

教师支持对来华留学生汉语学习投入的影响 及对策分析

——自我效能感的中介作用

周琦, 马蓉*, 吴姿

江西理工大学外国语学院, 江西 赣州

收稿日期: 2026年9月20日; 录用日期: 2026年10月17日; 发布日期: 2026年10月23日

摘要

来华留学生是国际中文教育的重要对象, 其汉语学习投入直接影响学习效果。基于三元交互决定论, 本研究以60名来华本科留学生为对象, 通过问卷调查分析教师支持、自我效能感与汉语学习投入之间的关系。结果表明: 来华留学生汉语学习投入整体处于中等偏上水平; 教师支持和自我效能感均能显著正向预测汉语学习投入, 且自我效能感的预测力更强; 自我效能感在教师支持与汉语学习投入之间发挥部分中介作用。基于此, 建议通过强化教师支持、提升学生自我效能感等方式促进来华留学生汉语学习投入。

关键词

来华留学生, 汉语学习投入, 教师支持, 自我效能感

Analysis of the Impact and Countermeasures of Teacher Support on Chinese Language Learning Engagement among International Students in China

—The Mediating Role of Self-Efficacy

Qi Zhou, Rong Ma*, Zi Wu

School of Foreign Languages, Jiangxi University of Science and Technology, Ganzhou Jiangxi

Received: September 20, 2026; accepted: October 17, 2026; published: October 23, 2026

*通讯作者。

文章引用: 周琦, 马蓉, 吴姿. 教师支持对来华留学生汉语学习投入的影响及对策分析[J]. 教育进展, 2026, 16(10): 1598-1605. DOI: 10.12677/ae.2026.16102266

Abstract

As key participants in international Chinese language education, the Chinese language learning engagement among Chinese international students directly influences their learning outcomes. Based on the triadic reciprocal determinism, this study analyzed the relationship between teacher support, self-efficacy and Chinese language learning engagement among 60 international undergraduate students in China through a questionnaire survey. The study reveals that: international students' learning engagement in Chinese is generally at an above-average level. Both teacher support and self-efficacy significantly and positively predict learning engagement in Chinese, with self-efficacy demonstrating stronger predictive power. Furthermore, self-efficacy plays a partial mediating role between teacher support and learning engagement in Chinese. Based on these findings, strategies are proposed to enhance Chinese learning engagement among international students in China by strengthening teacher support and enhancing students' self-efficacy.

Keywords

International Students in China, Chinese Language Learning Engagement, Teacher Support, Self-Efficacy

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

中文作为中华文明核心价值的文化载体，以独特的语法结构和意象表达为人类语言多样性提供战略性补给。随着全球化进程不断推进以及跨文化交流日益频繁，中文国际传播与国际中文教育逐渐成为语言教育研究的重要领域。近年来，国际中文教育的发展不仅关注语言知识的传授，也更加重视学习者需求、教学环境以及学习效果等方面的综合提升。而来华留学生作为国际中文教育的重要对象，提高汉语的教学质量则成为本专业领域的重要研究课题。

基于社会认知理论框架的分析，学生学习投入与其所处的学习环境存在显著关联性。教师作为教育情境的核心要素，其创设的多维度支持能显著增强学生的学业参与程度。教师支持是指学生在学习和成长的过程中，教师提供的各种帮助和支持，它不仅仅是知识的传授，还包括认知、行为、情感等多个方面的支持。因此探究来华留学生教师支持的特征与群体差异对学习投入的影响，对优化国际中文教学实践具有重要的现实意义。

