

非英语专业大学生二语动机调控策略实证研究*

高 越¹, 刘宏刚²

(1. 北方工业大学文法学院, 北京 100144; 2. 东北师范大学外国语学院, 吉林 长春 130024)

摘 要: 本研究采用定量研究方式对中国非英语专业大学生在英语学习中使用的动机调控策略进行了研究和探索。研究对象为4省1市(北京市)6所不同类型高校的1446名非英语专业一、二年级大学生, 研究工具是一份自行设计的大学生英语学习动机调控策略调查问卷。探索性因子分析自然析出6种动机调控策略: 兴趣控制策略、元认知控制策略、自我奖励策略、情感控制策略、成绩目标唤起策略和归因策略。描述性统计分析显示: 学生使用动机调控策略的频率较低。独立样本T检验结果显示: 文科生/女生在动机调控策略的使用上优于理工科学生/男生; 年级因素对动机调控策略使用影响不显著。单因素方差分析结果显示: 语言水平越高的学生越善于使用动机调控策略激发和维护自身学习动机。

关键词: 非英语专业大学生; 英语学习; 动机调控策略

中图分类号: H319.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 1002-722X (2014) 02-0033-10

0. 引言

在二语习得领域, 动机一直被认为是影响二语学习成绩的关键性因素之一 (Dörnyei 2001; Cheng & Dörnyei 2007)。因为动机既是激发语言学习的原始驱动器, 又是帮助学习者保持长久学习动力的持续性驱动因素, 故自20世纪50年代以来, 学习动机日益成为学者和语言教师研究的热点课题, 国内外学者围绕二语动机进行了大量研究, 如 Dörnyei & Otto (1998)、江晓红 (2003)、李淑静等 (2003)、马广惠 (2005) 等。然而, 由于受到各种主客观因素的影响, 学习者在二语学习过程中经常会面临动机减弱甚至缺失的现象, 在这种情况下, 学习者就需要采取相应的策略触发动机的产生并维系动机的长期存在, 以确保学习的持续性并力争取得最佳学习效果。正如 Ushioda (1996) 所强调的那样, 知道如何采取措施去应对动机磨蚀并进行自我激励的学习者在语言学习过程中将具有很大优势。因此, 探索学习者的动机调控策略应成为动机研究领域的一个重要组成部分。

然而, 目前学术界对二语动机调控策略的研究相对匮乏, 研究者更多地聚焦于动机教学策略, 即研究语言教师在教学实践中采取或应采取哪些策略促进学习者学习动机 (高越 2012), 对学习者在二语学习过程中如何采取相应措施和手段调控自身动机, 维系语言学习的持续性和长久性知之甚少 (Dörnyei 2001), 这亦可从近20年来国内外相关文献检索中得到印

收稿日期: 2013-09-02; **作者修订:** 2013-12-07; **本刊修订:** 2013-12-23

基金项目: 全国教育科学规划2011年度外语教育研究专项课题“中国EFL教学环境下基于非英语专业大学生和大学英语教师群体的二语动机策略实证研究”(GPA115063)

作者信息: 1. 高 越 (1970-), 男, 山西太原人, 副教授, 硕士, 研究方向为应用语言学和外语教师教育, E-mail: gao_yue99@sina.com; 2. 刘宏刚 (1978-), 男, 辽宁沈阳人, 讲师, 博士, 研究方向为社会语言学和二语习得, E-mail: liuhg213@nenu.edu.cn。

证。鉴于目前二语动机调控策略研究的现状及其重要性,本研究旨在通过实证研究探索在中国 EFL 教学环境下非英语专业大学生的二语动机调控策略使用情况,为培养学生的自主学习能力提供相应的研究数据。

1. 文献综述

按照 Dörnyei (1994, 2003a) 的分类,动机策略可根据使用者的不同划分为教师使用的动机教学策略和学习者使用的自我激励策略 (self-motivating strategies), 但 Guilloteaux & Dörnyei (2008) 在分类时,又把学习者使用的动机策略称为自我调控策略 (self-regulating strategies), 为避免术语使用上的混乱,本文将自我激励和自我调控策略统一定义为二语动机调控策略,因为它们在本质上指的都是学习者在二语学习过程中为维系动机的系统性和持久性而有意识采取的具有正面效应的措施和策略 (Dörnyei 2001)。

