

LANGUAGE EDUCATION

语言教育

主办单位：大连外国语大学

- ☆ 母语能力是外语学习的天花板
- ☆ CBI情趣激发与能力培养有效教学策略研究
- ☆ 英汉非真诚拒绝的语用对比研究
- ☆ 庞德汉诗英译原则研究
——以《华夏集》和《大学》为例
- ☆ 中国英语教育史上的重要读物：莎士比亚戏剧简易读本

ISSN 2095-4891



第 3 期
2013
总第 3 期

初中生英语学习动机减退影响因素模型的建构研究*

刘宏刚¹ 应斌²

(1. 东北师范大学, 吉林长春; 2. 西南大学附属中学, 重庆)

摘要: 为了探索适合中国初中学生英语学习动机减退影响因素的结构模型, 本研究采用“初中生英语学习动机减退调查问卷”对沈阳市、长春市和安徽省蒙城县三所不同类型初中的505名初一和初二学生进行了定量研究。探索性因子分析和验证性因子分析的研究结果发现, 模型由教师、社会环境、学习环境和学习者四个因素及其相关的因子组成。本研究的突破在于提出了影响动机减退的社会环境因素, 这在以往文献中未曾见到; 此外, 本研究为今后的相关研究提供了具有较高信度和效度的测量工具。

关键词: 初中生; 动机减退影响因素模型; 探索性因子分析; 验证性因子分析

中图分类号: H319 文献标识码: A 文章编号: 2095-4891 (2013) 03-0021-12

1. 引言

自20世纪50年代末, Gardner 和 Lambert 开始采用定量研究的手段在第二语言教育领域进行动机研究以来, 动机研究一直是众多学者关注的焦点, 但对语言学习过程中哪些因素会导致学生动机降低甚至缺失这一现象关注的并不多(Dörnyei, 2005; Thi & Trang, 2007)。由于动机减退本身与语言学习的失败有非常密切的关系, 因此近20年来逐渐引起了研究者的兴趣(刘宏刚, 2009)。我国学者从本世纪初开始关注动机减退现象, 并进行了主要针对大学生的实证研究, 但研究所用的动机减退问卷构成差异较大, 且缺少相应的统计学支持, 造成研究结果的可信度大打折扣。此外, 针对中学生群体的高质量的英语学习动机减退研究还未见报告。针对以上问题, 本研究拟通过对初中生英语学习动机减退影响因素模型建构的探索性和验证性因子分析, 找到相应的具有统计意义和理论意义的动机减退影响因素模型, 提高可供今后相似研究使用的具有较高信、效度的

问卷。

2. 文献综述

2.1 动机减退的概念界定

二语/外语教育领域较为权威的定义是英国诺丁汉大学教授 Zoltán Dörnyei 在2001年提出的, 即动机减退更关注一系列外部力量, 它们会削弱行为意向 (behavioral intention) 或者是某种正在发生的行为的动机基础 (Dörnyei & Ushioda, 2003:143)。对于具有动机减退的学习者来说, 他们曾经有强烈的学习动机, 但是由于某种原因失去了这种兴趣和投入 (Dörnyei & Ushioda, 2003:143)。该定义强调了动机减退的研究重心在“外部力量”即外部因素, 但他自己在书中也提到内部因素也可能导致学生动机的减退, 后来的相关研究也验证了内部因素, 如学习者焦虑、效价对学生动机减退的影响 (胡卫星 蔡金亭, 2010)。因此我们认为, 动机减退研究要包括内外部因素, 重点着眼外部因素。动机减退的合理定义应该是由于外部因素

基金项目: 本文系刘宏刚主持的全国教育科学规划教育部青年课题“中国农村初中生英语学习动机减退研究”(项目编号: EHA120375)的阶段性研究成果。

作者简介: 刘宏刚, 讲师, 博士, 硕士生导师; 研究方向: 社会语言学、应用语言学、第二语言习得。应斌, 中教二级, 学士; 研究方向: 应用语言学。

通讯地址: 1. 130024 吉林省长春市人民大街5268号 东北师范大学外国语学院; 2. 400700 重庆市北碚区杜家街43号西南大学附中
*大连外国语学院英语学院夏洋副教授和审稿人对本文提出了中肯的修改建议, 李翠珍老师、田忠老师和王蒙同学协助收集数据, 在此一并表示感谢。

的负面影响而直接导致动机的下降或者是由外部因素引起内部因素的负面变化而导致的动机下降(刘宏刚, 2009:185)。

2.2 动机减退的相关研究综述

Gorham & Christophel(1992)最先开展了学生学习动机减退研究。他对308名参加教育传播学课程的1-4年级大学本科生进行了问卷调查,发现情境(context)、结构(structure/format,即班级的硬环境,如班型、教室设备等)和教师(即教师的个人业务能力、个人特点、人格魅力等)是导致学生学习动机减退的三大因素,其中教师因素排到了第一位,后续的研究也证实了这一发现(Christophel & Gorham, 1995; Gorham & Millette, 1997; Zhang, 2007)。Chambers(1993)的研究将动机减退首次引入了二语/外语教育领域,她围绕学生为何不喜欢上外语课的问题,对英国利兹四所中学的191名学生和7名老师进行了问卷调查。学生认为他们外语学习动机减弱的原因主要在老师,例如讲课不清晰、解释不充分、挖苦学生等;而教师认为学生动机减退原因在学生自身。此后的20年时间里,尽管二语/外语动机减退研究结果不尽相同,总体上可以归纳为以下几个研究主题:

(1) 教师因素:包括教师的教学能力和教学方法、教师的人格品质、教师的课堂行为、教师的教学风格和师生关系。如周慈波(2012)、周慈波和王文斌(2012)发现,教师发音不标准、口语表达能力差以及缺少和学生的互动、语言点解释不清楚是动机减退的教师因素。Oxford(1998)发现,教师缺少激情(lack of enthusiasm)和工作懈怠(sloppy management)会不同程度地影响学生的英语学习动机。Chambers(1993)发现教师不注意学生是否理解自己所讲内容、挖苦学生、对学生没有耐心都会导致学生的动机减退。

