



A Study on the Sources of English Writing Anxiety and Coping Strategies of English Major College Students

—Taking Qinghai Normal University as an Example

Wangmu Cairang

School of Foreign Languages, Qinghai Normal University, Xining, China

Email: 1003356429@qq.com

How to cite this paper: Cairang, W.M. (2025)

A Study on the Sources of English Writing Anxiety and Coping Strategies of English Major College Students. *Open Access Library Journal*, 12: e12992.

<https://doi.org/10.4236/oalib.1112992>

Received: January 21, 2025

Accepted: February 22, 2025

Published: February 25, 2025

Copyright © 2025 by author(s) and Open Access Library Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

Abstract

This study adopts a mixed-methods approach, utilizing the Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) and the Causes of Writing Anxiety Inventory (CWAI), to systematically examine the level of English writing anxiety, its sources, and pedagogical implications among 127 undergraduate students majoring in English at the School of Foreign Languages, Qinghai Normal University. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews and analyzed statistically using SPSS software. The results indicate that undergraduate students majoring in English generally experience moderate levels of English writing anxiety, with primary triggers including fear of receiving negative comments from teachers and a lack of confidence in their English writing abilities. Based on these findings, the study proposes intervention measures that teachers can adopt to help students effectively overcome English writing anxiety and enhance their writing skills and confidence.

Subject Areas

Education

Keywords

English Writing Anxiety, Level, Sources, Pedagogical Implications

1. 研究背景

写作是一个将个体的思想、感受、信息及创意转化为书面表达形式的复杂过程，该过程深受认知、情感、心理及社会等多维度因素的影响。写作焦

虑(writing apprehension)这一概念最初由 Daly 与 Miller 于 1975 年提出[1], 它具体指的是写作者在从事写作活动时所展现出的一种焦虑状态, 其典型表现涵盖了一系列身体不适症状, 如心慌、出汗、手抖等, 以及情绪波动, 诸如焦虑、沮丧、消沉、愤怒等。此外, 写作焦虑还体现为写作者反反复复对自己的观点和表达是否恰当产生质疑, 在写作进程中还可能遭遇思维突然停滞的现象, 以及对自身作文被他人阅读或评议的深深忧虑。从学术层面而言, 写作焦虑是一种值得深入探讨的心理现象。

在外语写作情境中, 学习者需在非母语环境中运用非母语进行书面表达, 这一过程不仅要求他们熟练掌握语法、词汇和句法结构等语言技能, 还需跨越文化和认知层面的障碍, 涉及对文化背景的理解、交际策略的运用以及写作习惯的适应。这使得多种因素能制约学习者写作水平的正常发挥, 包括有限的语言能力和写作经验、固有的思维方式、知识储备的不足、消极的情绪状态、对目的语文化的不熟悉以及对写作认知策略的缺乏了解等。外语写作焦虑, 作为一种在特定外语写作学习情境下产生的焦虑特质[2], 作为情感因素中的一个关键变量, 对第二语言写作的质量和数量均产生显著影响[3]。众多研究表明, 外语写作焦虑会削弱学习者的学习动机[4], 分散其在写作过程中的注意力[5], 并导致其对写作任务产生痛苦和消极的情感体验[6]。因此, 及时且深入地了解外语学习者的写作焦虑程度、具体表现特征以及诱发因素, 适时采取有针对性的干预措施, 对优化教学与写作训练方法、有效提升外语学习者的写作文本质量、写作技能及整体写作水平具有至关重要的学术与实践意义。

Cheng (2004)开发了专门用于测量外语写作焦虑的“二语写作焦虑量表”(Second Language Writing Anxiety Inventory, SLWAI) [7], 该量表明确地划分出了身体焦虑(somatic anxiety)、认知焦虑(cognitive anxiety)以及回避行为(avoidance behavior)这三个核心维度, 具有高度的信度和效度。

Rezai 和 Jafari 于 2014 年研发了“写作焦虑原因量表”(Causes of Writing Anxiety Inventory, CWAI) [8], 该量表旨在助力研究人员及教育工作者更为全面且深入地评估与理解学习者在写作过程中遭遇的焦虑诱发因素, 进而为学习者提供更加精准有效的支持与干预措施。CWAI 量表涵盖了写作焦虑的多个维度, 其标准化设计确保了该量表在不同研究及教育背景下均展现出较高的可比性与可靠性, 加之量表操作简便, 因而具有极强的实用性。

