</sup>، متفکر در مقابل احساسی<sup>6</sup> و قضاوتی در مقابل ادراکی<sup>7</sup> می‌کند که ترکیب آنها به 16 تیپ شخصیتی می‌رسد. علاوه بر این هر یک از این چهار بعد مستقل از دیگری است [6].

بنابراین حذف هر یک از آنها خوش‌بختانه نتایج تحقیق را مختل نمی‌کند. در این مطالعه بعد درونگرا و برونگرا حذف شده‌است زیرا اکثر مطالعات در رابطه بین شخصیت و یادگیری در این بعد متمرکز شده‌که نتایج آنها متناقض است و بین بدون رابطه، اندکی رابطه و رابطه قوی، متغیرند [7].

نتیجه‌ای که در آن اکثریت موافق هستند این است که «درونگرا و برونگرا بودن ممکن است مستقیماً مربوط به هدف نهایی یادگیری زبان نباشد» [8].

بعضی از مطالعات بر بعدهای دیگر تمرکز کرده‌اند برای مثال اهرمن و آکسفورد در یک مطالعه کیفی بر روی 20 دانش‌آموز احساسی- حسی - شهودی اظهار کردند که کسانی که شخصیت درونگرا، شهودی، حسی و ادراکی دارند ظاهراً در یادگیری در کلاس درس برتری دارند [9]. اهرمن در مطالعه بعدی بر روی نمونه بزرگتری از 831 دانش‌آموز دریافت که افراد با نوع شخصیتی درونگرا، شهودی و متفکر درک مطلب بهتری دارند در حالی که افراد با تیپ شخصیتی احساسی درک مطلب بالایی ندارند [10]. اهرمن و آکسفورد در مطالعه بعدی گزارش کردند که شخصیت شهودی در حد بسیار کمی با مهارت درک مطلب رابطه دارد (0/20-0/23) [11].

با این وجود این یافته‌ها در مورد «روندهایی هستند که بیشتر آنها نسبتاً ضعیفند» و باید با احتیاط تفسیر شوند [10].

گالین دریافت که ترجیح زبان‌آموز برای سبک یادگیری شهودی در مقابل سبک عینی- ترتیبی ممکن است بر راهبردهایی تأثیر گذارد که آنها هنگام خواندن درک مطلب استفاده می‌کنند [12].

مروری بر تحقیقات بالا نشان می‌دهد که علی‌رغم همه ناهماهنگی‌ها، اکثر یافته‌ها بیان می‌کند که افراد با نوع شخصیت شهودی در یادگیری زبان برتری بیشتری دارند. شواهد عدم تجانس در یافته‌های مطالعات مختلف ممکن

با این وجود متون روایتی در مقایسه با متون علی- معلولی آسانترند. یکی از دلایل آن تجسم فکری است که در متون روایتی در خواننده به عنوان فرآیند درک مطلب وجود دارد که طبق اظهارات کارل ممکن است به دلیل الگوی سازماندهی معانی خاص آن باشد. متون علی- معلولی دارای این ویژگی نیستند [25 و 26].

از آنجایی که میزان تجسم فکری در میان خوانندگان درک مطلب با نوع شخصیت مختلف متفاوت است و بستگی به ساختار متنی دارد بنابراین ممکن است رابطه‌ای بین نوع شخصیت و ساختار متنی وجود داشته باشد که می‌تواند فهم متن را سخت و یا آسان کند.

**ساختار متن، شخصیت و درک مطلب:** لوپس رزنبلات، بیان کرد که متن فقط یکی از عوامل پردازش درک مطلب است. او اظهار کرد که فهم مطلب فقط هنگامی که خواننده و متن حضور داشته باشند اتفاق می‌افتد و «خواننده تجربیات پیشین و شخصیت حاضر خود را وارد متن می‌کند» [27]. علی‌رغم تحقیقات کمی که در مورد رابطه بین تیپ شخصیتی و ساختار متن وجود دارد، وجود چنین رابطه‌ای ثابت شده است. برای مثال، میلوت و کرنی با استفاده از آزمون تعیین شخصیت مایرز- بریگز برای تعیین تیپ شخصیتی افراد مورد مطالعه‌ی خود، یک رابطه معنی داری بین انواع تیپ شخصیتی (درون‌گرا، شهودی، ادراکی) و سبک یادگیری یافتند [28]. همچنین ادوارد دریافت که عدم اطمینان تنها هنگامی که یادآوری بهتر اظهارات متقاعد کننده منجر می‌شود که همراه با تیپ شخصیتی قضاوتی باشد و تیپ شخصیتی قضاوتی - ادراکی هنگامی که شخص انگیزه‌ی صحت عملکرد داشته باشد بیشتر تمایل به آشکار شدن دارند [29]. این مطالعه تلاش دیگری است تا به وجود رابطه بین تیپ شخصیتی و درک ساختار متنی به طور متفاوتی کمک کند.

## 2- روش تحقیق

در این پژوهش سعی شده است تا رابطه بین تیپ شخصیتی زبان‌آموزان و عملکرد آنان را در آزمون درک مطلب بر اساس دو نوع متن با ساختارهای متفاوت یعنی متن‌های روایتی و علی- معلولی مورد بررسی قرار گیرد. این مطالعه توصیفی و از نوع پس رویدادی است.

