



เรียนรู้เพื่อรับใช้สังคม

การศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนนานาชาติ
ในชั้นเรียนภาษาจีน ณ เมืองฉางชุน

A STUDY ON PROBLEM BEHAVIORS IN CHINESE CLASSROOM
OF INTERNATIONAL STUDENTS IN CHANGCHUN

长春市来华留学生汉语课堂问题行为研究

YU SHUAI
(于帅)

ดุษฎีนิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา

หลักสูตรศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การสอนภาษาจีน)

วิทยาลัยจีนศึกษา มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

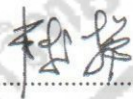
พ.ศ. 2566

ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

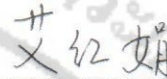
การศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนนานาชาติ
ในชั้นเรียนภาษาจีน ณ เมืองฉางชุน
A STUDY ON PROBLEM BEHAVIORS IN CHINESE CLASSROOM
OF INTERNATIONAL STUDENTS IN CHANGCHUN
长春市来华留学生汉语课堂问题行为研究

YU SHUAI (于帅)

ได้รับพิจารณาอนุมัติให้ดุษฎีนิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
หลักสูตรศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การสอนภาษาจีน)
สอบวันที่ 7 พฤษภาคม พ.ศ. 2566



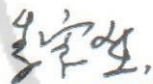
Prof. Dr. Wei Shuguan
ประธานกรรมการสอบ



Assoc. Prof. Dr. Ai Hongjuan
อาจารย์ที่ปรึกษา



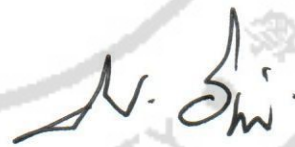
Prof. Dr. Tang Qiyuan
กรรมการสอบ



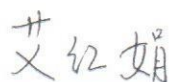
Prof. Dr. Li Yinsheng
กรรมการสอบ



Prof. Dr. Li Shichun
กรรมการสอบ



ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธเนศ อิมสำราญ
ประธานหลักสูตรศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต
(การสอนภาษาจีน)



Assoc. Prof. Dr. Ai Hongjuan
กรรมการสอบ



ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธเนศ อิมสำราญ
คณบดีวิทยาลัยจีนศึกษา

A STUDY ON PROBLEM BEHAVIORS IN CHINESE CLASSROOM OF INTERNATIONAL STUDENTS IN CHANGCHUN

Yu Shuai

Doctor of Arts (Teaching Chinese)

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ai Hongjuan

ABSTRACT

On the basis of analyzing the complexity of Chinese classroom for foreign students in Changchun and the importance of classroom management, this paper probes into the present situation of classroom problem behavior research from macro and micro perspectives, and explores and establishes the analysis model of Chinese classroom problem behavior for foreign students in Changchun, so as to dig deep into the causes of problem behavior and put forward corresponding solutions. The main research contents are as follows:

The "Introduction" mainly introduces the research origin, topic selection value, research methods and research ideas of this paper, and summarizes the current situation of classroom management research, classroom problem behavior research and the basic situation of classroom problem behavior research as a foreign language.

The first chapter is "the research foundation of foreign students' problem behavior in Chinese classroom". The main contents of this chapter are as follows: First, based on the current academic definition of classroom problem behavior, combined with Chinese teaching practice, the concept and management characteristics of foreign students' classroom problem behavior are discussed; Secondly, the criteria for judging classroom problem behavior are defined; Thirdly, combined with the theoretical achievements of many disciplines, the theoretical basis of classroom problem behavior is discussed; Finally, the basic principles of classroom problem behavior management are summarized.

The second chapter is "Investigation and Analysis of Chinese Classroom Problem Behavior of Foreign Students in Changchun". The main contents of this chapter are as follows: First, on the basis of determining the research object and content, the Chinese learners' classroom problem behavior scale is designed, which classifies Chinese learners' classroom problem behavior into three aspects: emotional type, personality type and behavior type; Secondly, according to the scale, the problem behavior of foreign students in Changchun in Chinese classroom is investigated by questionnaire; Thirdly, the results of the questionnaire survey are counted and analyzed, and the problem behaviors of foreign students in Changchun in Chinese classroom are classified and analyzed by factors. Finally, this paper analyzes the characteristics of Chinese classroom problem behavior of foreign students in Changchun, which are mainly characterized by universality and difference, diversity and concentration, concealment and persistence.

The third chapter is "Cases of Chinese classroom problem behaviors of foreign students in Changchun". The main content of this chapter is based on the statistics and analysis above, and on the basis of classroom records, three types of classroom problem behaviors frequently observed in the classroom are described and analyzed by objective language.

The fourth chapter, "Analysis of the causes of the problem behaviors of foreign students in Changchun in Chinese classroom", mainly includes the following three aspects: first, the teacher factors, mainly including teachers' management concepts and abilities, rewards and punishments, teachers' personality characteristics, teaching skills and communication methods; Secondly, student factors mainly include learning attitude and emotional attitude, personality, Chinese level, learning motivation, cultural background, gender, self-management awareness and family. Finally, classroom environment factors mainly include classroom physical environment (seats, class size, classroom facilities) and classroom psychological environment (teacher-student relationship, peer relationship, classroom atmosphere).

The fifth chapter is "Countermeasures for the management of Chinese classroom problem behaviors of foreign students in Changchun". The main contents of this chapter are as follows: First, aiming at the universal classroom problem behaviors, it puts forward general management measures for Chinese teachers' classroom management, mainly including teachers' management suggestions, students' management suggestions and classroom environment suggestions; Secondly, in view of the above three types of frequent classroom problem behaviors, this paper puts forward specific operational management suggestions for Chinese teachers.

The sixth chapter is "Management Practice of Chinese Classroom Problem Behavior of Foreign Students in Changchun", the main contents of this chapter are as follows: First, based on the analysis mode and management measures of classroom problem behavior mentioned above, the case verification and cause analysis of theoretical guidance practice are carried out; Second, interview Chinese teachers who are troubled by foreign students' classroom problem behavior after receiving suggestions on management measures, and write them into cases.

The "Conclusion" mainly introduces the main research contents and innovations of this paper, and also points out the shortcomings of this research and the follow-up research direction.

Keywords: Changchun City, International students in China Classroom management, Classroom problem behavior

长春市来华留学生汉语课堂问题行为研究

于帅

文学博士学位（汉语教学）

指导教师：艾红娟 副教授

摘要

本文旨在剖析长春市来华留学生汉语课堂的复杂性和课堂管理的重要性基础上，从宏观和微观角度探究课堂问题行为研究现状，探讨并建立长春市来华留学生汉语课堂问题行为分析模式，从而深入挖掘问题行为诱因，并提出相应解决策略。主要研究内容如下：

“绪论”中主要介绍了本文的研究缘起、选题价值、研究方法及研究思路，同时对目前课堂管理研究、课堂问题行为研究现状以及对外汉语课堂问题行为研究的基本情况进行了归纳。

第一章“留学生汉语课堂问题行为研究基础”，本章主要内容有以下四个方面：首先，基于目前学界对课堂问题行为的界定，结合汉语教学实践对“留学生课堂问题行为概念及管理特征”进行了探讨；其次，对课堂问题行为判定标准进行了界定；再次，结合诸多学科理论成果，探讨了课堂问题行为的理论基础；最后，总结了课堂问题行为管理的基本原则。

第二章“长春市来华留学生汉语课堂问题行为调查与分析”，本章主要内容有以下四个方面：首先，在确定研究对象和研究内容的基础上，设计汉语学习者课堂问题行为量表，将汉语学习者课堂问题行为归为情绪型、人格型和行为型三方面；其次，根据量表对长春市来华留学生汉语课堂问题行为进行问卷调查；再次，对问卷调查结果进行统计与分析，并对当前长春市来华留学生汉语课堂问题行为进行了分类与因子分析；最后，对长春市来华留学生汉语课堂问题行为特点进行了分析，主要表现为普遍性与差异性、多样性与集中性、隐蔽性与持续性等特点。

第三章“长春市来华留学生汉语课堂问题行为案例”，本章主要内容为基于前文统计与分析，在课堂实录的基础上，将课堂观察中频发的三种类型课堂问题行为案例运用客观语言进行描述与诱因分析。

第四章“长春市来华留学生汉语课堂问题行为原因分析”，本章主要内容有以下三个方面：首先，教师因素，主要包括教师管理理念与管理能力、奖惩措

施、教师个性特征、教学技能及沟通方式等；其次，学生因素，主要包括学习态度及情感态度、性格、汉语水平、学习动机、文化背景、性别、自我管理意识及家庭等；最后，课堂环境因素，主要包括课堂物理环境（座位、班级规模、教室设施）和课堂心理环境（师生关系、同伴关系、课堂氛围）等。

第五章“长春市来华留学生汉语课堂问题行为管理对策”，本章主要内容有以下两个方面：第一，针对普适性课堂问题行为为汉语教师课堂管理提出了一般性管理措施思路，主要包括教师管理建议、学生管理建议和课堂环境建议；第二，针对前文三种类型的课堂问题行为频发因子，为汉语教师提出了具体的可操作管理建议。

第六章“长春市来华留学生汉语课堂问题行为管理实践”，本章主要内容有以下两个方面：第一，基于前文所提的课堂问题行为诱因分析模式与管理措施，进行了理论指导实践的案例验证与原因分析；第二，对正在受留学生课堂问题行为困扰的汉语教师在接受管理措施建议后的访谈回访，将其编写成案例。

“结语”中主要介绍了本文的主要研究内容及创新点，同时也指出了本文研究的不足之处及后续研究方向。

关键词：长春市 来华留学生 课堂管理 课堂问题行为

目 录

ABSTRACT	I
摘 要	III
目 录	V
表格目录	VII
图表目录	IX
绪 论	1
第一章 留学生汉语课堂问题行为的研究基础	17
第一节 留学生汉语课堂问题行为的概念及特征	17
第二节 留学生汉语课堂问题行为的判断标准	19
第三节 留学生汉语课堂问题行为研究的理论基础	20
第四节 留学生汉语课堂问题行为管理的基本原则	23
第二章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为调查与分析	26
第一节 汉语学习者问题行为量表的编制	26
第二节 调查问卷设计及实施	30
第三节 调查结果的统计与分析	34
第四节 课堂问题行为特点分析	50
第三章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为案例	56
第一节 情绪型课堂问题行为案例	56
第二节 行为型课堂问题行为案例	58
第三节 人格型课堂问题行为案例	61
第四章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为原因分析	64
第一节 教师因素	64
第二节 学生因素	75
第三节 课堂环境因素	92
第四节 总结	99
第五章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为管理对策	102
第一节 一般性汉语课堂问题行为管理建议	102
第二节 不同类型汉语课堂问题行为管理对策	115
第六章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为管理实践	120
第一节 教师实践案例与原因分析	120
第二节 课堂管理对策的可行性实践	123

结语	126
致谢	129
参考文献	130
附录	137
论文发表同意书	155



表格目录

表 2-1 情绪型问题行为分量表因子分析	27
表 2-2 人格型问题行为分量表因子分析	27
表 2-3 行为型问题行为分析量表因子分析	28
表 2-4 汉语学习者问题行为问卷各维度的 α 系数 $n=497$	28
表 2-5 测量模型的整体拟合指数	29
表 2-6 汉语学习者问题行为各因子的相关系数 $n=497$	29
表 2-7 长春市来华留学生基本情况信息表	32
表 2-8 长春市汉语教师基本情况信息表	33
表 2-9 留学生课堂问题行为分类	34
表 2-10 长春大学来华留学生课堂观察基本情况表	35
表 2-11 吉林大学来华留学生课堂观察基本情况表	35
表 2-12 吉林外国语大学来华留学生课堂观察基本情况表	35
表 2-13 东北师范大学来华留学生课堂观察基本情况表	35
表 2-14 长春理工大学来华留学生课堂观察基本情况表	36
表 2-15 长春市高校来华留学生汉语课堂情绪型问题行为观察量表统计	36
表 2-16 长春市高校来华留学生汉语课堂情绪型问题行为感知师生问卷 调查统计	37
表 2-17 情绪型课堂问题行为教师常用应对措施	40
表 2-18 长春市高校来华留学生汉语课堂行为型问题行为观察量表统计	42
表 2-19 长春市高校来华留学生汉语课堂行为型问题行为感知师生问卷 调查统计	44
表 2-20 长春市高校来华留学生行为型课堂问题行为教师应对措施的感知 调查表	45
表 2-21 长春市高校来华留学生汉语课堂人格型问题行为感知师生问卷 调查统计	46
表 2-22 长春市高校来华留学生汉语课堂人格型问题行为感知师生问卷 调查统计	49
表 2-23 长春市高校来华留学生人格型课堂问题行为教师应对措施的感知 调查表	49
表 2-24 学生性别与课堂问题行为的差异	51
表 2-25 学生问卷中课堂问题行为的性别差异	51

表 2-26 教师问卷中课堂问题行为在性别上的差异	52
表 2-27 汉语水平与学生问题行为的差异	52
表 2-28 学生问卷中常见问题行为	54
表 2-29 教师问卷中常见问题行为	54
表 4-1 教师课堂管理态度	65
表 4-2 教龄与教师课堂管理的态度差异	65
表 4-3 教师教龄与课堂管理能力的差异表	66
表 4-4 外倾型和内倾型教师常见共性错误	69
表 4-5 感觉型和直觉型教师课堂常见共性错误	70
表 4-6 思考型和情绪型教师课堂常见共性错误	70
表 4-7 判断型和感知型教师课堂常见共性错误	71
表 4-8 学生认知中的教师教学因素	73
表 4-9 沟通方式优缺点对比	74
表 4-10 单样本检验	75
表 4-11 长春市来华留学生汉语课程的情感倾向	78
表 4-12 长春市来华留学生对教师教学态度的描述性统计	78
表 4-13 长春市来华留学生对汉语课堂环境描述性统计	79
表 4-14 长春市来华留学生汉语教学中的课堂问题行为	79
表 4-15 考试成绩描述性统计	80
表 4-16 MBTI 人格类型	82
表 4-17 不同类型学生的课堂问题行为和学习特点	82
表 4-18 成就动机归因模式	89
表 4-19 汉语教师问卷中教室设施因素对课堂问题行为影响	95
表 4-20 留学生认知中教室设施对课堂问题行为的影响	96

图表目录

图 0-1 研究思路导图	5
图 0-2 教师课堂管理行为共现矩阵分析图	10
图 2-1 汉语水平差异与课堂问题行为	53
图 4-1 教师管理能力是否与学生问题行为频率关系图	66
图 4-2 汉语教师奖励调查图	67
图 4-3 汉语教师惩罚调查图	68
图 4-4 教师因素对学生课堂问题行为的影响	72
图 4-5 信息沟通模式	74
图 4-6 引发课堂问题行为的学生个人因素	76
图 4-7 留学生汉语水平与课堂问题行为关系	85
图 4-8 不同汉语水平留学生与课堂问题行为	85
图 4-9 三元交互影响	87
图 4-10 汉语教师问卷中座位区间对课堂问题行为的影响	93
图 4-11 课堂问题行为原因分析模式图	101
图 5-1 汉语课堂规则板报	105
图 5-2 学生自我控制模型	110
图 5-3 留学生汉语课堂问题行为管理对策导图	119

绪论

一、选题来源

无论是教学经验丰富的老手对外汉语教师还是教学经验相对缺乏的新手对外汉语教师，其汉语课堂或多或少都会出现问题行为，其问题行为轻则影响学生自身学习效果，如玩手机，重则影响整个汉语课堂的学生汉语学习效果，如肆意与周围同学大声讲话。这些课堂问题行为对学生学习和教师教学都造成了不同程度上的负面影响。在实际汉语课堂教学过程中，课堂问题行为频发致使教师教学流程不完整、教学效果不尽人意的现象屡见不鲜，因此，如何有效改善汉语课堂内的学生问题行为对教师来说至关重要。

经笔者课堂预观察发现，国内留学生来自不同国家，自身成长环境及所属文化圈与我国文化差异较大，加之风俗习惯、民族禁忌等诸多因素导致问题行为频发。同时，部分汉语教师对学生课堂问题行为采取“置若罔闻”的态度，在一定程度上让汉语学习者误认为自身行为不属于汉语课堂问题行为，最终导致课堂效果较差。因此，为提高课堂教学效率、规范课堂管理守则、改善学生学习效果，汉语教师应积极探寻妥善处理汉语课堂中的学生问题行为的办法。

本文的博士选题将目光聚焦于国内留学生汉语课堂，以吉林省长春市高校来华留学生汉语课堂为研究对象，深入调研该市留学生汉语课堂问题行为现状。根据中华人民共和国教育部门户网站中的全国高等学校名单信息统计，长春市共有 41 所大学，其中本科院校 27 所，专科学校 14 所。受突发公共卫生事件影响，长春市接收来华留学生的高校数量锐减，仅吉林大学、东北师范大学、长春师范大学、长春理工大学、吉林外国语大学等高校招收来华留学生，共约有 550 名。笔者将运用课堂观察、访谈、案例分析等研究方法尽可能全面地研究汉语教师和留学生对课堂问题行为的感知，分析问题行为产生的诱因并提出课堂问题行为解决对策，为汉语教师提供参考。

二、选题价值

（一）理论价值

课堂管理的核心问题是对课堂问题行为的有效控制，课堂问题行为的应对措施在一定程度上决定了课堂管理的成败。笔者通过资料文献阅读和教师访谈等研究方法，将提高应对课堂问题行为的能力作为目前国内职前汉语教师和在任汉语教师亟待解决的问题，将国外先进课堂管理及课堂问题行为的相关适用性理论引入国内汉语教学体系中，并探寻适用于国内留学生群体的汉语课堂问

题行为量表。

另外，根据 CNKI 文献检索，专门针对国内大学留学生汉语课堂问题行为研究的论文仅有一篇，但是专门针对长春市来华留学生汉语课堂问题行为研究的论文则一篇都没有，本课题希望通过长春市高校来华留学生汉语课堂问题行为个案分析为国内职前汉语教师和在职汉语教师在应对复杂的课堂问题行为方面做一些研究，并提供理论指导。

（二）实践意义

目前专门研究国内大学留学生汉语课堂管理的文献相对较少，以国内留学生为主体的课堂管理研究可以拓展对外汉语教学研究体系，本研究可提高国内大学留学生汉语课堂教学效率、改善教学效果。另外，多数国内职前汉语教师和在职汉语教师研究重心及着眼点不在课堂管理，更多侧重于教学实践或注重理论研究，对课堂管理重视度不足。本文在自身教学实践基础上结合长春市来华留学生问题行为观察进行深入探究，使本文研究具有一定实践意义。

国内大学对外汉语教师数量庞大，对课堂问题行为及课堂管理的理论进行了解并学习，有助于职前汉语教师及在职汉语教师更好把控汉语课堂，更好地进行汉语教学及文化传播。

三、研究方法和研究思路

（一）研究方法

1. 文献法

笔者通过对课堂管理、课堂问题行为等理论的查阅，发现我国针对课堂管理理论及针对海外汉语课堂问题行为理论的缺乏，找寻适宜来华留学生汉语课堂问题行为解决的课堂管理和课堂问题行为的相关指导理论，可以为汉语教师提供课堂管理理论指导。

通过查阅找寻和仔细阅读“课堂管理”“课堂问题行为”“汉语课堂”等相关文献资料内容，在已有文献基础上选取所需的研究内容，对相关研究成果深入分析的基础予以参考和使用。

2. 问卷调查法

通过对长春市部分高校的汉语教师和所在学校的来华留学生进行有效调查，制订并确定适用于该地区的来华留学生的汉语课堂问题行为量表，深入剖析问题行为产生的实际原因，以及教师具体切实可行的应对措施。

本文所设计的教师问卷可分为三部分，首先，第一部分为教师的基本信息，如所在单位、性别、年龄、教龄等；第二部分为汉语教师对所教授的留学

生课堂问题行为的基本感知，包括问题行为的应对措施及有效程度等；第三部分为汉语教师对留学生课堂问题行为的原因感知，包括教师、学生和课堂物理环境三个维度。为保障问卷结果更加详实，笔者在其部分选项后加入“其他”项，以便受调查者可以提供未出现的答案。为方便收集问卷结果，教师问卷均在相关单位领导的指导下采用电子版（问卷星）发放。

本研究所涉及的学生问卷可分为四个部分。首先，第一部分为长春市高校留学生的基本信息，包括自身的年龄、性别、国别等；其次，第二部分为留学生对自身所在课堂上的问题行为的了解与感知，即如何看待留学生的课堂问题行为；再次，第三部分为汉语教师对留学生课堂问题行为管理措施的感知及态度情况，进一步了解留学生对汉语教师课堂管理行为的态度；最后，第四部分为留学生对课堂问题行为原因感知，主要包括学生自身、教师、课堂物理环境三方面。问卷将用李克特五级量表进行统计，并根据问卷结果进行系统分析。

调查问卷主要发放于吉林省长春市留学生较多的部分高校，主要包括吉林外国语大学、吉林大学、东北师范大学、长春师范大学、长春理工大学等高校。考虑到留学生来华时间长短不一，采用中英文两种问卷形式，中文版主要针对中高级学习者发放，英文版主要针对低级学习者发放。此外，电子版问卷全部为英文版，对留学生无效问卷判定标准是对“留学生问题行为感知”项目部分为空白或“留学生问题行为原因感知”部分为空白。

将问卷回收后录入至 SPSS21.0，分别对教师问卷和学生问卷进行信度检验，其结果显示 Cronbach's Alpha 系数均在 0.7 以上，则表明两种问卷信度良好，可以进行深入统计与系统分析。

3. 案例分析法

本文通过实际课堂教学观察之后，以真实案例进行语言描述，让读者更加全面真实地了解长春市来华留学生汉语课堂的实际情况，为日后的国内对外汉语教师解决类似问题行为提供相应借鉴。

4. 课堂观察法

通过观察长春市高校来华留学生汉语课堂，采用描述性和评价性语言对教学环境、教师与学生、活动、情感、对话等进行描述和评价，以图准确把握汉语课堂内的教师教学状态和学生学习状态，最终为评价学生和教师自我反思提供动态参数参考。

课堂观察初期笔者通过对课堂实录和委托他人帮忙两种形式共收录 372 份课堂教学视频，但是在后期论文写作过程中，由于部分样本不具有代表性，因此最终选取 188 份进行具体观察与分析。课堂实录是在汉语教师允许下进行真

实课堂情景的收集资料与拍摄视频，并进行相关记录。课堂观察时尽量选择对教师教学与学生学习危害性最小的位置，一般为教室后方角落处的座位。在课堂观察前，笔者会对汉语教师简要说明来意，因为观察表涉及到教师教学反应，所以不会对汉语教师过分说明课堂观察来意，对于留学生课堂观察，不会对其说明来意，以免学生有所顾虑，从而保证课堂观察数据的真实性。

课堂观察过程中主要借助埃塞克斯量表进行记录，埃塞克斯量表是英国著名课堂观察专家瑞格在埃塞克斯大学做项目时所设计的，用来观察 5 至 16 岁的情感状态和行为，量表共有 49 项观察项，包括语言、动作、注意力、参与度等。教师可以根据量表评分结果进行针对性的教学干预。本文借鉴了埃塞克斯量表中学生问题行为观察表及教师反应量表，并根据观察对象和课堂实际情况对本表进行相应改编，如损害其他学生身体健康、损害教学设备等项目，增加玩手机、接打电话等在来华留学生课堂常出现的行为。当然，量表不可能囊括所有课堂问题行为，且考虑到量表的操作性，其项目不宜过多。同时，考虑到不仅要记录留学生课堂问题行为，还要观察汉语教师反应，需要较长时间，所以量表记录时间由原表的 1.5 分钟改为 5 分钟。

5. 访谈法

通过对教师和学生展开半开放式访谈，了解长春市高校对外汉语教师和留学生最真实的课堂问题行为的想法，设计合适问题、选取合适地点，在激发留学生表达的前提下，对其家庭环境、到华后的心理状态、教师教学管理办法等进行访谈，同时，了解汉语课堂中学生的行为表现，以及对教师管理措施的看法等。访谈结束后，对访谈内容进行总结和分析，总结留学生的汉语课堂问题行为项目数和分析该地区的课堂问题行为产生原因等，探寻合理化的可行性的管理措施。

（二）研究思路

本文将总结国内外课堂管理及课堂问题行为的理论，运用案例分析、问卷调查、访谈、课堂观察等研究方法对吉林大学、东北师范大学、长春师范大学、长春理工大学、吉林外国语大学等高校留学生汉语课堂问题行为的典型案例进行深入分析，对典型性的汉语课堂问题行为诱因进行深入剖析，并提出有效的，具有一定的建设性管理措施。



图 0-1：研究思路导图

四、国内外研究综述

本论文的综述主要从理论与实践相结合的角度来探讨国内外课堂管理、国内外课堂问题行为以及对外汉语课堂问题行为，并指出当前长春市来华留学生汉语课堂管理所面临的主要问题，以长春市来华留学生汉语课堂问题行为研究为例将对汉语教师开展汉语教学具有重大意义。

（一）课堂管理研究

1. 国外课堂管理研究

国外课堂管理研究较早，最早见于心理学领域，属于新兴的教育研究视角。国外课堂管理研究主要聚焦于提高学生的学习水平、减少学生的不当行为和促进课堂秩序等方面。教育心理学家夸美纽斯，他提出“注意力窄化”的概

念，认为教师应该将学生的注意力集中在当前学习任务上，避免学生分心或干扰他人等。二十世纪初的心理学家桑代克、教育学家沃木森等人对课堂管理的相关理论进行持续深化研究，其中桑代克的《教育心理学》一书奠定了心理学成为课堂管理的基础理论之一。

美国心理学家、教育学家埃莫（Emmer E.T）于1987年首次提出课堂管理专有名词的概念，强调教师在课堂管理中的重要性，其管理措施主要包括注意力管理、群体管理、纠错和时间管理等。英国学者高尔顿（Yom Gordon）于1970年在有效沟通理论基础上探讨了课堂管理的有效方法，他认为通过建立积极的课堂文化、规则和奖励机制、注意力管理、反馈和纠正等手段，可以有效提高学生的积极性和学习效果。

笔者在SCI-hub内检索外文文献发现：国外对课堂管理的研究逐渐火热，国外课堂管理方面的文献具有理论多元性、内容实效性、方法科学性等特点。

（1）理论多元性

课堂管理最早出现于二十世纪六十年代的心理学界。该时期主要的课堂管理理论主要是格拉塞理论，格拉塞理论是一种行为理论，是二十世纪六十年代中后期由格拉塞（W.Glasser）所创，其核心观点是人们的行为是基于对自身的需求和目标的理解和追求，尤其是在学生行为的理解和干预方面。如果学生需求未能满足，则会出现焦虑、自责、愤怒等负面情绪，从而产生问题行为。该理论从认同——需要角度出发探索学生行为动力。

二十世纪七十年代，课堂管理理论冗杂，主要代表的理论有行为主义理论、人本主义理论、社会交往理论、高尔顿理论、坎特理论等。该时期突出教师对学生课堂管理的重要性，其中坎特理论对教师管理课堂的责任方面尤为重视，教师应自信且带有权威地对学生提出明确的希望与要求。高尔顿理论是在“社会心理治疗”的基础上，旨在帮助教师有效管理课堂，使得学生获得更好的学习体验，主要包括建立积极的师生关系、鼓励自我决策、建立合作关系等。

二十世纪八十年代的主要代表理论是德雷克斯理论，该理论由心理学家、行为学家德雷克斯提出，他充分肯定了学生的主体性、教师的主导性。他认为教师的主要作用是从旁指导，以个人谈话的方式对出现不良行为的特定学生进行分析指导。同时，德雷克斯还认为教师应从整体的角度对学生团体进行分析，必要时应通过教师从旁指导来改变学生个人行为，以达到和谐人际关系的目的。

近年来，诸多领域对课堂管理进行分析与应用，同时也对课堂管理下的师生关系、生生关系、课堂环境、学生性格及情绪、教师效能感等理论基础进行深化研究。

（2）内容实效性

西方学者受社会、经济、政治等因素影响，普遍具有较强的竞争和效率观念，此外，西方学者还对实证研究方法和证据的特别重视，因此，在课堂管理方面同样如此，也注重研究内容的实效性。笔者在 SCI-hub 外文文献内检索“classroom management”，选取 SSCI 文章发现，近年来，外国学者关注点多落在理论指导实践方面，即希望通过课堂管理研究能对教师在实际课堂管理中起到积极促进意义。

Barni Daniela (2018) 等人的文章 *Teachers' Values Predictors of Classroom Management Styles :A Relative Weight Analysis* 以 157 名意大利高中教师为调研对象，对教师的课堂管理风格（威权、权威和宽容风格）与个人价值取向之间的关系进行研究，其结果显示教师的个人价值取向在课堂教学管理风格（主要指权威和威权风格）方面具有一定指导意义，该结果对规范学生行为和巧妙设计课堂教学具有参考价值。

Sanja Bilač 和 Dubravka Miljković (2018) 的文章 *Reflective practice model-an efficient way of professional development in the classroom management* 认为反思性实践教学是一种高效且专业的教学管理范式，课堂管理与纪律是传统意义上教育工作中最大的挑战。该研究以 218 名克罗地亚教师为研究对象，分为实验组与对照组，研究对教师自我评价与工作满意度是否匹配进行对比分析，其数据显示各组之间的结果存在显著的差异性，即反思性实践教学（实验组）比教育教学（控制组）更让管理者及教师自身满意。

Atakan Coskun 和 Kursat Cagiltay (2020) 的文章 *Investigation of classroom management skills by using eye - tracking technology* 主要是运用眼动追踪技术对课堂管理技能进行调查，其研究主要是通过可穿戴式眼动追踪仪器来评估和展示课堂管理技能，并通过眼动数据来记录摄像机下的教师手势，研究表明，在教学过程中教师可以将可穿戴式眼动仪器与视频摄像进行联合使用，以此提高教师课堂管理技能。

Kwok Andrew (2021) 的文章 *Pre - service teachers' classroom management beliefs and associated teacher characteristics* 运用混合方法论对 200 多名职前教师进行调查，调查主要包括教师信念与课堂管理之间的关系，调查结果表明职前教师对课堂管理行为的关注度较低。Lohmann Marla

(2021) 等人的文章 Classroom Management Strategies for Hyflex Instruction: Setting Students Up for Success in the Hybrid Environment 认为受 COVID-19 影响, hyflex 教学(课堂与网络同时教学)将成为未来教学发展的新趋势, 在此背景下, 教师课堂管理的最佳范式应包括三个维度: 第一是教学期望, 第二是对期望行为进行建模, 第三是提供及时、明确的反馈, 通过上述三维度管理范式来帮助学生, 从而实现课堂管理的目的。

(3) 方法科学性

课堂管理是一门应用性较强的学科, 其研究应该遵循科学的研究方法和原则。

海外学者在课堂管理方面会通过搜集和分析实证数据来验证假设和结论, 一般会采用量表进行深入分析, 其中李克特(Likert)五级量表、埃塞克斯量表和韩国宋元英(송원영)等人的问题行为量表是课堂管理研究中的典型量表。

李克特(Likert)五级量表是一种测量被试者对某一问题的态度和看法的评价工具, 其构成基本步骤主要包括收集大量与测量相关的陈述语句、并在此基础上对每个测量的项目进行类别划分, 并按照五个等级依次表示被测对象某一问题的态度强烈程度, 分别为“非常同意”“同意”“中立”“不同意”“非常不同意”, 该量表在社会学科领域广泛使用。埃塞克斯量表是由英国著名的课堂管理专家瑞格在埃塞克斯大学做项目时所设计的, 主要包括教学目标、教学方法和课堂氛围三个维度, 每个维度下包括若干评价项, 以此形成课堂观察量表方便教师对学生进一步深入了解。韩国宋元英(송원영)等人的课堂问题行为量表对 6 名韩国小学学科教师进行研究, 将韩国小学课堂问题行为进行分类, 主要分为人格型、行为型和情绪型, 最终形成了 63 个项目条目(即课堂问题行为内部条目和课堂问题行为外部条目)组成的初步量表, 教师可以通过课堂问题行为量表评估学生行为。

另外, 学界除了采用量表对课堂管理进行量化分析外, 还会选用各类仪器和评估系统对课堂管理行为进行细致观察, 如 Tanner Le Baron Wallace (2020) 等人的文章 Assessing Teachers' Classroom Management Competency: A Case Study of the Classroom Assessment Scoring System - Secondary 是基于中级课堂评估系统的个案研究, 运用二级(CLASS-S)课堂评价系统对教师教学效果和课堂管理效果进行评价, 该研究主要以视频实录的方式对课堂管理进行微观分析。Chiu Chuang Kai 和 Tseng Judy C.R (2021) 的文章 A Bayesian Classification Network - based Learning Status Management

Systemin an Intelligent Classroom 提出了一种适用于课堂观察的智能教室学习状态的管理系统，该系统主要是通过传感器技术和图像识别技术来检测和收集学生信息，采用贝叶斯分类网络对学生的进行学习状态进行推理。

不难看出，国外有关课堂管理方面文献较多。但大多着眼于理论视角且研究大多来源于调研与实验，科学性较强，实践性较弱，理论指导实践的可行性还有待深入分析。另外，国外涉及课堂管理实践教学的研究文献较少，缺少专门针对具体学段的研究文献，对学科化、国别化的研究文献则更少。

2. 国内课堂管理研究

国内专门针对课堂管理的研究最早见于二十世纪九十年代田慧生和李如密编著的《教学论》，自此以后，课堂管理作为专门研究登上国内的历史舞台。田慧生（1996）《课堂教学创新的策略》提出问题行为主要指的是在课堂上故意制造问题或刁难老师的行为，其有效解决办法是评估和干预，对教师进行培训等。熊建萍（1998）《高中生英语课堂学习焦虑与学习成功感的关系研究》认为课堂管理应该包括管理的目标、原则、策略和评估四个方面，注重课堂管理过程中教师与学生之间的关系和互动，旨在提高课堂教学的效果和学生的综合素质。不难看出，学界探讨的课堂管理与课堂问题行为息息相关。

笔者通过对 CNKI 检索发现，国内近三十年的课堂管理研究主要呈现研究内容整体化、研究视角丰富化和研究方法多样化等特点。

（1）内容整体化

国内关于课堂管理的研究多集中于近三十年，自上世纪九十年代课堂管理概念被明确提出后，课堂管理方面的专著和论文便逐渐增多，研究趋于整体化。刘家访（2002）在《课堂管理理论研究述评》一文中论述了心理学应用于课堂管理领域的可行性，主张通过宽松、严格、自由三者相结合的方法，通过提升学生认知来促使学生配合教师管理，从而形成良好的师生关系。陈时见（2002）的《课堂管理论》的出版标志着我国课堂管理步入兴盛期。杜萍（2005）的《课堂管理策略》提出了一系列课堂管理理念，主要包括明确课堂纪律、个性化教学、灵活设计课程、积极营造课堂氛围等。因此，该研究为职前教师和在职教师在不同学段的学生课堂管理提供了解决问题的方向，有利于教师更好的把控课堂，完成教学任务，实现教学目标。

（2）视角丰富化

随着教育的不断深化，课堂管理研究视角也日益丰富。笔者通过 CNKI 对 2000 至 2021 年间的“课堂管理”进行检索，发现共有 4513 篇学术期论文，1879 篇学位论文。吴慧媛、周春兰（2019）《互动式教学视野下高职院校

第二课堂管理存在的问题及对策》指出了高职院校课堂管理存在的课程设置有偏差、教学未能凸显个性、教育方法陈旧等问题，并提出创新教育方法、个性化教学等课堂管理策略。罗开文、朱德全（2020）《高中走班制课堂管理：诉求、路径及保障机制》大力提倡学校开展“文化生态”合作共建项目，并认为强力推进“共同体”创生行动是实现课堂管理诉求的有效路径。曾习文（2020）《高职体育游戏教学课堂管理研究》则是通过调研、访谈等方法对高职院校的体育课堂进行研究，分析体育游戏在体课堂中存在的问题。另外，近年来，柳国辉（2014）、任金杰（2015）、马勇军（2016）、邓丽萍（2016）、刘晋红（2016）、周建楠（2016）、丁云华（2017）、张彩云（2018）、李明军（2018）、安平（2019）、等诸多学者从课堂管理的影响因素、教师培养、课堂纪律规范、高校师生、时间管理等方面进行了研究。

目前，关于教师课堂管理行为的研究较多，截止到2022年11月，以CNKI搜索关键词“教师课堂管理行为”进行主题检索，其共现矩阵分析图（图3）显示，教师课堂管理行为多分学段的观察类研究。教师课堂管理行为的相关研究多从以下两方面进行探讨：

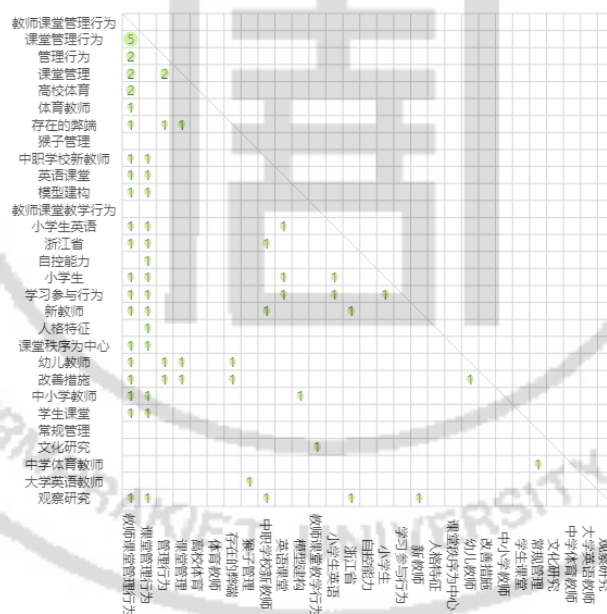


图 0-2：教师课堂管理行为共现矩阵分析图

首先是课堂环境的创设。课堂环境是教师和学生共同协作下进行共同创造的，对教师教学效果和学生学习体验有着非常重要的影响。李化羽（2013）

《泰国大学汉语专业课堂管理环境初探》以所在大学为例，探讨了大学汉语专业课堂环境，提出改善汉语课堂环境策略，包括系统维持与平衡维度中的教师行为、关系维度下的学生创造力的培养等。学者多从汉语课堂环境实际出发，对汉语课堂物理环境或心理环境进行深入分析，最后给予一定的针对性策略。唐澄澄（2019）《泰国勿洞市中小学预防性汉语课堂管理策略研究》以所在单位为例，进行预防性汉语课堂管理策略研究，其研究结果显示汉语课堂氛围方面存在一定问题，主要包括教师让学生感受成就感的方式不够丰富，忽视了从心理环境方面营造归属感等问题，并提出汉语教师应该在课堂上通过小组竞赛的方式来提高课堂的竞争感和紧张感。

其次是课堂问题行为的管理。袁斐（2015）《基于学生需求的泰国汉语课堂管理研究》立足于学生需求，提出学生需求包括生理和心理需求、沟通和归属的需求、认同的需求和自由的需求以及快乐的需求等。张阳（2019）《泰国小学汉语课堂管理研究》通过对泰国小学汉语管理的实证研究，认为汉语教师在汉语课堂管理方面应该充分了解泰国小学生特点，加强对学生的引导等。上述研究从汉语学习者的课堂问题行为出发，对汉语教师的管理方面进行深入探讨，为在职汉语教师或职前汉语教师提供了可行性策略。杨岩冰（2019）《泰国本土汉语教师与汉语教师志愿者课堂管理对比分析即建议》主要是在泰国汉语课堂管理方面提出可行性建议，如汉语教师应该掌握有效课堂管理技巧，了解学生心理，提高外语水平等。

学界关于教师自控能力对课堂管理的影响研究相对较少。王碧华（2005）《修炼自控力》认为自控能力就是一个人善于自我支配和自我调节的能力。周兴生（2017）《对青年足球教师的课堂情绪自控能力研究》结合实践教学，探讨了青年足球教师在课堂教学中的情绪自控能力，研究指出教师应学会调节情绪、稳定情绪，努力营造适宜的课堂气氛，达到提高教学质量的目的。因此，相当一部分研究者认为教师的自控能力对其自身管理课堂问题行为有着因果关系。

（3）方法多样化

国内课堂管理的研究方法呈现多样化态势，各类交叉领域引入课堂管理方面的研究不胜枚举。本文为更好呈现国内课堂管理的研究方法，遂对单一研究方法进行文献综述，但不排除有部分硕博文献是以混合式研究方法进行深入研究。另外，受篇幅影响，其他研究方法所著文献相对较少，此处不再深入探讨，仅选取文献相对较多且具有典型性的历史研究法、定量研究法和案例研究法等。

首先是历史研究法。该研究方法是一种复杂而系统的科学研究方法，主要是对历史事件、人物、社会文化等进行系统分析、比较、归纳和总结，来研究历史问题和现象的一种科学研究方法。我国课堂管理发展初期一般以历史研究法为主要研究方法，其文献大都在西方课堂管理理论基础上进行文献评述和借鉴，从而对我国的课堂管理进行理论指导。周小宋、李美华（2004）《美国课堂管理中的新方法：行为契约》一文对美国管理行为主义控制派中的行为契约理论进行详细阐述，认为行为契约可以有效矫正学生问题行为，该文章对行为契约应用于课堂管理的可能性、契约类型、签订及修改进行了讨论，为我国课堂管理研究提供新的探索方向。

其次是定量研究法。该方法是通过数学模型和统计学的方法对某种事物或现象，采用标准化的研究工具和程序进行量化和分析，依次方便对其进行描述、解释和预测等。张伟（2014）《高中生英语课堂问题行为的归因分析与应对策略》一文对某所高中的 360 名高中生进行问卷调查，数据结果表明：高中生英语课堂问题行为在一定程度上具有消极性和危害性，且英语学科比其他学科更为普遍和多样，文章最后在内部因素和外部因素两个方面提出应对策略。翼研（2015）《匈牙利汉语教师课堂教学行为调查研究》一文采用调查问卷的方式对“匈牙利汉语教师课堂教学行为”进行深入研究，分析了课堂中的师生双方针对教师教学行为的不同理解和看法等，最后在教师教学行为方面提出了一定的改进建议。

最后是案例研究法。该方法是社会科学和管理学中普遍应用的研究方法。课堂管理文献中所采用的案例研究法，一般在初步考察与分析的基础上，以典型课堂问题行为或典型学生为切入点，进行案例呈现，最后提出相应解决办法等。陈时见（2000）《课堂管理与学生发展》一文是在对某中学初三年级一班的课堂初步考察基础上，对某个同学在课堂上所呈现的坐立不安、东倒西歪等问题行为进行案例分析。董淑慧（2016）《葡萄牙中小学汉语课堂管理及案例分析》一文中某个中学的课堂管理案例进行特定的案例管理与分析，得出结论主要包括学生汉语学习目的性不强是导致课堂问题行为频发的重要因素。

综上所述，国内课堂管理的文献较多，且研究方法多样，量表样本数据足以支撑课题研究，但是国内的课堂管理研究角度和方法相对单一，缺乏教育管理研究的创新和变革。结合实践教学提出相应管理策略，文献多围绕学段、国别展开，其理论创新有待深入挖掘，教学管理实践应用的有效性还需要持续深入验证。

（二）课堂问题行为研究

1. 国外课堂问题行为研究

国外课堂问题行为的研究主要关注学生的课堂表现（课堂问题行为）和课堂管理策略，问题行为主要包括干扰、缺席、迟到和沉默等。美国学者林格伦（Lindgren）认为教师可以通过建立秩序和纪律来控制学生的问题行为，建立多层次课堂管理模型是问题行为解决的有效方法之一。笔者在 CSI-hub 外文文献内检索“classroom problem behavior”时发现，外文期刊仅有 7 篇。Solomon(1973)等人的文章Peer reinforcement control of classroom problem behavior 是最早明确提出课堂问题行为的文章，主要研究了 5 名“捣蛋”儿童的同伴和教师互动，其研究是对破坏性儿童问题行为的同伴强化控制进行实验分析。BuyseEvelien(2007)等人的文章 Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate 对幼儿园学生的课堂问题行为与教师情感之间的关系进行量化研究，结果发现教师情感支持对行为失调的危险儿童，在关系功能方面具有一定的保护作用，具体来说，在情感支持教师的情况下，内化或外化儿童不再有分别，也不会发生紧密冲突关系的危险。Maggin Daniel M. (2021) 等人的文章 Classroom Behavior of Students With or At Risk of EBD: Student Gender Affects Teacher Ratings But Not Direct Observations 在教师直接观察视角下对存在情绪和行为障碍的小学生性别差异进行评估（EBD: N=3.52），其研究结果显示，在问题行为、社会技能和学术能力等方面，教师对男女学生评分存在显著性别差异，同时，研究发现男女学生在行为指向或阅读技能并没有存在显著差异，该研究可以指导后续教师解决有或可能有 EBD 危险的学生课堂问题行为。

