



เรียนรู้เพื่อรับใช้สังคม

การศึกษาความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างของแรงจูงใจในการเรียนรู้  
ภาษาจีนของนักเรียนไทยตามทฤษฎี L2MSS  
RESEARCH ON THE STRUCTURAL RELATIONSHIP OF THAI  
STUDENTS' CHINESE LEARNING MOTIVATION  
BASED ON L2MSS THEORY

基于 L2MSS 理论的泰国学生汉语学习动机  
结构关系研究

ZHONG JIAN AN  
(钟建安)

ดุษฎีนิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา

หลักสูตรศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การสอนภาษาจีน)  
วิทยาลัยจีนศึกษา มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

พ.ศ. 2566

ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

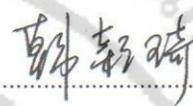
การศึกษาความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างของแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาจีน  
ของนักเรียนไทยตามทฤษฎี L2MSS  
RESEARCH ON THE STRUCTURAL RELATIONSHIP OF THAI  
STUDENTS' CHINESE LEARNING MOTIVATION  
BASED ON L2MSS THEORY  
基于 L2MSS 理论的泰国学生汉语学习动机结构关系研究

ZHONG JIAN AN (钟建安)

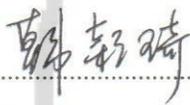
ได้รับพิจารณาอนุมัติให้ดุษฎีนิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา  
หลักสูตรศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การสอนภาษาจีน)  
สอบวันที่ 7 พฤษภาคม พ.ศ. 2566



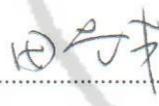
Prof. Dr. Wei Shuguan  
ประธานกรรมการสอบ



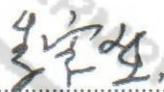
Prof. Dr. Han Yingqi  
อาจารย์ที่ปรึกษา



Prof. Dr. Han Yingqi  
กรรมการสอบ



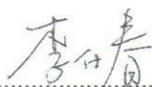
Prof. Dr. Tian Chunlai  
กรรมการสอบ



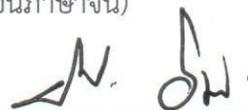
Prof. Dr. Li Yinsheng  
กรรมการสอบ



ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชเนศ อิ่มสำราญ  
ประธานหลักสูตรศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต  
(การสอนภาษาจีน)



Prof. Dr. Li Shichun  
กรรมการสอบ



ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชเนศ อิ่มสำราญ  
คณบดีวิทยาลัยจีนศึกษา

**RESEARCH ON THE STRUCTURAL RELATIONSHIP OF THAI  
STUDENTS' CHINESE LEARNING MOTIVATION  
BASED ON L2MSS THEORY**

Zhong Jian An  
Doctor of Arts (Teaching Chinese)  
Thesis Advisor: Prof. Dr. Han Yingqi

**ABSTRACT**

Educational psychology believes that learning motivation is the internal starting mechanism for learners to stimulate themselves to carry out active learning activities towards specific learning goals. How to effectively stimulate and maintain Thai students' Chinese learning motivation, in order to enhance their learning enthusiasm and effectiveness, has become a major concern in the current Thai Chinese language education community.

As of now, there are very few studies on the Chinese language learning motivation of Thai students based on new theories emerging from the latest stage of second language motivation research (i.e. the "social-dynamic" stage). Due to the outdated second language motivation theory used in existing research, and the insufficient explanatory power of outdated theories for the diversity of language learning motivation in the new stage of second language education development, it is not conducive to the research and improvement of learning motivation for Thai Chinese learners in the new era. Therefore, this article intends to conduct this study based on the most representative theory of L2MSS in the "social-dynamic" stage, using the method of constructing and verifying theoretical hypothesis models, Attempt to provide a new theoretical perspective and model framework for the study of Chinese language learning motivation among Thai students. At the same time, there are still certain shortcomings in the L2MSS theory itself (such as the lack of in-depth explanation of the interaction between its three dimensions and the insufficient analysis of the impact mechanism of "second language self differences" on second language learning motivation, etc.). This article conducts a theoretical exploration on the shortcomings of the L2MSS theory itself, in order to enrich the research results of L2MSS theory exploration and contribute to the improvement of L2MSS theory.

This article first reviews the motivation research process from the perspective of second language learning both domestically and internationally. It also reviews and sorts out the existing research on learning motivation of Thai Chinese learners, the theoretical background of L2MSS, and related research on L2MSS. It summarizes the achievements and shortcomings of previous research.

Secondly, in response to the shortcomings of previous research, this article proposes research hypotheses and a new theoretical hypothesis model based on relevant theoretical foundations. Subsequently, the author collected data related to Chinese language learning motivation from 508 local Thai students through a questionnaire survey for statistical analysis and hypothesis validation. Based on the results of the data analysis, this article discusses the overall situation of Thai students' Chinese language learning motivation, the generation path (method) of motivation, the differences in motivation, and the applicability of L2MSS theory in Thai Chinese language education contexts, and draws relevant research insights and conclusions.

On this basis, this article also provides useful theoretical supplements to the traditional L2MSS theoretical framework.

Finally, based on the above research conclusions and the reality of Thai society, this article proposes improvement strategies and suggestions for Thai students' Chinese language learning motivation from the perspective of L2MSS theory.

**Keywords:** Second language motivation self system, Thai Chinese learners, Second language learning motivation, Theoretical model



# 基于 L2MSS 理论的泰国学生汉语学习动机结构关系研究

钟坚安

文学博士学位（汉语教学）

指导教师：韩颖琦 教授

## 摘要

教育心理学认为，学习动机是激发学习者朝着特定的学习目标进行积极学习活动的个体内部启动机制。如何有效激发和维持泰国学生的汉语学习动机，以提升其学习积极性与学习成效，已成为当今泰国汉语教育界的一大关注点。

截至目前，结合二语动机研究最新发展阶段（即“社会-动态”阶段）的新理论而开展的泰国学生汉语学习动机研究仍较为罕见。由于已有相关研究所运用的二语动机旧理论对二语教育发展新阶段语言学习动机的多元性解释力不足，不利于新时期泰国汉语学习者学习动机的研究与提升，为此本文拟以 L2MSS 这一“社会-动态”阶段最具代表性的理论为基础，采用构建和验证理论假设模型的方式开展此次研究，尝试为泰国学生汉语学习动机研究提供新的理论视角与模式框架。同时，本文针对 L2MSS 理论自身存在的不足（如未深入分析说明其自身三大维度间的相互作用关系以及“二语自我差异”对二语学习动机的影响机理等）开展理论探究，以期丰富 L2MSS 理论探讨之研究成果和完善 L2MSS 理论贡献绵薄之力。

本文首先对国内外二语学习视角的动机研究历程、已有的泰国汉语学习者学习动机研究、L2MSS 理论背景及相关研究进行了回顾与梳理，对以往研究的成果与不足进行了归纳总结。

其次，针对前人研究的不足，本文结合相关理论基础，提出了本研究的研究假设、新建理论假设模型。随后通过问卷调查收集 508 名泰国本土学生的汉语学习动机相关数据进行统计分析并假设验证，并基于数据分析结果对泰国学生汉语学习动机的整体情况、动机的生成路径（方式）、动机的差异性以及 L2MSS 理论在泰国汉语教育情境中的适用性等展开讨论，得出相关研究启示与结论。在此基础上，本文同时对传统的 L2MSS 理论框架进行了有益的理论补充。

最后，结合上述研究结论和泰国社会实际，本文基于 L2MSS 理论视角提出了泰国学生汉语学习动机的改善策略和建议。

**关键词：**二语动机自我系统 泰国汉语学习者 二语学习动机 理论模型

# 目 录

ABSTRACT	I
摘 要	II
目 录	IV
表格目录	VI
图表目录	IX
绪 论	1
<b>第一章 理论基础与理论假设模型</b>	27
第一节 研究假设的理论基础	27
第二节 研究假设	31
第三节 理论假设模型	36
<b>第二章 研究设计与调研准备</b>	38
第一节 研究对象与问卷设计	38
第二节 数据收集与数据分析方法	40
第三节 小样本预调研分析	44
<b>第三章 泰国学生汉语学习动机正式调研及数据分析</b>	71
第一节 样本特征分析	71
第二节 共同方法偏差检验	74
第三节 信度分析与效度分析	82
第四节 差异性分析	95
第五节 相关分析	99
第六节 假设检验	100
第七节 多群组分析	109
<b>第四章 数据分析结果归纳与讨论</b>	115
第一节 分析结果归纳	115
第二节 泰国学生汉语学习动机概貌和特点及成因讨论	118
第三节 L2MSS 理论在泰国汉语教育情境中的适用性讨论	129
第四节 L2MSS 理论的不足与补充	130
<b>第五章 改善泰国学生汉语学习动机的策略建议</b>	133
第一节 激发 IL2S 的未来导向功能	133
第二节 提升学生的 OL2S	139
第三节 营造积极的 SLLE	143

第四节	保持适当的自我差异	145
第五节	其他辅助性建议	148
结语		150
致谢		155
参考文献		156
附录		162
论文发表同意书		168



## 表格目录

表 1 研究假设一览	37
表 2 问卷题项维度及来源	39
表 3 预调研样本人口统计学特征	45
表 4 预调研变量特征	46
表 5 预调研共同方法偏差检验	48
表 6 OL2S 区分度检验	49
表 7 IL2S 区分度检验	50
表 8 RL2S 区分度检验	51
表 9 SLLE 区分度检验	52
表 10 EV 区分度检验	53
表 11 L2LM 区分度检验	54
表 12 预调研 OL2S 信度分析	55
表 13 KMO and Bartlett's Test (OL2S-1)	56
表 14 预调研 OL2S 探索性因子分析	56
表 15 KMO and Bartlett's Test (OL2S-2)	57
表 16 优化后 OL2S 探索性因子分析结果	57
表 17 预调研 IL2S 信度分析	58
表 18 KMO and Bartlett's Test (IL2S)	58
表 19 预调研 IL2S 探索性因子分析	59
表 20 预调研 RL2S 信度分析	60
表 21 KMO and Bartlett's Test (RL2S-1)	60
表 22 预调研 RL2S 探索性因子分析	61
表 23 KMO and Bartlett's Test (RL2S-2)	61
表 24 优化后 RL2S 探索性因子分析结果	62
表 25 预调研 SLLE 信度分析	63
表 26 KMO and Bartlett's Test (SLLE-1)	63
表 27 预调研 SLLE 探索性因子分析	64
表 28 KMO and Bartlett's Test (SLLE-2)	64
表 29 优化后 SLLE 探索性因子分析结果	65
表 30 预调研 EV 信度分析	65
表 31 KMO and Bartlett's Test (EV)	66

表 32	预调研 EV 探索性因子分析	66
表 33	预调研 L2LM 信度分析	67
表 34	KMO and Bartlett's Test (L2LM-1)	67
表 35	预调研 L2LM 探索因子分析	68
表 36	KMO and Bartlett's Test (L2LM-2)	68
表 37	优化后 L2LM 探索性因子分析	69
表 38	调查对象基本特征	71
表 39	变量描述	72
表 40	共同方法偏差检验	74
表 41	应该二语自我信度分析	75
表 42	KMO and Bartlett's Test (OL2S)	75
表 43	应该二语自我探索性因子分析	76
表 44	应该二语自我验证性因子分析模型拟合指数	76
表 45	应该二语自我验证性因子分析	77
表 46	理想二语自我信度分析	78
表 47	KMO and Bartlett's Test (IL2S)	78
表 48	理想二语自我探索性因子分析	79
表 49	理想二语自我验证性因子分析模型拟合指数	79
表 50	理想二语自我验证性因子分析	80
表 51	现实二语自我信度分析	81
表 52	KMO and Bartlett's Test (RL2S)	81
表 53	现实二语自我验证性因子分析模型拟合指数	82
表 54	现实二语自我验证性因子分析模型拟合指数	83
表 55	现实二语自我验证性因子分析	84
表 56	二语学习经历信度分析	85
表 57	KMO and Bartlett's Test (SLLE)	85
表 58	二语学习经历探索性因子分析	86
表 59	二语学习经历验证性因子分析模型拟合指数	86
表 60	二语学习经历验证性因子分析	87
表 61	期望价值信度分析	88
表 62	KMO and Bartlett's Test (EV)	88
表 63	期望价值探索性因子分析	89
表 64	期望价值验证性因子分析模型拟合指数	89

表 65 期望价值验证性因子分析	90
表 66 二语学习动机信度分析	91
表 67 KMO and Bartlett's Test (L2LM)	91
表 68 二语学习动机探索性因子分析	92
表 69 二语学习动机验证性因子分析模型拟合指数	93
表 70 二语学习动机验证性因子分析	93
表 71 性别差异性分析	95
表 72 年级差异性分析	96
表 73 专业差异性分析	96
表 74 是否三代华裔的差异性分析	97
表 75 汉语考试情况差异性分析	98
表 76 相关分析	99
表 77 结构方程模型拟合指数	100
表 78 结构方程模型分析结果	101
表 79 标准化中介效应量估计	103
表 80 中介效应量估计	104
表 81 自我差异的调节作用	104
表 82 假设检验结果汇总	109
表 83 模型差异比较 (性别)	110
表 84 影响差异比较 (性别)	110
表 85 模型差异比较 (年级)	111
表 86 影响差异比较 (年级)	111
表 87 模型差异比较 (专业)	112
表 88 影响差异比较 (专业)	112
表 89 模型差异比较 (是否华裔)	113
表 90 影响差异比较 (是否华裔)	113
表 91 模型差异比较 (汉语考试通过情况)	114
表 92 影响差异比较 (汉语考试通过情况)	114

## 图表目录

图 1 二语动机自我系统 (L2MSS) 理论框架	28
图 2 理论假设模型	36
图 3 应该二语自我验证性因子分析模型图	74
图 4 理想二语自我验证性因子分析模型图	80
图 5 现实二语自我验证性因子分析模型图	83
图 6 二语学习经历验证性因子分析模型图	87
图 7 期望价值验证性因子分析模型图	90
图 8 二语学习动机验证性因子分析模型图	94
图 9 结构方程模型图	101
图 10 SD 在 OL2S 与 EV 间“倒 U 型”调节作用图	106
图 11 SD 在 IL2S 与 EV 间“倒 U 型”调节作用图	108



# 绪论

## 一、研究背景

### （一）对泰国汉语二语教育的关注

进入 21 世纪以来，不断加深的泰中两国经济合作与民间交流给泰国带来了显著的经济效益，极大地带动了泰国旅游业和交通、服务、餐饮等相关行业的发展，并持续刺激着泰国各行各业对汉语人才需求的增长。在泰中两国政府积极的汉语教育政策推动下，泰国成为了全球首个将汉语纳入国民教育体系的国家。目前泰国已有覆盖基础教育和高等教育的上千所学校开设了汉语课程，并成为亚洲地区拥有孔子学院和汉语学生最多的国家。泰国还是全球第一个邀请中国汉语教师志愿者赴泰支教的国家，也是迄今为止拥有最大规模的汉语教师志愿者队伍的国家。从 2003 年至今，中国赴泰汉语教师志愿者已累计超 2 万人，支教足迹遍布泰国 70 多个府，所任教的各类大、中、小学校共计 1000 余所。过去 10 余年间，泰国汉语学习者已由 2010 年的 20 余万猛增至现今的 200 多万。泰中两国对汉语教育的重视程度，以及汉语教育在泰国发展之兴盛，由此可见一斑。

在泰国上下掀起汉语教育热潮之际，一些问题也随之暴露出来。不少赴泰汉语教师志愿者反映，泰国汉语二语教学领域长期以来一直存在部分学生缺乏汉语学习的兴趣、积极性和动力等这一学习动机缺失现象，泰国学生汉语学习成效整体欠佳的问题仍在一些地区普遍存在，这与中泰两国在汉语教育上的重视程度和投入规模形成了较强烈的反差。造成这一情况的原因，固然与教学资源 and 设施不足、缺乏统一的教材和教学大纲、教材针对性不强、师资力量欠缺、教学方式未能适合泰国社会特点等多种外在因素有关，但许多泰国学生在汉语学习过程中所表现出来的学习动机不足的问题，应作为学生个体的内在因素而受到学界的重视和持续关注。

在影响学习者语言学习行为的个体因素中，学习动机是一个至关重要的因素。英籍匈牙利裔心理语言学专家 Dörnyei (2001) 指出，语言学习的两大主要影响因素是认知和情感，尽管语言学习的过程主要体现为学习者个体对语言的一个认知的过程，但必须认识到情感在这一过程当中所发挥的组织和推动作用。语言学习的动机是维持学习者个体的学习积极性、学习热情与毅力，决定其学习成功与否的重要情感因素。教育心理学认为，学习动机是激发学习者朝着特定的学习目标进行积极学习活动的个体内部启动机制；学习动机既是个体积极学习的状态与行为的起因和起点，也是持续保持这一状态和行为的内在动

力。学习动机的缺失将引发学习者丧失学习目标、厌学、学习自信心不足、出现学习倦怠等一系列不良后果。对于学习汉语的泰国学生来说，学习动机是直接推动其进行良好学习的内部力量，能够激励与引导他们进行有效的学习，为他们漫长的汉语学习过程提供长足的驱动力。反之，学生如缺乏学习动机，不仅会导致其产生不利于自身汉语学习的学习行为，也会极大影响教师的教学效果。基于此，围绕泰国学生（汉语学习者）开展汉语学习动机相关研究，成为笔者思索和探究解决上述泰国学生汉语学习问题的一个切入点。

## （二）对泰国学生汉语学习动机研究的关注

过去十余年来，对泰国学生（汉语学习者）汉语学习动机的研究一直在持续开展中，目前可查到的相关研究文献已超百篇，但通过梳理相关文献可发现，以往针对泰国学生的汉语学习动机研究存在一定程度的不足。

1. 所运用的二语动机研究理论陈旧。以往研究所运用的研究理论几乎全为上个世纪的产物，极少运用到二语动机研究领域最新发展阶段的新理论，使得泰国汉语学习者学习动机的相关研究未能跟上世界二语学习动机研究的时代脚步。而相对陈旧的动机理论框架对二语教育发展新阶段语言学习动机的多元性解释力不足（刘晓玉，2019），亦不利于泰国汉语学习者学习动机的研究与提升。泰国汉语二语学习动机研究需要及时引入更前沿、更科学的二语动机研究理论。

2. 缺乏理论探究。以往的研究同质化现象较明显、理论探究浅缺，绝大多数研究都是采用同一类方案来进行，即依据相关研究理论来设计并开展一次调查和实证研究，大多数研究缺乏对理论运用的依据所进行的论证，也缺乏对所依据的理论进行反思、提升或修正补充的尝试。

3. 量化研究水平有待提升。以往研究的量化研究水平整体不高，未见有理论模型构建与验证等量化研究出现，且所用的调查问卷在总体上明显存在信度和效度检验不足的问题，致使其研究结果的准确性和研究结论的严谨性受到学界的质疑，量化研究的深度与质量仍有待提升。

因此，本文拟针对以上泰国学生汉语学习动机研究中所存在的问题和不足，结合动机研究新发展阶段的二语动机理论来补充开展更为严谨和深入的研究。

## （三）对二语动机自我系统理论及其相关研究的关注

二语学习动机研究界把世界二语动机研究历程划分为4个主要阶段：（1）20世纪50年代末至90年代初为“社会心理学阶段”；（2）20世纪90年代初至90年代末为“认知-情境阶段”；（3）20世纪90年代末至21世纪初为“过

程导向阶段”；（4）21 世纪初至今为当前的“社会-动态阶段”。“社会-动态阶段”最具有代表性的理论要数英籍匈牙利裔心理语言学专家 Dörnyei（2005）提出的“二语动机自我系统”（以下简称 L2MSS），这一理论是对心理学“可能自我理论”和二语动机范式的整合，该理论认为学习者的二语学习动力源于其个体强烈的想减少理想自我和现实自我之间差距的愿望。其理论体系的核心要素是理想二语自我（IL2S）、应该二语自我（OL2S）和二语学习经历（SLLE），这三大维度构成了学习者二语学习动机的触发机制：一旦学习者将成功的二语习得创建为自身理想自我或应该自我的愿景及形象，就会依据过往二语学习经历，择取预设的优化学习路径来激活、运行、支撑和增强该愿景和形象，从而产生弥合现实自我与可能自我差距的意愿，并进一步激发强烈的二语学习动机。二语动机自我系统的三个维度均注重强调二语学习者个体自我的主动性和环境与个体间的互动性以及个体心理结构的动态性，相较于以往的二语动机理论而言，二语动机自我系统观照动机的多维性、动态性变化，更加简洁明了地从学习者自我概念的角度解释了动机和学习行为之间的联系，较以往理论更具现实解释力，是更前沿、更科学的二语动机研究理论（杨涛，2010）。但在长期的理论与实证研究中，二语动机自我系统自身及相关研究被证实仍存在一些不足之处。

1. 二语动机自我系统理论的相关实证研究有待丰富。L2MSS 系统理论诞生至今虽已 10 年有余，国内外也已开展了大量的相关实证研究，但由于该理论是在西方的研究背景下提出的理论，且该理论从学习者自身角度出发来寻找其二语学习动机行为原因，导致不同国家、民族性格和文化背景的二语学习者在同一 L2MSS 框架下，其理想二语自我（IL2S）、应该二语自我（OL2S）和二语学习经历（SLLE）会表现出一定的差异性，其二语学习动机的产生来源、触发机制亦有所不同。换言之，二语动机自我系统应用于各个国家（地区）、各个不同文化背景的民族（群体）之可行性和适用性还需得到进一步的验证（刘凤阁，2015）。过去几年来，来自中国的多项研究证实了 L2MSS 理论在中国大学和中学英语（外语）教学情境下的有效性，但迄今为止还鲜有结合二语动机自我系统理论对泰国汉语学习者开展学习动机研究的案例，因此仍需更多的相关实证研究用以检验二语动机自我系统理论在泰国汉语学习者群体中的适用性及效度。

2. 二语动机自我系统理论自身尚存在一些不足：

（1）在 L2MSS 中，“理想二语自我”和“应该二语自我”这两个维度共同组成“可能二语自我”，而“可能二语自我”与“现实二语自我”间的差距

即成为“二语自我差异”。L2MSS 理论对于“二语自我差异”对二语动机发展变化的影响没有展开详细的讨论（许宏晨，2013）。二语动机自我系统理论一方面强调二语学习者因产生弥合现实自我与可能自我差距的意愿，从而催生出强烈的学习动机，但另一方面却缺失了对学习者的现实自我所应给予的关注，未对现实自我的能动作用加以明确的定义。对于“可能二语自我”的变化、“现实二语自我”的变化以及相应产生的“二语自我差异”的变化会导致二语学习动机发生怎样的变化？其变化的原因与过程是怎样的？尚缺乏深入的分析与进一步的探究（王树胜 & 尹洪山，2021）。从这一角度而言，该理论对二语学习动机生成或减退现象的解释力仍需进一步补充加强。

（2）二语动机自我系统对其自身三大维度（IL2S、OL2S、SLLE）在影响二语学习动机过程中的相互间作用关系未加以进一步的探讨与分析（张蔚，2018）。二语动机自我系统是对二语动机研究经典模式的挑战，也是对动机过程模式的完善和发展，其理想二语自我维度既可以涵盖传统融合性动机，亦可涵盖已内化的传统工具性动机；而应该二语自我和二语学习经历则可以分别对应外部动机和内在动机。既然该理论将学习者自身、语言和外部学习环境等三个不同层面整合到一个动机模式中来，从学习者自我概念的角度出发去解释动机和学习行为之间的联系，那么源自学习者自我，与学习者自我密切相关的三大维度（IL2S、OL2S、SLLE）在影响二语学习动机的过程中不太可能仅是单独各自发挥作用；作为二语动机自我体系的 3 个主要支撑点，IL2S、OL2S、SLLE 在正向影响学习动机的同时，也应该在一定程度上客观存在着与其他维度的相互影响。但由于二语动机自我系统缺失了对其三大维度的相互作用关系的探讨，因而学界关于三大维度的相互作用关系的研究仍有待深入和丰富，以使二语动机自我系统理论进一步得到充实和完善。

基于以上问题与不足，笔者拟依据 L2MSS 理论，通过构建与检验理论假设模型来对泰国汉语学生的汉语学习动机情况开展相关调查、分析和研究，以期提升泰国学生汉语学习动机，丰富二语动机自我系统理论在泰国汉语教育情境下的研究成果，以及为二语学习动机研究学界对二语动机自我系统理论之现存不足所进行的理论反思和理论完善工作贡献绵薄之力。

## 二、研究目的和意义

### （一）研究目的

在参阅前人研究成果的基础上，本研究基于 L2MSS 理论，结合其他动机心理学理论，归纳影响二语学习动机增减的多种因素，构建和检验学习动机理论

假设模型，并通过问卷调查收集约 500 名受试泰国本土学生汉语学习动机的相关数据进行统计分析与假设验证，从 L2MSS 理论的视角分析泰国本土学生汉语学习动机的概貌、特征、生成模式与社会环境影响因素等，探究泰国学生汉语学习动机之表现与 L2MSS 理论估测的一律性；同时剖析“二语自我差异”对二语学习动机发展变化的影响方式及机理，并对 L2MSS 三大维度在影响学习动机的过程中，其三者相互之间的作用关系加以探究。随后综合上述研究成果，检验 L2MSS 理论在泰国汉语教育情境中的可行性和有效性，并针对 L2MSS 理论的相关不足进行讨论和理论补充，最后分析泰国汉语学生学习动机形成或缺失的原因，提出动机改善建议。归纳而言，本研究主要围绕前述问题与研究之不足，尤其是泰国学生汉语学习动机研究之不足，和 L2MSS 理论自身及相关研究之不足开展研究和探讨，主要目的有如下几点：

一是，探究泰国学生的汉语学习动机概貌、特征、生成模式与社会环境影响因素等；

二是，检验 L2MSS 理论在泰国汉语教育情境中的适用性和效度；

三是，对 L2MSS 理论的相关不足进行补充；

四是，提出激发或改善泰国学生汉语学习动机的措施与建议。

## （二）研究意义

1. 现实意义。本研究探究泰国学生汉语学习动机的现状、特点、差异及其生成模式、影响因素和激发策略等，有助于提高泰国汉语教育工作者对学生汉语学习动机把握的准确度，有利于泰国汉语教师评估学生学习状态，帮助学生自我审视、反思自己的学习行为与学习过程，找出真正导致学习成功或失败的原因并调整学习方法，从而提高泰国汉语学习者动机水平，提升泰国汉语教学质量和教学效率，为其制定学习动机激发或维持策略提供参考。同时可为 L2MSS 理论的实证研究提供思路，为该理论在泰国汉语教学实践中的应用提供启示。因此本研究具有积极的现实意义。

2. 理论意义。本研究以 L2MSS 理论为依据，通过构建和验证理论假设模型，探索 L2MSS 三大维度的相互作用关系，考察学生二语自我差异的变化对学习动机的具体影响过程，验证 L2MSS 理论在泰国汉语教育情境中的可行性和有效性，不仅可拓宽泰国学生（汉语学习者）汉语学习动机研究的理论使用范围，加快泰国汉语学习者动机研究的前进步伐，还可以为其他国家的汉语学习动机研究提供参考和借鉴，进一步丰富和充实 L2MSS 理论的实证研究，为改进 L2MSS 理论原有之不足，补足和完善 L2MSS 理论作出一定的贡献。因此本研究也具有积极的理论意义。

综上，结合二语动机自我系统理论开展针对泰国学生（汉语学习者）的学习动机研究，无论是从丰富泰国学生汉语学习动机相关研究成果，增加泰国汉语学习者动机研究的多样性来看，还是从有利于二语动机自我系统理论自身的完善和发展角度来看，都具有积极的现实意义与理论意义。

### 三、研究方法

#### （一）文献研究法

首先检索、整理与动机心理学、二语学习动机、泰国汉语学习动机、L2MSS 等相关的文献内容和相关理论，通过对前人文献的研究和分析形成科学系统的认知理解，在已有的文献中找到研究局限和研究不足。本研究在文献整理、分析及对相关研究信息进行提取的基础上，提出了研究问题的思路；与此同时，笔者也对本研究相关理论进行了梳理，例如 L2MSS 理论、期望价值理论、自我效能感理论、目标理论等，为本研究提供了理论基础。本文综合运用与学习动机相关的理论体系、理论研究、实证研究成果，将理论成果梳理与实际调研相结合，通过统计分析、构建和验证新模型等量化研究，围绕泰国学生汉语学习动机、L2MSS 自身理论及其相关研究不足等问题来开展研讨。

#### （二）定性研究法

为探求泰国汉语学生的学习动机现状、特点、生成模式及社会环境影响因素，在面向泰国汉语教师开展半结构式访谈的基础上，结合以上各研究理论及前人研究成果，定性分析影响泰国学生（汉语学习者）汉语学习动机的深层心理和社会文化因素。根据定性分析得出的相关影响因素提出理论假设、分析动机成因并提出动机改善建议。

#### （三）定量研究法

根据文献梳理，结合 L2MSS 理论，参考前人成熟的调查量表设计符合本研究要求的调查问卷，用以测量泰国学生汉语学习动机的强弱程度，掌握其 OL2S、SLLE、IL2S、RL2S（现实二语自我）、EV（期望价值）、SD（二语自我差异）等方面的客观情况。通过发放电子问卷的方式收集足量样本，以为后期的数据统计分析、模型验证提供数据。运用 SPSS 26.0、AMOS 24.0 等软件进行描述性分析、共同方法偏差性检验、信度分析、效度分析、探索性因子分析、验证性因子分析、中介效应分析、调节效应分析和结构方程模型分析。在此基础上探究 L2MSS 三大维度的相互作用关系以及二语自我差异的变化与学习动机状态变化间的关系；对 L2MSS 理论在泰国汉语二语教学情境下的适用性，以及对泰国汉语学生的学习动机概况与成因进行分析、总结，并作出解释。

## 四、研究综述

### （一）二语学习视角的动机研究

作为教育心理学领域的一个概念，学习动机在学习方面所发挥的正向积极作用已得到教育学和心理学的普遍认同。但二语学习动机研究的侧重点与主流心理学领域的动机研究有所区别，前者更侧重于探究动机与第二语言学习行为表现的相互关系，即其关注的是学习者在一定的语言情境下积极觉察到二语学习的价值和意义并充分产生二语学习动力的过程及内部心理状态。

自20世纪50年代末起，学习动机逐渐成为二语习得研究领域内的研究热点，其研究首先从社会心理学角度展开，Gardner等人在这一阶段所提出的社会心理模式可谓影响深远。在这一模式的影响下，20世纪60年代至90年代，二语动机研究主要围绕社会心理学变量对二语学习者的影响来开展，例如探索学习者对所学习的二语和对以该语言为母语的群体及其国家（地区）相关语言文化的态度对学习者的二语动机的影响等。

然而在不断持续深入的研究过程，学界对Gardner等人的理论模式逐渐产生质疑，认为这一模式因与二语教学的结合度不足而欠缺实用价值，且在长期研究中也发现该理论模式在某些特定文化背景下的适应性不足，因而存在其局限性。随后部分研究者在其二语动机研究中开始有目的地将该研究与学校二语教学加以充分结合，并推动二语动机研究朝着以二语教学为导向的方向发展。二语动机研究遂进入“认知-情境阶段”这一以认知理论（属教育心理学范畴）为主要依据的研究阶段。

20世纪90年代末，Dörnyei & Ottó（1998）在总结多年研究成果的基础上，指出了现有的二语动机理论所存在的不足：一是缺乏对二语动机影响因素方面的综合性解释与科学描述；二是虽聚焦于二语动机对二语学习行为选择的影响，但却忽视了二语动机在学习者学习行为具体实施方面的影响；三是未对二语动机的发展与变化这一特征给予足够关注。结合以上问题与不足，Dörnyei & Ottó创建了二语动机研究的新构成模式，带领二语学习动机研究界迈入“过程导向阶段”。

然则，随后的大量研究显示二语动机过程模型亦在一定程度上存在着不足之处，其中较为突出的问题便是该模型仍沿用传统的线性研究范式，注重对二语动机变量（因素）间单一的因果关系进行研究，而对可能影响二语动机的其它变量（因素）以及变量（因素）间的动态交互作用关系未加以关注。当前，随着中国经济实力与国际地位不断提升，汉语正呈现出逐渐成为国际通用语言这一发展趋势，其使用人群不再局限于特定的、传统的地理范围和文化族

群，因而传统的融合性（融入型）动机概念已难以解释新时期的二语学习动机，而原属融合性（融入型）动机类型的汉语二语学习者，其汉语学习目的也并非仍为简单地实现“融入特定的汉语使用族群”这一目标，而是趋于融入全球化背景下的局部汉语共同体，甚至是融入未来的全球性汉语共同体。由于这一共同体体现的是该共同体中学习者的部分内部表征，不再是某个特定的外在参照群体，因此动机研究人员应该对学习者的自我和认同给予充分重视（Ushioda, 2009）。这个把学习者的自我与认同跟二语动机进行关联的观点，拓展了全球化背景下二语学习动机研究领域研究视域。随着二语动机自我系统理论（Dörnyei, 2005）和人与情境关联视角下的二语动机理论（Ushioda, 2009）的提出，二语动机研究进入了当前的“社会-动态阶段”时期。

1. 社会心理学阶段（第一阶段）。Gardner对二语学习动机的研究始于1959年。至70年代，Gardner & Lambert（1972）提出了“融合性动机”和“工具性动机”这两大二语学习动机类别，并指出：融合性动机是二语学习者出于对所学的二语及其相关族群文化的兴趣（或好感）等原因而产生的通过学习该门语言而达到融入该语言文化族群目的的动机；工具性动机则指以掌握该门语言作为实现某种目标的工具的动机，例如通过学好该门语言以成功获取入学资格或获得理想工作岗位等。其后，Gardner（1985）通过对加拿大二语学习者的二语成绩与二语态度、二语动机间的关系开展研究后，把二语学习动机进一步定义为二语学习者基于满足感或愿望而在进行二语学习时的努力积极程度，并指出二语学习的愿望、努力程度和学习态度是二语学习动机的三大要素。Gardner还在后续的研究中对融合性动机的构成要素进行了深入剖析，认为其主要由三个要素构成：一是学习者对学习环境的态度（细分为学习者对二语课程和对二语教师的评价）；二是学习者的融合性（细分为学习者对二语的兴趣、对该语言族群的态度以及融合导向情况）；三是动机（指学习者二语学习的态度、愿望强烈程度及动机强度）（Dörnyei, 2001）。

以Gardner等为代表的研究者所提出的二语动机社会心理研究模式，着重从社会心理学角度出发，探究二语学习者对所学语言的态度及对该语言相关族群的态度等心理学因素对其二语动机的影响。其中融合性动机被认为是该研究模式中最主要的学习动机。时至今日，Gardner等研究者所设计的AMTB量表（态度/动机测验量表）仍作为动机标准化测量工具之一而被广泛应用于二语学习动机研究领域。

除Gardner等人外，还有部分研究者在社会心理学阶段结合社会心理学理论开展了二语学习动机理论研究。如Schumann于1978年提出了文化适应理论，

该理论认为，二语习得是文化适应的一个方面，学习者的母文化与其所学习的二语的相关文化之适应适度是决定其二语习得的成败关键。同时该理论还强调：二语学习者与二语代表文化之间的社会距离及心理距离决定了其二语习得的成效，距离越近则二语习得成效越高。Clement 于 1980 年提出了语言自信概念，并指出其是影响二语学习者能否在多语言族群环境下学习二语以及使用二语的重要因素。Clement 通过研究发现，在多语言族群共存的语言环境中，不同语言的个体间交流的频次和质量成为影响个体是否学习二语和是否发生文化交流的关键因素，并成为个体是否认同二语族群的重要影响因素。Byrne 亦于 1982 年提出了组间模式，为研究多民族多文化聚集地区少数民族个体学习和使用主流二语的行为提供了基于社会心理学的研究框架。该模式将主流二语的生命力（语言的人口占比及社会地位）、少数民族对主流二语的认同度、组间边界（不同语言族群的互动交流程度）列为影响少数民族个体学习主流二语的动机与成效的重要因素。

2. 认知-情境阶段（第二阶段）。20 世纪 90 年代，学界认为 Gardner 等人基于社会心理学的二语动机研究模式脱离了学校二语教学环境，缺乏实际应用价值，故而二语动机研究界亟需创建或引入能与二语教育环境充分结合的学习动机研究新模式和新理论（Brown, 1990）。因此，这一阶段的二语动机研究开始体现出 2 个鲜明的理念：一是，认为二语动机研究的认知视角应积极跟随主流动机心理学领域的认知革命发展趋势而加以拓展；二是，应将二语动机研究的重心从多语言群体环境转移至实际教学情境下的特定二语学习环境中来。由此可见，“认知-情境阶段”的二语动机研究侧重于研究视角及研究重心的拓展与改变，而并非是对以往研究的理论及成果的否定。Tremblay & Gardner 的扩展动机模式、Williams & Burden 的社会建构主义动机理论与 Dörnyei 的三层次动机理论均为诞生于这一阶段且较有影响力的二语学习动机理论。

（1）扩展动机模式。1995 年，Tremblay & Gardner 在 Gardner 的二语动机理论成果基础上，采用将目标理论、期望价值理论等动机心理学理论中的部分要素融入社会心理模式的方法，在二语动机中加入了“自我效能”（含二语课堂焦虑、二语运用焦虑、期望值）、“目标显著性”（含目标的具体性和频度）、“效价”（含二语学习的愿望及态度）这 3 个协调因素，从而将社会动机理论与认知理论进行了有机的结合，对 Gardner 的社会教育模式进行了完善和优化。相较于 Gardner 之前提出的模式，Tremblay & Gardner 的新模式出现了 2 个方面的变化，首先是在动机模式中增加了主流的动机心理学要素，将二语学习态度、愿望等纳入效价范畴，同时为动机强度增添了 2 个新的因素：注意

力、持久性。其次是弥补了 Gardner 旧模式中的“语言优势与二语动机互无关系”之不足，提出了“语言优势既可对二语学习成绩产生直接影响，也可间接对动机行为的实施产生影响”的观点（邱传伟，2005）。

（2）社会建构主义动机理论。社会建构主义动机理论强调二语学习动机是一个复杂、多元的结构。其理论创建者 Williams & Burden（1997）基于社会建构视角，在对二语教学环境中与二语学习相关的动机成分进行了归纳总结后，把产生学习动机的原因分为内部原因和外部原因。其中学生的年龄、性别、语言发展阶段、自我概念、学习兴趣与欲望、学习态度与情感状态等归为内部原因；学生与家长、教师、同学（有可能对自身二语学习产生影响的人物）之间的关系，以及二语学习环境等则归为外部原因。

（3）三层次动机理论。在提出这一理论之前，Dörnyei 主要面向难以有效接触目的语环境的二语学习者开展长期的实证研究。在此基础上，Dörnyei 于 1994 年创建了通过“学习者、语言、学习情境”3 个层面来解释二语动机的理论框架。该框架中的学习者层面所包含的因素有自信心需要与成就需要，其中自信心需要涉及了认知（语言能力自我评价）和情感（语言使用焦虑）2 个部分；而成就需要越高则学习动机越强。此外，Dörnyei 将语言层面与 Gardner 的融合性、工具性动机分别作了对应。而学习情境层面则包括了课程、教师、学习群体因素，其中课程因素又包含有与教材、教学方法、教学大纲、学习者对课程的兴趣、教学与学生目标的相关性、学生对成功学好语言的期望值等相关的子因素；教师因素则与教师教学风格、行为、个性有关，包括学生对教师的亲和动力、教师的权威类型、学生语言学习动机的社会化情况等子因素；学习群体因素则涉及学生所属小组的集体行动力，相关子因素有集体凝聚力、行为规范性和激励机制、课堂目标结构与目标定向等。由此，该理论框架成功地将学校二语教学情境与二语动机研究有机结合起来。然而，三层次动机理论虽然在其框架内详细列出了影响二语学习动机的各主要因素，但却未对框架内各因素之间的相互关系加以具体说明（Dörnyei，1998）。

3. 过程导向阶段（第三阶段）。随着研究的深入，关于二语动机的一个共识在学界内逐渐形成：二语学习作为一个持续的、长期的行为过程，其学习动机通常也是处于一定的发展变化过程中，二语动机理论亟需解决如何科学描述和解释动机的变化过程这一问题。为此，一些研究人员于 20 世纪 90 年代开始潜心于二语学习动机的动态变化研究。此类研究主要分为 2 大方向，一是着眼于宏观层面（例如学习者的二语学习历史）的研究；二是着眼于微观层面（例如任务动机等）的研究。在以探索动机变化过程为导向的“过程导向阶段”，

以下几项研究具有一定的影响力。

(1) Williams & Burden 的研究。Williams & Burden 在提出社会建构主义动机理论的同时，也较早开始了对二语动机的过程变化的研究。其研究观点为：将二语学习动机的发展变化过程视作一个连续体，该发展变化过程实际上包含学习动机的启动和维持这 2 个连续的阶段。二语教育工作者应在概念上充分认清和区分这 2 个阶段，同时也应在具体教学工作中做到对这 2 个阶段的区别应对。

(2) Ushioda 的研究。Ushioda (1994) 指出，由于量化分析法长期以来占据着二语动机研究领域中的主导地位，因而在一定程度上导致了以往的理论及研究对二语学习动机发展变化过程的忽视，而定性分析法则更有利于二语动机动态发展变化过程及其机制的剖析与探究。她在使用定性分析法开展爱尔兰法语学习者二语学习动机的研究中发现：对于二语动机研究而言，遵循“以时间框架为研究参照”的这一规范尤为重要。

(3) Dörnyei & Ottó 的二语动机过程模式。二语动机过程模式关注于二语学习行动并以此为理论核心。该模式包含有 2 大维度，即“行动序列”与“动机影响”。动机过程模式认为二语学习者的行为过程可分 3 个阶段：首先是“前行动阶段”（选择动机）；其次是“行动阶段”（执行动机）；最后是“后行动阶段”（回顾动机）。Dörnyei (2001) 认为动机影响因素可按照这 3 个阶段的行动序列归纳成 5 种：影响目标设定的因素、影响意愿形成的因素、影响意愿启动的因素、影响行动执行的因素、影响行动后阶段评价的因素。而且不同的动机影响因素将会在这 3 个阶段中发挥不同的影响和作用。不可否认，Dörnyei 的这一理论框架为二语动机研究提供了新的视角，但仍存在 3 点不足之处：第一，二语学习尤其是课堂二语学习中，往往难以清晰地划分出一个学习过程的起始与结束点，因而该理论模式中的行为过程的确立普遍难以准确实现；第二，该模式中的行为过程各内部要素之间，以及模式中各行为过程之间是相互独立、互不影响的，然而在实际二语学习过程中会存在多个同时进行且相互联系的行为过程，多个行为过程之间可能存在相互重合与相互作用的关系，并且单一行为过程的各内部要素实际上也是相互联系的（Dörnyei, 2005）；第三，二语学习动机发展变化的动态性虽然在二语动机过程模式中得到了一定的体现，但该模式本质上仍属于围绕因果关系开展研究的线性理论模式。二语动机过程模式仍然无法全面描述二语动机的动态发展特征，无法解决具有复杂性的学习动机的所有问题，为此有必要对二语动机理论模型进行重构（Dörnyei, 2009）。

4. 社会-动态阶段（第四阶段）。基于以上原因，“社会-动态阶段”的二语学习动机研究呈现出 2 个特点：一是强调二语学习动机研究应顺应全球化趋势，并在充分认清这一趋势背景下二语学习的复杂性之基础上开展研究；二是强调充分结合“个人、环境、自我、认同”等因素和概念来开展二语学习动机研究。

(1) 情境中的人关联视角二语动机研究。在“社会心理学阶段”和“认知-情境阶段”的二语动机研究中，二语动机都被视为体现二语学习者个体之间差异的关键要素。然而此类线性理论模式普遍理想化地将二语学习者概化为抽象概念，从而在理论上对其动机及行为进行估测，却忽略了二语学习者作为独特个体在实际二语学习过程中的认知及行为方面的变化。基于此，部分研究者指出，在二语学习过程中，学习者和相关学习环境并不是互相独立存在、互不相关的，学习者个体及其动机在受到相关环境影响的同时，也在对环境施加着影响。简而言之，人和环境的关系并非是单向的，而是双向的；人和环境的关系也并非单一和静止的，而是复杂和动态的（Ushioda, 2009）。二语动机研究应要将学习者所处的社会文化环境及其在这一特定环境中所受到的影响纳入研究视线，需要开创新的研究方法以适应新的研究角度。这一论点在方法论上对二语动机研究提出了更高的要求，其研究对象已不仅仅局限于学习者个体，还包括了学习者和环境之间的动态复杂交互。Ushioda 在提出上述论点的同时，建议采用微分析法来开展对复杂动机系统的研究。例如在研究二语学习动机的动态变化轨迹时，可借助分析师生、生生间对话过程中的话语交互情况来实现。

(2) 二语动机自我系统的建立。英籍匈牙利裔心理语言学专家 Dörnyei 在借鉴心理学领域的可能自我理论的基础上，再结合心理学的自我不一致理论建立了二语动机自我系统。

可能自我理论认为：“可能自我”是“人们对于自身未来的构想，包括对自己未来希望成为怎样的人，害怕成为怎样的人，有可能成为怎样的人等方面的想法”（Markus & Nurius, 1986）。该理论将人们的上述构想定义为“理想自我”、“恐惧自我”和“期望自我”，并将个体的自我概念视为一种认知-情感结构系统。Markus & Nurius 同时指出：人们个体的任何一种自我认知都会催生出特定的情感，例如二语学习中的消极自我将引发学习者的消极情感并显著影响其后续的学习行为；而激活学习者的积极自我则会为其带来激发学习动力的积极情感。

Higgins 紧密联系可能自我理论，于 1987 年提出了自我不一致理论。该理论最显著的特点即为对“理想自我”“应该自我”“自我导向”“当前自我”

“自我差异”等不同类型的自我进行了定义。该理论同时指出：①“理想自我”“应该自我”共同组成“自我导向”。②“自我差异”来源于“自我导向”和“当前自我”间的差距。③“自我差异”与个体特定的情感存在关联，如“应该自我”和“当前自我”的不一致会引发不安情绪；而“当前自我”和“理想自我”间的差距会引发沮丧情绪等。④“理想自我”在作用于“当前自我”时，可推动“当前自我”朝着积极向上的方向发展，即具有促进“当前自我”的作用；而当“应该自我”作用于“当前自我”时，可防止“当前自我”向着消极与不利的局面转变，即对“当前自我”具有“避免恶化”的作用。自我不一致理论未就“不一致”情况下所滋生的消极情绪对动机的影响作出具体说明，但 Higgins 认为包括消极、不安、沮丧等在内的所有不良情绪最终均将影响个体的动机及其后续行为。自我不一致理论对于“自我差异”的解读，为 L2MSS 提供了重要的理论基础。

L2MSS 包括三个层面的内容：理想二语自我（IL2S）、应该二语自我（OL2S）以及二语学习经历（SLLE）。其理论基本假设为：因每一个体都有消弭当前自我和可能自我之间差距的心理意愿，因而假如二语学习者的理想自我/应该自我是熟练掌握和使用某一目标语言，那么他将会具有学习这一目标语言的强烈动机（Ushioda & Dörnyei, 2009）。L2MSS 理论同时还指明，学习者的可能自我易受外部因素的影响，并非是长期稳定不变的；同时 SLLE 本身也是根据环境变化而不断发展变化的，故而学习者的 IL2S、OL2S、SLLE 均处于不断变化之中。由此可见，L2MSS 三大维度都体现出了二语学习者个体和环境的互动性，其个体自身的主动性及其心理结构的动态性（杨涛，2010）。L2MSS 是对传统原有二语动机研究理论进一步修正和发展后提出的一个全新概念框架，该理论反映了二语动机研究之最新阶段的研究趋势，体现了二语动机理论的发展与创新，是目前广泛运用于二语动机研究领域的最新研究理论之一（杨柳，2020）。

## （二）泰国汉语学习者的学习动机研究

汉语二语学习动机的研究是伴随着中国改革开放的步伐而逐渐拉开序幕的。美国大约于 1980 年最先开启了汉语学习动机的有关研究，但此后 20 年间的国内外汉语二语学习动机研究一直处于“低迷期”。直至本世纪初，在汉语国际化推广的背景下，以中国学者为主的研究人员在充分借鉴国内外二语学习动机研究经验的基础上开辟了汉语二语动机研究的新领域，汉语二语动机的相关研究才跨入了新的发展阶段。基于以上原因，泰国汉语学生（汉语学习者）的学习动机研究呈现出两大特点：一是研究起步相对较晚，二是研究成果基本

