MEJDS. 2025; 15:20.
Published online 2025 May. **Original Article**

Determining the Role of Self-efficacy Beliefs, Metacognitive Beliefs, and Foreign Language Anxiety in Predicting English Learning Achievement of EFL Learners

*Ramezanzadeh A[1], Ramezanzadeh S[2]

Author Address
1. Associate Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran;
2. PhD in Counseling, Counselling Department, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan. Iran.
***Corresponding Author E-mail:** soraya.ramezani59@gmail.com

Received: 2025 January 10; **Accepted:** 2025 April 12

Abstract

Background & Objectives: Anxiety is one of the key factors affecting foreign language learning. One of the individual differences that affects foreign language education is self–efficacy belief. High self–efficacy increases effort, enabling individuals to take more solid steps to reach their goals. Foreign language learning anxiety and self–efficacy belief are related to metacognitive belief. Using metacognitive strategies motivates people to handle problems profoundly, perform better, and enhance their self–efficacy. Many students struggle with the fear of making mistakes. This fear can limit their learning potential and lower their confidence. Therefore, exploring the possible variables involved in English language anxiety is important. Various researchers found that English language anxiety hampers the academic achievement of students. Psychological factors such as self–efficacy and metacognitive beliefs can contribute to the devitalization or acceleration of foreign language learning. So, this research aims to determine the role of self–efficacy beliefs, metacognitive beliefs, and foreign language anxiety in predicting the English learning achievement of EFL learners.

Methods: The research was a descriptive–analytical study. The statistical population of the present study included all students in Payame–Noor University in Sari City, Iran, in the academic year 2023–24. Among them, 180 students were selected based on Krejcie and Morgan's table (1970) by available sampling. The inclusion criteria were as follows: being a student majoring in English and providing written consent to participate in the research. The exclusion criterion was the failure to respond to the questionnaires used fully. The data were collected using the Metacognition Questionnaire (Wells & Cartwright–Hatton, 2004), the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz et al., 1986), and the General Self–Efficacy Scale (Sherer & Maddux, 1982). To measure the student's academic achievement, the grade point average at the end–of–semester exams was calculated and considered an indicator of their academic achievement. In this study, all relevant ethical principles were observed, including the confidentiality of the information, informed consent of the participants in the study, and the right to withdraw from the study. In the present study, self–efficacy beliefs, metacognitive beliefs, and English language anxiety were considered as predictor variables, and English learning achievement was the criterion variable. The collected data were analyzed using the Pearson correlation coefficient and linear regression analysis (step by step) in SPSS version 24. The significance level in all tests was considered 0.01.

Results: The results showed a negative and significant relationship between English language anxiety and English learning achievement (r=–0.62, p<0.001). Another result showed that self–efficacy beliefs (r=0.18**,** p<0.001) and cognitive self–consciousness (r=0.22, p<0.001) had a positive and significant relationship with English learning achievement. Also, self–efficacy beliefs (β=0.234, p<0.001) and cognitive self–consciousness (β=0.160, p=0.006) showed a significant ability to predict English learning achievement in EFL learners. In addition, English language anxiety (β=–0.629, p<0.001), with a higher beta value, was considered a stronger predictor of English learning achievement. The stepwise linear regression analysis showed that language anxiety, self–efficacy beliefs, and cognitive self–consciousness could predict the English learning achievement of EFL learners by 47.6 % (p=0.006).

Conclusions: Based on the results of the study, metacognitive beliefs, and self–efficacy beliefs have a significant relationship with language anxiety. Therefore, as the metacognitive beliefs, the level of awareness of learning, and the ability and self–efficacy of the person increase, the anxiety and worry in the person decrease.

Keywords: Self–efficacy beliefs, Metacognitive beliefs, English language anxiety, English learning achievement.

Copyright © 2025, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۴؛ (۱۵):۲۰.

انتشار برخط اردیبهشت ۱۴۰۴ مقاله پژوهشی اصیل

تعیین اندازهٔ اثر باورهای خودکارآمدی، باورهای فراشناختی و اضطراب زبان انگلیسی در پیش‌بینی پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی زبان‌آموزان

*اکرم رمضان‌زاده[۱]، ثریا رمضان‌زاده[۲]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشیار، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران؛

۲. دکتری مشاوره، گروه مشاوره، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** soraya.ramezani59@gmail.com

تاریخ دریافت: ۲۱ دی۱۴۰۳؛ **تاریخ پذیرش:** ۲۳ فروردین۱۴۰۴

چکیده

زمینه و هدف: اضطراب زبان مانع پیشرفت در یادگیری می‌شود. عوامل روان‌شناختی مانند باور خودکارآمدی و باور فراشناختی می‌تواند به ضعف یا تسریع یادگیری زبان کمک کند؛ بنابراین مطالعهٔ حاضر باهدف تعیین اندازهٔ اثر باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی و اضطراب زبان انگلیسی در پیش‌بینی پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی زبان‌آموزان انجام شد.

روش‌بررسی: روش پژوهش توصیفی‌تحلیلی بود. جامعهٔ آماری را دانشجویان مقطع کارشناسی رشتهٔ آموزش زبان انگلیسی پیام‌نور ساری سال تحصیلی ۱۴۰۲ـ۱۴۰۱ تشکیل دادند. از میان آن‌ها ۱۸۰ نفر به‌روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش پرسش‌نامهٔ باورهای فراشناختی (ولز و کارترایت‌ـهاتون، ۲۰۰۴) و پرسش‌نامهٔ اضطراب زبان انگلیسی (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶) و مقیاس خودکارآمدی عمومی (شرر و مادوکس، ۱۹۸۲) بود. معدل در امتحانات پایان ترم به‌عنوان شاخصی برای پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. تحلیل داده‌ها بااستفاده از نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۴ و آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه با درنظرگرفتن سطح معناداری ۰/۰۱ صورت گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، اضطراب زبان انگلیسی (p<۰/۰۰۱ و β=-۰/۶۲۹) و باورهای خودکارآمدی (p<۰/۰۰۱ و β=۰/۲۳۴) و خودآگاهی شناختی (p=۰/۰۰۶ و β=۰/۱۶۰) پیش‌بینی‌کنندهٔ پیشرفت یادگیری زبان در زبان‌آموزان است (R^2adj=۰/۴۷۶)

نتیجه‌گیری: باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی و اضطراب زبان در پیش‌بینی پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی زبان‌آموزان نقش مؤثری دارند.

کلیدواژه‌ها: باورهای خودکارآمدی، باورهای فراشناختی، اضطراب زبان انگلیسی، پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی.

