

**Assessment of Anxiety Disorder and Learning Strategies in Students
with Hearing Problems and Normal Students**

Mohamad Baghr Shabani*

Assistant professor at Imam Khomeini International University, Qazvin

Samira Moharrami

MA student of TEFL

Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between language learning strategies and learners' anxiety among high school students. The participants of the study were two groups of high school students ($N = 100$). The first group consisted of 50 students with hearing problems and the second group consisted of 50 normal students. To this end, two questionnaires were used: (a) screen for child anxiety-related emotional disorders (SCARED) and (b) Schmitt's vocabulary learning strategies questionnaire (VLSQ), both of which were translated into Persian. After collecting data, two oneway MANOVA procedures and a correlation were run to see if there is any difference between students with hearing problems and normal students in terms of language learning strategies and anxiety. Results showed that there is a significant difference between the normal group and the group with hearing problem. The results also showed that the normal students used more strategies for vocabulary learning and each group experienced different types of anxiety. The results of the current study may have implications for language learners. Being familiar with anxiety and learning strategies and how they affect learning help learners use different strategies to overcome their anxiety.

Keywords: anxiety, learning strategies, hearing-impaired students, normal students

* Assistant professor at Imam Khomeini International University, Qazvin

Received on: 16/12/2015

Accepted on: 01/03/2016

Email: *Shabani_m_b@yahoo.com*

1. Introduction

Hearing ability can play a central role in human life. People with hearing problems are deprived not only of hearing but also of writing, reading, speaking skills (Alpiner & Mearthy, 2000). These difficulties may enhance the psychological problems such as anxiety disorder and stress (Chavira, Stein, Bailey, & Stein, 2005). It is believed that these students feel higher level of anxiety than those without hearing problems. Anxiety can be referred to as feeling of tension, worry and nervousness which is hard to keep under control and may result in students' reticence (Spielberger, 1983). Moreover, recent studies have shown that high levels of anxiety can affect foreign language learning and language learning strategies (Bailey, Daley, Onwuegbuzie, 1999). Chamot and Kupper (1989) defined learning strategies as “techniques which students use to comprehend, store, and remember information and skills” (p.9). Language learning strategies are important because the more the students use them, the better they can learn language (Clouston, 1997). As part of language learning strategies, vocabulary learning strategies have been the focus of so many studies. Highly proficient students are believed to use more vocabulary learning strategies while they are learning a new language (Ahmed, 1989). Research has shown that using strategies can improve language learning, and deaf students may also benefit from them (Antia, Reed & Kreimeyer, 2005).

Researchers have attempted to show the relationship between anxiety and learning strategies. Additionally, the research done on hearing-impaired students is not adequate. Therefore, this article aims to establish the relationship between anxiety and different kinds of language learning strategies and their effects on hearing-impaired and normal students. The research questions of the study are as follows:

1. Is there any significant difference between hearing-impaired students and normal students in terms of anxiety?
2. Is there any significant difference between hearing-impaired students and normal students in using vocabulary learning strategies?
3. Is there any relationship between anxiety and vocabulary learning strategies?

2. Literature Review

2.1. Anxiety

One of the important factors helping students to learn is physical and mental health. If each of human senses hurts, students will stop making progress or even drop out. Hearing problem is an obstacle which can impede the students to show their abilities (Farajullahi, Sarmadi, & Taghdiri, 2009). Studies have

shown that hearing problem is the most common sensory impairment and out of each 1,000 infants, one faces this problem (Hajloo & Ansari, 2011). Based on hearing loss, the hearing impaired learners can be divided into two groups: hard of hearing and deaf (Spivak et al., 2000). Deafness can happen at any age and if it occurs at early age, it can affect the language development more (Reddy, Ramar & Kusuma, 2005). It is believed that these students lack social interaction and tend to be solitary. They also feel inferior to others with normal hearing (Monzani et al., 2008). These learners are more exposed to depression and anxiety because they scare loneliness (Butler, Chapman, Forman & Beck, 2006). Jason and Hannah (2011) found that learners with disability experience higher levels of anxiety. Birmaher, et. al. (1999) classified the anxiety disorder into five main categories: Generalized Anxiety Disorder, Panic Disorder or Significant Somatic, Separation Anxiety, Social Anxiety Disorder, Significant School Avoidance.

Generalized Anxiety Disorder is defined as excessive, debilitating, basic and uncontrollable worry. It is mostly common in adolescent and generally young people experience it (Albano, Chorpita, & Barlow, 2003). It is highly associated with depression (Kessler, et al. 2002). Children with Generalized Anxiety Disorder cannot rest and become easily fatigued. They also have difficulty in concentrating (McIntosh et al. 2004).

Panic disorder is known as the most severe and complex anxiety disorder which may result in functional impairment (Kearney & Silverman, 1992). Adolescents with this kind of disorder have reported that they have difficulty attending the classes or social events (King & Bernstein, 2001). Those with panic disorder usually experience panic attacks at least once a month and they fear from the situation when this attack happens (Pollack & Marzol, 2000).

