

漢語作為第二語言學習者的詞彙知識、詞彙學習策略和動機之
關係研究
——以越南大學生為例

朱思達

教育博士學位論文

香港教育大學

2022 年 9 月



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

**Exploring the Relationship among Vocabulary Knowledge, Vocabulary Learning
Strategies and Motivation in Chinese as a Second Language Learners: A Study of
Vietnamese University Students**

by

Zhu Sida

A Thesis Submitted to
The Education University of Hong Kong
in Partial Fulfillment of the Requirement for
the Degree of Doctor of Education

September 2022



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

原創聲明

本人朱思達在此聲明，本人是論文唯一作者，除致謝中註明的內容外，本論文中的材料均為本人原創作品。本人謹再聲明，本人在撰寫論文時遵守了大學關於學術誠信、版權和剽竊的政策和規定，並且沒有提交本論文中的任何材料以獲得該大學或其他大學的學位。

Statement of Originality

I, Zhu Sida, hereby declare that I am the sole author of the thesis and the material presented in this thesis is my original work except those indicated in the acknowledgement. I further declare that I have followed the University's policies and regulations on Academic Honesty, Copyright and Plagiarism in writing the thesis and no material in this thesis has been submitted for a degree in this or other universities.

摘要

詞彙知識在語言學習中具有重要地位，它代表學習者的二語學習能力。但是目前的研究一方面沒有明確指出詞彙知識不同層面與學習者語言學習能力之間的聯繫；另一方面，也沒有釐清自我調節、詞彙學習策略和動機之間的關係，並檢測學習者努力程度在其中作用。更重要的是，現有的研究沒有梳理漢語作為第二語言背景下，影響學習者詞彙學習策略、動機和自我調節的因素，解釋產生這些因素的原因。

本研究對 235 名越南漢語專業大學生進行問卷調查，並抽取 32 名大學生進行半結構化訪談。隨後，使用 SPSS.27 和 AMOS.27 軟件進行信效度檢驗、因子分析、相關分析、多組分析等處理調查問卷得到的數據，以解決前兩個研究問題。通過運用 Nvivo. 12 軟件進行編碼，處理半結構化訪談得到的數據，以解決第三個研究問題。研究結果顯示：在廣度上，高分段人數分佈相對集中，且低分段人數較少；在深度上，低分段人數較多，高分段人數則相對較少。這是由於多數越南大學生對漢語詞彙的理解僅停留在含義層面，他們並沒有完全掌握漢語詞彙的用法。進一步的分析表明：首先，越南大學生自我調節會隨著詞彙學習策略的提升而得到相應的改善，並且這一結果最終會促進詞彙廣度水平的提高；其次，越南大學生的詞彙學習策略、動機和自我調節會隨著期末測試分數的提升而呈現上升的趨勢，但是這種結果並不適用於期中測試。研究還發現適量的漢語學習時間可以幫助越南大學生自我調節處於穩定的水平；最後，在「家庭因素」的影響下，越南大學生對待詞彙學習的態度會出現轉變，並且這一結果會直接影響他們對漢語詞彙學習策略的使用情況。多數的越南大學生在「興趣愛好」和「個人努力」的作用下，呈現出較高的動機水平。但是由於越南大學生較少參加漢語詞彙學習活動，加之「認識水平」在缺陷，導致他們的自我調節水平會出現下降的趨勢。不過，這一現狀並沒有改變越南大學生希望繼續學習漢語詞彙的意願。

本研究既拓展了二語詞彙的研究方向，為分析越南大學生漢語詞彙學習提供了全新的視角，又關注不同越南大學生之間的差異性，為漢語作為第二語言教學提供相應的教學建議。

關鍵字：詞彙知識（深度和廣度），詞彙學習策略，動機，自我調節，漢語詞彙學習。



Abstract

Vocabulary knowledge plays an essential role in language learning as a reflection to second language learning capability. However, the current study neither clearly identifies the association between different aspects of vocabulary knowledge (depth and breadth) and learners' language learning ability; nor does it clarify the relationship between self-regulation, vocabulary learning strategies, and motivation. The role of learners' effort is also not discussed. More importantly, it is necessary to further analyze the mediating role of self-regulation and to investigate the moderating role of different variables. In addition, the factors that influence vocabulary learning strategies, motivation, and self-regulation in the context of Chinese as a second language (CSL) learning are not clearly investigated and the reasons for these factors are also not explained.

In this study, a questionnaire survey was conducted among 235 Vietnamese university students majoring in the Chinese language, and 32 students were randomly selected and interviewed in a semi-structured manner. The data obtained from the questionnaire were processed using SPSS.27 and AMOS.27 software for reliability testing, factor analysis, correlation analysis, and multi-group analysis to address the first two research questions. The data obtained from the semi-structured interviews were processed by coding using Nvivo. 12 software to address the third research question. The results of this study show that the distribution of high scorers in the breadth was relatively concentrated, and the number of low scorers was low. In terms of depth, the number of low scorers is relatively high, and the number of high scorers is relatively low. This is because most Vietnamese university students learned Chinese vocabulary mainly on the aspect of meaning, and they did not fully grasp the usage of Chinese vocabulary. Specifically, Vietnamese university students' self-regulation improv as their vocabulary learning strategies increase, and this result eventually contributes to the increase in vocabulary breadth. Then, as final examination scores increase, Vietnamese

university students' performance on vocabulary learning strategies, motivation, and self-regulation tend to increase, but this result is not applicable to the midterm examination. Then, a reasonable study schedule could help Vietnamese university students to perform at a relatively high level of self-regulation. Furthermore, this study shows that Vietnamese university students' attitude toward vocabulary learning changed under the influence of family factors, and this result directly affected their use of vocabulary learning strategies. Most Vietnamese university students showed higher motivation levels due to “hobbies” and “personal effort”. However, many Vietnamese university students are less likely to participate in Chinese vocabulary learning activities, and their “cognitive level” is deficient, resulting in a decreasing trend in their self-regulation level. But this situation does not change the desire of Vietnamese university students to continue learning Chinese vocabulary.

This study broadens the research horizon of second language vocabulary and provides a new perspective on Chinese vocabulary learning among Vietnamese university students, while it also focuses on the differences among different Vietnamese university students and provides pedagogical suggestions for teaching CSL.

Keywords: vocabulary knowledge (depth and breadth), vocabulary learning strategies, motivation, self-regulation, Chinese vocabulary learning.

致謝聲明

三年的光轉瞬即逝，終於完成了博士論文的撰寫和修改工作。非常感謝自己的主導師王聰博士。還記得在我剛拿到博士 offer 後，王老師就主動聯繫我，給予了很多的學習建議。博士學習階段初期，由缺少系統性學術寫作訓練，導致我在論文撰寫的過程中出現一些問題，王老師不僅會詳細指出問題所在，而且還會提供非常詳細的修改建議，甚至包括用詞、語法和標點符號。在王老師的指導下，我逐漸學會如何進行文獻閱讀、學術論文的寫作、數據分析軟件的操作和使用、以及論文應該如何修改。其次，非常感謝副導師林善敏博士。林老師經常鼓勵我認真努力和奮鬥，同時還會為我提供最新的研究資料。在我博士論文撰寫階段，林老師提出了非常寶貴的修改意見，特別是在我經常忽視的研究方法上，林老師會給予我很多的幫助。我相信如果沒有王老師和林老師的幫助，我難以順利完成三年的博士學習。再次，非常感謝越南維新大學中文學院的鄧瑞蓮（Đặng Thụy Liên）老師對於我論文數據收集的幫助。鄧老師既在研究前期提供了很多的建議，又負責研究工具的翻譯、校對，又協助我聯繫越南大學生。若是沒有鄧老師的幫助，論文數據的收集會出現很多的問題。同時，感謝我的兩位師妹，張海靜和戴豔梅，她們為我英文論文寫作，如語言表達、用詞造句等方面提供了大量的修改建議。

感謝香港教育大學中國語言學系為我提供了寶貴的學習機會。對於那些曾經幫助過我的中國語言學系老師們表示由衷的感謝，在各位老師的薰陶下，我收穫到的不僅是豐富的知識，更是對待學術的嚴謹態度和認真精神。另外，非常感謝兩位論文外審老師提出的意見和建議，幫助我進一步完善論文的寫作。同時，非常感謝周潞鷺博士、Derek 博士、張躍同學的鼓勵和支持，他們在我找工作時提供了很多寶貴的建議。最後，感謝我的爸爸和媽媽，一直以來你們都是我最堅強的後盾。

目錄

摘要.....	iv
Abstract.....	vi
致謝聲明.....	viii
第一章 緒論.....	1
1.1 引言.....	1
1.2 文獻綜述.....	3
1.2.1 詞彙知識的概念.....	3
1.2.2 詞彙學習策略對詞彙知識的促進作用.....	15
1.2.3 動機在二語詞彙學習中的作用.....	17
1.2.4 自我調節的作用.....	20
1.3 研究問題.....	25
1.4 研究意義.....	25
第二章 研究方法.....	29
2.1 研究對象.....	29
2.1.1 篩選標準.....	29
2.1.2 背景信息.....	30
2.2 研究工具.....	34
2.2.1 調查問卷.....	34
2.2.2 半結構化訪談.....	40
2.3 研究過程.....	41
2.3.1 實施階段.....	41
2.3.2 後期整理.....	43
2.4 數據分析.....	43
2.4.1 詞彙知識（深度和廣度）測試結果.....	44
2.4.2 詞彙學習策略、動機和自我調節之因子分析.....	45
2.4.3 詞彙學習策略、動機和自我調節之編碼結果.....	54
第三章 研究結果.....	59
3.1 越南大學生詞彙深度和廣度測試結果分析.....	59
3.1.1 詞彙深度和廣度的對比——頻率分佈.....	60
3.1.2 詞彙深度和廣度的對比——數值統計.....	62
3.2 自我調節對詞彙學習策略、動機、和詞彙知識（深度和廣度）的預測作用.....	64
3.2.1 詞彙學習策略對詞彙知識（深度和廣度）的影響.....	64
3.2.2 動機對詞彙知識（深度和廣度）的影響.....	68
3.2.3 自我調節對詞彙知識（深度和廣度）的影響.....	73

3.2.4 自我調節在詞彙學習策略、動機、和詞彙知識（深度和廣度）之間的作用	76
3.3 詞彙學習策略、動機、自我調節之影響因素分析	107
3.3.1 詞彙學習策略影響因素分析	107
3.3.2 動機影響因素分析	111
3.3.3 自我調節影響因素分析	114
第四章 討論	118
4.1 詞彙知識（深度和廣度）與漢語學習能力的關係	118
4.1.1 詞彙廣度對漢語學習能力的預測作用	119
4.1.2 詞彙深度對漢語學習能力的預測作用	121
4.1.3 漢語學習能力對詞彙知識（深度和廣度）的影響	123
4.2 自我調節對詞彙學習策略和詞彙廣度的影響	125
4.2.1 自我調節內在結構分析	125
4.2.2 自我調節對詞彙知識（深度和廣度）的預測能力	126
4.2.3 自我調節的作用	128
4.2.4 不同語言水平越南大學生之間的差異性	130
4.2.5 不同學習時間越南大學生之間的差異性	132
4.3 影響因素的屬性分析	135
4.3.1 不同因素對詞彙學習策略的作用	136
4.3.2 不同因素對動機的作用	138
4.3.3 不同因素對自我調節的作用	139
4.4 教學建議	142
第五章 總結	147
5.1 研究結論	147
5.2 研究不足	151
參考文獻	152
附錄	170
附錄一：調查問卷	170
附錄二：半結構化訪談題目	219
成果匯總	221

列表清單

表 1	越南語音節構成	5
表 2	每週漢語學習時間 (235 人)	30
表 3	期中測試分數 (235 人)	31
表 4	期末測試分數 (235 人)	31
表 5	每週漢語學習時間 (229 人)	32
表 6	期中測試分數 (229 人)	32
表 7	期末測試分數 (229 人)	33
表 8	統計結果	44
表 9	信效度結果	46
表 10	總方差解釋 (詞彙學習策略)	47
表 11	詞彙學習策略結果	48
表 12	總方差解釋 (動機調查問卷)	49
表 13	動機調查問卷結果	50
表 14	總方差解釋 (自我調節調查問卷)	52
表 15	自我調節調查問卷結果	53
表 16	驗證性因素分析結果	54
表 17	半結構化訪談-編碼	56
表 18	詞彙知識 (深度和廣度) 測試結果統計	59
表 19	效應檢驗 (詞彙學習策略-詞彙知識)	66
表 20	動機 (模型指標)	68

表 21 效應檢驗（自我調節）	71
表 22 效應檢驗（自我調節-詞彙知識）	75
表 23 修正後的模型（模型指標）	77
表 24 多元相關平方	79
表 25 模型效應檢驗	80
表 26 多組分析結果（漢語詞彙課程期中測試）	88
表 27 多組分析結果（漢語詞彙課程期末測試）	91
表 28 Critical ratios for differences between parameters(Measurement weights)	96
表 29 Critical ratios for differences between parameters(Structural weights)	97
表 30 多組分析結果（學習時間）	102
表 31 Critical ratios for differences between parameters(Structural covariances)	105
表 32 詞彙學習策略編碼	107
表 33 動機編碼	111
表 34 自我調節編碼	115

圖形清單

圖 1	碎石圖（詞彙學習策略）	47
圖 2	碎石圖（動機調查問卷）	49
圖 3	碎石圖（自我調節調查問卷）	52
圖 4	詞彙廣度測試結果（頻率）分佈圖	61
圖 5	詞彙深度測試結果（頻率）分佈圖	61
圖 6	詞彙知識（深度和廣度）測試結果分佈	63
圖 7	詞彙學習策略模型圖	65
圖 8	詞彙學習策略-詞彙知識	68
圖 9	動機模型圖	70
圖 10	動機-詞彙知識（深度和廣度）	73
圖 11	自我調節模型圖	74
圖 12	自我調節-詞彙知識（深度和廣度）	76
圖 13	修正後的模型	78
圖 14	普通組（漢語詞彙課程期中測試）	85
圖 15	良好組（漢語詞彙課程期中測試）	86
圖 16	優秀組（漢語詞彙課程期中測試）	87
圖 17	普通組（漢語詞彙課程期末測試）	89
圖 18	良好組（漢語詞彙課程期末測試）	90
圖 19	優秀組（漢語詞彙課程期末測試）	91
圖 20	多組分析限定後模型狀態（普通組）	93

圖 21 多組分析限定後模型狀態（良好組）	94
圖 22 多組分析限定後模型狀態（優秀組）	95
圖 23 第一組（學習時間）	100
圖 24 第二組（學習時間）	101
圖 25 第三組（學習時間）	102
圖 26 多組分析限定後的模型（第一組）	103
圖 27 多組分析限定後的模型（第二組）	104
圖 28 多組分析限定後的模型（第三組）	105

第一章 緒論

1.1 引言

詞彙知識在二語學習，特別是漢語作為第二語言學習中具有關鍵性作用（Nation, 1990; Schmitt, 2010; Matthews, 2018; Zhou, 2021）。詞彙知識是學習者對於二語詞彙數量、形式、意義和用法的掌握程度（Read, 1993; Nation, 2001）。詞彙知識通常被分為兩個層面：廣度和深度。前者表示的是學習者對於詞彙數量的掌握情況，後者反應的是對詞彙形式、意義、用法的理解程度（Read, 1988、1993、1998; Wesche & Paribakht, 1996; Qian, 1999、2002; Schmitt, 2010）。研究發現發現通過使用詞彙學習策略，漢語作為第二語言學習者可以檢測他們在詞彙知識學習過程中可能出現的問題，促進他們詞彙知識水平的提升（Read, 2000; Matthews, 2018; Nation & Gu, 2019; Gu, 2020; 何春秀等，2021; Zhou, 2021）。

另外，研究發現動機與詞彙學習策略之間存在直接相關性（Kormos & Csizer, 2014）。當學習者擁有高水平學習動機時，他們會更佳主動地使用學習策略（Gardner & MacIntyre, 1991; Gardner, 1995; Dörnyei, 1998）。但是由於不同的學習者在學習時間、個體水平等因素上存在差異性，進而造成動機水平會出現變化，如隨著時間的推移而出現下降的趨勢（Tseng & Schmitt, 2008）。因此，有的研究者提出關注學習者的自我調節。在自我調節的過程中，學習者可以調整和改善學習目標，促進語言學習動機的改善，進而幫助學習者更加積極主動地使用學習策略（Dörnyei, 2005; Tseng & Schmitt, 2008）。故研究人員會把自我調節看作是評估學習者詞彙學習策略和動機的一種新方法（Tseng et al., 2006; Cohen & Griffiths, 2015; Tseng et al., 2017）。

隨著與中國交流的不斷加強，越南需要大量精通漢語的人才，因此漢語成為越南教

育系統中最重要之外語（阮黎瓊花，2012；丁氏紅秋，2013）。雖然這個現狀為越南各個高校的漢語教學提供了廣闊的發展空間，但對於從事漢語教學的教師和學習漢語的大學生而言，會面臨更多的挑戰和更高的要求（阮黎瓊花，2012）。由於越南語和漢語在詞彙上存在「相似性」和「不對稱性」，使得越南大學生在漢語詞彙學習的過程中降低警覺性，導致詞彙學習成效的降低（王聰 & 朱思達，2021）。其中，「相似性」表現為語法意義的表達均為虛詞和語序、部分的語音和語調相似等等。對於這些詞義相同的詞彙，越南大學生在學習的過程中呈現出較好的學習狀況，反之，則會根據學習者的漢語水平，出現由高級向低級遞減的趨勢（阮氏翠幸，2016）。而「不對稱性」表現在形式和使用程度上。越南語詞彙的複數形式較多，而漢語詞彙在使用上存在諸多的限制（譚群瑛等，2014）。這些因素進一步加劇了漢語和越南語之間的「不對稱性」，影響越南大學生漢語詞彙學習進程。

總的來看，現有的研究已經關注漢語作為第二語言學習者的詞彙知識，但是並沒有分析他們詞彙廣度和深度之間存在什麼樣的聯繫？二者又分別反應了學習者的哪些學習能力？其次，目前的研究已經證明詞彙學習策略、動機和自我調節之間存在相關性，但是三者對於詞彙知識（深度和廣度）的作用，以及不同因子之間的關係，如單向、雙向，沒有得到進一步解釋。更重要的是，當前的研究沒有把詞彙學習策略、自我調節以及動機看作是一個整體，討論這些變量對於漢語作為第二語言學習者詞彙知識的作用，並進一步討論學習者的努力程度，如不同語言水平（期中和期末測試）、學習時間的學習者，他們在這些變量上的差異性是否具有顯著性。另外，目前的研究沒有關注漢語作為第二語言背景下，影響學習者詞彙學習策略、自我調節以及動機的因素。最後，雖然有的研究者會使用定量的方式去如調查問卷，分析影響詞彙學習的因素，但是有限的問卷題目無法在最大程度上揭示影響學習者詞彙學習策略、自我調節以及動機的因素。

1.2 文獻綜述

1.2.1 詞彙知識的概念

1.2.1.1 越南大學生漢語詞彙知識研究

1.2.1.1.1 越南語的發展及漢語對其的影響

自古以來，越南和中國之間存在密切的聯繫。越南與日本、朝鮮等國一樣，屬於「漢文化圈」，並在語言、文化、社會制度等方面深受中國的影響（丁氏紅秋, 2013）。現有的研究表明，早在西漢時期，漢字就已經傳入越南，並在此後兩千多年時間裡佔據主導的地位（Maspero, 1912; Ferlus, 1992; 張西平, 2009; 咸蔓雪, 2016）。越南語歷史分表進一步解釋了漢語在越南語中的重要地位，具體來說：

1. 原始越南語時期。公元八世紀時越南語最早的形式。在漢語的影響下，越南當時的處於雙語的狀態，即越南語和漢語兩種語言。漢語作為當時政府和民間的統一文字，口語中則較多使用越南語。

2. 上古越南語時期。公元十世紀，隨著漢語文化影響的進一步加深，漢語對於越南語的作用逐漸體現在語音層面。但是越南社會還處於雙語的狀態，即書面使用漢字文言文，民間口語則為越南語。

3. 古越南語時期。十三世紀，越南語在聲調上開始出現變化，如聲母清濁對立消失，出現六種調類。雖然這個階段，越南社會書面語仍為漢語，口語為越南語，但已經開始出現了以漢字為基礎的「喃字」。「喃字」的出現反映出越南語出現書面語和口語統一的趨勢。

4. 中古越南語時期。十七世紀初，口語上仍然是越南語，文字方面，「喃字」和漢語並行。另外，在法國殖民者的影響，開始出現拼音化文字，即國語字。

5. 近代越南語時期。十九世紀以來，法國入侵越南。在殖民統治期間，越南社會處於多語體時期，包括法國統治階級所使用的法語口語，民間所使用的越南語口語，以及書面上的漢語文言文。

6. 當代越南語時期。進入二十世紀中期，越南成立民主共和國。遇難語正為正式的官方語言，國語字成為越南唯一的文字。漢語則變成越南人普遍使用的外語。

可以看出，雖然越南語在不同階段存在一定的差異性，但是漢語對其的影響從漢代初期就存在，並在之後被官方和民眾所接受。雖然在後期，越南語開始出現相應的書面文字，但在口語方面，漢語在越南仍然佔據重要地位（Maspero, 1912; Ferlus, 1992; 咸蔓雪, 2016）。

1.2.1.1.2 越南語詞彙的特點

漢語和越南語同屬於孤立語，沒有嚴格意義的形態變化，並且兩種語言在語法意義的表達是均依靠虛詞和語序，以及部分實詞和虛詞搭配等等（阮海英, 2010；陳氏合, 2010；丁氏紅秋, 2013；咸蔓雪, 2016）。加之兩國不同的民族文化背景、以及語言內部特徵，使得漢語和越南語在詞彙上存在較大的差距，如變化形式、表達方式、直稱等方面等等（阮海英, 2010），具體來看：

首先，越南語中的詞彙由音節（*tiếng*）組成。比如飛機（*Máy bay*），是由機（*Máy*）和飛（*Bay*）兩個音節組成。如果機（*Máy*）繼續切分，則是：/m、/i/、/ă/，共計三個音位（*âm vị*）組成，但並不是有意義的單位。從意義和運用能力的角度去看，有些音節有具體的含義，並且可以單獨組成詞語，如：學（*học*）。

其次，在詞的組合方式上，越南語中的詞可以由一個音節，或者一個以上的音節以順序組合成詞。越南語中的單純詞（*từ đơn*）是由一個音節單獨組成的詞，又稱為單音

節詞 (từ đơn âm tiết)，例如：你 (bạn)、我 (tôi)、它 (nó)。值得注意的是這些單純詞 (từ đơn) 有些是多義詞，有些則是單義詞。另外，由兩個或兩個以上音節組成的詞為合成詞 (từ ghép)。在具體詞彙上，各部分的音節存在一定的關聯性，如具有相等關係，即並列結構的：道路 (đường sá)、車輛 (xe cô) 等等。

再次，在語音上，越南語的每個詞彙由一個或者多個音節組成，這一點與漢語相近。每個音節由聲母、韻母（介音、元音、韻尾）和聲調三個部分組成。詳細的構成見表 1 所示：

表 1.越南語音節構成

聲調 (tần)			
聲母 (âm đầu)		韻母 (phần vần)	
介音 (âm đệm)		韻腹 (vần)	
		元音 (âm chính)	韻尾 (âm cuối)

另外，越南語共 6 個聲調。不同聲調代表不同的詞義，比如同一個聲母和元音組成的詞：ma，如果是平聲(mā)，則是表示鬼、神之意；如果帶銳聲 (má)，則表示臉，或者臉頰。另外，在句子或者短語中，越南語詞彙同樣具有語音的形式，如：

書 (sách)

書中的知識是無價的 (Kiến thức trong sách là vô giá)

可以看出，書 (sách) 與漢語中的「書」在句子或者短語中的使用相近，即固定的

語音形式和書寫形式。這樣的特點不同與其它語言，如英語。另外，越南學生在學習越南語詞彙時，不用考慮詞語的性、數或者格的變化形式，可以直接使用。

在詞的語法特點上，越南語詞彙的不是通過詞內部形態體現，而是通過詞彙的搭配，以及與外部詞彙組合後承擔的語法功能，即名詞和數量詞、或者代詞的搭配，動詞帶賓語，比如：老師（*giáo viên*）和一（*một*），組成一位老師（*một giáo viên*）。吃（*ăn*），可以帶賓語，組成「吃飯 *ăn cơm*」。

一位老師在上課（*một giáo viên trong lớp*）

老師在批改作業（*giáo viên sửa bài tập về nhà*）

một giáo viên/giáo viên 這樣的名詞詞組可以在句子中承擔主語成分。另外，同一個詞，即同音、同形的詞語在相應的句子中會發生詞類的變化。

他借鉅子來鋸木頭（*Anh ấy mượn cưa¹ để cưa² gỗ*）

在例句中，*cưa¹* 和 *cưa²* 兩個詞彙在音、形上均相同。但是，*cưa¹* 是名詞，表示鉅子，即一種工具，如鋤頭、扳手等等，可以看作是借（*mượn*）一詞的賓語。*cưa²* 則是動詞，表示鋸、砍。這樣的現象說明有些越南詞彙在不同的語言環境中會發生變化，不僅詞彙的功能會發生變化，而且詞彙所表達的含義也會出現相應的改變。

1.2.1.1.3 越南大學生漢語詞彙學習問題分析

詞彙學習貫穿越南大學生漢語學習的全部過程（楊寄洲，2000）。但由於漢語詞彙

包括的詞語數量眾多，且內涵豐富，研究者發現越南學習者在詞彙學習上出現的偏誤要遠高於語法、語音（王建勤，2006）。此外，漢越兩國民族文化背景上的差異性，使得兩種語言存在不對稱性，進而導致越南大學生在漢語詞彙學習的過程中存在諸多的問題（王聰 & 朱思達，2021）。具體的表現有：

1. 越南學生經常忽略漢越詞彙之間的差異，導致他們在漢語詞彙的使用上出現問題。劉揚（2016）研究發現漢越詞彙的不對稱性較為明顯。其中，如：越南語中的「不」和漢語中的「沒」，雖然二者均是表示否定含義，但在實際的使用過程中，卻存在較大的差距。

2. 越南學生在詞彙學習中更傾向於「翻譯式」學習。由於部分漢越詞彙的意義相近或者相同，多數的越南大學生在學習時，忽視語境或者漢語詞彙搭配，採用翻譯的形式，如表示「一把刀」，很多越南學生會寫成「一個刀」（陳氏合，2010；丁氏紅秋，2013）。這是由於越南語中的部分量詞與漢語中的「個」相對應，越南大學生忽視需要根據「刀」選擇合適的量詞（劉揚，2016）。

3. 缺乏充足的詞彙訓練。對於新學習的詞彙，需要通過造句、跟讀等方法以鞏固和加深對詞彙的理解能力。但現有的研究發現，多數越南大學生對於詞彙的練習僅限於課後的作業，並不會在課後主動複習或者參加相關詞彙學習活動（陶氏茸，2011）。另外，教師在結束正常教學活動後，較少安排鞏固性詞彙訓練。這種現狀進一步限制了越南大學生漢語詞彙的學習進程。

4. 缺少漢語語境。研究者通過調查發現教師在課堂上的常用語以越南語為主，特別是對於漢語水平較低的學習者，如大一新生（陶氏茸，2011）。這種現象使得越南大學生很少有機會在漢語語境中學習、鍛鍊漢語詞彙。此外，研究者發現在小組交流或者課後活動中，越南大學生較少使用漢語進行交流，並且該結果同樣也會出現在高水平漢語

學習者之中（阮青玄，2011）。

5. 「漢越詞」的存在進一步影響越南學生漢語詞彙學習。由於中國和越南兩國之間語言接觸歷史悠久，現代越南語中存在大量的漢源借詞。其中，「漢越詞」是漢源的借詞，具有漢越讀音，並且按照越南語的拉丁字母系統的拼寫規則去拼寫（黃文行，1991）。現有的研究者認為越南語中有超過 60%以上的漢源詞語被廣泛使用，這一範圍涉及政治、經濟、文化等多領域（阮文康，2007）。「漢越詞」在讀音方面，最早來源於唐音，並在之後發展的過程中有所變化，但與漢語普通話發音仍然存在一定的相似性（丁氏紅秋，2013）。除了讀音，在詞彙上，「漢越詞」存在全盤借用的現象，即基本保留了漢語詞彙的結構和意義；另外，現在還出現「越造漢越詞」，即越南人使用漢語借來的語速，進行再次加工，但漢語中卻沒有的詞。「漢越詞」雖然能在一定程度上有助於越南學生的漢語詞彙學習，但是在具體的使用過程中會為越南學生帶如：「漢越詞」混用、錯用等問題。這樣一種現狀不僅會干擾正常的漢語詞彙學習，而且會造成越南學生在漢語閱讀、寫作以及口語表達的過程中出現更多的錯誤。

6. 越南的漢語研究者則通過比對雙音節漢越詞彙，發現二者之間詞義基本相同的詞彙占研究語料的 62.8%，詞義不同和同中有異共占 37.2%（阮福祿 & 許嘉，2005）。在漢語詞彙學習的過程中，越南大學生容易掌握那些漢越詞義相同的詞彙；反之，則根據學習者的語言水平出現明顯的下降趨勢（廖靈專，2008；陳氏合，2010）。可以看出，由於兩種語言存在一定的差異性，造成越南漢語學習者難以理解部分漢語詞彙的含義，進而造成學習上的偏誤（Wang & Zhu, 2021）。

為了解決這一現狀，現有的研究者嘗試從詞彙學習策略、動機等角度出發，在提升越南學生詞彙學習效率的基礎上，增加他們對漢語學習興趣，提高漢語學習的能力（鹿士義，2001；馮麗萍，2003 林羽等，2011）。

1.2.1.2 何謂詞彙知識？

在二語詞匯學習過程中，學習者先認識和理解目標詞彙的基本含義，然後在訓練的過程中逐漸實現對詞彙含義和用法的掌握。但是學習者如果不注重複習，他們對詞彙的記憶和理解能力會出現相應的磨損和消失（Meara, 1980; Palmberg, 1987）。因此，為了準確衡量二語學習者的詞彙水平，研究者提出詞彙知識的概念。詞彙知識涵蓋多個不同意義上的連續體，它表示學習者理解詞語、以及使用詞彙的能力（Richards, 1976; Palmberg, 1987; Nation, 1990; Schmitt, 2010）。詞彙知識不僅反應的是學習者對於詞彙的認識程度，而且代表的是學習者對目標詞彙的使用、辨別以及分析能力（Richards, 1976）。

另外，也有的研究提出詞彙知識包括詞彙的口頭和書面形式、語法形式和意義、頻率、語域、概念和聯繫意義共計八個層面（Nation, 1990）。它代表學習者對於二語詞彙的了解和認識情況，如對詞彙數量、形式和意義的掌握程度（Read, 1993; Nation, 2001）。當學習者擁有大量詞彙知識時，他們對於詞彙具有良好的識別能力、語義認知水平（Dong et al., 2020）。大量的研究已經證明充足的詞彙知識可以提升二語學習的速度和質量，如提高對單、雙字符的識別能力、本文知識的理解水平等等（Perfetti, 1985; Logan & Kieffer, 2017）。還可以為更高層次的學習提供了可行性（Silva & Cain, 2015）。可以認為詞彙知識是語言學習中的主要內容，它代表二語學習者對於詞彙形式、意義、用法等多個層面的掌握和理解程度，它與學習者的語言技能和熟練度之間存在高度的相關性。

1.2.1.3 詞彙知識的分類

詞彙知識被認為是一個複雜的組織結構，Richards（1976）則在前人的基礎上，提出詞彙知識的七個層面：詞頻、語域、句法、語義特徵、基本形式與派生形式、聯想、

概念意義和一詞多義。這樣一種標準蓋了詞彙知識的大多數方面，但卻忽略了書面和口語形式、詞彙的搭配以及使用問題。故後續的研究增加生成能力，共八個層面。生成能力，從詞彙使用、搭配、辨別層面考察詞彙的運用和理解能力。它既包括了詞彙的基本含義，同時又增加了使用層面的內容（Nation, 1990）。另外，通過對二語學習者的詞彙發展進行調查，研究者認為詞彙知識包括書面形式、派生知識、聯想知識以及多義知識（Schmitt, 1998）。這四個層面存在相互影響和促進的關係，如聯想能力的提升可以促進學習者的派生知識，而派生知識能力的改進則能夠在一定程度上幫助學習者提高書面反饋能力（González-fernández & Schmitt, 2020）。

此外，也有的研究者從詞彙運用的角度提出詞彙知識由四個部分組成，即詞類識別、意義回憶、搭配識別和衍生形式（Chui, 2005）。二語學習者，特別是亞洲的二語學習者在詞類識別和回憶部分呈現出更好的結果（Coxhead, 2000; Chui, 2005）。雖然這樣的分類方式具有一定的實踐價值，但是沒有關注正常二語學習活動中教師和同伴的干預。因此，在前人的基礎上，研究者提出詞彙知識是學習者對於詞彙的有效接受和認識。它不僅包括詞彙的形式、意義，而且涵蓋語法、句法等功能性層面（Webb, 2005）。Nation（2013）則綜合了前人的研究，進一步提出詞彙知識包括三大類別，即用法、意義和形式。每一類別又分為三個部分，每一部分都分為接受性和生產性（Nation, 2013）。這樣一種分類方式更加細緻和全面，但是仍然存在一些問題。首先，這種分類沒有明確表示各個組件之間的關係；其次，各種成分對於詞彙知識結構的貢獻並沒有得到很好的解釋；更為重要的是，由於分類過於細化，導致在檢測二語學習者詞彙知識時缺乏可行性。故後續的研究者嘗試從量化的角度提出詞彙知識分類，如詞彙知識包括大小或者寬度，以及單詞的形式和意義（Anderson & Freebody, 1981）。有的研究則進一步解釋深度，它表示學習者對單個詞彙的了解程度，以及對詞彙的掌握程度（Stæhr, 2009）。

可以看出，現有的研究會把詞彙知識分為兩個部分：廣度和深度(Read, 1988、1993; Wesche & Paribakht, 1996 ; Qian, 1999、2002 ; Schmitt, 2010)。廣度指學習者對詞彙形式和意義的理解，它是詞彙知識的基礎（Anderson & Freebody, 1981; Nation, 2006; Schmitt, 2008）。廣度包括主動（生產）和被動（接收）兩類。前者主要是學習者在聽力和閱讀所使用的詞彙，後者代表的口語和寫作中所要表達的詞彙含義（Nation, 2001）。Laufer & Goldstein（2004）則把詞彙廣度進一步劃分為四類：主動回憶、被動回憶、主動識別和被動識別。主動回憶表示從第一語言詞彙向第二語言詞彙的轉換；被動回憶則是以定義的形式理解二語詞彙的含義。而主動識別是對二語詞彙形式的識別，被動識別是對二語詞彙含義的理解。對於這四類，可以概括為學習者對於二語詞彙形式和意義的理解（主動回憶、被動回憶），形式和意義的識別（主動識別、被動識別）（Schmitt, 2010）。這四類詞彙廣度知識在形式、意義上的強度存在一定的差異性。首先，形式回憶（主動回憶）代表形式和意義的緊密結合，強度雖高；然後，意義回憶（被動回憶）、形式識別（主動識別）的強度次之；最後，意義識別（被動識別）的強度最低（Laufer & Goldstein, 2004）。

