



## **Exploring Features and Individual Differences in Chinese Language Learning Motivation Among International Students in China**

### **来华留学生汉语学习动机特点及其个体差异性研究**

**Yue Jiang<sup>1</sup>; Yijie Wang<sup>2</sup>; Shuang Zhang<sup>3\*</sup>**

School of Foreign Languages, Hubei University of Technology, Wuhan, China  
E-mail: 2201586627@qq.com; 1293828965@qq.com; shuangzhang@hbut.edu.cn  
(corresponding author)

#### **Abstract**

This paper explores the characteristics of Chinese language learning motivation and its individual differences among 147 international students enrolled in a Chinese language program at a local university in central China by using quantitative survey method. Descriptive analysis and Independent sample T-test were conducted on the collected data through SPSS27.0. The research results showed that 1) the Chinese language learning motivation of international students in China was at a high level overall, 2) there were no significant differences in relation to gender in the participants' Chinese language learning motivation; the participants were significantly different in ought-to L2 self and L2 learning experience in relation to age; the participants with difference Chinese language proficiency were significantly different in ought-to L2 self. Based on these results, Chinese teaching should adopt differentiated teaching strategies to fully meet the diverse needs of international Chinese language learners and thus improve the pertinence and effectiveness of Chinese language teaching.

**Keywords:** Chinese Language Learning Motivation; Individual Differences; International Students in China

#### **引言**

据教育部(2019)统计,目前全球已有 85 个国家将中文纳入国民教育体系,国际中文学习者和使用者累计超过 2 亿人,195 个国家和地区留学生来华求学,其中学历生比例超过 60%。此外,世界各地开设中文课程的各类学校及培训机构共 8 万多所,正在学习中文的人数超过 3000 万人。在全球范围内的“汉语热”背景下,如何激发并保持中文学习者的学习动机是一个亟待解决的课题,也是满足其中文学习需求的一大挑战(Li et al., 2022; 应学风、盛珂炜, 2020)。

学习动机是引发和维持个体学习活动的重要动力机制,一直以来都是二语习得领域的研究重点。自二十世纪中期至今,二语动机研究经历了社会心理学阶段、认知—情境阶段、过程导向阶段(Dörnyei & Ushioda, 2011)。在社会心理学阶段,Lambert & Gardner(1959)开创性地从社会心理学角度开展二语学习动机研究,将语言学习的动机确定为两种不同动机:融合型动机和工具型动机,前者是指与目的语群体接触并融入其群体的兴趣和愿望,后者是指对所学语言实际价值的追求;在认知—情境阶段,语言学家多从认知心理学、社会学等多元视角进行二语动机研究,这一时期

比较有影响的外语学习动机理论模型主要是动机扩展理论(Trembley & Gardner, 1995); 在过程导向阶段 Dörnyei & Otto(1998)基于行为控制理论提出了以学习者为核心的二语动机过程模型, 从时间角度考察了二语动机的发展及过程。

此后随着认知心理学的发展, 研究者们开始从学习者个体差异视角对学习动机进行研究(Dörnyei, 1998)。Dörnyei(2005)基于心理学中的“可能自我”(Possible Selves)和“自我差异理论”(Self-Discrepancy Theory), 构建了二语动机自我系统, 该系统主要包括三个核心概念: (1)理想二语自我, 指学习者期望能熟练使用二语理想的自我形象; (2)应该二语自我, 指学习者为了满足他人或避免负面结果而应该具有的责任与义务; (3)二语学习经历, 指与特定学习环境、个人体验相关的情境型动机。综合分析显示, 国外的二语动机研究呈现出多维度、多视角等特点。

目前, 在中国国内的相关研究中, 学者们基于二语动机自我系统理论框架开展的实证研究多面向中国的英语学习者。高一虹等(2004)在对大学生学习动机类型进行研究的同时探讨了不同专业年级英语水平对动机的影响; 霍炜、芮燕萍(2020)通过对 239 名非英语专业大学生进行问卷调查研究发现二语理想自我、应该二语自我在自我效能感和英语水平之间具有中介效应, 自我效能感无法通过应该二语自我对英语水平产生显著影响; 常海潮(2024)从动态系统理论的吸引子视角考察 4 名大学生英语学习动机的变化机制及其影响因素, 研究结果表明“积极英语自我”和“愉快学习经历”是激发学习动机的主要因素。

