

سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی

اسمعیل عبدالله زاده^۱ و مصطفی پاپی^۲

چکیده

این مطالعه به بررسی رابطه بین سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم (the L2 Motivational Self System) [1, 2]، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی می پردازد. ۱۳۰۹ دانش آموز ایرانی مشغول به تحصیل در دوره‌های راهنمایی و دبیرستان سراسر کشور با پر نمودن یک پرسشنامه با روایی و پایایی قابل قبول، در این مطالعه شرکت نمودند. بر اساس مستندات از مطالعات انگیزشی زبان دوم، روانشناسی انگیزشی و تحقیقات مربوط به اضطراب زبان دوم، مدلی جهت آزمون با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری (structural equation modeling) ارائه شد. داده‌های جمع آوری شده به نرم‌افزارهای تحلیل آماری وارد و مدل ارائه شده تأیید شد: هفت مسیر از کل ده مسیر فرض شده معنی‌دار بودند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که خود-آرمان زبان دوم (the ideal L2 self) به طرز معنی‌داری در تجربه یادگیری زبان دوم (L2 learning experience) و تلاش آماج (motivated behavior) زبان آموزان، تأثیرگذار بوده و رابطه معنی‌دار و منفی با اضطراب زبان دوم (L2 anxiety) آنها دارد؛ تجربه یادگیری زبان دوم بیش از دیگر متغیرها تلاش آماج آنان را افزایش می‌دهد؛ و خود-باید زبان دوم (the ought-to L2 self) به طرز معنی‌داری منجر به افزایش اضطراب زبان دوم می‌شود. بر اساس نتایج به دست آمده چندین استنباط عملی به همراه پیشنهاداتی برای مطالعات آینده ارائه شده است.

کلمات کلیدی: خود-آرمان زبان دوم، خود-باید زبان دوم، اضطراب زبان دوم، تلاش آماج، سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم

۱- مقدمه

انگیزه‌ی یادگیری زبان دوم یکی از پیچیده‌ترین مفاهیم در مطالعات یادگیری زبان دوم می‌باشد. به خاطر این پیچیدگی و چند جنبه داشتن این مفهوم است که نتایج متناقض در پیشینه‌ی تحقیق در این زمینه فراوانند. به هر حال، علی‌رغم پیشینه‌ی غنی مطالعات حول این محور و همچنین به دلیل مفهوم سازی‌های متعدد در این زمینه، بخصوص اتکای بیش از حد به مدل پیشنهادی گاردنر (the integrative motivation) فضای اندکی برای بررسی مستقیم رابطه‌ی

انگیزه‌ی یادگیری زبان دوم یکی از پیچیده‌ترین مفاهیم در مطالعات یادگیری زبان دوم می‌باشد. به خاطر این پیچیدگی و چند جنبه داشتن این مفهوم است که نتایج متناقض در پیشینه‌ی تحقیق در این زمینه فراوانند. به هر حال، علی‌رغم پیشینه‌ی غنی مطالعات حول این محور و همچنین به دلیل مفهوم سازی‌های متعدد در این زمینه، بخصوص اتکای بیش از حد به مدل پیشنهادی گاردنر (the integrative motivation) فضای اندکی برای بررسی مستقیم رابطه‌ی

مقاله در تاریخ ۸۷/۹/۲۵ دریافت و در تاریخ ۸۷/۱۰/۲۳ به تصویب نهایی رسید.

^۱ استادیار، گروه زبان‌های خارجی- دانشگاه علم و صنعت ایران-

پست الکترونیکی s_abdolah@iust.ac.ir

^۲ کارشناسی ارشد مواد، گروه زبان‌های خارجی- دانشگاه علم و

صنعت ایران

فصیحی که با دوستان بین المللی ارتباط برقرار می‌کند تبدیل شود، تصویر آرمانی وی از خود به عنوان یک عامل انگیزه قوی برای کاهش اختلاف بین خود کنونی یا واقعی و خود - آرمان وی عمل می‌کند. مطالعاتی توسط **تاگوچی، مجید و پایی**، و **رایان** نشان داد که این متغیر نه تنها با انگیزه‌ی یکپارچه به طرز معنی داری همبستگی دارد بلکه واریانس بیشتری را در تلاش هدف یادگیرندگان شرح می‌دهد، و از این رو می‌تواند جایگزین انگیزه‌ی یکپارچه شود. همگام با پایه‌های اصلی این مدل، **یاشیما** دریافت که نگرانی‌های جهانی زبان آموزان ارتباط مهمی با خود - آرمان ایشان دارند [۵، ۹۰۸].

خود - باید زبان دوم جنبه‌ی زبانی خود - باید شخص است. این جنبه‌ی کمتر درونی شده به ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که شخص عقیده دارد باید دارا شود (مانند وظایف، مسئولیت‌ها، یا اجبارهای مختلف) [۳]. به عنوان مثال اگر شخصی می‌خواهد یک زبان دوم را فقط به قصد برآورده کردن انتظارات معلم یا رئیس یاد بگیرد، خود - باید وی به عنوان یک انگیزاننده قوی عمل می‌کند تا اختلاف بین خود واقعی و خود - باید وی را کاهش دهد. در مطالعه یاد شده خود - باید با تاثیر خانواده و جنبه‌های ممانعتی ابزاری (instrumentality) مرتبط بود [۵]. همچنین **سیزر و کورموس** [۷] بین این متغیر و تشویق والدین رابطه‌ی معنی داری یافتند. به علاوه یافته‌های روانشناسی **خود** نشان می‌دهد که برای کارایی بهینه، خود - آرمان شخص باید با خود - باید وی متوازن شود (مثلاً، [۱۵]).

تجربه یادگیری زبان دوم به انگیزه‌های مرتبط به محیط بیواسطه و فوری یادگیری مربوط می‌شود [۳]. برخی مطالعات نشان می‌دهد که در بین ابعاد سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم این بعد بیشترین تأثیر را بر تلاش آماج دارد. اهمیت این بعد از آنجاست که برای بعضی زبان آموزان، انگیزه‌ی اولیه برای یادگیری زبان از هیچ تصویر درونی یا بیرونی سرچشمه نمی‌گیرد بلکه بیشتر از درگیری موفقیت آمیز با فرآیند واقعی یادگیری زبان ناشی می‌شود [۳-۷۰۵].

در مجموعه‌ی مقالات ارایه شده در کتاب جدید **دورنی و یوشیودا** چنان شواهد مستحکمی را فراهم می‌آورد که

خود - تناقضی (Self-discrepancy) و تئوری خودهای ممکن (Possible selves) هماهنگ می‌باشد [۵-۱۴].

