



Understanding Chinese Language Learning Motivation Among International Students in China from an Activity Theory Perspective **活动理论视角下的来华留学生汉语学习动机研究**

Yijie Wang¹; Shuang Zhang^{2*}

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

Abstract

This paper, based on activity theory and adopting a questionnaire survey and semi-structured interviews, investigated the features and influencing factors of Chinese language learning motivation among six international students learning Chinese in a local key university located in central China. Results revealed that the participants displayed a medium to high level of Chinese language learning motivation; and that their Chinese language learning motivation was influenced by five socio-cultural factors, including subject-related factors (language learning planning awareness, strategies, and interest), mediational tools (textbook difficulty and teaching facilities), rule-related factors (graduation stress and exams), learning communities (teachers and peers), and labor of division factors (teacher-student relationship, peer relationship). These findings offer implications for improving Chinese language teaching and learning efficiency to international Chinese language learners.

Keywords: Activity Theory; Chinese Language Learning Motivation; International Students in China

引言

随着中国在全球影响力的不断提升，中文正受到越来越多国家和地区的关注，“汉语热”已经成为一种全球现象(Li et al., 2021)。在语言学习的过程中，动机作为激励个体从事某种行为的内在动力，常常表现为未达到某种目的而付出努力的愿望(Reeve, 2024)。在第二语言的学习情境中，二语学习动机被定义为学习者为了学习第二语言而付出努力的态度、欲望和意愿(Richards et al., 2005)。自 20 世纪末以来，二语动机一直是国内外二语习得领域的热点议题(Li et al., 2025)。从 Gardner et al.(1985)的社会心理学模式、Ryan & Deci(2000)的自我决定论，到 Dörnyei(2005)提出的二语动机自我系统理论，研究者们不断拓展动机的定义与构成，强调动机的社会建构性、动态性与个体差异性。

近年来，活动理论(Activity Theory)被引入语言学习动机研究。该理论强调，人类活动是人与外界环境之间的双向交互的过程，人的意识与活动是辩证的统一体(李池利, 蔡杰, 2020)。Engeström(1999)在中介理论的基础上，提出了由主体、客体、工具、规则、共同体和劳动分工七个元素组成的集体活动系统模型。目前，基于这一框架的实证验证，内容仅局限于大学英语学习动机(秦丽莉, 戴炜栋, 2013)或现状描述(李池

利,蔡杰, 2020; 张璇等, 2022)。然而, 聚焦来华留学生, 尤其是在“一带一路”倡议背景下其汉语学习动机的特点及影响因素, 尚缺乏融合活动理论与动机自我系统视角的系统性实证研究(Li, 2023; 章霜等, 2025)。

基于此, 本文拟采用问卷与访谈相结合的方法, 探讨来华留学生汉语学习动机的特点及其影响因素。通过对相关机制的揭示, 期望为提升来华留学生的汉语学习动机提供理论依据与实践建议, 进而为国际中文教育的课堂教学提供有价值的参考。

文献综述

过去的半个世纪, 有关二语动机的研究先后经历了社会心理、认知情境、过程导向和社会动态四个发展阶段(端义镭, 2017)。Gardner et al.(1985)将动机分为融合型动机和工具型动机; Deci & Ryan(2001)提出自我决定论, 将动机分为内部动机和外部动机; 随后 Dörnyei(2005)提出了二语动机自我系统理论(L2 Motivation Self system), 包含理想二语自我, 应该二语自我及二语学习三个层面强调动机的社会建构性(Taguchi et al., 2009)。

