

Research Paper

Comparison of Perfectionism, Auditory Metacognitive Awareness, and Emotion Regulation in Language Learners With and Without Learning Anxiety



Esmaeil Soleimani ^{1*}, Zeid Shaker ² & Abolghasem Yaghoobbi ³

1. Professor, Department of Psychology, Urmia University, Urmia, Iran.

2. PhD student in psychology, Department of Psychology, Urmia University, Urmia, Iran.

3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu – Ali Sina University, Hamadan, Iran.

Use your device to scan
and read article online



Article Info:

Received: 2024/08/28

Accepted: 2025/08/20

Available Online: 2025/09/22

Citation: Soleimani, E., Shaker, Z. & Yaghoobbi, A. (2025). [Comparison of Perfectionism, Auditory Metacognitive Awareness, and Emotion Regulation in Language Learners With and Without Learning Anxiety (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(2):45-56. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.15737.5935>



10.22098/jsp.2025.15737.5935

Extended Abstract

1. Introduction

Foreign language learning anxiety has increasingly become a major emotional concern in applied linguistics and educational psychology research (Jin et al., 2020). In particular, it is believed that this component is the main obstacle to language learning and acquisition (Amengual-Pizarro, 2018). This type of anxiety is known as situational anxiety and is a distinct set of perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to language learning, which is caused by the uniqueness of the language learning process (Horwitz et al., 1986).

Among the effective factors in the formation of language learning anxiety is the discussion of perfectionism, especially academic perfectionism. Perfectionism in psychology is a belief in which all work must be done in an obsessive and perfect manner and it is not acceptable to do otherwise. From the point of view of pathology, perfectionism is a personality disorder related to the state of obsession and compulsion, in which doing something or the result of something is less than perfect, it is not accepted by the person. In such a case, the aforementioned beliefs are unhealthy and psychologists refer to such people as abnormal perfectionists.

An important effective factor that can contribute to the formation of language learning anxiety, especially in the oral language learning section, is auditory metacognitive awareness (Chiang Wen, 2013). Metacognitive awareness is defined as one's knowledge about one's own cognitive processes.

Auditory metacognitive awareness includes thinking about the process and processing of listening. In other words, listening metacognitive awareness is prior planning for starting a listening task and solving problems, monitoring and self-evaluation actions through a listening task (Chamut, 2004). Auditory metacognitive awareness includes five types of strategies: problem solving, planning and evaluation, mental interpretation, personal knowledge and special attention.

Researchers in the field of language learning anxiety believe that several factors can be effective in the emergence and continuation of language learning anxiety, on the other hand, in recent years, language learning anxiety has been proposed as a kind of defect in emotional and mental skills. Researches show that people with language learning anxiety lack cognitive-emotional skills (Saleem et al., 2019; Rezaei & Zebardast, 2021). Despite the fact that language learning anxiety is high among students and a determining factor in progress education and success. Therefore, emotion regulation can be one of the effective factors in the emergence of language learning anxiety. Emotion regulation is a process through which people willingly or unwillingly adjust their emotions to achieve a desired (Aldao et al., 2010).

Anxiety is a constant companion of education, and every student sometimes feels some anxiety at school, but anxiety in some students, especially in learning English, appears seriously to the point where it hinders learning or performance in some cases. (Damian et al., 2017). Therefore, it is essential to understand the underlying factors that contribute to the development and maintenance of language learning anxiety.

*Corresponding Author:

Esmaeil Soleimani

Address: Department of Psychology, Urmia University, Urmia, Iran.

Tel: +98 (912) 6907768

E-mail: E.soleimani@urmia.ac.ir



Copyright © 2025 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 international license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

But less research has shown how other psychological variables can influence language learning anxiety through mediating variables. According to the stated contents, the aim of this research was to answer that is suitable the question of whether the structural equation model between auditory metacognitive awareness and language learning anxiety with the mediating role of emotion regulation?

2. Materials and Methods

This study used a causal-comparative cross-sectional design. The statistical population consisted of all English learners attending private language institutes in Babol City in 2024. From this population, 80 participants were selected: 40 learners presenting high language learning anxiety (based on Horwitz et al.'s scale) and 40 learners without such anxiety, matched by age and study experience.

Delaware (2015), a minimum of 15 participants per subgroup was required, yet 40 were recruited in each

group to strengthen external validity and minimize attrition. Inclusion criteria: informed consent to participate in the research; At least one semester of participation in English class; Age group 15 years and above (able to complete the questionnaire). Exclusion criterion: imperfection of measurement tools. To collect data, were used language learning anxiety questionnaire by Horwitz et al., auditory metacognitive awareness by Vandergrift et al., academic perfectionism by Rasouli and Bahrami, and emotional self-regulation by Hoffman and Kashden.

3. Results

MANOVA was employed to determine whether the two groups significantly differed across the three variables.

As seen in Table 1, language learners with anxiety exhibited significantly higher academic perfectionism and significantly lower levels of auditory metacognitive awareness and emotion regulation compared to learners without anxiety.

Table 1. The results of the multivariate analysis of variance (MANOVA) test on the studied variables

Source	Dependent variable	SS	df	MS	F	P	Eta
Group	metacognitive awareness	1537.40	1	1537.40	303.11	0.001	0.531
	academic perfectionism	1083.46	1	1083.46	238.82	0.001	0.483
	emotion regulation	1464.28	1	1464.28	298.74	0.001	0.505

4. Discussion and Conclusion

The findings confirm that language learning anxiety is associated with maladaptive perfectionism and deficits in metacognitive and emotional regulation skills. Excessive self-criticism and inflexible standards, typical of perfectionistic learners, appear to exacerbate anxiety symptoms. Meanwhile, diminished metacognitive awareness hinders effective listening comprehension and self-monitoring in communicative tasks, further intensifying anxiety. Overall, this pattern aligns with prior research emphasizing the reciprocal relationship between emotional regulation capacity and successful foreign language acquisition (Damian et al., 2017; Saleem et al., 2019). Educational and psychological interventions designed to strengthen learners' emotional regulation, reduce perfectionistic tendencies, and promote auditory metacognitive strategies may alleviate learning anxiety and improve performance outcomes.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical principles are fully observed in this article. The participants were allowed not to participate in the research and were assured that the group information would be analyzed and kept confidential.

Funding

This research has not received any financial support from funding organizations in the public, commercial and non-profit sectors and is derived from the Ph.D. thesis of Urmia University.

Authors' contributions

All authors contributed to the design, implementation, writing and analysis of data.

Conflicts of interest

The authors have no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

مقایسه کمال گرایی، آگاهی فراشناختی شنیداری و تنظیم هیجان در زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری

اسماعیل سلیمانی^{*۱} ID، زید شاکر^۲ ID و ابوالقاسم یعقوبی^۳ ID

۱. استاد گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشگاه ارومیه، گروه روانشناسی، ارومیه، ایران.

۳. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

Use your device to scan
and read article online

استاددهی: سلیمانی، ا.، شاکر، ز. و یعقوبی، ا. (۱۴۰۴). مقایسه کمال گرایی، آگاهی فراشناختی شنیداری و تنظیم هیجان در زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۴(۲): ۴۵-۵۶. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.15737.5935>

doi 10.22098/jsp.2025.15737.5935

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۳۱

هدف: اضطراب یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر یادگیری و کسب موفقیت در زبان دوم است. هدف این مطالعه مقایسه کمال گرایی، آگاهی فراشناختی شنیداری و تنظیم هیجان در زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری بود.

