

The Relationship between Self-regulation Skill and Additional Language Learning among Iranian Monolinguals and Bilinguals

Vol. 13, No. 1, Tome 67
pp. 425-458
March & April 2022

Mojtaba Maghsoudi¹ * , Ali Akbar Khomijani Farahani², & Mehri Jalali³

Abstract

The contribution of bilingualism to L3 learning has been a controversial issue, as stated in the existing body of the related literature. Accordingly, the main purpose of this study was to investigate the possible differences between mono-lingual and bilingual learners of English in terms of its syntax with regard to their self-regulation strategy. In order to achieve the objectives of the study, 411 female and male participants from eight senior high schools in Arak were selected among Persian speaking learners and Persian-Turkish bilingual learners based on stratified sampling method. A general English proficiency test, a self-regulation questionnaire and a syntactic structure test were administered to both groups to collect the required data. The results of one-way ANOVA, independent samples t-test revealed that monolingual and bilingual learners did not differ in learning syntactic structure. It was also indicated that there was a significant relationship between the subjects' self-regulation strategy and their general English proficiency. That is, the higher their levels of self-regulation strategy use, the higher their general English proficiency. According to the findings of the study, it is suggested that the high school teachers in Iran become familiar with self-regulation strategy and develop their teaching repertoire in terms of teaching techniques needed for developing self-regulation among their learners. In addition, in-service courses are required to help teachers learn and discuss the possible teaching techniques for developing EFL learners' self-regulation strategy in high school EFL classes where bilingual or a mix of bilingual and monolingual students are present.

Keywords: Bilingualism, Monolingualism, Syntactic knowledge, General English proficiency, Self-regulations

1. Corresponding Author: Associate Professor of English Language Department, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: maghsudi@cfu.ac.ir,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-5888>

2. Associate Professor of Linguistics, Department of English language and Literature, the University of Tehran, Tehran, Iran

3. Assistant Professor of TEFL, English Department, Farhangian University, Tehran, Iran

Received: 7 July 2020
Received in revised form: 19 September 2020
Accepted: 25 October 2020

1. Introduction

It is not simple to answer the question "Who is bilingual?" And "What is bilingualism? Although linguists have offered various definitions in this field, one of them cannot easily be considered a comprehensive and complete definition. Some researchers define bilingualism as a complex psychological, linguistic, and socio-cultural behavior that has a variety of dimensions (Blom et al., 2014). Others define bilingualism as the linguistic ability of bilinguals in two different languages, especially in the verbal dimension (Martin et al., 2016). Studies on bilingualism and its effect on new language learning have not provided a definitive answer to the question of whether there is a link between bilingualism and faster learning of a new language. Therefore, due to the contradictory results of different researches in this field, the present study has investigated the effect of bilingualism in learning a new language on male and female high school students in Arak.

The aim of the present study was to reduce the ambiguities about the effects of bilingualism on new language learning. Although half of Iranian people speak languages other than Persian, a few studies have been done on bilingualism and lots of questions have been unanswered. Therefore in this study the following hypotheses were formulated:

H1: Monolingual and bilingual students differ in the application of syntactic structures.

H2: There is a significant difference between students' self-regulatory learning skills and their language ability.

2. Literature Review

Bilingualism is a difficult concept to define, since many theories vary with respect to how much exposure a person needs to become native in a language. There is no general agreement among child language researchers about the 'normal' course of development among monolingual, nor among bilingual

children. It is not possible to define the concept of complete acquisition, since it is difficult to define a person's control over a language. Researchers have found the following about the opportunity or threat of bilingualism in learning a new language: Kohnert (2010), Faiazi Barchini (2011) Golestani et al. (2016) and Barek and Bialy Stock (2011) mentioned that bilinguals not only suffer from academic retardation when learning a new language, but also show greater social maladaptation than monolinguals. Contrary to this view, many researchers have found that bilinguals are more careful and sensitive to learning a new language (foreign language), which helps them to learn more than one language (Vahedi & Jangi, 2016). In other words, they believe that bilinguals, as they experience the process of learning another language and are better equipped with general language learning strategies, their metacognitive awareness is increased. Therefore, they show better performance in learning the next language (Cenoz & Jessner, 2000; Ceylan & Harputlu, 2015; Tajalli & Satari, 2013). Thus, the benefits of bilingualism can be studied in relation to other areas of classroom learning, such as self-regulation as one of the most well-known mental performance functions. In other words, it can be seen whether bilingualism leads to higher mental executive functions, for example, higher self-regulation.

3. Methodology

Based on consensus among researchers regarding, the larger the size of the sample, the greater its precision or reliability, the present researchers invited 411 pre-university students both male and female with the age range of 16 to 19 at 8 schools from different areas of Arak (one of the industrial cities of Iran) to participate in present study. The investigators had to exclude 11 participants from this study because they were not involved in this range of age. The researcher elicited some demographic information about the participants through a background questionnaire in order to match them as closely as possible for SES to minimize the effect of social class. Accordingly

the participants were classified as middle class. To achieve the objectives of the current study, some instruments as follows were used: a background questionnaire, general English proficiency test, the grammatical judgment test and a self-regulation questionnaire. In order to prevent any possible misunderstanding or confusion on the part of the participants and to ensure maximum understanding, the background questionnaire was developed in English along with its translation in Persian. After doing the sampling procedure and choosing subjects randomly 411 students were initially requested to participate in this study. Then testing was conducted in the respective schools by the investigators with the help of the school staff. The conditions for testing were strictly followed as far as possible.

4. Results

The results of independent t-test ($t(227) = .65, p = .51 > .05$) showed that there was no significant difference between bilingual and monolingual students in the syntactic structure. The mean scores of bilingual and monolingual students in preposition stranding and pied piping were 3.06 and 3.14, respectively. The results of independent t-test ($t(227) = .32, p = .79 > .05$) showed that bilingual and monolingual students performed the same. It was also shown that the mean score in self-regulation learning strategy of students with low language proficiency was 39.26, with medium language proficiency was 43.68 and with high language proficiency was 44.50. The results of one-way ANOVA indicated that students' self-regulated learning strategies are significantly different based on their language proficiency ($F(2,227) = 10.25, p = .00 < .05$). Thus, it can be concluded that the self-regulation learning strategies of students have increased with increasing language proficiency.

5. Conclusion

To carry out this study, an ex post facto design was employed. A total of 411

male and female subjects at eight schools in Arak, Iran were randomly selected from among two groups of Turkish – Persian bilinguals and Persian monolinguals. General English proficiency test, a back ground, a self-regulated learning strategy questionnaire and a syntactic structure test were administered to both groups. Statistical analyses including ANOVA, t-test and descriptive statistics revealed that there was no significant difference between bilingual and monolingual students in the syntactic structure. It was also indicated that students' self-regulated learning strategies are significantly different based on their language proficiency.



دوماهنامه بین‌المللی

مقاله پژوهشی

د ۱۳، ش ۱ (پیاپی ۶۷) فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۱، صص ۴۵۸-۴۲۵

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.1.3>

رابطه مهارت خودتنظیمی و فراگیری زبان جدید بین دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه ایرانی

مجتبی مقصودی^{۱*}، علی‌اکبر خمیجانی فراهانی^{۲*}، مهری جلالی^۳

۱. دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۰۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۷

چکیده

نتایج و یافته‌های تحقیقاتی که تاکنون درمورد یادگیری زبان سوم صورت گرفته حاکی از آن است که درمورد فواید و مضرات دوزبانگی هنگام یادگیری زبان سوم در بین محققان اتفاق نظر وجود ندارد. لذا مهم‌ترین هدف تحقیق حاضر، جست‌وجوی تفاوت‌های احتمالی بین دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در یادگیری علم نحو زبان انگلیسی به‌عنوان زبان جدید با درنظر گرفتن راهبرد یادگیری خودتنظیمی آن‌ها بوده است. برای انجام این تحقیق، ۴۱ شرکت‌کننده دختر و پسر در هشت دبیرستان دوره دوم در شهر اراک به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از میان دو گروه یک‌زبانه فارسی زبان و دوزبانه فارسی و ترک انتخاب شدند. از طریق آزمون دانش عمومی زبان، پرسش‌نامه خودتنظیمی و آزمون ساختارهای نحوی و با کمک تحلیل‌های آماری ازجمله تحلیل واریانس یک‌طرفه، آزمون t مستقل و آمار توصیفی، مشخص شد که تفاوت معنی‌داری بین دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در فراگیری ساختارهای نحوی زبان جدید وجود ندارد. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین راهبرد یادگیری خودتنظیمی و توانش زبانی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. به این معنا که با بالا رفتن استفاده فراگیران از راهبرد یادگیری خودتنظیمی، توانش زبانی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. مطابق با این یافته‌ها پیشنهاد شد که دبیران زبان انگلیسی مقطع متوسطه هرچه بیشتر با مهارت یادگیری خودتنظیمی و نحوه انتقال و آموزش آن آشنا شوند و بیشتر به مقوله یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان در کلاس توجه کنند. علاوه بر آن لازم است که دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای دبیران زبان انگلیسی مناطق دوزبانه یا مناطقی که کلاس‌های آن تلفیقی از شاگردان یک‌زبانه و دوزبانه است برگزار شود تا درمورد چگونگی تدریس در این کلاس‌ها و نیز چگونگی تدریس راهبرد خودتنظیمی بحث و بازآموزی صورت پذیرد.

