

大学生疫情网课期间和课程恢复后 在线英语学习的交际意愿对比研究

陈毅萍¹ 张震宇²

(1. 重庆大学 外国语学院, 重庆 401331; 2. 上海外国语大学 语料库研究院, 上海 201620)

摘 要:受全球 COVID-19 疫情的影响,在线学习正面临新的机遇和挑战。在此背景下,本研究针对西南地区某双一流高校 96 名大学生在疫情网课期间和课程恢复后的两个学期的英语学习感受进行了历时调查,依据以往研究中提出的二语交际意愿模型,研究了他们在两个不同学习情景下同一门英语课程的交际意愿情况,并探究了融入性动机对中国大学生的交际意愿影响。研究结果如下:学生在疫情网课期间与课程恢复后的交际意愿水平差异较大;在线学习中的融入性动机在疫情网课期间和课程恢复后都对大学生的交际意愿具有显著影响,但学生态度在两个时期里并无统计学上的显著差异。最后,研究从三个方面提出了对在线英语教学的启示,以帮助教师更好地开展教学活动,提升学生的英语交际意愿。

关键词:交际意愿;融入性动机;在线英语学习

中图分类号:H319.3 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-6414(2022)06-0151-10

0 引言

在外语学习中,目标语的产出是语言学习成功的关键(Swain et al., 1995),交际意愿(Willingness to Communicate,简称 WTC),是指个体在特定的时间使用第二语言与一个或多个特定的人进行交谈的意愿,被认为是二语学习者进行产出前的最后一步(MacIntyre et al., 1998),交际意愿也是近 20 年来外语教学的热门话题(Buckingham et al., 2017)。

受新冠肺炎疫情影响,全国各高校在 2020 年第一学期都采取了网络教学形式,学生的二语交流环境发生了诸多变化(Adedoyin et al., 2020)。学生与教师、同学的交流从线下的面对面转为完全的在线语音或视频交流形式,辅以学生的在线自主学习(Lin, 2021)。而在线自主学习中,学生使用目标语进行交流的机会较少,同时教师给予学生的反馈也受到技术条件(学习平台功能、硬件设备质量和网络情况等)的限制。幸运的是,在社会各界的共同努力下,仅一个学期后,正常教学活动得以重启。

由于高水平的交际意愿能更好地促进学生的语言学习(Zhang et al., 2020),所以探索交际意愿相关因素如何影响在线语言学习效果也十分重要(Russell, 2020)。在此背景下,本文将依据彼得·麦金太尔(Peter MacIntyre)和凯瑟琳·查罗斯(Catherine Charos)(1996)的交际意愿应用模型对比疫情网课期间、课程恢复

收稿日期:2022-07-01

基金项目:2021 重庆大学研究生重点课程“跨文化交际英语(研究生)”(20210609)、2020 重庆大学研究生教育教学改革研究重点项目“基于 3D 虚拟学习环境的英语词汇学习的探索和研究”(cqyjj20202)和 2019 重庆市研究生教育教学改革研究重点项目“可视化反馈视角下的研究生英语语调纠正的探索和研究”(yjj192006)的研究成果

作者简介:陈毅萍,女,重庆大学外国语学院教授,主要从事计算机辅助外语教学研究。

张震宇,男,上海外国语大学语料库研究院博士生,主要从事语言数据科学与智慧教育研究。

引用格式:陈毅萍,张震宇. 大学生疫情网课期间和课程恢复后在线英语学习的交际意愿对比研究[J]. 外国语文,2022(6):151-160.

后时期下中国大学生在同一门英语课程学习中的交际意愿情况,并探索罗伯特·加德纳(Robert Gardner)(1985)的“融入性动机”在这两种时期对他们交际意愿的影响。

1 交际意愿文献回顾

1.1 交际意愿模型回顾

罗伯特·加德纳(Robert Gardner)和华莱士·兰伯特(Wallace Lambert)(1972)认为态度和动机这两因素无论在正式或非正式学习环境下,都是影响二语学习者学习积极性的一个关键因素。加德纳在 1985 年提出了语言学习社会教育模型,该模型中包含了两个评测语言学习动机的因素:融入性和态度,而融入性、态度和动机三者被称为“融入性动机”。其中,态度被定义为“基于个人对所指的信念或看法而推断出来的评价反应”;动机是“努力加上想要达到语言学习目标的愿望,再加上学习语言的积极态度”;融入性则指“学习第二语言以与目标语言社区成员会面和交流的意愿”(Gardner,1985:10;MacIntyre et al., 1996:4)。麦金太尔(1994)认为自我能力感知与二语焦虑是两个影响交际意愿的重要因素。自我能力感知指学习者对自身二语水平的看法;二语焦虑则指在语言习得过程中学习者不安、忧虑、烦躁和害怕犯错误的心理状态。