حق انتشار محفوظ است © ۱۴۰۴، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیارـ غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

۱ مقدمه

فرایند یادگیری[1] زبان‌های دیگر، علاوه‌بر زبان مادری، درک و شفقت[2] زبان‌آموزان را دربارهٔ سایر فرهنگ‌ها گسترش می‌دهد (۱)؛ باوجوداین، باید توجه داشت فراگیری زبان‌های جدید به‌دلیل احساس ناآشنایی با زبان مقصد، چالش‌های خاص خود را دارد. عوامل مرتبط با موقعیت‌های تعاملی زبان‌آموزان درحین یادگیری نیز مانع یادگیری زبان دوم[3] است (۲). هورویتز و همکاران برای اولین‌بار مفهوم اضطراب زبان‌های خارجی[4] را به‌منزلهٔ مفهومی اختصاص داده‌شده درزمینهٔ یادگیری زبان‌های خارجی عنوان کردند (۳). اضطراب[5] شامل احساس ذهنی تنش، دلهره، عصبی‌بودن و نگرانی مرتبط با برانگیختگی سیستم عصبی خودمختار[6] است. باتوجه‌به نقش محوری آن در یادگیری زبان، اضطراب زبان انگلیسی نقش درخورتوجهی در تحقیقات زبان دوم به‌خود جلب کرده است (۴) اضطراب با کاهش ظرفیت یادگیری زبان، بر عملکرد فرد یادگیرنده تأثیر می‌گذارد (۵).

فراگیرانی که سطوح بالاتری از اضطراب را تجربه می‌کنند، تمایل به نشان‌دادن خودکارآمدی[7] کمتری در تمام عملکردهای ویژهٔ مهارت‌های زبانی دارند (۶)؛ به‌عبارتی معیاری که می‌تواند میزان عملکرد یادگیری را تعیین کند، خودکارآمدی است تا توانایی (۷). باور خودکارآمدی[8] ازجمله تفاوت‌های فردی اشخاص در یادگیری است (۸). فراگیران با احساس قوی خودکارآمدی اغلب چالش‌ها را به‌عنوان فرصت‌هایی درمی‌یابند تا مهارت‌های بیشتری را به‌جای تهدیدهای شخصی در خود رشد دهند، شکست را اصلاح‌پذیر و کنترل‌شدنی می‌دانند، به‌سرعت پس از شکست بهبود می‌یابند و تلاش بیشتری برای عملکرد بهتر در آینده سرمایه‌گذاری می‌کنند (۹)؛ به‌بیان‌دیگر اگر زبان‌آموزان زبان دوم باور داشته باشند که می‌توانند به‌خوبی با زبان دوم ارتباط برقرار سازند و از آن استفاده کنند، سطح اضطراب آن‌ها در صحبت‌کردن کاهش می‌یابد (۱۰). بارون و برن[9] عنوان کردند، سطح اضطراب و نیز خودکارآمدی که سطح توانایی فرد را در تکالیف نشان می‌دهد، تحت‌تأثیر باورهای فراشناختی[10] و آگاهی فرد شکل می‌گیرد و عملکرد فرد را متأثر می‌سازد (به‌نقل از ۱۱). فراشناخت اصطلاحی است که توسط فلاول (۱۲) برای اولین‌بار به‌کار رفت و شامل نگرش‌هایی دربارهٔ فرایندهای فکری معمولی، نظارت بر خطا و شکل‌گیری حسی یکپارچه از خود و دیگران می‌شود (۱۳).

دلاپاز و همکاران دریافتند، فراشناخت پیش‌بینی‌کنندهٔ خودکارآمدی است؛ درحالی‌که خودکارآمدی نیز پیش‌بینی‌کنندهٔ نوع عملکرد و دستیابی به هدف است (۱۴). پژوهش سای و زاهو نشان داد، راهبردهای فراشناختی و خودکارآمدی به‌طور هم‌زمان پیشرفت در یادگیری را پیش‌بینی می‌کنند (۱۵). ییلگش و داقیار در پژوهش خود خاطرنشان کردند، آگاهی فراشناختی و باورهای خودکارآمدی در یادگیری زبان خارجی مؤثر است (۱۶). در پژوهش‌های ایرانی می‌توان به حاتمی و همکاران (۱۱) و خضرلو (۱۷) اشاره کرد. حاتمی و همکاران دریافتند، اگر باورهای فراشناختی و خودکارآمدی افزایش یابد، نگرانی‌های امتحانی در فرد کم می‌شود (۱۱). خضرلو نشان داد، افزایش آگاهی دانشجویان دربارهٔ راهبردهای فراشناختی[11] نتیجه‌ای مثبت در افزایش مهارت درک مطلب آنان دارد (۱۷). نداشتن فراشناخت دربارهٔ مطالعات شخصی باعث می‌شود فرد نداند برای هر درسی چگونه مطالعه کند؛ لذا مطالعهٔ ناکارآمد و نتیجه‌نگرفتن از آن، اضطراب به‌دنبال خواهد داشت (۱۸). استفاده از راهبردهای فراشناختی به افراد انگیزه می‌دهد مشکلات را عمیقاً مدیریت کنند، عملکرد بهتری داشته باشند و خودکارآمدی خود را افزایش دهند (۱۹،۲۰). مطالعات تنگ و زنگ مشخص کرد، فعال‌سازی راهبردهای فراشناختی فراگیران زبان انگلیسی، آگاهی آن‌ها را برای برنامه‌ریزی[12] و نظارت[13] و ارزیابی[14] فرایند یادگیری زبان افزایش می‌دهد؛ درنتیجه منجربه عملکرد بهتر در خواندن و نوشتن می‌شود (۲۱)؛ بنابراین، با علم به اینکه راهبرد فراشناختی می‌تواند به فراگیران در دستیابی بهتر به پیشرفت و یادگیری زبان انگلیسی کمک کند، استفاده از آگاهی فراشناختی برای دستیابی به دستاوردهای بهتر و پیشرفت تحصیلی[15] و یادگیری مؤثر است. دلیل این امر آن است که فراگیران را قادر می‌سازد به‌طور فعال راهبردهای فراشناختی خود را به‌کار برند، یادگیری خود را مدیریت و هدایت کنند و بهترین راه‌ها را برای اعمال و تقویت آنچه می‌آموزند، بیابند (۲۲).

اضطراب زبان‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی موجب اختلال در بازیابی و پردازش اطلاعات می‌شود و افت عملکرد فراگیر را در پی دارد. ازطرفی باورهای فراشناختی نیز عامل مهم در تداوم این امر است. فراشناخت فراگیر به الگوی خاصی از پاسخ‌دهی به تجربه‌های درونی منجر می‌شود که سبب ادامه‌یافتن هیجان‌های منفی و تقویت باورهای منفی مانند اضطراب خواهد شد (۲۳). باوجود چالش در کسب مهارت زبان انگلیسی، فراگیران باید از راهکارهای خود برای درک مطلب و یادگیری، بهره بگیرند؛ یعنی متغیرهای فراشناخت را که آگاهی شخصی فراگیر برای مدیریت و نظارت بر فرایند یادگیری است، به‌خوبی بشناسند (۲۴)؛ همچنین متغیر خودکارآمدی را که متغیر حیاتی در عملکردها و انتخاب راهبرد است، در خود ارتقا دهند (۲۵). باورهای فراشناختی و باورهای خودکارآمدی دو مقولهٔ مهم شناختی است که در آموزش و یادگیری نقش تعیین‌کننده دارد. به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی باعث افزایش خودکارآمدی می‌شود و افزایش توانمندی و اعتماد به این توانمندی، بهبود و تقویت عملکرد شخص در حوزه‌های کاری و تحصیلی را به‌دنبال خواهد داشت. آگاهی فراشناختی فراگیران، باورهای خودکارآمدی و اضطراب یادگیری زبان خارجی ازجمله تفاوت‌های فردی است که در فرایند آموزش و یادگیری

