词汇学习自我调节能力与高考英语成绩：听力与书面词汇水平的并行中介效应

刘 桢[1*]，刘 毅[1]，苏 彦[2]

[1]韩山师范学院外国语学院　广东潮州
[2]韩山师范学院地理科学与旅游学院　广东潮州

【摘要】本研究以纳入听说必考内容的广东省高考英语为研究情境，考察词汇学习自我调节能力（SRCvoc）与高考英语成绩的关联，以及书面词汇水平（UVLT）和听力词汇水平（LVLT）在二者间的并行中介作用。采用偏最小二乘结构方程模型（PLS-SEM）对 201 名高考考生的有效数据开展分析，结果支持完全中介模型：SRCvoc 对高考英语成绩的直接效应不显著，经由听力词汇知识产生的间接效应显著，经由书面词汇知识的间接效应呈边缘显著。值得注意的是，尽管高考英语阅读、写作部分分值占比更高，但听力词汇知识对考试总分的预测力优于书面词汇水平，反映出高压力限时测试对自动化、情境化词汇提取能力的现实要求。听力词汇的中介效应约为书面词汇的 2.7 倍，是连接 SRCvoc 与高考英语成绩的主要中介路径。本研究拓展了 SRCvoc 的关联网络，凸显听力词汇在改革后高风险英语测评中的重要价值。

【关键词】词汇学习自我调节能力；听力词汇水平测试（LVLT）；词汇水平测试（UVLT）；偏最小二乘结构方程模型（PLS-SEM）；高考英语（NMET）

【基金项目】外语教学与研究出版社外语教学研究项目（批准号：E26009）

【收稿日期】2026 年 9 月 12 日　【出刊日期】2026 年 10 月 13 日　【DOI】10.12208/j.ije.20260139

Vocabulary-learning self-regulating capacity and NMET scores: The parallel mediating effects of listening and written vocabulary levels

Zhen Liu[1], Yi Liu[1], Yan Su[2]*

[1]School of Foreign Languages, Hanshan Normal University, Chaozhou, Guangdong
[2]School of Geographical Sciences and Tourism, Hanshan Normal University, Chaozhou, Guangdong

【**Abstract**】This study investigates the association between vocabulary-learning self-regulating capacity (SRCvoc) and National Matriculation English Test (NMET) achievement, and the parallel mediating roles of written vocabulary levels (UVLT) and listening vocabulary levels (LVLT) in Guangdong, China, where a compulsory listening-speaking component counts towards total scores. Data from 201 recent NMET takers were analyzed via PLS-SEM and were consistent with a full-mediation pattern in which the non-significant direct effect of SRCvoc is accompanied by a significant indirect effect through LVLT and a marginal indirect effect through UVLT. Notably, LVLT also predicted total scores more strongly than UVLT despite the dominance of reading and written sections in NMET, reflecting the automatized, contextualized lexical access required by the time-pressured test. The indirect effect via LVLT is approximately 2.7 times that via UVLT, making listening vocabulary the primary mediating channel. These findings extend the nomological network of SRCvoc and highlight the critical role of listening vocabulary in reformed high-stakes EFL assessment.

【**keywords**】Vocabulary-learning self-regulating capacity (SRCvoc); Listening vocabulary levels test (LVLT); Vocabulary levels test (UVLT); Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM); National matriculation English test (NMET)

*通讯作者：刘桢

1 引言

词汇知识是二语能力的重要基石，能够有效预测学习者阅读、听力、写作以及口头交际的表现[1,2]。除词汇储备量之外，学习者的词汇学习自我调节能力（SRCvoc）同样是影响词汇发展的关键个体因素。该概念源自自我调节学习（SRL）理论，侧重刻画学习者在词汇学习过程中对认知、情感与行为的意志调控，已有研究证实它能够促进学习策略的运用，推动书面词汇习得[3]。

但词汇知识并非单一同质的构念。Nation 从加工模态的角度，将词汇知识划分为书面词汇与听力词汇两类：书面词汇支撑读写相关的接受与产出技能，听力词汇服务于口语听觉加工[4]。二者共享语义表征，但编码方式、认知加工机制和习得路径均存在差异，不能相互等同[5]。现有围绕 SRCvoc 和词汇习得产出的研究，大多聚焦书面接受性词汇，很少关注词汇发展的听觉维度[1,3,6]。

高考英语作为国内高风险标准化考试，不仅直接决定高校录取结果，还深刻反拨中学阶段的英语教与学[7]。传统全国卷偏重书面语言能力，各省份在落地实施时存在明显差异。广东省是国内测评改革的先行地区，已经把计算机化英语听说考试（CELST）列为高考必考科目[8]。听说纳入计分之后，高考英语的考查重心不再局限书面能力，转向综合语言能力，这也意味着学习者需要同时调动书面词汇与听力词汇两类资源，才能取得理想分数。

在高考测评模式改变的背景下，相关研究存在两处明显空白。第一，已有研究证实书面词汇可以预测高考英语表现，但在广东听说计入总分的改革背景下，听力词汇水平能否解释高考英语总分变异，尚未得到实证检验。听说成绩直接计入总分，听觉词汇知识对考试分数的实际贡献有待厘清。第二，SRCvoc 能否促进听力词汇水平发展，目前尚无答案。现有 SRCvoc 研究均以书面词汇或者策略使用作为结果指标[3,9]，自我调节能力对听觉词汇习得的作用路径没有得到验证。相应地，也还没有研究把书面词汇、听力词汇作为并行中介，连接 SRCvoc 与高考英语成绩，两条模态路径的效应强弱依然未知。

