

短视频对于提升泰国大学生汉语口语技能 与自主学习能力的有效性研究

王志国

泰国碧瑶大学人文学院

Email: zhiguo.wa@up.ac.th

Received: January 21, 2026; Revised: April 16, 2026; Accepted: April 24, 2026

摘要

作为新兴媒介，短视频凭借趣味性、直观性和互动性等特点，为汉语口语的学习提供了新的学习途径。本研究主要探讨短视频辅助汉语口语学习对泰国汉语专业大学生自主学习能力与口语水平的影响。研究基于建构主义和移动学习理论框架，采用问卷调查、实验对比与访谈方法，对泰国某高校 80 名汉语专业大二学生进行了为期三个月的实验。实验组利用短视频辅助汉语口语学习，对照组继续传统口语学习，并进行前后测比较。结果表明，实验组在自主学习能力和汉语口语水平方面显著优于对照组；短视频教学有助于提升泰国高校汉语学习者对自主学习的理解、目标设定、寻求帮助、学习内容管理与学习过程评价等能力；实验组口语在词汇准确性与丰富性、话语连贯性和语言灵活性等方面均有提升。此外，多数学生对短视频辅助学习持积极态度。研究表明，短视频辅助口语学习能够有效促进泰国汉语专业大学生自主学习能力与口语技能的提高。

关键词：短视频；汉语口语技能；自主学习；泰国学生

THE IMPACT OF SHORT VIDEO-BASED TEACHING ON THE DEVELOPMENT OF THAI COLLEGE STUDENTS' CHINESE ORAL PROFICIENCY AND AUTONOMOUS LEARNING ABILITY

WANG ZHIGUO

School of Liberal Arts, University of Phayao

Abstract

As an emerging medium, short videos, with their engaging, intuitive and interactive features, offer a new pathway for learning spoken Chinese. This study investigates the effects of short video-assisted instruction on autonomous learning ability and oral proficiency among Thai university students majoring in Chinese. Grounded in constructivist and mobile learning theories, the study employed questionnaires, experimental comparison, and interviews with 80 second-year Chinese majors over a three-month period. The experimental group used short videos to support Chinese speaking practice, while the control group continued with traditional oral instruction; pre- and post-tests were conducted to compare outcomes. Results indicate that the experimental group significantly outperformed the control group in both autonomous learning ability and oral Chinese proficiency. Short video-assisted teaching was found to enhance learners' understanding of autonomous learning, goal setting, help-seeking, management of learning content, and evaluation of the learning process. Additionally, the experimental group demonstrated notable improvements in lexical accuracy and range, discourse coherence, and linguistic flexibility. Furthermore, most students held positive attitudes toward short video-supported learning. The findings suggest that integrating short videos into oral instruction can effectively promote autonomous learning and oral competence among Thai Chinese majors.

Keywords: short video; Chinese oral proficiency; autonomous learning; Thai learners

引言

社会学家 Toffler (1970) 提出: “未来的文盲不再是不识字的人, 而是不会学习的人。” 近年来, 随着中泰两国交流日益密切, 泰国社会各领域对汉语人才的需求与日俱增, 这对泰国汉语学习者口语水平提出了更高要求。据统计, 泰国已成为全球最大的国际中文教育市场之一。尽管如此, 由于语言学习环境和教学资源的限制, 泰国汉语学习者的语言输出能力, 特别是口语能力, 仍是汉语学习的薄弱环节 (杨爱丽丝, 2024)。这种背景下, 如何提升泰国汉语学习者的口语水平和自主学习能力成为亟待解决的问题。

随着互联网的普及, 短视频作为一种集声音、画面、文字于一体的新兴媒介, 因其便捷性、直观性等特点, 逐渐成为泰国学生学习语言的重要工具。短视频平台不仅提供语言学习资源, 还通过推荐内容, 延长学生的学习时间 (Wang & Winstead, 2016)。以抖音 (TikTok) 为例, 其智能系统根据用户观看短视频的频率、点赞、评论等数据, 并分析用户的兴趣爱好, 从而向他们推荐相关视频。这意味着汉语学习者可以通过在抖音上反复刷看汉语学习短视频, 增加课外自主学习时间。不过, 短视频平台的娱乐属性也带来了新问题, 部分学生容易沉迷其中, 反而影响学习效率。

目前, 学者更多关注汉语短视频在课堂教学中的应用, 而较少研究课后使用短视频对学生汉语口语学习能力的影响。尽管学者对自主学习能力进行了研究, 但大多侧重于如何在课堂上培养和调动学生的自主学习能力, 少有将短视频与自主学习能力相结合的研究。因此, 本研究的理论意义在于, 探讨课后短视频对提升泰国大学生汉语口语技能与自主学习的有效性, 为短视频在泰国教育领域的应用提供理论依据。本研究的实践意义在于, 研究短视频对泰国汉语专业大学生自主学习能力及汉语口语水平的影响, 培养学生的汉语自主学习能力。

研究目的

本研究主要回答以下三个问题:

- 1) 短视频是否能够提升泰国学生的自主学习能力?
- 2) 短视频是否能够提高泰国学生的汉语口语水平?
- 3) 泰国学生对短视频辅助汉语口语学习的态度如何?

问题一和二回应了学生在学习中自主学习意识薄弱与口语表达能力不足这两个问题, 验证短视频作为一种辅助工具在提升自主学习能力与语言水平方面的实际效果。问题三着眼于新教学途径的可行性与接受度, 通过考察学习者的态度, 为短视频辅助汉语口语教学能否在课堂外落地推广提供现实依据。

文献综述

3.1 理论基础

3.1.1 建构主义学习理论

建构主义学习理论强调学习者根据经验和环境主动建构知识的过程。Piaget (1971) 指出, 知识的习得离不开具体情境, 学习者通过主动加工外部信息形成个人认知体系。该理论注重学习的建构性与情境性, 认为有意义的学习是学习者对材料进行深度加工, 并通过互动逐步构建系统知识框架的过程。张俊英 (2006) 总结其特征包括: 知识依赖主动建构而非被动接受; 通过实践活动完成并蕴含于活动中; 生长于具体情境; 以问题为动力; 借助展示、阐释与分析实现; 建构结果有多元性, 需在知识共同体中达成共识。

传统语言教学以教师讲授为主, 学生被动接受, 限制了自主学习能力的发 展。建构主义的引入打破了这一模式, 突出学生主体地位, 重视学习过程的动态性与个体差异, 鼓励学习者结合自身优势积极参与, 实现对知识的深层次建构 (苏小兵等, 2014)。