Separation Anxiety is the only true anxiety in childhood. They have excessive fear about separation from their families. Such excessive fear is inappropriate for child age (American Psychiatric Association, 2000). Children's inseparable attachment to their parents or their dependency on their parents can limit their development and autonomy as they grow up (Rapee, 1997).

Social anxiety is the result of negative evaluation which children have toward themselves (American Psychiatric Association, 2013). Patients with social anxiety disorder have difficulty making friends, functioning in social situations (Aderka et al., 2012). The patients demonstrate impairment to interact with other people and suffer from lacking social skills (Gaudiano & Herbert, 2003).

School Avoidance anxiety occurs when children feel anxious concerning separation from their parents or mothers (Johnson, Falstein & Szureck, 1941). Personality characteristics, such as introversion, lacking

self-confidence, and behavioral inhibition can be reasons for school refusal (Thambirajah, Grandison, & De-Hayes, 2008).

2.2. Language Learning Strategies

Language learning strategies can be defined as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situation” (Oxford, 1990, p. 8). Depending on direct or indirect contribution to language system, language strategies can be classified into three main strategies such as learning, communication, and social strategies (Rubin, 1987). Oxford's taxonomy of language learning strategies divides strategies into two categories: direct and indirect strategies which are subdivided into six classes (1990). Research has shown that using strategies can facilitate learning and help students in different ways (Griffiths, 2003; Yang, 2007). Therefore, many classification systems of vocabulary strategies have been introduced so far; however, the best known classification is the one by Schmitt (2000), which is the basis for the current study. Schmitt introduced 58 vocabulary strategies and categorized them into five types. According to this classification, strategies are classified as determination, social, memory, cognitive, and meta-cognitive. Schmitt (2000) defined strategies as follows:

1. Not knowing a word, students try to discern its meaning by guessing from context or using reference materials with no assistance from peers or teacher. In this way they use determination strategies.
2. Learners use social strategies to communicate with their peers, and this helps them to learn from each their classmates and ask their teacher to get the meaning of a word.
3. Memory strategies help learners in learning the new words by activating and associating new words to the background knowledge like using some form of imagery or grouping.
4. While memory strategies deal with mental processing, Cognitive strategies don't. They relate to mechanical aspects of learning vocabulary instead. for example: taking notes and highlighting new words, repetition, making lists of new words, using flashcards to record new word and writing the words many times.
5. Meta-cognitive strategies involve monitoring, decision-making, and evaluation of one's progress, which help the learner to opt suitable strategy for learning new words. (pp. 199-227)

3. Method

3.1. Participants

The present study examined data from 100 Iranian students who are divided into two groups: 50 hearing-impaired students and 50 normal students. The participants were selected from the following three schools: Shane chi, Etrat, and Shariat Naseri. The participants' age ranged from 14 to 19 years. First, students who had never gone to English language institutes were chosen purposefully, and then they were selected randomly. The participants of this study were all female.

3.2. Instruments

The materials used in this study were (a) screen for child emotional disorders (SCARED), and (b) Schmitt's vocabulary learning strategies questionnaire (VLSQ). Anxiety-related questionnaire consists of 41-items that can be grouped into five subscales which are panic disorder, generalized anxiety disorder, separation anxiety disorder, school anxiety and social anxiety. Vocabulary Learning Strategies' Questionnaire (VLSQ), developed by Schmitt (1997), contains 58 questions on five different lexical learning strategies which are determination, social, memory, cognitive and meta-cognitive. Komijani (2010) translated the VSLQ. In order to make it more comprehensible and efficient, Komijani (2010) added two more items to Schmitt's list of vocabulary learning strategies. The estimated reliability of questionnaire was 0.91. Both questionnaires were translated to Farsi and their reliabilities were assessed by Cranach's alpha which was 78% and 84%, respectively.

3.3. Data Collection Procedure

This study was conducted in three high schools, and a total number of 100 participants were selected. First, all the participants were informed, and instructions were explicitly stated to them whose participation was voluntary. It was explained that there were no right or wrong answers, and confidentiality was emphasized. They were also briefed on the aims of the study. In the next stage, questionnaires were administered in the classroom to all students, and they were asked to fill in the questionnaires.

3.4. Data Analysis

After the collection of the data, scores from each of the instruments were computed. To analyze the data and to answer the research questions, MANOVA and correlation procedures were used.

Roy's Largest Root	.697	13.108 ^a	5.000	94	.000	.411	65.539	1.000
--------------------	------	---------------------	-------	----	------	------	--------	-------

a. Exact statistic

b. Computed using alpha = .05

As the study tries to see the difference between two groups, the best line of data is Pillai's trace. We have significant multivariate effect for the dependent variables of anxiety regarding two different groups of students: [V=.411, $F_{(5, 94)} = 13.108$, $p < .05$]. Table 3 provides p values for one way ANOVAs comparing category means for each of the dependent variables.

