

多民族高校非英语专业学生英语写作焦虑实证研究

——以青海师范大学为例

才让旺姆

青海师范大学外国语学院, 青海 西宁

收稿日期: 2026年6月15日; 录用日期: 2026年9月9日; 发布日期: 2026年9月17日

摘要

本研究采用问卷调查与访谈法, 借助修订版“二语写作焦虑量表”和“写作焦虑原因量表”, 探究西部多民族地区325名非英语专业大学生英语写作焦虑水平、表现特征、诱发因素及其与英语水平的关系, 进而提出基于英语水平的分级干预策略及教学模式优化建议, 以缓解焦虑、提升写作能力。

关键词

大学英语写作, 写作焦虑, 多民族高校, 分级干预

An Empirical Study on English Writing Anxiety among Non-English Major Students in Multi-Ethnic Universities

—A Case Study of Qinghai Normal University

Cairang Wangmu

School of Foreign Languages, Qinghai Normal University, Xining Qinghai

Received: June 15, 2026; accepted: September 9, 2026; published: September 17, 2026

Abstract

Utilizing a mixed-methods approach, the study combined questionnaires with semi-structured interviews to investigate the English writing anxiety levels, manifestations, sources, and their

relationship with English proficiency among 325 non-English major students from multi-ethnic regions in Western China. Based on the findings, tiered intervention strategies tailored to students' English proficiency levels and pedagogical optimizations guided by cognitive load theory are proposed to alleviate anxiety and enhance writing competence.

Keywords

College English Writing, Writing Anxiety, Multi-Ethnic Universities, Tiered Intervention

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. 研究背景

1975 年, 美国学者 Daly 和 Miller 首次提出“写作焦虑”(writing apprehension) [1], 指“学习者在写作过程中表现出来的焦虑行为, 如逃避写作任务、担心自己的作文被他人阅读或评议等” [2]。在外语写作情境中, 由于需要克服语言障碍、文化差异及认知负荷等多重挑战, 加上英语写作是一种“综合能力的训练” [3], “一个循环往复的心理认知过程、社会交往过程和思维创作过程” [4], 学习者的焦虑往往更突显, 这种产生于特定外语写作学习情境的焦虑特质称为外语写作焦虑 [5]。研究表明, 英语写作焦虑过高或过低均属妨碍性焦虑 [6], 会影响学生的写作质量和成绩 [7]-[9]。所以, 及早了解英语写作焦虑诱发源和表现特征以及英语写作水平的潜在关系, 采取有针对性的干预措施, 对提高英语学习者的写作能力和写作水平具有十分重要的教育意义。

尽管非英语专业英语写作焦虑已得到一定关注, 但现有研究主要集中于中东部高校 [10] [11], 关于西部仅有一篇博士论文, 但针对的群体为研究生的英语学习焦虑。而和中东部学生相比, 西部多民族地区非英语专业学生的英语基础较为薄弱(入学成绩偏低、应用能力起点低), 加之课外英语接触频率严重受限, 所以中东部的研究无法用于西部学生。此外, 既有研究聚焦单语迁移, 忽视西部多语生态中“母语-汉语-英语”的交互作用。针对西部多民族地区非英语专业学生的实证研究仍属空白: 既缺乏反映其写作焦虑水平与特征的数据, 也未剖析因多语转换而引发的焦虑诱发机制, 致使对该群体的干预策略缺乏本土化依据。

2. 理论基础

2.1. 认知负荷理论

认知负荷理论(Cognitive Load Theory, CLT)由 Sweller(1988)基于人类认知架构提出, 其核心假设是: 人类的工作记忆容量有限, 而长时记忆容量无限。学习过程即信息从工作记忆编码至长时记忆的过程, 认知负荷则代表信息加工过程中占用工作记忆容量的总量。Sweller 将认知负荷划分为三种类型: 内部认知负荷(intrinsic cognitive load), 由学习材料本身的复杂性(即元素交互性)决定, 与学习者的先前知识水平密切相关; 外部认知负荷(extraneous cognitive load), 由学习材料的设计和呈现方式引起, 取决于教学设计的合理性; 相关认知负荷(germane cognitive load), 指学习者投入于图式构建和自动化加工的心理资源, 与学习动机和策略运用相关。三种认知负荷具有叠加性, 当三者之和超过工作记忆容量时, 认知超载发生, 信息加工受阻; 当三者之和在工作记忆容量范围内时, 认知加工则较为顺畅。