2. 概念界定

对于“教师支持”的定义学者们各有侧重。Cobbs 对“社会支持”作出的阐释是个体通过社交互动从家庭等群体获得的情感、物质及信息支持[1]。国内学者欧阳丹则认为，教师支持是“学生在学习生活中所感知到的教师对其支持的行为态度”，并将其划分为能力支持、学习支持、情感支持三个维度，这一概念主要基于学生感知视角提出[2]。Fredricks 等人系统提出了“学习投入”的三维度模型，分别为行为投入、情感投入和认知投入[3]，这一模型也成为当前学习投入研究领域的重要理论框架。在汉语作为第二语言教学领域，朱琳首次提出“汉语自我效能感”概念，认为其是一种与汉语学习能力相关的能力信

念[4]。Elias 和 MacDonald 进一步指出, 学业自我效能感是“学习者对自身能够成功达成教育目标的判断”[5], 国内研究者梁宇颂也提出了与之基本一致的定义[6]。由此可见, 教师支持主要体现为学习环境层面的外部资源供给, 自我效能感则反映学习者对自身能力的内部认知评价, 而学习投入则是学习者在行为、情感和认知层面对学习活动的具体表现, 三者分别对应外部环境因素、个体心理因素以及学习行为结果。

进一步而言, 教师支持并非简单直接作用于学习投入, 而可能通过影响学生的认知评价过程发挥作用。对于来华留学生而言, 由于汉语学习过程中存在语言障碍、文化差异以及学习适应等特殊挑战, 教师提供的学习指导、情感关怀和积极反馈能够帮助学生形成对自身汉语学习能力的积极判断, 进而增强其学习信心和持续投入意愿。因此, 自我效能感可能成为连接教师支持与学习投入的重要心理机制。

根据班杜拉的三元交互决定论, 个人认知、行为与环境三者之间并非相互独立, 而是处于动态交互影响过程中。在本研究中, 教师支持属于学习环境因素, 自我效能感体现个体认知因素, 而汉语学习投入则表现为学习行为因素。三者之间形成“环境支持-认知调节-行为投入”的作用路径: 教师支持通过提供学习资源、情感支持以及积极反馈影响学生的自我效能感, 而较高水平的自我效能感又能够增强学生面对汉语学习任务时的主动性、坚持性和投入程度。因此, 基于三元交互决定论以及已有教师支持、自我效能感和学习投入相关研究, 本文提出以学业自我效能感为中介变量, 探讨教师支持对来华留学生汉语学习投入的影响机制, 以进一步揭示外部教学环境因素如何通过个体心理机制作用于语言学习行为。

3. 研究设计与实施

3.1. 研究对象

本研究采用线下定点抽样法, 以江西理工大学三江校区注册在籍的来华留学生为研究对象, 共发放问卷 65 份, 回收有效问卷 60 份, 有效回收率为 92.3%。研究对象覆盖不同性别、年龄、HSK 水平、汉语学习时长和生源地域。男性 37 人, 占 61.67%; 女性 23 人, 占 38.33%。年龄主要集中在 20~23 岁, 共 37 人, 占 61.67%; 本科生 56 人, 占 93.33%, 硕士研究生 4 人, 占 6.67%。HSK 方面, 未参加考试者 12 人, 占 20%; HSK 1~2 级 20 人, 占 33.33%; HSK 3 级 18 人, 占 30%; HSK 4 级 7 人, 占 11.67%; HSK 5 级 2 人, 占 3.33%; HSK 6 级 1 人, 占 1.67%。

3.2. 研究内容

基于社会认知理论及现有研究成果, 本研究提出以下假设: 其一, 留学生汉语学习投入的整体情况较好, 教师支持、学业自我效能感与来华留学生汉语学习投入之间存在显著正相关关系, 并能够对学习投入具有一定解释作用。其二, 学业自我效能感可能在教师支持与汉语学习投入之间发挥中介作用。

3.3. 调查工具

本研究采用《教师支持、学业自我效能感及汉语学习投入情况的调查问卷》作为研究工具。该问卷以 NSSE 以及 HESES 等相关量表为基础, 并结合来华留学生汉语学习情境进行修订, 增加了与教师支持、学业自我效能感及汉语学习投入相关的测量题项。考虑到部分受试者汉语水平有限, 本研究采用中英双语形式呈现问卷, 以减少语言理解差异对测量结果的影响。

