

# 学生自我评价与外语课堂焦虑的 相关度调查研究<sup>\*</sup>

任庆梅, 康淑敏, 胡局香

(曲阜师范大学, 山东 曲阜 273165)

**摘要:**问卷调查和访谈表明, 高中学生自我评价与外语课堂焦虑之间存在具有显著意义的负相关关系, 分别体现在课堂上回答问题、对教师纠错的反应、参与学习活动的积极性等具体学习行为方面。数据分析和研究结论显示, 教师应分别从创立真实的外语学习认知心理环境、构建和谐的师生情感交流氛围、采用合理而有效的综合式评价、培养学生客观的个体自我意识四个方面, 引导学生进行积极而客观地自我评价, 在外语课堂上保持适中的焦虑程度, 以激发最有效的学习行为。

**关键词:**外语焦虑; 自我评价; 相关度

**中图分类号:**G633.41 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2011)11-0076-07

## 一、文献回顾

外语焦虑 (foreign language anxiety) 是指与外语学习环境相关的以紧张、担心或忧虑为特点的情绪状态。作为一种复杂而延续的情感现象, 其概念构架包含三个组成部分: 交际忧虑 (communicative apprehension)、测试焦虑 (test anxiety)、对否定评价的担心 (fear of negative evaluation)。<sup>[1](129)</sup> 交际忧虑表现为学生与他人交往时由于羞涩而感到害怕或焦虑。交际忧虑程度高的学生用外语表达时, 往往认为自己难于控制交际局面, 因而感到紧张和焦虑。测试焦虑是指学生由于害怕失败而导致的焦虑或恐惧, 测试焦虑程度高的学生往往对自己要求过高, 时常对自己在学习过程中的行为表现 (如听、说、读、写) 感到忧虑。对否定评价的担心体现在学生参与具有评判特点的交际活动时感到焦虑, 总是担心他人 (如教师或同伴) 对自己做出负面评价。

近二十年来, 外语焦虑研究引起了外语研究者和教育者的广泛关注。在外语学习过程中, 教师所采取的任

何不恰当的教学行为都可能影响学生将自己作为一个熟练交际者的自我概念, 强化自我意识, 从而可能导致学生的沉默, 甚至感到惊慌或忧虑, 引发外语学习过程中的过分焦虑。<sup>[2][3]</sup> 有研究表明, 焦虑在学生的外语学习过程中几乎无处不在, 而且都与学生用英语进行交际有关。<sup>[4]</sup> 焦虑程度高的学生拒绝主动回答教师的提问, 不愿参与外语课堂活动, 失去了提高外语技能的机会, 甚至会逃课或推迟交作业。学生在课堂活动中越是被动, 外语焦虑程度也越高。长此以往, 学生会丧失语言学习的自信心, 乃至正确面对错误的勇气, 严重的会影响健康人格的发展。

在外语环境下, 课堂学习是学习英语的重要途径, 课堂参与是评估学生英语水平的重要依据, 同时又是促进英语能力发展必不可少的手段。外语焦虑直接影响学生课堂参与的积极性, 焦虑程度过高, 会对学习产生抑制作用, 但焦虑程度过低, 则会导致学生毫无顾忌, 上课注意力不够集中, 因而如何保持适中的焦虑程度一直以来是外语教学中的热点问题。

\* 本文系山东省社科规划项目“中介语概念整合能力发展的动态研究”(编号 09CWZX01) 阶段性成果。

收稿日期: 2011-04-22

作者简介: 任庆梅 (1970—), 山东济宁人, 教授, 博士, 硕士生导师, 北京外国语大学中国外语教育研究中心在站博士后, 主要研究方向: 第二语言习得与外语教育; 康淑敏 (1958—), 山东菏泽人, 教授, 博士, 教育部曲阜师范大学基础教育课程研究中心主任, 硕士生导师, 主要研究方向: 基础课程教育与外语教师专业发展; 胡局香 (1974—), 山东莒南人, 曲阜师范大学附属中学英语教师, 教育硕士。

