



The efficacy of self-regulated learning strategies on learning english grammar: the mediating role of identity styles

Seyed Hesamuddin Aliasin¹, Reza Kasirloo², Aiyoub Jodairi Pineh³

1. Assistant Professor, Department of English Language, Faculty of Humanities, University of Zanjan, Zanjan, Iran. E-mail: hesamaliasin@znu.ac.ir

2. M.A Candidate in TEFL, Faculty of Humanities, University of Zanjan, Zanjan, Iran. E-mail: kasirloo@yahoo.com

3. Assistant Professor, Department of English Language, Faculty of Humanities, University of Zanjan, Zanjan, Iran. E-mail: j.pineh@znu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 07 May 2022

Received in revised form

31 May 2022

Accepted 03 July 2022

Published online 23

September 2022

Keywords:

EFL Learners,
Self-Regulated Learning
Strategies,
Identity Styles,
Grammatical Knowledge,
Relative Clauses

ABSTRACT

Background: Grammar is of great importance in L2 learning and communication (Ismail & Dedi, 2021). On the one hand, employing self-regulated learning strategies has been addressed as an important factor in this regard (Li, 2022; Pawlak, 2018). On the other hand, the mediating role of identity styles in education has been highlighted (Berzonsky & Cook, 2005). In the meantime, in second language education, the use of self-regulation learning strategies and the mediating role of identity style in grammar learning still require further study.

Aims: The current study aimed to investigate the effects of self-regulated learning strategies and identity styles on learning English relative clauses (ERC).

Methods: In this respect, 60 English language learners were selected and randomly assigned to one control group and one experimental group. In order to ensure the homogeneity of learners concerning the knowledge of relative clauses, a pretest was used. Then, the questionnaire for self-regulated learning strategies was distributed. The experimental group was also familiarized with these strategies and asked to use them. Afterwards, Berzonsky's identity style questionnaire was given to the experimental group. Then, the posttest on relative clauses was repeated. The data were analyzed using analysis of covariance and one-way analysis of variance.

Results: The ANCOVA results showed a significant effect of the use of SLS on ERC ($p < 0.01$). The effect size turned out to be a large one ($\eta^2 = 0.83$). However, the ANOVA test results revealed that none of the three identity styles played a mediating role in this research context.

Conclusion: Based on these results, it can be concluded that knowledge of SLS can increase the learning rate of the target language grammar. Thus, it is recommended that teachers, specialists and policy-makers attend to the results of this study.

Citation: Aliasin, S.H., Kasirloo, R., & Jodairi Pineh, A. (2022). The efficacy of self-regulated learning strategies on learning english grammar: the mediating role of identity styles. *Journal of Psychological Science*, 21(115), 1359-1374. <https://psychologicalscience.ir/article-1-1689-fa.html>

Journal of Psychological Science, Vol. 21, No. 115, October, 2022

© 2021 The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.21.115.1359](https://doi.org/10.52547/JPS.21.115.1359)



✉ **Corresponding Author:** Seyed Hesamuddin Aliasin, Professor, Assistant Professor, English Language Department, Faculty of Humanities, University of Zanjan, Zanjan, Iran.

E-mail: hesamaliasin@znu.ac.ir, Tel: (+98) 9124415159

Extended Abstract

Introduction

Based on evidence learning strategies in general and self-regulated strategies in particular play a crucial role in improving target language skills (Oxford, 2014).

Self-regulated learning (SRL) is defined as a process in which learners curb and monitor their motivation, cognition and behavior to successfully accomplish academic and educational activities (Pintrich, 2004). Within the domain of self-regulation, SRL refers to learning that is guided by metacognitive strategies such as planning, monitoring, and evaluating personal progress and motivation to learn.

What the word identity really explains is how an individual deal with the question "who am I". Erikson (1968) contented that one of the critical and significant developmental stages that adolescents need to overcome successfully is that of identity formation. In language learning context, identity and language learning process are inextricably linked to each other. Learners' performance on the acquisition of new lexical items, the grammatical and phonological rules may be impeded or supported by their identity styles (Norton & Toohey, 2001).

Focusing on the importance of learning the target language grammar effectively, researchers have highlighted the role learner-related differences in personal traits and the use of learning strategies among which self-regulated learning strategies are of great importance (Li, 2022; Pawlak, 2018; Su et al., 2018).

Method

In this quasi-experimental pretest-posttest study, the participants (N = 60) were randomly assigned to experimental and control groups. Each group consisted of equal number of participants (n=30). Then, all the participants were given the TELC as the pretest to make sure that the two groups were not significantly different regarding their knowledge of English relative clauses before treatment. Also, the participants were given the MLSQ to make sure that they were homogeneous regarding their use of the SRLS. Then, Berozonsky's Identity Style Inventory

was administered to the experimental group in order to identify their identity style orientation (informational, normative, diffuse-avoidant). Then, the experimental group covered a two-session orientation stage during which they were familiarized with self-regulated strategies and asked to use them during the time they were being taught the relative clauses. In the next step, the relative clauses were taught to both groups. The control group was taught through conventional methods and procedures and the experimental were taught the same while using the self-regulated learning strategies. Then, the Posttests were administered and obtained mean scores were compared. As the final step, the attitude questionnaire was given to the experimental group across the three identity style orientations to extract their attitudes towards using the SRLS. OQPT was used to select the intermediate EFL learners as the participants of the study. It is a widely used test that contains 60 multiple-choice type items focusing on vocabulary and grammar. In the present study, Cronbach's alpha was calculated at 0.75. Also, Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) contains 81 items measures the respondents' motivational orientation and use of different learning strategies. In this study the learning strategies subscale that consists of 44 items were used. Berozonsky's (1992) Identity Style Inventory (ISI) constitutes 40 5-point Likert type items that are meant to identify the respondents' identity style across the three styles of informational, normative and diffuse-avoidant. Out of the 40 items, 10 are dedicated to the respondents' sense of commitment. Thus, 30 items deal with the identity styles. Finally, Test of English Relative Clauses (TERC) was developed by the researchers to be used for pre-test and post-test purposes. It consisted of 30 multiple-choice type items.

The Attitude Questionnaire. This was prepared by the researchers. The items were extracted from similar studies in the literature and were validated through expert reviews and piloting. The questionnaire dealt with the feelings and attitudes towards using self-regulated strategies of the participants after the treatment.

Results

In order to answer the first question about the effect of SLSU on developing the participants' knowledge of English relative clauses, a univariate ANCOVA

test was run to remove the pretest effect as the covariate and explore the effect of SLSU on learning English relative clauses. The results are given in Table 1 below

Table 1. ANCOVA Results for the Effect of SLSU on Learning English Relative Clauses

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	9460.75 ^a	2	4730.37	159.81	.000	.84
Intercept	1061.55	1	1061.55	35.86	.000	.38
TercPre	627.68	1	627.68	21.20	.000	.27
Participants	8514.18	1	8514.18	287.64	.000	.83
Error	1687.18	57	29.60	-	-	-
Total	206316.00	60	-	-	-	-
Corrected Total	11147.93	59	-	-	-	-

a. R Squared = .849 (Adjusted R Squared = .843)

The results revealed a significant effect of SLSU on learning English relative clauses by the experimental group ($p < 0.01$). Moreover, the effect size turned out to be a large one (Eta squared = 0.83). Thus, the corresponding null hypothesis for the first research question was rejected.

The second research question was posed in order to investigate the question whether each of the three identity styles moderates the experimental group's performance on the relative clause posttest. To this

end, a one-way ANOVA analysis was conducted to compare the experimental group's performance on the relative clause posttest across the three identity styles. The results showed no significant difference at the $p < 0.05$ level for means of the three groups [$F(2, 27) = 0.04$, $p > 0.05$]. Thus, the null hypotheses about the moderating effects of the three identity styles could not be rejected. Table 2 below reports the results of this analysis.