基于上述研究缺口，本研究以广东省参加高考英语的高中毕业生为样本，考察词汇学习自我调节能力与高考英语成绩的关系，并分析书面词汇水平与听力词汇水平的并行中介作用。理论层面，本研究旨在验证 SRCvoc 能够通过听力词汇知识进一步影响综合性英语测评成绩，从而拓展 SRCvoc 的效标关联网络。实践层面，研究结果可为广东高考背景下的高中英语教学提供启示。在培养词汇学习自我调节能力的同时，也应促进书面词汇与听力词汇协同发展，从而帮助学生更好地应对综合性英语测评。

2 文献综述

2.1 词汇学习自我调节能力

词汇学习自我调节能力（SRCvoc）是自我调节学习理论在二语词汇习得领域的特定构念。Tseng 等人依托 Dörnyei 的行动控制策略分类体系，结合 Kuhl 意志行动控制理论开发该量表，用于测量学习者在词汇学习执行阶段的多重控制过程[10-12]。

不过该量表的因子结构存在明显跨文化差异。土耳其中学生样本支持决心、元认知控制、厌倦、情绪控制、环境控制五因子高阶模型[13]；日本大学生样本得到情绪、元认知控制、环境控制三因子简化结构[14]；针对伊朗高中生的调研则未能在项目层面验证上述任一结构[15]。针对中国学习者的组合构念验证分析结果显示，该量表的多维组合模型成立[3]。

效度研究已证实，SRCvoc 和学习者动机、词汇学习策略存在稳定的内在关联，既可以预测中学生的二语学习动机[16]，也能够推动词汇学习策略使用，提升词汇学习自我效能感[17]。在 SRCvoc 的诸多效标中，二语词汇发展与本研究关系最为密切。Tseng 和 Schmitt 率先使用结构方程模型发现，SRCvoc 会促进词汇学习策略运用，继而带动词汇知识增长[9]。Ueno 和 Takeuchi 在日本高中生样本中重复验证了这一中介模型，同时观察到词汇学习自我效能的循环反馈效应，SRCvoc 对词汇量提升间接效应较小但显著[17]。有研究进一步证实，SRCvoc 能够有效预测二语总体词汇表现，可以解释 32%的词汇成绩变异[3]。

综合来看，现有实证已经证明 SRCvoc 能够正向预测书面词汇发展，但仍存在明显局限：现有研究全部采用书面形式词汇测试作为效标，SRCvoc 能否作用于听觉词汇知识尚未得到检验。同时效应量仅处于中小水平，说明词汇增长还存在其他模态与预测变量有待挖掘。

2.2 词汇知识的两种形态：书面词汇与听力词汇

Nation 从加工模态出发区分二语词汇知识，这一划分对语言测评工作有重要启示[4]。书面词汇水平测试 VLT 及其修订版本 UVLT 主要依托英国国家语料库（BNC）、当代美国英语语料库（COCA）书面语料库选取不同词频层级的测试词[18-19]；而听力词汇水平测试 LVLT 则在听觉句子语境下呈现目标词[20]。两类测试对

应的词汇表征共享语义内核，但编码、加工通路各有区别，不能用一种模态的分数直接代替另一种模态的词汇水平[5,21]。

VLT 对阅读技能的预测效力已经得到充分验证。元分析结果表明，书面词汇水平与阅读理解相关达到0.57[22]。与词汇深度、词汇流利度相比，词汇水平依旧是解释阅读表现的主导因素[23-24]。但现有研究大多关注书面词汇和阅读等单项技能的联系，很少考察它和综合语言能力、考试总分的关系，相关研究多采用 VLT 单一工具[25-26]。

听力词汇研究起步相对较晚，主要受制于标准化测量工具的匮乏。随着 LVLT 问世，不少研究证实听力词汇水平和听力理解高度相关：Ha 报告它和雅思听力得分相关系数为 0.65[27]；Tong 等发现，听力词汇的水平、深度对听力理解的贡献独立于书面词汇[28]。也有研究指出，语音、书面表征对一般接受性词汇因子贡献相近，二者均能有力预测阅读和听力表现[5]。即便如此，学界对于听力、书面词汇哪一方预测效能更强，还没有统一结论[24,27]。值得注意的是，当前有关听力词汇的研究，基本只探讨听力词汇对听力单项技能的影响。听觉词汇知识在多大程度上影响整套多技能综合语言能力，还缺少实证证据。高风险综合考试恰好是检验该问题的理想情境，广东省高考英语就是一个典型案例。

2.3 高考英语情境中的词汇构念

国内高考英语包含听力、阅读、写作等考查模块，但口语不是全国统一必考内容，各省政策并不一致。各题型独立计分，对外只公布英语科目总分[29]。阅读部分分值占比超过四成，听说模块的分值权重则由各个省份自行确定[30-31]。广东是国内较早落地高考听说考核的省份。2011 年起，机试英语听说考试（CELST）正式纳入广东高考必考环节，在英语 150 分总分中占 20 分[8]。听说考试安排在每年 3 月，比纸笔高考提前三个月，每年考生规模接近 70 万；考试设置朗读、角色扮演、故事复述三类任务，全部采用计算机自动评分，大纲要求掌握目标词汇量 3500 词[8]。

