

جستاری در تأثیر کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری زبان دوم با در نظر گرفتن نقش میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری به روش تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه

محمدحسن رزمی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران)

علی‌اکبر جباری* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران)

چکیده

پژوهش پیش‌رو به بررسی تأثیر کمال‌گرایی چندوجهی بر مهارت شنیداری زبان دوم از طریق متغیرهای میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری با استفاده از مبانی نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا می‌پردازد. بدین منظور، ۱۱۷ دانشجوی سال سوم و چهارم رشته‌های ترجمه زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی پرسشنامه‌های کمال‌گرایی چندوجهی، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری را تکمیل کردند و در آزمون شنیداری «آیلتس» شرکت کردند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، با استفاده از تحلیل خوشه‌ای، شرکت‌کنندگان پژوهش به سه گروه کمال‌گرایی (کمال‌گرایی سازگار، ناسازگار و غیرکمال‌گرا) تقسیم شدند. سپس با استفاده از تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه، تأثیرهای مستقیم، غیر مستقیم و کلی کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری در قالب فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد، کمال‌گرایی سازگار تأثیر مستقیم معناداری بر خودکارآمدی و سه راهبرد فراشناختی شنیداری شناخت فردی، ترجمه ذهنی و حل مسأله دارد. کمال‌گرایی تأثیر مستقیم معناداری بر مهارت شنیداری و دو راهبرد فراشناختی برنامه‌ریزی و ارزیابی و توجه هدایت‌شده نداشت. همچنین نتایج نشان داد، خودکارآمدی تأثیر مستقیم معناداری بر شناخت فردی و مهارت شنیداری دارد. در ارتباط با تأثیر نسبی غیر مستقیم و کلی کمال‌گرایی با در نظر گرفتن متغیرهای میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی، نتایج معناداری

* نویسنده مسئول jabbari@yazd.ac.ir

به دست آمد و تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه معنادار بود. این در حالی است که بدون در نظر گرفتن متغیرهای میانجی، ارتباط مستقیم معناداری بین کمال‌گرایی و مهارت شنیداری یافت نمی‌شد؛ بنابراین استفاده از متغیرهای میانجی نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتباط بین کمال‌گرایی و مهارت شنیداری ایفا نمود. در انتها توصیه‌های آموزشی این پژوهش ارائه می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: کمال‌گرایی چندوجهی، خودکارآمدی، راهبردهای فراشناختی شنیداری، تحلیل خوشه‌ای، تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه، نظریه مجموعه‌های پیچیده

۱. مقدمه

پژوهش در باب مهارت شنیداری زبان دوم همواره از مسائل مورد توجه در تحقیقات یادگیری زبان دوم بوده است (ماتیوس^۱، ۲۰۱۸). تحقیقات انجام شده بسیاری حاکی از نقش بی‌بدیل استفاده از راهبردهای فراشناختی^۲ در یادگیری و تقویت مهارت شنیداری زبان دوم است (گو^۳، ۲۰۱۹). باین‌حال، مشکل اصلی به‌کارگیری صحیح راهبردها ریشه در تفاوت‌های بین‌فردی زبان‌آموزان در عوامل شخصیتی دارد (دورنیه^۴ و رایان^۵، ۲۰۱۵)؛ به‌گونه‌ای که زبان‌آموزان علی‌رغم دریافت مطالب آموزشی یکسان، سطوح عملکرد متفاوتی از خود نشان می‌دهند. در نتیجه، نیاز مبرم به شناخت عوامل شخصیتی که استفاده از راهبردهای فراشناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهند احساس می‌شود.

از میان عوامل شخصیتی مهم در روانشناسی تربیتی^۶ می‌توان از «کمال‌گرایی» نام برد (دولینگ^۷ و برنز^۸، ۲۰۱۷). کمال‌گرایی چندوجهی^۹، به‌عنوان یک ویژگی فردی

-
1. Matthews
 2. metacognitive strategies
 3. Goh
 4. Dörnyei
 5. Ryan
 6. educational psychology
 7. Deuling
 8. Burns
 9. multidimensional perfectionism

پیچیده، به «تلاش افزونه جهت انجام بی‌نقص فعالیت‌ها و توجه سخت‌گیرانه به خطاها» (هویت^۱ و فلت^۲، ۱۹۹۱، ص. ۴۵۶) اطلاق می‌شود. آنچه هنوز به‌صورت دقیق مشخص نیست، تأثیر کمال‌گرایی چندوجهی بر استفاده از مهارت‌های فراشناختی شنیداری و متعاقباً مهارت‌های شنیداری زبان دوم است. برای حل این مشکل، ابتدا نیاز به تبیین نظری ارتباط بین کمال‌گرایی، راهبردهای فراشناختی و درنهایت مهارت‌های شنیداری است.

علی‌رغم کمبود تحقیق انجام‌شده در زمینه کمال‌گرایی و مهارت شنیداری، پژوهش‌های متعددی در باب کمال‌گرایی و مهارت شنیداری در ارتباط با خودکارآمدی^۳ به‌صورت مجزاً وجود دارد. ازاین‌رو، در مقاله پیش‌رو، خودکارآمدی به‌عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است تا مبانی نظری مستدلی برای انجام تحقیق وجود داشته باشد. خودکارآمدی، به‌عنوان «باور و قضاوت شخص از توانایی خود برای انجام پل‌هایی که تأثیرات کمال‌گرایی چندوجهی را از طریق راهبردهای فراشناختی به مهارت شنیداری زبان دوم وصل می‌کند، در نظر گرفته شده است. همچنین، پژوهش حاضر تلاشی بر استفاده از مفاهیم نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا^۴ است که در پژوهش‌های روانشناسی شخصیتی از آن به‌عنوان یک نظریه برجسته یاد می‌شود. نوآوری دیگر پژوهش حاضر، استفاده از تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه^۵ است؛ تحلیل آماری پیچیده‌ای که ارتباط متغیرهای چندوجهی پیش‌بین با متغیر وابسته را با در نظر گرفتن مؤلفه‌های متغیرهای میانجی مورد بررسی قرار می‌دهد.

این نوشتار با استناد به پژوهش‌های انجام‌شده به بررسی فرضیات ذیل می‌پردازد:

1. Hewitt
2. Flett
3. self-efficacy
4. Bandura
5. complex dynamic systems (CDS) approach
6. multicategorical multiple mediation analysis

فرضیه اول: کمال‌گرایی سازگار (در مقابل کمال‌گرایی ناسازگار و غیر کمال‌گرا) با سطوح بالای خودکارآمدی، استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی و نهایتاً عملکرد بهتر در مهارت شنیداری زبان دوم، مرتبط است؛

فرضیه دوم: خودکارآمدی تأثیر مستقیم مثبت بر راهبردهای فراشناختی شنیداری و مهارت شنیداری دارد؛

فرضیه سوم: کمال‌گرایی تأثیر غیر مستقیم و تأثیر نسبی کلی بر مهارت شنیداری با در نظر گرفتن نقش میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری زبان آموزان دارد؛

فرضیه چهارم: خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری می‌توانند به‌عنوان عوامل میانجی در ارتباط بین کمال‌گرایی زبان‌آموزان و عملکرد آنها در مهارت شنیداری عمل کنند.

۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

در این بخش ابتدا به‌صورت اجمالی به مبانی نظری کمال‌گرایی چندوجهی، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی خواهیم پرداخت و سپس به پژوهش‌های مرتبط انجام‌شده اشاره خواهیم کرد.

۲.۱. چارچوب نظری

کمال‌گرایی به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی چندوجهی، به تمایل به انجام تمام و کمال امور اطلاق می‌شود. این ویژگی شخصیتی تأثیر به‌سزایی در یادگیری افراد به‌صورت عام و یادگیری زبان انگلیسی به‌صورت خاص دارد. تحقیقات اولیه مربوط به کمال‌گرایی، از آن به‌عنوان یک ویژگی فردی منفی یاد می‌کردند؛ ویژگی فردی‌ای که تنها ابعاد منفی داشته و تأثیرات مخرب به جا می‌گذارد (فلت^۱، هویت^۲، سو^۳ و

1. Flett
2. Hewitt
3. Su

فلت^۱، ۲۰۱۶)؛ اما امروزه در تحقیقات روانشناسی تربیتی، کمال‌گرایی دیگر یک سازه تک‌بعدی منفی نیست (استوبر^۲، ۲۰۱۴). در مفهوم جدید، کمال‌گرایی به سه نوع تیپ شخصیتی مجزاً تقسیم می‌شود: «کمال‌گرایی سازگار»^۳، «کمال‌گرایی ناسازگار»^۴ و «غیرکمال‌گرا»^۵. افراد کمال‌گرای سازگار، معمولاً از خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند و در استفاده از راهبردهای شناختی، بهتر عمل می‌کنند (میلز^۶ و بلنکستاین^۷، ۲۰۰۰). همچنین این افراد همواره در تلاش‌اند از انجام خطاها در امور مبری باشند؛ استانداردها و سطح انتظارات بالایی از خود دارند و همواره در تلاش‌اند تا کارهای محوله را به بهترین نحو ممکن انجام دهند. در سوی دیگر افراد کمال‌گرای ناسازگار همانند کمال‌گرای سازگار توقع انجام امور به بهترین شکل را دارند با این تفاوت که به صورتی بیمارگونه از خطاهای خود به شدت مشوش می‌شوند؛ ارزیابی منفی‌ای از عملکرد خود دارند، حتی اگر کارها را بهتر از دیگران انجام دهند. این افراد همواره در انجام امور دچار تردید هستند و گاهی به خاطر چنین تردیدی از مواجهه با کارها هراس دارند و آنها را به تعویق می‌اندازند (برآبادی و خواجه‌سوی، ۲۰۲۰). غیر کمال‌گراها افرادی هستند که ویژگی‌های ذکرشده برای دو نوع کمال‌گرایی دیگر را ندارند. این افراد اصراری به انجام دقیق و کامل امور ندارند؛ اساساً اهمیت زیادی به اینکه در کارها دچار خطا شوند نمی‌دهند؛ نظم فردی زیادی ندارند و معمولاً سطح بالایی از انجام کارها را به خود تحمیل نمی‌کنند (استوبر، ۲۰۱۴).

