

Research Paper

A Structural Model of Foreign Language Learning Anxiety Based on Metacognitive Listening Awareness: The Mediating Role of Emotion Regulation



Zeid Shaker¹, Esmail Soleimani^{2*} & Abolghasem Yaghoobbi³

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

2. Associate Professor, 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: 2024/08/14

Accepted: 2026/06/07

Available Online: 2026/06/21

Citation: Shaker, Z., Soleimani, E. & Yaghoobbi, A. (2026). A Structural Model of Foreign Language Learning Anxiety Based on Metacognitive Listening Awareness: The Mediating Role of Emotion Regulation (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 15(1):12-22. <https://doi.org/10.22098/jsp.2026.15651.5924>



10.22098/jsp.2026.15651.5924

Extended Abstract

1. Introduction

Over the past decades, one of the emotional components that has occupied a central place in psychological studies related to foreign language learning is foreign language anxiety (Jin et al., 2020). In particular, this component is thought to be a major obstacle to language learning and acquisition (Amengual, 2018). According to metacognitive theory, knowledge of auditory metacognitive strategies involves the extent to which learners know their strategies and can regulate the process of second language listening comprehension (Vandergrift et al., 2006). Empirical evidence shows that the effective use of auditory metacognitive strategies helps language learners increase self-regulation and independence in listening (Vandergrift, 2002), and these strategies are significantly related to language learners' motivation for language learning and auditory self-efficacy (Vandergrift, 2004; Chen, 2010). On the other hand, in recent years, language learning anxiety has been proposed as a type of deficit in emotional and mental skills (meaning the inability of the individual to control thoughts, emotions, affections, and performance in accordance with their desired criteria). Research shows that people with language learning anxiety lack emotional-cognitive skills (Saleem & et al, 2019; Rezaei & Zavarat, 2021). Despite the fact that language learning anxiety is high in students and is considered a determining factor in

academic achievement and success, the present study therefore examined the mediating role of emotion regulation. That is, does emotion regulation play an important role in the effect of various variables on language learning anxiety?

2. Materials and Methods

The research method of this study is correlational of the structural equation model type. Population, sample, and sampling method: The statistical population of this study included all learners of English language educational centers in the city of Babol in 1403. Löhlin (2004) suggests that to examine a structural model in which 2 to 4 factors participate, the researcher should plan on collecting at least 100 to 200 cases. The statistical sample consisted of 200 learners who were selected through cluster random sampling. Inclusion criteria: informed consent to participate in the research; having at least one semester of experience in English language classes; age group 15 years and above (having the ability to complete the questionnaire). Exclusion criteria: incompleteness of measurement tools. The following tools were used to collect data:

Language Classroom Anxiety Questionnaire: This scale was designed by Horwitz et al. (1986). This scale consists of 33 items and is answered on a five-point Likert scale from "I completely agree" to "I completely disagree."

Auditory Metacognitive Awareness Questionnaire: This questionnaire was designed by Vandergrift et al. (2006) and has 21 items and 5 subscales: planning-evaluation, direct attention, personal knowledge, mental translation, and problem solving.

*Corresponding Author:

Esmail Soleimani

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

Tel: +98 (912) 6907768

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



Copyright © 2026 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.

Hoffman and Kashden Emotional Self-Regulation Questionnaire: This questionnaire was designed Hoffman and Kashden (2010) and includes 20 questions. Its response range is set on a Likert scale and is scored from “Not at all true about me,” which is given a score of 1, to “It is extremely true about me,” which is given a score of 5. This questionnaire has three components: adaptability, concealment, and tolerance.

3. Results

The results showed that 36 language learners had less than 3 courses; 98 language learners had between 3 and 6 courses; and 66 language learners had more than 6 courses of experience in language learning classes. Before analyzing the data, the assumptions of the structural equation model were examined. In this regard, to examine the normality of the variables, the Kolmogorov–Smirnov test showed that the scores of the research variables had a normal distribution ($P \geq 0.05$). To examine the assumption of no autocorrelation in

research errors, the Durbin–Watson statistic showed that its value was 2.22; since the desired value is in the range of 1.5 to 2.5, it can be said that the assumption of no autocorrelation is confirmed.

The results of the inferential test showed that the model has a good fit based on the Hu and Bentler (1999) criterion. Also, the path coefficients related to the direct effects of the research variables are statistically significant. Next, in order to test the significance of the mediating role of emotional self-regulation in the relationship between auditory metacognitive awareness and language anxiety, the AMOS software bootstrap test with 2000 samples was used, the results of which are presented in Table 1.

The results showed that the lower and upper limits of the indirect effect of auditory metacognitive awareness on language anxiety through emotional self-regulation do not include zero, indicating that this indirect path is significant and the indirect effect of the model was confirmed.

Table 1. Bootstrap test results for the indirect effects of the research model

Indirect route	Indirect effect	Standard error	Lower limit	Upper limit	Sig
Auditory metacognitive awareness ---> Emotional self-regulation ---> Language anxiety	0.363	0.44	0.076	0.112	0.001

4. Discussion and Conclusion

The results showed that the indirect path of emotion regulation in the relationship between auditory metacognitive awareness and learning anxiety is relevant. This finding is consistent with the results of the research of Rezaei and Zavarat (2021), Ghorbani et al. (1402), Eslamian et al. (1401). In explaining this finding, it can be said that cognitive emotion regulation is a process in which individuals adjust their emotions in response to the situation in order to achieve their goals through its strategies, and as Gross suggests, the use of adaptive strategies of cognitive emotion regulation reduces negative emotions and increases positive emotions and adaptive behaviors in individuals; therefore, when language learners use maladaptive emotion regulation strategies, they will experience more language learning anxiety and vice versa. Also, based on Wells' metacognitive model, it can be stated that the presence of negative metacognitive beliefs in language learners with language learning anxiety leads them to negatively evaluate worries, which will lead to catastrophizing and rumination.