综上所述，国外关于课堂问题行为的研究较少，其研究大多是理论指导下通过实证研究进行的，对实践教学具有普适性意义。但针对不同国别、不同学科、不同学段的研究较少。

2. 国内课堂问题行为研究

国内课堂问题行为研究已经有了一定的研究积累与进展，主要集中在定义与分类、影响因素、教师对策等横向研究方面，但是仍然需要更多的研究探索，以便更好地解决课堂问题行为的问题。截止到 2021 年 9 月 23 日，笔者以 CNKI 中文文献检索“课堂问题行为”，所出现的主题包括“课堂问题行为（382 篇）、问题行为（322 篇）、学生课堂问题行为（278 篇）、应对策略（79 篇）、管理策略（59 篇）、小学生（48 篇）、中职生（46 篇）、大学生

(31 篇)、不良行为(56 篇)”等。关注角度大多在分类、成因与对策方面。

(1) 课堂问题行为的分类

国内常见的分类方法主要包括按照行为形式分类和问题严重程度、问题发生的时间分类等,值得注意的是,分类方法并不是唯一的,分类的目的是为了更好地研究课堂问题行为。胡桂华(1996)《学生课堂问题行为分类与处理办法》一文在实践教学基础上,将其分为内向和外向两种类型。方念(1998)《学生课堂不规范行为及解决办法》一文对学生课堂不规范行为分类与处理方法进行论述,将课堂问题行为分为干扰其他同学、扰乱课堂秩序、违背学生守则及教师合理要求等,并在此基础上提出处理方法。

(2) 课堂问题行为的成因与对策

国内关于课堂问题行为的成因及对策研究较多,大致可按照流派分为以下几类:

人本主义心理学派:人本主义是德文 Anthropologismus 的意译,又译为人本学。人本主义心理学派注重“以人为中心”,强调学生的个人心理发展及个性特征,主张以学生内在自我调控为主,反对奖惩措施,力求学生自身调节问题行为。该学派下的课堂问题行为研究学者戈登(Gordon)创造性的设计了“行为窗”,对违纪行为、问题归属和技能合集进行论述,提出三种技能合集,即对抗技能、帮助技能和预防技能。我国学者周小宋、李美华是该学派的主要传承人。

行为主义控制派:该学派强调个体行为的控制和塑造,主张通过外部刺激来引导和形成特定的行为,对于行为下的内部心理过程并不关注,可能会忽视学生的内在学习动机。如李保强、李如密(2001)《构建课堂教学管理学的几个理论问题》一文提出的环境控制策略,认为保持课堂环境整洁、空气清新也可以在某种程度上减少问题行为的发生。

认知矫正学派:该学派强调改变个体的认知和思维方式即可调整和改变不良的行为和情绪,其理论和方法被广泛应用于心理治疗和心理教育方面。如袁淑峰(2002)《论课堂问题行为的成因及对策》提出的学生“换位思考”,通过角色扮演法来使学生从客观角度对问题学生进行“镜像”展示,最终达到矫正目的。方双虎(2004)《论课堂问题行为及矫正》一文将课堂问题行为的产生归因于教师的思想失当、课堂管理失范、教学偏差,学生的心理障碍、适应不良、情绪冲突、心理挫折、寻求教师和学生注意、性别差异,以及环境方面的家庭因素、大众传播媒介等。

综上所述，国内课堂问题行为研究特点是学科多且杂，多为学科化、学年段的国别化具体课堂问题行为的原因研究，进而给予对策。就研究对象而言，研究对象多集中于海外儿童和中小学课堂，虽然对于来华留学生的课堂问题行为也有所研究，但还有待补充和探讨。

（三）对外汉语课堂问题行为研究

笔者以 CNKI 中文文献检索“课堂问题行为”，发现专门研究汉语课堂问题行为的文章共有 72 篇，研究普遍针对国别化、学年段的汉语课堂问题行为展开。

1. 国外汉语课堂问题行为研究

国外的研究文献较多，理论性较强，大多以国别化、学年段展开。

国别化对外汉语课堂问题行为研究：如郭颖芳（2013）《西班牙加纳利群岛小学汉语课堂问题行为及对策研究》一文主要是通过教师教学实践行动对此类问题进行归纳总结，最终提出五种解决方案并实施。李珺（2020）《乌克兰哈尔科夫国立大学孔子学院汉语课堂问题行为调查及对策研究》一文所在单位的汉语课堂作为调研对象，结合问卷调查法和访谈法选取典型案例进行介绍和分析，将问题行为产生的原因归于教师心理态度、孔院课程设置、当地气候等，最后从教师和孔院两个维度提出改善策略。

国外学年段对外汉语课堂问题行为研究：甘浚珠（2021）《印尼小学生汉语课堂问题行为案例分析及对策研究》一文针对龙目崇德三语国民学校的汉语课堂内的学生问题行为进行案例分析，将课堂问题行为分为违纪型、扰乱型、消极型课堂问题行为，对之进行全面剖析进而提出对策。万欣（2021）《英国小学汉语课堂问题行为研究》一文以伦敦 Belmont 小学汉语课堂为例，将教师分为本土课堂助教和赴英汉语教师志愿者两个维度，并提出通过学习本土教师课堂管理与教学模式、改进汉语教学方法、加强课堂参与者之间的沟通等建议作为应对策略。

2. 国内对外汉语课堂问题行为研究

国内对外汉语课堂问题行为研究多为理论指导下的实践，其研究方法主要分行动研究、调研报告和案例分析三种。

首先是行动研究。行动研究主要通过自身实践教学，结合其他研究方法提出可行性实施方案。如冯雪丽（2019）《对外汉语课堂问题行为及对策的行动研究》一文着眼于国内西部某高校预科留学生初级汉语课堂，基于行动研究实践性和反思性等特点，在行动中采用质性研究的研究方法，探索行动研究是否有助于课堂问题行为的改善。

其次是调查研究。运用该方法的文献相对较多，如冯雪（2017）《对外汉语课堂问题行为研究》一文在实践调研基础上，对教师提出部分建议，包括加强与学生沟通、加强课堂规则建设、多注意问题行为多发区和多运用非语言反应应对问题行为等。王素珍（2020）《江西师范大学来华留学生汉语课堂问题行为调查研究》一文以该校来华留学生汉语课堂问题行为为调查对象，将调查结果中的问题行为成因归于教师、学生和环境三方面。

最后是案例分析，案例分析研究法对对外汉语课堂内的问题行为进行案例阐述。如李金鹏（2013）《基于案例的对外汉语课堂教学急智策略研究》一文以在中国的泰国、韩国、新西兰以及美国的汉语课堂偶发事件为案例进行深入分析，基于案例分析所提出的对外汉语教师教学急智策略，实践性较强，具有指导意义。余芊（2019）《中低年龄段汉语课堂问题行为案例分析研究》一文以案例分析为主要研究方法分析该校中低年龄段学生的汉语课堂问题行为，以访谈和课堂观察为辅助研究方法，提出了汉语课堂上的有效管理措施和策略。

综上所述，国内外对外汉语课堂内的学生问题行为普遍存在，且一直是对外汉语教师所不能妥善解决的教学管理的难题。如何有效妥善解决对外汉语课堂问题行为是目前对外汉语教师不得不关注的问题，制定国别化、学年段的留学生汉语课堂问题行为量表将在理论层面对问题行为的解决进行有效指导。

（四）小结

综合来看，课堂管理的相关研究在国内外都受到了广泛关注。国外的相关理论较为丰富，多关注教师行为与学生成就之间的关系，其理论对实践的指导意义强，但是我国关于课堂管理方面的理论研究还依旧停留在借鉴外国理论的层面上，尚不能根据我国实际课堂管理情况进行深层次的理论探索，这点亟待我国学者深入研究。近年来，学界关注对外汉语课堂问题行为的研究也逐渐增多，越来越多的汉语学习者来华学习汉语，汉语教师能否有效展开教学实践活动，如何改善课堂问题行为至关重要。

因此，探寻并优化合适的课堂管理理论、借鉴并运用适宜的课堂问题行为量表，是解决汉语课堂问题行为的重要任务。通过探讨中外多种课堂管理理论，结合长春市来华留学生汉语课堂的问题行为现状，运用问卷调查、访谈、课堂观察、案例分析等研究方法，再结合实践教学经验，对汉语课堂问题行为产生原因进行深入分析，进而提出汉语课堂问题行为解决措施，这将为我国职前或在职对外汉语教师在留学生课堂管理方面提供一定的借鉴意义。

第一章 留学生汉语课堂问题行为的研究基础

华东师范大学戚业国教授认为：“课堂是信息交流系统内社会关系的集合，也是教育目标实现的途径，在课堂管理中教师应当尽量避免陷入“管理主义”的泥潭。”^[1]教育管理过程中，师生关系、生生关系、座位等都是课堂管理的因素。本章对留学生课堂问题行为的相关研究基础进行论述，为后续研究奠定理论基础。

第一节 留学生汉语课堂问题行为的概念及特征

一、留学生汉语课堂问题行为的概念

留学生汉语课堂问题行为大体是指汉语课堂中留学生所表现出不恰当、不规范或不合适的行为，如迟到、旷课、玩手机等。也有学者认为该问题行为指的是违反学习规范、不适宜正常学习要求的，且影响自身或他人进行有效学习的行为。研究者对问题行为的界定是相似的，都强调是在学习过程中表现出来的影响自己或者他人学习的行为。

自二十世纪五十年代以来，国内外针对课堂问题行为定义的讨论一直都有，不少专家学者对其定义，本文在结合学者们的基础上对留学生汉语课堂问题行为定义为：不符合汉语课堂行为规范和教师教学要求，甚至对教室正常的课堂纪律和教师的教学效果产生了一定负面影响的行为，就属于留学生汉语课堂问题行为。

本文认为汉语课堂问题行为主要从以下几个方面着手：（1）行为环境：即是否在汉语课堂内部产生。（2）行为发展：是否符合课堂规则的行为。（3）行为表现：是否偏离正常授课要求。（4）行为效果：是否影响自身或他人有效习得。

二、留学生汉语课堂问题行为的管理特征

基于前文对留学生课堂问题行为的概述，结合汉语教师教育教学实践过程，本文将留学生汉语课堂问题行为的管理特征概括为以下几个方面：

（一）教育性

海内外汉语课堂问题管理行为与教育教学活动息息相关，课堂问题的管理行为亦属于教育教学高质量完成的活动之一。

[1] 戚业国. 课堂交往的影响因素及对教师的建议[J]. 思想理论教育, 2008(04):46-51

留学生汉语课堂问题行为管理是以汉语教师以留学生管理目标为基准，在汉语课堂内对留学生的课堂行为实施主观调控的动态实施过程。过程实施中，汉语教师应注意自身管理行为要与教育教学相关，主要是指课堂管理行为不是孤立存在的，而是渗透在教师教育教学的各个领域与环节内，是在完成教学目标的前提下对留学生的汉语课堂问题行为进行有效管控的行为，该行为应以教育教学计划为中心，涉及的课堂管理相关措施。同时，课堂问题行为管理本身就极具教育性，留学生汉语课堂既是汉语教学场所，也是育人场所，是留学生生活与学习的场所，是留学生感受中华文明和风土人情的文化基地。因此，留学生汉语课堂中的教师行为及语言一定会要具有表率作用，应将其汉语课堂内的管理行为归为留学生教育总目标之一。

（二）及时性

留学生课堂问题行为多为课堂上的突发事件，不确定因素较多。汉语教师在进行课堂管理时应将问题行为管理与教育教学紧密相连，二者同时进行，这便需要汉语教师有处理课堂管理与教育教学并行的能力。汉语教师在课堂管理时应遵循的原则是：尽可能在不中断或不干扰教育教学活动的前提下正常进行管理活动，教师要迅速且果断的作出应急处理，争取以最少的时间达到最佳的管理目的及效果。

（三）参与性

留学生汉语课堂是学生参与学习的场所。本文认为课堂管理不仅是教师单一方面的管理措施，也应该注重留学生之间的参与过程。以往的教师课堂管理行为多是教师对学生单方面的知识输出与行为导向，从而组建成为课堂管理行为，但是一般而言，课堂活动普遍以集体性的团队活动为主，课堂内的学生都有其各自存在于课堂的身份，承担相应的地位与角色。换言之，将符合自身角色和定位的学生放在其应有的位置上，充分发挥其课堂参与性，那么留学生的课堂问题自然减少，主要体现为座位的安排，外向型学生不能集中坐在一起等方面。在留学生汉语课堂管理中，汉语教师常常因为授课激情而忽略学生课堂互动，从而导致学生课堂参与度较低。最终致使留学生汉语课堂互动减少、主动性降低。

（四）规范性

汉语教师在汉语课堂管理时应注意其自身言行的规范性。任何职业都有其规范和规则，汉语教师也不例外，在留学生汉语课堂管理时，汉语教师应充分尊重他国文化与习俗。汉语教师在注意自身行为规范时，也要让留学生在汉语课堂形成相应的属于中国的汉语课堂行为规范，以行为规范约束学生课堂行为，良好的课堂行为规范可以尽可能地减少留学生课堂问题行为，形成自我控

制，最终达到课堂管理的目的。

（五）操作性

汉语教师课堂管理时应注重操作性。留学生课堂管理不仅是行为管理，还包括理念管理，在留学生汉语课堂管理的相关研究中，注重留学生汉语课堂管理的行为策略研究是发展的必然趋势。行为策略研究就是典型的可操作性研究，是保障师生课堂教学工作顺利完成的方向。

综上所述，汉语教师课堂管理应当遵循以上原则，在遵循教师规范与准则的基础上注重问题行为的策略研究，进而形成良性的师生互动、生生互动，最终达到降低留学生汉语课堂问题行为频率、提升汉语水平的目的。

第二节 留学生汉语课堂问题行为的判断标准

什么样的行为属于问题行为？正如对问题行为的评判一样，汉语学习者课堂问题行为的评判也不存在明确的界限，对其判断往往受个人的主观影响，并且会受到环境、时间、事件性质等因素的影响。问题行为是阻碍学习者顺利达到学习目标、完成学习任务的行为，属于不良的学习行为。我们应当深入理解问题行为的含义，充分了解影响汉语学习者学习行为的各个因素，建立合理、有效的问题行为判断标准，进而引导学习者正确对待学习过程中自身存在的问题行为，避免不良行为的出现，同时可以给教师提供指导、纠正学生不良行为的依据。在天津市教育科学研究院孟四清的研究基础上，笔者认为问题行为的判断可以从“质”和“量”两个层面来衡量。

一、从“质”的层面考虑

是否违反课堂准则：良好的课堂准则能够保证汉语学习的正常进行，从而达到汉语习得的目的。违反课堂规范会导致良好学习氛围被破坏，会影响学习者正常的汉语习得，因此那些违反课堂准则的行为属于问题行为，如在协作过程中不遵守准则、在交流过程中使用不当言语等行为。

是否影响自己及他人的正常学习：正常的学习过程是学习者进行有效学习的保证，只有在正常的学习过程中，学习者才能顺利的完成学习任务、达到学习目的。那些影响自己或者他人学习的行为均为不良行为，如自己不想学习时，找别人聊天、玩游戏、看无关视频等。

是否具有稳定性、长期性：汉语习得过程中，由于自身或者外界环境的原因，学习者可能会产生一些不良的行为，但这些行为只是暂时性的，并不是频

繁或者经常性的出现，这类行为并不能被定义为学习中的问题行为。因此，判定问题行为的标准之一主要表现为是否具有稳定性、长期性。

以上分析的问题行为的三条标准是具有界限的，并不是说所有的问题行为都必须同时满足这三条。判断某一问题是否是问题学习行为还应该结合该行为的特点、性质，有的问题行为可能涉及到一条或者两条标准。

二、从“量”的层面考虑

从“量”的层面来看，应考虑以下几个因素：

频率：频率指的是行为在某段时间内发生的次数，如某位汉语学习者在一节初级汉语综合课上跑出去打了4次电话。汉语习得过程中，学习者问题行为发生频率的多少将直接影响其有效学习的情况。如果学习者在某段时间内发生的某一行为过于频繁，这应该引起学习者自身或者教师的注意，尽可能的减少这些行为的发生。

强度：强度指的是行为发生的严重程度，是判断某一行为危害大小的系数，当然，这里的危害主要是指行为对学习造成的不良影响，如某位汉语习得者在学习过程中一边听课一边化妆。问题行为强度的大小反映了学习者所实施行为的严重程度，程度越严重的行为对学习者学习效果负面影响越大。因此，对问题行为强度的判断是非常重要的。

时间：这里的时间指的是持续时间，描述的是行为发生一次所持续的时间长短，比如一节初级汉语综合课的时长是50分钟，而学习者玩游戏用了30分钟，这里的30分钟即为问题行为的持续时间。某一问题行为持续的时间一方面反映了学习者的无效学习时间，另一方面则体现了学习者问题行为的严重程度。

频率、强度以及时间这几个判断标准从微观层面反映了问题行为应该考虑的特征，为研究具体的问题行为提供了依据，同时对问题行为的矫正具有指导性的意义。

第三节 留学生汉语课堂问题行为研究的理论基础

留学生汉语课堂问题行为管理在汉语教学研究领域内是较为复杂的研究方向，既包括实际个案分析策略又包含普适性管理策略。本文认为对外汉语教学作为一门交叉学科，应借助相关教育学、心理学、社会学、跨文化交际学等诸多学科领域理论成果，探索留学生汉语课堂问题行为研究领域的理论基础。

一、行为主义学习理论

上世纪初期，教育界对个人主体性的认识逐渐加深，教育教学逐渐由单一走向多元，各类教育思想理论涌现。20年代，行为主义学习理论应运而生，主要探讨了第二语言习得研究领域，特别是语言教学方面，同时，该理论也与教育学、社会学、心理学、认知科学等诸多领域密切相关，对诸多学科的发展提供了有益理论支撑。

美国心理学家华生以“行为”为切入点，将人与动物划为一类，认为人与动物区别不大，人的种种行为皆是通过后天习得而来，其行为是通过外界环境及事务刺激的基础上产生的躯体反应之间的不同组合，不同行为受外界刺激区别而产生外显于行为和内隐于大脑。他认为只要找出刺激与反应之间的规律性联系就可以将其运用到语言教学研究领域中，最终通过外部环境的刺激来达到行为习得之间的控制性联系，最终达到控制动物与人的行为的目的。

斯金纳对行为主义学习理论进行了更深层次的研究，他在动物实验的基础上提出强化刺激，学习结果也随着强化刺激的强度而不断增加。他强调学习活动是强化刺激后的结果，并提倡程序性教学与机械性教学，将人的学习活动放在正强化环境内获得习得行为。但斯金纳的理论观点过于关注“行为”研究，缺乏对“行为与意识”之间联系的探究，在语言教学与习得过程中，语言习得者接受的信息不可能全部为“正强化”，所以该观点具有一定的片面性。在留学生汉语教学过程中，应充分关注留学生的汉语习得之间的互助性，引导留学生正确认识并评价自身的缺点与不足，并积极改正。

与上述学者不同的是，作为生理学家的巴甫洛夫通过“摇铃狗进食”的经典条件发射实验，提出所有的学习都是通过联系形成的，其“条件”分为有和无两种条件反射。

另外，桑代克对行为主义学习理论进行深入探讨。他认为学习的本质就是个体在刺激与反应之间形成的。与此同时，他还认为习得的过程是不断试错的过程，在此过程中，错误出现频率逐渐减少，则证明习得的越多，越接近正确，这就是学界非常有名的“试错论”。

总的来说，行为主义学习理论以“刺激-反应”为基准，认为连续动作的产生是可以形成相应的技能与习惯。在汉语教学过程中，留学生汉语课堂管理亦是如此，汉语教师应当提前预设课堂问题行为，在课中发现课堂问题行为及时给予恰当管理，以“刺激-反应”形成相应的课堂行为习惯。

二、人本主义学习理论

人本主义学习理论更加强调个体的自主性、主观感受和自我实现等，其核心理念是：学习应该是一个积极主动的过程，而不是被动接收信息的过程。人本主义学习理论主要是从心理学角度探讨语言习得过程中的心理过程，以此为语言习得提供理论参考。

我国学者冯忠良在《教育心理学》一书中对心理学家罗杰斯的观点进行介绍，罗杰斯认为必要的心理治疗时，可以将患者设定成关于自身更加完美的概念，任其自由发挥自身潜能，解决个体自身的心理问题，该理论被称为当事人中心疗法，即希望病人自己陈述病情，自己解决病情。将该理论引入语言教学内，则是指以语言学习者为中心，教师从旁以促导者的身份出现，教师应该成为学生的支持者和引导者，让学生能够自主地掌握学习过程，以达到个人成长和自我实现的目标。在课堂管理中尽可能关注学生习得情感因素，激发学生自主学习自主性，从而完成有效教学目标。

著名心理学家马斯洛认为个体成长是源于对自我实现的需求，所谓自我实现的需求是指作为个体的人对自我发挥空间的展望，一种能充分发挥自我价值与潜力挖掘的倾向。正是由于个体需要自我实现价值，所以希望激发自身潜能，此时便是自身压力的形成，而非外部压力。因此，语言教师在教学时，应作为主导者应充分发挥其主导作用，让语言学习者真正意识到自身语言习得的欲望与潜能，教师从旁激发该欲望与潜能即可，在留学生汉语课堂问题行为管理过程中亦是如此，汉语教师在激发学生汉语习得的欲望与潜能时给予充分肯定，从而便会在一定程度上减少内向型和外向型课堂问题行为的产生。

总的来说，人本主义学习理论强调学生的中心地位，教师则是支持者和引导者，通过教育教学活动让学生充分认识到自身习得的重要性与潜能，从而让学生意识到情感认知与自我实现的重要性。

三、认知主义学习理论

认知主义学习理论是认知心理学的一个分支。上世纪五十年代，认知主义学习理论发展至鼎盛时期，由布鲁纳为首的一众认知心理学家在该领域中做出了突出贡献，更加强调了学习者的主动性和个体差异性的重要性。他们认为学习是内心在不断的积极的组织情况下，形成的发展认知的一个动态过程，并将意识作为刺激反应之间的联系中介。认知主义学习理论学者认为学习是一个比S-R（非正统行为主义）复杂多得多的研究过程。

认知主义学习理论起源于德国格式塔心理学派下的完形理论。其创始人克勤以黑猩猩为研究对象进行 18 个实验，历时七年，最终撰写出《猩猩的智慧》一文，提出顿悟说，其主要观点是学习是组织，构造一种完整而非简单的刺激反应结果。

认知心理学家托尔曼的认知目的论，对 S-R 联结说的解释提出差异化改变，他认为学习的结果并非只是简单的 S 与 R 之间的任意简单联结，而认为应当在刺激反应联结过程中加入有机体内部的变化为 O，提出 S-O-T 公式。托尔曼的认知目的论认为，人们的认知过程是为了实现自身的目标而不断努力的，这些目标可以是具体的一些任务，也可以是更加宽泛的个体或社会目标等。该理论更强调人类在群体中的社会性。

瑞士著名心理学家皮亚杰的认知结构理论认为：人类的认知发展是在社会上不断地去适应各类环境和调整自身认知结果来实现的。该理论重视教材内的知识结构，同时，也系统分析并阐述了认知结构与课堂教学之间的内部关系。

美国心理学家布鲁纳提出认知发现学。认知发现学是在人的基础上进行实验研究的，所谈及的认知是以人类思维抽象概念化的认知。该学说认为学习是个体认知形成的主动接受过程，强调个体应积极加强对基础学科的建构与学习。布鲁纳的认知发现学对教育教学的作用是不可磨灭的，其作用主要体现在三方面，一是对智慧潜力的挖掘，二是有效将外在学习动机转换为内在学习动机，三是使学习者善于发现。

总的来说，认知主义学习理论为教育教学和课堂管理提供了一定的理论基础，极大丰富了教育心理学的学科内涵，做推动教育心理学发展的时代发展进程。认知主义学习理论强调人的创造性，认为人应该把学习看成一种个体积极主动的实践过程，充分的对学习者个体自觉能动性给予肯定。

第四节 留学生汉语课堂问题行为管理的基本原则

受中外文化差异影响，留学生汉语课堂问题行为的产生不可避免。汉语教师应在遵守其基本原则的基础上解决课堂问题行为，尽可能减少课堂问题行为的产生。本文认为汉语教师在管理留学生汉语课堂问题行为时应遵循以下原则：

一、人本主义原则

首先，汉语教师课堂问题行为管理应该遵循人本主义原则。以斯金纳为主的人本主义心理学认为教育应当以正常人的心理为主要对象，对人性持乐观态度，相信人性善，且具有无限潜能，强调人人都有实现自我的基本动机。有效汉语课堂问题行为管理人本主义原则要求汉语教师对学生给予充分的尊重，主要是尊重留学生的个性差别和学习意愿。美国心理学家贝克尔认为从根本上说人是双重性推动的，个体既要成为其他事物的部分，又要有区别其他事物的与众不同的部分。大多数人希望自己被友好地区别对待，注重个体是否得到他人重视等。汉语教学亦是如此，汉语教师应充分发挥学生学习的主观能动性，改善留学生汉语课堂问题行为应当遵循该原则，从而实现有效管理与教学。最后，为实现留学生汉语习得目的，汉语教师一定要重视留学生的课堂管理。

二、教育性原则

其次，汉语教师从事留学生课堂管理时应遵循教育性原则。留学生课堂管理应当充分与汉语教师教育教学有机结合，在汉语教学质量不断提高的过程中改善留学生汉语课堂问题行为。有“现代教育学之父”之称的德国著名心理学家、教育学家赫尔巴特提出教学“教育性原则”，他认为教育教学过程中，教师应该结合教学经验，灵活运用诸多教学原则与方法。赫尔巴特提出的该理论在心理学的研究领域充分阐明了教育与教学之间的本质联系。留学生来华习得汉语本身就属于教育教学与学习活动，汉语教师在汉语教学及课堂管理中要将教育性贯穿始终。

三、科学高效性原则

再次，汉语教师对留学生教育教学的科学高效管理是时代赋予的责任。科学、合理、高效的管理留学生课堂问题行为是有效汉语习得的外在保障。我国学者王敏勤教授提出科学高效教学原则，认为科学高效性教学原则包括聚零为正、模块推进；自主学习与精讲点拨相结合；预设与实际相结合；知识学习与能力培养相结合等。^[2]科学高效性原则一般为公司企业员工提高工作效率所用，本文将该名词引入到留学生汉语课堂问题行为管理中，认为汉语教师应当以科学高效的教學方法管理留学生，减少不必要的、与教学内容无关的语言。为不影响汉语教师正常对留学生的授课进度，教师应当遵循科学高效的教學原

[2] 王建和,石国华.“教知识”与“教方法”不能截然分开——与王敏勤教授商榷[J].天津教育,2007(04):32.

则，合理规划课程时间分配。

四、共同参与性原则

另外，留学生课堂管理属于汉语教育教学工作中的一部分，语言教学模式在当下的汉语教学中应当遵循共同参与性原则。以心理学为根基的共同参与性原则认为语言教学应充分激发学生的求知欲、培养学生语言习得兴趣，学生之间共同协作、互相分享的教育教学原则，教师充当真正意义上的协调者、主持人、主导者，学生在该原则下充当主动的研究者、学习者与探究者。共同参与性语言教学原则凸显了语言应用的重要性，将教师教学单项教学活动转换为师生之间、生生之间的双向交际活动，以此充分发挥语言学习者的主动性，同时，教师要在精心教学设计基础上充“主导者”身份，认真分析学习者学习状态，从旁指导。

汉语传统教学模式是以“教师教，学生听”为主，课堂气氛沉闷，留学生“哑巴汉语”现象屡见不鲜，内向型汉语课堂问题行为频发，最终导致留学生汉语习得效果不佳。汉语教师在教育教学的课堂管理过程中遵循共同参与型原则，就可以有效减少内向型汉语课堂问题行为的发生。

五、激励性原则

最后，汉语教师在课堂管理中要遵循激励性原则，主要表现在汉语教学、课堂问题行为纠正和作业批改等方面。激励性原则是教师通过创设良好的学习氛围，激励学生更加积极地参与学习，从而提高学习效果。据心理学家的研究表明，教师在课堂问题行为处理方面，采用鼓励性、激励性语言往往比惩罚性、批评性语言效果更好。留学生汉语教学亦是如此，汉语教师结合自身的教学经验和留学生的实际情况，灵活运用这些原则，为留学生提供更加积极有效的奖励方式。通过激励性原则让留学生积极参与汉语课堂，从而尽可能减少问题行为的产生。

总而言之，留学生汉语课堂问题行为原因是受多重因素共同作用产生的，汉语教师在进行课堂管理时应遵循以上原则，着眼于留学生汉语课堂管理理念，让留学生在轻松愉悦的氛围下习得汉语。

第二章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为调查与分析

本章在相关学术论文设计的问卷调查基础上，结合专家意见与一线教师访谈，设计汉语学习者课堂问题行为量表，并在此基础上设计了适配于长春市来华留学生汉语课堂问题行为的调查问卷及访谈提纲，系统调查长春市来华留学生汉语课堂问题行为的师生认知，以便为后期课堂管理提供数据支撑。

第一节 汉语学习者问题行为量表的编制

设计开放性问题：“你认为汉语学习者存在哪些课堂问题行为？”对长春市三所大学的 89 名教师进行调查。对教师的开放性问卷进行汇总、分类和提炼，整理出 36 个汉语学习者问题行为的条目。再根据性别、教龄等条件选取 6 名教师或管理者对问卷调查结果进行验证，最终证实了该 36 个问题行为条目的成立。

在开放性问卷调查和个别访谈的基础上，借鉴国内外的研究成果，采用理论推导方式，将汉语学习者问题行为概括为情绪型问题行为、人格型问题行为和行为型问题行为三个方面。情绪型问题行为指学习者在学习过程中学习缺乏热情，没有良好的学习习惯和学习方法，在学习和考试中存在焦虑情绪，主要表现为包括旷课、迟到、睡觉、随意走动和吃东西五个方面；行为型问题行为主要指学习者的反社会和非社会问题，主要表现为追逐打闹、高声谈笑、接打电话和提不合理要求四个方面。人格型问题行为主要指学习者在学习生活中经常表现出来的不稳定的情绪和性格问题，主要表现为眼神躲闪、发呆、玩手机和做小动作等。

一、初始量表的编制

在开放性问卷的基础上，召开由理论工作者和一线教师共同参与的研讨会，对汉语学习者的问题行为进行认证。在此基础上课题组从汉语学习者对日常典型行为描述语句和相关的人格量表中筛选题项，构成汉语学习者问题行为原始量表。原始量表由 48 题组成，在吉林外国语大学的国际交流中心两个初级班进行小样本预试，共 56 名汉语学习者。采取随机方式分成两个等组，每组 28 人。一组被试作探索性因子分析。一组被试作验证性因子分析。初试量表以李克特 (likert) 5 点自评量表计分。对预测结果进行鉴别力分析，删除鉴别力小于 0.3 的项目，最后保留了 42 个题目，构成汉语学习者问题行为自评量表的初

试量表。

二、因子分析与正式测量

采用整群分层抽样的方法，在长春市选取四所大学的零基础到高级汉语学习者 536 名汉语学习者进行测试，其中回收有效问卷 497 份。男女比例 3: 7。数据采用 SPSS. 21 进行分析和处理。

（一）题项的筛选

选择 SPSS. 21 做进一步的因子分析。KMO 值为 0. 78，表明适合进一步做因子分析。此外，Barlett 球形检验（df=5793. 037）结果显著，代表母群体的相关矩阵有共同因子存在，适合进行因子分析。首先对问卷进行未限定性因子分析。为了明晰结构模型和确定正式量表，通过非旋转因子分析剔除负荷值小于 0. 3，共同度小于 0. 4 的题项，这样剔除 7 个题项，保留了 35 个题项，最后形成正式量表。其中情绪型问题维度共抽取四个因子 9 题，人格型问题维度抽取四个因子 12 题，行为型问题维度抽取四个因子 14 题。

（二）因子结构的确定

对调查结果分别进行四个维度的主成分分析和斜交旋转因子分析，根据陡阶检验和碎石图，获得各因子分析结果。见表 2-1、表 2-2 和表 2-3。

表 2-1：情绪型问题行为分量表因子分析

因子	题数	因子负荷值	特征值	方差贡献率 (%)	累计方差贡献率 (%)
旷课 (F1)	2	0. 681—0. 867	5. 92	29. 61	29. 61
迟到 (F2)	3	0. 606—0. 754	3. 15	15. 76	45. 37
睡觉 (F3)	1	0. 566—0. 748	2. 18	10. 90	56. 27
随意走动 (F4)	1	0. 712—8. 417	1. 42	6. 73	63. 00
吃东西 (F5)	2	0. 729—0. 839	1. 23	6. 16	66. 16

表 2-2：人格型问题行为分量表因子分析

因子	题数	因子负荷值	特征值	方差贡献率 (%)	累计方差贡献率 (%)
眼神躲闪 (F6)	3	0. 475—0. 807	8. 16	30. 23	30. 23
发呆 (F7)	2	0. 597—0. 891	3. 18	11. 76	41. 99
玩手机 (F8)	3	0. 482—0. 682	2. 04	7. 56	49. 54
做小动作 (F9)	4	0. 498—0. 632	1. 69	12. 27	61. 81

表 2-3：行为型问题行为分析量表因子分析

因子	题数	因子负荷值	特征值	方差贡献率 (%)	累计方差贡献率 (%)
追逐打闹 (F10)	4	0.615—0.876	6.05	50.45	50.45
高声谈笑(F11)	3	0.507—0.817	1.54	12.81	63.26
接打电话(F12)	2	0.510—0.890	5.03	45.73	45.73
不合理要求(F13)	5	0.567—0.905	1.90	17.29	63.02

表 2-1、表 2-2 和表 2-3 中显示的是各分量表各因子的特征值、方差贡献率和累积方差贡献率。情绪型问题分量表的累积方差贡献率为 66.16%，人格型问题分量表的累积方差贡献率为 61.81%，行为型问题分量表的累积方差贡献率为 63.02%。各分量表的累积方差贡献率均在 60%以上，说明因子分析的效果较好。

三、结果检验

(一) 信度

本研究采用同质信度 α 系数作为信度指标，预备测验及正式测验问卷各个维度的 α 系数。见表 2-4。

表 2-4：汉语学习者问题行为问卷各维度的 α 系数 n=497

问卷因子	预备测验的 α 系数	正式测验的 α 系数
1. 旷课	0.720, 0	0.887, 4
2. 迟到	0.736, 4	0.887, 4
3. 睡觉	0.750, 9	0.889, 5
4. 吃东西	0.704, 2	0.904, 1
5. 眼神躲闪	0.706, 8	0.890, 4
6. 发呆	0.728, 8	0.889, 7
7. 玩手机	0.721, 6	0.886, 3
8. 做小动作	0.718, 4	0.889, 4
9. 追逐打闹	0.721, 6	0.893, 3
10. 高声谈笑	0.763, 5	0.891, 6
11. 接打电话	0.745, 5	0.893, 6
12. 随意走动	0.734, 0	0.897, 4
13. 不合理要求	0.739, 5	0.891, 5
总问卷	0.788, 7	0.904, 3

由表 2-4 可以看出, 预备测试的整个问卷的 a 系数为 0.788, 7, 正式测试的整个问卷的 a 系数为 0.904, 3, 表明同质性信度较高。

(二) 效度

结构效度。为了进一步检验汉语学习者问题行为的结构效度, 本研究又对第二次因子分析的结果进行了验证性因子分析, 根据问卷的理论构想, 使用 LISREL8.7 对 13 因子测量模型与实际数据的拟合程度进行考察。表 2-5 列出了测量模型的整体拟合情况, 从模型拟合指数来看, 各项指标反应良好, 该模型可以接受。见表 2-5。

表 2-5: 测量模型的整体拟合指数

模型	df	χ^2	χ^2/df	P	CFI	NNFI	RMSEA
删除前	3, 149	8, 240.880	2.617	0.000	0.79	0.790	0.110
删除后	1, 646	21, 677.020	13.170	0.000	0.93	0.930	0.080

校标效度。计算各因子分与总分之间的相关系数, 即各因子分之间的相关系数, 作为问卷效度指标。结果见表 2-6。

表 2-6: 汉语学习者问题行为各因子的相关系数 n=497

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13
F2	0.617* *												
F3	0.628* *	0.776* *											
F4	0.168* *	0.223* *	0.244* *										
F5	0.431* *	0.421* *	0.455* *	0.495* *									
F6	0.491* *	0.450* *	0.416* *	0.428* *	0.533* *								
F7	0.484* *	0.499* *	0.477* *	0.354* *	0.624* *	0.536* *							
F8	0.446* *	0.433* *	0.408* *	0.403* *	0.677* *	0.518* *	0.667* *						
F9	0.444* *	0.421* *	0.415* *	0.210* *	0.371* *	0.435* *	0.514* *	0.42**					
F10	0.554* *	0.489* *	0.414* *	0.136* *	0.287* *	0.464* *	0.472* *	0.364**	0.447* *				
F11	0.508* *	0.423* *	0.353* *	0.101* *	0.244* *	0.396* *	0.409* *	0.322* *	0.357* *	0.777* *			
F12	0.353* *	0.333* *	0.283* *	0.109* *	0.263* *	0.327* *	0.368* *	0.308* *	0.298* *	0.529* *	0.469* *		
F13	0.535* *	0.471* *	0.427* *	0.123* *	0.28**	0.428* *	0.408* *	0.334* *	0.389* *	0.645* *	0.589* *	0.524* *	
F 总	0.777* *	0.786* *	0.745* *	0.551* *	0.701* *	0.707* *	0.764* *	0.696* *	0.614* *	0.719* *	0.634* *	0.578* *	0.688* *

注: **表示 $p < 0.01$ 。

从表 2-6 可知,各因子分与总分之间的相关系数均大于各因子分之间的相关,说明此问卷的结构效度良好。各因子间、各因子与总分之间相关均达显著水平,说明本问卷具有较好的校标效度。

笔者遵循实证调查—理论分析—再实践验证的逻辑原则,对汉语学习者问题行为的结构与量表编制展开研究。首先通过开放性问卷调查中学生问题行为的表现,初步获得汉语学习者问题行为成分的清单,然后对这些成分进行汇总,再通过专家认证,借鉴国内外的研究,通过理论推导,初步形成汉语学习者问题行为的理论结构模型。在此基础上通过对汉语学习者的问题行为自评量表进行预备调查、因子分析,删除不合适的题项,形成汉语学习者问题行为的多维度、多因子的实证结构模型和汉语学习者问题行为自评正式量表。汉语学习者问题行为自评量表由情绪型问题行为、人格型问题行为和行为型问题行为三个维度 13 个因子组成。其中情绪型问题行为包括旷课、迟到、睡觉、随意走动和吃东西五个因子;行为型问题行为包括追逐打闹、高声谈笑、接打电话和提不合理要求四个因子;人格型问题行为包括眼神躲闪、发呆、玩手机和做小动作四个因子。汉语学习者问题行为自评量表共 33 个题项,分别由情绪型问题(9 项)、行为型问题(12 项)和人格型问题(12 项)三个维度的分量表组成。此量表经信度和效度检验结果显示具有较好的稳定性、有效性及可靠性,可以用来做进一步的研究使用。

第二节 调查问卷设计及实施

结合上述汉语学习者课堂问题行为量表构建的研究内容和研究成果,笔者对长春市来华留学生汉语课堂问题行为进行调查研究。

一、调查目的

近年来,国际中文教育事业正如火如荼地进行,国际层面的第二语言课堂管理研究愈发火热,国内语言课堂管理研究也逐渐增多。来华留学生汉语课堂问题行为的相关研究也逐渐被关注,国内外汉语课堂管理略有不同,本章通过对长春市来华留学生汉语课堂问题行为现状进行深入调研并加以分析。

受 2019 年突发公共卫生事件影响,来华留学生明显减少,但依旧有不少中文爱好者来华学习汉语和中华文化。本文以长春市部分留学生较多的高校(吉林大学、东北师范大学、长春师范大学、长春大学、吉林外国语大学等)来华留学生汉语课堂为例,对汉语课堂问题行为现状进行调研。该现状主要包括留

学生汉语课堂问题行为的具体行为指向、师生课堂管理理念认知、师生课堂管理行为认知及具体管理行为举措等。

通过问卷调查和其他研究方法，了解并收集当前长春市留学生汉语课堂问题行为及管理行为现状，分析出课堂问题行为共性与个性问题，并探寻影响汉语教师有效教学的诱因，以及益于留学生课堂管理的教师管理行为举措，为来华留学生汉语学习内需进行深层次挖掘，为汉语教师提供具有一定可操作的、针对性较强的有效管理策略。

二、调查范围与对象

本研究的调查范围是长春市招收来华留学生的大学。调查对象包括吉林大学、东北师范大学、长春师范大学、长春理工大学、吉林外国语大学等高校的来华留学生和汉语教师，其中汉语教师 112 位、来华留学生 497 位。由于本研究调查过程中中国的受访者需要具有较完整的问题分析能力，所以选取十六周岁以上的汉语学习者作为调研对象，了解留学生视角下的课堂问题行为具体指向、课堂情感态度希望得到课堂管理方式。同时，对留学生授课教师进行问卷调查，了解并探析汉语教师视角下的留学生汉语课堂问题行为指向以及管理行为方式。

三、调查问卷内容与设计

调查问卷的内容主要包括了解长春市来华留学生对课堂问题行为的基本认知，了解留学生对汉语教师处理问题行为方式的满意度，以及探查长春市来华留学生汉语课堂问题行为的产生影响因素，并了解汉语教师对问题行为的管理对策。

本研究的调查问卷分为学生问卷和教师问卷两个层面，教师问卷主要涵盖教师课堂管理理念、学生课堂问题行为容忍度、学生课堂问题行为归因、以及不同类型课堂问题行为措施等内容。学生问卷主要包括课堂问题行为出现的自我认知及归因，以及教师课堂管理时的态度看法等。

学生问卷可分三个部分，第一部分，留学生基本信息的收集。第二部分为留学生对问题行为的自我认知与判断，由于题目较多、涉及范围较广，为尽可能保障被调查者内容选取的真实性与有效性，该部分题目定为多选题，被调查者只需在问卷内打对号即可。第三部分为留学生认知视角下对汉语教师问题行为处理的感知，采用半封闭式选项形式，将 E 项设为空白项，为对于选项内容有不同意见与看法的被调查者提供便利。同时采用李克特的五级量表形式，让

被调查者以题目选项内容与自身实际认知的匹配度进行有机结合，其中 1 为完全不赞同，其赞同程度依次递进，5 为完全赞同，为确了保证调查者能够更好地了解问卷内容，将其分为两类：一是中文版，二是英文版，同时线下问卷发放时，允许学生使用手机词典及相关软件进行查阅与翻译。

为保障效度与信度，在正式发放问卷前，笔者先选十名留学生，对其进行预测，在预测结果基础上，对本研究的问卷内容和结构进行适当调整。

四、调查问卷实施过程

(一) 课堂问题行为问卷调查

2021 年 9 月至 2022 年 4 月，笔者相继在吉林大学、东北师范大学、吉林外国语大学、长春大学等高校采用问卷星和纸质问卷两种方式进行线上和线下问卷调查。其中，教师问卷共下发 118 份，有效问卷 112 份，回收率为 94.91%，学生问卷共下发 536 份，有效问卷 497 份，回收率为 92.72%。问卷的下发与回收均是利用课下时间按照年级、班级进行实时、实地完成，未占用教师及学生正常上课时间。

表 2-7：长春市来华留学生基本情况信息表

项目	类别	人数	百分比
性别	男	193	38.83%
	女	304	61.17%
年龄	20 岁以下	183	36.82%
	20-25 岁	219	44.07%
	25 岁以上	95	19.11%
国别	韩国	77	15.49%
	朝鲜	53	10.66%
	日本	54	10.87%
	泰国	92	18.51%
	俄罗斯	61	12.27%
	美国北	37	7.45%
	新西兰	15	3.02%
	蒙古	28	5.63%
	越南	16	3.22%
	菲律宾	20	4.03%
	喀麦隆	28	5.63%
	苏丹	16	3.22%

项目	类别	人数	百分比
学生类型	预科生	93	18.71%
	本科生	350	70.42%
	硕士研究生及以	54	10.87%
汉语习得时长	6个月以下	134	26.96%
	6个月至一年	155	31.19%
	一年至两年	119	23.94%
	两年及以上	89	17.91%

表 2-8：长春市汉语教师基本情况信息表

项目	类别	人数	百分比
性别	男	39	34.82%
	女	73	65.18%
年龄	20-25	4	3.57%
	26-30	16	14.28%
	31-35	34	30.36%
	36-40	28	25.00%
	41 以上	30	26.79%
教龄	0-5 年	21	18.75%
	6-10 年	46	41.07%
	11 年-15 年	28	25.00%
	16 年及以上	17	15.18%

（二）长春市来华留学生汉语课堂问题行为访谈

1. 访谈对象

访谈对象为长春市部分来华的汉语留学生和汉语教师，其中汉语教师共访谈 7 名，1 名男教师，6 名女教师，均为硕士研究生学历，具有一定的汉语教学经验。受访留学生为课堂内问题行为出现频繁者。