近年来, 随着研究范式的更新, 学者们开始从动态系统理论、多语背景等角度拓展动机研究的视野。例如, Ushioda et al.(2009)主张“人本主义动机观”, 倡导将学习者置于社会语境中研究动机变化; Henry(2017)则揭示了多语背景下英语动机策略向汉语学习的迁移机制。然而, 当前研究依然存在以英语为中心、忽视社会政策语境(如“一带一路”)的不足(Wen & Piao, 2020)。在此背景下, Kim(2005)将活动理论与二语动机联系起来, 将二语动机重新定义为“二语学习者对二语学习活动系统的参与感, 会促使其二语活动中个人意义的实现”(Kim, 2005)。随后, 还证明活动理论在理论上与 Dörnyei 的二语动机自我系统兼容, 即如果活动系统不存在矛盾, 学习者的理想自我就可以实现(Kim, 2009)。

在中国, 尽管二语动机研究不断发展, 但与国际上的研究相比仍显视角单一, 多聚焦于将动机与中国的英语教育环境相结合。秦丽莉、戴炜栋(2013)创造性地将活动理论与 Dörnyei 的动机自我系统结合起来, 探索大学生的英语学习动机, 并最终构建了大学生英语学习动机模型。随后, 秦丽莉等(2018)进一步从社会文化理论视角对二语教育学进行了全面、生态的研究, 丰富了社会文化理论领域对二语学习动机的研究。与外语二语动机研究相比, 汉语作为二语(外语)学习者的动机研究发展更为迟缓(李池利, 蔡杰, 2020; 李池利, 杨佑文, 2017)。近年来, 出现了一些高水平研究成果(俞玮奇, 2013; 丁安琪, 2014, 2015; 邵明明, 2018)。例如, Gong et al.(2020)通过追踪研究发现, 新西兰留学生的汉语学习动机受益于“共同体支持”与“文化实践任务”中的劳动分工。尽管已有学者尝试将活动理论与动机自我系统结合, 但在汉语二语学习领域, 这一理论尚未得到充分验证, 缺乏基于该框架的实证研究。

理论框架: 活动理论视角

活动理论源自社会文化理论, 旨在从社会文化环境视阈研究人类的认知发展, 它强调目标导向的社会实践活动在个体认知发展中的重要作用。Engeström(1999)在中介理论的基础上, 进一步描述了发展了该模型(见图 1): 主体(主体的能动性即主体的动机、意志、信念等个体因素具有重要作用)、客体(活动的对象和目标)、工具(主体用来帮助其操控客体的中介物, 包括物理和心理工具符号)、规则(活动群体共同遵守的制度和规范)、共同体(具有共同目标的实践群体及其合作关系)和劳动分工(共同体内部成员间的任务职责与权力关系)。活动理论强调活动各层面因素对行为和个体认知的系统性影响, 这与当前学界有关从内外部环境对二语学习动机的影响因素进行综合考察的呼声相契合, 能为二语动机研究提供理论框架参考(Li, 2023)。

