

高中英语学习者教师支持与外语愉悦的关系研究

——定向动机流的中介作用

李修林

内蒙古师范大学外国语学院, 内蒙古 呼和浩特

收稿日期: 2026年6月5日; 录用日期: 2026年7月7日; 发布日期: 2026年7月20日

摘 要

本研究以211名高中生为研究对象, 将定向动机流作为中介变量, 采用相关分析和结构方程模型考察高中生感知教师支持与外语愉悦之间的关系。研究发现: (1) 高中生感知的教师支持、定向动机流与外语愉悦整体水平均处于较高水平; (2) 教师支持显著正向预测定向动机流与外语愉悦, 定向动机流亦显著正向预测外语愉悦; (3) 定向动机流在教师支持与外语愉悦之间发挥显著的部分中介作用。研究结果表明, 高中英语课堂中的教师支持既可直接改善学生的积极情绪体验, 也可通过激发持续性、目标导向的动机状态间接促进外语愉悦, 对优化教师支持方式和提升中学外语教学质量具有实践启示。

关键词

教师支持, 外语愉悦, 定向动机流, 中介作用

The Relationship between Teacher Support and Foreign Language Enjoyment among Senior High School English Learners

—The Mediating Role of Directed Motivational Currents

Xiulin Li

School of Foreign Languages, Inner Mongolia Normal University, Hohhot Inner Mongolia

Received: June 5, 2026; accepted: July 7, 2026; published: July 20, 2026

Abstract

Taking 211 senior high school students as participants, this study examined the relationship between perceived teacher support and foreign language enjoyment, with directed motivational currents as a mediating variable. Correlation analysis and structural equation modeling were employed. The results showed that: (1) Students reported relatively high levels of perceived teacher support, directed motivational currents, and foreign language enjoyment; (2) Teacher support significantly and positively predicted both directed motivational currents and foreign language enjoyment, while directed motivational currents significantly and positively predicted foreign language enjoyment; and (3) Directed motivational currents played a significant partial mediating role in the relationship between teacher support and foreign language enjoyment. These findings suggest that teacher support can promote students' enjoyment both directly and indirectly by activating a sustained, goal-directed motivational state, thereby offering practical implications for optimizing teacher support in senior high school English teaching.

Keywords

Teacher Support, Foreign Language Enjoyment, Directed Motivational Currents, Mediating Effect

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

随着积极心理学(Positive Psychology)的不断发展,二语习得领域对学习积极情绪的关注逐渐增加。Dewaele 和 MacIntyre (2014)指出,外语愉悦(Foreign Language Enjoyment)是外语学习中最具代表性的积极情绪之一[1]; Li 等(2018)对中文版外语愉悦量表的验证也说明,外语愉悦与中国高中生的课堂学习体验密切相关[2]。因此,深入探究外语愉悦的影响因素与作用路径,对于优化高中英语教学实践、提升学习者语言学习体验具有重要的理论与现实意义。

外语教师是课堂教学的核心组织者和实施者,其提供的支持是学生产生外语愉悦情绪的重要来源。徐锦芬(2020)指出,积极心理学视角下的外语教育研究应更加关注教师、课堂环境与学习者积极情绪之间的关系[3]。有效的教师支持,如给予学生及时反馈、信任、鼓励和学习指导,能够为学生创造更积极的课堂情绪环境。然而,现有研究多聚焦“教师支持与外语愉悦”的直接关联,对二者之间可能存在的中间机制关注不足,因而难以回答“教师支持需通过何种心理路径才能更有效地激发学生外语愉悦”这一实践层面的核心问题。

学习动机作为连接外部环境与学习者内部情绪、行为的关键桥梁,在二语习得过程中发挥着枢纽作用。近年来,定向动机流(Directed Motivational Currents, DMC)作为二语动机研究的新视角,为分析高强度、持续性的动机状态提供了重要理论框架。Dörnyei 等(2016)将其定义为学习者在追求对自身具有重要意义的“终极语言目标”过程中表现出的高强度、持续性动机投入状态[4]。杨跃、刘会霞(2021)指出,动态系统理论为理解二语学习中“动机-情绪-行为”的互动关系提供了新的解释框架[5]。由此可见,教师支持并非只提供即时性帮助,还可能通过目标引导、反馈结构和情绪鼓励转化为学生较稳定的目标导向动机状态。

