

课堂环境对儿童外语学习者二语内部动机的影响

吴心奕

(北京三辰奕阳科教文化发展有限公司, 北京 100027)

摘要: 本研究采用准实验研究, 配合课堂观察和结构访谈, 探讨了促进儿童外语学习者二语内部动机发展的课堂环境因素。研究表明, 为学习者提供可预测的学习环境、适度挑战性的学习任务、必要的教学支持以及强调自我提高和可控归因的评价方式可以通过提升学习者的能力感从而提高其内部动机; 而给学习者在学习内容、学习方式和表现结果方面以适当的自主权, 同时配合整合在教学活动中的学习策略培训, 则可以通过有效提高学习者的自主感来提高其内部动机。

关键词: 课堂学习环境; 二语学习动机; 能力感; 自主感

中图分类号: H319 **文献标识码:** A

1. 引言

儿童英语教育在全世界非英语国家已受到普遍重视, 英语学习的低龄化正在成为一种趋势。但是在儿童外语教学领域存在着一个误区, 认为外语作为孩子们本身没有内在愿望去掌握的一种知识和技能, 激发学习者的外部动机是帮助他们入门的主要方法。许多外语教师因此认为通过使用外部刺激和控制手段促使学习者获得足够的语言能力, 从而逐步培养他们的二语内部动机是唯一可行的方法, 对于儿童初学者尤其如此 (Dickinson 1995)。然而本人的研究发现, 通过创造支持性的课堂环境和对学习过程的有效干涉, 儿童英语学习者的二语内部动机可以得到有效激发。

2. 二语内部动机与课堂环境

2.1 关于二语内部动机

二语内部动机是指外语学习者在没有外部压力和刺激的情况下, 追求学习过程和学习任务本身所带来的愉悦感受的一种内在倾向 (Noels *et al.* 2000)。Noels 等人 (2000, 2001) 根据 Deci 和 Ryan (1985) 的自我决定理论 (Self-Determination Theory, 以下简称 SDT), 在 Vallerand 等人 (1992, 1993, 1997) 多年实证研究的基础上, 将二语内部动机分为三个亚类: 知识内部动机 (IM-Knowledge), 成就内部动机 (IM-Accomplishment), 和刺激内部动机 (IM-Stimulation)。知识内部动机指外语学习者出于好奇, 为了发展已有的外语知识和技能以及获得新知识新技能而参与学习活动的动机; 成就内部动机是外语学习者为了向自己证明自身学习外语的能力, 获得成就感而参与学习活动的动机; 刺激内部动机是指外语学习者为了获得伴随着某一学习活动所带来的愉悦的心理感受, 如兴奋感、兴趣感和美或艺术的享受, 而参与学习活动的动机。

二语内部动机对外语学习的重要性已得到许多的学者的认可 (如 Brown 1990, 1994; Dörnyei 1994, 2001; Dickinson 1995), 而近年来的一些研究则证实内部动机不仅可以很好地预测语言能力, 受内部动机驱动的外语学习者也较少受到学习焦虑的负面影响, 对语法更敏感, 表现出更强的学习毅力, 更高的自我效能感和良好的学习态度 (参见 Clement *et al.* 1994; Ehrman 1996; Noels *et al.* 1999, 2000, 2001; Ramage 1990; Tachibana *et al.* 1996)。

2.2 二语内部动机的心理前提 (antecedent)

关于二语内部动机的心理前提问题的研究起步较晚, 其中 Noels 等人 (1999, 2000, 2001) 的研究较受关注。他们的研究发现, 对自己的二语学习能力有更高评价以及感受到更多来自环境的对他们自主性支持的外语学习者具有更高的二语内部动机, 即学习者的二语能力感和自主感能很好地预测二语内部动机。

2.3 二语内部动机和课堂环境的关系

课堂环境作为影响外语学习过程的最重要的直接环境因素之一, 可以成为保持和发展二语内部动机的重要的支持性条件。在目前二语动机研究的两大领域, 即动机模型的理论建构和动机各成分之间关系的实证研究中, 课堂环境因素正受到越来越多的重视。

九十年代以来, 一些学者 (如 Dörnyei, 1994; Willians & Burden, 1997) 开始尝试将课堂环境因素纳入动机模型, 因为这不仅有利于解释与课堂环境相关的动机因素的来源, 而且能使动机模型更适合于实际的教学研究和实践。还有一些学者 (如 Brown, 1994; Chambers, 1999; Oxford & Shearin, 1994) 着重研究了二语动机模型中的课堂环境因素, 他们在设计促进二语动机的教学原则和策略方面进行了探讨。

