

高低水平英语学习者在移动辅助语言学习中的动机比较研究

毕 燃

重庆邮电大学外国语学院, 重庆

收稿日期: 2024年8月21日; 录用日期: 2024年9月19日; 发布日期: 2024年9月26日

摘要

本研究基于二语动机自我系统理论, 通过问卷调查对60名不同水平的高中英语学习者二语动机进行比较, 以揭示高低水平英语学习者的移动辅助语言学习动机, 以及相关动机与学习成效之间的关系。本研究主要发现: (1) 应该二语自我, 尤其是父母的期望, 在中国高低水平英语学习者的移动学习中均发挥了重要作用; (2) 低水平学习者的部分学习动机甚至略高于高水平学习者; (3) 学习动机是学习努力和学习结果之间的中介变量。高水平学习者更有可能将学习动机转化为预期努力, 从而获得更理想的移动语言学习成果。上述结果进一步说明, 动机并不是移动辅助语言学习的唯一决定性因素, 教师和应用开发者应充分考虑学生的各种动机特点, 进一步将学生的二语动机转化为真正的行动。

关键词

二语动机, 学业成就, 移动辅助语言学习, 高水平学习者, 低水平学习者

A Comparative Study of Advanced and Less-Advanced English Learners' Motivation in Mobile-Assisted Language Learning

Ran Bi

School of Foreign Languages, Chongqing University of Posts and Telecommunications, Chongqing

Received: Aug. 21st, 2024; accepted: Sep. 19th, 2024; published: Sep. 26th, 2024

Abstract

Based on the L2 Motivational Self System theory, this study uses a questionnaire to compare the second language motivation of 60 high school English learners at different proficiency levels. The study

reveals the mobile-assisted language learning motivation of advanced and less advanced proficiency learners, as well as the relationship between motivation and learning outcomes. The main findings of this study are as follows: (1) The ought-to-self, especially parental expectations, plays an important role in the mobile learning of advanced and less advanced mobile assisted language learners in China; (2) Some less advanced learners' L2 motivation is even slightly higher than the advanced learners'; (3) Learning motivation serves as a mediating variable between learning effort and learning outcomes. Advanced learners are more likely to translate their motivation into intended effort, thus achieving more desirable outcomes in mobile assisted language learning. Those results further indicate that motivation is not the only decisive factor in mobile-assisted language learning. Teachers and application designers should fully consider students' diverse motivation factors, and further investigate how to translate learners' L2 motivation into real effort.

Keywords

L2 Motivation, Academic Achievement, Mobile-Assisted Language Learning, Advanced Learners, Less Advanced Learners

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

近年来,随着科学技术的蓬勃发展,语言学习已不再局限于传统的课堂教学,而是逐渐融入了更多数字化元素。移动辅助语言学习(Mobile-Assisted Language Learning, MALL)在语言学习领域逐渐普及,推动了语言学习模式的革新[1]。作为在线教育的重要组成部分,移动辅助语言学习凭借其便捷性、协作性以及较高的课程完成率,受到了全球语言学习者的青睐。根据贝哲斯咨询数据,2022年中国移动学习市场规模已经达到了1433.91亿元[2]。移动辅助语言学习凭借其独特的优势,迅速成为学习者们的主流选择之一。

在线技术的发展为语言学习者赋予了前所未有的自主权和自我控制权,这在一定程度上促进了学习者积极学习动机的形成[3]。作为二语习得中的核心情感因素,学习动机一直是国内外学者关注的焦点[4]。过往的研究主要聚焦于高水平学习者的学习动机及其对学习效果的影响。然而近年来,越来越多的研究开始关注低水平学习者及其学习成绩,以期为他们的二语学习提供更有针对性的支持。尽管普遍观点认为高水平学习者的学习动机通常高于低水平学习者,但这一假设仍需进一步的实证检验。