---

1. Learning
2. Compassion
3. Second language learning
4. Foreign languages anxiety
5. Anxiety
6. Autonomic nervous system arousal
7. Self-efficacy
8. Self-efficacy beliefs
9. Baron & Byrne
10. Metacognitive beliefs
11. Metacognitive strategies
12. Planning
13. Monitoring
14. Evaluation
15. Academic achievement

زبان‌های خارجی اهمیت دارد؛ لذا مطالعات بیشتر برای بررسی روابط بین تفاوت‌های فردی فراگیران در یادگیری ضروری است (۲۶).
روند روبه‌کاهش تمایل در بین زبان‌آموزان ممکن است دلایل زیادی مانند باورهای مرتبط با یادگیری داشته باشد و می‌توان آن را به تعداد زیادی از عوامل ازجمله خودکارآمدی، خودتنظیمی[1]، اضطراب و فقدان نگرش خودمختار[2] نسبت داد (۸،۲۷)؛ بنابراین مطالعهٔ حاضر تلاش کرد شواهد قانع‌کننده‌ای پیدا کند تا نشان دهد این متغیرها نه‌تنها بر پیشرفت یادگیری زبان تأثیر دارد، بلکه به‌هم مرتبط است. بسیاری از محققان موافق هستند که اضطراب زبان انگلیسی بر نگرش فراگیران و پیشرفت آن‌ها در یادگیری زبان اثرگذار است. اگرچه گاهی اوقات اضطراب ممکن است تسهیل‌کننده باشد، در بیشتر مواقع بر پیشرفت فراگیران اثر منفی دارد و تأثیرات تضعیف‌کننده‌ای بر یادگیری می‌گذارد. تجربهٔ یادگیری زبان می‌تواند به تجربه‌ای آسیب‌زا تبدیل شود و ممکن است عزت‌نفس[3] یا اعتمادبه‌نفس[4] فرد را به‌منزلهٔ یادگیرنده به‌شدت مختل کند (۲۸).
امروزه زبان انگلیسی برای دسترسی به دانش و انتقال اطلاعات اهمیت روزافزونی یافته است. اضطراب زبان خارجی به‌عنوان واکنش عاطفی زبان‌آموزان به مشکلات مهم در یادگیری زبان است و سبب اجتناب زبان‌آموزان از فعال‌بودن در کلاس درس می‌شود. یکی از اقداماتی که می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد، شناسایی و مطالعهٔ متغیرهایی است که به‌نوعی در پیشرفت یادگیری زبان‌آموزان نقش دارد؛ زیرا اعتقاد بر این است که پیشرفت یادگیری زبان با عوامل گوناگونی مانند عوامل عاطفی و تفاوت‌های فردی در یادگیری ارتباط دارد.
باتوجه‌به پیشینهٔ پژوهشی و نقش مهم اضطراب زبان انگلیسی در پیشرفت یادگیری زبان‌آموزان، ضروری است متغیرهای مؤثر بر آن شناسایی شود تا بتوان درراستای تقویت آن استفاده کرد. همچنین باتوجه‌به نقش حیاتی باورها و افکار، لازم است درزمینهٔ خودکارآمدی فراگیران و زبان‌آموزان و چگونگی توسعهٔ آن در محیط‌های آموزشی، پژوهش صورت گیرد. نوآوری پژوهش حاضر از آن جنبه بود که تاکنون پژوهشی دربارهٔ پیش‌بینی پیشرفت یادگیری زبان براساس باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی و اضطراب زبان انگلیسی انجام نشده است؛ لذا شناسایی عوامل مرتبط با یادگیری زبان ضروری است تا بتوان گامی درجهت رفع موانع و تسهیل یادگیری زبان انگلیسی برداشت. از دیگر دلایل انجام مطالعهٔ حاضر می‌توان به وجود خلأهای پژوهشی در این رابطه اشاره کرد؛ در ارتباط با پژوهش‌های مرتبط با یادگیری زبان انگلیسی، اغلب روش‌ها و تکنیک‌های کاهش سطح اضطراب مدنظر است؛ باوجوداین، به‌نظر می‌رسد صرف‌نظر از اثربخشی این تکنیک‌ها برای بهبود یادگیری، شناسایی عوامل روان‌شناختی مانند باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی در فرایند یادگیری زبان انگلیسی، ضمن ارائهٔ راهکارهای مناسب در کاهش اضطراب فراگیران، می‌تواند موجب ارتقای روش‌های آموزشی مناسب و بهبود یادگیری باتوجه‌به تفاوت‌های فردی شود. در پژوهش حاضر، از سه متغیر برای انعکاس باورها و راهبردهای مرتبط با یادگیری زبان دوم در دانشجویان استفاده شد. شناسایی روابط احتمالی بین این متغیرها بینش مهمی دربارهٔ عملکرد فراگیران زبان دوم ارائه می‌دهد. برای پرکردن خلأ موجود در ادبیات، پژوهش حاضر باهدف تعیین اندازهٔ اثر باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی و اضطراب زبان انگلیسی در پیش‌بینی پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان زبان انگلیسی انجام شد.

۲ روش‌پژوهش

روش پژوهش از نوع توصیفی‌تحلیلی بود. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی رشتهٔ آموزش زبان انگلیسی پیام‌نور ساری در سال تحصیلی ۱۴۰۲ـ۱۴۰۱ تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه تعداد ۱۸۰ نفر براساس جدول کرجسی و مورگان (۲۹) برآورد شد. روش نمونه‌گیری شرکت‌کنندگان به‌صورت دردسترس بود. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بود از: دانشجوی رشتهٔ زبان انگلیسی بودن؛ تمایل به شرکت در پژوهش. ملاک خروج از پژوهش نیز پاسخ‌ندادن کامل به پرسش‌نامه‌های استفاده‌شده بود. در این پژوهش تمامی اصول اخلاقی مرتبط ازجمله محرمانه‌بودن پرسش‌نامه‌ها و رضایت آگاهانهٔ شرکت‌کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شد. در پژوهش حاضر باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی و اضطراب زبان انگلیسی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان متغیر ملاک مدنظر قرار گرفت.
برای جمع‌آوری داده‌ها ابزارهای زیر به‌کار رفت.
ـ پرسش‌نامهٔ باورهای فراشناختی[5]: این پرسش‌نامهٔ سی‌سؤالی توسط ولز و کاترایت‌ـ‌هاتون در سال ۲۰۰۴ تدوین شد و باورهای افراد دربارهٔ تفکرشان را می‌سنجد (۳۰). پاسخ به سؤالات آن در قالب مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت از موافق نیستم=۱ تا کاملاً موافقم=۴ نمره‌گذاری می‌شود. پرسش‌نامه دارای پنج خرده‌مقیاس باورهای مثبت درمورد نگرانی، اعتماد شناختی، خودآگاهی شناختی، کنترل‌ناپذیری و خطر و باور نیاز به کنترل است. حداقل نمره ۳۰ و حداکثر ۱۵۰ است. درصورتی‌که نمرات پرسش‌نامه بین ۳۰تا۶۰ باشد، میزان باورهای فراشناخت ضعیف است. اگر نمرات پرسش‌نامه بین ۶۰تا۹۰ باشد، میزان باورهای فراشناخت در سطح متوسطی است. درصورتی‌که نمرات بیشتر از ۹۰ باشد، میزان باورهای فراشناخت بسیار خوب است (۳۰). ولز و کاترایت‌ـ‌هاتون به‌عنوان سازندگان پرسش‌نامه برای تعیین روایی و پایایی این مقیاس، آن را روی ۱۸۲ نفر از دانشجویان اجرا کردند. برای تعیین روایی سازه از در نسخهٔ اصلی پرسش‌نامه از تحلیل عاملی استفاده شد که نتایج حاصل از تحلیل عامل اکتشافی، شناسایی پنج عامل در این مقیاس بود. این عوامل به‌منزلهٔ خرده‌مقیاس‌های ابزار مذکور معرفی شد. همچنین سازندگان درراستای مطالعهٔ روایی هم‌گرا، همبستگی بین نمرات فراشناخت و نمرات حاصل از سنجش نشانگان افکار وسواسی پرسش‌نامهٔ پادوآـ نسخهٔ دانشگاه واشنگتن[6] را معادل ($r=۰/۴۹$، $p<۰/۰۵$) و پرسش‌نامهٔ نگرانی

