

线上教学模式与英语学习策略使用： 有调节的中介模型

刘茜 李清平

(中南大学 外国语学院,湖南 长沙 410083)

摘要:本研究基于控制—价值理论和拓展—建构理论,以99名中、高水平大学英语学习者为实验对象,以同一位教师在实验组和对照组分别执行云端翻转课堂和线上传统教学为背景,探究不同线上教学模式对英语学习策略使用的影响机制和发生情境。研究发现:(1)相比线上传统教学模式,云端翻转课堂对英语学习策略使用更具促进优势,外语学习动机在不同线上教学模式与学习策略使用之间发挥部分中介作用;(2)外语学习倦怠在不同线上教学模式与外语学习动机关系中发挥调节作用,即上述中介效应只发生在低倦怠水平的群体中,而对于倦怠水平较高的外语学习者来说,云端翻转课堂在维持动机方面呈现劣势,进而间接负向影响学习策略使用。可见,提升动机强度和降低倦怠水平是激发云端翻转课堂发挥促学优势的有效途径。

关键词:云端翻转课堂;线上传统教学;英语学习策略使用;动机;倦怠

中图分类号:H319.3 文献标志码:A 文章编号:1674-6414(2025)06-0167-15

0 引言

学习策略是指学习者为了更好地适应新环境并且更容易、更自主、更迅速地开展学习而采取的措施,它既反映学习者个体差异水平,也是考量外语能力的重要指标之一(Oxford, 1990)。在人工智能技术驱动下的数字化学习环境中,学习策略使用对外语学习的影响仍然显著,语言学习环境成为了学习策略研究的新方向(Griffiths et al., 2016)。

21世纪以来,不断变化的语言学习环境随着信息技术的浪潮,尤其是人工智能的崛起,推动了我国大学英语教学模式的持续革新——从传统教学到混合式教学,其中翻转课堂等新兴模式逐步演进为教育信息化进程中的常态(何艳华等,2022;马武林等,2022)。尤其在疫情期间大规模在线教学全面铺开,教学形态不断更迭。外语教师在全在线教学的实践场域中,大多根据固有的教学惯习,在云端翻转课堂(cloud-based flipped classroom,

收稿日期:2025-03-15

基金项目:湖南省教育科学“十四五”规划课题“人工智能在高校外语教学中的应用途径与成效研究”(XJK21BGD008)的阶段性成果

作者简介:刘茜,女,中南大学外国语学院副教授,博士,硕士生导师,主要从事二语习得、翻译理论与实践研究。

李清平,男,中南大学外国语学院教授,博士,博士生导师,主要从事二语习得、英汉对比研究。

引用格式:刘茜,李清平.线上教学模式与英语学习策略使用:有调节的中介模型[J].外国语文,2025(6):167-181.

CBFC)与线上传统讲授(online instruction)两种模式之间做出选择。云端翻转课堂也被称为线上原位翻转教学,具体指“原本翻转课堂中的线下面授不得不转为依托云端平台的线上直播‘面授’,而课后线上教学/自学安排仍依托网络平台开展的教学模式”(秦丽莉等,2022:382)。线上传统教学是原本在教室里以语法翻译法、听说法以及情景法相结合的传统教学法开展的教学活动转而依托云端平台开展,其实质是在线实验室模式(online lab)——教师在线平台上讲授整门课程并提供线上答疑(Staker et al. , 2011)。

上述学习环境的变化引发一系列亟待解决的问题:翻转课堂不是绝对的利器,但是技术的日新月异决定了外语教育的大趋势是积极拥抱技术并开展以翻转课堂为主要表现形式的混合式教学(韩晔等,2022)。而教无定法,传统教学很可能有其无法逾越的优势。全在线环境下采取云端翻转还是传统讲授更能提高学习者策略使用水平?更重要的是,由于外语发展是一个由语言学习主体、学习环境和外语能力交互作用构成的系统(杨跃等,2021),仅关注教学环境与外语学习策略等外语能力之间的二元关系是远远不够的。线上外语学习的新常态会使学习主体产生不同于线下课堂的外语情绪,尤其是以动机为代表的线上典型积极情绪和以倦怠为代表的线上典型消极情绪在该机制中是否发挥了中介效应或调节效应?厘清这些问题可以为大学英语教师提供基于证据的、可操作的个性化线上教学模式指南,指导教师根据不同学生群体的动机和倦怠水平,将在线教学模式从依赖惯性的“选择”转变为基于证据的“设计”。

控制—价值理论(Pekrun, 2006)与拓展—建构理论(Fredrickson, 2003)为解决上述问题提供了理论支持。控制—价值理论认为学业情绪由价值评估和控制感协同决定。当学习者对高价值感的任务有高控制感时,积极情绪随之提升;而当其对学习任务评估为低价值时,倦怠等消极情绪则会蔓延。拓展—建构理论强调积极情绪能够拓展思维、行动范畴,构建创新能力等智力资源,激发学习意愿。据此判断,不同线上教学模式下的学习任务环境、以动机和倦怠为代表的二语情绪、以学习策略使用为代表的学习行为很可能会产生复杂的交互效应。但这种相互作用在线上课堂里到底是如何发生的仍然未知,故有学者将外语课堂称为是一个黑匣子(Long, 1980)。因此,有必要打开三者相互影响、共同演进的黑匣子。

