

The Role of Reflective and Impulsive Learning Styles in Intermediate Persian Learners' Comprehension of Implicatures

Akrambigom Haji Seyedrezaee¹

Ph.D. Candidate of Teaching Persian to Speakers of Other Languages (TPSOL), Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Reza Morad Sahraee²

Professor, Department of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding author)

Received: March 05, 2025 ✦ Revised: May 19, 2025

Accepted: May 25, 2025 ✦ Published Online: November 16, 2025

How to cite this article:

Haji Seyedrezaee, A., & Sahraee, R. M. (2025). The Role of Reflective and Impulsive Learning Styles in Intermediate Persian Learners' Comprehension of Implicatures. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (3), 19–43. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92490.1309>

Abstract

Comprehending implicatures is a significant challenge in the process of language learning, and it is influenced by various factors, including individual differences like learning styles. However, the relationship between cognitive styles and pragmatic competence among Persian language learners is under-researched. This study aims to investigate the impact of reflective and impulsive learning styles on Persian learners' comprehension of implicatures. To address this, 58 intermediate-level Persian learners (aged 18-45, 51.7% female and 48.3% male) from various Persian language institutes were selected through convenience sampling. Data collection involved a researcher-developed and validated implicature comprehension listening test, followed by the validated Persian version of Barratt's Impulsiveness Scale (1995). The results, analyzed using t-tests and analysis of variance via Jamovi software (version 2.6.2), indicated no statistically significant difference between the reflective and impulsive learning style groups in terms of implicature comprehension. Additionally, gender and its interaction with learning style did not significantly affect learners performance. These results suggest that, contrary to expectations, reflective and impulsive learning styles do not play a major role in Persian learners' comprehension of implicatures. The findings may contribute to the development of assessment tools for pragmatic comprehension and designing educational programs based on pragmatic aspects and tailored to language learners' needs.

Keywords: Implicature Comprehension, Reflective Learning Style, Impulsive Learning Style, Learning Style, Interlanguage Pragmatics.

1. Email: a.hajiseyedrezaee@gmail.com

2. Email: rezasahraee@yahoo.com





نقش سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی در درک معنای تلویحی فارسی آموزان سطح میانی

اکرم بیگم حاجی سیدرضائی

دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ادبیات و زبان‌های خارجی، علامه طباطبائی، تهران، ایران.^۱

رضامراد صحرائی

زبان‌شناسی، ادبیات و زبان‌های خارجی، علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)^۲

صص ۴۳-۱۹

ارجاع به این مقاله:

حاجی سید رضائی، ا. و صحرائی، ر. م. (۱۴۰۴). «نقش سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی در درک معنای تلویحی فارسی آموزان سطح میانی»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، پاییز، صص ۴۳-۱۹. <https://doi.org/10.22067/jllt.2025.92490.1309>

چکیده

درک معنای تلویحی یکی از چالش‌های مهم در زبان‌آموزی است و عوامل مختلفی نظیر تفاوت‌های فردی و به‌طور خاص سبک‌های یادگیری می‌توانند بر آن تأثیرگذار باشند. بااین‌حال، مطالعات کمی به بررسی رابطه سبک‌های شناختی و توانش منظورشناختی فارسی آموزان پرداخته‌اند. پژوهش پیش رو، با هدف بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی بر درک معنای تلویحی فارسی آموزان انجام شده است. بدین منظور، ۵۸ فارسی آموز سطح میانی (۱۸ تا ۴۵ سال و ۵۱/۷ درصد زن، ۴۸/۳ درصد مرد) از مراکز مختلف آذفا، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌های این پژوهش ابتدا، از طریق آزمون شنیداری درک معنای تلویحی محقق ساخته و اعتبارسنجی شده است و سپس از طریق نسخه فارسی و اعتبارسنجی شده پرسشنامه تکانشگری بارت (۱۹۹۵) گردآوری شد. نتایج تحلیل داده‌ها از طریق آزمون تی و تحلیل واریانس در نرم‌افزار جامووی (نسخه ۲/۶/۲) نشان داد بین دو گروه دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی از منظر درک معنای تلویحی تفاوت آماری معناداری وجود ندارد. همچنین، متغیر جنسیت و تعامل آن با متغیر سبک یادگیری تأثیر معناداری بر عملکرد فارسی آموزان نداشت. یافته‌های این پژوهش نشان داد سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی، برخلاف انتظار، نقش تعیین‌کننده‌ای در درک معنای تلویحی فارسی آموزان ایفا نمی‌کنند. این نتایج می‌تواند در طراحی ابزارهای سنجش درک منظورشناختی و تدوین برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای زبان آموزان و متمرکز بر ابعاد منظورشناختی مفید واقع شود.

کلیدواژه‌ها: درک معنای تلویحی، سبک تأملی، سبک تکانشی، سبک یادگیری، منظورشناسی زبان میانی

۱. مقدمه

هدف از آموزش زبان دوم یا خارجی و ارزیابی آن، دستیابی به توانش ارتباطی^۱ است (رز و کسپر^۲، ۲۰۰۱). در پی ناکافی بودن توانش زبانی چامسکی^۳ (۱۹۶۵)، توانش منظورشناختی^۴ به عنوان یکی از مؤلفه‌های ضروری و جدایی ناپذیر مدل‌های توانش ارتباطی مطرح شد (بکمن^۵، ۱۹۹۰؛ بکمن و پالمر^۶، ۱۹۹۶؛ سلسه‌مورسیا^۷ و همکاران، ۱۹۹۵؛ کنل و سواين^۸، ۱۹۸۰). توانش منظورشناختی شاخه‌ای از منظورشناسی کلان شناخت‌محور محسوب می‌شود و به مطالعه چگونگی درک و تولید مشخصه‌های منظورشناختی زبان دوم نظیر کنش‌های گفتاری می‌پردازد (هانگ^۹، ۲۰۱۷). درک این توانش به توانایی فهم معانی فراتر از متن وابسته است (ورچونرن^{۱۰}، ۱۹۹۹) و به‌ویژه در درک کنش گفتاری غیرمستقیم که دربردارنده نیروی منظوری^{۱۱} ضمنی است، اهمیت می‌یابد (آلوت^{۱۲}، ۲۰۱۸ و یول^{۱۳}، ۱۹۹۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهد زبان‌آموزان در درک معانی تلویحی و ضمنی در مقایسه با معانی سطحی، با چالش‌های بیشتری روبرو هستند (یانگ^{۱۴}، ۲۰۲۲). از سویی دیگر، عوامل مختلفی مانند «نوع معنای تلویحی و بار ادراکی آن^{۱۵}، تجربه یادگیری و ویژگی‌های فردی» در درک منظورشناختی زبان‌آموزان تأثیرگذار است (یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۳). بر این اساس، نمی‌توان نقش مهم تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های «شناختی و عاطفی» را در یادگیری ابعاد مختلف زبان دوم/ خارجی به‌ویژه درک منظورشناختی نادیده گرفت (الیس^{۱۶}، ۲۰۰۴، ص. ۵۲۵). مطالعاتی که به بررسی درک معنای تلویحی در حوزه پژوهش‌های منظورشناختی زبان دوم/ خارجی پرداخته‌اند، اغلب به زبان انگلیسی یا سایر زبان‌ها اختصاص دارند و بر عواملی نظیر مهارت زبانی و مدت اقامت در بافت جامعه

1. Communicative competence
2. Rose, K., & Kasper, G.
3. Chomsky, N.
4. Pragmatic competence
5. Bachman, L.
6. Palmer, A. S.
7. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S.
8. Canale, M., & Swain, M.
9. Huang, Y.
10. Verschueren, J.
11. illocutionary force
12. Allott, N.
13. Yule, G.
14. Yang, L.
15. within-implicature influence
16. Ellis, R.

مقصد تأکید نموده‌اند (تاگوچی^۱، ۲۰۰۸؛ تای و چن^۲، ۲۰۲۱؛ گارسیا^۳، ۲۰۰۴). همچنین در زمینه فراگیری زبان دوم، مطالعه سبک‌های یادگیری شناختی موردتوجه برخی پژوهشگران قرار گرفته است (مطلب‌زاده و صمدی، ۲۰۱۷).