(2) 学习环境因素:包括课堂教学环境、学校的硬件条件(如教学设备等)、学生所处的班级的大小以及周围是否具备说英语的条件。例如庄小荣(2011)发现,学生将学校的教学设备陈旧作为削弱自己学习动机的最主要因素。学生所在的班级空间小人数多(Rudnai, 1996)、课堂气氛沉闷,以至于给学生带来一定的焦虑感(Rudnai, 1996; Hasegawa, 2004)。胡卫星、蔡金亭(2010)发现教材内容与学生的需要不匹配可能会导致学生英语学习动机的减退。

(3) 课程因素:涉及教材的设计和內容、学生的考试成绩、老师的授课內容、课程的性质(选

修还是必修)。例如汤闻励(2012)发现,作业繁多、教学内容没意思也会让学生厌烦英语学习。研究者们还发现,课程的考试成绩如果不高,学生也会出现动机减退的现象(Hasegawa, 2004; Kikuchi, 2009; Kikuchi & Sakai, 2009; 汤闻励, 2012)。

(4) 学习者因素,也称内部因素,包括学习兴趣、学习策略、自尊心、语言学能、焦虑、个人需求、英语学习经历等。Dörnyei & Ushioda(2003)、Tsuchiya(2006a, 2006b)、Sakai & Kikuchi(2009)以及李琳(2013)的研究发现,外部因素导致学习者在英语学习自信心上受到损伤(如教师上课挖苦学生)会导致学生学习动机减退。

此外,还有研究发现学生对于二语/外语及目的语国家文化的态度(如周慈波 王文斌, 2012; 周慈波, 2012等)、周围的朋友、同学等重要他人因素(如丁晓晖, 2010; 于佳凝, 2011; 靳铁柱, 2013)等也会导致学生学习动机减退。

纵观过去20年的英语学习动机减退研究,我们发现在丰富成果的背后存在如下问题:(1) 研究用的工具不够规范:动机减退研究常用的工具为调查问卷。但国内研究者除少数介绍了问卷的来源、提供了问卷的信效度等统计信息外,大多数研究问卷不够严谨,这直接导致研究结果的可信度受到质疑;(2) 缺少中学生群体的相关实证研究:通过对文献的梳理不难发现,国外研究者的研究对象既有成年学生,也有中学生;而通过中国知网(CNKI)检索(1985—2013),在外语类核心期刊和教育类核心期刊上没有针对中学生进行的此类的系统实证研究;(3) 动机减退影响因素中缺少对学生英语学习的社会环境的关注:生活在农村,特别是偏远农村的学生,其社会生活环境和城市学生有一定差距,他们生活的家庭小环境、周围同伴、朋友对他们的英语学习动机可能会产生重要的影响。基于上述问题,本研究根据2.1小节提出的学习动机减退定义及本节中前人的研究成果,将学习者、学习环境、课程、教师等因素进行整合,并考虑学生学习生活的社会环境,提出中国初中生学习动机减退的四大影响因素:教师因素、社会环境因素、学习者因素和学习环境因素。其中社会环境因素是以往研究没有提到的。本研究拟通过探索性因子分析和验证性因子分析相结合的手段,对四因素结构进行进一步的验证,建构适合中国初中生的动机减退影响因素模型。

3. 研究设计

3.1 研究问题

(1) 学习动机减退影响因素模型中的教师因素、社会环境因素、学习者因素和学习环境因素各自的内在结构如何?

(2) 学习动机减退影响因素模型是否可以由这四种因素建构?

3.2 研究对象

本研究选取长春市农安县烧锅中心校(160人)、沈阳市165中学(186人)和安徽省亳州市蒙城县第四中学(159人)三所初级中学的505名同学进行了问卷调查。其中男生251人,女生254人;一

二年级学生201人,二年级学生304人。

3.3 研究工具

本研究采用自编问卷“初中生英语学习动机减退情况调查”。问卷设计参考了Falout & Maruyama(2004)、Tsuchiya(2004, 2006a)、Falout, Elwood, & Hood(2009)、胡卫星和蔡金亭(2010)、周慈波和王文斌(2012)、李琳(2013)等人的问卷,并结合前期的开放性问卷和预测结果综合编制而成。问卷由导语、动机状态自评(1个题)、58个动机减退题项和一个开放性题项(请写出最影响你英语学习的三个负面因素)。动机减退题项分为四大部分(见表1)。

表1 问卷维度、题项分布及举例

维度	题项分布	题项举例
教师因素 (n=23)	1; 5; 10; 11; 15; 17; 20; 22; 25; 28; 30; 32; 33; 35; 37; 40; 42; 45; 48; 51; 53; 54; 57	32 英语老师发音不标准
社会环境因素 (n=11)	2; 6; 9; 13; 26; 39; 41; 43; 46; 50; 56	9 家里条件有限,父母没给我报英语辅导班
学习者因素 (n=14)	3; 4; 8; 12; 16; 18; 19; 23; 34; 38; 44; 49; 52; 58	8 我对自己的英语学习不自信
学习环境因素 (n=10)	7; 14; 21; 24; 27; 29; 31; 36; 47; 55	47 教材的课文练习多

3.4 研究过程

2013年3月的前两周,本问卷的初稿在沈阳市140中学初一和初二年级的172名同学中进行了预测,根据预测结果以及对个别学生的访谈,对问卷的题项进行了调整和修订。2013年6月28日—7月10日,进行了本次问卷调查。共发放问卷712份,回收700份,问卷回收率为98.3%。从700份问卷中挑选出动机状态选项为“3=我以前喜欢学英语,现在越来越不爱学了”(即有学习动机减退发生的选项)的问卷525份,再从中删除带有缺失值的数据和相关的奇异值数据20个,最终有效数据为505,问卷有效率为96.2%。

运用SPSS的个案抽取程序将505个数据,按照50%的比例进行拆分,分别生成数据A(N=248)和数据B(N=257)。使用数据A进行探索性因子分析;使用数据B进行验证性因子分析,确定最终的动机减退影响因素模型结构。