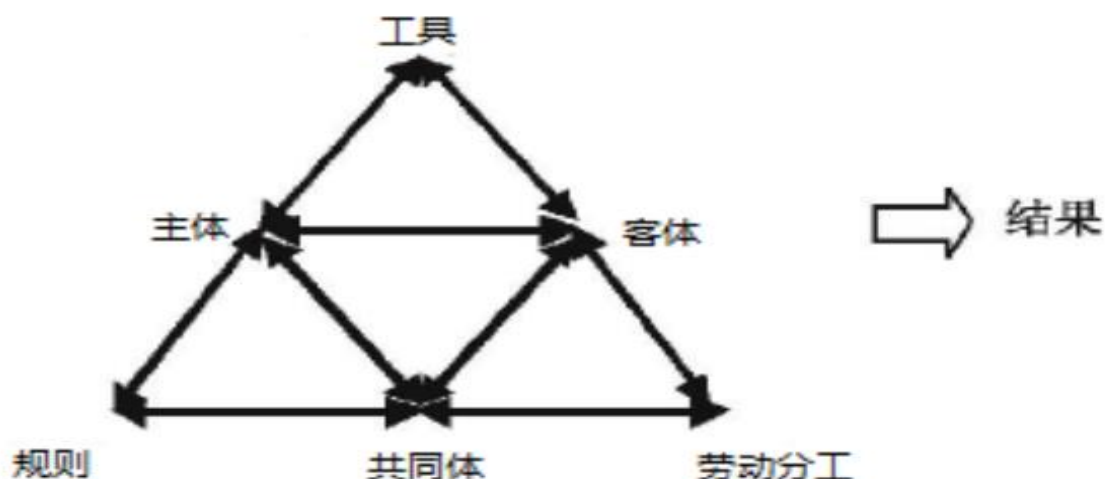


图 1. 活动理论模型

研究设计

研究问题

本研究基于活动理论，通过半结构式访谈对来华留学生动机的影响因素进行研究，具体包括两个问题：

- 1) 来华留学生的汉语学习动机有何特点？
- 2) 引起这些来华留学生汉语学习动机的因素有哪些？

研究对象

受访者均来自中国中部某省会城市一所省属重点院校学习汉语的六名留学生（表 1）。六名受试中，男生 4 名，女生 2 名。年龄最大的 22 岁，最小的 17 岁。这六名学生分别来自老挝（2 名）、尼泊尔（1 名）、坦桑尼亚（2 名）、泰国（1 名）。一名学生自评汉语水平较高，四名学生自评汉语水平中等，一名学生自评汉语水平较低。他们之中，学习汉语时长最短的有 7 个月，最长的则有 21 个月。受试的编号分别为 S1、S2、S3、S4、S5、S6。

表 1. 访谈对象的基本信息

受试	性别	年龄	国籍	自评汉语水平	汉语学习时长(月)
S1	男	19	老挝	低	10
S2	男	21	老挝	中	9
S3	男	22	尼泊尔	中	11
S4	男	19	坦桑尼亚	高	7
S5	女	20	坦桑尼亚	中	13
S6	女	17	泰国	中	21

研究工具

本研究主要参考 Taguchi et al.(2009)、王俊菊, 王树胜(2024)等编制的二语动机自我系统量表部分题项，并对其进行了修改。为了确保问卷的有效性，在正式地进行施测前邀请了 4 名学生进行了试测。根据试测的反馈结果对题项进行修改，并邀请了 2 名语言学教授对该问卷提出相关建议。在正式进行测试前，告知受访者本研究的目的。本问卷主要有两个部分组成（英文版问卷详见附录一）：第一部分设计受试的基本信息，

包括性别、年龄等；第二部分为主体部分，旨在测量受访者的二语动机水平，共 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 5 级量表，分别从“强烈不同意”（1）到“强烈同意”（5）来调查学生的动机特征。

为了能够更清晰地了解来华留学生的动机特点及影响因素，笔者设计了半结构访谈提纲。访谈提纲由两个部分组成：第一部分是受访的个人基本信息，包括性别、年龄、国籍、自评汉语水平、汉语学习时长(月)等。第二部分为访谈问题，由 12 道题目组成。本研究尝试从活动理论的各元素出发，设定相关题目，其中题项 3 属于中介工具因素，题项 4 属于主体因素，题设 6、7 属于规则因素，题项 8、9、10 属于共同体因素，题项 11、12 属于劳动分工因素，如表 2 所示。

表 2. 访谈提纲

题项	题目
1	为什么来中国?为什么选择来中国学习汉语?
2	你认为你现阶段汉语水平如何?
3	你平常是如何学习汉语的?课内或课外?
4	你如何理解汉语学习?(对汉语的认识, 学习汉语的价值或重要性, 学习汉语的策略)
5	在汉语学习过程中是否有难忘的经历?一个难忘的课堂?老师?或某个人?能详细描述吗?
6	你认为汉语难学吗?哪些方面很难学?为什么?
7	你认为通过考试, 如汉语课程考试、HSK 等, 难吗?为什么?
8	你有喜欢的老师吗?他/她的课有趣吗?为什么?
9	你有中国朋友吗?你还会向他/她学习汉语吗?
10	你和同学相处如何?课后你们会一起学习汉语吗?
11	汉语课堂上有哪些有趣的活动?这些活动如何组织的?
12	你认为在课堂活动中完成任务有困难吗?

