

EFL学生学习动机、投入及学业韧性作用关系研究

——基于MEW理论视角

董行

南开大学外国语学院, 天津

收稿日期: 2023年12月11日; 录用日期: 2024年2月22日; 发布日期: 2024年2月29日

摘要

本文基于动机与投入轮理论, 以554名中国外语专业学生为对象, 旨在探究两类学生学习动机、投入和学业韧性的作用关系。结果显示: (1) 与“消极型”学生相比, “积极型”学生学习动机和投入的积极程度均较高, 学业韧性水平也较高。(2) 对于前者, 学习动机正向影响学习投入, 学业韧性个体层和社会层均对二者产生正向影响, 其中社会层调节二者关系, 但个体层中介作用不显著。(3) 对于后者, 学习动机正向影响学习投入, 但学业韧性与二者作用关系不显著。本文有助于凸显学业韧性作用, 并针对性提出外语教学启示。

关键词

外语专业学生, 不同类型, 学习动机和投入, 学业韧性, 作用关系

A Study on the Relationships between Learning Motivation, Engagement and Academic Resilience of EFL Students

—Based on the MEW Theory Perspective

Hang Dong

School of Foreign Languages, Nankai University, Tianjin

Received: Dec. 11th, 2023; accepted: Feb. 22nd, 2024; published: Feb. 29th, 2024

文章引用: 董行. EFL 学生学习动机、投入及学业韧性作用关系研究[J]. 现代语言学, 2024, 12(2): 1158-1168.
DOI: 10.12677/ml.2024.122155

Abstract

This study is based on motivation and engagement wheel theory (MEW), and takes 554 Chinese English majors as the subjects to explore their influence relationships among learning motivation, engagement, and academic resilience of two types of students. The results show that: (1) Compared with the “negative motivation and engagement” type, the “positive motivation and engagement” type shows more positive in learning motivation and engagement, as well as a higher level of academic resilience. (2) For the former, learning motivation positively affects learning engagement, and both the individual and social dimensions of academic resilience have a positive impact on them. The social dimension regulates the relationship between them, but the mediating effect of the individual dimension is not significant. (3) For the latter, learning motivation positively affects learning engagement, but the relationship between academic resilience and them is not significant. This study helps to highlight the role of academic resilience and provides targeted insights into foreign language teaching.

Keywords

Chinese English Majors, Different Types, Learning Motivation and Engagement, Academic Resilience, Influence Relationships

Copyright © 2024 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

自 21 世纪以来, 随着积极心理学引入二语习得领域, 学者们对学生心理情感的研究逐渐增多。学业韧性作为其中一种, 其心理维度的子要素已经普遍受到关注, 但研究仍不充分, 内容缺乏系统性。国外主要考察二语学业韧性在整体上与其它个体因素的关系, 研究还不够细化, 而国内二语领域鲜有开展学业韧性研究。值得一提, 詹先君(2018)初探二语自我的学业韧性效应[1]。然而, 我们目前不够清晰了解二语学业韧性的本质特点及其与其它关键积极心理的深层关系机制。鉴于动机与投入轮理论(Motivation and Engagement Wheel, MEW)融合人类学和社会学等理论, 整合并区别不同性质的学习动机和投入, 有助于科学测量学生心理发展水平, 已经被证明适用于不同文化背景、学科、年级等学生群体。因此, 本文借鉴该理论, 区分不同类型外语专业学生, 并以此考察学习动机、投入及学业韧性状况, 进而探究三者的作用关系。

2. 文献综述

“学业韧性”概念在心理韧性基础上发展而来, 指学习者积极发挥韧性, 克服阻碍、压力与挫折进而取得成功的心理恢复和适应品质、过程或结果[2] (Cassidy 2016)。相较而言, 高韧性学习者在完成学习任务中感知到较少困难, 具备积极心理和社会反应, 易于取得较高学业成就(Rivera 2012) [3]。詹先君(2018)认为学业韧性与心理韧性结构类似, 主要涵盖个人和环境两大维度, 前者包括自我效能感、毅力、情绪调控、积极认知和共情, 后者则分为家庭支持和人际协助[1]。Cassidy (2015)则提出学业韧性主要包含坚持、思考、寻求帮助, 以及面对不利因素的积极情绪反应[4]。总体上, 学业韧性具有多维性和适应力。

当前学者大多以“变量为中心”, 围绕学业韧性、学习动机、学习投入关系展开研究。其中, “学习动机”是指学习者选择努力学习的重要原因和内外驱动力(Dörnyei 2005) [5]。“学习投入”是指学习者