社会文化理论认为,语言是一种社会活动,语言发展过程伴随着人的社会价值观的逐步形成和理想自我的建立,[5]其中必然涉及人的自我评价(self-evaluation),即个人对自身行为、思想、能力和品质等方面的判断与评估。[6]对尚处于青春期的中学生来说,其自我评价往往具有较大的主观性和片面性,尚未形成比较客观、全面的自我认识和价值判断标准。一般来说,自我评价过低者缺乏自信,但可能将他人对自己的较高评价当作激励因素,并通过努力来实现别人的期望。而自我评价过高者过分自信,易将他人对自己的较低评价视为打击,引起不当的激情,或不予理睬,难以建立和谐的人际关系。

目前,我国中学外语教学对外语焦虑的研究大多聚焦于外语课堂焦虑与学习成绩的负相关特点,侧重研究外语焦虑对英语听力、口语、阅读等语言技能发展的影响,[7]对学生自我评价与外语课堂焦虑之间的相关关系研究重视不足。针对这一问题,本研究旨在探究高中阶段学生自我评价与外语课堂焦虑之间的相关关系及在具体学习行为中的体现,以期改进外语课堂教学实践提供指导和相应的参考依据。

## 二、研究方法和过程

### (一) 研究问题

据上所述,本研究的目的是探究高中外语课堂环境下学生自我评价与学习焦虑之间的相关关系,因此,本文着力研究的问题有以下三个:

(1) 在外语课堂环境下学生自我评价(社会关系自我评价和英语水平自我评价)与课堂焦虑之间存在怎样的相关关系?

(2) 这些相关关系在哪些具体的学习行为中体现得较为明显?

(3) 以上发现对高中外语课堂教学有何启示?

### (二) 调查工具

本研究确定使用的问卷包括两个部分:第一部分涉及学生的个人信息,如年龄、开始学习英语的时间等;第二部分涉及外语课堂焦虑和学生自我评价,题目数量为29个,前20项来自Horwitz等研发的外语课堂焦虑程度表(Foreign Language Class Anxiety Scale, FLCAS),[1]包括交际焦虑、测试焦虑、对否定评价的担心三方面;后9项来自Liu和Jackson的研究,[3]包括学生对社会关系和英语成绩的自我评价两方面。为了使研究工具更加适和本次参与调查对象的认知特点,本课题研究者根据研究目进行了如下调整:(1) 涵括内容全面,题目总量适当,确保不会因为题目太多导致学生失去耐心,也不会因为题目太少而无法全面反映要调查的问题;(2) 测试题目翻译成简单易懂的中文,确保没有

含糊不清的表达。本课题先导研究表明,前20项的信度系数为0.79;后9项的信度系数为0.89。

### (三) 调查对象及数据收集过程

问卷调查的对象是山东省某师范大学附属中学高中二年级学生,在所有回收的500份问卷中,13份未能全部完成,20份选择题漏选或答案超过二个,被视为无效问卷,最后确定有效问卷467份。参加问卷的学生16~20岁,平均年龄17.7岁,学习英语时间从5~10年,平均6.1年。其中153人(32.7%)学习英语的时间超过8年(从小学开始),有314人(67.3%)学习英语的时间超过4年(从中学开始)。在所有被调查的学生中,从未与英美本族语者进行过英语对话的有189人(37.9%),大部分学生或曾经去过英美国家参加英语夏令营或短期旅行,或在国内有过与英美本族语者用英语交流的经历。问卷发放和收集时间是2009年12月17日,研究者要求学生在45分钟内完成问卷并及时交回。问卷调查一周以后,研究者随机抽取样本中的10名学生进行课下访谈,要求学生解释在问卷中选择的理由,访谈的内容被用来对问卷结果作进一步探讨和补充。

### (四) 数据统计

本项研究中的29个项目选择采用利克特五点量表形式,即“非常不符合、不符合、不确定、基本符合、完全符合”,计分分别从1~5分。被试要求选取最能反映自己实际情况的一项,前20项中,选择项的分值越高,代表被试的焦虑程度也越高;后9项中,选择项的分值越高,代表学生的自我评价越高。问卷数据全部输入电脑,采用SPSS 16.0中的双变量相关度分析程序(bivariate analyses),计算出学生自我评价与外语课堂焦虑之间的相关关系及在不同学习行为中的体现。

