

二语动机自我系统对学习投入的预测作用

张佳雪

兰州交通大学外国语学院, 甘肃 兰州

收稿日期: 2026年7月16日; 录用日期: 2026年8月17日; 发布日期: 2026年8月27日

摘要

本研究旨在探究二语动机自我系统(L2MSS)对非英语专业大一新生学习投入的预测作用, 并比较其三个子维度(理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历)的相对预测力。研究对象为721名中国西北地区某高校的大一新生。研究发现: 1) 学生的二语动机和学习投入整体处于中等水平; 2) 女性和快班学生的动机水平显著更高, 但这一优势并未转化为学习投入上的显著差异; 3) 二语动机自我系统整体能显著正向预测学习投入, 解释了25%的变异; 4) 在三个子维度中, “二语学习经历”是预测学习投入的最强因子, 其次是“应该二语自我”, 而“理想二语自我”在控制其他变量后预测作用不显著。结论指出, 对于该群体, 即时的课堂学习体验比长远的理想愿景更能有效驱动学习投入。

关键词

二语动机自我系统, 学习投入, 非英语专业大学生

The Predictive Effect of the L2 Motivational Self System on Learning Engagement

Jiaxue Zhang

School of Foreign Languages, Lanzhou Jiaotong University, Lanzhou Gansu

Received: July 16, 2026; accepted: August 17, 2026; published: August 27, 2026

Abstract

This study aims to explore the predictive effect of the L2 Motivational Self System (L2MSS) on learning engagement among first-year non-English-major undergraduates, and compare the relative predictive power of its three sub-dimensions: the ideal L2 self, the ought-to L2 self, and L2 learning experience. The participants were 721 freshmen from a university in Northwest China. The results showed four key findings: (1) The overall levels of students' L2 motivation and learning engagement were moderate; (2) Female students and students in advanced classes demonstrated significantly

higher L2 motivation, yet this motivational advantage did not translate into statistically significant differences in learning engagement; (3) The overall L2 Motivational Self System exerted a significant positive predictive effect on learning engagement, explaining 25% of the total variance; (4) Among the three sub-dimensions, L2 learning experience served as the strongest predictor of learning engagement, followed by the ought-to L2 self, while the ideal L2 self showed no significant predictive effect after controlling for other variables. The conclusion indicates that for this student group, immediate in-class learning experiences are more effective in driving learning engagement than long-term ideal visions of second language proficiency.

Keywords

L2 Motivational Self System, Learning Engagement, Non-English-Major College Students

Copyright © 2026 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

在二语习得领域,个体差异是解释学习成效差异的关键因素(戴运财, 2005),动机作为核心社会心理变量,是驱动学习过程与结果的关键力量。二语动机并非一般的“兴趣”或“意愿”,而是持续驱动学习者投入二语学习活动的心理状态(葛娜娜, 金立鑫, 2016)。对以工具性需求为导向、缺乏英语学科归属感的非英语专业大学生而言,动机强弱直接决定其学习参与意愿。

为系统阐释二语动机的作用机制, Dörnyei 将二语学习动机与自我和身份认同相结合,提出了“二语动机自我系统”,包含理想二语自我、应该二语自我和二语学习经历三个维度(韦晓保, 2013)。然而,动机作为心理倾向并不能直接提升英语成绩,必须通过学习投入转化为具体的学习行为(马广惠, 2005)。学习投入指学习者在学习过程中的主动参与程度(Reeve, 2012),是评估教学效果的重要指标(任庆梅, 2021)。

大量研究表明,二语动机自我系统是学习成效的重要预测因素。然而,多数研究仅聚焦于学业成绩这一结果变量,对学习投入整体水平的关注相对不足;同时,三个子维度的相对预测力亦存在争议。因此,本研究将学习投入操作化为整体构念,在考察二语动机自我系统的整体预测效应时,比较三个子维度的预测效应强弱。

2. 文献回顾

2.1. 二语动机自我系统

2.1.1. 二语动机自我系统的定义

基于 Markus 和 Nurius (1986)的“可能自我”理论和 Higgins (1987)的“自我差异”理论, Dörnyei (2005)提出了“二语动机自我系统”,将学习者的自我认知与身份认同融为一体,同时强调面向未来自我的动机作用,是学生外语学习的重要驱动力(韦晓保, 2013),为动机研究提供了新的视角与路径(霍炜, 芮燕萍, 2020)。