When using the results, it should be noted that the findings of this study were limited to language learners in the city of Babol, so caution should be exercised in

generalizing the results to other cities. It is suggested that, given that there may be other influential mediating variables, future research in this area should be re-conducted and therapeutic interventions based on metacognitive therapy and emotion regulation should be considered.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical principles have been fully observed in this article. Participants were allowed to opt out of the study and were assured that the group data would be analyzed and kept confidential.

Funding

This study did not receive any financial support from funding organizations in the public, commercial, or non-profit sectors and is an extract from a doctoral dissertation in psychology.

Authors' contributions

All authors participated in the design, implementation, writing, and data analysis.

Conflicts of interest

The authors have no conflicts of interest.

مقاله پژوهشی

ارایه مدل اضطراب یادگیری زبان بر پایه آگاهی فراشناختی شنیداری با تاکید بر نقش میانجی تنظیم هیجان

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

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

۲. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

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



استاددهی: شاکر، ز، سلیمانی، ا. و یعقوبی، ا. (۱۴۰۵). ارایه مدل اضطراب یادگیری زبان بر پایه آگاهی فراشناختی شنیداری با تاکید بر نقش میانجی تنظیم هیجان.

فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۵(۱): ۲۲-۱۲. <https://doi.org/10.22098/jsp.2026.15651.5924>

doi 10.22098/jsp.2026.15651.5924

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۳۱

هدف: اضطراب یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر یادگیری و کسب موفقیت در زبان دوم است. هدف این مطالعه بررسی مدل معادلات ساختاری بین آگاهی فراشناختی شنیداری با اضطراب یادگیری زبان با آزمون نقش میانجی تنظیم هیجان بود.

روش‌ها: روش تحقیق مطالعه همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه زبان آموزان مراکز آموزش زبان انگلیسی شهر بابل در سال ۱۴۰۳ بودند که نمونه‌ای به حجم ۲۰۰ نفر از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه اضطراب یادگیری زبان هارویتز و همکاران (۱۹۸۶)، آگاهی فراشناختی شنیداری و اندرگرفت و همکاران (۲۰۰۶) و خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدن (۲۰۱۰) استفاده شده است.

یافته‌ها: نتایج تحلیل آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین تنظیم هیجان با آگاهی فراشناختی شنیداری ($R = -0/591$) و اضطراب یادگیری زبان ($R = 0/555$) رابطه معناداری وجود دارد. همچنین تمامی شاخص‌های برازش مدل را تأیید کردند. به طوری که ضرایب استاندارد مسیرها نشان داد اثر مستقیم آگاهی فراشناختی شنیداری به تنظیم هیجان ($\beta = 0/55$) و به اضطراب زبان ($\beta = 0/66$) معنی‌دار می‌باشد. همچنین نتایج آزمون بوت استرپ نرم افزار AMOS نشان داد که اثر غیرمستقیم آگاهی فراشناختی شنیداری به اضطراب یادگیری زبان از طریق تنظیم هیجان ($\beta = 0/49$) معنی‌دار است.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که رابطه بین آگاهی فراشناختی شنیداری با اضطراب یادگیری زبان یک رابطه خطی ساده نیست، بلکه متغیرهای دیگر مانند تنظیم هیجان در این رابطه نقش تعدیل کننده دارند.

کلیدواژه‌ها:

اضطراب یادگیری زبان، فراشناخت، تنظیم هیجان

مقدمه

اضطراب موقعیت 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

1. foreign language anxiety
2. Jin
3. Amengual
4. situation-specific anxiety

در طول دهه‌های 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^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). به طور خاص، تصور می‌شود که این مولفه مانع اصلی یادگیری و فراگیری زبان باشد (آمنگوال^۳، ۲۰۱۸). این نوع اضطراب به عنوان

* نویسنده مسئول:

اسماعیل سلیمانی

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

تلفن: ۹۸ (۹۱۲) ۶۹۰۷۳۶۸

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

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

(هارویتز^۱ و همکاران، ۱۹۸۶). مکتوری (۱۹۹۹) آن‌را 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^۲، ۲۰۱۸) بلکه تاثیرات منفی گوناگونی بر جنبه‌های تحصیلی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و فردی زبان‌آموزان نیز دارد (ایلدی^۳، ۲۰۱۶). اعتقاد بر این است که اضطراب یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر یادگیری و کسب موفقیت در زبان دوم است (الیس^۴، ۲۰۰۸).

