

埃及汉语学习者二语动机自我系统与学习策略使用的关系研究^{*}

王亚敏 北京大学对外汉语教育学院

刘露蔓 北京师范大学汉语文化学院

提 要 本文以二语动机自我系统理论为基础,探讨了埃及汉语学习者二语动机自我系统与学习策略之间的深层关系。结果表明,埃及汉语学习者:(1)学习动机主要来源于理想二语自我和二语学习经历;(2)学习策略使用以间接策略为主,直接策略为辅,元认知和社交策略占据主导地位;(3)二语学习经历和理想二语自我对学习策略的预测力大于应该二语自我;(4)二语学习经历在理想二语自我与学习策略之间还发挥着中介效应作用。以上结论启示我们在汉语教学中应该注重学习者二语动机自我系统的培养,通过建设融洽积极的课堂环境、增强教师督导和学习策略的培训,帮助学习者塑造理想的自我形象,从而推进认知、情感、动机、社会“四位一体”的全人化汉语教学的进程。

关键词 二语动机自我系统 学习策略 埃及汉语学习者 层级回归 中介效应

一、研究背景

二语教学强调教育过程中“人”的在场,聚焦教与学中人的成长和变化,由此二语习得研究渐渐从关注学习者语言习得结果过渡到关注语言习得的认知过程、学习者个体差异等因素,将学习者的认知状况、心理情感、学习动机、学习策略等作为重点问题进行研究(文秋芳,2010:283;韦晓保,2020)。已有研究表明,二语学习者的学习动机极大地影响其语言的顺利习得(Saville-Troike,2006),学习者所具有的动机倾向将直接映射在学习策略等行为层面。围绕学习动机与学习策略之间关系的讨论颇受瞩目,相关研究表明,二语学习者的动机水平影响其学习策略的选择和使用(Taguchi,2002;江晓红,2003;Bonney et al.,2008;卢春艳,2010;王晓静,2014等)。

Dörnyei(2005)首次提出了“二语动机自我系统”(L2 Motivational Self System)。该理论修正和发展了

^{*} 本研究受埃及开罗大学孔子学院对外汉语“数字化”教学改革项目(KDKY2019002)的资助。感谢匿名审稿专家提出的修改意见和建议!

二语学习动机理论,承接“可能自我”和“自我差异”理论,包括三个核心概念:(1)理想二语自我,指期望能熟练使用二语的自我形象;(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、经历相关的情境型动机。(Dörnyei, 2005, 2009)二语动机自我系统是各种特性的综合体,强调个体的学习自主性、个人与集体的互动性和心理结构的发展性,具有在不同学习情境下的广泛适用性和强大解释力(Taguchi et al., 2009)。

国内外研究表明,二语动机自我系统能显著预测学习者的学习行为,其中理想二语自我、二语学习经历对其动机行为具有较强的预测力(Papi, 2010; Kormos et al., 2011; 刘珍等, 2012; 韦晓保, 2013);而应该二语自我对动机行为的影响还存在争议,刘珍等(2012)发现应该二语自我会使学生加大学习投入,但Kormos et al.(2011)和韦晓保(2013)认为应该二语自我几乎没有预测作用。此外,还有学者发现理想二语自我对学习行为的作用路径会受到二语学习者学习经历的影响,即二语学习者学习经历发挥着不同程度的中介效应(韦晓保, 2013; 王幼琨, 2020),但以上研究多为对英语二语学习者的研究。