Table 3

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean	F	Sig.	Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	Panic Disorder	9.000 ^a	1	9.000	.448	.505	.005	.448	.102
	Generalized Seperation	179.560 ^c	1	179.560	18.647	.000	.160	18.647	.990
	Social	51.840 ^d	1	51.840	6.169	.015	.059	6.169	.691
	School	4.840 ^e	1	4.840	.760	.385	.008	.760	.139
		31.360 ^f	1	31.360	9.750	.002	.090	9.750	.871
Intercept	Panic Disorder	5565.160	1	5565.160	277.149	.000	.739	277.149	1.000
	Generalized Seperation	5990.760	1	5990.760	622.133	.000	.864	622.133	1.000
	Social	2580.640	1	2580.640	307.100	.000	.758	307.100	1.000
	School	2025.000	1	2025.000	317.947	.000	.764	317.947	1.000
		449.440	1	449.440	139.737	.000	.588	139.737	1.000
group	Panic Disorder	9.000	1	9.000	.448	.505	.005	.448	.102
	Generalized Seperation	179.560	1	179.560	18.647	.000	.160	18.647	.990
	Social	51.840	1	51.840	6.169	.015	.059	6.169	.691
	School	4.840	1	4.840	.760	.385	.008	.760	.139
		31.360	1	31.360	9.750	.002	.090	9.750	.871
Error	Panic Disorder	1967.840	98	20.080					
	Generalized Seperation	943.680	98	9.629					
	Social	823.520	98	8.403					
	School	624.160	98	6.369					
		315.200	98	3.216					
Total	Panic Disorder	7542.000	100						
	Generalized Seperation	7114.000	100						
	Social	3456.000	100						
	School	2654.000	100						
		796.000	100						

Panic Disorder	1976.840	99
Corrected Generalized Total Separation	1123.240	99
Social	875.360	99
School	629.000	99
	346.560	99

- a. R Squared = .005 (Adjusted R Squared = -.006)
- b. Computed using alpha = .05
- c. R Squared = .160 (Adjusted R Squared = .151)
- d. R Squared = .059 (Adjusted R Squared = .050)
- e. R Squared = .008 (Adjusted R Squared = -.002)

Table 3 shows that subjects in the two independent-variable categories have significantly different generalized anxiety ($F = 18.647$, $p = .000$), separation anxiety ($F = 6.169$, $p = .015$) and school avoidance ($F = 9.750$, $p = .002$).

4.2. Investigation of the Second Research Question

The second MANOVA was used to investigate whether there were any significant differences between hearing-impaired students and normal students in their use of strategies for learning vocabulary. Table 4 shows the results of the descriptive statistics.

Table 4
Descriptive Statistics for Vocabulary Learning Strategy

	Group		Mean	Std Deviation	N
Determination Strategy	Normal		21.00	6.701	50
	Hard of Hearing		23.24	6.209	50
	Total		22.12	6.525	100
Social Strategy	Normal		22.32	7.633	50
	Hard of Hearing		19.40	5.827	50
	Total		20.86	6.914	100
Memory Strategy	Normal		69.88	19.303	50
	Hard of Hearing		63.12	20.988	50
	Total		66.50	20.347	100
Cognitive Strategy	Normal		25.60	7.143	50
	Hard of Hearing		22.36	7.881	50
	Total		23.98	7.658	100
Metacognitive	Normal		14.76	14.203	50

Strategy	Hard Hearing	of	12.92	4.571	50
	Total		13.84	10.538	100

Table 5 presents the inferential statistics for vocabulary learning strategies.

Table 5
Multivariate Tests^c on Vocabulary Learning Strategies

Effect			Hypothesis Error			Eta		Observed	
	Value	F	df	df	Sig.	SquaredParameter	Power ^b		
Intercept	Pillai's Trace	.945	320.109 ^a	5.000	94.000	.000	.945	1600.547	1.000
	Wilks' Lambda	.055	320.109 ^a	5.000	94.000	.000	.945	1600.547	1.000
	Hotelling's Trace	17.027	320.109 ^a	5.000	94.000	.000	.945	1600.547	1.000
Group	Roy's Largest Root	17.027	320.109 ^a	5.000	94.000	.000	.945	1600.547	1.000
	Pillai's Trace	.185	4.257 ^a	5.000	94.000	.002	.185	21.286	.953
	Wilks' Lambda	.815	4.257 ^a	5.000	94.000	.002	.185	21.286	.953
Group	Hotelling's Trace	.226	4.257 ^a	5.000	94.000	.002	.185	21.286	.953
	Roy's Largest Root	.226	4.257 ^a	5.000	94.000	.002	.185	21.286	.953

a. Exact statistic

b. Computed using alpha = .05

c. Design: Intercept + group

Table 5 indicates that there is significant multivariate effect for the dependent variables of using strategies in respect of two different groups of students: ($V = .185$, $F(5, 94) = 4.257$, $p < .05$). Table 6 provides p values for one-way MANOVA.