这些关于动机模型的研究普遍存在解释力不强的问题。虽然研究者确认了较多的课堂环境变量, 并从不同的层面上对其进行了探讨, 但是他们却未能从理论上揭示这些变量的内在结构和逻辑关系, 以及建立它们与模型内其他动机因素之间的关系。因此, 当试图从理论上回答这些课堂环境因素对动机作用的内在机制方面存在困难。

Noels 等人在近年来一系列的研究中, 将以 Deci 和 Ryan 的 SDT 为基础的动机模型引入二语领域的动机研究, 并且证实了这一模型在二语领域的有效性 (Noels *et al.* 1999, 2000, 2001), 然而他们的研究并没有从理论和实证上将 SDT 动机模型进一步拓展, 提出对二语学习者的自主感和能力感造成影响的环境因素, 也没有对提高二语学习者自主感和能力感的教学原则和策略作进一步的论述。

在这一方面, 动机心理学的一些理论和研究给了我们很好的启示。Spaulding (1992) 指出, 可预测的学习环境、适度挑战性的学习任务、必要的教学支持以及强调自我提高的评价方式是提高学习者能力感的有效途径。归因理论进一步指出: 将学习者在以前任务中的成功或失败归于可控因素的回馈方式可以提高学习者的自信心 (Weiner 1992)。而 Zimmerman (1994) 关于自主性学习的维度分析表明, 给学习者在学习内容、学习方式和表现结果 (performance outcome) 方面以选择的自由是提高学习者的自主感的重要的环境因素。而让学习者能够充分利用这些自由并从中受益的前提条件是他们必须发展起一套自主学习的策略 (Paris & Byrnes 1989)。一些研究 (如 Stright *et al.* 2001; Paris & Jacobs 1984) 表明, 整合在学习活动中的学习策略培训对于儿童学习者非常有效。

另一方面, 二语动机领域的一些实证研究力图建立动机成分和各种环境因素之间的关系, 如学习集体凝聚力 (Clement *et al.* 1994), 教师的交际风格 (Noels *et al.* 1999), 语言材料的真实性 (Matthew 1997), 以及课堂是否为提供学生参与决策的机会 (Bachman, 1964) 和合作学习的机会 (Long & Porter 1985) 等。

这些实证研究存在的问题之一是大部分的研究采用的都是传统的个人化视角 (individual perspective, 参见 Dörnyei 2001), 认为环境因素只有体现在学习者的认知过程及其导致的态度、信念和价值观上时, 才能显示其重要性。然而由于它没有建立其与影响内部动机的根本源泉—环境因素之间的联系, 却不利于揭示引起这些心理特质的真正原因。

视角单一是这些实证研究同时存在的另一个问题。它们往往只关注某一个或某几个环境因素，缺乏对课堂环境的整体把握，忽视了课堂环境因素的相互作用，往往效度不高。此外，大量二语动机研究仅针对的是成人学习者，忽视了儿童外语学习者这一重要人群。

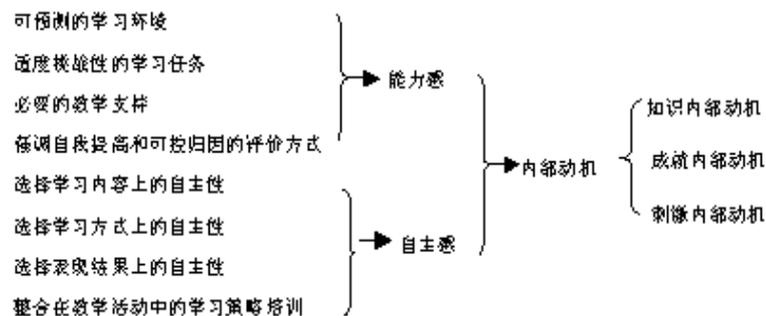
为此，本研究首先在已有的理论和研究的基础上，尝试建立一个多维度、逻辑结构清晰的研究二语内部动机的理论模型，并在此基础上深入、全面地揭示课堂环境因素对内部动机作用的方式和机制。