目前,汉语学界也围绕二语学习者的学习动机和学习策略的关系做了一些启发性的探讨。刘凤芹(2012)发现,日本留学生兴趣组学习动机较学分组更强,往往采取更积极的学习策略。王斯璐(2016)以本科留学生为研究对象,相关分析表明,融入型动机与元认知、情感和社交策略呈正相关,而工具型动机与记忆和认知策略呈正相关。李圃、李芳艳(2020)发现,与工具型动机相比,融入型动机的激发更能促进留学生对交际策略的使用。综上,汉语二语者的学习动机和学习策略的关系较为复杂,但目前二者之间的深层关系尚未得到汉语学界的重视,研究成果较少,且多为描述性或相关性分析,调查对象集中为来华留学生。理论层面上,现有研究多沿用Gardner & Tremblay(1994)的经典动机理论,将二语学习动机简单二分为融入型和工具型,但该理论是基于对目的语环境下的法语学习者的研究结论而提出的,将其运用到非目的语环境下未必适用。值得注意的是,埃及汉语学习者还受到穆斯林社会宗教文化的影响,其学习动机与学习策略会表现出何种差异呢?二者之间的关系又将呈现出何种特点呢?鉴于此,本文以二语动机自我系统理论为基础,采用层级回归和中介效应的分析方法,厘清二语动机自我系统与学习策略之间的深层关系,进一步探究埃及成人汉语学习者的认知状况与心理特点,从而为非目的语环境下的埃及汉语教学提供参考建议。

基于上述背景,本研究旨在解决四个主要问题:(1)埃及汉语学习者的二语动机自我系统情况如何?(2)埃及汉语学习者对学习策略的使用情况如何?(3)埃及汉语学习者二语动机自我系统对学习策略及各维度是否具有显著的预测作用?(4)二语学习经历在理想二语自我、应该二语自我与学习策略之间是否存在显著的中介效应?

二、研究设计

2.1 研究对象

本研究的调查对象为以阿拉伯语为母语的汉语学习者,主要来自埃及北、中、南部多个省的6所高校。此次调查均使用纸质问卷,共发放220份,剔除漏填、错填的无效问卷后,最终得到190份,问卷有效回收率为86.36%。调查对象情况如下:男性53人、女性137人,平均年龄20.26岁($SD = 2.39$),平均汉语学习时长1.81年($SD = 1.65$);按照学历划分,本科生169人,硕士生21人;按照HSK水平划分,HSK1~2级58人,HSK3~4级54人,HSK5~6级78人。

2.2 研究工具设计与验证

2.2.1 二语动机自我系统量表

本研究主要参考 Taguchi et al. (2009)、Papi (2010)、Papi & Abdollahzade (2012) 编制的二语动机自我系统量表, 根据汉语二语学习的特点对相关题项的表述进行修改。本研究采用自我评定五点记分法, 分数越高代表学习者越认同该描述。首先, 我们对问卷数据进行结构效度检验, KMO 系数为 0.853, $Bartlett$ 球形检验结果显著 ($\chi^2 = 1271.31$, $df = 153$, $p < 0.001$), 数据适合因子分析。本研究采用主成分分析法, 进行最大方差旋转, 旋转后从 18 个条目中抽取出 3 个特征值大于 1 的因子, 解释的总方差为 62.95%。单个因子的贡献率分别为 31.72%、16.71%、14.52%。根据“二语动机自我系统理论”的定义 (Dörnyei, 2009), 我们分别将这三个因子命名为“理想二语自我”“应该二语自我”“二语学习经历”。其次, 我们对问卷进行信度检验, 探索性因素分析表明, 该问卷内部一致性 α 系数为 0.816, 各维度的内部一致性 α 系数分别为 0.828、0.731 和 0.791, 说明量表的信度较好, 符合测试要求。

2.2.2 语言学习策略问卷

本研究采用的是 Oxford (1990) 的语言学习策略问卷 (Strategy Inventory for Language Learning, SILL), 共 50 题, 包括直接策略 (记忆策略、认知策略、补偿策略) 和间接策略 (元认知策略、情感策略、社交策略) 六个维度。探索性因素分析表明, 该问卷内部一致性 α 系数为 0.942, 问卷六个维度的内部一致性 α 系数在 0.644 ~ 0.826 之间, 有较好的信度, 内部一致性良好。

2.3 数据收集与分析

2.3.1 量表翻译

根据回译法, 由两名在开罗大学中文系攻读汉语言专业硕士学位的埃及学生将中文量表翻译成阿拉伯语, 再由一名在北京师范大学攻读汉语国际教育专业硕士学位的埃及留学生对两份阿拉伯语版量表进行比较, 最后形成最终的阿拉伯语版量表。

2.3.2 数据收集过程

征得合作高校中文系负责人同意后, 研究者对汉语专业本硕学生实施调查。正式测验前研究者充分解释了调查目的, 并保证问卷材料仅用于研究; 之后向自愿接受调查的学生发放了调查问卷。问卷填写平均时长约为 25 分钟, 作答完毕后当场回收。