二语动机自我系统由三个维度构成。理想二语自我关注与二语能力相关的理想自我形象,当个体的理想自我中包含“掌握第二语言”的目标时,这种理想状态便转化为强大的学习动力,驱使学习者主动缩小现实自我与理想自我的差距,从未来导向的角度对情绪、认知和行为产生影响(孙蕾, 吕中舌, 2014),既涵盖传统分类中的融合性动机,也包括内化的工具性动机(Taguchi et al., 2009)。应该二语自我反映个体

基于外部期望或避免负面结果而认为自己“应该具备”的二语相关特征，与外部工具性动机联系更为紧密，动机往往源于满足他人要求或避免他人否定等外部压力(葛娜娜，金立鑫，2016)。二语学习经历则指涉情境化、实践性的动机形式，其形成与具体的学习环境和过往经历密切相关，涵盖教学方式、课程设计及学习者的过往成功经历等多种因素(韦晓保，2013)。

2.1.2. 二语动机自我系统的相关研究

现有二语动机自我系统的相关研究可分为结构效度验证与预测效应考察两大核心方向。在结构验证层面，该模型的三因子结构已得到跨文化研究的广泛支持：Taguchi et al. (2009)通过亚洲多国样本验证了其跨文化稳健性；国内学者刘珍等(2012)、洪民(2015)也先后证实了该框架对中国大学生的适配性，韦瑶瑜和樊葳葳(2016)进一步开发了本土化的专用测量量表。

在预测效应层面，不同群体的研究结论存在明显分歧。海外研究显示，核心预测维度随群体特征动态变化：Subekti (2018)发现包含理想二语自我在内的三个子维度对学业成绩的预测均不显著；Moskovsky 等(2016)发现，对未来理想自我的想象是最直接的驱动力，与预期努力的相关性最高；Al Qahtani (2015)报告沙特留英本科生样本中应该二语自我对英语学习投入努力的预测力更强；Lamb (2012)则发现，印度尼西亚样本中，二语学习体验是预测学习投入与语言水平的最强变量，其预测效力显著高于理想二语自我。国内针对英语学习成绩的研究则普遍显示，理想二语自我和二语学习经历具有显著正向预测作用，而应该二语自我的效应不显著甚至为负(洪民，2015；展素贤，白媛媛，2017；葛娜娜，金立鑫，2016；王俊菊，王树胜，2024)。

2.2. 学习投入

2.2.1. 学习投入的定义

学习投入的研究最初源于对学业倦怠的深入探索及工作投入理论在学生群体中的延伸应用，随着积极心理学视角的兴起，逐渐成为教育心理学的研究焦点(倪士光，伍新春，2011)。Schaufeli et al. (2002)从积极心理学出发，将学习投入定义为“一种与学习相关的、持久的、积极的、充实的精神状态”，包含活力、奉献和专注三个维度。Fredricks et al. (2004)则提出了更具包容性的整合模型，认为学习投入是由行为投入、情绪投入和认知投入构成的元构念，将研究范围从个体心理状态拓展到学生对学校生活的全面参与。在二语习得领域，Philp 和 Duchesne (2016)指出外语学习者的投入涉及认知、行为和情感领域的高度专注和积极参与。尽管学界对“投入”的精确定义尚未形成广泛共识，但研究者普遍认同学习投入是理解学习过程和结果的关键变量(Reeve, 2012；任庆梅，2023)。本研究以 Fredricks et al. (2004)的三维度框架为理论基础，但关注整体投入水平，因此分析中以学习投入总量为核心变量。

2.2.2. 学习投入的相关研究

现有学习投入的相关研究主要围绕测量工具开发与预测效应验证两大方向展开。在测量工具层面，学界普遍认可行为、认知与情绪的三维度结构框架，国内学者在此基础上完成了本土化工具的适配与开发：方来坛等人(2008)修订了学习投入量表(UWES-S)的中文版，廖友国(2011)则编制了符合中国大学生群体特征的学习投入问卷，均验证了良好的信效度。近年来，随着在线学习的普及，徐锦芬和邱钰景(2025)开发了大学生在线英语学习投入量表，为在线情境下的学习投入测量提供了可靠工具。