Table 2. ANOVA of the Identity Style Groups

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.867	2	2.43	0.04	0.95
Within Groups	1337.30	27	49.53	-	-
Total	1342.16	29	-	-	-

The overall results for the third research question indicated that the learners felt satisfied with and held a positive attitude towards using self-regulated learning strategies in L2 grammar learning. More specifically, 85 percent of the participants believed (A + SA) that the use of such strategies enhanced their learning of the English relative clauses; the same percentage went to meaningful learning, 75 percent to facilitative effect, 80 percent to coping with difficulties, 85 percent to building self-confidence, 90 percent to learning autonomy, and 70 percent to motivation for continued use of these strategies. More interestingly, the highest rate of agreement (95 percent) went to their belief in contribution to the depth of learning, which means that the use of these strategies helped the learners to readily internalize their knowledge of the English relative clauses.

Almost, the same remarkable finding applies to their belief in the role of using self-regulated strategies in their autonomous learning (90 percent). These two concepts, i.e., the depth and autonomy of learning, can jointly result in the effective learning of the target grammar.

Conclusion

The current findings offer some implications for EFL learners and teachers. Although providing practical techniques for promoting learners' level of self-regulation is beyond the scope of this study, this is insightful for teachers and educators. Such knowledge can be potentially helpful for the learners themselves and can motivate them to enhance their self-regulation ability and self-regulated strategies use in learning the target language more efficiently. All this said, the study, however, is not free from

some limitations such as limited sample, focus on female subjects alone, research setting being confined to Iranian EFL context at a school in a small region, and the focus being on a specified grammatical structure. Given this, it is suggested that future studies on EFL learning replicate this study in other levels and with male students, focusing on other language skills or important components of language. Similar studies could be done at a higher level of education in Iran and elsewhere.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article was extracted from the second author's MA thesis approved by the Faculty of Humanities, University of Zanjan, Iran. Ethical considerations such as obtaining informed consent from participants and confidentiality of responses were considered in this study.

Funding: The authors received no funding to conduct this research.

Authors' contribution: The first author was the supervisor who extracted, revised and prepared the article from the thesis; the second author was the main author as the MA student and the third author was the the advisor of the thesis.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: We express thanks to the authorities of the English language institutes in Khodabandeh of Zanjan Province as well as to the participants who agreed to take part in this study.



تأثیر راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی بر فراگیری دستور زبان انگلیسی: نقش میانجی‌گر سبک‌های هویت

سید حسام‌الدین آل‌یاسین^۱، رضا کثیرلو^۲، ایوب جدیری‌پینه^۳

۱. استادیار، گروه زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران.

۳. استادیار، گروه زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران.

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۷

بازنگری: ۱۴۰۱/۰۳/۱۰

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۱۲

انتشار برخط: ۱۴۰۱/۰۷/۰۱

کلیدواژه‌ها:

فراگیران زبان انگلیسی،

راهبردهای یادگیری

خودنظم‌جویی،

سبک‌های هویت،

دانش دستور زبان،

جملات موصولی

چکیده

زمینه: دانش دستور زبان در فراگیری هر زبان و ارتباطات زبانی شفاهی و مکتوب از اهمیت شایانی برخوردار است (اساعیل و ددی، ۲۰۲۱). از طرفی، استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی در این زمینه مورد توجه بوده است (پاولاک، ۲۰۱۸؛ لی، ۲۰۲۲). از سوی دیگر نقش سبک‌های هویت به عنوان عامل میانجی‌گر در بعد آموزش و یادگیری مورد توجه قرار گرفته است (برزونسکی و کوک، ۲۰۰۵). در این میان، در حوزه آموزش زبان دوم استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی و نقش میانجی‌گر سبک‌های هویت در فراگیری دستور زبان همچنان نیازمند مطالعه بیشتر است.

هدف: این پژوهش به بررسی اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و سبک‌های هویت در فراگیری جملات موصولی در دستور زبان انگلیسی می‌پردازد.

روش: برای این منظور، ۶۰ نفر از فراگیران زبان انگلیسی انتخاب و به طور تصادفی در یک گروه گواه و یک گروه آزمایشی قرار گرفتند. جهت اطمینان از همگن بودن فراگیران در دانش جملات موصولی، از پیش آزمون جملات موصولی انگلیسی استفاده شد. سپس، پرسشنامه پیتریش و دی گروت (۱۹۹۰) در خصوص استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی توزیع گردید. همچنین، گروه آزمایش با این راهبردها آشنا شدند تا از آن‌ها استفاده کنند. به دنبال آن، پرسشنامه سبک هویت بروزنسکی (۱۹۹۲) به گروه آزمایش داده شد. سپس، پس از آزمون جملات موصولی تکرار شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و تحلیل یکسویه واریانس تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از تأثیر معنادار راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی در فراگیری جملات موصولی با $(p < 0/01)$ اندازه اثر زیاد ($\eta^2 = 0/83$) بود. اما، طبق نتایج حاصل از تحلیل واریانس یکسویه هیچ یک از سه سبک هویت نقش میانجی‌گر در این تأثیرگذاری نداشته است ($p > 0/05$).

نتیجه‌گیری: براساس نتایج به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که آگاهی از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی می‌تواند میزان یادگیری دستور زبان هدف را افزایش دهد. بنابراین استفاده از نتایج این مطالعه به معلمان، متخصصان و سیاست‌گذاران آموزشی توصیه می‌شود.

استناد: آل‌یاسین، سید حسام‌الدین؛ کثیرلو، رضا؛ و جدیری‌پینه، ایوب (۱۴۰۱). تأثیر راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی بر فراگیری دستور زبان انگلیسی: نقش میانجی‌گر سبک‌های هویت. *مجله علوم روانشناختی*، دوره بیست‌ویکم، شماره ۱۱۵، ۱۳۵۹-۱۳۷۴.

مجله علوم روانشناختی، دوره بیست‌ویکم، شماره ۱۱۵، پاییز (مهر) ۱۴۰۱.



مقدمه

کسب دانش دستور زبان در فراگیری هر زبان مقصد اعم از زبان اول یا دوم از اهمیت لازم برخوردار است چرا که این دانش کلید اصلی درک زبان و کاربرد درست آن در ارتباطات زبانی شفاهی و مکتوب می‌باشد (اسماعیل و ددی، ۲۰۲۱). در این میان جملات موصولی در هر زبانی به لحاظ پرتکرار بودن در انواع ارتباطات زبانی در همه زبان‌ها عموماً و در زبان انگلیسی خصوصاً از اهمیت خاصی برخوردار است. به ویژه، این نوع جملات که در دستور زبان انگلیسی از تنوع ساختاری قابل توجهی برخوردار هستند، توجه بیشتر به نحوه یادگیری آن‌ها توسط زبان‌آموزان اهمیت شایانی پیدا می‌کند (چو و لی، ۲۰۱۶).

