



การศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการลดแรงจูงใจในการเรียนภาษาจีนออนไลน์ ของนักศึกษาแพทย์ในเอเชียใต้

เพิงเสี้ยวจวน*

วิทยาลัยการศึกษานานาชาติ มหาวิทยาลัยต้าหลี่ ประเทศจีน 671003

อีเมล: 413718212@qq.com

รับบทความ: 26 กุมภาพันธ์ 2565

แก้ไขบทความ: 6 มิถุนายน 2566

ตอบรับบทความ: 8 มิถุนายน 2566

บทคัดย่อ: บทความนี้ใช้แบบสอบถามสำรวจผู้เรียนภาษาจีนออนไลน์จำนวน 170 คนในเอเชียใต้ในสาขาวิชาการแพทย์ คลินิก 157 คน ที่ได้รับการคัดเลือกผ่านการกรองคำถามและการสัมภาษณ์ตัวอย่างจำนวน 10 คน โดยศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการสร้างแรงจูงใจในชั้นเรียนภาษาจีนออนไลน์สำหรับนักเรียนต่างชาติในเอเชียใต้ในสาขาวิชาการแพทย์ คลินิก ดำเนินการวิเคราะห์ทางสถิติของข้อมูลการสำรวจด้วย SPSS 26.0 จากการศึกษาพบว่าปัจจัยห้องเรียนออนไลน์ เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจที่สำคัญที่สุดในห้องเรียนภาษาจีนออนไลน์และปัจจัยของครูอยู่ในอันดับสุดท้าย จากการวิเคราะห์ที่เกี่ยวข้องของเพียร์สันพบว่า ปัจจัยทั้งสองคือตนเองและห้องเรียนมีความสัมพันธ์กันมากที่สุด สุดท้าย รวมกับผลการสำรวจเพื่อเสนอแนะที่ตรงเป้าหมายงานวิจัยฉบับนี้ทำการศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการลดแรงจูงใจในการเรียนภาษาจีนออนไลน์ของนักศึกษาแพทย์ในเอเชียใต้จำนวน 170 คน ผ่านการแจกแบบสอบถาม โดยมีแบบสอบถาม 157 ฉบับที่สามารถนำมาใช้วิเคราะห์ได้ นอกจากนี้ยังได้สัมภาษณ์ผู้เข้าร่วมวิจัยอีก 10 คน ผู้วิจัยใช้โปรแกรม SPSS 26.0 ในการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ ผลการวิจัยพบว่าห้องเรียนออนไลน์เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการลดแรงจูงใจมากที่สุด และตัวผู้สอนเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลน้อยที่สุด และจากการวิเคราะห์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันพบว่า ตัวผู้เรียนและห้องเรียนมีความสัมพันธ์กันสูงสุด และในส่วนสุดท้ายของงานวิจัยได้นำเสนอข้อเสนอแนะต่อไป

คำสำคัญ: การลดแรงจูงใจ; ผู้เรียนภาษาจีน; ห้องเรียนออนไลน์

* Corresponding author

E-mail address: 413718212@qq.com

A Study on Demotivational Factors in Chinese Online Class on South Asian Students of Clinical Medicine

Peng Xiaojuan

College of International Education, Dali University, China, 671003

Email: 413718212@qq.com)

Received: 26th July 2022

Revised: 6th June 2023

Accepted: 8th June 2023

Abstract: In this paper, 170 Chinese learners majoring in clinical medicine in South Asia were investigated by a questionnaire, with 157 valid questionnaires collected. Additionally, 10 participants were interviewed. This study examines the influencing factors of demotivation among online Chinese language learners. SPSS 26.0 was used to analyze the survey data. It is found that the online classroom is the most important factor of demotivation, while the teacher factor is found to be the least influential. According to Pearson correlation analysis, the correlation between self and the classroom is the highest. Finally, combined with the survey results, some suggestions are put forward.

Keywords: demotivation; Chinese learner; online class



南亚在线汉语学习者‘去动机’影响因素透析¹

彭小娟

大理大学国际教育学院，大理，中国，671003

邮箱：413718212@qq.com

收稿日期：2022-07-25

修回日期：2023-06-06

接受日期：2023-06-08

摘要：问卷调查了 170 名南亚临床医学专业在线汉语学习者，通过过滤性问题筛选出 157 名去动机学习者并对 10 人进行了抽样访谈，研究了南亚临床医学专业留学生在线汉语课堂去动机影响因素，运用 SPSS 26.0 对调查数据进行统计分析。研究发现，在线汉语课堂中网络课堂因素是最主要的去动机影响因子，同时教师因素排在了最后一位。根据皮尔森相关分析发现，自我和课堂这两个因子的相关性最高。最后结合调查结果提出有针对性的建议。