但国内针对高考英语的研究大多聚焦试卷文本、命题任务本身，较少从学习者个体特征切入。现有成果涵盖语法试题的语料库验证、阅读文本词块分析、阅读篇章体裁统计等内容[29,32,33]。反拨效应研究显示，高考备考对词汇这类语言知识影响最大，对口语能力的促进效果最弱[7]。针对 CELST 的综述也提到，目前几乎没有公开研究探讨这项听说考试和学习者个体变量之间的关联[8]。少数探究高考分数效标的研究发现，高考英语成绩和大学英语表现仅为中等相关，并且会随时间衰减，与听力能力的关联也偏弱[30]。全国范围调研还发现，实行听说计入总分政策地区的学生，听、口语发展水平整体优于无该政策省份的学生[31]。总体来看，词汇知识很少被当做预测高考英语表现的学习者变量纳入模型。

就广东改革后的高考场景而言，目前还没有实证研究使用 LVLT 数据考察听力词汇对高考总分的预测作用，也没有检验 SRCvoc-听力词汇-高考成绩这一完整路径。一方面 SRCvoc 相关研究基本局限书面词汇结果；另一方面高考研究也尚未引入词汇学习自我调节这一个体前因变量。

2.4 本研究

针对上述研究缺口，本研究构建并行中介模型，考察书面词汇水平、听力词汇水平在 SRCvoc 与高考英语成绩之间的中介作用。模型整合自我调节学习理论与词汇知识多模态观点，共包含四个构念：前因变量为 SRCvoc，中介变量是书面词汇水平 UVLT、听力词汇水平 LVLT，结果变量为高考英语成绩。

模型设定一条直接路径与两条并行间接路径。从直接路径来看，词汇学习自我调节能力较强的学习者，可以依靠更高效的规划与策略运用直接提升考试表现。间接路径存在两条并行路径：SRCvoc 同时作用于书面词汇水平与听力词汇水平；书面词汇支撑阅读、语言运用、写作部分作答，听力词汇则服务于 CELST 听说任务以及笔试听力试题。本研究将两个中介设定为并行而非序列关系，原因在于书面、听力词汇拥有相互独立的习得路径，理论上不存在固定的因果先后顺序。

3 研究方法

3.1 研究设计

本研究采用定量横断研究设计，结合自我报告问卷、标准化词汇测试与存档的高考英语成绩，分析词汇学习自我调节能力与高考英语成绩的关联，检验书面、听力词汇知识的并行中介效应。横断设计适合在既定理论框架下探究特定群体内部各变量的相关模式与中介关系[34]。SRCvoc 与词汇知识均属于相对稳定的学习者特质，在高考结束后不久采集预测变量与中介变量数据，能够较好地还原考生应试阶段的调节水平与词汇储备。本研究围绕两个研究问题展开：

RQ1：广东高中毕业生的词汇学习自我调节能力、书面词汇水平、听力词汇水平与高考英语总分存在怎样的双变量关联？

RQ2：书面词汇水平与听力词汇水平是否在

SRCvoc 和高考英语总分之间承担并行中介作用？如果存在，哪一模态对应的间接效应更强？

3.2 研究对象

研究样本 取自广东省一所师范院校的大一新生。最初招募 215 人，剔除流失样本 11 例、多元异常值 3 例，最终有效样本为 201 人。数据采集安排在入学第一个月，距离受试者参加 2025 年广东高考间隔较短，词汇测试与自我调节问卷结果可以较好反映考生高考时期的实际水平。全部有效被试均报告不存在听力损伤，这是完成听力词汇测试的前提条件。样本采用便利抽样，受试者来自广东省多个地市。

本研究严格遵循人类被试研究伦理规范。第一，全部数据采集之前获取受试者书面知情同意，受试者清楚研究目的、流程、潜在利弊，知晓可以随时无条件退出研究。第二，全程数据匿名处理，问卷作答不关联个人身份信息，高考成绩仅通过匿名学号匹配。第三，所有原始数据加密存储，仅核心研究团队可以访问；研究结果只报告聚合统计信息，避免个体被识别。

3.3 研究工具

词汇学习自我调节能力采用 SRCvoc 量表的 16 题修订版测量，保留决心、元认知、厌倦、情绪控制四个维度，每维 4 题，剔除环境控制维度。该调整基于理论考虑而非数据驱动，符合 SRCvoc 作为组合构念的理论设定[3]。保留的四维指向学习者对内部心理过程的调节；剔除的环境控制维度侧重外部学习条件的安排，不属于该构念的内在意志核心[12]。此外，跨文化验证研究显示该维度稳定性最弱，部分研究直接予以删除[13]。结合本土情境，广东多数高中实行寄宿制管理，学习环境由学校统一安排，学生自主调整外部条件的空间有限，该维度题项作答更可能反映客观环境而非个体调节能力。