4. 研究结果

4.1 动机减退影响因素模型的探索性因子分

析(EFA)

本研究是采用探索性因子分析中的主轴旋转(Principal Axis analysis)^①因子提取法,用其中的直接斜交转轴法(direct oblimin)进行数据内部结构的探索(因子负荷设置在0.30,迭代次数为50)。根据2.2提出的动机减退影响因素,我们分别对教师因素、社会环境因素、学习者因素和学习环境因素进行了探索性因子分析,并对每个因素所包含的因子逐一命名。

4.1.1 教师因素

教师因素经过因子分析后自然析出三个因子(KMO=.824; $\chi^2=958.627$; $df=105$; sig=.000)。

因子1既有和教师教学内容相关的题项,如学生认为作业过多(28题);也有关于教师讲课技能方面的内容,如上课不按时下课(17题)、上课很少组织学生进行英语活动(11题),因此命名为“教学内容与技能”。

因子2一方面包含教师责任心的题项(如42题),也有教师本身的品质的题目,如教师有错必改、谦虚谨慎的作风(40题),因此命名该因子

① 主轴分析是因子分析的一种主要方法,旨在探索观测变量的方差和它们之间的相关性能用多少个少数的潜在变量来解释的方法,比主成分分析法(Principle component analysis)更能有效地探索数据内部的潜变量,简化变量的结构,对方差的解释率要更精确。

为“教师责任心”。这在本研究最后的开放性问题上得到了印证：有35%的学生提到，影响他们英语学习兴趣的原因是“老师不懂装懂”、“看老师装的样子很来气”，这说明学生对教师的责任心和为人做事的风格看得比较重要，这些也可能是影响学生学习动机减退的原因。

因子3涵盖的内容都与教师的“教学基本功”紧密联系。例如学生认为他们英语学习动机减退可能是由于英语老师基础知识不牢固、讲错知识点(25题)、单词经常拼错(30题)、发音不标准(32题)、板书很糟糕(5题)等因素造成的，这与周慈波和王文斌(2012)的发现相似之处。他们的研究发现教师的英语基本功，例如口语水平不高、发音不准确是造成学生英语学习动机减退的重要因素。因子3被命名为“教学基本功”。

4.1.2 社会环境因素

社会环境因素自然析出3个因子($KMO=.712$; $x^2=383.739$, $df=36$, $sig=.000$)。

因子1的题项与学习者的家庭经济条件有关，如家庭经济条件所限，没有相关英语辅导材料(9题)等，因此命名为“经济支持”。因子2的两个题项一个是父母能否对孩子的英语学习进行辅导(41题)，另一个是能否和孩子一起练习英语口语(6题)，因此命名为“智力支持”。刘宏刚(2012)研究发现，不同社会阶层家长对孩子的英语智力支持是有显著差异的，高层家长可能由于接受过更多的英语教育而能给孩子进行简单的英语辅导，而低层家长则大多数没有这个能力，这一发现可能对“智力支持”的不足而导致学生动机减退提供佐证。因子3包含四个题项，既有学生父母对英语学习的看法对孩子学习动机减退的影响(46题)；也有家长的实际做法，如不鼓励孩子学英语(26题)；另外还有周围的朋友不爱学英语对学习产生的厌学情绪的影响，该因子命名为“他人影响”。丁晓晖(2010)、于佳凝(2011)、靳铁柱(2013)的研究发现，同伴和周围的朋友对学生英语学习动机减退有重要影响，本研究的发现印证了他们的研究结果，同时发现父母的看法和做法对学生动机减退有重要作用，这是对前人研究的一个推进和扩展。

4.1.3 学习者因素

学习者因素自然析出3个因子($KMO=.863$; $x^2=964.016$, $df=55$, $sig=.000$)。

因子1包括五个题项，从不同侧面阐释了语

言态度对学生学习动机减退的作用。这其中对英语本身的态度(58题)；有对英语国家文化的看法(44题)；有以汉语自居的想法(52题)；也有关于英语在学生未来发展中作用的态度(19题)，该因子命名为“语言态度”。周慈波(2012)发现中日两国学生都存在由于母语影响带来的对英语学习的抵触情绪，这造成了学生的动机减退，本研究的发现与之相似。

因子2的两个题项与学生的语言学习焦虑有关，因此命名为“学习焦虑”。胡卫星、蔡金亭(2010)、饶素芳(2011)的研究发现，学习焦虑会导致学生的动机减退。

因子3的四个题项从不同角度描述了学生英语学习动机减退的原因是缺乏英语学习的自信心，如英语学习上没有达到老师的要求(23题)和父母的期待(49题)而对自己的英语学习不自信(8题)，因此该因子命名为“自信心”。于莹(2012)在对某大学英语网络课程学员学习动机减退原因调查时发现，由于学习过程中的挫折导致学生逐渐失去英语学习自信心是重要的动机减退因素，本研究与她的研究有类似的发现。

4.1.4 学习环境因素

学习环境因素自然析出2个因子^①($KMO=.652$; $x^2=.652$, $df=10$, $sig=.000$)。因子分析的KMO值不高，但是可以做因子分析(秦晓晴，2003)。

第一个因子从教学的内容(29题)、教材配套练习(47题)和其他配套资源(55题)三个角度揭示了导致学生学习动机减退的原因，因此命名为“英语课程”。值得注意的是47题的共同性只有.165，说明共同性指数较差，考虑到因子建构的问题，在EFA阶段保留该题，待CFA阶段再对该题是否适宜进入学习环境因子进行探讨。

第二个因子的两个题项与教学设备有关。几乎所有的动机减退研究都提到了教学设备的不足导致学生英语学习动机的减退(如Chambers, 1993; Dörnyei, 1998; 周慈波, 2012; 周慈波 王文斌, 2012)，本研究也发现教师不使用多媒体教学(14题)以及学校的外语电化教学设备陈旧(21题)对学生学好英语有负面影响，故将该因子命名为“教学设备”。

