

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.16906>

Прогнозируемое влияние тревожности и мотивации на уроках английского языка на успеваемость китайских студентов-бакалавров по английскому языку как иностранному

Мэйхуа Лю^{ORCID}, Тяньхао Ли^{ORCID}

Университет Цинхуа, Пекин, Китай

АННОТАЦИЯ

Введение: Изучение второго языка (L2) является сложным и многогранным процессом, который в значительной степени зависит от различных факторов. Среди них ключевую роль играют индивидуальные аспекты, такие как тревожность и мотивация. Хотя установлено, что тревожность и мотивация взаимосвязаны и взаимодействуют с другими переменными, влияющими на изучение L2, результаты исследований остаются неоднозначными, что подчеркивает сложность их взаимосвязи и их интерактивным влиянием на изучение L2.

Цель: Основываясь на теории самоопределения, данное исследование сосредоточилось на анализе уровней и взаимосвязей между тревожностью и мотивацией в классе английского языка, а также их прогностическом влиянии на успеваемость китайских студентов, изучающих английский как иностранный язык.

Метод: В исследовании приняли участие 571 студент из Китая, обучающийся в университете. Они ответили на 8-пунктную шкалу тревожности время занятий английским языком, 35-пунктную шкалу мотивации к изучению английского языка и 5-пунктную демографическую анкету. Кроме того, участники предоставили информацию о результатах недавних тестов и самостоятельно оценили свой общий уровень владения английским языком, что послужило показателем их успехов в его изучении.

Результаты: Исследование выявило несколько ключевых выводов: (а) у участников наблюдались низкие или умеренные уровни тревожности на уроках английского языка, а также средние уровни внутренней и внешней мотивации, личных целей и ожиданий/контроля в процессе изучения языка, (б) тревожность на занятиях английским языком имела значительную отрицательную связь со всеми аспектами мотивации, (с) тревожность не только отрицательно сказывалась на учащих, но и предсказывала их успехи в изучении английского языка, и (д) между мотивацией к изучению английского языка и достижениями в этой области была выявлена значительная положительная корреляция. Из различных аспектов мотивации внутренняя и внешняя мотивация существенно предсказывали успеваемость учащихся.

Выводы: Результаты данного исследования подчеркивают значимость тревожности и мотивации в изучении второго языка (L2), а также необходимость разработки стратегий для снижения тревожности, повышения внутренней и внешней мотивации учащихся и укрепления их ожиданий в процессе преподавания и изучения L2. Это, в свою очередь, способствует лучшему пониманию тревожности, связанной с изучением иностранного языка, и мотивации в контексте L2, обогащая существующую литературу по данным вопросам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

тревожность на уроках английского языка, мотивация, достижения на английском языке, прогностический эффект

ВВЕДЕНИЕ

При всей сложности и многогранности процесса изучения второго языка (L2), отдельные факторы оказывают

значительное влияние как на сам процесс обучения, так и на его результаты (Dörnyei, 2005). Среди этих факторов языковая тревожность (foreign language anxiety, FLA) — распространенная не-

Для цитирования: Лю, М. & Ли, Т. (2024). Прогнозируемое влияние тревожности и мотивации на уроках английского языка на успеваемость китайских студентов-бакалавров по английскому языку как иностранному. *Journal of Language and Education*, 10(2), 84-95. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.16906>

Контакты:

Мэйхуа Лю,
liumeihua@mail.tsinghua.edu.cn

Получена: 17 марта 2023

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



гательная эмоция, испытываемая многими изучающими иностранный язык (Li, Dewaele & Jiang, 2019; Khalaf, 2016, 2017; Khalaf & Omara, 2022; Piniel & Albert, 2018). Мотивация — еще одна важная детерминанта, побуждающая учащихся активно развивать свои компетенции в области иностранного языка (Dörnyei, 1998; Gardner, 1985). Исследования постоянно демонстрируют сильную корреляцию между тревожностью и мотивацией, причем оба фактора взаимодействуют с другими переменными, что в совокупности влияет на результаты обучения иностранному языку (Alamer & Alrabai, 2022; Al-Hoorie, 2018; Li & Wei, 2023; Teimouri, Goetze & Plonsky, 2019; Zhang, 2019). Тем не менее, о сложном характере взаимосвязи между тревожностью и мотивацией к изучению иностранного языка свидетельствуют неоднозначные результаты, описанные в литературе на данную тему.

Несмотря на обширные исследования тревожности и мотивации при изучении иностранного языка, сложная природа этих вопросов в сочетании с разнообразием типов учащихся и контекстов обучения требует постоянного наблюдения (например, Dörnyei, 2005; Scovel, 1978). Большая часть существующих исследований мотивации к изучению иностранного языка основывается на мотивационных теориях, предложенных Gardner (1985; Tremblay & Gardner, 1995) или Dörnyei (2005, 2009). Однако существует заметный пробел в исследованиях, использующих альтернативные теоретические рамки, такие как теория ожидаемой ценности и теория самодетерминации (Alamer & Lee, 2019; Eccles & Wigfield, 2020). Несмотря на то, что многие исследования подтверждают взаимосвязь между FLA и мотивацией, комплексность этой взаимосвязи, на которую потенциально могут влиять различные показатели FLA и мотивации, подчеркивает необходимость дальнейших исследований.

Учитывая вышеперечисленные доводы, данное исследование, в основе которого лежит теория самодетерминации (Deci & Ryan, 1985), было направлено на изучение уровней и взаимосвязи языковой тревожности на занятиях по английскому языку и мотивации, а также их прогнозируемого влияния на успеваемость в английском языке среди студентов китайских университетов, изучающих английский язык как иностранный (EFL).

В работе ставится цель ответить на следующие исследовательские вопросы:

- (1) Каковы уровни тревожности, мотивации и успеваемости учащихся на уроках английского языка?
- (2) Насколько тревожность и мотивация учащихся на занятиях по английскому языку предсказывают их успеваемость?