出自中国研究人员，相关文献主要见于中国知网、维普网、万方数据知识服务平台、国家哲学社会科学学术期刊数据库、人大复印资料等文献数据库。目前可查阅到的相关最早文献发表于 2000 年，以此为开端，泰国学生汉语学习动机的研究可大致划分为两个时段：第一时段为 2000 年至 2010 年，在“汉语热”的带动下，中国国内的汉语国际教育专业在此时段开始得到快速发展，国内外汉语学习动机的相关研究也已脱离了起步阶段，但泰国学生汉语学习动机研究正处于“耕种”阶段，尚未进入成果收获期，因此虽然泰国学生汉语学习动机研究的最早文献出现于这一时段，但总体数量极少，仅有 4 篇。第二时段为 2011 年至今，此时国内外的汉语国际教育专业已得到蓬勃发展，汉语学习动机的国别化研究成为新趋势，泰国学生汉语学习动机的研究日渐受到重视，相关研究成果在这个时段大量涌现，见刊文献共有近百篇，且各年度的文献发表量分布较为平均。

另有一点值得注意的是，泰国学生汉语学习动机的研究文献种类比较单一。已有文献类型仅两种，一是期刊论文，二是学位论文，并呈现出学位论文数量占绝对优势的“一边倒”局面。其中期刊论文仅占约 16%，且核心期刊之类的高水平论文仅有 1 篇（陈天序，2012）；学位论文则全为硕士学位论文，占比约 84%，暂无博士学位论文。

1. 泰国学生汉语学习动机的研究内容。现有的研究从多个方面对泰国学生汉语学习动机予以关注，总体以实证研究为主，多体现为对研究所采集的客观数据和所观测到的客观现象进行分析，探究其中的动机现况、特点、影响因素以及与成绩的关系，并提出动机提升策略等。归纳而言，研究所关注的重点内容可分为以下 6 个方面。

（1）动机的概况描述与归类。从现有文献看，有超过 80% 的研究都是基于国外相关动机理论模式来对泰国学生汉语学习动机的现状、特点、类型等进行调研、概括与剖析、分类的，其中又分为两类情况：

一是，主要基于某一动机理论，在调研考察泰国汉语学生学习动机现状、整体基本情况之基础上分析其学习动机的特点和分类。例如锡达（2012）主要基于 Gardner 的社会教育模式理论，对来华的泰国留学生进行汉语学习动机现状调查和分析，探究他们的动机类型、强度及其个体特点，分析出其动机类型有工具性、融合性动机以及内在和外在动机，并发现汉语专业学生的工具性动机较强，外在动机较弱，学生汉语学习时间越长则工具性动机和内、外在动机越弱，而融合性动机则随着汉语学习时间的增长而逐渐增强。楚丹（2016）主要以 Tremblay 和 Gardner 的扩展动机理论为依据，对泰国黎逸府的 2 百多名中

学生进行调查分析，将学生的汉语学习动机分为效价、归因、自我效能和工具性、融合性、被动型动机共 6 种，并发现了学生工具性动机强烈，融合性动机伴随学习兴趣的提高而增强，以及男生和女生分别从内部、外部寻找学习动机归因等特点。钟杏梅（2018）则以 Dörnyei 的三层次动机理论为指导，将泰国学生的主要动机类分为：语言层面、学习情景层面和学习者层面动机。其研究表明，在学习者层面动机上男生强于女生、必修课学生强于选修课学生；非华裔学生在所有层面动机上均弱于华裔学生；语言层面、学习情景层面动机与学生学习汉语时长有正向关系。

二是，综合运用 2 种以上动机理论来考察分析动机的概况、特点和分类，并且不按相关理论来分类、命名动机种类。例如高丹（2012）在综合参照 Gardner 动机理论中的“融合性动机”学说以及自我决定理论和三层次动机理论的基础上，将泰国大学生的汉语学习动机分为 2 大类共 10 种小类：①被动型、工作型、考试证书型、出国型、学习情境型，以上 5 个种类归为工具性，属语言层面和学习环境层面的外在动机；②文化兴趣型、语言兴趣型、认同型、内在提高型、责任型，这 5 个种类归为融合性，属语言层面和学习者层面的内在动机。同时发现研究对象的动机强度为中等偏低，考试证书型动机最弱。

（2）动机的衰退。在关注动机的现状、特点与分类的同时，一部分研究人员也针对泰国学生汉语学习动机的衰退（或缺失、减退、减弱）情况开展研究，以期找到动机衰退的规律、原因并提出维持、增强动机的对策。例如容丽萍（2013）采用问卷调查法收集泰国中学生的汉语学习动机，剖析出教材、学习环境、教学方法、学习成绩等导致学生动机衰退的原因，给出了改善学生动机减退趋势的 3 个教学建议和竞争与奖惩相结合的动机激发方法。杨颖清（2019）对曼谷高中生的汉语学习动机缺失情况进行实证调查与研究，发现学生的动机缺失明显体现在学习的行为、目的和对学好汉语的期望价值上，并在对其缺失现状及原因进行探讨后，提出了提升动机的教学手段和其他相关对策。

（3）动机的影响因素。有较多的研究侧重于探讨泰国学生汉语学习动机的各种影响因素。这类研究表明其学习动机的影响因素主要分为学生内在（自身）因素和学生外在（自身以外）因素两种。刘小雅（2019）对来华泰国留学生开展调研后，认为学生来华留学时间越长，则文化认同感越高，进而汉语学习动机越强。刘翠瑛（2020）通过研究归结出影响泰国蒲饶中学学生汉语学习动机的内在因素有：文化认同感、自我效能感、学习体验等。沈怡赛（2014）以泰国公立中学学生为调查对象，分析出影响其学习动机的外在因素有课程安

排、教学设施、教材设计、教学方法及教师因素等。陈舒雅（2014）对泰国农业大学汉语专业学生进行调研，发现多媒体教学也是提升学生学习动机的一大外在因素。

（4）动机的激发策略。在得出汉语学习动机调研结果并分析问题成因后，一部分研究人员针对成因给出了对应的动机提升意见，例如刘影（2017）结合泰国美速市中学生的学习动机特点，提出学校要引导学生树立动机意识，教师教学要以学生为中心，在课内外教学活动中注意培养和激发学生学习动机等建议。另一部分研究人员则拟定了较为全面系统的动机激发策略，例如高娜（2021）在准确把握泰国东北地区中小学生学习特点后，提出了包括学校和教师、教学方法和教材等在内的一系列动机提升具体策略，其中包括多项子策略：加强各校交流，举办家长日活动，合理分配教学资源，科学安排课程，促进师生关系，注重因材施教，选取优秀教材和教具，巧用教学辅助媒介等。

此外，一部分研究人员不仅在其研究中制定了具体动机激发策略，同时还采用实验法施行该策略，对策略的有效性进行了对比检验。例如吴梦泉（2018）通过课堂观察、教学实验来检验动机激发策略对研究对象动机提升的有效性。

（5）动机与学习成绩的关系。这一研究内容主要着眼于分析学习动机与汉语学习成效及与汉语水平考试成绩等的关系。例如杨可祯（2013）研究得出泰国公立中学学生的汉语考试成绩主要与其工具性动机、社会动机相关。李健叶（2014）研究了泰国职校学生的学习动机与其汉语学习成绩的关系，得出了学生汉语学习成效对其学习动机会产生反作用的结论。李秋明（2019）的研究发现泰国汉语专业学生的学习动机水平和学习策略使用水平、学习成绩之间呈正相关关系。

（6）动机的差异性分析。这一类研究主要关注研究对象的汉语学习动机在性别、族裔、学习时长、年龄（年级）、主修专业、国别（民族）等方面的差异性表现。其中尤其以分析泰国学生在性别、是否华裔、汉语学习时长、年龄（年级）这4个方面的差异性为最多。例如，田小玲（2017）研究发现泰国富丽寺中学男性学生融合性、外在型动机强于女性，而工具性、内在型动机要弱于女性；初中生学习动机普遍弱于高中生，尤其是工具性、内在型动机；最后，在工具性、融合性以及内在型这3类动机上，汉语学习时长达3年以上的学生要强于1年以下的学生，同时华裔学生要强于非华裔学生。王璐璐（2018）对隆孔思中学学生进行研究后发现，高一学生中汉语学习时长为2年的，其学习动机比汉语学习时长为半年、1年、3年及以上的同学更强。陈玉婷

(2018)对来自泰国、巴基斯坦、印度的来华留学生开展调研后得出了3个国家学生在对待汉语的态度及在汉语学习动机的倾向和水平上都有显著差异的结论。

2. 泰国学生汉语学习动机的研究方法。泰国学生汉语学习动机研究中广泛运用了文献研究法、问卷调查法、访谈法、观察法、实验法、统计分析法等,其研究方法丰富多样,其中文献研究法和问卷调查法最为常见。但有一点值得注意:调查问卷的信度和效度之检验相对不足。现有研究中,进行了问卷信度检验的约占一半,而进行了效度检验的仅有约40%。其中,自主设计的调查问卷的信度和效度检验完成率均不足20%。

3. 相关研究工具及理论的运用。

(1)在对泰国学生汉语学习动机的调查数据进行统计分析的过程中,研究人员分别使用了EXCEL、SPSS、R-PROJECT、PASW等数据处理软件工具,其中SPSS软件最为常用。单纯使用SPSS的研究约占37%;单纯使用EXCEL的约占14%;混合使用SPSS和EXCEL的约占29%;使用其他软件(包括R-PROJECT、PASW)的合计约有2%;其余约18%的研究则直接进行数据描述,未使用任何软件工具进行统计分析。在统计学方法的使用上,有回归分析、方差分析、数据t检验、f检验、验证性因子分析、Pearson相关检验等,其中t检验和方差分析较为常见,使用率在所有量化研究中约占到50%。但目前未见有构建与验证理论假设模型之类的量化研究出现。

(2)从动机理论的运用上看,Dörnyei的三层次动机理论、Tremblay和Gardner的扩展动机理论、Gardner的社会教育模式理论之使用率最高,已有文献中使用这三个理论所开展的研究占比超过85%。除此之外,还少量运用到了其他理论,如Pintrich和Schunk的动机心理学理论,Deci和Ryan的自我决定理论,阿特金森的成就动机理论,马斯洛的需要层次理论等,其中应用了Dörnyei的L2MSS理论的仅有1篇(刘立艳,2020)。

4. 泰国学生汉语学习动机现有研究之特点和不足。面向泰国学生(汉语学习者)的汉语学习动机研究历经20余年的发展,已经取得了较为丰硕的成果,其研究视野较宽广,研究视角和内容比较丰富,在对汉语学习动机的研究与探索中也充分运用了多个语言、心理学相关理论,具有其鲜明的特点,但亦存在一定的不足。

(1)现有研究的一大共同点,便是其所运用的研究理论几乎全为上个世纪的产物。首先,一些运用较少的理论,如Pintrich和Schunk的动机心理学理论始于90年代,Deci和Ryan的自我决定理论出现于80年代,阿特金森的成就动

机理论形成于 60 年代，马斯洛的需要层次理论更是诞生于近 80 年前的 40 年代。其次，泰国学生汉语学习动机研究作为二语学习动机研究领域的一部分，其所主要依据的 3 个二语动机理论：三层次动机理论、扩展动机理论及社会教育模式理论均是二语学习动机研究的第 1、第 2 阶段（“社会心理学阶段”和“认知-情境阶段”）之理论。在二语学习动机研究已经发展到第 4 个阶段（“社会-动态阶段”）的今天，泰国学生汉语学习动机的现有研究中，运用第 4 阶段的理论所开展的相关研究只有一项。相较而言，泰国学生汉语学习动机之研究所主要运用的理论显得过于陈旧。当今世界，信息化与全球化进程的加快对语言维度的影响日趋明显，传统的旧有动机理论模式对新时期语言学习动机的多元性解释力正日渐不足，对新时期二语教育情境下的学习动机类型、特点、影响因素等方面的解释也开始显得缺乏足够的说服力（刘晓玉，2019）。泰国学生汉语学习动机研究需要及时引入更前沿、更科学的二语动机研究理论，为其动机研究填补新的理论基础和模式框架，为解释泰国汉语学习者的学习动机来源和产生路径开辟新的研究思路与视角。

（2）现有的研究多以实践探索、理论验证为主，同质化现象较明显，理论探究浅缺，几乎所有的研究都是采用同一类方案进行，即依据相关研究理论来设计并开展一次调查和实证研究。无论其所依据的是哪一个研究理论，现有研究大都欠缺对理论运用的依据所进行的论证，更缺乏对所依据的理论进行反思与补充修正的尝试。

（3）现有研究的量化研究水平整体不高。量化研究方式相对简单，且使用专业统计软件的研究不足一半，同时也缺乏诸如构建与验证理论假设模型之类的量化研究设计。总体上问卷的信度和效度之检验明显不足，其研究结果的准确性和研究结论的严谨性易受到学界的质疑，量化研究的深度与质量仍有待提升。

### （三）L2MSS 理论及相关研究

1. L2MSS 理论及其先进性。Dörnyei 借助心理学上的“可能自我”与“自我不一致”理论创建了 L2MSS。该理论认为学习者的二语学习动力源于其个体强烈的想减少理想自我和现实自我之间差距的愿望。其理论体系的核心要素是理想二语自我（IL2S）、应该二语自我（OL2S）和二语学习经历（SLLE），这三大维度构成了学习者二语学习动机的触发机制。

L2MSS 理论包含了学习者自身、语言和外部学习环境等三个不同层面的维度，并首次将三个维度整合到一个动机模式中来，在增强动机理论基础的同时，开拓了新的研究思路 and 方向。在 L2MSS 的三大维度（IL2S、OL2S、

SLLE) 中, 学习者个体的主动性、其心理结构的动态性以及个体与环境的互动性都得到了充分的体现。L2MSS 的出现既是对经典的二语学习动机研究模式的挑战, 同时也是对旧有的二语动机发展过程模式的继承与发展、补充与完善(杨涛, 2010)。正如 Dörnyei (2009) 所说: “虽然二语动机自我系统理论和 Gardner 的动机理论存在显著差异, 可是二语动机自我系统理论的动机概念和 Gardner 的融合性动机、工具性动机概念还是有相通的地方。”由此可见, L2MSS 理论并非是对二语动机研究领域过去所取得成果的否定, 而是从自我的角度来重新概述二语动机的研究。

以 Gardner 等人提出的包含了融合性、工具性动机的经典理论为例, 该理论属于围绕社会心理视角展开二语研究的“社会心理学阶段”理论, 这一经典动机框架随着当今世界信息科技的发展和全球化趋势的加深而越发凸显出它的局限性。且不少学者于上世纪 80 年代就已提出: 社会心理学的二语动机研究模式脱离了学校二语教学环境, 缺乏实际应用价值, 因而二语动机研究界亟需创建或引入能与二语教育环境充分结合的学习动机研究新模式和新理论(Brown, 1990)。而 L2MSS 以新时期全球化大环境为背景, 对经典融合性、工具性动机作了重新解读, 用 IL2S 涵盖了传统的融合性动机及已内化的传统工具性动机, 以 OL2S 对应解释了未内化的工具性动机, 进而弥补了社会教育模式的理论缺陷(赵华荣, 2015)。

再以 Dörnyei 之前于“认知-情境阶段”所创立的动机三层次理论为例。L2MSS 理论是动机三层次理论的超越和发展: 在 L2MSS 中, IL2S 和 OL2S 覆盖了三层次理论的学习者层面和语言层面; SLLE 则将学习情境层面包含在内。同时 L2MSS 理论以学习者内在观念的角度出发来研究二语动机, 强调个体主观能动性作用, 并解决了该三层次理论在实际应用过程中不便进行动机行为层次划分的问题, 开创了二语动机研究的新视角。

L2MSS 把“自我”摆在动机和行为研究的中心位置, 强调学习者的主观能动性, 观照动机的多维性、动态性变化, 从二语学习者自身的角度出发去探寻学习者外在动机行为原因, 并寻找其动机和学习行为的关联, 为二语学习动机研究界提供了新的研究模式框架。L2MSS 理论不仅“对二语教育工作者很友好”, 而且在各种不同二语教学情景中有较强的适用性, 可给教师的教学工作及学习者的学习起到很大的指导作用。相较于以往的二语动机理论, L2MSS 不仅能够解释多种已有的动机理论模式, 还对语言学习动机的产生机制进行了更加清晰的描述, 并在个体动机的变化过程、动机影响因素和激发路径上具有更强的现实解释力, 是更前沿、更科学的二语动机研究理论(周慈波等, 2016;

陈英, 2019)。

L2MSS 理论自提出以来广受关注, 国内外许多学者在各种不同的语言文化环境中对其理论内涵和外延关联开展了实证调研 (Taguchi et al., 2009; Papi, 2010; Ueki & Takeuchi, 2012; 刘凤阁, 2015), 且以上研究基本都肯定了 L2MSS 理论模型可作为不同二语学习群体的动机研究框架。其他的一些研究则表明 L2MSS 对学生的二语学习行为有着较强的预测作用, 不但能诠释动机产生、增强、削弱或消失的转换模式, 更能有效验证该系统与二语学习焦虑以及努力程度的对接模式, 从而验证了 L2MSS 的外延性 (Kormos et al., 2011; 刘珍等, 2012; 韦晓保, 2013; 詹先君, 2015)。L2MSS 理论不仅专注于学习动机的分类, 还从学习者自身角度出发, 探寻其动机产生机制与动机行为的外在原因, 在二语学习中能更好地解释个体动机的变化过程。时至今日, L2MSS 理论仍被广泛应用于包括中国在内的多国、多种文化背景下的二语学习动机研究中。过去 2 年来, 在中国知网上可搜索到的 L2MSS 相关研究高水平论文仍有数十篇。L2MSS 理论正持续在二语动机研究领域发挥着重要作用。

2. 国内外 L2MSS 研究回顾。L2MSS 理论诞生后, 受到了国内外二语研究领域的普遍关注, 国内外学者对该理论系统所进行的研究总体上可分为以下 7 个方面。

(1) 理论介绍与探讨。即介绍 L2MSS 的理论框架, 分析其应用于本地区二语学习者学习动机研究的前景, 以及对 L2MSS 框架自身的科学性和完善性进行探讨等。如李绍鹏 & 杨连瑞 (2012) 对不同阶段的二语动机理论进行了比较, 提出了 L2MSS 这一新动机理论在中国二语动机有关研究中具有重大研究价值和研究意义的论点; 田成泉 & 郭坤 (2018) 在分析 L2MSS 先进性的基础上, 探讨了该理论应用于大学英语/外语教育情境的前景问题, 并针对这一教育情境下的 L2MSS 相关研究提出启发性观点 (例如关注学生的 OL2S 影响因素等); 周慈波等人 (2016) 以 450 名大学外语学习者作为受试对象, 开展基于结构方程模型的研究分析, 发现 L2MSS 三大维度之间的关系需进一步加以探讨和完善。

(2) 相关验证及有效性研究。即验证 L2MSS 理论应用于不同民族、不同文化背景下各类二语学习者群体时的可行性和有效性。如 Taguchi et al. (2009) 对来自伊朗、中国、日本的近 5 千名学生开展二语动机研究, 验证了 L2MSS 理论在上述国家学生身上的有效性, 并指出要在二语教学中积极培养学生的 IL2S 以促进学习动机提升; 刘凤阁 (2015) 以 956 名中国中小學生、英语及非英语专业的本科生和研究生为受试对象进行研究, 研究结果证明 L2MSS 理论适用于中国不同群体英语学习者的学习动机研究, L2MSS 可有效应用于中国的学习环

境；李昆（2021）通过对 302 名非英语专业大学生进行问卷调查，探究了 L2MSS 对动机调控策略使用和对动机行为的影响，结果表明 L2MSS 的三个层面均与动机调控策略及动机行为显著正相关，L2MSS 能有效地预测并解释学习者动机调控策略的使用和学习者的动机行为。

（3）学习行为与 L2MSS 关系的研究。如丁佳敏（2021）选取 100 多名高一学生为研究对象，调查学生的英语词汇学习与 L2MSS 之间是否存在关联性，以及 L2MSS 的三个构成部分对学生词汇学习影响程度的大小；陈欣怡（2019）通过面向初一新生进行 L2MSS 相关研究后发现，学生的应该二语自我存在不同程度的向理想二语自我转化的现象，学生二语学习的努力程度、学习成效及其“自我效能感”水平成为其应该二语自我向理想二语自我转化的重要影响因素；詹先君（2018）对近百名非英语专业学生先后开展了 9 次问卷调查，阐释了 IL2S、OL2S、SLLE 在具有不同群体特征及个体特征的学习者身上的发展趋势及其与二语学习行为变化之间的关系。

（4）二语自我的干预研究。即基于 L2MSS 理论，通过对二语学习个体的学习过程进行干预（如想象刺激干预、动机策略干预）来探讨学习个体二语自我的形成规律。如 Magid（2014）在帮助二语学习者建立理想二语自我的研究中借助了想象刺激干预这一手段来激发学习者对未来自我理想形象的树立，该实验有效辅助学习者塑造出了清晰具体的二语自我形象，证实了想象刺激干预在协助个体二语自我形成过程中的有效性；王亚敏 & 刘露蔓（2021）结合 L2MSS 理论制定动机策略并通过其策略激发学生的二语自我，在验证其策略可有效提高学生的二语学习动机的同时还提出了“教师在学生二语自我形成的过程中具有重要作用并积极发挥这一作用”的观点。

（5）影响因素研究。国内外学者从 L2MSS 体系角度出发，对影响二语自我的因素给予了较大的关注，通过大量的研究归结出：影响二语自我的因素大体包含两个方面，即个体内部因素和外部因素。学习者自身因素即为内部因素，例如学习者人格、性格、性别、学习风格等；外部因素则是影响学习者的环境情景或社会因素，包括家庭背景、教师的自主支持等因素。詹先君（2015）通过其研究发现，家庭背景和性别差异对二语自我有显著影响。家庭社会阶层背景高的学习者的 OL2S 更低，家庭文化背景高的学习者的 IL2S 更高；同时女生有着相对于男生更高的 IL2S，而 OL2S 在正向影响和提升男生的学习动机方面则显得效果更为明显；杨丽娟 & 于江冷（2017）针对二语教师的自主支持行为对学生的影响问题开展研究，发现教师这一行为能有效促进学生的 IL2S，并使学生在二语学习过程中获得更多的学习快乐体验；Pawlak

(2012)通过对高中二语学习者的实证研究发现,学习者的二语自我会随着多种外部因素的变化而呈动态变化,且教师的教学风格、教材及学习任务都会对二语自我产生重要影响。此外,Ghapanchi et al.(2011)和 Kim(2014)以构建和验证结构模型的方式,分别就学习者的5种人格特质及学习者的感知学习风格进行分析,研究结果证实感知学习风格与人格特质均是学习者二语自我形成的重要影响因素。

(6)教师教学研究。即在L2MSS理论框架下研究二语教师如何激发学生的二语学习动机以及如何有效培养学生在二语学习方面的自主意识。如王欣 & 戴炜栋(2015)选定实验组和控制组学生开展教学实验,发现特定的教学策略可以有效提升学生的IL2S,并论证了教师通过帮助学生创建IL2S是提高其二语学习动机的良好途径,同时应该二语自我也是提高二语学习动机之不容忽视因素;陈灿(2014)通过理论分析来强调教师的教学策略对于提升学生二语学习动机的重要作用,并主张教师应根据学生的差异性而施行不同的教学策略,以确保学习动机的提升效果;董娴 & 张秀萍(2021)通过分析旅游英语教学现状和学生的二语学习动机,探讨在L2MSS理论指导下的旅游英语拓展课程教学改革。从教学目标、教学内容、师资、教学手段、教材和教学评价等方面探析旅游英语教学的改革路径。

(7)相关性研究。即研究在提升二语动机的过程中,L2MSS体系与体系外其他要素(变量)之间的相互作用关系及影响关系。如刘珍等(2012)在L2MSS体系框架的基础上增加了“焦虑”因素来探究学生的L2MSS三大维度、焦虑与其二语动机行为之间相互作用关系;王琛云(2019)通过实证调研发现,二语学习者的学习体验对其自我效能感产生正向影响,且IL2S会随着其自我效能感的提高而提高,从而验证了SLLE、自我效能感、IL2S之间的密切关系。

对国内外L2MSS有关研究进行回顾后可发现,以该理论为指导的相关研究多以英语二语学习者为主,总体成果丰富、内容集中、视角多样化。截至目前,结合L2MSS理论所开展的二语学习动机研究仍在持续进行中,L2MSS理论仍在国内外二语学习动机研究中不断发光发热。然而,不论是L2MSS理论自身,还是与这一理论有关的实证研究,都还存在部分美中不足之处。

### 3. L2MSS理论及相关研究现存问题。

(1)如前文所述,L2MSS理论对于二语自我差异对二语动机发展变化的影响没有展开详细的讨论(许宏晨,2013)。L2MSS的理论思想来源于自我不一致理论,而自我不一致理论中的个体自我概念包含了理想自我、应该自我和

现实自我这 3 大部分。L2MSS 将其 IL2S、OL2S 分别与该理论的理想自我与应该自我作了对应，但 L2MSS 并未对二语学习中的现实自我给予明确的定义和关注，只在一定程度上将二语学习经历看作二语学习的过去自我和当前自我。

同时，L2MSS 过分强调二语自我中的理想自我和应该自我，对这两者与现实自我的关系缺乏重视。L2MSS 理论一方面强调二语学习者因产生弥合现实自我与可能自我差距的意愿从而催生出强烈的学习动机，但另一方面却忽视了现实自我的能动作用，在二语系统框架内将现实自我的概念忽略掉了；对于可能自我的变化与现实二语自我的变化，以及两者变化所造成的二语自我差异（SD）的变化会导致二语学习动机发生怎样的变化？其变化的原因与过程是怎样的？尚缺乏深入的分析与进一步的探究（王树胜 & 尹洪山，2021）。从这一角度而言，该理论对二语学习动机生成或减退现象的解释力仍需进一步补充加强。尽管已有部分研究人员关注到了 L2MSS 理论的这一不足，然而学界针对该问题所开展的研究仍稍显匮乏。

(2) L2MSS 对其自身三大维度（IL2S、OL2S、SLLE）在影响二语学习动机过程中的相互间作用关系未加以进一步的探讨与分析（张蔚，2018）。Dörnyei 在提出 L2MSS 体系时将自我不一致理论的理想自我、应该自我与自身的 IL2S、OL2S 分别进行了对应，却没有就这种对应关系在实际运用中的结合进行进一步的阐释。此外，L2MSS 将其与以往的动机模式作对应时，也未对其三大维度（IL2S、OL2S、SLLE）之间的互动关系或彼此间的关联作出说明，理论框架仍稍显粗略，尚在不断完善之中（周慈波等，2016）。

既然 L2MSS 理论将学习者自身、语言和外部学习环境这三个不同层面整合到一个动机模式中，从学习者自我概念的角度出发去解释动机和学习行为之间的联系，那么源自学习者自我，与学习者自我密切相关的三大维度在影响二语学习动机的过程中不太可能仅是单独各自发挥作用；作为二语动机自我体系的 3 个主要支撑点，IL2S、OL2S、SLLE 在正向影响学习动机的同时，也应该在一定程度上客观存在着与其他维度的相互影响。

针对这一问题，国内外部分研究人员曾先后开展过相关研究，如周慈波（2016）等人通过研究发现 OL2S 和 IL2S 在中国大学外语教育情境中可互相影响、彼此融合。但这一结论却又与 Csizer & Kormos（2009）在匈牙利所开展的实验研究结果相悖。因此，由于二语动机自我系统对其三大维度相互作用关系之探讨的缺失，以及相关研究结果仍存在较多的一致性，故而学界仍需要更多的实证研究来验证 L2MSS 三大维度之间的相互作用关系，L2MSS 理论也需要通过进一步丰富对其的相关研究来进行补充完善。

(3) L2MSS 应用于汉语二语学习动机的相关研究亟待丰富。L2MSS 理论自诞生以来，国内外学者不断开展相关探讨，进行了大量的相关实证研究，其中也包括了对 L2MSS 在不同国家二语学习者身上的效度检验研究。如刘凤阁（2015）在 L2MSS 理论研究框架下，以中国不同英语学习者群体为研究对象进行了一次 L2MSS 理论模型的效度验证，研究结果表明 L2MSS 理论在不同中国英语学习者群体中都具有可靠的效度。俞玮奇 & 王婷婷（2017）对 L2MSS 理论应用于俄罗斯、意大利、日本等来华汉语学习者的效度问题展开研究后，认为 L2MSS 能较好地解释学生的汉语兴趣，以及解释学习者的二语集团态度对理想二语自我的正面影响。但与此同时，由于基于 L2MSS 的学习动机研究在研究对象、研究背景和研究设计上各有迥异，导致部分 L2MSS 效度检验的研究结论尚存在争议，因此 L2MSS 理论在不同国家、不同族群的二语学习者身上的效度，仍需更多的相关实证研究加以验证。如 Taguchi et al.（2009）在对比分析 L2MSS 在中国、日本和伊朗三个不同国家英语学习环境下的适用性时，发现 L2MSS 在不同国别或文化的学习者中呈现出各自强烈的文化专有性表征，说明该理论应用于不同国家、民族性格和文化背景的学习者之学习动机研究时，其可行性和普适性仍有待进一步验证。

此外，目前国内外的 L2MSS 相关研究总体上多以英语的二语学习者为主，对外汉语教学领域的研究占比非常小。英语与汉语无论是在语言、文字还是其背后所各自依托的文化方面，都客观存在着截然不同的规律、特征与风格。由于 L2MSS 是从学习者自身角度出发，寻找其二语学习内在与外在动机行为的原因，而这些原因大多会和该语言的学习难度，和该语言相关国家（地区）的国际地位、经济实力、文化吸引力，以及该国家（地区）对学习者的影响力，学习者对该国家（地区）的好感度等有密切关系，因而基于 L2MSS 理论的英语二语学习动机研究成果，未必适用于指导汉语二语学习者学习动机之提升。同时，不同国家（地区）汉语二语学习者的 IL2S、OL2S、SLLE 的形成与产生会与其自身的民族性格、文化特性、社会风气、教育设施、学习氛围等有关，最终可能导致其相应的动机产生原因、产生机制与过程、影响因素等方面呈现出较大差异，而最终激发汉语二语学习动机所采取的对策和教学指导方针亦有可能大相径庭。因此，在汉语日益走向国际化，世界汉语学习人数不断增长的今天，面向汉语二语学习动机的 L2MSS 相关研究亟须得到相应补充，用以提升或维持汉语学习者的二语学习动机，为提升汉语二语教学成效提供更科学的理论指引。

同时，迄今为止还极少有结合 L2MSS 理论对泰国汉语二语学习者开展学习动机研究的案例。针对泰国学生汉语学习动机所开展的研究绝大多数仍沿用二语动机研究领域前三个阶段的动机理论，L2MSS 理论在泰国汉语教学应用研究中的缺乏，也导致该理论在泰国汉语教育情境中的可行性和有效性未能得到足够的验证，这既不利于泰国汉语学习者群体学习动机的研究与提升，也不利于 L2MSS 理论自身的完善和发展。结合 L2MSS 理论开展对泰汉语教学领域的学习动机研究因而也显得尤为必要。

#### （四）小结

前文回顾了学界对二语学习视角的动机研究和 L2MSS 理论产生、发展的历程，介绍了 L2MSS 理论的先进性与研究现状，并对泰国学生汉语学习动机研究情况进行了梳理与综述，同时还对以上理论及相关研究的不足、存在的问题进行了剖析。现简要归纳如下：

（1）泰国学生汉语学习动机的已有研究存在调查问卷缺乏信效度检验、量化研究水平有待提高、应用理论陈旧、理论探究浅缺（缺乏对所依据理论之现存不足的探讨、完善）等问题。

（2）L2MSS 理论自身还存在以下问题：一是未就学习者的“二语自我差异”（SD）对学习动机发展变化的具体影响过程与方式进行深入讨论；二是对自身三大维度（IL2S、OL2S 和 SLLE）在影响学习动机过程中的相互作用关系缺乏进一步的探讨。该理论仍需通过更多的相关研究来进一步充实并加以完善。

（3）L2MSS 理论在不同国家、民族性格和文化背景学习者身上的可行性和普适性仍有待进一步验证，仍需更多的相关实证研究用以检验 L2MSS 理论在泰国汉语学习者群体中的适用性及效度。

（4）国内外的 L2MSS 相关研究多以面向英语学习者为主，汉语二语教学领域的应用研究占比较小。应逐步加大对汉语二语教学尤其是对泰汉语教学领域的 L2MSS 相关研究力度。

以上所总结的 L2MSS 理论自身及其相关研究之现存问题，并非是在学界内被第一次提出，国内外研究者们针对该理论存在的不足所开展的研究也一直在持续进行中，但 L2MSS 的理论完善之路仍任重道远，学界还需结合多个角度和多种研究方法，不断创新研究思路，面向不同国家、民族性格和文化背景的学习者，尽可能地开展更多的 L2MSS 实证研究，不断为该理论的发展完善“添砖加瓦”。基于以上原因，学界应逐步加强对泰汉语教学领域学习动机的 L2MSS 相关研究，为泰国学生汉语学习动机研究奠定更前沿、更科学的新理论基础，

提供新的模式框架，开辟新的研究思路与视角，促进全球化背景下泰国新时期汉语二语学习动机的研究与提升，并为 L2MSS 理论的发展与提升累积相应的研究成果。

因此，笔者拟围绕上述问题与不足，以 L2MSS 理论为依据，通过构建和验证理论假设模型来对泰国学生汉语学习动机情况展开相关调查、分析和研究。本研究无论是在增加泰国汉语学习者学习动机相关研究的多样性方面，还是在丰富泰国汉语二语学习动机研究及 L2MSS 相关研究方面，或是在丰富 L2MSS 理论之探讨与改进的研究成果，以及完善 L2MSS 理论方面都具有一定的实践价值和积极意义。



# 第一章 理论基础与理论假设模型

## 第一节 研究假设的理论基础

### 一、动机的定义

一般意义上的动机是指人们出于某种特定的需求，并为满足该需求而引发的个体特殊心理状态。而心理学动机理论及其相关研究所关注的动机则是“促使某一个体做出某种抉择（或行动决策）并为之努力和坚持的潜藏因素”。对于二语学习者而言，二语学习动机是决定其能否进行积极主动的二语学习、能否有克服学习困难的坚定信念、能否主动操练和使用二语的重要因素（Oxford & Shearin, 1994）。虽然动机的重要性早已得到心理学、教育学等学界的普遍认可，同时各派学者也都先后从各自专业角度出发来对动机进行了阐释，然而长期以来，众多学者对于“动机究竟是什么、动机的具体定义是什么”仍各执一词。在二语研究领域，有的学者（Gardner, 1985）简单地将动机界定为个体的某一特性，也有相关研究者将动机解释为一种与“目标”“选择”“决心”等相关的复杂心理过程。而心理学流派倾向于将“个体为实现其目标所做出的决定（或选择）以及为实现目标所付出的精神力与实质行动（如坚持、毅力、辛劳、拼搏等）”用以诠释动机（Keller, 1983; Crookes & Schmidt, 2010）。Williams & Burden（1997）所提出的动机定义：“动机是推动个体在一个时期内通过努力实现愿景的特定情感与认知的激活形式。”则比较符合当前二语研究界中关于动机定义的主流观点。

尽管学者们在动机定义的问题上并未形成统一的意见，但各理论流派的观点也并非对立互斥。在动机影响和决定人们的个体行为选择、行为方向、行动意志力及持久性的这一问题上，各研究领域的学者都达成了一致的观点。归根结底，动机透露着个体从事某项行为活动的原由以及为之付出相应努力的决心与毅力（Dörnyei & Ushioda, 2011）。

### 二、L2MSS 理论

二语动机研究界的部分学者在 20 世纪 90 年代提出，以往的二语学习动机研究一直以来所延续的线性因果关系模式不足以解释复杂的动机体系，因此需要对之进行重构。在这一思想推动下，英籍匈牙利裔学者 Dörnyei 于 90 年代在匈牙利开展了一项超过 10 年的大规模研究，发现对融合性动机产生影响的因素有多种多样，但学习者个体内部对自我身份和形象的确认之影响要远大于相关

语言团体在外部对其所产生的影响。于是，众多学者转而开始将积极能动的自我系统模式作为自己的研究重心，随之而来的大量研究也论证了个体的“自我”在学习者的动机和行为中所占据的主导地位，愈来愈多的研究人员倾向于把二语动机研究与学习者个体的自我认同进行关联。2005年，Dörnyei (2005) 在借鉴社会、人格心理学中“可能自我”概念的基础上建构动机研究新框架，并用社会心理学的自我不一致理论 (Higgins, 1987) 来解释和描述二语学习者学习动机的变化过程，从而综合动机心理学与其他心理学并在其间创建了一个相对完美的界面，提出了 L2MSS 这一理论框架 (如图 1 所示)。

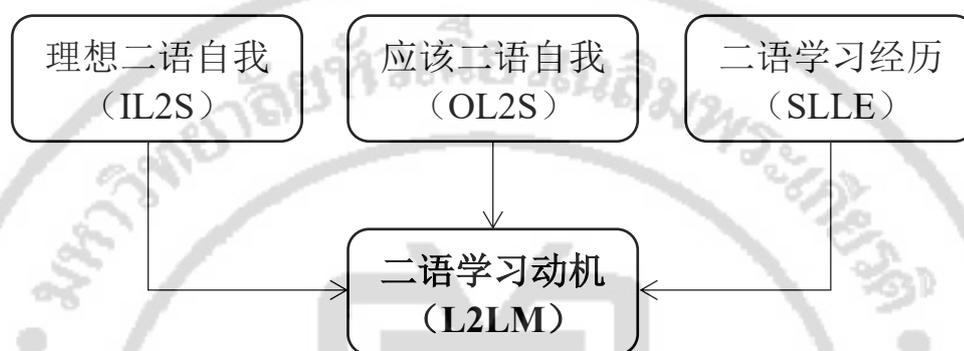


图 1 二语动机自我系统 (L2MSS) 理论框架

L2MSS 体系主要包括三大维度：(1) “理想二语自我” (IL2S)，即与二语相关的个体理想自我。假若掌握某一门二语成为了学习者个体的理想自我，其 IL2S 就将催生出强大的二语学习动力，以弥合其理想自我和现实自我间的差距。L2MSS 中的 IL2S 维度涵盖了传统的融合性动机及已内化的传统工具性动机。(2) “应该二语自我” (OL2S)，即个体在二语学习中为避免产生相关负面结果而具有的学习动力和行为特征。OL2S 可以对应解释传统动机理论中的那些外部动机 (包括未内化的工具性动机)。(3) “二语学习经历” (SLLE)，即与当前和以往学习环境及学习经历 (体验) 等紧密相关的情景动机，例如教师和教学方式、学习集体、课程设置的影响，以及过往的成功学习经历等的影响。SLLE 与传统的内在动机相对应。

该理论系统主要强调学习动力来自于学习者想缩小现实自我与理想自我的强烈愿望。其理论基本假设为：如果二语学习者的 IL2S/OL2S 是熟练掌握和使用某一目标语言，那么他将会基于消弭当前自我和可能自我之间差距的心理意愿而产生出学习这一目标语言的强烈学习动机 (Ushioda & Dörnyei, 2009)。

这一假设及相关条件的满足，在实践与应用方面给以学习者个体为中心的二语教学提供了启示。

### 三、动机的心理学理论

如前文所述，L2MSS 理论尚存在一些不足，导致部分观点认为该理论对二语学习动机生成或减退现象的解释力仍需加以补充强化。为了进一步补充和完善 L2MSS 理论，以增强其对二语动机生成与减退机理之解释的精准性和全面性，笔者拟结合动机的认知心理学理论来探寻突破口。

一直以来，动机研究均是各个心理学研究阶段的关注热点。随着研究的深入，基于认知视角的动机研究逐渐成为主流的心理学研究模式，同时也产生了丰富的动机理论成果。这一系列理论的关注点并非个体可被直接观察的具体行为，而是这些个体行为背后诸多难以直接观察的认知因素，比如自我效能、期望价值等。本研究可以结合这类认知因素对 L2MSS 理论加以探讨和补充，从心理学视角分析学习者的二语自我差异对其学习动机行为的影响机理。

#### （一）期望价值理论

Vroom (1964) 所提出的期望价值理论认为，个体是出于可能达成某种目标的原因而进行某项活动的，并且其认为该目标可以通过自己的努力而获得实现。这一行为动机包含 2 个因素：“目标的价值”和“对达成目标的期望”。这 2 个因素共同促使个体产生了追求目标实现的行为。该理论还进一步指出，“期望”是个体对于目标的实现可能性之估计，而“价值”则是个体对实现目标的意义之估计；要使个体产生具体行为，两者缺一不可。个体估计其实现目标的可能性或目标价值愈大，其相关行为动机强度则愈高。Eccles et al. (1995) 在 Vroom 研究成果的基础上提出了任务价值综合模式，对期望价值理论进行了有益的补充。该模式认为“价值”除了是对目标意义的估计外，还应包括目标实现的代价。代价会对行为动机产生负面影响：假如个体估计其为实现目标而付出的代价太大，则其行为动机将减小。由上述理论可推知，学习者对于二语学习所带来的收益的期望将会影响其二语学习动机的强弱程度。如果学习者估计自身努力学好二语的行为很可能得到有足够价值的收益（如获得好工作或晋升等），且认为实现这一收益所需付出的代价不大，则其学习动机增强；反之，如果学习者认为代价（例如时间、精力、财物代价）太大，或不认为学习能带来有价值的收益，或认为实现收益的可能性太小的话，则其学习动机减弱。语言学习需要学习者长时间的投入与付出，如果学习者经过一段时间的学习而未能达到预想效果时，会因自身长期无法缩小实际学习情况与收益目

标之间的差距而导致学习意愿降低，学习动机也随之减退。刘艳（2012）通过其研究，也发现了期望价值在对学习行为的影响方面要显著强于学习目的。因此笔者认为期望价值是影响个体学习动机改变的直接动因，二语学习者的“二语自我差异”正是通过影响学习者的期望价值并最终对其学习动机产生了影响。

## （二）自我效能感理论

自我效能感理论由 Bandura 于上世纪 70 年代提出，其“自我效能感”指的是一个个体关于自身是否有足够能力去完成某一行为的推测和判断。学界普遍认为这一理论是对期望价值理论中“期望”概念的发展，该理论认为个体的“期望”不仅仅只是希望实现某个目的，还应包括实现该目的的能力因素。只有当个体确信自己有能力达成该目的时，其才会产生自我效能感并付诸行动。例如学生清楚地知道超额完成课外练习可以提升自己的成绩，并且认为自己有超额完成课外练习的能力时，才会去进行该项学习活动。在具备了相应的知识与技能后，自我效能感就成为了个体行为的决定因素。

已有研究表明，二语学习情境同样适用自我效能感理论来解释相关动机行为。Harter（1992）等人通过实证研究发现，个体学习动机和其能力知觉之间存在因果关系；与普通人相比，自我效能感强的人普遍不惧挑战性强的任务，勇于克服困难并坚持达成目标，同时较少出现消极情绪，能维持较强的学习动机。因此本研究认为，二语学习者如认识到其现实二语自我和应该二语自我间存在较大差距，且无法在短时间内将差距缩小至可接受范围内时，学习者对自身能力的信心将变得不足，自我效能感降低，其“期望价值”亦同步降低，从而导致学习动机减退。

## （三）目标理论

作为行为科学理论之一的目标理论认为，目标有难易之分，且目标可细分为一般目标和具体目标。决定个体行动与否的原因不仅与期望价值理论所指出的与其行动目标的价值、实现的可能性、实现的代价有关，还与该目标设置的合理性有关。只有当目标设置合理时，促使个体付诸行动的驱动力才会足够强烈。

在二语学习情境下，学习目标也分为一般和具体目标，并有远期、近期以及难、易目标之分。Tremblay & Gardner（1995）的研究发现，二语学习者所持有的目标如为近期且具体的目标，则其二语学习动机水平会更高。

反观 L2MSS，其理论中的可能二语自我即为学习者结合自身未来二语自我所设置的目标，而现实二语自我与可能二语自我之间的差距（二语自我差异）

同样也会对其学习目标的设置施加影响。例如当这两者间没有差异或差异过小时，学习者自然也就失去了学习目标，进而导致学习动机减退。

## 第二节 研究假设

### 一、L2MSS 的动机预测功能

Dörnyei 基于动机过程观，在引入心理学自我理论中的可能自我概念之基础上，于 2005 年提出了 L2MSS 理论，并表明 L2MSS 是由 IL2S（理想二语自我）、OL2S（应该二语自我）和 SLLE（二语学习经历）三个维度组成，其中 IL2S 和 OL2S 属于学习者的可能自我，是未来目标导向。

IL2S 是与二语学习有关的个体理想自我部分，是学习者想要实现的二语学习方面的愿景和目标。假若掌握某一门二语成为了学习者个体的理想自我，其 IL2S 就将催生出强大的二语学习动机，以努力消除其理想自我和现实自我间的不一致。

OL2S 是学习者个体为满足他人期望，避免出现相关负面结果而认为自己应具有的学习动力和行为属性。例如，学习者为达到父母或老师的期望而积极主动学习二语，其便形成了推动二语学习的 OL2S。同样的，假如学好汉语是学习者的 OL2S 愿景，则学习者也会生成强烈的汉语学习动机。

SLLE 是与当前和以往学习环境及学习经历（体验）等相关的执行动机因素。例如二语学习的愉悦经历、老师与同学的良好影响以及过往的成功学习经历等。Dörnyei（2009）在以往的研究中发现，某些二语学习者是受到其在二语学习过程中所获得的良好学习体验和二语学习成就感等的影响而产生出最初的学习动机，这些影响因素包括班级（学习小组）、教师、课程设置、教学方式、学习体验、学习成就感等学习情境因素。

关于 L2MSS 的实证研究（主要面向英语二语学习者）表明，L2MSS 理论能够更好地催生或预测学习者的二语学习动机。为此，笔者提出如下假设思路：

假设思路 1：IL2S 正向影响二语学习动机。

假设思路 2：OL2S 正向影响二语学习动机。

假设思路 3：SLLE 正向影响二语学习动机。

即 L2MSS 的三个维度（IL2S、OL2S、SLLE）对二语学习动机有正向影响，正面、积极的自我形象和学习体验会激发出学生强大的二语学习动机。

## 二、L2MSS 三大维度的相互关系

首先，作为 L2MSS 的核心理念，OL2S 与 IL2S 之间的关系始终是学界的研究焦点。周慈波（2016）等人的研究表明 OL2S 和 IL2S 这两种自我形象能在中国大学外语教育情境中互相影响、彼此融合，而这一结论却与 Csizer & Kormos（2009）的匈牙利实验结果相悖。笔者认为这一冲突可能源于中西方文化下的自我理念差异，正如 Unemori et al.（2004）所言，西方外语学习者更具独立性，更注重自身意识的存在和觉醒，将个人认同从群体环境中抽离出来，因此在西方学习者的理念中，由内心“自我”驱使的理想自我可以完全脱离于受外在环境影响的应该自我形象。而与之相反，包括泰国、中国、日本等在内的东方民族学习者更具“他我”特质，容易接受或服从社会所赋予的责任和义务，并将这种“他我”融入“自我”认同中，以维持自我理想与社会准则之间的平衡，因此东方民族二语学习者完全有将其 OL2S 内化为 IL2S 的可能。

其次，SLLE 是与当前和以往学习环境及学习经历（体验）等相关的执行动机因素，SLLE 与 IL2S、OL2S 一样，必然与当前二语自我、过去二语自我有着紧密的联系，因此 IL2S、OL2S 与 SLLE 之间，理应可以通过当前和过去二语自我产生一定的相互影响。此外，魏然（2017）在 SLLE 的量化研究中指出，在二语学习中，学习者的 SLLE 还可以体现在受以上因素影响后的自我管理，往往表现为两大模式：认知模式和情感模式。其中情感模式指的是二语学习过程中学习者对情感的控制，包括对自信心、兴趣、焦虑、学习态度、毅力、性格心理等因素的控制，这些因素在二语学习过程中可发挥引导、启动、强化、维持、调控、制约等作用，并对学习者的学习行为和效果产生直接影响。二语学习者一旦建立起了积极的 IL2S、OL2S 形象，将会促使其进行自我激励、自我克制和调节，不断提高自我情感控制力；促进其加强自我评价、自我分析，增强其发掘和保持自我优势，发现自我不足并提高学习自觉性的意识；提升其自我监督、自我约束和自我提高的能力。使学习者能够自主遵守课堂纪律，自觉解决学习问题；能够自我反思、自我计划和自我鞭策，不断获得二语学习的成功体验。因此，成功的未来自我形象会带来学习者积极主动的自控行为和愉悦的学习体验（经历），IL2S 和 OL2S 对 SLLE 有积极影响。结合上述假设思路 1、2、3，笔者提出假设思路 4 至 7：

假设思路 4：OL2S 正向影响 IL2S，且 IL2S 在 OL2S 和二语学习动机之间发挥中介作用。即 OL2S 对 IL2S 的构建有正向的引导和促进作用，并通过提升 IL2S 来最终影响二语学习动机。

假设思路 5: IL2S 正向影响 SLLE, 且 SLLE 在 IL2S 和二语学习动机之间发挥中介作用。即 IL2S 对 SLLE 有积极影响, 能促进二语学习者积极主动的自我管理, 获得更愉悦的二语学习体验; IL2S 也通过提升 SLLE 而进一步影响二语学习动机。