جمله موصولی یا وصفی به جمله‌ای گفته می‌شود که به دنبال یک اسم آمده و درباره آن توضیح داده و یا وصف می‌کند. اگر وصف یا توضیح مربوطه برای تعریف و مشخص شدن اسم مورد نظر ضروری بوده و قابل حذف نباشد، جمله موصولی محدود کننده^۱ نامیده می‌شود (مثال: The boy whom you met yesterday was my brother) و در غیر این صورت، جمله موصولی غیر محدود کننده^۲ نامیده می‌شود (مثال: Ali, whom you met yesterday, was my brother). در نگارش، نوع دوم بین دو ویرگول قرار داده می‌شود که حاکی از زاید و قابل حذف بودن آن است. می‌توان برخی جملات موصولی را کوتاه و خلاصه نمود که از آن‌ها به جملات موصولی خلاصه شده^۳ تعبیر می‌شود (مثال: The novel written by و The box containing the gold ring و Mark Twain که شکل کامل آن‌ها عبارت است از: The box which contains the gold ring و The novel which was written by Mark Twain). (Twain)

با توجه به اهمیت فراگیری مؤثر دستور زبان مقصد از جهت ملکه شدن قواعد و کاربرد آن‌ها در ارتباطات زبانی، پژوهشگران برای نیل به این هدف استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی را مورد توجه قرار داده‌اند که در این میان، راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی از اهمیت خاصی برخوردار است (پاولاک، ۲۰۱۸؛ لی، ۲۰۲۲).

راهبردهای یادگیری از منظر پردازش شناختی در نظریه شناختی-رفتاری مورد توجه هستند (پورموسی بزنجانی و همکاران، ۱۴۰۰). راهبردهای یادگیری عموماً و راهبردهای خودنظم‌جویی خصوصاً نقش اساسی در بهبود مهارت‌های زبان هدف دارند. یادگیری خودنظم‌جویی فرآیندی است که در آن فراگیران انگیزه، شناخت و رفتار خود را مهار و کنترل می‌کنند (پیتتریش، ۲۰۰۴). در یادگیری خودنظم‌جویی، استفاده از راهبردهای فراشناختی مانند برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی پیشرفت و انگیزه شخصی برای یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرد (زمرمن، ۲۰۰۲).

فراشناخت، اغلب در تحقیقات یادگیری خودنظم‌جویی^۴ مشاهده می‌شود. استفاده از راهبردهای فراشناختی موجب می‌شود یادگیرنده اطلاعات را به صورت بخش‌بخش فراگیرد و با طرح پرسش‌ها و پاسخ به آن‌ها توسط خود یادگیرنده منجر به عمق یادگیری مطالب می‌شود (ذوالفقاری، ۱۳۹۸). همچنین به کارگیری راهبردهای فراشناختی موجب افزایش دانش فراشناختی فراگیران می‌شود (ذوالفقاری و ارشادی‌منش، ۱۳۹۶).

در حقیقت، فراشناخت و یادگیری خودنظم‌جویی گاهی به جای هم به کار می‌روند (دینزور، الکساندر و لاگلی، ۲۰۰۸). با این حال، این مفاهیم به رغم ارتباط تنگاتنگ، به جنبه‌های متفاوتی دلالت می‌کنند. فلاول (۱۹۷۹) دانش فراشناختی را می‌توان به عنوان دانش بر عمل و تعامل متغیرها برای تأثیرگذاری بر روند و نتیجه اعمال شناختی تعریف کرد که پیش شرط استفاده مستقل از راهبردهای یادگیری است. دانش فراشناختی می‌تواند به خود فرد، وظیفه و راهبردهایی که می‌تواند استفاده کند، دلالت داشته باشد. راهبردهای خودنظم‌جویی فراشناختی شامل سه راهبرد برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم و مدیریت می‌باشد. برنامه‌ریزی عبارت است از تعیین هدف و تحلیل فعالیت آموزشی توسط فراگیرنده، نظارت مربوط است به ردیابی میزان معطوف شدن توجه به فعالیت آموزشی و درک آن توسط خود فراگیرنده و تنظیم عبارت است از تنظیم و مدیریت دقیق و مستمر فعالیت های آموزشی توسط فراگیرنده (دونکن و مک کیچی، ۲۰۰۵ به نقل از توک و موکسلی، ۲۰۱۷).

از نظر پیتتریش (۲۰۰۰)، یادگیری خودنظم‌جویی یک فرایند فعال و سازنده است که در آن فراگیران برای یادگیری خود اهدافی را تعیین می‌کنند و

³. Reduced relative/adjective clause

⁴. Self-regulated strategies

¹. Restrictive relative/adjective clause

². Non-restrictive relative/adjective clause

سپس بر اساس اهداف و موقعیتی که در آن هستند، تلاش می‌کنند تا شناخت، انگیزه و رفتار خود را نظارت، تنظیم و کنترل کنند. به طور خلاصه، یادگیری خودنظم‌جویی یک فرآیند پیچیده است که شامل عناصر شناختی^۱، فراشناختی^۲، انگیزشی^۳ و زمینه‌ای^۴ می‌باشد.

راهبردهای شناختی خودنظم‌جویی شامل راهبردهایی مانند ممارست^۵ (مثل تکرار مکرر کلمات جهت به خاطر سپردن)، تبیین^۶ (مثل خلاصه‌سازی یک متن مورد مطالعه یا بازتولید یک جمله با استفاده از کلمات و جملات خود) و سازماندهی^۷ (مانند تهیه خلاصه سرفصل از یک کتاب یا مطلب مورد مطالعه) می‌باشد (پیتتریش و دی گروت، ۱۹۹۰).

هویت بدان معناست که فرد چگونه با پرسش "من کیستم؟" برخورد می‌کند. از نظر شارما و شارما (۲۰۱۰) هویت در علوم اجتماعی عبارت است از درک شخص از خود به عنوان موجودی مستقل. به باور اریکسون (۱۹۶۸)، یکی از مراحل حیاتی در رشد نوجوانان، مرحله تشکیل هویت است. در یادگیری زبان، سبک‌های هویتی^۸ ممکن است مانع یا موجب عملکرد بهتر در یادگیری واژگان جدید، قواعد دستوری و واجی گردد (نورتون و توهی، ۲۰۰۱).

هویت و مفهوم شکل‌گیری آن با اریکسون، محقق پیشگام در نظریه رشد روانی - اجتماعی، همگام بوده است. وی هویت را به عنوان هرگونه تلاش برای درک از انسان تعریف می‌کند (اریکسون، ۱۹۶۸). احساس قوی و پایدار از هویت چارچوبی است برای تفسیر تجربه و اطلاعات مربوط به خود و تصمیم‌گیری و حل مشکلات شخصی. هویت همچنین اساس حفظ وحدت نفس در طول زمان و مکان بوده و به افراد امکان می‌دهد زندگی خود را یکپارچه و معنی‌دار بدانند (برزونسکی، ۱۹۸۹).

برزونسکی (۱۹۸۹) سه سبک هویتی را معرفی می‌کند: اطلاعاتی^۹، هنجاری^{۱۰} و اجتنابی - سردرگم^{۱۱}. افرادی که سبک اطلاعاتی دارند دیدگاه حل مسئله فعالانه‌ای در ارتباط با اطلاعات هویتی دارند. آن‌ها به دلیل خودکاوی، تصمیم‌گیرنده خوبی هستند. افراد با سبک هنجاری، تابع هنجارهای اجتماعی هستند که توسط افراد فرهیخته، با ارزش تلقی