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Тревожность при изучении иностранного языка

Тревожность определяется как «субъективное чувство напряжения, беспокойства, озабоченности и нервозности, связанное с возбуждением автономной нервной системы» (Spielberger & Gorsuch, 1983, p. 1). Эта сложная эмоция может быть разделена на различные типы, включая личностную тревожность и ситуативную или реактивную тревожность (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970). В начале 1970-х гг., когда исследователи начали уделять внимание тревожности в контексте овладения вторым языком, они столкнулись с целым рядом разнообразных и порой противоречивых результатов, в основном из-за использования различных измерительных инструментов (Scovel, 1978). В связи с этим Scovel (1978) подчеркнул необходимость четкого определения типа исследуемой тревожности. Впоследствии был достигнут консенсус в отношении того, что языковая тревожность (FLA) — это реактивная тревожность, характеризующаяся «беспокойством и негативной эмоциональной реакцией, возникающей при изучении или использовании второго языка» (MacIntyre, 1999, p. 27).

После того как Horwitz et al. (1986) предложили понятие языковой тревожности в аудитории (foreign language classroom anxiety, FLCA), которая представляет собой «отдельную сложную конструкцию самовосприятия, убеждений, чувств и поведения, связанных с изучением языка на занятии и обусловленных спецификой процесса изучения языка» (с. 128), тревожность в процессе обучения иностранному языку в различных обстоятельствах получила освещение в исследованиях, проводившихся с помощью анкетирования, интервью, наблюдений, дневников и т. д. (Botes, Dewaele & Greiff, 2020; Chiang, 2010; Dewaele, Botes & Meftah, 2023; Dong, 2021; Dong, Liu & Yang, 2022; Gregersen, 2020; Horwitz et al., 1986; Li & Wei, 2023; Liu, 2022; MacIntyre & Gardner, 1994; Teimouri et al., 2019; Tsang and Dewaele, 2023; Zhang, 2019). Результаты этих исследований свидетельствуют о том, что тревожность испытывают многие изучающие иностранный язык, она преимущественно негативно влияет на обучение иностранному языку, разные факторы вызывают тревожность у изучающих иностранный язык, и FLA меняется с течением времени. Например, в метаанализе Botes et al. (2020) сообщается, что FLCA отрицательно коррелирует с пятью видами успеваемости учащихся (чтение, письмо, аудирование, говорение и общая успеваемость). Dong (2021) провел метаанализ исследований FLA у китайских студентов, изучающих английский язык как иностранный,

рассмотрел их успеваемость и обнаружил умеренную отрицательную корреляцию между этими двумя переменными. Liu и Xu (2021) проанализировали, как тревожность при аудировании на иностранном языке (FLLA) влияет на результаты экзамена по английскому языку для студентов китайских университетов и как уровень владения языком и пол обучающихся опосредуют влияние FLLA на результаты прохождения аудирования на английском языке. Они собрали данные по двум различным группам студентов в двух университетах Китая. Исследование показало, что результаты в значительной степени зависят от уровня владения английским языком, пола и FLLA (уровень навыков аудирования на английском языке), а также выявило, что в отдельности FLLA крайне негативно влияет на результаты тестирования студентов по английскому языку.

Strack et al. (2014) предположили, что, хотя тревога в целом подавляет, есть люди, которые, сталкиваясь с трудностями и испытывая тревожность, могут заставить себя прилагать больше усилий. Это подтверждается данными исследования дневников, проведенного Bailey (1983) при изучении французского языка как иностранного, и исследованиями Liu и Xiangming (2019), согласно которым тревожность иногда побуждает студентов учиться усерднее. Очевидно, что для лучшего понимания роли тревожности в изучении иностранного языка необходимы дополнительные исследования.

Мотивация к изучению иностранного языка

Мотивация часто рассматривается как многофакторный признак и привлекает все большее внимание исследователей с 1950-х г. (Gardner, 1985; Dörnyei, 2005, 2009; Yu, Peng & Lowie, 2022). Gardner (1985) представил социально-психологическую модель мотивации при изучении иностранного языка, выделив три основных компонента: усилия, затрачиваемые на достижение целей изучения языка, желание достичь этой цели и удовлетворение, получаемое от изучения языка. Далее в теории проводится различие между интегративной и инструментальной мотивацией. Интегративная мотивация — это «мотивация к изучению второго языка из-за положительного отношения к сообществу, говорящему на этом языке» (Gardner, 1985, p. 82), в то время как инструментальная мотивация подразумевает стремление получить практическую пользу и ценность от изучения второго языка.

Помимо публикации, посвященной теории самоопределения в мотивации при изучении иностранного языка, было проведено множество исследований на эту тему (Gardner, 1985; Masgoret & Gardner, 2003; Tremblay & Gardner, 1995). Работы свидетельствуют о том, что мотивация в значительной степени способствует изучению иностранного языка, учащиеся руководствуются различными мотивами при изучении второго и последующих иностранных языков, на мотивацию могут влиять различные факторы. Например,

Masgoret и Gardner (2003) провели метаанализ мотивации в изучении иностранного языка, подтвердив положительную связь между интегративной мотивацией и успеваемостью в изучении иностранного языка. Основываясь на этих результатах, Tremblay и Gardner (1995) добавили в социально-психологическую модель мотивации в изучении иностранного языка такие новые понятия, как цель, упорство и внимание, в результате чего была предложена социально-педагогическая модель мотивации к изучению иностранного языка.

Dörnyei (2005, 2009) включил понятие «Я» в структуру мотивации и предложил теорию самомотивации в изучении второго языка (L2 motivational self-system theory, L2MSS), основными элементами которой являются: «идеальное Я» на втором языке (L2), «должное Я» и опыт изучения языка. Взаимосвязь между тремя компонентами самомотивации и достижениями в освоении языка была подробно изучена после того, как за последние десять лет теория самомотивации постепенно стала «доминирующей основой» для исследований мотивации в освоении иностранного языка (например, Al-Hoorie, 2016, 2018; Li & Zhang, 2021). Например, в исследовании Moskovsky et al. (2016) были опрошены 360 студентов первого курса, не специализирующиеся на английском языке, из двух университетов Саудовской Аравии. Анкета включала вопросы о самомотивации. Учащиеся также сдали тест IELTS по чтению и письму. Результаты показали, что три компонента теории самомотивации положительно предсказали предполагаемые усилия студентов в обучении, но не были последовательно связаны с их результатами в тестах IELTS по чтению и письму. Al-Hoorie (2016) собрал данные 311 студентов мужского пола, изучающих иностранный язык в вузе в Саудовской Аравии, и обнаружил, что успеваемость студентов в изучении английского языка отрицательно коррелирует с их «должным Я» на иностранном языке и незначительно — с их идеальным «Я». Li и Zhang (2021) провели опрос 198 тибетских студентов из двух средних школ, где тибетский был языком обучения, а китайский — обязательным предметом. Полученные результаты выявили, что все три компонента теории самомотивации прямо или косвенно предсказывают предполагаемые усилия тибетских студентов по изучению китайского языка как второго языка, а также подтверждают, что «идеальное Я» для иностранного языка положительно, а «должное Я» отрицательно влияет на успехи учащихся в изучении иностранного языка. Al-Hoorie (2018) провел метаанализ 32 исследований самомотивации, которые охватывали 39 выборок и 32078 учащихся, и обнаружил, что все три компонента значительно предсказывают предполагаемые усилия учащихся и слабо предсказывают их достижения в изучении иностранного языка.

