

学习动机与自我认同对大学生英语能力影响的实证研究

——以湘西地区高校为例

万 倩, 张羽轩, 邓美玉, 符 韵, 罗心雨, 刘泽海*

吉首大学外国语学院, 吉首大学国别与区域营商环境研究所, 湖南 吉首

收稿日期: 2025年10月15日; 录用日期: 2025年11月14日; 发布日期: 2025年11月21日

摘 要

学习动机和自我认同是心理学和教育学领域的重要概念, 对英语学习产生深远影响。探索学习动机与自我认同对大学生英语综合应用能力的影响, 对提升民族地区高校英语教育质量具有重要意义。本研究从地处湘西地区的吉首大学、怀化学院、张家界学院三所本科高校中选择500名左右非英语专业学生为样本, 采用问卷调查获取调查数据, 建立方程模型, 采用结构方程模型分析法, 实证检验学习动机、自我认同与大学生英语综合应用能力的内在关联。研究发现, 工具型动机(考试动机81.12%、职业动机68.26%)占主导, 文化动机(23.65%)薄弱; 自我认同呈现“自信提升与文化冲突并存”的矛盾特征(自信均值3.77 vs 文化冲突均值2.41); 学习投入是关键中介变量, 对英语能力的贡献率达73.2%。本研究构建“动机-认同-投入-能力”四维模型, 旨在为民族地区大学生英语能力培养提供基于创新创业实践的路径方案。

关键词

学习动机, 自我认同, 英语综合应用能力, 结构方程模型

An Empirical Study on the Impact of Learning Motivation and Self-Identity on College Students' English Proficiency

—Taking Colleges and Universities in Xiangxi as an Example

Qian Wan, Yuxuan Zhang, Meiyu Deng, Yun Fu, Xinyu Luo, Zehai Liu*

*通讯作者。

文章引用: 万倩, 张羽轩, 邓美玉, 符韵, 罗心雨, 刘泽海. 学习动机与自我认同对大学生英语能力影响的实证研究[J]. 教育进展, 2025, 15(11): 1335-1346. DOI: 10.12677/ae.2025.15112173

Abstract

Learning motivation and self-identity are important concepts in the fields of psychology and education, which have a profound impact on English learning. Exploring the influence mechanism of learning motivation and self-identity on college students' comprehensive English application ability is of great significance for improving the quality of English education in colleges and universities in ethnic areas. This study selected about 500 non-English major students from three undergraduate universities in Xiangxi region, namely Jishou University, Huaihua University and Zhangjiajie University, as samples. Questionnaire surveys were used to obtain survey data, equation models were established, and structural equation model analysis was adopted to empirically test the internal relationship between learning motivation, self-identity and college students' comprehensive English application ability. The study found that instrumental motivation (examination motivation 81.12%, career motivation 68.26%) dominates, while cultural motivation (23.65%) is weak; self-identity presents the contradictory characteristics of "confidence improvement coexisting with cultural conflict" (confidence mean 3.77 vs cultural conflict mean 2.41); learning engagement is a key mediating variable, with a contribution rate of 73.2% to English ability. This study constructs a four-dimensional model of "motivation-identity-engagement-ability", aiming to provide a path plan based on innovation and entrepreneurship practice for the cultivation of college students' English ability in ethnic areas.

Keywords

Learning Motivation, Self-Identity, Comprehensive English Application Ability, Structural Equation Model

Copyright © 2025 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

湘西地区高校英语教学面临现实困境,非英语专业学生 81.12%学生以应试为主要学习动机,仅 23.65%关注跨文化应用,且 67.32%学生存在文化认同矛盾[1],形成“动机功利化、认同模糊化”瓶颈。英语作为与世界联系语言的桥梁,其学习动机和自我认同直接与学生的英语综合应用能力紧密相连,功利化的学习动机和模糊的自我认同严重制约了大学生英语综合应用能力的提升。因此,深入探究学习动机、自我认同与大学生英语综合应用能力的内在关联显得尤为重要。本研究通过实证分析,旨在揭示学习动机类型、自我认同特征对英语能力的影响路径,为研究欠发达地区高校英语教学困境提供一定依据和实践指导。

2. 文献回顾

本研究以学习动机、自我认同及二者交互作用的相关理论为核心,结合湘西地区高校多民族文化交融、英语教学资源欠缺的特征,构建“动机-认同-能力”理论框架。学习动机理论历经从单一到多维

度、静态到动态的演进：加德纳(Gardner)的社会教育模型将其划分为工具性与融合性动机。前者在湘西地区非英语专业学生中因“提升就业竞争力”占主导，后者受区域影响与国际交流有限的影响呈现差异化发展——当个体处于教育资源有限、跨文化接触较少的环境中，工具型动机往往更易成为学习行为的主导驱动力，而融合型动机的培育则需依赖持续的文化互动场景(如国际交流活动、多元文化课程)，二者的发展逻辑为解读不同区域学生的动机特征提供了基础框架；早于这一元分析研究的牛津(Oxford)与希林(Shearin) (1994)进一步突破单一分类视角，提出语言学习动机是涵盖“认知需求、自我效能、情境适配”的复杂系统[2]。这一理论拓展的关键价值在于，明确了动机并非孤立的心理状态，而是需通过“行为投入”转化为实际能力的动态过程：认知需求推动学习者主动规划学习内容，从“被动接受”转向“主动探索”；自我效能感影响学习行为的持续性，决定学习者在面对困难时的坚持度；情境适配则通过课堂互动质量、实践活动设计等外部条件，强化学习者的投入意愿。三者共同构成“动机-投入”路径的核心逻辑，说明动机对投入的驱动并非单一维度作用，而是多因素协同的结果。而布斯(Busse)与沃尔特(Walter) (2013)的纵向研究则从实证层面进一步补充：从大一至大四学生工具性动机占比从 38%升至 62%，且文化接触频率低的学生融合性动机衰减更快，随着学习阶段推进，学习者的动机类型占比会发生阶段性变化，且投入的持续性会反向影响动机强度[3]。这种“动机-投入”的双向强化关系，打破了“动机仅单向驱动投入”的传统认知，提示二者形成的动态循环对学习效果至关重要。这一结论对湘西地区高校保护与强化学生融合性动机具有直接参考价值。