است نتیجه‌ی تأثیر غیرمستقیم عوامل شخصیتی روی پیشرفت درسی باشد [13].

برای حل این مسأله با توجه به پیشنهاد اسکهان در نظر گرفتن عوامل متنی ضروری است، محقق روی یکی از این عوامل دارای ساختار متنی، تمرکز نموده است که طبق فرضیه تحقیق تأثیراتی بر روی درک موفق مطلب دارد [14].

**ساختار متنی و درک مطلب:** دانش ساختار متن یکی از مهارت‌هایی است که برای درک متن نیاز است [15].

از آنجا که «تفاوت درساختار، اشاره بر رابطه‌های مختلف میان معانی متن دارد» ساختار متن می‌تواند به عنوان یک راهنما عمل کند [16]. مطالعات متعدد در زبان اول و زبان دوم نشان می‌دهد که سازماندهی متن بر روی درک مفاهیم تأثیر می‌گذارد. کارل دریافت که آشنایی با انواع متون در درک مفاهیم زبان‌آموزان زبان دوم نقش دارد [17].

او در مطالعه بعدی به این نتیجه رسید که دانش و استفاده از سازماندهی متنی می‌تواند دانش‌آموزان را که درک مطلب بالایی دارند از آنهایی که درک مطلب ضعیفی دارند تمیز دهد [18]. این یافته‌ها همچنین توسط مک گی و ریچگلز و بلاک تأیید شد [19]. در مطالعه‌ی دیگری کارل دریافت دانش‌آموزانی که از ساختار متنی برای هدایت درک مطلب خود استفاده می‌کنند یادآوری بهتری از مطالب چه از نظر کیفی و چه از نظر کمی دارند [20].

همچنین مطالعه وی به این نتیجه رسید که دانش ساختار متن می‌تواند به دانش‌آموزان زبان دوم سطح پیشرفته کمک کند تا از فرآیندهای از کل به جزء استفاده کنند تا فهم بهتری از متن داشته باشند [21]. تأیید تأثیر آشنایی با ساختار متنی بر درک مطلب باعث تمرکز ساین بر روی متون با ساختارهای متفاوت شد. گیت و هارکوس تأیید کردند که آگاهی از ساختار متنی رابطه آماری معنی‌داری با یادآوری متن در میان همه انواع ساختار متنی دارد. علاوه بر این، یافته‌های آنها مسبب این نتیجه‌گیری شد که متون علی- معلولی ناآشناترین ساختار متنی در میان همه‌ی متون فرهنگی و زبان‌شناسی است [22 و 23]. این قاعده می‌تواند در مورد متون روایتی نیز استفاده شود که آشنایی با آنها باعث سهولت یادگیری می‌شود [25].

درک مطلب وارد نرم افزار شد تا رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته به دست آید.

جدول 1 توصیف عمومی ترجیحات شخصی

برونگرا	درونگرا
اساسا با جهان بیرونی افراد و چیزها هماهنگی دارد معمولا ترجیح می‌دهد که اول عمل کند و بعد فکر کند ظاهر سازی در او بیرونی - کنشی است.	اساسا با جهان درونی عقاید و احساسات خود هماهنگی دارد اصولا ترجیح می‌دهد که اول فکر کند و بعد عمل کند ظاهر سازی در او درونی - متفکر است
حسی	شهودی
ترجیح می‌دهد اطلاعات را از طریق پنج حس دریافت کند به جزئیات آنچه گفته و انجام می‌شود توجه می‌کند به عملی بودن علاقه‌مند است ترجیح می‌دهد از اطلاعات واقعی و فرآیندهای گام به گام استفاده کند	ترجیح می‌دهد اطلاعات را از طریق جستجوی رابطه ها جمع آوری کند. به الگوها و روابط توجه می‌کند. به احتمالات علاقه‌مند است. ترجیح می‌دهد از عملکردهای تصویری و تفکرات استعاره‌ای استفاده کند.
متفکر	احساسی
ترجیح می‌دهد به طور منطقی و تحلیلی استدلال کند. تمایل دارد واقع گرا و شکاک باشد. به روابط علی و معلولی علاقه‌مند است ترجیح می‌دهد از معیارهای غیر شخصی برای تصمیم‌گیری استفاده کند	ترجیح می‌دهد با استفاده از الویت‌های شخصی استدلال کند تمایل دارد ذهن‌گرا باشد و برای منزلت دیگران ارزش قائل شود به ارزش‌ها و هماهنگی‌های بین فردی علاقه‌مند است از معیارهای شخصی و بین فردی برای تصمیم‌گیری استفاده کند.
قضایوتی	ادراکی
ترجیح می‌دهد از برنامه‌ریزی و سازماندهی استفاده کند معمولا با تصمیم‌گیری و حس اتمام کاری موافق است با عدم ساختار و اهداف روشن موافق نیست حس کنترل بر امور را ترجیح می‌دهد	ترجیح می‌دهد هرگونه امکانی را بپذیرا باشد معمولا در برخورد با ابهامات و عدم قطعیت راحت است با برنامه‌ریزی و نیاز به اهداف نهایی موافق نیست ترجیح می‌دهد منعطف و سازگار باشد.