大量研究表明，学习投入在动机与行为之间具有承前启后的功能：它既是动机信念驱动下的直接行为表现(燕之涵，2025；Sadoughi et al., 2023)，也是学业成就的稳健前因变量(Fredricks et al., 2004；Putwain & Wood, 2023；文超等，2010；周鹏生等，2014)。在二语写作情境中，反馈寻求行为作为写作投入的行为表征，同样能正向预测写作成绩(杨勇，王婷，2024)。

2.3. 二语动机自我系统与学习投入的关系

二语动机自我系统已被广泛证实是学习投入的核心前因变量。从理论层面看，学习投入被视为内在动机的外显行为表征，其水平受个体动机倾向的直接驱动(MacIntyre & Gregersen, 2012; Li et al., 2025)。实证层面，二语习得领域的多项研究已证实，二语动机自我系统对学习投入具有显著预测作用(Sadoughi et al., 2023; 韦晓保, 2013; 刘珍等, 2012)。

具体到二语动机自我系统的子维度层面，现有研究发现不同维度的预测效力存在明显分歧。大部分研究显示，理想二语自我与二语学习经历是核心驱动因素：韦晓保(2013)发现二者显著促进学习者的自主学习行为，应该二语自我的预测效应甚微；Khany 和 Amiri (2018)也证实伊朗高中生的动机行为主要由理想二语自我和二语学习经历共同驱动。然而，研究者对应该二语自我的预测作用结论并不一致：部分研究发现应该二语自我对学习投入具有正向预测作用(Li et al., 2025; 刘珍等, 2012)；但也有研究指出，应该二语自我与学习投入呈负相关(吕中舌, 杨元辰, 2013)；而更多研究则发现应该二语自我的预测效应甚微或不显著(韦晓保, 2013; 李昆, 2021; Khany & Amiri, 2018)。此外，虽然理想二语自我普遍被认为是预测效力最强的维度，但刘珍等(2012)发现二语学习经历的预测效力最强。

综合来看，现有研究普遍认可二语动机自我系统对学习投入的驱动作用，但仍存在两方面不足：一是多数研究以学业成绩而非学习投入为结果变量，对动机向行为转化的直接考察不足；二是三个子维度的相对预测力尚未形成一致结论，针对非英语专业大学生群体的系统比较仍较为匮乏。基于此，本研究提出以下研究问题：

- (1) 非英语专业大学生的二语动机自我系统与学习投入整体处于何种水平？在性别、班级类型上是否存在群体差异？
- (2) 二语动机自我系统整体是否显著正向预测非英语专业大学生的英语学习投入？
- (3) 二语动机自我系统的三个子维度(理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历)对学习投入的预测效果有何差异？

3. 研究方法

3.1. 研究对象

本研究面向西北地区某高校非英语专业大一新生开展问卷调查，在大学英语任课教师协助下现场投放问卷星链接，共回收问卷 755 份；经剔除连续作答及作答时长不足 1 分钟的无效问卷，最终获得有效问卷 721 份，有效回收率为 95.5%。

Table 1. Demographic information of participants
表 1. 参与者人口统计学信息

变量	类别	人数	百分比(%)
性别	男	494	68.5
	女	227	31.5
班级类型	特色班	102	14.1
	快班	163	22.6
	普班	456	63.2

参与者平均年龄为 18.5 岁，英语学习年限为 10~12 年。该校根据高考英语成绩及专业特色将大一英

语课程分为三种班级类型：特色班(詹天佑班、茅以升班、卓越工程师班，按专业潜力与综合素养选拔，不侧重英语成绩)、快班(高考英语 120 分及以上)和普班(高考英语低于 120 分且未被特色班录取)。参与者详细信息见表 1。

3.2. 研究工具

本研究使用的问卷工具由人口统计学基本信息题项与两个核心量表共同构成。基本信息部分包含性别、班级类型、英语学习年限等变量，两个核心量表分别对应二语动机自我系统与学习投入两个核心研究变量。

3.2.1. 二语动机自我系统量表

采用刘珍等人(2012)基于 Dörnyei 的理论框架改编的中文版二语动机自我系统量表，涵盖理想二语自我、应该二语自我和二语学习经历三个维度，共 25 题，原量表在 706 名本科生和研究生样本中验证了良好的结构效度。量表原为 6 点计分，本研究转换为 5 点计分以统一量纲。本研究中总量表的克隆巴赫 α 系数为 0.901，三个子维度的 α 系数分别为 0.918、0.821 和 0.905。

