

教师支持、积极倾向与发言焦虑的关系研究

郑家诺, 龙在波, 刘远毅

武汉科技大学外国语学院, 湖北 武汉

收稿日期: 2023年7月18日; 录用日期: 2023年8月24日; 发布日期: 2023年9月7日

摘要

焦虑是外语教学和学习研究中的一个重要的心理学概念,它对学习者的语言使用和学习效果有很大影响。然而,以往多数研究主要关注课堂焦虑或阅读及写作焦虑上,对发言焦虑的研究相对较少。鉴于发言是学习者用目标语言交流并加强语言学习的重要途径,调查学习者在此过程中的焦虑可以为外语教学提供重要启示。进而使教师采取有效策略帮助学习者管理其焦虑,轻松使用目标语进行交际,并有效促进语言学习。本研究旨在考察我国中部某高校英语专业学习者的发言焦虑与学习环境(教师支持)以及学习者个人因素(积极倾向)之间的关系。研究共收集了141份调查问卷。定量数据分析发现英语专业学习者有中等程度的发言焦虑。相关性分析显示发言焦虑和教师支持之间存在弱负相关,但这种关系并不具备显著性。其次,发言焦虑和积极倾向之间具有弱显著性负相关关系。最后,教师支持与积极倾向之间存在显著性正相关。

关键词

教师支持, 积极倾向, 发言焦虑

Investigating the Relationships between Teacher Support, Positive Orientation, and Speaking Anxiety

Jianuo Zheng, Zaibo Long, Yuanyi Liu

School of Foreign Language and Literature, Wuhan University of Science and Technology, Wuhan Hubei

Received: Jul. 18th, 2023; accepted: Aug. 24th, 2023; published: Sep. 7th, 2023

Abstract

Anxiety is a crucial psychological concept in foreign language teaching and learning research, as it significantly impacts learners' language use and learning outcomes. However, most of the pre-

vious studies have mainly focused on classroom anxiety or reading and writing anxiety, while research on foreign language speaking anxiety has been relatively scarce. Given that speaking in a foreign language is a vital way for learners to communicate with the target language and enhance language learning, investigating anxiety during this process can provide valuable insights for foreign language teaching and learning. This information can enable teachers to adopt effective strategies to help learners manage their anxiety, speak comfortably in the target language, and effectively promote language learning. Therefore, this study aims to examine the relationship between speaking anxiety, the learning context (teacher support), and individual learner factors (positive orientation) among English majors at a university in central China. A total of 141 questionnaires were collected for this research. Quantitative data analysis found that college English majors had a moderate level of anxiety. Correlation analysis revealed that there was a weak negative correlation between speaking anxiety and teacher support, but this relationship is not statistically significant. Besides, there was also a weak negative correlation between speaking anxiety and positive orientation and this relationship is statistically significant. Finally, there was a weak positive correlation between teacher support and positive orientation, and this relationship is statistically significant.

Keywords

Teacher Support, Positive Orientation, Speaking Anxiety

Copyright © 2023 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

发言焦虑是一种常见的恐惧心理。无论是在众多观众面前发言，还是参与一对一会谈，发言焦虑都会对有效沟通产生负面影响。这种焦虑在学术或专业环境中尤其需要被重视，因为在这些环境中，较强的沟通能力必不可少。因此，如何减少发言焦虑引起了众多学者的关注。

一方面，教师是学习者学校生活的重要参与者，教师支持对学生学业发展至关重要，不仅影响学业成绩，还影响学习者情感。许多实证研究表明，教师支持与积极的学业情绪(如享受、兴趣、希望、骄傲和宽慰)呈显著正相关，与消极的学业情绪(如焦虑、抑郁、羞耻、愤怒、担忧、无聊和绝望)呈负相关。因此，学生面临发言焦虑的问题时，如果教师给予支持并提供建设性的反馈，他们的焦虑水平可能会降低。

