摘要

高中阶段是英语学习至关重要的阶段，而阅读在高中英语学习中又是重中之重，

Saito等语言研究专家也认为阅读是听、说、写能力的基础。因此，高中生英语阅读能力的培养一向是专家和一线教师研究的重心。近年来，他们研究的重点逐渐转移到了学习者上，更加关注学习者的情感因素。《普通高中英语课程标准（实验）》(2003: 3)也明确指出：“情感态度是影响学生学习和发展的重要因素。”许多情感因素会影响学生阅读水平的发挥，其中焦虑是最会对阅读造成阻碍的情感因素之一。

因此，英语阅读焦虑的研究日渐成为一个新的英语研究领域。但是，大多数研究都以大学生或高职生为研究对象，涉及基础教育领域的高中生很少。由于所处地区不同，高中生和大学生年龄不同，探讨角度的差异等，研究的内容也千差万别。而且在调查中，有三分之二的学生认为在英语听说读写四项技能中，阅读是最难的。因而，学生在阅读方面急需帮助。基于以上研究缺口和教学实际需要，笔者对高中生英语阅读焦虑的现状进行研究，特别是至今尚无人涉及的高中生英语阅读焦虑与阅读题型关系的研究。同时，笔者进一步探讨高中生英语阅读的焦虑源和缓解焦虑的策略。

本论文以英语阅读焦虑为研究内容，对笔者所任教中学的高二年段240名学生进行调查和访谈，并把收集到的数据用SPSS17.0进行分析。在这个过程中使用了皮尔逊相关分析、单因素方差等统计手段。通过实证研究和分析，本研究结果显示：高中生普遍存在中等程度的英语阅读焦虑，并且男女生没有差别；不同英语阅读能力学生的阅读焦虑存在显著性差异；英语阅读焦虑和阅读成绩呈显著负相关；英语阅读焦虑和阅读题型也呈显著负相关，而对文章深层次理解的推理判断题和主旨大意题对学生的影响最大；英语阅读的焦虑源有多个，最主要的是自信心不足，接着是英语语言基础知识匮乏，还有语言模糊容忍度较低，英语阅读解题策略缺乏和文化背景知识欠缺。

笔者基于以上研究结果，并结合自身教学实践，总结了六点高中英语阅读教学启示：引导学生正确认识英语阅读焦虑；帮助学生树立信心；创设轻松和谐的课堂和阅读氛围；积极开展自主合作学习；加强文化背景知识学习；进行宏观和微观的阅读策略指导。关键词：高中英语；阅读焦虑；焦虑源；策略

**Abstract**

The period of Senior high school is of extreme importance for English learning. Besides, reading is very significant in English learning. The language experts, including Satio, aslo agree that reading ability is the foundation of listening, speaking and writing. As a result, how to cultivate the students' reading ability is the focus of the language experts and the teachers. More and more attention has been paid to learners and their reading emotion. The factors which have different effects on reading attract more attention. Reading is a complex psychological process in which many affect factors will make a big difference to it, among which anxiety is one of the obstacles.

Therefore, The study on reading anxiety has been abundant both in domestic and abroad. However, most of the subjects are university students or vocational college students while such studies on the senior high school students are few, let alone the freshmen in high school. Because of the different region, subjects and perspective, the contents of the study about reading anxiety are various. Furthermore, according to the survey, there are two thirds of the students considering reading to be the most difficult. It is obvious that necessary help are needed for the students in the aspect of reading. Therefore, the author determines to do some research on English reading anxiety of freshmen in senior middle School in order to explore some effective strategies to help students relieve the English reading anxiety.

The thesis aims to have a good knowledge of English reading anxiety, taking 240 freshmen in senior school as subjects. By means of questionnaire and interview, the author uses SPSS 17.0 to analyze the data, including the reliability assessment, descriptive analysis, comparison of means, Pearson correlation analysis and so on. And the findings are as follows:

(1) English reading anxiety is a common problem among senior one students. There is no significant difference between male and female students. (2) There is a significant difference between students' English reading grades and their English reading anxiety level. (3) Students' English reading anxiety level and their English reading grades have a negative

Correlation. That is to say, the students who have higher level of English reading anxiety tend to get lower English reading grades. (4) English reading anxiety level is negatively related to reading patterns. And the patterns of inferring and choosing main ideas which are related to further understanding are the most obvious. (5) The main causes of the English reading anxiety are various, among which lack of confidence ranks the first.

Based on the study above, the suggestions which can help relieve the students' reading anxiety can be listed as follows: make students be aware of the normal existence of foreign language reading anxiety; help students build up self-confidence; let students learn and read in a pleasant atmosphere; conduct cooperative learning; enlarge students' vocabulary; get students to know more about the western cultures; give some instructions about the reading strategies.

**KEy words**: senior high school English; Reading anxiety; Causes; Strategies

目 录

[摘要](#_Toc686434615) 4

[Abstract](#_Toc686434616) 5

**[Abstract](#_Toc686434617)** 5

[第一章 引言](#_Toc686434618) 6

[第一节 课题背景](#_Toc686434619) 6

[第二节 研究目的与意义](#_Toc686434620) 6

[一、 研究目的](#_Toc686434621) 7

[二、 研究意义](#_Toc686434622) 7

[第三节 论文结构](#_Toc686434623) 7

[第二章 文献综述](#_Toc686434624) 7

[第一节 概念界定](#_Toc686434625) 7

[一、 焦虑](#_Toc686434626) 7

[二、 外语学习焦虑](#_Toc686434627) 7

[三、 外语阅读焦虑](#_Toc686434628) 7

[第二节 国内外外语学习焦虑的研究](#_Toc686434629) 7

[一、 国外外语学习焦虑的研究](#_Toc686434630) 8

[二、 国内外语学习焦虑的研究](#_Toc686434631) 8

[第三节 外语阅读焦虑的国内外研究](#_Toc686434632) 8

[一、 外语阅读焦虑的国外研究](#_Toc686434633) 8

[二、 外语阅读焦虑的国内研究](#_Toc686434634) 9

[三、 小结](#_Toc686434635) 11

[第四节 理论基础](#_Toc686434636) 11

[一、 克拉申输入假说](#_Toc686434637) 11

[二、 克拉申情感过滤假说](#_Toc686434638) 11

[三、 人本主义心理学](#_Toc686434639) 11

[第三章 研究设计](#_Toc686434640) 11

[第一节 研究内容](#_Toc686434641) 11

[第二节 研究对象](#_Toc686434642) 12

[第三节 研究工具](#_Toc686434643) 12

[第四节 研究过程](#_Toc686434644) 13

[第四章 英语阅读焦虑调查统计与分析](#_Toc686434645) 13

[第一节 英语阅读焦虑总体情况分析](#_Toc686434646) 14

[一、 英语阅读焦虑总体状况描述](#_Toc686434647) 14

[如前所述，英语阅读焦虑量表包含20题，每题分值从1分到5分。因此，英语阅](#_Toc686434648) 14

[二、 英语阅读焦虑量表各项目得分描述](#_Toc686434649) 14

[续表4.3英语阅读焦虑量表各项目得分描述降序](#_Toc686434650) 16

[三、 英语阅读焦虑性别差异](#_Toc686434651) 17

[第二节 不同阅读成绩学Th阅读焦虑的差异](#_Toc686434652) 20

[第三节 英语阅读焦虑与阅读成绩的关系](#_Toc686434653) 24

[一、 英语阅读焦虑与阅读成绩的总体关系](#_Toc686434654) 24

[二、 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系](#_Toc686434655) 25

[续表4.11 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系](#_Toc686434656) 26

[三、 高中低组阅读成绩与英语阅读焦虑三个维度的关系](#_Toc686434657) 27

[一、 自信心不足，情感过滤高](#_Toc686434658) 37

[二、 英语语言基础知识匮乏](#_Toc686434659) 37

[三、 语言模糊容忍度较低](#_Toc686434660) 38

[四、 英语阅读解题策略缺乏](#_Toc686434661) 38

[五、 文化背景知识欠缺](#_Toc686434662) 38

[第五章 结语](#_Toc686434663) 38

[第五章 结语](#_Toc686434664) 38

[第一节 研究结论](#_Toc686434665) 38

[第二节 教学启示](#_Toc686434666) 38

[一、 引导学Th正确认识英语阅读焦虑](#_Toc686434667) 39

[二、 创设轻松和谐的英语课堂和阅读氛围](#_Toc686434668) 39

[三、 采用自主合作学习，降低英语阅读焦虑](#_Toc686434669) 39

[四、 帮助学Th树立自信心，降低情感过滤](#_Toc686434670) 39

[五、 加强文化背景知识学习，提高人文综合素养](#_Toc686434671) 39

[六、 对学Th进行宏观和微观的阅读策略指导](#_Toc686434672) 39

[第三节 本研究的局限及展望](#_Toc686434673) 39

[一、 研究的局限性](#_Toc686434674) 39

[二、 对未来研究的展望](#_Toc686434675) 39

[参考文献](#_Toc686434676) 40

[附录一调查问卷](#_Toc686434677) 41

[附录二英语期中考试测试卷（阅读理解部分）](#_Toc686434678) 42

[附录三访 谈](#_Toc686434679) 45

[攻读学位期间取得的科研成果](#_Toc686434680) 46

# 第一章 引言

## 第一节 课题背景

中国学生在英语阅读过程中受到情感因素的影响很大。他们在阅读英语文章时，经常会以阅读汉语文章的标准来要求自己，所以一旦期望与现实不符，就很容易产生焦虑。而由恐惧、内疚、痛苦、愤怒组成的焦虑是一种负面情绪（彭聃龄，2004: 369）。它是最会对阅读产生阻碍的情感因素之一。在阅读过程中，焦虑的学生无法应付生词，分析复杂句，不能领会文章的主旨大意，阅读能力就受到了限制。Krashen(1981: 91)也认同焦虑就像个情感过滤器，限制了第二语言的习得。正因为如此，已经有许多学者对外语口语焦虑和听力焦虑进行研究，而对外语阅读焦虑的研究也日渐成熟。

中国学生学习英语很少能接触到真正的交际情境，而英语阅读占据了各种英语测试的大部分，所以阅读焦虑广泛存在于学生平时的英语练习中。Saito等人（1999）调查发现，大部分外语学习者认为，如果只有口语而没有阅读，外语学习会更容易些。因此，研究阅读焦虑如何影响外语学习者，不仅具有理论研究价值，而且具有教学现实意义

（Saito等人，1999）。

然而，笔者查阅相关文献后发现：近年来，外语界关于英语阅读焦虑的研究主要集中在大学生及高职生，针对高中生的很少，而对高二学生的研究更是匮乏。而且，当笔者和现任教的高二学生交流其英语阅读成绩差的原因时，不少人谈到：只要一接触到要读的英文时，他们就会开始着急担心，阅读进程就会受到阻碍。高二阶段是英语学习的关键时期。假如学生在这个时期进行英语阅读出现焦虑但又未能被科学地疏导，那么他们的阅读学习，甚至整个高中阶段的英语学习都会受到极大的影响。因而，本研究是笔者在查阅国内外有关阅读焦虑的文献，并针对教学的实际问题，萌发的一个想法，旨在帮助高中学生缓解英语阅读焦虑，提高英语阅读能力和成绩。

## 第二节 研究目的与意义

### 一、 研究目的

本研究试图采用定量和定性研究相结合的方法，了解高中生英语阅读焦虑的情况，分析学生阅读焦虑的成因，找到焦虑源，并针对这一问题提出一些措施，以培养高中生的阅读兴趣，降低阅读焦虑，提高英语阅读能力和成绩。再者，也给我国高中英语阅读教学提供一些教学建议。

### 二、 研究意义

英语阅读是英语语言输入和积累的主要来源，而且在各级各类英语考试中占有很大的权重，因此，培养学生的英语阅读能力极其重要。而在日常的英语阅读训练中，学生普遍存在焦虑情绪，造成阅读效果不佳。长此以往，阅读焦虑会让有些学生轻易放弃阅读。更有甚者，放弃英语。因此，帮助学生缓解英语阅读焦虑，增强自信心，成为提高学生阅读能力势在必行的任务。而英语阅读焦虑的研究将为英语学习者创造一个更安心的心理环境，帮助他们提高阅读能力。

英语阅读焦虑这一领域的研究在我国算是刚刚起步。因此，笔者希望通过对国内外关于英语阅读焦虑研究成果的介绍，以及它们带来的教学启示，使更多高中教师认识到英语阅读焦虑对学生英语学习成效有着重要的影响。尽早采取恰当的措施，帮助学生解决阅读焦虑方面的问题，以提高英语阅读效率和阅读成绩。本文也希望借此激发更多学者关注和研究学生的阅读焦虑状况和发展动态，让阅读焦虑理论在英语教学实践中发挥更大的作用。

本研究在前人研究的基础上，就英语阅读焦虑的研究进一步细化，专门探讨高中学生英语阅读的焦虑源以及如何缓解阅读焦虑，从而把本领域向纵深方面研究。可见，本研究不乏理论价值与实践意义，将有益于高中英语教师的阅读教学。

## 第三节 论文结构

本论文分为五个部分，分别为引言、文献综述、研究设计、数据分析与讨论、结语。

第一章为引言，主要介绍了本研究课题的来源、研究目的和意义。

第二章为相关文献综述。比较全面地回顾了国内外外语学习焦虑、外语阅读焦虑的研究成果，并在指出外语阅读焦虑研究存在的问题及不足之后，提出了本研究拟探讨的五个问题。

第三章为研究方法、研究过程的介绍和相关数据的分析。详细描述了被试对象、研究方法、研究程序、数据采集及数据处理。

第四章为研究数据统计与分析。依次对研究的5个问题的数据进行了描述和讨论。第五章为研究结论，教学启示及建议部分。首先对本研究成果进行了总结，接着讨

论了本研究给当前高中英语阅读教学带来的六点启示。最后，探讨了本研究的局限性并提出了供将来进一步研究的建议。

# 第二章 文献综述

## 第一节 概念界定

### 一、 焦虑

#### （一）定义

国内外学者从不同角度对焦虑(anxiety)进行了研究，对焦虑的定义也不尽相同。

Horwitz等学者（1986）认为，焦虑是一种主观上紧张、焦急和忧虑的感受，并与个人神经系统的兴奋程度有关。而莫雷(2002: 451)则认为焦虑是指对当前或预计到对自尊心有潜在威胁的任何情境而产生的一种担忧的反应倾向。它是由于个体受到不能达到目标或不能克服障碍的威胁，致使自尊心与自信心受挫，或致使失败感、内疚感增加，从而形成的一种紧张情绪状态。

但是，无论哪种定义，都认为焦虑是一种精神和心理状态，而且都伴随着负面的生理反应。

#### （二）分类

Spielberger(1983: 125)认为焦虑可以分为状态焦虑和特质焦虑。前者用于描述一种不愉快的短期的情绪体验，如紧张、恐惧、忧虑等。后者则用来描述相对稳定的，作为一种人格特征且具有个体差异的焦虑倾向。

### 二、 外语学习焦虑

#### （一）定义

Horwitz等学者（1986）首次提出“外语焦虑”，指出外语焦虑是一种特定情景焦虑。即发生在外语课堂的焦虑，亦称外语课堂焦虑，而不是特质焦虑或状态焦虑。并把其科学地界定为：产生于外语学习过程中，与外语课堂学习有关的自我感知和信念，对外语学习的感觉和行为的独特综合体。MacIntyre和Gardener（1994）认为外语焦虑是发生于包括听说和学习在内的二语语境中的一种特殊的紧张和恐惧感觉。

而通常我们提到的“外语学习焦虑”都是指发生于外语课堂上这一特定情景的“外语焦虑”。

#### （二）分类

Horwitz等学者(

1986）认为外语焦虑可分为交际焦虑、考试焦虑及负评价焦虑。而根据Ellis(1994: 475-490)，语言焦虑有三种：气质型、状态型和情景型。

本文所研究的英语阅读焦虑也是一种特定的情景型焦虑。它产生于英语阅读这一特定情景中。

### 三、 外语阅读焦虑

外语阅读焦虑是读者在外语阅读情景中因为不能实现期望的目标或不能克服障碍而产生的一种不适和不安，甚至恐惧的心理。它是读者在外语阅读中表现出来的消极的情绪，表现为读者对自己不准确的评价，它普遍存在于外语阅读中(Saito等人, 1999)。外语阅读焦虑是外语学习焦虑的重要表现之一，但它和外语学习焦虑又有异同点，是一种因母语与目标语存在差异而产生的特定技能型焦虑。

## 第二节 国内外外语学习焦虑的研究

### 一、 国外外语学习焦虑的研究

从20世纪40年代初，国外就开始对外语学习焦虑进行研究。因此，比起国内起步较早。其研究成果主要集中于以下几方面：

#### （一）外语学习焦虑测量研究

二十世纪八十年代以来，随着外语研究的日益深入，外语学习焦虑的研究也出现了突破性的进展。外语课堂焦虑量表的诞生就是一个重大突破。由于需要测量学习者的外语课堂焦虑程度，Howritz等于1986年制定了量表Foreign Language Classroom Anxiety

Scale。该量表成为首个专门用来测量外语学习焦虑的深度和广度的权威量表。外语学习焦虑的研究就此迈入了被作为区别于其他焦虑的现象进行研究的阶段。同时也表明外语学习焦虑的研究步入了比较成熟的时期。外语课堂焦虑量的信效度和重测信度很高。这使得外语课堂焦虑量表后来被普遍采用于外语课堂焦虑的研究中。而国内研究中所谓的英语学习焦虑，其实就是指英语课堂焦虑。这两者含义是相同的，只是表达不一样。这是由于量表翻译的问题所致而已。

#### （二）外语学习焦虑与外语学习关系研究

Howrzit, Howrzit & Cope(1986)经实验发现，外语课堂量表的总得分与学习者的成绩呈负相关。而且外语课堂量表的各分变量（即交际焦虑、考试焦虑和负评价焦虑）的得分与学习者的成绩的关系也如此。之后，Clement，R. C. 和Gardner(1977)对法语学习者在外语学习过程中的态度和动力进行了研究，得出结论：焦虑可以预测学习者的学习成绩。

Sait和Samimy（1996）对不同学习阶段的大学生的外语学习焦虑的研究与此类似。

Spielberger（1966）的研究发现，在高焦虑情绪的学生人群中，百分之二十以上的学生，由于焦虑而导致学习效果不好，最终缀学。同时，Maclntyre和Gardner(1994)、Arnold (2000:

80）也发现语言焦虑会影响学生的自尊心。可见，研究者们从不同的角度对外语学习焦虑与外语学习关系进行了探讨，而结论却是一致的：外语学习焦虑会影响外语学习者的诸多方面。

#### （三）外语焦虑的影响因素研究

Young（1991）比较全面地总结了导致外语学习焦虑的因素分为六类，例如学习者的语言学习信念，教师与学生之间的互动沟通等。

### 二、 国内外语学习焦虑的研究

国内关于外语学习焦虑的研究相比国外而言，起步较晚，但是成果也颇多。

#### （一）外语学习焦虑理论的综述

最初，国内学者对焦虑的研究主要是引进国外有关学习焦虑的理论和相关的研究，包括对外语学习焦虑的定义，学习焦虑的特点，学习焦虑者的表现以及学习焦虑测试量表等方面进行了介绍。而这些文章主要是以述评为主，并且侧重于对理论进行阐述而不是评价。

2001年，王银泉、万玉书介绍了国外尤其是Howrzit的研究。而Howrzit的研究集中探讨了一些和外语学习焦虑有关的因素。后来，由于国内研究的需要，王才康（2003）把Howrzit等人设计的外语课堂焦虑量表译成中文版，表达准确，总体与原文一致，成为国内许多研究者有效进行外语课堂焦虑测量研究的工具。之后，李烔英和林生淑（200

7）对近三十年来英语学习焦虑的国外相关研究进行了述评，其中包括一些有效降低外语

学习焦虑的策略。它们成为至今为止最详尽的有关于外语学习焦虑的国外研究的综述性文章。

#### （二）外语学习焦虑与外语学习的关系研究

在外语学习焦虑与总成绩关系方面，王才康（2003）、陈素红（2005）等的调查结果发现，外语学习焦虑较高的学生英语成绩较差，反之则成绩较好。相似的，薛利芳（2005）的研究显示，外语学习焦虑会阻碍学生的学习，包括听说读写各方面的能力。在口语方面，陈劼（1997）、魏晓红（2009）等的研究结果表明，学生的焦虑感与其口语水平成决定性反比。王瑞华（2008）、俞碧芳（2010）等研究了导致口语焦虑产生的学生和教师方面的原因。吴秀芳（2007）、魏晓红（2009）等人提出了帮助学生逐渐克服口语焦虑的对策。在写作方面，郭燕和秦晓晴（2010）通过问卷与访谈调查结果发现，写作焦虑与写作成绩呈显著负相关。这与之前周保国和唐军俊（2010）的研究结果一致。在听力方面，周丹丹