3. 研究设计

3.1 二语内部动机的理论模型

课堂环境对外语学习内部动机的影响不容忽视，而要研究二者的关系，一个全面、详尽、逻辑结构清晰、具有解释力的二语内部动机模型不仅是重要的，更是必要的。

本研究将 Noels 等人的二语动机模型作进一步拓展，增加课堂环境因素这一维度，根据动机心理学以及二语动机研究的最新成果，提出了决定二语内部动机的两大心理前提的相应的课堂环境条件。下图是拓展的 SDT 二语动机模型（以下简称 ESDT 模型）。



3.2 问题的提出

本研究拟回答的问题是：

- 1) ESDT 模型中课堂环境条件的实施会导致儿童外语学习者二语内部动机的提高吗？
- 2) 这些课堂环境条件作用的机制是什么，即这些课堂环境条件是通过提高儿童外语学习者的自主感和能力感，从而提高二语内部动机的吗？

3.3 研究方法

本研究主要采用自然条件下非随机实验组、对比组前后测准实验设计。自变量为教学方法，应变量为二语内部动机，能力感和自主感。由于本研究中选用的被试均为初学者，因此前测被省略。后测采用结构访谈法，对被试的内部动机水平，以及能力感和自主感水平进行测量。

在采用准实验法和访谈法的同时，本研究还采用课堂观察的定性研究方法，对课堂教学过程进行全面、深入和详尽的记录。目的是首先确保实验处理与 ESDT 模型中提出的课堂环境条件相符合，以保证准实验研究的内部效度，其次用以对课堂环境因素对儿童外语学习者内部动机的影响方式及其内在机制予以揭示。

3.4 研究对象

72 名儿童受试者均为儿童业余英语学校的在校学生。所有的被试在受试前均为英语初学者。在实验开始时，受试者的平均年龄为 5 周岁 2 个月，其中年龄最小的为 4 周岁 4 个月，最大的为 6 周岁。

3.5 研究工具

本研究使用的结构访谈量表由三部分组成,即内部动机量表、能力感量表和自主感量表。所有的量表题项均由研究者针对本研究涉及的研究对象的特点及学习背景设计,并采用从“完全一样”④到完全不一样”①四个等级。研究者首先在各量表理论框架的基础上,根据课堂观察日志和教学经验,以及与八名被试的半结构访谈和与他们家长的焦点组访谈的结果,设计足够数量的题项,然后在28名同等条件的儿童英语学习者中进行试测,根据对试测结果的分析,并与其中六名学生进行集体座谈后,对部分题项进行了删除和修改。

3.5.1 内部动机

内部动机量表改编自Vallerand等人(1992, 1993)的学业动机量表(Academic Motivation Scale)和Noels等人(2000, 2001)的语言学习动机量表(Language Learning Orientations Scale)。量表由三个部分组成,共9个题项($\alpha = 0.92$),分别对应知识内部动机(如“我想知道许多英语单词。” $\alpha = 0.78$)、成就内部动机(如“我喜欢参加那些有点难的游戏,看看我会不会。” $\alpha = 0.83$)和刺激内部动机(如“我觉得上英语课很有趣。” $\alpha = 0.85$)

3.5.2 能力感和自主感

能力感量表改编自Harter(1982)的儿童能力感量表(The Perceived Competence Scale for Children),由5个题项组成,反映了儿童外语学习者对自身外语学习能力的自我感觉,例如:“只要我专心听,老师教的我都能学会。”($\alpha = 0.87$)。

自主感量表改编自自我决定量表(The Self-Determination Scale)中的选择感量表(The Perceived Choice Scale)(Sheldon *et al.* 1996),由5个题项组成,反映儿童外语学习者体会到的对学习过程进行主动控制的自由感,例如:“如果我参加哪一个活动,那是因为我自己特别想参加。”($\alpha = 0.90$)。

3.6 研究程序

本研究从2001年开始,72名受试者按报名顺序被分配到四个平行班中(每班18人),其中两个班为实验班,接受根据ESDT模型中有利于内部动机发展的课堂环境条件设计的教学处理,另外两个班为对比班,接受该学校常规的儿童英语教学。表1显示的是实验组和对比组体现在(1)教学程序(2)课堂活动(3)教师角色(4)评价方式方面的教学方法上的差异。