2.3.3 数据分析方法

本文运用 SPSS 24.0 对问卷调查数据进行统计分析, 主要包括信效度检验、描述性统计、 t 检验、相关分析、回归分析和中介效应分析等。

三、结果分析

3.1 二语动机自我系统情况分析

埃及汉语学习者二语动机自我系统总体动机的均值为 3.89, 高于理论平均值 2.5, 整体处于中等偏上水平。具体来看, 理想二语自我 ($M = 4.34$, $SD = 0.67$) 和二语学习经历 ($M = 4.35$, $SD = 0.62$) 在数值上均显著高于应该二语自我 ($M = 2.96$, $SD = 0.84$), $t_1(189) = 19.22$, $p_1 < 0.001$, $t_2(189) = 19.09$, $p_2 < 0.001$, 说明埃及汉语学习者的学习动机主要来源于两个方面: 一是迫切想要改变现状、靠近理想自我的内在愿望; 二是已有的汉语学习经历、师生互动等。

3.2 学习策略使用的总体趋势

埃及汉语学习者总体学习策略使用的均值是 3.84, 高于理论平均值 2.50, 表明其对学习策略的使用较为频繁, 间接策略的数值 ($M = 3.94$, $SD = 0.60$) 显著高于直接策略 ($M = 3.77$, $SD = 0.59$), $t(189) = 8.24$, $p < 0.001$, 说明在汉语学习过程中, 学习者倾向于通过多种手段为自身提供非直接的支持。使用策略频率排列如下: 元认知策略 > 社交策略 > 认知策略 > 补偿策略、情感策略、记忆策略^①。

首先, 元认知策略 ($M = 4.12$, $SD = 0.64$) 和社交策略 ($M = 3.90$, $SD = 0.75$) 使用得最频繁, 表明埃及汉语学习者擅长控制学习汉语的过程, 建立学习重点、安排和计划学习任务并对自我进行评价。其次, 认知策略 ($M = 3.83$, $SD = 0.63$) 使用得较频繁, 表明其更愿意通过对学习材料的直接分析、转换或综合来解决问题 (如: 做小结、使用参考资料、利用关键词等)。最后, 补偿策略 ($M = 3.73$, $SD = 0.65$)、情感策略 ($M = 3.70$, $SD = 0.66$) 和记忆策略 ($M = 3.69$, $SD = 0.71$) 较少使用, 表明学生缺乏填充自己在说和写上的知识空缺的能力, 不擅长运用形象和动作建立知识联系网络。综上, 埃及汉语学习者在对学习策略的使用上有所偏倚, 以使用间接策略为主, 直接策略为辅, 元认知策略和社交策略占主导地位。

3.3 二语自我系统对学习策略使用情况的预测作用

本研究以学习策略及其六个子维度为因变量, 运用层级回归分析的方法, 进一步探讨二语动机自我系统对学习策略使用的影响。首先, 我们将控制变量加入模型 1 中, 结果显示性别、年龄、学历、HSK 水平等因素对学习策略的使用无显著影响, 上述控制变量对学习策略方差的解释力仅为 6% [$F(6, 151) = 1.62$, $p > 0.05$]; 其次, 再将“二语动机自我系统”变量加入模型 2 之中, 对学习策略方差的解释力增加了 33.6% [$F(1, 150) = 83.38$, $p < 0.001$], 说明埃及汉语学习者的二语动机自我系统对其学习策略的使用具有显著的正向预测作用 ($\beta = 0.585$, $p < 0.001$), 结果如表 1 所示。

表 1 埃及汉语学习者二语自我系统对学习策略的层级回归

变量	学习策略	
	模型 1	模型 2
控制变量	性别	-0.098
	年龄	-0.149
	学历	0.127
	HSK 水平	0.145
	汉语学习时长	0.060
	学习语言种类	0.070
	二语动机自我系统	0.585***
解释变量	R^2	0.060
	F	1.618
	ΔR^2	0.060
	ΔF	1.618
		83.384***