较早对动机调控策略进行系统研究的是美国 Houston 大学教育心理学教授 Christopher A. Wolters。Wolters (1999) 以美国中学生为研究对象探索动机调控与学习策略使用及课堂表现的关系 (该研究不是针对二语学习展开), 在发现上述变量之间存在密切关系的同时,归纳了 5 种动机调控策略: 即自我激励 (self-consequating)、环境控制 (environmental control)、掌握目标唤起 (mastery self-talk)、成绩目标唤起 (performance self-talk) 和兴趣提升 (interest enhancement)。在二语习得领域, Dörnyei (2003a) 从理论层面提出了二语学习者可采用的动机自我激励策略, 分别为: 目标控制策略 (commitment control strategies)、元认知控制策略 (metacognitive control strategies)、兴趣控制策略 (satiation control strategies)、情感控制策略 (emotional control strategies) 和环境控制因素策略 (environmental control strategies)。此外, 其他一些动机理论或研究也为拓宽动机调控策略研究视野提供了有益借鉴: 如 Dörnyei (1994) 从语言本体、学习者、学习情境角度提出了动机研究的三层面框架并列出了相应的动机教学策略, 这些策略在语言本体层面上包括发展学习者的跨文化意识、鼓励学习者与目的语者接触、强化工具型动机; 在学习者层面包括培养学习者自信心、提升自我效能、降低学习焦虑、设置合理学习目标、培养正确归因; 在学习情境层面包括创设愉悦学习环境、将学习任务难度控制在学习者语言能力范围内、强调合作学习等。这些策略虽然是针对语言教师为研究主体提出的, 但最终目的是希望学习者能掌握这些策略促进动机和自主学习能力的提升, 因而部分策略亦可从动机调控策略的角度予以解读。同理, Dörnyei & Otto (1998) 的二语动机过程模型, Dörnyei & Csizer (1998) 的“激发语言学习者动机 10 诫”的 10 大重要策略, Dörnyei (2001) 基于二语动机过程模型提出的 4 组动机教学策略等都为动机调控策略研究提供了多维度的研究视角。

国内相关研究主要有如下几项: 李晓东等 (2006) 借鉴 Wolters (1999) 的研究模式, 采用开放式问卷对大陆大学生的动机调节策略进行了探讨 (该研究不是针对外语学习展开), 研究发现与美国及台湾地区的大学生相比, 大陆学生既缺乏应对动机问题的有效策略, 也缺乏解决问题的动机和愿望; 张玉翠 (2009) 采用 Wolters 的动机调控策略分类, 调查了非英语专业大学生的动机调控策略使用情况; 李昆 (2009, 2011) 亦主要参照 Wolters 的分类模式以非英语专业大学生为研究对象采用因子分析方式确认了学习者使用的 8 种动机调控策略, 并进而探讨了动机调控策略对学习策略的影响。

从目前该领域的研究状况来看, 国外围绕动机调控策略展开的研究理论探讨多于实证调查, 国内仅有的若干实证研究多建立在 Wolters (1999) 对动机调控策略的分类基础上: 或者

直接借用这一模式(张玉翠 2009)或者以这一模式作为主要研究参考依据(李昆 2009),但 Wolters 的研究并非针对二语学习展开的,一些调控策略是否适用于二语学习有待进一步验证。本研究除直接借鉴前人在动机调控策略方面的理论和实证研究成果外,还力求从其他一些原本指向动机教学策略的动机学习理论如 Dörnyei (1994) 动机三层面框架、Dörnyei (2001) 二语动机过程模型等中汲取营养,同时考虑中国学生外语学习的环境特征与特点,以非英语专业大学生为研究对象,探索大学生二语动机调控策略的使用情况,具体而言,本研究将回答以下问题:1) 非英语专业大学生在英语学习中哪些类型的动机调控策略?2) 他们使用动机调控策略的情况如何?3) 学生的动机调控策略使用在专业、性别、语言水平和年级变量上是否存在差异?

2. 研究方法

2.1 受试

本研究调查了4省1市(北京市)6所不同类型高校的1446名非英语专业一、二年级大学生,其中男生680名,女生727名,缺失值为39;一年级学生695名,二年级学生736名,缺失值为15。从专业来看,这些学生来自电子、机械、建筑、国贸、中文、法律等多个不同专业,其中文科学生545名,理工科学生884名,缺失值为17。这6所高校包括综合性大学1所,理工科院校2所,师范类院校2所,农业大学1所。

2.2 研究工具

研究工具是一份自行设计的大学生英语学习动机调控策略调查问卷,问卷是在参阅了相关文献,借鉴前人研究并结合对学生访谈基础上综合制定而成,初始问卷设计完毕后,根据10名在读非英语专业大学生的反馈意见做了进一步修订,然后对一所高校886名学生进行了大规模预测^①,根据预测结果和同行专家审阅最终确定了研究的正式问卷。问卷分三部分:第一部分为受试个人信息,包括受试的学校、专业、年级、性别等内容;第二部为48个动机调控策略题项,采用六级量表计分^②:6=这种做法完全符合我的情况,5=这种做法大多数情况下适合我的情况,4=这种做法有点符合我的情况,3=这种做法不太符合我的情况,2=这种做法大多数情况下不符合我的情况,1=这种做法完全不符合我的情况。第三部分要求受试写出3个认为最能激发自身英语学习动力的有效措施。^③

