

泰国本土大学生高级汉语精读课 学习焦虑研究——以皇太后大学为例 Learning Anxiety in Advanced Chinese Intensive Reading Course among Thai Local University Students Take MFU as an Example

林才均¹

Caijun LIN

泰国皇太后大学汉学院

School of Sinology, Mae Fah Luang University, Thailand

caijun.lin@mfu.ac.th

摘要 外语焦虑作为影响外语学习成功的关键性情感变量之一，也备受汉语二语教学界的关注。本文以泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑为考察对象，主要采用问卷调查与访谈相结合的研究方法，对其学习焦虑的现状及其影响因素以及与学习成绩的关系进行了探讨。研究发现：学习者的总体学习焦虑感较强且个体差异不明显。在各焦虑中，其考试焦虑感相对最强，“译”的焦虑感明显最强。学习者的学习焦虑明显受到其性格、学习动机、学业自我评价的影响，一定程度上受到其自评汉语水平的影响，但明显不受学业期望值的影响。学习者的学习成绩与学习焦虑这两个变量之间存在较强的线性负相关关系。基于上述研究发现，并结合访谈结果，我们提出了缓解或降低学习者高级汉语精读课学习焦虑的建议，以期提升其学业成效。

关键词 泰国大学生；高级汉语；学习焦虑；影响因素；相关性分析

Abstract Foreign language anxiety, as one of the key emotional variables affecting the success of foreign language learning, has also attracted much attention from the Chinese second language teaching community. This paper takes the learning anxiety in advanced Chinese intensive reading course among Thai local university students as the object of investigation. It mainly uses a research method that combines questionnaires and interviews to explore the current situation of learning anxiety, its influencing factors, and its relationship with academic achievement. The study shows that the learners' overall learning anxiety is strong and individual differences are not obvious. In various anxieties, their test anxiety is relatively the strongest, and "translation" anxiety is obviously the strongest. Learners' learning anxiety is obviously affected by their personality, learning motivation, academic self-evaluation, and to a certain extent their self-evaluation of Chinese proficiency, but it is obviously not affected by academic expectations. There is a strong linear negative correlation between the two variables of learners' academic performance and learning anxiety. Based on the above research findings and combined with the interview results, we put forward suggestions to alleviate or reduce the learning anxiety of learners in advanced Chinese intensive reading course, in order to improve their academic achievement.

收稿日期：2023-12-07

作者简介：¹ 林才均，泰国皇太后大学汉学院助理教授。

Keywords Thai University Students; Advanced Chinese; Learning Anxiety; Affecting Factors; Correlation Analysis

一、引言

外语焦虑感(Foreign Language Anxiety)是学习者因语言学习过程的独特性而产生的一种对与课堂语言学习相关的自我意识、信仰、感情以及行为的明显焦虑情绪(Horwitz等,1986:128)。上世纪八十年代,随着二语习得研究的长足发展,二语教学研究的重点开始转向学习者本身。学习中的情感变量(Affective Variables)与外语学习之间的关系研究,尤其是作为关键性情感变量之一的外语学习焦虑逐渐成为研究热点。近三十年来,国外学者主要围绕外语学习焦虑的表现、产生原因、测量工具、与学习成绩的关系以及如何改善焦虑进行了大量研究并且取得了丰硕的研究成果。

相较于针对英语、德语、法语、西班牙语等外语的二语学习焦虑研究而言,有关汉语二语学习焦虑的相关研究起步则较晚。最早见于钱旭菁(1999)的《外国留学生学习汉语时的焦虑》一文。自此特别是汉语二语学习热潮的出现之后,有关汉语二语学习者学习焦虑的研究呈现出动态上升的趋势。然而目前的研究在前沿理论的借鉴与探索、研究内容所涉范畴与方法的使用以及研究对象的选择等方面还明显存在不足。就其中的国别化研究来看,多数研究调查对象仍集中在欧、美、日、韩等在华留学生,而专门针对国际中文教育推广重镇的东南亚国家单一国别的汉语二语学习者学习焦虑的研究则不多见。

泰国作为最早将汉语纳入国民教育体系的“21世纪海上丝绸之路”沿线的重要国家,目前已成为东南亚地区“汉语热”热度最高的国家之一。因此,其汉语学习者尤其是汉语专业大学生的学习焦虑应当引起国际中文教育领域学者们的足够关注与重视。我们发现,目前针对泰国汉语二语学习者学习焦虑的研究数量还十分有限,都尚处于起步探索阶段,且多以泰国留学生和初级阶段的汉语二语学习者作为调查对象。有鉴于此,本文拟以泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑为研究内容,主要采用问卷调查与访谈相结合的研究方法,以弄清其学习焦虑的现状及其影响因素以及与学习成绩之间的关系,并为减轻或降低相关学习焦虑提出针对性建议,为提升泰国本土大学生高级汉语精读课学业成效提供参考。

二、相关研究回顾

(一) 汉语二语者学习焦虑研究现状

目前有关汉语二语者学习焦虑的研究主要集中在焦虑的影响因素研究、焦虑与学习成绩的相关性研究、汉语言语技能学习焦虑研究和焦虑干预研究四个方面。

在汉语学习焦虑影响因素研究方面,钱旭菁(1999)的研究结果显示,留学生汉语学习焦虑主要与国别和自我评价有关,与学习者的年龄、性别、汉语学习时间和是否华裔等没有明显

的关系。遗憾的是，该文仅分析了数据间的显著性差异而并未对变量间的相关性进行分析，故所得结论有待商榷。何姗（2014）则同时结合方差分析与相关性分析研究发现，学习者的性别、生源地、是否华裔、汉语水平、对汉语的评价、学习汉语时间和在华时间都与其语言焦虑程度显著有关，而学习者的年龄及其所学过外语的门数则与语言焦虑程度无关。此类研究还有刘娟娟（2014），钟家宝、高静（2014），周文华（2015）等。这类研究明显占多数，也取得了一定的共识。此外，还有少量探讨个体差异（蔡德馨，2014；段梅花，2014）、外在环境（齐飞，2008；仲清，2011）、汉语本身的难度（范祖奎，2009）、教师教学行为（刘文等，2012）等对汉语二语学习者学习焦虑的影响研究。然而由于各方面的相关文献较少，因此相关研究还都处于初步探索阶段。

