

英语学习动机减退的阶段性特征及应对策略

闫昊

武汉工程大学, 中国·湖北 武汉 430205

摘要: 英语学习动机减退历经萌芽期、发展期与僵持期, 各期特征不同。萌芽期表现为兴趣波动与信心初挫, 成因包括教学方法单一等, 需激活兴趣、维护信心; 发展期焦虑积累且行为回避, 成因有焦虑恶性循环等, 要缓解焦虑、重构认知; 僵持期兴趣淡漠、自我否定, 源于“习得性无助”等, 需重塑价值、赋能自主。文章针对不同阶段, 依据相关理论提出多元化输入、任务分解、价值再发现等应对策略, 以帮助学习者克服动机减退, 实现可持续的语言能力发展。

关键词: 英语学习; 动机减退; 阶段性特征; 应对策略

Phased Characteristics and Coping Strategies for Demotivation in English Learning

Yan Hao

Wuhan Institute of Technology, China Hubei Wuhan 430205

Abstract: The decline in motivation for English learning has gone through stages of germination, development, and stagnation, with different characteristics in each stage. The budding stage is characterized by fluctuations in interest and initial loss of confidence, which can be caused by a single teaching method. It is essential to reignite interest and bolster confidence. The accumulation of anxiety and behavioral avoidance during the progression stage can be caused by a vicious cycle of anxiety. It is necessary to alleviate anxiety and reconstruct cognition; The lack of interest and self denial during the plateau stage stems from "learned helplessness" and requires reshaping values and empowering autonomy. The article proposes coping strategies such as diversified input, task decomposition, and value rediscovery based on relevant theories for different stages, in order to help learners overcome motivation decline and achieve sustainable language proficiency development.

Keywords: English learning; Demotivation; Phased characteristics; Coping strategy

1 动机减退的萌芽期: 兴趣波动与信心初挫

动机减退不是突然间产生的, 其开端往往隐匿于细微的心理变化及认知缓慢发展中, 此阶段可称之为“萌芽期”。这一时期的理论基础主要源于班杜拉 (Bandura) 的自我效能理论 (Self-Efficacy Theory) 和克拉申 (Krashen) 的情感过滤假说 (Affective Filter Hypothesis)。其主要表现为: 自我效能感的初步动摇、情感过滤作用增强, 语言输入效率的降低。

1.1 阶段性特征

在萌芽期, 学习者的主要特征是学习热情的微降温与开始的不适应产生。具体地说, 学习者开始意识到课堂内容有些“枯燥”“重复”了, 不似初期般对新的语言知识感兴趣, 作业积极性稍减, 从“主动预复习”向“作业过关即可”转变。这时其英语水平没有明显的退步, 成绩可能保持稳定, 内驱力的强度开始削弱。学习者会出现对学英

语是一种必须完成的“任务”而非一项有趣的“探索”的想法, 一次不理想的表现, 一个难掌握的语法点, 可能会在心理上产生比之前大许多的阴影, 出现自我怀疑: “我不是学不会英语?”

1.2 成因探析

此阶段的成因多源于外部环境的微变化和内部心理的初步不适应。其一, 教学方法的单一化。若课堂教学长期以教师讲授、语法翻译为主, 缺乏互动性、趣味性和真实性, 无法满足学习者对语言交际本质的需求, 最初的兴趣便难以维持^[1]。其二, 学习内容的挑战性失衡。学习材料过于简单, 会导致轻蔑和无聊; 过于困难, 则容易产生畏难情绪。当新的学习内容超出其可理解输入范围时, 挫败感便悄然滋生。其三, 初步的负面评价反馈。教师一句无心的批评、同伴一次不经意的比较, 都可能对学习者的自信心 (即自我效能感) 造成初步打击。

1.3 应对策略

此阶段是干预的黄金时期,策略核心在于“激活兴趣、维护信心、优化输入”,以阻断效能感进一步下滑。

1.3.1 多元化输入与真实语境创设

依据 Krashen 的“可理解输入”理论,教师应摒弃照本宣科,引入多模态真实语料,如热门英文短视频、科普播客、漫画博客等,将语言点融入学生感兴趣的主题(如人工智能、电竞、旅行),让输入既贴近生活又略高于当前水平($i+1$),从而重新激发认知好奇与探索欲。