از سوی دیگر، خودکارآمدی به‌عنوان اندوخته‌ای فردی، عبارت از باور به خود و اعتماد به توانایی در انجام امور دشوار با پرداختن به مسائل به‌جای به تعویق انداختن آنها است. خودکارآمدی به معنای توانایی در شروع کارها، صرف تلاش برای انجام آنها و بردباری و پشتکار در مواجهه با سختی‌های انجام امور است (بندورا، ۱۹۹۷).

-
1. Flett
 2. Stoeber
 3. adaptive perfectionist
 4. maladaptive perfectionist
 5. non-perfectionist
 6. Mills
 7. Blankstein

از این رو، خودکارآمدی در زمینه انجام فعالیت‌های آموزشی، ارتباط تنگاتنگی با عواطف و ویژگی‌های شخصیتی افراد در محیط‌های آموزشی از جمله کمال‌گرایی دارد و پژوهش‌های بی‌شماری در این زمینه وجود دارد (به‌عنوان مثال دولینگ و برنز، ۲۰۱۷؛ گنیلکا^۱ و نوکویچ^۲، ۲۰۱۷). از طرفی مفاهیم نظری خودکارآمدی ارتباط نزدیکی با راهبردهای فراشناختی مورد استفاده در یادگیری زبان دوم دارند. در این باب نیز پژوهش‌های بسیاری تا کنون صورت گرفته است (به‌عنوان نمونه گودرزی، قنسولی و پیش‌قدم، ۲۰۱۴؛ یابوکاشی^۳، ۲۰۲۱؛ فتحی و درخشان، ۱۳۹۷).

مفهوم «فراشناخت»^۴ برای اولین بار توسط فلاول^۵ (۱۹۷۹) مطرح شد. فراشناخت عبارت از آگاهی فرد از فرآیندهای ذهنی خود و توانمندی در ارزیابی مداوم و تحت کنترل قرار دادن فرآیندهای ذهنی هنگام رویارویی با اطلاعات جدید و یادگیری مفاهیم جدید است. فراشناخت همچنین مرتبط با احساسات هنگام مواجه شدن با فعالیت‌های سخت است (گو و هو^۶، ۲۰۱۴)؛ بنابراین فراشناخت به دو بخش اساسی تقسیم می‌شود: آگاهی از فرآیندهای ذهنی و تحت کنترل قرار دادن آن فرآیندها (امیری، قنسولی و قپانچی، ۱۳۹۷).

در ارتباط با فرآیندهای فراشناختی شنیداری زبان دوم، وندرگریفت^۷، گو، مارشال^۸ و تفقدهتری^۹ (۲۰۰۶) با بهره‌گیری از مفهوم فراشناخت در روانشناسی، چارچوبی نظری ارائه داده و پنج عامل در ارتباط با راهبردهای فراشناختی شنیداری مشخص کردند: «توجه هدایت‌شده»^{۱۰}، «ترجمه ذهنی»^{۱۱}، «برنامه‌ریزی و ارزیابی»^{۱۲}،

-
1. Gnilka
 2. Novakovic
 3. Yabukoshi
 4. metacognition
 5. Flavell
 6. Hu
 7. Vandergrift
 8. Mareschal
 9. Tafaghodtari
 10. directed attention
 11. mental translation
 12. planning and evaluation

«حل مسأله»^۱ و «شناخت فردی»^۲. زبان‌آموزان با استفاده از راهبرد توجه هدایت‌شده، مهارت لازم جهت توجه به انجام فعالیت‌های شنیداری را کسب می‌کنند. راهبرد ترجمه ذهنی به زبان آموزان کمک می‌کند مطالب شنیده‌شده را به صورت ذهنی به زبان اول برگردانند. راهبرد برنامه‌ریزی و ارزیابی در آماده شدن جهت انجام مهارت شنیداری و برنامه‌ریزی برای انجام فعالیت‌های شنیداری راهگشا است. راهبرد حل مسأله به زبان آموزان کمک می‌کند هنگامی که معنی واژه‌ای که شنیده‌اند را نمی‌دانند، بر اساس شواهد حدس بزنند. درنهایت، راهبرد شناخت فردی نشانگر این است که فرد تا چه حد در مورد خود به‌عنوان کسی که به زبان دوم گوش می‌دهد شناخت و آگاهی دارد.

با عنایت به چارچوب نظری عنوان‌شده در این بخش، پژوهش حاضر بر آن است تا ارتباط کمال‌گرایی چندوجهی با مهارت شنیداری زبان‌آموزان ایرانی را از طریق خودکارآمدی و راهبردهای شنیداری فراشناختی مورد بررسی قرار دهد. به‌علاوه در این پژوهش از نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا -نظریه‌ای برجسته در تحقیقات روانشناسی شخصیتی- استفاده شده است. بر اساس این نظریه، ارتباط متغیرهای تأثیرگذار در یک پدیده باید در سطح ابعاد جزئی، زیرمجموعه‌ها و مؤلفه‌های آن متغیرها مورد بررسی قرار گیرند تا تصویر دقیق‌تری از ارتباط بین متغیرهای مورد نظر پدیدار شود (دورنیه و رایان، ۲۰۱۵). به‌بیان‌دیگر، برای تبیین دقیق ارتباط عوامل تأثیرگذار، باید مؤلفه‌های متغیرها در ارتباط با یکدیگر مورد بررسی قرار گیرند. از این‌رو، در پژوهش حاضر با استفاده از تحلیل خوشه‌ای^۳، افراد به سه دسته کمال‌گرای سازگار، ناسازگار و غیرکمال‌گرا تقسیم می‌شوند.

راهبردهای فراشناختی نیز به پنج مؤلفه‌ای که در بالا عنوان شد تقسیم می‌شوند. در نتیجه، متغیرهای کلی مد نظر تحقیق حاضر نیست، بلکه زیرمجموعه‌ها و ابعاد متغیرها مورد بررسی قرار می‌گیرد. چنین تحلیلی مستلزم استفاده از روش‌های آماری

-
1. problem solving
 2. person knowledge
 3. cluster analysis

مناسب است. تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه (حیز^۱، ۲۰۱۸) به عنوان روش آماری جدید و دقیق، تحلیل داده‌های چندبخشی و میانجی را فراهم می‌سازد. در نتیجه از این تحلیل برای انجام تحقیق پیش رو استفاده شده است.

۲.۲. پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت مفاهیم کمال‌گرایی، خودکارآمدی، راهبردهای فراشناختی و مهارت شنیداری در یادگیری زبان دوم، پژوهش‌های متعددی انجام شده است که در ادامه به تعدادی از آنها اشاره می‌شود:

در زمینه پژوهش‌های انجام‌شده در ارتباط با کمال‌گرایی و آموزش زبان دوم، نمونه‌های قابل توجهی در مورد کمال‌گرایی بین مدرّسان (جونز^۲، ۲۰۱۶؛ محمودی شهربابکی، ۲۰۱۷) و همچنین زبان‌آموزان (قربان دردی‌نژاد و فرجاندنسب، ۲۰۱۳؛ گرگرسون^۳ و هورویتز^۴، ۲۰۰۲) موجود است. عمده تحقیقات انجام شده بر روی زبان‌آموزان به مهارت گفتاری زبان دوم پرداخته‌اند. نتایج این تحقیقات نشان داده است که کمال‌گرایی و توجه بیش‌ازحد به خطاها و تلاش برای کاربرد صحیح ساختارها و تلفظ بومی‌گونه^۵، زبان‌آموزان را در شیوایی^۶ گفتار زبان دوم دچار مشکل می‌کند (یوشیدا^۷، ۲۰۱۳) و رفته‌رفته زبان‌آموزان کمال‌گرای منفی به دلیل مشکلات احتمالی در مواجهه با مسائل گفتاری، به افرادی ساکت و منفعل تبدیل می‌شوند و تمایلی به شروع مکالمه و صحبت کردن در کلاس ندارند (لیو^۸ و جکسون^۹، ۲۰۰۸). در زمینه کمال‌گرایی و مهارت شنیدن، علی‌رغم اینکه پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است، نمونه‌های بسیار خوبی یافت می‌شود. به‌عنوان مثال، پیش‌قدم و آخوندپور

-
1. Hayes
 2. Jones
 3. Gregersen
 4. Horwitz
 5. nativelylike
 6. fluency
 7. Yoshida
 8. Liu
 9. Jackson

(۲۰۱۱) در یک مطالعه به بررسی تأثیر کمال‌گرایی و اضطراب زبان‌آموزان بر عملکرد آنها در چهار مهارت زبانی پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد کمال‌گرایی تأثیری معنادار اما، جزئی بر چهار مهارت اصلی دارد. در پژوهشی دیگر، مرادان، کاظمیان و نیرو (۲۰۱۳) ارتباط بین کمال‌گرایی تک‌بعدی و مهارت شنیداری را بین ۹۷ زبان‌آموز ایرانی بررسی کردند. در این پژوهش تأثیر کمال‌گرایی بر نتایج آزمون شنیداری «تافل»^۱ کاملاً منفی و معنادار بود.