2.2. 附生模型与三语习得研究

附生模型(The Parasitic Model, TPM)由 Hall & Ecke (2003)和 Ecke (2015)提出,旨在解释三语及多语者的词汇习得与通达机制。该模型的核心观点是:三语词汇在习得初期并非独立存储,而是“附生”(parasitically attach)于学习者已习得的一语(L1)或二语(L2)词汇之上。附生发生在形式层(form)、结构层(frame)和概念层(concept)这三个层面,附生词(即目标词, target word)需要借助被附生词(即附主词, host word)的形式和概念来通达意义。随着目标词在输入中的不断复现,这种附生状态可能走向两种结局:其一,永久附生,形成对附主词的持续依赖,即“石化”(fossilization)现象;或者逐渐脱离附主词,形成独立的目标词三元体(form-frame-concept)。

3. 研究设计

3.1. 研究问题

本研究拟探讨以下两个问题:

1. 西部多民族高校非英语专业大学生的英语写作焦虑水平如何?体现在哪些方面?
2. 西部多民族高校非英语专业大学生英语写作焦虑的诱因有哪些?不同英语水平及焦虑程度的学生在诱因上是否存在差异?

3.2. 被试

本研究以青海某高校 2024 级非英语专业大一学生作为被试。按学生入校时的英语高考成绩划分为三个级别: A (高分组)、B (中分组)和 C 级(低分组),来自马院、地理科学、新闻、美术、计算机、中文、体育、经济管理、数学统计、物理与电子信息工程、化学化工、音乐、历史等学院,包括汉族、藏族、蒙古族、土族、彝族、撒拉族等多个民族。问卷调查最终回收 355 份,有效问卷 325 份,回收率为 91.55%,其中 A 级 122 人, B 级 131 人, C 级 72 人,平均年龄 19 岁。所有被试完成大一学年的英语课程学习,但未上专门的写作课。

3.3. 研究工具

3.3.1. 二语写作焦虑量表

本研究采用 Cheng (2004)开发的“二语写作焦虑量表”[12],共 22 个项目,采用李克特 5 点计分(1 = 完全不符合, 5 = 完全符合),总分范围 22~110 分,得分越高表示焦虑水平越高。量表包含认知焦虑(8 项)、身体焦虑(7 项)和回避行为(7 项)三个因子。对其中 7 项反向计分题进行反向编码后计算。

3.3.2. 写作焦虑原因量表

本研究采用 Rezai 和 Jafari (2014)的“写作焦虑原因量表”[13],共 10 个题项,采用李克特 5 点计分,总分范围 10~50 分,分数越高表示该因素引发焦虑的可能性越大。

3.3.3. 质性访谈

在问卷调查结束一周后,我们从 A、B、C 三级中各抽取 20 名不同写作焦虑水平的学生进行半开放式访谈。访谈内容主要涉及四个方面: 1) 对英语写作的态度; 2) 自我评估英语写作能力; 3) 分析英语写作焦虑的深层原因; 4) 评价现有英语写作教学模式,并提供优化建议。

3.3.4. 数据收集与处理

以班级为单位,研究者和任课教师担任主试,于 2024~2025 学年末在大学英语课上进行问卷调查。问卷调查要求被试仔细阅读指导语,在 15 分钟内根据自己的实际情况完成问卷,问卷不记名,不记学号,

但记录级别，以便各级别和各焦虑水平间做比较。经剔除无效数据后，问卷数据采用统计软件 SPSS 28.0 进行描述性统计分析、探索性因子分析、相关性分析和 ANOVA 检验等。