各班采用统一的以童谣、歌曲、对话和故事为主要内容的教材,上课时间均为每周两次,每次90分钟。在8个月的实验期间,前两个月以听说教学为主,之后引入字母和阅读教学。两个实验班由研究者本人执教,对比班由一位在年龄、教学经验、语言能力方面与研究者基本接近的教师任教。

在实验班和对比班的课堂观察均为每月一次,每次90分钟。研究者从(1)教学程序(2)课堂活动(3)课堂交互(4)评价方式四个方面进行了详细的观察和记录。表1呈现的是课堂观察的结果。

结构访谈集中在研究结束前的半个月分批进行,69名被试(3名对比班的学生在第一学期结束后退学)被安排在课余时间他们的英语教室里接受研究者的个别访谈。

表1 实验班和对比班在教学方法上的差异

	实验班	对比班
教学程序	分五个步骤进行:热身及任务提出;语言形式介绍及机械操练;信息差操练;有意义的表达及创造性的应用;评价。	分两个步骤进行:局部语言形式的介绍及操练以及教学内容的记忆和背诵

课堂活动	类型	教师强化活动（TPR、大书阅读、集体朗诵、对话表演、信息差活动、封闭式课堂问答等），教师启发活动（开放式的课堂问答、对话表演、角色扮演、剧本表演、改编童谣和故事等）和少量学生主导活动（讲故事、讨论、给所选图片配文字等）相结合。	以教师强化活动为主，经常采用竞争性游戏的形式
	组织形式	采用教师对全体学生、独自活动和小组活动相结合的组织形式。	在整个实验阶段完全采用教师对全体学生这一种教学组织形式。
教师角色		除常规的外语教师角色，还是框架构建者（根据学生的能力设计具有挑战性的学习任务）帮助者（对完成活动的方法和步骤在活动前示范、活动中适时指导）	知识传授者和控制者（规定所有的活动的细节，并对活动的过程和学习者的表现作细致的监控）
评价方式		进行评价时经常提供评价的理由，而这一理由常常基于某一个学生在同样或相似学习任务中目前的表现和以前表现的差异，同时引导学生认识到他们的成功或失败是由于自身的努力程度或学习方法是否有效，而非由于自身的能力、运气或任务的难度。	较少陈述评价的理由，或以其他同学的表现作为衡量的标准，因此如果得到表扬是因为比别人完成得好，得到批评是因为比别人完成得差。

4. 分析

通过表 1 我们发现：实验组和对比组在教学方法上存在着许多差异。实验班遵循整体到局部的教学程序，为学生创造了一个可预测的学习环境；而对比班则是从局部到整体。实验班采用的任务类型难度虽然较高，而教师通过提供必要的教学支持（示范、制定分级目标、小组活动中分块合作完成、提供指导和鼓励互相帮助等）来保证学生的有效参与及成功体验；而对比班采用的任务类型难度偏低。实验班采用更多开放式的教学活动，鼓励学生的创造性和自主性（在教师启发活动中，学生可以选择表现结果。在学生主导活动中，学生可以选择学习内容）；而对比班采用更多的封闭式教学活动使学生在学习内容和表现结果上很少有选择权。在教学组织上，实验班采用了更多独自活动和小组活动的组织形式，使学习者能自由选择学习的物质环境（位置、参考书等）和社会环境（合作者、帮助者），采用适合他们的学习策略，以适合他们的速度学习，从而给学生在学习方式上更多的控制权；而对比班始终采用老师对全体学生的组织形式，使学生在学习方法上很少有选择权。实验班通过在热身阶段建立教学内容和学生的兴趣、需要和日常生活之间的联系，以及通过给学生更多参与真实交际的机会，来帮助学习者意识到学习这些教学内容是他们自身的需要和兴趣，并非出于外在的压力；而对比班更强调对教学内容的机械记忆，较少给学生使用语言的机会，因此学生对所学内容的意义缺乏了解，难以使学生对其产生控制感。另外，在进行评价时，实验班给予更多的反馈信息，更强调自我提高和可控归因；而对比班则更强调社会比较（social comparison）。最后，实验班在活动前示范、活动中指导和活动后评价时有意识地进行启发式的学习策略的培训；而对比班较少进行学习策略的培训。