E-mail: maghsudi@cfu.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

واژه‌های کلیدی: دوزبانگی، یک‌زبانگی، دانش نحوی، دانش عمومی زبانی، خودتنظیمی.

۱. مقدمه

پاسخ به این سؤال که «چه کسی دوزبانه است؟» و «دوزبانگی چیست؟» ساده نیست. با آنکه زبان‌شناسان در این زمینه تعریف‌های گوناگون ارائه کرده‌اند، به‌سہولت نمی‌توان یکی از آن‌ها را تعریف جامع و کاملی دانست. برخی از پژوهشگران دوزبانگی را رفتار پیچیده روان‌شناختی، زبانی و اجتماعی - فرهنگی تعریف می‌کنند که ابعاد گوناگونی دارد (Blom et al., 2014) و برخی دیگر دوزبانگی را توانش زبانی افراد دوزبانه در دو زبان متفاوت، به‌ویژه در بُعد کلامی تعریف می‌کنند (Martin et al., 2016). ولی تعریفی که نزد اکثر صاحب‌نظران موردپذیرش قرار گرفته این است که دوزبانگی به استفاده عادی و روزمره از دو زبان (یا بیشتر) گفته می‌شود و افراد دوزبانه افرادی هستند که در زندگی روزمره خود (خانه، مدرسه یا محیط کار) نیازمند استفاده از دو زبان هستند (Grosjean & Li, 2013).

دوگان و اندرید^۱ (2011) معتقدند، مهارت خودتنظیمی، مهارتی است که از طریق آن، دانش‌آموزان می‌توانند یادگیری خود را کنترل کنند و در تعدیل رفتار مناسب با شرایط در محیط بیرونی و درونی موفق شوند. درواقع مهارت خودتنظیمی به دانش‌آموزان این توانایی را می‌دهد تا با مدیریت رفتار خویش به یادگیری بهتر نائل شوند. چاوس باربوزا و همکاران^۲ (2015) بیان می‌کنند که خودتنظیمی نوعی یادگیری است که در آن یادگیرندگان به‌جای آنکه برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین یا دیگر متولیان آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند.

پژوهش‌های صورت‌گرفته بر روی دوزبانگی و تأثیر آن در یادگیری زبان جدید، پاسخی قطعی به این سؤال نداده‌اند که آیا ارتباطی بین دوزبانگی و یادگیری سریع‌تر زبان جدید وجود دارد. بنابراین، با توجه به متناقض بودن نتایج تحقیقات مختلف در این زمینه، تحقیق حاضر به بررسی تأثیر دوزبانگی در یادگیری زبان جدید بر روی دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستان دوره دوم در شهر اراک پرداخته است.

هدف تحقیق حاضر این بود که از ابهاماتی که درمورد تأثیرات دوزبانگی بر فراگیری زبان جدید وجود دارد، بکاهد. در ایران با اینکه نیمی از مردم کشور به زبانی غیر از زبان

فارسی صحبت می‌کنند، پژوهش‌های اندکی در این زمینه انجام شده و سؤالات بی‌پاسخ بسیاری در زمینه دوزبانگی وجود دارد. تحقیق حاضر از آن جهت اهمیت دارد که می‌تواند دلیلی بر توجه بیشتر به آموزش صحیح زبان خارجی برای افراد دوزبانه باشد. در صورتی که دوزبانگی بر کارکردهای اجرایی و حافظه افراد تأثیر داشته باشد، وظایف والدین و تعلیم و تربیت در توجه به فراگیری زبان جدید، مضاعف می‌شود. لذا نتایج مطالعاتی از جنس مطالعه حاضر به لحاظ نظری می‌تواند اطلاعات مفیدی را در مورد میزان پیشرفت تک‌زبان‌ها و دوزبان‌ها در یادگیری زبان بعدی در اختیار نظام آموزشی کشور قرار دهد و همچنین به لحاظ کاربردی می‌تواند توجه بیشتر مسئولان تعلیم و تربیت را به اهمیت و نقش این فرایندها و به کارگیری روش‌های مناسب در امر یادگیری زبان جدید (در این خصوص انگلیسی) معطوف سازد. لذا، فرضیه‌های زیر مطرح شد:

فرضیه اول: دانش‌آموزان یک‌زبان و دوزبان در کاربرد ساختارهای نحوی با هم تفاوت دارند.

فرضیه دوم: بین مهارت یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با در نظر گرفتن توانش زبانی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد.

۲. پیشینه تحقیق

پژوهشگران در مورد فرصت یا تهدید بودن دو یا چندزبانگی در یادگیری زبان جدید به شرح زیر بحث کرده‌اند: کنرت^۲ (2010)، فیاضی بارجینی (۱۳۸۹)، گلستانی‌فرد و همکاران (۱۳۹۵)، بارک و بیالی استوک^۴ (2011)، کالوو و بیالی استوک^۵ (2014)، هرناندز و همکاران^۶ (2012) و بیکر^۷ (2011) اظهار می‌کنند افراد دوزبان هنگام یادگیری زبان جدید نه تنها دچار عقب‌ماندگی تحصیلی می‌شوند، بلکه در مقایسه با افراد یک‌زبان، از نظر اجتماعی ناسازگاری بیشتری از خود نشان می‌دهند. برخلاف این دیدگاه، بسیاری از پژوهشگران دریافته‌اند که افراد دوزبان نسبت به یادگیری زبان جدید (زبان خارجی) دقت و حساسیت بیشتری پیدا می‌کنند که به آن‌ها کمک می‌کند تا نسبت به یک‌زبان‌هایی که برای اولین بار زبان خارجی را می‌آموزند، موفق‌تر عمل کنند (واحدی و جنگی، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر، آن‌ها اعتقاد دارند، افراد دوزبان چون فرایند فراگیری زبان دیگری را تجربه کرده‌اند و به

راهکارهای کلی یادگیری زبان مجهزتر شده‌اند، آگاهی فراشناختی آن‌ها افزایش یافته است، بنابراین، در یادگیری زبان بعدی عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (Cenoz & Jessner, 2013; Tajalli & Satari, 2013; Ceylan & Harputlu, 2015).

درک دقیق‌تر از مزیت دو زبانی می‌تواند با بررسی دو مورد که تا به امروز کمتر موردبررسی قرار گرفته‌اند، به دست آید. اول اینکه آیا مزیت دوزبانی را در عمل می‌توان به عنوان یک متغیر در محیط آموزشی مشاهده کرد (Antón et al., 2014). دیگر اینکه، تحقیقات کلیدی پیشین در مورد مزیت دوزبانی عمدتاً محدود به مطالعات آزمایشگاهی بود. بنابراین می‌توان فواید مربوط به دوزبانی را با توجه به حوزه‌های دیگر یادگیری در کلاس درس، مثل خودتنظیمی به عنوان یکی از شناخته‌شده‌ترین کارکردهای اجرایی ذهنی، مطالعه کرد. به عبارت دیگر می‌توان دید که آیا دوزبانی به کارکردهای اجرایی ذهنی بالاتر، برای مثال، خودتنظیمی بالاتر، منجر می‌شود (Pelham & Abrams, 2014).

کارکردهای اجرایی ذهنی به فرایندهای شناختی نظم‌دهنده و خودتنظیمی گفته می‌شود که به نظارت و کنترل اندیشه و عمل کمک می‌کنند (Zelazo & Cunningham, 2007). پژوهش‌ها در مورد فواید دوزبانی و تأثیر آن بر عملکرد اجرایی ذهنی بیش‌تر بر روی کودکان دوزبانه انجام شده تا فراگیران زبان خارجی و معمولاً در این نوع مطالعات، کودکان دوزبانه با هم‌تایان یک‌زبانه خود از نظر کارکردهای اجرایی ذهنی مقایسه می‌شوند (Hammer et al., 2014). یکی از محدودیت‌های مهم در این تحقیقات، اجرای درست طرح آزمایش بین گروه‌هاست. به طوری که طبقه‌بندی کودکان دوزبانه به یک گروه منفرد، ممکن است ناهمگونی‌های موجود در کودکان دوزبانه را پنهان کند. برای مثال، یکی از این موارد توازن توانش دو زبان اول و دوم در کودکان است. چراکه ممکن است فردی یا افرادی یکی از این دو زبان (معمولاً زبان دوم) را در مدرسه به صورت کلاسیک آموخته باشد و در نتیجه مهارت بهتری در آن داشته باشند (Uchikoshi & Marinova-Todd, 2012; Uchikoshi, 2013).