3.1.2 移动学习理论

移动学习最早可追溯至美国卡内基梅隆大学于 1994 年开展的“无线安德鲁”研究项目。该项目通过构建校园的无线通信网络, 实现移动学习。从技术来看, 移动学习是借助无线移动通信技术获取教育信息资源及服务的新型学习模式, 优势体现在学习便利性、交互即时性与情境适配性等方面 (叶成林等, 2004)。移动学习的实现通常依赖智能手机、平板电脑等移动终端设备, 但在特定场景下无设备辅助的学习形态。移动学习实现了移动计算技术与教育场景的深度融合, 打破了传统学习的时空边界, 使学习者能够随时随地获取学习资源。它不仅能有效呈现知识内容, 还支持师生间的双向互动交流。

在实践应用方面, Nickerson (2018) 地将移动学习与翻转课堂、项目式教学相结合, 构建了三个维度的任务体系: 互动维度强调学习者通过在线评论方式参与讨论; 生产维度鼓励学生进行短视频创作等输出性活动; 反馈维度则注重对学习内容的深度分析与反思。这种整合式设计充分发挥了移动学习的技术优势, 为语言教学提供了新的实践路径。

3.2 短视频相关研究

短视频作为新媒体时代的产物, 核心特征是“短”。这种“短”并非受技术所限, 而是主动适应了互联网时代快节奏、碎片化的习惯, 具备耗时少、流量低的特点 (郑宜庸, 2019)。2014 年是中国移动短视频元年, 以快手、抖音为代表的平台迅速崛起, 形成广泛的文化影响。例如, 抖音帮助用户缓解压力、获得满足感 (张璐等, 2020)。

当前, 短视频红利正从娱乐向知识领域延伸, “轻教育”模式成为重要趋势 (马昌博, 2020)。尽管其在教育中的应用不断拓展, 但学界认知存在分歧。部分学者视其为娱乐媒介, 可能对学习产生负面影响。这种偏差也体现在高校中, 许多院校仅将其看作休闲工具, 忽视了其公共教育潜力, 错失了发展机遇。同时, 短视频与高校教育的实际融合程度不足, 其独特技术特性尚未得到充分开发 (隋文馨等, 2021)。

通过文献计量分析可见，相关研究在 2020 年达到高峰，但深度研究仍不足。现有成果主要有三个方向。一是短视频辅助课堂教学应用。金靓（2021）将短视频引入英语教学，优化教学效果。二是短视频的传播机制与发展路径新。黄楚新（2022）总结了短视频传播特征，分析了其对青年人知识接受、内容审美与文化参与的影响。刘思琦等（2022）指出，专业制作与定期更新是短视频取得良好传播效果的关键因素。三是对短视频发展的批判性思考。邵征锋（2018）认为，抖音短视频存在内容娱乐化、监管不足与用户价值导向失衡问题。田畅等（2022）将短视频传播中的道德风险解构为内容失范、技术失控与领域失序三大层面。高菲等（2022）建议提升短视频质量与传播效益。

3.3 自主学习相关研究

自主学习作为一种重要的教育理念，其思想渊源可追溯至古希腊，并于 20 世纪 80 年代随着教育心理学的发展而系统化。Holec（1981）在语言教学领域率先提出“学习者自主性”，将其定义为学习者对学习全过程负责的能力，涵盖目标确定、内容选择、策略运用、过程监控及效果评估五个维度。Zimmerman（1989）进一步强调，有效的自主学习需同时具备认知策略运用、内在动机激发与行为自我调节三要素。

Little（1991）指出，自主学习需建立在元认知能力、反思态度及独立决策与实践的心理准备。此观点得到 Littlewood（1999）的支持，其研究表明学习者的动机与自我效能感影响学习效果。杨培霞等（2011）认为，自主学习包括对学习资源的自主选择与运用，学习者能构建个性化学习环境。进入互联网时代，庞维国（2003）将其界定为数字化环境下，学生自觉完成目标的新型学习模式。综合以上，自主学习主要特征可归纳为：强调学生主体地位；注重学习主动性；呈现开放性与多样性；蕴含创造性发展维度。在能力构成上，Holec（1981）奠定了包括目标设定、内容调控、策略选择、过程管理和效果评估的五要素理论框架。外语自主学习能力本质上是语言习得中的自我调控机制，既需发挥主体能动性，也要求具备客观的自我认知与调控能力（王万智等，2015），其形成依赖于学习者在多样化环境中的实践与适应能力（Reinders & White, 2011）。

在汉语作为第二语言习得领域，相关研究主要围绕两个方面展开。首先是现状调查与影响因素研究，如单辉（2018）等对中国少数民族汉语学习者的研究，以及唐霞（2023）对来华留学生的跨文化比较研究。这些研究为探讨自主学习能力的形成机制提供了重要依据。其次是培养策略研究。黄卫芝（2011）提出元认知策略训练对提升自主学习能力具有显著效果；高颖婷（2011）基于中亚地区学习者的特点，构建了包含认知发展、教师角色等维度的培养框架；余可华（2017）则探讨了目的语环境下的能力培养路径。

现有研究存在两个局限。一是研究对象集中于目的语环境下的学习者，对海外汉语学习者的关注不足；二是缺乏针对不同文化背景学习者的差异化培养方案。未来研究需要拓展调查范围，加强跨文化比较，并开发更具适应性的培养模式。

研究方法

本研究旨在建构主义和移动学习理论的指导下，采用准实验设计，通过定量（问卷、口语测试）与定性（访谈）相结合的方法，探讨短视频辅助教学对泰国大学生汉语口语技能和自主学习能力的影

4.1 研究对象

本研究以泰国某高校汉语专业的 80 名学生为研究对象。研究对象来自两个班级。研究开始前，对两个班级进行了自主学习能力和汉语口语水平的前测。两个班级之间在自主学习能力和汉语口语水平上无显著差异。在接下来的两周学习中，两个班级的学习进度和学习氛围保持一致，因此可以将这两个班级确认为学生口语水平一致的平行班级。随后，这两个班级被随机分配为实验组和对照组。实验组为第一班，共 48 名学生（36 名女生，12 名男生）；对照组为第二班，共 32 名学生（24 名女生，8 名男生）。

4.2 研究工具

研究采用三种工具。第一种是问卷，调查学生对短视频辅助汉语口语学习的看法。第二种是口语测试，用来检测学生的汉语口语水平。第三种是访谈，通过与研究对象的交流，研究者能够更深入地了解泰国学生在短视频辅助汉语口语学习中的问题和意见。

4.2.1 调查问卷

调查问卷分为两部分。第一部分为调查对象的基本信息，观看短视频的现状及其对汉语口语学习态度，共 8 道题。第二部分调查学生自主学习的状况，包括对自主学习的理解、学习目标的设定、寻求帮助、学习内容的管理及学习过程的评估。问卷中的问题采用李克特五点量表计分，从 A（从不或不正确）到 E（总是或正确）。选择 A，得 1 分；选择 E，得 5 分。分数越低，自主学习能力越弱；分数越高，自主学习能力越强。研究采用前测和后测，探究短视频对学生汉语口语自主学习能力产生了怎样的影响。