از طرفی هیجانانگیز در مطالعات خودهای فراگیران دارای اهمیت هستند زیرا که تناقضات بین خودهای مختلف نیز منجر به ایجاد هیجانانگیز گوناگون می‌شوند. چنان که **مارکوس و نوریس** (۱۹۸۶) بیان می‌کنند، *تا حدی که افراد در دستیابی به خودها یا هویت‌هایشان موفق و یا ناموفق هستند، در مورد خود احساس مثبت و یا منفی خواهند داشت*. این مطلب در مورد یادگیری زبان دوم نیز منطقی می‌نماید، و تناقضات بین خودهای زبانی فرد ممکن است به ایجاد هیجانانگیزاتی مانند اضطراب زبان دوم منجر گردند. بنابراین، نگرستن به یادگیری زبان دوم از دریچه‌ی **خودهای ممکن** نه تنها به فهم بهتر انگیزه‌ی زبان دوم کمک می‌کند، بلکه ما را به درکی شفافتر از متغیرهای هیجانی همچون اضطراب زبان دوم خواهد رساند.

هدف این مطالعه آن است که با استفاده از فرمول تحلیلی مدلیابی معادلات ساختاری به ارزیابی مدلی بپردازد که شامل موارد زیر باشد: ۱- سه عنصر تشکیل دهنده سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم (خود - آرمان، خود - باید و تجربه یادگیری زبان دوم)، ۲- اضطراب زبان دوم و ۳- تلاش هدف (intended effort) به عنوان تلاش آماج برای یادگیری زبان انگلیسی، و این امر آغازگر بررسی رابطه‌ی میان سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و متغیرهای انفعالی مربوط به یادگیری زبان دوم باشد.

۱-۱ شرح مختصر از سیستم خودهای انگیزشی زبان

دوم

دورنی با اساس قرار دادن الگوهای قبلی و شواهدی تجربی از مطالعات روانشناسی انگیزه و انگیزه‌ی زبان دوم، سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم را به عنوان مدلی با سه جنبه یعنی خود - آرمان زبان دوم، خود - باید زبان دوم و تجربه یادگیری زبان دوم، پیشنهاد داد [۳].

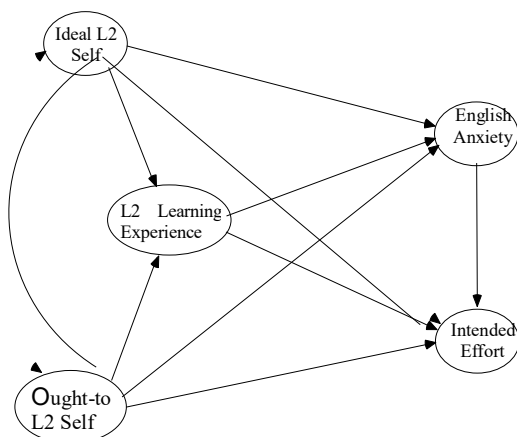
برطبق نظر دورنی خود - آرمان زبان دوم جنبه‌ی زبانی خود - آرمان یک شخص است و نماینده‌ی تصویری آرمانی از نوع کاربر زبانی است که شخص آرزوی آن را داشته باشد [۳]. مثلاً اگر شخص بخواهد به کاربر زبانی

واقعی و خود- باید به هیجانات مربوط به بی‌قراری (مانند اضطراب) مربوط می‌شوند [۱۳]. همچنین کارور، لاورنس و شیر و با اقتباس گرفتن جنبه‌ای دیگر از خود (خود ترسیده) از مارکوس و نوریوس دریافتند که خود- ترسیده و خود- باید با اضطراب و احساس گناه مرتبط هستند هرچند تأثیر خود- ترسیده بسیار قوی‌تر است [۳۳].

رابطه‌ی بین اضطراب در زبان دوم و متغیرهای مرتبط با پیشرفت در یادگیری زبان معمولاً منفی بوده است. این متغیر موجب رفتارهای اجتنابی مانند غیبت از کلاس درس و به تعویق انداختن تکلیف می‌شود [۲۵]. دانش آموزان مضطرب زمان بیشتری برای یادگیری و یاد آوری کلمات نیاز دارند، به احتمال کمتری برای جواب دادن در کلاس داوطلب می‌شوند، اگرچه مطالعه بیشتری نسبت به دانش آموزان کم اضطرب می‌کنند [۳۸-۴۰].

۳-۱ مدل فرضی اولیه

بر اساس پیشینه‌ی بالا و همچنین تحلیل قبلی داده‌ها، پنج متغیر نهفته (خود- آرمان زبان دوم، خود- باید زبان دوم، تجربه‌ی یادگیری زبان انگلیسی، اضطراب زبان انگلیسی، تلاش هدف) به علاوه‌ی روابط



شکل ۱ مدل اولیه خود- سیستم انگیزشی و اضطراب زبان دوم

فرضی مابین آنها، مدل اولیه ما را تشکیل می‌دهند. این مدل در شکل ۱ نشان داده شده است. ۹ رابطه‌ی سببی بوسیله‌ی

می‌توان با اطمینان گفت ورود سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم به مطالعات زبان دوم، این پتانسیل را دارد که درجه‌های جدیدی را برای تحقیق بگشاید و نگاه کلی ما را نیز نسبت به یادگیری زبان تغییر دهد [۱۶].

۲-۱ اضطراب و انگیزه زبان دوم

اضطراب زبان دوم به احساس تنش و بیم در موقعیت‌های زبان دوم، شامل حرف زدن، گوش دادن، و یادگیری مربوط می‌شود [۱۷]. این احساس چند جانبه به طور کلی به عنوان عاملی انفعالی که بیشتر اوقات مانع فرایند یادگیری می‌شود شناخته شده است [۱۸]. مطالعات ابتدایی روی این فاکتور پیچیده معمولاً با نتایج متناقض همراه بود؛ بعضی از این مطالعات به رابطه‌ای منفی بین این مفهوم و پیشرفت در یادگیری زبان دوم می‌رسیدند (مثلاً، [۲ و ۱۹ و ۲۰] برای مروری گسترده رجوع شود به [۲۱])، و بعضی دیگر رابطه‌ای مثبت یا خنثی بین این دو متغیر می‌یافتند [۲۲-۲۴]. برای فائق آمدن بر این تناقضات، محققین سعی نمودند که نسبت به تعریفی واحد و ابزاری مستحکم به اجماع برسند (مثلاً [۲۵ و ۲۶]). در نتیجه‌ی این تلاش‌ها، بیشترین مطالعات اخیر درباره این موضوع به طور پیوسته رابطه‌ای منفی میان این متغیر و پیشرفت در یادگیری زبان دوم رسیده‌اند [۲۷-۲۹].