另一方面，学习者倾向(student orientation)对于口语交际至关重要。人们认为，积极的语言和文化倾向有助于成功，而消极倾向可能会阻碍学习。Gardner (Gardner, 1985)指出，成绩与外语倾向之间有重要的关系。关于语言学习倾向的研究有很多。例如，Bui & Intaraprasert (Bui & Intaraprasert, 2013)研究了对于说英语的态度、接触英语口语交际和交际策略使用之间的关系，并指出对英语口语持消极态度的学生口语技能较低。积极倾向对口语技能有显著的影响，消极倾向会降低学生的动机和兴趣(Brown, 2000)。

2. 文献综述

2.1. 发言焦虑

焦虑可分为三种类型：特质型、特定情境型和状态型(MacIntyre & Gardner, 1989)。特质型指的是在不同情况下紧张的一般倾向(Spielberger, 1983)。特质型焦虑是一种人格特质，它的焦虑倾向是稳定的。

换句话说,具有特质焦虑的人在很多情况下都会对很多事情感到焦虑。状态焦虑是一种焦虑或压力感(Spielberger, 1983),发生在特定状态下,通常伴随着流汗,手心出汗,口干,肌肉收缩和紧张,以及心率加快等体征。状态焦虑是不稳定的,会随着时刻和情境的变化而变化,在同一情境中也有可能不同。情境焦虑与状态焦虑相似,产生于特定的情境中,但在不同情境下,它可能程度有所不同。外语课堂情境下公共发言产生的焦虑就是情境型焦虑。

以往关于焦虑和语言学习的研究将外语焦虑视为语言学习背景下其他类型焦虑(即特质焦虑、考试焦虑或公共发言焦虑)的表现,这导致了一些矛盾的结果。一些研究发现焦虑与语言能力之间存在负相关关系,一些研究发现没有关系,还有一些研究则发现了正相关关系(Chastain, 1975; Kleinmann, 1977)。Scovel (Scovel, 1978)认为,早期研究的矛盾结果可能是由于研究人员使用了不同的焦虑测量方法。此后,有研究者(Gardner, 1985; Horwitz et al., 1986)提出外语焦虑应被视为外语学习特有的一种状态,独立于其他类型的焦虑。

Horwitz 等人(Horwitz et al., 1986: p. 128)将外语焦虑定义为“由于语言学习过程的独特性而产生的与课堂语言学习相关的一系列独特复杂的自我认知、信念、感觉和行为”。此外,他们还构建了测量外语焦虑的工具——外语课堂焦虑量表(The Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS)。随着 FLCAS 和其他几种外语焦虑测量方法的引入(如 Gardner, 1985),研究人员能够相对准确地测量外语焦虑。在各种语言学习环境中进行的研究发现,大约三分之一的外语学习者至少有中等程度的外语焦虑(Horwitz, 2001; Horwitz et al., 1986)。

大量研究调查了外语焦虑和第二语言能力之间的关系。这些研究报告了语言焦虑和语言成绩之间存在中度负相关关系(Horwitz, 2001)。口语通常被认为是与外语学习相关的最容易引起焦虑的技能。例如,Horwitz 等人(Horwitz et al., 1986)认为交际恐惧在概念上与外语焦虑相关,Palacios (Palacios, 1998)指出,发言是学习者最容易焦虑的活动。

在外语焦虑的基础上,国外研究者对发言焦虑的定义进行了探讨,并对发言焦虑进行了调查和实验。发言焦虑是学习者个人感知到自己难以理解他人和使自己被理解的结果。Horwitz 等人(Horwitz et al., 1986)认为,发言焦虑会阻碍学生表达的流畅性,这些障碍不仅来自外部因素,如教师,也来自内部因素,如学习者对自己能力的认知。Maturanec (Maturanec, 2015)强调,学习者的外语交际是一种焦虑性活动,因为他们所使用的语言并非是其母语。这可能导致他们缺乏自信,害怕在他人面前犯错。

研究表明,在大多数外语学习者中,发言是最能引发焦虑的活动。发言焦虑会对自信产生重大影响,不利于学习者顺利展示其知识。Suleimenova (Suleimenova, 2013)的研究表明,发言焦虑会导致学习者面临“心理障碍”,保持沉默,并感到自卑。