在汉语学习焦虑与学习成绩相关性研究方面，钱旭菁（1999）研究发现，留学生的焦虑感与其汉语期末成绩没有明显的关系，但跟汉语口语成绩成反比。对此，张莉（2001）也得出了相同的结论。张莉、王飙（2002）的研究结果为汉语学习焦虑值与留学生的口语、听力、语法结构成绩和总成绩呈负相关，与阅读理解和综合填空成绩不相关。张瑞芳、杨伊生（2011）研究指出，焦虑对留学生 HSK 考试成绩所有项目及总分均有一定的预测效果。此类研究主要探讨了留学生 HSK 考试成绩与其学习焦虑的相关性，而有关某科目成绩与其学习焦虑的相关性研究还不多见。在汉语言语技能交际焦虑研究方面，张莉（2001）调查发现，留学生汉语学习的焦虑程度与非自然停顿数及口语流利度密切相关。随后她（2002）还发现，欧美、日韩学生的汉语阅读焦虑与其汉语学习焦虑均呈显著正相关关系。孔祥荣（2006）研究指出，日韩学生的汉语听力课堂焦虑程度普遍要比欧美学生高。此方面的研究各自仅涉及到了某些方面的言语技能学习焦虑，综合性的研究却凤毛麟角，“写”尤其是“译”这两项言语技能的学习焦虑专项研究我们尚未发现。在汉语学习焦虑干预研究方面，施仁娟（2007）提出了应对焦虑的乐观积极的方式包括查词典、与同学交流、将学习视为兴趣以放松心态、预习与复习。高影、徐川（2012）研究表明，留学生焦虑程度与应对方式呈负相关，团体合作学习以及用听唱汉语音乐等轻松休闲的方式能缓解学习焦虑。这类研究对降低学习焦虑具有现实指导意义，可惜数量有限且尚待深入。

上述研究成果无疑为我们进一步研究汉语二语学习者的学习焦虑奠定了坚实的理论与实践基础。然而与国外相关研究相比，目前针对汉语二语学习者学习焦虑的研究上存在因缺乏对国外前沿相关理论的讨论与借鉴而导致研究思路 and 方向存在一定局限，未涉及写作、翻译、促进性焦虑研究等导致研究内容相对不够全面，对言语技能焦虑研究数量有限而导致研究内容尚不够细致，研究方法仍以问卷调查为主且测量手段仍以 Horwitz 等（1986）编制的《外语课堂焦虑量表》（Foreign Language Classroom Anxiety Scale, 简称 FLCAS）为主而使得研究方法较为单一缺乏创新，调查与访谈对象范围仍以欧美日韩留学生为主而令研究对象范围较窄等问题。这些都需要后续研究去改进与完善。

(二) 针对泰国汉语二语学习者的学习焦虑研究

目前针对泰国汉语二语学习者学习焦虑的研究数量还十分有限, 其中针对泰国留学生及本土大学生学习焦虑的研究仅有 4 篇。这些研究主要涉及到了课堂焦虑及其影响因素、言语技能交际焦虑以及相关性方面的研究。

在汉语课堂学习焦虑及其影响因素方面, 杨利娟(2010)调查发现, 泰国留学生的焦虑水平较高, 尤其是听力和阅读焦虑, 同时还发现泰国留学生的汉语学习焦虑与其成绩并不显著相关, 而引起其汉语学习焦虑的主要原因是汉语方言的影响、汉语本身的特点、课堂竞争以及教师的纠正等问题。在汉语言语技能焦虑及相关性研究方面, 吴剑(2011)的研究结果表明, 引起泰国一二年级大学生及赴华培训汉语教师听力焦虑的三大原因分别是话题熟悉程度、听力训练强度、听力教学的组织和策略。张雯(2013)研究指出, 泰国本土大学生存在汉语口语焦虑, 汉语课堂焦虑和口语焦虑之间也存在明显的正相关关系。学生在汉语课堂上的焦虑感小于其口语焦虑。赵鹏(2020)研究发现, 汉语课堂焦虑和汉语阅读焦虑呈正向强相关关系, HSK 阅读成绩与阅读焦虑呈现非常强的负相关关系, 考试焦虑和人际交往焦虑是泰国留学生最为担忧的。性别、汉语学习时长因素对焦虑的影响不构成显著差异, 性格与自我评价因素对焦虑影响明显。

可见, 虽然目前针对泰国在华留学生与本土大学生的汉语课堂学习焦虑、阅读焦虑、听力焦虑和口语焦虑进行了调查研究。但很明显, 对于泰国大学生汉语学习焦虑的研究才刚刚起步。研究结果也尚未达到普遍具有参考意义的水平, 尚需更多相关研究来印证。这正是泰国大学生汉语学习焦虑研究的紧迫性之所在, 也是本文的写作动机之所在。

三、研究方法

(一) 调查与访谈对象

本研究的调查与访谈对象为皇太后大学汉学院汉语言文化专业三年级高级汉语精读课的学生, 共 97 人。之所以选择皇太后大学汉学院, 是因为该学院的汉语办学规模在泰国最大。该学院目前开设了四个本科专业, 全职汉语教师 70 余位, 在校汉语专业学生人数高达 2000 余人且来自全泰各地。因此, 将该校汉语专业学生作为调查与访谈对象具有一定的代表性。之所以选择汉语言文化专业三年级学生的原因在于只有该专业在三年级还开设了高级汉语精读课且以往针对高年级汉语二语学习者学习焦虑的研究相对较少。之所以选择汉语精读课的原因则在于该校汉语言文化专业的精读课涉及到听、说、读、写、译(该专业的重点培养方向, 也符合国际中文教育言语交际能力新要求), 有利于我们更加全面具体地了解泰国汉语二语学习者的学习焦虑状况。