数据收集

笔者首先征得受试授课教师的同意，并向其说明本研究的目的与方法。在数据收集阶段，主要采用问卷调查与一对一半结构化访谈相结合的方式。在访谈前组织了一次问卷填写，旨在帮助受访者回忆并聚焦相关主题，了解受试汉语学习动机的特点。然后，对受试进行半结构化访谈。每位受访者的访谈时间约为 30 分钟。考虑到受访者汉语水平存在差异，访谈过程中采用中英文结合的方式，以确保交流顺畅。在征得受访者知情同意的前提下，研究者对访谈内容进行了必要的录音。访谈结束后，所有录音资料均被整理并转写为文本，用于后续分析。

数据分析

数据分析主要包括两个步骤：首先，对受试的汉语学习动机进行量化统计。根据受试对第一个研究问题的问卷答题情况，统计受试的答案频次，以回答研究问题一，即来华留学生汉语学习动机的特点。然后，基于活动理论框架对来华留学生汉语学习动机的影响因素进行质性分析。将访谈录音文件中有关活动理论各因素的话语片段提炼整理出来。提炼时主要集中在学习主体、中介工具、规则、学习共同体、劳动分工等层面浮现出的动机影响因素。利用 Excel 表格等统计软件，反复阅读文本以观察主题，

并结合活动理论框架对数据进行初步编码；编码时主要关注在学习主体、规则、学习共同体、中介工具和劳动分工等层面影响受试汉语学习动机的影响因素。例如：S1 说道，“我觉得老师很重要，因为你有一个不好的老师，你不会努力学习”，通过提炼可以看到，“老师”是影响学习动机的因素，而“教师”在汉语学习动机模型中属于学习共同体，计一次。通过提炼量化访谈数据，得出影响留学生汉语学习动机变化的因素。在初次编码后，笔者与一名应用语言学博士对初次编码后的访谈数据进行二次编码与一致性检验分析，结果显示一致性高达 96%，并且就不一致的部分进行论证。最后对编码结果进行分析，以回答研究问题二。

研究结果

来华留学生的汉语学习动机特点

从表 3 可以看出，这 6 位来华留学生在汉语学习动机方面呈现出如下特点：他们在理想二语自我维度上的均值为 3.42，在应该二语自我上维度上的均值为 3.08，在二语学习经历维度上的均值为 3.11，在二语动机自我系统整体上的均值为 3.20。这些数值都在 3.0-3.5 之间。根据李克特五级量表均值标准来判断，受试的汉语学习动机在整体及维度层面均处于中等偏上水平。

表 3. 受试的汉语学习动机水平

受试	二语动机自我系统	理想二语自我	应该二语自我	二语学习经历
S1	1.89	2.17	1.66	1.83
S2	4.39	4.33	4.33	4.50
S3	4.11	4.83	4.00	3.50
S4	2.00	2.00	1.83	2.17
S5	3.33	3.33	3.16	3.50
S6	3.50	3.83	3.50	3.17
整体	3.20	3.42	3.08	3.11

来华留学生汉语学习动机的影响因素

以活动理论为指导框架，对访谈数据进行分析，结果显示影响来华留学生汉语学习动机的因素主要有（表 4）：主体因素(如学习规划、学习策略、学习兴趣等)；中介工具因素(如教材、课文难度、教学设施等)；规则因素(如升学、作业、成绩、考试等)；学习共同体因素(如教师、同学等)；劳动分工因素(如师生关系、课堂氛围、课堂活动等)。这些因素中，根据出现频次由高到低依次为规则因素、主体因素、劳动分工因素、学习共同体因素和中介工具因素。表明对受试的汉语学习动机影响最大的是规则因素，其次为主体因素。劳动分工因素对受试汉语学习动机的影响中等。相较而言，学习共同体因素和中介工具因素的影响较小。