关键词：去动机；汉语学习者；在线课堂

¹基金项目：中国教育部语合中心国际中文教育一般项目“新加坡华文教师准入与培养模式研究”（2022YH13C）；大理大学教学改革一般项目“留学生在线中文学习去动机的国别差异、影响机制与强化路径（2022JGY08102）；大理大学大学生创新创业项目“大理大学医学汉语存在的问题及提升策略研究”（XSXL2021036）。

一、引言

云南某高校自 2005 年招收留学生，到目前为止，已招收来自南亚、南亚留学生 1000 余名（赵山河等, 2019）。由此可见，该校拥有较长的国际汉语教育历史以及较大规模的学生。在汉语教学中，南亚学生的去动机现象尤为突出，基于目前网络教学现状，本研究对云南某高校南亚汉语学习者的学习动机进行调查，旨在回答以下几个问题：（1）导致汉语学习者动机减弱的因素是什么？（2）哪些因素对去动机产生的影响最大？（3）该采取怎样的措施来提高学生的学习动机？

（一）去动机的定义

去动机在英文中的对应词是“demotivation”其概念即动机减退的过程，而 Deci & Ryan(1985)提出了“amotivation”这一概念，即缺乏意图和动机现象。动机减退和缺乏动机之间存在着一定的差别。本文认为去动机是动机的减退，即由高到低的一个过程，并非一开始就缺乏动机。从状态上来看，动机的减退既包括一个动态过程也包括一个静态的结果。从时间上来看，动机的减退与时间的推移有一定的相关性，即时间的长短会影响动机的强弱。

（二）去动机研究述评

动机减退的研究出现在 21 世纪前后。Chambers 首次在第二语言教学中进行动机减退研究，在他的研究中，提出了教师因素影响学生的学习动机。Oxford (1998) 以美国学生为对象，归结出了教师是学生去动机的主要因素。Dörnyei (2002) 提出了去动机的九个影响因素，如教师、学习者自信心和教学设施等。自此以后，国内外大多数学者对去动机因素的考察主要基于 Dörnyei 的九大因素。如 Hasegawa (2004) 对一百多名学生的进行了有关英语学习动机的访谈，结果发现学生学习动机减退与教师有关。李艳辉 (2004) 采用调查问卷和访谈，对理工科专业学生英语学习动机影响因素进行了研究，结果表明教师因素占比近一半。此后，张哲 (2021)、梁良 (2008)、胡卫星 (2010) 等人都采用问卷调查的方式对学生的英语学习动机减退因素 进行了研究，结果显示，导致去动机的因素中教师占到七成。

可以发现，国内英语去动机研究方法以调查问卷为主，而研究结果主要是教师因素。而在汉语教学领域的去动机研究文章数量并不多见，主要有李晨楠 (2011) 调查了 148 名外国留学生的汉语学习动机减退原因，发现考试成绩、汉语难学成为主要因素，然而，文章仅做了问卷的描述性统计，未用分析软件进行推断性统计。俞玮奇 (2013) 对 209 名留学生的汉语学习动机减退原因进行了研究，发现“对汉语学习的负面态度”“教学环境”等是最主要去动机因素，缺乏质性研究。崔广莹 (2013) 对克罗地亚学生的汉语学习动机进行了调查，分析了影响学生去动机的几大因素，并未对去动机因素的原因进行深入研究。高银花 (2018) 对韩国留学生的动机和去动机均进行了研究，认为教师是影响学生去动机的最大因素，但文章主要从动机类型的层面上进行的研究。徐顺锦 (2019) 对土耳其学生汉语学习去动机因素进行了调查研究，研究发现，“学生”是去动机的最大影响因子。张男、彭小娟、刘静洁 (2022) 调查了云南某高校线上线下汉语学习者去动机影响因素，发现“教师”是留学生去动机的最主要影响因素。



综上，前人研究鲜少涉及在线汉语课堂留学生去动机影响因素。本研究以云南某高校南亚临床医学专业在线汉语学习者为研究对象，采用定量与定性相结合的混合研究法，探讨云南某高校南亚临床医学专业留学生在线汉语课堂去动机影响因素，对影响因素进行原因分析，在此基础上提出可行性建议。

