

# 大学 EFL 学习者对英语学习的控制—价值评价、 学业情绪及赋能感之间的关系探究

王 建 柯 铎 历



**【摘 要】**近年来,随着积极心理学的迅速发展,学术界对语言学习者的情感因素表现出越来越浓厚的兴趣,这一趋势促使二语习得研究出现了“情感转向”。在此背景下,本研究采用定量分析的方法初步探究了国内某高校 289 名大学英语学习者对课程的控制—价值评价、学业情绪(愉悦感和无聊感)以及赋能感之间的关系。结果表明:(1)学习者的外语学习愉悦感和对课程的价值评价处于中等偏上水平,而控制评价和赋能感处于中等水平,无聊感则处于中等偏下水平;(2)各变量之间存在显著相关性;(3)总体而言,控制和价值评价显著预测了学习者的学业情绪和赋能感。文章最后讨论了研究结果对二语习得研究和大学英语教学的影响,并提出了未来研究的方向。

**【关键词】**控制评价;价值评价;学业情绪;赋能感;EFL 学习者

## 1. 引言

学习是一个复杂且多维的过程。(Daggöl,2020)教育心理学家认为,学习至少涉及 3 个方面:情感学习(affective learning),即学生对教师、学习材料和教学活动的态度;行为学习(behavioral learning),即知识和技能的习得;认知学习(cognitive learning),如理解、记忆和提取所学内容等活动。(Christophel,1990;Derakhshan,2022)自 20 世纪 70 年代以来,二语习得领域的研究主要集中在二语或外语学习者(本文统称为 L2 学习者)的认知学习维度。各种学习认知理论和模型被提出来解释 L2 学习者的学习过程。(Graesser et al.,2014)然而,这些理论和模型无法充分解释为何学习者有时无法激活头脑中存储的语言知识,尽管他们可能已经掌握了必要的语言知识和技能。(Bereiter et al.,1985)基于此观点,研究者认为,学习过程不仅取决于学习者认知能力的发展,比如注意力和记忆力等方面,其他非认知因

素也起着重要作用,比如学习者的情绪状态。(Artino et al., 2012)语言教育专家 Krashen 在 1985 年提出了情感过滤假设(Affective Filter Hypothesis),认为学习者的情绪状态就像一个过滤器,会促进或阻碍 L2 学习者接触语言输入。然而,该假设仅关注学习者的学习动机、自信心和焦虑感。

尽管学习者的情感因素在二语课堂中普遍存在(Boekaerts et al., 2015),但二语习得研究领域对学业情绪的关注尚且不够。近年来,积极心理学(Positive Psychology)出现了强劲的发展势头,二语习得研究人员不断将其融入语言教学的研究中(MacIntyre et al., 2014),促使二语习得研究领域经历了“情感转向”(affective turn; Pavlenko, 2013),与语言学习相关的情感因素引发了学者们的关注(Li, 2021)。例如,研究人员对 L2 学习者的无聊感(李成陈等, 2020)、愉悦感(董连棋, 2022)和“心流”体验(高玉垒等, 2022)展开了调查。另外,学习者对学业活动和学业结果的控制和价值评估如何影响他们的学业情绪和学习表现也受到少量研究者的关注(Li, 2021; Heckel et al., 2017)。另有少数研究人员研究了学习者赋能(learner empowerment)与教师权力使用(Schrodt et al., 2008),以及教师积极人际行为(Diaz et al., 2016)之间的关系。但是,鲜有研究揭示了 L2 学习者对英语课程的控制—价值评价(Control-Value Appraisal)、赋能感及学业情绪之间的相互关系。本文旨在填补这一研究空白。

## 2. 文献综述

### 2.1 控制—价值评价

控制—价值理论(Control-Value Theory)是教育心理学中被广泛应用的情绪成因理论,用于解释学习者学业情绪的起因及后果。(Li, 2021)控制—价值理论基于效价(valence, 情绪的正负性)、激活程度(degree of activation, 唤醒程度)和指向目标(object focus, 情绪是由学业活动还是学业成就引发),提出了学业情绪的三维分类法(Pekrun et al., 2007)。例如,学习者的无聊感是一种消极、低唤醒且由学业活动引发的学业情绪,而通过学习获得的满足感是一种积极、高唤醒且以成就为导向的情绪。

控制—价值理论认为,学业情绪受近端前因(proximal antecedents)和远端前因(distal antecedents)的影响。(Pekrun et al., 2014)认知控制评价和价值评价是 2 个近端前因。控制评价是指学习者对学业活动或结果“可控性”的自我感知,价值评价分为内在价值评价和外在价值评价。内在价值评价(intrinsic value appraisal)指学习者对学业活动和结果的内在特征的判断,如学习者对某项学习活动的重要性及有益性的评估。外在价值评价(extrinsic value appraisal)指学习者对

学习过程或结果所带来的实用价值(如实质性的奖励和回报)的评估。(Pekrun, 2006)

在二语习得领域,运用控制—价值理论探究 L2 学习者情感学习的实证研究并不多见。夏洋、徐忆(2018)发现,课堂环境因素通过影响学生对课程的控制评价和价值评价,间接预测学生的消极学业情绪。Shao 等(2020)表明,英语学习者对学习结果的控制评价能够显著预测考试焦虑和课堂愉悦感。此外,他们还指出,价值评价在这种预测中起着调节作用。夏洋、陈雪梅(2022)的研究指出,外语学习者的控制评价和价值评价分别正向和负向地预测外语课堂无聊情绪。然而,这些研究并未对内在价值评价和外在价值评价进行区分。Li(2021)对价值评价进行了二维区分,并且发现内在价值评价与控制评价对学习者的无聊情绪均具有显著预测力,特别是内在价值评价显示出更强的预测效果,而外在价值评价则不能显著预测无聊感。除 Li(2021)的研究以国内大学非英语专业学生为对象外,其余 3 项研究均以英语专业学生为研究对象,因此仍需要更多实证研究验证控制—价值评价与学业情绪间的关系。此外,目前尚无研究探讨 L2 学习者对外语学习的控制—价值评价与赋能感之间的关系。