在实验前，研究向 80 名学生发放前测问卷。问卷通过问卷星发放，以打破时空限制。其中，实验组 48 名学生填写的问卷标记为问卷一，对照组 32 名学生填写的问卷标记为问卷二。为消除被试的顾虑，问卷采用匿名填答形式。本问卷各题项均无“标准答案”，为的是引导被试如实表达看法，从而获取最具研究价值的一手数据。

前测过程中，共发放问卷 80 份，回收有效问卷 80 份，回收率达 100%。借助 SPSS 统计分析软件，对问卷第二部分的整体信度与效度进行了量化分析，分析结果详见表 1。

表 1 问卷信度统计

信度检测	
Cronbach's Alpha 系数	题项数量
0.857	17

研究首先分析了问卷的 Cronbach's Alpha 系数，衡量问卷内部一致性。当系数大

于 0.9 时,表明问卷内部一致性极高;位于 0.8 与 0.9 之间时,表明问卷具有较好的内部一致性;位于 0.7 与 0.8 之间时,表明问卷可以接受。本研究问卷系数为 0.857,大于 0.8,这显示出本问卷内部一致性良好,各个题项之间具有较高的相关性,能够较为稳定且可靠地测量研究所需的变量,为后续研究提供了较为坚实的数据基础。问卷后测包含原始问卷的第二部分。研究对两个组从前测到后测在自主学习能力上的得分差异,进行独立样本 T 检验,评估短视频对不同学生自主学习能力的影 响。另外,为探究实验组学生经过三个月短视频辅助学习后,在自主学习能力五个维度上的变化,对比实验组学生前测和后测各维度的得分,分析短视频辅助教学对泰国大学生汉语口语自主学习能力的作 用。

4.2.2 口语测试

为评估短视频对泰国大学生汉语口语能力的影响,研究分别在实验前后实施标准化汉语口语水平测试。实验采用汉语水平口语中级考试(HSKK 中级)作为测试形式。每份测试由三个部分构成。第一部分是听后重复。考生听到给出的句子后,进行重复,共 5 题,3 分钟左右;第二部分为看图说话,考生将看到一张图片,1 分钟的准备后,需在 2 分钟内描述图片内容;第三部分是回答问题,考生将听到一个问题,2 分钟时间的准备,需在 2 分钟的时间内回答该问题。整个测试约 10 分钟。每场测试由三名考官和一名学生组成。考官依据 HSKK 评分标准,从准确性与丰富性、拓展性与连贯性、灵活性与适应性三个维度进行评分。由于本研究实验规模较小且评分需在短时间内完成,为提高评分的可行性,研究在参考 HSKK 原始评分体系的基础上,对评分标准进行了简化,将 100 分制转换为 15 分制,并制定了相应的评分量表,详见表 2。最终成绩取三位考官评分的平均值。

表 2 口语测试评分标准表

题型	5 分(优秀)	3 分(中等)	1 分(较差)
听后重复	发音标准,语调自然,复述完整,无明显错误	发音基本准确,存在少量遗漏或停顿	发音不清,停顿较多,影响理解
看图说话	用词准确丰富,逻辑清晰,表达内容与图片有关,有细节拓展	表达基本准确,基本连贯,表达内容与图片有关,少量拓展	错误较多,缺乏逻辑,表达与图片关联不大,句式简单
回答问题	表达准确,词汇丰富,无明显语法错误,回答完整,逻辑清晰	回答基本完整,有少量语法错误,反应较慢,基本能理解	错误较多,影响理解,回答片段化,缺乏连贯性

前测的目的是获取学生口语能力的基本数据,而后测则用于评估实验结束后实验组整体水平以及口语能力的提升状况。研究选用 HSKK 中级作为研究工具,主要基于以下两点原因。一是权威性与有效性。HSKK 中级考试由中外语言交流合作中心规划并执

行，经实践验证，是评估外国考生汉语口语能力的权威且有效的测评工具。二是适配性。本研究根据研究对象的汉语学习阶段和词汇量水平判断，该考试难度与学生能力相契合。

实验对两组的前测数据进行独立样本 T 检验，判断实验开始前两组学生在汉语口语能力上是否存在显著差异。同时，对两组从前测到后测的数据进行独立样本 T 检验，探究实验组在经历短视频辅助汉语口语学习后，其口语能力是否产生显著变化。

4.2.3 访谈

通过与研究对象的对话，研究能更精准地为实验提供质性数据支撑。研究从完成问卷调查及口语测试的实验组中随机抽取 5 名学生进行半结构化访谈。每场访谈时长约 20 分钟。访谈聚焦短视频应用于汉语口语学习的效果评估与问题分析。访谈结束后，研究对访谈内容进行整理和分析，并结合问卷数据，通过深入分析实验组学生的反馈，归纳总结泰国学生对短视频在提高汉语口语自主学习能力的看法。

研究结果与讨论

5.1 短视频在汉语口语学习中的应用情况

根据问卷前测的第一部分，可以得出学生的汉语口语学习情况及其对短视频辅助汉语口语学习的使用情况。80 名学生中，65 人对汉语口语学习持积极态度，这位研究提供了数据支撑，其余 15 人表示不喜欢说汉语，表明学生的汉语口语表达积极性需进一步提升。“你是如何让获取汉语知识的？”结果显示，学生获取汉语知识的方式多样，77 人通过汉语课堂学习，24 人阅读书籍，22 人通过微信公众号，23 人观看抖音短视频。一部分学生选择“其他”方式，如观看电视剧、与中国人交流等。数据表明，尽管学习方式多元，但短视频尚未成为泰国大学生汉语学习的常态。

关于学生使用短视频学习汉语的情况，11 人表示从未使用短视频学习汉语；39 人表示偶尔使用短视频学习汉语；25 人表示经常使用短视频学习汉语；仅有 5 人表示通过短视频学习汉语。数据得出，使用短视频学习的学生比例较少，大多数学生未能充分利用短视频应用中的汉语资源。约三分之一的学生意识到观看汉语短视频的重要性，而少数学生可能已逐步养成观看汉语相关视频的习惯。关于观看短视频的原因，75 人认为观看短视频是为了娱乐和放松，这表明大多数学生观看短视频是为了放松自己；21 人认为通过观看短视频可以学习知识；55 人观看短视频是为了与朋友保持联系；22 人选择了其他原因。值得注意的是，有 5 人表示从未观看过短视频，这意味着并非每位学生都关注短视频平台，一些学生没有观看短视频的兴趣或习惯。由此得出，通过观看短视频学习汉语的人数非常少，大多数学生将观看短视频视为一种娱乐、放松和社交的方式。

关于是否会回看与汉语口语相关的短视频，20 人选择从不回看；45 人偶尔会回看收集的汉语口语短视频；13 人表示经常回看短视频；仅有 2 人表示总是回看与汉语口语短视频。尽管大多数学生会收集与汉语学习相关的短视频，但他们回看的次数较少，