## 三、调查结果与分析

研究者根据调查工具的内容,将影响外语课堂焦虑的各种因素分为五类,即五种因素分布情况。调查工具中的项目3、4、5、8考量学生在课堂参与过程中的总体焦虑;项目1、2、6、9、10考量学生在课上用英语回答问题引起的焦虑;项目7、11、12、13考量学生在课上由教师纠错引起的焦虑;项目14、15考量学生课堂参与的被动程度;项目16、17、18、19、20考量学生对任务的不熟悉程度和任务难度引起的焦虑;项目21、22、23、24反映出学生的社会关系自我评价,项目25、26、27、28、29反映出学生的英语水平自我评价。

(一) 课堂总体焦虑与学生自我评价之间的相关关系

如表1所示,学生与英美本族语者的交往成功度与课堂总体焦虑之间存在具有显著意义的负相关关系(最低 $r = -0.338^{**}$ ,  $p < 0.01$ ;最高 $r = -0.593^{**}$ ,  $p < 0.01$ )。

0.01); 英语听说读写水平自我评价及英语整体水平自我评价与学生对英语课的不自信程度之间存在具有显著意义的负相关关系 (最低  $r = -0.438^{**}$ ,  $p < 0.01$ ; 最高  $r = -0.599^{**}$ ,  $p < 0.01$ )。以上结果表明, 在一定程度上, 学生对以往真实交际的成功度自我评价越高, 课堂参与的焦虑程度越低, 即学生通过参与真实交际获得的成就感越强, 越容易激发和保持对英语的兴趣。同

时, 对自身英语水平评价越高的学生, 对英语学习的自信程度越高, 课堂焦虑程度也越低。访谈时, 5 名学生认为, 真实实际的成功让自己感觉激动和兴奋, 并下决心更加努力地学习英语。而且, 所有 10 名学生均表示喜欢轻松愉快而又真实自然的外语学习情境, 感觉这样容易激发和保持学习英语的兴趣, 这与以上问卷结果基本一致。

表 1 社会关系自我评价、英语水平自我评价与课堂总体焦虑之间的相关关系

变量	项目 3 = 课上注意力集中程度	项目 4 = 感觉别人学英语学得比自己好	项目 5 = 对英语课的不自信程度	项目 8 = 用英语表达时的尴尬程度
项目 21 与教师交谈的愉快程度	-0.102**	-0.119**	-0.118**	-0.133**
项目 22 与家人和朋友交谈的愉快程度	-0.133	-0.184	-0.201	-0.050
项目 23 对英语教师的认可度	-0.128**	-0.148**	-0.107**	-0.108**
项目 24 与英美本族语者交往经历的成功度	-0.338**	-0.450**	-0.593**	-0.464**
项目 25 英语阅读水平自评	-0.093	-0.069**	-0.450**	-0.113**
项目 26 英语听力水平自评	-0.119	-0.112**	-0.438**	-0.137**
项目 27 英语写作水平自评	-0.105	-0.151**	-0.467**	-0.156**
项目 28 英语口语水平自评	-0.156	-0.114**	-0.599**	-0.127**
项目 29 英语整体水平自评	-0.134	-0.103**	-0.487**	-0.116**