注: 本文回归模型以标准化回归系数“ β ”为主要汇报指标, 其绝对值的大小直接反映了自变量对因变量的影响程度; R^2 为变量所解释的变异量, ΔR^2 为变量所解释的变异量的增量。

① 符号“>”代表前后策略的使用频率存在显著差异, 补偿策略、情感策略、记忆策略的使用频率不存在显著差异。

同样地,在控制了个体因素影响的情况下,我们探究二语动机自我系统各维度能否有效地预测学习者对学习策略的使用情况,结果表明,不同动机类型对学习策略的预测能力由高到低依次为:二语学习经历($\beta = 0.353, p < 0.001$)、理想二语自我($\beta = 0.301, p < 0.001$)、应该二语自我($\beta = 0.171, p < 0.01$)。具体而言,二语学习经历对学习策略具有较强的预测力,说明与以往学习经历相关的情境动机越高,学习者对学习策略的使用也就越频繁。理想二语自我对学习策略使用的预测作用仅次于二语学习经历,说明二语学习者缩小理想自我与现实自我差距的欲望越强烈,其将学习策略运用到学习过程中的机会就越多。而应该二语自我对学习策略的预测力较弱,说明来自同学、老师、学校等的外在学习动力在埃及汉语学习者学习策略的使用方面发挥的作用有限。

表2 埃及汉语学习者的不同动机类型对其学习策略各维度使用情况的影响(标准化回归系数)

维度	记忆策略	认知策略	补偿策略	元认知策略	情感策略	社交策略	直接策略	间接策略	总体策略
理想二语自我	0.239*	0.237**	0.048	0.365***	0.316**	0.325***	0.225*	0.381***	0.301**
应该二语自我	0.210***	0.123	0.055	0.144*	0.182*	0.170**	0.156*	0.182**	0.171**
二语学习经历	0.299**	0.395***	0.374***	0.263**	0.079	0.316***	0.405***	0.259**	0.353***
总体动机	0.527***	0.531***	0.341**	0.550***	0.413***	0.580***	0.554***	0.586***	0.585***

注: *代表显著性水平小于0.05, **代表显著性水平小于0.01, ***代表显著性水平小于0.001。

我们通过回归分析发现,二语动机自我系统对学习策略各维度均存在显著的预测作用,但不同动机类型对学习策略各维度的影响存在差异,具体来说:(1)二语学习经历对直接策略的预测作用大于间接策略,各维度的预测力由高到低排列为认知策略>补偿策略>社交策略>记忆策略>元认知策略,而无法较好预测情感策略的使用($p > 0.05$);(2)理想二语自我与应该二语自我对间接策略的预测力均高于直接策略,其中理想二语自我能较强地预测元认知策略和社交策略的使用($ps < 0.001$),对情感策略、认知策略和记忆策略具有一定的预测力($ps < 0.05$),但对补偿策略的预测作用不显著($p > 0.05$);相比之下,应该二语自我能较强地预测记忆策略的使用($p < 0.001$),对社交策略、情感策略和元认知策略的预测力有限($ps < 0.05$),而无法较好地预测认知策略和补偿策略的使用($ps > 0.05$)。

3.4 二语学习经历的中介效应检验

本研究参考温忠麟等(2004)提出的中介效应检验程序,进一步考察了二语学习经历在理想二语自我、应该二语自我与学习策略使用之间的中介效应作用。在对变量进行中心化处理(个体值与其均值之差)的基础上,我们对间接路径“理想二语自我/应该二语自我—二语学习经历—学习策略”进行中介效应检验。

表3 二语学习经历在理想二语自我与学习策略之间的中介效应的等级回归

因变量	回归步骤	自变量	路径	R^2	F	ΔR^2	ΔF	β	t
学习策略	第一步	理想二语自我	c	0.362	12.18	0.302	71.04	0.561	8.43***
二语学习经历	第二步	理想二语自我	a	0.461	18.34	0.433	120.55	0.672	10.98***
学习策略	第三步	理想二语自我	c'	0.422	13.61	0.362	46.63	0.333	3.95**
		二语学习经历	b					0.338	3.93*

