

● 外语教学

二语动机自我系统、自我效能感、语言焦虑和 课堂口语参与动机行为的关系研究^{*}

陈 英

(武汉科技大学 武汉 430065)

提 要: 本研究通过对 294 名非英语专业学生进行问卷调查,探究中国大学生二语课堂中二语动机自我系统、自我效能感、语言焦虑之间的作用关系及其对课堂口语参与动机行为的影响。研究运用结构方程模型对假设模型进行分析。拟合优度标准表明,模型与数据拟合良好,结构模型可以接受。本研究有以下发现:(1)二语动机自我系统 3 维度、自我效能感对课堂口语参与动机行为有着直接显著的正向预测作用,其中理想自我最能激发学生的课堂口语参与动机行为;语言焦虑对参与行为具有显著的反向预测作用。(2)理想自我、应该自我、语言焦虑在自我效能感和课堂口语参与动机行为之间发挥着中介作用。自我效能感对课堂口语参与动机行为的总效应高于其他因素。(3)应该自我对语言焦虑有着正向预测作用,而理想自我、自我效能感、学习体验起反向预测作用。以上研究发现对如何构建有效的大学英语课堂环境有着重要的启发意义。

关键词: 课堂口语参与动机行为;二语动机自我系统;自我效能感;语言焦虑;结构方程模型

中图分类号: H319

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2019)01-0063-8

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2019.01.011

L2 Motivational Self System , Self-efficacy , Language Anxiety and Motivated Oral Participation in Class

Chen Ying

(Wuhan University of Science and Technology , Wuhan 430065 , China)

This study investigated the relationship among the L2 motivational self system , self-efficacy , language anxiety and motivated behaviours in college oral English class. Through a questionnaire survey among 294 non-English-major college students , the study applied AMOS22.0 to run structural equation modeling to analyse the proposed model. Based on the goodness-of-fit criteria , the study confirmed the validity of the proposed model. It is found that all the variables in the model directly contributed to motivated oral participation significantly , with ideal L2 self having the strongest positive impact on the motivated behaviour and language anxiety a negative impact. Besides , in terms of total effect on the motivated behaviour , self-efficacy ranked first , with ideal L2 self , ought-to L2 self and language anxiety playing an important mediating role. Finally , ideal L2 self , self-efficacy and learning experience contributed to the decrease of students' language anxiety while ought-to L2 self made students more anxious.

Key words: motivated participation in oral English class; L2 motivational self system; self-efficacy; language anxiety; structural equation modeling

1 引言

由于缺乏二语学习社会环境,课堂一直是中国学生口语练习的主要场所。学生的课堂口语参

与其语言学习起着至关重要的作用,课堂参与的程度越高,师生、生生之间的交互越多,就越能促进学生的语言习得。然而中国大学生课堂口语

* 作者电子邮箱: 979970414@qq.com

参与情况不容乐观,有研究表明,超过60%的学生认为自己很少甚至没有与其他同学交流(石运章 2008: 112)。影响课堂参与的因素主要来自学习者、教师和学习环境3大层面(海春花 2014: 67,寇金南 2016: 22),其中学习者作为参与主体,是至关重要的内部因素。在日常教学中,教师常常发现学生除在语言学能、认知方式等方面存在差异外,在性格、情感等非智力因素方面也有较大的差异。其中情感因素备受关注。有研究表明,课堂参与与学习者情感因素密切相连(项茂英 2003: 24,汪琴 李道柏 2009: 154,海春花 2014: 69),教师应该重视学习者的情感状态或情感需要。然而,过去的研究视角往往过于狭窄,把关系简单化、线性化,分析结果有失偏颇,故而解释力度不强。Dörnyei(2005)在总结外语学习个体差异研究现状时建议,研究者应该采用更复杂的理论范式,因为个体差异因素是以清晰的方式协调运作或者相互干扰的,因此各种特性的综合体(combinations)会比孤立的特性更具预测力。Arnold和Brown亦曾指出影响学习的情感因素相互影响,是难以将某一因素的作用单独分离出来的(Arnold, Brown 1999)。有鉴于此,本研究试以二语动机自我系统为主要理论框架,以理工类大学非英语专业学生为研究对象,探讨课堂口语活动情境下学习者动机、自我效能感、语言焦虑与口语参与行为之间复杂的作用关系,以期从二语自我角度为构建有效的大学英语学习环境、了解和培养中国学生外语学习动机、提高外语教学质量和学习效果提供实证依据。