二、研究设计

(一) 研究对象

本文采用问卷星的形式，历时一个月的时间，对云南某高校南亚临床医学专业四个年级共 170 名学生进行了问卷调查，在回收的 170 份问卷中，有 13 名学生对提出的过滤性问题，即“你在学习汉语的过程中有没有出现过不想学习的时期”进行了否定，故去掉这 13 份问卷，收到有效问卷 157 份。其中一年级 80 人，二年级 51 人，三年级 13 人，四年级 13 人；男生 92、女生 65；巴基斯坦 63 人，尼泊尔 53 人，印度 31 人。此外，又以宿舍走访和网络视频的方式对 10 名南亚临床医学专业留学生进行了随机访谈，其中高年级 5 人，低年级 5 人，已通过 HSK4 级 5 人，未通过 HSK4 级 5 人；巴基斯坦 4 人，尼泊尔 4 人，印度 2 人。

(二) 研究方法

本研究采用问卷调查与访谈两种方法。调查问卷分为填空题和选择题。其中填空题包括年龄、性别、国籍、学习汉语时长（含入学前）、年级、HSK 水平。选择题参考了 Dörnyei (2002) 的九个影响动机的因素并结合网络课堂的实际设计而成，涵盖网络课堂的课堂环境、教师的教学方法、学习者自身、课程的设置、电子学习资源等 33 个问题。问卷采用 Likert 五级量表，标记为 1-5，从非常不符合到非常符合。

访谈内容有以下 3 个问题：

- (1) 请说出，让你学习汉语动机减弱的一些情况？
- (2) 这些情况你觉得是自己的问题还是其他？
- (3) 你在动机减弱时通过什么方法提高动机呢？结果提高了还是降低了？

3.3 信效度及问卷项目设计

在做问卷前，对问卷的信度进行了分析，本文借鉴了崔广莹 (2013) 文章中的做法，先将动机因素分为几个因子，再对分类的因子进行信度分析。在进行因子分析之前，首先对问卷数据进行了 KMO 测度和 Bartlett 球体检验，结果 KMO 数值为 0.896，Bartlett' 球体检验结果显著 ($p=.000$)，表明问卷中的数据可以进行因子分析。然后在 SPSS 软件中输入问卷数据，通过碎石图和各因子的负荷量来确定去动机问卷题目的因子数。

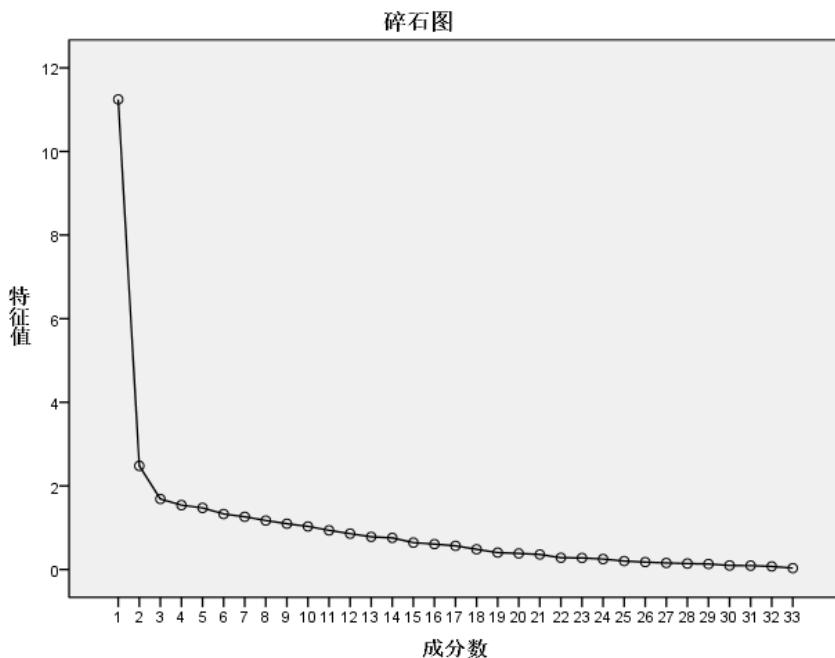


图 1 影响因子碎石图

图 1 表明，从第五个因子开始曲线变得比较平缓，因此可以抽取四到五个因子作为重要的影响因素，根据旋转因子矩阵得出的各因子负荷量进行自然归类，得出四个影响因子。四个因子的信度区间为 0.858—0.982，信度值较高，可以作为研究对象。（见表 1）