در واقع، محققان پیشنهاد کرده‌اند که دوزبانی متوازن (افرادی با توانایی برابر در هر دو زبان) نادرند و دوزبانی در یک پیوستار که توزیع نامتوازن زبان اول و دوم را نشان می‌دهد قابل مشاهده است (Valdes, 2001). برخی دیگر از محققان از یک رویکرد دقیق‌تر

برای ارزیابی مهارت در هر دو زبان استفاده کرده‌اند، و به کمیت‌سنجی توانش شرکت‌کنندگان در تحقیق خود روی می‌آورند (San Francisco et al., 2006). بنابراین، با ارزیابی و سنجش توانش زبانی به‌عنوان یک متغیر، امکان بررسی روابط پیچیده بین دوزبانگی و کارکرد اجرایی ذهنی وجود دارد (Carlisle et al., 1999). اول اینکه می‌توان سنجید که آیا توانش در هر یک از دو زبان به کارایی بهتر در کارکرد اجرایی ذهنی مربوط است. از آنجایی که تحقیقات نشان داده است که در کودکان دوزبانه مهارت در دو زبان با یکدیگر به‌طور پیچیده‌ای هم‌بسته است، مشخص نیست که آیا مهارت در هر زبان به‌طور منحصربه‌فرد به کارایی بهتر در کارکرد اجرایی ذهنی، مثل خودتنظیمی، کمک می‌کند (San Francisco et al., 2006). دیگر آنکه، آزمودن ارتباط بین دو زبان به محققان امکان می‌دهد تا بررسی کنند که آیا کارکرد اجرایی ذهنی، مثل خودتنظیمی، مربوط به توانش افراد در زبان اول است یا دوم. برای مثال، کودکان دوزبانه‌ای که در هر دو زبان مهارت برابر دارند و دوزبانه‌های متوازن به‌حساب می‌آیند نسبت به همتایان یک‌زبانه خود یا دوزبانه‌های نامتوازن کارکرد اجرایی ذهنی بالاتری دارند (Hammer et al., 2014).

از سویی دیگر ممکن است کارکردهای اجرایی ذهنی مثل خودتنظیمی تحت تأثیر توانش بالاتر در یکی از زبان‌ها قرار بگیرند و الزاماً هر دو زبان نقشی در این رابطه نداشته باشند. برای مثال، در تحقیقات پیشین نشان داده شد که کودکان دوزبانه چینی که در زبان چینی توانش بهتری داشته‌اند و به فرهنگ چینی که مشوق خودداربودن و کنترل رفتار است گرایش بیشتری داشته‌اند نسبت به همتایان خود که دوزبانه متوازن بوده‌اند از خودتنظیمی بالاتری برخوردار بودند (Chen et al., 1998; Jose et al., 2000; Luo et al., 2013). در مطالعه مشابه دیگری نیز نشان داده شد که دوزبانه‌های انگلیسی - آسیایی در مقایسه با دوزبانه‌های انگلیسی - اسپانیایی و انگلیسی - فرانسوی در آزمایشات مربوط به کنترل توجه بهتر عمل کردند (Yang & Lust, 2007). البته در مطالعه کارکردهای اجرایی ذهنی، مثل خودتنظیمی، نباید از تأثیر قومیت، چنانکه در تحقیقات فوق‌الذکر به آن اشاره شد، و نیز وضعیت اجتماعی - اقتصادی افراد غافل شد و لازم است تا هر دو متغیر را در این مطالعات کنترل کرد، چراکه در تحقیقات قبلی دیده شد که مزیت دوزبانگی در کسب خودتنظیمی بالاتر کودکان، آن‌طور که بیالی استوک (2011) آن را مطرح کرده است، خود تحت تأثیر قومیت، وضعیت اجتماعی -

اقتصادی و حتی جنسیت افراد قرار می‌گیرد (Morton & Harper, 2007).

نتایج متناقض فوق‌الذکر باعث شد که بعضی محققان تحقیقاتی با متغیرهای کاملاً کنترل‌شده انجام دهند. جالب آنکه یافته‌های این بررسی‌ها به پیدایش نگرشی خنثی نسبت به پدیده دوزبانگی منجر شده است. گوگلیلی^۱ (2008) به بررسی عملکرد نمونه‌هایی بزرگی که در آن‌ها سن و جنسیت آزمودنی‌ها کنترل شده بود پرداختند و هیچ تفاوت معناداری بین یک‌زبانگی و دوزبانگی برحسب هوش، پیشرفت ذهنی، و موفقیت درسی بین آن‌ها پیدا نکردند. نایاک^۲ و همکاران (1990)، میزان فراگیری یک نکته دستوری را توسط یک‌زبان‌ها و دوزبان‌ها مقایسه کردند و دریافتند که اگر چه دوزبان‌ها عملکرد بهتری در بعضی شرایط خاص از خود نشان دادند، ولی به‌طور کلی هیچ دلیل روشنی وجود ندارد که آن‌ها توانایی‌های بیشتری در فراگیری زبان جدید داشته باشند. هرنانز و همکاران^۳ (2005) و بسطامی و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهش‌های خود دریافتند که بین عملکرد زبان‌آموز تک‌زبان و دوزبان در فراگیری ساختار دستوری و واژگان زبان جدید هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد.

پی^۴ (2014) و زانگ سیفو^۵ (2013) اعتقاد دارند، یکی از مهم‌ترین عواملی که در موفقیت عملکرد فراگیران زبان جدید مؤثر است، راهبردهای فراشناختی یادگیری است. به‌طور کلی راهبردهای فراشناختی مجموعه روش‌هایی از مهارت خودتنظیمی است که برای کمک به دانش‌آموزان جهت متمرکز کردن توجه خویش بر مطالب آموزشی با هدف ایجاد پیوند بین اطلاعات قدیم و جدید و کدگذاری آن‌ها جهت ذخیره در حافظه استفاده می‌شود (پورطاهریان و همکاران، ۱۳۹۳).

۳. روش

۳-۱. شرکت‌کننده‌ها

از ۴۱۱ دانش‌آموز مقطع دبیرستان دوره دوم، بین سنین ۱۶ تا ۱۹ سال که در هشت دبیرستان نواحی مختلف اراک تحصیل می‌کردند، درخواست شد که در تحقیق حاضر شرکت کنند. به این منظور از روش نمونه‌گیری هدفمند خوشه‌ای استفاده شد تا فراگیری که در این تحقیق شرکت می‌کنند با توجه به هدف تحقیق از توزیع قابل قبولی از نظر جنسیت و

دوزبانگی برخوردار باشند. در این راستا، در این پژوهش بعضی اطلاعات شخصی مورد نیاز درباره آزمودنی‌ها از طریق پرسش‌نامه سوابق استخراج شد تا آزمودنی‌هایی را که از نظر وضعیت اجتماعی - اقتصادی به هم نزدیک هستند جهت مطالعه، در این پژوهش دعوت کنند. شرکت‌کنندگان براساس پرسش‌نامه سوابق به صورت زیر طبقه‌بندی شدند:

۱۸۸ دانش‌آموز دوزبانه

۲۲۳ دانش‌آموز یک‌زبانه

۳-۲-۱. ابزارهای سنجش

ابزارهای زیر در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته‌اند:

۳-۲-۲. پرسش‌نامه اطلاعات شخصی

برای گردآوری اطلاعات مربوط به تک‌زبانه یا دوزبانه بودن آزمودنی‌ها، پرسش‌نامه اطلاعات شخصی در بین شرکت‌کنندگان توزیع شد. در این پرسش‌نامه، زبان‌آموزان باید به یک سری سؤالات مشخص فردی مثل سن، تاریخ تولد، محل تولد، نوع زبانی که در بین اعضای خانواده صحبت می‌کنند، شغل پدر و مادر، میزان تحصیلات پدر و مادر، تعداد اعضای خانواده، منطقه محل زندگی، میانگین درآمد والدین و اینکه چند زبان را به راحتی صحبت می‌کنند، پاسخ می‌دادند. آزمودنی‌ها بر حسب پاسخ‌هایی که به پرسش‌نامه داده بودند، به دو گروه تک‌زبانه (فارسی) و دوزبانه (ترکی و فارسی) تقسیم شدند. عده‌ای از آزمودنی‌ها که دوزبانه فارسی و غیرترکی بودند از تحقیق کنار گذاشته شدند. گفتنی است، جهت همگن کردن آزمودنی‌ها، متغیر وضعیت اجتماعی - اقتصادی کنترل شد. بنابراین، آزمودنی‌هایی که متعلق به طبقه متوسط جامعه بودند، مورد مطالعه قرار گرفتند. از این‌رو، تعداد آزمودنی‌ها به ۲۲۹ نفر به شرح زیر (جدول ۱) تقلیل یافت.

