

泰国高校大学生的汉语学习投入情况研究

姜玥¹

章霜²

湖北工业大学外国语学院

Email: shuangzhang@hbut.edu.cn

Received: March 2, 2026; Revised: June 2, 2026; Accepted: June 16, 2026

摘要

近年来,汉语二语学习者规模持续扩大。因此,提升汉语教育质量已成为国际中文教育领域的重要课题之一。学生的学习投入是衡量教育质量的关键依据,其投入意愿与程度深刻影响着学生的汉语习得成效。在此背景下,有必要对汉语二语学习者学习投入情况进行实证研究。基于此,本研究采用定量研究方法,以 120 名泰国高校大学生为初始调查对象,经数据筛选后获得 98 名有效分析样本。然后,通过 SPSS27.0 对所收集数据分别进行描述性分析、独立样本 T 检验和单因素方差分析,以分别考察其汉语学习投入特点以及个体差异性与汉语学习投入之间的关系。结果显示,泰国大学学生的学习投入整体处于较高水平,其汉语学习投入在性别、汉语学习时长、年龄等方面均不存在显著性差异,个体性差异因素不会影响泰国大学生在不同维度的投入类型分布状况。基于此,国际中文教师可通过丰富课堂互动形式、增加真实语用任务、营造支持性的学习氛围等共性策略,进一步巩固和提升学生的行为投入、情感投入与认知投入,从而持续优化汉语二语教学效果。

关键词: 泰国大学生; 汉语学习投入; 个体差异

EXPLORING ENGAGEMENT IN LEARNING CHINESE AS A SECOND LANGUAGE AMONG THAI UNIVERSITY STUDENTS

YUE JIANG¹

SHUANG ZHANG^{2*}

School of Foreign Languages, Hubei University of Technology

Abstract

In recent years, the population of Chinese as a second language (CSL) learners has continued to expand. Consequently, improving the quality of Chinese language education has become a key priority in the field of international Chinese language education. Students' learning engagement serves as a crucial indicator for measuring educational quality, as learners' willingness and level of engagement profoundly influence their Chinese language acquisition outcomes. Against this backdrop, there is a clear need for empirical research on the engagement of CSL learners. This study adopts a quantitative research approach, initially surveying 120 Thai university students as the target population, and after data screening, obtains 98 valid samples. Using SPSS 27.0, the collected data are analyzed through descriptive analysis, independent samples t-tests, and one-way ANOVA to respectively examine the characteristics of students' Chinese learning engagement and the relationship between individual differences and their engagement. The results show that Thai university students demonstrate a generally high level of engagement in Chinese learning, with no significant differences observed in engagement based on gender, length of Chinese learning time, or age. Individual difference factors do not affect the distribution patterns of engagement across different dimensions among Thai university students. Based on these findings, international Chinese language teachers can adopt general strategies such as enriching classroom interaction formats, increasing authentic language use tasks, and fostering a supportive learning environment to further consolidate and enhance students' behavioral, emotional, and cognitive engagement, thereby continuously optimizing the effectiveness of CSL instruction.

Keywords: Thai university students; Chinese language learning engagement; individual differences

引言

根据《中国语言生活状况报告 2023》，截至 2023 年底，中文教育已经在全球 180 多个国家和地区得到普及，全球有 85 个国家已在其教育体系内引入了中文教育，超过 4000 所海外高等院校开设了中文课程。由此可见，在全球化进程加速与高等教育国际化纵深发展的时代背景下，全球范围内学习中文的需求大幅度增加，掀起了“汉语热”的潮流(应学凤，盛珂炜，2020)。泰国作为“一带一路”沿线重要国家，长期将中文教育纳入其基础教育与高等教育体系，是东南亚地区汉语教学规模最大、历史最悠久、政府支持力度最强的国家之一(张婧，吴应辉，2024)。同时，大学生正处于认知能力与自主学习意识高度发展的关键期，是研究个体学习投入的理想样本。基于此，本研究聚焦于泰国高校大学生群体，通过考察其个体层面的汉语学习投入特征，旨在为优化汉语二语教学提供理实参考。