表明许多学生无法在短视频平台上频繁地进行汉语口语学习。关于学生对短视频应用中汉语知识的记忆情况，24 人表示印象深刻，31 人表示不记得，另有 25 人表示不确定。分析可见，学生对短视频中汉语知识的记忆效果存在明显分歧，表明短视频在提升汉语知识长期记忆方面的效果尚不明确。此外，大多数学生每天口语学习的时间较短。其中，59 人每天练习口语时间少于 30 分钟，15 人练习 30 至 60 分钟，4 人练习 60 至 90 分钟，仅有 2 人每天练习口语超过 90 分钟。数据表明，学生投入汉语口语练习的时间普遍较少，这会影响口语能力的提高，表明需进一步引导学生加强口语训练的时间和频率。

在对自身汉语口语能力评价方面，46 人认为自己的汉语口语水平“尚可”；19 人认为能够顺畅交流；9 人认为自己的口语能力较弱；仅 6 人认为自己的口语水平优秀。大多数大学生对自身汉语口语能力缺乏信心，整体口语水平仍有较大提升空间。因此，研究认为有必要采取有效措施，促进泰国学生汉语口语表达能力的提升。

综上，前测数据虽然反映出当前泰国学生利用短视频自主学习汉语口语的不足，但这恰恰证明了本研究的必要性和紧迫性。比如，学生虽对汉语口语学习持积极态度，但普遍存在学习时间短、方法单一、缺乏持续性和系统性等问题。这种高意愿、低投入、低成效的矛盾状态，正是本研究力图解决的核心问题。通过探索短视频辅助汉语口语自主学习的有效路径，可以为改善上述现状提供切实可行的方案。又如，较少学生将短视频视为自主学习的工具，这说明短视频的辅助学习功能在当前实践中被严重低估。本研究通过实证探索，发掘短视频作为一种课外自主学习媒介的潜在价值，引导学生转变使用习惯，实现寓教于乐的学习模式转型。

5.2 实验前泰国大学生汉语口语自主学习能力的现状

基于问卷调查前测的第二部分数据，本研究对泰国大学生汉语口语自主学习能力的现状进行了总结与分析。以下为问卷第二部分数据的具体分析与讨论。

表 3 泰国大学生对自主学习理解的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 1	80	1	5	2.61	1.01
题 2	80	2	5	2.83	0.77
题 3	80	1	5	2.49	0.86

题 1：我知道自己需要学习什么。

题 2：课后练习汉语对我来说很重要，并且我愿意寻找机会练习汉语口语。

题 3：我经常充分利用各种学习资源来学习汉语口语。

表 3 可以看出，学生对自主学习及其方法的理解存在差异。学生对自主学习的认知水平较低，说明学生在口语学习过程中，对自主学习策略的掌握和应用能力不充分，待通过有效的教学干预进一步提升。特别是题 3，学生对包括短视频在内的学习资源的

利用薄弱。大多数学生未建立起短视频可作为学习资源的认知框架。这导致即使短视频平台上有丰富的汉语学习内容，学生也缺乏主动识别和利用这些资源进行自主学习的意识。

表 4 泰国大学生汉语学习目标设定的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 4	80	1	5	2.85	0.99
题 5	80	2	4	2.43	0.54
题 6	80	1	3	2.20	0.60

题 4：基于我的汉语口语能力，我愿意设定可行的学习目标。

题 5：我会努力学习来实现我的目标。

题 6：根据我的实际情况，我规划并调整汉语口语学习的时间和地点。

表 4 显示，学生在汉语学习目标设定方面的均值在 2.20 至 2.85 之间。其中，题 4 均值最高，表明学生普遍愿意设定可行的口语学习目标；题 6 均值最低，反映其在规划与调整学习与地点方面存在明显不足。整体来看，泰国学生在制定学习计划方面较为欠缺，访谈中亦有学生表示从未制定计划，仅完成教师布置的任务。究其原因，一是学习动机不足，部分学生仅为就业而学，缺乏内在兴趣；二是受泰国以教师为中心的传统教学模式影响，学生习惯于被动学习，主动规划与调整学习计划的能力较弱。此外，短视频的碎片化、算法推荐特性，进一步削弱了学生自主规划的能力，学生习惯于被动接收平台推送的内容，而非主动设定学习目标并筛选相关内容

表 5 泰国大学生寻求帮助的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 7	80	1	5	2.36	0.87
题 8	80	2	5	2.71	0.76
题 9	80	1	5	2.81	0.82

题 7：在汉语口语学习过程中，我能够利用各种学习资源。

题 8：当遇到困难时，我愿意向老师或同学寻求帮助。

题 9：我愿意向其他优秀的汉语学习者学习。

在“寻求帮助”维度中，表 5 显示，题 9 均值最高，为 2.81，表明学生较愿意向优秀学习者学习；题 7 均值最低，为 2.36，反映其利用学习资源的能力较弱。整体来看，学生自主学习能力偏低，主要问题在于资源利用能力不足，且部分学生因害羞或缺乏自信而不愿求助。学生也不善于在短视频平台上主动搜索、筛选、分类和整理汉语学习内容，也不懂得利用收藏、合辑、关注学习类博主等功能构建自己的学习资源

库。为改善此状况，需要教师及教育部门提供策略培训，帮助学生克服心理障碍，并积极创造汉语实践机会。

表 6 泰国大学生管理学习内容的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 10	80	1	4	2.25	0.62
题 11	80	2	4	2.28	0.47
题 12	80	1	4	2.31	0.75
题 13	80	1	3	2.23	0.57

题 10：我愿意选择适合汉语学习的材料。

题 11：我会根据学习情况调整并管理学习内容。

题 12：我能理解各种学习方法的含义，并经常使用它们来提高我的汉语口语能力。

题 13：我会及时更新学习进度。

表 6 显示，学生在管理学习内容方面的各题项均值介于 2.23 至 2.31 之间。题 12 与题 11 均值较高，表明学生在理解并运用学习方法以提升口语方面表现尚可；而题 10 均值最低，说明其在自主选择合适学习材料方面存在明显困难。

整体而言，学生在此维度上能力薄弱且依赖性强，普遍认为选择材料是教师的职责，这种被动性限制了其自主学习能力的提升。尽管部分学生有提升意愿，但常因缺乏策略与指导而难以实现。因此，有必要增强学生的自主学习意识，并通过课程融入材料选择、规划与评估等结构化训练，帮助他们建立信心，更主动地参与学习过程。

表 7 泰国大学生评估学习过程的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 14	80	2	5	2.69	0.77
题 15	80	1	3	2.46	0.61
题 16	80	2	5	3.10	0.83
题 17	80	2	3	3.23	0.91

题 14：我能够在汉语学习中抵抗负面情绪。

题 15：当我犯错时，我会寻找有效的方法进行补救。

题 16：我能够与他人一起练习汉语口语。

题 17：为了提高汉语口语，我能够适应不同的学习方法。

表 7 数据显示，学生在评估学习过程方面的各题项均值在 2.46 至 3.23 之间。其中，题 17 均值最高，表明学生较能适应不同学习方法以提升口语；题 15 均值最低，反映其犯错后的有效补救能力较弱。主要存在问题包括：负面情绪管理不足、错误应对