2. 访谈目的

了解当前长春市来华留学生汉语课堂频繁出现的问题行为。

了解长春市留学生问题行为对汉语教师管控过程中的管理控制措施进行了评估。

了解长春市留学生对汉语教师处理问题行为时的处理对策及建议。

3. 访谈实施

本文所涉及的所有访谈实施过程均是在争得受访者同意前提下进行。笔者

在经过课堂观察后选取目标受访者，在争得其同意的基础上利用课余时间对其展开半开放式访谈，采访时通过录音笔和手写两种方式进行实时记录。访谈提高及具体信息见附件。

第三节 调查结果的统计与分析

经过教学实践与课堂调查，笔者发现在汉语课堂中，长春市来华留学生课堂问题行为出现频率较高，本文通过课堂观察、问卷调查及访谈等研究方法，结合美国心理学家奎伊的学生问题行为分类研究，将其分为两个维度、三类课堂问题行为，两个维度是指外显型和内显型，其中外显型包括情绪型课堂问题行为和行为型课堂问题行为，情绪型问题行为表现为人的情绪受外界感染程度而产生起伏和波动的程度较大，其情绪控制能力较弱，从而导致课堂问题行为频发。行为型是指以对抗、斗争形式引起他人关注，在课堂问题行为中常常表现为攻击性、对抗性、斗争性的性格特点，如多嘴多舌、冲动易怒等。内显型课堂问题行为则指人格型问题行为。人格型主要是指具有神经质特征的性格特点，常常在课堂内出现退缩行为，如因为恐惧与教师对话而沉默寡言。具体行为分类表现如下表：

表 2-9：留学生课堂问题行为分类

类型	维度	具体表现
显性型	情绪型	旷课、迟到、随意走动、睡觉、吃东西等。
	行为型	追逐打闹、高声谈笑、接打电话、提不合理要求等。
隐性型	人格型	眼神躲闪、做小动作、发呆、玩手机、看课外书、写其他作业、沉默不语等。

笔者在课堂观察的基础上结合问卷调查和师生访谈对长春市高校来华留学生课堂问题行为进行详细归类，同时了解其问题行为在汉语课堂内出现的频率，将其特点进行总结归类，并通过课堂观察及访谈记录汉语教师在课堂内的应对措施以及相对理想化的解决方式等。

为保障问卷调查及访谈的真实性与可信性，笔者于 2022 年 3 月 21 日至 6 月 22 日进行为期三个月的课堂观察，现将课堂观察到的长春市不同高校来华留学生的学校情况、课型情况、观察时数进行列表陈述。如下表所示：

表 2-10: 长春大学来华留学生课堂观察基本情况表

课程类型	高级汉语综合课	高级汉语阅读课	高级汉语听说课	中级汉语综合课	中级汉语阅读课	中级汉语听说课	初级汉语综合课	初级汉语阅读课	初级汉语听说课	HSK 专项训练课	中国文化概论课	总数
课时数	4	4	6	4	4	2	6	6	8	4	2	50

表 2-11: 吉林大学来华留学生课堂观察基本情况表

课程类型	高级汉语综合课	高级汉语听说课	中级汉语综合课	中级汉语听说课	初级汉语综合课	初级汉语听说课	中国文化概论课	总数
课时数	2	4	2	2	6	4	4	24

表 2-12: 吉林外国语大学来华留学生课堂观察基本情况表

课程类型	高级汉语综合课	高级汉语听说课	中级汉语综合课	中级汉语口语课	初级汉语综合课	初级汉语听说课	HSK 专项训练课	中国文化概论课	总数
课时数	6	8	4	6	18	14	6	4	66

表 2-13: 东北师范大学来华留学生课堂观察基本情况表

课程类型	高级汉语综合课	高级汉语口语课	高级汉语阅读课	初级汉语综合课	初级汉语口语课	初级汉语阅读课	中国文化概论课	总数
课时数	2	2	2	6	4	2	4	22

表 2-14 长春理工大学来华留学生课堂观察基本情况表

课程类型	高级汉语综合课	高级汉语听说课	中级汉语综合课	中级汉语听说课	初级汉语综合课	初级汉语听说课	中国文化概论课	总数
课时数	4	2	4	4	6	4	2	26

根据上述课堂观察基本情况，笔者结合问卷调查及访谈对长春市高校来华留学生汉语课堂问题行为的具体表现进行详细阐述。

一、情绪型课堂问题行为

情绪型课堂问题行为由奎伊提出，主要是指自身语言及行为易受外界因素影响而产生较大波动。长春市高校来华留学生汉语课堂内的情绪型问题行为主要包括旷课、迟到、随意走动、睡觉、吃东西等。

笔者将课堂观察与师生问卷调查进行有机结合，分析情绪型课堂问题行为的每个维度所出现的频次以及师生对该维度的真实看法。经笔者课堂观察，将旷课、迟到、随意走动、睡觉和吃东西等行为归为情绪型课堂问题行为，其中随意走动是指学生主观情绪中认为汉语较难学或教师教授内容不符合预期而出现随意走动的行为。

（一）课堂问题行为具体表现

笔者在为期三个月 188 课时的课堂观察过程中共记录情绪型课堂问题行为总频次 357 次。下表为笔者在各长春市部分高校留学生汉语课堂进行实际观察后对问题行为的实录表。

表 2-15: 长春市高校来华留学生汉语课堂情绪型问题行为观察量表统计

课堂问题行为	频次	总频次	百分比
旷课	51	357	14.28%
迟到	106	357	29.69%
随意走动	47	357	13.17%
睡觉	72	357	20.17%
吃东西	81	357	22.69%

上述表格为笔者课堂观察所得。结合问卷调查，现将情绪型汉语课堂问题行为具体表现师生问卷调查基本情况进行统计，如下表：

表 2-16：长春市高校来华留学生汉语课堂情绪型问题行为感知师生问卷调查统计

课堂问题行为	教师问卷	百分比	学生问卷	百分比
旷课	43	14.53%	74	18.50%
迟到	132	44.59%	147	36.75%
随意走动	57	19.26%	78	19.50%
睡觉	23	7.77%	57	14.25%
吃东西	41	13.85%	44	11%

从表 2-16 可以看出，情绪型课堂问题行为的五种维度中，教师问卷中比例由高到低依次为迟到、随意走动、旷课、吃东西和睡觉，学生问卷中比例由高到低依次为迟到、随意走动、旷课、睡觉和吃东西。师生问卷中迟到、随意走动所占比例最高，且师生问卷虽然数据略有差异，但是基本达成一致。但对于旷课、睡觉和吃东西的项目维度，师生意见不尽统一。下面，笔者将五种情绪型课堂问题行为进行逐一分析。

1. 迟到

经过笔者课堂观察并实录，三个月内学生迟到共出现过 106 次，占情绪型课堂问题行为的 29.69%，迟到的学生一般集中在上课后的 5 至 20 分钟以及第二小节上课后的 5 至 10 分钟之间。从课型角度来看，文化类课程比汉语专业课出现迟到的频率要高，如中国文化概论课程，汉语教师已经在正常上课时间开始时就授课了，但是开始后的十至十五分钟之间，陆陆续续的不断有学生进门，对汉语教师正常授课进度以及授课思路影响较大，同时也影响了已经坐在教室的学生学习，有的时候个别学生甚至会迟到三十分钟。在学生访谈时，笔者了解到一些迟到的学生，主要是因为在校外居住，距离学校有一定距离，所以迟到，还有部分学生在学校留学生公寓居住，但是因为早起化妆时间太久，化妆结束后再去上课，时间来不及，还有个别学生因为没吃早餐，所以要在第一节结束后的十分钟休息时间去外面买早餐，等回来时第二节已经开始了，种种原因导致课堂的迟到现象频发。

根据笔者实际考察和教师访谈，学生迟到的原因除了自身管控能力较弱之外，还与学生的学习兴趣有关。在长期的课堂观察中，笔者发现上课积极配合教师完成教学任务的学生普遍不会出现迟到现象，频繁出现迟到现象的学生常

常课堂表现较差，不能很好的完成学习任务，对汉语学习兴致缺失。在教师问卷调查中，对迟到的轻重程度调研，结果显示有 72.31%的汉语教师认为迟到是非常严重或严重的课堂问题行为，仅有 6.74%的汉语教师认为迟到是非常容易解决的课堂问题行为。总的来看，迟到是留学生汉语课堂普遍存在且亟待解决的问题行为。

2. 随意走动

随意走动在师生情绪型课堂问题行为的问卷调查中所占比例排名均为第二，可见，无论是留学生还是汉语教师都认为随意走动会影响正常的教师授课和学生学习。在笔者的课堂观察中，随意走动共出现 47 次，所占情绪型课堂问题行为总比例的 13.17，排名第五。但是在师生问卷调查中，均排名第二，其中教师问卷共有 57 名教师认为随意走动是较为难处理的课堂问题行为，所占比例 19.26%，学生问卷中共有 78 名学生认为随意走动是普遍存在且难以改善的课堂问题行为，所占比例为 19.50%。由此可见，该课堂问题行为出现频率不高，但是在师生问卷调查中却被普遍认定为较难以解决的问题行为。

经笔者课堂观察发现，频繁出现随意走动行为的学生普遍为欧美国家的学生，极具彰显个人性格特征的特点。笔者通过课后学生访谈了解到，亚洲国家的学生对于欧美国家的学生出现随意走动的行为多表现不满，认为影响了正常的教师授课和自身学习。但是当笔者对欧美国家学生访谈时，他们认为自身的走动是自由个性的彰显，并不影响他人学习及教师授课，不认为属于课堂问题行为。因此，中西方文化差异亦是课堂问题行为判定的重要因素之一。

3. 吃东西

该课堂问题行为一般对教师授课不会产生过多的负面影响，但是会对其他学生可能带来不同程度的消极影响。经笔者课堂观察发现，吃东西行为所出现次数为 81 次，占总比例的 22.69%，但是在师生问卷调查中发现其所占比例仅有 13.85%和 11%。由此可见，该课堂问题行为虽然出现频率较高，但是对教师授课和学生学习产生的消极影响是有限的，且是可控的。

针对吃东西这一行为，经笔者访谈，部分汉语教师认为无所谓，只要不影响教师授课进度和其他学生学习就可以。笔者在课堂观察后对部分吃东西的学生进行访谈，了解到大多数学生吃东西是因为没有吃早餐而选择在第一节下课后去买早餐，带回教室吃，其早餐味道浓厚，对课堂物理环境产生了一定的负面影响，在一定程度上会干扰并削弱了其他学生的学习积极性，所以吃东西也属于课堂问题行为。

4. 睡觉和旷课

针对睡觉和旷课，师生感知问卷调查和笔者课堂观察有出入。课堂观察中，旷课和睡觉分别出现 51 次和 72 次，分别占总比重的 14.28%和 20.17%。在师生问卷调查结果中，旷课所占师生比重分别为 14.53%和 18.50，睡觉所占比重为 7.77%和 14.25%。由此可见，针对旷课和睡觉问题行为，师生认知有所不同。经笔者课后访谈得知，部分教师认为旷课的学生未在课堂上出现影响自身教学及学生学习的行为，所以即使违反了课堂规定，但是课堂副作用较小，不会造成他人汉语习得负迁移，其睡觉亦如此，此处不再赘述。

(二) 汉语教师的应对措施

根据笔者的课堂观察，大部分教师在应对情绪型课堂问题行为时，大多会采取语言和非语言手段进行积极调控。在课堂观察中笔者发现教师应用较多的语言积极调控包括“you are late”、“don't do that”等，非语言行为包括面部表情提醒、目光交流、空间距离、触摸、手势、沉默、调节声调等。如迟到，教师一般采用点头示意和手势示意。睡觉，教师一般采用触摸和调节声调。随意走动和吃东西，教师一般采用眼神提醒。

迟到是情绪型课堂问题行为出现最高的问题行为。下面笔者就该行为的部分教师应对措施进行具体描述。

①初级汉语综合课：让学生表演一分钟左右的节目，唱歌或跳舞。以此活跃课堂氛围并告诫迟到学生日后不再迟到。

②初级汉语口语课：让迟到的学生就课堂的延伸话题说五句以上汉语，说出来了就可以落座，说不出则被罚站 5 分钟，以此在提高学生的口语水平的同时，尽可能减少迟到现象。

③高中汉语综合课：让迟到的学生在下节课的时候带来零食给同学们，可以是自己国家特色零食也可以是中国的小零食。该处理措施是在教师第一堂课就为学生定下的规定，如果有人迟到就在下节课的时候给同学们带来小零食。其效果良好，同学们也乐于接受该处理方式。

④HSK 汉语专项训练课程：教师对迟到学生直接说：“you are late”，让学生罚站 5 分钟，同时提高音量向其他学生表明汉语课堂不可以迟到。

⑤中级汉语综合课：面对迟到的学生，教师让学生回到座位上，同时在全班面前将他的个人平时分扣掉 2 分，之后继续上课。该教师将学生的课堂表现及迟到、睡觉等情况进行量化处理，作为期末成绩的一部分，并将其张贴于教室墙上，以此鼓励大家积极配合教师授课，尽可能减少课堂问题行为的产生，其课堂管理效果得到诸多教师的认可。

根据课堂观察，在结合问卷调查基础上，笔者将教师针对情绪型课堂问题行为的常用对策处理对策进行调查，下表为问卷调查结果：

表 2-17：情绪型课堂问题行为教师常用应对措施

序号	教师应对措施	频数	总频次	百分比
1	实行考勤加分扣分制度	69	279	24.72%
2	幽默提醒	78	279	27.95%
3	表演节目	46	279	16.49%
4	惩罚（如罚站、抄写）	44	279	15.77%
5	课后谈心谈话	32	279	11.49%
6	其他	10	279	3.58%

通过上述表格，我们不难发现，针对情绪型课堂问题行为，汉语教师们最常用的解决措施是采用考勤加分扣分制度和幽默提醒的方式。考勤加分和扣分可以有效激发学生学习的积极性，配合教师完成教学任务，也在一定程度上减少迟到、随意走动、睡觉和吃东西等课堂问题行为的出现。幽默提醒是非常考验汉语教师临场发挥、语言表达以及课堂把控的能力，需要教师具有较强的课堂掌控力和一定的教学经验。总体看来，幽默提醒更适用于课堂问题行为发现频率较少的班级和学生。另外，表演节目、惩罚等管理方式亦是较为常用且奏效的课堂管理办法，但是受学生性格差异、文化背景差异等多方面限制，此类处理方式更适合课堂问题行为出现较少的班级，也就是偶尔出现情绪型课堂问题行为的班级，因此，汉语教师在使用此类问题行为处理方式时，应着重考虑学生文化背景以及问题行为出现频率，恰当使用该处理方式，以免适得其反。最后，课后谈话是较少教师会选取的处理方式，仅占 11.49%，但是经笔者访谈得知，通过课后谈话可以更好了解学生课堂内所出现的问题行为具体原因，同时也可以增加师生感情，为长期汉语教学打下坚实的情感基础。

（三）小结

通过访谈与调查，我们可以看出长春市高校来华留学生的情绪型课堂问题行为中最为凸显的是迟到和随意走动，为教师教学和学生汉语习得带来了极大困扰。教师所采取的应对措施不尽相同，但是效果有限，仍然处于较难攻克阶段。

对比高中低级汉语学习者的情绪型课堂问题行为，我们发现如迟到、随意走动等课堂问题行为虽出现频率略有不同，但均有出现，且均较难改善。因

此，本文认为情绪型课堂问题行为的出现与学生的汉语水平关系不大，即高水平和低水平汉语学习者均会出现课堂问题行为。在课型方面，通过访谈和调查得知，汉语综合课和听说课出现问题行为的频率较低，而 HSK 专项训练课和中国文化概论课出现问题行为的频率较高。因此，本文认为情绪型课堂问题行为出现频率的高低与汉语课型有关。在情绪型问题行为应对措施方面，实行考勤加分扣分制度和幽默提醒是应对情绪型问题行为的常用措施，亦是较为有效的情绪型问题行为解决措施，但是针对不同国别、不同班级、不同性格的学生，汉语教师应该实时转换问题行为应对策略。综上所述，无论是什么级别的学生、无论是哪种汉语课型，汉语教师都应积极应对情绪型课堂问题行为，降低学生问题行为出现的频率，积极寻求应对措施以便更好完成教学任务，提高学生汉语学习效率。

二、行为型课堂问题行为

奎伊认为，破坏性较强的问题行为属于行为型课堂问题行为，如辱骂他人、殴打他人等。因来华留学生一般均为高素质水平学生，通常情况下不会出现辱骂他人、殴打他人以及言辞无状等情况。因此，本文根据来华留学生普适性特点，将长春市高校来华留学生的行为型课堂问题行为概括为具有较强反抗意图、易察觉、负面效果强且覆盖范围广的课堂问题行为，包括追逐打闹、高声谈笑、接打电话、提不合理要求等。其中“提不合理要求”是学生指在教师正常授课时间要求教师播放影片、音乐，要求教师提前下课和不讲课，以及在作业布置阶段要求教师减少作业量、甚至是不布置作业等。

该类型课堂问题行为具有动作幅度大、易察觉等特点，严重干扰其他学生正常汉语习得，对教师的正常授课带来了极大困扰，是学生汉语习得负迁移外部环境的重要影响因素。

（一）行为型课堂问题行为具体表现

在教室课堂观察的基础上，笔者对行为型课堂问题行为进行观察，可以得到具体表现，如下表：

表 2-18: 长春市高校来华留学生汉语课堂行为型问题行为观察量表统计

序号	课堂问题行为	频次	总频次	百分比
1	高声谈笑	178	299	59.53%
2	接打电话	42	299	14.05%
3	提不合理要求	67	299	22.41%
4	追逐打闹	12	299	4.01%

根据表 2-18 可知,“高声谈笑”是行为型汉语课堂问题行为中出现频次最高的行为,占总比的 59.53%,其余三种问题行为所占频次依次为“提不合理要求”、“接打电话”、“追逐打闹”,所占百分比以此为 22.41%、14.05%和 4.01%。因此,在长春市高校来华留学生的行为型问题行为中,“高声谈笑”是出现频率较高、影响较大的,同时亦属于较难克服的。下面就该类型问题行为中较为频发的行为进行深入剖析和研究:

1. 高声谈笑和追逐打闹

“高声谈笑”在笔者的汉语课堂观察过程中频繁出现,极具不稳定性和不可控性,对教师的课堂把控和课堂管理要求较高。该行为一般是两人以上在同桌之间、邻桌之间以及前后桌之间展开,如汉语教师不及时加以阻止,则会由课堂内部之间的低音量随意交谈演化为高声谈笑,严重时甚至会演变为“追逐打闹”,最终导致课堂混乱,教师无法正常授课,学生无法学习。根据笔者课堂观察,该问题行为与性别有关,出现在男生之间的频率远大于女生,且一般为男生与男生之间出现“高声谈笑”的情况比之男女之间、女女之间频率要多得多。另外,在座位分布上,坐在班级两侧以及靠后排的学生出现该问题行为的频率较多,座位在中间且靠前的学生出现该问题行为的情况较少。如中国文化概论课,汉语教师就饮食文化的差异性引起讨论,前排同学或是同桌之间、前后桌之间边小声讨论,边用笔做记录,而后排同学,三名男生开始时拿起手机进行小声议论,不时发出笑声,随着讨论“热情”的不断提高,到最后聊天和笑声明显增大了很多,严重影响了其他同学讨论与学习。

课型亦是行为型课堂问题行为出现频率多少的重要影响因素之一,经笔者观察,听说课和初级口语课出现“高声谈笑”的频率较之综合课、阅读课要高得多,主要原因在于受课型性质影响,听说课与会话课需要师生互动,也需要学生发声练习等,在教学活动中教师赋予学生的自由限度过大,因此,在一定程度上致使学生在教师没关注到的情况下频繁出现,如“高声谈笑”的行为型课堂问题行为,严重时甚至出现“追逐打闹”。经笔者实践教学与课堂观察,行

为型课堂问题行为出现较多的有以下几种：

①自由讨论。在中高级汉语课堂中，无论是综合课还是口语课，教师一般会在课上布置相关话题的讨论，同时让学生以小组分享形式进行汇报结果。课中学生讨论时，往往会有部分后排同学不参与课程内容讨论，反而就手机内容高声谈笑，如教师不及时予以制止，则会严重影响他人学习。如中级汉语综合课，汉语教师让学生就“中外差异”话题进行限时5分钟讨论，5分钟结束后以小组选派代表进行发言，班级内大部分同学都在就该话题进行讨论，但是坐在最后一排的两名男同学在对着一部手机大声笑，教师走到跟前询问其讨论进度才打断了他们的笑声，渐渐安静下来。

②台前活动。语言类课程为增加学生语言习得积极性，将与语言习得相关小组活动、上台表演相结合，更好的促进语言习得，汉语教学亦是如此。如在初级汉语综合课中，汉语教师在讲授完课程内容后，让学生自由组合，二人一组，上台表演，其内容大致与“点菜”有关，两名性格开朗的男同学上台表演，在“点单”的过程中二人便说“你吃这个”、“我不吃”、“你吃”、“我不吃”之间不断循环，引得哄堂大笑，二人在台前也有刚开始的大声发笑到最后的追逐打闹。最后，在追逐过程中，教师让其回到座位上才结束闹剧。

③课尾自学。教师在课程内容讲授结束后，如果还有三至五分钟的空余时间，为了课程内容教授的完整性，一般不会选择继续开始新的授课内容，会把空余时间留给学生，一方面缓解学生上课疲倦情况，另一方面也可以让学生查漏补缺，不会的问题可以在此时间教师。但是对于部分学生来说，该时间为自由活动时间，无视课堂规则与秩序，最后产生课堂问题行为。如初级汉语综合课，教师在讲完本节课内容后还有三分钟时间，便让同学们自习，同时表示如有不懂之处可以去前面问老师，或举手示意，之后有前排两名女同学举手示意教师前去，教师便走到跟前讲解相关汉语问题。但是在教师左侧的两名韩国男同学开始用母语聊天，随着聊天的不断深入，笑声也越来越高，为其他同学自学和教师的下堂讲解带来了困扰，最后在教师的眼神示意下才渐渐平息。

在教学对象方面，高声谈笑与追逐打闹的学生一般汉语成绩较差、汉语学习兴趣不高、课中不积极配合教师教学，当然也有例外，例如初级汉语综合课的一名男学生，在课上积极配合教师教学，经教师询问得知该学生汉语成绩较好，但是在课上时常大笑引得全班侧目，打断教师的正常授课进度。这表明，性格与该类型问题行为具有相关性。

2. 提不合理要求和接打电话

“提不合理要求”和“接打电话”出现频率较低，相比“高声谈笑”出现

频率较低，且负面影响及涵盖范围较小，主要出现在自觉性较差、汉语水平较低、极具彰显个性的学生之中，还与学生的个性特征有很大关系。

在课堂观察的基础上，笔者通过问卷调查，将师生对行为型课堂问题行为的感知情况做如下分析：

表 2-19：长春市高校来华留学生汉语课堂行为型问题行为感知师生
问卷调查统计

序号	课堂问题行为	教师问卷	百分比	学生问卷	百分比
1	高声谈笑	47	40.87%	273	45.58%
2	接打电话	36	31.31%	165	27.55%
3	提不合理请求	23	20.00%	43	7.18%
4	追逐打闹	9	7.82%	118	19.69%

对比师生问卷，我们不难发现，“高声谈笑”出现频率最高，均超过百分四十，即教师和学生均认为该行为是最影响自身教学或学习的行为型问题行为，与上述笔者所观察到的情况一致。教师如不及时加以制止，就会由轻微的随意交谈转为高声谈笑，最后甚至有可能演化为追逐打闹。

另外，在“提不合理要求”这一问题中，课堂主要表现为要求教师开展室外汉语课程、播放音乐与视频等，在学生眼中是符合教师开展多样化教学的教学手段之一，但是对于中国教师而言，则是打断正常授课进度或是不在教学计划之中，不应当予以满足。因此，存在师生问卷情况有出入的情况，教师普遍认为该行为是影响较为严重的问题行为之一，排名第三，占比 20%，但是在学生问卷中，学生普遍认为排名最后，占比仅 7.18%。可以看出“提不合理要求”是教师所普遍认为的问题行为，对教师的正常授课产生负面影响，但是对学生学习的负迁移影响较小。

（二）汉语教师的应对措施

汉语教师所采取的应对措施，不管是哪一种课堂问题行为，都可以分为语言对策和非语言行为对策。经过笔者课堂观察，教师所采用的语言对策一般包括“明令禁止”、“幽默提醒”、“提高授课音量”、“提问或点名”等，非语言行为对策一般包括“眼神暗示”、“肢体接触”、“突然沉默”等。下表为问题行为应对措施感知的教师问卷调查：

表 2-20: 长春市高校来华留学生行为型课堂问题行为教师
应对措施的感知调查表

序号	应对措施	频数	总数	百分比
1	明令禁止	78	286	27.27%
2	幽默提醒	53	286	18.53%
3	提高授课音量	42	286	14.68%
4	提问或点名	38	286	13.28%
5	眼神暗示	31	286	10.84%
6	肢体接触	28	286	9.89%
7	突然沉默	16	286	5.59%

根据表 2-20 可知, 行为型课堂问题行为的应对措施以语言行为居多, 共有四种应对措施, 分别为“明令禁止”, 排名第一, 所占百分比为 27.27%, 其次为“幽默提醒”, 排名第二, 所占百分比为“18.53”, 再次为“提高授课音量”排名第三, 所占百分比为 14.68%, 最后是“提问或点名”, 排名第四, 所占百分比为 13.28%。在非语言行为应对措施中, “眼神暗示”和“肢体接触”最为常用, 分别占比为 10.84%和 9.89%, 最后就是“突然沉默”, 占比最少, 为 5.59%。总的来看, 在行为型课堂问题行为中, 教师所采用应对措施中, 语言行为占总比的 73.68%, 非语言行为应对措施占总比的 26.32%, 因此不难看出, 在面对如“高声谈笑”、“提不合理请求”等问题时, 汉语教师们一般选用语言行为进行应对。

在教学过程中, 单一方法是无法根除行为型课堂问题行为的, 通常需要教师语言行为与非语言行为相结合, 进而实现课堂管理的效果, 如眼神暗示的同时提高教师教学音量, 同时走到问题行为学生身边进行肢体接触等。经笔者课堂观察, 行为型课堂问题行为出现时, 其破坏程度较大, 影响范围较广, 教师从最初的非语言行为矫正时, 往往收效甚微, 便需要借助语言行为进行终止问题行为。如初级汉语综合课, 一名女生在课上小声接打电话, 汉语教师多次眼神暗示, 女生都没有挂断电话, 直至教师一边教课, 一边走向讲台至女生身边, 女生才挂断电话。

(三) 小结

结合笔者的课堂观察和问卷调查可知, “高声谈笑”是行为型课堂问题行为中出现频率最高、消极影响范围最广、最难以应对的问题行为, 对学生汉语习得和教师授课带来不同程度的困扰。在应对措施方面, 行为型课堂问题行为的应对措施中语言行为无论是使用频率还是处理效果都优于非语言行为, 其中语

言行为中最常使用的是“明令禁止”，占比 27.27%。但是，考虑到中外文化差异，教师在处理行为型课堂问题行为时，应将语言行为措施与非语言行为措施进行有机结合，以此减少师生冲突现象的发生，降低学生汉语学习负面情绪的可能性。因此，汉语教师应将二者进行有机融合，做好课堂管理工作，提高汉语教学效率。

三、人格型课堂问题行为

奎伊认为，明显的退缩行为是人格型课堂问题行为的主要体现，主要表现为极度缺乏自信、常常心神不宁等。受中外文化差异影响，在一定程度上来华留学生会产生文化休克情况，在课堂上表现为眼神躲闪、做小动作、发呆、看课外书、玩手机、写其他作业、沉默不语等。虽然该类型课堂问题行为不会像行为型课堂问题行为带来强烈的冲击，但是汉语教师如不及时纠正并改善该类问题行为，很容易造成课堂沉闷，影响自己教学的同时也不参与课堂，最后导致教学效果差强人意。

（一）人格型课堂问题行为具体表现

在笔者的课堂观察中，如做小动作、看课外书、玩手机等行为较易发现且易于判定，但是“发呆”行为难以判定，因此，笔者在观察中将教师课堂管理行为特征纳为评判的重要参考依据，如在教师的提醒下回答问题；在教师的语言提醒和肢体接触的情况下回归学习状态；长时间保持同一姿势且目光呆滞等。另外，本文所指的“沉默不语”是指在教师提问时，学生既不回答问题也不注视教师，只是低头沉默不语；“做小动作”是指在汉语习得过程中偷偷做出不协调的动作，如左顾右盼、玩小物件等。下表为笔者课堂观察所得。

表 2-21：长春市高校来华留学生汉语课堂人格型问题行为感知师生
问卷调查统计

序号	课堂问题行为	频次	总频次	百分比
1	眼神躲闪	62	512	12.11%
2	做小动作	76	512	14.84%
3	发呆	89	512	17.38%
4	看课外书	22	512	4.30%
5	玩手机	173	512	33.79%
6	写其他作业	36	512	7.03%
7	沉默不语	54	512	10.55%

将表 2-18、表 2-15 与表 2-21 进行对比分析，在笔者的课堂观察中，表 2-18 中的行为型课堂问题行为总频次为 299 次，表 2-15 中情绪型课堂问题行为总频次为 357 次，而表 2-21 中的人格型课堂问题行为总频次为 512 次。因此，长春市来华留学生汉语三类课堂问题行为中，人格型课堂问题行为频率最高的，其中“玩手机”与“发呆”所占比例最高，超过百分之五十，另外几种问题行为出现频率较少，按照出现频率的多少排列，依次分别为“做小动作”、“眼神躲闪”、“沉默不语”、“写其他作业”和“看课外书”，所占比例分别为 14.84%、12.11%、10.55%、7.03%和 4.30%，其中，“看课外书”与“写其他作业”出现频率最低，共占比 11.33%。

在笔者的课堂观察过程中，玩手机、沉默不语等问题行为大多出现于教学方法单一、教学模式固化、教师教学语言符号生硬的课堂。笔者在高级汉语口语课中观察到，一位中年女教师，上课丰富多彩、幽默风趣，常常在不经意之间用中外文化差异逗得学生们开怀大笑，课堂学习氛围极其浓厚，同时，该教师也教授初级汉语口语课，同样因为具有较强的人格魅力，吸引学生参与课堂互动，尽可能的用汉语或英语回答教师问题。另外，在一节高级汉语综合课中，汉语教师是刚入职的新手女教师，教学经验和生活经验相对不足，面对学生玩手机、不回答问题等情况放任不管，其课堂学习氛围沉闷异常，最后学生汉语习得效果差强人意。因此，教师人格魅力与教学是影响性格型课堂问题行为出现频率多少的重要影响因素。

下面就出现频率较高的行为型课堂问题行为进行描述：

1. 玩手机

对于语言学习者来说，手机不只是通讯娱乐设备，更是大型线上学习资料库，学习者可以通过手机线上词典查询单词，也可以通过网络课程进行自主语言习得。汉语课堂亦是如此，在笔者的长期观察中，几乎每个班级的留学生都会配备手机，汉语教师也允许学生在课堂中查询相关汉语单词或语法等。但是，对于课堂上手机的使用情况与适度情况要求学生自主把握，同时也要求教师从旁提醒。

在笔者的课堂观察中，“玩手机”在人格型课堂问题行为中占比 33.79%，该行为虽然在每个班级都会出现，通常情况下，学生会因课程无聊或自身原因拿出手机观看，仅对自身汉语习得产生负迁移现象，但是相较于其他座位，班级后排学生出现此问题行为的几率更大，同时，也会因为乐于“分享”而影响自身及周边学生汉语习得，该情况与行为型课堂问题行为中的“高声谈笑”几乎相同。如在一节初级汉语综合课中，一名男生在教师的引领下，查到了“存

在”的涵义后，便点开朋友聊天界面，时不时发出笑声，最后在汉语教师的提问与眼神暗示下，才收起手机。可见，玩手机行为不仅仅是自身汉语习得的负迁移，在一定程度上也会对周遭学生汉语习得产生负迁移。

另外，该问题行为出现的时间段大都集中在课程开始后的二十至三十分，此时汉语教师授课内容集中且深入，学生学习到了阶段性倦怠期，产生厌烦情绪，从而通过玩手机缓解焦虑情绪、释放压力。坐在后排的学生一般会在课程开始后的二十分钟开始拿出手机，如教师不加制止，直至课程结束基本上都不会参与课程内容学习，甚至演化为“高声谈笑”等其他问题行为。

2. 发呆

在笔者课堂检查中，“发呆”共出现 78 次，占 17.38%，是继“玩手机”之后的第二大人格型课堂问题行为。该行为的客观评判标准较难，如前文所述，以教师纠正行为为判定依据。如高级汉语综合课，汉语教师通过 PPT 讲解成语“相提并论”时，一名前排学生手托左脸一直盯着 PPT，但双目无神，明显没有跟着教师的思路学习，甚至在教师叫了两遍她的名字，她都没有听到并回答加送教师问题，在第三次教师叫她名字和同桌的提醒下，才缓过神来继续上课。由此可见，“发呆”行为，如教师不加以制止，学生很难发现自身已脱离课程，缺失了部分的课程教学活动。此外，“发呆”在课堂中还表现为目光直视某个人或物品、手托下巴或脑袋等。

通过课堂观察发现，“发呆”行为与学生汉语水平的高低、座位的先后、国别的差异等相关性不大，一般由于教师授课过程的不连贯造成“冷场”，学生无指引，便出现如“发呆”、“玩手机”之类的问题行为。教师课堂活动的组织与分配、多媒体教学的辅助、教学内容的逻辑性与连贯性等都对是否参与课堂起着举足轻重的作用。常见的行为型课堂问题行为的教学过程有以下几种：

- ①教师教学间隙
- ②教师全程讲授，无互动
- ③学生做练习题
- ④教师互动话题不能吸引学生参与

下表是笔者通过问卷调查搜集到的关于人格型课堂问题行为感知情况：

表 2-22: 长春市高校来华留学生汉语课堂人格型问题行为
感知师生问卷调查统计

序号	课堂问题行为	教师问卷	百分比	学生问卷	百分比
1	眼神躲闪	21	11.88%	64	10.26%
2	做小动作	32	18.08%	79	12.66%
3	发呆	39	22.03%	167	26.76%
4	看课外书	12	6.78%	45	7.21%
5	玩手机	45	25.42%	157	25.16%
6	写其他作业	19	10.73%	54	8.65%
7	沉默不语	9	5.08%	58	9.29%

根据表 2-22 所示, 教师问卷中, 教师认为出现频率较高的依次为“玩手机 (25.42%)”、“发呆 (22.03%)”和“做小动作 (18.08%)”, 而在学生问卷中, 学生认为出现频率较高的依次为“发呆 (26.76%)”、“玩手机 (25.16%)”和“做小动作 (12.66%)”。其余问题行为出现频率相对较低, 师生问卷结果几乎一致。针对“沉默不语”情况, 大多是因为汉语基础薄弱且自身性格内向, 经常属于课堂“边缘人”形象。

(二) 汉语教师的应对措施

相较于行为型与情绪课堂问题行为而言, 内显的人格型课堂问题行为虽然对教师授课和他人汉语习得的负迁移影响较小, 但是如若教师放任不管, 很容易产生连锁反应, 造成课堂气氛沉闷, 学习效率降低等, 根据笔者课堂观察, 面对人格型课堂问题行为, 汉语教师一般采用非语言行为进行矫正, 如未奏效, 则会辅以语言行为进行矫正。下面是笔者在课堂观察和访谈的基础上, 根据问卷调查所得的人格型课堂问题行为教师应对措施感知表:

表 2-23: 长春市高校来华留学生人格型课堂问题行为教师
应对措施的感知调查表

序号	教师应对措施	频数	总数	百分比
1	走近学生	47	227	20.71%
2	眼神暗示	63	227	27.75%
3	幽默提醒	24	227	10.57%
4	提高教学声音	18	227	7.93%
5	点名或提问	75	227	33.04%

根据表 2-23 可知,对于该类型问题行为,汉语教师一般选用的非语言行为包括“走近学生”、“眼神暗示”,其所占比例分别为 20.71%和 27.75%,约占百分之五十。语言行为包括“幽默提醒”、“提高教学效果”和“点名或提问”,所占比例分别为 10.57%、7.93%和 33.04%。不难看出,汉语教师最常用的应对措施是“点名或提问”,占比 33.04%,最少用到的应对措施是“提高教学声音”,占比 7.93%。其中“点名或提问”的应对措施一般是在教师进行非语言行为无果的情况下,教师一般选用提问或者点名的情况提醒该名同学收敛问题行为。

(三) 小结

总的来看,人格型问题行为出现频率较高,但是教师行为纠正效果欠佳,虽然人格型课堂问题行为破坏力较小,多数情况下仅对自身汉语习得产生负迁移,但是由于出现频率最高,往往每节课都会出现人格型课堂问题行为。原因主要包括以下几个方面。首先,人格型课堂问题行为自身特点就是发生时幅度较小,几乎不影响他人学习与教师正常授课,所以教师容易忽略。其次,教师为照顾大多数汉语学习者与教学进度安排,在采取非语言行为措施无果后放弃纠正。再次,教师教学方式方法不适用于学生汉语习得。最后,学生性格内向,个性内敛,不能积极主动参与课堂活动。

第四节 课堂问题行为特点分析

长春市高校来华留学生受国别、性别、性格等多方面因素影响,或多或少都会出现问题行为,其特征主要表现为普遍性与差异性并存、多样性与集中性并存、隐蔽性与失控性并存。

一、普遍性与差异性

普遍性与差异性是指汉语课堂问题行为是每个班级普遍存在,但是每个班级所出现的问题行为及表现各有不同。经笔者课堂观察,每个班级都会出现人格型课堂问题行为,如发呆、玩手机等。针对差异性,笔者认为受国别、性别等差异影响,导致个体与个体之间存在问题行为的差异性。

(一) 学生国别差异

结合笔者对汉语教师的访谈以及课堂观察,非洲与欧洲学生出现问题行为的概率普遍高于亚洲学生。如初级汉语综合课中,汉语教师布置自行朗读课文的任务,来自泰国、韩国的留学生就在小声自行朗读,而来自喀麦隆的留学生则三四个人坐在后排聊天,时不时发出笑声。在一整堂课中,喀麦隆的留学生

共出现“高声谈笑”五次、“追逐打闹”两次。汉语教师在咯麦隆留学生进行课堂管理的时间远远多于亚洲国家的留学生。以下是一名汉语教师实录：

“非洲留学生整体都比较难管理，提醒很多次也是那样，要不就是迟到，要不就是聊天，总是找各种理由不学习，但是亚洲的留学生就很好，偶尔出个小差儿，稍微提醒暗示一下，就立马跟着老师的思路继续学习了”。

（二）学生性别差异

根据学生性别与课堂问题行为的卡方测试结果显示，除以下课堂问题行为以外，其他课堂问题行为的发生次数的多少与性别差异结果并不显著（即 $P>0.05$ ）。

表 2-24：学生性别与课堂问题行为的差异

课堂问题行为	近似 Sig 值
随意进出	0.007
高声谈笑	0.024
追逐打闹	0.018

通过 SPSS 多重响应结果可知男女在具体课堂问题行为方面存在差异，同时，也可以知道迟到和玩手机是汉语课堂中都会出现的且频率较高的问题行为，无关性别。因此，可以验证上表所述的无显著差异，如下表：

表 2-25：学生问卷中课堂问题行为的性别差异

男生最普遍出现的问题行为	百分比	女生最普遍出现的问题行为	百分比
迟到	79.32%	迟到	63.82%
玩手机	71.34%	玩手机	68.31%
发呆走神	32.45%	发呆走神	41.36%

但是，在汉语教师的问题行为对性别的感知不尽相同，与学生自我感知存在一定差异。如下表：

表 2-26: 教师问卷中课堂问题行为在性别上的差异

男生最普遍出现的问题行为	百分比	女生最普遍出现的问题行为	百分比
玩手机	31.24%	发呆走神	36.43%
追逐打闹	19.43%	玩手机	28.71%
迟到	11.36%	眼神躲闪	17.45%

汉语教师认为男生在课堂中普遍出现的问题行为依次为玩手机、追逐打闹和迟到。女生在课堂中普遍出现的问题行为依次为发呆、玩手机和眼神躲闪。其中，男生出现迟到的次数多于女生，主要原因是女生普遍比较自律，另外，大部分女生早起化妆，所以迟到现象较少。发呆是女生出现较多的问题行为，男生出现频率较少。女生因为性格问题常常会在课堂出现人格型课堂问题行为，如发呆，教师提问时会眼神躲闪等。而男生普遍因为活泼好动而常常出现行为型和人格型课堂问题行为，如追逐打闹、高声谈笑和玩手机等。

总体来说，女生相对安静文雅，多出现人格型课堂问题行为，而男生相对活泼好动，多出现行为型课堂问题行为。在教师访谈中也了解到，汉语课堂普遍存在性别差异，男生出现的问题行为较之女生频繁且难解决。

(三) 学生汉语水平差异

根据 SPSS 列联表分析的卡方检测，其结果显示，以下几种课堂问题行为与显示的汉语水平存在差异性。

表 2-27: 汉语水平与学生问题行为的差异

课堂问题行为	近似 Sig 值
吃东西	0.001
玩手机	0.003
迟到	0.006
做小动作	0.026
提不合理要求	0.021

以下则根据表 2-27 中因汉语水平差异而导致课堂问题行为显著差异的情况，做出对比：

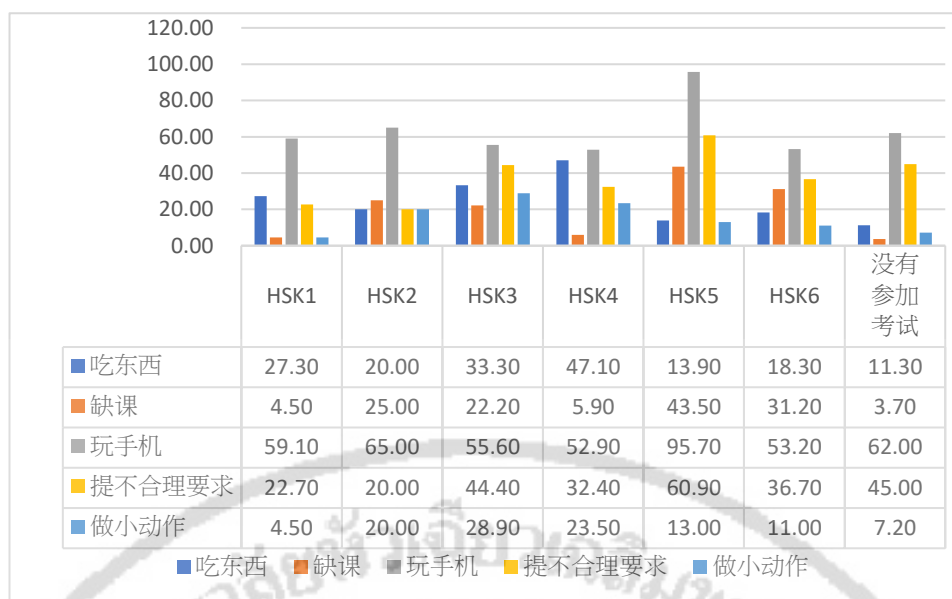


图 2-1：汉语水平差异与课堂问题行为

由图 2-1 可知，在上述受汉语水平影响的问题行为中，HSK5 级的汉语学习者所表现出的问题行为最多，如玩手机情况在该水平的学生中所占比例最高，所占比例最低的为 HSK6 级学生。迟到在 HSK5 级的汉语学习者相较于其他级别的汉语学习者中发生的频率要高得多，反之，汉语水平越低的汉语学习者出现该问题行为的频率越低。吃东西在高级汉语水平学习者的课堂出现频率较低。

总体上看，汉语课堂问题行为出现的多少与学习者汉语水平有关，大体上汉语水平越高的学习者，其问题行为出现的频率越低，反之亦然。在笔者的课堂观察与教师访谈结果中同样如此，大部分教师认为汉语水平越低汉语学习者，其问题行为出现的频率就越高。

二、多样性与集中性

多样性与集中性是指汉语课堂中的问题行为类型多样，且集中在部分学生、部分问题行为之中。据笔者观察，课堂问题行为频发者在一节课中所出现的问题行为至少两种以上，个别学生甚至有高达五种之多。集中性主要表现为个别学生问题行为居多、个别问题行为频率较高。

（一）集中于个别学生

“每个班级都有那么几个难搞的学生”。这是一位汉语教师接受访谈时所说。受个体教育成长环境、个体性格等多方面因素影响，个别汉语学习者在课堂上呈现出的问题行为在其他课堂亦有。如在初级汉语综合课中迟到的两名韩国男生，在进教室后便开始玩手机与聊天，整堂课玩手机七次、做小动作四