文献综述

“学习投入”最初被定义身心能量投入的总和，具有情境特定性(Astin, 1985)。但从积极心理学视角出发，学习投入被重新界定为一种涵盖活力、奉献与专注的积极心理状态(Schaufeli et al., 2002)。其后，其内涵逐步向认知与情感领域深化。Skinner et al. (2009) 提出，学习投入不仅关乎学生参与学习活动的质量，更在于其能够持续努力，并将学习与自身价值观及目标相联结的能力。在此基础上，Zepke & Leach(2010)进一步构建了由认知、情感与行为构成的三维模型，这一框架推动了学习投入研究的多元化发展，并最终成为该领域的主流共识。

学者们根据不同的研究重点来定义学习投入的概念。目前大多数研究者认为学习投入是一个多维的概念(Skinner & Belmont, 1993)。Schaufeli et al. (2002)则认为学习投入和工作投入一样，是学生对学习表现出的一种持续的、充满积极情感的状态，分为奉献、活力、专注三个维度；而根据“三维理论”的角度来看，学习投入主要包括三个关键领域：行为投入、情感投入、认知投入(Hew, 2016; Wang, 2008; Woo & Reeves, 2007)。行为投入指学生参与课程作业等活动；情感投入涉及学生对教师、同伴乃至课程本身的情感态度；认知投入则体现为学生认为课程内容既相关又重要。然而，二语习得研究日益强调语言学习的社会互动本质(Vygotsky, 1978)。学习者与教师、同伴之间的合作质量对语言发展具有独特作用。基于此，Philp & Duchesne (2016)在语言课堂任务投入的系统考察中，将社会投入确立为第四维度，进而形成包含认知、行为、社会与情感的综合模型。社会投入是指学习者在学习过程中与同伴、教师进行互动、合作与交流的行为表现，以及在此过程中形成的归属感、社会联结感和共同体认同感。研究表明，投入度的提升有助于促进批判性思维(Elyas & Al-Bogami, 2019)、学业成就(Reeve & Tseng, 2011)及学习持久性(Kuh et al., 2008)。

近年来，多数研究者主张从学生学习投入的角度评估教学效果，教育学、教育心理学、外语教育及第二语言习得等领域的学者相继开展了相关调查研究。Oga-Baldwin

(2019) 指出, 在语言学习中, 学生的学习投入是其内在思维过程、行为表现及情感状态的外在体现。针对大学生群体的调查研究发现, 学生在学业活动、师生互动及同伴群体中的参与能够显著增强其学习投入 (Astin, 1993; Feldman, 1994)。此外, 学习者投入的类型随年龄增长呈现动态演变: 小学阶段学习者更易受课堂体验影响, 而年长学习者则更多通过设定长期目标来提升投入度 (Leona et al., 2021)。同时, 学生的投入状态也会随着课堂活动设计、教学互动质量及学习者动机水平的波动而发生显著变化 (Oga-Baldwin & Nakata, 2020)。

然而, 现阶段外语教育以及第二语言习得等领域中针对外语学习投入的研究大多集中于英语学习领域, 对汉语学习者群体的关注较少, 相关研究成果也较为匮乏。目前有关学生汉语学习投入的研究主要考察了学习者背景因素、汉语学习动机、自我效能感、学业情绪等对汉语学习投入的影响 (托娅、武永, 2011; 李婉瑜, 2025; 张洪嘉、刘涛, 2024; 张潇月、张岳, 2024)。具体而言, 在现状与人口学差异方面, 屈君和韩明 (2025) 发现来华本科留学生的整体学习投入处于中等水平, 情感投入最高, 行为与认知投入次之, 且学习投入在性别、学科和年级上存在显著差异, 但汉语水平差异不显著; 在情绪作用机制方面, 李婉瑜 (2025) 指出外语愉悦与外语无聊在主动性人格与学习投入之间起中介作用, 且外语愉悦的中介效应更强; 在学习情境方面, 马文瑜 (2024) 发现来华留学生的在线学习投入总体较好, 汉语水平与授课语言影响显著, 行为投入和情感投入对学习收获有显著促进作用。

综合来看, 国内研究虽然在汉语学习投入的研究范式上积累了经验, 但对于汉语学习投入与个体差异之间的关系还有待进一步研究。学习投入作为影响汉语学习的关键性因素, 但其相关研究结果缺乏一致性。因此, 本研究拟采用问卷调查法, 探究泰国高校学生在行为投入、情感投入等不同维度的汉语学习投入在年龄、性别、学习时长等方面的个体差异性。

研究设计

(一) 研究问题

- (1) 泰国高校大学生的汉语学习投入特点如何?
- (2) 泰国高校大学生在不同维度汉语学习投入上有何个体差异性?

