Creative Education Studies 创新教育研究, 2026, 14(11), 101-109
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ces
https://doi.org/10.12677/ces.2026.1411867

Hans汉斯

二语习得视角下大学生外语学习情绪调查：学习愉悦与学习焦虑

安艺卓，穆　红

大连理工大学外国语学院，辽宁 大连

收稿日期：2026年9月15日；录用日期：2026年10月31日；发布日期：2026年11月12日

摘　要

本研究采用问卷调查法，对280名中国高校外语专业大学生(大一至大四)的外语学习情绪开展实证研究，重点考察了外语学习愉悦和外语学习焦虑两个核心维度。研究使用“中文版外语学习愉悦量表(CFLES)”与“简版外语课堂焦虑量表(S-FLCAS)”开展数据采集。研究发现：(1) 外语学习者的学习愉悦包含“个人学习愉悦”“学习环境愉悦”和“教师支持愉悦”三个维度；(2) 学习者整体愉悦度处于中等偏上水平，其中教师支持维度得分最高，学习环境维度得分最低，外语学习焦虑整体处于中高水平；(3) “个人学习愉悦”与外语学习焦虑在不同年级间存在显著动态变化，前者(愉悦)呈“升－升－降”趋势，后者(焦虑)呈“降－降－升”趋势；(4) 外语学习情绪不存在显著的性别差异。基于以上研究结果，本研究从教师情感支持、班级环境营建以及分年级精准干预等角度提出相应教学建议。

关键词

外语学习者，学习情绪，二语习得

Foreign Language Learning Emotions among College Students from a Second-Language-Acquisition Perspective: Enjoyment and Anxiety

Yizhuo An, Hong Mu

School of Foreign Languages, Dalian University of Technology, Dalian Liaoning

Received: September 15, 2026; accepted: October 31, 2026; published: November 12, 2026

文章引用: 安艺卓, 穆红. 二语习得视角下大学生外语学习情绪调查: 学习愉悦与学习焦虑[J]. 创新教育研究, 2026, 14(11): 101-109. DOI: 10.12677/ces.2026.1411867

Abstract

This study adopts a questionnaire-survey method to conduct empirical research on foreign language learning emotions of 280 Chinese college students majoring in foreign languages (from freshmen to seniors), focusing on two core dimensions: foreign language enjoyment and foreign language anxiety. Data were collected using the Chinese Version of the Foreign Language Enjoyment Scale (CFLES) and the Short-Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale (S-FLCAS). The findings are as follows: (1) Foreign language learners' learning enjoyment comprises three dimensions: personal learning enjoyment, learning-environment enjoyment, and teacher-support enjoyment. (2) Learners' overall enjoyment is at an upper-middle level, with the highest score in the teacher-support dimension and the lowest in the learning-environment dimension; meanwhile, foreign language anxiety remains at a medium-to-high level on the whole. (3) Personal learning enjoyment and foreign language anxiety show significant dynamic variations across grades. Enjoyment presents an "increase-increase-decrease" trend, while the anxiety shows a "decrease-decrease-increase" trend. (4) No significant gender difference exists in foreign language learning emotions. Based on the above results, this study puts forward corresponding pedagogical suggestions from the perspectives of teachers' emotional support, classroom environment construction, and grade-specific targeted intervention.

Keywords

Foreign Language Learners, Learning Emotions, Second Language Acquisition

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

近年来，外语教育领域逐步实现由“教师中心”向“学习者中心”的教学范式转型，学习者情感因素对学习效果的影响愈发受到学界关注[1]。Pekrun 提出的控制－价值理论指出，学习情绪是学习者对学习活动及相应结果的主观体验，其产生与动态变化受到个体对学习活动的控制感与价值评价的共同调节，是联结学习环境、个体认知与学习结果的核心中介变量。这一理论也为系统解读二语学习场景中学习情绪的形成机制与发展规律提供了核心分析框架[2]。在外语学习过程中，学习者会体验到愉悦、放松、焦虑、无聊、愤怒等多种和学习活动紧密关联的情绪体验。其中，外语学习愉悦是外语学习过程中最具代表性的积极情绪，它与外语学习焦虑共同构成二语学习者的核心情绪体验[2]，对外语学习成效产生重要影响[3]。国内已有实证研究表明，学习情绪会显著影响第二语言学习者的学习体验与学习结果。学习愉悦与学习焦虑作为二语课堂的核心学习情绪，是调控学习者课堂感受、影响学习结果的关键心理变量。学习者如若缺乏学习愉悦感，或是长期处于高度课堂焦虑状态，容易出现课堂参与意愿下降[4]、成绩下降等问题[5]，从而阻碍语言习得进程，难以充分发挥自身学习潜能[6]。但现有相关研究仍存在较为明显的局限，较少针对学习愉悦与学习焦虑在年级、性别维度上的特征开展系统性梳理。外语教育人才培养发挥着极为重要的作用，因此有必要围绕课堂环境下的二语学习者开展相关实证探究。本文旨在系统考察二语学习者的学习愉悦、学习焦虑等外语学习情绪在年级、性别层面的特征与群体差异。