鉴于此,本研究旨在构建一个中介模型,深入探讨教师支持如何通过定向动机流这一动力,最终影

响其外语愉悦水平。本研究将不仅揭示三者间的作用路径,更能从动态动机视角深化我们对外语愉悦形成机制的理解,为外语教学提供更具操作性的理论指导。

2. 文献综述

2.1. 教师支持与外语愉悦

教师支持是指教育情境中教师为学生提供的多维度帮助与资源供给,是社会支持理论在教育领域的重要延伸。Babad(1990)认为,教师在课堂中的差异化行为会影响学生对教师支持的感知[6]。在国内教育语境中,柴晓运、龚少英(2013)将教师支持划分为自主支持、认知支持和情感支持等维度,这些维度既体现教师对学生学习困难的回应,也体现教师对学生自主参与和能力发展的促进[7]。在高中英语课堂中,学生感知到的教师支持不仅来自教师是否“关心学生”,还来自教师能否提供清晰的学习解释、具体的反馈以及适度的自主选择空间。

外语愉悦是指学习者在外语学习过程中克服挑战、完成任务或获得进步时产生的积极情绪体验。Dewaele 和 MacIntyre (2014)较早从实证角度讨论了外语课堂中的焦虑与愉悦情绪;Li 等(2018)对中文版外语愉悦量表进行验证,并指出外语愉悦可以从个人愉悦、教师愉悦和环境愉悦等方面加以理解。李成陈、韩晔(2022)进一步发现,外语愉悦、焦虑及无聊情绪均会影响网课学习成效[8];董连棋、刘梅华(2022)也发现,外语愉悦可通过学习投入等路径影响外语成绩[9]。因此,外语愉悦既是学生课堂体验的重要表现,也是理解外语学习质量的重要情感指标。

目前已有实证研究证实教师支持对学生外语愉悦的积极作用。在质性研究层面,姜艳(2020)发现,教师的友善态度、个性化反馈和课堂鼓励是引发学生外语愉悦的重要教师因素[10]。在量化研究层面,刘晓红、郭继东(2021)的结构方程模型显示,教师支持不仅能够直接正向预测外语愉悦,还可通过学生课堂交互投入等变量产生间接影响[11]。这说明教师支持与外语愉悦之间并非简单的线性关系,二者之间可能存在更复杂的心理转化机制。基于此,本研究进一步引入定向动机流,以考察教师支持如何通过学生内部持续性动机状态影响外语愉悦。

2.2. 定向动机流与教师支持

定向动机流(Directed Motivational Currents, DMC)是二语动机动态化研究的重要概念,强调学习者在追求重要语言目标时形成的高强度、持续性和自我维持性的动机状态。Dörnyei 等(2016)从理论框架层面对定向动机流进行了系统阐释;Muir (2016)则从理论与实践层面对定向动机流的动态特征进行了深入探讨,指出其并非一般意义上的短期学习热情,而是由目标/愿景定向性、促成性结构、积极情感和参与者拥有意识等要素共同支撑的持续动力系统[12]。因此,定向动机流能够解释为什么部分学习者在较长时间段内保持较强的英语学习行动力。

国内相关研究表明,定向动机流可通过问卷测量加以识别,并与英语学习者的目标意识、积极情感体验和持续学习行为存在密切联系。于守刚(2023)对大学生英语学习定向动机流体验特征与强度预测进行了研究,为英语学习情境下定向动机流的测量和解释提供了参考[13]。从教师支持的角度看,教师的目标引导、任务分解、过程反馈和情绪鼓励都可能嵌入定向动机流的形成过程:目标引导对应目标/愿景定向性,任务分解对应促成性结构,反馈和鼓励则有助于维持积极情感与参与者拥有意识。由此可见,教师支持可能是学生定向动机流形成和维持的重要外部条件。

已有研究虽分别讨论了教师因素、动机状态和积极情绪之间的关系,但对“教师支持如何转化为学生持续性动机状态”以及“这种动机状态如何进一步影响外语愉悦”的链条式机制关注仍然不足。特别是在高中阶段,英语学习同时具有课堂互动性和考试任务性,教师支持能否通过激发定向动机流而提升

