

# 非英语专业研究生课堂焦虑研究：本土化量表结构效度的检验

程 英  
北京大学

© 2012 中国外语教育(4), 3-12 页

外语学习者与外语学习研究

**提 要**：本研究报告了对中国非英语专业研究生的英语学习焦虑心理结构的考察结果。考虑到中国文化可能对学习者英语学习心理产生影响，本研究没有直接采用由 Horwitz、Horwitz 和 Cope (1986) 编制的外语课堂学习焦虑量表 (FLCAS)，而是采用经过 Yan (1998) 修订的、具有中国本土文化色彩的外语课堂焦虑量表 (Y\_FLCAS)，对 253 名非英语专业硕士生和博士生进行了调查。探索性因子分析发现，中国本土文化的确对受试的英语学习焦虑有影响；中国非英语专业研究生的英语学习焦虑体现在五个维度：对负面评价的恐惧、对师生沟通的忧惧、对英语课的负面态度、对英语课不自信，以及与英语母语者交流的不适感。根据调查结果，本研究就如何在非英语专业研究生中创造低焦虑的课堂环境提出了针对性的建议。

**关键词**：英语学习焦虑；结构效度；中国本土文化；非英语专业研究生

焦虑是外语学习中的一个普遍现象，是语言学习所特有的最关键的心理变量之一（王银泉、万玉书 2001）。自 Horwitz、Horwitz 和 Cope (1986) 设计出外语课堂焦虑量表 (foreign language classroom anxiety scale, FLCAS) 以来，该量表在外语焦虑研究中得到广泛应用，使外语焦虑研究得到长足发展 (Aida 1994; Elkhafaifi 2005; Ewald 2007; Ganschow *et al.* 1994; Mak 2011; Philips 1992; Saito *et al.* 1999; Saito & Samimy 1996; 王才康 2003 等)。但很多研究不论在西方还是东方的背景下都是直接采用 Horwitz *et al.* (1986) 编制的量表。侯莹 (2011) 指出，FLCAS 是国外人士设计的量表，其信度和效度未必可靠，因为受试对象不同的种族、教育、家庭、文化背景和思维方式会导致对量表问题的不同理解。考虑到本土文化因素可能对外语学习焦虑的影响，本研究摒弃直接采用 FLCAS

(Horwitz *et al.* 1986) 的做法，改用经 Yan (1998) 修订的、添加了中国本土文化因素的外语课堂焦虑量表来考察中国学习者的英语焦虑。目前大部分外语焦虑研究都是在本科生中进行的 (Aida 1994; Horwitz 1986; Liu & Jackson 2008; Mak 2011; Kim 2009; Saito *et al.* 1999; Yan 1998; Yan & Horwitz 2008; 陈劼 1997; 郝玫、郝若平 2001)，以研究生为样本的外语焦虑研究尚不多见。与本科生相比，研究生外语学习经历更长，在外语学习焦虑上可能有着与本科生不同的特点，因此值得专门研究。另外，研究表明 FLCAS (Horwitz *et al.* 1986) 的结构效度存在不稳定性 (Aida 1994; Mak 2011; Kim 2009; Rodríguez & Abreu 2003)。那么对于中国的研究生群体，FLCAS (Horwitz *et al.* 1986) 是否适用？中国研究生的英语学习焦虑由哪些成分构成？各类焦虑间的密切程度如何？中国本土文化是否对其英语

学习焦虑有影响？对这些问题的考察，将有助于我们为研究生群体创建低焦虑的外语学习环境。

## 1. 文献综述

### 1.1 外语课堂焦虑量表 (FLCAS) 及其结构效度

Horwitz等(1986)在总结前人焦虑研究成果的基础上,根据学生的自我报告和一系列实证研究,设计出了外语课堂焦虑量表(FLCAS)。自问世以来,FLCAS在外语焦虑研究中得到了广泛应用,并被证明有很好的信度和区分效度(Aida 1994; Cheng *et al.* 1999; Elkhafaifi 2005; Horwitz 1986; Saito *et al.* 1999)。根据Horwitz等(1986),FLCAS的概念框架包括三部分:“沟通忧惧(Communication Apprehension)”、“测试焦虑(Test Anxiety)”和“对负面评价的恐惧(Fear of Negative Evaluation)”。其中,“沟通忧惧”是一种害羞的表现,是对人际沟通所产生的恐惧或焦虑,如在人前的发言焦虑,与他人的交流困难和怯场或对口头信息的接受和学习困难等。“测试焦虑”指对失败恐惧而产生的一种焦虑表现;对测试感到焦虑的学生会对自己有不切实际的要求,认为只要考试表现不完美就是一种失败。“对负面评价的恐惧”指对他人评价的恐惧,对评价场合的逃避,以及对他人会对自己作负面评价的心理预期。尽管与测试焦虑相似,但Horwitz等人认为,对负面评价的恐惧发生的范围更宽,它并不仅仅局限于测试的场合,可以发生在任何社交评估的场合里,如工作面试或外语课堂上的发言(Horwitz *et al.* 1986: 127-128)。关于量表中题项的设计,Horwitz等只指明了个别题项的类别,如:q4、q9、q18、q24、q27、q29属沟通忧惧,其中q9、q18、q24、q27具体属发言焦虑(speech anxiety),发言焦虑是沟通忧惧的一种;q7、q13、q23、q25、q31属对负面评价的恐惧;q2、q19属测试焦虑(Horwitz *et al.* 1986: 129-130)。另外,有些题项似乎可以通过她们的定义和讨论加以归类,但笔者在此不敢妄言。后来的研究者继续为该量表中的某些题项作了分类。如Aida(1994: 161)指出,q4、q9、