Среди различных предложенных теорий мотивации в эмпирических исследованиях для объяснения мотивации при изучении второго языка широко использовалась теория самоопределения (Deci & Ryan, 1985; Urhahne & Wijnia, 2023). Согласно этой теории, люди обладают врожденной способ-

ностью к самоорганизации, направленной на психологический рост, и нуждаются в благоприятных условиях для удовлетворения трех фундаментальных психологических потребностей: компетентности, взаимоотношениях с другими людьми и автономии. Согласно теории, мотивация подразделяется на три типа: внутренняя мотивация, внешняя мотивация и амотивация.

Внутренняя мотивация — это участие в действиях, вызванное внутренним интересом и удовольствием. Внешняя мотивация подразумевает выполнение действий для получения внешнего вознаграждения или избежания наказания. Амотивация характеризуется отсутствием воспринимаемой компетентности, ценности или интереса (Ryan & Deci, 2017). По сравнению с внешним давлением внутренняя мотивация обычно считается основной движущей силой поведения, ориентированного на непрерывное образование (Ryan & Deci, 2017). Исследования показали, что как внутренние, так и внешние цели могут предсказывать результаты обучения иностранному языку (Phan et al., 2020; Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996; Wang & Lee, 2019).

Основываясь на этих концепциях, Schmidt et al. (1996) предложили модель мотивации, включающую девять компонентов, в том числе внутреннюю и внешнюю ориентацию, ожидание успеха и т. д. Они также разработали опросник для определения уровня мотивации арабских студентов к изучению английского языка, состоящий из 50 пунктов. В результате факторного анализа было выделено семь показателей шкалы: 5 пунктов о внутренней мотивации, 15 пунктов о внешней мотивации, 5 пунктов о личных психологических потребностях, 9 пунктов об ожиданиях и локусе контроля, 4 пункта об установках, 6 пунктов о тревожности и 6 пунктов о мотивационной силе. Проведя анкетирование 152 студентов вьетнамских университетов с помощью этого опросника и других шкал, Phan et al. (2020) обнаружили, что участники в основном имеют внешнюю мотивацию, и поэтому посоветовали преподавателям развивать внутреннюю мотивацию студентов, делая изучение языка увлекательным и соответствующим их интересам и увлечениям.

Наряду с теорией самоопределения (Alamer & Almulhim, 2021; Alamer & Lee, 2019), в последние годы для объяснения мотивации к изучению иностранного языка и ее взаимосвязи с успеваемостью применялись и другие мотивационные теории, такие как теория ожидаемой ценности (Atkinson, 1957; Dong et al., 2022; Urhahne & Wijnia, 2023) и теория контроля и значимости эмоций достижения (Li & Wei, 2023). Например, Nagle (2021) использовал теорию ожидаемой ценности для изучения взаимосвязи между мотивацией, настойчивостью и успеваемостью изучающих испанский язык. В исследовании приняли участие 79 англоговорящих студентов колледжа, которые обучались на курсе испанского языка. Они заполнили опросник для определения мотивации по ожидаемой ценности, опыта изучения иностранного языка и готовности к общению в

классе, а также сдали итоговый экзамен по курсу. Исследование показало, что ожидание успеха в значительной степени предсказывает успеваемость на иностранном языке, а внутренняя ценность значимо коррелирует с упорством и мотивированным поведением учащихся. Для изучения взаимодействия убеждений, связанных с ожиданием ценности и тревожности в ситуациях академического общения в устной форме (academic oral communication, AOC), у китайских аспирантов, говорящих на двух языках, Liu и Dong (2021) собирали данные интервью и анкет в начале и в конце одного семестра. В исследовании участвовало 74 китайских аспиранта, изучающих английский язык. Исследование показало, что от трети до половины участников испытывали тревогу по поводу AOC и имели заниженные ожидания по поводу AOC, более половины из них имели высокие достижения, чувствовали внутреннюю ценность, полезность и значимость AOC на английском языке.

Несмотря на то, что в последние десятилетия число таких исследований растет, они имеют ограничения, поскольку большинство исследований мотивации опираются на модель мотивации в изучении иностранного языка, предложенную Gardner (1985) или L2MSS, разработанную Dörnyei (2005, 2009). Как считают Dörnyei и Ushioda (2021), «ни одна теория мотивации не может охватить всю полноту картины» (стр. 9). Поэтому необходимы дополнительные исследования, чтобы изучить мотивацию к изучению иностранного языка с различных точек зрения и обеспечить более полное понимание мотивации в обучении иностранному языку.

Взаимосвязь между языковой тревожностью и мотивацией

Взаимосвязь между FLA и мотивацией обсуждается уже давно. Согласно гипотезе аффективного фильтра (Krashen, 1985), если учащиеся высоко мотивированы и менее тревожны, то эффект фильтрации будет слабее, и это в свою очередь приведет к лучшим результатам обучения. Последующие исследования показали, что FLA и мотивация взаимодействуют друг с другом и различными факторами, влияя на изучение второго/иностранного языка, а также, что их связь с результатами обучения второму/иностранному языку определяется такими характеристиками, как возраст, пол, уровень образования, мотивация, использование стратегий и т. д. (например, Dong et al., 2022; Gardner, 1985; Liu & Xu, 2021; Teimouri et al., 2019; Zhang, 2019). Например, Dong et al. (2022) выявили отрицательную корреляцию между FLA и мотивацией к изучению иностранного языка; Tahmouresi и Papi (2021) обнаружили, что тревожность студентов иранских университетов при письме на иностранном языке положительно влияла на их мотивацию к письму, но отрицательно — на их успеваемость. Alamer и Almulhim (2021) выявили, что контролируемая мотивация студентов из Саудовской Аравии, изучающих английский язык, положительно предсказывала их общую языковую тревожность.