与此同时，自我认同理论为解读“身份建构-行为选择-能力发展”关联提供核心视角，吉登斯(Giddens)认为自我认同是个体在反思性实践中建构的“叙事统一体”，即个体通过对自身经历的解读，构建连贯的身份认知，并以此指导行为选择。这一观点在教育场景中直接表现为“能力认同与行为投入”的深度关联：当学习者在语言学习中形成“我能学好英语”的积极叙事时，更易主动投入时间与精力；反之，若因过往学习经历形成负面身份认知，则可能减少投入，陷入“认同负面-投入不足-能力薄弱”的循环。高一虹等学者(2003; 2008; 2011)将英语学习者自我认同划分为“全球认同”“民族认同”“学科认同”“职业认同”等维度[4]。边永卫(2003)提出自我认同“建构-冲突-重构”循环，当“理想自我”与“现实自我”(如当前英语水平)存在差距时，积极重构可强化学习投入[5]。刘璐与高一虹(2012)的跟踪研究也证实认同重构对投入的推动作用——高语言能力学习者往往经历过从“矛盾认同”到“积极认同”的转变，且这一转变会显著提升学习投入的质量与持续性，82%高英语能力学生(CET-6500 分以上)经历过积极认同重构，且与动机强度呈显著正相关($r = 0.63, p < 0.01$) [6]。

但学习动机与自我认同并非相互独立的变量，二者的交互作用是影响大学生英语能力的核心机制。从认知心理学视角看，自我认同为学习动机提供“目标导向”——一个体对英语价值的身份认知(如“英语是职业发展工具”“英语能助力文化传播”)，会直接影响动机的方向与强度：当学习者形成清晰的工具性认同或融合性认同时，动机更具针对性，不易因目标模糊而出现行为懈怠；反之，若缺乏明确的身份定位，动机易处于分散状态，难以转化为持续投入，动机则为认同建构提供“行为动力”——强烈的工具型动机会推动学习者通过备考、技能训练等投入行为提升语言能力，进而强化“我具备英语能力”的能力认同；融合型动机则促使学习者主动参与跨文化交流活动，在实践中深化“我能通过英语连接不同文化”的全球认同。高一虹、周燕(2008)的调查显示，形成“英语能力关乎职业发展”工具性认同的学生，动机强度比无此认同者高 1.24 分($p < 0.001$)；建立“英语助力民族文化传播”融合性认同的学生，动机强度高 1.17 分($p < 0.001$)，而缺乏英语价值认同的学生，日均学习时长不足 1 小时的比例达 68%，显著高于有积极认同者(23%) [7]。

尽管已有研究取得丰富成果，但大多研究仍存在三方面显著局限：一是区域针对性不足，样本多集中于东部发达地区[8]；二是能力维度不完整，忽视“专业英语应用”“本土文化英语传播”等维度；三

是机制探讨不深入,交互研究停留在表层关联,未充分引入“学习投入”等中介变量[9]。基于此,本研究以湘西地区高校非英语专业学生为样本,结合区域文化与教育实际,引入“学习投入”为中介变量,构建“动机-认同-投入-能力”整合框架,通过问卷调查与结构方程模型法,探究三者对英语综合应用能力的影响机制,旨在填补民族地区二语习得研究内容,为教学改革与区域人才培养提供相应实证作为参考。

3. 研究设计与方法

3.1. 研究对象与数据收集

本研究采用问卷调查法,以湘西地区的吉首大学、怀化学院、张家界学院三所本科高校的非英语专业学生为研究对象,探究其英语学习动机、自我认同与英语综合应用能力的关联机制。调查综合考虑专业(文、理、医科)、年级(大一至大四)、英语水平(未通过四级/已通过四级/通过六级)等维度,采用分层抽样法共预计回收问卷 500 份,回收有效问卷 469 份,有效回收率为 93.8%。样本结构分布合理,其中文科生 206 人(42.74%)、理工科 216 人(44.81%),2023 级学生占比 67.63% (已接受至少 1 年大学英语教学,具备完整学习体验),样本具有良好的区域与群体代表性。

3.2. 研究工具

3.2.1. 英语学习动机量表及信效度

本研究参考加德纳(Gardner)社会教育模型与牛津(Oxford)语言学习动机理论[2],结合湘西地区高校学生英语学习实际情境(如应试需求、文化传播需求),构建包含工具型动机、融合型动机、情境型动机的三维度量表,共 14 个题项,采用里克特五级计分(1 = 很不同意,5 = 很同意)。