探索性因子分析结果回答了研究问题(1)，即动机减退影响因素模型的四个构成要素分别由不同类型的因子组成，其中教师因素包括教师教学

① Dörnyei(2007)认为一个因子下面至少要包含两个题项。就学习环境因素而言，其下面包含两个因子是合乎统计要求的。

基本功、教师责任心、教师教学内容与技能；社会环境因素由经济支持、智力支持和他人影响三个因子构成；学习者因素包括学习者对英语、英语国家文化的语言态度，学习焦虑和学习自信三部分；学习环境因素包括英语课程和教学设备两个因子，具体的维度结构、题项分布及各维度/因子信度详见表2。

表2 因子分析后各因素及其所含因子题项分布

因素	因子	题项分布
1 教师因素 (n=15)	教学基本功(n=4) 教师责任心(n=5) 教师教学内容与技能(n=6)	5,25,30,32 20,33,40,42,45 11,17,28,51,53,57
2 社会环境因素 (n=9)	经济支持(n=3) 知识支持(n=2) 他人影响(n=4)	9,13,39 6,41 2,26,46,50
3 学习者因素 (n=11)	语言态度(n=5) 学习焦虑(n=2) 自信心(n=4)	12,19,44,52,58 34,38 8,18,23,49
4 学习环境 (n=5)	英语课程(n=3) 教学设备(n=2)	29,47,55 14,21

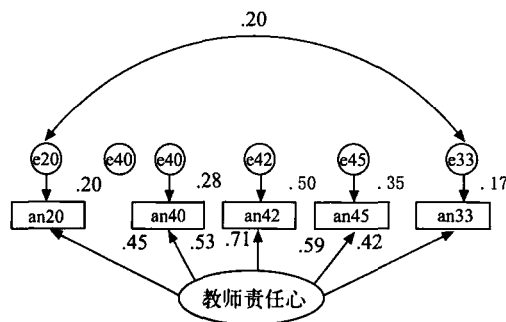
4.2 初中生英语学习动机减退的验证性因子分析(CFA)

验证性因子分析所用数据为257。首先我们根据4.1中得到的因子结构对每个因子下面的子维度(题项在4个及以上)进行验证性分析，而后对每个因子进行全模型分析。最后将前面两步得到的每个因子综合进行动机减退因素的全模型验证性分析。CFA采用的拟合指数及指标为 $\chi^2/df < 3$ ；GFI>.90；p>.05；AGFI>.90；CFI>.90；RMSEA<.08；RMR<.08(吴明隆，2010:52)。在进行模型拟合过程中， χ^2/df 和p值会受到样本数量的制约，因此经常会出现达不到要求的情况；所以要综合查看多个指标来综合判定模型的拟合情况(吴明隆，2010:43)。

4.2.1 教师因素

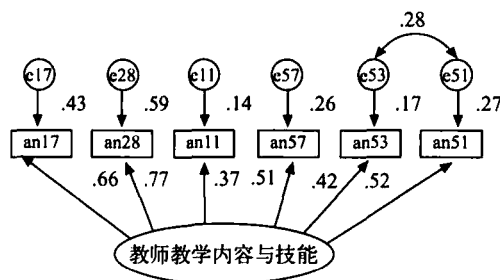
分别对教师基本功、教师责任心和教学内容及技能三个子维度进行验证性因子分析。结果显示教学基本功因子各项拟合指数达到要求(详见

表3)，各题项之间不存在共变关系；教师责任心因子的20题和33题存在共线现象，即老师在给学生鼓励的时候(20题)也可能给学生一些学习上的建议(33)，二者可能存在一定的联系，因此可以建立二者的共变关系(见图1)。教师教学内容和技能维度提示51和53共线，在日常教学中，教学速度比较快的老师容易给学生的知识点讲不清楚，造成学生不理解所讲内容，二者有一定逻辑联系，因此可以建立二者的共变关系(见图2)。



CMIN/DF=3.781 P=.004
GFI=0.978 AGFI=0.917 CFI=0.941
RMSEA=0.104 RMR=0.099

图1 教师责任心因子的测量模型



CMIN/DF=2.787 P=.004
GFI=.971 AGFI=.925 CFI=.949
RMSEA=.084 RMR=0.126

图2 教师教学内容与技能的测量模型

确定了三个子维度的构成后，进行教师因子的全测量模型的验证性分析，发现三个子维度之间相关系数在.64-.66之间，各维度的显变量的因子负荷在.40以上，修正指数基本上达到理论要求值(见表3)。

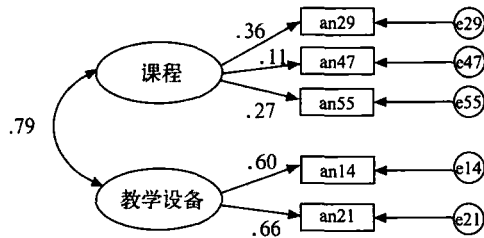
表3 教师因素验证性因素分析的拟合指数及题项分布表

	题项分布	$\chi^2/df < 3$	P	GFI >.90	AGFI >.90	CFI >.90	RMSEA <.08	RMR <.08
教学基本功	5; 25; 30; 32	.992	.371	.996	.981	1.000	.000	.024
个性特点	20; 33; 40; 42; 45	3.781	.004	.978	.917	.941	.104	.099
教师教学内容	11; 17; 28; 51; 53; 57	2.787	.004	.971	.925	.949	.084	.126
全模型	——	1.679	.000	.926	.895	.688	.051	.174

4.2.2 学习环境因素

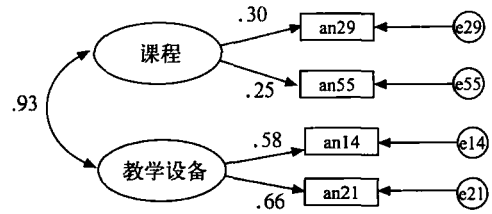
探索性因素分析结果显示47题的共同性小于.20, 此外学习环境因素下的英语课程和教学设备维度包含题项数量较少, 不足以进行因子的单独验证性分析, 因此我们通过直接建立全模型的