通过对加德纳的社会教育模型整合,麦金太尔和查罗斯(1996)提出了以法语为外语的学生交际意愿的应用模型(图 1),该模型表明,语言焦虑与语言能力感知呈负相关,即焦虑程度越高,自我能力感知越弱,同时语言焦虑与自我能力感知这两个变量都影响着交际意愿。

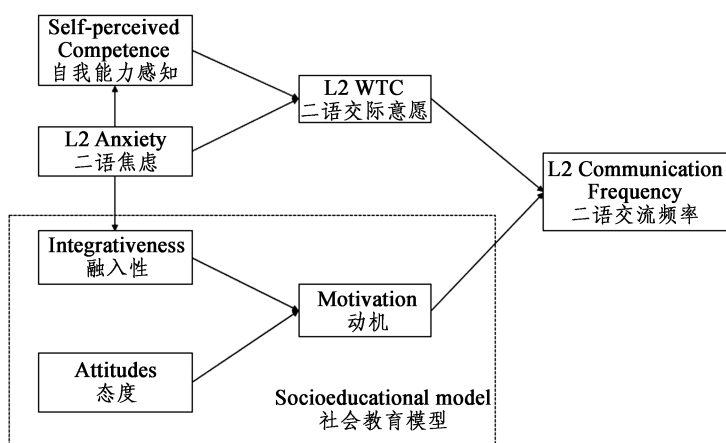


图 1 麦金太尔和查罗斯以法语为二语交际意愿应用模型(1996)

麦金太尔和查罗斯也提出以后的研究既可将该模型运用于法语之外的其他语种的交流环境中,也可将该交际意愿模型应用于不同学习环境下探究大学生的交际意愿及二语学习过程。

1.2 国内外交际意愿的实证研究回顾

国外学者在阐述第二语言的交际意愿概念时,重点关注其影响因素。例如,麦金太尔等人(2002)发现与高年级学生相比,低年级学生的焦虑程度更稳定,但他们的 WTC 水平、自我能力感知和交流频率较低。八島智子(Tomoko Yashima)等人(2004)对年轻日本 EFL 学习者进行了两次调查,旨在探究 WTC 的影响因素。两个调查结果都证实了学生在课堂上的积极态度对 WTC 有正面影响。纳赛尔·法拉(Nasser Fallah)(2014)的研究表明,学习者的动机和信心对他们的 WTC 有积极影响。彭剑娥(Peng Jian-e)和林迪·伍德罗(Lindy Woodrow)(2010)对中国英语课堂中的 WTC 进行了大规模调查,发现课堂环境可以预测 WTC、交流信心、学习者信念和动机。周莉(Zhou Li)、席一恒(Xi Yiheng)和卡特亚·罗奇特曼(Katja Lochtmann)(2020)发现学生的二语能力与他们的 WTC 有很强的联系,而二语能力在 WTC 与语言技能表现的关系中起

中介作用。此外,其他研究考虑了不同的数字环境下学生的交际意愿状况。哈约·莱恩德斯(Hayo Reinders)和索拉达·瓦塔纳(Sorada Wattana)(2014)研究了泰国 EFL 学生在网络游戏中语言学习的自信、焦虑和自我能力感知。他们发现参与游戏学习的学习者有更强的自信心和更少程度的焦虑,因此他们在二语学习中的 WTC 更强。努罗拉·扎里纳巴迪(Nourollah Zarrinabadi)和法特梅·阿里普尔(Fateme Alipour)(2018)的调查表明,在线聊天中的学生 WTC 水平较高且非常愿意学习二语。之后,扎里纳巴迪和阿里普尔(2020)研究了视频化示例如何影响 EFL 学生的 WTC。结果发现,特定的视频和任务序列对学习者的 WTC 产生了显著和积极的影响。