问卷主要分为三部分。第一部分为人口统计学信息, 包括性别、年龄、学历、HSK 水平、汉语学习时长及国别等基本信息; 第二部分为教师支持量表; 第三部分为学业自我效能感量表和汉语学习投入量表。问卷共包含 35 个题项, 均采用李克特五点计分法进行测量, 其中“1”表示“很不同意”, “5”表示“很同意”, 得分越高, 表示受试者感知到的教师支持、学业自我效能感及汉语学习投入水平越高。

其中，教师支持量表参考相关研究设计，共包含 11 个题项，划分为认知支持、情感支持和行为支持三个维度；学业自我效能感量表参考梁宇颂相关研究成果，并结合汉语学习特点进行调整，共包含 10 个题项，划分为学习能力自我效能感和学习行为自我效能感两个维度；汉语学习投入量表依据 Fredricks 等提出的学习投入三维模型进行设计，共包含 14 个题项，包括行为投入、认知投入和情感投入三个维度。

为检验问卷的可靠性与有效性，本研究采用 Cronbach’s α 系数进行信度分析，并通过 KMO 检验和 Bartlett 球形检验对量表结构效度进行检验。结果显示，汉语学习投入量表整体 Cronbach’s α 系数均大于 0.8，其中行为投入、情感投入和认知投入三个维度的 α 系数分别为 0.883、0.910 和 0.917，表明量表具有较高的内部一致性。同时，教师支持量表和汉语学习投入量表的 KMO 值分别为 0.869 和 0.865，均大于 0.8，且 Bartlett 球形检验结果均达到显著水平($p < 0.01$)，表明研究数据适合提取信息做进一步的因子分析，内部有良好的结构效度。

4. 统计分析

4.1. 来华留学生学习投入的整体现状

研究对来华留学生学习投入总体水平及其三个维度进行了描述性统计分析(见表 1)，可知来华留学生学习投入总体值为 3.76 ($1 \leq M \leq 5$)，说明来华本科留学生学习投入整体水平良好。其中行为投入的得分较高，平均值达到了 3.93；其次是情感投入，平均值为 3.74；而认知投入的水平则相对较低，平均值为 3.63。总体来说，来华本科留学生学习投入整体处于中等偏上水平。

Table 1. Descriptive statistics of Chinese language learning engagement and its dimensions among international students in China
表 1. 来华留学生汉语学习投入总体及各分维度描述性统计

	N	最小值	最大值	平均值	标准差
行为投入	60	1.00	5.00	3.93	1.04
认知投入	60	1.00	5.00	3.63	1.08
情感投入	60	1.00	5.00	3.74	1.00
总体汉语学习投入	60	1.00	5.00	3.76	0.98

4.2. 汉语学习投入的个体差异性分析

为探究来华留学生学习投入在性别、年龄、HSK 水平、学习汉语时长、地域方面是否存在差异，本研究利用了独立样本 t 检验和单因素方差分析进行测试。

Table 2. Analysis of age differences in Chinese language learning engagement among international students in China
表 2. 来华留学生汉语学习投入年龄因素差异性分析

投入维度	20 岁以下(n = 12)	20~23 岁(n = 37)	23 岁以上(n = 11)	F	p
行为投入	3.08 ± 1.27	4.26 ± 0.80	3.73 ± 0.98	7.42	0.001
认知投入	2.90 ± 1.16	3.96 ± 1.01	3.34 ± 0.74	5.71	0.005
情感投入	3.01 ± 1.02	3.98 ± 0.95	3.74 ± 0.81	4.74	0.012
总体学习投入	3.00 ± 1.11	4.05 ± 0.88	3.62 ± 0.70	6.38	0.003