جدول ۱: توزیع شرکت‌کنندگان برحسب جنسیت و تک/دوزبانگی

Table 1: Participants distribution baased on gender and mono//bilinguality

شرکت کنندگان	جنسیت		کل	مرحله
	پسر	دختر	گروه	
پیش از درنظر گرفتن سطح زندگی اجتماعی - اقتصادی	۱۲۲	۱۰۱	۲۲۳	۴۱۱
	۹۷	۹۱	۱۸۸	
پس از درنظر گرفتن سطح زندگی اجتماعی - اقتصادی	۸۹	۷۵	۱۶۴	۳۰۸
	۸۱	۶۳	۱۴۴	
پس از همگن‌سازی از نظر توانش زبان عمومی	۶۸	۵۵	۱۲۳	۲۲۹
	۶۱	۴۵	۱۰۶	

۳-۲-۳. آزمون دانش عمومی زبان

به‌منظور همگن کردن بیشتر آزمودنی‌ها (از نظر توانش زبانی) از آزمون نلسون استفاده شد. این آزمون دارای پنجاه سؤال چندگزینه‌ای متشکل از واژگان، دستور زبان، تلفظ و درک مطلب بود. قبل از اجرای آزمایشی، جهت اطمینان از پایایی آن، از پنج دبیر زبان انگلیسی با تجربه بیش از بیست سال تدریس در مقطع دبیرستان دوره دوم، درخواست شد نسبت به سطح و محتوای آزمون با توجه به شناخت آزمودنی‌ها و اهداف این آزمون، نظر خودشان را اعلام کنند. پس از تأیید سطح و محتوای این آزمون توسط دبیران مذکور، برای اطمینان از پایایی این ابزار، آزمون به پانزده دانش‌آموز که از نظر سطح زبانی و ویژگی‌های دیگر شبیه به آزمودنی‌های اصلی این پژوهش بودند، داده شد. با استفاده از فرمول KR-21، نتیجه برابر با ۰/۸۳ گزارش شد که برای ادامه تحقیق مطلوب بود.

برای اطمینان از همگن بودن آزمودنی‌ها در توانش زبانی، تنها کسانی به ادامه پژوهش دعوت شدند که نمره آن‌ها در آزمون نلسون، ۱ انحراف استاندارد بالاتر و پایین‌تر از نمره میانگین قرار داشت. بنابراین، تعداد آزمودنی‌ها در مرحله بعد به ۲۲۹ نفر به شرحی که پیش‌تر در جدول ۱ آمد، تقلیل یافت.

۳-۲-۴. آزمون دستور زبان

آزمون دستور زبان شامل سی سؤال دستوری بود که آزمودنی‌ها باید در مدت ۴۵ دقیقه به آن پاسخ می‌دادند. این آزمون براساس سه نکته مهم دستوری کتاب سال دوازدهم ساخته

شده بود. یکی از این نکات مربوط به چیزی است که ردفورد^{۱۳} (۲۰۰۴) آن را گسستگی نامیده است و دو نکته دیگر به نقل ردفورد (۲۰۰۴)، دانش درون‌نهادگی و هم‌کشی نام دارند. پس از تأیید محتوای این آزمون توسط پنج دبیر متخصص، برای اطمینان از پایایی آن، آزمون به پانزده دانش‌آموز که از نظر سطح زبانی و ویژگی‌های دیگر شبیه به آزمودنی‌های اصلی این پژوهش بودند، داده شد. با استفاده از فرمول KR-21، نتیجه برابر با ۰/۸۹ گزارش شد. بنابراین، این آزمون نیز برای هدف این پژوهش مناسب ارزیابی شد.

۳-۲-۵. پرسش‌نامه خودتنظیمی

پرسش‌نامه ۱۴ سؤالی بوفارد^{۱۴} و همکاران (۱۹۹۵) ابزاری است برای سنجش خودتنظیمی که براساس نظریه شناختی - اجتماعی بندورا طراحی شده است. سؤالات این پرسش‌نامه در مقیاس لیکرت بود که دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را می‌سنجید. برای هر سوال پنج گزینه در نظر گرفته شد که شامل: کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌شد که به ترتیب نمرات از ۵ تا ۱ به آن‌ها تعلق گرفت. گفتنی است که سؤالات ۵-۱۳-۱۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری شدند. به این ترتیب، مجموع نمرات هر فرد می‌تواند ۱۴ الی ۶۰ باشد. نمره بالاتر در هر مؤلفه گرایش بیشتر فرد به کاربرد آن مؤلفه را نشان می‌دهد. کدیور (۱۳۸۲) روایی و پایایی پرسش‌نامه بوفارد و همکاران را مورد مطالعه قرار داده است. روایی سازه این پرسش‌نامه با بهره‌گیری از ضرایب هم‌بستگی و تحلیل عوامل ضرایب هم‌بستگی تفکیکی میان سؤالات پرسش‌نامه در حد مطلوب گزارش شده است و ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش همسانی درونی ۰/۸۰ بوده است. بر این اساس می‌توان گفت که این پرسش‌نامه قادر به پیش‌بینی نمره‌های واقعی آزمودنی‌هاست. همچنین پایایی پرسش‌نامه فوق در پژوهشی توسط طالب‌زاده و همکاران (۱۳۹۰)، از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد. نتایج نشان داده است که ضریب هم‌بستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول و روایی آن نیز در حد مطلوب است.

۳-۲-۲. روش اجرا

چون متغیرهای مستقل و وابسته در این پژوهش در گذشته رخ داده‌اند و پژوهشگر علت احتمالی متغیر وابسته را مورد بررسی قرار داده است، این پژوهش از نوع پس‌رویدادی است.

جامعه آماری همه دانش‌آموزان سال دوازدهم بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ در شهر اراک مشغول به تحصیل بودند. برای برآورد حجم نمونه از روش کوکران استفاده شد که براساس این روش، حجم نمونه می‌بایست حدود ۳۹۰ نفر باشد که با بیش‌برآورد، ۴۱۱ نفر برای مطالعه انتخاب شدند. برای انتخاب این تعداد، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. بدین منظور، شهر اراک به چهار منطقه، شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم شد و از هر مدرسه یک دبیرستان پسرانه و یک دبیرستان دخترانه (مجموعاً هشت دبیرستان) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. بعد از گرفتن مجوز حضور در کلاس‌های موردنیاز در مدارس انتخاب‌شده، ابزار فوق‌الذکر به دانش‌آموزان داده شد و به آن‌ها ۷۵ دقیقه فرصت جهت تکمیل اعلام شد.

قبل از توزیع ابزار پژوهش بین دانش‌آموزان، درباره ماهیت تحقیق به آن‌ها توضیح داده شد و از آنان درخواست شد تا به گویه‌ها و سؤالات این ابزار پاسخ صادقانه دهند. جهت اطمینان از این امر به آنان گفته شد که حضور در این تحقیق داوطلبانه است. تک تک گویه‌ها و سؤالات نیز برای آنان بازگو شد و توضیحات موردنیاز داده شد تا هر گونه ابهام یا برداشت دوگانه‌ای کنترل شود.

۳-۳. نتایج تحلیل داده‌ها

برای نیل به اهداف این تحقیق و آزمون فرضیه‌ها، داده‌های کمی گردآوری‌شده با استفاده از شیوه‌های مناسب آماری تحلیل شدند. اولین گام بررسی نرمالیتی داده‌های مربوط به متغیرها بود که نتیجه آن در ادامه آمده است. جهت بررسی توزیع نرمال داده‌ها، از آزمون کلموگروف - اسمیرنف، قضیه حد مرکزی، ضریب چولگی^{۱۵} و ضریب کشیدگی^{۱۶} استفاده شد.

جدول ۲: آزمون کلموگروف - اسمیرنوف (KS)

Table 2: Kolmogorov-Smirnov test (KS)

متغیر	ضریب چولگی	ضریب کشیدگی	کولموگروف - اسمیرنوف		نتیجه آزمون
			آماره	سطح معناداری	
خودتنظیمی	-۰/۰۰۶	-۰/۶۲۳	۰/۰۵۸	۰/۰۰۰۸	۲۲۹ نرمال است
گسستگی	۰/۰۸۰	-۰/۶۲۹	۰/۱۰۴	۰/۰۰۱۰	۲۲۹ نرمال است
هم‌کشی و درون‌نهادگی	-۰/۰۸۳	-۰/۵۶۵	۰/۰۷۶	۰/۰۰۰۱	۲۲۹ نرمال است
ساختار نحوی	۰/۰۳۴	-۰/۱۲۹	۰/۱۲۹	۰/۰۰۰۱	۲۲۹ نرمال است

قضیه حد مرکزی در آمار ثابت می‌کند که اگر حجم نمونه بالا رود (معمولاً بیش‌تر از ۳۰ نمونه) توزیع داده‌ها نرمال یا نزدیک به نرمال است. طبق نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای تمامی متغیرها، فرض H_0 مبنی بر نرمال بودن داده‌ها رد شد، زیرا در تمامی موارد سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ بود. در اکثر شرایط یک نمونه ۳۰ نفره برای ارائه ارزش‌های p دقیق کافی است اگر نمونه بزرگ باشد ($n > 30$)، براساس قضیه حد مرکزی، حتی اگر جامعه نرمال نباشد می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد (زرگر، ۱۳۹۵، ص ۱۹۰). در حالت کلی، چنان‌چه چولگی در بازه «۲، -۲» و کشیدگی در بازه «۳ و -۳» باشد، داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند. برای اثبات این مسئله توزیع کشیدگی و چولگی داده‌ها بررسی می‌شود. براساس نتایج آزمون در جدول ۱، ضریب چولگی تمامی متغیرها در بازه «۲ و -۲» قرار دارند و نیز ضریب کشیدگی در بازه «۳ و -۳». بنابراین شرط نرمال بودن داده‌ها حفظ شده است. لذا جهت بررسی فرضیه‌ها می‌توان از آزمون‌های آماری پارامتریک استفاده کرد.