（2003）、陈秀玲（2004）等的研究表明焦虑不利于学生听力水平的提高。显然，国内对外语学习焦虑与外语学习关系的研究，其研究结果和国外的是一致的，那就是外语学习焦虑会在各个方面影响学习者。

#### （三）外语学习焦虑的原因及其对策的研究

刘梅华、沈明波（2004）阐述了学生在外语学习中产生焦虑的内外原因；郑佩芸（2003）研究表明教师可以采用以下措施来避免和缓解学生的外语学习焦虑。例如：随意点名、控制任务的难易程度、给足学生思考问题的时间等。

## 第三节 外语阅读焦虑的国内外研究

### 一、 外语阅读焦虑的国外研究

1999年，Saito等人第一次对外语阅读焦虑进行概念界定。在此之后，国外陆续发表了一些对外语阅读焦虑研究的论著。

#### （一）外语阅读焦虑的测量研究

为了科学地测量外语阅读焦虑的水平，Saito, Garz和Horwitz(1999)研制了“外语阅读焦虑量表”(Foreign Language Reading Anxiety Scale). 该量表是以“外语学习课堂焦虑

量表“为蓝本。共有20项，采用Likert等级记分法，得分越高，代表焦虑程度越高。外语阅读焦虑量表的内在信度与效度很高，其克伦巴赫系数为0.86。因为本量表可以有效的测量外语阅读焦虑的情况，所以成为研究者们首选的测量工具。外语阅读焦虑量表的诞生标志着外语研究领域有了重大进展，已经逐渐从比较微观的角度来研究焦虑和外语学习的关系以及焦虑产生的原因。

#### （二）外语阅读焦虑与学习者阅读表现

1999年，Saito等学者以383名美国大学生为研究对象，用自己设计的测量表，对学习不同语言的学生进行了调查研究。结果发现，不管学习何种语言的学生都存在阅读焦虑，并且语言不同，阅读焦虑也有差异。阅读的材料越难，学习者表现出来的阅读焦虑就越高；外语阅读焦虑越高的学生其外语成绩往往就越低。Sellers（2000）进行的研究结果也支持以上观点。其研究显示，外语为西班牙语的大学生阅读焦虑水平越高，其对文本的回忆往往存在较大的困难；阅读焦虑并不会对阅读理解多项选题造成太大的影响。而且发现，存在较高阅读焦虑的学习者在阅读理解的细节回忆方面比较容易，而在关键主题性题型上得分较低。Zhang（2000）对145名在新加坡学习的中国学生以及Azizah等人（2012）对马来西亚大学生进行研究的结果也支持以上观点。也有研究表明适度的焦虑有助于学习。

然而，并不是所有的研究结果都支持以上观点。例如，Cindy（2005）的研究则发现阅读任务也是影响阅读焦虑的一个原因。在其研究过程中，如果给那些阅读水平较低的学生布置包含口语和写作在内的阅读任务时，焦虑对他们的阅读影响就没那么大了，即焦虑不再是他们阅读道路的主要拦路虎了。

由上可知，就国外有关英语阅读焦虑的研究而言，研究者们尚未对外语阅读焦虑与学习者的阅读表现之间的关系达成一致的看法，还存有相左的意见。

#### （三）外语阅读焦虑的影响因素

Saito等人（1999）通过对外语阅读焦虑产生原因的分析，认为外语阅读焦虑是由于两大原因引起的。一方面，不熟悉的符号和书写系统会诱发焦虑；另一方面，不熟悉的文化材料也会导致焦虑的产生。外语阅读焦虑是外语学习焦虑的一部分，两者之间密切相关。也就是说外语学习焦虑较高的学生也倾向于有较高的外语阅读焦虑，反过来亦是。

但是，两者也存在一定的区别：Aida(1994)、Horwitz（2001）的研究都证明了外语学习焦虑不一定受制于目标语。而外语阅读焦虑则不同。它不是独立于目标语而存在的。两者密不可分。在阅读过程中，学习者产生的焦虑程度会因目标语的不同而存在差异。Saito等人（1999）研究得出结论，外语阅读焦虑程度从低到高依次为第二语言为俄语，法语和日语的学习者。同时Lee(1999: 49-63)也指出阅读是一种个人的独立行为。在阅读过程中，学习者一旦碰到阅读障碍，或者与自己期望值不同，就容易产生急躁心理，焦虑感也就随之产生。

也有学者研究发现阅读任务和阅读文本的类型也是影响阅读焦虑的因素。

Kern（1989）通过研究测试发现，当读者被要求在规定的时间内完成相对较为复杂的阅读任务时，更容易产生焦虑感。而Yuko（2001）总结了外语阅读焦虑产生的几个主要原因：对阅读材料的不熟悉或是无法理解；限时完成阅读任务；学习者缺乏信心；态度消极；不了解所阅读材料的相关背景知识。Seyit等人（2013）的实证研究证明经过外语阅读策略训练可以降低外语阅读焦虑水平。

可见，国外诸多学者的研究表明外语阅读焦虑的影响因素是多样的。

### 二、 外语阅读焦虑的国内研究

笔者检索了中国知网，虽然国内外对外语阅读焦虑进行了为数不少的研究，但是在国内，有关外语阅读焦虑的研究仅184篇，而且进一步分析发现，大部分对象为大学生或者高职生，针对基础教育领域的高中生的很少，有关高中生英语阅读焦虑的研究仅有

17篇。这17篇有关高中生英语阅读焦虑的文献中，理论性研究2篇：钟焕馨（2013）和陈爱荣（2013）就缓解高中生英语阅读焦虑提出了一些建议。实证性研究13篇，包括1篇实验：秦晶晶（2015）就JigsawⅣ对高中生英语阅读焦虑和成绩影响的进行了实验研究和

11篇调查。在这11篇调查的文献中，调查的方法，基本上都采用问卷，只有刘建军（2012）

还进行了个别访谈。笔者综合了调查的内容，主要有以下两大方面。

#### （一）外语阅读焦虑与英语成绩的关系研究

郝玫和郝若平（2001）、陈素红（2005）、薛利芳（2005）、石运章和刘振前（2006）、黄纪针（2009）、汪洋（2010）等研究发现，大学生和高职生都普遍存在英语阅读焦虑。而他们进一步的研究表明，英语阅读焦虑对阅读成绩影响很大，两者存在显著负相关，即英语阅读焦虑高的学生，其阅读成绩往往较低。

而就研究对象为高中生而言，其研究成果如下表（表2.1）所示。表2.1 英语阅读焦虑与英语阅读成绩的关系

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 探讨角度 | 篇数 | 相关的研究成果 |
| 性别 | 6 篇 | 其中李宗利和陈素红(2008)调查显示阅读焦虑对女生英语成绩的影响大于男生，而何瑶(2012)、王芳莹(2012)、钟焕馨(2013)则认为男生的外语 阅读焦虑度比女生的要高。还有杨芳(2011)、刘建军(2012)、鲍杨(2013) 调查则表明男女生在英语阅读焦虑无显著差异。 |
| 文理科 | 1 篇 | 李宗利和陈素红(2008)调查显示理科生的英语阅读成绩受阅读焦虑的影响小于文科生。 |
| 英语阅读焦虑程度高中低三  组 | 3 篇 | 严高荣(2012)、吴静(2014)、王芳莹(2012)把英语阅读焦虑程度分为高中低三组进行研究。而研究表明高中低三组的阅读焦虑存在显著性差异。 |

#### （二）英语阅读焦虑的影响因素研究

黄滨（2005）、赵新伟（2008）的研究结果都表明文本类型会影响读者的阅读焦虑，其中说明文最能诱发学生的阅读焦虑的产生，记述文则最不易。而石运章（2008）的调查表明，女生外语阅读焦虑比较低的主要原因可能是女生使用阅读策略较多，外语成绩好和阅读兴趣高。柳春波（2009）对维吾尔族英语专业学生阅读焦虑进行的研究表明，最可能引起阅读焦虑的是：陌生词汇、语法和背景知识等，而学生对于通过上下文猜测少量陌生词汇的意义并那么的焦虑。汤伶俐（2014）的研究结果也证明：文化背景、自信心、兴趣、阅读能力和阅读材料的难度是影响大学生英语阅读的五个主要焦虑源。孟凡茂和于秀金（2009）以大学生为研究对象，探讨了英语测试焦虑程度、模糊容忍度和在网络阅读理解中的得分这三者之间的关系。其研究结果表明，对学生来说，细节阅读技能相对简单，而推理题是最难的。曹巧欣（2015）研究表明：英语专业大学生在阅读理解过程中，焦虑会影响其对主旨大意的判断。阅读焦虑高的学生其主旨大意题的得分就偏低。

由此可见，英语阅读焦虑的影响因素有多种，例如自信心不足，缺乏兴趣，文化背景知识欠缺等。

而就研究对象为高中生而言，其研究成果如下表（表2.2）所示。

表2.2 英语阅读焦虑的影响因素

| 影响因素 | 相关的研究成果 |
| --- | --- |
| 兴趣 | 吴静(2014)调查表明阅读兴趣高的学生在阅读过程中比较不容易产生焦虑。 |
| 性格 | 王芳莹(2012)调查表明在英语阅读过程中，外向型的学生焦虑感相比内向型的学  生较低。 |
| 自信心 | 王芳莹(2012)、杨芳(2011)、吴娜(2012)的调查均显示增强自信心可以降低学生的  英语阅读焦虑。 |
| 词汇贫乏 | 吴静(2014)、王芳莹(2012)调查显示英语基础词汇掌握得不够容易诱发焦虑。 |
| 阅读主题不熟  悉 | 吴静(2014)调查表明对阅读主题不熟悉是焦虑产生的原因之一。 |
| 不熟悉相关的  文化 | 吴静(2014)、王芳莹(2012)调查表明文化背景不熟悉是诱发焦虑产生的因素之一。 |
| 阅读动机不同 | 吴娜(2012)调查表明不同的阅读动机也会影响焦虑。 |
| 缺乏阅读策略 | 吴娜(2012)调查显示阅读策略的缺乏是焦虑产生的一个重要原因。 |
| 四种阅读材料 | 何瑶(2012)调查显示说明文与英语阅读焦虑相关性最高。 |
| 英语学习的年  限 | 吴娜(2012)调查显示英语阅读焦虑程度与学习者学习英语的年限有关。 |
| 对高考的期望  兴趣 | 严高荣(2012)调查显示英语阅读焦虑和学习者对高考的期望也有关系。 |

#### （三）缓解英语阅读焦虑的策略研究

在缓解英语阅读焦虑策略方面，莫莹莹（2011）提出了一些降低英语阅读焦虑的建议。而宋晓磊（2015）的实验表明，采用任务型教学有助于缓解大学艺术生的英语阅读焦虑，从而提高阅读成绩。

从以上有关高中英语阅读焦虑的研究可以看出，对于英语阅读焦虑到底有没有性别差异，仍然存在分歧，而对于英语阅读焦虑和阅读题型的关系至今尚无人涉及。

### 三、 小结

通过梳理上述文献，总体来看，近几十年来，国内外有关外语阅读焦虑的研究在理论方面取得了可喜的成绩，在实践方面同样也硕果累累。然而，这些研究还存在一些不完善之处，主要表现在以下几个方面：

从研究对象看，以大学生为主要研究对象，而对中学生的研究还很少，因此可以扩大研究对象的范围。

从研究方法看，上述文章多采用问卷法进行研究，在考虑使用问卷的同时，结合访谈等收集资料的方式，可以听到更多他们真实的声音，收集到很多调查问卷上显示不出来的信息。

从研究内容上看，在为数不多的高中生英语阅读焦虑的研究中，还未有研究涉及阅读焦虑与阅读题型的关系。在如何缓解外语阅读焦虑、提高阅读能力和成绩，也还需深入研究。

## 第四节 理论基础

本研究的理论基础主要有：克拉申输入假说、克拉申情感过滤假说和人本主义心理学。

### 一、 克拉申输入假说

阅读主要是通过语言输入和积累而获得，而听和读是语言输入的两个来源。但是，比起声音会转瞬即逝的听，阅读更能有效地使语言输入。因为书面阅读材料是静止的，这使得读者可以反复阅读，锁定目标，有需要时还能够从容地查阅字典或者相关资料。Krashen(1985: 15-27)认为当呈现比现在语言再多一点的语言材料时，外语学习者接触到材料后，就会按照自然顺序来完善提高自己的外语水平。获取大量的可理解性输入对外语学习者来说无疑就是他们所需要做的一切。这就是著名的输入假说。根据这一假说，英语教师的任务就是给学生创造更多的可理解性输入，增强学生在阅读时的信心，从而促进语言的自然习得。

### 二、 克拉申情感过滤假说

克拉申的情感过滤假说(1982: 35-47)指出，学习者的语言习得水平与情感过滤的高低直接相关。即在语言习得的进程中，假如学习者情感过滤太高，那么其大脑就会出现关卡，使得语言的输出受到了过滤。那么学些者所接触到的语言信息就没办法获取并顺利进入语言习得机制。这样导致的结果就是语言习得就受到了阻碍。一旦学习者在进行外语阅读时，出现一些负面情感例如焦虑，其情感过滤程度就变得很高。这样就妨碍了其思考和记忆，大脑对阅读信息的输入和加工就受到了阻碍，造成阅读效率低下，进而影响了英语语言的习得。

可见，输入假说和情感过滤假说从更新的角度向我们展示了情感因素在二语习得过程中的重要作用，使我们能够更深刻地理解外语阅读焦虑产生的本质。

### 三、 人本主义心理学

早在上世纪二十年代，西方的人本主义心理学家和教育家就指出：在教育过程中，情感与认知缺一不可，它们应该成为教育的重要内容和目标。人本主义心理学提出心理学必须重视人的尊严，应该把人的意愿、主观性放在首位。其中人本主义心理学的自我实现理论正是焦虑的心理学基础。自我概念是一个人对自己学习经验的体会或经验的认知，是人对于自我完成任务的一种欲望，是自我实现的需要。

外语阅读的过程是一个阅读者进行信息加工从而理解作者的思想和情感的心理过程，也就是读者的情感与认知相结合的过程。在这个过程中，学习者运用已经具备的语言知识和相关的文化背景知识，并积极使用阅读策略，理解体会书面文字符号蕴含的意思。显然，从人本主义心理学角度来看，读者的情感受到抑制或者抹杀会诱发外语阅读焦虑的产生。消极的情感使学习者在阅读过程中怀疑自己的阅读水平和能力，甚至失去对外语阅读的信心。而自信心在阅读过程中是一个非常重要的情感因素，它会影响阅读者的阅读效果以及阅读技巧的运用。

因此，人本主义心理学的理论研究为排除读者的外语阅读焦虑情绪提供了心理学角度的有力支撑。

# 第三章 研究设计

本研究立足于前人的研究，就国内至今比较少涉及到的高中生英语阅读焦虑进行研究，选取漳州某学校高二年段240名学生展开调查，以期更好地了解高中生的英语阅读焦虑情况，分析阅读焦虑的成因，找到焦虑源，并针对这一现象向高中英语教师提出一些教学建议，以培养学生对阅读的兴趣，降低阅读焦虑，提高英语阅读能力和英语成绩。

## 第一节 研究内容

高二是从高一到高三的衔接和过渡的阶段，是从基础到能力提高的阶段，对学生的要求更高，很多学生对基础知识遗忘较多，不能立刻达成知识的衔接，在阅读过程中容易产生焦虑。因此，为了帮助学生减轻阅读过程中的焦虑，本文旨在探讨以下五个问题：

1. 高中生在英语阅读过程中会不会产生焦虑；如果有，焦虑程度如何；是否存在性别差异？

2. 不同阅读成绩学生的阅读焦虑是否存在差异？

3. 英语阅读焦虑与阅读成绩是否存在相关性？

4. 英语阅读焦虑是否与英语阅读题型有关？

5. 英语阅读焦虑的成因有哪些？

## 第二节 研究对象

本研究抽取了笔者任教的漳州某中学的高二年段其中的5个班级共240名学生作为研究对象。其中1班44人，2班46人，3班49人，4班50人和5班51人。为了使研究更具有可信度，样本更具有代表性，笔者特意选取了两个层次的学生。1班的英语水平总体上与2班相当。3、4、5班属于同一层次。1班和2班的入学成绩和英语底子都比其他三个班级好。

240名受试者的学习背景几乎没有什么差异。在课内，其任课英语老师都用英汉结合进行授课。在课外，他们几乎没有机会与英语国家的人们进行交流，或者直接接触体

验到外国文化。他们都是接触高中英语将近一年半的高二学生。这些学生都没有英语学习方面的先天障碍。在这240名学生中，男生138人，占57.7%；女生102，占42.3%。本次问卷共发放254份，收回240份，其中14份为无效卷，回收率94%。

问卷之后是访谈，笔者选取12名学生作为访谈对象，包括高中低焦虑组各三名，其中男生7人，女生5人。为了保护其隐私，不出现被采访对象的姓名和相关个人信息。

## 第三节 研究工具

本研究采用问卷调查法和测试，并对结果进行了定量和定性分析。本次调查研究中的两个变量包括：学生的英语阅读焦虑量表得分和英语阅读成绩。

1．英语阅读测试卷

在本研究中，笔者采用了所任教的漳州某中学2015年期中考试的英语测试卷中阅读理解的成绩作为变量之一。在试卷中，共四篇阅读理解文章，题型与高考相同，均为选择题。本次阅读理解测试旨在测试学生的英语阅读水平，共有15个问题，每题2分，总分为30分，因此阅读总成绩从0分到30分。此份英语测试卷中的阅读题型包括主旨大意，细节理解，推理判断和词义猜测等高考阅读常考的几种题型。话题涉及双语的好处，学生寄宿生活的建议和自愿者活动等。本次期中考试的改卷模式和高考一样，答题卡是用电脑进行网上阅卷的，因此保证了所获得的英语阅读成绩的正确性和可靠性。

表3.1 阅读理解测试题结构

| 问题类型 | 能力测试 | 问题序号 | 各题分值 | 总分 |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 主旨大意 | 对文章基本观点和阐述内容的整体  理解 | 4，15 | 2 | 4 |
| 词义猜测 | 通过上下文来推断生词含义 | 2，9 | 2 | 4 |
| 细节理解 | 获取某些特定的信息或寻求所  需的细节 | 1，3， 5， 7， 10， 13，14 | 2 | 14 |
| 推理判断 | 通过分析语篇逻辑关系和细节的暗  示，做出一定的推理和判断 | 6， 8， 11， 12 | 2 | 8 |

2．调查问卷

本研究所采用的问卷包括两个部分。第一部分是学生的基本信息，例如性别、学号、对阅读的满意度等；第二部分是外语界普遍接受的权威量表“外语阅读焦虑量表”。此量表是Saito等人（1999）制作的，用于检测阅读者进行外语阅读时的真实情感。该量表的内在信度与效度较高。这也使其对于研究外语阅读焦虑来说具有很好的说明性。量表共20道选择题，采用Likert 5等级记分法，针对每个问题，学习者可以根据自己的实际情况，从“非常同意”到“完全不同意”之间的5个选项中做出选择。如果选择非常同意，那受试者得5分，依次类推。外语阅读焦虑量表的得分在20分至100分。受试的得分越高，表明其阅读焦虑程度越高。

为了使受试者更准确地理解问卷的内容，针对被试的具体情况，笔者参考了王才康在《外语焦虑量表(FLCAS)在大学生中的测试报告》（2003）一文中所使用的中文版FLCAS，稍作修改，将FLCAS中的各题译成中文量表中的“法语、俄语、日语”一律换成“外语”。虽然本问卷有局部改动，但整体上仍然体现了原始问卷的构想。

3. 个别访谈

考虑到有些学生可能在回答问卷时，会很随意地选择其中一个答案，也鉴于导致阅读焦虑可能有其他的原因，本研究抽取了12名学生作为访谈对象，以便更好地了解学生的英语阅读焦虑的更多信息。由于采用了不记名的形式，所以此次访谈得到的信息比较可靠。在很宽松的自由交谈中，这12名学生就有关英语阅读焦虑的8个问题，自由表达出他们在阅读过程中的真情实感，导致他们产生阅读焦虑的原因以及他们就降低英语阅读焦虑给老师的一些建议。本次研究中参与访谈的学生基本上能从容应答，所给的答案真实的反映了他们的想法。访谈主要围绕以下几个问题，例如：你对英语阅读感兴趣吗？你觉得英语阅读难吗？在阅读理解的各种题型：主旨大意、猜测词义、细节理解、推理判断中，你觉得比较不擅长的是什么？（详见附录三）