(二) 研究对象

表 1 受试背景信息

年龄	17-18 岁	19-20 岁	21-23 岁
人数 (%)	26 (26.5%)	37 (37.8%)	35 (35.7%)
学习时长	四年以下	四年到八年之间	八年以上
人数 (%)	51 (52%)	32 (32.7%)	15 (15.3%)
性别	男		女
人数 (%)	24 (24.5%)		74 (75.5%)

如表 1 所示，本研究以泰国清迈皇家大学的 98 名大学生为研究对象。其中，男性 24 人，女性 74 人。受试年龄从 17 到 23 岁，平均年龄为 20.18 岁。受试中，17 岁到 18 岁以下 26 人，19 岁到 20 岁 37 人，21 岁以上 35 人。其中汉语学习时长为四年以下的有 51 人；汉语学习时长八年以下的有 32 人；汉语学习时长八年以上的有 15 人。

（三）研究工具

本研究参考了 Jang et al. (2016) 学习投入量表部分题项。为了确保问卷的有效性，在正式地进行调查之前选择了十名学生进行问卷试测，试测的问卷并没有纳入到问卷结果当中。根据试测的反馈结果对题项进行了相关修改，同时邀请几位应用语言学教授对该问卷提出相关建议。在正式进行问卷调查之前已告知受试对象本研究目的并向他们承诺本次调查与其本学期成绩无关。本问卷基于 Fredricks & McColskey (2012) 的学习投入量表进行改编，主要由两个部分组成（如附录一）：第一部分涉及被试的基本信息，包括性别、国籍、年龄、学习汉语时长、中文水平；第二部分为主体部分，测量泰国高校学生汉语学习中的学习投入情况，共 20 个题项，如表 2 所示，题项 1 到题项 5 属于行为投入，题项 6 到题项 10 是情感投入，题项 11 到题项 15 是认知投入，题项 16 到题项 20 是社会投入。问卷采用李克特五级量表，分别从“强烈不同意”（1）到“强烈同意”（5）来调查学生的学习投入。问卷整体信度系数为 0.942，问卷设计内部一致性较好，整体信度系数较高。

表 2 学习投入维度

维度	题项	克隆巴赫系数
行为投入	1-5	0.608
情感投入	6-10	0.659
认知投入	11-15	0.702
社会投入	16-20	0.719
总体	1-20	0.942

（四）数据收集与分析

本研究通过教师统一发放问卷的方式收集数据。在初始发放的 120 份问卷中，经过严格的数据筛选程序剔除 22 份无效问卷后，最终获得 98 份符合研究要求的有效问卷，有效回收率达到 81.6%。这 98 名大学生即本研究的有效分析样本，所有有效数据均被完整纳入后续的统计分析过程。笔者将问卷数据输入 EXCEL 表格进行编号整理后导入 SPSS27.0 对数据进行描述性分析，以考察受试汉语学习投入的特点。通过对数据进行独立样本 T 检验，考察受试在行为投入、情感投入、认知投入、社会投入维度上的个体差异性。

研究结果与讨论

（一）泰国大学生汉语学习投入特点

表 3 是对泰国大学生学习投入的描述性统计分析，学习投入包括行为投入、情感投入、认知投入、社会投入四个维度。通过以上角度对 98 名泰国大学生的学习投入进行了量化评估，分析结果显示各维度平均值均高于 3，泰国大学生的学习投入整体处于中等偏上水平。具体而言，社会投入（ $M=3.5959$ ）最为突出，其次为情感投入（ $M=3.5571$ ）与行为投入（ $M=3.5490$ ），认知投入（ $M=3.5163$ ）均值相对略低，但各维度均呈现良好的参与态势。该均值表明学习环境可能有利于促进学习者之间的互动协作并激发积极情绪，但在引发深层次认知策略，如反思、整合与批判性思维方面尚有深化空间，证明了学习投入三维度理论(Fredricks et al., 2004)。