表 1 信度分析结果

影响因子	网络课程	教师	课堂	自我
Cronbach's Alpha	0.982	0.887	0.867	0.858
项目数	12	9	6	6

因子归类后，为全面考察各因子负荷量以及命名情况，我们对所有问卷项目进行了梳理。（见表 2）

表 2 问卷项目负荷量及因子命名

问卷项目	因子 1	因子 2	因子 3	因 4
	网络课堂	教师	课程	自我
1. 汉语很难，网络课的汉语更难了。	0.737			
5. 网络教学材料不齐全，没有专门的电子教材。	0.773			
6. 缺少真实的教学环境，身边没有老师和同学，我很不习惯。	0.695			
7. 网课上不会的词语很多，不能当面问老师，我网上查到了意思还是不明白。	0.796			



问卷项目	因子 1	因子 2	因子 3	因 4
	网络课堂	教师	课程	自我
18. 我觉得网课上的课堂活动有点无聊。	0.767			
19. 教师对网络课堂很不熟悉，上课总是 状况不断，浪费了我的时间。	0.734			
20. 我不喜欢网课，每次都面对屏幕听老 师讲话，很无聊。	0.768			
22. 我觉得在网课上时间有限，老师对我 的关注不够。	0.784			
29. 上网课时，我的注意力不能集中在课 堂上。	0.665			
30. 老师/我的网络信号不好，经常影响正 常上课。	0.755			
31. 网课和老师不能见面，我的作业经常 不写。	0.765			
32. 上课老师看不到我，我经常不听课。	0.736			
8. 老师不能准确回答我的问题，讲完后我 还是不懂。		0.707		
9. 老师的发音不标准，有很重的方言，上 课听不懂。		0.730		
10. 我不知道老师讲课说什么，他/她讲的 太难了。		0.759		
11. 老师上课太严厉，要求很多，我越来 越不喜欢汉语课了。		0.703		
12. 老师讲的内容太无聊，我听不进去。		0.740		
13. 老师在课上自己讲的时间很多，给我 们讨论的时间很少。		0.710		
14. 老师没有什么教学方法，我觉得学不 到知识。		0.743		
15. 老师经常在课堂上批评指责我，我很 不开心。		0.707		
16. 我回答对了问题老师也不夸奖我，我 感到心里受到打击。		0.731		

问卷项目	因子 1 网络课堂	因子 2 教师	因子 3 课程	因 4 自我
3. 上汉语课的学生很多，我觉得人太多了。				0.781
4. 我的汉语水平太低/高，不适合这个班级。				0.819
17. 我觉得课后的汉语作业太难了，不想完成。				0.778
21. 现在的教材不适合我，内容过于难/简单。				0.760
24. 我觉得考试的题目跟我的真实水平不符合。				0.747
27. 课程安排不合理，缺少专门的文化课，听力课和口语课。				0.780
2. 学汉语我也不一定能找到合适的工作。				0.806
23. 我学习很勤奋，但是我的成绩一直不高。				0.810
25. 我不喜欢做小组活动。				0.763
26. 我上课不敢开口说话，害怕别人笑话我。				0.731
28. 我学习中文很吃力，感觉总是做无用功。				0.711
33. 我不想学习汉语，是我父母让我学的。				0.771

根据上述的因子归类，因子 1 包括 12 道题，主要有网络课堂中的教材(5)、学习环境(6、7、18、19、20、22、29)设备(30)、网络课堂的态度(1、31、32)；因子 2 包括 9 道题，主要是教师的教学方法(13、14、16)、教学态度(9、11、15)以及教学能力(8、10、12)；因子 3 包括 6 道题，主要是班级类型(3、4)、课程设置(27)、教材(17、21)以及考试题目设置(24)；因子 4 包括 6 道题，主要是学习态度(25、33)、学习目标(2)、学习方法(23、28)、学习焦虑(26)。需特别说明的是，这里的网络课堂不仅包括网络课堂环境，还包括网络课上教师对设备的使用熟悉度以及学生对网课态度，结合学生的访谈内容，发现这些问题主要受网络课堂的影响，因此也被纳入网络课堂因素。

三、数据分析及结果

为了更加详尽地了解学生去动机影响因素，文章通过描述性分析方法，对四个因子的均值进行总体分析，并进一步分析每个因子内部均值的排列情况。其次，对四个因子之间的相关性



进行分析，以了解各因素之间的相关关系。最后，在学生年级、性别、HSK 水平、学习时长这几个类别下，对四个因子进行内部均值分析。

表 3 四个因子的描述性分析

因素 数值	均值	标准差	排名
网络课堂	2. 6125	. 62224	1
教师	2. 1939	. 59302	4
课程	2. 5000	. 64935	2
自我	2. 3301	. 71524	3