Wu и Lin (2014) обнаружили, что мотивация студентов тайваньских университетов при изучении иностранного языка отрицательно коррелирует с тревожностью, а тревожность опосредует связь между мотивацией и успеваемостью. В лонгитюдном исследовании Liu и Dong (2021) было показано, что негативные ожидания предсказывали тревогу по поводу АОС в первой временной точке, а ожидания, внутренняя ценность и затраты в значительной степени предсказывали ее во второй временной точке. Pan и Zhang (2021) опросили 55 китайских студентов, изучающих английский язык, и обнаружили, что их FLA проявляет незначительную корреляцию с их «идеальным Я» на иностранном языке, но значительно коррелирует с их «должным Я» на иностранном языке и мотивированным поведением.

Обзор литературы показывает, что языковая тревожность и мотивация действительно связаны друг с другом, хотя результаты исследований не всегда совпадают. Эта непоследовательность может быть связана с использованием в исследованиях различных показателей тревожности и мотивации, что подтверждает необходимость продолжения изучения их взаимосвязи.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Участники

Большинство студентов китайских вузов проходят обязательную программу изучения английского языка на первом и втором курсах, а на третьем и четвертом курсах у них есть возможность записаться на курс углубленного изучения английского языка. Для привлечения максимального количества участников в данном исследовании использовалась случайная выборка. Ссылка на анкеты, используемые в этой работе, была создана на платформе для сбора данных в Китае Wenjuanxing и распространена среди абитуриентов университетов Пекина.

В результате выборки был отобран 571 участник (238 мужского и 333 женского пола) из различных университетов Пекина. Возраст участников варьировался от 18 до 26 лет ($M = 20,18$, $SD = 1,57$). Среди респондентов было 154 первокурсника, 254 второкурсника, 105 учащихся третьего курса и 58 четверокурсников. Кроме того, 279 (48,86 %) студентов обучались инженерной специальности, 276 (48,34 %) — гуманитарным и социальным наукам, а 16 (2,80 %) — естественным наукам.

Инструментарий исследования

Анкета, использованная в данном исследовании, охватывала четыре аспекта: демографическую информацию, уровень успеваемости по английскому языку, тревожность на занятиях по английскому языку и мотивацию. Опросники тревожности и мотивации были адаптированы из существующей литературы (Gardner, 1985; Schmidt et al., 1996) и

оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта (1 = категорически не согласен, 2 = не согласен, 3 = не определился, 4 = согласен и 5 = полностью согласен).

Анкета для сбора исходной информации

Для получения исходной информации, такой как возраст, пол, класс, учебная специализация и время, затрачиваемое на изучение английского языка в день, использовался опросник о демографической информации.

Успеваемость по английскому языку

Успеваемость студентов по английскому языку определялась по результатам их тестов по английскому языку и собственному оцениванию. Участников попросили сообщить свои баллы по недавно пройденным тестам по английскому языку, которые затем были стандартизированы по шкале от 1 до 100. Их также попросили самостоятельно оценить свой общий уровень владения английским языком по шкале от 1 (очень плохо) до 10 (как родной).

Шкала тревожности на уроках английского языка

Шкала тревожности на занятиях по английскому языку (English Classroom Anxiety Scale, ECAS), состоящая из восьми пунктов, была разработана на основе Шкалы тревожности на занятиях по французскому языку, предложенной Gardner (1985). Шкала ECAS, предназначенная для измерения тревожности студентов на уроках английского, продемонстрировала высокую надежность в настоящем исследовании (альфа Кронбаха $\alpha = .77$), так же, как и оригинальная шкала (Gardner & MacIntyre, 1993). Данная шкала была выбрана, поскольку она была короткой, одномерной и соответствовала целям настоящего исследования. Кроме того, использование коротких опросников позволяет сократить время на заполнение анкеты и включить в опросник большее количество шкал (Heene et al., 2014).

Шкала мотивации к изучению английского языка

Шкала мотивации к изучению английского языка, использованная в данном исследовании, была основана на шкале мотивации к изучению иностранных языков в работе Schmidt et al. (1996) и состояла из 35 пунктов ($\alpha = .86$) (English Learning Motivation Scale, ELMS). Чтобы лучше соответствовать настоящему исследованию, были внесены три изменения: а) слово «Египет» было заменено на «Китай»; б) в измерение внешней мотивации был добавлен новый пункт «Я изучаю английский, потому что хочу учиться за границей»; в) пункты, касающиеся установок, тревожности и силы мотивации, были исключены. Окончательный вариант ELMS состоял из 35 пунктов и охватывал четыре измерения:

- 1) внутренняя мотивация ($\alpha = .79$), например, «Мне очень нравится изучать английский язык», 5 пунктов;

- 2) внешняя мотивация ($a = .78$), например, «Английский язык важен для меня, потому что он расширит мой кругозор», 16 пунктов;
- 3) личные психологические цели ($a = .62$), например, «Я действительно хочу знать английский язык лучше, чем раньше», 5 пунктов;
- 4) компоненты ожидания/контроля ($a = .57$), например, «Этот курс английского языка обязательно поможет мне улучшить свой английский», 9 пунктов.

Сбор и анализ данных

Исследование было одобрено научно-исследовательским комитетом факультета. Все пункты анкеты были переведены на китайский язык и затем переведены обратно на английский, перепроверены исследователями, после чего были распространены среди студентов онлайн вместе с формой согласия в середине семестра, когда проводились различные тесты по английскому языку (например, промежуточная аттестация по курсу, тест по английскому языку в вузе на уровне 4 и 6 (bands 4 & 6), TOFEL, IELTS и т. д.). Участие в исследовании было добровольным. В итоге была получена 651 анкета, из которых для дальнейшего анализа была пригодна 571 анкета.