3.2.2. 学习投入量表

学习投入量表采用廖友国(2011)编制的“大学生学习投入问卷”(QLECS)，基于行为投入、认知投入和情绪投入三维框架，共 20 题，采用 5 点计分，原问卷在 656 名大学生样本中验证了良好的结构效度。本研究中总量表的克隆巴赫 α 系数为 0.927。本研究关注整体学习投入水平，后续分析使用总量表均分，不区分维度。

3.3. 数据处理

问卷回收后，剔除作答时长不足 1 分钟及选项连续重复的无效问卷，采用 SPSS 27.0 进行统计分析。首先通过 Harman 单因子检验评估共同方法偏差。随后进行描述性统计，计算各变量的均值、标准差与极值。差异分析采用独立样本 t 检验(性别)和单因素方差分析(班级类型)，并对显著 F 值进行事后多重比较。相关分析采用皮尔逊积差相关法。最后采用层次回归分析检验预测效应：以学习投入总分为因变量，第一层纳入性别和班级类型，第二层纳入二语动机自我系统总分，第三层纳入三个子维度，通过比较标准化回归系数判断各维度的相对预测力，并以方差膨胀因子诊断多重共线性。

4. 研究结果

4.1. 共同方法偏差检验

正式数据分析前，采用 Harman 单因子检验评估共同方法偏差。将二语动机自我系统量表和学习投入量表的所有题项纳入未旋转的探索性因子分析。结果显示，第一个未旋转因子的方差解释率为 27.58%，低于 40%的临界标准，表明本研究不存在严重的共同方法偏差问题，数据质量可接受，适合进行后续分析。

4.2. 描述性统计

各变量描述性统计结果如表 2 所示。二语动机自我系统总均分为 3.29 ($SD = 0.62$)，整体处于中等水平。从各维度来看，理想二语自我得分最高($M = 3.57, SD = 0.97$)，达到较高水平；应该二语自我($M = 3.21, SD = 0.64$)和二语学习经历($M = 3.08, SD = 0.79$)均处于中等水平。学习投入总均分为 3.28 ($SD = 0.65$)，同样处于中等水平。

Table 2. Descriptive statistical results of all variables (N = 721)
表 2. 各变量描述性统计结果(N = 721)

变量	维度	最小值	最大值	均值	标准差
二语动机自我系统	理想二语自我	1.00	5.00	3.57	0.97
	应该二语自我	1.36	5.00	3.21	0.64
	二语学习经历	1.00	5.00	3.08	0.79
	总分	1.21	4.95	3.29	0.62
学习投入	总分	1.15	4.95	3.28	0.65

4.3. 差异分析

4.3.1. 性别差异

独立样本 *t* 检验结果如表 3 所示。女生在理想二语自我($t = 5.83, p < 0.01$)、二语学习经历($t = 2.27, p < 0.05$)及二语动机自我系统总分($t = 4.66, p < 0.01$)上的得分均显著高于男生。在应该二语自我上, 性别差异不显著($p > 0.05$)。在学习投入总分上, 女生得分略高于男生, 但差异未达显著水平($p > 0.05$)。

Table 3. Gender differences in all variables
表 3. 各变量的性别差异检验结果

变量	女性(n = 227)	男性(n = 494)	t
	M ± SD	M ± SD	
理想二语自我	3.87 ± 0.88	3.44 ± 0.98	5.83**
应该二语自我	3.27 ± 0.61	3.18 ± 0.66	1.71
二语学习经历	3.18 ± 0.75	3.04 ± 0.80	2.27*
二语动机自我系统总分	3.44 ± 0.56	3.22 ± 0.63	4.66**
学习投入总分	3.30 ± 0.60	3.27 ± 0.68	0.65

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ 。

4.3.2. 班级类型差异

单因素方差分析结果如表 4 所示。不同班级类型学生在理想二语自我($F = 8.99, p < 0.01$)、二语学习经历($F = 5.30, p < 0.05$)及二语动机自我系统总分($F = 4.04, p < 0.05$)上均存在显著差异。事后多重比较显示, 快班学生在上述变量上的得分均显著高于特色班和普班, 而特色班与普班之间无显著差异。在应该二语自我和学习投入总分上, 三类班级之间的差异均未达到显著水平($p > 0.05$)。