基于此，本研究以 280 名国内外语专业大学生为研究对象，采用问卷调查法，重点探讨三项研究问

题：(1) 外语学习者学习愉悦和学习焦虑的维度构成；(2) 学习愉悦和学习焦虑的整体水平及其各维度特征；(3) 不同学年、不同性别的学习者，其学习愉悦与学习焦虑是否存在显著差异。期望基于本研究的实证数据，丰富国内外语教育学习情绪的研究积累，帮助教师把握学习者情感体验，有针对性地改进教学，构建兼顾语言能力培养与心理发展的外语课堂。

2. 研究方法

2.1. 研究对象

本研究采用分层抽样法，选取国内 3 所高校(理工类 2 所，语言类 1 所)的全日制外语专业本科生为调查对象，于 2025 年 12 月至 2026 年 4 月实施问卷调查，共发放问卷 302 份。所有受试者在参与前都已被告知研究目的、方法以及调查数据的保密性，自愿参与并独立完成问卷作答。问卷回收后统一进行质量核查，剔除作答时长过短、全部题项答案高度趋同等无效样本，最终获得有效问卷 280 份，有效回收率约为 93%。调查对象的详细信息见表 1。

Table 1. Detailed information of participants
表 1. 调查对象详细信息

	大一	大二	大三	大四	合计
男	46	32	30	19	127
女	24	38	40	51	153
人数	70	70	70	70	280

2.2. 调查方法

为探明外语专业二语学习者的学习愉悦和学习焦虑水平，本研究采用两套成熟量表开展问卷调查。其一为 Li 等(2018)改编的中文版外语学习愉悦量表(Chinese Version of the Foreign Language Enjoyment Scale, CFLES) [7]，共计 11 个题项，包含“个人学习愉悦”、“学习环境愉悦”和“教师支持愉悦”三个维度。其二为 Dewaele & MacIntyre (2014)编制的简版外语课堂焦虑量表(Short-Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale, S-FLCAS) [7]，共计 8 个题项。两份量表计分方式均采用 5 点李克特计分法，1 代表“非常不同意”，2 代表“不同意”，3 代表“一般”，4 代表“同意”，5 代表“非常同意”。其中，外语课堂焦虑量表的第 4、5 题为反向计分题，数据分析前已完成反向转换处理。量表得分越高，代表学习者的外语学习愉悦或外语学习焦虑程度越高。

开展正式数据分析前，首先对两份量表进行信效度检验，结果如下表所示。一般而言，多采用克隆巴赫 Alpha 系数(Cronbach’s α)这一统计指标来评估内部一致性。该系数取值范围为 0~1，数值越高代表信度越高。通常认为，克隆巴赫 Alpha 系数达到 0.7 及以上，便可满足绝大多数的研究需求[8]。两份量表的克隆巴赫 Alpha 系数均大于 0.7，表明量表具备良好的内部一致性。具体分析结果见表 2。

Table 2. Reliability analysis results
表 2. 可靠性分析结果

量表	克隆巴赫 Alpha	项数
外语学习愉悦量表	0.846	11
外语学习焦虑量表	0.817	8

其次，对量表进行巴特利特球形度检验，结果如表 3 和表 4 所示。一般而言，若巴特利特球形检验达到显著性水平($p < 0.05$)，且 KMO 值在 0.8 及以上，则该量表效度良好，适合开展因子分析；反之，若 KMO 值低于 0.5，则认为不宜进行因子分析[9]。两份量表的 KMO 值均大于 0.8，显著性概率 p 值均小于 0.001，检验结果达到显著，表明该量表具有较好的结构效度。

Table 3. KMO and Bartlett's test for the learning enjoyment scale
表 3. 学习愉悦量表 KMO 和巴特利特球形检验结果