عامل مهم موثر که می‌تواند در شکل‌گیری اضطراب یادگیری زبان به ویژه در بخش یادگیری گفتاری زبان نقش داشته باشد، آگاهی فراشناختی شنیداری^۵ است (چیانگ ون^۶، ۲۰۱۳). 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^۷، ۲۰۰۴). آگاهی‌های فراشناختی شنیداری شامل پنج نوع استراتژی: حل مسئله، برنامه ریزی و ارزیابی، تفسیر ذهنی، دانش شخصی و توجه ویژه می‌باشد. حل مسئله نشان دهنده 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 (واندرگرفت^۸ و همکاران، ۲۰۰۶). استراتژی‌های برنامه ریزی 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^۹، ۱۹۹۰). تفسیرهای ذهنی آن دسته از استراتژی‌ها هستند که شنوندگان می‌بایست از آنها اجتناب کنند، اگر آنها بخواهند که شنوندگان ماهری شوند (واندرگرفت، 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^{۱۰}، ۲۰۰۱). توجه ویژه نشان دهنده استراتژی‌هایی است که شنوندگان برای تمرکز و ماندن در تکالیف شنیداری از آنها استفاده می‌کنند (روست^{۱۱}، ۲۰۰۲).

بر اساس نظریه فراشناختی، شناخت راهبردهای فراشناختی شنیداری شامل میزان یادگیری زبان آموزان از راهبردهای آنها است و می‌تواند فرایند درک شنیدن زبان دوم را تنظیم کند (واندرگرفت و همکاران، ۲۰۰۶). شواهد تجربی نشان می‌دهد که استفاده موثر از استراتژی‌های فراشناختی شنیداری نقش مهمی در درک شنیداری ایفا می‌کند (واندرگرفت،

۲۰۰۳)، به‌طوری‌که به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا خودتنظیمی و استقلال را در شنیدن افزایش دهند (واندرگرفت، ۲۰۰۲)، و این استراتژی‌ها ارتباط معنی‌داری با انگیزش زبان‌آموزان برای یادگیری زبان و خودکارآمدی شنیداری دارد (واندرگرفت، ۲۰۰۴؛ چن^{۱۲}، ۲۰۱۰).

با این حال 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^{۱۳}، 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، ۲۰۰۱؛ واندرگرفت و جاه، ۲۰۱۲). اضطراب و نگرانی بیش از حد باعث اختلال در استفاده از مهارت‌های فراشناختی می‌شود. لیانگ^{۱۴} (۲۰۱۰) نشان داد که افرادی که از استراتژی‌های فراشناختی شنیداری بیشتر استفاده می‌کنند، کمتر مضطرب می‌شوند. در همین راستا پژوهش کاظمیان 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 (به معنای ناتوانی فرد در مهار افکار، هیجانها، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای مورد نظر خود) مطرح شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افراد دارای اضطراب یادگیری زبان، فاقد مهارت‌های هیجانی - شناختی هستند (سلیم و همکاران، ۲۰۱۹؛ رضایی و زبردست، ۲۰۲۱). به رغم اینکه اضطراب یادگیری زبان در دانش‌آموزان زیاد است و عاملی تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی و موفقیت محسوب می‌شود. لذا در مطالعه حاضر به نقش میانجی تنظیم هیجان پرداخته شده است. بدین معنی که آیا تنظیم هیجان نقش مهمی در تأثیر متغیرهای مختلف بر روی اضطراب یادگیری زبان ایفا می‌کند.

تنظیم هیجان^{۱۵} فرایندی است که از طریق آن افراد خواسته یا ناخواسته

1. Horwitz
2. Kruk
3. Elaldi
4. Ellis
5. metacognitive awareness listening
6. Chiung-Wen
7. Chamot
8. Vandergrift
9. Richards
10. Sparks & Ganschow
11. Rost
12. Chen
13. Goh
14. Liang
15. Emotion regulation

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

باشند. با توجه به مطالب بیان شده هدف این پژوهش پاسخگویی به این سؤال بود که آیا مدل معادلات ساختاری بین آگاهی فراشناختی شنیداری با اضطراب یادگیری زبان با نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان دارای برازش می‌باشد.

روش پژوهش

روش پژوهش این مطالعه، همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. **جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه زبان آموزان مراکز آموزشی زبان انگلیسی در شهر بابل در سال ۱۴۰۳ بودند. **لوهلین^۸ (۲۰۰۴)** پیشنهاد می‌کند که برای بررسی مدل ساختاری که در آن ۲ تا ۴ عامل شرکت دارند، پژوهشگر باید روی گردآوری دست کم ۱۰۰ تا ۲۰۰ مورد برنامه ریزی کند. کاربرد نمونه‌های کوچکتر می‌تواند موجب عدم حصول همگرایی و به دست آمدن نتایج نامناسب و یا دقت پایین برآورد پارامترها و به ویژه خطاهای استاندارد شود. با این تفسیر، نمونه‌ای شامل بر ۲۰۰ نفر زبان آموز دختر و پسر از بین جامعه آماری از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای جهت اجرای پژوهش انتخاب شدند. ملاک‌های ورود: رضایت آگاهانه جهت شرکت در تحقیق؛ حداقل سابقه یک ترم شرکت در کلاس زبان انگلیسی داشته باشند؛ رده سنی ۱۵ سال به بالا (توانایی تکمیل پرسشنامه داشته باشند). ملاک‌های خروج: ناقص بودن ابزارهای اندازه‌گیری. برای گردآوری داده‌های از ابزارهای زیر استفاده شده است:

پرسشنامه اضطراب کلاس زبان: این مقیاس برای ارزیابی سطح اضطراب دانش آموزان 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^۹ (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.