4. 研究结果与分析

4.1. 英语写作焦虑程度

研究采用主成分法，KMO 值为 0.916，Bartlett 球形检验显著($p = 0.000$)，表明数据适合进行因子分析。

探索性因子分析发现题项 1、4、20 共同度低，根据 Nunnally (1978)和 Stevens (1996)的标准予以删除。对余下的 19 个题项进行第二次因子分析，抽出共同因子 3 个，方差累计贡献率达 59.257%，各题项因子负荷均大于 0.4，见表 1。这一结果与 Cheng (2004)提炼出的身体焦虑、认知焦虑和回避行为 3 个因子有一定出入。本研究中，因子 1 共有 9 项观测变量，原属于 Cheng 的身体焦虑和认知焦虑因子，故再次进行探索性因子分析，提取两个因子：一个反映心理压力(6 项)，另一个反映生理反应(3 项)。因子 3 对应原回避行为，仍命名为回避行为；因子 4 有 4 项观测变量，均原属于 Cheng 的认知焦虑因子，但都涉及学生作文信心方面的忧虑，因此将其命名为自信忧虑。

Table 1. Exploratory factor analysis results of the SLWAI
表 1. SLWAI 探索性因子分析结果

因子	题项	题项表述	载荷值	共同度
1	心理 焦虑	当我开始写英语作文时，我头脑一片空白	0.850	0.735
		当我毫无准备被要求写英语作文时，我会怯场。	0.778	0.670
		当我在限定的时间内进行英语写作时，我的思路会变得混乱。	0.721	0.673
		我很担心当其他同学看到我写的英语作文时会嘲笑我。	0.659	0.591
		当要求我在规定的时间内下写英语作文时，我经常會感觉到恐慌。	0.632	0.752
		在用英语写作文的时候如果我知道老师要批阅我会觉得紧张和不安。	0.554	0.556
2	生理 反应	当我在规定的时间内写英语作文时，我会紧张得发抖或者出冷汗。	0.857	0.752
		在有时间限制的情况下写英语作文时，我会感觉到心跳的厉害。	0.754	0.652
		当我写英语作文时，我经常会觉得全身变得僵硬，紧张。	0.692	0.643
3	回避 行为	只要有机会，我都会用英语写作文。	0.775	0.652
		除非是别无选择，否则我是不会用英语写作文的。	0.756	0.722
		我经常在课外找任何可能的机会来练习写英语作文。	0.692	0.517
		我会尽可能的避免用英语写作文。	0.690	0.727
		我通常尽可能避免用英语写作。	0.681	0.655
4	自信 焦虑	我一点也不担心自己的英语作文得很低的分数。	0.777	0.615
		我一点也不担心我的英语作文会比其他同学差很多。	0.668	0.465
		我丝毫不担心别人会如何评价我的英语作文。	0.654	0.512
		如果我的英语作文被批改，我会很担心得到一个很低的分数。	0.522	0.581

在得出各个因子后，我们对整份量表及 4 个因子分量表分别进行内在信度分析，得出总量表的 Cronbach's α 系数为 0.90，表明整体量表具有很高的内部一致性；各因子分量表 α 系数分别为 0.883、

0.774、0.831 和 0.613，均在可接受范围内。

按莱克特 5 分量表(≥ 3.5 为高焦虑水平, $2.5\sim 3.4$ 为中等水平, ≤ 2.4 为低焦虑水平), 被试焦虑程度为中等偏高[14], 如表 2 所示。这一发现与郭燕和秦晓晴(2010) [8]、李航和刘儒德(2013)以及马洁和董攀(2017)的研究结果一致[11] [14], 但总体焦虑程度略高于前人聚焦于中东部的研究结果。四个因子中, 回避行为达到高焦虑水平($M=3.52$)。ANOVA 检验结果表明, 除自信焦虑因子外, 其余三因子和总体焦虑在各班级存在显著差异: C 级学生在心理焦虑、回避行为及总体焦虑上显著高于 A 级和 B 级, 在生理反应上显著高于 A 级。

Table 2. Descriptive statistics and ANOVA test results of three levels of English writing anxiety
表 2. 三个级别英语写作焦虑水平的描述性统计与 ANOVA 检验结果

