

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 آزمودن با استفاده از مدل‌بانی 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 و متغیرهای عاطفی (affective variables) مانند اضطراب زبان دوم وجود داشته است [۲ و ۱]. سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، مدل ارائه شده توسط زولتان دورنی، این فرصت را برای محققین جهت تحقیق در این قلمرو هنوز ناشناخته فراهم می‌آورد [۳ و ۴]. این مدل بسط بر اساس مدل‌های قبلی بنا نهاده شده و برطرف کننده نقص‌های موجود در آنهاست. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که این مدل بر خلاف تئوری‌های قبلی در موقعیت‌های مختلف قابل اعمال در عصر کنونی جهانی سازی و مفهوم‌های نوین هویت کاملاً قابل توجیه، با دیگر تئوری‌های زبان دوم، در ارتباط نزدیک، با دیگر مفهوم سازی‌های انگیزه زبان دوم سازگار، و با تئوری‌های مهم روانشناسی انگیزشی عمومی یعنی تئوری

انگیزه‌ی یادگیری زبان دوم یکی از پیچیده ترین مفهوم‌ها 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) با مرکزیت مفهوم انگیزه‌ی یکپارچه (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-

s_abdolah@iust.ac.ir

پست الکترونیکی

^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 پاپی**، 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 [۲]. 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 [۳-۷ و ۵].

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 هیجانانگیز 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 پردازد 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 باشد.

۱-۱ شرحی 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].

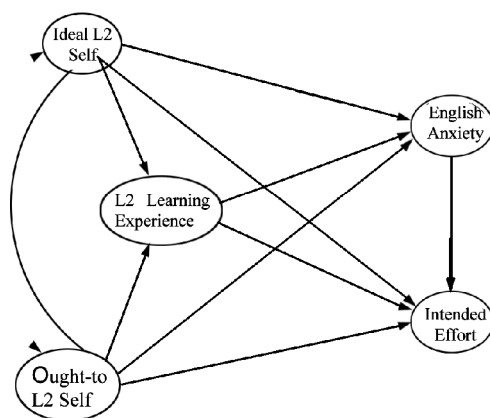
برطبق نظر دورنی خود - آرمان زبان دوم جنبه‌ی زبانی خود - آرمان یک شخص است و نماینده‌ی تصویری آرمانی از نوع کاربر زبانی است که شخص آرزوی آن را داشته باشد [۳]. مثلاً اگر شخص بخواهد به کاربر زبانی

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 نوربوس** 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].

۱-۳ 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 دریچه‌های جدیدی را برای تحقیق بگشاید و نگاه کلی ما را نیز نسبت به یادگیری زبان تغییر دهد [۱۶].

۱-۲ 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 رابطه‌ی 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 رابطه‌ی 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 رابطه‌ی 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 رابطه‌ی 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 باندوه (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 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 رابطه‌ی 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 خودگزارشی 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	٪۲۶/۱۸	فرا مبتدی	
۱۸۵	٪۱۴/۱	پیش متوسط	
۲۴۵	٪۱۸/۷	متوسط	
۹۳	٪۷/۱	فرا متوسط و بالاتر	
۹۴	٪۷/۲	داده‌ی مفقوده	

۲-۲ روش‌شناسی تحقیق

۲-۱ 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/df 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 نمودی (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:** خصوصیتی 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 روش‌شناسی

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، همکاری 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

آخر قابل قبول مي‌باشد. براي شاخص آخر نيز ارزش ۰.۵۰، ك قابل قبول است.

۳- يافته‌هاي تحقيق

پس از اجرائي تمامي مراحل انجام تحليل مدل‌يابي معادلات ساختاري و اعمال اصلاحات مورد نياز، مدل نهايي به دست آمد. بازنمايي نهايي اين مدل با ضريب‌هاي استاندارد شده‌ي مسيره‌ها در شكل ۲ آمده است (رجوع شود به ضميمه ص ۱۱). همان طور كه در شكل مورد نظر مشخص است، مقدارهاي بارگذاري و مانده عوامل، و نمايه‌هاي تناسب كلي مدل كاملاً قابل قبول هستند. هفت مسير از كل ده مسير در سطح ۰.۱ معني دار مي‌باشند؛ با اين وجود، سه مسير نيز ضريب‌هاي معني‌داري از خود نشان ندادند (خود- بايد زبان دوم ← تجربه يادگيري زبان انگليسي، تجربه يادگيري زبان انگليسي ← اضطراب زبان انگليسي، اضطراب زبان انگليسي ← تلاش هدف) بنابراين از مدل نهايي كنار گذاشته شدند. همان طور كه در جدول شماره ۵ نشان داده شده است، به علت حجم بزرگ نمونه‌ي آماري، مقدار خي دو معني‌دار است و اين نشان دهنده‌ي فاصله‌ي مدل ما با داده‌هاي به دست آمده و عدم تايد مدل مي‌باشد. با اين وجود، يك راه متداول براي اجتناب از تاثير اين عامل بر خي دو به كارگيري نسبت خي دو به درجات آزادي (χ^2/df) است. مقدار اين نسبت در اين مطالعه حتي زير سطح قابل قبول ۳ مي‌باشد؛ به علاوه، هشت شاخص تناسب داده‌ها مقاديري كاملاً قابل قبول را نشان مي‌دهند.