为了学习、理解、掌握知识和技能进行的心理努力和投资(Pang 2022) [6], 具体涵盖认知、情感、行为、社会四个方面(任庆梅 2021) [7]。例如, Liu *et al.* (2022)发现学业韧性预测学习投入[8]。惠良虹等(2023)发现心理弹性, 即学业韧性对在线学习投入的正向影响[9]。Shin *et al.* (2017)则通过探索性因子分析出外在动机、理想自我和内在动机三个动机维度, 发现学业韧性对后两个维度具有积极影响[10]。吕中舌等(2013)发现学习动机对学习投入有影响[11]。另外还有研究发现学习动机通过学业韧性积极作用于学习投入(Zarrinabadi *et al.* 2022; 简云龙 2022)等[12] [13]。据此, 本研究初步推断学业韧性、学习动机及投入之间可能存在复杂作用关系。然而, 多数研究对于学习动机和投入的考量忽视了其复杂性和两面性。关于此, Martin (2007)首次提出动机和投入轮理论[14], 之后 Martin *et al.* (2017)将其完善为四个一阶和 11 项二阶框架维度, 具体包括为自我效能感、价值感和掌握目标(适应性良好学习动机); 规划、任务管理和坚持性(适应性良好学习投入); 焦虑、避免失败和不可控感(适应性不良学习动机); 以及自我设限和疏离(适应性不良学习投入) [15]。其中“适应性”是指个体坚持理想, 积极主动地调整身心, 与不断变化的环境达成和谐状态的能力倾向(南晓鹏等 2022) [16]。詹先军(2022)根据中国本土语境, 将其扩展为四个一阶和 16 项二阶因子, 聚类出四种动机和投入组合类型[1]。当前还有部分研究根据动机与投入轮理论框架, 发现不同类型二语学习者(Yu *et al.* 2019; 詹先君 2018, 等) [17] [18]。值得关注的是, Li *et al.* (2022) & Dehkordi *et al.* (2021)在聚类之后进一步考察了不同类型学生在学习愉悦、学习焦虑、学业表现、大五人格或学业成就方面差异[19] [20]。该理论整合多种学习动机和投入, 考察学习动机和投入的适应性或消极与否, 有助于把握学习心理的整体状态, 为鉴别学生类型、准确了解心理发展情况, 加深对研究对象的认知提供技术路线和理论指导。

根据以往文献, 本文发现存在以下研究不足:

1) 国内对于二语领域的学业韧性研究十分缺乏, 依旧处于起步阶段(詹先君 2018) [18]。鉴于学业韧性的学科特性, 当前如何有效发挥二语学业韧性的价值, 促进外语学习效果是值得进一步思考的问题。2) 有待拓展研究关系。较多研究考察学习动机、投入以及学业韧性两两间关系, 但很少探讨三者间的复杂影响关系。而且研究对象以中职学生为主(詹先君 2018) [18], 较少聚焦外语专业学生。因此, 三者共同表现出何种影响机制仍需深入探究。本文厘清三者关系, 并从中凸显学业韧性作用, 为改善二语教学提供着力点。3) 有必要细化研究维度, 考察二语学业韧性不同层面的协同影响。以往研究一般将二语学业韧性视为整体变量, 尚未突出主体心理认知与外部环境的互动。对此, 本研究分别剖析二语学业韧性内外保护层的作用, 不仅辩证洞察其作用机理, 而且融合个体和社会维度, 符合社会文化理论的核心理念。4) 亟待融合研究路径。复杂系统理论认为, 系统各要素不仅相互关联, 而且具有群体变异性特点(Larsen-Freeman 2008) [21]。那么, 不同类型外语专业学生的学业韧性状况如何, 以及在学习动机、投入作用关系有何深层次特点, 此问题鲜有研究, 故需融合“个体为中心”和“变量为中心”两种方法加以探究, 不仅能更加全面了解学生群体多元维度的变异性, 为解释各变量的特征差异提供相互参照; 而且通过考察各群组的变量关系, 彰显学生类型划分的实际意义。

综合以上思考, 本研究以外语专业学生为研究对象, 基于动机与投入轮理论, 采用“个体为中心”和“变量为中心”两种研究路径, 提出以下问题, 旨在为最终提升学习投入效果提供个性化建议。

- (1) 基于 MEW 理论, 总体相对有几种类型学生? 其学习动机、投入及学业韧性状况如何?
- (2) 学习动机、投入及学业韧性能否构成作用关系? 各类型学生是否一致?

3. 研究设计

3.1. 研究对象

本研究选取国内高校的外语专业学生为调查对象, 共有 554 位外语专业学习者参与了此项调查。研究

对象集中分布在中东部地区,还有少量来自西部地区。其中,男生 196 人,女生 358 人,年龄段普遍在 18~22 之间,样本主体为本科一年级和二年级学生。为保护个人隐私,问卷中不要求填写姓名、学号等隐私信息。

3.2. 问卷编制

该研究问卷包括学业韧性、学习动机和投入量表三大部分。针对学习动机量表,采用 You *et al.* (2016) 中的 9 个积极题项[22], 另外整合 Afrough *et al.* (2014)、Xaypanya *et al.* (2017)关于消极动机的表述[23] [24], 设计 9 个题项。针对学习投入量表,参考郭继东等(2018)、任庆梅(2021),以及 Chipchase *et al.* (2017), 包含 15 项积极投入和 11 项消极投入[7] [25] [26]。针对学业韧性量表,为尽可能全面涵盖个体和社会两方面要素,借鉴 Cassidy (2016)、Lereya *et al.* (2016),以及 Kim *et al.* (2017),选择量表中所有相关项目[2] [27] [28] [29],将其纳入学业韧性量表,合并相同或相近题项,并尽量改编成与二语学习有关的表述,含有 43 个初始题目。所有英文表述均由两位专业学者翻译成中文后回译,有分歧的地方协商后确定。为避免晦涩难懂,随机邀请 10 名大学生,征求选项表达的意见反馈,针对性修改了个别专业性较强措辞。以上量表采用李克特 5 级计分形式,积极题目中 0 分代表“从不”或“完全不符合”,4 分代表“总是”或“完全符合”;消极题目则相反,0 分代表“总是”或“完全符合”,4 分代表“从不”或“完全不符合”,得分越高,积极程度越高。