می‌شوند. این افراد به آنچه دیگران برای آن‌ها تعیین می‌کنند متوسل می‌شوند و صاحبان سبک هویت سردرگم - اجتنابی از قرار گرفتن در موقعیت‌هایی که مجبور به تصمیم‌گیری شوند، خودداری می‌کنند. جزئیات بیشتر در مورد تأثیر هر کدام از این سبک‌ها بر رفتار فرد، در زیر شرح داده شده است. افراد با سبک هویت اطلاعاتی به طور فعال، عمدی و متفکرانه اطلاعات مربوط به خود را جهت غلبه بر تعارضات و رسیدن به اهداف جستجو، پردازش و ارزیابی می‌کنند. آن‌ها در دیدگاه‌هایشان، خوداندیش هستند، با اطلاعات جدید و ابهام روبرو می‌شوند و هنگام مواجهه با بازخورد ناخوشایند، آماده‌ی بررسی جنبه‌های هویت خود هستند. انتظار می‌رود این رویکرد، به یک ساختار هویتی پایدار، منسجم با بافت مستحکم، کاملاً متمایز و یکپارچه منجر شود (برزونسکی، ۱۹۸۹). افرادی که سبک هویت هنجاری دارند، به طور خودکار انتظارات و ارزش‌های گروه‌های مرجع معتبر را می‌سازند. به عبارتی، آن‌ها پیرو اهداف و معیارهای تعیین شده توسط دیگران از جمله اعضای خانواده، دوستان، دین، ملت و غیره هستند. این افراد حتی در صورت داشتن هدف و جاه‌طلبی، در برابر ابهام و سردرگمی تحمل کم‌تری دارند. آن‌ها حفظ ساختار هویتی خود را اولویت اول می‌دانند (سوننز، دوریز و گوسنر، ۲۰۰۵). صاحبان سبک هویت سردرگم - اجتنابی، با تعلل بی‌وقفه، به تعویق انداختن تصمیم‌گیری و اجتناب از حالت دفاعی شناخته می‌شوند. این افراد سعی می‌کنند توجه خود را از تعارضات مربوط به هویت، ارزش‌ها، علایق و غیره منحرف کنند. تصمیمات آن‌ها بر اساس نیازهای فوری و خواسته‌های تحمیل شده می‌باشد. آن‌ها ممکن است با پیشنهادات شخص دیگری موافقت کنند، اما به ندرت رفتار خود را برای مدت طولانی تغییر می‌دهند. درک آن‌ها از خودشان پراکنده است، که بخشی از آن به دلیل تلاش برای سرکوب بازخورد منفی یا خلاص شدن از آن است. این سبک هویتی مربوط به یک ساختار هویتی چندپارچه و ناهماهنگ است که دائماً باید با تأیید، تمجید و پذیرش دیگران اصلاح و تکمیل شود (برزونسکی و فراری، ۲۰۰۹).

1. Cognitive

2. Metacognitive

3. Motivational

4. Contextual

5. Rehearsal

6. Elaboration

7. Organization

8. Identity styles

9. Informational

10. Normative

11. Diffuse-avoidant

مطالعات راهبردهای یادگیری زبان، بیشتر متمرکز بر یادگیری خودنظم‌جویی است که در آن فراگیران یادگیری خود را کنترل و تنظیم می‌کنند (زمرن، ۲۰۰۸). با این حال، فراگیران به ندرت از آن در محیط‌های آموزشی و دانشگاهی استفاده می‌کنند (زمرن، ۲۰۰۲). بنابراین، تحقیق در مورد این راهبرد لازم و ضروری به نظر می‌رسد (مفتون و تسیمی، ۲۰۱۴). یافته‌های پژوهشی مرتبط حاکی از نقش مثبت آموزش خودنظم‌جویی در توانایی فراگیران زبان انگلیسی برای ایجاد استنباط صحیح درون‌متنی هنگام خواندن متن، افزایش انگیزه‌ی خوانندگان متون زبان انگلیسی، رابطه مثبت خودنظم‌جویی و خودکارآمدی فراگیران زبان انگلیسی در محیط برخط و مهارت‌های زبان و نقش مؤلفه‌های خودسنجی و همسان‌سنجی یادگیری خودنظم‌جویی در مهارت نگارش بوده است (جعفری‌گهر و همکاران، ۲۰۱۴؛ سو و همکاران، ۲۰۱۸؛ سلیمانی و رحمانیان، ۱۳۹۹؛ فتحی و شیرازی‌زاده، ۱۳۹۸؛ همتی و همکاران، ۲۰۱۸). برخی از محققان بر نقش سبک‌های هویت در بعد عمومی آموزش، پرداخته‌اند. برزونسکی و کوک (۲۰۰۵) دریافتند که فراگیران با سبک هویت اطلاعاتی نسبت به سبک هویت هنجاری و سردرگم - اجتنابی، نمرات بالاتری را در استقلال تحصیلی، خودکارآمدی، مهارت‌های مدیریت زندگی مؤثر، احترام و تحمل افراد مختلف، ایجاد روابط صمیمی، استقلال عاطفی و اعتماد به نفس دارند. آنها دریافتند که فراگیران با سبک هویت سردرگم - اجتنابی در مقایسه با فراگیران با سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری نمرات بالاتری را در اهداف علمی، واقع‌گرایی و برنامه‌های طولانی‌مدت برای زندگی، اهداف پایدار و روابط با همسالان کسب کردند. و بطور مشابه، فراگیران با هویت اطلاعاتی در مقایسه با فراگیران با سبک اجتنابی - سردرگم، نمرات بالاتری را در سبک زندگی کسب کردند.

صابر و شریفی (۱۳۹۲) دریافتند که سبک‌های هویتی اطلاعاتی و هنجاری قادر به پیش‌بینی تمام مؤلفه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در تهران می‌باشد، در حالی که سبک هویت سردرگم - اجتنابی فقط جنبه‌های رفتاری و فراشناختی این برساخت را به طور منفی پیش‌بینی می‌کند. طباطبایی و همکاران (۱۳۹۱) رابطه معناداری بین سبک‌های اطلاعاتی و هنجاری و مسئولیت‌پذیری شرکت‌کنندگان نوجوان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها یافتند، در حالی که، بین سبک سردرگم - اجتنابی و این

متغیرها رابطه معناداری وجود نداشت زو (۲۰۰۹) نشان داد که افراد با موفقیت تحصیلی کمتر بیشتر از افراد فاقد موفقیت از سبک اطلاعاتی استفاده می‌کنند. با این حال، افراد با موفقیت بالا، افراد با موفقیت کم و افراد فاقد موفقیت قادر هستند در یادگیری خود از هر سه سبک هویتی استفاده کنند.

در مورد نقش سبک‌های هویت در یادگیری زبان، محققان به جنبه‌های مختلف یادگیری زبان دوم پرداخته‌اند. نتایج مطالعه محمدی و حاجی مختاری (۲۰۱۶) رابطه مثبتی را بین سبک‌های اطلاعاتی و هنجاری و توانایی خواندن و نوشتن فراگیران نشان داد، در حالی که، برای سبک سردرگم - اجتنابی، این رابطه منفی بود. الامری (۲۰۲۰) دریافت که سبک‌های هویتی اطلاعاتی و هنجاری با حمایت اجتماعی همسالان می‌توانند تعامل عاطفی زبان‌آموزان را افزایش دهند. همچنین، محبوب (۲۰۱۵) رابطه مثبتی بین سبک‌های هویت و خودکارآمدی فراگیران زبان انگلیسی پیدا کرد. با این حال، او در مطالعه خود بین سه سبک هویت، تفاوتی از لحاظ این رابطه پیدا نکرد. نوروژی و محمدی (۲۰۲۰) نتیجه گرفتند که سبک‌های هویت با یادگیری مهارت نگارش ارتباط دارد. همچنین، مالمیر و درخشان (۲۰۲۰) دریافتند که سبک‌های هویت سردرگم - اجتنابی و هنجاری به طور قابل توجهی، اگرچه در حد متوسط، به توانش عملی^۱ و تولید زبانی کمک می‌کنند. اگرچه از این، نظر قدرت پیش‌بینی برای سبک هویت اطلاعاتی کم ولی قابل توجه بود. در مطالعه برجسته و همکاران (۲۰۱۷)، هیچ ارتباطی بین سبک‌های هویت و سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان جوان مشاهده نشد. زرین آبادی و حیدری (۲۰۱۶) رابطه مثبتی بین تمایل به برقراری ارتباط (WTC) و توانش ارتباطی درک‌شده^۲ و سبک‌های هویتی اطلاعاتی و هنجاری پیدا کردند، در حالی که، این همبستگی برای سبک سردرگم - اجتنابی منفی بود. همچنین، هراس از ارتباط با سبک سردرگم - اجتنابی همبستگی مثبت و با سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری همبستگی منفی داشت.