1 文献综述

1.1 不同线上教学模式下的外语学习策略使用

外语学习策略是指语言学习者为了更容易地学习语言知识和技能,或是为了运用语言以及弥补语言知识的不足而进行的有意识或是无意识的行为及心理活动(Cohen, 1998)。学习环境会影响学习策略(Hsiao et al. , 2002; Huang, 2018)。不同环境下的课堂教学条件、学习氛围、教学方法和教学要求对英语学习策略的形成和发展至关重要(饶振辉,

2006),比如网络自主学习环境就可以优化学习策略的使用(林莉兰,2006)。有研究表明,翻转教学模式可以正向影响外语学习者的元认知等学习策略(张欢瑞等,2020)。云端翻转教学是否可以重现这一效果,目前还没有相关研究给出结论。但有研究发现,在线学习者的学习行为和交互参与越积极,其选择策略等方面的水平就越高(Tosuncuoglu, 2019; Bai et al. , 2021)。这意味着在交互要求更高的云端翻转课堂,学习策略使用能力很可能更强。因此可以初步假设,与线上传统讲授模式相比,云端翻转课堂可以更有效地提升外语学习者的学习策略使用水平。

1.2 不同线上教学模式下的外语学习动机

外语学习动机是外语学习者为了满足自己的需求或实现自己的愿望在学习中付出的努力,包括动机类型和动机强度。学习动机会随着学习者内部因素和外部因素的变化而发生波动(张荣美,2005)。线上环境中的外语学习动机容易受到教学环境与教师教学问题等外部因素的消极影响(苏琪,2015)。除了线上教学环境对外语学习动机的整体影响,外语学界对以翻转课堂为代表的混合式教学和传统教学模式下外语学习动机对比也进行了初步探索。研究发现,混合式教学模式有一定的优越性和可行性,显著提升了英语学习动机(吴美萱,2018)。相比传统教学,混合式教学可以更加有效地提高学习动机水平(端义镭,2020)。上述研究分别涉及了线上环境和翻转教学模式下的动机水平,但是全在线环境不同教学模式下的动机水平仍待检验。基于上述已有实验结果,本研究假设在全在线学习环境中,即使英语学习者的整体动机水平存在下降风险,但云端翻转课堂的学习者外语动机水平仍相对较高。

1.3 外语学习动机与学习策略使用

在受到外部教学环境影响的同时,外语学习动机还会进一步影响学习策略使用能力(Oxford et al. , 1989)。外语学习动机强度与学习策略使用数量存在因果关系(Ellis, 2013),学习动机是学习策略使用的前提(Biggs, 2003; Zimmerman, 2000)。对于线上学习情境下的二者关系,有学者聚焦线上环境中动机和学习策略分别与外语学习成效的关系(Wang et al. , 2008),但仅有极少数研究明确了二者之间的相关性(王孝金等,2020),尤其在慕课环境中动机与学习策略高度相关(郁文静,2019)。上述仅有的几项相关研究虽然涉及了线上环境中动机对学习策略使用的影响,但仍未厘清大规模长线英语课堂学习情境下二者之间的关系,因此有待进一步验证。本研究根据上述已有发现,做出如下假设:全在线课堂学习情境下,外语学习动机水平对学习策略使用能力有正向预测作用。

1.4 外语学习倦怠在不同线上教学模式与动机之间的作用

虽然不同线上教学模式对外语学习动机存在普遍影响,但其作用很可能存在个体差异,尤其可能受到外语学习倦怠等情绪的调节。倦怠是指个体在长期的压力下出现的消极

心理状态。外语学习倦怠是指“学习者由于外语学习活动的内容、过程或结果与学习者本人在这些方面的预期存在差异而产生的,以耗竭、对外语学习的冷漠态度和在外语学习方面降低的自我效能感等颓丧相关的消极情感为主要表征的心理综合征”(杨涛,2015:25)。外语学习倦怠与线上学习成效密切相关(范开芳 等,2023)。倦怠综合征的主要表现之一是动机的消极变化(Schaufeli et al. , 1998),外语学习者对学习环境的消极态度与倦怠存在一定的相关性(杨涛,2015)。而云端翻转课堂的典型特征是高阶性和挑战度,强调产出导向,该模式下的高倦怠学习者可能由于自我效能下降而不能呈现固有的动机水平优势,甚至由于倦怠水平过高导致学习者对云端翻转教学模式产生消极态度进而抵消甚至负向影响该教学模式对动机水平的促进优势。据此,本研究初步判断:不同线上教学模式对外语学习动机的作用力和作用方向均受到倦怠的调节。但相关实证研究目前仍未有效开展,有待进一步验证。

综上所述,本研究提出综合假设:在不同线上教学模式和英语学习策略使用的关系中,学习动机是重要的机制变量,发挥中介作用;外语学习倦怠是重要的调节变量,调节了上述中介模型的前半段路径。

2 研究设计

2.1 研究对象

本研究以某双一流高校非英语专业大一年级四个自然班的 99 名学生为研究对象,其中男生 76 名,女生 23 人,最终有效数据 97 份。参与者年龄相仿,最大 19 岁,最小 17 岁,平均年龄 18.6 岁。受试所在高校多年来鼓励广大教师积极开展翻转课堂等多种形式的混合式教学。

实验组实践的是云端翻转课堂,受试 52 名学生;对照组采用以直播讲授为主的线上传统教学模式,受试 45 名。两组学生在实验前参加的大学英语六级模拟测试成绩无显著差异,平均年龄和英语学习起始年龄也无显著差异。两组学生均来自冶金材料类专业,学习同样的专业课程,享有同样的学习和生活环境,英语任课教师为同一人,不会受到不同教师个体差异的影响,具备实施对比教学实验的基本条件。