综上所述,现有研究表明,发言焦虑是大多数外语学习者普遍存在的问题,会严重影响他们的自信和口语能力。虽然一定程度的焦虑可以激励学习者提高口语能力,但过度焦虑会使他们产生心理障碍,保持沉默。

国内关于发言焦虑的研究主要集中在课堂环境上。例如,毛春华(毛春华, 2014)发现很多学生在课堂上发言时会感到焦虑;具体而言,48%的学生在被要求发言时心跳加速,46%的学生在角色扮演时忘记台词会感到紧张,60%的学生在没有准备的情况下发言会感到焦虑,69%的学生在发言前不得不写并背诵发言稿。成艳萍、何奇光和韩晓立(成艳萍等, 2007)则表明,焦虑的学生在口语任务中对负面评论的恐惧和对犯错的关注会阻碍他们的口语输出,形成焦虑循环。

近年来的相关研究虽然对外语学习者发言焦虑相关的各种影响因素和应对策略进行了阐述,但几乎没有文献涉及教师支持、积极倾向与发言焦虑之间的关系,因此本研究或可为后续研究者进一步探讨焦虑与其他变量间的关系提供一定参考,同时也为教师采取干预措施,降低学习者的发言焦虑,为他们自信参与课堂互动提供动力。

2.2. 教师支持

自我决定理论和社会支持理论为教师支持提供了两种定义。自我决定观认为教师支持是学习者在学习过程中感受到的教师在认知(Skinner et al., 2008)、情感或自主导向方面提供的支持。Ryan 和 Deci (Ryan & Deci, 2000)认为教师支持包括三个方面:自主性支持、结构支持和参与支持。自主性支持表现为教师为学生提供选择并尊重其选择。结构支持表现为教师对学习者的明确期望。参与支持代表温暖、情感、资源投入、理解或对学生的依赖(Skinner et al., 2008)。使用这一定义的研究表明,教师支持可以影响学生焦虑、抑郁、希望等其他情绪(Reddy et al., 2003; Skinner et al., 2008; Van Ryzin et al., 2009)。

社会支持模型中, Tardy (Tardy, 1985)将教师支持定义为教师在任何情况下向学生提供的信息、工具、情感或评价性支持。信息支持是在特定领域提供建议或信息。工具支持是提供金钱或时间等资源。情感支持是爱、信任或同情。评价性支持是为学生提供反馈(Malecki & Elliott, 1999)。狭义的教师支持只表现在课堂环境中的帮助、信任、友谊等(Aldridge et al., 1999)。

本研究中的教师支持表现为教师与学生的亲密程度(如教师带来的温暖感、师生沟通的开放性等)及其冲突程度(如教师公正性、师生矛盾等)(孙芳等, 2021)。心理学领域的实证研究表明,教师支持程度越低,学习者的焦虑就越明显(Yu et al., 2016)。然而,在英语教学环境下,学习者的教师支持感与其发言焦虑呈现何种关系尚不明确。

2.3. 积极倾向

积极倾向是近年越来越受关注的一个概念,它与许多积极情绪有关,包括生活满意度,自尊和乐观。Caprara et al. (Caprara et al., 2012: p. 702)将积极倾向定义为“以积极眼光评价生活和经历的倾向”。积极倾向由积极情绪、自我效能和乐观精神组成。积极倾向强的人更有可能对自己实现目标和在生活中取得成功的能力有乐观的信念,也更有可能是以积极的心态面对挑战。他们也倾向于经历更多的积极情绪,如幸福、快乐和满足,这可以帮助他们应对压力和困难(Caprara et al., 2012)。研究表明,积极倾向对学生来说尤为重要,因为它与许多积极学业成果有关。例如,积极倾向水平越高的学生学习成绩越好,面对挑战的动机和毅力也越强(Alessandri et al., 2011; Caprara et al., 2010)。积极倾向还与社会支持、人际关系等社会结果相关。积极倾向较强的学生更可能对同伴和老师有更积极的感觉,更可能认为他们的社会互动是愉快的(Alessandri et al., 2011; Caprara et al., 2010)。