اگرچه مطالعاتی در ارتباط با سبک‌های هویت و انواع مهارت‌ها مانند خواندن و نوشتن (محمدی و حاجی مختاری، ۲۰۱۶)، فرآیند شناختی

^۱. Pragmatic competence

^۲. Self-perceived communication competence

شامل ۶۰ سؤال چند گزینه‌ای است که روی واژگان و دستور زبان تمرکز دارند. همچنین تعدادی از سؤال‌ها در قالب روش cloze طراحی شده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت که آزمون می‌تواند توانش زبانی آزمون‌دهندگان را به روشی یکپارچه اندازه‌گیری کند. طبق روش نمره‌گذاری، زبان‌آموزانی که نمراتی از ۰ تا ۲۹ کسب کرده‌اند، در سطح ابتدایی، ۳۰ تا ۴۷، در سطح متوسط و ۴۸ تا ۶۰ در سطح پیشرفته ارزیابی می‌شوند. در مطالعه حاضر، آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۵ محاسبه شد.

پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی یادگیری^۳: این پرسشنامه توسط پیتريش و دیگروت (۱۹۹۰) تهیه شده است که جهت‌گیری انگیزشی پاسخ‌دهندگان و استفاده از راهبردهای یادگیری مختلف را اندازه‌گیری می‌کند و شامل ۴۴ گویه در خصوص دو خرده‌مقیاس انگیزه و راهبردهای یادگیری می‌باشد. در این مطالعه، از خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری شامل ۲۲ گویه (۱۳) گویه مربوط به راهبردهای شناختی و ۹ گویه مربوط به راهبردهای فراشناختی) استفاده شده است. همه گویه‌ها از نوع لیکرت هفت امتیازی هستند که از «واقعاً در مورد من صدق می‌کند» تا «در مورد من اصلاً صادق نیست» در نوسان است. آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه پایایی بالایی را نشان داده است (۰/۸۲). در مطالعه حاضر، آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه سبک هویت بروزنسکی: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۲ توسط بروزنسکی تدوین یافته است که از ۴۰ گویه ۵ امتیازی از نوع لیکرت تشکیل می‌شود که به منظور شناسایی سبک هویت پاسخ‌دهندگان در سه سبک اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم - اجتنابی به کار می‌رود. از ۴۰ گویه، ۱۰ گویه به کشف صداقت پاسخ‌دهندگان اختصاص دارد. بنابراین، ۳۰ گویه (۱۱) گویه برای سبک اطلاعاتی، ۹ گویه برای سبک هنجاری و ۱۰ گویه برای سبک سردرگم - اجتنابی) به سبک‌های هویت مربوط می‌شود. این مقیاس به طور گسترده توسط بسیاری از محققان در سراسر جهان مورد استفاده قرار گرفته است و شاخص‌های پایایی و روایی بالایی برای آن گزارش شده است. در مطالعه حاضر، آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شده است.

(برزنسکی، ۲۰۱۰)، تمایل به برقراری ارتباط^۱ (شهسوار، ۲۰۱۴) و خودکارآمدی (محبوب، ۲۰۱۵) انجام گرفته است، اما به نظر می‌رسد تعامل بین سبک‌های هویتی فراگیران نوجوان زبان انگلیسی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی در فراگیری دستور زبان انگلیسی در ایران کمتر مطالعه شده است. همچنین، مطالعات گزارش شده حاکی از آن است که حوزه یادگیری دستور زبان به ویژه جملات موصولی انگلیسی در محیط یادگیری خودنظم‌جویی هنوز در پیشینه تحقیق دست نخورده باقی مانده است. برای پر کردن بخشی از این خلاء، مطالعه حاضر تأثیرات راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی و سبک هویت فراگیرنده در یادگیری جملات موصولی انگلیسی را بررسی کرده است. لذا، برای تحقق این هدف، محققان پرسش‌های زیر را مطرح کردند: (۱) آیا راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی تأثیری در یادگیری جملات موصولی انگلیسی توسط فراگیران سطح متوسط زبان انگلیسی دارد؟ (۲) آیا هر کدام از سه سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم - اجتنابی در تأثیر استفاده از راهبردهای خودنظم‌جویی نقش میانجی‌گر دارد؟ (۳) نگرش فراگیران در گروه آزمایش نسبت به استفاده از راهبردهای خودنظم‌جویی چیست؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: در این مطالعه، از طرح پژوهشی شبه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده شده است. شرکت‌کنندگان این تحقیق شامل ۶۰ فراگیر دختر زبان انگلیسی بودند که در سطح متوسط و در مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی شهر خدابنده از توابع استان زنجان مشغول به تحصیل بودند. سن آن‌ها بین ۱۳ و ۲۰ سال بود. آن‌ها از طریق انتخاب نمونه‌ی در دسترس و از بین ۱۵۰ نفر با استفاده از آزمون سطح‌بندی زبان انگلیسی که در زیر شرح داده شده است، انتخاب شدند و به طور تصادفی در یک گروه گواه و یک گروه آزمایش قرار گرفتند. لذا، همه افراد مورد نظر در جامعه آماری که شامل زبان‌آموزان سطح متوسط بودند مورد گزینش قرار گرفتند.

ب) ابزار

آزمون سطح‌بندی سریع آکسفورد^۲: از این آزمون برای انتخاب سطح متوسط به عنوان شرکت‌کنندگان مطالعه، استفاده گردید. آزمون

³. Motivated Learning Strategies Questionnaire (MLSQ)

¹. Willingness to communicate (WTC)

². Oxford Quick Placement Test (OQPT)

آزمون جملات موصولی انگلیسی: این آزمون توسط محققان پژوهش حاضر ساخته شده است تا برای اهداف پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد استفاده قرار گیرد. آزمون شامل ۳۰ سؤال از نوع چند گزینه‌ای بود. اشکال مختلف جملات موصولی (با ضمائر موصولی مختلف، نوع محدودکننده در مقابل نوع غیرمحدودکننده و خلاصه‌شده) به طور مساوی در این سؤال‌ها تحت پوشش قرار گرفت. این آزمون قبل از استفاده، با ۲۰ آزمودنی از همان جمعیت هدف به منظور تأیید روایی آن پایلوت گردید. تجزیه و تحلیل سؤال‌ها برای اصلاح سؤال‌های ناقص انجام شد. در مورد روایی آزمون، محققان از قضاوت تخصصی دو استاد دانشگاه استفاده کردند. میزان توافق بین دو قضاوت به عنوان شاخص پایایی بین دو قضاوت‌کننده محاسبه شد که حاکی از همخوانی بالا بین دو قضاوت بود (۰/۸۶). همچنین، آلفای کرونباخ برای آزمون از پایایی بالایی (۰/۸۵) برخوردار بود.

پرسشنامه نگرش گروه آزمایش: این پرسشنامه توسط محققان تهیه گردید. سؤال‌های پرسشنامه شامل هشت پرسش بوده که از مطالعات مشابه در پیشینه تحقیق استخراج شده و از طریق بررسی‌های تخصصی و پایلوت اعتبارسنجی شده است. این پرسشنامه مربوط به احساسات و نگرش نسبت به استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی از جنبه‌های زیر می‌باشد: کمک به یادگیری جملات موصولی انگلیسی، یادگیری معنادار آن‌ها، عمق یادگیری آن‌ها، تسهیل فرآیند یادگیری آن‌ها، مدیریت مشکلات یادگیری آن‌ها، کسب استقلال در یادگیری و ایجاد انگیزه برای استفاده از این راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی در فراگیری دیگر عناصر زبان مقصد علاوه بر جملات موصولی.