2.2 研究工具

借助问卷星发放与回收问卷。测量工具包括网络环境下大学生英语学习策略使用情况问卷、大学生英语学习动机与自我认同发展问卷以及外语学习倦怠量表。

2.2.1 网络环境下大学生英语学习策略使用情况问卷

本研究采用网络环境下大学生英语学习策略使用情况问卷测量大学外语学习者学习策略使用水平。问卷由熊苏春(2013)结合我国网络环境下英语学习现状,在牛津大学语

言学习策略量表基础上开发,主要测量元认知策略、认知策略、记忆策略、补偿策略、情感策略和社交策略。本研究中,该量表的整体信度值 Cronbach's α 系数为 0.97;结构效度检验 KMO 值为 0.785,高于 0.600 的最低要求,经检验是网络环境下检测大学生英语学习策略使用能力的可靠工具。

2.2.2 大学生英语学习动机与自我认同发展问卷

学习动机测量工具选自高一虹等(2003, 2013)专门为中国大学生编制的大学生英语学习动机与自我认同发展问卷。原动机问卷报告的整体信度 Cronbach's α 系数为 0.88, 动机类型分量表五次测量的信度报告分别为 0.731、0.756、0.808、0.792、0.815; 动机强度分量表的五次测量的信度报告分别为 0.658、0.784、0.743、0.733、0.727(高一虹, 2013)。本研究采用动机强度分量表,测量信度 Cronbach's α 系数为 0.79, 结构效度检验 KMO 值为 0.796, 是可靠的动机测量工具。

2.2.3 外语学习倦怠量表

外语学习倦怠的测量采用杨涛(2015)编制的外语学习倦怠量表。量表共有 18 个题项,测量耗竭、冷漠以及降低的自我效能感三个维度。该量表报告信度 Cronbach's α 系数为 0.839, 高于 0.700 的最低可接受度;结构效度检验 KMO 值为 0.825, 高于 0.600 的最低要求(杨涛, 2015)。本研究测试信度 Cronbach's α 系数为 0.84, 结构效度检验 KMO 值为 0.804, 是可靠的外语学习倦怠测量工具。

2.3 研究流程

在实验组和对照组分别开展云端翻转课堂和线上传统教学实践,历时八周,所有教学流程在大学英语线上课堂进行,具体内容详见表 1。

实验组开展的云端翻转教学实质上是以网络环境广为融入外语学习过程为实践背景、以“产出导向法”(文秋芳, 2015)、思辨英语教学理念(孙有中, 2019)、建构主义学习理论(Piaget, 1966)、输出假说(Swain, 1985)、布鲁姆教育目标分类学(Bloom, 1956)等混合式教学相关理论为参照设计的线上原位翻转课堂。该模式强调驱动—促成—评价—反思闭环交互衔接:课前慕课输入促成+平台练习产出驱动;课中研讨产出驱动+师生互动以评促学;课后项目合作产出驱动+线上师生评价反思促学。

对照组开展的线上传统教学本质上是以线上直播讲授为主、个人答疑辅导为辅的传统教学模式。学习内容和时间与实验班基本保持一致,但是学习流程、互动比重与云端翻转课堂大不相同,主要包括三个学习环节:课前学生预习;课中以教师基于经验的讲授为主、师生互动为辅;课后教师完成学习质量反馈,学生独立完成课后作业、线上平台练习以及评价与修改。

表 1 两种线上教学模式的教学流程与学习内容

云端翻转课堂(实验班)		线上传统教学(对照组)	
课前第一轮驱动与促成:慕课学习与平讨论 (90分钟)	步骤 1:学生完成基于慕课的线上自主学习(60分钟) 步骤 2:学生完成基于智能学习平台的单元练习和课前讨论(30分钟)	课前预习 (45分钟)	学生完成基于课本的课前预习 (45分钟)
课中第二轮驱动与促成: 师生研讨与 教师补充讲授 (90分钟)	步骤 1:教师以发挥支架作用为主要目标,以引导者身份开展以学为中心的启发式、探究式、讨论式小组学习和项目成果展示及点评,同时提供个人辅导(60分钟) 步骤 2:教师基于学生课前线上平台任务完成的质量和线上课堂学生的提问凝练并补充讲解单元重点和难点(30分钟)	课中讲授 (90分钟)	步骤 1:教师按照教学大纲开展线上直播讲授,讲授内容与慕课一致(60分钟) 步骤 2:答疑与练习(30分钟)
课后合作、评价与反思 (60分钟)	步骤 1:学生以小组项目合作形式完成课后作业(30分钟) 步骤 2:教师对课后作业进行线上评价和反馈;学生对照单元学习目标,完成自我评价和小组内、小组间同伴反馈(15分钟) 步骤 3:学生结合师生评价进行反思和修改(15分钟)	课后练习、评价与反思 (105分钟)	步骤 1:学生独立完成课后作业 (50分钟) 步骤 2:学生完成基于智能学习平台的单元练习(25分钟) 步骤 3:教师对课后作业进行线上评价和反馈;学生对照单元学习目标,完成自我评价和小组内、小组间同伴反馈(15分钟) 步骤 4:学生结合师生评价进行反思和修改(15分钟)