2.3 数据分析

首先利用SPSS 18.0将归因策略的5个变量进行反转处理,缺失值用系列均值替代命令(series means)执行。而后采用主成分分析法对动机调控策略进行因子分析,以探索学生动机策略使用类型。对动机调控策略使用情况进行描述性统计分析,通过独立样本T检验和单因素方差分析分别探索不同专业、性别、年级学生以及语言水平高、中、低3组学生在动机调控策略使用上的异同。

3. 结果与讨论

3.1 动机调控策略因子分析

采用主成分分析法中正交旋转(Varimax)方式对动机调控策略进行因子抽取,结果显示(详见表1):KMO值为.940,Bartlett's球形检验卡方检验值为19165.632,自由度为496,在.000水平上显著,表明数据适合使用因子分析。自然析出因子6个,方差总解释率为56.86%。科隆巴赫信度检验显示:各因子的信度在.52~.90之间,问卷整体信度为.91,表明问卷的内在一致性较好,信度较高。

表 1. 探索性因子分析成分矩阵旋转后结果 (因子负荷要求值=0.40^④)

题项编号与内容	成分						共同性
	因子 1 兴趣调控 策略	因子 2 元认知 控制策略	因子 3 自我奖励 策略	因子 4 情感控制 策略	因子 5 成绩目标 唤起策略	因子 6 归因 策略	
an12 我经常阅读有关英美文化的背景材料, 培养自己的跨文化意识。	.77						.67
an30 我经常有意识地比较中英两种文化的异同, 以加深自己对英语文化的了解和认识。	.70						.54
an39 我经常看英语学习的教学片(如:《走遍美国》), 加强自己对英美国家文化的了解和认识。	.68						.54
an22 我有意识地与以英语为母语的人接触, 加强自己对英美国家的了解和认识。	.66						.59
an10 我经常选择自己感兴趣的英语学习材料来学习, 使学习变得有趣。	.66						.59
an4 我积极选修或自学英美概况、英美文化等课程, 以加深自己对英美国家的了解。	.66						.56
an45 我经常看英美电影或者电视系列剧(如: Friends), 以增加自己对英美国家文化的了解和认识。	.64						.48
an18 我总是尝试着把英语学习内容与自己的生活、学习经历联系起来, 以增加学习的趣味性。	.64						.61
an43 我把学到的内容和某些场景/画面联系起来, 使得所学内容更加有趣。	.58						.52
an2 我会有意地地发现英语学习中一些有趣的东西, 使学习变得不那么枯燥。	.57						.56
an21 我经常变换学习方式使英语学习变得有趣一些。	.55						.51
an3 在英语学习中我经常提醒自己要保持和提高注意力。		.73					.62
an19 教师布置学习任务后, 我经常提醒自己该任务的截止期, 以此来督促自己抓紧时间完成。		.67					.55
an1 在英语学习中, 我不断提醒自己如果不认真完成作业或相关任务, 自己的英语成绩将会下降。		.64					.51
an11 我经常有意识地抵制各种诱惑, 从而集中精力完成英语学习任务。		.59					.56
an29 制定英语学习计划后, 我经常提醒自己完成计划的时间, 以此来督促自己抓紧时间学习。		.54					.55
an44 在开始从事英语学习任务前我总是提前做好各项准备(如: 准备好学习材料、文具、想好到什么地方学习等)。		.52					.43
an32 在英语学习中, 我向自己承诺, 作业完成后就给自己一些奖励。			.73				.66
an13 我和自己商定, 如果自己超额完成一些英语学习任务, 就适当奖励下自己(如: 多放松会儿), 以此来增强英语学习动力。			.68				.63
an5 每完成一天的英语学习计划我就奖励下自己。			.67				.58
an23 我把英语学习目标分解成几个小目标, 每完成一个小目标就适当奖励下自己, 直到完成全部学习任务。			.62				.63
an15 在英语学习遇到困难的时候, 我经常鼓励自己(如: 自己不比别人差, 别人能学会的, 自己一定能学会)。				.79			.72
an25 当感到英语学习自信心不足的时候, 用自己在学习上曾经取得的进步来激励自己。				.78			.76
an7 在英语学习遇到挫折的时候, 我告诉自己只要投入努力, 就可以学得更好。				.70			.66
an47 为了在研究生英语考试中取得较好成绩, 我努力学习英语。					.70		.62
an46 我关注自己在英语学习中的成绩排名, 所以会努力学习。					.67		.63
an20 我担心英语成绩落后会影响奖学金的评定, 所以会努力学习英语。					.66		.56
an35 我经常告诫自己, 英语考试中取得好成绩对自己很重要。					.64		.54
an40 学好英语需要一定的语言天赋。						.69	.53
an33 运气是决定英语考试成绩好坏的一个主要因素。						.64	.50
an24 教师在学生英语学习成败问题上发挥着关键作用。						.57	.41
an14 课本内容太枯燥, 没意思是导致自己英语学习成绩不好的主要原因之一。						.54	.39
累计解释率%	16.63	27.36	36.17	43.92	51.51	56.86	—
各因子信度	.90	.82	.83	.83	.76	.52	—