2 研究综述

随着人本主义思想的发展,人们逐步认识到情感各因素在学习者二语习得过程中扮演着举足轻重的角色。Arnold和Brown认为学习者的情感状态能直接影响到他们的学习行为和学习结果(同上)。Stern认为“情感因素对语言学习的影响至少和认知因素一样大,而且往往更大”(徐锦芬 2007: 137)。而MacIntyre等更是认为情感从根本上讲就是重要的动机因素(MacIntyre et al. 2009: 47)。这些认识为我们研究动机、自我效能感、语言焦虑对于课堂口语参与动机行为的影响提供坚实的理论依据。

2.1 二语动机自我系统

二语动机自我系统是Dörnyei(2005)在全球化背景下批判传统动机研究范式过程中提出的新型动机理论。该系统借鉴吸收“自我不一致”和

“可能自我”等心理学理论,具有浓厚的人格心理学倾向。它强调个体的主动性、个体与社会之间的互动性以及心理结构的动态性(杨涛 李力 2010: 64),具有在不同学习情境下的广泛适用性和强大的解释力(Taguchi et al. 2009: 88)。近年来,国内外的实证研究表明二语动机自我系统对学生的外语学习行为有着较强的预测作用(Csizer, Kormos 2009; Papi 2010; Kormos et al. 2011; 刘珍等 2012; 韦晓保 2013 2014; 詹先君 2015)。

Papi认为情感因素在学习者自我研究中非常重要,因为自我冲突和差异往往会引发学习者的情感问题(Papi 2010)。从自我角度来审视语言学习行为不仅可让我们更好地理解二语学习者的动机,而且能够帮助我们认识二语焦虑的来源(刘珍等 2012: 29)。Kormos等(2011)、Ueki和Takeuchi(2012)则主张把自我导向、自我效能感、语言焦虑等情感因素纳入其中,这样二语自我框架和理论可能会更为完善。

2.2 语言焦虑

语言焦虑是导致学习者产生学习情感障碍的关键变量。美国心理学家Horwitz等(1986)认为,“外语焦虑是一种由于外语学习的独特性而产生的与课堂语言学习相关的自我感知、信念、感觉和行为的独特心理”,并且指出,外语焦虑属于一种情景焦虑。在课堂上,外语焦虑水平高的学生往往心存恐惧,害怕学外语,担心说外语,甚至逃避学习外语。已有的研究表明,外语焦虑和外语成绩都呈负相关,焦虑大多和学生的听力理解和口语相关(张日昇 袁莉敏 2004: 56),并且对“说”的影响更为显著(徐锦芬 2007: 140)。

2.3 自我效能感

自我效能感是Bandura社会学习理论体系的一个重要组成部分,它指“个体在执行某一行为操作之前对自己能够在什么水平上完成该行为活动所具有的信念、判断或主体自我把握与感受”。Bandura认为自我效能感通过选择、认知、动机和情感等中介过程而实现其主体作用机制。每一类的动机都受到效能信念的影响。同时自我效能感决定个体的应激状态、焦虑反应和抑郁程度等身心反应过程。自我效能感强,就可以降低焦虑恐慌情绪,自我效能感弱,焦虑情绪就会被唤起,个体就会采取消极、退缩、回避等保护行为(张庆宗 2011: 116 - 118)。Nilsen(2009)发现,学习者自我效能感越高,越会在学习上投入更多的努力,以此获得成功。因此,自我效能感可以为学习者课堂口语参与行为提供可靠的理论依据。

自我效能感和语言焦虑两者之间密切相关。目前大多数实证研究都印证焦虑与自我效能感之间的负相关关系(张日昇 袁莉敏 2004: 56,曹扬波 2014: 1096)。自我效能感在歧义容忍度和外语学习焦虑之间有中介效应。课堂参与度与学习者情感因素存在关联,全班、一对一、小组互动都与学生自我觉察交流能力、外语课堂焦虑和英语交流意愿相关;外语课堂焦虑被确定为学生全班互动积极与否的预测因素。

综上所述,目前大多数研究视角比较单一,集中在单一情感变量对学习行为或结果的预测或相关性分析上,少有情感变量间的相关性分析,而把多个情感因素统合起来分析它们对学习行为或结果的影响的研究并不多见,仅有的一些研究还存在结论上差异。有鉴于此,本研究以二语动机自我系统为主要理论框架,从自我角度研究动机、自我效能感与焦虑之间的相互作用关系,剖析学习者语言焦虑产生的缘由,探讨自我形象、效能感和焦虑对于由动机激发的学习者课堂口语参与行为的影响。