2.4 数据收集与分析

本研究以来自同一专业的自然班级为单位施测。在教学实验后收集网络环境下大学生英语学习策略使用情况、外语学习动机和外语学习倦怠相关数据。

采用 SPSS 26.0 对数据进行正态分布检验、描述性及相关性分析,然后基于 Mplus 8.3 进行结构方程建模及 Bootstrap 中介效应检验。由于本研究的自变量——云端翻转课堂和线上传统讲授两种线上教学模式属于二分类别变量,因此通过定义虚拟变量(伪变量)来处理,中介效应分析与连续变量的步骤完全相同(温忠麟 等,2020)。汇报中介效应值 ab 和效应量大小,本研究效应量汇报采用传统常用的中介效应与总效应之比(Preacher et al. , 2011)。

使用层次回归进行调节效应分析。自变量为分类变量,因此同样使用虚拟变量,并将自变量 X 和调节变量 M 中心化。然后做 $Y = B_0 + B_1X + B_2M + B_3MX + e$ 的层次回归。如果 MX 的系数 B_3 显著,则调节效应显著。最后做简单斜率检验,并借助 Matlab 绘制简单斜率图。

3 结果

3.1 描述性统计和相关分析

正态性检验发现,英语学习策略使用的偏度与峰度绝对值均小于 1,相应的夏皮洛-威尔克显著性水平为 0.035,小于 0.05,结合正态 Q-Q 图与直方图,判断学习策略近似服从正态分布。外语学习动机的偏度与峰度值绝对均小于 1,相应的夏皮洛-威尔克显著性水平大于 0.05,动机分布与正态分布没有显著差异。相关分析表明,不同线上教学模式、外语学习动机与学习策略使用两两相关。此外,倦怠与教学模式、动机之间均不相关,独立性强,适合做后续的调节效应分析。具体各因子的相关结果详见表 2。

表 2 各变量描述性统计和相关分析

	均值	标准差	动机	倦怠	策略
动机	27.490	4.047	1		
倦怠	73.953	12.746	0.156	1	
策略	203.021	28.898	0.366 ***	0.111	1
教学模式			0.457 ***	0.009	0.446 **

注:样本容量 $N=97$; * $P<0.05$, ** $P<0.01$, *** $P<0.001$,下同。

3.2 动机在不同线上教学模式与英语学习策略使用之间的中介效应

此处为饱和递归模型,饱和模型为恰好识别模型,恰好识别模型可以完全拟合数据。模型拟合的卡方值为 0,自由度为 0,CFI 和 TLI 值为 1,RMSEA 值为 0,详见表 3。

表 3 结构方程模型拟合指数表

拟合指数	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA
测量值	0	1	1	0
参考标准值	<3	>0.90	>0.90	<0.05

根据表 4 参数估计结果可知,不同线上教学模式对学习策略使用具有显著的正向影响 ($\beta = 0.352, P = 0.000 < 0.05$),对动机具有显著的正向影响 ($\beta = 0.457, P = 0.000 < 0.05$);动机对学习策略使用具有显著的正向影响 ($\beta = 0.205, P = 0.038 < 0.05$)。动机的 20.9% 方差可由此模型解释,学习策略的 23.2% 方差可由此模型解释。

采用偏差校正的 Bootstrap 检验法(抽样 5000 次)依次检验两个模型中各路径的效应量。教学模式对学习策略使用的总效应(c)为 0.446,95% 置信区间为 [0.271, 0.591],效应显著;教学模式对学习策略使用的直接效应(c')为 0.352,95% 置信区间为 [0.157,

0.519], 效应显著; 教学模式→动机→学习策略的中介效应估计值($c-c'$)为0.094, 95%置信区间为[0.002, 0.201], 不包含0, 效应显著, 属于部分中介效应, 详见表5。

表4 参数估计结果

自变量	因变量	Beta	SE	P
不同线上教学模式	学习策略使用	0.352	0.096	0.000
	外语学习动机	0.457	0.081	0.000
外语学习动机	学习策略使用	0.205	0.099	0.038

表5 英语学习动机在教学模式与学习策略使用之间的中介效应模型各路径系数的Bootstrap 检验结果

路径关系	效应	效应值	95%置信区间	效应量
教学模式→动机→学习策略使用	总效应(c)	0.446	[0.271, 0.591]	100%
教学模式→学习策略使用	直接效应(c')	0.352	[0.157, 0.519]	78.924%
教学模式→动机→学习策略使用	间接效应($c-c'$)	0.094	[0.002, 0.201]	21.076%

注: 效应量=中介效应值/总效应。

本研究的自变量——云端翻转教学和线上传统讲授两种线上教学模式属于二分类别变量, 因此使用虚拟变量。表5数据显示, 教学模式→学习策略使用直接路径的效应值为0.352, 占总效应的78.924%, 说明在控制了其他变量的情况下, 与线上直播讲授模式相比, 云端翻转课堂的外语学习策略使用得分高0.352个单位。“教学模式→外语学习动机→学习策略使用”中介路径的效应值是0.094, 说明通过外语学习动机的中介作用, 在控制了其他变量的情况下, 与线上直播讲授模式相比, 云端翻转课堂的外语学习策略使用得分高0.094个单位; “教学模式→学习策略”的总效应量为0.446, 是指在直接效应和中介效应的共同作用下, 如果线上直播讲授转为云端翻转课堂模式, 大学英语学习策略使用分值可以提高0.446个单位。

3.3 外语学习倦怠在不同线上教学模式与学习动机关系中的调节效应

采用层次回归分析检验外语学习倦怠在教学模式与学习动机关系中的调节效应。表6显示, 加入乘积项外语学习倦怠×教学模式之后, R^2 变化量显著大于0, 说明外语学习倦怠与线上教学模式对外语学习动机的交互效应显著。表7中的变量乘积项外语学习倦怠×教学模式的非标准化系数为0.377, $P=0.037$, 进一步说明交互作用显著。