Table 4. Class-type differences in all variables
表 4. 各变量的班级类别差异检验结果

变量	特色班① (n = 102)	快班② (n = 163)	普班③ (n = 456)	F	LSD
	M ± SD	M ± SD	M ± SD		
理想二语自我	3.38 ± 0.98	3.84 ± 0.90	3.52 ± 0.97	8.99**	② > ① ② > ③
应该二语自我	3.27 ± 0.65	3.13 ± 0.64	3.22 ± 0.64	1.85	

续表

二语学习经历	3.05 ± 0.77	3.26 ± 0.79	3.03 ± 0.79	5.30*	② > ① ② > ③
二语动机自我系统总分	3.23 ± 0.60	3.41 ± 0.57	3.26 ± 0.64	4.04*	② > ① ② > ③
学习投入总分	3.21 ± 0.68	3.29 ± 0.68	3.29 ± 0.64	0.71	

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ 。

4.4. 相关分析

皮尔逊相关分析结果如表 5 所示。二语动机自我系统总分与学习投入呈显著正相关($r = 0.50, p < 0.01$)。从各子维度来看，学习投入与理想二语自我($r = 0.29, p < 0.01$)、应该二语自我($r = 0.31, p < 0.01$)、二语学习经历($r = 0.57, p < 0.01$)均呈显著正相关，其中二语学习经历与学习投入的相关最强。

Table 5. Correlation matrix of all variables
表 5. 各变量相关系数矩阵

	1	2	3	4	5
1. 学习投入	1				
2. 理想二语自我	0.29**	1			
3. 应该二语自我	0.31**	0.37**	1		
4. 二语学习经历	0.57**	0.45**	0.31**	1	
5. 二语动机自我系统总分	0.50**	0.84**	0.67**	0.77**	1

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ 。

4.5. 预测效应检验

研究采用层次回归分析来考察二语动机自我系统对学习投入的预测作用，结果如表 6 所示。

Table 6. Hierarchical regression analysis of L2 motivational self system on learning engagement
表 6. 二语动机自我系统对学习投入的层次回归分析结果

预测变量	Model 1 β	Model 2 β	Model 3 β
性别	-0.02	0.06	0.03
班级类别	0.04	0.05	0.07*
二语动机自我系统总分		0.51***	
理想二语自我			0.01
应该二语自我			0.15***
二语学习经历			0.52***
R^2	0.00	0.26	0.35
ΔR^2	0.00	0.25***	0.34***

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ； β 为标准化回归系数。

第一步将性别和班级类别作为控制变量纳入回归方程，模型不显著($R^2 = 0.00, p > 0.05$)，性别和班级

类别对学习投入均无显著预测作用。第二步纳入二语动机自我系统总分后,模型解释力显著提升($\Delta R^2 = 0.25, p < 0.001$),二语动机自我系统对学习投入具有显著正向预测作用($\beta = 0.51, p < 0.001$),此时性别和班级类别的预测效应仍不显著。第三步将二语动机自我系统总分替换为三个子维度同时进入回归方程,模型解释力进一步提升($\Delta R^2 = 0.34, p < 0.001$)。结果显示,二语学习经历的预测效应最强($\beta = 0.52, p < 0.001$),其次为应该二语自我($\beta = 0.15, p < 0.001$),而理想二语自我在控制了其他维度后预测效应不显著($\beta = 0.01, p > 0.05$)。各变量 VIF 值均小于 5,表明不存在严重的多重共线性问题。

5. 讨论

5.1. 二语动机自我系统与学习投入的总体特征与群体差异

研究结果显示,非英语专业大一新生的二语动机自我系统与学习投入整体均处于中等水平。自变量的子维度中,理想二语自我得分最高,达较高水平,二语应该自我与二语学习经历则均为中等。该分布与李昆(2021)、刘珍等(2012)、韦晓保(2013)的研究一致,反映学生普遍具备清晰的二语理想形象,可能源于长期英语教育及对未来职业场景中英语重要性的认知;而二语学习经历得分偏低,则提示日常课堂即时体验仍需改善。学习投入整体处于中等水平,与非英语专业的工具性课程定位相关,“只是门公共课”让学生的投入多依赖外部要求而非内在兴趣。