近年来在国内二语习得领域中,WTC 也逐渐受到关注(吴旭东,2008)。张凯等人(2021)探究了 EFL 学生的 WTC、动机和焦虑等情感因子对英语合作学习投入的作用机理,研究发现 WTC 和动机对合作学习有积极影响,但焦虑对合作学习有不显著的消极影响。韦晓保(2020)对非英语专业的中国大学生进行了问卷调查,探究了 WTC、二语自我和歧义容忍度的相互关系,结果表明,理想二语自我对 WTC 有着正向的预测力,而二语自我对交际意愿却有着负向的预测力。之后韦晓保等人(2021)仍以中国大学非英语专业学生为研究对象,探究了情绪智力对二语 WTC 的影响,研究发现良好的情绪智力水平有助于学习者更加积极地调动学习动力,促进 WTC 的产生。

鉴于 EFL 学生的 WTC 在不同的环境下存在很大差异(Lee, 2019a),通过适当的教学法,数字化学习可以在一定程度上帮助提高学习者的 WTC,从而获得更好的学习成果。此外,麦金太尔和查罗斯(1996)也建议在不同的情境或语言中使用他们的模型,而以往研究的 WTC 环境多为面对面的语言学习课堂,探索 WTC 相关因素如何影响在线语言学习非常重要(Russell, 2020)。因此,作者将对疫情网课期间和课程恢复后大学生英语学习的 WTC 进行调查,研究其在不同学习环境下同一门英语课程的交际意愿情况,解决以下两个问题:

(1)大学生在疫情网课期间和课程恢复后的在线学习环境下交际意愿是否存在差异及关联?

(2)大学生在疫情网课期间和课程恢复后的在线学习环境下的融入性动机是否存在差异,融入性动机与交际意愿是否有关联?

2 研究设计

2.1 调查对象

为保证研究的有效性,本研究以西南地区某双一流高校非英语专业 96 名学生作为调查对象,其中男生 60 名,女生 36 名,年龄为 18~22 岁(平均值:19;标准差=0.553)。他(她)们均为西南某双一流大学非英语专业的学生且自愿参与调查,皆无英语国家生活或学习的经历。所有参与学生均进行了两个学期(疫情网课期间、课程恢复后)同一门大学英语公共课程的学习。

2.2 调查问卷

为探索中国大学生疫情网课期间与课程恢复后在线英语学习中的交际意愿,本研究采用莱恩德斯和瓦塔纳(2014)的 EFL 学习者在线学习情境中 WTC 的李克特五级测试量表以及桥本祐希(Yuki Hashimoto)(2002)的语言学习 AMTB 七级量表中关于融入性、态度和动机的选项。最终问卷共由 22 项组成,每个学生都被要求在“非常不同意”(1)到“非常同意”(5 或 7)的李克特五级或七级量表上选择他(她)的实际感受。

2.3 疫情网课期间、课程恢复后英语课程简介

本研究中的英语课程的教授对象为非英语专业的本科生,第一学期为疫情网课期间,第二学期为课程

恢复后。课程每学期持续16周,每周有两节课,每节课90分钟,由经验丰富的专业教师全英语授课。

在疫情网课期间,教师授课皆在线上进行,学生进入在线社交软件观看老师的屏幕共享。授课期间,除非老师点名提问,所有学生须关闭麦克风和摄像头。关于平时作业,学生每周须在“云班课”平台完成3~5种任务(如翻译、写作和口语录音等);关于期末作业,教师要求学生在最后一节课以PowerPoint展示的形式,在线进行全英文的小组项目报告。

而在课程恢复后的学期,以往面对面的授课形式得以重启,教师可以直接观察学生在课堂上的状态,师生之间的互动更为直接。同时学生仍被要求在“云班课”平台上完成平时作业,但同时也有少部分作业需线下提交,期末作业的报告形式则从在线展示变成了在教室展示。

2.4 研究步骤

在疫情网课期间、课程恢复后学期末结束后,笔者对非英语专业大学生进行了交际意愿调查,为严格遵循国家疫情防控号召,本研究采用线上发放问卷的形式。在收集全部数据后采用SPSS 23.0.0.0软件进行分析,信度检验后采用显著性分析、配对样本T检验及皮尔逊相关分析后回答研究问题。

3 数据分析

本研究收集有效问卷96份,问卷中各维度的信度系数Cronbach已在莱恩德斯和瓦塔纳(2014)、桥本(2002)的研究中被校验:经检验,本研究中的使用问卷的总体信度系数为0.742,说明总体量表的信度符合测试要求,内部一致性良好,可以进行下一步数据分析。研究问题1采用配对样本T检验探究疫情时期、课程恢复后在线学习环境下大学生的英语交际意愿是否存在差异,之后使用皮尔逊相关分析探究交际意愿各相关变量之间的关系;研究问题2同样采用配对样本T检验和皮尔逊相关分析,探究不同在线学习环境下融入性动机的差异及其与交际意愿的关系。