## 2.2 学业情绪

学业情绪(achievement emotion)指与学习过程和学习结果直接相关的情绪体验。(Pekrun et al., 2010)学业情绪对学习过程和学习结果产生影响,这一影响还受到注意力、自我调节和学习动机的中介调节。(Pekrun et al., 2002; Pekrun, 2006)Pekrun 等(2011)探索了传统课堂上学习者的学业情绪,表明积极情绪可以正向预测学习者的创造性思维和反思能力,进而提升其学业成绩,而消极情绪负向预测学业水平。他们还发现,愉悦、希望和自豪等积极情绪与学生的努力程度、自我调节能力和更精细的学习策略的使用呈正相关,而愤怒、羞耻、焦虑和无聊等消极情绪则与较差的学习表现及更多外部调节因素有关。一些研究还发现,积极情绪有助于学习者在学习过程中进行自我调节(Carver et al., 1990; Boekaerts et al., 2000);学习者的自我调节与积极情绪呈正相关,感知到的外部调节则与消极情绪相关(Pekrun et al., 2002)。此外,研究发现,积极学业情绪能够促使学习者做出反应,积极从事学习活动,为学习者提供进行学习的动力,而消极学业情绪则会降低学习者的学习动机。Zhu 等(2022)发现积极的学业情绪与学习者的动机呈正相关,学习动机通过学业情绪对在线学习表现产生影响。学业情绪还影响学习者的注意力和思维能力,良好的情绪有助于学习者灵活地运用认知策略进行学习,提高学习者思维的质量和数量,而消极情绪会占用学习者的注意资源,阻碍其思维过程,导致学习者难以主动运用高级的学习策略。(董妍, 2012; 熊俊梅 等, 2012)

总之,学业情绪对学习者的学习过程及学业成就具有重大的影响。鉴于此,国

内外研究人员呼吁采用整体观视角,考察 L2 学习者在语言学习过程中体验到的各种情绪。近年来,除焦虑感外,外语愉悦感和无聊感受到了越来越多的关注,本研究亦主要涉及这 2 种学习情绪。

### 2.2.1 外语愉悦感

长期以来,二语习得领域对学习情绪的研究多聚集于焦虑感等负面情绪。然而,在学习情境中,积极和消极的情绪并存,二者应得到同等重视。(Heckel et al., 2017) Dewaele 和 MacIntyre(2014)认为,外语愉悦感可以为 L2 学习者创造安全的心理氛围并释放其语言学习潜力。他们认为,体验到高水平愉悦感的学习者可在日常语言学习中建立良好的人际关系,并不断朝着学习目标前进。因此,愉悦感体验有利于提高学习者的语言能力,并保持其心理健康。

Dewaele 和 MacIntyre(2014)开启了语言学习者愉悦感体验的实证研究。该研究调查了全球 1746 名 L2 学习者(英语、法语、西班牙语、荷兰语和德语学习者)的愉悦感水平,发现与其他学习者群体相比,亚洲学习者在学习过程中体验到的愉悦感水平最低。目前,外语愉悦感实证研究的热点有:(1)设计用于测量语言学习者愉悦感的量表工具(Li et al., 2018);(2)愉悦感在不同性别(Mierzwa, 2018)和年龄/年级(Dewaele et al., 2014)等方面的差异;(3)愉悦感与其他学业情绪之间的关系,例如无聊感和焦虑感(Feng et al., 2023);(4)愉悦感对学习语言表现的影响(李成陈等, 2022; 崔雨等, 2023);(5)从复杂动态理论视角探索愉悦感的动态发展变化(Elahi Shirvan & Talebzadeh, 2020)。尽管近几年越来越多的研究者对 L2 学习者的愉悦感进行了调查,但愉悦感得到的关注度远不如 L2 学习中的负面情绪,尤其在中国大陆的 EFL(English as a foreign language)教学情境中,相关研究仍显不足。

### 2.2.2 外语学习无聊感

教育心理学家认为,无聊感是一种消极的心理和情绪体验,是一种令人不快的、由学习活动诱发的学业情绪,是由低认知刺激(low cognitive stimulation)和低生理唤醒(low physiological arousal)的学习环境触发的。(Lewinski, 2015)这种学习环境会阻碍学习者深入参与和有意义地投入学习任务当中。无聊感在教育情景中普遍存在,对学习者的学习行为、课堂参与、认知发展、兴趣培养、学习动机、学习策略的使用和学习表现均会产生负面的影响。(Daniels et al., 2015)

Chapman(2013)的实证研究,标志着二语习得领域对外语学习无聊情绪研究的开始。该研究调查了美国德语学习者和教师对无聊情绪的看法。后来,波兰学者针对 EFL 学习者的无聊感进行了大量实证研究(Pawlak et al., 2022; Zawodniak et al., 2023)。少数亚洲学者也对外语学习无聊感展开了研究(Li, 2021; 李成陈等, 2022)。

目前,不少学者探讨了影响学习者无聊水平的因素(Zawodniak et al.,2023; Derakhshan et al.,2021)。其他实证热点包括:(1)无聊感与其他学业情绪间的关系(李成陈、韩晔,2022);(2)无聊情绪对学习过程和学业成就的影响(Li et al.,2023);(3)学习者无聊水平随着时间推移产生的动态变化(Derakhshan et al.,2021)。同样,国内学者对外语学习无聊情绪的研究仍较为有限。