1. Aldao
2. Rothbart & Ahadi
3. Decker
4. Mauss
5. Gross
6. Amstadter
7. Damian
8. Loehlin
9. Marwan

هیجان‌ات خود را برای رسیدن به یک پیامد مطلوب تعدیل می‌کنند (**آلداو^۱ و همکاران، ۲۰۱۰**). تنظیم هیجان، در اشکال مختلف آن، کاربرد فراگیری در تمام جنبه‌های زندگی انسان از سال‌های اولیه زندگی دارد. 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 (**روتبارت و احدی^۲، ۱۹۹۴**). همچنین تنظیم هیجان سازگارانه با اعتماد به نفس و تعاملات اجتماعی، افزایش در فراوانی هیجان‌های مثبت، مقابله موثر در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا و حتی گسترش فعالیت‌های ممکن در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی مرتبط است (**دکر^۳ و همکاران، ۲۰۰۸**). تنظیم هیجان به معنای تلاش افراد برای تأثیر گذاشتن روی نوع، زمان و چگونگی تجربه و بیان، تغییر طول دوره یا شدت فرایندهای رفتاری، تجربی و یا جسمانی هیجانها است و به طور خودکار یا کنترل شده، هشیار یا ناهشیار و از طریق به کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان مانند بازآزمایی، نشخوار فکری، خود اظهاری، اجتناب و بازداری انجام می‌گیرد (**ماوس^۴ و همکاران، ۲۰۰۶**). این مفهوم گسترده، فرایندها و راهبردهای تنظیمی بی‌شماری را در بر می‌گیرد که شامل ابعاد شناختی، جسمی، اجتماعی و رفتاری می‌شود (**گروس^۵، ۲۰۱۵**). تنظیم هیجانی، وجه ذاتی گرایش‌های پاسخ‌های هیجانی است (**آمستادر^۶، ۲۰۰۸**). در مطالعه‌ای در مطالعه‌ای **سلیم و همکاران (۲۰۱۹)** نشان دادند که بین اضطراب، سرکوب بیانی و تنظیم هیجان رابطه مثبت معناداری و بین اضطراب و ارزیابی مجدد شناختی رابطه منفی قابل توجه وجود دارد. **طاهریان و همکاران (۱۴۰۱)** تحت عنوان بررسی طولی هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی در زبان آموزان نشان دادند که میزان هوش هیجانی زبان آموزان در مدت پژوهش افزایش و میزان اضطراب کلاس زبان خارجی آن‌ها کاهش یافت. در مطالعه‌ای **فارسیان و همکاران (۱۳۹۴)** تحت عنوان رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی نشان دادند که رابطه معکوس معنی دار 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 دانش آموز گاهی در مدرسه مقداری احساس اضطراب می‌کند ولی اضطراب در برخی از زبان آموزان به ویژه در یادگیری زبان انگلیسی به طور جدی بروز می‌کند تا جایی که در بعضی از مواقع، مانع یادگیری یا عملکرد می‌شود (**دامیان^۷ و همکاران، ۲۰۱۷**). بنابراین درک عوامل زمینه‌ای که به توسعه و حفظ اضطراب یادگیری زبان کمک می‌کنند، ضروری است. اما کمتر پژوهشی نشان داده است که چگونه سایر متغیرهای روانشناختی روی اضطراب یادگیری زبان به واسطه متغیرهای میانجی می‌توانند تأثیرگذار

پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری: این پرسشنامه توسط واندرگرفت 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 زیر مقیاس: برنامه ریزی - ارزیابی، توجه مستقیم، دانش فردی، ترجمه ذهنی و حل مسئله است. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۶ درجه ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) میزان مخالفت یا موافقت خود با هر یک از عبارات آن را بیان کند. **واندرگرفت و همکاران (۲۰۰۶)** همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های حل مسئله (۰/۷۴)، برنامه ریزی - 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 (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: 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، پنهان کاری و تحمل 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 جمع آوری داده‌ها برای احراز اعتبار سازه، از روش تحلیل عاملی استفاده شد و پایایی خرده مقیاس‌های پنهان کاری، سازش کاری و تحمل براساس

ضریب الفای 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.

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 زبان آموزان و جلب رضایت آن‌ها برای همکاری، ابزارهای اندازه‌گیری به صورت گروهی در میان زبان آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای توزیع گردید. نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به این صورت انجام گرفت که ابتدا تمام مراکز زبان آموزی شهر بابل شناسایی شدند سپس به طور تصادفی با قرعه کشی ۸ مرکز زبان آموزی انتخاب شدند، سپس براساس ملاک‌های ورود انتخاب و ابزارهای اندازه‌گیری اجرا و از بین این مراکز جمعاً ۲۴۱ پرسشنامه بدست آمد که بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص ۲۰۰ پرسشنامه نهایی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. ملاحظات اخلاقی پژوهش نیز چنین بود که به دانش آموزان شرکت کننده اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها نزد محقق به صورت محرمانه باقی خواهد ماند و احتیاجی به نوشتن مشخصات فردی نیست. برای توصیف داده‌های بدست آمده از شاخص‌های آمار توصیفی مثل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار، و برای آزمون فرضیه‌های تحقیق از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و روش مدل‌یابی علی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج نشان داد از میان زبان آموزان مشارکت کننده در پژوهش حاضر، ۳۶ زبان آموز کمتر از ۳ دوره؛ ۹۸ زبان آموز بین ۳-۶ دوره و ۶۶ دانش زبان بیش از ۶ دوره تجربه شرکت در کلاس‌های زبان آموزی داشتند و بیشتر شرکت کنندگان دارای جنسیت مونث بوده‌اند.