许多研究表明,积极倾向与各种环境和功能领域的理想结果呈正相关。例如,加拿大早期的一项研究表明,青少年较高的积极倾向与较高的身体健康和来自父母、朋友和老师的感知社会支持有关(Caprara et al., 2010)。Alessandri et al. (Alessandri et al., 2012)的研究也表明,积极倾向与心理弹性、积极情绪以及友谊质量均呈正相关关系。在另一项研究中,青少年时期评估的积极倾向水平是积极社交风格的重要预测因子,而与青少年时期的焦虑和回避风格呈负相关(Castellani et al., 2016)。

2.4. 发言焦虑、教师支持与积极倾向

基于上文三者的文献回顾,可以看出外语交际本身作为一种焦虑性活动可能导致学习者产生发言焦虑,进一步导致的缺乏自信和害怕犯错可能会影响积极倾向。为缓解这种焦虑感,教师支持可能会起到一定作用。此外,积极倾向和焦虑某种程度上互为反义词,也可能存在一定关系。比如,Castellani 等人(Castellani, 2016)的研究表明青少年时期评估的积极倾向水平与青少年时期的焦虑呈负相关。积极倾向较强的学生更可能感受到教师支持这种互动,这也表明积极倾向和教师支持可能存在一定关系。积极倾向对口语和学习者动机与兴趣产生影响时,可能也会影响到发言焦虑。

综上所述, 我们可以看出发言焦虑、教师支持与积极倾向三者可能存在一定关系。发言焦虑是学习者中常见的心理现象, 通过研究三者之间的关系, 可能可以通过教师支持和培养学习者积极倾向, 缓解焦虑情绪, 从而促进二语学习。近年来的相关研究虽然对外语学习者发言焦虑相关的各种影响因素和应对策略进行了阐述, 但几乎没有文献涉及教师支持、积极倾向与发言焦虑之间的关系, 因此本研究或可为后续研究者进一步探讨焦虑与其他变量间的关系提供一定参考。

3. 研究设计

3.1. 研究问题

本研究旨在回答以下两个问题:

- 1) 英语专业学生的发言焦虑水平如何?
- 2) 教师支持、积极倾向与发言焦虑之间的关系是什么?

3.2. 研究对象

本研究在我国中部某高校对 156 名英语专业学生进行调查, 其中男 26 名, 女 130 名。排除 15 份无效问卷后, 最终得到有效问卷数 141 份, 回收率为 90%。

本次研究选取的所有英语专业学生都已经在大学学习过英语, 并且已经习惯了大学英语学习的过程, 对自己的英语口语水平有清晰的认识, 能够客观评价自己的英语学习情况, 研究对象具有代表性。

3.3. 研究工具

本研究使用的问卷名为“课堂口语陈述调查”, 它包含三个量表, 旨在调查学习者的整体英语口语。根据本文的研究设计和研究问题, 该问卷以李克特量表的形式考察学生的焦虑。问卷共设 25 个问题, 选项从从不到不知道(从不 = 1; 很少 = 2; 有时 = 3; 通常 = 4; 总是 = 5; 不知道 = 0)。第一个量表调查学生的焦虑程度, 使用由 Hook 等(Hook et al., 2008)编制的“发言者自信心个人汇报”量表(Personal Report of Confidence as a Speaker), 包含 12 个问题。第二个量表调查学生对教师支持的看法, 使用由孙芳等(孙芳等, 2021)编制的“教师支持”量表, 包含 5 个问题。第三个量表调查学生的个人积极倾向, 用由 Caprara 等(Caprara et al., 2012)编制的“积极倾向量表”, 包含 8 个问题。这些量表具有较高信度和效度。问卷题项见文末附件。