۴- نتايج 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

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 فاصله‌ای 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 خصوصياتی 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

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 جزئی سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم به مقادیر متفاوت موجب انگیزختن 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 آنجانی 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 رابطه‌ی 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 هر چه 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 [۱۲، 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 ما است [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 رابطه‌ی 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 هر چه 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., Gatbonton 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.

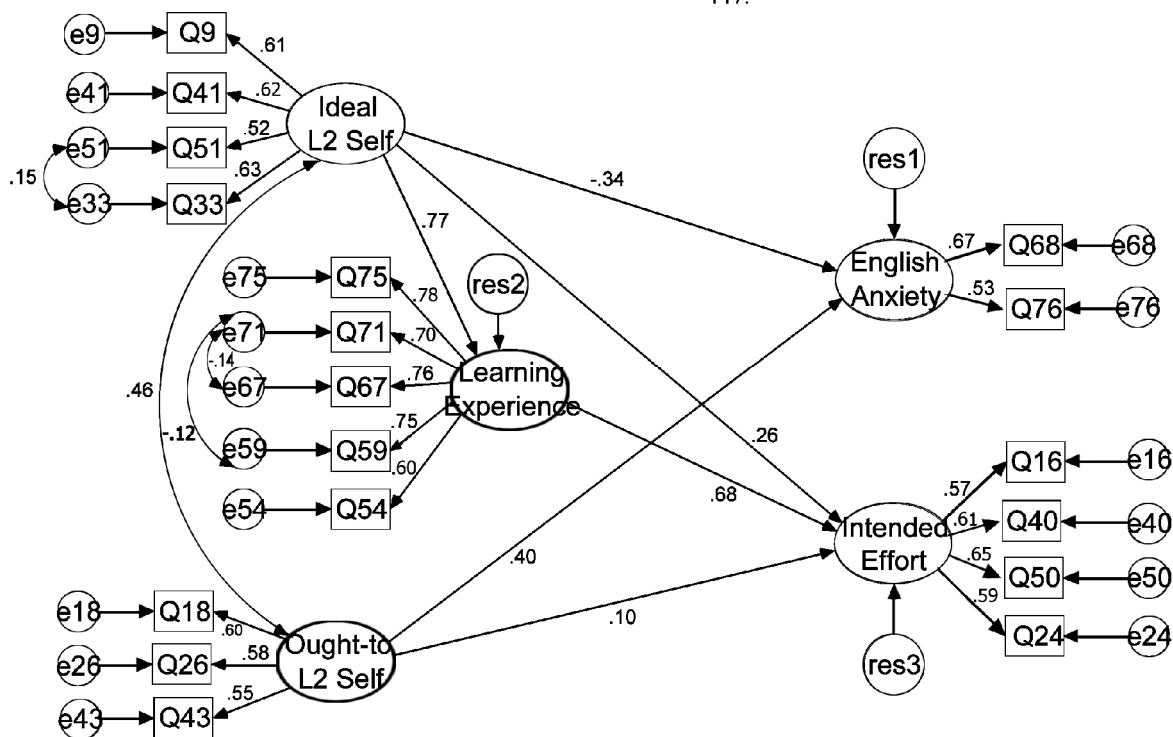
در راستای کارهای قبلی، مطالعه‌ی اخیر بر روی تأثیر خود - آرمان، خود - باید، و تجربه‌ی یادگیری زبان انگلیسی بر میزان تلاشی که دانش آموزان قصد دارند برای یادگیری زبان انگلیسی صرف کنند تمرکز داشت. تحقیقات بیشتری لازم است تا رابطه‌ی بین این مؤلفه‌ها و میزان واقعی تلاشی که زبان آموزان از خود نشان می‌دهند بررسی 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، آزمودن 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، [۲، 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.



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

ضميمه

مقياس ها براي آيتم هاي جمله مانند: ۱ (كاملاً مخالفم)، ۲ (مخالفم)، ۳ (تاحدودي مخالفم)، ۴ (تاحدودي موافقم)، ۵ (موافقم)، ۶ (كاملاً موافقم). مقياس ها براي آيتم هاي سوال مانند: ۱ (نه به هيچ وجه)، ۲ (نه زياد)، ۳ (نظر خاصي ندارم)، ۴ (تاحدودي بله)، ۵ (بله زياد)، ۶ (بله بسيار زياد).