能力欠缺及口语练习机会有限。教师应培养学生的情绪管理与错误应对策略，例如通过心理辅导与积极反馈增强其自信，同时组织更多口语活动，提供安全的语言环境以鼓励实践。

研究通过问卷调查评估泰国大学生的汉语自主学习能力，结果并不乐观。数据显示，多数学生尚未形成较强的自主学习能力，具体体现在以下方面：学习目标设定能力薄弱，尤其在根据实际情况灵活规划学习与地点上存在明显不足；学习资源利用能力较差，不善于主动寻求和利用各类学习资源；学习内容管理依赖性强，普遍习惯于由教师选择学习材料，缺乏自主选择与调整的能力；学习过程评估存在短板，尤其在犯错后的有效补救和负面情绪管理上能力不足。此外，学生普遍反映课外口语学习活动形式单一、合作学习积极性不高，且在公共场合使用汉语时自信心不足，这些因素均制约了其自主学习能力的提升。

尽管现状如此，许多学生已意识到自身在策略运用、知识迁移等方面存在的问题。为促进学生进步，建议采取以下措施：学校可开设专门的学习策略课程，指导学生制定计划、选择材料和评估效果；教师应在课堂中强化合作学习，创造更多语言实践机会；同时，需设计形式多样、有趣的课外活动，避免占用过多休息时间以提升参与意愿；此外，还应通过心理辅导和积极反馈，帮助学生克服焦虑，增强口语表达的自信心。通过多方协作与系统支持，有望逐步提升学生的汉语自主学习能力。此外，还需要引导学生转变对短视频的认知，从被动的娱乐消费者转变为主动的学习资源利用者。教师应发挥引导作用，帮助学生建立基于短视频的自主学习策略，如指导学生如何筛选有效资源、如何设定学习目标、如何进行自我评估等。通过将短视频这一无法忽视的日常工具转化为有效的学习辅助手段，逐步提升泰国大学生的汉语口语自主学习能力。

5.3 问卷得分对比分析

为了解实验前后学生汉语口语自主学习能力的变化，研究在实验开始前和结束后分别对实验组和对照组进行了两次相同的问卷调查。实验周期为2025年10月至12月。研究采用描述性统计方法，探讨实验组学生自主学习能力的变化。在三个月的研究中，实验组与对照组均开设大学汉语口语课程。两组的教学课时、教材及教师保持一致，唯一区别在于是否使用短视频辅助汉语口语学习。实验组大学生在课后运用短视频进行汉语口语自主学习，而对照组学生仍沿用传统的汉语口语学习方法。

在研究过程中，本文通过问卷星向两组学生发放了自主学习能力问卷。问卷分为两部分，第一部分为使用短视频学习汉语口语的现状，第二部分为自主学习能力，包括对自主学习的理解、设定学习目标、寻求帮助、管理学习内容以及评估学习过程。该问卷主要了解学生使用短视频进行汉语口语自主学习的情况，探讨其使用短视频学习汉语的方式、原因及目的，并重点分析学生采用何种方式进行汉语口语自主学习。最后，通过学生对使用短视频学习汉语的效果评价，总结出针对学生利用短视频进行汉语自主学习的建议与对策。本次研究共发放问卷80份，回收有效问卷80份，回收率

为 100%。

5.3.1 实验组与对照组在前测中的得分差异

为了检验在使用短视频进行汉语口语学习之前，实验组和对照组在自主学习能力方面是否存在显著差异，本研究对两组的前测得分进行了分析。以下为结果与分析。前测得分采用独立样本 T 检验进行分析，结果如表 8 和表 9 所示。

表 8 实验组与对照组前测得分的统计数据

组别	样本数	均值	标准差	标准误差均值
实验组	48	43.29	7.17	1.03
对照组	32	44.47	6.24	1.10

如表 8 所示，实验组和对照组在前测中的自主学习能力均值进行了比较，差异值约为 1，可以忽略不计。此外，从标准差来看，两组学生的得分分布情况相近，表明实验组和对照组在前测中的总分离散程度相似。离散程度是统计学中的一个核心概念，用来描述一组数据之间相互偏离或分散的程度。也就是说，在实验开始前，实验组学生内部的水平差异，与对照组学生内部的水平差异，在整体趋势上是一致的。

表 9 实验组与对照组前测得分的独立样本 T 检验结果

方差假设	F 值	显著性	双侧显著性	95%置信区间 下限	95%置信区间 上限
假设方差相等	.47	.495	.451	-4.27	1.92
假设方差不相等			.439	-4.19	1.84

通过独立样本 T 检验可以看出，实验组和对照组的 T 值为 0.47，显著性水平为 0.495，表明两组之间不存在显著差异。研究认为在实验初期，两组的自主学习能力并无差异。若在后测中出现差异，则很大程度上因为短视频在汉语口语学习中的应用。

5.3.2 实验组与对照组在后测中的得分差异

实验结束后，采用相同的方法计算实验组和对照组的得分，以检验在使用短视频进行汉语口语学习后，两组在自主学习能力方面是否存在显著差异。

表 10 实验组与对照组后测得分的统计数据

组别	样本数	均值	标准差	标准误差均值
实验组	48	49.23	6.04	0.87
对照组	32	44.47	6.24	1.10

从表 10 可以看出，研究对实验组和对照组的均值进行了比较。在汉语自主学习能力

力方面,实验组的均值为 49.23,对照组的均值为 44.47,两者之间存在显著差异。两组总分的差异接近 5 分,这一差异不可忽视。

表 11 实验组与对照组后测得分的独立样本 T 检验结果

方差假设	F 值	显著性	双侧显著性	95%置信区间 下限	95%置信区间 上限
假设方差相等	.06	.815	.001	1.98	7.54
假设方差不相等			.001	1.95	7.57

后测结果表明,两组在自主学习能力得分上存在显著差异。F 值为 0.06, P 值为 0.815,均高于 0.05,说明两组数据满足方差齐性假设。其次,双侧显著性 P 值为 0.001,远小于 0.05,表明实验组与对照组之间的得分差异具有统计学意义。此外,95%置信区间的范围为 1.98 至 7.54,未包含 0,进一步验证了两组自主学习能力得分的显著差异。因此,可以得出结论,实验组的自主学习能力得分显著高于对照组,表明短视频的应用在提升泰国学生汉语口语自主学习能力方面发挥了积极作用。

5.3.3 实验组自主学习能力各维度前后测差异分析

本研究通过独立样本 T 检验对实验组与对照组的问卷前后测差异进行分析,并采用配对样本 T 检验检验实验组自主学习能力各维度得分的前后测变化。

表 12 实验组前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	43.29	7.17	1.03
后测	48	49.23	6.04	0.87