词汇测试方面，听力接受性词汇水平采用 LVLT 测量[20]。测验共 120 个二分计分题（0 或 1 分，总分 120），覆盖 1K-5K 五个词频层级，每层 24 题。目标词嵌入听觉呈现的短句，受试从四个书面选项中选择词义。书面接受性词汇水平采用 UVLT 测量[19]。测验共 50 组，五个词频层级各 10 组；每组呈现三条简短释义和六个单词，其中三个为目标词，三个为干扰词。受试完成释义—单词匹配，每匹配正确计 1 分，每组得分区间为 0-3 分，每层级满分 30 分，测验总分 150 分。

3.4 数据收集流程

数据分两个阶段完成，均处于入学后第一个月。第一阶段在教室集体施测，受试者完成 SRCvoc 问卷与 UVLT，受试者在 40 分钟以内自主完成。间隔一周之后进入第二阶段，在语言实验室完成 LVLT，听力材料通过耳机标准化播放，测试时长约 30 分钟。设置一周间隔，用于缓解疲劳，降低前后测试带来的迁移干扰。两套测试全部结束后，从高校招生档案提取受试者 2025 年官方高考英语分数，依靠匿名学号完成成绩与被试数据的匹配。

3.5 数据分析方法

数据分析分为前期数据筛查与正式统计两个阶段。描述统计、相关分析使用 SPSS 软件；偏最小二乘结构方程模型使用 SmartPLS 4 运算。删除作答不完整个案后，采用平方马氏距离识别多元异常值。以高考英语分数对 LVLT、UVLT 做回归，自由度 df=2，临界值取 13.82（p<0.001）标记潜在异常样本[35]，最终保留 201 份有效数据。之后计算全部变量的描述统计量与 Shapiro Wilk 正态检验。

针对 RQ1，由于部分变量偏离正态分布，采用 Spearman 等级相关，计算 SRCvoc 各维度、UVLT、LVLT、高考英语分数的两两相关系数。针对 RQ2，构建并行中介模型检验。本研究选用 PLS-SEM 而不是协方差结构方程模型，原因在于该方法适配 SRCvoc 这类形成型构念，对非正态数据容忍度更高，在中等样本量的中介分析中表现稳定[36]。

高阶形成型构念 SRCvoc 参照 Alamer 等人研究的评估指标权重符号、大小、显著性以及多重共线性[3]。四个子维度本身属于反映性一阶构念，各由四道题目测量，因此计算克朗巴赫 α、组合信度检验信度，计算 AVE 评估收敛效度[36]。结构模型评价路径系数与决定系数 R^2。直接效应、间接效应、特定间接效应的显著性采用 5000 次重抽样 Bootstrap 检验，双尾 α=0.05，报告 95%置信区间。

3.6 信效度保障

本研究采用的测量工具均基于成熟量表，针对 SRCvoc 量表，已有研究在外语学习者群体中验证了其组合-形成型因子结构、效标关联效度以及跨性别测量不变性[3]。在本次调查样本中四个维度的内部一致性良好，克朗巴赫 α 系数介于 0.816 至 0.906 之间（见表 1），4.2 节的 PLS-SEM 测量模型结果进一步支持其在本样本中的适用性。

修订版词汇水平测试（UVLT）是书面接受性词汇水平，在不同第二语言学习者群体中均具有已验证的构念效度与预测效度[19]。LVLT 同样拥有可靠信度与构念效度，可以有效预测听力理解表现[20,27]。为进一步保

证中文情境下的内容效度，邀请五名英语专业学生与两名高中一线英语教师审阅问卷、测试题目与指导语，根据反馈微调措辞，消除歧义，适配国内教学测试场景。

4 数据分析与结果

本章围绕两项研究问题报告分析结果，全部分析基于 201 份有效样本。各变量描述统计结果见表 1。Shapiro Wilk 检验结果显示，UVLT、情绪、决心三个变量显著偏离正态分布（p 值分别为.003、.005、.022），其余变量符合正态分布（p = .081-.466），因此双变量分析全部采用 Spearman 等级相关。

表 1　描述统计结果

变量	维度	均值	标准差	偏度	峰度	正态性检验（p 值）	克朗巴赫 α
UVLT 总分		116.35	14.58	-0.591	1.003	0.003	0.891
LVLT 总分		93.54	7.09	-0.207	-0.106	0.466	0.749
高考英语		117.02	9.16	-0.221	-0.104	0.123	N/A
	厌倦	4.49	1.15	0.067	-0.299	0.081	0.866
	情绪	4.69	1.18	0.031	-0.334	0.005	0.906
SRCvoc	决心	4.84	1.09	0.016	-0.306	0.022	0.896
	元认知	4.56	1.09	0.054	-0.161	0.113	0.816
	总分	4.65	1.04	0.043	-0.286	0.326	N/A

4.1 双变量相关分析（RQ1）

SRCvoc 各维度、UVLT、LVLT、高考英语分数的 Spearman 等级相关矩阵见表 2。数据呈现三个主要特征：第一，LVLT 和高考英语总分相关（r=0.337）高于 UVLT 与总分的相关（r = 0.213）；两套词汇测试中等程度相关（r = 0.344），初步说明二者测量相互关联但彼此有区分的词汇构念。第二，SRCvoc 不同维度和考试成绩的关联并不一致：决心、元认知控制和高考英语显著相关（r = 0.166 和 0.176）；厌倦、情绪控制与考试分数相关不显著（r = 0.080 和 0.102）。第三，四个 SRCvoc 维度均与听力词汇显著相关（r = 0.144 - 0.235），相关系数整体高于其与书面词汇的相关度（r=0.096 - 0.161），该不对称特征提示 SRCvoc 和听觉词汇知识联系更加紧密。