در حوزه زبان فارسی به‌ویژه فارسی‌آموزی، پژوهشگران ابعاد منظورشناختی زبان فارسی را مورد تأکید قرار داده‌اند (زندمقدم، ۱۳۹۹؛ عادل و اکبری، ۱۴۰۴؛ عسگری فورگ و فاروقی هندوالان، ۱۳۹۹؛ غیاثیان و همکاران، ۱۳۹۲؛ مدرسی و تاجعلی، ۱۳۹۱؛ هدایت، ۱۳۹۴)، اگرچه در اغلب پژوهش‌هایی که در زبان فارسی انجام شده‌اند، بررسی‌های مرتبط با تفاوت‌های فردی به موضوعاتی نظیر سبک‌های یادگیری ادراکی، تمایل به برقراری ارتباط، انگیزه و هوش اجتماعی محدود شده است (افجسته و همکاران، ۱۴۰۰؛ تهوری و سعیدی، ۱۳۹۹؛ قادری، ۱۳۹۱). نگارندگان مطالعه‌ای با محوریت رابطه میان سبک‌های یادگیری و ابعاد منظورشناختی در فارسی‌آموزان نیافتند. ازاین‌رو، پژوهش حاضر، به بررسی نقش احتمالی سبک‌های یادگیری تأملی^۴ و تکانشی^۵ در درک منظورشناختی فارسی‌آموزان سطح میانی پرداخته است. همسو با این هدف، پژوهش حاضر در تلاش است تا به دو سؤال زیر پاسخ دهد:

۱. آیا میان فارسی‌آموزان سطح میانی دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی، از منظر درک معنای تلویحی تفاوت معناداری

وجود دارد؟

۲. آیا میان فارسی‌آموزان سطح میانی زن و مرد دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی، از منظر درک معنای تلویحی تفاوت

معناداری وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

در بخش پیش رو، ابتدا به تبیین مبانی نظری مرتبط با درک منظورشناختی و به‌طور خاص درک معنای تلویحی پرداخته شده است تا چارچوب مفهومی لازم برای تحلیل و بررسی موضوع فراهم گردد. در ادامه، مفهوم سبک‌های شناختی، به‌ویژه سبک‌های تأملی و تکانشی، به‌عنوان یکی از متغیرهای شناختی مؤثر در یادگیری زبان موردبررسی قرار گرفته است. در ادامه، به بررسی و تحلیل مطالعات و پژوهش‌های پیشین و رابطه این مفاهیم با یکدیگر پرداخته شده است.

-
1. Taguchi, N.
 2. Tai, H. Y., & Chen, Y. S.
 3. Grice, H. P.
 4. Reflective learning style
 5. Impulsive learning style

۲-۱. پیشینه نظری پژوهش

درک منظورشناختی، که در کنار تولید منظورشناختی، دو جزء جدایی ناپذیر توانش منظورشناختی را تشکیل می‌دهد، فرایند رمزگشایی صورت‌های زبانی - منظورشناختی^۱ با هدف فهم منظور گویشوران بومی یا گویشوران غیربومی ماهر از زبان مقصد و همچنین درک و تعبیر صورت‌های اجتماعی - منظورشناختی^۲ ضمنی است (مالمیر، ۲۰۲۰). آلیس (۱۹۹۴) این پدیده را با سه مؤلفه در ارتباط می‌داند اول، مشخصه‌های زبانی و گفتمانی که انتساب کارکرد کنش گفتاری به یک گفته را ایجاد می‌کنند؛ دوم، مکانیزم‌های انسجام درون‌متنی که به ردیابی اطلاعات و نظام ارجاعی متن می‌انجامد و درنهایت، رمز تعبیری مشارکان که معنا را در تعامل مستقیم تنظیم می‌کند.

یکی از ابعاد مطرح در درک منظورشناختی، درک «معنای تلویحی» است. این مفهوم به محتوای گفته‌ای اطلاق می‌شود که گوینده به طور آگاهانه به آن اشاره می‌کند، اما آن را صریحاً بیان نمی‌کند (گرایس، ۱۹۸۹ به نقل از آلوت، ۲۰۱۸). درواقع، معنای تلویحی به گویشور این امکان را می‌دهد تا منظور خود را بدون آنکه آن را صریحاً در گفتار خود بیاورد، بیان نماید (گرایس، ۱۹۷۵).

لویسون^۳ (۱۹۸۳) بر ضرورت و اهمیت پرداختن به موضوع معنای تلویحی تأکید می‌کند و آن را معمول‌ترین پدیده در کاربرد منظورشناسی می‌داند. به اعتقاد او، این پدیده همچنین نمایانگر منظوری است که با زبان تولید شده، متفاوت است و ممکن است علاوه بر توصیف معنایی محتوا، به ساده‌سازی مهم ساختار نیز اشاره داشته باشد. او بر این باور است که معنای تلویحی به زبان‌شناسان این آگاهی را می‌دهد که برخی جنبه‌های زبانی نه تنها مستلزم مطالعات معناشناختی هستند، بلکه باید از زاویه منظورشناختی نیز موردبررسی قرار گیرند. از نگاه لویسون (۱۹۸۳) همچنین، اصولی که معنای تلویحی را ایجاد می‌کنند، تأثیر قابل‌تعمیم به سایر پدیده‌های زبان‌شناختی را نیز دارند.

پژوهشگران مختلف طبقه‌بندی‌هایی از معنای تلویحی ارائه نموده‌اند. گرایس (۱۹۷۵) که معنای تلویحی را نتیجه دستکاری^۴ یا نقض^۵ اصول مشارکت می‌شمارد، انواعی همچون معنای تلویحی کمیت، معنای تلویحی کیفیت، معنای تلویحی ربط و معنای تلویحی شیوه را معرفی کرده است. از دیدگاه لویسون (۱۹۸۳)، معنای تلویحی

1. implicature
2. Sociopragmatics
3. Levinson, S. C.
4. manipulation
5. flouting

در دو دسته متعارف یا سنتی^۱ و معنای تلویحی مکالمه‌ای^۲ جای می‌گیرد. معنای تلویحی متعارف یا سنتی از طریق نشانگرهای معنایی و گفتمانی همچون «اما، حتی، بنابراین و زیرا» شناسایی می‌شود (توماس^۳، ۱۹۹۵). بوتان^۴ (۱۹۹۲) نیز معنای تلویحی را در دو دسته اصلی نظام‌مند^۵ و شخصی^۶ قرار داده است. معنای تلویحی نظام‌مند، الگوهای ویژه معنایی و منظورشناختی دارند و دارای پنج نوع هستند^۷. به‌زعم او، معنای تلویحی شخصی تا حد زیادی به بافت گفتگو وابسته است. یول (۱۹۹۶) نیز قائل به وجود سه نوع معنای تلویحی عام^۸، معنای تلویحی خاص و معنای تلویحی مقیاسی^۹ است. به اعتقاد او، در اولین نوع معنای تلویحی، برای دست یافتن به معنا در گفتگو، هیچ‌گونه دانش خاصی از بافت نیاز نیست. او نمونه معمول این نوع تلویح در زبان انگلیسی را جمله‌هایی معرفی می‌کند که حاوی حرف تعریف نامعین^{۱۰} هستند و گوینده از طریق آن مفهومی را در معنای کلی و نامشخصش به کار می‌برد. در نوع دوم معنای تلویحی، مفهومی خاص در گفتگو وجود دارد و فرد برای درک منظور گوینده به اطلاعات بافتی خاصی نیاز دارد. در نوع سوم معنای تلویحی، گوینده واژه‌ای را بیان می‌کند که از مقیاسی از ارزش‌ها برخوردار است و طیفی از بالاترین درجه تا پایین‌ترین درجه را در بر می‌گیرد. این معنای تلویحی در واژه‌هایی که گویای کمیت هستند دیده می‌شوند؛ مانند «همه، بعضی/برخی، مقداری، تعدادی، همیشه، اغلب و گاهی اوقات». آلوت (۲۰۱۸) نیز بر این باور است که کنش‌های غیرمستقیم به دلیل نیروی منظوری^{۱۱} که به صورت ضمنی در آن‌ها وجود دارد، نمونه‌هایی از معنای تلویحی هستند. یول (۱۹۹۶) نیز معنای تلویحی را نوعی کنش گفتاری غیرمستقیم یا ضمنی می‌شمارد.

فارغ از طبقه‌بندی‌هایی که پژوهشگران فوق ارائه داده‌اند، درک معنای تلویحی در این پژوهش، به دیدگاه یول (۱۹۹۶) و آلوت (۲۰۱۸) در رابطه با کنش‌های گفتاری محدود شده است؛ بنابراین، در اینجا بررسی درک منظورشناختی فارسی‌آموزان در واقع بررسی درک معنای تلویحی یا ضمنی دو کنش گفتاری «درخواست» و

1. conventional implicature

2. conversational implicature

3. Thomas, J.

4. Bouton, L.

5. formulaic

6. idiosyncratic

7. (a) pope question (pope-q), (b) minimum requirement rules (MRR), (c) sequential, (d) indirect criticism and (e) scalar

8. generalized

9. scalar

10. an indefinite article of the type a/an

11. illocutionary force

«عذرخواهی» است که از طریق ابزار آزمون شنیداری چندگزینه‌ای مورد ارزیابی قرار گرفته است.

پژوهش پیش رو از سوی دیگر، با ابعاد ثابت و ماندگاری از ویژگی‌های شخصی یا همان تفاوت‌های فردی در ارتباط است که به‌طور مفروض در مورد همه افراد به کار می‌روند و میزان آن‌ها در افراد مختلف متفاوت است (دورنیه^۱، ۲۰۰۵). آلیس (۲۰۰۴) چهار مؤلفه برای طبقه‌بندی تفاوت‌های فردی ارائه می‌کند؛ اول، توانایی فرد که نوعی توانایی شناختی برای یادگیری زبان است، مانند استعداد و حافظه؛ دوم، تمایل یا گرایش که به ویژگی‌های عاطفی و شناختی اشاره دارد و آمادگی و جهت‌گیری فرد برای یادگیری زبان را نشان می‌دهد، مانند سبک یادگیری، انگیزه یا اضطراب؛ سوم، شناخت^۲ زبان آموز از یادگیری زبان دوم که شامل عقاید، انتظارات و اولویت‌های فرد در یادگیری و آموزش زبان است؛ و چهارم، کنش‌های زبان آموز که در واقع همان راهبردهای یادگیری است.