表 4. 受试的汉语学习动机影响因素

因素	二级主题	总计
主体	学习规划	9
	学习策略	4
	学习兴趣	7
中介工具	教材	5
	课文难度	2

	教学设施	2
规则	升学	3
	作业	6
	成绩	3
	考试	11
学习共同体	教师	8
	同学	7
劳动分工	师生关系	5
	课堂氛围	6
	课堂活动	6

主体因素

在访谈中有 5 名学生明确表示，个人学习规划对他们的汉语学习动机产生了影响。部分学生在认真学习之后却未能感受到显著的学习成效，逐渐出现动机减退的现象。正如学生 S4 所言：“*无论怎么学习汉语但是还是不太会，就不想再学了*”。这种因努力与成效之间的落差所带来的动机下降，反映了其对学习动机的负面影响。此外，学习策略的缺乏或使用不当也被多名学生视为影响其学习动机的重要因素。有 3 名受访学生表示，他们的学习方法主要依赖于机械记忆和重复训练，缺乏系统性和有效性，进而导致学习进展缓慢、兴趣下降。例如，学生 S1 提到：“*每天都在重复练习汉字，但是一点进步都没有*”。这说明不合理的学习策略不仅影响学习效率，也直接制约了动机的持续发展。与此同时，学习兴趣作为内部动机的重要源泉，也被多位学生反复强调。有 4 名学生表示，他们对汉语及中华文化的浓厚兴趣是坚持学习的主要动力之一。学生 S5 提到：“*中国的文化非常的丰富，虽然与我们的国家不太一样，我对这种不一样的文化很有兴趣*”。可见，兴趣不仅是学习的起点，更是驱动持续投入和积极参与的内在力量。

中介工具因素

语言学习的中介工具，包括教材、教学平台及课外辅助资源，在动机建构过程中发挥着重要作用。多数受访学生提到，当前课堂所用教材内容相对固定，缺乏与实际交际生活的连接，影响了他们的学习兴趣与参与意愿。例如，S1 表示：“*课本里面很多内容我们在生活中用不到，学了也没有什么用*”。这类“工具与真实情境脱节”的感受，削弱了学生对语言实用性的认知，从而减弱了其汉语学习动机的持续性。此外，部分教师在课堂上尝试引入多模态教学手段(如视频、情景模拟、小组游戏等)，在一定程度上提升了学习的趣味性和参与度。例如，S3 提到：“*老师会放一些中国的视频，我们可以了解很多文化，也更想学汉语了*”。这一教学手段的使用，有效激活了学生的文化兴趣，并增强了其内在学习动机。因此，中介工具的设计是否贴近学生生活、是否具有文化吸引力，是影响学习动机增强与否的关键变量。

规则因素

在语言学习活动中，规则因素包括课堂管理制度、评价机制以及师生互动规范等。这些规则既为学习提供结构支持，它们在无形中引导着学生的学习行为，也对学习动机产生显著影响。在访谈中，多数受访者表达了对目前“以笔试为主导”的考核规则的消极看法。例如，S2 表示：“*我们期末只有一个卷子，背课本就行，不用说话*”。S5 也提到：“*我们上口语课，结果期末还有笔试部分，我感觉很没有意思*”。这些言论反映出

当前评估方式过于侧重语法知识和识记能力，忽视了语言的交际功能与实际应用价值，从而使部分学生将学习定位为“应试任务”，削弱了他们对语言学习本身的兴趣与内在动机。与此同时，规则的执行方式也在影响着师生之间的信任关系和学生的情感体验。一些学生指出，“如果课堂上总是点名批评，说错一句就被打断，慢慢也就不敢开口了”(S6)。这类“惩罚型规则”可能形成高压环境，抑制学生的表达欲望和自我效能感，导致学习动机的负向转化。相反，个别教师在制定规则时注重弹性与人文关怀。例如，S4 分享：“我们老师有一个规定是‘每节课必须说一句汉语’，但是可以查手机、问朋友，大家都觉得好玩”。这种引导性规则以轻度挑战为核心，既确保学生参与，又降低焦虑感，促进了“可实现目标”感知，从而激发了自我驱动的学习动机。