表6 外语学习倦怠在教学模式与外语学习动机关系中的调节效应模型的 R^2 估计结果(虚拟编码)

模型	R	R^2	调整后的 R^2	标准误	更改统计				
					ΔR^2	ΔF	自由度1	自由度2	显著性
1	0.482 ^a	0.232	0.215	0.885	0.232	14.043	2	93	0.000
2	0.517 ^b	0.267	0.244	0.869	0.036	4.464	1	92	0.037

注:a. 预测变量: 常量, 教学模式, 外语学习倦怠(标准化)。

b. 预测变量: 常量, 教学模式, 外语学习倦怠(标准化), 教学模式×外语学习倦怠(标准化)。

表 7 外语学习倦怠在教学模式与外语学习动机关系中的调节效应模型回归系数估计结果

模型		非标准化系数		标准化系数 Beta	t	显著性
		B	标准误			
1	(常量)	-0.493	0.134		-3.692	0.000
	Zscore(外语学习倦怠)	0.151	0.091	0.151	1.666	0.099
	教学模式	0.910	0.181	0.456	5.016	0.000
2	(常量)	-0.495	0.131		-3.773	0.000
	Zscore(外语学习倦怠)	-0.037	0.126	-0.037	-0.290	0.772
	教学模式	0.910	0.178	0.456	5.110	0.000
	Zscore(外语学习倦怠)×教学模式	0.377	0.178	0.266	2.113	0.037

注:因变量:外语学习动机(标准化)

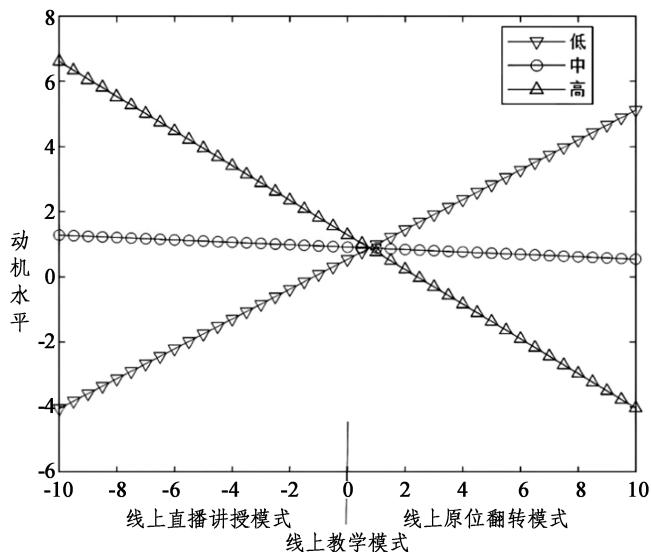


图 1 调节变量外语学习倦怠取低、中、高值时,教学模式对英语学习动机的影响

为进一步明确外语学习倦怠是如何调节不同线上教学模式与动机之间的关系,调节变量倦怠分别取高、中、低(高于平均值 1 个标准差、等于均值、低于均值一个标准差),做简单斜率检验,并绘制简单效应分析图,即画出这三种不同水平下,教学模式 X 对动机水平 Y 的回归线,详见图 1。结果表明,在倦怠水平较低的小组中,与线上传统讲授模式相比,云端翻转课堂对外语学习动机具有更明显的提升作用($B = 1.167, P = 0.002$);在倦怠水平中等的小组中,不同线上教学模式对外语学习动机的影响没有差异($B = -0.019, P = 0.829$);而在倦怠水平较高的小组中,云端翻转课堂对外语学习动机反而产生负向影响($B = -1.236, P = 0.000$)。这说明倦怠不仅可以改变教学模式影响动机的作用力大小,还可以改变作用力方向。上述调节效应提示,“线上教学模式→动机→英语学习策略”中介作用仅出现在低倦怠水平的学习者群体中。

4 讨论

本研究发现的“线上教学模式→动机→英语学习策略”部分中介效应提示,相比线上传统讲授模式,云端翻转课堂的优势主要体现在该模式对外语学习策略使用的直接促进作用,该模式还通过提升外语学习动机强度间接提升学习策略使用水平。该结果证实了外部环境因素与学习者个体因素是影响在线学习的重要维度(吴亚婕,2017),揭示了线上教学模式通过外语学习动机促进学习策略使用的协作机制。该结果与王孝金等(2020)的实验研究结果也具有一致性:对于线上学习者来说,基于有效策略使用的深层次学习能否高效开展,外部学习环境是最大的影响因素,动机等个体差异因素影响次之;外部环境对个体差异因素有显著影响。该发现提示外语教师,人工智能时代的线上教学能否提质增效,外部环境的给养水平很可能是关键因素。

在上述中介效应模型中,云端翻转课堂对英语学习策略使用的直接效应进一步证实了外部环境对学习策略有直接影响(周碧露,2021),以学习者为中心的给养环境能够对深层次学习产生积极影响(Ke et al. , 2009),并进一步影响学习行为和学习成效(李彤彤 等,2017)。云端翻转课堂的主要给养渠道在于混合式教学理论强调的教师引导学习者参与交互(Webster et al. , 2009),学习者参与交互是在线学习者开展有效学习的关键因素,也是实现对学习任务产生高价值感和高控制感的关键因素。

