

英语课堂焦虑与自我效能感的动态关系研究

——基于纵向追踪数据的分析

郭 钰

甘肃省兰州市安宁区西北师范大学 甘肃 兰州 730070

【摘要】：为探究高中英语学习过程中课堂焦虑和自我效能感的动态作用机制，本研究凭借纵向追踪的研究视角，融合高中英语学习的阶段性特性，经由理论剖析与质性资料整合，对两者于高一适应阶段、高二分化阶段、高三冲刺阶段的互动机制以及影响要素加以剖析。研究发现：英语课堂焦虑与自我效能感展现出“双向动态互构”关联，不同学习时期两者的主导效用存有差异；个体归因方式、教师反馈品质以及课堂互动样式是调节两者关系的关键变量。基于此，提出针对性的干预策略，为减缓高中生英语课堂焦虑、提升自我效能感给予理论支撑与实践引导。

【关键词】：高中英语；课堂焦虑；自我效能感；动态关系；纵向视角

DOI:10.12417/2982-3803.25.06.010

1 引言

高中英语作为语言学习的关键时期，不但要求学生掌握体系化的语言知识，更须具备综合性语言运用能力，在这一进程中学习者的心理状况对学习成效产生显著影响。英语课堂焦虑作为语言学习特有的心理现象，常表现为课堂发言时的紧张、听力理解中的焦躁以及作业完成时的畏难情绪；其对学习行为的抑制作用已获得广泛认可。而自我效能感作为班杜拉社会学习理论的核心概念，在高中英语学习中体现为学生针对自身能否完成听力、阅读、写作等具体学习任务的能力判定，直接影响学习动机与坚持性。现有研究大多运用横断研究设计探讨两者的静态相关性，忽略了高中三年学习进程中两者的动态变动以及相互作用。实际上，从高一新生适应新教学模式直至高三面临升学压力，学生的英语学习环境、任务难度以及心理预期均处于动态变动中，课堂焦虑与自我效能感的关系必定随之调整。因而，凭借纵向追踪的视角深入剖析两者的动态关系，揭示不同阶段的互动规则，对优化高中英语教学实践具备重要的现实意义。

2 英语课堂焦虑与自我效能感的动态作用机制

2.1 高一适应期：自我效能感主导下的焦虑唤醒

高一作为高中英语学习的起始时期，学生面临教材难度攀升、教学方式转变以及同学竞争加剧等多重挑战，在此阶段自我效能感对于课堂焦虑的唤醒具备主导作用。初中英语基础薄弱的学生，在初次接触高中英语的长难句阅读、情境化口语对话等任务时，容易因任务完成艰难形成低自我效能感，这种“能力欠缺”的主观判断会径直激活焦虑情绪，表现为课堂上不敢主动回答问题、惧怕被教师提问。而基础扎实的学生，在初次课堂表现或者单元测试中获取成功体验后，会形成高自我效能

感，即便面临难度提升的任务，也能够以积极心态应对，焦虑水平维系在较低状态^[1]。

2.2 高二分化期：双向互动中的关系固化

核心素养，是育人价值的集中体现，具有导向性、整体性、时代性等特点，是通过学习逐步形成的正确价值观、关键能力和必备品格。高二英语学习步入分化时期，课堂焦虑同自我效能感构建起稳固的双向交互关联，并逐步凝固为“高效能感—低焦虑”抑或“低效能感—高焦虑”两类样式。在“高效能感—低焦虑”样式中，学生基于前期积累的成功经验建立了稳固的自我效能感。应对完形填空、语法填空等综合性任务时，他们能够清晰规划解题流程，即使遭遇困难也会归因于“方法不当”而非“能力不足”，低焦虑状态进一步确保了学习成效，形成良性循环。而在“低效能感—高焦虑”样式中，学生因多次任务失败形成消极自我认知，将学习难题归因于“天生不擅长英语”，这种认知加剧了课堂焦虑，导致听课效果下滑、作业品质降低，而不佳的学习成果又会进一步强化低自我效能感，形成恶性循环。此阶段的分化还受同伴关系影响，高效能感学生在小组协作中的表现能为低效能感学生提供替代经历，但过度的同伴竞争也可能加剧部分学生的焦虑^[2]。