### 2.3 学习者赋能感

“赋能”这一概念源于工作场景,现已广泛应用于教育、政治及经济等领域。学习者赋能与学习者的动机密切相关。(Brooks et al.,2011)它指的是学习者认为一项学习任务是否有意义,自己能否有效地完成一项学习任务,自己在学习中投入的努力是否有影响。(Frymier et al.,1996)

Frymier 等(1996)将学习者赋能感概念划分为 3 个维度:(1)影响(impact),即学习者对所完成的学习任务作用于当下正在进行的事件的感知;(2)意义(meaningfulness),即学习者对学习任务进行的价值认同判断,如该任务是否有趣、是否有价值;(3)能力(competence),即学习者对自己在完成学习任务时所需知识与技能的认知。教学必须在很大程度上赋能学习者,因为赋能感可以激发学习者的内在动机(Conger et al.,1988),促进学习投入(Mazer,2013),并有益于学习者的心理健康(Taştan,2013)。研究表明,教师权力的使用情况(Schrodt et al.,2008)、积极的师生关系(Derakhshan,2022)等均可以预测学习者赋能。Paulsel(2005)调查了学生的情绪反应与赋能感之间的关系,发现二者间存在关联。

迄今为止,在二语习得领域,极少数学者探讨了学习者的赋能感。Rodríguez-Gómez 和 Ibarra-Sáiz(2014)调查了墨西哥大学 EFL 学习者的赋能感与英语习得之间的关系。结果表明,学习者运用各种学习策略(如社会情感和元认知策略)来增强学习者赋能感。Nie(2015)通过准实验设计探究了翻转课堂教学模式下中国大学 EFL 学习者在英语写作课程中的赋能感。研究发现,翻转课堂可以增加学习者赋能感强度。Dağgöl(2020)探究了土耳其职业高中 EFL 学习者的学习动机和赋能感。研究发现,学习者的赋能感水平适中,学习动机与赋能感之间呈正相关关系。总之,学习者赋能在二语习得研究中仍然是一个比较新的话题,中国 EFL 学习者赋能感处于何种水平、赋能感与学业情绪以及控制—价值评价之间存在何种关系亟待更多研究者进行探究。

### 3. 研究设计

#### 3.1 研究问题

本研究旨在揭示中国大学 EFL 学习者对英语课程的控制—价值评价、学业情绪及赋能感之间的关系,主要回答以下问题:

(1)大学 EFL 学习者对英语课程的控制—价值评价、在课程学习中体验到的赋能感、愉悦感及无聊感,分别处于何种程度?

(2)控制—价值评价、赋能感、愉悦感及无聊感之间是否存在显著相关性?

(3)控制—价值评价能否预测赋能感、愉悦感及无聊感? 其预测力有多大?

针对第三个问题,本研究提出了各变量间预测关系的假设模型(见图 1),研究将验证该模型是否成立。

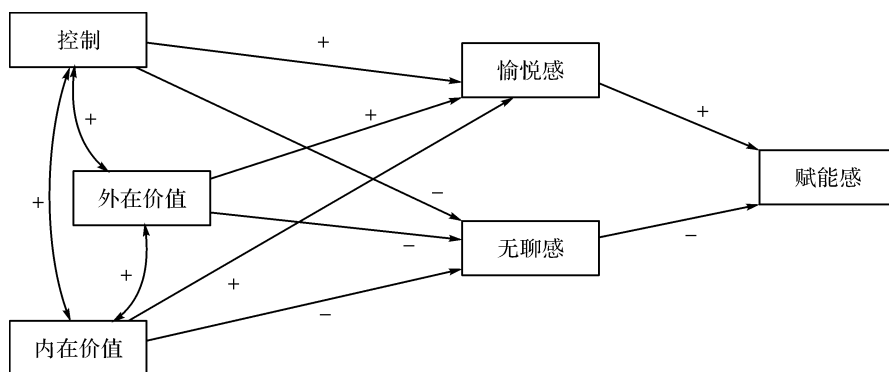


图 1 各变量间预测关系的假设模型

#### 3.2 研究对象

本研究采用便利抽样法(Convenience Sampling)收集数据,国内某高校 289 名非英语专业学生参与了在线问卷调查。参加调查的学生中,男生 142 名(49.13%)、女生 147 名(50.87%)。其中,大一学生 169 名(58.48%)、大二学生 79 名(27.34%)、大三学生 41 名(14.18%)。学生的平均年龄为 20.36 岁(标准差 = 0.65)。问卷调查完成后,2 位研究人员核查了所有数据,并从中删除了无效的问卷,最终得到 268 份有效问卷(92.73%)。出于学术伦理考虑,研究人员在问卷的第一部分已告知参与者此次调查的目的,并确保他们可以随时放弃参与问卷调查。

### 3.3 测量工具

本研究采用量化研究的方法探究不同变量间的相互关系,测量工具主要包括《控制评估量表》、《内在价值评估量表》、《外在价值评估量表》、《英语学习无聊量表》(Li, 2021)、《外语愉悦量表》(Li et al., 2018)以及《学习者赋能量表》(Frymier et al., 1996)。这6个量表经过严格的信效度分析编制而成,本研究在原版量表基础上进行了增删,然后再进行信度和效度分析。改编后的量表均为李克特五级量表,参与者阅读完每个题项后按照1(完全同意)到5(完全不同意)进行打分。本研究先利用 AMOS 26.0 对各量表进行验证性因子分析,结果表明,所有量表的拟合指标均在建议范围内(许宏晨,2019),说明各测量模型与数据拟合得很好;然后利用 SPSS 23.0 分析各量表的信度,结果显示所有量表的信度较高。各量表的题项数量、信效度参考指标的范围和实际值见表1。

表1 各量表基本信息、效度拟合指标及信度指标(N=268)