در گام دوم، بالاترین نمره‌ی ممکن در دو آزمون یعنی 14 در آزمون روایتی و 16 در آزمون علی- معلولی به 100 تغییر داده شد و نمرات دیگر دانش‌آموزان طبق این نمره محاسبه شد تا نابرابری نمرات در دو آزمون جبران شود. تحلیل نمرات آزمون، توزیع نرمال آنها را برای نمرات آزمون روایتی و آزمون علی- معلولی رد کرد. نهایتاً، به دلیل اینکه نمرات به طور نرمال توزیع نشده بود دو آزمون کروسکال - ولیس (KS) اجرا شد تا رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته پیدا شود و هشت آزمون نمونه های دوگانه‌ی t اجرا شد تا تفاوت ممکن و معنی‌دار بین هر میانگین نمره‌ی گروه تیپ شخصیتی در دو آزمون درک مطلب که از نظر ساختار متن متفاوت بودند پیدا شود. برای

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** به منظور یافتن رابطه بین متغیرهای این مطالعه 379 رشته‌ی زبان انگلیسی از دانشگاه‌های مختلف انتخاب شدند که 116 زن و 263 مرد با متوسط سنی 22/23 با انحراف معیار 2/888 هستند. همه‌ی آنها حداقل سه درس دانشگاهی با اعتبار دوازده در درک مطلب را گذرانده‌اند و داوطلب شده‌اند تا آزمون تعیین شخصیت مایرز- بریگز را پر کنند و به سی سوال چهار گزینه‌ای درک مطلب پاسخ دهند.

**ابزار پژوهش:** برای پاسخ‌گویی به سؤالاتی که در این مطالعه مطرح شد دو ابزار استفاده شد. یک آزمون درک مطلب طراحی و سؤالات تحلیل شدند و پایایی و روایی آنها تأیید شد. آزمون تعیین شخصیت مایرز - بریگز که به فارسی ترجمه شده بود و پایایی و روایی آن توسط بحری انجام شد، ابزاری بود که برای تعیین تیپ شخصیتی افراد مورد مطالعه استفاده شد [30].

همان‌طور که پیشتر ذکر شد، این آزمون شخصیت را در چهار بعد ارزیابی می‌کند که می‌تواند به عنوان چهار بعد سبک یادگیری تصور شود [31].

این چهار نوع به نوبت خود به شانزده تیپ شخصیتی منجر می‌شود. به منظور انجام این مطالعه نخست یک متن درک مطلب طراحی شد و به یک گروه آزمایشی متشکل از سی نفر داده شد تا روایی و پایایی آن به دست آید. سپس محققان در کلاس‌های دانشگاهی حاضر شدند تا آزمون درک مطلب و آزمون تعیین شخصیت را اجرا کنند.

نخست آزمون تعیین شخصیت مایرز- بریگز به دانش‌آموزان داده شد و سپس دانش‌آموزان به سؤالات درک مطلب پاسخ دادند. پس از تکمیل فرآیند جمع‌آوری اطلاعات، پاسخ‌های دانش‌آموزان به آزمون تعیین شخصیت مایرز- بریگز در فرم جدیدی ثبت شد و تیپ شخصیتی آنها تعیین شد و به منظور وارد شدن در نرم‌افزار آماری نسخه‌ی 12 کد گذاری شد. از آنجایی‌که شخصیت برونگرا - درونگرای آزمون مایرز- بریگز در این مطالعه حذف شد، افراد مورد مطالعه به 8 نوع شخصیت تقسیم‌بندی شدند.

افراد در هر گروه دارای ترکیبی از شخصیت‌ها بودند که در جدول 1 آورده شده است (اتخاذ شده از گالاهان [32]). علاوه بر تیپ شخصیتی افراد، نمرات آنها در بخش‌های علی- معلولی و روایتی و نمره‌ی نهایی آنها در آزمون کلی

تیپ شخصیتی و عملکرد...

برای گروه STP است که معنی دار است (حدود 31). این امر ظاهراً به دلیل تأثیر شخصیتی متفکر احساسی است. همان طور که در جدول مشخص است همه گروه‌هایی که دارای شخصیت تفکر هستند عملکرد بهتری در آزمون داشته‌اند. با این وجود طبق جدول 4 مقدار معنی‌دار 0/835 بزرگتر از 0/05 است. بنابراین وجود هر نوع رابطه‌ای بین تیپ شخصیتی زبان‌آموزان زبان دوم و عملکرد آنها در آزمون درک مطلب روایتی رد می‌شود.

این بدان معناست که درک متون روایتی تحت تأثیر تیپ شخصیتی نیست و همه زبان‌آموزان با تمایلات شخصیتی مختلف به یک میزان می‌توانند در درک این نوع متون موفق باشند. سپس ما رابطه را در صورت وجود بین تیپ شخصیتی زبان‌آموزان و عملکرد آنها در متون درک مطلب علی- معلولی بررسی کردیم. از آنجا که این دسته از نمرات هم عدم توزیع نرمال را نشان دادند، آزمون KS دوباره برای کنترل معنادار بودن تفاوت میان عملکرد گروه‌ها استفاده شد. جدول 5 رتبه‌ی میانگین هر تیپ شخصیتی را در آزمون علی- معلولی نشان می‌دهد.