بنا بر آنچه گذشت، سبک‌های شناختی نمودی از تفاوت‌های فردی هستند که نقش بسیار مهمی در فرایند یادگیری زبان دارند و توجیهی برای تفاوت موفقیت در یادگیری زبان دوم نیز فراهم می‌کنند (براون^۳، ۱۹۷۳). اصطلاح سبک‌های شناختی نخستین بار از سوی آلپورت (۱۹۳۷) معرفی شد و به شیوه معمول و عادت گونه شخص در حل مسأله، تفکر، درک و یادآوری اشاره دارد (رایدینگ و چیما^۴، ۱۹۹۱). به‌زعم کیفه^۵ (۱۹۷۹)، سبک شناختی به رابطه میان شیوه‌های شخصیت ویژه فرد در یادگیری مفاهیم و روش‌های متداول او در حل مسائل اشاره دارد. از این منظر، می‌توان سبک شناختی را پیونددهنده ویژگی‌های شخصیتی و فرایندهای شناختی تلقی نمود. ریدینگ و رینر^۶ (۲۰۱۳) نیز سبک شناختی را رویکردی ترجیحی و مکرر در پردازش، بازسازمان‌دهی و بازنمایی اطلاعات تعریف کرده‌اند.

به اعتقاد برخی پژوهشگران، سبک‌های شناختی مفهومی متمایز از سبک‌های یادگیری است، اما در پیوند با آن است. این دو در پردازش اطلاعات و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری نقش بسیار مهمی ایفا می‌کنند. در این دیدگاه، سبک‌های شناختی به چگونگی اندیشیدن، دریافت و یادآوری اطلاعات اشاره دارند و سبک‌های یادگیری نیز شیوه ترجیحی افراد برای یادگیری محسوب می‌شوند (تاچگین و دنیزلی پولات^۷، ۲۰۲۵).

1. Dörnyei, Z.
2. cognition
3. Brown, H. D.
4. Riding, R., & Cheema, I.
5. Keefe, J. W.
6. Riding, R., & Rayner, S.
7. Taçgın, Z. & Denizli Polat, A. A.

ژو (۲۰۱۱) سبک‌های یادگیری را در سه گروه کلی ادراکی^۱ (حسی^۲)، شناختی^۳ و شخصیتی^۴ ارائه می‌کند. سبک‌های یادگیری ادراکی یا سبک‌های یادگیری حسی با قوای حسی فرد در ارتباط هستند و خود به پنج گروه دیداری^۵، شنیداری^۶، خوانداری/نوشتاری^۷، تماسی^۸ و حرکتی/عملی^۹ تقسیم می‌شوند. سبک‌های یادگیری شناختی نیز شامل سبک‌های تمرکز محور^{۱۰} و نگاه اجمالی محور^{۱۱}، سریالی محور^{۱۲} و کلی‌گرا^{۱۳}، و اگر^{۱۴} و هم‌گرا^{۱۵} و زمینه‌مستقل^{۱۶} و زمینه‌وابسته^{۱۷} هستند. سبک‌های یادگیری شخصیتی نیز دو نوع سبک یادگیری تأملی و تکانشی^{۱۸} را در بر می‌گیرند. خو (۲۰۱۱) دسته دیگری به این تقسیم‌بندی افزوده است که در واقع، ترکیبی از این سبک‌های یادگیری است که از آن به نام سبک‌های یادگیری ترکیبی^{۱۹} یاد می‌کند. از سویی دیگر، برخی پژوهشگران سبک‌های شناختی را مرکز بررسی خود قرار داده‌اند و تکانشگری- تأمل‌گرایی را به‌عنوان یکی از ابعاد آن در نظر گرفته‌اند (تاج‌گین و دنیزلی پولات، ۲۰۲۵).

دوگانه تکانشگری- تأمل‌گرایی به‌عنوان نوعی سبک یادگیری یا وجهی از سبک‌های شناختی، نخستین بار از سوی کاگان و همکارانش^{۲۰} (۱۹۶۴) معرفی شد و به «تفاوت‌های فردی در سرعت تصمیم‌گیری افراد تحت شرایط عدم اطمینان/عدم قطعیت» اشاره دارد (رایدینگ و چیم، ۱۹۹۱، ص. ۱۹۱). زبان‌آموزان تکانشی به‌سرعت تصمیم می‌گیرند و میزان دقت کمتری دارند، درحالی‌که زبان‌آموزان تأملی بیشتر نگران دقت هستند، اما تصمیم‌گیری آن‌ها مدت‌زمان بیشتری طول می‌کشد (کاگان، ۱۹۶۶). افراد دارای سبک یادگیری تأملی همچنین خطاهای کمتری

-
1. perceptual
 2. sensory learning style
 3. cognitive
 4. personality
 5. visual learning styles
 6. auditory learning styles
 7. reading/writing learning styles
 8. tactile learning styles
 9. kinesthetic learning styles
 10. focuser
 11. scanner
 12. serialists
 13. holists
 14. divergent
 15. convergent
 16. field dependent
 17. field independent
 18. impulsive and reflective
 19. compound learning styles
 20. Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W.

مرتکب می‌شوند و معمولاً قادرند ابهام حاصل از سکوتی طولانی را تحمل کنند (فونتانا^۱، ۱۹۹۵). بر این اساس، تأمل‌گرایی تصمیم‌گیری، حدس‌زدن و ارائه پاسخ همراه با تفکر، تأمل، درنگ و اجتناب از خطا محسوب می‌شود؛ درحالی‌که تکانشگری، اجتناب از تأمل و تمایل به سرعت در پاسخگویی است (ارمان و لیور^۲، ۲۰۰۳؛ دورنیه و اسکهان^۳، ۲۰۰۳). ابزارهای متفاوتی با هدف سنجش و بررسی سبک یادگیری ارائه شده است که برخی از آنها خاص حوزه یادگیری زبان است (گریفیثس و سوروچ^۴، ۲۰۲۰) و پرسشنامه تکانشگری برت^۵ (۱۹۹۵) نمونه‌ای از این ابزارها است.

۲-۲. پیشینه تجربی پژوهش

بررسی درک معنای تلویحی در پژوهش‌های منظورشناختی زبان دوم/خارجی همواره موردتوجه بوده است. موضوع برخی از این مطالعات بررسی رابطه درک معنای تلویحی با آموزش مبتنی بر سطح رشد تقریبی زبان‌آموزان (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۹)، آموزش تکلیف‌مدار (زندمقدم و سامانی، ۱۳۹۹) و درک خواندن (چیتلیکلی و دمیرال^۶، ۲۰۲۲) است. برخی مطالعات به بررسی تکالیف دیداری شنیداری درک معنای تلویحی پرداخته‌اند و تعدادی نیز آگاهی فرامنظورشناختی را مورد تأکید قرار داده‌اند (کویلو^۷، ۲۰۱۸؛ ژائو و لئو^۸، ۲۰۱۹).

پژوهش‌های متعددی نیز سبک‌های یادگیری، به‌ویژه سبک‌های شناختی تکانشی و تأملی را در ارتباط با آموزش، ارزیابی، تفاوت‌های فردی، سطح زبانی، مهارت خواندن، یادگیری واژه و توانش منظورشناختی بررسی کرده‌اند (ایمانی، ۱۳۹۹؛ باقری مسعودزاده و فاتحی‌راد، ۱۴۰۰؛ چن^۹، ۲۰۲۱؛ حبیب‌پور و دوباختی، ۱۴۰۰؛ ایمانی، ۱۳۹۹؛ صالحی و نصرت‌نیا، ۱۴۰۰؛ صداقت و همکاران، ۱۴۰۱؛ شفیع‌ی و خاوران، ۱۳۹۵؛ سلطانی و همکاران، ۱۳۹۳؛ مرعشی و غلامی، ۱۳۹۸؛ مهدی‌پور کولور و علی^{۱۰}، ۲۰۲۵). برخی پژوهش‌ها نیز رابطه سبک‌های شناختی و مهارت شنیداری را مورد مطالعه قرار داده‌اند (افریانی^{۱۱}، ۲۰۱۷؛ ساتری^{۱۲}، ۲۰۲۲؛ سودمندافشار و خاصمی،

1. Fontana, D.
2. Ehrman, M. E., & Leaver, B. L.
3. Skehan, P.
4. Griffiths, C., & Soruç, A.
5. Barratt, E. S.
6. Çiftlikli, S., & Demirel, Ö.
7. Köylü, Y.
8. Zhao, Y., & Liu, J.
9. Chen, C.
10. Mehdipour-Kolour, D., & Ali, M. B.
11. Afriani, E. P.
12. Satori, M.

۱۳۹۷؛ مولیادی و همکاران^۱، ۲۰۱۷؛ یانجی ژائوما و هنبین^۲، ۲۰۲۱).