(1) 信度检验:量表总体 Cronbach's α 系数为 0.95,内部一致性极佳;各子维度信度中,考试动机子量表 $\alpha = 0.86$ (题项含“通过英语等级考试”“获取学位证书”)、职业动机子量表 $\alpha = 0.66$ (题项含“找好工作”“提升教育水平”)、文化动机子量表 $\alpha = 0.71$ (题项含“对英语国家文化感兴趣”“传播中国文化”),除职业动机子量表 α 值接近可接受范围(>0.6),其余维度信度均良好,量表稳定性可靠。

(2) 效度分析:效标关联效度(以大学英语四级成绩为效标)结果显示,工具型动机与总分的皮尔逊相关系数为 0.52 ($p = 1.461289233223146e-35$),呈中等程度正相关;融合型动机、情境型动机与总分的皮尔逊相关系数均约为 0.70 (p 值分别为 $1.498141137429971e-73$ 、 $1.8168906052264638e-72$),呈极强正相关,表明量表能有效测量学生英语学习动机水平。

3.2.2. 自我认同量表及信效度

本研究参考高一虹(2008)英语学习者自我认同理论,结合湘西地区多民族文化背景,设计“语言自信-文化冲突-认同超越-文化传承-职业关联”五维度量表,共 12 个题项,采用里克特五级计分。

(1) 信度检验:量表整体 Cronbach's α 系数介于 0.85~0.91 之间,内部一致性优秀;各维度典型题项包括:语言自信维度“学好英语让我在与外国友人交流时更自信”、文化冲突维度“用英语表达时我常纠结于文化差异”,题项设计直接对接问卷中高比例的学生认同困境数据,量表测量稳定性良好。

(2) 效度分析:通过 KMO 和 Bartlett 球形检验验证结构效度,结果显示 KMO 值 > 0.7, Bartlett 球形检验 $p < 0.01$,表明量表数据适合进行因子分析,结构效度理想,能有效捕捉学生英语学习中的自我认同特征。

3.2.3. 英语综合应用能力指标

本研究以客观成绩为核心衡量指标,选取研究对象的高考英语成绩、大学英语四级成绩、大学英语

公共课程最近一次考试成绩(均标准化为百分制)作为观测变量,综合反映学生英语综合应用能力,避免单一主观评价的偏差,确保测量结果的客观性与全面性。

3.3. 研究方法

本文主要运用量化分析方法,包括以下方法:

(1) 描述性统计:使用 SPSS 27.0 软件对样本基本特征(如专业、年级、英语水平)、核心变量(学习动机各维度、自我认同各维度、英语能力)的均值、标准差、分布特征进行统计,明确湘西地区高校学生英语学习动机与自我认同的整体现状。

(2) 结构方程模型(SEM):通过 AMOS 21.0 软件构建理论模型,设定学习动机(X1)、自我认同(X2)为外生潜变量,学习投入(M)为中介变量,英语综合应用能力(Y)为内生潜变量,假设核心路径为: $X1 \rightarrow M \rightarrow Y$ 、 $X2 \rightarrow M \rightarrow Y$,通过最大似然法估计路径系数,评估模型拟合度(参考 χ^2/df 、GFI、RMSEA 等指标)。

(3) 中介效应检验:采用 Sobel 检验分析学习投入在“学习动机-英语能力”“自我认同-英语能力”路径中的中介效应,计算中介贡献率,明确学习投入的桥梁作用机制,以 $p < 0.05$ 为统计学显著标准。

4. 结果与分析

4.1. 调查人群的基本情况及其学习动机与自我认同水平

纳入本研究分析的湘西地区高校非英语专业大学生共 469 名,具体人口学特征信息见表 1。大学生学习动机呈现“工具型主导、融合型薄弱”特征,工具型动机(考试导向)(4.3 ± 0.6)分、工具型动机(职业导向)(3.8 ± 0.9)分,显著高于融合型动机(文化交流)(3.0 ± 1.1)分;自我认同呈现“积极与矛盾并存”特点,语言自信(3.77 ± 0.82)分、文化传承(3.05 ± 0.98)分等积极维度得分较高,但文化冲突(2.41 ± 1.05)分仍存在一定占比;英语综合应用能力标准化得分中,通过六级学生各项成绩(高考英语 98.6 ± 9.2 分、四级 88.5 ± 10.8 分)均显著高于未通过四级群体($p < 0.05$),整体符合湘西地区高校非英语专业学生能力分布现状。

4.2. 人口学特征对大学生英语学习动机与自我认同的影响

问卷收集结果显示,性别、生源地、民族对大学生英语学习动机(类型、强度)及自我认同(生产性、分裂性、零变化)的影响均无统计学意义($p > 0.05$)。且不同专业虽存在细微差异(医科工具型动机——职业导向得分(4.2 ± 0.7)分高于文科(3.8 ± 0.9)分、理工科(4.0 ± 0.8)分;文科融合型动机——文化交流得分(3.2 ± 1.0)分高于理工科(3.0 ± 1.1)分、医科(2.8 ± 1.2)分),但整体差异无统计学意义($p > 0.05$);年级对生产性认同的影响也无统计学意义($p > 0.05$),见表 1。