جدول 5 رتبه میانگین هر تیپ شخصیتی در آزمون علی- معلولی

میانگین	تعداد	تیپ شخصیتی	نمره آزمون علی- معلولی
191/43	113	حسی متفکر قضاوتی	
176/75	58	حسی احساسی قضاوتی	
201/46	47	شهودی احساسی قضاوتی	
214/19	37	شهودی متفکر قضاوتی	
215/34	34	حسی متفکر ادراکی	
165/82	28	حسی متفکر ادراکی	
161/81	40	شهودی احساسی ادراکی	
195/30	22	شهودی متفکر ادراکی	
-	379	کل	

جدول 5 نتایج آزمون کروسکال- ویس بر رابطه بین تیپ شخصیتی زبان‌آموزان و عملکرد آنها در آزمون علی- معلولی را نشان می‌دهد.

جدول 6 نتایج آزمون کروسکال- ویس برای تیپ شخصیتی و نمرات علی- معلولی آمار آزمون (a,b)

نمره آزمون علی- معلولی	
9/152	خی دو
7	درجه آزادی
0/242	سطح معنا داری

a. آزمون کروسکال- ویس

b. متغیر گروهی: تیپ شخصیتی

تضمین پایایی نتایجی که از آزمون‌های کروسکال- ویس به دست آمد تحلیل واریانس یک طرفه اجرا شد.

### 3- نتایج و بحث

فراوانی افراد در هر گروه شخصیتی در جدول دو نشان داده شده است.

جدول 2 فراوانی افراد در هر تیپ شخصیتی

فراوانی	درصد	درصد معتبر	درصد تجمعی	
113	29/8	29/8	29/8	حسی متفکر قضاوتی
58	15/3	15/3	45/1	حسی احساسی قضاوتی
47	12/4	12/4	57/5	شهودی احساسی قضاوتی
37	9/8	9/8	67/3	شهودی متفکر قضاوتی
34	9/0	9/0	76/3	حسی متفکر ادراکی
28	7/4	7/4	83/6	حسی احساسی ادراکی
40	10/6	10/6	94/2	شهودی احساسی ادراکی
22	5/8	5/8	100/0	شهودی متفکر ادراکی
379	100/0	100/0	-	کل

نتایج دو آزمون های KS نشان داد که مقدار معنی‌داری برای نمرات آزمون روایتی و علی- معلولی به ترتیب 0/01 و 0/032 بود. بنابراین توزیع نرمال در این دو گروه از نمرات رد شد.

جدول 3 رتبه میانگین هر تیپ شخصیتی در آزمون روایتی

میانگین	تعداد	تیپ شخصیتی	نمره آزمون روایتی
192/06	113	حسی متفکر قضاوتی	
178/89	58	حسی احساسی قضاوتی	
199/89	47	شهودی احساسی قضاوتی	
202/55	37	شهودی متفکر قضاوتی	
505/84	34	حسی متفکر ادراکی	
174/43	28	حسی احساسی ادراکی	
175/88	40	شهودی احساسی ادراکی	
187/50	22	شهودی متفکر ادراکی	
-	379	کل	

جدول 4 نتایج آزمون کروسکال- ویس برای تیپ شخصیتی و نمرات آزمون روایتی آمار آزمون (a,b)

نمره آزمون روایتی	
3/505	خی دو
7	درجه آزادی
0/835	سطح معنا داری

a. آزمون کروسکال- ویس

b. متغیر گروهی: تیپ شخصیتی

همان‌طور که در جدول 3 نشان داده شده است، میزان رتبه‌های میانگین بین 174/43 برای گروه SFP و 205/87

شده است باید کمتر از 0/05 باشد. طبق جدول‌های 7 و 8 نسبت F برای نمرات آزمون‌های روایتی و علی- معلولی 0/531 و 0/593 است و مقادیر معنادار برای دو مورد 0/811 و 0/761 است. بنابراین وجود هر نوع رابطه ای بین تیپ شخصیتی و نمرات آزمون‌های روایتی و علی- معلولی رد می‌شود که قبلاً توسط آزمون کروسکال- ولیس ثابت شده بود بدان معنا که تیپ شخصیتی زبان‌آموزان بر موفقیت یا شکست آنها در درک مطلب متون علی- معلولی و روایتی تأثیر نمی‌گذارد و هیچ تعاملی نمی‌تواند بین تیپ شخصیتی و ساختار متن وجود داشته باشد که شکست یا موفقیت زبان‌آموزان را تضمین کند.

پس از بررسی فرضیه‌ها، هشت آزمون نمونه‌های دوگانه تی تست<sup>1</sup> اجرا شد تا دریافته شود که کدام یک از گروه‌ها در آزمون عملکرد بهتری داشته‌است. به منظور اطمینان از توزیع نرمال هر گروه، به عنوان فرض اصلی آزمون‌های پارامتری، دو آزمون کلموگرو- اسمیرنو یک نمونه ای، برای هر یک از آزمون‌ها در هر گروه اجرا شد.

پس از این که نتایج، نرمال بودن توزیع را نشان داد، نمونه دوگانه t-test اجرا شد تا معنادار بودن تفاوت‌ها را بین نمرات هر گروه در هر دو آزمون دریابیم. نتایج آن برای هر نوع شخصیت در جدول 9 نشان داده شده است.