q18、q24、q29、q33属发言焦虑;q3、q7、q13、q23、q31属对负面评价的恐惧;q2、q6、q19属测试焦虑。Mak(2011: 205)认为,q2、q6、q8、q10、q21、q22属测试焦虑。在本研究中,笔者取上述三者的合集,将q4、q9、q18、q24、q27、q29、q33归为沟通忧惧,q3、q7、q13、q23、q25、q31归为对负面评价的恐惧,q2、q6、q8、q10、q19、q21、q22归为测试焦虑。

然而,FLCAS的三个焦虑构念并不总是在所有的焦虑研究中都有所体现。如Cheng等(1999: 425-426)对FLCAS结构效度的检验发现,FLCAS只包括两个成分:英语口语低自信(low self-confidence in speaking English)和一般课堂表现焦虑(general English classroom performance anxiety)。Aida(1994)对FLCAS的结构效度考察结果也仅部分支持了Horwitz等(1986)的FLCAS建构概念。她发现,美国的日语初学者的外语焦虑有四个维度:发言焦虑和对负面评价的恐惧(speech anxiety and fear of negative evaluation)、担心课程不及格(fear of failing the class)、与日语母语者交谈的舒适度(comfortableness in speaking with Japanese people)和对日语课的负面态度(negative attitudes toward the Japanese class);但反映测试焦虑的题项却没有落在任何因子上。Aida认为,测试焦虑很可能是个一般性的焦虑问题,反映测试焦虑的题项可以从FLCAS中删除。Mak(2011)采用FLCAS调查了313名中国香港本科一年级英语学习者,发现五种因素导致了受试的口语焦虑:发言焦虑和对负面评价的焦虑(speech anxiety and fear of negative evaluation)、与母语者对话的不适感(uncomfortableness when speaking with native speakers)、对英语课的负面态度(negative attitudes towards the English class)、负面的自我评价(negative self-evaluation)、担心课程不及格/担心个人失败的后果(fear of failing the class/consequences of personal failure)。除了各个因子所包含的题项不完全相同、各因子的贡献量不太一样外,Mak(2011)和Aida(1994)对FLCAS因子分析的结果大同小异,二者都没有发现测试焦虑是外语课堂焦虑中的独立构念。但

在Mak (2011) 的研究中, 反映测试焦虑的题项q19、q8、q6分别落在了前三个因子上。Mak(2011) 将此解释为, 那些在Horwitz等(1986) 中被归类为“测试焦虑”的题项可被看成其他类型的焦虑, 因为受试对题项的看法会受具体学习环境的影响。Rodríguez和Abreu(2003) 采用FLCAS对委内瑞拉两所大学同时学习英语和法语的110名西班牙母语者的考察发现, 受试的英语学习焦虑和法语学习焦虑的相关系数仅为.444, 故他们认为FLCAS只具有中等的结构效度稳定性。Kim(2009) 对59名韩国女大学生的调查发现, 受试在口语课的焦虑感显著高于阅读课。以上研究表明, 有必要对具体环境下的FLCAS的信度和效度作具体考察。

## 1.2 具有中国文化色彩的FLCAS

中国的儒家文化因素、传统的教学及学习方式等也会影响学习者的课堂行为(Li 2005; Wen & Clément 2003)。Liu和Littlewood(1997) 指出, 中国学生课堂表现不积极是长期以来被动听讲、不恰当的纠错和缺乏课堂发言机会造成的。Chen等(2005) 发现, 受儒家传统文化的影响, 考试成功动机是影响中国人英语学习最显著的因素。但对于本土文化因素是否会影响学习者的英语学习焦虑, 目前国内还没有实证研究。Yan(1998) 在考虑中国本土文化背景的基础上, 为Horwitz等(1986) 编制的FLCAS又添加了六个题项, 构成了一个39个题项、具有中国文化色彩的FLCAS(以下简称Y\_FLCAS)。她特别强调了其中新添加的三个题项(q35、q37、q38)的中国文化特性: q35“我常担心英语学不好父母会责备我”, 体现了中国父母对望子成龙的儒家传统, 在西方国家则不常见; q37“越有压力, 越有紧迫感, 我学习英语就越有效”是中国学生对压力所持的一种常见的学习信念; q38“我常感到记单词很困难, 为此而苦恼”则是中国以“死记硬背”为主导的教学传统的体现(Yan 1998: 45)。其余三个添加的题项为: q34“外语课上我常希望老师叫到我”、q36“看到别人交卷的时候我就心慌起来”, 以及q39“我觉得自己的语音语调不