次，将主要精力放在汉语学习上面的较少，但是也产生了一定的负面影响。

（二）集中于部分问题行为

在课堂观察基础上，结合学生问卷调查，笔者将最为频发的五种问题行为列出：

表 2-28：学生问卷中常见问题行为

序号	问题行为	类型	频数	总数	百分比
1	玩手机	人格型	273	1376	19.84%
2	迟到	情绪型	227	1376	16.49%
3	发呆走神	人格型	192	1376	14.24%
4	吃东西	情绪型	178	1376	12.94%
5	做小动作	人格型	126	1376	9.15%

在课堂观察基础上，结合教师问卷调查，笔者将最为频发的五种问题行为列出：

表 2-29：教师问卷中常见问题行为

序号	问题行为	类型	频数	总数	百分比
1	玩手机	人格型	67	468	14.31%
2	迟到	情绪型	52	468	11.11%
3	发呆走神	人格型	43	468	9.18%
4	提不合理要求	行为型	43	468	9.18%
5	高声谈笑	行为型	38	468	8.12%

结合表 2-28 与表 2-29 可知，玩手机、迟到和发呆走神是汉语教师和学生认同的最为频发的问题行为。其次，提不合理要求、高声谈笑、吃东西和做小动作所占比重也较高。学生问卷和教师问卷的五种问题行为都超过总比的 50%，说明此次师生问卷关于问题行为集中于这几种上。对教师教学产生负面影响较大的问题行为亦是以上几种。如迟到、玩手机等

三、隐蔽性与持续性

汉语课堂问题行为中的人格下型问题行为与行为型问题行为出现频率普遍较高，在空间上情绪型问题行为具有隐蔽型特点。在教师管理方式上，如汉语

教师没有及时给予恰当的行为管理，那很容易出现行为型问题行为。同时，问题行为的出现绝非短时间就结束或不再发生的，常常是长时间连续发生的，因此，具有持续性的特点。

经过采访得知，不少汉语学习者在课中偷看手机、做小动作，十分隐蔽，如果教师专注教学内容的传授，是很难发现的。同时，如玩手机、发呆走神都是占用大量的课堂时间，且不会因为教师的一次纠正就不再出现的问题行为。因此，总体上看，课堂问题行为具有隐蔽性和持续性的特点。

本章主要是笔者在前期课堂观察的基础上，采用问卷调查与访谈相结合的方法对长春市来华留学生汉语课堂问题行为的表现以及师生认知进行深入研究，依托奎伊课堂问题行为分类方法，结合长春市高校来华留学生实际情况，将问题行为分为情绪型、行为型和人格型三种。

根据课堂观察及问卷调查结果，从课堂问题行为二级维度出现频率来看，情绪型问题行为的二级维度中出现频率由高到低依次为迟到、吃东西以及随意走动；行为型问题行为的二级维度中出现频率由高到低依次为高声谈笑、提不合理要求以及接打电话；人格型问题行为的二级维度中出现频率由高到低依次为玩手机、发呆以及做小动作。

从教师应对措施频率来看，不同类型问题行为，教师的应对措施亦是有所不同，为避免课堂冲突，汉语教师一般会选用非语言行为管理与语言行为管理相结合的方式，并非单一方式进行管理。教师针对情绪型问题行为的应对措施出现频率由高到低依次为幽默提醒、考勤加分或扣分制度；教师针对行为型问题行为的应对措施出现频率由高到低依次为明令禁止、幽默提醒，提高授课音量以及点名或提问；教师人格型课堂问题行为应对措施出现频率由高到低依次为点名或提问、眼神暗示以及走近学生。

根据前文的研究结果，留学生汉语课堂问题行为的出现具有差异性、集中性以及持续性等特点。差异性主要是汉语学习者的国别、性别以及汉语水平差异；集中性主要表现为问题行为集中在个别学生身上以及集中于部分问题上；持续性主要表现为部分问题行为持续发生，且难以彻底纠正。

第三章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为案例

基于前文对课堂问题行为的分类，笔者在结合自身课堂观察基础上委托部分高校汉语教师对汉语课堂进行实录，共收录教学视频 347 份，从中选取三类典型的课堂问题行为案例，将单节课内所出现的典型课堂问题行为运用客观语言对其进行描述，探寻典型案例中问题行为的诱因并加以分析。

第一节 情绪型课堂问题行为案例

案例一：来自长春大学的视频案例

案例来源：于老师

问题行为：迟到、吃东西

案例背景：初级汉语综合课，学生国别分布复杂，年龄在 18 至 22 岁之间。

上课铃声响起，汉语教师已经在课堂中等候多时了，并跟前排学生用汉语聊天。铃声响起后，汉语教师开始检查上节课布置的作业，并时不时表扬部分学生，检查作业后便开始正式授课，课文主题为“你常去图书馆吗”。正当教师运用图片展示、类比、翻译等多种方法讲授生词时，教室门口突然走进两名韩国男生，并敲门说“你好，老师”，此时已经上课九至十分钟了。于老师点头示意可以进入，二人便径直走向后排空座上，全程教室内的其他学生都将关注点从教师转移到两名学生身上，在教师的语言提醒下才将目光转移到自身。随后教师正常授课，不久，两名学生就从书包内拿出早餐，有牛奶、香肠以及饼干等，并互相分享食物，低头吃食物的时间长达七分钟，期间汉语教师发现了，并目光注视了两位学生，但是为不影响授课进度和干扰其他学生学习，并没有出言阻止。

总体来说，整堂课的教学效果和学习效果都是良好的，该班学生学习氛围浓厚。案例一中的两名韩国男生很有礼貌，虽然上课迟到了，但是还是站在门口等待教师示意后才进入教室。于老师在教学过程中对这个班的学生基本上都是表扬，没有批评话语，同时，在面对学生迟到和吃东西的情况时，也没有采取惩罚式管理，所以可见于老师还是很喜欢这个班的。之所以会出现迟到和吃东西的问题行为，笔者认为可以归因为以下几点：

第一，国别化差异明显。韩国学生无论男女普遍精致，在出门前都会化妆以维持自身形象，经访谈了解，男女生化妆时间各异，短则半小时，长则两个小时，所以化妆是迟到的外在理由，因为怕迟到，便会提前做好食物在课堂

上吃。

第二，两名学生对汉语课程的不重视。虽然对汉语教师很尊重，但是对课程并不尊重，在五十分钟的课堂中，迟到十分钟左右，再加上吃东西的时间，约有二十分钟的时间是脱离汉语知识学习的。同时，在余下的时间里，两名学生的注意力在汉语习得方面也较少。

第三，汉语教师课堂监管能力不足。虽然汉语教师为保证授课进度及其他学习者不受干扰，采用非语言行为对吃东西行为进行管理，但是并未奏效后汉语教师便放弃管理，导致两名学生及周边学生的汉语习得的负迁移。另外，汉语教师在面对学生迟到时，只是点头示意，并没有相应的警告或制度，对问题行为的处理不到位，很容易在后续教学过程中频繁出现类似问题行为。

案例二：来自吉林外国语大学的课堂观察案例

案例来源：刘老师

问题行为：随意走动、睡觉

案例背景：初级汉语听说课，欧美学生所占比例较大，年龄在 18-22 岁之间。

第一节上课后，师生问好，刘老师打开课件正常讲授教学内容，课程主题为“我试试这条裙子，可以吗？”当刘老师正在运用图片法、跟读法进行课文和语法的讲解时，坐在靠近后门的一名美国男生（艾伦）已经用手扶着脑袋，昏昏欲睡了，上课二十分钟左右，便趴在桌子上睡着了，刘老师直接叫他的名字，让他读课文中的一句话，艾伦坐在椅子上在旁边同学的协助下找到了相应的句子，读完后便侧身倚靠在墙上。刘老师继续讲课，看到艾伦依靠在墙上睡着了，又点名叫他回答问题，但是这次艾伦很生气的直接从后门出去了，刘老师尴尬的站在原地，愣神了几秒钟后继续讲课，课堂气氛陷入沉寂。

第一节课上课时间是八点，欧美学生相对散漫，通常这个班学生会踩点到或晚到三两分钟，但是一般不会迟到五分钟，所以在汉语教师接受范围内，刘老师对此也习以为常。但是这节课艾伦出现睡觉、随意走动等问题行为，对教师威严以及课堂学习氛围都产生了不同程度的负面影响。针对此情况，笔者认为可以归因为以下几个方面：

第一，教师课堂管理方式单一。在汉语课堂管理过程中，教师课堂管理方式应该是多元化、综合性的，应将语言行为管理与非语言行为管理进行有机结合。但是本堂课针对艾伦两次睡觉情况，刘老师在没有任何非语言行为提示的情况下，直接点名该同学，让该学生感觉到“丢面子”。即使该学生没有出现随意走动的问题行为，也很有可能会因此而厌恶汉语学习，产生语言习得的负迁

移。同时，针对艾伦随意走出教室，刘老师也没有派学生或管理者进行后续了解与跟进，一旦出现人身安全问题，后果不堪设想。另外，在学生走后，刘老师上课下并未询问其睡觉和走出教室的原因，对教师威信以及后续该班的课堂管理也带来了隐形负面影响。

第二，教师教学方法陈旧。整堂课下来，刘老师采用教学方法仅仅是图片展示法、讲授法等常规教学法，缺乏生动形象的讲解，不利于活跃课堂氛围，容易出现睡觉、做小动作等问题行为。针对“我试试这条裙子，可以吗？”主题内容，可以选用实物演示、小组合作、角色扮演等多种教学方法，结合欧美学生个性彰显的特点，给予学生上台展示的机会，从而促进学生汉语习得。

第三，中外传统教育体系有所不同。儒家教育思想在中国教育体系内根深蒂固，尊师重道观念已深深刻在学生心中，在课堂内基本上不会出现行为型和情绪型问题行为，但是美国教育模式是主张平等自由，彰显个性，美国大学上课模式中有讲座式、讨论式、实践式等多种形式，提倡个性化教学。因此，美国学生一般主动追求、善于探索，在课堂中喜欢积极参与谈论与发表个人见解。课堂中刘老师全程讲授式教学让学生积极参与课堂的机会减少，从根本上说，是中外教育模式差异所导致的。

情绪型课堂问题行为在课堂内出现时并非单一的，常常在某个学生身上出现两至三种问题行为，如迟到、睡觉、随意走动同时发生在一个学生身上等。在上述案例的原因分析中，主要与学习者教育成长经历、教师教学以及国别等因素有关。

第二节 行为型课堂问题行为案例

案例三：来自吉林外国语大学的课堂观察案例

案例来源：武老师

问题行为：高声谈笑、接打电话

案例背景：中级汉语综合课，学生汉语较好，年龄在19-25岁之间

课程开始后，在武老师的幽默教学风格引领下，全班同学很快就在欢快的氛围下参与到教学过程中。本堂课讲授内容主题为“广告与顾客”，上节课对生词和语法点进行了介绍，本节课在教师的引导下，进行分角色朗读课文，以及对“讨价还价”、“广告”、“投诉”等词汇的使用场合及如何运用进行练习。在分小组准备阶段，同桌、前后桌就上述话题自行分角色准备。但是在此期间，声音嘈杂，坐在后排的一名男生在练习过程中由“讨价还价”转变为肆意谈

笑，甚至用英语与小组成员分享快乐，此时武老师正在台下为其他小组指导句子，无暇分心管理该组学生，以至于该组学生从这名男生一人大笑演化为小组大笑，对周边小组学习带来了一定负面影响。同时，也可以看到另外一组的女生在武老师为其他组讲解时接打电话，时间长达四分钟，虽然声音不大，但是对改组学生讨论及自身汉语习得带来了负面影响。

武老师讲课风格风趣幽默，往往出其不意就能引人发笑，在课堂观察过程中明显能感觉到学生们对武老师的喜爱。在整堂课的观察过程中，问题行为出现频率最多的就是高声谈笑和接打电话，皆为小组准备阶段易出现的问题行为。笔者认为该班出现问题行为的原因有以下几个方面：

第一，教师课堂监管不到位。整堂课武老师教授风格非常易于接受，且极受学生们喜爱，但是出现接打电话和高声谈笑的原因之一是武老师课堂监管不到位，对问题行为发生者没有及时制止，放任不管，虽然武老师正在为其他组学生讲解知识点，但是也可以暂停对该组学生进行语言行为的管控和非语言行为的暗示等，但是武老师并非实施。另外，笔者建议分组讨论之前，武老师也应选好各分组组长，辅助教师教学及课堂管理，做到生生监管。

第二，学生自我管理意识薄弱。面对高声谈笑的情况，武老师立刻制止，显然是学生经常在课堂上会出现此类问题行为，足以见得该班个别学生自我管理意识薄弱，缺乏外在指导，因此，教师应在课下对此类学生讲解中国课堂习惯，让其尽快融入汉语课堂，在不打消其汉语学习积极性的前提下改善自身课堂管理意识薄弱问题，从而减少课堂问题行为。

第三，课堂管理体系不规整。教学时的武老师对学生表现没有立刻给予充分肯定，对于表现优异的学生也仅为口头表扬，并没有落实到实处，同时对表现相对较差的学生没有相应的惩戒措施，放任自流。笔者认为成立加分扣分制度可改善此类问题，课堂表现量化管理后将其纳入期末成绩，促进学生自我管理的同时引导学生之间互相监督，以此减少接打电话及高声谈笑的问题行为，促进学生积极参与课堂，减少不必要的课堂问题行为。

案例四：来自吉林大学的视频案例

案例来源：周老师

问题行为：提不合理请求

案例背景：初级汉语综合课、男生较多，年龄在 17 至 22 岁之间。

教学视频中的周老师讲课中规中矩，教学方法多为讲授法，经常采用多媒体进行辅助教学。视频中的周老师在讲授主题“我的家庭”时，运用图片法以及视频法进行讲解，在课程中后期时，学生整体上掌握情况良好，便有一名男

生提出想让周老师给他们放电影，看恐怖片或喜剧片，当周老师说不可以，还要上课学习汉语时，学生们纷纷表示已经学会了，场面一度难以控制，让周老师很是难堪，放也不是，不放也不是。直至最后十分钟，周老师还是坚持说不可以，并布置作业让学生们在课上完成课后练习题。但是同学们显然兴致缺缺，也没有几名学生在完成作业，多数在玩手机或小声聊天。

视频中的周老师年纪较轻，教学经验不足，面对学生们所提要求显然有点措手不及，不知如何应对，通过布置作业来转移注意力的做法显然令学生不买账，最后因为一个提不合理要求而引发多种课堂问题行为显然是不明智的，究其原因，笔者因为有以下几个方面：

第一，教师教学经验不丰富。周老师是新入职不足两年的新手汉语教师，课堂管理及应对突发事件的能力略显不足。面对上述问题，周老师可以针对课文主题抽取个别“刺儿头”学生回答问题，如果没有回答上来，自然将矛盾进行有效转移，不放电影是因为不是全班学生都掌握了，并不是老师不想放电影，转移矛盾注意力。同时，课下周老师也应积极寻求优秀教师意见和方法，避免此类问题再度发生时无法应对。

第二，教师教学方法固化。由于教学对象不同，来华留学生接受过多元文化的教育背景，对教师教学方法要求更加苛刻和严格。汉语教师应转变固有教育理念，转换语言教学思路，施展多元教学方法。案例中周老师整堂课都采用PPT进行辅助教学，照本宣科式的讲解让学生们无法整堂课注意力集中，容易出现问题行为。因此，周老师应采取多元化教学方法，更新教学理念，吸引学生积极参与课堂。

第三，学习者的积极性相对较低。课中放电影，其实质是其个体学习意愿不足，缺乏一定的主观能动性。课上学生们表示已经掌握课堂内容，以此为理由请求周老师播放电影，周老师可以提出略超出现阶段学生汉语水平的问题，引发学生思考的同时也能提高教师威严。

总的来说，行为型课堂问题行为一般出现频率较低，但是一旦出现将会对教师教学及学生学习产生负迁移，如汉语教师不能妥善解决此类问题，将对自身威严产生负面影响，在日后教学和管理中都会产生一定负面影响。

第三节 人格型课堂问题行为案例

案例五：来自东北师范大学的课堂观察

案例来源：张老师

问题行为：玩手机、眼神躲闪

案例背景：中级汉语综合课、学生国别分布复杂，年龄在18至25岁之间。

上课五分钟前，张老师就提前来到教室播放韩国动画创意短片《宇宙快递》，铃声响起后一分钟左右片段播放结束。通过创意动画引入本堂课的学习主题《最认真的快递员》。铃声未响起之前学生们便齐齐落座观看短片，课程内容讲解的时候，张老师激情澎湃，富有感染力，时不时引发学生大笑。但是坐在角落中的一名女生，全程几乎低头，且与张老师零互动，不敢抬头看老师，即使偶尔看张老师，张老师与她目光注视之时也会瞬间低头，不予回应，同时多次拿出手机，每次时长都超过两分钟，属于汉语习得的负迁移现象。张老师为照顾大多数学生，看了几眼改名学生后选择继续讲课。整堂课非常成功，大多数学生积极参与课堂，基本完成教学任务，只有这名女生几乎全程低头零互动，对本堂课内容习得有待商榷。

张老师教学经验丰富，语言简练易懂，极具人格魅力，其课堂教学方法多样化，深得学生喜爱。但是针对个别内向型学生的关注度略显不足，致使改名女生在课上出现玩手机、眼神躲闪的情况。出现该问题的原因主要分为以下几个方面：

第一，教师对个别学生关注度不足。张老师教学经验丰富，几乎没有学生不喜欢她教课，但是张老师对个别学生的关注度不足，案例中的女生受性格、成长环境等因素影响，在课堂上表现出情绪型问题行为，包括玩手机、眼神躲闪等。张老师可以利用学生思考问题的时候在课上对该名学生进行从旁了解具体情况，同时课下也可以找到该名学生做更深层次的了解，激发学生学习兴趣，予以充分的鼓励。

第二，学生内向人格。受家庭成长环境、教育体制等多方面影响，很容易让学生养成内向、自闭、孤僻的性格，在课堂上表现出沉默不语、延伸躲避等，案例中的女生沉静自若，几乎不参与任何课堂互动，存在感极低。所引发的问题行为只对自身汉语习得产生负迁移，对周围同学和汉语教师都没有产生负面影响，但是长此以往，此类学生汉语习得水平难有提高，渐渐就会失去汉语习得的兴趣。因此，汉语教师应给予此类学生更多柔性关注，适时鼓励，给予充分的肯定，激发汉语习得兴趣。

案例六：来自长春师范大学的视频案例

案例来源：吕老师

问题行为：发呆走神

案例背景：初级汉语综合课，多亚洲学生，女生较多，年龄在 18 至 22 岁之间。

铃声响起后，多数学生在吕老师的管理下落座，吕老师讲课模式以讲授式为主，辅以 PPT 教学，教学主题为“我的家庭”，生词讲解过程中，对“家庭、一共、医生、和”等词汇进行讲解，讲解过程略显沉闷，学生们可能理解，但是几乎不参与课堂，吕老师“填鸭式”的教学在课程开始后二十至三十分钟就有很多学生受不了了，但是因为课上吕老师课堂管理极其严格，多次强调不许玩手机，所以课程中除了个别学生偶然拿出手机外，其他学生都是坐在椅子上静静地等待下课。当吕老师提问坐在第二排的一个女生时（尹在熙），让她说一下她的家庭成员，该名女生手扶着下巴显然没有听到老师在叫她的名字，当吕老师第二次喊她名字，在同桌的触碰下才站起来回答老师的问题，但是也只是说了一两句就坐下了。显然，该名女生在课上出现了发呆走神的问题行为，对自身的汉语习得产生了负迁移。

整堂课学习氛围略显沉闷，课程教学任务虽然已经完成，但是整体教学效果有待商榷，吕老师年龄较大，且刚从事汉语教学工作不久，汉语教学及管理方法略显不足，制定严苛条例一味严格地要求学生虽然会减少课堂问题行为，但是在一定程度上会起到适得其反的效果，打消学生学习汉语的积极性及热情。案例中的女生出现发呆走神的问题行为是吕老师发现了的并通过点名提问的方式使其回归课堂，但该问题行为的出现原因，应该大致可以分为以下几个方面：

第一，教师教学方法陈旧。案例中的吕老师整堂课都是以讲授法、提问法为主，互动较为生硬，虽然制定班规，课堂规则要求较为严苛，学生在课堂上很少出现行动型课堂问题行为，但是如发呆走神、做小动作等人格型问题行为具有隐蔽性特点，不易于发现。

第二，教师教学热情减退。吕老师年龄较大，之前从事出版编辑相关工作，对汉语教学了解甚少，受工作内容调整影响，在课上与学生互动不多，对学生表现的关心不足。

第三，学生处于紧张、焦虑的心理状态。据了解，该名女生为韩国留学生，韩国属于汉文化圈，对考试的认知程度丝毫不弱于中国。吕老师本堂课正处于期中考试前期，经访谈了解，该名女生近一周都处于高度紧张且焦虑的心

理状态，睡眠质量也随之下下降，在课上多次出现发呆的情况。因此，汉语教师在课程教学过程中不能仅从事汉语知识教学，适当的心理疏导可以缓解学生紧张、焦虑的心理，从而更好地学习汉语。

与行为型课堂问题行为相比，人格型课堂问题行为破坏力较小，仅对自身或周边小范围内学生产生负面影响。但是人格型情绪问题行为一旦出现，将对学生自身长期汉语习得埋下厌学种子，对长期汉语习得发展不利。上述人格型问题行为出现的原因大体可归纳为学生和教师两方面，学生方面主要是指受教育体系、成长环境、性格等多方面因素影响，学生在课堂上表现出不自信、焦虑等人格问题。

综上所述，笔者通过对长春市高校留学生汉语课堂观察案例和视频收集案例中的典型课堂问题行为进行客观性描述，分析其个案中的问题行为所产生的归因。首先，情绪型课堂问题行为案例中选取高频出现的问题行为有迟到、吃东西、随意走动等，问题行为可以归因为包括教师、学生和环境等方面。教师层面包括课堂管理观念单薄、教学方法陈旧等，学生层面包括自我管理意识薄弱、学习兴趣缺失等，环境层面为中外文化差异、中外教育体系差异等。通过对汉语教师的访谈得知，该类问题行为是亟待解决的。其次，行为型问题行为案例中选取高频且破坏力较强的问题行为有高声谈笑、提不合理要求和接打电话，问题行为的归因包括教师课堂监管不到位、教学经验不足、教学方法固化等；学生自我管理意识薄弱及积极性不高；环境因素包括课堂管理制度不完善等。经教师访谈得知该类型问题行为最是令教师“头疼”的。人格型问题行为案例中选取高频的问题行为有玩手机、发呆走神、做小动作和眼神躲闪等，其问题行为可归因为教师对个别学生关注度不足、教学方法陈旧等，学生处于紧张焦虑的心理状态、以及内向性人格特点等。不难看出，三类课堂问题行为在汉语课堂中普遍存在，对教师教学和学生汉语习得产生负面影响，究其原因，大致可分为教师、学生和环境三方面，本章原因仅针对上述个案分析，下一章原因分析再做系统详述。

第四章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为原因分析

课堂问题行为成因并非受单一因素影响，是多方面的，前文笔者就课堂教学案例进行陈述与分析，但其原因分析仅针对案例所出现的单一问题行为进行原因分析，并不能代表长春市大多来华留学生课堂问题行为，且缺乏规律性与整合性。基于此，结合问卷调查与案例分析，本章内容主要是针对长春市来华留学生问题行为成因进行系统性分析与总结。

第一节 教师因素

师者，传道授业解惑也。汉语教师在教学过程中并不是简单的知识传授，还包括文化交流与课堂管理等，即是教学活动的引领者与组织者，同时也是课堂管理的管控者。在汉语教学活动过程中，汉语教师要实时监管学生的学习情况与情绪状态等，因此教师课堂管理行为是汉语学习者学习效率的有利保障。

教师对课堂管理的忽视是学生产生问题行为的重要因素。^[3]教师课堂消极行为很大程度上会诱发学习者出现课堂问题行为，如教学方法单一、散漫懈怠、课堂留白时间过长、课程内容设计不合理等。^[4]针对前文对课堂问题行为的分类描述以及案例呈现，笔者认为教师因素中主要包括教师管理理念与管理能力、奖惩措施、教师个性特征、教师教学技能、教师沟通方式等方面。

一、教师管理理念与管理能力

美国著名心理学家罗杰斯认为：“教师教学过程中的态度因素起重要作用。”^[5]课堂观察过程中，笔者发现教学经验较为丰富的汉语教师面对频发性课堂问题行为往往会积极应对，采取相应措施以此减少课堂问题行为的发生，但是在课堂观察中发现仍然有个别教师对频发性课堂问题行为采取放任自流的态度。

结合问卷调查，笔者对课堂管理的教师态度进行调研。其调查结果如表4-1所示：

[3] 杜萍. 课堂管理的策略[M]. 北京：教育科学出版社, 2005, P85.

[4] Thomas L. Good, Jere E. Brophy, 陶志琼译. 透视课堂[M]. 北京：中国轻工业出版社, 2009, p55

[5] 罗杰斯. 课堂问题行为的有效管理[M]. 郭燕飞, 蔡艳芳, 马慧泽. 北京：中国轻工业出版社, 2011

表 4-1：教师课堂管理态度

课堂管理的教师态度	百分比
严格管理，学生必须遵守课堂规则	44.17%
相对宽容，不影响自己上课就不会管	36.87%
曾经管理过，因成效不大后放弃了	11.43%
其他	7.53%

根据表 4-1 可知，44.17%的汉语教师认为面对课堂问题行为应该采取严格管理的态度，学生应必须遵守课堂规则。36.87%的汉语教师认为针对学生课堂问题行为，只要不影响自身教学就采取放任自流的态度。11.43%的汉语教师因为曾经管理过问题行为，但管理无效，所以放弃管理。因此，针对上述调查结果，我们不能一概而论，具体的教师可以管理态度还要根据实际情况而定。

结合教师访谈，部分汉语教师认为来华留学生已经成年，对自身行为能约束能力足够，不需要汉语教师多次提及，以免打消学生学习积极性。另外，访谈和调查中发现，教师教龄差异对课堂管理的态度明显不同。如表 4-2 所示：

表 4-2：教龄与教师课堂管理的态度差异

态度	教龄				
	一年及一年以下	一年至三年	三年至五年	五年以上	
相对宽容，不影响自己上课就不会管	24.63%	12.24%	0	0	
曾经管理过，因成效不大后放弃了	8.21%	3.22%	0	0	

根据表 4-2 可知，三年及三年以下的汉语教师的课堂管理态度是相对宽容，不影响自己上课就不会管，三年及以上的汉语则秉持较为严格的管理态度。

所以，在课堂管理态度上，三年及以下的新手汉语教师应该及时地调整自己的管理思想，太放任自流或置之不理，将导致轻微的课堂问题行为转变为更严重的课堂问题行为，同时也会使得学生轻视汉语课堂规则，最终导致学生课堂问题行为频发，课堂问题日益严重，教学效果不理想。

在管理时间方面，23.43%的汉语教师会在学生问题行为发生的第一时间采取管控措施，37.42%的汉语教师会在学生问题行为逐步扩大时采取管控措施，21.45%的汉语教师会在学生问题行为扩大至多数学生时采取管控措施。且针对

教学对象性别不同，采取的管理方式也略有差异。多数新手汉语教师会针对不同性别学习者采取不同管控措施，部分汉语教师会无性别差异的管控措施，个别熟手汉语教师根据学生问题行为出现的频率、严重程度等个案情况采取差异化管理措施。另外，汉语教师根据学生汉语水平高低采取差异化管理措施的情况较少，因此，汉语教师在课堂问题行为管理方面，因性别差异而采取差异化管理情况较多。

根据调查结果显示，在教师管理能力方面，大多数汉语教师（88.93%）认为自身管理能力对学生问题行为出现频率的高低有直接关系，少部分汉语教师（11.07%）认为学生课堂问题行为出现频率的高低与自身管理能力无关，如图4-1所示。

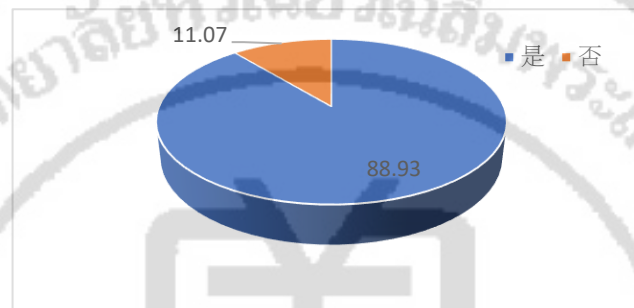


图 4-1：教师管理能力是否与学生问题行为频率关系图

其中，88.93%的汉语教师中大多为新手汉语教师，则表明新手汉语教师在从教初期对课堂问题行为的关注多较高，反观熟手汉语教师由于长期以来的课堂管教学及管理经验等，对课堂问题行为的关注度相对较小。

表 4-3：教师教龄与课堂管理能力的差异表

教龄	频数	总数	所占百分比
一年及一年以下	46	89	51.69%
一年至三年	25	89	28.10%
三年至五年	7	89	7.86%
五年以上	11	89	12.35%

根据课堂观察，如表 4-3 所示，针对同一班级的汉语学习者在课堂上出现问题行为频率，新手教师和熟手教师的课堂差异较为明显，三年及以上教学经验的汉语教师课堂所出现的问题行为频率较低，仅为 20.21%，三年以下教学经验的汉语教师课堂出现问题行为频率较高，为 79.79%。这表明汉语课堂问题行

为出现频率的高低与教师教学经验关系密切，学生更愿意积极参与到熟手汉语教师的课堂。新手汉语教师课堂中，学生表现极端化明显，不是过于沉闷，就是过于活跃，教师开始时采取个别提醒的方式，如点名、提问等，可学生在被提醒后几分钟就会“原形毕露”，持续之前行为。因此，新手汉语教师在应对课堂问题行为时，还应积极探寻解决措施，请教熟手教师，总结经验教训，从而达到完善汉语课堂管理及有效教学的目的。

二、奖惩措施

奖励和惩罚在一定程度上可以帮助教师有效地管理课堂，如表扬、奖品、积分等，警告、扣分等。美国心理学家斯金纳的强化理论（Skinner's operant reinforcement theory）认为：行为的后果是影响行为的主要因素，行为是可以通过积极结果和消极结果的体验而习得的。斯金纳强化理论模式共分为四类，分别为正面增强、负面增强、惩罚和撤销。其理论认为对好的行为可以采取正面增强，即奖励的办法，也可以采取负面增强，即停止惩罚的办法，对于不好的行为可以采取惩罚和撤销两种强化措施。

针对留学生汉语课堂问题行为，汉语教师可以在课程中增加或减少特定刺激物，包括留学生喜欢或不喜欢的事物，根据实际情况减少或增加某种行为反应，尽可能减少课堂问题行为。根据问卷调查，笔者对汉语教师奖励、惩罚调查状况进行了具体的分析，主要将奖励措施分为物质奖励（明信片、京剧面具、扇子等）、社会奖励（点头认可、微笑、竖大拇指等）、荣誉奖励（汉语之星、荣誉之星等）和成绩奖励（平时成绩与学业成绩），惩罚措施分为物质惩罚（没收手机等）、精神惩罚（言语批评、眼神责备等）、荣誉惩罚（剥夺评优权力、）和身体惩罚（抄写课文、生词等）。如下图：4-2

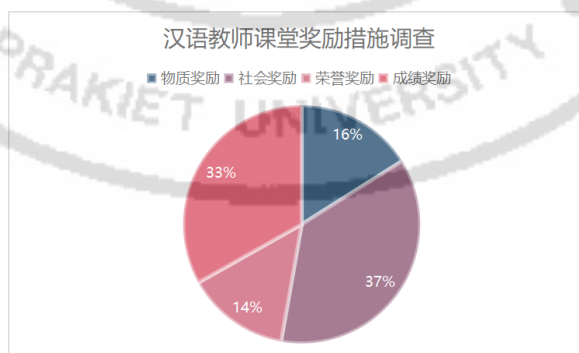


图 4-2：汉语教师奖励调查图

根据图 4-2 可知，33%和 37%的汉语教师会采取社会奖励和成绩奖励，16%和 14%的汉语会采取物质奖励和荣誉奖励。结合教师访谈与问卷调查，汉语教师常用的奖励措施为社会奖励和成绩奖励，如点头认可、微笑、竖大拇指和增加平时分等。

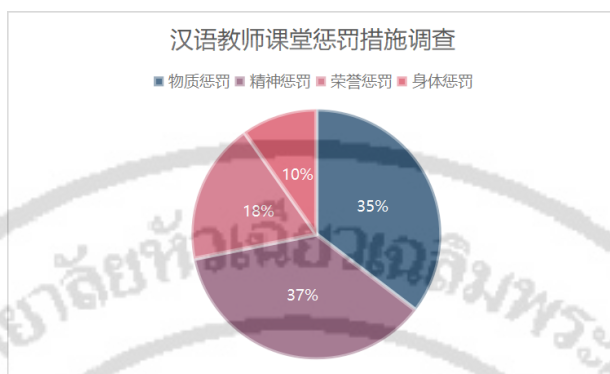


图 4-3: 汉语教师惩罚调查图

根据图 4-3 可知，72%的汉语教师在学生课堂问题行为发生时选择的惩罚措施是物质惩罚和精神惩罚，结合访谈，其惩罚行为主要包括罚站、没收手机等。另外，部分汉语教师强调汉语课堂不适用惩罚措施，因为中外文化差异、中外教育体制差异等因素，不建议教师采用惩罚措施来管理学生课堂问题行为。

三、教师个性特征

教师，作为拥有独立人格的个体，具有鲜明的人格类型及个性特征。每位教师判断事物、情感表达、沟通交流的方式皆是独一无二的，因此，在课堂表现中的教育理念、教学方法、课堂管理模式等亦是有所不同。虽然教学大纲、课件资源可能是统一的，但是每位教师理解和运用却略有差异。

凯斯 (Jane A.G. Kise) 在其研究中将不同个性特征教师在课堂中常见错误进行介绍，包括外倾型与内倾型、感觉型与直觉型、思考型与情感型、判断型与感知型四种对比类型。^[6]凯斯分别对不同类型的个性特征教师常见课堂错误进行介绍。

外倾型教师在课堂表现中以师生互动为主，注重课堂活动，但是严谨不足，内倾型教师多以反思、独处、内心能量获取为主，不注重课堂活动，在课

[6] 凯斯, 不同的人格, 不同的教学, 王文秀译[M]. 北京, 中国轻工业出版社, 2009, 11-19

堂表现中活动较少，课堂管理效果良好，但是沉闷无趣。可以说教师的个性特征在一定程度上决定着教师授课风格及课堂管理方式。下表为外倾型和内倾型教师常见共性错误。

表 4-4: 外倾型和内倾型教师常见共性错误

外倾型教师课堂常见共性错误	内倾型教师课堂常见共性错误
根据学生课堂积极性表现判定学生课堂参与度。	认为外倾型学生的课堂互动是不假思索的脱口而出，干扰教学。
给予内倾型学生思考时间过少，学生往往思考后想说时老师已经公布答案了。	课堂规则过度，过分要求安静，对于外倾性学生来说注意力无法长时间集中。
问题提示过多，学生来不及深入思考，答案就已呼之欲出了，干扰学生思考。	高估了外倾型学生课堂自我习得时间的有效利用，包括阅读、安静写作等。
对于内倾型学生，过多的活动、提问会让其精疲力竭。	长时间不与学生互动，教学过程中大量介绍背景信息及释义。

凯斯认为感觉型的个性特征表现为多关注“是什么”的问题，此类型教师在课堂中的表现多为按部就班完成授课任务，以教案为准从事教学活动，严格把握课堂内容的重难点教学。与之相对的是直觉型个性特征，其表现为多关注“可能是什么”的问题，多数为预感与想象，此类型教师在课堂中的表现多为将课堂作为思想碰撞下的平台，师生可独立发表见解，不必完全按照教学大纲从事教学活动。下表为感觉型和直觉型教师课堂常见共性错误。

表 4-5：感觉型和直觉型教师课堂常见共性错误

感觉型教师课堂常见共性错误	直觉型教师课堂常见共性错误
认为直觉型学生思考力不足，马虎，不认真听教师引导。	认为学生对教师的详细解释与说明是其想象力与创造力缺乏的表现。
课程设计细致入微，不容学生出现偏差，以教学语言及练习引导学生学习。	开放式作业布置导致部分学生对作业完成度不高。不希望抑制学生的创造力与想象力。
着重培养学生基础性知识及技能，为后续思考夯实基础。	注重以课堂教学主题为核心，让学生自由发挥，如学生戏剧表现及个人计划。
过度依赖教学经验，包括教学课件、教学技巧与策略等。	大胆尝试，摒弃用过的教学资源，如课程教学技术及方法等。

思考型和情感型个性特征。思考型性格个体是以理性思维、客观真实性来判断事物，并做出决策。课堂中的教师则表现为以规矩体系为准则，符合标准，尽可能地做到对事物的客观具体化理性分析。情感型性格个体是以考虑对当事人后果的实际情况而做出差异化决策，在课堂中的教师则表现为尽可能协调好每位学生，对课堂问题更多的是主观判断，引起他人共鸣。下表为思考型和情感型教师课堂常见共性错误。

表 4-6：思考型和情绪型教师课堂常见共性错误

思考型教师课堂常见共性错误	情绪型教师课堂常见共性错误
低估了贬低和嘲笑对学生的负面影响。	试图说服思考型学生而产生争辩。
将积极情感需求当作学生吸引教师关注的手段。	没来由的表扬学生，让学生觉得被表扬是轻而易举的事情。
个例的出现可以激烈学生，但是不能因此而随意改变课堂规则。	不能以课堂规矩为准则，导致教师威信减弱。
当师生良好关系与严格要求学生同时出现时，更倾向于严格要求学生。	当师生良好关系与严格要求学生同时出现时，更倾向于与学生建立良好关系。

判断型和感知型个人特征。判断型个性特征是以工作规划为核心，严格执行计划，在课堂表现中，判断型教师在课前严格制定教学计划及教案设计，并以此为依据从事教学活动。感知型人格特征更加随性而为，是具体情况而定，在课堂表现中，感知型教师认为教学计划及教案会束缚思想，在教学过程中会不断收集更多更新更适应于教学活动的信息，不断调整教学安排。下表为判断型和感知型个性特征的教师课堂常见共性错误。

表 4-7：判断型和感知型教师课堂常见共性错误

判断型教师课堂常见共性错误	感知型教师课堂常见共性错误
不断催促感知型学生完成任务	经常性调整规则与计划，使判断型学生增加挫败感。
以课程计划和安排为准进行教学活动，压缩了对学生的全面解释时间。	高估或低估了课堂活动所需时间。
主题锁定迅速，但忽视了其他可能成为主题的选题。	范围界定不明晰，学生做到后教师也不清楚。
认为感知型学生缺乏动力与责任感。	认为判断型学生多抱怨且过于呆板。

汉语教师个性特征使其在汉语课堂中所展现的课堂教学及课堂管理皆有所不同。汉语教师普遍认为教师个性与学生相适宜则对教学活动及教学效果产生积极促进用。因此，汉语教师要充分了解所教授的学生个性特征，同时也要对自身个性特征有清晰的认知，当学生课堂问题行为发生时，教师应考虑多重因素，包括自身个性特征包含在内。结合访谈实录，笔者将学生所喜爱的教师所具备的特征陈列。

亲和力。汉语教师平易近人，语言舒缓，动作和谐，以润物细无声的方式拉近师生关系，且有信心、耐心、诚信。

原则性。以平等的方式对待班级内的每位学生，能够让学生予以信赖，且让学生在内心觉得汉语教师的言行是具有权威性的。

学识丰富。二语习得教师应用最简单易懂的语言让习得者充分理解知识点，在此基础上引申到其他知识点，此类汉语教师会增加学生对课堂的新鲜感，从而崇拜教师。

幽默风趣。汉语教师风趣幽默的语言和恰到好处的肢体动作，会增加学生对课堂的注意力与吸引力，学习者在愉悦欢快的氛围中习得汉语。

穿着得体，仪表大方。穿着是学生对教师的第一印象，汉语教师的穿着与仪表不应过分标新立异，其打扮也不能过分随意，应当以大方得体，干净利落为主。汉语教师得体的仪容仪表及穿着会让学生眼前一亮，减少距离感，更容易产生好感。

四、教师教学技能

教师教学技能是在课堂上教师所采用一系列的设计与方法，包括教学设计能力、创新教学能力、教育技能等。施良方和崔允漷在其研究中对美国教育学家沙尔韦斯特的观点进行介绍，指出准备不足是学生课堂问题行为诱发的教师行为之一。^[7]如汉语教师在授课前对教学内容整体把握不足、对教学流程不了解，那么在实践教学中，一定不会将所讲授的内容完美的呈现出来，甚至在教学过程中屡次出现停顿、卡住等情况，对学生所提问题回答的含糊其辞。因此，在学生眼中，该类教师是知识储备不足、教学严谨度不足、教学态度不认真的，与此同时，在学生心中教师的威信力随之下降，在课堂中学生专注力也会逐渐分散，出现不同类型的课堂问题行为。下图为教学过程中教师因素对学生问题行为的负面因素。

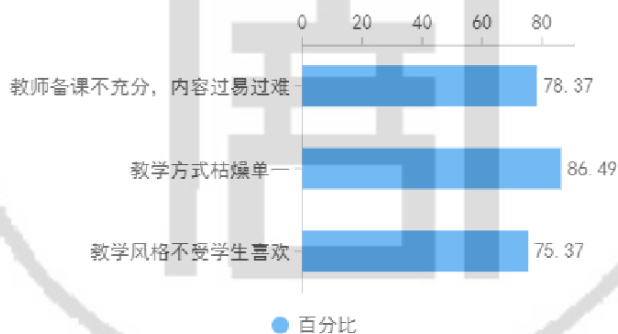


图 4-4：教师因素对学生课堂问题行为的影响

根据图 4-4 可知，教师问卷调查中，教学过程中学生问题行为的常见教师因素中，备课不充分，内容过易过难，有 78.37% 的认同率，教学方式枯燥单一，有 86.49% 的认同率，占比最高，教师风格不受学生喜欢有 75.37% 的认同率。由此可见，汉语教师普遍认为教师教学技能是否充分对学生问题行为出现的频次有着相当大程度的影响。

[7] 施良方, 崔允漷. 教学理论: 课堂教学的原理、策略与研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999

笔者对留学生进行问卷调查，了解留学生认知视角下汉语教师教学过程中的教学方式、教学风格进行对比分析，如下表：

表 4-8：学生认知中的教师教学因素

	完全不同意	不同意	不确定	同意	完全同意
教师备课不充分， 错误频发	14.21%	21.35%	33.25%	22.67%	8.52%
教师讲授内容过易过难	11.25%	22.76%	32.36%	27.74%	5.89%
教师授课方式单一无趣	8.32%	18.43%	36.72%	26.73%	9.80%

根据图 4-4 可知，教师对学生课堂问题行为中的教师因素普遍认同，三种教师教学因素数值普遍较高，尤其是教学方式单一，占比超过 85%。结合表 4-6 可知，在学生认知中，普遍对学生问题行为中的教师教学因素呈现不确定的态度，三种教师教学因素中完全同意的学生不超过 10%，可以看出学生普遍认为学生课堂问题行为的出现与教师无关。由此可见，教师普遍认为学生课堂问题行为的出现与教师教学关系密切，但是学生认为自身出现课堂问题行为与教师关系不大，更多的是学生自我把控能力不足，且大部分学生认为自身汉语水平较低，并非教师因素，而是自身努力不足。

五、教师沟通方式

教师沟通方式是教师在教育教学过程中与学生之间进行交流的方式和技能，如口头沟通、书面沟通、社交媒体沟通等。有效沟通并非交流双方达成共识或协议，而是让对方清晰明了、准确明白自己表达观点，同时也能清晰明了、准确明白对方所表达的观点。对于教师个体而言，并非让学生全方位无条件听从指令，而是通过与学生之间的有效沟通，使其充分理解教师对学生的期望、态度和看法等。受二语习得教学本质限制，汉语教师教学过程中的有效沟通可以极大促进留学生汉语习得效率。

图 4-5 对沟通模式和沟通过程进行描述，其沟通模式主要包括信息发送者、信息、渠道及信息接收者四个方面。

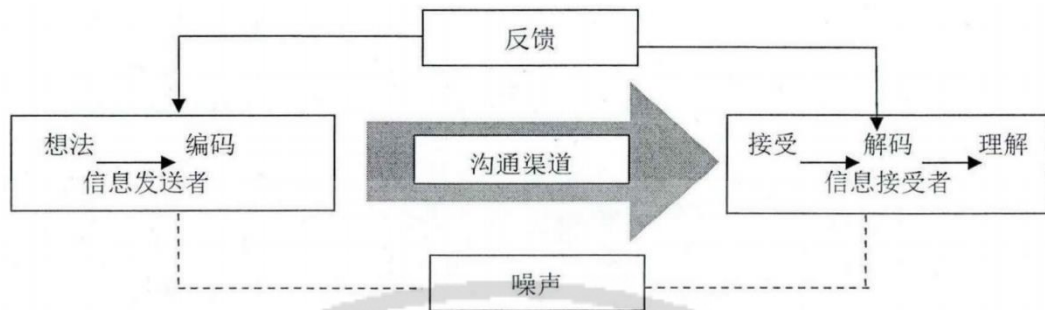


图 4-5：信息沟通模式

结合图 4-5 的信息沟通模式，将汉语教师和留学生沟通代入该模式，汉语教师与留学生之间互为信息发送者及信息接收者，沟通渠道则为信息传递的方式，主要包括授课、面对面聊天、线上聊天、微笑、点头、竖大拇指等，噪声是指在信息传递过程中，沟通过程中的负面干扰行为，如信息编码过程中的言语不当、嘈杂的环境、文化差异、跨文化背景下的语言及非语言解码差异等。