2. 研究综述

“没有学习动机,一切都无从谈起”[5]。由于学习动机被广泛认为是语言学习中最重要的变量,因此在过去的四十年中,与语言学习动机相关的研究一直处于应用语言学领域的前沿[6]。

随着二语学习动机理论的不断深化,学界逐渐认识到学习动机不仅受学习者个体特征的影响,还受到学习环境和周围人的影响。“二语动机自我系统”理论(L2 Motivational Self System, L2MSS)[7]充分考虑了上述因素,提出包括理想二语自我、应该二语自我和二语学习体验在内的学习动机以及预期努力的二语学习动机评价框架。极大地提高了学界对语言学习动机的内在组成和动态变化的认识[8],并被成功地应用于中国、德国、印度尼西亚、巴基斯坦、瑞典等不同学习背景下的许多定量研究中,并能有效测量学习者的学习动机和努力程度,从而对该理论框架的有效性进行了验证。

Ushioda 指出, “利用技术进行学习目前是教育领域研究人员、教师、教材编写者以及应用程序开发者关注的一个快速发展的领域, 尤其是在语言教育领域”[3]。作为一种新颖的语言学习手段, 移动辅助语言学习受到学习者的青睐[9]。移动辅助语言学习有很多好处, 包括减少焦虑[10]、为学习者提供即时反馈[11]、发展学习者的自主性[12]和促进协作学习[13]。除此之外, 上述所有研究都提到了一个共同点: 提高学习者的 L2 学习动机。在中国的教育环境中, 许多研究者也关注学习动机和学习效果。一些实证研究探讨了学习者的学习动机与学习效果之间的相关性, 并普遍认为较高水平的学习动机有助于提高学习效果[14]。

然而, 近期的研究开始对传统观点提出挑战。一些研究发现, 学习动机与学习效果之间并非总是显著的正相关[15], 这使我们重新审视学习动机作为学习成绩预测因素的效力。进一步的研究表明, 学习动机在学习努力和学业成绩之间可能扮演着更为复杂的中介角色[16]。此外, 对于不同水平的学习者, 其二语学习动机类型有所差异。高水平学习者通常具有更高的内在动机, 而低水平学习者则更多依赖于外在动机[17]。

综上所述, 基于全新的学习环境和学习手段, 该领域仍需要进行更多的实证研究, 以进一步探索移动辅助语言学习环境下高低水平二语学习者在学习动机上的差异, 以及学习动机与学习成果之间的关系。

基于对以往研究的梳理, 为了进一步探究不同水平的二语学习者学习动机与移动学习效果的关系, 本文提出以下三个问题:

- 1) 高低水平学习者的移动辅助二语学习动机现状如何?
- 2) 高低水平学习者的移动辅助二语学习动机有何异同?
- 3) 移动辅助的二语学习动机和学习成效之间有什么关系?

3. 研究设计

3.1. 研究方法

从实证主义理论的角度出发, 本研究采用了定量的研究方法。考虑到问卷调查省时省力、易于设计, 适用于更大的样本量, 因此采用了该方法进行数据收集。它可以提高研究结果的普遍性, 在本研究中, 这意味着能更好地反映高低水平学习者的学习动机与移动学习之间的实际关系。为了调查参与学生的二语移动学习动机, 本研究采用 Dörnyei 在 2008~2009 年日本、中国和伊朗三个国家学生学习动机比较项目中使用的动机调查问卷, 并根据中国学生的移动辅助语言学习情况进行了修改。

量表共有四个部分, 包括理想二语自我、应该二语自我、二语学习经验和预期努力, 共 35 个项目。这 35 个项目的顺序被随机打乱, 采用李克特六点评分法了解被试的动机水平。

随后使用 SPSS 对收集到的数据进行分析。作为最流行的统计软件包之一, SPSS 可以处理复杂的数据, 并提供清晰的指导。在本研究中, SPSS 使用了描述性分析和相关检验来寻求研究问题的答案。