KMO 取样适切性量数		0.840
巴特利特球形度检验	近似卡方	1155.246
	自由度	55
	显著性	<0.001

Table 4. KMO and Bartlett's test for the learning anxiety scale
表 4. 学习焦虑量表 KMO 和巴特利特球形检验结果

KMO 取样适切性量数		0.870
巴特利特球形度检验	近似卡方	813.253
	自由度	28
	显著性	<0.001

3. 研究结果

3.1. 学习情绪的构成因子

本研究采用统计软件 SPSS 26.0 对收集的问卷数据开展因子分析、描述性统计以及正态性检验。首先对外语学习愉悦量表开展因子分析，探究其内在因子结构。简版外语课堂焦虑量表无预设子维度，因此仅对其开展描述性统计分析。根据表 5 所示，外语学习愉悦量表经因子分析共提取 3 个公因子，累积方差贡献率为 65.3%，表明该因子结构效度良好。

Table 5. Factor analysis results of the learning enjoyment scale for foreign language majors
表 5. 外语专业学生学习愉悦量表的因子分析结果

题项	因子 1	因子 2	因子 3
Q1 我不厌倦学习外语。	0.799	0.138	0.154
Q2 我享受学习外语。	0.761	0.285	0.144
Q3 学外语的过程中，我学了很多有趣的事情。	0.675	0.111	0.263
Q4 在班里，我为自己的外语成绩感到自豪。	0.703	0.186	-0.094
Q6 学外语很有趣。	0.778	0.246	0.197
Q5 周围外语学习的氛围很好。	0.148	0.836	0.155
Q10 我身边有很好的外语学习氛围。	0.230	0.788	0.185

续表

Q11 我们有紧密的外语学习小组。	0.315	0.727	0.033
Q7 外语老师总是鼓励我们。	0.172	0.200	0.722
Q8 老师很友善。	0.101	0.028	0.815
Q9 外语老师总是支持我们。	0.104	0.126	0.818
贡献率	27.241%	19.209%	18.871%
累计贡献率	27.241%	46.449%	65.321%

第 1 因子由 5 个题目构成，Q1“不会对外语学习感到厌倦”、Q3“在学习外语的过程中学到了很多有趣的事物”、Q4“在班级里，对自己的外语成绩感到自豪”等题项反映了学习者个体层面的主观愉悦体验，因此将该因子命名为“个人学习愉悦”。第 2 因子包含 3 个题项，包含 Q5“我认为周围的外语学习氛围非常好”、Q11“我们拥有能够互相扶持的学习小组”等与学习氛围、学习环境建设以及同伴互助关系相关的题项，因此将该因子命名为“学习环境愉悦”。第 3 因子由 3 个题项构成，Q7“老师总是鼓励我们”、Q8“老师十分和蔼亲切”等题项在教师支持、鼓励与亲切度方面呈现较高的因子载荷，因此将该因子命名为“教师支持愉悦”。

综上，外语学习愉悦由“个人学习愉悦”、“学习环境愉悦”和“教师支持愉悦”三个因子构成。本研究三个因子的 Alpha 系数分别为 0.832、0.761、0.738，说明外语学习愉悦量表各因子信度理想，拥有较高的内部一致性。

3.2. 学习情绪的整体水平

以学习愉悦和学习焦虑的得分分布以及其平均值为依据，本研究参照李克特 5 点量表的计分区间，将外语学习愉悦、外语学习焦虑划分为低、中、高三个水平，统计结果如表 6 所示。

Table 6. Level distribution of learning emotions among Japanese majors
表 6. 外语专业学生学习情绪得分情况

题项	程度	人数	比例
3.50~5.00	高愉悦	233	83.21%
	高焦虑	140	50.00%
2.50~3.49	中等愉悦	46	16.43%
	中等焦虑	105	37.50%
1.00~2.49	低愉悦	1	0.36%
	低焦虑	35	12.50%

表 6 的结果表明，83.21%的学习者拥有较高水平的学习愉悦感。由该结果可知，多数外语学习者对外语学习持有积极情绪。此外，表现出低水平学习愉悦感的学习者仅有 1 人，该现象可能是本次调查样本受偶然因素影响所致。虽然该群体占比极低，但仍不应忽视，需要持续关注每一位学习者的学习体验。针对该类学习者，应当挖掘其难以获得学习愉悦的成因，并据此制定针对性的个别帮扶措施。在学习焦