中介效应路径的前半段即云端翻转课堂对动机的维持优势,证实了在线课程的具体内容会影响学习者情绪(赵宏 等,2018),外语学习动机会受到具体学习情境和教师因素的影响(Dörnyei, 2009)。云端翻转课堂主要的学习范式是研讨式、探究式、任务式、项目式,因此教师有更多机会与学生进行正向反馈和情感赋能,创造更多情境让学习者体验成功,生成对学习任务的高控制感,从而提升动机水平。中介效应路径的后半段即外语学习动机对学习策略使用的正向预测作用支持了线下环境外语学习动机与学习策略使用相关研究结果:外语学习动机强度与学习策略使用数量存在因果关系(Ellis, 2013; Taguchi, 2002),英语学习动机对学习策略使用产生正向促进作用(陈美华,2013),积极向上的学习动机是提高大学生学习成效的基础(龙成志 等,2017)。该结果也拓展了二者关系的应用范畴:动机与学习策略不仅在慕课学习环境中高度正相关(郁文静,2019),在全在线英语课堂环境中,前者对后者也有正向预测作用。同时,该发现还印证了拓展-建构理论强调的积极情绪能够拓展学习者行动范畴,且在全在线学习环境下同样适用。

除此之外,本研究证实了外语学习倦怠在不同线上教学模式与外语学习动机之间发挥
· 176 ·

调节效应。外语学习倦怠不仅可以改变不同线上教学模式影响动机的作用力大小,还可以改变影响力方向:只有在低倦怠水平的大学生群体中,云端翻转课堂才可以通过动机的中介作用间接发挥对学习策略使用的促进优势;对于中等倦怠水平的外语学习者来说,两种线上教学模式对动机的影响没有显著差异,云端翻转课堂对学习策略使用仅有直接促进作用;而对于倦怠水平较高的外语学习者来说,云端翻转课堂反而在维持动机方面呈现劣势,进而间接负向影响英语学习策略使用。外语学习倦怠能够在教学模式与外语学习动机之间发挥调节效应,与倦怠的表征有关。首先倦怠表现出来的情绪衰竭导致学习积极性全无,对学习任务的价值评估较低;其次倦怠还表现为个人成就感低,常常认为自己无法胜任工作(Maslach et al., 1996),对学习任务的控制感下降。这些消极情绪特征与云端翻转课堂的全情投入、高频互动、高阶挑战等特征格格不入。这就不难解释为何对于高倦怠的外语学习者,云端翻转课堂对动机的维持度降低,甚至出现对动机预测方向的改变。

上述含有调节的中介模型的发现深化了线上两种教学模式对外语学习动机产生作用的边界条件的认知,也证实了过高的外语学习倦怠作为一种负能量,会降低翻转教学模式对学习动机维持的作用,进而间接降低英语学习策略使用水平。这一结果提示外语教师,要充分发挥翻转教学对英语学习策略使用的促进优势,就要关注并控制外语学习倦怠。特别是在线外语学习因时空分离的特点容易导致学习者互动匮乏,增加学习孤独感,并可能进一步诱发学习倦怠的产生(刘军等,2018),因此缓解学习倦怠是提升在线外语教学尤其是云端翻转教学质量的关键一环。有研究表明,学校认同显著负向预测学习倦怠,学习动机在学校认同和学习倦怠之间发挥负向调节作用,即动机水平越高,学校认同对学习倦怠的负向预测作用越强(刘宗华,2020)。据此,外语教师可以通过提升学校认同有效降低倦怠水平,从而更好地发挥云端翻转课堂对动机的正向作用;而动机的维持或提升,又可以更好地发挥学校认同对学习倦怠的负向预测作用,从而进入动机提升与倦怠降低互动关系的良性循环。

以上含有调节的中介效应的发现也进一步扩展了控制—价值理论和拓展—建构理论在线上外语教学中的解释力。相比线上传统讲授模式,云端翻转课堂的任务往往更具高阶性,因此更有利于学习者产生高价值感;而课前慕课内容的有效输入和课中在教师引导下的有效输出,又可以帮助激发学习者的高控制感,从而提升学习动机,这一发现完全符合控制—价值理论关于积极情绪的影响因素分析。另外,本研究证实动机作为中介变量,在受到价值感和控制感影响的同时,还可以有效预测学习策略使用,说明积极情绪不仅能够激发学习意愿,还可以提升学习策略使用水平,这一发现扩展了拓展—建构理论的阐释空间。

除此之外,外语学习倦怠在线上教学模式与外语学习动机之间发挥的调节作用还进一步丰富了拓展—建构理论的内涵——倦怠作为一种典型的消极情绪,可能直接拓展学习者的行为范畴、智力资源和学习意愿,也可能通过影响外部环境与动机建构之间的关系间接影响学习行为。

5 结语

本研究是在外语教学环境发生复杂变化的背景下,在积极心理学和传统心理学相融合的视角下开展的基于线上大学英语课堂教学的实证研究。研究旨在探讨线上传统教学和云端翻转课堂两种教学模式对外语学习策略使用的作用机制和发生情境,验证了外语学习动机在二者之间发挥的中介作用,揭示了外语学习倦怠在不同线上教学模式和动机关系中的调节作用。研究范式实现了积极心理学与线上外语教学界面研究的新融合,研究结果进一步丰富了混合式教学理论,研究结论提升了控制—价值理论和拓展—建构理论在线上外语教学领域的解释力,为人工智能时代线上外语教学模式的选择和执行提供以下参考。