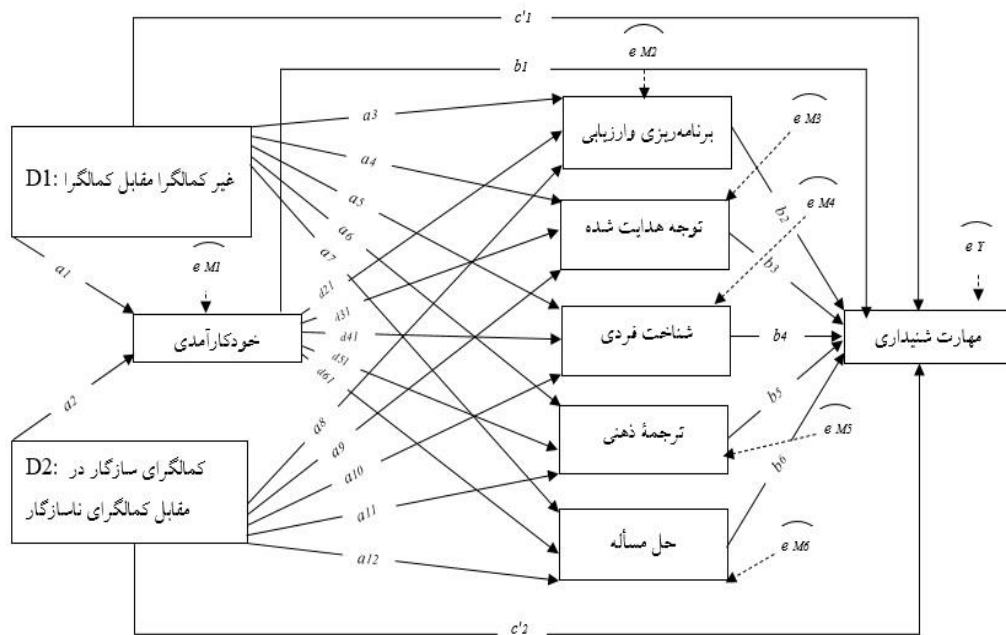
در زمینه تحقیق در ارتباط با کمال‌گرایی و راهبردهای یادگیری در آموزش زبان انگلیسی، امینی و شاملو (۲۰۱۴) در یک مطالعه شبه‌تجربی^۲، تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی و کمال‌گرایی بر دو زیرمجموعه درک مطلب شنیداری از بالا به پایین^۳ و از پایین به بالا^۴ بررسی کردند. در این تحقیق ۹۴ زبان‌آموز زن ایرانی شرکت داشتند. زبان‌آموزان به دو دسته کمال‌گرا و غیر کمال‌گرا دسته‌بندی شدند. پس از دو جلسه آموزش استفاده از راهبردهای فراشناختی شنیداری، دو ابزار سنجش درک مطلب شنیداری از بالا به پایین و از پایین به بالا تهیه گردید. نتایج نشان داد که کمال‌گراها در مقایسه با غیر کمال‌گراها به طرز معناداری در استفاده از راهبردهای فراشناختی شنیداری بهتر عمل کردند. با این حال، دو گروه کمال‌گرا و غیر کمال‌گرا تفاوت معناداری در استفاده از فرآیندهای بالا به پایین و پایین به بالا نشان ندادند. نگارندگان این پژوهش چنین نتیجه‌گیری کردند که کیفیت یادگیری مهارت شنیداری زبان دوم با در نظر گرفتن کمال‌گرایی افراد بهتر قابل توضیح است. در پژوهشی دیگر میلز و بلنکستاین (۲۰۰۰)، کمال‌گرایی، انگیزش درونی^۵ و بیرونی^۶، خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری را مورد ارزیابی قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که کمال‌گرایی سازگار در ارتباط مستقیم با خودکارآمدی و همچنین استفاده بهتر از راهبردهای

1. TOEFL
2. quasi-experimental
3. top-down
4. bottom-up
5. intrinsic motivation
6. extrinsic motivation

شناختی و فراشناختی بود. در مقابل، کمال‌گرایی ناسازگار با متغیرهای یاد شده، رابطه منفی معناداری داشت. در زمینه خودکارآمدی، تحقیقات نشان داده است که سطوح بالای خودکارآمدی در ارتباط مستقیم با استفاده از راهبردهای فراشناختی، پشتکار در انجام فعالیت‌ها و موفقیت تحصیلی زبان‌آموزان است (گودرزی، قنسولی و پیش‌قدم، ۲۰۱۴؛ سو، ۲۰۰۸). بندورا (۱۹۸۶) معتقد است دانشجویان با سطوح پایین خودکارآمدی در شروع کردن فعالیت‌ها تعلل می‌کنند؛ در مهارت‌های خودنظارتی^۱ و راهبردهای فراشناختی خوب عمل نمی‌کنند و از انجام فعالیت‌های آموزشی اجتناب می‌کنند. در روانشناسی تربیتی، پژوهش‌های متعددی وجود دارد که در آنها پژوهشگران از خودکارآمدی به‌عنوان یک متغیر میانجی که کمال‌گرایی را به سایر عوامل یادگیری مرتبط می‌سازد استفاده کرده‌اند. اغلب این تحقیقات از مدل میانجی بهره گرفته‌اند تا تأثیر کمال‌گرایی را از مسیر و پل خودکارآمدی بر عوامل تأثیرگذار یادگیری بسنجند (به‌عنوان مثال دولینگ و برنز، ۲۰۱۷؛ استوارت^۳ و جورج واکر^۴، ۲۰۱۴). تحقیقات انجام‌شده حاکی از ارتباط مستقیم خودکارآمدی با کمال‌گرایی سازگار و ارتباط برعکس با کمال‌گرایی ناسازگار است. همچنین تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی تأثیر شگرفی بر درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان دارد (گراهام^۵، ۲۰۱۱). به‌صورت خاص خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری در تعامل با یکدیگر هستند و موضوع پژوهش‌های بسیاری در یادگیری زبان دوم بوده‌اند (به‌عنوان نمونه یابوکاشی، ۲۰۲۱؛ رحیمی و عابدی، ۲۰۱۴). تحقیقات در این زمینه از خودکارآمدی به‌عنوان عامل اصلی استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی شنیداری یاد کرده‌اند. بررسی پژوهش‌های یادشده نشان می‌دهد که علی‌رغم ارتباط نظری بین متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر، تحقیقی جامع در این باب صورت نگرفته است. به‌علاوه، استفاده از مفاهیم نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا و

-
1. Seo
 2. self-regulation
 3. Stewart
 4. George-Walker
 5. Graham

همچنین بهره‌گیری از تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه در مطالعه حاضر، نوآوری قابل توجهی پیش روی محققین قرار خواهد داد. مدل تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه زیر برای بررسی فرضیات بالا در این پژوهش استفاده خواهد شد.



نمودار ۱. مدل تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه کمال‌گرایی و مهارت شنیداری از طریق خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی

۳. روش پژوهش

مطالعه مقطعی حاضر بخشی از یک مطالعه بزرگ‌تر به روش ترکیبی^۱ است که کمال‌گرایی و مهارت‌های شنیداری و گفتاری زبان آموزان را مورد بررسی قرار داده است. در جستار پیش رو، تنها به بخش مرتبط با مهارت شنیداری می‌پردازیم. پژوهش پیش رو، تحقیقی توصیفی از نوع پیمایشی است و شامل سه دسته متغیر است: متغیر پیش‌بین کمال‌گرایی چندوجهی (کمال‌گرای سازگار، کمال‌گرای ناسازگار و غیرکمالگرا)، متغیر میانجی دو مرحله‌ای که شامل خودکارآمدی و پنج مؤلفه

1. mixed methods design

راهبردهای فراشناختی شنیداری است و در نهایت متغیر وابسته مهارت شنیداری. با توجه به استفاده از نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا که پیش‌تر عنوان گردید، روش تحلیلی متناسب با اهداف پژوهش در نظر گرفته شده است. لذا در این جستار از روش تحلیل چندبخشی میانجی جهت بررسی ارتباط متغیر چندوجهی پیش‌بین با متغیر وابسته از طریق مؤلفه‌های متغیرهای میانجی استفاده شده است.