本研究借助青海师范大学外国语学院为英语专业大二学生开设的英语写作课程这一平台, 通过量化评估学生的英语写作焦虑程度, 在真实的写作教学情境下深入探究英语写作焦虑的根源及教学启示, 旨在为学生群体提供更加精准有效的支持与干预措施。

2. 研究设计

2.1. 研究问题

本研究的核心研究议题主要包括:

- (1) 青海师范大学外国语学院英语专业大学生的英语写作焦虑程度如

何？

(2) 导致青海师范大学外国语学院英语专业大学生在英语写作过程中产生焦虑情绪的诱发因素有哪些？

(3) 针对青海师范大学外国语学院英语专业大学生的英语写作焦虑问题，有效的应对策略与方法又有哪些？

2.2. 被试

本研究选取了青海师范大学外国语学院 2022 级英语师范专业与翻译专业共计 127 名学生作为研究对象。在首次问卷调查中，成功回收了 123 份问卷，对应的问卷回收率高达 96.9%；在第二次问卷调查中，最终回收了 110 份问卷，在剔除因休学及参军而未能参与调查的 3 名学生后，有效问卷回收率仍达到了 88.7%。

2.3. 研究工具

(1) 二语写作焦虑量表

本研究选用了 Cheng 所开发的“二语写作焦虑量表”作为评估工具，该量表构成涵盖了身体焦虑、认知焦虑及回避行为三大因子，共计 22 个评估项目。具体而言，认知焦虑包含第 1、3、7、9、14、17、20、21 项；身体焦虑则由第 2、6、8、11、13、15、19 项组成；而回避行为则涉及第 4、5、10、12、16、18、22 项。值得注意的是，在这 22 个项目中，第 1、4、7、17、18、21 和 22 项被设定为反向题，需在统计分数时进行反向赋分。该量表采用了李克特 5 级量表的形式，选项从“这完全不符合我的情况”（计 1 分）至“这完全符合我的情况”（计 5 分）不等，要求研究对象根据题项内容做出选择。最终，所有 22 个项目的总分构成了焦虑值，其范围界定在 22 至 110 分之间，其中分数越高代表学生的焦虑程度越高，反之则越低。

(2) 写作焦虑原因量表

Rezai 与 Jafari 所设计的“写作焦虑原因量表”作为评估工具。此量表由 10 个题项构成，采用了李克特 5 级量表的计分方式，通过对所有题项得分进行汇总计算，得出焦虑原因值，其范围界定在 10 至 50 分之间。其中，较高的分数意味着是焦虑诱发源的可能性更大，反之则可能性更小。

在具体研究实施中，被试者于大一第二学期末接受了外语写作焦虑的前测评估，并在完成《基础英语写作》与《高级英语写作》两门课程的学习后，于大二第二学期末接受了后测评估。

(3) 质性访谈

本研究精心选取了 10 名具有不同英语写作焦虑程度的代表性样本，进行了深入的半结构化访谈。此访谈旨在全面剖析并揭示这些研究对象在写作过程中的态度倾向、情感体验以及认知特征，进一步挖掘引发其英语写作焦虑的深层次根源。通过细致的内容分析，访谈所获取的信息不仅补充了量化研究的不足，还为相关理论的构建与实证研究的深化提供了极具价值的参考依据。

2.4. 研究程序与数据处理

被试的招募以班级集体为单位组织，研究者同时担任英语写作课程的任课教师与测试主试，分别于 2023 年 7 月和 2024 年 7 月两个时间点进行了两次问卷调查。在问卷调查实施过程中，严格要求被试仔细阅读指导语，并根据个人实际情况，在限定的 15 分钟内完成问卷填写。为确保学生的回应无后顾之忧，本次问卷采取匿名形式。所收集的问卷数据利用 SPSSUS 平台进行深入分析，包括描述性统计、相关性检验、独立样本 t 检验等统计分析方法。