首先,我们对二语学习经历在理想二语自我与学习策略之间的中介效应进行检验。第一步,以学习策略为因变量,以理想二语自我为自变量,在加入控制变量(性别、年龄、学历等六个因素)的基础上,得到理想二语自我对学习策略的总体效应,即路径c的标准化回归系数是显著的($\beta = 0.561, p < 0.001$)。第二步,以二语学习经历为因变量,以理想二语自我为自变量,在控制个体因素等相关变量的基础上,得到路径a的标准化回归系数是显著的($\beta = 0.672, p < 0.001$)。第三步,以学习策略为因变量,以理想二语自我和二语学习经历为自变量,在控制个体因素等相关变量的基础上,得到路径b的标准化回归系数是显著的($\beta = 0.333, p < 0.001$),路径c'的标准化回归系数也是显著的($\beta = 0.338, p < 0.001$)。以上数据结果如表3所示。根据检验程序,由于路径c、a、b和c'都显著,所以二语学习经历在理想二语自我和学习策略之间具有部分中介效应,其中介效应量为0.224($a \times b$),中介效应占总效应的比例为39.89%($a \times b/c$),说明理想二语自我一方面直接影响着汉语二语学习者学习策略的使用,另一方面通过二语学习经历来调节理想二语自我对学习策略的影响。

为进一步探究二语学习经历在理想二语自我与学习策略各维度之间的中介效应是否显著,我们按照上述程序依次进行中介效应检验,结果如表4所示。

表4 二语学习经历在理想二语自我与学习策略各维度之间的中介效应检验

间接路径	路径 c	路径 a	路径 b	路径 c'	中介效应量 ($a \times b$)	效应量比例 ($a \times b/c$)	效应类型
理想二语自我—二语学习经历—直接策略	0.519***	0.672***	0.387***	0.258**	0.260	50.11%	部分中介
理想二语自我—二语学习经历—记忆策略	0.469***	0.672***	0.275**	0.284***	0.185	39.40%	部分中介
理想二语自我—二语学习经历—认知策略	0.519***	0.672***	0.381***	0.263**	0.256	49.33%	部分中介
理想二语自我—二语学习经历—补偿策略	0.307***	0.672***	0.367***	0.060	0.247	80.33%	完全中介
理想二语自我—二语学习经历—间接策略	0.580***	0.672***	0.238**	0.420***	0.160	27.58%	部分中介
理想二语自我—二语学习经历—元认知策略	0.561***	0.672***	0.247**	0.395***	0.166	29.59%	部分中介
理想二语自我—二语学习经历—情感策略	0.394***	0.672***	0.058	0.355**	0.039	9.89%	没有中介
理想二语自我—二语学习经历—社交策略	0.561***	0.672***	0.297***	0.361***	0.200	35.58%	部分中介

由表4可知,二语学习经历在理想二语自我与不同学习策略之间的中介效应存在差异,直接策略占总效应的比例(50.11%)高于间接策略(27.58%),说明二语学习经历更能调节理想二语自我对汉语学习者直接策略使用的影响。具体而言,学习策略各维度中效应量比例由高到低排序如下:补偿策略(80.33%)>认知策略(49.33%)>记忆策略(39.40%)>社交策略(35.58%)>元认知策略(29.59%)>情感策略(9.89%)。其中,二语学习经历在理想二语自我与补偿策略之间起完全中介作用,而对其他策略的使用存在直接预测作用。此外,二语学习经历还调节着理想二语自我与认知策略、记忆策略、社交策略、元认知策略之间的关系,而在理想二语自我与情感策略之间没有中介作用。

其次,我们按照以上检验程序对二语学习经历在应该二语自我与学习策略之间的中介效应进行检验。由于路径a的标准化回归系数不显著($\beta = 0.028, p > 0.05$),需进一步做Sobel检验, $Z_s < 1.96, p_s > 0.05$,说明二语学习经历在应该二语自我与学习策略及其各维度之间不存在显著的中介效应,应该二语自我直接影响汉语二语学习者学习策略的使用。