另一方面，深度則是指對詞彙的了解程度，包括詞彙的形式、意義、用法、搭配以及使用限制（Nation, 2001）。具體來說，形式包括口頭形式、書面形式和文字部分；意義涵蓋形式、概念、所指和關聯意義；使用則在分為語法功能、詞彙搭配和用法、適用範圍和限制等等（Nation, 1999、2001）。換句話說，學習二語詞彙，不僅需要了解目標詞彙的形式（包括口語和書面語），還需要認識詞彙的意義（形式、概念和關聯），更需要掌握使用方法（語法功能、搭配和使用限制）（Nation, 2001；Schmitt, 2008）。研究發現，深度不僅能夠解釋不同學習者在語言學習上的差異性，更能夠反映出不同學習者對於二語學習的掌握情況，如閱讀能力（Vermeer, 2001; Horiba, 2012 ; Li & Kirby, 2015）。

特別值得注意的是，研究者發現深度和廣度的結果具有顯著的差異性（Horiba, 2012）。

在二語寫作研究中，深度對於寫作能力的預測作用要遠高於廣度，並且深度的影響作用在時間上要長於廣度（Horiba, 2012 ; Li & Kirby, 2015）。總的來看，廣度代表的是學習者對於目標詞彙形式和意義的掌握情況，而詞彙深度則反應的是學習者對於詞彙的運用、理解和辨別能力。基於二者的特點，現有的研究認為詞彙廣度與深度均是檢測學習者詞彙學習成效的兩個重要指標（Gu & Johnson, 1996; Nation, 2001）。故有的研究會通過制定相應的測量表，以分析二語學習者詞彙廣度和深度的掌握情況。

1.2.1.4 詞彙知識的測量

詞彙深度和廣度作為詞彙知識的兩個層面，反映了學習者對於二語詞彙的理解、使用和運用能力（Schmitt, 2010）。在衡量二語學習者詞彙知識的過程中，早期的研究者通過建立詞彙量表，如 Paribakht & Wesche（1993）把詞彙分為五個等級：

1. 我沒見過這個詞彙
2. 我見過這個詞，但是忘記了它的含義
3. 我見過，我應該記得這個詞的意義
4. 我認識，它的意思是：
5. 我可以在句子/短語中使用這個詞，例如：

這樣一種分類既可以測試被試者對於具體詞彙的認識情況，同時又能從一定程度上檢測學習者對於不同詞彙的運用能力。但隨著研究者的深入，學者提出由於學習者在二語詞彙學習的過程中並非一直遵循線性，如五個等級中，由 1 至 5 規律性發展（Read, 1998）。換句話說，學習者有時會達到第 5 級，但無法達到第 4 級的要求。另外，該詞彙等級表在使用上缺乏客觀的評價準則，並且無法準確使用如分數的形式概括學習者的

詞彙水平。故有的學者嘗試提出如詞彙水平測試 (Nation, 1990)、自由生成詞彙知識測試 (Laufer & Nation, 1995) 等方法。這些分類雖然能夠在一定程度上反映出學習者對二語詞彙的掌握情況 (Yanagisawa et al., 2020), 但是這樣一種模糊詞彙廣度和深度的測試, 無法揭示學習者對於詞彙知識不同層面的掌握情況。

後續的研究為了細化二語學習者的詞彙知識水平, 嘗試根據詞彙知識的類別, 分別設置相應的測試。首先, 在廣度測試上, 研究者提出詞彙量的測試 (Nation & Beglar, 2007)。根據目標語言詞彙, 建立 14 個頻率級別的詞彙, 每個頻率代表 1000 個詞彙。如:

他們看到了 (They saw it) (*為正確答案)

- a. 切 (cut)
- b. 等 (waited for)
- c. 看 (looked at) *
- d. 開始 (started)

測試者根據題目中的語句, 在選項中選擇與目標詞彙含義相近, 或者相同的詞彙。在題目中, 「saw」與選項中的「看」意思相近。這樣一種測試, 通過設置不同級別的目標詞彙, 從詞彙頻率的角度出發, 能夠更加準確, 並且量化學習者對於目標詞彙的了解情況 (Beglar, 2010)。另外, 鑒於詞彙深度代表的是學習者對於詞彙的理解程度, Read (1993、2000) 開發了相應的詞彙深度測試表。該表要求測試者從相關的 8 個選項中, 選擇 4 個與目標詞彙相關的詞彙, 例如:

突然 (sudden) (*為正確答案)

美麗 (beautiful)

改變 (change) *

快速 (quick) *

醫生噪音 (doctor noise) *

驚喜 (surprising) *

學校 (school)

口渴 (thirsty)

測試者根據提示，先在左邊詞彙中選擇與目標詞彙具有範式相關的詞彙，即意思相近、相同或者相反。隨後在後右邊詞彙中，選擇能夠與目標詞彙相搭配的詞彙，並組成短語或者句子的詞彙 (Read, 2000)。雖然這樣的測試在操作上更佳便捷，但是有的研究提出這樣的方法會增加測試者使用猜測策略，可能無法檢測學習者真實的詞彙水平 (Webb & Chang, 2015)。在前人的基礎上，後續的研究者進一步發展前人的研究，重點考察測試者對詞彙書面形式、意義、關聯、搭配和語法功能的使用情況 (Webb, 2005; Nguyen & Webb, 2017)，如：

優勢 (advantage) (*為正確答案)

a. 得到 (get)

b. 給 (give)

c. 有 (have)

d. 拿 (take) *

該測試要求參與者根據目標詞彙的提示，在選項中選擇能夠與目標詞彙相搭配，並且使用頻率較高的一項 (Nguyen & Webb, 2017)。這樣的一種測試被認為具有較高的透明度，能夠反映測試者對於目標詞彙的運用、理解和搭配能力 (Yanagisawa et al., 2020)。

可以看出，多數的研究者採用「詞彙量測試」作為衡量參與者詞彙廣度的標準。在深度上，雖然現有的深度測試已經被多數學者所接受，但當前的研究多會根據測試者語言學習特點，對測試進行調整和修改。此外，研究者發現二語學習者的詞彙知識水平還會受到如：語言水平、詞彙頻率、語言環境等因素的影響，呈現出較大的差異性（Nation, 1990; Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Nassaji, 2006）。因此，需要進一步討論不同語言環境，特別是漢語作為第二語言背景下學習者詞彙知識的掌握情況，並釐清影響詞彙學習的相關因素。

1.2.2 詞彙學習策略對詞彙知識的促進作用

1.2.2.1 詞彙學習策略的定義

學習策略表示學習者在學習中遇到困難時，運用方法和技能解決問題的過程（Dansereau, 1985）。由於學習策略的最終目的是為了提升語言學習成效，幫助學習者更加主動和愉快地採取學習行動，Oxford（1990）在前人的基礎上，提出學習策略包括五大類別，即記憶策略、認知策略、補償策略、元認知策略、情感策略和社會策略。前三個屬於直接策略，後三個屬於間接策略。雖然後續的研究者會拓展學習策略的類別，但總體上多認同 Oxford（1990）的觀點和分類方式。而在二語研究中，研究者們根據前人的發現，制定了詳細的詞彙學習策略量表用來調查學習者從接觸到使用二語詞彙的過程，它包括：選擇注意、自我、猜測、字典使用、筆記、記憶的激活和重啟等等（O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997）。在此基礎上，研究者們提出了詞彙學習策略（Gu & Johnson, 1996; 強微, 2005）。詞彙學習策略是指在詞彙學習過程中使用的廣泛策略。它是學習者用來提升自身二語詞彙水平的一種策略（Schmitt, 1997; Oxford, 1999; Fan, 2020）。通過使用詞彙學習策略，學習者可以掌握更

多的詞彙，在加深已有詞彙記憶的基礎上，幫助學習者推斷、猜測陌生詞彙的含義，促進二語詞彙學習成效（Kojic-Sabo & Lightbown, 1999；Moir & Nation, 2002）。此外，研究者提出影響漢語詞彙學習的重要因素是學習者對詞彙的熟悉程度。隨著學習時間的增加，學生會主動學習使用率較高的漢語詞彙，但對於那些使用率較低的詞彙，學習者會逐漸遺忘（鹿士義，2001；馮麗萍，2003）。在進一步擴大樣本容量，增加諸如抽樣調查方法、定量研究合診斷性測試後，研究者發現當學習者的漢語水平達到中級後，他們學習漢語詞彙的速度出現遞減的趨勢（張合生，2006）。另外，研究提出高級的漢語學習者雖然具有一定的詞彙基礎，但是他們對詞彙運用，即辨析、猜測和使用能力遠低於其他水平的漢語學習者（張合生，2006；丁氏紅秋，2013）。隨著研究的進一步深入，通過使用相應的詞彙學習策略調查問卷，研究者們得出漢語學習者在詞彙學習的過程中更擅長使用元認知和認知策略，但來自不同文化背景的學生在詞彙策略的使用上存在差異性（鄢勝涵，2004）。

1.2.2.2 詞彙學習策略對詞彙知識的促進作用

詞彙學習策略是學習者在詞彙學習過程中所使用的一種策略。通過使用這樣的策略，學習者可以提高詞彙學習成效（Schmitt, 1997; Oxford, 1999）。研究者通過建立詞彙學習策略調查問卷，分析學習者詞彙學習策略的使用情況，以檢測詞彙知識水平（Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Zhang & Lu, 2015）。進一步的研究發現成績優異的學習者在詞彙學習策略的使用上要高於成績中等的學習者（Lai, 2009；Lan & Oxford, 2003）。另外，學習者在使用詞彙學習策略的過程中會受到諸如：個體差異性、學習環境和使用心情的影響（Fan, 2020）。其中，女生比男生更擅長使用詞彙學習策略，並且在對待陌生詞彙上，更加積極和主動（Gu, 2002; Catalán, 2003）；對於不同專業的學習者，文科生

和理科生在詞彙策略的使用上存在較大的差異性 (Gu, 2002); 在學習環境上, 良好的語言環境則有助於提高詞彙學習策略的使用 (Sabo-Kojic & Lightbown, 1999)。

隨著研究深入, 現有的研究者已經證明部分如拼寫、意義關聯等策略與詞彙深度之間存在正相關, 學習者會通過使用詞彙學習策略認識、理解陌生詞彙的含義 (Arozaq et al., 2017; Schwartz et al., 2017; Gu, 2018)。但進一步的研究者發現不同學習者在詞彙學習策略使用的過程中存在差異, 導致他們詞彙知識水平出現較大的差距。這一現狀可能是由於部分學習策略與詞彙深度之間存在負相關 (Zhang & Lu, 2015)。也有的研究認為部分詞彙學習策略不能顯著預測詞彙知識, 僅存在輕微的負相關 (Fan, 2020) 當前的研究已經證明詞彙學習策略對詞彙知識存在一定的影響, 並且學習者在使用的過程中會因為性別、專業、學習環境等不同存在差異性。但如果在詞彙學習的過程中缺少動機, 學習者很難主動、積極地使用這些詞彙學習策略 (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985; Dörnyei, 1998)。

1.2.3 動機在二語詞彙學習中的作用

1.2.3.1 二語學習動機理論

動機一詞最早起源於拉丁文「*movere*」, 表示移動 (Pintrich, 2003)。研究者把動機解釋為幫助人們繼續前行, 實現學習目標的一種能力 (Pintrich & Schunk, 2002)。對於動機的分類 (工具型和綜合型), 研究人員認為傳統動機的二分法需要進行調整, 這是由於動機與學習者的語言水平、所處的學習環境等因素存在相關性, 並且工具型和綜合型可能在學習者內部共存 (Bernaus et al., 2004; Mori & Calder, 2015)。Deci & Ryan (1995) 提出了自我決定理論, 並動機分為自主型和控制型。後續的研究進一步補充和完善了自我決定理論, 提出有機整合理論 (Ryan & Deci, 2000)。他們認為動機存在於個體中, 且

外在動機與內在動機之間存在聯繫性，個人動機的水平取決於學習者的外在動機類型（Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008、2012）。關於二語詞彙學習動機理論，有的研究者提出二語動機自我系統（Dörnyei, 2005）、自我決定理論（Ryan & Deci, 2000），動機詞彙學習模型（Tseng & Schmitt, 2008）、任務參與（Laufer & Hulstijn, 2001）等等。研究者通過實驗研究發現不同類型的動機，如綜合性動機、工具型動機均可以成功預測二語學習者的詞彙（Tseng & Schmitt, 2008），並且與普通的動機理論相比，二語詞彙動機理論被認為是學習者取得詞彙學習成效的關鍵性因素（Papi, 2018）。而對於動機水平較低的學習者來說，這一結果會隨著干預程度的增加而隨之得到改善（Mizumoto & Takeuchi, 2009）。

1.2.3.2 動機對詞彙學習預測作用及影響因素

目前研究已經證明動機對二語的研究至關重要（Tanaka, 2017）。他們發現不同類型的動機，如工具型動機和綜合型動機、內在動機和外在動機均會影響詞彙習得（Gardner & MacIntyre, 1991; Wen, 1997; Noels et al., 2001）。對於這種現象，Noels et al., (2001) 解釋道：這是由於不同動機內部之間存在高度的正相關。內在動機，或者工具型動機較多涉及學習者的動機強度、堅持性、最終成績等重要的指標。學習者會由於個人職業、學業等方面的需求，進而在語言學習的過程中表現出較高的積極性，更容易獲得優異的學習結果（Simons et al., 2000）。至於外在動機，它涉及外部環境對學習者的影響程度，同樣與學習結果之間存在相關性（Deci & Ryan, 1985）。為了進一步開創不同學習者之間的差異性，現有的研究提出了（Schmitt, 2008）：

1. 任務導向型的動機認知結構。Laufer & Hulstijn (2001) 認為提升二語學習者的詞彙水平，需要詳細且科學的流程，如：需要、搜索、評估等步驟。這些流程可以誘導

參與者主動參與詞彙學習活動。在一系列步驟的帶動下，學習者從最初的被動認識詞彙、理解詞彙，逐步發展成為主動了解、查找詞彙的含義，並嘗試運用。

2. 動機詞彙學習模型。Tseng & Schmitt (2008) 提出了動機詞彙學習模型，該模型強調動機在詞彙學習中的框架作用，即動機貫穿詞彙學習的全部過程。另外，模型主要涉及詞彙學習的不同階段，並把動機看作是推動詞彙學習的主要方法。

兩種模型從理論和實踐的角度提出動機的作用會貫穿詞彙學習的整個過程。即動機對詞彙知識的作用是積極的、有效的。但有的研究者提出，由於學不同習者之間存在較大的認知水平差異，因此學習者在二語動機上的表現同樣存在差異性(Higgins & Molden, 2003)。通過比對不同的實驗對象，研究者發現在受到外部如激勵、利益刺激時，二語學習者在詞彙上會呈現出較高的動機水平，並隨著學習者二語水平的增加而擴大(Gardner & MacIntyre, 1991)。

隨著研究的深入，研究發現由於受到參與度、學習時間、語言文化認同度等因素的影響，學習者的動機會呈現出不同的變化，並且不同的學習者之間的「變化」存在差異性(Dörnyei & Al-Hoorie, 2017; Du & Jackson, 2018)。對於出現這樣的結果，研究者認為這與受同學習者的學習積極性有關(Zheng et al., 2018)。雖然現有的研究已經證明動機對於二語詞彙習得具有一定的影響力，但由於動機會受到如家庭、學校和個人等因素的影響而發生相應的改變(Wang & Zhu, 2021)。比如研究者發現，與其它地區的二語學習者相比，亞洲的二語學習者會更容易受到家庭環境的影響。對於一些年齡比較小的學習者，父母的作用更加顯著，並經常參與學習者們的作業，幫助他們順利完成學習任務(Chan & Li, 2020; Lau & Lee, 2020)。此外，在學校環境中，當學習者參與語言學習活動時，他們的動機會出現增長的趨勢(Du & Jackson, 2018)。換句話，課堂學習活動是影響二語學習的主要因素。進一步的研究提出，對於南亞裔的學生，特別是越南學生，

他們雖然重視語言學習的重要性，不過一旦脫離課堂學習環境，他們的動機會出現大幅度下降（Lai & Tai, 2021）。對於這樣的現狀，有的研究者認為是受到了文化身分認同的制約（Dörnyei & Al-Hoorie, 2017）。當二語學習者對於目標語文化存在高度的認同、接受度時，他們對於詞彙、語法的學習會更加主動，如定期向教師、同學尋求幫助（Lee & Patkin, 2017）。為了進一步提升二語詞彙學習者的動機水平，研究者提出關注學習者的自我調節。當學習者主動、頻繁地使用調節策略時，他們可以保持較高的積極性，並在二語學習中獲得更好的學習成效（Tseng et al., 2017; Zheng et al., 2018）。

1.2.4 自我調節的作用

1.2.4.1 自我調節概述及相關研究

自我調節源於教育心理學的概念，指的是學習者通過在學習過程中設定學習目標，積極參與學習活動，並監督自身的學習進程，從而獲得優異的學習成效（Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Risemberg, 1997; Dörnyei, 2005）。關於自我調節的組成，研究者提出它包括認知、元認知、社會行為和調節機制等多個層面（Zimmerman, 2011; Oxford, 2013）。二語學習領域的自我調節可以被認為是用來激活、維持個人的情緒和能力，以幫助學習者實現二語學習目標（Zimmerman & Kitsantas, 2014）。研究者認為自我調節不僅可以幫助學習者管理自身的學習進程，而且有助於教師更好理解二語學習者的心理變化（Weinstein et al., 2011; Dörnyei & Ryan, 2015）。Zimmerman et al., (1996) 則提出自我調節模型，幫助學習者監控他們對於學習目標的完成情況，從而有助於學習者有效地檢查和評估個人的學習進度。此外，有的研究者通過實驗研究構建自我調節能力的調查問卷，用以判斷二語學習者詞彙學習的情況（Tseng et al., 2006）。他們把詞彙學習策略看作是自我調節的一部分，同時提出通過分析自我調節的表現情況，能夠認識

和了解二語學習者在詞彙學習領域的優缺點（Tseng et al., 2006; Tseng & Schmit, 2007）。

後來的研究者劃分不同學習階段，他們提出在詞彙習得開始階段，詞彙知識與自我調節之間不存在聯繫性；隨著詞彙知識的提升，其對自我調節的影響也隨之顯現（Fuhs & Day, 2011）。也有的研究者提出不同的觀點，如開始學習階段的自我調節顯著預測詞彙，但在學習進行到一定階段後，詞彙無法成功預測自我調節（Weiland et al., 2014）。

另外，自我調節會顯著影響學習者的學習能力，並且在不同的學習者身上會呈現出一定的差異性（Dabbagh & Kitsantas, 2005 ; Kumar et al., 2005 ; Narciss et al., 2007）。比如，成績高的學習者比成績低的學習者更擅長管理自身的學習時間、目標以及使用調節策略，同時部分成績低的學習者不知道如何規劃和安排自身的學習計畫，進而導致他們對學習失去興趣（Pintrich & De Groot, 1990）；混合式教學模式中的學生比傳統課程教學中的學生更擅長使用調節策略，女生在自我調節上的表現要優於男生（Joo et al., 2000）。也有的研究發現，與課堂學習活動相比，課後作業被認為是制定自我調節的重要工具（Zimmerman & Kitsantas, 2005; Ramdass & Zimmerman, 2011）。此外，雖然已經發現不同學習者的家庭因素在自我調節上具有顯著的差異性，但 Xu(2009)通過調查分析後認為這種現象只存在個別國家的學生當中。在此基礎上，有的研究者會以不同語言熟練度作為分組，綜合分析多個因素，如性別、年級、成績和家庭作業，進一步調查自我調節的作用（Yang & Tu, 2018）。也有的研究指出自我調節與學習者的二語能力之間存在正相關。一旦在學習過程中遇到問題，二語水平能力較高的學習者會及時採取相應的解決方案（Weinstein et al., 2011; Zimmerman, 2015）。

1.2.4.2 自我調節對詞彙知識的促進作用

研究發現在二語詞彙學習過程中，自我調節能力較高的學習者會獲得良好的學習結

果，並且這一點在越南大學生中尤為顯著（Raver et al., 2011）。隨著越南大學生自我調節能力的提升，他們詞彙水平隨之提升（Truong & Wang, 2019）。但有的研究認為：這種增加的現象僅存在前中期，在二語詞彙習得的後期，自我調節不能夠顯著預測學習者的詞彙知識（Weiland et al., 2014）。追其根源，這是由於二語詞彙學習難度的增加，導致越南大學生在自我調節的過程中出現較高的負面情緒，並最終導致詞彙學習效率的降低（Kim et al., 2021）。另外，年齡較小的二語學習者，他們詞彙知識與自我調節之間則不具有相關性，可能是受到了家庭，如父母壓力、家庭收入，或者是學習者個人存在自我調節能力缺陷等因素的影響（Fuhs & Day, 2011; Mathis & Bierman, 2015）。以年級為例，新入學的大學生，特別是越南大學生在自我調節上的狀態要遠低於高年級的學生。這種差異性隨年級的增加而逐漸消失（Wang & Bai, 2017）。具體到詞彙知識測試：詞彙廣度上呈現出較好結果的越南大學生，他們在自我調節調查上的表現會高於其他學生，但深度測試上不存在這種明顯的差異性（Ha, 2021）。研究者解釋道：這是由於二語學習者對待詞彙學習的態度會直接影響詞彙知識和自我調節，並且這種影響一旦出現，在短時間內不會減退或者消失（Yesilbursab & Bilicana, 2013）。除態度以外，研究發現二語學習年限、學習時間等因素與越南大學生自我調節之間也存在相關性（Truong & Wang, 2019）。

另外，也有的學者通過建立「自我調節策略模型」，把自我調節分成不同的維度，再通過分析問卷得到的數據，以考察二語學習者對自我調節的使用情況（Oxford, 2013）。該模型可以解釋自我調節的內在組織結構，但是有嚴格區分不同因數之結構關係，導致部分因子之間存在重疊（Seker, 2016）。以越南二語學習者為例，由於他們在自我調節上的狀態會受到個人能力差異性的影響（Truong & Wang, 2019），因此需要運用更加精準的方法去分析二語學習者自我調節的內在組成。雖然自我調節和詞彙知識之間的關聯係

已經得到多數研究者們的認同，但對於影響因素的分析仍顯不足（Fuhs et al., 2014; Weiland et al., 2014）。以性別這一因素為例，學者究提出不同性別的越南大學生在自我調節和詞彙知識上存在顯著的差異性。但由於女生的人數通常會大於男生，造成男女比例較大，因此這種推論並沒有得到很好的證明（Truong & Wang, 2019）。更重要的是，研究者指出該推論近限於特定的領域（Cadima et al., 2019），並沒有關注，如詞彙學習策略、動機影響越南大學生自我調節和詞彙知識之間的關係，需要做進一步討論。

1.2.4.3 自我調節在詞彙學習策略和動機中的應用

從自我調節的角度去分析詞彙學習策略是一個全新的方法，既強調了個人自我調節能力的重要性，又為評估二語學習者提供了合理的方法（Dörnyei, 2005; Teng & Zhang, 2016; Tseng et al., 2006）。有的研究者創建了「詞彙學習的自我調節能力」量表。借助量表的形式去分析和討論學習者在詞彙學習領域中自我調節上呈現出的優勢和劣勢（Tseng et al., 2006）。從自我調節的角度去分析學習者詞彙策略的使用情況，為評估詞彙學習策略提供了一種全新的方法。但研究者指出目前對數據的分析僅停留在平均值和標準差上，沒有使用合理、有效的測量工具對數據做深層次的加工和分析（Mega et al., 2014）。此外，雖然已經證明個體差異性、情緒、等因素會影響自我調節在詞彙學習策略中的作用，現有的研究並沒有進一步解釋這些因素為什麼會影響詞彙學習策略。

研究發現在自我調節過程之中，動機和詞彙學習之間具有相關性（Zhang et al., 2016），如學習者的詞彙知識會影響個人動機水平，進而會影響自我調節（Fung et al., 2019）。其中，動機是自我調節的先決條件（Ryan & Deci, 2000；Chang, 2005）。動機水平較高的學習者通過使用策略主動調節他們的學習進程，增加學習動力，並促進學習成效的提升（Pintrich & De Groot, 1990）。另外，Salmon et al., (2016) 指出雖然自我調節會直接影

響學習者的詞彙知識，但是這種影響可能會因為學習者的性別、國籍以及個人情感等因素的影響而出現顯著的差異性（Montroy et al., 2016; Allan et al., 2017）。Tseng & Schmitt（2008）則從詞彙學習的角度出發，認為在二語詞彙學習中動機、學習策略會共同影響學習者的學習成績，而且自我調節可以調節動機和學習成效之間的關係（Lens & Vansteenkiste, 2012）。此外，Tseng & Schmitt（2008）則從詞彙學習的角度出發，提出在二語詞彙學習中動機、學習策略會共同影響學習者的學習成績。其中，元認知策略、認知策略和動機不僅是自我調節的重要組成部分，更是影響學習成績高低的關鍵性因子（Tsuda & Nakata, 2013）。也有的學者發現高強度的動機既是自我調節的重要前提，又是預測學習者的學習情況的關鍵性變量（Kormos & Csizér, 2014）。Zhang et al.,（2016）則在前人的基礎上提出：自我調節在一定程度上調節學習動機和詞彙知識之間的關係；對於動機，內在動機與詞彙知識之間存在積極顯著的預測作用，外在動機僅存在間接作用。

總的來看，詞彙學習在越南大學生漢語學習中具有重要地位，但是現有對於詞彙知識的研究沒有表明深度、廣度與越南大學生漢語學習能力之間的關係。雖然當前的研究發現通過使用詞彙學習策略、提升動機水平可以在一定程度上改善越南大學生漢語詞彙，但目前既沒有在釐清三者關係的基礎上，討論不同變量及其因子之間的預測能力，又沒有分析這些變量對於詞彙知識（深度和廣度）不同層面的作用。此外，當前的研究者沒有關注不同二語學習者，特別是漢語作為第二語言學習者之間的差異，分析不同努力程度，如語言水平和學習時間學習者之間的差異性。最重要的是，已經證明二語學習者的詞彙學習策略、動機和自我調節會受到不同因素的影響，但是現有的研究一方面較多使用定量分析的方式去總結影響因素的類別；另一方面，在解釋影響因素來源時，並沒有關注二語學習者，特別是漢語作為第二語學習者家庭、學校等多個層面。可以看出，目

前的研究既不能從整體的角度疏理影響漢語作為第二語言學習者詞彙學習策略、動機和自我調節的因素，又無法結合學習者的相關背景情況解釋產生這些因素的原因。

1.3 研究問題

為了解決現有的不足，本研究以 235 名漢語專業的越南大學生為例，結合定量和定性兩種方法。首先，通過調查問卷越南大學生漢語詞彙知識（深度和廣度）水平，並討論詞彙學習策略、動機、自我調節之間的關係，以及對詞彙知識（深度和廣度）的作用關係。其次，結合問卷得出的數據，討論不同語言水平、學習時間的越南大學生在詞彙學習策略、動機、自我調節以及詞彙知識（深度和廣度）上的差異是否具有顯著性。最後，借助半結構化訪談，分析影響越南大學生漢語詞彙學習策略、動機、自我調節的因素及其產生的原因。

本研究試圖回答以下幾個問題：

1. 越南大學生漢語詞彙知識（深度和廣度）的測試結果如何？深度和廣度分別反應了越南大學生哪些漢語學習能力？
2. 詞彙學習策略、動機、自我調節與詞彙知識（深度和廣度）之間存在什麼樣的關係？不同因子之間又存在什麼樣的預測作用？學習時間、語言水平是否具有調節作用？
3. 哪些因素會影響越南大學生漢語詞彙學習策略、動機、自我調節？這些因素之間有什麼樣的特徵？

1.4 研究意義

本研究以越南大學生為例，討論漢語作為第二語言學習者的詞彙學習。這樣一種研究具有具有較高的研究意義。首先，在理論層面：

1. 關注自我調節的重要作用。研究發現越南大學生的詞彙學習策略會通過自我調節影響詞彙的廣度。這樣的一種研究在前人的基礎上進一步強調自我調節在漢語作為第二語言學習中的重要作用。自我調節作為激活、維持個人情緒能力的關鍵性變量（Weinstein et al., 2011），不僅與詞彙策略之間存在關聯性，會影響學習者在詞彙學習過程中各種策略的運用情況，而且還會間接作用於學習者對詞彙量的掌握情況。該結果一方面關注了自我調節在漢語作為第二語言中的地位，即起到連結性作用，並且這種作用的結果是可以促進詞彙廣度的提升；另一方面，本次的研究結果也解釋了越南大學生詞彙廣度水平高於深度的原因——是受到了自我調節作用的影響。可以看出，該研究既證明了自我調節會在詞彙學習策略和詞彙知識之間起到中介作用，強調了自我調節的連結性，又闡釋了詞彙知識不同層面出現差異性的原因。

2. 釐清詞彙學習策略、動機和詞彙知識在漢語作為第二語言中的關係，豐富了詞彙研究的內容。本研究借助教育心理學理論去分析越南大學生在漢語詞彙學習，首先，這樣的一種研究更佳關注學習者，特別是漢語作為第二語言學習者的內在心理變化，並探究產生變化規律背後的原因，為研究不同而漢語習者之間的差異提供範例。其次，本研究通過對不同水平，包括語言水平、學習時間的越南大學生進行分類討論，可以發現不同學生在詞彙學習上的差異，梳理語言水平和學習時間對於詞彙學習的作用關係，為探究不同背景下二語學習者詞彙學習的特徵提供良好的示範。再次，現有的研究較多關注是不同學習者對於二語詞彙的掌握情況，並沒有從教育心理學角度出發，探討不同努力程度，如時間、語言水平的二語學習者他們是如何使用策略調整個人負面情緒，增加學習動機。最後，通過這樣的一種研究，既擴大了漢語詞彙的研究範圍，考察了不同變量在詞彙學習中的作用關係，又能夠梳理影響二語學習者詞彙學習的潛在因素。

其次，在實踐層面：

1. 梳理漢語作為第二語學習者詞彙深度和廣度水平，為提高漢語詞彙學習成效提供建議。雖然現有的研究嘗試探究影響二語詞彙的相關因素，但關注的重點多是在不同類別詞彙學習的先後順序，或者是外在因素對於二語學習者的影響，並沒有從教育心理學的角度去分析二語學習者個人在詞彙學習中的變化趨勢。本研究從多個角度出發，在梳理當前越南大學生漢語詞彙知識水平的基礎上，探究不同變量對他們的影響，以進一步理解越南大學生對於不同詞彙的認識、理解和掌握程度。這樣的一種研究一方面不僅可以清楚了解當前越南大學生對於漢語詞彙不同層面的掌握情況，更重要的是能夠發現多個變量在詞彙不同層面中的作用；另一方面，本研究還深入討論影響不同變量的因素，以了解當前影響，或者促進越南大學生詞彙學習的相關因素。更重要的是，本研究關注的多個變量均涉及實踐領域，能夠在提升學習者詞彙學習成效的基礎上，為改善越南漢語教學，乃至於二語教學提供教學指導意義。

2. 促進越南大學漢語詞彙課程的不斷發展，帶動整體漢語教學革新。本研究通過調查越南大學生詞彙學習現狀，可以在了解他們漢語詞彙學習需求的基礎上，為改善漢語教學提供建議。現有的研究雖然會關注二語詞彙學習，提出改進教學的相關建議，但是這樣的教學建議僅停留在個別案例的解決，沒有深入到漢語詞彙課程整體的改善，更重要的是沒有為改變當前漢語教學現狀提出指導性建議。本研究借助分析越南大學生漢語詞彙學習，進而梳理當前漢語詞彙教學的現狀以及不足之處。基於相關結論，本研究提出相關教學建議，並針對詞彙學習的現狀，不僅為改善越南大學生漢語詞彙學習提供教學指導，而且還延伸至漢語教學整體。以越南大學生漢語學習為例，本研究旨在改善當前漢語作為二語教學不足的現狀，同時為提供相應的解決方案。另外，在提供相應的教學解決方案後，本研究進一步拓展至漢語教學的革新，如教材的修正和補充、教學方法的修改和調整、教學內容的改進和增減。這樣的一種研究，一方面可以幫助越南漢語教

師改善詞彙教學存在的不足之處，增加學生的學習興趣，提升教學質量的提升；另一方面，可以幫助漢語教學整體水平的進一步完善，使得漢語教學能夠適應，並滿足不同地域/國家學生的漢語學習需求，獲得較高的接受度和認同度，促進漢語教學事業的不斷發展和進步。

最後，在教育層面：

有助於漢語教學在不同國家推廣工作的進行，並獲得較高的接受度和認可度。通過分析不同越南大學生漢語詞彙學習：首先，由於不同學習者之間存在努力程度的差異性，如不同的詞彙水平、學習時間，這些努力的差異不僅會造成學生在漢語詞彙學習上出現問題，更是會干擾正常漢語教學進程的開展。而通過關注不同學生之阿金的差異以及漢語詞彙的需求情況，進而可以幫助漢語教師調整教學策略，改善教學質量；其次，通過調整教學內容，教師可以設計和安排更符合不同國家/地區漢語學習者的教學內容，滿足不同水平漢語學習者的需求。通過即時調整相關的教學內容，修改漢語教學課程大綱，可以在促進漢語教學改革的基礎上，滿足當地學生的漢語學習需求；再次，在此基礎上，可以幫助當地漢語教學整體水平的穩步發展。一方面能夠使得漢語教學在當地獲得較高的認可度，引起大量學生參與漢語課程的學習，提升漢語知名度；另一方面，還可以促進漢語教學的不斷革新，使其更符合本地學生升學、求職的需求。更重要的是，這樣的一種良性循環，可以幫助漢語教學適用不同國家/地區學生漢語學習的需求，在當地取得較高的認同度。由於不同地域文化之間存在較大的差距，因此漢語教學在推廣的過程中會受到諸多的阻礙，而當地學生的認同度則是較高的因素。在保證漢語教學質量的前提下，通過調整、修改漢語教學內容和大綱既能夠促進漢語教學的不斷發展，又能夠使得其符合當地學生的真實學習情況，更可以幫助漢語在當地取得較高的接受度。

第二章 研究方法

2.1 研究對象

2.1.1 篩選標準

本研究以越南大學生為例，調查漢語詞彙的學習情況。在研究對象的選擇上，選取的越南維新大學中文學院，漢語專業的學生作為研究對象。隨後，通過與該學院中文學院教師進行溝通和交流，了解不同年級的越南大學生對於漢語詞彙學習和掌握情況。在教師的建議下，制定相關的篩選標準，如下所示：

1. 需要具備良好的聽、說、讀、寫能力。一方面，本研究考查研究對象的詞彙學習，涉及調查問卷，故要求所有的參與對象需要具備基本的閱讀和寫作能力，即能夠獨立閱讀問題，並根據題目要求選擇正確的答案；另一方面，由於本研究還會隨機抽取一定數量的研究對象進行半結構化訪談，故要求所有的研究對象具備良好的聽力，以及正常口語表達能力。