好, 为此不好意思开口”。Yan(1998) 应用该量表对上海某经贸大学学习英语的本科生进行了考察, 发现该量表具有非常好的内部一致性(预测中的信度Cronbach  $\alpha = .9163$ , 再测信度Pearson  $\text{coeff.} = .9068$ ,  $p < .001$ ), 正式测量中的信度Cronbach  $\alpha = .9337$ ; 而如果单纯采用Horwitz等(1986) 的FLCAS, 则信度值为.9222。可见, 添加了具有中国文化色彩的题项后, 量表的信度略有提高。但Y\_FLCAS仅在中国本科生中得到过应用, Yan也未探讨修正后的Y\_FLCAS的结构效度, 故Y\_FLCAS在研究生中的应用信度和结构效度仍是个未知数。此外, 中国本土文化题项的添加是否会令FLCAS原有的概念框架有所改变也有待进一步考察。

## 2. 研究设计

### 2.1 研究问题

本研究的具体问题为:

- (1) 非英专研究生英语学习焦虑的构成如何? 各类焦虑间的相关程度如何?
- (2) 中国本土文化是否对受试的英语学习焦虑有影响? 如果有, 在哪些方面有影响?

### 2.2 受试

本研究的受试为北京某高校253名非英语专业研究生。该校在研究生入学时进行英语分班测试。70分以下的博士生均必修英语课; 硕士生分为甲、乙班, 乙班硕士(简称“乙硕”)成绩在60分以下, 甲班硕士(简称“甲硕”)成绩在60—70分之间, 70分以上者免修。在课程类型上, 博士生兼修听说课和写作课; 甲硕仅必修听说课, 乙硕兼修听说课和读写课。此外, 硕士生的授课者为国内教师, 博士生的授课者为英美外教。本研究的受试中包括博士生98名(38.7%), 乙硕58名(22.9%), 甲硕97名(38.3%)。其中, 女生96人(38.1%), 男生156人(61.9%), 性别不详者1人。22岁以下者17人(6.7%), 23—26岁者134人(53.0%), 27—30岁者52人(20.6%), 30岁以上者50人(19.8%)。

## 2.3 调查工具

本研究问卷采用经Yan修订的具有中国文化色彩的Y\_FLCAS量表,采用了从“非常不同意”(1分)到“非常同意”(5分)的李克特五级量表形式。其中第2、5、8、11、14、18、22、28、32、34和37项的措辞为反向措辞。本研究的Y\_FLCAS在预测中的信度(Cronbach  $\alpha = .935$ )略大于单纯采用FLCAS的信度(Cronbach  $\alpha = .930$ )。正式研究中的信度(Cronbach  $\alpha = .923$ )也略大于单纯采用FLCAS的信度(Cronbach  $\alpha = .920$ )。这足以证明,在非英语专业研究生群体的应用中,Y\_FLCAS在信度上与原始的FLCAS不分伯仲,信度很高。项目分析显示,q37的临界比率值(CR值)在t检验中未达到显著水平,鉴别力不佳,应从量表中剔除。删除q37后的量表信度Cronbach  $\alpha = .924$ 。

## 2.4 数据收集与分析

为尽可能避免课程类型对测试结果的影响,问卷均在受试的听说课上发放。为保证调查结果的真实可靠,所有问卷均由受试者本人按问卷的说明和要求匿名作答。之后,由授课老师收回并交给笔者。

根据研究问题,本研究的量化考察用SPSS (13.0)软件对数据进行分析,采取了以下分析方法:(1)用主成分分析法(Principal Components Analysis)对Y\_FLCAS进行探索性因子分析(Exploratory Factor Analysis, EFA),以探索Y\_FLCAS的结构效度;(2)用SPSS相关分析(Bivariate Correlation)探索各因子间的相关关系。

# 3. 结果与讨论

## 3.1 因子分析结果

先将原始数据中反向措辞题项的得分反转,然后对数据<sup>1</sup>进行因子分析,数据分析显示适宜进行因子分析(KMO = 0.894, Bartlett's球型检定结果显著)。采用主成分分析法和方差最大法