روش‌ها: روش تحقیق مطالعه علی-مقایسه ایی از نوع مقطعی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه زبان‌آموزان مراکز آموزش زبان انگلیسی شهر بابل در سال ۱۴۰۳ بودند که نمونه‌ای به حجم ۲۰۰ نفر از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس از بین جامعه آماری انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه اضطراب یادگیری زبان هارویتر و همکاران، پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری و اندرگرفت و همکاران، پرسشنامه کمال گرایی تحصیلی رسولی و بهرامی و پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدن استفاده شده است.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد بین زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری در کمال گرایی تحصیلی، آگاهی فراشناختی و تنظیم هیجان تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که میانگین گروه با اضطراب یادگیری زبان در کمال گرایی تحصیلی به طور معناداری بالاتر از گروه بدون اضطراب یادگیری زبان بوده و در مقابل میانگین آگاهی فراشناختی و تنظیم هیجان به طور معناداری کمتر می‌باشد ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: می‌توان نتیجه گرفت که بین کمال گرایی، آگاهی فراشناختی و تنظیم هیجان زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری تفاوت وجود داشته و به مسئولین مربوطه پیشنهاد می‌گردد جهت ارتقا کمی و کیفی سطح زبان‌آموزان، در کنار سایر اقدامات، بر روی این متغیرها اقدامات آموزشی و مداخله‌ای روانشناختی صورت گیرد.

کلیدواژه‌ها:

اضطراب یادگیری زبان، فراشناخت، کمال گرایی، تنظیم هیجان.

مقدمه

خاص^۴ شناخته می‌شود و مجموعه‌ای متمایز از ادراکات، باورها، احساسات و رفتارهای مربوط با یادگیری زبان می‌باشد که ناشی از منحصر به فرد بودن فرایند یادگیری زبان است (هارویتر و همکاران^۵، ۱۹۸۶).

1. foreign language anxiety
2. Jin & et al
3. Amengual
4. situation-specific anxiety
5. Horwitz & et al

در طول دهه های گذشته، از جمله مولفه‌های عاطفی که در مطالعات روانشناختی مرتبط با یادگیری زبان خارجی جایگاه اصلی را به خود اختصاص داده، اضطراب زبان خارجی^۱ است (جین و همکاران^۲، ۲۰۲۰). به طور خاص، تصور می‌شود که این مولفه مانع اصلی یادگیری و فراگیری زبان باشد (آمنگوال^۳، ۲۰۱۸). این نوع اضطراب به عنوان اضطراب موقعیت

* نویسنده مسئول:

اسماعیل سلیمانی

نشانی: گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

تلفن: ۶۹۰۷۷۳۸ (۹۱۲) ۹۸

پست الکترونیکی: E.soleimani@urmia.ac.ir



مکنتری (۱۹۹۹) آن را به عنوان نگرانی و واکنش هجانی منفی که هنگام یادگیری یا استفاده از زبان خارجی برانگیخته می‌شود، توصیف می‌کند. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند اضطراب زبان خارجی نه تنها شیوع بالایی در بین دانش‌آموزان دارد (کروک^۱، ۲۰۱۸) بلکه تأثیرات منفی گوناگونی بر جنبه‌های تحصیلی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و فردی زبان‌آموزان نیز دارد (ایلدی^۲، ۲۰۱۶). اعتقاد بر این است که اضطراب یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر یادگیری و کسب موفقیت در زبان دوم است (الیس^۳، ۲۰۰۸).

از جمله عوامل موثر در شکل‌گیری اضطراب یادگیری زبان، بحث کمال‌گرایی به ویژه کمال‌گرایی تحصیلی^۴ می‌باشد (دامیان^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). کمال‌گرایی یا کمال‌پرستی در روانشناسی باور است که در آن باید تمام کارها را به شیوه‌ای وسواسی کامل انجام داد و غیر از آن مورد قبول نیست. از دیدگاه باتولوزی، کمال‌پرستی اختلال شخصیتی مربوط به حالت وسواس و اجبار است که در آن انجام کاری یا نتیجه کاری کمتر از کمال باشد، مورد قبول فرد قرار نمی‌گیرد. در چنین حالتی باورهای یاد شده غیر سالم هستند و روانشناسان از چنین افرادی به عنوان کمال‌طلبان نابهنجار یاد می‌کنند. فراست^۶ و همکاران (۱۹۹۰) کمال‌گرایی را وضع معیارهای بالای عملکرد همراه با خود ارزیابی‌های کاملاً انتقادی تعریف می‌کنند، در حالی که فلت و هویت (۲۰۰۲) کمال‌گرایی را تلاش برای بی‌عیب بودن تعریف کرده‌اند (مونولاز^۷ و همکاران، ۲۰۱۲). علی‌رغم تعاریف متعدد ارائه شده، بیشتر پژوهشگران معتقدند که نهایی‌خواهی نشان‌دهنده متغیری شخصیتی همراه با ویژگی‌های شناختی، رفتاری و شکلی از آسیب‌شناسی روانی تعریف شده به وسیله معیارهای شخصی بالا مثل خود انتقادی شدید است. به علاوه می‌تواند تأثیرات منفی بر افکار، عواطف و رفتارها داشته باشد، باعث اختلال در کارکردهای روزمره شود و همچنین مانع پیشرفت در حوزه‌های مختلف زندگی گردد. یکی از این زمینه‌ها، کمال‌گرایی تحصیلی می‌باشد. کمال‌گرایی تحصیلی به تلاش بی‌وقفه برای بی‌عیب و نقص بودن و موفقیت بالا در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد که اغلب با انتظارات خودساخته و غیرواقع‌بینانه و ارزیابی‌های بیش از حد خودانتقادی همراه است. دانش‌آموزانی که تمایلات کمال‌گرا از خود نشان می‌دهند، اغلب در تلاش مستمر برای کامل بودن، انتقاد بیش از حد خود را در پاسخ به شکست‌های درک شده هستند و ارزش خود را در درجه اول از موفقیت تحصیلی می‌گیرند (جانسون^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). در حالی که تلاش برای تعالی به ویژه در خصوص یادگیری زبان می‌تواند مفید باشد، اما کمال‌گرایی در این زمینه می‌تواند اثرات مضر متعددی بر عملکرد تحصیلی زبان‌آموزان

داشته باشد. در مطالعه‌ای غفارثمر و شیرازی زاده (۱۳۹۰) نشان دادند که از میان سه بعد کمال‌گرایی تنها کمال‌گرایی جامعه‌مدار پیش‌بینی‌کننده معناداری برای اضطراب خواندن و عملکرد خواندن است. همبستگی منفی معناداری نیز بین اضطراب خواندن و عملکرد خواندن به دست آمد. عامل مهم موثر دیگر که می‌تواند در شکل‌گیری اضطراب یادگیری زبان به ویژه در بخش یادگیری گفتاری زبان نقش داشته باشد، آگاهی فراشناختی شنیداری^۹ است (وان و هابوک^{۱۰}، ۲۰۲۳). آگاهی فراشناختی به عنوان دانش فرد در مورد فرآیندهای شناختی خود تعریف شده است. آگاهی فراشناختی شنیداری شامل تفکر درباره روند و پردازش شنیدن است. به عبارت دیگر، آگاهی فراشناختی شنیداری عبارت است از برنامه‌ریزی قبلی برای شروع یک تکلیف شنیداری و حل مشکلات، نظارت و اقدامات خود ارزیابی از طریق یک تکلیف شنیداری می‌باشد (چاموت^{۱۱}، ۲۰۰۴). آگاهی‌های فراشناختی شنیداری شامل پنج نوع استراتژی: حل مسئله، برنامه‌ریزی و ارزیابی، تفسیر ذهنی، دانش شخصی و توجه ویژه می‌باشد. حل مسئله نشان‌دهنده یک دسته از استراتژی‌ها هستند که شنونده‌ها برای آنچه که در فرآیند شنیدن نمی‌دانند حدس می‌زنند و برای نظارت بر این نتیجه‌گیری‌ها از آنها استفاده می‌کنند (واندرگریفت^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۶). استراتژی‌های برنامه‌ریزی و ارزیابی، آن دسته از استراتژی‌هایی هستند که شنونده‌ها برای آمادگی خود برای انجام وظایف شنیداری از آنها استفاده می‌کنند و ارزیابی نتایج تلاش شنیداری خود را ارزیابی می‌کنند (ریچاردز^{۱۳}، ۱۹۹۰). تفسیرهای ذهنی آن دسته از استراتژی‌ها هستند که شنوندگان می‌بایست از آنها اجتناب کنند، اگر آنها بخواهند که شنوندگان ماهری شوند (واندرگریفت، ۲۰۰۳). استراتژی‌های دانش شخصی شامل ادراکات و نگرش شنوندگان نسبت به مشکل تکالیف شنیداری و خودکارآمدی آنها در مورد شنیدن زبان دوم است (اسپارک و گانسچو^{۱۴}، ۲۰۰۱). توجه ویژه نشان‌دهنده استراتژی‌هایی است که شنوندگان برای تمرکز و ماندن در تکالیف شنیداری از آنها استفاده می‌کنند (روست^{۱۵}، ۲۰۰۲).