در پیشینه‌ی مطالعات در زمینه‌ی ارتباط اضطراب زبان دوم با انگیزه‌ی زبان دوم، این متغیر (اضطراب زبان دوم) معمولاً به عنوان متغیری حاشیه‌ای که خود جزئی از متغیرهای دیگر است مورد بررسی قرار گرفته است ولی در معدود مواردی که به عنوان متغیری مجزا در نظر گرفته شده است، به طور پیوسته با پیشرفت در یادگیری زبان دوم رابطه‌ای منفی داشته است [۳۰-۳۲].

در رابطه با سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، از آنجایی که این مدل به تازگی ارایه شده است تاکنون مطالعه‌ای حول رابطه‌ی ابعاد مختلف این مدل با اضطراب زبان دوم انجام نگرفته است. اما، مطالعات مشابه در روانشناسی شخصیت تاریخچه‌ای طولانی دارد. برطبق مستندات که هیگینز ارایه می‌دهد ناهمخوانی بین خود واقعی و خود- آرمان با هیجانات مرتبط بانندوه (مانند افسردگی و ناامیدی) ارتباط دارد، در حالیکه ناهمخوانی بین خود

توانایی زبانی گزارش شده توسط آنها در حد بسیار پایینی است و این به درستی نمایانگر محیط یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی می‌باشد. به منظور کاهش هرگونه تورش (bias) نمونه‌ی آماری از مدارس راهنمایی و دبیرستان‌های مختلف سراسر کشور، از مراکز موجود در پایتخت گرفته تا شهرها و روستاهای مناطق دور دست (تهران، خرم آباد، گنبدکاووس، سبزوار، جیرفت، یاسوج، کرج، اسلامشهر) انتخاب شده است. به منظور اجتناب از تأثیر آزمون سراسری دانشگاه (کنکور)، دانش آموزان پیش دانشگاهی در نمونه‌ی انتخابی گنجانده نشدند و به دانش آموزان سال‌های پایین‌تر ارجحیت بیشتری بخشیده شد.

۲-۲ ابزار تحقیق

در این تحقیق از پرسشنامه به عنوان ابزار استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس شیوه‌های پیشنهادی دورنی [۳۷] طراحی شده و شامل دو قسمت می‌باشد: قسمت اول شامل بخش‌هایی است که نگرش، انگیزه، و اضطراب زبان آموزان را مورد سنجش قرار می‌دهد و قسمت دوم شامل سؤالاتی درباره‌ی اطلاعات زمینه‌ای (سن، جنسیت، تجربه‌ی حضور در خارج از کشور و غیره) آنهاست. بعضی از بخش‌های موجود در پرسشنامه از پرسشنامه‌های معتبر دیگر برگرفته شده (رجوع شود به [۵]) و بعضی دیگر نیز جدیداً توسط محققین کنونی طراحی شده‌اند. پس از ترجمه و باز ترجمه‌ی پرسشنامه‌ی مذکور بین ۱۰۰ دانش آموز سال اول دبیرستان آزمایش شد. نمونه‌ی پایانی پرسشنامه شامل ۷۶ بخش‌های پرسشی و خبری است. بخش‌های پرسشی با استفاده از مقیاس شش درجه‌ای لیکرت با عدد ۶ نشان‌دهنده‌ی کاملاً موافقم و ۱ نشان‌دهنده‌ی کاملاً مخالفم و بخش‌های خبری با استفاده از مقیاس درجه بندی شش نقطه‌ای با عدد ۶ نشان‌دهنده‌ی بسیار زیاد و ۱ نشان‌دهنده‌ی نه اصلاً مورد سنجش قرار گرفتند.

پنج مولفه‌ی مرتبط به مطالعه‌ی کنونی هر کدام شامل ۶ بخش (جمعاً ۳۰ بخش) هستند بدین شرح:

پیکان‌های یک سر نشان داده شده‌اند و تنها رابطه‌ی همبستگی (بین خود - باید و خود - آرمان) توسط یک پیکان دو سر نمایان شده است. سه مسیر از خود - آرمان زبان دوم، خود - باید زبان دوم، و تجربه یادگیری زبان دوم به تلاش هدف، نه تنها بر مبنای پیشینه‌ی ذکر شده است بلکه به عنوان اجزای تشکیل دهنده‌ی ساختاری مفهوم یافته به نام انگیزه منطقی انتظار می‌رود که به تلاش آماج منجر شود. بر اساس پیشینه‌ی بالا از خود - آرمان و تجربه یادگیری زبان دوم به اضطراب زبان دوم رابطه‌ای منفی و از خود - باید به اضطراب زبان دوم رابطه‌ای مثبت انتظار می‌رود. پیش‌بینی می‌شود خود - آرمان، خود - باید و تجربه یادگیری زبان دوم به افزایش تلاش منجر شوند و اضطراب زبان دوم تأثیری منفی در این رفتار داشته باشد. رابطه‌ی همبستگی بین خود - آرمان و خود - باید زبان دوم نیز بر اساس تحلیل‌های پیشین داده‌ها به دست آمده است.

جدول ۱ آمار توصیفی نمونه‌ی آماری

تعداد	درصد		
۳۱۸	٪۲۴/۳	راهنمایی	وضعیت تحصیلی
۹۹۱	٪۷۵/۷	دبیرستان	معلم
۴۲	٪۳/۲	بله	تجربه‌ی خارج از کشور
۱۲۶۱	٪۹۶/۳	خیر	سطح توانایی خود گزارشی زبان انگلیسی
۶	٪۰/۵	داده‌ی مفقوده	
۲۳	٪۱/۸	بله	
۱۲۷۷	٪۹۷/۶	خیر	
۹	٪۰/۷	داده‌ی مفقوده	
۳۴۱	٪۲۶/۱	مبتدی	
۳۵۱	٪۲۶/۸	فرا مبتدی	
۱۸۵	٪۱۴/۱	پیش متوسط	
۲۴۵	٪۱۸/۷	متوسط	
۹۳	٪۷/۱	فرا متوسط و بالاتر	
۹۴	٪۷/۲	داده‌ی مفقوده	

۲- روش شناسی تحقیق

۱-۲ شرکت کنندگان

۱۳۰۹ دانش آموز (۶۳۳ دختر، ۶۷۶ پسر) با دامنه‌ی سنی ۱۲ تا ۲۰، در حال یادگیری زبان انگلیسی به عنوان درسی اجباری در این تحقیق شرکت کردند. همان طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، تماس شرکت کنندگان با انگلیسی زبانان بومی، تجربه‌ی خارج از کشور و سطح

آزمایش روابط چندین متغیر را در یک چارچوب واحد فراهم می‌نماید و می‌تواند روابط علی - معلولی بین مؤلفه‌ها را که بر اساس پیشینه‌ی آنها فرض شده است مورد آزمایش قرار دهد [۳۸]. از آنجایی که برای انجام این تحلیل فقط مجموعه داده‌های کامل و بدون داده‌ی مفقوده می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد از الگوریتم بیشینه‌سازی مورد انتظار (maximization expectation algorithm) برای حل مشکل داده‌های مفقوده استفاده شد. تخمین پارامترها بر اساس روش بیشینه درست نمایی (maximum likelihood method) انجام گرفت. مدل‌یابی معادلات ساختاری به طور کلی شامل دو مرحله می‌باشد: مرحله‌ی اندازه‌گیری و مرحله‌ی ساختاری [۳۹]. بنابراین بعد از دستیابی به سطوح مشخصی از اعتبار در مرحله‌ی اندازه‌گیری که در واقع نوعی از تحلیل فاکتوری تأییدی است که رابطه‌ی بین متغیر نهفته و متغیر قابل مشاهده را مورد آزمایش قرار می‌دهد، به مرحله ساختاری که هدفش آزمودن روابط سببی بین متغیرهاست رسیدیم.