(Varimax) (Aida 1994; Mak 2011),取特征值大于1和因子载荷绝对值大于.30作为因子显著性的标准(郭志刚1999:107),自然归类得出九个因子,转轴后累积解释总变异量的57.197%。综合理论概括性、特征值、变异解释百分比等情况(郭志刚1999:98-99;吴明隆2001:29-31),抽取5个因子较为恰当。在限定因素个数的情况下,所抽取的五个因子的特征值分别为10.972、2.551、1.837、1.522和1.345,其解释变异量的百分比分别为28.875%、6.714%、4.835%、4.006%和3.540%,累计解释变异量百分比为47.969%(详见表1)。

因子1包含了10个题项(q7、q23、q24、q31、q39、q16、q1、q12、q4、q6),体现了受试对他人评价的恐惧,对评价场合的逃避,以及对他人会对自己作负面评价的心理预期,故将其命名为“对负面评价的恐惧”。其中,Horwitz等(1986)也将q7、q23、q31归类为对负面评价的恐惧;根据Mak(2011:210),发言焦虑和对负面评价的恐惧很可能描绘的是语言学习情境中的同一现象,是相互重叠并不完全各自独立的两个标记词;测试焦虑可以根据受试的看法被归类为对负面评价的恐惧。在本研究中,q24和q4为发言焦虑,q6为测试焦虑,它们都可以被视为对负面评价的恐惧。有趣的是,本研究因子1中的前四个题项(q7、q23、q24、q31)都与同伴压力联系在一起,这表明本研究受试的“对负面评价的恐惧”主要与同伴压力有关。

因子2也包括了10个题项(q33、q20、q9、q13、q27、q15、q29、q26、q5、q3),体现了受试对英语课堂交流困难所产生的害羞或恐惧感(如q33、q20、q9、q13、q27、q3),或对英语口语头信息的接受、学习困难等(如q15、q29)。组成因子2的题项内容似乎主要体现了师生间的交流焦虑,故将该因子命名为“对师生沟通的忧虑”。值得一提的是,q5“我一点都不在乎再上一些英语课”的得分已翻转,它在因子2上的载荷为-.419,实际上与因子2呈正相关,说明尽管

<sup>1</sup> 做因子分析时,q37已从量表中剔除。

表 1 (Varimax 转轴后的) 因子结构负荷、特征值、共同性 ( $h^2$ )、解释变量百分比

题 项	因子					共同性 ( $h^2$ )
	1	2	3	4	5	
q7 <sup>b</sup> 我总觉得别的同学的语言能力比我强	.760					.618
q23 <sup>b</sup> 我觉得别的同学说英语说得比我好	.680					.497
q24 <sup>a</sup> 在别的同学面前说英语我觉得忸怩不安	.654					.548
q31 <sup>b</sup> 我说英语的时候害怕其他同学会笑我	.609					.571
q39 我觉得自己的语音语调不好, 为此不好意思开口	.520					.445
q16 即使我英语课准备得很好, 我还是感到很不安	.520		.335			.482
q1 在英语课上说话时, 我总是没把握	.503	.450				.559
q12 在英语课上, 我会紧张得连知道的东西都忘了	.452					.426
q4 <sup>a</sup> 当不明白老师用英语说的是何时, 我感到很害怕	.422	.377			.398	.525
q6 <sup>c</sup> 在英语课上我发现自己想些跟课堂内容无关的事	.405					.263
q33 <sup>a</sup> 当老师问我事先没准备过的问题时, 我很紧张		.635				.552
q20 英语课上当要被叫到时, 我的心跳加快		.625				.545
q9 <sup>a</sup> 在英语课上当没准备就得发言时, 我就慌张起来		.573				.492
q13 <sup>b</sup> 英语课上我不好意思主动回答问题		.561				.477
q27 <sup>a</sup> 我在英语课上发言的时候既紧张头脑又不清楚	.439	.557				.615
q15 当我不懂老师纠正的是何时的时候, 我感到很不安		.556				.490
q29 <sup>a</sup> 当没听懂老师说的每一个字时, 我感到很紧张	.377	.465				.488
q26 我在英语课上比别的课上紧张		.443		.385		.455
q5 <sup>d</sup> 我一点都不在乎再上一些英语课		-.419	.328	.415		.496
q3 <sup>b</sup> 在英语课上当知道老师要叫到我时, 我就发起抖来	.369	.410				.418
q17 我常想不去上英语课			.626			.550
q35 我常担心英语学不好父母会责备我			.625			.431
q19 <sup>c</sup> 我很害怕英语老师准备纠正我犯的每一个错误			.571			.383
q21 <sup>c</sup> 考试前我越复习越糊涂			.562		-.378	.540
q30 为学说英语要掌握的规则实在太多, 我觉得吃不消			.556			.440
q36 看到别人交卷的时候我就心慌起来			.459			.321
q25 <sup>b</sup> 英语课的进度太快了, 我担心会落后	.346		.440			.401
q10 <sup>c</sup> 我对于英语课不及格的后果感到很担忧		.337	.358			.315
q11 <sup>d</sup> 我不懂为什么有人对英语课感到这么不安				.712		.517
q28 <sup>d</sup> 当去上英语课时, 我觉得很有信心, 很放松	.418			.601		.629
q2 <sup>cd</sup> 上英语课时我不担心犯错				.570		.449
q18 <sup>ad</sup> 我在英语课上发言时感觉很自信	.445			.538		.554
q8 <sup>cd</sup> 英语课上我通常觉得很自在	.388			.527		.513
q34 <sup>d</sup> 英语课上我常希望老师叫到我				.455		.310
q14 <sup>d</sup> 跟英语是母语的人说英语我不会紧张					.642	.521
q32 <sup>d</sup> 跟英语是母语的人在一块儿我可能会很自在					.627	.464
q22 <sup>cd</sup> 我不觉得迫切需要为英语课做充足的准备					.474	.389
q38 我常感到记单词很困难, 为此而苦恼		.399	.314		-.433	.487
特征值	10.972	2.551	1.837	1.522	1.345	
解释变量的百分比	28.875	6.714	4.835	4.006	3.540	
累积解释变量的百分比	28.875	35.589	40.423	44.430	47.969	