在群体分布上,两变量呈现“动机分化、投入趋同”特征。性别方面,女生二语动机自我系统整体显著高于男生,优势集中于理想二语自我与二语学习经历维度,与葛娜娜和金立鑫(2016)结论一致,能为解释语言学习中的性别差异提供证据。但学习投入性别差异不显著,与吕中舌与杨元辰(2013)的结果一致。班级类型方面,快班学生动机总分显著高于特色班与普班,理想二语自我与二语学习经历优势明显,该差异或源于快班学生过往学业优势:更高英语水平带来更好成绩与师生正向反馈,因此具备更好的二语学习经历。同时,较强的能力基础也使快班学生更倾向于感知到理想自我目标的可实现性(即更高的“可能性”),使其二语动机自我系统得到进一步巩固(孙蕾,吕中舌,2014),整体动机水平因而显著高于其他班级。但三类班级学习投入水平无显著差异,表明动机的班级优势并未自动转化为行为投入。Sadoughi et al. (2023)指出,动机信念对学习投入的促进作用依赖于积极的学习经历;课堂任务设计、教学氛围等情境因素可能是制约转化过程的关键变量。

5.2. 二语动机自我系统对学习投入的预测作用

本研究发现,二语动机自我系统整体对学习投入具有显著正向预测作用($\beta = 0.51$),能够解释 25% 的变异,验证了 Dörnyei (2005) 的理论框架,也与已有研究结论一致(Yousefi & Mahmoodi, 2022)。从效应量来看,25% 的解释率已达到较大效应水平,意味着动机系统对学习投入的预测作用在实际教学情境中具有可观的影响力。更具价值的是子维度预测效果的比较。在三个子维度同时进入回归方程时,二语学习经历的预测效应最强($\beta = 0.52$),应该二语自我次之($\beta = 0.15$),理想二语自我不显著。

二语学习经历成为最强预测因子,与李昆(2021)、韦晓保(2013, 2014)、葛娜娜和金立鑫(2016)的发现一致。该系数表明其预测效应较为突出,改善课堂学习体验对提升学习投入的效果最为直接。与理想二语自我指向未来愿景、应该二语自我源于外部压力不同,二语学习经历反映的是学习者在具体情境中获得的即时感受。对于非英语专业大学生而言,英语并非其专业核心,在缺乏明确语言应用情境的外语学习环境中,远期理想自我对课堂投入的驱动力有限(Papi & Abdollahzadeh, 2012),日常学习情境中即时性动机因素的影响可能更为直接。何享和周丹丹(2022)在网络学习情境中也发现,与课堂情境中的即时体验密切相关的动机形式对投入的预测力最强,本研究在线下课堂中得出了类似结论。

应该二语自我同样显著预测学习投入,与刘珍等人(2012)一致,但与部分前人研究结论存在差异(吕

中舌, 杨元辰, 2013; 葛娜娜, 金立鑫, 2016)。该效应量相对有限, 但其统计显著性表明外部压力仍发挥一定作用。对中国非英语专业大学生而言, 四六级考试、就业要求等外部压力现实而迫切。Al Qahtani (2015)对沙特学生的研究也反映了集体主义文化下外部期望的驱动作用。尽管其预测力远不及二语学习经历, 但这表明外部动机在当前中国大学英语教育情境中仍发挥着不可忽视的作用, 但其驱动效果有限, 不宜过度依赖。

理想二语自我的预测效应不显著最引人注目。以往研究多认为理想二语自我是学习成效最有力的预测因子(洪民, 2015; 苏琪, 2019; 霍炜、芮燕萍, 2020; Teimouri, 2017; Yousefi & Mahmoodi, 2022), 但本研究发现, 在控制其他维度后其独立效应消失, 且效应量极小, 几乎不具备独立的预测贡献。但这并不意味着理想自我毫无价值, 其效应很可能通过二语学习经历这一中间变量间接发挥作用。从理论角度看, 二语学习经历本身可能是理想二语自我转化为投入的途径(韦晓保, 2013), 愿景需要积极的学习体验来维持和激活。对于刚入学的新生群体, 未来职业中英语使用场景的认知尚不清晰, 缺乏良好体验支撑时, 远期理想难以直接驱动当下行为。