表 3 受试汉语学习投入的描述性统计

维度	N	最小值	最大值	平均值	标准差
行为投入	98	1.40	5.00	3.5490	0.58243
情感投入	98	1.20	5.00	3.5571	0.60052
认知投入	98	2.00	5.00	3.5163	0.52636
社会投入	98	2.20	5.00	3.5959	0.56785

总的来说，当前教学在社会互动与积极情感的培养方面成效较为显著，然而在引导学生运用元认知策略、开展深层次思维活动方面仍相对薄弱。因此，在优化汉语教学时，在保持现有社会与情感支持功能的基础上，应着重设计能够促进反思、整合与批判性思维的任务与反馈机制，以全面提升学习成效(Appleton et al., 2008)。

（二）泰国大学生汉语学习动机的个体差异性

为考察学习者年龄对汉语学习投入的影响，本研究将受试对象划分为三个年龄组别：为 17 岁到 18 岁，第二组为 19 岁到 20 岁，第三组为 21 岁到 23 岁；单因素方差分析表明，年龄对整体学习投入的总体效应不显著（ $F=1.698$, $p=0.189$ ）。由表 4 可知，三组之间的两两比较中，第一组与第二组（ $p=0.223$ ）、第一组与第三组（ $p=0.712$ ）以及第三组与第二组（ $p=0.294$ ）的 p 值均大于 0.05，表明三个年龄组在学习投入整体水平上不存在显著差异，该发现与 Kaedabi-Donkor et al. (2025) 的研究相呼应，即年龄对学业成就无显著影响，表明在该学习情境中，年龄可能不是影响学习投入相关变量的关键因素。

此外，不同年龄组在行为投入（ $F=1.629$, $p=0.201$ ）、情感投入（ $F=1.482$, $p=0.232$ ）、认知投入（ $F=1.419$, $p=0.247$ ）和社会投入（ $F=1.351$, $p=0.264$ ）上均未呈现显著差异（ $p>0.05$ ）。由表 4 可知，三个年龄组在社会投入上的均值均高于 3.48，其中 17-18 岁年龄组和 21-23 岁年龄组均超过 3.65，处于较高水平。这表明，受试者在学习过程中较为注重与他人的交流、协作与支持，该发现与梁云真(2018)的观点一致，即课堂上积极的同伴互动有助于提升学习投入水平，其中同伴互评对学生的认知投入和情感投入影响尤为显著。此外，范玉梅(2019)的研究也支持这一结论，其研究进一步指出，在同伴互动中，采用“做决定”类型的任务能显著增强学习者在行为、认知和情感三个维度的投入程度。

表 4 不同年龄组在学习投入上的差异性分析

维度	年龄	人数	平均	标差	组合	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
行为投入	17-18岁	26	3.7000	0.68644	1	1.602	0.114	1.629	0.201
	19-20岁	37	3.4486	0.55659	2	1.023	0.311		
	21-23岁	35	3.5429	0.51466	3	-0.745	0.459		
情感投入	17-18岁	26	3.5385	0.66878	1	0.053	0.958	1.482	0.232
	19-20岁	37	3.5297	0.62221	2	-0.399	0.691		
	21-23岁	35	3.6000	0.53578	3	-0.512	0.610		
认知投入	17-18岁	26	3.6385	0.61193	1	1.759	0.084	1.419	0.247
	19-20岁	37	3.4054	0.44092	2	0.651	0.518		
	21-23岁	35	3.5429	0.53265	3	-1.195	0.236		
社会投入	17-18岁	26	3.6692	0.63986	1	1.229	0.224	1.351	0.264
	19-20岁	37	3.4865	0.53653	2	0.080	0.937		
	21-23岁	35	3.6571	0.54140	3	-1.343	0.184		
学习投入	17-18岁	26	3.6365	0.60672	1	1.230	0.223	1.698	0.189
	19-20岁	37	3.4676	0.48236	2	0.371	0.712		
	21-23岁	35	3.5857	0.46504	3	-1.057	0.294		

注：组合 1 指第一组(17-18 岁)与第二组(19-20 岁)组合；组合 2 指第一组(17-18 岁)与第三组(21-23 岁)组合；组合 3 指第二组(19-20 岁)与第三组(21-23 岁)组合。