[1]. Self-regulation
[2]. Lack of autonomous attitude
[3]. Self-esteem
[4]. Self-confidence
[5]. Metacognition Questionnaire (MCQ-30)
[6]. Padua Inventory-Washington State University Revision (PI-WSUR)

پن[1] را معادل ($p<۰/۰۵$، r=۰/۵۴) به‌دست آوردند؛ نتایج حاکی‌از روایی مطلوب این ابزار بود (۳۰). سازندگان پرسش‌نامه برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند. ضریب برای نمرهٔ کل پرسش‌نامه معادل ۰/۹۳ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۲ و ۰/۹۳ به‌دست آمد. این ضریب پایایی بیانگر پایایی مطلوب پرسش‌نامه بود (۳۰). در ایران شیرین‌زاده دستگیری و همکاران برای بررسی روایی هم‌زمان از اجرای هم‌زمان پرسش‌نامهٔ فراشناخت سی‌سؤالی و پرسش‌نامهٔ اضطراب حالت/خصلت اشپیلبرگر[2] استفاده کردند. ضریب همبستگی برای نمرهٔ کل پرسش‌نامه معادل ۰/۴۳ و برای خرده‌مقیاس‌های آن در دامنهٔ ۰/۲۸تا۰/۶۱ گزاش شد. این ضرایب همگنی در دامنهٔ ۰/۰۰۱تا۰/۰۰۵ معنادار بود. همچنین شیرین‌زاده دستگیری و همکاران برای تعیین پایایی این پرسش‌نامه از دو روش (بازآزمایی، محاسبهٔ آلفای کرونباخ) استفاده کردند. نتایج بازآزمایی نشان داد، ضریب همبستگی بین نمرات حاصل از اجرا در دو بازهٔ زمانی به فاصلهٔ چهار هفته، برای کل پرسش‌نامه معادل ۰/۷۳ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۶۵تا۰/۸۳ است. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه، آلفای کرونباخ نمرهٔ کل پرسش‌نامه ۰/۹۱ به‌دست آمد؛ لذا این پرسش‌نامه در جامعهٔ ایرانی خصوصیات روان‌سنجی مطلوبی دارد (۳۱).

ـ مقیاس خودکارآمدی عمومی[3]: مقیاس خودکارآمدی شرر و همکاران در سال ۱۹۸۲ ساخته شد (۳۲). پرسش‌نامه دارای هفده سؤال است. پاسخ به سؤالات پرسش‌نامه براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌گذاری سؤالات ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷ معکوس است. امتیاز کلی از جمع نمره‌های تمام گویه‌ها به‌دست می‌آید؛ بدین‌ترتیب کمترین نمره ۱۷ و بیشترین نمره ۸۵ است. نمرات بیشتر در مقیاس بیانگر احساس خودکارآمدی زیاد در فرد است. این پرسش‌نامه سه خرده‌مقیاس میل به آغازگری رفتار و میل به ادامهٔ تلاش برای تکمیل رفتار و مقاومت در رویارویی با موانع را می‌سنجد (۳۲). شرر و همکاران پایایی پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و همبستگی این مقیاس را با شایستگی بین‌فردی[4] برابر با ۰/۴۵ به‌عنوان شاخصی از روایی هم‌گرای ابزار گزارش کردند (۳۲). در ایران، پایایی پرسش‌نامه در پژوهش زرنقاش و همکاران به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بود (۳۳). در پژوهش کشت‌ورزکندازی و همکاران به‌منظور تعیین روایی، روش تحلیل عاملی بااستفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بر هفده گویهٔ پرسش‌نامه به‌کار رفت. ابتدا آزمون‌های مقدماتی برای ارزیابی مناسب‌بودن نمونه برای تحلیل عامل شامل کفایت نمونه‌گیری(KMO)[5] و معناداری آزمون بارتلت[6] انجام شد. این ضرایب به‌ترتیب ۰/۸۷ و ۱۵۵۳/۴۰۸ ($p<۰/۰۰۱$) به‌دست آمد که بیانگر مناسب‌بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی بود. نتایج تحلیل عاملی، سه عامل را با ارزش ویژه بیشتر از ۱ نشان داد. در پژوهش کشت‌ورزکندازی و همکاران، روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط سه نفر از استادان صاحب‌نظر دانشگاه شیراز بررسی و تأیید شد و برای محاسبهٔ ضرایب پایایی این پرسش‌نامه روش آلفای کرونباخ به‌کار رفت. ضرایب پایایی به‌روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳ به‌دست آمد (۳۴).

ـ پرسش‌نامهٔ اضطراب زبان انگلیسی[7]: این پرسش‌نامه، گسترش‌یافتهٔ مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی است که توسط هورویتز و همکاران در سال ۱۹۸۶ با ۳۳ سؤال ارائه شد (۳). این پرسش‌نامه شامل سه خرده‌مقیاس اضطراب ارتباطی و ترس از ارزشیابی منفی زبان و اضطراب امتحان زبان است. پاسخ به سؤالات پرسش‌نامه براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱ نمره‌گذاری می‌شود. دامنهٔ تغییرات نمرات پرسش‌نامه از ۳۳تا۱۶۵ در نظر گرفته شده است. کسب نمرهٔ بیشتر، سطح بالاتری از اضطراب زبان فراگیران را در درس زبان نشان می‌دهد (۳). در پژوهش هورویتز و همکاران، روایی سازهٔ پرسش‌نامه با تحلیل عاملی و روایی محتوا باتوجه‌به شاخص‌های اهمیت و ضرورت با نظرات گروه متخصصان به‌تأیید رسید و همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها بیشتر از ۰/۶۰ به‌دست آمد. پایایی به‌روش آلفای کرونباخ برای اضطراب ارتباطی ۰/۷۷، ترس از ارزشیابی منفی زبان ۰/۸۰، اضطراب امتحان زبان ۰/۷۹ و برای کل ۰/۸۴ بود (۳). در ایران، همایونی و بابانژاد روایی سازهٔ پرسش‌نامه را با روش تحلیل عاملی روی دانش‌آموزان دوزبانهٔ ترکمن تأیید کردند و پایایی پرسش‌نامه به‌روش آلفای کرونباخ برای ترس از ارزیابی منفی ۰/۸۰ و اضطراب آزمون ۰/۷۷ و اضطراب ارتباطی ۰/۷۱ به‌دست آمد (۳۵). در ایران، در پژوهش سلیمانی و همکاران برای بررسی روایی این مقیاس، تحلیل عاملی به‌کار رفت. براساس ساختار نظری پرسش‌نامهٔ اضطراب زبان خارجی، تعداد عوامل استخراج‌شده، ارزش‌های ویژه و درصد تبیین واریانس تصمیم گرفته شد از تحلیل عامل اکتشافی به‌روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شود. نتایج آزمون میزان کفایت نمونه‌گیری (KMO) برابر با ۰/۹۱ و معناداری آزمون بارتلت ۵۶۳۵۴ ($p<۰/۰۰۱$) نشان‌دهندهٔ آن بود که تعداد نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب است. ضریب اعتبار پرسش‌نامهٔ اضطراب زبان خارجی، با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به‌دست آمد (۳۶).