综合上述发现, 对于非英语专业大学生而言, 驱动学习投入的首要因素是日常课堂中的学习体验, 而非远期理想愿景。三个维度的效应量差异也表明, 教学干预的重心应置于改善课堂即时体验之上, 而非过度依赖远期愿景的激励作用。同时, 应该二语自我的显著效应提示, 适度利用外部要求在现阶段仍有合理性, 但应避免过度依赖。

6. 结语

本研究以 721 名非英语专业大一新生为对象, 考察了二语动机自我系统对学习投入的预测作用, 并比较了三个子维度的相对预测力。主要结论如下:

第一, 非英语专业大学生的二语动机自我系统与学习投入整体处于中等水平, 理想二语自我得分最高, 学习投入仍有提升空间。第二, 女生的二语动机水平显著高于男生, 快班学生的动机水平也显著高于其他班级, 但这种优势并未转化为学习投入的显著差异。第三, 二语动机自我系统整体对学习投入具有显著正向预测作用。第四, 在子维度层面, 二语学习经历是学习投入最强的预测因子, 应该二语自我次之, 理想二语自我在控制其他维度后预测效应不显著。这一发现表明, 对于非英语专业大学生而言, 日常课堂中的即时学习体验比远期的理想愿景更能驱动其学习投入。

本研究对教学实践具有以下启示: 教师应重视改善学生的课堂学习体验, 通过设计有吸引力的教学活动、营造支持性的学习氛围来激发学生的投入意愿。同时可适度利用外部动机的驱动作用, 但应以培养积极的学习体验为核心, 帮助学生将外在要求逐步内化为持续投入的自觉行为。

本研究也存在一定局限。首先, 横截面设计无法推断变量间的因果关系。其次, 数据均来自自我报告, 可能存在主观报告偏差。最后, 样本仅来自一所高校的非英语专业新生, 结论的推广性有限。未来研究可采用纵向设计追踪动机与投入的动态关系, 也可纳入更多样化的样本群体, 进一步检验本研究发现的稳健性。

参考文献

- 戴运财(2005). 学习者个体差异与二语习得. *宁波大学学报(教育科学版)*, 27(5), 30-34+50.
- 方来坛, 时勘, 张风华(2008). 中文版学习投入量表的信效度研究. *中国临床心理学杂志*, 16(6), 618-620.
- 葛娜娜, 金立鑫(2016). 二语动机自我系统与英语学习成效关系的实证研究. *外语学刊*, (5), 122-126.
- 何享, 周丹丹(2022). 外在动机对英语在线学习投入的预测作用. *外语与外语教学*, (5), 95-106+148.
- 洪民(2015). 二语动机自我系统与大学英语四级成绩的关系. *西华大学学报(哲学社会科学版)*, 34(5), 101-107.