3.3. 数据收集与分析

本研究在 2023 年春季学期借助“问卷星”平台和纸质版问卷,通过多种途径收集数据,学生自由作答并获得一定奖励。之后经 SPSS 检验未发现异常值。针对二语学业韧性问卷,信度系数值为 0.984, CITC 值均大于 0.4, KMO 效度值为 0.993;对 43 个题项进行项目分析,决断值最大(CR)为 10.763,最小为 8.485。针对二语动机,信度系数值为 0.957, CITC 值均大于 0.4, KMO 值 0.986;对 18 个题项进行项目分析,显示最大决断值为 13.318,最小决断值为 9.816。针对二语学习投入,信度系数值为 0.973, CITC 值均大于 0.4, KMO 值为 0.991;对 26 个题项进行项目分析,显示最大决断值为 12.188,最小决断值为 8.923。三个量表中各题项与量表总分相关性均大于 0.7,无需删除分析项,之后分别生成学业韧性个体层、外部支持层、积极学习动机、消极学习动机、积极学习投入、消极学习投入 6 个变量。对 87 个分析项进行验证性因子分析(CFA)分析,对应的 AVE 值分别为 0.588、0.580、0.629、0.586、0.563、0.612,全部大于 0.5,且 CR 值均高于 0.7, RMSEA 值为 0.02,小于 0.05, CFI、NFI、NNFI 值分别为 0.990、0.908、0.990,均大于 0.9,意味着拟合效度很好。综上说明,该研究数据质量很高,可用于进一步分析。

3.4. 研究结果

3.4.1. 两类学生学习动机、投入及学业韧性状况

	Average ± Standard deviation		<i>F</i>	<i>p</i>
	Cluster 1(<i>n</i> =495)	Cluster 2(<i>n</i> =59)		
Negative engagement	3.42 ± 0.11	2.25 ± 0.13	4610.908	0.000**
Positive engagement	3.39 ± 0.11	2.43 ± 0.15	2950.814	0.000**
Negative motivation	3.36 ± 0.11	2.33 ± 0.14	3476.514	0.000**
Positive motivation	3.41 ± 0.11	2.28 ± 0.16	1775.366	0.000**

p*<0.05 *p*<0.01

Figure 1. Analysis of variance results for clustering categories

图 1. 聚类类别方差分析结果

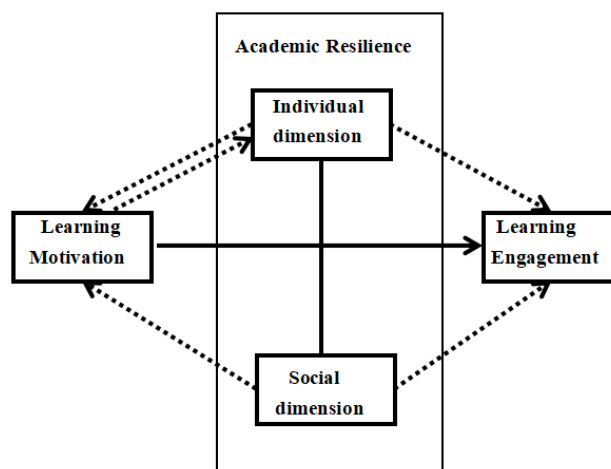
	Average \pm Standard deviation		<i>F</i>	<i>p</i>
	Cluster 1(<i>n</i> =495)	Cluster 2(<i>n</i> =59)		
Social dimension	3.37 \pm 0.10	2.24 \pm 0.13	8710.594	0.000**
Individual dimension	3.43 \pm 0.13	2.13 \pm 0.15	5128.476	0.000**
Academic resilience	3.43 \pm 0.11	2.19 \pm 0.14	7317.205	0.000**

p*<0.05 *p*<0.01

Figure 2. Analysis of variance results for academic resilience
图 2. 学业韧性方差分析结果

首先, 采用 K-means 聚类分析方法, 根据学习动机和投入组合特征, 相对性地聚类出两类群体, 占比分别为 89.35%, 10.65%。结果显示两类群体在所有研究项上的特征均有明显差异性($p < 0.01$), 整体聚类效果较好。基于特点, 本研究分别将其命名为“积极型”和“消极型”。相比第二类学生, 第一类学生学习动机和投入的积极水平较高(如图 1)。其次, 群体类型对于学业韧性($F = 7317.205, p = 0.000$), 及其个体层($F = 5128.467, p = 0.000$)和社会层($F = 8710.594, p = 0.000$), 均呈现显著性差异, 表明第一类学生的学业韧性水平也较高(如图 2)。