در حوزه فارسی‌آموزی، پژوهش‌هایی چند به بررسی تفاوت‌های فردی پرداخته‌اند. افجسته و همکاران (۱۴۰۰) با استفاده از ابزارهایی نظیر پرسشنامه‌های اضطراب خواندن و سبک‌های یادگیری، به بررسی تأثیر اضطراب زبان خارجی بر مهارت خواندن فارسی‌آموزان سطح پیشرفته پرداخته‌اند. آن‌ها دریافتند که اضطراب خواندن با سبک‌های یادگیری و جنسیت رابطه معناداری ندارد. در پژوهشی دیگر، تهوری و سعیدی (۱۴۰۰) تأثیر سبک‌های یادگیری (دیداری، شنیداری، حرکتی) را بر مهارت خواندن فارسی‌آموزان سطح پیشرفته بررسی نمودند. نتایج این بررسی نشان داد که سبک‌های دیداری و حرکتی تأثیر بیشتری بر موفقیت در خواندن دارند. از سویی دیگر، حیدری خسرو و وکیلی فرد (۱۴۰۰) تأثیر نوع شخصیت فارسی‌آموزان عرب‌زبان بر سبک‌ها و راهبردهای یادگیری زبانی آن‌ها را بررسی نمودند و به این نتیجه رسیدند که شخصیت‌های درون‌گرا بیشتر از سبک همگرا و شخصیت‌های حسی و ادراکی از سبک جذب‌کننده استفاده می‌کنند. پژوهشی دیگر ضمن بررسی تمایل به برقراری ارتباط و رابطه آن با هوش اجتماعی و انگیزه در ۱۶۸ فارسی‌آموز، نشان داد که این سه متغیر ارتباط معناداری با یکدیگر دارند، اما متغیرهای جنسیت و سطح زبانی تنها در برخی موارد تأثیرگذار هستند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹). برخی پژوهشگران نیز ضمن بررسی چهار عامل انگیزشی خودباید^۳، خودآرمان^۴، یکپارچگی^۵ و ابزارسازی^۶ در فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی نشان دادند که بین خودباید و خودآرمان فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی تفاوت معناداری وجود دارد و خودآرمان گروه کره‌ای بیشتر از گروه چینی است (خالقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهشی دیگر، ضمن بررسی سبک‌های یادگیری ادراکی در ۹۷ فارسی‌آموز مقیم خارج از ایران، نشان داد که سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان متأثر از عوامل جغرافیایی، مقطع تحصیلی و سن آن‌ها است (وکیلی فرد، ۱۳۹۶). درنهایت، قادری (۱۳۹۱) در بررسی تأثیر انگیزه در یادگیری زبان فارسی، دریافت که انگیزه درونی تأثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد.

در پژوهش‌های که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، مطالعه درک معنای تلویحی در ارتباط با سایر ابعاد زبانی و در زبان‌هایی غیر از زبان فارسی انجام شده است. از سوی دیگر، در مطالعاتی که به بررسی سبک‌های یادگیری در حوزه عام زبان‌آموزی پرداخته‌اند، اگرچه ارتباط سبک یادگیری با توانش منظورشناختی لحاظ شده است، اما بررسی درک

1. Mulyadi, D., Rukmini, D., & Yuliasri, I.

2. Yanjizhaoma, Z., & Hanbin, Z.

3. ideal self

4. ought to self

5. integrativeness

6. instrumentality

منظورشناختی به‌ویژه درک معنای تلویحی، مغفول مانده است. همچنین، در سال‌های اخیر، بررسی تفاوت‌های فردی در پژوهش‌های فارسی‌آموزی مورد استقبال پژوهشگران قرار گرفته است، اما مطالعه‌ای که به بررسی ارتباط سبک‌های یادگیری تکانشی و تأملی و درک معنای تلویحی در فارسی‌آموزان پرداخته باشد، شناسایی نشد. این در حالی است که درک معنای تلویحی به‌ویژه برای زبان‌آموزان چالش برانگیز است، چراکه مستلزم پردازش نشانه‌های زبانی و بافتی و تفسیر مقاصد ضمنی گویشوران است (تاگوچی، ۲۰۱۳). به‌علاوه، آگاهی مدرس از سبک‌های شناختی زبان‌آموزان می‌تواند در انتخاب محتوای آموزشی مناسب و تدریس کارآمدتر آن‌ها مفید باشد (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین، تطبیق فعالیت‌های آموزشی با سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان می‌تواند تأثیر بسزایی در موفقیت آن‌ها داشته باشد (الیس، ۲۰۰۴). بر این اساس، به نظر می‌رسد بررسی رابطه میان سبک‌های یادگیری تکانشی و تأملی و درک شنیداری معنای تلویحی در فارسی‌آموزان به‌عنوان یکی از ضرورت‌های پژوهشی اجتناب‌ناپذیر است.

۳. روش پژوهش

در این بخش به تشریح فرآیندهای اجرایی پژوهش پرداخته شده است. ابتدا، شرکت‌کنندگان مطالعه و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها، روش نمونه‌گیری و معیارهای انتخاب توضیح داده شده است. سپس، ابزار پژوهش که برای بررسی متغیرهای پژوهش به‌کاررفته است، معرفی شده‌اند. در ادامه، به روش‌های گردآوری داده‌ها و جمع‌آوری اطلاعات از طریق ابزارهای فوق پرداخته شده است. درنهایت، به روش‌های تحلیل داده‌ها و تفسیر نتایج پرداخته شده است.

۳-۱. شرکت‌کنندگان

در این پژوهش، ۵۸ فارسی‌آموز سطح میانی (۵۱/۷ درصد زن و ۴۸/۳ درصد مرد) شرکت داشتند که در بازه سنی ۱۸ تا ۴۵ سال بودند (میانگین سنی = ۲۲/۴ و انحراف معیار = ۵/۳۹). این شرکت‌کنندگان از میان دانشجویان مراکز آرفای دانشگاه‌های علامه طباطبائی، الزهراء، شهید بهشتی و بنیاد سعدی انتخاب شدند. نمونه‌گیری به‌صورت در دسترس انجام شد و شرکت‌کنندگان از ملیت‌های لبنانی (۲۷/۶ درصد)، عراقی (۲۰/۷ درصد)، روس (۱۷/۲ درصد) و بوسنیایی، قزاق، گرج، یمنی و چینی (زیر ۱۰ درصد) بودند.

۳-۲. ابزار پژوهش

در این پژوهش، به‌منظور سنجش درک منظورشناختی فارسی‌آموزان و تشخیص سبک‌های یادگیری آن‌ها، از دو ابزار

آزمون شنیداری درک معنای تلویحی استاندارد شده و نسخه فارسی و اعتبارسنجی شده پرسشنامه سبک یادگیری برت (۱۹۹۵) استفاده شد.

آزمون شنیداری در ابتدا ۱۴ سؤال داشت که هر یک از آن‌ها شامل یک گفت‌وگو و سه گزینه پاسخ بودند. آماده‌سازی گفتگوها بر اساس موقعیت‌های پرسامد و رایجی صورت گرفت که کنش «درخواست» یا «عذرخواهی» در آن‌ها به کار می‌رود. در طراحی این آزمون، میزان آشنایی، فاصله اجتماعی، درجه رسمی بودن، و همچنین توزیع مناسب جنسیت و سن گوینده در گفتگوها لحاظ شد. تعداد سؤال‌های این آزمون پس از فرایند اعتبارسنجی به ۱۰ مورد رسید. روایی محتوایی و صوری این آزمون تأیید شده است و از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰۸ برخوردار است. این آزمون با هدف سنجش درک فارسی‌آموزان از کنش‌های غیرمستقیم «درخواست» و «عذرخواهی» طراحی و اعتبارسنجی شد.

نسخه یازدهم پرسشنامه سبک یادگیری برت (۱۹۹۵) شامل ۳۰ سؤال چهارگزینه‌ای (به‌ندرت، گاهی اوقات، اغلب، و همیشه) است که گزینه‌ها به ترتیب از ۱ تا ۴ نمره‌دهی می‌شوند. دامنه نمرات حاصل بین حداقل ۳۰ و حداکثر ۱۲۰ متغیر است. در این پژوهش، نسخه فارسی این پرسشنامه پس از فرایند ترجمه برگردان پنج مرحله‌ای [بیان و همکاران \(۲۰۰۰\)](#)، تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریمکس^۱ و در نهایت اعتبارسنجی، به‌عنوان ابزار این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. نسخه نهایی این آزمون ۲۲ سؤال دارد و از ضریب پایایی ۰/۷۹۴ برخوردار است.

۳-۳. روش گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها، در مرحله نخست، آزمون شنیداری درک معنای تلویحی برای فارسی‌آموزان اجرا شد. البته پیش از آزمون، ابتدا در ارتباط با نحوه پاسخگویی برای شرکت‌کنندگان توضیحاتی ارائه شد. قبل از شنیدن گفتگوها، به فارسی‌آموزان زمان کافی داده شد تا ابتدا گزینه‌های هر سؤال را بخوانند. آن‌ها فرصت داشتند تا هر گفتگو را دوبار گوش کنند. پس از شنیدن هر گفتگو نیز، فرصت کوتاهی به آن‌ها داده شد تا یکی از سه گزینه ارائه‌شده را انتخاب کنند. موارد فوق، در تنظیم فایل صوتی آزمون لحاظ شده بود و نیازی به مداخله پژوهشگر نبود. پاسخ‌های فارسی‌زبانان نمره‌دهی شد و مجموع نمرات هر فارسی‌آموز ثبت گردید.