a. Horwitz *et al.* (1986)、Aida (1994)、Mak (2011) 视为沟通忧惧的题项。

b. Horwitz *et al.* (1986)、Aida (1994)、Mak (2011) 视为对负面评价的恐惧的题项。

c. Horwitz *et al.* (1986)、Aida (1994)、Mak (2011) 视为测试焦虑的题项。

d. 题项为反向措辞, 得分已反转。

学生存在课堂沟通忧惧，但这并未影响他们上英语课的积极态度。

因子3由8个题项组成 (q17、q35、q19、q21、q30、q36、q25、q10)，整体上体现了受试者对英语课的负面态度，故将其命名为“对英语课的负面态度”。有趣的是，Yan所添加的具有中国文化色彩的q35和q36 (Yan 1998) 也落在了该因子上。尤其是q35在因子3的载荷为.625，达到了中度以上相关。这说明，父母期待导致的学习者心理压力是“对英语课的负面态度”的一个主要构成因素。在中国，受儒家传统的影响，父母通常期待子女通过应试出人头地、光宗耀祖 (Chen *et al.* 2005)，因此q35实际上也可被视为测试焦虑。q36可以被看成是由同伴压力造成的“对负面评价的恐惧”或与测试本身有关的“测试焦虑”。q21、q19和q10都是测试焦虑。q30与发言焦虑有关。q25属于对负面评价的恐惧。整体来看，因子3与测试焦虑和对评价的恐惧息息相关。

因子4由6个题项 (q11、q28、q2、q18、q8、q34) 构成，与学习者对英语课的自信态度有关，故将其命名为“对英语课不自信”。与Aida (1994) 和Mak (2011) 的研究结果不同的是，q11在二者的研究中均落在了与母语者交流有关的因子上；而在本研究中则落在了“对英语课不自信”因子上。另外，q2和q8属于测试焦虑；q18属于发言焦虑。三个题项在因子4的载荷分别为.570、.527和.538，都达到了中度相关，这说明测试焦虑和发言焦虑是“对英语课不自信”的较为重要的组成。

因子5包含了4个题项 (q14、q32、q22、q38)。由于前两个题项 (q14、q32) 都与英语母语者交流有关，载荷分别为.642和.627，故将该因子命名为“与英语母语者交流的不适感”。值得注意的是，该因子与Aida (1994) 发现的因子3和Mak (2011) 的因子2有相似之处。不同之处是，Aida (1994) 因子3的构成题项为q32、q11和q14，解释了5.6%的方差；Mak (2011) 因子2的构成题项为q32、q14、q11和q8，解释了11.3%的方差。本研究中，q22属于测试焦虑

(Horwitz *et al.* 1986)，q38体现了以“死记硬背”为特点的中国传统教育方式 (Yan 1998)，两者在在因子5上的载荷分别为.474和-.433，这说明测试焦虑和中国的传统教育方式是构成“与英语母语者交流的不适感”的较为重要的成分。值得注意的是，由于q32、q14、q22为反向措辞，得分已反转，虽然它们在因子5上的载荷为正，但实质上和q38一样，与因子5呈负相关。q38与因子5呈负相关表明，接受“死记硬背”传统教育越深学习者，越乐意与英语母语者交流。乍一看，这似乎显得荒谬，但细想也不无道理。许多语言专家早已指出，背诵记忆是创造性使用语言的基础，有利于学习者的英语学习 (Scovel 1983; Widdowson 1989; 李观仪 1995)。本研究正好为“死记硬背”的教育方法有利于英语口语交流的观点提供了数据上的支持。