假设思路 6: OL2S 正向影响 SLLE, 且 SLLE 在 OL2S 和二语学习动机之间发挥中介作用。即 OL2S 对 SLLE 有积极影响, 能促进二语学习者积极主动的自我管理, 获得更愉悦的二语学习体验; OL2S 也通过提升 SLLE 而进一步影响二语学习动机。

假设思路 7: IL2S 和 SLLE 在 OL2S 和二语学习动机之间发挥链式中介作用。即 OL2S 通过提升 IL2S, 进而提升 SLLE, 最终影响学习动机。

### 三、期望价值对动机的影响

在 L2MSS 理论诞生之前, Higgins 所提出的自我不一致理论认为, 个体有缩减可能自我与现实自我间差距, 使其两者不断趋向一致的愿望, 可能自我的导向作用可为个体提供其行为的方向与动力。可能自我由理想自我和应该自我共同组成, 理想自我的导向是主动的, 积极向上的; 应该自我的导向则偏向于预防, 即防止产生相关负面结果。Dörnyei (2009) 将理想自我和应该自我的概念引入 L2MSS 体系用于解释二语动机的生成与变化, 并提出了 IL2S 和 OL2S 概念。但自我不一致理论所提及的由现实自我与可能自我的差异所引发的个体消极情绪, 却未在 L2MSS 理论体系中有所体现。即 L2MSS 理论在上述差异和情绪对学习动机的影响方面缺失了相应的探讨, 这一缺陷致使 L2MSS 理论对学习动机的解释力受到部分质疑。因此, 为对 L2MSS 理论的这一不足进行补充和完善, 还需要到动机心理学研究领域中寻找相关的理论支撑, 用以阐释 L2MSS 体系中的二语学习动机增减机制。

期望价值理论是动机心理学最有影响的理论之一。该理论指出, “目标的价值”和“对达成目标的期望”是促使个体产生追求目标实现之行为的两大决定因素。而其中的“期望”是个体对于目标的实现可能性之估计; “价值”则是个体对实现目标的意义之估计, “期望”和“价值”这 2 个因素对于个体动机行为的产生来说是缺一不可的。个体评判其实现目标的可能性或目标价值愈大, 其相关行为动机强度则愈高。Eccles et al. (1995) 对期望价值理论进一步加以补充, 指出“价值”除了是对目标意义的估计外, 还应包括目标实现的代价。代价会对行为动机产生负面影响: 假如个体估计其为实现目标而付出的代价太大, 则其行为动机将趋弱。

由此可推知，学习者对于二语学习所带来的收益之期望将会影响其二语学习动机的强弱程度。如果学习者估计自身努力学好二语的行为很可能得到有足够价值的收益（如获得好工作或晋升等），且认为实现这一收益所需付出的代价不大，则其学习动机增强；反之，如果学习者认为代价（例如时间、精力、财物代价）太大，或不认为学习能带来有价值的收益，或认为实现收益的可能性太小的话，则其学习动机减弱。刘艳（2012）的博士研究也间接验证了这一观点，即“期望价值是影响二语学习的深层动机”。综上，笔者认为期望价值是影响个体学习动机改变的直接动因，并提出如下假设思路：

假设思路 8：期望价值（EV）正向影响学习动机。即期望价值（EV）越高则动机越强，反之则动机越弱。

#### 四、期望价值的中介作用

L2MSS 理论指出，学生个体一旦产生与熟练掌握二语相关的美好憧憬，即产生 IL2S 和 OL2S 的美好自我形象和美好理想愿景时（产生美好的可能自我理想），会为了弥合现实自我与可能自我差距而激发出强烈的二语学习动机。但在学生个体产生可能自我理想，再到激发学习动机的过程中，应有相应的动机心理因素在发挥作用。如前文所述，期望价值的高低与三个关键因素有关：实现目标的可能性、目标的价值、实现目标的代价。当学生产生二语学习的美好可能自我理想时，这一理想目标无疑是具有价值的，但学生同时也必须要思考（或在长期学习过程中反复思考、衡量）：对于自身来说达成这一理想目标的可能性是否足够大，所付出的代价是否难以承受。语言学习需要学习者长时间的投入与付出，如果学习者经过一段时间的努力学习而未能达到预想效果时，会因自身长期无法缩小现实情况与理想目标之间的差距而导致其认为达成目标的可能性不大（或代价太大），进而导致其相关期望价值降低、学习动机减退。反之，则其相关期望价值处于较高水平，学习动机得以激发或保持。因此，笔者认为 IL2S 和 OL2S 实际存在的激发学习动机的路径为：可能自我通过转化为期望价值（EV），进而影响二语学习动机。结合之前的假设思路 4 和 8，可提出假设思路 9 至 11：

假设思路 9：OL2S 正向影响期望价值（EV），且期望价值（EV）在 OL2S 和二语学习动机之间发挥中介作用。即 OL2S 对期望价值有正向影响作用，并通过影响期望价值进而影响二语学习动机。

假设思路 10：IL2S 正向影响期望价值（EV），且期望价值（EV）在 IL2S 和二语学习动机之间发挥中介作用。即 IL2S 对期望价值有正向影响作用，并通

过影响期望价值进而影响二语学习动机。

假设思路 11: IL2S 与期望价值 (EV) 在 OL2S 与二语学习动机之间发挥链式中介作用。

## 五、自我差异的调节作用

如前所述, L2MSS 理论对于“二语自我差异的变化会导致二语学习动机发生怎样的变化? 其变化的原因与过程是怎样的?”等问题缺乏深入的分析与进一步的探究(王树胜 & 尹洪山, 2021)。为探讨这一问题, 笔者仍从之前的动机理论中找寻答案。根据假设思路 9 和 10, IL2S 与 OL2S 通过期望价值的中介作用影响二语学习动机, 而影响期望价值高低的因素为: 实现目标的可能性、目标的价值、实现目标的代价。因此, 学生美好的二语学习的可能自我理想, 是否能转化为较高的期望价值, 其中最重要一点就是要衡量实现这一理想目标的可能性和代价, 这和学生个体的现实自我与可能自我间的差异——二语自我差异 (SD) 有莫大关系。基于前述分析, 笔者认为, 从美好的理想自我、应该自我到产生较高的期望价值, 其具体过程应为: 学生个体产生美好的可能自我理想(包括理想自我和应该自我)→美好理想与现实自我相比较而产生自我差异→适度的自我差异使个体感觉实现理想的可能性较大→不存在实现理想的代价过大或理想目标没有价值等问题→期望价值增高。

因此, 当二语学习者的二语自我差异过大时, 学习者自我感觉实现目标的可能性降低, 所需付出的代价过大, 其期望价值将会降低; 而如果二语自我差异过小, 学习者原本清晰具体的学习目标变得模糊, 达到目标的期望不再急切和紧迫, 追求实现目标的强烈欲望减退, 则会引发“目标设置不合理”效应, 导致个体丧失学习目标。学习者出现学习的焦虑情绪、负面心态以及缺失学习目标等情况都可直接或间接通过其期望价值的中介作用导致动机的消退(刘艳, 2012)。张蔚(2018)的博士研究也验证了这一点: 自我差异是导致学生出现二语学习积极性减退的主要原因。自我差距过大和过小导致个体学习的期望价值过低, 产生了自我效能感降低、学习目标缺失的现象, 以及出现了二语学习的消极行为、回避行为、低投入行为等情况。因此笔者认为, 二语学习中, 二语自我差异如不处于合适范围内(如差异过大或过小), 将会降低学生个体的期望价值, 导致学习动机减退。如果自我差异处于一定的合适范围内, 将会使学生个体产生较高的期望价值, 从而促进学习动机的提升。综合来说, 期望价值是影响个体学习动机改变的直接动因, 二语学习者的“二语自我差异”正是通过影响学习者的期望价值从而最终对其学习动机产生影响的。

据此，本研究认为二语自我差异的大小以及是否适度，将会调节可能自我对期望价值的作用过程，并影响期望价值的高低，进而影响二语学习动机。综上所述，笔者最后提出假设思路 12 和 13：

假设思路 12：自我差异在 OL2S 和 EV 之间发挥“倒 U 型”型调节作用。

假设思路 13：自我差异在 IL2S 和 EV 之间发挥“倒 U 型”调节作用。

### 第三节 理论假设模型

结合前文的理论分析与假设，笔者构建出本研究的理论假设模型（详见图 2）。并根据模型图各变量的相互关系与路径顺序，对上述 13 个假设思路进行重新归纳整理和细分，得出本文的研究假设一览表（详见表 1）。

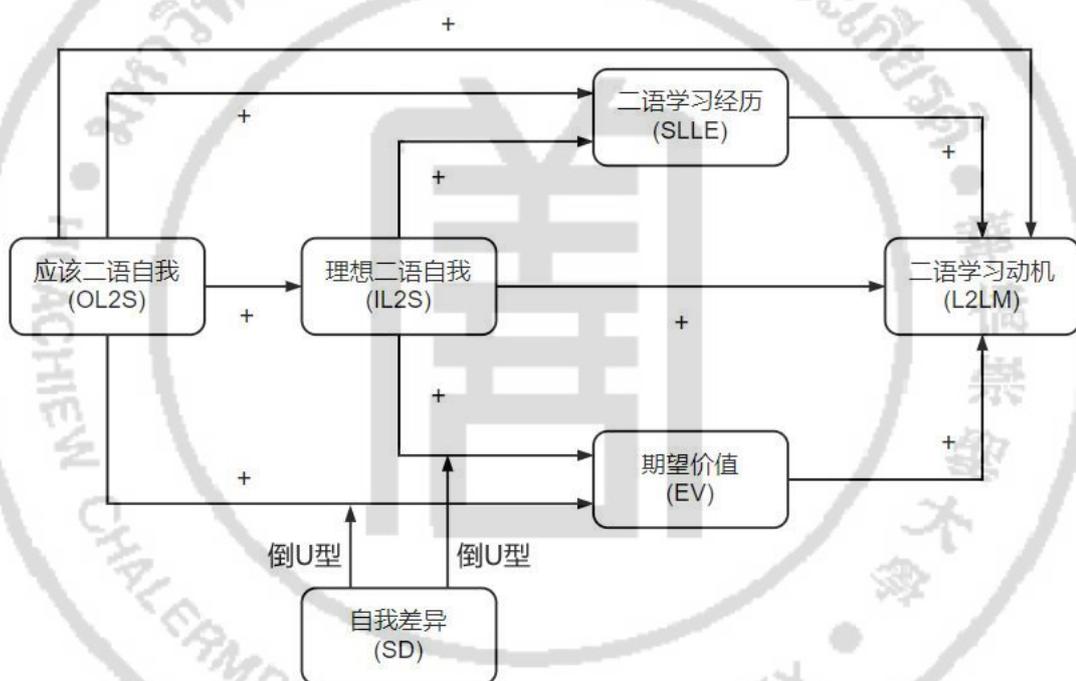


图 2 理论假设模型

表 1 研究假设一览

编号	假设
H1	OL2S 正向影响 L2LM
H2	OL2S 正向影响 IL2S
H3	OL2S 正向影响 SLLE
H4	IL2S 正向影响 SLLE
H5	OL2S 正向影响 EV
H6	IL2S 正向影响 EV
H7	IL2S 正向影响 L2LM
H8	SLLE 正向影响 L2LM
H9	EV 正向影响 L2LM
H10	IL2S 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用
H11	SLLE 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用
H12	EV 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用
H13	IL2S 与 SLLE 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥链式中介作用
H14	IL2S 与 EV 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥链式中介作用
H15	SLLE 在 IL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用
H16	EV 在 IL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用
H17	SD 在 OL2S 和 EV 之间发挥“倒 U 型”调节作用
H18	SD 在 IL2S 和 EV 之间发挥“倒 U 型”调节作用

## 第二章 研究设计与调研准备

### 第一节 研究对象与问卷设计

#### 一、研究对象

选取泰国本土约 500 名学生为研究对象。研究对象具体情况为：（1）处于在校状态的在读学生；（2）学生每周有固定的汉语学习课时；（3）为确保研究对象的分布广泛性及代表性，对被访者所在城市、学校、年级都不作严格限定；（4）考虑到被访者应有足够能力来清晰准确地表达本人在汉语学习方面的学习动机、理想愿景、学习条件、社会家庭影响等各方面的感知，故计划选取中学 4 年级（以下将泰国中学 4、5、6 年级统称为高中）及以上年龄段学生；（5）被访者中，高中生、大学生及大学以上人员约各占一半；（6）汉语专业学生与非汉语专业学生约各占一半；（7）学生身体与心理状况正常，愿意配合参加此调查研究。

#### 二、问卷设计

本研究采用问卷调查的方法获取研究相关数据。为保证测量工具的质量，笔者参考了多项 L2MSS 相关研究所涉及的学习动机和期望价值问卷，选用了在国内外主流期刊上所发表的、有效性已得到验证的成熟量表，严格按照标准的“Brislin 翻译—回译程序”将所有量表翻译成中文及泰文。为确保问卷具有较好的信度与效度，笔者在量表筛选、整理的过程中，根据预调研结果和有关领域的专家意见，结合泰国汉语教学实际对问卷量表相关指标的内容进行相应修订和确认，最终形成本研究所用的汉语学习动机调查问卷。

问卷分为两大部分。第一部分为基本信息，包括受访者的性别、年龄、年级、专业以及是否属三代内华裔，是否通过汉语能力（等级）考试等。第二部分为汉语动机状态量表，主要用以调查目前汉语教育情境下泰国学生的汉语学习动机状态以及相关因素指标水平。此量表细分为二语学习动机（L2LM）、理想二语自我（IL2S）、应该二语自我（OL2S）、二语学习经历（SLLE）、期望价值（EV）、现实二语自我（RL2S）六个子量表。修订优化后的六个子量表的题项数最终分别定为 14、9、7、8、9、16，共 63 个题项。

其中 L2LM、IL2S、OL2S、SLLE 四个小部分主要用以调查目前汉语教育情境下泰国学生的二语动机自我系统状态，占 38 个题项；EV 部分用以调查学生的期望价值状态水平，占 9 个题项；RL2S 部分用以调查学生的现实二语自我情

况，占 16 个题项。RL2S 部分题项亦可通过与 IL2S、OL2S 题项的对比而获取二语自我差异情况，笔者在编制过程中首先确定可能自我包含的具体维度，之后将现实自我维度与之对应。

调查问卷采用李克特（Likert）五级量表的形式，从 1 到 5 依次表示：非常不符合、不符合、基本符合、符合、完全符合。量表各维度具体项目及来源如表 2 所示。

表 2 问卷题项维度及来源

变量	维度	题项数	来源
应该二语自我 (OL2S)	学校因素 (SF)	3	
	家庭及社会因素 (FF)	4	
理想二语自我 (IL2S)	工具媒介 (MTI)	3	
	文化融入 (CII)	3	
	志趣导向 (IOI)	3	
现实二语自我 (RL2S)	工具媒介 (MTR)	3	Guilbteaux & Dörnyei (2008); Papi & Abdollahzadeh (2012); 张蔚 (2018); 部分自设。
	文化融入 (CIR)	3	
	志趣导向 (IOR)	3	
	学校因素 (SRF)	3	
二语学习经历 (SLLE)	家庭及社会因素 (FSF)	4	
	教师因素 (TF)	3	
二语学习动机 (L2LM)	其他教学因素 (OF)	5	
	毅力 (WP)	5	
	时间投入 (TI)	4	
期望价值 (EV)	精力 (VI)	5	石少梅 (2018); 陈媛 (2018); 周芸宇 (2015); 部分自 设。
	目标价值 (TV)	3	
	实现代价 (IC)	3	
	成功期望 (ES)	3	
总题项数		63	

## 第二节 数据收集与数据分析方法

### 一、数据收集

按照科学的调研流程，在开展正式问卷调查之前先选取约 100 名学生做一次小样本预调查，收集数据对问卷进行包括信度和效度检验在内的初步分析，检验问卷设计的有效性，以提高调查的科学性和可靠性，并最终对问卷作进一步调整优化，形成正式调查问卷。在实施问卷调查前，将通过泰国相关学校的合作教师向学生明确解释调研的题目内容及调研目的，并在调查问卷中注明：本问卷采用匿名形式，调查内容和结果仅用于科学研究，调查题项的答案没有对错好坏之分，对学生无任何不良影响。并承诺对学生的填答结果进行严格保密，消除学生填写调查问卷时的顾虑，确保其尽可能认真客观地如实填写。

### 二、数据分析方法

使用 SPSS 26.0、AMOS 24.0 等工具软件进行数据统计分析。采用 Cronbach's  $\alpha$  系数作为问卷信度测量指标，通过探索性因子分析和验证性因子分析检测问卷效度，并用 CR 和 AVE 值分别测量组合信度与收敛效度。此外，通过建立潜变量结构方程模型来探讨本研究提出的中介及链式中介假设，并利用 SPSS 中的 PROCESS 宏插件对自我差异的调节作用进行探讨。分析检验标准为 0.05，即当  $p < 0.05$  时，相关结果的差异具有统计学意义。

#### （一）描述性分析

对调查对象的人口学特征，采用频数和百分比的形式描述其构成。对于问卷各变量及题项（数值型变量）的平均水平、分布情况及离散程度，通常采用最大值、最小值、均值、标准差、偏度及峰度描述其特征。数据呈正态分布是后续进行相关分析、回归分析、结构方程模型等统计分析的前提条件。当问卷题项或变量的偏度（斜度）绝对值  $< 3$ ，峰度绝对值  $< 10$  时，可认为数据呈正态分布，即满足正态性（吴明隆，2010）。

#### （二）共同方法偏差检验

因同样的数据来源、评分者，同样的测试环境、题项语境及问卷题项自身特征等所导致的预测变量和效标变量间人为的共变，即为共同方法偏差。这类共变属于可严重混淆研究结果并存在误导研究结论潜在风险的系统误差。通常采用 Harman 单因子检验法对共同方法偏差进行检验，即把研究所涉及的所有量表测量纳入因子分析模型并进行主成分因子分析，若第一公因子的未经旋转方差解释百分比  $< 50\%$ ，则可认为数据不存在共同方法偏差（刘红云，2019）。

### （三）信度

信度代表问卷量表的一致性或稳定性。对于 Likert 量表的信度检验，一般采用通过 Cronbach's  $\alpha$ 、CAID 系数和 CITC 值来进行研究构念和相关维度测量等的方法来实现。其中 Cronbach's  $\alpha$  系数（又称为内部一致性  $\alpha$  系数）的应用更为广泛，该系数取值介于 0-1 之间，如达到 0.7 则可视为信度较好；如大于 0.8 则可视为信度较理想。CAID 表示某题删除后整个量表的  $\alpha$  系数改变情形，量表各题项与所欲测量的行为特质愈接近，则其内部一致性  $\alpha$  系数将愈高；反之，如其行为特质差异较大，则其  $\alpha$  系数将偏低，表明量表此时所包含的层面或构念内涵不同质。若 CAID 明显高于该维度 Cronbach's  $\alpha$ ，则可认为删除该题项是合理的（删除后可提升该维度整体的信度）。CITC 表示问卷某维度对应各题项间的相关关系，该值若  $>0.4$  则说明某题项与另外的题项间有着较高的相关性。

### （四）效度

效度是指问卷量表对其想要测量的内容（如行为或心理特质）所进行测量的有效程度。一般采用通过因子分析法（分为探索性因子分析和验证性因子分析）检验建构效度的方法来实现（吴明隆，2010）。

### （五）探索性因子分析

通过探索性因子分析来简化数据变量，从而达到简化数据变量之数据结构的目的，并可根据变量间彼此的相关性来找出变量间潜在的关系结构（变量间简单的结构关系称为成分或因素），具体分为几个步骤：计算变量间相关或共变矩阵、主成分分析法估计因素负荷量、最大方差法（直交转轴）旋转因子矩阵、确定因子与命名。

1. KMO 与 Bartlett 球形检验。KMO 检验用于比较变量间的相关系数和偏相关系数之相对大小，数值范围为 0-1 之间。其中 0.9 以上为非常好；0.8-0.9 为好；0.7-0.8 为一般；0.6-0.7 为差；0.5-0.6 为很差；0.5 以下为不能接受，故 KMO 一般采用 0.7 为标准进行度量。Bartlett's 球形检验用于检验相关阵是否为单位阵，即检验各个变量是否各自独立。它通过构建一个卡方统计量来进行检测，如卡方统计量对应的  $p$  值  $<0.05$ ，则可认为数据的效度是可以接受的。

2. 因子的旋转方法。因子的旋转方法包括：最大方差法、四次方最大法、等量最大法，最优斜角法等。其中以最大方差法最为常见，其直观意义是让每个因子通过旋转，使其载荷尽可能拉开距离，令部分因子载荷趋近于  $\pm 1$ ，而另一部分趋近于 0。旋转后因子矩阵在所有因子上的载荷均  $<0.4$  的问卷题项，则应考虑予以删除。

3. 因子筛选。一般来说，在探索性因子分析中，特征值 $>1$  的因素数目是变量数目的  $1/3$  或者  $1/5$ 。根据 Kaiser 等人的观点，应保留特征值（Eigenvalue）大于 1 的因素。

4. 累积方差贡献率。所提取的共同因素可解释的量表之累积方差，如已达到预设标准值，则立即中止对共同因素的抽取，后续因素不予保留。所提取的共同因素累积解释方差如达到 60%以上即视为可靠，在 50%以上视为可接受（吴明隆，2010）。

#### （六）验证性因子分析

验证性因子分析可用于定义因子的模型与实际数据的拟合能力，以检测变量的因子个数及因子载荷与理论假设的一致性，从而实现对量表效度的综合评估。估计验证性因子分析相关参数后，需要对模型与数据间是否拟合进行评价，通过拟合指数来评价一个模型与数据的拟合程度。评价一个模型时，必须检查多个拟合指数而进行综合评价。对于建构效度而言，其检验要借助于验证性因子分析的题项因子载荷，涉及的主要判别指标包括组合信度（CR）和平均方差萃取量（AVE）。组合信度（CR）的值应在 0.7 以上，平均方差萃取量（AVE）的值应大于 0.5，满足上述条件则说明量表的聚合效度良好。

#### （七）单因素方差分析

又可称为“F 检验”，通常用于检验 2 个（或 2 个以上）组别的样本均值的差别之显著性。一般各组别的样本均值间的差别来源有两个，一是实验条件造成的组间差异（变量在各组内的均值与总均值的偏差平方和之总和），用  $SS_b$  表示；二是由随机误差（如测量误差等导致）造成的组内差异（变量在各组内的均值与该组内变量值之偏差平方和的总和），用  $SS_w$  表示。总偏差平方和以  $SS_t$  表示（等于  $SS_b+SS_w$ ）。一般通过  $SS_w$  和  $SS_b$  除以各自的自由度来得到其均方  $MS_w$  与  $MS_b$ ，再依据  $MS_b/MS_w$  比值所得出的 F 分布情况来判断各样本是否来自相同的总体。

#### （八）相关分析

相关分析是为了衡量各变量因素间的相关程度（密切程度）而对 2 个或 2 个以上可能具有相关性的变量所进行的分析。如研究中的各个维度得分为连续型变量，则可采用 Pearson 相关系数进行相关性分析。该系数的取值范围为-1 到 1，若值等于 0，说明两个变量之间无线性相关关系；若值大于 0，说明两个变量之间存在正向相关关系；若值小于 0，说明两个变量之间存在负向相关关系。相关系数的绝对值越大，则相关性越强；相关系数越接近于 1 或-1，相关度越强；相关系数越接近于 0，相关度越弱。

### （九）中介效应分析

经典的中介效应检验是建立在 X 对 Y 有影响的情况下进行，即 X 对 Y 存在显著影响。在加入中介变量 M 后，总效应被分解为两个部分，即 X 对 M、M 对 Y 的直接效应。Bootstrap 检验法是一种从样本中重复取样的方法，通过重复抽样对样本进行估计，得到样本总体置信区间，通过排序后的 2.5 和 97.5 百分位的估计值，构成 Bootstrap 法置信区间（即 95% 置信区间）。这样的检测方法称为非参数百分位 Bootstrap 法。潜变量检验中介效应的方法需要在检验中介效应之前对测量模型的有效性进行考察，即测验工具是否具有信度和效度。而链式中介效应指的是在 X 到 Y 的解释过程中同时存在两个中介变量 M1 和 M2，且中介变量 M1 和 M2 之间也存在作用关系的中介模型。链式中介效应是通过检验  $X \rightarrow M1 \rightarrow M2 \rightarrow Y$  的总效应是否显著来判断链式中介是否存在的。

### （十）调节效应分析

调节效应分析是探索和分析变量间关系的重要方法之一。如某一自变量 X 与某一因变量 Y 的关系会随着 Z 这一第 3 变量的变化而产生变化，则视为 Z 在 X 与 Y 之间可发挥调节作用，而 Z 则成为这一关系中的调节变量。当 X 和 Z 均为定距变量时，可通过回归方程对调节效应进行分析，如回归系数显著，则表示调节效应显著。基于多元回归的调节效应分析一般先将自变量和调节变量进行均值中心化（变量减去样本均值），产生乘积项（自变量×调节变量）后进行多元回归分析。

### （十一）结构方程模型

结构方程模型用于描述潜变量之间的关系，主要包括 2 个部分：测量模型、结构模型。潜在构想是通过在模型中设定潜变量，并通过测量变量来进行推断的（温忠麟等，2004）。测量模型又称验证性因素分析模型，测量模型的假设为：设定模型中的潜变量误差平均值均为 0；潜在因素与误差项之间相互独立；各潜在因素之间相互独立。在验证性因素分析中，由于自变量（潜变量）是不可观测的，所以因素方程不能直接估计，为此必须导出它的观测变量之协方差矩阵间关系。

本研究基于结构方程模型进行路径分析、基于 Bootstrap 的中介效应检验以及多群组分析。路径分析是通过极大似然估计，对潜变量之间的因果作用关系强度进行估计。基于 Bootstrap 的中介效应检验是对原始数据样本进行有放回的重抽样，对每次的抽样数据集进行系数估计，并基于多次重复试验的系数估计值构造置信区间，当置信区间不包含 0 时，则对应的中介效应显著。多群组分析是将单一样本的单一共变结构分割成数个平行共变结构，并对这些共变结构

进行评析，进而探究潜变量之间的相关作用关系在不同群组中是否相同。

### 第三节 小样本预调研分析

预调研分析中，采用 SPSS 26.0 对数据进行统计分析。对于数值型变量采用均数与标准差进行测量与评价，对于分类变量通常采用频数与百分比进行分析。共同方法偏差检验则采用 Harman 单因素检验法。通过独立样本 t 检验进行项目分析，以确定各个题项的低分组和高分组之间是否具有良好的区分度。同时本研究将 Cronbach's  $\alpha$  系数、CITC 值和 CAID 系数作为量表与变量的信度测量指标，并使用探索性因子分析对量表的结构进行检验。

#### 一、预调研样本描述与分析

##### （一）预调研调查对象特征

预调研共获得 115 份有效样本（人口学特征详见表 3），其中男性占 40.0%，女性占 60.0%；年龄 $\leq 20$ 岁的占 66.1%，21-25 岁的占 24.3%，26-30 的岁占 9.6%；年级为高中一年级（中学 4 年级）的占 33.0%，高中二年级（中学 5 年级）的占 16.5%，高中三年级（中学 6 年级）的占 11.3%，大学一年级占 20.0%，大学二年级占 9.6%，大学三年级占 3.5%，大学四年级以上占 6.1%；调查对象专业分布中，汉语专业占 53.9%，非汉语专业且汉语是必修课的占 20.9%，非汉语专业且汉语是选修课的占 25.2%；调查对象属三代以内华裔的占 43.5%，不属于的占 56.5%；调查对象中通过了汉语水平（能力）考试（如 HSK 等，以下简称汉语考试）的占 81.7%，未通过汉语考试的占 18.3%。

表 3 预调研样本人口统计学特征

变量	分类	人数	百分比 (%)
性别	男	46	40
	女	69	60
年龄	≤20 岁	76	66.1
	21-25 岁	28	24.3
	26-30 岁	11	9.6
年级	高中一年级	38	33
	高中二年级	19	16.5
	高中三年级	13	11.3
	大学一年级	23	20
	大学二年级	11	9.6
	大学三年级	4	3.5
	大学四年级及以上	7	6.1
专业	汉语专业	62	53.9
	非汉语专业、汉语是必修课	24	20.9
	非汉语专业，汉语是选修课	29	25.2
是否三代内华裔	是	50	43.5
	否	65	56.5
考试通过情况	通过汉语考试	94	81.7
	未通过汉语考试	21	18.3

### (二) 预调研变量特征

借助 SPSS 26.0 对预调研所收集到的 115 份受试样本进行统计分析。本研究中应该二语自我、理想二语自我、期望价值、二语学习经历、现实二语自我、二语学习动机量表及其各测量指标的平均值、标准差以及偏度与峰度指标等统计结果详见表 4。如表 4 所示，本研究测量题项的偏度以及峰度的绝对值之最大值分别为 0.884 与 1.149，均小于 3，表明预调研中各量表的样本数据呈正态分布状态。

表 4 预调研变量特征

题项	N	最小值	最大值	均值	标准差	偏度	峰度
SF1	115	1.000	5.000	3.252	1.248	-0.327	-0.810
SF2	115	1.000	5.000	3.191	1.115	-0.387	-0.542
SF3	115	1.000	5.000	3.383	1.288	-0.474	-0.639
SF4	115	1.000	5.000	3.252	1.161	-0.406	-0.549
FF1	115	1.000	5.000	3.348	1.043	-0.270	-0.287
FF2	115	1.000	5.000	3.165	1.100	-0.254	-0.505
FF3	115	1.000	5.000	3.226	1.060	-0.466	-0.221
FF4	115	1.000	5.000	3.322	1.144	-0.267	-0.525
MTI1	115	1.000	5.000	3.661	1.242	-0.670	-0.501
MTI2	115	1.000	5.000	3.687	1.046	-0.556	-0.144
MTI3	115	1.000	5.000	3.461	1.037	-0.542	-0.086
CI1	115	1.000	5.000	3.600	1.107	-0.534	-0.274
CI2	115	1.000	5.000	3.617	1.144	-0.527	-0.460
CI3	115	1.000	5.000	3.809	1.059	-0.556	-0.349
IOI1	115	1.000	5.000	3.800	1.053	-0.690	0.020
IOI2	115	1.000	5.000	3.635	1.180	-0.884	0.010
IOI3	115	1.000	5.000	3.896	1.038	-0.603	-0.397
TV1	115	1.000	5.000	3.243	1.225	-0.421	-0.780
TV2	115	1.000	5.000	3.391	1.160	-0.400	-0.666
TV3	115	1.000	5.000	3.357	1.215	-0.300	-0.865
IC1	115	1.000	5.000	3.243	1.174	-0.355	-0.617
IC2	115	1.000	5.000	3.287	1.262	-0.346	-0.900
IC3	115	1.000	5.000	3.278	1.246	-0.241	-0.854
ES1	115	1.000	5.000	3.252	1.161	-0.406	-0.671
ES2	115	1.000	5.000	3.113	1.241	-0.274	-0.842
ES3	115	1.000	5.000	3.139	1.249	-0.158	-0.942
TF1	115	1.000	5.000	3.157	1.182	-0.082	-0.728
TF2	115	1.000	5.000	3.296	1.256	-0.255	-0.967
TF3	115	1.000	5.000	3.157	1.196	-0.183	-0.717
TF4	115	1.000	5.000	3.113	1.145	-0.118	-0.670
OF1	115	1.000	5.000	3.165	1.184	0.028	-0.818
OF2	115	1.000	5.000	3.104	1.063	0.012	-0.551
OF3	115	1.000	5.000	3.096	1.043	-0.147	-0.317
OF4	115	1.000	5.000	3.304	1.110	-0.238	-0.468
OF5	115	1.000	5.000	3.165	1.213	-0.263	-0.785
MTR1	115	1.000	5.000	2.722	1.196	0.087	-0.885
MTR2	115	1.000	5.000	2.661	1.213	0.171	-1.023
MTR3	115	1.000	5.000	2.391	1.190	0.470	-0.713

题项	N	最小值	最大值	均值	标准差	偏度	峰度
CIR1	115	1.000	5.000	2.504	1.158	0.196	-0.956
CIR2	115	1.000	5.000	2.583	1.214	0.283	-0.953
CIR3	115	1.000	5.000	2.635	1.280	0.154	-1.069
IOR1	115	1.000	5.000	2.730	1.157	0.234	-0.699
IOR2	115	1.000	5.000	2.878	1.251	0.097	-1.015
IOR3	115	1.000	5.000	2.383	1.128	0.428	-0.694
SRF1	115	1.000	5.000	2.643	1.193	0.157	-0.903
SRF2	115	1.000	5.000	2.626	1.166	0.128	-0.973
SRF3	115	1.000	5.000	2.530	1.126	0.335	-0.727
SRF4	115	1.000	5.000	2.400	1.198	0.272	-1.149
FSF1	115	1.000	5.000	2.661	1.161	0.079	-0.854
FSF2	115	1.000	5.000	2.574	1.093	0.218	-0.595
FSF3	115	1.000	5.000	2.643	1.086	0.083	-0.754
FSF4	115	1.000	5.000	2.678	1.097	0.143	-0.435
WP1	115	1.000	5.000	3.365	1.202	-0.432	-0.630
WP2	115	1.000	5.000	3.026	1.195	-0.176	-1.026
WP3	115	1.000	5.000	3.200	1.332	-0.262	-1.011
WP4	115	1.000	5.000	3.270	1.259	-0.337	-0.831
WP5	115	1.000	5.000	3.122	1.271	-0.154	-1.018
WP6	115	1.000	5.000	3.339	1.310	-0.368	-0.879
TI1	115	1.000	5.000	3.374	1.405	-0.481	-1.035
TI2	115	1.000	5.000	3.130	1.274	-0.327	-0.878
TI3	115	1.000	5.000	3.296	1.344	-0.381	-1.002
TI4	115	1.000	5.000	3.443	1.292	-0.481	-0.859
VI1	115	1.000	5.000	3.400	1.262	-0.476	-0.711
VI2	115	1.000	5.000	3.322	1.189	-0.267	-0.782
VI3	115	1.000	5.000	3.304	1.201	-0.115	-0.990
VI4	115	1.000	5.000	3.287	1.212	-0.391	-0.653
VI5	115	1.000	5.000	3.330	1.145	-0.394	-0.464
OL2S	115	1.000	5.000	3.267	0.755	-0.556	0.217
IL2S	115	1.667	5.000	3.685	0.720	-0.626	0.126
EV	115	1.111	5.000	3.256	0.789	-0.956	0.764
SLLE	115	1.444	4.667	3.173	0.783	-0.384	-0.343
RL2S	115	1.000	4.824	2.603	0.723	0.105	-0.011
L2LM	115	1.000	4.733	3.281	0.854	-0.821	0.045

## 二、预调研共同方法偏差检验

预调研共同方法偏差检验结果如表 5 所示。经 Harman 单因素检验，本研究未经旋转的第一个成分的方差贡献率为 24.205%，小于 50%，故认为本研究不存在严重的同源方差问题。

表 5 预调研共同方法偏差检验

公因子	初始特征值		
	特征值	方差贡献率%	累计方差贡献率%
1	16.217	24.205	24.205
2	4.546	6.786	30.991
3	3.511	5.240	36.230
4	3.043	4.542	40.772
5	2.572	3.839	44.611
6	2.405	3.590	48.201
7	2.027	3.026	51.227
8	1.914	2.857	54.084
9	1.836	2.740	56.823
10	1.608	2.400	59.223
11	1.564	2.335	61.558
12	1.432	2.138	63.696
13	1.394	2.081	65.777
14	1.308	1.952	67.728
15	1.209	1.804	69.532
16	1.140	1.702	71.234
17	1.080	1.612	72.846
18	1.024	1.529	74.375

## 三、项目分析-区分度检验

本研究使用“SPSS 插件项目分析”（项目分析是对量表题项质量的分析研究）对变量各测量题项的区分度进行检验。通常采用将数据进行升序排列后，以 27%和 73%作为区分标准的方法，把数据分为低分组、中分组和高分组。低于 27%分位数的数据为低分组，27%~73%之间称为中分组，高于 73%则称为高分组。采用独立样本 t 检验对比低分组和高分组之间是否有明显的差异；对各项题项高低分组间差异的显著性进行分析，若各测量题项均呈现出显著性（ $p < 0.05$ ），意味着题项具有良好的区分性，应该保留题项。如  $p > 0.05$  则意味着此项区分度差，应当删除该题项。本研究各测量题项区分度检验结果如下。

### (一) 应该二语自我区分度检验

OL2S 测量题项的区分度检验结果表明，各测量题项  $t$  值绝对值均大于 3，显著性  $p < 0.05$ ，表明应该二语自我量表各测量题项区分度佳。详见表 6。

表 6 OL2S 区分度检验

题项	分组	N	均值	标准差	t	P
SF1	低分组	37	2.16	1.041	-9.387	0.000
	高分组	28	4.32	0.723		
SF2	低分组	37	2.68	1.180	-3.458	0.001
	高分组	28	3.64	1.026		
SF3	低分组	37	2.11	1.125	-8.354	0.000
	高分组	28	4.18	0.772		
SF4	低分组	37	2.08	0.983	-9.222	0.000
	高分组	28	4.14	0.756		
FF1	低分组	37	2.73	1.018	-6.902	0.000
	高分组	28	4.32	0.772		
FF2	低分组	37	2.30	0.996	-9.347	0.000
	高分组	28	4.29	0.600		
FF3	低分组	37	2.41	0.985	-6.858	0.000
	高分组	28	3.96	0.793		
FF4	低分组	37	2.65	1.207	-6.722	0.000
	高分组	28	4.36	0.678		

### (二) 理想二语自我区分度检验

IL2S 测量题项的区分度检验结果表明，各测量题项  $t$  值绝对值均大于 3，显著性  $p < 0.05$ ，表明理想二语自我量表各测量题项区分度佳。详见表 7。

表 7 IL2S 区分度检验

题项	分组	N	均值	标准差	t	P
MTI1	低分组	26	2.23	1.032	-10.641	0.000
	高分组	37	4.49	0.651		
MTI2	低分组	26	2.65	0.936	-8.812	0.000
	高分组	37	4.41	0.644		
MTI3	低分组	26	2.54	0.989	-6.945	0.000
	高分组	37	4.05	0.743		
CII1	低分组	26	2.42	0.987	-9.123	0.000
	高分组	37	4.32	0.669		
CII2	低分组	26	2.65	1.093	-9.073	0.000
	高分组	37	4.51	0.507		
CII3	低分组	26	3.15	1.317	-5.967	0.000
	高分组	37	4.59	0.551		
IOI1	低分组	26	2.69	0.928	-9.165	0.000
	高分组	37	4.51	0.651		
IOI2	低分组	26	2.50	1.208	-7.812	0.000
	高分组	37	4.41	0.725		
IOI3	低分组	26	2.96	0.916	-7.892	0.000
	高分组	37	4.59	0.725		

### (三) 现实二语自我区分度检验

RL2S 测量题项的区分度检验结果表明，各测量题项 t 值绝对值均大于 3，显著性  $p < 0.05$ ，表明现实二语自我量表各测量题项区分度佳。详见表 8。

表 8 RL2S 区分度检验

题项	分组	N	均值	标准差	t	P
MTR1	低分组	32	1.66	0.827	-8.795	0.000
	高分组	37	3.57	0.959		
MTR2	低分组	32	1.66	0.827	-7.844	0.000
	高分组	37	3.51	1.096		
MTR3	低分组	32	1.66	0.865	-6.430	0.000
	高分组	37	3.24	1.140		
CIR1	低分组	32	1.59	0.837	-8.657	0.000
	高分组	37	3.49	0.961		
CIR2	低分组	32	1.53	0.761	-8.144	0.000
	高分组	37	3.41	1.092		
CIR3	低分组	32	1.56	0.840	-8.076	0.000
	高分组	37	3.59	1.189		
IOR1	低分组	32	2.09	0.995	-5.246	0.000
	高分组	37	3.46	1.145		
IOR2	低分组	32	2.00	1.078	-7.153	0.000
	高分组	37	3.81	1.023		
IOR3	低分组	32	1.53	0.803	-6.890	0.000
	高分组	37	3.14	1.084		
SRF1	低分组	32	1.72	0.851	-7.016	0.000
	高分组	37	3.30	0.996		
SRF2	低分组	32	1.91	0.963	-6.487	0.000
	高分组	37	3.46	1.016		
SRF3	低分组	32	1.63	0.609	-8.081	0.000
	高分组	37	3.30	1.024		
SRF4	低分组	32	1.44	0.564	-8.435	0.000
	高分组	37	3.24	1.090		
FSF1	低分组	32	1.81	0.965	-6.076	0.000
	高分组	37	3.27	1.018		
FSF2	低分组	32	1.88	0.833	-6.022	0.000
	高分组	37	3.16	0.928		
FSF3	低分组	32	1.75	0.803	-6.810	0.000
	高分组	37	3.27	1.018		
FSF4	低分组	32	1.81	0.780	-6.177	0.000
	高分组	37	3.24	1.090		

#### (四) 二语学习经历区分度检验

SLLE 测量题项的区分度检验结果表明：各测量题项  $t$  值绝对值均大于 3，显著性  $p < 0.05$ ，表明二语学习经历量表各测量题项区分度佳。详见表 9。

表 9 SLLE 区分度检验

题项	分组	N	均值	标准差	t	P
TF1	低分组	33	2.12	0.960	-8.684	0.000
	高分组	27	4.15	0.818		
TF2	低分组	33	2.15	1.121	-8.984	0.000
	高分组	27	4.37	0.688		
TF3	低分组	33	2.67	1.291	-3.933	0.000
	高分组	27	3.81	0.879		
TF4	低分组	33	2.09	0.947	-8.612	0.000
	高分组	27	4.11	0.847		
OF1	低分组	33	2.12	1.053	-7.885	0.000
	高分组	27	4.15	0.907		
OF2	低分组	33	2.06	0.747	-9.158	0.000
	高分组	27	3.93	0.829		
OF3	低分组	33	2.12	0.781	-8.441	0.000
	高分组	27	3.93	0.874		
OF4	低分组	33	2.21	0.781	-11.868	0.000
	高分组	27	4.33	0.555		
OF5	低分组	33	2.06	1.144	-8.345	0.000
	高分组	27	4.33	0.920		

#### (五) 期望价值区分度检验

EV 测量题项的区分度检验结果表明：各测量题项  $t$  值绝对值均大于 3，显著性  $p < 0.05$ ，表明期望价值量表各测量题项区分度佳。详见表 10。

表 10 EV 区分度检验

题项	分组	N	均值	标准差	t	P
TV1	低分组	35	2.31	1.183	-5.571	0.000
	高分组	26	3.92	1.017		
TV2	低分组	35	2.37	1.087	-7.075	0.000
	高分组	26	4.23	0.908		
TV3	低分组	35	2.51	1.314	-5.539	0.000
	高分组	26	4.19	0.939		
IC1	低分组	35	2.23	1.060	-7.461	0.000
	高分组	26	4.08	0.796		
IC2	低分组	35	2.23	1.140	-7.268	0.000
	高分组	26	4.23	0.951		
IC3	低分组	35	2.29	1.202	-6.115	0.000
	高分组	26	3.96	0.824		
ES1	低分组	35	2.34	1.187	-6.548	0.000
	高分组	26	4.08	0.744		
ES2	低分组	35	2.11	1.183	-6.360	0.000
	高分组	26	3.88	0.909		
ES3	低分组	35	2.31	1.231	-7.098	0.000
	高分组	26	4.23	0.710		

(六) 二语学习动机区分度检验

L2LM 测量题项的区分度检验结果表明，各测量题项 t 值绝对值均大于 3，显著性  $p < 0.05$ ，表明二语学习动机量表各测量题项区分度佳。详见表 11。

表 11 L2LM 区分度检验

题项	分组	N	均值	标准差	t	P
WP1	低分组	29	2.10	1.113	-8.367	0.000
	高分组	34	4.15	0.821		
WP2	低分组	29	1.93	0.923	-8.028	0.000
	高分组	34	3.79	0.914		
WP3	低分组	29	1.79	1.082	-8.632	0.000
	高分组	34	4.09	1.026		
WP4	低分组	29	1.97	1.117	-7.958	0.000
	高分组	34	3.94	0.851		
WP5	低分组	29	1.83	1.002	-9.335	0.000
	高分组	34	4.03	0.870		
WP6	低分组	29	1.93	1.100	-9.858	0.000
	高分组	34	4.35	0.849		
TI1	低分组	29	2.14	1.382	-7.042	0.000
	高分组	34	4.15	0.857		
TI2	低分组	29	1.97	1.149	-8.139	0.000
	高分组	34	3.97	0.797		
TI3	低分组	29	2.07	1.163	-7.426	0.000
	高分组	34	4.09	0.996		
TI4	低分组	29	2.52	1.503	-6.829	0.000
	高分组	34	4.41	0.557		
VI1	低分组	29	2.07	1.067	-9.284	0.000
	高分组	34	4.24	0.781		
VI2	低分组	29	2.17	1.037	-7.787	0.000
	高分组	34	4.06	0.886		
VI3	低分组	29	2.14	0.915	-9.600	0.000
	高分组	34	4.24	0.819		
VI4	低分组	29	2.07	1.033	-8.293	0.000
	高分组	34	4.09	0.900		
VI5	低分组	29	2.34	1.203	-7.677	0.000
	高分组	34	4.21	0.687		

#### 四、预调研信度分析与效度分析

本研究通过 Cronbach's  $\alpha$  系数、CITC 和 CAID 对研究构念及其维度的可靠性进行度量，采用探索性因子分析对量表效度进行检验。

## (一) 预调研应该二语自我信度分析与效度分析

### 1. 预调研应该二语自我信度分析

表 12 预调研 OL2S 信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
SF1	3.25	1.248	0.58	0.559	0.694	4
<b>SF2</b>	<b>3.19</b>	<b>1.115</b>	<b>0.155</b>	<b>0.800</b>		
SF3	3.38	1.288	0.592	0.549		
SF4	3.25	1.161	0.629	0.532		
FF1	3.35	1.043	0.634	0.779	0.821	4
FF2	3.17	1.1	0.675	0.759		
FF3	3.23	1.06	0.588	0.799		
FF4	3.32	1.144	0.679	0.758		
OL2S					0.813	8
修正后 OL2S					0.841	7

如表 12 所示, 应该二语自我信度分析结果表明: 学校因素第二题 (SF2) “我们学校重视汉语教育并希望大家学好汉语”的 CITC 值小于最低接受标准 0.4, 表明学校因素第二题与学校因素联系不紧密, 且 CAID 值  $0.800 > 0.694$ , 表明在删除学校因素第二题 (SF2) 后会显著提高学校因素变量的内部一致性; 故从信度分析结果提示, 应当对学校因素第二题 (SF2) 进行优化。

家庭社会因素的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.821, 说明家庭社会因素具有良好的—致性。此外, 除学校因素第二题 (SF2) 外, 其他测量题项的 CITC 值均大于 0.4, 测量题项的删除后的  $\alpha$  值均比 Cronbach's  $\alpha$  小, 表明本研究应该二语动机量表各测量题项具有良好的信度。

优化前 OL2S 量表的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.813, 优化后 OL2S 量表的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.841, 提升较为明显。

## 2. 预调研应该二语自我探索性因子分析

表 13 KMO and Bartlett's Test (OL2S-1)

	KMO	
		<b>0.790</b>
	Approx. Chi-Square	328.028
Bartlett 球形度检验	df	28
	Sig.	0.000

进一步采用探索性因子分析对应该二语自我的效度进行检验，分析结果如表 13 所示。对应该二语自我的因子分析之可行性所进行的检验显示：KMO=0.790>0.7，巴特利特球形检验卡方值=328.028，自由度=28，显著性<0.001，表明应该二语动机量表满足因子分析条件，因子分析结果详见表 14。

表 14 预调研 OL2S 探索性因子分析

项目	公因子		公因子方差提取率
	1	2	
SF1		0.748	0.636
<b>SF2</b>		<b>&lt;0.4</b>	<b>0.137</b>
SF3		0.802	0.709
SF4		0.789	0.721
FF1	0.803		0.657
FF2	0.761		0.682
FF3	0.739		0.581
FF4	0.835		0.705
特征值	2.709	2.119	
方差贡献率	33.863	26.490	
累计方差贡献率	33.863	60.353	

预调研应该二语自我量表探索性因子分析结果表明：学校因素第二题（SF2）因素负荷量低于 0.4，低于最低接受值 0.5；公因子方差提取率为 0.137，低于最低接受值 0.5，表明学校因素第二题（SF2）与变量联系不紧密；故从探索性因子分析角度提示：应当对学校因素第二题（SF2）进行优化。进一步将学校因素第 2 题删除后，再次进行探索性因子分析，对变量结构效度进行检验，分析结果如表 15 所示。

表 15 KMO and Bartlett's Test (OL2S-2)

	<b>KMO</b>	<b>0.789</b>
Bartlett 球形度检验	Approx. Chi-Square	324.773
	df	21
	Sig.	0.000