本次实证研究的结果分为两个部分：一是定量研究结果，即问卷结果的量化分析，二是定性研究结果，即半结构式访谈中学生分享英文写作过程中遇到的问题以及他们对老师的期望。

3. 研究结果分析

3.1. 英语写作焦虑程度

首先，针对部分学生作答时间未达 70 秒的情况，本研究已将其相关数据予以剔除，再对前后测的英语写作焦虑问卷量表进行了内在信度分析，22 英语师范 A 班、C 班和翻译班在前测中的写作焦虑量表所呈现的 Cronbach's Alpha 系数分别为 0.929、0.924、0.917，而后测中的相应系数则分别为 0.922、0.871、0.85，说明该写作焦虑量表具备较高的内在信度。将三个班级的前测与后测数据分别整合为两个独立的表格，并重新计算了 Cronbach's Alpha 系数。结果显示，前测的系数为 0.757，表明研究数据的信度质量颇为良好；而后测的系数为 0.67，则意味着研究数据的信度质量处于可接受的范围之内。

对前后测英语写作焦虑的平均分进行描述性统计分析，得出表 1 的数据。由此表可知，受试学生在前后测中均体验到了中等程度的英语写作焦虑。前测的焦虑值范围介于 2.14 至 4.09 之间，而经过一年写作课程的学习和其他英语专业课程的教授后，后测的焦虑值范围缩小至 1.95 至 3.73，这表明学生的整体英语写作焦虑水平的范围变窄，学生的焦虑程度更加集中；后测的标准差相较于前测有所减小，这显示出学生的焦虑水平变异程度降低，即学生的焦虑水平更加趋于一致；后测的平均值略低于前测，意味着整体焦虑水平有所缓解，但下降幅度并不显著；后测的中位数同样略低于前测，这进一步印证了整体焦虑水平呈现下降趋势的论断。

表 1. 前后测焦虑值平均分描述性统计结果

名称	样本量	最小值	最大值	平均值	标准差	中位数
前测平均分	98	2.140	4.090	2.854	0.362	2.860
后测平均分	90	1.950	3.730	2.803	0.309	2.820

在 SPSSAU 平台对前测和后测的三类焦虑平均值进行深入描述性分析，得出表 2 和表 3。

由表 2 和表 3 可知，两次测试中学生的焦虑状态处于中等水平。将前测与后测的三类焦虑因子进行对比分析，可观察到后测的三项平均值相较于前

测略有降低，尽管下降幅度并不显著。后测的认知焦虑值和身体焦虑值在最小值上出现了轻微上升，分别从 1.630 增至 1.880，从 1 增至 1.290；与此同时，它们的最大值则有所下降，分别从 4 降至 3.750，以及从 4.57 降至 4.43。这一变化模式反映出学生的整体认知焦虑和身体焦虑水平的波动范围有所收窄。

表 2. 前测三类焦虑平均值进行描述性统计结果

名称	样本量	最小值	最大值	平均值	标准差	中位数
认知焦虑值平均分	98	1.630	4.000	2.827	0.439	2.880
身体焦虑值平均分	98	1.000	4.570	2.783	0.584	2.860
回避行为值平均分	98	2.000	4.140	2.956	0.377	3.000

表 3. 后测三类焦虑平均值进行描述性统计结果

名称	样本量	最小值	最大值	平均值	标准差	中位数
认知焦虑值平均分	90	1.880	3.750	2.777	0.403	2.880
身体焦虑值平均分	90	1.290	4.430	2.724	0.554	2.640
回避行为值平均分	90	2.000	3.710	2.913	0.348	2.860

回避行为值的最小值在前后测中保持一致，但最大值由 4.14 降低至 3.71，这一变化显示学生的回避行为水平趋向于更加集中。同时，后测中三类焦虑的标准差均小于前测，意味着后测时学生的焦虑水平变异程度降低，即学生的焦虑水平表现出更高的一致性。

表 4. 认知焦虑项配对 t 检验分析结果(部分)

项	测试	平均值	标准差	平均值差值	Cohen's d 值
14. 我很担心当其他同学看到我写的英语作文时会嘲笑我。	前测	2.87	0.93	0.23	0.170
	后测	2.63	0.92		
20. 我很害怕我的英语作文会被选作课堂讨论的范文。	前测	2.73	0.96	0.14	0.114
	后测	2.59	0.87		