ـ پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی: در این پژوهش برای سنجش پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان از میانگین معدل ترم اول سال تحصیلی ۱۴۰۱ ـ ۱۴۰۰ آنان استفاده شد.

برای تجزیه‌وتحلیل داده‌های پژوهش، شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۴ به‌کار رفت. تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به‌منظور پیش‌بینی متغیر ملاک براساس متغیرهای پیش‌بین و آزمون ضریب همبستگی پیرسون به‌منظور بررسی ارتباط بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک در سطح معناداری α=۰/۰۱ به‌کار رفت. قبل از اجرای رگرسیون، نرمالیتی توزیع داده‌ها ازطریق آزمون کولموگروف‌اسمیرنف، استقلال خطاها با آمارهٔ

[1]. Penn State Worry Questionnaire (PSWQ)
[2]. Spielberger State-Trait Anxiety Inventory
[3]. General Self-Efficacy Scale
[4]. Interpersonal Competency
[5]. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling adequacy
[6]. Bartlett's Test of Sphericity
[7]. English Language Anxiety Inventory

دوربین واتسون، هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین با آمارهٔ عامل واریانس به‌عنوان پیش‌فرض‌های پژوهش سنجیده شد.

۳ یافته‌ها

در این پژوهش باتوجه‌به اطلاعات جمعیت‌شناختی، ۸۰ نفر (۴۴/۴درصد) از دانشجویان مرد و ۱۰۰ نفر (۵۵/۶درصد) زن و به‌میزان ۷۹/۷درصد دانشجویان مجرد و ۲۰/۳درصد متأهل بودند. میانگین سن دانشجویان در این پژوهش برابر با ۲۲ سال بود. نتایج مندرج در جدول ۱ مقادیر به‌دست‌آمده از شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرها را نشان می‌دهد.

براساس نتایج جدول ۲، بیشترین میزان همبستگی بین اضطراب زبان انگلیسی و پیشرفت یادگیری زبان وجود داشت و این همبستگی منفی و معنادار بود (p<۰/۰۰۱). بین باورهای خودکارآمدی و پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی همبستگی مثبت و معنادار مشاهده شد و بین باور نیاز به کنترل با پیشرفت یادگیری زبان رابطهٔ مثبت و معنادار بود (p<۰/۰۰۱). از میان مؤلفه‌های باورهای فراشناختی، خودآگاهی شناختی با پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی بیشترین همبستگی را داشت (p<۰/۰۰۱). مثبت‌بودن ضرایب به‌دست‌آمده نشان داد، بین باورهای خودکارآمدی، مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و پیشرفت یادگیری زبان ارتباط مستقیم وجود داشت (p<۰/۰۰۱).

جدول ۱. توصیف متغیرهای پژوهش (n=۱۸۰)

متغیر	میانگین	انحراف معیار
باورهای خودکارآمدی	۶۴/۱۵	۷/۷۸
اضطراب زبان انگلیسی	۴۵/۸۹	۲۷/۷۳
خودآگاهی شناختی	۳۴/۷۹	۵/۵۹
اعتماد شناختی	۳۴/۰۷	۶/۵۴
باور نیاز به کنترل	۳۱/۷۴	۶/۲۴
کنترل‌ناپذیری و خطر	۲۱/۲۸	۴/۴۵
باور مثبت درمورد نگرانی	۱۸/۲۹	۴/۳۱
پیشرفت یادگیری زبان	۱۶/۷۵	۱۰/۲۶

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی	–							
باور نیاز به کنترل	۰/۲۵**	۰/۳۲**						
باور مثبت درمورد نگرانی	۰/۰۲	۰/۳۷**	۰/۴۴**					
کنترل‌ناپذیری و خطر	۰/۰۶	۰/۳۶**	۰/۵۵**	۰/۳۰**				
اعتماد شناختی	ـ۰/۰۴	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۱۱			
خودآگاهی شناختی	۰/۲۲**	۰/۲۰**	۰/۴۱**	۰/۱۲	۰/۳۷**	۰/۲۵**		
اضطراب زبان انگلیسی	ـ۰/۶۲**	ـ۰/۱۲	ـ۰/۱۴	ـ۰/۰۸	ـ۰/۱۲	ـ۰/۰۴	۰/۰۲	
باورهای خودکارآمدی	۰/۱۸**	۰/۰۷	۰/۱۸**	۰/۰۰۴	۰/۲۸**	۰/۱۲	۰/۱۹**	۰/۱۵

**معناداری در سطح ۰/۰۱

در ارتباط با پیش‌فرض‌ها، رگرسیون خطی چندگانه حاکی‌از فرض نرمال‌بودن همهٔ متغیرها به‌دلیل مقدار احتمال بزرگ‌تر از ۰/۰۵ آن‌ها در آزمون کولموگروف‌اسمیرنف رد نشد. همچنین، هم‌خطی چندگانه به‌سبب کوچک‌تر از ۱۰ بودن آمارهٔ عامل تورم واریانس رد شد. علاوه‌برآن، مفروضهٔ استقلال خطاها به‌دلیل در دامنهٔ ۱/۵ تا۲/۵ بودن آمارهٔ دوربین واتسون با مقدار ۱/۸۴ رد شد؛ بنابراین، می‌توان به‌منظور پیش‌بینی پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی براساس متغیرهای پیش‌بین از رگرسیون خطی چندگانه استفاده کرد.