表 2　Spearman 等级相关矩阵（RQ1）

		高考英语	UVLT 总分	LVLT 总分
UVLT 总分		0.213**	—	0.344**
LVLT 总分		0.337**	0.344**	—
SRCvoc	厌倦	0.080	0.096	0.144*
	情绪	0.102	0.156*	0.201**
	决心	0.166*	0.161*	0.225**
	元认知	0.176*	0.146*	0.235**
	总分	0.143*	0.160*	0.231**

注：*p < 0.05，**p < 0.01

4.2 并行中介效应分析（RQ2）

测量模型显示 SRCvoc 四个维度为反映型一阶构念，SRCvoc 本身作为高阶形成型组合构念；LVLT、UVLT、高考英语均为单指标构念，以测试总分作为观测变量（信度见表 1）。全部 16 道题项在对应维度上载荷显著（bootstrap p < .001）；四个维度信度、收敛效度达标（α= 0.816-0.906；rho_c = 0.881- 0.934；AVE = 0.657- 0.781）。高阶形成构念层面，四个维度权重全部为正值且统计显著（厌倦 = 0.225，情绪 = 0.295，决心 = 0.275，元认知 = 0.284；所有 p < .001），不存在严重共线性（VIF < 5）。

如图 1 所示，经过 Bootstrap（5000 次重抽样，固定种子，双尾 α=0.05）估计结构模型，模型可以解释高考英语总分 21.3%的变异（R^2 = 0.213，调整 R^2 = 0.201），解释 LVLT 7.3%变异，UVLT 3.8%变异。在前因阶段，SRCvoc 显著正向预测听力词汇（a_1 = 0.271，t = 3.880，p < .001）与书面词汇（a_2 = 0.194，t = 2.803，p = 0.005）。在结果路径，LVLT（b_1 = 0.339，t = 4.775，p < .001）、UVLT（b_2 = 0.175，t = 2.501，p = 0.012）都可以独立预测高考英语成绩，听力词汇路径系数约为书面词汇的两倍。

SRCvoc 对高考英语的直接效应不显著（c'=0.043，t=0.733，p=0.464），但总效应显著（c =0.169，t =2.559，p =0.011）。经由 LVLT 的特定间接效应显著（β=0.092，t =2.828，p =0.005，95% CI [0.040，0.166]）；经由 UVLT 的间接效应趋于显著（β=0.034，t =1.863，p =0.063，

95% CI [0.006，0.077]）。听力词汇中介效应的点估计约为书面词汇的 2.7 倍。整体结果符合完全中介模式：效应主要通过听力词汇实现，书面词汇构成效应更小、仅为边缘显著的次要路径。