(二) 调查问卷与访谈问题的设计及实施

本研究的调查问卷主要包括两个部分：第一部分是学生的基本信息，共 12 题，涉及到学生的性别、是否为华裔、性格、学习汉语的时间、汉语水平、学习期望、学习自评等学习者的背景情况与个体差异因素。第二部分是我们基于 Luo (2014) 设计的可信度较高且专门针对汉语言二语学习者的汉语学习焦虑度量表 (Chinese Language Learning Anxiety Scale)，同时参考多数外语焦虑研究均运用的 Horwitz 等 (1986) 编制的《外语课堂焦虑量表》设计的汉语精读课学习焦虑量表，共 28 题。该量表的标准化 Alpha 系数为 0.803，大于 0.7。根据统计学原理可知，该量表的信度较高。同时，本量表基于 Horwitz 等 (1986) 的外语焦虑分类标准，将学习者的学习焦虑分为由言语技能交际畏惧 (Communication Apprehension) (包括听、说、读、写、译五项言语技能)、考试焦虑 (Test Anxiety) 和负评价恐惧 (Fear of Negative Evaluation) 三个维度组成，既弥补了 FLCAS 量表交际畏惧板块未涉及阅读与写作焦虑的不足，又尝试探索前人未探讨的汉语二语学习者在“译”方面的学习焦虑。

问卷采用 Likert 五点计分，从“5=非常同意”到“1=非常不同意”五个等级。得分越高，表示焦虑感越强。焦虑均值与焦虑感的对应关系为：均值在 1.00-1.49 之间表示“弱”，1.50-2.49 之间表示“较弱”，2.5-3.49 之间表示“一般”，3.50-4.49 之间表示“较强”，4.50-5.00 之间表示“很强”。为了避免语言障碍与隐私担忧影响我们获得更加真实有效的数据，我们将问卷内容全部译成了泰文，并借助 Google Forms 在上课教室内进行问卷调查，要求学生在二十分钟内当堂独立完成问卷。调查当天，由于共有七名学生请假，加之三份未做完的无效问卷，故最终收回 87 份有效问卷。在获得问卷调查数据后，我们利用 SPSS23.0 软件进行统计学分析。在访谈问题的设计方面，我们主要围绕听、说、读、写、译等具体焦虑及其焦虑来源、教师与学生自身行为可能引发的焦虑、学生缓解焦虑的办法等几个方面的相关问题在调查结束后采用泰语对高、中、低学业成绩的部分学生进行了访谈，以便更加深入地了解学生更深层的焦虑和具体原因。

四、分析与讨论

(一) 学习焦虑值分布的总体情况与特点

表 1 学习焦虑感均值的总体分布情况

	总体焦虑	交际畏惧	考试焦虑	负评价恐惧	交际畏惧				
					听	说	读	写	译
均值 (Mean)	3.51	3.42	3.88	3.57	3.34	3.09	3.44	3.43	3.82
标准差 (SD)	0.48	0.37	0.54	0.79	0.37	0.28	0.26	0.48	0.09

统计结果显示，泰国本土大学生高级汉语精读课的总学习焦虑均值为 3.51，处于焦虑感“较强”的区间且个体差异不显著 ($SD=0.48$)。这表明泰国本土高年级汉语学习者存在汉语学习焦虑的且焦虑水平较高。这与杨利娟 (2010) 对于泰国在华汉语留学生的调查结果一致。从三类焦虑的焦虑均值来看，考试焦虑的焦虑感相对最强。在访谈中我们了解到，多数学生忧虑

成绩不够理想而影响就业,也有少部分学生担心不能通过该门课,从而影响后续课程的学习而延误毕业。因此,学生对考试易产生焦虑。交际畏惧的焦虑程度一般且相对最低,负评价恐惧的焦虑程度较强。单因素方差分析(One-way ANOVA)结果显示,三者之间不存在显著差异($F=1.660$, $p=0.211>0.05$),且两两之间也不存在显著差异。这表明,泰国本土大学生高级汉语精读课学习的交际畏惧焦虑、考试焦虑与负评价恐惧焦虑的焦虑程度并不存在明显差异。

具体来看,在五项言语交际技能中,“译”的焦虑感较强且焦虑值相对最高,“说”的焦虑感一般且焦虑值相对最低。其他三项言语技能的焦虑感均一般,焦虑程度由高到低依次是读、写和听。经统计,这五项言语技能交际焦虑之间总体上不存在显著差异($F=2.594$, $p=0.079>0.05$),但“说”跟“译”两项言语技能焦虑之间存在显著差异($p=0.006<0.05$)。这说明,泰国本土大学生高级汉语精读课的“译”的焦虑感明显比“说”强。我们认为,这与“译”属于被动输入无法回避而“说”属于主动输出可回避有关。关于这一点,在我们的访谈中也得到了证实。这也从侧面反映出在精读课中学习者的“说”的言语技能并未得到充分训练。仅从均值来看,钱旭菁(1999)研究认为,美日留学生四项言语技能焦虑感均值由强到弱的大致顺序依次是说、听、读、写,这与本研究的调查结果差异较大。遗憾的是,钱文未作相关性分析,因此我们无法判定国别因素是否影响言语技能交际畏惧焦虑。另外,本研究与杨利娟(2010)所得调查结果即听力和阅读焦虑显著强于口语和写作焦虑存在排序上的差别。但同时她也指出,留学生主观认为最让他们焦虑的是写作课。因此,我们认为这可能跟两项研究所用焦虑量表与调查对象不同有关。同时,我们在访谈中得知,调查对象一二年级时上网课,很少书写汉字且没有任何写作方面的专门课程与练习。这些原因可能在一定程度上造成本研究的调查对象“写”的焦虑相对较为明显。

(二) 学习者焦虑水平的影响因素分析

经统计发现,本调查中男生与华裔分别仅占 13.8%和 14.9%,加之均为泰国同年级的同龄人,故本研究不讨论国别、学习汉语的时间、年龄、性别与是否为华裔这四项因素。主要围绕性格、学习动机、自评汉语水平、学业期望值与学业自我评价等因素展开讨论。

1. 性格差异与学习焦虑

表 2 学习焦虑感均值的性格分布及差异

性格类型	总体焦虑	标准差	交际畏惧	考试焦虑	负评价恐惧	交际畏惧				
						听	说	读	写	译
偏内向型	3.84	0.43	3.80	4.08	3.82	3.56	3.50	3.89	3.88	4.18
偏外向型	3.52	0.53	3.41	3.93	3.62	3.36	3.08	3.43	3.37	3.82

性格差异属于学习者的个体差异因素之一。由表 2 可知,两类性格的泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑感都较强,偏内向型性格学生的学习焦虑值高于偏外向型性格且独立样本 T 检验(Independent samples T-test)的结果显示为差异显著($t=3.626$, $df=54$, $p=0.001<0.05$)。