فرضیه اول: دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در کاربرد ساختارهای نحوی با هم تفاوت دارند.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری‌شده از آزمون t برای گروه‌های مستقل استفاده شد. نمایه تحلیل اطلاعات آماری در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: نتایج نمونه‌های آزمون t مستقل نمرات ساختار نحوی دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه
Table 3: Results of independent sample T-test of the monolingual and bilingual students' syntactic structure scores

سوالات	نوع	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار تی (t)	مقدار پی (p)
گسستگی	دوزبانه	۴/۸۸	۲/۴۲	۲۲۷	۰/۶۵۰	۰/۵۱۶
یک‌زبانه		۵/۱۴	۲/۷۸			
هم‌کشی و	دوزبانه	۳/۰۶	۱/۵۹	۲۲۷	۰/۲۶۲	۰/۷۹۳
درون‌نهادگی	یک‌زبانه	۳/۱۴	۱/۶۵			
کل	دوزبانه	۶/۸۱	۳/۸۰	۲۲۷	۰/۵۹۰	۰/۵۵۶
یک‌زبانه		۷/۰۶	۴/۰۲			

نتایج حاصل در جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین ساختار گسستگی در بین دانش‌آموزان دوزبانه ۴/۸۸ و در بین دانش‌آموزان یک‌زبانه ۵/۱۴ است. نتایج حاصل از آزمون t مستقل (0.51 > p = 0.65, t (227) = 0.55) نشان داد که بین دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه در علم نحو ساختار گسستگی تفاوت معناداری وجود نداشت. میانگین نمرات دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه در ساختار هم‌کشی و درهم‌نهادگی به ترتیب برابر با ۳/۰۶ و ۳/۱۴ شد. نتایج حاصل از آزمون t مستقل (0.79 > p = 0.32, t (227) = 0.55) نشان داد که با توجه به ساختار هم‌کشی و درهم‌نهادگی، دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه عملکرد یکسانی داشتند. به‌طور کلی میانگین ساختار نحوی در بین دانش‌آموزان دوزبانه ۶/۸۱ و در بین دانش‌آموزان یک‌زبانه ۷/۰۶ است. نتایج حاصل از آزمون t مستقل (0.55 > p = 0.55, t (227) = 0.55) نشان داد که به‌طور کلی، عملکرد دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه در ساختار نحوی یکسان بود.

با مراجعه به جدول ۲ و با در نظر داشتن نمرات میانگین دوزبانه‌ها و یک‌زبانه‌ها (به ترتیب ۶/۸۱ و ۷/۰۶)، در مورد گسستگی و نیز هم‌کشی و درون‌نهادگی، به روشنی درمی‌یابیم که تفاوت آنقدر اندک است که می‌توان از آن چشم‌پوشی کرد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در نمرات میانگین گسستگی و نیز هم‌کشی و درون‌نهادگی و همین‌طور نمرات کل، تفاوت معناداری از خود نشان ندادند. مقدار آماره آزمون t برای نمونه‌های

مستقل و همچنین سطح معنی‌داری آزمون برای گسستگی $(t(227) = .50, p = .16 > .05)$ و برای هم‌کشی و درون‌نهادگی $(t(227) = .26, p = .79 > .05)$ و نمرات کل $(t(227) = .59, p = .56 > .05)$ نشان می‌دهند که میانگین نمرات دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در علم نحوی گسستگی و نیز هم‌کشی و درون‌نهادگی و همین‌طور نمرات کل تفاوت معناداری نداشتند. بنابر این نتایج، می‌توان ادعا کرد که فرضیه اول این تحقیق مردود است. گفتنی است که در مطالعه حاضر دانش‌آموزان در هر دو گروه (یک‌زبانه و دوزبانه) شانس مساوی در یادگیری ساختار نحوی زبان انگلیسی داشتند، چراکه در هیچ یک از دو زبان ترکی و فارسی موضوع گسستگی وجود ندارد و از طرف دیگر، در هر دو زبان فارسی و ترکی موضوع هم‌کشی و درون‌نهادگی موجود است (میرعمادی، ۱۳۷۶). بنابراین، هر دو گروه یک‌زبانه‌ها و دوزبانه‌ها در این نوع ساختار نحوی تجربه یکسان داشته‌اند. فرضیه دوم: بین مهارت یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با در نظر گرفتن توانش زبانی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. به‌منظور مقایسه میانگین یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان براساس توانش زبانی از تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: تحلیل واریانس یک‌طرفه جهت مقایسه راهبرد خودتنظیمی دانش‌آموزان براساس توانش

زبانی آن‌ها

Table 4: The results of one-way ANOVA for comparing the students' self-regulation strategy based on their proficiency

توانش زبانی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مجموع توان دوم خطا	درجه آزادی	میانگین توان دوم خطا	F	p
ضعیف	۴۱	۳۹/۲۶	۸/۷۶					
متوسط	۱۵۰	۴۳/۶۸	۹/۳۱	۱۸۴۶/۲۱۸	۲	۹۲۳/۱۰۹	۱۰/۲۵۷	۰/۰۰۰۱
بالا	۳۸	۴۴/۵۰	۱۰/۴۲					

جدول ۴ هم چنین نشان داده شد که میانگین راهبرد یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با توانش زبانی ضعیف برابر با ۳۹/۲۶، با توانش زبانی متوسط برابر با ۴۳/۶۸ و با توانش زبانی بالا برابر با ۴۴/۵۰ است. نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه بیانگر این

است که مهارت یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان براساس توانش زبانی آن‌ها تفاوت معنی‌داری پیدا می‌کند ($F(2,227) = 10.25, p = .00 < .05$). به این ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که میانگین مهارت یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با بالارفتن توانش زبانی، افزایش یافته‌است. لذا فرضیه دوم پذیرفته می‌شود. جهت مقایسه دو به دو میانگین‌ها، از آزمون‌های تکمیلی LSD استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون LSD برای مقایسه جفتی خودتنظیمی براساس توانش زبانی
Table 5: Results of LSD test for comparing pairs of self-regulation based on proficiency

گروه ا	گروه ج	تفاوت میانگین گروه ا (i-j)	انحراف استاندارد	سطح معنی‌داری
توانش ضعیف	توانش متوسط	-۴/۴۲	۱/۲۳۷	* ۰/۰۰۰۱
توانش ضعیف	توانش بالا	-۵/۲۵	۱/۲۶۱	* ۰/۰۰۰۱
توانش متوسط	توانش بالا	-۰/۸۲۶	۱/۲۷۴	۰/۵۱۷

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری از نظر میانگین خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان با توانش زبانی ضعیف و متوسط وجود دارد ($p = ۰/۰۰ < ۰/۰۵$). همچنین این تفاوت از نظر میانگین خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان با سطح توانش زبانی ضعیف و بالا نیز معنی‌دار است ($p = ۰/۰۰ < ۰/۰۵$). ولی میانگین از نظر میانگین خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان با سطح توانش زبانی متوسط و بالا تفاوتی وجود نداشت ($p = ۰/۰۵ > ۰/۰۵$).

۴. نتیجه

به‌علت وجود تناقض در نظریه‌ها و نتایج مربوط به تأثیر دوزبانگی در یادگیری زبان جدید،

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر دوزبانگی بر یادگیری ساختار نحوی ۴۱۱ دانش‌آموز در هشت دبیرستان دوره دوم در شهر اراک پرداخت. نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد، عملکرد دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه در ساختار نحوی یکسان بود. این یافته هم‌راستا با نتایج پژوهش‌های صمدی و مقصودی (۲۰۱۳)، زارع و داودی (۲۰۱۳)، طالبی و مقصودی (۲۰۰۷)، ریورز^{۱۷} و گلنکا^{۱۸} (۲۰۰۹)، باتیا^{۱۹} و ریچی^{۲۰} (۲۰۱۳)، ماین ادلین^{۲۱} (۲۰۱۰) و باردل^{۲۲} و فاک^{۲۳} (۲۰۱۰) است. همانگونه که در بخش مقدمه اشاره شد، تحقیقات زیادی نشان دادند که هیچ ارتباطی بین دوزبانگی و موفقیت بیشتر در یادگیری زبان جدید وجود ندارد. درباره این یافته‌ها، به‌طور کلی می‌توان گفت زبان‌آموزانی که دو زبان را هم‌زمان صحبت می‌کنند، در ابعاد مختلف به‌ویژه جنبه شناختی برتری خاصی نسبت به افراد تک‌زبانه کسب نکرده‌اند تا بتوانند در توانایی علم نحو که نیازمند تمرکز زیاد و ارتباط دادن جمله‌های مختلف به یکدیگر است، بهتر عمل کنند. درمجموع، یافته‌های پژوهش حاضر و دیگر تحقیقات مرتبط گذشته تاحدودی بر این حقیقت تأکید کردند که توانایی زبان‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه در یادگیری زبان جدید نسبتاً یکسان است و دوزبانگی تأثیر معناداری در یادگیری زبان جدید به‌طور کلی و فراگیری علم نحو زبان جدید به‌طور خاص ندارد.