如表 5 所示，泰国大学生整体汉语学习投入水平不存在显著的性别差异（ $P=0.477$, $P>0.05$ ）。从样本均值来看，女生在学习投入整体维度上的得分（ $M=3.5757$ ）略高于男生（ $M=3.4896$ ），这表明，女生的学习投入水平在整体上呈现出微弱的优势。此现象可能是由于社会文化环境对男女性别角色的不同期待，塑造了其学习投入和情感联结的方式。女生更倾向于将学业成功视为自我价值的重要部分，从而在情感上更认同学

习活动(Eccles & Wigfield, 2002)。这与 Voyer & Voyer (2014)的研究结论一致,即女生在多数文化中表现出更高的学习兴趣和任务价值感。

此外,泰国大学生的汉语学习投入在行为、情感、认知及社会四个维度上均不存在显著的性别差异,行为投入($P=0.383$)、情感投入($P=0.281$)、认知投入($P=0.793$)、社会投入($P=0.773$), P 值均大于 0.05; 其中,女生情感投入(3.5946)与男生情感投入(3.4417)之间的差距相对最为明显。这一差距表明女生对学习活动的可能抱有稍更积极的情感态度和情绪联结,在学习过程中体验到更强的愉悦感和认同感。这可能反映出女性学习者在当前教育情境中更倾向于将学习与积极情感、关系认同相联结,更善于运用情感调节策略维持投入(Fredricks et al., 2004)。该发现与 Li 等人 (2025)的结论一致,即在中国大学生英语作为外语的学习中,女生表现出显著更高水平的动机信念和学习愉悦感。因此,教师在培养和激发学生的学习投入时,要注意他们性别上的差异,根据留学生性别差异有针对性地采用相应的激励机制,满足其对成就的需求,进而培养和激发其学习兴趣,调动其学习的积极性和主动性。

表 5 性别在学习投入的差异性分析

维度	性别	平均值	标准差	t	p
行为投入	男	3.4583	0.55788	-0.876	0.383
	女	3.5784	0.59086		
情感投入	男	3.4417	0.63787	-1.085	0.281
	女	3.5946	0.58752		
认知投入	男	3.4917	0.58971	-0.263	0.793
	女	3.5243	0.50824		
社会投入	男	3.5667	0.58285	-0.289	0.773
	女	3.6054	0.56663		
学习投入	男	3.4896	0.53791	-0.714	0.477
	女	3.5757	0.50520		

为系统探究学习投入的历时性发展特征,基于语言接触时长将受试对象分为三组:为 6 到 48 个月,第二组为 49 到 96 个月,第三组为 97 到 168 个月;从整体学习投入水平来看,汉语学习时长半年到四年的泰国大学生学习投入水平(3.5843)最高,八年以下的泰国大学生学习投入水平次之(3.5375),八年以上的泰国大学生投入水平略低(3.4900)。这表明在不同学习阶段,泰国大学生的整体学习投入均保持在较高且稳定的水平。单因素方差分析表明,学习时长对整体学习投入的总体效应不显著($F=0.844$, $p=0.433$)。由表 6 可知,三个学习时长组在整体学习投入上不存在显著差异($P>0.05$),该发现与 Cen et al. (2024)结论具有相关性,即学生思考与讨论的总时长与其考试成绩之间无相关性,表明在该学习情境中,学习时长可能不是影响学习投入相关变量的关键因素。

不同学习时长组在行为投入 ($F=0.679$, $p=0.509$)、情感投入 ($F=0.418$, $p=0.660$)、认知投入 ($F=0.164$, $p=0.849$) 和社会投入 ($F=2.199$, $p=0.117$) 上均未呈现显著差异 ($P>0.05$)。这表明在本研究样本中, 学习时间的长短并未对个体的学习投入程度产生显著影响, 各组受试者在学习过程中的参与水平保持相对稳定。总体来看, 这一研究结果可能是由于样本群体具有较高的同质性, 该批泰国大学生均为自主选择长期学习的参与者, 其内在动机和自我调节能力较强, 因此不受学习时长增加的显著影响; 这一结果与 Deci 和 Ryan (2000) 观点一致, 即当学习者的行为由内在动机或高度内化的外部动机驱动时, 其参与行为的质量和持久性更高, 对时间等外部的依赖更低。