沟通方式主要分为书面书沟通、言语沟通、非语言行为沟通，每种沟通方式优缺点各异，下表对三种沟通方式的优缺点进行比较。

表 4-9：沟通方式优缺点对比

沟通方式	因子	优点	缺点
书面语沟通方式	通知、请假条、借条、留言条、说明书、书信、申请书等。	持久、真实、简洁、可回溯。	对写作水平要求较高、耗时、时间久、较难掌握等。
言语沟通方式	教学、电话、讨论、演说等。	及时、快捷、灵活、易理解。	可能出现词不达意、信息解码偏差、持续性不强等。
非语言行为沟通方式	动作、体态、表情、声调等。	形象生动、简单明了。	仅限于面对面沟通、可能出现受文化差异而出现信息解码偏差等。

不同的沟通方式应用于不同场合。如学生行为管理规范应以书面语的沟通方式为主。管理应当视情况而选取言语管理或非语言行为管理，亦或是言语与非语言行为共同应用。

课堂问题行为出现的部分原因是师生沟通障碍。沟通障碍主要分为沟通媒介不当、沟通媒介冲突、沟通渠道过长、外部干扰等，不同媒介应用于相应场合，如应用错误则出现双方沟通信息解码偏误。如教师表扬学生时，面部表情沉重，则会让学生以为教师是在讽刺、挖苦。干扰则是指嘈杂环境、较远距离等因素对信息解码产生的负面影响。

汉语教师在从事教学活动中，最主要的沟通障碍是师生语言不同。经过对教师的访谈得知，大部分学生喜欢会说自己母语的老师，让学生更加有亲切感，从而更努力学习汉语，相应减少课堂问题行为。因此，对汉语教师的外语能力要求较高。其次，是中外文化差异、教育背景不同，文化差异下的师生对肢体语言和言语表达要求较高。所以汉语教师在汉语教学、课堂管理时，一定要注意文化差异、提高汉语讲授能力和外语习得能力。

第二节 学生因素

学生作为汉语教学过程中的主体，成绩是量化结果的关键，为了了解留学生认知下的课堂问题行为因子，本文通过调研和探讨，分析留学生汉语课堂问题行为与成绩之间的关系。

表 4-10: 单样本检验

检验值=0						
	t 分布	自由度	σ (2-截尾)	平均值	95%置信区间	
					下限	上限
成绩	134.682	497	0.000	70.097	69.07	71.12

因此，在教学过程中，学生既是课堂内容的接收者，又是问题行为的发出者。学生作为一切教学活动中心，教师的教学工作都围绕着该中心展开。汉语教师应该充分重视学生因素。根据问卷调查结果显示，53.42%的汉语教师认为学生因素是容易引导课堂问题行为的直接因素，主要包括学生的性别、性格、学习动机、汉语水平、学习态度及情感态度、文化背景、自我管理意识及家庭因素等。如下图 4-6 所示：

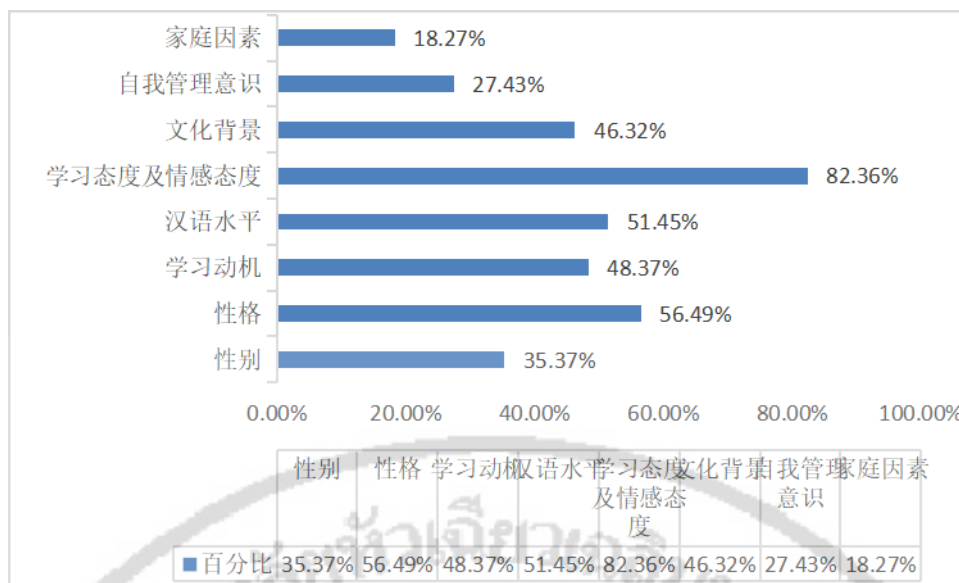


图 4-6：引发课堂问题行为的学生个人因素

根据图 4-6 所示，在课堂问题行为发生的学生因素中，按照由高到低顺序，首先，学生学习态度及情感态度最为重要，占比 82.36%，汉语教师普遍认为学生态度不断是引发课堂问题行为的主要因素。其次是学生性格，占比 56.49%，学生性格差异也是导致问题行为出现多寡的重要因素。再次是汉语水平，占比 52.45%，汉语教师普遍认为零基础和初级汉语学习者出现问题行为的频率要大于中高阶汉语学习者。再次是学习动机，占比 48.37%，学习动机越强烈，课堂问题行为出现频率越低。另外，文化背景因素，占比 46.32%，受来华留学生国别差异影响，留学生的文化背景亦不相通，导致跨文化差异。最后是性别、自我管理意识、家庭因素，分别占比 35.37%、27.43%、18.27%，三种因素在学生因素中占比相对较小，但亦是导致学生问题行为出现的学生因素。下面笔者就教师问卷中对学生个人因素按照数值高低逐一分析。

一、学习态度及情感态度

在问卷调查中，82.36%的汉语教师认为学生学习态度及情感态度是导致学生出现课堂问题行为的最主要因素。语言学界普遍认为语言习得较之其他学习所涉猎的情感因素更多，语言习得水平的高低与其自身学习态度关系紧密。留学生汉语习得亦是如此，通常而言，对汉语习得兴趣较为浓厚的学习者在课堂内出现问题行为的频率较小，且危害性不大，反之，汉语习得兴趣相对较低的学习者，课堂问题行为出现的概率及频率相对较高，另外，对无汉语习得目的、对汉语成绩不关注、对汉语应用场合较少的习得者，其问题行为会更多。

若汉语学习者汉语习得能够保持较高积极性及良好的学习态度，那么相应的汉语教师在课堂管理方面所耗费的精力也相对较少，课堂内部的汉语教学也能高效有序开展。

结合问卷调查与教师访谈，笔者了解到汉语课堂内学生习得态度普遍较好，个别学生态度不佳。其部分教师访谈结果如下：

教师L：两个班的学生普遍对汉语较为感兴趣，个别学生因来华时间较短，汉语水平相对较低，但是一直在努力地学，上课认真听讲，也很努力的在课上说（用汉语与教师互动），另外，从作业完成情况也可以看出，非常工整认真，但是两个班的个别中等水平的学生因为讲的内容都会了，所以相比于其他同学不太认真。

教师Y：课堂上的学生学习态度还是挺好的，尤其是在学习新的单词时，教师会组词造句、讲解相关知识，但是如果讲解过于冗长，亦或是繁琐，学生感觉难以接受，将来用不到，就会没有耐心继续听，学习态度相对不会那么积极。

教师H：班上同学普遍汉语水平较高，学习态度也很好，能够和教师有效沟通，了解他们的真实想法，这样有助于教学的有序开展，但是个别学生学习态度会出现阶段性问题，比如考试结束后、刚从本国回到中国等情况。

根据部分汉语教师访谈内容得知，汉语学习者的学习态度与个体主观意愿息息相关，与其汉语水平关系不大，另外，汉语习得时长与学习态度关系也不大。经过访谈得知，来华汉语学习者普遍对汉语习得有着较为明确的目的，对中国文化也较为感兴趣。但是个别学生会因为受汉语习得时长限制，汉语水平较低，出现畏难情绪，仅有 32.73%的学习认为汉语不难，58.35%不同意此观点，那就意味着有 58.35%的习得者认为汉语较难学，从而在习得过程中长时间带着这样的刻板印象，就会导致信心缺乏，其课堂表现可能为紧张、焦虑、害怕提问、眼神躲闪等，严重者甚至出现厌恶汉语，导致越来越跟不上习得进度，最后放弃汉语习得。因此，汉语习得态度及对待汉语的情感态度也是诱发课堂问题行为的重要因素之一。

情感是人对自己与周围世界关系的一种主观态度和评价，是对客观事物所作出的一种心理反映。留学生对汉语课程和汉语教师的情感倾向是其学习情感建立的基础，在汉语教学过程中，留学生借助于情感媒介来实现对教学内容的掌握，同时培养学习兴趣，以及汉语学习由课内到课外的延伸。经统计，长春市 497 名来华留学生对汉语课程的情感倾向参差不齐。

表 4-11: 长春市来华留学生汉语课程的情感倾向

调查问题	对汉语课的态度			不喜欢汉语课的原因					对教师工作态度的满意度			对汉语教学的态度			
内容	喜欢	一般	不喜欢	内容	组织	汉语	汉语	缺乏	其他	满意	比较满意	不太满意	喜欢	一般	不喜欢
				枯燥	形式	教师	基础	兴趣							
				乏味	单调	问题	不好	动力							
比率 (%)	48	51	1	33	43	7	13	25	11	40	56	4	26	62	12

表 4-11 表明了目前长春市来华留学生对汉语课程的情感倾向, 其中, 喜欢汉语课程的学生占 48%, 对教师工作态度满意的占 40%, 对汉语教学工作的认可程度占 26%, 以上数据说明长春市汉语教师对来华留学生的情感开发不够, 汉语教师需要加大对留学生情感的开发力度, 汉语教师通过多方面、多角度的运用各种方法去感染留学生, 从根本上提高汉语教学水平。

表 4-12: 长春市来华留学生对教师教学态度的描述性统计

	数目	最低限度	最大限度	平均值	标准偏差
对教师的满意度	497	满意	不太满意	1.64	0.560
对教学的态度	497	满意	不太满意	1.86	0.602
有效数字	497				

表 4-12 描述性统计结果中, 留学生对教师的满意度及态度调查的平均值为 1.64 和 1.86, 低于 3 则证明其结果具有可靠性, 标准偏差为 0.560 和 0.602。留学生对教师的满意度与教师教学密不可分。因此, 结合实践教学, 笔者认为教师教学中过多地注重汉语知识的灌输和技巧的培训, 忽视了对留学生情感的培养, 使汉语教学在很大程度上限制了个体主观能动性的发挥和个性的发展。汉语教学的目的之一, 是实现其个体通过该学科的学习, 培养其自主学习的兴趣和爱好。因此, 在教学中, 注重对留学生情感资源的开发, 促进其个体获得多层次的情感体验, 是完成教学任务、达到理想的教学目标的重要条件。

(二) 长春市来华留学生对汉语课堂环境的认可度

有关长春市来华留学生对汉语课堂环境的认可度，具体数据统计如表 4-13。

表 4-13: 长春市来华留学生对汉语课堂环境描述性统计

	数目	最低限度	最大限度	平均值	标准误差
个体性	497	有	满意	1.22	0.415
参与性	497	愿意	不愿意	1.42	0.504
学生凝聚力	497	是	不是	1.65	0.487
满意度	497	非常愉快	不愉快	1.47	0.500
任务取向	497	是	不是	1.37	0.483
创新性	497	是	不是	1.36	0.499
个性化教学	497	能	不能	1.52	0.501
有效教学	497				

表 4-13 具体地描述了目前长春市来华留学生汉语课堂环境的统计数据，如何提高留学生课堂上的“个体性”、课堂教学的“参与性”、“凝聚力”、对课堂气氛的“满意度”、课堂活动组织的“任务取向”、教师教学“创新性”以及教师“个性化教学”的正面认可度，是值得汉语教师深思的问题，也是改善课堂环境的切入点。

(三) 长春市来华留学生汉语教学中的课堂问题行为

课堂问题行为是存在于留学生汉语教学中影响教学效果的重要因素，因此，对课堂问题行为的调查研究具有重要的意义，如表 4-14。

表 4-14: 长春市来华留学生汉语教学中的课堂问题行为

内容	随意走动	玩手机	旷课	睡觉	发呆	高声谈笑	迟到	吃东西	提不合理要求	迟到，找理由逃课	眼神躲闪	其他
结果 (%)	52	62	26	28	1	35	24	29	44	4		61

表 4-14 具体列举了长春市来华留学生汉语教学中的典型课堂问题行为，需要指出的是，关于课堂问题行为问卷调查的选择中，学生可以做多项选择，所以表 5 中的问题行为项目比例之和大于 100%，同时，也可以看出课堂问题行为的普遍性，因此，汉语教师应关注且积极应对留学生的课堂问题行为。

课堂问题行为是存在于长春市留学生汉语教学中影响教学效果的重要因素，因此，对课堂问题行为的调查研究具有重要的意义。孙影娟在“大学生课堂问题行为的类型及其特征分析”一文中，提出了大学生 3 种典型的课堂问题行为：显性无意型课堂问题行为、隐性课堂问题行为和显性有意型课堂问题行为^[8]。本问卷调查中，有关课堂眼神躲闪、发呆的问题行为就属于隐性课堂问题行为，长春市来华留学生汉语课堂沉默的原因很多，调查留学生列举的自身课堂问题行为都属于隐性课堂问题行为，比如玩手机、睡觉以及各种各样的抵触心理都是隐性课堂问题行为。尽管来华留学生的课堂问题行为不再像小学生那样具有明显的攻击性和侵犯性特征，但造成的不良影响是不容忽视的。

（四）课堂问题行为与考试成绩之间的关系

研究发现，课堂问题行为与考试成绩之间存在相关性，课堂问题行为比较多的学生，其考试成绩也会偏低。另外，考试成绩与学生的课堂问题行为性质存在一定的关系。当然，所调查的学生成绩评估方法是根据学生平时成绩的 30%加上期末考试成绩的 70%计算出来的，可能会使本研究受到一定的主观因素的影响，但总体上说，本研究还是具有一定的说服力的。

表 4-15：考试成绩描述性统计

	数目	最低限度	最大限度	平均值	标准偏差
成绩	497	0	86	70.10	7.824
有效数字	497				

表 4-15 的统计数据表明了汉语课堂中长春市来华留学生参加问卷调查的考试情况，其中平均值为 70.10，标准方差为 7.824。结合学生的期末考试成绩和学生在问卷中提到的课堂问题行为进行对比研究，可以发现，考试成绩在 80 分以上的学生共有 18 人，18 位学生在问卷中提到的课堂问题行为主要有以下几个方面：“上课提不起精神，希望教师在课堂加强口语练习，上课会走神，在课堂上不知道要不要回答问题，不愿意和老师交流，感觉课堂互动太少了等。”可

[8] 孙影娟. 大学生课堂问题行为的类型及其特征分析[J]. 世纪桥, 2009(07): 146-147

可以看出，这些留学生的问题行为大多体现在与汉语教师的交流和口语练习，表明这些留学生学习汉语的强烈愿望，并且希望自己能够取得学习的进步。考试成绩在 60 分以下的学生共有 9 人，这 9 名学生在问卷中提到的课堂问题行为主要是“上课想睡觉、玩手机”，可以看出这些留学生学习汉语意愿较为薄弱，存在较为严重的学习态度问题，这些“问题行为”从性质上来看是很严重的。这些留学生要想取得汉语学习的进步，必须从根本上改变学习态度和对汉语课程的态度。因此，作为汉语教师，如何在课堂教学中敏锐地发现留学生的各种课堂问题行为，并在自己的教学组织中通过各种教学方式化解学生的课堂问题行为至关重要。

二、性格

根据问卷调查结果显示，56.49%的汉语教师认为学生性格是导致课堂问题行为的重要因素之一，所以汉语教师在管理学生课堂问题行为时，应充分考虑学生性格因素。刘珣在其著作中对瑞士心理学家卡尔·荣格的性格观点予以肯定，他表示个体的内向与外向并无明显界限，性格就是一个从内向到外向的连续体。^[9]美国心理学家凯瑟琳·迈尔斯及其女儿伊莎贝尔·布里格斯·迈尔斯根据卡尔·荣格的性格观点性格测试研究，即 MBTI (Myers-Briggs Type Indicator)，该测试是二人极其团队经过多年的心理类型理论研究极其长时间的人类性格差异观察所得，是目前为止最著名和最权威的性格测试。MBTI 主要从能力来源方向、信息搜集方式、做决定时的偏好以及生活态度四个维度对人格进行考量，四个维度中每个维度又分为内向和外向两种倾向，分别为：

能量来源-内向 (Introvert)、外向 (Extrovert)

信息搜集-感觉 (Sensing)、直觉 (Intuition)

决定偏好-思考 (Thinking)、情感 (Feeling)

生活态度-感知 (Perceiving)、判断 (Judging)

根据上述四个方面的考量，四个维度，两两组合，最终 MBTI 的人格类型可分为十六种。笔者将各个维度类型以字母代替，如下表：

[9] 刘珣：《对外汉语教育学引论》，北京：北京语言大学出版社，2000:222

表 4-16: MBTI 人格类型

ESFP	ISFP	ENFJ	INFJ
ESTP	ISTP	ENFP	INFP
ESFJ	ISFJ	ENTP	INTP
ESTJ	ISTJ	ENTJ	INTJ

人格类型理论在一定程度上是指不同个体之间对不同事物所表现出的感兴趣、工作的思维方式、课堂内的学习方式等。经过近年来学界对人格类型的深入研究, MBTI 已经成为学术界较为常用的人格调查量表, 广泛应用于各大企业人才管理、职业规划以及教育教学管理等多重领域。MBTI 应用于学生课堂管理中, 可以帮助汉语教师有效了解留学生的人格特征, 以及人格特征下所表现的思维方式和行为习惯, 更好地帮助学生克服课堂问题行为, 并有针对性的布置汉语课任务、有效实施教育教学活动等。当然, 人格类型理论并不是万能理论, 应用于课堂管理, 就能妥善解决全部的学生课堂问题行为, 但是, MBTI 为汉语教师寻找课堂问题行为的诱因提供了思路, 以及为课堂问题行为的研究提供了新的理论视角。

另外, 美国心理学家、教育学家简·凯斯在著作中也对不同人格类型的学生个体常见的问题行为及典型特征进行介绍, 如下表:

表 4-17: 不同类型学生的课堂问题行为和学习特点^[10]

	可能出现的问题	学生典型特征
外倾感觉型 (ESTP, ESFP)	心直口快, 想到什么说什么, 毫无顾忌; 常找借口不完成作业。	枯燥无味的学习会让外倾感觉型学生找到不学习的借口, 进而出现课堂问题行为。
内倾型感觉型 (ISTJ, ISFJ)	如果学生对接下来的任务完成度不明确, 就会表现出无助。对于开放式问题答案缺乏信心。考试焦虑。	该类型学生通过不会出现课堂冲突及明显的课堂问题行为, 但是会在课堂上表现出退缩、厌学等。

[10] 凯斯. 不同的人格, 不同的教学[M]. 王文秀译. 北京: 中国轻工业出版社, 2009, P30-37

	可能出现的问题	学生典型特征
外倾直觉型 (ENNFP, ENTPP)	课堂任务完成的无条理且急促，随意性较强，不能反映出学生的真实水平，较好的想法不能有效实现。	如果该类型学生没有得到有效引导，则会导致整个课堂学习氛围转向消极。
内倾直觉型 (INFJ, INTJ)	活动潦草随意，只在自身感兴趣的领域努力听讲，但是又不会完全听从教师指令。	该类型学生会不时干扰他人，只学习自己感兴趣的学习内容，不参与其他课堂活动。
外倾思考型 (ESTJ, ENTJ)	争辩能力较强，固执己见，如果不能很好完成学习内容，就会冲突放弃。	该类型学生通常情况下会遵守课堂规则，在课堂内会表现出能力感和管理欲望，如果教师不能满足，则会通过问题行为来展示自己的管理能力。
内倾思考型 (ISTP, INTP)	不接受尖锐的批评，拒绝虚伪做作，公然违反教师课堂规定。	对学习表现为淡然，不屑一顾。同时，一旦决定要做，教师需要很多理由才能说服。
外倾情感型 (ESFJ, ENFJ)	在课堂上未经允许私自讲话聊天，传纸条等，常常说“我不会做、这不适合我”，高度焦虑。	该类型学生通常不会公然影响教师授课和学生学习，但是会小声讲话，以此逃避学习。
内倾情感型 (ISFP, INFP)	不积极参与课堂活动，厌烦、不感兴趣，当其对学校失望时，很容易出现抑郁症。	该类型学生课堂表现常为退缩，但是当教师出现伤害学生的行为时，也会爆发正义感。

汉语教师可以基于上述人格类型理论对留学生的行为方式和思维方式进行基础理论判断，如外倾感觉型学生常常在教师提问没结束时就抢答，急于表现自己。内倾思考型学生往往不会主动回答教师问题，对沉闷型任务不屑一顾。

针对外倾感觉型学生，汉语教师应在其课堂问题行为尚未发生前及时释放学生活力，让其多参与课堂活动，其活动尽可能与实践相结合。对于内倾思考型学生，汉语教师应给予更多的人文关怀，讲清楚活动意义及活动说明，在活动中予以充足时间使其思考，有规律性的完成课堂教学互动。

对于外倾直觉型的汉语学习者，汉语教师可以给予此类学生充分发挥想象力的任务，为其留足充分的想象和变通空间。针对内倾直觉型汉语学习者，汉语教师可以以鼓励式教育为主，促进独立自主学习，布置个性化任务，并对其完成任务的个性化视角予以肯定及认可。

对于外倾思考型汉语学习者，汉语教师可以尝试赋予其一定职能，使其协助管理汉语课堂，充分提供其参与活动、任务、竞争的机会。对于内倾情感型汉语学习者，汉语教师应对其独立完成作业及小型组内活动予以适时肯定，在课程讨论中留足充分的讨论时间，减少刻板性作业。

对于外倾情感型汉语学习者，汉语教师应积极为其创设和谐友好的学习氛围，加大师生互动、生生互动的机会，以鼓励、协作、团结为主要课堂氛围。对于内倾情感型汉语学习者，汉语教师对其独特性予以认可，让其挑选自己认为有意义的学习任务。

当然，人格类型理论只是为汉语教师提供课堂管理思路及探究方向，并非以此理论为模板，将学生课堂问题行为强行与之相对应，针对本研究，该理论存在的意义是为留学生汉语课堂管理下学生个性因素提供框架，使得汉语教师在分析问题行为时更具有针对性，并非为问题行为贴标签。

三、汉语水平

留学生汉语水平是其个体学习态度的结果呈现，其汉语水平是汉语习得过程后的综合实力体现。根据问卷调查显示，51.45%的汉语教师认为学生汉语水平是课堂问题行为发生的学生因素之一，经过与汉语教师的深度访谈了解到，汉语水平较低、汉语习得困难多的习得者，其问题行为出现频率较高，与之相反，汉语水平较高，且对汉语习得充满兴趣者出现问题行为的频率相对较低。在学生自我因素剖析中，33.4%的学生认为汉语水平越低，问题行为出现越多，17.3%的学生完全同意。如下图：

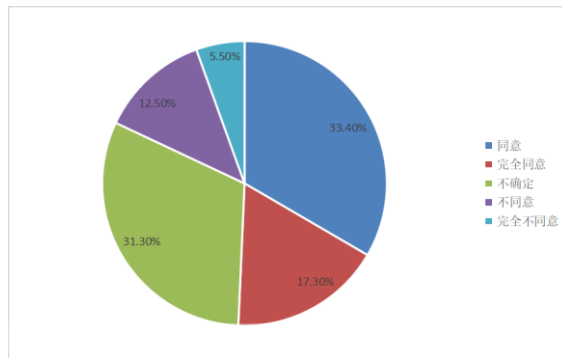


图 4-7：留学生汉语水平与课堂问题行为关系

结合留学生汉语水平的分级统计，汉语水平在初级和高级的留学生常出现
问题行为，汉语水平在中级的留学生则最少。如下图：

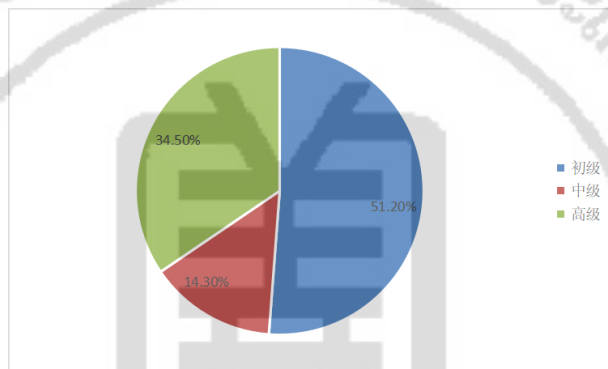


图 4-8：不同汉语水平留学生与课堂问题行为

笔者结合问卷调查、访谈以及实践教学经历，将课堂问题行为学生因素中的
汉语水平因素分为三个方面进行深入分析：

首先，初级水平汉语学习者，此阶段留学生正处于对汉语及中国文化的初
热阶段，新鲜感和兴趣感较强，且习得时长较短，同学之间汉语水平差异不
大，但是随着习得时长的不断增加、习得内容难度的不断增加、习得耐心和兴
趣的不断流失，加之个别学生学习方法受限、对习得内容理解的不全面、自身
性格等诸多因素影响，到学习过程的后期就会出现习得倦怠现象，最终在课堂
上表现出厌烦、倦怠、慵懒，甚至是抵抗，其课堂问题行为自然是越来越多。

其次，初级汉语学习者的问题行为出现频率较高的原因也与其自身习得态
度、习得动机、语言习得习惯以及自身性格有关。

最后，高级汉语水平习得者，普遍年龄较大，对自身行为有着良好的控制
能力，但是经过与一线汉语教师深度访谈得知，部分高级汉语水平习得者也会

出现问题行为。其访谈结果如下：

教师 H：“我班上就有两个高水平的留学生，上课经常不听讲，认为自己都会，所以常常在其他同学做小组活动时聊天、玩手机。”

教师 Y：“确实有高级学生不听课的现象，男生居多，他们也会在课堂上出现比较多的课堂问题行为，认为自己汉语水平高，不听课也没关系，存在一定的骄傲自大的心理。”

在笔者的课堂观察中，同样遇到过类似高级汉语综合班的个别学生不听课的情况，在该班级中，一名男生在与同桌、后桌经常聊天，但是汉语教师没有加以制止。经过课后与该教师访谈得知，这名男生是韩国人，但是小时候在中国呆过四年，汉语水平比其他同学高很多，因此汉语教师没有加之管理。但是本文认为针对男生肆意与其他同学聊天的行为，汉语教师应予以适当的管理，不能因为其个人行为影响其他乃至全班学生学习。

四、学习动机

学习动机主要是学生主动参与学习的内在动机和主观意愿，包括成就动机、兴趣动机、社交动机等。Pan Xiaoquan 和 Shao Huijuan 在其研究中将教师在线反馈与学习动机进行深入研究，将学生学习投入作为中介，对学生学习动机与学习投入之间的关系进行探讨。^[11]学习动机对学生的学习成绩和学习效果都有着直接影响，教师应该应该有效教学方法和教学策略，来提高学生的学习积极性和参与度。国内外针对学习动机的文献较多，不同级别、不同类型的学习动机纷杂，本文结合长春市来华留学生汉语学习动机调查，将其典型学习动机陈述如下：

喜欢汉语这门语言

喜欢中国文化

喜欢中国的明星

喜欢看中国的影视剧

喜欢比较本国文化与中国文化的差异

想了解中国人的思维方式和生活习惯

喜欢中国美食

想交中国朋友

为了日后回国工作顺利

[11] Pan Xiaoquan Shao Huijuan. Teacher online feedback and learning motivation: Learning engagement as a mediator[J]. Social Behavior & Personality: an international journal, 2020, 48(6): 1-10.

父母让学的
 自己的学校有交流的机会，顺便旅游
 想留在中国工作
 觉得多会一门语言很酷
 认为汉语很难，学会后很有成就感
 喜欢冷，想看雪

当然，针对国别化的汉语动机不尽相同，其因子考量也存在一定差异，但笔者结合当前长春市来华留学生问卷调查及学生访谈，将其来华汉语习得动机做如上陈述。此次调查不包含学生水平差异、国别化差异，只做普适性统计，如果汉语教师需要更加详尽得汉语习得动机，可以再做深入调研。学习动机是二语教学中的重要因素，汉语习得者来华习得汉语因素同样是复杂的，学习动机直接影响学习者的热情、激情以及努力程度等，不同动机的汉语习得者其课堂表现亦是不同。因此，学习动机亦是汉语教师在课堂管理中值得深入分析的重要因素。

（一）社会因素。

1999 年美国申克（Schunk, D. H）提出三元交互理论，将个人、环境以及行为三种因素之间的动态作用进行论证，其中个人因素包括信念、态度、知识及期待；环境包括资源、他人及榜样等；行为包括个体的行动、选择以及口头陈述等，其研究理论表现三者之间彼此之间互相影响。^[12]对于语言习得，学习者对目的语社会存在强烈地、积极地肯定态度，则学习动机高，反之亦然。

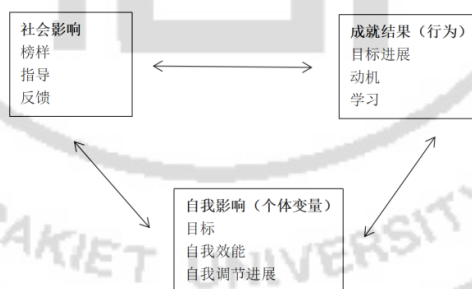


图 4-9：三元交互影响

另外，目的语国家的国际影响力对语言习得者的国家、社区、文化都会潜移默化地影响个体习得态度。近年来，由于我国与汉文化圈的亚洲国家友好往

[12] Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34, p221

来，来华汉语习得者逐年递增，探寻中华文化，品味中华美食，结交中国朋友已经在世界范围内掀起热潮。

（二）心理因素

语言习得是习得动机行为实施的主体，外在因素可以内化为习得者内在因素，以此起到推动促进作用。结合课堂内汉语教学特点，笔者对阿特金森的期望价值理论和韦纳的成败归因理论进行展开介绍，其余不做赘述。

阿特金森的期望价值理论是第一个将成就与习得动机紧密结合的理论，是指动机是取决于人们对成功可能性的判断和成功后的价值，可概括为该公式：

$$M=P \times I$$

$$M=\text{Motivation} \quad P=\text{Probability}$$

$$I=\text{Incentive value}$$

简言之，价值是个人对事物好坏的主观判断。如果学生认为汉语对其用处不大，则学习动机不高，反之亦然。以阿特金森的期望价值理论为模型，不少研究对其扩展与补充，其中以埃克尔斯的学习相关价值研究最为熟知，他认为与学习相关的价值包括获得性价值、效用性价值和内在性价值三方面。获得性价值是指通过学习能够取得好的结果，则学习动机强。效用性价值是指现阶段学习益处不显著，但是对日后的工作和生活有一定价值，所以学习动机强。内在性价值是指习得者享受其中，通过习得可以获得内心的愉悦，如汉语习得者喜欢中国文化，想在中国旅游、品味中华美食等，则会付出相应努力习得汉语。

美国心理学家韦纳（Weiner）的成败归因理论对行为的结果归因关系进行了探讨。本文将该理论引入到第二语言习得分析学生学习动机时，应充分考虑学生成功性的内在可控制因素，在此基础上，教师可以增加学生学习动机，从而减少课堂问题行为。下表为成就动机的归因模式：

表 4-18: 成就动机归因模式

	稳定性		内在性		可控性	
	稳定	不稳定	稳定	不稳定	稳定	不稳定
能力高低	+		+			+
努力程度		+	+		+	
运气好坏		+		+		+
任务难度	+			+		+
身心状态		+	+			+
外界环境		+		+		+

(三) 教育因素

语言教学过程中，教育因素亦是影响学生学习动机波动的重要因素，主要包括教育教学、课堂学习氛围及教师三方面。

教育教学主要包括教学大纲、教材、学习任务等，教材是否适配汉语习得者，学习任务安排是否得当等。教育教学应当适合汉语习得者的充分协调发展，不宜过易过难，以免破坏投入和产出平衡，影响习得者成就感与满足感，降低学生学习动机。

课堂学习氛围。马斯洛需要层次理论中的安全需要是最基础的，将其引入汉语课堂，如汉语教师在课上批评多于表扬，则学生安全感降低，不再尝试发言或发言次数减少，那么相应课堂氛围就会沉闷，最终导致学生学习动机减弱，甚至是厌恶汉语课堂。相反，如汉语教师以适当人员组成小组，进行组内讨论，构建良性课堂气氛，鼓励学生间的个体式、小组式的良性竞争，以此促进学生的学习积极性，加大汉语学习动机。

教师因素是学生学习动机的重要因素，汉语教师不仅是汉语及中国文化的传播者，也是课堂教学方向及课堂氛围的掌舵者。汉语教师的行为常常会影响到留学生汉语习得兴趣及学习动机，作为与留学生接触较多的汉语教师，其一言一行、热情、关心和体贴都对学生汉语习得动机产生巨大影响。尊重、倾听、爱护、表扬、鼓励是汉语教师常用的办法，当留学生学习动机提升后，汉语教师在课堂问题行为管理过程中也会轻松容易许多。总之，汉语教师的学识、个性特征、外在气质、授课风格、敬业程度以及对学生的态度等将会直接影响留学生的学习动机。

五、文化背景

国内汉语教师成长文化背景多为单一的汉文化圈，很少有汉语教师接受过多元文化熏陶和培养。对于赴海外的孔子学院、孔子课堂汉语教师而言，赴任国文化及习俗可以通过前任汉语教师及网络调查到，但是对于国内汉语教师而言，来华的汉语习得者文化背景复杂，包括种族、宗教、气候、民俗等。如果国内的汉语教师不能及时了解留学生的文化背景，将会对课堂有效教学、课堂有序管理带来一定难题。

根据长春市高校来华留学生的问卷调查，其中大多数留学生来自亚洲国家，占比 68.41%，主要包括韩国、泰国、日本、蒙古、越南、菲律宾等国，其次是欧洲国家，占比 12.27%，包括俄罗斯，最后是非洲、北美洲和大洋洲，分别占比 8.85%、7.45%和 3.02%，非洲包括苏丹和喀麦隆，北美洲包括美国，大洋洲包括新西兰。在笔者的访谈中，亚洲的国家大多属于汉文化圈，包括韩国、日本等国家的学生在学习中文时相对比较容易，问题行为出现频率较低。汉语教师需要多关注其习得过程的心理状态，减少情绪型问题行为发生的频率。但是欧美等西方国家学生则比较跳脱，在学习过程中喜欢彰显个性，表现欲强，喜欢与汉语教师或其他中国人交流，以此锻炼自己的中文，相反，欧美学生的听说能力较强，短期内汉语水平提高较快，但是汉字书写认读能力相对较弱，且大多欧美学生回避该问题。在面对汉语本体知识时，喜欢刨根问底，如果汉语教师对本体知识掌握不精准的话就会让这些欧美学生听不懂，则更容易导致课堂问题行为的发生，甚至会向有关部门要求更换汉语教师，但是如果汉语教师能够用简短的语言从语法角度予以更加合理的解释，那欧美学生则会很信服，非常容易产生敬佩之情，提高学习积极性，从而降低课堂问题行为的发生频率。

六、性别

在问卷调查中，35.37%的汉语教师认为性别差异是课堂问题行为的学生因素之一。不同类型的互动在汉语课堂中基于性别差异所表现出来的教学效果也不尽相同，留学生中，男生的“控制与反控制”数量多于女生，女生的“控制服从”数量多于男生。这些都是我们汉语教师在基于留学生性别差异基础上创新性把握汉语课堂互动及课堂管理的重要参考因素。所以，汉语教师在课堂管理及教学互动中，应结合班级学生个性特征及性别差异，适时调整教学互动，降低课堂问题行为发生的可能性，选取最适配于本班留学生的教学互动形式，尽可能全方位立体化的让留学生积极参与互动，使得留学生们都能得到充足的

和谐有序发展。

七、自我管理意识

根据汉语教师问卷调查，汉语课堂问题行为的学生因素中，虽然学生自我管理意识所占比重不高，为 27.43%，但仍然有部分汉语教师认为学生自我管理意识对其课堂问题行为的自我管控是存在影响因素的。结合课堂观察，不同类型课堂问题行为在汉语课堂中或多或少均有发生，如班级学生人数过多，汉语教师在课堂管理中耗费时间及精力相对较多，则会减少课堂教学行为与活动，进而影响正常授课进度，且如学生人数过多，也不利于教师进行针对性个别化课堂管理。另外，教师频发的课堂管理行为会让问题行为发生者产生厌倦心理，同时还干扰其他未发生课堂问题行为学生的正常习得及情绪。因此，学界逐渐注重学习者在课堂中的自我管理意识，通过引导学生进行自我管理，从而促使其积极完成学习任务，自觉监督自身课堂行为，进而从根源上改变留学生汉语课堂问题行为。

我国学者季百乐在其研究中将自我同一性、自我效能感与自我管理之间的关系进行深入研究，其理论结果是自我同一性对自我管理的预测作用中，自我效能感是作为中介变量而存在。^[13]将自我效能感引入汉语课堂，留学生对其自身汉语习得行为予以充分的自我肯定及认可，则自我效能感会随之增强，作为中介作用的自我效能感对其留学生自我管理起到促进及推动作用。

八、家庭因素

家庭因素在汉语教师问卷调查中所占比例最少，为 18.27%。在与汉语教师交谈中了解到，不少留学生都是单亲家庭，且个别学生家庭经济条件有限，因此，个别学生在课堂上表现为沉默不语、自卑等，亦或是极度彰显自身，过分表现自我等，因此，家庭因素对于来华留学生汉语习得的影响不容忽视。

上世纪末，国内外不少学者（Gove1982, Sabatelli, 1991, Jekielek, 1998）对家庭因素与学生行为之间的关系做了深入研究，其研究结果表明家庭教育背景、家庭环境与学生问题行为的关系极其密切。诸多家庭因素在潜移默化的生活中会对学生课堂问题行为都会产生不同程度的正面或负面影响，最终，个别学生会在课堂中通过行为表现出来。因此，汉语教师在课堂管理过程中，应充分考虑留学生的家庭因素，是否缺乏父爱母爱、是否父母教养方式存在问题、

[13] 季百乐. 自我同一性、自我效能感、自我管理的关系研究[J]. 经营与管理, 2014(12): 134-137

是否家庭氛围沉重等。汉语教师在课下与学生进行一对一谈话，了解其课堂问题行为的深入因素尤为重要，为日后的汉语教学铺平道路。

第三节 课堂环境因素

课堂环境（classroom environment）是学生在课堂中的物理、心理和社会环境，包括教室对布局设计、学生之间的互动、清洁与安全等。因此，课堂中师生之间的活动与课堂氛围的形成密切相关、相互作用。

根据调查结果和文献数据，其中包括座位、班级规模、教室设施等，课堂心理环境在教学过程中师生互动和生生互动之间所形成的各种关系，从而形成课堂心理氛围，包括师生关系、课堂氛围等。

一、课堂物理环境

优化课堂物理环境可以为学习者提供舒适宜人的外在物理保障。首先，教师整体布置应该是明亮、整洁的，其次，教室颜色、温度、湿度以及颜色应尽可能迎合学习者的习得心态，通过对教室内部环境的设计激发学习者学习兴趣。如教室阴暗潮湿，则学习者内心压抑、易倦怠，如教室温度过高，则学习者容易出现暴躁情绪，不能精心阅读与写作。结合问卷调查、教师访谈和课堂观察，本文认为长春市来华留学生问题行为的课堂物理环境因素主要包括座位、班级规模和教室设施等方面。

（一）座位

课堂的座位安排是课堂物理环境构建过程中重要部分。上世界中叶，西方大量学者对座位展开了深入研究，其中，Becker(1973)在对大学生座位研究中发现，座位在前排和中间的学生学业成绩要优于后排及两边的学生，其自陈量表中，58%的学生认为学业成绩好的学生应该坐在前排，87%的学生认为学业成绩差的学生应该坐在后排。日本学者 Toshiaki(1998)对教室座位进行分区，分别为前区、后区、中间区和两侧区。结合汉语教师访谈，我们了解到坐在前区和中间区的汉语学习者往往积极性较高、互动较频繁，坐在后区和两侧区的汉语学习者相对积极较低、互动较少，相应的课堂问题行为发生较频发，如玩手机、肆意与他人聊天等。

结合问卷调查，有 11.34%的汉语教师认为学生课堂问题行为与座位安排与无关，但是经过笔者与多位汉语教师进行访谈得知，大部分汉语教师依旧认为座位对学生课堂表现影响很大。下图教师问卷中为不同区位座位对课堂问题行

为影响的调查结果，数值越高代表问题行为出现越频繁。

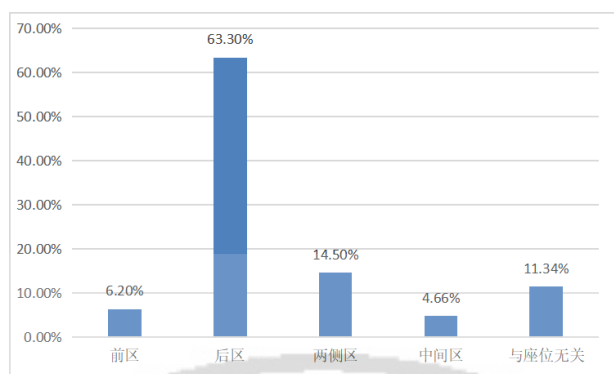


图 4-10: 汉语教师问卷中座位区间对课堂问题行为的影响

另外，根据笔者课堂观察，课堂问题行为出现的频率与学生座位和班级人数多少有关，班级人数越多，座位在后区和两侧区的学生问题行为出现的频率可能就越高。同时，坐在前区和中间区的学习者往往学习积极性较高、习得欲望较为强烈，对汉语教师的依赖性较高，成绩普遍较好，能够完成汉语教师布置的相关任务，课堂问题行为出现频率较低，相反，学业成绩相对较差，对汉语习得没有太强烈欲望的学习者在座位区间选择时，往往选择后区和两侧区，以此逃避汉语教师的注意，做一些与课堂无关的事情。

在学生问卷调查中，关于“学生座位越靠后，越容易出现课堂问题行为”的调查中，有 26.43%和 7.73%的学生持同意和完全同意的观点，关于“坐在班级两侧的学生容易出现课堂问题行为”的调查中，有 35.37%的学生持不同意的观点，31.24%的学生持同意的观点，因此，通过对学生教室座位区间的感知问卷调查，我们可以看出，教室两侧区和后区都是问题行为高发区，值得汉语教师关注。另外，经过与学生访谈得知，大部分学生认为无固定座位更好，更喜欢自由落座，且一般落座后后期基本不会有太大变化。

同时，汉语教师普遍认为不需要为留学生安排固定座位，一般留学生在第一节课时选取的座位在日后的学习中也不会有太大变动。而且，与中国学生不同，留学生的安排与管理应该更加灵活多变，不安排固定座位也是灵活教学的一种方式与手段。但是也有部分教师认为应该对部分留学生的座位进行适时调整，防止小团体过分集中，违反课堂规则，课堂问题行为频发。因此，结合不同班级留学生汉语习得特点及汉语教师喜好，可以酌情安排学生的座位，但是留学生的座位安排要遵循以下几点：

首先是安全性。无论是海内外汉语课堂，安全永远都是第一位。汉语教师应当保障学生被安排的座位桌椅能够正常使用，同时也方便学生进出以及活动，不能因座位安排而出现教室过于拥挤，学生碰撞频发的情况，此类问题也是学生问题行为的诱因之一。

其次是教学性。留学生的座位安排是为了学生能够更高效的汉语习得，也方便汉语教师有效管理课堂，座位的安排要保障汉语教师目光能够关注到每位学生的课堂表现及情绪变化等。以此通过座位安排及调整来降低留学生课堂问题行为出现的频率。

最后是惩戒性。如果留学生的座位安排是惩戒性质的，那么座位安排应当是暂时的，通过座位调整让学生意识到自身课堂行为是违背课堂规则、教师授课和学生学习的。因此，一定要告知学生是有机会回到自己原本的座位和正常的课堂环境中的，以此避免学生自尊心受到损害。

总而言之，座位的安排是汉语教师在课堂管理中常用的管理手段，受留学生特殊性影响，汉语教师应该更加灵活运用座位资源，辅助汉语教学，让学生在轻松愉悦的氛围下习得汉语，降低课堂问题行为发生的频率。

（二）班级规模

学界对于课堂班级规模的探讨不少，多为班级规模与互动教学、学业成绩及心理氛围方面的关系探讨，如北京大学的郑琦、杨钊通过 2015 年的 PISA 数据研究，对班级规模和学生学业成绩进行关系探讨，其结果表明“小班”优势不明显的原因可能与教师教学行为有关，且城乡“小班”也有差异。^[14]中国人民大学崔盛与吴秋翔的研究中，针对中国教育追踪调查（CEPS）数据讨论了初中班级规模对学业成绩的影响，且结果表明班级规模对学生学业能力的异质性影响、学校布局等方面高度相关。^[15]由此可见，班级规模会对学生学业成绩产生一定影响。由于本文研究对象个体为留学生，学界目前对于留学生课堂的班级规模还尚有空白，因此，笔者结合教师访谈和自身实践教学浅析班级规模对留学生汉语课堂问题行为的影响。

班级规模的大小对汉语课堂氛围及课堂互动有很大影响，班级规模过大，则很容易出现课堂空间拥挤，烦躁、压抑的情况，同时也会因为人数过多，汉语教师监管不到每位学生，而出现课堂问题行为，如玩手机、发呆等。如果班级规模过小，人数无法支撑课堂活动，则课堂氛围沉闷，虽然汉语教师可以保

[14] 郑琦, 杨钊. 班级规模与学生学业成绩——基于 2015 年 PISA 数据的研究[J]. 北京大学教育评论, 2018, 16

[15] 崔盛, 吴秋翔. 班级规模对初中生学业能力的异质性影响——基于中国教育追踪调查数据的实证研究[J]. 中国教育学报, 2019 (03) :28-35

障对每位学生的监管，但是课堂教学活动实施困难，生生互动有限，因为人数有限，每位学生都会被提问到，长此以往，留学生会产生厌烦情绪，从而出现迟到、随意走动等课堂问题行为。因此，合理化的班级规模对汉语课堂问题行为也有一定影响。

结合教师访谈，汉语教师对课堂规模的认知中，可以分为三个区间，第一区间为 15 人及以下，第二区间为 15 至 30 人，第三区间为 30 人及以上。大部分教师认为第一区间更适合汉语课堂，其次为第二区间，最后是第三区间，另外，大部分汉语教师认为 15 人左右的班级规模最适宜。

（三）教室设施

学界关于教室设施对教育教学影响的研究较少。李涛以 SPSS17.0 for windows 统计软件进行定量分析，其结果表明课程内容、教师表现和教室设施对教学质量都会产生一定影响，应建立多元化教室设施。^[16]龚理专等人对现代教室多媒体技术环境进行设计与应用，主要包括控制系统、监控系统、广播系统，网络系统和教室设施布局及扩音系统，提出教室多媒体应全天开放，方便教师随时进行多媒体教学。^[17]教室布置对教学效果的研究仅限于此，对课堂管理的探讨还有待学界深入研究，鉴于此，笔者根据汉语课堂实际布置情况和汉语教师访谈，简要分析教室设施对课堂管理的影响。

通过汉语教师访谈了解到，一般教师设施主要包括灯光的强度、桌椅安排、温度高低、中华文化装饰品等方面，结合师生问卷调查，将师生在教室设施对课堂问题行为方面的感知进行介绍，下表为教室设施因素对课堂问题行为影响中的汉语教师认知。

表 4-19: 汉语教师问卷中教室设施因素对课堂问题行为影响

	是	否
教室光线过强或过暗	56.43%	43.57%
教室温度过高或过低	67.51%	32.49%
教室通风较差或有异味	31.42%	68.58%
教室内是否有中华文化装饰品	27.56%	72.44%
教室内是否配备多媒体设备	78.31%	21.69%
课桌配备是否健全	12.53%	81.47%

[16] 李涛. 基于课程内容、教师表现、教室设施与教学质量的关联性研究[J]. 大学教育, 2012, 1(03):55-56

[17] 龚理专, 梁国彪, 张建站, 朱可. 现代教室多媒体技术环境的设计与应用[J]. 中国电化教育, 2010(11):124-126.