访谈为开放式形式，被采访者可以比较不拘束地表达自己的看法，缩小了笔者与学生的距离。这样，笔者可以听到他们的心声，获取到很多调查问卷上得不到的信息，从而更真实地体会学生在阅读过程的心理。

## 第四节 研究过程

本研究过程主要包括数据收集和数据分析，具体如下。

1. 数据收集

在发放调查问卷前，笔者对学生进行简要说明，告诉学生这不是考试，勿需为答案的正确与否担心，让他们大胆地按实际情况完成。他们所要做的只是填写他们的真实经历，得分不会影响他们的英语学业成绩。数据仅仅是为了弄清楚同学们阅读的真实情况，以便老师更好地创设高效课堂，来帮助同学进行阅读活动，从而提高同学的阅读成绩。而且，在分发问卷前，笔者和相关的任课英语老师就英语阅读焦虑的概念和问卷如何填写向学生做了解释，以免研究之初就产生不必要的误解。问卷是在学生期中考试后发放的，并在课堂的前几分钟完成，这样固定一段时间而不是随意发下去让学生填写，避免了学生对待问卷的随意性，让调查问卷的有效性得到保障，使得到的数据更真实可靠。为了保护受试者的隐私，受试对象不用填写姓名，只需填写他们的性别。

本次发放的问卷格式统一，收回的答案也是格式统一的，符合标准便于统计比较。笔者对受试者的答卷打出分数并进行整理分类。本次调查所采用的问卷调查表为封闭式问卷，答案事先已经加以限制，规范化程度高，数据收集方便。笔者又通过电脑，导出了受试的240名学生期中考试英语测试卷中共15题阅读理解的各题得分和阅读总得分，保证了研究数据的科学性。因此，每位受试者有两个分数：FLRAS的得分和期中考试英语阅读理解测试的得分。为了对男女生在英语阅读焦虑有无差异进行探究，笔者在问卷中让学生填上了性别。同时，笔者让学生务必填写其学号。因为这样才能从电脑导出各个学生相对应的英语阅读成绩。

2. 数据的分析

收集完数据后，笔者采用社会科学软件统计包SPSS17.0把问卷调查采集的数据录入电脑进行分析，包括用描述性统计分析学生的英语阅读焦虑的总体情况和英语阅读焦虑量表各项目得分情况；用独立样本T检验分析男女生的英语阅读焦虑差异；用单因素方差分析不同阅读成绩学生的阅读焦虑的差异；用皮尔逊相关系数分析英语阅读焦虑与阅读成绩的关系，英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系以及英语阅读焦虑与阅读题型的关系。而访谈则是通过收集统计的方法来了解学生的观点。

# 第四章 英语阅读焦虑调查统计与分析

在本章中，笔者将呈现数据分析的结果。首先，由学生问卷和阅读成绩所得到的数据分析高二学生英语阅读焦虑的总体情况以及性别差异，不同阅读成绩学生的阅读焦虑差异，接着探讨英语阅读焦虑和英语阅读成绩的关系，英语阅读焦虑和英语阅读题型的关系。最后分析学生英语阅读焦虑的成因。

虽然“外语阅读焦虑量表”已经被国内外研究者广泛运用，但是为了检测这份量表是否对受试的240名高二学生有效，笔者用SPSSl7.0软件包对问卷的可靠性进行了分析，结果如下表（表4.1）所示。

表4.1 外语阅读焦虑量表的可靠性统计

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
| --- | --- |
| .852 | 20 |

如上表（表4.1）所示，量表的可靠性统计量显示，用于测试240名高二学生的FLRAS的Cronbach's Alpha系数为.852，这与量表的制定者Saito等人研究测试的(FLRAS.86)结果非常接近。Cronbach's Alpha的值越高，说明量表的内在一致性越高。由测试结果可以很明显地看到本研究中所采用的中文版的官方量表FLRAS内在一致性较强，非常具有可靠性，可以用于测量学生的英语阅读焦虑，并且由此得出的结果也是完全可以信赖的。

## 第一节 英语阅读焦虑总体情况分析

### 一、 英语阅读焦虑总体状况描述

笔者把收集到的240份有效的关于英语阅读焦虑的问卷（具体见附录一）进行了整理，然后用SPSS17.0进行描述性分析，如下表所示，呈现了英语阅读焦虑的总体状况。

表4.2 英语阅读焦虑总体状况描述

|  | N | 极小值 | 极大值 | 均值 | 标准差 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 英语阅读焦虑 | 240 | 24.00 | 88.00 | 60.7083 | 10.97498 |
| 有效的 N （列表状态） | 240 | ― | ― | ― | ― |

### 如前所述，英语阅读焦虑量表包含20题，每题分值从1分到5分。因此，英语阅

读焦虑量表的得分在20到100之间。分值越高，代表受试者焦虑感越强。如上表（表4.2）

所示，学生的英语阅读焦虑量表得分最低24分，最高88分，相差非常大，平均值M为60.70，而Saito等人（1999）研究的结果为俄语47.64，法语53.14，日语56。很明显，高二学生的英语阅读焦虑值大大超过了其中间值。以上结果充分说明了高二大部分学生在英语阅读过程中的确有焦虑情绪。因此，本研究又为外语阅读焦虑的存在提供了一个实例。

### 二、 英语阅读焦虑量表各项目得分描述

在问卷中，量表中所有正面陈述的问题（第11, 12, 15, 17, 19题），如“我很满意自己的阅读能力”，都采用反向记分的方法来计算，分别计5、4、3、2、1分。分值越高，代表焦虑感越低。而其余的各题都为反面描述，分别计1、2、3、4、5分。得分越高，意味着焦虑越高。下表（表4.3）显示了英语阅读焦虑量表20题得分的具体情况。

表4.3 英语阅读焦虑量表各项目得分描述降序

|  | N | 极小值 | 极大值 | 均值 | 标准差 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| T15 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.5792 | .92047 |
| T12 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.3708 | .98098 |
| T1 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.3458 | 1.03150 |
| T11 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.3375 | 1.04233 |
| T10 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.2625 | 1.17588 |
| T14 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.2542 | 1.08527 |
| T16 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.2167 | 1.00778 |
| T9 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.1250 | 1.12084 |
| T3 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0833 | 1.16132 |
| T2 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0792 | 1.02581 |
| T7 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0625 | 1.07084 |
| T6 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0458 | 1.01556 |

### 续表4.3英语阅读焦虑量表各项目得分描述降序

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| T8 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0333 | 1.21658 |
| T13 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.9917 | 1.08235 |
| T5 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.9833 | 1.03077 |
| T20 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.8333 | 1.17387 |
| T18 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.6958 | 1.06444 |
| T17 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.6583 | .99367 |
| T4 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.6583 | 1.20317 |
| T19 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.0917 | .97239 |
| 有效的 N （列表状态） | 240 | ― | ― | ― | ― |

如上表（表4.3）所示，在量表的20个问题中，问题15（反向计分）“我很满意自己的阅读能力”的平均分最高，为3.57分；问题19“阅读英文只要形成习惯，就不难了”的平均分最低，为2.09分。被试在阅读焦虑量表20个题目上的平均分为3.03。其中12个题目的得分均值超出了平均分。得分排在前10位的问题依次是第15、12、1、11、10、14、

16、9、3、2、7、和6题，而这些问题所描述的情况可能就是导致英语阅读焦虑产生的主要原因。这个结果反映出学生在阅读过程中存在的问题主要有：自信心不足；英语基础知识缺乏；语言模糊容忍度较低；没有掌握有效的阅读策略和文化背景知识匮乏等。

### 三、 英语阅读焦虑性别差异

英语阅读焦虑广泛存在于高二学生中，那么男女生在英语阅读焦虑上有没有存在差异？因此，笔者采用独立样本t检验对英语阅读焦虑的性别差异进行了研究。结果如下表（表4.4）所示。

表4.4 男生和女生组统计量

|  | 性别 | N | 均值 | 标准差 | 均值的标准误 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 英语阅读焦虑 | 男 | 138 | 61.5000 | 11.1343 | .9478 |
| 女 | 102 | 59.6373 | 10.7166 | 1.0611 |

如上表（表4.4）所示，男生的英语阅读焦虑得分平均值为61.50，而女生平均值59.63。

可见，男女生在英语阅读焦虑方面虽有差别，但差别并不明显。笔者接着进行独立样本检验，结果如下表（表4.5）所示。

表4.5 男生组和女生组之间的独立样本检验

|  |  | 方差方程的  Levene检验 | | 均值方程的t检验 | | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | |  | | | | | 差分的95%置信区间 | |
|  |  | F | Sig. | t | df | Sig.（双  侧） | 均值  差值 | 标准误  差值 | 下限 | 上限 |
| 英语  阅读焦虑 | 假设方差相等 | .167 | .684 | 1.302 | 238 | .194 | 1.862 | 1.431 | -.956 | 4.681 |
| 假设方差不相等 |  |  | 1.309 | 222.189 | .192 | 1.862 | 1.422 | -.941 | 4.666 |

如上表（表4.5）显示，P=0.194，大于0.05的显著水平，表明男生组和女生组在英语阅读焦虑方面不存在显著性差异。另外，男生组和女生组英语阅读焦虑的平均值差值

95%置信区间含有0，也表明了男生组和女生组在英语阅读焦虑上不存在显著差异。也就是说，性别因素对学生英语阅读焦虑产生的影响不大。这一结论与刘建军（2012）调查得出的结论“英语阅读焦虑与学生性别无显著关系(t=.847, P=.067)”一致。

## 第二节 不同阅读成绩学Th阅读焦虑的差异

从所统计的数据来看，学生在英语阅读中所表现出来的焦虑有很大的差异（分值从

24分到88分）。而学生阅读能力不同，其阅读焦虑的程度是否不同？所以，笔者把学生按照其阅读成绩分成高中低三组。受试者为240名，按照排在前27%的划分为高分组，后27%的划分为低分组，其余为中等成绩组。阅读成绩总分为30，因此高分组即阅读分数大于24分者，低分组即阅读分数小于18分者。

接着，笔者用单因素方差分析高中低不同阅读成绩组均值间的差异。首先对不同阅读成绩组的阅读焦虑进行描述统计，输出表4.6。然后，进行了方差齐性检验，以确保接下来的单因素方差检验结果是有效的，输出表4.7。之后，进行单因素方差检验，输出表4.8。最后进行事后多重比较检验，输出表4.9。

表4.6 不同阅读成绩组的阅读焦虑描述统计

|  | N | 均值 | 标准差 | 标准误 | 均值的 95% 置信区间 | | 极小值 | 极大值 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 下限 | 上限 |
| 阅读成绩高分组 | 32 | 48.1563 | 10.8927 | 1.9255 | 44.2290 | 52.0835 | 24.00 | 73.00 |
| 阅读成绩中等组 | 149 | 60.0671 | 8.3087 | .6806 | 58.7220 | 61.4122 | 39.00 | 82.00 |
| 阅读成绩低分组 | 59 | 69.1356 | 9.8251 | 1.2791 | 66.5752 | 71.6960 | 49.00 | 88.00 |
| 总数 | 240 | 60.7083 | 10.9749 | .7084 | 59.3128 | 62.1039 | 24.00 | 88.00 |

如上表（表4.6）所示，在240名受试中，阅读成绩高分组的32名学生，其阅读焦虑的平均值为48.15，阅读成绩为中等的149名学生，其阅读焦虑的平均值为60.06，阅读成绩低分组的59名学生，其阅读焦虑的平均值为69.13。各组的标准差也比较接近。可见，高分组与中等和低分组之间，以及中等和低分组之间的阅读焦虑平均值差异较大。

表4.7 不同阅读成绩组的阅读焦虑的方差齐性检验

| Levene 统计量 | df1 | df2 | 显著性 |
| --- | --- | --- | --- |
| 2.968 | 2 | 237 | .053 |

如上表（表4.7）所示，经过方差齐性检验，概率值为0.053，超过了0.05，表明高中低英语阅读成绩组三组的方差是相等的，满足了方差齐性条件，也说明接下来的单因素方差检验结果是有效的（秦晓晴，2003: 168）。因此，笔者接着对高中低英语阅读成绩组进行单因素方差分析，输出下表（表4.8）。

表4.8 不同阅读成绩组的阅读焦虑的单因素方差检验

|  | 平方和 | df | 均方 | F | 显著性 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 组间 | 9293.120 | 2 | 4646.560 | 56.490 | .000 |
| 组内 | 19494.463 | 237 | 82.255 | ― | ― |
| 总数 | 28787.583 | 239 | ― | ― | ― |

如上表（表4.8）所示，输出上表。F值为56.49，显著水平达到了0.000。由此可以得出结论，不同英语阅读成绩学生的阅读焦虑有着显著性差异，或者三组之间至少有两组的平均值之间有显著差异（秦晓晴，2003: 168）。因此，需要通过进一步对不同英语阅读成绩差异进行多重比较，输出下表（表4.9）。

表4.9 不同阅读成绩组的阅读焦虑事后多重比较

| （I） 阅读高中低 | （J） 阅读高中低 | 均值差(I-J) | 标准误 | 显著性 | 95% 置信区间 | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 下限 | 上限 |
| 阅读成绩高分组 | 阅读成绩中等组 | -11.9108\* | 1.7670 | .000 | -16.2637 | -7.5581 |
| 阅读成绩低分组 | -20.9793\* | 1.9911 | .000 | -25.8841 | -16.0746 |
| 阅读成绩中等组 | 阅读成绩高分组 | 11.9108\* | 1.7670 | .000 | 7.5581 | 16.2637 |
| 阅读成绩低分组 | -9.0684\* | 1.3950 | .000 | -12.5049 | -5.6320 |
| 阅读成绩低分组 | 阅读成绩高分组 | 20.9793\* | 1.9911 | .000 | 16.0746 | 25.8841 |
| 阅读成绩中等组 | 9.0684\* | 1.3950 | .000 | 5.6320 | 12.5049 |

\*. 均值差的显著性水平为0.05。

进行了事后多重检验，结果呈现了多重比较平均值的结果（表4.9）。可以看出，三种阅读水平两两之间的平均值差异的概率P=0.000 <.05，说明存在显著性差异。其置信区间也都没有含有零。因此，可以得出三种不同阅读水平的学生其阅读焦虑的差异性很显著。这一结果进一步证明了英语阅读焦虑对英语阅读有着负面的抑制作用。这一点与

Saito等（1999）和吴静（2014）等的研究结果一致。

## 第三节 英语阅读焦虑与阅读成绩的关系

### 一、 英语阅读焦虑与阅读成绩的总体关系

高二学生在英语阅读过程中，普遍经历着阅读焦虑，那么这种情绪是否会影响到学生的阅读成绩呢？许多学者认为英语学习焦虑能够预测学生的英语学习成绩，那么英语阅读焦虑在多大程度上可以预测英语阅读成绩呢？

因此，为了探讨英语阅读焦虑与英语阅读成绩之间的关系，笔者用皮尔森相关系数对英语阅读焦虑与英语阅读成绩进行了相关性分析，输出下表（表4.10） 。

表4.10 英语阅读焦虑和阅读成绩的相关性

|  |  | 英语阅读焦虑 | 阅读成绩 |
| --- | --- | --- | --- |
| 英语阅读焦虑 | Pearson 相关性 | 1 | -.651\*\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 |
| N | 240 | 240 |
| 阅读成绩 | Pearson 相关性 | -.651\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .000 | ― |
| N | 240 | 240 |

\*\*. 在.01 水平（双侧）上显著相关。

如上表（表4.10）所示，英语阅读焦虑与阅读成绩呈显著负相关。两者的相关系数为(r=-0.651, p‹0.05)，这符合理论界关于焦虑与学习能力的一般关系，即阅读焦虑程度越高，阅读成绩越低，反之亦然。这也说明英语阅读焦虑对阅读成绩有很大的负面影响，在很大程度上制约着学生阅读水平的发挥。这一结果显然与先前大多数国内外学者

（Saito等人，1999；杨芳，2011；鲍杨，2013）的研究结论是一致的。

### 二、 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系

为了进一步探讨英语阅读焦虑与阅读成绩的相关性，本文基于前人的研究（石运章，

2004；杨芳，2011），把Satio等人制作的“外语阅读焦虑量表”中的20个子项目分成三个维度：文化背景焦虑（包括项目5, 6, 7），不自信无兴趣所致的焦虑（包括项目4，

11, 12，13，14，15，19, 20）和文本理解的焦虑（包括项目1, 2，3，6，7，8, 9）。接着，笔者就英语阅读焦虑这三个维度与英语阅读成绩的关系进行了研究分析，输出下表（表4.11）。

表4.11 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系

|  |  | 阅读成绩 | 不自信无兴趣  所致焦虑 | 文本理解焦虑 | 文化背景焦虑 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 阅读成绩 | Pearson 相关性 | 1 | -.567\*\* | -.591\*\* | -.441\*\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 |

### 续表4.11 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 不自信无兴趣所致焦虑 | Pearson 相关性 | -.567\*\* | 1 | .642\*\* | .466\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 文本理解焦虑 | Pearson 相关性 | -.591\*\* | .642\*\* | 1 | .485\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 文化背景焦虑 | Pearson 相关性 | -.441\*\* | .466\*\* | .485\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | .000 | ― |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.11）可以看出，英语阅读焦虑的三个分变量也与阅读成绩之间存在显著的负相关。其中，文本理解这个维度的焦虑对阅读成绩的影响最大。

### 三、 高中低组阅读成绩与英语阅读焦虑三个维度的关系

高中低组不同阅读成绩的学生在自信心、文本理解及文化背景这三个维度上的焦虑有没有差异呢？因此，为了更全面地分析阅读焦虑和阅读成绩的关系，笔者进一步就英语阅读焦虑的三个维度和不同阅读成绩（高中低组）的关系进行分析，输出下表（表4.12）。

表4.12 高分组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  | 阅读成绩高  分组 | 不自信无兴趣  所致焦虑 | 文本理解焦虑 | 文化背景焦虑 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 阅读成绩分组 | Pearson 相关性 | 1 | -.647\*\* | -.609\*\* | -.415\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .018 |
| N | 32 | 32 | 32 | 32 |
| 不自信无兴趣所致焦虑 | Pearson 相关性 | -.647\*\* | 1 | .642\*\* | .466\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 |

续表4.12 高分组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | N | 32 | 240 | 240 | 240 |
| 文本理解焦虑 | Pearson 相关性 | -.609\*\* | .642\*\* | 1 | .485\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 32 | 240 | 240 | 240 |
| 文化背景焦虑 | Pearson 相关性 | -.415\* | .466\*\* | .485\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .018 | .000 | .000 | ― |
| N | 32 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01 水平（双侧）上显著相关。

\*. 在0.05 水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.12）可以看出，高分组学生的阅读成绩与阅读焦虑的三个维度都呈显著负相关。其中，不自信、无兴趣这个维度的焦虑对高分组学生影响最大。也就是说，往往越自信的学生，在阅读过程中，越不容易产生焦虑，其阅读成绩越好。

表4.13 中等成绩组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  | 阅读成绩中等组 | 不自信无兴  趣所致焦虑 | 文本理解焦虑 | 文化背景焦虑 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 阅读成绩中等组 | Pearson相关性 | 1 | -.699\*\* | -.717\*\* | -.436\*\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .000 |
| N | 149 | 149 | 149 | 149 |
| 不自信无兴趣所致焦虑 | Pearson 相关性 | -.699\*\* | 1 | .642\*\* | .466\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 |
| N | 149 | 240 | 240 | 240 |
| 文本理解焦虑 | Pearson 相关性 | -.717\*\* | .642\*\* | 1 | .485\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 149 | 240 | 240 | 240 |

续表4.13 中等成绩组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 文化背景焦虑 | Pearson 相关性 | -.436\*\* | .466\*\* | .485\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | .000 | ― |
| N | 149 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.13）可以看出，中等成绩组的阅读成绩与阅读焦虑的三个维度也存在显著负相关。其中，文本理解所致的焦虑对中等成绩组的学生影响最大，也就是说，由于英语基础知识、有效阅读策略缺乏等原因造成的对文本不理解，最容易诱发阅读焦虑。

表4.14 低分组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  | 阅读成绩  低分组 | 不自信无兴  趣所致焦虑 | 文本理解焦虑 | 文化背景焦虑 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 阅读成绩低分组 | Pearson 相关性 | 1 | -.527\*\* | -.680\*\* | -.319\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .014 |
| N | 59 | 59 | 59 | 59 |
| 不自信无兴趣所致焦虑 | Pearson 相关性 | -.527\*\* | 1 | .642\*\* | .466\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 |
| N | 59 | 240 | 240 | 240 |
| 文本理解焦虑 | Pearson 相关性 | -.680\*\* | .642\*\* | 1 | .485\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 59 | 240 | 240 | 240 |
| 文化背景焦虑 | Pearson 相关性 | -.319\* | .466\*\* | .485\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .014 | .000 | .000 | ― |
| N | 59 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01水平（双侧）上显著相关。