Table 6 shows that subjects in the two independent-variable categories have significantly different in social strategy of vocabulary learning ($F=4.623$, $p=.034$), and cognitive strategy ($F=4.639$, $p=.034$).

4.3. Investigation of the Third Research Question

For the third research question, correlation was conducted to see if there is any relationship between vocabulary learning strategies and anxiety. As Table 7 shows, anxiety correlates negatively with all strategies, but it correlates positively with social ($r = .011$) and metacognitive strategy ($r = .067$).

One of the findings of the present study was that students with hearing-impaired problems are more anxious about going to school than normal students. This result is in line with the results of Farrugia and Austin's (1980)

who found that hearing-impaired students and deaf students in public schools have lower levels of self-esteem than other students. They also have a lot of trouble treating socially, emotionally, and maturely.

Table 6

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig.	Eta Squard	Noncent. Parameter	Observed Power
Corrected Model	Determination	125.44 ^a	1	125.44	3.00	.086	.030	3.006	.404
	Social	213.16 ^c	1	213.16	4.62	.034	.045	4.623	.567
	Memory	1142.44 ^d	1	1142.44	2.81	.097	.028	2.810	.382
	Cognitive	262.44 ^e	1	262.44	4.63	.034	.045	4.639	.569
	Metacognitive	84.64 ^f	1	84.64	.76	.385	.008	.760	.139
Intercept	Determination	48929.44	1	48929.44	1172.64	.000	.923	1172.645	1.000
	Social	43513.96	1	43513.96	943.67	.000	.906	943.678	1.000
	Memory	442225.0	1	442225.0	1087.73	.000	.917	1087.733	1.000
	Cognitive	57504.04	1	57504.04	1016.57	.000	.912	1016.574	1.000
	Metacognitive	19154.56	1	19154.56	172.07	.000	.637	172.076	1.000
Group	Determination	125.44	1	125.44	3.00	.086	.030	3.006	.404
	Social	213.16	1	213.16	4.62	.034	.045	4.623	.567
	Memory	1142.44	1	1142.44	2.81	.097	.028	2.810	.382
	Cognitive	262.44	1	262.44	4.63	.034	.045	4.639	.569
	Metacognitive	84.64	1	84.64	.76	.385	.008	.760	.139
Error	Determination	4089.12	98	41.72					
	Social	4518.88	98	46.11					
	Memory	39842.56	98	406.55					
	Cognitive	5543.52	98	56.56					
	Metacognitive	10908.80	98	111.31					
Total	Determination	53144.00	100						
	Social	48246.00	100						
	Strategy								
	Memory	483210.00	100						
	Cognitive	63310.00	100						
Corrected Total	Metacognitive	30148.00	100						
	Determination	4214.56	99						
	Social	4732.04	99						
	Memory	40985.00	99						
	Cognitive	5805.96	99						
Metacognitive		10993.44	99						

- a. R Squared = .030 (Adjusted R Squared = .020)
- b. Computed using alpha = .05
- c. R Squared = .045 (Adjusted R Squared = .035)
- d. R Squared = .028 (Adjusted R Squared = .018)
- e. R Squared = .045 (Adjusted R Squared = .035)
- f. R Squared = .008 (Adjusted R Squared = -.002)

Table 7

Correlations between Vocabulary Learning Strategies and Anxiety Disorder

		Anxiety	Determination Strategy	Social Memory Strategy	Cognitive Strategy	Metacognitive Strategy	
Anxiety	Pearson Correlation	1	-.014	.011	-.051	-.145	.067
	Sig. (2-tailed)		.887	.915	.618	.150	.508
	N	100	100	100	100	100	100
Determination Strategy	Pearson Correlation	-.014	1	.418**	.626**	.320**	.178
	Sig. (2-tailed)	.887		.000	.000	.001	.076
	N	100	100	100	100	100	100
Social Strategy	Pearson Correlation	.011	.418**	1	.599**	.636**	.114
	Sig. (2-tailed)	.915	.000		.000	.000	.260
	N	100	100	100	100	100	100
Memory Strategy	Pearson Correlation	-.051	.626**	.599**	1	.717**	.280**
	Sig. (2-tailed)	.618	.000	.000		.000	.005
	N	100	100	100	100	100	100
Cognitive Strategy	Pearson Correlation	-.145	.320**	.636**	.717**	1	.167
	Sig. (2-tailed)	.150	.001	.000	.000		.096
	N	100	100	100	100	100	100
Metacognitive Strategy	Pearson Correlation	.067	.178	.114	.280**	.167	1
	Sig. (2-tailed)	.508	.076	.260	.005	.096	
	N	100	100	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As a result, they feel anxious and avoid going to school. This finding is also in line with that of Vogel-Walcutt (2007), who found that hearing-impaired students are more interested in school than deaf students, and they have higher levels of interest such as having fun at schools and enjoying doing school activities. The results also showed that there is no statistically significant difference between two groups. This finding is in line with the findings of Vogel-Walcutt (2007), who concluded that children who are deaf are not significantly different from children who hear normally in their social-emotional development.