2. 需要具有一定的漢語詞彙知識儲備。本研究使用的詞彙知識（深度和廣度）調查問卷一方面會調查研究對象對漢語詞彙的認識程度；另一方面還會檢測對於詞彙的理解和使用情況。而根據越南維新大學中文學院教師的建議，研究對象限制為中文學院的學生。雖然其他學院、專業的學生可以選擇漢語作為選修課程，但是漢語水平較低，無法進行正常的漢語讀寫訓練。因此，排除非中文學院的學生。另外，中文學院的學生在畢業前需要參加 HSK 考試，取得 HSK 五級證書才可以順利畢業。

3. 需要順利完成，並通過《漢語詞彙課》這門課。漢語專業大一和大二的學生，他們在漢語學習方面不僅時間較短，而且在響應的詞彙掌握上遠不如高年級的學生。更重要的是他們沒有參加並完成《漢語詞彙課》這門課。該課程共計 30 學時，開設時間為

大三上學期，為漢語專業學生必修課程。內容主要涉及漢語詞彙的使用包括：漢語詞彙的含義、用法，如近義詞、反義詞，以及使用漢語詞彙進行造句等等。

因此，與中文學院老師進行溝通、商討後，選擇大三和大四的學生，並已經順利完成《漢語詞彙課》這門課，取得合格分數。

2.1.2 背景信息

研究對象為來自於越南維新大學中文學院大三和大四漢語專業的學生，共計 235 人。年齡方面，除 1 人大於等於 25 歲以外，剩下的 234 年齡均在 18-24 歲之間。其中，男生 14 人，約占總人數的 6%，女生 221 人，約占總人數的 94%。在 235 人中，有 71 人，占總人數的 30.2%，已經參加過 HSK 考試，並取得了相應的成績。另外 164 人尚未參加 HSK。在漢語學習方面，有 225 人在大學才開始學習漢語。10 人在進入大學前曾經接觸、了解過漢語，但沒有接受系統性的漢語學習。在每週漢語學習時間（ T =小時）上，見表 2 所示：

表 2 每週漢語學習時間（235 人）

	人數	百分比
$0 < T < 5$	37	15.7%
$5 \leq T < 10$	59	25.1%
$10 \leq T < 15$	67	28.5%
$15 \leq T < 20$	39	16.6%
$T \geq 20$	33	14%

根據表 2 的結果可以發現，多數越南大學生每週漢語學習的時間為 $5 \leq T < 10$ 、 $10 \leq$

T<15。這兩個時間段共有 126 人，占總人數的 53.6%，超過總人數的一半。另外，研究對象在《漢語詞彙課》上的學習結果，即他們的課程期中、期末的分數（G=分數）見表 3 和表 4:

表 3 期中測試分數（235 人）

	人數	百分比
G<6.0	36	15.32%
6.0≤G<7.0	60	25.53%
7.0≤G<8.0	50	21.28%
8.0≤G<9.0	30	12.77%
G≥9.0	59	25.11%

表 4 期末測試分數（235 人）

	人數	百分比
G<6.0	46	19.75%
6.0≤G<7.0	36	15.32%
7.0≤G<8.0	55	23.4%
8.0≤G<9.0	50	21.28%
G≥9.0	48	24.23%

結合表 3 和表 4 的結果，在期中測試上，多數學生的成績集中在 6.0≤G<7.0、7.0≤G<8.0 兩個分數段，人數共 110，約占總人數的 46.81%。期末測試的結果要優於期中測試。有 98 人的分數集中在 8.0≤G<9.0、G≥9.0。

本次研究的時間為 2021 年 12 月 5 日至 14 日，經過統計和分析，本次研究最終收集到的有效數據共計 229 份，包括數據完整和內容準確，即不存在缺失、漏填的題目。根據前人研究計算有效率 (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2000)，即 $229/235=97.45\%$ ，大於 70%，有效率較高。經查驗，6 人的數據之所以被排除，有 4 人沒有在規定時間內完成相應的調查。1 人個人信息填寫有誤，1 人沒有提交完整的數據。在 229 份有效數據中，男生 14 人，女生 215 人。此外，有 27 人擁有 HSK 四級證書，有 28 人擁有 HSK 五級證書，共占總人數的 24.02%。有 179 人每週會進行專門的漢語詞彙訓練，占總人數的 78.2%。具體的漢語時間 (T=小時)、期中期末和測試成績 (G=分數) 見表 5、6 和 7：

表 5 每週漢語學習時間 (229 人)

	人數	百分比
$0 < T < 5$	37	16.2%
$5 \leq T < 10$	59	25.8%
$10 \leq T < 15$	62	27.1%
$15 \leq T < 20$	39	17%
$T \geq 20$	32	14%

表 6 期中測試分數 (229 人)

	人數	百分比
$G < 6.0$	35	15.28%
$6.0 \leq G < 7.0$	58	25.33%

$7.0 \leq G < 8.0$	48	20.96%
$8.0 \leq G < 9.0$	29	12.66%
$G \geq 9.0$	59	25.76%

表 7 期末測試分數（229 人）

	人數	百分比
$G < 6.0$	45	19.65%
$6.0 \leq G < 7.0$	35	15.28%
$7.0 \leq G < 8.0$	53	23.14%
$8.0 \leq G < 9.0$	48	20.96%
$G \geq 9.0$	48	20.96%

根據表格中的數據，可以發現，在刪除 6 份無效數據後，每週漢語學習時間沒有出現較大的變化。而在期中和期末測試分數上，前者在整體上仍然低於後者。但是在期末分數，由於刪除了 6 份數據，多數越南大學生的分數集中在 $7.0 \leq G < 8.0$ ， $8.0 \leq G < 9.0$ 兩個分數段，共計 101 人，占總人數的 44.1%。除此之外，有 211 人，認為目前的漢語詞彙課具有價值。但有 171 人，提出需要改善當前漢語詞彙課程，如增加相關詞彙學習活動，改善詞彙教學方式。

總的來看，本次研究共有 235 人參加。除 6 人的數據無效被刪除以外，共有 229 人的數據有效。在 229 人中，男生有 14 人，女生 215 人。對於這樣的現狀，通過與中文學院的老師進行溝通後得出，這是由於中文學院男生數量較少，女生數量較多，並且男生參與活動的積極性要低於女生，最終導致男女比例失衡。基於上述的原因，本研究中國男生數量要低於女生。在期中和期末測試分數上，部分越南大學生詞彙水平有限，詞彙

的理解和運用能力略顯不足。這樣的結果導致了越南大學期中和期末測試上存在一定的差異性。在對待漢語詞彙課上，雖然多數的越南大學生對課程的設置、教師的教學持肯定態度，但是他們仍然希望改善當前漢語詞彙教學，如改善現有的教學模式，增加互動環節等等。可以看出，多數越南大學生對於漢語詞彙學習存在較高的積極性，他們會主動接受學習漢語詞彙，並能夠對自己當前的詞彙學習情況做出一個合理的判斷。更重要的是，當越南大學生發現當前的教學活動如果不能滿足他們的學習需要時，他們會主動向教師、同學提出相應的建議。

2.2 研究工具

2.2.1 調查問卷

本研究主要結合定量和定性分析，以調查問卷和半結構化訪談為主要的手段。調查問卷分為兩個部分，第一部分為背景信息，第二部分為主要內容。在語言上，除詞彙廣度外，所有問卷分為越南語和漢語兩個版本。詞彙廣度問卷的題目為漢語，選項為越南語。中文版本由研究者負責反復校對，越南語版本則有維新大學中文學院的老師負責翻譯和修訂，問卷採用 Google Form 的形式發放。完成調查問卷大約需要 20-25 分鐘。問卷第一部分包括個人信息調查，主要調查被試者的性別、年齡、學習時間、是否參加過 HSK 等，共計 16 題，均為單項選擇題，且為必答題（見附錄一）。背景信息不僅涉及個人性別、年齡，還包括學習者在漢語詞彙學習，如學習時間、年限，以及對於當前詞彙學習的態度和看法。選項上，如性別、年齡，則是需要研究對象根據自身的情況選擇相應的選項。其餘題目，如：你對目前漢語詞彙學習的滿意度有多少？需要研究對象根據自身對於題目的認同情況選擇相應的一項，如：非常滿意、比較滿意等等。

第二部分包括四個問卷：1. 詞彙知識（深度和廣度）；2. 詞彙學習策略；3. 動機調

查問卷；4. 自我調節調查問卷。詞彙深度和廣度需要被試者根據自身對題目的認識、理解情況選擇正確的一項，另外三個問卷則需要被試者根據自身對問題內容的認同度做出相應的選擇，均採用五分制（里克特量表），包括：1=從不，2=很少，3=有時，4=經常，5=總是。具體來說：

1. **詞彙知識（深度和廣度）**。該問卷包括詞彙深度和廣度兩個部分，主要考察被試者對漢語詞彙的理解情況，以及漢語詞彙搭配、運用能力。在內容上，即詞彙的選擇上，主要參考楊瑩（2016）《HSK 分頻詞彙》。該書根據《新漢語水平考試大綱》，通過使用電腦程式統計歷年漢語水平考試真題中不同詞彙出現的頻率，按照其出現的次數劃分為：超高頻、高頻、中頻、低頻和零頻，並根據相應的 HSK 等級進行分類。超高頻說明該類詞彙出現的頻率最高，而零頻則說明該類詞彙在歷年漢語水平考試真題均沒有出現。這樣一種分類方法有助於學習者快捷、高效地掌握漢語核心詞彙（楊瑩, 2016）。另外，本研究的調查對象為越南漢語專業三年級和四年級的大學生，他們需要在畢業前參加 HSK 考試，並取得 HSK 五級證書。因此，本研究以《HSK 分頻詞彙》中超高頻詞彙（HSK 2-6 級）作為調查問卷的主要內容，在參考越南中文學院老師建議的基礎上，制定詞彙選擇的標準：

1. 詞彙的來源。所有詞彙的來源《HSK 分頻詞彙》，選擇其中的超高頻詞彙，同時限制詞彙的等級為 HSK 2-6 級，共五個級別，每個級別 10 個詞彙，共計 50 個。

2. 詞彙的選擇。對於詞彙的選擇，參考前人的詞彙知識（深度和廣度）調查問卷，即「The Vocabulary Size Test」和「Word Associates Test」（Nation & Beglar, 2007; Nguyen & Nation, 2011; Nation, 2012）。兩份問卷主要用於調查一語或者二語學習者對於英語詞彙的掌握情況。研究者先通過對不同文本所涵蓋的詞彙進行篩選，選擇不同等級的高頻詞彙作為測試內容。隨後，對於不同級別的詞彙抽取同樣數量的詞彙作為目標詞彙，並

且不限詞彙的種類。再測試結束後，通過計算，以確保測試結果具有較高的信度。本研究根據前人的研究，同樣選擇 HSK2-6 級中超高頻詞彙作為測試的內容。每一級別的詞彙選擇標準參考前人的基礎上，結合 HSK 超高頻詞彙的特點，並根據越南中文學院老師的建議進行確定。

3.詞彙的順序。在詞彙順序上，參考前人的 (Nation & Beglar, 2007; Nguyen & Nation, 2011; Nation, 2012) 的基礎上，按照由低至高，即 HSK2 級至 6 級的順序進行排序。測試者需要在完成當前測試後，才能順利進入更高級別的詞彙測試，且每一級別的詞彙均為必答題。

在具體操作上：首先，按照上述的標準，本研究分別在 HSK 2-6 級的超高頻詞彙中各隨機抽取 10 個詞彙，共 50 個詞彙；其次，50 個詞彙按照不同的 HSK 等級進行分類排序；再次，詞彙知識（廣度和深度）調查問卷分別使用這 50 個詞彙組成相應的題目。在問題的形式，即題目和選項的表述上，詞彙廣度調查問卷主要參考「The Vocabulary Size Test」(Nation & Beglar, 2007; Nguyen & Nation, 2011; Nation, 2012)。對於每一題，被試者必須選擇一個答案，該答案的含義與題目中的目標詞彙含義相一致；詞彙深度調查問卷借鑒 Nation (1986, 2012) 的「Word Associates Test」。首先，被試者在選項 A 中選擇 1 個與題目中詞彙含義相關、相近或者相反的詞彙；其次，在選項 B 中選擇 1 項夠與題目中詞彙合理搭配，並組成短語或句子的一項（見附錄一）。廣度的示例如下所示：

詞彙廣度問卷（示例）：

唱歌：我們明天去**唱歌**？（*為正確選項）

(a) Hát*

- (b) Bơi lội
- (c) Nhảy
- (d) Luôn luôn

該例子為詞彙廣度問卷，調查研究對象對於詞彙的認識情況。詞彙廣度所有題目的表述均為漢語，選項為越南語。需要根據題目中的提示語句選擇合適的一項。在示例中，(a) Hát 為「唱歌」的越南語翻譯。共計 50 題，每一題 2 分，答對一題得 2 分，答錯則不計分，滿分為 100 分。另外，深度的示例如下所示：

詞彙深度問卷（示例）：

A. 唱歌 Hát （*為正確選項）

- (a) 跳舞 khiêu vũ*
- (b) 超市 siêu thị
- (c) 襯衫 áo sơ mi
- (d) 聰明 thông minh

B. 唱歌 Hát （*為正確選項）

- (a) 去 đi
- (b) 春 mùa xuân
- (c) 二 hai
- (d) 錯 sai

詞彙深度問卷使用 50 個詞彙組成 100 題，每題 1 分，答對一題得 1 分，答錯則不

計分，滿分 100 分。為了方便研究對象順利完成任務，詞彙深度所有的問題和選項均為漢越雙語。首先，在第一組，即 A 組中，「(a)跳舞 khiêu vũ」為正確選項。它與題目中的「唱歌 Hát」互為一組近義詞。在第二組，即 B 組中，「(a)去 đi」為正確選項，二者可以組成一組話，即「去唱歌」。

2. **詞彙學習策略**。以 Schmitt (1997) 的「Vocabulary learning strategies」為參考，調查被試者在漢語詞彙學習過程中學習策略的使用情況。包括發現策略和整合策略，共計 52 題。其中，發現策略分為決定策略和社交策略，共 12 題；整合策略包括社交策略、記憶策略、認知策略和元認知策略，共 40 題。

根據 Schmitt (1997) 的觀點，決定策略表示學習者個人在面對新詞時的理解情況，如：在學習漢語詞彙時，我會歸納不同詞的特點，包括題 1、2、3、4、5、6、7、8；社交策略表示在他人的幫助下理解詞彙的含義，如：遇到不理解的漢語詞彙，我希望老師可以提供一個例句，包括題 9、10、11、12；社會策略反應的是學習者在詞彙學習過程中，他人的參與情況，如：我希望與更多人交流，包括題 13、14、15、16；記憶策略則是學習者新舊知識相互聯繫的過程，如：我會在大腦中想像漢語詞彙的含義，包括題 17、18、19、20、21、22、23、24、25、26、27、28、29、30、31、32、33、34、35、36、37、38、39；認知策略則是表示學習者對於目標語言詞彙的理解、練習和認知，如：每次漢語詞彙課程，我都會寫筆記，包括題 40、41、42、43、44、45、46、47。元認知策略表示學習者對於學習過程主動、有意識的控制，以及個人對於學習的檢測、評估，如我會自我檢測漢語詞彙學習的情況，包括題 48、49、50、51、52。

3. **動機調查問卷**。主要來自於 Deci & Ryan (1985、2008)，Noels et al., (2000)。包括內在動機、外在動機和無動機三個部分，共 21 題。內在動機分為知識、成就和刺

激；外在動機分為外部調節，內部調節和識別調節。無動機表示學習者認為他們的行為與行為造成的結果之間並不存在關係，如：在詞彙學習中，我經常不知道自己在幹什麼，包括題 1、2、3。內在動機表示的是從事某種活動的動機，這樣的活動可以讓學習者感到愉悅和滿意。內在動機建立在學習者的能力和學習需求的基礎上(Deci & Ryan, 1985)。即當學習者可以自由選擇學習任務時，他們會主動尋找具有挑戰性的活動，並通過完成這樣的活動，使得自己得到滿足感。因此，Vallerand (1997) 把內在動機分為三類，首先是知識。它表示活動動機，涉及探索新思想和新知識，如：我喜歡目前學習漢語詞彙的方法，包括題 4、5、6；然後是成就。它涉及學習者試圖掌握一項任務或實現一個目標，如：當我掌握了一個很難的漢語詞彙時，我會高興，包括題 7、8、9；最後是刺激。涉及學習者任務執行期間的感受和狀態，如：我在使用/說漢語詞彙時，我會感到開心，包括題 10、11、12。

外在動機不同與內在動機。它反應的是學習者為了實現某種目的而採取的行動，如獲得獎勵、避免懲罰。不同類型的外在動機可以沿著一個連續體進行分類，包括三種不同的類型(Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997)：首先是外部調節。它表示由個人以外的因素所導致、產生、發起的活動，如：學習漢語的目的是為了改變別人對我的印象和期望，包括題 13、14、15；其次是內部調節。它表示由於個人因素而產生的壓力，進而迫使學習者進行某項活動，如：為了顯示我是一個愛學習的人，我認真學習漢語，包括題 16、17、18；最後則是識別調節。它表示學習由於個人原因而在學習活動中投入精力，如：我認為學習漢語有助於我個人的發展，包括題 19、20、21。

4. 自我調節調查問卷。以 Tseng et al.(2006)的「Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning」為參考，調查被試者在詞彙學習過程中的自我調節。包括承諾控制、元認知控制、滿足控制、情緒控制、環境控制，共計 20 題。根據前人的研究(Corno & Kanfer,

1993; Dörnyei, 2001), 滿足控制表示學習中增加興趣或者吸引力, 以減少疲憊和無聊感, 如: 在學習漢語詞彙中, 我相信自己可以克服無聊感, 包括題 1、2、3、4; 情緒控制涉及學習者個人情緒的管理和調控, 如: 當我感到壓力時, 我不會輕易放棄, 包括題 5、6、7、8; 環境控制表示學習者對於學習環境的管理, 通過選擇、調整等方法改變外在因素對於學習者的影響, 如: 在漢語詞彙學習中, 我知道學習環境的重要性, 包括題 9、10、11、12; 承諾控制表示學習者為了實現學習目標而付出的努力, 如: 學習漢語詞彙時, 我有特殊的方法來實現我的學習目標, 包括題 13、14、15、16; 元認知控制反應的是學習者對於注意力的監控, 以減少不必要的拖延, 如: 學習漢語詞彙時, 我有特殊方法來集中注意力, 包括題 17、18、19、20。

2.2.2 半結構化訪談

在調查問卷結束後, 隨機抽取了 32 人, 通過 Zoom 進行了半結構化訪談。其中, 男生 5 人, 女生 27 人, 每人的時間為 15-25 分鐘。在題目上, 半結構化訪談共分為兩個部分。第一部分為基本信息, 採訪被試者的基本信息。第二部分為主要內容, 在參考前人的基礎上進行 (Zimmerman & Pons, 1986; Bytheway, 2015; Wang et al., 2021), 主要是調查越南大學生在漢語詞彙學習過程中的詞彙學習策略、動機和自我調節會受到哪些因素的影響。

具體來說, 題 1、2、3 為基本信息, 如: 完成問卷所需時間; 後續 4、5、6、7、8、9、10、11、12、13、14、15、16、17 題為考察越南大學生對待詞彙學習的態度、本次研究中的狀態反應, 以及在完成詞彙知識 (深度和廣度) 測試中的狀態情況, 如: 在詞彙學習中, 你最不喜歡哪個活動? 為什麼。為了獲得更佳真實的情況, 本研究鼓勵越南大學生就訪談問題沒有涉及的主題內容進行自由發揮和表達。在訪談中, 訪談者和越南

大學生均使用中文進行問答，遇到學習者不理解、或者難以用中文表述的內容，允許越南大學生使用近義詞、同義詞等進行替換。此外，為了盡可能收集更多的資料，所有的訪談問題不設置標準答案以及評分標準，並把相關事宜提前告訴參加訪談的所有學生。保證越南大學生在最真實的狀態下，盡可能多地對問題做出回答。最後，本次的訪談會使用 Zoom 進行錄音和攝影，並在訪談結束後，轉存為 MP4 格式的文件進行保存。對於錄影文件，由研究人員使用中文，運用 Word 軟件進行逐字紀錄，並最終導入 Nvivo.12 進行分析。

2.3 研究過程

2.3.1 實施階段

分為兩個階段，一個是先導研究，另一個是正式的測試。前者的目的是為了檢測問卷、訪談的有效性以及可實施性，進而確保在正式測試階段準確無誤。具體來說：

先導研究的時間為 2021 年 12 月 5 日。首先，通過中文學院的老師發布招募研究者的信息。告訴參與者本次研究的內容以及過程，以及相關注意事項，並且多次強調本次研究為自願參加，所有的資料會嚴格保密。截止 12 月 5 日，共有 36 人參加，男生 1 人，女生 35 人。其中，3 人參加了半結構化訪談，男生 1 人，女生 2 人。在年齡方面，36 人均介於 18-24 歲之間。在漢語學習方面，36 人在進入大學之前沒有接受系統性的漢語學習訓練，只有 2 人提前了解、認識少部分漢語詞彙。最後，36 人均已經順利完成漢語詞彙課，取得了合格的分數。實行階段，先通過 Google Form 發放問卷調查，擬定的時間為 15-20 分鐘。當學生完成調查問卷後，進行半結構化訪談，時間為 20 分鐘。在所有活動結束後，邀請越南大學生對本次研究進行反饋和總結。反饋活動不設時間限制、不安排固定的問題和答案，主要目的是根據他們的建議，對研究過程、研究工具進行修

改和調整。該反饋通過 Zoom 軟件進行線上交流，36 名越南大學生均參加反饋活動。結束後，根據整體越南大學生的反饋結果，並與維新大學中文學院的老師進行商討，最終對研究工具、研究步驟做出相應調整，具體為：

1. 研究步驟的改進。根據越南大學生的反饋，他們希望在任務開始前，告知每一步的流程，如時間的安排，問卷的先後順序，訪談的相關安排。因此，在與中文學院老師進行溝通後，決定在任務正式開始前，通過 Zoom 平台講解本次任務的全部流程，共兩次，每次時間為 5 分鐘。第一次由中文學院老師使用越南語介紹；第二次由本研究人員使用中文進行介紹。在兩次介紹後，允許越南大學生提出相關問題，由中文學院老師和本研究人員負責解答，時間為共 15 分鐘。

2. 問卷和訪談時間的調整。部分研究者提出，他們詞彙知識（深度和廣度）調查問卷上所需要的時間較多，個別學生會超出規定時間 4-6 分鐘，無法在規定時間內完成。在訪談上，雖然越南大學生能夠理解題目的含義，但是在語言表達上，由於多數學生均是第一次參加研究活動，在表達上會出現緊張的現象，導致他們語言表達能力降低。因此，在中文教師的建議下，增加調查問卷和訪談的時間，允許越南大學生盡可能多的進行回答。調查問卷的時間由 15-20 分鐘，增加為 20-25 分鐘。半結構化訪談的時間由固定的 20 分鐘改為 15-25 分鐘。

正式測試時間為 2021 年 12 月 6-14 日，所有的研究均通過 Zoom 平台進行和開展。具體來說：

1. 問卷調查的時間為 12 月 6 日上午。首先，由維新大學中文學院的老師以及研究人員負責用越南語和漢語介紹本次活動的詳細流程，並介紹相關注意事項。隨後則是問答環節，由中文學院老師以及研究人員對於越南大學生提出相關問題，進行合理的解釋。在確保所有學生了解全部的任務流程後，正式開始本次的研究。

2. 其次，問卷的填寫。所有問卷通過 Google Form 線上的形式發放給所有的參與者，要求他們在規定的時間內完成。如果在填寫的過程中出現問題，如網絡問題，可以直接使用 Zoom 軟件的舉手或者聊天功能告訴老師、研究人員。研究人員和中文學院的老師則負責監督學生，確保本次研究的順利進行。

3. 在調查問卷時間結束後，要求所有越南大學生提交相關調查問卷。在確保所有研究對象停止填寫問卷後，由中文學院的老師講解下一步的調查，即半結構化訪談。所有的半結構化訪談由研究人員負責，越南大學生負責回答。為了確保後續轉寫的順利，提前告知 32 位越南大學生本次訪談會錄音。由於本次訪談人數過多，故在時間安排上，參考中文學院老師的建議，分 4 次進行，即 12 月 6 日下午、12 月 12、13、14 日進行。

2.3.2 後期整理

首先，在收集完所有的數據後，由研究人員逐個檢查問卷內容的完整性和準確性。然後，由維新大學中文學院的老師和研究人員分別對詞彙知識（深度和廣度）測試進行批改，目的是為了確保批改的過程中準備無誤。在統計後發現，共有 6 份無效問卷。其中，有 4 人沒有在規定時間內完成相應的調查，1 人個人信息填寫有誤，1 人沒有提交完整數據。因此，刪除這 6 人的相關數據，共計 229 份有效問卷。另外，對於收集到的訪談數據，由研究人員負責進行轉寫和校對，使用 Word 軟件進行編輯和保存。在轉寫完所有訪談數據後，與問卷收集到的數據一起，進行處理和分析，以開展下一步的研究工作。在整理訪談數據時，檢測參加訪談 32 人是否按時完成調查問卷。結果顯示 32 人順利完成調查問卷，且均為有效問卷，可以進行下一步的分析工作。

2.4 數據分析

本研究使用 SPSS.27、AMOS.27 和 Nvivo.12 作為分析數據的軟件。為了確保 SPSS 軟件在使用的過程中不會出現操作上的問題，本研究採用 SPSS.27 最新版本為分析軟件，主要使用描述統計、信效度分析、方差分析、因子分析等功能。另外，本研究使用 AMOS.27 作為分析軟件，主要使用 AMOS.27 的驗證性因素分析、多組分析等功能。對於半結構化訪談收集到的數據，本研究採用 Nvivo.12 進行分析和處理。Nvivo 是由 QSR International 所生產的定性數據分析工具(Edwards-Jones, 2014; Jackson & Bazeley, 2019)。操作和使用上，使用 Nvivo 可以對文本進行編碼，並對編碼後的文本進行操作、搜索和報告。本研究主要使用 Nvivo.12 的編碼功能。

對於第一個問卷，即詞彙知識（深度和廣度），使用 SPSS.27 對測試的結果進行統計和分析。對於另外三個問卷收集到的數據，利用 SPSS.27 進行信度分析，以確保數據具有較高的準確度。之後，由於需要開展因子分析，故在此之前需要進行效度分析，以確保後續分析的順利進行。問卷進行探索性因素分析和驗證性因素分析，以確保得出的結果符合被試對象的真實情況，並且準確無誤。在此之後，使用 AMOS.27 軟件建構結構方程模型，討論不同因子之間的關聯性、中介效應以及努力程度的調節作用。對於訪談後得到的數據，使用 Nvivo.12 分析影響詞彙學習策略、動機和自我調節的相關因素。

2.4.1 詞彙知識（深度和廣度）測試結果

對於詞彙知識（深度和廣度）測試分數進行統計和歸納。採用 SPSS.27 中的描述統計功能，對於深度和廣度的測試結果進行分類，並匯報最大值、最小值、中位數等指標，詳細的結果見表 8：

表 8 統計結果

	詞彙廣度	詞彙深度
平均值	85.62	79.42
標準誤差	0.89	1.38
中位數	90	88
標準差	12.73	19.78
最小值	30	15
最大值	100	99

根據統計的結果，廣度的平均值要大於深度，且標準誤差小於深度。深度的標準差較大，遠高於廣度。在最小值上，深度要低於廣度，僅為 15。在最大值上，深度和廣度相近，分別為 100 和 99。

2.4.2 詞彙學習策略、動機和自我調節之因子分析

2.4.2.1 信效度分析

對於其餘的調查問卷，首先使用 SPSS.27 分析問卷的可靠性。採用 Cronbach's α 係數。當數值大於.9 時，說明問卷信度最高；介於.8 和.9 之間時，說明較好；介於.7 和.8 之間時，說明良好；介於.6 和.7 之間時，則相對可以被接受；但小於.6 時說明問卷信度較低。此外，由於還需要進行因子分析，故需要檢查問卷的效度。採用 Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 和巴特利球形檢驗 (Bartlett's test)。KMO 指標與 Cronbach's α 相近，當結果大於.9 時，說明良好；介於.8 和.9 之間時，說明較好；反之，小於.6 時則不被接受。巴特利球形檢驗則要求 $P < .05$ 。這樣的結果說明符合標準 (Kaiser, 1974)。三份問卷的結果如表 9 所示：

表 9 信效度結果

	詞彙學習策略	動機調查問卷	自我調節調查問卷
Cronbach's α	.978	.929	.965
KMO	.945	.94	.946
Bartlett's test	P<.001	P<.001	P<.001

根據表 9 的結果，三個問卷的 Cronbach's α 係數均大於.9，說明問卷信度較高，可以進行後續的分析工作。在 KMO 數值上，詞彙學習策略為.945，動機調查為.929，自我調節調查問卷則為.946，三個問卷 KMO 值均大於.9。另外在巴特利球形檢驗上，三個問卷的 P 均小於.001。上述的結果說明三個問卷的信效度較好，數據的可靠性較高，可以進行後續的分析工作。

2.4.2.2 探索性因素分析

為了確定內部的因子結構，需要對三個問卷進行探索性因素分析。運行軟件 SPSS.27，選擇主成份分析法。在係數顯示格式上，禁止顯示小係數，且絕對值低於.4。首先，是詞彙學習策略，分析後結果見圖 1 所示：

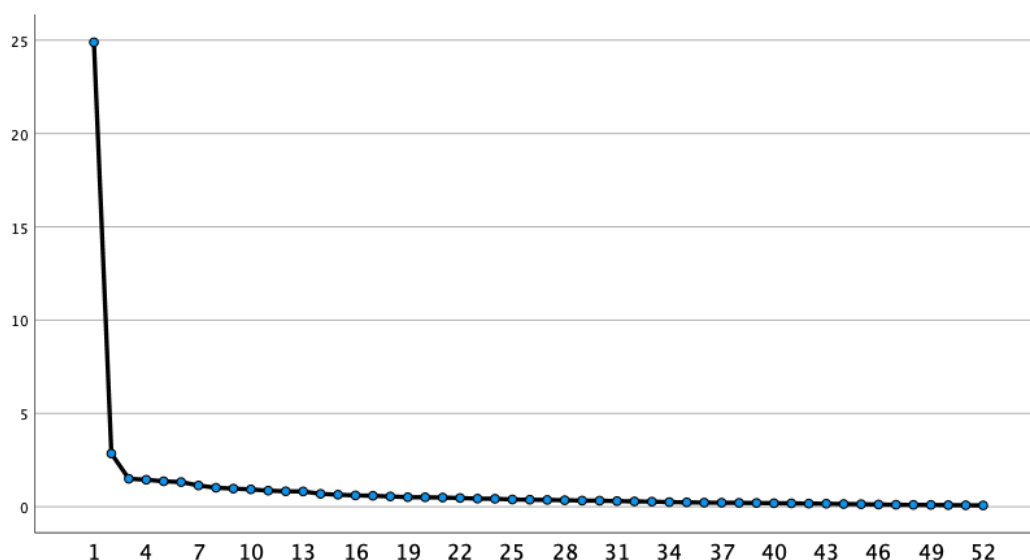


圖 1 碎石圖（詞彙學習策略）

根據圖 1 碎石圖，左側的特徵值在 1.5 時趨於平緩，對應的組件，也就是因子為三個。換句話說，詞彙學習策略分為三個因子即可。因此，在提取選項上，設定固定因子為：3。進一步的結果如表 10 所示：

表 10 總方差解釋（詞彙學習策略）

成分	初始特徵值			提取載荷平方和			旋轉載荷平方和		
	總計	方差(%)	累計 (%)	總計	方差(%)	累計 (%)	總計	方差(%)	累計 (%)
1	24.89	47.869	47.869	24.892	47.869	47.869	12.184	23.431	23.431
2	2.854	5.488	53.357	2.854	5.488	53.357	10.360	19.923	43.354
3	1.502	2.888	56.245	1.502	2.888	56.245	6.704	12.891	56.245

根據結果，三個因子可以累積解釋 56.254% 的方差，超過半數。每個因子的特徵值均在 1.2 以上，故三個因子可以反映越南大學生詞彙學習策略的使用情況。首先，刪除

橫跨兩個因子的題目，並且這些題目的因子負荷量相近。刪除：題 3、9、11、12、13、16、17、19、24、26、28、32、39、40、41、42、46、47、49、52。另外，刪除因子負荷量過低的因子，即小於.6，再結合前人的研究對於三個因子進行命名（O' Malley & Chamot, 1990; Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997），分別為：記憶策略，包括題 1、23、33、34、38；決定策略，包括題 4、5、6；元認知策略，包括題 43、44、45、48、50。詳細結果見表 11 所示：

表 11 詞彙學習策略結果

	題號	MS	DS	MES
詞彙學習策略	1	.629		
	23	.804		
	33	.68		
	34	.682		
	38	.75		
	4		.652	
	5		.607	
	6		.649	
	43			.699
	44			.703
	45			.746
	48			.622
	50			.674
	總解釋方差	47.869%	5.488%	2.888%

(56.245%)

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略。

其次，動機調查問卷。對該問卷進行探索性因素分析，同樣是使用 SPSS.27 中：分析-降緯-因子，碎石圖的結果見圖 2 所示：

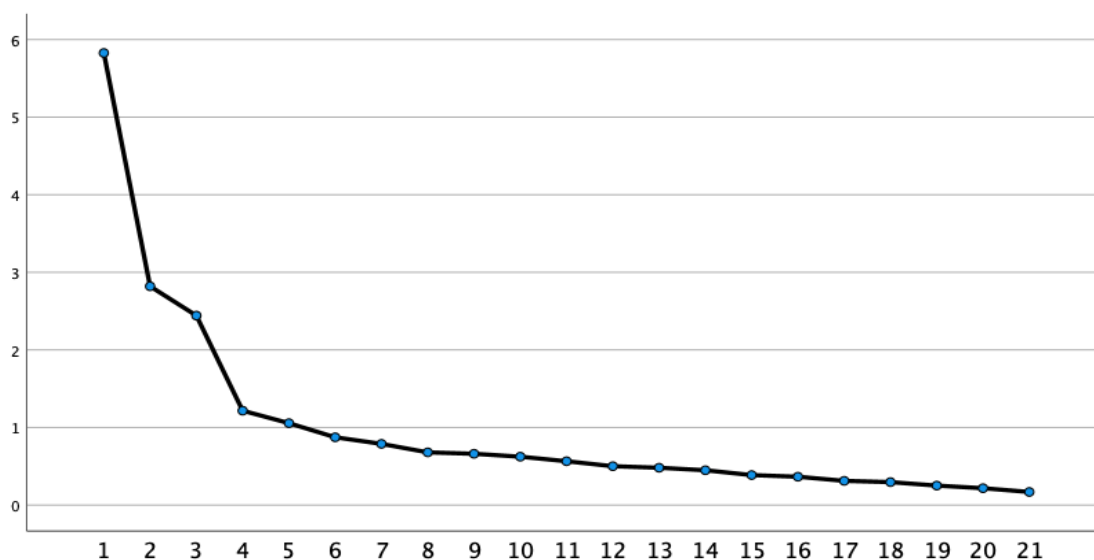


圖 2 碎石圖（動機調查問卷）

通過圖 2 的碎石圖，可以發現特徵值在 1.2 左右時，對應的因子為 4，且變化趨於平緩。因此，動機調查問卷可以提取四個因子，進一步的結果如表 12:

表 12 總方差解釋（動機調查問卷）

成分	初始特徵值		提取載荷平方和			旋轉載荷平方和		
	總計	方差(%)	累計	總計	方差(%)	累計	總計	方差(%)
			(%)			(%)		(%)

1	5.828	27.752	27.752	5.828	27.752	27.752	3.985	18.974	18.974
2	2.821	13.431	41.183	2.821	13.431	41.183	3.843	18.299	37.273
3	2.443	11.634	52.817	2.443	11.634	52.817	2.287	10.889	48.162
4	1.217	5.797	58.614	1.217	5.797	58.614	2.195	10.452	58.614

動機調查問卷的四個因子可以累積解釋 58.614% 的方差，超過 50%。在特徵值上，每個均大於 1.2。因此，該四個因子可以反映越南大學生動機使用情況。另外，根據旋轉後的成分矩陣，除第 17 題的負荷量為 .58，小於 .6 以外，其餘 20 題的負荷量均大於 .6，並且沒有橫跨兩個因子的題。因此，刪除第 17 題，保留剩餘 20 題。再根據前人的研究（Deci & Ryan, 1985、2008; Noels et al., 2000），對四個因子進行重新命名，分別為：內部成就（IK），包括題 1、2、9、10、12、13、17、18、19；成就-知識，包括題 4、5、6、7、8；識別調節，包括題 3、11、20、21；外部調節，包括題 14、15、16。具體見表 13 所示。

表 13 動機調查問卷結果

題目	IK	KA	IR	ER
1	.655			
2	.637			
9	.664			
10	.647			
12	.655			
13	.646			

	17	.580			
	18	.691			
	19	.605			
	4		.781		
	5		.868		
動機	6		.840		
調查	7		.789		
問卷	8		.714		
	3			.673	
	11			.624	
	20			.731	
	21			.778	
	14				.782
	15				.850
	16				.618
總解釋方差	27.752%	13.431%	11.634%	5.797%	
(58.614%)					

注：KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節。

最後，自我調節調查問卷。同樣使用探索性因素分析，結果如圖 6 所示：

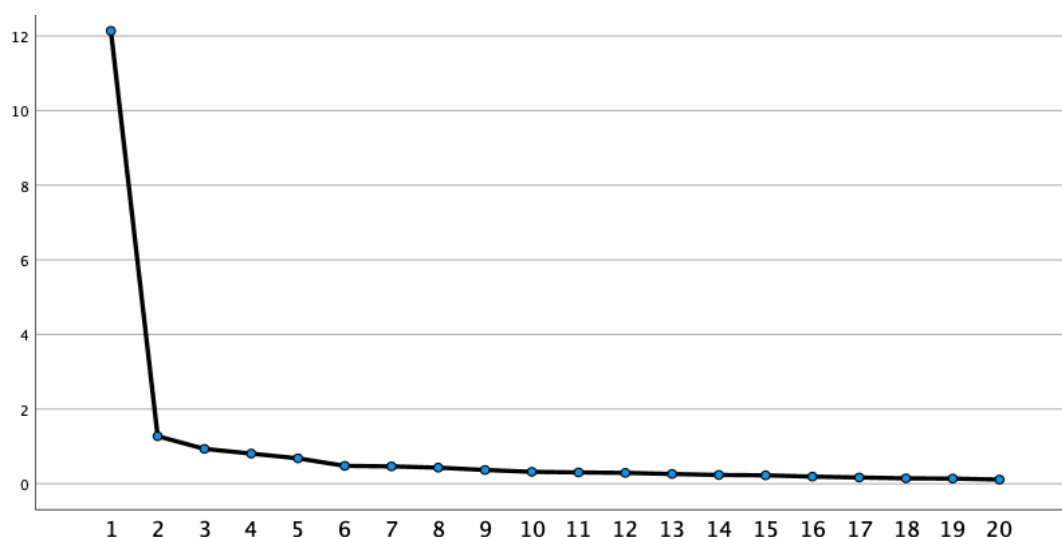


圖 3 碎石圖（自我調節調查問卷）

從圖 3 可以發現，特徵值在 1.2 左右時趨於平緩，對應兩個因子。進一步的結果如表 14 所示：

表 14 總方差解釋（自我調節調查問卷）

成分	初始特徵值			提取載荷平方和			旋轉載荷平方和		
	總計	方差(%)	累計	總計	方差(%)	累計	總計	方差(%)	累計
			(%)			(%)			(%)
1	12.137	60.685	60.685	12.137	60.685	60.685	6.97	34.851	34.851
2	1.275	6.377	67.062	1.275	6.377	67.062	6.442	32.211	67.062

根據表的結果，兩個因子可以累積解釋 67.062% 的方差，大於 50%。並且兩個因子的特徵值均大於 1.2。故這兩個因子可以反應越南大學生自我調節的使用情況。結合表 21，刪除橫跨兩個因子的題目，並且這些題目的因子負荷量相近。刪除：題 1、7、8、9、13、15、17、18。另外刪除負荷量小於.6 的題目，即 19、20。再結合前人的研究（Tseng

et al., 2006)，對兩個因子進行命名，分別是：情緒控制，包括題 2、3、4、5、6、19；元認知控制，包括題：10、11、12、14、16。結果見表 15 所示：

表 15 自我調節調查問卷結果

	題目	EC	MEC
自我調節 調查問卷	2	.648	
	3	.665	
	4	.765	
	5	.861	
	6	.781	
	19	.764	
	10		.695
	11		.831
	12		.74
	14		.809
	16		.777
總解釋方差			
(67.062%)		60.685%	6.377%

注：EC=情緒控制，MEC=元認知控制。

2.4.2.3 驗證性因素分析

在使用探索性因素分析結束後，為了確保其結果的準確無誤，因此需要進行檢驗。

本研究使用驗證性因素分析。運行 AMOS.27 軟件，進行操作。首先導入已經編輯好的

SPSS.27 文檔，然後通過建構結構方程模型以檢測探索性因素分析的結果。具體的結果如表 16 所示：

表 16 驗證性因素分析結果

	CMIN/DF	GFI	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
可接受範圍	< 3	>.8	>.8	>.8	>.8	>.8	≤.08
詞彙學習策略	1.533	.913	.975	.968	.975	.931	.051
動機調查問卷	2.182	.862	.892	.873	.894	.82	.072
自我調節調查問卷	2.242	.923	.968	.966	.969	.945	.078

從表 16 的結果中可以發現，三個問卷的各項指標較好。三個問卷的 CMIN/DF 均小於 3，且 GFI、CFI、TFI、TLI 等指標均大於.8，而三個問卷的 RMSEA 值分別為.051、.072、.078，均小於.08。這樣的結果一方面說明驗證性因素分析的結果較好，各個因子之間存關連性；另一方面也驗證了探索性因素分析的結果準確，說明之前因子分析的結果準確，且合理。通過探索性因素分析和驗證性因素分析的使用，本研究確定了問卷的內部因子結構。這樣的一種操作流程既確保了調查問卷的使用能夠反映出研究對象的真實特徵，又能夠檢測這些特徵的真實性，保障後續分析工作的順利進行。

2.4.3 詞彙學習策略、動機和自我調節之編碼結果

初步確定現有的編碼框架。根據前人的研究（Zimmerman & Pons, 1986; Bytheway, 2015; Wang et al., 2021），確定本研究編碼方案的內容。首先，通過梳理前人的研究，特別是關於影響詞彙學習策略、動機和自我調節的相關因素，並對這些因素進行分類處理。

其次，通過與越南維新大學漢語教師進行討論，了解當前越南大學生漢語詞彙學習現狀，以及影響他們詞彙學習策略、動機和自我調節的潛在因素。在此基礎上，對現有的編碼方案進行多次的修改、校對。

第二次為編碼的修改和補充。在先導研究結束後，通過對收集到的訪談資料進行整體和分析，發現在越南大學生漢語詞彙學習過程中，他們的自我調節會受到如：當前 COVID-19 的影響。並且在這個因素的影響下，越南大學生會產生更佳積極和主動的漢語學習態度。但這種結果並不適用與所有的研究對象。另外，COVID-19 的影響下，越南大學生無法前往教室參加面授課程。這會造成學習效率的降低，產生更多的消極狀態。在動機上，研究發現部分大學生希望增加詞彙知識（深度和廣度）測試的難度，以增加他們對於詞彙學習的動機。在詞彙學習策略上，發現漢語詞彙的熟練度會影響他們對於策略的使用情況。漢語水平較高的反而在策略的使用上呈現出下降的趨勢。因此，在與中文學院教師進行第二次協商後，增加並修改部分編碼內容。

在正式訪談結束後，檢查所有的訪談錄音，以確保原始資料準確無誤。隨後，由本研究人員負責進行轉寫工作。採用一邊聽，一邊轉寫的方法，保證訪談的內容準確、無缺漏，具體例子如下：

（以下為原對話內容）

研究人員：你喜歡今天的活動嗎？

學生：嗯、嗯，我覺得，應該是，我覺得今天的很有趣。所以，我，我很喜歡，非常喜歡今天的活動。

為了方便內容的編寫，本研究在轉寫的過程中，對於重複、無意義的內容進行編輯，

如：嗯、嗯，表示為：嗯 X2，或者直接寫為：嗯。該操作的目的是為了保證後續分析工作的便利。在所有訪談資料整理後，由兩位研究人員進行再次校對。在完成所有的轉錄稿後，使用進行 Nvivo. 12 正式的編碼工作。首先，為了確保編碼具有較高的可信度，本研究 30% 的數據由另一位具有編碼經驗的研究人員負責進行編碼。即一位編碼人員負責所有的轉錄稿的編碼工作，另一位研究人員隨機抽取 30%，共 11 份轉錄稿進行編碼。二者在編碼前，參考現有的編碼框架。

編碼結束後，把兩位研究人員的編碼結果導入 Nvivo. 12，並計算 Kappa 係數，以確保兩份編碼具有較高的一致性。具體來說，在啟動 Nvivo. 12 後，選擇：「編碼比較」，在「編碼比較範圍」上，分別選擇兩位研究人員。其中，在「作用域」上，選擇的範圍則為詞彙學習策略、動機和自我調節三大類。另外，「材料來源」則是已經編碼結束的 32 份訪談材料。最後，選擇「顯示 Kappa 係數」、「顯示編碼一致百分比」。另外，為了準確計算各個主題的總指標，在計算方法上，選擇 Nvivo. 12 提供的「Coding Comparison Calculation Examples」表格，把相關數據複製到該表格中，詳細的結果見表 17 所示：

表 17 半結構化訪談-編碼

主題		Kappa 係數	一致性(%)
個人因素	詞彙水平	0.876	88.45
	漢語水平	0.896	98.27
	漢語學習目的	0.93	88.42
	未來發展規劃	0.771	82.03

		詞彙課程設計	0.799	85.5
詞彙學習 策略	學校因素	詞彙學習活動安排	0.649	89.97
		同學/朋友的幫助	0.9834	98.81
	家庭因素	老師的指導和反饋	0.743	87.96
		學校的設備	0.868	88.45
		經濟收入	0.814	90.56
		父母對待漢語的態度	0.937	94.59
	內在動機	家庭學習環境	0.809	82.35
		興趣愛好	0.9646	99.81
		個人努力	0.7556	88.27
		對未來學習的影響	0.8596	98.32
動機	內在動機	自信	0.6434	92.03
		漢語熟練度	0.6733	94.75
		詞彙特徵	0.848	95.5
	外在動機	活動設計	0.5632	87.97
		測試難度	0.9514	99.81
		漢語特點	0.644	87.96
自我	詞彙	活動安排	0.5053	85.69
	測試	活動難易度	0.5188	90.99
		漢語詞彙熟悉度	0.5923	95.65
		認識水平	0.9721	99.83

調節	學習者	漢語水平	0.5115	78.5
	個人	個人反應	0.5681	89.91
		未來計畫	0.8593	99.64
	其它	漢語課程安排	0.4784	97.59
	因素	COVID-19	0.5459	98.88

經過過統計後，詞彙學習策略分為：「個人因素」、「學校因素」、「家庭因素」三大類別。其中，「個人因素」包括：「詞彙水平」、「漢語水平」、「漢語學習目的」後人「未來發展規劃」；「學校因素」包括：「詞彙課程設計」、「同學/朋友的幫助」、「老師的指導和反饋」、「學校設備」；「家庭因素」涵蓋：「經濟收入」、「父母對待漢語的態度」、「家庭學習環境」。在動機上，參考前人的劃分標準，分為「內在動機」和「外在動機」兩種。前者包括：「個人努力」、「興趣愛好」、「對外來學習的影響」、「自信」、「漢語熟練度」；後者則分為：「詞彙特徵」、「活動設計」、「測試難度」和「漢語特點」。最後，在自我調節上，劃分為「詞彙測試」、「學習者個人」和「其它因素」。「詞彙測試」分為「活動安排」、「活動難易度」和「漢語詞彙熟悉度」；「學習者個人」則包括「認識水平」、「漢語水平」、「個人反應」以及「未來計畫」；「其它因素」則包括「漢語課程安排」和「COVID-19」。另外，每個主題的 Kappa 均大於 0.4。其中，小於 0.5 的僅 1 個；介於 0.5 和 0.6 之間的共 7 個；介於 0.6 和 0.7 之間的共 3 個；介於 0.7 和 0.8 之間的共 4 個；大於 0.8 的共 25 個。說明編碼的係數水平良好。在一致性上，所有主題的一致性均大於 70%，並且有 16 個主題的一致性超過 90%。說明兩次編碼的在內容和主題上具有較高的相似度，即兩位研究者在編碼上具有較高的一致性，可以進行下一步的分析工作。

第三章 研究結果

3.1 越南大學生詞彙深度和廣度測試結果分析

本研究通過使用 SPSS.27 對越南大學生進行詞彙知識（深度和廣度）測試結果進行分析和統計。首先，從平均值、標準誤差、中位數、方差等多項指標出發，考察和分析越南大學生在漢語詞彙深度、廣度的測試結果；其次，在確定各項指標準備無誤後，運用 SPSS.27 中的統計功能繪製圖片，進一步分析深度和廣度中各個分數段的分佈情況，以便更好理解越南大學生在詞彙知識上的整體表現；最後，為了深入分析差異性，即不同越南大學生在深度和廣度上的測試差距，繪製相應的箱型圖，以揭示不同分數段之間的差異。各項指標的結果見表 18:

表 18 詞彙知識（深度和廣度）測試結果統計

	詞彙廣度	詞彙深度
平均值	85.62	79.42
標準誤差	0.89	1.38
中位數	90	88
標準差	12.73	19.78
方差	162	391.06
最小值	30	15
最大值	100	99
偏度	-1.99	-1.6
峰度	4.28	1.52

根據表 18 的結果，可以發現，在平均值上，越南大學生詞彙深度和廣度分別為 79.42 和 86.62，廣度大於深度。在標準誤差上，深度為 1.38，廣度則小於深度，僅為 0.89。深度和廣度在中位數上相近，分別為 88 和 90，二者之間差距較小。另外，在標準差上，二者均大於 10。廣度為 12.72，深度為 19.78。深度要高於廣度。但是在方差上，二者存在較大差異。其中，深度的方差高達 391.06，廣度僅為 162，遠小於深度。可以看出，雖然越南大學生在深度和廣度測試上的平均值、中位數相近，差距較小，但是標準差、方差之間存在較大的差異性。這也從另一個角度說明整體越南大學生在詞彙知識（深度和廣度）測試的結果上相對較好，但是不同水平越南大學生之間存在一定的差異性。另外，在最大值上，深度和廣度的相似度較高，分別為 99 和 100。但是在最小值上，深度僅為 15，廣度要大於深度，為 30。這樣的結果反映出二者在高分段上差距較小，但是在低分段上，深度的結果要遠差於廣度。在偏度上，二者均為負數，廣度為-1.99，深度為-1.6。前者要小於後者。但是在峰度上，二者均為正數。廣度的為 4.28，大於深度。

3.1.1 詞彙深度和廣度的對比——頻率分佈

通過使用 SPSS.27 統計功能，建立頻率分佈圖對於詞彙知識（深度和廣度）進行進一步的分析。使用 SPSS.27 的「描述統計」，並選擇相應的測試結果作為「變量」選項，在圖表的選擇上，採用「直方圖」以及「正態曲線」，同時在「圖表值」上選擇「頻率」。在座標軸的設置上，橫向為分數段，縱向為頻率，即人數。最後，相關的頻率統計圖如圖 4 和 5 所示：

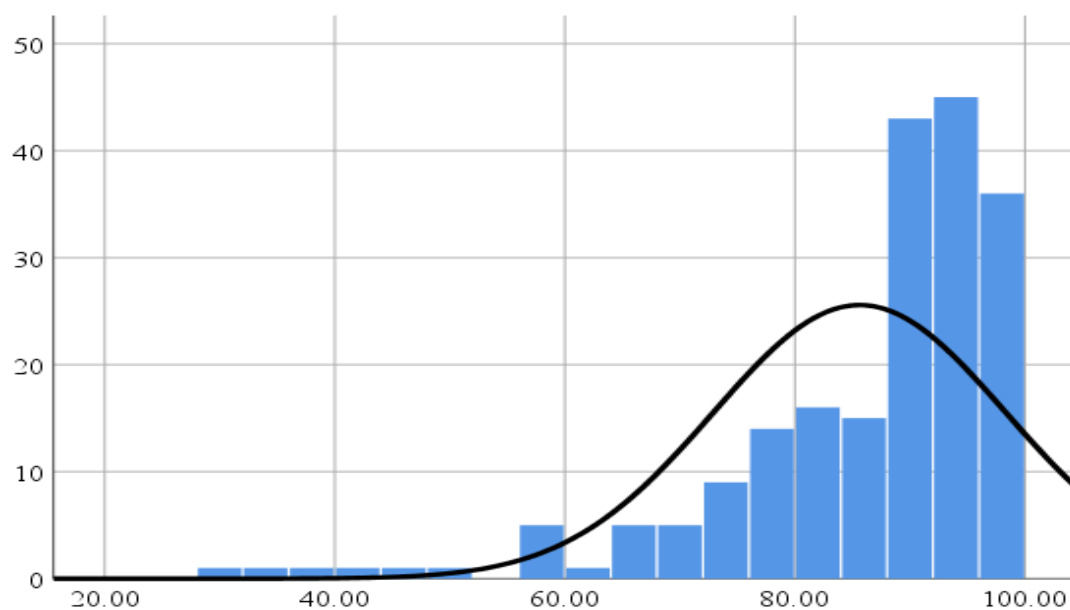


圖 4 詞彙廣度測試結果（頻率）分佈圖

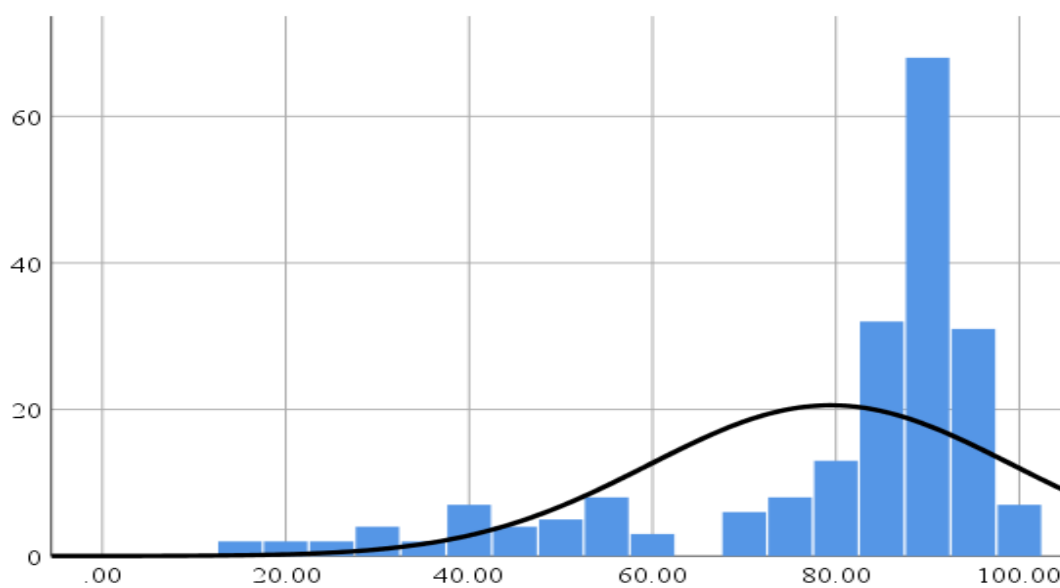


圖 5 詞彙深度測試結果（頻率）分佈圖

首先，根據圖 4 的測試結果，可以發現詞彙廣度測試的結果主要集中在 60 分以及 60 分以上。60 分以下，如 40、50 等分數段的學生人數較少，且少於 5 人。說明在廣度

測試上，合格率（60 分為及格¹）較高，多數越南大學生能夠取得良好的結果。60 分以上的人數，在頻率上呈現梯級式遞增，即隨著分數段的提升，人數也逐漸增多。雖然在 80-90 分階段出現小幅度下降，但在 90 分以後，呈現出大幅度增加的趨勢，並達到頂峰。該分數段大約為 45 人。另外，在正態分佈曲線上，廣度測試的曲線相對比較集中，主要集中在 75-85、85-95 兩個分數段上，並且頻率也相對較高。但值得注意的是，這兩個分數段在頻率上存在的一定的差距。即 75-80 分的，大約有 17 人，而 85-95 分的大約 43 人，差距接近一倍。

在深度測試上，雖然 60 分以下的人數較少，但是不同分數段均存在一定量的人數，如最低分數段即 15 分上大約有 2 人，20 分上也有 2 人。這樣的情況在 60 分以後得到了相應的改善。從 80 分段開始，人數呈現出大幅度的提升，直至 90 分達到頂峰，大約為 64 人。該頻率不僅遠高於其他分數段，而且變化幅度也最高。但這一現狀在 90 分後會出現下降的趨勢。反映出雖然部分越南大學生能夠在深度上獲得較高的分數，但該結果僅限於成績優異的學生。另外，與廣度相比，深度正態曲線的變化相對平緩，且最高點僅為 20，沒有出現其它波動變化。說明除部分高分段人數較多外，詞彙深度各分數段分佈相對平均。

3.1.2 詞彙深度和廣度的對比——數值統計

對於詞彙知識（深度和廣度）測試結果進行分析後，本研究運用 Excel 軟件，通過建構箱型圖進一步討論測詞彙知識（深度和廣度）數據的分佈情況。箱型圖又稱為盒式圖、箱線圖，是一種顯示一組或者多組數據分散情況的統計圖（Dutoit, 2012）。該圖形

¹ 參考越南維新大學中文學院詞彙評分準則：85-100 為優秀，70-84 分為良好，60-69 則為普通，60 分以下則為不及格。

可以反映處數據的分佈特徵，適用於多組數據特性之間的對比分析，常用的指標如：最大值、最小值、中位數、第一和第三四分位數、四分位間距和離群值（Dekking, 2005）。

詳細的結果如圖 6 所示：

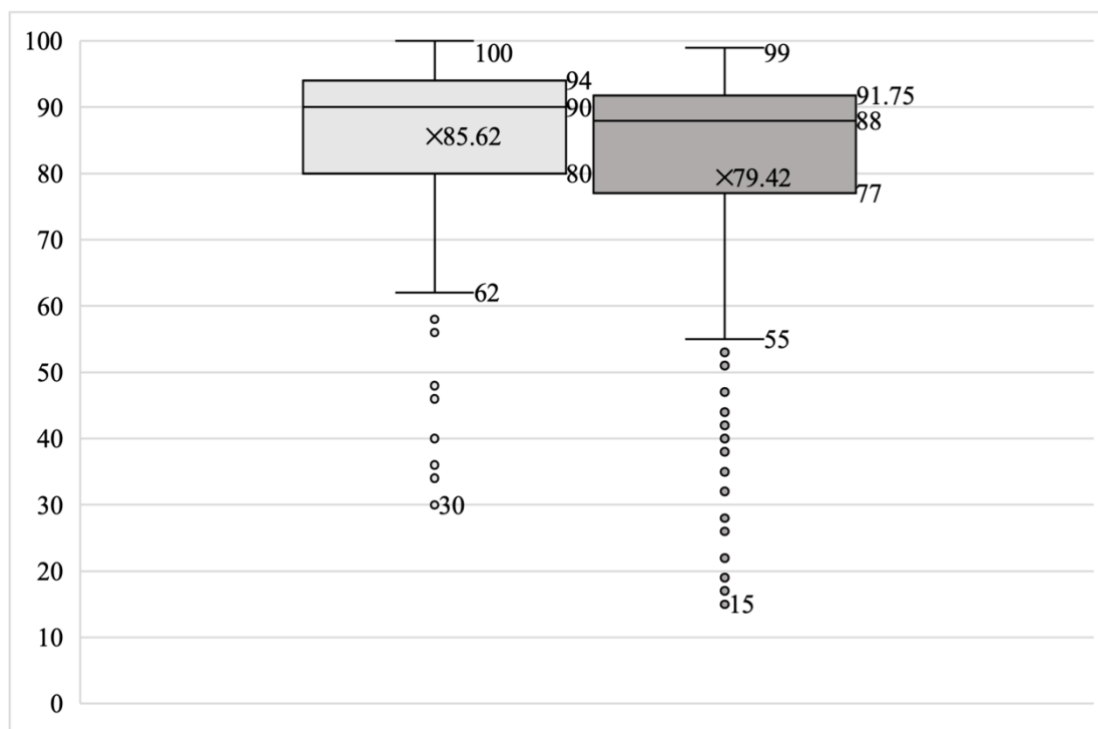


圖 6 詞彙知識（深度和廣度）測試結果分佈

根據圖 6 的結果，可以發現：雖然深度和廣度的離群值均在下側，但廣度離群值的數量較少，且最小值為 30；而深度的離群值較多，且存在多個極端離群值，最小值為 15。這樣的結果說明說明越南大學生在詞彙廣度測試上的結果相對集中且穩定，深度測試結果則分佈較散，且不同越南大學生之間存在較大的差異性。在四分位間距，廣度和深度的結果較接近，分別為 14 和 14.75。在第 1 和 3 四分位數上，廣度要高於深度，廣度分別為 80 和 94，深度為 77 和 91.75。更重要的是，第 2 四分位數，廣度同樣高於深度。該現狀可以看出二者在四分位間距上相近，但二者的在第 1 和 3 四分位數存在一定

的差距。這樣的結果反映出：雖然部分越南大學生能夠在深度上取得較好的分數，但其餘越南大學生在深度測試的結果相對較差。另外，雖然深度和廣度的上限相近，分別為 99 和 100；但是在下限上，廣度為 62，深度僅為 55，廣度要遠高於深度。換句話說，廣度測試整體的數值多集中在 62 分以上，而深度僅為 55 分。

3.2 自我調節對詞彙學習策略、動機、和詞彙知識（深度和廣度）的預測作用

3.2.1 詞彙學習策略對詞彙知識（深度和廣度）的影響

3.2.1.1 詞彙學習策略內部因子結構

本研究建構結構方程模型分析詞彙學習策略、動機、自我調節以及詞彙知識（深度和廣度）之間的關係。故需要明確各個變量內部的因子結構，確保內部因子之間具有較高的聯繫性。因此，本研究運用 AMOS.27 軟件，討論不同變量內部因子。具體來說，運行 AMOS.27 後，選擇相應的 SPSS.27 文件作為數據來源。隨後，再結合之前的探索性因素分析結果，即各個變量的因子的數量，選擇相應的潛在變量，以及各變量下的題目。相關結果如圖 7 所示：

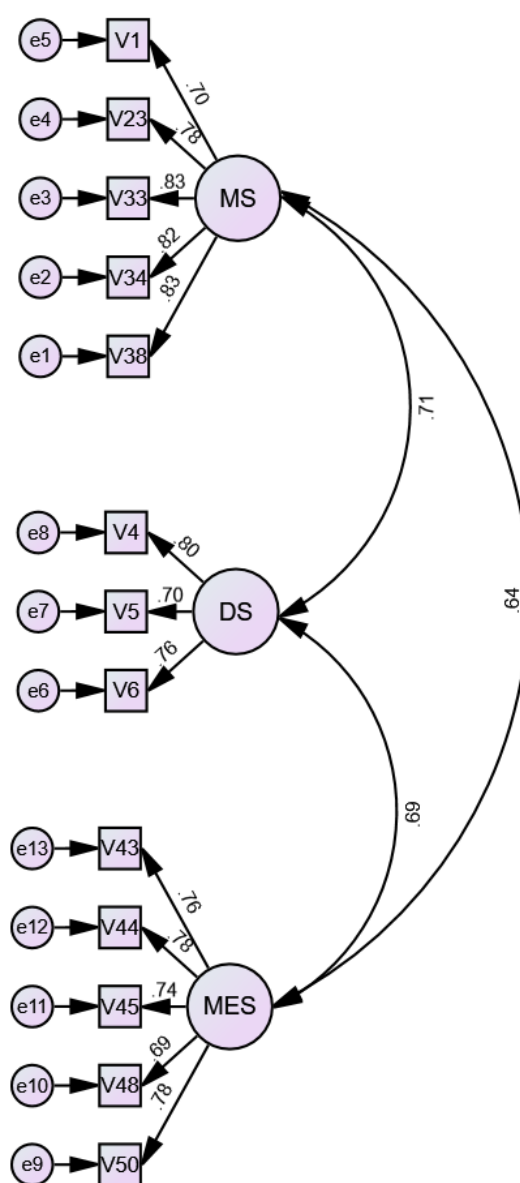


圖 7 詞彙學習策略模型圖

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略

可以發現，MS 和 DS 之間的相關係數為.71，²為正相關，且達到顯著性 ($P < .001$)。在 MES-DS 上，二者的相關係數為.69，達到顯著性水平 ($P < .001$)。最後，在 MES-MS 上，二者為正相關，相關係數為.645，同樣達到顯著性水平 ($P < .001$)。這樣的一種結果

² AMOS.27 採用保留小數點後兩位的辦法，如：.708，模型中會顯示為.71。

說明詞彙學習策略三個內在因子結構之間存在較高的相關性，且均為正相關。

3.2.1.2 詞彙學習策略與詞彙知識（深度和廣度）的預測作用

通過 AMOS.27 討論詞彙學習策略對於詞彙深度和廣度的預測作用。首先，使用 AMOS.27 軟件繪製模型，並考察模型中的各項指標。在模型驗證的過程中，發現個別指標如 GFI 較小，需要對模型進行修訂。因此，本研究參考前人理論的基礎上（許宏晨，2019），根據模型的修正指標（modification indices），即 MI，對模型進行調整和修改。相關準則為：1. 以協方差修正指標為準則；2. 選擇協方差修正指標中最大的 MI 值所對應的兩項；3. 如果兩個項目同屬於一個等級³，且在理論上也符合相應的邏輯，可以使用雙箭頭將兩個項目連起來；4. 如果兩個項目不在同一等級，並且其中一個是觀測變量的誤差項，則需要考慮刪除這個誤差項以及相關的觀測變量；5. 每次修正僅可以對 MI 最大值的一組項目進行修正。遵循上述原則，本研究中對 e5-e8，e4-e9 兩組進行修正。修正後可以發現各項指標良好。其中 CMIN/DF=1.552，小於 2。GFI、CFI、TLI 等指標均高於.8，並且 RMSEA=.051，小於.08。這樣的結果說明模型各項指標良好可以進行下一步的分析。進一步的分析結果如表 19 所示：

表 19 效應檢驗（詞彙學習策略-詞彙知識）

	直接效應	間接效應	總效應
MES-DS	.388	0	.388
MES- VK_breadth	-.350	.071	-.279
MES- VK_depth	.013	-.146	-.134

³ 同一等級為：兩個項目必須同時屬一個級別，如：觀察變量、觀測變量誤差項、潛在變量、潛在變量誤差項。

MS-DS	.458	0	.458
MS- VK_breadth	.204	.084	.288
MS- VK_depth	-.029	.161	.133
DS- VK_breadth	.183	0	.183
DS- VK_depth	.012	.099	.111
VK_breadth- VK_depth	.541	0	.541

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度

根據表的內容，可以發現首先，詞彙學習策略內部因子之間存在較高的直接效應。其中，MES-DS、MS-DS 之間均存在高的正相關，路徑係數分別為.388 和.458，並且 $P<.001$ （見圖 8）。其次，MES 與詞彙廣度之間同樣具有直接效應，且 $P=.003$ ，小於.05，但路徑係數為-.35。這樣的結果說明該路徑具有顯著性，但為負相關。即隨著元認知策略使用頻率的降低，越南大學生會在詞彙廣度上取得較好的成績。另外，對於詞彙深度，雖然與不同的詞彙學習策略因子之間存在直接或者間接效應，如 MES、DS。但是 P 均大於.05。反映詞彙學習策略與詞彙深度之間存在聯繫性，但不具有顯著性。詞彙深度與詞彙廣度之間存在顯著的直接效應 $P<.001$ ，而廣度則與 MES 之間存在負相關。因此，這樣的一種結果表明詞彙學習策略會在一定程度上影響詞彙廣度，但是深度的作用不顯著。

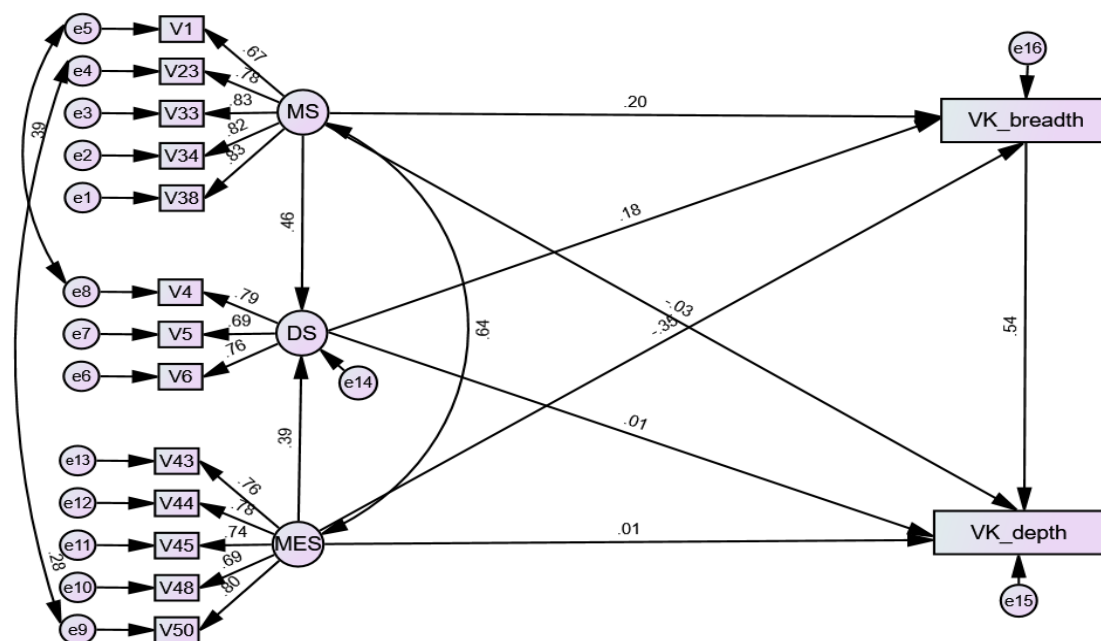


圖 8 詞彙學習策略-詞彙知識

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度

3.2.2 動機對詞彙知識（深度和廣度）的影響

3.2.2.1 動機內部因子結構

根據前文的探索性因素分析和驗證性因素分析結果，動機被劃分為四個因子，分別是內部成就、成就-知識、識別調節、外部調節。在模型建構的時候，發現各項指標有待提高。在參考前人理論的基礎上（許宏晨，2019），根據模型的修正指標對模型進行調整和修改。本研究對模型進行三次修正，即：e9-e8、e10-e11、e8-e18。修正後的模型圖以及指標如表 20 和圖 9 所示：