جهت ارزیابی مدل در هر دو مراحل اندازه‌گیری و ساختاری، معیارهای متعددی انتخاب شدند. بر اساس آنچه در مطالعات مشابه متداول است علاوه بر آزمون χ^2 دو که استفاده از آن در مطالعاتی با نمونه‌ی آماری بزرگ قابل بحث است، پارامترهایی نظیر نسبت χ^2 به درجات آزادی (df)، بارگذاری و مانده‌ی عوامل، نمایه‌های تناسب کلی مدل، و پیشینه‌ی تئوریک ساختارهای تحت بررسی، در این مطالعه محاسبه شدند. در بین نمایه‌های تناسب کلی مدل با رجوع به **تسنگ، دورنی و اشمیت** نمونه‌های زیر انتخاب شدند [۴۴]: شاخص نیکویی برازش (Goodness of Fit Index)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (Adjusted Goodness of Fit Index)، شاخص برازش نرمال (Normal Fit Index)، شاخص برازش نموی (Incremental Fit Index)، شاخص برازش نسبی (Relative Fit Index)، شاخص تاکر - لوویس (Tucker-Lewis Index)، شاخص برازش تطبیقی (Comparative Fit Index)، و شاخص ریشه‌ی میانگین مجذورات خطای تقریب (Root Mean Square Error of Approximation). ارزش متداول < 0.90 روی یک مقیاس ۱-۰ برای همگی شاخصها غیر از شاخص

۱. **خود - آرمان زبان انگلیسی:** جنبه‌هایی از خود - آرمان را که خاص زبان انگلیسی هستند مورد سنجش قرار می‌دهد.

۲. **خود - باید زبان انگلیسی:** خصوصیات را اندازه‌گیری می‌کند که ویژه‌ی زبان انگلیسی هستند و شخص با دستیابی به آنها از حضور نتایج منفی (مانند تنبیه) و یا فقدان نتایج مثبت (مانند از دست دادن حمایت والدین) اجتناب کند.

۳. **تجربه یادگیری زبان انگلیسی:** انگیزه‌های مرتبط به محیط بی‌واسطه و فوری یادگیری زبان انگلیسی را مورد سنجش قرار می‌دهد.

۴. **اضطراب زبان انگلیسی:** احساس تنش و بیم مربوط به موقعیت‌های زبان دوم، شامل حرف زدن، گوش دادن، و یادگیری را مورد سنجش قرار می‌دهد [۱۷].

۵. **تلاش هدف:** میزان تلاشی را که زبان آموزان قصد دارند برای یادگیری زبان انگلیسی به کار بندند اندازه می‌گیرد.

۲-۳ روش شناسی

داده‌ها در روزهای پایانی سال ۲۰۰۷ جمع‌آوری شدند. از روش نمونه‌برداری در دسترس (convenience sampling) بهره گرفته شد. جهت اطمینان از این که نمونه‌ی انتخابی تا حد امکان نماینده‌ی جمعیت مورد نظر باشد، تلاش شد تا به تعداد ممکن شرکت‌کننده در این تحقیق گنجانده شود. در کنار مراکز آموزشی که شخصاً مورد دیدار قرار گرفتند، همکارانی از سراسر کشور به کمک طلبیده شدند. بعد از انتخاب مراکز آموزشی مورد نظر و دیدار با مسئولین مربوطه و اخذ مجوز، در جلساتی با معلمین کلاس‌های انتخاب شده هماهنگی‌ها و توافقات مورد نیاز انجام گرفت. پرسشنامه‌ها در طول جلسات درس پر شدند و پاسخ دادن به آنها به طور تقریبی و متوسط ۱۵ دقیقه زمان برد. بعد از جمع‌آوری داده‌ها از تمامی شرکت‌کنندگان تشکر به عمل آمد.

به منظور انجام مراحل آماده‌سازی، داده‌ها ابتدا به نرم افزار SPSS نسخه‌ی شماره‌ی ۱۶ وارد شدند. مدل‌یابی معادلات ساختاری که با استفاده از نرم افزار AMOS 16.0 انجام می‌گیرد روش تحلیلی پیچیده‌ایست که امکان

ژاپن، ایران و نمونه‌ی دانش آموزان دوره‌ی دبیرستان مجارستان، قدرت این تأثیرات متفاوت است [۷ و ۳]. تجربه‌ی یادگیری زبان انگلیسی به عنوان قوی‌ترین متغیر پیش بینی کننده‌ی بیش از ۴۶٪ واریانس در تلاش آماج دانش آموزان را تبیین می‌کند. خود-آرمان و خود-باید نیز با فاصله‌ی قابل ذکر به ترتیب با ایجاد ۷٪ و ۱٪ درصد از واریانس در تلاش هدف در رده‌های بعدی قرار دارند. همچنین با در نظر گرفتن ارزش میانگین این مؤلفه‌ها (ضمیمه ۱) می‌توان به این نتیجه رسید که نوع خود-آرمانی که دانش آموزان ایرانی پرورش می‌دهند همه جانبه است.

به علت تأثیر بدون تردید تجربه‌ی یادگیری زبان بر تلاش هدف یادگیرندگان برای یادگیری زبان انگلیسی، می‌توان دریافت که نقش انگیزه و خودهای ممکن دانش آموزان ایرانی بیش از هر عامل دیگری متأثر از نگرش آنها نسبت به محیط و تجربه‌ی آبی یادگیری آنهاست. یافته‌های حاصل این ادعا را تأیید می‌کنند که خودهای ممکن، ضرورتاً منجر به انگیزه نمی‌شوند مگر اینکه خصوصیتی نظیر در دسترس بودن و مقدور بودن را دارا شوند، افراد در پرهیز یا دسترسی به آنها احساس کنترل داشته باشند و همچنین مجهز به استراتژی‌های رفتاری باشند تا این که دستیابی به هدف را تسهیل کنند [۴۱-۴۳]. این یافته همچنین وضعیت کنونی آموزش زبان انگلیسی در ایران را نشان می‌دهد. از آنجایی که سیستم آموزشی ایران شدیداً بر روی اصول سنتی آموزش زبان اتکا دارد و به دور از یافته‌های جدید در این زمینه حرکت می‌کند، دانش آموزان معمولاً از یادگیری زبان در این سیستم مأیوس و به عنوان آخرین حربه به آموزشکده‌های خصوصی روی می‌آورند. زمینه‌های مربوط به محیط یادگیری دانش آموزان، بنابراین، در راهنمای خودهای آینده‌ی آنان در پیش بینی تلاش آماج آنها بسیار تأثیر گذار است.