由表 4-19 可知，在汉语教师问卷调查中，关于教室光线、教室温度和教室内是否配备多媒体设备等因子，汉语教师认为对课堂问题行为是会产生一定影响的，关于教室是否通风有异味、教室内是否有中华文化装饰品以及课桌配备是否健全等因子，汉语教师认为对课堂问题行为影响不大。下表为留学生认知中教室设施是否会对课堂问题行为产生影响。

表 4-20：留学生认知中教室设施对课堂问题行为的影响

	完全不同意	不同意	不确定	同意	完全同意
教室光线让我不舒服	14.0%	21.44%	26.28%	24.76%	13.52%
教室温度让我不舒服	9.32%	18.53%	24.53%	30.41%	17.21%
教室通风差，有异味	11.31%	21.42%	27.64%	23.71%	16.92%
教室多媒体设备不好	7.51%	23.51%	24.62%	28.56%	18.80%

根据表 4-20 可知，在教室设施的因素中，留学生对教室温度和多媒体设备等因子关注度很高，认为教室温度过高或过低和多媒体设备不好会产生课堂问题行为。经笔者课堂观察和教学实践，一般东南亚国家的留学生对教室温度关注度非常高，喜欢教室内有空调，并喜欢温度较低的教室。因此，汉语教室在面对留学生课堂问题行为时，也要对教室设施予以关注，包括多媒体设备、教室温度、光线等，尽可能为留学生的汉语习得创设较为完备的课堂物理环境。

二、课堂心理环境

良好的课堂心理环境可以为汉语教师有序教学提供强有力的内在保障，可以使得课堂教学氛围更加和谐有序，师生关系、生生关系之间的情感教学可以有效避免课堂问题行为的发生，从而使得教学效果更加良好。课堂心理环境需要较长时间的师生交流，同样对留学生的课堂行为具备潜移默化的影响效果。因此，良好的心理环境是汉语课堂教师教学引导技能之一，本文就师生关系、同伴关系和课堂氛围等方面探讨留学生汉语课堂的心理环境对课堂问题行为的影响。

（一）师生关系

目前，学界对师生关系的定义还尚未统一。黄小艳在探索师生冲突原因中将师生关系定位为教育活动中最基本的关系，是在教学活动中由教师与学生之间形成的一种极为复杂的关系。^[18]于志娜在德育方向提出了锻造“三个魅力”来优化师生关系，分别为锻炼品德魅力、锻炼道德品质和表率作用。^[19]付圆圆针对泰国小学汉语课堂管理基础上对师生关系进行深入调查研究，提出构建良好师生关系的建议，分别为树立跨文化意识，提高泰语水平；丰富课堂管理知识，掌握课堂技巧等；提高对外汉语教学能力，构建和谐师生关系等。^[20]

黄均凤在论对外汉语课堂良好师生关系构建一文中，提出汉语教师应该恰当处理“期望与体验”、“民主与权威”以及“手段与目的”之间的关系，从而完成教学目标。^[21]总的来说，学界关于师生关系的探讨不在少数，但针对来华留学生与汉语教师之间的关系谈论还有待深入挖掘。良好的师生关系可以为汉语教师课堂教学提供心理保障，对留学生课堂问题行为管理具有积极作用。良好师生关系构建后，留学生可以自然地信任汉语教师，理解并尊重，积极配合教师完成课堂教学活动，希望在汉语教师处得到肯定与赞扬，从而减少课堂问题行为。同时，当良好师生关系建立后，当学生发生问题行为时，也乐于接受汉语教师的课堂管理，虚心接受并改正，为日后减少课堂问题行为奠定基础。

结合师生问卷调查及访谈中，大部分汉语教师与留学生认为自身立场与对方之间的关系相处融洽，但是有少部分汉语教师与留学生之间是仅为课上师生课下无交流的状态。在汉语教师调查中，89.43%的汉语教师认为自身与留学生之间的关系是亦师亦友，即课上师生关系，课下朋友关系。10.57%的汉语教师认为自身与留学生之间的关系应该是界限清晰，即课上师生，课下几乎无交流。在留学生的调查中，91.32%的留学生认为自身并未和汉语教师之间发生过矛盾冲突或心存芥蒂，即与汉语教师之间的关系相处良好，8.68%的留学生不认同此观点，这些学生大多为后排学生，课堂问题行为频发，且汉语教师多次管理无果者。整体来看，大部分汉语教师和留学生都觉得良好的师生关系对汉语教育工作的有序开展起着不可忽视的作用，且大多汉语教师与留学生不会发生矛盾冲突，但是汉语教师在课堂教学过程中和课后也多关注课堂问题行为频发者。

[18] 黄小艳. 从师生冲突的原因看师生关系的重构[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2006(10):77-80

[19] 于志娜. 德育教师锻造“三个魅力”优化师生关系[J]. 中国教育学刊, 2021(12):98

[20] 付圆圆. 泰国小学汉语教学课堂管理之师生关系研究[D]. 华中师范大学, 2018

[21] 黄均凤. “打成一片”还是“保持距离”——论对外汉语课堂良好师生关系构建[J]. 湖北第二师范学院学报, 2020, 37(11):70-74

（二）同伴关系

同伴关系是人们之间互相建立的、相对平等的关系。学界不少学者将同伴关系引入课堂教学，讨论其对教学效果的影响。朱伟强等人基于 ICIC 数据库的报告，对学与教中的人际关系进行调查，其结果显示同伴关系良好的学生更容易拥有良好的师生关系。^[22]李海燕等人基于体育课堂的青少年同伴关系考察一文中，得出同伴关系不良可能导致人际交往和社会适应困难的结论。^[23]良好的同伴关系可以促进汉语课堂和谐有序发展，汉语教师与留学生相处融洽，从而实现汉语课堂管理优质化。

在汉语课堂中，个别汉语教师在课堂管理时，有留学生不配合汉语教师的情况，此类学生普遍汉语水平较低，多为欧洲和非洲学生。根据汉语教师访谈得知，留学生总是很快就能找到自己一起出行的同伴，大多为本国同行，亦或是英语熟练使用者同行。因此，汉语教师可以通过同伴契约关系对学生课堂行为进行约束，学生之间互相制约，互相管理，既减少了学生课堂问题行为的发生，也尽可能避免了师生冲突，从而使得汉语课堂管理便捷高效。

（三）课堂氛围

良好的课堂氛围对汉语教学、课堂管理，甚至是汉语教学改革都有着重要意义。汉语教师和留学生在和谐互助、宽容平等、自由有序的课堂氛围中可以极大地促进师生之间进行情感交流以及信息传递。同时，良好课堂氛围下的留学生可以通过良性竞争达到互相促进、自我激励的目的，进而将更多精力付诸于汉语习得，以此优化汉语课堂管理，为汉语教师实现有序汉语教学创造有利条件。

根据问卷调查和访谈，大部分汉语教师认为其所教授的班级课堂氛围良好，能够有序完成师生互动，促进汉语教学活动的推进。57.43%的汉语教师认为课堂中学生回答问题较为积极，甚至有活泼学生会出现抢答的情况。42.37%的汉语教师认为师生互动一般，尽管学生会回答问题，也仅限于教师点名提问才会回答问题，但是表情和动作会透露出不耐烦。但是总的来说，汉语课堂氛围较好，师生互动以及学生课堂活动程度为中等偏上，极少数班级会出现冷场、零互动的情况。在课堂观察中，笔者发现课堂氛围与汉语教师授课水平和教学风格关系紧密，一般风趣幽默且亲和力较强的汉语教师常常会吸引学生眼球，创设情景，引发学生共鸣，活跃课堂氛围。

[22] 朱伟强, 黄山等人. 学与教中的人际关系调查: 基于 ICIC 数据库的报告[J]. 全球教育展望, 2016, 45(10): 29-39

[23] 李海燕, 燕凌等人. 基于体育课堂的青少年同伴关系考察[J]. 沈阳体育学院学报, 2018, 37(01): 107-112

良好的课堂氛围创设与师生互动、生生互动密切相关。鲁雅迪认为公共课教师应利用开放式教学促进课堂氛围的自发生成，并提出教师体态语的渲染重心应转向学生理解程度等。^[24]基于师生互动促进课堂氛围的研究还有很多，此处不再罗列。具体如何营造互动式课堂氛围的方法，郑西贵等人认为营造和渲染互动教学氛围的方法主要包括保证出勤、巧关手机、善用课件、分清主角、惊堂肃场、衔接和谐以及诙谐幽默等。将课堂氛围引入汉语课堂，汉语教师课堂参考以上方法对汉语课堂加以管理，营造良好课堂氛围，改善留学生课堂问题行为。

第四节 总结

长春市来华留学生汉语课堂问题行为产生的原因是多方面的，具有复杂性和多面性。本文通过问卷调查和师生访谈，将其归因于教师、学生和课堂环境三方面。

首先，教师因素。教师是课堂教学和课堂管理是实施者和主导者，学生课堂问题行为频发与教师关系密切，主要包括以下几个方面。第一，教师管理理念与管理能力，主要与教师教龄及课堂管理基础理论知识掌握情况相关，79.79%认为三年及以下教学经验的汉语教师所管理的课堂中问题行为出现频率要高于三年以上教学经验的汉语教师课堂。同时，调查中普遍认为新手汉语教师课堂内，留学生两极分化严重，要么沉闷无趣，要么过度活跃。第二，奖惩措施，72%汉语教师采用的惩罚措施是精神惩罚和物质惩罚，包括罚站和没收手机等。第三，教师个性特征，笔者将常见性格特征进行罗列，包括外倾型和内倾型、感觉型和直觉型，思考型和情绪型、判断型和感知型等。同时，提出汉语教师在课堂管理时应具备的个体特征，主要包括亲和力、原则性、学识丰富、风趣幽默和穿着得体等。第四，教师教学技能，师生对其观点不尽统一但大体主要包括教师备课不充分导致错误频发、教授内容过难或过易、授课方式单一无趣等三方面。第五，沟通方式，主要包括书面语沟通、言语沟通和非语言沟通，教学过程中的沟通障碍是师生语言交流不畅，留学生大多喜欢会说自己母语的汉语老师。

其次，学生因素。学生因素为主要原因，53.42%的汉语教师认为学生因素是容易引导课堂问题行为的直接因素，按照调查结果将其按严重程度以此为学

[24] 鲁雅迪. 公开课师生互动中课堂氛围的“实然”与“应然”探微[J]. 教学与管理, 2019(03):97-99.

习态度及情感态度（82.36）、性格（56.49%）、汉语水平（51.45%）、学习动机（48.37%）、文化背景（46.32%）、性别（35.37%）、自我管理意识（27.43%）和家庭因素（18.27%），具体内容前文均有论述，此处不再赘述。课堂问题行为发生的学生因素是复杂且不可控的，汉语教师应充分做好“备学生”的前期工作。

最后，课堂环境因素。本研究将留学生课堂环境因素分为课堂物理环境和课堂心理环境两方面。课堂物理环境包括座位、班级规模和教室设施。座位分为前区、中间区、两侧区和后区，其中问题行为频发区主要为两侧区和后区，分别占比和14.50%63.30%。班级规模为15人左右最佳，方便课堂活动的同时又降低了课堂问题行为发生频率。教室设施中主要是教室温度高低和多媒体设备对学生问题行为影响较大。课堂心理环境包括师生关系、同伴关系和课堂氛围。师生关系中，89.43%的汉语教师和91.32%的留学生认为师生之间发生过矛盾冲突或心存芥蒂，但有部分师生认为曾经发生过师生心理冲突，对师生关系产生一定负面影响。同伴关系主要汉语教师可以通过同伴契约关系对学生课堂行为予以约束。42.37%的就汉语教师认为其课堂氛围一般，师生互动较差，非点名不回答的情况较多，导致情绪型课堂问题行为频发。

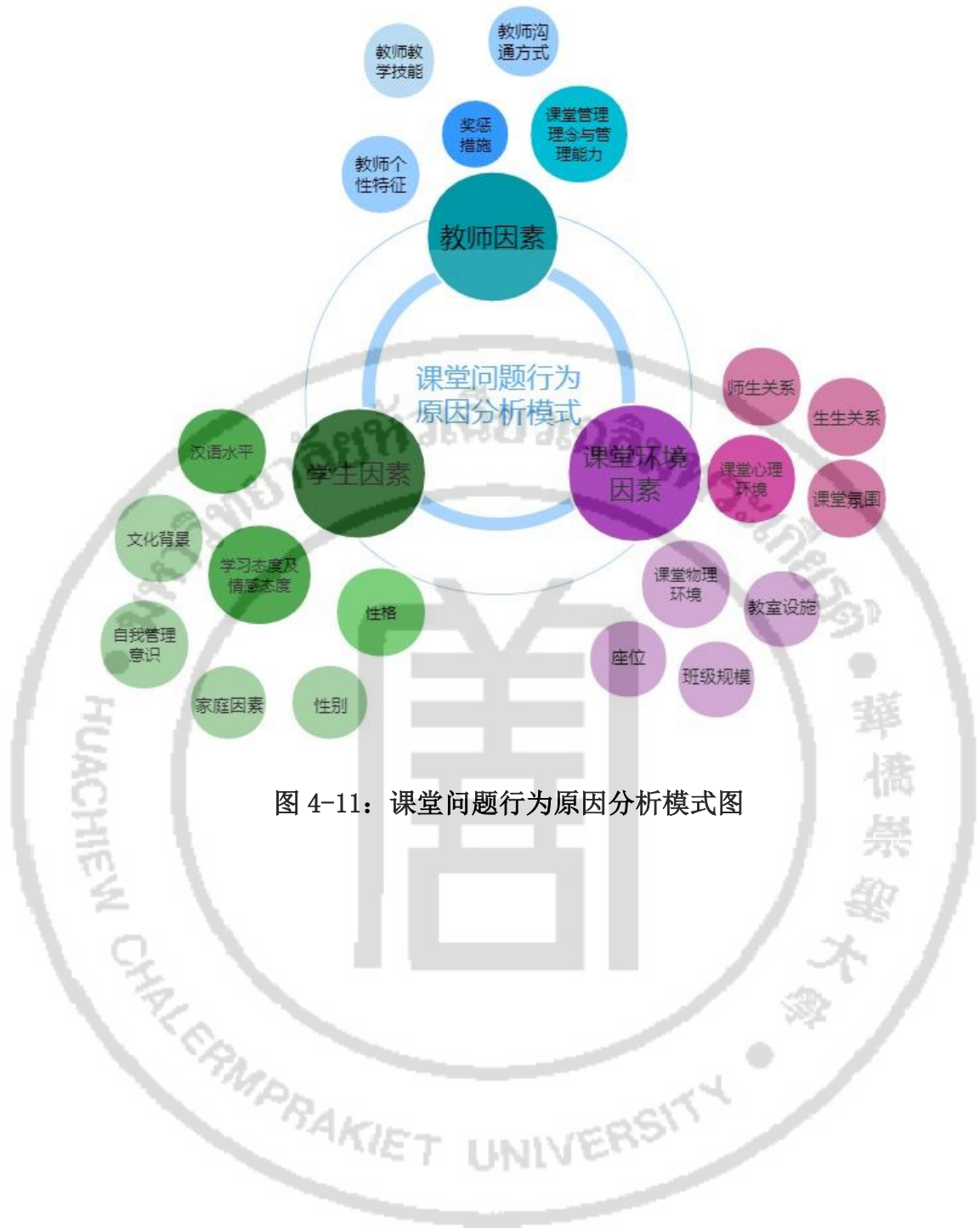


图 4-11：课堂问题行为原因分析模式图

第五章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为管理对策

基于前文对长春市来华留学生课堂问题行为原因探析，笔者结合问卷调查、访谈及教学实践，对课堂问题行为管理建议进行深入探讨。笔者依据前期研究，提出一般性的汉语课堂问题行为管理建议和不同类型的课堂问题行为管理建议，其中一般性课堂问题行为管理建议主要包括教师管理建议、学生管理建议和课堂环境管理建议，不同类型课堂问题行为建议则是针对情绪型、行为型和人格型三种类型中高频出现的问题行为提供针对性课堂管理意见。

第一节 一般性汉语课堂问题行为管理建议

一、教师管理建议

二十世纪八十年代以来，班杜拉自我效能感得到学界普遍认可与拥护，研究者在其理论上提出“教师效能导向”的课堂管理模式，即教师课堂管理技巧将对课堂管理质量高低起着关键性作用。因此，汉语教师从事教学活动时，要多注意留学生课堂管理，不断在实践中提升自身素养及管理能力。

（一）提高问题防范意识，巧用线上教学资源

课堂管理是教学活动有序开展的外在保障，成功的课堂管理关键在于合理预防。南森（Lee, l, nathan）提出先行策略干预优势在于能够有效组织课堂问题行为的产生，并迅速减少或消除诱发课堂问题行为相关事件，从而营造良好积极的学习环境。^[25]针对留学生汉语课堂问题行为预防，汉语教师首先要对易出现问题行为的节点予以关注，制定计划，有效实施管理措施。如上课后的二十至三十分钟时，学生易出现精力不集中，注意力分散等现象，此时教师可以适当采取互动小游戏，互动问答等方式缓解学生疲劳。其次，为有效预防留学生课堂问题行为，汉语教师对教学活动进行详实设计。课前准备工作尤为重要，制定恰当教学目标，结合教学内容，选取适合课堂活动，增加趣味性，在实现教学目标的同时，让留学生乐于参与课堂，积极主动学习。最后，从课堂规则方面着手预防，建立奖惩制度，下文详细说明，此处不再介绍。

为提高教师对留学生问题行为防范意识，在课前汉语教师要做好相应准备工作。互联网发展速度迅猛，汉语教学资源丰厚，本文着重对线上教学资源予以介绍，希望对汉语教师在课前、课中和课后的教学工作提供参考，以此减轻课堂管理压力。

[25] Lee,K,Nathan,HC.Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior[J]. Psychology in the Schools,2007(1):65-75

备好课是上好一节汉语课的必要阶段，网络教辅资源是汉语教师备课时适当参考资源。本文主要包括教学视频、教材、课件和试题等四类资源，以供汉语教师参考。

首先，教学视频资源。现阶段网络微课视频平台较多，本文选用使用频率较高的线上教学视频平台，主要包括中文博客（ChinesePod：<http://chinesePod.com>）、中国+（China Plus：<http://chinaplus.cri.cn/nihao>）、网络孔子学院（Confucius Institute online：<http://chinesecio.com>）等。其中，中文博客（Chinese Pod）平台主要提供线上汉语课程服务，包含四千多独家视频与音频供汉语教师和学习者参考。中国+（Chinese Plus）平台主要提供视频、音频、照片和印刷媒体服务。网络孔子学院（Confucius Institute online）平台主要是国家中外语言交流中心（原国家汉办）在官网外设立的，为推广汉语语言及中华文化的线上网站。

其次，教材资源。汉语数字化教材线上资源近年来得到一定的发展，主要包括北京语言大学出版社（<http://www.blcup.com>）、国际中文教学指南（<http://www.cltguides.com>）、长城汉语（<http://www.greatwallchinese.net>）、魔方汉语（<http://www.morefunchinese.com>）等。其中，北京语言大学出版社出版的对外汉语教材多达两千余种，其数字化形式主要为图片和动画。国际中文教学指南中的教材多以实用教材为主，有9个模块，45种外语，语言多样化，部分教材有数字化形式，主要表现为图片。长城汉语具有较完整的对外汉语教材体系，按照水平高低提供数字化教材服务，其数字化表现形式主要为图片、视频、动画、音频。魔方汉语按照年龄、学段提供多样化教学服务和品牌化网络资源，其数字化表现形式主要为图片、视频、动画、音频。

再次，课件资源。目前专门针对汉语教学课件的线上网站建设还有所欠缺，经检索，仅在北京语言大学出版社检索到汉语教学课件1002个，包含《轻松学中文》、《尔雅中文》、《汉语教程》、《速通汉语》、《汉语乐园》等多部教材的课件资源。

最后，试题库资源。主要为汉语考试服务网和北京语言大学出版社提供相应试题资源，其中汉语考试服务网主要是针对YCT、HSK、BCT考试相关资源，包括考试介绍手册、报名表、试题大纲、真题等。北京语言大学出版社主要覆盖教材试题资源，如《发展汉语》、《轻松学中文》等。

另外，汉语教师也可以为学生推荐汉语学习软件，如SUPER Chinese、Chinese Rd、Mandarin Chinese、易汉语、嗨中文、汉语宝、漫中文、梧桐中文、汉易等。汉语教师倾心备课授课，留学生乐于习得汉语，其学生课堂问题

行为相应减少，汉语教师课堂管理得以有效实施，教学效果提升。

（二）制定汉语课堂规则，建立奖惩激励机制

汉语课堂因人而异，汉语教师在制定课堂规则时，应在课前对留学生基本信息和行为习惯了解的基础上，尽可能对本班留学生常见课堂问题行为进行总结归纳，进而在咨询具有优秀管理经验的汉语教师前提下初步制定班级守则，将初步制定的班级守则公示于班级内，再由学生从自身行为习惯和文化背景等角度出发，提出合理化建议和意见，汉语教师综合考量后酌情修订。^[26]以避免课堂守则因文化差异而伤害个别学生心理或产生课堂冲突。笔者在对部分优秀汉语教师和五年及以上教龄的汉语教师访谈的基础上，以下为课堂管理规则制定原则与要求：

首先，汉语课堂规则应切实可行且必要合理。有效的课堂管理规则是必要合理的，汉语教师对其描述清晰、指向明了，同时措施准确。结合留学生汉语课堂特点以及课堂问题行为表现，如“注重自身言行”、“禁止上课期间说话”等规则就属于不明晰的，对学生问题行为规范起不到警示作用。

其次，汉语课堂规则应师生共商共定。课堂规则的约束者是学生，汉语教师应经由学生讨论并认同的基础上，共同制定课堂规则，提高留学生参与课堂规则的关注度，让其乐于遵守、自觉遵守。

再次，汉语课堂规则应少而精且内容正面。汉语教师在制定课堂规则前课堂咨询有多年课堂管理经验的汉语教师，对师生讨论的课堂规则进行归纳总结与删改，精简语言，制定简洁明了且适宜的课堂规则，一般为五至十条，如觉尚不全面，可以在执行后逐条增加，让学生心理有逐步适应的过程。规则内容的选取应积极正面，尽可能选用积极语言，如“做什么”，尽可能少采用“不可以做什么”之类的词语。

最后，汉语课堂规则应及早制定。课堂规则一般为学期刚开始时就制定，后期在学习过程中不断修订，结合各班留学生实际情况，找寻恰当时间予以补充、修改和适度调整，在调整时应先从最重要的一两项开始，避免大面积修改规则让

产生抵触或轻视课堂规则的心理。

[26] 朱萌. 中亚留学生汉语课堂问题行为管理研究[D]. 新疆师范大学, 2015



图 5-1：汉语课堂规则板报

上图为部分汉语教师所采用的课堂规则板报，以供汉语教师可以参考。另外，汉语教师在制定规则的同时，也要在教学过程中明确奖惩制度，激发学生汉语习得兴趣，以此减少课堂问题行为发生频率。

早在十七世纪，英国教育家洛克（Locke）肯定了奖励对学生的积极作用，美国学者詹姆斯（James）认为人天生就是需要被肯定的，赞扬与鼓励会对人起到积极正面作用。学界普遍将奖励分为物质奖励（钱币、奖品等）和精神奖励（口头嘉奖与行为肯定）两种。德国教育学家赫尔巴特（Herbart）认为惩罚在课堂管理中占据重要地位，我国学者孙晓云认为完整的教育离不开惩罚的运用，奖励是激励学生，惩罚是约束学生。^[27]常见的惩罚类型有精神惩罚（规劝、批评等）和物质惩罚（处罚、约束等）两种。结合长春市来华留学生汉语课堂问题行为特点，在具有优秀课堂管理经验的汉语教师访谈的基础上，本文提出适用于长春市来华留学生汉语课堂的奖惩措施，具体如下：

出勤方面：整学期满勤者予以平时分加三十分奖励（汉语教师依据实际情况给分），缺勤每次扣十分，迟到每次两分。

课堂表现方面：提问前要举手，在教师同意后方可发言提问，积极回答问题者每次加平时成绩两分。小组讨论时声音要低，不可干扰他人。高声喊叫、肆意聊天影响他人学习者在教师三次提醒后仍不改正将被取消“汉语之星”称号参评资格，并扣平时成绩五分。

学业绩效方面：采用代币制奖励法，每节课评选“汉语之星”活动勋章，要求作业按时提交且高质量完成者、积极回答问题且课堂表现优异者都将获得“汉语之星”勋章，每周获得勋章在五枚及以上者将获得汉语课堂特权或物质奖励。

[27] 孙晓云. 教育是人的解放——孙晓云, 教育随笔精神[M]. 合肥, 安徽教育出版社, 2009

汉语课堂规则制定可以规范留学生日常课堂行为，奖惩措施的实施可以激励留学生日常课堂表现。值得注意的是惩罚措施要公平、适度 and 适时，避免师生冲突的同时树立教师威信。

（三）搭建师生沟通渠道，树立教师管理威信

互联网的发展使得师生交流方式由单一课堂授课转变为多元沟通交流。传统师生沟通渠道仅限于课堂交流、辅导员（班主任）、信件沟通等，具有单向被动性，受众者一般为被动接收。来华留学生与汉语教师之间的沟通一般为课上与课下两种情况，其沟通渠道受互联网发展推动的影响，由传统面对面单一交谈转换为多元沟通渠道，主要包括微博、微信、QQ、抖音等。汉语教师在与留学生沟通过程中注意把握尺度与分寸，不能与学生产生较强的距离感，也不能过分亲密，导致教师管理威信丧失。因为，汉语教师应搭建好师生沟通渠道的同时树立自身管理威信，具体树立威信注意事项如下：

首先，关心关爱。留学生个人汉语水平差异是实际存在的，但汉语教师由内而外对留学生的关心关爱，每个留学生都是可以深切体会到的。通过微信、QQ 等社交软件关注留学生日常动态，给予充分的理解与包容，让其在异国他乡感受到教师给予的温暖，以此促成良好的师生关系，将课堂管理进行课上课下相结合，实现课堂有效管理。

其次，言传身教。汉语教师要具备肢体表达能力和神情观察能力以及敏锐的领悟能力，通过课上课下的师生互动让学生感受到教师对自身的关心与关爱，从而改善课堂问题行为。

再次，仪容仪表。汉语教师外在形象是留学生对其评价的第一印象，良好得体的穿着和举止可以使人清新爽朗、如沐春风，汉语教师穿着应以清新淡雅的淡色系衣服为主，不宜过分裸露。长时间潜移默化的影响会让留学生产生信赖、依靠的心理，对其产生积极影响，树立教师威信，从而实现课堂问题行为的有效管理。

最后，学会倾听。受留学生汉语水平及汉语教师外语水平等诸多方面限制，双方交流机会较少，造成师生心理距离较远，这是留学生课堂问题行为的又一诱因。汉语教师可以结合互联网发展趋势，运用 APP 与学生进行线下沟通，通过倾听学生汉语学习经历、在华有趣经历等都可以增进师生情感，同时还可以提高留学生汉语水平。值得注意的是，要与留学生保持适当距离，情感表达不宜过多，多以日常交流为主，避免不必要的问题。

值得注意的是，当汉语教师和学生双方努力创造活跃的课堂气氛时，仍然会有个别学生在课堂出现某些课堂问题行为。针对显现课堂问题行为，汉语教

师可以强化目标行为,给予适当的奖赏或处罚,实行“代币制”来激发学生汉语习得兴趣。针对隐形课堂问题行为,汉语教师更多的是应该强化心理辅导,以和谐有序的沟通方式采取辅助策略,运用接纳性语言,鼓励学生说出内心的真实感受,以此改善学生课堂问题行为。

(四) 强化专业核心素养,夯实汉语教学技能

李泉教授认为汉语教师素养包括性格禀赋、职业情感和职业认知三个核心维度,将其作为教师教育起点及实施常态,同时,人才选拔也要着重考量这三个核心维度。^[28]三种核心维度并非等量齐观,汉语教师在从事着重提升自身教学及管理的相关知识、能力及素养。学界普遍认为教师教学及选拔机制应为素养>能力>知识,该模式为优佳模式。其核心素养主要包括心理学、语言教学、第二语言习得等方面。

吕必松教授认为汉语教学知识传授与技能训练的关系主要分为两类,一类是结合语言难度,由浅入深的分化讲解,一类是以技能训练为导向进行汉语知识传授。^[29]无论是知识传授系统还是技能训练系统,其最终目的是让语言习得者掌握目的语。结合长春市来华留学生特点,本文对技能训练系统进行深入介绍,汉语教师在进行听说读写等技能训练时应根据留学生语言习得目的和习得要求而定,根据班级内大多数学生共同要求而确定是否全面掌握语言技能还是单一或某些技能。

(五) 增强教师个人魅力,尊重多元文化差异

汉语教学过程中,汉语教师个人魅力及多元文化意识尤为重要。留学生很有可能在个别汉语教师个人魅力吸引的情况下做出学习上的改变,减少课堂问题行为。当然,尊重多元文化差异也是每位从事汉语教学工作的教育者应有的理念。结合前文案例分析、教师访谈及笔者课堂教学,教师个人魅力主要分为外在气质、教学方法及个人特长等。其中,外在气质主要通过衣着及言谈举止体现,衣着前文已有介绍,此处不再重复。言谈举止是指汉语教师课堂知识讲授时行为不宜过分夸张,表情自然和谐、眼神坚定、走姿顺畅、言谈礼貌等。教学方法前文略有涉及,通过利用互联网线上教学资源充分备课及授课,以及通过鼓励式的“汉语之星”的方法促进学生汉语课堂参与度,减少问题行为,此处不再过多介绍。另外,汉语教师未上任前基本都学习过特长,虽然多数汉语教师习得时间较短,其表演形式有限,但是在课堂教学中,适当的教师自我表现可以极大促进留学生汉语习得兴趣与课堂参与,提高汉语教师个人魅力。

[28] 李泉,丁安琪.专业素养:汉语教师教育的起点与常态——“素养—能力—知识”新模式[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2020,18(05):1-9

[29] 吕必松.汉语教学中技能训练的系统性问题[J].语言文字应用,1997(03):45-50

多数汉语教师课堂选取太极拳、剪纸、传统乐器、戏曲、摄影等，通过教师才艺展示吸引学生注意力，增强教师个人魅力，促进留学生参与课堂活动，减少课堂问题行为。

尊重多元文化差异是指汉语教师应意识到留学生与我国学生之间的差异。其管理方式不能一概而论，受来华留学生国别、教育方式等多方面影响，中外文化差异显著，汉语教师应以海纳百川的思想对其给予充分的尊重与理解。汉语教师课堂借助语言能力及非语言能力提升自身跨文化意识，语言能力主要是指汉语课堂中教师可以变换语言风格，让学生耳目一新，尊重多元文化差异的同时又可以提高教师个人魅力。非语言能力包括提高自身文化素养、学习语言教学理论等，文化素养的提升可以通过自学或进修的方式学习我国历史、地理、民俗等方面的知识，同时也要尽可能多学习其他国家的相关文化知识，通过对比找寻国内外文化的共同点和异同点，恰当的课堂讲授可以让学生觉得汉语教师博古通今、内外兼修，既能增强汉语教师个人魅力，又可以尊重多元文化，避免课堂冲突，减少课堂问题行为出现的频率。

二、学生管理建议

(一) 重视课堂团队合作

近年来，团队合作模式应用于汉语教学课堂中的情况较多。外国学者 Povarenkina Irina Alexandrovna 认为以个人为导向的教育范式的转变和选择个人学习轨迹的自由，导致学生的团队合作和群体动态被低估，通过团队实验证明团队合作有助于个人及社会的发展，有助于群体的成长和实现。^[30] Tasca Giorgio A. 为了庆祝群体动力学理论成立 25 周年，对过往典型群体动力学专家的观点进行综述，主要包括统一凝聚力理论、行动者-伙伴相互依存理论、专家和外行合作概念、社会关系摩西定律以及反思运作理论与团队认知之间的协同作用等，充分肯定了群体动力与课堂团队之间的积极推动作用。^[31] 我国学者王超等人基于团体动力的多群组分析，探讨了中学生生涯规划对学习动机的影响，其结果显示与低团队动力相比，高团队动力下学生的学习动机能够更快更有效被激发和唤起。^[32] 在课堂管理中，将课堂成员看作是社区群体，不

[30] Povarenkina Irina Alexandrovna and Frolova Natalia Hidarovna and Chicherina Yulia Vladimirovna. The role of group dynamics in creating a developing educational environment of a university[J]. SHS Web of Conferences, 2021, 122

[31] Tasca Giorgio A.. Twenty-five years of Group Dynamics: Theory, research and practice: Introduction to the special issue.[J]. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 2021, 25(3): 205-212

[32] 王超, 王心红, 蒋怀滨. 中学生生涯规划对学习动机的影响: 基于团体动力的多群组分析[J]. 贵州师范大学学报(自然科学版), 2022, 40(01): 114-120

免会出现精力分散、监管不周全的情况，尤其当群体成员过多，教师管控精力受限，其课堂管理也愈加困难，但是结合群体动力理论，促进课堂内部小组间的团队合作，将课堂社区群里分成若干小组，以小组内部成员间形成自我管理、相互监督的良性管理办法，可以在弱化教师课堂管理压力的同时避免课堂冲突。

汉语课堂内部群体之间关系冗杂，为避免课堂冲突与文化休克，汉语教师在小组分化时应在其自愿的前提下，采取问询的方式，尽可能避免单独个体和小组成员过度的情况，限制各小组成员人数。在汉语课堂实践过程中，以分组形式开展课堂教学，能够有效控制留学生课堂问题行为，避免了师生文化冲突与课堂冲突，极大提高了课堂教学效率。在访谈了多位一线汉语教师的前提下，笔者将团队合作具体操作步骤呈现：

第一，课堂社区团队分组。结合班级内实际人数进行分组协作，完成汉语课堂习得任务，若班级人数过少，则单人成组，若班级人数充足，则视实际情况分化组建团队。组建团队形式可以为教师指派或者是自行分组，两种形式各有利弊，教师指派需要考量留学生年龄、性别、汉语水平、国别等基本因素，若自行分组则无需考量上述因素，但是汉语教师要提前规定好团队成员人数区间，如三至五人、四至六人等，不可少于或多于区间人数。

第二，教师宣布团队竞争规则。其竞争规则可以以奖惩形式展开，团队合作完成任务、小组成员回答问题、积极完成教师布置的作业等都会收到汉语教师给予的“汉语之星”勋章，亦或是颁发给小组成员卡片，同时也有积分，将团队成员获得的勋章或小卡片进行为期一周或一个月的短期考核，之后记录在册，再进行为期一学期的中期考量，也可以为期一年的长期考量，同样记录在册。最后教师给予获胜团队一定的物质奖励或精神奖励，如汉语学习相关的书签、中国结，或者是加平时分等，得到物质奖励或精神奖励的团队，其勋章或卡片将会清零，但是积分不会被清零。中期奖励可以是书籍、地图、一顿中餐等，长期奖励则是累积勋章或卡片最多的小组获得加分或保底分的机会，亦或是教师带领其出去参观游玩等。

通过团队间的相互协作，让课堂社区间的各团队之间形成竞争关系，使各团队成员产生荣誉感与归属感，明晰自身行为会给团队带来正面或负面影响，以此限制个人行为。结合团队动力学理论，将汉语课堂成员分化为若干小组，将极大推动留学生内在驱动力，为完成团队目标而努力，从而减少课堂内部的个人问题行为，完成教师课堂管理及有效教学的目的。

（二）培养自我管理意识

Fatemeh saidian 等人通过准实验、设前后测和对照组等实验，证明了自我管理教学计划对青少年的自我管理和自我效能感具有显著影响。^[33] 韩国学者 Kim 等人通过失败组和成功组对照实验，其结果显示，心理管理、生活管理、训练管理、人际关系管理和身体管理影响成功组的唤醒调节，而身体管理、训练管理影响失败组的唤醒调节。^[34] 北京师范大学副教授王丕承认为汉语教学过程中，建议汉语习得者自我管理意识是可以从根本上解决课堂管理问题的发生，其课堂管理效果更佳。^[35]

结合课堂实践教学，留学生的课堂自我控制并非全部使用任何行为，只有在特定条件及背景下才需要留学生进行自我控制与约束，如课堂内出现随意走动、大吵大闹时，当学生有充分的自信去完成自己的任务时，亦或是教师要求学生完成制定任务而学生不愿意时等。下图为学者所研发的学生自我管理模型。^[36]

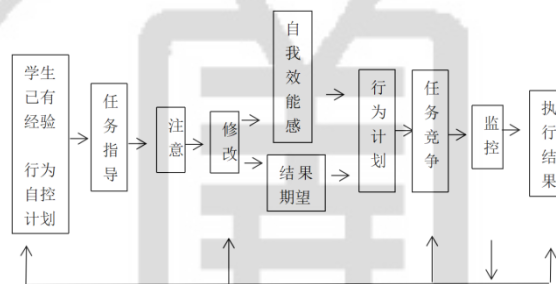


图 5-2：学生自我控制模型

教师可以在学生自我控制模型基础上，培养学生问题行为意识，以下为教师培养学生自我控制的大致方向。

首先，确定留学生自我管理任务。结合上述教师制定的规章制度与奖惩措施，在外在条件上约束留学生课堂行为。结合留学生汉语习得的课堂心理，通常都是希望得到赞许与表扬，避免责备与惩罚。因此，制定留学生各自的行为

[33] Fatemeh saidian et al. Codification and effectiveness of instructional plan of selfmanagement with emphasis on components of consciousness and choice on young peoples[J]. Faşnāmah-i Farhang Mushavirah va Ravān/Darmāni, 2017, 8(30) : 131-165

[34] Kim and Soon-Young and Soon-Mi. The effects of self-management on psychological skills according to KLPGA player's performance[J]. Korean Journal of Sports Science, 2012, 21(1) : 279-290

[35] 王丕承. 培养汉语国际教育师资在课堂教学中建立学生自我管理能力的[J]. 教师, 2017 (05) : 19-20

[36] 杨骞, 蒋洪波. 大学生自我管理系统模型研究[J]. 西南交通大学学报(社会科学版), 2009, 10(03) : 10-14

任务，可以有效管理和控制自身课堂行为。值得注意的是，其课堂行为任务应该是具有的、有指向性的，留学生在遵守课堂规则的前提下，积极探寻满足自身需求的行为方式，在留学生探寻过程中，汉语教师要及时判别其行为对错，是否符合汉语课堂行为规范以及是否影响汉语教师正常授课，如有，教师应及时提醒并要求修正。例如，某些留学生在完成汉语教师布置的任务时，容易出现玩手机、随意走动等行为，此时，汉语教师课堂根据课堂教学内容，予以新的任务与要求，让其有事可做，避免自由时间过多而出现课堂问题行为。但若学生在完成教师布置的较难任务后，且经历了长期间的学习，那么在其完成后在不干扰他人的前提下适当休息和放松。

另外，针对留学生玩手机、发呆走神、做小动作等行为，教师予以引导学生直面自身行为，让其判别自身课堂问题行为通常何时出现，其原因是什么，问题行为持续时间长短因何而定等，让留学生个体对自身有充分的整体认知，汉语教师并给予适当指导意见。如迟到一次，则当天多背五个汉语词汇，并求情汉语教师从旁监督与指导等。当留学生在自我管理的实践过程中，可以极大促进其高度的自觉性与自律性，从根源上解决留学生课堂问题行为。

其次，注意选择策略。在汉语教师主导作用下，留学生对自身行为高度注意和有选择注意，当自身行为违反课堂规则或影响汉语教师正常授课时会对自身行为有所调节。也就是说，当留学生课堂问题行为发生时，在汉语教师的适当提醒与纠正的指导下，能够让留学生正视自身课堂问题行为并予以改正。如通过表扬、赞许、肯定部分同学的正面积课堂行为，将留学生注意力尽可能导向正面积课堂行为，减少并削弱留学生对负面消极课堂问题行为的关注度。

最后，自我监控。留学生课堂内的自我监控能够充分促进个体注意力的有效集中，并在汉语教师的主导下按要求完成行动任务或克服课堂困难等，汉语教师应积极引导留学生的自我观察与记录，将行为以量化形式处理，将其与基准行为予以比较，让留学生通过数据客观观察到自身部分课堂问题行为的不恰当性。此外，签订师生课堂契约，在课堂准则的规定下，出现哪些行为应承担相应的后果，受到相应处罚等。同时，若留学生在课堂内对自身行为控制得当，则给予相应奖励，逐步培养留学生形成课堂内的自我管理、自我监督及自我约束意识。如吉林外国语大学的初级班韩国男生经常迟到，较为懒散，但是态度良好，汉语教师在管理时提出如果他能一学期都不迟到，则汉语教师请全班学生吃饭，如果他不能做到，则全班学生请老师吃饭。在契约建立过程中，奖惩机制也同样形成，问题行为发出者可以对自我行为进行监督，其他同学也