\*. 在0.05水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.14）可以看出，低分组与阅读焦虑的三个维度同样有显著的负相关。

其中，文本理解这个维度的焦虑同样对低分组学生影响最大。

通过以上对高中低组阅读成绩与阅读焦虑关系的分析，再次表明了阅读焦虑水平越高，学生的阅读成绩往往越低。焦虑的三个变量与阅读成绩存在着明显的负相关，即三种焦虑（文化焦虑，不自信和不满意引起的焦虑和对文本理解的焦虑）都对学生的阅读成绩起到反作用。其中，对文本的不理解和对阅读的不自信和不满意，对高二学生的阅读焦虑影响比较大，这是符合高中学生的实际，这同杨芳（2011）对高中生英语阅读焦虑的研究一致。但是不同于之前一些学者（石运章、刘振前，2006）对大学生的研究结果“文化差异是导致大学生阅读焦虑的最主要的原因”。这也许可以归因于中学生的心理特点。中学生似乎比较注重自己的主观感受，更看重自己的自身能力，因此对英语阅读理解的认识还没有上升到包含文化差异在内的理性层面。

第四节英语阅读焦虑与英语阅读题型的关系

在英语阅读过程中，高二学生的焦虑情绪较多，那么这种焦虑情绪是否与所阅读的文章题型设置有关系呢？因此，笔者对高二学生英语阅读焦虑与英语阅读四种常考题型

（主旨大意、细节理解、推理判断、词义猜测）进行了相关性分析，结果如下表（表4.15）

所示。

表4.15 英语阅读焦虑与阅读题型的关系

|  |  | 英语阅读  焦虑 | 主旨大意 | 细节理解 | 推理判断 | 词义猜测 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 英语阅读焦虑 | Pearson 相关性 | 1 | -.501\*\* | -.445\*\* | -.536\*\* | -.455\*\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 主旨大意 | Pearson 相关性 | -.501\*\* | 1 | .426\*\* | .321\*\* | .351\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |

续表4.15 英语阅读焦虑与阅读题型的关系

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 细节理解 | Pearson 相关性 | -.445\*\* | .426\*\* | 1 | .327\*\* | .536\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 推理判断 | Pearson 相关性 | -.536\*\* | .321\*\* | .327\*\* | 1 | .331\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 词义猜测 | Pearson 相关性 | -.455\*\* | .351\*\* | .536\*\* | .331\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | .000 | .000 | ― |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01 水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.15）可以看出，通过对英语阅读焦虑与英语阅读题型之间的相关性分析发现，学生的英语阅读焦虑和阅读题型之间相关性在0.01水平上具有显著性。由此可见：学生的英语阅读焦虑与英语阅读测试题型有着很大的联系。学生在解答不同的阅读题型时，产生的阅读焦虑感程度有所不同。其中，英语阅读焦虑和推断判断题之间的相关性最为显著，紧接着是主旨大意题。

此结果与Sellers(2000: 512-521)的研究结果“外语阅读焦虑者对细节回忆较容易，而对关键主题性文本信息的把握及回忆较困难”类似。也与曹巧欣（2015）研究结果显示的“英语专业学习者的阅读焦虑和大意理解题呈显著负相关”一致。这一结果也比较符合高中生的阅读实际。推理判断题和主旨大意题是阅读理解题中难度较大的两种题型，都是考查对文章深层次的理解。

第五节英语阅读焦虑的成因

英语阅读是高中英语教学的一个重心，但是为什么学生还会有如此高的焦虑呢？而且，前面章节已经提到，英语阅读焦虑和英语阅读成绩存在显著正相关，英语阅读焦虑

的三个分变量与阅读成绩之间的关系亦如此。英语阅读成绩不同的学生，其阅读焦虑程度也往往有差异。总之，焦虑会影响阅读的进程和效率。因此，必须帮助学生缓解在阅读过程中产生的焦虑，才能提高阅读成绩。而教师只有找到学生阅读焦虑的根源，才能够更好地指导学生。

综合前面的研究结果，我们可以看出英语阅读焦虑与阅读者的自信心、兴趣、文化背景知识以及对文本的理解以及阅读题型有关。因此笔者结合访谈的结果，具体分析学生英语阅读焦虑的来源可能有以下几个方面。

### 一、 自信心不足，情感过滤高

大部分学生对自己英语阅读水平不满意，不喜欢阅读英语文章，认为英语阅读难，在阅读过程中缺乏自信。这很明显地体现在量表得分平均分排在前几位的第15、12、11和5题。排名在第一的是第15题（平均分3.57）“我很满意自己的阅读能力”（反向计分）。排名第二的是12题（平均分3.34）“阅读英语文章时，我很自信”（反向计分）。排名第四的是第11题（平均分3.33）“我喜欢阅读英语文章”（反向计分）。排在第5位的是第14题“学习说英语比学习阅读英语更容易点”（平均分3.25）。

如前所述，在阅读焦虑中，“不自信无兴趣”这个维度的焦虑对阅读成绩高分组学生影响最大。也就是说在阅读过程中，往往越自信的学生，越不容易产生焦虑，其阅读成绩越好。自信心与外语学习的成效有着极大的关系(Krashen, 1982:35)。自信心不足的学生在进行阅读时，情感过滤过高，产生退缩情绪，从而导致了焦虑产生。这样就在大脑中形成了障碍，语言输出就会被过滤，并且容易受到学习过程中出现的错误威胁。他们的语阅读水平的提高就受到严重地阻碍。

学生的访谈也证实这一结果。例如：

（学生A）“不管阅读的文章会不会难，我就是觉得自己没有阅读能力，不擅长英语阅读，读得不快。每次看到英语文章时，我的头脑突然啥都想不起来。手心也都会冒汗。”

相反地，认为自己在阅读时很自信的同学占极少部分。这些学生平时花在阅读的时间比较多，阅读量较大。有一位阅读成绩不错的学生说：“每天我都会进行英语阅读。在做阅读理解时，我一点都不会紧张，因为很多文章的话题我都熟悉，所以在选择答案时我很有信心。”（学生F）

不难看出，对自己阅读能力缺乏自信严重地干扰了学生的英语阅读。这些学生还没开始阅读，就否定自己，一看到英语文章，就已经担心害怕甚至恐惧，他们觉得自己阅读理解能力不够，完成不了阅读任务，更不用说取得理想的阅读成绩。

### 二、 英语语言基础知识匮乏

英语阅读焦虑量表得分中，平均分排在第三的是第1题“不确定看懂了所阅读的英文时，我就感到不安”。排在第五位的是第10题，也是有关学生对文本理解所导致的焦虑。如前所述，在阅读焦虑中，“对文本理解的焦虑”这个维度对中等成绩组和低分组的学生影响最大，也就是说由于英语语言基础知识的缺乏，容易导致阅读焦虑，进而阻碍了阅读的进程。

这说明看不懂文章会诱发学生的阅读焦虑。这种不安在很大程度上是源于学生英语语言基础知识的匮乏，包括语音、单词、句式、篇章结构等。众所周知，语言基础知识的欠缺会严重影响到阅读的进程。这种现象也许跟现如今高中英语教学的方式方法有关。当前的高中英语教学课堂更多的是机械的词汇语法教学，而学生真正的阅读能力的培养没有受到重视。这样就造成了学生对英语阅读的误解，以为阅读就是逐词逐句，把一整篇文章的每个地方都看懂。于是，在实际的阅读过程中，英语阅读能力较差的学生接触到相对复杂的文章时，没有全局概念，就只能把重心放在词语细节方面，而不能从宏观角度出发去理解，去整体地把握语篇。学生无法正确理解所阅读的材料，随之产生的就是烦躁、担心与不安，这样阅读焦虑也就随之产生了。

在访谈中，几乎每一位受试者都提到阅读文章所出现的陌生的单词和长句是他们阅读理解进程中的一大障碍。例如：

（学生A）“每当我遇到阅读中的生词时，脑袋就像要爆炸了一样，那时我多么希望我旁边有本字典，但这是不可能的。越这么想，就越着急，就越不能静下心来做题了。”

（学生D）“刚开始阅读文章时，我几乎不会紧张。但是一旦遇到太多不熟悉的词时，我就开始心跳加快，开始害怕。碰到前面几个不懂的单词，我还能逼着自己一定要坚持住，但是假如生词超过十个，我就会紧张失望。”

（学生E）“在英语阅读时，我会时不时碰到一些不理解的句子，并用了大量的时间来分析这个句子的句型和语法结构。特别是科普类的文章，很多词语和句式我都很陌生，我根本就理解不了。每当这个时候，我就不想做下去了。”

### 三、 语言模糊容忍度较低

这体现在跟模糊容忍度有关的第9、3、2、6、18、7题。第9题是“陌生的字母或符号会使我难记住自己读了什么”。第3题是“阅读英文时，因为思路不明朗，我常常没办法记清楚所阅读的内容。”第2题是“阅读英文时，我即使明白单词意思，也不太明白作者的意思。”第6题是“在阅读英语文章时，只要遇到不知道的语法现象，我会觉得不安。”第18题是“阅读英语文章时，碰到我不知道发音的单词会影响我的情绪”。第7题是“不明白单词意思会使我紧张困惑。”

模糊容忍度是指对模棱两可的环境刺激信息进行知觉加工的方式（Frenkel

Brunswik，1949）。语言模糊容忍度低的学生会过分强调语言的准确性，不能容忍英语阅读过程中出现的模糊现象，这样就容易导致较高的焦虑。这一现象可能与实际教学中，教师过分强调“准确”和使用纠错等否定性反馈有着直接的关系。然而，英语阅读是一个复杂的心理过程。在这个过程中，学生需要调取头脑中已有的知识经验，对所阅读的材料进行大量的加工，并把获取的信息建构到已有的知识体系中。在这个信息加工过程中，学生不可避免地会遇到语言模糊现象。因为英汉两种语言在很多方面都不能一一对应，例如语音、词汇、句法结构等。很多受试在采访中都强调，一旦遇到长难句和新词，他们就开始不安，容忍不了一点点的模糊现象，导致阅读没办法再继续下去。例如：

（学生G）“其实，有些阅读材料没有我想象的那么难，只要不紧张我是会读得懂的。可是阅读时，一遇到新词和比较复杂的语法结构，我就慌了，更着急了，所以我觉得焦虑阻碍了我的阅读理解。”

（学生B）“无论什么时候做英语阅读理解，遇到不懂的词汇，我就会很紧张，经常在做前两篇阅读时，还能逼着自己应付过去，但是到了第三篇时，就开始烦了，坐立不安，根本就看不下去，所以就开始蒙，随便选个答案。”

### 四、 英语阅读解题策略缺乏

本研究显示英语阅读题型会影响英语阅读焦虑。两者呈显著负相关，即英语阅读题型也会诱发学生的焦虑。其中，对文章深层次理解的推理判断题和主旨大意题对阅读焦虑的影响最大。推理判断题是需要阅读者进行深层次理解的阅读题。它要求读者能够通过对语篇逻辑关系的分析和细节的暗示，从而做出相对应的判断和推理。主旨大意题也是属于深层理解题，要求学生根据作者的写作意图，宏观把握文章，归纳文章的主题。

本研究也表明学生英语阅读焦虑产生的一个重要原因是没有掌握有效的英语阅读策略。这反映在第2题“阅读英文时，我即使明白单词意思，也不太明白作者的意思”和第8题“我通常会在心里对所读材料每个词语进行翻译。”由于受试的是高二的学生，他们还没接收系统的有关阅读和阅读策略的集中训练，逐词翻译是他们进行阅读的方式，因此他们的阅读速度比较慢，这样的速度让他们在阅读任务前，感到很担忧。中英文之间不可能存在一一对应，因此如果在翻译过程中遇到困难，阅读者就会情绪紧张，影响了阅读的进程。例如：

（学生F）“通常，我会一句一句地进行翻译。因为如果没弄懂意思，我就不敢往下继续看，深怕遗漏了什么重要信息。但是这样做很耗时，我的阅读速度很慢，所以我阅读理解经常在规定的时间做不完。”

（学生C）“我感觉自己没有什么阅读策略，也不会使用。在阅读时，我几乎都是从头至尾进行翻译，不然我就会担心自己会看不来。有时，一篇文章里面的单词我几乎都知道意思，可是还是不能明白文章的主题，所以在完成主旨大意题时，我居然想不起来刚才自己读了些什么。有时选的标题老师说太大，是文章的细节而已，有时选得范围太大。”

（学生F）“只要不是文章直接提及的，我就会卡住，有时虽然找到了出题的地方，但是还是推断不出来。”

### 五、 文化背景知识欠缺

文化背景的不熟悉也是阻碍学生英语阅读的一个因素。这个结果与Saito（1999）的假设“不熟悉的文化是导致阅读焦虑的原因之一”是一致的。一些学生认为他们对英语国家的文化观念很陌生。例如：第16题（平均分3.21）“我不熟悉与英语有关的文化和概念，阅读英文前应先了解有关的文化和历史。”第17题（反向计分：平均分2.65）“要阅读英文，我们必须了解许多有关英语的历史和文化”。还体现在第5题（平均分2.98）“如果我对所阅读的主题不是很熟悉，我都会感到紧张。”在语言学习过程中，与文章相关的文化背景知识对读者理解文章是至关重要的。缺乏相关的文化历史、风土人情等背景知识必定会阻碍学习者对文章的理解。因此不可能离开文化背景而习得语言，学习者必须了解与文章有关的知识背景。对所阅读的文章所蕴含的文化背景知识越了解，才能越深入理解所阅读的文章。高中英语阅读训练经常取材于一些地道的原滋原味的外语文

章。许多学生因为缺少这方面相关知识，只要文章涉及文化知识，渗透了文化内涵，这些学生就没办法从容应对，在阅读中举步维艰，不适应感自然产生了，这就是所谓的“文化冲突”。伴随其中的就是包括焦虑在内的各种心理情感变化。而越焦虑的学生，在面对文化差异时，其容忍度也就越低。有些学生会认为自己的想法与作者格格不入大，也不容易跟上作者的思路，最终影响了阅读理解，进而限制了阅读能力的形成和提高。

在这次访谈中，一些受试者认为他们对西方相关的文化背景知识知道得很少。例如：

（学生D）“我平时英语文章阅读得不多，西方文化知识懂得也很少，所以当阅读的材料与西方的经济、政治、风土人情有关时，我就很困惑，不知所云，无从阅读起，干脆就放弃了。”

（学生F）“在阅读过程中，我如果碰到不熟悉的主题，或者有关西方文化习俗的，我就开始烦躁不安，甚至觉得阅读很无聊。每次老师校对答案时，我都特紧张，对完之后，又受到重挫，有时会怀疑自己是不是真的太笨了。这样，次数多了，就更不想做了。”

# 第五章 结语

摘要

高中阶段是英语学习至关重要的阶段，而阅读在高中英语学习中又是重中之重，

Saito等语言研究专家也认为阅读是听、说、写能力的基础。因此，高中生英语阅读能力的培养一向是专家和一线教师研究的重心。近年来，他们研究的重点逐渐转移到了学习者上，更加关注学习者的情感因素。《普通高中英语课程标准（实验）》(2003: 3)也明确指出：“情感态度是影响学生学习和发展的重要因素。”许多情感因素会影响学生阅读水平的发挥，其中焦虑是最会对阅读造成阻碍的情感因素之一。

因此，英语阅读焦虑的研究日渐成为一个新的英语研究领域。但是，大多数研究都以大学生或高职生为研究对象，涉及基础教育领域的高中生很少。由于所处地区不同，高中生和大学生年龄不同，探讨角度的差异等，研究的内容也千差万别。而且在调查中，有三分之二的学生认为在英语听说读写四项技能中，阅读是最难的。因而，学生在阅读方面急需帮助。基于以上研究缺口和教学实际需要，笔者对高中生英语阅读焦虑的现状进行研究，特别是至今尚无人涉及的高中生英语阅读焦虑与阅读题型关系的研究。同时，笔者进一步探讨高中生英语阅读的焦虑源和缓解焦虑的策略。

本论文以英语阅读焦虑为研究内容，对笔者所任教中学的高二年段240名学生进行调查和访谈，并把收集到的数据用SPSS17.0进行分析。在这个过程中使用了皮尔逊相关分析、单因素方差等统计手段。通过实证研究和分析，本研究结果显示：高中生普遍存在中等程度的英语阅读焦虑，并且男女生没有差别；不同英语阅读能力学生的阅读焦虑存在显著性差异；英语阅读焦虑和阅读成绩呈显著负相关；英语阅读焦虑和阅读题型也呈显著负相关，而对文章深层次理解的推理判断题和主旨大意题对学生的影响最大；英语阅读的焦虑源有多个，最主要的是自信心不足，接着是英语语言基础知识匮乏，还有语言模糊容忍度较低，英语阅读解题策略缺乏和文化背景知识欠缺。

笔者基于以上研究结果，并结合自身教学实践，总结了六点高中英语阅读教学启示：引导学生正确认识英语阅读焦虑；帮助学生树立信心；创设轻松和谐的课堂和阅读氛围；积极开展自主合作学习；加强文化背景知识学习；进行宏观和微观的阅读策略指导。关键词：高中英语；阅读焦虑；焦虑源；策略

**Abstract**

The period of Senior high school is of extreme importance for English learning. Besides, reading is very significant in English learning. The language experts, including Satio, aslo agree that reading ability is the foundation of listening, speaking and writing. As a result, how to cultivate the students' reading ability is the focus of the language experts and the teachers. More and more attention has been paid to learners and their reading emotion. The factors which have different effects on reading attract more attention. Reading is a complex psychological process in which many affect factors will make a big difference to it, among which anxiety is one of the obstacles.

Therefore, The study on reading anxiety has been abundant both in domestic and abroad. However, most of the subjects are university students or vocational college students while such studies on the senior high school students are few, let alone the freshmen in high school. Because of the different region, subjects and perspective, the contents of the study about reading anxiety are various. Furthermore, according to the survey, there are two thirds of the students considering reading to be the most difficult. It is obvious that necessary help are needed for the students in the aspect of reading. Therefore, the author determines to do some research on English reading anxiety of freshmen in senior middle School in order to explore some effective strategies to help students relieve the English reading anxiety.

The thesis aims to have a good knowledge of English reading anxiety, taking 240 freshmen in senior school as subjects. By means of questionnaire and interview, the author uses SPSS 17.0 to analyze the data, including the reliability assessment, descriptive analysis, comparison of means, Pearson correlation analysis and so on. And the findings are as follows:

(1) English reading anxiety is a common problem among senior one students. There is no significant difference between male and female students. (2) There is a significant difference between students' English reading grades and their English reading anxiety level. (3) Students' English reading anxiety level and their English reading grades have a negative

Correlation. That is to say, the students who have higher level of English reading anxiety tend to get lower English reading grades. (4) English reading anxiety level is negatively related to reading patterns. And the patterns of inferring and choosing main ideas which are related to further understanding are the most obvious. (5) The main causes of the English reading anxiety are various, among which lack of confidence ranks the first.

Based on the study above, the suggestions which can help relieve the students' reading anxiety can be listed as follows: make students be aware of the normal existence of foreign language reading anxiety; help students build up self-confidence; let students learn and read in a pleasant atmosphere; conduct cooperative learning; enlarge students' vocabulary; get students to know more about the western cultures; give some instructions about the reading strategies.