因子 1 包含的 11 个题项 (因子负荷从 .55 到 .77) 表述的是学生如何通过提升兴趣来增强动机强度以维持英语学习的可持续性。一方面, 学生通过有意识地培养自己的跨文化意识, 增强对英美文化的了解来提升英语学习兴趣 (题项 12、30、39、22、4、45); 另一方面, 学生通过采取其他措施如: 寻找英语学习材料中有趣的东西、将学习内容与自身生活、学习经历相联系、变换学习方式等做法来降低学习过程中的枯燥感, 达到快乐学习、趣味学习的目的 (题项 10、18、43、2、21), 故这一因子被命名为“兴趣控制策略”。特别需要指出的是, 在这一因子中, 有 6 个题项是与文化因素有关的, 而且这 6 个题项的因子负荷都比较高, 这亦从另一个视角说明文化因素对提高学生外语学习兴趣、提升学习动机发挥着重要

作用。

因子2由6个题项构成, 因子负荷从.52到.73。这6个题项描述的是学生如何通过掌握元认知控制策略来维系或增强英语学习动机。Dörnyei (2003a) 认为在动机调控策略领域, 元认知控制策略指监控和控制学习注意力、控制不必要的拖延、辨别学习中反复出现的干扰并发展对应措施、关注学习时的启动点以促使学习进行下去等内容。在注意力控制方面, 学生告诫自己在英语学习中时刻要保持和提高注意力, 认真学习(题项1、3); 在控制不必要的拖延方面, 学生提醒自己完成学习任务或计划的截止期来督促自己抓紧时间学习(题项19、29); 在应对干扰因素方面, 学生有意识地抵制各种诱惑从而集中精力完成英语学习任务(题项11); 在做好学习启动点工作上, 学生在开始从事英语学习任务提前做好各项准备(题项44)。鉴于这些题项都与元认知策略相关, 故这一因子被命名为“元认知控制策略”。

因子3包含的4个题项(因子负荷从.62到.73)表明: 为维系或增强英语学习动机, 学生会向自己承诺一些奖励以促使自己克服困难, 完成相关学习任务, 如题项32、13、5、23所示, 学生在顺利完成英语学习任务或目标计划后适当奖励自己以此来增强学习的持续性。因此, 这一因子被命名为“自我奖励策略”。

因子4由3个题项构成, 因子负荷由.70到.79。这3个题项描述的是学生在英语学习中如何通过调节自身不良情绪干扰来克服动机减退或缺失问题, 如在英语学习过程中遇到困难和挫折的时候, 告诉自己不比别人差, 别人能学会的, 自己一定也能学会(题项15); 只要投入努力, 就可以学得更好(题项7); 当感到英语学习自信心不足的时候, 用自己在在学习上曾经取得的进步来激励自己(题项25)。凡是通过调节自身情绪, 激发良性状态来达到有效学习目标的策略, 都被认为是调控学习动机的有效手段之一(Dörnyei 2003a)。故这一因子被称作“情感控制策略”。

因子5包含4个题项, 因子负荷从.64到.70, 这4个题项表明, 学生通过唤起成绩目标来调节自身英语学习的动机水平。Wolters (1999) 认为成绩目标定向的学生倾向于通过关注学业成绩来唤起自身学习动力从而完成学习任务。从因子5(题项47、46、20、35)可看出, 关注英语考试成绩或成绩排名是驱动学生努力学习英语的重要因素之一, 故这一因子被命名为“成绩目标唤起策略”。