3.4.2. “消极型”学生学习动机、投入及学业韧性的作用关系



注: 虚线表示影响不显著, 实线表示正向影响。

Figure 3. The relationships between learning motivation, engagement, and academic resilience of “positive” students
图 3. “积极型”学生学习动机、投入及学业韧性的作用关系

首先, 将学业韧性的个体层和社会层作为自变量, 学习投入作为因变量, 分别进行回归分析。个体层和社会层对学习投入产生正向影响, 系数为 0.293 ($t = 4.171, p = 0.000 < 0.05$)、0.271 ($t = 3.540, p = 0.001 < 0.05$)。同理, 个体层和社会层对学习动机产生正向影响, 系数为 0.314 ($t = 4.732, p = 0.000 < 0.05$)、0.285 ($t = 5.985, p = 0.000 < 0.05$)。另外, 学习动机对学习投入产生正向影响, 系数为 0.310 ($t = 2.543, p = 0.014 < 0.05$)。

其次, 将社会层设为控制变量, 个体层的中介效应分析涉及 3 个模型, 分别为: 学习投入 = 1.218 + 0.094 \times 社会层 + 0.306 \times 学习动机; 个体层 = 0.222 + 0.644 \times 社会层 + 0.244 \times 学习动机; 学习投入 =

$1.207 + 0.063 \times \text{社会层} + 0.294 \times \text{学习动机} + 0.048 \times \text{个体层}$ 。根据分析结果, $a \times b$ 的 95% Boot CI 区间为 $-0.045 \sim 0.078$, 包括数字 0, 说明个体层在学习动机和学习投入关系间没有中介作用。(a 值: 学习动机对学习投入回归系数; b 值: 学习动机对个体层回归系数)

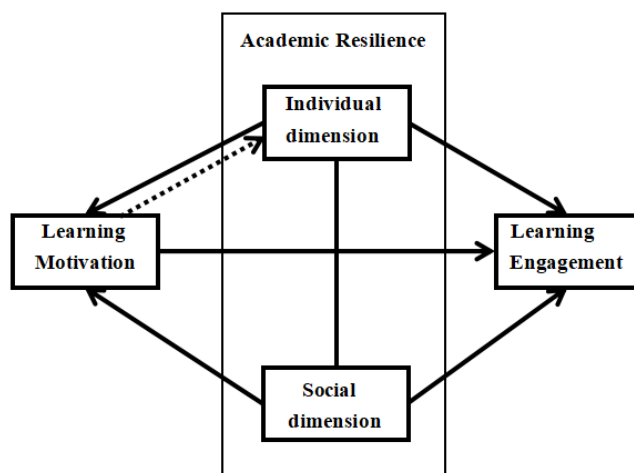
最后, 检验社会层的调节作用。对自变量和调节变量中心化处理。统计结果显示, 学习动机与社会层的交互项呈现出显著($t = 2.372, p = 0.021 < 0.05$), 说明学习动机对学习投入影响时, 不同水平调节变量($-1SD$ 、平均值、 $+1SD$)的影响幅度有显著差异, 斜率依次为 0.03、0.12、0.19, 即外部层起到正向调节作用。整体上, 学习动机正向影响学习投入, 学业韧性积极影响二者及其关系(如图 3)。

3.4.3. “积极型”学生学习动机、投入及学业韧性的作用关系

首先, 将学业韧性的个体层和社会层作为自变量, 学习投入作为因变量, 分别进行线性回归。个体层和社会层没有对学习投入产生显著影响, 检验结果分别为: ($F = 2.781, p = 0.096 > 0.05$)、($F = 2.527, p = 0.113 > 0.05$)。同理, 个体层未对学习动机和投入产生显著影响, 检验结果分别为: ($F = 2.181, p = 0.140 > 0.05$)、($F = 0.276, p = 0.601 > 0.05$)。另外, 学习动机对学习投入产生正向影响, 系数为 0.432 ($t = 3.096, p = 0.001 < 0.05$)。

其次, 将社会层设为控制变量, 个体层中介效应分析涉及 3 个模型, 分别为: 学习投入 = $2.264 + 0.031 \times \text{社会层} + 0.241 \times \text{学习动机}$; 个体层 = $2.121 + 0.238 \times \text{社会层} + 0.034 \times \text{学习动机}$; 学习投入 = $4.236 + 0.004 \times \text{社会层} + 0.082 \times \text{学习动机} + 0.047 \times \text{个体层}$ 。分析显示, $a \times b$ 的 95% Boot CI 区间为 $-0.002 \sim 0.014$, 包括数字 0, 说明学业韧性的个体层在学习动机和投入之间的中介作用不显著。

最后, 检验社会层的调节作用。对自变量和调节变量中心化处理。统计结果显示, 学习动机与社会层的交互项不会呈现显著性($t = -0.429, p = 0.668 > 0.05$), 表明社会层对学习动机和投入关系没有调节作用。整体上, 学习动机正向影响学习投入, 但学业韧性无法与之建立作用关系(如图 4)。



注: 虚线表示影响不显著, 实线表示正向影响。

Figure 4. The relationships between learning motivation, engagement, and academic resilience of “negative” students