تأثیر خود - آرمان بسیار قوی‌تر از تأثیر خود - باید بر تلاش هدف است و این یافته این فرض عمومی را در تحقیقات انگیزه‌ی زبان دوم مبنی بر اینکه هرچه یک محرک درونی تر باشد، دانش آموزان انگیزه بیشتری برای دستیابی به آن دارند تأیید می‌کند (مثلاً [۴۴]). به علاوه، خود - باید زبان دوم فقط مستقیماً منجر به افزایش تلاش

آخر قابل قبول می‌باشد. برای شاخص آخر نیز ارزش ۰٫۵۰ که قابل قبول است.

۳- یافته‌های تحقیق

پس از اجرای تمامی مراحل انجام تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری و اعمال اصلاحات مورد نیاز، مدل نهایی به دست آمد. بازنمایی نهایی این مدل با ضریب‌های استاندارد شده‌ی مسیرها در شکل ۲ آمده است (رجوع شود به ضمیمه ص ۱۱). همان طور که در شکل مورد نظر مشخص است، مقدارهای بارگذاری و مانده عوامل، و نمایه‌های تناسب کلی مدل کاملاً قابل قبول هستند. هفت مسیر از کل ده مسیر در سطح ۰٫۱ معنی دار می‌باشند؛ با این وجود، سه مسیر نیز ضریب‌های معنی‌داری از خود نشان ندادند (خود-باید زبان دوم ← تجربه یادگیری زبان انگلیسی، تجربه یادگیری زبان انگلیسی ← اضطراب زبان انگلیسی، اضطراب زبان انگلیسی ← تلاش هدف) بنابراین از مدل نهایی کنار گذاشته شدند. همان طور که در جدول شماره ۵ نشان داده شده است، به علت حجم بزرگ نمونه‌ی آماری، مقدار خی دو معنی‌دار است و این نشان دهنده‌ی فاصله‌ی مدل ما با داده‌های به دست آمده و عدم تأیید مدل می‌باشد. با این وجود، یک راه متداول برای اجتناب از تأثیر این عامل بر خی دو به کارگیری نسبت خی دو به درجات آزادی (χ^2/df) است. مقدار این نسبت در این مطالعه حتی زیر سطح قابل قبول ۳ می‌باشد؛ به علاوه، هشت شاخص تناسب داده‌ها مقادیری کاملاً قابل قبول را نشان می‌دهند.

۴- نتایج و بحث

با نگاهی عمیق تر به مدل به دست آمده و تأمل در وضعیت اخیر آموزش زبان انگلیسی در ایران، می‌توانیم بینش نو و عمیق‌تری نسبت به خصوصیات انگیزه‌ای زبان آموزان نوجوان ایرانی بدست آوریم. سه مسیر معنی‌دار وجود دارد که تأثیرات خود - آرمان، خود - باید، و تجربه‌ی یادگیری زبان انگلیسی بر تلاش هدف، همچنین تأثیر خود - آرمان بر تجربه‌ی یادگیری زبان انگلیسی، در واقع نتایج مطالعات قبلی (مثلاً [۷ و ۳]) را مورد تأیید قرار می‌دهد. همچنین، در انطباق با مطالعات انجام گرفته در

است با توجه به دامنه‌ی سنی شرکت کنندگان قابل توجه باشد. از آنجایی که شرکت کنندگان همگی دوره‌ی نوجوانی خود را سپری می‌کنند احتمالاً هنوز نتوانسته‌اند تصویری آرمانی از آینده‌ی خود ترسیم کنند و خود - آرمان ایشان نماینده‌ی همان خود - باید آنهاست. توضیح دیگری که ممکن است موجه برسد اینست که به علت طبیعت جمعی روابط میان فردی در جامعه‌ی ایرانی با حداقل فرصت‌ها برای خودشناسی زبان آموزان ایرانی ممکن است آرمان‌های جامعه را به عنوان آرمان‌های خود، آرمانی که به عنوان خود - آرمان اجتماعی شناخته شده است، درونی کنند [۴۸ و ۴۹]. این استلال توسط قربانی، بینگ، واتسن، دیویسن، و لبرتون که رابطه‌ی معنی‌دار و مثبتی را بین ارزش‌های فردی و اجتماعی دانشجویان ایرانی پیدا نمودند عرضه می‌شود [۵۰].

۵- نتیجه گیری

این مطالعه تلاشی بود برای پیشقدم شدن در یافتن رابطه‌ی بین خودهای زبانی ممکن و یک جنبه‌ی هیجانی یادگیری زبان دوم، یعنی اضطراب زبان دوم. مجموعاً نتایج نشان داد در حالی که هر سه جزی سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم به مقادیر متفاوت موجب انگیزش زبان آموزان جهت تلاش بیشتر در راستای یادگیری زبان انگلیسی می‌شوند، هنگامی که پای مؤلفه‌ی اضطراب در زبان دوم به عنوان عامل ایجاد شده به میان کشیده می‌شود وضعیت متفاوت می‌نماید. در حالی که خود - آرمان زبان دوم به طرز معنی‌داری و تجربه‌ی یادگیری زبان دوم به طور ضعیفی با اضطراب زبان دوم رابطه دارند. دانش‌آموزانی که از طریق خود - باید واکنشی می‌شوند شدیداً مضطرب ترند.

به نظر می‌رسد موفقیت زبان‌آموزان ایرانی شدیداً به محیط یادگیری آنها بستگی دارد. فراهم آوردن کلاسی محرک، انگیزه‌مند و مفید توسط معلمان یک نیاز ضروری می‌نماید. به هر حال، به والدین پیشنهاد می‌شود که به آموزش نظام آموزشی دولتی ایران قانع نباشند و فرزندان خود را به شرکت در کلاس‌های مؤسسات خصوصی آموزش زبان انگلیسی تشویق کنند. با توجه به تأثیر قوی خود - آرمان بر تلاش هدف، اطرافیان دانش‌آموزان باید به

هدف می‌شود و تأثیر آنچنانی بر نگرش فراگیران نسبت به یادگیری زبان انگلیسی ندارد. و نشانگر این مطلب است که انگیزه‌های که از خود - باید زبان دوم سرچشمه می‌گیرد چنان موقتی است که احتمالاً به یادگیری زبان تا سطوح بالای توانایی منجر نمی‌شود.