۳.۱. شرکت‌کنندگان در پژوهش

جامعه آماری این تحقیق شامل همه دانشجویان سال سوم و چهارم کارشناسی زبان انگلیسی در ایران بود که در دانشگاه‌های کشور مشغول به تحصیل بودند و از بین آنها ۱۱۷ نفر به روش نمونه در دسترس انتخاب شدند (۴۶ مرد و ۷۱ زن). از این تعداد، ۵۷ نفر دانشجوی سال سوم و ۶۰ نفر دانشجوی سال چهارم در دانشگاه‌های کشور بودند که در دو رشته ترجمه زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی مشغول تحصیل بودند. سن شرکت‌کنندگان بین ۲۰ تا ۲۷ سال بود. دلیل انتخاب دانشجویان سال سوم و چهارم دانشگاه این بود که از سطح زبانی مورد نیاز برای کامل کردن پرسشنامه‌ها به زبان انگلیسی و آزمون شنیداری پیشرفته «آیلتس» در این پژوهش اطمینان حاصل شود. از طرفی زبان‌آموزان با تجربه زبانی بیشتر، از راهبردهای فراشناختی بهتر استفاده می‌کنند و در نتیجه زمینه مطالعه این راهبردها بهتر فراهم می‌شود (وندراگرفت، ۱۹۹۷).

۳.۲. ابزار پژوهش

ابزار این پژوهش چهار آزمون پیش‌ساخته و استاندارد است که در ادامه به روایی و پایایی آنها می‌پردازیم:

آزمون کمال‌گرایی چندوجهی که توسط فراست^۱، مارتن^۲، لاهارت^۳ و روزنبلیت^۴ در سال ۱۹۹۰ طراحی و اعتبارسنجی شد. این آزمون با ۳۵ سؤال از نوع مقیاس

-
1. Frost
 2. Marten
 3. Lahart
 4. Rosenblate

لیکرت پنج نقطه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم و ۵ = کاملاً موافقم)، کمال‌گرایی افراد را مورد سنجش قرار می‌دهد. سؤالات آزمون در برگرفته شش زیرمؤلفه کمال‌گرایی است: نگرانی در مورد خطاها^۱، استانداردهای فردی^۲، انتظارات والدین^۳، انتقادات والدین^۴، تردید در انجام امور^۵ و نظم^۶. اعتبار پایایی این آزمون توسط هاوکینز^۷ (۲۰۰۵) و با استفاده از تحلیل عاملی^۸ انجام شده است و اعتبار پایایی زیرمؤلفه‌ها بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ گزارش شده است. گفتنی است این آزمون مورد استفاده تحقیقات گسترده‌ای در زمینه کمال‌گرایی در روانشناسی تربیتی و آموزش بوده است. محققان با استفاده از این آزمون و به‌کارگیری تحلیل خوشه‌ای، ابعاد کمال‌گرایی را شناسایی کرده و اشخاص را در سه گروه کمال‌گرایی سازگار، ناسازگار و غیر کمال‌گرا دسته‌بندی و با متغیرهای مورد نظر بررسی کرده‌اند. این رویه در پژوهش حاضر لحاظ شده است. دیگر آزمون مورد استفاده در جستار حاضر، آزمون خودکارآمدی است که توسط بوشر^۹ و اسمیت^{۱۰} (۱۹۹۸) تهیه گردید. این آزمون در واقع نسخه کوتاه‌شده و تغییر یافته شرر^{۱۱} و همکاران است که در سال ۱۹۸۲ طراحی گردید. آزمون خودکارآمدی بوشر و اسمیت با استفاده از مقیاس لیکرت پنج نقطه‌ای (۱ = مخالفم و ۵ = موافقم) به بررسی سه زیرمؤلفه خودکارآمدی در ۱۲ سؤال می‌پردازد که عبارت‌اند از شروع‌کننده^{۱۲}، تلاش^{۱۳} و پشتکار^{۱۴}. بوشر و اسمیت اعتبارسنجی آزمون را انجام داده و اعتبار پایایی آزمون را ۰/۶۹ گزارش کردند. جهت سنجش راهبردهای فراشناختی

1. concern over mistakes
2. personal standards
3. parental expectations
4. parental criticism
5. doubts about actions
6. organization
7. Hawkins
8. factor analysis
9. Bosscher
10. Smit
11. Sherer
12. initiative
13. effort
14. persistence

شنیداری مورد استفاده زبان آموزان از پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری استفاده شد. این آزمون توسط وندرگریفت و همکاران در سال ۲۰۰۶ طراحی گردید. این آزمون بر اساس مقیاس لیکرت شش نقطه‌ای (۱ = کاملاً موافقم و ۶ = کاملاً مخالفم) و در ۲۱ سؤال به بررسی استفاده و آگاهی از شش راهبرد شنیداری فراشناختی می‌پردازد (توجه هدایت‌شده، ترجمه ذهنی، برنامه‌ریزی و ارزیابی، حل مسأله و شناخت فردی).

جهت اعتبارسنجی این آزمون، وندرگریفت و دیگران این پرسشنامه را بین ۱۰۰۰ زبان‌آموز ایرانی و کانادایی در کشور کانادا توزیع کردند و نتایج را از طریق تحلیل عاملی بررسی کردند. این آزمون در تحقیقات گسترده در زمینه استفاده از راهبردهای فراشناختی شنیداری مورد استفاده قرار گرفته است. اعتبار پایایی این آزمون توسط گو و هو (۲۰۱۴) ۰/۷۶ گزارش شده است. آزمون چهارم به منظور سنجش سطح درک شنیداری شرکت‌کنندگان در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. بدین منظور از آزمون درک شنیداری «آیلتس» برگرفته از آزمون‌های اصلی «آیلتس کمبریج»^۱ (۲۰۱۳) استفاده شد. آزمون‌های این منبع، اساساً، جهت استفاده در تحقیق در مسایل آموزش زبان طراحی شده‌اند (ماتیوس و چنگ، ۲۰۱۵). این آزمون شامل ۴۰ سؤال مجزاً است که در چهار بخش به سنجش درک شنیداری زبان‌آموزان می‌پردازد. سؤالات شامل جای خالی، چهارگزینه‌ای، تکمیل جدول و علامت‌گذاری نمودار است.

دو قسمت اول به مهارت شنیداری در محیط‌های اجتماعی می‌پردازد و دو قسمت بعد معطوف به مهارت شنیداری در محیط‌های آموزشی و دانشگاهی است. قسمت‌های اول و سوم در قالب مکالمه و دو قسمت دوم و چهارم سخنرانی هستند. اعتبار پایایی این آزمون در پژوهش حاضر ۰/۸۲ محاسبه گردید.

1. Authentic IELTS Examination Papers from Cambridge

2. Cheng

۳.۳. مراحل انجام پژوهش

پیش از مرحله گردآوری داده‌ها، از رضایتمندی اساتید و دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش اطمینان حاصل گردید. محققین یادآور شدند که اطلاعات جمع‌آوری‌شده محرمانه خواهد بود و نتایج پژوهش تأثیری در قضاوت بر عملکرد تحصیلی دانشجویان نخواهد داشت. در ابتدا شرکت‌کنندگان فرم جمعیت‌شناختی^۱ را که شامل اطلاعات مربوط به سن، جنسیت، سال دانشجویی و سوابق یادگیری آنها بود تکمیل کردند. پس‌از آن، زبان آموزان مورد نظر در آزمون تعیین سطح «آکسفورد»^۲ شرکت کردند (مدت زمان حداکثر ۴۰ دقیقه). گفتنی است داده‌های این تحقیق از مجموع هفت کلاس متفاوت سال سوم و چهارم دانشگاهی رشته‌های ادبیات و ترجمه زبان انگلیسی جمع‌آوری گردید. در مرحله بعد، سه پرسشنامه مزبور بین دانشجویان توزیع گردید. پرسشنامه‌ها به زبان انگلیسی بودند و سؤالات شرکت‌کنندگان در حین تکمیل پرسشنامه‌ها توسط محققین پاسخ داده شد. مدت زمان انجام این مرحله ۲۵-۲۰ دقیقه بود. به هر شرکت‌کننده یک کد اختصاص داده شد تا عملکرد آنها در مراحل بعد قابل بررسی باشد. یک هفته بعد و در زمان خارج از وقت کلاس مربوطه، دانشجویان دعوت به انجام آزمون شنیداری «آیلتس» شدند. از میان ۱۳۴ شرکت‌کننده در مرحله انجام پرسشنامه‌ها، ۱۱۷ نفر در آزمون شنیداری «آیلتس» شرکت کردند. پیش از انجام مرحله آزمون شنیداری «آیلتس»، محققین طی یک هفته نتایج آزمون تعیین سطح «آکسفورد» و سه پرسشنامه را به همراه اطلاعات جمعیت‌شناختی آماده کردند. بررسی نتایج آزمون تعیین سطح «آکسفورد» تفاوت معناداری در جنسیت $p > 0,05$, $t(115) = 1,87$ و سال تحصیلی $p > 0,05$, $t(115) = -0,585$ میان شرکت‌کنندگان نشان نداد. به‌علاوه، نتایج پرسشنامه کمال‌گرایی با تحلیل خوشه‌ای بررسی گردید و شرکت‌کنندگان به سه دسته کمال‌گرایی تقسیم شدند که در ادامه به نحوه انجام این مرحله خواهیم پرداخت.