图 4. “消极型”学生学习动机、投入及学业韧性的作用关系

4. 讨论

4.1. 两类学生学习动机、投入及学业韧性状况

本研究发现相较于“消极型”学生, “积极型”学生占主导, 其学习动机和投入的积极水平较高,

以及学业韧性也较高。本研究认为该结果与国家优秀传统文化、研究对象性别比例、教学方法等有关(Yu *et al.* 2019; Li *et al.* 2022) [17] [30]。然而, Yu *et al.* (2019)仅有 37.06%的“积极动机和投入”型学生[17]。这可能因为其研究对象的地域和性别构成较均衡。需要指出, 本研究将避免失败、不可控感、他人应该自我、工具型动机等归为非适应的消极学习动机, 较之综合全面。另外, 本研究“积极型”学生与詹先君等(2022)中的“半心满力者”相似[1], 即动机和投入的消极性较弱, 而且与以往研究不同的是本研究对象仅为外语专业学生, 可能因此带来学生总体类别的差异。关于学业韧性水平, 本研究归因于气质型特质这一根本性因素(Lin 2019) [31], 它指个体内部相对稳定的特征, 具有跨情景和跨时间的一致性, 包含外向性、宜人性、尽责性、神经质和开放性五种人格(MaCrae *et al.* 1987) [32]。其中, 外向性表现为较强交际意愿、善于社会性交往、拥有完成困难任务的充足资源等(Lin 2019; Dehkordi 2021) [20] [31]。尽责性体现为有规划性、对学习困难和挑战保持积极态度、懂得坚持付出等(Tomas *et al.* 2008; Dehkordi 2021) [20] [33]。宜人性表现为信任交际、同理心、善良无私的良好品性等(Tlili 2018; Ahmadi-Azad 2020) [34] [35], 同时反映出稳定的学习情绪(Dehkordi *et al.* 2021) [20]。开放性表现为偏好新奇和多样性以及强烈求知欲(Dehkordi *et al.* 2021) [20]。

另外, Li (2022)研究发现, 拥有高度自主性动机和学习投入更多的学生倾向于获得适应性的学习结果[19], 这和本研究中的“积极型”学生特点契合。与之相异, “消极型”学生通常稍微遇到挫折便会感到沮丧, 缺乏克服困难的信心勇气, 不善于求助, 体会到的外界支持自然不足, 情绪状态不稳定, 无法及时得到疏导, 长此以往形成学习被动的累积效应(李义安等 2013) [36], 整体适应性不够理想。这与此类学生自我期望、学习兴趣以及对待学习任务的态度(Dehkordi *et al.* 2021)等不无关系[20]。显然, 学业韧性本质属于积极心理品质, 使得个体对环境限制和变化自主作出适当反应, 从一定意义上说同样反映着学习适应性(Yang *et al.* 2022) [37]。概括而言, 两种类型学生学习的适应性结果体现在学习动机、投入和学业韧性三个方面, 三者互为反映, 联系紧密, 由此共同产生群体间的显著差异性水平。

4.2. “消极型”学生学习动机、投入及学业韧性的作用关系

首先, 本研究发现学习动机正向影响学习投入, 学业韧性个体和社会层对学习动机和投入产生正向影响。这呼应 Zarrinabadi *et al.* (2022)等的研究结果[12]。自我决定理论提出, 个体在充分认识自我心理需要和外部环境信息基础上作出自由选择(Deci *et al.* 1985) [38]。而且控制价-值理论认为, 学业情绪受到个人因素、任务与环境因素、评估因素影响。其中评估因素具有决定作用, 包括控制评估和价值评估, 即学生对自我学业任务和学习结果可控性及价值性的判断(Pekrun 2006) [39]。本研究认为“消极型”学生面对难以避免或尚需解决的学习困难, 理想自我的自发功能和学习目标指引其采取行动, 寻求社会性帮助, 应用资源管理策略完成当前学习任务(Henry *et al.* 2023) [40], 以便满足自主感、胜任感和归属感三种基本心理需求(Ryan *et al.* 2020) [41], 学业韧性社会层被唤醒和调用, 这一解释得到挑战模型支持(Garmezay *et al.* 1984) [42]。与此同时, 社会层的支持一定程度上不仅增加内在学习动机(Karimi *et al.* 2021) [43]、价值信念(Huo 2022) [44]、成就目标导向、自我效能感(Liu *et al.* 2022) [8]、避免疏离(Aubrey *et al.* 2020)等适应性学习动机和投入[45], 减少适应不良成分, 而且本研究认为外部支持可能部分转化为心理的韧性, 从而消解危险性因子, 强化自我调节、兴趣持久性和毅力(Hejazi *et al.* 2023)等[46]。该解释符合补偿模型, 即学业韧性的保护因子可以抵消学习不利因素并对其补偿(Garmezay *et al.* 1984) [42]。另外, 根据韧性过程模型和拓展-建构理论, 学生面临应激性学习情景时有意识或无意识感知并改变环境, 重构先前行为、认知、精神、情感等, 在此过程建构积极情感, 增加心理的韧性保护因子, 支配其抵抗学习压力, 维持心理与外部环境平衡, 达到比之前更高水平的状态(Richardson 2002) [47]。积极情绪能够有益于动机意向维持和调整, 同时将积极影响反馈至学习投入, 强化知行能力, 以及开阔思维, 拓展学生认知、注意和