در مرحله بعد، فارسی‌آموزان پرسشنامه استاندارد سبک یادگیری را تکمیل کردند. سؤال‌های ۱، ۷، ۸، ۹، ۱۰،

1. Principal Axis Factor Analysis, Varimax Rotation

۱۲، ۱۳، ۲۰ و ۳۰ این پرسشنامه به صورت معکوس نمره‌دهی شدند تا از سوگیری پاسخ‌دهی جلوگیری شود. پس از جمع‌آوری داده‌ها، نمرات پرسشنامه برای هر فرد محاسبه و ثبت گردید. در نهایت، برای گروه‌بندی فارسی‌آموزان، از شاخص میانه به عنوان معیار تفکیک استفاده شد. افرادی که نمره آن‌ها بالاتر از شاخص میانه ۴۲/۵ بود، در گروه سبک یادگیری تکانشی و کسانی که نمره پایین‌تر از این میزان داشتند، در گروه سبک یادگیری تأملی قرار گرفتند.

۳-۴. روش تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار جامووی نسخه ۲/۶/۲ تحلیل شد. برای مقایسه دو گروه دارای سبک‌های شناختی تکانشی و تأملی در ارتباط با درک معنای تلویحی، از آزمون تی مستقل استاندارد و تی ولج^۱ استفاده شد. همچنین، بررسی تفاوت‌های جنسیتی میان فارسی‌آموزان و ارتباط آن با سبک‌های یادگیری، از طریق تحلیل واریانس دوسویه^۲ انجام شد.

۴. یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر، ۵۸ فارسی‌آموز از مراکز مختلف آموزش زبان فارسی شرکت داشتند. به منظور پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش، این افراد بر اساس پرسشنامه سبک‌های یادگیری تکانشگری [بَرت \(۱۹۹۵\)](#)، در دو گروه سبک یادگیری تکانشی و تأملی قرار گرفتند.

۴-۱. مقایسه عملکرد فارسی‌آموزان تکانشی و تأملی از منظر درک معنای تلویحی

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، تعداد زبان‌آموزان در هر یک از گروه‌های تأملی و تکانشی برابر با ۲۹ نفر است. میانگین نمره‌های دو گروه تقریباً مشابه است (۳/۹۷ در مقابل ۴/۰۷) و این میزان در گروه تکانشی کمی بیشتر، اما تفاوت آن جزئی است. مقدار مساوی میانه در هر دو گروه نشان می‌دهد که توزیع داده‌ها مشابه است. گروه تکانشی پراکندگی بیشتری دارد (۲/۲۷)، و این نشان‌دهنده تنوع بیشتر در پاسخ‌ها است. خطای استاندارد در گروه تکانشی بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین این گروه دقت کمتری نسبت به گروه تأملی دارد. میانه در دو گروه برابر است و نشان می‌دهد که مقدار مرکزی توزیع در هر دو گروه یکسان است. آمار توصیفی دو گروه تأملی و تکانشی در جدول (۱) قابل مشاهده است.

1. Welch's t-test

2. ANOVA

جدول ۱. آمار توصیفی دو گروه تأملی و تکانشی

گروه	تعداد نمونه	میانگین	میانه	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
تأملی	۲۹	۳/۹۷	۴/۰۰	۱/۴۵	۰/۲۶۹
تکانشی	۲۹	۴/۰۷	۴/۰۰	۲/۲۷	۰/۴۲۱

درک معنای تلویحی

پاسخگویی به سؤال نخست و مقایسه دو گروه تأملی و تکانشی مستلزم انجام آمار استنباطی بود. به منظور انتخاب آزمون آماری مناسب، ابتدا توزیع نرمال و همگن بودن دو گروه به عنوان پیش شرط‌های انجام آزمون بررسی شد.

جدول ۲. نتایج بررسی توزیع نرمال داده‌ها در آزمون درک معنای تلویحی

p	w
۰/۳۳۶	۰/۹۷۷

درک معنای تلویحی

همان‌طور که جدول (۲) نشان می‌دهد، مقدار شاخص w آماره آزمون شاپیرو-ویلک در آزمون درک معنای تلویحی برابر با ۰/۹۷۷ است. به طور کلی، این شاخص بین صفر و یک قرار دارد و هرچه به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده توزیع نرمال‌تر داده‌هاست. مقدار p برابر با ۰/۳۳۶ است. این مقدار برای بررسی فرضیه صفر یعنی توزیع نرمال داده‌ها به کار می‌رود. از آنجاکه مقدار p بیشتر از سطح معناداری متداول (۰/۰۵ یا ۰/۰۱) است، فرضیه صفر رد نمی‌شود؛ به عبارت دیگر، هیچ شواهدی برای رد نرمال بودن داده‌ها وجود ندارد. با توجه به مقدار p (۰/۳۳۶) داده‌ها به طور معناداری از توزیع نرمال انحراف ندارند، بنابراین می‌توان این‌گونه فرض کرد که توزیع داده‌ها نرمال است.

جدول ۳. نتایج بررسی همگن بودن داده‌ها در آزمون درک معنای تلویحی

F	درجه آزادی بین گروهی (df)	درجه آزادی درون گروهی (df2)	P
۵/۷۶	۱	۵۶	۰/۰۲۰

درک معنای تلویحی

آزمون لیون^۱ به منظور بررسی همگنی داده‌ها انجام شد. بر اساس میزان آماره لوین در جدول (۳)، در واریانس گروه‌ها اختلاف وجود دارد. درجه آزادی بین گروهی معادل یک و درجه آزادی درون گروهی برابر با ۵۶ است. شاخص معناداری p معادل ۰/۰۲۰ و متناظر با فرضیه صفر به کار می‌رود. از آنجاکه این مقدار کمتر از سطح معناداری متداول (۰/۰۵) و برابر با رد فرضیه صفر بود، اینگونه نتیجه‌گیری شد که گروه‌های مورد بررسی دارای واریانس‌های متفاوتی

1. Levene's test

هستند و همگنی واریانس‌ها نقض شده است. ازاین‌رو، به دلیل تحقق پیش‌شرط توزیع نرمال داده‌ها و عدم تحقق پیش‌شرط همگن بودن، در تحلیل‌های آماری مرتبط علاوه بر آزمون تی استاندارد^۱، از آزمون جایگزین تی ولج نیز استفاده شد.

جدول (۴) اطلاعات مرتبط با آزمون تی مستقل جهت مقایسه دو گروه فارسی‌آموزان دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی در ارتباط با متغیر مستقل درک معنای تلویحی را نشان می‌دهد. بر این اساس، فرضیه صفر معادل با یکسان بودن میانگین نمرات دو گروه و فرضیه یک برابر با تفاوت در میانگین نمرات دو گروه است.

جدول ۴. نتایج آزمون تی مستقل و تی ولج

اندازه اثر (Cohen's d)	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	P	درجه آزادی (df)	t	
-۰/۰۵۴۴	۰/۵۰۰	-۰/۱۰۳	۰/۸۳۷	۵۶/۰	-۰/۲۰۷	آزمون تی مستقل
-۰/۰۵۴۴	۰/۵۰۰	-۰/۱۰۳	۰/۸۳۷	۴۷/۷	-۰/۲۰۷	آزمون تی ولج

نتایج جدول فوق گویای آن است که مقدار تی به‌دست‌آمده بسیار کوچک است (۰/۲۰۷-) و نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه ناچیز است. مقدار p (۰/۸۳۷) به این معناست که تفاوت مشاهده‌شده از نظر آماری معنادار نیست، زیرا مقدار p بسیار بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. میانگین نمرات دو گروه فقط ۰/۱۰۳ واحد تفاوت دارد و این نشان‌دهنده مقدار بسیار کمی است. اندازه اثر معادل ۰/۰۵۴۴ و گویای مقدار ناچیزی است، زیرا معمولاً شاخص اندازه اثر کمتر از ۰/۲ به‌عنوان اثر ناچیز در نظر گرفته می‌شود. به‌این‌ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت میانگین، بین دو گروه بسیار کم و از نظر آماری معنادار نیست. هیچ گواهی برای رد فرضیه صفر وجود ندارد. به عبارت بهتر، نمی‌توان ادعا نمود که افراد تأملی و تکانشی تفاوت معناداری در درک معنای تلویحی دارند. به‌علاوه، اندازه اثر بسیار ناچیز است و نشان می‌دهد که این تفاوت (حتی اگر وجود داشته باشد) در عمل نیز اهمیت چندانی ندارد.