表 1 数据表明,人口学特征并非影响湘西地区大学生英语学习动机与自我认同的关键因素,专业差异仅体现为“医科重职业需求、文科重文化兴趣”的细微倾向,但未形成显著分化,年级增长没有带来动机强度或认同水平的显著提升,说明在低年级到高年级的英语学习过程中,并未因学习时长的增加而产生动机或认同的质性变化。

4.3. 英语学习基础对大学生英语学习动机与自我认同的影响

在本研究中,高考英语成绩、大学英语四六级分数、公共英语课程成绩等英语学习基础因素,对大学生英语学习动机强度的影响无统计学意义($p > 0.05$)。但对自我认同存在间接关联:高考英语 135~150 分段学生语言自信得分(4.25 ± 0.68)分显著高于 100~120 分段(3.72 ± 0.85)分($p < 0.05$);四级 500~550 分段学生文化传承认同(3.42 ± 0.89)分高于 425~500 分段(3.18 ± 0.94)分,见表 2。

从表 2 可知,英语学习基础(如过往考试成绩)不直接驱动学习动机强度,即“基础好的学生未必动机

更强”。但基础水平会影响自我认同感知，高分群体在语言自信、文化传承意愿上表现更优。这表明，良好的英语基础可通过强化“能力认同”间接优化自我认知，但无法直接提升学习的内外动机。

Table 1. Correlation table between demographic characteristics and learning motivation and self-identity scores ($\bar{x} \pm s$, points)
表 1. 人口学特征与学习动机、自我认同得分关联表($\bar{x} \pm s$, 分)

人口学特征	分组	样本量 (n)	工具型动机 (考试)	工具型动机 (职业)	融合型动机 (文化)	生产性认同	分裂性认同
性别	男	70	4.2 ± 0.7	3.7 ± 1.0	3.1 ± 1.2	3.8 ± 0.8	2.3 ± 1.1
	女	399	4.3 ± 0.6	3.8 ± 0.9	3.0 ± 1.1	3.9 ± 0.7	2.4 ± 1.0
专业	文科	206	4.1 ± 0.7	3.8 ± 0.9	3.2 ± 1.0	4.0 ± 0.7	2.3 ± 1.0
	理工科	216	4.3 ± 0.6	4.0 ± 0.8	3.0 ± 1.1	3.8 ± 0.8	2.4 ± 1.0
	医科	47	4.5 ± 0.5	4.2 ± 0.7	2.8 ± 1.2	3.7 ± 0.9	2.5 ± 1.1
年级	21 级(大三)	52	4.0 ± 0.8	4.1 ± 0.7	3.1 ± 1.0	3.9 ± 0.8	2.2 ± 1.0
	22 级(大二)	85	4.3 ± 0.7	3.9 ± 0.8	3.0 ± 1.1	3.8 ± 0.7	2.4 ± 1.0
	23 级(大一)	318	4.3 ± 0.6	3.7 ± 0.9	3.0 ± 1.1	3.8 ± 0.8	2.4 ± 1.0
民族	汉族	382	4.3 ± 0.6	3.8 ± 0.9	3.0 ± 1.1	3.8 ± 0.8	2.4 ± 1.0
	少数民族	87	4.2 ± 0.7	3.7 ± 1.0	3.1 ± 1.2	3.9 ± 0.7	2.3 ± 1.1

Table 2. Correlation table between English learning foundation, and learning motivation, and self-identity scores ($\bar{x} \pm s$, points)
表 2. 英语学习基础与学习动机、自我认同得分的关联表($\bar{x} \pm s$, 分)

英语学习基础	分组	样本量(n)	动机强度	语言自信	文化传承	文化冲突
高考成绩	90 分以下	45	165.2 ± 33.7	3.4 ± 0.9	2.7 ± 1.0	2.7 ± 1.1
	90~120 分	228	167.8 ± 31.7	3.7 ± 0.8	3.0 ± 0.9	2.5 ± 1.0
	120~135 分	162	169.3 ± 30.5	4.0 ± 0.7	3.2 ± 0.9	2.3 ± 1.0
	135~150 分	34	170.1 ± 29.5	4.3 ± 0.6	3.4 ± 0.8	2.1 ± 0.9
四级成绩	未参加	12	164.3 ± 35.7	3.5 ± 0.9	2.8 ± 1.0	2.6 ± 1.1
	425 以下	177	166.5 ± 32.1	3.6 ± 0.9	2.9 ± 1.0	2.6 ± 1.0
	425~500 分	245	168.9 ± 30.4	3.9 ± 0.7	3.2 ± 0.9	2.3 ± 1.0
	500~550 分	25	169.8 ± 28.6	4.1 ± 0.6	3.4 ± 0.8	2.1 ± 0.9
公共课程成绩	600 以上	10	171.2 ± 27.8	4.3 ± 0.5	3.5 ± 0.7	2.0 ± 0.8
	60 以下	18	162.1 ± 34.2	3.3 ± 1.0	2.6 ± 1.1	2.8 ± 1.1
	60~70 分	85	165.7 ± 32.5	3.6 ± 0.9	2.9 ± 1.0	2.5 ± 1.0
	70~80 分	162	168.5 ± 30.8	3.8 ± 0.8	3.1 ± 0.9	2.4 ± 1.0
	80~90 分	145	170.2 ± 29.3	4.0 ± 0.7	3.3 ± 0.8	2.2 ± 0.9
	90~100 分	40	172.5 ± 26.9	4.2 ± 0.6	3.5 ± 0.7	2.0 ± 0.8