焦虑因子	总体 (n = 325)	A (n = 122)	B (n = 131)	C (n = 72)	F(df)	P	事后检验 ($p < 0.05$)
心理焦虑	2.99 ± 0.83	2.78 ± 0.72	3.00 ± 0.80	3.32 ± 0.94	$F(2,322) = 15.20$	<0.001	$C > A^{**}$, $C > B^{*}$
生理反应	2.50 ± 0.83	2.37 ± 0.71	2.50 ± 0.75	2.71 ± 1.09	$F(2,322) = 5.10$	0.007	$C > A^{*}$
回避行为	3.52 ± 0.76	3.37 ± 0.69	3.52 ± 0.74	3.78 ± 0.82	$F(2,322) = 8.30$	<0.001	$C > A^{**}$, $C > B^{*}$
自信焦虑	3.37 ± 0.70	3.24 ± 0.72	3.39 ± 0.63	3.53 ± 0.75	$F(2,322) = 2.85$	0.060	无显著差异

注: $^{*}p < 0.05$, $^{**}p < 0.01$; 事后检验结果示例: $C > A^{**}$ 表示 C 班显著高于 A 班($p < 0.01$)。

4.2. 英语写作焦虑源

检验信效度, 发现数据适合做探索性因子分析, KMO 值为 0.894, Bartlett 球形检验显著 $p < 0.000$ 。继而采用主成分分析法, 第 7 项因子载荷小于 0.4, 故删除, 最终抽出两个因子, 分别对应内部因素和外部因素, 方差累计贡献率高达 67.952%, 表明这两个因子能够较好地概括数据特征。

Table 3. Exploratory factor analysis of internal and external dimensions
表 3. 内外部因素探索性因子分析结果

因子	题项	题项表述	载荷值	共同度
1	内部因素	4	写作技巧不足	0.890
		3	写作练习不足	0.859
		6	英语运用能力差	0.843
		5	写作主题选择困难	0.754
		10	写作信心不足	0.675
2	外部因素	8	写作任务太多	0.796
		1	教师消极评语	0.737
		9	时间紧张	0.604
		2	害怕写作考试	0.581

对整份量表及两个因子分别进行内在信度分析, 总量表 Cronbach's α 系数为 0.891, 表明整体量表具

有很高的内部一致性；两个因子分量表 α 系数分别为 0.900 和 0.763，信度较好(见表 3)。

4.3. 相关性分析

对不同班级和焦虑水平学生的英语写作焦虑源做相关性分析，见表 4，结果显示 9 个焦虑源均与 A、B、C 三级的焦虑水平呈极显著正相关($p < 0.01$)。三个级别的焦虑源都与“时间紧张”最显著。此外，除这一共性特征外，A 级焦虑原因与“写作任务太多”相关性最高，B 级和 C 级则与“害怕写作考试”相关性最高，C 级还与“写作技巧不足”相关性较高。按焦虑水平分组，发现高中低三组学生的焦虑源不相同：高焦虑组(A 级 25 人，B 级 37 人，C 级 32 人)与“写作主题选择困难”相关性最高，中焦虑组(A 级 74 人，B 级 85 人，C 级 35 人)与“写作练习不足”最高，而低焦虑组(A 级 22 人，B 级 10 人，C 级 5 人)与“时间紧张”最高。这表明需要采取针对性的分层干预策略，缓解学生的写作焦虑，提升写作能力和水平。

Table 4. Correlation analysis results of English writing anxiety sources among students of different classes and anxiety levels
表 4. 不同班级及焦虑水平学生英语写作焦虑源相关性分析结果

焦虑源		A 级总焦虑	B 级总焦虑	C 级总焦虑	高焦虑	中焦虑	低焦虑
内部因素	写作练习不足	0.440**	0.487**	0.535**	0.279**	0.373**	0.311
	写作技巧不足	0.491**	0.513**	0.738**	0.378**	0.320**	0.379*
	写作主题选择困难	0.604**	0.564**	0.608**	0.451**	0.304**	0.501**
	英语运用能力差	0.340**	0.464**	0.612**	0.316**	0.328**	0.313
	写作信心不足	0.667**	0.526**	0.583**	0.167	0.363**	0.356*
外部因素	教师消极评语	0.498**	0.647**	0.626**	0.019	0.352**	0.419**
	害怕写作考试	0.625**	0.841**	0.849**	0.405**	0.294**	0.327*
	写作任务太多	0.811**	0.711**	0.715**	0.044	0.131	0.331*
	时间紧张	0.849**	0.842**	0.849**	0.277**	0.195**	0.510**