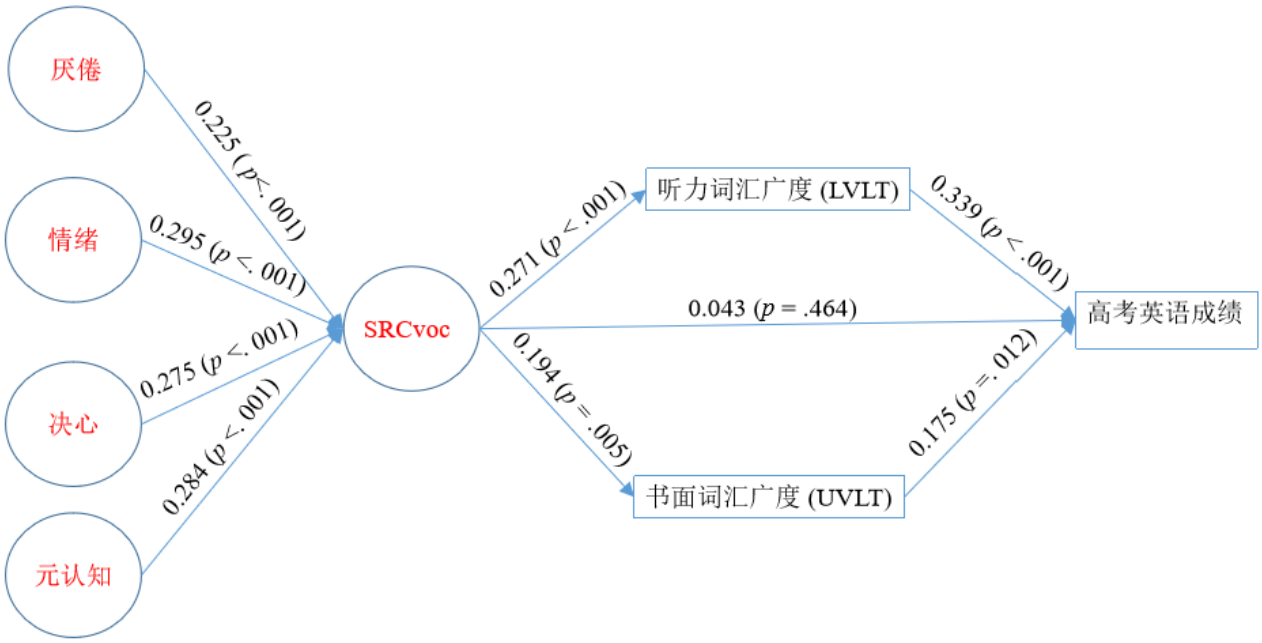


图 1　SRCvoc 经 LVLT 与 UVLT 影响 NMET 成绩的并行中介模型

5 讨论

5.1 自我调节能力、词汇知识与高考英语成绩的双变量关联

第一个研究问题考察了 SRCvoc、UVLT、LVLT 与高考英语分数之间的相关关系。整体而言，相关模式与理论预期、既往实证发现基本一致，同时得到 SRCvoc 与不同模态词汇之间存在差异化联系这一新的发现。

首先，SRCvoc 和 UVLT 显著正相关（r=0.160），复现过往研究的结论[3,9,17]。在词汇学习当中，能够坚持目标、监控注意力、调节厌倦情绪、处理负面感受的学习者，书面接受词汇量整体更高。该结果证明，在中国 EFL 环境下，SRCvoc 同样可以预测书面词汇发展。

第二，SRCvoc 全部四个维度和听力词汇的相关程度，均高于其与书面词汇的相关度。现有文献尚未系统对比 SRCvoc 在两种模态词汇上的关联强度，属于本研究新得到的实证结论。结合两套词汇系统的加工特征，可以给出的解释是：按照 Nation 的框架，听觉词汇需要在连续语音输入下实时识别加工，对加工速度、自动化提取要求更高[1,4,5]。听觉词汇学习过程更加需要学习者维持专注、持续投入，因此和自我调节能力的联系更强。当然该解释仍属于推论，有待后续研究直接验证。

第三，UVLT 与 LVLT 之间的中等正相关（r = 0.344）支持了书面与听力词汇是相关但部分可分离构念的理论立场[5]。二者共享底层的词汇-语义表征，但在编码方式、认知加工机制与习得路径上存在差异，因此不能将其视为一般词汇知识的等价替代指标。该相关系数的大小与既往第二语言词汇知识模态区分的研究结果一致[1,5]。

在结果层面，两种词汇测量均与高考英语总分显著相关，但听力词汇水平的关联更强（r = 0.337 vs. r = 0.213）。乍看之下这一模式似乎存在矛盾：阅读与写作部分在总分中占比最大，听说部分仅占 150 分中的 20 分。听觉词汇知识的两个特征可以解释这一看似矛盾的现象。第一，LVLT 是一次性限时测试，对自动化加工的要求较高。每个目标词仅听觉呈现一次，准确作答需要快速、自动化的词汇提取，而非刻意解码。因此高 LVLT 分数不仅反映词汇量，还反映词汇提取速度。这种能力在高考英语题量大、时间紧的条件下至关重要，即使在笔试部分（尤其是阅读理解），流利的词汇识别也会带来表现优势。第二，LVLT 将目标词置于句子语境中，要求应试者利用语境线索识别目标词。这一点在英语中尤其具有诊断意义：大量同音词与语音相似形式（如 site/sight/cite）只能通过语境消歧。因此 LVLT 捕捉的是实际理解中使用的词汇，而非去语境化的形义配对。这种情境化词汇能力正是改革后高考英

语各板块所强调的。题目越来越倾向于在语篇语境中考查词汇，而非孤立的词表知识。综上，LVLT 所测量的听力词汇水平，可能恰好适应了高考英语所考查的情境化、可流利提取的词汇能力，这也解释了为何尽管书面测试与占主导的笔试部分表面更匹配，听力词汇却在总分预测上表现更优。

最后还有两点相关模式值得说明。第一，SRCvoc 与高考英语总分呈低度但显著的相关（$r = 0.143$）。效应虽不大，但说明在简单相关层面，词汇自我调节确实和高风险考试表现存在联系，而纳入词汇知识之后该联系是否继续存在，则有待 RQ2 的中介模型检验。第二，SRCvoc 四个维度与考试成绩的关联存在差异。决心与元认知控制和高考英语分数显著相关，厌倦与情绪控制则无显著相关。这一模式说明，更贴近任务执行阶段的意志要素（目标坚持、注意力管控）与考试得分存在更直接关联；调节厌倦、压力的能力更多作用于词汇习得过程，对考试成绩的影响是间接的。

5.2 词汇水平在自我调节能力与高考英语成绩间的并行中介作用

PLS SEM 结果支持完全并行中介模型：SRCvoc 对高考英语的总效应显著，效应主要经由书面词汇、听力词汇两条间接路径传递，直接效应不显著（$c' = 0.043$，$p = 0.464$）。经由书面词汇的间接效应仅达到边缘显著水平（$\beta = 0.034$，$p = 0.063$），结果契合自我调节学习的经典逻辑：自我调节促进领域知识习得，进而带来学业表现提升[37]。该结果复现二语词汇领域已有中介链条：SRCvoc 促进策略使用与持续练习，积累更大书面接受词汇，支撑语言测试的输入输出任务[9,17]。高考英语作为综合能力测试，和雅思、托福等国际测评具有共通之处，书面词汇水平历来是阅读、听力题目的稳定预测变量[22,26]。本研究观测到书面词汇中介路径，说明书面词汇依旧是综合语言测试表现的重要基础；但该路径效应偏弱，仅依靠书面词汇不足以解释 SRCvoc 对高考成绩的全部影响。