注: \*\* 表示统计量概率  $p < 0.01$  (双尾), 即在 0.01 的显著水平上相关。

(二) 课上回答问题引起的焦虑与学生自我评价之间的相关关系

表 2 社会关系自我评价、英语水平自我评价与课上回答问题引起的焦虑之间的相关关系

变量	项目 1 = 用英语回答问题总担心出错引起的焦虑	项目 2 = 担心听不懂老师的英语表述引起的焦虑	项目 6 = 猜测到老师要提问自己时的焦虑程度	项目 9 = 课堂上说英语的焦虑程度	项目 10 = 主动回答问题引起的焦虑程度
项目 21 与教师交谈的愉快程度	0.034	0.028	0.067	-0.017	-0.004
项目 22 与家人和朋友交谈的愉快程度	-0.095	-0.047**	0.004	-0.034	-0.068
项目 23 对英语教师的认可度	-0.438**	-0.527**	0.435**	-0.579**	-0.598**
项目 24 与英美本族语者交往经历的成功度	-0.117*	-0.097	0.002	-0.80	-0.111
项目 25 英语阅读水平自评	-0.291	-0.199	-0.181	-0.215	-0.363**
项目 26 英语听力水平自评	-0.131**	-0.102**	-0.001**	-0.430**	-0.342**
项目 27 英语写作水平自评	-0.185	-0.108**	-0.154**	-0.204	-0.337**
项目 28 英语口语水平自评	-0.238**	-0.209	-0.092**	-0.589**	-0.430**
项目 29 英语整体水平自评	-0.210	-0.251	-0.134**	-0.438**	-0.357**

注: \*\* 表示统计量概率  $p < 0.01$  (双尾), 即在 0.01 的显著水平上相关。

如表 2 所示, 学生对教师的认可度与课上回答问题引起的焦虑之间存在具有显著意义的负相关关系 (最低  $r = -0.435^{**}$ ,  $p < 0.01$ ; 最高  $r = -0.598^{**}$ ,  $p < 0.01$ ); 学生对英语听力、口语及英语整体水平的自我评

价分别与学生在课上用英语表达时的焦虑之间存在具有显著意义的负相关关系 ( $r = -0.430^{**}$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = -0.589^{**}$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = -0.438^{**}$ ,  $p < 0.01$ ); 英语水平自我评价与主动回答问题引起的焦虑之间存在具

有显著意义的负相关关系（最低  $r = -0.337^{**}$ ， $p < 0.01$ ；最高  $r = -0.430^{**}$ ， $p < 0.01$ ）。以上结果表明，在一定程度上，学生对教师的认可度越高，课上用英语回答问题引发的焦虑程度越低，即融洽和谐的师生关系有助于学生保持适中的外语焦虑程度；学生的英语水平自我评价越高，学习主动性越强，回答问题引起的焦虑

程度也越低。访谈时，7 名学生表示，当老师在课堂上对他们的语言能力表示肯定或表扬时，他们认为自己内心紧张害怕的感觉会减轻，英语学习的自信心会倍增，这与以上问卷结果基本一致。

（三）教师纠错引起的焦虑与学生自我评价与之间的相关关系

表 3 社会关系自我评价、英语水平自我评价与教师纠错引起的焦虑之间的相关关系

变量	项目 7 = 纠错时后悔自己对问题准备不足引起的焦虑	项目 11 = 回答时一直担心老师纠错引起的焦虑程度	项目 12 = 因听不懂老师纠错的内容而感到焦虑的程度	项目 13 = 教师纠错时忘记要表达的内容引发的焦虑
项目 21 与教师交谈的愉快程度	-0.014	-0.439**	-0.004	-0.150
项目 22 与家人和朋友交谈的愉快程度	-0.008	-0.377**	-0.010	-0.058
项目 23 对英语教师的认可度	-0.024	-0.181	-0.011	-0.014
项目 24 与英美本族语者交往经历的成功度	-0.012	-0.101**	-0.176**	-0.031
项目 25 英语阅读水平自评	-0.133**	-0.269**	-0.395**	-0.154**
项目 26 英语听力水平自评	-0.064	-0.292**	-0.502**	-0.067
项目 27 英语写作水平自评	-0.114	-0.235**	-0.351**	-0.113
项目 28 英语口语水平自评	-0.128**	-0.277**	-0.535**	-0.201**
项目 29 英语整体水平自评	-0.158**	-0.204**	-0.442**	-0.204