5. 讨论

5.1. 优化教学模式

本研究发现，西部多民族高校非英语专业大学生的总体英语写作焦虑处于中等偏高程度，略高于中东部学生，其中回避行为最为突出，达到了高焦虑水平。B 级自认为中低焦虑和 C 级学生在访谈中直言不讳地表明除完成课堂写作，课下从不主动练习。这一回避倾向与课堂观察一致。

访谈发现，大英课堂流行“课上布置作文 - 课下写作文 - 教师评改作文”的线性模式，但这种模式存在明显的缺陷：首先，在写前阶段未进行写作引导，导致学生易陷入“无从下手”的困境，易诱发写作焦虑；其次，在写后反馈环节，教师只划出部分语法错误，忽视内容组织、段落发展、主题深化等写作技能方面的指导，导致学生只能看到自己的不足，或者看到作文的分数，却难以明确具体的改进方向，也不知分数高在何处，低在何处。写完一篇作文，然后拿到教师批阅后的作文，意味着一次写作结束。但高分习作从来不是“一蹴而就”的结果，而是一种“循环往复”的过程。日常写作不应该注重最终的产品、写了什么或者得多少分，而应该强调文本产生的过程，如何在一次次的修改中提升写作水平。

实证研究表明，写前指导如头脑风暴、范文分析可提升写作成绩[15]-[18]；写后反馈如书面反馈[19]、

范文反馈[20]、多元反馈[21]、同伴互评[22]、智能技术(ChatGPT)结合教师反馈[23],对提升写作能力有重要影响。王娜和杨永林指出“三级评议”模式比符号式的批改和下划线的标注更直接更有效(2006)[24]。

因此,建议重构大英课程教学过程:写作之前,帮助学生构思,并给学生提供语言“百宝箱”,包括可用到的词汇、句式、结构等,同时告知学生每一次的作文评分标准,比如用到“百宝箱”中的高级词汇加1分,句式加2分等,细化得分内容,让学生有的放矢;写后阶段,可让学生先用AI批阅,教师再提供范文,让同学们对照修改,最后教师详批,学生收到教师评语后,再次修改习作,提高写作能力。这种“指导-写作-反馈-提升”的良性循环可全方位支持学生写作能力的发展。

5.2. 分级干预体系

西部多民族高校非英语专业英语写作焦虑源存在“内外交织”的特点,还具有“独特性”。为何A、B、C级学生的焦虑源“内外交织”呢?这可能与学生写作时的认知心理状态有关。认知负荷理论认为,学习过程就是将信息从有限的工作记忆存储到无限的长时记忆中。认知负荷代表占用工作记忆容量的内容,主要包括三种类型:内部认知负荷、外部认知负荷和相关认知负荷[25]。当三者之和超过工作记忆存储容量时,信息加工就会受阻,当三者之和低于或者等于工作存储容量时,认知加工就会变得顺畅[26]。A、B、C三级的课本难度虽递减,但访谈发现,教材还是有一定难度,需要他们付出心力去理解课堂知识。而且大多数高校都没有在大学英语教学中安排专门的写作课程,写作教学一般穿插在日常教学中,或者作为课后作业和任务完成[27]。另一个原因为双重语言负迁移,刘可(2007年)发现[28],母语非汉语的彝族学生对汉语的依赖导致其在英语写作中需经历双重语言负迁移(母语→汉语,汉语→英语)。被试学生中母语为非中文的少数民族学生占42%,他们的认知负荷高于汉族学生的单次迁移(汉语→英语)。所以,学生的内部认知负荷、外部认知负荷和相关认知负荷都较大。而C级学生因为基础最薄弱,对词汇量特别匮乏的他们来说,当前使用的教材难度值太大,学习内容庞杂,这是造成认知超载的主要原因[29]。所以呈现“内外交织”的特点。