2.3 高三冲刺期：焦虑主导下的效能感波动

高三阶段，升学重压使英语课堂焦虑成为主导变量，径直引发自我效能感的频繁波动。此阶段课堂学习以专题温习与模拟测验为主，频繁的测验排名成为焦虑的主要诱发因素。对于自我效能感处于中等水平的学生来说，一次模拟测验的失利可能引发高强度焦虑，使他们对自我的复习效果产生怀疑，进而在后续复习中滋生畏难情绪，导致自我效能感在短期内急剧下滑；而一次成功的测验体验则能够显著缓解焦虑，提升自我效

能感。对于高自我效能感的学生，虽能够维系整体稳定，但在高考前的最终冲刺阶段，也会因“惧怕失败”的心理涌现短暂焦虑，倘若能够及时调整，自我效能感可迅速恢复。低自我效能感学生在此阶段易于出现“习得性无助”，长期高强度焦虑致使其对学习丧失信心，自我效能感持续处于低位。此外，教师在冲刺阶段的教学策略也会对两者关系产生影响，具备针对性的个性化辅导能够有效缓解焦虑，稳固自我效能感^[1]。

表1 高三英语冲刺阶段焦虑水平与自我效能感纵向追踪数据表

学生编号	测量时间点	焦虑水平	自我效能感
001	冲刺阶段开始时(T1)	68	72
001	一模考试后(T2)	75	65
001	二模考试后(T3)	62	80
002	冲刺阶段开始时(T1)	55	85
002	一模考试后(T2)	60	78
002	二模考试后(T3)	58	82
003	冲刺阶段开始时(T1)	80	60
003	一模考试后(T2)	85	55
003	二模考试后(T3)	70	70

3 动态关系的关键影响因素

3.1 个体归因方式

归因方式是调控英语课堂焦虑与自我效能感关系的核心个体变量。采用积极归因的学生，在英语学习取得成功时将其归责于“努力程度”“方法适宜”等可控要素，遭遇失败时归责于“练习不足”“策略不适宜”等暂时要素，此种归因方式能够在成功时强化自我效能感，失败时避免焦虑过度激发，维系两者的良性交互。而消极归因的学生，成功时归责于“题目简易”“运气颇佳”等不可控要素，失败时归责于“能力欠佳”“天赋匮乏”等稳定要素，此种归因会削弱成功体验对自我效能感的提升功效，同时在失败时加剧焦虑，导致两者构成恶性循环。高一阶段是归因方式形成的关键时期，学生对英语学习成败的解释风格，会直接影响其后续英语学习归因方式的发展，以及英语课堂焦虑与自我效能感关系的演进走向^[4]。

3.2 教师教学行为

教师的教学风格、反馈方式与课堂管理策略三者相互关联，彼此影响。其中任一方面的调整，都将牵动其他环节，共同作用于教学过程的整体效果与师生互动质量。采用民主型教学风格的教师，在课堂上营造平等的互动氛围，鼓励学生大胆表达。即便出现语言错误，也主要通过引导的方式。这样的氛围能够降低学生的焦虑，为提升自我效能感创造有利条件。在反馈方式层面，具体详实且具备针对性的积极反馈行为（诸如“此次作文的逻辑架构极为清晰，倘若能够对句式进行优化则更为理想”），相较于笼统宽泛的表扬举措（诸如“你完成得颇为出色”），更能够提升自我效能感，而不恰当适宜的负面反馈言语（诸如“如此简单竟然都不会”），会直接加剧学生的焦虑状况，致使自我效能感降低下滑。此外，教师对于课堂焦虑情形的感知洞察以及干预处置能力同样至关重要，能够及时发觉学生所呈现出的焦虑表现状态，并给予疏导化解的教师，可有效阻断焦虑对自我效能感的负面影响^[5]。

3.3 课堂互动质量

课堂互动质量通过影响学生的学习体验，间接调节其与自我效能感和焦虑情绪的关系。高质量的课堂互动体现在师生间、生生间的有效沟通交流与协作配合，例如教师对学生回应进行追问引导，同学间围绕英语相关话题展开小组讨论等。在这种互动中，学生获得更多表达和展示的机会，通过实践验证自身语言能力，从而提升自我效能感；与此同时，同伴支持和教师关注能缓解焦虑情绪。相反，低质量的课堂互动，如教师单向灌输知识、学生被动听讲，或小组讨论流于形式、缺乏实质交流，会导致学生因缺乏成功体验而降低自我效能感，长期被动状态还会引发焦虑情绪。高二分化阶段的课堂互动差异，将进一步放大不同学生群体在焦虑和自我效能感上的差距。