4. 结果与讨论

4.1. 结果

4.1.1. 英语专业学生发言焦虑水平

为了回答第一个研究问题, 研究者计算了发言焦虑的平均值和标准差, 如表 1。

Table 1. English majors' level of speaking anxiety

表 1. 英语专业学生发言焦虑水平

发言焦虑	N	Mean	Std. Deviation
第一题	141	2.773	1.250
第二题	141	3.638	1.016
第三题	141	3.730	0.963
第四题	141	3.567	1.016
第五题	141	3.525	1.106

Continued

第六题	141	2.830	1.282
第七题	141	3.355	1.172
第八题	141	2.922	1.213
第九题	141	3.135	1.160
第十题	141	3.241	1.133
第十一题	141	3.482	1.046
第十二题	141	3.213	1.170

根据所呈现的描述性统计, 141 名被调查的英语专业学生的平均焦虑得分为 2.9929, 标准差为 1.06400。这表明, 平均而言, 英语专业学生的发言焦虑水平为中等, 这与之前的研究结果一致, 即语言学习者的焦虑水平为中等(Horwitz et al., 1986)。

上表显示了口头陈述过程中对 12 个题目进行描述性统计分析的结果。样本量为 141 个, 第 5 题至第 9 题的最小值和最大值分别为 0 和 5。量表上的第三个问题由第 3 题表示: “准备发言时, 我一直处于焦虑状态。” 这一题在所有题目中平均值最高, 为 3.73, 表明受访者在发言过程中焦虑程度相对较高, 持续焦虑的情况频繁发生。

在发言过程中, 忘记发言内容的平均值仅次于处于焦虑状态的平均值, 为 3.638, 表明在口头陈述过程中, 忘记发言内容的情况发生频率较高。在 12 个题目中, 与试图拿物体时手颤抖相关的焦虑均值最小, 为 2.773, 表明在发言过程中此类情况发生的频率相对较低。同样, 由于焦虑而盯着观众的脸看的平均值也相对较小, 为 2.830。

总体而言, 12 个题目中有 9 个题目的平均值大于 3, 表明在口头陈述期间焦虑程度中等。焦虑的外在表现更多表现为在发言过程中持续的焦虑状态、忘记发言内容、在观众面前发言时思绪混乱等, 而手颤抖、看观众脸模糊、发言前出汗等情况相对少见。

4.1.2. 发言焦虑、教师支持和积极倾向之间的关系

由于问题 2 的目的是调查发言焦虑、教师支持和积极倾向之间的关系, 因此使用了皮尔逊相关分析, 如表 2。

Table 2. Correlation of speaking anxiety, teacher support and positive orientation
表 2. 发言焦虑、教师支持和积极倾向相关关系

		发言焦虑	教师支持	积极倾向
发言焦虑	皮尔逊相关性	1	-0.028	-0.236**
	Sig. (双尾)		0.742	0.005
	个案数	141	141	141
教师支持	皮尔逊相关性	-0.028	1	0.297**
	Sig. (双尾)	0.742		0.000
	个案数	141	141	141
积极倾向	皮尔逊相关性	-0.236**	0.297**	1
	Sig. (双尾)	0.005	0.000	
	个案数	141	141	141

**相关性在 0.05 水平上显著(双尾)。

表中提供了发言焦虑、教师支持和积极倾向三个变量之间的相关系数。皮尔逊相关系数衡量的是两个变量之间线性关系的强弱和方向，值为-1表示完全负相关，0表示不相关，1表示完全正相关。在本表中，相关系数以矩阵形式呈现，每个变量与自身的相关系数为1。

从相关关系来看，发言焦虑与教师支持呈负相关，相关系数为-0.028，相关性在0.05水平上不显著($p = 0.742$)。这表明，随着教师支持的增加，口语焦虑会略有下降，但这种关系并不强到足以在统计上显著的程度。

教师支持与积极倾向呈正相关，相关系数为0.297，且有统计学意义($p = 0.000$)。这表明，随着教师支持的增加，学生的积极倾向可能也会增加。

最后，发言焦虑与积极倾向呈负相关，相关系数为-0.236，且这种关系具有统计学意义($p = 0.005$)。这表明，随着发言焦虑的增加，积极倾向可能会减少。这与之前的研究一致，即焦虑与积极情绪或幸福感之间存在负相关(Kashdan & Rottenberg, 2010)。