西部多民族高校非英语专业英语写作焦虑源存在还存在“独特性呢”,这是因为西部高校少数民族较多,尤其C级学生一半为少数民族,且母语为非中文,他们的高内在负荷存在特殊性。Hall & Ecke (2003)与Ecke (2015)的附生模型(TPM)认为三语词汇习得需要附生在业已习得的一语或者二语词汇上(陈建林等,2018)[30]。附生发生在形式(form)、结构(frame)和概念(concept)三个层面,附生词也被称为目标词(target word),被附生词称为附主词(host word)。在初始习得阶段,三语词汇首先选择附生在与其形式相似的一语或二语附主词上。伴随形式的附生,结构及概念也会附生。随着三语词汇的不断复现,这种附生状态要么永久附生下来,导致石化现象,要么逐渐脱离附主词,形成自己独立的三元体。课堂观察和访谈发现,C级学生的三语词汇仍需借助一语或者二语词汇来通达概念,鉴于C级学生英语学习时间均超6年,可判断已出现石化现象。这导致C级学生在英语写作时,整体上经历比A、B级学生更为复杂的跨语言词汇激活与选择过程,这成为“头脑空白”“思路混乱”等高认知焦虑症状的深层根源。

针对本研究建议建构分级干预体系:对于水平较高的A级低焦虑学生,可引入跨学科主题写作任务,鼓励表达个性化观点,培养批判性思维;对于水平较高的A级高、中焦虑的学生和中等水平的B级中、低焦虑的学生,重点在于加强写作策略训练,分析不同文体的典型范文,明确结构特点和常用表达,提升文体意识;对于中级水平的B级高焦虑学生和基础薄弱的C级低焦虑学生而言,教学核心在于夯实语言基础和重建信心,在写作初期侧重评价内容表达(观点是否清晰、信息是否相关)而非语言形式错误,对语法错误采取选择性、延迟性纠错,允许学生在修改阶段逐步修正。对C级高、中焦虑的学生而言,从词汇和语法着手,训练句子写法,慢慢过渡到篇章写作。对所有三个级别的学生,大量使用鼓励性和指向进步的评语(如“这个观点很好!如果能把支撑它的理由再写清楚一点就更棒了”)。

6. 结论

本研究构建了中国西部多民族高校非英语专业本科生英语写作焦虑的基准数据,证实其整体处于中等偏高水平,且回避行为尤为突出,同时揭示了焦虑诱因多源。尤为关键的是,研究深入剖析了西部多语环境的复杂性,确证多语转换是形成西部多民族高校学生写作焦虑特质的核心因素。这一发现填补了区域性研究空白,并阐释了多语转换在焦虑生成中的核心作用。研究结果对改进西部高校大学英语写作教学具有指导价值:教学实践亟需采取分级干预,强化写前构思训练与多元反馈机制以降低认知负荷,特别关注并减轻多语转换带来的认知负担,同时重视学生写作信心的重建以减少回避行为。研究所获得的发现可以帮助我们认清西部多民族高校非英语专业学生的英语写作焦虑程度和诱发源,但这方面的研究是初步的,范围和程度有限,仍需进一步深化。

本研究仅选取青海师范大学一所高校作为单一案例,样本来源的地域和院校类型均较为单一,结论的外部效度存在局限,推广至其他西部多民族高校时需充分考虑各地生源结构及教学条件的差异,避免过度概括。此外,本研究依据学生入学时的高考英语成绩进行分级,该成绩虽具常模参照性,但并非本研究统一实施的标准水平测试。未来研究应在项目初始阶段设计并实施统一的英语水平测试,以此作为被试分组的客观依据,从而更精准地控制英语水平变量,提高分组的内部效度与组间可比性。研究所获得的发现可以帮助我们认清西部多民族高校非英语专业学生的英语写作焦虑程度和诱发源,但这是初步研究,范围和程度有限,需进一步深化。