值得一提的是，除q37外，Yan (1998) 添加的其他五个具有中国本土文化色彩的题项在本研究的四个因子上都有所体现，与各自相应公因子的载荷绝对值在.433到.625之间，有较强的代表性。其中，q39落在了因子1“对负面评价的恐惧”上；q35、36落在了因子3“对英语课的负面态度”上；q34落在了因子4“对英语课不自信”上；q38落在了因子5“与英语母语者交流的不适感”上。这表明中国文化的确实对受试的英语学习焦虑有影响。

### 3.2 相关分析结果

相关分析 (表2) 显示，五个焦虑因子间均存在显著正相关 ( $p < .01$ )。

除因子5外，因子1与其他三个因子都达到了中度及以上相关，其中因子1与因子2和因子4的相关度相当高，相关系数分别为.743和.615，决定系数分别为.552和.378，可相互解释各自55.2%和37.8%的方差。这说明，三者相互关系密切，即越担心同伴或他人负面评价的学生，与老师课堂上沟通越困难，也越可能在英语课上表现不自信，反之亦然。因子1与因子3的相关系数为.583，这表明，越担心他人负面评价的学生，越可能对英语课持负面态度，反之亦然。

表 2 各因子间的相关分析

项 目	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5
因子 1 (对负面评价的恐惧)	1				
因子 2 (对师生沟通的忧惧)	.743**	1			
因子 3 (对英语课的负面态度)	.583**	.540**	1		
因子 4 (对英语课不自信)	.615**	.644**	.437**	1	
因子 5 (与英语母语者交流的不适感)	.366**	.458**	.279**	.444**	1

注: \*\*  $p < .01$  level (2-tailed)。

因子2与因子3、因子4和因子5都达到中度及以上相关,相关系数分别为.540、.644、.458。这表明,越在英语课上与教师沟通有问题的学生,越可能对英语课持负面态度,越可能在英语课上表现不自信,越也可能和英语母语者交流时感到不自在,反之亦然。

因子3和因子4的相关系数为.437,表明越对英语课持负面态度的学生越可能在英语课上表现不自信,反之亦然。此外,二者的相关系数中度偏低,决定系数只有.191,二者仅可相互解释各自19.1%的方差。这说明学习者“对英语课的负面态度”和“对英语课不自信”是相互联系但又各自独立的两个概念,而非同一概念的两种表现方式。

因子5与其他四个因子的相关系数在.279到.458之间,属中度以下相关。因子5与因子1和因子3的相关系数分别为.366和.279,说明学习者对负面评价的恐惧感及对英语课的负面态度和与英语母语者交流的不适感关系不大。

## 4. 结论

### 4.1 主要发现

本研究以253名中国非英语专业研究生为对象,通过探索性因子分析考察了Yan修订的具有中国本土文化色彩的外语课堂焦虑量表Y\_FLCAS的结构效度,主要发现如下:

首先,中国非英语专业研究生的英语学习焦虑有五个维度:对负面评价的恐惧、对师生沟通的忧惧、对英语课的负面态度、对英语课不自信和与英语母语者交流的不适感。

其次,Horwitz等(1986)提出的焦虑框架

的三个组成成分在中国非英语专业研究生的英语学习焦虑框架中均得到了体现。经验证,“对负面评价的恐惧”是中国非英语专业研究生英语学习焦虑的最大构念;其次为“对师生沟通的忧惧”;“测试焦虑”与因子3“对英语课的负面态度”的关系最为密切。Horwitz等(1986)研究中反映“测试焦虑”的题项在本研究的五个因子上均有体现,这一发现支持了Mak(2011)的结论,即部分属于测试焦虑的题项在具体的学习环境中也可以被视为其他类型的焦虑。这表明,测试焦虑是个一般性的焦虑,而非专门针对某个学术/评估情景的状态焦虑(Aida 1994; MacIntyre & Gardner 1991; Mak 2011)。本研究还证明了“对英语课的负面态度”和“对英语课不自信”是两个相互联系但各自独立的构念。“与母语者交流的舒适度/不适感”在Aida(1994)和Mak(2011)的研究中也得到体现,这表明,与目标母语者交流的舒适度是一个跨语种、跨不同文化学习群体的外语学习心理构念。

第三,本土文化的确会影响学习者的外语学习心理,在使用经典量表进行外语学习焦虑研究时,研究者有必要进行一些本土化的修正,这是本研究最重要的结论之一。这是因为,除q37外,Yan(1998)添加的其他五个具有中国本土文化色彩的题项在中国非英语专业研究生的四种英语学习焦虑因子上都有所体现,且有较强的代表性。这表明,在“对负面的评价恐惧”、“对英语课的负面态度”、“对英语课不自信”和“与英语母语者交流的不适感”这四个因子上,中国本土文化的确对中国学习者产生了影响。就q37而言,Yan(1998)认为,该题项反映了中国学生常有的外语学习焦虑(Yan 1998: 45)。但该题在实