شرکت‌کنندگان پس از انتخاب، به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه و به تعداد برابر (۳۰ نفر) قرار گرفتند. سپس، از شرکت‌کنندگان پیش‌آزمون جملات موصولی گرفته شد تا اطمینان حاصل شود که دو گروه از نظر دانش جملات موصولی انگلیسی قبل از انجام آزمایش تفاوت

معناداری ندارند. همچنین، به شرکت‌کنندگان MLSQ داده شد تا از همگن بودن آن‌ها در مورد استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی اطمینان حاصل شود. سپس، پرسشنامه سبک هویت بروزنسکی برای شناسایی نوع سبک هویت شرکت‌کنندگان (اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم - اجتنابی) به گروه آزمایش داده شد. سپس، گروه آزمایش، یک مرحله آموزش و توجیه دو جلسه‌ای را تجربه کردند. آن‌ها با راهبردهای خودنظم‌جویی فراشناختی برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم و مدیریت، و راهبردهای شناختی ممارست، تبیین و سازماندهی آشنا شدند و از آن‌ها خواسته شد تا در مدت زمانی که جملات موصولی به آن‌ها آموزش داده می‌شود از این راهبردها استفاده کنند. در مرحله بعدی، جملات موصولی به هر دو گروه آموزش داده شد. گروه گواه از طریق روش‌های مرسوم آموزش داده شده و گروه آزمایش نیز ضمن استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی، آموزش این جملات را دریافت نمودند. سپس، پس‌آزمون‌ها اجرا شده و میانگین‌های نمرات به دست آمده مقایسه گردید. در گام آخر، پرسشنامه نگرش در بین گروه آزمایش جهت استخراج دیدگاه آن‌ها نسبت به سودمندی راهبردهای خودنظم‌جویی توزیع گردید.

یافته‌ها

برای اطمینان از همگن بودن استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی قبل از انجام آزمایش، به شرکت‌کنندگان پرسشنامه استراتژی‌های انگیزشی یادگیری (MLSQ) داده شد. برای این مقایسه، از آزمون T استفاده شد. جدول ۱ نتایج حاصل از مقایسه بین این دو گروه مستقل را نشان می‌دهد. بر این اساس، نتایج حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایش و گواه وجود ندارد ($t_{(58)} = 1/73$, $p > 0/05$). بنابراین، این دو گروه از سطح یکسانی از بکارگیری راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی قبل از آزمایش برخوردار بوده‌اند.

جدول ۱. آزمون T برای MSLQ گروه قبل از انجام آزمایش

T	درجه آزادی	معناداری (۲ دامنه)	تفاوت میانگین	خطای معیار تفاوت	فاصله اعتماد اختلاف ۹۵٪	
					بالا	پایین
۱/۷۳	۵۸	/۰۸	۲/۷۶	۱/۵۹	-/۴۲	۵/۹۵

رگرسیون، به پیروی از راهکار پیشنهادی تاباچنیک و فیدل (۲۰۱۲) مینی بر انتخاب سطح معناداری سخت‌گیرانه‌تر، در تحلیل کوواریانس از سطح معناداری ۰/۱ استفاده گردید. نتایج نشان داد استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی پس از حذف متغیر همپراش (پس‌آزمون)، در فراگیری جملات موصولی تأثیر معنادار داشته ($p < ۰/۰۱$) و میزان اثر بر اساس درجه‌بندی پلونسکی (۲۰۱۵، ص ۳۸) در حد زیاد بوده است ($\text{Eta} = ۰/۸۳$). نتایج این تحلیل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس برای تأثیر استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی بر فراگیری جملات موصولی

منبع	درجه آزادی	مجموع مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
گروه	۱	۸۵۱۴/۱۸	۲۸۷/۶۴	۰/۰۰۰	۸۳
پیش‌آزمون	۱	۶۲۸/۶۸	۲۱/۲۰	۰/۰۰۰	۲۷
خطا	۵۷	۲۳/۹۹	—	—	—

شد. جدول ۳ نتایج این تجزیه و تحلیل را ارائه می‌دهد. بر اساس این نتایج، تفاوت معناداری در سطح معناداری $p < ۰/۰۵$ بین میانگین سه گروه یافت نشد ($F_{(۲, ۲۷)} = ۰/۰۴$ ، $p > ۰/۰۵$). بنابراین، فرضیه‌های صفر در مورد نقش میانجی‌گری سه سبک هویت رد نشدند. لذا، می‌توان گفت سبک‌های هویت نقشی در تأثیر راهبردهای خودتنظیمی بر یادگیری جملات موصولی انگلیسی نداشته است.

به منظور پاسخ به سؤال اول در خصوص تأثیر استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی بر فراگیری جملات موصولی انگلیسی، یک تحلیل کوواریانس تک متغیره انجام شد. لیکن قبل از انجام این تحلیل، مفروضات مهم آن از قبیل توزیع نرمال داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب خط رگرسیون به ترتیب با استفاده از آزمون کولموگروف - اسپیرنوف، آزمون لوین و بررسی تعامل بین گروهی و متغیر کمکی پیش‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها بود ($P > ۰/۰۵$). لیکن با توجه به ناهمگن بودن واریانس‌ها و شیب

پرش دوم این تحقیق برای بررسی این سؤال مطرح شد که آیا هر یک از سه سبک هویت، نقش میانجی‌گر در عملکرد گروه آزمایش در پس‌آزمون جملات موصولی ایفا می‌کند یا نه؟ برای این منظور، تجزیه و تحلیل واریانس یک طرفه برای مقایسه عملکرد گروه آزمایش در پس‌آزمون جملات موصولی در سه سبک هویتی انجام شد. لازم به ذکر است که علاوه بر استفاده از آزمون توزیع نرمال، از آزمون لوین برای تأیید همگنی واریانس‌ها به عنوان پیش شرط دیگر برای اجرای آزمون ANOVA استفاده

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس برای پس‌آزمون جملات موصولی در بین سه سبک هویت

مجموع مربع‌ها	درجات آزادی	مربع میانگین	F	معناداری
بین گروه‌ها	۲	۲/۴۳	۰/۴	۹۵
درون گروه‌ها	۲۷	۴۹/۵۳	—	—
کل	۲۹	—	—	—

شرکت کنندگان معتقد بودند که استفاده از چنین راهبردهایی یادگیری آن‌ها را در مورد جملات موصولی انگلیسی افزایش می‌دهد. همین درصد به یادگیری معنادار، ۷۵ درصد به اثر تسهیل کننده، ۸۰ درصد به مقابله با مشکلات، ۸۵ درصد به ایجاد اعتماد به نفس، ۹۰ درصد به استقلال یادگیری و ۷۰ درصد به انگیزه ادامه استفاده از این راهبردها تعلق دارد. از این میان، بالاترین میزان موافقت (۹۵ درصد) متعلق به اعتقاد آن‌ها در کمک به عمق یادگیری مربوط می‌شود، و این بدان معنی است که استفاده

هدف از سؤال سوم استخراج نظر گروه آزمایش در خصوص استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی در فراگیری دستور زبان انگلیسی بوده است. برای این منظور، از درصد فراوانی پاسخ به پرسش‌های "پرسشنامه نگرش" استفاده گردید. طبق داده‌های توصیفی، نتیجه کلی نشان می‌دهد که زبان‌آموزان از بکارگیری راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی در فراگیری دستور زبان دوم احساس رضایت داشته و نگرش مثبتی از خود نشان دادند. به طور خاص، ۸۵ درصد از (موافق + کاملاً موافق) از