به‌منظور بررسی نقش باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی و اضطراب زبان انگلیسی در تبیین پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان، تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به‌کار رفت. در این روش متغیرهای پیش‌بین باتوجه‌به شدت ارتباطشان با پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی به‌ترتیب وارد معادله شدند و متغیرهایی که سهم معناداری در افزایش پیش‌بینی متغیر ملاک نداشتند، از معادله خارج شدند. جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به‌روش گام‌به‌گام را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج رگرسیون خطی چندگانهٔ پیشرفت یادگیری زبان براساس اضطراب زبان انگلیسی و باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی

متغیر	F	R	R^2 تعدیل‌شده	مقدار p
اضطراب زبان انگلیسی	۱۰۶/۲۸۳	۰/۶۲۹	۰/۳۹۲	<۰/۰۰۱
اضطراب زبان انگلیسی، باورهای خودکارآمدی	۱۵/۸۷۷	۰/۶۷۱	۰/۴۵۰	<۰/۰۰۱
اضطراب زبان انگلیسی، باورهای خودکارآمدی، خودآگاهی شناختی	۰/۷۲۳	۰/۶۹۰	۰/۴۷۶	۰/۰۰۶

باتوجه به جدول ۳، نتایج حاصل از رگرسیون نشان داد، اضطراب زبان انگلیسی، باورهای خودکارآمدی و خودآگاهی شناختی، قابلیت پیش‌بینی پیشرفت یادگیری زبان در زبان‌آموزان را داشتند (p=۰/۰۰۶). باتوجه‌به اینکه مقدار R^2adj (R^2 تعدیل‌شده) برابر با ۰/۴۷۶ بود، اضطراب زبان انگلیسی، باورهای خودکارآمدی و خودآگاهی شناختی به‌صورت هم‌زمان، ۴۷/۶ درصد از واریانس پیشرفت یادگیری زبان را تبیین کردند. میزان F مشاهده‌شده برای کل متغیرهای پژوهش معنادار بود (p=۰/۰۰۶). به‌منظور تعیین سهم هریک از متغیرهای پیش‌بینی اضطراب زبان انگلیسی، باورهای خودکارآمدی و خودآگاهی شناختی، مقدار بتا و B در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. خلاصهٔ نتایج رگرسیون خطی گام‌به‌گام پیشرفت یادگیری زبان براساس اضطراب زبان انگلیسی، باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی (مدل نهایی)

شاخص‌های متغیر	B	خطای معیار	β	t	مقدار p
ثابت	۲۷/۴۴۲	۱/۲۱۱		۲۲/۶۶۹	<۰/۰۰۱
اضطراب زبان انگلیسی	ـ۰/۲۳۳	۰/۰۲۳	ـ۰/۶۲۹	ـ۱۰/۳۰۹	<۰/۰۰۱
باورهای خودکارآمدی	۰/۳۰۸	۰/۰۷۷	۰/۲۳۴	۳/۹۸۵	<۰/۰۰۱
خودآگاهی شناختی	۰/۲۹۳	۰/۱۰۶	۰/۱۶۰	۲/۷۷۹	۰/۰۰۶

باتوجه‌به نتایج جدول ۴، اثر اضطراب زبان انگلیسی بر پیشرفت یادگیری زبان، منفی و معنادار بود (p<۰/۰۰۱، β=-۰/۶۲۹). اثر باورهای خودکارآمدی (p<۰/۰۰۱، β=۰/۲۳۴) و اثر خودآگاهی شناختی (p=۰/۰۰۶، β=۰/۱۶۰) بر پیشرفت یادگیری زبان مثبت و معنادار به‌دست آمد. منفی‌بودن اثر اضطراب زبان انگلیسی نشان‌دهندهٔ آن بود که هرچه میزان اضطراب زبان انگلیسی در زبان‌آموزان بیشتر باشد، میزان پیشرفت یادگیری آن‌ها کمتر خواهد بود و برعکس؛ اما مثبت‌بودن اثر باورخودکارآمدی و خودآگاهی شناختی با پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی بیانگر آن بود که هرچه باورهای خودکارآمدی و خودآگاهی شناختی در زبان‌آموزان بیشتر باشد، میزان پیشرفت یادگیری زبان آن‌ها نیز بیشتر خواهد بود.

۴ بحث

این پژوهش باهدف بررسی نقش باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی و اضطراب زبان انگلیسی در پیش‌بینی پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان رشتهٔ زبان انگلیسی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد، بین باورهای خودکارآمدی، باورهای فراشناختی، اضطراب زبان انگلیسی و پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی رابطهٔ معناداری وجود دارد. متغیرهای پیش‌بینی‌کنندهٔ خودآگاهی شناختی و باورهای خودکارآمدی، اضطراب زبان انگلیسی را بیشتر از سایر متغیرها تحت‌تأثیر قرار داد. همچنین یافته‌های پژوهش مشخص کرد، بین باورهای فراشناختی و باورهای خودکارآمدی و اضطراب زبانی با پیشرفت یادگیری زبان رابطهٔ معنادار وجود دارد. نتایج معناداری رابطهٔ میان باورهای فراشناختی و خودکارآمدی با یافته‌های پژوهش‌های قبلی همسوست؛ در پژوهش سای و زاهو مشخص شد، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی به‌طوردرخورتوجهی پیشرفت زبان انگلیسی زبان‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (۱۵)؛ پژوهش خضرلو به نقش مثبت راهبردهای شناختی در افزایش مهارت درک مطلب و بهبود یادگیری اشاره داشت (۱۷). محمد و همکاران نتیجه گرفتند، استفاده از راهبردهای فراشناختی به افراد انگیزه می‌دهد مشکلات را عمیقاً مدیریت کنند، عملکرد بهتری داشته باشند و خودکارآمدی خود را افزایش دهند (۱۹).

نتایج معناداری رابطهٔ میان باورهای فراشناختی و باورهای خودکارآمدی و پیشرفت در یادگیری زبان با یافته‌های پژوهش تنگ و یانگ همسوست. در پژوهش تنگ و یانگ، نقش واسطه‌ای راهبردهای فراشناختی در رابطهٔ میان باورهای خودکارآمدی و پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی عنوان شد (۲۰). فاوضی و سادیا دریافتند، فراشناخت با انگیزه و خودکارآمدی دو عامل مهم برای دستیابی به یادگیری با کیفیت است (۲۲).

در تبیین رابطهٔ مؤلفهٔ خرده‌مقیاس خودآگاهی شناختی از باورهای فراشناختی و باورهای خودکارآمدی می‌توان گفت، خودآگاهی شناختی، دانش و درکی است که فرد از توانایی‌های خود دارد؛ لذا فرد با داشتن مهارت خودآگاهی شناختی می‌تواند نگرانی خود را مهار کند؛ چون از توانایی‌های خود، آگاه است؛ بنابراین هرچه مهارت خودآگاهی شناخت و دانش دربارهٔ دانستن در فرد افزایش یابد، به‌همان میزان نگرانی‌ها کم می‌شود و موفقیت و پیشرفت در یادگیری را به‌همراه خواهد داشت (۱۱). در تبیین دیگر یافتهٔ پژوهش می‌توان گفت، باور خودکارآمدی به‌همراه خودآگاهی شناختی و استفادهٔ هدفمند از اطلاعات، برآورده‌کردن نیازهای مربوط به یادگیری زبان انگلیسی را تسهیل می‌کند (۱۷). هرچه میزان باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی در میان دانشجویان و فراگیران زبان دوم بیشتر باشد، میزان پیشرفت آن‌ها در یادگیری زبان بیشتر خواهد بود. این یافته با پژوهش تنگ و زنگ (۲۰) همسوست. در تبیین یافته‌های مذکور پژوهش حاضر باتوجه‌به مطالعات تنگ و زنگ می‌توان گفت، استفادهٔ مؤثر از راهبردهای فراشناختی مانند برنامه‌ریزی و نظارت و تنظیم فعالیت‌های یادگیری، یادگیرندگان را قادر می‌سازد فرایندهای یادگیری خود را به‌طور مؤثر مدیریت کنند؛ ازاین‌رو با به‌دست‌آوردن حس کنترل و اعتمادبه‌نفس در توانایی یادگیری، حلقهٔ بازخورد مثبتی ایجاد می‌کنند و بر باورهای خودکارآمدی می‌افزایند. این رویکرد راهبردی برای یادگیری نه‌تنها تعامل آن‌ها را افزایش می‌دهد، بلکه نتایج یادگیری آن‌ها را نیز بهبود می‌بخشد (۲۰).