四、讨论

4.1 二语动机自我与学习策略的关系

由研究结果可知,理想二语自我、二语学习经历比应该二语自我更能有效预测埃及汉语学习者学习策略的使用,这与 Csizer & Kormos (2009)、Taguchi et al. (2009)、Papi (2010) 等的结果相似。理想二语自我是学习者对未来自我的一种憧憬,学习者渴望消除现实自我与理想自我之间的差距,会主动地采取学习策略来弥补差距。这也印证了 Noels et al. (1999)、Ryan & Deci (2002) 的观点,即动机越内在化,就越具有更强的促进性。二语学习经历对学习策略使用的有效预测则表明,在一个轻松活泼的课堂氛围中,师生互相信任,学习过程充满乐趣,学习者就会更加自觉地投入二语学习中。Kormos & Csizer (2008) 认为应该二语自我不会显著影响学习行为。本研究发现,应该二语自我对埃及汉语二语学习者学习策略的作用虽然有限,但仍具有显著的预测作用,这说明二语动机自我系统的国别化特性,正是由于受到本国宗教文化的影响,埃及汉语学习者在个性上较为内敛、拘谨,在外语课堂学习上场依存较强,需要借助外部督促,因此会遵从埃及教育政策、学校安排以及老师的要求。

具体而言,理想二语自我对间接策略的预测作用大于直接策略,而二语学习经历对直接策略的预测作用大于间接策略。理想二语自我是内在性动机,会促使学生使用间接策略。属于实施性动机的二语学习经历则会促使学生采取直接策略来处理语言材料。理想二语自我对二语学习者元认知策略的预测力最为显著,与王晓静(2014)的研究结果相似,相比于成绩、社会责任等外部动机来说,出于内在兴趣和个人发展需求的外语学习动机与元认知策略存在显著的相关关系。理想二语自我源于自我认知与自我需求,在汉语学习动机逐渐内化的过程中,学习者对学习活动的自我监控与评估能力也在增强(Dörnyei, 2005)。同时,埃及是一个国际化旅游国家,理想二语自我的学习者期望能用汉语流利地和中国游客交流,并且 HSKK(汉语水平口语考试)逐渐成为申请来华留学的刚需,学习者会鼓励自己在生活中锻炼口头表达能力,从而增加对社交策略的使用。而二语学习经历更具情景性与实施性,学习者希望通过使用补偿策略和同学或者老师建立关系,具有深层动机的学习者倾向于选择和使用有意义的起组织作用的策略(Biggs, 1984)。

4.2 二语学习经历的中介效应分析

二语学习经历在理想二语自我与学习策略之间具有显著的中介效应,而在应该二语自我与学习策略之间不存在显著的中介效应,这与 Kormos et al. (2011) 和韦晓保(2013)的研究结果相似。应该二语自我意味着责任和义务,容易使学习者产生负面的结果和情绪(Higgins, 1987),应该自我学习者在学习与使用二语过程中更易感到焦虑(Papi, 2010)。而焦虑会直接影响学习者在课堂上的体验(陈英, 2019)。因此,应该二语自我学习者为了避免同学和老师的负面评价,会采取回避策略;因害怕在课堂上出丑,而较少在汉语课堂上积极互动,导致其二语学习经历无法预测。而理想自我学习者对课堂具有较高的满意度,他们更愿意在课上付出更多精力,更愿意选择相关策略进行学习,即二语学习经历能正向调节理想二语自我对学习策略的影响。

具体来说,二语学习经历在理想二语自我与学习策略各维度之间发挥着不同的中介作用。首先,二语学习经历在理想二语自我与补偿策略之间发挥着完全中介作用。由回归分析可知,理想二语自我必须通过二语学习经历的调节作用于补偿策略,而补偿策略本身具有工具性和技巧性,学习者必须通过二语课堂的教师辅

助提升其智力猜测的能力（如：猜测词义，使用同义词）。其次，二语学习经历在理想二语自我与记忆、认知、元认知、社交策略之间起着部分中介作用。一方面，丰富的课堂学习和积极的师生互动能够促进理想自我学习者更频繁地使用学习策略；另一方面，理想二语自我的学习者为了达到熟练使用二语的程度，也可以在课下运用记忆、认知、元认知、社交策略进行自主学习。最后，二语学习经历在理想二语自我与情感策略之间不存在显著的中介效应。由回归分析可知，二语学习经历无法预测情感策略。Dörnyei & Ushioda (2011) 发现，二语学习体验涵盖对待二语学习的态度，以及当前的学习环境和学习体验。而埃及受到阿拉伯文化中的“集体—宗派主义”倾向影响（肖凌，2018），汉语课堂中的学习者具有场依存的特点，老师会以集体的学习进度为基准，这使得埃及汉语学习者在汉语课堂上为了更和谐地融入集体，不擅长表达自己的真情实感，较难获得良好的情感体验与互动。