همان‌گونه که فولی و کیگان^{۲۴} (۲۰۰۹) اعتقاد دارند، یادگیری و به‌کارگیری ساختارهای نحوی درون‌نهادگی، هم‌کشی و گسستگی از جنبه‌های تأثیرگذار در فرایند آموزش زبان انگلیسی تلقی می‌شوند. مقصودی (۲۰۱۲) معتقد است اگرچه در زمان فراگیری زبان اول (فارسی)، ساختارهای نحوی درون‌نهادگی، هم‌کشی و گسستگی بدون زحمت آموخته می‌شوند، اما معمولاً در فراگیری زبان جدید (انگلیسی)، این ساختارها زبان‌آموزان ایرانی را با چالش روبه‌رو می‌کنند. شاید بتوان علت این چالش را در ماهیت انتقالی زبان اول^{۲۵} در فراگیری زبان جدید و اثرات مثبت و منفی آن که چند دهه به‌طور متوالی مورد مطالعه قرار گرفته است، جویا شد.

در تشریح بیشتر این بخش از یافته‌ها که یک‌زبانه‌ها و دوزبانه‌های ایرانی در فراگیری ساختارهای نحوی یکسان عمل کردند، می‌توان به اثر بین‌زبانی^{۲۶} و فرضیه انتقال کامل، دسترسی کامل^{۲۶} نیز اشاره کرد. این نظریه بر نقش مکمل قواعد جهانی و انتقال زبان اول در یادگیری زبان جدید تأکید دارد (Montrul, 2000). به این معنا که همه گروه‌های ساختارهای دستوری، از زبان اول به فرایند اولیه یادگیری زبان جدید منتقل می‌شود. ازاین‌رو، چون

آزمودنی‌های یک‌زبانه و دو زبانه در این پژوهش، تفاوتی در پیشینه زبانی درمورد موارد دستوری مورد مطالعه (درهم‌نهادگی، هم‌کشی و گسستگی) نداشتند، عملکرد یکسان آن‌ها در زبان جدید قابل‌انتظار بود. همانطور که روتمن^{۲۷} (۲۰۱۵) براساس انگاره تقدم رده‌شناختی^{۲۸} ادعا می‌کند، زمانی که هر چند زبان‌ها به‌طور مساوی از هم دور یا به هم نزدیک باشند، قدرت پیش‌بینی و اثرگذاری ندارد. همچنین می‌توان به نظر باردل و فاک^{۲۹} (۲۰۰۷) اشاره کرد که اظهار می‌کنند، طبق فرضیه غیرانتقالی^{۳۰}، راهکارهای یادگیری شناختی می‌تواند زبان‌آموز را در فراگیری علم نحو زبان جدید یاری رساند، ولی دانش پیشین زبانی، در فراگیری زبان جدید اهمیت ناچیزی دارد. بنابراین، براساس این نظریه فراگیری زبان جدید به‌صورت کم‌وبیش برای همه زبان‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه یکسان است.

برای توضیح بیشتر این بخش از یافته‌ها، ذکرانگاره عامل جایگاه زبان دوم^{۳۱} که توسط باردل و فاک (۲۰۰۷) ارائه شد، شایسته به‌نظر می‌رسد. آن‌ها بر این باورند که زبان دوم تأثیر بیشتری نسبت به زبان اول بر یادگیری زبان سوم دارد؛ به عبارت دیگر، این انگاره نزدیکی رده‌شناختی میان زبان اول و سوم را به اندازه تأثیر زبان دوم قدرتمند نمی‌داند. این انگاره همچنین نشان می‌دهد که نزدیکی رده‌شناختی، تنها انتقال از زبان دوم به زبان سوم (و نه انتقال از زبان اول به زبان سوم) را تسهیل می‌کند. بنابراین، دوزبانه‌های مورد مطالعه در این پژوهش، زبان دوم (ترکی) را به‌صورت غیررسمی و در خانواده فراگرفته و هیچ‌گونه آموزش رسمی جهت آگاهی از راهکار و قوانین آن تجربه نکرده‌اند. ازاین‌رو، آن‌ها از دانش پیشین زبانی قدرتمندی در زبان دوم برخوردار نیستند تا نسبت به هم‌کلاسی‌های یک‌زبانه خود در فراگیری زبان جدید پیشی بگیرند.

پژوهش حاضر با هدف ثانویه، به بررسی ارتباط راهبرد خودتنظیمی یادگیری و توانش زبانی در دانش‌آموزان ایرانی نیز پرداخت. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد بین راهبرد یادگیری خودتنظیمی و توانش زبانی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. به این معنا که مهارت یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با بالارفتن توانش زبانی آن‌ها افزایش می‌یابد. شاید دلیل این ارتباط معنادار به نقل از پورمحمد و اسماعیلی‌پور (۲۰۱۵) این باشد که دانش‌آموزان خودتنظیم‌گر سعی می‌کنند با استفاده بهینه از منابعی همچون زمان، مکان، همسالان، والدین و... یادگیری و عملکرد تحصیلی خود را افزایش دهند. این بخش از یافته‌ها

همراستا با نتایج پژوهش‌های عیسی‌نژاد و علی‌دادی (۱۳۹۷)، محمودی و همکاران (۲۰۱۴)، صلیحی و همکاران (۱۳۹۴)، هادی (۱۳۹۵)، بوساری^{۳۲} (۲۰۱۳)، لی^{۳۳} و همکاران (۲۰۱۴) و چنگ^{۳۴} (۲۰۱۱) است. دانش‌آموزان خودتنظیم‌گر، توانایی را به‌خود نسبت داده و شکست را به عدم کوشش کافی خود؛ ازاین‌رو، تلاش و اسقامت خود را بیشتر می‌کنند که موجب پیشرفت و موفقیت می‌شود. این نوع دانش‌آموزان هنگام مطالعه سعی می‌کنند اطلاعات را معنادار کنند و با برقراری ارتباط منطقی بین آن‌ها و اطلاعات قبلی، یادگیری را در خود افزایش دهند. بنابراین، آن‌ها احساس رضایت بیشتری از خود دارند که موجب پیشرفت تحصیلی خواهد شد (Malmberg, 2014).

در تشریح بیشتر این نتیجه می‌توان گفت، مهارت خودتنظیمی افراد را قادر می‌کند جهت‌گیری هدف‌های خود را در فرایند یادگیری رشد دهند. به‌عبارت دیگر، فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا به‌طور فعال، فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودارزشیابی و خودانگیزی را مدیریت کنند. به‌نقل از لاوانتو^{۳۵} و سنتوسو^{۳۶} (۲۰۱۳)، دانش‌آموزان خودنظم‌ده، فراشناختی هستند و از روش‌های مطالعه و یادگیری خود، آگاهی دارند. بنابراین، عملکرد تحصیلی آن‌ها بهتر است. از طرف دیگر راهبردهای فراشناختی به‌عنوان یک سازه و بخش در مهارت خودتنظیمی، سبب کاهش مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها در ابعاد مختلف، به‌ویژه خواندن و درک مطلب، واژگان و دستور زبان می‌شود (وفایی‌مهر و بالغی‌زاده، ۱۳۹۹؛ پی^{۳۷}، ۲۰۱۴). همان‌گونه که در بخش‌های قبل ذکر شد، آزمون توانش زبانی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، متشکل از واژگان، دستور زبان، تلفظ و درک مطلب بود. ازاین‌رو، عملکرد بهتر زبان‌آموزان خودنظم‌ده در توانش زبانی، مورد انتظار بود. بنابراین، به‌نقل از یی‌چانگ^{۳۸} (۲۰۱۵)، مهارت خودتنظیمی نشانگر آن است که یادگیرندگان می‌توانند تأثیرات رفتاری، شناختی و انگیزی خود را بررسی کنند و محیط یادگیری خود را چنان سازماندهی کنند که عملکردشان بازدهی بیشتری داشته باشد.

فراتر از آنچه در بالا در ارتباط با هریک از فرضیه‌های تحقیق بحث شد، یافته‌های این تحقیق مؤید یافته‌های پیشین درمورد دوزبانگی کودکان است که در پیشینه نظری به آن پرداخته شد. این پژوهش در وهله اول نشان داد که می‌توان برای درک دقیق‌تر از مزیت دوزبانگی آن را به‌عنوان یک متغیر در محیط آموزش زبان خارجی مورد مطالعه قرار داد

(Antón et al., 2014) و فراتر از مطالعات آزمایشگاهی، آن را در کلاس درس، در ارتباط با کارکردهای اجرایی ذهنی، مثل خودتنظیمی مطالعه کرد (Pelham & Abrams, 2014). دیگر اینکه، یافته‌های این تحقیق نشان داد که مزیت دوزبانگی و تأثیر آن بر راهبرد خودتنظیمی و احتمالاً سایر کارکردهای اجرایی ذهنی پیچیده‌تر از آن است که بیالی استوک (2011) بیان کرده است. همانطور که پژوهش‌ها در مورد کودکان دوزبانه نشان داد، عدم توازن توانش دو زبان اول و دوم می‌تواند یکی از عوامل مهم در تعیین مزیت دوزبانگی در میان فراگیران زبان خارجی به حساب آید (Hammer et al., 2014; Zelazo & Cunningham, 2007). یادگیری کلاسیک یکی از این دو زبان (زبان فارسی در این تحقیق به‌خصوص) در مدرسه به کسب توانش بهتر در آن و در نتیجه عدم توازن دوزبانگی در میان شرکت‌کنندگان دوزبانه فارسی - ترکی در این تحقیق منجر شد و از این‌روی دوزبانگی آنان نتوانست به تفوق آنان در کسب راهبرد خودتنظیمی بهتر نسبت به هم‌تایان تک‌زبانه منجر شود (Uchikoshi & Marinova-Todd, 2012; Uchikoshi, 2013).