1. demographic form
2. Oxford Placement Test

تحلیل واریانس یک طرفه تفاوت معناداری بین سه گروه کمال‌گرایی در آزمون تعیین سطح نشان نداد، $p > 0,05$ ، $F(2, 114) = 3,62$. مدت زمان انجام آزمون شنیداری «آیلتس» ۳۵ دقیقه بود. پس از آن به شرکت‌کنندگان ۱۰ دقیقه جهت انتقال جواب‌ها به پاسخنامه مورد نظر وقت داده شد.

۴. یافته‌های پژوهش

پس از گردآوری داده‌ها در مرحله اول، هم‌راستا با پژوهش‌های پیشین (دولینگ و برنز، ۲۰۱۷؛ قربان درانی نژاد و فرجاد نسب، ۲۰۱۳؛ هاوکینز، ۲۰۰۵) در جهت چندوجهی شمردن کمال‌گرایی، با استفاده از نتایج به دست آمده از مؤلفه‌های آزمون کمال‌گرایی، تحلیل خوشه‌ای انجام شد و شرکت‌کنندگان به سه گروه متمایز کمال‌گرایی دسته‌بندی شدند. اساساً، تحلیل خوشه‌ای بسیار مشابه تحلیل عامل است با این تفاوت که به جای خلاصه کردن متغیرها در زیرمجموعه عامل‌ها، افراد را در زیرمجموعه‌های مجزاً دسته‌بندی می‌کند. بدین ترتیب تحلیل خوشه‌ای دو مرحله‌ای انجام شد و شرکت‌کنندگان بر اساس نمرات دریافتی از شش مؤلفه آزمون کمال‌گرایی به سه دسته تقسیم شدند (جدول ۱).

جدول ۱. تحلیل خوشه‌ای کمال‌گرایی چندوجهی

خوشه ۳		خوشه ۲		خوشه ۱		متغیرها
غیرکمالگرا (۲۹ نفر)		کمالگرای ناسازگار (۳۶ نفر)		کمالگرای سازگار (۵۲ نفر)		
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۱۵	۱/۸۱	۲۱/۵۰	۱/۴۸	۳۷/۱۱	۱/۴۵	نظم
۱۱/۹۳	۱/۴۸	۲۰/۳۳	۱/۲۱	۲۳/۵۹	۱/۷۹	انتظارات والدین
۱۷/۰۳	۲/۳۳	۳۰/۶۱	۱/۷۷	۳۲/۲۳	۷/۷۲	استانداردهای فردی
۱۸/۵۵	۳/۴۱	۴۰/۶۶	۱/۹۴	۲۹/۸۲	۳/۴۶	نگرانی در مورد خطاها
۹/۶۵	۲/۳۶	۱۸/۰۸	۱/۱۸	۱۳/۹۲	۰/۷۳	تردید در انجام امور
۱۲/۷۹	۱/۳۴	۱۸/۱۱	۱/۴۶	۱۱/۹۲	۱/۵۶	انتقادات والدین

پس از انجام تحلیل خوشه‌ای و شناسایی سه دسته کمال‌گرایی شرکت‌کنندگان، مرحله دوم پژوهش با برگزاری آزمون شنیداری انجام شد و آمار توصیفی مربوط به سه گروه کمال‌گرایی محاسبه گردید (جدول ۲).

جدول ۲. آمار توصیفی متغیرها به تفکیک گروه‌های کمال‌گرایی

کمالگرایی متغیرها		کمال‌گرایی سازگار (۵۲ نفر)		کمال‌گرایی ناسازگار (۳۶)		غیرکمالگرا (۲۹)		همه گروه‌ها (۱۱۷)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
خودکارآمدی	۳/۴۲	۵۴/۹۰	۲/۸۱	۴۵/۱۱	۵/۱۰	۲۸/۸۲	۱۱/۰۹	۴۵/۴۲	۱۱/۰۹
برنامه ریزی و ارزیابی	۳/۵۹	۲۸/۰۹	۱/۶۴	۲۸/۵۰	۳/۴۰	۱۳/۸۲	۶/۹۶	۲۴/۶۸	۶/۹۶
توجه هدایت شده	۲/۱۸	۲۲/۵۹	۳/۳۹	۲۲/۳۶	۲/۴۵	۲۲/۲۰	۲/۶۵	۲۲/۴۲	۲/۶۵
شناخت فردی	۲/۷۲	۵/۲۸	۱/۶۹	۱۲/۵۲	۲/۸۳	۱۵/۶۸	۵/۰۹	۱۰/۰۹	۵/۰۹
ترجمه ذهنی	۲/۹۴	۵/۲۳	۱/۰۸	۱۶/۴۷	۲/۸۲	۱۶/۲۰	۶/۰۷	۱۱/۴۱	۶/۰۷
حل مسأله	۳/۷۸	۳۲/۱۹	۳/۳۰	۱۷/۷۵	۴/۵۰	۱۲/۴۸	۹/۴۱	۲۲/۸۶	۹/۴۱
مهارت شنیداری	۲/۹۹	۳۱/۸۰	۳/۱۹	۲۵/۳۸	۴/۲۷	۲۰/۵۸	۵/۷۳	۲۷/۰۵	۵/۷۳

جهت انجام تحلیل میانجی، ابتدا فرضیات توزیع نرمال^۱، همبستگی متغیرهای مستقل^۲، واریانس همسانی^۳ و استقلال متغیرها بررسی گردید. در نتایج بررسی هیچ نشانه‌ای از نقض فرضیات لازم مشاهده نشد. ماتریس همبستگی متغیرها به همراه ضریب آلفای ابزار پژوهش در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرها به همراه ضریب آلفای ابزار پژوهش

متغیرها	α	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. کمالگرایی	۰/۸۵	۱/۰۰۰							
۲. خودکارآمدی	۰/۸۳	۰/۳۳*	۱/۰۰۰						
۳. برنامه‌ریزی و ارزیابی	۰/۷۲	۰/۲۴*	۰/۱۴*	۱/۰۰۰					
۴. توجه هدایت شده	۰/۶۶	۰/۰۶۱	۰/۰۸۹	-۰/۰۷	۱/۰۰۰				
۵. شناخت فردی	۰/۷۰	۰/۲۹*	۰/۱۹*	۰/۵۴*	-۰/۱۵	۱/۰۰۰			
۶. ترجمه ذهنی	۰/۷۶	۰/۳۰*	۰/۳۱*	۰/۳۸*	-۰/۱۲	۰/۴۱*	۱/۰۰۰		
۷. حل مسأله	۰/۷۱	۰/۴۲*	۰/۲۶*	۰/۴۴*	۰/۱۳۷	۰/۳۷*	۰/۳۵*	۱/۰۰۰	
۸. مهارت شنیداری	۰/۸۲	۰/۳۷*	۰/۷۳*	۰/۵۸*	۰/۱۷۱	۰/۴۷*	۰/۲۱*	۰/۵۰*	۱/۰۰۰

α: ضریب آلفای کرونباخ؛ *: آزمون دوطرفه با سطح معناداری کمتر از ضریب ۰/۰۵

1. normal distribution
2. multicollinearity
3. homoscedasticity

تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه، بررسی مدل‌های مسیر رگرسیون با متغیرهای رسته‌ای^۱ که شامل یک یا چند متغیر میانجی هستند را فراهم می‌سازد به نحوی که تأثیرات مستقیم، غیر مستقیم و کلی متغیرهای پیش‌بین بر متغیر وابسته محاسبه می‌گردد (حیز، ۲۰۱۸). از این رو، در پژوهش حاضر از این تحلیل استفاده شده است. توضیح اینکه متغیر پیش‌بین، همان‌گونه که در نمودار ۱ نشان داده شده است متغیری چندبخشی و رسته‌ای است (کمال‌گرای سازگار، ناسازگار و غیرکمال‌گرا)، خودکارآمدی به‌عنوان متغیر میانجی اول در سطح اول و در ادامه پنج زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی به‌عنوان متغیرهای میانجی دو تا شش در سطح دوم قرار گرفته‌اند و نهایتاً متغیر وابسته، مهارت شنیداری است (نمودار ۱).