表 20 動機（模型指標）

	Estimate	S.E.	C.R.	P
IK-KA	.332	.04	3.68	<.001
ER-IR	-.028	.043	3.25	.001
IK-IR	.284	.053	2.28	.023
ER-IK	.19	.037	3.562	<.001
ER-KA	.337	.037	4.767	<.001
KA-IR	.517	.043	-.366	.714

注：IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節

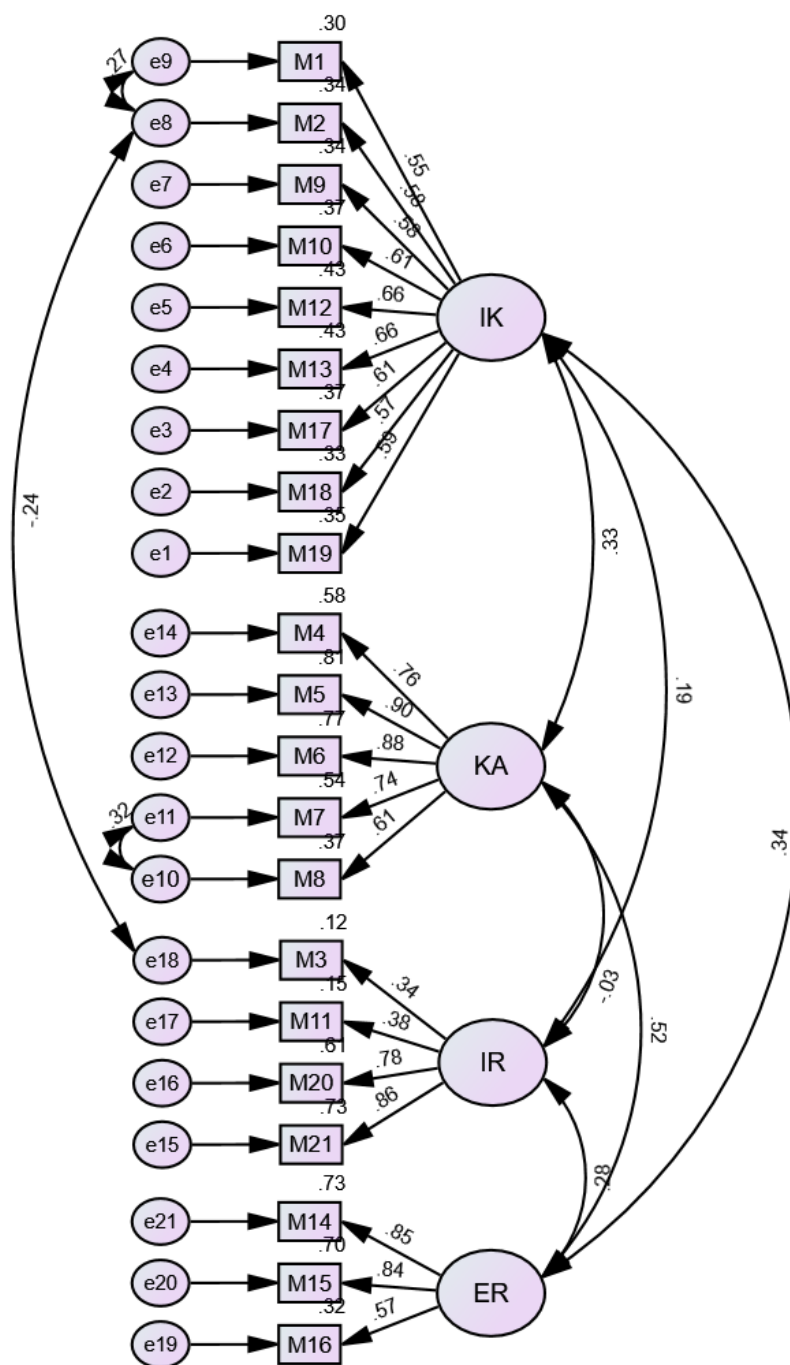


圖 9 動機模型圖

注：IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節

根據模型指標可以發現啊，IK-KA 之間的相關係數為.332，為正向，且達到顯著水平 ($P<.001$)。另外，在 ER-IR 上，二者之間的相關係數為-.028，說明二者之間為負相

關， $P=.001<.05$ ，即達到顯著水平。IK-IR 之間的相關係數為.284，且 $P=.023<.05$ 。說明二者之間存在正相關，且達到顯著水平。在 ER-IR 和 ER-KA 兩組因子上，二者的相關係數分別為：.19 和.337，且 P 均小於.001，達到顯著水平。最後，在 KA-IR 上，二者的相關係數為.517，但是 $P=.714>.05$ ，沒有達到顯著水平。總的來看，除 KA-IR 外，其餘均達到顯著水平。這樣的結果說明動機模型內部的因子結構之間具有較高的聯繫性。

3.2.2.2 動機對詞彙知識（深度和廣度）的促進作用

本研究運用 AMOS.27 軟件討論動機對詞彙深度、廣度的預測作用。模型初步的建立階段，發現各項指標有待提高，因此需要對模型進行修正。由於 e2-KA 的 MI 值最高，為 18.347，在參考前人的基礎上（許宏晨，2019），刪除殘差 e2 以及觀測變 M18。另外，發現 e6-e8、e6-14 兩組項目 MI 值同樣較高，因此需要分別對這兩組項目進行修正。修正後的模型在 $CMIN/DF=1.907$ 上小於 2。GFI、CFI、TLI 等均大於.8，達到可接受的範圍。另外， $RMSEA=.07$ ，小於.08。NFI 僅為.772，沒有大於.8。總的來看，修正後的模型在多個指標上均達到了可接受的標準，並且 $P<.001$ 。因此，可以認為該模型可以整體良好。進一步的分析見表 21 所示：

表 21 效應檢驗（自我調節）

	直接效應	間接效應	總效應
ER-IR	.262	0	.262
ER- VK_breadth	0	.055	.055
ER VK_depth	0	.038	.038
IK-KA	.354	0	.354

IK-IR	0	-.009	-.009
IK- VK_breadth	-.186	-.035	-.221
IK- VK_depth	0	-.151	-.151
KA- IR	0	0	-.024
KA- VK_breadth	-.024	-.005	-.1
KA- VK_depth	-.095	-.068	-.068
IR- VK_breadth	.21	0	.21
IR- VK_depth	0	.143	.143
VK_breadth- VK_depth	0	0	.682

注：IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度

根據表格的內容可以發現，動機內部因子中，IK 和 KA 之間存在直接效應，路境係數為.354，且 $P<.001$ （見圖 10）。ER 與 IR 之間同樣具有直接效應，係數為.262， $P=.004<.05$ 。說明動機內部之間存在高度的相關性，且正相關。另外，KA 雖然與詞彙廣度之間的相關係數為-.095，但是 $P=.242>.05$ 。說明二者之間不具有顯著的相關性。IK 與詞彙廣度之間的路境係數為-.186， $P=.024<.05$ 。這樣的一種結果說明 IK 雖然會直接影響詞彙廣度，但是隨著 IK 作用的降低，越南大學生詞彙廣度水平會得到一定的提升。IR 同樣與詞彙廣度之間具有相關性，路境係數為.21， $P=.007<.05$ 。表明 IR 與廣度之間存在較高的正相關，隨者 IR 使用頻率的提升，越南大學生詞彙廣度水平也會得到相應的改善。最後，詞彙廣度與深度之間路境係數為.68， $P<.001$ 。說明二者之間為正相關，且具有顯著性。這樣的結果說明動機會直接影響詞彙廣度，深度則不受影響。

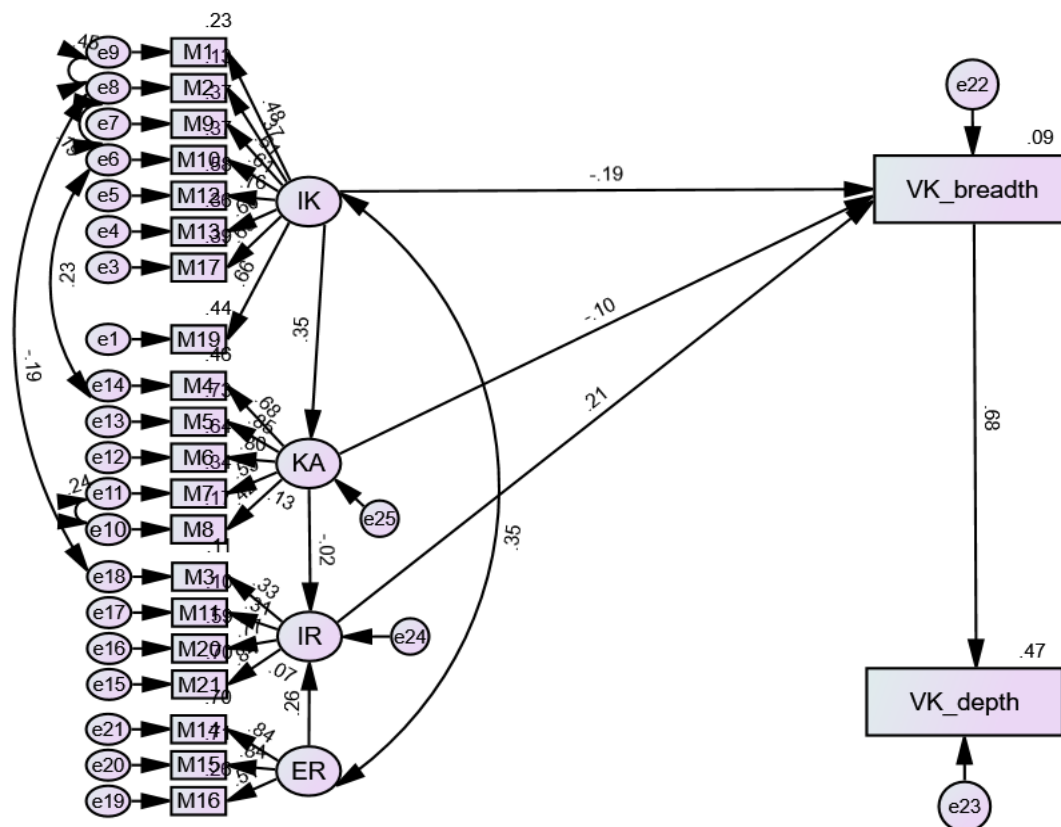


圖 10 動機-詞彙知識（深度和廣度）

注：IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節, VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度

3.2.3 自我調節對詞彙知識（深度和廣度）的影響

3.2.3.1 自我調節內部因子

自我調節被劃分為兩個因子，即情緒控制和元認知控制。在模型建構中，發現模型需要做進一步調整。因此，在對 e5-e6、e5-e10、e3-e8 三組項目進行修正後，模型的各项指標良好。詳細的結果見圖 11 所示：

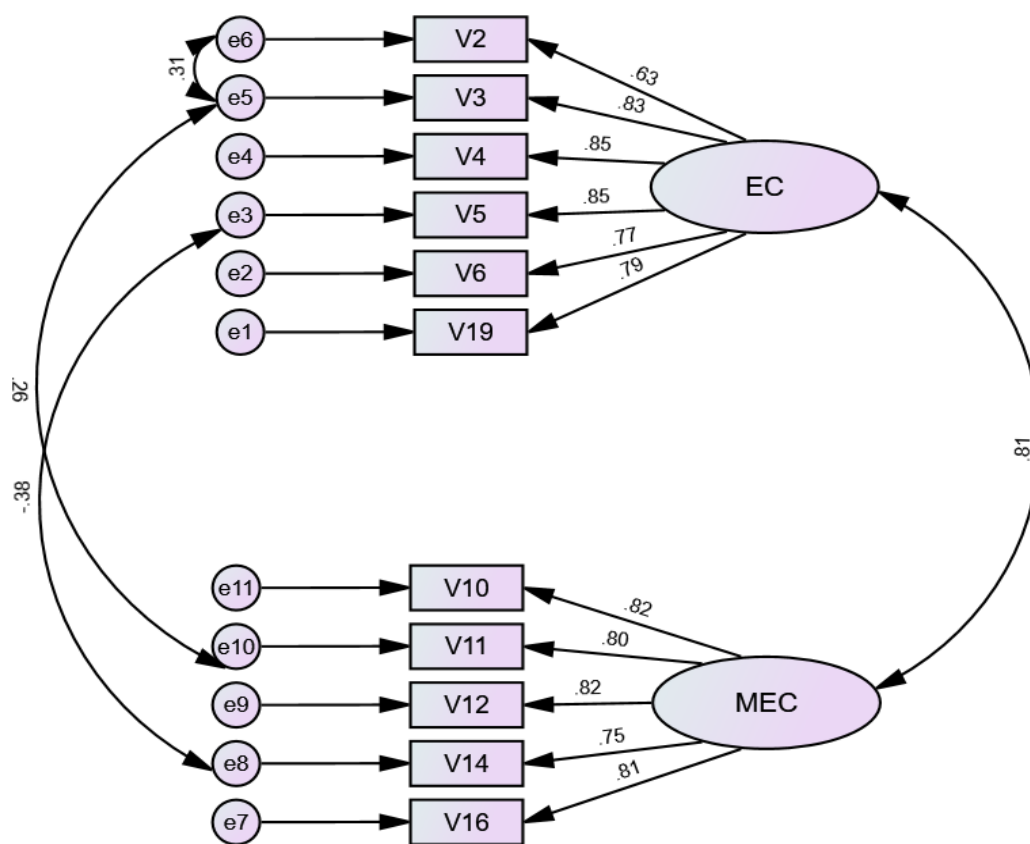


圖 11 自我調節模型圖

注：EC=情緒控制，MEC=元認知控制

可以發現 EC-MEC 之間存在正相關，相關係數為.81，並且達到顯著性水平($P<.001$)。這樣的結構說明自我內部存在較高的關聯係，一個因子的增加會帶動另一個因子的提升，並最終促使越南大學生自我調節整體水平的提高。

3.2.3.2 自我調節對詞彙知識（深度和廣度）的作用分析

本研究運用 AMOS.27 建立結構方程模型，考察自我調節對詞彙深度和廣度的預測作用。在繪製模型結束後，檢查模型的各項指標。結果顯示模型的各項指標良好，其中 CMIN/DF=1.683，小於 2。在 GFI、CFI、TLI 等指標上，均大於.8，並且 RMSEA 的數

值位.058，小於.08。結果說明模型各項指標符合基本的要求，可以進行下一步的分析工作。進一步的路徑分析以及模型如見表 22：

表 22 效應檢驗（自我調節-詞彙知識）

	直接效應	間接效應	總效應
MEC-VK_breadth	-.188	0	-.188
MEC-VK_depth	0	-.101	-.101
VK_breadth- VK_depth	.537	0	.537

注：EC=情緒控制，MES=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度

根據表格的相關內容，可以發現自我調節與詞彙廣度之間存在顯著的相關性（ $P<.05$ ）。其中，MEC 與廣度之間具有直接效應，標準化路徑係數為-.188， $P<.001$ 。此外，MEC 還會通過廣度間接影響詞彙深度。路徑係數為-.101， $P<.001$ 。這樣的結果反映出 MEC 與詞彙知識（深度和廣度）之間具有負相關，隨著自我調節水平的降低，越南大學生詞彙知識（深度和廣度）水平會出現顯著性上升。另外，EC 與詞彙知識（深度和廣度）之間則不具有任何的相關性，這說明深度和廣度的測試結果不會受到 EC 的影響和制約。最後，在詞彙知識內部，深度和廣度之間同樣存在直接效應，二者之間的路徑係數為.537， $P<.001$ 。反映出深度和廣度之間存在正相關。

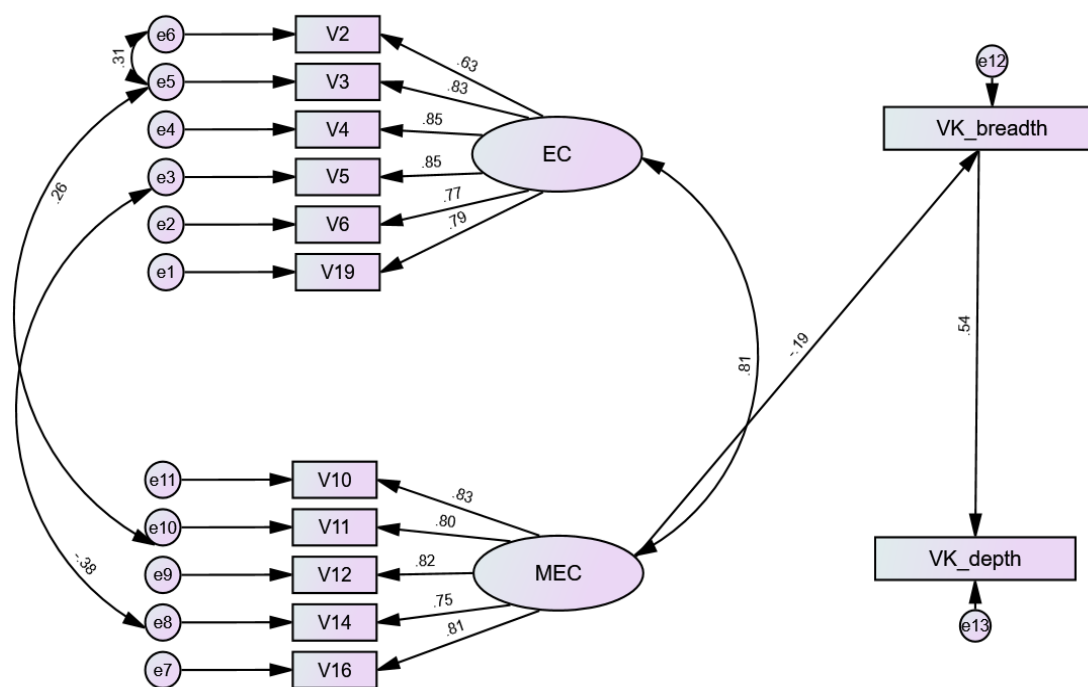


圖 12 自我調節-詞彙知識（深度和廣度）

注：EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度

3.2.4 自我調節在詞彙學習策略、動機、和詞彙知識（深度和廣度）之間的作用

3.2.4.1 模型的建立和修訂

本研究討論詞彙學習策略、動機和自我調節對於詞彙知識（深度和廣度）的作用。在所有數據導入軟件後，開始進行模型的繪製。模型的各項指標為：CMIN/DF=2.011，大於 2。GFI 和 TLI 的值分別為.72 和.799，同樣小於.8。但是在 CFI 和 IFI 上，分別為.811 和.813。二者均大於.8。另外 RMSEA=.071，小於.08。雖然有三項指標達到了可接受的範圍，但是其餘幾項，特別是 NFI 和 CMIN/DF 沒有達到可接受的範圍。因此，本研究參考前人理論的基礎上（許宏晨，2019），根據模型的修正指標對模型進行調整和修改。為了使模型各項指標達到可接受的範圍，需要根據 MI 值，對模型進行修正。

根據修正後的結果，可以發現多數協方差修正指標 MI 值均在 10 左右或者 10 以下。參考前人的建議（許宏晨，2019），最大修正指標 MI 值在 10 左右時，即使對模型進行修正，模型各項指指標也不會有較大的改善。因此，模型修正工作結束，相關的模型指標見表 23，模型見圖 14 所示：

表 23 修正後的模型（模型指標）

	CMIN/DF	GFI	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
可接受範圍	< 2	>.8	>.8	>.8	>.8	>.8	<.08
修正模型	1.691	.772	.876	.866	.878	.746	.058

可以發現 CMIN/DF=1.691，小於 2。在 CFI、TLI、IFI 等指標上，均大於.8。另外，RMSEA=.058，同樣小於.08。說明多數指標達到可接受的範圍。再對比初步模型的指標（見表 30）可以發現，經過修正後，部分指標從如 TIL 從.799 上升至.866，CFI 從.811 上升至.876，CMIN/DF 則從 2.011 下降至.1691。這樣的結果說明模型經過修正後，各項指標良好，達到可接受的範圍。最後，在 GFI 和 NFI 經過模型修正後，由之間的.72 上至.772，.686 上升至.746 經過多次的修正，GFI 和 NFI 的數值得到了一定的改善，但仍沒有達到較高的標準。但是總的來看，在七個模型指標中，共有五個已經達到了相關的要求，說明模型整體相對良好，可以進行下一步的分析工作。

之間的 $P < .001$ ，達到顯著水平，但二者的路境係數不同。EC 與 IK 之間為-.108，EC 與 KA 之間為.103。前者為負向，後者為正向。另外，IR 與 MEC 之間的路境係數為-.111，但是 $P = .186 > .05$ ，即不具有顯著性。表 24 顯示 IR 與詞彙廣度之間路境係數為.216，為正向，且 $P = .015 < .05$ 。這樣的結果說明二者之間存在高度的正相關，即隨著 IR 水平的提升，越南大學生詞彙廣度測試的成績會得到顯著的改善。雖然 MEC、IK、KA 也與詞彙廣度之間存在相關，但是回歸係數均未達到顯著性水平，即 $P > .05$ 。最後，MS 和 MES 之間的的路境係數為.66，且為正相關，二者之間的 $P < .001$ ，達到顯著水平。

另外，由於本研究中的模型為結構模型，目的是分析不同變量之間的影響關係，所以需要檢查因變量被自變量解釋的百分比，即回歸分析中的 R^2 。再加上本研究需要檢測路徑係數，檢查各效應指標，因此需要匯報自變量和中介變量對因變量產生的總效應、直接效應、間接效應。相關的結果見表 24 和 25 所示：

表 24 多元相關平方

	Estimate
EC	0.675
ER	0
MEC	0.709
IR	0.071
KA	0.011
IK	0.012
VK_breadth	0.106
DS	0.566

VK_depth

0.476

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，

IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制。

表 25 模型效應檢驗

	直接效應	間接效應	總效應
MS-EC	0.338	0	0.338
MS- MEC	0.181	0.238	0.419
MS-IR	0	-0.047	-0.047
MS-KA	0	0.035	0.035
MS-IK	0	-0.037	-0.037
MS- VK_breadth	0	0.038	0.038
MS- DS	0	0.315	0.315
MS- VK_depth	0	0.064	0.064
MES- EC	0.558	0	0.558
MES-MEC	0	0.393	0.393
MES- IR	0	-0.044	-0.044
MES- KA	0	0.058	0.058
MES-IK	0	-0.06	-0.06
MES- VK_breadth	0	0.036	0.036
MES-DS	0	0.296	0.296
MES- VK_depth	0	0.06	0.06
EC-MEC	0.705	0	0.705

EC-IR	0	-0.078	-0.078
EC-KA	0.103	0	0.103
EC-IK	-0.108	0	-0.108
EC- VK_breadth	0	0.065	0.065
EC-DS	0	0.53	0.53
EC- VK_depth	0	0.107	0.107
ER-IR	0.243	0	0.243
ER- VK_breadth	0	0.052	0.052
ER- VK_depth	0	0.035	0.035
MEC-IR	-0.111	0	-0.111
MEC- VK_breadth	0.11	-0.024	0.086
MEC-DS	0.752	0	0.752
MEC- VK_depth	0.097	0.057	0.154
IR- VK_breadth	0.216	0	0.216
IR- VK_depth	0	0.144	0.144
KA- VK_breadth	-0.118	0	-0.118
KA- VK_depth	-0.046	-0.079	-0.125
IK- VK_breadth	-0.156	0	-0.156
IK- VK_depth	0	-0.104	-0.104
VK_breadth- VK_depth	0.666	0	0.666

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，
IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，
VK_depth=詞彙深度。

可以發現：EC 所對應的數值為.675，這表明動機和學習策略可以累積解釋 EC 67.5% 的方差。參考前人的標準（許宏晨，2019），結構方程模型檢驗中， R^2 需要在.5，即 50% 以上才能夠達到相應的標準。因此，EC 達到相關要求。MEC 所對應的數值為.709，即 70.9% > 50%，同樣達到要求。但是，在 IR、KA、IK 三個因子上，所對應的數值分別為.071、.011、.012，即 7.1%、1.1%、1.2%，均沒有超過 50%，說明解釋量不足，沒有達到相應的標準。DS 所對應的數值為.566，超過 50%，說明具有足夠的解釋量。最後，在詞彙深度和廣度上，二者對應的數值分別為.476 和.106，即 47.6%和 10.6%。說明詞彙學習策略、動機和自我調節對於詞彙深度、廣度的解釋量僅為 47.6%和 10.6%，沒有達到 50%，解釋量不足。此外，可以發現多個因子之間存在直接效應和間接效應。其中，MS 和 EC 之間存在直接效應，路徑係數為.558，為正相關，且 $P < .001$ 。說明二者之間存在高度的正相關。另外，MS 與不同動機因子之間直接效應均為 0，間接效應。其中，MS 與 IR、IK 之間的效應為負數，分別為-.047 和-.037。說明隨著 MS 水平的下降，IR 和 IK 會出現增長的趨勢。MS 與詞彙深度和廣度之間不存在直接效應，僅有間接效應。說明 MS 不會直接影響詞彙知識（深度和廣度），僅會通過其它因子間接影響詞彙知識（深度和廣度）。這樣一種結果同樣存在於 MES 中。MES 與四個動機因子，詞彙知識（深度和廣度）之間僅存在間接效應，不存在直接效應。

對於兩個自我調節因子，表 37 顯示 EC 與 IK、KA 之間存在直接效應，路徑係數分別為-.108 和 0.103。但是二者的 P 為.187 和.189，均大於.5，說明不具有顯著性。MEC 與詞彙知識（深度和廣度）分別存在直接效應和間接效應。MEC 與詞彙廣度的直接效應和間接效應分別為.11 和-.024，直接效應大於間接效應。在深度上，MEC 的直接效應和間接效應分別為.097 和.057，同樣是直接效應大於間接效應。IR 與詞彙廣度之間存在直接效應，為.216，且 $P = .015 < .05$ 。說明具有顯著性，且為正相關。另外，IR 同樣

與詞彙深度之間存在間接效應，為.144，且為正相關。雖然 IK 和 KA 與詞彙廣度之間存在直接效應，路徑係數分別為-.156 和-.118，但是 P 值為.069 和.146，均大於.05。這樣的結果說明不具有顯著性。在深度上，IK 和 KA 同樣存在間接效應，但數值均為負向。說明隨著 IK 和 KA 水平的提升，越南大學生詞彙深度測試的結果會出現下降的趨勢。最後，詞彙深度和廣度之間仍然存在較好的正相關，路徑係數為.666，且 $P < .001$ 。

3.2.4.3 語言水平、學習時間的作用分析

在確定不同變量，即詞彙學習策略、動機、自我調節和詞彙知識（深度和廣度）之間的作用關係後，本研究進一步討論和分析不同樣本數據與模型的擬合程度，即討論調節變量的作用。在本研究中，選取：「語言水平」，包括「漢語詞彙課期中考試的分數」、「漢語詞彙課期末考試的分數」；「學習時間」，即每週漢語學習時間。選擇這兩個調節變量的原因：語言水平，即漢語詞彙課期中和期末測試是越南大學生漢語詞彙能力的體現，代表他們漢語詞彙的階段性學習結果。關於「學習時間」，主要調查的是越南大學生每週漢語學習所花費的時間，不包括課堂學習時間，主要涉及課後交流討論、居家學習時間等等。根據調查問卷的結果，越南大學生在不同時間段上的分佈相對均勻，每個時間段上均存在一定人數，並且可以運用多組分析功能。⁴

3.2.4.3.1 語言水平：漢語詞彙課期中測試

「語言水平」包括漢語詞彙課期中和期末測試兩次測試的結果。參考越南維新大學中文學院評分標準的基礎上，根據對於兩次測試的結果（ G =分數）進行分組（見表 6 和 7），分為三組，即普通組（ $G < 7.0$ ）、良好組（ $7.0 \leq G < 8.0$ ）和優秀組（ $8.0 \leq G$ ）。對於漢語

⁴ 根據許宏晨（2019）的研究，不同組別中的樣本數量建議在 50 以上，最少不可低於 30。

詞彙課程期中測試，根據調查問卷的統計，普通組共計 93 人，良好組共計 48 人，優秀組共 88 人。由於本研究已經確定了相關模型，且模型的多個指標達到可接受範圍。因此，在對三組進行編碼後，把相關數據導入 AMOS.27 軟件。

對比普通組、良好組和優秀組的擬合結果，可以發現：三組各自的擬合結果相接近。其中，在 GFI 值上，優秀組為.762，良好組為.793，普通組為.733。在 CFI 值上，三組則分別為.792、.763、.771。對於 CMIN/DF，優秀組為 1.802，普通組為 1.638，二者均小於 2。但是良好組 CMIN/DF =2.39，大於 2。另外，在 RMSEA 上，良好組為.078 小於.08。另外兩組，普通組為.085，優秀組為.08。總的來看，三組各項指標雖然存在一定的差異，但是差距較小。這樣的一種結果反映出普通組、良好組和優秀組在擬合同一模型時結果相近，可以進行下一步的分析工作。⁵三組的模型圖見圖 14、15 和 16 所示。

⁵ 如果出現 1 組數據的擬合結果，即各項指標遠高於另一組，那麼說明不同組數據之間可能存在多個不同的模型。這樣的結果反映出不同組數據之間不具有可比性，不適合進行多組分析。

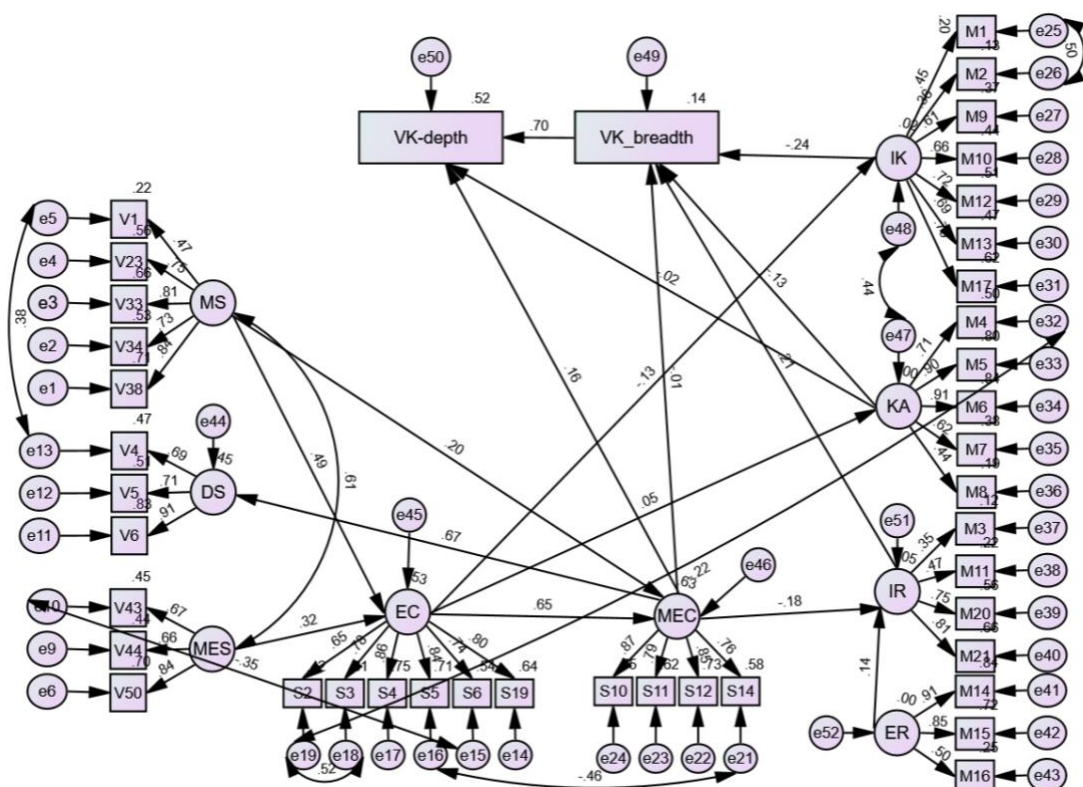


圖 14 普通組（漢語詞彙課程期中測試）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，
IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，
VK_depth=詞彙深度。

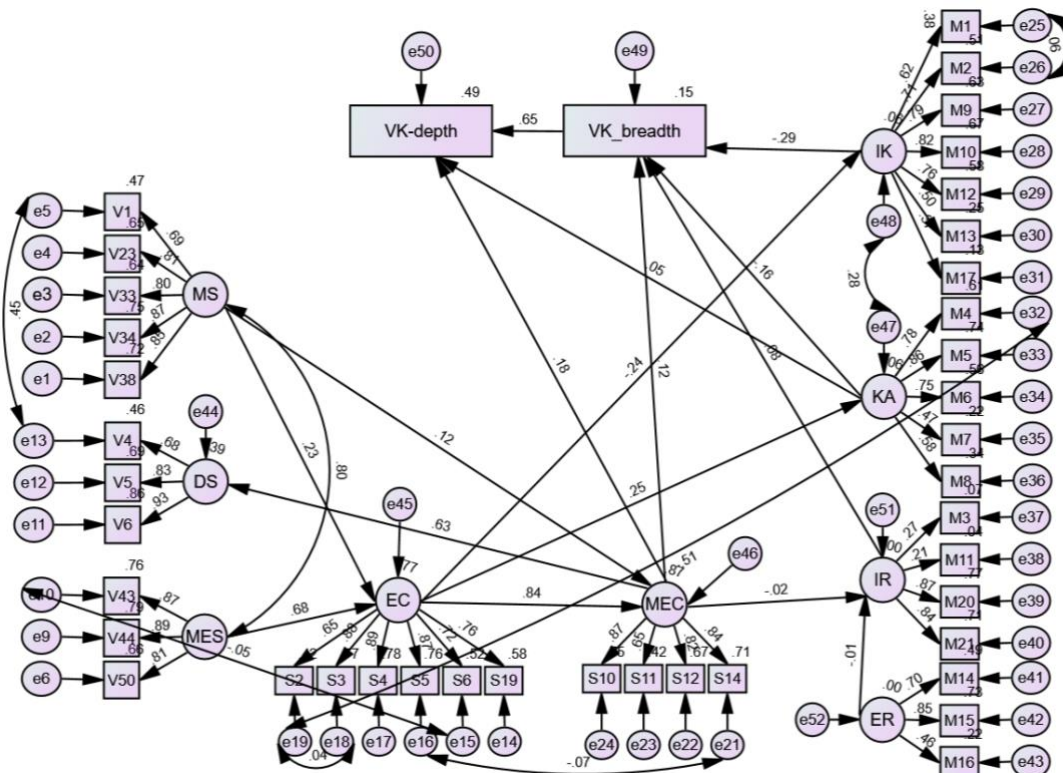


圖 15 良好組（漢語詞彙課程期中測試）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，
IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，
VK_depth=詞彙深度。