از این راهبرد ها به زبان آموزان کمک می‌کند تا دانش خود را در خصوص جملات موصولی انگلیسی به راحتی در ذهن خود نهادینه کنند. تقریباً، همان یافته قابل توجه در مورد باور آن‌ها به نقش استفاده از راهبردهای خودنظم‌جویی در استقلال یادگیری (۹۰ درصد) نیز صدق می‌کند. این دو مفهوم، یعنی عمق و استقلال یادگیری، می‌توانند به طور مشترک به یادگیری مؤثر دستور زبان هدف منجر شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

اهداف اصلی نویسندگان در این مقاله شامل بررسی تأثیر استفاده از راهبرد های یادگیری خودنظم‌جویی در فراگیری دستور زبان دوم و نقش میانجی‌گر سه سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری و اجتنابی - سردرگم در این تأثیر بوده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی به صورت معنادار ($p < 0.05$) و با اندازه اثر زیاد ($\eta^2 = 0.83$) موجب بهبود یادگیری جملات موصولی انگلیسی توسط زبان آموزان می‌گردد. این یافته با یافته‌های مشابه در ادبیات مرتبط همخوانی دارد (به عنوان مثال، جعفریان و مرشدیان، ۲۰۱۴؛ سو و همکاران، ۲۰۱۸؛ همتی و همکاران، ۲۰۱۸). نتایج به دست آمده همچنین مطابق با یافته‌های کوکسال و دوندار (۲۰۱۷) است که نشانگر تأثیر استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی در زمینه فراگیری زبان انگلیسی در ترکیه است. همچنین، این یافته‌ها با نتایج به دست آمده در مطالعه‌ی فتحی و شیرازی‌زاده (۱۳۹۸) و سلیمانی و رحمانیان (۱۳۹۹) درباره نقش یادگیری خودنظم‌جویی در عملکرد مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی و میزان موفقیت در یادگیری، همسو و مطابق است. سرانجام، وانگ و همکاران (۲۰۱۳) رابطه بین یادگیری خودنظم‌جویی و خودکارآمدی در بین دانشجویان آلمانی و چینی را بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که آن دسته از دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودنظم‌جویی در حد بالایی استفاده می‌کنند، از خودکارآمدی بالاتری برخوردار هستند. اگرچه برخی از این یافته‌ها تنها به طور غیرمستقیم به زمینه این مطالعه مرتبط هستند، اما می‌توانند به تحکیم یافته‌های مطالعه در مورد نقش استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی فراشناختی در فراگیری دانش دستور زبان هدف کمک کنند.

در مورد نقش میانجی‌گر سبک‌های هویت در اثرگذاری راهبردهای خودنظم‌جویی، یافته مطالعه‌ی حاضر چنین نقشی را برای این متغیر نشان نداد. این یافته در مطالعات مشابه در پیشینه‌ی تحقیق با برخی از یافته‌های همگرا و واگرا مواجه است. به عنوان مثال، محجوب (۲۰۱۵) رابطه مثبتی بین سبک‌های هویت و خودکارآمدی فراگیران زبان انگلیسی پیدا کرد. به همین ترتیب، در مطالعه برجسته و همکاران (۲۰۱۷)، هیچ ارتباطی بین سبک‌های هویت و سبک‌های یادگیری زبان آموزان جوان مشاهده نشد. همچنین، زو (۲۰۰۹) نشان داد که افراد با موفقیت بالا، افراد با موفقیت کم و افراد فاقد موفقیت قادرند در یادگیری خود از هر سه سبک هویتی استفاده کنند. نتایج مطالعه محمدی و حاجی‌مختاری (۲۰۱۶) رابطه مثبتی را بین سبک‌های اطلاعاتی و هنجاری و توانایی خواندن و نوشتن فراگیران نشان داد، در حالی که، برای سبک سردرگم - اجتنابی، این رابطه منفی بود. همانطور که در مطالعات فوق مشاهده می‌شود، یافته‌های همسو و ناهمسو با یافته این مطالعه که در بالا گزارش گردید، عمدتاً نتایج مطالعات همبستگی بودند که به طور ماهیتی متفاوت از مطالعات با طرح‌های آزمایشی هستند. با این وجود، این یافته‌ها تأکیدی بر این موضوع است که این زمینه تحقیقاتی همچنان نیاز به مطالعات بیشتر جهت رسیدن به نتایج کامل‌تر و قطعی‌تر دارد.

مطالعه حاضر که هدف اصلی آن بررسی نقش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی و نقش میانجی‌گر سبک‌های هویت فراگیران در یادگیری دستور زبان انگلیسی بوده است، فواید و راهبردهای آموزشی را برای زبان آموزان و مدرسان زبان انگلیسی فراهم می‌آورد. اگرچه ارائه روش‌های عملی برای ارتقا سطح خودنظم‌جویی فراگیران از حوصله این تحقیق خارج است، اما این برای معلمان و دست‌اندرکاران آموزش آموزنده است. چنین دانشی می‌تواند به طور بالقوه برای خود زبان آموزان مفید باشد و آن‌ها را بر انگیزد تا توانایی استفاده از راهبردهای خودنظم‌جویی را در یادگیری زبان مقصد افزایش دهند. با این وجود، این مطالعه شامل برخی محدودیت‌ها مانند نمونه آماری محدود، تمرکز صرف بر شرکت‌کنندگان دختر، محدود کردن تحقیقات در زمینه فراگیری زبان انگلیسی در یک مدرسه و یک منطقه و تمرکز بر روی ساختار دستوری مشخص، می‌باشد. با توجه به این موضوع، پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده در مورد یادگیری زبان انگلیسی، این پژوهش را در سایر سطوح و با فراگیران پسر تکرار کنند، و بر روی

مهارت‌های زبانی یا سایر مؤلفه‌های مهم زبانی مانند واژگان، تلفظ، و چهار مهارت اصلی شنیدار، گفتار، خواندن و نوشتن تمرکز کنند. همچنین، مطالعات مشابهی را می‌توان در سطح بالاتری از تحصیلات در ایران و سایر نقاط جهان انجام داد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: پژوهش حاضر با تأیید گروه زبان انگلیسی دانشگاه زنجان انجام و در آن تمام ملاحظات اخلاقی همچون اصل رازداری، محرمانه بودن داده‌ها و اصل رضایت آگاهانه رعایت شده است.

حامی مالی: پژوهش حاضر به صورت مستقل و بدون حمایت مالی انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول به عنوان استاد راهنمای پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مقاله را استخراج، ویرایش و آماده نموده است. نویسنده دوم به عنوان دانشجوی کارشناسی ارشد عهده دار انجام مطالعه بوده است. نویسنده سوم به عنوان استاد مشاور پایان‌نامه، عهده دار فصل دوم و نیز در بخش‌های مختلف مقاله نظر ویراستاری داده است.

تضاد منافع: نویسندگان این مقاله هیچ تضاد منفعی در این پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

تشکر و قدردانی: نویسندگان از همه شرکت‌کنندگان و مسئولان مؤسسات آموز زبان انگلیسی در شهرستان خدابنده صمیمانه تشکر می‌نمایند.