1. Kruk
2. Elaldi
3. Ellis
4. academic perfectionism
5. Damian
6. Frost
7. Molnar
8. Johnson
9. metacognitive awareness listening
10. Van & Habók
11. Chamot
12. Vandergrift et al
13. Richards
14. Sparks & Ganschow
15. Rost

مطالعه‌ای **فارسیان و همکاران (۱۳۹۴)** نشان دادند که رابطه معکوس معنی‌دار بین اضطراب در کلاس زبان خارجی با انگیزه پیشرفت و اضطراب در کلاس زبان خارجی و هوش هیجانی وجود دارد. اضطراب همراه همیشگی آموزش است و هر دانش‌آموز گاهی در مدرسه مقداری احساس اضطراب می‌کند ولی اضطراب در برخی از زبان‌آموزان به ویژه در یادگیری زبان انگلیسی به طور جدی بروز می‌کند تا جایی که در بعضی از مواقع، مانع یادگیری یا عملکرد می‌شود (**دامیان^{۱۲}** و **همکاران، ۲۰۱۷**). بنابراین درک عوامل زمینه‌ای که به توسعه و حفظ اضطراب یادگیری زبان کمک می‌کنند، ضروری است. با توجه به مطالب بیان شده هدف این پژوهش پاسخگویی به این سؤال بود که آیا بین کمال‌گرایی، آگاهی فراشناختی شنیداری و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری زبان تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

روش تحقیق مطالعه حاضر علی-مقایسه‌ای از نوع مقطعی بود. **جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه زبان‌آموزان مراکز آموزشی زبان انگلیسی در شهر بابل در سال ۱۴۰۳ بودند. نمونه آماری شامل ۴۰ زبان‌آموز دارای اضطراب یادگیری زبان بودند که براساس روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. گروه مقایسه نیز (زبان‌آموزان بدون اضطراب یادگیری زبان) با روش همتاسازی از لحاظ سن و تعداد دوره شرکت در کلاس‌های زبان انتخاب شدند. لازم به ذکر است در روش‌های تحقیق علی مقایسه‌ای حداقل نمونه برای هر زیر گروه ۱۵ نفر می‌باشد (دلاور، ۱۳۸۵)، اما در این مطالعه بخاطر افزایش اعتبار بیرونی تحقیق و احتمال افت آزمودنی، ۴۰ شرکت‌کننده انتخاب شد. بدین ترتیب، نمونه آماری پژوهش حاضر ۸۰ نفر بودند که ۴۰ نفر به عنوان گروه اصلی و ۴۰ نفر نیز به عنوان گروه مقایسه مورد مطالعه قرار گرفتند. ملاک‌های ورود: رضایت آگاهانه جهت شرکت در تحقیق؛ حداقل سابقه یک ترم شرکت در کلاس زبان انگلیسی؛ رده سنی ۱۵ سال به بالا (توانایی تکمیل پرسشنامه داشته باشند). ملاک‌های خروج: ناقص بودن ابزارهای اندازه‌گیری. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

1. Goh
2. Vandergrift & Goh
3. Liang
4. Kazemian & et al
5. Saleem
6. Rezaei & Zebardast
7. emotion regulation
8. Aldao
9. Rothbart & Ahadi
10. Decker
11. Gross
12. Damian

اگرچه گوش دادن به زبان دوم جزء مهمی در یادگیری زبان است، اما به نسبت جنبه‌هایی چون خواندن و نوشتن کمتر مورد بررسی قرار گرفته است (جاه^۱، ۲۰۱۸). تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که درک شنیداری در واقع یک فرایند پیچیده، پویا و یکپارچه است که شامل فعالیت‌های ذهنی فعال در شنوندگان جهت یادگیری زبان خارجی می‌شود (روست، ۲۰۰۲؛ واندرگرفت و جاه^۲، ۲۰۱۲). اضطراب و نگرانی بیش از حد باعث اختلال در استفاده از مهارت‌های فراشناختی می‌شود. لیانگ^۳ (۲۰۱۰) نشان داد که افرادی که از استراتژی‌های فراشناختی شنیداری بیشتر استفاده می‌کنند، کمتر مضطرب می‌شوند. در همین راستا پژوهش کاظمیان^۴ و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که بین اضطراب زبان خارجی و استراتژی‌های فراشناختی شنیداری همبستگی منفی معناداری وجود دارد.

پژوهشگران در حوزه اضطراب یادگیری زبان بر این باورند که عوامل متعددی می‌تواند در بروز و تداوم اضطراب یادگیری زبان مؤثر باشد، از طرف دیگر در سال‌های اخیر اضطراب یادگیری زبان به عنوان نوعی نقص در مهارت‌های هیجانی و ذهنی مطرح شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افراد دارای اضطراب یادگیری زبان، فاقد مهارت‌های هیجانی - شناختی هستند (**سلیم^۵ و همکاران، ۲۰۱۹؛ رضایی و زبردست^۶، ۲۰۲۱**).

به رغم اینکه اضطراب یادگیری زبان در دانش‌آموزان زیاد است و عاملی تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی و موفقیت محسوب می‌شود. لذا تنظیم هیجان یکی از عوامل مؤثر در پیدایش اضطراب یادگیری زبان می‌تواند باشد. تنظیم هیجان^۷ فرایندی است که از طریق آن افراد خواسته یا ناخواسته هیجانات خود را برای رسیدن به یک پیامد مطلوب تعدیل می‌کنند (**آلدو و^۸ و همکاران، ۲۰۱۰**). تنظیم هیجان، در اشکال مختلف آن، کاربرد فراگیری در تمام جنبه‌های زندگی انسان از سال‌های اولیه زندگی دارد (نعمتی، جامعی و جعفری، ۱۴۰۳). در واقع، شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه نوزادان می‌توانند برای اعمال کنترل بر هیجاناتشان رفتارهایی مانند نزدیک شدن، اجتناب و به کارگیری توجه را فرا بگیرند (**روثبارت و احدی^۹، ۱۹۹۴**). همچنین تنظیم هیجان سازگاران به اعتماد به نفس و تعاملات اجتماعی، افزایش در فراوانی هیجان‌های مثبت، مقابله مؤثر در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی و حتی گسترش فعالیت‌های ممکن در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی مرتبط است (**دکر^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۸**). این مفهوم گسترده، فرایندها و راهبردهای تنظیمی بی‌شماری را در برمی‌گیرد که شامل ابعاد شناختی، جسمی، اجتماعی و رفتاری می‌شود (**گروس^{۱۱}، ۲۰۱۵**). در مطالعه ای **طاهریان و همکاران (۱۴۰۱)** زبان خارجی نشان دادند که میزان هوش هیجانی زبان‌آموزان در مدت پژوهش افزایش و میزان اضطراب کلاس زبان خارجی آن‌ها کاهش یافت. در