际测量中的区分度很差，数据显示，只有35.2%的人同意该题，37.2%的人不同意，27.7%的人不置可否，故对该题是否真的反映的是中国学生常有的学习信念，笔者表示存疑，建议未来可再做进一步的研究加以验证。

#### 4.2 教学启示

本研究的发现对管理非英专研究生的英语学习焦虑具有教学启示意义。

首先，本研究中学习者的最大焦虑构念为“对负面评价的恐惧”，其次是“对师生沟通的忧惧”，且二者高度相关，可相互解释各自55.2%的方差。这说明，帮助学生减少“对负面评价的恐惧”也可有效帮助他们减少“对师生沟通的忧惧”；反之亦然。为营造低焦虑的课堂环境，我们可以借鉴Foss和Reitzel（1988）提出的二语焦虑管理模型，如：（1）让学生列出自己的外语口语恐惧，帮助学生认识到这些焦虑的不合理性，鼓励学生减少对他人负面评价的恐惧；（2）使用焦虑曲线图，让学生对焦虑曲线图中最高点进行分析和讨论，帮助学生更现实地处理该焦虑情形；（3）使用角色扮演（role play）、戏剧（drama）表演、口头阐释（oral interpretation）等活动帮助学生在协作中减少对他人负面评价的恐惧，并获得外语文化知识和技能等。此外，Young（1991：431-433）指出，教师要幽默、友好，要更多地把自己看成一个辅助者而不是严格的教官；教师的责任在于使用真实的材料在真实的环境中为学生提供信息和机会进行交流；教师要有意识地检验自己的外语学习信念，以帮助自己摒弃那些会带给学习者消极影响的信念；教师在纠正学生错误时要注意方式、方法等。

其次，因子3“对英语课的负面态度”与测试焦虑和对负面评价的恐惧息息相关；测试焦虑和发言焦虑也是因子4“对英语课不自信”的较为重要的组成部分。作为中国英语教师，我们应认识到应试教育带给学生英语学习的负面影响，要采取一些做法帮助他们减少测试焦虑，如帮学

生在考试前熟悉题型（Young 1991：434）。鼓励学生突破应试教育的怪圈，从提高学生的兴趣和动机入手，让学生从被动地“要我学”转变成主动地“我要学”。教师可以使用真实、地道、有趣的教材来提高学生的学习积极性；在教学中教师要发挥个人专长，进行个性化教学，如教唱英文歌曲、制作活泼生动的视频、PPT等，让学生充分体会到英语的语言之美、文化之美，培养学生对英语语言和文化的热爱，摆脱为考试而学的压力，鼓励学生大胆发言，多用英语进行口语交流，树立英语学习的自信感。

第三，题项q38与因子5“与英语母语者交流的不适感”呈负相关，这从数据上证明了中国传统的“死记硬背”教育对口语交流的促进作用。作为中国的英语教师，我们不应一味排斥“死记硬背”的教育传统，要提醒学生绝不要孤立地背诵英语单词和语法，要把英语学习与语境联系起来，尽可能多地接触真实、地道的英语语料，在理解的基础上背诵记忆英语表达和范文有利于提高学生的口语、书面表达能力。

## 5. 研究局限性

本研究还存在一些局限性：

首先，在样本选择上，本研究的样本仅来自北京一所高校，且未包括免修生和英语专业学生，故研究结论不一定具有普遍性。其次，本研究的因子命名也有一定的主观性，个别因子的命名可能不够贴切，如因子5。第三，本研究得到Y\_FLCAS五个分量表的Cronbach  $\alpha$  分别为.850、.820、.734、.783、.415，平均为.720，表明分量表间的内在一致性较高<sup>2</sup>。因子5层面的问卷信度较低，且该因子只有四个题项，很难命名。本研究选择保留并报告与因子5有关的结果，是考虑该因子承载了与中国本土文化有关的信息，反映了本研究的主要关注点，且与Aida（1994）和Mak（2011）的研究具有可比性。其他研究者在使用该本土化量表时，可根据自己的

<sup>2</sup> 根据王才康（2003：282），当分量表的Cronbach  $\alpha$  在.34—.83之间，平均信度达到.65时，即可认为各分量表间具有较高的内部一致性。故以此类推，本研究得到的五个分量表间也具有较高的内部一致性。



研究目的, 考虑删除该因子。另外, q5 是因子2中唯一载荷为负的题项, 虽然计分方向为负对问卷编制不是问题, 但若从因子2中删除该题项, 因子2层面的信度将会从.820提高到.860, 故也可考虑删去。第四, 在研究方法上, 本研究只采用了探索性的因子分析, 对于具有中国本土文化色彩的Y\_FLCAS, 我们还可以运用验证性的因子分析(Confirmatory Factor Analysis, CFA)对本研究得出的假设做进一步的验证。未来的研究者可以在这些方面做进一步的工作。第五, 篇幅所限, 本文未报告受试的性别、年龄、英语水平等因素对其英语学习焦虑程度的影响。对此, 笔者将另外撰文报告。

