

成教学生在四种英语 课堂活动中焦虑水平调查

姚霖霜, 阙紫江

(华中科技大学 外语系, 湖北 武汉 430074)

摘要:通过问卷调查,研究了成教学生在四种英语课堂活动中的焦虑水平以及性别、个性、语言水平和努力程度等因素对其语言焦虑的影响,结果表明,多数受试在所有课堂活动中焦虑水平偏高,在非形式教学活动中焦虑程度最高。其中语言水平造成了最多的焦虑水平显著差异,个性差别引起交际类非形式教学活动的显著差异。性别和努力程度未带来任何显著差异。这些研究结果有与以往研究结论相同之处,也有不同之处,值得进一步研究。

关键词:焦虑水平;语言水平;语言习得;角色扮演;信息传递

中图分类号:H319 **文献标识码:**A **文章编号:**1008-5831(2004)04-0100-05

A Survey on Adult Student Classroom Anxiety

YAO Lin-shuang, QUE Zi-jiang

(Department of Foreign Languages, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan 430074, China)

Abstract: This paper surveys adult student anxiety in four types of English classroom activities and explored its influential factors. The outcome indicated that the majority of the students experienced a high degree of anxiety in all classroom activities. Language proficiency caused most significant differences, and personality caused significant difference in informal instruction activities, while neither sex nor hardworking degree caused any significant difference. The results proves to be thought provoking and deserves further research.

Key words: classroom anxiety; language proficiency; language acquisition; role play; information convey

一、引言

研究成教学生英语教育模式,课堂教学活动的研究必不可少。要设计合适的课堂活动,该活动中学习者焦虑水平是需要考虑的首要因素之一(Domyei & Csizer, 1998)。因为语言焦虑会对学习者产生许多负面效应,这在以往的研究中已得到充分证实(Gardner & MacIntyre, 1993)。随着教育界越来越重视以学生为中心的课堂活动,学习者对其语言学习过程中的诸多活动有了更多表达自身观点和感受的机会(Garrett, 2002)。本文调查成教学生在四种典型英语课堂活动中的焦虑水平,以期对成人英语教育提供一点启示。

二、文献综述

(一)课堂教学活动

虽然对于最优教学法有各自不同的看法,但所有教学法中的课堂活动形式都能分成两类:形式教学(Formal Instruction, 以下简称 FI)和非形式教学(Informal Instruction, 以下简称

II)(Ellis, 1982)。语言形式的教学又采取两种形式,语言学习(Language Learning, 以下简称 LL)和语言习得(Language Acquisition, 以下简称 LA)。非语言形式教学则分为功能交际教学和社会交际教学(Littlewood, 1981)。

LL指传统的以教师为中心的语言形式传授活动,是一种明示的语言教学环境中的学习。LA则指学生自然习得语言,是不明示的语言教学环境中的学习。Krashen认为LL和LA是完全不同的两种学习方式,只有LA才有利于语言学习。而有中国研究者认为,中国学生更习惯传统的被动语言传授方式(周,2000)。大量的计算机辅助语言学习领域的研究结果也表明,明示教学更能产生良好学习效果(Chapelle, 2001)。角色扮演(Role Play, 以下简称 RP)是一种典型的社会交际型教学活动,而信息传递(Information Convey, 以下简称 IC)则是代表功能交际型教学的一种活动(Littlewood, 1981)。RP在中国英语口语课堂较多使用。在IC活动中,学生受到更多语言指导

去运用某个指定语言形式的功能进行交际练习。

(二)语言焦虑

焦虑理论起初是一种涉及领域很广泛的理论,后有研究者将其具体到语言学习领域特别是二语或外语学习领域。在探索焦虑的起因中,Derun(1992),Vasey & Daleiden(1996),Spielberger(1983)等认为有些人天性上无论何时何种场合比另一些人更易于紧张焦虑,而另一些人的焦虑则缘于对具体场合分析的结果。前者被认为有性格焦虑(trait anxiety),后者被认为有状态焦虑(state anxiety)。在二语习得的研究领域里,MacIntyre & Gardner 提出另一种焦虑原因,即有人只在某些特别因素出现在某一场合时,才产生焦虑,既所谓的场合焦虑(situation anxiety)。例如有的学生对用母语交流并不感到焦虑,但一旦让他用外语交流时则会产生紧张感。Horwitz, Howitz & Cope(1986)则提出外语焦虑与三个因素有关:测验焦虑、交流恐慌和负面评价忧虑。