这表明，偏内向型学习者的学习焦虑感明显强于偏外向型。我们进一步采用点二列相关(Point Biseiral Correlation)对性格与焦虑值进行相关性检验发现，点二列相关系数 $r=-0.354$ ($N=87, p=0.001<0.01$)。根据 Cohen(1988)相关性强弱分级参数(后文同)，这表明这两个变量之间存在中等程度的线性负相关关系。也就是说，学习者性格越内向，其学习焦虑程度就越高；性格越外向，学习焦虑值就越低。

从焦虑类别来看，在差异性方面，偏内外向型性格的三大焦虑中，仅交际畏惧焦虑存在显著差异 ($F=15.025, p=0.000<0.05$)。偏内外向型性格的五项言语技能的焦虑中，“说” ($F=18.355, p=0.005<0.05$) 和“译” ($F=22.596, p=0.003<0.05$) 的焦虑存在显著差异。进一步统计发现，不同性格在“译”方面的焦虑差异主要在于口译方面，而口译与“说”同属口头表达，容易受到性格因素的影响。关于这一点，在访谈中我们也得到了学生的证实。在相关性方面，学习者的言语技能交际畏惧焦虑和负评价恐惧焦虑情况跟学习者的性格之间都存在中等程度 ($r=-0.347, r=-0.306$) 的线性负相关关系，而学习者的考试焦虑状况与学习者的性格之间却只存在较弱程度 ($r=-0.231$) 的线性负相关关系。“听”和“写”这两项的焦虑跟性格因素不存在线性相关性，而“说”和“译”的焦虑跟性格之间存在中等程度 ($r=-0.438, r=-0.322$) 的线性负相关关系，“读”的焦虑与性格之间存在较弱程度 ($r=-0.252$) 的线性负相关关系。

可见，性格因素对泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑有着比较显著的影响。这一研究结论与方珏(2008)、张德馨(2014)分别对于在华美日留学生的研究结论基本一致。这说明性格因素对外国汉语二语学习者学习焦虑的影响具有一定的普遍性。另外我们还发现，偏内向型性格的泰国本土高级汉语学习者其学习焦虑中的交际畏惧焦虑明显高于偏外向型，且具体体现在“说、译、读”三项言语技能的焦虑上。其中，“译”主要体现在偏内向型性格的学习者在口译方面明显更焦虑，而“读”则在于偏内向型性格的学习者面对长语篇阅读更焦虑且阅读自信心方面更略显不足。

2. 学习动机差异与学习焦虑

表3 学习焦虑感均值的学习动机分布及差异

动机类型	总体焦虑	标准差	交际畏惧	考试焦虑	负评价恐惧	交际畏惧				
						听	说	读	写	译
为毕业	3.84	0.56	3.80	4.08	3.82	3.56	3.50	3.89	3.88	4.18
找工作	3.52	0.48	3.41	3.93	3.62	3.36	3.08	3.43	3.37	3.82
感兴趣	3.40	0.43	3.34	3.73	3.34	3.39	3.16	3.20	3.34	3.61
为留学	2.96	0.56	2.84	3.39	3.11	2.64	2.28	2.89	3.00	3.33

学习动机作为语言学习环境中重要的情感变量之一，也属于学习者的个体差异因素。据表3来看，持“为毕业”与“找工作”学习动机的学习者总体焦虑感程度都较强，而持“感兴趣”与“为留学”学习动机的学习者焦虑感程度都一般。单因素方差分析结果显示，四者的焦虑均值总体上存在显著差异 ($F=14.398, p=0.000<0.05$)，而两两之间除了“找工作”与“感兴趣”两

者的焦虑均值差异不显著外,其他两两之间均存在显著差异。这说明,持“为毕业”和“为留学”学习动机的学习者总体焦虑值明显分别最高与最低,而持其他两类学习动机的学习者学习焦虑明显居中且两者不存在显著差异。根据调查与访谈我们发现,虽然多数学生选择的学习动机是为了更好找工作,但仅有约31%的学习者认为自己毕业后必定会从事与汉语相关的工作。多数学生表示眼前最紧迫或最明确的目标是顺利毕业,这也是他们最担心的。选择对汉语言文化感兴趣与到中国或主要使用汉语的地区留学这两项学习动机的学生占极少数,因此学习者并不为此感到担忧。点二列相关检验结果显示,点二列相关系数 $r=-0.347$ ($N=87$, $p=0.001<0.01$),表明学习者的学习动机与焦虑值这两个变量之间存在中等程度的线性负相关关系。也就是说,学习者的学习动机越弱,其学习焦虑程度越高;学习动机越强,学习焦虑程度就越低。

就焦虑类别来看,在差异性方面,不同学习动机的三大焦虑中,仅交际畏惧焦虑存在显著差异($F=18.387$, $p=0.000<0.05$),而两两之间除了“找工作”与“感兴趣”两者的焦虑均值差异不显著外,其他两两之间均存在显著差异。不同学习动机的五项言语技能的焦虑中,只有“说”($F=11.844$, $p=0.001<0.05$)“读”($F=10.227$, $p=0.001<0.05$)和“译”($F=14.372$, $p=0.000<0.05$)的焦虑程度存在显著差异。在相关性方面,学习者的言语技能交际畏惧焦虑情况跟学习者的学习动机之间存在中等程度($r=-0.358$)的线性负相关关系,而学习者的其他两类焦虑跟学习者的学习动机之间却只存在较弱程度($r=-0.224$, $r=-0.252$)的线性负相关关系。学习者五项言语技能的焦虑都跟学习动机因素存在线性相关性,“读”和“写”的焦虑跟学习动机之间存在中等程度($r=-0.363$, $r=-0.302$)的线性负相关关系,而“听、说、译”的焦虑与学习动机之间存在较弱程度($r=-0.253$, $r=-0.298$, $r=-0.289$)的线性负相关关系。