表 4 为对两次认知焦虑的各项进行配对 t 检验分析得出的部分结果，第 14 项的焦虑值出现了显著的降低，由前测的 2.87 降至后测的 2.64，其效应量达到 0.170，呈现出中等效应。同时，第 20 项在后测中的平均值明显低于前测，效应量为 0.114，结果显示这两项均在后测中对认知焦虑产生了一定的正面影响。然而，对于其他项目而言，其平均差值虽有正负之分，但变化幅度不大，且效应量均非常小，这表明为期一年的写作学习对这些项目的认知焦虑水平影响相对有限。

表 5 为对两次身体焦虑的各项进行配对 t 检验分析得出的部分结果，除了项目 13 之外，其余各项的平均值差值均小于或等于 0.1，且效应量指标均处于极低水平。这充分表明在前后测中，参与者在身体焦虑方面的变化微乎

其微。仅有项目 13 的效应量稍高(0.119)，但仍属于小效应范畴。

总体而言，尽管存在一定的细微变化，一年的写作课程对参与者身体焦虑的影响十分有限。

表 5. 身体焦虑项配对 t 检验分析结果(部分)

项	测试	平均值	标准差	平均值差值	Cohen's d 值
13. 当要求我在规定的时间下写英语作文时，我经常感到恐慌。	前测	2.87	0.84	0.14	0.119
	后测	2.72	0.85		

表 6 对两次回避行为的各项进行配对 t 检验分析得出的部分结果显示，所有项目的效应量指标均处于极低水平，这有力地证明了在前后测中，参与者在回避行为方面的变化极为有限这一现象。尽管项目 10 和项目 16 的效应量相对略高一些，分别为 0.065 和 0.062，但即便如此，这些效应量仍然隶属于小效应范畴。因此，从整体来看，经过一年的写作课程学习，对参与者在回避行为方面所产生的影响确实非常有限。

表 6. 回避行为项配对 t 检验分析结果(部分)

项	测试	平均值	标准差	平均值差值	Cohen's d 值
10. 我会尽可能的避免用英语写作文。	前测	2.90	0.87	0.09	0.065
	后测	2.81	0.89		
16. 如果要求写英语作文时，我都会尽量找借口不写。	前测	2.63	0.81	0.08	0.062
	后测	2.56	0.84		

3.2. 英语写作焦虑源

针对部分学生作答时间少于 70 秒的情况，我们已将其作答数据予以删除处理。然后对前后测的“写作焦虑原因量表”进行内在信度分析，发现 22 英语师范 A 班、C 班以及翻译班的前测写作焦虑原因量表的 Cronbach's Alpha 系数分别高达 0.941、0.919 和 0.901，而后测的系数也分别达到了 0.904、0.909 和 0.847，具备极高的内在信度。将三个班级的前测和后测数据分别合并成两个表格，并重新计算 Cronbach's Alpha 系数，前测的系数为 0.905，这进一步证实了研究数据的信度质量十分良好；而后测的系数则为 0.811，同样说明了研究数据具备较高的信度质量。

表 7. “写作焦虑原因量表”各项进行配对 t 检验结果(部分)

项	测试	平均值	标准差	平均值差值	Cohen's d 值
1. 写作焦虑来源：害怕教师给出的消极评语。	前测	2.76	0.74	-0.64	0.600
	后测	3.40	0.88		
4. 写作焦虑来源：写作技巧不足。	前测	2.58	0.78	-0.06	0.044
	后测	2.63	0.95		

表 7 为对两次“写作焦虑原因量表”各项进行配对 t 检验分析得出的部分结果，显示在多项焦虑来源中，第 1 项的后测平均值显著高于前测，平均值差值为-0.64(注：在此差值计算中，负值表示后测平均值高于前测，但由于我们通常关注变化的绝对值，故此处强调其显著性)，Cohen's d 值达到 0.600，显示出中等偏大的效应量。这一结果表明，在经过一年的写作训练后，参与者对于教师可能给出的消极评语的担忧情绪显著增强。相比之下，第 4 项这一项目的前后测平均值差值较小，为-0.06，Cohen's d 值也仅为 0.044，表明其效应量非常小。这意味着在前后测的时间段内，参与者对于自身写作技巧不足的担忧并未发生显著变化。