表 13 实验组前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.65	.000

从表 12 看出,实验组前测和后测的均值分别为 43.29 和 49.23,表明学生在自主学习后成绩得到提升。表 13 展示了实验组前后测的配对样本相关性,其中相关性值为 0.65,显著性 P 值为 0.000 (小于 0.05)。较高的相关性值表明,前后测数据之间存在较强的相关性。这种高相关性意味着自主学习能力的前后测得分具有一定的线性关系。因此,可以进一步进行配对样本 T 检验,以分析短视频教学干预对自主学习能力的显著影响。

表 14 实验组前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准 差	标准误 差均值	95%置信 区间下限	95%置信 区间上限	T 值	自由度	双侧显 著性
-5.94	5.63	.81	-7.57	-4.30	-7.31	47	.000

表 14 所示，均值差异为-5.94，95%置信区间范围为-7.57 至-4.30。此外，双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05，表明前测和后测的自主学习能力得分之间存在显著差异。经过一段时间的短视频教学，实验组大学生的汉语自主学习能力得到了显著提升。

表 15 实验组自主学习理解前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	7.85	1.89	.27
后测	48	8.53	1.44	.21

表 16 实验组自主学习理解前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.95	.000

如表 15 所示，前测与后测的均值分别为 7.85 和 8.52，表明实验组学生在自主学习理解能力方面有所提升。表 16 显示了前后测之间的配对样本相关性分析，相关系数为 0.95，显著性值为 0.000，表明两次测试数据之间存在较强的相关性。这表明，在自主学习理解能力方面，前后测的得分具有显著的线性关系。因此，可以进行配对样本 T 检验，进一步验证实验组学生在短视频教学干预后的自主学习理解能力是否存在显著差异。

表 17 实验组自主学习理解前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准 差	标准误 差均值	95%置信 区间下限	95%置信 区间上限	T 值	自由度	双侧显 著性
-.67	.69	.10	-.87	-.47	-6.65	47	.000

表 17 所示，自主学习理解的差异均值为- 0.67。95%置信区间为从- 0.87 到- 0.47，且不包含 0。此外，双侧显著性值为 0.000，小于 0.05，这表明在自主学习理解方面，前后测的自主学习能力得分存在显著差异。由此得出，经过一段时间在实验组开展的短视频材料教学，学生在自主学习理解方面有了显著提高。

表 18 实验组学习目标设定维度前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	7.33	1.42	.21
后测	48	8.50	1.27	.18

表 19 实验组学习目标设定维度前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.63	.000

如表 18 所示，实验组在学习目标设定维度上前测与后测的均值分别为 7.33 和 8.50，表明实验组学生在该维度上有所提升。表 19 显示了学生在设定学习目标能力方面的配对样本相关性分析，相关系数为 0.63，显著性值为 0.000，表明两次测试数据之间存在较强的相关性。因此，可以进行配对样本检验，进一步探讨在显著性水平上是否存在统计学意义的差异。

表 20 实验组在学习目标设定维度前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准差	标准误差均值	95%置信区间下限	95%置信区间上限	T 值	自由度	双侧显著性
-1.17	1.173	.17	-.151	-.83	-6.89	47	.000

从表 20 中可以看出，学生在设定学习目标维度的差异均值为-1.17，其 95%置信区间为-1.51 至-0.83，且不包含 0。此外，双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05，这表明在前测与后测中，学生在设定学习目标方面的自主学习能力得分存在显著差异。由此可见，在实验组经过一段时间的短视频材料教学后，学生在设定学习目标方面有了显著提升。

表 21 实验组寻求帮助维度前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	7.77	2.06	.297
后测	48	8.90	1.69	.244

表 22 实验组寻求帮助维度前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.801	.000

从表 21 可以看出，实验组在寻求帮助维度上的前测均值为 7.77，后测均值为 8.90。表 22 显示，前测与后测的配对样本相关系数为 0.801，且显著性 P 值为 0.000（小于

0.05)。较高的相关系数表明前后测数据之间存在较强的相关性，说明学生在该维度上的自主学习能力在短视频教学后有所提升。因此，可以进行配对样本 T 检验，以进一步探讨短视频教学对自主学习能力的影

表 23 实验组在学习目标设定维度前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准 差	标准误 差均值	95%置信 区间下限	95%置信 区间上限	T 值	自由度	双侧显 著性
-1.13	1.23	.18	-.148	-.77	-6.33	47	.000

据表 23，寻求帮助维度的差异均值为-1.13，其 95%置信区间为-1.48 至-0.77，且不包含 0。双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05。这表明在短视频材料教学干预后，实验组学生在汉语口语学习中寻求帮助的能力有显著提升。学生更能主动利用网络等资源解决困难，并借鉴优秀学习者的经验来改进学习策略。

表 24 实验组学习内容管理维度前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	9.04	1.41	.20
后测	48	10.79	2.13	.31

表 25 实验组学习内容管理维度前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.698	.000

从表 24 中看出，前测和后测的均值分别为 9.04 和 10.79。表 25 展示了实验组在学习内容管理维度上前测与后测的配对样本相关性，其中相关性值为 0.698，P 值为 0.000。较高的相关性值表明，前测和后测中收集的关于学习内容管理的自主学习能力得分之间存在相关性。因此，由于在显著性水平上存在线性关系，可以进行配对样本检验。

表 26 实验组在学习内容管理维度前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准 差	标准误 差均值	95%置信 区间下限	95%置信 区间上限	T 值	自由度	双侧显 著性
-1.75	2.04	.294	-2.34	-1.16	-5.95	47	.000

从表 26 中看出，学习内容管理维度的差异均值为-1.75，其 95%置信区间为-2.34 至-1.16，且不包含 0。此外，双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05，这表明在前测与

后测中，学生在学习内容管理方面的自主学习能力得分存在显著差异。这表明，在实验组经过一段时期的短视频材料教学后，学生在学习内容管理方面有了显著提升。

表 27 实验组学习过程评估维度前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	11.29	2.19	.32
后测	48	12.52	1.69	.24

表 28 实验组学习过程评估维度前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.785	.000

从表 26 中看出，前测和后测的均值分别为 11.29 和 12.52。表 28 展示了实验组在学习过程评估维度上前测与后测的配对样本相关性，其中相关性值为 0.785，P 值为 0.000。较高的相关性值表明，前测和后测中收集的关于学习过程评估的自主学习能力得分之间存在相关性。因此，由于在显著性水平上存在线性关系，可以进行配对样本检验。

表 29 实验组在学习过程评估维度前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准差	标准误差均值	95%置信区间下限	95%置信区间上限	T 值	自由度	双侧显著性
-1.23	1.83	.26	-1.76	-.70	-4.67	47	.000