Для удаления «недостающих» и аномальных данных, оценки надежности шкал и проведения ряда анализов, в том числе описательной статистики, корреляционного анализа и множественного пошагового регрессионного анализа, использовалась программа SPSS 27.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Уровни тревожности, мотивации и успеваемости на занятиях английским языком

Для изучения уровней тревожности, мотивации и успеваемости студентов на уроках английского языка были рассчитаны средние значения и стандартные отклонения (standard deviation, SD) по шкалам. Результаты представлены в Таблице 1, из которой видно, что все показатели имеют нормальное распределение. Как указано в Таблице 1, участники набрали 2,89 балла ($SD = .71$) по шкале ECAS, то есть ниже среднего значения шкалы 3, что говорит о низком или среднем уровне тревожности на уроках английского языка. Между тем, участники набрали 3,10 ($SD = .84$) по внутренней мотивации (intrinsic motivation, IM), 3,14 ($SD = .51$) по внешней мотивации (extrinsic motivation, EM), 3,40 ($SD = .66$) по личным целям (personal goals, PG) и 2,98 ($SD = .46$) по ожиданиям/контролю (expectancy/control, EC), то есть выше или примерно на уровне среднего значения 3, что указывает на средний уровень внутренней мотивации, внешней мотивации, личных целей и ожиданий/контроля при изучении английского языка.

В Таблице 1 также показано, что средний тестовый балл участников составил 71,91 ($SD = 9,91$), а средний балл самостоятельной оценки общего уровня владения английским языком — 5,72 ($SD = 1,92$), что указывает на то, что респонденты в целом владеют языком на среднем уровне.

Взаимосвязь между тревожностью и мотивацией на уроках английского языка

Как показано в Таблице 1, ECAS отрицательно коррелировал со шкалами ELMS ($r = -0,10 \sim 0,52$, $p < 0,05$), что свидетельствует о том, что студенты, испытывающие повышенную тревожность на занятиях по английскому языку, в целом менее мотивированы к его изучению по причинам внутренней и внешней мотивации или личных целей, а также имеют более низкие ожидания/контроль в отношении изучения английского языка. Более того, ECAS отрицательно коррелировал с результатами стандартизированных тестов (STS) ($r = -0,22$, $p \leq 0,01$) и собственной оценкой общего уровня владения английским языком (self-rated overall English proficiency, SOEP) ($r = -0,38$, $p \leq 0,01$), это означает, что у тревожных респондентов, как правило, были более низкие достижения в английском языке.

Между тем, показатели IM, EM и PG были в целом положительно связаны с STS ($r = 0,15 \sim 0,26$, $p \leq 0,01$) и SOEP ($r = 0,24 \sim 0,43$, $p \leq 0,01$), что свидетельствует о том, что более мотивированные студенты имеют более высокую успеваемость по английскому языку. Примечательно, что EC не был значимо связан с STS или SOEP.

В Таблице 1 также отмечена положительная корреляция между STS и SOEP ($r = 0,41$, $p \leq 0,01$), то есть респонденты, получившие более высокий балл за тест по английскому языку, оценивают свой общий уровень владения английским языком выше.

Прогнозируемое влияние тревожности и мотивации на занятиях английским языком на успеваемость

Для изучения прогнозируемого влияния тревожности и мотивации на успеваемость студентов по английскому языку был проведен множественный пошаговый регрессионный анализ, в котором шкалы ECAS и ELMS выступали в качестве независимых переменных, а STS и SOEP — в качестве зависимых переменных. Результаты представлены в Таблице 2.

Как показано в Таблице 2, регрессионный анализ дал две модели для STS, которые показывают, что IM (внутренняя мотивация) и ECAS (шкала тревожности на занятиях английским языком) оказались сильными предикторами для результатов стандартизированного теста (STS) студентов. А именно, IM ($\beta = 0,199$, $t = 4,227$, $p = 0,000$) положительно и ECAS ($\beta = -0,18$, $t = -2,496$, $p = 0,013$) отрицательно предска-

зывали результаты тестирования участников, со средним эффектом, но ближе к нижнему значению.

В Таблице 2 приведены результаты регрессионного анализа трех моделей для SOEP, которые показывают, что IM, ECAS и EM (внешняя мотивация) являются мощными предикторами для самостоятельной оценки общего уровня владения английским языком (SOEP) студентов. Так, IM ($\beta = 0,294, t = 6,703, p = 0,000$) и EM ($\beta = 0,106, t = 2,711, p = 0,007$) положительно, а ECAS ($\beta = -0,200, t = -4,583, p = 0,000$) отрицательно предсказывали собственную оценку уровня владения английским языком, со средним эффектом, но ближе к верхнему значению.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Данное исследование не только показало, что шкала тревожности на занятиях по английскому языку и шкала мотивации к изучению английского языка обладают высокой надежностью, но и то, что они отрицательно коррелируют друг с другом, о чем говорится в аналогичных исследованиях (Dong et al., 2022; Pan & Zhang, 2021; Wu et al., 2022). Тем не менее, поскольку некоторые исследования показали

неоднозначные результаты (Liu & Dong, 2021; Pan & Zhang, 2021), необходимы дополнительные исследования, чтобы лучше понять связь этих двух факторов и изучить причины, которые могут повлиять на эту связь.

Уровни тревожности, мотивации и успеваемости учащихся на уроках английского языка

Статистический анализ показал, что участники имели низкий или средний уровень тревожности на занятиях по английскому языку (среднее значение = 2,89), что согласуется с результатами исследований Liu (2022) и Wu et al. (2022), в которых участвовали китайские студенты, изучающие английский язык в университетах, и исследованием Tsang и Dewaele (2023), в котором принимали участие учащиеся младших возрастов из Гонконга. Одной из возможных причин могло стать то, что китайские студенты стали лучше осваивать английский язык, поскольку в последние десятилетия актуальность владения английским языком значительно возросла и появилось больше возможностей для его изучения и применения.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения, а также корреляции между шкалами ECAS и ELMS (N = 571)

	Среднее	SD	Асимметрия	ECAS	IM	EM	PG	EC	STS	SOEP
ECAS	2.89	.71	1.81	1						
IM	3.10	.84	-.119	-.52**	1					
EM	3.14	.51	.014	-.28**	.30**	1				
PG	3.40	.66	-.190	-.28**	.32**	.66**	1			
EC	2.98	.46	.310	-.10*	.11**	.49**	.46**	1		
STS	71.91	9.91	-.094	-.22**	.26**	.08	.15**	-.01	1	
SOEP	5.72	1.92	-.413	-.38**	.43**	.25**	.24**	.06	.41**	1

Примечание. * = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; ECAS — шкала тревожности на занятиях по английскому языку; IM — внутренняя мотивация, EM — внешняя мотивация, PG — личные цели, EC — ожидания/контроль, STS — результаты стандартизированных тестов, SOEP — самостоятельная оценка общего уровня владения английским языком; коэффициент детерминации: низкий — $r \leq 0,1$; средний — $r = 0,3$; высокий — $r \geq 0,5$ (Cohen, 1988).)