3.2. 数据收集

问卷参与者是来自中国陕西省宝鸡市一所公立学校的高中二年级学生。他们使用移动设备辅助英语学习已有两年多时间。经过随机抽取, 一名英语教师以及她所教各班级的 128 名学生被邀请参加本次调查研究。本次数据搜集使用了问卷星平台, 在该教师的辅助下进行问卷的发放与回收。由于本研究的重点是高低英语水平学生的移动辅助语言学习动机, 因此在老师的帮助下, 基于学生近两年的期末考试成绩, 选取了每班前 10 名和后 10 名学生的问卷(共 60 份)进行进一步的数据分析。与此同时, 为了遵守研究伦理, 所有参与者的真实姓名将不会出现在本研究中。

3.3. 数据分析

问卷回收后，将数据导入到 SPSS 22.0 进行描述性统计分析。通过对收集到的数据进行信度分析，该量表的克隆巴赫信度系数(Cronbach Alpha)在所有组别都达到了令人满意的水平(>0.70)，具有较高的内在一致性。

为了探索前两个研究问题的答案，并检验在线英语学习中高级学习者和低级学习者在学习动机方面的异同，我们首先对数据的平均值和标准差进行了描述性统计检验，以考察参与者的人群特征。基于本次调查发放的问卷数量，进行了 Shapiro-Wilk 检验，以检验数据的正态性[18]，并使用 Mann-Whitney U 检验数据的显著性。最后，为了检验动机对预期努力的影响，我们使用了斯皮尔曼秩相关系数(Spearman's Rho)计算来呈现动机与努力之间的相关性，从而回答了最后一个问题。

4. 结果与讨论

4.1. 高低水平学习者的移动辅助语言学习动机现状

本研究的第一个问题是：高低水平学习者的移动辅助二语学习动机现状如何？该问题旨在了解学习者移动辅助二语学习的总体动机情况，包括各二语学习动机水平、最高和最低学习动机类型以及学习动机的组内差异。

基于问卷调查结果的描述性分析，表 1 显示了高低水平学习者之间不同动机变量的平均值和标准差。在该表中，均值在一定程度上反映了学习者自我评价的动机水平，标准差则显示了同组学习者的个体动机水平差异。问卷中的所有问题可以归纳为 9 个学习动机变量，通过比较各变量组的均值，可以观察到不同学习者学习动机水平的基本情况。

Table 1. The mean values and standard deviations of learning motivational variables
表 1. 学习动机变量的均值和标准差

变量	所有样本	高水平二语学习者		低水平二语学习者	
		均值	标准差	均值	标准差
理想二语自我	2.96	2.68	1.11	3.23	1.24
工具型促进	2.91	2.86	1.17	2.92	1.22
文化兴趣	2.73	2.79	1.34	2.67	1.45
旅行	2.84	2.83	1.38	2.8	1.40
应该二语自我	4.11	3.9	1.20	4.32	1.09
工具型预防	3.82	3.96	1.25	3.68	1.33
父母期望	4.14	3.97	1.26	4.32	1.19
二语学习态度	3.19	2.88	1.25	3.49	1.10
预期努力	3.44	3.27	1.20	3.62	1.13

高水平二语学习者的 MALL 学习动机均值在 2.68 到 3.97 之间，标准差在 1.11 到 1.38 之间。其中，应该二语自我(ought-to L2 self)的均值较高，在 3.9 到 3.97 之间，这表明高水平二语学习者认为自己的学习动机主要来自父母期望(parental expectations)和预防型工具型动机(instrumental-prevention)。父母的期望