由上可知,学习动机因素对泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑存在着比较显著的影响。汉语学习动机弱的学习者其交际畏惧焦虑明显高于学习动机强的学习者,且学习动机对学习焦虑的影响具体也体现在五项言语技能的焦虑上,只是影响程度不尽相同而已。李宁(2013)研究发现,东南亚留学生中持融入性学习动机的学习者学习焦虑程度明显高于持工具性学习动机的。本文中的“为毕业、找工作和为留学”与对汉语言文化“感兴趣”分别属于该文所提到的工具性学习动机和融入性学习动机。经统计显示,本文研究发现正好相反,即持工具性动机的学习者学习焦虑程度整体明显高于持融入性动机的学习者($F=11.485$, $p=0.001<0.05$)。我们认为,这可能与是否在目的语环境学习及其学习压力强度不同有关。在华汉语留学生无法回避与中国人交流的压力,学好汉语可减轻此压力,其学习动机也就更强,而在母国学习汉语的本土学生就无明显的外在环境给予的学习压力。在我们的访谈中,对汉语言文化感兴趣的学生表示,由于自己喜欢愿意主动去学习汉语言文化,因此学业成绩优异。相反,持工具性动机的学生则表示自己毕业后不一定会用汉语工作,因此毕业才是首要目的。他们的汉语学习相对更被动,学业成绩就显得相对更差。这也符合 Gardner & Lambert(1972)的研究论断,即持融入

性动机的学习者比工具性动机的学习者在学习第二语言时更容易获得成功。正因为持融入性动机的学习者成绩优异，能跟上课程要求，因此学习与毕业压力都相对不大，焦虑感自然不明显。反之，持工具性动机的学习者当面对越来越难的高级汉语课程时，学习与毕业压力也都逐渐上升，学习焦虑程度也随之上升。

3. 自评汉语水平差异与学习焦虑

表4 学习焦虑感均值的自评汉语水平分布及差异

汉语水平	总体 焦虑	标准 差	交际 畏惧	考试 焦虑	负评价 恐惧	交际畏惧				
						听	说	读	写	译
HSK 三级	3.86	0.53	3.75	4.27	3.98	3.63	3.58	3.69	3.65	4.23
HSK 四级	3.49	0.47	3.42	3.82	3.53	3.40	3.07	3.44	3.43	3.78
HSK 五级及以上	3.39	0.51	3.28	3.82	3.47	3.11	2.93	3.32	3.34	3.70

自评汉语水平属于学习者的背景情况因素之一。从表4来看，HSK 三级水平的学习者总体焦虑感处于较强程度，而 HSK 四级及其以上水平的学习者焦虑感程度都一般。单因素方差分析结果显示，三者的焦虑均值总体上存在显著差异 ($F=6.815, p=0.002<0.05$)，而两两之间除了“HSK 四级”与“HSK 五级及以上”两者的焦虑均值差异不显著外，其他两两之间均存在显著差异。这说明，HSK 三级水平与 HSK 五级及以上学习者的总体焦虑值分别明显最高与最低，而 HSK 四级与 HSK 五级及以上的学习者学习焦虑不存在明显差异。各自评汉语水平等级与其焦虑均值的点二列相关检验结果显示，点二列相关系数 $r=-0.205 (N=87, p=0.057>0.05)$ ，这表明学习者的自评汉语水平与焦虑值这两个变量之间不存在线性负相关关系。也就是说，学习者的自评汉语水平与其学习焦虑程度无关。但仅从自评汉语水平为 HSK 三级与 HSK 五级及以上的学习者焦虑均值来看，点二列相关检验结果显示，点二列相关系数 $r=-0.369 (N=39, p=0.021<0.05)$ ，这又表明学习者的自评汉语水平与焦虑值这两个变量之间存在中等程度的线性负相关关系。也就是说，学习者的自评汉语水平越高，其学习焦虑程度就越低。

具体到各焦虑类别来看，在差异性方面，不同自评汉语水平的三大焦虑中，仅交际畏惧焦虑存在显著差异 ($F=6.462, p=0.003<0.05$)，而两两之间除了“HSK 四级”与“HSK 五级及以上”两者的焦虑均值差异不显著外，其他两两之间均存在显著差异。不同自评汉语水平的五项言语技能焦虑中，只有“说” ($F=7.239, p=0.013<0.05$) 和“译” ($F=24.549, p=0.000<0.05$) 的焦虑程度存在显著差异。在相关性方面，学习者的三大焦虑跟学习者的自评汉语水平之间都不存在线性负相关关系。学习者五项言语技能中，唯有“听”的焦虑跟自评汉语水平之间存在较弱程度 ($r=-0.221$) 的线性负相关关系。同样，仅从自评汉语水平为 HSK 三级与 HSK 五级及以上学习者的焦虑均值来看，在相关性方面，只有学习者的交际畏惧焦虑与其自评汉语水平之间存在中等程度 ($r=-0.354$) 的线性负相关关系。学习者五项言语技能中，只有“说”的焦虑跟自评汉语水平之间存在中等程度 ($r=-0.351$) 的线性负相关关系。

由此可知，自评汉语水平因素对泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑存在着比较显著影响，但这种影响并不是以连续线性方式存在，即自评汉语水平高的学习者学习焦虑明显低于自评汉语水平低的，而自评汉语水平中的学习者学习焦虑不受其自评汉语水平因素的影响。自评汉语水平因素总体上仅对交际畏惧焦虑中的“听”这项言语技能的焦虑存在较弱的影响。仅就自评汉语水平高低段来看，自评汉语水平因素对交际畏惧焦虑中的“说”这项言语技能的焦虑存在中等程度的影响。这些研究结论与何姗(2014)外国留学生的汉语水平与其学习焦虑呈连续线性显著负相关且主要表现在考试焦虑方面的研究结果不尽相同。我们认为，出现这种情况一方面说明了学习者的学习焦虑与其汉语水平之间的关系复杂性。另一方面也反映出采用自评与以学生词汇量划分汉语水平探讨其跟学习焦虑的关系存在一定的异同之处。

4. 学业期望值差异与学习焦虑

表 5 学习焦虑感均值的学业期望值分布及差异

期望值	总体 焦虑	标准 差	交际 畏惧	考试 焦虑	负评价 恐惧	交际畏惧				
						听	说	读	写	译
低(B 以下)	3.70	0.50	3.67	3.96	3.58	3.46	3.47	3.69	3.89	3.82
中 (B/B+)	3.63	0.44	3.54	3.93	3.80	3.57	3.16	3.64	3.38	3.98
高 (A)	3.38	0.52	3.28	3.83	3.46	3.19	2.92	3.25	3.28	3.74