**KEy words**: senior high school English; Reading anxiety; Causes; Strategies

目 录

[摘要](#_Toc686434615) 4

[Abstract](#_Toc686434616) 5

**[Abstract](#_Toc686434617)** 5

[第一章 引言](#_Toc686434618) 6

[第一节 课题背景](#_Toc686434619) 6

[第二节 研究目的与意义](#_Toc686434620) 6

[一、 研究目的](#_Toc686434621) 7

[二、 研究意义](#_Toc686434622) 7

[第三节 论文结构](#_Toc686434623) 7

[第二章 文献综述](#_Toc686434624) 7

[第一节 概念界定](#_Toc686434625) 7

[一、 焦虑](#_Toc686434626) 7

[二、 外语学习焦虑](#_Toc686434627) 7

[三、 外语阅读焦虑](#_Toc686434628) 7

[第二节 国内外外语学习焦虑的研究](#_Toc686434629) 7

[一、 国外外语学习焦虑的研究](#_Toc686434630) 8

[二、 国内外语学习焦虑的研究](#_Toc686434631) 8

[第三节 外语阅读焦虑的国内外研究](#_Toc686434632) 8

[一、 外语阅读焦虑的国外研究](#_Toc686434633) 8

[二、 外语阅读焦虑的国内研究](#_Toc686434634) 9

[三、 小结](#_Toc686434635) 11

[第四节 理论基础](#_Toc686434636) 11

[一、 克拉申输入假说](#_Toc686434637) 11

[二、 克拉申情感过滤假说](#_Toc686434638) 11

[三、 人本主义心理学](#_Toc686434639) 11

[第三章 研究设计](#_Toc686434640) 11

[第一节 研究内容](#_Toc686434641) 11

[第二节 研究对象](#_Toc686434642) 12

[第三节 研究工具](#_Toc686434643) 12

[第四节 研究过程](#_Toc686434644) 13

[第四章 英语阅读焦虑调查统计与分析](#_Toc686434645) 13

[第一节 英语阅读焦虑总体情况分析](#_Toc686434646) 14

[一、 英语阅读焦虑总体状况描述](#_Toc686434647) 14

[如前所述，英语阅读焦虑量表包含20题，每题分值从1分到5分。因此，英语阅](#_Toc686434648) 14

[二、 英语阅读焦虑量表各项目得分描述](#_Toc686434649) 14

[续表4.3英语阅读焦虑量表各项目得分描述降序](#_Toc686434650) 16

[三、 英语阅读焦虑性别差异](#_Toc686434651) 17

[第二节 不同阅读成绩学Th阅读焦虑的差异](#_Toc686434652) 20

[第三节 英语阅读焦虑与阅读成绩的关系](#_Toc686434653) 24

[一、 英语阅读焦虑与阅读成绩的总体关系](#_Toc686434654) 24

[二、 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系](#_Toc686434655) 25

[续表4.11 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系](#_Toc686434656) 26

[三、 高中低组阅读成绩与英语阅读焦虑三个维度的关系](#_Toc686434657) 27

[一、 自信心不足，情感过滤高](#_Toc686434658) 37

[二、 英语语言基础知识匮乏](#_Toc686434659) 37

[三、 语言模糊容忍度较低](#_Toc686434660) 38

[四、 英语阅读解题策略缺乏](#_Toc686434661) 38

[五、 文化背景知识欠缺](#_Toc686434662) 38

[第五章 结语](#_Toc686434663) 38

[第五章 结语](#_Toc686434664) 38

[第一节 研究结论](#_Toc686434665) 38

[第二节 教学启示](#_Toc686434666) 38

[一、 引导学Th正确认识英语阅读焦虑](#_Toc686434667) 39

[二、 创设轻松和谐的英语课堂和阅读氛围](#_Toc686434668) 39

[三、 采用自主合作学习，降低英语阅读焦虑](#_Toc686434669) 39

[四、 帮助学Th树立自信心，降低情感过滤](#_Toc686434670) 39

[五、 加强文化背景知识学习，提高人文综合素养](#_Toc686434671) 39

[六、 对学Th进行宏观和微观的阅读策略指导](#_Toc686434672) 39

[第三节 本研究的局限及展望](#_Toc686434673) 39

[一、 研究的局限性](#_Toc686434674) 39

[二、 对未来研究的展望](#_Toc686434675) 39

[参考文献](#_Toc686434676) 40

[附录一调查问卷](#_Toc686434677) 41

[附录二英语期中考试测试卷（阅读理解部分）](#_Toc686434678) 42

[附录三访 谈](#_Toc686434679) 45

[攻读学位期间取得的科研成果](#_Toc686434680) 46

# 第一章 引言

## 第一节 课题背景

中国学生在英语阅读过程中受到情感因素的影响很大。他们在阅读英语文章时，经常会以阅读汉语文章的标准来要求自己，所以一旦期望与现实不符，就很容易产生焦虑。而由恐惧、内疚、痛苦、愤怒组成的焦虑是一种负面情绪（彭聃龄，2004: 369）。它是最会对阅读产生阻碍的情感因素之一。在阅读过程中，焦虑的学生无法应付生词，分析复杂句，不能领会文章的主旨大意，阅读能力就受到了限制。Krashen(1981: 91)也认同焦虑就像个情感过滤器，限制了第二语言的习得。正因为如此，已经有许多学者对外语口语焦虑和听力焦虑进行研究，而对外语阅读焦虑的研究也日渐成熟。

中国学生学习英语很少能接触到真正的交际情境，而英语阅读占据了各种英语测试的大部分，所以阅读焦虑广泛存在于学生平时的英语练习中。Saito等人（1999）调查发现，大部分外语学习者认为，如果只有口语而没有阅读，外语学习会更容易些。因此，研究阅读焦虑如何影响外语学习者，不仅具有理论研究价值，而且具有教学现实意义

（Saito等人，1999）。

然而，笔者查阅相关文献后发现：近年来，外语界关于英语阅读焦虑的研究主要集中在大学生及高职生，针对高中生的很少，而对高二学生的研究更是匮乏。而且，当笔者和现任教的高二学生交流其英语阅读成绩差的原因时，不少人谈到：只要一接触到要读的英文时，他们就会开始着急担心，阅读进程就会受到阻碍。高二阶段是英语学习的关键时期。假如学生在这个时期进行英语阅读出现焦虑但又未能被科学地疏导，那么他们的阅读学习，甚至整个高中阶段的英语学习都会受到极大的影响。因而，本研究是笔者在查阅国内外有关阅读焦虑的文献，并针对教学的实际问题，萌发的一个想法，旨在帮助高中学生缓解英语阅读焦虑，提高英语阅读能力和成绩。

## 第二节 研究目的与意义

### 一、 研究目的

本研究试图采用定量和定性研究相结合的方法，了解高中生英语阅读焦虑的情况，分析学生阅读焦虑的成因，找到焦虑源，并针对这一问题提出一些措施，以培养高中生的阅读兴趣，降低阅读焦虑，提高英语阅读能力和成绩。再者，也给我国高中英语阅读教学提供一些教学建议。

### 二、 研究意义

英语阅读是英语语言输入和积累的主要来源，而且在各级各类英语考试中占有很大的权重，因此，培养学生的英语阅读能力极其重要。而在日常的英语阅读训练中，学生普遍存在焦虑情绪，造成阅读效果不佳。长此以往，阅读焦虑会让有些学生轻易放弃阅读。更有甚者，放弃英语。因此，帮助学生缓解英语阅读焦虑，增强自信心，成为提高学生阅读能力势在必行的任务。而英语阅读焦虑的研究将为英语学习者创造一个更安心的心理环境，帮助他们提高阅读能力。

英语阅读焦虑这一领域的研究在我国算是刚刚起步。因此，笔者希望通过对国内外关于英语阅读焦虑研究成果的介绍，以及它们带来的教学启示，使更多高中教师认识到英语阅读焦虑对学生英语学习成效有着重要的影响。尽早采取恰当的措施，帮助学生解决阅读焦虑方面的问题，以提高英语阅读效率和阅读成绩。本文也希望借此激发更多学者关注和研究学生的阅读焦虑状况和发展动态，让阅读焦虑理论在英语教学实践中发挥更大的作用。

本研究在前人研究的基础上，就英语阅读焦虑的研究进一步细化，专门探讨高中学生英语阅读的焦虑源以及如何缓解阅读焦虑，从而把本领域向纵深方面研究。可见，本研究不乏理论价值与实践意义，将有益于高中英语教师的阅读教学。

## 第三节 论文结构

本论文分为五个部分，分别为引言、文献综述、研究设计、数据分析与讨论、结语。

第一章为引言，主要介绍了本研究课题的来源、研究目的和意义。

第二章为相关文献综述。比较全面地回顾了国内外外语学习焦虑、外语阅读焦虑的研究成果，并在指出外语阅读焦虑研究存在的问题及不足之后，提出了本研究拟探讨的五个问题。

第三章为研究方法、研究过程的介绍和相关数据的分析。详细描述了被试对象、研究方法、研究程序、数据采集及数据处理。

第四章为研究数据统计与分析。依次对研究的5个问题的数据进行了描述和讨论。第五章为研究结论，教学启示及建议部分。首先对本研究成果进行了总结，接着讨

论了本研究给当前高中英语阅读教学带来的六点启示。最后，探讨了本研究的局限性并提出了供将来进一步研究的建议。

# 第二章 文献综述

## 第一节 概念界定

### 一、 焦虑

#### （一）定义

国内外学者从不同角度对焦虑(anxiety)进行了研究，对焦虑的定义也不尽相同。

Horwitz等学者（1986）认为，焦虑是一种主观上紧张、焦急和忧虑的感受，并与个人神经系统的兴奋程度有关。而莫雷(2002: 451)则认为焦虑是指对当前或预计到对自尊心有潜在威胁的任何情境而产生的一种担忧的反应倾向。它是由于个体受到不能达到目标或不能克服障碍的威胁，致使自尊心与自信心受挫，或致使失败感、内疚感增加，从而形成的一种紧张情绪状态。

但是，无论哪种定义，都认为焦虑是一种精神和心理状态，而且都伴随着负面的生理反应。

#### （二）分类

Spielberger(1983: 125)认为焦虑可以分为状态焦虑和特质焦虑。前者用于描述一种不愉快的短期的情绪体验，如紧张、恐惧、忧虑等。后者则用来描述相对稳定的，作为一种人格特征且具有个体差异的焦虑倾向。

### 二、 外语学习焦虑

#### （一）定义

Horwitz等学者（1986）首次提出“外语焦虑”，指出外语焦虑是一种特定情景焦虑。即发生在外语课堂的焦虑，亦称外语课堂焦虑，而不是特质焦虑或状态焦虑。并把其科学地界定为：产生于外语学习过程中，与外语课堂学习有关的自我感知和信念，对外语学习的感觉和行为的独特综合体。MacIntyre和Gardener（1994）认为外语焦虑是发生于包括听说和学习在内的二语语境中的一种特殊的紧张和恐惧感觉。

而通常我们提到的“外语学习焦虑”都是指发生于外语课堂上这一特定情景的“外语焦虑”。

#### （二）分类

Horwitz等学者(

1986）认为外语焦虑可分为交际焦虑、考试焦虑及负评价焦虑。而根据Ellis(1994: 475-490)，语言焦虑有三种：气质型、状态型和情景型。

本文所研究的英语阅读焦虑也是一种特定的情景型焦虑。它产生于英语阅读这一特定情景中。

### 三、 外语阅读焦虑

外语阅读焦虑是读者在外语阅读情景中因为不能实现期望的目标或不能克服障碍而产生的一种不适和不安，甚至恐惧的心理。它是读者在外语阅读中表现出来的消极的情绪，表现为读者对自己不准确的评价，它普遍存在于外语阅读中(Saito等人, 1999)。外语阅读焦虑是外语学习焦虑的重要表现之一，但它和外语学习焦虑又有异同点，是一种因母语与目标语存在差异而产生的特定技能型焦虑。

## 第二节 国内外外语学习焦虑的研究

### 一、 国外外语学习焦虑的研究

从20世纪40年代初，国外就开始对外语学习焦虑进行研究。因此，比起国内起步较早。其研究成果主要集中于以下几方面：

#### （一）外语学习焦虑测量研究

二十世纪八十年代以来，随着外语研究的日益深入，外语学习焦虑的研究也出现了突破性的进展。外语课堂焦虑量表的诞生就是一个重大突破。由于需要测量学习者的外语课堂焦虑程度，Howritz等于1986年制定了量表Foreign Language Classroom Anxiety

Scale。该量表成为首个专门用来测量外语学习焦虑的深度和广度的权威量表。外语学习焦虑的研究就此迈入了被作为区别于其他焦虑的现象进行研究的阶段。同时也表明外语学习焦虑的研究步入了比较成熟的时期。外语课堂焦虑量的信效度和重测信度很高。这使得外语课堂焦虑量表后来被普遍采用于外语课堂焦虑的研究中。而国内研究中所谓的英语学习焦虑，其实就是指英语课堂焦虑。这两者含义是相同的，只是表达不一样。这是由于量表翻译的问题所致而已。

#### （二）外语学习焦虑与外语学习关系研究

Howrzit, Howrzit & Cope(1986)经实验发现，外语课堂量表的总得分与学习者的成绩呈负相关。而且外语课堂量表的各分变量（即交际焦虑、考试焦虑和负评价焦虑）的得分与学习者的成绩的关系也如此。之后，Clement，R. C. 和Gardner(1977)对法语学习者在外语学习过程中的态度和动力进行了研究，得出结论：焦虑可以预测学习者的学习成绩。

Sait和Samimy（1996）对不同学习阶段的大学生的外语学习焦虑的研究与此类似。

Spielberger（1966）的研究发现，在高焦虑情绪的学生人群中，百分之二十以上的学生，由于焦虑而导致学习效果不好，最终缀学。同时，Maclntyre和Gardner(1994)、Arnold (2000:

80）也发现语言焦虑会影响学生的自尊心。可见，研究者们从不同的角度对外语学习焦虑与外语学习关系进行了探讨，而结论却是一致的：外语学习焦虑会影响外语学习者的诸多方面。

#### （三）外语焦虑的影响因素研究

Young（1991）比较全面地总结了导致外语学习焦虑的因素分为六类，例如学习者的语言学习信念，教师与学生之间的互动沟通等。

### 二、 国内外语学习焦虑的研究

国内关于外语学习焦虑的研究相比国外而言，起步较晚，但是成果也颇多。

#### （一）外语学习焦虑理论的综述

最初，国内学者对焦虑的研究主要是引进国外有关学习焦虑的理论和相关的研究，包括对外语学习焦虑的定义，学习焦虑的特点，学习焦虑者的表现以及学习焦虑测试量表等方面进行了介绍。而这些文章主要是以述评为主，并且侧重于对理论进行阐述而不是评价。

2001年，王银泉、万玉书介绍了国外尤其是Howrzit的研究。而Howrzit的研究集中探讨了一些和外语学习焦虑有关的因素。后来，由于国内研究的需要，王才康（2003）把Howrzit等人设计的外语课堂焦虑量表译成中文版，表达准确，总体与原文一致，成为国内许多研究者有效进行外语课堂焦虑测量研究的工具。之后，李烔英和林生淑（200

7）对近三十年来英语学习焦虑的国外相关研究进行了述评，其中包括一些有效降低外语

学习焦虑的策略。它们成为至今为止最详尽的有关于外语学习焦虑的国外研究的综述性文章。

#### （二）外语学习焦虑与外语学习的关系研究

在外语学习焦虑与总成绩关系方面，王才康（2003）、陈素红（2005）等的调查结果发现，外语学习焦虑较高的学生英语成绩较差，反之则成绩较好。相似的，薛利芳（2005）的研究显示，外语学习焦虑会阻碍学生的学习，包括听说读写各方面的能力。在口语方面，陈劼（1997）、魏晓红（2009）等的研究结果表明，学生的焦虑感与其口语水平成决定性反比。王瑞华（2008）、俞碧芳（2010）等研究了导致口语焦虑产生的学生和教师方面的原因。吴秀芳（2007）、魏晓红（2009）等人提出了帮助学生逐渐克服口语焦虑的对策。在写作方面，郭燕和秦晓晴（2010）通过问卷与访谈调查结果发现，写作焦虑与写作成绩呈显著负相关。这与之前周保国和唐军俊（2010）的研究结果一致。在听力方面，周丹丹

（2003）、陈秀玲（2004）等的研究表明焦虑不利于学生听力水平的提高。显然，国内对外语学习焦虑与外语学习关系的研究，其研究结果和国外的是一致的，那就是外语学习焦虑会在各个方面影响学习者。

#### （三）外语学习焦虑的原因及其对策的研究

刘梅华、沈明波（2004）阐述了学生在外语学习中产生焦虑的内外原因；郑佩芸（2003）研究表明教师可以采用以下措施来避免和缓解学生的外语学习焦虑。例如：随意点名、控制任务的难易程度、给足学生思考问题的时间等。

## 第三节 外语阅读焦虑的国内外研究

### 一、 外语阅读焦虑的国外研究

1999年，Saito等人第一次对外语阅读焦虑进行概念界定。在此之后，国外陆续发表了一些对外语阅读焦虑研究的论著。

#### （一）外语阅读焦虑的测量研究

为了科学地测量外语阅读焦虑的水平，Saito, Garz和Horwitz(1999)研制了“外语阅读焦虑量表”(Foreign Language Reading Anxiety Scale). 该量表是以“外语学习课堂焦虑

量表“为蓝本。共有20项，采用Likert等级记分法，得分越高，代表焦虑程度越高。外语阅读焦虑量表的内在信度与效度很高，其克伦巴赫系数为0.86。因为本量表可以有效的测量外语阅读焦虑的情况，所以成为研究者们首选的测量工具。外语阅读焦虑量表的诞生标志着外语研究领域有了重大进展，已经逐渐从比较微观的角度来研究焦虑和外语学习的关系以及焦虑产生的原因。

#### （二）外语阅读焦虑与学习者阅读表现

1999年，Saito等学者以383名美国大学生为研究对象，用自己设计的测量表，对学习不同语言的学生进行了调查研究。结果发现，不管学习何种语言的学生都存在阅读焦虑，并且语言不同，阅读焦虑也有差异。阅读的材料越难，学习者表现出来的阅读焦虑就越高；外语阅读焦虑越高的学生其外语成绩往往就越低。Sellers（2000）进行的研究结果也支持以上观点。其研究显示，外语为西班牙语的大学生阅读焦虑水平越高，其对文本的回忆往往存在较大的困难；阅读焦虑并不会对阅读理解多项选题造成太大的影响。而且发现，存在较高阅读焦虑的学习者在阅读理解的细节回忆方面比较容易，而在关键主题性题型上得分较低。Zhang（2000）对145名在新加坡学习的中国学生以及Azizah等人（2012）对马来西亚大学生进行研究的结果也支持以上观点。也有研究表明适度的焦虑有助于学习。

然而，并不是所有的研究结果都支持以上观点。例如，Cindy（2005）的研究则发现阅读任务也是影响阅读焦虑的一个原因。在其研究过程中，如果给那些阅读水平较低的学生布置包含口语和写作在内的阅读任务时，焦虑对他们的阅读影响就没那么大了，即焦虑不再是他们阅读道路的主要拦路虎了。

由上可知，就国外有关英语阅读焦虑的研究而言，研究者们尚未对外语阅读焦虑与学习者的阅读表现之间的关系达成一致的看法，还存有相左的意见。

#### （三）外语阅读焦虑的影响因素

Saito等人（1999）通过对外语阅读焦虑产生原因的分析，认为外语阅读焦虑是由于两大原因引起的。一方面，不熟悉的符号和书写系统会诱发焦虑；另一方面，不熟悉的文化材料也会导致焦虑的产生。外语阅读焦虑是外语学习焦虑的一部分，两者之间密切相关。也就是说外语学习焦虑较高的学生也倾向于有较高的外语阅读焦虑，反过来亦是。

但是，两者也存在一定的区别：Aida(1994)、Horwitz（2001）的研究都证明了外语学习焦虑不一定受制于目标语。而外语阅读焦虑则不同。它不是独立于目标语而存在的。两者密不可分。在阅读过程中，学习者产生的焦虑程度会因目标语的不同而存在差异。Saito等人（1999）研究得出结论，外语阅读焦虑程度从低到高依次为第二语言为俄语，法语和日语的学习者。同时Lee(1999: 49-63)也指出阅读是一种个人的独立行为。在阅读过程中，学习者一旦碰到阅读障碍，或者与自己期望值不同，就容易产生急躁心理，焦虑感也就随之产生。

也有学者研究发现阅读任务和阅读文本的类型也是影响阅读焦虑的因素。

Kern（1989）通过研究测试发现，当读者被要求在规定的时间内完成相对较为复杂的阅读任务时，更容易产生焦虑感。而Yuko（2001）总结了外语阅读焦虑产生的几个主要原因：对阅读材料的不熟悉或是无法理解；限时完成阅读任务；学习者缺乏信心；态度消极；不了解所阅读材料的相关背景知识。Seyit等人（2013）的实证研究证明经过外语阅读策略训练可以降低外语阅读焦虑水平。

可见，国外诸多学者的研究表明外语阅读焦虑的影响因素是多样的。

### 二、 外语阅读焦虑的国内研究

笔者检索了中国知网，虽然国内外对外语阅读焦虑进行了为数不少的研究，但是在国内，有关外语阅读焦虑的研究仅184篇，而且进一步分析发现，大部分对象为大学生或者高职生，针对基础教育领域的高中生的很少，有关高中生英语阅读焦虑的研究仅有