پرسشنامه اضطراب کلاس زبان: این مقیاس برای ارزیابی سطح اضطراب دانش‌آموزان در کلاس توسط **هارویتر و همکاران (۱۹۸۶)** طراحی شده است. این مقیاس شامل ۳۳ مورد می‌باشد که هر کدام براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم جواب داده می‌شوند. دامنه نمرات بین ۳۳ تا ۱۶۵ و نمرات بالاتر نشان دهنده سطح اضطراب بیشتر در رفتار یادگیری زبان است. **هارویتر و همکاران (۱۹۸۶)** روایی بازآزمایی آن را ۰/۸۳ و همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و **مروان^۱ (۲۰۱۶)** ضریب پایایی آن را ۰/۷۸ گزارش کردند. **سلیمانی و همکاران (۱۳۹۸)** ضریب اعتبار استاندارد شده این مقیاس را ۰/۷۱ و آلفای کرونباخ برای نمره کل این مقیاس را ۰/۷۹ به دست آورده‌اند. هم چنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ به دست آمده است.

پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری: این پرسشنامه توسط واندراگرفت و همکاران (۲۰۰۶) به منظور ارزیابی آگاهی فراشناختی شنیداری افرادی را که در حال یادگیری زبان دوم هستند، طراحی شد. این پرسشنامه یک ابزار خود گزارشی ۲۱ عبارتی و دارای ۵ زیرمقیاس: برنامه‌ریزی - ارزیابی، توجه مستقیم، دانش فردی، ترجمه ذهنی و حل مسئله است. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) میزان مخالفت یا موافقت خود با هر یک از عبارات آن را بیان کند. **واندراگرفت و همکاران (۲۰۰۶)** همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های حل مسئله (۰/۷۴)، برنامه‌ریزی - ارزیابی (۰/۷۵)، ترجمه ذهنی (۰/۷۸)، دانش فردی (۰/۷۴) و توجه مستقیم (۰/۶۸) گزارش کردند. **گاه و هو (۲۰۱۴)** پایایی کلی این پرسشنامه را ۰/۸۱ محاسبه کردند. این مقیاس توسط **رحیمی و کاتل^۲ (۲۰۱۲)** برای جمعیت ایرانی اعتباریابی شده و نتیجه هر دو تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی از یک مدل پنج عاملی پشتیبانی می‌کند و ضریب پایایی بازآزمایی آنرا ۰/۷۴ به دست آوردند. هم چنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۶۹ به دست آمده است.

پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدن^۳: این پرسشنامه توسط **هافمن و کاشدن (۲۰۱۰)** معرفی شده و شامل ۲۰ سؤال است که هدف آن بررسی سبک‌های عاطفی در افراد است. طیف پاسخدهی آن براساس لیکرت تنظیم شده و از اصلا در مورد من درست نیست که نمره ۱ می‌گیرد تا بی نهایت در مورد من درست است با نمره ۵ امتیازبندی گردیده است. این پرسشنامه دارای سه مولفه سازگاری (۲، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۶، ۱۹)، پنهان کاری (۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۵) و تحمل (۵، ۶، ۱۱، ۱۷) می‌باشد. هافمن و کاشدن روایی کل این پرسشنامه را براساس ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۱ و برای مولفه‌ها به ترتیب پنهان کاری ۰/۷۰، سازش کاری

۰/۷۵ و تحمل ۰/۵۰ به دست آوردند (**هافمن و کاشدن، ۲۰۱۰**). در پژوهش نریمانی و همکاران (۱۳۹۲) پس از جمع‌آوری داده‌ها برای احراز اعتبار سازه، از روش تحلیل عاملی استفاده شد و پایایی خرده‌مقیاس‌های پنهان کاری، سازش کاری و تحمل براساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۰ و ۰/۵۵ پایایی کل برابر ۰/۸۵ به دست آمد. هم چنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۲ به دست آمده است.

پرسشنامه کمال‌گرایی تحصیلی: این پرسشنامه توسط رسولی و بهرامی (۱۳۹۵) با ۲۲ گویه به منظور سنجش کمال‌گرایی تحصیلی طراحی شده است. روش پاسخ‌دهی این پرسشنامه به این صورت است که برای هر یک از سوالات پرسشنامه پنج گزینه از پاسخ‌ها شامل کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم در نظر گرفته شده است. حداکثر نمره ۱۱۰ و حداقل نمره برابر ۲۲ است و جمع امتیازات، میزان کلی کمال‌گرایی تحصیلی را نشان می‌دهد. برای تعیین ساختار عاملی پرسشنامه کمال‌گرایی تحصیلی، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی اجرا شد. برای اجرای تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و اثبات این نکته که ماتریس همبستگی داده‌ها در جامعه صفر نیست، از محاسبه شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO و آزمون کرویت بارتلت روی داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه کمال‌گرایی تحصیلی استفاده شد که KMO: ۰/۸۱ و آزمون کرویت بارتلت ۹۵۹/۰۷۹ می‌باشد. هم چنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۳ به دست آمده است.

روش اجرا: پژوهش بدین صورت انجام گرفت که ابتدا مجوز لازم جهت انجام تحقیق در مراکز آموزشی زبان انگلیسی شهر بابل اخذ؛ سپس با هماهنگی مدیران مراکز و گفتگو با مدرسان و زبان‌آموزان و جلب رضایت آنها برای همکاری، ابزارهای اندازه‌گیری به صورت گروهی در میان زبان‌آموزان به روش نمونه‌گیری در دسترس توزیع گردید. از مجموع ۲۴۱ پرسشنامه اجرا شده ۴۰ شرکت‌کننده‌ای که در پرسشنامه اضطراب کلاس زبان هارویتر و همکاران (۱۹۸۶) نمره ۱۱۵/۵ و بالاتر (نقطه برش ۷۰ درصدی) کسب کرده بودند به عنوان گروه زبان‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان در نظر گرفته شدند و ۴۰ شرکت‌کننده نیز که نمره ۴۹/۵ و کمتر (نقطه برش ۳۰ درصدی) کسب کرده بودند به عنوان زبان‌آموزان بدون اضطراب یادگیری زبان در نظر گرفته شدند. ملاحظات اخلاقی پژوهش نیز چنین بود که به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنها نزد محقق به صورت محرمانه باقی خواهد ماند و احتیاجی به نوشتن مشخصات فردی نیست. نهایتاً داده‌ها براساس آزمون تحلیل واریانس چند

1. Marwan

2. Rahimi & Katal

3. Hofmann & Kashdan

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

اصلی و مقایسه، ۱۶ زبان‌آموز کمتر از ۳ دوره ۱۳۴ زبان‌آموز بین ۶-۳ دوره و ۱۱ زبان‌آموز بیش از ۶ دوره تجربه شرکت در کلاس‌های زبان آموزی داشتند و براساس روش هم‌تاسازی در هر دو گروه اصلی و مقایسه ۲۴ شرکت‌کننده دارای جنسیت مونث و ۱۶ شرکت‌کننده دارای جنسیت مذکر بوده‌اند. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی ارایه شده است.