3.1 交际意愿差异及相关分析

3.1.1 WTC、自我能力感知和二语焦虑差异分析

为探究每一位学生分别在疫情网课期间、课程恢复后学习环境下的交际意愿情况,此部分数据分析将采用配对样本T检验,探究同一个体在不同环境下相同项的情况。

由表1可知,大学生的疫情网课期间-课程恢复后WTC显著性 $p=0.000<0.05$,说明两个时期的在线学习环境下的WTC存在显著差异;由平均值可知,课程恢复后大学生的WTC较高(20.97>19.59)。大学生的疫情网课期间-课程恢复后自我能力感知显著性 $p=0.043<0.05$,同样说明两个时期的自我能力感知存在显著差异;由平均值可知,在课程恢复后在线学习环境中大学生的自我能力感知较高(17.98>17.69)。疫情网课期间-课程恢复后语言焦虑显著性 $p=0.002<0.05$,即大学生在两个时期的在线学习环境下的语言焦虑具有显著差异。由平均值可知,学生在课程恢复后的语言焦虑较高(15.32>14.82)。以上结果表明,疫情网课期间大学生在线学习环境下的WTC、自我能力感知与语言焦虑都有所降低,其中交际意愿下降幅度最大。

表1 疫情网课期间、课程恢复后在线学习环境下交际意愿显著性检验

配对分析项		差值 95% 置信区间					
平均值	标准差	下限	上限	t	自由度	显著性 p(双尾)	
疫情期间交际意愿	19.59	3.124	-1.828	-0.922	-6.028	95	0.000
疫情后交际意愿	20.97	2.642					
疫情期间自我能力感知	17.69	2.758	-0.574	-0.01	-2.054	95	0.043

配对分析项	差值 95% 置信区间						
疫情后自我能力感知	17.98	2.817					
疫情期间语言焦虑	14.82	2.551	-0.81	-0.19	-3.205	95	0.002
疫情后语言焦虑	15.32	2.751					

3.1.2 WTC、自我能力感知和二语焦虑相关分析

为探究在两种在线学习环境下影响大学生交际意愿各因素之间的关系,以下将对交际意愿、自我能力感知、语言焦虑两两进行相关分析(个案数:96)。

表2 疫情网课期间、课程恢复后在线学习环境下 WTC 的相关分析

疫情期间		WTC	自我能力感知	焦虑
交际意愿	皮尔逊相关性	1	.425**	-0.18
	显著性(双尾)		0	0.08
自我能力感知	皮尔逊相关性	.425**	1	-.410**
	显著性(双尾)	0		0
焦虑	皮尔逊相关性	-0.18	-.410**	1
	显著性(双尾)	0.08	0	
疫情后		WTC	自我能力感知	焦虑
交际意愿	皮尔逊相关性	1	.410**	-0.162
	显著性(双尾)		0	0.114
自我能力感知	皮尔逊相关性	.410**	1	-.488**
	显著性(双尾)	0		0
焦虑	皮尔逊相关性	-0.162	-.488**	1
	显著性(双尾)	0.114	0	

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

由表2可知,在疫情网课期间在线学习环境中,WTC与自我能力感知的相关系数为0.425,两者关联紧密,显著性 $p=0.00<0.05$;在课程恢复后的在线学习环境中,大学生的WTC与自我能力感知的相关系数为0.410,两者关联紧密,显著性 $p=0.000<0.05$ 。可以认为疫情网课期间和课程恢复后的在线学习环境中,大学生的WTC与自我能力感知总体趋势都具有-致性且呈正相关。这一结果与陆宇(Yu Lu)和徐佳芳(Chia-Fang Hsu)(2008)的实证结果以及苏珊·贝克(Susan Baker)和彼得·麦金太尔(Peter Macintyre)(2000)的理论分析结果相似,他们都证实了自我能力感知与WTC之间的正相关关系。

其次,在疫情网课期间在线学习环境中,WTC与语言焦虑的相关系数为-0.18,即两者无关联,显著性 $p=0.08>0.05$;在课程恢复后的WTC与语言焦虑的相关系数为-0.162,表明两者无关联,显著性 $p=0.114>0.05$ 。可以认为无论是疫情网课期间还是课程恢复后,大学生的WTC与语言焦虑总体趋势不具有一致性且无相关关系,这与彭剑娥和伍德罗(2010)的观点不同,他们认为焦虑对WTC产生负面影响。