注：\* \* 表示统计量概率  $p < 0.01$ （双尾），即在 0.01 的显著水平上相关。

如表 3 所示，学生对师生关系自我评价、与家人和朋友交谈的愉快程度自我评价分别与回答问题时一直担心教师纠错引起的焦虑之间存在具有显著意义的负相关关系（ $r = -0.439^{**}$ ， $p < 0.01$ ； $r = -0.377^{**}$ ， $p < 0.01$ ）；学生听说读写及英语水平自我评价与听不懂纠错内容引起的焦虑之间存在具有显著意义的负相关关系（最低  $r = -0.351^{**}$ ， $p < 0.01$ ；最高  $r = -0.535^{**}$ ， $p < 0.01$ ）。以上结果表明，在一定程度上，学生对师生关系自我评价及人际关系自我评价越高，担心老师随时纠错的焦虑程度越低；英语水平的自我评价越高，学生听不懂教师纠错内容时感到紧张的程度越低。访谈时，研究者发现，社会关系和英语水平自我评价越好的 4 名学生表现出越愿意与他人进行交流和合作的愿望，自信心也越强。而且，当访谈遇到交流障碍时，他们会更积极、主动地以询问、要求重复或解释等方式进行沟通，这与以上问卷结果基本一致。

表 4 社会关系自我评价、英语水平自我评价与学习活动参与的被动程度之间的相关关系

变量	项目 14 = 不喜欢以小组讨论形式学习英语，喜欢一个人独立学习	项目 15 = 在小组讨论中更愿意倾听，而不愿意主动用英语表达
项目 21 与教师交谈的愉快程度	0.146	-0.107
项目 22 与家人和朋友交谈的愉快程度	0.107	-0.021
项目 23 对英语教师的认可度	0.126	-0.046

（四）学生自我评价与学习活动参与的被动程度之间的相关关系

如表 4 所示，学生的社会关系自我评价、英语水平自我评估与学生不喜欢以小组讨论形式学习英语之间存在的负相关关系不具有显著意义，说明小组学习在更大程度上与学生的认知风格和学习策略相关。学生英语听说读写水平自我评价、英语整体水平自我评价与学习活动的被动程度之间存在具有显著意义的负相关关系（最低  $r = -0.311^{**}$ ， $p < 0.01$ ；最高  $r = -0.497^{**}$ ， $p < 0.01$ ）。以上结果表明，在一定程度上看，学生的英语水平自我评价越高，参与学习活动的积极性也越高，而通过不断地积极地参与学习活动，学生对自身英语水平的自我评价也会相应地提高。访谈时，研究者发现，在面对面的交流过程中，合作能力和沟通能力越强的学生越善于表达自己的思想和情感，表现出的对英语学习的自信心也越强，这与以上问卷结果基本一致。

续表

变量	项目 14=不喜欢以小组讨论形式学习英语, 喜欢一个人独立学习	项目 15=在小组讨论中更愿意倾听, 而不愿意主动用英语表达
项目 24 与英美本族语者交往经历的成功度	-0.037	-0.119
项目 25 英语阅读水平自评	-0.127	-0.311**
项目 26 英语听力水平自评	-0.012	-0.372**
项目 27 英语写作水平自评	-0.037	-0.355**
项目 28 英语口语水平自评	-0.047	-0.497**
项目 29 英语整体水平自评	-0.084	-0.358**