### 参考文献

- Aida, Y. 1994. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese [J]. *The Modern Language Journal* 78 (2): 155-168.
- Chen, J. F., C. A. Warden & H. T. Chang. 2005. Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation [J]. *TESOL Quarterly* 39 (4): 609-633.
- Cheng, Y. S., E. K. Horwitz & D. L. Schallert. 1999. Language writing anxiety: Differentiating writing and speaking components [J]. *Language Learning* 49: 417-446.
- Elkhafaifi, H. 2005. Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom [J]. *Modern Language Journal* 89: 206-222.
- Ewald, J. D. 2007. Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers [J]. *Foreign Language Annals* 40 (1): 122-142.
- Foss, K. A. & A. C. Reitzel. 1988. A relational model for managing second language anxiety [J]. *TESOL Quarterly* 22: 437-454.
- Ganschow, L., R. L. Sparks, R. Anderson, J. Javorshy, S. Skinner & J. Patton. 1994. Differences in anxiety and language performance among high, average, and low anxious college foreign language learners [J]. *Modern Language Journal* 78: 41-55.
- Horwitz, E. K. 1986. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale [J]. *TESOL Quarterly* 20: 559-564.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz & J. Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety [J]. *The Modern Language Journal* 70 (2): 125-132.
- Kim, Sung-Yeon. 2009. Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts [J]. *Foreign Language Annals* 42 (1): 138-157.
- Li, J. 2005. Mind or virtue: Western and Chinese beliefs about learning [J]. *Current Directions in Psychological Science* 14 (4): 190-194.
- Liu, M. & J. Jackson. 2008. An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety [J]. *Modern Language Journal* 92 (1): 71-86.
- Liu, N. F. & W. Littlewood. 1997. Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse [J]? *System* 25 (3): 371-384.
- MacIntyre, P. D. & R. C. Gardner. 1991. Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature [J]. *Language Learning* 41 (1): 85-117.
- Mak, B. 2011. An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners [J]. *System* 39: 202-214.
- Phillips, E. M. 1992. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes [J]. *The Modern Language Journal* 76 (1): 14-26.
- Rodríguez, M. & O. Abreu. 2003. The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. [J]. *The Modern Language Journal* 87 (3): 365-373.
- Saito, Y. & K. K. Samimy. 1996. Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese [J]. *Foreign Language Annals* 29 (2): 239-251.
- Saito, Y., E. K. Horwitz & T. J. Garza. 1999. Foreign language reading anxiety [J]. *Modern Language Journal* 83 (2): 202-218.
- Scovel, T. 1983. The impact of foreign experts, methodology and materials on English language study in China [J]. *Language Learning and Communication* 2 (1): 83-91.
- Wen, W. P. & R. Clément. 2003. A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL[J]. *Language, Culture and Curriculum* 16 (1): 18-38.

- Widdowson, H. G. 1989. Knowledge of language and ability for use [J]. *Applied Linguistics* 10 (2): 128-137.
- Yan, X. 1998. An Examination of Foreign Language Classroom Anxiety: Its Sources and Effects in a College English Program in China [D]. Ph.D. dissertation. Austin: University of Texas.
- Yan, J. X. & E. K. Horwitz. 2008. Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: Qualitative analysis of EFL learners in China [J]. *Language Learning* 58 (1): 151-183.
- Young, J. D. 1991. Creating a low-classroom environment: What does language anxiety research suggest? [J]. *The Modern Language Journal* 75 (4): 426-439.
- 陈劭, 1997, 英语学生课堂焦虑感与口语水平的关系 [J], 《国外外语教学》(1): 15-19。
- 郭志刚, 1999, 《社会统计分析方法》[M]。北京: 中国人民大学出版社。
- 郝玫、郝若平, 2001, 英语成绩与成就动机、状态焦虑的相关研究 [J], 《外语教学与研究》33 (2): 111-115。
- 侯莹, 2011, 国外外语焦虑研究述评 [J], 《语文学刊》(8): 150-152。
- 李观仪, 1995, 博采众长, 为我所用: 试论我国高校英语专业基础阶段英语教学原则[A]。载李观仪(编), 《具有中国特色的英语教学法》[C]。上海: 上海外语教育出版社。1-39。
- 王才康, 2003, 外语焦虑量表 (FLCAS) 在大学生中的测试报告 [J], 《心理科学》26 (2): 281-284。
- 王银泉、万玉书, 2001, 外语学习焦虑及其对外语学习的影响——国内外相关研究概述 [J], 《外语教学与研究》33 (2): 122-126。
- 吴明隆, 2001, 《SPSS统计应用实务》[M]。北京: 中国铁道出版社。

### 作者简介

程英 (1976—), 北京大学英语系讲师。主要研究领域: 应用语言学。电子邮箱: cheeringhao@pku.edu.cn