Таблица 2

Коэффициенты множественной регрессии и значимость предикторов для успеваемости студентов по английскому языку (N = 571)

Предиктор	1. STS				
	β	t	p	VIF	f ² Коэна
IM	.199	4.227**	.000	1.369	.071
ECAS	-.118	-2.496*	.013	1.369	.081
Предиктор	2. SOEP				
	β	t	p	VIF	f ² Коэна
IM	.294	6.703**	.000	1.421	.225
ECAS	-.200	-4.583**	.000	1.402	.277
EM	.106	2.711**	.007	1.127	.291

Примечание. * = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; Размер эффекта f2 Коэна: малый = $f2 \leq 0,02$; средний = $f2 = 0,15$; большой = $f2 \geq 0,35$ (Cohen, 1988)

Важную роль в оценке преподавания и поощрении преподавателей в китайских университетах играют обязательные отзывы студентов, которые они представляют в конце каждого семестра. Таким образом преподаватели получают важный источник для осмысления своей деятельности и внесения соответствующих корректировок. Возможно, преподаватели осознают влияние тревожности на изучение английского языка студентами и применяют различные стратегии обучения для ее снижения. Тем не менее, более высокий уровень тревожности (среднее значение = 3,00 ~ 3,40) был обнаружен в других исследованиях в аналогичных условиях (Jiang & Dewaele, 2019; Pan & Zhang, 2021; Su, 2022; Wang & Li, 2022). Это может быть связано с различиями в проведении исследований и с составом групп. Например, в исследованиях Jiang and Dewaele (2019) и Wang and Li (2022) участвовали студенты-первокурсники одного китайского университета, а в исследовании Su (2022) — второкурсники со средним и низким уровнем владения английским языком. В настоящем исследовании, в отличие от предыдущих, участвовали студенты, обучающиеся на разных курсах университетов Пекина, изучающие английский язык на среднем уровне. Таким образом, на уровень тревожности, испытываемой изучающими иностранный язык могут влиять различные факторы (Jiang & Dewaele, 2019). Это также может объяснить тот факт, что иностранные студенты испытывали низкий уровень тревожности (среднее значение = 2,75), что зафиксировано в исследовании Dewaele и MacIntyre (2014). Сказанное подтверждает необходимость постоянного исследования языковой тревожности.

Кроме того, исследование показало, что у участников был средний уровень личных целей (PG), IM (внутренней мотивации), EM (внешней мотивации) и ожиданий/контроля в изучении английского языка (EC) (среднее = 2,98-3,40), что указывает на общую (высокую) мотивацию к изучению английского языка. Результаты по IM и EM были схожи с данными многих существующих исследований (Schmidt et al., 1996; Zhang, 2019), в то время как исследований по личным целям учащихся в изучении иностранного языка не так много. Кроме того, относительно низкий уровень ожиданий/контроля респондентов частично согласуется с выводами Dong et al. (2022) о том, что китайские старшеклассники «менее мотивированы ожиданиями» при изучении английского языка (р. 9). Однако этот вопрос нуждается в дальнейшем рассмотрении.

Анализ результатов стандартизированных тестов и собственных оценок показал, что участники определяют свой уровень знания английского языка как средний, что показано в работе Dewaele и Li (2022). Возможно, это объясняется тем, что студенты проявили скромность и недооценили свой уровень владения английским языком, поскольку скромность — одна из ключевых ценностей в китайской культуре.

Прогнозируемое влияние тревожности и мотивации во время занятий по английскому языку

Корреляционный анализ выявил значительную отрицательную корреляцию между ECAS, STS и SOEP. Регрессионный анализ показал, что ECAS отрицательно влияет на результаты тестирования и собственную оценку общего уровня владения английским языком. Полученные результаты свидетельствуют о том, что тревожность на занятиях по английскому языку является мощным предиктором успеваемости. Более высокий уровень тревожности в аудитории может мешать студентам хорошо выполнять тесты и правильно оценивать свой уровень владения иностранным языком, что подтверждают выводы исследований (Botes et al., 2020; Dewaele et al., 2023; Dong et al., 2022; Li & Wei, 2023; Teimouri et al., 2019; Tsang & Dewaele, 2023; Wu et al., 2022). По мнению Dörnyei (2005), учащиеся могут часто испытывать негативные эмоции, такие как тревожность, из-за опасений получить отрицательную оценку. Таким образом, FLA может оказывать негативное влияние на все этапы процесса обучения иностранному языку (MacIntyre & Gardner, 1994). Дискомфорт у учащихся при изучении иностранного языка может привести к отсутствию уверенности, затягиванию процесса обучения, снижению его эффективности и даже отказу от него (Liu & Xiangming, 2019). Следовательно, необходимы исследования, направленные на изучение стратегий, помогающих учащимся снизить уровень тревожности при изучении иностранного языка (Toyama & Yamazaki, 2021).

Одновременно корреляционный анализ выявил значимые положительные корреляции между шкалами ELMS и STS и SOEP. Регрессионный анализ показал, что внутренняя мотивация положительно предсказывает STS и SOEP студентов, а внешняя мотивация положительно предсказывает SOEP. Эти результаты позволяют сделать вывод, что мотивация также является мощным предиктором успеваемости студентов по английскому языку, о чем свидетельствуют выводы многих других исследований (Alamer & Lee, 2019; Al-Hoorie, 2018; Dong et al., 2022; Gardner, 1985; Li & Zhang, 2021; Liu & Dong, 2021). Данные результаты также подтверждают идею о том, что по сравнению с внешним влиянием внутренняя мотивация может быть основной мотивацией поведения в процессе обучения и может предсказывать положительные результаты обучения иностранному языку на разных уровнях образования и в разных культурных контекстах (Ryan & Deci, 2017). Это может быть связано с тем, что студенты, имеющие внутреннюю мотивацию, как правило, более старательны.