($M = 3.97$)均值最高,表明高水平二语学习者认为他们的在线语言学习动机水平深受父母期望的影响。曾有研究探索了不同社会文化背景下父母的期望与子女的学术表现,结果表明,不同种族或民族的父母期望对子女产生的影响不同。且亚裔家长(包括华裔家长)对子女的教育期望高于其他种族/族裔群体[19]。一些学者将这一现象与中国社会的“相互义务”理念联系起来,认为儿童的学习动机和学习成绩可以反映他们未来的发展[20]。另一个原因是移动辅助学习的特殊性。与传统的面对面英语学习不同,大多数移动辅助英语学习都是学生在课后自己在家进行的。受家长期望的影响,学习者希望从家长那里获得各种支持,包括情感支持、工具支持、信息支持和评价支持。这些支持对学习者的移动辅助语言学习动机具有积极作用[21]。同时,预防型工具型动机(instrumental-prevention)得分($M = 3.96$)说明学习者将二语学习视为达到目的的一种方式或手段[22]。由于中国目前的英语教育仍以应试教育为主,这一项的学习者动机评分相当高,这也是中国英语学生的学习动机主要来自工具性动机的原因[20]。

与应该二语自我不同,高水平二语学习者的理想二语自我(ideal L2 self)值最低($M = 2.68$)。对比得分较高的应该二语自我动机,印证中国环境下移动辅助二语学习者的个人因素动机较少,但社会决定因素较多。在这一类动机中,促进型工具型动机(instrumental-promotion)得分($M = 2.89$)最高,这证实了工具性动机在线英语学习中的重要性。总之,受社会和家庭的影响,高水平学习者认为他们的移动辅助二语学习动机主要是由“应该学习”的自我而不是“理想学习”的自我推动的。即使他们对二语学习的态度(attitudes to L2 learning) ($M = 2.88$)不甚积极,但仍然认为他们必须在移动辅助二语学习中投入大量的努力(intended effort) ($M = 3.27$)。

对于低水平二语学习者而言,其学习动机得分的均值范围为2.67至4.32,标准差范围为1.09至1.45。与高水平二语学习者一样,低水平二语学习者父母期望的值也是最高的($M = 4.32$)。同时应该二语自我这一类的动机总平均值达到了4.32。正如上文所述,“应该二语自我”和“父母的期望”都是动机的外在原因[23],而低水平学习者更容易受到直接结果和其他利益的激励。文化兴趣和行动动机在量表中的均值较低,分别为2.67和2.8。这表明低水平学习者移动辅助二语学习过程中的理想二语自我动机较低,再次印证了中国学习者,尤其是低水平学习者的个人因素影响较小。与高水平学习者不同,低水平学习者认为自己对在线英语学习持积极态度(attitudes to L2 learning) ($M = 3.49$)。值得注意的是,低水平学习者的各项动机标准差相对较高,这表明该学生群体的学习动机分布范围较广。对此教师和移动学习平台需要寻找不同的方法来提高他们的学习动机。

基于均值和标准差,结果显示,无论是高水平还是低水平的学习者,总体上对移动辅助的二语学习都持积极态度,且都受父母期望和预防型工具型动机的影响较大。同时低水平学习者群体内部的语言学习动机差异更为明显。

4.2. 高低水平二语学习者移动辅助学习动机异同

基于前一个研究问题,本问题探究的重点是两组学习者之间,包括他们的学习动机水平和类型的异同。

首先是相似性。根据4.1中的描述性统计,无论是高水平还是低水平二语学习者,他们的移动辅助二语学习动机都很高,因为他们都面临着同样激烈的竞争和高考压力。

首先,从L2MSS的三个主要领域来看,高低水平的学生在应该二语自我和努力程度(intended effort)两个领域都获得了较高的自我动机评价。其中两组学习者在应该二语自我的每个动机变量值均高于中点,这表明学习者对在线英语学习的总体态度是积极的。学习者深受其所处的教育环境,与个人对他人的“责任和义务”密切相关[24]。学界普遍认为,应该二语自我在亚洲的语言教育环境中发挥着积极的影响,因为家庭在该文化中具有重要作用,这是根植于周围“以结果为导向的制度结构”和“强调甚至赞美考试成绩的社会”的权力因素之一[25]。家长的期望在这一领域发挥着重要作用,在移动辅助英语学习过程中,