外语愉悦，仍需要结合实证数据进一步检验。

2.3. 外语愉悦与定向动机流

定向动机流与外语愉悦之间具有“伴生 - 互促”的关系。于守刚(2023)的研究表明,定向动机流体验与英语学习者的积极情感和持续学习行为密切相关。定向动机流中的积极情感维度能够直接提升学习者在学习过程中的愉悦体验,而目标/愿景定向性和促成性结构又能帮助学习者把零散学习行为组织成连续行动,从而增强其目标接近感、进步感和成就感。当学生感到自己的学习行为正朝着清晰目标推进时,英语学习便不只是外部任务要求,也会转化为更具意义感和掌控感的积极体验。

综上,将定向动机流作为“教师支持与外语愉悦关系”的中介变量具有必要性。一方面,Dörnyei等(2016)关于定向动机流的理论框架说明,教师支持可以通过目标、反馈、情绪鼓励和自主空间嵌入定向动机流的核心结构;另一方面,于守刚(2023)的研究也表明,定向动机流所包含的目标导向、积极情感和持续行动特征与英语学习积极体验具有密切联系。因此,检验定向动机流的中介作用,有助于解释教师支持影响外语愉悦的具体心理路径,并回应高中英语教学中的实践需求。

3. 研究设计

3.1. 研究对象和数据收集

本研究以重庆市某高中高二学生为研究对象,采用整群抽样方式随机抽取4个班进行问卷调查,共发放问卷280份。经剔除无效问卷及缺失值样本后,最终纳入统计分析的有效问卷为211份。受试包含两个历史类班级和两个物理类班级,均具有较为接近的英语学习背景。

3.2. 研究问题

本研究拟回答以下3个问题:

- (1) 高中生在外语课堂中感知的教师支持、定向动机流与外语愉悦的现状如何?
- (2) 高中生感知的教师支持对定向动机流、外语愉悦是否存在显著的正向预测作用?定向动机流对外语愉悦是否存在显著正向预测作用?
- (3) 定向动机流是否在高中生教师支持和外语愉悦之间起中介作用?

3.3. 研究量具

3.3.1. 《外语教师支持量表》¹

本研究的教师支持量表主要参考柴晓运、龚少英(2013)编制的教师支持问卷。该问卷将教师支持划分为自主支持、认知支持和情感支持三个维度。本研究结合高中生英语学习特点对部分题项进行适当改编,形成适用于本研究的外语教师支持量表。该量表共包含19个题项,采用李克特六级量表计分,选项由“完全不符合”到“完全符合”,分别赋值为1~6分。

3.3.2. 《外语愉悦量表》

本研究采用Li等(2018)编制的《中文版外语愉悦量表》[2],用于测量学生在英语学习过程中的外语愉悦水平。该量表共包含3个维度、11个题项,其中个人愉悦维度包含5个题项,如“我享受英语学习”;教师愉悦维度包含3个题项,如“老师总是鼓励我们”;环境愉悦维度包含3个题项,如“我身边有很好的英语学习氛围”。量表采用李克特六级计分方式,选项由“完全不符合”到“完全符合”,

¹本研究所使用的外语教师支持量表主要依据柴晓运、龚少英(2013)编制的《中学生感知到的数学教师支持问卷》,并结合高中英语学习情境进行改编。原量表的编制及信效度检验信息详见:<https://psybeh.tjnu.edu.cn/CN/Y2013/V11/I4/511>

分别赋值为 1~6 分。

3.3.3. 《定向动机流量表》²

本研究采用的定向动机流问卷以 Muir (2016)的 DMC Disposition Questionnaire 为基础，同时参考于守刚(2023)的相关研究，并结合高中生英语学习情境进行题项调整和改编，最终形成包含 15 个题项的定向动机流量表。采用李克特六级量表，选项由“完全不符合”到“完全符合”，分别赋值为 1~6 分。

3.4. 数据分析

本研究主要利用 SPSS 26.0 和 Amos 23.0 软件对收集到的数据进行分析。首先，研究者借助 SPSS 26.0 对所得数据依次进行标准化处理、正态分布检验、描述性统计和相关分析。其次，与上述 3 个研究问题相对应，使用 Amos 23.0 进行量表信效度检验，并建立结构方程模型检验定向动机流在教师支持与外语愉悦之间的中介作用。

4. 结果

4.1. 描述性分析

本研究首先对教师支持、定向动机流与外语愉悦三个主要变量进行描述性统计和信效度检验，结果见表 1。

Table 1. Levels of teacher support, directed motivational currents and foreign language enjoyment
表 1. 教师支持、定向动机流与外语愉悦水平