方法, 来探查47题的合理性和整个因子的内在结构的有效性。结果显示, 各项拟合指数基本达到要求, 但二者相关性为0.79, 接近0.80; 同时47题的因子负荷仅为0.11(见图3), 因此删除47题(见图4)。



CMIN/DF=1.290 P=.271
GFI=.992 AGFI=.970 CFI=.967
RMSEA=.034 RMR=.078

图3 学习环境因素全模型

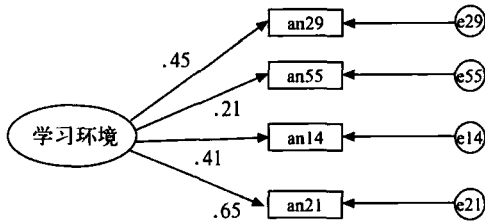


CMIN/DF=.325 P=.568
GFI=.999 AGFI=.994 CFI=1.000
RMSEA=.000 RMR=.027

图4 学习环境因素全模型删除47

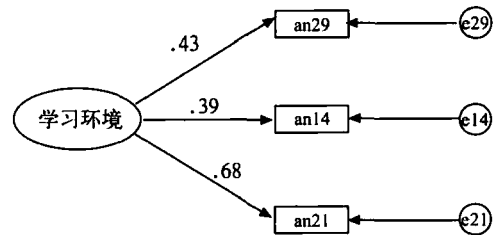
47题删除后, 两个维度的相关系数高达.93, 说明二者具有高度共线性, 因此考虑将两个子维度进行合并。合并后的55题因子负荷为0.21, 低

于0.30的最低值, 因此考虑删除55题。最后得到含有三个题项的学习环境因子。



CMIN/DF=2.967 P=.031
GFI=.983 AGFI=.942 CFI=.821
RMSEA=.088 RMR=.242

图5 合并两个维度(1)



CMIN/DF=7.984 P=.005
GFI=.979 AGFI=.875 CFI=.793
RMSEA=.165 RMR=.282

图6 学习环境因子最终模型

表4显示各项拟合指数不是很理想, 这也启示我们要在今后的研究中加强学习环境因素的考察, 完善该因素的组成。

我们对社会环境因素和学习者因素也分别进行了验证性因子分析, 结果显示模型的各项拟合指数基本达到拟定的标准(见表5)。

表4 学习环境因素验证性因素分析的拟合指数及题项分布表

	题项分布	χ^2/df <3	P	GFI >.90	AGFI >.90	CFI >.90	RMSEA <.08	RMR <.08
全模型	——	1.290	.271	.992	.970	.967	.034	.078
合并两维度(1)	14 21 29 55	2.967	.031	.983	.942	.821	.088	.242
最终模型	14 21 29	7.984	.005	.979	.875	.793	.165	.282

表5 社会环境因素和学习者因素验证性因素分析的拟合指数及题项分布表

因素	所含因子	题项分布	χ^2/df <3	P	GFI >.90	AGFI >.90	CFI >.90	RMSEA <.08	RMR <.08
社会环境因素	经济支持	9 13 31	—	—	1.000	—	—	—	—
	他人影响	2 26 46 50	.567	.567	.998	.989	1.000	.000	.031
	全模型	—	1.711	.016	.964	.933	.860	.053	.190
学习者因素	语言态度	12 19 44 52 58	1.907	.090	.985	.956	.978	.060	.070
	自信心	8 23 49	—	—	1.000	—	—	—	—
	全模型	—	1.320	.107	.967	.943	.926	.035	.134

验证性因子分析结果显示,除学习环境因子删除了47和55两个题项之后由两个因子构成变成单一因子;教师因素的51和53、20和33这两对题项建立共变关系以外,其余因素构成与探索性因素分析无差异。通过计算所有因子之间的相关系数发现,各因子之间的相关系数均在0.70以下,说明各因素的构成合理、稳定。这一结果回答了研究问题(2),即本研究提出的初中生英语学习动机减退影响因素模型可以由教师因素、学习者因素、社会环境因素和学习环境因素构成。

5. 结语

本研究针对目前国内英语学习动机减退研究缺少针对青少年,特别是初中生的系统定量研究的问题,根据前人的研究,提出了动机减退四因素模型,即教师因素、社会环境因素、学习环境因素和学习者因素。通过对505名来自三个地区不同类型初中的初一、初二学生的定量研究,通过探索性和验证性因子分析相结合的方法,对模型进行了探索和验证,最终发现除学习环境因素由二元因子变为单一因子以外,其他因素所包含的因子与探索性因子分析结果完全相同(见表6)。

表6 各因素及其所含因子最终题项分布、信度

因素	因子	题项分布	信度
1 教师因素 (n=15) $\alpha = .806$	教学基本功(n=4)	5,25,30,32	.648
	教师责任心(n=5)	20,33,40,42,45	.676
	教师教学内容与技能(n=6)	11,17,28,51,53,57	.725
2 社会环境因素 (n=9) $\alpha = .663$	经济支持(n=3)	9,13,39	.678
	知识支持(n=2)	6,41	—
	他人影响(n=4)	2,26,46,50	.618
3 学习者因素 (n=11) $\alpha = .773$	语言态度(n=5)	12,19,44,52,58	.714
	学习焦虑(n=2)	34,38	—
	自信心(n=4)	8,18,23,49	.794
4 学习环境 (n=3)		29,14,21	.485

本研究首次提出将社会环境因素纳入动机减退影响因素中来,是对目前动机减退研究的一个尝试性探索,这也是本文的一个重要发现,为今后国内该领域的同类研究提供了具有较高信、效度的测量工具。当然,本研究也存在一些不足,例如样本量较小,可能一定程度上影响了数据的拟合;学习环境因素的总体信度小于.50,诚然信度值与样本数量有密切关系,应用语言学研究中信度值小于.50左右的也屡见不鲜(秦晓晴, 2003:

77),但该因素的建构比较单一,需要在未来的研究中对此深入挖掘。

参考文献:

- [1] Chambers. 1993. Taking the 'de' out of demotivation [J]. *Language Learning Journal*, (7): 13-16.
- [2] Christophel, M. & J. Gorham. 1995. A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes [J]. *Communication Education*, (4): 292-306.
- [3] Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language

- learning [J]. *Language Teaching*, (31): 117-135.
- [4] Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition* [M]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- [5] Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- [6] Dörnyei, Z. & E. Ushioda. 2003. *Teaching and researching motivation* (1st ed.) [M]. Harlow: Longman.
- [7] Falout, J., J. Elwood & M. Hood. 2009. Demotivation: Affective states and learning outcomes [J]. *System*, (3): 403-417.
- [8] Falout, J. & M. Maruyama. 2004. A comparative study of proficiency and learner demotivation [J]. *The Language Teacher*, (8): 3-9.
- [9] Gorham, J. & D. Christophel. 1992. Students' perception of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes [J]. *Communication Quarterly*, (3): 239-252.
- [10] Gorham, J. & D. M. Millette. 1997. A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes [J]. *Communication Quarterly*, (4): 245-261.
- [11] Hasegawa, A. 2004. Student demotivation in the foreign language classroom [J]. *Takushoku Language Studies*: 119-136.
- [12] Kikuchi, K. 2009. Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students? [J]. *Language Teaching Research*, (1): 103-120.
- [13] Kikuchi, K. & H. Sakai. 2009. Japanese learners' demotivation to study English: A survey study [J]. *JALT Journal*, (2): 183-204.
- [14] Oxford, R. 1998. *The unraveling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom* [R]. TESOL 1998 Congress. Settle.
- [15] Rudnai. 1996. *Demotivation in learning English among secondary school students in Budapest* [D]. Budapest: Eötvös University.
- [16] Sakai, H. & K. Kikuchi. 2009. An analysis of demotivators in the EFL classroom [J]. *System*, (1): 57-69.
- [17] Thi, T. & T. Trang. 2007. Demotivation: Understanding resistance to English language learning—The case of Vietnamese students [J]. *Spring*, (1): 79-105.
- [18] Tsuchiya, M. 2004. Japanese university students' demotivation to study English [J]. *The Chugoku Academic Society of English Language Education*, (34): 57-66.
- [19] Tsuchiya, M. 2006a. Factors in demotivation of lower proficiency English learners at college [J]. *The Kyushu Academic Society of English Language Education (KASELE)*, (34): 87-96.
- [20] Tsuchiya, M. 2006b. Profiling of lower achievement English learners at college in terms of demotivating factors [J]. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, (17): 171-180.
- [21] Zhang, Q. 2007. Teacher Misbehaviors as Learning demotivators in college classrooms: A cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States [J]. *Communication Education*, (2): 209-227.
- [22] 丁晓晖. 2010. 基于中职生英语学习负动机问题的调查研究[J]. *职业*, (12): 168-169.
- [23] 胡卫星 蔡金亭. 2010. 英语学习动机减退的模型构建[J]. *外语教学*, (3): 41-44, 49.
- [24] 靳铁柱. 2013. 非英语专业大学生听力习得负动机因素研究[J]. *北京交通大学学报(社会科学版)*, (1): 123-128.
- [25] 李琳. 2013. 大学英语学习者负动机内部影响因素实证研究[J]. *解放军外国语学院学报*, (2): 65-69.
- [26] 刘宏刚. 2009. 外语教学中的负动机研究: 回顾与反思[J]. *语言学研究*, (8): 182-191.
- [27] 刘宏刚. 2012. 家长投资与初中生英语学习动机: 社会阶层视角[D]. 北京: 北京大学.
- [28] 秦晓晴. 2003. 外语教学中的定量数据分析[M]. 武汉: 华中科技大学出版社.
- [29] 饶素芳. 2011. 高职非英语专业学生大学英语学习动机削弱现象研究[J]. *读与写(教育教学刊)*, (5): 43-44.
- [30] 汤闻励. 2012. 非英语专业大学生英语学习“动机缺失”研究分析[J]. *外语教学*, (1): 70-75.
- [31] 吴明隆. 2010. 结构方程模型 AMOS的操作与应用[M]. 重庆: 重庆大学出版社.
- [32] 于佳凝. 2011. 高中生英语学习动机减退研究——以某地农村高中为例[J]. *科技信息*, (33): 389-390.
- [33] 于莹. 2012. 远程网络教育英语学习者负动机因素与应对策略研究[J]. *中国电化教育*, (9): 48-53.
- [34] 周慈波. 2012. 中日大学外语学习者负动机影响因子对比研究[J]. *宁波大学学报(人文科学版)*, (3): 51-55.
- [35] 周慈波 王文斌. 2012. 大学英语学习者负动机影响因子调查研究[J]. *中国外语*, (1): 48-55.
- [36] 庄小荣. 2011. 大学生英语学习动机削弱因素[J]. *辽宁科技大学学报*, (5): 531-536.

A Study of Junior High School Students' English Learning Demotivator Model Construction

Abstract: This current study employed “Junior High School Students' English Learning Demotivation Questionnaire” to explore the structure of Chinese junior high school students' demotivator model. The research data came from 505 students in three different types of junior high schools located in Shenyang, Changchun and Mengcheng County in Anhui Province. The final results of exploratory factor analysis (EFA) and confirmative factor analysis (CFA) indicated the model consisted of four components: teacher-related factors, social environment-related factors, learning environment-related factors and learner-related factors. Social environment-related factor, a contribution of this research, was never systematically studied in previous literature. This current research provided highly-reliable and valid measurement for future English learning demotivation research.