家长可以给予学习者更多积极的鼓励和支持，从而提高他们的学习积极性。然而，过高和难以实现的期望也是非常危险的，因为学习者可能会认为自己无法实现父母的期望，甚至会放弃追求目标的尝试。

同时，无论是高水平还是低水平学习者，他们在理想二语自我中的动机评价都相对较低。几乎所有的量表值都小于 3。尽管在其他国家和地区，理想二语自我是预测语言学生学习动机的最重要指标之一 [26]，但中国学习者的理想二语自我普遍较低。Dörnyei 指出，建立理想二语自我最有用的方法是“学习者在电影、电视或现实生活中看到有影响力榜样”[23]。然而，中国学生，尤其是高中英语学习者，并没有太多机会通过这些方式建立理想的二语自我。相反，他们把大部分时间都花在了作业和考试上，这就导致了理想二语自我的自我评价动机偏低。在这种情况下，教师应培养学习者的目标语言文化意识，努力提高学习者对目标语言的文化兴趣。移动辅助的应用程序开发人员也应更多地关注这一现象。例如应用程序的设计和开发者可以在语言学习中设计一些角色扮演的环节，提供真实的学习材料，通过创造日常场景，帮助学生进行沉浸式、全方位、多模态的语言学习。

其次是差异性。为了进一步探讨两类学习者的动机的差别，基于采集到的数据，使用 Mann-Whitney U 来检验两类学习者的动机差异是否显著。从表 2 的 Z 值(<0.05)可见结果显著，说明不同水平的学习者在移动辅助二语学习时的动机差异显著。进而参考表 3 秩和检验结果，进一步探讨两类学习者不同学习动机之间的具体差异。

Table 2. Mann-Whitney U test
表 2. 曼 - 惠特尼 U 检验

	理想二语自我	工具型促进	文化兴趣	旅行	应该二语自我	工具型预防	父母期望	二语学习态度	预期努力
曼 - 惠特尼 U	305.500	449.500	411.000	405.000	333.000	319.500	335.500	248.500	342.500
威尔科克森 W	770.500	914.500	876.000	870.000	798.000	784.500	800.500	713.500	807.500
Z	-2.172	-0.007	-0.581	-0.676	-1.737	-1.939	-1.706	-2.994	-1.596

a. 分组变量：英语水平。

Table 3. Rank-sum test
表 3. 秩和检验结果

	组别	个案数	秩平均值	秩的总合
理想二语自我	1 (高水平学习者)	30	25.68	770.50
	2 (低水平学习者)	30	35.32	1059.50
	总计	60		
工具型促进	1	30	30.48	914.50
	2	30	30.52	915.50
	总计	60		
文化兴趣	1	30	31.80	954.00
	2	30	29.20	876.00
	总计	60		

续表

	1	30	32.00	960.00
旅行	2	30	29.00	870.00
	总计	60		
	1	30	26.00	798.00
应该二语自我	2	30	34.40	1032.00
	总计	60		
	1	30	34.85	1045.50
工具型预防	2	30	26.15	784.50
	总计	60		
	1	30	26.68	800.50
父母期望	2	30	34.32	1029.50
	总计	60		
	1	30	23.78	713.50
二语学习态度	2	30	37.22	1116.50
	总计	60		
	1	30	26.92	807.50
预期努力	2	30	34.08	1022.50
	总计	60		

根据表 2 和表 3, 高低水平学习者的移动辅助英语学习差异显著, 且在许多变量(9个变量中的 6 个, 包括理想中二语自我、促进型工具型动机、应该二语自我、父母期望和二语学习态度)中, 低水平学习者的学习动机都略高于高水平学习者, 这与最常见的观点“高级学习者具有更高的 L2 学习动机”相悖。也有研究认为, 二语学习动机与语言学习成绩之间并没有显著的相关性[15], 而本研究再次表明, 基于移动辅助的二语学习中, 学习动机与学习成绩之间也没有直接的关系。