学习期望属于学习者的个体差异因素之一。本文将调查对象的期望值类型按照期望获得的学业成绩等级(D 级至 A 级)主要分为低、中、高三大类来统计与分析。从表 5 来看，期望值低和期望值中的学习者总体焦虑感程度较强，期望值高的学习者焦虑感程度一般。单因素方差分析结果显示，三者的焦虑均值总体上存在显著差异($F=3.276, p=0.043<0.05$)，而两两之间除了期望值低与期望值高的学习者两者的焦虑均值差异显著外，其他两两之间均不存在显著差异。这说明，期望值低与期望值高的学习者总体焦虑值分别明显最高与最低，期望值中的学习者与其他两者之间的学习焦虑均不存在明显差异。这与钱旭菁(1999)期望值不同的学生焦虑感不存在显著差异的研究结果不一致。我们认为，这可能与两者的调查对象与所用量表不同有关。另外，钱旭菁(1999)认为，学习者期望不高可能是因为太焦虑，低期望值可以缓解他们的焦虑，期望值高的学生焦虑感不一定强。关于这一点，在我们的访谈中发现，期望值高的学优生焦虑感不强是事实，但期望值低的学困生却一直保持着高焦虑感，与钱旭菁(1999)低期望值可以缓解其焦虑的猜想并不一致。因为本研究中多数期望值低的学生忧虑的是能否顺利通过本门课程而非更理想的学业等级。各期望值与学习焦虑均值的点二列相关检验结果显示，点二列相关系数 $r=-0.207(N=87, p=0.054>0.05)$ ，这表明学习者的期望值与焦虑值这两个变量之间不存在线性负相关关系。也就是说，学习者的期望值与其学习焦虑程度无关。仅从期望值高与期望值低的学习焦虑均值来看，点二列相关系数 $r=-0.205(N=65, p=0.102>0.05)$ ，这表明学习者的期望值与焦虑值这两个变量之间也不存在线性负相关关系。

进一步统计发现，在差异性方面，不同期望值的三大焦虑中，仅交际畏惧焦虑存在显著差异($F=5.258, p=0.008<0.05$)，而两两之间除了期望值低与期望值中两者的焦虑差异不显著外，其他两两之间均存在显著差异。不同期望值的五项言语技能焦虑中，其焦虑程度都不存在显著差异。在相关性方面，只有学习者的交际畏惧焦虑情况跟学习者的期望值存在较弱程度($r=-0.218$)的线性负相关。学习者五项言语技能中，只有“读”和“写”的焦虑跟期望值之间存在较弱程度($r=-0.259, r=-0.260$)的线性负相关关系。同样，仅从期望值高与期望值低的学习焦虑均值来看，在相关性方面，学习者的三大焦虑的焦虑情况跟学习者的期望值之间都不存在线性负相关关系。学习者五项言语技能中，只有“读”和“写”的焦虑跟期望值之间分别存在较弱程度($r=-0.258$)与中等程度($r=-0.320$)的线性负相关关系。

由此可见，虽然学业期望值不同的学习者焦虑值总体上存在显著差异，但是学业期望因素对泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑并不存在显著影响。而具体来看，学业期望值不同的学习者交际畏惧焦虑程度存在显著差异，期望值对学习者的交际畏惧焦虑存在一定的影响，且具体体现在“读、写”两项言语技能的焦虑上。

5. 学业自我评价差异与学习焦虑

表 6 学习焦虑感均值的学业自我评价分布及差异

学业自我评价	总体焦虑	标准差	交际畏惧	考试焦虑	负评价恐惧	交际畏惧				
						听	说	读	写	译
不太好	4.31	0.69	4.30	4.56	4.13	4.09	4.16	4.16	4.28	4.81
还可以	3.57	0.48	3.46	4.03	3.64	3.36	3.18	3.48	3.49	3.81
比较好	3.35	0.50	3.27	3.67	3.43	3.26	2.84	3.34	3.23	3.66
好	2.84	0.55	2.77	3.00	3.04	2.68	2.29	2.71	2.86	3.32

自我评价也属于学习者的个体差异因素之一。从表 6 来看，学业自我评价“不太好”和“还可以”的学习者总体焦虑感都处于较强程度，学业自我评价“比较好”和“好”的学习者焦虑感程度一般。从总体焦虑值来看，学习者学业自我评价越高，其总体焦虑感就越低。单因素方差分析结果显示，四者的焦虑均值总体上存在显著差异($F=33.138, p=0.000<0.05$)，而两两之间除了自我评价“还可以”与“比较好”的学习者两者的焦虑均值差异不显著外，其他两两之间均存在显著差异。这说明，学业自我评价低、中、高的学习者总体焦虑值分别明显最高、中等与最低，学业自我评价中等的“还可以”与“比较好”两者之间的学习焦虑值不存在明显差异。点二列相关检验结果显示，点二列相关系数 $r=-0.465 (N=87, p=0.000<0.05)$ ，这表明学习者的自我评价与焦虑值这两个变量之间存在中等程度的线性负相关关系。也就是说，学习者的自我评价越高，焦虑感就越弱。

据进一步统计发现，在差异性方面，不同自我评价的交际畏惧焦虑存在显著差异($F=37.906, p=0.000<0.05$)，而两两之间除了自我评价“还可以”与“比较好”的学习者两者的焦虑差异不显著外，其他两两之间均存在显著差异。不同自我评价的考试焦虑也存在显著差异($F=4.791,$

$p=0.020<0.05$), 而两两之间只有自我评价“不太好”与“好”、“还可以”与“好”的考试焦虑存在显著差异。不同自我评价的负评价恐惧则都不存在显著差异($F=0.968, p=0.440>0.05$), 两两之间也都不存在显著差异。不同自我评价的五项言语技能的焦虑中, 五项言语技能的焦虑程度都存在显著差异。在相关性方面, 学习者的交际畏惧焦虑与考试焦虑情况都跟学习者的学业自我评价存在中等程度($r=-0.453, r=-0.418$)的线性负相关关系, 负评价焦虑情况与学业自我评价之间存在较弱程度($r=-0.293$)的线性负相关关系。学习者五项言语技能的焦虑都跟学业自我评价之间存在中等程度($r=-0.342, r=-0.419, r=-0.367, r=-0.409, r=-0.356$)的线性负相关关系。