因子6由4个题项构成, 因子负荷由.54到.69。这4个题项表明, 学生如果想维持甚至是增强学习动机, 做到理性对待英语学习中的困难和挫折, 学会正确归因是至关重要的。如果把学习的成功主要归因于内部因素如自己的努力(题项24), 则有助于提升学习动机, 保持学习的可持续性; 如果把语言学习的失败很大程度上归因于外部因素如教材枯燥无味(题项14)、归因于不可控因素如运气(题项33)和天赋(题项40)等, 则会增强学习的挫败感, 丧失学习的动力。故这一因子被命名为“归因策略”。

从上述因子分析结果看, 本研究共得出6个因子, 分别是: 兴趣控制策略、元认知控制策略、自我奖励策略、情感控制策略、成绩目标唤起策略和归因策略。其中兴趣控制策略、自我奖励策略、情感控制策略、成绩目标唤起策略与Wolters (1999)、李昆(2009)等研究结果一致, 表明这4个策略有较高的稳定性。但是, 本研究发现兴趣控制策略里有相当部分题项是和文化因素有关的。此外, 学生同时还使用元认知控制策略和归因策略调控自身英语学习动机。

3.2 动机调控策略使用情况分析

为了解学生在英语学习中的动机调控策略使用情况，我们对上述 1446 名学生的数据进行了描述性统计，统计结果详见表 2。

表 2. 动机调控策略描述性统计结果（均值和标准差）

调控策略类别	平均值	标准差	调控策略类别	平均值	标准差
成绩目标唤起策略	4.03	1.00	兴趣控制策略	3.49	.93
情感控制策略	4.00	1.08	自我奖励策略	3.25	1.07
元认知控制策略	3.98	.90	归因策略	3.16	.85

从表 2 可看出，学生在英语学习中使用的动机调控策略按得分均值从高到低依次是成绩目标唤起策略（ $M=4.03$ ）、情感控制策略（ $M=4.00$ ）、元认知控制策略（ $M=3.98$ ）、兴趣控制策略（ $M=3.49$ ）、自我奖励策略（ $M=3.25$ ）和归因策略（ $M=3.16$ ）。各种策略的得分均值从 3.16 到 4.03 不等，由于问卷采用的是 6 点计分制，4 分及以上才表明学生偶尔或经常使用某种策略，所以不难看出，虽然学生在英语学习过程中使用一定的策略调控自己的学习动机，但是在动机策略使用的频率上难以尽如人意，只有成绩目标唤起、情感控制、元认知控制这 3 种策略的使用频率达到相对较高的水平。

从各个策略的得分均值来看，成绩目标唤起策略的使用频率最高（ $M=4.03$ ），这一策略得分均值最高可能与中国学生的考试驱动型学习特点有关，即在选拔、升学等因素的长期影响下，学生已潜意识地认为英语成绩高低是衡量自身英语水平能力高低的等价因素。此外，Tweed & Lehman (2002) 认为与西方学习者相比，中国学生在学习过程中更关注教育的实际结果，他们更倾向于把教育看作是实现某种目的如获得奖学金、升学、就业的手段。鉴于此，中国学生在外语学习中通过成绩目标唤起来克服动机问题不仅自然，而且具有文化适应性的特点。

情感控制策略的均值得分为 4.00，学生使用这一策略来调控自身学习动机可能与英语学习的特殊性有关，Williams & Burden (2000) 认为学习者学习外语不仅仅是学习某一套语言系统，而是更多地对其在习得母语的过程中构建起的“语言自我”进行改变和挑战的过程，这意味着与其他课程学习相比，外语学习过程在更多时候会涉及到情感因素的波动如抑制、焦虑等，为克服这些负面因素影响，学生会有意识地使用情感控制策略来降低动机减退带来的不利后果。

此外，学生能较好使用元认知控制策略（ $M=3.98$ ）来调控自身英语学习可能与多种因素有关，一方面，学生为学好英语（不管是出于外在动力还是内在兴趣），需要在学习过程中保持一定程度的自律来约束自我，保证学习投入以取得较好的学习效果。另一方面，目前很多高校把大学英语作为提升教学质量、提高学风建设的公共基础课来建设，学校和教师对大学英语的重视和管控也一定程度上作为外力驱动了学生使用元认知策略来调控自身英语学习。但是，由此衍生的一个问题是，持有工具型或外在型学习动机的学生在元认知控制策略的使用上与具有内在兴趣动机的学生相比有无区别？如存在差异，对教学有何启示？毕竟大量研究表明中国学生学习英语的动机主要是工具型和外在型动机（石永珍 2000；黄红安、文卫平 2005）。尽管这与本研究不直接相关，但值得今后做进一步的研究和探讨。

除上述 3 种动机调控策略外，学生对其他策略的使用频率都处在较低水平，其中归因策略的得分均值最低（ $M=3.16$ ）。兴趣控制策略使用频率较低，一方面可能因为使用这一策