表 3 为四个因子的描述性统计分析。为对影响因子做进一步的研究分析，将表 3 中四个因子的均值进行了计算，它们分别为 2.6125、2.1939、2.5000 和 2.3301，由高到低排序依次为因子 1 “网络课堂”，因子 3 “课程”，因子 4 “自我” 和因子 2 “教师”。由此可见，“网络课堂”是影响去动机的最大因子。

为了进一步了解每个因子内部影响因素的排列情况，以下对“网络课堂”“课程”“教师”“自我”四个因子所对应的问题进行描述性统计分析。

对“网络课堂”中 12 道题的每个均值进行了统计后，发现网络课堂的态度 (a1) 即“汉语很难，网络课的汉语更难了”。这个题目的均值为最高值 3.63，说明学生在上网课时对汉语产生了畏难情绪（见表 4）。

表 4 网络课堂因素描述统计量

题目 数值	极小值	极大值	均值	标准差	排名
a1	1.00	5.00	3.6306	.93567	1
a5	1.00	5.00	2.8280	1.00114	4
a6	1.00	5.00	3.3057	1.09581	2
a7	1.00	5.00	3.1210	1.07029	3
a18	1.00	5.00	2.2804	1.05511	7
a19	1.00	5.00	2.2420	.93645	12
a20	1.00	5.00	2.2739	1.13573	9
a22	1.00	5.00	2.2548	.99939	11
a29	1.00	5.00	2.4395	1.17853	5
a30	1.00	5.00	2.4268	1.14469	6
a31	1.00	5.00	2.2803	1.01169	8

a32

1.00

5.00

2.2675

1.02145

10

排在第二位的是“课程”。对“课程”的6个问题的均值进行统计后，发现班级类型(a4)的均值最高，即“我的汉语水平太低/高，不适合这个班级”，这道题的均值为3.0064，说明分班没有科学的制度（见表5）。

表 5 课程因素描述统计量

項目 数值	极小值	极大值	均值	标准差	排名
a3	1.00	5.00	2.6879	1.03064	2
a4	1.00	5.00	3.0064	.99677	1
a17	1.00	4.00	2.3248	1.04524	4
a21	1.00	5.00	2.4395	1.02117	3
a24	1.00	5.00	2.2675	1.09417	6
a27	1.00	5.00	2.2739	.93103	5

对“教师”因素进行分析时，发现教学能力(a10)的均值最高（见表6），即“我不知道老师讲课说什么，他/她讲的太难了”。说明教师在上课时，忽视了学生的汉语水平。

表 6 教师因素描述统计量

項目 数值	极小值	极大值	均值	标准差	排名
a8	1.00	5.00	2.3694	1.00184	2
a9	1.00	5.00	2.2739	.91715	4
a10	1.00	5.00	2.5032	1.01036	1
a11	1.00	5.00	2.1274	.81434	7
a12	1.00	4.00	2.2803	.89754	3
a13	1.00	5.00	2.1847	.89027	5



a14	1. 00	5. 00	2. 1338	. 83279	6
a15	1. 00	4. 00	1. 7643	. 64191	9
a16	1. 00	4. 00	2. 1083	. 96463	8

在“自我”这个因素中，均值排在第一位的是学习目标（a2）（见表7），即“学汉语我也不一定能找到合适的工作”。说明学生对学完汉语后的职业规划不强。

表7 自我因素描述量统计

题目 数值	极小值	极大值	均值	标准差	排名
a2	1. 00	5. 00	2. 6943	. 93138	1
a23	1. 00	4. 00	2. 3248	1. 04524	3
a25	1. 00	5. 00	2. 3885	1. 12461	2
a26	1. 00	5. 00	2. 2420	1. 07656	5
a28	1. 00	5. 00	2. 2739	1. 04766	4
a33	1. 00	5. 00	2. 0573	1. 02057	6

此外，对四个因素的内在相关性也进行了研究（见表8）。

表8 四个因素内在相关性统计

因子	网络课堂	教师	课程	自我
网络课堂	1 . 679 **			
教师		1 . 753 **	. 629 **	
课程			1 . 778 **	. 566 **
自我				1

**. 在. 01 水平上显著相关

根据皮尔森相关分析，研究发现，“网络课堂”“教师”“课程”“自我”四个因素之间存在显著相关性。其中，“自我”和“课程”的相关系数最高，说明学生的自我评价和课程有密切关系。



为了进一步了解年级（一到四年级）、性别（男女）、HSK 水平（初级、中级和高级）、学习时长（一年以下、一至两年、两年以上）、地区（巴基斯坦、尼泊尔、印度），这几个项目内部的去动机因素差异，本研究按照上述分类对四个因素进行了描述性统计分析，结果发现，四个因素在年级、HSK 水平上存在显著差异，而性别、学习时长和地区不存在显著差异。