学习共同体因素

大多数受访者表示，拥有积极互动、相互支持的同伴网络，是他们坚持语言学习的重要动力来源之一。S3 提到：“有时候汉语太难了，我都不想放弃，是我的朋友一直陪我练习，我们互相鼓励”。S5 也补充：“我们会一起背课文，纠正发音，一起去买东西用汉语试试看”。这些例子表明，同伴之间的合作学习和情感支持，能够显著提升学生的社交动机和实践意愿，尤其是在语言难度较大或文化适应存在障碍时。

在教师支持方面，多位学生强调教师态度对动机的直接影响。S4 表示：“我的语法很差，但老师从来没有骂我，总是鼓励我，说‘你敢说就已经很棒了’”。S3 也指出：“老师经常用我们国家的例子来解释语法，我感觉她真的很理解我们”。教师的理解与认可，不仅能够提高学生的情感安全感，还能帮助学生建立起正向的自我认知，从而增强其理想二语自我与学习动机。不过，也有受访者表达了孤立感或被忽视的情绪。S2 坦言：“我是班里唯一的老挝人，大家都说英文或者韩文，我很少有机会练习汉语”。S5 则提到：“老师有时候只关注水平高的学生，我感觉我说了也没人听”。这类孤立感或边缘化现象，可能削弱学生的学习归属感和参与动机，进一步影响其持续投入性学习行为。

劳动分工因素

劳动分工因素反映的是学习任务在课堂或群体中的分配与角色承担情况，它影响着个体的参与感、责任感以及在活动中的自主性和成就感。合理的劳动分工不仅能提升学生的参与动机，还可能促进其对语言学习意义的重新认知。有 3 位受访者表示，小组活动和任务型教学中的分工设计是他们“最有参与感”的时刻。S4 回忆：“我们要一起做一个关于‘中国节日’的海报，我负责查资料，还有人做 PPT，展示的时候我们轮流用汉语介绍，真的很有成就感”。这一过程促使学生在具体任务中发挥个体优势，激发了主动学习的热情和责任心，从而增强了学习动机。S6 则强调了分工对合作质量的影响：“老师布置任务前会让我们自己选角色，我喜欢写材料，有人擅长发言，这样做起来比较轻松”。可见，任务分工中的“选择权”能够提升学生的自主性，从而激活内在动机维度。然而，部分学生也表达了对不均衡分工的困扰。S1 指出：“有些同学总是偷懒，最后什么都我做，心里很不平衡”。这类不公平的任务承担，会导致学生产生负面情绪，进而削弱其参与热情和团队归属感，甚至引发对课堂合作机制本身的质疑。此外，S5 提到：“如果老师不给反馈，我也不知道我负责的那部分有没有做好”。这说明缺乏明确的反馈机制，也可能使劳动分工成为“无意义的形式主义”，不利于动机的正向循环。

讨论

本研究基于活动理论，探究了来华留学生汉语学习动机的特点及其影响因素。本研究发现，来华留学生的汉语学习动机整体上处于中等偏上水平。我们发现主体因素、中介工具因素、规则因素、学习共同体因素与劳动分工因素等对受试的汉语学习动机有重要影响。