1. Rahimi & Katal
2. Hofmann & Kashdan

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی (M-SD) متغیرهای پژوهش و ضریب همبستگی پیرسون آن‌ها

متغیر	M(SD)	۱	۲
۱. آگاهی فراشناختی شنیداری	(۹۵/۱۰۲/۶۶)	۱	
۲. اضطراب یادگیری زبان	(۸۳/۳۴)۹۸/۱۳	۰/۶۱۴**	۱
۳. تنظیم هیجان	(۵۴/۶۲/۸۸)	۰/۵۹۱**	-۰/۵۵۵**

**P < 0.01 & *P < 0.05

اضطراب یادگیری زبان (۸۳/۳۴)۹۸/۱۳ و تنظیم هیجان (۵۴/۶۲/۸۸) می‌باشد و بین متغیرهای مورد مطالعه همبستگی معناداری وجود دارد.

همانطوریکه در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌گردد در نمونه‌های مورد مطالعه میانگین و انحراف استاندارد آگاهی فراشناختی شنیداری (۹۵/۱۰۲/۶۶)؛

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

همخطی برای متغیرهای برون زاد پژوهش با استفاده از ضریب تحمل و عامل تورم واریانس بررسی شد. نتایج نشان داد مفروضه همخطی تأمین شده است؛ زیرا مقدار ضریب تحمل در تمامی متغیرها به عدد یک نزدیک بود و مقادیر عامل تورم واریانس در همه آنها از حد بحرانی ۲ کمتر بود. بررسی شاخص کفایت حجم نمونه (۰/۸۰) و شاخص کرویت بارتلت ($p < 0.01$) حاکی از برآورده شدن ملاک های لازم برای مدل معادلات ساختاری بود. جدول ۲ شاخص های برازش مدل پژوهش را نشان می دهد.

پیش از تحلیل داده ها، مفروضه های مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. در همین راستا جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف استفاده شد که نتایج حاکی از آن بود که نمرات متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال بودند ($P \geq 0.05$). جهت بررسی مفروضه عدم وجود خود همبستگی در خطاهای پژوهش، از آماره دورین-واتسون استفاده شد که مقدار آن ۲/۲۲ بدست آمد؛ از آنجا که مقدار مورد نظر در دامنه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد، می توان گفت مفروضه عدم وجود خود همبستگی مورد تأیید است. همچنین مفروضه

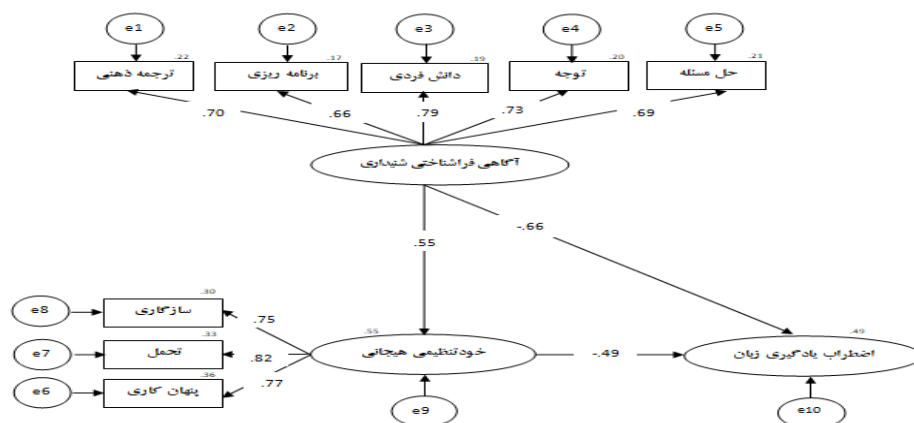
جدول ۲. مقایسه شاخص های برازندگی مدل پیشنهادی و اصلاح شده

شاخص ها	CMIN/DF	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	PNFI	RMSEA
بازهی قابل قبول	۱ تا ۵	۰/۹۰ >	۰/۸۰ >	۰/۹۰ >	۰/۹۰ >	۰/۹۰ >	۰/۵۰ >	۰/۰۸ >
برازش بدست آمده	۴/۲۲	۰/۹۰	۰/۸۸	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۵۵	۰/۰۸۵
وضعیت برازش	برازش	برازش	برازش	برازش	برازش	برازش	برازش	برازش

نمودار ۱ نشان داده شده است.

1. Hu & Bentler

نتایج جدول ۲ نشان می دهد که براساس معیار هو و بنتلر (۱۹۹۹) مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. ضرایب استاندارد مسیرهای مدل در



نمودار ۱: مدل برازش شده

جدول ۳. اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	ضریب بتا	ضریب T	SE	C.R	P	نتیجه
آگاهی فراشناختی شنیداری	خودتنظیمی هیجانی	۰/۵۵	۳/۹۷	۰/۴۴	۰/۴۸	۰/۰۰۱	تأیید
آگاهی فراشناختی شنیداری	اضطراب زبان	-۰/۶۶	-۵/۲۸	۰/۰۵۲	-۰/۵۹	۰/۰۰۱	تأیید
خودتنظیمی هیجانی	اضطراب زبان	-۰/۴۹	-۲/۸۷	۰/۳۹	-۰/۳۹	۰/۰۰۱	تأیید

**P < 0.01 & *P < 0.05

آگاهی فراشناختی شنیداری با اضطراب زبان از آزمون بوت استرپ نرم افزار AMOS با ۲۰۰۰ نمونه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ آرایه شده است.