从年级来看，这几个年级均把“网络课堂”排在去动机因素的第一位，一二四年级的去动机因素排序跟表 3 一样，即按照“网络课堂”“课程”“自我”“教师”这样的顺序，但三年级的学生把自我排在了第二位，即“网络课堂”“自我”“课程”“教师”，如表 9 所示。

表 9 四个年级去动机因素描述性统计分析

	因素	均值	标准差	排名
一年级	网络课堂	2.5369	.62800	1
	教师	2.1707	.61197	4
	课程	2.4227	.66582	2
二年级	自我	2.2440	.74771	3
	网络课堂	2.6619	.58366	1
	教师	2.2013	.56153	4
	课程	2.6132	.61566	2
三年级	自我	2.4340	.64826	3
	网络课堂	3.3194	.42952	1
	教师	2.5000	.61564	4
	课程	2.6944	.61839	3
四年级	自我	2.7500	.60323	2
	网络课堂	2.9167	.43033	1
	教师	1.9167	.27778	4
	课程	2.7083	.36956	2
	自我	2.4167	.64550	3

研究接着对三年级的“自我”这个因素的均值进行了统计，结果如表 10 所示。

表 10 三年级自我因素的描述性统计分析

题目 数值	极小值	极大值	均值	标准差	排名
a2	1.00	4.00	2.8333	1.16905	2
a23	2.00	4.00	2.5000	.83666	5
a25	1.00	4.00	2.6668	1.03280	3
a26	3.00	4.00	3.5000	.54772	1



a28	2.00	4.00	2.6667	.81650	4
a33	1.00	4.00	2.3333	1.03280	6

如表 10 所示，学习焦虑（a26），即“我上课不敢开口说话，害怕别人笑话我”，这个问题在学生的学习动机上有较大影响，说明三年级学生在学习汉语时，自身的语言焦虑问题比较突出。

从 HSK 水平来看，去动机的四个因素在初、中级阶段的差异不大，而在高级阶段，网络课堂和课程并列第一，且教师排在第三，自我在最后。

表 11 四个因素在 HSK 水平上的描述统计分析

	因素	均值	标准差	排名
初级	网络课堂	2.6437	.65481	1
	教师	2.2556	.56890	4
	课程	2.4375	.65881	2
	自我	2.3153	.69280	3
中级	网络课堂	2.6179	.62173	1
	教师	2.1632	.60187	4
	课程	2.5285	.65900	2
	自我	2.3153	.69280	3
高级	网络课堂	2.2222	.42763	1
	教师	2.1481	.33945	3
	课程	2.2222	.19245	1
	自我	2.0000	.60093	4

研究接着对高级阶段的“课程”因素均值进行了统计，结果如下。

表 12 高级阶段课程因素的描述性统计分析

题目 数值	极小值	极大值	均值	标准差	排名
a3	2.00	3.00	2.6667	.57735	2
a4	2.00	4.00	3.0000	1.0000	1
a17	2.00	2.00	2.0000	.00000	6
a21	1.00	2.00	1.6668	.57735	4
a24	1.00	4.00	2.3333	1.52753	3
a27	1.00	2.00	1.6667	.57735	5

如表 12 所示，在“课程”因素中，班级类型（a4），即“我的汉语水平太低/高，不适合这个班级”这一问题在高级阶段占到最大比重，说明高级阶段的学生对课程设置不满意。

因“教师”因素在高级阶段占到第二位，所以对“教师”因素进行了描述性统计分析（见表 13）。

表 13 教师因素描述性统计分析

項目 数值	极小值	极大值	均值	标准差	排名
a8	2.00	3.00	2.6668	.57745	1
a9	2.00	3.00	2.3348	.57735	3
a10	2.00	4.00	2.6667	.57743	2
a11	2.00	3.00	2.3333	.57735	7
a12	2.00	3.00	2.3342	.57733	4
a13	2.00	3.00	2.3340	.57726	5
a14	2.00	3.00	2.3338	.57720	6
a15	2.00	3.00	2.0000	.57717	8
a16	2.00	2.00	1.6667	.57710	9

如表 13 所示，在“教师”因素中，教学能力（a8），即“老师不能准确回答我的问题，讲完后我还是不懂”是均值最高的题目，说明教师应该提升教学能力，对学生的问题做出准确的回答。