优化后应该二语自我量表的 KMO=0.789>0.7，同时 Bartlett 球形检验拒绝零假设 ( $p<0.001$ )，故认为应该二语自我量表适合进行探索性因子分析。

表 16 优化后 OL2S 探索性因子分析结果

项目	公因子		公因子方差提取率
	1	2	
FF1	0.789		0.652
FF2	0.741		0.684
FF3	0.722		0.579
FF4	0.840		0.723
SF1		0.761	0.630
SF3		0.856	0.764
SF4		0.830	0.748
特征值	2.541	2.239	
方差贡献率	36.304	31.988	
累计方差贡献率	36.304	68.291	

优化后应该二语自我量表的因子分析结果如表 16 所示。第一，经采用主成分分析法，共提取出特征值大于 1 的公因子 2 个，旋转后特征值分别为 2.541、2.239，方差贡献率分别为 36.304%、31.988%；累计方差贡献率为 68.291%，大于 60%，表明采用主成分分析法提取的公因子能较好地涵盖应该二语自我量表的主要信息。第二，旋转后的各公因子成分符合预期假设，公因子 1 为家庭与社会因素（在 FF1-FF4 上的因子载荷最大），公因子 2 为学校因素（在 SF1、SF3 和 SF4 上的因子载荷最大）；第三，量表中各测量题项的因子载荷均大于 0.5；第四，量表各测量题项的公因子方差提取率均大于 0.5。综上所述，优化后的应该二语自我量表具有良好的效度。

## （二）预调研理想二语自我信度分析与效度分析

### 1. 预调研理想二语自我信度分析

预调研理想二语自我量表信度分析结果如表 17 所示。第一，预调研理想二语自我各维度的 Cronbach's  $\alpha$  值分别为 0.779、0.729、0.811，量表总的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.832，大于 0.7，表明理想二语自我及其各维度均具有较好的

稳定性。第二，量表测量题项 CITC 值在 0.526-0.680 范围内；第三，量表的各测量题项 CAID 值均比题项对应维度的 Cronbach's  $\alpha$  小；表明理想二语自我量表具有较高的信度。

表 17 预调研 IL2S 信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
MTI1	3.66	1.242	0.626	0.700	0.779	3
MTI2	3.69	1.046	0.677	0.639		
MTI3	3.46	1.037	0.561	0.758		
CI1	3.60	1.107	0.557	0.636	0.729	3
CI2	3.62	1.144	0.526	0.676		
CI3	3.81	1.059	0.575	0.617		
IOI1	3.80	1.053	0.673	0.729	0.811	3
IOI2	3.63	1.180	0.680	0.723		
IOI3	3.90	1.038	0.635	0.767		
IL2S					0.832	9

## 2. 预调研理想二语自我探索性因子分析

表 18 KMO and Bartlett's Test (IL2S)

KMO		0.806
Bartlett 球形度检验	Approx. Chi-Square	360.314
	df	36
	Sig.	0.000

通过 KMO 与巴特利特球形检验检测因子分析的可行性，分析结果如表 18 所示：KMO=0.806>0.7，巴特利特球形检验卡方值为 360.314，自由度 df 为 36，显著性  $p<0.001$ ，表明理想二语自我量表满足因子分析条件，适合进行因子分析。

表 19 预调研 IL2S 探索性因子分析

项目	公因子			公因子方差提取率
	1	2	3	
IOI1	0.802			0.730
IOI2	0.848			0.758
IOI3	0.810			0.708
MTI1		0.736		0.676
MTI2		0.850		0.767
MTI3		0.790		0.665
CII1			0.730	0.637
CII2			0.702	0.625
CII3			0.854	0.762
特征值	2.191	2.172	1.967	
方差贡献率	24.341	24.136	21.851	
累计方差贡献率	24.341	48.478	70.328	

预调研理想二语自我的探索性因子分析结果见表 19。第一，经采用主成分分析法，共提取出特征值大于 1 的公因子 3 个，旋转后的特征值分别为 2.191、2.172、1.967，方差贡献率分别为 24.341%、24.136%、21.851%，累计方差贡献率为 70.328%，大于 60%。即提取 3 个公因子时能较好地涵盖理想二语自我量表的主要信息。第二，经最大方差法旋转后的各成分符合预期假设，公因子分别为：志趣导向（在 IOI1-IOI3 上的载荷因子最大）、工具媒介（在 MTI1-MTI3 上的载荷因子最大）、文化融入（在 CII1-CII3 上的载荷因子最大）；第三，理想二语自我量表各测量题项的因子载荷均大于 0.5；第四，量表各测量题项的公因子方差提取率均大于 0.5；综上认为理想二语自我具有良好的效度。

### （三）预调研现实二语自我信度分析与效度分析

#### 1. 预调研现实二语自我信度分析

表 20 预调研 RL2S 信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
MTR1	2.72	1.196	0.714	0.656	0.801	3
MTR2	2.66	1.213	0.643	0.731		
MTR3	2.39	1.190	0.585	0.791		
CIR1	2.50	1.158	0.736	0.700	0.822	3
CIR2	2.58	1.214	0.619	0.813		
CIR3	2.63	1.280	0.684	0.750		
IOR1	2.73	1.157	0.567	0.775	0.788	3
IOR2	2.88	1.251	0.663	0.675		
IOR3	2.38	1.128	0.661	0.680		
SRF1	2.64	1.193	0.562	0.727	0.774	4
SRF2	2.63	1.166	0.480	0.768		
SRF3	2.53	1.126	0.675	0.668		
SRF4	2.40	1.198	0.595	0.709	0.787	4
FSF1	2.66	1.161	0.636	0.713		
FSF2	2.57	1.093	0.519	0.772		
FSF3	2.64	1.086	0.624	0.720		
FSF4	2.68	1.097	0.601	0.732	0.898	17
RL2S						

预调研现实二语自我量表信度分析结果如表 20 所示。第一，各维度的 Cronbach's  $\alpha$  值分别为 0.801、0.822、0.788、0.774、0.787，量表总的 Cronbach's  $\alpha$  值系数为 0.898，均大于标准值 0.7，表明本研究现实二语自我及其各维度均具有较好的稳定性。第二，量表中各测量题项的 CITC 值在 0.480-0.736 范围内；第三，各测量题项的 CITC 值均比对应维度的 Cronbach's  $\alpha$  系数小；表明现实二语自我量表中各变量及其测量题项均具有较高的信度。

## 2. 预调研现实二语自我探索性因子分析

表 21 KMO and Bartlett's Test (RL2S-1)

	KMO	0.856
	Approx. Chi-Square	834.554
Bartlett 球形度检验	df	136
	Sig.	0.000

通过 KMO 与巴特利特球形检验检测因子分析的可行性，分析结果如表 21 所示：KMO 为 0.856 > 0.7，巴特利特球形检验卡方值为 834.554，自由度 df 为 136，显著性  $p < 0.001$ ，表明预调研现实二语自我量表通过了因子分析可行性检验。

表 22 预调研 RL2S 探索性因子分析

项目	公因子					公因子方差 提取率
	1	2	3	4	5	
MTR1				0.740		0.754
MTR2				0.790		0.722
MTR3				0.749		0.680
CIR1		0.781				0.767
CIR2		0.749				0.685
CIR3		0.775				0.741
IOR1					0.791	0.686
IOR2					0.758	0.741
IOR3					0.790	0.714
SRF1			0.671			0.585
<b>SRF2</b>		<b>0.596</b>	<b>0.447</b>			<b>0.609</b>
SRF3			0.835			0.794
SRF4			0.693			0.651
FSF1	0.804					0.723
FSF2	0.632					0.519
FSF3	0.745					0.658
FSF4	0.733					0.627
特征值	2.532	2.519	2.281	2.168	2.156	
方差贡献率	14.896	14.819	13.417	12.751	12.685	
累计方差贡献率	14.896	29.715	43.132	55.883	68.568	

预调研现实二语自我量表探索性因子分析结果见表 22。学校因素第二题（SRF2）：“我们学校营造了一种应该要学好汉语的强烈氛围”存在交叉因子负荷，故探索性因子分析结果提示：学校因素第二题（SF2）应当进行优化。进一步将学校因素第 2 题删除后，再次进行探索性因子分析，对变量结构效度进行检验，分析结果见表 23。

表 23 KMO and Bartlett's Test (RL2S-2)

	<b>KMO</b>	<b>0.844</b>
	Approx. Chi-Square	731.256
Bartlett 球形度检验	df	105
	Sig.	0.000

优化后 RL2S 量表的  $KMO=0.844>0.7$ ，同时 Bartlett 球形检验拒绝零假设 ( $p<0.001$ )，故认为优化后的现实二语自我量表适合进行探索性因子分析。

表 24 优化后 RL2S 探索性因子分析结果

项目	公因子					公因子方差提取率
	1	2	3	4	5	
CIR1	0.815					0.797
CIR2	0.743					0.683
CIR3	0.803					0.766
FSF1		0.835				0.769
FSF3		0.760				0.701
FSF4		0.730				0.623
IOR1			0.793			0.680
IOR2			0.761			0.740
IOR3			0.802			0.727
MTR1				0.765		0.771
MTR2				0.803		0.753
MTR3				0.735		0.674
SRF1					0.700	0.627
SRF3					0.860	0.828
SRF4					0.687	0.656
特征值	2.255	2.157	2.154	2.115	2.114	
方差贡献率	15.031	14.381	14.357	14.098	14.091	
累计方差贡献率	15.031	29.412	43.769	57.867	71.958	

优化后现实二语自我的因子分析结果见表 24。第一，采用主成分分析法共提取出特征值大于 1 的公因子 5 个，旋转后的特征值分别为 2.255、2.157、2.154、2.115、2.114，方差贡献率分别为 15.031%、14.381%、14.357%、14.098%、14.091%，各因子累计方差贡献率为 71.958%，均大于 60%，表明提取 5 个因子能较好地涵盖现实二语自我量表的主要信息。第二，经最大方差法旋转后的成分符合原始假设，成分分别为：文化融入（在 CIR-CIR3 上的载荷因子最大）、家庭与社会因素（在 FSF1-FSF3 上的载荷因子最大）、志趣导向（在 IOR1-IOR3 上的载荷因子最大）、工具媒介（在 MTR1-MTR3 上的载荷因子最大）、学校因素（在 SRF1-SRF4 上的载荷因子最大）；第三，量表各测量题项的因子载荷均>0.5；第四，各测量指标的公因子方差提取率均>0.5；综上，可认为优化后的现实二语自我量表具有良好的效度。

#### （四）预调研二语学习经历信度分析与效度分析

##### 1. 预调研二语学习经历信度分析

表 25 预调研 SLLE 信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
TF1	3.16	1.182	0.647	0.629	0.747	4
TF2	3.3	1.256	0.694	0.595		
<b>TF3</b>	<b>3.16</b>	<b>1.196</b>	<b>0.218</b>	<b>0.853</b>		
TF4	3.11	1.145	0.669	0.619		
OF1	3.17	1.184	0.649	0.842	0.862	5
OF2	3.1	1.063	0.676	0.835		
OF3	3.1	1.043	0.703	0.828		
OF4	3.3	1.11	0.694	0.83		
OF5	3.17	1.213	0.689	0.832		
SLLE					0.852	9
修正后 SLLE					0.873	8

如表 25 所示。二语学习经历信度分析结果表明：教师因素第三题（TF3）“我喜欢和汉语老师交流时的感觉”的 CITC 值小于最低接受标准 0.4，表明教师因素第三题（TF3）与维度教师因素联系不紧密，且 CAID 值  $0.853 > 0.747$ ，表明在删除教师因素第三题（TF3）后会显著提高教师因素变量的内部一致性；故从信度分析结果提示，应当对教师因素第三题（TF3）进行优化。

其他教学因素的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.862，均大于 0.7，且量表各测量题项的 CITC 值与 CAID 值均满足测量要求，表明其他教学因素变量具有较好的一致性。

优化前 SLLE 量表的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.852，优化后 SLLE 量表的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.873，提升较为明显。

## 2. 预调研二语学习经历探索性因子分析

表 26 KMO and Bartlett's Test (SLLE-1)

	KMO	
	<b>0.862</b>	
	Approx. Chi-Square	442.552
Bartlett 球形度检验	df	36
	Sig.	0.000

如表 26 所示。预调研二语学习经历因子分析的可行性检验结果表明：KMO 为 0.862，大于 0.7；巴特利特球形检验卡方值为 442.552，自由度 df 为 36，显著性 p 值小于 0.001，表明二语学习经历可以进行因子分析。

表 27 预调研 SLLE 探索性因子分析

项目	公因子		公因子方差提取率
	1	2	
TF1		0.835	0.751
TF2		0.848	0.774
<b>TF3</b>		<b>&lt;0.4</b>	<b>0.154</b>
TF4		0.795	0.715
OF1	0.758		0.604
OF2	0.787		0.646
OF3	0.850		0.724
OF4	0.760		0.658
OF5	0.729		0.663
特征值	3.220	2.469	
方差贡献率	35.781	27.431	
累计方差贡献率	35.781	63.212	

采用主成分分析法，经最大方差法旋转并呈现高于 0.4 的因子载荷，结果如表 27 所示。教师因素第 3 题（TF3）因素负荷量低于 0.4，低于最低接受值 0.5；公因子方差提取率为 0.154，低于最低接受值 0.5，表明教师因素第 3 题（TF3）与变量联系不紧密；故从探索性因子分析角度提示：应当对教师因素第 3 题（TF3）进行优化。

进一步将教师因素第 3 题（TF3）删除后，再次进行探索性因子分析，对变量结构效度进行检验，分析结果见表 28。

表 28 KMO and Bartlett's Test (SLLE-2)

	<b>KMO</b>	<b>0.870</b>
	Approx. Chi-Square	431.948
Bartlett 球形度检验	df	28
	Sig.	0.000

如表 28 所示，优化后 SLLE 量表的 KMO=0.870>0.7，同时 Bartlett 球形检验拒绝零假设（ $p<0.001$ ），故认为优化后的二语学习经历量表适合进行探索性因子分析。

表 29 优化后 SLLE 探索性因子分析结果

项目	公因子		公因子方差提取率
	1	2	
OF1	0.750		0.603
OF2	0.788		0.653
OF3	0.845		0.720
OF4	0.757		0.660
OF5	0.710		0.663
TF1		0.879	0.807
TF2		0.860	0.781
TF4		0.809	0.722
特征值	3.116	2.492	
方差贡献率	38.954	31.150	
累计方差贡献率	38.954	70.103	

优化后的二语学习经历的探索性因子分析结果如表 29 所示。第一，采用主成分分析法，共提取出特征值大于 1 的公因子 2 个，旋转后特征值分别为 3.116、2.492，方差贡献率分别为 38.954%、31.15%；累计方差贡献率为 70.103%，大于 60%，表明经因子分析提取的 2 个因子能够涵盖二语学习经历的主要信息。第二，经最大方差法旋转后的公因子成分符合预期假设，公因子 1 为其他教学因素（在 OF1-OF5 上的载荷因子最大），公因子 2 为教师因素（在 TF1、TF2 和 TF4 上的载荷因子最大）；第三，量表的各测量题项的因子载荷均大于 0.5；第四，测量指标的公因子方差提取率均大于 0.5；故认为，本研究经优化后的二语学习经历量表具有良好效度。

### （五）预调研期望价值信度分析与效度分析

#### 1. 预调研期望价值信度分析

表 30 预调研 EV 信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
TV1	3.24	1.225	0.716	0.669	0.807	3
TV2	3.39	1.160	0.659	0.732		
TV3	3.36	1.215	0.593	0.799		
IC1	3.24	1.174	0.664	0.611	0.764	3
IC2	3.29	1.262	0.543	0.745		
IC3	3.28	1.246	0.587	0.694		
ES1	3.25	1.161	0.600	0.539	0.712	3
ES2	3.11	1.241	0.516	0.640		
ES3	3.14	1.249	0.480	0.685		
EV					0.828	9

对期望价值量表的信度分析结果如表 30 所示：期望价值各维度的 Cronbach's  $\alpha$  值分别为 0.807、0.764、0.712，量表总的 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.828，均大于 0.7，表明期望价值量表及其各维度具有良好一致性。此外，CITC 值与 CAID 值均满足检验标准，表明期望价值量表及其维度均具有较高的信度。

## 2. 预调研期望价值探索性因子分析

表 31 KMO and Bartlett's Test (EV)

	<b>KMO</b>	<b>0.763</b>
Bartlett 球形度检验	Approx. Chi-Square	363.894
	df	36
	Sig.	0.000

期望价值因子分析的可行性检验结果如表 31 所示：KMO 为 0.763>0.7，巴特利特球形检验卡方值为 363.894，自由度 df 为 36，显著性  $p < 0.001$ ，表明期望价值量表可以采用主成分分析法进行因子分析。

表 32 预调研 EV 探索性因子分析

项目	公因子			公因子方差提取率
	1	2	3	
TV1	0.899			0.840
TV2	0.763			0.716
TV3	0.759			0.651
IC1		0.843		0.780
IC2		0.706		0.596
IC3		0.783		0.669
ES1			0.824	0.720
ES2			0.768	0.637
ES3			0.713	0.564
特征值	2.140	2.082	1.951	
方差贡献率	23.782	23.134	21.679	
累计方差贡献率	23.782	46.916	68.595	

期望价值量表因子分析结果如表 32 所示。第一，共提取特征值大于 1 的成分 3 个，旋转后的特征值分别为 2.140、2.082、1.951；方差贡献率分别为 23.782%、23.134%、21.679%；累计的方差贡献率为 68.595%，大于 60%，表明采用主成分分析法提取的 3 个成分能较好地涵盖期望价值量表的主要信息；第

二，经最大方差法旋转后的因子成分满足预期假设，提取的 3 个成分分别为：目标价值（在 TV1-TV3 上的载荷因子最大）、实现代价（在 IC1-IC2 上的载荷因子最大）和成功期望（在 ES1-ES3 上的载荷因子最大）；第三，期望价值各测量题项因子载荷均大于 0.5；第四，各测量指标的公因子方差提取率均大于 0.5；综上，预调研期望价值量表具有较好效度。

#### （六）预调研二语学习动机信度分析与效度分析

##### 1. 预调研二语学习动机信度分析

表 33 预调研 L2LM 信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
WP1	3.37	1.202	0.770	0.859	0.889	6
WP2	3.03	1.195	0.673	0.874		
WP3	3.20	1.332	0.550	0.895		
WP4	3.27	1.259	0.746	0.863		
WP5	3.12	1.271	0.729	0.865		
WP6	3.34	1.310	0.776	0.857		
TI1	3.37	1.405	0.733	0.783	0.847	4
TI2	3.13	1.274	0.680	0.807		
TI3	3.30	1.344	0.712	0.793		
TI4	3.44	1.292	0.613	0.835		
VI1	3.40	1.262	0.772	0.855	0.889	5
VI2	3.32	1.189	0.750	0.860		
VI3	3.30	1.201	0.708	0.869		
VI4	3.29	1.212	0.726	0.865		
VI5	3.33	1.145	0.693	0.873		
L2LM					0.916	15

参见表 33，二语学习动机信度分析结果显示：毅力第三题（WP3）“我从小就开始坚持每天学习汉语”的 CAID 值为 0.895 > 0.889，表明在删除该题后会提高毅力（WP）变量的内部一致性。

##### 2. 预调研二语学习动机探索因子分析

表 34 KMO and Bartlett's Test (L2LM-1)

	KMO	
	<b>0.897</b>	
	Approx. Chi-Square	998.650
Bartlett 球形度检验	df	105
	Sig.	0.000

参见表 34，预调研二语学习动机因子分析可行性检验结果表明：KMO 测度值为 0.897，大于 0.7，巴特利特球形检验卡方值为 998.650，自由度 df 为 105，显著性  $p < 0.001$ ，表明二语学习动机量表适合进行因子分析。

表 35 预调研 L2LM 探索因子分析

项目	公因子			公因子方差提取率
	1	2	3	
WP1	0.803			0.741
WP2	0.776			0.647
<b>WP3</b>	<b>0.493</b>		<b>0.546</b>	<b>0.557</b>
WP4	0.780			0.694
WP5	0.790			0.702
WP6	0.782			0.737
TI1			0.835	0.739
TI2			0.750	0.650
TI3			0.807	0.729
TI4			0.725	0.590
VI1		0.797		0.746
VI2		0.835		0.744
VI3		0.756		0.664
VI4		0.767		0.682
VI5		0.714		0.662
特征值	3.705	3.433	3.147	
方差贡献率	24.697	22.888	20.977	
累计方差贡献率	24.697	47.586	68.563	

二语学习动机的因子分析结果见表 35。毅力第三题（WP3）存在交叉因子负荷，故探索性因子分析结果提示：毅力第三题（WP3）应当进行优化。

进一步将毅力第三题（WP3）删除后，再次进行探索性因子分析，对变量结构效度进行检验，分析结果见表 36。

表 36 KMO and Bartlett's Test (L2LM-2)

KMO		0.886
Bartlett 球形度检验	Approx. Chi-Square	937.742
	df	91
	Sig.	0.000

优化后 L2LM 量表的  $KMO = 0.886 > 0.7$ ，同时 Bartlett 球形检验拒绝零假设 ( $p < 0.001$ )，故认为优化后的二语学习动机量表适合进行探索性因子分析。

表 37 优化后 L2LM 探索性因子分析

项目	公因子			公因子方差提取率
	1	2	3	
WP1	0.806			0.742
WP2	0.786			0.659
WP4	0.782			0.694
WP5	0.796			0.709
WP6	0.786			0.741
VI1		0.796		0.746
VI2		0.840		0.751
VI3		0.757		0.664
VI4		0.764		0.680
VI5		0.711		0.661
TI1			0.848	0.760
TI2			0.755	0.660
TI3			0.810	0.738
TI4			0.726	0.593
特征值	3.521	3.399	2.878	
方差贡献率	25.153	24.276	20.554	
累计方差贡献率	25.153	49.428	69.982	

优化后的二语学习动机的探索性因子分析结果如表 37 所示。第一，共提取出特征值大于 1 的公因子 3 个，旋转后特征值分别为 3.521、3.399、2.878，方差贡献率分别为 25.153、24.276、20.554；累计的方差解释率为 69.982%，大于 60%，表明采用主成分分析法提取的 3 个成分能较好地涵盖二语学习动机量表主要信息；第二，经最大方差法旋转后的成分符合预期，公因子分别为：毅力（在 WP1、WP2、和 WP4-WP6 上的载荷因子最大）、精力（在 VI1-VI5 上的载荷因子最大）和时间投入（在 TI1-TI4 上的载荷因子最大）；第三，二语学习动机各个测量题项的因子载荷均 $>0.5$ ，公因子方差提取率均 $>0.5$ ；综上，优化后的二语学习动机量表具有良好的效度。

## 五、预调研小结

本研究通过 115 份预试验调查进行了问卷结构检验，根据分析结果可以得到以下几点结论：

- (1) Harman 单因子检验表明本研究不存在严重共同方法偏差问题。
- (2) 项目分析结果表明本研究各题项均具有较好区分度。

(3) 信度分析与探索性因子分析结果表明，应该二语自我中的变量“学校因素的第二题（SF2）”、现实二语自我量表中的变量“学校因素的第二题

(SRF2)”、二语学习经历中的变量“教师因素的第三题(TF3)”、二语学习动机中的变量“毅力的第三题(WP3)”需要进行优化。

(4)对优化后的量表进行的信度分析与效度检验结果显示,优化后的应该二语自我量表、现实二语自我量表、二语学习经历量表、二语学习动机量表以及理想二语自我、期望价值量表中各变量的 Cronbach's  $\alpha$  值均高于 0.7,各测量题项的 CITC 值均大于 0.4,CAID 值均低于对应维度的 Cronbach's  $\alpha$  值;测量量表 KMO 值均高于 0.7,测量题项因子载荷均高于 0.5,公因子方差提取率均大于 0.5,累积方差解释度均大于 60%。同时,探索性因子分析所提取出的公因子与量表的预设细分维度相对应,表明各量表结构合理。

(5)可认为本研究预试验优化后的应该二语自我量表、现实二语自我量表、二语学习经历量表、二语学习动机量表以及理想二语自我、期望价值量表均具有较好的信度与效度,所有测量指标均满足分析要求,可以使用优化后的问卷进行正式调查。



### 第三章 泰国学生汉语学习动机正式调研及数据分析

#### 第一节 样本特征分析

##### 一、调查对象基本特征

本研究的正式问卷调查共获得 508 份有效样本（样本人口学特征频率分析结果如表 38 所示）。其中男性占 37.4%，女性占 62.6%；年龄≤20 岁的占 65.0%，21-25 岁的占 25.0%，26-30 岁的占 10.0%；年级为高中一年级的占 29.9%，高中二年级占 19.9%，高中三年级占 10.0%，大学一年级占 20.1%，大学二年级占 10.1%，大学三年级占 4.9%，大学四年级及以上占 5.1%；调查对象专业分布中，汉语专业占 59.4%，非汉语专业且汉语是必修课的占 15.9%，非汉语专业且汉语是选修课的占 24.7%；调查对象属三代以内华裔的占 35.6%，不属于的占 64.4%；调查对象未通过汉语考试的占 20.1%，通过了汉语考试的占 79.9%。样本具有广泛的人口学特征分布性和良好的代表性。

表 38 调查对象基本特征

变量	分类	人数	百分比 (%)
性别	男	190	37.4
	女	318	62.6
年龄	≤20 岁	330	65
	21-25 岁	127	25
	26-30 岁	51	10
年级	高中一年级	152	29.9
	高中二年级	101	19.9
	高中三年级	51	10
	大学一年级	102	20.1
	大学二年级	51	10.1
	大学三年级	25	4.9
	大学四年级及以上	26	5.1
专业	汉语专业	302	59.4
	非汉语专业、汉语是必修课	81	15.9
	非汉语专业，汉语是选修课	125	24.7
是否三代内华裔	是	181	35.6
	否	327	64.4
考试通过情况	通过汉语考试	406	79.9
	未通过汉语考试	102	20.1

## 二、变量描述

使用 SPSS 26.0 对收集到的 508 份有效样本进行分析，应该二语自我、理想二语自我、现实二语自我、二语学习经历、期望价值、二语学习动机的平均值与标准差、峰度以及偏度等统计结果详见表 39。如表 39 所示，本研究测量指标的偏度与峰度之绝对值的最大值分别为 1.134 与 1.076，均小于 3，表明本研究各数据满足正态分布，即满足后续分析条件。

表 39 变量描述

题项	N	最小值	最大值	均值	标准差	偏度	峰度
SF1	508	1.000	5.000	3.236	1.123	-0.173	-0.558
SF2	508	1.000	5.000	3.461	1.231	-0.492	-0.580
SF3	508	1.000	5.000	3.283	1.118	-0.287	-0.476
SF	508	1.000	5.000	3.327	0.959	-0.491	-0.248
FF1	508	1.000	5.000	3.339	1.089	-0.243	-0.538
FF2	508	1.000	5.000	3.276	1.168	-0.289	-0.614
FF3	508	1.000	5.000	3.281	1.096	-0.305	-0.481
FF4	508	1.000	5.000	3.303	1.142	-0.271	-0.599
FF	508	1.000	5.000	3.300	0.910	-0.423	-0.078
OL2S	508	1.000	5.000	3.313	0.806	-0.583	0.136
MTI1	508	1.000	5.000	3.581	1.146	-0.456	-0.480
MTI2	508	1.000	5.000	3.642	1.054	-0.585	-0.020
MTI3	508	1.000	5.000	3.573	1.103	-0.629	-0.168
MTI	508	1.000	5.000	3.598	0.918	-0.682	0.192
CI11	508	1.000	5.000	3.543	1.127	-0.444	-0.456
CI12	508	1.000	5.000	3.522	1.133	-0.332	-0.671
CI13	508	1.000	5.000	3.770	1.049	-0.650	-0.098
CI1	508	1.000	5.000	3.612	0.905	-0.472	-0.172
IOI1	508	1.000	5.000	3.720	1.044	-0.696	0.136
IOI2	508	1.000	5.000	3.719	1.135	-0.846	0.060
IOI3	508	1.000	5.000	3.772	1.037	-0.629	-0.052
IOI	508	1.000	5.000	3.737	0.902	-0.761	0.243
IL2S	508	1.000	5.000	3.649	0.752	-0.640	0.447
TV1	508	1.000	5.000	3.343	1.179	-0.494	-0.594
TV2	508	1.000	5.000	3.374	1.126	-0.341	-0.600
TV3	508	1.000	5.000	3.368	1.158	-0.269	-0.775
TV	508	1.000	5.000	3.362	1.011	-0.721	-0.087
IC1	508	1.000	5.000	3.325	1.135	-0.435	-0.412
IC2	508	1.000	5.000	3.380	1.196	-0.384	-0.629
IC3	508	1.000	5.000	3.368	1.175	-0.424	-0.550
IC	508	1.000	5.000	3.358	1.020	-0.867	0.166
ES1	508	1.000	5.000	3.185	1.101	-0.345	-0.648
ES2	508	1.000	5.000	3.124	1.181	-0.184	-0.698

题项	N	最小值	最大值	均值	标准差	偏度	峰度
ES3	508	1.000	5.000	3.116	1.134	-0.107	-0.693
ES	508	1.000	5.000	3.142	0.967	-0.523	-0.151
EV	508	1.000	5.000	3.287	0.832	-1.134	0.893
TF1	508	1.000	5.000	3.258	1.164	-0.303	-0.596
TF2	508	1.000	5.000	3.337	1.214	-0.296	-0.856
TF3	508	1.000	5.000	3.219	1.121	-0.270	-0.531
TF	508	1.000	5.000	3.271	1.004	-0.566	-0.433
OF1	508	1.000	5.000	3.246	1.139	-0.100	-0.710
OF2	508	1.000	5.000	3.134	0.986	-0.147	-0.317
OF3	508	1.000	5.000	3.114	1.031	-0.295	-0.347
OF4	508	1.000	5.000	3.463	1.088	-0.397	-0.425
OF5	508	1.000	5.000	3.165	1.099	-0.134	-0.574
OF	508	1.000	5.000	3.224	0.852	-0.415	-0.084
SLLE	508	1.000	5.000	3.248	0.806	-0.660	0.008
MTR1	508	1.000	5.000	2.762	1.236	0.051	-1.007
MTR2	508	1.000	5.000	2.697	1.191	0.160	-0.862
MTR3	508	1.000	5.000	2.407	1.197	0.476	-0.685
MTR	508	1.000	5.000	2.622	1.028	0.074	-0.856
CIR1	508	1.000	5.000	2.549	1.231	0.285	-0.960
CIR2	508	1.000	5.000	2.531	1.205	0.296	-0.900
CIR3	508	1.000	5.000	2.764	1.264	0.057	-1.076
CIR	508	1.000	5.000	2.615	1.021	0.227	-0.736
IOR1	508	1.000	5.000	2.734	1.249	0.196	-0.973
IOR2	508	1.000	5.000	2.776	1.247	0.131	-0.973
IOR3	508	1.000	5.000	2.309	1.172	0.591	-0.543
IOR	508	1.000	5.000	2.606	1.031	0.294	-0.659
SRF1	508	1.000	5.000	2.486	1.194	0.340	-0.849
SRF2	508	1.000	5.000	2.518	1.130	0.286	-0.728
SRF3	508	1.000	5.000	2.453	1.130	0.286	-0.848
SFR	508	1.000	5.000	2.486	0.950	0.296	-0.473
FSF1	508	1.000	5.000	2.626	1.174	0.238	-0.803
FSF2	508	1.000	5.000	2.598	1.115	0.232	-0.690
FSF3	508	1.000	5.000	2.624	1.144	0.185	-0.875
FSF4	508	1.000	5.000	2.634	1.165	0.264	-0.782
FSF	508	1.000	5.000	2.621	0.930	0.272	-0.387
RL2S	508	1.000	4.800	2.590	0.791	0.155	-0.519
SD	508	-17.000	51.000	0.909	0.733	0.081	0.557
WP1	508	1.000	5.000	3.307	1.182	-0.368	-0.652
WP2	508	1.000	5.000	3.122	1.143	-0.257	-0.790
WP3	508	1.000	5.000	3.315	1.224	-0.354	-0.790
WP4	508	1.000	5.000	3.148	1.203	-0.197	-0.828
WP5	508	1.000	5.000	3.301	1.260	-0.345	-0.842
WP	508	1.000	5.000	3.239	0.987	-0.906	-0.055
TI1	508	1.000	5.000	3.463	1.274	-0.560	-0.671
TI2	508	1.000	5.000	3.187	1.164	-0.331	-0.644

题项	N	最小值	最大值	均值	标准差	偏度	峰度
TI3	508	1.000	5.000	3.439	1.227	-0.473	-0.680
TI4	508	1.000	5.000	3.457	1.210	-0.482	-0.602
TI	508	1.000	5.000	3.386	0.983	-0.977	0.161
VI1	508	1.000	5.000	3.343	1.179	-0.494	-0.594
VI2	508	1.000	5.000	3.374	1.126	-0.341	-0.600
VI3	508	1.000	5.000	3.368	1.158	-0.269	-0.775
VI4	508	1.000	5.000	3.266	1.166	-0.380	-0.570
VI5	508	1.000	5.000	3.287	1.144	-0.381	-0.508
VI	508	1.000	5.000	3.328	0.937	-0.743	0.007
L2LM	508	1.000	5.000	3.317	0.782	-0.933	0.525

注：OL2S=应该二语自我；IL2S=理想二语自我；EV=期望价值；SLLE=二语学习经历；RL2S=现实二语自我；SD=自我差异；L2LM=二语学习动机。

## 第二节 共同方法偏差检验

在因子分析中纳入本研究涉及的所有测量题项，通过 Harman 单因子检验法检测未经旋转的第一个成分，显示其方差贡献率为 23.979%，小于<50%，表明本研究不存在严重同源方差问题。详见表 40。

表 40 共同方法偏差检验

公因子	初始特征值		
	特征值	方差贡献率%	累计方差贡献率%
1	15.107	23.979	23.979
2	4.817	7.646	31.625
3	3.376	5.358	36.983
4	2.837	4.503	41.486
5	2.474	3.927	45.413
6	1.929	3.062	48.475
7	1.715	2.723	51.198
8	1.528	2.426	53.624
9	1.340	2.127	55.751
10	1.272	2.020	57.770
11	1.222	1.939	59.709
12	1.151	1.827	61.536
13	1.094	1.736	63.272
14	1.026	1.629	64.901
15	1.000	1.588	66.489

### 第三节 信度分析与效度分析

信度代表测量量表的一致性与稳定性，社会科学领域中 Likert 量表的信度估计一般通过 Cronbach's  $\alpha$ 、CAID 系数和 CITC 值来对研究构念及其维度进行度量。效度是指问卷量表对受试对象心理行为特质的检测程度值，最常使用的方法为因子分析法，分为两种：探索性因子分析和验证性因子分析（吴明隆，2010）。

#### 一、应该二语自我信度分析与效度分析

##### （一）应该二语自我信度分析

表 41 应该二语自我信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
SF1	3.24	1.123	0.560	0.739	0.771	3
SF2	3.46	1.231	0.633	0.661		
SF3	3.28	1.118	0.626	0.669		
FF1	3.34	1.089	0.619	0.793	0.825	4
FF2	3.28	1.168	0.645	0.782		
FF3	3.28	1.096	0.645	0.781		
FF4	3.30	1.142	0.690	0.760		
OL2S					0.833	7

应该二语自我量表信度分析结果如表 41 所示。第一，应该二语动机各维度的 Cronbach's  $\alpha$  值分别为 0.771、0.825，量表总的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.833，均大于 0.7；第二，所有测量题项 CITC 值与 CAID 值均满足信度检测标准，表明应该二语自我量表及其各变量均具有较好的稳定性与较高的内部一致性。

##### （二）应该二语自我探索性因子分析

表 42 KMO and Bartlett's Test (OL2S)

KMO		0.837
Bartlett 球形度检验	Approx. Chi-Square	1270.882
	df	21
	Sig.	0.000

通过 KMO 与巴特利特球形检验检测因子分析的可行性，分析结果如表 42 所示：KMO=0.837>0.7，巴特利特球形检验近似卡方值为 1270.882，自由度 df

为 21，显著性 p 值小于 0.001，表明应该二语动机量表适合采用主成分分析法进行因子分析。

表 43 应该二语自我探索性因子分析

项目	公因子		公因子方差提取率
	1	2	
FF1	0.761		0.619
FF2	0.757		0.643
FF3	0.768		0.647
FF4	0.845		0.728
SF1		0.780	0.637
SF2		0.827	0.725
SF3		0.795	0.697
特征值	2.587	2.109	
方差贡献率	36.962	30.122	
累计方差贡献率	36.962	67.084	

应该二语自我的探索性因子分析结果如表 43 所示。第一，共提取出特征值大于 1 的成分 2 个，旋转后的特征值分别为 2.587、2.109；方差贡献率分别为 36.962%、30.122%，累计的方差解释度为 67.084%，大于 60%。即提取的 2 个公因子能较好地涵盖应该二语自我量表的主要信息；第二，经最大方差法旋转后的各公因子成分符合预期假设，公因子 1 为家庭与社会因素，公因子 2 为学校因素；第三，各测量题项因子载荷与公因子方差提取率均大于 0.5；综上认为应该二语自我量表具有较高效率。

### (三) 应该二语自我验证性因子分析

进一步采用 AMOS 24.0 的验证性因子分析对应该二语自我量表效度进行检验，模型拟合度见表 44。

表 44 应该二语自我验证性因子分析模型拟合指数

Fit	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	CFI
Model	34.794	13	2.676	0.058	0.981	0.960	0.972	0.983
Criteria			<3	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9

验证性因子分析模型拟合指数为： $\chi^2=34.794$ ， $df=13$ ， $\chi^2/df=2.676$ ， $RMSEA=0.058$ ， $CFI=0.983$ ， $TLI=0.972$ ，均达到标准，分析结果见表 45 及图 3。

表 45 应该二语自我验证性因子分析

路径	标准化 路径系数	非标准化 路径系数	标准 误差	t	P	CR	AVE
SF3 ← SF	0.771	1.000				0.773	0.533
SF2 ← SF	0.762	1.088	0.078	13.961	***		
SF1 ← SF	0.652	0.850	0.067	12.750	***		
FF4 ← FF	0.767	1.000				0.826	0.542
FF3 ← FF	0.736	0.921	0.060	15.387	***		
FF2 ← FF	0.743	0.991	0.064	15.515	***		
FF1 ← FF	0.698	0.868	0.059	14.636	***		

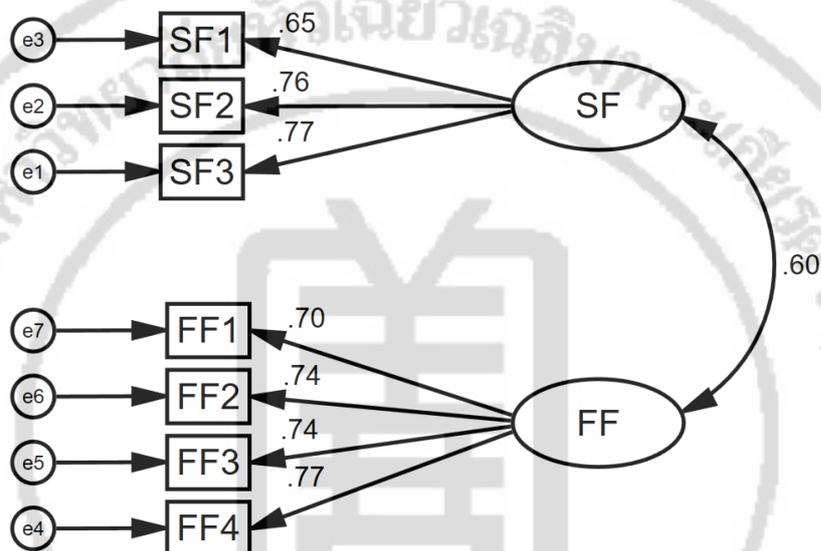


图 3 应该二语自我验证性因子分析模型图

应该二语自我量表验证性因子分析结果如表 45 所示。第一，各测量题项的标准化系数（因子载荷）均 $>0.5$ ；第二，学校因素、家庭与社会因素的组合信度（CR）分别为 0.773、0.826，均大于 0.7；平均方差提取量（AVE）分别为 0.533、0.542，均大于 0.5。以上结果表明本研究中的应该二语自我量表效度佳。

## 二、理想二语自我信度分析与效度分析

### (一) 理想二语自我信度分析

表 46 理想二语自我信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
MTI1	3.58	1.146	0.587	0.737	0.780	3
MTI2	3.64	1.054	0.669	0.649		
MTI3	3.57	1.103	0.599	0.722		
CII1	3.54	1.127	0.593	0.663	0.756	3
CII2	3.52	1.133	0.587	0.671		
CII3	3.77	1.049	0.576	0.685		
IOI1	3.72	1.044	0.629	0.723	0.792	3
IOI2	3.72	1.135	0.668	0.681		
IOI3	3.77	1.037	0.609	0.744		
IL2S					0.861	9

理想二语自我量表信度分析结果如表 46 所示。第一，理想二语动机各维度的 Cronbach's  $\alpha$  值分别为 0.780、0.756、0.792；量表总的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.861，均大于 0.7。第二，各测量题项的 CITC 值与 CAID 值均满足信度分析标准；表明本研究中的理想二语自我量表内部一致性较高。

### (二) 理想二语自我探索性因子分析

表 47 KMO and Bartlett's Test (IL2S)

	KMO	
	<b>0.878</b>	
	Approx. Chi-Square	1683.765
Bartlett 球形度检验	df	36
	Sig.	0.000

通过 KMO 与巴特利特球形检验检测理想二语动机的因子分析之可行性，分析结果如表 47 所示：KMO 为 0.878，大于 0.7；巴特利特球形检验卡方值为 1683.765，自由度 df 为 36，显著性 p 值小于 0.001，满足进行因子分析的条件。

表 48 理想二语自我探索性因子分析

项目	公因子			公因子方差提取率
	1	2	3	
MTI1	0.772			0.683
MTI2	0.818			0.756
MTI3	0.753			0.662
IOI1		0.789		0.712
IOI2		0.803		0.746
IOI3		0.728		0.654
CII1			0.752	0.665
CII2			0.757	0.683
CII3			0.791	0.703
特征值	2.127	2.112	2.026	
方差贡献率	23.636	23.462	22.510	
累计方差贡献率	23.636	47.097	69.607	

理想二语自我的探索性因子分析结果如表 48 所示。第一，共提取出 3 个特征值大于 1 的公因子，旋转后的特征值分别为 2.217、2.112、2.026，各因子的方差贡献率分别为 23.636%、23.462%、22.510%；累计的方差解释度为 69.607%，大于 60%，表明本研究采用主成分分析法提取的 3 个成分能较好地涵盖理想二语自我量表的主要信息。第二，经最大方差法旋转后的公因子成分矩阵符合预期假设，公因子分别为：工具媒介、文化融入与志趣导向；第三，各测量题项因子载荷与公因子方差提取率均大于 0.5；综上，认为理想二语自我量表具有良好效度。

### (三) 理想二语自我验证性因子分析

经 AMOS 24.0 构建验证性因子分析模型，对量表效度进行检验后，模型拟合度如表 49 所示。

表 49 理想二语自我验证性因子分析模型拟合指数

Fit	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	CFI
Model	41.665	24	1.736	0.038	0.982	0.966	0.984	0.989
Criteria			<3	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9

验证性因子分析模型拟合指数为： $\chi^2=41.665$ ， $df=24$ ， $\chi^2/df=1.736$ ， $RMSEA=0.038$ ， $CFI=0.989$ ， $TLI=0.984$ ，均达到拟合标准。故认为验证性因子分析模型结构佳，模型图与结果如图 4 及表 50 所示。

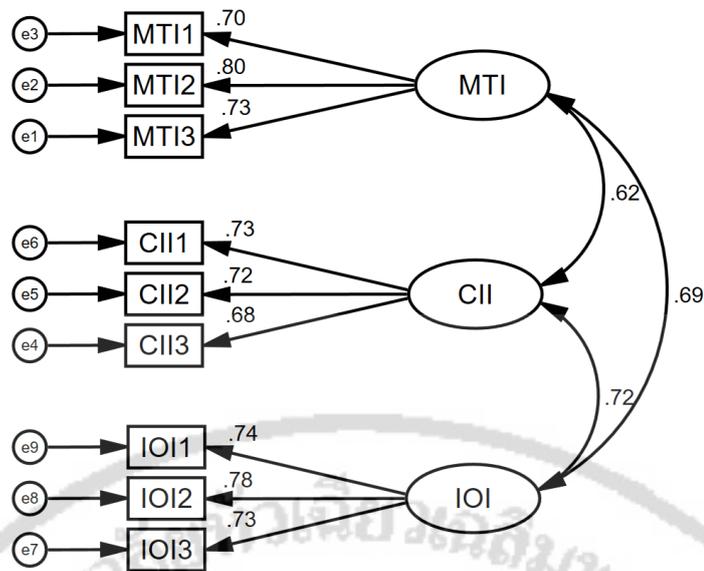


图 4 理想二语自我验证性因子分析模型图

表 50 理想二语自我验证性因子分析

路径	标准化 路径系数	非标准化 路径系数	标准 误差	t	P	CR	AVE
MTI3 ← MTI	0.725	1.000			**	0.785	0.549
MTI2 ← MTI	0.796	1.048	0.071	14.770	*		
MTI1 ← MTI	0.699	1.002	0.073	13.640	*		
CII3 ← CII	0.684	1.000			**	0.756	0.508
CII2 ← CII	0.723	1.141	0.089	12.861	*		
CII1 ← CII	0.731	1.148	0.089	12.939	*		
IOI3 ← IOI	0.726	1.000			**	0.794	0.562
IOI2 ← IOI	0.783	1.180	0.077	15.231	*		
IOI1 ← IOI	0.739	1.024	0.070	14.619	*		

理想二语自我量表验证性因子分析的相关参数见表 50：第一，各测量题项的标准系数值均大于 0.5；第二，工具媒介、文化融入、志趣导向的平均方差提取量（AVE）分别为 0.549、0.508、0.562，均大于 0.50，认为本研究中理想二语动机各维度具有较好的收敛效率。组合信度（CR）分别为 0.785、0.756、0.794，均高于标准值 0.7，认为本研究中理想二语动机各维度具有较好的组合

信度。综上，本研究中的理想二语动机量表具有良好效度。

### 三、现实二语自我信度分析与效度分析

#### (一) 现实二语自我信度分析

表 51 现实二语自我信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
MTR1	2.76	1.236	0.668	0.730	0.810	3
MTR2	2.70	1.191	0.674	0.723		
MTR3	2.41	1.197	0.635	0.764		
CIR1	2.55	1.231	0.628	0.663	0.770	3
CIR2	2.53	1.205	0.624	0.670		
CIR3	2.76	1.264	0.562	0.739		
IOR1	2.73	1.249	0.644	0.716	0.796	3
IOR2	2.78	1.247	0.646	0.714		
IOR3	2.31	1.172	0.627	0.735		
SRF1	2.49	1.194	0.578	0.708	0.765	3
SRF2	2.52	1.130	0.613	0.667		
SRF3	2.45	1.130	0.602	0.679		
FSF1	2.63	1.174	0.696	0.756	0.824	4
FSF2	2.60	1.115	0.625	0.789		
FSF3	2.62	1.144	0.634	0.785		
FSF4	2.63	1.165	0.640	0.783		
RL2S					0.915	16

现实二语自我量表信度分析结果如表 51 所示。第一，现实二语动机各维度的 Cronbach's  $\alpha$  值分别为 0.810、0.770、0.796、0.765、0.724，现实二语动机量表总的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.915，均大于标准值 0.7；第二，各测量题项的 CITC 值与 CAID 值均满足信度标准。故认为本研究中的现实二语动机量表及其维度均具有良好一致性。

#### (二) 现实二语自我探索性因子分析

表 52 KMO and Bartlett's Test (RL2S)

KMO		0.933
Bartlett 球形度检验	Approx. Chi-Square	3552.814
	df	120
	Sig.	0.000

通过 KMO 与巴特利特球形检验检测因子分析的可行性，分析结果如表 52 所示：KMO=0.933>0.7，巴特利特球形检验卡方值为 3552.814，自由度 df 为 120，显著性 p 值小于 0.001，表明现实二语自我量表可以进行因子分析。

表 53 现实二语自我探索性因子分析

项目	公因子					公因子方差提取率
	1	2	3	4	5	
FSF1	0.761					0.722
FSF2	0.669					0.625
FSF3	0.643					0.641
FSF4	0.777					0.698
MTR1		0.750				0.721
MTR2		0.781				0.743
MTR3		0.763				0.713
SRF1			0.723			0.657
SRF2			0.779			0.707
SRF3			0.759			0.689
IOR1				0.742		0.714
IOR2				0.712		0.702
IOR3				0.779		0.728
CIR1					0.788	0.737
CIR2					0.794	0.745
CIR3					0.584	0.583
特征值	2.555	2.225	2.128	2.111	2.105	
方差贡献率	15.966	13.906	13.302	13.196	13.156	
累计方差贡献率	15.966	29.872	43.174	56.370	69.526	