变量	平均值	标准差	Cronbach's α	KMO
教师支持	4.25	0.87	0.965	0.958
定向动机流	4.05	0.99	0.967	0.949
外语愉悦	4.15	0.96	0.946	0.920

由表 1 可知，教师支持、定向动机流和外语愉悦的平均值分别为 4.25、4.05 和 4.15，均高于六级量表的理论中值 3.5，说明受试高中生在英语学习过程中总体感知到较高水平的教师支持，并表现出较强的定向动机流体验和较积极的外语愉悦情绪。其中，教师支持的平均值最高，表明学生整体上对英语教师支持的感知较为明显。

从标准差来看，教师支持、定向动机流和外语愉悦的标准差分别为 0.87、0.99 和 0.96，说明学生在三个变量上的得分存在一定个体差异，但整体处于可接受范围内。信度检验结果显示，三个变量的 Cronbach's α 系数分别为 0.965、0.967 和 0.946，均高于 0.90，表明各量表内部一致性良好。效度检验结果显示，三个变量的 KMO 值分别为 0.958、0.949 和 0.920，均高于 0.90，说明样本数据适合进行因子分析，量表结构效度较为理想。

本研究所使用的教师支持量表、定向动机流量表和外语愉悦量表均具有较好的信效度。同时，三个变量的平均得分均处于较高水平，表明高中生在英语学习中普遍能够感知到较充分的教师支持，并具有较积极的动机体验和情绪体验。

4.2. 相关分析

为进一步考察教师支持、定向动机流与外语愉悦之间的关系，本研究采用 Pearson 相关分析对三个变

²https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_00ddd914080e49e8b13af23aa60f49fe.pdf?index=true

量进行检验，结果见表 2。

Table 2. Correlation matrix of teacher support, foreign language enjoyment and directed motivational currents
表 2. 教师支持、外语愉悦和定向动机流的相关矩阵

	教师支持	外语愉悦	定向动机流
教师支持	1		
外语愉悦	0.271**	1	
定向动机流	0.385**	0.313**	1

表示相关系数在 0.01 水平上显著(双尾检验)。 $p < 0.01$ 。

由表 2 可知，教师支持与外语愉悦呈显著正相关($r = 0.271, p < 0.01$)，表明学生感知到的教师支持水平越高，其外语愉悦体验越强。教师支持与定向动机流之间呈显著正相关($r = 0.385, p < 0.01$)，表明教师支持越充分，学生越容易形成持续性、目标导向性的英语学习动机状态。定向动机流与外语愉悦之间也呈显著正相关($r = 0.313, p < 0.01$)，表明学生的定向动机流水平越高，其在英语学习中的愉悦体验也越强。

从相关强度来看，教师支持与定向动机流之间的相关系数最高，表明教师支持可能对学生持续性学习动机的激发具有较为直接的作用。定向动机流与外语愉悦之间的显著正相关则表明，学生的目标导向动机状态与积极情绪体验之间存在密切联系。此外，各变量之间的相关系数均处于中等及以下水平，未出现过高相关，说明变量之间不存在严重多重共线性问题，满足后续结构方程模型分析的基本前提。

4.3. 结构方程模型拟合结果

为检验定向动机流在教师支持与外语愉悦之间的中介作用，本研究使用 Amos 23.0 构建结构方程模型，并对模型拟合情况进行检验，结果见表 3。

由表 3 可知，模型拟合结果为： $\chi^2 = 53.258$ ， $df = 32$ ， $p = 0.011$ ， $\chi^2/df = 1.664$ ，小于 3； $GFI = 0.956$ ， $CFI = 0.984$ ， $TLI = 0.978$ ， $NFI = 0.962$ ，均高于 0.90； $RMSEA = 0.056$ ， $SRMR = 0.036$ ，均达到可接受标准。本研究结合 χ^2/df 、 GFI 、 CFI 、 TLI 、 NFI 、 $RMSEA$ 和 $SRMR$ 等指标综合判断模型拟合情况。总体表明本研究所构建的中介模型与样本数据之间具有较好的匹配程度，可以进一步进行路径关系与中介效应分析。

Table 3. Fit indices of the structural equation model
表 3. 结构方程模型拟合指标

指标	χ^2	df	p	χ^2/df	GFI	CFI	TLI	NFI	RMSEA	SRMR
判断标准	—	—	>0.05	<3	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	<0.08	<0.05
模型结果	53.258	32	0.011	1.664	0.956	0.984	0.978	0.962	0.056	0.036