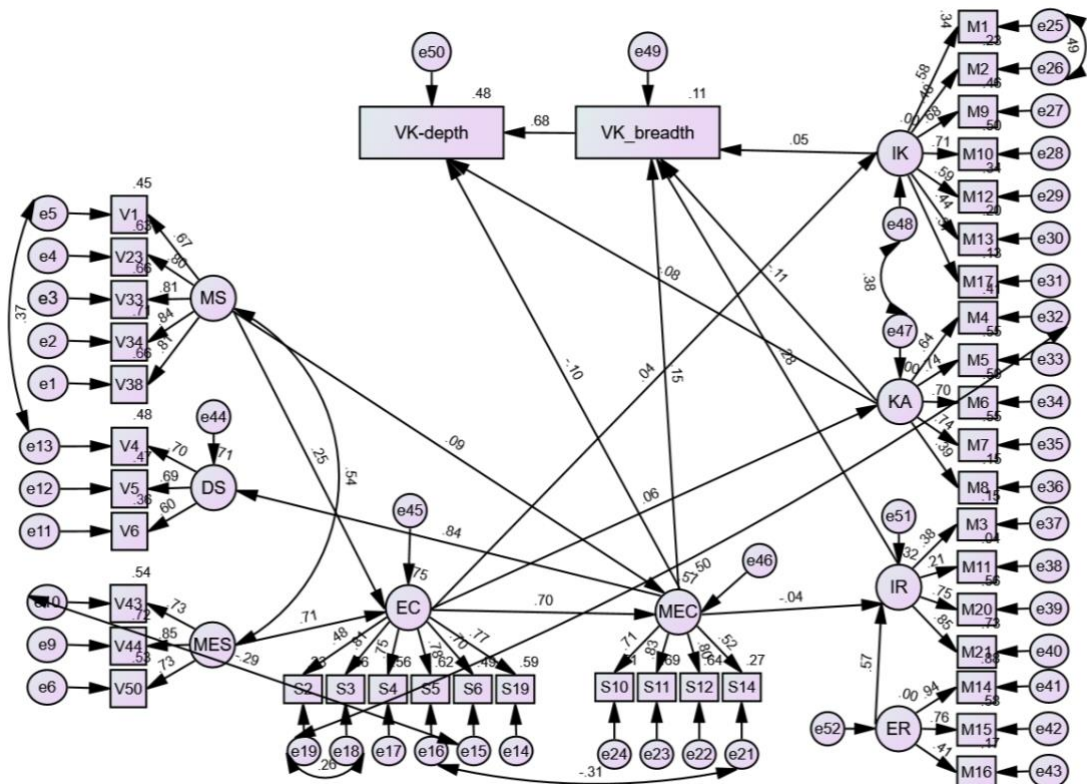


圖 16 優秀組（漢語詞彙課程期中測試）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度。

在確保三組模型具有可比性之後，進行多組分析工作。輸出的模型會出現六個類別，分別是：未限定模型、限定測量權重的模型、限制結構權重模型、限定結構協方差模型、限定結構殘差模型、限定測量殘差的模型。⁶確定後，對模型中的係數進行逐步限定，並用限定後的卡方與限定前的卡方做差，即卡方差 ΔX^2 ，自由度也做差，記做 Δdf 。如果卡方差在相應的自由度差上達到顯著水平，即 $P < .05$ ，即說明該調節變量對模型的作用

⁶ 由於測量殘差總是存在，且較少相等，對於多組模型分析的意義較小。因此本研究只考察前 5 個模型。

顯著，模型在相應的限定差存在差異性。反之則說明調節作用不顯著，模型較為穩定。

通過選擇「AMOS Output」中的「Model Fit」和「Model Comparison」，查找不同模型的相關指標，並計算 ΔX^2 、 Δdf 等數值，具體的結果見表 26 所示：

表 26 多組分析結果（漢語詞彙課程期中測試）

Model	X^2	df	X^2/df	GFI	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA	$\Delta X^2(\Delta df)$
M ₁	4655.603	2391	1.947	.772	.724	.793	.735	.759	.069	
M ₂	4737.477	2465	1.922	.756	.722	.704	.73	.749	.068	81.875(74)
M ₃	4760.383	2485	1.916	.763	.722	.707	.728	.746	.067	22.907(20)
M ₄	4767.723	2491	1.914	.763	.722	.708	.727	.746	.067	7.34(6)
M ₅	4790.477	2507	1.911	.762	.72	.709	.725	.743	.067	22.754(16)

注：M₁=Unconstrained, M₂=Measurement weights, M₃=Structural weights, M₄=Structural covariances, M₅=Structural residuals。X²=CMIN，df=DF。

根據表 26 的結果，可以發現五個模型的各項指標。對於 ΔX^2 、 Δdf ，即卡方差和自由度差，由 M₂- M₁，M₃- M₂的方式所計算得出，並且在計算後，需要檢查是否具有顯著性。即再次查找「Model Comparison」，檢測相應的 P 值。M₂- M₁的 ΔX^2 為 81.875， Δdf 為 74，但是 P=.248>.05，說明不具有顯著性。M₃- M₂的 ΔX^2 和 Δdf 對象的數值分別為 22.907，20，P=.293，同樣大於.05，即不具有顯著性。另外，對於 M₄- M₃， $\Delta X^2=7.34$ ， $\Delta df=6$ ，P=.291，不具有顯著性。最後，M₅- M₄， $\Delta X^2=22.754$ ， $\Delta df=16$ ，P=.12>.05，不具有顯著性。這樣的結果說明「漢語詞彙課程期中測試」對模型的影響很小，不具有調節作用，模型相對穩定。

3.2.4.3.2 語言水平：漢語詞彙課期末測試

對越南大學生漢語詞彙課程期末測試的結果（ G =分數）進行分組，普通組 80 人（ $G<7.0$ ），良好組 53 人（ $7.0\leq G<8.0$ ），優秀組 96 人（ $8.0\leq G$ ）。隨後，把相應的數據導入 AMOS.27 後，進行操作。結果發現：在 CMIN/DF 數值上，普通組為 1.549，良好組為 1.713，優秀組為 1.773。三組之間差距較小。對於 GFI 數值，三組均小於.8 大於.7。普通組為.732，良好組為.774，優秀組為.787。這樣的結果同樣適用於其它的參數指標，如 CFI、TLI 等等。另外，對於 RMSEA，普通組為.083，良好組為.08，優秀組為.081。這樣的結果反映出三組數據在擬合同一模型時結果比較接近，可以進行下一步的分析工作。相關的模型見圖 17、18、19。

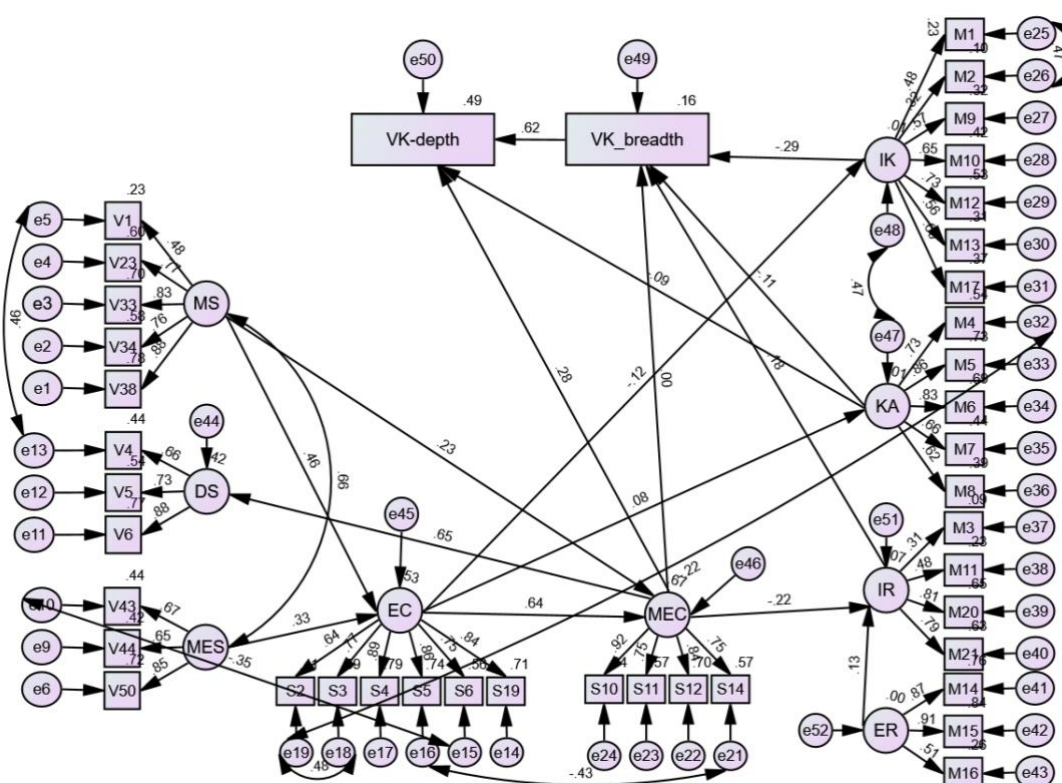


圖 17 普通組（漢語詞彙課程期末測試）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，

VK_depth=詞彙深度。

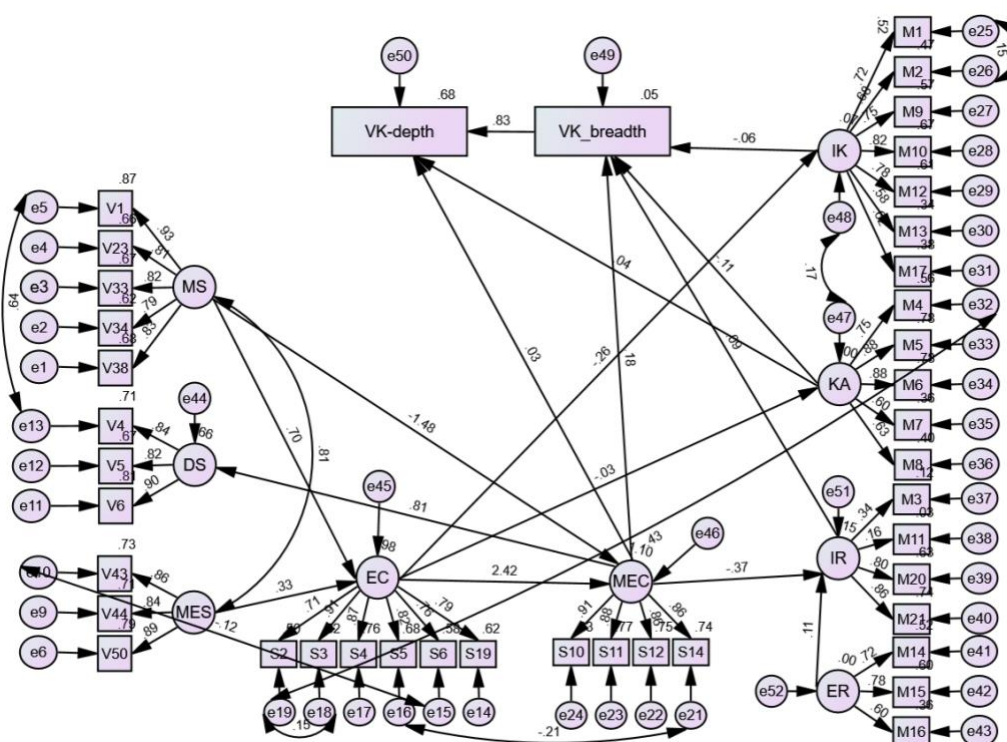


圖 18 良好組（漢語詞彙課程期末測試）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，
IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，
VK_depth=詞彙深度。

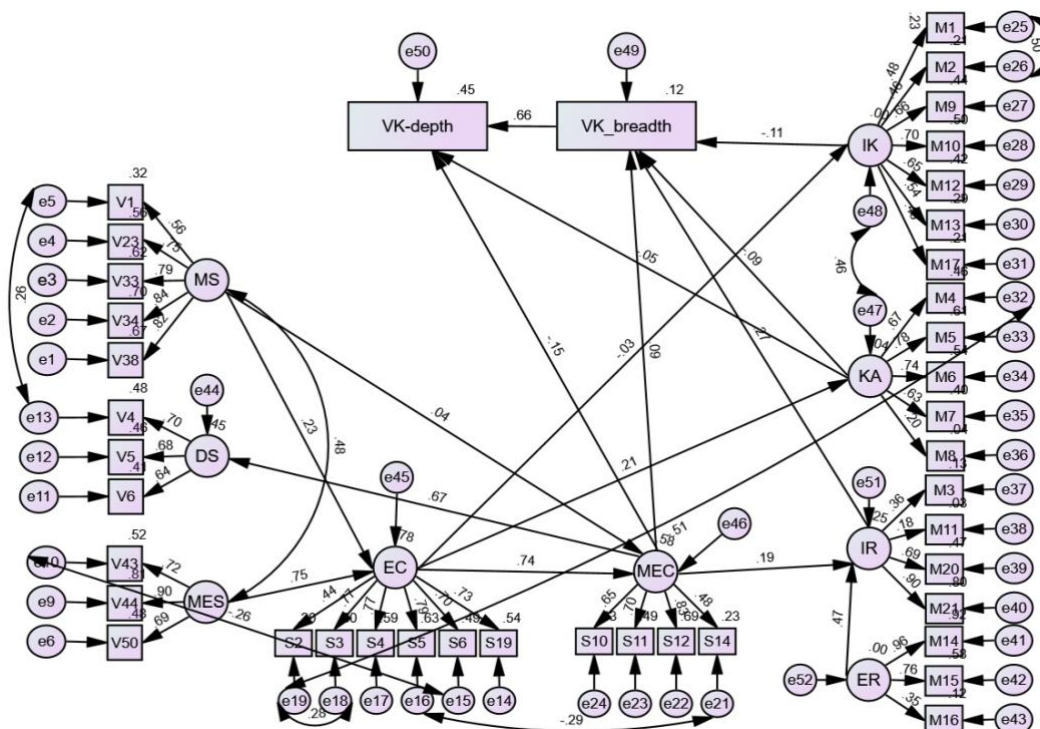


圖 19 優秀組（漢語詞彙課程期末測試）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度。

其次，確保三組模型存在可比性後，進行正式的多組分析操作。然後進行係數限定，用限定後的卡方與限定前的卡方做差，即 ΔX^2 ，自由度也做差，即 Δdf 。如果卡方差在相應的自由度差上達到顯著水平，即 $P < .05$ ，即說明該調節變量對模型的作用顯著。反之，則說明調節作用不顯著，模型較為穩定。根據「AMOS Output」中的「Model Fit」和「Model Comparison」，查找不同模型的相關指標，並計算 ΔX^2 、 Δdf 等數值，具體的結果見表 27 所示：

表 27 多組分析結果（漢語詞彙課程期末測試）

Model	X ²	df	X ² /df	GFI	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA	$\Delta X^2(\Delta df)$
M ₁	4044.942	2573	1.824	.726	.842	.809	.849	.717	.071	
M ₂	4133.752	2617	1.838	.707	.827	.806	.832	.693	.07	88.81(44)
M ₃	4153.589	2633	1.822	.704	.826	.81	.83	.687	.07	19.837(16)
M ₄	4161.808	2635	1.83	.703	.824	.808	.827	.685	.07	8.219(2)
M ₅	4192.859	2643	1.855	.699	.816	.802	.819	.677	.07	31.051(8)

注：M₁=Unconstrained, M₂=Measurement weights, M₃=Structural weights, M₄=Structural covariances, M₅=Structural residuals。X²=CMIN, df=DF。

根據表 27 的結果，M₂- M₁， $\Delta X^2=88.81$ ， $\Delta df=44$ ， $P=.122>.05$ 。這樣的結果說明兩組模型之間的差異不具有顯著性。對於 M₃- M₂， $\Delta X^2=19.837$ ， $\Delta df=16$ ， $P=.031<.05$ 。這樣的結果說明限制結構權重模型與限定測量權重的模型之間差異具有顯著性。另外，M₄- M₃， $\Delta X^2=8.219$ ， $\Delta df=2$ ， $P=.036<.05$ 。即限定結構協方差模型與限制結構權重模型之間的差異性同樣存在顯著性。最後，M₅- M₄， $\Delta X^2=31.051$ ， $\Delta df=8$ ， $P=.203>.05$ 。說明模型擬合結果相近，即 M₅- M₄ 模型之間不具有差異性。由於 M₄- M₃ 模型之間的差異存在顯著性，因此需要進一步查找差異性的來源。首先，需要分析不同多組分析限定後的模型。模型圖為運行「多組分析」之前的模型圖（見圖 20、21、22）。

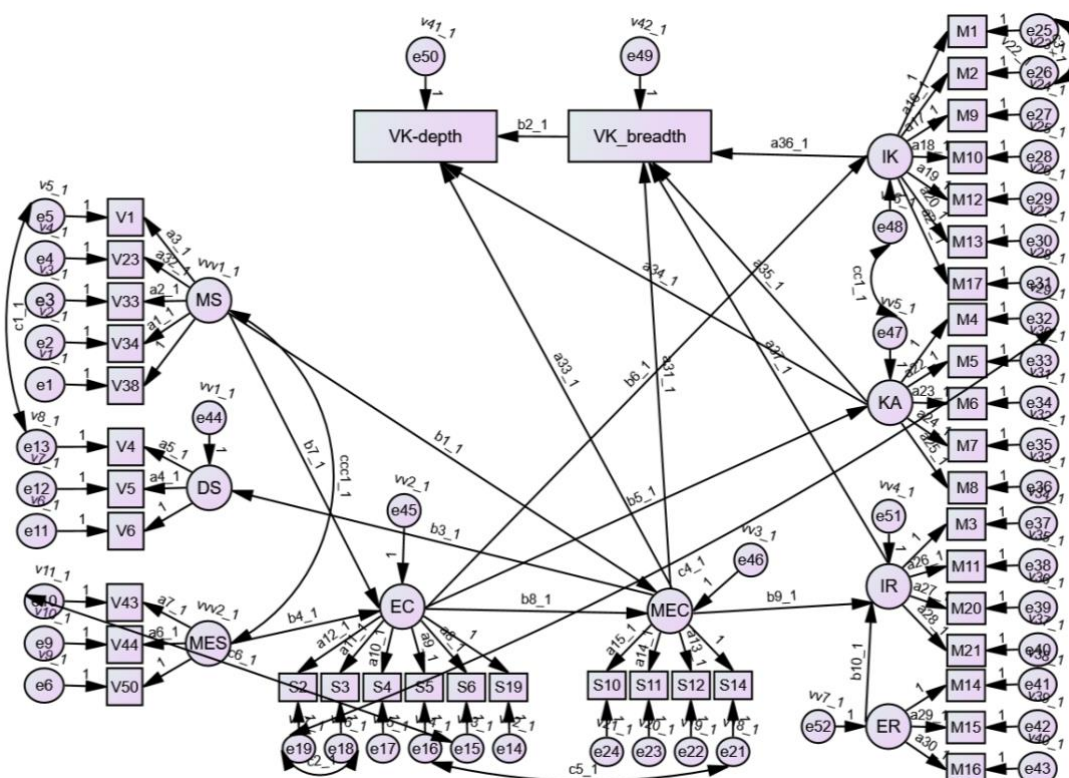


圖 20 多組分析限定後模型狀態（普通組）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，
IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，
VK_depth=詞彙深度。

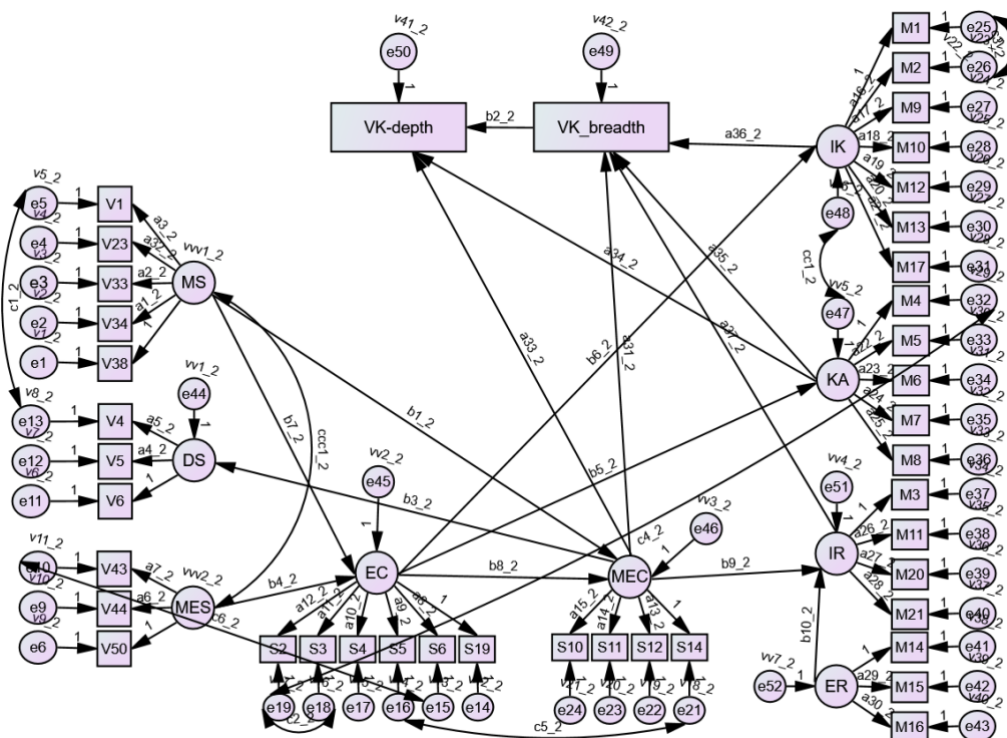


圖 21 多組分析限定後模型狀態（良好組）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，
IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，
VK_depth=詞彙深度。

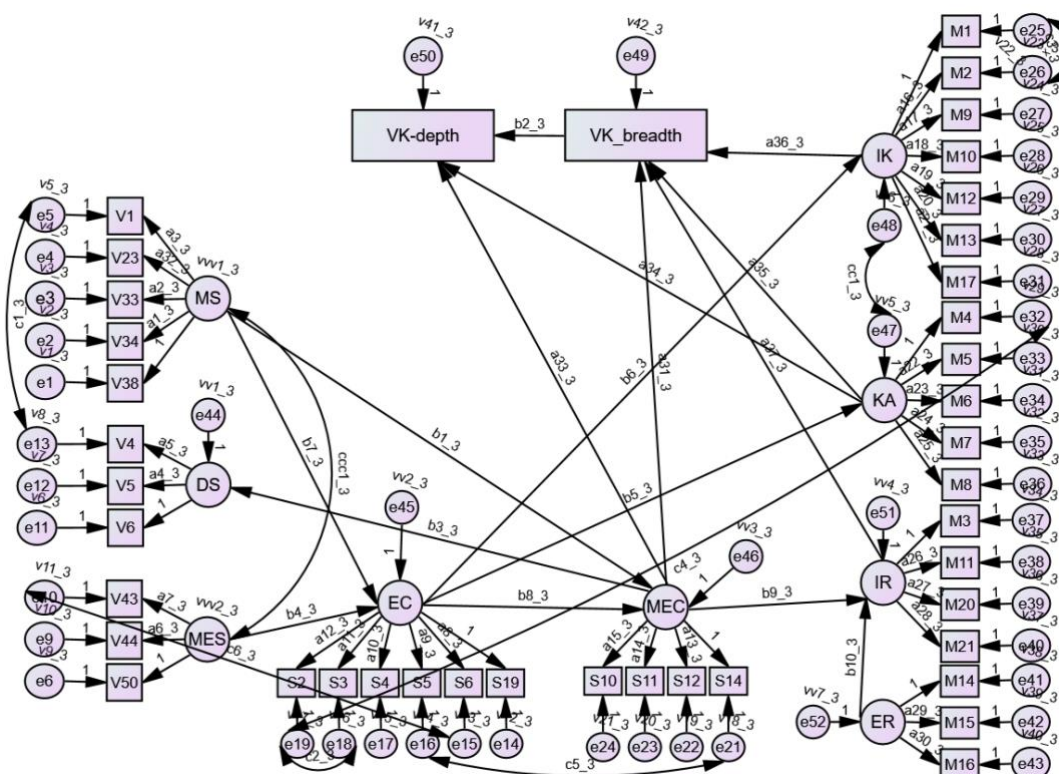


圖 22 多組分析限定後模型狀態（優秀組）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度。

以圖 20 為例，a1_1 到 a37_1 表示測量權重；b1_1 到 b10_1 表示結構權重；c1_1 到 c6_1、cc1_1 和 ccc1_1 表示結構協方差；v1_1 到 v42_1 表示測量殘差；vv1_1 到 vv6_1 表示結構殘差；vvv1_1 到 vvv2_1 代表潛在變量變異數。M2-M1、M4-M3 之間的差異存在顯著性，即 b1_1 到 b10_1、b1_2 到 b10_2、b1_3 到 b10_3，以及 c1_1 到 c6_1、c1_2 到 c6_2、c1_3 到 c6_3、cc1_1、cc1_2、cc1_3、ccc1_1、ccc1_2 和 ccc1_3 之間至少有一條對應的路徑差異存在顯著性。分析方法為在被減模型，即 M2 和 M3 中查找差異所在路徑。相關的路徑見表 28 所示：

表 28 Critical ratios for differences between parameters(Measurement weights)

	路徑	對應數值
M ₂ (Measurement weights)	b1_1 vs b1_2	-2.549
	b2_1 vs b2_2	-0.53
	b3_1 vs b3_2	0.73
	b4_1 vs b4_2	0.137
	b5_1 vs b5_2	-0.503
	b6_1 vs b6_2	-0.938
	b7_1 vs b7_2	0.427
	b8_1 vs b8_2	2.671
	b9_1 vs b9_2	-0.747
	b10_1 vs b10_2	-0.057
	b1_1 vs b1_3	-1.179
	b2_1 vs b2_3	-1.459
	b3_1 vs b3_3	0.202
	b4_1 vs b4_3	1.171
	b5_1 vs b5_3	0.849
	b6_1 vs b6_3	0.35
	b7_1 vs b7_3	-1.584
	b8_1 vs b8_3	0.032
	b9_1 vs b9_3	1.917
	b10_1 vs b10_3	1.738
	b1_2 vs b1_3	2.16

b2_2 vs b2_3	-1.128
b3_2 vs b3_3	-0.427
b4_2 vs b4_3	1.116
b5_2 vs b5_3	1.168
b6_2 vs b6_3	1.119
b7_2 vs b7_3	-2.224
b8_2 vs b8_3	-2.655
b9_2 vs b9_3	2.202
b10_2 vs b10_3	1.385

根據表 28 的結果，共梳理出 30 條路徑，每條路徑對應不同的數值。由於需要檢驗每一條路徑的顯著性水平，即是否小於.05，對應的路徑數值為 1.96。因此，通過計算每條路徑的絕對值，與 1.96 進行比較，大於 1.96 可以認為是具有顯著的差異性。經過統計，發現：b1_1 vs b1_2，為-2.549；b8_1 vs b8_2，為 2.671；b1_2 vs b1_3，為 2.16；b7_2 vs b7_3，為-2.224；b8_2 vs b8_3，為-2.655；b9_2 vs b9_3，為 2.202。共計 6 組路徑的絕對值大於 1.96，即這 6 組路徑的差異具有顯著性。但是 M₂ 共計 30 條路徑，僅有 5 條具有顯著性，沒有超過總數的一半，即 15 條。因此，可以認為模型整體較穩定，調節變量在 M₂ 未起到作用。另外，M₃ 的結果見表 29 所示：

表 29 Critical ratios for differences between parameters(Structural weights)

	路徑	對應數值
M ₃	ccc1_1 vs ccc1_2	1.479
(Structural weights)	ccc1_1 vs ccc1_3	-2.914

ccc1_2 vs ccc1_3	-2.089
cc1_1 vs cc1_2	-0.826
cc1_1 vs cc1_3	2.167
cc1_2 vs cc1_3	1.984
c1_1 vs c1_2	-0.508
c2_1 vs c2_2	-2.56
c3_1 vs c3_2	-1.317
c4_1 vs c4_2	-1.993
c5_1 vs c5_2	1.995
c6_1 vs c6_2	1.982
c1_2 vs c1_3	-1.035
c2_1 vs c2_3	1.251
c3_1 vs c3_3	1.985
c4_1 vs c4_3	-1.192
c5_1 vs c5_3	-1.386
c6_1 vs c6_3	-2.98

根據表 29 的內容，可以發現：總計 18 條路徑。其中，路徑絕對值大於 1.96 的有：
ccc1_1 vs ccc1_3，為-2.194；ccc1_2 vs ccc1_3，為 2.089；cc1_1 vs cc1_3，為 2.167；cc1_2
vs cc1_3，為 1.984；c2_1 vs c2_2，為-2.56；c4_1 vs c4_2，為-1.993；c5_1 vs c5_2 為
1.995；c6_1 vs c6_2，為 1.982；c3_1 vs c3_3，為 1.985；c6_1 vs c6_3，為-2.98，共計 10
條路徑絕對值大於 1.96，且超過半數。這樣的結果說明調節變量在 M_3 上作用顯著，不
同組別存在顯著的差異性。進一步的詳細分析可以發現，ccc1_1、ccc1_2、ccc1_3 表示
詞彙學習策略兩個因子，MS 和 MES 之間的相關。具體到路徑係數上，ccc1_1=.66，

ccc1_2=.81, ccc1_3=.48。即良好組的數值最大，普通組其次，優秀組最小。cc1_1、cc1_2、cc1_3 表示動機因子 KA 和 IK 的殘差。cc1_1=.47, cc1_2=.17, cc1_3=.46，即普通組最大，優秀組其次，良好組最小。c2_1 和 c2_2 則代表自我調節因子 EC 中 S2 和 S3 的殘差，分別為.48 和.15。前者大於後者，說明普通組要高於良好組。另外，c4_1 和 c4_2 表示 KA 中 M4 的殘差，EC 中 S2 的殘差，且 c4_1=.22, c4_2=.43。說明良好組要高於普通組。c5_1 和 c5_2 反應的是兩個自我調節因子 EC 和 MEC 中，S5 和 S14 的殘差。前者為-.43，後者為-.21，前者要小於後者。對於 c6_1 和 c6_2，代表的是 MES 和 EC 中 V43、S6 的殘差，分別為-.35 和-.21，前者同樣小於後者。最後，c3_1 和 c3_3 表示動機因子 IK 中 M1 和 M2 的殘差，分別為.47 和.5，即優秀組要高於普通組。總的來看，有超過半數的路徑具有顯著性，且三組數據在模型上的差異同樣具有較大的差異性。這樣的結果說明該調節變量具有作用。

3.2.4.3.3 學習時間

「學習時間」即越南大學生每週漢語學習時間，為了方便 AMOS.27 分析，本研究對不同學習時間（T=小時）進行分組：「1」代表 $0 < T < 10$ ，共計 96 人；「2」代表 $10 \leq T < 15$ ，共計 62 人；「3」代表 $T \geq 15$ ，共計 71 人。以「學習時間」作為分組變量。再次點擊「Group Value」，選擇「Choose Value for Group」，分別創建「1」、「2」、「3」。「1」代表第一組，即 $0 < T < 10$ ；「2」代表第二組，即 $10 \leq T < 15$ ；「3」代表第三組，即 $T \geq 15$ 。

可以發現，在 CMIN/DF，三組均小於 2。第一組為 1.724，第二組為 1.592，第三組則為 1.7878。另外，在 GFI 和 CFI 數值上，三組數據相近，均大於.7 小於.8。在 RMSEA 上，第一組為.0816，第二組為.079，第三組為.078，在數值上相近。這樣的結果反映出三組數據在擬合同一模型時結果比較接近，可以進行下一步的分析工作。相關的模型見

圖 23、24、25。

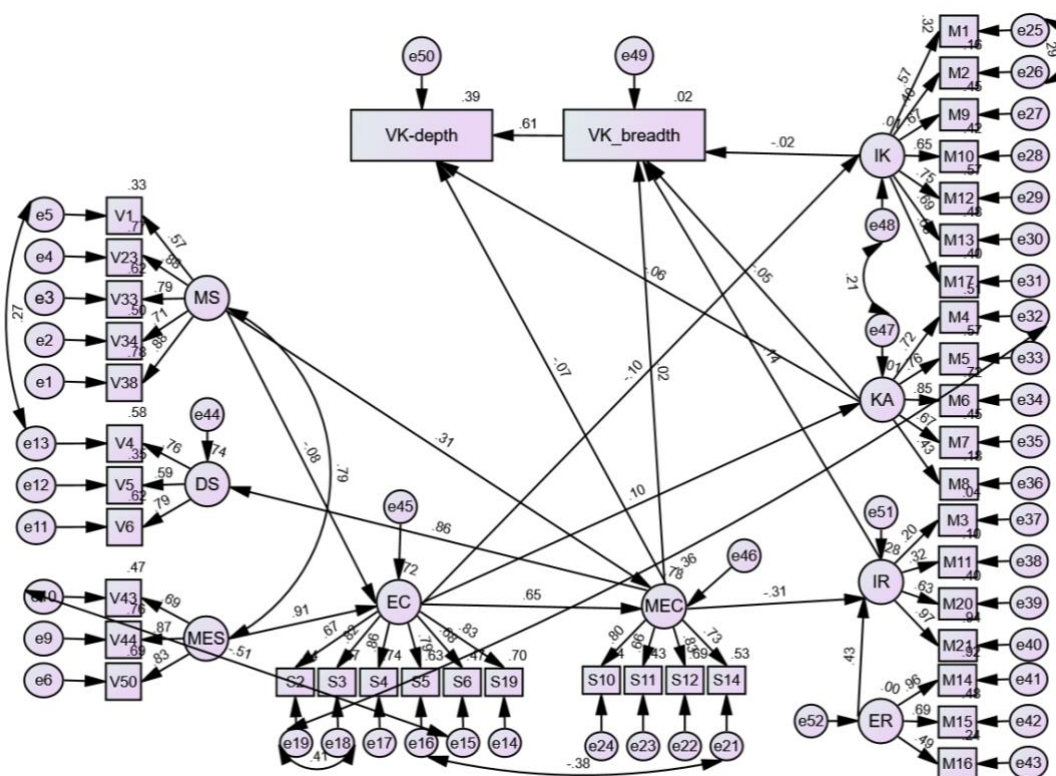


圖 23 第一組（學習時間）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，
IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，
VK_depth=詞彙深度。