متغیره با رعایت پیش فرض‌ها و با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۱۸ و در سطح معناداری ۰/۰۵ تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

نتایج نشان داد از میان شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر در هر دو گروه

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی (M-SD) متغیرهای پژوهش

بدون اضطراب یادگیری		با اضطراب یادگیری		مولفه‌ها و متغیرها
SD	M	SD	M	
۳/۲۲	۲۳/۵۷	۲/۵۳	۱۶/۶۸	برنامه‌ریزی - ارزیابی
۲/۵۱	۱۹/۹۲	۲/۳۶	۱۴/۵۵	توجه مستقیم
۲/۷۹	۱۸/۸۵	۱/۹۸	۱۴/۰۱	حل مسئله
۲/۵۲	۱۶/۳۴	۱/۷۳	۱۲/۱۹	دانش فردی
۲/۶۳	۱۴/۶۶	۱/۴۹	۱۰/۰۳	ترجمه ذهنی
۸/۱۸	۹۳/۳۴	۶/۷۶	۶۷/۴۶	آگاهی فراشناختی شنیداری
۵/۰۵	۴۹/۸۷	۷/۰۱	۶۳/۳۴	کمال‌گرایی تحصیلی
۴/۱۶	۲۷/۶۷	۳/۱۱	۱۸/۵۶	سازگاری
۳/۵۳	۲۵/۵۵	۲/۹۸	۱۷/۸۳	پنهان‌کاری
۳/۰۱	۲۴/۷۲	۲/۵۲	۱۶/۰۳	تحمل
۷/۱۷	۷۷/۹۴	۵/۰۳	۵۲/۴۲	تنظیم هیجان

جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای مورد مطالعه در شرکت‌کنندگان با اضطراب یادگیری در مقایسه با گروه بدون اضطراب متفاوت بوده که میزان معناداری این تفاوت‌ها در ادامه مورد سنجش قرار گرفته است.

به منظور آزمون متغیرهای وابسته و مقایسه‌ی دو گروه با و بدون اضطراب یادگیری زبان از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. با توجه به اینکه ۳ متغیر مورد مطالعه حاضر متشکل از ۱۱ خرده‌مقیاس بوده و به عبارتی ۱۱ متغیر وابسته وجود دارد و با توجه به اینکه مقایسه‌ی دو گروه مدنظر است، به این منظور از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره جهت رعایت پیش‌فرض‌های این آزمون،

جدول ۲. نتایج شاخص‌های اعتباری آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیری بر روی متغیرهای مورد مطالعه

آزمون‌های کولموگرواف-اسمیرنف، آزمون لوین و باکس اجرا شد. نتایج نشان داد آماره Z کولموگرواف-اسمیرنف برای خرده‌مقیاس‌های مورد مطالعه معنی‌دار نیست، بنابراین شرط نرمال بودن توزیع متغیرها رعایت شده است. همچنین نتایج آزمون لوین و باکس نشان داد سطح آماره (F) برای خرده‌مقیاس‌های مورد مطالعه معنی‌دار نیست و این نشان‌دهنده آن است که واریانس خطای این متغیرها در بین آزمودنی‌ها (با و بدون اضطراب یادگیری زبان) متفاوت نیست و واریانس‌ها با هم برابرند. همچنین برای بررسی فرض همگنی کواریانس‌ها از آزمون باکس استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار باکس معنی‌دار نیست ($P=0/271$ و $F=0/953$ و $F=35/78$ و $BOX=$) و در نتیجه پیش‌فرض تفاوت بین کواریانس‌ها برقرار است.

جدول ۲. نتایج شاخص‌های اعتباری آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیری بر روی متغیرهای مورد مطالعه

منبع	نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	P	Eta
گروه	اثر پیلایی	۰/۵۳۹	۱۱/۶۸	۱۱/۰۰	۶۱/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۳۹
	لامبدا ویلکز	۰/۰۴۷	۱۱/۶۸	۱۱/۰۰	۶۱/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۳۹
	اثر هتلینگ	۰/۶۱۹	۱۱/۶۸	۱۱/۰۰	۶۱/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۳۹
	بزرگترین ریشه خطا	۰/۶۱۹	۱۱/۶۸	۱۱/۰۰	۶۱/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۳۹

وجود دارد. به منظور اینکه دو گروه مورد مطالعه در کدامیک از مولفه‌های متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت آماری معناداری دارند در جدول ۳ نتایج مربوط به تحلیل واریانس چندمتغیری ارایه شده است.

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که سطوح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری را مجاز می‌شمارد. این نتایج نشان می‌دهد که در بین دو گروه (زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری زبان) حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) بر روی متغیرهای مورد مطالعه

منبع	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	Eta
گروه	برنامه‌ریزی - ارزیابی	۱۶۴/۲۳	۱	۱۶۴/۲۳	۲۳/۵۴	۰/۰۰۰	۰/۳۲۱
	توجه مستقیم	۱۵۹/۷۷	۱	۱۵۹/۷۷	۲۰/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۳۰۱
	حل مسئله	۱۴۸/۹۳	۱	۱۴۸/۹۳	۱۸/۷۷	۰/۰۰۰	۰/۲۹۵
	دانش فردی	۱۳۷/۳۳	۱	۱۳۷/۳۳	۱۶/۴۴	۰/۰۰۰	۰/۲۷۷
	ترجمه ذهنی	۱۴۴/۵۵	۱	۱۴۴/۵۵	۱۸/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۲۸۳
	آگاهی فراشناختی شنیداری	۱۵۳۷/۴۰	۱	۱۵۳۷/۴۰	۳۰۳/۱۱	۰/۰۰۰	۰/۵۳۱
	کمال‌گرایی تحصیلی	۱۰۸۳/۴۶	۱	۱۰۸۳/۴۶	۲۳۸/۸۲	۰/۰۰۰	۰/۴۸۶
	سازگاری	۲۰۹/۳۴	۱	۲۰۹/۳۴	۳۰/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۳۹۹
	پنهان‌کاری	۱۸۸/۴۴	۱	۱۸۸/۴۴	۲۵/۶۵	۰/۰۰۰	۰/۳۴۴
	تحمل	۱۹۹/۶۸	۱	۱۹۹/۶۸	۲۸/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۳۶۷
	تنظیم هیجان	۱۴۶۴/۲۸	۱	۱۴۶۴/۲۸	۲۹۸/۷۴	۰/۰۰۰	۰/۵۰۵

توانایی هایش باشد، فاصله بین خود آرمانی و خود واقعی زبان‌آموز بیشتر شده و ممکن است به دلیل عدم مدیریت بهینه احساسات و هیجان‌ها منجر به اضطراب یادگیری در زبان‌آموز شود. کمال‌گرایی معمولاً نتیجه تلاش برای رسیدن به یک ایده آل ذهنی است، اما در مواردی هم می‌تواند ناشی از اضطراب و ترس باشد. به عبارت دیگر بین این دو متغیر رابطه متقابل وجود دارد. از طرف دیگر اغلب کمال‌گرایی بر عزت نفس افراد تأثیر منفی می‌گذارد. اگر افراد با توجه به این که تا چه حد نقش‌های مختلف را در زندگی خود عالی و بی نقص انجام می‌دهند، ارزشمندی خود را ارزیابی می‌کنند. در صورت نرسیدن به اهداف و خواسته‌هایشان ممکن است عزت نفس آنها آسیب دیده و کاهش یابد و به دنبال آن فرد دچار پرنشانی و اضطراب در زندگی گردد. همچنین کمال‌رایی اغلب با افکار منفی تغذیه می‌گردد و ریشه در خواسته‌ها و ایده‌آل‌های غیر واقعی و افکار منفی دارد که این هم به نوبه خود باعث اضطراب در افراد می‌شود.