图 1 表明，教师支持的三个观测维度对潜变量的标准化载荷分别为 0.89、0.89 和 0.83，说明情感支持、认知支持和自主支持均能较好地反映教师支持这一潜变量。定向动机流四个观测维度对潜变量的标准化载荷分别为 0.85、0.95、0.82 和 0.83，表明目标/愿景定向性、参与者拥有意识、积极情感和促成性结构均能较好地反映定向动机流。外语愉悦三个观测维度对潜变量的标准化载荷分别为 0.82、0.80 和 0.75，表明个人愉悦、教师愉悦和环境愉悦均能较好地解释外语愉悦这一潜变量。整体来看，各观测变量的标准化载荷均处于较高水平，表明测量模型具有较好的解释力。

4.4. 定向动机流在教师支持与外语愉悦之间的中介效应

由表 4 可知, 教师支持对定向动机流具有显著正向预测作用($B=0.498, SE=0.093, \beta=0.39, CR=5.33, p<0.001$), 说明学生感知到的教师支持水平越高, 其越容易形成持续性、目标导向性的英语学习动机状态。也就是说, 教师在课堂中提供的情感支持、认知支持和自主支持, 能够有效激发学生对英语学习目标的持续投入。

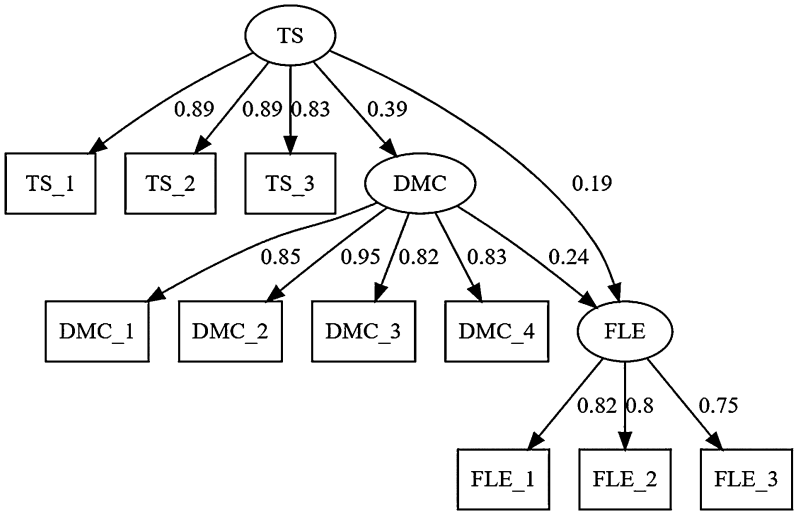


Figure 1. Mediating model of directed motivational currents between teacher support and foreign language enjoyment
图 1. 定向动机流在教师支持与外语愉悦之间的中介作用模型

Table 4. Path coefficients
表 4. 路径系数表

路径	B	SE	β	CR	p
教师支持 → 定向动机流	0.498	0.093	0.39	5.33	<0.001
定向动机流 → 外语愉悦	0.218	0.076	0.24	2.87	<0.01
教师支持 → 外语愉悦	0.232	0.099	0.19	2.34	<0.05

此外, 表 4 还表明。定向动机流对外语愉悦具有显著正向预测作用($B=0.218, SE=0.076, \beta=0.24, CR=2.87, p<0.01$), 说明学生的定向动机流水平越高, 其英语学习过程中的愉悦体验越强。这表明, 当学生在英语学习中形成较为稳定的目标感、投入感和行动持续性时, 更容易在学习过程中获得积极情绪体验。

教师支持对外语愉悦的直接路径也达到显著水平($B=0.232, SE=0.099, \beta=0.19, CR=2.34, p<0.05$), 表明教师支持不仅能够通过定向动机流间接影响外语愉悦, 也能够直接促进学生积极情绪体验的形成。三条路径均达到显著水平, 且方向均为正向, 说明本研究提出的“教师支持-定向动机流-外语愉悦”关系模型得到了验证。