首先,云端翻转课堂是提升大学英语学习策略使用水平的直接原动力。与线上传统教学模式相比,其最大优势是直接促进学习策略使用。同时,基于“线上教学模式→外语学习动机→学习策略使用”中介效应路径可以判断,云端翻转课堂的促学优势除了通过直接作用路径体现,还通过增强外语学习动机间接提升学习策略使用水平来实现。因此,对于开展线上教学的大学外语教师来说,在做好教学设计和教学流程的基础上,还要努力提升学生的外语学习动机。其次,降低外语学习倦怠是激发云端翻转课堂发挥促学优势之器。通过综合分析外语学习倦怠在不同线上教学模式与学习动机之间发挥的调节效应方向与大小,我们可以做出判断:保持外语学习者的低水平倦怠是云端翻转课堂通过动机的中介作用对学习策略使用产生间接正向影响的前置条件。这意味着云端翻转课堂对学习者的倦怠水平是有一定要求的,不是所有外语学习者都适合此类模式。高倦怠群体可能会在该模式下出现适应不良现象,并进一步降低学习动机和策略使用水平。教师在开展线上教学之前,可以测量学生的倦怠水平,如果整体倦怠水平较低,则适合选择云端翻转模式。一旦选择,就要努力探寻降低外语学习倦怠水平的有效路径,从而真正实现云端翻转课堂的提质增效。

最后需要指出的是,本研究为了保证实验不受教师个体差异等干扰因素的影响,样本量还不够大,虽然使用 Bootstrap 重复抽样提升了估计的稳健性,一定程度上缓解了样本量小的限制,但未来仍需基于更大样本展开结论验证性研究。

参考文献:

- Bai, B. & J. Wang. 2021. Hong Kong Secondary Students' Self-Regulated Learning Strategy Use and English Writing: Influences of Motivational Beliefs [J]. *System* (96): 1-14.
- Biggs, J. B. 2003. Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives [J]. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations* (4): 13-17.
- Bloom, B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain* [M]. New York: David McKay.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language* (2nd ed.) [M]. London: Longman.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 Motivational Self System [G] // Dörnyei, Z. & E. Ushioda. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. 2013. *The Study of Second Language Acquisition* (2nd edn.) [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Fredrickson, B. L. 2003. The Value of Positive Emotions: The Emerging Science of Positive Psychology is Coming to Understand Why It's Good to Feel Good [J]. *American Scientist* (4): 330-335.
- Garrison, D. R. & Z. Akyol. 2009. Role of Instructional Technology in the Transformation of Higher Education [J]. *Journal of Computing in Higher Education* (1): 19-30.
- Griffiths, C. & G. Incecey. 2016. New Directions in Language Learning Strategy Research: Engaging with the Complexity of Strategy Use [G] // Gkonou, C., D. Tatzl. & S. Mercer. et al. *New Directions in Language Learning Psychology*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Hsiao, T. Y. & R. L. Oxford. 2002. Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis [J]. *Modern Language Journal* (3): 368-383.
- Huang, S. C. 2018. Language Learning Strategies in Context [J]. *Language Learning Journal* (46): 647-659.
- Ke, F. & K. Xie. 2009. Toward Deep Learning for Adult Students in Online Courses [J]. *Internet and Higher Education* (3): 136-145.
- Long, M. H. 1980. Inside the "Black Box": Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning [J]. *Language Learning* (1): 1-42.
- Maslach, C. & S. E. Jackson. 1996. *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.) [M]. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Oxford, R. & M. Nyikos. 1989. Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students [J]. *Modern Language Journal* (3): 291-300.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know?* [M]. New York: Newbury House Publishers.
- 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.
- Piaget, J. 1996. *The Origins of Intelligence in Children* [M]. New York: International Universities Press.
- Preacher, K. J. & K. Kelley. 2011. Effect Size Measures for Mediation Models: Quantitative Strategies for Communicating Indirect Effects [J]. *Psychological Methods* (2): 93-115.
- Schaufeli, W. B. & D. Enzmann. 1998. *The Burnout Comparison to Study and Research: A Critical Analysis* [M]. London: Taylor & Francis.