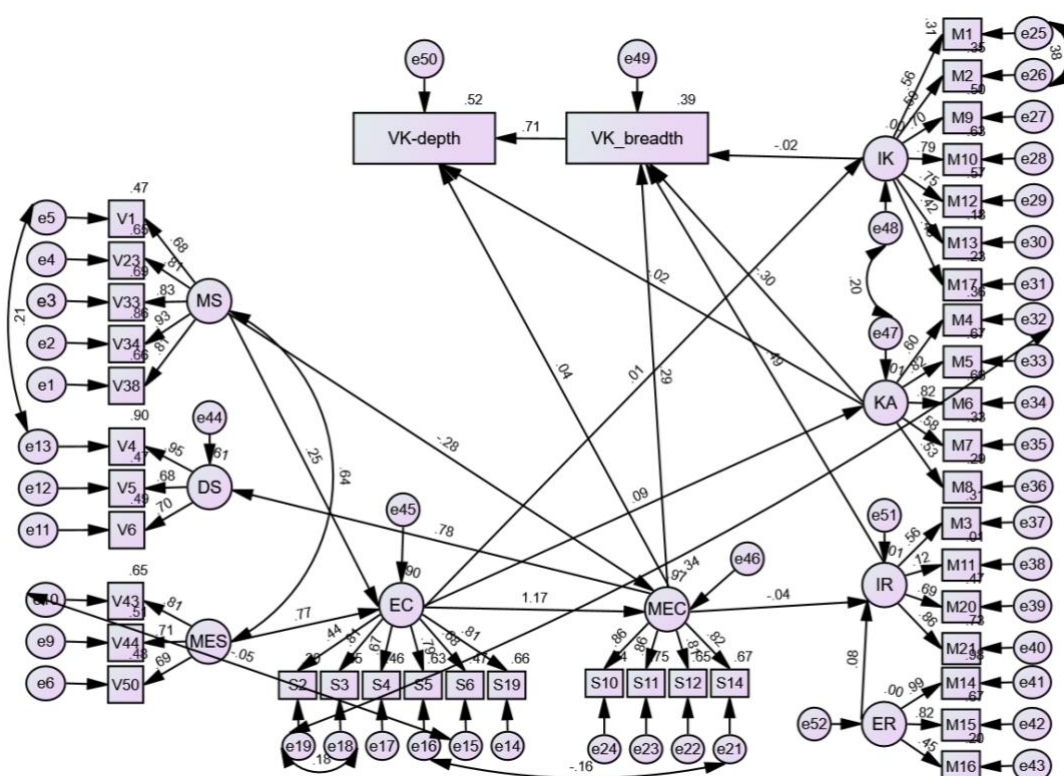


圖 24 第二組（學習時間）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，
IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，
VK_depth=詞彙深度。

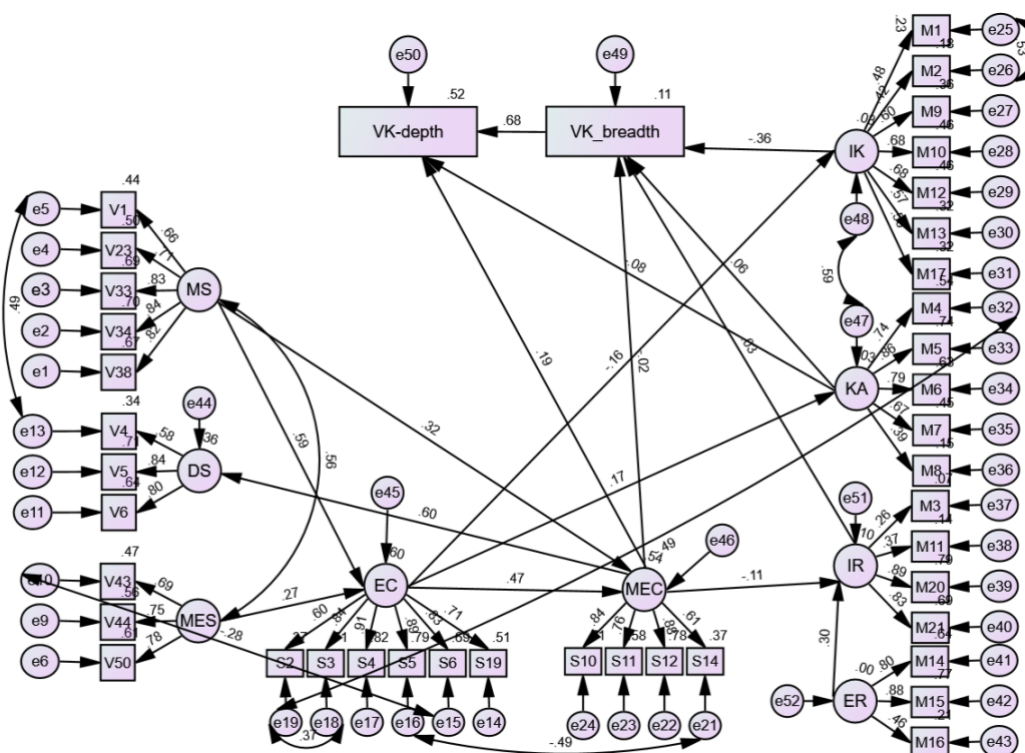


圖 25 第三組（學習時間）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度。

隨後，確保三組模型存在可比性後，進行正式的多組分析操作。根據「AMOS Output」中的「Model Fit」和「Model Comparison」，查找不同模型的相關指標，並計算 ΔX^2 、 Δdf 等數值，具體的結果見表 30 所示：

表 30 多組分析結果（學習時間）

Model	X^2	df	X^2/df	GFI	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA	$\Delta X^2(\Delta df)$
M ₁	3996.23	2573	1.739	.719	.851	.82	.857	.719	.061	

M ₂	4051.001	2617	1.703	.705	.848	.829	.852	.703	.059	54.771(44)
M ₃	4077.256	2633	1.702	.7	.844	.829	.847	.696	.059	26.25(16)
M ₄	4079.041	2635	1.718	.699	.844	.83	.847	.695	.059	1.785(2)
M ₅	4104.968	2643	1.785	.696	.838	.825	.841	.688	.06	25.927(8)

注：M₁=Unconstrained, M₂=Measurement weights, M₃=Structural weights, M₄=Structural covariances, M₅=Structural residuals。X²=CMIN, df=DF。

根據表 30 的分析結果，M₅ 和 M₄ 之間的 $\Delta X^2=25.927$ ， $\Delta df=8$ ，且 $P=.024<.05$ ，說明達到顯著性水平。另外三組模型之間的 P 值均大於 .05，說明沒有達到顯著性水平。三組的模型結果見圖 26、27、28 所示：

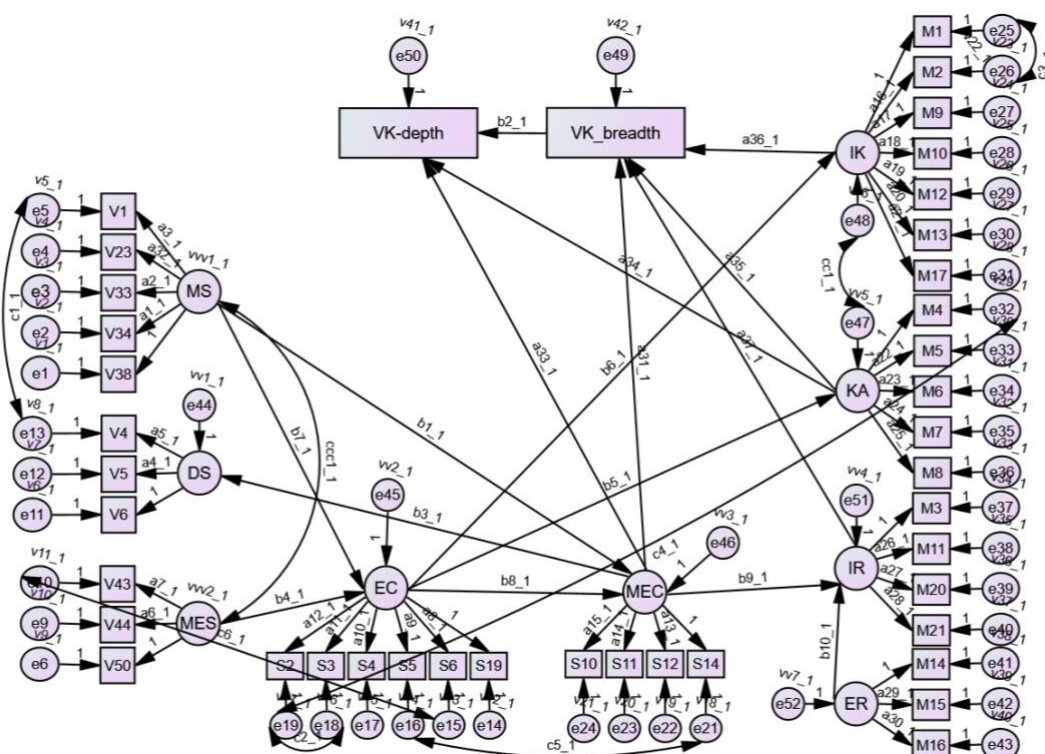


圖 26 多組分析限定後的模型（第一組）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，

VK_depth=詞彙深度。

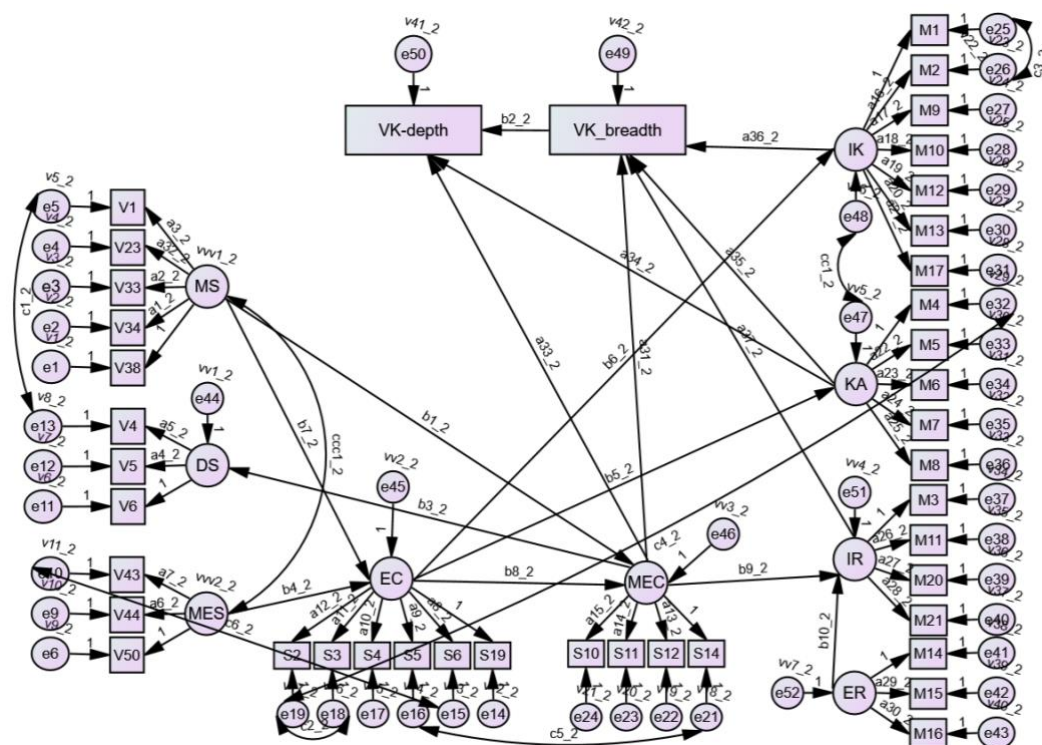


圖 27 多組分析限定後的模型（第二組）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，

IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，

VK_depth=詞彙深度。

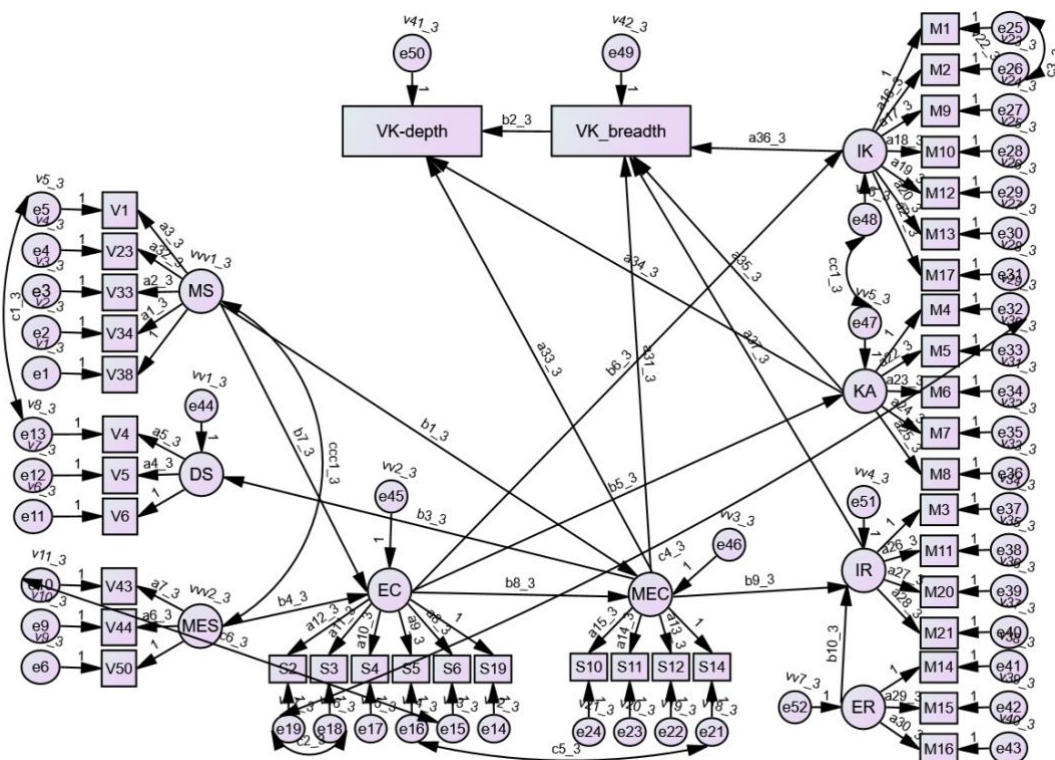


圖 28 多組分析限定後的模型（第三組）

注：MS=記憶策略，DS=決定策略，MES=元認知策略，IK=內部成就，KA=成就-知識，IR=識別調節，ER=外部調節，EC=情緒控制，MEC=元認知控制，VK_breadth=詞彙廣度，VK_depth=詞彙深度。

由於 M_5 和 M_4 之間的差異存在顯著性，二者分別代表限定結構協方差模型、限定結構殘差模型。需要查找 $vv1_1$ 到 $vv2_1$ ， $vv3_1$ 和 $vv4_1$ 等路徑中至少有一條是顯著的。分析方法為在被減模型，即 M_2 和 M_3 中查找差異所在路徑。具體的結果見表 31 所示：

表 31 Critical ratios for differences between parameters(Structural covariances)

路徑		對應數值
M ₄ (Structural covariances)	vv1_1 vs vv1_2	1.661
	vv2_1 vs vv2_3	0.484
	vv3_1 vs vv3_2	2.296
	vv4_1 vs vv4_2	0.752
	vv5_1 vs vv5_2	0.891
	vv6_1 vs vv6_2	-0.469
	vv7_1 vs vv7_2	-0.054
	vv1_1 vs vv1_3	0.157
	vv2_1 vs vv2_3	-2.131
	vv3_1 vs vv3_3	0.573
	vv4_1 vs vv4_3	1.094
	vv5_1 vs vv5_3	0.33
	vv6_1 vs vv6_3	-0.063
	vv7_1 vs vv7_3	0.732
	vv1_2 vs vv1_3	-1.737
	vv2_2 vs vv2_3	-3.03
	vv3_2 vs vv3_3	-1.85
	vv4_2 vs vv4_3	0.646
	vv5_2 vs vv5_3	-0.487
	vv6_2 vs vv6_3	0.398
	vv7_2 vs vv7_3	0.863

根據表 31 的數據，可以得出，vv3_1 和 vv3_2 之間對應的數值為 2.296，超過 1.96；

vv2_1 和 vv2_3 之間對應的數值為-2.131，絕對值大於 1.96；vv2_2 和 vv2_3 對應的數值為-3.03，絕對值同樣大於 1.96。共計三組數據的絕對值大於 1.96。但是 M4，即 Structural covariances，共計 21 條路徑，存在差異性路徑沒有超過半數。因此，可以認為：模型整體相對穩定，調節變量「學習時間」未能起到足夠的調節作用。

3.3 詞彙學習策略、動機、自我調節之影響因素分析

3.3.1 詞彙學習策略影響因素分析

本研究通過使用 Nvivo.12 軟件對半結構化訪談收集到的數據進行編碼，從而確定每一個主題的內容、數量以及頻率，以考察影響越南大學生漢語詞彙學習策略、動機和自我調節的相關因素。本研究的在參考前人的基礎上進行編碼，並且編碼經過越南維新大學教師、以及一致性檢驗，具有較高的可靠性。因此，在運用 Nvivo.12 軟件時，選擇手動編碼，而非「自動編碼」。另外，為了確保編碼具有較高的準確性，本研究 30%的轉錄稿，即 11 分訪談材料由另一位研究人員負責編碼，結果顯示編碼的結果具有較高的一致性。

在詞彙學習策略上，共分為三個大類，「個人因素」、「學校因素」和「家庭因素」。首先，「個人因素」包括：「詞彙水平」、「漢語水平」、「漢語學習的目的」以及「未來發展的規劃」。「學校因素」主要涉及詞彙課程以及教師和同伴的幫助，包括：「詞彙課程的設計」、「詞彙學習活動安排」、「同學/朋友的幫助」、「教師的反饋和指導」、「學校的設備」。「家庭因素」主要包括「家庭收入」、「父母的態度」、「經濟收入」、「對待漢語的態度」、「家庭學習環境」。詳細的結果如表 32 所示：

表 32 詞彙學習策略編碼

			108	
主題	相關內容	數量	頻率	
個人 因素	詞彙水平	1.我覺得自己需要學習更多的詞彙 2.詞彙我學得不好，要繼續 3.我詞彙學得很好	18	20
	漢語水平	1.我漢語學得不好，詞彙也是 2.我希望提高自己的漢語水平。特別是詞彙	26	30
	漢語學習目的	1.我學習漢語的目的是為了找一份好的工作 2.認真學習漢語詞彙是為了取得好的分數	28	54
	未來發展規劃	1.我以後想從事與漢語有關的工作 2.我覺得學習漢語詞彙，對我以後的工作很有幫助	12	12
	詞彙課程設計	1.詞彙課內容很簡單 2.我希望詞彙課程可以加入更有趣的內容，比如這次的測試 3.詞彙課內容很豐富 4.我希望減少一些，太多的內容有點累 5.詞彙課程內容應該更佳有趣	31	40
	詞彙學習活動	1.我很少在活動中使用漢語詞彙	27	33

學校 因素	安排	2.我認為詞彙學習活動很有幫助		
	同學/朋友的幫助	1.在詞彙學習中，我需要老師/同學的幫助	30	56
		2.同學的幫助非常重要，不能缺少		
		3.我經常向同學們請求幫助		
		4.我會幫助同學/朋友，當他們遇到問題時		
		5.朋友遇到問題時，我會主動幫助朋友		
	老師的指導 和反饋	6.我有點不敢幫助同學/朋友，擔心自己的漢語詞彙水平不好		
		1.我認為老師的指導很重要	20	24
		2.我一直需要老師的指導		
		3.老師的指導對我有很大的幫助		
	學校的設備	4.在老師的幫助下，我漢語水平有了很大的提升		
		1.我認為學校應該提供更多的電腦	16	20
		2.我希望在漢語課上使用手機、iPad 等		
		3.我覺得使用電腦會讓我分心，沒辦法認真學習漢語		
		4.學校的條件很好，我很滿意		
		1.學習漢語可以賺更多的錢	10	12

家庭因素	經濟收入	2.我希望通過學習漢語，找到工作，賺錢給父母買東西		
	父母對待漢語的態度	1.我爸媽很喜歡漢語 2.我父母很支持我學習漢語	8	10
	家庭學習環境	1.我家人有人從事與漢語有關的工作	2	2

根據表 32 的結果，能夠發現「個人因素」和「學校因素」在數量和頻率上較高。首先，在「個人因素」上，分為四個次級主題。其中，「漢語學習目的」的數量為 28，頻率為 54 次。在具體內容上，主要涉及越南大學生漢語學習的目的，包括：為了工作、升學等目的而學習漢語。反映出多數越南大學生希望通過漢語學習，擁有一份良好的工作。此外，「漢語水平」也是重要因素之一，頻率為 30。在相關內容上，正向為：我希望提升自己的漢語水平，特別是詞彙；負向則為：我漢語學得不好，詞彙也是。這樣的結果體現出兩種不同的差異性，即部分越南大學生通過本次的詞彙測試，他們發現自身漢語詞彙學習存在一定的問題，並且希望這一種現狀可以得到改善。

另外，在「學校因素」上，共有 5 個次級主題，遠高於「個人因素」和「家庭因素」。首先，在「同學/朋友的幫助」上，數量最多，且頻率也最高，分別為 30 和 56。其中的具體內容，除「我有點不敢幫助同學/朋友，擔心自己的漢語詞彙水平不好」外，多數均為正向。更重要的是，與「老師的指導和反饋」相比，「同學/朋友的幫助」在數量和頻率上仍然佔據較高的位置。反映出在學校學習環境中，同學之間的幫助具有重要的作用。多數的越南大學生會在詞彙學習中主動向他人尋求幫助，以解決自身可能遇到的問題。其次，在「詞彙課程設計」和「詞彙學習活動安排」上，前者主要涉及越南大學生對於《漢語詞彙課》的態度和看法，後者則是越南大學生對於本次詞彙測試、調查問卷的看

法。從內容上去看，越南大學生提出課程需要做出一定的調整和修改，如減少負擔，增加趣味性和實用性。而對於本次的活動，不同的越南大學生之間的態度存在較大的差異。一方面，有的學生認為本次的活動對於詞彙學習非常有幫助；另一方面，部分學生表示自己個人很少使用漢語詞彙，並且無法理解部分測試內容。最後，在「家庭因素」上，雖然三個次級主題在數量和頻率上較低，但是在內容上均為正向。這樣的結果反映出家庭環境不會成為阻礙越南大學生漢語詞彙學習的因素。

3.3.2 動機影響因素分析

在動機上，分為兩大類，「內在動機」和「外在動機」。前者主要涉及學習者個人特徵，包括：「興趣愛好」、「個人努力」、「對外來學習的影響」、「自信」以及「漢語熟練度」。後者主要涵蓋外部環境對他們的影響，包括：「詞彙特徵」、「活動設計」、「測試難度」、「漢語特點」共四類。詳細的結果如表 33 所示：

表 33 動機編碼

主題		相關內容	數量	頻率
內在動機	興趣愛好	1.我很喜歡漢語詞彙的學習	16	55
		2.我認為漢語詞彙很有趣		
		3.學習漢語詞彙讓我感到開心		
	個人努力	1.我會盡最大努力完成詞彙測試	27	30
		2.我嘗試在使用更多的詞彙		
		3.我在測試時花費時間更多，因為我想		

		要得到更高的分數		
對未來學習的影響		1.這次的測試讓我更有動力學習漢語詞彙	5	7
		2.我發現自己在詞彙學習方面的不足		
		3.我願意以後花更多的時間在詞彙學習		
		4. 我在測試的時候，覺得自己以後要認真學習漢語詞彙		
自信		1.我認為自己詞彙水平很好	10	14
		2.我擔心自己測試結果不好		
		3.我相信自己下次（測試）會獲得好的分數		
		4.我覺得自己在這次測試中可以取得較好的分數		
漢語熟練度		1.我覺得漢語有點難，特別是詞彙	26	50
		2.我平時很少使用，所以我詞彙水平較差		
		3.我的漢語水平不好		
外在動機	詞彙特徵	1.漢語對我來說很難，特別是詞彙	28	54
		2.漢語詞彙比較複雜，難懂		
		3.我覺得多練習，漢語詞彙很容易掌握		
		4.我漢語詞彙水平不好，主要是我在詞		

 彙學習上問題很多

活動設計	5.漢語詞彙太多了，我經常使用錯誤		
	1.這次的詞彙測試很有趣，我喜歡	30	43
	2.我之前沒有參加過詞彙測試，所以有點緊張		
	3.我有點緊張，需要花費更多的時間		
	4.我希望以後經常參加這樣的測試		
測試難度	5.我認為可以改變這個測試，簡單/容易一點就好		
	1.這次的詞彙測試有點難，我完成不了	16	15
	2.這次的測試雖然有點難，但我還可以完成		
	3.我希望減少一些難度，這樣我可以寫得更快		
漢語特點	1.我認為漢語詞彙太複雜了，我需要更多的時間去學習	9	10
	2.漢語很有趣，我很喜歡		

根據表 33 可見，「內在動機」和「外在動機」在數量、頻率上相近。這樣的結果反映出兩種因素對於動機的影響相似。首先，在於「內在動機」，共有 27 位越南大學生提及了「個人努力」，頻率為 30，並且在內容上均為正向。說明多數越南大學生在該因素上積極準備，並且在活動中付出相應的努力，即具有較高的積極性和動機水平。對於「漢

語熟練度」，共有 26 人提及，頻率為 50 次。但是在相關內容上均為負向，詳細的內容如：「我漢語水平不好；我覺得漢語有點難等等。」這樣的一種現狀說明越南大學生在漢語詞彙方面的掌握存在不足，那些低水平的學生則有可能出現用詞有誤、語法混亂，進而影響他們的動機。另外，「興趣愛好」主要涉及個人對漢語學習的喜好。該因素有 16 人，頻率則為 55，均為正向，且高於其它因素，可見：在本次任務活動中，興趣和愛好是影響參與者任務動機的重要因素。隨著參與者個人興趣愛好的增加，他們的任務動機也會隨之提升。在「自信」和「對未來學習的影響」上，二者的頻率和人數較少，並且部分內容為負向，如：「我擔心自己測試的結果不好。這樣的結果表明越南大學生自信心不足，但是他們會嘗試改變這一現狀。」

「外在因素」中，活動設計共有 28 人。具體的內容包括學習者對於任務的看法、態度等等。該因素的頻率為 54 次，遠高於其它外在因素。在該主題內容中，多數參與者的態度為正向。其中，參與者的反應包括：「這次的詞彙測試很有趣」；「我有點緊張，需要花費更多的時間」等等。換句話說，雖然本次的測試具有一定的難度，但是多數的越南大學生並沒有出現過多的負面情緒，僅會出現希望減少難度、增加相關時間等等。這一特徵在「測試難度」上特別顯著，共有 16 位越南大學生表示本次測試的難度較高，並且希望在後的測試中降低難度。另外，在「漢語特點」上，有 9 位參與者，頻率為 10 次。從主題內容上去看，呈現出兩極分化的結果。有的越南大學生認為：漢語很有趣，我很喜歡；但有的提出「我需要更多的時間去學習」。

3.3.3 自我調節影響因素分析

自我調節包括「詞彙測試」、「學習者個人」以及「其它」三個方面。「詞彙測試」涉及本次測試的安排和難易程度，包括：「活動安排」、「活動難易程度」、「漢語詞彙熟

悉度」。「學習者個人」則包括：「認知水平」、「漢語水平」、「個人反應」以及「未來計畫」，共計四個次級主題。另外，「其它因素」則涵蓋「漢語課程安排」以及「COVID-19」。詳細的內容如表 34 所示：

表 34 自我調節編碼

主題		相關內容	數量	頻率
詞彙 測試 學 習 者 個 人	活動安排	1.我希望下次可以讓我提前準備	26	49
		2.我很喜歡這次的活動安排		
	活動難易度	1.這次的測試有點難，問卷還好	16	16
		2.這次的測試很容易		
		3.我希望下次可以減少難度		
	漢語詞彙熟悉度	1.我平時很少使用詞彙	12	25
		2.我經常記錯漢語詞彙的含義		
		3.我需要多練習漢語詞彙		
		4.我可以準確使用漢語詞彙		
	認識水平	1.我需要花費一定的時間才能夠順利完	16	22
		成所有的任務		
	2.我有點緊張，在我遇到不認識的詞彙			
	3.我擔心自己測試的分數過低			
漢語水平	1.我認為自己的漢語水平不錯，可以在	23	40	
	測試中得到好的分數			

		2.我希望通過這次的測試，檢查我的漢語詞彙水平		
		3.我在測試中，發現自己漢語水平需要加強		
個人反應		1.我對於這次的測試有點緊張	27	42
		2.我擔心自己的詞彙數量不夠		
		3.我對自己很有信心，可以順利完成任務		
		4.一開始我有點緊張，但是後來我就好了		
未來計畫		1.我希望以後學習更多漢語詞彙	4	4
		2.我希望可以參加更多詞彙的活動		
		3.我會在以後學習更多的漢語詞彙		
其它因素	漢語課程安排	1.我想改變現在的漢語課程	7	10
		2.我認為漢語課需要改變		
		3.我認為目前的漢語課很好		
	COVID-19	1. COVID-19 過後，我希望可以去教室裡學習漢語	3	3
		2.因為有 COVID-19，我漢語學習受到了一點影響		

根據表的結果，「活動安排」在詞彙測試中的頻率和人數最高，分別是 49 和 26。相

關內容僅有 2 條，均為正向。具體內容分別是：「我希望下次可以讓我提前準備」；「我很喜歡這次的活動安排。」從內容上去看，越南大學生對於本次的任務活動具有較高的接受度和滿意度。不過，他們仍然希望可以改善詞彙測試的活動安排，即提前安排和佈置任務。在「漢語詞彙熟悉度」上，有 12 人提及，但是頻率較高，為 25。從相關內容上去看，多數越南大學生呈現出較少練習漢語詞彙，並在詞彙的使用上會出現問題。反映出越南大學生缺乏影響的詞彙學習訓練，導致他們在詞彙運用、理解方面存在不足。此外，「學習者個人」中的「個人反應」頻率為 42，遠高於其它，並且人數也最高，27 人。具體的內容上，越南大學生會表現出如：「我對這次的測試有點緊張」；「我擔心自己的詞彙數量不夠」。這樣的結果同樣體現在「認識水平」上。共有 16 人提及「認識水平」，並且在內容表現如：「我擔心自己測試分數過低。」這樣的結果說明多數的越南大學生面對詞彙測試時會缺乏自信，擔心個人能力不足影響測試結果。「未來計畫」上，雖然人數和頻率均為 4，但內容為正向，如：「我希望可以參加更多詞彙的活動。」

其它因素中，「漢語課程安排」有 7 人提及，頻率為 10 次。從內容上去看，部分越南大學生提出：「我想改變現在的漢語課程」；「我認為漢語課程需要改變。」反映出當前的課程設置一方面不符合學生的需求，另一方面課程安排和實施層面可能存在一定的問題，並且這些問題已經被多數學生所感知，但相關教師以及中文學院的領導人並沒有及時修正。除此之外，由於 COVID-19 的影響，有 3 位越南大學生自己的漢語學習進程受到影響。但他們仍然提出：「COVID-19 過後，我希望能去教室裡學習漢語。」這樣的結果表明雖然由於其它因素導致學習方式發生變化，影響一部分越南大學生正常的漢語學習。但是從整體上來說，越南大學對於漢語學習仍然具有較高的積極性，並不會因為這些因素的干擾造成漢語學習興趣的降低。

第四章 討論

4.1 詞彙知識（深度和廣度）與漢語學習能力的關係

越南大學生在詞彙知識（深度和廣度）上的最大值較高，且中位數大於 80 分。反映出越南大學生整體測試結果相對良好。但是進一步的標準差和方差等數值則說明，越南大學生在廣度測試的結果較為穩定，不同越南大學生之間的差距較小。詞彙深度的結果則遠差於廣度，如方差值較高、最小值較低。這種結果說明不同水平的越南大學生在深度測試上存在較大差異，即高分段和低分段之間的差距較高。此外，在偏度上，廣度和深度的數值均小於 0，廣度的絕對值要大於深度，兩者均屬於表示為負偏態在峰度上，二者的數值均大於 0，深度的數值為 $4.28 > 3$ ，屬於尖峰態。廣度的數據為 $1.52 < 3$ ，屬於低峰態。表明詞彙深度測試的結果較為分散，且不同學生之間差距較大。廣度則相對集中，不同學生之間分數差距較小。再結合頻率圖，可以發現，一方面，廣度測試的結果主要集中在 80 分以及 80 分以上，低分段人數相對小少，且分佈較為集中。而深度則出現明顯的高低差異性。換句話說，多數越南大學生能夠在廣度上取得良好甚至是優秀的分數，但是在深度上，僅有部分越南大學生可以取得優秀的分數，其餘的越南大學生僅能獲得普通，甚至是不及格的分數。更有甚，在正態分佈上，廣度的集中也要高於深度。即廣度的分佈更佳集中，深度則更加分散。這樣的一種結果說明也從另一方面說明不同越南大學生在詞彙深度測試上存在較大的差異性。總的來看，雖然部分越南大學生能夠在詞彙知識（深度和廣度）上取得較高的分數，但是不同水平越南大學生之間存在較大的差異性。成績優異的越南大學生不僅會在廣度上獲得良好，甚至是優秀的分數，但是對於那些漢語詞彙水平較低的越南大學生而言，他們可能會在深度測試上的結果則較差，可能僅會獲得普通，甚至是不合格的分數。

越南大學生在詞彙深度和廣度上的測試存在較大的差異性。第一，雖然二者的上限、四分位間距在數值上相近，但是在下限以及第 3 四分位數上存在一定的差距，這樣的結果表明多數的越南大學生能夠在廣度上取得較高的分數，如良好，甚至是優秀，但是在深度上，僅有部分越南大學生可以取得良好以及優秀的分數。多數越南大學生的分數在普通甚至是不及格。除此之外，通過觀察離群值以及極端離群值，我們可以發現二者的離群值均在下側。廣度在離群值數量上，廣度要明顯少於深度，且極端離群值同樣大於深度。說明廣度測試結果整體的結果比較集中，深度的結果則相對分散。最後，從整體去看，廣度測試的結果在分數上要高於深度，廣度至深度在數值上呈現出下降的趨勢。總的來看，根據箱型圖可以得出詞彙知識（深度和廣度）兩個測試結果存在較大的差異性，廣度的整體偏高，且各項指標較高；深度雖然個別指標與廣度相近，但整體分佈不均。更重要的是，深度的離群值要遠多於廣度。