行为,使之更容易领悟逆性学习事件所蕴含的意义价值,进而有利于消极性学习动机向内在动力转变,激励其付出时间和精力参与学习(Fredrickson 2001) [48]。最后学习动机、投入及学业韧性在外部因素驱动下整体自组织形成一系列作用关系。

其次,学业韧性社会层正向调节学习动机和投入关系,但个体层没有中介作用。这与简云龙(2022)结果不同,其研究发现学业韧性的中介作用[13],究其原因可能是未区分学习动机性质。一方面,根据社会文化理论,主体只有先与外部环境中的符号产物交互,才能将主体心理间平台过渡到自我心理内平台,执行高级的内部心理进程,最终实现认知等的发展(Vygotsky 1978) [49]。该类学生较为被动依靠外部力量的调节,即外部支持越多,学习动机对学习投入的正向影响关系就越强。另一方面,根据自我决定理论,外在和内在动机并非相互对立和互不兼容(Noels 2000) [50],而是可以相互转化(Ryan *et al.* 2000) [41]。然而学习者经由外部调节、内摄调节、认同调节和整合调节,而且在充分支撑条件下逐渐完成外在动机的内化(Ryan *et al.* 2019) [51],因而需要一定过程。本研究基于动机和投入轮理论框架,将本人应该自我、他人应该自我、外在工具型动机,连同学习焦虑体验等均视为消极动机。有研究发现在二语动机自我系统中,理想自我能够积极影响学习体验,应该自我则相反(Zhao *et al.* 2022) [52]。此外,结合动机和投入轮理论,以及成就目标理论(Dweck 1986) [53],不难判断该类学生的动机自主性、成就欲望、掌握目标取向等相当欠缺,加之自信心也不够充足,一定程度倾向于回避可能引起失败的挑战性任务(Fried *et al.* 2012) [54]。因此,学习动机适应性表现不良,整体被削弱,由此生成的动机衰退因子对心理的韧性造成一定负向影响(Falout *et al.* 2009) [55],学习动机对个体层的作用无法凸显。以上发现综合体现系统关系的动态复杂性、非线性、层次性、不稳定性等特点(Larsen-Freeman *et al.* 2008) [21]。

4.3. “积极型”学生学习动机、投入及学业韧性的作用关系

本研究发现,学习动机正向作用学习投入,但学业韧性与学习动机和投入的作用关系不显著。对此,本研究根据动机和投入轮理论的结果显示学生的学习动机、学习投入、学业韧性相关联,三者共同影响着学业表现(Li 2022) [19]。由于汉语与外语语言间的距离较大(陶继芬等 2021) [56],学业韧性较差学生势必存在较多挑战,乃至陷入学业不良的尴尬困境(李义安等 2013) [36]。根据学习支架理论,当学生面临较难学习任务而无法独立解决时,教师 and 他人提供的脚手架有助于经验不足学生或新手解决问题,超越“最近发展区”。随着学生水平逐步提升,教师减少“支架”直至最后完全转移,外部支持作用变得不再明显(Vygotsky 1978) [49]。与之相反,“积极型”学生社会层资源充足,内部保护水平也较高。但鉴于其总体学业表现相对优异,学习中的较大挫折或困境经历少有出现,以及对于学习动机和投入的自我概念感知更为积极,使其区别于以往研究中非外语专业或少数民族学生,能够很大程度免于外在因素干扰(蒋虹 2017) [57],学业韧性与内外环境已然达到平衡状态而不会被强烈扰动(Masten *et al.* 2012) [58],因此并非产生显著效应。与本研究类似,Danesh *et al.* (2020)发现相较于初级水平学生,外语熟练学生的学业韧性与学习动机的影响关系很弱,并认为与学业成就和积极理想自我的较好达成有关[59]。与本研究不同,Zarrinabadi *et al.* (2022)发现中级非英语专业学生学业韧性在理想自我和学习投入之间的中介作用[12],意味着现实表现和理想自我之间的较大差距驱使其应对挑战时施展韧性,并激发其投入学习过程。这再次侧面印证本研究发现。

5. 结语

本研究相对性地聚类出“消极型”和“积极型”两种类型学生,前者学习动机和投入的积极性以及学业韧性水平均较低,而后者较高。对于前者,学业韧性个体和社会层对学习动机和投入产生正向影响,社会层调节二者关系。对于后者,学习动机正向影响学习投入,但学业韧性无法与之产生作用关系。基

于研究发现,教师要帮助前者优化运用学习策略、正确归因不佳成绩,引导树立积极主动的心态,逐步建立良好的学习品质,以及端正负责的治学精神。教师还可采用项目学习方法,分配不同难度的小组角色,营造互帮互助的浓厚氛围,使得两类学生都能在“做中学”,体验到任务完成的挑战度和获得感。教师不仅应关注前者的学习心理和情绪管理,改善其自信心、逆境观和意志力,还需适当营造竞争学习氛围和环境条件,打破后者舒适圈,引导制定高阶性目标,提升认知内容的难度和深度,以及善于探究问题的思维,进而有效发挥学业韧性潜质,持续地投入学习。最后,本研究对象总体充足,但第二类学生数量相对较少,尚未达到采用结构方程模型的方法标准;诚然,本研究将学生大致划分为两种类型,每个群体内部可能仍存在一定差异,故有待后续研究扩大样本量,进一步挖掘其它潜在学生类型的变量作用关系。