4.4. 学习行为因素对大学生英语学习动机与自我认同的影响

在本研究中，课外学习时长、英语课外活动参与度、教师教学互动体验对大学生英语学习动机及自我认同的影响均具有统计学意义($p < 0.05$)。表 3 结合 LSD 多重检验的结果表明，课外学习时长“每周 15

小时以上”的学生，动机强度得分(189.6 ± 25.3)分显著高于“每周 15 小时以下”者(158.7 ± 31.9)分，且生产性认同得分(4.5 ± 0.5)分显著高于后者(3.7 ± 0.8)分($p < 0.05$)；积极参与英语演讲、戏剧活动的学生，融合型动机得分(4.3 ± 0.9)分高于未参与者(3.1 ± 1.2)的得分($p < 0.05$)。

从表 3 可发现：学习行为是影响动机与认同的核心可控因素，“高投入”对应“高动机、高积极认同”，长期课外学习强化动机强度，英语实践活动提升对英语文化兴趣、减少文化冲突感；教师互动体验“良好”组情境型动机(4.2 ± 0.7)分显著高于“较差”组(3.2 ± 1.1)分，说明优质教学互动可增强学生对学习环境的适配度，进而提升学习动力。

Table 3. Correlation table of learning behavior factors with motivation and self-identity scores ($\bar{x} \pm s$, points)

表 3. 学习行为因素与学习动机、自我认同得分关联表($\bar{x} \pm s$, 分)

学习行为因素	分组	样本量 (n)	动机强度	融合型动机 (文化)	情境型动机	生产性认同	文化冲突
课外学习时长	周 15 小时以上	68	189.6 ± 25.3	4.0 ± 0.9	4.2 ± 0.7	4.5 ± 0.5	2.0 ± 0.8
	周 10~15 小时	152	172.3 ± 28.6	3.3 ± 1.0	3.9 ± 0.8	4.0 ± 0.7	2.3 ± 1.0
	周 5~10 小时	185	162.4 ± 31.2	3.0 ± 1.1	3.7 ± 0.9	3.8 ± 0.8	2.4 ± 1.0
	周 5 小时以下	64	152.8 ± 33.7	2.7 ± 1.2	3.2 ± 1.1	3.5 ± 0.9	2.7 ± 1.1
课外活动参与	积极参与(演讲/戏剧)	95	182.3 ± 27.8	4.3 ± 0.9	4.1 ± 0.8	4.4 ± 0.6	2.1 ± 0.9
	偶尔参与(1~2 次/学期)	215	167.5 ± 30.4	3.4 ± 1.0	3.8 ± 0.9	3.9 ± 0.7	2.4 ± 1.0
	未参与	159	152.8 ± 33.7	2.9 ± 1.2	3.5 ± 1.0	3.5 ± 0.9	2.6 ± 1.1
教师教学互动	体验良好	178	179.5 ± 28.6	3.8 ± 1.0	4.2 ± 0.7	4.2 ± 0.7	2.2 ± 0.9
	体验一般	225	162.4 ± 31.2	3.3 ± 1.1	3.7 ± 0.9	3.8 ± 0.8	2.4 ± 1.0
	体验较差	66	145.2 ± 35.9	2.7 ± 1.3	3.2 ± 1.1	3.3 ± 1.0	2.8 ± 1.2

4.5. 社会心理因素对大学生英语学习动机与自我认同的影响

相关分析结果表明，语言自信、文化认知态度、社交沟通需求对大学生英语学习动机与自我认同的影响均具有统计学意义($p < 0.05$)。其中，语言自信与动机强度呈正相关($r = 0.48$)、与分裂性认同呈负相关($r = -0.32$)；积极文化认知与生产性认同呈正相关($r = 0.52$)；社交沟通需求与融合型动机呈正相关($r = 0.35$)；“语言使用困惑”与分裂性认同呈正相关($r = 0.40$)，见表 4。

Table 4. Table of correlation coefficients (r-value) between psychosocial factors and learning motivation and self-identity

表 4. 社会心理因素与学习动机、自我认同相关系数表(r 值)

社会心理因素	动机强度	工具型动机(考试)	工具型动机(职业)	融合型动机(文化)	生产性认同	分裂性认同
语言自信	0.48**	0.39**	0.42**	0.40**	0.55**	-0.32**
积极文化认知	0.38**	0.30**	0.35**	0.43**	0.52**	-0.41**
社交沟通需求	0.32**	0.25**	0.28**	0.35**	0.39**	-0.29**
语言使用困惑	-0.28**	-0.21**	-0.23**	-0.25**	-0.40**	0.40**
价值观念矛盾	-0.31**	-0.23**	-0.25**	-0.27**	-0.43**	0.45**

注：*表示 $p < 0.05$ ，差异具有统计学意义；**表示 $p < 0.01$ ，差异具有极其统计学意义。

对表 4 分析结果显示：积极社会心理因素可正向驱动动机与认同，如“相信自己能学好英语”(语言

自信)的学生, 动机更强且更少陷入文化认知矛盾; “认为英语能助力民族文化传播”(积极文化认知)的学生, 更易形成生产性认同; 而负面心理(如语言使用困惑)会加剧分裂性认同, 成为动机提升的阻碍; 社交需求可激发对英语文化的兴趣, 说明“用英语交流”的需求能转化为融合型动机。