همچنین یافته‌های این پژوهش مبین این حقیقت است که دوزبانگی خود متغیری تفسیرپذیر است که به‌نقل از مقصودی (2012) در یک پیوستار از توازن مطلق تا دوزبانگی نامتوازن قابل‌تعریف است و صرف تکلم به دو زبان یا تولد در خانواده‌ای متفاوت با زبان رسمی نمی‌تواند معیار دوزبانگی باشد. براساس نتایج و تجربه به‌دست‌آمده در این تحقیق باید با دیگر محققان هم‌صدا شد که برای کسب رویکردی دقیق‌تر به دو زبانی باید با کمیت‌سنجی توانش شرکت‌کنندگان در تحقیق دوزبانگی با توجه به پیوستار توازن که در بالا به آن اشاره شد به‌صورت عملیاتی تعریف کرد (Carlisle et al., 1999; San Francisco et al., 2006). تنها از این روش می‌توان بررسی کرد که آیا کارکرد خودتنظیمی مربوط به توانش افراد در زبان اول است یا دوم (Hammer et al., 2014). برای مثال، در این تحقیق با اتخاذ همین رویکرد نشان داده‌شد که در فراگیران دوزبانه‌ای که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی می‌آموزند عدم توازن در دوزبانگی سبب می‌شود که از نظر کسب راهبرد خودتنظیمی برتری معناداری نسبت به هم‌تایان تک‌زبانه خود نداشته باشند.

علاوه‌براین، یافته‌های این تحقیق مؤید پیشینه نظری این تحقیق است و یافته‌های مربوط به کودکان دوزبانه مبنی بر اینکه خودتنظیمی تحت تأثیر توانش بالاتر در یکی از زبان‌ها قرار

می‌گیرد و الزاماً هر دو زبان نقشی در این رابطه ندارند را به فراگیران زبان خارجی بسط می‌دهد. به این ترتیب، این مطالعه نشان داد که برای مطالعه کارکردهای اجرایی ذهنی، مثل خودتنظیمی، پس از کنترل متغیر توازن دوزبانگی، قومیت و وضعیت اجتماعی - اقتصادی شرکت‌کنندگان می‌توان دید که توانش زبان خارجی بالاتر به خودتنظیمی بهتر در فراگیران زبان خارجی منجر می‌شود و عدم توازن دوزبانگی سبب می‌شود تا توانش در دو زبان یا یک زبان عملاً مزیتی محسوب نشود.

از پیامدهای عملی و آموزشی این تحقیق می‌توان به موارد مختلفی اشاره کرد، چراکه یافته‌های این پژوهش برای دانش‌آموزان، والدین و مسئولان تعلیم و تربیت کشور مفید خواهد بود. با توجه به یافته‌های مربوط به فرضیه اول، می‌توان گفت که ارائه روش تدریس متفاوت برای دانش‌آموزان دوزبانه ضروری به‌نظر نمی‌رسد، زیرا یافته‌ها نشان داد این دانش‌آموزان تفاوت معناداری با هم‌تایان تک‌زبان خود ندارند. با توجه به یافته‌های مربوط به دومین فرضیه تحقیق می‌توان پیشنهاد کرد که تمرین و ممارست در افزایش مهارت خودتنظیمی، موجب عملکرد تحصیلی بهتر افراد خواهد شد. بنابراین، اهتمام ویژه در این خصوص موجب محقق شدن خواسته مشترک دانش‌آموزان، والدین و مسئولان تعلیم و تربیت و نیز عملکرد تحصیلی بهتر فراگیران می‌شود. مزیت دیگر یافته‌های این پژوهش برای افراد مشروحه فوق این است که با فرصت تلقی‌کردن دوزبانگی، به آموزش رسمی زبان دوم (ترکی) مبادرت ورزند تا در موفقیت زبان‌آموزان در زبان جدید سهم مهمی را ایفا کرده باشند. در همین راستا می‌توان چند پیشنهاد کاربردی و آموزشی بر مبنای نتایج این تحقیق به‌طور خاص بیان کرد ارائه داد. در درجه اول لازم است که دبیران و مشاوران مدارس هرچه بیشتر با مهارت یادگیری خودتنظیمی و نحوه انتقال و آموزش آن به دانش‌آموزان آشنا شوند. دیگر آنکه دبیران زبان انگلیسی بیشتر به مقوله یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان در کلاس توجه کنند و تمرین‌های بیش‌تری درمورد رشد آن‌ها در این مهارت ارائه شود. در نهایت ضروری است که دوره‌های آموزشی ضمن‌خدمت برای دبیران زبان انگلیسی مناطق دوزبانه یا مناطقی که کلاس‌ها آن تلفیقی از شاگردان یک‌زبانه و دوزبانه است برگزار شود تا درمورد چگونگی تدریس در این کلاس‌ها و نیز چگونگی تدریس راهبرد خودتنظیمی بحث و بازآموزی صورت پذیرد.

۵. پی‌نوشت‌ها

1. Dugan & Andrade
2. Chaves-Barboza
3. Kohnert
4. Barac & Bialystok
5. Calvo & Bialystok
6. Hernandez
7. Baker
8. Guglielmi
9. Nayak
10. Hernandez
11. Pie
12. Zhang & Seepho
13. Radford
14. Bouffard
15. Skewness
16. Kurtosis
17. Rivers
18. Golonka
19. Bhatia
20. Ritchie
21. Mayin Adeline
22. Barde
23. Falk
24. Foley and Keegan
25. Cross- linguistic influence
26. Full transfer, Full access
27. Rothman
28. Typological primacy mode
29. Bardel and Falk
30. Non-transfer hypothesis
31. L2 status factor mode
32. Busari
33. Lee, Lee and Bang
34. Cheng
35. Lawanto
36. Santoso
37. Pie
38. Yi Chung

۶. منابع

- بسطامی، ح.، ابراهیمی، ق.، شیخی، ص.، و سعیدریا داودی، م. (۱۳۹۶). مقایسه عزت نفس، مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی بین کودکان دوزبانه و تک‌زبانه پایه ششم ابتدایی شهر ایلام. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲۲(۱۴)، ۱۵۱-۱۶۴.
- پورطاهریان، ز.، خسروی، م.، و محمدی‌فر، م. (۱۳۹۳). نقش راهبردهای فراشناختی خواندن و عادت‌های مطالعه در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر. *روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۱۵)، ۲۲-۳۶.
- صلیحی، م.، صالح فرد، ا.، حسینی، آ.، و گنجی، م. (۱۳۹۴). بررسی رابطه راهبردهای خودتنظیمی و خلاقیت با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *ره آورد سلامت*، ۱(۲)، ۵۳-۶۳.
- طالب‌زاده، ن.، ابولقاسمی، م.، عشوری‌نژاد، م.، و موسوی، ح. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۴)، ۵۹-۷۲.
- فیاضی بارجینی، ل. (۱۳۸۹). رابطه دوزبانگی و اختلال‌های گفتار و زبان. *تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۰۲(۳)، ۶۲-۶۷.
- کدیور، پ. (۱۳۸۲). بررسی سهم باورهای خود کارآمدی، خودگردانی، هوش و پیشرفت درسی دانش‌آموزان به‌منظور الگویی برای یادگیری بهینه. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۰(۱)، ۴۶-۵۹.
- گلستانی فرد، م.، نیکوگفتار، م.، و شمس اسفندآباد، ح. (۱۳۹۵). مقایسه کارکردهای اجرایی و حافظه دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه. *شناخت اجتماعی*، ۵(۱)، ۵۲-۶۷.
- واحدی، ش.، و جنگی، ه. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش راهبرد خواندن ریاضی و راهبردهای فراشناختی بر حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی. *تفکر و کورک*، ۶(۱)، ۱۱۳-۱۲۹.
- وفایی مهر، ر.، و بالغی‌زاده، س. (۱۳۹۹). درک و تمرین ارزیابی تأمل‌گرایانه توسط فراگیران زبان انگلیسی و تأثیر آن بر دستاوردهای زبان عمومی آن‌ها. *جستارهای زبانی*، ۱۱(۳)، ۳۴۷-۳۷۷.
- ویسی، س.، غفارثمر، ر.، کیانی، غ.، و مؤمنیان، م. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر آموزش صریح و

ضمنی بر پردازش نحو زبان خارجی: آزمون قضاوت گرامری زماندار. جستارهای
زبانی، ۱۱ (۲)، ۲۳۴-۲۰۵.