- 霍炜, 芮燕萍(2020). 二语动机自我系统在自我效能感与英语水平之间的中介效应. *西安外国语大学学报*, 28(2), 54-58.
- 李昆(2021). 二语动机自我系统对动机调控策略及动机行为的影响研究. *北京第二外国语学院学报*, 43(2), 87-100.
- 廖友国(2011). 大学生学习投入问卷的编制及现状调查. *集美大学学报(教育科学版)*, 12(2), 39-44.
- 刘珍, 姚孝军, 胡素芬(2012). 大学生二语自我、焦虑和动机学习行为的结构分析. *外语界*, (6), 28-37+94.
- 吕中舌, 杨元辰(2013). 大学生英语动机自我系统及其与学习投入程度的相关性——针对清华大学非英语专业大一学生的实证研究. *清华大学教育研究*, 34(3), 118-124.
- 马广惠(2005). 学习动机和努力程度对外语学习成绩的影响. *解放军外国语学院学报*, (4), 37-41.
- 倪士光, 伍新春(2011). 学习投入: 概念、测量与相关变量. *心理研究*, 4(1), 81-87.
- 任庆梅(2021). 大学生英语课堂学习投入多维评价体系的理论框架. *外语界*, (2), 37-45.
- 任庆梅(2023). 英语课堂学习投入对学习收获满意度的预测效应. *现代外语*, 46(4), 540-551.
- 苏琪(2019). 大学生英语学习投入的结构方程模型研究. *外语教学理论与实践*, (1), 83-88+47.
- 孙蕾, 吕中舌(2014). “二语理想自我”对学习动机的影响研究——从重要性和可能性两个特性进行分析. *外语研究*, (6), 53-58.
- 王俊菊, 王树胜(2024). 二语动机自我系统、二语接触与学习成效的关系研究. *外语教学*, 45(4), 53-59.
- 韦晓保(2013). 大学生二语动机自我系统与自主学习行为的关系研究. *外语与外语教学*, (5), 52-56.
- 韦晓保(2014). 大学生二语课堂目标结构感知、二语自我和动机行为的关系研究. *外语与外语教学*, (6), 74-80.
- 韦瑶瑜, 樊葳葳(2016). 中国大学生理想二语自我与应该二语自我量表的编制. *解放军外国语学院学报*, 39(6), 77-85.
- 文超, 张卫, 李董平, 喻承甫, 代维祝(2010). 初中生感恩与学业成就的关系: 学习投入的中介作用. *心理发展与教育*, 26(6), 598-605.
- 徐锦芬, 邱钰景(2025). 大学生在线英语学习投入量表的开发与验证. *外语与外语教学*, (1), 39-50+146.
- 燕之涵(2025). 大学生学习动机、学习投入与深度学习的关系研究——基于结构方程模型的实证分析. *宁波工程学院学报*, 37(1), 118-124.
- 杨勇, 王婷(2024). 二语动机写作自我对写作成就的影响——反馈寻求行为的调节效应. *外语界*, (6), 66-74.
- 展素贤, 白媛媛(2017). 大学生英语学习动机与成绩的相关性研究——基于二语动机自我系统理论视角. *华北理工大学学报(社会科学版)*, 17(6), 90-94.
- 周鹏生, 魏芸梅, 杨奎(2014). 中学生教养方式、学习投入与学业成绩的关系研究. *教学与管理*, (3), 88-90.
- Al Qahtani, A. F. A. (2015). *Relationship between Intercultural Contact and L2 Motivation for a Group of Undergraduate Saudi Students during Their First Year in the UK*. Doctoral Dissertation, University of Leeds.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94, 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.94.3.319>
- Khany, R., & Amiri, M. (2018). Action Control, L2 Motivational Self System, and Motivated Learning Behavior in a Foreign Language Learning Context. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 337-353. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0325-6>
- Lamb, M. (2012). A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. *Language Learning*, 62, 997-1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- Li, Y., Liu, W., & Ren, S. (2025). What Sustain Chinese Adult Second Language (L2) Learners' Engagement in Online Classes? A Sequential Mix-Methods Study on the Roles of L2 Motivation and Enjoyment. *PLOS ONE*, 20, e0317761. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317761>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.9.954>
- Moskovsky, C., Assulaimani, T., Racheva, S., & Harkins, J. (2016). The L2 Motivational Self System and L2 Achievement:

- A Study of Saudi EFL Learners. *The Modern Language Journal*, 100, 641-654. <https://doi.org/10.1111/modl.12340>
- Papi, M., & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context. *Language Learning*, 62, 571-594. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/s0267190515000094>
- Putwain, D. W., & Wood, P. (2023). Riding the Bumps in Mathematics Learning: Relations between Academic Buoyancy, Engagement, and Achievement. *Learning and Instruction*, 83, Article 101691. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101691>
- Reeve, J. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Sadoughi, M., Hejazi, S. Y., & Lou, N. M. (2023). How Do Growth Mindsets Contribute to Academic Engagement in L2 Classes? The Mediating and Moderating Roles of the L2 Motivational Self System. *Social Psychology of Education*, 26, 241-261. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09744-0>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/a:1015630930326>
- Subekti, A. S. (2018). L2 Motivational Self System and L2 Achievement: A Study of Indonesian EAP Learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8, 57-67. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i1.11465>
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self-System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-005>
- Teimouri, Y. (2017). L2 Selves, Emotions, and Motivated Behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 681-709. <https://doi.org/10.1017/s0272263116000243>
- Yousefi, M., & Mahmoodi, M. H. (2022). The L2 Motivational Self-System: A Meta-Analysis Approach. *International Journal of Applied Linguistics*, 32, 274-294. <https://doi.org/10.1111/ijal.12416>