3 研究方法

3.1 研究对象

本研究的对象为某理工类高校非英语专业一、二年级本科生。为确保样本具有代表性,我们在2017-2018学年第二学期中期在语言自主学习中心随机抽取学生进行问卷调查。调查完全基于自愿的原则,采取匿名形式,答卷时间在20分钟以内完成。此次调查共发放320份问卷,为保证分析结果准确可靠,我们剔除无效问卷,最终得到有效问卷294份。调查对象基本情况见表1。

表1 被试基本情况

被试变量		数量	比例
性别	男	178	60.5%
	女	116	39.5%
年级	大一	118	40.1%
	大二	176	59.9%
专业	人文社科	38	12.9%
	理工自然	256	87.1%
四级成绩	及格	91	31%
	不及格	62	21.1%
	优秀	17	5.8%
	未参加	124	42.2%

3.2 研究工具

本研究使用的调查问卷共分两个部分。第一

部分是背景信息,包括性别、年级、专业、大学英语四级考试成绩等;第二部分共38道题项,包含4个维度,即二语动机自我系统、自我效能感、语言焦虑和课堂口语参与动机行为。其中二语动机自我系统下含3个次维度,分别是理想自我、应该自我和学习体验。二语动机自我系统的题项参考刘凤阁(2010)编制的二语动机自我系统问卷,该问卷已得到检验,具有良好的信度和效度。其中理想自我7道题,应该自我6道题,学习体验5道题。为了使其更加符合中国学生外语学习的实际情况,笔者对个别题项进行微调。自我效能感、语言焦虑量表参考Ueki和Takeuchi(2012)编制的问卷题项,分别有5道题和6道题。根据课堂互动的主要类型,在参考Peng和Woodrow(2010)的课堂交际意愿表基础之上,笔者编制课堂口语参与动机行为量表,共9道题,涵盖全班、同桌、小组3类互动情景,以引导学生自我观察课堂口语参与情况。整体问卷采用从“完全不符合”到“完全符合”6点计分法。

3.3 假设模型

根据相关文献和我们的假设,我们建立一个包含理想自我、应该自我、学习体验、自我效能感、语言焦虑和课堂口语参与动机行为6个潜变量的假设模型,如图1所示。

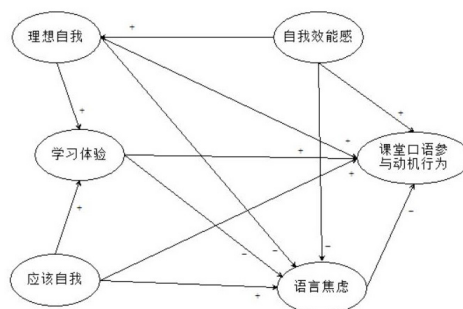


图1 假设模型

模型中共有12条单向箭头,表示假设因果路径。具体假设如下:二语动机自我系统3维度、自我效能感对课堂口语参与动机行为有正向影响,即积极的自我形象和学习体验会激发出学生强大的动机,更积极地投入到学习行为;同时自我效能感能够促进学习行为。理想自我、应该自我对学习体验有积极影响,则是基于成功的自我形象会带来学习者愉悦的学习体验,这已被Papi(2010)、刘珍等(2012)、韦晓保(2014)等研究结果证实。自我效能感至理想自我为正向路径,即自我效能感越强,学习者对未来的自我期许就会越高,就越会构建未来良好的自我形象。理想自我、学习体验至语言焦虑

的负方向路径则是基于学习者内心对于美好愿景的渴望和良好的学习体验会降低语言使用时的焦虑感;自我效能感降低语言焦虑,则是基于自我效能感与焦虑之间的负相关关系。即自我效能感强,就可以降低焦虑恐慌情绪,自我效能感弱,焦虑情绪就会被唤起;应该自我能正向预测语言焦虑,即来自于外部的期许和压力往往会唤醒个体消极的心理情感;语言焦虑对课堂口语参与动机行为有负面影响是基于国内外有关焦虑是语言学习最大的情感障碍、焦虑和外语成绩之间呈负相关的实证研究结果而建立。

4 数据分析

4.1 数据处理与统计指标

研究使用 SPSS22.0 进行数据录入和分析,使用 AMOS22.0 进行结构方程模型分析。结构方程模型的统计指标众多,我们参考吴明隆(2015)模型适配度指标评价标准(见表₂),选择 CMIN/DF、GFI、CFI、IFI、TLI 和 RMSEA 来检测模型的整体拟合度。