جدول 9 نمونه‌ی دوگانه t-test برای هر گروه

سطح معنا داری	درجه آزادی	t	تفاوت‌های جفتی میانگین	تیپ
0/001	112	-3/564	-5/25938	جفت 1 علی- معلولی - روایتی
0/010	57	-2/652	-5/71155	جفت 2 علی- معلولی - روایتی
0/063	46	-1/908	-4/88106	جفت 3 علی- معلولی - روایتی
0/117	36	-1/606	-3/82784	جفت 4 علی- معلولی - روایتی
0/117	33	-1/611	-3/87471	جفت 5 علی- معلولی - روایتی
0/021	27	-2/461	-7/52679	جفت 6 علی- معلولی - روایتی
0/009	39	-2/737	-7/36350	جفت 7 علی- معلولی - روایتی
0/063	21	-1/962	-5/74682	جفت 8 علی- معلولی - روایتی

طبق این جدول مقادیر p برای گروه‌های حسی متفکر قضاوتی، حسی احساسی قضاوتی، حسی احساسی ادراکی و

با توجه به جدول 5 ممکن است تفاوتی بین عملکرد بعضی از گروه‌ها که به دلیل تفاوت بسیار بالا حدود 53 بین گروه‌های شهودی احساسی ادراکی و حسی متفکر ادراکی با رتبه‌ی میانگین به ترتیب 161/81 و 215/34 است ظاهر شود. با این وجود طبق جدول 5 مقدار p (0/242) بیش از 0/05 است و بدان معناست که تفاوت بین میانگین‌های همه‌ی گروه‌ها از نظر آماری معنی‌دار نیست. بنابراین برای این گروه از نمرات هیچ رابطه‌ای بین تیپ شخصیتی و عملکرد در آزمون درک مطلب علی- معلولی هم پیدا نشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که هیچ تفاوتی بین عملکرد گروه‌های مختلف در آزمون‌های درک مطلب علی- معلولی وجود ندارد و همه‌ی زبان‌آموزان با انواع شخصیتی مختلف به یک میزان می‌توانند در آزمون‌های علی- معلولی موفق باشند.

برای کنترل صحت نتایج بدست آمده از آزمون کروسکال- ولیس دو تحلیل واریانس یک طرفه اجرا شد « زیرا تحلیل واریانس به اندازه کافی در برابر خطاهای فرضیه‌های توزیع نرمال پایدار است» [33]. جدول 7 و 8 نتایج آزمون تحلیل واریانس را برای تیپ شخصیتی و نمرات آزمون روایتی و علی- معلولی به ترتیب نشان می‌دهد.

جدول 7 نتایج آزمون تحلیل واریانس برای تیپ شخصیتی و نمرات

آزمون روایتی

نمره آزمون روایتی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنا داری
بین گروهی	1337/771	7	191/253	0/531	0/811
داخل گروه‌ها	133721/2	371	-	-	-
کل	135059/9	378	360/434	-	-

جدول 8 نتایج آزمون تحلیل واریانس برای تیپ شخصیتی و نمرات

آزمون علی- معلولی

نمره آزمون علی- معلولی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنا داری
بین گروهی	2277/325	7	325/332	0/593	0/761
داخل گروه‌ها	203407/8	371	548/269	-	-
کل	205685/1	378	-	-	-

به منظور تأیید رابطه ممکن بین متغیرهای این مطالعه با استفاده از تحلیل واریانس، نسبت F باید بزرگتر از 1 باشد و مقدار معنا دار بودن که برای این مطالعه 0/05 تعیین

اینکه آیا چنین چیزی در مورد چهار گروه دیگر نیز صحیح است، میانگین آنها نیز بررسی شد.

نتایج تفاوت حداقل 4 و حداکثر 5 را برای چهار گروه بعدی به نفع نمرات میانگین روایتی نشان دادند اما طبق نتایج نمونه‌ی دوگانه ی t-test این تفاوت‌ها به اندازه‌ی کافی معنی‌دار نیستند و تعامل بین تیپ شخصیتی و ساختار متن به موفقیت یا شکست در درک مطلب نیانجامید.

یکی از ضعف‌های عمده ی تحقیق که می‌تواند به عنوان تحریف‌کننده‌ی نتایج مطرح شود این است که محققان شاخص‌های خوانایی متون درک مطلب را به دست نیاورده بودند. به منظور بررسی قابلیت پذیرش نتایج، نخست شاخص‌های خوانایی متون با استفاده از نمودار قابلیت خوانایی ادوارد فرای به دست آمد [34].

مقایسه‌ی شاخص‌ها نشان داد که قابلیت خوانایی چهار متن روایتی ۸۰۷۰۷ و 7 بود در حالیکه قابلیت خوانایی متون علی- معلولی 7، 7، 13 و 11 بود بنابراین سومین و چهارمین متون علی- معلولی حذف شدند این حذف باعث باقی ماندن 7 سؤال علی- معلولی شد. نمرات جدید وارد SPSS شدند و برای پی بردن به این مطلب که آیا تفاوت های خوانایی تأثیری بر نتایج دارند تحلیل شدند. نتایج آزمون KS یک نمونه‌ای نشان داد که توزیع نمرات جدید علی- معلولی نرمال نبود. جدول 11 نتایج آزمون کروسکال یک نمونه ای را برای این نمرات نشان می‌دهد.