此外，对于量表中的其他项目，尽管也观察到了一些细微的变化，但整体上而言，这些变化的效应量均很小。因此，我们可以得出结论：尽管一年的写作训练对参与者的某些方面产生了一定影响，但就其写作焦虑来源而言，这种影响整体上是非常有限的。

在英语写作焦虑的研究中，针对焦虑原因因素分别与认知焦虑、身体焦虑、回避行为进行的相关性检验结果揭示了诸多有意义的关联，分别见表 8~10。

表 8. 焦虑原因因子与认知焦虑进行相关性检验结果

项因子	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
认知焦虑(前)	0.452**	0.405**	0.274**	0.364**	0.172	0.312**	0.250*	0.412**	0.399**	0.432**
认知焦虑(后)	-0.145	0.429**	0.302**	0.310**	0.242*	0.239*	0.109	0.209*	0.340**	0.354**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

由表 8 可知，除因子 5(写作主题选择困难)外，其余因子均与认知焦虑呈现出显著的正相关关系，其相关系数值均大于 0。因子 1“害怕教师给出的消极评语”与因子 10“对英文写作没有信心”的相关系数值最高，这强烈地表明，学生对教师评价的担忧以及他们对英文写作缺乏自信，与认知焦虑之间存在着极为紧密的正相关关系。这两个因素不仅独立地影响着学生的认知焦虑，而且可能相互交织，共同加剧学生的焦虑情绪。此外，因子 2“害怕写作考试”、因子 4“写作技巧不足”、因子 6“英语运用能力差”、因子 8“写作任务太多”以及因子 9“时间紧张”的相关系数值也相对较高，进一步说明这些因子与认知焦虑之间的紧密联系。相对而言，因子 3“写作练习不足”与因子 7“太追求完美”的相关系数值虽然较低，但仍具有显著性，说明它们与认知焦虑之间也存在着中等程度的正相关关系。

因子 5“写作主题选择困难”与认知焦虑之间的相关系数值为 0.172，且其 p 值大于 0.05，未展现出显著性相关，表明因子 5 与认知焦虑之间缺乏明确的相关性联系。换言之，在当前研究样本中，写作主题选择困难对认知焦虑的影响微乎其微。

表 9 显示各因子与身体焦虑之间的相关值均显著超过 0.45 的阈值，为正相关关系。尤为突出的是，因子 8 与身体焦虑的相关性高达 0.668，强烈表明

学生对于繁重写作任务的畏惧感与其身体焦虑状态之间存在着紧密的正向关联。此外，因子 1、2、3、10、9、5 与身体焦虑的相关系数分别高达 0.575、0.562、0.557、0.535、0.516 和 0.511，均超过了 0.5 的中等相关程度阈值。这些结果表明，上述因素不仅各自独立地与身体焦虑存在正向关联，而且可能相互叠加，共同加剧学生在英文写作过程中的身体焦虑体验。

在后测中，因子 1 与身体焦虑的相关性转变为显著的负相关，这一变化意味着经过一年的写作课堂学习，学生对于教师消极评语的反应模式发生了改变，从而减轻了这些因素对身体焦虑的不良影响。同时，因子 2、3、4、5、6、7、8、9、10 与身体焦虑的正相关性在后测中均呈现出不同程度的减弱趋势，尽管这些相关性仍然保持显著。这一结果说明一学年的英语学习在一定程度上成功地缓解了这些因子对身体焦虑的负面影响，但仍有进一步优化的空间。

由表 10 可知，因子 2、3、4、5、6、7、8、10 均与回避行为呈现出正相关关系，且相关系数值均超越零点，其中因子 3 与回避行为的相关性尤为显著，其相关系数值高达 0.419，相比之下，其他因子对回避行为的影响力度稍显逊色。虽然因子 1 与因子 9 与回避行为存在一定程度的相关性，但相关系数值分别仅为 0.162 和 0.183，且其 p 值均超越 0.05 的显著性水平，从而表明这两个因子对回避行为的影响微乎其微。