相较而言, 将二语动机自我系统理论应用于中文学习者学习动机的研究成果数量较少。杨娟(2012)通过对 1397 名来华留学生进行问卷调查, 研究发现二语自我理想与融合型动机之间具有显著关联, 其中理想二语自我更能够直接影响学习者的二语学习行为; 王婷婷(2016)运用访谈和课堂观察等研究方法探讨来华留学生汉语学习动机的类型和强度变化的关系, 研究结果显示留学生的理想二语自我对其在汉语学习中的投入程度具有重要作用, 而应该二语自我对汉语学习行为的影响较小。

总之, 二语动机自我系统理论在汉语作为第二语言学习动机研究中已得到一定应用, 但相关探讨仍有待深化, 特别是针对来华留学生汉语学习动机与个体差异的关联研究尚显不足。因此, 本研究拟采用问卷调查法系统考察来华留学生汉语学习动机在二语动机自我系统框架下的表现特征, 重点分析其在年龄、性别、汉语水平等方面的个体差异。

## 研究设计

### 研究问题

- (1) 来华留学生的汉语学习动机有何特点?
- (2) 来华留学生的汉语学习动机有何个体差异性?

### 研究对象

如表 1 所示, 本研究以 147 名在中国中部某省会城市一所地方重点高校语言班学习汉语的来华留学生为研究对象。其中, 男性 93 人, 女性 54 人。受试年龄从 12 到 29 岁, 平均年龄为 21.2 岁。受试中, 12 岁到 19 岁以下 34 人, 20 岁到 22 岁 74 人, 23 岁以上 39 人。汉语初级水平留学生 (HSK1-3) 有 54 人, 汉语中级水平留学生 (HSK4-5) 有 70 人, 汉语高级水平留学生 (HSK6) 有 23 人。

表 1. 受试背景信息

年龄	12-19	20-22	23-29
人数 (%)	34 (23.1%)	74 (50.3%)	39 (26.6%)
汉语水平	低水平	中等水平	高水平

人数 (%)	54 (36.7%)	70 (47.6%)	23 (15.7%)
性别	男		女
人数 (%)	93 (63.3%)		54 (36.7%)

### 研究工具

本研究主要参考 Taguchi et al. (2009)、Papi (2010)、Papi & Abdollahzade (2012)等编制的二语动机自我系统量表部分题项，并对相关题项的表述进行修改。为了确保问卷的有效性，在正式地进行调查之前选择了 5 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。本问卷主要由两个部分组成（如附录一所示）：第一部分涉及被试的基本信息，包括性别、年龄、中文水平；第二部分为主体部分，旨在测量受试的二语动机上水平，共包含 18 个题项，题项 1-7 为理想二语自我，题项 8-13 为应该二语自我，题项 14-18 为二语学习经历。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）来调查学生的动机。问卷整体信度系数为 0.92，问卷设计内部一致性较好，整体信度系数较高。

### 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 172 份问卷中，经过严格的数据筛选程序剔除 25 份无效问卷后，最终获得 147 份符合研究要求的有效问卷，其有效回收率达到 85.47%，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动机的特点。通过对数据进行独立样本 T 检验，考察受试在理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历维度上的个体差异性。

## 研究结果与讨论

### 来华留学生汉语学习动机特点

表 2 是对来华留学生学习动机的描述性统计分析，理想二语自我系统包括理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历三个维度。通过以上角度对 147 名来华留学生的学习动机进行了量化评估，分析结果显示各维度平均值均高于 3，且在二语动机自我系统整理维度上的均值为 3.5265，表明来华留学生的学习动机整体处于中等较高水平。其中二语学习经历（3.7211）均值最高，理想二语自我（3.6113）次之，应该二语自我（3.2472）均值相对较低，说明来华留学生在汉语学习过程中的教师教学、学习互动等实际体验对汉语学习动机具有促进作用，良好的学习体验能显著提升学习者的自主性(Kormos & Csizer, 2014)；其中二语学习经历均值（3.7211）略高于理想二语自我（3.6113）表明近端动机在汉语学习中的主导作用，即学生在学习情境下的即时驱动因素对其有较大影响(Dörnyei, 2009)。