5. 研究结果

5.1 二语内部动机

本研究的第一个问题涉及根据 ESDT 模型中课堂环境条件设计的教学方法对提高儿童外语学习者内部动机的有效性。为了考察被试特征是否是引起内部动机差异的原因之一，我们将被试年龄和性别与教学方法一起同时作为自变量，进行了 2(性别)×3(年龄)×2(教学法)的多元方差分析 (MANOVA)，结果显示，学生的年龄和性别的多元主效应不显著，它

们与教学方法也不存在显著的交互作用。而教学方法的多元主效应非常显著, $F=62.308$, $p<0.001$, 实验班学生在二语内部动机的整体水平上显著高于对比班学生。随后进行的一系列 t 检验表明, 由于教学方法的不同, 两组被试在二语内部动机的三个维度上都存在显著差异, 实验班的学生相比对比班在掌握英语知识方面更有热情; 会更积极和主动地寻求机会来向自己证明自身的能力, 从而获得一种成就感; 他们在学习中也更快乐, 更容易感受到语言本身的美。表 2 显示的是实验班和对比班在内部动机的三个维度上的平均数, 标准差, t 值以及显著度水平。

表 2: 实验班和对比班在内部动机三个维度上的组间差异性比较

	实验班		对比班		t	Sig.
	M	SD	M	SD		
知识	3.76	.42	2.18	.85	9.94	$p<0.001$
成就	3.59	.60	2.00	.54	11.58	$p<0.001$
刺激	3.74	.49	2.45	.83	7.92	$p<0.001$

5.2 能力感和自主感

本研究的问题之二涉及课堂环境对儿童外语学习者内部动机的作用机制, 即能力感和自主感作为课堂环境因素和二语内部动机媒介的理论假设。为了初步验证这一假设, 在根据方差分析 (ANOVA) 的结果, 排除两个主要的被试特征, 即被试年龄和性别的差异对能力感和自主感的影响后, 我们以教学法为自变量, 分别以能力感和自主感为应变量, 对能力感和自主感量表的结果进行了 t 检验。表 3 显示的是实验班和对比班在能力感和自主感上的平均数, 标准差, t 值以及显著度水平。数据表明, 与对比班学生相比, 实验班学生能感受到更多对自己学习环境和学习过程的控制感, 对自己的学习能力和表现也有更高的期待。

表 3 实验组和对比组在能力感和自主感上的组间差异性比较

	实验组		对比组		t	Sig.
	M	SD	M	SD		
能力感	3.75	.37	2.77	.37	6.34	$p<0.001$
自主感	3.69	.40	2.36	.40	9.91	$p<0.001$

5.3 能力感、自主感和二语内部动机的相关分析

为了给能力感和自主感作为二语内部动机心理前提的假设提供进一步的证据, 我们将被试在能力感、自主感和二语内部动机三个维度上的得分作了相关分析。表 4 是这一相关分析的结果。数据显示: 儿童外语学习者的能力感和自主感与其内部动机的三个亚类都存在显著的相关。即具有较高能力感和/或自主感的学生同时也具有较高的内部动机。

表 4 能力感、自主感和内部动机三个维度的相关分析

	知识	成就	刺激
能力感	.41**	.43**	.32*
自主感	.51**	.58**	.29*

注: * $p<0.05$ ** $p<0.01$

6. 讨论

通过对实验班教学方法的考察和分析以及课堂观察的结果我们可以确定, 实验班在教学程序、教学素材、教学活动、评价方式方面的具体教学措施与 ESDT 模型中的课堂环境条件基本一致。另一方面, 访谈的结果表明这些措施促进了儿童外语学习者内部动机的提高, 因

此,我们可以得出以下结论:研究的结果便充分证实了本研究第一个理论假设。正如二语领域的许多研究者(如 Benson 2000; Brown 1994; Dickinson 1995; Holec 1981; Littlewood 1999)所指出的那样,在各方面给外语学习者以选择权和控制权,使他们为自己的学习承担一定的责任,是提高内部动机的有效方法。另外, Ryan & Deci (2000) 指出,适度挑战性、提升效能感的信息反馈、和避免有损自信心的评价方式有利于内部动机的提高。本研究的结果为这些理论提供了实证支持。

本研究的问题之二是关于 ESDT 模型中的课堂环境因素作用于二语内部动机的机制。实验结果表明,这些环境因素促进了能力感和自主感的提高,那些具有较高能力感和自主感的学生同时具有较高的内部动机。这一发现与 Covington (1992), Gottfried (1985, 1990) 以及 Noels 等人(2000, 2001)的研究结果相一致,同时为能力感和自主感作为二语内部动机的心理前提假设提供了进一步的实证支持。