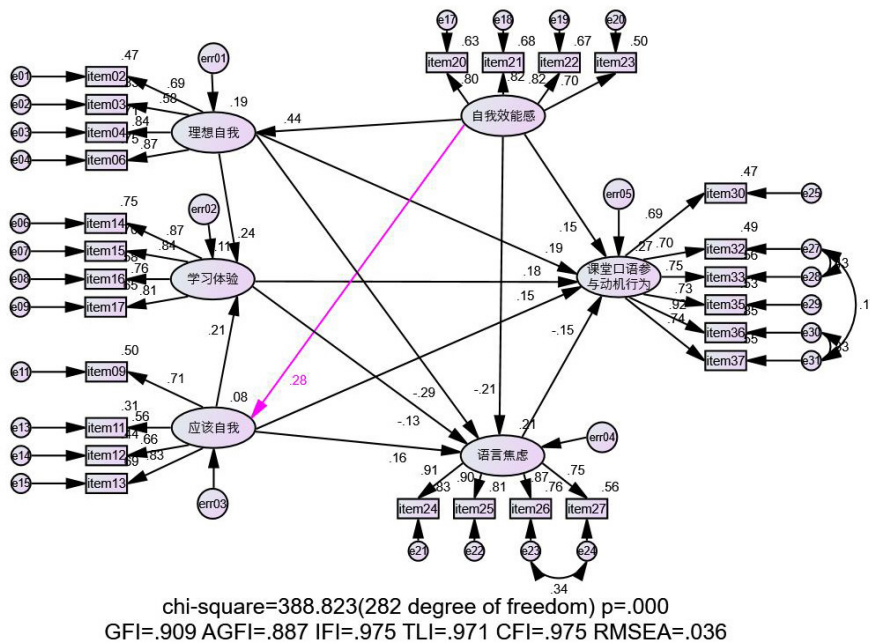
通常来说,只有绝大多数指标达到要求时,才能认定模型与数据拟合。

表₂ 结构方程模型拟合度指标

CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
<2	>.90	>.90	>.90	>.90	>.90	<.05

4.2 结果

变量描述性分析表明,数据符合正态分布。研究者运用最大似然估计法(Maximum likelihood)对该模型进行拟合度检查,结果显示该模型的主要拟合指数 CMIN/DF = 1.918; GFI = .853; AGFI = .827; IFI = .929; TLI = .921; CFI = .928; RMSEA = .056。这些数据中除 CMIN/DF、IFI、TLI 和 CFI 值外,其它指数都不符合检验指标,表明该模型的拟合度不够理想。因此,我们根据 AMOS 提示的修正指数(Modification Index)对模型进行多次修正。最终的模型及其标准化路径系数如图₂所示:



图₂ 最终结构模型

从图₂可见,因子标准负载值和残值都是可以接受的。相较于修正前的模型,各项统计指标都得到明显提升。CMIN/DF = 1.379; GFI = .909; AGFI = .887; IFI = .975; TLI = .971; CFI = .975; RMSEA = .036。虽然 AGFI 不到 0.9 以上的标准,但 RMSEA (渐进残差均方和平方根)值小于 .05,表明模型适配良好,并且经过计算 SRMR 值(标准化残差均方

和平方根)为 .0458,小于 .05,表明模型契合度可以接受。总体上看,模型与数据拟合良好,结构模型可以接受。除了由数据驱动的从自我效能感至应该自我的路径,假设模型中的路径假设都得到验证。其中,自我效能感对理想自我、应该自我和理想自我对学习体验、语言焦虑在 .001 上有显著作用;应该自我对学习体验、自我效能感对语言焦虑、

学习体验对课堂口语参与动机行为在.01上有显著作用;其余的都在.05上有显著作用。从对课堂口语参与动机行为的直接影响系数上看,理想自我和学习体验排在前面。

表₃ 总效应

	自我效能感	理想自我	应该自我	学习体验	语言焦虑
理想自我	.441	\	\	\	\
应该自我	.282	\	\	\	\
学习体验	.162	.237	.205	\	\
语言焦虑	-.316	-.319	.128	-.132	\
课堂口语参与动机行为	.351	.280	.167	.204	-.152

根据表₃,我们可以看出假设模型中外因潜变量对于内因潜变量的总效应。从影响系数来看,自我效能感、理想自我最能影响学习者的课堂口语参与动机行为,语言焦虑对参与动机行为具有负面效应($-.152, p = .022$)。