注: \*\*表示统计量概率  $p < 0.01$  (双尾), 即在 0.01 的显著水平上相关。

#### (五) 学生自我评价与对任务的不熟悉程度和任务难度引起的焦虑之间的相关关系

表 5 社会关系自我评价、英语水平自我评价与对任务的不熟悉程度和任务难度引起的焦虑之间的相关关系

变量	项目 16=对问题的不熟悉程度引起的焦虑	项目 17=因表达内容的复杂程度引起的焦虑	项目 18=学习新词汇和语法引起的焦虑	项目 19=担心语法错误引起焦虑	项目 20=使用没有把握的语言结构引起的焦虑
项目 21 与教师交谈的愉快程度	0.040	-0.026	-0.071	0.130	-0.003
项目 22 与家人和朋友交谈的愉快程度	0.059	-0.019	-0.017	-0.047	-0.103
项目 23 对英语教师的认可度	-0.013	-0.123	-0.205	-0.137*	-0.001
项目 24 与英美本族语者交往经历的成功度	-0.063	-0.012	-0.078	0.085	-0.070
项目 25 英语阅读水平自评	-0.328**	-0.394**	-0.225**	-0.300	-0.240**
项目 26 英语听力水平自评	-0.383**	-0.372**	-0.243**	-0.311	-0.301
项目 27 英语写作水平自评	-0.394**	-0.459**	-0.236**	-0.377	-0.384
项目 28 英语口语水平自评	-0.328	-0.383**	-0.262**	-0.315	-0.323
项目 29 英语整体水平自评	-0.366**	-0.398**	-0.232**	-0.313	-0.363

注: \*\*表示统计量概率  $p < 0.01$  (双尾), 即在 0.01 的显著水平上相关。

如表 5 所示, 学生英语听说读写能力及英语水平自我评价与对任务的不熟悉程度和任务难度引起的焦虑之间均存在具有显著意义的负相关关系 (最低  $r = -0.225^{**}$ ,  $p < 0.01$ ; 最高  $r = -0.459^{**}$ ,  $p < 0.01$ )。以上结果表明, 在一定程度上, 英语水平自我评价越高, 因对问题的不熟悉程度和任务难度导致的焦虑越低, 学生越愿意学习和接触更多的词汇和语法, 更愿意尝试用英语表达意义相对复杂的内容。访谈中, 所有学生认为, 如果教师提出的问题或设计的学习任务涉及到自己比较了解或已经学过的内容, 就更愿意参与课堂活动, 并更积极地表现自己的能力。其中 6 名学生明确表示, 参加课堂活动时常担心自己会因教师提问的问题或布置的任务太难而担心出现语法错误、发音不准确等问题, 因而尽量避免使用语言结构复杂的句子, 或以释义的形式避免尝试使用自己没有把握的单词、短语或句型, 这与以上问卷结果基本一致。

#### 四、研究结论以及对外语教学的启示

以上数据分析说明, 学生自我评价与外语课堂焦虑之间的确存在具有显著意义的负相关关系, 并且是双向的, 即学生自我评价与外语课堂焦虑两个变量之间的影响是相互的, 自我评价越低的学生, 其自信心也越低, 表现出的外语焦虑程度越高; 而焦虑程度越低的学生, 参与课堂学习活动的主动性越强, 其自我评价越高。但需要注意的是, 这两个变量之间的关系在具体学习行为中的相关系数存在不同, 最低相关系数仅在 0.20 左右, 最高相关系数也没有超过 0.60, 说明学生自我评价与外语课堂焦虑之间的负相关关系只是在一定程度上能够解释外语课堂环境下学生的学习行为特征差异。即便如此, 如果长期忽视这一问题, 也会直接影响学生对外语学习的态度、兴趣, 甚至决定了学生在今后任何阶段的学习和生活中付出的努力及面对困难时的坚持程度。<sup>[3]</sup> 因

此, 本研究结论对高中外语课堂教学具有重要启发意义, 具体可归纳为以下四个方面。

#### (一) 创立真实的外语学习认知心理环境

研究数据分析表明, 由于语言本身的实践性, 学生用外语交流的过程就是学习过程, 学生参与真实语境交流的成功度自我评价越高, 课堂参与焦虑程度就越低。因此, 教师应借助现代教育技术所提供的网络化虚拟课堂, 提供真实的外语输入认知心理环境, 通过提供丰富的、图文声像并茂的、地道的语言输入材料, 克服外语课堂缺乏真实交际情境的局限性, 引导学生全身心地感受真实语境中的问题、情感和价值观, 促使学生更轻松的学习和交流, 了解中西方文化差异, 在目的语文化中找到认同感。同时, 研究数据分析表明, 学生对任务的不熟悉程度和任务难度也会引发外语学习中的过分焦虑。因此, 要设计真实的外语学习任务认知心理环境, 课堂上的学习任务主题应力求贴近学生生活, 确保语言鲜活、真实有趣及难度适中的同时, 应考虑到学生的认知水平、语言水平和情感需要, 而且, 把学生学习外语时所犯的错误视为学生语言能力发展的一扇窗口,<sup>[8]</sup>鼓励学生主动参与, 积极体验用英语表达和交流产生的成就感, 强化对英语学习, 乃至对自身综合学习能力的自信心。