همچنان که بر اساس مطالعات روانشناسی شخصیت انتظار می‌رفت (مثلاً [۱۳])، خود - آرمان و خود - باید زبانی، حتی در مسیرهای مخالف، تأثیرات معنی‌داری را بر اضطراب زبان دوم نشان می‌دهند. در حالی که خود - باید به طور مثبت و قویاً ۱۶٪ واریانس اضطراب را افزایش می‌دهد، خود - آرمان زبان دوم با اضطراب زبان دوم رابطه‌ای منفی دارد و تقریباً ۱۲٪ واریانس در این متغیر را توضیح می‌دهد. بنابراین یافته، دانش آموزان هر چه بیشتر از طریق خود - باید ترغیب می‌شوند بیشتر نیز مضطرب می‌شوند و هرچه خود - آرمان آنها توسعه یافته‌تر باشد اضطراب کمتری دارند. ارتباط قوی بین خود - باید و اضطراب زبان دوم، مطالعات قبلی در روانشناسی شخصیت را تأیید می‌کند و همچنین با این نگاه نسبت به اضطراب به عنوان خصوصیت کسانی که برای برداشت دیگران از ایشان اهمیت زیادی قائلند انطباق دارد [۱۳، ۳۳، ۴۶ و ۴۹]. همچنین **هورویتز** نتیجه گیری می‌کند که استدلال پیوسته‌ی وی برای اضطراب، اختلاف بین دید ما نسبت به خود و دید دیگران نسبت به ماست [۴۷].

رابطه‌ی منفی و آشتی ناپذیر بین خود - آرمان و اضطراب زبان دوم یکی دیگر از نتایج مورد انتظار این مطالعه است. با توجه به تشابه خود - آرمان زبان دوم به انگیزه‌ی یکپارچه که به عنوان مهمترین عضو خانواده‌ی سنتی انگیزه‌ی زبان دوم معمولاً رابطه‌ای منفی با اضطراب زبان دوم داشته است، این یافته قابل پیش بینی بود. **نولز، کلمنت، و پلتیر** مشابه این یافته، به این نتیجه رسیدند که هرچه فرم‌های انگیزشی که دانش‌آموزان از طریق آنها ترغیب شوند درونی‌تر باشند آنها اضطراب کمتر و انگیزه‌ی بیشتری بر حسب شدت و قصد ادامه‌ی تلاش برای یادگیری خواهند داشت [۴۴].

مسیر همبستگی بین خود - آرمان و خود - باید زبانی (شکل ۲) که بر اساس تحلیل داده‌ها بدست آمده است دیگر یافته‌ی جالب این مطالعه است. این یافته ممکن

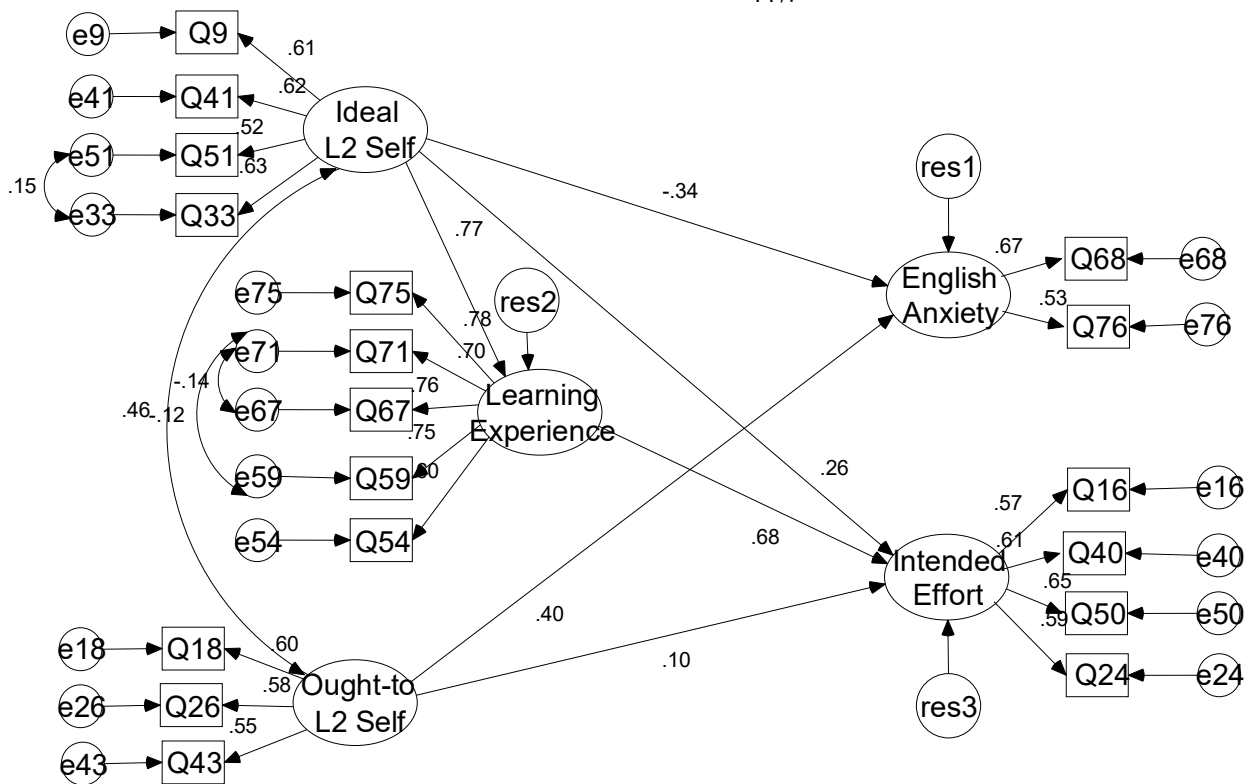
- [2] Dörnyei Z., *The L2 Motivational Self System*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, pp. 9–42.
- [3] Taguchi T., Magid M. and Papi M., " *The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study*", In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, pp. 66–97.
- [4] Gardner R.C. and Lambert W.E., *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- [5] Gardner R.C., *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold, 1985.
- [6] Al-Shehri A.S., " *Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style* ", In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, pp. 164–171.
- [7] Csizér K. and Kormos J., " *Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English*", In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, pp. 98–119.
- [8] Ryan S., " *Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English* ", In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, pp. 120–143.
- [9] Yashima T., " *International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context* ". In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, pp. 144–163.
- [10] Lamb M., " *Situating the L2 self: Two Indonesian school learners of English* ", In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, pp. 229–247.
- [11] Segalowitz N., Gattbonton E. and Trofimovich P., " *Links between ethnolinguistic affiliation, self-related motivation and second language fluency: Are they mediated by psycholinguistic variables?* ", In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, pp. 172–192.
- [12] Kim T.Y., " *The sociocultural interface between ideal self and ought-to self: A case study of two Korean students' ESL motivation* ", In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, pp. 274–294.
- آنها اجازه دهند که آرمان‌ها و علایق شخصی خود را دنبال و درونی کنند نه این که به هر دلیلی آنها را به پذیرش آرمان‌هایی غیر از این وادار کنند.
- در راستای کارهای قبلی، مطالعه‌ی اخیر بر روی تأثیر خود - آرمان، خود - باید، و تجربه‌ی یادگیری زبان انگلیسی بر میزان تلاشی که دانش آموزان قصد دارند برای یادگیری زبان انگلیسی صرف کنند تمرکز داشت. تحقیقات بیشتری لازم است تا رابطه‌ی بین این مؤلفه‌ها و میزان واقعی تلاشی که زبان آموزان از خود نشان می‌دهند بررسی شود.
- خود - باید، علی‌رغم تأثیرش بر افزایش میزان تلاش، با افزایش معنی‌دار اضطراب یادگیری زبان انگلیسی یک چهره‌ی منفی از خود نشان داد. به هر حال، تمیز یک جنبه‌ی ارتقایی از جنبه‌ی اجتنابی این مؤلفه، که ممکن است یک خود زبانی جدید (مثلاً خود - ترسیده‌ی زبانی) باشد می‌تواند روی دیگر سکه‌ی خود - باید را مثبت نشان دهد. یعنی، اگر به عنوان مثال انتظارات اطرافیان دانش آموز با آرمان‌های وی تطابق کامل داشته باشند چرا باید خود - باید به افزودن احساس اضطراب منجر شود؟ شاید، آزمون این فرضیه در کشورهای غربی، جایی که افراد فرصت بیشتری برای تشخیص و درونی کردن آمل خود دارند، نتایج آشکارکننده‌ی بهتری را به دست دهد.
- در این مطالعه سطح توانایی زبانی شرکت کنندگان در نظر گرفته نشد، در حالی که زبان آموزان با سطح مهارت‌های گوناگون ممکن است دارای سطوح انگیزه و اضطراب متفاوت باشند. با در نظر گرفتن این مورد می‌توان به نتایج شفاف‌تری دست یافت. در رابطه با اضطراب زبان دوم، علی‌رغم کارهای مفیدی که انجام گرفته است (مثلاً، [۱۷، ۲۴، ۲۵، ۳۸]) که ما را تا حدود زیادی با این مفهوم مبهم آشنا کند به نظر هنوز چارچوبی جامع که تمامی یافته‌های متناقض را توضیح دهد وجود ندارد. بررسی این مفهوم از دیدگاه خودهای زبانی ممکن می‌تواند در این زمینه به ما یاری رساند.