从表 29 中可以看出，学习过程评估维度的差异均值为-1.23，95%置信区间为-1.76至-.70，且不包含 0。此外，双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05，这表明在前后测中，学生在学习过程评估方面的自主学习能力得分存在显著差异。可以得出，在实验组经过一段时期的短视频应用于汉语口语学习后，学生在学习过程评估方面有了显著提升。

5.4 汉语口语测试得分对比分析

为了了解实验前后泰国大学生汉语口语能力的变化，研究在实验开始前和结束后分别对实验组和对照组进行了两次口语测试，并使用 SPSS 对汉语口语测试数据进行分析。

5.4.1 实验组与对照组在前测中的得分差异

为了检验在使用短视频进行汉语口语学习之前，实验组和对照组在汉语口语能力方面是否存在显著差异，本研究对两组的前测得分进行了分析。以下为结果与分析。

前测得分采用独立样本 T 检验进行分析，结果如下表所示。

表 30 实验组与对照组前测得分的统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
实验组	48	9.97	1.25	.18
对照组	32	9.22	1.04	.18

从表 30 可见，在汉语口语测试的前测中，实验组与对照组的平均分相近，差值约为 0.7，属于可忽略范围。此外，两组的标准差也非常接近，表明两组学生的成绩离散程度相似，即个体间的分数差异程度相当，没有明显的集中或分散趋势。这表明，在实验初期，两组学生的汉语口语水平较为均衡，具备可比性。

表 31 实验组与对照组前测得分的独立样本 T 检验结果

方差假设	F 值	显著性	双侧显著性	95%置信区间 下限	95%置信区间 上限
假设方差相等	1.96	.165	.007	.21	1.28
假设方差不相等			.005	.23	1.26

独立样本 T 检验结果显示，实验组与对照组的，显著性 P 值为 0.165 ($P > 0.05$)。由于 P 值大于 0.05，表明两组在前测阶段的成绩差异不具有统计学意义，即实验前两组学生的汉语口语能力水平相当。

5.4.2 实验组与对照组在后测得分中的差异

实验结束后，研究采用相同的方法计算两个组的汉语口语测试成绩，以检验短视频教学模式对汉语口语学习的影响，并判断学生在口语能力上的差异是否具有统计学意义。

表 32 实验组与对照组后测得分的统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
实验组	48	11.11	.98	.14
对照组	32	9.11	.94	.17

表 32 可见，实验组的口语后测均分为 11.11，对照组的均分为 9.11，两组成绩相差 2 分，这一差距较为显著，表明短视频教学模式对汉语口语能力的提升具有积极影响。

表 33 实验组与对照组后测得分的独立样本 T 检验结果

方差假设	F 值	显著性	双侧显	95%置信区间	95%置信区间
------	-----	-----	-----	---------	---------

			著性	下限	上限
假设方差相等	.64	.43	.000	1.56	2.43
假设方差不相等			.000	1.56	2.43

从方差齐性检验中可以看出，F 值 0.64 和显著性值 0.43 均大于 0.05，表明两组之间的方差具有齐性。因此，应选择假设方差相等作为参考，其双侧显著性值为 0.000，小于 0.05，意味着两组在口语测试得分上存在显著差异。此外，95%置信区间为 1.56 至 2.43，且不包含 0，进一步证实了两组在口语测试得分上存在显著差异的假设。

5.5 访谈分析与讨论

为深入理解短视频对泰国大学生汉语口语自主学习能力及口语水平的影响，研究在实验后对学生进行了访谈。访谈发现，所有受访者均肯定短视频的积极作用。学生 A 提出：“为了完成每一次口语练习，我们还自己拍摄短视频，宿舍就像一个小工作室，室友们也帮忙拍摄和提建议。我体验到了汉语学习的乐趣。”这一发现与 Krashen (1982)的情感过滤假说一致，当学习者在低焦虑、高动机的情感状态下，语言输入更容易被吸收。短视频拍摄有效降低了口语焦虑。学生 B 表示：“通过观看短视频，我学习别人的优点，也能看到别人的缺点从而避免。”这反映了 Zimmerman (2002)提出的自主学习中的观察学习与自我对比策略，表明学生在短视频使用过程中已初步发展出元认知监控能力。学生 D 进一步印证了这一点：“我需要先评估自己的口语能力，找出自己的问题，然后筛选视频，选择适合自己语言水平的资源开始学习。”这一描述与 Holec (1981)对自主学习核心要素目标设定、资源选择、自我评估的界定吻合，说明短视频任务有效促进了学生从被动学习者向主动管理者的转变。

在态度层面，受访者对短视频辅助学习持积极接受态度。学生 B 提到：“短视频平台的发布者大多是年轻人，内容贴近真实生活，能引起我的共鸣。”学生 C 说：“我通过短视频学习，可以减轻紧张感。”这验证了 Davis (1989)技术接受模型中的感知有用性和感知易用性维度，短视频不仅被视为有效的学习工具，其低门槛和低心理负担特征也促进了持续使用意愿。然而，受访者也指出了现实挑战。学生 A 坦言：“短视频中的知识无法系统化。”学生 D 反映：“有些视频语速太快，只听一遍记不住。”这说明短视频知识呈现零散、缺乏深度加工，难以单独支撑系统性语言学习。这提示短视频学习对学习者的自我调节能力提出了更高要求。综上所述，访谈结果表明，短视频作为一种辅助工具，在激发动机、降低焦虑、促进元认知策略发展方面具有独特优势，但其干扰问题也客观存在。因此，教师应发挥引导作用，帮助学生建立系统的学习路径与自我监控策略，才能将短视频的辅助价值最大化。

结语

6.1 研究主要发现

一是短视频辅助汉语口语学习显著提升了泰国学生的自主学习能力和口语水平。通过对问卷

数据的分析发现，实验组学生在使用短视频进行汉语口语学习后，自主学习能力得到了显著提升。具体表现为以下五个维度的改善。一是对自主学习理解。学生能够更清晰地认识到自主学习的重要性，并愿意主动规划学习目标。二是学习目标的设定。学生能够根据自身汉语水平设定可行的学习目标。三是寻求帮助的能力。学生在遇到学习困难时，更倾向于主动寻求帮助。四是学习内容的管理。学生能选择和管理学习内容，并根据学习进展及时调整计划。五是学习过程的评估。学生能评估自己的学习，并采取改进措施。

二是短视频辅助汉语口语学习显著提升了泰国学生的汉语口语能力。通过对口语测试得分的分析发现，实验组学生在使用短视频后，其汉语口语能力得到了显著提升。泰国学生的汉语口语表达更加准确，词汇使用更加丰富；在表达观点时逻辑更加清晰，语言表达更加连贯。最后，学生能够更灵活地运用语言，并适应不同话题的讨论。