表 2. 描述性统计

维度	N	最小值	最大值	平均值	标准差
理想二语自我	147	1.14	5.00	3.6113	0.81412
应该二语自我	147	1.17	5.00	3.2472	0.85971
二语学习经历	147	1.00	5.00	3.7211	0.85000
二语动机自我系统	147	1.00	5.00	3.5265	0.84128

总体来看, 来华留学生的汉语学习动机呈现多元化特征, 其中二语学习经历为最主要的内在驱动力。基于此, 教师在教学过程中可融入角色扮演、文化体验等互动任务, 借助课堂趣味性激发学生的学习兴趣, 同时也可通过课堂即时表扬等形成性评价强化留学生的短期成就感以维持学习动力, 优化其学习体验和效果(丁安琪, 2014)。

### 留学生汉语学习动机的个体差异性

为考察年龄对来华留学生汉语学习动机的影响, 本研究将受试对象划分为三个年龄组别: 第一组为 12 岁到 19 岁, 第二组为 20 岁到 22 岁, 第三组为 23 岁到 29 岁。由表 3 可知, 第一组受试在二语学习经历维度均值最大 (4.000), 在应该二语自我维度均值最小 (2.9559), 可能是来华留学生 (12 岁-19 岁) 正处于形式运算阶段, 对情感驱动性强, 对具象化、互动性学习活动更敏感(Piaget, 1954)。在此阶段他们更依赖直接的师生互动、同伴合作等课堂学习体验来维持学习兴趣。而处于青春期的留学生外部压力驱动力弱可能会抵触外部强加的目标, 导致应该二语自我驱动力弱化。第一、二组受试在理想二语自我 ( $p=0.092$ )、二语学习经历 ( $p=0.061$ )、二语动机自我系统层面 ( $p=0.723$ ) 的年龄差异均无显著性 ( $p>0.05$ ), 然而值得注意的是, 在应该二语自我维度上, 两组受试的年龄差异达到了显著水平 ( $p=0.014$ ,  $p<0.05$ ), 该结果表明不同年龄组受试在语言学习的义务性认知层面存在显著差异。这与 Dörnyei & Ushioda (2009)提出的观点相呼应, 即成年二语学习者更易受职业需求等外部义务驱动, 而青少年学习者更多受内在理想驱动。

表 3. 第一、二组受试在三个维度的数据统计

维度	年龄	平均值	标准差	t	p
理想二语自我	第一组(12-19 岁)	3.8235	0.60308	1.702	0.092
	第二组(20-22 岁)	3.5560	0.81931		
应该二语自我	第一组(12-19 岁)	2.9559	0.97814	-2.497	0.014
	第二组(20-22 岁)	3.3829	0.74624		
二语学习经历	第一组(12-19 岁)	4.0000	0.63818	1.893	0.061
	第二组(20-22 岁)	3.6892	0.85313		
二语动机自我系统	第一组(12-19 岁)	3.5833	0.60939	0.356	0.723
	第二组(20-22 岁)	3.5353	0.67056		

如表 4 所示, 在理想二语自我、二语学习经历、二语动机自我系统维度第一组受试均值均大于第三组受试均值, 在应该二语自我维度第三组均值 (3.2436) 大于第一组均值 (2.9559); 第一、三组年龄受试在理想二语自我 ( $p=0.125$ )、应该二语自我 ( $p=0.197$ )、二语动机自我系统 ( $p=0.406$ ) 的年龄差异均无显著性 ( $p>0.05$ )。然而值得注意的是, 在二语学习经历上两组受试的年龄差异达到显著水平 ( $p=0.020$ ,  $p<0.05$ ), 该结果表明, 来华留学生年龄越小对汉语学习过程中的课堂体验、师生互动等环境因素的正面感知越强, 青少年学习者在语言课堂互动、情感投入等方面显著优于成人学习者(Muñoz, 2008), 这一发现可能与“情感过滤假说”有关, 低龄学习者焦虑水平更低, 更易从课堂互动中获得积极体验(Krashen, 1982)。