مراجع

- [1] Dörnyei Z., " *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*", Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

- [13] Higgins E.T., *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*, Psychological Review, Vol. 94, 1987, pp. 319-340.
- [14] Markus H. and Nurius P., *Possible selves*, American Psychologist, Vol. 41, 1986, pp. 954-969.
- [15] Oyserman D. and Markus H.R., "Possible selves in balance", Journal of Social Issues, Vol. 46, No. 2, 1990, pp. 141-157.
- [16] Dörnyei Z. and Ushioda E., *Motivation, language identity and the L2 self*, Clevedon: Multilingual Matters, 2009.
- [17] MacIntyre P.D. and Gardner R.C., *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, Language Learning, Vol. 44, 1994, pp. 283-305.
- [18] Arnold J., Brown and H.D., "A map of the terrain", In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 1-24.
- [19] Clément R., Gardner R.C. and Smythe P.C., "Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English", Canadian Journal of Behavioural Science, Vol. 9, 1977, pp. 123-133.
- [20] Horwitz E.K., "Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale", TESOL Quarterly, Vol. 20, 1986, pp. 559-562.
- [21] Horwitz E.K., "Language anxiety and achievement", Annual Review of Applied Linguistics, Vol. 21, 2001, pp. 112-126.
- [22] Chastain K., "Affective and ability factors in second language acquisition", Language Learning, Vol. 25, 1975, pp. 153-161.
- [23] Kleinmann H.H., "Avoidance behavior in adult second language acquisition", Language Learning, Vol. 27, 1977, pp. 93-107.
- [24] Scovel T., "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety literature", Language Learning, Vol. 28, 1978, pp. 129-142.
- [25] Horwitz E.K., Horwitz M.B. and Cope J., "Foreign language classroom anxiety", Modern Language Journal, Vol. 70, 1986, pp. 125-132.
- [26] MacIntyre P.D., "Language anxiety: A review of the research for language teachers", In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning*, Boston: McGraw-Hill, 1999, pp. 24-45.
- [27] Aida Y., "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese", The Modern Language Journal, Vol. 78, 1994, pp. 155-168.
- [28] Coulombe D., "Anxiety and beliefs of French-as-a-second-language learners at the university level", Unpublished doctoral dissertation, University of Laval, Québec, Canada, 2000.
- [29] Saito Y. and Samimy K., "Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese", Foreign Languages Annals, Vol. 29, 1996, pp. 239-251.
- [30] Gardner R.C. and Lalonde R.N., *The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling*, Journal of Language and Social Psychology, Vol. 2, No. 1, 1983, pp. 1-15.
- [31] Gardner R.C., Tremblay P.F. and Masgoret A.M., "Toward a full model of second language learning: An empirical investigation", The Modern Language Journal, Vol. 8, No. 3, pp. 344-362.
- [32] Hashimoto Y., "Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese context", Second Language Studies, Vol. 20, No. 2, 2002, pp. 29-70.
- [33] Carver C.S., Lawrence J.W. and Scheier M.F., "Self-discrepancies and affect: Incorporating the role of feared self", PSPB, Vol. 25, No. 7, 1999, pp. 783-792.
- [34] MacIntyre P.D. and Gardner R.C., "Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification", Language Learning, Vol. 39, 1989, pp. 251-275.
- [35] Ely C.M., "An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation in the L2 classroom", Language Learning, Vol. 36, 1986, pp. 1-25.
- [36] Price M.L., "The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students", In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991, pp. 101-108.
- [37] Dörnyei Z., *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- [38] Dörnyei Z., *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*, Oxford: Oxford University Press, 2007.
- [39] Kunnan A.J., "An introduction to structural equation modelling for language assessment research", Language Testing, Vol. 15, No. 3, 1998, pp. 295-332.