差异性检验显示, 来华留学生汉语学习投入性别、HSK 水平、学习汉语时长、地域上总体 p 值分别为 0.12、0.82、0.82、0.317, 均大于 0.05, 均无显著差异。然而汉语总体学习投入存在显著的年龄效应, 三个维度行为投入、认知投入、情感投入的 p 值分别为 0.001、0.005、0.012, 均小于 0.05, 说明来华留学生的汉语学习投入在年龄上存在显著差异(见表 2)。从均值来看, 呈现出 20~23 岁 > 23 岁以上 > 20 岁以下的规律, 可见 20~23 岁年龄层的留学生汉语学习投入程度最高。

4.3. 相关性分析结果

为考察教师支持、汉语学习投入和自我效能感之间是否存在相关性, 本研究采用 Pearson 相关系数法。相关分析显示, 教师支持、自我效能感、汉语学习投入三者两两呈显著强正相关($p < 0.01$): 教师支持与汉语学习投入和自我效能感的 Pearson 相关系数分别为 0.799 和 0.795, 说明两变量之间为强正相关关系。由此可见, 教师支持水平与留学生汉语学习投入、自我效能感之间存在显著正相关关系, 即感知到较高教师支持的学生往往表现出较高水平的学习投入和自我效能感。

同时, 自我效能感与汉语学习投入相关系数为 0.895, 因此两者也为强正相关关系。即来华留学生越认可自己的汉语学习能力, 其汉语学习行为投入、认知投入、情感投入的程度也就越高。汉语学习投入内部各维度间也呈显著强相关($r = 0.805 \sim 0.968$), 表明三者相互促进、协同提升。

4.4. 回归分析结果

多元线性回归分析考察教师支持与自我效能感对留学生汉语学习投入的解释力, 本研究依次进行单独回归分析和联合回归分析, 系统检验变量间的作用关系。以汉语学习投入为因变量、教师支持各维度为自变量开展多元线性回归分析, 结果显示回归模型整体显著($F = 34.214, p < 0.001$), 调整后 $R^2 = 0.628$ ($F = 34.214, p < 0.001$), 说明教师支持可解释汉语学习投入 62.8% 的变异。自我效能感对汉语学习投入的回归以自我效能感两维度为自变量, 回归模型调整后 $R^2 = 0.796$ ($F = 116.139, p < 0.001$), 可解释 79.6% 的变异。学习能力($\beta = 0.571, p < 0.001$)和学习行为($\beta = 0.360, p = 0.002$)均显著正向预测学习投入。

Table 3. Regression coefficients of teacher support and self-efficacy on Chinese language learning engagement
表 3. 教师支持和自我效能感对汉语学习投入的回归系数

模型	非标准化系数	标准错误	标准化系数	t	显著性	VIF	D-W
	B		Beta				
(常量)	0.082	0.237		0.344	0.732		
教师支持	0.241	0.094	0.238	2.572	0.013	2.723	2.189
自我效能感	0.749	0.098	0.705	7.627	0.000	2.723	

联合回归分析以教师支持和自我效能感为自变量, 如表 3 可知回归模型调整后 $R^2 = 0.815$ ($F = 130.689, p < 0.001$), 解释度达 81.5%。教师支持($\beta = 0.238, p = 0.013$)和自我效能感($\beta = 0.705, p < 0.001$)均显著正向预测学习投入, 且自我效能感的预测力约为教师支持的 3.1 倍。

4.5. 中介效应分析结果

前期的研究数据已证明三个维度间存在显著的正向关联, 为了进一步探究三变量间的影响路径, 研究采用中介效应分析方法中 Bootstrap 检验法进行 5000 次自抽样检验。