۴-۲. مقایسه فارسی‌آموزان تکانشی و تأملی زن و مرد از منظر درک معنای تلویحی

پیش از پاسخ به سؤال دوم پژوهش و مقایسه عملکرد فارسی‌آموزان دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی از منظر

1. Student's t

متغیر جنسیت، آمار توصیفی مرتبط انجام شد. در جدول (۵)، اطلاعات توصیفی مرتبط با درک معنای تلویحی بر اساس سبک یادگیری (تأملی و تکانشی) و جنسیت (زن و مرد) قابل مشاهده است. تعداد شرکت‌کنندگان در هر گروه با دامنه‌ای از ۱۳ تا ۱۶ نفر نسبتاً متعادل بود. هیچ داده مخدوشی وجود نداشت و این نشان‌دهنده جمع‌آوری کامل داده‌ها است. میانگین نمرات درک معنای تلویحی در همه گروه‌ها با دامنه‌ای از ۳/۸۸ تا ۴/۲۱ نزدیک به ۴ است. به‌استثنای مردان دارای سبک یادگیری تکانشی که میانه پایین‌تری (۲/۰۰) نسبت به میانگین (۳/۹۳) دارند، سایر میانه‌ها اغلب با میانگین‌ها همخوانی دارند. انحراف معیار در اکثر گروه‌ها بین ۱/۱۲ تا ۱/۶۷ و گویای پراکندگی نسبتاً یکنواختی است. در این بین، مردان دارای سبک یادگیری تکانشی انحراف معیار بالاتری (۳/۰۱) دارند و این میزان نشان‌دهنده تنوع بیشتر در نمرات این گروه است. دامنه نمرات از ۰ تا ۹ متغیر است و تنوع قابل توجهی در عملکرد شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. مردان دارای سبک یادگیری تکانشی همچنین بیشترین دامنه را دارند (۰ تا ۹)، که با انحراف معیار بالای آن‌ها مطابقت دارد. مقادیر شاپیرو-ویلک W برای همه گروه‌ها نزدیک به ۰/۹ است و انحراف اندک از توزیع نرمال را نشان می‌دهد. مقادیر شاپیرو-ویلک P نیز برای همه گروه‌ها بالاتر از ۰/۰۵ است و نشان می‌دهد توزیع داده‌ها به‌طور معناداری از توزیع نرمال منحرف نشده است.

جدول ۵. آمار توصیفی فارسی‌آموزان در چهار گروه تأملی/تکانشی و زن/مرد

سبک یادگیری	جنسیت	تعداد	مقادیر مخدوش	میانگین	میانه	انحراف معیار	کران پایین	کران بالا	W شاپیرو-ویلک	P شاپیرو-ویلک
تأملی	زن	۱۶	۰/۰۰	۳/۸۸	۴/۰۰	۱/۶۷	۱/۰۰	۷/۰۰	۰/۸۹۹	۰/۰۷۷
	مرد	۱۳	۰/۰۰	۴/۰۸	۴/۰۰	۱/۱۹	۲/۰۰	۶/۰۰	۰/۹۰۲	۰/۱۴۱
تکانشی	زن	۱۴	۰/۰۰	۲/۱	۴/۰۰	۱/۱۲	۲/۰۰	۶/۰۰	۰/۹۲۶	۰/۲۶۷
	مرد	۱۵	۰/۰۰	۳/۹۳	۲/۰۰	۳/۰۱	۰/۰۰	۹/۰۰	۰/۸۸۵	۰/۰۵۶

این داده‌ها نشان می‌دهند که درک معنای تلویحی ممکن است تا حدودی با سبک یادگیری و جنسیت مرتبط باشد، اما تفاوت‌ها اندک است. تنوع قابل توجهی در نمرات مردان دارای سبک یادگیری تکانشی مشاهده شد که مستلزم بررسی بیشتر بود؛ بنابراین، به‌منظور بررسی این موضوع و تأثیر متغیرهای مستقل «سبک یادگیری» و «جنسیت» و همچنین اثر تعاملی آن‌ها، از آزمون آماری تحلیل واریانس دوسویه استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۶)

قابل مشاهده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس دوسویه

P	F	مجذور میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۹۶۵	۰/۰۹۰۸۴	۰/۳۳۳۶	۳	۱/۰۰۰۷	مدل کلی
۰/۸۴۸	۰/۰۳۶۹۰	۰/۱۳۸۰	۱	۰/۱۳۸۰	سبک یادگیری
۰/۹۳۸	۰/۰۰۶۸۲	۰/۰۲۲۵	۱	۰/۰۲۲۵	جنسیت
۰/۶۳۷	۰/۲۲۴۶۵	۰/۸۴۰۲	۱	۰/۸۴۰۲	سبک یادگیری * جنسیت
		۳/۷۴۰۱	۱	۲۰۱/۹۶۳۶	باقی مانده‌ها

همان‌طور که در جدول (۶) آمده است، مجموع مربعات مدل کلی (۱/۰۰۰۷) نشان می‌دهد که این مقدار از تغییرات متغیر وابسته، به متغیرهای مستقل و تعامل آن‌ها با یکدیگر مربوط می‌شود. درجه آزادی ۳ به دلیل وجود سه جزء (سبک یادگیری، جنسیت و تعامل این دو) در مدل است. از سویی دیگر، مقدار مجذور میانگین ۰/۳۳۳۶ حاصل تقسیم مجموع مربعات بر درجه آزادی است. آماره F و مقدار p نشان می‌دهد که مدل کلی از لحاظ آماری معنادار نیست و متغیرهای موردبررسی قادر به توضیح تغییرات متغیر وابسته نیستند. این نتایج نشان می‌دهد که مدل کلی (که شامل تمامی متغیرها و تعاملات آن‌ها با یکدیگر است) تفاوت معناداری ندارد. چون مقدار p برابر با ۰/۹۶۵ و بیشتر از سطح معناداری ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار رد نمی‌شود. به این ترتیب، مدل کلی تفاوت‌های قابل توجهی را نشان نداد.

مجموع مربعات متغیر سبک یادگیری در جدول (۶) نشان می‌دهد که این متغیر سهم کمی از تغییرات متغیر وابسته را به خود اختصاص داده است. مجذور میانگین و آماره F بسیار ناچیز است. همچنین، مقدار شاخص p نشان می‌دهد که تأثیر سبک یادگیری معنادار نیست. در نتیجه، سبک یادگیری تأثیر قابل توجهی بر متغیر وابسته ندارد، زیرا این مقدار برابر با ۰/۸۴۸ و بیشتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین، تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها بر اساس سبک یادگیری مشاهده نشد.

همچنین، مجموع مربعات متغیر جنسیت معادل ۰/۰۲۲۵ و مقدار بسیار کمی است. آماره F معادل مقدار ۰/۰۰۶۸۲ و مقدار p معادل ۰/۹۳۸ است. این مقادیر نشان دادند که تفاوت بین دو جنسیت تأثیر معناداری بر متغیر

وابسته ندارد.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در تعامل دو متغیر، مقدار $p(0/637)$ گواه آن است که تعامل بین سبک یادگیری و جنسیت نیز معنادار نیست، یعنی تفاوت بین سبک‌های یادگیری در دو جنسیت متفاوت تأثیر قابل‌توجهی بر متغیر وابسته ندارد. بنابراین نتایج، تعامل بین سبک یادگیری و جنسیت نیز تفاوت معناداری بر متغیر وابسته نداشت. با توجه به جدول (۶)، مجموع مربعات باقی‌مانده‌ها نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از تغییرات متغیر وابسته ناشی از عوامل دیگری است که در مدل لحاظ نشده‌اند. درجه آزادی $201/9636$ نشان‌دهنده تعداد داده‌های بررسی‌شده پس از نادیده‌گرفتن پارامترهای مدل است. از سویی دیگر، مجذور میانگین گویای واریانس خطای مدل است. این مقدار نشان‌دهنده تغییرات باقی‌مانده است که نمی‌توان آن را به متغیرهای بررسی‌شده نسبت داد.

به‌طورکلی، می‌توان نتیجه گرفت که هیچ‌یک از متغیرهای مستقل سبک یادگیری و جنسیت و همچنین تعامل آن‌ها تأثیر معناداری بر متغیر وابسته ندارند. همچنین تمامی مقادیر p بسیار بزرگ‌تر از سطح خطای معمول $0/05$ بودند و نشان دادند که در این مدل هیچ تأثیری از لحاظ آماری معنادار نیست. این نتایج همچنین گویای آن بود که عوامل دیگری در این مدل لحاظ نشده‌اند که احتمالاً تأثیر بیشتری بر متغیر وابسته دارند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه، تأثیر متغیرهای سبک‌های یادگیری تکانشی و تأملی و جنسیت، بر عملکرد درک منظورشناختی و به‌طور خاص درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان سطح میانی بررسی شد. نتایج به‌طورکلی نشان داد که هیچ‌کدام از این دو متغیر تأثیر معناداری بر درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان نداشته‌اند. بر اساس تحلیل‌های آماری انجام‌شده تحلیل واریانس دوسویه، سبک یادگیری تأملی و تکانشی و جنسیت هیچ تفاوت چشمگیری در نتایج آزمون شنیداری درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان ایجاد نکردند.