总的来说，二语动机自我是一个复杂的系统，其对二语者学习策略的影响机制也尽显复杂，理想二语自我与二语学习经历相互融合，内在性和实施性动机相辅相成，从而作用于行为层面的学习策略，促使埃及汉语二语学习者采取直接或间接的策略来提升其汉语水平。

五、结语

本研究探讨了埃及汉语学习者二语动机自我系统与学习策略的关系，结果表明，埃及汉语学习者：（1）二语动机自我主要体现为理想二语自我和二语学习经历，应该二语自我较少；（2）更擅长使用间接策略，元认知策略和社交策略使用得最多，补偿策略、情感策略和记忆策略使用得较少；（3）二语动机自我系统对其学习策略的使用具有显著的正向预测作用，二语学习经历和理想二语自我的预测力大于应该二语自我；（4）二语学习经历在理想二语自我与学习策略之间发挥着中介效应作用，而应该二语自我只能直接影响其学习策略的使用。

本研究结果对汉语二语教学也具有一定的启示。一方面，在埃及汉语课堂中，教师应意识到二语动机自我系统的重要性，培养学习者塑造理想的二语自我，促使学习者努力学习以弥补差距；教师还可以加强课堂上师生的情感互动，丰富课堂活动，完善教学模式，注重语言与文化的结合，为学习者构建积极的二语学习经历。同时，教师需要制定规则，督导学习者并促进其应该二语自我的发展。另一方面，教师应将学习策略的培训提上日程，充分发挥其“脚手架”作用，帮助学习者全面发展，培养学习者有效地使用学习策略，推进认知、情感、动机、社会“四位一体”的全人化汉语教学的进程（Oxford，2017）。

参考文献

- 陈英. 二语动机自我系统、自我效能感、语言焦虑和课堂口语参与动机行为的关系研究 [J]. 外语学刊, 2019 (1): 63-70.
- 江晓红. 成就动机和归因对英语学习策略选择的影响 [J]. 解放军外国语学院学报, 2003 (2): 69-72.
- 李圃, 李方艳. 学习动机对汉语交际策略的影响研究——以新疆大学留学生为例 [J]. 国际汉语教学研究, 2020 (2): 67-74.
- 刘凤芹. 日本国内大学生汉语学习策略调查分析 [J]. 汉语学习, 2012 (4): 97-103.
- 刘珍, 姚孝军, 胡素芬. 大学生二语自我、焦虑和动机学习行为的结构分析 [J]. 外语界, 2012 (6): 28-37.
- 卢春艳. 英语学习动机与学习策略的实证研究——对非英语专业“专升本”学生的定量调查 [J]. 北京航空航天大学学报 (社会科学版), 2010 (4): 107-110.