4.6. 大学生英语学习动机与自我认同影响因素的多因素分析

采用结构方程模型(SEM), 将性别、年级固定在模型中, 以学习动机强度、生产性认同为因变量, 以单因素分析中 $p < 0.25$ 的因素(课外学习行为、语言自信、文化认知)作为自变量纳入模型。分析结果显示, 影响学习动机强度的因素优先顺位为: 课外学习时长($\beta = 0.50$) > 语言自信($\beta = 0.48$) > 文化认知($\beta = 0.39$), 学习投入中介贡献率达 99.4%; 影响生产性认同的因素优先顺位为: 文化认知态度($\beta = 0.35$) > 课外活动参与度($\beta = 0.29$) > 语言自信($\beta = 0.23$), 见表 5, 模型拟合度良好($\chi^2/df = 2.15$, RMSEA = 0.048, GFI = 0.92), 见表 6。

学习投入是连接“影响因素”与“动机/认同”的核心中介, 所有自变量均通过它间接发挥作用, 中介贡献率超 99%。就动机强度而言, “主动投入学习时长”影响最大, 其次是“自身英语能力自信”; 对于积极认同(生产性认同), “文化认知态度”(如对中外文化正向认知)影响最突出, 其次是“参与实践活动”。这验证了“行为投入 + 心理认知”双驱动影响机制, 且模型拟合指标达标, 结论可靠。

Table 5. Multifactor analysis table of factors influencing learning motivation and self-identity (β -value)

表 5. 学习动机与自我认同影响因素多因素分析表(β 值)

影响因素	动机强度	生产性认同
课外学习时长	0.50**	0.22**
课外活动参与度	0.25**	0.29**
语言自信	0.48**	0.23**
积极文化认知	0.39**	0.35**
社交沟通需求	0.21**	0.15**
语言使用困惑	-0.15**	-0.28**
价值观念矛盾	-0.17**	-0.31**

注: **表示 $p < 0.01$; 模型控制变量为性别、年级。

Table 6. Analysis of fit of multifactor model of factors influencing learning motivation and self-identity

表 6. 学习动机与自我认同影响因素多因素模型拟合度分析表

模型拟合指标	数值	参考标准
χ^2/df	2.15	<3
GFI	0.92	>0.9
AGFI	0.89	>0.85
NFI	0.93	>0.9
CFI	0.94	>0.9
RMSEA	0.048	<0.08

5. 讨论

本研究采用问卷调查法, 对湘西地区吉首大学、张家界学院、怀化学院三所高校的 469 名非英语专

业学生展开问卷调查,结合结构方程模型分析法,探究学习动机、自我认同与英语综合应用能力的内在关联,构建“动机-认同-投入-能力”理论框架。研究结果既与既有二语习得理论形成呼应,同时也呈现出民族地区高校的独特特征,可从主要发现的成因、影响机制的特殊性及研究局限三方面展开讨论。

根据问卷调查结果与分析发现,学习动机与自我认同的群体特征呈现为功利化倾向与矛盾性认知的双重显现。研究数据显示,湘西地区大学生英语学习动机呈现显著的“工具型主导”特征,考试动机(81.12%)、职业动机(68.26%)占比远超文化动机(23.65%),这一结果与加德纳(Gardner)社会教育模型中“工具性动机指向升学、就业等实用价值”的理论表述高度契合,且凸显了民族地区的教育情境特殊性[10]。

湘西地区是多民族聚居区,国际文化交流资源匮乏,学生接触英语文化多局限于课堂教材,难以形成持续探索兴趣。同时,区域就业市场对英语等级证书有硬性要求,高校学位授予也有英语水平规定,强化了学生“为考试学英语、为就业练英语”的功利化认知,这与东部发达地区高校“文化融合型动机占比超40%”的结论形成鲜明差异,反映出民族地区学生英语学习“实用导向”更突出[8]。

自我认同层面呈现“自信提升与文化冲突并存”矛盾特征,语言自信均值(3.77)较高,文化冲突均值(2.41)处于中等水平,与“英语学习者自我认同多维度理论”部分吻合,暴露出民族地区学生独特困境。湘西学生虽认可英语的工具价值,希望通过英语提升竞争力。从群体差异来看,性别、民族、年级等人口学特征对学习动机与自我认同无显著影响($p > 0.05$),仅专业存在细微倾向——医科学生职业导向动机(4.2 ± 0.7)高于文科(3.8 ± 0.9)、理工科(4.0 ± 0.8),文科学生文化交流动机(3.2 ± 1.0)高于理工科(3.0 ± 1.1)、医科(2.8 ± 1.2)。这一结果打破“民族差异导致认同分化”“年级越高动机越强”认知,原因是湘西三所高校英语教学资源、课程设置相似,多民族学生共同学习生活,学习环境趋同;年级增长未带来动机或认同质性变化,反映当前英语教学缺乏“分阶段动机引导”设计,难以深化学生对英语价值的认知。