上述年龄、学习时长等个体变量均未对学习投入产生显著影响, 这与泰国特定的文化传统及汉语教学情境密切相关。泰国社会具有典型的集体主义倾向 (Hofstede, 2001), 学生更依赖与教师、同伴的情感联结和社会支持来维持学习动力, 而非单纯依靠个人认知或时间累积; 此外, 汉语在泰国主要作为外语进行教学, 缺乏沉浸式情境, 课堂条件相对均质, 学习投入更多受即时情境、动机及教学氛围等共同因素影响 (Kahu, 2013)。因此, 教师应作为自主支持者, 应设计高质量、社会互动性的学习任务, 以维持学生多维度的学习投入, 实现深度与长效学习 (Reeve, 2012; Fredricks et al., 2004)。

表 6 不同学习时长在学习投入的差异性分析

维度	学习时长	平均值	标准差	组合	t	p	F	P
行为投入	6-48 个月	3.5765	0.61533	1	0.239	0.812	0.679	0.509
	49-96 个月	3.5438	0.59294	2	0.640	0.525		
	97-168 个月	3.4667	0.45774	3	0.444	0.659		
情感投入	6-48 个月	3.6000	0.67290	1	0.402	0.689	0.418	0.660
	49-96 个月	3.5438	0.52360	2	0.852	0.398		
	97-168 个月	3.4400	0.50256	3	0.641	0.525		
认知投入	6-48 个月	3.5373	0.53290	1	0.371	0.711	0.164	0.849
	49-96 个月	3.4938	0.49770	2	0.273	0.785		
	97-168 个月	3.4933	0.59458	3	0.003	0.998		
社会投入	6-48 个月	3.6235	0.51170	1	0.424	0.673	2.199	0.117
	49-96 个月	3.5687	0.66061	2	0.412	0.682		
	97-168 个月	3.5600	0.57171	3	0.44	0.965		
学习投入	6-48 个月	3.5843	0.53735	1	0.393	0.695	0.844	0.433
	49-96 个月	3.5375	0.51211	2	0.620	0.538		
	97-168 个月	3.4900	0.44207	3	0.309	0.759		

注: 1 指 (6-48 个月) 与第二组 (49-96 个月) 组合; 2 指 (6-48 个月) 与第三组 (97-168 个月) 组合; 3 指第二组 (49-96 个月) 与第三组 (97-168 个月) 组合

结语

基于以上分析我们可以得出以下结论：首先，泰国大学生的汉语学习投入呈现多元化特征，整体处于中等偏上水平，其中情感投入与社会投入构成了最主要的驱动力；其次，泰国大学生汉语学习投入在性别、年龄、汉语学习时长方面不存在显著性差异，该发现与冯洁(2021)的研究结果部分一致，即性别对汉语学习投入的影响不显著，且汉语水平的不同也未导致学习投入的显著差异。此外，该研究虽发现年龄对总体投入有影响，但在认知投入维度上，年龄差异同样不显著。这些发现表明，在特定的二语学习环境下，传统的人口学变量对学习投入的解释力可能有限，学习投入更多受到即时情境、动机及教学环境等因素的影响(Fredricks et al., 2004)，这也反映出泰国作为汉语外语教学环境与中国的二语沉浸式环境对学生学习历程影响的差异。

本研究结论对汉语二语教学有积极启示意义。鉴于情感投入与社会投入是最主要的驱动力，教师应在教学设计中系统构建高频、多维的互动架构，通过文化工作坊等形式为学生创造具有真实交际意义的语言使用情境，以持续激活情感与社群归属感；此外，基于个体背景差异不影响学习投入的分布，教师无需针对不同学生特征进行区别式教学干预，而应面向全体学生建立定期交流、学业反馈等形式的情感支持机制，减少因文化或语言差异产生的沟通距离；总之，教学改革的重点应从关注学生背景差异转向优化课堂互动质量与情感支持系统，这将更有效提升泰国大学生的学习投入。

然而本研究又存在一定的局限性。首先，研究对象仅聚焦于泰国大学生群体，研究结论的适用范围受到限制，未来研究可扩大样本范围并纳入欧美、非洲等其他地区的汉语学习者，以检验研究发现的普适性；其次，在研究方法上，本研究采用横断面设计，仅能反映特定时间点的学习投入状态，无法追踪学习投入的动态变化过程，后续研究可采用纵向追踪设计，通过多时间点数据采集来考察学习投入的演变规律及其影响因素。这两个方面的改进将有助于更全面、深入地理解汉语学习投入的特征及其发展机制。