由上可知, 学业自我评价不同的泰国本土大学生学习高级汉语的焦虑值总体上存在显著差异。这与钱旭菁(1999)针对在华初、中、高级阶段的留学生研究发现一致。同时, 自我评价因素对泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑存在着比较明显的影响。这又与蔡德馨(2014)、赵鹏(2020)分别针对在华美国与泰国留学生的研究结论基本一致。这说明学业自我评价因素对外国汉语二语学习者学习焦虑的影响具有一定的普遍性。具体来看, 学业自我评价不同的泰国本土高级汉语学习者的交际畏惧焦虑程度和考试焦虑程度都存在显著差异, 且两者都比较明显地受到自我评价因素的影响。学业自我评价对于交际畏惧焦虑的影响也都具体体现在五项言语技能的焦虑上。

（三）学习成绩与焦虑水平的关系分析

在学习成绩方面, 我们取涉及到学生听、说、读、写、译五项言语技能的由三位任课教师共同评分的四次课堂测验与期末口语及书面考试成绩的均值作为学生汉语精读课的学习成绩, 并按照均值高低将学生成绩分为低分组(70 分以下)、中分组(70 分及以上)、高分组(85 分及以上)三组。学生成绩均值正态性检验结果的 P 值均大于 0.05, 故都成正态分布(Normal Distribution), 因此我们将采用 Spss23 中的单因素方差分析进行差异性检验, 采用皮尔逊相关系数(Pearson Correlation Coefficient)进行相关性检验。

表 7 不同学习成绩焦虑值之均值与单因素方差分析结果

学习成绩	N	Mean	SD	df	F	Sig.
低分组(70 分以下)	39	3.896	0.505	2	21.179	.000
中分组(70 分及以上)	24	3.405	0.428			
高分组(85 分及以上)	24	2.991	0.690			
合计与均值	87	3.430	0.541			

根据表 7 可知, 不同学习成绩的学习者之间学习焦虑值存在显著差异($F=21.179, P=0.000<0.05$)。两两对比后发现, 低、中、高分组之间的焦虑值都存在显著差异($P=0.001<0.05, P=0.010<0.05, P=0.000<0.05$)。

表 8 学习成绩与焦虑值的皮尔森相关性检验结果

		学习成绩	焦虑水平
学习成绩	Pearson Correlation	1	-.589**

焦虑水平	Sig. (2-tailed)		.000
	N	87	87
	Pearson Correlation	-.589**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	87	87

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

学习成绩与焦虑值相关性检验结果为 $r=-0.589$ ($N=87$, $p=0.000<0.01$)。这表明泰国本土高年级大学的学习成绩与其学习焦虑这两个变量之间存在较强的线性负相关关系。也就是说, 学习者的学习焦虑越高, 其学习成绩就越低; 学习焦虑越低, 其学习成绩就越高。这与钱旭菁(1999)焦虑感和汉语成绩没有明显关系的研究结论不同。我们认为, 这可能主要与钱旭菁(1999)以在华初、中、高级阶段的留学生为调查对象而本研究以本土高年级汉语学习者调查对象且所用焦虑量表不同有关。张莉、王颀(2002)研究发现, 汉语学习焦虑值与留学生的 HSK 总成绩呈负相关。张瑞芳、杨伊生(2011)研究指出, 焦虑对留学生 HSK 考试成绩总分有一定的预测效果。很明显, 本文的研究结论与以 HSK 考试成绩探讨其与学习焦虑的相关性研究的结论具有一致性。这恰好证实了汉语二语学习者的学习焦虑确实对其学习成绩存在显著的影响。

五、结语与建议

本文以泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑为考察对象, 主要采用问卷调查与访谈相结合的研究方法, 探讨了其学习焦虑的现状及其影响因素以及与学习成绩的关系。研究结果显示: 1) 泰国本土大学生高级汉语精读课的总学习焦虑感较强且个体差异不明显。其交际畏惧焦虑、考试焦虑与负评价恐惧焦虑的焦虑程度并不存在明显差异, 但考试焦虑的焦虑均值相对最高。五项言语技能的焦虑总体上也不存在显著差异, 但“译”的焦虑感明显最强且明显比焦虑感最弱的“说”强。2) 泰国本土大学生高级汉语精读课的学习焦虑明显受到其性格、学习动机、学业自我评价的影响, 一定程度上受到其自评汉语水平的影响, 但明显不受学业期望值的影响。具体表现为: 偏内向型性格的泰国本土高年级汉语学习者其学习焦虑中的交际畏惧焦虑明显高于偏外向型, 且具体体现在“说、译、读”三项言语技能的焦虑上; 汉语学习动机弱的学习者学习焦虑中的交际畏惧焦虑与五项言语技能焦虑都明显高于学习动机强的学习者; 自评汉语水平高的学习者学习焦虑明显低于自评汉语水平低的, 而自评汉语水平中的学习者学习焦虑不受其自评汉语水平因素的影响。自评汉语水平越高, 其交际畏惧焦虑中的“听”和“说”这两项言语技能的焦虑感就越弱; 学业自我评价越高, 其总体焦虑感、交际畏惧焦虑、考试焦虑、五项言语技能的焦虑就都越弱; 期望值越高, 其交际畏惧焦虑就越低且具体体现在“读、写”焦虑上。3) 泰国本土不同学习成绩的高级汉语学习者之间的学习焦虑值存在显著差异。其学习成绩与学习焦虑这两个变量之间存在较强的线性负相关关系。

外语焦虑感对外语学习具有消极影响, 是影响外语学习成功的一大因素。根据上述研究结果并结合访谈结果, 我们认为, 要想缓解或降低泰国本土大学生高级汉语精读课学习者的焦虑