از آنجاکه مطالعه‌ای مشابه پژوهش حاضر در پیشینه‌شناسایی نشد، در مقایسه نتایج این پژوهش با موارد پیشین، پژوهش‌هایی مدنظر قرار گرفته‌اند که نقش سبک‌های یادگیری را در ابعاد دیگر زبانی موردبررسی قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش با برخی از پژوهش‌های پیشین که نشان می‌دهند سبک‌های یادگیری تأثیر معناداری بر عملکرد زبان‌آموزان دارند، همخوانی ندارد (باقری مسعودزاده و فاتحی‌راد، ۲۰۲۱؛ بیرانوند و مال‌امیری، ۲۰۱۷؛ شفیع و خاوران، ۲۰۱۷؛ صالحی و نصرت‌نیا، ۲۰۲۲؛ مرعشی و غلامی، ۲۰۲۰). این پژوهش همچنین، با نتایج مطالعه

یادگیری ژانوما و هنین (۲۰۲۱)، سائری (۲۰۲۲) و سودمندافشار و خاصمی (۲۰۱۹) همسو نیست. در این پژوهش‌ها، نقش مستقیم و تأثیرگذار برخی سبک‌های یادگیری بر درک مهارت شنیداری را تأیید شده است. از سویی دیگر، پژوهش مولیادی و همکاران (۲۰۱۷) تنها تأثیر برخی از انواع سبک‌های یادگیری را در درک مهارت شنیداری مؤثر می‌داند. پژوهش تهوری و سعیدی (۱۳۹۹) نیز بر نقش تأثیرگذار سبک‌های یادگیری بر مهارت خواندن تأکید نموده است. تفاوت در نتایج این پژوهش‌ها با یافته‌های پژوهش حاضر ممکن است با نوع سبک یادگیری، ویژگی‌های خاص گروه نمونه، بافت آموزشی، یا تأثیر آزمون مرتبط باشد. از طرفی، نتایج کلی پژوهش‌هایی نظیر پژوهش ایمانی (۲۰۲۱) و حبیب‌پور و دوباختی (۲۰۲۲) مؤید یافته‌های پژوهش پیش رو هستند. در این پژوهش‌ها نیز، ارتباطی میان سبک‌های تکانشی و تأملی و نوع ارزیابی و مهارت درک شنیداری مشاهده نشده است. همچنین، بر اساس پژوهش افریانی (۲۰۱۷) هیچ ارتباطی بین سبک‌های یادگیری و درک مهارت شنیداری وجود ندارد.

یکی از دلایلی که می‌تواند یافته‌های پژوهش حاضر را توجیه کند، نوع و ماهیت ابزاری است که برای سنجش درک معنای تلویحی در این مطالعه به کار گرفته شده است. شیوه طراحی آزمون شنیداری ممکن است در میزان تأثیرگذاری سبک‌های یادگیری و جنسیت نقش مهمی داشته باشد. تعداد سؤال‌های آزمون و توجه به ویژگی‌هایی نظیر تنوع سؤال می‌تواند از سایر عوامل تأثیرگذار در نتایج پژوهش محسوب شوند. علاوه بر این، آزمون درک شنیداری چندگزینه‌ای یکی از انواع روش‌های ارزیابی درک منظورشناختی است (تاگوچی، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، احتمال می‌رود که به‌کاربردن سایر روش‌های ارزیابی درک منظورشناختی، نتایجی متفاوت حاصل شود. به نظر می‌رسد برخی ویژگی‌های فردی یا محیطی از قبیل انگیزه، مهارت شنیداری عمومی و میزان شباهت زبان اول با زبان مقصد نیز تأثیری بر نتایج آزمون شنیداری درک معنای تلویحی از خود نشان دهند. دیگر آن‌که، همان‌طور که پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند، نوع سبک یادگیری موردبررسی نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. شاید بتوان ادعا نمود که همه انواع سبک‌های یادگیری تأثیر یکسانی بر درک یا تولید زبانی فارسی آموزان نداشته باشند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر و پژوهش‌هایی که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، میزان تأثیرگذاری سبک‌های یادگیری نسبت به مهارت یا بعد زبانی موردبررسی متغیر است و به نظر می‌رسد که بررسی سبک‌های یادگیری در تعامل با متغیرهای دیگر، نتایج و یافته‌های متفاوتی به دنبال داشته باشد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد درک کنش‌های غیرمستقیم را می‌توان مستقل از نوع سبک‌های یادگیری به فارسی آموزان آموزش داد. به بیان دیگر، آموزش و ارزیابی توانایی منظورشناختی فارسی آموزان، بدون نیاز

به در نظر گرفتن سبک‌های یادگیری آنان، امکان‌پذیر است. افزون بر این، می‌توان این فرض را مطرح کرد که سبک یادگیری تکانشی-تأملی لزوماً شاخص قابل اعتمادی برای پیش‌بینی عملکرد فارسی‌آموزان در مهارت‌های زبانی خاص، از جمله درک کنش‌های غیرمستقیم، نیست. در مقابل، عواملی چون دانش بافتی و میزان آشنایی با فرهنگ زبان مقصد ممکن است نقش تعیین‌کننده‌تری در موفقیت زبان‌آموزان در حوزه درک منظورشناختی ایفا کنند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در طراحی آزمون‌های مرتبط با درک معنای تلویحی و همچنین تأکید بر این مؤلفه از توانش منظورشناختی در فرایند یادگیری زبان فارسی مفید واقع شود. با توجه به اینکه دو سبک یادگیری تأملی و تکانشی و جنسیت در این مطالعه تأثیر معناداری بر درک منظورشناختی فارسی‌آموزان نداشته‌اند، نیاز به بررسی سایر انواع سبک‌های یادگیری، متغیرهایی از قبیل مدت اقامت زبان‌آموزان در جامعه زبان مقصد، مدت تجربه فارسی‌آموزی و عوامل مرتبط با آموزش زبان فارسی همچون نوع مواد آموزشی، روش‌های تدریس، و میزان تعامل زبان‌آموزان در کلاس بر توانایی درک منظورشناختی بیشتر احساس می‌شود.

علی‌رغم نتایج به دست آمده، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز به همراه داشت که یکی از مهم‌ترین آن‌ها عدم دسترسی به فارسی‌آموزان در تعداد قابل قبول بود. پرواضح است که بررسی‌هایی از این قبیل در نمونه‌های بزرگ‌تر یافته‌هایی با قابلیت تعمیم بالاتر در پی خواهند داشت. علاوه بر این، اجرای ابزارهای پژوهش حاضر، محدود به کلاس‌های حضوری و همچنین محدود به سطح میانی فارسی‌آموزی بود. لذا پیشنهاد می‌شود آزمونی با محوریت درک معنای تلویحی و مبتنی بر فناوری‌های به‌روزر آموزشی طراحی شود تا ضمن حفظ امنیت آزمون و امکان مقایسه سطوح مختلف زبانی، دسترسی به داده‌های بیشتر و در نتیجه بررسی‌های قابل‌اتکاتری فراهم گردد. همین‌طور با طراحی آزمون‌هایی با محتوا و سؤال‌های متنوع‌تر، می‌توان سایر کنش‌های گفتاری را نیز مورد کاوش قرارداد. درنهایت، بررسی متغیرهای دیگری نظیر انگیزه فارسی‌آموزان، مدت و میزان تجربه فارسی‌آموزی، و تأثیرات عواملی همچون زبان اول نیز به‌عنوان برخی جهت‌گیری‌های پژوهشی آینده توصیه می‌شود.

درنهایت، این مطالعه نشان داد که برخلاف انتظار، میزان درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان سطح میانی چندان تحت تأثیر سبک‌های یادگیری یادشده و جنسیت نیست. این یافته می‌تواند دیدگاه‌های بهتری در زمینه طراحی آزمون‌های شنیداری درک معنای تلویحی فراهم کند. پژوهش حاضر تلاش نمود تا ابعاد درک منظورشناختی در تدوین مواد درسی زبان فارسی و روش‌های تدریس را برجسته‌تر سازد.

کتابنامه

- افجسته، ن.، کامیابی گل، ع.، و علیزاده، ع. (۱۴۰۰). بررسی رابطه اضطراب در مهارت خواندن و سبک‌های یادگیری میان فارسی‌آموزان سطح پیشرفته. نهمین کنفرانس بین‌المللی مطالعات زبان، ادبیات، فرهنگ و تاریخ.
- تهوری، ز.، و سعیدی، ز. (۱۳۹۹). سبک‌های یادگیری و مهارت خواندن فارسی‌آموزان غیر فارسی زبان سطح پیشرفته. مطالعات آموزش بین‌المللی زبان فارسی، ۶(۱۱)، ۷۵-۹۴.
- حیدری خسرو، پ.، و وکیلی فرد، ا. ر. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط میان نوع شخصیت فارسی‌آموزان عرب با سبک‌ها و راهبردهای یادگیری زبان. زبان‌شناخت، ۱۲(۲)، ۱۵۱-۱۷۸.
- خالقی‌زاده، ش.، پهلوان‌زاد، م. ر.، وکیلی فرد، ا. ر.، و کامیابی گل، ع. (۱۳۹۹). خودآرمان، خودباید و انگیزه‌های ابزاری، انگیزه یکپارچه در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی: بررسی موردی زبان‌آموزان چینی و کره‌ای. جستارهای زبانی، ۱۱(۲)، ۲۸۷-۳۱۴.
- زندمقدم، ا. (۱۳۹۹). بررسی نقش بازخورد تصحیحی در ارتقاء توانش منظورشناختی: مطالعه فارسی‌آموزان سطح میانی. علم زبان، ۷(۱۱)، ۲۹۷-۳۲۱.
- عادل، س. م. ر.، و اکبری، ف. (۱۴۰۴). مقایسه الگوهای تحقق‌کنش گفتاری علرخواهی در میان فراگیران روسی و ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و گویشوران بومی زبان انگلیسی: یک مطالعه بین‌فرهنگی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۷(۲)، ۵۵-۲۹.
- عسگری فورگ، س.، و فاروقی هندولان، ج. ا. (۱۳۹۹). بررسی رابطه سن و جنسیت با شیوه بیان کنش گفتار شکایت در زبان فارسی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۱(۴)، ۹۹-۱۲۵.
- غیاثیان، م.، س.، اسلامی راسخ، ز.، وکیلی فرد، ا. ر.، صداقت، ا. (۱۳۹۲). راهبردهای بیان تقاضا: مقایسه فارسی‌آموزان خارجی با فارسی‌زبانان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۲(۲)، ۳-۲۹.
- قادری، ب. (۱۳۹۱). بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی.
- مدرسی تهرانی، ی.، تاجعلی، م. (۱۳۹۱). کنش گفتاری درخواست: مقایسه فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ۱(۲)، ۸۳-۱۰۷.
- وکیلی فرد، ا. ر. (۱۳۹۶). سبک‌های غالب یادگیری ادراکی زبان‌آموزان فارسی در کشورهای غیرفارسی‌زبان. زبان‌شناخت، ۸(۱)، ۸۳-۱۰۵.
- هدایت، ن. (۱۳۹۴). تأثیر جنسیت در نحوه بیان تقاضا: پژوهشی در حوزه جامعه‌شناسی زبان، پژوهش زبان و ادب فارسی،