量表	题项量	拟合指标范围及实际值							信度
		$\chi^2/df$	$p$	GFI	AGFI	CFI	RMR	RMSEA	Alpha
		$\leq 5$	$> 0.05$	$\geq 0.9$	$\geq 0.9$	$\geq 0.9$	$\leq 0.10$	$\leq 0.08$	$> 0.70$
控制评估量表	3	0.054	0.726	0.907	0.924	0.941	0.064	0.053	0.917
内在价值量表	5	2.378	0.530	0.917	0.962	0.937	0.058	0.042	0.886
外在价值量表	5	2.546	0.243	0.926	0.921	0.929	0.067	0.049	0.821
赋能感量表	18	3.275	0.057	0.921	0.909	0.911	0.037	0.052	0.933
愉悦感量表	9	2.756	0.173	0.903	0.916	0.925	0.056	0.075	0.872
无聊感量表	4	1.788	0.144	0.927	0.914	0.932	0.029	0.062	0.928

注: $\chi^2/df$ 为卡方/自由度比,GFI为 Goodness-of-Fit Index(拟合优度指数),AGFI为 Adjusted Goodness-of-Fit Index(调整的拟合优度指数),CFI为 Comparative Fit Index(比较拟合指数),RMR为 Root Mean Square Residual(均方根残差),RMSEA为 Root Mean Square Error of Approximation(近似均方根误差),Alpha指克隆巴赫系数(Cronbach's  $\alpha$  coefficient)。

## 4. 研究结果

### 4.1 控制—价值评价、赋能感、愉悦感及无聊感的整体水平

为了解学生对英语课程的控制—价值评价及其在学习过程中体验到的赋能感、愉悦感和无聊感的整体水平,本研究对收集到的数据进行了描述性统计分析。如表2所示,所有数据的峰度与偏度值介于-2至+2之间,说明数据呈正态分布,

后续统计分析应采用参数性统计分析(Gravetter et al., 2020)。结果显示,学习者的控制评价处于中等水平(平均值=9.541,标准差=2.383),内在价值评价(平均值=18.898,标准差=3.501)及外在价值评价(平均值=19.61,标准差=3.756)均处于中等偏上水平,赋能感处于中等水平(平均值=55.776,标准差=11.47),愉悦感处于中等偏上水平(平均值=35.752,标准差=5.993),无聊感处于中等偏下水平(平均值=11.191,标准差=2.581)。整体而言,参加本次调查的EFL学习者认为自己基本能够驾驭学习过程及结果,认可英语学习活动及结果具有较高的内在价值和实用价值,并认为英语学习可以带来较高的愉悦感和一定程度的赋能感。

表2 描述性统计结果(N=268)

变量	范围	最小值	最大值	平均值	标准差	峰度	偏度
控制	3—15	3	15	9.541	2.383	-0.261	0.069
内在价值	5—25	5	25	18.898	3.501	-0.125	0.428
外在价值	5—25	8	25	19.610	3.756	0.386	0.258
赋能感	18—90	25	88	55.776	11.470	-0.353	0.509
愉悦感	9—45	11	45	35.752	5.993	0.261	1.609
无聊感	4—20	3	15	11.191	2.581	-0.659	-1.231

#### 4.2 各变量间的相关关系

表3中的相关分析显示,各变量间均存在显著相关。其中,控制评价与内在价值评价( $r=0.511, p<0.01$ )、赋能感( $r=0.413, p<0.01$ )及愉悦感( $r=0.450, p<0.01$ )存在中等的正相关,与外在价值评价存在较弱的正相关( $r=0.191, p<0.05$ ),与无聊感呈中等的负相关( $r=-0.402, p<0.05$ )。内在价值评价与外在价值评价( $r=0.387, p<0.01$ )、赋能感( $r=0.457, p<0.01$ )及愉悦感( $r=0.472, p<0.01$ )呈中等正相关,与无聊感呈中等负相关( $r=-0.424, p<0.01$ )。外在价值评价与赋能感( $r=0.248, p<0.01$ )及愉悦感( $r=0.282, p<0.01$ )呈弱的正相关,与无聊感呈弱的负相关( $r=-0.265, p<0.01$ )。赋能感与愉悦感呈强的正相关( $r=0.950, p<0.01$ ),与无聊感呈强的负相关( $r=-0.763, p<0.01$ )。愉悦感与无聊感呈强的负相关( $r=-0.823, p<0.01$ )。这一结果表明,对英语课程控制—价值评价越高的学生,在学习过程中体验到的赋能感和愉悦感越多,无聊感越少。

表3 相关分析结果(N=268)

变量	控制	内在价值	外在价值	赋能感	愉悦感	无聊感
控制	1					
内在价值	0.511**	1				

续 表

变量	控制	内在价值	外在价值	赋能感	愉悦感	无聊感
外在价值	0.191*	0.387**	1			
赋能感	0.413**	0.457**	0.248**	1		
愉悦感	0.450**	0.472**	0.282**	0.950**	1	
无聊感	-0.402**	-0.424**	-0.265**	-0.763**	-0.823**	1

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$

#### 4.3 控制—价值评价对赋能感、愉悦感及无聊感的预测能力

本研究将控制—价值评价作为自变量,而将赋能感作为因变量进行线性回归分析。如表4所示,针对模型的多重共线性进行检验发现,模型中方差膨胀因子值均在1—10的区间,容忍度值均在0—1之间,意味着不存在共线性问题,模型拟合度较好。(雷蕾,2016)此外,回归模型通过F检验( $F=28.180, p=0.000 < 0.05$ ),说明控制评价、内在价值评价及外在价值评价中至少有一项能显著预测赋能感,模型R方值为0.259,意味着3个自变量可以解释赋能感25.9%的方差。回归方程为:赋能感=15.915+1.171\*控制评价+0.984\*内在价值评价+0.260\*外在价值评价。3个自变量中,控制评价(回归系数值=1.171,  $t=3.780, p=0.000 < 0.01$ )和内在价值评价(回归系数值=0.984,  $t=4.381, p=0.000 < 0.01$ )显著正向预测赋能感,而外在价值评价不能显著预测赋能感(回归系数值=0.260,  $t=1.417, p=0.158 > 0.05$ )。