现实二语自我探索性因子分析结果详见表 53。第一，现实二语自我量表共提取出 5 个特征值大于 1 的公因子，旋转后方差解释度分别为 2.555、2.225、2.128、2.111、2.105；各公因子方差贡献率分别为 15.966%、13.906%、13.302%、13.196%、13.156%；5 个成分累计方差解释度为 69.526%，大于 60%，表明提取 5 个因子能较好地涵盖现实二语自我量表的主要信息。第二，经最大方差法旋转后的各公因子成分矩阵符合量表预期结构，公因子分别为：家庭与社会因素、工具媒介、学校因素、志趣导向与文化融入；第三，量表各题项的因子载荷与公因子方差提取率均大于 0.5；综上，认为本研究中的现实二语自我量表具有良好效度。

### (三) 现实二语自我验证性因子分析

通过 AMOS 24.0 建立现实二语自我量表验证性因子分析模型，经测量后的模型拟合度如表 54 所示。

表 54 现实二语自我验证性因子分析模型拟合指数

Fit	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	CFI
Model	126.539	94	1.346	0.026	0.969	0.955	0.988	0.991
Criteria			<3	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9

验证性因子分析模型拟合指数为： $\chi^2=126.539$ ， $df=94$ ， $\chi^2/df=1.346$ ， $RMSEA=0.026$ ， $CFI=0.991$ ， $TLI=0.988$ ，均达到拟合标准。验证性因子分析模型图与分析结果如图 5 及表 55 所示。

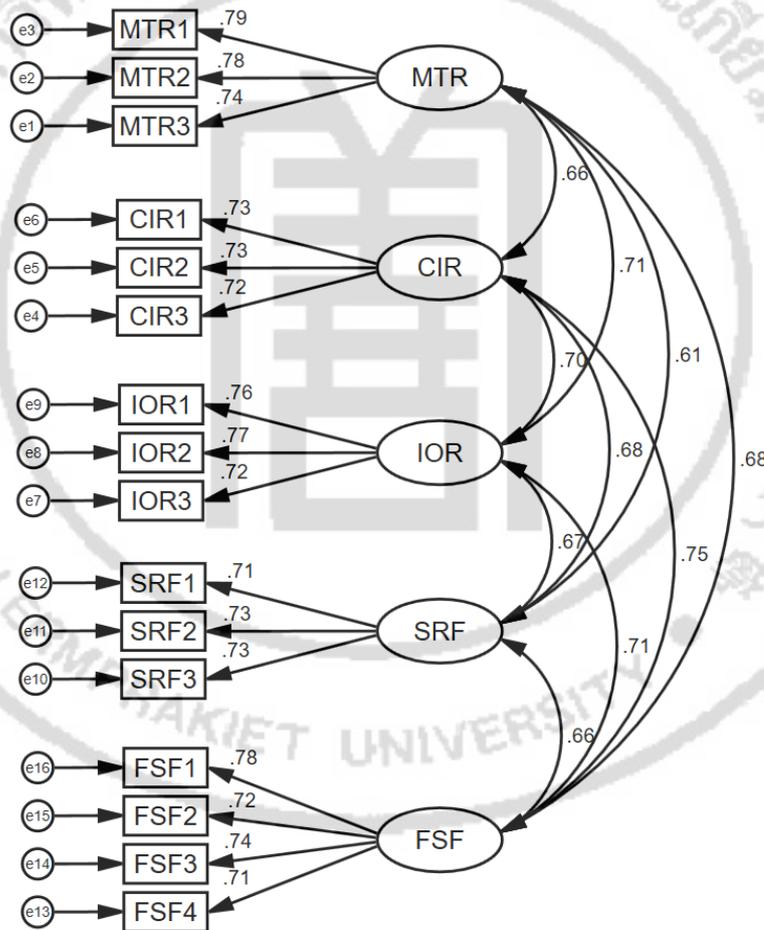


图 5 现实二语自我验证性因子分析模型图

表 55 现实二语自我验证性因子分析

路径	标准化 路径系数	非标准化 路径系数	标准 误差	t	P	CR	AVE
MTR3 ← MTR	0.737	1.000			**	0.811	0.588
MTR2 ← MTR	0.776	1.047	0.066	15.787	*		
MTR1 ← MTR	0.787	1.102	0.069	15.954	**		
CIR3 ← CIR	0.723	1.000			*	0.771	0.530
CIR2 ← CIR	0.730	0.962	0.067	14.352	**		
CIR1 ← CIR	0.730	0.982	0.068	14.353	*		
IOR3 ← IOR	0.720	1.000			**	0.796	0.565
IOR2 ← IOR	0.775	1.144	0.074	15.359	*		
IOR1 ← IOR	0.759	1.124	0.074	15.126	**		
SRF3 ← SRF	0.730	1.000			*	0.766	0.522
SRF2 ← SRF	0.730	0.999	0.072	13.948	**		
SRF1 ← SRF	0.707	1.023	0.075	13.625	*		
FSF4 ← FSF	0.705	1.000			**	0.825	0.541
FSF3 ← FSF	0.740	1.030	0.069	14.896	*		
FSF2 ← FSF	0.719	0.977	0.067	14.534	**		
FSF1 ← FSF	0.777	1.110	0.071	15.530	*		

现实二语自我量表验证性因子分析的相关参数见表 55。第一，各测量题项标准系数均大于 0.5；第二，变量工具媒介、文化融入、志趣导向、学校因素、家庭及社会因素的平均方差提取量（AVE）分别为 0.588、0.530、0.565、0.522、0.541，均大于 0.50，认为本研究潜变量具有较好的收敛效度。组合信度（CR）分别为 0.811、0.771、0.796、0.766、0.825，均高于 0.70，认为本研究现实二语自我各变量具有较好的组合信度。因此认为本现实二语自我量表效度佳。

#### 四、二语学习经历信度分析与效度分析

##### (一) 二语学习经历信度分析

表 56 二语学习经历信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
TF1	3.26	1.164	0.688	0.749	0.824	3
TF2	3.34	1.214	0.707	0.730		
TF3	3.22	1.121	0.647	0.790		
OF1	3.25	1.139	0.716	0.813	0.856	5
OF2	3.13	0.986	0.641	0.833		
OF3	3.11	1.031	0.679	0.823		
OF4	3.46	1.088	0.711	0.815		
OF5	3.17	1.099	0.606	0.843		
SLLE					0.864	8

二语学习经历量表信度分析结果如表 56 所示。第一，二语学习经历各维度的 Cronbach's  $\alpha$  值分别为 0.824、0.856，量表总的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.864，均大于 0.7；第二，各测量项目的 CITC 值与 CAID 值均满足信度分析需要；故认为本研究中的二语学习经历量表具有良好内部一致性。

##### (二) 二语学习经历探索性因子分析

表 57 KMO and Bartlett's Test (SLLE)

	<b>KMO</b>	<b>0.866</b>
	Approx. Chi-Square	1778.104
Bartlett 球形度检验	df	28
	Sig.	0.000

通过 KMO 与巴特利特球形检验检测因子分析的可行性，分析结果如表 57 所示：KMO 值为  $0.866 > 0.7$ ，巴特利特球形检验的近似卡方值为 1778.104，自由度 df 为 28，显著性指标 p 值小于 0.001，表明二语学习经历可以进行因子分析。

表 58 二语学习经历探索性因子分析

项目	公因子		公因子方差提取率
	1	2	
OF1	0.776		0.683
OF2	0.739		0.600
OF3	0.820		0.683
OF4	0.792		0.683
OF5	0.709		0.549
TF1		0.836	0.746
TF2		0.836	0.760
TF3		0.819	0.709
特征值	3.100	2.312	
方差贡献率	38.751	28.895	
累计方差贡献率	38.751	67.646	

二语学习经历的探索性因子分析之结果如表 58 所示。第一，共提取出 2 个特征值大于 1 的成分，旋转后特征值分别为 3.100、2.312；各因子非方差解释度分别为 38.751% 与 28.895%；累计的方差解释度为 67.646%，大于 60%，表明提取两个公因子能较好地涵盖二语学习经历量表的主要信息。第二，经最大方差法旋转后的公因子成分矩阵符合预期假设，公因子 1 为其他教学因素、公因子 2 为教师因素；第三，各测量题项的因子载荷与公因子方差提取率均大于 0.5。综上，认为本研究中的二语学习经历量表效度佳。

### （三）二语学习经历验证性因子分析

通过 AMOS 24.0 建立二语学习经历验证性因子分析模型，经测量后模型拟合度如表 59 所示。

表 59 二语学习经历验证性因子分析模型拟合指数

Fit	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	CFI
Model	53.968	19	2.840	0.060	0.975	0.952	0.971	0.980
Criteria			<3	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9

验证性因子分析模型拟合指数为： $\chi^2=53.968$ ， $df=19$ ， $\chi^2/df=2.840$ ， $RMSEA=0.060$ ， $CFI=0.980$ ， $TLI=0.971$ ，均达到拟合标准。模型图与分析结果如图 6、表 60 所示。

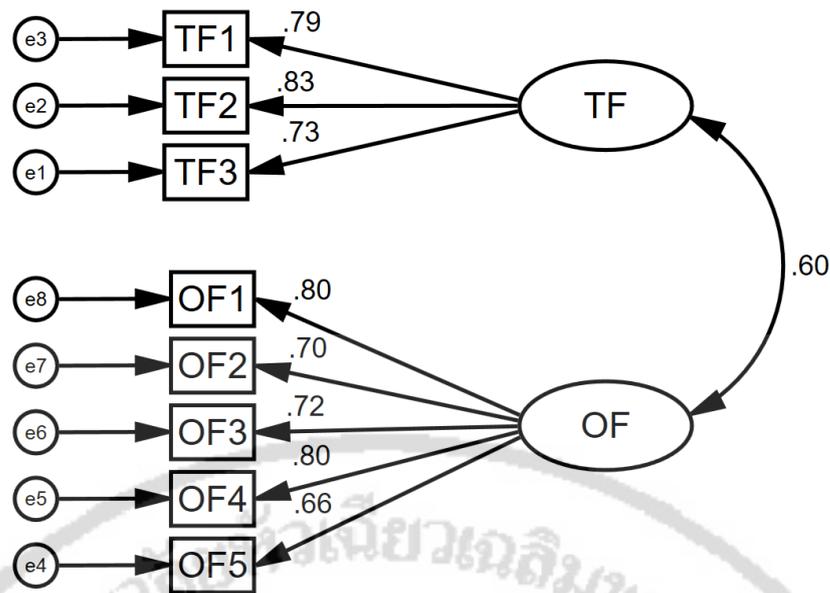


图 6 二语学习经历验证性因子分析模型图

表 60 二语学习经历验证性因子分析

路径	标准化 路径系数	非标准化 路径系数	标准 误差	t	P	CR	AVE
TF3 ← TF	0.730	1.000			**	0.826	0.613
TF2 ← TF	0.826	1.226	0.077	16.026	*		
TF1 ← TF	0.789	1.124	0.072	15.708	*		
OF4 ← OF	0.797	1.000			**	0.857	0.546
OF3 ← OF	0.724	0.861	0.052	16.561	*		
OF2 ← OF	0.698	0.793	0.050	15.879	*		
OF1 ← OF	0.803	1.055	0.057	18.569	*		
OF5 ← OF	0.662	0.838	0.056	14.940	*		

二语学习经历量表验证性因子分析的相关参数见表 60：第一，各测量题项的标准化系数（因子载荷）大于 0.5；因子教师因素、其他教学因素的平均方差提取量（AVE）分别为 0.613、0.546，均大于 0.5，认为其潜变量具有较好的收敛效率。组合信度（CR）分别为 0.826、0.857，均高于 0.70，认为本研究中的教师因素与其他教学因素具有较好的组合信度。因此从验证性因子分析角度出发，认为本研究的二语学习经历量表效度佳。

## 五、期望价值信度分析与效度分析

### (一) 期望价值信度分析

表 61 期望价值信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
TV1	3.34	1.179	0.723	0.779	0.847	3
TV2	3.37	1.126	0.720	0.783		
TV3	3.37	1.158	0.702	0.800		
IC1	3.32	1.135	0.675	0.814	0.843	3
IC2	3.38	1.196	0.723	0.767		
IC3	3.37	1.175	0.729	0.762		
ES1	3.19	1.101	0.663	0.728	0.807	3
ES2	3.12	1.181	0.650	0.741		
ES3	3.12	1.134	0.652	0.738		
EV					0.884	9

期望价值量表信度分析结果如表 61 所示：第一，各维度的 Cronbach's  $\alpha$  值分别为 0.847、0.843、0.807，量表总的 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.884，均大于 0.7；第二，CITC 值与 CAID 值均满足信度分析要求。表明本研究期望价值量表及其各维度均具有良好的内部一致性。

### (二) 期望价值探索性因子分析

表 62 KMO and Bartlett's Test (EV)

	KMO	0.877
	Approx. Chi-Square	2210.803
Bartlett 球形度检验	df	36
	Sig.	0.000

期望价值因子分析的可行性检验结果如表 62 所示：KMO 测度值为 0.877，大于 0.7，巴特利特球形检验的近似卡方值为 2210.803，自由度 df 为 36，显著性 p 值小于 0.001，表明期望价值量表适合进行因子分析。

表 63 期望价值探索性因子分析

项目	公因子			公因子方差提取率
	1	2	3	
TV1	0.811			0.767
TV2	0.807			0.763
TV3	0.833			0.767
IC1		0.755		0.716
IC2		0.840		0.791
IC3		0.839		0.789
ES1			0.817	0.750
ES2			0.772	0.711
ES3			0.785	0.717
特征值	2.315	2.279	2.178	
方差贡献率	25.727	25.321	24.195	
累计方差贡献率	25.727	51.049	75.244	

期望价值量表的探索性因子分析结果如表 63 所示：第一，共提取出特征值大于 1 的公因子 3 个，旋转后特征值分别为 2.315、2.279、2.178，各因子的方差贡献率分别为 25.727%、25.321%、24.195%；累计的方差解释度为 75.244%，大于 60%，表明采用主成分分析法提取的 3 个因子能较好地涵盖期望价值量表的主要信息；第二，经最大方差法旋转后的因子成分矩阵符合量表预期结构，公因子分别为：目标价值、实现代价与成功期望；第三，各测量题项的因子载荷与公因子方差提取率均大于 0.5；综上，认为期望价值量表效度佳。

### （三）期望价值验证性因子分析

通过采用 AMOS 建立期望价值量表一阶 3 因子验证性因子分析模型，经测量后的模型拟合度如表 64 所示。

表 64 期望价值验证性因子分析模型拟合指数

Fit	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	CFI
Model	49.789	24	2.075	0.046	0.978	0.959	0.982	0.988
Criteria			<3	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9

验证性因子分析模型拟合指数为： $\chi^2=49.789$ ， $df=24$ ， $\chi^2/df=2.075$ ， $RMSEA=0.046$ ， $CFI=0.988$ ， $TLI=0.982$ ，均达到拟合标准。验证性因子分析模型图与分析结果如图 7、表 65 所示。

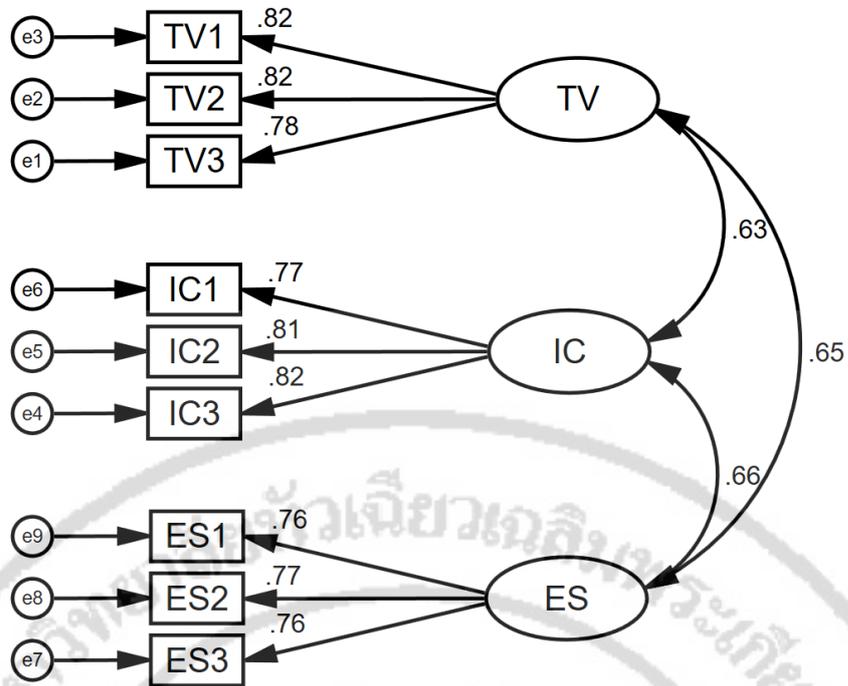


图 7 期望价值验证性因子分析模型图

表 65 期望价值验证性因子分析

路径	标准化 路径系数	非标准化 路径系数	标准 误差	t	P	CR	AVE
TV3 ← TV	0.778	1.000				0.847	0.649
TV2 ← TV	0.817	1.020	0.056	18.094	**		
TV1 ← TV	0.822	1.075	0.059	18.181	*		
IC3 ← IC	0.821	1.000				0.845	0.645
IC2 ← IC	0.814	1.009	0.054	18.814	**		
IC1 ← IC	0.773	0.909	0.051	17.922	*		
ES3 ← ES	0.761	1.000				0.807	0.582
ES2 ← ES	0.767	1.049	0.067	15.722	**		
ES1 ← ES	0.761	0.971	0.062	15.633	*		

期望价值量表验证性因子分析的相关参数如表 65 所示。第一，各测量题项标准化系数（因子载荷）均大于 0.5；目标价值、实现代价、成功期望的平均方差提取量（AVE）分别为 0.649、0.645、0.582，均大于 0.50，认为本研究潜变

量具有较好的收敛效度。组合信度（CR）分别为 0.847、0.845、0.807，均高于 0.70，认为本研究目标价值、实现代价、成功期望具有较好的组合信度。故认为，本研究的期望价值量表效度佳。

## 六、二语学习动机信度分析与效度分析

### （一）二语学习动机信度分析

表 66 二语学习动机信度分析

题项	均值	标准差	CITC	CAID	Cronbach's $\alpha$	项目数
WP1	3.31	1.182	0.731	0.848	0.879	5
WP2	3.12	1.143	0.688	0.858		
WP3	3.31	1.224	0.678	0.861		
WP4	3.15	1.203	0.730	0.849		
WP5	3.30	1.260	0.730	0.848		
TI1	3.46	1.274	0.644	0.773	0.820	4
TI2	3.19	1.164	0.657	0.768		
TI3	3.44	1.227	0.676	0.758		
TI4	3.46	1.210	0.596	0.795		
VI1	3.34	1.179	0.755	0.827	0.870	5
VI2	3.37	1.126	0.732	0.834		
VI3	3.37	1.158	0.703	0.841		
VI4	3.27	1.166	0.698	0.842		
VI5	3.29	1.144	0.590	0.868		
L2LM					0.899	14

二语学习动机量表信度分析结果如表 66 所示：第一，二语学习动机量表各维度的 Cronbach's  $\alpha$  值分别为 0.879、0.820、0.870，量表总的 Cronbach's  $\alpha$  值为 0.899，均在 0.7 以上；第二，二语学习动机量表各测量题项的 CITC 值与 CAID 值均达到信度分析要求。表明本研究中的二语学习动机量表及其各维度均具有较高的信度。

### （二）二语学习动机探索性因子分析

表 67 KMO and Bartlett's Test (L2LM)

	KMO	0.918
	Approx. Chi-Square	3468.715
Bartlett 球形度检验	df	91
	Sig.	0.000

通过 KMO 与巴特利特球形检验检测因子分析的可行性，分析结果如表 67 所示：KMO=0.918>0.7，巴特利特球形检验的近似卡方值为 3468.715，自由度 df 为 91，显著性指标 p 值小于 0.001。表明本研究中的二语学习动机量表适合采用主成分分析法进行因子分析。

表 68 二语学习动机探索性因子分析

项目	公因子			公因子方差提取率
	1	2	3	
WP1	0.791			0.701
WP2	0.772			0.649
WP3	0.745			0.626
WP4	0.792			0.697
WP5	0.783			0.692
VI1		0.789		0.730
VI2		0.768		0.703
VI3		0.777		0.681
VI4		0.744		0.655
VI5		0.719		0.571
TI1			0.775	0.654
TI2			0.780	0.666
TI3			0.791	0.687
TI4			0.734	0.594
特征值	3.415	3.226	2.665	
方差贡献率	24.392	23.043	19.039	
累计方差贡献率	24.392	47.435	66.474	

二语学习动机的探索性因子分析结果如表 68 所示：第一，提取出 3 个特征值大于 1 的公因子，旋转后特征值分别为 3.415、3.226、2.665，各公因子的方差贡献率分别为 24.392%、23.043%、19.039%；累计方差解释度为 66.474%，大于 60%，表明采用主成分分析提取 3 个成分能较好地涵盖二语学习动机量表的主要信息；第二，经最大方差法旋转后的因子成分矩阵符合量表原始结构，公因子分别为：毅力、精力与时间投入；第三，各题项的因子载荷与公因子方差提取率均大于 0.5。综上，认为从探索性因子分析角度而言，二语学习动机量表效度佳。

### （三）二语学习动机验证性因子分析

通过 AMOS 24.0 建立二语学习动机量表的一阶 3 因子验证性因子分析模型，经测量后的模型拟合度见表 69。

表 69 二语学习动机验证性因子分析模型拟合指数

Fit	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	CFI
Model	106.007	74	1.433	0.029	0.970	0.958	0.988	0.991
Criteria			<3	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9

验证性因子分析模型拟合指数为： $\chi^2=106.007$ ， $df=74$ ， $\chi^2/df=1.433$ ， $RMSEA=0.029$ ， $CFI=0.991$ ， $TLI=0.988$ ，均达到拟合标准。验证性因子分析结果与分析模型图如表 70、图 8 所示。

表 70 二语学习动机验证性因子分析

路径	标准化 路径系数	非标准化 路径系数	标准 误差	t	P	CR	AVE
WP5 ← WP	0.789	1.000			**	0.879	0.594
WP4 ← WP	0.792	0.958	0.051	18.672	*		
WP3 ← WP	0.734	0.903	0.053	17.076	*		
WP2 ← WP	0.741	0.852	0.049	17.277	*		
WP1 ← WP	0.794	0.943	0.050	18.734	*		
TI4 ← TI	0.675	1.000			**	0.822	0.536
TI3 ← TI	0.772	1.160	0.082	14.201	*		
TI2 ← TI	0.744	1.062	0.077	13.852	*		
TI1 ← TI	0.733	1.143	0.083	13.696	*		
VI5 ← VI	0.624	1.000			**	0.872	0.578
VI4 ← VI	0.756	1.234	0.090	13.759	*		
VI3 ← VI	0.766	1.241	0.089	13.885	*		
VI2 ← VI	0.806	1.270	0.088	14.381	*		
VI1 ← VI	0.832	1.372	0.093	14.677	*		

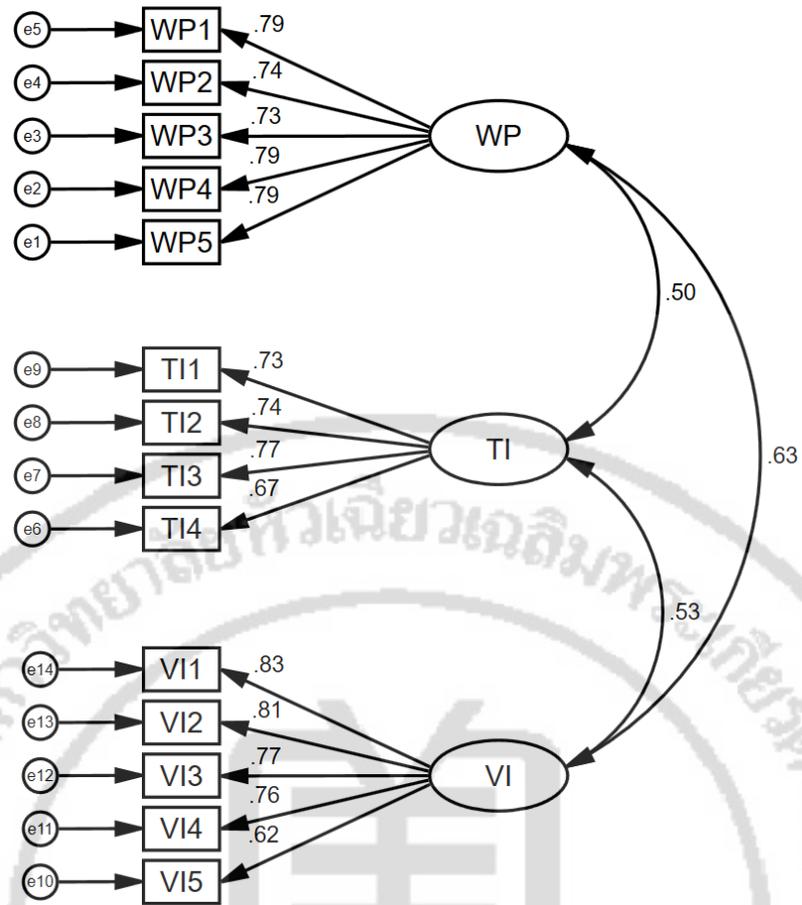


图 8 二语学习动机验证性因子分析模型图

二语学习动机量表验证性因子分析的相关参数见表 70。第一，各测量题项的标准化系数（因子载荷）均大于 0.5；毅力、时间投入、经历的平均方差提取量（AVE）分别为 0.594、0.536、0.578，均大于 0.50，故认为本研究潜变量具有较好的收敛效度。组合信度（CR）分别为 0.879、0.822、0.872，均高于 0.7，认为本研究中的二语学习动机量表各维度均具有较好的组合信度。从验证性因子分析角度出发，认为本研究中的二语学习动机量表效度佳。

## 第四节 差异性分析

本研究采用独立样本 t 检验与单因素方差分析对应该二语自我 (OL2S)、理想二语自我 (IL2S)、二语学习经历 (SLLE)、期望价值 (EV)、现实二语自我 (RL2S)、二语学习动机 (L2LM) 与自我差异 (SD) 在性别、年级、专业、是否三代内华裔、通过汉语考试情况之间的差异进行分析, 分析结果见下文。

### 一、性别差异性分析

表 71 性别差异性分析

变量	分类	N	均值	标准差	t	P
OL2S	男	190	3.435	0.831	2.640	0.009
	女	318	3.241	0.783		
IL2S	男	190	3.715	0.788	1.536	0.125
	女	318	3.609	0.729		
EV	男	190	3.319	0.893	0.677	0.499
	女	318	3.268	0.794		
SLLE	男	190	3.312	0.785	1.394	0.164
	女	318	3.209	0.816		
RL2S	男	190	2.656	0.782	1.458	0.145
	女	318	2.550	0.794		
SD	男	190	14.958	12.605	0.604	0.546
	女	318	14.308	11.189		
L2LM	男	190	3.443	0.749	2.814	0.005
	女	318	3.243	0.792		

对于各变量在性别间差异而言, 经两独立样本 t 检验, 分析结果见表 71。结果表明: 应该二语自我与二语学习动机在性别间存在显著差异 ( $p < 0.01$ ), 其中男性的应该二语自我与二语学习动机得分水平显著高于女性; 其余变量在性别间不存在显著差异 ( $p > 0.05$ , 差异不具有统计学意义)。

## 二、年级差异性分析

表 72 年级差异性分析

变量	分类	N	均值	标准差	t	P
OL2S	高中	304	3.292	0.793	-0.713	0.476
	大学	204	3.344	0.826		
IL2S	高中	304	3.644	0.729	-0.167	0.867
	大学	204	3.656	0.788		
EV	高中	304	3.306	0.795	0.615	0.539
	大学	204	3.259	0.885		
SLLE	高中	304	3.242	0.779	-0.180	0.857
	大学	204	3.256	0.846		
RL2S	高中	304	2.558	0.774	-1.122	0.262
	大学	204	2.638	0.815		
SD	高中	304	14.855	11.999	0.713	0.476
	大学	204	14.098	11.334		
L2LM	高中	304	3.310	0.783	-0.270	0.787
	大学	204	3.329	0.782		

对于各变量在年级间差异而言，经两独立样本 t 检验，分析结果见表 72。结果表明：高中生与大学生的应该二语自我、理想二语自我、二语学习经历、现实二语自我、期望价值、二语学习动机、二语自我差异均无显著差异。

## 三、专业差异性分析

表 73 专业差异性分析

变量	分类	N	均值	标准差	F	P
OL2S	汉语专业	302	3.494 <sup>a</sup>	0.692	26.301	0.000
	必修课	81	3.272 <sup>b</sup>	0.807		
	选修课	125	2.903 <sup>ab</sup>	0.908		
IL2S	汉语专业	302	3.816 <sup>a</sup>	0.627	22.308	0.000
	必修课	81	3.538 <sup>b</sup>	0.754		
	选修课	125	3.316 <sup>ab</sup>	0.897		
EV	汉语专业	302	3.471 <sup>a</sup>	0.643	32.436	0.000
	必修课	81	3.351 <sup>a</sup>	0.788		
	选修课	125	2.802 <sup>b</sup>	1.051		
SLLE	汉语专业	302	3.392 <sup>a</sup>	0.720	14.415	0.000
	必修课	81	3.164 <sup>b</sup>	0.763		
	选修课	125	2.953 <sup>b</sup>	0.935		

变量	分类	N	均值	标准差	F	P
RL2S	汉语专业	302	2.687 <sup>a</sup>	0.752	8.736	0.000
	必修课	81	2.612 <sup>a</sup>	0.778		
	选修课	125	2.341 <sup>b</sup>	0.841		
SD	汉语专业	302	15.745 <sup>a</sup>	11.696	3.912	0.021
	必修课	81	12.951 <sup>b</sup>	10.651		
	选修课	125	12.704 <sup>b</sup>	12.200		
L2LM	汉语专业	302	3.509 <sup>a</sup>	0.628	31.240	0.000
	必修课	81	3.259 <sup>b</sup>	0.787		
	选修课	125	2.891 <sup>ab</sup>	0.930		

对于各变量在不同专业间的差异而言，单因素方差分析结果显示（详见表 73）：应该二语自我、理想二语自我、二语学习经历、现实二语自我、期望价值、二语学习动机、二语自我差异在不同专业间均存在显著差异。对 F 检验呈显著性的指标进行 LSD 事后多重比较（不同分组得分之间使用 a、b 和 ab 进行标识，无统计学差异组的标识相同，而存在统计学差异组的标识不同），结果显示：（1）对于 OL2S，汉语专业>必修课>选修课；（2）对于 IL2S，汉语专业>必修课>选修课；（3）对于 EV，汉语专业=必修课>选修课；（4）对于 SLLE，汉语专业>必修课=选修课；（5）对于 RL2S，汉语专业=必修课=选修课；（6）对于 SD，汉语专业>必修课=选修课；（7）对于 L2LM，汉语专业>必修课>选修课。从整体来看，汉语专业学生在各项得分上最高，其次为必修课学生，而选修课学生的各项得分最低。

#### 四、是否三代华裔差异性分析

表 74 是否三代华裔的差异性分析

变量	分类	N	均值	标准差	t	P
OL2S	是	181	3.426	0.835	2.364	0.018
	否	327	3.251	0.784		
IL2S	是	181	3.870	0.734	5.056	0.000
	否	327	3.526	0.735		
EV	是	181	3.442	0.850	3.152	0.002
	否	327	3.201	0.810		
SLLE	是	181	3.437	0.778	3.995	0.000
	否	327	3.143	0.803		
RL2S	是	181	2.775	0.787	3.986	0.000
	否	327	2.487	0.775		

变量	分类	N	均值	标准差	t	P
SD	是	181	14.409	11.979	-0.203	0.839
	否	327	14.630	11.609		
L2LM	是	181	3.522	0.747	4.465	0.000
	否	327	3.204	0.779		

对于各变量在是否为三代内华裔群体间差异而言，经采用两独立样本 t 检验，分析结果表明（见表 74）：应该二语自我、理想二语自我、二语学习经历、现实二语自我、期望价值、二语学习动机在是否为三代内华裔群体间存在显著差异，其中三代内华裔群体的应该二语自我、理想二语自我、二语学习经历、现实二语自我、期望价值、二语学习动机显著高于非华裔群体；而二语自我差异在华裔与非华裔群体间不存在显著差异（ $p>0.05$ ，差异不具有统计学意义）。

#### 五、通过汉语考试情况差异性分析

表 75 汉语考试情况差异性分析

变量	分类	N	均值	标准差	t	P
OL2S	通过	406	3.369	0.775	3.147	0.002
	未通过	102	3.091	0.887		
IL2S	通过	406	3.728	0.684	4.844	0.000
	未通过	102	3.333	0.915		
EV	通过	406	3.348	0.767	3.308	0.001
	未通过	102	3.046	1.020		
SLLE	通过	406	3.335	0.755	5.000	0.000
	未通过	102	2.899	0.904		
RL2S	通过	406	2.621	0.758	1.785	0.075
	未通过	102	2.465	0.903		
SD	通过	406	15.133	11.442	2.239	0.026
	未通过	102	12.235	12.610		
L2LM	通过	406	3.395	0.714	4.552	0.000
	未通过	102	3.008	0.949		

对于是否通过汉语考试的群体间各变量的差异而言，经两独立样本 t 检验，分析结果表明（见表 75）：应该二语自我、理想二语自我、期望价值、二语学习经历、二语自我差异、二语学习动机存在着显著的群体间差异。其中已通过

汉语考试群体的应该二语自我、理想二语自我、期望价值、二语学习经历、二语自我差异、二语学习动机显著高于未通过汉语考试群体；而现实二语自我在通过汉语考试与未通过汉语考试群体间差异不显著（ $p>0.05$ ，差异不具有统计学意义）。

## 第五节 相关分析

相关分析是根据变量间的相关系数来检验其相关性的分析方法，本研究对变量间相关性的表征采用 Pearson 相关系数进行评价。若变量间相关系数通过显著性检验，则表明变量间在统计上存在或正或负的相关性；反之，如果变量间相关系数没有通过显著性检验，那么表明变量在统计上不存在显著的相关关系。

表 76 相关分析

维度	均值	标准差	OL2S	IL2S	EV	SLLE	RL2S	L2LM
OL2S	3.313	0.806	1					
IL2S	3.649	0.752	0.415**	1				
EV	3.287	0.832	0.395**	0.389**	1			
SLLE	3.248	0.806	0.299**	0.453**	0.315**	1		
RL2S	2.590	0.791	0.269**	0.541**	0.334**	0.307**	1	
L2LM	3.317	0.782	0.414**	0.552**	0.422**	0.451**	0.336**	1

注：\*表示  $p<0.05$ ，\*\*表示  $p<0.01$ 。

相关分析结果表明（详见表 76）：应该二语自我与二语学习动机间存在显著正相关性（ $p<0.01$ ，Pearson 相关系数=0.414）；理想二语自我与二语学习动机间存在显著正相关性（ $p<0.01$ ，Pearson 相关系数=0.552）。同理可知，本研究所涉及的各项变量间均存在显著正相关性（均为  $p<0.01$  且变量间 Pearson 相关系数均处于 0.269-0.552 范围内）。综上可知，本研究各变量相关性符合预期假设。

## 第六节 假设检验

### 一、应该二语自我对二语学习动机的影响结构关系

结合理论研究模型与相关分析结果，本研究采用 AMOS 24.0 建立潜变量结构方程模型，就应该二语自我对二语学习动机的影响结构关系进行探讨。纳入应该二语自我作为自变量，理想二语自我、二语学习经历、期望价值作为中介变量，二语学习动机作为因变量。潜变量结构方程模型拟合指数见下表。

表 77 结构方程模型拟合指数

Fit	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	CFI
Model	95.130	56	1.699	0.037	0.972	0.955	0.974	0.981
Criteria			<3	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9

潜变量结构方程模型拟合指数见表 77： $\chi^2/df = 1.699 < 3$ ， $RMSEA = 0.037 < 0.08$ ， $GFI = 0.972 > 0.9$ ， $AGFI = 0.955 > 0.9$ ， $TLI = 0.974 > 0.9$ ， $CFI = 0.981 > 0.9$ ，各拟合指标均达到拟合标准，表明本研究潜变量结构方程模型能够较好得到数据支持，模型结构佳。潜变量结构方程模型图与分析结果如图 9、表 78 所示。

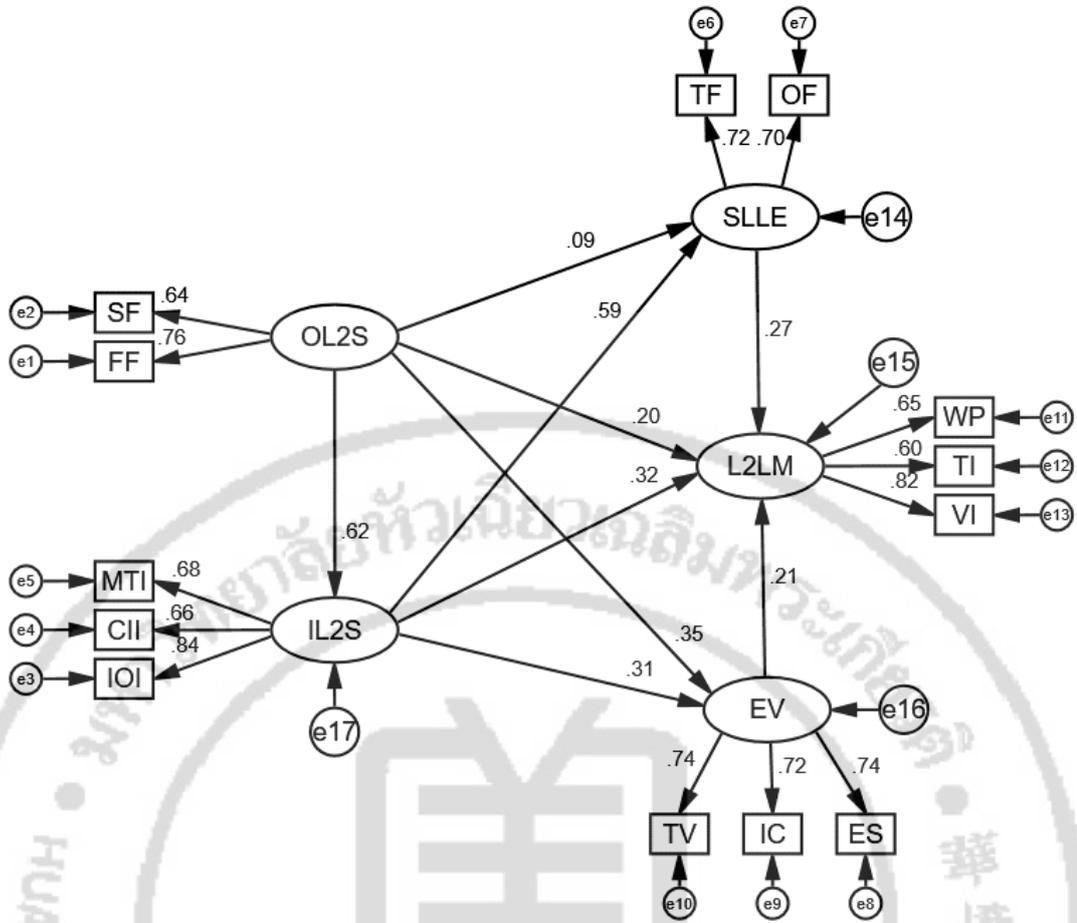


图 9 结构方程模型图

表 78 结构方程模型分析结果

路径	标准化 路径系数	非标准化 路径系数	标准 误差	C.R.	P
IL2S ← OL2S	0.621	0.674	0.077	8.700	***
SLLE ← IL2S	0.585	0.565	0.085	6.613	***
EV ← IL2S	0.309	0.295	0.074	3.960	***
SLLE ← OL2S	0.091	0.096	0.090	1.063	0.288
EV ← OL2S	0.347	0.359	0.090	3.971	***
L2LM ← SLLE	0.266	0.235	0.067	3.516	***
L2LM ← EV	0.207	0.185	0.055	3.362	***
L2LM ← IL2S	0.325	0.277	0.074	3.733	***
L2LM ← OL2S	0.196	0.182	0.071	2.549	0.011
FF ← OL2S	0.762	1.000			
SF ← OL2S	0.637	0.880	0.088	10.004	***
IOI ← IL2S	0.836	1.000			
CII ← IL2S	0.656	0.788	0.056	14.137	***
MTI ← IL2S	0.680	0.828	0.057	14.653	***
TF ← SLLE	0.725	1.000			

路径	标准化 路径系数	非标准化 路径系数	标准 误差	C.R.	P
OF ← SLLE	0.696	0.815	0.079	10.288	***
ES ← EV	0.742	1.000			
IC ← EV	0.722	1.026	0.075	13.594	***
TV ← EV	0.738	1.039	0.076	13.756	***
WP ← L2LM	0.651	1.000			
TI ← L2LM	0.598	0.915	0.082	11.118	***
VI ← L2LM	0.816	1.188	0.088	13.488	***

由表 78 和图 9 可知，对于测量模型而言，各观测变量的因子载荷均高于 0.5，表明测量模型因子载荷较高，测量模型结构佳。对于结构模型而言：

应该二语自我对二语学习动机存在显著正向影响（标准化系数=0.196， $p=0.011$ ），假设 H1 成立；

应该二语自我对理想二语自我存在显著正向影响（标准化系数=0.621， $p<0.001$ ），假设 H2 成立；

应该二语自我对二语学习经历影响不显著（标准化系数=0.091， $p=0.288$ ，差异不具有统计学意义），假设 H3 不成立；

理想二语自我对二语学习经历存在显著正向影响（标准化系数=0.585， $p<0.001$ ），假设 H4 成立；

应该二语自我对期望价值存在显著正向影响（标准化系数=0.347， $p<0.001$ ），假设 H5 成立；

理想二语自我对期望价值存在显著正向影响（标准化系数=0.309， $p<0.001$ ），假设 H6 成立；

理想二语自我对二语学习动机存在显著正向影响（标准化系数=0.325， $p<0.001$ ），假设 H7 成立；

二语学习经历对二语学习动机存在显著正向影响（标准化系数=0.266， $p<0.001$ ），假设 H8 成立；

期望价值对二语学习动机存在显著正向影响（标准化系数=0.207， $p<0.001$ ），假设 H9 成立。

## 二、IL2S、SLLE、EV 在 OL2S 与 L2LM 间的中介作用

进一步对理想二语自我、二语学习经历、期望价值在应该二语自我与二语学习动机间的中介作用进行分析。采用 Bootstrap 法，迭代 5000 次，并估计效应 95% 置信区间，若 95% 置信区间不包含 0，则表明效应显著。分析结果见表 79。

表 79 标准化中介效应量估计

效应	估计值	标准误	95%置信区间	
			下界	上界
Total Effect	0.630	0.074	0.481	0.770
Direct Effect	0.196	0.100	0.007	0.397
Total Indirect Effect	0.434	0.063	0.327	0.583
OL2S-IL2S-L2LM	0.202	0.063	0.089	0.333
OL2S-SLLE-L2LM	0.024	0.035	-0.038	0.102
OL2S-EV-L2LM	0.072	0.038	0.019	0.178
OL2S-IL2S-SLLE-L2LM	0.097	0.044	0.030	0.207
OL2S-IL2S-EV-L2LM	0.040	0.021	0.007	0.098

对于应该二语自我对二语学习动机的总效应与直接效应而言，95%置信区间分别为[0.481, 0.770], [0.007, 0.397], 95% 置信区间不包含 0, 表明应该二语自我对二语学习动机的总效应与直接效应均显著存在。

对于理想二语自我、二语学习经历、期望价值在应该二语自我、二语学习动机间的中介作用而言；总中介作用的 95%置信区间为[0.327, 0.583], 95%置信区间不包含 0, 表明理想二语自我、二语学习经历、期望价值在应该二语自我、二语学习动机间的总中介作用显著，且总中介作用占总效应的 68.9%。

进一步对各中介路径进行探讨，分析结果表明：

理想二语自我在应该二语自我与二语学习动机间中介作用的 95%置信区间为[0.089, 0.333], 95%置信区间不包含 0, 表明理想二语自我在应该二语自我与二语学习动机间中介作用显著，且标准化中介效应量为 0.202, 假设 H10 成立；

二语学习经历在应该二语自我与二语学习动机间的中介作用不显著，95%置信区间为[-0.038, 0.102], 假设 H11 不成立；

期望价值在应该二语自我与二语学习动机间存在显著中介作用，95%置信区间为[0.019, 0.178], 标准化中介效应量为 0.072, 假设 H12 成立；

对于理想二语自我、二语学习经历在应该二语自我与二语学习动机间的链式中介作用而言，95%置信区间为[0.030, 0.207], 置信区间不包含 0, 表明链式中介作用显著，标准化中介效应量为 0.097, 假设 H13 成立；

对于理想二语自我、期望价值在应该二语自我、二语学习动机间的链式中介作用而言，95%置信区间为[0.007, 0.098], 置信区间不包含 0, 表明理想二语自我、期望价值在应该二语自我与二语学习动机间的链式中介作用显著，标准化中介效应量为 0.040, 假设 H14 成立。

### 三、SLLE、EV 在 IL2S 与二语学习动机间的中介作用

进一步对二语学习经历在理想二语自我与二语学习动机间的中介作用进行分析，采用 Bootstrap 法，迭代 5000 次，对各效应的 95% 置信区间进行估计，分析结果见表 80。

表 80 中介效应量估计

效应	估计值	标准误	95%置信区间	
			下界	上界
Total Effect	0.544	0.088	0.353	0.695
Direct Effect	0.325	0.103	0.119	0.526
Total Indirect Effect	0.220	0.079	0.093	0.406
IL2S-SLLE-L2LM	0.156	0.069	0.047	0.315
IL2S-EV-L2LM	0.064	0.036	0.008	0.159

分析结果表明：理想二语自我对二语学习动机的总效应、直接效应、总中介作用的 95% 置信区间分别为 [0.353, 0.695]、[0.119, 0.526]、[0.093, 0.406]，95% 置信区间均不包含 0，表明总效应、直接效应、总中介效应显著存在，且总中介占总效应的 40.4 %。进一步对二语学习经历、期望价值在理想二语自我与二语学习动机间的中介作用进行探讨，分析结果表明：二语学习经历在理想二语自我与二语学习动机间中介作用的 95% 置信区间为 [0.047, 0.315]，置信区间不包含 0，表明二语学习经历在理想二语自我与二语学习动机间中介作用显著，标准化中介效应量为 0.156，假设 H15 成立；期望价值在理想二语自我与二语学习动机间中介作用的 95% 置信区间为 [0.008, 0.159]，置信区间不包含 0，表明期望价值在理想二语自我与二语学习动机间中介作用显著，标准化中介效应量为 0.064，假设 H16 成立。

### 四、二语自我差异的调节作用

本研究采用多元线性回归就二语自我差异对应该二语自我与期望价值、理想二语自我与期望价值间的调节作用进行分析。首先对应该二语自我、理想二语自我、二语自我差异进行数据中心化处理后，求取二语自我差异与应该二语自我、理想二语自我间的交互作用项。为了进一步考察调节效应是否为“倒 U 型”，进一步构造二语自我差异平方值与应该二语自我、理想二语自我间的交互作用项。本研究以期望价值作为结局变量，采用分层回归模型：第一层纳入性别、年级、专业、是否为三代内华裔、是否通过汉语考试等因素作为控制变量；第二层并分别纳入应该二语自我、理想二语自我作为自变量；第三层将二

语自我差异、二语自我差异与自变量的交互项纳入回归模型作为线性调节作用表征；第四层将二语自我差异平方项、二语自我差异平方项与自变量的交互项纳入回归模型作为二次调节作用表征。分层回归的模型估计结果见表 81（表中模型 M1-M4 为二语自我差异在应该二语自我与期望价值间的调节作用；模型 M5-M8 为二语自我差异在理想二语自我与期望价值间的调节作用）。