References :

- Antón, E., Duñabeitia, J. A., Estévez, A., Hernández, J. A., Castillo, A., Fuentes, L. J. & Carreiras, M. (2014). Is there a bilingual advantage in the ANT task? Evidence from children. *Frontiers in Psychology*, 5, 398- 421.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barac, R, & Bialystok, E.(2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44 (1), 36-54.
- Bardel, C. & Falk Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition: The state of the art. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2): 185-219.
- Bastami, H., Ebrahimi, G., Sheikhi, S. & Saeidreia Davodi, M. (2017). Comparison of self-esteem, social skills and academic self-efficacy between bilingual and monolingual children in sixth grade of Ilam. *Education and Psychology Study*, 22(14), 151-164. [In Persian].
- Bhatia, T. & Ritchie, W. (2013). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. UK: Blackwell Publishing.
- Blom, E, Kuntay, A. C, Messer, M, Verhagen, J, & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128(5), 105-119.
- Bouffard, B. J. Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college student. *British Journal of*

Educational Psychology, 65(4), 317- 329.

- Busari, A. O. (2013). Assessing the relationship of self-regulation, motivation and anxiety on mathematics achievement of elementary school children in south- western Nigeria, *An International Multidisciplinary Journal Ethiopia*, 7(3), 110-126.
- Calvo, A, & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 13 (3), 278-288.
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 459-478.
- Cenoz, J., & Jessner U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ceylan, E, & Harputlu, L. (2015). Metacognition in reading comprehension. *The Literacy Trek*, 1(1), 5-14.
- Chaves-Barboza, E, Trujillo-Torres, J. M, & LopezNunez, J. A. (2015). Accomplishments in learning self-regulation in personal environments. *Creative Education*, 6(11), 1108-1120.
- Chen, X., Hastings, P. D., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L. (1998). Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: a cross- cultural study. *Development Psychology*, 3(4), 677-686.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 2(4), 165-181.
- Dugan, R. F. & Andrade, H. L. (2011). Exploring the construct validity of academic self-regulation using a new self-report questionnaire-the survey of academic self-regulation. *The International Journal of Educational & Psychological Assessment*, 7(1), 45-63.
- Faiazi Barchini, L. (2011). The relationship between bilingualism and speech disorders. *Islamic Education Journal*, 102(3), 62-67. [In Persian].

- Foley, C. & Keegan, N. (2009). Pied-piping in embedded contexts in the acquisition of English: A qualitative study of comprehension. *Online Proceedings of BUCLD*, 33(7), 1-11.
- Golestanifard, M., Neekgoftar, M. & Shams Esfandabad, H. (2016). A comparison of executive functions and memory in bilingual and monolingual students. *Social Cognition*, 5(1), 52-67. [In Persian].
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *the Psycholinguistics of Bilingualism* (pp. 5–25). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Guglielmi, R.S. (2008). Native language proficiency, English literacy, academic achievement, and occupational attainment in limited-English-proficient students: A latent growth modeling perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 322-342.
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 715-733.
- Hernandez, A., Ding, Li. & Brian, M. (2005). The emergence of competing modules in bilingualism. *TESOL Quarterly*, 14(4), 56-69.
- Hernandez, M., Costa, A., & Humphreys, G. W. (2012). Escaping capture: Bilingualism modulates distraction from working memory. *Cognition*, 122(1), 37-50.
- Jose, P. E., Huntsinger, C. S., Huntsinger, P. R., & Liaw, F. (2000). Parental values and practices relevant to young children's social development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 31(2), 677–702.
- Kadivar, P. (2004). Investigating the contribution of students' self-efficacy, self-governance, intelligence and academic achievement beliefs as a model for optimal learning. *Education and Psychology Journal*, 10(1), 46-59. [In Persian].
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorder*,

43(6), 456-473.

- Lawanto, O. & H. Santoso, (2013). Self-regulated learning strategies of engineering college students while learning electric circuit concepts with enhanced guided notes. *International Educational Studies*, 6(3): 88-104.
- Lee, W., Lee, M. & Bang, M, (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (2), 86-99.
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C. S., & Song, L. (2013). Chinese parents' goals and practices in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 843–857.
- Maghsoudi, M. (2012). *Bilingualism: Advantage or disadvantage?* Germany: Lap Lambert Academic Publish: Germany.
- Mahmoodi, M. H, Kalantari, B, & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning, motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 98(2), 1062-1068.
- Malmberg, J. (2014). Tracing the process of self-regulated learning students' strategic activity in g/n Study learning environment. *Acta Univerisidade Ouloe*, 14(2), 7-16.
- Martin, C. D, Molnar, M, & Carreiras, M. (2016). The proactive bilingual brain: Using interlocutor identity to generate predictions for language processing. *Scientific Reports*, 6(2), 26-39.
- Mayin Adeline VA. (2010). *Cross-linguistic Influence in a Third Language: The case of Hmong-English bilingual learners of French*. United States: UMI Dissertation Publishing.
- Montrul, S. (2000). Transitivity alternations in L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(5), 229-243.
- Morton, J. B., & Harper, S. N. (2007). What did Simon say? Revisiting the bilingual advantage. *Development Science*, 10, 719–726.
- Nayak, N., N. Hansen, N. Krueger & B. McLaughlin (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40(5), 221–

244.

- Pei, L. (2014). Does metacognitive strategy instruction indeed improve Chinese EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness? *Journal of Language Teaching & Research*, 5(5), 1147.
- Pelham, S. D., & Abrams, L. (2014). Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40(2), 313-331.
- Pour Mohammad, Z., & Esmaeilpour, K. (2015). Effectiveness of self-regulation training on the Academic Achievement of mental students in Tabriz technical high school. *Journal of Instruction and evaluation*, 8(31), 93-102.
- Pour Taherian, Z., Khosravi, M. and Mohammadifar, M. (2015). The role of metacognitive reading strategies and reading habits in motivating female students to progress. *School Psychology*, 1(15), 22-36. [In Persian]
- Radford, A. (2004). *English syntax: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. P. & Golonka E. M. (2009). *Third language acquisition theory and practice. The Handbook of Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism* 18(2), 179- 190.
- Samadi, F, & Maghsoudi, M. (2013). Bilingual versus monolingual learners' reading comprehension ability regarding their interest in reading comprehension topics. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 23-34.
- San Francisco, A. R., Carlo, M., August, D., & Snow, C. E. (2006). The role of language of instruction and vocabulary in the English phonological awareness of Spanish-English bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 229-248.
- Tajalli, P, & Satari, S. (2013). Effectiveness of metacognitive strategies on reading skills of students with hearing disorders. *Procedia - Social and Behavioral*

Sciences, 84(5), 139-143.

- Solhi, M., Salehfard, A., Hosseini, A. and Ganji, M. (2016). Investigating the relationship between self-regulation strategies and creativity with academic performance of medical students. *Rahavard Salamat Journal*, 1(2), 53-63. [In Persian].
- Talebi, H., & Maghsoudi, M. (2007). Monolingual and bilingual English learners in one classroom: 'Who is at a disadvantage?' *Asian EFL Journal*, 7(6), 231-252.
- Talebzadeh, N., Abolghasemi, M., Ashoorinezhad, M. and Mousavi, H. (2012). Investigating the structural relationships between self-concept, self-regulated learning and students' academic achievement. *Journal of Psychological Methods and Models*, 1(4), 59-72. [In Persian].
- Uchikoshi, Y. (2013). Predictors of English reading comprehension: Cantonese-speaking English language learners in the US. *Reading and Writing*, 26(6), 913-939.
- Uchikoshi, Y., & Marinova-Todd, S. H. (2012). Language proficiency and early literacy skills of Cantonese-speaking English language learners in the US and Canada. *Reading and Writing*, 25(9), 2107-2129.
- Vafaeimehr, R. and Baleghizadeh, S. (2021). Understanding and practicing reflective assessment by English learners and its impact on their general language achievements. *Language Related Research*, 11(3), 247-277. [In Persian].
- Vahedi, Sh. and Jangi, H. (2016). The effect of teaching mathematical reading strategies and metacognitive strategies on solving the mathematical problem of elementary students. *Thinking and Child*, 6(1), 113-129. [In Persian].
- Veisi, S., Ghafarsamar, R., Kiani, G. and Momenian, M. (2021). Investigating the effect of explicit and implicit teaching on foreign language syntax processing: a temporal grammatical judgment test. *Language Related Research*, 11(2), 205-234. [In Persian].
- Yang, S., & Lust, B. (2011). Early childhood bilingualism leads to advances in executive attention: dissociating culture and language. *Bilingual Language Cognition*,

14, 412-422.

- Yi Chung, L. (2015). Exploring the effectiveness of self-regulated learning in massive open online courses on non-native English speakers. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 13(3), 61-73.
- Zare, M., & Davoudi, S. (2013). Effects of bilingualism on L3 vocabulary learning among Iranian EFL learners. *Journal of Language Studies*, 13(1), 127-138.
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). *Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54-69.