4 干预策略：基于动态关系的实践路径

4.1 分阶段精准干预，匹配关系发展特征

针对不同动态关系特征实施差异化干预：高一适应期重点在于提升自我效能感，通过“小步子”任务设计将复杂英语学习任务拆解为可完成的小目标，如从单句翻译过渡至段落写作，帮助学生循序渐进积累成功经验；同时开展新生适应主题讲座，协助学生正确认识高中英语学习的难度变化，减轻适应期的焦虑情绪。高二分化重点在于恶性循环，针对低效能感、高焦虑学生实施“成功体验重建”方案，为其分配适宜的学习任务，给予肯定认可，逐步重建自我效能感；互助学习小组，让不同水平学生协作完成任务，通过替代经验提升低水平学生的效能感。高三冲刺期重点在于缓解焦虑情绪，借助正念训练、压力管理课程等科学学生调节心理状态，同时采用“过程性评价替代结果性评价”的方式，关注学生的复习进步而非考试排

名, 强化其自我效能感。

4.2 优化教师教学行为, 营造积极心理环境

教师应优化教学行为以调节自我效能感与课堂焦虑关系。在教学风格方面, 用“引导式”教学替代“灌输式”教学, 借助问题链的设计激发学生主动思考, 提升其学习主动性; 在反馈机制的范畴, 建立“分层反馈”体系, 为不同水平学生制定差异化反馈标准, 确保每位学生都能获得符合自身情况的积极反馈; 在课堂管理层面, 确立“容错机制”, 明确告知学生在语言学习中犯错是正常过程, 鼓励学生大胆尝试, 降低因害怕犯错而产生的焦虑。此外, 教师应加强心理知识方面的培训, 提高对学生焦虑情绪的识别能力, 对出现高强度焦虑的学生及时实施个性化疏导。

4.3 培养积极归因能力, 强化个体心理调节

通过专项归因训练培养学生的积极归因能力: 在英语课堂当中渗透归因指导, 每次单元测试或作业讲评后, 引导学生深度剖析成败根源, 用“本次我的阅读进步源于每日坚持限时训练”替代“我运气好”, 用“此次作文失分是因为审题不够仔

细”取代“我不会写作文”; 推行“归因日记”模式, 让学生每日记录英语学习当中的成败事件以及归因逻辑, 教师定期进行批阅并给予相应指导。与此同时, 引导学生掌握自我调节的技巧, 比如在焦虑时采用深呼吸、积极自我暗示等办法来缓解情绪, 通过“自我效能感可视化”策略, 让学生持续记录英语学习进步轨迹, 定时复盘以强化自我效能感。

5 结论

高中英语课堂焦虑与自我效能感的关系并非处于静态不变的状态, 而是在高一适应期、高二分化期、高三冲刺期中展现出鲜明的动态特性, 形成“自我效能感主导—双向互动—焦虑主导”这样的阶段性演变规律。个体归因方式、教师教学行为以及课堂互动质量是影响两者动态关系的关键要素, 积极的归因方式、民主的教学风格以及高质量的课堂互动能够推动两者形成良性循环, 反则易于致使恶性循环。鉴于此, 通过分阶段精准干预、优化教师教学行为以及培养积极归因能力等策略, 能够有效地缓解高中生英语课堂焦虑, 并提升其自我效能感。

参考文献:

- [1] 刘晓红, 郭继东, 汪梅芳. 英语学习者教师支持感与课堂社交投入的关系——互动价值感和焦虑自我调节的中介作用[J]. 现代外语, 2024, 47(04): 516-527.
- [2] 刘欣娟. 自我效能理论视角下低自信英语学习者课堂焦虑的对策实践研究[J]. 南京工业职业技术学院学报, 2017, 17(03): 32-34+45.
- [3] 朱渊. RICH 教学法提高英语分层教学质量的实践及效果[J]. 浙江医学教育, 2016, 15(04): 4-6.
- [4] 李宗强. 初中生英语自我概念及其与课堂焦虑的相关性研究[J]. 教育测量与评价(理论版), 2016, (01): 57-61+64.
- [5] 王晴. 浅论性别因素对非英语专业学习者英语自我概念和英语课堂焦虑关系之影响[J]. 湖北广播电视大学学报, 2014, 34(09): 106-107.