جدول 11 آزمون KS یک نمونه ای برای نمرات علی- معلولی

تعداد		نمره آزمون علی- معلولی	
		میانگین	انحراف معیار
379		57/2908	23/32682
تفاوت‌های بسیار زیاد	مطلق	0/129	
	مثبت	0/104	
	منفی	-0/129	
مقدار Z کلموگر- اسمیرنوف		2/507	
سطح معنا داری (دو سویه)		0/00	

a. توزیع آزمون نرمال است

b. داده‌ها محاسبه شده است

از آنجاکه توزیع نرمال پذیرفته نشده است دوباره آزمون کروسکال- ولیس اجرا شد تا رابطه ممکن پیدا شود. جدول 12 نتایج آزمون کروسکال- ولیس را نشان می‌دهد.

شهودی احساسی ادراکی کمتر از 0/05 است که نشان می‌دهد تفاوت‌هایی بین نمرات میانگین عملکرد هر یک از چهارگروه در آزمون‌های روایتی و علی- معلولی وجود دارد. اما مقادیر p برای گروه‌های شهودی احساسی قضاوتی، شهودی متفکر قضاوتی، حسی متفکر ادراکی و شهودی متفکر ادراکی بالای 0/05 است که تفاوتی را بین نمرات میانگین آنها در آزمون‌های روایتی و علی- معلولی نشان نمی‌دهد.

برای پی‌بردن به این مطلب که کدام یک از گروه‌های حسی متفکر قضاوتی، حسی احساسی قضاوتی، حسی احساسی ادراکی و شهودی احساسی ادراکی عملکرد بهتری در یکی از آزمون‌ها نسبت به دیگری دارند میانگین آنها با استفاده از جداول آماری دو نمونه ای مقایسه شد. جدول 9 نتایج آمار دو نمونه ای را برای گروه‌های حسی متفکر قضاوتی، حسی احساسی قضاوتی، حسی احساسی ادراکی و شهودی احساسی ادراکی نشان می‌دهد.

جدول 10 آمار دو نمونه ای برای حسی متفکر قضاوتی، حسی احساسی قضاوتی، حسی احساسی ادراکی و شهودی احساسی ادراکی

میانگین	انحراف خطای استاندارد	تعداد	میانگین	CA	جفت
1/79691	19/10136	113	48/5050	CA	1
1/79504	19/08151	113	53/7644	N	
2/42590	18/47512	58	46/3362	CA	2
2/53495	19/30563	58	52/0478	N	
2/68820	14/22461	28	44/1964	CA	6
3/17420	16/79626	28	51/7232	N	
3/11848	19/72302	40	42/9688	CA	7
3/28601	20/78254	40	50/3322	N	

نتایج جدول 10 نشان می‌دهد که برای همه‌ی این چهار گروه، نمرات میانگین نمرات آزمون روایتی بالاتر از میانگین نمرات آزمون علی- معلولی است که این میزان با تفاوت حداقل حدود 6 نمره برای گروه حسی احساسی قضاوتی و حداکثر حدود 9 نمره برای گروه حسی احساسی ادراکی این امر نشان می‌دهد که این چهارگروه عملکرد بهتری در آزمون روایتی داشته‌اند و همچنین تفاوت بین دو گروه نمره معنادار بوده‌است. بنابراین نوعی رابطه می‌تواند به نوع شخصیت و ساختار متن نسبت داده شود. برای پی بردن به

جدول 12 نتایج آزمون کروسکال - ولیس برای تیپ شخصیتی و نمرات آزمون علی - معلولی آمار آزمون (a,b)

نمره آزمون علی - معلولی	
3/772	میزان خي دو
7	درجه آزادی
0/806	سطح معنا داری

آزمون کروسکال - ولیس a.

متغیر ترکیبی: تیپ شخصیتی b.

همان‌طور که نتایج جدول 12 نشان می‌دهد، مقدار  $p$  0/806 است که بسیار بیشتر از مقدار معنی دار تعیین شده‌ی 0/05 است. بنابراین نشان داده می‌شود نتایج مطالعه می‌تواند شبیه باشد حتی اگر متون درک مطلب با شاخص‌های خوانایی مختلف برای انجام مطالعات انتخاب شوند.

#### 4 - نتیجه‌گیری

با وجود یافته‌های بالا که منجر به این نتیجه شد که هیچ رابطه‌ای بین متغیرها وجود ندارد، نتایج آمار دو نمونه‌ای نشان داد که همه‌ی گروه‌ها عملکرد بهتری در آزمون روایتی داشتند اما تفاوت بین نمرات میانگین گروه‌های حسی متفکر قضاوتی، حسی احساسی قضاوتی، حسی احساسی ادراکی و شهودی احساسی ادراکی در آزمون روایتی به طور معنی‌داری متفاوت از نمرات میانگین آنها در آزمون علی - معلولی بود که نشان دهنده‌ی آن است که متون روایتی برای پردازش این گروه‌های شخصیتی ساده‌تر است. همان‌طور که دیده می‌شود بیشترین تیپ شخصیتی این چهار گروه نوع احساسی - حسی است که هر کدام سه بار اتفاق افتادند.