书面路径边缘显著有两点现实原因。第一，SRCvoc 对 UVLT 的前向路径系数不高（$a_2 = 0.194$），自我调节能够解释的书面词汇变异占比有限。第二，样本为高考成功的考生，UVLT 分数出现明显负偏态（见表 1），存在天花板效应，中介变量的变异被压缩，会削弱它对高考成绩的预测估计。

本研究核心新发现是：经由听力词汇的间接效应显著，并且效应量远大于书面词汇（$\beta = 0.092$，$p = 0.005$）。据文献检索，本研究首次证实 SRCvoc 可以听力词汇为中介，作用于综合语言测试成绩。听力词汇中介效应点估计达到书面路径的 2.7 倍，在广东高考的现实条件下，听力词汇是连接自我调节能力和考试分数的主要中介渠道。该结果和以往技能测试研究可以互相呼应：Ha 发现 LVLT 对雅思听力成绩具有较强预测力[27]；一般规律为听觉词汇更多预测听力表现，书面词汇更多预测阅读表现[38]。本研究进一步拓展该结论：当听说正式计入总分之后，听力词汇的模态优势可以延伸到整套考试的总分层面。

听力路径效应更强，可以归结为三点因素。第一，LVLT 捕捉自动化、语境化词汇提取，这种能力作用于高考英语全部题型，它的实际影响力超出听说部分 20 分的占比。第二，听觉输入需要实时加工，习得听力词汇对学习者消耗更多自我调节资源，这也解释 SRCvoc 对 LVLT 的预测要强于 UVLT。第三，广东高考笔试本身保留听力试题，听觉词汇提供了另一条影响总分的途径[8]。

最后，SRCvoc 无显著直接效应的完全中介模式说明，词汇学习自我调节与高风险考试表现之间的关联主要由词汇知识所中介。自我调节能力似乎无法脱离其在词汇知识构建中的作用，独立对分数产生贡献。这与自我调节学习理论一致，该理论将自我调节界定为通过优化学习、促进知识习得发挥作用的过程，而非对表现产生普遍增益[3,11]。当然对这一解释仍需持谨慎态度：直接效应不显著，不代表本样本能完全排除 SRCvoc 存在微小独立贡献的可能。同时横断设计也无法对中介的因果顺序做出确定性推断。

6 结论与启示

本研究以广东省高中毕业生为对象，考察 SRCvoc 与高考英语成绩的关系，检验书面词汇水平、听力词汇水平的并行中介效应。基于 201 份样本的 Spearman 相关与 PLS SEM 分析，得到三点主要结论。第一，SRCvoc 与书面词汇、听力词汇水平均呈正向关联，但和听力词汇的相关整体更高。第二，书面词汇、听力词汇都可以预测高考英语总分；听力词汇预测力更强，该优势不能只用试卷分值结构解释，根源在于 LVLT 测量的自动化、语境化词汇提取能力，正是限时高考各个题型都需要的能力。第三，SRCvoc 对高考英语成绩的影响由两套词汇并行中介实现；听力词汇，而非书面词汇，承担主要中介渠道的角色。

理论层面，本研究证实 SRCvoc 可以预测听觉词汇知识，拓展该构念的关联网络；同时验证首个整合书面-听力双模态词汇，连接自我调节与综合语言测试成绩

的并行中介模型。实践层面，本研究提示高中英语教学不能偏重书面词汇与语法训练，应当兼顾听力词汇发展；词汇教学需要融入自我调节策略训练；备考过程应均衡分配书面和听力两种模态词汇的训练投入。

本研究存在三点局限：样本取自单一高校，属于便利抽样；横断设计难以确立严格因果；研究只关注词汇水平，未考察词汇深度、流利度等维度。后续可以采用跨学校、跨省份分层抽样；采用纵向追踪或者干预实验；纳入词汇多维度指标；还可以开展省份对比，比较听说计分与不计分地区学习者的相关模式。

参考文献

[1] Cheng, J., Matthews, J., Lange, K., & McLean, S. (2023). Aural single word and aural phrasal verb knowledge and their relationships to L2 listening comprehension[J]. TESOL Quarterly, 57(1), 213-241.

[2] Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda[J]. Language Teaching, 52(2), 261-274.

[3] Alamer, A., Teng, M. F., & Mizumoto, A. (2025). Revisiting the construct validity of Self Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale: The confirmatory composite analysis (CCA) approach[J]. Applied Linguistics, 46(2), 230-247.

[4] Nation, I. S. P. (2022). Learning Vocabulary in Another Language (3rd Ed.) [M]. Cambridge University Press.

[5] Ha, H. T., & Nguyen, D. T. B. (2023). Using structural equation modeling to examine the relationship between receptive vocabulary knowledge and receptive language proficiency: A new light on an old issue[J]. International Journal of Applied Linguistics, 33(2), 382-398.

[6] Matthews, J., & Lange, K. (2024). Inadequate aural vocabulary knowledge of high frequency words[J]. CALICO Journal, 41(2), 99-121.