表 81 自我差异的调节作用

变量	因变量：期望价值 (EV)							
	OL2S-SD-EV				IL2S-SD-EV			
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
性别	0.021	0.042	0.048	0.033	0.021	0.020	0.015	0.022
年龄	0.070	0.035	0.035	0.013	0.070	0.030	0.030	0.026
年级	-0.043	-0.039	-0.042	-0.034	-0.043	-0.028	-0.030	-0.030
专业	0.316*	0.226*	0.226*	0.203*	0.316*	0.238*	0.239*	0.218*
	**	**	**	**	**	**	**	**
是否三代内 华裔	0.118*	-	-	-	0.118*	-	-	-
	*	0.100*	0.091*	0.090*	*	-0.064	-0.064	-0.060
是否通过 汉语考试	0.150*	-	0.110*	-	0.150*	-	-	-
	**	0.104*	*	0.103*	**	0.085*	0.085*	-0.077
OL2S	-	0.304*	0.373*	0.462*	-	-	-	-
	-	**	**	**	-	-	-	-
IL2S	-	-	-	-	-	0.288*	0.287*	0.393*
	-	-	-	-	-	**	**	**
SD	-	-	0.143*	-	-	-	-	-
	-	-	*	-0.013	-	-	-0.029	0.055
SD <sup>2</sup>	-	-	-	0.013	-	-	-	0.016
OL2S×SD	-	-	0.034	-0.013	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-
OL2S×SD <sup>2</sup>	-	-	-	0.264*	-	-	-	-
	-	-	-	**	-	-	-	-
IL2S×SD	-	-	-	-	-	-	-0.039	-0.065
	-	-	-	-	-	-	-	-
IL2S×SD <sup>2</sup>	-	-	-	-	-	-	-	0.221*
	-	-	-	-	-	-	-	**
R <sup>2</sup>	0.144	0.212	0.239	0.272	0.144	0.212	0.215	0.241
F	14.008	20.521	17.402	16.850	14.008	19.196	15.125	14.342
	***	***	***	***	***	***	***	***
ΔR <sup>2</sup>	0.144*	0.080*	0.016*	0.033*	0.144*	0.068*	0.003	0.027
	**	**	*	**	**	**		
ΔF	14.008	51.179	5.261*	11.170	14.008	43.235		8.713*
	***	***	*	***	***	***	0.903	**

注：\*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

### (一) 二语自我差异在应该二语自我与期望价值间的调节作用

对于二语自我差异 (SD) 在应该二语自我与期望价值间的线性调节作用而言, 模型 3 (M3) 分析结果表明: 对于主效应而言, 应该二语自我对期望价值存在显著正向影响 ( $\beta=0.373, p<0.001$ ); 对于调节变量主效应而言, 二语自我差异 (SD) 对期望价值存在显著负向影响 ( $\beta= -0.143, p<0.01$ ); 对于二语自我差异 (SD) 在应该二语自我与期望价值间的线性调节作用而言, 交互项应该二语自我 $\times$ 二语自我差异 (OL2S $\times$ SD) 对期望价值不存在显著影响 ( $\beta=0.034, p>0.05$ ), 表明二语自我差异 (SD) 在应该二语自我与期望价值间不存在显著线性调节作用, 假设 H17 成立。

进一步分析二语自我差异 (SD) 在应该二语自我 (OL2S) 与期望价值 (EV) 间的“倒 U 型”调节关系。模型 4 (M4) 分析结果表明: OL2S 对 EV 存在显著正向影响 ( $\beta=0.462, p<0.001$ ); SD ( $\beta= -0.013, p>0.05$ ) 与 SD 的平方项 (SD<sup>2</sup>) ( $\beta=0.013, p>0.05$ ) 对 EV 的影响不显著; 交互项应该二语自我 $\times$ 二语自我差异 (OL2S $\times$ SD) 对 EV 不存在显著影响 ( $\beta= -0.013, p>0.05$ ), 表明 SD 在 OL2S 与 EV 间不存在显著线性调节作用; 对于 SD 在 OL2S 与 EV 间的“倒 U 型”调节作用而言: 交互项应该二语自我 $\times$ SD 的平方项 (OL2S $\times$ SD<sup>2</sup>) 对 EV 存在显著负向影响 ( $\beta= -0.264, p<0.001$ ), 表明 SD 在 OL2S 与 EV 间存在“倒 U 型”调节关系。

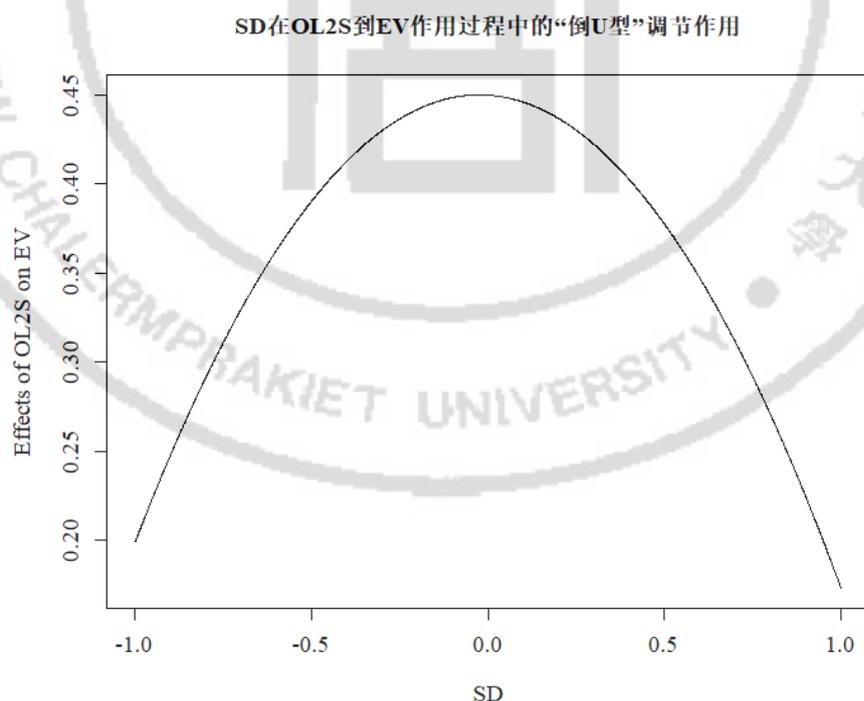


图 10 SD 在 OL2S 与 EV 间“倒 U 型”调节作用图

为了更直观地展现 SD 在 OL2S 正向影响 EV 过程中的“倒 U 型”调节过程，本研究通过 R 语言 3.5.1 绘制 SD 在 OL2S 与 EV 间的“倒 U 型”调节作用图（详见图 10）。如图所示，OL2S 对 EV 的影响随着 SD 的增加而达到极大值，然后随着 SD 的持续增大而逐渐减小。以上表明，SD 在 OL2S 与 EV 之间发挥着“倒 U 型”调节作用，在 SD 不断趋近于极大或极小值的过程中，OL2S 对 EV 的正向影响力将随之不断趋于减小，进而对二语学习动机的正向影响亦将不断减小。

## （二）二语自我差异在理想二语自我与期望价值间的调节作用

对于 SD 在理想二语自我（IL2S）与 EV 间的线性调节作用而言，模型 7（M7）分析结果表明：对于主效应而言，IL2S 对 EV 存在显著正向影响（ $\beta=0.287$ ,  $p<0.001$ ）；对于调节变量主效应而言，SD 对 EV 影响不显著（ $\beta=-0.029$ ,  $p>0.05$ ）；就 SD 对于 IL2S 对 EV 的线性调节作用而言，交互项理想二语自我 $\times$ 二语自我差异（IL2S $\times$ SD）对 EV 不存在显著影响（ $\beta=-0.039$ ,  $p>0.05$ ），表明 SD 在 IL2S 与 EV 间不存在显著线性调节作用，假设 H18 成立。

进一步分析 SD 在 IL2S 与 EV 间的“倒 U 型”调节关系。模型 8（M8）分析结果表明：IL2S 对 EV 存在显著正向影响（ $\beta=0.393$ ,  $p<0.001$ ）；SD（ $\beta=0.055$ ,  $p>0.05$ ）与其平方项  $SD^2$ （ $\beta=0.016$ ,  $p>0.05$ ）对 EV 的影响不显著；交互项理想二语自我 $\times$ 二语自我差异（IL2S $\times$ SD）对 EV 不存在显著影响（ $\beta=-0.065$ ,  $p>0.05$ ），表明 SD 在 IL2S 与 EV 间不存在显著线性调节作用；对于 SD 在 IL2S 与 EV 间的“倒 U 型”调节作用而言，交互项理想二语自我 $\times$ 二语自我差异的平方项（IL2S $\times$ SD $^2$ ）对 EV 存在显著负向影响（ $\beta=-0.221$ ,  $p<0.001$ ），表明 SD 在 IL2S 与 EV 间存在“倒 U 型”调节关系。

SD在IL2S到EV作用过程中的“倒U型”调节作用

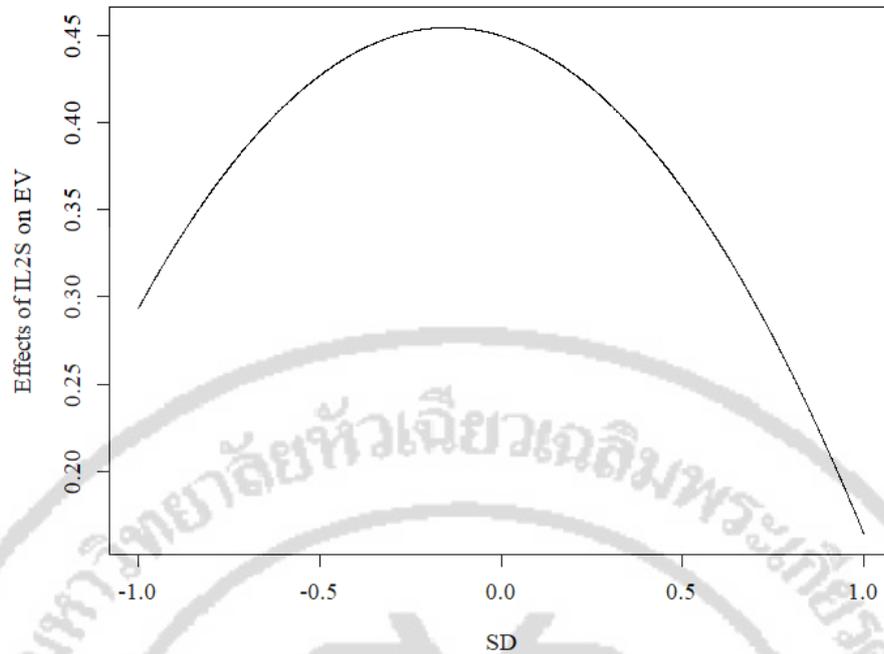


图 11 SD 在 IL2S 与 EV 间“倒 U 型”调节作用图

同样的，为了直观地呈现出 SD 在 IL2S 与 EV 间所发挥的“倒 U 型”调节作用，本文通过 R 语言 3.5.1 绘制了相关调节作用图（详见图 11）。如图所示，IL2S 对 EV 的影响随着 SD 的增加而达到极大值，随后其影响随着 SD 的继续增大而逐渐减小，说明 SD 在 IL2S 与 EV 之间亦发挥着“倒 U 型”调节作用。以上表明，SD 如过大或过小，将会降低二语学习者个体的 IL2S 对 EV 的正向影响力，最终导致其学习动机减退。

## 五、假设检验汇总

表 82 假设检验结果汇总

编号	假设	结果
H1	OL2S 正向影响 L2LM	成立
H2	OL2S 正向影响 IL2S	成立
H3	OL2S 正向影响 SLLE	不成立
H4	IL2S 正向影响 SLLE	成立
H5	OL2S 正向影响 EV	成立
H6	IL2S 正向影响 EV	成立
H7	IL2S 正向影响 L2LM	成立
H8	SLLE 正向影响 L2LM	成立
H9	EV 正向影响 L2LM	成立
H10	IL2S 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用	成立
H11	SLLE 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用	不成立
H12	EV 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用	成立
H13	IL2S 与 SLLE 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥链式中介作用	成立
H14	IL2S 与 EV 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥链式中介作用	成立
H15	SLLE 在 IL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用	成立
H16	EV 在 IL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用	成立
H17	SD 在 OL2S 和 EV 之间发挥“倒 U 型”调节作用	成立
H18	SD 在 IL2S 和 EV 之间发挥“倒 U 型”调节作用	成立

## 第七节 多群组分析

本研究采用 AMOS 建立多群组分析模型，对不同性别、年级、专业，以及是否三代内华裔、是否通过汉语考试等因素间各假设路径的结构关系差异进行分析，分析结果见下文。

### 一、性别多群组分析

对于模型在性别间的差异性比较，通过 AMOS 24.0 构建多群组结构方程模型分析，模型间差异比较的分析结果如表 83 所示。

表 83 模型差异比较（性别）

Model	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
Structural weights	9	29.916	0.000	0.045	0.045	-0.134	-0.138

无限制模型与结构限制模型间模型拟合度差异见上表。结果显示：无限制模型与结构限制模型间卡方值之差为 29.916，自由度之差为 9，模型差异显著性  $p=0.000<0.05$ ，表明无限制模型与结构限制模型间存在显著差异，进一步对模型路径进行比较，比较结果如下。

表 84 影响差异比较（性别）

Road	男		女		Z <sub>比较</sub>	P <sub>比较</sub>
	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.		
IL2S ← OL2S	0.501	0.058	0.306	0.049	2.568	<b>0.010</b>
EV ← IL2S	0.085	0.090	0.429	0.054	-3.278	<b>0.001</b>
SLLE ← OL2S	0.199	0.066	0.088	0.057	1.273	0.203
SLLE ← IL2S	0.435	0.070	0.407	0.061	0.302	0.763
EV ← OL2S	0.368	0.085	0.277	0.050	0.923	0.356
L2LM ← SLLE	0.273	0.066	0.175	0.045	1.227	0.220
L2LM ← EV	0.186	0.052	0.116	0.051	0.961	0.337
L2LM ← IL2S	0.191	0.070	0.444	0.057	-2.803	<b>0.005</b>
L2LM ← OL2S	0.123	0.065	0.161	0.048	-0.470	0.638

对不同性别间路径进行比较，比较结果如表 84 所示：（1）应该二语自我对理想二语自我的影响在不同性别间存在显著差异（ $z=2.568$ ， $p=0.010<0.05$ ），其中男性的应该二语自我对理想二语自我的影响强于女性；（2）理想二语自我对期望价值的影响在不同性别间存在显著差异（ $z=-3.278$ ， $p=0.001<0.05$ ），其中女性的理想二语自我对期望价值的影响强于男性；（3）理想二语自我对二语学习动机的影响在不同性别间存在显著差异（ $z=-2.803$ ， $p=0.005<0.05$ ），其中女性的理想二语自我对二语学习动机的影响强于男性。其余路径在不同性别间的影响差异均不显著（ $p>0.05$ ）。

## 二、年级多群组分析

对于模型在不同年级间的差异性比较，通过 AMOS 24.0 构建多群组结构方程模型分析，模型拟合指数差异的分析结果如表 85 所示。

表 85 模型差异比较 (年级)

Model	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
Structural weights	9	18.583	0.029	0.029	0.029	-0.096	-0.099

无限制模型与结构限制模型间模型拟合度差异见上表, 结果显示: 卡方值之差=18.583, 自由度之差=9, 模型差异显著性  $p=0.029<0.05$ , 表明无限制模型与结构限制模型间存在显著差异, 进一步对模型路径进行比较, 比较结果如下。

表 86 影响差异比较 (年级)

Road	高中		大学		Z <sub>比较</sub>	P <sub>比较</sub>
	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.		
IL2S ← OL2S	0.383	0.048	0.393	0.061	-0.129	0.897
EV ← IL2S	0.311	0.061	0.287	0.077	0.244	0.807
SLLE ← OL2S	0.188	0.056	0.062	0.068	1.430	0.153
SLLE ← IL2S	0.350	0.061	0.523	0.071	-1.848	0.065
EV ← OL2S	0.277	0.056	0.314	0.073	-0.402	0.688
L2LM ← SLLE	0.087	0.051	0.339	0.054	-3.393	<b>0.001</b>
L2LM ← EV	0.161	0.051	0.174	0.050	-0.182	0.856
L2LM ← IL2S	0.368	0.058	0.287	0.063	0.946	0.344
L2LM ← OL2S	0.216	0.052	0.061	0.054	2.068	<b>0.039</b>

对不同年级间路径进行比较, 比较结果如表 86 所示: (1) 二语学习经历对二语学习动机的影响在不同年级间存在显著差异 ( $z=-3.393$ ,  $p=0.001<0.05$ ), 其中大学及以上学生群体的二语学习经历对二语学习动机的影响高于高中生; (2) 应该二语自我对二语学习动机的影响在不同年级间存在显著差异 ( $z=2.068$ ,  $p=0.039<0.05$ ), 其中高中生群体的应该二语自我对二语学习动机的影响更高。其余路径在不同年级间的影响差异均不显著 ( $p>0.05$ )。

### 三、专业多群组分析

对于模型在不同专业间的差异性比较, 通过 AMOS 24.0 构建多群组结构方程模型分析。模型拟合指数差异的分析结果如表 87 所示。

表 87 模型差异比较（专业）

Model	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
Structural weights	18	35.237	0.009	0.068	0.068	-0.192	-0.204

无限制模型与结构限制模型间模型拟合度差异见上表。结果显示：无限制模型与结构限制模型的卡方值之差为 35.237，自由度之差为 9，模型差异显著性  $p=0.009<0.05$ ，表明无限制模型与结构限制模型间存在显著差异。进一步对模型路径进行比较，比较结果如下。

表 88 影响差异比较（专业）

Road	汉语专业		必修课		选修课		P 比较
	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	
IL2S←OL2S	0.265	0.050	0.404	0.094	0.408	0.081	0.127
EV←IL2S	0.200	0.055	0.439	0.106	0.292	0.110	0.063
SLLE←OL2S	0.087	0.060	0.067	0.097	0.163	0.086	0.705
SLLE←IL2S	0.312	0.066	0.525	0.104	0.466	0.087	0.115
EV←OL2S	0.337	0.050	0.242	0.099	0.092	0.109	<b>0.036</b>
L2LM←SLLE	0.218	0.044	0.192	0.109	0.095	0.078	0.332
L2LM←EV	0.054	0.053	0.316	0.107	0.156	0.062	0.059
L2LM←IL2S	0.243	0.053	0.304	0.126	0.489	0.086	0.066
L2LM←OL2S	0.224	0.049	0.130	0.099	0.132	0.076	<b>0.001</b>

对不同专业间路径进行比较，比较结果如表 8 所示：（1）应该二语自我对期望价值的影响在不同专业间存在显著差异（ $p=0.036<0.05$ ），其中汉语专业群体的应该二语自我对期望价值的影响最强，选修课群体的应该二语自我对期望价值的影响最弱；（2）应该二语自我对二语学习动机的影响在不同专业间存在显著差异（ $p=0.001<0.05$ ），其中汉语言专业群体的应该二语自我对二语学习动机的影响最强。其余路径在不同专业间的影响差异均不显著（ $p>0.05$ ）。

#### 四、是否三代内华裔多群组分析

对于模型在是否为三代内华裔群体之间的差异性比较，通过 AMOS 24.0 构建多群组结构方程模型分析，模型拟合指数差异分析结果如表 89 所示。

表 89 模型差异比较（是否华裔）

Model	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
Structural weights	9	25.331	0.003	0.041	0.042	-0.057	-0.058

无限制模型与结构限制模型间模型拟合度差异见上表，结果显示：卡方值之差=25.331，自由度之差=9，模型差异显著性  $p=0.003<0.05$ ，表明无限制模型与结构限制模型间存在显著差异，进一步对模型路径进行比较，比较结果如下。

表 90 影响差异比较（是否华裔）

Road	华裔		非华裔		Z 比较	P 比较
	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.		
IL2S ← OL2S	0.443	0.057	0.323	0.049	1.596	0.110
EV ← IL2S	0.277	0.089	0.294	0.058	-0.160	0.873
SLLE ← OL2S	0.325	0.063	0.021	0.056	3.607	<b>0.000</b>
SLLE ← IL2S	0.384	0.072	0.401	0.06	-0.181	0.856
EV ← OL2S	0.297	0.078	0.287	0.055	0.105	0.917
L2LM ← SLLE	0.095	0.069	0.241	0.046	-1.761	0.078
L2LM ← EV	0.242	0.056	0.109	0.047	1.819	0.069
L2LM ← IL2S	0.371	0.073	0.327	0.054	0.485	0.628
L2LM ← OL2S	0.082	0.065	0.197	0.048	-1.423	0.155

对于是否为三代内华裔群体间模型差异而言，比较结果如表 90 所示：应该二语自我对二语学习经历的影响在不同群组间存在显著差异（ $z=3.607$ ， $p=0.000<0.05$ ），其中华裔群体的应该二语自我对二语学习经历的影响更强。其余路径在不同群体间的影响差异均不显著（ $p>0.05$ ）。

#### 五、汉语考试通过情况多群组分析

对于模型在是否通过汉语考试的群体之间的差异性比较，通过 AMOS 24.0 构建多群组结构方程模型，模型拟合指数差异的分析结果如表 91 所示。

表 91 模型差异比较 (汉语考试通过情况)

Model	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
Structural weights	9	20.286	0.016	0.035	0.035	-0.046	-0.048

无限制模型与结构限制模型间模型拟合度差异见上表。结果显示：无限制模型与结构限制模型的卡方值之差为 20.286，自由度之差为 9，模型差异显著性  $p=0.016<0.05$ ，表明无限制模型与结构限制模型间存在显著差异。进一步对模型路径进行比较，比较结果如表 92 所示。

表 92 影响差异比较 (汉语考试通过情况)

Road	通过		未通过		Z <sub>比较</sub>	P <sub>比较</sub>
	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.		
IL2S ← OL2S	0.363	0.040	0.377	0.095	-0.136	0.892
EV ← IL2S	0.242	0.053	0.397	0.109	-1.279	0.201
SLLE ← OL2S	0.162	0.048	0.032	0.092	1.253	0.210
SLLE ← IL2S	0.348	0.055	0.519	0.089	-1.634	0.102
EV ← OL2S	0.352	0.047	0.103	0.112	2.050	<b>0.040</b>
L2LM ← SLLE	0.217	0.043	0.082	0.080	1.486	0.137
L2LM ← EV	0.141	0.044	0.201	0.065	-0.764	0.445
L2LM ← IL2S	0.050	0.086	0.531	0.086	-2.684	<b>0.007</b>
L2LM ← OL2S	0.133	0.045	0.201	0.074	-0.785	0.432

对于汉语考试通过情况不同群体间的影响差异而言，分析结果如表 92 所示：（1）应该二语自我对期望价值的影响在不同群体间存在显著差异（ $z=2.050$ ， $p=0.040$ ），其中通过汉语考试的群体在应该二语自我对期望价值的影响上更强；（2）理想二语自我对二语学习动机的影响在不同群体间存在显著差异（ $z=-2.684$ ， $p=0.007$ ），其中未通过汉语考试的群体的理想二语自我对二语学习动机的影响更强。其余路径在汉语考试通过情况不同群体间的影响差异均不显著（ $p>0.05$ ）。

## 第四章 数据分析结果归纳与讨论

### 第一节 分析结果归纳

本研究通过以下几个步骤开展研究、调查并完成了相关数据分析：

第一，在提出假设 H1 至 H18 的基础上构建了理论假设模型，制定了相应调查问卷，随后通过小范围的预调研及其数据分析，修改并确定了正式调查问卷。

第二，通过正式问卷调查共获得 508 份有效样本，随后对收集到的数据进行了人口学特征和变量描述性统计分析，并进行了共同方法偏差检验，确保该问卷不存在严重的共同方法偏差。

第三，对问卷的应该二语自我、理想二语自我、现实二语自我、二语学习经历、期望价值、二语学习动机 6 个子量表进行了严谨的信度分析与效度分析，确定了该问卷具有较高的信度和效度。

第四，采用独立样本 t 检验与单因素方差分析对受试者的应该二语自我、理想二语自我、二语学习经历、期望价值、现实二语自我、二语学习动机与二语自我差异在“性别、年级、专业、是否三代内华裔、是否通过汉语考试”间的差异进行分析。

第五，对应该二语自我、理想二语自我、现实二语自我、二语学习经历、期望价值、二语学习动机 6 个变量进行相关分析，验证得出各变量间均存在显著正相关性，变量相关性符合预期假设，以及符合后续假设检验的前提要求。

第六，采用 AMOS 建立潜变量结构方程模型并进行拟合指数检测。在验证模型各拟合指标均达到拟合标准的基础上，采用 Bootstrap 法、多元线性回归等方法对 H1 至 H18 进行假设验证。

第七，采用 AMOS 建立多群组分析模型，对“性别、年级、专业、是否三代内华裔、是否通过汉语考试”这 5 个人口学变量在各假设路径的结构关系上的差异进行了分析。

现将以上分析结果归纳如下。

#### 一、调查对象二语动机自我系统方面

本研究采用的是李克特（Likert）五级量表，因此各题项的平均值定为：<1.5 为弱；≥1.5 且 <2.5 为中等偏弱；≥2.5 且 <3.5 为中等；≥3.5 且 <4.5 为中等偏强；≥4.5 为强。通过之前的调查样本变量描述可知，调查对象学生的汉语学习

动机均值为 3.317，仅达到中等强度。其二语动机自我系统的三大维度中，理想二语自我维度均值最大，为 3.649，勉强超过中等强度；应该二语自我及二语学习经历维度的均值分别为 3.313 和 3.248，均属中等强度。此外，期望价值和现实二语自我亦同属中等，均值分别为 3.287 和 2.59（现实二语自我已接近偏弱）。而二语自我差异均值为 0.909，属差异过小范围。

## 二、差异性分析方面

应该二语自我与二语学习动机在性别间存在显著差异（ $p < 0.01$ ），其中男性的应该二语自我与二语学习动机得分水平显著高于女性；

高中生与大学及以上群体在应该二语自我、理想二语自我、二语学习经历、现实二语自我、期望价值、二语学习动机、二语自我差异方面均无显著差异；

应该二语自我、理想二语自我、二语学习经历、现实二语自我、期望价值、二语学习动机、二语自我差异在不同专业间均存在显著差异。从整体来看，汉语专业学生在以上各项上的得分高于非汉语专业的学生；

三代内华裔群体的应该二语自我、理想二语自我、二语学习经历、现实二语自我、期望价值、二语学习动机显著高于非三代内华裔的群体；

通过汉语考试群体的应该二语自我、理想二语自我、期望价值、二语学习经历、二语自我差异、二语学习动机显著高于未通过汉语考试的群体。

## 三、相关分析方面

相关分析之结果显示，OL2S、IL2S、EV、SLLE、RL2S、L2LM 六个研究变量间均存在显著正相关性。其中，在 L2MSS 的三大维度与学习动机的相关性中，IL2S 的相关性最强，SLLE 的相关性次之，OL2S 的相关性排第三。

## 四、模型分析与假设检验方面

分析与检验结果显示：

IL2S、OL2S、SLLE 正向影响 L2LM 之假设成立，理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历均对二语学习动机有显著正向影响。说明正面、积极的自我形象和学习经历（体验）会激发出学生强大的二语学习动机；

OL2S 正向影响 IL2S 之假设成立，应该二语自我对理想二语自我有显著正向影响。说明 OL2S 对 IL2S 的构建有正向的引导和促进作用；

IL2S 正向影响 SLLE 之假设成立，理想二语自我对二语学习经历有显著正

向影响。说明 IL2S 能积极促进二语学习者积极主动的自我管理，获得更愉悦的二语学习经历（体验）；

IL2S 和 OL2S 正向影响 EV 之假设成立，理想二语自我和应该二语自我对期望价值均有显著正向影响；

EV 正向影响 L2LM 之假设成立，期望价值可显著正向影响二语学习动机。说明期望价值越高则学习动机越强，反之则学习动机越弱；

IL2S 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用之假设成立，应该二语自我对二语学习动机的正向影响效应可通过理想二语自我来传递。说明应该二语自我可通过提升理想二语自我来最终影响二语学习动机；

EV 在 OL2S 与 L2LM 之间以及在 IL2S 与 L2LM 之间分别发挥中介作用之假设成立，应该二语自我及理想二语自我对二语学习动机的正向影响效应均可通过期望价值来传递。说明应该二语自我以及理想二语自我都可以分别通过影响期望价值进而影响二语学习动机；

IL2S 和 SLLE 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥链式中介作用之假设成立，应该二语自我对二语学习动机的正向影响效应可通过理想二语自我和二语学习经历来链式传递。即应该二语自我通过提升理想二语自我，进而提升二语学习经历，最终影响学习动机；

IL2S 与 EV 在 OL2S 与 L2LM 之间发挥链式中介作用之假设成立，应该二语自我对二语学习动机的正向影响效应可通过理想二语自我和期望价值来链式传递。即应该二语自我通过提升理想二语自我，进而提升期望价值，最终影响学习动机；

SLLE 在 IL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用之假设成立，理想二语自我对二语学习动机的正向影响效应可通过二语学习经历来传递。说明理想二语自我可通过提升二语学经历来最终影响二语学习动机；

SD 在 OL2S 与 EV 之间以及在 IL2S 与 EV 之间发挥“倒 U 型”调节作用之假设成立。说明二语自我差异可调节期望价值在应该二语自我和二语学习动机之间，以及调节期望价值在理想二语自我和二语学习动机之间的中介作用。当二语自我差异过大或过小时，应该二语自我和理想二语自我对期望价值的正向影响都会降低，并最终导致二语学习动机的强度下降。

OL2S 正向影响 SLLE 之假设，以及 SLLE 在 OL2S 和 L2LM 之间发挥中介作用之假设不成立。

综上，本研究所提出的 18 项假设（H1~H18），除有 2 项不成立外，其余 16 项均成立，这说明本研究基于二语动机自我系统所构建的理论模型是成立

的、可接受的。除了验证理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历、期望价值对二语学习动机的正向影响外，本次模型检验的重要发现还有：验证了在泰国汉语教育情境中理想二语自我对二语学习经历的提升作用以及应该二语自我内化为理想二语自我的假设，同时发现了二语自我差异对二语学习动机的“倒U型”调节现象。此外需注意的是，如上文图9及表78所示：在理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历、期望价值4个变量指向二语学习动机的4条路径中，理想二语自我的标准系数值最高。说明在L2MSS三大维度中，理想二语自我是影响二语学习动机的最主要因素。

## 五、多群组分析方面

性别方面：男性在应该二语自我对理想二语自我的影响上强于女性；女性在理想二语自我对期望价值的影响上强于男性；女性在理想二语自我对二语学习动机的影响上强于男性。

年级方面：大学及以上群体的二语学习经历对二语学习动机的影响高于高中群体；高中群体的应该二语自我对二语学习动机的影响更高。

专业方面：汉语专业群体的应该二语自我对期望价值的影响更强；汉语言专业群体的应该二语自我对二语学习动机的影响更强。

是否三代内华裔方面：属三代内华裔的群体，其应该二语自我对二语学习经历的影响更强。

考试通过情况方面：通过汉语考试的群体，其应该二语自我对期望价值的影响要强于未通过汉语考试的群体；而未通过汉语考试的群体的理想二语自我对二语学习动机的影响则强于通过汉语考试的群体。

接下来，本文结合上述研究结果，对泰国学生汉语学习动机的现状特点及其成因等进行分析讨论。

## 第二节 泰国学生汉语学习动机概貌和特点及成因讨论

在对上述研究分析结果进行梳理后，本文拟从L2MSS理论角度对泰国学生汉语学习动机的概况及其差异性、影响因素、动机生成路径等进行分析讨论，探讨其动机特点与成因。

由于L2MSS理论与学生自我密切相关，进而也与学生所在国家的文化特质、社会风气、民族性格、学习氛围及环境等密切相关。为更好地了解与泰国学生学习相关的社会大环境、学习心态、社会与文化特点，故在开展分析探讨

之前，笔者面向多名赴泰汉语教师开展了专项访谈，以期探究影响泰国学生汉语学习动机的深层心理和社会影响因素。

## 一、访谈设计及结果分析

### （一）访谈设计

本研究邀请在泰从事汉语教学工作累计 2 年以上的教师开展半结构式访谈（访谈提纲见附录 3）。访谈的目的有二：一是探究泰国学生汉语学习动机的现状特点、产生方式及其相关原因背后的人与社会影响因素；二是探究影响泰国学生的二语动机自我系统各维度的人与社会因素，以为深入分析泰国学生汉语学习动机之特点及成因，并为后续提出加强（维持）泰国学生汉语学习动机的建议提供合理参考。

为最大程度确保访谈所获取信息的真实有效性，根据本研究实际，要求受访教师有较好的泰语水平，同时在泰期间与泰国学生有过一定程度的课内、课外接触和交流，对泰国社会文化和泰国学生学习心态等有一定程度的了解。经筛选，共找到了 28 名符合以上条件的赴泰汉语教师，其中在完成第 22 位教师的访谈时，已经出现连续 4 位教师的访谈结果未能为本研究提供新信息的情况，故认为已达到信息饱和标准，即新增访谈对象不会增加新的认识，遂停止对后续 6 位老师的访谈。以上 22 名教师分别为：小学汉语教师 5 人，中学汉语教师 9 人，大学汉语教师 8 人，较好地兼顾了受访对象的代表性和均衡性。

### （二）访谈结果分析

访谈工作完成后，梳理整合 22 位老师的访谈记录，综合其高一致性的观点和意见，合并后可分析得出如下结果。

#### 1. 泰国社会与人文大环境方面。

泰国社会比较多元化，具有较强的包容性，生活节奏较慢，社会内卷程度低，人民幸福感较强。泰国民众绝大部分信奉佛教，心态普遍平和，待人友好和善，其性格中既有内敛拘谨的一面，也有率性开朗的一面。人们比较注重维护公共和谐的环境，重视礼节，服从集体，尊重长辈和权威。

与中国一样，泰国社会男女平等，女性在社会中同样承担着重要的角色，但泰国男性人口少于女性。女性在结婚生育后多偏向于以家庭为中心，华裔家庭相对更注重遵循“男主外女主内”的传统。泰国民众在生活和工作方面都比较随性，没有很强的目的性，更注重当下的生活，其中中下阶层民众相对更容易满足现状。

泰中两国有着上千年的友好交往史，两国长期互为友好邻邦，历来有“泰中一家亲”的说法。泰国的华人及华裔人口已经超过一千万，约占泰国总人口的14%，是世界上华人最多的国家之一。在泰华人绝大多数已经融入泰国社会，成为泰国公民，与当地人通婚。整体而言，华人已经融入泰国主流社会并在泰国有着重要的影响，泰国的政界、重要经济领域都有华人的身影。

随着中国的崛起和泰中两国政治、经济、文化交流的不断加深，泰国民众对于中国的了解也在进一步加深。泰国民众对中国的整体印象是“科技、经济等发展迅猛，是一个正在迅速崛起的强国”。同时基于中国历史与文化在东南亚的区域影响力，泰国人对中华文化普遍抱有好感，大部分百姓对中国及中国人都有着较积极正面的评价。

## 2. 泰国教育大环境方面。

泰国政府重视教育，基础教育阶段实行12年义务教育制，高等教育则实行“宽进严出”政策。相较于中国，泰国的基础教育更具多样性和开放性（有许多国际学校），可自主选择授课模式、教材、教学内容等。泰国学生基础教育阶段的学习压力不大，学生有较多的时间参与课外学习和实践课程。但泰国没有统一的教学大纲和统一的教材。

泰国的教育侧重于培养学生的整体素质与能力。例如：学生的礼仪、人品素质、独立处理事情的能力、组织活动能力、想象力、协作力、动手能力、沟通能力等。泰国教育理念类似于西方，强调让学生在快乐中学习和成长，希望教师能够寓教于乐，通过令人愉悦的方式来开展教学。因而泰国学生学习方式比较轻松，学生参与课堂活动较积极且喜欢课外型活动和多媒体教学方式，其课堂氛围普遍较宽松活跃。

泰国家长与中国一样，都希望子女能够通过接受教育而获得一份好的工作，并对子女的学业及在校表现给予关注。普通孩子同样也将考取公务员、医生、律师、教师等体面的工作岗位作为学习目标。经济条件较好的家庭会选择让子女从小学阶段开始入读国际学校，让子女将英语和汉语视为母语那般去学习。华裔家庭对孩子（尤其是男孩）会相对更多地寄予厚望；非华裔家庭则环境相对宽松，更多的是希望孩子能快乐成长。就整体而言，泰国家庭不会给孩子施加较大的成长压力。

在学生性别比例方面，泰国在校生的男女比例基本与本国整体的男女比例相似，总体来说是男生偏少、女生偏多。而主动选择学习汉语的学生则明显以女生居多。

### 3. 泰国汉语教育大环境方面。

随着泰中各领域合作交流的加强与中国赴泰旅游人数的日益增多，泰国社会对汉语人才的需求不断增加，泰国政府机关、学校、家长等对汉语教育的重视度越来越高，汉语教育在泰国再度兴起并被纳入国民教育体系。目前泰国的汉语教育已经覆盖基础教育和高等教育，不仅小学开设有专门的汉语课，社会上也开办有大量的汉语补习班。

现阶段泰国民众学习汉语的主要目标或原因为：满足旅游业和经贸对汉语人才的需求，赴中国留学，接触及了解中国文化，应聘汉语教师或满足其他岗位的应聘要求（例如汉语水平考试已成为泰国移民局警官入职标准）等。此外，绝大部分华裔家庭对中国及汉语怀有较深的感情，支持甚至主动要求子女学习汉语，并希望他们能多了解母国文化乃至回家乡寻根。同时华裔家长也认为学好汉语对子女个人的未来发展有很大的帮助。

综上，泰国各阶层民众均有学习汉语的需求及积极性（尤其是泰国华族）。但尽管如此，泰国的汉语教育仍存在不少问题：汉语教师不稳定、流动性大，一些偏远地区缺乏师资，导致这部分学校很少开设汉语课，或为了满足政府要求而应付性开设。部分泰国学生直至中学阶段才开始系统性地学习汉语，后因觉得汉语太难而产生厌学心理，出现汉语学习动力不足等情况。同时，由于汉语教师多来自中国，存在跨文化不适应（例如不适应泰国传统的教学方式）等现象，容易导致教学过程和教学效果不理想；有的教师疲于应付教学，对学生的学习动机状况不甚关注，致使部分学生的汉语学习动机难以维持。此外，泰国没有统一的汉语教学大纲和教材，各单位或组织的教学要求及标准不统一，甚至国家层面对各个阶段的汉语教学成效都缺乏统一的考核机制。因此，虽然汉语在泰国已经有了一定的普及率，但汉语学习者平均中文水平仍较低。泰国汉语教学成效总体欠佳，且各地区民众汉语水平发展不平衡，泰国汉语教育事业仍有较大的可提升空间。

## 二、泰国学生汉语学习动机现状特点和原因分析

### （一）动机整体情况

如前文所分析，受试泰国学生汉语学习动机为中等强度水平；应该二语自我及二语学习经历维度亦属中等强度水平；仅有理想二语自我维度为刚超过中等强度的水平。这一结果反映出受试泰国学生在汉语学习方面有着超越中等强度的理想自我愿景，对学好汉语、获得较优良的汉语成绩、拥有良好的汉语交流能力并实现某些人生自我目标抱有中等偏上程度的美好理想。但也反映出泰

国学生对自身在汉语学习中所获得的满足感、成就感、愉悦感，以及对自身的汉语二语学习经历之满意程度为中等水平。同时还反映出泰国学生在学习过程中受社会、家庭、学校等他人影响而产生学好汉语的意愿相对不够强烈，或在汉语学习过程中所感受到的学业压力比较一般。

泰国学生应该二语自我处于中等水平，这一情况的出现除了跟学生个体自身原因有关外，还可以从泰国的社会、历史和文化大环境中找到原因。泰中两国虽人文环境相近，且同为注重集体价值观的东方民族国家，但与中国相比，泰国人民的生活压力整体更小，幸福感普遍更高，其社会的“内卷”程度也更低，且泰国受西方现代教育理念的影响更深。泰国民众对教育的重视程度和因子女学业不理想而产生的焦虑与紧迫感相对弱于中国，泰国学生在汉语学习过程中为了满足他人期望或为避免负面结果的出现而催生应该二语自我所需的外部压力或动力也相对弱于中国。因而在相同的二语学习过程中，所表现出来的中国英语学习者（学生）的应该二语自我水平较强，泰国汉语学习者（学生）的应该二语自我水平相对较低，这一现象是与学习者（学生）各自所处的社会大环境相关的。

同理，泰国学生二语学习经历处于中等水平，亦与泰国社会及教育的大环境有关。泰国有大量的汉语教师来自中国，但与中国不同的是，泰国偏向于快乐教育，主张让学生快乐、轻松地进行学习，课堂纪律缺乏中国式的严肃性。此类教学方式使得泰国学生可以获得比较轻松愉悦的学习体验，但同时也导致中国教师出现对泰国教学方式的不适应情况，需要在教学中分散较多的精力来维持其心目中的课堂纪律，影响了其教学计划的实施与教学工作的有效开展，教学任务的完成率与教学质量也难以得到保证。此外，泰国部分学校的汉语教学还存在一些问题。首先是存在教学资源不足，教学设施缺乏等问题，例如汉语教师总体数量不足、图书馆的中文读物不足等。其次是存在教材缺乏统一性，难易程度不一，繁体字和简体字混用，规范性、适用性和系统性不足等问题。这一系列问题又使得泰国学生的汉语学习成效参差不齐，学生整体上获得的学习成就感降低。

而泰国汉语学生的理想二语自我处于中等偏上水平，则与泰中两国的传统友好关系、中国的国际地位日渐提升、汉语不断向全球化语言迈进、泰中两国文化与经贸往来日益加深等因素有关。泰国被国际社会公认为是世界上对华人最友好的国家之一，泰中两国有着上千年的友好交往史，两国长期互为友好邻邦，华裔（华族）人口在泰国占有较大的比例，并早已融入泰国主流社会，这使得泰中两国不仅地缘相近，且血缘相亲、文化相通。进入 21 世纪以来，中国

经济快速发展壮大，汉语国际地位不断提升，中国已发展成为泰国最大的贸易伙伴国和最大的旅游客源国，两国在旅游、文化、经济等方面建立了典范般的密切友好联系。基于以上原因，泰国学生在学好汉语、进一步了解中国传统文化、加强与中国人的交流、从事汉语相关工作等方面产生了中等以上程度的理想二语自我愿景便显得不足为奇。但要让其理想二语自我在激发汉语学习动机方面尽可能大地发挥作用，还需进一步构建其具体的理想二语自我目标，使其理想二语自我愿景进一步清晰化、具化并切合实际。

## （二）动机生成路径（方式）

从本研究的理论模型看，泰国学生的汉语学习动机基本是受理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历和期望价值的影响。其中期望价值是基于学生的可能二语自我而产生的，如果学生不存在美好的二语自我愿景，便不会产生想要学好汉语的期望价值，进而期望价值也不会对二语学习动机产生正向影响。因此，泰国学生汉语学习动机的生成（促发）来源主要为二语动机自我系统的三大维度：理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历3个维度。

根据前文的理论假设与数据分析结果，泰国学生汉语学习动机产生的具体路径（方式）主要是下列三种：

一是，理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历均为激发汉语学习动机的“源动力”；

二是，理想二语自我通过强化二语学习经历而进一步影响汉语学习动机；

三是，应该二语自我通过内化为理想二语自我而进一步促进汉语学习动机。

同时还应注意到，理想二语自我、应该二语自我实际上是受到了期望价值这一动机心理因素的影响而对学习动机产生作用的，二语自我差异在其中又扮演了“调节器”的角色，因此理想二语自我和应该二语自我对学习动机的影响路径实际为：IL2S及OL2S—（SD调节）→EV→L2LM。

依照以上路径，泰国学生汉语学习动机的产生方式为：

学生一定程度上抱有对学好汉语的美好憧憬（例如可以找到一份理想工作）；同时学生因家庭、学校等对其所寄予的期望（例如希望其学好汉语并到中国留学）而产生自我应学好汉语的愿景，并将其中一部分源自外部因素的愿景内化为自己的个人理想愿望，学生因此基于内部及外部因素而建立了学好汉语的美好自我形象和美好理想愿景，为了消除自我现实汉语水平与这一美好形象及理想愿景的差距（即现实与理想的差距）而产生学习动机；但当其现实与理想的差距过小或过大时，其学习动机强度将减弱。此外，过往及当前在学习

汉语过程中所获得的良好学习体验、成功学习经历及学习的愉悦感亦会激发学生的学习动机；学生对学好汉语的憧憬和因此而为自己树立的成功自我形象可提升学生的汉语学习体验（经历）、汉语学习的自我管理意愿和学习动机。

如前文表 76 所示，在 L2MSS 的三大维度与学习动机的相关性中，IL2S 的相关性最强，SLLE 的相关性次之，OL2S 的相关性排第三。图 9、表 78 的分析结果也同样显示：在理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历 3 个变量影响二语学习动机的 3 条路径中，IL2S 的标准系数值最高，SLLE 次之，最后为 OL2S。这说明在 L2MSS 三大维度中，影响二语学习动机最主要的因素是理想二语自我，而应该二语自我是相对最小的影响因素。这一结论与国内外大部分 L2MSS 相关动机研究结果相一致（Papi, 2010；刘珍等，2012；韦晓保，2013），即学生个体产生二语学习的理想憧憬后为缩小理想与现实的差距而产生更强的学习动机。另一方面，应该二语自我对学习动机的影响偏小，是由于泰国学生虽具有传统东方国家的民族性格（个性内敛拘谨，服从集体、尊重长辈和权威），但在学业上受到社会和家庭所施加的期望压力、督促外力较小，缩小外部愿景与现实差距的意愿不够强烈，因而受外在动力驱使产生二语学习动机的路径较弱。

综上，泰国学生汉语学习动机的强度最主要是受到理想二语自我维度的影响，同时应该二语自我和二语学习经历也在发挥一定的作用。但切勿忽视的一点是，二语自我差异、期望价值在其中发挥着调节与中介作用，即源自理想二语自我和应该二语自我的学习动机之强度最终受这一调节与中介作用的影响。

本研究中泰国学生理想二语自我强度为中等偏上水平，而其学习动机强度却仅达到中等水平，这一现象与“二语自我差异可‘倒 U 型’调节期望价值在理想二语自我和二语学习动机之间的中介作用”有关。如前文分析，受试泰国学生的二语自我差异均值为 0.909，属于最小一级（差异过小）。这一结果与本文的模型验证结果相符：当学生的理想与现实的差异（二语自我差异）过大或过小时，学生的理想二语自我对其期望价值的正向影响将降低，导致学习动机提升力不足；而学生的二语自我差异大小越接近中间值（合适范围），则学生的理想二语自我对期望价值的正向影响将越高，从而促进学习动机的提升。

为了进一步验证这一推论，笔者将学习动机均值 $\geq 3.5$ （属偏强及以上水平）的受试学生筛选出来，测得其二语自我差异均值为 1.182，较之 0.909 更接近于中间值（合适范围）。说明当学生的二语自我差异愈接近合适范围时，其二语学习动机愈发增强。

### （三）动机的差异性

从 L2MSS 理论视角出发，受试泰国学生的理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历及其学习动机表现出一部分显著的差异性。其中，汉语专业、三代以内华裔、通过了汉语考试的这 3 个群体在 IL2S、OL2S、SLLE、L2LM 四个维度上的得分水平均显著高于同类的其他群体。而在性别的差异性方面，男学生仅是在 OL2S、L2LM 的得分水平上显著高于女学生；各年级学生在 IL2S、OL2S、SLLE、L2LM 四个维度上的得分水平则未表现出任何显著性差异。

这一结果与国内外的 L2MSS 相关实验研究结果是相近的，如张建英 & 李文平（2017）基于 L2MSS 理论开展的中国大学生英语学习动机的研究表明，大学生中通过了四级及以上英语考试的学生，其 IL2S、OL2S、SLLE、L2LM 水平都高于其他学生，而英语专业的学生在 IL2S、OL2S、L2LM 上高于非英语专业学生；王轶群 & 麻生迪子（2019）在对日本学生汉语学习动机的研究中发现，华裔或有华人血统的日本学生的 IL2S、OL2S、SLLE、L2LM 水平都显著高于普通日本学生。

同时，这一差异性也是符合常理的。汉语专业学生大多因为抱有学好汉语这一理想而主动选择这一专业，同时也承载着更多的来自社会、学校与家庭希望其学好汉语的期盼，因而容易产生出较强烈的理想二语自我和应该二语自我。此外，汉语专业学生因学习汉语时间普遍多于同龄人或汉语成绩优于同龄人，大多已经掌握了一定的汉语学习技巧，对如何学好汉语有一定的经验，且对自我的学习过程有较好的管理能力，因而其汉语学习的成就感与乐趣感会强于非汉语专业学生，其二语学习经历得分水平高于常人以及最终其汉语学习动机高于常人也就不足为奇了。同理，三代内华裔群体因其族群及其家庭背景等原因，对中国和汉语容易抱有更多的好感和亲近感，更容易自我产生及被引导产生学好汉语的理想二语自我和应该二语自我。华裔学生同时还有更多的接触华人文化、语言和接触已掌握汉语的亲朋同伴的机会，因而也相对拥有更好的汉语学习情境、学习经验和学习经历，学习动机也普遍相对更强。

通过了汉语考试的群体相较于未能成功通过这一考试的群体而言，已经具备了一定程度的汉语运用能力。随着每次考试的通过，其汉语学习的成就感、愉悦感不断增强，并不断为自己制定着新的理想目标。同时他们也相应成为老师和同学们眼中的佼佼者，被学校和同伴寄予厚望，不甘心成为汉语学习上的落后者，因此这一群体容易有着比未通过考试的群体更高的理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历以及学习动机水平。至于性别在学习动机方面的差异性，国内外研究结果各有不同，这既与各研究设计、研究对象的选取有关，