- Staker, H. & M. B. Horn. 2011. The Rise of K-12 Blended Learning [J]. *Innosight Institute* (1): 1-17.
- Swain, M. 1985. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development [J]. *Input in Second Language Acquisition* (15): 165-179.
- Taguchi, T. 2002. Learner Factors Affecting the Use of Learning Strategies in Cross Cultural Contexts [J]. *Prospect* (2): 18-33.
- Tosuncuoglu, I. 2019. The Interconnection of Motivation and Self-Regulated Learning among University Level EFL Students [J]. *English Language Teaching* (4): 105-114.
- Wang, Y. ,H. Peng, R. Huang. , et al. 2008. Characteristics of Distance Learners: Research on Relationships of Learning Motivation, Learning Strategy, Self-efficacy, Attribution and Learning Results [J]. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* (1): 17-28.
- Webster, B. J. , W. S. C. Chan, M. T. Prosser. et al. 2009. Undergraduates' Learning Experience and Learning Process: Quantitative Evidence from the East [J]. *Higher Education* (3): 375-386.
- Zhao, Y. , J. Lei, B. Yan. , et al. 2005. What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education [J]. *Teachers College Record* (8): 1836-1884.
- Zimmerman, B. J. 2000. Self-efficacy: An Essential Motive to Learn [J]. *Contemporary Educational Psychology* (1): 82-91.
- 陈美华. 2013. 大学英语学习动机、学习资源与学习策略相关性实证研究[J]. 湖北社会科学(12):188-190.
- 端义镭. 2020. 混合式教学模式下的二语动机干预研究[J]. 外语教育研究前沿(4):49-56+91-92.
- 范开芳,王纯磊. 2023. 外语情绪、外语投入与线上外语学习成效的动态关系研究[J]. 外国语文(3):140-148.
- 高一虹,程英,赵媛,等. 2003. 英语学习与自我认同变化——对大学本科生的定量考察[J]. 外语教学与研究(2): 132-139.
- 高一虹. 2013. 大学生英语学习动机与自我认同发展——四年五校跟踪研究[M]. 北京:高等教育出版社.
- 韩晔,高雪松. 2022. 外语教师混合式教学认知与实践研究述评[J]. 外语与外语教学(1):74-83+149.
- 何艳华,秦丽莉. 2022. 大学英语翻转课堂与传统课堂教学模式下生态给养转化对比研究[J]. 外国语文(5):131-141.
- 李彤彤,武法提. 2017. 在线学习者效能的结构及关键影响因素研究[J]. 电化教育研究(9):49-56.
- 林莉兰. 2006. 网络自主学习环境下学习策略与学习效果研究——英语听力教学改革实验[J]. 外语研究(2):39-45+80.
- 刘军,钱明才,黄琰,等. 2018. 中小学生网络学习空间自主学习的中介效应分析[J]. 电化教育研究(9):59-65.
- 刘宗华. 2020. 学校认同对学习倦怠的影响:学习自我效能感和学习动机的作用[J]. 南京航空航天大学学报(社会科学版)(3): 114-120.
- 龙成志,刘志梅,吴喜雁. 2017. 大学生自主学习策略对学习绩效的影响:学习动机的调节作用[J]. 心理技术与应用(2): 89-98.
- 马武林,杨玉顺. 2022. 基于教学 PPT 和慕课视频的大学英语融合式教学对比研究[J]. 外国语文(3):130-139.
- 秦丽莉,赵永青,欧阳西贝,等. 2022. 云端翻转课堂中英语学习者能动性发展研究——社会文化理论视角[J]. 现代外语(3):381-393.
- 束定芳. 2019. 外语教学应在传统教学法与交际教学法之间寻求融合——李观仪先生的外语教学观及外语教学实践主张[J]. 外语界(2):16-23.
- 苏琪. 2015. 远程学习者外语学习动机衰竭与调节策略研究[J]. 外语界(2):53-60.
- 孙有中. 2019. 思辨英语教学原则[J]. 外语教学与研究(6):825-837+959.
- 王孝金,穆肃. 2020. 在线学习中深层次学习影响因素研究[J]. 电化教育研究(10):45-51.
- 温忠麟,刘红云. 2020. 中介效应和调节效应方法及应用[M]. 北京:教育科学出版社.

- 文秋芳. 2015. 构建产出导向法理论体系[J]. 外语教学与研究(4):547-558+640.
- 吴美萱. 2018. 信息技术背景下混合式教学模式对英语学习者动机影响研究[D]. 大连:大连外国语大学.
- 吴亚婕. 2017. 影响学习者在线深度学习的因素及其测量研究[J]. 电化教育研究(9):57-63.
- 熊苏春. 2013. 在网络环境下大学生语言学习焦虑与学习策略使用之关系研究[D]. 上海:上海外国语大学.
- 杨涛. 2015. 外语学习倦怠与动机关系研究[M]. 北京:科学出版社.
- 杨跃,刘会霞. 2021. 动态系统理论视角下二语发展的理论模型及其应用研究[J]. 外国语文(6):137-144.
- 郁文静. 2019. 外语类慕课学习者的学习动机和学习策略调查——以“中国大学慕课”平台为例[D]. 武汉:华中师范大学.
- 张欢瑞,张文霞,杨芳. 2020. 基于 MOOC 的混合式教学模式对英语学习策略的影响研究——以“基础英语听说”课程为例[J]. 外语电化教学(5):39-44.
- 张荣美. 2005. 英语口语教学中激发学习动机的教学策略[J]. 东华大学学报(社会科学版)(2):71-75.
- 赵宏,张馨逸. 2018. 中国成人学习者在线学习情绪影响因素研究[J]. 开放教育研究(2):78-88.
- 周碧露. 2021. 大学生学习策略与批判性思维的关系研究:量化及质性研究[D]. 上海:上海师范大学.

Online Teaching Modes and the Use of English Learning Strategies: A Moderated Mediating Model

LIU Qian LI Qingping

Abstract: Based on the Control-Value Theory and the Broaden-and-Build Theory, this study selects 99 Chinese EFL learners from a top university as the research objects. It examines the implementation of cloud-based flipped classroom (CBFC) and online instruction by the same teacher in the experimental and control group respectively, aiming at exploring the mechanism and the context in which different online teaching modes influence the use of English learning strategies. The research provides the following findings. (1) Compared to online instruction, CBFC better promotes the use of learning strategies. Different online teaching modes affect the use of learning strategies partly through the mediating effect of learners' motivation. (2) Foreign language learning burnout moderates the relationship between different online teaching modes and learners' motivation: The above-mentioned mediating effect only occurs in college students with low burnout, while for those with high burnout, CBFC instead shows disadvantages in maintaining motivation, which negatively affects the use of English learning strategies indirectly. The results show that increasing the intensity of motivation and reducing the level of burnout are crucial to stimulate CBFC to produce its learning-promoting advantages.

Key words: cloud-based flipped classroom; online instruction; English learning strategies; motivation; burnout

责任编辑:朱晓云