参考文献

- [1] 詹先君, 蔡文娟, 洪民. 基于 MEW 的大学生二语动机与投入关系分析[J]. 外语界, 2022(6): 58-65.
- [2] Cassidy, S. (2016) The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- [3] Rivera, H. (2012) English Language Learners' Educational Resilience and Classroom Learning Environment. *Educational Research Quarterly*, 35, 57-78.
- [4] Cassidy, S. (2015) Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1781.
- [5] Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah.
- [6] Pang, Y. (2022) The Role of Web-Based Flipped Learning in EFL Learners' Critical Thinking and Learner Engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1008257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008257>
- [7] 任庆梅. 大学生英语课堂学习投入多维评价体系的理论框架[J]. 外语界, 2021(2): 37-45.
- [8] Liu, W., Gao, Y.G. and Wu, J.W. (2022) The Role of Chinese Language Learners' Academic Resilience and Mindfulness in Their Engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 916306. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.916306>
- [9] 惠良虹, 冯晓丽. 心理弹性对在线英语学习投入的影响——交互距离的中介作用[J]. 现代外语, 2023(4): 552-560.
- [10] Shin, J.W. and Kim, T. (2017) South Korean Elementary School Students' English Learning Resilience, Motivation, and Demotivation. *Linguistic Research*, 34, 69-96. <https://doi.org/10.17250/khisli.34..201709.004>
- [11] 吕中舌, 杨元辰. 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[J]. 清华大学教育研究, 2013, 34(3): 118-124.
- [12] Zarrinabadi, N., Rezazadeh, M. and Mohammadabadi, A.M. (2022) L2 Grit and Language Mindsets as Predictors of EFL Learners' Attitudes toward Effectiveness and Value of CALL. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2108061>
- [13] 简云龙. 学习动机与学业韧性的关系及其对教育结果的影响[D]. [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2022. <https://doi.org/10.27684/d.cnki.gxndx.2022.000621>
- [14] Martin, A.J. (2007) Examining a Multidimensional Model of student Motivation and Engagement Using a Construct Validation Approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- [15] Martin, A.J., Ginns, P. and Papworth, B. (2017) Motivation and Engagement: Same or Different? Does It Matter? *Learning and Individual Differences*, 55, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>
- [16] 南晓鹏, 王新风. 新高考生源大学生学习适应性及其影响因素研究[J]. 中国高教研究, 2022(2): 21-28.
- [17] Yu, S.L., Zhou, N. and Li, X.M. (2019) Evaluating Student Motivation and Engagement in the Chinese EFL Writing Context. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.06.002>
- [18] 詹先君. 二语自我的学业韧性效应初探[J]. 外语界, 2018(4): 67-75.
- [19] Li, J.J., King, R.B. and Wang, C. (2022) Profiles of Motivation and Engagement in Foreign Language Learning: Associations with Emotional Factors, Academic Achievement, and Demographic Features. *System*, 108, Article ID: 102820. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102820>