在其余 3 个动机变量中, 高水平学习者的移动辅助二语学习动机高于低水平学习者。这些动机变量分别是文化兴趣、旅游和预防型工具型动机, 且这些动机的差异具有显著性。这表明文化兴趣、旅行和预防型工具型动机在移动辅助二语学习过程中具有很大的影响力。尽管高学习动机与高学习效果之间没有直接的因果关系, 但学习动机在语言学习中仍然发挥着重要作用, 因为通过在特定的文化兴趣和旅游领域花费更多的精力, 有可能会提高预期努力, 进而提高学习成绩。但是, 这种联系还需要进一步的研究。这也表明, 学习动机过于复杂, 不能被视为对学习者的“一揽子”解决方案。

人们普遍认为, 学习动机越强, 学习效果越好[14]。然而, 上述结果表明, 移动辅助二语学习者的学习动机与学习效果之间没有明显的正相关或负相关。尽管这一结果与以往关于学习者学习动机的观点相悖, 但下一章将对这一结果作进一步解释。

4.3. 移动辅助英语学习动机与学习效果之间的关系

前一个研究问题的结果表明, 高水平和低水平之间的移动辅助二语学习动机存在显著差异, 且低水

平学习者的部分学习动机甚至高于高水平学习者，因此需要进行进一步分析来解释这种情况。通过斯皮尔曼秩相关系数(Spearman's Rho)计算，可以分析二语学习者的移动辅助语言学习动机和预期努力之间的相关性，以探索学习动机是学习成果的直接预测因素，还是预期努力与学习成果之间的中介变量。

对于语言教师以及语言学习者来说，关于学习动机的一个重要问题是如何将学习动机转化为学习行动和结果[20]。表4显示了各动机变量与预期努力之间的关联。与预期努力相关性最强的是二语学习态度(attitudes to L2 learning) (0.719)，其次是理想二语自我(0.518)，最后是应该二语自我(0.453)，这一调查结果与以往研究的结论基本一致[20]。

Table 4. Correlations between the motivational variables and intended effort
表4. 动机变量与预期努力之间的相关性

变量	所有样本(男/女)			高水平二语学习者(男/女)			低水平二语学习者(男/女)		
理想二语自我	0.518**	0.580**	0.396*	0.623**	0.762**	0.415	0.310	0.209	0.350
工具型促进	0.307*	0.124	0.441*	0.241	0.030	0.393	0.376**	0.333	0.400
文化兴趣	0.423**	0.427*	0.385*	0.445*	0.437	0.311	0.406*	0.390	0.530*
旅行	0.261*	0.157	0.367*	0.173	0.201	0.307	0.365*	0.291	0.440
应该二语自我	0.453**	0.279	0.582**	0.412*	0.241	0.629*	0.510**	0.472	0.538*
工具型预防	0.156	-0.216	0.558**	0.059	-0.110	0.313	0.332	-0.274	0.726**
父母期望	0.414**	0.145	0.583**	0.193	-0.115	0.566	0.595**	0.699*	0.498*
二语学习态度	0.719**	0.701**	0.688**	0.749**	0.658**	0.906**	0.702**	0.861**	0.581**

*和**分别表示在 $P < 0.05$ 水平显著相关和 $P < 0.01$ 水平极显著相关。

从二语学习态度与预期努力之间的相关性来看，高水平学习者在该项上的相关性(0.749)普遍高于低水平学习者(0.702)。而学习态度与学生的学习经历密切相关。这一结果表明，对于移动辅助二语学习者来说，高质量的学习体验是更重要的因素，而之前语言学习过程中的成功经验会影响后期的学习动机。他们渴望提升自己的语言能力，从而做出有效的努力，如寻求机会在网上用英语与人交流，或在语言学习上花费更多的时间和精力[14]。然而，低水平学习者在英语学习过程中经历了更多的批评、讽刺和忽视。对他们来说，英语学习经历与不愉快的体验密切相关，这可能会影响他们对语言学习的态度。对于教师和应用设计者而言，应给予学习者更多的奖励机制和积极反馈，为二语学习者带来积极的学习体验。