افراد با تیپ شخصیتی حسی ویژگی‌های خاصی دارند که با ویژگی‌های متنی متون روایتی سازگار است. همان‌طور که قبلاً ذکر شد افراد با تیپ شخصیتی حسی به روابط بین‌شخصی ارزش می‌دهند که با وجود رویدادهای اجتماعی سازگار باشد و تأثیرات عاطفی توسط متون روایتی تولید می‌شوند. علاوه بر این وجود راوی در متون روایتی می‌تواند فهم افراد با تیپ شخصیتی حسی را از این متون تسهیل کند زیرا آنها از عوامل و استانداردهای شخصی برای تصمیم‌گیری استفاده می‌کنند. علاوه بر این، روایت موقعیت‌های انسانی در متون روایتی می‌تواند بیشتر

به نفع افراد با تیپ شخصیتی حسی باشد که از معیارهای شخصی استفاده می‌کنند.

همچنین تیپ شخصیتی احساسی می‌تواند کلید دیگری برای عملکرد بهتر این گروه‌ها در آزمون روایتی باشد که این امر می‌تواند مرتبط با توصیف دقیق و قدم به قدم رویدادهای این نوع متون باشد که می‌تواند این نوع خوانندگان با تیپ شخصیتی احساسی را راضی کند که تمایل دارند با توصیفات و توضیحات واقعی، جزئی و گام به گام سرو کار داشته باشند.

این تمایل ممکن است به عنوان یک مانع به جای یک تسهیل‌کننده عمل کند و می‌تواند یکی از دلایل عملکرد ضعیف گروه‌های شخصیتی حسی متفکر قضاوتی، حسی احساسی قضاوتی، حسی احساسی ادراکی و شهودی احساسی ادراکی در آزمون‌های متنی باشد.

برای گروه‌های شهودی ادراکی قضاوتی، شهودی متفکر قضاوتی، حسی متفکر ادراکی و شهودی متفکر ادراکی ما دریافتیم که تفاوت بین نمرات میانگین آنها در دو آزمون به اندازه‌ی کافی معنی‌دار نبود. برخلاف چهارگروه اول، ترجیح غالب در میان این چهار گروه شخصیتی انواع شهودی و متفکر است. این امر ممکن است نشان دهد که زبان‌آموزان با این نوع شخصیت‌ها مشکلات کمتری در درک هر دو نوع متن دارند. با مقایسه‌ی نمرات میانگین گروه‌های حسی متفکر قضاوتی، حسی احساسی قضاوتی، حسی احساسی ادراکی و شهودی احساسی ادراکی در دو آزمون با گروه‌های شهودی متفکر قضاوتی، شهودی متفکر قضاوتی، حسی متفکر ادراکی و شهودی متفکر ادراکی مشخص شد که چهار گروه دوم نمرات نسبتاً بالایی را در هر دو نوع آزمون گرفته‌اند.

وجود تیپ شخصیتی شهودی در میان این چهار گروه شخصیتی می‌تواند فرضیه‌ها و یافته‌های پیشین را تأیید کند که افراد با تیپ شخصیتی شهودی به طور بهتری زبان را یاد می‌گیرند و درک مطلب را متوجه می‌شوند. عامل دیگری که می‌تواند به عملکرد بهتر این گروه‌ها کمک کند این است که اکثر افراد مورد مطالعه‌ی این دسته بندی‌ها، شخصیت متفکر دارند که طبق گفته‌ی اهرمن خوانندگان بهتری هستند. هیچ تأثیری نمی‌تواند به گروه‌های شخصیتی قضاوتی و ادراکی ضمیمه شود زیرا



- [8] Kubota M., *Factors affecting Japanese proficiency levels in native English speakers*, ASAA e-journal of Asian linguistics and language teaching, No.48, Issue.5, **2003**.
- [9] Ehrman M.E. and Oxford R., *Adult Learning the styles and strategies in an intensive training setting*, *Modern Language Journal* 74, **1990**, pp.311-327.
- [10] Ehrman M.E., *The type differentiation indicator and adult foreign language learning success*, *Journal of Psychological Type* 30, **1994**, pp.10-29.
- [11] Ehrman M.E. and Oxford R., *Cognition plus: Correlates of language learning success*, *Modern Language Journal* 79, **1995**, pp.67-89.
- [12] Gallin, R., *Language learning styles and their effect on the reading comprehension of strategies of ESL students*, Unpublished Double plan B paper, Department of English as a second language, University of Minnesota, **1999**.
- [13] Bailey P., Onwuegbuzie A.J. and Daley C.E., *Using learning style to predict foreign language achievement at the college level*, *System* 28, **2000**, pp.115-133.
- [14] Skehan P., *Individual differences in second language learning*, Edward Arnold, Great Britain, **1989**.
- [15] Sharp A., *Chinese LI School children reading in English: the effects of rhetorical patterns*, *Reading in a Foreign Language*, Vol.14, No.2, **2002**, pp.111-135.
- [16] Goldman W., *Discourse analysis: written text*, in: Duke N.K. and Mallette M. (Eds.), New York, Guilford Publications, Inc., **2004**.
- [17] Carrell P.L., *The effects of rhetorical organization on ESL readers*, *TESOL Quarterly*, Vol.18, No.3, **1984**, pp.441-469.
- [18] Carrell P.L., *Facilitating ESL reading by teaching text structure*, *TESOL Quarterly*, Vol.19, No.4, **1985**, pp.727-752.
- [19] McGee L.M. and Richgels D.J., *Teaching expository text structure to elementary students*, *The Reading Teacher*, Vol.38, No.8, **1985**, pp.739-748.
- [20] Carrell P.L., *Awareness of text structure: Effects on recall*, *Language Learning*, Vol.42, **1992**, pp.1-20.
- [21] Carrell P.L., *Can reading strategies be successfully taught?*, *Australian Review of Applied Linguistics*, Vol.2, No.1, **1998**, pp.1-20.
- [22] Ghaith M.G. and Harkous S.A., *Role of text structure awareness in the recall of expository discourse*, *Foreign Language Annals*, Vol.31, No.1, **2003**.
- [23] Ghaith M.G. and Harkous S.A., *Role of text structure awareness in the recall of expository discourse*, *Foreign Language Annals*, Vol.31, No.1, **2003**.