最后,在疫情网课期间的在线学习情境中,自我能力感知与语言焦虑的相关系数为-0.410,即两者关联紧密,显著性 $p=0.000<0.05$;在课程恢复后的自我能力感知与语言焦虑的相关系数为-0.488,即两者关联紧密,显著性 $p=0.000<0.05$ 。可以认为在疫情网课期间和课程恢复后在线学习环境中,大学生的自我能力感知与语言焦虑总体趋势具有一致性且呈负相关。

3.2 融入性动机差异及与交际意愿的相关分析

3.2.1 融入性动机差异分析

为探索不同学习环境下大学生融入性动机中的各项因素是否存在差异,研究采用配对样本T检验进行分析。

表3 疫情网课期间、课程恢复后在线学习环境下融入性动机的显著性检验

配对分析项	平均值	标准差	下限	上限	差值 95% 置信区间			显著性 p (双尾)
					t	自由度		
疫情期间融入性	14.32	2.900	-0.921	-0.287	-3.78	95		0
疫情后融入性	13.72	3.001						
疫情期间学习态度	11.33	2.050	-0.2	0.033	-1.422	95		0.158
疫情后学习态度	11.42	1.998						
疫情期间学习动机	9.77	2.283	-0.588	-0.058	-2.416	95		0.018
疫情后学习动机	10.09	2.078						

如表3所示,大学生的疫情网课期间、课程恢复后融入性显著性 $p=0.000<0.05$,说明两种在线学习环境下的融入性存在显著差异。由平均值可知,疫情网课期间学习环境下大学生的融入性倾向较高(14.32>13.72)。而疫情网课期间-课程恢复后学习态度显著性 $p=0.158>0.05$,说明大学生在两个时期的态度并无显著差异。大学生在疫情网课期间-课程恢复后学习动机显著性 $p=0.018<0.05$,说明两个时期中在线学习环境下的学习动机存在显著差异。由平均值可知,学生在课程恢复后的学习环境中的学习动机更高(10.09>9.77)。由此,无论是在疫情时期还是课程恢复后时期,融入性动机中的融入性和学习动机在两种学习环境中有所差异,而态度并无显著差异。

3.2.2 融入性动机与交际意愿的相关分析

为探究在两种在线学习环境下大学生的融入性动机各因素之间的关系,以下将对融入性动机进行相关分析(个案数:96)。

表4 疫情网课期间、课程恢复后在线学习环境下融入性动机与 WTC 的相关分析

疫情期间		WTC	融入性动机
交际意愿	皮尔逊相关性	1	.543**
	显著性(双尾)		0
融入性动机	皮尔逊相关性	.543**	1
	显著性(双尾)	0	
疫情后		WTC	融入性动机
交际意愿	皮尔逊相关性	1	.533**
	显著性(双尾)		0
融入性动机	皮尔逊相关性	.533**	1
	显著性(双尾)	0	

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

由表4可知,在疫情网课期间的在线学习环境中,大学生的WTC与融入性动机的相关系数为0.543,说明两者关联紧密,显著性 $p=0.000<0.05$,可以认为疫情网课期间在线学习环境中,WTC与融入性动机总体趋势具有一致性且呈正相关;同时,在课程恢复后的在线学习环境中,大学生的WTC与融入性动机的相关系数为0.533,同样表明两者关联紧密,显著性 $p=0.000<0.05$,可以认为在课程恢复后的在线学习环境中,WTC与融入性动机总体趋势具有一致性且呈正相关。

综上,可认为疫情时期、课程恢复后在线学习环境下,融入性动机(融入性、态度和动机)都对大学生的WTC都有显著影响,而这一点与麦金太尔和查罗斯的传统交际意愿模型有所差异。

4 讨论

以上数据分析结果可以回答我们的两个研究问题。

(1)大学生在课程恢复后在线学习情境下的交际意愿、自我能力感知和焦虑水平在统计学上具有显著性差异,且比在疫情网课期间更高;同时相关分析表明交际意愿、自我能力感知和焦虑水平在疫情网课期间、课程恢复后都存在显著关系,这一发现也与彭剑娥(2020)的研究结果呼应。究其原因,在课程恢复后时间,师生之间较多的交互能有效维持学生的交际意愿水平,学生更愿意用英语交流,他们的自我能力感知也因此更高。而疫情网课期间教师不要求学生打开网络摄像头,学生在课堂上的紧张感可能会相对较弱。此外,在疫情时期的学习中,学生可以在私人讨论小组中完成小组任务,而无需老师“旁观”,所以其焦虑程度较低。