در تحلیل میانجی حاضر، عملکرد گروه‌های کمال‌گرایی در تقابل هم بررسی گردید. برای این منظور از سیستم نمره‌دهی «هلمرت»^۲ استفاده گردید به این صورت که در تقابل^۳ اول (D1)، عملکرد گروه غیرکمال‌گرا در مقابل دو گروه کمال‌گرای سازگار و ناسازگار بررسی گردید و در تقابل دوم (D2)، عملکرد گروه کمال‌گرای سازگار مقابل کمال‌گرای ناسازگار مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه در جدول ۴ آورده شده است.

-
1. categorical variables
 2. Helmert coding system
 3. contrast

جدول ۴: ضرایب مسیر مدل میانجی: اثر مستقیم، غیر مستقیم و کلی کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری از طریق متغیرهای میانجی

ضریب مسیر اثر مستقیم شش متغیر میانجی بر مهارت شنیداری			
$b2 = ۰/۱۳$ ← مهارت شنیداری		$b1 = -۰/۱۶*$ ← مهارت شنیداری	
$b4 = ۰/۲۸*$ ← مهارت شنیداری		$b3 = ۰/۰۱۴$ ← مهارت شنیداری	
$b6 = ۰/۲۶**$ ← مهارت شنیداری		$b5 = -۰/۳۰*$ ← مهارت شنیداری	
تقابل D1: گروه غیر کمالگرا در مقابل دو گروه کمالگرای سازگار و ناسازگار			
$a4 = -۱/۲۵$	$a3 = ۱۴/۱۹**$	$a1 = ۲۱/۱۷**$	$c'1 = ۲/۵۴$
$a7 = ۸/۸۱**$	$a6 = -۳/۳۹*$	$a5 = -۳/۹۹**$	$d21 = ۰/۰۱$
$d61 = ۰/۱۷$	$d51 = -۰/۰۹$	$d41 = -۰/۱۳*$	$d31 = ۰/۰۷$
۹۵٪ بازه اطمینان حد پایین حد بالا		ضریب مسیر اثر غیرمستقیم کمالگرایی بر مهارت شنیداری از مسیر متغیرهای میانجی	
۹/۴۶	۶/۵۶	۸/۰۱**	اثر کلی نسبی (ci)
-۱/۰۶	-۷/۷۶	-۳/۴۴*	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← مهارت شنیداری
۵/۵۲	-۰/۷۳	۱/۹۱	کمالگرایی ← برنامه‌ریزی و ارزیابی ← مهارت شنیداری
۰/۴۹	-۲/۰۲	-۰/۱۷	کمالگرایی ← توجه هدایت شده ← مهارت شنیداری
۲/۷۸	-۰/۵۳	۱/۱۲	کمالگرایی ← شناخت فردی ← مهارت شنیداری
۲/۸۹	-۰/۴۶	۱/۰۴	کمالگرایی ← ترجمه ذهنی ← مهارت شنیداری
۵/۱۱	-۰/۳۷	۲/۳۷	کمالگرایی ← حل مسأله ← مهارت شنیداری
۱/۳۰	-۰/۵۴	۰/۰۳	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← برنامه‌ریزی و ارزیابی ← مهارت شنیداری
۲/۲۸	-۰/۳۶	۰/۲۱	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← توجه هدایت شده ← مهارت شنیداری
۳/۰۱	-۰/۱۸	۰/۷۸	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← شناخت فردی ← مهارت شنیداری
۲/۴۵	-۰/۴۳	۰/۶۰	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← ترجمه ذهنی ← مهارت شنیداری
۴/۲۳	-۰/۷۸	۰/۹۸	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← حل مسأله ← مهارت شنیداری
تقابل D2: گروه کمالگرای سازگار در مقابل کمالگرای ناسازگار			
$a9 = -۰/۴۶$	$a8 = -۰/۵۲$	$a2 = ۹/۷۹**$	$c'2 = -۱/۳۵$
$a12 = ۱۲/۷۴**$	$a11 = -۱۰/۳۳**$	$a10 = -۵/۹۵**$	$d21 = ۰/۰۱$
$d61 = ۰/۱۷$	$d51 = -۰/۰۹$	$d41 = -۰/۱۳*$	$d31 = ۰/۰۷$

۹۵٪ بازه اطمینان		ضریب	ضریب مسیر اثر غیرمستقیم کمالگرایی بر مهارت شنیداری از مسیر متغیرهای میانجی
حد بالا	حد پایین		
۹/۴۶	۴/۹۵	۶/۴۱**	اثر کلی نسبی (C2)
-۱/۰۶	-۳/۵۳	-۱/۵۹*	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← مهارت شنیداری
۵/۵۲	-۰/۶۲	-۰/۰۷	کمالگرایی ← برنامه ریزی و ارزیابی ← مهارت شنیداری
۰/۴۹	-۱/۲۳	-۰/۶۷	کمالگرایی ← توجه هدایت شده ← مهارت شنیداری
۲/۷۸	۰/۱۵	۱/۶۷*	کمالگرایی ← شناخت فردی ← مهارت شنیداری
۲/۸۹	۰/۷۳	۳/۸۸*	کمالگرایی ← ترجمه ذهنی ← مهارت شنیداری
۵/۱۱	۱/۴۳	۳/۴۲*	کمالگرایی ← حل مسأله ← مهارت شنیداری
۱/۳۰	-۰/۲۴	۰/۰۱	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← برنامه ریزی و ارزیابی ← مهارت شنیداری
۲/۲۸	-۰/۱۶	۰/۱۰	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← توجه هدایت شده ← مهارت شنیداری
۳/۰۱	-۰/۰۹	۰/۳۶	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← شناخت فردی ← مهارت شنیداری
۲/۴۵	-۰/۲۰	۰/۲۷	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← ترجمه ذهنی ← مهارت شنیداری
۴/۲۳	-۰/۳۸	۰/۴۵	کمالگرایی ← خودکارآمدی ← حل مسأله ← مهارت شنیداری
اثر کلی، مستقیم و غیر مستقیم کمالگرایی بر مهارت شنیداری: $F(۲, ۱۱۴) = ۱۰۷/۱۳, R^2 = ۰/۶۵, p < ۰/۰۰۱$			

*: آزمون دوطرفه با سطح معناداری کمتر از ضریب ۰/۰۵، **: آزمون دوطرفه با سطح معناداری کمتر از

ضریب ۰/۰۱

جهت بررسی فرضیه اول پژوهش حاضر مبنی بر اینکه کمال گرایی سازگار (در مقابل کمال گرایی ناسازگار و غیر کمال گرا) با سطوح بالای خودکارآمدی، استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی و نهایتاً عملکرد بهتر در مهارت شنیداری زبان دوم مرتبط است، تأثیر مستقیم تقابل های D1 و D2 بر متغیرهای پیش بین و وابسته مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل میانجی، تأثیر مستقیم^۱ با a نشان داده می شود (جدول ۴، نمودار ۱). یافته ها نشان داد که گروه های کمال گرایی عملکرد متفاوتی در متغیرهای مورد بررسی داشتند. گروه کمال گرای سازگار در مقایسه با دو گروه دیگر کمال گرایی، نمرات بیشتری در متغیر خودکارآمدی کسب کردند و عملکرد بهتری در زمینه استفاده از مهارت های شناخت فردی، ترجمه ذهنی و حل مسأله داشتند. گفتنی است کمال گرای ناسازگار در هر چهار متغیر یاد شده عملکرد بهتری نسبت به گروه

1. direct effect

غیرکمال‌گرا داشتند. در زمینه استفاده از راهبرد فراشناختی برنامه‌ریزی و ارزیابی، تفاوت معناداری بین کمال‌گرای سازگار و ناسازگار یافت نشد، اما هر دو گروه عملکرد متفاوت و معنادار بهتری نسبت به گروه غیرکمال‌گرا داشتند. نهایتاً، گروه‌های کمال‌گرایی در استفاده از راهبرد توجه هدایت‌شده و همچنین در عملکرد مهارت شنیداری به‌عنوان متغیر وابسته تفاوت معناداری نشان ندادند. شایان یادآوری است در فرضیه نخست، تنها اثر مستقیم کمال‌گرایی بر سایر متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت و تأثیر میانجی در فرضیه‌های سوم و چهارم بررسی می‌گردد.

بررسی فرضیه دوم مبنی بر اینکه خودکارآمدی تأثیر مثبت مستقیم بر استفاده از راهبردهای فراشناختی زبان آموزان و عملکرد آنها در مهارت شنیداری زبان دوم دارد، نشان داد که خودکارآمدی تأثیر مستقیم معناداری بر شناخت فردی ($p < 0/05$)، $t = -2/17$, $d41 = -0/13^*$ و مهارت شنیداری ($p < 0/05$)، $t = -2/26$, $p < 0/05$ ، $t = -0/16^*$ دارد. در مورد سایر راهبردهای فراشناختی، نتیجه معناداری مشاهده نشد.