4.2. 讨论

通过以上数据我们可以发现，该校英语专业学生的发言焦虑处于中等水平，这与之前的研究结果一致。将本研究的结果与问卷调查得到的数据进行对比，我们可以进一步得出结论，除了少数人极度紧张或根本不紧张外，大多数人处于中度焦虑状态。此外，我们还应该寻求应对焦虑的策略。就本文的结果而言，首先，教师支持与学生发言焦虑呈负相关，也就是说，教师支持越多，例如教师平等对待所有学生，及时干预和解决问题，对学生友好，学生的发言焦虑就会相应减少。当然，这并不是说教师支持越多越好，因为本文的数据样本有限，我们只能说，在一定程度上、一定范围内，教师支持越多，学生发言焦虑越少。

第二，积极倾向与学生发言焦虑呈弱显著负相关。从问卷得到的数据来看，大多数人仍然对自己有信心，觉得自己有很多值得骄傲的地方，而且这些选项的得分都在中到高之间，所以保持高自尊有助于提高自己的积极倾向，而在生活满意度上，很少有人选择从不或很少的选项，所以提高自己的生活满意度也可以提高自己的积极倾向，而乐观则涉及到更复杂的心理概念，这可能与被调查者从小接受的教育和教养有关，但总的来说，培养学生的积极倾向(如通过鼓励或表扬的方式帮助他们树立自信)有助于减少学生的发言焦虑。

最后，教师支持与积极倾向之间存在显著的正相关关系，这意味着两者是相互加强的，教师支持增加了学生的积极倾向，而积极倾向越高的人，可能也越能感知到教师的支持。然而，这也可能意味着，不太积极和更消极的学生可能没有意识到或得到更少的教师支持，因为老师可能会更多地关注课堂上更积极的学生。这只是基于本研究结果的一个假设，但篇幅有限，所以这个问题有待进一步研究。

5. 结语

研究表明，积极倾向可能有助于通过保持积极的感觉、参与和自我效能来减少发言焦虑，并最终在个体面临挑战和压力时成为一种保护因素。此外，有关积极倾向的文献表明，积极倾向的影响可能具有传播性，并可能超越个体，因此教师应该意识到学生的积极倾向，并提供支持，以培养学生的积极语言学习倾向。教师可以通过提供建设性的反馈、使用积极强化和创造支持性的课堂环境来促进积极倾向。通过培养积极的语言学习倾向，学生更有可能在课堂上取得成功，克服焦虑。