就高水平学习者而言，应该二语自我与预期努力的相关系数低于理想二语自我。然而，在低水平学习者组别则相反。这表明，高水平学习者受内部因素的影响更大，而低水平学习者更容易受到外部社会期望的影响，尤其是父母期望(0.595)，这与以往的研究结论吻合。理想二语自我与预期努力之间的密切关系表明，尽管部分学习者的理想二语自我的动机水平并不高，但该类型的动机与预期努力之间却存在着密切的相关性，尤其是对于高水平学习者而言。教师和应用程序开发者应该再次关注这一动机变量，帮助学习者建立更强烈和明确的理想二语自我，这将有利于移动辅助二语学习者在学习过程中付出更多预期努力，从而提高学习效果。

在工具性动机方面，两组学习者的预防型工具型动机与预期努力没有相关性。高级学习者样本的相关系数为0.059，低级学习者样本的相关系数为0.332。这两个相关性都不显著，说明即使他们的工具性预防动机相对较高，他们也无法将这种动机转化为学习努力，避免学业失败的愿望并不能给实际学习带来积极的影响。

由此可以得出这样的结论：虽然低水平英语学习者的移动辅助二语学习部分动机略高于高水平学习者这一结果这与之前的一些研究不相符合，但低水平学习者并没有将他们的学习动机转化为预期努力。然而学习成果需要通过实际努力来实现。低水平学习者的动机变量与预期努力之间的相关性普遍低于高水平学习者，这也解释了为什么他们的学习效果不如高水平学习者。

基于上述分析，由此可以回答高学习动机是否会直接导致高学习成绩。简单来说，数据显示答案是否定的。较高的学习动机不一定会直接导致理想的学习效果，而学习动机偏低也不一定意味着学习效果不佳。以往的研究表明，学习动机是学习努力和学习效果之间的重要中介[16]。本次研究进一步证明，学习动机在移动辅助的二语学习过程中仍然起到中介作用。这一发现并没有否定学习动机在移动辅助语言学习中的重要性。但是教师和移动辅助学习开发者应该更加关注从动机到努力的转化，而非仅仅关注动机本身。

5. 结语

本研究显示，一方面，无论是高水平还是低水平学习者，他们在移动辅助二语学习中的社会性都较强，且应该二语自我的动机都高于理想二语自我。父母期望是两组学生的最大学习动机，这表明父母在中国学生的移动辅助英语学习中扮演着重要角色。另一方面，高低水平学习者之间的动机存在显著差异，在某些方面，低级学习者的学习动机甚至略高于高级学习者。然而高水平学习者的学习动机与预期努力之间有更强的相关性，这解释了尽管他们的学习动机并没有在各方面高于低水平学习者，但他们能在考试中取得更好的成绩。至于学习动机，它是努力与结果之间的中介，而不是移动辅助二语学习的决定因素。因此，动机并不是万能的。

这一结论进一步证实了之前的研究结果，即在英语学习中，无论是线下的传统学习，还是移动辅助的语言学习，动机水平的高低并不能直接预测学习成果，而是潜在努力和学习成果之间的中介因素。关于学习动机具体如何在移动辅助二语学习中发挥中介作用，仍待进一步探究。