(2)融入性动机的三个因素与交际意愿呈正相关,而融入性动机与交际意愿的相关性高于焦虑或自我能力感知。本研究发现大学生的语言焦虑与自我能力感知呈负相关关系,自我能力感知与交际意愿呈正相关关系,这一点与麦金太尔等人的交际模型是相符合的。原因可能是学生焦虑水平越高,对于交流活动畏惧程度越高,导致他们避免与同学和老师的交流;如果处于更放松的状态,他们的焦虑程度会较低,更愿意参加课堂活动,交际意愿也就更强(胡越竹,2016)。此外,在线英语学习环境能创造轻松愉快的学习氛围,促进学生与教师的交流协作,增强学生的信心,提升自我能力感知,最终从客观上激发外语学习者的交际意愿(赵婴等,2015)。

此外,本研究能为语言教师和研究人员提供一些有价值的教学启发:

(1)改善在线展示方式,提供多种学习资源

第一个研究问题的结果表明,学生课程恢复后的 WTC、自我能力感知和焦虑高于课程恢复后时期的水平。因此,教师和研究人員应考虑如何提高学生在课程恢复后“线下为主,线上为辅”教学中的 WTC、自我能力感知,减少他们在线学习环境中的焦虑。考虑到 WTC 在疫情网课期间的较低水平,语言教师应注意在线上教学环境中组织活动和演示的方式(Mahapatra, 2021)。由于师生之间的互动是产生反馈的关键,教师应真正帮助学生有效地促进他们在疫情时期在线学习环境中的交流尝试(Zarrinabadi et al., 2021)。对于疫情网课期间自我能力感知水平较低的情况,教师应充分发挥支持和指导作用,鼓励学生通过在线学习平台参与二语学习活动。同时教师可以在数字学习资源方面为学生提供更多选择,例如数字游戏,以帮助学生提高在线上学习环境中的自我能力感知(Chik, 2014)。珍妮卡·格里姆肖(Jennica Grimshaw)和沃尔西尔·卡多索(Walcir Cardoso)(2018)指出玩游戏的学习者在口语流利度方面的评分中表现出色,所以游戏情境可能有助于降低焦虑,提升 WTC。

(2)合理制定课程内容,创造低负荷学习情境

疫情网课期间和课程恢复后的高度焦虑,可能是因为空间限制,教学活动更多地依赖技术手段和多媒体材料,学生须同时处理不同类型的任务(Mercimek et al., 2020),导致大量的认知负荷(Zarrinabadi et al., 2020)。因此,无论是在疫情网课期间或课程恢复后,建议教师合理安排课程内容和内容展现形式,避免学生在线活动中复杂的信息处理,通过减少他们的认知负荷,提升学生的 WTC(Cao, 2014)。对于课程恢复后焦虑程度更高的情况,教师可以提供更多支持,例如将有趣的在线学习活动融入实际课堂(Lee, 2019b),帮助学生找到适合其语言水平的学习资源,在课堂中面对面交流的同时,营造轻松的氛围。

(3)促进自主学习行为,引入有趣的教学反馈方式

第二个研究问题的结果表明,在疫情网课期间学生的融入性更高,而在课程恢复后时期的动机更高。为了提高学生在课程恢复后在线学习环境中的融入性,教师可以建议学生使用社交媒体与英语母语者互动(Yildiz, 2009),以增强学生的整体英语信心和学习兴趣,从而提高他们的综合能力。为了提高学生在

线上学习环境中的积极性,教师还可以让学生向同学介绍他们的第二语言模型(Peng,2012)。此外,教师可以采用克里斯汀·阿佩尔(Christine Appel)和琼-汤姆斯·普约拉(Joan-Tomàs Pujolà)(2021)的建议来构建具有两个重要部分的在线语言课程:反馈提供和游戏化元素。阿佩尔和普约拉(2021)在游戏化语言课程中引入了积分、徽章和排行榜等最常用的游戏元素,因此,教师也可以将这些在线互动活动整合到疫情网课期间的在线课程中,创造更多与学生交流的机会。

5 结语

本研究探究了大学生不同数字环境中的WTC,研究发现大学生在疫情网课期间和课程恢复后的在线学习环境下交际意愿存在显著差异;无论是疫情网课期间或课程恢复后在线学习环境中,融入性动机对大学生的交际意愿都具有显著影响,但是学生的融入性动机中态度这一因素在两种环境下并无差异。