笔者认为上述焦虑理论有因分类标准不同以及研究角度不同而相互重叠和各有倚重的情况存在。通过先导性研究,笔者挑选出受试普遍认为与其课堂活动焦虑水平可能相关的四个因素进行研究,即性别、性格、语言水平和动机。本研究对性格、语言水平和动机这些结构采取了一种简单化而又可行的定义和取值方式。动机是二语习得中一个复杂的概念,可划分为多种动机,但本研究用努力程度(Hardworking degree,以下简称HWD)这个变量来表示它,因为Ellis(1994)认为动机是指学习者出于需要或愿望,在学习外语时所付出的努力。语言水平和考试成绩虽也有不同之处,但实际在中国,考试成绩(Test Performance,以下简称TP)仍是一个信度和效果上都能最好反映学生语言水平的尺度。个性则单指内向或外向这个维度。

有很多研究者认为女子的焦虑程度普遍高于男子。郝梅等(2001)研究发现女子在语言测试中焦虑状态高于男子。Pappamihel(2002)研究发现女子在主流课堂中(mainstream class)焦虑水平高于男子,但在二语(second language class)课堂中却不尽如此。

在焦虑与动机关系上,Ellis(1994)认为焦虑的动机关系较复杂,低度焦虑能激发动机,高度焦虑又会削减动机。那么,动机水平对焦虑又有何影响却不得而知。Tomoko(2002)研究发现,日本中学生因动机水平高,所以自信心强,而最终导致喜欢进行语言交际活动。MacIntyre(2002)也提出焦虑水平和交际活动相关,受交际效能观影响。

关于性格与焦虑,聂(2001)总结两个假设:其一,外向学习者在交际能力上优于内向学习者;其二,内向型学习者在认知、学术语言能力方面优于外向型学习者。1983年Strong曾调查外向性格与自然的语言交际之间的关系,8个测试中有6个测试结果表明外向性格具有优越性。因此似乎在RP交际类活动中,外向学习者焦虑水平应低一些。而假设二未得到有力的实验验证。

以往研究表明语言水平与语言焦虑之间有显著关系,但

语言水平与焦虑水平之间的关系往往通过自我效能感间接反应(Pappamihel,2002)。

三、研究方法

(一)研究对象

因条件限制,参加本次研究的是华中科技大学成教院2001级一个自然英语教学大班的112名学生。虽然本研究不是随机取样,但该班在性别、专业和英语水平上代表了该校成教院的所有学生,因为起初分班是随机进行的。

(二)研究过程

笔者根据相关文献设计或借鉴了四种英语课堂活动,即LL、LA、RP、IC活动,让学生逐次参加这些活动,然后请他们分别对每一种活动中的焦虑水平进行自评。焦虑水平分成5个等级,其中“1”表示最高焦虑,“5”表示最低焦虑。每种课堂活动的焦虑水平评定后还有一个开放性问题,询问学生为什么对这个课堂活动感到焦虑或不焦虑。

数据收集起来并输入SPSS数据表格后,创建了3个新变量,分别是形式教学焦虑总评(Anxiety Level of Formal Instruction,以下简称AL/FI),即LA和LL活动中焦虑水平之和($AL/FI = AL/LA + AL/LL$);非形式教学焦虑总评(Anxiety Level of Informal Instruction,以下简称AL/II = $AL/RP + AL/IC$);以及所有四种课堂活动焦虑总评(Anxiety Level of Total,以下简称Total = $AL/FI + AL/II$)。数据输入和创建后,分别对它们进行统计分析。对AL/LL v. s. AL/LA、AL/RP v. s. AL/IC、AL/FI v. s. AL/II三对有对比意义的数据进行了配对样本T检验。对不同语言水平、个性和动机的学生的焦虑水平进行了单因素方差分析。对不同性别的焦虑水平进行了独立样本T检验。所有检验的显著水平均设为0.05。

研究参照现有的公认标准尽可能保证其内在信度。正式大范围调查之前进行了先导性研究,然后调整了问卷用词。鉴于受试的语言水平不高,问卷用简洁明了的汉语设计而成,研究者本人在调查现场,以便解答任何不甚明了之处。四类课堂活动都是学生亲身活动后才进行评价,这样保证了受试能正确理解它们的真正含义。为避免疲倦效应,学生每做完一种活动便立刻对它进行单独评价。基于同样原因,本研究中的性格、努力程度、性别都由学生自我评判,而未有使用复杂的2PF、16PF性格量表或成就动机量表。为方便起见,受试的语言水平用最近一次全院期末考试的成绩体现,其中65分以下为入门者,65-74分之间为初级水平者,74分以上为中级水平者。为避免新奇效应,课堂活动由本班老师开展,而且这四类活动对受试也不完全陌生。研究者明确向受试介绍了研究的目的,即用于了解学生需要,改进教学。问卷也是匿名的,这样受试为了自身利益会真实作答。