略需要学生付出更多的时间和努力, 另一方面, 可能与对学生的策略培训不足有关。但需要指出的是, 已有研究表明兴趣控制策略与学习动机特别是内在动机的相关性最高(张玉翠2009), 兴趣控制策略使用频率较低可能导致学生缺少足够的内在学习动力。此外, 学生也较少使用自我奖励策略来调控学习动机, 这可能和大学生作为成年学习者的特点有关。归因策略使用频率最低, 或许是因为学生可能并没有意识到正确归因能一定程度上提升动机水平故而很少使用, 但这也是今后教学需要给予强化的地方。

3.3 动机调控策略在专业、性别、年级、语言能力变量上的差异

为深入探讨个体差异对动机调控策略使用的影响, 对文理工科、男女生、一二年级学生在动机调控策略使用上的差异进行独立样本 T 检验, 结果见表 3。

从表 3 可看出与理工科学生相比, 除成绩目标唤起策略和归因策略外, 文科生在其他策略的使用上均有较明显优势, 这表明文科生在英语学习中更擅长运用多重措施和手段来调控自身英语学习动机并维系动机的持久性。与男生相比, 女生在几乎所有动机调控策略(归因策略除外)上的使用频率显著高于前者, 显著度达到 .01~.00 的水平。以往研究如 Oxford & Nyikos (1989) 和 Ehrman (1990, 转引自 Ellis 1994) 表明性别是影响学习策略选择的一个重要变量, 女性是更多更好的学习策略使用者, 本研究亦从动机调控策略角度印证了这一点, 同时为解释语言学习中的性别差异提供了另一新的视角。但是, 正如 Suzanne (1997) 所指出的那样, 社会性别而非生理性别差异是造成女性在学习策略使用上好于男性的重要因素。不同年级学生在动机调控策略的使用上差异性不明显, 只是在元认知控制策略和成绩目标唤起策略使用频率上一年级学生好于二年级学生, 这可能是由于一年级学生刚经过高考, 对外语学习仍然抓得较紧和较为重视所导致的。

表 3. 动机调控策略在专业、性别、年级变量上的独立样本 T 检验结果

策略	专业	M	SD	t 值	p 值	性别	M	SD	t 值	p 值	年级	M	SD	t 值	p 值
1	1	3.45	0.93	-2.00	0.04	1	3.35	0.96	-5.40	0.00	1	3.48	0.97	-0.40	0.69
	2	3.56	0.94			2	3.62	0.89			2	3.50	0.91		
2	1	3.94	0.92	-2.30	0.02	1	3.82	0.96	-6.82	0.00	1	4.05	0.88	2.92	0.00
	2	4.05	0.87			2	4.15	0.81			2	3.91	0.92		
3	1	3.19	1.07	-2.98	0.00	1	3.12	1.13	-4.66	0.00	1	3.28	1.05	1.02	0.31
	2	3.36	1.06			2	3.39	1.00			2	3.23	1.09		
4	1	3.93	1.12	-3.09	0.00	1	3.87	1.14	-4.74	0.00	1	4.06	1.09	1.90	0.06
	2	4.11	0.99			2	4.14	0.99			2	3.95	1.07		
5	1	4.00	1.00	-1.20	0.23	1	3.96	1.03	-2.75	0.01	1	4.13	1.01	3.73	0.00
	2	4.07	1.01			2	4.10	0.97			2	3.93	0.99		
6	1	3.17	0.87	1.17	0.24	1	3.13	0.90	-0.88	0.38	1	3.18	0.88	0.83	0.41
	2	3.12	0.81			2	3.17	0.80			2	3.14	0.82		

注: 策略: 1—6 分别表示兴趣控制、元认知控制、自我奖励、情感控制、成绩目标、归因; 专业: 1=理工科, 2=文科; 性别: 1=男, 2=女; 年级: 1=1 年级, 2=2 年级。

为探讨不同语言能力和水平的学生在动机调控策略的使用上是否存在异同, 笔者以某一高校 394 名二年级学生为样本, 对高分组、中间组、低分组学生(以期中考试成绩为依据, 成绩前 25% 和后 25% 被划分为高分组与低分组, 其余为中间组)的动机调控策略使用情况进行了单因素方差分析。