参考文献

- [1] Yang, X. and Hu, J. (2023) Chinese College Students' Preferences for Mobile-Assisted Language Learning Classes and Their Effects on Student Engagement in English Language Classrooms. *Innovation in Language Learning and Teaching*, **17**, 953-966. <https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2207564>
- [2] 贝哲斯咨询. 2023 年中国移动学习行业调研报告[EB/OL]. 2023-07-30. <https://www.globalmarketmonitor.com.cn/reports/2588480-mobile-learning-market-report.html>, 2024-01-14.
- [3] Ushioda, E. (2013) Motivation Matters in Mobile Language Learning: A Brief Commentary. *Language Learning & Technology*, **17**, 1-5.
- [4] 李政, 马淑琴. 二语动机自我系统理论相关研究——2012-2022: 十年的回顾[J]. 心理学进展, 2023, 13(1): 237-245.
- [5] Cohen, A.D. and Dornyei, Z. (2002) Focus on the Language Learner: Motivation, Styles, and Strategies. In: Schmitt, N., Ed., *An Introduction to Applied Linguistics*, Edward Arnold, 170-190.
- [6] Guerrero, M. (2015) Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia. *HOW*, **22**, 95-106. <https://doi.org/10.19183/how.22.1.135>
- [7] Dörnyei, Z. (2005) The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Routledge.
- [8] Nagle, C. (2021) Using Expectancy Value Theory to Understand Motivation, Persistence, and Achievement in University - Level Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, **54**, 1238-1256. <https://doi.org/10.1111/flan.12569>
- [9] Hashim, H., Yunus, M., Amin Embi, M. and Mohamed Ozir, N.A. (2017) Mobile-assisted Language Learning (MALL) for ESL Learners: A Review of Affordances and Constraints. *Sains Humanika*, **9**, 45-50. <https://doi.org/10.11113/sh.v9n1-5.1175>
- [10] Yanguas, I. and Flores, A. (2014) Learners' Willingness to Communicate in Face-to-Face versus Oral Computer-

Mediated Communication. *The JALT CALL Journal*, **10**, 83-103. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v10n2.j169>

[11] Islam, M., Lamb, M. and Chambers, G. (2013) The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani Perspective. *System*, **41**, 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.025>

[12] Benson, P. (2007) Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, **40**, 21-40. <https://doi.org/10.1017/s0261444806003958>

[13] Laurillaard, D. (2006) Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies. 2nd Edition, Routledge Falmer.

[14] Li, P. and Pan, G. (2009) The Relationship between Motivation and Achievement—A Survey of the Study Motivation of English Majors in Qingdao Agricultural University. *English Language Teaching*, **2**, 123-128. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n1p123>

[15] Binalet, C.B. and Guerra, J.M. (2014) A Study on the Relationship between Motivation and Language Learning Achievement among Tertiary Students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, **3**, 251-260.

[16] Kusurkar, R.A., Ten Cate, T.J., Vos, C.M.P., Westers, P. and Croiset, G. (2012) How Motivation Affects Academic Performance: A Structural Equation Modelling Analysis. *Advances in Health Sciences Education*, **18**, 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>

[17] Fırat, M., Kılınç, H. and Yüzer, T.V. (2017) Level of Intrinsic Motivation of Distance Education Students in E - Learning Environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, **34**, 63-70. <https://doi.org/10.1111/jcal.12214>

[18] Gray, D.E. (2014) Doing Research in the Real Word. SAGE Publications Ltd.

[19] Yamamoto, Y. and Holloway, S.D. (2010) Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, **22**, 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>

[20] You, C. and Dörnyei, Z. (2014) Language Learning Motivation in China: Results of a Large-Scale Stratified Survey. *Applied Linguistics*, **37**, 495-519. <https://doi.org/10.1093/applin/amu046>

[21] Malecki, C.K. and Demaray, M.K. (2003) What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, **18**, 231-252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>

[22] Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2020) Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, **61**, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

[23] Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E., Eds., *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, 9-42. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>

[24] Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011) Teaching and Researching Motivation. 2nd Edition, Harlow.

[25] Chen, J.F., Warden, C.A. and Chang, H. (2005) Motivators That Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation. *TESOL Quarterly*, **39**, 609-633. <https://doi.org/10.2307/3588524>

[26] Oz, H. (2015) Ideal L2 Self as a Predictor of Intercultural Communicative Competence. *The Anthropologist*, **19**, 41-53. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891637>