(三)研究结果

从描绘性统计数据看,有56.4%的受试觉得LA和LL活动不轻松,有83.6%的受试觉得RP活动不轻松,78.2%的受试觉得IC活动不轻松,80%的受试对非形式教学活动总评是不轻松,44.5%的受试对形式教学总评是不轻松,63.6%的受

试对所有活动总评是不轻松(表1)。

表1 各种课堂活动中焦虑水平频率

	LA	LL	RP	IC	II	FI	total
很紧张	7.3	1.8	1.8	9.1	6.4	0.9	0.9
紧张	16.3	14.6	63.7	26.4	32.7	11.4	13.6
一般	32.8	40.0	18.1	42.7	40.9	32.2	49.1
轻松	34.5	37.2	14.6	16.3	18.2	49.1	25.7
很轻松	9.1	6.4	1.8	5.5	1.8	6.4	2.7

从均值分析结果看,受试的焦虑水平在如下方面有显著差异,在所有其它比较中则没有。首先,在配对样本 T 检验中,语言形式教学活动受试总体焦虑水平显著低于非形式教学活动水平($t = 9.537, \rho = 0.000$);角色扮演类活动中总体焦虑水平显著高于信息传递类活动($t = -4.987, \rho = 0.000$)(表2)。

表2 课堂焦虑水平配对样本 T 检验

	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 AL/LA - AL/LL	1.17270	0.11181	-0.894	109	0.373
Pair 2 AL/RP - AL/IC	1.08983	0.10391	-4.987	109	0.000
Pair 3 AL/FI - AL/II	1.53969	0.14680	9.537	109	0.000

注:显著水平为0.05,下同。

另外,在单因方差分析的个性比较层面,内向受试中总体焦虑水平高于外向受试者($\rho = 0.017$)。他们在角色扮演类活动($\rho = 0.013$)、传递信息活动($\rho = 0.05$)和非形式教学中($\rho = 0.006$),都有显著差异(表3)。

表3 不同性格学生在各种课堂活动中焦虑水平区别的显著性检验

Dependent Variable	(I) personality	(J) personality	Mean Difference (I - J)	Std. Error	Sig.
Total	introversion	average	-1.3797	0.70110	0.149
		extroversion	-2.7125*	0.93308	0.017
	average	extroversion	-1.3328	0.76699	0.226
AL/LA	introversion	average	-0.3797	0.26398	0.359
		extroversion	-0.7750	0.35132	0.093
	average	extroversion	-3.9530	0.28879	0.395
AL/LL	introversion	average	-0.7430	0.22024	0.945
		extroversion	-0.1250	0.29312	0.913
	average	extroversion	-0.0507	0.24094	0.978
AL/RP	introversion	average	-6.1490	0.25072	0.054
		extroversion	-1.0000*	0.33368	0.013
	average	extroversion	-0.3851	0.27428	0.376
AL/IC	introversion	average	-0.3108	0.24581	0.452
		extroversion	-8.1250*	0.32714	0.050
	average	extroversion	-0.0517	0.26891	0.180
AL/FI	introversion	average	-0.4541	0.38682	0.504
		extroversion	-0.9000	0.51482	0.222
	average	extroversion	-0.4459	0.42318	0.576
AL/II	introversion	average	-0.9257	0.41304	0.086
		extroversion	-1.8125*	0.54971	0.006
	average	extroversion	-0.8868	0.45186	0.151

在语言水平比较层面,下列方面中级水平者比入门者的焦虑水平显著偏低,即总评 $\rho = 0.001$;形式教学活动中 $\rho = 0.000$;非形式教学活动中 $\rho = 0.019$;语言学习中 $\rho = 0.024$;语言习得中 $\rho = 0.002$ 。另在两类比较中,中级水平者焦虑明显低于初级水平者,即语言习得中 $\rho = 0.008$ 和总评中 $\rho = 0.016$ (表4)。

表5和表6表明性别和努力程度未引起任何显著差异。

(四) 结果讨论

以上统计分析结果表明,这些成教学生在四种课堂活动中的焦虑水平有如下特点:

其一,这部分受试的四种课堂活动的焦虑水平都偏高。

从他们在开放性问题的答复中可看出其焦虑主要来源于语言学习的自我效能感很差,大部分学生的实际语言水平很低,因此在陌生的课堂环境中(学习材料陌生,语言陌生,等等)无所适从,害怕出错,害怕被负面评定,所以各种活动中焦虑水平都偏高。其中角色扮演类活动焦虑水平最高,信息传递活动次之,这说明正如以往研究者们所注意到的那样交际焦虑是语言焦虑组成中一个重要因素。受试提供的原因有一些特别,他们认为形式教学类活动他们很熟悉,而非形式类教学活动则相对陌生。这对教学也许能给予一点启示。在 RP 与 IC 两类非形式教学活动的焦虑水平对比中,受试产生了显著差异。这表明 Littlewood(1981)的区分在焦虑研究中

表4 不同水平学生在各种课堂活动中焦虑水平区别的显著性检验

Dependent Variable	(I) TP	(J) TP	Mean Difference (I - J)	Std. Error	Sig.
AL/Total	beginner	elementary	-1.4077	0.70297	0.140
		intermediate	-3.1974	0.79830	0.001
	elementary	intermediate	-1.7897	0.61002	0.016
AL/LA	beginner	elementary	-0.3584	0.26200	0.396
		intermediate	-1.0846	0.29754	0.002
	elementary	intermediate	-0.7262	0.22736	0.008
AL/LL	beginner	elementary	-0.3383	0.22092	0.313
		intermediate	-0.6955	0.25088	0.024
	elementary	intermediate	-0.3571	0.19171	0.181
AL/RP	beginner	elementary	-0.3066	0.26416	0.512
		intermediate	-0.7312	0.29998	0.056
	elementary	intermediate	-0.4246	0.22923	0.185
AL/IC	beginner	elementary	-0.4043	0.25603	0.291
		intermediate	-0.6861	0.29076	0.066
	elementary	intermediate	-0.2817	0.22218	0.450
AL/FI	beginner	elementary	-0.6967	0.37524	0.183
		intermediate	-1.7801	0.42613	0.000
	elementary	intermediate	-1.0833	0.32563	0.005
AL/II	beginner	elementary	-0.7109	0.43366	0.265
		intermediate	-1.4173	0.49247	0.019
	elementary	intermediate	-0.7063	0.37632	0.177

表5 不同动机学生在各种课堂活动中焦虑水平区别的显著性检验

Dependent Variable	(I) HWD	(J) HWD	Mean Difference (I - J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
LA	lazy	average	0.0871	0.18997	0.900	-0.3844	0.5586
		hardworking	-0.3871	0.21108	0.191	-0.9109	0.1368
	average	hardworking	-0.4742	0.18997	0.048	-0.9457	-0.0027
LL	lazy	average	-0.4419	0.17603	0.047	-0.8788	-0.0051
		hardworking	-0.5806	0.19558	0.014	-1.0660	-0.0952
	average	hardworking	-0.1387	0.17603	0.734	-0.5756	0.2981
RP	lazy	average	-0.4426	0.21831	0.133	-0.9844	0.0992
		hardworking	-0.9355	0.24257	0.001	-1.5375	-0.3335
	Average	hardworking	-0.4929	0.21831	0.083	-1.0347	0.0489
IC	lazy	average	-0.1265	0.20866	0.833	-0.6443	0.3914
		hardworking	-0.1613	0.23185	0.785	-0.7367	0.4141
	average	hardworking	-0.0348	0.20866	0.986	-0.5527	0.4830
FI	lazy	average	-0.3548	0.26133	0.401	-1.0034	0.2937
		hardworking	-0.9677	0.29037	0.005	-1.6884	-0.2471
	average	hardworking	-0.6129	0.26133	0.068	-1.2615	0.0357
II	lazy	average	-0.5690	0.30715	0.185	-1.3313	0.1932
		hardworking	-1.0968	0.34127	0.007	-1.9437	-0.2498
	average	hardworking	-0.5277	0.30715	0.233	-1.2900	0.2345
total	lazy	average	-0.9239	0.44745	0.124	-2.0344	0.1866
		hardworking	-2.0645	0.49717	0.000	-3.2984	-0.8306
	average	hardworking	-1.1406	0.44745	0.043	-2.2511	-0.0302

表6 不同动机学生在各种课堂活动中焦虑水平区别的显著性检验

	AL/LA	AL/LL	AL/RP	AL/IC	AL/Fl	AL/II	AL/Total
t	0.681	0.040	-0.429	-0.255	0.488	-0.408	0.022
df	103.275	108.000	99.943	102.742	108.000	99.108	108.000
Sig(2-tailed)	0.497	0.968	0.669	0.799	0.626	0.684	0.983