5 分析与讨论

5.1 二语动机自我系统与课堂口语参与动机行为

研究结果显示,二语动机自我系统的3个维度对课堂口语参与动机行为均有直接的正面显著影响,其中理想自我影响最大,应该自我作用最小。一方面,这印证国内外有关理想自我、学习体验对于动机行为影响的研究结果(Papi 2010: 474; 刘珍等 2012: 33; 韦晓保 2013: 54, 2014: 78)。理想自我是学习者对未来美好自我的一种憧憬,可促使学习者产生更高的学习投入热情,努力缩小现实自我与可能自我的差距。同时,这也进一步验证“越是固有的和自我内化的动机越具有更强的促进性”(葛娜娜 金立鑫 2016: 124)。而学习体验对动机行为的正向预测作用则表明如果课堂气氛轻松活泼,师生关系密切,学习过程充满乐趣,学生就会更加积极主动学习,愿意在口语参与上付出更多的努力。另一方面,应该自我对于动机行为的影响则与一些研究结果存在差异。韦晓保(2013, 2014)、Ueki和Takeuchi(2012)、Kormos和Csizer(2008)发现应该自我对动机行为几乎没有影响或不太显著。但是Papi(2010)、刘珍等(2012)发现证实其显著的正面影响。在中国,由于受文化传统影响,学生在个性上较内敛拘谨,并且习惯于尊重权威,服从集体,故在外语学习上比较被动,常常需要外在力量的督促。因此,学生的课堂口语参与行为不但受到理想自我、学

习兴趣等内部动机的影响,而且还受到来自于他人尤其是教师、同学施与的期望、责任、压力等外部动机的驱使。

此外,从图₂可见,学习体验在理想自我、应该自我与课堂口语参与行为之间具有中介效应。这与刘珍等(2012)、韦晓保(2014)研究发现相一致。在引入学习体验的中介效应后,理想自我对课堂口语参与行为的总效应为.280,大于应该自我.167(见表₃)。可以确定,学生的未来自我形象不但可以直接影响学生课堂口语参与动机行为,还通过学习体验间接作用于学生的参与行为。

5.2 自我效能感、语言焦虑与课堂口语参与动机行为

自我效能感、语言焦虑均对课堂口语参与动机行为有显著影响,但是影响性质不同。自我效能感能促使学生积极参与口语活动,语言焦虑则抑制学生的参与积极性。人们普遍认为学习者的自我效能感越强,越能促进学习者的学习行为,这是因为自我效能感强的个体,能够充分认识和估计面对任务的性质和所遇到的困难等,能对信息进行深层次加工,寻求完成任务的途径,从而会投入更多的精力和时间;而自我效能感差的人则过多考虑自身缺陷、不足,缺乏自信,易受紧张、焦虑等消极情绪困扰,最终导致退缩、放弃。结构方程模型显示,语言焦虑对学生课堂口语参与行为有显著负面影响。我们知道,由于缺乏语言环境和受中国文化特征影响,中国的外语学习者“说”的机会较少,“说”的能力较弱,常常显得信心不足,尤其在竞争激烈的课堂口语环节中,学习者更容易产生紧张焦虑情绪,故而焦虑的抑制性影响在课堂口语活动的环境下得到突显。这与语言焦虑对“说”的影响更为显著的结论相一致(徐锦芬 2007: 140)。

5.3 二语动机自我、语言焦虑的中介作用

从图₂可见,二语动机自我系统、语言焦虑在自我效能感和课堂参与动机行为之间具有中介作用。自我效能感对课堂口语参与动机行为的总效应为.351,在总效应中排在第一位。自我效能感对理想自我有着显著的正面效应($.44, p < .001$),说明自我效能感越强的个体,信心会大受鼓舞,会对未来拥有更好的期许,会积极构造理想的未来自我形象。因此,他们的学习动机就越强,参与课堂口语活动的积极性就越高。

本研究的主要发现之一是自我效能感至应该自我之间的显著正向路径($.28, p < .001$),而在Ueki和Takeuchi(2012)研究中,自我效能感至应该自我没有影响路径。尽管这是一条由数据驱动

的路径,但是也表明自我效能感在未来应该自我形象塑造中发挥着一定的积极作用。根据 Bandura 的理论,自我效能感是通过选择、认知、动机和情感等中介过程而实现其主体作用机制的。自我效能信念在动机的调节中起关键作用。每一类的动机都受到效能信念的影响(张庆宗 2011: 117-118)。