虑方面，50.00%的学习者处于高焦虑水平，37.50%为中等焦虑水平，仅有 12.50%的学习者焦虑水平较低。由此可见，大部分外语学习者处于中高水平的学习焦虑状态，尤其需要为高焦虑学习者提供焦虑疏导与情绪支持。

此外，为进一步探究外语学习者在学习愉悦和学习焦虑整体及各个维度上的表现水平，本研究进行了描述性统计分析，结果如表 7 所示。

Table 7. Level distribution of learning emotion for foreign language majors
表 7. 外语专业学生学习情绪的水平分布

	N	最小值	最大值	平均值	标准偏差
学习者个人愉悦	280	1.00	5.00	3.8900	0.66011
学习环境愉悦	280	1.00	5.00	3.7536	0.73810
教师支持愉悦	280	1.00	5.00	4.4250	0.53838
学习愉悦	280	1.64	5.00	3.9987	0.51403
学习焦虑	280	1.38	5.00	3.3479	0.70177

由表 7 可知，外语学习愉悦的最小值为 1.64，最大值为 5.00，平均值为 4.00，表明受试者整体外语愉悦处于中等偏上的较高水平。其中，“教师支持愉悦”维度平均值为 4.43，显著高于另外两个维度；“学习环境愉悦”平均分最低，标准差达到 0.74，为三个子维度中的最大值，这说明学习者对于班级环境、同伴氛围的情绪感受存在较大的个体差异。外语学习焦虑的平均值为 3.35，整体处于中等水平，不少学习者存在学习焦虑情绪。综合上述数据可以看出：外语专业学生普遍拥有较高的外语学习愉悦，但同时半数以上学生也有中高程度外语学习焦虑。积极学习情绪和消极学习情绪共存是外语专业学习者真实的心理状态，拥有愉悦的学习体验，并不代表学习者不存在学习焦虑。

3.3. 学习情绪与年级的关系

为明确外语学习者的学习情绪是否因学年不同而存在差异，本研究使用 SPSS 进行了单因素方差分析，结果如表 8 所示。

Table 8. Differences in learning emotions of Foreign Language majors across academic years
表 8. 外语专业学生不同学年学习情绪差异

	大一	大二	大三	大四	F 值	p 值
学习者个人愉悦	3.66 ± 0.62	3.99 ± 0.58	3.97 ± 0.69	3.95 ± 0.70	4.044	0.008*
学习环境愉悦	3.68 ± 0.71	3.78 ± 0.68	3.88 ± 0.70	3.68 ± 0.85	1.169	0.325
教师支持愉悦	4.51 ± 0.58	4.37 ± 0.51	4.35 ± 0.52	4.47 ± 0.53	1.618	0.185
学习愉悦	3.90 ± 0.50	4.03 ± 0.47	4.05 ± 0.55	4.02 ± 0.56	1.258	0.289
学习焦虑	3.47 ± 0.60	3.25 ± 0.58	3.13 ± 0.76	3.35 ± 0.70	5.661	<0.001*

*$p < 0.05$.

由表 8 可知，学习愉悦中的“个人学习愉悦”维度存在显著的年级差异，从平均值来看，该维度得分呈现大一最低，大二、大三明显上升；大四小幅回落的趋势。学习焦虑的年级差异达到高度显著水平：大一焦虑均值最高；大二、大三焦虑水平持续下降；大四焦虑水平再度反弹升高。究其原因，大一新生刚步入外语专业，面对全新的语言体系，尚未适应大学外语的学习节奏，因此内在的个人学习愉悦最低，学习焦虑水平最高。经过专业学习积累，大二、大三学生逐步夯实外语基础，语言能力得到提升，学习成就感不断增强，个人学习愉悦随之提升，课堂焦虑得到有效缓解。进入大四，尽管学生已具备一定外语专业能力，但叠加毕业论文、求职、考研等多重现实压力，学习焦虑再度走高，内在个人学习愉悦出现回落。

3.4. 学习情绪的性别差异

为了对比男性、女性学习者在外语学习情绪各个维度的得分差异，本研究采用独立样本 t 检验对数据进行了统计，结果见表 9。

Table 9. Gender differences in learning emotions among foreign language majors
表 9. 外语专业学生不同性别学习情绪差异