4.5. Bootstrap 中介效应检验

为进一步检验定向动机流在教师支持与外语愉悦之间的中介作用, 本研究采用 Bootstrap 方法进行中介效应检验, 结果见表 5。

由表 5 可知, 教师支持通过定向动机流影响外语愉悦的间接效应为 0.109, Boot SE = 0.042, 95%置

信区间为[0.026, 0.192], 不包含 0, 表明该中介路径显著成立。教师支持对外语愉悦的直接效应为 0.232, 95%置信区间为[0.038, 0.427], 不包含 0, 说明在加入定向动机流之后, 教师支持对外语愉悦的直接作用仍然显著。总效应为 0.341, 95%置信区间为[0.157, 0.525], 达到显著水平。

Table 5. Bootstrap mediation effect test
表 5. Bootstrap 中介效应检验

效应类型	Effect	Boot SE	95% CI 下限	95% CI 上限	<i>p</i>	效应占比
间接效应	0.109	0.042	0.026	0.192	<0.05	31.90%
直接效应	0.232	0.099	0.038	0.427	<0.05	68.10%
总效应	0.341	0.094	0.157	0.525	<0.001	100%

从效应占比来看, 间接效应占总效应的 31.90%, 直接效应占总效应的 68.10%。这表明, 教师支持对外语愉悦的影响中, 约三分之一是通过定向动机流实现的。由于教师支持对外语愉悦的直接效应仍然显著, 因此定向动机流在教师支持与外语愉悦之间发挥显著的部分中介作用。因此, 教师支持既可以直接提升学生的外语愉悦, 也可以通过激发学生的持续性目标导向动机状态间接促进外语愉悦的形成。

5. 讨论

5.1. 教师支持、定向动机流与外语愉悦的直接关系

研究结果显示, 高中生感知到的教师支持、定向动机流和外语愉悦水平均高于量表理论中值, 说明受试学生整体上处于较积极的英语学习情境之中。进一步的相关分析和结构方程模型结果表明, 教师支持、定向动机流与外语愉悦之间均存在显著正向关系。其中, 教师支持对定向动机流的标准化路径系数为 0.39, 是模型中较强的一条结构路径; 定向动机流对外语愉悦的标准化路径系数为 0.24; 教师支持对外语愉悦的直接路径系数为 0.19。该结果说明, 教师支持既具有直接的情绪促进功能, 也具有通过动机系统发挥作用的间接功能。

教师支持显著正向预测定向动机流, 说明教师支持并非只是在课堂中提供一般性的帮助, 而是能够成为学生持续性学习动力的重要外部触发条件。其原因在于, 定向动机流的形成需要清晰目标、行动结构、积极情感和主体拥有感。教师在课堂中提供的目标解释、任务分解、学习策略指导和过程反馈, 能够帮助学生把较抽象的英语学习目标转化为可执行的阶段性行动; 教师的鼓励和认可又能降低学生面对学习困难时的情绪消耗, 使学生更愿意维持连续投入。因此, 教师支持对定向动机流的影响, 本质上体现了外部课堂资源向学生内部目标系统和行动系统的转化。

定向动机流显著正向预测外语愉悦, 表明外语愉悦并不完全来源于轻松的课堂氛围或即时的教师表扬, 也来源于学生在持续推进目标过程中产生的进步感、掌控感和意义感。当学生具有较清晰的英语学习愿景, 并能通过阶段性任务不断看到自己的行动结果时, 学习过程更容易被体验为“正在接近目标”的过程。这种目标接近感会增强成就体验, 从而转化为外语愉悦。因此, 定向动机流对外语愉悦的作用机制可以理解为“目标清晰 - 行动持续 - 进步可感 - 情绪积极”的连续过程。

教师支持对外语愉悦的直接预测作用同样显著, 说明教师支持还存在一条不经过定向动机流的“即时情绪通道”。高中英语学习具有较强的考试压力和评价压力, 学生在课堂中容易因错误、成绩波动或任务难度产生紧张与挫败感。此时, 教师的理解、尊重、及时反馈和低威胁纠错能够直接提升学生的安全感、被认可感和胜任感, 从而立即改善外语课堂中的情绪体验。换言之, 直接路径的心理学含义在于: 教师支持可以直接改变学生对课堂环境的情绪评价, 使学生感到英语课堂是可参与、可尝试、可获得帮