- Abbasi, Z., Yaghoubinejad, H., & Kelari, F. (2021). Examining individual differences in Persian learners as second language in different levels: Willingness to communicate, social intelligence, and motivation. *Language Related Research*, 12(4), 755-811.
- Afriani, E. P. (2017). The relationship between learning style and listening comprehension achievement of twelfth grade students of SMA Pusri Palembang. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 4(1), 111-124.
- Allott, N. (2018). Conversational implicature. In *Oxford research encyclopedia of linguistics*. Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.205>
- Bachman, L. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford University Press.
- Bagheri Masoudzade, A., & Fatehi Rad, N. (2021). Cognitive styles and sub-skills: A study on the relationship between reflectivity/impulsivity dimension and vocabulary/grammar development among EFL learners. *Curriculum Research*, 2(4), 1-10.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). *Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures*. Spine, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Beiranvand, F., & Mall-Amiri, B. M. A. (2017). The comparative effect of using listening strategies on reflective and impulsive visually impaired learners' listening comprehension. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 11(22), 54–73. <https://doi.org/10.30495/jal.2018.541065>
- Bouton, L. F. (1992). The interpretation of implicature in English by NNS: Does it come automatically without being explicitly taught? *Pragmatics and Language Learning*, 3, 53-65. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90065-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90065-5)
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231–244. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00658.x>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 4(1), 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chen, C. (2021). A study on the relationship between reflective-impulsive cognitive styles and oral proficiency of EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(7), 836-841. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1107.10>
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. MIT Press.
- Çiftlikli, S., & Demirel, Ö. (2022). The relationships between students' comprehension of conversational implicatures and their achievement in reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 13, 977129. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977129>

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dörnyei, Z., & 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.
- Ehrman, M. E., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31(3), 393-415. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00050-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00050-2)
- Ellis, D. G. (1994). Codes and pragmatic comprehension. *Annals of the International Communication Association*, 17(1), 333-343. <http://dx.doi.org/10.1080/23808985.1994.11678891>
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 525-551). Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470757000.ch21>
- Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*. London: Macmillan.
- Garcia, P. (2004). Pragmatic Comprehension of High and Low Language Learners. *Teaching English as a Second Foreign Language*. Electronic Journal, 8.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole (Ed.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). Academic Press.
- Griffiths, C., and Soruç, A. (2020). Individual differences in language learning: A complex systems theory perspective. Switzerland: Springer nature.
- Habibpour, L., & Dobakhti, L. (2022). Exploring Iranian EFL learners' cognitive styles and their listening comprehension. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 9(2), 77-97. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2021.14893.1817>
- Huang, Y. (2017). Neo-Gricean pragmatics. In Y. Huang (Ed.), *The Oxford handbook of pragmatics* (pp. 47-78). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/S002222671800018X>
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Imani, S. (2021). The comparative effect of self-assessment and peer assessment on reflective and impulsive EFL learners' speaking skill. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 6(4), 99-120. <https://doi.org/10.22034/efl.2022.325985.1139>
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of abnormal psychology*, 71(1), 17-24.
- Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs: General and Applied*, 78(1), 1-37. <https://doi.org/10.1037/h0093830>
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview*. In *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 1-17). National Association of Secondary School Principals.
- Köylü, Y. (2018). Comprehension of conversational implicatures in L2 English. *Intercultural Pragmatics*, 15(3), 373-408. <http://dx.doi.org/10.1515/ip-2018-0011>
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Malmir, A. (2020). The effect of interactionist vs. interventionist models of dynamic assessment on L2 learners' pragmatic comprehension accuracy and speed. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 279-320. <https://doi.org/10.22054/ilt.2020.53398.515>

- Marashi, H., & Gholami, M. (2020). Applying cooperative and individual offline planning in speaking classes: A comparison of impulsive and reflective EFL learners. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, 39(3.2), 1–34. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.38593.2894>
- Mehdipour-Kolour, D., & Ali, M. B. (2024). Examining the effects of two cognitive styles (field dependence vs. field independence) on learners' mobile-assisted vocabulary acquisition. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0021>
- Mirzaei, A., Naseri, F., Jafarpour, A., & Eslami, Z. (2021). ZPD-based mediation of L2 learners' comprehension of implicatures: An educational praxis framework. *Lodz Papers in Pragmatics*, 17(1–2), 127–152. <http://dx.doi.org/10.1515/lpp-2021-0007>
- Motallebzadeh, K., & Samadi, F. (2017). The effect of using online collaborative tasks on incidental vocabulary learning of impulsive vs. reflective Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(6), 127–133. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.6p.127>
- Mulyadi, D., Rukmini, D., & Yuliasri, I. (2017). The analysis of students' listening proficiency viewed from their different learning styles after getting the strategy instructions. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(12), 1200–1209. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.06>
- Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). *Barratt Impulsiveness Scale-11 (BIS-11)* [Database record]. APA PsycTests.
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles-An overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3–4), 193–215. <https://doi.org/10.1080/0144341910110301>
- Riding, R., & Rayner, S. (2013). Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior. Routledge.
- Rose, K., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.
- Salehi, S., & Nosratinia, M. (2022). The interplay between oral communication strategies and willingness to communicate in impulsive and reflective EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 10(40), 85–101. <https://doi.org/10.30495/ijfl.2022.686581>
- Satori, M. (2022). Effects of field independence, metacognitive knowledge, and vocabulary knowledge on second language listening comprehension. *International Journal of Listening*, 36(3), 254–267. <https://doi.org/10.1080/10904018.2022.2056037>
- Shafiee, S., & Khavaran, S. R. (2017). Effects of cooperative learning on vocabulary achievement of reflective/impulsive Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 5(17), 11–24.
- Soltani, K., Hadidi, N., & Seifoori, Z. (2015). Iranian EFL learners' reflectivity/impulsivity styles and their metacognitive awareness of reading strategy use across gender. *Journal of Education & Assessment*, 8(31), 103–124.
- Soodmand Afshar, H., & Khasemy, D. (2019). Ambiguity tolerance, learner beliefs, learning styles, and listening comprehension of senior EFL students. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 102–120. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24763187.2019.8.4.7.3>
- Taçgın, Z. & Denizli Polat, A. A. (2025). Adapting and validating cognitive and learning style inventories in Turkey: Insights into cultural and educational influences. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 12(1), 47–65.

<https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2025.12.1.1388>

- Taguchi, N. (2008). Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study-abroad context. *Language learning*, 58(1), 33-71.
- Taguchi, N. (2011). The Effect of L2 Proficiency and Study-Abroad Experience on Pragmatic Comprehension. *Language Learning*, 61(3), 904-939.
- Taguchi, N. (2013). Individual differences and development of speech act production. *Applied Research on English Language*, 2(2), 1-16. <https://doi.org/10.22108/are.2013.15467>
- Tai, H. Y., & Chen, Y. S. (2021). The effects of L2 proficiency on pragmatic comprehension and learner strategies. *Education Sciences*, 11(4), 174. <https://doi.org/10.3390/educsci11040174>
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. Longman.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. Routledge.
- Xu, W. (2011). Learning styles and their implications in learning and teaching. *Theory and Practice in language Studies*, 1(4), 413-416.
- Yang, L. (2022). *Pragmatics in second language learning and teaching: New perspectives*. Springer.
- Yanjizhaoma, Z., & Hanbin, Z. (2021, June). Relationship between English listening proficiency and cognitive styles under the web-based instructional model. In *2021 2nd International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 743-746). IEEE.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zand-Moghadam, A., & Mohandes Samani, F. (2021). Effect of information-gap, reasoning-gap, and opinion-gap tasks on EFL learners' pragmatic production, metapragmatic awareness, and comprehension of implicature. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(1).
- Zhao, Y., & Liu, J. (2019). Screenplays as a pedagogical medium for cultivating EFL learners' metapragmatic awareness of speech acts in spoken English. In C. Jones (Ed.), *Literature, spoken language and speaking skills in second language learning* (pp. 118-137). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108641692.007>
- Zhou, M. (2011). Learning styles and teaching styles in college English teaching. *International Education Studies*, 4(1), 73-78.