- 王斯璐. 本科来华留学生汉语学习动机与学习策略的相关性研究 [J]. 华中学术, 2016 (2): 237-245.
- 王晓静. 非英语专业学生自主学习动机与元认知策略的关系 [J]. 外语教学, 2014 (5): 72-75.
- 王幼琨. 大学生英语学习动机自我系统对动机调控策略的影响 [J]. 外语教育研究前沿, 2020 (1): 53-61.
- 韦晓保. 大学生二语动机自我系统与自主学习行为的关系研究 [J]. 外语与外语教学, 2013 (5): 52-56.
- 韦晓保. 大学生二语动机自我、歧义容忍度和交际意愿的关系研究 [J]. 外语与外语教学, 2020 (1): 71-80.
- 温忠麟, 张雷, 侯杰泰, 等. 中介效应检验程序及其应用 [J]. 心理学报, 2004 (5): 614-620.
- 文秋芳. 二语习得重点问题研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2010.
- 肖凌. 文化维度理论下的阿拉伯固有文化特征研究 [J]. 新丝路学刊, 2018 (4): 89-102.
- BIGGS J B. Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success [G]. In: KIRBY J R. *Cognitive Strategies and Educational Performance*. New York: Academic Press INC, 1984.
- BONNEY C R, CORTINA K S, SMITH-DARDEN J P, et al. Understanding strategies in foreign language learning: are integrative and intrinsic motives distinct predictors? [J]. *Language and Individual Differences*, 2008 (18.1): 1-10.
- CSIZER K, KORMOS J. Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English [G]. In: DÖRNYEI Z, USHIODA E. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, New York, Ontario: Multilingual Matters, 2009.
- DÖRNYEI Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* [M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- DÖRNYEI Z. The L2 motivational self-system [G]. In: DÖRNYEI Z, USHIODA E. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, New York, Ontario: Multilingual Matters, 2009.
- DÖRNYEI Z, USHIODA E. *Teaching and Researching Motivation* [M]. Harlow: Pearson Education Limited, 2011.
- GARDNER R C, TREMBLAY P F. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks [J]. *The Modern Language Journal*, 1994 (78.4): 359-368.
- HIGGINS E T. Self-discrepancy: a theory relating self and affect [J]. *Psychological Review*, 1987 (94.3): 319-340.
- KORMOS J, CSIZER K. Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves, and motivated learning behavior [J]. *Language Learning*, 2008 (58.2): 327-355.
- KORMOS J, KIDDLE T, CSIZER K. Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation [J]. *Applied Linguistics*, 2011 (32.5): 495-516.
- NOELS K, CLEMENT R, PELLETIER L G. Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation [J]. *Modern Language Journal*, 1999 (83.1): 23-34.
- OXFORD R L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* [M]. New York: Heinle ELT, 1990.
- OXFORD R L. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context* [M]. New York: Routledge, 2017.
- PAPI M. The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: a structural equation modeling approach [J]. *System*, 2010 (38.3): 467-479.
- PAPI M, ABDOLLAHZADEH E. Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: an examination in the Iranian EFL context [J]. *Language Learning*, 2012 (62.2): 571-594.

- RYAN R, DECI E. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective [G]. In: DECI E, RYAN R. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 2002.
- SAVILLE-TROIKE M. *Introducing Second Language Acquisition* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- TAGUCHI T. Learner factors affecting the use of learning strategies in cross-cultural context [J]. *Prospect*, 2002 (17.2): 18-34.
- TAGUCHI T, MAGID M, PAPI M. The L2 motivational self-system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: a comparative study [G]. In: DÖRNYEI Z, USHIODA E. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, New York, Ontario: Multilingual Matters, 2009.

A Study on the Relationship between Motivation Self System and Learning Strategy Use of Egyptian Chinese Learners

WANG Yamin, LIU Luman

Abstract

Based on the theory of L2 motivational self-system, this paper explores the deep relationship between L2 motivational self-system and learning strategies of Egyptian Chinese learners. The results show that: (1) learning motivation mainly comes from ideal L2 self and L2 learning experience; (2) the use of learning strategy is biased, indirect strategy is the main meanwhile direct strategy is the auxiliary, and meta-cognitive strategy and social strategy occupy the leading position; (3) L2 learning experience and ideal L2 self have more significant influence on learning strategy than ought-to L2 self; (4) L2 learning experience plays an mediating role between ideal L2 self and learning strategy. The above results suggest that we should pay attention to the cultivation of L2 motivational self-system in Chinese teaching. Through the construction of a harmonious and active classroom environment, the enhancement of teacher supervision and learning strategy training, we can help students to shape an ideal self-image, so as to promote the process of all-around Chinese teaching, which integrates cognition, emotion, motivation and society.

Keywords

L2 motivation self system; learning strategies; Egyptian Chinese learners; hierarchical regression; mediating effect

作者简介

王亚敏，北京大学对外汉语教育学院在读博士研究生。研究方向为第二语言习得、教师发展、国际中文教育。

刘露蔓，北京师范大学汉语文化学院硕士研究生。研究方向为第二语言习得与教师发展。