نتایج معناداری رابطهٔ میان باورهای خودکارآمدی و اضطراب زبان انگلیسی با پیشرفت در یادگیری با یافته‌های پژوهش جی همسوست. در پژوهش جی مشخص شد، فقدان دانش زبانی منبع اصلی اضطراب

در فراگیران زبان است که بر باور فراگیران در دستیابی به سطح مطلوبی از مهارت در زبان انگلیسی تأثیر زیادی دارد (۶). در تبیین رابطهٔ میان باورهای خودکارآمدی و اضطراب زبان انگلیسی می‌توان گفت، نگرش‌ها و باورهای خودکارآمدی به‌عنوان عوامل شناخته‌شده‌ای است که یادگیری یک زبان خارجی را تقویت می‌کند یا باعث می‌شود دانشجویان یا فراگیران زبان دوم از آن اجتناب کنند؛ بنابراین، تصور می‌شود اضطراب صحبت‌کردن به زبان خارجی ممکن است با نگرش به یادگیری زبان خارجی و باورهای خودکارآمدی آن‌ها مرتبط باشد (۳۷).

درحالی‌که باور خودکارآمدی نیازهای اساسی روان‌شناختی فراگیران را برآورده می‌کند، اضطراب عاملی اساسی است که بر انگیزهٔ زبان‌آموزان و پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارد. افرادی که اضطراب کمتری تجربه می‌کنند، ممکن است انگیزه‌های شناختی بیشتری برای یادگیری زبان انگلیسی داشته باشند. چنین نتایجی را می‌توان با این واقعیت تفسیر کرد که کاهش اضطراب با افزایش باور خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای پردازش عمیق‌تر مانند راهبردهای فراشناختی در طول زمان مرتبط است (۳۸).

براساس یافته‌های مطالعهٔ حاضر می‌توان توصیه کرد، معلمان زبان باید این متغیرها را در نظر داشته باشند تا به فراگیران خود تجربهٔ یادگیری انگیزشی بیشتری را ارائه دهند تا بتوانند مسئولیت فعال‌تری را برای یادگیری در فراگیری زبان دوم بر عهده بگیرند؛ بنابراین با تمرکز بر خصوصیات فردی اشخاص در فرایند آموزش‌ـ یادگیری در کلاس یا فضای آموزش زبان انگلیسی، علاوه‌بر تلاش برای بهبود یادگیری در آموزش زبان خارجی، می‌توان موانع موفقیت فرد ازجمله اضطراب زبانی را نیز رفع کرد. با اجرای مداخلات متمرکز بر تقویت توانایی‌های خودمراقبتی فراگیران، ممکن است بتوان بر باورهای خودکارآمدی آن‌ها تأثیر مثبت گذاشت و آنان را به سازوکارهای مقابله‌ای مؤثر برای مقابله با اضطراب مجهز کرد. همچنین در کنارآمدن با اضطراب زبان‌های خارجی لازم است به زبان‌آموزان آموزش داده شود چگونه از راهبردهای فراشناخت استفاده کنند که این امر در ارتقای خودکارآمدی بسیار مؤثر خواهد بود. فراگیرانی که حس کارآمدی بیشتری در فرایند یادگیری دارند، احتمالاً راهبردهای خود را تنظیم می‌کنند و مهارت‌های فراشناختی را برای مقابلهٔ مؤثر با چالش‌های پیش رو در یادگیری زبان انگلیسی، به‌کار می‌برند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود؛ پژوهش حاضر فقط روی دانشجویان ورودی مقطع کارشناسی و رشتهٔ زبان انگلیسی دانشگاه پیام‌نور ساری انجام گرفت؛ لذا نتایج حاصل به دانشجویان مقاطع دیگر و سایر شهرها تعمیم‌پذیر نیست و باید احتیاط صورت گیرد. توصیه می‌شود درجهت افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش حاضر، پژوهش‌هایی در شهرهای دیگر، با جامعهٔ آماری بیشتر و نمونه‌گیری دقیق و نیز در مقاطع بالاتر و سایر رشته‌ها به‌غیر از رشتهٔ زبان انگلیسی انجام پذیرد.

۵ نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش حاضر نتیجه گرفته می‌شود، میان باورهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی و اضطراب زبان انگلیسی با پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی رابطهٔ معناداری وجود دارد؛ همچنین نتایج کلی این تحقیق حاکی‌از نقش پراهمیت باورهای فراشناختی و باورهای خودکارآمدی در اضطراب زبان خارجی است؛ لذا توجه به این عوامل می‌تواند در امر آموزش و کاهش اضطراب در یادگیری زبان خارجی بسیار حائز اهمیت باشد.

۶ تشکر و قدردانی

از داوطلبان شرکت‌کننده در پژوهش و تمامی عزیزانی که به‌هرنحو پژوهشگران را در اجرای این طرح یاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

تمامی افراد با رضایت کامل و به‌طور داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند. ملاحظات اخلاقی رعایت‌شده در پژوهش عبارت بود از: همهٔ شرکت‌کنندگان در پژوهش با اختیار و تمایل خود حضور داشتند؛ دربارهٔ اصول رازداری و محرمانه‌بودن هویت شرکت‌کنندگان به آن‌ها اطمینان داده شد تمامی اطلاعات به‌صورت محرمانه باقی می‌ماند.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

تضاد منافع

در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی وجود ندارد.

منابع مالی

برای انجام این پژوهش حمایت مالی از هیچ سازمان یا مؤسسه‌ای دریافت نشده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان با سهم برابر در پژوهش حاضر مشارکت داشتند و نظرات هردو نویسنده در تمامی بخش‌های مقاله مدنظر قرار گرفت.

References

Liu M. Foreign language classroom anxiety, gender, discipline, and english test performance: a cross–lagged regression study. Asia–Pacific Edu Res. 2022;31(3):205–15. https://doi.org/10.1007/s40299-020-00550-w

Rubio F. Self–esteem and foreign language learning. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing; 2007.