首先，主体因素直接决定了学生汉语学习的基础动力。来华留学生的认知水平、情绪调节能力、学习兴趣和策略使用等个体差异显著影响其动机的激发与持续。这一发现呼应了 Gardner et al.(1985)提出的“动机与学习成效相互交织”的观点，也印证了 Wen(2018)强调的“学习兴趣在动机维持中的核心作用”。此外，Reeve(2024)关于情绪调节对动机影响的研究进一步支持了本研究对留学生个体内在状态的重视。其次，中介工具因素通过学习资源的适切性间接塑造学习动机。教材难度过高、课文内容不贴近学习者经验等，均会导致学习者产生理解障碍、挫败感，从而削弱其持续学习的动机。这与 Engeström(1999)关于“工具与对象之间的张力”的观点相一致，也获得了 Liu et al.(2020)在研究乌兹别克斯坦学生汉语学习动机时的实证支持。第三，规则因素通过制度性安排影响学习动机的方向与强度。当考试制度、奖学金政策等外在评价机制与留学生的个人目标不一致时，容易产生动机冲突，甚至引发“负动机”现象。此类情况与 Dörnyei(2005)提出的“应该二语自我”概念密切相关，也与陈天序(2012)关于“升学动机的负面效应”的分析不谋而合。

第四，学习共同体因素通过课堂中的互动关系和情感支持影响学习动机的维系。教师的教学风格、反馈方式、同伴间的合作态度与互动氛围，构成了学习者情感支持系统，对学习动机产生直接作用。Kim(2011)强调了学习共同体在调节学习动机中的作用，Ruan et al. (2015)也指出课堂人际关系是影响动机情感维度的重要因素。最后，劳动分工因素通过任务分配与参与机制影响学习者的主体性发展。如果学习任务设计不合理、角色分配模糊，或缺乏自主空间，留学生往往会失去参与感与归属感，削弱其理想自我导向下的学习动机。这与 Engeström(1999)关于“分工与主体性张力”的理论逻辑一致，也得到秦丽莉与戴炜栋(2013)研究的支持：当学习情境无法支撑学习者的身份建构，其动机极易断裂。

总之，本研究考察了来华留学生汉语学习动机的特点，发现他们具有较强的汉语学习动机。这一结论在一定程度上呼应了其他语言学习背景下的外语学习动机研究结论，从研究对象上丰富了现有文献。其次，本研究从活动理论出发，对来华留学生汉语学习动机的影响因素进行了系统考察，发现来华留学生的汉语学习动机受到主体、中介工具、规则、学习共同体与劳动分工等因素的共同影响，这一结论验证了汉语学习动机的情境性和社会性。

结语

本研究基于活动理论，结合半结构式访谈，探讨了来华留学生汉语学习动机的特点及其影响因素。研究发现，来华留学生的汉语学习动机整体上处于中等偏上水平，受多重因素的系统性影响，具体包括主体因素、中介工具因素、规则因素、学习共同体因素与劳动分工因素。这五类因素中，规则因素对来华留学生的汉语学习动机的影响较大，其次为主体因素和劳动分工因素，学习共同体因素和中介工具因素相的影响相对较小。

本研究借助活动理论框架，揭示了来华留学生汉语学习动机的社会文化特征，为理解动机的生成机制提供了视角参考。未来的教学与政策设计应更加关注这些影响

因素的协调与优化,通过强化个体支持、提升教材适配度、改善评价制度、营造良好课堂氛围以及增强学习参与机制,系统性地提升留学生的学习动机与学习效果。

本研究也存在一定的不足之处。例如,本研究主要是基于活动理论指导下的质性个案研究。其样本量较小,数据来源不够丰富。未来的研究可以通过扩大样本,采用问卷调查、访谈、课堂观摩等多种手段,进一步考察留学生汉语学习动机的生成机制。