表 4. 第一、三组受试在三个维度的数据统计

维度	年龄	平均值	标准差	t	p
理想二语自我	第一组(12-19 岁)	3.8235	0.60308	1.552	0.125
	第三组(23-29 岁)	3.5311	0.94246		

应该二语自我	第一组(12-19岁)	2.9559	0.97814	-1.302	0.197
	第三组(23-29岁)	3.2436	0.90954		
二语学习经历	第一组(12-19岁)	4.0000	0.63818	2.384	0.020
	第三组(23-29岁)	3.5385	0.95824		
二语动机自我系统	第一组(12-19岁)	3.5833	0.60939	0.836	0.406
	第三组(23-29岁)	3.4373	0.84362		

由表 5 可知, 第二组受试在二语学习经历维度均值最高 (3.6892), 第三组受试在应该二语自我维度均值最低 (3.2436); 第二、三组受试在理想二语自我 ( $p=0.885$ )、应该二语自我 ( $p=0.384$ )、二语学习经历 ( $p=0.394$ )、二语动机自我系统层面 ( $p=0.502$ ) 的年龄差异均无显著性 ( $p>0.05$ )。研究结果表明, 这一年龄段的二语学习动机可能更多受个体经验、教育环境等非年龄因素驱动, 而非单纯年龄增长本身, 其深层原因需进一步探究。

表 5. 第二、三组受试在三个维度的数据统计

维度	年龄	平均值	标准差	t	p
理想二语自我	第二组(20-22岁)	3.5560	0.81931	0.145	0.885
	第三组(23-29岁)	3.5311	0.94246		
应该二语自我	第二组(20-22岁)	3.3829	0.74624	0.874	0.384
	第三组(23-29岁)	3.2436	0.90954		
二语学习经历	第二组(20-22岁)	3.6892	0.85313	0.855	0.394
	第三组(23-29岁)	3.5385	0.95824		
二语动机自我系统	第二组(20-22岁)	3.5353	0.67056	0.674	0.502
	第三组(23-29岁)	3.4373	0.84362		

总体来看, 来华留学生随着年龄增长在二语学习经历维度的均值呈现递减趋势, 这反映出动机是一个随时间不断变化的动态过程, 二语动机自我系统随学习者年龄增大而变化 (Papi & Teimouri, 2012), 因此不同年龄段学习者的二语动机自我系统与语言习得的关系可能呈现一定的差异。这一结果也反映出年龄因素与来华留学生学习动机有一定的关联性 (黄年丰, 2008), 不同年龄阶段的来华留学生, 由于其未来发展规划与职业需求的差异性, 在汉语学习动机方面呈现出显著的阶段性特征。

如表 6 所示, 男性与女性来华留学生汉语学习动机均处于较高水平。在应该二语自我维度, 男生均值 (3.3154) 高于女生 (3.1296); 这一差异可能源于社会文化因素的影响, 在传统性别角色期待下, 男性往往被赋予更多实现家庭期望的责任, 同时社会认同需求可能会促使男性学习者更倾向于通过汉语学习来获取他人认可或提升社会地位 (Lin et al., 2021); 在理想二语自我维度, 女生均值 (3.6587) 略高于男生 (3.5837), 可能是由于女生拥有更为积极的自我概念, 对外语的交际潜能表现出更大兴趣而表现出较高的汉语学习主动性 (Henry & Apelgren, 2008); 在二语学习经历维度女生均值 (3.7963) 略高于男生 (3.6774); 在二语动机自我系统层面, 男生均值 (3.5203) 与女生均值 (3.5206) 不相上下, 这表明性别并非影响二语动机自我系统的关键因素, 该研究观点与当前大部分留学生学习动机与性别研究相同 (李向农、魏敏, 2015)。留学生在理想二语自我 ( $P=0.592$ )、应该二语自我 ( $P=0.208$ )、二语学习经历 ( $P=0.416$ )、二语动机自我系统层面 ( $P=0.998$ ) 均不存在显著的性别差异,  $P$  值均大于 0.05, 该结论与 Dörnyei (2009) 观点一致, 即性别对动机的影响通常较弱, 二语学习动