表4 控制—价值评价对赋能感的预测结果(N=268)

	非标准化系数		标准化系数	<i>t</i>	<i>p</i>	共线性诊断	
	<i>B</i>	标准误	<i>Beta</i>			方差膨胀因子	容忍度
常数	15.915	4.203	—	3.786	0.000**	—	—
控制	1.171	0.310	0.243	3.78	0.000**	1.353	0.739
内在价值	0.984	0.225	0.300	4.381	0.000**	1.534	0.652
外在价值	0.260	0.183	0.085	1.417	0.158	1.177	0.850
$R^2$	0.259						
<i>F</i>	$F(3242)=28.180, p=0.000$						

因变量:赋能感;\*\*  $p < 0.01$

从表5可以看出,控制—价值评价可以显著预测愉悦感29.4%的方差( $R$ 方值=0.294,  $F=33.544, p=0.000 < 0.05$ ),模型公式为:愉悦感=6.137+0.715\*控制评价+0.480\*内在价值评价+0.190\*外在价值评价。3个自变量均能显著正

向预测愉悦感,其中控制评价、内在价值评价及外在价值评价的回归系数值依次为0.715( $t=4.525, p=0.000<0.01$ )、0.480( $t=4.188, p=0.000<0.01$ )和0.190( $t=2.032, p=0.043<0.05$ )。

表5 控制—价值评价对愉悦感的预测结果(N=268)

	非标准化系数		标准化系数	<i>t</i>	<i>p</i>	共线性诊断	
	<i>B</i>	标准误	<i>Beta</i>			方差膨胀因子	容忍度
常数	6.137	2.144	—	2.862	0.005**	—	—
控制	0.715	0.158	0.284	4.525	0.000**	1.353	0.739
内在价值	0.480	0.115	0.280	4.188	0.000**	1.534	0.652
外在价值	0.190	0.094	0.119	2.032	0.043*	1.177	0.850
$R^2$	0.294						
<i>F</i>	$F(3242)=33.544, p=0.000$						

因变量:愉悦感; \*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$

表6显示,控制—价值评价显著负向预测无聊感23.9%的方差( $R$ 方值=0.239,  $F=25.284, p=0.000<0.05$ ),模型公式为:无聊感=18.882-0.272\*控制评价-0.184\*内在价值评价-0.082\*外在价值评价。3个变量均显著负向预测无聊感,控制评价、内在价值评价及外在价值评价的回归系数值为-0.272( $t=-3.856, p=0.000<0.01$ )、-0.184( $t=-3.590, p=0.000<0.01$ )和-0.082( $t=-1.972, p=0.050<0.05$ )。

表6 控制—价值评价对无聊感的预测结果(N=268)

	非标准化系数		标准化系数	<i>t</i>	<i>p</i>	共线性诊断	
	<i>B</i>	标准误	<i>Beta</i>			方差膨胀因子	容忍度
常数	18.882	0.959	—	19.697	0.000**	—	—
控制	-0.272	0.071	-0.252	-3.856	0.000**	1.353	0.739
内在价值	-0.184	0.051	-0.249	-3.59	0.000**	1.534	0.652
外在价值	-0.082	0.042	-0.12	-1.972	0.040*	1.177	0.85
$R^2$	0.239						
<i>F</i>	$F(3242)=25.284, p=0.000$						

因变量:无聊感; \*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$

回归分析主要用于探究自变量与因变量之间的直接关系,而路径分析(path analysis)通常用于揭示自变量与因变量之间的非直接关系。为验证各变量间的非直接关系,本研究还利用AMOS 26.0软件进行了路径分析,并验证假设模型是否成立。得到的模型卡方值 $\chi^2=216.567(p=0.067>.05)$ ,卡方自由度比( $\chi^2/df$ )

等模型拟合指标均在区间范围内,说明该模型拟合度较好。

表 7 路径分析结果(N=268)

X	→	Y	非标准化路径系数	SE	z(CR 值)	p	标准化路径系数
外在价值	→	无聊感	-0.083	0.041	-1.990	0.047	-0.120
内在价值	→	无聊感	-0.184	0.051	-3.620	0.000	-0.249
控制	→	无聊感	-0.272	0.070	-3.888	0.000	-0.252
无聊感	→	赋能感	-0.263	0.091	-2.882	0.004	-0.057
愉悦感	→	赋能感	1.911	0.039	48.665	0.000	0.967
外在价值	→	愉悦感	0.190	0.093	2.050	0.040	0.119
内在价值	→	愉悦感	0.480	0.114	4.224	0.000	0.280
控制	→	愉悦感	0.715	0.157	4.560	0.000	0.284

备注:→表示路径影响关系

从表 7 可知,控制评价、外在价值评价和内在价值评价对愉悦感的标准化路径系数值分别为  $0.284 > 0$  ( $z = 4.560, p = 0.000 < 0.01$ )、 $0.119 > 0$  ( $z = 2.050, p = 0.040 < 0.05$ ) 和  $0.280 > 0$  ( $z = 4.224, p = 0.000 < 0.01$ ),说明控制—价值评价对愉悦感产生显著的正向影响。控制评价、外在价值评价和内在价值评价对无聊感的标准化路径系数值分别为  $-0.252 < 0$  ( $z = -3.888, p = 0.000 < 0.01$ )、 $-0.120 < 0$  ( $z = -1.990, p = 0.047 < 0.05$ ) 和  $-0.249 < 0$  ( $z = -3.620, p = 0.000 < 0.01$ ),说明控制—价值评价对无聊感产生显著的负向影响。无聊感对赋能感的标准化路径系数值为  $-0.057 < 0$  ( $z = -2.882, p = 0.004 < 0.01$ ),说明无聊感对赋能感产生显著的负向影响。愉悦感对赋能感的标准化路径系数值为  $0.967 > 0$  ( $z = 48.665, p = 0.000 < 0.01$ ),说明愉悦感显著正向影响赋能感。图 2 呈现了各变量间路径影响关系的最终模型。结果验证了本研究提出的假设模型。