可以对他的行为予以监督，建立良性循环机制。该案例最终结果是这名男同学在契约成立后一学期没有迟到，汉语教师也履行诺言请全班同学吃饭了。

（三）表达期望与关注

“向师性”是学生普遍存在的共通特征，即多数学生希望得到教师的尊重与关注。教师对学生的期望与关注可以促使其充分发挥个人主体性，促进非智力因素在课堂中的发展。罗森塔尔等人基于小学生实证调查，证实了“预测未来发展”实验对学生潜能开发的积极作用。“皮格马利翁效应”也肯定了教师肯定行为对学生发展的作用，马斯洛需要层次理论指出人的需求有七种，每种需求都是在上一层基础上建立起来的，而获得他人关注则可以获得自身的需求的满足，无论表达方式是语言、眼神还是动作行为等。

对于学生而言，获得教师关注和赞扬是学生需要得以满足的重要表现形式，但当学生个体无法以优异成绩获取赞许与关注时，亦或是无其他个体因素受到教师尊重与重视时，便会在课堂内出现随意走动、高声谈笑等课堂问题行为以引起教师、同学的关注。问题行为严重者甚至会将自身与课堂、教师相割裂，出现迟到、随意走动等问题行为。

基于前文的案例分析及问卷调查，课堂内留学生出现发呆走神、做小动作、玩手机等行为时，其内在因素中也包含教师对留学生的关注与期望不足的因素，导致学生认为自身不参与课堂也不会被汉语教师发现，从而不参与课堂。所以当汉语教师尽可能的表达自身对留学生的期望与关注时，可以促进其课堂参与度的同时改善课堂问题行为，结合教学实践与教师访谈，笔者将课堂活动中教师应如何表达期望与关注做如下陈述：

首先是清晰的表达期望。让学生清晰知道教师对自己的期望是怎么样的，也要让学生明白自己应该在哪些方向进行努力。其次是积极的语言。向学生清晰的表达期望和关注的时候，语言的选用尤为重要，可以用“我相信你可以做到”等鼓励性语言。再次是认可与奖励。奖励是对学生努力的认可，通过口头表扬、奖章、证书、契约、打赌等方式让学生意识到努力学习是可以得到回报的。最后是个性化关心。每位学生都希望自己是特别的那一个，所以可以通过课下与学生交谈，关注他们的兴趣爱好及取得的成就等。通过上述分析在“奖励”“契约、打赌”等形式中充分表达汉语教师对留学生的关注与期望，从而使留学生意识到参与课堂的重要性，从而在留学生个体认知中认识到课堂问题行为的弊端，进而积极参与课堂活动，减少课堂问题行为。

三、课堂环境管理建议

第二语言教学或外语教学活动大都是在课堂环境内完成的，因此，课堂环境或教室环境是课堂教学成败的重要因素。良好的课堂环境是教学活动有序进行的外在保障，基于前文对课堂环境的因素分析，此处依旧将课堂环境分为物理环境和心理环境。

（一）物理环境建议

物理环境一般是指教室硬件设施，如教室大小、采光多少、讲台、桌椅、多媒体设备等，亦或是教室内的装修风格、学生群体之间的成员分组等。对于留学生汉语教学而言，其课堂物理环境较难控制，如个别高校多媒体设备老化、桌椅陈旧、采光较差等。针对留学生课堂问题行为，汉语教师可以在物理环境中做出的努力主要有以下两个方面：

1. 教室布置

教室布置程度反映了教师对课堂的用心程度，精心布置的教室可以促进留学生汉语学习积极性，利于中华文化的对外传播，同时也可以促进师生之间寻求共同话题，促进师生关系和谐有序发展。熟手汉语教师会通过课堂活动或课下活动和留学生一起制作海报、展示活动照片、制作传统饰品等，如中国结、剪纸、书法作品等。当班级内的留学生来自不同文化圈时，汉语教师可以制作“国别墙”板块，将自己国家与中国之间的文化差异处以照片或实物的形式展示，如中外服饰差异，可以让教师穿着中华传统服饰，吸引学生关注中外传统服饰差异，真切感受到中华文化，通过“国别墙”展示本国文化促进留学生参与课堂，减少课堂问题行为。另外，也可以在介绍中华传统节日时，让学生们自行介绍本国相关或类似节日的文化习俗异同，在教师的允许下布置或装饰课堂。

值得注意的是，适当的教室布置可以让留学生耳目一新，但是过度频繁更换教室布置会过分吸引留学生注意力，减少其对课堂教学的关注度，因此，汉语教师不宜频繁更换教室陈设、墙面布置等。教室过于精美也会吸引留学生注意力，不仅影响教学效果，也会诱发课堂问题行为。因此，适当的教室布置尤为关键，本文认为一学年的教室布置不宜超过三次。

2. 座位安排

不同学校的教室大小不尽统一，但其留学生的人数安排一般多为小班型授课，一般不超过三十人。结合教学实践，笔者认为教室内低于十人时，汉语教师不用过分关注其座位安排，但是当教室人数高于十人，特别是二十人以上时，汉语教师要关注留学生的座位安排。

施韦贝尔 (Schwebel A, Chelin D, 1972) 对教师的座位安排原则进行了调查, 教师们往往将成绩欠佳、问题行为发生较为频繁的学生座位安排分为三种, 第一, 孤掌难鸣式, 即将个别学生座位安排在最后一排。第二, 直接管控式, 即将个别学生座位安排在教师身边, 方便教师对其直接管理。第三, 双向夹击式, 即两名好学生中间一名较差学生。当问题学生表现有所改善后, 为其另外安排座位, 以此表示他受人欢迎, 让学生感受到教师对其的关心与期望。

结合汉语课堂教学现状及教师访谈, 笔者认为汉语教师在留学生的座位安排时, 应采用学生自主选座为主, 教师宏观调控为辅, 即留学生们按照学生间的亲疏远近选择座位, 利于同伴关系和谐有序发展, 同时也利于课堂小组活动顺利开展, 同伴之间的沟通交流也更加顺畅, 配合较为默契。汉语教师经过课堂观察后将个别扰乱课堂秩序、影响教学活动的学生单独安排座位, 待其问题行为有所改善后再令其重返座位或自选其他座位。因此, 汉语教师只需要从旁引导学生选择座位并充分发挥座位选择的积极性, 同伴之间取长补短、合作学习, 同时值得注意的是, 汉语教师要注意同伴之间座位较近由于相熟而出现问题行为。汉语教师可以在其座位自由选择时提出相应要求, 与学生达成共识。当课堂活动或课堂讨论时, 当汉语教师发出“停止”指令时, 留学生应立即做出相应, 中止讨论或其他行为。

(二) 心理环境建议

李航 (2012) 在其博士论文中提出创设支持型课堂环境要注意主体间性师生关系的建构及合理课堂情景的创建, 将对课堂氛围的营造起到促进作用。^[37] 结合汉语教师访谈与自身实践教学, 笔者认为有效营造积极课堂氛围、培育和谐师生关系的办法主要包括影音资料、外语能力、教育心理学相关理念等。

影音资料是多数汉语教师在课堂实践中应用的一种教学手段, 且普遍反馈较好, 学生在观看和收听时注意力较集中, 很少出现课堂问题行为。其中, 汉语教师值得注意的是影音资料选取要适合当前班级留学生汉语水平; 播放时间一般不要超过五分钟, 避免学生出现厌烦情绪; 选取时要注意影视语言应为普通话等。

外语能力是汉语教师教学过程中的必备技能。由于长春市来华留学生生源较为复杂, 汉语教师如尚未掌握其他外语, 汉语教师要尽可能提高英语表达能力, 在能听懂学生英语的前提下, 尽可能用汉语回答问题, 以培养学生汉语语感。同时, 课中汉语教师尽可能使用汉语解释汉语, 避免学生产生英语依赖而降低学生汉语习得积极性, 因此, 外语能力也是汉语教师着重培养的能力。

[37] 李航. 外语课堂师生意义协商: 互动与优化[D]. 西南大学, 2012

培育良好师生关系就要求教师必须掌握教育心理学相关理论，在理论指导下从事教学实践活动对教育教学及良好师生关系培育都会有所帮助。本文简要介绍培育师生关系下涉及留学生与汉语教师之间的教育心理学相关理论，主要包括关怀理论、交往理论、互动理论、福柯规训理论、对话理论等。汉语教师在理论学习的基础上在汉语教学实践中培育良好师生关系，从而对汉语课堂问题行为进行有效管控。

第二节 不同类型汉语课堂问题行为管理对策

前文针对普适性课堂问题行为对教师提出建议，主要从教师角度出发，分别在教师自身、课堂环境和学生管理三方面提出建议，下文笔者将从长春市高校来华留学生汉语课堂频发问题行为入手，提出针对性课堂问题行为管理办法。

一、情绪型汉语课堂问题行为管理对策

长春市来华留学生汉语课堂中的人格型课堂问题行为主要包括迟到、吃东西、随意走动等。笔者将频发的问题行为解决方案做如下陈述，希望能对汉语教师在情绪型课堂问题行为方面提供有效建议。

（一）迟到

“迟到”在长春市来华留学生汉语课堂观察中所占比重为 29.69%，排名第一，由此可见，“迟到”是汉语课堂频发的问题行为。基于前文对“迟到”问题行为的原因分析，大多由于化妆时间较长、个性散漫等原因，基于此，笔者在资深汉语教师访谈建议下，结合教学实践，将“迟到”问题行为的解决措施做如下陈述：

1. 制定考核量表

在教学实践中，汉语教师几乎很少课前点名，虽然知道迟到同学姓名，但是也很少提出惩罚措施或加以批评，不能起到规范学生行为的作用。笔者认为，汉语教师可以在上课前利用两分钟时间点名，以学生的荣辱感加以督促学生遵守课堂规章制度。同时，汉语教师制定学生课堂规则行为量表，如迟到，则扣一分，并适时向学生公布其个人分数。针对个别学生迟到频繁的情况，予以扣除平时分或罚站、罚写等惩罚，对于从未迟到的学生予以奖励，增加平时分或其他物质奖励等。

2. 结对子

通过两人为一小组进行互相监督的形式，以“连坐”的惩罚制度促进生生监督。来华留学生大多住在学校的留学生公寓，大多两个人或四个人一间，通过连坐进行生生之间相互督促，一人迟到，另外一人同样受罚，以此避免迟到现象的发生。值得注意的是，其两人为一组必须在以自愿为前提，征得学生双方同意后方可得以实施，同时，教师也应提醒学生此做法是监督学生不要迟到，不可因此使同学关系受损。另外，其惩罚措施也应与学生互相商量，在笔者课堂中，其惩罚方式为迟到的小组下节课给全班同学买糖果或零食，但是必须在课下的时候发放，不可以课前发放，避免出现课堂出现吃东西、随意走动等其他问题行为。

（二）吃东西

“吃东西”现象在情绪型课堂问题行为中所占比重为 22.69%，排名第二，属于较为频发的问题行为。基于前文对“吃东西”现象的调查了解，留学生大多因为没吃早餐而在第一节课时吃东西，因此，多数汉语教师会本着身体健康至上的原则放纵学生吃东西，但是违反课堂规则，挑战了课堂规则。因此，笔者认为针对此现象，汉语教师可以为其课前留出五分钟早餐时间，教师课堂让其边观看中文影视教学片段边让学生吃早餐，五分钟时间到了则不允许再吃东西，如有再吃，则算作违反课堂规则予以相应惩罚。此外，教师可以通过言语行为或非语言行为予以警示，如眼神、走近学生、提问等，让学生感受到教师知晓其吃东西的行为，应当立即改正。

二、行为型汉语课堂问题行为管理对策

长春市来华留学生汉语课堂中的行为型课堂问题行为主要包括高声谈笑、提不合理要求、接打电话等。笔者将频发的问题行为解决方案做如下陈述，希望能对汉语教师在行为型课堂问题行为方面提供有效建议。

（一）高声谈笑

高声谈笑在青年汉语的课堂出现频率较高，行为型课堂观察中所占比重为 59.53%，排名第一。大多学生出于对青年教师的轻视，产生教师不会管的心理，随意肆无忌惮交谈。结合教学实践，笔者认为较为有效且不会影响师生关系的管理办法是采用非语言行为加以管理，沉默是较为有效的管理办法之一。

部分青年教师当面试课堂秩序混乱、学生高声谈笑的情况会大吼：“安静、不要说话了”等，但其实言语行为对此该问题的解决效果有限，一次两次可能学生听从管理，但该办法使用多了，学生便可能认为教师“黔驴技穷”了，其

课堂问题行为难以根治，汉语教师也疲于应对。“高声谈笑”是并非单个个体所出现的情况，所以留学生会存在“法不责众”的心理，所以汉语教师批评哪位同学都会有失公允。因此，采用沉默的管理方法较为合理，以静制动，先把课程教学内容暂停下来，一声不出静静地看着该问题行为发生者。当留学生们意识到教师眼神及表情有所不同时，自然识趣地停止交流，回归课堂。另外，当全部留学生都回归课堂后，汉语教师可以表扬没有参与高声谈笑的学生，使得未参与高声谈笑的学生受到肯定的同时，还能对参与高声谈笑的学生起到警示作用，这样就会在不影响师生关系的前提下有效解决该问题行为。

（二）提不合理要求

“提不合理要求”是行为型课堂观察中排名第二的问题行为，所占比重为22.41%。留学生在上课期间提出的不合理要求大多为看电影、放视频、看动漫等，与课堂内容关系不大，但是可以环境课堂压抑氛围，促进师生关系的要求。因此，汉语教师可以在符合课堂规章制度的前提下，完成教学任务的基础上适度在某节课上播放视频或满足学生其他合理化的要求。

签订契约。在师生之间合理化协商基础上一起制定契约，明确个各项条款具有可操作性，师生都觉得公平合理后在班级内公开宣布实施后即刻生效。其具体实际操作可以利用契约关系约束留学生“提不合理要求”次数及达成次数，如整堂汉语课堂没有学生出现任何课堂问题行为且积极回答教师问题，积极参与课堂活动，则可以在完成教学任务后用三到五分钟时候播放相关影片，或予以加平时分奖励。通过契约关系让留学生认识到与汉语教师之间的关系是平等的、民主的、和谐的，以此促进课堂问题行为的管理更加合理化。

三、人格型汉语课堂问题行为管理对策

长春市来华留学生汉语课堂中的人格型课堂问题行为主要包括玩手机、发呆走神、做小动作、眼神躲闪等。笔者将频发的问题行为解决方案做如下陈述，希望能为汉语教师在解决人格型课堂问题行为方面提供管理建议：

（一）玩手机

在长春市高校来华留学生课堂观察中，“玩手机”所占比例为33.79%，排名第一，是汉语教师普遍头疼且难以根除的问题行为。受留学生群体特殊性影响，需要在课堂中运用手机词典查询汉语单词，此情况在汉语课堂是普遍存在的。那么如何有效改善留学生在使用手机查询工具后不玩手机的情况，则是对汉语教师课堂管理的新要求。结合多为汉语教师意见，笔者认为以下管理措施可以有效改善留学生在汉语可以玩手机的现象。

基于前文对留学生“玩手机”课堂问题行为的调查，其主要原因为汉语教师教学方法单一无趣，对留学生课堂吸引力不足，导致学生出现玩手机的情况。基于此，笔者认为汉语教师们从教学实践出发，提倡教学方式和学习方式多样化，对留学生视觉、听觉等感官进行多重刺激。现阶段信息技术应用于汉语课堂已经成为大势所趋，汉语教师不妨使出浑身解数让“好奇心重”的留学生们脱离高科技智能化工具，利用网络平台以及手机平台的便捷，让手机为教学所用。

另外，汉语课堂中出现了玩手机个案，汉语教师也可以采用提高教学音量与眼神提醒的方式加以管理该问题行为。汉语课堂重留学生用手机查询汉语实属正常，但是当留学生看手机的时间超过三分钟，就需要加以注意，进一步判定该学生是否在翻看与汉语习得无关的APP，如有，汉语教师不妨通过教学音量提醒，可以采用教学音量忽高忽低或提高教学音量的方式，同时眼神注意该名同学，也可以暗示同桌或相邻同学予以提醒该同学回归汉语课堂。值得注意的是，汉语教师一定要确认学生出现了玩手机的情况，不要出现学生矢口否认后教师不知所措的情况，汉语教师要尽可能避免与留学生出现正面冲突。提高教学音量与眼神提醒就很好避免了师生之间的正面冲突，值得汉语教师在实践中应用。

（二）发呆

在长春市高校来华留学生师生问卷调查中，“发呆”所占比例为17.38%，排名第二。基于前文案例分析及问卷调查，我们不难发现该问题行为虽然危害性较小，且对他人汉语习得产生的负面影响较小，但是对留学生自身汉语习得负面影响较大，严重时可能会导致课堂氛围沉闷，教学效果欠佳。其问题行为发生原因大多由于教师教学方法单一、课堂吸引力不足导致学生课堂注意力不集中，出现发呆走神情况。结合实践教学及资深汉语教师访谈，笔者将具体实践管理策略介绍如下：

让学生“动”起来。汉语课堂中教师应该是引导者，学生是主体者，汉语教师应充分发挥自身及留学生的主观能动性，使得汉语课堂变得生动有趣。教师讲学生听的传统讲授型教学风格已经不能适应当代汉语课堂，多元化教学风格尤为重要。小组合作学习可以实现留学生之间的优势互补，组内一对一帮扶讨论学习，以小组代表或全体成员上台表现的形式展开活动，同时也可以让留学生们全员参与其中。值得注意的是，汉语教师应该在小组学习过程中充分发挥主导者作用，避免高声谈笑、玩手机等其他问题行为的发生。

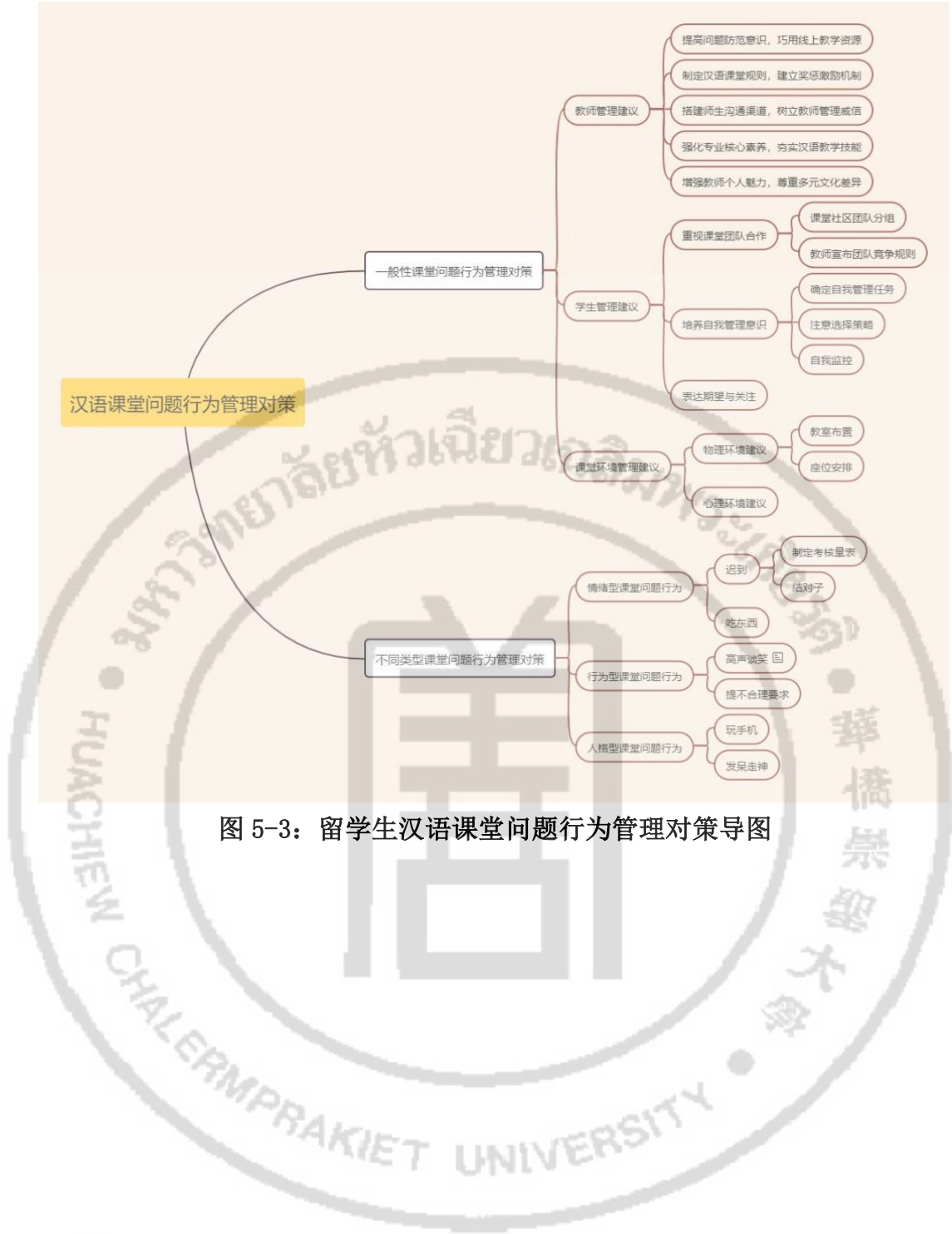


图 5-3：留学生汉语课堂问题行为管理对策导图

第六章 长春市来华留学生汉语课堂问题行为管理实践

基于前文对留学生课堂问题行为原因分析与管理对策研究，一线教师在各种各样课堂问题时能够较为全面的、系统的分析课堂问题行为产生的深层次原因，从根本上避免类似课堂问题的发生，达到防微杜渐的作用。本章通过访谈与教学实践中的典型案例进行探讨前文问题行为原因及管理对策对一线汉语教师解决留学生课堂问题行为的应用。

第一节 教师实践案例与原因分析

案例 1 吉林外国语大学

案例来源：张老师

问题行为：高声谈笑、提不合理要求

案例背景：汉语言专业美国留学生

艾伦是吉林外国语大学国际交流中心汉语言专业大二的美国留学生，初级汉语学习者。在汉语习得过程中总是能很快接受新知识，喜欢彰显自己的汉语口语，只要有他在，课堂一定是吵闹的，而且总是在他完成教师布置的任务后便要求汉语教师放电影或情景喜剧，汉语教师对他很是头疼，甚至有点无可奈何。汉语教师也考虑过让他闭嘴或不予理睬，但管理效果总是不理想。

这是一位吉林外国语大学汉语教师在访谈中所描述的印象中最深刻的汉语课堂问题行为发生者。其实，无论是国内汉语课堂还是海外汉语课堂中都会有“艾伦”式学生，对汉语学习充满热情，但是对自身行为的管控能力不足，且对汉语教师课堂管理能力要求较高。仅仅是通过口头批评或惩罚是无法从根本上解决“艾伦”式课堂问题行为，汉语教师可以通过前文对课堂问题行为诱因分析模式研究，我们可以从教师、学生、课堂环境三个维度来深入分析“艾伦”式问题行为发生的根本原因。

从课堂环境角度看，观察其是否有一位“志同道合”的同桌或邻居，相同性格的学生更容易发生小动作、聊天说话等情况，如果有，可以为其调换座位，看是否会有效果。从课堂心理环境看，此类学生往往是通过吵闹、表现自身、提问等形式来吸引教师、同学的注意力，以获得成就感和满足感。从学生角度看，汉语教师可以通过学习动机来考量，了解对汉语学习的看法，如果认为汉语学习没有价值或汉语学习太难，那么极有可能采取消极态度或过度彰显自己的方式回避课堂，亦或是学生性格特征方面，是否为感觉-感知型性格，需

要通过教师和同学们的认可才极力彰显自己等，如果是性格原因，汉语教师可以多布置实践性任务，不宜过分打压，以免造成汉语学习动机流失。排除环境和学生因素后，汉语教师还应从自身角度找相关原因，是否教学方式僵化，需要创新教学思维；是否制定了汉语课堂规范且告知留学生了；对留学生的奖惩是否公平公正；师生关系与留学生文化背景亦是考量范围之内。另外，由于该类学生接受能力较强，汉语教师可以布置与汉语知识、文化相关的视频作业，让其戴耳机观看，并在下节课以故事分享的方式在课上分享，这样既可以充分给予该类学生自我表现的机会，也可以让其他学生学习到相关知识。

总的来说，课堂问题行为案例发生的诱因并非单一的，是环境、学生及教师多重因素共同造就的，汉语教师也要从三维度着手分析并解决同类问题行为，完善课堂管理，提高汉语教学效率。

案例 2 吉林大学

案例来源：李老师

问题行为：发呆走神、做小动作

案例背景：汉语言专业韩国留学生

李娜和王美是班级里的好学生，上课几乎不迟到、不喧哗吵闹，作业也按时完成，也不吵闹，基本上没什么行为型问题行为。但是偶尔会走神，注意力不能一直集中在课堂中，总是发呆，有的时候两个人还在用韩语小声讨论着什么，汉语教师也曾尝试用眼神提醒和提问的方式来提醒他们，但是总是收效甚微，仅仅是五分钟、十分钟就又开始发呆走神或小声议论了。她们的行为虽然对课堂教学和其他学生学习没有产生过多的负面影响，但是对自身汉语习得产生了一定的负面影响。

上述案例中的学生是吉林大学国际教育学院李老师印象较为深刻的两名韩国留学生，在李老师印象，中两名同学从不会干扰自己教学，总是默默无闻的，但是成绩长期处于中下游，汉语口语表达也较差。从案例中，我们不难看出两名同学虽然对教师教学或其他小声学习没有产生过多负面影响，但是对自身汉语习得影响较大，长此以往甚至会让汉语教师出现自我教学水平怀疑，因此，深入分析两名同学出现发呆走神和做小动作的原因至关重要。结合前文问题行为原因研究，从教师、学生和课堂环境三方面探讨问题行为诱因。首先，从课堂环境角度看，是否教室内座位安排不合理，过于靠前或靠后；师生关系是否融洽，是否让留学生产生不愉快心理等，其次，从学生角度看，学生性格是否为内倾型性格，过于腼腆含蓄；是否家庭突遭变故，无法全身心投入汉语习得；学习动机方面，是否父母强迫，自己主管意愿并不强烈等。案例中的两

名同学的性格属于典型的内倾型性格，相比参与课堂活动，二者更喜欢传统讲授式授课风格，同时，也不喜欢表达自身情感与想法等，因此，汉语教师可以尝试转变教学思路，为其创设话题类场景，锻炼其汉语口语的同时也能改善内倾的性格。

案例三 长春理工大学

案例来源：罗老师

问题行为：迟到、随意走动

案例背景：汉语言专业美籍非洲裔留学生

约翰是长春理工大学的美籍非洲裔留学生，性格豪爽，不拘小节，常常在课上不举手便大声回答问题，会给人冲动鲁莽的印象，在课堂上常常散漫无章，感觉教师所教内容无趣便离开教室。汉语教师也曾尝试用规章制度和批评的方式来约束他的行为，但是效果总是差强人意。

这个是一位来自长春理工大学国际教育学院罗老师印象深刻的留学生，常常让罗老师感到头痛却无可奈何，整体课堂教学及课堂学习氛围有待提升。基于前文对课堂问题行为诱因的环境、学生、教师三维度分析，深入探讨其此类学生的问题行为诱因。案例中的约翰显然是典型受文化差异而产生问题行为的代表者，就其个人行为而言，其他因素致使发生问题行为的比重较小，因此，汉语教师可以从文化差异角度入手，深入了解美国部分社会文化形态，从而给予其充分展示自身汉语或其他能力的机会，予以充分肯定，课后及时与其交流，了解内心深处对汉语学习的真正动机，加大教师外在推动力。同时，汉语教师也可以通过课后深入交谈，了解其成长经历，是否在本国接受过教师或长辈过多的苛责与责罚，其责罚与苛责致使他讨厌教师与课堂，出现抵抗情绪，进而恶性循环，使其成为一名课堂麻烦制造者，汉语教师不宜过分苛责，应当予以充分鼓励，给予其表现力量和能力的机会。另外，经过资深汉语教师访谈得知，面对此类留学生，汉语教师可以适当减少对传统意义上中国教师对好学生、好课堂的管理标准与要求，减少预期与期望值，可能会受到意想不到的管理效果与课堂教学效果。对于国内汉语教师而言，更应该具备开放、包容、理解的心态，坦然接受留学生与中国人之间所存在的文化差异，并尊重文化差异。汉语教师努力了解和学习文化差异、拓宽自身与留学生之间的沟通渠道是提高汉语课堂有效管理的一剂良方。

第二节 课堂管理对策的可行性实践

闭嘴、出去、发牢骚、批评、忽视甚至是体罚是汉语教师在面对留学生课堂问题行为时所常用手段，但往往收效甚微，处理不当反而会产生师生隔阂，影响师生关系，从而间接导致留学生出现逆反心理，造成更为严重的课堂问题行为，甚至是师生冲突。当留学生课堂问题行为发生时，本文前期研究中对留学生课堂问题行为诱因的分析模式及管理建议可以为汉语教师剖析自身在教学管理时的不足之处，并加以反思自身管理办法，从而提升课堂管理能力及应对课堂突发实践能力。下文案例为笔者通过采访得知部分汉语教师会受到留学生课堂问题行为的困扰，在接受笔者的课堂管理建议后进行教学实践回访所编。

案例四：东北师范大学

案例来源：武老师

问题行为：提不合理要求

案例背景：中级汉语学习者

李明是一位好学的汉语学习者，具有较为严谨的学习态度与学习风格，但是课上教学过程中，总是要求教师讲解中外文化异同点，其理由为想要了解更多的中国文化和其他外国文化。前期汉语教师尽其所能为之讲解，并鼓励其好学的态度，但后期汉语教师认为打扰自身授课进度且干扰其他留学生学习，便拒绝了请求并不予理睬。该名学生在很困惑却不再说话，最后导致师生关系相互不太和谐。

这是武老师在受访时与笔者所谈及印象深刻的教学实例。通过前文对留学生课堂管理中的应对措施来解决此类问题行为，我们可以从课堂师生关系入手，完善师生关系，减少课堂软冲突。上述案例中，虽然没有发生明显的语言或行为师生冲突，但是可以将其算作是课堂软冲突，案例中的武老师出于不影响授课进度不干扰其他学生学习、维护自己的面子等目的，直接制止了留学生的提问请求，虽然暂时控制了“局面”，但是对长期教学及师生关系影响较差，减少了留学生对教师的喜爱度及信任度，甚至有可能为后续的留学生课堂问题行为埋下种子。

在笔者及其他资深汉语教师的建议下，为武老师提供了较为合理的管理办法。汉语教师遇到类似情况，不妨直接和学生直接说明现在是上课时间，下课后老师再单独为你讲解相关知识点，课后汉语教师也要履行诺言，找到该名同学并为其讲解相关问题，保证自身严谨的教学态度，拉近学生之间的距离，切不可直接拒绝不承诺课后教授，亦不可承诺后不履行诺言。

案例五：长春师范大学

案例来源：张老师

问题行为：迟到

案例背景：初级汉语学习者

伯里斯是一名经常迟到的美国学生，平时表现较为懒散，汉语学习积极性也不高，经常迟到，张老师多次提醒后效果欠佳，总是上课后五到十分钟左右进入课堂，打断教师正常授课进度的同时还会吸引班级内其他同学的注意力，为此张老师很是头疼。

张老师是一名刚入职的年轻汉语教师，教学经验有限，为人和善，不愿意批评该名同学，怕对该名同学学习积极性产生更为负面的影响，因此，提醒或规劝的管理方式收效甚微。在笔者和其他教师的建议下，张老师采用了制定课堂规则和结对子的方式来管理该名同学迟到的问题。首先课堂内规定不允许迟到、吃东西、随意走动等，不能让该名同学觉得课堂规则的制定是因为他一个人，汉语教师要解释清楚课堂规则是面对全体学生。另外，汉语教师也可以采用结对子的形式进行帮带，不单只该名同学的迟到行为，也可以在其他同学的别的问题行为中使用，让学生们找寻合适伙伴进行一对一结对子，教师做好留学生课堂行为记录，以便后期实施奖惩制度。另外，汉语教师可以与全班学生打赌这个月或这个学期肯定有人迟到，学生们则为肯定不会有人迟到的一方，同时给出相应奖惩制度，如学期末真的没有人迟到，则教师可以带领班级同学参观博物馆或请吃饭等。经过笔者及其他汉语教师的管理建议，张老师在实施后确实觉得其办法操作性强且易管理，不会产生师生冲突。

案例六：吉林外国语大学

案例来源：于老师

问题行为：玩手机

案例背景：中级汉语学习者

郭风是来自泰国的中级汉语学习者，有着明确的汉语学习动机，课上积极配合教师回答问题，遇到不认识的字词也会用手机词典查询，但是在长期教学过程中，于老师发现郭风在课堂中查询单词之后还会切换 APP，刷 Instagram、Twitter、Line、Facebook 等软件，虽然所停留时间不久，在 3 至 5 分钟左右，但是却经常分心，对自身汉语习得产生了一定负面影响，于老师也尝试通过眼神暗示或点名的方式来提醒他，但是收效甚微，治标不治本。

在前文对“玩手机”问题行为的管理建议基础上，笔者结合其他优秀汉语教师为老师提供了适配该类型学生玩手机情况的管理办法，使其充分参与课堂。主要通过随堂考试考核制度来改善学生课堂使用手机现象，即每节课将所学内容以试卷形式进行随堂抽验，通过试卷分数激励学生参与课堂，其试卷内容以基础题目为主，主要为填空题、选择题和判断题，在课堂内所占用时长为五到十分钟，最后教师将课堂随测分数以月或学期的形式进行公布，将其纳入期末成绩中。

同时，汉语教师也应从自身教学方面找寻玩手机问题行为的解决办法，充分利用当代社交媒体，将其融入汉语课堂，如通过“微信摇号”抽签形式来提问学生回答问题，刺激学生感官，抓住学生眼球，也可以通过微信群组的形式建立小组学习制度，进行资源共享。手机存在于当代汉语课堂是不可避免的，汉语可以应当趋利避害，对玩手机现象适当管控，以免造成更严重的问题行为，导致课堂气氛沉闷，教学效果不良。



结 语

一、本文观点的总结

课堂管理是二语习得中非常重要的教学管理环节，但容易被教师忽略。通过查阅资料、教师访谈及教学实践，我们不难发现提升汉语教师课堂管理能力是当务之急，本研究希望能够为国内汉语教师在来华留学生课堂管理方面提供一些可行性策略。

本研究启用“调查-描写-跟踪-解释-归因-建议-实证”这一研究范式，这是在相关领域中运用此研究范式对来华留学生课堂问题行为进行较为全面深入的考察和探索。本研究将长春市来华留学生汉语课堂作为研究对象，结合该地区留学生学习的特点和规律来研究他们的课堂问题行为管理策略，充分考虑来华留学生的特殊性，设计符合留学生课堂问题行为特点的调查量表。同时，除了考察留学生问题行为因子，还要考察到留学生课堂问题行为的分类与特征、关系和变化，力求从整体上描写长春市来华留学生汉语课堂问题行为概貌。

第一章主要介绍了留学生课堂问题行为研究的基本原理，首先是对留学生课堂问题行为的概念及特征，主要特征为教育性、及时性、参与性、规范性及操作性。其次是留学生课堂问题行为的判断标准，主要为破坏课堂秩序、违反校规班纪、影响他人及自身学习、危机他人安全。再次为留学生汉语课堂问题行为管理的基本原则，即人本主义原则、教育性原则、科学高效性原则、共同参与性原则、激励性原则。最后是课堂问题行为研究的理论基础，即行为主义学习理论、人本注意学习理论、认知主义学习理论。

第二章是针对长春来华留学生汉语课堂问题行为的调查与分析，通过对 73 位汉语教师、378 位来华留学生的问卷调查与访谈，结合奎伊的学生问题行为分类研究，将其分为两个维度、三类课堂问题行为，两个维度是指外显型和内显型，其中外显型包括情绪型课堂问题行为和行为型课堂问题行为，内显型主要为人格型课堂问题行为。结合长春市来华留学生课堂问题行为现状调查发现，情绪型课堂问题行为因子主要包括迟到、吃东西、随意走动等；行为型课堂问题行为因子主要包括高声谈笑、提不合理要求、接打电话等；人格型课堂问题行为因子主要包括玩手机、发呆走神、做小动作、眼神躲闪等。

研究结果显示，受地理位置影响，日韩距离长春市较近，且气候相近，因此，长春市来华留学生以日韩学生为主，其课堂问题行为特点以内显型课堂问题行为为主（人格型问题行为），其因子频率占比较大的为玩手机和发呆，分别占比 33.79%和 17.38%。

第三章是基于前文问卷调查与访谈分析研究,结合教学实践对三种类型课堂问题行为进行案例陈述。

第四章是在调查问卷、访谈及案例分析的基础上进行课堂问题行为原因分析,将问题行为归因于教师、学生及课堂环境三方面,其中教师因素主要包括教师管理理念及管理能力、奖惩措施、教师个性特征、教师教学技能、沟通方式等;学生因素按照比重多少主要包括学习态度及情感态度(82.36%)、性格(56.49%)、汉语水平(51.45%)、文化背景(46.32%)、性别(35.37%)、自我管理意识(27.43%)、家庭因素(18.27%)等。

第五章为长春市来华留学生汉语课堂问题行为管理对策,主要包括一般性汉语课堂问题行为管理建议和三种类型中常见问题行为。一般性汉语课堂管理建议主要包括教师课堂建议、学生管理建议和课堂环境管理建议。其中教师管理建议包括,第一是提高问题防范意识,巧用线上教学资源,第二是制定汉语课堂规则,建立奖惩激励机制,第三是搭建师生沟通渠道,树立教师管理威信,第四是强化专业核心素养,夯实汉语教学技能,第五是增强教师个人魅力,尊重多元文化差异;学生管理建议,第一是重视课堂团队合作,第二是培养自我管理意识,第三是表达期望与关注;课堂环境管理建议主要包括物理环境建议和心理环境建议,物理环境建议包括教室布置和座位安排,心理环境建议包括师生关系建立等。不同类型的频发性课堂问题行为建议中,情绪型课堂问题行为主要包括手机管理建议主要为制定考核量表和“结对子”等,行为型课堂问题行为主要包括高声谈笑的管理建议,主要为沉默的方式以静制动,人格型课堂问题行为主要包括玩手机的管理建议,主要为提高教学音量与眼神提醒的方式加以管理该问题行为,以及教师教学方式和学习方式多样化,对留学生视觉、听觉等感官进行多重刺激。

第六章为通过访谈与教学实践中的典型案例进行探讨前文问题行为原因及管理对策对一线汉语教师解决留学生课堂问题行为的应用,其案例结果和访谈结果表明本文所提供的课堂问题行为管理建议较为实用。

二、本研究的不足之处及展望

本研究还有很多不足之处。首先,在课堂问题行为归因设计时,只设计了教师、学生和课堂物理环境三维度。实际上,留学生课堂问题行为诱因还有很多是笔者尚未涉及的,如教师影响力。同时,汉语课堂是动态发展的,本研究中的因子分析并不能适配所有的课堂问题行为,课堂问题行为研究是一直不断发展的,一些理论与研究还处于争议阶段,如学习动机等方面的研究。因此,

本研究只是希望能为一线汉语教师在课堂管理时提供基本分析框架及普适性管理建议，具体的留学生课堂问题行为管理还需要更加详尽的管理方案及管理建议。

其次，案例采集方面，笔者尽可能在教室角落处进行视频案例收集，但是难免会让教师和留学生产生紧张情绪，不能全面真实反映汉语课堂情况。理想的课堂案例收集应当是像库宁一样对课堂进行真实录像，并加以整理与分析课堂问题行为，观察和总结教师课堂管理的方法等，但是由于诸多因素，本研究无法实现，所以该方面也是未来值得深入挖掘的一个方面。

再次，本研究只对当前的长春市高校来华留学生进行研究，并未对以往课堂问题行为进行介绍，缺乏对该地区以往课堂问题行为和当前课堂问题行为的对比分析。同时，也未从国内学生课堂问题行为和来华留学生角度进行对比分析，希望在日后的研究中能够有所涉及。

最后，本研究只针对长春市来华留学生汉语课堂问题行为进行研究，其研究对象仅限于长春市来华留学生，所以在今后的研究中，希望能够扩大研究范围，弥补本研究的不足，在今后的研究中再收集更多更有价值的教学案例，并将其运用到课堂管理的培训及教学实践中。

在论文撰写中，笔者深知自身研究能力尚有待提高，本研究也存在一定的欠缺与不足，敬请各位专家和读者批评指正。

致谢

凡是过往，皆为序章，壬寅立题，癸卯落笔。目之所及，皆为回忆，心之所想，皆是过往。当年不以为然，总以为来日方长，弹指一挥间，毕业在即，博士三年，得遇良师益友，感恩至极。

一朝沐杏雨，一朝念师恩。艾红娟副教授，吾恩师也，承蒙师恩，不胜为感。艾老师治学严谨、精益求精的学术作风，是我论文写作中的指路明灯；艾老师谦虚儒雅、温和友善的人格魅力，是我孜孜以求的人生境界。选题初期，艾老师充分尊重个人研究意愿，从旁指导，让我更加坚定了现在的研究方向。研究中后期，每逢论文写作瓶颈时，艾老师高屋建瓴的指导如拨云见日，和蔼耐心的态度总给予我无限的希望与力量。三年来，无一重话，无一脾气，老师之恩，感激铭记。桃李之情，终身不忘。惟愿老师幸福安康，工作顺利！

山河不足重，重在遇知己。山水一程，今生有幸。诚谢郭风、买吐·肉孜、刘敏、裴赫勇、韦萌、张辉、张壮等诸位好友，英姿飒爽、才高八斗、承蒙见遇，收获甚多。诚谢郝志强、刘洁、丛皓、黄韵等诸位同窗挚友，同甘共苦，共享丝竹乱耳，案牍劳形，幸得见教，末生难忘。诚谢檀照杰、朱琳琳、蒋晓敏等诸位师姐妹，校对论文，厚情盛恩，切谢切谢，顺祝学业锐进。有幸与诸君相识，愿岁并谢，与友长兮。惟愿好友们前程似锦，顶峰相见！

哀哀父母，生我劬劳。父母之爱子，则为之计深远，二十余载求学路，是父母无私的爱与支持。感谢父母支持我做的每一个选择、尊重我做的每一个决定，你们是我前进道路上最大的底气。此番恩情，无以为报，惟愿父母长乐久安！

破晓而生，踏浪而行。感谢求学二十载的自己，奋笔疾书的日夜是不愿妥协的瞬间。我本生来平凡，却也信读书改命，希望多年后的自己仍能对生活充满信心。追风赶月莫停留，平芜尽处是春山。惟愿自己初心不变，一往无前！

韶光易逝，终有离别。仅以寥寥数笔，简述心中所感，言辞有尽，情谊无限。借此机会，祝愿身边遇到的每一位：他日凌云，万事胜意。

参考文献

一、专著类

- [1] Emmer E. T. (1987). Classroom Management In Dunkin. The International Encyclopeddia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pegramon Press.
- [2] Salovey P, Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence Imagin. Cogn. Personal.
- [3] 林格伦. (1983). 课堂教育心理学. 昆明: 云南人民出版社.
- [4] 邓金. (1989). 培格曼最新国际教师百科全书. 北京: 学苑出版社.
- [5] 邵瑞珍. (1990). 教育心理学. 上海: 上海教育出版社.
- [6] 车文博. (1995). 高等学校管理心理学. 北京: 北京师范大学出版社.
- [7] 施良方, 崔允漷. (1999). 教学理论: 课堂教学的原理、策略与研究. 上海: 华东师范大学出版社.
- [8] 吕冀平、戴昭铭. (1999). 当前我国语言文字规范化问题. 上海: 上海教育出版社.
- [9] 陈时见. (2002). 课堂管理论. 桂林: 广西师范大学出版社.
- [10] 杜萍. (2005). 课堂管理的策略. 北京: 教育科学出版社.
- [11] 魏建培. (2011). 教师学基础. 北京: 清华大学出版社.
- [12] 刘家访. (2014). 课堂管理的 65 条建议. 福州. 福建教育出版社.
- [13] 郭睿. (2017). 国际汉语教师教学能力框架. 北京: 北京语言大学出版社.