参考文献

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Cen, X., Lee, R. J., Contreras, C., Owens, M. T., & Maloy, J. (2024). Time spent on active learning activities does not necessarily correlate with student exam performance: A controlled case study. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 25(3), e00073-24.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Elyas, T., & Al-Bogami, B. (2019). The role of the iPad as instructional tool in optimizing young learners' achievement in EFL classes in the Saudi context. *Arab World English Journal*, 10(1), 144–162.
- Feldman, K. A. (1994). Review essay: *What matters in college? Four critical years*. *The Journal of Higher Education*, 65(5), 615–622.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Hew, K. F. (2016). Promoting engagement in online courses: What strategies can we learn from three highly rated MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 320–341.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institution and organizations across nations*. Sage publications.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563.
- Kaedabi-Donkor, R., Owusu Amponsah, M., Yusuf Dramanu, B., & Britwum, F. (2025). Gender and age variations in academic self-concept and academic achievement of distance learners at the College of Distance Education: A quantitative cross-sectional study. *Cogent Education*, 12(1), Article 2493013.
- Leona, N. L., van Koert, M. J., van der Molen, M. W., Rispens, J. E., Tijms, J., & Snellings, P. (2021). Explaining individual differences in young English language learners' vocabulary knowledge: The role of extramural English exposure and motivation. *System*, 96, 102402.
- Li, J., Wang, C., & Shen, Z. (2025). Gender stereotypes as related to language learning engagement: Mediating roles of motivational beliefs and emotional factors. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(3), 909–920.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72.
- Oga-Baldwin, W. Q. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, 86, 102128.

- Oga-Baldwin, W. Q., & Nakata, Y. (2020). How teachers promote young language learners' engagement: Lesson form and lesson quality. *Language Teaching for Young Learners*, 2(1), 101–130.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Wang, Q. Y. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 411–419.
- Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 15–25.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177.
- 范玉梅. (2019). 任务类型对同伴互动中学习者投入的影响研究 [The influence of task type on learner engagement in peer interaction]. *解放军外国语学院学报*, 42(6), 29–37.
- 冯洁. (2021). 来华留学生汉语学习投入研究 [A study on Chinese learning engagement of international students in China] [Master's thesis, Shandong University].
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2023). 中国语言生活状况报告 2023 [Report on language life in China 2023].
https://hudong.moe.gov.cn/fbh/live/2023/55470/mtbd/202308/t20230817_1074820.html
- 李婉瑜. (2025). 来华留学生主动性人格、学业情绪与学习投入的关系研究 [A study on the relationship among proactive personality, academic emotions, and learning engagement of international students in China]. *外语研究*, 42(6), 69–74.

- 梁云真. (2018). 基于量规的同伴互评对在线学习认知、情感投入度及学习成效的影响研究 [Research on the impact of peer assessment based on rubrics on cognitive, affective engagement and learning outcomes in online learning]. 电化教育研究, 39(9), 66–74.
- 马文瑜. (2024). 来华留学生在线学习投入：维度、收获与提升策略 [Online learning engagement of international students in China: Dimensions, gains, and enhancement strategies]. 煤炭高等教育, 42(1), 62–70.
- 屈君, 韩明. (2025). 来华本科留学生汉语学习投入及其文化适应性问题 [Chinese learning engagement and acculturation issues of international undergraduates in China]. 社会科学家, (3), 188–196.
- 托娅, 武永. (2011). 二语学习投入与文化适应策略的相关研究 [A correlative study on second language learning engagement and cultural adaptation strategies]. 北京邮电大学学报 (社会科学版), 13(2), 104–108.
- 应学风, 盛珂炜. (2020). “一带一路”背景下外国来华留学生教育状况、问题和启示——以在杭州高校情况为例 [The status quo, problems and implications of international students' education in China under the Belt and Road Initiative: A case study of universities in Hangzhou]. 语言与翻译, (1), 68–75.
- 张洪嘉, 刘涛. (2024). 来华预科生二语坚毅与学习投入的关系探究——外语愉悦与外语焦虑的中介作用 [An exploration of the relationship between second language grit and learning engagement of preparatory students in China: The mediating role of foreign language enjoyment and foreign language anxiety]. 国际汉语教学研究, (3), 66–75.
- 张潇月, 张岳. (2024). 来华留学生在线学习互动、信息技术可及性对学习投入的影响——学习兴趣的中介效应 [The impact of online interaction and ICT accessibility on learning engagement of international students in China: The mediating effect of learning interest]. 韶关学院学报, 45(8), 18–26.
- 张婧, 吴应辉. (2024). 21 世纪泰国中文教育现状及其“三元”驱动机制 [The current situation of Thai Chinese language education in the 21st century and its "three-element" driving mechanism]. 民族教育研究, 35(4), 168–176.