Deci 和 Ryan (1985)关于动机的自我决定理论对这一现象做出了解释:内部动机从本质上来说源于人们对提升自身能力和获得自主性的一种需求,能力感和自主感对内部动机的贡献缺一不可。只有当学习者在某一学习环境中对自己的能力充满信心,获得控制这一环境的机会对他来说才有意义;同时,要体验到能力感,学习者必须同时感受到自己对带给自己能力感的学习任务和学习结果负有责任(Ryan & Deci 2000)。

那么 ESDT 模型中的这些课堂环境又是如何作用于能力感和自主感的呢?我们可以从能力感和自主感两方面来进行讨论。

能力感:较高的二语能力感首先在于学习者能够在具有挑战性的学习任务中获得成功的经历。根据 Vygotsky (1978)的最近发展区理论,学习者只有通过在一一定的帮助下完成对其目前能力而言具有适度挑战性的学习任务才能发展新的能力,感受到自己的进步。一些学者(如 Malone & Lepper, 1987; Bronson, 2000)指出,成功地完成具有挑战性的学习任务可以带给学生对环境的把握和控制感,从而提高学习者的能力感和参与这些活动的内部动机。因此,适度挑战性的学习任务 and 成功的经验二者缺一不可。前者正是 ESDT 模型中的环境变量之一;后者也正是通过模型中的另外两个条件,即可预测的学习环境和适当的教學支持来实现的。研究表明,高度可预测的学习环境是提高学生能力感的有效途径之一(Rothbaum *et al.*1982),因为可预测的学习环境不仅提供了完成任务所需要的背景知识,而且使学生对这一教学任务的各个步骤之间的联系做出合理的预测,进行必要的准备,以因而降低了任务难度(Freeman & Freeman, 1998)。另外,可预测的学习环境通过事先告知任务的目标、意义、所需的技能和知识以及将会获得的帮助,使学习者对是否参与、如何参与和成功的可能性做出更为可靠的判断,加上在任务完成过程中给予适当的教學支持,有效地提高了他们在适度挑战性的学习任务中获得成功的可能性。这一观点已经被一些研究所证实(如 Kloster & Winne 1989)。

较高的二语能力感其次在于学习者不受失败和挫折的负面影响。强调自我提高的评价方式能帮助学习者树立任务目标(task-goal),使学生更关注任务本身,而非自己和别人的能力差异(Ames & Archer 1988; Butler 1987; Graham & Golan 1991),因而能有效地保持和提高学习者的能力感(Meece *et al.*, 1988)。另一个不让失败的经历挫伤能力感的重要条件是学习者必须相信自己在任务中的表现取决于自身的努力程度或者合适的学习策略等可控因素(Weiner 1986),并非因为自己的能力太低。而指向可控归因的评价方式可以帮助他们意识到这一点。

自主感:任何学习都由学习目标、学习过程、学习结果所构成,二语学习也不例外。因此,二语学习中的自主感首先取决于环境是否能给予学习者在这些方面以一定的控制权(Holec 1981)。ESDT 模型中的环境因素正是通过让学习者根据自己的能力、兴趣和需要选择学习内容使他们在不改变大学习目标的前提下,参与确定适合自己的学习子目标;通过给

学习者在选择学习方法上一定的自由来帮助其实现对学习过程的控制; 以及通过让学习者选择表现结果, 以利于其对学习结果进行监控、调整 and 评价来帮助他们对学习结果的控制。

然而, 仅仅提供自主学习的机会是不够的, 自主感的提高还要求环境必须提供必要的支持, 以培养学习者实施自主性学习所需要的能力和兴趣, 这对于儿童外语学习者尤其重要 (Bronson 2000)。在 ESDT 模型中, 这一条件主要是通过整合在教学活动中的学习策略培训来实现的。

总之, 实验结果很好地支持了本研究的两个理论假设, 揭示了 ESDT 模型中的促动机策略的有效性。由于将生态化的课堂观察的定性研究和结构访谈的定量研究相结合, 有效地保证了实验的内部效度和外部效度。然而, 由于研究者本人既是实验的实施者, 同时又是观察者和评价者, 容易产生光环效应, 因而可能会对研究的客观性和实验信度造成影响, 这也是本研究在研究设计中的一个缺陷。