بررسی فرضیه سوم مبنی بر اینکه کمال‌گرایی تأثیر غیرمستقیم و تأثیر نسبی کلی بر مهارت شنیداری با در نظر گرفتن نقش میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری زبان آموزان دارد، مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل میانجی، c نشان دهنده تأثیر نسبی کلی^۱ تقابل‌های پیش‌بین ($D1$ و $D2$) بر متغیر وابسته است که حاصل جمع تأثیر مستقیم نسبی (c') به علاوه حاصل ضرب تأثیرهای مستقیم (a) و غیر مستقیم (b) بر متغیر وابسته است ($c = c' + ab$). تمامی اعداد مربوطه در جدول ۴ به تفکیک تقابل‌های مورد بررسی آورده شده‌اند. نتایج حاکی از آن است که در هر دو تقابل اول و دوم، تأثیر نسبی کلی معنادار است: $p < 0/01$ ، $**0/01 =$ $D1: c1$ و $p < 0/01$ ، $**6/41 = c2$ ، $D2:$ در خصوص تأثیرهای نسبی غیر مستقیم^۲ در تقابل اول ($D1$)، نتایج نشان می‌دهد (جدول ۴) که تنها تأثیر نسبی غیر مستقیم کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری از طریق خودکارآمدی معنادار است

1. relative total effect

2. relative indirect effect

(کمال‌گرایی ← خودکارآمدی ← مهارت شنیداری). سایر تأثیرهای نسبی غیر مستقیم در تقابل اول معنادار نیستند. در مورد تقابل دوم (D2)، تأثیرهای نسبی غیرمستقیم بیشتری معنادار بودند به این صورت که کمال‌گرایی تأثیرهای نسبی غیر مستقیم از طریق خودکارآمدی، شناخت فردی و ترجمه ذهنی و حل مسأله بر مهارت شنیداری دارد. در توضیح نتایج به دست آمده لازم به یادآوری است که در هر دو تقابل D1 و D2، با استناد به جدول توصیفی ۲، گروه کمال‌گرای سازگار در همه نتایج معنادار مورد بررسی در تحلیل میانجی به‌جز ترجمه ذهنی، عملکرد بهتری نسبت به دو گروه دیگر داشت. گروه کمال‌گرای ناسازگار نیز روندی مشابه در مقایسه با گروه غیرکمالگرا داشت و در همه موارد معنادار یاد شده به‌جز ترجمه ذهنی عملکرد بهتری نسبت به گروه غیرکمالگرا نشان داد.

در نهایت به بررسی فرضیه چهارم می‌پردازیم. بر اساس این فرضیه، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری می‌توانند به‌عنوان عوامل میانجی در ارتباط بین کمال‌گرایی زبان‌آموزان و عملکرد آنها در مهارت شنیداری عمل کنند. این فرضیه به‌صورت قطعی در تحلیل میانجی مدل پیشنهادشده در پژوهش حاضر تأیید می‌گردد ($F(2, 114) = 107.13, R^2 = 0.65, p < 0.001$). بر اساس نظر حیز (۲۰۱۸)، در تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه، تأثیر متغیرهای میانجی معنادار خواهد بود اگر حداقل در یکی از تقابل‌ها تأثیر غیر مستقیم نسبی در بازه اطمینان^۱ ۹۵٪ دارای عدد صفر نبوده و معنادار باشد. همان‌گونه که در جدول ۴ آمده است و به تفصیل در بررسی فرضیه سوم توضیح داده شد، در مدل پیشنهادی این پژوهش، به‌صورت کلی پنج اثر غیر مستقیم نسبی معنادار بود؛ یکی در تقابل اول و چهار مورد در تقابل دوم؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که کمال‌گرایی از طریق متغیرهای میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری بر مهارت شنیداری زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارد و تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه مطالعه حاضر معنادار است.

1. confidence interval

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش پیش‌رو به تأثیر کمال‌گرایی چندوجهی بر مهارت شنیداری زبان آموزان از طریق متغیرهای میانجی خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی شنیداری پرداخته شد. این پژوهش با تکیه بر مفاهیم نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا و با استفاده از تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه انجام شد. یافته‌های این پژوهش عموماً تأییدکننده تأثیر مطلوب کمال‌گرایی سازگار بر استفاده از راهبردهای فراشناختی زبان‌آموزان و در نهایت عملکرد آنها در مهارت شنیداری زبان دوم است. همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای فراشناختی به‌عنوان عوامل مهم در تبیین ارتباط بین کمال‌گرایی و مهارت شنیداری ایفای نقش می‌کنند و تصویر بهتری از این ارتباط ارائه می‌دهند. نتایج حاصل از بررسی فرضیه اول پژوهش حاضر در بخش ارتباط کمال‌گرایی و خودکارآمدی هم‌راستا با نتایج گزارش‌شده در پژوهش‌های دولینگ و برنز (۲۰۱۷)، گنیلکا و نوکوویچ، (۲۰۱۷) و استوارت و جورج واکر (۲۰۱۴) است و گواه این مطلب است که کمال‌گرایی سازگار به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی با خودکارآمدی ارتباط مستقیم دارد که نمود آن در استفاده راهبردهای یادگیری به‌صورت عام و راهبردهای فراشناختی شنیداری به‌صورت خاص مشاهده می‌شود. یافته‌ها در زمینه تأثیر مستقیم کمال‌گرایی در استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی همگام با یافته‌های میلز و بلنکستاین (۲۰۰۰) و امینی و شاملو (۲۰۱۴) است. با این وجود، نتایج پژوهش حاضر در خصوص تأثیر مستقیم کمال‌گرایی بر مهارت شنیداری معنادار نبود و یافته‌ها مغایر با نتایج گزارش‌شده در پژوهش پیش‌قدم و آخوندپور (۲۰۱۱) و همچنین مرادان و همکاران (۲۰۱۳) بود. به‌عنوان دلایل مغایرت یافته‌ها ذکر این نکته لازم است که در پژوهش پیش‌قدم و آخوندپور (۲۰۱۱) نتایج ارتباط معنادار اما کوچکی را تأیید می‌کند و در پژوهش مرادان و همکاران (۲۰۱۳) کمال‌گرایی به‌عنوان یک عامل تک‌بعدی در نظر گرفته شده است در حالی که در پژوهش حاضر کمال‌گرایی به‌عنوان ویژگی شخصیتی چندبعدی در نظر گرفته شده است. نکته قابل توجه در یافته‌های

پژوهش حاضر این است که علی‌رغم عدم وجود ارتباط مستقیم بین کمال‌گرایی و مهارت شنیداری، با در نظر گرفتن متغیرهای میانجی در تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه که در فرضیه‌های سوم و چهارم به آن پرداختیم، کمال‌گرایی ارتباط غیرمستقیم معناداری با مهارت شنیداری از طریق متغیرهای میانجی نشان می‌دهد.

یافته‌های پژوهش پیش رو در زمینه رابطه مستقیم خودکارآمدی و مهارت شنیداری، تأییدکننده یافته‌های مطالعات دیگر از قبیل گودرزی و دیگران (۲۰۱۴)، یابوکاشی (۲۰۲۱)، رحیمی و عابدی (۲۰۱۴) و رزمی و رستگار (۲۰۱۲) است، اما در زمینه راهبردهای فراشناختی شنیداری، نتایج پژوهش حاضر همسو با مطالعات یادشده نیست، چراکه در مطالعات عنوان‌شده، راهبردهای فراشناختی به صورت کلی در نظر گرفته شده است، حال آنکه در مطالعه پیش رو پنج گونه مجزای راهبردهای فراشناختی شنیداری بررسی شده‌اند تا تصویر واضح‌تری از اجزای تشکیل دهنده مفهوم راهبردهای فراشناختی شنیداری حاصل گردد. دلیل استفاده از این نوع تحلیل، بهره‌گیری از مفاهیم نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا به عنوان نظریه‌ای برجسته در تحقیقات روانشناسی شخصیتی است. بر اساس این نظریه، ارتباط متغیرهای تأثیرگذار در یک پدیده باید در سطح ابعاد جزئی، زیرمجموعه‌ها و مؤلفه‌های آن متغیرها مورد بررسی قرار گیرند تا تصویر دقیق‌تری از ارتباط بین متغیرهای مورد نظر پدیدار شود (دورنیه و رایان، ۲۰۱۵).