自我效能感通过降低语言焦虑,间接作用于课堂口语参与行为。这证实自我效能感能够影响人们的情感反应模式:自我效能感强,就可以降低焦虑恐慌情绪;自我效能感弱,焦虑情绪就会被唤起,个体就会采取消极、退缩、回避等保护行为。但在 Ueki 和 Takeuchi (2012) 研究中,自我效能感对语言焦虑没有作用路径。这或许是基于情感变量间关系错综复杂、互相影响从而简化路径便于分析而作出的考量。但是大量的研究已经证明,自我效能感低下是外语学习焦虑的主要来源之一。而提升自我效能感则可以有效降低焦虑(徐锦芬 寇金南 2015: 106)。

学生的未来自我形象能够影响语言焦虑间接作用于学习者的课堂口语参与行为。具体来看,理想自我能够降低学习者的语言焦虑($-0.29, p < .001$),而应该自我能够唤醒学习者的语言焦虑($0.16, p = .021$)。这与 Papi (2010)、Ueki 和 Takeuchi (2012)、王兰兰 (2014)、詹先君 (2015) 的研究结论类似。但是刘珍等 (2012) 的研究却发现,理想自我对语言焦虑产生显著的正面影响,并从中国的集体主义文化特征中找到理据。但我们认为,理想自我代表学习者渴望拥有的理想特征,这与正面的结果和情感密切相关;应该自我与此相反,具有他人指向性(other-directed),代表着责任、职责和义务,甚至是负担、压力,故而常与负面结果和情感有关(Higgins 1987)。由此可知,从自我的角度看,语言焦虑往往来源于学习者对现实自我形象与别人期许的应该自我形象之间的差距感知。当差距过大,目标难以企及时,则易于产生紧张、焦虑情绪。Papi (2010) 研究发现,动机行为越是受到应该自我的驱动,学习者就越感到焦虑。如果动机行为越是受到理想自我的驱动,学习者学习、使用英语时感受到的焦虑就越少。Horwitz 等(1986) 经临床观察,语言学习者的焦虑主要表现在交际畏惧、测试、负评价恐惧。由此可见,语言焦虑和自我效能感、应该自我有着密切的联系。

6 结束语

本研究通过问卷调查,采用结构方程模型探究中国大学生课堂中二语动机自我系统、自我效

能感、语言焦虑之间的作用关系及其对课堂口语参与动机行为的影响。研究发现:(1) 二语动机自我系统3维度、自我效能感对课堂口语参与动机行为有着直接显著的正向预测作用,其中理想自我最能激发学生的课堂口语参与动机行为;语言焦虑对参与行为具有显著的反向预测作用;(2) 理想自我、应该自我、语言焦虑在自我效能感和课堂口语参与动机行为之间发挥着中介作用;自我效能感对动机行为的总效应高于其他因素;(3) 应该自我对语言焦虑有着正向预测作用,而自我效能感、理想自我和学习体验则起着反向预测作用;(4) 本研究实际上检验二语动机自我系统在大学英语课堂口语活动环境下的有效性,基于以上发现可知,它不仅可以有效地解释学习者的口语参与动机行为,而且可以合理地解释焦虑、自我效能感等个体差异变量。

以上研究结果告诉我们,学生的课堂口语参与动机行为受多方面交互影响的因素共同驱动。为了提高学生的口语参与积极性、改善教学效果,我们既要全局出发,抓住重点,也要统筹兼顾,协调各方。首先,提高自我效能感。自我效能感对构建未来自我、缓解焦虑、促进动机行为均有着积极作用。在教学中,我们要多从正面评价学生的表现,及时给予鼓励和表扬,提高其自信心,增强他们完成任务的效能感;其次,构建良好的理想自我形象。教师应了解学生所需所及,帮助学生意识到保持理想自我其价值与实现可能相一致的重要性,减少二者之间的差异。这就需要教师帮助学生科学评估自身的真实水平,使他们既不好高骛远,也不妄自菲薄,引导学生树立起既有较高价值又有较高实现可能的理想自我目标;再次,培养学生外语学习的乐趣。课堂口语任务的设置,既要考虑到合理的挑战性,也要考虑到充分的趣味性,使得学生能够全身心投入到任务中来,体会到任务完成时所带来的愉悦感、成就感;最后,发挥应该自我的积极作用。应该自我具有双重作用,既可以唤醒学习者的焦虑情绪,抑制学习,亦可以化压力为动力,促进学习。教师应该多强调其积极意义,引导学生转变观念,帮助他们处理好竞争与合作的关系,营造轻松活泼的学习氛围,降低焦虑,促进应该自我逐步内化为学生良好的理想自我,从而实现动机对学习行为的最大效应。