也与各国家性别状况有关。本研究中男生之所以在 OL2S、L2LM 上高于女生，或许跟泰国男性少于女性（尤其是学习汉语的男学生少于女学生），男学生相对属于同性中的优秀群体从而被寄予更多的期望有关。关于学习动机的性别差异性问题，还需后续更多的泰国学生汉语学习动机之 L2MSS 相关研究来提供更丰富的研究数据并给出答案。

此外，如前所述，在多群组分析中，受试泰国学生的汉语学习动机在某些维度间的相互影响上也呈现出一些差异性。例如泰国男学生在 OL2S 对 IL2S 的影响上显著高于女学生，表明男学生因外部因素推动而产生 OL2S 后，其 OL2S 相较于女学生更容易转化为 IL2S，在 OL2S 正向影响 IL2S 的“效率”上相对更高。这说明在更希望男孩获得成功的东方社会传统意识环境里，泰国男学生（其中包括部分华裔男学生）更容易或更倾向于接受和服从社会所赋予的责任与义务，更多地将他人的期待内化为自身的理想，努力维持自我理想与家庭期望两者的共存与平衡；而泰国女学生在 IL2S 对 EV 以及 IL2S 对汉语学习动机的影响上则显著高于男学生，表明相较于满足他人的期待而言，泰国女学生更注重于追求完全由自我内心产生的理想二语自我愿景的实现，在确定其理想目标有价值、代价可承受以及有实现可能性后，其 IL2S 催生出较高期望价值与较高汉语学习动机的“效率”要高于男学生。又如在 SLLE 正向影响汉语学习动机方面，大学及以上学生群体则显著高于高中生群体，这说明大学及以上学生群体整体上相对具有更丰富的汉语学习经历、成就体验感和自我学习管理能力等，进而当两类群体的 SLLE 水平每提高一个单位值时，大学及以上学生群体由 SLLE 所催生出的汉语学习动机值将明显高于高中生群体。其他的各维度间相互影响之差异性详见前叙的“多群组分析”章节，本文在此不再重复赘述。

这些差异的形成，基本也可以从以上所分析的泰国的“个性”（社会与文化大环境）和“共性”（泰国学生与其他国家学生相同相近的特点）现象中找到原因，其差异表现及特点在逻辑上亦并未与之前所分析的泰国学生汉语学习动机差异情况相冲突。笔者认为，以上差异性特点可为有针对性地提升某些学习者群体的汉语学习动机提供参考，应得到泰国汉语教育界与研究界的重视。有关领域的研究人员和教学人员可考虑围绕这些客观实际情况，针对这一系列差异特点开展进一步的研究，思考提升泰国学生学习动机的路径和方法。例如本研究显示：汉语专业学生相比较于非汉语专业学生，其应该二语自我对二语学习动机的影响更显著。对泰汉语教育工作者可根据这一特点，在汉语教学中通过有目的地增强汉语专业学生的应该二语自我来提升其学习动机。

#### （四）总结与启示

泰国学生一方面有着东方民族性格特质这一“共性”特点，另一方面也有着其国家社会文化影响下的“个性”特点，因而在二语动机自我系统视角下，其二语学习动机特点既有与中国学生的相似之处，也有其独特的地方。

从整体上看，目前泰国学生的汉语学习动机处于中等程度水平，这一程度的学习动机显然不利于泰国汉语二语教学的发展，需对此积极进行干预。本研究显示，激发泰国学生汉语学习动机的主来源是理想二语自我、二语学习经历和应该二语自我，其中主要受理想二语自我这一维度的影响。泰国学生的汉语学习动机之所以仅处于中等程度水平，其原因在于：（1）泰国学生的理想二语自我维度除强度不足外，还存在其理想目标不够具化、清晰等问题，与学好汉语相关的个人美好理想愿景较为模糊，或者虽有愿景但缺乏具体的实现计划与切合实际的行动；（2）学生受社会、家庭等外部因素影响相对较弱，所产生的应该二语自我形象不足，应该二语自我维度水平相对较低，源自外部压力的学习动力不足；（3）因师生间文化的差异、教学方式的差异、考核模式的差异等原因，汉语教学成效欠理想，泰国学生汉语学习的成就感、良好体验感相对欠缺，二语学习经历维度水平亦不高；（4）学生的理想二语自我维度水平虽属中等偏上程度，但学生的汉语学习动机因受其二语自我差异过小的制约，并受调节后的期望价值中介作用的影响而未能获得有效提升。

从局部上看，泰国学生汉语学习动机在生成路径（方式）和在一些群体的差异性上，还有着其自身的独特性。如汉语专业学生、三代以内华裔、通过了汉语考试的群体在 IL2S、OL2S、SLLE、L2LM 四个维度上的得分水平均显著高于同类的其他群体，以及大学生及以上群体的二语学习经历对二语学习动机的影响较之高中生更为显著等。

综上，要有效提高泰国学生汉语学习动机，需要在提升二语动机自我系统的三大维度水平，并在干预、调节学生的二语自我差异上下功夫。除此之外，还需结合其动机生成路径和差异性客观实际，着眼于一些“特殊群体”而开出有针对性的“药方”。

基于前述研究与分析，本研究可得到一些关于如何在汉语二语教学中提升泰国学生学习动机的相关启示，并可为后续的学习动机改善建议的提出提供思路。

##### 1. 注重理想二语自我在学习动机提升中所发挥的关键作用。

在泰国学生的二语动机自我系统中，理想二语自我是正向推动其汉语学习动机的最强因素。同时因应该二语自我直接正向影响二语学习经历这一路径不

成立，所以在二语动机自我系统三大维度影响学习动机的过程中，理想二语自我起到了一个重要的枢纽作用：理想二语自我显著正向影响二语学习经历（ $p < 0.001$ ），因而理想二语自我可作为提升二语学习经历维度水平的重要“能量来源”；此外，应该二语自我对理想二语自我的正向影响十分显著（ $p < 0.001$ ），存在应该二语自我通过内化为理想二语自我来助推学习动机提升的情况。因此，理想二语自我在二语动机自我系统中既直接影响着学习动机，又在系统中发挥着重要的中介及链式中介作用。对泰汉语教师在拟定学习动机提升策略或干预方案时，应尤其注意着重帮助泰国学生构建、强化其理想二语自我，并使其理想二语自我愿景具化、清晰化且切合实际。

### 2. 充分认识应该二语自我的差异性。

学界针对西方社会的 L2MSS 实验显示，应该二语自我难以显著正向影响理想二语自我，这与面向东方国家所开展的相似研究的研究结果有较大不同。此不同是由东、西方文化背景下的“自我理念”的差异性所致：由于西方二语学习者更具独立性，更注重自身意识的存在和觉醒，将个人认同从群体环境中抽离出来，因此在西方学习者的理念中，由内心“自我”驱使的理想自我可以完全脱离于受外在环境影响的应有自我形象。而与之相反，泰国、中国等东方民族学习者更具“他我”特质，容易接受或服从社会所赋予的责任和义务，并将这种“他我”融入“自我”认同中，以维持自我理想与社会准则之间的平衡。因此与西方国家相比，东方国家二语学习者的应该二语自我不仅可以起到提升学习动机的作用，而且容易将应该二语自我部分内化为理想二语自我。本研究结果也直接证明了以上结论：泰国汉语学生的应该二语自我虽未处于较高程度水平，但其应该二语自我仍是影响学习动机的一大维度，且其应该二语自我对理想二语自我亦存在显著的正向影响。因此，在面向东方民族的汉语二语教学中，学校和教师要充分认识到东、西方文化的差异，注意发挥应该二语自我在激发东方民族二语学习动机过程中的作用，在对泰汉语教育工作中充分关注学生的应该二语自我，积极调动家庭、学校等外部因素来提升学生的应该二语自我维度水平。

### 3. 切勿轻视二语学习经历的地位。

传统的二语动机自我系统理论框架认为，二语学习者学习动机的产生主要源于其个体有缩减或消除可能自我与现实自我不一致的愿景，因而将二语学习经历维度视为对学习动机的激发作用较小的一个因素，二语学习经历在三大维度中相对处于不太受重视的地位。但本研究表明：二语学习经历是三大维度中直接正向影响二语学习动机的第二强因素。而且在本模型中，理想二语自我影响二语学习经历以及应该二语自我影响理想二语自我这 2 个路径的标准化系数

较高，二语学习经历在理想二语自我与二语学习动机之间发挥着重要的中介作用；同时二语学习经历亦和理想二语自我一起，在应该二语自我与二语学习动机之间发挥着重要的链式中介作用。因此在实际教学工作中，学校与教师切勿轻视二语学习经历这一因素在学习动机提升中所发挥的作用，应重视对现有教学过程与教学、考核模式的反思与改革，积极创建提升二语学习经历所需的条件和环境。

#### 4. 正向发挥二语自我差异的调节功能。

二语学习者个体产生可能自我之理想，再到激发出学习动机的过程中，实际上是有期望价值这一动机心理因素在发挥作用的。泰国学生即使产生了强烈的二语自我理想愿景，但如果其二语自我差异过大，则其会认为实现理想的可能性不大，或实现理想目标所需付出的代价太大，那么其期望价值将会降低；或者如果其二语自我差异过小，追求实现理想目标的强烈欲望减退，出现“目标设置不合理”效应而丧失学习目标，则同样会造成个体期望价值降低，最终导致其二语学习动机水平下降。因此，教师在教学过程中除了关注学生的可能二语自我水平之外，还应关注学生的二语自我差异问题，引导、辅助学生合理调整各个阶段的学习目标，将二语自我差异控制在适当范围内。

#### 5. 关注二语动机自我系统的群体性差异并“因材施教”。

与“因材施教”的核心思想同理，“因材施教”是在关注、尊重学生差异性的基础上，对不同对象施行不同的策略。泰国汉语学生的二语动机自我系统既呈现出与别国学生不同的特征，也存在自身群体间的差异。在提升泰国学生汉语学习动机的过程中，切勿采用“一刀切”的方法，而是应根据不同群体在二语动机自我系统各维度水平上的差异性，以及各维度间相互影响的差异性，制定和实施不同的提升策略，使每类学生群体的学习动机都能得到充分的提高。

### 第三节 L2MSS 理论在泰国汉语教育情境中的适用性讨论

本文的数据分析结果表明，本研究的相关数据呈正态分布，不存在共同方法偏差问题，问卷具有较高的信度和效度且各题项均具有较好区分度，各变量间相关性显著。同时，本研究模型经测量分析，其模型拟合指数均达到拟合标准（ $RMSEA=0.037<0.08$ ， $GFI=0.972>0.9$ ， $AGFI=0.955>0.9$ ， $TLI=0.974>0.9$ ， $CFI=0.981>0.9$ ），说明该模型能够有效得到数据支持；模型各观测变量的因子载荷均高于 0.5，因子载荷较高，模型结构佳；基于结构方程模型的路径分析最终验证本文所提出的 18 项研究假设约 90% 成立，表明本研究中基于二语动机自

我系统的理论模型是可以接受的。此外，模型中理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历对于二语学习动机均有显著的正向影响（ $p$ 值均 $<0.001$ ），这与二语动机自我系统理论框架相符；依据二语动机自我系统理论对泰国学生汉语学习动机及行为所进行的推测与解释，与泰国学生的汉语学习实际有较高的一致性。

以上表明二语动机自我系统理论在泰国不同汉语学习者群体中都具有可靠效度，L2MSS 理论框架适用于泰国汉语二语教学情境中的学习者学习动机状况之描述，并适用于分析影响泰国学生汉语学习行为的动机因素。该结论也部分印证了 Dörnyei (2009) 有关二语动机自我系统理论具有普适性的观点。换言之，在面向不同泰国汉语学习者群体开展汉语学习动机研究时，可应用 L2MSS 模型作为其研究框架。

总体而言，本研究补充、丰富了基于 L2MSS 理论的泰国汉语学习者汉语学习动机研究成果。研究证实二语动机自我系统理论模型的效度在泰国不同汉语学习者群体中都得到了支持，二语动机自我系统理论的合理性和在泰国汉语学习者群体中的适用性得到了新的验证。

#### 第四节 L2MSS 理论的不足与补充

传统的 L2MSS 理论认为，二语学习者个体自身对达成二语学习目标抱有美好的理想愿景（IL2S）；同时为了满足他人的期望和避免产生负面结果从而生成了与二语学习有关的良好愿景（OL2S），为了消除自身现实二语自我与上述愿景之间的差距从而产生了二语学习动机（L2LM）。此外，L2MSS 理论还认为，二语学习动机还可以来源于二语学习者在二语学习过程中所获得的良好学习体验、成功学习经历等（SLLE），从而提出了 L2MSS 理论的三大维度：IL2S、OL2S、SLLE，并指出这三大维度可分别对二语学习动机产生正向的积极影响。L2MSS 的三大维度包含了学习者自身、语言和外部学习环境等三个不同层面的维度，并首次将该三个维度整合到一个动机模式中来，体现出了对个体主动性、个体与环境之间的互动性和心理结构动态性的强调。

如前文所述，L2MSS 理论是基于 Higgins 的自我不一致理论成果而开创的。自我不一致理论认为个体有促使其自我概念、自我指导标准这两者不断趋向一致的动机，即个体有减少现实自我与理想自我、应该自我差距的愿景。理想自我、应该自我的导向功能为个体的行为提供了方向和动力。然而有一点需要注意的是，自我不一致理论认为个体自我概念包括了理想自我、应该自我、现实

自我。但 L2MSS 却过分强调二语自我中的理想自我和应该自我，在二语系统框架内将现实自我的概念忽略掉了，缺少对理想自我、应该自我与现实自我之关系的重视。L2MSS 理论一方面强调二语学习者为了弥合现实自我与可能自我的差距从而催生出学习动机，另一方面却又未对现实自我与可能自我的差距变化会导致“二语学习动机有怎样的变化”以及“其变化的原因与过程方式是怎样的”等问题加以分析。因此，虽然 L2MSS 是对动机过程模式的完善和发展，增强了动机理论基础并开拓了新的研究思路和方向，在许多实证研究中也证实可以很好地解释及预测二语学习动机。但由于其对学习者消除理想与现实的差距而产生动机的过程中的一些深层原因没有进行细致的解读和说明，导致实证研究中出现了部分二语学习者虽然维持着较强烈的 IL2S，但其学习动机却出现了由强转弱的不明原因现象。L2MSS 理论对二语学习动机生成或减退现象的解释力仍需进一步补充加强。

此外，L2MSS 对其自身三大维度在影响二语学习动机过程中的相互间作用关系未加以进一步的探讨与分析。既然该理论将学习者自身、语言和外部学习环境等三个不同层面整合到一个动机模式中来，从学习者自我概念的角度出发去解释动机和学习行为之间的联系，那么源自学习者自我，与学习者自我密切相关的三大维度在影响二语学习动机的过程中不太可能是单独各自发挥作用的，应在一定程度上客观存在着维度间的相互影响。在以往的相关研究中，已经有部分研究人员对 L2MSS 三大维度的相互作用关系开展过探讨并取得了一定成果，但这方面的研究结果仍存在较多的不一致性，学界仍需要更多的实证研究来验证 IL2S、OL2S、SLLE 间的相互作用关系。

本研究对 L2MSS 理论的上述不足展开理论模型构建和验证后，拟对传统 L2MSS 理论的表述进行补充。补充表述内容如下：

(1) 理想二语自我可有效促进二语学习经历。SLLE 涉及目前和过往的学习情境、经历，因而其与 IL2S 一样与当前及过去的二语自我联系紧密，IL2S 可通过当前二语自我对 SLLE 产生影响：学生对学好汉语的憧憬和因此而为自己树立的成功自我形象可提升学生的汉语学习体验（经历）、成就感、汉语学习的自我管理意愿。

(2) 应该二语自我可在一定条件下内化为理想二语自我，甚至无限接近于理想二语自我，达到两者之间的统一。在民众具有尊重长辈和权威，接受或服从社会所赋予的责任与义务等特质的国家（地区），其二语学习者会在较大程度上将源自于外部因素而产生的 OL2S 内化为 IL2S，以维持或到达社会准则和自我理想之间的平衡。

(3) 二语自我差异对二语学习动机有调节作用。二语学习者的可能二语自我 (IL2S+OL2S) 对 L2LM 的影响, 是基于二语学习者对愿景目标的价值、实现的可能性和实现代价的考量, 并在 SD 的调节之下完成的。如 SD 过大, 则学习者自感实现目标的可能性太小、代价太大, 出现畏难、焦虑情绪, 或因害怕承担负面结果而产生消极心态, 导致学习动机减退; 如 SD 过小, 则学习者会因目标缺乏足够的挑战性和价值, 降低对目标的重视程度和追求目标实现的积极姿态, 进入一个自我效能低、学习动机不足的状态。因此, SD 发挥着对 L2LM 的“倒 U 型”调节作用。要维持学习者的 L2LM 强度, 需将学习者的 SD 控制在一个适度范围内。



## 第五章 改善泰国学生汉语学习动机的策略建议

本研究拟结合二语动机自我系统理论，提出泰国学生的汉语学习动机改善策略。如前文所分析，泰国学生汉语学习动机的主要来源为二语动机自我系统的三大维度，其中理想二语自我是影响汉语学习动机强度的最主要维度，其次是二语学习经历维度，最后是应该二语自我维度。假如泰国学生未能形成汉语学习的理想二语自我愿景，则其学习动机将主要来源于二语学习经历和应该二语自我；如果学生有着良好的二语学习经历与应该二语自我，那么其学习动机将强于只受理想二语自我维度影响的学生。基于理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历在二语动机自我系统中的作用，本文在结合二语自我差异“倒U型”调节功能以及泰国学生汉语学习动机群体差异性的基础上，从对泰汉语教师的角度出发，提出以下策略建议。

### 第一节 激发 IL2S 的未来导向功能

理想二语自我是二语动机自我系统的核心部分，自理论诞生之初就受到了 Dörnyei (2009) 的重视。本研究实验结果也显示，泰国学生汉语学习动机强度主要受理想二语自我维度的影响，因此学习动机改善策略应首要考虑如何提升其理想二语动机水平，这也是本策略中最详细的部分。对泰汉语教师应根据泰国学生协作、沟通能力较强，参与课堂活动较积极等特点，从以下 6 个方面着手提升泰国汉语学生的理想二语动机水平。

#### 一、构建学生的 IL2S 愿景

Hadfield & Dörnyei (2013) 指出，二语学习者的学习动机不足主要是因为缺少对理想二语自我的具体理想愿景。为此，本策略的第一个环节即是要辅助二语学习者构建其理想二语自我，帮助其确立自己的理想二语自我形象，主要通过施行以下教学活动来实现。

##### (一) 建立未来可能自我。

为激活泰国学生的理想二语自我形象，教师首先通过“建立未来可能自我”活动来促进学生对理想二语自我概念的基本了解和理解。教师可将学生按每组 4-6 人进行分组，为每组提供 4-6 份不同二语学习个体的理想二语自我相关介绍材料（讲述汉语学习成功后未来的美好理想工作与生活景象的材料），每位组员在进行阅读后，分别向本组成员介绍自己所了解和所理解的理想二语自我情

况。随后每个小组结合本组所阅读的理想二语自我材料，开展对理想二语自我的认识之讨论，并尝试描述本人的理想二语自我愿景。对于未能对理想二语自我有清晰概念和个人初步构想的学生，教师可采取课后交流或专项辅导等方式对其进行引导和启发。

### （二）描绘我的 IL2S。

当学生已基本建立自身的理想二语自我构想后，组织学生完成一篇描绘本人理想汉语自我的小作文。要求学生在作文中尽可能对自己的理想汉语自我状态进行具体而生动的描述，并鼓励学生充分发挥想象，为自己描绘一个清晰具体的理想汉语自我未来场景或蓝图。考虑到部分学生可能存在汉语水平较低的情况，允许学生使用泰文书写作文。

## 二、具化学生的 IL2S 愿景

假如学生的理想汉语自我设想脱离了实际，难以实现，那么无论其设想多么具体和美好都将失去作用和意义。因此，为避免学生构建出虚幻和不切实际的理想汉语自我的设想，使其理想汉语自我构建在客观现实基础之上，成为可通过个人努力有步骤达成的可行性愿景，教师还需组织学生完成理想汉语自我的可行性测评活动，构建切实可行的理想汉语自我。

### （一）可行性测评一。

抽取部分学生的理想汉语自我小作文，让学生分组讨论。按照“易于达成”“可能达成但所需时间较长”“难以达成”三个标准，对大家的理想汉语自我设想进行讨论分类，并给出分类说明（原因）。最后各组制定出理想汉语自我的可行性评价标准，参照因素为：当前汉语水平、预期汉语水平、理想完成计划与周期，以及各种客观制约环境等。

### （二）可行性测评二。

请学生按照“可行性测评一”所制定的评价标准，以2人为一组，分别对各自的理想汉语自我小作文展开讨论，对小作文中哪些理想汉语自我属于“易于达成”，哪些属于“可能达成但所需时间较长”或“难以达成”进行评价归类。随后进行小组间评价结果的比较，就评价标准差异进行探讨，力求最终达成一致的评价意见。教师在这一活动过程中应积极参与并给出指导性意见，助力学生对“什么样的理想汉语自我具有可行性”形成清晰的认知。

### （三）重构 IL2S 愿景。

经过上述各环节的分析与讨论后，请学生根据最后达成的理想汉语自我评价标准，结合自身实际重新修改、撰写个人的理想汉语自我设想小作文，以确

保自己的理想汉语自我设想在具有挑战性的同时，也更切合实际，更具可实现性。

### 三、平衡学生的 IL2S 愿景

Oyserman & Markus (1990) 指出，“恐惧自我”的反推作用可使“可能自我”的导向作用力更大化。因此在帮助泰国学生完成可实现的理想汉语自我的构建之际，须使其充分认识到：在汉语学习过程中“恐惧自我”有可能给他们带来什么样的不良后果（例如汉语学习中的阻碍因素及学习不理想所带来的心理负担）。为此还需要有针对性地开展以下活动。

#### （一）“如果……会怎样？”的探讨。

将学生分为 3-5 组，向大家讲解“恐惧自我”的心理学定义后，分组阅读与“恐惧自我”相关的案例（例如一个人没能学好他想学的语言，害怕家人失望，未能找到理想工作，无法与该国进行有效交流，无法看懂该国电影与书籍，错过了了解和融入该国文化与社会的机会，心中充满失落感等），并组织学生就下列问题开展讨论与回答。

假如没有学好汉语，你会担心（在意）什么：①对自己感到失望；②让别人感到失望；③两者都有。

假如没有学好汉语，后果会是什么：①难以更好地选择理想职业；②没有实现个人目标；③两者都有。

随后，将学生重新分成 3-5 组，让每位学生向组员讲述自己对“恐惧自我”的理解以及对相关案例的感悟。并对在“恐惧自我”案例中，哪些具体描述是与自己心中的“恐惧自我”相吻合或相类似等问题进行着重讨论，同时对是否还有新的“恐惧自我”心理或心路历程展开探讨。

#### （二）“阻碍学习的原因有什么”的探讨。

为帮助学生认清阻碍自己汉语学习的主要原因，教师列出常见的“自我阻碍”类型：“自信心不足、毅力不足、有‘拖延症’、学习懒惰、精力投入不足、学习容易分心、开口说话紧张、学习效率低下、容易气馁、做事缺乏条理性”。并让学生结合以上类型尝试做自我配对。

#### （三）对自我阻碍的确定。

在学生尝试选出有可能符合自身实际情况的自我阻碍种类后，分别向本组同学讲述自己曾发生过的与本人自我阻碍类型相一致的事例。

#### （四）积极面对自我阻碍。

可采用话剧编排的形式，请学生根据自己在完成某项学习任务的过程中真

实发生的自我阻碍事例，撰写理想汉语自我心理与自我阻碍心理之间的对话冲突剧本。并在条件与时间允许的情况下，邀请部分学生以话剧的形式展现这些剧本，使全体学生对于自我阻碍对汉语学习所产生的不利影响有更直观的感受和更深入的认识。

#### （五）克服自我阻碍。

完成以上步骤后，学生已经对自我阻碍及其危害性有较深入的了解。教师此时应主动积极加入各组的讨论，探讨解决、克服自我阻碍的方法。随后组织学生就各组提出的解决方案进行组间讨论，形成一个较全面的克服自我阻碍的可执行策略。最后参照之前的话剧编排形式，让学生编写和演绎个人自我与自我阻碍之间的内心对话剧本，侧重展现学生由任“恐惧自我”摆布到战胜“恐惧自我”的过程以及积极向上的形象。

### 四、强化学生的 IL2S 愿景

学生的理想汉语自我愿景经过了构建与具化，并且经过与“恐惧自我”的相平衡后，如何确保该愿景能最大限度地发挥学习激励的作用，其关键便是保持学生理想汉语自我愿景的丰富与生动性（Hadfield & Dörnyei, 2013）。教师可通过以下 2 项活动来实现上述目的。

#### （一）展示 IL2S 愿景。

对学生在“重构 IL2S 愿景”活动中所撰写的关于描述理想汉语自我愿景的小作文进行分类。根据小作文中愿景的相似性将学生分为若干组，并请各组学生充分发挥想象力，为本组同学描绘一个当理想汉语自我愿景实现后的蓝图和美好场景。最后同样请学生通过剧本编撰、编排，以角色扮演的形式向大家具体展现这一理想场景。

#### （二）学习榜样分享心得。

请学生以书面推荐（不记名）的方式推选出班级内若干名汉语学习方面的榜样学生。要求在书面推荐材料中简要介绍受推荐同学在汉语学习方面的优点及令人钦佩之处。随后教师组织受荐的榜样学生向大家分享其个人的学习心得体会，介绍自己的学习方法、经验、技巧。

### 五、从 IL2S 愿景到目标

Hadfield & Dörnyei（2013）指出，为防止二语学习的自我愿景因太宏观而难以成为行动基础，学习者还须将愿景进一步细化，落实为具体目标，以避免该愿景出现“长期存在于想象中而难以成为现实”的可能。因此教师还有一项必

不可少的工作便是指导和帮助学生将自我愿景划分、设定为具体长远目标和近期目标。目标的设定需要注意 3 点：一是目标设定时应尽量将目标细化、具体化；二是所设定的目标要有较高的可实现性；三是目标实现方式应予以明确。

### （一）目标清单。

请同学们回顾之前所撰写的描绘本人理想汉语自我的小作文，分组思考和讨论：要达成理想汉语自我愿景有什么必需和必要的条件？以此为基础引导学生深入思考和讨论：为实现每一阶段的目标，我应该在哪个时间段或哪个教学阶段结束时做到（完成）什么？探讨结束后，请学生们互换目标，并根据以下问题回答、填写本组的目标情况：

“你们有什么共同的目标？”

“有什么目标是现实的？”

“有什么目标是不现实的？”

“你的组员伙伴是否有什么目标尚未列出？这些目标对你也有用吗？”

“是否要将它们添加到目标清单中？”

### （二）教学大纲（计划）对照与目标归纳。

将汉语教学大纲（计划）进行简要梳理后发放给学生，让大家将自己所设定的目标与教学大纲（计划）进行对照后，思考并以书面形式回答以下问题：

“你所设定的个人目标中，哪些在或不在教学大纲（计划）内？请分类标注。”

“不属你个人目标范围内，却又属于教学大纲（计划）内的教授内容，对你是否有用？”

教师收集学生的以上回答后进行汇总，并让学生讨论：哪些目标可以成为本班级的共同目标？哪些目标则是班级目标以外的学生个人目标？正常的计划内教学可以帮助我们实现哪些目标？是否存在需要通过课堂以外的个人努力来实现的目标？为达成这些目标我们分别还要做好哪些事情？

完成上述讨论总结后，形成本班级的“班级/个人目标情况”汇总文本，内容应主要包括：各学生的个人目标是否已包含在教学大纲（计划）及教材中；课堂上是否根据学生目标使用额外教材；哪些教学内容可以有选择性地适当简化；哪些教学内容需要保留（即使这些内容与学生的目标不相对应）；每位学生需要通过课外渠道努力实现的个人目标。

### （三）目标分解。

学生的汉语学习目标得到了比较明确的具化之后，教师需要指导学生在已定的目标框架下，将其长远的目标分解为多个具体的短期目标。一般可将短期目标设为“周目标”（即每周应实现的目标），例如注明我们本周的课堂目标是什么；本周的其他个人目标是什么；本人在本周结束时将能够实现什么目标。考虑到一个目标不仅应具体明确，而且应难度适中，才有可能最大程度起到激励作用。因此老师应对学生制定的短期目标进行把关（不能过易也不宜太难），要求学生提前制定并上报每一阶段的短期目标，同时教师要结合学生的汉语水平及其他具体情况，给予个别学生目标制定与目标微调方面的指导。

## 六、从 IL2S 目标到行动

为确保目标的切实落实，教师需辅导全班同学学会为自己制定具体的行动计划，实现从目标到行动计划的转化，这一过程基本分为 2 个步骤：一是将每周目标拆解转化为若干个具体的任务；二是对该周的所有具体任务计划按主次进行排序。教师可以通过“任务清单”和“学习协定”这 2 个活动来完成以上过程。

### （一）任务清单。

引导学生分解出达成具体目标所需完成的具体任务，并列出任务清单。为避免部分学生出现可能无法正确区分目标和任务的情况，教师应通过具体事例来明确两者的区别。例如“能够使用汉语问路”是具体目标，则汉语学习者应掌握与道路、建筑物、方向等相关的基本汉语词汇的记忆并完成相关听力、口语训练等多项任务。在学生明确理解任务的定义后，按时制定出相关任务清单。

### （二）学习协定。

最后，为了保证目标推进的持续性及任务完成的质量，请学生以个人名义与本班级签订学习协定，对个人按时完成各项任务给出承诺，为定期评估任务完成情况提供依据，形成班级内学生自我监督及相互监督的环境。学生还可组成学习小组，营造相互激励、相互鞭策、组间竞赛的氛围。

综上，“激发理想二语自我的未来导向功能”这一策略主要包括三大环节：第一是充分构建好学生的理想汉语自我愿景；第二是结合愿景设定好具体的汉语学习长远、近期目标；第三是将汉语学习目标转化为具体的一系列学习任务并予以施行。其中，为了确保泰国汉语学生的理想二语自我的现实性、生动性、平衡性，该策略的第一环节加入了“具化学生的 IL2S 愿景”“平衡学生的 IL2S 愿景”“强化学生的 IL2S 愿景”等活动。总之，上述策略共 17 项活动比较系

统地覆盖了泰国学生理想汉语自我提升工作的各个要点。

需要注意的是，“构建学生的 IL2S 愿景”和“强化学生的 IL2S 愿景”这 2 个部分须着重看待，他们在建构泰国学生理想汉语自我愿景并维持其活跃状态方面发挥着相对更重要的作用。另外，“具化学生的 IL2S 愿景”这一部分策略需要谨慎实施，教师切勿过度参与对学生理想汉语自我愿景是否具有现实性的评价，避免因武断否定学生的愿景而打击其积极性。最后，要高度重视“从目标到行动”这一环节，教师务必要引导学生在基于客观现实的基础上制定目标与任务计划，并及时根据实际情况的变化调整目标任务，以防止学生因任务计划无法完成而产生负面情绪。

## 第二节 提升学生的 OL2S

二语动机自我理论体系中的应该二语自我可以理解为：二语学习者为了满足他人的期望和避免产生负面结果从而生成的与二语学习有关的良好愿景。从现有的研究来看，国内外对于应该二语自我对二语学习动机是否有足够的正向影响仍各执一词。Dörnyei 对此曾作出过解释：应该二语自我的产生由于受到社会与家庭等多种外在因素的影响，而这些因素又与学习者所在国家的社会人文环境相关，因此难免在各民族二语学习者的实证研究上出现差异。但即便如此，本文仍认为应该二语自我是东方民族二语学习者二语动机自我系统中必不可少的维度，在催生泰国汉语学习者学习动机过程中发挥着一定的作用，本研究的相关数据统计及相关分析也已经证实了这一点。这是因为泰国作为东方民族国家，其民众有着内敛含蓄，服从社会规则和长辈权威等的性格特质，学习者或多或少地会受到来自社会、家庭、教师等诸多外部因素的影响，从而肩负着一定的学习责任及义务，甚至其部分理想二语自我也在一定程度上来源于应该二语自我（例如希望自己成为父母和老师眼中学业有成的人）。因此，积极构建和提升泰国学生的应该二语自我同样是不可或缺的。

关于如何构建、提升泰国学生的应该二语自我，本文建议围绕下列几点来进行：（1）建构生动具体的 OL2S 形象；（2）增强 OL2S 形象的可信度；（3）促成 OL2S 和 IL2S 的统一；（4）激活个体 OL2S；（5）拟定相关行动方案；（6）合理利用恐惧自我的反推力。

## 一、建构生动具体的 OL2S 形象

作为与理想二语自我一同构成可能二语自我的重要因素，应该二语自我的提升策略也与理想二语自我相类似。应该二语自我对泰国学生汉语学习动机发挥正向作用的先决条件无非也是“建立与存在”，因此建构学生的应该汉语自我愿景成为首要第一步。结合泰国实际而言，泰国学生的应该汉语自我概念中必然包括了父母、教师、好友等寄予自己的期望，而期望是学习者对学习行为良好结果的愿景，不管其动力来自于内在还是外在，都表达了个体追求某种结果的主观意向。而当泰国学生将来自他人的期望作用于汉语学习活动时，自然会引起相应的结果变化。应该二语自我正是通过这样的方式来对二语学习者的学习行为产生积极导向作用的。中国英语学习者的 L2MSS 相关研究同样表明，长辈与学校的期望会直接影响着学生的自我行为；学生为满足父母与老师的期望，获得他们及社会的肯定与信任，将会在一定程度上将自己的学习行为向着符合社会要求及期望的方向做出调整。因此，可主要从引导学生思考和探讨家庭、学校对他们的期望着手，通过“我的 OL2S”活动建构其应该汉语自我愿景。具体如下。

“我的 OL2S”活动：组织学生分组讨论：父母和老师希望你们成为什么样的学生？例如是否希望你能按时上汉语课、按时完成汉语作业、主动参加课堂讨论、与老师积极互动、认真准备考试、花更多精力记住汉语词汇、尽量在课堂上使用汉语等等。让学生们对照自我进行思考和交流：以上所列举的行为中哪些是已经做到的？哪些是自己应该做到却没有做到的？

在此基础上，由老师和学生们共同展开探讨，使学生们了解并体会到老师和家长期待他们在汉语学习方面成为什么样的人。最后请学生将他们自己心中所认为的应该汉语自我进行详细、生动和具体的描述，形成一篇小作文。考虑到学生的汉语水平问题，允许学生用泰文写作。

以上活动可帮助学生从了解应该汉语自我的定义与案例入手，使其对个人应该汉语自我愿景的具体内容有更清晰的认知，同时对自己在应该汉语自我方面所存在的欠缺有进一步的认识。

## 二、增强 OL2S 形象的可信度

应该二语自我虽然对学习动机有促进作用，但这一正向影响关系并非一成不变，社会及家庭、学校对某些学生的期望在一定条件下有可能产生负效应。动机心理学领域早在上世纪 50 年代就有研究发现，当父母的期望值超过孩子的能力水平时，孩子将会认为达成父母期望目标的可能性太低，导致其因不能满

足父母的期望而产生失败感和焦虑感，其动机随之减弱（Atkinson, 1957）。这一研究也与本文的研究结果之一相呼应，即当二语学习者的二语自我差异过大（目标与现实差距过大）时，将会导致学习者的期望价值降低，并致使其二语学习动机水平降低。因而，在帮助泰国学生建构应该汉语自我时，教师不应仅考虑学生所被寄予的期望，还应客观评估学生目前的汉语水平及其学习情况，将可行的，处于合理范围内的合理期望纳入学生的应该汉语自我体系。为此，可组织学生开展以下的“OL2S 的现实性评价”活动，以期为学生建构现实而又客观的应该汉语自我。

“OL2S 的现实性评价”活动：教师引导学生针对自己所写的“我的应该汉语自我”小作文开展批判性思考：哪些应该汉语自我愿景是和被寄予的期待相距不远（易于实现）的，哪些是不可能实现的，哪些又是可实现但所需时间较长的。通过这一思考，请学生们重新审视、评价自己的应该汉语自我愿景并作出修改，使该愿景更客观，更贴合实际，更具可实现性。教师应适当加入这一评价与修改过程，指导学生准确把握自我汉语学习现状及水平，为学生评价其应该汉语自我是否客观、合理、现实提供参考意见。

### 三、促成 OL2S 和 IL2S 的统一

理想二语自我与应该二语自我是二语动机系统的重要组成部分，两者并不是泾渭分明、完全分离的，它们之间的和谐共存是学习者的可能二语自我发挥动机导向作用的重要前提。有研究发现，相当一部分人的理想自我实际上是源自社会观点和他人的期望（Zentner & Renaud, 2007）。可见，在条件允许的情况下，泰国学生的应该汉语自我有可能不断内化为理想汉语自我，甚至无限接近于理想汉语自我。教师应有意识地引导学生将其应该汉语自我向理想汉语自我转化，使学生意识到他们在社会与家庭中承担什么样的责任，意识到学好汉语不仅是满足他人的期望，同时也有助于实现自己的未来愿景，使学生学习汉语的动力由外在驱动力更多地转变为内在驱动力。

为此，教师可组织学生开展“IL2S 与 OL2S 关系”活动，帮助学生认识并建立理想汉语自我与应该汉语自我间的关联，思考应该汉语自我可以在哪些方面促进以及内化为理想汉语自我。

“IL2S 与 OL2S 关系”活动：请学生将其理想汉语自我与应该汉语自我的愿景进行对照，思考后者对前者是否存在积极的正向影响，并让学生以连线图的方式逐一探讨两者主要方面之间的关联。引导学生形成对两者关系的正确认识：应该汉语自我与理想汉语自我并非相互孤立分离，而是紧密联系的，可转

化的。

#### 四、激活个体 OL2S

应该汉语自我与理想汉语自我一样，需要相应的刺激来保持其活跃状态。本文建议从以下 2 个方面来强化泰国学生的应该汉语自我愿景：（1）鼓励学生主动与父母、长辈、亲朋交流，倾听他们对自己的期望，同时鼓励家长对子女的汉语学习提出具体的期望；（2）加强教师与学生的沟通交流，充分利用教师对学生的期望正效应来激活学生的应该汉语自我，并使其保持活跃状态。具体如下。

请学生回家后向自己父母或长辈等汇报自己目前的汉语学习情况，听取他们对自己的期望愿景，约定下一个阶段汉语学习所应达到的目标，并将目标以书面形式记录保存下来。同理，教师也向学生陈述自己对他们在汉语学习方面的期望，各学生以书面形式记录下教师对自己的期望和阶段性目标。通过这样的活动，使学生对他人的期望以及自己应达到（完成）的目标有更具体和清晰的认识。同时，采取书面的形式记录下学生的目标，可以对一部分缺乏自主性和自觉性的学生起到提醒与监督的作用。

在开展这项活动的同时，教师要提醒家长应与子女进行充分有效的沟通，注意根据子女的实际汉语水平与学习情况来提出切合实际的期望和要求，注意期望的适度性与现实合理性。否则过高的期待会使子女产生焦虑，过低的期待则无法起到激励作用。此外，教师应在日常教学生活中尽力关注和了解每一位学生，努力使学生感受到来自教师的关心、重视和期待，以用积极的学习行动来回馈教师。

#### 五、拟定 OL2S 行动方案

为充分发挥应该汉语自我对汉语学习的导向作用，须结合已建构好的应该汉语自我来制定具有可行性的行动方案。由于汉语水平较低的学习者大部分是依赖于外部驱动（包括监督）力来进行学习，因而教师应在制定与实施该行动方案的过程中充分履行其监督和指导职能。可借鉴 IL2S 策略中“学习协定”的形式，对学生的汉语学习行为采取“教师对学生”及“学生相互”的监督与制约。在“学习协定”的制定和施行过程中，教师要给予自主学习能力弱的低水平学习者足够的帮助及指导。

学习协定既可以被视为一个长期学习计划，也可被视为中短期计划；既可以是与学生在汉语整体能力提升方面的约定，也可以是与学生在其汉语个别能

力提升方面的约定。具体来说，学习协定应包括和明确：

(1) 学习需要。指学习者目前的水平（能力）和未来想达到的水平（能力）之间的差距；

(2) 学习目标和任务。指学习者将学习需要转换为具体学习目标，并分解成一系列学习任务；

(3) 学习策略和资源。指学习者为达到学习目标而采取的策略以及所需的人力、物力、设备和技术等资源。

最后，教师应结合班级实际，思考出台学习协定的执行反馈与效果评估方案，否则学习协定的有效性恐难以得到保证。

## 六、合理利用恐惧自我的反推力

与理想汉语自我相同，要最大限度地发挥应该汉语自我的未来导向作用，还需合理利用“恐惧自我”的反推力。在二语动机自我系统理论对其各维度的定义中，应该二语自我本身也包含有学习者为了避免出现负面后果而所应具有的特征。因此，使学生意识到“恐惧自我”可能对自己带来不良后果，是学生更好地发挥应该汉语自我导向作用，从而努力避免这一不良后果发生的必要条件。由于这一部分策略内容已经在前文的理想二语自我策略中进行了详细叙述，此处不再重复赘述。

### 第三节 营造积极的 SLLE

在二语动机自我系统理论中，二语学习经历指的是与过往及当下的二语学习体验、经验、环境等相关的维度，包括了班级（学习小组）、教师、课程设置、教学方式、学习体验、学习成就感等学习情境因素给二语学习者所带来的影响。在二语动机自我体系中，二语学习经历处在一个比较特殊的位置，它与理想二语自我、应该二语自我并非同属一个层面，其之所以被纳入二语动机自我体系，是因为该理论的提出者 Dörnyei（2009）在长期的研究中发现，一些二语学习者最初的学习动机是来源于其在二语学习过程中所获得的良好学习体验、成功学习经历等。Dörnyei 指出二语学习经历属于传统的动机范畴，涉及面广且受多种因素影响，但并未对如何提高学习者的二语学习经历作出说明。为此，本文拟在二语动机自我系统框架下，基于自我角度探讨如何构建泰国学生积极的汉语学习经历。

根据上述相关概念解读，二语学习经历既然涉及目前和过往的学习情境、

经历，那么其必然与当前及过去的二语自我联系紧密；同时理想二语自我同样也受到当前和过去二语自我的影响。因此笔者认为理想二语自我可通过当前和过去二语自我对二语学习经历产生影响，本研究中的模型分析结果也都显示出理想二语自我与二语学习经历有显著的正相关关系。为此，应积极利用理想二语自我对二语学习经历的正向影响作用，提出理想二语自我视角下的二语学习经历优化策略。由于过往的学习经历已经结束，无法对其施加影响和干预，因此本策略中的二语学习经历仅限于目前的二语学习情境（环境），概括为当前汉语经历。

许多赴泰汉语教师发现，课外活动、小组讨论合作以及多媒体（图片、音乐、动画、视频）展示等教学方式能有效调动泰国学生的汉语学习热情以及课堂参与积极性，因此教师应主动并充分顺应泰国学生的学习风格和特点来开展教学活动。结合泰国汉语具体教育情境，本文所提出的策略为：根据学生的理想汉语自我愿景开展体验式课堂活动，令学生在活动中感受到实现理想汉语自我目标时的成就感。具体为：（1）根据学生的汉语水平为其推荐难度适中的中文歌曲、影视剧，并组织学生定期开展交流。以学唱中文歌、评论中文影视作品、用中文为经典影视桥段配音等方式，让学生体验掌握和使用汉语进行休闲娱乐类活动的乐趣及成就感。（2）定期组织中国文化日活动，让学生以小组为单位，通过搜索中国网站、寻访中国人、采访中国公司（机构）等方式开展对中国文化、历史、地理、经济、美食和风土人情等方面的调查，并请各组学生以文章、图片、海报、视频等多种多样的形式集中展示其调查结果，使学生体验使用汉语打开了解中国文化新渠道的愉悦感。（3）有赴中国留学愿景的泰国学生，教师还可以为其推荐与留学中国有关的中泰文版知识文章、讲座、短视频、网站、书籍，甚至是一些真实的中国学校课堂录像，让学生们亲身体会打好汉语基础对于留学中国的重要性。同时定期举办相关交流活动，请学生相互分享彼此学习心得和收获，并用汉语模拟在中国留学时的各种学习、生活对话场景。（4）对于期待通过学好汉语谋求职场发展的学生，教师也可设计多种课堂活动，让学生体验汉语情境下的职场环境。如安排学生用汉语进行模拟的应聘面试活动，或用汉语模拟职场某一工作场景，使学生在这些过程中获取学习汉语的成功体验，并明确自己今后的努力方向。鉴于大多数学生的理想汉语自我愿景不会是单一的，教师可酌情综合运用多项策略为学生营建积极的当前汉语经历。

## 第四节 保持适当的自我差异

根据本文前述的研究结果，二语自我差异对学习动机有重要影响。当泰国学生的二语自我差异过大或过小时，会导致他们的汉语学习动机强度下降。为将泰国学生的汉语自我差异保持在一个适度范围内，教师可以从以下 2 个方面着手开展工作。

### 一、建立积极的现实汉语自我

现实汉语自我是学生汉语水平和整体学习能力的反映，也是学生对自己汉语能力的一个评价。许瑾（2008）在研究影响我国大学生英语学习动机的社会情境因素时发现，现实二语自我的水平决定了外在学习动机的内化程度。建立积极的现实汉语自我对于泰国学生来说意义重大。

#### （一）客观评价学生汉语学习的情况。

学生汉语能力的发展通常是不均衡的，某些学生或许口语表达较好但书写能力弱，另一些学生或许语法基础扎实但发音却有较大问题。现实汉语自我较差的学生往往过于关注自己汉语学习的薄弱环节，导致其对自己的汉语水平评价偏低。教师要引导这部分学生发现他们在汉语学习方面的潜力及优势，树立他们的信心。例如教师可让学生回忆和思考自己在听、说、读、写、词汇、语法等各个方面是否存在相对较强的地方，请他们回顾并总结自己在这些方面的成功学习经验，并在课堂上将这些经验向大家分享。在学习同伴间互相交流、传授学习方法对于现实汉语自我较差的学生而言，有助于发掘其自身的学习发展潜力，帮助其建立积极的现实汉语自我。

需要特别注意的是，许多研究已经表明，二语学习者的语音自我评价对二语整体自我的影响重大，教师应额外关注存在语音方面缺陷的学生，在积极帮助其改善汉语发音的同时，也要使其认识到不能仅仅通过汉语发音来评价一个人的汉语综合能力，并鼓励他们找出自身的汉语学习优势。

#### （二）营造轻松愉悦的汉语课堂氛围。

汉语课堂学习环境对学生现实汉语自我的形成至关重要，教师应通过以下方法营造良好的课堂氛围。

1. 给予学生有效、积极的课堂反馈。教学是一个师生互动过程，学生往往需要借助教师的信息反馈来形成汉语学习能力的自我评估。假如学生经常得到的教师反馈是积极的，则有利于学生构建积极的自我形象，消除学生焦虑感，提升他的学习动机；而如果常得到的教师反馈是消极的，特别是在课堂上受到

教师的否定、讽刺、打击，则容易导致学生形成消极自我形象，学习动机亦随之逐渐减退。因此，教师在课堂上首先要正确、合理地对待学生错误，切忌抓住错误不放并予以苛责；其次，教师也要注意纠正学生错误时所采取的策略与方法，防止引发学生的焦虑情绪。例如可采取先肯定后指正的方式，让学生更多地关注于自身在这一问题上的不足而并非所受到的批评。对于现实汉语自我较差，敏感、自信心不足的学生，可选择在课后进行单独纠正。

2. 建立融洽和睦的师生关系。教育过程中教师对学生的情感与态度对学生的学习心态影响重大，学生甚至视其为班集体乃至社会对自己的主要评价，因此良好的师生关系对学生的积极学习心理和汉语教学成效有重大的促进与提升作用。这就要求教师不仅只专注于授课，还应多深入学生内心，探究学生想法与学习心理。一方面，教师可通过单独交流的机会了解学生所遇到的学习阻碍、困难，有针对性地帮助其寻找解决方法；另一方面，教师可定期邀请学生以不记名方式书面提交他们对自己在教学方式、与学生相处等方面的意见和建议，以及时掌握教学情况和学生心理动态，与学生一道积极提升教学成效。教师不仅要作知识的传授者，也要成为关心学生身心成长的育人者，只有长期让学生感受到来自教师的爱与尊重，才能获得他们的爱戴与信任，建立起融洽和谐的师生关系，帮助学生提高其现实汉语自我。

### （三）正确地汉语学习成败进行归因

归因理论认为人们对行为结果的因果知觉可直接对他们后续的情感、期望及行为产生影响。Weiner（1985）指出，成功或失败的归因主要有能力、机遇、努力、任务难度这4种因素，并提出了归因三维度，分别是：内外源、稳定性和可控性维度。从归因理论视角来看，学生如将汉语学习的成功归因为内源性维度因素（例如能力），则是对自我的一种肯定，有助于形成积极的现实汉语自我；如将失败归因于自我能力低下，则学生易形成消极的现实汉语自我。而如果学生认为其成功归因于可控维度因素，则把自己置于学习主体位置，提升对自我能力的预估值，产生自豪感和自信心；若学生将失败归因为不可控维度因素，则将会感到被动无助，形成消极的现实汉语自我。