基金项目

本研究得到武汉科技大学2022年研究生教育教学改革研究项目(Yjg202212)及全国高校外语教学科研项目(2022HB0015)资助。

参考文献

- 成艳萍, 何奇光, 韩晓立(2007). 英语课堂焦虑对大学生口语表达的影响. *语言教学与研究*, (1), 89-93.
- 毛春华(2014). 大学生英语课堂发言的焦虑及应对措施. *青年文学家*, (2), 192-193.
- 孙芳, 李欢欢, 包佳敏, 甄子昂, 宋巍, 蒋松源(2021). 教师支持、同伴支持与中学生心理危机的关系: 歧视知觉的中介作用. *心理与行为研究*, 19(2), 209-215.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Huang, T. C. I. (1999). Investigating Classroom Environments in Taiwan and Australia with Multiple Research Methods. *The Journal of Educational Research*, 93, 48-62. <https://doi.org/10.1080/00220679909597628>
- Alessandri, G., Caprara, G. V., & Tisak, J. (2011). The Unique Contribution of Positive Orientation to Optimal Functioning. *European Psychologist*, 17, 44-54. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000070>
- Alessandri, G., Vecchione, M., Tisak, J., Deiana, G., Caria, S., & Caprara, G. V. (2012). The Utility of Positive Orientation in Predicting Job Performance and Organisational Citizenship Behaviors. *Applied Psychology*, 61, 669-698. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00511.x>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.
- Bui, T. T. Q., & Intaraprasert, C. (2013). The Effects of Attitude towards Speaking English and Exposure to Oral Communication in English on Use of Communication Strategies by English Majors in Vietnam. *International Journal of Science and Research Publications*, 3, 1-9.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Barbaranelli, C. (2010). Optimal Functioning. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79, 328-330. <https://doi.org/10.1159/000319532>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., Yamaguchi, S., Fukuzawa, A., & Abela, J. (2012). The Positivity Scale. *Psychology Assess*, 24, 701-712. <https://doi.org/10.1037/a0026681>
- Castellani, V., Perinelli, E., & Gerbino, M. (2016). Positive Orientation and Interpersonal Styles. *Personality and Individual Differences*, 98, 229-234. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.048>
- Chastain, K. (1975). Affective and Ability Factors in Second-Language Acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Hook, J. N. Smith, C. A., & Valentiner, D. P. (2008). A Short-Form of the Personal Report of Confidence as a Speaker. *Personality and Individual Differences*, 44, 1306-1313. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.021>
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health. *Clinical Psychology Review*, 30, 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition 1. *Language Learning*, 27, 93-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39, 251-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' Ratings of Perceived Social Support and Its Importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36, 473-483. [https://doi.org/10.1002/\(SICD\)1520-6807\(199911\)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICD)1520-6807(199911)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0)
- Maturanec, I. (2015). *Foreign Language Anxiety: Interaction with Gender, Length of Study and Self Perception of Competence*. Ph.D. Thesis, University of Zagreb.
- Palacios, L. M. (1998). *Foreign Language Anxiety and Classroom Environment: A study of Spanish University Students*. Ph.D. Thesis, The University of Texas at Austin.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The Influence of Teacher Support on Student Adjustment in the Middle School Years: A Latent Growth Curve Study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language*

-
- Learning*, 28, 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Spielberger, C. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press. <https://doi.org/10.1037/t06496-000>
- Suleimenova, Z. (2013). Speaking Anxiety in a Foreign Language Classroom in Kazakhstan. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 93, 1860-1868. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.131>
- Tardy, C. H. (1985). Social Support Measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187-202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Yu, C. F., Li, X., Wang, S. J., & Zhang, W. (2016). Teacher Autonomy Support Reduces Adolescent Anxiety and Depression: An 18-Month Longitudinal Study. *Journal of Adolescence*, 49, 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>

附录

(一) 发言焦虑量表:

1. 我试图去拿讲台上的东西时, 手会颤抖。
2. 我总害怕忘记演讲的内容。
3. 准备发言时, 我一直处于焦虑状态。
4. 观众面前发言时, 我头脑混乱。
5. 虽然我经常和朋友聊天, 但在讲台上我还是不知所措。
6. 我看台下观众时感觉他们的脸都模糊了。
7. 观众面前发言后, 我对自己的表现不满意。
8. 起身发言前, 我会汗流浹背, 浑身发抖。
9. 我姿势僵硬, 不自然。
10. 我在一群人面前发言时, 我总是感到害怕和紧张。
11. 口头陈述中, 我很难冷静地在脑子里搜寻合适的词语来表达自己的想法。
12. 一想到要在一群人面前发言, 我就畏缩不前。

(二) 教师支持量表:

1. 在课堂作业中, 老师公平地对待所有学生。
2. 学生受欺负时, 老师会介入解决问题。
3. 老师对我很友好。
4. 我信任老师, 遇到困难时愿意告诉他。
5. 师生关系融洽。

(三) 积极倾向量表:

1. 我对未来充满信心。
2. 我对生活很满意。
3. 我需要帮助时, 总有人在我身边。
4. 我满怀希望和热情地展望未来。
5. 总的来说, 我对自己很满意。
6. 有时候, 未来对我来说似乎并不明朗。
7. 我觉得我有很多值得骄傲的地方。
8. 我通常对自己有信心。