Хотя личная цель участников не была значимым предиктором их успехов в изучении английского языка, она положительно коррелировала с STS и SOEP. Согласно теориям,

связанным с целями, существуют различные типы целей мотивации, такие как цель освоения, цель достижения результатов, цель приближения к результатам и цель избегания результатов (MacIntyre & Serroul, 2015). Возможное объяснение незначительного прогнозируемого влияния целей заключается в том, что в данном исследовании было использовано только пять пунктов для оценки общих личных целей участников в изучении английского языка, и они могли не отразить всю значимость их целей.

В настоящем исследовании также было обнаружено, что фактор ожидание/контроль не имеет значительной корреляции с успеваемостью участников по английскому языку и не предсказывает ее, что отличается от результатов, полученных в работе Dong et al. (2022). Ожидания — это личные убеждения человека относительно своих способностей, эффективности, успехов или неудач при выполнении задания, а также чувство контроля над результатами (Eccles et al., 1983). Если студенты верят, что они могут контролировать свои успехи и неудачи в учебе, они могут ожидать, что добьются успехов в образовании (Findley & Cooper, 1983). В целом, ожидания, формируемые у изучающих иностранный язык, «имеют важное мотивационное значение, поскольку позволяют предвидеть и воспринимать результаты, которые следуют за определенным поведением» (Tremblay & Gardner, 1995, p. 507). Студенты с высоким ожиданием успеха в выполнении определенных задач, таких как завершение языкового курса, с большей вероятностью будут дольше заниматься, несмотря на трудности, в то время как учащиеся с меньшими ожиданиями могут ограничивать свой потенциал (Pintrich, 1988). Таким образом, выявленная в настоящем исследовании незначительная взаимосвязь между ожиданиями/контролем и успехами в изучении английского языка заслуживает внимания и дальнейшего изучения.

Ограничения исследования

В данном исследовании есть ряд ограничений. Во-первых, результаты стандартизированных тестов, использовавшихся в исследовании, могут неточно отражать достижения студентов в английском языке из-за различий в целях тестирования, структуре содержания и уровне сложности. Например, экзамены IELTS и TOEFL обычно более сложные по сравнению с школьными экзаменами. Кроме того, самостоятельная оценка уровня владения иностранным языком может быть ненадежной, поскольку студенты могут недооценивать свои способности. Для повышения надежности и валидности будущих исследований следует использовать стандартизированный тест для измерения уровня владения иностранным языком.

Во-вторых, поскольку данное исследование было проведено методом поперечных срезов, оно не позволило проанализировать, как тревожность и мотивация меняются с течением времени. Влияние тревожности и мотивации на изучение иностранного языка динамично, а не статично,

поэтому необходимы лонгитюдные исследования, чтобы изучить текущие изменения языковой тревожности, мотивации и их влияния на изучение иностранного языка.

Кроме того, данное исследование было сосредоточено исключительно на взаимодействии тревожности и мотивации и их прогнозируемом влиянии на успеваемость студентов по английскому языку без учета других потенциально значимых переменных. В будущих исследованиях следует изучить дополнительные переменные, такие как пол, возраст и уровень владения иностранным языком, чтобы обеспечить более полное понимание их взаимосвязей. Более широкий подход позволит глубже понять сложные зависимости, влияющие на результаты обучения иностранному языку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило сделать несколько важных выводов относительно уровней тревожности и мотивации, их взаимосвязей, а также их прогнозируемого влияния на успеваемость по английскому языку среди китайских студентов, изучающих английский язык. Результаты, которые были в значительной степени ожидаемы и частично отражены в существующей литературе, подчеркивают актуальность использования теории самоопределения и специальных мер для оценки тревожности и мотивации в изучении иностранного языка. Следовательно, данная работа вносит вклад в более широкое понимание языковой тревожности и мотивации к изучению иностранного языка.

Полученные результаты свидетельствуют о динамичной и сложной природе тревожности и мотивации, подчеркивают их роль в процессе изучения иностранного языка, показывают значимость теории самоопределения как психологического конструкта. Решение проблем снижения уровня тревожности, повышения мотивации к изучению второго языка требует от преподавателей нового подхода. Во-первых, следует рассмотреть возможность использования в классе стратегий, основанных на позитивной психологии, чтобы уменьшить тревожность студентов и усилить их положительные эмоции. Полезными могут быть некоторые психологические техники, к примеру, рефлексия, демонстрация эмпатии. Во-вторых, удовлетворение психологических потребностей учащихся путем немедленной и конструктивной обратной связи может повысить как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию. Наконец, внедрение цифровых технологий в процесс обучения дает значительные преимущества в плане повышения уровня знаний и вовлечения студентов.

Чтобы подтвердить результаты данного исследования, необходимо провести дополнительные эмпирические исследования, основанные на теории самоопределения. В будущих исследованиях следует изучить взаимосвязь между языковой тревожностью, внутренней и внешней мотивацией, личными психологическими целями и компонента-

ми ожидание/контроль в связи с изучением иностранного языка. Кроме того, исследования должны быть направлены на разработку и тестирование стратегий, ориентированных на снижение тревожности учащихся и повышение их мотивации к изучению второго языка.

ВКЛАД АВТОРОВ

Мэйхуа Лю: разработка концепции, разработка методологии, рецензирование и редактирование

Тяньхао Ли: формальный анализ, написание черновика рукописи, рецензирование и редактирование