本研究还存在一些不足之处。首先,本研究样本量偏小,尤其是人文社科专业的学生过少,这会影响到对目标群体分析结果的准确性。其次,本研究是基于结构方程模型的硬性定量研究,缺

乏定性软材料,这削弱数据解读的力度。还有问卷的设计上有待提高,尤其是课堂口语参与动机行为问卷的信、效度有待进一步检验。鉴于此,后续研究可以针对实际情况,扩大样本量,采用定量定性相结合的方法,使分析结论更趋客观,亦可进行基于人口学特征的比较研究或多群组分析,深入了解模型各要素的特征及其关系。最后,课堂口语参与是一个复杂的现象,包括学习者行为、认知、情感等层次上的投入,今后可以借鉴其他相关研究,分析未来自我导向与它们之间的关系,以为改善学习者的课堂口语参与情况提供依据。

参考文献

- 曹扬波. 大学生一般自我效能感、外语学习焦虑感与学业成绩[J]. 中国健康心理学杂志, 2014(7). || Cao, Y.-B. The Relationship Between Chinese College Students' Self-efficacy, Foreign Language Anxiety and Language Achievement [J]. *China Journal of Health Psychology*, 2014(7).
- 葛娜娜 金立鑫. 二语动机自我系统与英语学习成效关系的实证研究[J]. 外语学刊, 2016(5). || Ge, N.-N., Jin, L.-X. An Empirical Study on the Relation Between L2 Motivational Self System and English Achievement [J]. *Foreign Language Research*, 2016(5).
- 海春花. 影响 EFL 大学生课堂互动的因素: 学习者情感之实证研究[J]. 外语教学, 2014(2). || Hai, C.-H. An Analysis of the Factors Influencing EFL Students' Classroom Interaction: An Empirical Study of Learners' Affect [J]. *Foreign Language Education*, 2014(2).
- 寇金南. 大学英语学习者课堂参与情况调查研究[J]. 外语教育研究, 2016(2). || Kou, J.-N. An Investigation into College English Learners' Classroom Participation [J]. *Foreign Language Education & Research*, 2016(2).
- 刘凤阁. L2MSS 理论视角下的中国英语二语学习者学习动机研究[D]. 上海外国语大学博士学位论文, 2010. || Liu, F.-G. A Study on Learning Motivation of L2 Learners in China from the Perspective of L2 Motivational Self System [D]. Dissertation for the Degree of Doctor, Shanghai International Studies University, 2010.
- 刘珍 姚孝军 胡素芬. 大学生二语自我、焦虑和动机学习行为的结构分析[J]. 外语界, 2012(6). || Liu, Z., Yao, X.-J., Hu, S.-F. The L2 Motivational Self System, English Anxiety and Motivated Behavior: A Structural Equation Modeling Approach [J]. *Foreign Language World*, 2012(6).
- 石运章. 中国外语学习者课内外交际英语意愿研究[D]. 山东大学博士学位论文, 2008. || Shi, Y.-Z. Willingness to Communicate Inside and Outside the Classroom: A Study of Chinese Tertiary Level EFL Learners [D]. Dissertation for the Degree of Doctor, Shandong University, 2008.
- 汪琴 李道柏. 情感因素对大学英语课堂参与行为的影响[J]. 江西师范大学学报(哲学社会科学版), 2009(3). || Wang, Q., Li, D.-B. The Influence of Affective Factors on College English Classroom Participation Behavior [J]. *Journal of Jiangxi Normal University (Social Sciences)*, 2009(3).
- 王兰兰. 中国大学生二语动机自我系统、语言焦虑及交际意愿研究: 结构方程模型研究[D]. 山东大学博士学位论文, 2014. || Wang, L.-L. L2 Motivational Self System, Language Anxiety, and Willingness to Communicate by English Learners in Chinese University Context: A Structural Equation Modeling Approach [D]. Dissertation for the Degree of Doctor, Shandong University, 2014.
- 韦晓保. 大学生二语动机自我系统与自主学习行为的关系研究[J]. 外语与外语教学, 2013(4). || Wei, X.-B. An Investigation into the Relation Between L2 Motivational Self System and Self-regulated Learning Behavior [J]. *Foreign Languages and Their Teaching*, 2013(4).
- 韦晓保. 大学生二语课堂目标结构感知、二语自我和动机行为的关系研究[J]. 外语与外语教学, 2014(6). || Wei, X.-B. An Investigation into the Relations among Chinese College Students' Perceptions of L2 Classroom Goal Structures, L2 Motivational Self System and Motivated Behavior to Learn English [J]. *Foreign Languages and Their Teaching*, 2014(6).
- 吴明隆. 结构方程模型——AMOS 的操作与应用[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2015. || Wu, M.-L. *Structural Equation Modeling with AMOS — Practice and Application* [M]. Chongqing: Chongqing University Press, 2015.
- 项茂英. 情感因素对大学英语教学的影响——理论与实证研究[J]. 外语与外语教学, 2003(3). || Xiang, M.-Y. A Study on the Influence of Affective Factors on College English Teaching — A Theoretical and Empirical Study [J]. *Foreign Languages and Their Teaching*, 2003(3).
- 徐锦芬. 大学外语自主学习理论与实践[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2007. || Xu, J.-F. *Autonomy in College Foreign Language Learning: From Theory to Practice*