- [20] Dehkordi, M.K., Jabbari, A.A. and Mazdayasna, G. (2021) Examining the Association of Grit Profiles with Big Five Personality and Achievement among Iranian Foreign Language Learners. *Frontiers in Psychology*, **12**, Article 801844.
- [21] Larsen-Freeman, D. and Cameron, L. (2008) *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- [22] You, C.J., Dornyei, Z. and Csizer, K. (2016) Motivation, Vision, and Gender: A Survey of Learners of English in China. *Language Learning*, **1**, 94-123. <https://doi.org/10.1111/lang.12140>
- [23] Afrough, T., Ali, R. and Mehrdad, Z. (2014) Foreign Language Learning Demotivation: A Construct Validation Study. *Social and Behavioral Sciences*, **9**, 49-53. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.286>
- [24] Xaypanya, V., Ismail, S. and Low, H.M. (2017) Demotivation Experienced by English as Foreign Language (EFL) Learners in the Lao PDR. *Asia-Pacific Education Researcher*, **6**, 361-368. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0355-0>
- [25] 郭继东, 李玉. 外语学习能动性投入量表的编制与验证[J]. 外语教学, 2018, 39(5): 66-69.
- [26] Chipchase, L., Davidson, M., et al. (2017) Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *International Journal of Higher Education*, **6**, 31-42. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p31>
- [27] Lereya, S.T., Humphrey, N. and Deighton, J. (2016) The Student Resilience Survey: Psychometric Validation and Associations with Mental Health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, **10**, Article No. 44. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0132-5>
- [28] Kim, T.Y., Kim, Y. and Kim, J.Y. (2017) Structural Relationship between L2 Learning (De) Motivation, Resilience, and L2 Proficiency among Korean College Students. *Asia-Pacific Education Researcher*, **26**, 397-406. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0358-x>
- [29] Li, B.B., Turner, J.E. and Liu, J. (2022) When Are Performance-Approach Goals More Adaptive for Chinese EFL Learners? It Depends on Their Underlying Reasons. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, **61**, 1607-1638.
- [30] Li, W.J. (2022) Resilience among Language Learners: The Roles of Support, Self-Efficacy, and Buoyancy. *Frontiers in Psychology*, **13**, Article 854522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854522>
- [31] Lin, Y.T. (2019) Taiwanese EFL Learners' Willingness to Communicate in English in the Classroom: Impacts of Personality, Affect, Motivation, and Communication Confidence. *Asia-Pacific Education Researcher*, **28**, 101-113. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0417-y>
- [32] McCrae, R.R. and Costa, P.T. (1987) Validation of the Five-Factor Model of Personality across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 81-90. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.1.81>
- [33] Tomas, C. and Adrian, F. (2008) Personality, Intelligence and Approaches to Learning as Predictors of Academic Performance. *Personality and Individual Differences*, **44**, 1596-1603. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.003>
- [34] Tlili, A., Denden, M. and Chang, T.W. (2019) Personality Effects on Students' Intrinsic Motivation in a Gamified Learning Environment. *19th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, Maceio, 15-18 July 2019, 100-102.
- [35] Ahmadi-Azad, S., Asadollahfam, H. and Zoghi, M. (2020) Effects of Teacher's Personality Traits on EFL Learners' Foreign Language Enjoyment. *System*, **95**, Article ID: 102369. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102369>
- [36] 李义安, 李清. 学业不良与学业优良的大学生心理韧性的比较研究[J]. 教育探索, 2013(2): 131-132.
- [37] Yang, S.L. and Wang, W.R. (2022) The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, **12**, Article 823537. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>
- [38] Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum, New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- [39] 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>
- [40] Henry, A., Thorsen, C. and Uztosun, M.S. (2023) Exploring Language Learners' Self-Generated Goals: Does Self-Concordance Affect Engagement and Resilience? *System*, **112**, Article ID: 102971. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102971>
- [41] Ryan, R.M. and 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>
- [42] Garnezy, N., Masten, A.S. and Tellegen, A. (1984) The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, **55**, 97-111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1984.tb00276.x>

- [43] Karimi, M.N. and Fallah, N. (2021) Academic Burnout, Shame, Intrinsic Motivation and Teacher Affective Support among Iranian EFL Learners: A Structural Equation Modeling Approach. *Current Psychology*, **40**, 2026-2037. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0138-2>
- [44] Huo, J.Y. (2022) The Role of Learners' Psychological Well-Being and Academic Engagement on Their Grit. *Frontiers in Psychology*, **13**, Article 848325. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848325>
- [45] Aubrey, S., King, J. and Almukhailed, H. (2020) Language Learner Engagement During Speaking Tasks: A Longitudinal Study. *RELC Journal*, **53**, 519-533. <https://doi.org/10.1177/0033688220945418>
- [46] Hejazi, S.Y. and Sadoughi, M. (2023) How Does Teacher Support Contribute to Learners' Grit? The Role of Learning Enjoyment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, **17**, 593-606. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2098961>
- [47] Richardson, G.E. (2002) The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, **58**, 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- [48] Fredrickson, B.L. (2001) The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden and Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, **56**, 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- [49] Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge.
- [50] Noels, K.A., Luc, G.P. and Robert, J.V. (2000) Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, **50**, 57-85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- [51] Ryan, R.M. (2019) *The Oxford Handbook of Human Motivation*. 2nd Edition, Oxford University Press, Oxford. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.001.0001>
- [52] Zhao, X., Xiao, W. and Zhang, J.J. (2022) L2 Motivational Self System, International Posture and the Sustainable Development of L2 Proficiency in the COVID-19 Era: A Case of English Majors in China. *Sustainability*, **14**, Article 8087. <https://doi.org/10.3390/su14138087>
- [53] Dweck, C.S. (1986) Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- [54] Fried, L. and Chapman, E. (2012) An Investigation into the Capacity of Student Motivation and Emotion Regulation Strategies to Predict Engagement and Resilience in the Middle School Classroom. *Australian Educational Researcher*, **39**, 295-311. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0049-1>
- [55] Falout, J., Elwood, J. and Hood, M. (2009) Demotivation: Affective States and Learning Outcomes. *System*, **37**, 403-417. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.004>
- [56] 陶继芬, 贺照敏. 外语焦虑与语言学习困难因果指向论证[J]. 外语学刊, 2021(2): 78-83.
- [57] 蒋虹, 吕厚超. 青少年未来时间洞察力与学业成绩的关系:坚韧性的中介作用[J]. 心理发展与教育, 2017, 33(3): 321-327.
- [58] Masten, A.S. and Tellegen, A. (2012) Resilience in Developmental Psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, **24**, 345-361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- [59] Danesh, J. and Shahnazari, M.A. (2020) Structural Relationship Model for Resilience, L2 Learning Motivation, and L2 Proficiency at Different Proficiency Levels. *Learning and Motivation*, **72**, Article ID: 101636. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101636>