Horwitz EK, Horwitz MB, Cope J. Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal. 1986;70(2):125–32. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Alnahidh F, Altalhab S. The level and sources of foreign language speaking anxiety among Saudi EFL university students. Advances in Language and Literary Studies. 2020;11(1):55–64. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.11n.1p.55

Syamsuri AS, Bancong H. Do gender and regional differences affect students' reading literacy? a case study in Indonesia. Eurasian Journal of Applied Linguistics. 2022;8(1):97–110.
Jee MJ. Heritage language anxiety and major language anxiety experienced by Korean immigrants in Australia. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2022;25(5):1713–29. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799321
Li C, Lu J, Bernstein B, Bang NM. Counseling self–efficacy of international counseling students in the U.S.: the impact of foreign language anxiety and acculturation. International Journal for the Advancement of Counselling. 2018;40(3):267–78. https://doi.org/10.1007/s10447-018-9325-3
Rahman K. Perceived use of metacognitive strategies by EFL undergraduates in academic reading. Voices of English Language Education Society. 2020;4(1):44–52. https://doi.org/10.29408/veles%20journal.v4i1.1975
Peacock S, Cowan J, Irvine L, Williams J. An exploration into the importance of a sense of belonging for online learners. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020;21(2):18–35. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4539
Okyar H. Foreign language speaking anxiety and its link to speaking self-efficacy, fear of negative evaluation, self-perceived proficiency and gender. Science Insights Education Frontiers. 2023;17(2):2715–31. https://doi.org/10.15354/sief.23.or388
Hatami M, Hedayati F, Kaveh M. The relationship between cognition and self–efficacy beliefs, test anxiety fourth year high school students. Rooyesh–e–Ravanshenasi Journal. 2019;8(3):205–14. [Persian] https://frooyesh.ir/article-1-357-en.pdf
Flavell JH. Metacognitive development. In: Scandura JM, Brainerd CJ, editors. Structural/process models of complex human behavior. Alphen aan den Rijn: Springer; 1978. pp: 213–45.
Moritz S, Lysaker PH. Metacognition – what did James H. Flavell really say and the implications for the conceptualization and design of metacognitive interventions. Schizophr Res. 2018;201:20–6. https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.06.001
De La Paz S, Wissinger DR, Gross M, Butler C. Strategies that promote historical reasoning and contextualization: a pilot intervention with urban high school students. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. 2022;35(2):353–76. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10183-0
Cai Y, Zhao C. Metacognitive strategies and self–efficacy co–shape L2 achievement: a multilevel structural equation modeling approach. System. 2023;117:103099. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103099
Yelgeç N, Dağyar M. A structural equation modelling of middle school students' metacognitive awareness, self–efficacy beliefs and foreign language learning anxiety. International Journal of Contemporary Educational Research. 2020;7(1):127–48. https://doi.org/10.33200/ijcer.657172
Khezrlou S. Cognitive strategy training: improving reading comprehension in the language classroom. Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills). 2012;30(4):77–98. [Persian] https://doi.org/10.22099/jtls.2011.372
Soleymani M, Dehghan M, Bahrami H, Jamaati Ardakani R. Investigation of relationship between mathematic anxiety and metacognitive awareness of reading strategies in students of talents high schools. Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal. 2019;8(6):59–68. [Persian] https://frooyesh.ir/article-1-1040-en.pdf
Mohamed HM, Mohamed AI, Abdeen MA. The impact of metacognitive skills educational program on metacognitive awareness, self– efficacy, and problem solving skills among nursing students. American Journal of Nursing Research. 2020;8(2):289–96.
Teng MF, Yang Z. Metacognition, motivation, self–efficacy belief, and English learning achievement in online learning: longitudinal mediation modeling approach. Innovation in Language Learning and Teaching. 2023;(2):289–96. https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2144327
Teng MF, Zhang LJ. Development of children's metacognitive knowledge, reading, and writing in English as a foreign language: evidence from longitudinal data using multilevel models. British Journal of Educational Psychology. 2021;91(4):1202–30. https://doi.org/10.1111/bjep.12413
Fauzi A, Sa'diyah W. The metacognition of pre–service biology teachers: awareness, skills, understanding, and practices. In: 6th International Conference on Community Development [Internet]. Atlantis Press; 2019 [cited 2025 Apr 18]. pp: 27–32. Available from: https://doi.org/10.2991/iccd-19.2019.8
Rahimi M, Katal M. Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012;31:73–81. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.019
Moghtadaei K, Salehi M, Salamat M, Mohammadian Y, Honjani E. Relationship between meta–cognition with anxiety and depression in mothers of children with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) compared with mothers of normal children. Journal of Research in Behavioural Sciences. 2014;11(1):18–29. [Persian] https://rbs.mui.ac.ir/article-1-294-en.pdf
Darjito H. Students' metacognitive reading awareness and academic English reading comprehension in EFL context. International Journal of Instruction. 2019;12(4):611–24.

Caetano LCG, Pacheco BD, Samora GAR, Teixeira–Salmela LF, Scianni AA. Self–efficacy to engage in physical exercise and walking ability best predicted exercise adherence after stroke. Stroke Res Treat. 2020;2020:2957623. https://doi.org/10.1155/2020/2957623
Cheng A, Lee C. Factors affecting tertiary English learners' persistence in the self–directed language learning journey. System. 2018;76:170–82. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.001
Zheng Y. Anxiety and second/foreign language learning revisited. Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue. 2008;1(1):1–12.
Krejcie RV, Morgan DW. Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement. 1970;30(3):607–10. https://doi.org/10.1177/001316447003000308
Wells A, Cartwright-Hatton S. A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ–30. Behav Res Ther. 2004;42(4):385–96. https://doi.org/10.1016/s0005-7967(03)00147-5
Shirinzadeh Dastgiri S, Gudarzi MA, Ghanizadeh A, Taghavi SMR. Comparison of metacognitive and responsibility beliefs in patients with obsessive–compulsive disorder, generalized anxiety disorder and normal individuals. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology. 2008;14(1):46–55. [Persian] https://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-414-en.pdf
Sherer M, Maddux JE, Mercandante B, Prentice-Dunn S, Jacobs B, Rogers RW. The Self–Efficacy Scale: construction and validation. Psychol Rep. 1982;51(2):663–71. https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663
Zarnaghash M, Moradi A, Heydarifard V. The effectiveness of the social competence training program on emotional intelligence, self–expression and self–efficacy of slow– learners. Journal of Modern Psychological Researches. 2024;18(72):145–52. [Persian] https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.17340
Keshtvarz Kondazi E, Barzegar M, Shokouhi M. Intermediary role of self-efficacy and academic self–regulation in the relationship between self–esteem and happiness. Journal of Educational Sciences. 2020;13(51):95–131. [Persian]
Homayouni A, Babanezhad M. The mediating role of emotional creativity in the relationship between multicultural personality traits with English language anxiety in bilingual students. Journal of Research in Educational Systems. 2024;18(65):41–56. [Persian] https://doi.org/10.22034/jiera.2024.450195.3138
Soleimani, Sarkhosh M, Nooripour R, Dehgahn B, Hoseinian S. Investigating the role of explanatory social avoidance and distress, academic motivation and self–efficacy in predicting foreign language classroom anxiety. Research in Teaching. 2019;7(4):254–238. [Persian] https://trj.uok.ac.ir/article_61454_cb9f3e3b5437d46980b2e6ab82d4ed71.pdf
Şengül BG, Büyükkarcı K. A correlation study on EFL students' self-efficacy and attitudes towards English and foreign language speaking anxiety. Innovational Research in ELT. 2023;4(1):32–46. https://doi.org/10.29329/irelt.2023.558.3
Linnenbrink E, Pintrich PR. Achievement goals and intentional conceptual change. In: Sinatra GM, Pintrich PR, editors. Intentional Conceptual Change. Routledge; 2003. pp:345–71.