همانطوری که در جدول فوق ملاحظه می شود ضرایب مسیر مربوط به اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش از لحاظ آماری معنادار است. در ادامه به منظور آزمون معناداری نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین

جدول ۴. نتایج آزمون بوت استرپ برای اثرات غیرمستقیم مدل پژوهش

مسیر غیر مستقیم	اثر غیر مستقیم	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا	Sig
آگاهی فراشناختی شنیداری ---> خودتنظیمی هیجانی ---> اضطراب زبان ریاضی	۰/۳۶۳	۰/۴۴	۰/۰۷۶	۰/۱۱۲	۰/۰۰۱

افزایش احساسات مثبت و رفتارهای سازش یافته در افراد می‌شود؛ بنابراین وقتی زبان آموزان از راهبردهای تنظیم هیجان سازش نایافته استفاده کنند اضطراب یادگیری زبان بیشتری را تجربه خواهند کرد و برعکس. همچنین براساس الگوی فراشناختی ولز نیز می‌توان بیان داشت که وجود باورهای منفی فراشناختی در زبان آموزان مبتلا به اضطراب یادگیری زبان، آنها را به سمت ارزیابی منفی از نگرانی‌ها سوق می‌دهد که این امر فاجعه‌ناپی و نشخوارگری را در پی خواهد داشت. به طور کلی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در زبان آموزان سبب می‌شود که زبان آموزان ضمن آگاهی از هیجانها و استفاده درست از راهبردهای سازش در موقعیتهای مختلف از جمله موقعیت یادگیری زبان دوم، هیجان‌ات منفی خود را کاهش داده و در نتیجه آن میزان اضطراب ناشی از این هیجان‌ات منفی کاهش پیدا خواهد کرد (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۴). بر همین اساس منطقی است که گفته شود تنظیم شناختی هیجان نقش میانجی در رابطه بین باورهای فراشناختی و اضطراب یادگیری زبان داشته باشد. از سوی دیگر می‌توان گفت آگاهی فراشناختی یعنی اینکه فرد چه میزان به توانمندی‌های شناختی خود مانند قدرت حافظه آگاهی و اطمینان دارد. هرچه فرد احساس کند که قدرت تمرکز و حافظه ضعیف‌تری دارد به تبع آن در شرایطی که این توانمندی‌های شناختی به چالش کشیده می‌شوند به ویژه در کلاس‌های یادگیری زبان خارجی که قدرت یادآوری و حافظه، نقش مهمی ایفاء می‌کند (جین و همکاران، ۲۰۲۰)؛ انتظار می‌رود فرد اضطراب بیشتری را تجربه کند. لذا منطقی است که گفته شود تنظیم هیجان می‌تواند ما بین توانمندی‌های فراشناختی و اضطراب پیش آمده اثر غیر مستقیم داشته باشد.

در استفاده از نتایج باید دقت داشت که یافته‌های این تحقیق، محدود به زبان آموزان شهر بابل بوده است، بنابراین در تعمیم نتایج به دیگر شهرها به دلیل تفاوت‌های قومیتی و فرهنگی باید جانب احتیاط را در تعمیم نتایج رعایت کرد؛ استفاده از طرح تحقیق همبستگی که تعیین کننده روابط علت معلولی حتمی بین متغیرها نمی‌باشد. پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه ممکن است متغیرهای واسطه‌ای تاثیرگذار دیگری در رابطه باورهای فراشناختی با اضطراب یادگیری زبان وجود داشته باشند، در پژوهش‌های آتی در چنین حیطه‌ای مجدداً فعالیت انجام گیرد و مداخلات درمانی مبتنی بر درمان فراشناختی و تنظیم هیجان در بهبود اضطراب یادگیری زبان آموزان مورد توجه قرار گیرد.

1. Lee & et al
2. Davis
3. Nejati
4. Aloï
5. Geurten
6. Pennequin

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که حد پایین و حد بالای اثر غیرمستقیم آگاهی فراشناختی شنیداری به اضطراب زبان از طریق خودتنظیمی هیجانی؛ صفر را در برنمی‌گیرند و این حاکی از معنی‌دار بودن این مسیر غیرمستقیم بوده و اثر غیرمستقیم مدل تایید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این تحقیق بررسی ارایه مدل اضطراب یادگیری زبان بر پایه آگاهی فراشناختی شنیداری با تاکید بر نقش میانجی تنظیم هیجان بود. نتایج نشان داد که آگاهی فراشناختی شنیداری به تنظیم هیجان و اضطراب یادگیری زبان اثر مستقیم معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج تحقیقات لی و همکاران^۱ (۲۰۲۴)، واندرگرفت و تفادتری (۲۰۱۰)، دیویس^۲ و همکاران (۲۰۱۰)، نجاتی^۳ و همکاران (۲۰۱۷)، الوی^۴ و همکاران (۲۰۲۱)، ژورتز^۵ و همکاران (۲۰۲۲)، پنکن^۶ و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد. به طوری که این تحقیقات نشان دادند بین آگاهی فراشناختی شنیداری و با تنظیم هیجان و اضطراب یادگیری زبان ارتباط آماری معنی‌داری وجود دارد.