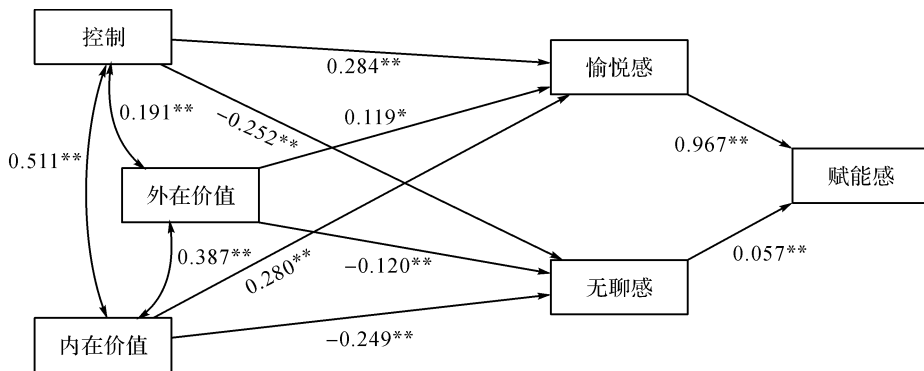


图 2 各变量间预测关系的验证模型

## 5. 讨论

本研究发现,学习者对英语课程的控制—价值评价、学业情绪及赋能感总体上处于中等水平。研究结果与 Li(2021)及崔雨、孟亚茹(2023)的研究结果基本一致。Li(2021)的研究显示,中国大学非英语专业学生在英语学习过程中体验到中等水平的自我感知可控性、高水平的感知内在价值和外在价值评价,以及低水平的无聊感。但该研究仅探究了学习者对英语学习的控制—价值评价与无聊感。崔雨、孟亚茹(2023)的结果表明,大学非英语专业学生的愉悦感处于中等水平。尽管这几项研究的调查人群存在差异,但研究结果类似,这说明中国大学非英语专业学生对英语学习的控制—价值评价、在学习过程中体验到的无聊感及愉悦感水平相当。在学习者赋能感方面,本研究与 Dag g l(2020)的结果一致,即学习者赋能感处于中等水平,但 2 项研究的调查对象存在本质区别,后者针对的是土耳其高职学生。因此,需要更多的实证研究来验证本研究得到的结果。

相关性分析、回归分析和路径分析结果表明,控制—价值评价与学业情绪和赋能感显著相关并能显著预测学业情绪和赋能感,同时学业情绪显著预测赋能感。首先,这一结果支持了控制—价值理论的观点:学习者对学习活动的控制评价和价值评价是学业情绪的诱发因素。(Pekrun, 2006)也就是说,如果学习者对学习活动的结果感知到中等的可控性,或者高度重视学习活动/结果本身(内在价值)及学习活动/结果可能带来的实用价值(外在价值),他们可能会认为该活动/结果对自身的意义较大,进而在学习过程中产生更多的积极情绪(如愉悦感)和更少的消极情绪(如无聊感)。(Pekrun et al., 2014)本研究结果也呼应了 Li(2021)的发现:学习者对学业活动的适度感知控制将导致较低水平的无聊感,而极高或极低水平的控制评价会使学习者认为学习活动的挑战性不足或过高,后 2 种情况都会引发较高水平的无聊感。根据心智能量理论(the menton theory),学习者在完成挑战过度或挑战不足的任务时,他们的心理资源往往与当前任务环境所需求的量不一致(Davies et al., 2012),因而更容易体验到较高水平的无聊感和较低水平的愉悦感。这也在一定程度上解释了无聊感与愉悦感显著的强负相关关系。

其次,控制—价值评价与学习者赋能感的相关性表明,当学习者对他们认为重要和有价值的学习活动或结果有更多的控制权时,他们倾向于认为该活动或结果更有意义,感觉更有能力执行这些任务,并觉得他们可以对英语课程产生更多的影响。Frymier 等(1996)认为,学习者赋能指的是学习者不仅具有动机执行学习任务,而且对这些任务有一定程度的控制。此外,学习者赋能的其中一个维度是学习活动或结果的意义(meaningfulness),这与控制—价值理论的内在价值接近。这说明,尽管赋能感与控制价值从本质上属于 2 个不同的构念,前者属于动机范畴

(Glasser, 1990), 后者是学习者的认知评价, 但二者密切相关。同时, 研究发现, 当学习者体验到更多的愉快感、更少的无聊感时, 他们的赋能感会更强。这一结果与 Pekrun 等(2010)和 Artino 等(2012)的研究结论一致, 均证实了控制—价值理论的观点: 学习者的控制和价值评价与可以影响其学习动机的学业情绪有关(Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2014)。

本研究还发现, 外在价值评价对学习者的赋能的预测力不显著。这可能是由于学习者赋能本质上是一个与学习者内在动机有关的内在概念(Glasser, 1990; Schrodtt et al., 2008)。相反, 外在价值评价与学习者对考试成绩、教师的奖励等外在获得的期许关系更密切。因此, 赋能感和外在价值评价从理论上讲属于两种截然不同的概念。当然, 这种解释需要更多实证证据支持。

## 6. 结语

本研究探究了大学非英语专业学生对英语课程中学业活动和结果的控制和价值评价、学业情绪和学习者赋能感之间的相互关系。研究发现, 学习者外语学习愉悦感和对课程的价值评价处于中等偏上水平, 控制评价及赋能感处于中等水平, 无聊感处于中等偏下水平; 各变量之间显著相关; 总体而言, 控制和价值评价显著预测学习者的学业情绪和赋能感。