وقوع آنها در هر دو گروه برابر بود 2-2. براساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که متون درک مطلب روایتی ساده‌تر از متون علی- معلولی هستند و با شخصیت‌های احساسی و حسی نسبت به دیگر شخصیت‌ها سازگاری دارند. با توجه به نتایج آزمون‌های کروسکال- ولیس برای هر دو متن، می‌توان گفت که هیچ تفاوتی بین عملکرد هر هشت گروه شخصیتی مشاهده نمی‌شود. هم اکنون با در کنار هم قراردادن نتایج آزمون کروسکال- ولیس و آزمون t دو نمونه‌ای می‌توان به این نتیجه رسید که عملکرد بعضی افراد در آزمون متون روایتی بهتر از دیگر شخصیت‌ها بوده است و این برتری فقط شبیه نتایجی است که توسط برخی پژوهشگران به دست آمده است و به این نتیجه رسیدند که بین انواع شخصیتی و یادگیری زبان رابطه‌ای وجود دارد اما این رابطه، مستقیم نیست و یا به عبارت دیگر این مورد به جای یک رابطه معنی‌دار، فقط یک روند است.

## پی‌نوشت

- <sup>1</sup> Narrative  
<sup>2</sup> Cause/effect  
<sup>3</sup> MBTI (Myers-Briggs Type Indicator)  
<sup>4</sup> Extroversion (E) vs. Introversion (I)  
<sup>5</sup> Sensing (S) vs. Intuition (N)  
<sup>6</sup> Thinking (T) vs. Feeling (F)  
<sup>7</sup> Judging (J) vs. Perceiving (P)

## مراجع

- [1] Carrel P.L., *Can reading strategies be successfully taught?*, *Australian Review of Applied Linguistics*, Vol.2, No.1, **1998**, pp.1-20.
- [2] Norton B. and Toohey K., *Changing perspectives on good language learners*, *Tesol Quarterly*, Vol.35, No.2, **2001**, pp.307-322.
- [3] Brown H.D., *Principles of language learning and teaching*, 4<sup>th</sup> Ed., White Plains, NY, Longman, **2000**.
- [4] Carrel P.L., Prince M.S. and Astica G.G., *Personality type and language learning in an EFL context*, Vol.46, **1996**, pp.75-99.
- [5] Carrel P.L., *Can reading strategies be successfully taught?*, *Australian Review of Applied Linguistics*, Vol.2, No.1, **1998**, pp.1-20.
- [6] Sharp A., *Language learning and awareness of personality type in Chinese settings*, *Asian EFL Journal*, **2004**.
- [7] Ylias G. and Heaven P.C.L., *The influence of distraction on reading comprehension: a Big Five analysis*, *Personality and Individual Differences Journal* 34, **2003**, pp.1069-1079.

- [30] Bahri H., *On the relationship between teaching style and personality type of Iranian TEFL teachers*, Unpublished MA thesis, Tarbiat Modares University, Tehran, **2003**.
- [31] Oxford R., *The role of styles and strategies in second language learning*, ERIC clearinghouse on language and linguistics, **1989**.
- [32] Callahan S., *Responding to the invisible student*, *Assessing Writing*, Vol.7, **2000**, pp.57-77.
- [33] Hatch E. and Lazaraton A., *The research manual*, Boston, Heinle and Heinle Publishers, **1991**.
- [34] Fry E.B., *Fry's readability graph: Clarifications, validity, and extension to level 17*, *Journal of Reading*, Vol.21, **1977**, pp.242-252.
- [24] Glenn C.G., *The role of episodic structure and of story length in children's recall of simple stories*, *Journal of Verbal Learning and Behavior*, Vol.17, No.2, **1978**, pp.229-247.
- [25] Shin S., *Effects of subskills and text types on Korean EFL reading scores*, *Second Language Studies*, Vol.20, No.2, **2002**, pp.107-130.
- [26] Carrell P., *The effects of rhetorical organization on ESL readers*, *TESOL Quarterly*, Vol.18, No.3, **1984**, pp.441-469.
- [27] Rosenblatt L., *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale: Southern Illinois Univ, Press, **1978**, pp.24-25.
- [28] Millot R. and Cranney A.G., *Personality correlates of college reading and study skills*, *Journal of Reading Behaviour*, Vol.8, No.3, **1976**, pp.335-336.
- [29] Edwards J.A., *The interactive effects of processing preference and motivation on information processing: causal uncertainty and the MBTI in a persuasion context*, *Journal of Research in Personality*, Vol.37, **2003**, pp.89-99.