本研究中的调查对象为96名非英语专业学生,受学生专业影响男女比例不完全平衡,未来的研究可以扩大调查范围,力求平衡性别比例,控制住性别差异这个变量,其次,本研究调查的因素仅为权威模型中的WTC相关因素,后续研究还可以探讨WTC与不同个体学习方式或策略等其他二语习得个体差异因素之间的关系。最后,教师的教学方式、在线平台的使用熟练度也可能对学生的WTC有影响,期待后续研究可以集中精力打造便捷高效、面向学习者的平台,强化学生的WTC,并将相关理论融入其中。

本研究期望有助于外语教师更进一步了解学生在不同时期中在线英语学习的WTC,也期望能帮助教师更好地开展在线教学活动,提升学生的英语交际意愿和融入性动机,我们也期望未来的研究能够更加深入地探讨这个话题。

参考文献:

- Appel, Christine & Pujolà Joan-Tomàs. 2021. Designing Speaking Interaction in LMOOCs: An ETandem Approach[J]. *ReCALL* (2):1-16.
- Adedoyin, Olasile Babatunde & Soykan Emrah. 2020. Covid-19 Pandemic and Online Learning: the Challenges and Opportunities [J]. *Interactive Learning Environments*(6):1-13.
- Baker, Susan & Peter MacIntyre. 2000. The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations [J]. *Language Learning*(2): 311-341.
- Buckingham, Louisa & Alpaslan Rosie. 2017. Promoting Speaking Proficiency and Willingness to Communicate in Turkish Young Learners of English through Asynchronous Computer-Mediated Practice[J]. *System*(6): 25-37.
- Cao, Yiqian. 2014. A Sociocognitive Perspective on Second Language Classroom Willingness to Communicate[J]. *Tesol Quarterly* (4):789-814.
- Chik, Alice. 2014. Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community[J]. *Language Learning and Technology* (2):85-100.
- Fallah, Nasser. 2014. Willingness to Communicate in English, Communication Self-confidence, Motivation, Shyness and Teacher Immediacy among Iranian English-major Undergraduates: A Structural Equation Modeling approach [J]. *Learning and Individual Differences*(3): 140-147.
- Freiermuth, Mark & Huang Hsin-chou. 2018. *Assessing Willingness to Communicate for Academically, Culturally, and Linguistically Different Language Learners: Can English Become a Virtual Lingua Franca via Electronic Text-Based Chat*[M]. Hershey, PA: IGI Global.
- Gardner, Robert. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*[M]. London: • 158 •

- Edward Arnold.
- Gardner, Robert & Lambert Wallace. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* [M]. Rowley, MA: Newbury House.
- Grimshaw, Jennica & Cardoso Walcir. 2018. Activate Space Rats! Fluency Development in a Mobile Game-assisted Environment [J]. *Language Learning & Technology* (3):159-175.
- Hashimoto, Yuki. 2002. Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context [J]. *Second Language Studies* (2):29-70.
- Lee, Ju Seong. 2019a. EFL Students' Views of Willingness to Communicate in the Extramural Digital Context [J]. *Computer Assisted Language Learning* (7):692-712.
- Lee, Ju Seong. 2019b. Quantity and Diversity of Informal Digital Learning of English [J]. *Language Learning & Technology* (1):114-126.
- Lin, Tzung-Jin. 2021. Exploring the Differences in Taiwanese University Students' Online Learning Task Value, Goal Orientation and Self-Efficacy Before and After the COVID-19 Outbreak [J]. *Asia-Pacific Education Researcher* (3):191 - 203
- Lu, Yu & Hsu Chia-Fang. 2008. Willingness to Communicate in Intercultural Interactions between Chinese and Americans [J]. *Journal of Intercultural Communication Research* (2):75-88.
- MacIntyre, Peter. 1994. Variables Underlying Willingness to Communicate: A Causal Analysis [J]. *Communication Research Reports* (2):135-142.
- MacIntyre, Peter & Charos Catherine. 1996. Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication [J]. *Journal of Language and Social Psychology* (1):3-26.
- MacIntyre, Peter. Baker Susan. Clément Richard & Donovan Leslie. 2002. Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation among Junior High School French Immersion Students [J]. *Language Learning* (3):537-564.
- MacIntyre, Peter. Dörnyei Zoltán, Clément Richard & Kimberly Noels. 1998. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation [J]. *The Modern Language Journal* (4):545 - 562.
- Mahapatra, Santosh. 2021. Online Formative Assessment and Feedback Practices of ESL Teachers in India, Bangladesh and Nepal: A Multiple Case Study [J]. *Asia-Pacific Education Researcher* (6):519-530.
- Barış, Mercimek, Akbulut Yavuz, Dönmez Onur & Sak Uğur. 2020. Multitasking Impairs Learning from Multimedia across Gifted and Non-gifted Students [J]. *Educational Technology Research and Development* (3):995-1016.
- Peng, Jian-E. 2012. Towards an Ecological Understanding of Willingness to Communicate in EFL Classrooms in China [J]. *System* (2):203-213.
- Peng, Jian-E. 2020. Teacher Interaction Strategies and Situated Willingness to Communicate [J]. *Elt Journal* (3):307-317.
- Peng, Jian-E & Woodrow Lindy. 2010. Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context [J]. *Language Learning* (4):834-876.
- Reinders, Hayo & Wattana Sorada. 2014. Can I Say Something? The Effects of Digital Game Play on Willingness to Communicate [J]. *Language Learning & Technology* (2):101-123.
- Russell, Victoria. 2020. Language Anxiety and the Online Learner [J]. *Foreign Language Annals* (2):338-352.
- Swain, Merrill & Lapkin Sharon. 1995. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning [J]. *Applied Linguistics* (3):371 - 391.
- Ware, Paige & O'Dowd Robert. 2008. Peer Feedback on Language form in Telecollaboration [J]. *Language Learning & Technology* (1):43-63.