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА

- Alamer, A., & Almulhim, F. (2021). The interrelation between language anxiety and self-determined motivation; A mixed methods approach. *Frontiers in Education*, 6, 618655. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.618655>
- Alamer, A., & Alrabai, F. (2022). The causal relationship between learner motivation and language achievement: New dynamic perspective. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amac035>
- Alamer, A., & Lee, J. (2019). A motivational process model explaining L2 Saudi students' achievement of English. *System*, 87, 102133. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102133>
- Al-Hoorie, A. H. (2016). Unconscious motivation. Part II: Implicit attitudes and L2 achievement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 619–649. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2016.6.4.4>
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2018.8.4.2>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the dairy studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67–103). Newbury House.
- Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26–56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
- Chiang, Y.-N. (2010). Foreign language anxiety and student interpreters learning outcomes: Implications for the theory and measurement of interpretation learning anxiety. *Meta*, 55(3), 589–601. <https://doi.org/10.7202/045079ar>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7–22. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000016>
- Dewaele, J., & Li, C. (2022). Foreign language enjoyment and anxiety: Associations with general and domain-specific English achievement. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 45(1), 32–48. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2022-0104>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2014.4.2.5>
- Dong, L. (2021). A meta-analysis on Chinese EFL learners' foreign language anxiety and foreign language learning outcomes. *Foreign Language World*, 01, 54–61.
- Dong, L., Liu, M., & Yang, F. (2022). The relationship between foreign language classroom anxiety, enjoyment, and expectancy-value motivation and their predictive effects on Chinese high school students' self-rated foreign language proficiency. *Frontiers in Psychology*, 13, 860603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.860603>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419–427. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.419>
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157–194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Gregersen, T. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 67–87. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>
- Heene, M., Bollmann, S., & Bühner, M. (2014). Much ado about nothing, or much to do about something? *Journal of Individual Differences*, 35(4), 245–249. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000146>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Jiang, Y., & Dewaele, J.-M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? *System*, 82, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Khalaf, M. A. (2016). Confirmatory factor analysis of English learning anxiety scale (ELLAS) in the Egyptian context. *International Educational E-Journal*, 5(2), 1–11.
- Khalaf, M.A. (2017). English language anxiety: Development and validation of a brief measure. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(2), 42–53. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2017.02.005>
- Khalaf, M. A., & Omara, E. M. N. (2022). Rasch analysis and differential item functioning of English language anxiety scale (ELAS) across sex in Egyptian context. *BMC Psychology*, 10(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00955-w>
- Li, C., Dewaele, J.-M., & Jiang, G. (2019). The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. *Applied Linguistics Review*, 11(3), 485–510. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0043>
- Li, C., & Wei, L. (2023). Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to L2 achievement? *Studies in Second Language Acquisition*, 45, 93–108. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000031>
- Li, M., & Zhang, L. (2021). Tibetan CSL learners' L2 motivational self system and L2 achievement. *System*, 97, 102436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102436>
- Liu, M. (2022). Foreign language classroom anxiety, gender, discipline, and English test performance: A cross-lagged regression study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 205–215. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00550-w>
- Liu, M., & Dong, L. (2021). The interaction of expectancy-value beliefs and academic oral communication anxiety in bilingual Chinese postgraduate students. In X. Jiang (Ed.), *Multilingualism* (pp. 1–20). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.98181>
- Liu, M., & Xiangming, Li. (2019). Changes in and effects of anxiety on English test performance in Chinese postgraduate EFL classrooms. *Education Research International*, 2019, 7213925. <https://doi.org/10.1155/2019/7213925>
- Liu, M., & Xu, H. (2021). Testing effects of foreign language listening anxiety on Chinese university students' English listening test performance. *Frontiers in Psychology*, 12, 701926. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701926>
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24–45). Mc Graw-Hill.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., & Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 109–138). Multilingual Matters.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(S1), 167–210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Moskovsky, C., Assulaimani, T. Racheva, S., & Harkins, J. (2016). The L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Saudi EFL learners. *The Modern Language Journal*, 100, 641–654. <https://doi.org/10.1111/modl.12340>

- Nagle, C. (2021). Using expectancy value theory to understand motivation, persistence, and achievement in university-level foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 54(4), 1238–1256. <https://doi.org/10.1111/flan.12569>
- Pan, C., & Zhang, X. (2021). A longitudinal study of foreign language anxiety and enjoyment. *Language Teaching Research*, 1, 1–24. <https://doi.org/10.1177/1362168821993341>
- Phan, T. M. U., Ly, T. T., Nguyen, T. T. H., & Nguyen, N. M. L. (2020). The relationship between learning strategy use in English and motivation of students at a college in Can Tho city, Vietnam. *European Journal of English Language Teaching*, 6(1), 130–200. <https://doi.org/10.46827/ejel.v6i1.3374>
- Piniel, K., & Albert, A. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127–147. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.6>
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. In J. S. Stark & L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research. New directions for institutional research* (pp. 55–70). Jossey-Bass.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. (Technical Report #11, pp. 9–70). University of Hawaii.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Spielberger, C. D., & Gorsuch, R. L. (1983). *Manual for state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *The state-trait anxiety inventory: Test manual*. Consulting Psychologist Press.
- Strack, J., Lopes, P. N., & Esteves, F. (2014). Will you thrive under pressure or burn out? Linking anxiety motivation and emotional exhaustion. *Cognition and Emotion*, 29(4), 578–591. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.922934>
- Su, H. (2022). Foreign language enjoyment and classroom anxiety of Chinese EFL learners with intermediate and low English proficiency. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(1), 101–109. <https://doi.org/10.17507/jltr.1301.12>
- Tahmouresi, S., & Papi, M. (2021). Future selves, enjoyment and anxiety as predictors of L2 writing achievement. *Journal of Second Language Writing*, 53, 100837. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100837>
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2021a). Anxiety reduction sessions in foreign language classrooms. *The Language Learning Journal*, 49(3), 330–342. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1598474>
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2021b). Classroom interventions and foreign language anxiety: A systematic review with narrative approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 614184. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614184>
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79(4), 505–518. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05451.x>
- Tsang, A. & Dewaele, J. (2023). The relationships between young FL learners' classroom emotions (anxiety, boredom, & enjoyment), engagement, and FL proficiency. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0077>.
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: an integrative framework. *Educational Psychological Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Wang, S., & Lee, C.-I. (2019). The gap between teachers' and students' perceptions of motivation in Chinese EFL classrooms: A study based on self-determination theory and the 5Ts framework. *The Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1084–1102. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.2.1084>
- Wang, X., & Li, Y. (2022). The predictive effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom on general and domain-specific English achievement in online English classrooms. *Frontiers in Psychology*, 13, 1050226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1050226>
- Wu, C. P., & Lin, H. J. (2014). Anxiety about speaking a foreign language as a mediator of the relation between motivation and willingness to communicate. *Perceptual and Motor Skills*, 119(3), 785–798. <https://doi.org/10.2466/22.pms.119c32z7>
- Wu, X., Yang, H., Liu, J., & Liu, Z. (2022). English use anxiety, motivation, self-efficacy, and their predictive effects on Chinese top university students' English achievements. *Frontiers in Psychology*, 13, 953600. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953600>
- Yu, H., Peng, H., & Lowie, W. (2022). Dynamics of language learning motivation and emotions: A parallel-process growth mixture modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 899400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899400>
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance. *Modern Language Journal*, 103(4), 763–781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>