17篇。这17篇有关高中生英语阅读焦虑的文献中，理论性研究2篇：钟焕馨（2013）和陈爱荣（2013）就缓解高中生英语阅读焦虑提出了一些建议。实证性研究13篇，包括1篇实验：秦晶晶（2015）就JigsawⅣ对高中生英语阅读焦虑和成绩影响的进行了实验研究和

11篇调查。在这11篇调查的文献中，调查的方法，基本上都采用问卷，只有刘建军（2012）

还进行了个别访谈。笔者综合了调查的内容，主要有以下两大方面。

#### （一）外语阅读焦虑与英语成绩的关系研究

郝玫和郝若平（2001）、陈素红（2005）、薛利芳（2005）、石运章和刘振前（2006）、黄纪针（2009）、汪洋（2010）等研究发现，大学生和高职生都普遍存在英语阅读焦虑。而他们进一步的研究表明，英语阅读焦虑对阅读成绩影响很大，两者存在显著负相关，即英语阅读焦虑高的学生，其阅读成绩往往较低。

而就研究对象为高中生而言，其研究成果如下表（表2.1）所示。表2.1 英语阅读焦虑与英语阅读成绩的关系

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 探讨角度 | 篇数 | 相关的研究成果 |
| 性别 | 6 篇 | 其中李宗利和陈素红(2008)调查显示阅读焦虑对女生英语成绩的影响大于男生，而何瑶(2012)、王芳莹(2012)、钟焕馨(2013)则认为男生的外语 阅读焦虑度比女生的要高。还有杨芳(2011)、刘建军(2012)、鲍杨(2013) 调查则表明男女生在英语阅读焦虑无显著差异。 |
| 文理科 | 1 篇 | 李宗利和陈素红(2008)调查显示理科生的英语阅读成绩受阅读焦虑的影响小于文科生。 |
| 英语阅读焦虑程度高中低三  组 | 3 篇 | 严高荣(2012)、吴静(2014)、王芳莹(2012)把英语阅读焦虑程度分为高中低三组进行研究。而研究表明高中低三组的阅读焦虑存在显著性差异。 |

#### （二）英语阅读焦虑的影响因素研究

黄滨（2005）、赵新伟（2008）的研究结果都表明文本类型会影响读者的阅读焦虑，其中说明文最能诱发学生的阅读焦虑的产生，记述文则最不易。而石运章（2008）的调查表明，女生外语阅读焦虑比较低的主要原因可能是女生使用阅读策略较多，外语成绩好和阅读兴趣高。柳春波（2009）对维吾尔族英语专业学生阅读焦虑进行的研究表明，最可能引起阅读焦虑的是：陌生词汇、语法和背景知识等，而学生对于通过上下文猜测少量陌生词汇的意义并那么的焦虑。汤伶俐（2014）的研究结果也证明：文化背景、自信心、兴趣、阅读能力和阅读材料的难度是影响大学生英语阅读的五个主要焦虑源。孟凡茂和于秀金（2009）以大学生为研究对象，探讨了英语测试焦虑程度、模糊容忍度和在网络阅读理解中的得分这三者之间的关系。其研究结果表明，对学生来说，细节阅读技能相对简单，而推理题是最难的。曹巧欣（2015）研究表明：英语专业大学生在阅读理解过程中，焦虑会影响其对主旨大意的判断。阅读焦虑高的学生其主旨大意题的得分就偏低。

由此可见，英语阅读焦虑的影响因素有多种，例如自信心不足，缺乏兴趣，文化背景知识欠缺等。

而就研究对象为高中生而言，其研究成果如下表（表2.2）所示。

表2.2 英语阅读焦虑的影响因素

| 影响因素 | 相关的研究成果 |
| --- | --- |
| 兴趣 | 吴静(2014)调查表明阅读兴趣高的学生在阅读过程中比较不容易产生焦虑。 |
| 性格 | 王芳莹(2012)调查表明在英语阅读过程中，外向型的学生焦虑感相比内向型的学  生较低。 |
| 自信心 | 王芳莹(2012)、杨芳(2011)、吴娜(2012)的调查均显示增强自信心可以降低学生的  英语阅读焦虑。 |
| 词汇贫乏 | 吴静(2014)、王芳莹(2012)调查显示英语基础词汇掌握得不够容易诱发焦虑。 |
| 阅读主题不熟  悉 | 吴静(2014)调查表明对阅读主题不熟悉是焦虑产生的原因之一。 |
| 不熟悉相关的  文化 | 吴静(2014)、王芳莹(2012)调查表明文化背景不熟悉是诱发焦虑产生的因素之一。 |
| 阅读动机不同 | 吴娜(2012)调查表明不同的阅读动机也会影响焦虑。 |
| 缺乏阅读策略 | 吴娜(2012)调查显示阅读策略的缺乏是焦虑产生的一个重要原因。 |
| 四种阅读材料 | 何瑶(2012)调查显示说明文与英语阅读焦虑相关性最高。 |
| 英语学习的年  限 | 吴娜(2012)调查显示英语阅读焦虑程度与学习者学习英语的年限有关。 |
| 对高考的期望  兴趣 | 严高荣(2012)调查显示英语阅读焦虑和学习者对高考的期望也有关系。 |

#### （三）缓解英语阅读焦虑的策略研究

在缓解英语阅读焦虑策略方面，莫莹莹（2011）提出了一些降低英语阅读焦虑的建议。而宋晓磊（2015）的实验表明，采用任务型教学有助于缓解大学艺术生的英语阅读焦虑，从而提高阅读成绩。

从以上有关高中英语阅读焦虑的研究可以看出，对于英语阅读焦虑到底有没有性别差异，仍然存在分歧，而对于英语阅读焦虑和阅读题型的关系至今尚无人涉及。

### 三、 小结

通过梳理上述文献，总体来看，近几十年来，国内外有关外语阅读焦虑的研究在理论方面取得了可喜的成绩，在实践方面同样也硕果累累。然而，这些研究还存在一些不完善之处，主要表现在以下几个方面：

从研究对象看，以大学生为主要研究对象，而对中学生的研究还很少，因此可以扩大研究对象的范围。

从研究方法看，上述文章多采用问卷法进行研究，在考虑使用问卷的同时，结合访谈等收集资料的方式，可以听到更多他们真实的声音，收集到很多调查问卷上显示不出来的信息。

从研究内容上看，在为数不多的高中生英语阅读焦虑的研究中，还未有研究涉及阅读焦虑与阅读题型的关系。在如何缓解外语阅读焦虑、提高阅读能力和成绩，也还需深入研究。

## 第四节 理论基础

本研究的理论基础主要有：克拉申输入假说、克拉申情感过滤假说和人本主义心理学。

### 一、 克拉申输入假说

阅读主要是通过语言输入和积累而获得，而听和读是语言输入的两个来源。但是，比起声音会转瞬即逝的听，阅读更能有效地使语言输入。因为书面阅读材料是静止的，这使得读者可以反复阅读，锁定目标，有需要时还能够从容地查阅字典或者相关资料。Krashen(1985: 15-27)认为当呈现比现在语言再多一点的语言材料时，外语学习者接触到材料后，就会按照自然顺序来完善提高自己的外语水平。获取大量的可理解性输入对外语学习者来说无疑就是他们所需要做的一切。这就是著名的输入假说。根据这一假说，英语教师的任务就是给学生创造更多的可理解性输入，增强学生在阅读时的信心，从而促进语言的自然习得。

### 二、 克拉申情感过滤假说

克拉申的情感过滤假说(1982: 35-47)指出，学习者的语言习得水平与情感过滤的高低直接相关。即在语言习得的进程中，假如学习者情感过滤太高，那么其大脑就会出现关卡，使得语言的输出受到了过滤。那么学些者所接触到的语言信息就没办法获取并顺利进入语言习得机制。这样导致的结果就是语言习得就受到了阻碍。一旦学习者在进行外语阅读时，出现一些负面情感例如焦虑，其情感过滤程度就变得很高。这样就妨碍了其思考和记忆，大脑对阅读信息的输入和加工就受到了阻碍，造成阅读效率低下，进而影响了英语语言的习得。

可见，输入假说和情感过滤假说从更新的角度向我们展示了情感因素在二语习得过程中的重要作用，使我们能够更深刻地理解外语阅读焦虑产生的本质。

### 三、 人本主义心理学

早在上世纪二十年代，西方的人本主义心理学家和教育家就指出：在教育过程中，情感与认知缺一不可，它们应该成为教育的重要内容和目标。人本主义心理学提出心理学必须重视人的尊严，应该把人的意愿、主观性放在首位。其中人本主义心理学的自我实现理论正是焦虑的心理学基础。自我概念是一个人对自己学习经验的体会或经验的认知，是人对于自我完成任务的一种欲望，是自我实现的需要。

外语阅读的过程是一个阅读者进行信息加工从而理解作者的思想和情感的心理过程，也就是读者的情感与认知相结合的过程。在这个过程中，学习者运用已经具备的语言知识和相关的文化背景知识，并积极使用阅读策略，理解体会书面文字符号蕴含的意思。显然，从人本主义心理学角度来看，读者的情感受到抑制或者抹杀会诱发外语阅读焦虑的产生。消极的情感使学习者在阅读过程中怀疑自己的阅读水平和能力，甚至失去对外语阅读的信心。而自信心在阅读过程中是一个非常重要的情感因素，它会影响阅读者的阅读效果以及阅读技巧的运用。

因此，人本主义心理学的理论研究为排除读者的外语阅读焦虑情绪提供了心理学角度的有力支撑。

# 第三章 研究设计

本研究立足于前人的研究，就国内至今比较少涉及到的高中生英语阅读焦虑进行研究，选取漳州某学校高二年段240名学生展开调查，以期更好地了解高中生的英语阅读焦虑情况，分析阅读焦虑的成因，找到焦虑源，并针对这一现象向高中英语教师提出一些教学建议，以培养学生对阅读的兴趣，降低阅读焦虑，提高英语阅读能力和英语成绩。

## 第一节 研究内容

高二是从高一到高三的衔接和过渡的阶段，是从基础到能力提高的阶段，对学生的要求更高，很多学生对基础知识遗忘较多，不能立刻达成知识的衔接，在阅读过程中容易产生焦虑。因此，为了帮助学生减轻阅读过程中的焦虑，本文旨在探讨以下五个问题：

1. 高中生在英语阅读过程中会不会产生焦虑；如果有，焦虑程度如何；是否存在性别差异？

2. 不同阅读成绩学生的阅读焦虑是否存在差异？

3. 英语阅读焦虑与阅读成绩是否存在相关性？

4. 英语阅读焦虑是否与英语阅读题型有关？

5. 英语阅读焦虑的成因有哪些？

## 第二节 研究对象

本研究抽取了笔者任教的漳州某中学的高二年段其中的5个班级共240名学生作为研究对象。其中1班44人，2班46人，3班49人，4班50人和5班51人。为了使研究更具有可信度，样本更具有代表性，笔者特意选取了两个层次的学生。1班的英语水平总体上与2班相当。3、4、5班属于同一层次。1班和2班的入学成绩和英语底子都比其他三个班级好。

240名受试者的学习背景几乎没有什么差异。在课内，其任课英语老师都用英汉结合进行授课。在课外，他们几乎没有机会与英语国家的人们进行交流，或者直接接触体

验到外国文化。他们都是接触高中英语将近一年半的高二学生。这些学生都没有英语学习方面的先天障碍。在这240名学生中，男生138人，占57.7%；女生102，占42.3%。本次问卷共发放254份，收回240份，其中14份为无效卷，回收率94%。

问卷之后是访谈，笔者选取12名学生作为访谈对象，包括高中低焦虑组各三名，其中男生7人，女生5人。为了保护其隐私，不出现被采访对象的姓名和相关个人信息。

## 第三节 研究工具

本研究采用问卷调查法和测试，并对结果进行了定量和定性分析。本次调查研究中的两个变量包括：学生的英语阅读焦虑量表得分和英语阅读成绩。

1．英语阅读测试卷

在本研究中，笔者采用了所任教的漳州某中学2015年期中考试的英语测试卷中阅读理解的成绩作为变量之一。在试卷中，共四篇阅读理解文章，题型与高考相同，均为选择题。本次阅读理解测试旨在测试学生的英语阅读水平，共有15个问题，每题2分，总分为30分，因此阅读总成绩从0分到30分。此份英语测试卷中的阅读题型包括主旨大意，细节理解，推理判断和词义猜测等高考阅读常考的几种题型。话题涉及双语的好处，学生寄宿生活的建议和自愿者活动等。本次期中考试的改卷模式和高考一样，答题卡是用电脑进行网上阅卷的，因此保证了所获得的英语阅读成绩的正确性和可靠性。

表3.1 阅读理解测试题结构

| 问题类型 | 能力测试 | 问题序号 | 各题分值 | 总分 |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 主旨大意 | 对文章基本观点和阐述内容的整体  理解 | 4，15 | 2 | 4 |
| 词义猜测 | 通过上下文来推断生词含义 | 2，9 | 2 | 4 |
| 细节理解 | 获取某些特定的信息或寻求所  需的细节 | 1，3， 5， 7， 10， 13，14 | 2 | 14 |
| 推理判断 | 通过分析语篇逻辑关系和细节的暗  示，做出一定的推理和判断 | 6， 8， 11， 12 | 2 | 8 |

2．调查问卷

本研究所采用的问卷包括两个部分。第一部分是学生的基本信息，例如性别、学号、对阅读的满意度等；第二部分是外语界普遍接受的权威量表“外语阅读焦虑量表”。此量表是Saito等人（1999）制作的，用于检测阅读者进行外语阅读时的真实情感。该量表的内在信度与效度较高。这也使其对于研究外语阅读焦虑来说具有很好的说明性。量表共20道选择题，采用Likert 5等级记分法，针对每个问题，学习者可以根据自己的实际情况，从“非常同意”到“完全不同意”之间的5个选项中做出选择。如果选择非常同意，那受试者得5分，依次类推。外语阅读焦虑量表的得分在20分至100分。受试的得分越高，表明其阅读焦虑程度越高。

为了使受试者更准确地理解问卷的内容，针对被试的具体情况，笔者参考了王才康在《外语焦虑量表(FLCAS)在大学生中的测试报告》（2003）一文中所使用的中文版FLCAS，稍作修改，将FLCAS中的各题译成中文量表中的“法语、俄语、日语”一律换成“外语”。虽然本问卷有局部改动，但整体上仍然体现了原始问卷的构想。

3. 个别访谈

考虑到有些学生可能在回答问卷时，会很随意地选择其中一个答案，也鉴于导致阅读焦虑可能有其他的原因，本研究抽取了12名学生作为访谈对象，以便更好地了解学生的英语阅读焦虑的更多信息。由于采用了不记名的形式，所以此次访谈得到的信息比较可靠。在很宽松的自由交谈中，这12名学生就有关英语阅读焦虑的8个问题，自由表达出他们在阅读过程中的真情实感，导致他们产生阅读焦虑的原因以及他们就降低英语阅读焦虑给老师的一些建议。本次研究中参与访谈的学生基本上能从容应答，所给的答案真实的反映了他们的想法。访谈主要围绕以下几个问题，例如：你对英语阅读感兴趣吗？你觉得英语阅读难吗？在阅读理解的各种题型：主旨大意、猜测词义、细节理解、推理判断中，你觉得比较不擅长的是什么？（详见附录三）

访谈为开放式形式，被采访者可以比较不拘束地表达自己的看法，缩小了笔者与学生的距离。这样，笔者可以听到他们的心声，获取到很多调查问卷上得不到的信息，从而更真实地体会学生在阅读过程的心理。

## 第四节 研究过程

本研究过程主要包括数据收集和数据分析，具体如下。

1. 数据收集

在发放调查问卷前，笔者对学生进行简要说明，告诉学生这不是考试，勿需为答案的正确与否担心，让他们大胆地按实际情况完成。他们所要做的只是填写他们的真实经历，得分不会影响他们的英语学业成绩。数据仅仅是为了弄清楚同学们阅读的真实情况，以便老师更好地创设高效课堂，来帮助同学进行阅读活动，从而提高同学的阅读成绩。而且，在分发问卷前，笔者和相关的任课英语老师就英语阅读焦虑的概念和问卷如何填写向学生做了解释，以免研究之初就产生不必要的误解。问卷是在学生期中考试后发放的，并在课堂的前几分钟完成，这样固定一段时间而不是随意发下去让学生填写，避免了学生对待问卷的随意性，让调查问卷的有效性得到保障，使得到的数据更真实可靠。为了保护受试者的隐私，受试对象不用填写姓名，只需填写他们的性别。

本次发放的问卷格式统一，收回的答案也是格式统一的，符合标准便于统计比较。笔者对受试者的答卷打出分数并进行整理分类。本次调查所采用的问卷调查表为封闭式问卷，答案事先已经加以限制，规范化程度高，数据收集方便。笔者又通过电脑，导出了受试的240名学生期中考试英语测试卷中共15题阅读理解的各题得分和阅读总得分，保证了研究数据的科学性。因此，每位受试者有两个分数：FLRAS的得分和期中考试英语阅读理解测试的得分。为了对男女生在英语阅读焦虑有无差异进行探究，笔者在问卷中让学生填上了性别。同时，笔者让学生务必填写其学号。因为这样才能从电脑导出各个学生相对应的英语阅读成绩。

2. 数据的分析

收集完数据后，笔者采用社会科学软件统计包SPSS17.0把问卷调查采集的数据录入电脑进行分析，包括用描述性统计分析学生的英语阅读焦虑的总体情况和英语阅读焦虑量表各项目得分情况；用独立样本T检验分析男女生的英语阅读焦虑差异；用单因素方差分析不同阅读成绩学生的阅读焦虑的差异；用皮尔逊相关系数分析英语阅读焦虑与阅读成绩的关系，英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系以及英语阅读焦虑与阅读题型的关系。而访谈则是通过收集统计的方法来了解学生的观点。

# 第四章 英语阅读焦虑调查统计与分析

在本章中，笔者将呈现数据分析的结果。首先，由学生问卷和阅读成绩所得到的数据分析高二学生英语阅读焦虑的总体情况以及性别差异，不同阅读成绩学生的阅读焦虑差异，接着探讨英语阅读焦虑和英语阅读成绩的关系，英语阅读焦虑和英语阅读题型的关系。最后分析学生英语阅读焦虑的成因。

虽然“外语阅读焦虑量表”已经被国内外研究者广泛运用，但是为了检测这份量表是否对受试的240名高二学生有效，笔者用SPSSl7.0软件包对问卷的可靠性进行了分析，结果如下表（表4.1）所示。

表4.1 外语阅读焦虑量表的可靠性统计

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
| --- | --- |
| .852 | 20 |

如上表（表4.1）所示，量表的可靠性统计量显示，用于测试240名高二学生的FLRAS的Cronbach's Alpha系数为.852，这与量表的制定者Saito等人研究测试的(FLRAS.86)结果非常接近。Cronbach's Alpha的值越高，说明量表的内在一致性越高。由测试结果可以很明显地看到本研究中所采用的中文版的官方量表FLRAS内在一致性较强，非常具有可靠性，可以用于测量学生的英语阅读焦虑，并且由此得出的结果也是完全可以信赖的。

## 第一节 英语阅读焦虑总体情况分析

### 一、 英语阅读焦虑总体状况描述

笔者把收集到的240份有效的关于英语阅读焦虑的问卷（具体见附录一）进行了整理，然后用SPSS17.0进行描述性分析，如下表所示，呈现了英语阅读焦虑的总体状况。

表4.2 英语阅读焦虑总体状况描述

|  | N | 极小值 | 极大值 | 均值 | 标准差 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 英语阅读焦虑 | 240 | 24.00 | 88.00 | 60.7083 | 10.97498 |
| 有效的 N （列表状态） | 240 | ― | ― | ― | ― |

### 如前所述，英语阅读焦虑量表包含20题，每题分值从1分到5分。因此，英语阅

读焦虑量表的得分在20到100之间。分值越高，代表受试者焦虑感越强。如上表（表4.2）

所示，学生的英语阅读焦虑量表得分最低24分，最高88分，相差非常大，平均值M为60.70，而Saito等人（1999）研究的结果为俄语47.64，法语53.14，日语56。很明显，高二学生的英语阅读焦虑值大大超过了其中间值。以上结果充分说明了高二大部分学生在英语阅读过程中的确有焦虑情绪。因此，本研究又为外语阅读焦虑的存在提供了一个实例。

### 二、 英语阅读焦虑量表各项目得分描述

在问卷中，量表中所有正面陈述的问题（第11, 12, 15, 17, 19题），如“我很满意自己的阅读能力”，都采用反向记分的方法来计算，分别计5、4、3、2、1分。分值越高，代表焦虑感越低。而其余的各题都为反面描述，分别计1、2、3、4、5分。得分越高，意味着焦虑越高。下表（表4.3）显示了英语阅读焦虑量表20题得分的具体情况。