- Werbach, Kevin & Hunter Dan. 2012. *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business* [M]. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu Kazuaki. 2004. The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication[J]. *Language Learning* (1):119-152.
- Yildiz, Senem. 2009. Social Presence in the Web-Based Classroom Implications for Intercultural Communication[J]. *Journal of Studies in International Education* (1):46-65.
- Zarrinabadi, Nourollah & Alipour Fateme. 2020. Sequencing Inquiry Tasks and Video Modeling Examples to Enhance L2 Willingness to Communicate[J]. *Learning and Motivation* (7):101669.
- Zarrinabadi, Nourollah & Dehkordi Elham. 2021. The Effects of Reference of Comparison (Self-referential vs. Normative) and Regulatory Focus (Promotion vs. Prevention) Feedback on EFL Learners' Willingness to Communicate[J]. *Language Teaching Research* (0):1-21.
- Zhou Li, Xi Yiheng & Katja Lochtman. 2020. The Relationship between Second Language Competence and Willingness to Communicate: the Moderating Effect of Foreign Language Anxiety[J]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*: 1-15.
- 胡越竹. 2016. 外语焦虑与交际意愿个体差异实证研究[J]. 外语电化教学(6):9-14.
- 韦晓保. 2020. 大学生二语动机自我、歧义容忍度和交际意愿的关系研究[J]. 外语与外语教学(1):71-80.
- 韦晓保, 吴丽莉, 陈巽. 2021. 情绪智力、语言思维模式与二语交际意愿的关系研究[J]. 外语界(6):80-89.
- 吴旭东. 2008. 中国学生外语学习环境下的口头交际能力自评与交际意愿[J]. 现代外语(3):11.
- 张凯, 杨嘉琪, 陈凯泉. 2021. 学习者情感因素对英语合作学习投入的作用机理[J]. 现代外语(3):407-419.
- 赵婴, 陈铎. 2015. 基于视频会议的跨文化交流对交际意愿的影响[J]. 现代教育技术(11):60-66.

A Study of Willingness to Communicate Model of Chinese College Students in Extramural and Extracurricular Online English Learning Contexts

CHEN Yiping ZHANG Zhenyu

Abstract: Influenced by worldwide COVID-19 pandemic, online learning is facing new challenges and opportunities. In this context, the present study conducted a diachronic survey on 96 EFL students from a Double First-Class university in southwest China about their different English learning experience in two semesters, one during the pandemic with courses being conducted online, the other after the pandemic when classroom teaching restored. Based on the WTC(willingness to communicate) model for second language in previous study, students' WTC in the same course but different learning contexts was studied. This paper also explored the influence of integrative motivation on students' WTC. The results are as follows: Students' WTC levels during and after the epidemic were significantly different; and the integrative motivation in online learning had a significant impact on EFL students' WTC during and after the epidemic, but students' attitudes were not statistically significant difference during the two periods. Finally, the present study puts forward the implications for online English teaching from three perspectives, so as to help teachers better carry out teaching activities and improve students' English WTC.

Key words: willingness to communicate; integrative motivation; online English learning

责任编辑:朱晓云