- [40] Tseng W., Dörnyei Z. and Schmidt N., "A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*", Vol. 27, No. 1, 2006, pp. 78-102.
- [41] Norman C.C. and Aron A., "Aspects of possible self that predict motivation to achieve or avoid it", *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 39, 2003, pp. 500-507.
- [42] Oyserman D., "Possible selves, identity based motivation, and school success", In H.W. Marsh., R.G. Craven., & D. M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches*, Greenwich, CT: IAP - Information Age Publishing, 2008, pp. 269-288.
- [43] Oyserman D., Bybee D. and Terry, K., "Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 91, No. 1, 2006, pp. 188-204.
- [44] Noels K.A., Clément R. and Pelletier L.G., "Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation", *Modern Language Journal*, Vol. 83, 1999, pp. 23-34.
- [45] Leary M.R., "Motivational and emotional aspects of the self", *Annual Review of Psychology*, Vol. 58, 2007, pp. 317-344.
- [46] Gregersen T. and Horwitz E.K., "Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance", *Modern Language Journal*, Vol. 86, No. 4, 2002, pp. 562-570.
- [47] Horwitz E.K., "It ain't over till it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables", *Modern Language Journal*, Vol. 84, No. 2, 2002, pp. 256-259.
- [48] Fukuyama F., *The end of history and the last men*, New York: Avon, 1992.
- [49] Tamadonfar M., "Islam, law, and political control in contemporary Iran", *Journal for the Scientific Study of Religion*, Vol. 40, 2001, pp. 205-219.
- [50] Ghorbani N., Bing M.N., Watson P.J., Davison H.K. and LeBreton D.L., "Individualist and collectivist values: evidence of compatibility in Iran and the United States", *Personality and Individual Differences*, Vol. 35, 2003, pp. 431-447.



شکل ۲ مدل نهایی خود - سیستم انگیزشی و اضطراب زبان دوم

ضمیمه

مقیاس ها برای آیتم های جمله مانند: ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (مخالفم)، ۳ (تاحدودی مخالفم)، ۴ (تاحدودی موافقم)، ۵ (موافقم)، ۶ (کاملاً موافقم). مقیاس ها برای آیتم های سوال مانند: ۱ (نه به هیچ وجه)، ۲ (نه زیاد)، ۳ (نظر خاصی ندارم)، ۴ (تاحدودی بله)، ۵ (بله زیاد)، ۶ (بله بسیار زیاد).

Mean/Std. Deviation	Cronbach's Alpha	Item Mean/Std. Deviation	مقیاس
3.56/1.01	0.70	4.39/1.61	می خواهم انگلیسی یاد بگیرم زیرا به نظر دوستان نزدیکم یادگیری زبان انگلیسی دارای اهمیت است.
		2.42/1.52	اگر زبان انگلیسی یاد نگیرم دیگران از من مایوس می شوند.
		3.73/1.58	یادگیری زبان انگلیسی برای من مهم است زیرا افرادی را که برای آنها ارزش قایل هستم چنین تصویری دارند.
		3.90/1.59	یادگیری زبان انگلیسی برای من مهم است تا بتوانم رضایت دوستان/معلمان/خانواده/رییس را بدست بیاورم.
		3.42/1.61	یادگیری زبان انگلیسی برای من مهم است زیرا اطرافیانم چنین انتظاری از من دارند
		3.50/1.65	یادگیری زبان انگلیسی برای من مهم است زیرا با داشتن دانش زبان انگلیسی مردم بیشتر به من احترام میگذارند.
4.29/1.04	0.77	4.70/1.39	روزی را تصویری کنم که انگلیسی را همچون یک انگلیسی زبان صحبت خواهم کرد.
		4.30/1.6	روزی را تصویری کنم که در خارج از کشور زندگی می کنم و به زبان انگلیسی بحث، و نظراتم را به راحتی و درستی بیان می کنم.
		4.06/1.52	هر وقت در مورد شغل آینده ام فکر می کنم تصور می کنم که برای انجام آن از زبان انگلیسی استفاده خواهم کرد.
		4.34/1.58	میتوانم روزی را تصور کنم که در دانشگاهی خارجی که دروس در آنجا به انگلیسی تدریس میشود تحصیل میکنم.
		4.14/1.54	تصور می کنم به راحتی به دیگران به زبان انگلیسی ای میل و نامه می نویسم.
		4.16/1.61	تصور می کنم که خارج از کشور زندگی می کنم و از انگلیسی برای برقراری ارتباط با مردم آنجا استفاده می کنم.

4.46/1.03	0.80	4.48/1.39	دوست دارم وقت زیادی را صرف یادگیری زبان انگلیسی کنم.	تلاش آماج
		4.97/1.24	حاضریم برای یادگیری زبان نهایت سعی و تلاش خود را به کار گیریم.	
		4.03/1.46	دوست دارم که بیش از هر موضوع دیگری روی یادگیری زبان انگلیسی تمرکز کنم.	
		4.64/1.41	اگر در آینده درس انگلیسی ارایه شود مایلیم در آن کلاس شرکت کنم.	
		4.49/1.59	اگر معلم انگلیسی ام بخواهد اضافه بر برنامه درس بدهد من حتما داوطلب می شوم.	
		4.15/1.66	حتی اگر ضرورتی برای یادگیری زبان انگلیسی نبود باز هم تمایل به فراگیری آن داشتم.	
4.21/1.18	0.84	4.21/1.60	آیا حال و هوای کلاس زبان انگلیسی خود را دوست دارید؟	تجربه یادگیری زبان انگلیسی
		4.58/1.47	آیا یادگیری زبان انگلیسی برای شما جالب است؟	
		3.56/1.71	آیا هنگامی که در حال یادگیری زبان انگلیسی هستید احساس می کنید زمان سریعتر می گذرد؟	
		4.43/1.58	آیا برای شرکت در کلاسهای زبان انگلیسی مشتاق هستید؟	
		4.04/1.66	آیا دوست دارید دروسهای انگلیسی بیشتری در مدرسه یا دانشگاه شما ارایه شود؟	
		4.48/1.55	آیا واقعا از یادگیری زبان انگلیسی لذت می برید؟	
3.38/0.95	0.65	3.31/1.45	اگر یک خارجی از شما به انگلیسی آدرس بپرسد تا چه حد مضطرب می شوید؟	اضطراب زبان انگلیسی
		3.43/1.46	به هنگام صحبت کردن با انگلیسی زبانان تا چه حد مضطرب می شوید؟	
		2.98/1.55	در هنگام صحبت کردن به زبان انگلیسی در کلاس تا چه حد مضطرب و عصبی می شوید؟	
		3.85/1.68	از اینکه به خاطر اشتباهاتتان مورد تمسخر قرار گیرید تا چه حد نگران هستید؟	
		3.42/1.54	از اینکه انگلیسی زبا نها احساس کنند لهجه انگلیسی شما عجیب و غریب است چقدر نگران هستید؟	
		3.32/1.80	آیا از اینکه هنگام صحبت کردن به زبان انگلیسی دانش آموزان دیگر به شما بخندند نگران هستید؟	