三是大多数泰国学生认为使用短视频辅助汉语口语学习是有效的。短视频材料更加直观和立体，能够将声音、图像和文字融为一体。这种形式对学生的吸引力更强，能够显著提高学习效率。同时，短视频材料能够激发学生的学习热情，促使学生思考学习内容并消化吸收新知识。由于中泰两国的文化差异，学生在口语表达方式和习惯也存在差异。短视频不仅能够呈现丰富的文化信息，还使学生能直接观察母语者的口语表达方式，有助于他们理解和接受中国的文化习俗。在此基础上，学生可以更轻松地掌握汉语口语。此外，短视频能够清晰展示口型和语调，有助于学生提高口语发音的标准度和自然度。在观看短视频的过程中，学生会无意识地模仿其中的发音，从而提高语音语调的准确性。

然而，学生在使用短视频辅助汉语口语学习时也面临一些困难。根据访谈收集的数据，一些学生认为短视频中的知识缺乏系统性。尽管短视频能够让人们利用碎片化时间学习，但学生往往会因为其他信息而分散注意力，很难专注于短视频的内容。短视频在汉语口语学习中的应用是一种很好的补充，但网络学习并不能完全取代传统课堂。仅靠短视频无法实现学习过程的完整性，还需要合理的学习活动安排。短视频缺乏系统的知识体系，与教学相关的短视频制作成本较低，课程结构分散、平行甚至杂乱无章，这不利于大学生掌握和理解知识。

这些发现表明，短视频作为一种新型教学工具，不仅能够激发泰国学生的学习兴趣，还能有效提升其自主学习能力和口语表达能力。但其碎片化和非系统性的特点也带来了一定的挑战。因此，在实际教学中，教师应合理设计短视频内容，将其与传统课堂教学相结合，以充分发挥其优势，同时弥补其不足。此外，学校和教育机构应加强对短视频教学资源的筛选和整合，为学生提供更加系统和高质量的学习材料。

6.2 建议

目前，关于短视频辅助汉语学习的研究仍然较为有限。未来关于短视频辅助汉语口语学习的研究前景广阔。以下是针对短视频在汉语口语学习中应用的进一步研究建议。

首先，未来的研究应扩大参与者数量，特别是访谈对象的数量，尽可能纳入更

多样化的研究对象，并延长研究时间跨度，以获得更具说服力和推广价值的研究成果。其次，未来的研究可以关注基础教育阶段，探索短视频在泰国小学和中学汉语口语教学中的应用效果，以评估其在不同年龄阶段的适用性。第三，研究范围可从口语学习扩展至其他语言技能，例如短视频在汉语阅读、听力、写作或翻译方面的教学应用，以全面评估其在外语学习中的作用。最后，未来研究可以进一步探讨影响泰国学生汉语口语学习的多重因素，增加人口统计学变量，如性别、汉语水平、学习风格等，以获得更系统、全面的研究结论。

参考文献

- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- 高菲、武靖. (2022). 中国短视频发展的回顾与展望. *出版发行研究*, 38(3), 47-54. <https://doi.org/10.19393/j.cnki.cn11-1537/g2.2022.03.008>
- 高颖婷. (2011). *中亚留学生汉语自主学习调查分析及对策研究*[硕士学位论文]. 新疆师范大学.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- 黄楚新. (2022). 泛知识类短视频的传播特征及影响探析. *人民论坛*, 29(4), 92-94.
- 黄卫芝. (2011). *对外汉语学习者自主学习能力的培养与元认知策略的运用*[硕士学位论文]. 华东师范大学.
- 金靓. (2021). 短视频传播模式在英语新闻视听教学中的应用. *新闻爱好者*, 36(5), 105-106. <https://doi.org/10.16017/j.cnki.xwzh.2021.05.030>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>
- 刘思琦、曾祥敏. (2022). 知识类短视频关键构成要素及传播逻辑研究. *新闻界*, 38(2), 30-39+48. <https://doi.org/10.15897/j.cnki.cn51-1046/g2.20211015.008>
- 马昌博. (2020). 短视频化的知识付费：行业逻辑、内容打造与未来探索. *新闻与写作*, 37(9), 96-99.
- Nickerson, C. (2018). Mobile and multidimensional: Flipping the business English classroom. *ESP Today*, 6(1), 46-67. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2018.6.1.3>
- 庞维国. (2003). *自主学习：学与教的原理和策略*. 华东师范大学出版社.
- Piaget, J. (1971). Structuralism. *Dialectics*, 1(1), 15-20. <https://doi.org/10.2307/464553>
- Reinders, H., & White, C. (2011). Special issue commentary: Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning & Technology*, 15(3), 1-3. <https://doi.org/10.125/44261>
- 邵征锋. (2018). 抖音传播的特征、挑战及未来发展趋势探析. *现代教育技术*, 28(12),

80-86.

单辉. (2018). 谈内地藏族学生汉语会话情景的创设. *南昌教育学院学报*, 33(5), 71-73+91.

苏小兵、管珏琪、钱冬明、祝智庭. (2014). 微课概念辨析及其教学应用研究. *中国电化教育*, 21(7), 94-99.

隋文馨、秦燕、黎红友. (2021). 跨界与融合: 短视频时代高校网络文化育人的价值困境与路径探析. *四川师范大学学报(社会科学版)*, 48(2), 112-118.

<https://doi.org/10.13734/j.cnki.1000-5315.2021.02.013>.

唐霞. (2023). 留学生汉语在线自主学习能力和影响因素研究[硕士学位论文]. 浙江师范大学.

田畅、袁智忠. (2022). 自媒体短视频传播道德问题与秩序建构. *出版广角*, 28(6), 89-92.
<https://doi.org/10.16491/j.cnki.cn45-1216/g2.2022.06.019>.

Toffler, A. (1970). *Future shock*. Random House.

Wang, L., & Winstead, L. (Eds.). (2016). *Handbook of research on foreign language education in the digital age*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0>

王万智、史万兵. (2015). 论大学外语自主学习与语境. *宁夏社会科学*, 34(2), 190-192.

杨爱丽丝. (2024). 基于产出导向法的泰国中级汉语口语课教学设计[硕士学位论文]. 吉林外国语大学.

杨培霞、安茂忠. (2011). 论高校学生自主学习内涵及逻辑体系. *黑龙江高教研究*, 29(8), 32-34.

叶成林、徐福荫. (2004). 移动学习及其理论基础. *开放教育研究*, 10(3), 23-26.
<https://doi.org/10.13966/j.cnki.kfjyyj.2004.03.007>.

余可华. (2017). 目的语环境下外国学生汉语自主学习能力的培养. *教学研究*, 40(5), 13-18+28.

张俊英. (2006). 英语寝室与课堂教学互动全方位提高大学生英语语言能力. *中国高教研究*, 22(2), 74-75. <https://doi.org/10.16298/j.cnki.1004-3667.2006.02.027>.

张璐、王若佳. (2020). 在线教育视频用户评论行为比较研究. *现代情报*, 40(2), 62-71.

郑宜庸. (2019). 移动短视频的影像表征和文化革新意义. *现代传播*, 41(4), 29-33.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2