1.3.2 微目标达成与效能感强化

借鉴 Bandura 的效能预期理论,教师可拆解单元目标为可量化的微任务。例如,在口语课上不强求“流畅演讲”,而是设定“准确使用 3 个新学副词完成 3 句话描述”;写作中聚焦“正确运用定语从句写出 2 个长句”。每完成一个微目标即给予及时、具体的积极反馈——“你这两个从句用得真准确!”,让学生清晰看到“我能行”的证据,逐步修复自我效能感。

1.3.3 低风险环境与容错文化营造

针对情感过滤升高,课堂应明确“错误是学习的一部分”。可采用“先流畅后准确”原则,在进行对话练习时延迟纠错,鼓励意义传达;设立“进步积分榜”,不仅奖励优秀,更表彰努力、进步与大胆尝试,降低焦虑,保护学生的学习安全感^[2]。

1.3.4 建立成长型思维模式的初步认知

此阶段应潜移默化地引导学生认识到英语能力并非固定不变,而是可以通过努力和策略训练不断提升的。教师可以介绍名人学习语言的经历,强调他们坚持的重要性而非天赋;讲评时避免使用“你很聪明”这类固定型评价,转而采用“你用的方法真巧妙”“我看到了你在课前为这次对话所做的充分准备”等指向过程与努力的积极反馈。以此帮助学生初步建立成长型思维模式,更好地应对学习中的困难与挫折,从而从根本上预防动机的进一步减退。

2 动机减退的发展期:焦虑积累与行为回避

若萌芽期的问题未得到重视和解决,动机减退将进入“发展期”,负面情绪开始固化,并直接外化为学习行为的改变。此阶段可借助 Deci & Ryan 的自我决定理论(Self-Determination Theory)和 Weiner 的归因理论(Attribution Theory)进行阐释。学生的自主感、胜任感和归属感受到持续威胁,并将失败归因于自身不可控的能力因素。

2.1 阶段性特征

此阶段最显著的特征是焦虑感的显性化和学习行为

的主动回避。学习者对英语课的态度可能从“无所谓”转变为“担忧”甚至“厌恶”。他们可能会在英语课前感到紧张,课堂上避免与教师有眼神交流,害怕被提问,小组活动中保持沉默。作业拖延现象变得严重,甚至开始出现缺交、抄袭等情况。考试成绩可能出现下滑趋势,而这又进一步加剧了其焦虑和挫败感。他们开始为自己的退缩行为寻找外部归因,如“老师教得不好”“这门课太没用了”“我天生就没有语言天赋”等,以保护自尊心免受进一步伤害。

2.2 成因探析

发展期的成因是萌芽期问题的深化和叠加。其一,焦虑情绪的恶性循环:最初的挫败感发展为学习焦虑,焦虑情绪妨碍了认知资源的有效投入,导致实际学习效果下降,而效果下降又验证了其“我不行”的预设,从而产生更强的焦虑,形成闭环。其二,成就感的长期缺失:在学习中长期无法感受到进步和成功,导致内在动机持续流失^[3]。其三,同伴压力的负面影响:目睹其他同学,特别是同伴的进步和积极表现,会加剧其自卑感和落后感,从而选择逃避以脱离这种不利的社会比较。

2.3 应对策略

此阶段策略核心在于“缓解焦虑、重构认知、重建归属”,重点修正学生的失败归因方式,恢复其基本心理需求。

2.3.1 任务分解与结构化支撑

提供高度结构化的学习支架,例如将阅读报告拆解为“找出主旨句—摘录三个论据—写一句总结”等具体步骤,并配套提供句型与词汇支持。通过降低任务难度,让学生在支架引导下逐步完成,体验成功,从而将失败归因从“能力不足”转向“方法可及、努力有效”。