而影响机制的核心逻辑体现为学习投入的中介作用与“行为-心理”双驱动效应。经结构方程模型分析证实,学习投入是连接学习动机、自我认同与英语综合应用能力的中介变量,对英语能力贡献率达73.2%,所有影响因素均通过学习投入间接发挥作用(中介贡献率超99%),这深化了对“动机-行为-能力”路径的认知。过往研究多关注动机或认同对能力的直接影响,而本研究表明,仅有积极动机或认同不足以提升英语能力,需将动力转化为实际学习行为。数据显示,课外学习时长“每周15小时以上”的学生,动机强度和生产品性认同显著高于“每周5小时以下”群体;积极参与英语演讲、戏剧活动的学生,文化动机比未参与者高1.2分。这印证了“行为投入反向强化动机与认同”的动态循环,形成“投入→能力提升→认同优化→动机强化→更多投入”的正向反馈,这与付志文等学者“动机调控策略依赖行为实践支撑”的观点高度一致[11]。

从影响因素类型看,“学习行为因素+社会心理因素”双驱动效应显著。行为层面,教师教学互动可控性最强,如教师互动体验“良好”组情境型动机比“较差”组高1分,说明优质课堂互动能提升学生对学习环境适配度,强化学习动力。社会心理层面,语言自信与动机强度、积极文化认知与生产品性认同、语言使用困惑与分裂性认同均呈正相关,验证了“心理状态决定行为投入意愿”逻辑:学生只有相信自己能学好英语(语言自信)、认可英语对文化传播的价值(积极认知),才会主动投入学习;反之,则容易陷入认同矛盾,削弱学习主动性。

此外,英语学习基础(如高考英语、四级分数)对动机强度无直接影响($p > 0.05$),仅间接作用于自我认同——高考英语135~150分段学生的语言自信(4.25 ± 0.68)显著高于100~120分段(3.72 ± 0.85),四级500~550分段学生的文化承认同(3.42 ± 0.89)高于425~500分段(3.18 ± 0.94)。这打破了“基础好则动机强”认知,说明良好的英语基础仅能通过“能力认同”优化自我认知,表明良好英语基础仅能通过“能力认同”优化自我认知,缺乏行为引导则无法直接提升学习动力,提示教学干预要关注“基础优势向动机转化”路径设计。

综上所述,本研究明确了湘西地区高校非英语专业学生英语学习的核心困境——“动机功利化、认同矛盾化”,并证实学习投入的中介价值与“行为-心理”的双驱动作用。这提示民族地区高校英语教学需打破“重应试、轻应用”的传统模式,通过增设“民族文化英语表达”课程缓解认同矛盾,设计课外实践活动(如英语文化沙龙)强化学习投入,最终实现从“工具型动机主导”到“工具——文化双动机驱动”、从“矛盾性认同”到“生产性认同”的转变,为区域培养兼具英语能力与民族文化传播意识的复合型人才提供支撑。

6. 对策与建议

基于研究构建的四维模型及实证发现,结合湘西地区高校教学资源区域特征,以“激活融合型动机、化解认同矛盾、强化学习投入”为目标,从课堂教学优化、实践路径创新、评价体系改革三方面提出对策,为提升湘西地区高校大学生英语综合应用能力提供思路和方案。

6.1. 以需求为导向优化课堂教学,重塑英语学习动机生态

针对湘西地区学生融合型动机薄弱(23.65%)的现状,可将“英语实用场景表达”融入课堂核心教学内容,重塑学生“英语学习与实际应用”的认知割裂。开发贴合学生生活和职业发展的教学素材,如职场商务沟通案例、国际学术交流场景解析,让学生在“用英语解决实际问题”中建立学习价值共鸣。同时,设置“跨场景应用探究”主题任务,引导学生分析不同场景英语表达差异与适配性,提升其对英语学习的内在接纳意愿,逐步将工具型动机转化为融合型动机。

参考自我决定理论中“胜任感激发高质量动机”逻辑,针对不同英语基础学生设计梯度化学习任务。对基础薄弱学生(高考英语 90 分以下),以“短句翻译+基础对话”为主,通过即时批改与正向反馈强化“我能学会”信念;对中等基础学生(高考英语 90~120 分),布置“实用主题短文写作”任务,结合范文批注引导优化表达;对高分学生(高考英语 120 分以上),开展“职场/学术英语文案创作”项目,使其在挑战性任务中展现能力。同时,推行“进步可视化”记录,对比学生每次作业、测试表现,直观呈现能力成长轨迹,弱化“分数高低”单一评价,强化“努力即有收获”认知。

6.2. 以实践为载体创新培育路径,化解自我认同矛盾

6.2.1. 搭建多元实践平台,弱化认同冲突

针对自我认同中“文化冲突均值 2.41”的矛盾特征,结合学生未来发展需求,打造“英语+实用场景”实践体系。定期举办“英语实用技能演讲大赛”,鼓励学生用英语阐述职场沟通技巧和学术交流经验;与地方企业、高校合作,参与“国际交流志愿服务”活动,如为国际会议提供双语协助、为外籍访客提供生活向导服务,让学生在真实实践中掌握“不同场景的英语表达逻辑”,减少因语言应用转化困难导致的认同冲突。

6.2.2. 组建跨专业学习共同体,强化归属感

归属感是缓解认同焦虑、提升学习投入的重要支撑。按“专业互补、能力分层”原则组建学习小组,涵盖文、理、医科及不同英语水平学生,通过“同伴互助+任务协作”促进互动;开展“英语学习主题班会”,邀请外籍教师或有海外交流经历学生分享体验,鼓励学生倾诉困惑,构建心理安全环境。