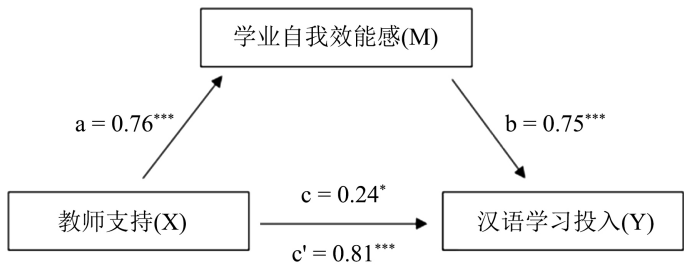


Figure 1. Mediation effect analysis model and path coefficients
图 1. 中介效应分析模型及路径系数图

由图 1 可知， $a = 0.76$ ($p < 0.001$)， $b = 0.75$ ($p < 0.001$)， a 和 b 路径均达到显著水平，表明自我效能感在教师支持与汉语学习投入之间发挥中介作用。同时，总效应 $c = 0.81$ ($p < 0.001$) 达到显著水平，表明加入自我效能感这一中介变量后，直接效应 $c' = 0.24$ ($p < 0.05$) 仍然显著，说明教师支持与汉语学习投入之间仍存在显著关联，自我效能感表现为部分中介效应。由表 4 可知，教师支持对汉语学习投入的直接效应占总效应的 29.6%，自我效能感的间接效应占总效应的 70.4%。结合 Bootstrap 置信区间检验结果，进一步说明自我效能感可能是连接教师支持与汉语学习投入的重要中介变量，即教师支持与留学生学业自我效能感之间的关系，可能进一步关联其汉语学习投入水平。

Table 4. Decomposition of total, direct, and mediating effects
表 4. 总效应、直接效应、中介效应分解表

	效应值	SE	LLCI	ULCI	效应量
总效应	0.81***	0.08	0.65	0.97	
直接效应	0.24*	0.09	0.05	0.43	29.6%
中介效应	0.57	0.10	0.37	0.76	70.4%

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ 。

5. 实验结论与讨论

本研究发现，第一，留学生教师汉语学习投入整体情况较好，汉语学习投入在性别、HSK 水平、学习汉语时长、地域等因素上存在略微差异，在年龄因素上存在显著差异。因此，教师需因材施教，根据来华留学生的个体特点实施差异化教学策略，帮助来华留学生培养学习汉语的信心。针对年龄因素，为 20 岁以下学生设计游戏化学习任务，20~23 岁群体强化任务型教学，23 岁以上侧重学术汉语应用。第二，教师支持对学习投入的正向预测作用在留学生学习群体中具有普适性，研究结果显示在加入学业自我效能感这一中介变量的前后，教师支持均能够显著正向预测学习投入，这与纪春梅[7]、于志学[8]、李维[9]等的研究结论一致。这进一步验证了班杜拉的社会认知理论，并且这一动态过程可解释为：教师支持通过课堂教学、言语劝说、情绪唤起等效能信息源促使来华留学生将外部支持转化为稳定的自我能力信念，帮助来华留学生在汉语学习中表现出更持久、主动的投入，从而形成积极的正向循环。第三，中介效应分析结果表明，汉语学习投入既受到教师支持的直接影响，亦存在以自我效能感为中介路径对其产生间接促进作用。在教师支持与汉语学习投入之间，自我效能感扮演了部分的中介角色。即当来华留学生感知到的教师认知支持、情感支持、行为支持越多，越认可自己的汉语学习能力时，他们报答的方式一般表现为在学习上更加努力、专注，即通过学习投入来取得更高的学业成就[10]。

基于上述研究,国际中文教育实践可从教师支持、学习者心理因素以及学习环境建设三个方面获得一定启示。感知教师支持与学习投入之间存在密切联系,教师支持能够通过影响学生的心理因素进一步关联其学习投入水平[11]。在教学过程中,教师可进一步关注支持性教学环境的构建,通过明确教学目标、提供及时反馈以及加强师生互动,为留学生创造积极的学习体验。教师支持不仅体现于知识传授层面,也体现在对学生学习过程、情感需求和发展需求的关注之中。