2.3.2 个体关注与认知重评引导

教师需主动识别并干预学生的消极自我对话。可以通过个别谈心,运用归因理论引导学生客观分析困难。例如,帮助学生将“我听力永远不行”重评为“我对连读和弱读不熟悉,这是可以通过精听和模仿训练的”,将稳定、不可控的能力归因转变为不稳定、可控的努力与方法归因。

2.3.3 创设成功体验与角色扮演活动

对于发展期的学生焦虑、回避语言学习状态,教师可设置一些易操练、高反馈的课堂教学活动,使学生通过参与获得最直接的成功体验。比如在口语练习中,可采用“分层任务模式”:从机械性练习——跟读录音,到控制性练习——用指定句型完成对话,再到创造性练习——根据

关键词自编对话。学生每完成一步后都及时给予具体鼓励,如“你的发音比上次更清晰了!”等。还可设计一些与日常生活相关的角色扮演活动,如模拟餐厅点餐、机场问路等场景,为学生提供“安全面具”和明确的语言支架。学生通过扮演特定角色,能够暂时脱离“学习者”身份的压力,更专注于用英语完成交际任务。在反馈环节,教师应引导小组互评时关注“哪些信息成功传达了”而非“有多少语法错误”,以此逐步减轻学生的焦虑感,重建开口表达的自信。

2.3.4 构建差异化评价与渐进式挑战体系

针对一些因长期缺乏成就感而动机乏力的学生,教师在引导其发展时,应避免统一标准的目标要求,转而关注每个学生的个体进步而非绝对成绩。因此,教师可为每位学生建立“个人成长档案袋”,收集其阶段性语言样本(如朗读录音或写作草稿),定期组织学生回顾并对比前后变化,通过聆听和展示直观地看到自己在语言丰富性或流利度等方面的细微进展。此外,可设计“渐进式挑战任务”,将标准化的学习目标转化为阶梯型任务:初级任务确保基本达标(如用本课五个单词造句),进阶任务鼓励尝试运用(如用所学句型描述图画),高阶任务提供挑战机会(如用本课所学创作短篇故事)。每完成一个层级即可获得相应认可(如完成基础任务授予“达成章”,完成挑战任务授予“超越章”)。这种方式使动机疲乏的学生即使在完成基础任务时也能获得及时奖励与成功体验,逐步重建对自身能力的客观认知,打破“用功也无用”的消极归因。

3 动机减退的僵持期: 兴趣淡漠与自我否定

进入“僵持期”,动机减退问题已变得相当稳定和顽固,学习者进入一种“习得性无助”(Learned Helplessness, Seligman, 1972)的状态,即因重复失败或惩罚而造成的听任摆布的行为和心理状态。其核心特征是动机、认知和情感的全面衰退。

3.1 阶段性特征

此阶段的核心特征是情感的淡漠和深度的自我否定。外部的焦虑和回避行为可能减少,取而代之的是一种“麻木”和“放弃”的状态。学习者表面上可能显得很“平静”,不再抱怨,也不再挣扎,只是机械地、被动地参与学习活动。他们对英语学习的价值产生根本性质疑,认为其与自己的生活和个人发展毫无关联。自我评价极低,内心深处完全认同自己“就是学不好英语”的身份标签。任何鼓励或批评对其都难以产生效果,仿佛筑起了一道心理

围墙。

3.2 成因探析

僵持期的形成是长期失败经历和心理防御机制共同作用的结果。“习得性无助”是核心心理机制:经过反复的失败和挫折,学习者将其归因于自身无法改变的、普遍的能力缺陷,从而彻底放弃努力。此外,工具性动机的缺失也至关重要。如果学习者看不到英语成绩与未来升学、就业等现实利益的任何关联,其最后一点外部动力也会消失殆尽^[4]。