表 9. 身体原因因子与身体焦虑进行相关性检验结果

项因子	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
身体焦虑(前)	0.575**	0.562**	0.557**	0.513**	0.511**	0.458**	0.469**	0.668**	0.516**	0.535**
身体焦虑(后)	-0.457**	0.454**	0.594**	0.484**	0.393**	0.382**	0.404**	0.533**	0.439**	0.387**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

表 10. 焦虑原因因子与回避行为进行相关性检验结果

项因子	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
回避行为(前)	0.162	0.296**	0.419**	0.276**	0.252*	0.264**	0.350**	0.225*	0.183	0.333**
回避行为(后)	-0.198	0.125	0.133	0.246*	0.181	0.193	0.067	0.149	0.091	-0.007

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

在后测中，因子 1 与回避行为的相关性转变为负相关，且未达到显著性水平，这说明一年的学习历程促使学生对教师消极评语的反应模式发生了转变，进而削弱了其对回避行为的潜在影响。同时，因子 9 与回避行为在后测中的相关性依然不显著，意味着该因子对回避行为的影响在干预前后并未发生明显变化。值得注意的是，后测中因子 2、3、4、5、6、7、8、10 与回避行为的正相关性均有不同程度的减弱，除因子 4 外，其余因子的相关性均未达到显著性水平，这在一定程度上表明这些因子对回避行为的影响已有所降低。

4. 讨论

4.1. 英语写作焦虑程度

本研究通过问卷调查，考察了青海师范大学英语专业大学生的英语写作焦虑程度。研究发现：1) 英语专业学生存在英语写作焦虑，其程度总体处于中等水平，仍有部分学生表现出较高的焦虑水平。2) 随着一年英语专业课程的学习，后测的焦虑值有所减轻，但差异很小。3) 前后测中焦虑值的个体差异显著。

鉴于上述观察结果，我们提议在未来的英语写作教学实践中，教师应从以下四个维度采取积极有效的策略。第一，教师务必正视英语写作焦虑情绪的普遍性。尤其在英语写作这种需要较高认知和情感投入的任务中，学生对自身语言能力的忧虑、对写作任务的畏惧以及对反馈结果的深切期待等多重因素交织，极易诱发写作焦虑。因此，教师在课堂互动中应展现出对学生写作焦虑的理解与接纳，避免将其视为学生的弱点或不足，进而采取忽视、贬低或严厉批评的态度，以免进一步激化学生的焦虑情绪，阻碍其学习进程。第二，教师应当借助日常观察、个别访谈以及标准化的心理评估工具等手段，深入且细致地探究每位学生的焦虑程度及其所属类型，以便能够为其提供更加精确且个性化的支持与援助。第三，教师应根据学生的英语水平和学习需求，精心设计分层次的教学任务与评估体系，营造一个既宽松又包容的学习环境，鼓励学生大胆表达自己的想法和观点，从而减少因害怕犯错而产生的焦虑。第四，教师应当提供具体且富有鼓励性质的反馈，清晰指出学生在写作上的进步与待改进之处，以此增强学生的自我效能感，进而有效缓解其焦虑情绪，降低焦虑水平。

4.2. 英语写作焦虑源

本研究通过问卷调查和质性访谈，考察了青海师范大学英语专业大学生的英语写作焦虑诱发源。发现这十个因素都在不同程度上影响学生的写作焦虑，其中最突出的是害怕教师给出的消极评语和对英文写作缺乏信心。

针对上述情况，教师可以从以下几个方面采取干预措施，以更有效地提升学生的学习效果。首先，提供积极的反馈。教师在对学生的表现、作业、考试或其他学习成果进行评估和反馈时，先对学生的正面表现给予肯定，然后在肯定的基础上，明确指出学生可提升的具体方面，并提供具有操作性的改进建议。在指出问题时，教师应注重具体性，避免模糊表述，以便学生准确理解并改正错误。根据访谈结果，学生在改正错误句子后，教师应进一步要求学生撰写类似的句子，以加深对其正确用法的印象。