7. 结语

本研究通过将 SDT 动机理论在促进内部动机的外部环境因素的维度上进行拓展, 全面深入地探讨了影响儿童外语学习者二语内部动机的课堂环境因素。研究表明, 可预测的学习环境, 适度挑战性的学习任务, 强调自我提高和可控归因的评价方式, 以及给学习者在选择学习内容、学习方式和表现结果方面以自主权和控制权, 是促进儿童外语学习者内部动机发展的有效方式。而这些课堂环境条件则分别通过提高学习者的能力感和自主感对内部动机产生影响。

研究结果进一步表明, 课堂环境因素不是孤立地发挥作用, 而是相互补充, 协同作用于内部动机。因此, 建议教师在尝试通过教学手段, 创造或改善有利于儿童外语学习者内部动机发展的课堂条件时, 必须对各种因素作全面考虑, 以使课堂干涉的效果达到最大化。

培养、保持和提高儿童外语学习者的二语内部动机有其深远的意义。因为这不仅有利于激发他们目前的学习兴趣, 从而有效地提高语言能力, 而且早期形成的二语内部动机对他们今后的外语学习内部动机也会有很强的预测性。这一观点在动机心理学的一些长期相关研究 (如 Gottfried 1990) 中已经得到验证。因此, 培养、保持和提高儿童外语学习者的二语内部动机不再是作为达到教学目标的一个手段, 而应是广大儿童外语教育工作者努力追求的一个重要的教学目标。

参考文献

- [1] Ames, C., & Archer, J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80: 260-267.
- [2] Bachman, L. Motivation in a task situation as a function of ability and control over task [J]. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, 69: 272-81.
- [3] Benson, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* [M]. Longman, London, 2000.
- [4] Bronson, M.B. *Self-regulation in Early Childhood: Nature and Nurture* [M]. The Guilford Press, 2000.
- [5] Brown, H.D. M & Ms for language classrooms? Another look at motivation [A]. In J.E. Alatis (ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics* [C]. Washington, DC: Georgetown University, 1990.
- [6] Brown, H.D. *Teaching by strategies* [M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

- [7] Butler, R. 1987. Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1987, 79: 474-482.
- [8] Chambers, G. N. *Motivating Language Learners* [M]. Multilingual Matters, Clevedon, 1999.
- [9] Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom [J]. *Language Learning*, 1994, 44: 417-48.
- [10] Covington, M. *Making the Grade: A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform* [M]. New York: Cambridge University Press, 1992.
- [11] Deci, E.L. & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* [M]. Plenum Press, New York, 1985.
- [12] Dickinson, L. Autonomy and motivation: A literature review [J]. *System*, 1995, 23: 165-74
- [13] Dörnyei, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom [J]. *Modern Language Journal*, 1994, 78: 273-84
- [14] Dörnyei, Z. *Teaching and Researching Motivation* [M]. New York: Longman, 2001.
- [15] Ehrman, M. An exploration of adult language learning motivation, self-efficacy, and anxiety [A]. In J.L. Oxford (ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* [C]. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1996.
- [16] Freeman, Y.S. & Freeman, D.E. *ESL/EFL Teaching: Principles for Success* [M]. Heinemann, A division of Reed Elsevier Inc., 1998.
- [17] Gottfried, A.E. Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77: 631-45.
- [18] Gottfried, A. E. Academic intrinsic motivation in elementary school children [J]. *Journal of Educational Psychology*. 1990, 82: 525-38.
- [19] Graham, S., & Golan, S. Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1991, 83: 187-194.
- [20] Harter, S. The Perceived Competence Scale for Children [J]. *Child Development*, 1982, 53: 87-97.
- [21] Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- [22] Kloster, A., & Winne, P.H. The effects of different types of organizers on students' learning from text [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1989, 81, 9-15.
- [23] Littlewood, W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts [J]. *Applied Linguistics*, 1999, 20: 71-94.
- [24] Long, M., & Porter, P. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition [J]. *TESOL Quarterly*, 1985, 19: 207-28.
- [25] Malone, T.W., & Lepper, M.R. Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivation for learning [A]. In Snow, R. E., & Farr, M. J. (eds.) *Aptitude, Learning, and Instruction* (Vol. 3) [C]. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- [26] Matthew, P. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners [J]. *ELT Journal*, 1997, 51: 144-56.
- [27] Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80: 514-523
- [28] Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clement, R. & Vallerand, R.J. Why are you learning a second language? Motivation orientations and self-determination theory [J]. *Language Learning*, 2000, 50: 57-85.