表4.3 英语阅读焦虑量表各项目得分描述降序

|  | N | 极小值 | 极大值 | 均值 | 标准差 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| T15 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.5792 | .92047 |
| T12 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.3708 | .98098 |
| T1 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.3458 | 1.03150 |
| T11 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.3375 | 1.04233 |
| T10 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.2625 | 1.17588 |
| T14 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.2542 | 1.08527 |
| T16 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.2167 | 1.00778 |
| T9 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.1250 | 1.12084 |
| T3 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0833 | 1.16132 |
| T2 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0792 | 1.02581 |
| T7 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0625 | 1.07084 |
| T6 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0458 | 1.01556 |

### 续表4.3英语阅读焦虑量表各项目得分描述降序

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| T8 | 240 | 1.00 | 5.00 | 3.0333 | 1.21658 |
| T13 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.9917 | 1.08235 |
| T5 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.9833 | 1.03077 |
| T20 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.8333 | 1.17387 |
| T18 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.6958 | 1.06444 |
| T17 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.6583 | .99367 |
| T4 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.6583 | 1.20317 |
| T19 | 240 | 1.00 | 5.00 | 2.0917 | .97239 |
| 有效的 N （列表状态） | 240 | ― | ― | ― | ― |

如上表（表4.3）所示，在量表的20个问题中，问题15（反向计分）“我很满意自己的阅读能力”的平均分最高，为3.57分；问题19“阅读英文只要形成习惯，就不难了”的平均分最低，为2.09分。被试在阅读焦虑量表20个题目上的平均分为3.03。其中12个题目的得分均值超出了平均分。得分排在前10位的问题依次是第15、12、1、11、10、14、

16、9、3、2、7、和6题，而这些问题所描述的情况可能就是导致英语阅读焦虑产生的主要原因。这个结果反映出学生在阅读过程中存在的问题主要有：自信心不足；英语基础知识缺乏；语言模糊容忍度较低；没有掌握有效的阅读策略和文化背景知识匮乏等。

### 三、 英语阅读焦虑性别差异

英语阅读焦虑广泛存在于高二学生中，那么男女生在英语阅读焦虑上有没有存在差异？因此，笔者采用独立样本t检验对英语阅读焦虑的性别差异进行了研究。结果如下表（表4.4）所示。

表4.4 男生和女生组统计量

|  | 性别 | N | 均值 | 标准差 | 均值的标准误 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 英语阅读焦虑 | 男 | 138 | 61.5000 | 11.1343 | .9478 |
| 女 | 102 | 59.6373 | 10.7166 | 1.0611 |

如上表（表4.4）所示，男生的英语阅读焦虑得分平均值为61.50，而女生平均值59.63。

可见，男女生在英语阅读焦虑方面虽有差别，但差别并不明显。笔者接着进行独立样本检验，结果如下表（表4.5）所示。

表4.5 男生组和女生组之间的独立样本检验

|  |  | 方差方程的  Levene检验 | | 均值方程的t检验 | | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | |  | | | | | 差分的95%置信区间 | |
|  |  | F | Sig. | t | df | Sig.（双  侧） | 均值  差值 | 标准误  差值 | 下限 | 上限 |
| 英语  阅读焦虑 | 假设方差相等 | .167 | .684 | 1.302 | 238 | .194 | 1.862 | 1.431 | -.956 | 4.681 |
| 假设方差不相等 |  |  | 1.309 | 222.189 | .192 | 1.862 | 1.422 | -.941 | 4.666 |

如上表（表4.5）显示，P=0.194，大于0.05的显著水平，表明男生组和女生组在英语阅读焦虑方面不存在显著性差异。另外，男生组和女生组英语阅读焦虑的平均值差值

95%置信区间含有0，也表明了男生组和女生组在英语阅读焦虑上不存在显著差异。也就是说，性别因素对学生英语阅读焦虑产生的影响不大。这一结论与刘建军（2012）调查得出的结论“英语阅读焦虑与学生性别无显著关系(t=.847, P=.067)”一致。

## 第二节 不同阅读成绩学Th阅读焦虑的差异

从所统计的数据来看，学生在英语阅读中所表现出来的焦虑有很大的差异（分值从

24分到88分）。而学生阅读能力不同，其阅读焦虑的程度是否不同？所以，笔者把学生按照其阅读成绩分成高中低三组。受试者为240名，按照排在前27%的划分为高分组，后27%的划分为低分组，其余为中等成绩组。阅读成绩总分为30，因此高分组即阅读分数大于24分者，低分组即阅读分数小于18分者。

接着，笔者用单因素方差分析高中低不同阅读成绩组均值间的差异。首先对不同阅读成绩组的阅读焦虑进行描述统计，输出表4.6。然后，进行了方差齐性检验，以确保接下来的单因素方差检验结果是有效的，输出表4.7。之后，进行单因素方差检验，输出表4.8。最后进行事后多重比较检验，输出表4.9。

表4.6 不同阅读成绩组的阅读焦虑描述统计

|  | N | 均值 | 标准差 | 标准误 | 均值的 95% 置信区间 | | 极小值 | 极大值 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 下限 | 上限 |
| 阅读成绩高分组 | 32 | 48.1563 | 10.8927 | 1.9255 | 44.2290 | 52.0835 | 24.00 | 73.00 |
| 阅读成绩中等组 | 149 | 60.0671 | 8.3087 | .6806 | 58.7220 | 61.4122 | 39.00 | 82.00 |
| 阅读成绩低分组 | 59 | 69.1356 | 9.8251 | 1.2791 | 66.5752 | 71.6960 | 49.00 | 88.00 |
| 总数 | 240 | 60.7083 | 10.9749 | .7084 | 59.3128 | 62.1039 | 24.00 | 88.00 |

如上表（表4.6）所示，在240名受试中，阅读成绩高分组的32名学生，其阅读焦虑的平均值为48.15，阅读成绩为中等的149名学生，其阅读焦虑的平均值为60.06，阅读成绩低分组的59名学生，其阅读焦虑的平均值为69.13。各组的标准差也比较接近。可见，高分组与中等和低分组之间，以及中等和低分组之间的阅读焦虑平均值差异较大。

表4.7 不同阅读成绩组的阅读焦虑的方差齐性检验

| Levene 统计量 | df1 | df2 | 显著性 |
| --- | --- | --- | --- |
| 2.968 | 2 | 237 | .053 |

如上表（表4.7）所示，经过方差齐性检验，概率值为0.053，超过了0.05，表明高中低英语阅读成绩组三组的方差是相等的，满足了方差齐性条件，也说明接下来的单因素方差检验结果是有效的（秦晓晴，2003: 168）。因此，笔者接着对高中低英语阅读成绩组进行单因素方差分析，输出下表（表4.8）。

表4.8 不同阅读成绩组的阅读焦虑的单因素方差检验

|  | 平方和 | df | 均方 | F | 显著性 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 组间 | 9293.120 | 2 | 4646.560 | 56.490 | .000 |
| 组内 | 19494.463 | 237 | 82.255 | ― | ― |
| 总数 | 28787.583 | 239 | ― | ― | ― |

如上表（表4.8）所示，输出上表。F值为56.49，显著水平达到了0.000。由此可以得出结论，不同英语阅读成绩学生的阅读焦虑有着显著性差异，或者三组之间至少有两组的平均值之间有显著差异（秦晓晴，2003: 168）。因此，需要通过进一步对不同英语阅读成绩差异进行多重比较，输出下表（表4.9）。

表4.9 不同阅读成绩组的阅读焦虑事后多重比较

| （I） 阅读高中低 | （J） 阅读高中低 | 均值差(I-J) | 标准误 | 显著性 | 95% 置信区间 | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 下限 | 上限 |
| 阅读成绩高分组 | 阅读成绩中等组 | -11.9108\* | 1.7670 | .000 | -16.2637 | -7.5581 |
| 阅读成绩低分组 | -20.9793\* | 1.9911 | .000 | -25.8841 | -16.0746 |
| 阅读成绩中等组 | 阅读成绩高分组 | 11.9108\* | 1.7670 | .000 | 7.5581 | 16.2637 |
| 阅读成绩低分组 | -9.0684\* | 1.3950 | .000 | -12.5049 | -5.6320 |
| 阅读成绩低分组 | 阅读成绩高分组 | 20.9793\* | 1.9911 | .000 | 16.0746 | 25.8841 |
| 阅读成绩中等组 | 9.0684\* | 1.3950 | .000 | 5.6320 | 12.5049 |

\*. 均值差的显著性水平为0.05。

进行了事后多重检验，结果呈现了多重比较平均值的结果（表4.9）。可以看出，三种阅读水平两两之间的平均值差异的概率P=0.000 <.05，说明存在显著性差异。其置信区间也都没有含有零。因此，可以得出三种不同阅读水平的学生其阅读焦虑的差异性很显著。这一结果进一步证明了英语阅读焦虑对英语阅读有着负面的抑制作用。这一点与

Saito等（1999）和吴静（2014）等的研究结果一致。

## 第三节 英语阅读焦虑与阅读成绩的关系

### 一、 英语阅读焦虑与阅读成绩的总体关系

高二学生在英语阅读过程中，普遍经历着阅读焦虑，那么这种情绪是否会影响到学生的阅读成绩呢？许多学者认为英语学习焦虑能够预测学生的英语学习成绩，那么英语阅读焦虑在多大程度上可以预测英语阅读成绩呢？

因此，为了探讨英语阅读焦虑与英语阅读成绩之间的关系，笔者用皮尔森相关系数对英语阅读焦虑与英语阅读成绩进行了相关性分析，输出下表（表4.10） 。

表4.10 英语阅读焦虑和阅读成绩的相关性

|  |  | 英语阅读焦虑 | 阅读成绩 |
| --- | --- | --- | --- |
| 英语阅读焦虑 | Pearson 相关性 | 1 | -.651\*\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 |
| N | 240 | 240 |
| 阅读成绩 | Pearson 相关性 | -.651\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .000 | ― |
| N | 240 | 240 |

\*\*. 在.01 水平（双侧）上显著相关。

如上表（表4.10）所示，英语阅读焦虑与阅读成绩呈显著负相关。两者的相关系数为(r=-0.651, p‹0.05)，这符合理论界关于焦虑与学习能力的一般关系，即阅读焦虑程度越高，阅读成绩越低，反之亦然。这也说明英语阅读焦虑对阅读成绩有很大的负面影响，在很大程度上制约着学生阅读水平的发挥。这一结果显然与先前大多数国内外学者

（Saito等人，1999；杨芳，2011；鲍杨，2013）的研究结论是一致的。

### 二、 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系

为了进一步探讨英语阅读焦虑与阅读成绩的相关性，本文基于前人的研究（石运章，

2004；杨芳，2011），把Satio等人制作的“外语阅读焦虑量表”中的20个子项目分成三个维度：文化背景焦虑（包括项目5, 6, 7），不自信无兴趣所致的焦虑（包括项目4，

11, 12，13，14，15，19, 20）和文本理解的焦虑（包括项目1, 2，3，6，7，8, 9）。接着，笔者就英语阅读焦虑这三个维度与英语阅读成绩的关系进行了研究分析，输出下表（表4.11）。

表4.11 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系

|  |  | 阅读成绩 | 不自信无兴趣  所致焦虑 | 文本理解焦虑 | 文化背景焦虑 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 阅读成绩 | Pearson 相关性 | 1 | -.567\*\* | -.591\*\* | -.441\*\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 |

### 续表4.11 英语阅读焦虑三个维度与阅读成绩的关系

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 不自信无兴趣所致焦虑 | Pearson 相关性 | -.567\*\* | 1 | .642\*\* | .466\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 文本理解焦虑 | Pearson 相关性 | -.591\*\* | .642\*\* | 1 | .485\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 文化背景焦虑 | Pearson 相关性 | -.441\*\* | .466\*\* | .485\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | .000 | ― |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.11）可以看出，英语阅读焦虑的三个分变量也与阅读成绩之间存在显著的负相关。其中，文本理解这个维度的焦虑对阅读成绩的影响最大。

### 三、 高中低组阅读成绩与英语阅读焦虑三个维度的关系

高中低组不同阅读成绩的学生在自信心、文本理解及文化背景这三个维度上的焦虑有没有差异呢？因此，为了更全面地分析阅读焦虑和阅读成绩的关系，笔者进一步就英语阅读焦虑的三个维度和不同阅读成绩（高中低组）的关系进行分析，输出下表（表4.12）。

表4.12 高分组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  | 阅读成绩高  分组 | 不自信无兴趣  所致焦虑 | 文本理解焦虑 | 文化背景焦虑 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 阅读成绩分组 | Pearson 相关性 | 1 | -.647\*\* | -.609\*\* | -.415\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .018 |
| N | 32 | 32 | 32 | 32 |
| 不自信无兴趣所致焦虑 | Pearson 相关性 | -.647\*\* | 1 | .642\*\* | .466\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 |

续表4.12 高分组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | N | 32 | 240 | 240 | 240 |
| 文本理解焦虑 | Pearson 相关性 | -.609\*\* | .642\*\* | 1 | .485\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 32 | 240 | 240 | 240 |
| 文化背景焦虑 | Pearson 相关性 | -.415\* | .466\*\* | .485\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .018 | .000 | .000 | ― |
| N | 32 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01 水平（双侧）上显著相关。

\*. 在0.05 水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.12）可以看出，高分组学生的阅读成绩与阅读焦虑的三个维度都呈显著负相关。其中，不自信、无兴趣这个维度的焦虑对高分组学生影响最大。也就是说，往往越自信的学生，在阅读过程中，越不容易产生焦虑，其阅读成绩越好。

表4.13 中等成绩组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  | 阅读成绩中等组 | 不自信无兴  趣所致焦虑 | 文本理解焦虑 | 文化背景焦虑 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 阅读成绩中等组 | Pearson相关性 | 1 | -.699\*\* | -.717\*\* | -.436\*\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .000 |
| N | 149 | 149 | 149 | 149 |
| 不自信无兴趣所致焦虑 | Pearson 相关性 | -.699\*\* | 1 | .642\*\* | .466\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 |
| N | 149 | 240 | 240 | 240 |
| 文本理解焦虑 | Pearson 相关性 | -.717\*\* | .642\*\* | 1 | .485\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 149 | 240 | 240 | 240 |

续表4.13 中等成绩组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 文化背景焦虑 | Pearson 相关性 | -.436\*\* | .466\*\* | .485\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | .000 | ― |
| N | 149 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.13）可以看出，中等成绩组的阅读成绩与阅读焦虑的三个维度也存在显著负相关。其中，文本理解所致的焦虑对中等成绩组的学生影响最大，也就是说，由于英语基础知识、有效阅读策略缺乏等原因造成的对文本不理解，最容易诱发阅读焦虑。

表4.14 低分组与英语阅读焦虑三个维度的关系

|  |  | 阅读成绩  低分组 | 不自信无兴  趣所致焦虑 | 文本理解焦虑 | 文化背景焦虑 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 阅读成绩低分组 | Pearson 相关性 | 1 | -.527\*\* | -.680\*\* | -.319\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .014 |
| N | 59 | 59 | 59 | 59 |
| 不自信无兴趣所致焦虑 | Pearson 相关性 | -.527\*\* | 1 | .642\*\* | .466\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 |
| N | 59 | 240 | 240 | 240 |
| 文本理解焦虑 | Pearson 相关性 | -.680\*\* | .642\*\* | 1 | .485\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 59 | 240 | 240 | 240 |
| 文化背景焦虑 | Pearson 相关性 | -.319\* | .466\*\* | .485\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .014 | .000 | .000 | ― |
| N | 59 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01水平（双侧）上显著相关。

\*. 在0.05水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.14）可以看出，低分组与阅读焦虑的三个维度同样有显著的负相关。

其中，文本理解这个维度的焦虑同样对低分组学生影响最大。

通过以上对高中低组阅读成绩与阅读焦虑关系的分析，再次表明了阅读焦虑水平越高，学生的阅读成绩往往越低。焦虑的三个变量与阅读成绩存在着明显的负相关，即三种焦虑（文化焦虑，不自信和不满意引起的焦虑和对文本理解的焦虑）都对学生的阅读成绩起到反作用。其中，对文本的不理解和对阅读的不自信和不满意，对高二学生的阅读焦虑影响比较大，这是符合高中学生的实际，这同杨芳（2011）对高中生英语阅读焦虑的研究一致。但是不同于之前一些学者（石运章、刘振前，2006）对大学生的研究结果“文化差异是导致大学生阅读焦虑的最主要的原因”。这也许可以归因于中学生的心理特点。中学生似乎比较注重自己的主观感受，更看重自己的自身能力，因此对英语阅读理解的认识还没有上升到包含文化差异在内的理性层面。

第四节英语阅读焦虑与英语阅读题型的关系

在英语阅读过程中，高二学生的焦虑情绪较多，那么这种焦虑情绪是否与所阅读的文章题型设置有关系呢？因此，笔者对高二学生英语阅读焦虑与英语阅读四种常考题型

（主旨大意、细节理解、推理判断、词义猜测）进行了相关性分析，结果如下表（表4.15）

所示。

表4.15 英语阅读焦虑与阅读题型的关系

|  |  | 英语阅读  焦虑 | 主旨大意 | 细节理解 | 推理判断 | 词义猜测 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 英语阅读焦虑 | Pearson 相关性 | 1 | -.501\*\* | -.445\*\* | -.536\*\* | -.455\*\* |
| 显著性（双侧） | ― | .000 | .000 | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 主旨大意 | Pearson 相关性 | -.501\*\* | 1 | .426\*\* | .321\*\* | .351\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | ― | .000 | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |

续表4.15 英语阅读焦虑与阅读题型的关系

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 细节理解 | Pearson 相关性 | -.445\*\* | .426\*\* | 1 | .327\*\* | .536\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | ― | .000 | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 推理判断 | Pearson 相关性 | -.536\*\* | .321\*\* | .327\*\* | 1 | .331\*\* |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | .000 | ― | .000 |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |
| 词义猜测 | Pearson 相关性 | -.455\*\* | .351\*\* | .536\*\* | .331\*\* | 1 |
| 显著性（双侧） | .000 | .000 | .000 | .000 | ― |
| N | 240 | 240 | 240 | 240 | 240 |

\*\*. 在.01 水平（双侧）上显著相关。

由上表（表4.15）可以看出，通过对英语阅读焦虑与英语阅读题型之间的相关性分析发现，学生的英语阅读焦虑和阅读题型之间相关性在0.01水平上具有显著性。由此可见：学生的英语阅读焦虑与英语阅读测试题型有着很大的联系。学生在解答不同的阅读题型时，产生的阅读焦虑感程度有所不同。其中，英语阅读焦虑和推断判断题之间的相关性最为显著，紧接着是主旨大意题。

此结果与Sellers(2000: 512-521)的研究结果“外语阅读焦虑者对细节回忆较容易，而对关键主题性文本信息的把握及回忆较困难”类似。也与曹巧欣（2015）研究结果显示的“英语专业学习者的阅读焦虑和大意理解题呈显著负相关”一致。这一结果也比较符合高中生的阅读实际。推理判断题和主旨大意题是阅读理解题中难度较大的两种题型，都是考查对文章深层次的理解。

第五节英语阅读焦虑的成因

英语阅读是高中英语教学的一个重心，但是为什么学生还会有如此高的焦虑呢？而且，前面章节已经提到，英语阅读焦虑和英语阅读成绩存在显著正相关，英语阅读焦虑

的三个分变量与阅读成绩之间的关系亦如此。英语阅读成绩不同的学生，其阅读焦虑程度也往往有差异。总之，焦虑会影响阅读的进程和效率。因此，必须帮助学生缓解在阅读过程中产生的焦虑，才能提高阅读成绩。而教师只有找到学生阅读焦虑的根源，才能够更好地指导学生。

综合前面的研究结果，我们可以看出英语阅读焦虑与阅读者的自信心、兴趣、文化背景知识以及对文本的理解以及阅读题型有关。因此笔者结合访谈的结果，具体分析学生英语阅读焦虑的来源可能有以下几个方面。

### 一、 自信心不足，情感过滤高

大部分学生对自己英语阅读水平不满意，不喜欢阅读英语文章，认为英语阅读难，在阅读过程中缺乏自信。这很明显地体现在量表得分平均分排在前几位的第15、12、11和5题。排名在第一的是第15题（平均分3.57）“我很满意自己的阅读能力”（反向计分）。排名第二的是12题（平均分3.34）“阅读英语文章时，我很自信”（反向计分）。排名第四的是第11题（平均分3.33）“我喜欢阅读英语文章”（反向计分）。排在第5位的是第14题“学习说英语比学习阅读英语更容易点”（平均分3.25）。