值得一提的是，“教师”这个因素在以往的去动机调查研究中大多占据首位，而在本研究中，初中级水平留学生将其排在最后一位，高级水平留学生将其排在了第三位。跟本文研究结果相类似的一项研究是陈静（2014）将两所大学的英语专业本科生进行了调查，调查发现在学生的英语学习动机减退因素中，“教师”因素排在最后一位。为了进一步验证本研究数据的真实性，对 10 名南亚临床医学专业汉语学习者进行了访谈。在访谈中，8 名学生均谈到了在线学习过程中动机出现减弱的情况，在问及原因时，学生的回答除了“网络不好”“不能看到老师”“不能和同学面对面交流”这种远程课堂的弊端外，还谈到动机减弱是自身原因造成的，访谈的学生大多认为学汉语是自己的事情，对教师的上课情况没有意见，只有一个高年级同学提到了教师可以和学生多交流，多了解学生的情况。可见，在云南某高校南亚临床医学专业汉语学习者的去动机因素中，“教师”因素占比非常小，学生总体上将学习动机减弱归结到网络课堂或自己身上，鲜少对教师提出异议。

四、分析与建议

从上文可以看出，“网络课堂”是影响在线汉语课去动机的最主要因素，其中，“汉语很难，网络课的汉语更难了”这个问题最为突出。结合访谈内容，40%的同学都认为汉语比较难。研究还发现，在网课上由于时间有限，师生交流不多，教师上完课就下线，教师与学生的远程



交流受到网络或者情感熟悉度的影响，教与学均不能达到理想状态。学生的很多语言问题得不到解决。

因为网络课堂有其局限性，所以教师应在网络课堂中充当更加重要的角色。线上课堂中，教师可以充分利用网络资源，创建丰富的小组活动，建立教师与学生、学生与学生之间的情感联系，让学生对汉语产生兴趣。比如，蔡罗一（2021）可以建立在线分组讨论，可以采取随机分组的方式让学生对日常的语法、句型和语段进行操练，在课堂辩论和小组报告中可以采取固定分组的方式进行。²

影响去动机的第二个因素是“课程”。在“课程”因素中，“我的汉语水平太低/高，不适合这个班级”这一问题占了绝对比重。在南亚临床医学专业汉语学习者一年级入学时，学校仅以简单的面试作为分班依据，没有对学生进行专门的笔试，以致学生的真实水平得不到准确评估，学生感到这个班级不适合自己。建议学校应制定精确的分班制度，包括制定科学合理的入学笔试、口试以及结合学生已通过的 HSK 等级情况，将三者按照比例权重作为标准分班。确保相同水平的学生分在同一班，这样也促进教师对学生水平的了解，从而设定科学的教学目标，进而达到良好的教学效果。与此同时，也能增强学生汉语学习的动机以及教师教学的针对性，避免出现因为课程太难或太易产生动机下降的趋势。

影响去动机的第三个因素是“自我”。在“自我”因素中，“学汉语我也不一定能找到合适的工作”这一问题均值最高。可以看出，学生在学习汉语的时候，对自己的职业规划并不明确。即使学习医学汉语，学生在中国的应用之地就是毕业前的临床实习，而回国后基本不用汉语了。

云南某高校的培养目标是“依据生源国的需求，结合学校培养高素质应用型人才的自身定位，构建国际应用型人才培养模式”，在具体的实施过程中，却直接挪用国内高校培养模式，缺乏针对留学生的培养模式（王斌、刘明、张如梅等, 2016）。在南亚临床医学专业学生的本科四年中，大一大二有汉语课，大三大四全英文授课教专业，学生在中国实习期需要用汉语交流，除此之外，学生回国后也几乎不用汉语。吴应辉、刘帅气（2021）提出的“汉语+”的第二个理解层次，即先进行汉语教学，学生在掌握汉语后利用汉语学习相关专业技能。云南某高校的部分学段符合“汉语+”的要求，但“汉语+”的目的是让外国学生在学习完汉语加职业技能后就业更有优势，而根据此次对学生问卷调查发现，“汉语+”的优势并没有显现。

为此，建议云南某高校与南亚当地孔子学院建立密切联系，联合孔子学院及当地政府和企业的力量，共同推动汉语学习者的“汉语+”职业优势，做好学生的就业工作，确保汉语学习可持续发展的生命力。