Key Words: junior high school students; English learning demotivator model; EFA; CFA

附录1 各维度探索性因子分析样式矩阵图 (pattern matrix)

教师因素因子分析样式矩阵图 (pattern matrix)

	因子1	因子2	因子3	共同性
	教学内容与技能	教师责任心	教学基本功	
an28 英语课的作业太多。	.667			.472
an17 英语课拖堂, 不按时下课。	.554			.426
an11 英语老师上课很少组织我们做游戏、搞活动。	.495			.281
an51 英语老师上课节奏有点快。	.487			.369
an57 英语小测验太多。	.486			.247
an53 英语老师所讲的内容不容易理解。	.445			.355
an42 英语老师认真负责。		.746		.599
an45 英语老师耐心解答我的问题。		.626		.383
an40 英语老师很谦虚(如遇到自己讲错的地方会及时纠正)。		.602		.485
an20 英语老师在我的英语学习方面给了很多鼓励。		.49		.273
an33 英语老师给我一些有用的英语学习方面的建议。		.465		.255
an25 英语老师的英语知识掌握得不好(如讲错知识点)。			-.667	.525
an30 英语老师单词掌握不好(如经常写错单词)。			-.576	.381
an32 英语老师发音不标准。			-.576	.436
an5 英语老师英文板书写得不好。			-.412	.274
特征值	3.749	1.444	.569	—
累计解释率%	24.991	34.616	38.408	—

社会环境因素探索性因子分析样式矩阵图 (pattern matrix)

	因子1	因子2	因子3	共同性
	经济支持	智力支持	他人影响	
an9 家里条件有限, 父母没给我报英语辅导班。	.728			.505
an13 家里条件有限, 父母没给我购买英语辅导书等学习材料。	.606			.427
an39 家里条件有限, 我没有录音机、英语电子词典等学习英语用的电子产品。	.579			.388
an6 父母几乎不会英语, 所以无法陪我练习英语口语。		.744		.576
an41 父母无法辅导我的英语学习。		.433		.291
an46 父母说学好汉语就行了, 英语学不学无所谓。			.699	.578
an26 父母不鼓励我学英语。			.528	.307
an50 我的好朋友不爱学英语, 我也不爱学。			.494	.301
an2 父母英语不好(甚至不会英语)也能赚钱养家, 我以后也可以这样。			.337	.194
特征值	2.171	.801	.595	—
累计解释率%	24.119	33.014	39.630	—

学习者因素探索性因子分析样式矩阵图 (pattern matrix)

	Factor			共同性
	因子1	因子2	因子3	
	语言态度	学习焦虑	自信心	
an19 英语对于我以后找工作不会有太大帮助。	.768			.655
an58 英语学习对我汉语表达能力有负面影响。	.683			.437
an52 我觉得爱国就不要学英语。	.623			.418
an12 我觉得学好汉语就够了，没有必要学英语。	.612			.581
an44 英语国家的文化对我有不好的影响。	.530			.277
an34 英语考试的时候，我感到紧张。		.715		.527
an38 上英语课回答不出老师的提问，我很紧张。		.552		.344
an18 我英语成绩是所有科目中最差的，所以我很灰心。			-.771	.643
an8 我对自己的英语学习不自信。			-.760	.556
an23 我在英语学习方面没有达到老师的要求，自信心受到打击。			-.676	.577
an49 我在英语学习方面没有达到父母的期望，自信心受挫。			-.569	.505
特征值	4.004	.951	.566	—
累计解释率%	36.396	45.042	50.187	—

学习环境因素探索性因子分析样式矩阵图 (pattern matrix)

	因子1	因子2	共同性
	课程学习	教学设备	
an55 英语教材的配套学习资料较少。	.454		.240
an29 英语课文不好学（如课文长、生词多）。	.433		.305
an47 教材的课文练习多。	.420		.165
an14 英语课教学老师不使用多媒体（如电脑、投影仪）进行教学。		-.668	.425
an21 学校的教学设备陈旧，不利于外语教学。		-.427	.350
特征值	1.104	.380	—
累计解释率%	22.085	29.690	—
信度		—	—

附录2 研究用问卷

初中生英语学习动机减退情况调查

同学：

你好！

诚挚地邀请你参加一项有关“初中生英语学习动机减退情况”的问卷调查。调查旨在对目前中学生英语学习动机情况做较为全面的了解，为今后的中学英语教学和改革提供参考数据。问卷不署名，我承诺对问卷保密。感谢你支持本项研究！