如前所述，在阅读焦虑中，“不自信无兴趣”这个维度的焦虑对阅读成绩高分组学生影响最大。也就是说在阅读过程中，往往越自信的学生，越不容易产生焦虑，其阅读成绩越好。自信心与外语学习的成效有着极大的关系(Krashen, 1982:35)。自信心不足的学生在进行阅读时，情感过滤过高，产生退缩情绪，从而导致了焦虑产生。这样就在大脑中形成了障碍，语言输出就会被过滤，并且容易受到学习过程中出现的错误威胁。他们的语阅读水平的提高就受到严重地阻碍。

学生的访谈也证实这一结果。例如：

（学生A）“不管阅读的文章会不会难，我就是觉得自己没有阅读能力，不擅长英语阅读，读得不快。每次看到英语文章时，我的头脑突然啥都想不起来。手心也都会冒汗。”

相反地，认为自己在阅读时很自信的同学占极少部分。这些学生平时花在阅读的时间比较多，阅读量较大。有一位阅读成绩不错的学生说：“每天我都会进行英语阅读。在做阅读理解时，我一点都不会紧张，因为很多文章的话题我都熟悉，所以在选择答案时我很有信心。”（学生F）

不难看出，对自己阅读能力缺乏自信严重地干扰了学生的英语阅读。这些学生还没开始阅读，就否定自己，一看到英语文章，就已经担心害怕甚至恐惧，他们觉得自己阅读理解能力不够，完成不了阅读任务，更不用说取得理想的阅读成绩。

### 二、 英语语言基础知识匮乏

英语阅读焦虑量表得分中，平均分排在第三的是第1题“不确定看懂了所阅读的英文时，我就感到不安”。排在第五位的是第10题，也是有关学生对文本理解所导致的焦虑。如前所述，在阅读焦虑中，“对文本理解的焦虑”这个维度对中等成绩组和低分组的学生影响最大，也就是说由于英语语言基础知识的缺乏，容易导致阅读焦虑，进而阻碍了阅读的进程。

这说明看不懂文章会诱发学生的阅读焦虑。这种不安在很大程度上是源于学生英语语言基础知识的匮乏，包括语音、单词、句式、篇章结构等。众所周知，语言基础知识的欠缺会严重影响到阅读的进程。这种现象也许跟现如今高中英语教学的方式方法有关。当前的高中英语教学课堂更多的是机械的词汇语法教学，而学生真正的阅读能力的培养没有受到重视。这样就造成了学生对英语阅读的误解，以为阅读就是逐词逐句，把一整篇文章的每个地方都看懂。于是，在实际的阅读过程中，英语阅读能力较差的学生接触到相对复杂的文章时，没有全局概念，就只能把重心放在词语细节方面，而不能从宏观角度出发去理解，去整体地把握语篇。学生无法正确理解所阅读的材料，随之产生的就是烦躁、担心与不安，这样阅读焦虑也就随之产生了。

在访谈中，几乎每一位受试者都提到阅读文章所出现的陌生的单词和长句是他们阅读理解进程中的一大障碍。例如：

（学生A）“每当我遇到阅读中的生词时，脑袋就像要爆炸了一样，那时我多么希望我旁边有本字典，但这是不可能的。越这么想，就越着急，就越不能静下心来做题了。”

（学生D）“刚开始阅读文章时，我几乎不会紧张。但是一旦遇到太多不熟悉的词时，我就开始心跳加快，开始害怕。碰到前面几个不懂的单词，我还能逼着自己一定要坚持住，但是假如生词超过十个，我就会紧张失望。”

（学生E）“在英语阅读时，我会时不时碰到一些不理解的句子，并用了大量的时间来分析这个句子的句型和语法结构。特别是科普类的文章，很多词语和句式我都很陌生，我根本就理解不了。每当这个时候，我就不想做下去了。”

### 三、 语言模糊容忍度较低

这体现在跟模糊容忍度有关的第9、3、2、6、18、7题。第9题是“陌生的字母或符号会使我难记住自己读了什么”。第3题是“阅读英文时，因为思路不明朗，我常常没办法记清楚所阅读的内容。”第2题是“阅读英文时，我即使明白单词意思，也不太明白作者的意思。”第6题是“在阅读英语文章时，只要遇到不知道的语法现象，我会觉得不安。”第18题是“阅读英语文章时，碰到我不知道发音的单词会影响我的情绪”。第7题是“不明白单词意思会使我紧张困惑。”

模糊容忍度是指对模棱两可的环境刺激信息进行知觉加工的方式（Frenkel

Brunswik，1949）。语言模糊容忍度低的学生会过分强调语言的准确性，不能容忍英语阅读过程中出现的模糊现象，这样就容易导致较高的焦虑。这一现象可能与实际教学中，教师过分强调“准确”和使用纠错等否定性反馈有着直接的关系。然而，英语阅读是一个复杂的心理过程。在这个过程中，学生需要调取头脑中已有的知识经验，对所阅读的材料进行大量的加工，并把获取的信息建构到已有的知识体系中。在这个信息加工过程中，学生不可避免地会遇到语言模糊现象。因为英汉两种语言在很多方面都不能一一对应，例如语音、词汇、句法结构等。很多受试在采访中都强调，一旦遇到长难句和新词，他们就开始不安，容忍不了一点点的模糊现象，导致阅读没办法再继续下去。例如：

（学生G）“其实，有些阅读材料没有我想象的那么难，只要不紧张我是会读得懂的。可是阅读时，一遇到新词和比较复杂的语法结构，我就慌了，更着急了，所以我觉得焦虑阻碍了我的阅读理解。”

（学生B）“无论什么时候做英语阅读理解，遇到不懂的词汇，我就会很紧张，经常在做前两篇阅读时，还能逼着自己应付过去，但是到了第三篇时，就开始烦了，坐立不安，根本就看不下去，所以就开始蒙，随便选个答案。”

### 四、 英语阅读解题策略缺乏

本研究显示英语阅读题型会影响英语阅读焦虑。两者呈显著负相关，即英语阅读题型也会诱发学生的焦虑。其中，对文章深层次理解的推理判断题和主旨大意题对阅读焦虑的影响最大。推理判断题是需要阅读者进行深层次理解的阅读题。它要求读者能够通过对语篇逻辑关系的分析和细节的暗示，从而做出相对应的判断和推理。主旨大意题也是属于深层理解题，要求学生根据作者的写作意图，宏观把握文章，归纳文章的主题。

本研究也表明学生英语阅读焦虑产生的一个重要原因是没有掌握有效的英语阅读策略。这反映在第2题“阅读英文时，我即使明白单词意思，也不太明白作者的意思”和第8题“我通常会在心里对所读材料每个词语进行翻译。”由于受试的是高二的学生，他们还没接收系统的有关阅读和阅读策略的集中训练，逐词翻译是他们进行阅读的方式，因此他们的阅读速度比较慢，这样的速度让他们在阅读任务前，感到很担忧。中英文之间不可能存在一一对应，因此如果在翻译过程中遇到困难，阅读者就会情绪紧张，影响了阅读的进程。例如：

（学生F）“通常，我会一句一句地进行翻译。因为如果没弄懂意思，我就不敢往下继续看，深怕遗漏了什么重要信息。但是这样做很耗时，我的阅读速度很慢，所以我阅读理解经常在规定的时间做不完。”

（学生C）“我感觉自己没有什么阅读策略，也不会使用。在阅读时，我几乎都是从头至尾进行翻译，不然我就会担心自己会看不来。有时，一篇文章里面的单词我几乎都知道意思，可是还是不能明白文章的主题，所以在完成主旨大意题时，我居然想不起来刚才自己读了些什么。有时选的标题老师说太大，是文章的细节而已，有时选得范围太大。”

（学生F）“只要不是文章直接提及的，我就会卡住，有时虽然找到了出题的地方，但是还是推断不出来。”

### 五、 文化背景知识欠缺

文化背景的不熟悉也是阻碍学生英语阅读的一个因素。这个结果与Saito（1999）的假设“不熟悉的文化是导致阅读焦虑的原因之一”是一致的。一些学生认为他们对英语国家的文化观念很陌生。例如：第16题（平均分3.21）“我不熟悉与英语有关的文化和概念，阅读英文前应先了解有关的文化和历史。”第17题（反向计分：平均分2.65）“要阅读英文，我们必须了解许多有关英语的历史和文化”。还体现在第5题（平均分2.98）“如果我对所阅读的主题不是很熟悉，我都会感到紧张。”在语言学习过程中，与文章相关的文化背景知识对读者理解文章是至关重要的。缺乏相关的文化历史、风土人情等背景知识必定会阻碍学习者对文章的理解。因此不可能离开文化背景而习得语言，学习者必须了解与文章有关的知识背景。对所阅读的文章所蕴含的文化背景知识越了解，才能越深入理解所阅读的文章。高中英语阅读训练经常取材于一些地道的原滋原味的外语文

章。许多学生因为缺少这方面相关知识，只要文章涉及文化知识，渗透了文化内涵，这些学生就没办法从容应对，在阅读中举步维艰，不适应感自然产生了，这就是所谓的“文化冲突”。伴随其中的就是包括焦虑在内的各种心理情感变化。而越焦虑的学生，在面对文化差异时，其容忍度也就越低。有些学生会认为自己的想法与作者格格不入大，也不容易跟上作者的思路，最终影响了阅读理解，进而限制了阅读能力的形成和提高。

在这次访谈中，一些受试者认为他们对西方相关的文化背景知识知道得很少。例如：

（学生D）“我平时英语文章阅读得不多，西方文化知识懂得也很少，所以当阅读的材料与西方的经济、政治、风土人情有关时，我就很困惑，不知所云，无从阅读起，干脆就放弃了。”

（学生F）“在阅读过程中，我如果碰到不熟悉的主题，或者有关西方文化习俗的，我就开始烦躁不安，甚至觉得阅读很无聊。每次老师校对答案时，我都特紧张，对完之后，又受到重挫，有时会怀疑自己是不是真的太笨了。这样，次数多了，就更不想做了。”

# 第五章 结语

# 第五章 结语

经过第三章的研究设计和第四章的研究结果的分析，本研究中提出的有关高中生英语阅读焦虑的五个研究问题最终都找到了答案。而这些问题的答案毋庸置疑对一线英语教师的教学具有启发意义。在英语学习和考试中，阅读理解不可避免，而且分量相当重，正如常言道“得阅读者得天下”。因此教师要给学生在英语阅读方面提供指导，帮助学生提高英语阅读能力和英语成绩。而从本研究的结果，我们不难看出教师如果想提高学生的英语阅读能力，其中一个很有效的策略就是缓解学生的阅读焦虑情绪。本章将从本研究的主要结论，英语阅读教学启示，及本课题未来研究方向三个方面展开论述。

## 第一节 研究结论

1．高二学生在英语阅读理解过程中，普遍存在阅读焦虑。男生和女生在英语阅读焦虑方面并无差别，即性别对高二学生的阅读焦虑影响很小。

2．不同阅读成绩的学生其阅读焦虑存在着显著性差异。

3．英语阅读焦虑与阅读成绩呈显著负相关，英语阅读焦虑会反作用于阅读成绩，即阅读焦虑程度越高的学生其英语阅读成绩相应较低，反之亦然。

4．英语阅读焦虑与阅读题型（主旨大意、细节理解、推理判断、词义猜测）存在显著负相关。其中，对文章深层次理解的推理判断题和主旨大意题对阅读焦虑影响最大。

5．学生在英语阅读过程中产生焦虑的原因有：自信心不足，情感过滤高；英语语言基础知识不足；模糊容忍度低；有效的阅读策略缺乏和文化背景知识匮乏。

## 第二节 教学启示

如上所述，本次就高二学生英语阅读焦虑进行的研究获得了五个结论，这些结论毫无疑问给高中英语教师包括笔者在内的英语阅读教学带来了一些启示。在英语教学过程中，教师应该充分认识到英语阅读焦虑对学生阅读的消极影响，并重视英语阅读焦虑的一些诱因。平时在教学中应真正贯彻“以人为本，以学生为中心”的教育理念，关爱学

闽南师范大学教育硕士专业学位论文

生，注意观察，并及时给予帮助与指导，使学生积极地对待阅读过程中出现的焦虑。本研究的结果也提示我们可以通过降低阅读焦虑的方法来提高英语阅读水平。

因此，笔者就缓解英语阅读焦虑的问题提出一些建议，供高中英语教师参考。

### 一、 引导学Th正确认识英语阅读焦虑

本研究结果表明，大部分的高二学生在阅读过程中普遍存在着中等程度的焦虑，而且阅读焦虑会影响到阅读成绩。阅读焦虑越高的学生，其阅读成绩往往越低。阅读过程是一个认知加工的过程，一些消极的情感，例如焦虑所带来的紧张、担心和倦怠会分散学生的注意力。在这种情况下，学生就不能把注意力集中在阅读材料上，也就不能很好地获取阅读材料的有用信息，甚至对阅读信息不能再进行加工。这样阅读效率、阅读成绩自然就不理想了。任何一门外语语言的学习，在其刚开始的阶段，假如有四分之一到一半的学生深受这门语言的焦虑感困扰，教师就务必要帮助这些学生排除这些困扰。因此，教师要关注学生的英语阅读焦虑状况，引导学生认识到自己在阅读过程中产生的焦虑是一种普遍的现象，而不是自己独有的问题。从而让他们正确认识阅读过程中出现的焦虑情绪，促使他们以一种积极的科学的态度对待焦虑。

### 二、 创设轻松和谐的英语课堂和阅读氛围

众所周知，英语课堂，教学紧凑，知识容量大，是学生较容易产生焦虑的地方。而学生只有在不受威胁的环境下，才能更好地投入到学习中，提高学习效率。因此，轻松和谐的英语课堂和阅读氛围是英语阅读教学正常有序进行的先决条件。教师应摆脱以教师为中心的教学方式，真心关爱学生，努力为学生创造不带有威胁的、轻松、和谐的低焦虑的阅读环境。在阅读课堂上，肯定学生的正确表达和每一点进步，逐渐地给他们学习的动力和信心。宽容地对待学生所犯的语言错误，最大程度地降低学生在学习过程中可能出现的异常心理，使学生能够更好地适应高中学习环境。也可以对教室有意的进行布置，让学生置身于比较放松的学习环境中，这样无形中也缓解了焦虑烦躁的情绪。

### 三、 采用自主合作学习，降低英语阅读焦虑

合作学习是降低学生英语阅读焦虑程度的一个行之有效的措施。学生同伴间的思维方式相似，同学的讲解更易于理解吸收。在合作阅读中，同学间平等互助，积极交流，有效沟通，可以充分发挥每个成员的优势。这样，每个人都有一种归属感，能充分感受

第五章结语

到合作的愉快，能产生积极的阅读心情。特别是合作学习给那些有英语阅读焦虑，性格比较内向的人表达的机会，从而能够有效地避免产生英语阅读焦虑。

### 四、 帮助学Th树立自信心，降低情感过滤

本研究表明，自信心的不足很容易诱发学生英语阅读焦虑情绪的产生。因为缺乏自信的学生，不能客观地评价自己，在阅读过程中往往更会紧张担心。显然，教师首先得帮助学生科学认识自己，树立阅读的自信心。中学生处于需要别人认同的年龄阶段，很在意别人的看法，希望得到尊重。因此，教师应尊重学生的心理发展需要，对于那些因自信心不足而引起焦虑的学生，不要吝啬夸奖和表扬，要让这些学生看到自己的长处和点滴进步，不断感受到成功的喜悦，得到心理的满足，增强英语学习的自信心，充分发挥英语阅读的主观能动性，从而提高英语阅读的效率和能力。

### 五、 加强文化背景知识学习，提高人文综合素养

在阅读教学过程中，教师可以采用各种形式，多渠道多方位地向学生提供与书本文章相关的文化背景知识。在进行英语阅读训练时，精选一些有关英语文化习俗，风土人情原滋原味的文章。这样使学生在学习语言的同时，潜移默化地接受英语文化的熏陶，提高了自身的人文综合素养，逐渐地缓解在阅读过程中因为不了解相关文化背景知识而导致的阅读焦虑情绪。

### 六、 对学Th进行宏观和微观的阅读策略指导

本研究显示，英语阅读焦虑和英语阅读题型呈显著负相关，即各种英语阅读题型也会诱发学生焦虑的产生，从而影响学生的阅读能力和阅读成绩的提高。研究也表明学生英语阅读焦虑产生的一个重要原因是没有掌握有效的阅读策略。阅读策略是学生为解决阅读问题而采取的英语学习方法，对学习者的阅读成效起着决定性的作用。因此，在英语阅读教学中，教师要有意识地引导学生去了解各种题型的特征，熟练掌握阅读各种题型的命题特点和有效的解题策略。

因此，结合高中英语阅读理解所要求的阅读技能目标，并且依据认知阅读策略的基本内容，笔者认为在阅读方面，英语教师可以从宏观和微观的角度对学生进行指导，以便更好地帮助学生提高阅读能力和阅读成绩。

闽南师范大学教育硕士专业学位论文

#### （一）宏观阅读策略

做阅读理解题时，最基本的阅读策略有：略读，寻读和细读。略读用于总体感悟文章，以便迅速抓住文章的主旨大意。寻读和细读的作用在于：透过文章的字面意思、细节信息的暗示等全面推断作者的意图，领悟文章隐含的意思和寓意。

另外，教师要对学生强调，在阅读英语文章时无须把整篇文章都翻译成汉语，应摆脱逐字逐句翻译的做题方法的束缚，只要掌握其中有用的信息即可。同时应让学生正确认识语言中的模糊现象，并尝试在含糊不清的情况下，通过上下句大胆猜测，不要纠缠于文章内容的细节，学会接受一些不理解的信息。因为大脑具有把模糊的信息与自己原有的知识联系起来，从新构建知识体系的功能。除此之外，教师还应该帮助学生去除指读、默读等不好的阅读习惯。这些不好的阅读习惯都会限制阅读速度。

#### （二）微观阅读策略

本研究表明，对文章深层次理解的推理判断题和主旨大意题对学生阅读焦虑的影响最大。因此，在平时阅读教学中，教师在这两种题型上可以多花点功夫。

针对推理判断题，教师应该指导学生透过文章的字面信息，对文章进行深入的理解。同时做出的推理应按照文章中作者所表述的内容，不能仅凭读者自己的个人经验和喜好等来作答。而高中英语阅读理解题中有百分之四十左右是属于主旨大意题。针对主旨大意题，教师应该引导学生在通读整篇文章的基础上，理解全文的大概意思即可。因而在阅读时，用眼睛迅速扫描全文，找到有价值的信息，摒除无用的信息，从而概括出文章的大意，提炼文章的中心意思。

## 第三节 本研究的局限及展望

### 一、 研究的局限性

本次研究在以前学者研究的基础上，对高中生的英语阅读焦虑进行实证研究，由此获得了一些对高中英语阅读教学的启示，但本次研究也存在以下一些局限性。

#### （一）研究对象

本研究选取的调查对象有一定的局限性，仅限于5个班级的240名学生，没有涉及到其他年级和其他学校的学生。

第五章结语

#### （二）研究方法

在本研究中，笔者采取了问卷调查和访谈相结合的方法。但是问卷调查反映的是学习者的主观想法，未必就能完全代表客观事实。另外，在访谈过程中，虽然笔者一再强调本访谈仅用于研究，不会对其学习造成任何影响，但高中生的心智还未完全发育成熟，可能有些学生为了自尊而把某些问题描述的不够深刻，所以访谈难免存在一定的误差。

#### （三）研究内容

本研究主要探讨高中生是否存在英语阅读焦虑、焦虑程度如何以及导致阅读焦虑的潜在来源等几个问题，然后就如何降低英语阅读焦虑这一问题提出了一些建议。在今后的研究中，可以把如何在实际教学中帮助学生降低英语阅读焦虑这一问题作为研究重点，将理论运用到实践中去，切实帮助学生降低英语阅读焦虑，提高英语阅读成绩。

### 二、 对未来研究的展望

1.在今后的研究中，要扩大研究范围，使研究结果更具代表性。可以选取高一高二高三的学生进行横向比较，甚至可以扩大到不同的学校。参加调查的学生数也可以再增加，而本次研究的对象只有240位学生，相对少了些。

2.在选择受测学生方面，应该更关注受测学生应有的稳定状态，不然会影响到研究的效度。

3.在研究方法上，可以在使用问卷调查和访谈的同时，采用教室观察法，力求研究的持续性和准确性。

4.调查研究的时间可以更长久。如果对学生高中三年的英语阅读情况进行跟踪调查，其结果会更科学，更有准确，更有说服力。

5.对英语阅读焦虑可以进行多层次，多方面分项研究。如果这样，教师就可以针对阅读问题，更具体、更准确、更高效地指导。