اما در راستای معنی‌داری رابطه واسطه‌ای (مسیر غیرمستقیم) نتایج نشان داد که تنظیم هیجان در رابطه بین آگاهی فراشناختی شنیداری با اضطراب یادگیری زبان نقش میانجی دارد و مدل مفهومی دارای برازش می‌باشد. این یافته با نتایج تحقیقات رضایی و زبردست (۲۰۲۱)، قربانی و همکاران (۱۴۰۲)، رنجبر (۱۴۰۳)، نعمتی و همکاران (۱۴۰۳)، رضائی و همکاران (۱۴۰۳) و اسلامیان و همکاران (۱۴۰۱) هماهنگ می‌باشد. به طوری که رضایی و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که راهبردهای تنظیم ناسازگار شناختی هیجان، اثرات اضطراب را بر افعال کاری تحصیلی تشدید می‌کند و تأثیر غیرمستقیم اضطراب بر افعال کاری از طریق راهبردهای تنظیم هیجان معنی‌دار بود. غریب نواز و همکاران (۱۳۹۶) نیز نشان دادند که تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین باورهای فراشناخت و اضطراب نقش میانجی‌گری دارد. به طوری که فراشناخت هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق تنظیم شناختی هیجان با اضطراب رابطه دارد.

در تبیین معناداری اثر غیرمستقیم آگاهی فراشناختی بر اضطراب یادگیری زبان با نقش میانجی تنظیم هیجان می‌توان گفت که تنظیم شناختی هیجان فرایندی است که افراد جهت تحقق اهدافشان به وسیله راهبردهای آن هیجان‌های خود را در پاسخ به موقعیت تعدیل می‌کنند و همانگونه که گروس (۲۰۱۵) مطرح می‌کند استفاده از راهبردهای سازش یافته راهبردهای تنظیم شناختی هیجان موجب کاهش احساسات منفی و

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

- شناختی هیجان. روانشناسی شناختی، ۵(۴)، ۹۷-۱۱۱.
[Dor:20.1001.1.23455780.1396.5.4.7.7]
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)، ۶۳-۷۸.
https://lrr.modares.ac.ir/article_6394.html
قربانی حسن آبادی، ر.، قاسمی مطلق، م. و جاجرمی، م. (۱۴۰۲). تدوین مدل ساختاری رابطه باورهای فراشناختی با پریشانی روانشناختی و نقش میانجی بهزیستی روانشناختی در مددجویان مرد زندان. *مطالعات ناتوانی*، ۱۴(۱۳)، ۸۹-۱۰۲.
<http://jdisabilstud.org/article-1-2494-fa.html>
نریمانی، م.، جبّاری فوزلوجه، ع. و شهریور، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر توسعه راهبرد خودتنظیمی بر بهبود خودکارآمدی، کنترل هیجان و انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴(۴)، ۸۰-۹۴.
[Doi: 10.22098/jld.2025.17297.2251]
نعمتی، ش.، جامعی، ر. و جعفری، م. (۱۴۰۳). فرا تحلیل اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اختلالات یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴(۲)، ۶۴-۷۹.
[Doi: 10.22098/jld.2025.15066.2168]
- References:**
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]
Aloi, M., Rania, M., Carbone, E., Careleo, M., Calabro, G., Zaffino, P., Nicolo, G., Carcione, A., Coco, G., Cosentino, C., Garica, C. (2021). Metacognition and emotion regulation as treatment targets in binge eating disorder: a network analysis study. *Journal of Eating Disorders*, 9(22), 56-67. [Doi: 10.1186/s40337-021-00376-x.]
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]
Amstadter, A. (2008). Emotion regulation and anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 211-221. [Doi: 10.1016/j.janxdis.2007.02.004]
Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. [Doi: 10.1017/S0261444808005612]
Chen, K. T. (2010). *University EFL Learners' Awareness of Metacognitive Listening Comprehension Strategies in Taiwan*. 2010 Cross-University International Conference on English Teaching, Taipei, Taiwan, May, 21.
Chiung-Wen Chang. (2013). Metacognitive awareness in English listening: a study of Taiwanese non-English majors. *Journal of National Huwei University of Science and Technology*, 31(3), 75-90. <https://libap.nhu.edu.tw:8081/Ejournal/AA01310306.pdf>

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 خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش هیچ گونه حمایت مالی از سازمان های تامین مالی در بخش های عمومی، تجاری و غیر انتفاعی دریافت نکرده و مستخرج از رساله دکتری روانشناسی می باشد.

مشارکت نویسندگان

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

تعارض منافع

نویسندگان تعارض منافع ندارند.

منابع

- اسلامیان، س.، نوری قاسم آبادی، ر. و حسینی، ج. (۱۴۰۱). نقش واسطه ای راهبردهای سازش نایافته تنظیم شناختی هیجان در رابطه باورهای فراشناختی با اضطراب امتحان. *روان شناسی کاربردی*، ۱۶(۴)، ۷۳-۸۷.
[Doi: 10.52547/apsy.2022.225586.1251]
رضائی، ب.، عینی، س. و زمستانی، م. (۱۴۰۳). رابطه حساسیت به طرد با مشکلات رفتاری عاطفی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری: نقش میانجی تنظیم هیجان. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴(۱)، ۵۲-۶۵.
[Doi: 10.22098/jld.2024.15786.2195]
رنجبر، س. (۱۴۰۳). اثر بخشی برنامه مداخله ای فراتشخیص یکپارچه نگر بر تنظیم هیجان و رابطه والد-کودک والدین کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۴)، ۱۲-۲۳.
[Doi: 10.22098/jld.2024.15431.2177]
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]
طاهریان، ط.، محمدفضیل، فر. ع. و مزدایستا، گ. (۱۴۰۱). بررسی طولی هوش هیجانی صفتی و اضطراب کلاس زبان خارجی در زبان آموزان ایرانی: مدل سازی منحنی های رشد پنهان. *جستارهای زبانی*، ۱۳(۶)، ۵۵-۴۲.
[Doi: 10.52547/LRR.13.6.18]
غریب نواز، س.، نوری قاسم آبادی، ر. و مقدسین، م. (۱۳۹۶). ارتباط باورهای فراشناخت با اضطراب امتحان: نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم

- 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]
- Davis, E., Levine, L., Lench, H., & Quas, J. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *National institutes of health*, 10(4), 498-510. [Doi: 10.1037/a0018428]
- 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]
- 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.
- Eslamian, S., Noori Ghasemabadi, R., & Hasani, J. (2022). The mediating role of maladaptive cognitive emotion regulation strategies in the relationship between metacognitive beliefs and test anxiety. *Applied Psychology*, 16(4), 73-87. (Persian). [Doi: 10.52547/apsy.2022.225586.1251]
- Geurten, M., & Lemaire, P. (2022). Influence of emotional stimuli on metacognition: A study in arithmetic. [Doi: 10.1016/j.concog.2022.103430]
- Gharibnavaz, S., Noori Ghasemabadi, R., & Moghadasin, M. (2017). The relationship between metacognitive beliefs and test anxiety: The mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Cognitive Psychology*, 5(4), 97-111. (Persian). [Dor:20.1001.1.23455780.1396.5.4.7.7]
- Gharsian, M. R., Rezaei, N., & Panahandeh, S. (2015). The relationship between achievement motivation, emotional intelligence and foreign language classroom anxiety among French language students at Ferdowsi University of Mashhad. *Language Related Research*, 6(4), 63-78. (Persian) https://lrr.modares.ac.ir/article_6394.html
- Ghorbani Hasan Abadi, R., Ghasemi Motlagh, M., & Jajarmi, M. (2023). Developing a structural model of the relationship between metacognitive beliefs and psychological distress with the mediating role of psychological well-being in male prison inmates. *Disability Studies*, 14(13), 89-102. (Persian) <http://jdisabilstud.org/article-1-2494-fa.html>
- Goh, C. (2018). *Cognition, metacognition, and L2 listening*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 214-228). 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]
- Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Journal of 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: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x]
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1 -55. [Doi:10.1080/10705519909540118]
- Jin, 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]
- Kazemia, 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*. Shahid Bahonar University of Kerman, Faculty of Letters and Humanities, English Language Department.
- 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]
- Lee, J. (2024). The relationship between L2 listeners' metacognitive awareness of listening comprehension and performance. *Studies in Foreign Language Education*, 38(2), 187-201. [Doi:10.16933/sfle.2024.38.2.187]
- Liang, W. (2010). *Listeners' factors in second language listening*. Shanghai. Shanghai Jiao Tong University Press. (in Chinese).
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable Models (4th ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates - no location (NJ) is required in APA 7 (only publisher name).
- Marwan, A. (2016). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research*, 3(1), 19. <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/704>
- Mauss, I. B., Evers, C., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2006). How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 589-602. [Doi:10.1177/0146167205283841]
- Narimani, M., Jabbari Qizlojeh, A., & Shahrivar, A. (2025). Examining the effectiveness of self-regulation strategy development training on improving self-efficacy, emotional regulation, and achievement motivation in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 14(4), 80-94. (Persian) [Doi: 10.22098/jld.2025.17297.2251]
- Nejati, S., Rezaei, A., Moradi, M., Rajezi, S. (2017). Metacognitive beliefs and emotion regulation strategies: obese women with negative and positive body images. *Journal of Research & Health*, 7(3), 826-833. [Doi:10.18869/acadpub.jrh.7.3.826]

- 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. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2025.15066.2168]
- Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M., & Maintenant, C. (2020). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 1–16. [Doi:10.1111/bjep.12305]
- 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]
- Ranjbar, S. (2024). The effectiveness of unified protocol transdiagnostic treatment on emotion regulation and parent-child relationship of parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(4), 12–23. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2024.15431.2177]
- Rezaei, S., & Zebardast, A. (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]
- Rezaie, B., Eyni, S., & Zemestani, M. (2024). The relationship between rejection sensitivity with emotional-behavioral problems in students with learning disabilities by mediating role of emotion regulation. *Journal of Learning Disabilities*, 14(1), 52–65. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2024.15786.2195]
- 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. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 55–66. [Doi:10.1037/0021-843X.103.1.55]
- Saleem, S., Ahmad Khan, I., & Saleem, T. (2019). Anxiety and emotional regulation among pupils of a state-owned medical institution: A gender perspective. *The Professional Medical Journal*, 26(5), 734–741. [Doi:10.29309/TPMJ/2019.26.05.3469]
- Soleimani, E., Sorkhosh, M., Nouripour Liyavoli, R., Dehghan, B., & Hosseini, S. (2019). 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. (Persian) [Doi:10.34785/J012.2019.831]
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90–111. [Doi:10.1017/S026719050100006X]
- Taherian, T., Mohammad Fazilatfar, A., & Mazdayasna, G. (2022). A longitudinal investigation of trait emotional intelligence and foreign language classroom anxiety among Iranian EFL learners: Latent growth curve modeling. *Language Related Research*, 13(6), 42–55. (Persian) [Doi:10.52547/LRR.13.6.18]
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463–496. [Doi:10.1111/1467-9922.00232]
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25. [Doi:10.1017/S0267190504000017]
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89. [Doi:10.1093/applin/amb039]
- 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. C. M., 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]