#### (二) 构建和谐师生情感交流氛围

研究数据分析表明, 融洽的师生关系有助于降低学生在课堂上用英语表达时的焦虑程度, 学生对教师的认可程度越高, 师生交谈的愉快程度自我评价越高, 教师提问引起的外语焦虑程度相对会越低, 从而避免了过分焦虑引发的对语言输入的抑制。因此, 教师应注重构建和谐师生情感交流氛围, 充分发挥教师的主导作用。首先, 教师应承认学生客观上存在的个人差异, 公平、公正地对待每一位学生, 为性格内向或人际关系紧张的同学提供个性化的咨询辅导, 创立具有辅助性和关怀性的学习氛围, 并进行适当的学习策略训练, 提高学生自信心和移情能力, 引导学生在承认自身的学习期望、学习风格、学习状态和学习水平等方面存在普遍差异的前提下, 了解自身的认知特点, 建立个性化的学习方式, 使个性潜力得到充分激发。同时, 教师应扮演指导者、组织者、参与者和欣赏者多重角色, 教师可以适时地设计丰富的合作学习活动, 引导学生在上课所需资料查询整理、短剧表演、辩论、演讲、研讨等合作活动充分体现自我, 激发学生观察、想象、实践、合作、分享的兴趣, 帮助学生感受到合作和交流在学习和生活中的重要意义。并充分利用语言材料进行情感教育, 使学生意识到任何人的成功不仅要靠自身的智力, 更要靠自身的勇气、信心、意志以及与他人合作。

#### (三) 采用合理而有效的综合式评价

研究数据分析表明, 学生对英语水平和社交关系的

自我评价越高, 参与课堂学习活动的积极性越高, 外语焦虑程度越低。因此, 教师应注重构建合理而有效的教学评价体系, 采取形成性评价与终结性评价相结合的综合式评价体系, 既采用终结性评价考查学生语言能力的提高, 又采用形成性评价检测学生的学习行为、语言能力、态度、情感等方面的均衡发展。高中生英语水平大约在二级到三级之间, 在课堂上用英语正确、流利地回答教师的提问, 表达自己的思想, 或其他学生进行交流, 尚存在一定的难度, 而高中生处于青少年成长期, 自尊心强, 心理敏感, 教师不恰当的负面评价极易挫伤他们的学习积极性。教师应结合学生的具体情况, 采用恰当的学习评估方式, 维护学生的自尊心, 如借助学生档案, 确定符合学生实际英语水平的短期目标, 适时鼓励学生取得的点滴进步, 强化学生的自信心。

#### (四) 培养学生客观的个体自我意识

尽管研究数据分析表明, 学生的自我评价越高, 外语焦虑程度相应越低, 但并不能因此作出结论认为学生的自我评价越高越好。教师应引导学生建立比较客观的个体自我意识, 自我评价过高或过低都会阻碍学生个性的健康发展。自我评价是学生个体自我意识的重要组成部分之一, 客观的自我评价有利于他们认识到自身的优势和劣势, 培养自信心, 从而更加主动地汲取来自教师、家长以及社会教育资源的指导, 建立融洽的社会关系, 发展健全人格。但是, 高中生由于生理、心理、情感和认知等方面都尚处于发展时期, 往往无法对自己有一个全面、客观的自我评价。因此, 教师应多关心和理解学生, 针对不同学生的性格特点、认知风格以及语言基础, 引导他们逐步形成积极、客观的个体自我意识。尤其要提出的是, 教师不应简单草率地将学生成绩暂时落后归咎于学习能力, 而应从实际出发, 承认某项学习任务对个体学生而言时, 可能会因不擅长或难度过大影响任务的顺利完成, 这时可用调整任务难度来转败为胜,<sup>[9]</sup>从而保持对学习持久的兴趣与信心, 这与中学英语新课标的思想完全一致, 即强调学生个人在语言使用中的主动理解和诠释, 尊重学生的情感与个人需求。