表 4. 高、中、低分数段学生英语动机调控策略的单因素方差分析结果

	高分组 (n=100)		中间组 (n=193)		低分组 (n=101)		F [2, 391]	Post-hoc Scheffe	MD
	M	SD	M	SD	M	SD			
兴趣控制策略	3.95	.82	3.47	.81	3.00	1.00	30.71	高分组>中间组	.48***
								高分组>低分组	.95***
								中间组>低分组	.47***
								高分组>中间组	.44***
元认知控制策略	4.29	.81	3.85	.83	3.24	1.04	36.46	高分组>低分组	1.05***
								中间组>低分组	.61***
								高分组>中间组	.46**
								高分组>低分组	.83***
自我策略奖励	3.49	1.04	3.03	1.07	2.66	1.08	15.09	中间组>低分组	.37*
								高分组>中间组	.46**
								高分组>低分组	.82***
								中间组>低分组	.36*
情感控制策略	4.15	1.03	3.69	1.11	3.33	1.20	13.79	高分组>中间组	.32*
								高分组>低分组	.98***
								中间组>低分组	.66***
								高分组>中间组	.05
成绩目标策略	4.30	1.04	3.98	.94	3.32	1.02	26.36	高分组>低分组	.20
								中间组>低分组	.66***
								高分组>中间组	.05
								高分组>低分组	.20
归因策略	3.20	.73	3.15	.79	3.00	.91	1.56	中间组>低分组	.15

注：*表示 $p < .05$ ，**表示 $p < .01$ ，***表示 $p < .001$ 。

单因素方差分析结果显示（见表4），语言能力和水平对动机调控策略的使用具有非常显著的影响，从 Scheffe 事后检验结果可看出，除归因策略外，高分组学生在动机调控策略使用上明显优于中间组和低分组学生，而中间组学生又优于低分组学生，换言之，语言水平越高的学生越善于使用相应策略调控自身学习动机。关于动机调控策略和学业成绩的关系，是前者影响后者还是反之后是今后研究值得深入探讨的问题，但从逻辑推导而言，动机调控策略是学习者为了激发和维系学习动机而采取的手段，而动机的强弱又直接影响语言学业成绩的高低，这已被大量的理论和实证研究所证实。因此，从这个意义上讲，如果学习者能较好使用动机调控策略调控自身学习动机，将对其学业成绩产生积极影响，当然，这还需要更多的实证研究给予证实。

4. 结语

本文以实证研究的方式对中国非英语专业大学生在英语学习中所使用的动机调控策略进行了研究和探讨，研究表明，虽然大学生在英语学习中不同程度使用相应动机调控策略调控自身学习动机，但策略的使用情况却难以尽如人意，具体表现在策略的使用频率不高，理工科学生和男生在策略的使用上亟待加强，此外，随着入学时间的推移，动机调控策略的使用有减弱的趋向。这说明，语言教师在日常教学中仅对学生进行传统意义上的学习策略培训如元认知、认知、社会/情感策略培训是远远不够的，将动机调控策略纳入更广义的学习策略培训是提高教学质量，更好实现外语教育的重要途径和手段。目前，我国学者以中国学生作为研究对象开展的二语动机调控策略研究还远远不够，希望本文能为今后相关研究提供有益的思路和实践参考。本研究所发现的个体差异对动机调控策略使用的影响还有待更多的实证研究去验证，其造成差异的原因还需做深入的追寻与探讨，使用的动机调控策略类型还需进一步验证和拓展。

*感谢匿名审稿专家和编辑部提出的修改意见。

注释:

- ① 根据预测数据, 自然析出6个因子, 各因子中的项目负荷量介于0.418和0.785之间, 因子累计解释率为55.827%, 由6个因子题项构成的问卷信度为.842。
- ② Dörnyei (2003b) 认为奇数等级的李克特量表中, 被试容易倾向选择中间选项, 其后果是没有真实反映被访的倾向性和包含“不确定/不一定”等研究者不希望看到的结果。
- ③ 关于第三部分的研究, 笔者将另文详述。本文只汇报第二部分动机调控策略的量化研究结果。
- ④ 秦晓晴 (2003) 认为负荷量为0.3或更大被认为有意义。本研究中16个题项因子负荷低于0.4, 表明这些题项与所在因子的关系不紧密, 实际调查的结果与理论设计之间存在一定的差距。

参考文献:

- [1] 高越. 国内外二语动机策略研究述评: 回顾与展望 [J]. 山东外语教学, 2012, (2): 62-67.
- [2] 黄红安, 文卫平. 非英语专业本科生英语学习动机组成因素的实证研究 [J]. 国外外语教学, 2005, (3): 30-38.
- [3] 江晓红. 成就动机和归因对英语学习策略选择的影响 [J]. 解放军外国语学院学报, 2003, (2): 69-72.
- [4] 李昆. 中国大学生英语学习动机调控策略研究 [J]. 现代外语, 2009, (3): 305-313.
- [5] 李昆. 动机调控策略对学习策略和英语成绩的影响研究 [J]. 外语与外语教学, 2011, (2): 28-32.
- [6] 李淑静, 高一虹, 钱岷. 研究生英语学习动机考察 [J]. 解放军外国语学院学报, 2003, (2): 63-68.
- [7] 李晓东, 薛玲玲, 韩沁彤. 大学生动机调节策略研究 [J]. 江苏大学学报 (高教研究版), 2006, (1): 17-21, 34.
- [8] 马广惠. 学习动机和努力程度对外语学习成绩的影响 [J]. 解放军外国语学院学报, 2005, (4): 37-41.
- [9] 秦晓晴. 外语教学研究中的定量数据分析 [M]. 武汉: 华中科技大学出版社, 2003.
- [10] 石永珍. 大学生英语学习动机调查报告 [J]. 国外外语教学, 2000, (4): 8-11.
- [11] 张玉翠. 大学生英语学习动机、调控策略与成绩关系研究 [J]. 湖北广播电视大学学报, 2009, (10): 131-132.
- [12] Cheng, H. F. & Z. Dörnyei. The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan [J]. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2007, 1 (1): 153-174.
- [13] Dörnyei, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom [J]. *The Modern Language Journal*, 1994, 78 (3): 273-284.
- [14] Dörnyei, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [15] Dörnyei, Z. Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications [J]. *Language Learning*, 2003a, (Supplementary Issue): 3-32.
- [16] Dörnyei, Z. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* [M]. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2003b.
- [17] Dörnyei, Z. & I. Otto. Motivation in action: A process model of L2 motivation [J]. *Working Papers in Applied Linguistics*, 1998, 4: 43-69.
- [18] Dörnyei, Z. & K. Csizer. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study [J]. *Language Teaching Research*, 1998, 2 (3): 203-229.
- [19] Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- [20] Guilloteaux, M. J. & Z. Dörnyei. Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation [J]. *TESOL Quarterly*, 2008, 42 (1): 55-77.
- [21] Oxford, R. & M. Nyikos. Variable affecting choices of language learning strategies by university students [J]. *The Modern Language Journal*, 1989, 73 (3): 291-300.

- [22] Suzanne, G. *Effective Language Learning : Positive Strategies for Advanced Level Language Learning* [M]. Clevedon; Multilingual Matters Ltd., 1997.
- [23] Tweed, R. C. & D. R. Lehman. Learning considered within a cultural context; Confucian and Socratic approaches [J]. *American Psychologist*, 2002, 57 (2): 89-99.
- [24] Ushioda, E. Developing a dynamic concept of motivation [C] // T. Hickey & J. Williams. *Language , Education and Society in a Changing World*. Clevedon, England; Multilingual Matters, 1996: 239-245.
- [25] Williams, M. & R. L. Burden. *Psychology for Language Teachers* [M]. Beijing; Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
- [26] Wolters, C. The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies effort and classroom performance [J]. *Learning and Individual Differences*, 1999, 11 (3): 281-299.

(责任编辑 蔡金亭)

“第四届文学伦理学批评国际学术研讨会” 会讯

为进一步繁荣我国文学批评理论与实践,探索合乎时代变化和发展的文学批评新方法,国际文学伦理学批评研究会、《外国文学研究》编辑部、上海交通大学外国语学院将联合主办“第四届文学伦理学批评国际学术研讨会”。研讨会将于2014年12月19日至22日在上海交通大学召开,热忱欢迎国内外学者与会。

一、会议议题

1. 文学伦理学批评的理论探讨; 2. 英国文学的伦理学批评; 3. 美国文学的伦理学批评; 4. 日本文学的伦理学批评; 5. 中国文学的伦理学批评; 6. 其他国别文学的伦理学批评; 7. 文学伦理学批评的跨学科研究

二、会议报到时间与地点

报到时间: 2014年12月19日

报到地点: 上海交通大学(闵行校区)学术活动中心

会议时间: 2014年12月19日至22日

三、会务联系

联系地址: 上海市闵行区东川路800号上海交通大学外国语学院(200240)

联系人: 尚必武(15221883056)

电子信箱: elc2014@163.com

敬请有意与会者填写好会议回执(可访问《外国文学研究》网站 <http://www.journal-fls.net> 或上海交通大学外国语学院网站 <http://sfl.sjtu.edu.cn>, 下载电子表格),并于2014年10月1日前以电子邮件方式发送到大会会务组确认。会务组收到回执后将在7个工作日内给您发来正式邀请函。提交论文摘要截止时间为2014年9月30日。

国际文学伦理学批评研究会
《外国文学研究》编辑部
上海交通大学外国语学院