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. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, edited by Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R. L. Cambridge: Cambridge University Press, 19-38.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227.
- Gong, Y., Ma, M., Hsiang, T. P., & Wang, C. (2020). Sustaining international students' learning of Chinese in China: Shifting motivations among New Zealand students during study abroad. *Sustainability*, 12(15), 6289.
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal*, 101(3), 548-565.
- Kim, T. Y. (2005). Reconceptualizing L2 motivation theory: Vygotskian activity theory approach. *English Teaching*, 60(4), 299-322.
- Kim, T. Y. (2009). The sociocultural interface between ideal self and ought-to self: A case study of two Korean students' ESL motivation. *Motivation, language identity and the L2 self*, edited by Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda, Bristol: Multilingual Matters, pp. 274-294.
- Kim, T. Y. (2011). Sociocultural dynamics of ESL learning (de) motivation: An activity theory analysis of two adult Korean immigrants. *Canadian Modern Language Review*, 67(1), 91-122.
- Li, C. (2023). Exploring L2 Motivational Dynamics among Chinese EAP Learners in an EMI Context from a Socio-cultural Perspective. *SAGE OPEN*, 13(2):1-13.
- Li, C., Chen, L., Ma, C., Zhang, S., & Huang, H. (2021). Strategy use among Chinese as second language learners in mainland China from the mediation theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 752084.
- Li, C., Fang, X., & Derakhshan, A. (2025). Unlocking the interplay among Chinese EFL Learners' L2 motivation, regulatory focus, and language learning achievement: From a regulatory focus theory perspective. *Learning and Motivation*, 91, 102141.
- Liu, M., Zheng, Y., Ma, X., & Wei, Y. (2020). Sustaining multilingualism in Chinese universities: Uzbekistani students' demotivation while learning Chinese. *Sustainability*, 12(18), 7570.
- Reeve, J. (2024). *Understanding motivation and emotion*. London: John Wiley & Sons.

- Richards, J. C., R. Schmidt, H. Kendrick & Y. Kim. (2005). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ruan, Y., Duan, X., & Du, X. Y. (2015). Tasks and learner motivation in learning Chinese as a foreign language. *Language, Culture and Curriculum*, 28(2), 170-190.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- 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.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, edited by Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda, Bristol: Multilingual Matters, pp. 1-8.
- Wen, X. (2018). Motivation and Chinese second language acquisition. In *The Routledge handbook of Chinese second language acquisition* (pp. 352-372). Routledge.
- Wen, X., & Piao, M. (2020). Motivational profiles and learning experience across Chinese language proficiency levels. *System*, 90, 102216.
- 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.
- 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.
- 丁安琪.(2015).目的语环境下汉语学习动机增强者动机变化分析.语言文字应用,(2),116-124.
- 端义镭. (2017). 定向动机流理论述评. 金陵科技学院学报(社会科学版), 31 (1), 88-92.
- 李池利, 杨佑文. (2017). 基于活动理论的高中生英语学习负动机研究. 英语教师, 17(3), 16-21.
- 李池利,蔡杰.(2020).活动理论特点及其对汉语二语动机研究的启示.大众文艺,(2),186-187.
- 秦丽莉, 戴炜栋. (2013). 活动理论框架下的大学英语学习动机自我系统模型构建. 外语界, (6), 23-31.
- 秦丽莉,戴炜栋, 赵永青.(2018).再论实践社群理论框架下外语学习自主能力与身份之间的关系.现代外语,41(1),66-77.
- 邵明明.(2018).汉语继承语学习者家庭因素和学习动机研究——以日本汉语继承语学习者为例.华文教学与研究,(2),53-63.
- 王俊菊, 王树胜.(2024).二语动机自我系统、二语接触与学习成效的关系研究.外语教学,45(4),53-59.
- 俞玮奇.(2013).来华留学生汉语学习动机减退的影响因素研究.语言教学与研究,(3),24-31.
- 章霜,王艺杰,李池利.近二十年(2005—2024)来华留学生汉语学习动机研究热点与发展趋势. 汉学与国际中文教育, 8(1), 98-112.
- 张璇,秦丽莉,粘玉秀, 赵迎旭.(2022).社会文化理论视域下的二语动机研究述评.语言教育,10(4),33-42.

附录一 Chinese Language Learning Motivation Questionnaire

Part I: Background Information

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