	男性 (N = 105)	女性 (N = 175)	t 值	p 值
学习者个人愉悦	3.93 ± 0.67	3.86 ± 0.65	0.813	0.417
学习环境愉悦	3.66 ± 0.75	3.81 ± 0.73	−1.699	0.090
教师支持愉悦	4.40 ± 0.55	4.44 ± 0.53	−0.601	0.548
学习愉悦	3.98 ± 0.53	4.00 ± 0.50	−0.360	0.719
学习焦虑	3.28 ± 0.65	3.38 ± 0.73	−1.235	0.218

如表 9 所示，外语专业学生的学习愉悦、学习焦虑在性别上均不存在统计学意义上的显著差异。在学习愉悦的下属维度中，仅“学习环境愉悦”($p = 0.090$)，处于边缘显著区间，女生得分略高于男生。该结果表明，女生对于班级学习氛围、同伴互助环境的情绪感受敏感度略高于男生，但是该差异并未达到显著性水平。其余各个维度上男、女学习者得分均较为接近。

4. 结论

本研究以国内 280 名不同学年的外语专业本科生为研究对象，采用问卷调查结合统计分析的方法，系统考察外语专业学习者学习情绪的维度结构、整体发展水平以及年级、性别层面的群体差异，主要结论如下：在学习情绪维度结构上，本研究证实外语专业二语学习者的外语学习愉悦由“个人学习愉悦”、“学习环境愉悦”、“教师支持愉悦”三个维度构成。量表整体及其各子维度得分均处于较高水平，其中“教师支持愉悦”得分最高，“学习环境愉悦”得分相对最低。该结果与 Perkun (2002) [2]的研究结论相契合，教师的引导与情感支持能够强化学习者的主观控制感与价值认同，激发学习者学习兴趣，增强学习过程中的愉悦感。同时这也反映出班级同伴环境的情绪支持作用尚未充分发挥，后续可通过优化课堂氛围、搭建学习小组等方式进一步提升学习者的外语学习愉悦。与此同时，学习者整体外语学习焦虑处于中等水平，半数以上学生存在较为明显的焦虑体验。依据控制-价值理论，学习情绪受主观控制与主观价值两大因素共同影响[2]，由此可以推测不少学生十分看重外语学习与考试结果，却又感到难以应对具

有一定难度的语言学习任务，从而容易产生焦虑情绪，进而出现学习愉悦与学习焦虑同时存在的状态。由此可见，外语专业二语学习者的学业情绪并非单一趋向，积极情绪与消极情绪往往同时并存。此外，统计结果显示，此外，统计结果表明，在外语学习愉悦的各构成维度中，“个人学习愉悦”存在显著年级差异，而“学习环境愉悦”、“教师支持愉悦”两个维度以及外语学习愉悦整体均未呈现显著年级差异。在性别维度上，外语学习愉悦整体及其三个构成维度均不存在显著差异。外语学习焦虑虽未表现出显著的性别差异，但年级群体差异显著。而邢海霞(2010) [10]对非英语专业研究生的调查显示，英语学习焦虑存在显著性别差异，男性学习者的英语学习焦虑水平高于女性。该差异可能是由于二语学习模式的特殊性，外语专业的二语学习者大多为零起点开始学习，男女学习者的初始语言基础不存在明显的性别分化；同时外语专业班级规模普遍偏小，课堂互动与教师情感支持基本能够覆盖全体学生，在一定程度上弱化了性别因素对学习焦虑的影响。反观英语学习者，在进入大学前已具备多年中小学学习经历，过往的学习体验与语言基础存在较大的个体差异，所以更容易体现为性别层面的情绪差别。

5. 外语专业课堂教学启示

基于本研究实证分析结果，结合外语专业课堂现实，从教师情感支持、班级学习环境营建、分年级精准情绪干预三个层面，提出教学启示。首先，外语教师要正视外语课堂积极情绪与消极情绪共存的现实特征，既要着力提升学生外语学习愉悦，也不能忽视对课堂焦虑的疏导，要兼顾语言能力培养与学习者情绪调节能力的培育。本研究数据显示，“教师支持愉悦”得分显著高于另外两个维度，说明教师的鼓励、友善与情感支持是外语专业学生获得学习愉悦最主要的来源。教师应在课堂内部构建容错包容的课堂文化，面对学生语言表达中的语法、用词错误，优先肯定学生敢于尝试表达的行为，弱化“怕说错”带来的心理压力，以此降低课堂焦虑水平。同时应丰富课堂正向反馈的形式，评价不能只聚焦考试分数，对课堂发言、小组任务完成、语言进步都应给予及时、具体的口头反馈，强化学生的学习成就感。