助的空间。

5.2. 定向动机流的中介作用

本研究进一步发现,定向动机流在教师支持与外语愉悦之间发挥显著的部分中介作用。这一结果说明,教师支持对外语愉悦的影响并不是单一线性的,而是同时通过“即时情绪通道”和“目标-行动通道”实现。前者表现为教师支持直接改善学生的课堂情绪体验,后者表现为教师支持先激发学生持续性的目标导向动机状态,再进一步促进外语愉悦。

从直接路径看,教师支持对外语愉悦的直接效应为 0.232,占总效应的 68.10%。这一比例较高,说明高中英语课堂中的外语愉悦对教师的即时性情绪支持和课堂互动质量较为敏感。尤其在考试导向较强的学习环境中,教师是否给予明确反馈、是否允许学生犯错、是否认可学生的努力,都会直接影响学生对英语课堂的情绪判断。因此,直接路径并不是“未被解释的剩余效应”,而是体现了教师支持对课堂情绪氛围、师生关系安全感和学生胜任感的即时塑造作用。

从间接路径看,教师支持通过定向动机流影响外语愉悦的间接效应为 0.109,占总效应的 31.90%。这一结果表明,约三分之一的教师支持作用需要通过学生内部动机状态的转化才能体现出来。也就是说,教师支持只有在帮助学生形成目标感、行动节奏和持续投入结构之后,才能进一步转化为更稳定的外语愉悦。该路径强调的不是教师短时间内让学生“感觉开心”,而是教师通过目标锚定和过程支持,使学生在长期学习推进中获得持续的积极体验。

直接效应与间接效应同时显著,说明定向动机流发挥的是部分中介作用。其心理学含义在于,教师支持具有双重功能:一方面,教师支持能够直接缓冲学习压力、提升课堂安全感和积极情绪;另一方面,教师支持也能够通过目标引导和促成性结构,推动学生形成更稳定的学习动力。由于直接效应占比高于间接效应,本研究还提示,定向动机流虽然是重要机制,但并不是教师支持影响外语愉悦的唯一机制。高中英语教学中既不能只强调长期目标和任务推进,也不能仅停留在情感鼓励层面,而应将情绪支持与动机结构化支持结合起来。

5.3. 教学启示

第一,教师应把“支持”转化为可感知的目标结构,而不是停留在一般性鼓励上。由于教师支持对定向动机流的路径系数较高($\beta = 0.39$),教师在教学中应重点发挥目标锚定功能。例如,在单元教学开始时,教师可将“提高阅读理解能力”“提升写作表达质量”等长期目标拆分为每周可完成的小目标,并在课堂任务后用简短反馈说明学生当前表现与目标之间的距离。这样,学生能够把教师支持感知为清晰的学习路线,而不仅是笼统的关心或表扬。

第二,教师应设计“阶段性任务-及时反馈-可视化进步”的促成性结构,以增强定向动机流向外语愉悦的转化。由于定向动机流对外语愉悦具有显著预测作用($\beta = 0.24$),教师可以在阅读、写作、听说训练中设置连续性任务链,如“本周积累表达-课堂使用表达-课后修订表达-下周展示提升”。同时,通过学习档案、目标打卡、同伴互评或个人进步记录,让学生看到自己持续行动带来的具体进步。进步被看见之后,学习者更容易产生掌控感和成就感,从而形成更稳定的外语愉悦。

第三,教师仍需保留直接提升外语愉悦的即时情感支持。由于教师支持对外语愉悦的直接效应占总效应的 68.10%,教学中不能把所有支持都工具化为任务安排。教师在纠错时可采用“先肯定有效尝试-再指出一处可改进点-最后给出可执行建议”的反馈方式,减少学生因错误带来的威胁感;在课堂提问和展示中,可增加等待时间、提供提示语和允许二次回答,使学生更愿意参与。此类即时支持能够直接改善学生的课堂安全感和被认可感。

第四,教师应将情感支持、认知支持和自主支持组合成“情绪安全-认知支架-自主选择”的支持链。具体而言,情感支持解决学生“愿不愿意参与”的问题,认知支持解决学生“知不知道如何完成”的问题,自主支持解决学生“是否把任务视为自己的目标”的问题。三类支持只有形成链条,才能同时服务于直接情绪通道和间接动机通道。胡艳红、徐锦芬(2022)[14]也提示,新时代外语课堂应从单纯知识传递转向更加重视学习体验、课堂互动和学生主体发展的教学形态。