نتایج این مطالعه در خصوص تفاوت آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری با یافته‌های تحقیقات هان (۲۰۱۴)، واندرگریفت و تفاقدتری^۲ (۲۰۱۰)، اسداله پور و همکاران (۱۳۸۹)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۸) و یارمحمدی و همکاران (۱۴۰۰) همسو می‌باشد. به طوری که اسداله پور و همکاران (۱۳۸۹) نشان دادند که قضاوت یادگیری با اضطراب فراشناختی همبستگی مثبت معنادار دارد. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند بین باورهای فراشناختی مختل و شدت اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد. یارمحمدی و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که آموزش راهبردهای فراشناختی بر کاهش فرانگرانی و کاهش اضطراب تأثیر معناداری داشته است. در توجه و تبیین این تفاوت می‌توان گفت که فعالیت‌های فراشناختی، استفاده از استراتژی‌های شنیداری

همانطوریکه در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌گردد نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد بین زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری زبان در کمال‌گرایی تحصیلی، آگاهی فراشناختی و تنظیم هیجان تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که میانگین گروه با اضطراب یادگیری زبان در کمال‌گرایی تحصیلی به طور معناداری بالاتر از گروه بدون اضطراب یادگیری زبان بوده و همچنین در مقابل میانگین گروه با اضطراب یادگیری زبان در آگاهی فراشناختی و تنظیم هیجان به طور معناداری کمتر از گروه بدون اضطراب یادگیری زبان می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این تحقیق مقایسه کمال‌گرایی، آگاهی فراشناختی شنیداری و تنظیم هیجان در بین زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری زبان بود. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد میانگین گروه با اضطراب یادگیری زبان در کمال‌گرایی تحصیلی به طور معناداری بالاتر از گروه بدون اضطراب یادگیری زبان بوده و همچنین در مقابل میانگین آگاهی فراشناختی و تنظیم هیجان به طور معناداری کمتر می‌باشد.

نتایج این مطالعه در خصوص تفاوت کمال‌گرایی زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری با یافته‌های تحقیقات نراقی و همکاران (۱۴۰۲)، زیرک و همکاران (۱۳۹۵)؛ کریمی و همکاران (۱۳۹۷) و حیدریان و نوروزی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. به طوری که این تحقیقات نشان دادند که بین کمال‌گرایی منفی با اضطراب امتحان رابطه مثبت معناداری وجود دارد و می‌توان با استفاده از کمال‌گرایی میزان اضطراب دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد. نراقی و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که کمال‌گرایی، پیش‌بینی‌کننده اضطراب نوجوانان است. در تبیین این یافته می‌توان ادعان داشت که توقع پیشرفت زیاد از خود، بدون توجه به توانایی‌های خود، نشان‌دهنده کمال-گرایی تحصیلی است و هرچه توقعات و آرمان‌های زبان‌آموز بالاتر از

1. Han

2. Vandergrift & Tafaghodtari

مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که ۲۳ درصد از واریانس اضطراب توسط افکار خودکار منفی و مشکلات تنظیم هیجانی پیش‌بینی می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان ادعان داشت که زبان‌آموزان دارای تنظیم هیجان، تفکرات، احساسات و اعمالش را فعالانه و به صورت نظامند برای رسیدن به اهدافش جهت داده و دچار اضطراب نمی‌شوند. زبان‌آموزان وقتی خود را در موقعیت چالش‌برانگیز مثل یادگیری زبان دوم می‌یابند واکنش‌های ناسازگارانه آنها می‌تواند منجر به شکست گردد. و همه نگرانی آنها حول این مسئله خواهد بود که مبدا موفق نشوند و اضطراب بالا می‌رود. در صورتی که تنظیم هیجان با احساس مثبت نسبت به تکالیف، تحت فشار نبودن روانی برای انجام تکالیف، برنامه‌ریزی، کمک گرفتن هنگام نیاز، داشتن هدف و کنترل حواس همراه است در نتیجه با بالا رفتن اعتماد به نفس، تقویت پشتکار، مدیریت شرایط استرس‌زا و توان مقابله‌ای مثبت این افراد اضطراب آنها نیز کاهش خواهد یافت. همچنین در تبیین این یافته قابل بیان است که تنظیم هیجان بعنوان توانایی فرد برای انتقال هیجان و یا طرح‌ریزی استراتژی‌های مسئله‌مدار برای مدیریت هیجان تلقی شود (کول^۴، ۲۰۰۹). تنظیم هیجان موجب می‌شود که فرد با شناخت هیجان‌ها و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق یادگیری تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و درازمدت هیجان‌ها، نسب به این هیجان‌ات آگاهی بیشتری داشته باشند. وجود آگاهی به هیجان‌ات به عنوان گامی مهم در کنترل و تنظیم هیجان می‌باشد، بنابراین زمانی که زبان‌آموزان نسبت به هیجان‌های خود آگاهی یافتند با بهره‌گیری از مهارت‌های تنظیم هیجان توانایی مدیریت خود را بهبود می‌دهند و توانایی مدیریت هیجان‌ها باعث می‌شود که فرد در موقعیت‌هایی تنش‌زای یادگیری زبان، از راهبردهای مقابله‌ای مناسب استفاده نماید که این عامل موج کاهش اضطراب یادگیری زبان در آنان می‌گردد.

محدود بودن نمونه‌ها به زبان‌آموزان شهر بابل، عدم کنترل طبقات اقتصادی اجتماعی مشارکت‌کنندگان و استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌تواند باشد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی این موضوع بر روی جامعه‌های آماری دیگر با استفاده از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی و با در نظر گرفتن شرایط طبقات اقتصادی اجتماعی مشارکت‌کنندگان انجام گیرد. همچنین با توجه به تفاوت‌های بدست آمده به مسئولین مربوطه پیشنهاد می‌گردد جهت ارتقا و پیشرفت کمی و کیفی سطح زبان‌آموزان، در کنار سایر اقدامات، بر روی کمال‌گرایی، آگاهی فراشناختی شنیداری و تنظیم هیجان اقدامات آموزشی و مداخله‌ای روانشناختی صورت گیرد.

1. Gürses
2. Wenden
3. Han
4. Koole

را برای زبان‌آموزان فراهم (کروس^۱ و همکاران، ۲۰۱۰) و نسبت به فرآیند گوش دادن حساس می‌کند (واندرگرفت و تفادتری^۲، ۲۰۱۰)، همچنین به آنها کمک می‌کند تا هنگام شنیدن، روند ذهنی را که در سرشان رخ می‌دهد را کشف کنند. آگاهی فراشناختی باعث می‌شود شنوندگان در پردازش و ذخیره اطلاعات بهتر عمل کنند (واندرگرفت و همکاران، ۲۰۰۶) و به آنها کمک می‌کند تا فرآیند شناختی و مشکلات را در طی استراتژی شنیداری مدیریت کنند و در نهایت این هم به نوبه خود باعث کاهش اضطراب یادگیری زبان‌آموزان می‌گردد. همچنین این مهارت‌ها باعث افزایش اعتماد به نفس و انگیزه بیشتری شنوندگان می‌شود (واندرگرفت، ۲۰۰۳) و آنها را به سمت ارزیابی خود و خودنظم‌دهی هدایت می‌کند (وندن^۳، ۱۹۹۶). با استفاده از مهارت فراشناخت، زبان‌آموزان ماهیت فعال فرآیند گوش دادن و نیاز به تلاش را برای استفاده از راهکارهای خاص در تقویت خود و رسیدن به ارتباطات موفق‌تر را درک می‌کنند. در همین راستا هان^۳ (۲۰۱۴)، در پژوهش خود نشان داد که مهارت‌های فراشناختی، نوعی راهبردهای اجرایی می‌باشند که برای شنیدن ضروری هستند، زیرا شنوندگان اغلب با "پدیده جدید بودن" در فرآیند شنیدن سروکار دارند، که در این صورت استفاده آگاهانه از مهارت‌های فراشناختی منجر به مهارت گوش دادن می‌شود؛ دانش‌آموزان دارای اضطراب کم به طور فعال از استراتژی‌های فراشناخت استفاده می‌کنند، زیرا آنها قادر به مقابله با "پدیده جدید بودن" به دلیل عدم اضطراب هستند، در حالی که دانش‌آموزان با اضطراب بالا از انتخاب استراتژی‌های فراشناختی اجتناب می‌کنند.