本研究具有重要的理论和教学意义。在理论方面, 本研究为控制—价值理论在二语习得领域的应用提供了实证证据。此外, 本研究通过探究学习者对赋能感的认知, 也丰富了二语习得领域的研究。在教学方面, 本研究可以对大学英语教学起到一定的启示作用。为实现高效英语教学, 教师可以通过提升学生对英语学习的自我效能感和自信心, 引导学生重视英语课程的价值。此外, 教师应该设计引人入胜且令人愉悦的教学活动, 准备有趣的学习材料, 并实践积极的人际沟通方式, 增强学生的赋能感(Derakhshan, 2022)。

本研究也存在一定局限性。首先, 本研究仅采用了定量研究方法, 只能反映群体特征, 尚未考虑学习者的个体差异。其次, 所有变量均被操作为等距数据, 学习者对英语学习的控制和价值评价、学业情绪和赋能感可能无法完全准确地捕捉到。第三, 由于样本量小, 受试者具有同质性, 研究结果的推广性可能受到限制。

鉴于这些缺陷, 未来的研究可以采用更缜密的研究设计。其一, 可以运用混合研究方法, 收集不同的研究数据, 如访谈、日志和课堂观察数据乃至从心理学实验中收集的数据, 对结果进行三角验证。其二, 研究人员可对不同学习者群体进行大规模调查, 以保证研究结果的可推广性。

**参考文献:**

- 崔雨,孟亚茹,2023. 积极心理学视角下自我效能感、外语愉悦与英语水平的关系研究[J]. 外语研究,40(1):75-80.
- 董连棋,2022. 控制—价值评价对外语课堂焦虑和愉悦的预测作用[J]. 外语界(3):79-88.
- 董妍,2012. 学业情绪与发展——从学业情境到学习兴趣的培养[M]. 合肥:安徽教育出版社.
- 高玉垒,张智义,倪传斌,2022. 外语阅读中的心流体验及其与阅读表现的关系[J]. 外语界(3):70-78.
- 雷蕾,2016. 应用语言学研究设计与统计[M]. 武汉:华中科技大学出版社.
- 李成陈,Dewaele J M,2020. 特质情绪智力及线上学习收获感对外语课堂无聊的预测作用[J]. 外语与外语教学(5):33-44.
- 李成陈,韩晔,2022. 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,45(2):207-219.
- 夏洋,陈雪梅,2022. CLI课堂给养感知与无聊情绪的关系研究:控制—价值评价的中介作用[J]. 外语教学(3):44-49.
- 夏洋,徐忆,2018. 英语专业课堂环境因素对学生消极学业情绪的影响研究[J]. 外语与外语教学(3):65-76.
- 熊俊梅,龚少英,Frenzel A C,2012. 高中生数学学业情绪、学习策略与数学成绩的关系[J]. 教育研究与实验(6):89-92.
- 许宏晨,2019. 第二语言研究中的结构方程模型案例分析[M]. 北京:外语教学与研究出版社.
- ARTINO JR A R,HOLMBOE E S,DURNING S J,2012. Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation,learning, and performance in medical education; AMEE Guide No. 64 [J]. Medical Teacher,34(3):e148-e160.
- BEREITER C,SCARDAMALIA M,1985. Cognitive coping strategies and the problem of “inert knowledge”[J]. Thinking and Learning Skills(2):65-80.
- BOEKAERTS M,PEKRUN R,2015. Handbook of Educational Psychology [M]. London: Routledge.
- BOEKAERTS M,PINTRICH P R,ZEIDNER M,2000. Handbook of Self-Regulation [M]. San Diego,CA:Academic Press.
- BROOKS C F,YOUNG S L,2011. Are choice-making opportunities needed in the classroom? Using self-determination theory to consider student motivation and

- learner empowerment [J]. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1):48-59.
- CARVER C S, SCHEIER M, 1990. Principles of self-regulation; action and emotion [G] // HIGGINS E T, SORRENTINO R M. *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*. New York: The Guilford Press; 3-52.
- CHAPMAN K E, 2013. Boredom in the German Foreign Language Classroom [D]. Madison: The University of Wisconsin-Madison.
- CHRISTOPHEL D M, 1990. The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning [J]. *Communication Education*, 39(4):323-340.
- CONGER J A, KANUNGO R N, 1988. The empowerment process: Integrating theory and practice [J]. *Academy of Management Review*, 13(3):471-482.
- DAGGÖL G D, 2020. Perceived academic motivation and learner empowerment levels of EFL students in Turkish context [J]. *Participatory Educational Research*, 7(3):21-37.
- DANIELS L M, TZE V M, GOETZ T, 2015. Examining boredom: Different causes for different coping profiles [J]. *Learning and Individual Differences*, 37:255-261.
- DERAKHSHAN A, 2022. The 5Cs Positive Teacher Interpersonal Behaviors: Implications for Learner Empowerment and Learning in an L2 Context [M]. Heidelberg: Springer Nature.
- DERAKHSHAN A, KRUK M, MEHDIZADEH M, et al., 2021. Boredom in online classes in the Iranian EFL context: Sources and solutions [J]. *System*, 101: Article 102556.
- DEWAELE J M, MACINTYRE P D, 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom [J]. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2):237-274.
- DIAZ A, COCHRAN K, KARLIN N, 2016. The influence of teacher power on English language learners' self-perceptions of learner empowerment [J]. *College Teaching*, 64(4):158-167.
- ELAHI SHIRVAN M, TALEBZADEH N, 2020. Tracing the signature dynamics of foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment: A retrodictive qualitative modeling [J]. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1):23-44.