[7] Dong, M., & Fan, J. (2025). Asymmetry and stratification: Examining the washback effects of the National Matriculation English Test in Chinese high schools[J]. RELC Journal, Online First.

[8] Xu, Y., Li, X., & Chen, J. (2025). Test review: Computer based English Listening and Speaking Test (CELST) of National Matriculation English Test (NMET) Guangdong version in China[J]. Language Testing, 42(2), 238-249.

[9] Tseng, W. T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: a structural equation modeling approach[J]. Language Learning, 58(2), 357-400.

[10] Dörnyei, Z. (2005). The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition[M]. Lawrence Erlbaum.

[11] Rose, H., Briggs, J. G., Boggs, J. A., Sergio, L., & Ivanova-Slavianskaia, N. (2018). A systematic review of language learner strategy research in the face of self regulation[J]. System, 72, 151-163.

[12] Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self regulation in vocabulary acquisition[J]. Applied Linguistics, 27(1), 78-102.

[13] Yeşilbursa, A., & Bilican, R. (2013). Validation of Self Regulatory Capacity in Vocabulary Learning Scale in Turkish[J]. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70, 882-886.

[14] Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and Validation of Self regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale[J]. Applied Linguistics, 33(1), 83-91.

[15] Sarkeshikian, A. H., Tabatabaee, A. M., & Doaee, M. T. (2018). Unidimensionality and construct validity of the Self Regulating Capacity in Vocabulary Learning (SRCvoc) in Iranian EFL context: item level responses versus item parcels[J]. Psychology of Language and Communication, 22(1), 21-38.

[16] Ziegler, N. (2015). The predictive value of the Self Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale[J]. Applied Linguistics, 36(5), 641-647.

[17] Ueno, S., & Takeuchi, O. (2022). Self Regulated vocabulary learning in a Japanese high school EFL environment: A structural equation modeling approach[J]. JACET Journal, 2, 97-111.

[18] Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test[J]. Language Testing, 18(1), 55-88.

[19] Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated Vocabulary Levels Test: Developing and validating two new forms of the VLT[J]. ITL International Journal of Applied Linguistics, 168(1), 33-69.

[20] McLean, S., Kramer, B., & Beglar, D. (2015). The creation

and validation of a listening vocabulary levels test[J]. Language Teaching Research, 19(6), 741-760.

[21] Cheng, J., & Matthews, J. (2018). The relationship between three measures of L2 vocabulary knowledge and L2 listening and reading[J]. Language Testing, 35(1), 3-25.

[22] Zhang, S., & Zhang, X. (2022). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta analysis[J]. Language Teaching Research, 26(4), 696-725.

[23] Liu, Y., & Zhang, D. (2025). Contribution of different aspects of vocabulary depth knowledge to reading comprehension in advanced English L2 readers[J]. Reading in a Foreign Language, 37(2), 62-84.

[24] Zhang, X. (2025). Vocabulary knowledge towards L2 reading and listening performance[J]. Reading in a Foreign Language, 37(2), 109-126.

[25] Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective[J]. Language Learning, 52(3), 513-536.

[26] Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in english as a foreign language[J]. Studies in Second Language Acquisition, 31(4), 577-607.

[27] Ha, H. T. (2021). Exploring the relationships between various dimensions of receptive vocabulary knowledge and L2 listening and reading comprehension[J]. Language Testing in Asia, 11(1), 20.

[28] Tong, Y., Hasim, Z., & Abdul Halim, H. (2022). The relationship between L2 vocabulary knowledge and listening proficiency: The mediating effect of vocabulary fluency[J]. Journal of Language and Linguistic Studies, 18(1), 427-446.

[29] Wang, D., & Ye, Z. (2025). Genres of reading comprehension passages in Chinese mainland national matriculation English test (NMET): A systematic analysis of the last twenty years (2004-2023) [J]. Sage Open, 15(1).

[30] Shi, C. (2025). A case study of national matriculation English test validity in predicting students' English performance in college[J]. Sage Open, 15(2), 1-10.

[31] Zhang, H. (2024). The washback of the National Matriculation English Test on senior high school English learning outcomes: do test takers from different provinces think alike? [J] Language Testing in Asia, 14(1), 14.

[32] Pan, M., & Qian, D. D. (2017). Embedding corpora into the content validation of the grammar test of the National Matriculation English Test (NMET) in China[J]. Language Assessment Quarterly, 14(2), 120-139.

[33] Wang, F., Jia, X., & Lin, Z. (2023). Lexical bundles in reading comprehension passages of Chinese National Matriculation Entrance Test: a corpus based contrastive analysis[J]. Sage Open, 13(4).

[34] Creswell, J. W., & Creswell, D. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.) [M]. SAGE Publications.

[35] Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.) [M]. Pearson Education.

[36] Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS SEM) (Third ed.) [M]. Sage.

[37] Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 Attaining Self Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) [J], Handbook of Self Regulation (pp. 13-39). Academic Press.

[38] Milton, J., Wade, J., & Hopkins, N. (2010). Aural word recognition and oral competence in english as a foreign language. In R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, & M. del Mar Torreblanca-López (Eds.), Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning (pp. 83-98) [J]. Multilingual Matters.

版权声明：©2026 作者与开放获取期刊研究中心（OAJRC）所有。本文章按照知识共享署名许可条款发表。
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

OPEN ACCESS