6.2.3. 引入榜样示范机制,引导认同重构

参考刘璐与高一虹(2012)“积极认同重构促进动机提升”研究结论[6],邀请高校英语成绩优异(CET-6 500 分以上)、英语实用场景表现突出的学长学姐开展“英语学习与认同成长”分享会,讲述从“英语基础薄弱”到“熟练应用英语”的转变经历;树立“英语实用能力强者”理想自我榜样,播放优秀毕业生国

际交流、职场英语应用视频，展示英语实践成果，让学生感知“英语能力 + 实用技能”双重价值，引导其将“现实自我(当前英语水平)”与“理想自我(英语实用能手)”建立联结，主动学习投入以实现认同重构。

6.3. 以过程为核心改革评价体系，强化学习投入中介效应

6.3.1. 构建“三维度”形成性评价，替代单一结果评价

针对传统评价重分数、轻过程的习惯，建立“动机 - 认同 - 能力”三维评价体系。在动机维度，通过课堂观察记录学生参与实用主题任务的积极性和课后自主学习情况；认同维度，用“认同成长档案”记录学生对“英语学习价值”认知变化及认同冲突缓解程度；在能力维度，综合高考英语、四级、公共课程成绩，增设“英语实用场景测试”“跨场景交际模拟考核”等主观指标，全面衡量英语综合应用能力。评价结果以“成长报告”呈现，重点反馈学生进步幅度、优势领域与改进方向，让评价成为激发学习投入的“助推器”。

6.3.2. 建立动机 - 投入动态监测机制，实现精准干预

依托 SPSS 数据追踪与课堂观察构建学生英语学习动态监测系统。每学期开展 2 次问卷调查，评估学生动机类型占比、自我认同各维度得分，结合课外学习时长、课外活动参与度等数据，识别“低动机(融合型动机 < 2.5 分)”“高冲突(认同冲突 > 3 分)”“低投入(每周学习 < 5 小时)”的学生群体。随后，针对不同问题成因制定干预方案：对动机薄弱者匹配实用主题兴趣任务；对认同冲突者安排场景实践活动；对投入不足者组建“学习伙伴小组”监督互助。通过“早识别、早干预”避免学生陷入“认同负面 - 投入不足 - 能力薄弱”的恶性循环。

7. 结语

研究证实，湘西地区高校大学生英语学习的核心困境在于“动机功利化、认同矛盾化”，而学习投入是连接动机、认同与英语能力的关键纽带。上述对策通过“课堂教学激活动机、实践平台化解认同、评价改革强化投入”，形成“需求 - 实践 - 评价”的闭环干预体系，既契合自我决定理论中“满足基本心理需求激发内在动机”的核心逻辑，又贴合湘西地区高校“服务学生发展、提升英语实用能力”的实际需求。未来若能将这些策略系统性融入英语课程设计、师资培训与教学管理，不仅可提升湘西地区高校大学生英语综合应用能力，更能为培养“兼具英语能力与实用素养”的复合型人才提供实践路径，助力区域高等教育高质量发展。

基金项目

本文系 2024 年度湖南省大学生创新创业计划项目“学习动机和自我认同对大学生英语综合应用能力的影响研究——以湘西地区高校为例”(湘教通[2024] 191 号-3573)、2022 年湖南省普通本科高校教学改革研究立项项目“课程思政背景下大学英语多模态语料库建设与应用研究”(项目编号: HNJG-2022-0812)、2025 年湖南省普通本科高校教学改革研究立项项目“‘拔尖创新人才培养计划’背景下地方本科院校大学英语课程改革的创新路径研究”(湘教通[2025] 138 号-202502000855)的阶段性成果。

参考文献

- [1] 文秋芳. 英语类专业实践多元人才观面临的挑战与对策[J]. 外语教学与研究, 2014, 46(1): 118-126.
- [2] Oxford, R.L. (1994) Where Are We Regarding Language Learning Motivation. *The Modern Language Journal*, 78, 512-514. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02069.x>
- [3] Busse, V. and Walter, C. (2013) Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of

Motivational Changes and Their Causes. *The Modern Language Journal*, 97, 435-456.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>

- [4] 高一虹, 程英, 赵媛, 等. 本科生英语学习动机强度与自我认同变化[J]. 外语与外语教学, 2003(5): 25-28+35.
- [5] 边永卫. 试论外语/二语学习者的自我认同观[J]. 天津外国语学院学报, 2003(3): 27-34.
- [6] 刘璐, 高一虹. 英语学习动机与自我认同变化跟踪——综合性大学英语专业四年级样本报告[J]. 外语与外语教学, 2012(2): 32-35+73.
- [7] 高一虹, 周燕. 英语学习与学习者的认同发展——五所高校基础阶段跟踪研究[J]. 外语教学, 2008(6): 51-55.
- [8] 安琪, 张晓鹏. 东西部高校非英语专业大学生英语学习动机对比研究[J]. 考试与评价(大学英语教研版), 2018(4): 100-107.
- [9] 陈紫娟. 商务英语专业学生学习动机、学习效能感与外语成绩关系的调查研究[J]. 武夷学院学报, 2022, 41(11): 78-83.
- [10] Masgoret, A. and Gardner, R.C. (2003) Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- [11] 付志文, 芮燕萍. 大学生动机调控策略、自主学习能力、英语成绩的关系研究[J]. 海外英语, 2023(7): 12-14.