项目负责人：刘宏刚

（北京大学英语系博士，东北师范大学外国语学院硕士生导师）

联系方式：liuhg213@nenu.edu.cn

下面哪种描述符合你的实际情况？请在符合的选项前的数字下打√（单选）

1. 我一直都很不喜欢学英语。
2. 我对英语学习一直兴趣不太高。
3. 我以前喜欢学英语，现在越来越不爱学了。

4. 我原来不喜欢学英语, 现在越来越爱学了。
 5. 我对英语学习一直保持较高的兴趣。
 6. 我一直都非常喜欢学英语。

性别 1. 男 2. 女 年级 1. 初一 2. 初二 学校名称 _____

请根据自己的实际做法在相应的选项上打√。

题号	问题内容	完全符合 100%	大多数符合 80%	有点符合 60%	不大符合 40%	大多数不符合 20%	完全不符合 0%
1	英语老师上课基本上用汉语讲课。	6	5	4	3	2	1
2	父母英语不好(甚至不会英语)也能赚钱养家, 我以后也可以这样。	6	5	4	3	2	1
3	汉语干扰我的英语学习。	6	5	4	3	2	1
4	看不懂英语文章我会很着急。	6	5	4	3	2	1
5	英语老师英文板书写得不好。	6	5	4	3	2	1
6	父母几乎不会英语, 所以无法陪我练习英语口语。	6	5	4	3	2	1
7	我课外使用英语的机会少。	6	5	4	3	2	1
8	我对自己的英语学习不自信。	6	5	4	3	2	1
9	家里条件有限, 父母没给我报英语辅导班。	6	5	4	3	2	1
10	英语老师对所有学生一视同仁。	6	5	4	3	2	1
11	英语老师上课很少组织我们做游戏、搞活动。	6	5	4	3	2	1
12	我觉得学好汉语就够了, 没有必要学英语。	6	5	4	3	2	1
13	家里条件有限, 父母没给我购买英语辅导书等学习材料。	6	5	4	3	2	1
14	英语课教学老师不使用多媒体(如电脑、投影机)进行教学。	6	5	4	3	2	1
15	英语老师上课给我们讲英美国家文化和风土人情(如名胜古迹等)。	6	5	4	3	2	1
16	我喜欢汉语, 不喜欢英语。	6	5	4	3	2	1
17	英语课拖堂, 不按时下课。	6	5	4	3	2	1
18	我英语成绩是所有科目中最差的, 所以我很灰心。	6	5	4	3	2	1
19	英语对于我以后找工作不会有太大帮助。	6	5	4	3	2	1
20	英语老师在我的英语学习方面给了很多鼓励。	6	5	4	3	2	1
21	学校的教学设备陈旧, 不利于外语教学。	6	5	4	3	2	1
22	英语老师上课内容没意思。	6	5	4	3	2	1
23	我在英语学习方面没有达到老师的要求, 自信心受到打击。	6	5	4	3	2	1
24	英语课上人太多。	6	5	4	3	2	1
25	英语老师的英语知识掌握得不好(如讲错知识点)。	6	5	4	3	2	1
26	父母不鼓励我学英语。	6	5	4	3	2	1
27	英语教材对我来说不难学。	6	5	4	3	2	1
28	英语课的作业太多。	6	5	4	3	2	1
29	英语课文不好学(如课文长、生词多)。	6	5	4	3	2	1
30	英语老师单词掌握不好(如经常写错单词)。	6	5	4	3	2	1
31	英语教材的内容贴近现实生活, 例如外国人的节日、校园生活等。	6	5	4	3	2	1
32	英语老师发音不标准。	6	5	4	3	2	1
33	英语老师给我一些有用的英语学习方面的建议。	6	5	4	3	2	1
34	英语考试的时候, 我感到紧张。	6	5	4	3	2	1
35	英语老师和蔼可亲、容易接近。	6	5	4	3	2	1
36	我所在的班级没有学习英语的氛围。	6	5	4	3	2	1
37	英语老师很有教学热情。	6	5	4	3	2	1

题号	问题内容	完全符合 100%	大多数符合 80%	有点符合 60%	不太符合 40%	大多数不符合 20%	完全不符合 0%
38	上英语课回答不出老师的提问,我很紧张。	6	5	4	3	2	1
39	家里条件有限,我没有录音机、英语电子词典等学习英语用的电子产品。	6	5	4	3	2	1
40	英语老师很谦虚(如遇到自己讲错的地方会及时纠正)。	6	5	4	3	2	1
41	父母无法辅导我的英语学习。	6	5	4	3	2	1
42	英语老师认真负责。	6	5	4	3	2	1
43	我对英语的了解大多来自课本,没有切身体验,比如没和外国人交流过、没出过国等。	6	5	4	3	2	1
44	英语国家的文化对我有不好的影响。	6	5	4	3	2	1
45	英语老师耐心解答我的问题。	6	5	4	3	2	1
46	父母说学好汉语就行了,英语学不学无所谓。	6	5	4	3	2	1
47	教材的课文练习多。	6	5	4	3	2	1
48	英语老师上课不用英语和学生交流。	6	5	4	3	2	1
49	我在英语学习方面没有达到父母的期望,自信心受挫。	6	5	4	3	2	1
50	我的好朋友不爱学英语,我也不爱学。	6	5	4	3	2	1
51	英语老师上课节奏有点快。	6	5	4	3	2	1
52	我觉得爱国就不要学英语。	6	5	4	3	2	1
53	英语老师所讲的内容不容易理解。	6	5	4	3	2	1
54	英语老师因为学生没学好英语挖苦学生。	6	5	4	3	2	1
55	英语教材的配套学习资料较少。	6	5	4	3	2	1
56	我家里没有英语学习的氛围,如看不到英文原版的电影/动画片。	6	5	4	3	2	1
57	英语小测验太多。	6	5	4	3	2	1
58	英语学习对我汉语表达能力有负面影响。	6	5	4	3	2	1

(上接第8页)

的第六次全国人口普查结果,我国具有大专以上学历文化程度的人口近1.2亿,高中文化程度者约1.9亿,两者相加为3亿多。如果加上初中文化程度的5.2亿,则理论上我国至少有8亿多人学习过英语。这个数字大大超出了以英语为母语的如英、美、澳、新等的人口的总和。)但真正高水平的外语人才那么少,跟我们的人才培养始终在低水平徘徊、外语专业的学科性没有得到充分重视、外语学习的更高目标缺少研究和实践是有关系的。有人说,中国的“外语热”,伤害的不仅是其他学科,也伤害了外语学科自身。对此我非常同意。因而我希望我们的讲座,能促使更多的人热爱和学习母语,在此基础上,进一步提高学习外语的理性和自觉性,使我们的外语研究和教育也能达到一个更高的水平。

参考文献:

[1] Humboldt, W. 1836/1988. P. Heath (trans.). On Language:

The Diversity of Human Language-Structure and Its Influence on the Mental Development of Mankind. Cambridge: Cambridge University Press.

- [2] 郭戈. 2012. 李步青:清末民初教科书的开拓者[OL]. http://www.pep.com.cn/zt/zhdsh/15/201209/t20120914_1138359.htm, accessed 09/15/2012.
- [3] 潘文国. 2011. “语文歧视”会引发汉语危机吗? [N]. 解放日报, 2011-2-7.
- [4] 张绍杰. 2012. 读写危机: 当今英语专业面临的最大挑战[J]. 外语教学理论与实践, (2): 1-5.

Mother Tongue Competence:

A “Glass-Ceiling” over Foreign Language Learning
Abstract: Mother-tongue competence is the “glass-ceiling” over the study of foreign languages. In other words, a learner’s foreign language ability cannot generally surpass his mother-tongue capacity, as the latter has basically decided his way of thinking and his aesthetic view. The paper also makes some comments on certain frequently cited viewpoints such as “do not lose at the starting line” or “it is the earlier the better for children to start learning a foreign language”.

Key Words: foreign language learning; mother-tongue competence; glass-ceiling