Another finding was that hearing-impaired students are less fearful of being separated or detached from their families. This finding is in keeping with that of Weisel and Kamara's (2005), who found that hearing-impaired students had higher fears of attachment and of individuation. This difference in result between Weisel and Kamara's study and present study may have been caused by different factors. The hearing-impaired students in this study were from middle class and large families who could not provide many

facilities. These families also ignore the students' needs. Therefore, these students were already detached from their parents. Furthermore, they did not fear from individuality, or separation.

The results indicated that normal students use significantly more oriented toward vocabulary learning strategies than hearing-impaired students. This finding coordinates findings of Jiang (2004), who showed that second language vocabulary acquisition is challenging for hearing-impaired students.

5. Conclusion and Implications

The present study was aimed at investigating the differences between two groups of students using regarding vocabulary learning strategies and anxiety. The results showed that the two groups were significantly different in terms of anxiety. The results also showed hearing-impaired students may feel anxious about going to school, trying to avoid going to school but normal students feel anxious about being detached from their family, or they experience more generalized anxiety. The results of the current study may have implications for language learners and teachers. Teachers are encouraged to provide situations in which learners can learn without anxiety, or they can be encouraged to learn second language by using social, cognitive, or meta-cognitive strategies. Students also can find some useful strategies to cope with their second language learning.

References

- Aderka, I. M., Hofmann, S. G., Nickerson, A., Hermesh, H., Gilboa-Schechtman, E., & Marom, S. (2012). Functional impairment in social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, 393-400
- Ahmed, M. (1989). Vocabulary learning strategies. In P. Meara (Ed.), *Beyond words* (pp. 3-14). London: CILT.
- Albano, A., Chorpita, B., & Barlow, D. (2003). Childhood anxiety disorders. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology, volume 2* (pp. 279-329). New York: Guilford Press.
- Alpiner, I.G., & Mearthy, P.A. (2000). *Rehabilitative audiology: Children and adults* (3rd ed.). Lippon Cott: Williams & Wilkins.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington DC.:The American Psychiatric Association Publishing.
- Antia, S., Reed, S., & Kreimeyer, K. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.

- Bailey, P., Daley, C., & Onwuegbuzie, A. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals*, 32, 63-76.
- Birmaher, B., Brent, D., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1230-1236.
- Butler, A., Chapman, J., Forman, E., & Beck, A. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26, 17-31.
- Chamot, A., & Kupper, V. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 8-22.
- Chavira, D., Stein, M., Bailey, K., & Stein, M. (2005). Child anxiety in primary care: Prevalent but untreated. *Depression and Anxiety*, 20, 155-164.
- Clouston, M. (1997). *Language learning strategies: An overview for L2 teachers*. *The Internet TESL Journal*, 3(12), 69-80.
- Farajullahi, M., Sarmadi, M., & Taghdiri, A. (2009). Academic achievement and behavioral difficulties in male students. *Research on Exceptional Children*, 9(3), 273-81.
- Farrugia, D., & Austin G. (1980). A study of social-emotional adjustment patterns of hearing-impaired students in different educational settings. *Journal of American Annals of the Deaf*, 125, 535-541.
- Gaudiano, B. A., & Herbert, J. D. (2003). Preliminary psychometric evaluation of a new self- efficacy scale and its relationship to treatment outcome in social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 27(5), 537-555.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Hajloo, N., & Ansari, S., (2011). Prevalence and causes of hearing handicap in Ardabil province, Western Iran. *Audiology*, 20 (1), 116-127
- Jason, M., & Hannah, H. (2011). *Learning disability and anxiety: A Meta-analysis*. University of North Carolina, Chapel Hill.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, 88, 416-432.
- Johnson, A., Falstein, E., & Szureck, S., (1941). School phobia. *Amj Orthopsychiatry*, 11,702-711.
- Kearney, C., & Silverman, W. (1992). Let's not push the "panic" button: A critical analysis of panic and panic disorder in adolescents. *Clinical Psychology Review*, 12(3), 293-305.
- Kessler, R., Berglund, P., Dewit, D., Ustün, T., & Wang, P. (2002). Distinguishing generalized anxiety disorder from major depression:

- prevalence and impairment from current pure and comorbid disorders in the US and Ontario. *International Journal of Methods of Psychiatric*, 11, 99-11.
- King, N., & Bernstein, G. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
- Komijani, A. (2010). *A study of the relationship between critical thinking ability and L2 vocabulary learning strategies of the Iranian EFL learners*. Unpublished MA thesis. Islamic Azad University, Tehran.
- McIntosh, A., Cohen, A., Turnbull, N., Esmonde, L., Dennis, P., Eatock, J., Feetam, C., Hague, J., Hughes, I., Kelly, J., Kosky, N., Lear, G., Owens, L., Ratcliffe, J., & Salkovskis, P. (2004). *Clinical guidelines and evidence review for panic disorder and generalised anxiety disorder' university of Sheffield: Sheffield and the national collaborating centre for primary care*. London: National Institute for Clinical Excellence (NICE).
- Monzani, D., Galeazzi, G.M., Genovese, E., Marrara, A., & Martin, K. (2008). Psychological profile and social behaviour of working adults with mild or moderate hearingloss. *Acta Otorhinolaryngol Ital*, 28(2), 61-6.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Pollack M., & Marzol, P. (2000). Panic: Course, complications and treatment of panic disorder. *Journal of Psychopharmacology*, 14, 25-30.
- Rapee, R. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, 17(1), 47-67.
- Reddy, G, L., Ramar, L., & Kusuma, A. (2005). *Hearing impairment: An educational consideration*. New Delhi: Discovery publishing house.
- Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. In A. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood, NJ: Prentice/Hall International.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spielberger, C. (2010). *State-Trait anxiety inventory*. Corsini Encyclopedia of Psychology Publishing.
- Spivak, L., Datzell, L., Berg, A., Bradley, M., Cacace, A. (2000). The New York universal newborn hearing screening demonstration project: Inpatients outcome measures. *Ear and Hearing*, 21, 92-103.

- Thambirajah, M., Grandison, K., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Vogel-Walcutt, J. (2007). *Social-emotional assessment of deaf children*. Florida State University Publishing.
- Weisel, A., & Kamara, A. (2005). Attachment and individuation of deaf/hard of hearing young adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 51-62.
- Yang, M. N. (2007). Language learning strategies for junior college students in Taiwan: Investigating ethnicity and proficiency. *The Asian EFL Journal*, 9(2), 35-57.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری واژگان

نام و نام خانوادگی: _____ سن: _____

هدف پرسشنامه پیشرو، جمع آوری اطلاعات در مورد راهبردهای یادگیری لغت میباشد. راهبردهای یادگیری به روش ها و فنونی اشاره دارد که شما برای یادگیری واژگان زبان انگلیسی مورد استفاده قرار میدهید. لطفاً، بسامد کاربردی هر یک از راهبردهای ارایه شده را با انتخاب یکی از گزینه ها به شرح زیر مشخص نمایید:

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

الف) شما به چه میزان از راهبردهای زیر جهت کشف معانی واژگان جدید زبان انگلیسی استفاده می کنید؟

۱. هویت دستوری (اسم، فعل، صفت و...) واژگان جدید را مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۲. ریشه ها و وندهای (پیشوند و پسوند) تشکیل دهنده واژگان جدید را مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۳. برای واژگان جدید، دنبال واژگان خویشاوندی در زبان فارسی می گردم (واژه ای در زبان فارسی که

به لحاظ صورت و معنا شبیهواژه جدید انگلیسی باشد، مانند: مادر و mother).

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۴. تصاویر، عکس ها و علائم همراه واژگان جدید را جهت استنباط معنی مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۵. سعی می کنم معانی واژگان جدید را با توجه به بافت/ متن موجود، حدس بزنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۶. معانی واژگان جدید را در فرهنگ لغت دو زبانه (انگلیسی- فارسی) جستجو می کنم.

- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۷. معانی واژگان جدید را در فرهنگ لغت تک زبانه (انگلیسی - انگلیسی) جستجو می‌کنم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۸. معانی واژگان جدید را از «فهرست های واژگانی» چاپ شده استخراج می‌کنم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۹. معانی واژگان جدید را از «کارت های لغت» چاپ شده استخراج می‌کنم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۱۰. معادل فارسی واژگان جدید را از اساتید خود می‌پرسم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۱۱. مترادف ها یا تعاریف واژگان جدید را از اساتید خود می‌پرسم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۱۲. از اساتید خود می‌خواهم تا معانی واژگان جدید را در قالب جملات انگلیسی ارائه دهند.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۱۳. معانی واژگان جدید را از همکلاسی های خود می‌پرسم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۱۴. معانی واژگان جدید را از طریق فعالیت های گروهی متوجه می‌شوم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
- (ب) شما به چه میزان از راهبردهای زیر جهت تثبیت یادگیری واژگان جدید زبان انگلیسی پس از آشنایی با معانی آنها استفاده می‌کنید؟
۱۵. واژگان جدید را در قالب فعالیت های گروهی درون کلاسی و برون کلاسی مورد مطالعه و تمرین قرار می‌دهم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۱۶. از واژگان جدید «کارت لغت» یا «فهرست واژگانی» تهیه می‌کنم و از اساتید می‌خواهم تا صحت و درستی آنها را بررسی کنند.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۱۷. سعی می‌کنم واژگان جدید را در هنگام تعامل و ارتباط با انگلیسی زبانان مورد استفاده قرار دهم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۱۸. واژگان جدید را با استفاده از تصاویر، عکس ها و نقاشی هایی که گویای معانی آنها می‌باشد، مورد مطالعه و تمرین قرار می‌دهم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۱۹. معانی واژگان جدید را در ذهن خود تجسم می‌کنم.
- هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه
۲۰. معانی واژگان جدید را به تجربیات شخصی مرتبط می‌سازم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۲۱. واژگان جدید را با واژگان هم پایه و هم ردیف تداعی می‌کنم (مانند تداعی کردن واژه apple با
 واژگان هم پایه ای مانند: peach و orange).