- [M]. Beijing: China Social Sciences Press, 2007.
- 徐锦芬 寇金南. 大学生英语学习焦虑自我调节策略研究[J]. 外语学刊, 2015(2). || Xu, J.-F., Kou, J.-N. A Study on English Learning Anxiety Self-regulation Strategies of College Students [J]. *Foreign Language Research*, 2015(2).
- 杨涛 李力. 动机过程观、自我系统和二语动机策略研究[J]. 外语与外语教学, 2010(5). || Yang, T., Li, L. A Study on the Process-oriented Perspective of L2 Learning Motivation Research, L2 Motivation Self System and L2 Learning Strategies [J]. *Foreign Languages and Their Teaching*, 2010(5).
- 詹先君. 中国情景中的理想二语自我多群组验证[J]. 外语教学与研究, 2015(4). || Zhan, X.-J. Validating Ideal L2 Self Across Groups in the Chinese Context [J]. *Foreign Language Teaching and Research*, 2015(4).
- 张庆宗. 外语学与教的心理原理[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011. || Zhang, Q.-Z. *Psychological Principles of Foreign Language Learning and Teaching* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2011.
- 张日昇 袁莉敏. 大学生外语焦虑、自我效能感与外语成绩关系的研究[J]. 心理发展与教育, 2004(3). || Zhang, R.-S., Yuan, L.-M. Research on the Relationship Between Foreign Language Anxiety, Self-efficacy and English Performance [J]. *Psychological Development and Education*, 2004(3).
- Arnold, J., Brown, H. A Map of the Terrain [A]. In: Arnold, J. (Ed.), *Affect in Language Learning* [C]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1999.
- Csizer, K., Kormos, J. Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behavior: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English [A]. In: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* [C]. New York: Multilingual Matters, 2009.
- Dörnyei, Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* [M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Higgins, E. Self-discrepancy: A Theory Relating Self and Affect [J]. *Psychological Review*, 1987(94).
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. Foreign Language Classroom Anxiety [J]. *The Modern Language Journal*, 1986(70).
- Kormos, J., Kiddle, T., Csizér, K. Systems of Goals, Attitudes, and Self-related Beliefs in Second-language-learning Motivation [J]. *Applied Linguistics*, 2011(5).
- MacIntyre, P. D., Mackinnon, S. P., Clément, R. The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research [A]. In: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* [C]. New York: Multilingual Matters, 2009.
- Nilsen, H. Influence on Student Academic Behavior Through Motivation, Self-efficacy and Value-expectation: An Action Research Project to Improve Learning [J]. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 2009(6).
- Papi, M. The L2 Motivational Self System, L2 Anxiety, and Motivated Learning Behavior: A Structural Equation Modeling Approach [J]. *System*, 2010(3).
- Peng, J., Woodrow, L. Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context [J]. *Language Learning*, 2010(60).
- Taguchi, T., Magid, M., Papi, M. The L2 Motivational Self System Amongst Chinese, Japanese, and Iranian Learners of English: A Comparative Study [A]. In: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* [C]. New York: Multilingual Matters, 2009.
- Ueki, M., Takeuchi, O. Validating the L2 Motivational Self System in a Japanese EFL Context: The Interplay of L2 Motivation, L2 Anxiety, Self-efficacy, and the Perceived Amount of Information [J]. *Language Education & Technology System*, 2012(49).

定稿日期: 2018-12-29

【责任编辑 陈庆斌】