Mean/Std. Deviation	Cronbach's Alpha	Item Mean/Std. Deviation	مقياس
3.56/1.01	0.70	4.39/1.61	مي خواهم انگليسي ياد بگيرم زيرا به نظر دوستان نزديكم يادگيري زبان انگليسي داراي اهميت است.
		2.42/1.52	اگر زبان انگليسي ياد نگيرم ديگران از من مايوس مي شوند.
		3.73/1.58	يادگيري زبان انگليسي براي من مهم است زيرا افرادی را که برای آنها ارزش قايل هستم چنين تصويري دارند.
		3.90/1.59	يادگيري زبان انگليسي براي من مهم است تا بتوانم رضایت دوستان/معلمان/ خانواده/رييسم را بدست بياورم.
		3.42/1.61	يادگيري زبان انگليسي براي من مهم است زيرا اطرافيانم چنين انتظاري از من دارند
		3.50/1.65	يادگيري زبان انگليسي براي من مهم است زيرا با داشتن دانش زبان انگليسي مردم بيشتري به من احترام ميگذارند.
4.29/1.04	0.77	4.70/1.39	روزي را تصويري كنم كه انگليسي را همچون يك انگليسي زبان صحبت خواهم كرد.
		4.30/1.6	روزي را تصويري كنم كه در خارج از کشور زندگي مي كنم وبه زبان انگليسي بحث، ونظراتم را به راحتی و درستي بيان مي كنم.
		4.06/1.52	هر وقت در مورد شغل آینده ام فكر مي كنم تصور مي كنم كه براي انجام آن از زبان انگليسي استفاده خواهم كرد.
		4.34/1.58	ميتوانم روزي را تصور كنم كه در دانشگاهي خارجي كه دروس در آنجا به انگليسي تدریس میشود تحصیل میکنم.
		4.14/1.54	تصور مي كنم كه به راحتی به ديگران به زبان انگليسي ای ميل و نامه مي نويسم.
		4.16/1.61	تصور مي كنم كه خارج از کشور زندگي مي كنم و از انگليسي براي برقراري ارتباط با مردم آنجا استفاده مي كنم.

4.46/1.03	0.80	4.48/1.39	دوست دارم وقت زيادي را صرف يادگيري زبان انگليسي كنم.	تلاش آماج
		4.97/1.24	حاضرم براي يادگيري زبان نهايت سعي و تلاش خود را به كار گيرم.	
		4.03/1.46	دوست دارم كه بيش از هر موضوع ديگري روي يادگيري زبان انگليسي تمرکز كنم.	
		4.64/1.41	اگر در آينده درس انگليسي ارايه شود مایلم در آن كلاس شركت كنم.	
		4.49/1.59	اگر معلم انگليسي ام بخواهد اضافه بر برنامه درس بدهد من حتما داوطلب می شوم.	
		4.15/1.66	حتي اگر ضرورتی براي يادگيري زبان انگليسي نبود باز هم تمایل به فراگيري آن داشتم.	
4.21/1.18	0.84	4.21/1.60	آيا حال و هوای كلاس زبان انگليسي خود را دوست داريد؟	تجربه يادگيري زبان انگليسي
		4.58/1.47	آيا يادگيري زبان انگليسي براي شما جالب است؟	
		3.56/1.71	آيا هنگامی كه در حال يادگيري زبان انگليسي هستيد احساس می كنيد زمان سريعتر می گذرد؟	
		4.43/1.58	آيا براي شركت در كلاسهای زبان انگليسي مشتاق هستيد؟	
		4.04/1.66	آيا دوست داريد درسهای انگليسي بيشتری در مدرسه يا دانشگاه شما ارايه شود؟	
		4.48/1.55	آيا واقعا از يادگيري زبان انگليسي لذت می بريد؟	
3.38/0.95	0.65	3.31/1.45	اگر يك خارجي از شما به انگليسي آدرس بپرسد تا چه حد مضطرب می شويد؟	اضطراب زبان انگليسي
		3.43/1.46	به هنگام صحبت كردن با انگليسي زبانان تا چه حد مضطرب می شويد؟	
		2.98/1.55	در هنگام صحبت كردن به زبان انگليسي در كلاس تا چه حد مضطرب و عصبی می شويد؟	
		3.85/1.68	از اينكه به خاطر اشتباهاتان مورد تمسخر قرار گيريد تا چه حد نگران هستيد؟	
		3.42/1.54	از اينكه انگليسي زبا نها احساس كنند لهجه انگليسي شما عجيب و غريب است چقدر نگران هستيد؟	
		3.32/1.80	آيا از اينكه هنگام صحبت كردن به زبان انگليسي دانش آموزان ديگر به شما بخندند نگران هستيد؟	