附录 1 A Survey on Chinese Learning Engagement

Dear Student:

Hello! Thank you for taking the time to participate in this survey. The purpose of this survey is to explore the engagement in Learning Chinese by international students. This survey is anonymous, and the results will be used solely for academic research. Your responses will be kept strictly confidential, so you do not need to worry. We sincerely appreciate your participation and support! Wishing you all the best in your studies and life!

Part I: Your Information

- Gender: _____ A) Male ☐ B) Female

- Your age: _____

- Your nationality: _____

- How long have you been learning Chinese? _____ months

-Your Chinese level (please choose according to your own situation)

A) Beginner (HSK1-2) B) Intermediate (HSK3-4) C) Advanced (HSK5-6) D) Fluent (native or near-native level)

Part II: Questionnaire

Please select the number that best matches your situation and check it (√). The numbers represent the following meanings:

1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, 5 = Strongly Agree

No.	Item	1	2	3	4	5
Q1	在学习汉语时我能认真学习 When learning Chinese, I can study diligently.					
Q2	在学习汉语时，我能长时间保持专注 When learning Chinese, I can maintain focus for extended periods.					
Q3	我会完成具有挑战性的学习任务 I will complete challenging learning tasks.					
Q4	我乐于探索新的学习方式，以提升学习效果 I enjoy exploring new learning methods to enhance learning outcomes.					
Q5	我会预习新课、复习学习过的汉语知识 I preview new lessons and review previously learned Chinese knowledge.					
Q6	我喜欢学习新的汉语知识 I enjoy learning new Chinese knowledge.					
Q7	学习汉语带给我很多快乐 Learning Chinese brings me significant joy.					
Q8	在学习过程中获得的反馈和鼓励，增强了我汉语学习的信心 The feedback and encouragement received during the learning process boosts my confidence in learning Chinese.					
Q9	我感觉汉语学习很有趣 Learning Chinese is really interesting to me.					
Q10	我享受学习汉语的过程 I enjoy the process of learning Chinese.					

No.	Item	1	2	3	4	5
Q11	如果在课上汉语学习有难以理解的地方，我会反复研究直到弄懂 If I encounter difficult concepts in class, I will study them repeatedly until I understand them.					
Q12	我会根据老师的反馈及时调整自己的学习策略 I will promptly adjust my learning strategies according to the teacher's feedback					
Q13	我设定了长期目标和短期目标来学习汉语 I set long-term and short-term goals to learn Chinese.					
Q14	我会规划汉语学习的时间 I plan my Chinese study schedule.					
Q15	在学习汉语时，我尝试将新学的内容与已有的知识联系起来 When learning Chinese, I try to connect new material with existing knowledge.					
Q16	在讨论或协作中，我会认真考虑同学们提供的观点或建议 In discussions or collaborations, I carefully consider the perspectives or suggestions provided by my classmates.					
Q17	当我在学习上遇到困难时，我愿意向同学寻求帮助 When encountering learning difficulties, I am willing to seek help from classmates.					
Q18	当同学遇到汉语问题时，我愿意分享我的经验或方法 When classmates encounter Chinese problems, I am willing to share my experiences or methods.					
Q19	在对汉语问题不清楚时，我会主动询问老师来进一步理解 When unclear about Chinese language concepts, I proactively ask teachers for clarification to deepen my understanding.					
Q20	在进行小组活动时，我感到自己是团队中有价值的一员 During group activities, I feel like a valuable member of the team.					