有意义。有指导的IC类交际活动中尝试焦虑水平低一些,这也从一个侧面验证了水平低的学习者更依赖教师的指导。但在LA和LL类教学活动中,受试总体上未产生显著焦虑差异。但人们可能会认为LA类活动应比LL类活动更令学生焦虑,所以这个问题值得进一步研究。一个可能的原因是这些成教学生总体上认知能力不差。学生提供的焦虑原因中未表明他们害怕自我探索类学习活动,他们在这两类活动中的焦虑都产生于语言的自我效能感不强。

其二,语言水平这个因素产生了最多的焦虑水平的显著差异,除了在非形式语言教学(RP和IC)活动之外,其它所有比较层面上都出现了因语言水平不同而导致的焦虑显著差异。这个客观分析结果与上述受试主观上所提供的理由一致。这表明在语言焦虑的研究中,研究者们更多地强调了那些间接的焦虑起因,如交际恐慌、负面评估、测试焦虑等(Horwite, Horwite & Cope, 1986),而忽略了隐含在这些表面原因之内的深层原因——自我效能感,自我效能感的直接影响因素则是学习者的实际语言水平。这个结论与Pappamihel(2002)研究结论一致。

其三,不同个性的学习者在非形式类教学活动中焦虑水平有显著差异。内向受试在交际类活动中明显焦虑一些,这个现象是符合聂(2001)年所总结的理论界关于性格的第一个假设,也证实了的确存在Spielberger所区分的性格焦虑。

其四,在动机这个变量上,没有产生任何焦虑的显著差异,这出乎笔者的意料,也与Tomoko(2002)所言相悖。在先导性研究中,有好几个受试,他们的努力程度都很低,答复说因为不在乎所以不焦虑。在成人教学的实践中笔者也有同样的经验,动机水平高的学生有时会比动机水平低的学生更焦虑。但本次研究结果表明,即使动机使某些个体产生焦虑差异,但这种差异没有统计意义。值得一提,在对这些学生进行的另一次调查中发现,动机水平却是学生是否喜欢某种课堂活动的最具影响力的因素。

其五,性别未造成任何焦虑的显著差异,这进一步证明以往这方面的研究结果缺乏一致性(Pappawihel, 2002)。本次研究中受试者实际上很符合Gardner(1985)的描述“女子对语言学习比男子更积极”。

四、结论

以上结果分析表明,研究中的受试在四种课堂活动中焦虑程度都偏高,其原因主要在于他们由语言水平低所引起的自我效能感差,个性、课堂活动类型也不同程度地影响了语言的焦虑程度。这些研究结果对语言教学应有所启示。教

师在消除成教学生的语言焦虑方面应注意上述因素,引导学生正确认识 and 归因,进行自我调节。教师还应根据各种课堂活动不同的焦虑程度进行合理安排,让课堂活动有张有弛。同时,在教学上要慎用以往研究结果,对教学直觉也要分别对待。如要更深入研究成教学生的语言焦虑,可以综合运用其它研究方式和测量工具,有望产生更有力的实证依据。

参考文献:

- [1]Chapelle C A. Computer Application in Second Language Acquisition [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [2]Doemyei Z, Csizer K. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study [J]. Language Teaching Research, 1998, (2): 203 - 227.
- [3]Ellis R. Understanding Second Language Acquisition [M]. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- [4]Garrette P, Shortall T. Learner's evaluation of teacher - fronted and student - centred classroom activities [J]. Language Teaching Research, 2002, 6(1): 25 - 57.
- [5]Gardner R C, MacIntyre P D. A student's contributions to second - language learning (Part II): affective variables [J]. Language Teaching, 1993, (26): 1 - 11.
- [6]Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning [M]. Oxford: Pergamon, 1981.
- [7]Littlewood W. Communicative Language Teaching [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- [8]Pappamihel N E. English as second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom [J]. Research in the Teaching of English, 2002, (36): 327 - 355.
- [9]MacIntyre P D, Baker S C, etc. Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French students [J]. Language Learning, 2002, 52(3): 537 - 564.
- [10]Yashima T. Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context [J]. The Modern Language Journal, 2002, 86(1): 54 - 66.
- [11]郝梅, 郝若平. 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, 2001, (2): 111 - 115.
- [12]聂大海. 性格对第二语言习得影响 [J]. 成都信息工程学院学报, 2001, (4): 298 - 301.
- [13]文秋芳. 应用语言学研究方法 with 论文写作 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2001.
- [14]周福芹, 刘秀云. 当前外语教学法的理论动态与实践走向 [J]. 外语与外语教学, 2000, (3): 40 - 45.