نتایج این مطالعه در خصوص تفاوت تنظیم هیجان زبان‌آموزان با و بدون اضطراب یادگیری با یافته‌های تحقیقات سلیم و همکاران (۲۰۱۹)، رضایی و همکاران (۲۰۲۱)، محمدی و همکاران (۲۰۱۹) و دهقانی‌زاده و همکاران (۲۰۱۷) همخوانی دارد. به طوری که ابی سلیم و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند که بین اضطراب، سرکوب بیانی و تنظیم هیجان رابطه مثبت معنادار؛ و بین اضطراب و ارزیابی مجدد شناختی رابطه منفی معنادار وجود دارد. دهقانی‌زاده و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که سطح اضطراب دانشجویان با توجه به تنظیم هیجانی شناختی منفی قابل پیش‌بینی است. در بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، فکر فاجعه‌آمیز و مقصر دانستن دیگران می‌تواند اضطراب را پیش‌بینی کند. رضایی و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که بین اضطراب و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد و راهبردهای تنظیم ناسازگار شناختی هیجان، اثرات اضطراب را بر افعال کاری تحصیلی تشدید می‌کند. در مطالعه‌ای محمدی و همکاران (۲۰۱۹) تحت عنوان پیش‌بینی اضطراب دانش‌آموزان بر اساس مشکلات تنظیم هیجانی و افکار خودکار منفی نشان دادند که بین مشکلات تنظیم هیجانی و افکار خودکار منفی با اضطراب دانشجویان رابطه

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند در پژوهش شرکت نکنند و اطمینان داده شد اطلاعات گروهی تحلیل و محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این پژوهش هیچ گونه حمایت مالی از سازمان‌های تامین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری و غیر انتفاعی دریافت نکرده و مستخرج از رساله دکتری روانشناسی دانشگاه ارومیه می‌باشد.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در طراحی، اجرا، نگارش و تحلیل داده‌ها مشارکت داشتند.

تعارض منافع

نویسندگان تعارض منافع ندارند.

منابع

ابوالقاسمی، ع.، گلپور، ر.، نریمانی، م.، و قمری، ح. (۱۳۸۸). بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۰(۳)، ۷۵-۵۹. [DOI:10.22067/ijap.v10i3.6943]
اسداله پور، ا.، فتی، ل.، و غرابی، ب. (۱۳۸۹). اضطراب فراشناختی و قضاوت یادگیری آنی و تاخیر یافته: در جستجوی ساز و کارهای زیرساز اضطراب در نظریه ولز. *روانشناسی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۶(۴)، ۱۰۹-۹۴. <http://ijpcp.iuums.ac.ir/article-۱-۱۲۰۶-fa.html>
حیدریان، آ.، و نوروزی، م. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اضطراب امتحان براساس تنظیم هیجان و کمال‌گرایی دانش‌آموزان. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۹(۱)، ۴۵-۶۲. https://qccpc.atu.ac.ir/article_620.html
دلاور، ع. (۱۳۸۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد، چاپ چهارم.
رسولی خورشیدی، ف.، و بهرامی، م. (۱۳۹۵). *هنجاریابی پرسشنامه کمال‌گرایی تحصیلی*. طرح پژوهشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بابل.
زیرک، م.، پورشافعی، ه.، غریبی، م.، تاگویی محرر، غ.، و پیشه‌ور، م. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت و کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مورد مطالعه (شهر زاهدان). *پژوهش‌های کاربردی در مدیریت و حسابداری*، ۱(۴)، ۷۵-۹۰. <https://www.joas.ir/user/articles/109>

سلیمانی، ا.، سرخوش، م.، نوری پور لیاولی، ر.، دهقان، ب.، و حسینیان، س. (۱۳۹۸). بررسی نقش توضیحی پریشانی و اجتناب اجتماعی، انگیزه و خودکارآمدی تحصیلی در تبیین اضطراب کلاس زبان خارجی. *تدریس پژوهی*، ۷(۴)، ۴۲-۶۰. [DOI: 10.34785/J012.2019.831]
غفارنمر، ر.، و شیرازی زاده، م. (۱۳۹۰). ارتباط بین کمال‌گرایی، اضطراب و مهارت خواندن در انگلیسی به عنوان زبان خارجی: مطالعه‌ای در روان‌شناسی یادگیری زبان. *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*، ۱۲(۱)، ۴۹-۶۱.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-۱۴-۷۴۶۰-fa.html>
فارسیان، م.، ر.، رضائی، ن.، و پناه‌نده، س. (۱۳۹۴). رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد. *جستارهای زبانی*، ۶(۴)، ۷۸-۶۳. <http://lrr.modares.ac.ir/article-۱۴-۱۲۰۸۸-fa.html>
کریمی، ک.، کاکایری، ک.، محمدی، ع.، و علی‌پناه، ق. (۱۳۹۷). تأثیر کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه. *رویکرد‌های نوین آموزشی*، ۱۳(۱)، ۳۷-۶۰. [DOI:10.22108/nea.2018.96013.0]

نراقی، م.، اصلاحی فرشمی، ف.، و صادقی، ا. (۱۴۰۲). رابطه میزان کمال‌گرایی والدین با ایجاد اضطراب نوجوانان (مطالعه موردی: دبیرستان ستوده شهر تهران). *ایده‌های نوین روانشناسی*، ۱۷(۲۱)، ۵۳-۷۳. <http://jnip.ir/article-۱-۹۸۱-fa.html>
نعمتی، ش.، جامعی، ر.، و جعفری، م. (۱۴۰۴). فرا تحلیل اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اختلالات یادگیری خاص. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴(۲)، ۴۹-۶۴. [DOI:10.22098/jld.2025.15066.2168]

یارمحمدی واصل، م.، ذوقی پایدار، م.، و، و پاکروان، س. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر فرانگرانی و اضطراب در دانشجویان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۹(۱۷)، ۸۱-۶۸. [DOI:10.22084/j.psychogy.2021.24397.2325]

References:

Abolghasemi, A; Golpour, R; Narimani, M and Qamari, H. (2009). Investigating the relationship between disturbed metacognitive beliefs and the academic success of students with test anxiety. *Educational and Psychological Studies*, 10(3), 59-75. [In Persian] [DOI: 10.22067/ijap.v10i3.6943]
Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30 (2), 217-237. [DOI: 10.1016/j.cpr.2009.11.004]
Amengual-Pizarro, M. (2018). Foreign language classroom anxiety among English for Specific Purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 18(2), 145-159. [DOI:10.6018/ijes/2018/2/323311]