其次，本研究中“学习环境愉悦”维度得分最低，且标准差最大，反映出学习者对班级氛围、同伴互助环境的感受个体差异突出。因此，教师需要着力营建互助式班级学习环境，充分挖掘同伴互助对提升学习愉悦的价值。例如，课堂教学中可以合理搭建稳定的外语学习小组，设计小组会话、课题汇报、阅读分享等协作任务，引导学生在同伴交流中互相支持、彼此鼓励，缩小学生在环境感知层面的个体差距。值得注意的是，本研究结果显示女生对班级同伴氛围的情绪敏感度相对更高，因此在小组活动设计时应兼顾不同性别学习者的互动偏好，营造平等包容的课堂氛围。

此外，学习者学习焦虑与“个人学习愉悦”存在显著的年级动态变化，因此外语教学的情绪引导不能一刀切，要结合不同年级学习者的心理特征开展差异化干预。针对大一新生，可开设“专业破冰与外语学习策略”主题讲座，通过班级共建活动帮助新生尽快适应外语专业学习，消解入门阶段的陌生感；同时系统讲授单词识记、基础语法学习等实用策略，帮助学生建立合理的学习预期，缓解入门阶段的学习焦虑，培育个人学习愉悦。对于大二、大三学习者，应增加语言输出实践机会，设计短篇翻译、外语演讲、议题辩论等应用型任务，让学生在真实的语言运用场景中获得成就感，持续维持积极学习情绪。针对大四学生，可开设面向求职与升学的外语应用选修课程，并将情绪管理、压力调适等内容融入日常教学；在专业课之外，教师也需关注学生毕业论文、求职备考等现实压力，积极引导学生科学调节心理状态，减少毕业相关压力对课堂学习情绪的负面影响。

本研究亦存在一定的局限性。首先，本研究为横断面调查研究，仅能反映各年级特定阶段外语专业的二语学习者学习情绪的现状特征与群体差异，无法追踪到学生学习情绪的历时变化以及波动特征。未来可以结合日志和纵向研究，对同一学习者群体开展跨学年的持续跟踪调查，系统考察学习情绪的演变规律与影响机制，从而更准确地呈现外语专业二语学习者学习情绪的完整发展轨迹。其次，本研究主要

基于问卷调查获取量化数据，仅能从群体层面呈现学习情绪的分布特征与差异规律。未来可采用量化与质性相结合的混合研究方法，选取不同年级、不同情绪水平的学习者开展小范围半结构化访谈，进一步阐释“学习环境愉悦度整体偏低”、“学习者个人愉悦与学习焦虑随年级呈动态波动”现象背后的深层原因，提升研究结论的解释深度与说服力。

参考文献

[1] 王幼琨. 二语坚毅与学业浮力对学习投入的影响[J]. 现代外语, 2024, 47(3): 370-382.

[2] Pekrun, R. (2006) The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, **18**, 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

[3] Dewaele, J.M. and MacIntyre, P.D. (2016) 9 Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner. In: MacIntyre, P.D., Gregersen, T. and Mercer, S., Eds., *Positive Psychology in SLA*, Multilingual Matters, 215-236. https://doi.org/10.21832/9781783095360-010

[4] Saito, K., Dewaele, J., Abe, M. and In'nami, Y. (2018) Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Language Learning*, **68**, 709-743. https://doi.org/10.1111/lang.12297

[5] Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. and Perry, R.P. (2002) Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, **37**, 91-105. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3702_4

[6] 李成陈. 情绪智力与英语学业成绩的关系探究——愉悦、焦虑及倦怠的多重中介作用[J]. 外语界, 2020(1): 69-78.

[7] Li, C., Jiang, G. and Dewaele, J. (2018) Understanding Chinese High School Students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese Version of the Foreign Language Enjoyment Scale. *System*, **76**, 183-196. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004

[8] Dewaele, J.M. and MacIntyre, P.D. (2014) The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **4**, 237-274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

[9] 吴明隆. 问卷统计分析实务——SPSS 操作与应用[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2010.

[10] 邢海霞. 中国非英语专业研究生英语学习焦虑研究: 东北农业大学非英语专业研究生个案研究[D]: [硕士学位论文]. 哈尔滨: 东北农业大学, 2010.