其次,应重视学业自我效能感在汉语学习过程中的作用。在国际中文教学实践中,教师可通过鼓励性评价、合理设置学习任务以及提供过程性反馈等方式,引导留学生形成积极的学习认知,增强其参与汉语学习活动的主动性。同时,关注学习者的心理体验,有助于维持学生较为稳定的学习投入状态[12]。

最后,高校及相关教学管理部门可进一步完善留学生学习支持体系,通过提供多样化学习资源、语言实践机会和文化交流平台,为留学生营造良好的语言学习环境。外部支持因素与学生学习投入之间存在稳定关联,良好的支持环境有助于学生保持积极的学习参与状态[13]。在教学实施过程中,还应充分考虑留学生在语言基础、文化背景和学习经历等方面的差异,探索更加灵活、多元的支持方式。

6. 研究不足与展望

尽管本研究对教师支持、学业自我效能感与来华留学生汉语学习投入之间的关系进行了初步探讨,但仍存在一定局限。首先,本研究样本规模相对有限,调查对象主要来源于江西理工大学的来华留学生,在样本范围和学校类型具有一定局限性,后续研究可扩大样本来源,结合不同区域和高校层次以及不同文化背景的留学生开展调查,以提高研究结论的代表性与适用性。其次,本研究主要采用问卷调查法收集数据,研究结果主要基于量化分析,可能难以全面呈现留学生在汉语学习过程中对教师支持、自我效能感以及学习投入的具体体验。未来研究可结合访谈、课堂观察等质性研究方法,从多角度深入分析影响留学生汉语学习投入的内在机制,并为国际中文教育领域的教学实践与研究发展提供更多参考。

基金项目

本文系江西省“十三五”教育科学规划重点课题(23ZD018)。

参考文献

- [1] Cobb, S. (1976) Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, **38**, 300-314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- [2] 欧阳丹. 教师期望、学业自我概念、学生感知教师支持行为与学业成绩之间的关系研究[D]: [硕士学位论文]. 桂林: 广西师范大学, 2005: 2.
- [3] Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A.H. (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, **74**, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- [4] 朱琳. 日韩留学生汉语自我效能感研究[D]: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2009: 1-2.
- [5] Elias, S.M. and MacDonald, S. (2007) Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, **37**, 2518-2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- [6] 梁宇颂. 大学生成就目标、归因方式与学业自我效能感的研究[D]: [硕士学位论文]. 武汉: 华中师范大学, 2000: 3.
- [7] 纪春梅, 张延普, 俞家梅. 教师支持与初中生学习投入的关系——学业自我概念和学业自我效能感的链式中介效应[J]. 天津市教科院学报, 2023, 35(1): 67-77.
- [8] 于志学. 教师支持与高职院校学生学习投入的关系研究——基于学习自我效能感的中介效应分析[J]. 职业技术教育, 2019, 40(17): 65-70.
- [9] 李维. 谁的支持对促进初中生学习投入更有效——基于学业自我效能感的中介效应及交叉效度分析[J]. 教育研究与实验, 2021(6): 84-90.

-
- [10] 郭建鹏, 刘公园, 杨凌燕. 大学生学习投入的影响机制与模型——基于 311 所本科高等学校的学情调查[J]. 教育研究, 2021, 42(8): 104-115.
- [11] 贾绪计, 蔡林, 林琳, 林崇德. 高中生感知教师支持与学习投入的关系: 学业自我效能感和成就目标定向的链式中介作用[J]. 心理发展与教育, 2020, 36(6): 700-707.
- [12] 李维, 白颖颖. 初二学生感知的教师支持如何影响学业成绩?——基于学业自我效能感与学习投入的多重中介效应分析[J]. 教育与经济, 2018(6): 86-92.
- [13] 吴佳松, 傅海伦, 张玉环. 感知社会支持与学生学业成就关系的元分析: 学习投入的中介作用[J]. 心理科学进展, 2023, 31(4): 552-569.