基金项目

全国高校外语教学科研项目“非英语专业大学生英文写作焦虑诱发源及应对策略研究——以青海师范大学为例”(立项文号:2023QH0001)。

参考文献

- [1] Daly, J.A. and Miller, M.D. (1975) Further Studies on Writing Apprehension: SAT Scores, Success Expectations, Willingness to Take Advanced Courses and Sex Differences. *Research in the Teaching of English*, 9, 250-256.
<https://doi.org/10.58680/rte197520068>
- [2] 李航. 大学生英语写作焦虑和写作成绩的准因果关系: 来自追踪研究的证据[J]. 外语界, 2015(3): 68-75.
- [3] 杨永林. 写作教学, 十大视角——从经典修辞学到数字化写作[J]. 当代外语研究, 2012(3): 131-136+162.
- [4] 凌冰. 英语教学改革中读写教学创新之探索[J]. 东北财经大学学报, 2008(6): 85-88.
- [5] Woodrow, L. (2011) College English Writing Affect: Self-Efficacy and Anxiety. *System*, 39, 510-522.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>
- [6] 张庆宗. 外语教与学的心理学原理[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
- [7] 李炯英. 外语学习焦虑的心理学和神经生物学分析[J]. 天津外国语学院学报, 2004(4): 46-51.
- [8] 郭燕, 秦晓晴. 中国非英语专业大学生的外语写作焦虑测试报告及其对写作教学的启示[J]. 外语界, 2010(2): 54-62+82.
- [9] 白丽茹. 大学英语学习者英语写作焦虑诱发因素及表现特征研究[J]. 外国语文(双月刊), 2021(5): 129-138.
- [10] 郭燕. 大学英语“写长法”对写作焦虑和写作能力影响作用的实验研究[J]. 外语界, 2011(2): 73-81+96.
- [11] 马洁, 董攀. 大学生英语写作焦虑自我调节策略研究[J]. 外语界, 2017(5): 83-89.
- [12] Cheng, Y. (2004) A Measure of Second Language Writing Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- [13] Rezaei, M. and Jafari, M. (2014) Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 98, 1545-1554.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.577>
- [14] 李航, 刘儒德. 大学生外语写作焦虑与写作自我效能感的关系及其对写作成绩的预测[J]. 外语研究, 2013(2): 48-

54.

- [15] Schweiker-Marra, K.E. and Marra, W.T. (2000) Investigating the Effects of Prewriting Activities on Writing Performance and Anxiety of At-Risk Students. *Reading Psychology*, **21**, 99-114. <https://doi.org/10.1080/02702710050084437>
- [16] 吴锦, 张在新. 英语写作教学新探——论写前阶段的可行性[J]. 外语教学与研究, 2000(3): 213-218.
- [17] 戴健林, 许尚侠, 莫雷. 作文前构思时间分配及其对写作成绩影响的研究[J]. 心理发展与教育, 2001(2): 36-40.
- [18] 李志雪. 英语专业学生写前计划变量对其写作成绩影响的定量研究[J]. 外语教学与研究, 2008(3): 178-183+240.
- [19] 苗佳, 姚委委. 书面纠错反馈对英语写作语法准确度影响的元分析研究[J]. 外语教学理论与实践, 2023(4): 50-61.
- [20] 白云, 韩估颖, 王俊菊. 反馈方式对二语写作语言复杂度的影响[J]. 外语教学理论与实践, 2022(1): 111-121.
- [21] 陈功, 宫明玉. 多元反馈模式促进深度学习的行动研究[J]. 外语教学, 2022, 43(3): 60-66.
- [22] 顾凯, 王同顺. 同学互评法——有效降低写作焦虑的一种可行性策略[J]. 中国英语教学, 2004(6): 24-28+128.
- [23] 任伟, 刘远博, 解月. 英语写作教学中 ChatGPT 与教师反馈的对比研究[J]. 外语教学理论与实践, 2024(4): 30-38+60.
- [24] 王娜, 杨永林. “三级评议模式”在创新写作教学中的应用——来自“体验英语写作”团队的报告[J]. 外语教学, 2006(6): 36-40.
- [25] 吴先强, 韦斯林. 国外认知负荷理论与有效教学的研究进展及启示[J]. 全球教育展望, 2009, 38(2): 28-31+10.
- [26] 夏宁满. 多媒体信息输入、认知负荷与英语听力解码[J]. 外语电化教学, 2014(1): 33-38.
- [27] 吴素芳. 认知负荷理论视角下的大学英语写作教学研究[J]. 教育理论与实践, 2018, 38(12): 53-54.
- [28] 刘可. 浅析彝族大学生在英语写作过程中的思维语言策略[J]. 西南民族大学学报(人文社科版), 2007(S1): 208-210.
- [29] 吕映. 认知负荷理论视域下读写结合的教学建议[J]. 语文建设, 2024(18): 19-23.
- [30] 陈建林, 张聪霞, 刘晓燕, 程蓉. 二语水平对藏-汉-英三语者英语词汇语义通达的影响[J]. 外语教学与研究, 2018, 50(5): 727-737.