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۲۲. واژگان جدید را به مترادف‌ها و متضاد هایشان مرتبط می‌سازم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۲۳. برای یادگیری واژگان جدید از «نقشه‌های معنایی» استفاده می‌کنم (ابعاد مختلف معنایی و مفهومی
 واژه جدید را در قالب یک نقشه به یکدیگر مرتبط و به خاطر می‌سپارم).

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۲۴. برای یادگیری صفت‌های قابل درجه بندی، از «مقیاس‌هایی» استفاده می‌کنم
 (مانند: huge, big, medium-sized, small و cold, colder, coldest).

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۲۵. برای یادگیری واژگان جدید از «روش گیره» استفاده می‌کنم (واژه جدید را به واژه ای هم آهنگ
 گیره می‌زنم؛ مانند: ... door as four, shoe as two, tree as three).

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۲۶. برای یادگیری واژگان جدید از «روش مکان» استفاده می‌کنم (واژه جدید را به یک مکان آشنا
 ارتباط می‌دهم؛ مانند: ارتباط دادن whiteboard به classroom).

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۲۷. برای مطالعه و تمرین واژگان جدید، آنها را با توجه به هویت دستوری، حوزه معنایی و واژگان هم
 خانواده و ... دسته بندی می‌کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۲۸. واژگان جدید را با ترسیم الگوهای هندسی مانند ستون، مربع، مثلث، دایره و ... بر روی صفحه کاغذ
 یا کامپیوتر دسته بندی می‌کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۲۹. واژگان جدید را داخل جملات انگلیسی یاد می‌گیرم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۳۰. واژگان جدید را بر مبنای ترتیب رخداد حوادث داستانی ساختگی دسته بندی می‌کنم (مانند:
 Fish, Cats like fish, live in oceans/seas/lakes/ rivers ...)

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۳۱. نحوه نگارش و املا واژگان جدید را به دقت مورد مطالعه و تمرین قرار می‌دهم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه
 ۳۲. نحوه تلفظ و بیان واژگان جدید را به دقت مورد مطالعه و تمرین قرار می‌دهم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۳۳. هنگام تمرین و مطالعه، واژگان جدید را با صدای بلند بیان می‌کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۳۴. شکل نوشتاری واژگان جدید را در ذهن خود تجسم می‌کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۳۵. سعی می‌کنم حروف آغازین واژگان جدید را به خاطر بسپارم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۳۶. واژگان جدید را برای یادگیری بهتر به بخش‌ها، حروف و ... تقسیم بندی می‌کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۳۷. برای یادگیری واژگان جدید از «روش کلیدواژه» استفاده می‌کنم (واژه جدید را به واژه ای هم آوا در زبان فارسی ارتباط می‌دهم تا یادآور آن واژه انگلیسی باشد، مانند: مرتبط ساختن واژه انگلیسی lull با واژه فارسی لال).

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۳۸. سعی می‌کنم ریشه‌ها و وندهای تشکیل دهنده واژگان جدید را به خاطر بسپارم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۳۹. سعی می‌کنم هویت دستوری (اسم، فعل، صفت و ...) واژگان جدید را به خاطر بسپارم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۴۰. معانی واژگان جدید را برای خود تفسیر و تحلیل می‌کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۴۱. واژگان جدید را به واژگان خویشاوند در زبان فارسی ارتباط می‌دهم (مانند ارتباط واژه انگلیسی mother به واژه فارسی مادر).

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۴۲. واژگان تشکیل دهنده اصطلاحات را به صورت یکپارچه به خاطر می‌سپارم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۴۳. معانی برخی از واژگان جدید که بیانگر عملی هستند را برای خود اجرامی‌کنم (مانند: cry ، smile و ...).

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۴۴. برای یادگیری واژگان جدید از «مشخصه‌های معنایی» استفاده می‌کنم (مانند: واژه‌های boy و girl که دارای مشخصه معنایی human می‌باشند).

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۴۵. برای یادگیری واژگان جدید، آنها را به صورت شفاهی تکرار می‌کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۴۶. برای یادگیری واژگان جدید، آنها را چندین بار می‌نویسم.