二、期刊类

- [1] Guangwen Wei and Xiaoyu Li. (2020). From "Teacher Teaching" to "Student Learning" —— Changes of Teaching Ideas in the New Era Academic Journal of Humanities & Social Sciences. (8), 182-202.
- [2] Haisheng Li and Hui Zhao. (2020). Improvement of Intelligent Computer Aided Chinese Teaching System. Computer-Aided Design and Applications, (4), 12-24.
- [3] Hariharan Janani and Merkel Susan. (2021). Classroom Management Strategies to Improve Learning Experiences for Online Courses. Journal of microbiology & biology education. (3): 263-289.
- [4] Jin Chunji. (2019). The Course Design of Farewell Discourse and Polite Pragmatics in Chinese Teaching for Korean Students. Chinese Language Education and Research. (30), 65-82.

- [5] Kristina M. Klopfer et al. (2019). Effect of Preservice Classroom Management Training on Attitudes and Skills for Teaching Children With Emotional and Behavioral Problems: A Randomized Control Trial. *Teacher Education and Special Education*. (1), 49-66.
- [6] Makamure Chipso and Jita Loyiso C. (2019). Teaching practice and pre-service mathematics teachers' teaching knowledge in Zimbabwe: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*. (3), 858-880.
- [7] Nykela Jackson and Rachele Miller. (2020). Teacher Candidates' Sense of Self-Efficacy Toward Classroom Management. *Journal of Education*, (3), 153-163.
- [8] Wang Sha and Xiao Jiugen. (2019). The Effect of Linguistic Theory on Students' Intelligence Cultivation in Chinese Teaching Practice Science Innovation. (4), 125-128.
- [9] 黄晓颖. (2005). 对外汉语教学的课堂组织管理艺术. *云南师范大学学报*, (04), 14-18.
- [10] 赵雷. (2015). 任务型口语课堂汉语学习者协商互动研究. *世界汉语教学*, (03) 11-17.
- [11] 吴中伟. (2016). 汉语教学模式的集成、创新和优化. *华文教学与研究*, (01), 40-46.
- [12] 鲁健骥. (2016). 关于对外汉语教学模式的对话. *华文教学与研究*, (01), 11-17.
- [13] 董淑慧. (2016). 葡萄牙中小学汉语课堂管理及案例分析——以波尔图国际学校等5所中小学为例. *云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)*, (01), 8-12.
- [14] 曹丽梦/朱勇. (2017). 对外汉语教师形式聚焦教学个案研究. *语言教学与研究*, (03), 18-27.
- [15] 李泉、柳茜. (2017). 留学生第二课堂, 地方普通话和当地方言学习——基于常态汉语环境的对外汉语教学总体设计. *语言教学与研究*, (03), 40-50.
- [16] 李娜、李彦春. (2017). 英国中小学汉语课堂活动调查. *云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)*, (05), 7-11.
- [17] 刘颂浩. (2017). 教学模式讨论和对外汉语教学学术环境建设. *华文教学与研究*, (01), 1-10.
- [18] 文秋芳. (2018). “产出导向法”与对外汉语教学. *世界汉语教学*, (03), 387-400.

- [19] 崔希亮. (2018). 汉语国际教育的若干问题. 语言教学与研究, (01), 1-7.
- [20] 吴晓峰. (2018). 对国际汉语职前教师课堂教学表现的观察和反思. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), (03), 61-67.
- [21] 崔希亮. (2018). 汉语国际教育与人类命运共同体. 世界汉语教学, (04), 435-441.
- [22] 祖晓梅、邓葵. (2019). 基于二语习得理论和实证研究的课堂纠错反馈原则. 世界汉语教学, (01), 44-54.
- [23] 陈诗琦、王添淼. (2019). 对外汉语教师职业认同现状调查与分析. 华文教学研究, (04), 44-53.
- [24] 吴应辉、郭晶. (2019). 汉语国际教育学术研究排名与热点分析(2015-2017). 辽宁大学学报(哲学社会科学版), (03), 124-133.
- [25] 郑艳群. (2019). 汉语教师发展研究的“内核与投影”空间形态及实现. 华文教学与研究, (04), 37-43+53.
- [26] 吴勇毅. (2019). 论情感在教师汉语二语教学中的重要作用——基于叙事的探究. 华文教学与研究, (04), 54-59.
- [27] 王冰一、赵国栋. (2019). 来华中亚留学生跨文化适应危机及对策. 黑龙江高教研究, (02): 35-38.
- [28] 周琳. (2020). 汉语二语学习者词汇语义系统动态发展研究. 世界汉语教学, (01), 11-22.
- [29] 吴应辉、梁宇. (2020). 交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建. 教育研究, (12), 121-128.
- [30] 李泉. (2020). 新时代对外汉语教学研究, 取向与问题. 语言教学与研究, (01), 1-10.
- [31] 徐岚、王佳兴. (2020). 基于留学生生源视角的汉语国际教育硕士人才培养质量研究. 研究生教育研究, (06), 39-45+75.
- [32] 孔依丹. (2020). 互联网背景下国际汉语课堂的教学特点及改进建议. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), (06), 24-29.
- [33] 崔希亮. (2020). 全球突发公共卫生事件背景下的汉语教学. 世界汉语教学, (03), 291-299.
- [34] 李小红、彭文秋. (2020). 改革开放后来华留学生教育发展的三次浪潮. 中国教育科学(中英文), (03), 106-118.
- [35] 张静. (2020). 来华留学生趋同化管理的现实意义与推进策略. 中国高等教育, (23), 55-56.

- [36] 郜正荣. (2020). 存异趋同优化管理精准提升来华留学生教育质量. 中国高等教育, (22), 23-25.
- [37] 单凌寒、杨昊鹏、李叶等. (2020). 来华留学研究生教育质量评价指标研究. 黑龙江高教研究, (03), 18-22.
- [38] 朱虹. (2020). 留学生教育高质量发展路径研究. 江苏高教, 2020, (01), 64-71.
- [39] 王帅、田雪萍. (2021). 韩国汉语学习者课堂小组互动模式及互动效果研究. 世界汉语教学, (03), 32-46.
- [30] 刘玉屏、袁萍. (2021). 基于关键事件的职前汉语教师语法教学反思研究. 世界汉语教学, (04), 525-534.
- [41] 李宝贵、庄瑶瑶. (2021). 后疫情时代国际中文教师信息素养提升路径探析. 语言教学与研究, (04), 34-43.
- [42] 王辉. (2021). 新冠疫情影响下的国际中文教育: 问题与对策. 语言教学与研究, (04), 11-22.
- [43] 李宇明、翟艳. (2021). 来华留学汉语教育 70 年: 回顾与展望. 语言教学与研究, (04), 1-10.
- [44] 刘水云、赵贝、张亦琦等. (2021). 大众传媒对来华留学生规范化管理政策影响研究. 黑龙江高教研究, (12), 43-47.
- [45] 张凤娟、胡彬玮. (2021). 高校来华留学生管理行为偏差探源. 复旦教育论坛, (05), 58-64.
- [46] 庄睿、于德山. (2021). 作为情感劳动的隐私管理——中国留学生代购群体的社交媒体平台隐私管理研究. 新闻记者, (01), 80-89+96.
- [47] 金中坤、王文琴、金政. (2021). 基于产教融合的应用型本科院校来华留学生培养. 教育与职业, (10), 86-90.
- [48] 马彬彬、李祖超. (2021). 高校来华留学生“趋同管理”培养模式探析. 黑龙江高教研究, (01), 62-65.
- [49] 张宝林、崔希亮. (2022). “全球汉语中介语语料库”的特点与功能. 世界汉语教学, (01), 21-35.
- [50] 李宇明、唐培兰. (2022). 国际语言传播机构发展历史与趋势. 世界汉语教学, (01), 3-18.
- [51] 洪炜、仇琳娜. (2022). 具身认知视域下汉语二语听解加工的心理模拟机制. 华文教学与研究, (01), 38-45.
- [52] 吴应辉. (2022). 国际中文教育新动态、新领域与新方法. 河南大学学报(社会科学版), (02), 103-110+155.

- [53] 叶芳、张杜娟. (2022). 来华留学生法制教育的现状及对策. 华文教学与研究, (02), 62-70.
- [54] 朱淑仪、李苑祯、钟婉颖. (2022). 线上线下汉语课堂教学中视觉模态运用的对比分析. 华文教学与研究, (01), 72-78.
- [55] 杨帆、何雨璇、夏之晨. (2022). 反思会持续改善教师的课堂行为吗? ——基于对不同教学理念教师的追踪调查. 华东师范大学学报(教育科学版), (10), 17-28.
- [56] 张琪、杨敏、石馨等. (2022). 虚拟现实赋能未来教师培养: 逻辑、场景与重塑. 中国远程教育, (08), 9-17.
- [57] 李爽、黄嘉靖、刘司卓. (2022). 直播教学中师生对话互动模式与特征分析. 现代远程教育研究, (04), 91-103+112.
- [58] 江傲霜. (2022). 美国新任中小学中文教师的六大教学挑战及应对策略. 民族教育研究, (03), 161-168.
- [59] 戴靓、丁子军、郑琼洁等. (2022). “一带一路”倡议下留学生跨境流动的特征与机制研究. 现代城市研究, (12), 111-116.
- [60] 洪水英、李顺兴. (2022). 对外话语体系视域下汉硕留学生高质量培养探究. 民族教育研究, (05), 156-161.
- [61] 李东伟、吴应辉. (2022). 国际中文教育相关专业外籍博士生人才培养研究. 天津师范大学学报(社会科学版), (06), 24-28.
- [62] 战双鹃、李盛兵. (2023). 国际留学生教育研究发展与特征——基于国际权威期刊文本的分析. 高教探索, (01), 119-128.
- [63] 姜丽萍、庞震. (2023). 21世纪20年来华留学生人才培养: 回顾与展望. 天津师范大学学报(社会科学版), (01), 31-37.

三、学位论文类

- [1] 刘家访. (2002). 有效课堂管理行为研究. 博士学位论文. 西南师范大学. 中国重庆.
- [2] 宁继鸣. (2006). 汉语国际推广: 关于孔子学院的经济分析与建议. 博士学位论文. 山东大学. 中国山东.
- [3] 江卫华. (2007). 协同学习理念指导下的课堂互动设计、分析与评价. 博士学位论文. 华东师范大学. 中国上海.
- [4] 张洁. (2007). 对外汉语教师的知识结构与能力结构研究. 博士学位论文. 北京语言大学. 中国北京.

- [5] 贺菲. (2008). 教学效能及其相关因素研究. 博士学位论文. 西北师范大学. 中国甘肃.
- [6] 纪德奎. (2008). 变革与重建: 课堂优质化建设研究. 博士学位论文. 西北师范大学. 中国甘肃.
- [7] 熊建辉. (2008). 教师专业标准研究. 博士学位论文. 华东师范大学. 中国上海.
- [8] 韩琴. (2008). 课堂互动对学生创造性问题提出能力的影响. 博士学位论文. 华中师范大学. 中国湖北.
- [9] 邢秀芳. (2010). 基于同伴调节的课堂情绪管理研究. 博士学位论文. 西南大学. 中国重庆.
- [10] 吴郑红. (2011). 教学视频的语义标注研究. 博士学位论文. 华东师范大学. 中国上海.
- [11] 邓杉杉. (2011). 汉语作为第二语言教学案例研究. 博士学位论文. 武汉大学. 中国湖北.
- [12] 张立忠. (2011). 课堂教学视域下的教师实践性知识研究. 博士学位论文. 东北师范大学. 中国吉林.
- [13] 唐智芳. (2012). 文化视域下的对外汉语教学研究. 博士学位论文. 湖南师范大学. 中国湖北.
- [14] 刘毓民. (2012). 汉语国际教育. 博士学位论文. 华东师范大学. 中国上海.
- [15] 李航. (2012). 外语课堂师生意义协商: 互动与优化. 博士学位论文. 西南大学. 中国重庆.
- [16] 王晓音. (2013). 对外汉语教师素质研究. 博士学位论文. 陕西师范大学. 中国陕西.
- [17] 雷艳. (2013). 汉字研究与对外汉字教学. 博士学位论文. 华中科技大学. 中国湖北.
- [18] 王召妍. (2013). 对外汉语课堂教师互动调整有效性研究: 语码转换视角. 博士学位论文. 上海外国语大学. 中国上海.
- [19] 毕莹莹. (2013). 语境顺应论视角下汉语师生冲突话语的语用研究. 硕士学位论文. 郑州大学. 中国河南.
- [20] 关彩萍. (2013). 汉语国际教育硕士眼中的教师角色. 硕士学位论文. 北京大学. 中国北京.
- [21] 刘弘. (2014). 对外汉语初任教师实践能力发展影响因素研究. 博士学位论文. 华东师范大学. 中国上海.

- [22] 胡仁友. (2014). 汉语国际推广战略研究. 博士学位论文. 东北师范大学. 中国吉林.
- [23] 王明月. (2014). 基于汉语国际教育的多维度课堂问题行为分析模式研究. 博士学位论文. 武汉大学. 中国湖北.
- [24] 亓玉慧. (2014). 课堂教学中的“边缘人”现象研究. 博士学位论文. 西南大学. 中国重庆.
- [25] 李明徽. (2014). 对外汉语教学中师生间文化冲突与规避策略探究. 硕士学位论文. 云南大学. 中国云南.
- [26] 许倩颖. (2014). 对外汉语教学中师生角色关系的跨文化研究. 硕士学位论文. 苏州大学. 中国江苏.
- [27] 潘玉华. (2015). 国际比较视野下的汉语教师标准与素质研究. 博士学位论文. 中央民族大学. 中国北京.
- [28] 孔梓. (2015). 孔子学院社会资本研究. 博士学位论文. 山东大学. 中国山东.
- [29] 张紫屏. (2015). 课堂有效教学的师生互动行为研究. 博士学位论文. 上海师范大学. 中国上海.
- [30] 袁斐. (2015). 基于学生需求的泰国汉语课堂管理研究. 硕士学位论文. 云南大学. 中国云南.
- [31] 刘洋. (2015). 论课堂管理与设计的阶段性差异在汉语教学中的作用. 硕士学位论文. 陕西师范大学. 中国陕西.
- [32] 程丹. (2015). 保加利亚中学生汉语课堂问题行为及教师反应研究. 硕士学位论文. 中央民族大学. 中国北京.
- [33] 李可. (2016). 试论对外汉语教学中的师生关系. 硕士学位论文. 中央民族大学. 中国北京.
- [34] 张芸菁. (2016). 对外汉语课堂不同年龄段学生的问题行为处理研究. 硕士学位论文. 西安外国语大学. 中国陕西.
- [35] 韩慧琴. (2017). 汉语教师志愿者课堂管理类实践性知识研究. 硕士学位论文. 北京外国语大学. 中国北京.

附录

附录一：访谈知情同意书

尊敬的老师：

您好！非常感谢您在百忙之中参与本次访谈。以下是本次的“访谈知情同意书”，请您仔细阅读，并依次自行决定是否继续参与本次研究。

1. 研究主题：长春市来华留学生汉语课堂问题行为研究

2. 研究目的：构建来华留学生汉语课堂问题行为研究模式，考察当前长春市来华留学生汉语课堂问题行为基本情况，了解汉语教师课堂管理需求，对长春市来华留学生课堂问题行为进行归类分析，并提出相应解决策略，希望提高汉语教师课堂管理水平。

3. 访谈目的：收集汉语教师课堂管理日常教学案例；汇集课堂内频发的留学生课堂问题行为；搜集长春市来华留学生汉语课堂问题行为诱因；征采汉语教师课堂管理措施。

4. 成果归属：博士学位论文

5. 受访者自由选择权：访谈过程充分尊重受访教师意见与意愿。如其认为某些内容不便录音、记录或某一问题不便问答，则可随时向研究者说明；如遇需要中止访谈的情况，则可随时中止；如因研究者或内容等原因使受访者不愿继续参与本次研究，则可直接告知并退出访谈。

6. 保密规则：本次访谈将对受访者全部个人信息严格保密，包括名字，年龄，负责班级、所授课程等。全部访谈资料（录音、笔记）均由研究者个人妥善保管，他人不得查阅。在研究过程结束后，及时删除全部录音、录像资料。

非常感谢您对本研究的支持！

受访教师签名：_____

研究者签名：_____

访谈日期： 年 月 日

附录二：访谈具体安排记录表

访谈对象	访谈日期	访谈时间	访谈地点	访谈形式
教师 1	2022 年 4 月 4 日	10: 30-11: 13	受访教师办公室	面对面
教师 2	2022 年 4 月 4 日	15: 10-15: 45	教室	面对面
教师 3	2022 年 4 月 5 日	11: 10-11: 42	受访教师办公室	面对面
教师 4	2022 年 4 月 5 日	13: 15-13: 53	研究者宿舍	电话
教师 5	2022 年 4 月 7 日	10: 22-11: 08	受访教师办公室	面对面
教师 6	2022 年 4 月 8 日	15: 15-14: 02	研究者宿舍	微信视频通话
教师 7	2022 年 4 月 11 日	10: 15-10: 51	学院大厅	面对面
教师 8	2022 年 4 月 13 日	15: 32-14: 01	受访教师办公室	面对面
教师 9	2022 年 4 月 14 日	10: 05-0: 35	受访教师办公室	面对面
教师 10	2022 年 4 月 15 日	20: 05-20: 41	研究者宿舍	微信视频通话
教师 11	2022 年 4 月 18 日	10: 15-10: 45	受访教师办公室	面对面
教师 12	2022 年 4 月 18 日	15: 15-15: 47	学院大厅	面对面
教师 13	2022 年 4 月 19 日	12: 15-12: 51	受访教师宿舍	面对面
教师 14	2022 年 4 月 20 日	21: 00-21: 36	研究者宿舍	微信视频通话
教师 15	2022 年 4 月 21 日	13: 20-13: 52	学校操场	面对面
教师 16	2022 年 4 月 22 日	15: 20-15: 58	学院大厅	面对面
教师 17	2022 年 4 月 25 日	10: 32-11: 04	受访教师办公室	面对面
教师 18	2022 年 4 月 25 日	20: 30-21: 09	研究者宿舍	微信视频通话
教师 19	2022 年 4 月 26 日	13: 02-13: 45	受访教师办公室	面对面
教师 20	2022 年 4 月 27 日	10: 09-10: 32	受访教师办公室	面对面
教师 21	2022 年 4 月 28 日	16: 21-16: 55	研究者宿舍走廊	电话
教师 22	2022 年 4 月 28 日	19: 05-19: 44	研究者宿舍走廊	微信视频通话
教师 23	2022 年 4 月 29 日	13: 05-13: 42	学院大厅	面对面
教师 24	2022 年 5 月 6 日	10: 23-11: 05	受访教师办公室	面对面
教师 25	2022 年 5 月 7 日	20: 05-20: 32	研究者长春家中	微信视频通话
教师 26	2022 年 5 月 8 日	15: 35-16: 03	研究者长春家中	微信视频通话
教师 27	2022 年 5 月 9 日	10: 32-11: 15	受访教师办公室	面对面
教师 28	2022 年 5 月 9 日	14: 32-15: 09	受访教师办公室	面对面
教师 29	2022 年 5 月 10 日	15: 32-16: 13	教室	面对面
教师 30	2022 年 5 月 11 日	10: 23-11: 02	受访教师办公室	面对面
教师 31	2022 年 5 月 11 日	20: 23-20: 52	研究者宿舍	微信视频通话
教师 32	2022 年 5 月 12 日	11: 32-12: 03	学校操场	面对面
教师 33	2022 年 5 月 12 日	20: 12-20: 34	研究者宿舍	电话
教师 34	2022 年 5 月 13 日	13: 32-14: 09	教室	面对面
教师 35	2022 年 5 月 14 日	20: 22-21: 02	研究者宿舍	微信视频通话
教师 36	2022 年 5 月 16 日	10: 02-10: 36	受访教师办公室	面对面
教师 37	2022 年 5 月 16 日	15: 32-16: 13	受访教师办公室	面对面
教师 38	2022 年 5 月 18 日	20: 23-20: 54	研究者宿舍	微信视频通话
教师 39	2022 年 5 月 19 日	11: 32-12: 12	学校操场	面对面
教师 40	2022 年 5 月 20 日	10: 23-11: 02	受访教师办公室	面对面
教师 41	2022 年 5 月 21 日	20: 23-20: 57	研究者宿舍	微信视频通话
教师 42	2022 年 5 月 20 日	11: 32-12: 05	学校操场	面对面

教师 43	2022 年 5 月 23 日	10: 30-11: 17	受访教师办公室	面对面
教师 44	2022 年 5 月 23 日	15: 10-15: 41	教室	面对面
教师 45	2022 年 5 月 24 日	11: 10-11: 45	受访教师办公室	面对面
教师 46	2022 年 5 月 25 日	13: 15-13: 53	研究者宿舍	电话
教师 47	2022 年 5 月 26 日	10: 22-11: 08	受访教师办公室	面对面
教师 48	2022 年 5 月 27 日	15: 15-14: 02	研究者宿舍	微信视频通话
教师 49	2022 年 5 月 30 日	10: 15-10: 51	学院大厅	面对面
教师 50	2022 年 5 月 31 日	15: 32-14: 01	受访教师办公室	面对面
教师 51	2022 年 6 月 1 日	10: 05-10: 35	受访教师办公室	面对面
教师 52	2022 年 6 月 1 日	20: 05-20: 41	研究者宿舍	微信视频通话
教师 53	2022 年 6 月 2 日	10: 15-10: 45	受访教师办公室	面对面
教师 54	2022 年 6 月 2 日	14: 17-14: 52	学院大厅	面对面
教师 55	2022 年 6 月 3 日	12: 15-12: 51	受访教师宿舍	面对面
教师 56	2022 年 6 月 3 日	21: 00-21: 36	研究者宿舍	微信视频通话
教师 57	2022 年 6 月 6 日	13: 05-13: 42	学院大厅	面对面
教师 58	2022 年 6 月 7 日	10: 23-11: 05	受访教师办公室	面对面
教师 59	2022 年 6 月 7 日	21: 31-22: 21	研究者长春家中	微信视频通话
教师 60	2022 年 6 月 8 日	15: 45-16: 12	研究者长春家中	微信视频通话
教师 61	2022 年 6 月 9 日	11: 22-11: 56	受访教师办公室	面对面
教师 62	2022 年 6 月 9 日	14: 42-15: 12	受访教师办公室	面对面
教师 63	2022 年 6 月 10 日	15: 32-16: 16	教室	面对面
教师 64	2022 年 6 月 11 日	10: 23-11: 15	受访教师办公室	面对面
教师 65	2022 年 6 月 11 日	20: 25-20: 53	研究者宿舍	微信视频通话
教师 66	2022 年 6 月 13 日	13: 24-14: 12	教室	面对面
教师 67	2022 年 6 月 14 日	21: 22-22: 05	研究者宿舍	微信视频通话
教师 68	2022 年 6 月 16 日	10: 02-10: 32	受访教师办公室	面对面
教师 69	2022 年 6 月 16 日	15: 32-16: 13	受访教师办公室	面对面
教师 70	2022 年 6 月 18 日	20: 23-20: 54	研究者宿舍	微信视频通话

附录三：教师访谈大纲

1. 访谈教师基本信息
2. 在一节课中，您在课堂管理过程中所需时间大概有多久？
3. 根据您的观察，班上留学生对汉语学习的态度怎么样？
4. 您觉得留学生在课堂上有什么特点？
5. 下面的哪些问题行为俄罗斯留学生经常出现？哪些很少出现？
(比如:缺课、迟到、早退、随意离开教室、随意讲话、制造噪音、提无关要求、教室内随意走动、玩手机、睡觉、吃东西、不跟随老师的任务、做小动作、发呆走神等)
6. 哪些课堂问题行为是你容忍的？哪些是不可以容忍的？
7. 您觉得造成出现留学生课堂问题行为原因是什么？
8. 您觉得留学生人数对课堂问题行为有影响吗？一个班级人数控制在多少人会比较管理？
9. 您觉得比较容易出现课堂问题行为的是男生还是女生？是汉语水平较高的还是汉语水平较低的学生？是性格偏活泼开朗的还是内敛含蓄的学生？
10. 您在课堂管理过程中，是否和留学生发生过冲突？
11. 您觉得教师仪容装饰是否会对留学生认真听课产生影响？
12. 您觉得给留学生安排固定座位有必要吗？
13. 对于留学生课堂问题行为的管理，您有哪些比较好的建议或方法？

附录四：教师反应观察量表

教师行为	具体表现	1	2	3	4	5	6	7	8	合计次数
非语言行为	目光暗示									
	肢体接触									
	突然沉默									
	走近学生									
	拍手示意									
	其他									
语言行为	幽默提醒									
	明令禁止									
	惩罚（如罚站、抄写）									
	课后谈心谈话									
	表演节目									
	提高授课音量									
	提问或点名									
	其他									

附录五：留学生课堂问题行为观察量表

课堂问题行为类型		1	2	3	4	5	6	7	8	合计人次
情绪型	迟到									
	随意走动									
	吃东西									
	睡觉									
	旷课									
行为型	高声谈笑									
	接打电话									
	提不合理要求									
	追逐打闹									
人格型	玩手机									
	发呆走神									
	眼神躲闪									
	做小动作									
	看课外书									
	写其他作业									
	沉默不语									
	其他									

附录六：汉语教学中的留学生课堂问题行为调查（教师）

尊敬的汉语教师：

您好！笔者正在进行一项有关汉语教学过程中留学生课堂问题行为的调查，需要您的协助。本问卷只供论文写作使用，所有个人信息都将为您保密，请您放心填写。万分感谢您的支持和帮助！

第一部分 教师基本信息

1. 您的性别是： 男 女
2. 您从事汉语教学工作的时间：
A. 一年及一年以下 B. 一年至三年 C. 三年至五年 D. 五年以上
3. 您所教的留学生专业属于：
A. 汉语专业 B. 非汉语专业

第二部分 汉语教师对留学生课堂问题行为的感知及应对方式

4. 在您的课堂中，留学生一般会有哪些课堂问题行为？

（可多选，在空白框内打√）

(1) 迟到		(2) 旷课	
(3) 睡觉		(4) 随意走动	
(5) 吃东西		(6) 高声谈笑	
(7) 接打电话		(8) 提不合理要求	
(9) 追逐打闹		(10) 眼神躲闪	
(11) 做小动作		(12) 发呆走神	
(13) 看课外书		(14) 玩手机	
(15) 写其他作业		(16) 沉默不语	
(17) 其他			

根据上述行为，选择一个或多个您认为符合的选项：

- (1) 您觉得发生频率较高的课堂问题行为有_____。
- (2) 您觉得属于较严重的课堂问题行为有_____。
- (3) 您举得属于较轻微的课堂问题行为有_____。
- (4) 您觉得男生常发生的课堂问题行为有_____。
- (5) 您觉得女生常发生的课堂问题行为有_____。
- (6) 您最希望解决的课堂问题行为有_____。

5. 您一般会选用以下哪些方式来处理留学生的课堂问题行为? _____ (可多选)

A. 目光暗示 (如注视、环视学生等)	B. 肢体接触 (如轻拍肩膀等)
C. 突然沉默	D. 走近学生
E. 拍手示意	F. 幽默提醒
G. 明令禁止	H. 惩罚 (如罚站、抄写、没收物品等)
I. 课后谈心谈话	J. 表演节目
K. 提问或点名	L. 忽视
M. 其他	

(1) 当留学生在课堂上出现情绪型课堂问题行为 (如迟到、旷课、随意走动、睡觉、吃东西) 时, 您会_____。

(2) 当留学生在课堂上出现行为型课堂问题行为 (如高声谈笑、接打电话、提不合理要求、追逐打闹) 时, 您会_____。

(3) 当留学生在课堂上出现人格型课堂问题行为 (如眼神躲闪、做小动作、发呆走神、看课外书、玩手机、写其他作业、沉默不语) 时, 您会_____。

6. 当留学生出现课堂问题行为时, 您的态度是? ()

- A. 严格管理, 留学生必须遵守课堂规则
- B. 比较宽容, 不严重影响授课就不会管
- C. 曾经管理过, 但收效甚微, 最后就放弃了
- D. 其他

7. 您会在什么时候纠正留学生的课堂问题行为? ()

- A. 一出现就立刻制止
- B. 当少数留学生出现课堂问题行为时制止
- C. 当多数留学生出现课堂问题行为时制止
- D. 其他

8. 您对不同留学生的课堂问题行为处理方式有差异吗? ()

- A. 没有差异, 对所有学生一视同仁
- B. 有差异, 对男生和女生的处理方式不同
- C. 有差异, 对汉语水平较高和汉语水平较低的留学生处理方式不同
- D. 有差异, 对经常产生课堂问题行为的留学生会严格处理
- E. 其他

9. 在您采取措施处理留学生课堂问题行为后，效果如何？（ ）
- A. 效果很好，留学生立即停止问题行为
 - B. 效果较好，但是过了一段时间后问题行为又会出现
 - C. 有时有效，有时无效，要看采取措施的严厉程度
 - D. 效果较差，留学生几乎没有停止课堂问题行为

第三部分 留学生课堂问题行为产生的原因

10. 您认为以下哪个因素最容易引发留学生课堂问题行为？（ ）
- A. 教师个人因素
 - B. 留学生自身因素
 - C. 课堂环境因素
 - D. 其他
11. 您认为教师的哪些因素容易引发留学生的课堂问题行为？_____（可多选）
- A. 教师的课堂管理能力较差
 - B. 教师备课不充分，教学内容过于简单或难
 - C. 教师的教学方式单一、枯燥无味
 - D. 教师的教学风格不受留学生喜欢
 - E. 教师的仪容仪表不符合规范
 - F. 师生关系不是很友好
 - G. 其他
12. 您认为留学生的哪些因素与课堂问题行为有关？_____（可多选）
- A. 性别
 - B. 性格
 - C. 汉语水平
 - D. 学习态度
 - E. 缺乏自我控制力
 - F. 想引起他人关注
 - G. 其他
13. 您认为教室哪些环境因素与留学生课堂问题行为有关？_____（可多选）
- A. 教室光线过于强烈或昏暗
 - B. 教室温度过热或过冷
 - C. 教室通风较差，有异味
 - D. 教室中没有中华文化相关的装饰
 - E. 教室基础设施不齐全
 - F. 课桌过高或过矮
 - G. 其他
14. 您认为坐在教室什么位置的留学生容易出现课堂问题行为？（ ）
- A. 教室前排
 - B. 教室中间
 - C. 教室后排
 - D. 教室两侧
 - E. 与座位无关
15. 您与留学生之间的关系如何？（ ）
- A. 师生关系界限明显，课下几乎不交流
 - B. 亦师亦友，课上师生，课下朋友
 - C. 朋友关系，上课也经常开玩笑

D. 其他

16. 您的课堂中师生互动情况如何？（ ）

- A. 留学生积极互动，经常出现抢答情况
- B. 师生互动一般，如果提问，也是部分留学生会回答
- C. 有问无答，课堂比较安静
- D. 课上很少设计教学互动环节

17. 您明确制定过课堂规章制度吗？（ ）

- A. 开学之初，制定过明确的课堂规章制度
- B. 上课时会根据留学生情况具体制定
- C. 完全采用学校的规章制度
- D. 没有制定过规章制度

18. 在处理课堂问题行为时，您觉得最大的困难是什么？（ ）

- A. 缺乏专业系统的培训与指导
- B. 文化存在差异
- C. 语言障碍，师生沟通不顺畅
- D. 基本没有困难
- F. 其他

再次感谢您的支持和帮助！

附录七：汉语教学中留学生课堂问题行为调查（留学生）

亲爱的同学：

你好！这份问卷是为了调查您在汉语学习时的情况，请根据您的实际情况认真填写。本问卷数据仅用于论文写作，个人信息也会为您保密，并且对您的学习与成绩不会有任何影响，请放心填写，感谢您的支持与配合！

第一部分 基本信息

1. 你的国籍：
2. 你的性别是： 男 女
3. 你来中国的时间：
4. 你的专业名称是：
5. 你的班级人数是：
6. 你是否参加过 HSK 考试？ 是 否
如参加过，您的 HSK 等级是：_____ 级。
7. 在毕业前，学校是否要求你必须通过 HSK？ 是 否

第二部分 留学生对课堂问题行为的感知

说明：课堂问题行为是指不符合汉语课堂行为规范和教师教学要求，且影响正常课堂纪律和教学效果的行为。

8. 你在课堂上是否有过以下行为？（可多选，在空白框内打√）

(1) 迟到		(2) 旷课	
(3) 睡觉		(4) 随意走动	
(5) 吃东西		(6) 高声谈笑	
(7) 接打电话		(8) 提不合理要求	
(9) 追逐打闹		(10) 眼神躲闪	
(11) 做小动作		(12) 发呆走神	
(13) 看课外书		(14) 玩手机	
(15) 写其他作业		(16) 沉默不语	
(17) 其他			

第三部分 留学生对汉语教师处理问题行为的感知

9. 当同学出现课堂问题行为时，你的汉语老师会如何处理？（ ）（从表中选择你认为符合的选项，如果表格没有你认为符合的选项，则将答案写在横线上。）

A. 目光暗示（如注视、环视学生等）	B. 肢体接触（如轻拍肩膀等）
C. 突然沉默	D. 走近学生
E. 拍手示意	F. 幽默提醒
G. 明令禁止	H. 惩罚（如罚站、抄写、没收物品等）
I. 课后谈心谈话	J. 表演节目
K. 提问或点名	L. 忽视
M. 其他	

10. 当同学出现课堂问题行为时，你希望老师管理吗？（ ）

- A. 非常希望 B. 比较希望 C. 不太希望 D. 无所谓

11. 其他同学的课堂问题行为是否会影响你听课？（ ）

- A. 严重影响 B. 有较大影响 C. 有一点儿影响 D. 没有影响

第四部分 影响留学生课堂问题行为的因素

12. 根据你的实际情况，在空白框内填上你认为符合的选项。

（1-5 代表同意程度越来越高）

1 =完全不同意 2 =不同意 3 =不确定 4 =同意 5 =完全同意

题目	选项
(1) 我学习汉语的目的很明确。	
(2) 我对汉语很感兴趣。	
(3) 我认为汉语不难学。	
(4) 上汉语课的时候，我很认真听课。	
(5) 如果汉语成绩不好，不是老师教得不好，是我自己不够努力。	
(6) 我们班有明确的课堂规则。	
(7) 我们班的课堂纪律很好。	
(8) 大多数情况下，汉语课给我的感觉是轻松的、愉悦的。	
(9) 我喜欢我们的汉语老师，我们的关系像朋友一样。	
(10) 我上课很积极回答问题。	
(11) 大多数的汉语课，我很少发言，或者保持沉默。	
(12) 如果不喜欢某一门课，可以不去上课。	
(13) 如果上课这天是我们国家或宗教的节日，可以不去上课。	
(14) 上课迟到 15 分钟没关系。	
(15) 迟到 15 分钟以上，这节课就不去了。	
(16) 上课离开教室是我的事情，比如出去上厕所，不用和老师说明。	
(17) 上课时可以随时和周围的同学聊天。	

(18) 如果我觉得座位不好, 可以随时换座位。	
(19) 只要不打扰老师和同学, 上课时可以玩手机。	
(20) 睡觉是我的权力, 上课可以睡觉。	
(21) 一边学习一边吃东西对上课没影响。	
(22) 当老师备课不充分、经常出错时, 我比较容易产生课堂问题行为。	
(23) 当老师讲课方式枯燥、单一时, 我比较容易产生课堂问题行为。	
(24) 当老师讲的课太难或太简单时, 我比较容易产生课堂问题行为。	
(25) 如果老师的衣着和外表不太整洁, 我比较容易产生课堂问题行为。	
(26) 如果我不太喜欢这个老师, 我比较容易出现课堂问题行为。	
(27) 如果教室的灯光太强或太暗, 我比较容易有课堂问题行为。	
(28) 如果教室的通风不好, 存在异味, 我比较容易有课堂问题行为。	
(29) 如果教室的温度让我感到不舒服, 我比较容易有课堂问题行为。	
(30) 如果教室的教学设备不好, 我比较容易有课堂问题行为。	
(31) 我认为汉语水平越高成绩越好的同学, 越不容易出现课堂问题行为。	
(32) 我认为学生的课堂问题行为与汉语水平高低没有关系。	
(33) 我认为座位越靠后的同学, 越容易有课堂问题行为。	
(34) 我认为坐在教室两边的同学, 容易产生课堂问题行为。	
(35) 我认为学生的课堂问题行为与座位没有关系。	
(36) 当其他同学出现课堂问题行为时, 我会提醒并制止这位同学的行为。	



附录八： Investigation of problem behaviors of foreign students in Chinese teaching (foreign students)

Dear Students:

Hello! This questionnaire is to investigate your Chinese learning situation, please according to your actual situation carefully fill in. This questionnaire data only for the paper writing, personal information for you will be confidential, and will not have any impact on your learning and performance, please be assured to fill in, thank you for your support and cooperation!

Part I Basic information:

1. Your nationality:
2. What is your gender: male or female
3. When did you come to China:
4. Your major is:
5. Your class size is
6. Have you ever taken the HSK test? Yes or no
7. Are you required to pass the HSK before graduation? Yes or no

Part II Foreign students' perception of problem behavior in the classroom

Note: Classroom problem behavior refers to the behavior that does not conform to the Chinese classroom behavior norms and teachers' teaching requirements, and affects the normal classroom discipline and teaching effect.

8. Have you ever done any of the following in class? (Please check in the blank box for multiple choices)

(1) Be late		(2) Be absent from class	
(3) Sleep		(4) Walk around at will	
(5) Eat something		(6) Laugh and talk loudly	
(7) Make and receive telephone calls		(8) Make unreasonable demands	
(9) Chase and roughhouse		(10) Evasive eyes	
(11) Make small gestures		(12) Be in a daze	
(13) Read the extra-curricular book		(14) Play mobile phone	
(15) Do other homework		(16) Be silent	
(17) Other			

Part III Foreign students' perception of Chinese teachers' problem-solving behavior

9. How does your Chinese teacher deal with problematic classroom behaviors? ()
(Select the answer you think is true from the table. If there is no answer you think is true, write the answer in the line.)

A. Visual cues (eg gaze, look around the student, etc)	B. Physical contact (e.g. tapping on the shoulder, etc.)
C. Sudden silence	D. Approach students
E. Clap	F. Humorous reminder
G. Explicit prohibition	H. Punishment (e.g. penalty station, copying, confiscation, etc.)
I. Have a heart-to-heart talk after class	J. Performance program
K. Question or roll call	L. Ignore
M. Other	

10. Do you want the teacher to manage when a classmate shows problematic behavior in class?()

- A. Very much hope B. More hopeful
C. Not really D. doesn't matter

11. Do other students' problematic behaviors affect your ability to attend class?

- A. makes a big difference B has a big difference
C has a little difference D has no difference

Part IV Factors influencing students' problem behavior in classroom

12. Fill in the blanks with the options you think fit your situation.

(1-5 indicates increasing agreement)

- 1 = Strongly disagree 2 = Disagree 3 = Unsure
4 = Agree 5 = Strongly agree

Questions	Option
(1) My purpose of learning Chinese is very clear.	
(2) I'm very interested in Chinese.	
(3) I don't think Chinese is difficult to learn.	
(4) When I have Chinese class, I listen very carefully.	
(5) If I don't do well in Chinese, it's not because the teacher doesn't teach me well, it's because I don't work hard enough.	
(6) Our class has clear rules.	
(7) The classroom discipline in our class is very good.	
(8) In most cases, Chinese class gives me a feeling of relaxation and pleasure.	
(9) I like our Chinese teacher and our relationship is like friends.	
(10) I am very active in answering questions in class.	
(11) In most Chinese classes, I seldom speak up or keep silent.	
(12) If you don't like a subject, you can skip it.	
(13) If it's a national or religious holiday, you can skip class.	
(14) It's okay to be 15 minutes late for class.	
(15) If you are more than 15 minutes late, you will not attend the class.	
(16) It's my business to leave the classroom during class, like going to the bathroom, without telling the teacher.	
(17) In class, you can chat with the students around you at any time.	
(18) I can always change my seat if I don't think it's good.	
(19) As long as you do not disturb teachers and classmates, you can play mobile phones in class.	
(20) Sleep is my right. I can sleep in class.	

(21) Eating while studying has no effect on class.	
(22) When teachers do not prepare lessons adequately and often make mistakes, I tend to have problem behaviors in class.	
(23) When the teacher's teaching style is boring and single, I tend to produce problem behavior in class.	
(24) When the teacher's lesson is too difficult or too easy, I tend to have problem behavior in class.	
(25) If the teacher's clothes and appearance are not too neat, I tend to have problem behavior in class.	
(26) If I don't like the teacher very much, I tend to have problematic classroom behaviors.	
(27) If the lights in the classroom are too strong or too dark, I tend to have problematic classroom behaviors.	
(28) If the classroom ventilation is not good, there is a bad smell, I tend to have classroom problems.	
(29) If the temperature in the classroom makes me uncomfortable, I am more likely to have problematic classroom behaviors.	
(30) If the classroom teaching equipment is not good, I tend to have classroom problem behavior.	
(31) In my opinion, students with higher Chinese level and better academic performance are less likely to have problematic behaviors in class.	
(32) In my opinion, students' problematic behavior in class has nothing to do with their Chinese proficiency.	
(33) I think the farther back you sit, the more likely you are to have problematic behavior in class.	
(34) I think students sitting on both sides of the room are prone to problematic classroom behavior.	
(35) I think students' problem behavior in class has nothing to do with seat.	
(36) When other students show problematic behavior in class, I will remind and stop this student's behavior.	

附录九：留学生汉语课堂问题行为量表效度检验

通过 SPSS21.0 软件分析得表如下：

教师问卷效度检验表		
取足够样的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		0.842
Bartlertt 的球形度检验	Approx. Chi-Square	1143.05
	DF	542
	Sig	0.000

学生问卷效度检验表		
取足够样的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		0.797
Bartlertt 的球形度检验	Approx. Chi-Square	984.02
	DF	685
	Sig	0.000

Kaiser-Meyer-Olkin 值是否可以作为因子分析的标准，学术界一般认为如果该值大于 0.7，则表示此问卷内容结构效度较好。教师问卷 Kaiser-Meyer-Olkin 数值为 0.842，学生问卷 Kaiser-Meyer-Olkin 数值为 0.797，通过检测值来看，可以认为本问卷的结构效度合理有效。

附录十：留学生汉语课堂问题行为归因量表信度检验

通过 SPSS21.0 软件分析得表如下：

留学生教师答卷信度系数	
Cronbach α 系数	项目数
0.832	18

留学生答卷信度系数	
Cronbach α 系数	项目数
0.815	36

量表制作通过使用克朗巴哈（Cronbach） α 系数来表示量表可信度的高低。学术界认为，如果 Cronbach α 系数大于或等于 0.8，则表示调查问卷中量表内在可信度是非常高的；如果 Cronbach α 系数大于或等于 0.7 且小于 0.8，则表示调查问卷的内在信度是可接受的；如果 Cronbach α 系数小于 0.7，则表示调查问卷中的量表设计存在一定的问题，不建议发放使用，需要重新制定修正量表内容及结构。从本文调查结果来看，其信度分别为 0.832 和 0.815，均属于可靠性较好区间，因此，调查结果是可靠的。



หนังสือยินยอมการเผยแพร่ผลงานวิจัย
Letter of Consent for Publication of Research
论文发表同意书

เขียนที่ At 写于 มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

วันที่ Date 日期 เมื่อวันที่ 10 มิถุนายน 2566

ข้าพเจ้า นาย/นาง/นางสาว 姓名 MR. YU SHUAI รหัสนักศึกษา Student ID 学号 636062-902

ระดับ Level 学位 ปริญญาโท Master's degree 硕士 ปริญญาเอก Ph.D 博士

หลักสูตร Courses 课程 Doctor of Arts สาขาวิชา Field of Study 专业 Teaching Chinese

คณะ Faculty 学院 College of Chinese Studies Email 电子邮件: yushuai0420@163.com

ชื่อเรื่อง Title 论文题目 (ดุษฎีนิพนธ์/วิทยานิพนธ์/การศึกษอิสระ/自由研究)

(ชื่อภาษาไทย) (Thai Title) (泰文题目) การศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนนานาชาติใน
ชั้นเรียนภาษาจีน ณ เมืองฉางชุน

(ชื่อภาษาอังกฤษ) (English Title) (英文题目) A STUDY ON PROBLEM BEHAVIORS IN CHINESE
CLASSROOM OF INTERNATIONAL STUDENTS IN CHANGCHUN

(ชื่อภาษาจีน) (Chinese Title) (中文题目) 长春市来华留学生汉语课堂问题行为研究

อนุญาต ให้ศูนย์บรรณสารสนเทศ มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ เผยแพร่งานวิจัยของข้าพเจ้าสู่
สาธารณะ เพื่อเป็นผลงานทางวิชาการ ผ่านระบบฐานข้อมูลงานวิจัย ThaiLIS

Permit the Information Center at Huachiew Chalermprakiet University to publish my
research to the public as an academic achievement through the ThaiLIS research database system

我同意將本人論文透過华侨崇圣大学信息中心發表至泰国文献数据库
ThaiLIS

ไม่อนุญาต Not permitted 不同意

ลงชื่อ Sign..... ผู้วิจัย Researcher 作者签名

(MR. YU SHUAI)