机的核心差异主要源于文化背景、年龄和学习目标等因素。总体来看，这可能与二者对汉语学习的情感态度和认同程度相关，其深层原因还需要进一步研究。

表 6. 性别在四个维度的数值统计

维度	性别	平均值	标准差	t	p
理想二语自我	男	3.5837	0.86427	-0.537	0.592
	女	3.6587	0.72494		
应该二语自我	男	3.3154	0.82183	1.266	0.208
	女	3.1296	0.91726		
二语学习经历	男	3.6774	0.84701	-0.817	0.416
	女	3.7963	0.85781		
二语动机自我系统	男	3.5203	0.71446	-0.002	0.998
	女	3.5206	0.69475		

为系统探究不同汉语水平受试在汉语学习动机的差异，基于 HSK 水平将受试对象分为三组：第一组为初级水平（HSK1-3 级），第二组为中级水平（HSK4-5 级），第三组为高级水平（HSK6 级）；由表 7 可知，初级水平受试在二语学习经历维度均值最高（3.7074），中级水平受试在应该二语自我维度均值最低（3.1310）；这结果与杨娟(2012)观点一致，对于初级水平的来华留学生而言，二语学习经历对汉语学习行为的预测能力最强。第一、二组受试在理想二语自我（ $P=0.727$ ）、应该二语自我（ $P=0.375$ ）、二语学习经历（ $P=0.962$ ）、二语动机自我系统层面（ $P=0.828$ ）上均不存在显著性的差异，表明初级水平来华留学生与中级水平来华留学生与其汉语学习动机之间未构成显著关联效应。

表 7. 第一、二组汉语水平受试在三个维度的数值统计

维度	汉语水平	平均值	标准差	t	p
理想二语自我	初级水平(HSK1-3)	3.5529	0.82745	-0.350	0.727
	中级水平(HSK4-5)	3.6041	0.79192		
应该二语自我	初级水平(HSK1-3)	3.2654	0.81297	0.891	0.375
	中级水平(HSK4-5)	3.1310	0.84931		
二语学习经历	初级水平(HSK1-3)	3.7074	0.86850	0.048	0.962
	中级水平(HSK4-5)	3.7000	0.85109		
二语动机自我系统	初级水平(HSK1-3)	3.5000	0.71260	0.218	0.828
	中级水平(HSK4-5)	3.4730	0.66146		

由表 8 可知，高级水平受试在二语学习经历均值最高（3.82），初级水平受试在应该二语自我均值最低（3.27），表明二语学习经历能对来华留学生自身产生强大的驱动力，即时学习环境与过往学习经历都与学习者自身的学习表现息息相关(Huang, 2019; 郑咏滢、刘维佳, 2021)，而初级留学生因其对语言的社会工具性价值认知较弱，应该二语自我强度显著低于中高级者(Kormos & Csizér, 2008)。第一、三组受试在理想二语自我（ $P=0.301$ ）、应该二语自我（ $P=0.174$ ）、二语学习经历（ $P=0.608$ ）、二语动机自我系统层面（ $P=0.254$ ）上均不存在显著性的差异，表明初级水平来华留学生与高级水平来华留学生与其汉语学习动机之间未构成显著关联效应。

表 8. 第一、三组汉语水平受试在三个维度的数值统计

维度	汉语水平	平均值	标准差	t	p
理想二语自我	初级水平(HSK1-3)	3.5529	0.82745	-1.041	0.301
	高级水平(HSK6)	3.7702	0.86441		
应该二语自我	初级水平(HSK1-3)	3.2654	0.81297	-1.373	0.174
	高级水平(HSK6)	3.5580	0.95162		
二语学习经历	初级水平(HSK1-3)	3.7074	0.86850	-0.515	0.608
	高级水平(HSK6)	3.8174	0.83320		
二语动机自我系统	初级水平(HSK1-3)	3.5000	0.71260	-1.150	0.254
	高级水平(HSK6)	3.7126	0.80936		