- Asadoullpour, A.; Fatty, L and Gharai, B. (1389). Metacognitive anxiety and judgment of immediate and delayed learning: In search of underlying mechanisms of anxiety in Wells' theory. *Iran Psychiatry and Clinical Psychology*, 16(4), 109-94. [In Persian] <http://ijpcp.iums.ac.ir/article-۱-۱۲۰۶-fa.html>
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. [Doi: 10.56040/e-flt.211]
- Chiung-Wen, Ch. (2013). Metacognitive awareness in English listening: a study of Taiwanese non-English majors. [Doi: 10.4304/jltr.4.3.504-510]
- Damian, L.E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., Băban, A. (2017). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic Efficacy. *Journal of Personality*, 85(4), 565-577. [Doi: 10.1111/jopy.12261]
- Decker, M. L., Turk, C.L., Hess, B., & Murray, C. E. (2008). Emotion regulation among individuals classified with and without generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 458 - 494. [Doi: 10.1016/j.janxdis.2007.04.002]
- Dehghanizadeh, Z., Gharcheh, S., Asghari, K., Shabani, H., Eydi Baygi, M. (2017). Relationship of Negative Strategies of Emotion Regulation with Anxiety and Depression in the Students of Shiraz University. *Annals of Military and Health Sciences Research*, 15(3), 74-82. [Doi: 10.5812/amh.63315]
- Delavar, A. (1385). *Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences*. Tehran: Rushd, 4th edition. [In Persian]
- Elaldi, S. (2016). Foreign Language Anxiety of Students Studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228. [Doi: 10.5897/ERR2015.2507]
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Farsian, M., Rezaei, N., & Pahanandeh, S. (2014). The relationship between achievement motivation, emotional intelligence and foreign language class anxiety of French language students of Ferdowsi University of Mashhad. *Linguistic Essays*, 6(4), 63-78. [In Persian] <http://lrr.modares.ac.ir/article-۱۴-۱۲۰۸۸-fa.html>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. [Doi: 10.1007/BF01172967]
- Ghafarthamar, R., & Shirazizadeh, M. (2018). The relationship between perfectionism, anxiety and reading skills in English as a foreign language: a study in the psychology of language learning. *Comparative Language and Literature Research*, 2(1), 61-49. [In Persian] <http://lrr.modares.ac.ir/article-۱۴-۷۴۶۰-fa.html>
- Goh, C. (2018). *Cognition, metacognition, and L2 listening*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge.
- Goh, C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening test performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274. [Doi: 10.1080/09658416.2013.769558]
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. [Doi: 10.1080/1047840X.2014.940781]
- Gürses, A., Kaya, Ö., Doğar, Ç., Günes, K., & Yolcu, H. H. (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005-1008. [Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.276]
- Han, J. (2014). A study on the influence of anxiety and metacognitive strategies on listening proficiency. *Chemical and Pharmaceutical Research*, 6(6), 2484-2496. [Doi: 10.33425/2689-1050.1007]
- Heydarian, A., & Norouzi, M. (2013). Prediction of exam anxiety based on students' emotion regulation and perfectionism. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, 5(19), 45-62. [In Persian] https://qccpc.atu.ac.ir/article_620.html
- Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 255-263. [Doi: 10.1007/s10862-009-9142-4]
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. [DOI: 10.2307/327317]
- In, Y., Zhang, L. J., & MacIntyre, P. D. (2020). Contracting students for the reduction of foreign language classroom anxiety: An approach nurturing positive mindsets and behaviors. *Frontiers in Psychology*, 11. [Doi: 10.3389/fpsyg.2020.01471]
- Johnson, T. M., & et al. (2022). Academic perfectionism, stress, and mental health outcomes in college students. *Youth and Adolescence*, 51(6), 1122-1135. [Doi: 10.3390/ijerph20010085]
- Karimi, C., Kakairai, K., Mohammadi, A., & Alipanah, Q. (2017). The effect of perfectionism and goal orientation on exam anxiety of high school students. *New Educational Approaches*, 13(1), 37-60. [In Persian] [Doi: 10.22108/nea.2018.96013.0]
- Kazemian, E., Rastegar, M., & Fazilat Pour, M. (2012). *The relationship among metacognitive listening strategies, foreign language classroom anxiety and listening*. Comprehension among Iranian EFL University Students. ShahidBahonar University of Kerman, Faculty of Letters and Humanities, English Language Department.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4-41. [Doi: 10.1080/02699930802619031]
- Kruk, M. (2018). Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 31-57. [Doi: 10.1111/ijal.12182]

- Liang, W. (2010). Listeners' factors in second language listening. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press. (in Chinese).
- Marwan, A. (2016). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research*, 3(1), 19. <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/661>
- Mohammadi, M., & Kord, B. (2019). Predicting of student's anxiety on the basis of emotional regulation difficulties and negative automatic thoughts. *Education Strategies in Medical sciences*, 12(1), 130-134. [Doi:10.29252/edcbmj.12.01.18]
- Molnar, D. S., Sadava, S. W., Flett, G. L., & Colautti, J. (2012). Perfectionism and health: A mediational analysis of the roles of stress, social support and health-related behaviours. *Psychology & Health*, 27(7), 846-864. [Doi: 10.1080/08870446.2011.630466]
- Naraghi, M., Reshami Farshmi, F., & Sadeghi, A. (2023). The relationship between the level of parental perfectionism and the development of adolescent anxiety (case study: Sotoudeh High School, Tehran). *New Ideas of Psychology*, 17(21), 53-73. [In Persian] <http://jnip.ir/article-1-941-fa.html>
- Nemati, S., Jamei, R., & Jafari, M. (2025). Meta-analysis of the effectiveness of teaching emotion regulation on specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 14(2), 49-64. (In Persian) [Doi: 10.22098/jld.2025.15066.2168]
- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1153-1161. [Doi: 10.1016/j.chb.2012.01.025]
- Rasouli Sohri, F., & Bahrami, M. (2015). *Academic perfectionism questionnaire standardization*. Research project. Islamic Azad University, Babol branch. [In Persian]
- Rezaei, S., & Zebardast, Z. (2021). The mediating role of cognitive emotion regulation strategies on mindfulness, anxiety, and academic procrastination in high schoolers. *Practice in Clinical Psychology*, 9(2), 133-142. [Doi: 10.32598/jpcp.9.2.731.1]
- Richards, J. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge, UK.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching listening*. Longman, Harlow, England.
- Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Abnormal Psychology*, 103, 55-66. [Doi: 10.1037//0021-843x.103.1.55]
- Saleem, S., Ahmad Khan, I., Saleem, T. (2019). Anxiety and emotional regulation; Anxiety and emotional regulation among public of a stateowned medical institution: a gender perspective. *The Professional Medical Journal*, 26 (5), 734-741. [Doi: 10.29309/TPMJ/2019.26.05.3469]
- Soleimani, E., Sarkhosh, M., Nouripour Liauli, R., Dehghan, B., & Hosseini, S. (2018). Investigating the explanatory role of distress and social avoidance, motivation and academic self-efficacy in explaining foreign language classroom anxiety. *Teaching Research*, 7(4), 42-60. [In Persian] [Doi: 10.34785/J012.2019.831]
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90-112. [Doi:10.1017/S026719050100006X]
- Van, S. N., & Habók, A. (2023). Metacognition in language learning among non-English-Major tertiary students. *MEXTESOL Journal*, 47(3), 3. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/28248>
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(4), 463-496. [Doi: 10.1111/1467-9922.00232]
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497. [Doi: 10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x]
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462. [Doi: 10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x]
- Wenden, A. L. (1986). What do second language learners know about their language learning? *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205. [Doi: 10.1093/applin/7.2.186]
- Yarmohammadi Vasil, M., Zoghi Padayar, M., & Pakrovan, S. (1400). The effect of teaching metacognitive strategies on metaconcern and anxiety in students. *Cognitive Strategies in Learning*, 9(17), 68-81. [In Persian] [Doi: 10.22084/j.psychogy.2021.24397.2325]
- Zierak, M., Pourshafi, H., Gharibi, M., Thanagu, Gh., & Pishevar, M. (2015). Investigating the relationship between motivation for progress and perfectionism with exam anxiety of female second year high school students (Zahedan city). *Applied researches in Management and Accounting*, 1(4), 75-90. [In Persian] <https://www.joas.ir/user/articles/109>