### 五、结束语

本文采用大规模调查方法研究高中生自我评价与外语课堂焦虑之间的相关关系, 依据得到的结论探讨对高中外语教学的启示。本次研究尚存在一些不足, 例如, 虽然样本数量较大, 但都来自同一所中学, 而对不同学校、不同年龄学生的研究结果可能都会有所差异, 因此有待于更多、更大样本的研究来验证, 使结论更加具有普遍性和代表性。同时, 本研究聚焦学生自我评价与外语焦虑之间的相关关系, 今后应注重研究如何结合具体学习任务帮助学生学会客观、积极的自我评价方式, 保

持适中的焦虑感, 增强自我管理能力, 促进全面发展。

#### 参考文献:

- [1] Horwitz E K, Horwitz M, Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety [J]. *Modern Language Journal* 1986 (70): 125—132.
- [2] Rodriguez M, Abrue O. The Stability of General Foreign Classroom Anxiety across English and French [J]. *The Modern Language Journal*, 2003 (87): 365—374.
- [3] Liu M, J Jackson. An Exploration of Chinese EFL learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety [J]. *The Modern Language Journal*, 2008 (92): 71—86.
- [4] Jackson J. Reticence in Second Language Case

Discussions; Anxiety and Aspirations [J]. *System* 2002 (30): 65—84.

- [5] Lantolf J P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning* [C]. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- [6] 顾明远. 教育大辞典 (下) [K]. 上海: 上海教育出版社, 2002: 2147—2148.
- [7] 陈争艳. 高中生英语学习焦虑状况及对策研究. 辽宁师范大学硕士论文, 2008: 1—6.
- [8] Rubin J, Thompson I. *How to Be More Successful Language Learners* [M]. Foreign Language Teaching and Researching Press, 2009.
- [9] 何立婴. 组织行为学 (教育) 学习指导 [M]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 2003: 38—39.

(责任编辑: 陈 兵)

### On Correlations between Learners' Self-evaluations and Anxiety in EFL Classrooms

REN Qing-mei, KANG Shu-min, HU Ju-xiang

(Qufu Normal University, Qufu Shandong 273165, China)

**Abstract:** The article reported the results of a study of correlations between learners' self-evaluations and anxiety in senior middle school EFL classrooms by means of questionnaires and interviews. It was found that learners' self-evaluations, to some extent, is correlated negatively with foreign language anxiety, which were manifested in learning behaviors, e. g. question answerings, error corrections and interaction participations. Based on the data analysis, the authors put forward some suggestions on how to keep optimal anxiety in EFL classrooms from four aspects which are related to cognitive-psychological learning environment, interpersonal relationship between teacher and learners, integrative assessments and learners' self-awareness. The purpose is to help learners to make proper self-evaluations and to keep optimal anxiety in EFL classrooms, which in turn, may result in more efficient foreign language learning behaviors.

**Key words:** self-evaluation; foreign language anxiety; correlations

---

### (接第 75 页) Lexical Inferencing Strategy Training in Senior English Teaching: Rationale Interpretation Based on National Curriculum Documents

LIU Wei

(School of Foreign Languages, Jishou University, Zhangjiajie Hunan 427000, China)

**Abstract:** In the context of the new reform of basic education in China since 2000, word size is greatly enlarged and learning strategy is formally included in National English Curriculum Standard (NECS) for senior high schools. Word guessing from context thus becomes a prominent strategy for learners' vocabulary acquisition and development. Such strategy required on the part of learners has been described in both previous and current national documents for senior English teaching and testing. The paper outlines the process orientation of objective formulating in international language education and domestic basic education, the contextualization trend in second language vocabulary acquisition and teaching as well as the process model of cognition-based English vocabulary instruction, which is intended to help English teachers to come to realize the importance of word attack strategy training in the presentation stage of vocabulary teaching.

**Key words:** senior English curriculum; lexical inferring strategy training; rationale analysis