由表 9 可知高级水平受试在理想二语自我、应该二语自我、二语学习经历、二语动机自我系统均值均大于中级水平受试；第二、三组受试在理想二语自我 ( $p = 0.396$ )、二语学习经历 ( $p = 0.565$ )、二语动机自我系统层面 ( $p = 0.158$ ) 均不存在显著性差异 ( $p > 0.05$ )，然而值得注意的是，在应该二语自我维度，两组受试的水平差异达到显著水平 ( $p = 0.045$ ,  $p < 0.05$ )；这表明，汉语水平从中级提升至高级时，学习者对外部压力或社会期望驱动的动机显著增强，而其他动机维度保持相对稳定，随着汉语水平的提高，学生的应该二语自我对汉语行为的贡献越来越大(杨娟, 2012)。

表 9. 第二、三组汉语水平受试在三个维度的数值统计

维度	汉语水平	平均值	标准差	t	p
理想二语自我	中级水平(HSK4-5)	3.6041	0.79192	-0.853	0.396
	高级水平(HSK6)	3.7702	0.86441		
应该二语自我	中级水平(HSK4-5)	3.1310	0.84931	-2.030	0.045
	高级水平(HSK6)	3.5580	0.95162		
二语学习经历	中级水平(HSK4-5)	3.7000	0.85109	-0.577	0.565
	高级水平(HSK6)	3.8174	0.83320		
二语动机自我系统	中级水平(HSK4-5)	3.4730	0.66146	-1.424	0.158
	高级水平(HSK6)	3.7126	0.80936		

基于不同汉语水平来华留学生的二语学习特征，教师在教学实践中应采取分层教学策略，针对不同水平的来华留学生布置差异化的教学任务，系统性提升留学生对课堂互动的积极感知；即时学习环境与过往学习经历都与学习者自身的学习表现联系紧密，这些正向的二语学习经历能帮助激发学习者的积极情绪，强化二语动机自我系统(郑咏滢、刘维佳, 2021)；基于此，教师也应在国际中文教学中应增加小组项目、角色扮演等协作式任务，通过同伴互助降低语言焦虑，增强归属感。

## 结语

基于以上分析我们可以得出以下结论：首先，来华留学生的学习动机整体处于较高水平，其汉语学习动机在性别方面不存在显著性差异，这与丁安琪(2014)对 580 名来华留学生所进行的个体差异性与动机研究结果相符；值得关注的是留学生二语动机在应该二语自我与二语学习经历维度上呈现显著的年龄差异；此外，此外不同汉语水平的受试在应该二语自我维度存在显著差异，这表明应该二语自我作为规范性社会期待的

内在表现, 对学习行为调控具有重要作用, 同时个体性差异因素会影响留学生在不同维度的动机类型分布状况。

本研究结论对来华留学生汉语教学有积极启示意义。国际中文教师应提高对留学生动机的关注, 根据学习者的年龄特点采取差异化教学策略, 对于成年学习者可通过增加社会角色任务来强化汉语对其个人发展的重要性, 针对年轻学习者可采用游戏化教学等方式, 结合 AI 技术来增强学习趣味性。在汉语水平分层教学方面, 教师对初级水平学习者应给予更多的即时反馈与奖励机制以提升学习成就感; 而对中高级水平学习者, 则需要引导其制定阶段性学习目标, 帮助他们完成从语言学习者到语言使用者的转变, 维持其内在动机并满足其个性化发展需求。

然而本研究又存在一定的局限性。本研究样本多集中英国、孟加拉国、摩洛哥等国家, 未能充分覆盖不同国家的多样化群体; 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动机状态, 无法追踪动机的动态变化过程, 后续研究可采用纵向追踪设计考察动机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、深入地理解留学生汉语学习动机的特征及其发展机制。

## 致谢

本研究受以下基金项目资助: 湖北工业大学博士科研启动基金“基于活动理论的国际中文教师超语行为研究”(XJ2024004502); 2024 年度湖北省教育厅哲学社会科学研究重点项目“多语背景下的来华留学生汉语学习动机研究”(24D014)。

## 参考文献

- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. Motivation, language identity and the L2 self, edited by Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda, Bristol: Multilingual Matters, pp. 9-42.
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998) Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). Motivation, language identity and the L2 self (Vol. 36). Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Henry, A., & Apelgren, B. M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*, 36(4), 607-623.
- Huang, S. C. (2019). Learning experience reigns—Taiwanese learners' motivation in learning eight additional languages as compared to English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(7), 576-589.
- Kormos, J., & Csizer, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355.



- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
- Li, C., Yi, T., Zhang, S., Ma, C., & Liu, H. (2022). Developing and validating a scale for measuring pre-service Chinese as an additional language teacher beliefs. *Frontiers in Psychology*, 13:989581.
- Lin, L., Gong, Y., & Xu, N. (2021). Online self-regulated learning profiles: a study of Chinese as a foreign language learners. *Frontiers in Psychology*, 12, 797786.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning: Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 197-220.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Papi, M., & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62(2), 571-594.
- Papi, M., & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: a cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 287-309.
- Piaget, J. (1954). *The Construction Of Reality InThe Child* (1st ed.). New York: Routledge.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, edited by Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda, Bristol: Multilingual Matters, pp. 66-97.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivationconstruct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.
- 常海潮.(2019).大学生英语学习动机中的吸引子状态研究——基于二语动机自我系统的个案分析.中国外语,16(2),55-63.
- 丁安琪.(2014).来华留学生汉语学习动机强度变化分析.语言教学与研究,(5),18-25.
- 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. 外语教学与研究出版社.
- 黄年丰.(2008).外国来华留学生学习动机调查和对策.中国成人教育,(9),113-114.
- 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,28(2),54-58.
- 教育部. (2019).中华人民共和国教育部 2018 年来华留学统计[EB/OL].(2019-04-12).
- 李向农,魏敏.(2015).来华留学生预科汉语学习动机类型研究.教育研究与实验,(4),92-96.
- 王婷婷.(2016).留学生汉语学习动机动态变化的实证研究.华东师范大学.
- 杨娟.(2012).来华留学生“二语动机自我系统”理论实证研究.山东大学.
- 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.语言与翻译,(1),68-75.
- 郑咏滢,刘维佳.(2021).中国学习者多语动机构成和跨语言差异.外语与外语教学,(6),45-57.

## 附录 1 Chinese Language Learning Motivation Questionnaire

Dear students,

You are sincerely invited to participate in a survey on your thoughts and beliefs of learning Chinese. This survey is not a test, so there is no right or wrong answers. You are promised that the results will only be used for research purpose, and will be kept confidentially. Thank you very much for your help.

### Part I: Background Information

1. Gender: \_\_\_\_\_

2. Age: \_\_\_\_\_

3. How do you think of your Chinese language proficiency? \_\_\_\_\_: [A) High; B) Medium; C) Low]

### Part II The Questionnaire Survey

1 = Strongly Disagree	2 = Disagree	3 = Neither Disagree Nor Agree	4 = Agree	5 = Strongly Agree
-----------------------	--------------	--------------------------------	-----------	--------------------

Please tick (√) the figure which best fits your situation:

Item	1	2	3	4	5
(1) I imagine myself living abroad and communicating with the local Chinese.					
(2) I imagine myself as someone who is able to speak Chinese.					
(3) The things I want to do in the future require me to use Chinese.					
(4) I imagine myself speaking Chinese as if I were a native speaker of Chinese.					
(5) I imagine myself speaking Chinese with international friends or colleagues.					
(6) Whenever I think of my future career, I imagine myself using Chinese.					
(7) I imagine that if I acquired good Chinese scores or skills, I would attract more attention.					
(8) I study Chinese because close friends of mine think it is important.					
(9) Learning Chinese is necessary because people surrounding me expect me to do so.					
(10) I consider learning Chinese important because the people I respect think that I should do it.					
(11) Studying Chinese is important to me in order to gain the approval of my peers/teachers/family/boss.					
(12) It will have a negative impact on my life if I do not learn Chinese.					
(13) Studying Chinese is important to me because an educated person is supposed to be able to speak Chinese.					
(14) I like the atmosphere of my Chinese classes.					
(15) I find learning Chinese really interesting.					
(16) I always look forward to Chinese classes.					
(17) I really enjoy learning Chinese.					
(18) Chinese learning is one of the most important aspects in my life.					