References

- Al-Amri, M. (2020). The role of identity styles and social support from peers on emotional engagement in the English as a foreign language learning. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 14(2), 93-105. <https://doi.org/10.47862/apples.99135>
- Barjasteh, H., Farsi, L., & Seyedebrahimi, S. (2017). On the link between identity processing and learning styles among young language learners. *Sociological Studies of Youth*, (8)27, 9-22. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=565509>
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4(3), 268-282. <https://doi.org/10.1177%2F074355488943002>
- Berzonsky, M. D., & Ferrari, J. R. (2009). A diffuse-avoidant identity processing style: strategic avoidance or self-confusion? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/15283480802683607>
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 235-247. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.01.010>
- Cho, D. W., & Lee, K. (2016). English relative clauses in science and engineering journal papers: A comparative corpusbased study for pedagogical purposes. *Lingua*, 3, 61-70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.amper.2016.03.002>
- Dinsmore, D., Alexander, P., & Loughlin, S. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton. <https://doi.org/10.1002/bs.3830140209>
- Fathi, J., & Shirazizadeh, M. (2021). Exploring the effect of the flipped classroom on EFL learners' reading achievement and self-efficacy. *Journal of Foreign Language Research*, 11(3), 435-452. <https://dx.doi.org/10.22059/jflr.2021.330102.889>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Hemmati, F., Sotoudehnama, E., & Morshedian, M. (2018). The impact of teaching self-regulation in reading on EFL learners' motivation to read: Insights from an SRL model. *Modern Journal of Research in English Language Studies*, 5(4), 131-155. <https://doi.org/10.30479/JMRELS.2019.10583.1325>
- Ismail, I., & Dedi, D. (2021). Grammar learning strategies practice: An investigation of strategies-based instruction effect on grammatical competence. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 4(3), 260-265. <https://doi.org/10.34050/elsjish.v4i3.17784>
- Jafarigohar M., & Morshedian M. (2014). The effect of self-regulation on improving EFL readers' ability to make within-text inferences. *Issues in Language Teaching*, (3) 2, 263-286. https://ilt.atu.ac.ir/article_1763_a0da5d1f81b0a7f0f7adac48b704b677.pdf
- Köksal, D & Dündar, S. (2017). Factors affecting the use of self-regulated L2 learning strategies in Turkish FLE context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 397-425. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159148.pdf>
- Li, s. (2022). On the role of English as a foreign language learners' individual differences in their use of grammar learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-5. [doi:10.3389/fpsyg.2022.853158](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853158)
- Maftoon, P. & Tasnimi, M. (2014). Using self-regulation to enhance EFL learners' reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 844-855. <https://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.4.844-85>
- Mahjoob, E., (2015). Identity processing styles and self-efficacy among Iranian EFL learners: *Journal of Applied Linguistics (Dubai)*, 1(3), 69-79. https://www.researchgate.net/publication/287771720_Identity_Processing_Styles_IPS_and_Self-Efficacy_among_Iranian_EFL_Learners
- Malmir, A., & Derakhshan, A. (2020). Identity processing styles as predictors of 12 pragmatic knowledge and performance: A case of common English speech acts. *Journal of Language Horizons* 4(2), 187-209. <https://dx.doi.org/10.22051/lghor.2020.31583.1315>
- Mohammadi, Z., & Haji Mokhtari, F. (2016). Identity styles: predictors of reading and writing abilities.

- International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(5), 102-108. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/2495>
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35 (2), 307-322. <https://doi.org/10.2307/3587650>
- Norozi, A., & Mohammadi, Z. (2015). Mediating role of identity styles and learner autonomy in writing ability. *The Journal of Applied Linguistics and Discourse Analysis*, 3(1), 97-115. <https://dx.doi.org/10.22049/jalda.2018.13689>
- Pawlak, M. (2018). Grammar learning strategy inventory (GLSI): Another look. *Studies in Second Language Learning and Teaching (SSLT)*, 8(2), 351-379. [doi:10.14746/sslit.2018.8.2.8](https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.2.8)
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>
- Plonsky, L. (2015). *Advancing quantitative methods in second language research*. Taylor & Francis. <https://ipfs.io/ipfs/bafykbzacectpw3cmbzjw2peownqumq54aih2pwk4s5r5agvb33zlaxzgxdtu?filename=%28Second%20Language%20Acquisition%20Research%20Series%29%20Luke%20Plonsky%20-%20Advancing%20Quantitative%20Methods%20in%20Second%20Language%20Research-Routledge%20%282015%29.pdf>
- Pourmousa Bzanjani H., Mohammadifar M. A., Talehpasand S., & Rezaei A.M. (2022). Structural relationships of metacognitive and motivational beliefs with students' procrastination based on the mediating role of learning strategies. *J of Psychological Science*, 20(108), 2211-2224. <https://psychologicalscience.ir/article-1-1449-fa.html>
- Saber, S., & Sharifi, P. (2014). Predicting the dimensions of academic engagement by identity styles among the first-grade female students of Tehran state high schools. *Research in Curriculum Planning*, 2(11), 72-85. http://jsre.khuisf.ac.ir/article_534293_b3a8f0b36593fd28e6464c4984057cdb.pdf
- Shahsavari, Z. (2014). On the relationship between willingness to communicate and identity processing styles of the Iranian advanced learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (1), 57-67. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.428.6486&rep=rep1&type=pdf%23page=52>
- Sharma S. & M. Sharma, (2010), "Self, social identity, and psychological well-being," *Psychological Studies*, 55 (2), 118-36. <http://dx.doi.org/10.1007/s12646-010-0011-8>
- Soenens, B., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Social-psychological profiles of identity styles: Attitudinal and social-cognitive correlates in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 107-125. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.07.001>
- Soleimani, H., & Rahmadian, M. (2020). Revisiting technology in learning: self-control and self-regulation in a blended course. *Journal of Foreign Language Research*, 9(4), 1085-1104. <https://dx.doi.org/10.22059/jflr.2019.280167.622>
- Su, Y., Zheng, C., & Chin-Chung Tsai, J. L. (2018). Examining the relationship between English language learners' online self-regulation and their self-efficacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3), 105-121. <https://doi.org/10.14742/AJET.3548>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th Ed). Pearson. https://ipfs.io/ipfs/bafykbzaceajtbmvtkwuvhun7bwxesracxovurf6bwommyetdalq5nlamii?filename=Fidell%2C%20Linda%20S._%20Tabachnick%2C%20Barbara%20G-%20Using%20Multivariate%20Statistics%20Pearson%20New%20International%20Edition-Pearson%20%282014%29.pdf
- Tabatabaie N., Tabatabaie, S., Kakai, Y., & Mohammadi Aria, A. (2012). The relationship between identity styles and responsibility with educational achievement in high school students in Tehran. *REFAHJ*, 12 (44), 23-42. <https://www.sid.ir/FileServer/JF/62113914402.pdf>
- Tock, J. L., & Moxley, J. H. (2017). A comprehensive reanalysis of the metacognitive self-regulation scale from the MSLQ. *Metacognition and Learning*, 12(1), 79-111. <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fdx.doi.org%2f10.1007%2fs11409-016-9161-y%20>
- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., & Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: comparison between

- Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 173-191. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n1p173>
- Xu, S. (2009). What are the relations between identity styles and adolescents' academic achievement? A study of college students at a private university in China. *International Journal of Adolescence and Youth*, (14)4, 299-311. <https://doi.org/10.1080/02673843.2009.9748011>
- Zarrinabadi, N., & Haidary, T. (2014). Willingness to communicate and identity styles of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 2010-2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.636>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zolfaghari, H. (2020). The effectiveness of metacognitive strategies of SQP4R on critical thinking of distance education students. *Journal of Psychological Science*. 18(84), 2329-2336. <https://psychologicalscience.ir/article-1-508-fa.pdf>
- Zolfaghari, H., & Ershadimanish, S. (2017). The effectiveness of metacognitive strategies of SQP4R in the metacognitive awareness of university students. *J of Psychological Science*. 16(63), 386-401. <https://psychologicalscience.ir/article-1-141-fa.pdf>