因此,本研究的教学启示并不是笼统地强调教师要“多支持学生”,而是提示教师根据不同作用路径精准设计支持行为:若目标是立即改善课堂情绪,应优先使用尊重、鼓励、低威胁反馈等情感支持;若目标是形成长期积极体验,则应通过目标设定、任务链和进步反馈激发定向动机流。只有同时关注“即时愉悦”和“持续动力”,教师支持才能更充分地转化为高中生英语学习中的外语愉悦。

6. 结语

本研究以高中英语学习者为研究对象,考察了教师支持、定向动机流与外语愉悦之间的关系,并构建了以定向动机流为中介变量的结构方程模型。研究表明,高中生感知到的教师支持、定向动机流与外语愉悦整体水平均较高;教师支持与定向动机流、外语愉悦之间均呈显著正相关,定向动机流与外语愉悦之间也呈显著正相关。

进一步的结构方程模型结果显示,教师支持能够显著正向预测定向动机流和外语愉悦,定向动机流能够显著正向预测外语愉悦。Bootstrap 中介效应检验结果表明,定向动机流在教师支持与外语愉悦之间发挥显著的部分中介作用。具体而言,教师支持不仅能够直接提升学生的外语愉悦体验,还能够通过增强学生持续性的目标导向动机状态,间接促进外语愉悦的形成。

本研究具有一定理论意义。首先,本研究将定向动机流引入教师支持与外语愉悦关系的分析框架之中,弥补了既有研究多停留于变量直接关系层面、对中间机制关注不足的问题。其次,本研究从动态动机视角解释了教师支持影响外语愉悦的内在路径,有助于深化对“课堂环境-学习动机-情绪体验”关系的理解。最后,本研究进一步说明,外语愉悦的形成不仅受到外部课堂支持影响,也受到学习者内部持续性动机状态的作用。

本研究也存在一定局限。首先,本研究采用横断面问卷数据,难以揭示教师支持、定向动机流与外语愉悦之间的长期动态变化关系。未来研究可采用纵向追踪或教学干预设计,进一步考察三者之间的因果机制。其次,本研究样本来源相对集中,研究结论的推广性仍有待进一步验证。未来研究可扩大样本范围,纳入不同地区、不同年级和不同英语水平的学生群体,以提高研究结果的外部效度。

参考文献

- [1] 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>
- [2] Li, C., Jiang, G. and Dewaele, J.M. (2018) Understanding Chinese High School Students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese Version of the Foreign Language Enjoyment Scale. *System*, 76, 183-196.
- [3] 徐锦芬. 外语教育研究新趋势: 积极心理学视角[J]. 英语研究, 2020(2): 155-164.
- [4] Dörnyei, Z., Henry, A. and Muir, C. (2016) *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. Routledge.
- [5] 杨跃, 刘会霞. 动态系统理论视角下二语发展的理论模型及其应用研究[J]. 外国语文, 2021, 37(6): 137-144.
- [6] Babad, E. (1990) Measuring and Changing Teachers' Differential Behavior as Perceived by Students and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82, 683-690. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.683>
- [7] 柴晓运, 龚少英. 中学生感知到的数学教师支持问卷的编制[J]. 心理与行为研究, 2013, 11(4): 511-517.
- [8] 李成陈, 韩晔. 外语愉悦、焦虑及无聊情绪对网课学习成效的预测作用[J]. 现代外语, 2022, 45(2): 207-219.

-
- [9] 董连棋, 刘梅华. 外语愉悦对外语成绩的效应路径探究——有调节的中介模型[J]. 现代外语, 2022, 45(2): 195-206.
 - [10] 姜艳. 影响中国大学生外语愉悦的教师因素研究[J]. 外语界, 2020(1): 60-68.
 - [11] 刘晓红, 郭继东. 外语在线教学教师支持与学生交互投入和学习愉悦的关系[J]. 解放军外国语学院学报, 2021, 44(5): 34-42+160.
 - [12] Muir, C. (2016) *The Dynamics of Intense Long-Term Motivation in Language Learning: Directed Motivational Currents in Theory and Practice*. University of Nottingham.
 - [13] 于守刚. 大学生英语学习定向动机流体验特征与强度预测研究[J]. 山东外语教学, 2023, 44(5): 49-58.
 - [14] 胡艳红, 徐锦芬. 新时代背景下的大学英语课堂——现状分析与未来展望[J]. 中国外语, 2022, 19(2): 63-68.