هیچوقت برخی اوقات معمولاً بیشتر اوقات همیشه

۴۷. برای یادگیری واژگان جدید، از «فهرست های واژگانی» استفاده و آنها را به صورت منظم مرور می کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۴۸. برای یادگیری واژگان جدید، از «کارت های لغت» استفاده و آنها را به صورت منظم مرور می کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۴۹. در رابطه با ابعاد مختلف واژگان جدید (معنی، نگارش، تلفظ، هویت دستوری، گونه کاربردی و ...) یادداشت برداری می کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۰. بخش های لغت کتاب های درسی خود را مطالعه و تمرین می کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۱. به فهرست های واژگانی ضبط شده گوش می کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۲. از واژگان جدید برای اشاره به اشیا و لوازم فیزیکی پیرامون خود استفاده می کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۳. واژگان جدید را در «دفترچه لغت» شخصی خود ثبت می کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۴. برای یادگیری واژگان جدید از رسانه های انگلیسی زبان (آهنگ ها، فیلم ها، روزنامه ها، خبرگزاری ها و ...) بهره می گیرم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۵. جهت اطلاع از میزان یادگیری و یادداری واژگان جدید، خود را با «آزمون های لغت» مورد سنجش قرار می دهم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۶. واژگان جدید را در فواصل زمانی معین مورد مطالعه و تمرین قرار می دهم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۷. به واژگان جدید توجه ای نمی کنم واز کنار آنها به آسانی می گذرم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۸. واژگان جدید را به طور پیوسته و منظم مرور می کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۵۹. واژگان جدید را از طریق تداعی های واژگانی آنها یاد می گیرم (مانند واژه snow که یادآور و متداعی کننده واژگانی چون winter، cold، coat و ... می باشد).

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

۶۰. برای یادگیری واژگان جدید به یک روش بسنده نکرده واز روش های متعددی استفاده می کنم.

هیچوقت برخی اوقات معمولا بیشتر اوقات همیشه

پرسشنامه اختلالات نگرانی

لطفا سوالات زیر را به دقت بخوانید و با انتخاب یکی از گزینه ها پاسخ دهید.

درست نیست	تقریبا درست است	کاملا درست است	
			۱. وقتی احساس ترس میکنم نفس کشیدن برام سخت است
			۲. وقتی در مدرسه هستم سردرد می گیرم
			۳. دوست ندارم با افرادی باشم که آنها را نمی شناسم
			۴. اگر شب دور از خانه بخوابم می ترسم
			۵. نگران کسانی هستم که مرا دوست دارند
			۶. وقتی که می ترسم احساس مرگ می کنم
			۷. عصبی هستم
			۸. هر جای که پدر یا مادرم بروند با آنها می روم
			۹. مردم به من می گویند که عصبی هستم
			۱۰. پیش مردمی که نمی شناسم عصبی هستم
			۱۱. در مدرسه احساس دل درد می کنم
			۱۲. وقتی می ترسم انگار دیوانه شده ام
			۱۳. وقتی تنها می خوابم نگران هستم
			۱۴. درباره خوب بودن مانند دیگر بچه ها نگران هستم
			۱۵. وقتی می ترسم احساس می کنم هیچ چیز واقعی نیست
			۱۶. شب ها کابوس می بینم که اتفاق بدب برای پدر و مادرم افتاده است
			۱۷. درباره رفتن به مدرسه نگران هستم
			۱۸. وقتی می ترسم ضربان قلبم بیشتر می شود
			۱۹. من ضعیف هستم
			۲۰. شب ها کابوس می بینم که اتفاق بدی خودم افتاده است
			۲۱. برای کسانی که برای من زحمت می کشند نگران هستم
			۲۲. وقتی می ترسم نگران هستم
			۲۳. من ادم نگرانی هستم
			۲۴. بدون هیچ دلیلی می ترسم
			۲۵. از این که در خانه تنها باشم می ترسم
			۲۶. حرف زدن با افرادی که نمی شناسم برام سخت است
			۲۷. وقتی می ترسم احساس خنگی می کنم
			۲۸. مردم به من می گویند بسیار نگران هستم
			۲۹. من دوست ندارم از خانواده ام دور بمانم
			۳۰. از حمله های عصبی می ترسم
			۳۱. نگران هستم که اتفاق بدی برای خانواده ام بیافتد
			۳۲. پیش افرادی که نمی شناسم خجالتی هستم
			۳۳. درباره این که در آینده چه اتفاقی می افتد نگران هستم
			۳۴. وقتی می ترسم احساس حالت تهوع دارم
درست نیست	تقریبا درست است	کاملا درست است	۳۵. درباره چگونه انجام دادن کارها نگران هستم
			۳۶. از رفتن به مدرسه می ترسم
			۳۷. وقتی که می ترسم احساس سرگیجه می کنم

			۳۸. درباره آنچه که تاکنون اتفاق افتاده می‌ترسم
			۳۹. وقتی با دیگر بچه‌ها هستم عصبی هستم و وقتی به من نگاه می‌کنند مجبورم خودم را مشغول کاری نشان دهم. (مثال: بلند خواندن یا حرف زدن)
			۴۰. وقتی به مهمانی یا جایی می‌روم که افراد آن را نمی‌شناسم عصبی می‌شوم
			۴۱. من خجالتی هستم