- FENG E, WANG Y, KING R B, 2023. Achievement goals, emotions and willingness to communicate in EFL learning: Combining variable-and person-centered approaches [J]. *Language Teaching Research*, Article 13621688221146887.
- FRYMIER A B, SHULMAN G M, HOUSER M, 1996. The development of a learner empowerment measure [J]. *Communication Education*, 45(3):181-199.
- GRAESSER A C, D'MELLO S K, STRAIN A C, 2014. *International Handbook of Emotions in Education* [M]. London: Routledge.
- GRAVETTER F J, WALLNAU L B, FORZANO L A B, et al. , 2020. *Essentials of statistics for the behavioral sciences* [M]. Boston: Cengage Learning.
- HECKEL C, RINGEISEN T, 2017. Enjoyment and boredom in academic online-learning: Relations with appraisals and learning outcomes [G]. // MOORE K, BUCHWALD P. *Stress and Anxiety: Coping and Resilience*. Berlin: Logos Berlin: 27-136.
- KRASHEN S, 1985. *The Input Hypothesis* [M]. Beverly Hills: CA Laredo Publishing Company.
- LEWINSKI P, 2015. Effects of classrooms' architecture on academic performance in view of telic versus paratelic motivation: A review [J]. *Frontiers in Psychology*, 6: Article 746.
- LI C, 2021. A control-value theory approach to boredom in English classes among university students in China [J]. *The Modern Language Journal*, 105(1): 317-334.
- LI C, 2022. Foreign language learning boredom and enjoyment: The effects of learner variables and teacher variables [J]. *Language Teaching Research*, Article 13621688221090324.
- LI C, JIANG G, DEWAELE J M, 2018. Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: validation of the Chinese version of the foreign language enjoyment scale [J]. *System*, 76:183-196.
- LI C, WEI L, 2023. Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China How do they contribute to L2 achievement? [J] *Studies in Second Language Acquisition*, 45(1):93-108.
- MACINTYRE P D, MERCER S, 2014. Introducing positive psychology to SLA [J]. *Studies in Second Language Learning and Teaching* (4):153-172.
- MAZER J P, 2013. Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement: An examination of direct and interaction effects [J]. *Communication Education*, 62(3):253-277.

- MIERZWA E, 2018. The relationship between foreign language enjoyment and gender among secondary grammar school students [J]. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 9(2): 117-135.
- NIE Y J, 2015. Influence of flipped classroom on learner's empowerment-a study based on English writing courses in China [J]. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 12(1): 1-7.
- PAULSEL M L, 2005. Classroom justice as a predictor of students' perceptions of empowerment and emotional response [M]. Morgantown: West Virginia University ProQuest Dissertations Publishing.
- PAVLENKO A, 2013. The affective turn in SLA: From affective factors to language desire and commodification of affect [G]. // GABRYS-BARKER D, BELSKA, J. *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters: 3-28.
- PAWLAK M, KRUK M, ZAWODNIAK J, 2022. Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English [J]. *Language Teaching Research*, 26(4): 598-616.
- PEKRUN R, 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice [J]. *Educational Psychology Review*, 18: 315-341.
- PEKRUN R, GOETZ T, FRENZEL A C, et al., 2011. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) [J]. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1): 36-48.
- PEKRUN R, GOETZ T, TITZ W, et al., 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research [J]. *Educational Psychologist*, 37(2): 91-105.
- PEKRUN R, STEPHENS E J, 2010. Achievement emotions: A control - value approach [J]. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4): 238-255.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ G, IBARRA-SÁIZ M S, 2014. Sustainable Learning in Higher Education: Developing Competencies for the Global Marketplace [M]. Cham: Springer International Publishing.
- SCHRODT P, WITT P L, MYERS S A, et al., 2008. Learner empowerment and teacher evaluations as functions of teacher power use in the college classroom [J]. *Communication Education*, 57(2): 180-200.
- SHAO K, PEKRUN R, MARSH H W, et al., 2020. Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction

- analysis [J]. *Learning and Instruction*, 69: Article 101356.
- TAŠTAN S B, 2013. The relationship between psychological empowerment and psychological well being; the role of self-efficacy perception and social support [J]. *Öneri Dergisi*, 10(40): 139-154.
- ZAWODNIAK J, KRUK M, PAWLAK M, 2023. Boredom as an aversive emotion experienced by English majors [J]. *RELC Journal*, 54(1): 22-36.
- ZHU Y, XU S, WANG W, et al., 2022. The impact of online and offline learning motivation on learning performance; The mediating role of positive academic emotion [J]. *Education and Information Technologies*, 27(7): 8921-8938.

**An Investigation into the Relationships Between Control-Value Appraisals,  
Academic Emotions, and Empowerment in English  
Learning among College EFL Learners**

WANG Jian KE Xinli

**Abstract:** In recent years, with the rapid development of positive psychology, the academic community has shown increasing interest in the emotional factors of language learners, a trend that has led to an “emotional turn” in second language acquisition research. Against this backdrop, this study employs quantitative analysis to preliminarily explore the relationship between college English learners’ control-value evaluation, academic emotions (i. e., enjoyment and boredom), and empowerment of their courses among 289 college EFL learners in a domestic university. The results reveal: (1) The learners’ enjoyment of foreign language learning and their evaluation of the value of the course are at a moderately high level, while their control evaluation and sense of empowerment are at a moderate level, and their boredom is at a moderately low level; (2) There are significant correlations among the variables; (3) Overall, control and value evaluation significantly predicts learners’ academic emotions and sense of empowerment. This paper concludes by discussing the implications of the findings for SLA research and college English teaching, and suggests directions for future research.

**Keywords:** control evaluation; value evaluation; academic emotions; empowerment; EFL learners

**作者简介:**

王建,吉利学院外国语言与文化学院讲师,主要从事二语习得研究。

柯铎历,西南交通大学希望学院外语系副教授,主要从事英语教学研究。