感,达到提升其学业成效的目的,主要应该从以下几个方面着手:1)由于学习者的高焦虑感主要分布在考试焦虑这一焦虑源头上,因此减轻其考试焦虑至关重要。要减轻考试焦虑,需要师生共同努力。作为教师,要遵循“以考促学”的原则,既要在考前的课堂与课后练习中根据考试范围或题型做模拟饱和性练习,帮助学习者做好考前准备。又要注意把握好考题难易度,避免使学习者产生挫败感和焦虑感。还要多维度地对学习者的学业成绩进行综合性评测与考核,降低纯笔试类考试的占比,从而降低其考试焦虑感。同时,教师应引导学习者正确看待考试的目的与意义,要督促与指导学习者及时总结与解决学习中的问题,安排充足的复习时间。积极看待考试与充分准备无疑能降低其考试焦虑。2)在言语交际畏惧焦虑中,“译”和“说”的焦虑感明显分别最强与最弱,且“说”是因为在课堂或课后缺少主被动表达机会造成焦虑感相对更弱。这就告诉我们在教学中要设法减轻学习者“译”这项言语交际的焦虑感,创造更多“说”的机会。查字典、小组合作、提前布置相关任务、预留充足的准备时间等都可帮助学习者缓解“译”的焦虑。课文复述、互动问答、课堂报告、角色扮演等则可以增强学习者“说”的训练。3)在学习者个体因素方面:对待性格偏内向的高焦虑感学习者,教师要积极营造汉语交流环境与弱焦虑感的课堂气氛,发挥好性格外向者的带动与调剂作用,多鼓励性格偏内向的学习者敢说、敢译、敢读,增强其信心。同时也要适时适量有区别诱导式地科学纠错,避免纠误引发的焦虑感。对待学习动机弱的高焦虑感学习者,重点在于减轻其言语交际畏惧焦虑。学习动机是影响学习者学习投入与学习成功感的重要因素之一,学习动机弱必定造成学习投入不足,从而学习成功感低,学习焦虑也随之增强。因此,教师应该持续挖掘与激发学习者的汉语学习兴趣,提高学习者对汉语言文化的认可度,保持其融入性动机。同时还要引导学习者认知到汉语作为一门语言的工具性价值与作用,增强其工具性动机。对待自评汉语水平低与学业自我评价低的高焦虑感学习者,帮助其树立学好汉语的自信心,降低其言语交际畏惧焦虑就变得至关重要。教师一方面要让学习者认知到其面对的大多数焦虑是一种普遍存在的现象,同学们也同样要面对。另一方面要精心设计师生互动环节与测练试题,巧妙地让低自我评价者获得言语交际与学习的成功感,有意识地为每一次的大小进步予以鼓励或表示满意,从而达到增强其学好汉语的自信心和减轻其言语交际畏惧焦虑感的目的。

参考文献

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Motivational Variables in Second Language Acquisition*. In Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp.119-216). Rowley, MA: Newbury House. <https://doi.org/10.1037/h0081614>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>

- Luo, H. (2014). A Measure of Chinese Language Learning Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation. *De Gruyter Mouton*, 3(2), 147-174. <https://doi.org/10.1515/caslar-2014-0009>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language Anxiety: Its Relation to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning*(41), 513-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691>
- 蔡德馨.(2014). 来华美国大学生汉语学习焦虑的研究. *考试周刊*(10), 164-165.
- 段梅花.(2014). 红河学院越南留学生汉语学习焦虑调查分析. *教育与教学研究*(5),40-43. DOI:10.13627/j.cnki.cdjy.2014.05.011
- 范祖奎.(2009).汉语阅读焦虑源的国别差异分析. *汉语学习*(3),99-105.
- 方画.(2008). *美日留学生汉语学习焦虑对比研究*(硕士学位论文).华东师范大学.
- 高影,徐川.(2012).浅谈留学生汉语学习焦虑状况与应对方法. *语文建设*(20),30-31. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2012.20.008
- 何珊.(2014). 外国留学生汉语学习焦虑研究. *云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)*(2),61-69. DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2014.02.012
- 孔祥荣.(2006). *初级水平留学生汉语听力课堂焦虑及其应对方式研究*(硕士学位论文).北京语言大学.
- 李征.(2021). *泰国中学生汉语学习焦虑调查研究*(硕士学位论文).西南大学. DOI: 10.27684/d.cnki.gxndx.2021.000171
- 刘娟娟.(2014). 泰国留学生汉语口语学习的语言焦虑问题与启示. *现代语文*(8),84-88.
- 刘文,毛瑞,廖文武.(2012).教师课堂行为对留学生汉语课堂焦虑的影响研究. *新课程研究*(2),100-102.
- 彭虹.(2012). *泰国初中生汉语学习焦虑状况以及成因研究*(硕士学位论文).广西大学.
- 齐飞.(2008).语言焦虑与对外汉语口语教学——消减交际畏惧的话题选择策略研究. *语文学刊(高等教育版)*(10),162-164.
- 钱旭菁.(1999).外国留学生学习汉语时的焦虑. *语言教学与研究*(2),144-154.
- 施仁娟.(2007).留学生汉语学习焦虑应付方式研究. *现代语文*(2),99-101.
- 唐梅姣.(2015). *泰国小学生汉语课堂焦虑的调查分析——以清迈王子学校为例*(硕士学位论文).中央民族大学.
- 吴剑.(2011). 泰国学生汉语听力焦虑的探索性研究. *云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)*(3),76-81. DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2011.03.013
- 杨利娟.(2010). *泰国留学生汉语学习焦虑研究*(硕士学位论文).西南大学.
- 张莉.(2001). 留学生汉语学习焦虑感与口语流利性关系初探. *语言文字应用*(3),44-49. DOI:10.16499/j.cnki.1003-5397.2001.03.010
- 张莉.(2002). 留学生汉语阅读焦虑感研究. *语言文字应用*(4),77-83. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.2002.04.011
- 张莉,王飙.(2002). 留学生汉语焦虑感与成绩相关分析及教学对策. *语言教学与研究*(1),36-42.
- 张瑞芳,杨伊生.(2011). 留学生汉语学习焦虑与 HSK 考试成绩的相关分析. *内蒙古师范大学学报(自然科学汉文版)*(2),212-216.
- 张雯.(2013). *泰国学生汉语口语焦虑研究——以泰国宋卡王子大学中文专业为例*(硕士学位论文).复旦大学.
- 赵鹏.(2020). *泰国学生汉语阅读与课堂焦虑相关性研究与应对策略*(硕士学位论文).天津师范大学.
- 钟家宝,高静.(2014). 来华留学生汉语课堂焦虑因素分析. *中国学校卫生*(12),1793-1795. DOI:10.16835/j.cnki.1000-9817.2014.12.016
- 仲清.(2011).对外汉语即时纠误反馈与学生课堂焦虑度研究. *合肥学院学报(社会科学版)*(3),122-126.
- 周文华.(2015). 来华汉语言预科生学习焦虑考察. *语言与翻译*(2),91-96.

(责任编辑: 张金玉、刘洁)