第二，营造一个宽松、包容的课堂氛围，与学生建立信任关系。根据前测结果，学生普遍表现出中度的写作焦虑情绪。因此，教师有必要明确说明，写作课程的设计旨在通过集体讨论和合作，共同识别并解决英语写作过程中出现的各种问题，包括基础的语法问题。教师应强调，写作课堂是一个安全的环境，应被视为学习和进步的机会。此外，教师应当积极鼓励学生，在遇到写作难题时勇于主动寻求帮助，从而营造一个支持性的学习氛围。同时，

教师还可以定期与学生进行一对一的交流，了解他们在写作过程中遇到的具体困难，并提供个性化的指导，引导学生减少回避行为。

第三，注重写作过程的指导。在写作教学中，教师应当高度重视并充分融入对写作过程的细致指导，这包括引领学生深入分析写作任务的具体要求，系统性地构思文章的整体架构，以及精心挑选准确无误且富有表现力的词汇与语法结构。此外，教师应当积极倡导并激励学生勤加练习，通过大量而持续的写作实践，不断磨砺并提升自己的写作技能，增强写作信心，从而确保其写作能力得到显著进步。

5. 结论

本研究通过问卷调查和质性访谈，借助“二语写作焦虑量表”和“写作焦虑原因量表”，考察青海师范大学外国语学院 127 名英语专业大学生的英语写作焦虑程度、诱发源及教学启示。研究发现，英语专业学生普遍存在中等水平的写作焦虑，主要诱因包括害怕教师给出的消极评语和对英文写作缺乏信心。针对这些发现，本研究提出了应对策略：首先，教师应提供积极、建设性的反馈，以增强学生的学习动力与自信心；其次，营造一种宽松、包容的课堂氛围，鼓励学生自由表达与探索；再者，注重写作过程的细致指导，帮助学生掌握有效的写作技巧与策略；最后，强调具体且鼓励性的反馈，使学生能清晰认识到自己的进步与不足，从而进一步降低焦虑水平，提升写作能力。

基金项目

青海师范大学 2022 年校级教学研究项目(qhnujy202222)。

Conflicts of Interest

The author declares no conflicts of interest.

References

- [1] Daly, J.A. and Miller, M.D. (1975) Further Studies in Writing Apprehension: SAT Scores, Success Expectations, Willingness to Take Advanced Courses, and Sex Differences. *Research in the Teaching of English*, **9**, 250-256. <https://doi.org/10.58680/rte197520068>
- [2] Woodrow, L. (2011) College English Writing Affect: Self-Efficacy and Anxiety. *System*, **39**, 510-522. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>
- [3] 郭燕. 大学英语“写长法”对写作焦虑和写作能力影响作用的实验研究[J]. 外语界, 2011(2): 73-81.
- [4] 张琳, 秦婷. 读后续写对英语专业学生写作焦虑和写作能力的影响研究[J]. 外语教学, 2020, 41(6): 72-76.
- [5] 李航. 大学生英语写作焦虑和写作成绩的准因果关系: 来自追踪研究的证据[J]. 外语界, 2015(3): 68-75.
- [6] 马洁, 董攀. 大学生英语写作焦虑自我调节策略研究[J]. 外语界, 2017(5): 83-89.
- [7] Cheng, Y.-S. (2004) A Measure of Second Language Writing Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation. *Journal of Second Language Writing*, **13**, 313-335.

<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>

- [8] Rezai, M. and Jafari, M. (2014) Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **98**, 1545-1554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.577>

Appendix (Abstract and Keywords in Chinese)

英语专业大学生英文写作焦虑诱发源及应对策略研究 ——以青海师范大学为例

摘要：本研究采用量化与质性相结合的方法，借助“二语写作焦虑量表” (SLWAI)与“写作焦虑原因量表” (CWAI)，系统考察了青海师范大学外国语学院 127 名英语专业大学生的英语写作焦虑程度、诱发源及教学启示。通过问卷调查与半结构访谈收集数据，并运用 SPSSAU 平台进行统计分析，结果显示英语专业大学生普遍体验到中等程度的英语写作焦虑，主要诱因包括对教师给出的消极评语的恐惧和对英文写作缺乏信心。基于上述发现，本研究提出教师可采取的干预性措施，旨在帮助学生有效克服英语写作焦虑，提升其写作能力和自信心。

关键词：英语写作焦虑，程度，诱发源，教学启示