باید توجه داشت که اگر تنها به روابط همبستگی متغیرها و یا ارتباط مستقیم آنها بسنده می‌شد، روابط دقیقی حاصل نمی‌شد؛ چراکه همان‌گونه که در قسمت نتایج عنوان شد، روابط معنادار همبستگی متغیرها لزوماً در تحلیل میانجی معنادار نبود و یا در فرضیه اول، کمال‌گرایی تأثیر مستقیم معناداری بر مهارت شنیداری نداشت، اما با در نظر گرفتن نقش متغیرهای میانجی، ارتباط غیر مستقیم قابل توجهی حاصل گردید. دلیل این تفاوت را باید در مبانی تحلیل میانجی جستجو کرد. به این معنا که در تحلیل میانجی تأثیر متغیرها به صورت جداگانه و دوتایی بررسی نمی‌شوند بلکه تأثیرهای مستقیم، غیر مستقیم، کلی و نسبی چند متغیر از مسیرهای متفاوت و

به صورت هم‌زمان بررسی می‌شوند و در این میان بسیاری از تأثیرها یکدیگر را خنثی می‌کنند و در نتیجه تصویر نهایی دقیق‌تر و جامع‌تری از ارتباط بین متغیرها و تأثیر آنها بر یکدیگر به دست می‌آید (حیز، ۲۰۱۸). از طرف دیگر، همان‌گونه که در بخش چارچوب نظری عنوان گردید، پژوهش حاضر با تکیه بر مبانی نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا (دورنیه و رایان، ۲۰۱۵)، ابعاد جزئی راهبردهای فراشناختی شنیداری را مورد بررسی قرار داد که تصویر دقیق‌تری از ارتباط بین متغیرها به نمایش می‌گذارد. بر اساس این نظریه، به جای بررسی متغیرهای کلی، زیرمجموعه‌ها و ابعاد آنها مورد بررسی قرار می‌گیرد. به عنوان مثال، در فرضیه دوم، خودکارآمدی تنها با راهبرد فراشناختی شناخت فردی ارتباط مستقیم داشت و با سایر راهبردهای مورد مطالعه ارتباط معناداری نشان نداد. یافته‌های یادشده مرهون به‌کارگیری مبانی نظریه مجموعه‌های پیچیده پویا و همچنین استفاده از تحلیل چندبخشی میانجی چندگانه به عنوان ابزاری مناسب جهت تحلیل داده‌ها است.

قابل ذکر است علی‌رغم وجود ارتباط نظری بین کمال‌گرایی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مهارت شنیداری زبان دوم، به نظر می‌رسد پژوهشی تجربی در این زمینه صورت نگرفته است. در نتیجه، پژوهش حاضر از طرفی تلاشی در جهت پر کردن خلأ موجود در پژوهش در این باب است و از طرف دیگر بر آن است تا راهی در جهت انجام پژوهش‌های بعدی در زمینه کمال‌گرایی بگشاید. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که معلمان، زبان‌آموزان و تصمیم‌گیران حوزه یادگیری زبان دوم با دانش‌افزایی در زمینه تفاوت‌های فردی در ویژگی‌های شخصیتی از قبیل کمال‌گرایی، می‌توانند در عملکرد بهتر زبان‌آموزان در مهارت شنیداری ایفای نقش کنند. از طرف دیگر با تقویت سطح خودکارآمدی زبان‌آموزان و همچنین استفاده مطلوب از راهبردهای فراشناختی متناسب با ویژگی شخصیتی و نوع کمال‌گرایی آنها، نقاط ضعف زبان‌آموزان قابل بررسی بوده و می‌توان به آنها در این زمینه کمک کرد. همچنین می‌توان در راهبردهایی که کمتر مورد توجه انواع خاص گروه‌های کمال‌گرایی است تأکید کرد و زبان‌آموزان را به استفاده صحیح راهبردهای

فراشناختی ترغیب کرد. این مهم با همکاری معلمان و شناخت دقیق آنها از راهبردها و ویژگی‌های شخصیتی زبان آموزان قابل انجام است. به‌عنوان یک راهکار عملی، اسپیرس نیومیستر^۱ (۲۰۰۴) بر این باور است که همه گروه‌های کمال‌گرایی از جمله سازگار، ناسازگار و غیرکمال‌گرا می‌توانند از جلسات مشاوره فردی بهره کافی ببرند. در نتیجه معلمان با شناخت کافی از ویژگی‌های شخصیتی زبان آموزان می‌توانند کمک شایانی به عملکرد آنها در مهارت‌های زبانی کنند.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که پژوهش پیش رو با محدودیت‌هایی همراه بود. اولین محدودیت همان‌گونه که پیش‌تر به آن اشاره شد، مطالعه مقطعی حاضر، بخشی از یک مطالعه بزرگ‌تر به روش ترکیبی است که در جستار پیش رو بنا به محدودیت فضای نوشتاری تنها به بخشی از آن پرداخته‌ایم. در نتیجه این پژوهش تنها متگی بر ابزار خوداظهاری شرکت‌کنندگان بوده و اطلاعاتی که از سایر ابزار پژوهش از جمله مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شده، لحاظ نشده است. محدودیت دیگر این بود که با بررسی چارچوب نظری متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر، تنها به دو نوع متغیر میانجی در تبیین ارتباط کمال‌گرایی و مهارت شنیداری پرداخته شد. پرواضح است که توضیح کمال‌گرایی و مهارت شنیداری محدود به خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی نیست و عوامل روان‌شناختی، فردی و اجتماعی متعددی در این زمینه دخیل هستند. از این رو پیشنهاد می‌گردد در مطالعات بعدی، پژوهشگران با جبران این محدودیت‌ها و همچنین با در نظر گرفتن سایر عوامل مؤثر، به بررسی مسأله بپردازند.

کتاب‌نامه

- امیری، م.، قنسولی، ب.، و قپانچی، ض. (۱۳۹۷). عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در آزمون تافل: بررسی نقش دو راهبرد. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۲)، ۷۴-۵۱.
- فتحی، ج.، و درخشان، ع. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردمحور بر خودکارآمدی و اضطراب مهارت نگارش در بین زبان‌آموزان ایرانی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۴)، ۱۳۹-۱۶۱.

- Amini, D., & Shamlou, M. (2014). Effect of metacognitive strategy training and perfectionism on listening comprehension sub-processes. *The Journal of Applied Linguistics and Discourse Analysis*, 2(2), 11-20.
- Authentic IELTS Examination Papers from Cambridge ESOL examinations. (2013). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 1-14.
- Bosscher, R. J., & Smith, J. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the general self-efficacy scale. *Behaviour Research and Therapy*, 36(3), 339-343.
- Deuling, J. K., & Burns, L. (2017). Perfectionism and work-family conflict: Self-esteem and self-efficacy as mediator. *Personality and Individual Differences*, 116, 326-330.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York, NY: Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Su, C., & Flett, K. D. (2016). Perfectionism in language learners: Review, conceptualization, and recommendations for teachers and school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 75-101.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- GhorbanDordinejad, F., & Farjad Nasab, A. H. (2013). Examination of the relationship between perfectionism and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 603-614.
- Gnilka, P. B., & Novakovic, A. (2017). Gender differences in STEM students' perfectionism, career search self-efficacy, and perception of career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 95(1), 56-66.
- Goh, C. C. M. (2019). Comprehending speech genres for the listening classroom. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching, Springer international handbooks of education* (pp. 1-13). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Goh, C. C. M., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
- Goudarzi, E., Ghonsooly, B., & Pishghadam, R. (2014). An exploration of the interrelationships among EFL learners' English self-efficacy, metacognitive awareness, and their test performance. *Pragmatics & Cognition*, 22(3), 25-339.

- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113–117.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Hawkins, C. C. (2005). *The nature of perfectionism and its academic implications for secondary school students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Sydney, Sydney, Australia.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. (2nd Ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470.
- Jones, B. K. (2016). Enduring in an “impossible” occupation: Perfectionism and commitment to teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 437–446.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- Mahmoodi-Shahreabaki, M. (2017). The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: the mediating role of anxiety. *Teachers and Teaching*, 23(1), 91-105.
- Matthews, J. (2018). Vocabulary for listening: Emerging evidence for high and mid-frequency vocabulary knowledge. *System*, 72, 23-36.
- Matthews, J., & Cheng, J. (2015). Recognition of high frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, 52, 1-13.
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191-1204.
- Moradan, A., Kazenian, E., & Niroo, Z. (2013). The relationship between perfectionism and listening comprehension among EFL students of Kerman University. *International Journal of Linguistics & Communication*, 1(1), 8-16.
- Pishghadam, R., & Akhoondpoor, F. (2011). Learner perfectionism and its role in foreign language learning success, academic achievement, and learner anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 432-440.
- Rahimi, M., & Abedi, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia-Social and Behavior Sciences*, 98, 1454–1460.
- Razmi, M. H., Rastegar, M. (2012). The Metacognitive listening strategy preferences of Iranian learners of the English as a foreign language in relation with their perceived self-efficacy components. *International Journal of Psychology*, 6(1), 99-117.

- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(6), 753–764.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Interpreting successes and failures: The influence of perfectionism on perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 311–335.
- Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160–164.
- Stoeber, J. (2014). Perfectionism in sport and dance: A double-edged sword. *International Journal of Sport Psychology*, 45(4), 385–394.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.
- Yabukoshi, T. (2021). Self-regulation and self-efficacy for the improvement of listening proficiency outside the classroom. *The Language Learning Journal*, 49(1), 27-40.
- Yoshida, R. (2013). Conflict between learners' beliefs and actions: Speaking in the classroom. *Language Awareness*, 22(4), 371-388.

درباره نویسندگان

محمدحسن رزمی دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه یزد است. زمینه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان روانشناسی زبان، روانشناسی تربیتی و روش‌های تحلیل آماری در علوم انسانی است.

علی اکبر جبّاری دانشیار گروه زبان انگلیسی در دانشگاه یزد است. زمینه پژوهشی مورد علاقه ایشان یادگیری زبان سوم، روانشناسی زبان و نقش دستور و نحو در یادگیری زبان است.