可见，泰国学生要建立积极的现实汉语自我，离不开其对自身汉语学习过程中的成败所进行的正确归因。经历过汉语学习的多次失败和挫折后，具有消极现实汉语自我的学生容易把失败归因为不可控的和内部的因素，继而产生无能为力感以及对自己的不信任感。这样的归因无异于给自己戴上了“我能力不行，我根本就学不好汉语”的帽子，形成了自我无能概念和消极的学习态度。对于这类学生，教师应进行如下引导。

1. 归因引导。学生取得汉语学习方面的进步或成功时，教师要积极引导其将这些成绩的取得归因为自己的能力和努力，帮助学生建立积极的自我形象。当学生遭遇学习上的失败时，要引导其归因于欠缺一点努力或粗心大意，而并非自身能力低下。在实际教学中，教师应遵循由易到难的原则，先向学生提供难度较低的练习材料并辅助他们顺利完成，在学生得到肯定和鼓励后再循序渐进地提供稍高难度的练习材料。随着练习材料难度的增加，学生会不可避免地体验到失败感，教师要积极帮助学生找寻原因，反省自己的行为。比如反省自己是否按时复习了知识要点，是否投入了足够时间去熟悉词汇等，并给学生更正错误的机会与时间。总之，在学生遇到学习挫折之时，要引导他们从个人学习努力与投入程度方面发掘原因，防止学生将失败归因于不可控因素。

2. 强化努力归因。当学生现实汉语自我有所提高，汉语学习自信心逐步提升后，可进入强化努力归因的训练，即引导学生牢固树立“成功失败皆归因于努力”的意识：将学生取得汉语学习上的成功归因于努力，只要继续努力便可不断收获成功；将学生遭遇汉语学习上的失败归因于努力不够，只要找出学习上的不足并付诸努力则一定收获成功。教师可在具体教学过程中适当地分享一些通过努力获得成功的中国古代励志故事，与学生交换此类故事的听后感，并请学生分享他们身边发生的通过努力改变命运的事例，从而帮助学生强化努力归因。

## 二、制定合理的汉语学习目标

通过本研究已知，过大或过小的二语自我差异不利于学习者二语学习动机的提高。为了将泰国学生的汉语自我差异保持在一个适度范围内，在帮助学生形成积极的现实汉语自我、建立良好的汉语自我概念的同时，还需要结合学生现阶段实际情况制定合理的汉语理想愿景目标。如果目标定得较低，与现实汉语自我的差距太小，缺乏足够的难度和挑战性，学生会缺乏对目标的重视以及追求目标实现的积极姿态，进入一个自我效能低，学习动力不足的状态；而如果目标定得过高，与现实汉语自我的差距太大，则学生有可能出现畏难情绪，因担忧目标无法实现而产生焦虑感，导致学习动机减退。因而在汉语学习过程中，教师一方面要尽可能地激发学生的可能汉语自我，充分发挥其未来导向作用，另一方面也要引导学生对他们的汉语学习现状做出客观真实的评估，分阶段制定出切合实际的，可通过个人努力有步骤达成的学习目标，将汉语自我差异控制在一个合适区间内。

例如组织学生按“易于达成”“可能达成但所需时间较长”“难以达成”三个标

准对学习目标进行分析，制定出学习目标的可行性评价标准。然后请学生结合评价标准和自身当前汉语学习的实际，同时在充分考虑各种学习阻碍因素以及目标任务未能完成的后果之基础上，制定出具有挑战性且具有可实现性的学习目标。相关的具体策略在前述“激发理想二语自我的未来导向功能”策略中已有提及，此处不再展开详细讨论。

另外需要注意的是，在目标任务的实现过程中，教师要善于发现学生的阶段性进步并及时给予表扬，使学生经常获得成就感，从而催生汉语学习上的积极情感，保持追求目标实现的积极性。

## 第五节 其他辅助性建议

从有利于上述策略的实施及促进策略的实施效果角度出发，本文提出以下辅助性建议。

### 一、关注泰国学生的差异性

在本研究中，泰国汉语学生的二语动机自我系统表现出了一系列的差异性。汉语专业学生、三代内华裔学生、通过了汉语考试的学生，在理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历和二语学习动机这 4 个维度的得分水平上，分别显著高于非汉语专业学生、非华裔学生、未通过汉语考试的学生。而男生在 OL2S 和二语学习动机方面显著高于女生。这就要求教师在汉语教学和动机提升策略的具体实施中充分留意泰国学生的这一系列群体差异，要有针对性地对各维度得分水平相对较弱的学生群体给予更多的教学关注和策略倾斜，切勿在教学与策略实施方面过于“一视同仁，平均用力”。

具体来说，就是要充分结合学生间的差异性及其成因，在实施学习动机提升的各项策略时，有意识地对不同的群体调整施行力度或方式。例如非华裔学生的应该二语自我相对较弱，教师在施行提升 OL2S 的策略时，要分析其被家庭所寄予的期望是否较低？并考虑在提升其家人期待值方面适度采取更深入的应对措施。如确实难以在家庭方面取得突破口，还可考虑通过提升教师和同学对他们的期待值来充分激活其应该二语自我。

此外，泰国汉语学生二语动机自我系统的差异性还表现在某些维度之间的正向影响显著性上。由于前文中已有详细论述，在此不重复赘述（详见本文的“多群组分析”）。例如本研究显示，男生在应该二语自我对理想二语自我的正向影响上要显著强于女生，即男生在 OL2S 向 IL2S 的转化效率上要普遍高于女

生，那么教师在“促成 OL2S 和 IL2S 的统一”策略的实施上应注意要对女生有所侧重。总之，教师不可忽视或轻视学生群体的差异性，应在正视和接纳学生差异性的基础上，既做到“统筹全局”又做到“兼顾个别”，才能保证各项动机改善策略的实施效果。

## 二、采用过程模式策略

过程模式策略指的是将汉语学习与能力的考核分解至整个学期的教学过程中，摒弃传统的“一考定音”的考核模式，把对学生汉语能力的考核拆分成不同的指标和项目，分散置于以学期为单位的教学周期中。与中国学生英语学习的考试模式不同，目前泰国缺乏相对统一的学生汉语学习考核机制，现有考核中真正意义上的考试占比不高。如将对泰国学生的汉语学习考核分数按一定比例划分于平时作业、课堂表现、活动参与表现、对教学工作的配合程度、定期测验等多个维度层面，一方面可降低考核的难度，将考核内容分散到整个教学过程中，扩大考核面；另一方面还可以促进学生对教师教学各个环节的积极配合，不仅可提高学习成效，还有助于各项动机改善策略的顺利实施。

## 三、建立激励机制

美国心理学家波特尔和罗勒尔于上世纪 60 年代末提出了激励理论，后经不断完善，形成了“激励→努力→绩效→奖励或制裁→满足”的理论模式。教师可考虑依据这一理论建立班级的汉语学习激励机制，例如学生可根据自己的课堂内外学习表现、小组活动表现、作业练习完成情况、学习努力程度、学习进步情况等，从教师或学生干部处获得相应的汉语学习积分。当积分累积至一定程度，学生即可获得一份奖品或其他方式的奖励，从而通过刺激学生对奖励的需求而激发其不断努力且较好地完成相关汉语学习任务的动力，并通过获得奖励来获取汉语学习的成就感与满足感。

对于学生来说，从“激励”到“满足”的这一过程是一个不间断的刺激过程，既有助于教师教学工作的开展，也有助于提升学生对各项动机改善策略实施的配合度。同时这一刺激过程本身也在一定程度上有利于维持学生追求学习目标实现的积极态度，有利于增强学生的学习动机。

## 结 语

### 一、研究回顾与研究结论

对于包括泰国学生在内的汉语二语学习者来说，学习动机是直接激励、推动其进行良好学习的内部力量，可为他们漫长的汉语学习过程提供长足的驱动力，是影响他们汉语学习成效的关键因素之一。在对泰汉语二语教学中，如何激发、维持学生的汉语学习动机，是相关教育工作者不可忽视与回避的一个问题。

以往针对泰国学生的汉语学习动机研究所运用的研究理论过于陈旧，使得泰国学生汉语学习动机的研究未能跟上世界二语学习动机研究的时代脚步。同时，传统的旧有动机理论模式对新时期语言学习动机的多元性解释力正日渐不足，对新时期二语教育情境下的学习动机类型、特点、影响因素等方面的解释也开始显得缺乏足够的说服力。为此，笔者引用更前沿、更科学的二语动机研究理论——L2MSS 理论开展对泰国学生的汉语学习动机研究，尝试基于新的研究思路与视角来探析泰国汉语学习者的学习动机来源和产生路径，为其动机研究填补新的理论框架。与此同时，L2MSS 理论至今仍存在一些需要深入探讨及细化之处，学界也需要结合 L2MSS 理论开展更广泛的理论与实证研究，以为充实和完善 L2MSS 理论提供更为丰富的研究数据。

综上所述，笔者基于对泰国学生汉语学习动机及其相关研究的关注，以及基于对 L2MSS 理论的关注，在回顾和梳理以往研究的成果与不足之基础上，通过构建和验证理论假设模型开展此次研究，以期增加泰国学生汉语学习动机研究的多样性，为丰富泰国汉语二语动机研究及 L2MSS 相关研究，以及为丰富 L2MSS 理论之探讨与改进的研究成果，并为完善 L2MSS 理论贡献绵薄之力。归纳而言，本研究的主要研究目的有四点：一是探究泰国学生的汉语学习动机概貌、特征、生成模式与社会环境影响因素等；二是检验 L2MSS 理论在泰国汉语教育情境中的适用性和效度；三是对 L2MSS 理论的相关不足进行探讨与补充；四是提出激发或改善泰国学生汉语学习动机的措施与建议。

经问卷数据收集、统计及模型分析，本研究从 L2MSS 理论的角度探知了泰国学生汉语学习动机的整体概况、特点、生成路径以及存在的差异性和社会环境影响因素等，验证了 L2MSS 理论在泰国汉语学生中的适用性和效度，对 L2MSS 理论三大维度之间的关系及二语自我差异对动机的影响等进行了探讨，最后提出了泰国学生汉语学习动机改善策略和建议，较好地达成了研究目的，

得出如下研究结论：

(1) 泰国学生的汉语学习动机为中等强度水平。IL2S 为中等偏上水平，OL2S 和 SLLE 均属中等强度水平，SD 处于差异过小范围内。这一结果表明在中国国际地位不断提高，汉语不断向全球化语言迈进的今天，受试泰国学生在汉语学习方面有着超越中等强度的理想自我愿景，对学好汉语、获得较优良的汉语成绩、拥有良好的汉语交流能力并实现某些人生自我目标抱有中等偏上程度的美好理想。但也反映出因师生间文化差异、教学方式和考核模式的差异等原因，泰国学生对自身在汉语学习中所获得的满足感、成就感、愉悦感，以及对自身的汉语二语学习经历之满意程度为中等水平。同时还反映出在社会“内卷”程度不高、民众幸福感普遍较强的泰国，学生在学习过程中受社会、家庭、学校等他人影响而产生主动学好汉语的意愿相对不够强烈，或在汉语学习过程中所感受到的学业压力比较一般。

(2) 泰国学生汉语学习动机的生成（促发）来源主要为二语动机自我系统的三大维度：IL2S、OL2S、SLLE。泰国汉语学生的学习动机基本是受 IL2S、OL2S、SLLE 和 EV 的影响，但 EV 不是动机产生的直接“源动力”，EV 是基于学生的可能二语自我而产生的，如果学生不存在美好的二语自我愿景，便不会产生想要学好汉语的 EV，进而 EV 也无法对 L2LM 产生正向影响。影响泰国学生汉语学习动机的最主要的因素是 IL2S，而 OL2S 是相对最小的影响因素。

(3) 理想二语自我可有效促进二语学习经历。SLLE 涉及目前和过往的学习情境、经历，因而其与 IL2S 一样与当前及过去的二语自我联系紧密，IL2S 可通过当前二语自我对 SLLE 产生影响：学生对学好汉语的憧憬和因此而为自己树立的成功自我形象可提升学生的汉语学习体验（经历）、成就感、汉语学习的自我管理意愿。

(4) 应该二语自我可在一定条件下内化为理想二语自我，甚至无限接近于理想二语自我，达到两者之间的统一。在民众具有尊重长辈和权威，接受或服从社会所赋予的责任与义务等特质的泰国，其学生会较大程度上将源自于外部因素而产生的 OL2S 内化为 IL2S，以维持或到达社会准则和自我理想之间的平衡。

(5) 二语自我差异对二语学习动机有调节作用。二语学习者的可能二语自我（IL2S+OL2S）对 L2LM 的影响，是基于二语学习者对愿景目标的价值、实现的可能性和实现代价的考量，并在 SD 的调节之下完成的。如 SD 过大，则学习者自感实现目标的可能性太小、代价太大，出现畏难、焦虑情绪，或因害怕承担负面结果而产生消极心态，导致学习动机减退；如 SD 过小，则学习者会

因目标缺乏足够的挑战性和价值，降低对目标的重视程度和追求目标实现的积极姿态，引发“目标设置不合理”效应，进入一个丧失学习目标、自我效能低、学习动机不足的状态。因此，SD 发挥着对 L2LM 的“倒 U 型”调节作用。要维持学习者的 L2LM 强度，需将学习者的 SD 控制在一个适度范围内。

(6) 泰国汉语学生在二语动机自我系统及其三大维度之间的正向影响方面表现出一系列的差异性（详见第三章的第四、七节）。其中比较明显的是汉语专业学生、三代内华裔学生、通过了汉语考试的学生，在理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历和二语学习动机这 4 个维度的得分水平上，分别显著高于非汉语专业学生、非华裔学生、未通过汉语考试的学生。这一系列差异的形成，与泰国的文化特点、社会风气、民族性格、教育氛围等社会大环境有关（详见第四章的第二节）。

(7) 泰国学生汉语学习动机的生成路径（方式）主要有 2 种。一是：引导学生产生对学好汉语的美好憧憬；同时学生因家庭、学校等对其所寄予的期望而产生自我应学好汉语的愿景，并将其中一部分源自外部因素的愿景内化为自己的个人理想愿望。学生因基于内部及外部因素而建立了学好汉语的美好自我形象和美好理想愿景，并为了消除自我现实汉语水平与这一美好形象及理想愿景的差距而产生学习动机。需要注意的是，当其现实与理想的差距过小或过大时，其学习动机强度将减弱。二是：由过往及当前汉语学习过程中所获得的良好学习体验、成功学习经历及学习的愉悦感激发出学生的学习动机；同时学生对学好汉语的憧憬和因此而为自己树立的成功自我形象可提升学生的汉语学习体验（经历）、汉语学习的自我管理意愿和学习动机。

(8) L2MSS 理论适用于泰国汉语学习者群体的学习动机研究并具有可靠的效度。经验证分析，本研究中基于 L2MSS 的理论模型是可以接受的。模型中 IL2S、OL2S、SLLE 对于 L2LM 均有显著的正向影响，结果与 L2MSS 理论框架相一致；依据 L2MSS 理论对泰国学生汉语学习动机及行为所进行的推测与解释，与泰国学生的汉语学习实际有较高的一致性。这表明 L2MSS 理论在泰国不同汉语学习者群体中具有可靠效度，L2MSS 理论框架适用于描述泰国汉语二语情境中的学习者动机状况，并适用于分析影响泰国学生汉语学习行为的动机因素。后续研究可以应用 L2MSS 模型作为泰国汉语学习者群体的汉语学习动机研究框架。

(9) 本研究在一定程度上对 L2MSS 理论进行了补充完善。结合上述第 (3) (4) (5) 点结论，可认为本研究在 L2MSS 三大维度之间的相互作用关系方面，以及在加强 L2MSS 理论对二语学习动机生成或减退现象的解释力方面

进行了有益的理论补充，为该理论的发展完善提供了参考和借鉴。

此外，本研究基于 L2MSS 理论视角，结合本文研究成果和泰国社会实际提出了泰国学生汉语学习动机的改善策略和建议：一是激发 IL2S 的未来导向功能，以继续发挥 IL2S 这一最主要的动机“源动力”因素在提高泰国学生汉语学习动机方面的作用；二是提升学生的 OL2S，促成泰国汉语学生的 OL2S 与 IL2S 的和谐统一；三是基于 IL2S 与 SLLE 的相互作用关系，结合学生的 IL2S 愿景提出体验式课堂活动建议，营造积极的 SLLE 环境与氛围，提升泰国学生在汉语学习过程中基于 IL2S 的可能实现所带来的学习成就体验感；四是以帮助学生树立客观且积极的现实汉语自我及提高其汉语自我概念为抓手，通过指导学生制定合理及切实可行的汉语学习目标等手段，努力将泰国学生的汉语自我差异保持在一个合理适度区间内。同时，本文结合泰国学生的二语动机自我系统差异性 & 泰国汉语教育实际，提出了“关注泰国学生的差异性”“采用过程模式策略”“建立激励机制”等相关建议。总之，以上策略与建议可为泰国汉语教师提升泰国汉语学习者学习动机，改善汉语教学效果提供具体的参考，是适合泰国汉语教育情境的动机策略和建议，对于泰国汉语二语教育工作而言具有一定的应用价值。

综上所述，本研究为 L2MSS 理论的发展与提升累积了相应的研究成果，在促进全球化背景下泰国新时期汉语二语学习动机的研究与提升方面，在丰富 L2MSS 理论在泰国汉语教育情境下的研究成果等方面都具有积极的现实意义。

## 二、研究的创新与不足及展望

本研究的创新性有三：

(1) 使用最新阶段理论开展泰国学生汉语学习动机研究。目前，运用二语动机研究领域最新的“社会-动态阶段”理论所开展的泰国学生汉语学习动机研究还十分罕有。本研究基于 L2MSS 理论视角探析泰国学生汉语学习动机问题，为解释其汉语学习动机来源和产生路径以及制定动机改善策略开辟新的研究思路与视角。此为创新之一。

(2) L2MSS 理论在不同国别或文化的学习者中呈现出各自强烈的文化专有性表征，因而该理论在各国社会与文化情境中的可行性和普适性仍有待进一步验证。本研究探索 L2MSS 理论在泰国汉语教育情境中的适用性与有效性，为泰国学生汉语学习动机研究验证新的理论模式框架，将有可能成为同类研究中的首批研究成果之一。此为创新之二。

(3) 针对 L2MSS 理论自身存在的不足，本研究通过构建和验证全新的理

论假设模型，对泰国汉语教育情境下 L2MSS 三大维度间的相互关系、相互作用情况进行分析，并就泰国汉语学生二语自我差异的变化对其学习动机的影响结果及机理进行探讨，对 L2MSS 进行尝试性的理论补充。此为创新之三。

本研究虽然取得了一定的成果，但仍存在一些不足之处。一方面，对于 L2MSS 三大维度之间的关系仍缺乏彻底深入的研究，例如对 OL2S 内化为 IL2S 的具体过程和影响因素未展开深入探讨。另一方面，由于受 COVID-19 疫情等因素影响，未能对动机改善策略展开实验性的检验，同时本研究的受试对象未能扩展至高中以下的泰国学生群体，在问卷调查对象和访谈对象的全面性上都不可避免地存在一定的不足。笔者将在未来的研究中不断加以补充完善。

截至目前，结合 L2MSS 理论开展的泰国汉语学习者学习动机研究仍较为罕见，后续研究应扩大此类研究的受试面与受试范围，进一步丰富 L2MSS 理论框架下泰国汉语学习者学习动机的研究成果，扩充此类研究的样本数量和样本种类，以为 L2MSS 理论在泰国汉语二语教育情境中的效度及差异性之验证提供更多的数据支撑。同时，后续可继续深化 L2MSS 理论框架下的泰国学生汉语学习动机策略实证研究，实现 L2MSS 由理论向实践的转化，进一步探索建立适应泰国汉语教育情境的，以 L2MSS 为理论基础的泰国学生汉语学习动机策略体系。此外，未来研究可进一步契合泰国社会及教育情境，补充完善研究模型，对 L2MSS 三维度的关系作更充分、更全面的假设构建与验证，并可增添符合泰国国情的研究变量，探察 L2MSS 与泰国汉语二语学习者个人变量之间的外延关联，例如将泰国学生的“人生观”“感知风格”“对华认识”等因素纳入研究范围，在验证 L2MSS 理论内涵的同时，力争突破 L2MSS 的三大维度范畴，开展 L2MSS 理论内涵与泰国汉语二语学习情境中其他因素的外延关联之实证调研，为泰国汉语二语教育事业提供切合实际的理论与实践指导。

## 致谢

记不清历经了多少个白天的苦思冥想与夜晚的挑灯夜战，不知不觉间，已来到写下致谢感言的这一刻。回首这段拼搏与奋斗的时光，曾有过的迷茫、焦虑、希冀、艰辛、憧憬、慰藉……重又在回忆里一幕幕掠过。我们在阵痛中前行，在前行中成长，所有的努力与汗水此刻都化成了眼前这篇沉甸甸的博士毕业论文。在细数过往的付出与收获的同时，我心中不免涌起一股感激之情，我想对那些曾在我博士学习阶段，在毕业论文撰写过程中给予我支持、帮助和鼓励的师长、同学以及同事朋友们致以最真诚的感谢。

首先，衷心感谢我的导师韩颖琦教授。从开题报告的编写和修改，再到论文撰写与最终定稿，韩老师在每一个环节上都对我进行了悉心的指导，并在艰苦而漫长的论文写作过程中给予了我最大的理解、包容和支持，这一篇论文无疑也凝聚着她的辛劳、智慧与心血。韩老师学识渊博、治学严谨、敬业乐业，学者风范扑人眉宇，她的学术科研能力以及她身上的优良品质令人钦佩，值得我用一生去学习。在此，我怀着深深的感恩之情，向韩颖琦教授致以最崇高的敬意和最诚挚的谢意！

此外，我要感谢扶持与陪伴我走过这段博士学习时光的同事和朋友们，感谢你们在我学习、工作、生活上所给予的关心和照顾。你们一路上的支持和鼓励所赋予我的信心与斗志帮助我一次次从低谷中走出，使我能以一种积极向上的心态去面对横亘于前进道路上的一切困难与挑战。

另外，我要感谢在泰国的同学对我博士研究的大力支持与无私帮助，正是在他们的积极配合与协助下，本研究的各个环节、步骤才能得以有效地实施和推进。同时本研究还借鉴了大量的前人研究成果，在此也要向那些本文中曾提及或未提及的所有前辈研究者们表示感谢。

最后，我要感谢我的父母、姐姐、妻子和孩子。你们无声却又真切温暖的爱给予了我不断求学进取的动力，是你们在我身后的默默付出与无条件的支持让我有了敢于前行的勇气与底气。我爱你们！

斑驳的时光犹如清晨的露珠，渐渐散落，消失于大地，滋润了来年的花朵。愿未来的生活不再是负重前行，而是举重若轻。

## 参考文献

### 一、专著

- [1] 德尔涅伊. (2001). 语言课堂中的动机策略. 剑桥: 剑桥大学出版社.
- [2] 秦晓晴. (2003). 外语教学研究中的定量数据分析. 武汉: 华中理工大学出版社.
- [3] 高一虹. (2004). 中国大学生英语学习社会心理: 学习动机与自我认同研究. 北京: 外语教学与研究出版社.
- [4] 德尔涅伊. (2005). 语言学习者的心理: 第二语言习得中的个体差异. 新泽西州马华市: 劳伦斯-奥尔巴姆协会出版社.
- [5] 德尔涅伊. (2009). 第二语言习得心理学. 牛津: 牛津大学出版社.
- [6] 吴明隆. (2010). 问卷统计分析实务: SPSS 操作与应用. 重庆: 重庆大学出版社.
- [7] 哈德菲尔德, 德尔涅伊. (2013). 激发学习动机. 纽约: 培生教育出版社.
- [8] 薛黎. (2014). 大学英语教师课堂动机策略研究. 上海: 上海译文出版社.
- [9] 徐智鑫, 张黎黎. (2014). 二语动机: 理论综述与案例分析. 广州: 世界图书出版广东有限公司.
- [10] 胡元江. (2019). 二语学习者口语动机自我系统、努力程度与口语水平关系建模研究. 北京: 外语教学与研究出版社.
- [11] 易丹辉, 李静萍. (2019). 结构方程模型及其应用. 北京: 北京大学出版社.
- [12] 王轶群. (2021). “二语动机自我系统”视角下的中国日语学习者学习动机研究. 武汉: 武汉大学出版社.

### 二、期刊

- [1] 邱传伟. (2005). 二语/外语学习动机研究发展述评. 天津外国语学院学报, 12(2), 57-61.
- [2] 温忠麟, 张雷, 侯杰泰. (2006). 有中介的调节变量和有调节的中介变量. 心理学报, (3), 448-452.
- [3] 许瑾. (2008). 影响我国大学生英语学习动机的社会情境因素——从家庭背景看自我概念水平对大学生英语学习动机内在化的影响. 外语电化教学, (03), 61-64.
- [4] 帕皮. (2010). 二语动机自我系统、二语焦虑和动机行为: 一种结构方程模型方法. 系统杂志, 38(3), 467-479.
- [5] 科莫斯, 基德尔, 齐泽尔. (2011). 第二语言学习动机中的目标、态度和自我相关信念系统. 应用语言学, 32(5), 495-516.

- [6] 陈天序. (2012). 非目的语环境下泰国与美国学生汉语学习动机研究. 语言教学与研究, (4), 30-37.
- [7] 付伟. (2012). 国外二语动机研究新进展: 二语动机自我系统理论. 南京航空航天大学学报(社会科学版), (04), 82-86.
- [8] 李绍鹏, 杨连瑞. (2012). 二语习得动机理论研究新进展. 当代外语研究, (05), 43-47+77.
- [9] 刘珍, 姚孝军, 胡素芬. (2012). 大学生二语自我、焦虑和动机学习行为的结构分析. 外语界, (6), 28-37+94.
- [10] 帕拉克. (2012). 语言学习动机的动态性: 课堂视角. 第二语言学习与教学研究, 2(2), 249-278.
- [11] 帕皮, 阿卜杜拉扎德. (2012). 教师的激励实践、学生的动机和可能二语自我: 在伊朗英语二语教学背景下的考察. 语言学习, 62(2), 571-594.
- [12] 韦晓保. (2013). 大学生二语动机自我系统与自主学习行为的关系研究. 外语与外语教学, (5), 52-56.
- [13] 许宏晨. (2013). 英语学习自我差距对动机强度影响的实证研究. 中国外语教育, (3), 11-18+72.
- [14] 高强, 刘振前, 王梅花. (2014). 英语专业大学生学习动机消退成因探究. 外语教学, (02), 50-54.
- [15] 马吉德. (2014). 二语动机自我系统在新加坡小学生英语学习中的激励应用. 教育与培训研究杂志, 2(1), 228-237.
- [16] 刘凤阁. (2015). “二语动机自我系统”理论模型在中国不同英语学习者群体中的效度分析. 外语教学理论与实践, (1), 19-23+75+95.
- [17] 王欣, 戴炜栋. (2015). 基于“二语动机自我系统”理论的二语动机策略实证研究. 外语教学, 36(6), 48-52.
- [18] 詹先君. (2015). 中国情景中的理想二语自我多群组验证. 外语教学与研究, 47(4), 573-584+641.
- [19] 端义镞. (2016). 愿景、自我导向与二语动机: 二语动机自我系统理论述评. 华北理工大学学报(社会科学版), (04), 119-124.
- [20] 周慈波, 王文斌, 李琳. (2016). 大学外语学习者二语动机自我系统实证研究——基于结构方程模型分析. 中国外语教育, (1), 37-44+92.
- [21] 洪民. (2017). 二语动机自我系统与外语分项技能关系的研究. 鲁东大学学报(哲学社会科学版), (03), 25-31.

- [22] 杨丽娟, 于江冷. (2017). 教师自主支持行为对学生二语动机自我系统影响的结构分析. 西安外国语大学学报, (04), 62-66.
- [23] 俞玮奇, 王婷婷. (2017). 来华汉语学习者的二语动机自我系统及其影响研究. 对外汉语研究, (01), 177-188.
- [24] 张建英, 李文平. (2017). 中国大学生英语学习动机结构模型的探索——基于对二语动机自我系统的研究. 北京印刷学院学报, (07), 61-64+101.
- [25] 詹先君. (2017). 二语动机自我系统实证研究 2006-2015: 回望与前瞻. 外语学刊, (03), 108-114.
- [26] 田成泉, 郭坤. (2018). 二语动机理论研究及其对大学英语教学的启示. 教育理论与实践, (03), 54-56.
- [27] 詹先君. (2018). 动态系统视角下的二语自我发展特征分析. 现代外语, 41(5), 661-673.
- [28] 陈英. (2019). 二语动机自我系统、自我效能感、语言焦虑和课堂口语参与动机行为的关系研究. 外语学刊, (1), 63-70.
- [29] 刘晓玉. (2019). 二语自我动机研究的现状和未来. 教育教学论坛, (28), 48-50.
- [30] 王轶群, 麻生迪子. (2019). L2MSS 与动机学习行为的结构分析. 日语学习与研究, (03), 85-94.
- [31] 霍炜, 芮燕萍. (2020). 二语动机自我系统在自我效能感与英语水平之间的中介效应. 西安外国语大学学报, (02), 54-58.
- [32] 孙云梅, 李赞. (2020). 二语动机自我系统与语言习得关系的元分析. 现代外语, (06), 30-40.
- [33] 陈美芳, 刘丙丽. (2021). 泰国学生汉语学习动机调查分析——以佛统府圣彼得学校高中学生为例. 世界华文教学, (02), 33-42.
- [34] 董娴, 张秀萍. (2021). 基于二语动机自我系统理论的旅游英语教学研究. 湖北第二师范学院学报, (04), 79-84.
- [35] 李昆. (2021). 大学生英语学习动机的动态发展特征及影响因素研究. 第二语言学习研究, (02), 45-58+133.
- [36] 王树胜, 尹洪山. (2021). 国内外二语动机自我系统研究可视化分析. 第二语言学习研究, (01), 104-118+129.
- [37] 王亚敏, 刘露蔓. (2021). 埃及汉语学习者二语动机自我系统与学习策略使用的关系研究. 国际汉语教学研究, (04), 66-75.
- [38] 宋正元. (2022). 二语动机自我系统理论框架下动机教学策略的结构模型分析. 吉林农业科技职业学院学报, (01), 90-93.

- [39] 卜伟, 王晓龙. (2023). 二语动机自我系统、英语水平与英语学习动机减退的关系——基于某高校非英语专业学生的实证研究. 肇庆学院学报, (01), 81-86.

### 三、学位论文

- [1] 杨涛. (2010). 外语学习倦怠与动机关系研究. 博士学位论文. 西南大学. 中国重庆.
- [2] 高丹. (2012). 泰国大学生汉语学习动机调查与分析——以泰国佛统皇家大学为例. 硕士学位论文. 山东大学. 中国济南.
- [3] 刘艳. (2012). 期望价值、学习目的地和学习行为: 汉语作为第二语言学习动机研究. 博士学位论文. 南京大学. 中国南京.
- [4] 锡达. (2012). 汉语国际教育硕士泰国留学生的汉语学习动机调查研究——以重庆地区为例. 硕士学位论文. 重庆大学. 中国重庆.
- [5] 容丽萍. (2013). 泰国中学生学习汉语动机减弱原因调查及解决策略. 硕士学位论文. 复旦大学. 中国上海.
- [6] 杨可祯. (2013). 泰国公立中学汉语专业班学生学习动机和态度调查研究. 硕士学位论文. 暨南大学. 中国广州.
- [7] 陈舒雅. (2014). 应用多媒体技术激发泰国大学生汉语学习动机——以泰国农业大学色军校区汉语口语课为例. 硕士学位论文. 天津师范大学. 中国天津.
- [8] 李健叶. (2014). 泰国职业学校学生汉语学习动机分析. 硕士学位论文. 广西师范大学. 中国桂林.
- [9] 赵华荣. (2015). 大学生二语动机自我系统与英语成绩相关性研究. 硕士学位论文. 中北大学. 中国太原.
- [10] 楚丹. (2016). 泰国 Pathumrat Pittayakom 学校学生汉语学习动机对汉语课堂教学的调查研究. 硕士学位论文. 西北大学. 中国西安.
- [11] 刘影. (2017). 泰国美速市华裔中学生汉语学习动机和学习策略调查研究. 硕士学位论文. 暨南大学. 中国广州.
- [12] 田小玲. (2017). 泰国中学生汉语学习动机调查研究. 硕士学位论文. 兰州大学. 中国兰州.
- [13] 陈玉婷. (2018). 泰国皇太后大学汉学院汉语教学情况调查研究. 硕士学位论文. 厦门大学. 中国厦门.
- [14] 王璐璐. (2018). 泰国隆孔思中学高一学生汉语学习动机研究. 硕士学位论文. 安阳师范学院. 中国安阳.

- [15] 吴梦泉. (2018). 泰国汉语学习者学习动机及动机激发策略探究. 硕士学位论文. 福建师范大学. 中国福州.
- [16] 张蔚. (2018). 来华留学生汉语学习动机减退研究. 博士学位论文. 华东师范大学. 中国上海.
- [17] 钟杏梅. (2018). 泰国本土汉语初级水平学生汉语学习动机激发策略研究. 硕士学位论文. 广西大学. 中国南宁.
- [18] 陈欣怡. (2019). 中国英语学习者小升初动机变化: 从应该二语自我到理想二语自我. 硕士学位论文. 北京外国语大学. 中国北京.
- [19] 李秋明. (2019). 泰国高校商务汉语学习者学习动机与学习策略研究. 硕士学位论文. 厦门大学. 中国厦门.
- [20] 刘小雅. (2019). 文化认同感与汉语学习动机关系的实证研究——以广西师范大学的泰国、越南、印尼留学生为例. 硕士学位论文. 广西师范大学. 中国桂林.
- [21] 王琛云. (2019). 泰语专业学生的二语动机自我系统和自我效能与学业成就之间的关系研究. 硕士学位论文. 云南师范大学. 中国昆明.
- [22] 魏亚萍. (2019). 泰国东北部汉语学习者学习动机与学习策略个体差异研究. 硕士学位论文. 兰州交通大学. 中国兰州.
- [23] 樊璐. (2020). 泰国东部华校中学生汉语学习动机与学习成绩的相关性研究. 硕士学位论文. 郑州大学. 中国郑州.
- [24] 过文静. (2020). 二语动机自我系统视角下的初中生自我激励策略使用和英语学习动机关系研究. 硕士学位论文. 安庆师范大学. 中国安庆.
- [25] 胡璐. (2020). L2MSS 理论视阈下高中生英语自主学习能力和调查研究. 硕士学位论文. 陕西理工大学. 中国汉中.
- [26] 黄俏. (2020). 二语动机自我系统视角下的中国中年女性移动辅助非正式英语学习的探索. 硕士学位论文. 北京外国语大学. 中国北京.
- [27] 蒋倩慧. (2020). 角色扮演激发泰国小学生汉语学习内在动机的有效性研究. 硕士学位论文. 广西大学. 中国南宁.
- [28] 刘翠瑛. (2020). 泰国蒲饶中学汉语学习者学习动机调查研究. 硕士学位论文. 西北师范大学. 中国兰州.
- [29] 刘立艳. (2020). 二语动机自我系统对汉语学习行为的影响. 硕士学位论文. 上海外国语大学. 中国上海.
- [30] 李猛. (2020). 泰国职校学生汉语学习动机现状的调查研究. 硕士学位论文. 辽宁师范大学. 中国大连.

- [31] 庞娜. (2020). 动态系统视角下工科研究生二语动机自我系统对英语成绩的影响. 硕士学位论文. 中北大学. 中国太原.
- [32] 尚莹. (2020). 二语动机自我系统理论视阈下中国大学生二语学习动机研究. 硕士学位论文. 吉林大学. 中国长春.
- [33] 王杨傲雪. (2020). 汉语类专业来华留学生学习动机的调查研究. 硕士学位论文. 沈阳师范大学. 中国沈阳.
- [34] 杨柳. (2020). 二语动机自我系统理论视阈下汉语学习者的学习动机研究. 硕士学位论文. 云南大学. 中国昆明.
- [35] 周杰珊. (2020). 泰国大、中学生汉语语言态度、学习动机及二者相关性研究. 硕士学位论文. 广西大学. 中国南宁.
- [36] 杜佳卉. (2021). 汉语课堂教师互动行为对泰国中学生汉语学习动机的影响研究. 硕士学位论文. 西安石油大学. 中国西安.
- [37] 丁佳敏. (2021). 二语动机自我系统与英语词汇学习的相关性研究. 硕士学位论文. 上海师范大学. 中国上海.
- [38] 耿广学. (2021). 二语动机自我系统、自我效能感和自主学习的关系研究. 硕士学位论文. 哈尔滨师范大学. 中国哈尔滨.
- [39] 高娜. (2021). 泰国东北部地区中小學生汉语学习动机调查与分析. 硕士学位论文. 西安石油大学. 中国西安.
- [40] 韩曼. (2021). 泰国中学生汉语学习动机调查研究. 硕士学位论文. 西安石油大学. 中国西安.
- [41] 李韞嘉. (2021). 高中生二语动机自我系统, 自主学习和英语成绩的相关性研究. 硕士学位论文. 江西师范大学. 中国南昌.
- [42] 盛苗. (2021). 二语动机自我系统视角下初中生英语学习动机减退研究. 硕士学位论文. 湖南大学. 中国长沙.
- [43] 王宁. (2021). 基于二语动机自我系统的动机策略应用研究——以高中英语教学为例. 硕士学位论文. 西北师范大学. 中国兰州.
- [44] 刘可欣. (2022). 二语动机自我系统理论视角下专门用途英语学习动机研究. 硕士学位论文. 大连外国语大学. 中国大连.
- [45] 周芳. (2022). 预科生课内口语交际意愿与二语动机自我系统关系研究. 硕士学位论文. 山东大学. 中国济南.

## 附录

### 附录一：缩略词、专有词一览表

**L2MSS:** 二语动机自我系统

**IL2S:** 理想二语自我

**OL2S:** 应该二语自我

**SLLE:** 二语学习经历

**RL2S:** 现实二语自我

**SD:** 二语自我差异

**EV:** 期望价值

**L2LM:** 二语学习动机

**可能二语自我:** 由“理想二语自我”以及“应该二语自我”两部分组成。或简称为“可能自我”，由“理想自我”以及“应该自我”两部分组成。

**现实二语自我:** 指学习者现实中的二语学习状态、水平及自我评价，例如已有二语水平、学习心态、学习状况、学习策略、学习信心、二语学能等。或简称为“现实自我”。

**二语自我差异:** “可能二语自我”与“现实二语自我”间的差距，即为“二语自我差异”。或简称为“自我差异”，由“可能二语自我”与“现实二语自我”间的差距造成。

## 附录二：泰国学生汉语学习动机调查问卷

尊敬的女士/先生：

您好！感谢您在百忙之中参与此次问卷调查。本调查采用匿名形式，调查结果仅用于研究泰国学生汉语学习动机的各种影响因素，不会用于任何商业用途，也不会对您产生任何不良影响。您的回答没有对错好坏之分，请您在回答时不要有任何顾虑。衷心希望您能如实填写，非常感谢您的支持、配合与帮助！

### 第一部分：基本信息

请在所选择项的括号内打“√”

1.您的性别

- ①男（ ）                      ②女（ ）

2.您的年龄

- ①≤20岁（ ）              ②21-25岁（ ）              ③26-30岁（ ）  
④31-40岁（ ）              ⑤≥41岁（ ）

3.您就读的年级

- ①中学4年级（ ）      ②中学5年级（ ）      ③中学6年级（ ）  
④大学1年级（ ）      ⑤大学2年级（ ）      ⑥大学3年级（ ）  
⑦大学4年级及以上（ ）

4.您的专业

- ①汉语专业（ ）  
②非汉语专业，但汉语课是我的必修课（ ）  
③非汉语专业，且汉语课是我的选修课（ ）

5.您是否为三代以内的华裔

- ①是（ ）                      ②否（ ）

6.您是否已通过了泰国官方认可的任何一项汉语能力（等级）考试？

- ①是（ ）                      ②否（ ）

## 第二部分：汉语学习动机相关情况调查

请您认真阅读以下 63 道题目，并从“①非常不符合；②不符合；③基本符合；④符合；⑤完全符合”这五个等级选项中挑选最符合您本人真实情况的选项（选择以上①、②、③、④、⑤中的其中一个等级序号并填入题目后的括号内）。

1. 我学习汉语非常努力。（ ）
2. 我在汉语课上集中精力学习、积极参与讨论。（ ）
3. 我学汉语时能排除困难和干扰，坚持学习。（ ）
4. 我会在课外主动看（听）汉语新闻、电影、短视频等。（ ）
5. 我经常寻找和创造机会用汉语会话。（ ）
6. 我听从老师号召，每周花 15 小时以上的课外时间学习汉语。（ ）
7. 对于自己不明白的汉语问题，我会专门花精力去弄懂。（ ）
8. 我积极参加学校组织的课外活动，如汉语角，汉语演讲、作文比赛。（ ）
9. 如果汉语老师留给我们一个可选择做或不做的作业，我肯定会愿意去做。（ ）
10. 汉语课，我会确保自己不缺席，不迟到。（ ）
11. 即使没人要求我，我也很愿意学汉语。（ ）
12. 汉语课上，我认真、投入，愿意配合老师。（ ）
13. 与大部分同学相比，我花更多的时间学习汉语。（ ）
14. 我课外有自己的汉语学习计划。（ ）
15. 我常想象，将来我的汉语足够好后，可以看（听）懂汉语电影、电视、视频、报纸、电台等内容。（ ）
16. 我常想象自己可以凭借出色的汉语实力，在各类汉语能力、汉语证书考试中获得骄人成绩。（ ）
17. 我常想象自己未来拥有超强汉语实力，可以使用汉语在职场参与商业谈判，与海外客户自如地进行邮件、电话交流。（ ）
18. 我常想象自己能尽早学好汉语，可以通过各种媒介探索我所感兴趣的中国语言和文化。（ ）
19. 我常想象能熟练掌握汉语，到广泛使用汉语的发达国家或地区寻找教育、工作、生活机会。（ ）

20. 我常想象能熟练掌握汉语，这有利于我在本国找到一份理想的工作，为我人生职场发展提供更多选择的可能。（ ）

21. 我常想象学好汉语后，我可以在说汉语的国家或地区旅游、生活，并用汉语和当地人交流。（ ）

22. 我常想象在日常生活中和说汉语的人进行多种多样的沟通。（ ）

23. 我常想象我能有很高的汉语水平，因为我对中国和中国人民有好感，我希望学好汉语。（ ）

24. 汉语学习十分重要，因为我的父母、亲友觉得那非常重要。我不想让他们感到失望。（ ）

25. 如果不学好汉语，即使我在许多方面都表现优秀，在老师和同学眼中我的优秀仍是不够全面的。（ ）

26. 学好汉语，到使用汉语的国家或地区去深造、挣钱，我就会成为大家眼中羡慕的人。（ ）

27. 我所尊敬的老师认为我需要学好汉语。（ ）

28. 我学习汉语是为了在学校里获得同学和老师们的认可。（ ）

29. 学习汉语很重要，汉语学得好的人在泰国会更受到赞赏、称赞。（ ）

30. 我不得不学汉语，因为我身边越来越多的新闻、讯息让我感到学好汉语很重要。（ ）

31. 我喜欢而且敬爱我的汉语老师。（ ）

32. 我们的汉语教材没有让我觉得枯燥、乏味。（ ）

33. 我喜欢老师的教学，他（她）让我感觉汉语课很有趣。（ ）

34. 我喜欢上汉语课时的氛围。（ ）

35. 美好的时光总是短暂的，我觉得学习汉语的时候时间过得很快。（ ）

36. 我认为汉语课上学习的内容对我很有用。（ ）

37. 在汉语课上我经常有成功的感觉。（ ）

38. 从过去到现在，我一直对汉语课有很好的印象，感觉自己喜欢汉语课。（ ）

39. 目前我可以在没有任何帮助的情况下，独立看（听）懂汉语电影、电视、视频、报纸、电台等内容。（ ）

40. 目前，我可以凭借自己的汉语实力，在各类汉语能力、汉语证书考试中获得骄人成绩。（ ）

41. 如果现在步入职场，我认为自己可以用汉语自如地参与商业谈判，与海外客户进行邮件、电话交流。（ ）

42. 目前，我可以凭借自己的汉语实力，通过多种日常讯息获取方式来轻松了解中国语言和文化。（ ）
43. 目前我已熟练掌握汉语，未来完全有能力到广泛使用汉语的发达国家或地区寻找教育、工作、生活机会。（ ）
44. 我目前有着较高的汉语水平，未来的我完全可以凭借汉语能力在本国内找到理想的工作。（ ）
45. 如果我现在去到说汉语的国家或地区旅游、生活，并用汉语和当地人交流，我可以凭借我的汉语实力顺利应对。（ ）
46. 现在我已经可以在日常生活中和说汉语的人进行各种各样的交流。（ ）
47. 我已拥有较强的汉语实力，我感觉我的汉语水平能和我对中国的喜爱程度相匹配。（ ）
48. 我目前的汉语学习情况，不会让期待我学好汉语的父母、亲友感到失望。（ ）
49. 我汉语学得比较好，属于汉语成绩较优秀的那一类人。（ ）
50. 我的汉语水平和实力已经可以支撑我到使用汉语的国家或地区去深造、挣钱，并成为大家眼中羡慕的人。（ ）
51. 正如我所尊敬的老师所希望的那样，我的汉语学得很好。（ ）
52. 我目前汉语学得很好，足以让我获得同学和老师们的认可。（ ）
53. 我汉语已经提升到较高水平，我开始感受到周围的人对我的赞赏和称赞。（ ）
54. 为了适应这个汉语日益重要的时代，我积极、努力、认真学习汉语。（ ）
55. 我觉得学好汉语有很有用、有很多好处。（ ）
56. 与其他课程相比，学好汉语对我更重要。（ ）
57. 我觉得认真投入地学习汉语是一个正确的决定。（ ）
58. 我把汉语学习当成一种兴趣而不是负担。（ ）
59. 我相信自己能轻松地完成汉语学习目标。（ ）
60. 我能够承受为了学好汉语所付出的代价。（ ）
61. 我认为付出努力是可以学好汉语的。（ ）
62. 我相信自己一定能顺利完成汉语学业。（ ）
63. 我感觉学好汉语这个目标并不是遥不可及的。（ ）

—————问卷调查结束，再次感谢您的支持！—————

### 附录三：访谈提纲

1. 与中国相比，您觉得泰国国家与社会有什么样的优点和缺点？
2. 在您的感受中，泰国与中国关系如何？泰国民众对中国及中国人的印象和态度如何？
3. 泰国社会民众的特点如何？可围绕其工作和生活、社会普遍心态与性格、人生观、价值观等方面展开陈述。
4. 泰国政府对教育的重视程度如何？泰国的国民教育体系情况如何（与中国相比有什么不同点）？
5. 泰国民众对待教育的观念、立场和态度是怎样的？
6. 泰国学校的教育理念是怎样的？泰国学生的学习风气和心态如何？
7. 泰国的男女人口比例如何？男性和女性在泰国所扮演的社会角色与中国相比有什么不同？
8. 泰国在校学生的男女比例如何？学习汉语的学生中男女比例如何？
9. 汉语教育在泰国的受重视程度如何？原因又是什么？
10. 泰国的汉语教育存在什么亮点和问题？泰国人学习汉语的主要目标是什么？
11. 泰国人的汉语学习积极性如何？泰国的汉语教育成效如何？
12. 华人或华裔在泰国的数量及生活状况如何？他们融入泰国社会的情况及其在泰国社会的地位如何？
13. 泰国华人或华裔对中国及对汉语的态度如何？泰国华人或华裔家庭对待子女的汉语学习态度如何？
14. 您觉得影响泰国人汉语学习成效的影响因素还有哪些？



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. ZHONG JIAN AN รหัสนักศึกษา Student ID 学号 636095-902

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: 33239755@qq.com

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

(ชื่อภาษาไทย) (Thai Title) (泰文题目) การศึกษาความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างของแรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาจีนของนักเรียนไทยตามทฤษฎี L2MSS

(ชื่อภาษาอังกฤษ) (English Title) (英文题目) RESEARCH ON THE STRUCTURAL RELATIONSHIP OF THAI STUDENTS' CHINESE LEARNING MOTIVATION BASED ON L2MSS THEORY

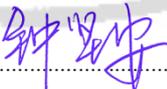
(ชื่อภาษาจีน) (Chinese Title) (中文题目) 基于 L2MSS 理论的泰国学生汉语学习动机结构关系研究

อนุญาต ให้ศูนย์บรรณสารสนเทศ มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ เผยแพร่งานวิจัยของข้าพเจ้าสู่สาธารณะ 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. ZHONG JIAN AN)