3.3 应对策略

此阶段的干预最为困难,策略核心在于“重塑价值、赋能自主、连接现实”,旨在打破无助感循环,重新建立个人关联与掌控感。

3.3.1 价值再发现与真实任务驱动

彻底摒弃脱离语境的练习题,设计与学生个人生活、兴趣爱好或未来发展直接相关的“真实世界任务”。例如,让喜欢游戏的学生尝试翻译一段游戏更新公告;让热衷美妆的学生研究一篇英文美妆博主的测评并做分享。通过英语的工具性价值,让其切身感受到英语在现实世界中的用处,重新建立学习与个人需求的连接。

3.3.2 个性化学习契约与自我监控

与学生共同商定一份“个性化学习契约”,设定极具体、可衡量且个人认可的极小目标(如“每周学习并会读5个与专业相关的核心词汇”)。提供工具(如学习日志、打卡表)引导其记录过程与微小进步。教师角色从评判者转变为顾问和支持者,定期基于契约回顾进步,重点强调“你做到了什么”,帮助其通过纵向自我比较看到改变的可能,逐步重建控制感。

3.3.3 自主选择与项目式学习

赋予学生最高程度的自主选择权,开展小型项目式学习(Project-Based Learning)。例如,学生可自选一个感兴趣的主体(如创作英文漫画、录制英文开箱视频、撰写一封英文申请信),自主决定产出形式和流程。项目完成的过程不仅能综合运用语言技能,更能让其体验自主决策、解决问题带来的成就感,从根本上对抗无助感,重塑学习主体身份。

3.3.4 建立校外真实语言实践与正向激励系统

为打破僵持期学生的封闭状态,有必要为学生营造无压力的真实语言使用环境,激励学生从外部动机走向内在动机。教师可以在校内外安排学生开展较为简单的、没有压力的语言实践,比如学生与以英语为母语者在线做语言

交流（如使用 Tandem、HelloTalk 等平台）、完成面向国际受众的简单任务（如在维基百科中编辑一条当地文化的英文词条，在 Reddit 中发一则关于中国电影的评论），这些实践活动剥离了传统课堂教学活动评价的压力，让学生投入到沟通本身，而非语言准确性^[5]。除此之外，也可以设计一套以“参与而非成绩”为中心的正向激励机制，比如“跨文化交流勋章”“语言实践证书”，甚至邀请过往经历类似阶段但成功突破的学生分享经验。这些细小的、阶段性的外部激励，帮助学生重新从英语的实用价值感中体会到“英语学习者”的真实成就感，从而逐步瓦解其自我否定心态，为重建学习身份提供现实支点。

4 结语

英语学习动机减退是个从萌芽期、发展期、僵持期有迹可循、循序渐进的持续发展过程，每个阶段都有独特的心理和行为表现，并分别有对应的动机理论予以支撑。正视其阶段性的特点，有助于教育者与学习者本人做出更为精准、及时、有效的诊断与干预。需要对因施教，针对不同阶段给出针对性的应对策略：萌芽期重兴趣的激发与信心的维护；发展期重焦虑的纾解与认知的重构；僵持期重价值的重塑与连接的重建。逆转动机减退是一个系统工程，

需要教师充满同理心的教学引导、学习者积极主动的心态调整以及教育环境的价值重塑，三方协同努力，方能帮助学习者走出瓶颈、重返英语学习良性轨道，完成从“要我学”到“我要学”的质变飞跃。

参考文献：

- [1] 高越, 王明轩. 非英语专业大学生英语学习动机减退影响因素研究[J]. 考试与评价 (大学英语教研版), 2020,(04):81-87.
- [2] 李雪洁, 王晓静. 高校学生英语学习动机减退的影响因素及应对策略[J]. 学园, 2023(11):65-67.
- [3] 焦迪. 大学生英语学习动机减退的比较研究[J]. 高教学刊, 2023,9(11):70-74.
- [4] 武刚卫. 英语专业大学生英语学习动机减退因素研究[D]. 西安外国语大学, 2022.
- [5] 卜伟, 王晓龙. 二语动机自我系统、英语水平与英语学习动机减退的关系——基于某高校非英语专业学生的实证研究[J]. 肇庆学院学报, 2023,44(1):81-86.

作者简介：闫昊（1979-），女，汉族，湖北武汉人，硕士，讲师，研究方向：英语语言学。