此外，三年级的去动机因素中，“我上课不敢开口说话，害怕别人笑话我”这一问题排在最前面。因为三年级基本没有汉语课，学生的汉语开口度骤然降低。为此，学校可以多鼓励三

² 蔡罗一于 2021 年 1 月在美国汉语教学设计理念与应用系列公益讲座上做的题为《线上课程互动教学设计原则与案例应用》讲座。

年级学生说汉语，多举办汉语活动，如开设课外汉语兴趣班，汉语文化班以及举办各种汉语比赛等等，激发学生说汉语的热情。

影响去动机的第四个因素是“教师”。在“教师”因素中，“我不知道老师讲课说什么，他/她讲的太难了”这一问题均值最高。根据克拉申提出的“ $i+1$ ”理论，教师在教学中输入的语言应略高于学习者的现有水平，过高就会造成学习困难。显然，这里教师的语言输出过高了。

建议教师在学期前，学期中和学期后分别对学生的语言水平进行测评，以及时掌握学生的汉语水平，进行针对性的输出。在学期前，教师可利用考评卷和口试的方式对学生的语言水平进行测试，制定符合学生水平的教学方案。在学期中，教师可对学生进行测评，了解学生对已有知识的掌握情况以及预判后面的教学方案是否合适。在学期末，教师最后对学生进行测评，了解整个学期的学习效果。此外，教师要在心理上多照顾学生的情感，网络课本身时间有限，有些教师讲完课就下课了，缺乏对学生语言掌握的持续追踪，有必要在课后多与学生交流。为此，教师可建立“课后汉语难题群”或者“中国学生帮帮群”等的线上群聊，让学生在课后能有机会与教师或者中国学生一起讨论相关的语言难点，解决学生的困惑，从而提高学习者的学习动机。

五、结语

本研究采用了定量为主定性为辅的方法，对云南某高校南亚临床医学专业四个年级的学生汉语课堂去动机情况进行了调查。调查发现，“网络课堂”是学生去动机的最主要因素。即网络课的弊端在学生心中排在首位。而相较于其他研究动机的文章中排第一位的“教师”因素却在本研究中排到了最后。结合访谈内容，发现南亚学生更喜欢在自身方面找原因，这是否受到南亚各国文化的影响？该问题有待进一步研究。此外，本研究对去动机因素的重要问题提出了几点建议。

然而本研究存在一定的局限性，比如在对去动机的四个因素进行分析时，只分析了均值最高的问题，对其他问题没有详细的分析。

参考文献

- 陈静. (2014). 中国英语专业本科生英语学习动机减退因素研究. 江苏：中国矿业大学硕士学位论文.
- 崔广莹. (2013). 欧洲学生汉语学习去动机因素透析及教学启示——以克罗地亚汉语学习者为例. 云南师范大 学学报（对外汉语教学与研究版）. (03):23-30.
- 李艳辉. (2004). 外语学习者失去学习动机的原因及动机的加强. 辽宁：大连海事大学硕士学位论文.
- 张哲. (2007). 非英语专业大学生英语学习动机减退因素的研究. 吉林：吉林大学硕士学位论文.
- 梁良. (2008). 大学英语课堂中的动机削弱初探. 天津工程师范学院学报. (03):75-78.
- 胡卫星. (2010). 英语学习动机减退的模型构建. 外语教学(03):41-44+49.



- 李晨楠. (2011). 对外汉语教学中的学生去动机化研究. 上海: 复旦大学硕士学位论文.
- 高银花. (2018). 在华韩国留学生汉语学习动机与去动机调查研究. 北京: 北京第二外国语学院
硕士学位论文.
- 徐顺锦. (2019). 土耳其学生汉语学习去动机因素调查研究——
以伊斯坦布尔地区汉语学习者为例. 甘肃广播电视台学报. (06):85-90.
- 张男, 彭小娟&刘静洁. (2022). 在线汉语学习者去动机影响因素调查研究——
以云南某高校为例. 红河学院学报. (06):132-136.
- 赵山河等. (2019). 大理大学南亚医学留学生临床实习现状、问题及对策. 大理大学学报. (10):9
2-95.
- 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. (03):24-31.
- 王斌等. (2016). 大理大学南亚医学留学生教育现状、问题及对策. 大理大学学报. (10):98-100.
- 吴应辉、刘帅气. (2020). 孔子学院发展中的“汉语+”和“+汉语”. 国际汉语教学研究. (01)
:34-37+62.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human
Behaviour, Ple-num Press, (1), 11-40.
- Dornyei, Z., & Csizer, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation:
Results of a Longitudinal Nationwide Survey, Applied Linguistics23(4), 421-462.
- Hasegawa, A. (2004). Student Demotivation in the Foreign Language
Classroom, Takushoku Languag-e Studies, 107(4), 119-136.
- Oxford, R. L. (1998). The Unraveling Tapestry: Teacher and Course Characteristics
Associated with Demotivation in the Language Classroom, Seattle, WA:the TESOL' 98
Congress.