- [29] Noels, K.A., Clement, R. & Pelletier, L.G. Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English [J]. *Canadian Modern Language Review*, 2001, 57: 424-42.
- [30] Noels, K.A., Clement, R. & Pelletier, L.G. Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation [J]. *Modern Language Journal*, 1999, 83: 23-34.
- [31] Oxford, R., & Shearin, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework [J]. *Modern Language Journal*, 1994, 78: 12-28.
- [32] Paris, S.G. & Byrnes, J.P. The Constructivist Approach to Self-Regulation and Learning in the Classroom [A]. In Barry J. Zimmerman and Dale H. Schunk (eds.) *Self-regulated learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* [C]. New York: Springer-Verlag, 1989.
- [33] Paris, S.G., & Jacobs, J.E. The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills [J]. *Child Development*, 1984, 55: 2083-2099.
- [34] Ramage, K. Motivational factors and persistence in foreign language study [J]. *Language Learning*, 1990, 40, 189-219.
- [35] Rothbaum, F., Snyder, S., & Weisz, J.R. The world and changing the self: A two-process model of perceived control [J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 42: 5-37.
- [36] Ryan, R.M. & Deci, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being [J]. *American Psychologist*, 2000, 55: 68-78.
- [37] Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person [J]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1996, 22: 1270-1279.
- [38] Spaulding, C. L. *Motivation in the Classroom* [M]. New York: McGraw-Hill, 1992.
- [39] Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G., & Hoke-Sinex, L. Instruction begins in the home: relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom [J]. *Journal of Educational Psychology*, 2001, 93: 456-466.
- [40] Tachibana, Y., Matsukawa, R., & Zhong, Q.X.. Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students [J]. *Psychological Reports*, 1996, 79: 691-700.
- [41] Vallerand, R.J., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., & Vallieres, E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education [J]. *Educational and Psychological Measurement*, 1992, 52: 1003-1017.
- [42] Vallerand, R.J., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., & Vallieres, E.F. On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale [J]. *Educational and Psychological Measurement*, 1993, 53: 159-172.
- [43] Vallerand, R.J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation [A]. In M.P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* [C]. San Diego, CA: Academic Press, 1997.
- [44] Vygotsky, L.S. *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- [45] Weiner, B. *Human Motivation: Metaphors, theories, and research* [M]. Sage, Newbury Park, CA, 1992.
- [46] Weiner, B. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion* [M]. New York: Springer-Verlag, 1986.
- [47] Williams, M. & Burden, R. *Psychology for Language Teachers* [M]. Cambridge: CUP, 1997.
- [48] Zimmerman, B.J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for

education[A]. In Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J.(eds.). Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications[C]. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 1994.

Influence of Classroom Learning Environment on L2 Intrinsic Motivation of Young Foreign Language Learners

WU Xin-yi

(Beijing Sunchime & Yiyan Science and Education Development Ltd., Beijing 100000, China)

Abstract: A quasi-experimental study examined the influence of classroom learning environment on L2 intrinsic motivation of young foreign language learners in a predominantly monolingual context. Classroom observation was conducted to obtain data on the instructional practice and learning process in both the experimental group and the control group. An interview measure of intrinsic motivation, perceived competence and perceived autonomy was administered after the experiment. The results showed that a predictable learning environment, moderately challenging tasks, necessary instructional support, and evaluation that emphasized self-improvement and attributed success or failure to controllable variables were effective ways to enhance young learners' self-perceptions of L2 competence, while freedom in choosing the content, methods and performance outcomes of learning, as well as integrative strategy training led to a promotion of perceived autonomy, both of which were proved to be the antecedents of L2 intrinsic motivation.

Key words: Classroom learning environment; L2 intrinsic motivation; Perceived competence; Perceived autonomy

收稿日期: 2003-08-30; 本刊修订稿, 2003-11-30

基金项目: 全国教育科学“十五”规划课题(项目编号: FFB011165) “以现代科技手段和局戏为载体的儿童英语教学” 课题组

作者简介: 吴心奕, 硕士, 2002年毕业于浙江大学外国语学院; 研究方向为应用语言学