4.1.1 詞彙廣度對漢語學習能力的預測作用

本研究通過圖片和表格相結合的方式討論越南大學生詞彙知識的測試結果。根據相關內容，本研究得出：首先，廣度的平均值較高，且標準誤差、方差要小於深度。平均值反應的是一組數據的均衡點，即分佈情況。它可以直觀、簡明反應一組數據的基本情況，同時也可以用來比較多組之間的差異（Landau & Everitt, 2003）。多數越南大學生在廣度上的得分較高，一方面反映出越南大學生在本次詞彙廣度測試中取得較高的分數。另一方面則說明越南大學生可以準確認識這些漢語詞彙，明白它們的漢語含義。由於標準誤差反應的是樣本平均數抽樣的分佈情況（Everitt, 2003），越南大學生在詞彙廣度上的標準誤差小於 1，這樣的結果說明樣本平均值離散程度較小。多數越南大學生在詞彙廣度上的得分相對集中，且分數相對較高。方差的結果則進一步驗證了標準誤差的結果。

因此，根據這三個指標（平均值、標準誤差、方差），可以認為越南大學生整體在詞彙測試上的結果相對較高，不同越南大學生之間成績差異和變化幅度相對較小。在最大值和最小值上，二者統稱為極值，表示的是在一個域上，一組數據取得的最大或者最小點所代表的數值（Larson et al., 2009）。越南大學生在廣度最大值上可以取得滿分的成績，但是在最小值上的分數較低，小於 60（即 < 6.0 ）。這樣的一種結果說明雖然有的越南大學生可以在廣度測試上獲得較高的成績，但是仍有部分越南大學生僅能獲得不及格的分數。

此外，再根據峰度和偏度的數值。前者表示數據概論分佈陡峭程度。峰度數值大於 3，則說明分佈越高尖；反之趨於平緩（Joanes & Gill, 1998）。後者反應的是一組數據的分佈情況。如果偏度為負（負偏態，左偏）就意味着在概率密度函數左側的尾部比右側的長，絕大多數的值位於平均值的右側。偏度為正（正偏態，右偏）就意味着在概率密度函數右側的尾部比左側的長，絕大多數的值位於平均值的左側。偏度為零就表示數值相對均勻地分佈在平均值的兩側，但不一定意味着其為對稱分佈（Groeneveld & Meeden, 1984）。廣度測試在峰度上的數值較大，說明多數越南大學生的廣度測試結果相對集中。而偏度的結果則說明廣度測試結果多集中在右側，即高分段上。結合二者的結果，可以認為多數越南大學生能夠在廣度上取得良好的分數，且分數上相對集中。但仍有小部分的學生無法獲得及格以及更高的成績。

我們可以發現多數越南大學生的得分集中在 80 分以及 80 以上，且頻率較高。特別是在 85-95 分階段，人數最多，且頻率最高。該結果表明：一方面，隨著分數的提高，越南大學生在廣度結果上的頻率會出現大幅度提升。這種提升的幅度不僅遠高於其它分數段，而且達到最高頻率後，下降的趨勢也相對較小。另一方面，僅有少部分的越南大學生會在廣度上取得較低的分數。如 80 分以下，從頻率上去看，均小於 10 次。特別是

不及格以下的學生，頻率僅為 3 次以下，且不會出現較大的波動。因此，可以認為在廣度測試反映出：低分段的學生人數較小，且頻率較低，不會出現較大的變化。隨著分數的提升，越南大學生高分段上的頻率會出現較大的增加趨勢。另外，廣度的四分位間距上的數值較高，且上限為滿分（100），但是下限為 62，即徘徊在及格線附近。這樣的結果說明即使是多數的越南大學生能夠在廣度上取得較好的分數，如 80 分以上，但是個別學生的仍然處於及格線附近。更重要的是，在離群值上，廣度雖然數量較少，且分佈較散。說明部分越南大學生無法在詞彙廣度上取得較高的分數，但整體人數較少。

4.1.2 詞彙深度對漢語學習能力的預測作用

對於詞彙深度測試結果的平均值、中位數與廣度相近，為 79.42，相對較高。但是在標準差和標準誤差上，深度的數值要明顯高於廣度。再結合方差的結果，深度的方差數值高，超過廣度數值的一倍。平均值和中位數作為衡量一組數據的均衡點和中間值，能夠在一定程度上反映出數據基本情況和分佈狀態（Landau & Everitt, 2003）。根據這樣的結果，一方面，可以認為雖然越南大學生能夠在詞彙深度上取得相對良好的分數，且整體分數相對較高。另一方面，不同學生之間的分數差距較大，且分佈較散。換句話說，部分越南大學生無法在深度測試上取得較高的成績。在本次研究中，越南大學生能夠在規定時間內完成詞彙深測試，且部分學生可以取得 80 分以上的成績。可以認為他們具備一定的漢語詞彙運用能力。但是由於詞彙深度考察的是參與者對於詞彙形式、意義和用法的掌握情況（Fan, 2020），雖然從整體上去，部分越南大學的分數較高，但是具體到不同水平，即不同分數段的學生，他們之間的差距較高，且分佈較廣。另外，廣度的最大值接近滿分，但其最小值小於廣度。說明部分越南大學生在深度測試上僅能獲得較低的分數，且該數值要遠低於廣度。再結合峰度和偏度的數值，深度的峰度數為正數，

與廣度相比，數值較小。而深度的偏度數值則大於廣度。根據這些指標能夠發現，越南大學生在深度上的得分分佈較廣，即不同分數段都存在一定數量的學生。

另外，根據深度測試結果的頻率分佈圖，同樣可以發現，雖然高分段，即 85-95 分的人數最多，頻率最高，但其它分數段的頻率較低。特別是在低分段上，分佈較廣。根據這樣的結果，我們可以認為與廣度測試相比較，不同的越南大學生，特別是高分段和低分段的學生之間差異性較大。具體來說，高分段的學生人數相對集中，且頻率最高，如 85-95。但是低分段的學生人數分佈較廣，如 15-25、35-45，不同分數段的學生頻率較低，且波動變化較小。說明頻率穩定，不會出現較大的變化。另外，在變化幅度上，可以發現，80 分以前，不同分數段的頻率相對較穩定，變化較小。但是在 80 分以後，深度的頻率會出現大幅度增加的趨勢。不過這一增加的趨勢在達到頂峰後出現下降的趨勢，特別是在 95-100 分上，下降的趨勢尤其顯著。這樣的結果說明那些在漢語詞彙水平較高的越南大學生，他們可以在詞彙深度測試上取得 80 分以上的成績，但多數的高水平越南大學生難以得到 95 分以上，甚至是 100 分的成績。這樣的結果也從另一個側面說明深度的測試存在一定的難度，使得大多數的越南大學生無法獲得 100 分的成績。

此外，深度的上限與廣度接近，但是深度的下限僅為 55，屬於不及格的分數。更重要的是在離群值上，深度的數量要遠高於廣度，且深度的離群值分佈相對較散，即各分數上均存在離群值。因此，可以認為：與廣度相比，深度的整體模型處於下方。由於下限等指標要低於廣度，說明在詞彙深度測試結果中，特別是低分段的學生，他們不僅在人數上要遠多於廣度，各分數段均有，而且極端離群值要遠小於廣度。這樣的結果一方面說明部分的越南大學生能夠在深度測試上取得較高的分數，但是該部分人數較少，且比較集中。另一方面，多數的越南大學生無法在深度測試上獲得較高的分數。該部分人數較多，分佈於不同的低分段上。並且與廣度相比，深度不僅在低分段上較低，且極端

離群值的數值要遠低於廣度。這樣的結果也從另一個角度說明：除一部分的越南大學生能夠在詞彙深度的測試上獲得較高的分數外，多數的越南大學生難以取得如 80 分以上的成績。更重要的是，他們的深度測試結果可能要遠低於廣度。

4.1.3 漢語學習能力對詞彙知識（深度和廣度）的影響

通過結合深度和廣度的測試結果，我們發現一部分的越南大學可以在本次測試中取得較好的結果，如有的學生甚至可以在廣度測試上取得滿分的成績。再結合相關頻率的分析結果，我們認為這樣的結果適用於多數的越南大學生。換句話說，本次研究中的部分越南大學生可以在廣度上取得良好的測試結果。對於出現這樣現狀的原因，我們提出：本研究中的越南學生已經經過 3-4 年系統的漢語學習，包括參加並完成漢語詞彙課程。多數的學生已經掌握一定量的漢語詞彙，但是他們對於漢語詞彙的形式、意義和用法等方面仍有待加強。雖然越南大學剛學習完漢語詞彙課程，而該課程主要從漢語詞彙的拼音、搭配、詞性、例句等多個方面，幫助漢語專業的大學生全面了解漢語詞彙的組成。通過漢語詞彙課的訓練，大三的學生可以積累一定數量的漢語詞彙，同時掌握這些詞彙的使用方法。對於大四的學生來說，他們在畢業前需要取得 HSK5 級證書。HSK5 級屬於高級，不僅要求測試者具備一定的詞彙辨別能力，同時還會考察測試者在口語表達、書面運用等過程中對於詞彙的運用和掌握能力。⁷ 這樣的一種高要求使得多數大四的越南大學生具備一定的漢語閱讀、寫作、聽力和語言表達能力。這些能力使得他們在本次詞彙知識（深度和廣度）測試中取得較好的成績，並有助於在後續的學習過程中提升詞彙知識的水平。

⁷ 詳見 HSK 考試官網：<http://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0#>

另外，部分越南大學生無法在詞彙知識（深度和廣度）上確定較高的測試結果。根據表格和圖片的結果，我們發現如：廣度的變化幅度要低於深度，深度的分佈較為分散，且深度出現多個極端離群值，數量要遠多於廣度。根據上述的結果，我們認為對於低分數的越南大學生，他們在廣度上分佈相對比較集中，多停留在如 60-70 分階段。而 30-40 等特別低的分數段上，越南大學生的頻率較小。在深度上，除 85-95 高分段的人數比較集中以外，其餘分數段頻率上較小，且不同的分數段上均存在一定數量的越南大學生。更重要的是，與廣度相比，深度的測試結果低分段的人數更多。因此，通過比對深度和廣度的結果，我們可以發現：多數的被試者可以在廣度測試上取得較好的分數，且整體相對穩定。但是在深度上，不同參與者之間的分數存在較大的差異性，有的參與者分數較低。再結合本研究的調查問卷，廣度考察的是被試者對詞彙的認識，深度則是考察被試者對詞彙形式和意義的理解。研究認為：深度雖然表示學習者對於詞彙的運用和理解能力，但是本研究中僅有少部分越南大學生可以取得良好的分數。這樣的結果也從另一方面說明多數的越南大學生對於漢語詞彙的掌握仍然停留在認識層面，無法靈活運用不同的漢語詞彙。

綜上所述，我們認為本研究中的越南大學生能夠清楚、準確辨別漢語詞彙的基本含義。這樣的一種結果來自於他們的漢語學習經歷，如漢語詞彙課程的影響。但是，多數的越南大學生僅能識別漢語詞彙的基本含義，無法實現對漢語詞彙的辨別、如同義詞、反義詞的替換，甚至是造句能力。該現狀造成越南大學生在詞彙深度上的測試結果較差，特別是漢語水平較低的越南大學生。他們在深度上的結果較低。因此，本次詞彙知識（深度和廣度）測試對於那些具備較高漢語水平的越南大學生來說，他們不僅可以取得相應的分數，而且可以通過本次測試瞭解自己當前漢語詞彙的掌握情況。對於那些漢語水平較低的被試來說，雖然他們可以在詞彙廣度上取得一定的成績，但是深度測試上，會暴

露出對詞彙意義不理解、不能準確識別多種詞彙形式等問題。換句話說，詞彙廣度測試可以反映出被試者對漢語詞彙的認識情況，詞彙深度測試則更能體現被試者們的真實漢語水平和能力。

4.2 自我調節對詞彙學習策略和詞彙廣度的影響

4.2.1 自我調節內在結構分析

本研究通過探索性因素分析和驗證性因素分析的結合，把自我調節調節劃分為兩個因子情緒控制和元認知控制。首先，元認知控制著要包括的是學習者對注意力調節和控制（Corno & Kanfer, 1993; Dörnyei, 2001; Tseng et al., 2006）。Efklides & Petkaki（2002）提出：當學習者面對由於外在因素的影響導致他們興趣、認知和注意力下降時，他們會主動進行調節。這樣的調節被認為是元認知控制。越南大學生自我調節包括元認知控制，該結果一方面說明在越南大學漢語詞彙學習的過程中，他們對詞彙學習的注意力、認識水平、甚至是興趣會受到外在因素的影響進而產生下降的趨勢。但是這樣的結果並不一定會影響他們的漢語詞彙學習結果。換句話說，通過在詞彙學習活動中使用元認知控制，越南大學生會在有意識或者無意識的狀態下調節個人的認知和注意力水平，防止出現較大的波動，導致個人詞彙學習成效的下降。除此之外，越南大學在詞彙學習會使用的自我調節還包括情緒控制。情緒控制是指學習者對負面情緒的控制和管理，以及促進個人積極興趣的產生，如自我激勵、鼓舞等等（Dörnyei, 2001; Tseng et al., 2006）。本研究中的越南大學生在詞彙學習的過程中會使用情緒控制，該結果說明：個人的情緒的變化是影響漢語詞彙學習的重要因素之一。情緒的變化，特別是負面情緒的影響可能會導致詞彙學習的過程中出現諸如焦慮等情況，造成學習效率的降低。但在本研究中，面對負面情緒的影響，越南大學生會通過自我鼓勵，提高學習信心等方法，減少情緒對於他們的

負面作用，進而幫助他們在詞彙學習的過程中呈現出較高的積極性。

除此之外，本研究還發現自我調節的兩個因子之間存在較高的正相關，且具有顯著性。即一個因子水平的提升會帶動另一個因子改善。並最終促進自我調節水平的提升。自我調節作為獲取知識和技能的一種方式，不僅長時間的學習作為保證，同時還要求學習者個人具有較高的學習能力，如明確的個人學習目的和較高的學習興趣（Alvi et al., 2016; Aziz et al., 2017）。在詞彙學習中，越南大學生的自我調節涵蓋情緒控制和個人注意力調節，這樣的結果一方面說明二者在越南大學生詞彙學習中具有重要作用，並且通過情緒和注意力的調控，越南大學生可以在詞彙測試中獲得一定的分數。另一方面，這兩個自我調節因子均是涉及對負面狀態的調節。更重要的是，這些調節在越南大學生漢語詞彙學習中呈現積極的狀態，且二者之間相互促進。針對這樣的結果，我們可以認為情緒和注意力在越南大學生習會學習中具有重要作用，二者不僅涉及學習者對個人負面情緒的控制和管理，更涉及提升學習興趣、增加學習成效有關。總的來看，通過管理個人負面的情緒，越南大學生可以在詞彙學習中提升個人學習興趣，減少外在因素對他們的干擾。確保個人具有較高的學習興趣的基礎上，提升漢語詞彙學習成效，並最終促進漢語水平的提升，

4.2.2 自我調節對詞彙知識（深度和廣度）的預測能力

本研究借助結構方程模型討論自我調節對於詞彙知識（深度和廣度）的影響。結果發現元認知控制並不會影響詞彙知識（深度和廣度）。對於越南大學生而言，個人注意力的調節和控制沒有直接影響詞彙深度和廣度的測試結果。個人注意力的監控通常會被認為是語言學習的第一步（Tseng et al., 2006）。換句話說，對注意力的調節和管理是語言學習，特別是二語學習者必須掌握的一項基本技能。本研究中的參與者擁有一定年限

的漢語學習經驗，可以在規定時間內獨立完成詞彙深度和廣度調查問卷。通過管理個人的注意力，減少不必要的拖延，他們能夠在規定的時間內完成本次調查。另外，我們還發現 EC 與詞彙廣度之間存在直接關係，為負相關，並 EC 還會通過廣度間接影響深度。這樣的結果說明負面情緒的會在一定程度上影響越南大學生對詞彙廣度，即詞彙認識程度。但是隨著調控能力的增加，他們會在廣度上的表現會出現下降的趨勢。而這樣的趨勢則有可能會進一步影響詞彙深度，即影響他們對於詞彙用法、形式和意義的理解程度。具體來說，外在因素的如家庭、學校等因素的影響會導致越南大學生個人在學習過程中出現一定的壓力，進而造成焦慮的出現以及信心的缺乏（Trang et al., 2013; Truong & Wang, 2019）。不過，一定程度的負面因素並沒有導致越南大學生詞彙學習效率的降低，反會提升他們的學習成效，特別是詞彙學習成效，具體表現如：提升漢語詞彙量、加深對漢語詞彙含義的理解和運用等等。隨著負面因素影響的不斷加深，越南大學生的自我調節能力雖然會得到提升，但這種“提升”對於二語學習具有負面影響，造成學習效率的降低，且在詞彙廣度中尤為顯著。該現狀會直接造成越南大學生詞彙量的下降，甚至會間接影響他們對於詞彙用法的掌握情況。換句話說，合理的負面情緒的監控能力在一定程度上可以促進個人詞彙學習進程。

本研究認為需要確保越南大學生的自我調節能力處於相對穩定的狀態。自我調節作為教育心理學重要的理論，在改善二語學習方面具有重要的作用（Zimmerman & Risemberg, 1997），本研究發現自我調節能力會影響學習者的詞彙知識（深度和廣度）的測試結果。該結果一方面會直接造成詞彙廣度水平的下降，如詞彙儲備量的降低。另一方面還有可能會間接影響越南大學生對於漢語詞彙形式、意義和用法的掌握情況，如難以辨別同義詞、近義詞的含義、甚至是無法使用漢語詞彙進行造句。因此，本研究提出需要保持穩定的自我調節能力，確保越南大學生的注意力調控和監管，以及對負面情緒

的管理長期處於相對穩定的水平和狀態。另外，還需要注意過多負面因素，如過多的學習任務、繁重的課後作業等等。這些因素雖然會在一定程度上幫助越南大學生提高個人的自我調節能力，但是過量的學習任務和作業則有可能會干擾詞彙學習的進程，甚至有可能會造成漢語學習成效的下降。故穩定的自我調節有助於提升漢語詞彙學習成效。反之則會影響學習者的詞彙知識，特別是詞彙量層面。

4.2.3 自我調節的作用

本研究通過建立結構方程模型，討論詞彙知識（深度和廣度）、詞彙學習策略、動機和自我調節之間的關係。首先，使用探索性因素分析和驗證性因素分析確定多個變量的內部因子結構方程。隨後，使用 AMOS.27 軟件進行模型的繪製。在多次調整和修改後確定模型的最終結果，並根據修正指標對模型進行多次修正，進而確保模型的各項指標達到相關的要求。根據進一步的分析結果得出多條路徑存在顯著性。具體來說：首先，我們發現 MS、MES 和 EC 之間的路徑具有顯著性，且 MEC 和 DS 之間同樣存在顯著性。即記憶策略和元認知策略與情緒控制之間存在顯著的作用，且為正向。元認知控制決定策略之間也存在顯著的正相關。換句話說，越南大學生的詞彙學習策略會直接影響自我調節。詞彙學習策略作為反應越南大學生在詞彙學習中所使用的一種策略。它可以幫助學習者提升詞彙學習成效（Schmitt, 1997; Oxford, 1999）。而自我調節則是涉及學習者對個人情緒、注意力等因素的調節和控制（Tseng et al., 2006）。二者之間存在高度的正相關，說明策略的使用會直接影響越南大學生的調控能力。並且該影響為直接、且正相關，即隨著越南大學生對詞彙學習策略掌握、使用情況的改善和提高，他們對於注意力、拖延等負面情況的調控能力也會隨之得到提升。此外，元認知控制會直接影響詞彙廣度，且於顯著性水平小於.05，說明這樣的影響具有顯著性。這樣的一種結果反映出詞

彙學習策略會通過自我調節間接影響詞彙廣度。

隨後，MEC 和 IR，即元認知控制和識別調節之間的的路境係數為負數，顯著性小於.05。這樣的結構說明二者之間具有直接的負相關，隨著越南大學生元認知控制水平的降低，他們的識別能力會得到顯著性改善。更重要的是，識別調節與詞彙廣度之間同樣存在直接效應，不僅路境係數為正，而且顯著性為.015，小於.05。這樣的結果說明越南大學詞彙廣度水平的提升是受到識別調節的直接作用。識別調節表示學習者處於個人原因而在學習活動中投入精力（Deci & Ryan（1985、2008））。隨著越南大學在詞彙學習注意力的改善的適當增加，他們會在學習過程中投入更多的精力，並且這些努力可以有助於詞彙量的提升。再結合元認知控制同樣與詞彙廣度之間存在直接的效應，可以認為元認知控制會通過識別控制間接影響詞彙廣度的水平。但是由於路境係數均為負值，說該間接作用為負數。另外，EC 與 IK、KA，即情緒控制和內部成就、成就-知識之間存在直接效應，但是由於顯著性水平沒有達到相關的要求，可以認為它們之間的作用並不顯著。對於內部成就和成就-知識，二者雖然與詞彙深度和廣度之間存在直接和間接的效應，但是顯著性水平均沒有達到相關的要求。這樣的結果僅說明在動機中，僅有識別調節與詞彙廣度之間存在顯著相關性，深度不會受到動機的影響。

總的來看，詞彙學習策略的兩個因子，記憶策略和元認知策略會通過自我調節間接影響詞彙廣度，但是詞彙深度則不受影響。換句話說，自我調節具有中介作用，這一點與前人的研究相近（Sarwar et al., 2009；Fadlelmula et al., 2015；Alvi et al., 2016）。它是連結詞彙廣度和詞彙學習策略的中介變量。越南大學生對於漢語詞彙的記憶和理解能力，會受到詞彙學習策略的間接影響。在本次研究中，詞彙策略的使用情況並沒有直接影響詞彙知識（深度和廣度），僅會通過自我調節間接影響詞彙廣度。這樣的結果一方面表明策略的使用並不會對越南大學生詞彙廣度產生直接作用，僅會通過自我調節產生間接

的效應。另一方面，由於自我調節在詞彙學習策略和詞彙廣度之間存在中介作用。這樣的一種作用使得詞彙學習策略和詞彙廣度間接效應為正向。該結果反映出越南大學生在詞彙學習的過程中個人注意的監管和調控會受到詞彙學習策略使用情況的影響。隨著詞彙學習策略使用頻率的提升，越南大學生可以提升個人注意力水平，減少拖延、低效率的現狀。並且這樣的一種結果會最終促進詞彙學習廣度的提升。另外，在動機中，僅有識別控制一個因子與詞彙廣度之間具有顯著相關性。更重要的是，自我調節兩個因子同樣會與識別調節之間存在顯著相關。因此，可以認為動機並不會通過自我調節影響詞彙廣度。反而是自我調節會通過動機的一個因子，即識別調節間接影響詞彙廣度。這樣的結果也從另一個角度說明適度的詞彙學習動機，在自我調節的影響下，可以間接促進詞彙廣度水平的提升。

4.2.4 不同語言水平越南大學生之間的差異性

通過對漢語詞彙課程期中和期末測試的結果進行分組：普通組、良好組和優秀組。研究發現三組模型的各項指標數值相近，說明存在可比性。隨後，通過多組比較的結果分別計算五個模型之間的差異性。在期中測試上，通過計算五組模型之間的卡方差 ΔX^2 ，自由度 Δdf ，以檢測模型之間的效果。結果顯示不同組模型，即 $M_2 - M_1$ 、 $M_3 - M_2$ 、 $M_4 - M_3$ 、 $M_5 - M_4$ ，各組模型之間的 P 值均大於.05。說明模型不具有顯著性。換句話說，模型「詞彙學習策略-自我調節-動機-詞彙知識（深度和廣度）」相對穩定，不會受到不同成績組（普通組、良好組和優秀組）的影響。根據該結果：首先，可以認為期中測試在模型上不具有調節作用。期中測試是在漢語詞彙課程進行一半時所開展的測試，主要考察的越南大學生當前對於漢語詞彙的掌握情況。該階段的漢語學習會受到詞彙學習策略、自我調節和動機影響，並且該影響同時適用於不同漢語水平的越南大學生。其次，期中

測試不僅測試的是越南大學生對漢語詞彙課程的學習情況，同時還是對越南大學生漢語水平的階段性考察。因此，這樣的一種結果也從另一個角度反映出在越南大學生漢語詞彙學習過程中，詞彙學習策略、自我調節和動機佔有重要地位。這是三個變量水平的高低會直接或者間接作用與越南大學生漢語詞彙的學習，並且不會受到其它因素的干擾。

另外，在期末測試中，有兩組模型之間存在差異性顯著性，即 $M_3 - M_2$ 和 $M_4 - M_3$ 。這樣的一種結果說明期末測試在兩組模型上至少有一組路徑存在顯著性。具體來看，首先是 $M_3 - M_2$ ，反映的是限制結構權重模型和限定測量權重的模型之間的關係。故需要從測量權重的模型中尋找差異所在的詳細路徑。而限制結構權重則代表的是即 $b1_1$ 到 $b10_1$ 、 $b1_2$ 到 $b10_2$ 、 $b1_3$ 到 $b10_3$ 這些路徑。因此，需要在限定測量權重的模型中尋找相應的路徑。通過比對相應的結果，發現共有 6 條路徑具有顯著性，其中，在詞彙策略與自我調節上，良好組路徑係數的數值最高，普通組其次，而優秀組則對低。這樣的一種結果反應出詞彙學習策略和自我調節之間作用會隨著期末成績的提升而逐漸加強，但是在達到一定程度後則會出現大幅度下降的趨勢。不過，由於顯著路徑係數沒有達到總數的一半，說明在模型整體相對穩定，不會受到改變了的影響而產生較大的變化。其次，在 $M_4 - M_3$ 上，限定結構協方差模型和限制結構權重模型兩組模型。需要在限制結構權中查找 $c1_1$ 到 $c6_1$ 、 $c1_2$ 到 $c6_2$ 、 $c1_3$ 到 $c6_3$ 、 $cc1_1$ 、 $cc1_2$ 、 $cc1_3$ 、 $ccc1_1$ 、 $ccc1_2$ 和 $ccc1_3$ 等多組路徑的顯著性水平。結果顯示共有 10 條路徑具有達到顯著性水平。在詞彙學習策略上，良好組的路徑係數最大，普通組其次，優秀組則最小。在動機上，普通組的係數最高，良好組最小，優秀組則介於二者之間。而在自我調節中，普通和良好組之間存在顯著性，前者要高於後者。再加上顯著路徑過半數，反映出期末測試具有調節作用，即不同期末測試在模型「詞彙學習策略-自我調節-動機-詞彙知識（深度和廣度）」具有調節作用。

本研究發現在語言水平上，期中測試不具有調節作用，但期末測試具有調節作用。其中，不同期中測試成績組在模型「詞彙學習策略-自我調節-動機-詞彙知識（深度和廣度）」上的結果相近，不存在差異性。根據這樣的結果，越南大學生的詞彙學習會直接或者間接受到詞彙學習策略、自我調節、動機三個變量的影響。換句話說，在期中測試階段，不同水平的越南大學生在詞彙學習策略、自我調節、動機上的表現相近。另外，由於不存在調節作用，越南大學生詞彙廣度和深度的學習並不會受到期中測試分數高低的影響。對於期末測試，一方面，雖然詞彙策略和自我調節的關係與不同期末成績分數之間存在顯著性，但由於總數上沒有達到半數，顯著性數量並沒有達到相應的要求。另一方面，在對比兩組模型的結果後，研究發現不同期末測試成績的學生在三個變量上具有較大的差異性，如：普通組整體的結果要高於兩組。語言水平作是動態、發展的，它會受到如學習環境、語言能力等諸多因素的影響（Schunk, 2005; Fadlelmula et al., 2015）。期中測試代表階段性的學習結果，但它並不能等同整體性的學習結果和成效，而期末測試則是檢測學習者對課程的完成程度（Treffers-Daller & Milton, 2013）。越南大學生在語言水平，即期中和期末測試上呈現出不同的結果，前者不具有調節作用，後者存在調節作用。這種結果說明階段性測試並不會影響越南大學整體的詞彙知識學習。而在漢語詞彙課程學習結束後，詞彙學習策略、自我調節、動機三個變量對於越南大學生的影響會隨著他們詞彙水平的提升而出現下降的趨勢。因此，可以認為對於這一階段的學生，適當的策略使用、負面情緒調節等措施可以幫助他們提升漢語詞彙知識水平。反之則會造成越南大學詞彙學習，特別是詞彙廣度出現下降。

4.2.5 不同學習時間越南大學生之間的差異性

通過對越南大學生每週漢語學習時間進行分組，共三組，每組代表不同漢語學習時

間。結果顯示三組模型在各項指標上的結果相近，說明具有可比性，可以進行後續的多組分析。在通過操作 AMOS.27 軟件，對於模型進行多組分析後，顯示 M₅ 和 M₄，即限定結構殘差模型、限定測量殘差的模型兩個模型之間的差異存在顯著性。說明在模型中至少有一條路徑在不同學習時間上存在顯著性。具體來看，三組不同的學習時間在情緒控制和元認知控制上存在差異性。即自我調節在不同學習時間上存在顯著性。其中，對於情緒控制，每周學習時間超過 15 個小時的路徑係數最小，其次是每周學習時間小於 10 個小時，每周學 10 至 15 個小時最高。說明隨著每周漢語學習時間的增加，越南大學生情緒控制水平的提高，但當達到一定時間後（每周超過 15 個小時）會出現明顯的下降趨勢。在元認知控制上，每周學 10 至 15 個小時最高，每周漢語學習 10 個小時以下的則相對較低。這樣的結果說明隨著學習時間的增加，元認知控制會呈現出良好的狀態。自我調節作為學習者設置學習目標，運用學習策略完成學習任務的過程，這一過程與時間存在相關性（Vohs & Schmeichel, 2003；Tseng et al., 2006；Kramarski & Michalsky, 2009；MacArthur et al., 2015）。但是這樣的相關性並非純粹的增長或者下降。自我調節的兩個因子與學習時間之間的相關性存在較大差異性。學習時間的增加可以在一定程度上增加越南大學生負面情緒的調節，幫助他們提升漢語詞彙學習的興趣，但是隨著學習時間的增加，他們的調控能力會出現下降的趨勢。換句話說，過長的漢語學習時間會導致他們調節能力的下降。而元認知代表的是學習者對於個人注意力的管理，以減少拖延、提升學習效率（Tseng et al., 2006）。隨著學習時間的不斷增加，越南大學生漢語學習效率會得到良好的改善，個人注意力同時也會得到相應的改善和提高。

但值得注意的是，僅有 vv3_1 和 vv3_2、vv2_1 和 vv2_3、vv2_2 和 vv2_3，共計三組數據的絕對值同樣大於 1.96。該結果沒有達到半數以上，說明模型整體效果較好，穩定性高，不會受到學習時間這一變量的影響。這樣的結果反映出不同學習時間的越南大

學生在模型「詞彙學習策略-自我調節-動機-詞彙知識（深度和廣度）」上的差異不顯著性，即結果相近。由於學習時間代表的是學習者在二語學習過程中所花費的時間，前人的研究發現學習時間會直接影響二語學習者的詞彙知識水平和自我調節能力（Fuhs et al., 2014; Weiland et al., 2014; Hromalik & Koszalka, 2018; Birgisdottir et al., 2020）。這與本研究的發現相反。說明學習時間雖然代表學習者在語言學習上的付出、精力以及努力程度，但是這樣的一種結果並不會對他們的詞彙知識（深度和廣度）水平帶來顯著性的影響。加之本研究中調查的學習時間是越南大學生自身花費在漢語學習上的時間，並非包括漢語課堂學習時間。因此，可以認為與課堂學習相比，越南大學生個人漢語學習對於他們詞彙的作用更小。另外，雖然不同學習時間對整體模型不存在顯著性，但卻對自我調節存在顯著作用。針對這樣的結果，有的學習認為是受學習者所出的語言環境的影響。Park & Sperling（2012）認為在同伴的壓力和學業負擔的共同作用下，不僅二語學習者的動機水平和策略的使用情況會出現波動的趨勢，更重要的是學習者的最終學習成效也有可能受到相應的干擾。越南大學生均為大三和大四的學生，漢語詞彙課程對於他們來說是提升漢語詞彙水平的必修課程，以保證自身在後續的正式考試如 HSK 中取得相應的成績，順利畢業。此外，面對同伴之間的壓力，越南大學生會表現出一定的參與度和積極性，如花費更多的精力在語言學習、參加更多的小組學習活動、向他們尋求幫助等等。這些學習壓力促使越南大學生每週花費固定的時間學習、練習漢語詞彙。而隨著每週學習時間的提升，他們對於漢語學習的注意力和應對負面情緒的控制力會得到良好的改善，但是每週過長的學習時間會影響越南大學生調控能力，甚至是造成學習效率降低。值得注意的是，學習時間和自我調節之間的波動變化並未影響詞彙知識（深度和廣度）。換句話說，學習時間的長短只會影響越南大學生自我調節的使用情況。

4.3 影響因素的屬性分析

詞彙學習策略會受到三方面的影響，即「個人因素」、「學校因素」和「家庭因素」。其中，「個人因素」和「學校因素」存在正向和負向的內容。在「個人因素」中，「學習目的」和「漢語水平」作為主要的因素，具有較高的頻率和數量。但是在「詞彙水平」上，部分越南大學生表現出較低漢語詞彙水平。在「學校因素」中，教師和同伴具有重要作用，並且在內容上，多數均為正向積極的內容。而在在詞彙課程設置和活動安排上，部分越南大學生認為需要改進和調整。另外，「家庭因素」整體均為正向，且積極的內容。這樣的一種結果說明越南大學生在詞彙學習策略的使用過程中雖然會受到個人漢語詞彙水平等因素的影響，但整體的狀態較高。雖然漢語詞彙能力有待提升，但是多數的越南仍然表現出希望改善當前漢語詞彙學習的意願，並且在漢語學習方面，獲得家人的較高支持度。

另外，「內在動機」和「外在動機」是影響越南大學生漢語詞彙學習動機的主要因素。首先，部分越南大學生由於個人詞彙水平較低，並且較少使用和練習漢語詞彙，導致他們無法在詞彙測試中獲得良好的結果。但是越南大學生仍然表現出較高的積極性和主動性，如：「我會盡最大努力完成測試。」這樣的結果亦可以從他們的興趣愛好中看出，如：「我認為漢語詞彙很有趣。」另外，「外在動機」的頻率和人數高於「內在動機」。在內容上，「外在動機」正向和負向內容均有。其中，越南大學生認為本次測試存一定的難度，並且提出改善測試的時間、內容等建議。總的來看，越南大學生在漢語學習，特別是詞彙學習方面存在一定的難度。這樣的一種現狀影響他們在詞彙測試中的發揮，以及最終的測試結果。但多數的越南大學生對於漢語學習仍然具有較高的積極性和主動性，並希望改善當前漢語詞彙的現狀。

自我調節會受到三個因素的影響。其中的兩個因素，即「詞彙測試」和「學習者個

人」在人數和頻率上較高。首先是「詞彙測試」，根據內容可以發現多數越南大學生對於漢語詞彙學習具有較高的學習興趣，但是他們仍然在使用、理解上存在一定缺陷。這樣的結果使得他們提出諸如減少測試難度等建議。另外，在「學習者個人」上，不同越南大學生呈現出相反的結果。有的越南大學生相信自己自己具有較高的漢語詞彙能力，可以取得良好的測試結果。但有的則由於個人詞彙量較少，缺乏自信心等問題，認為個人漢語水平仍需要進一步提升。另外，「其它因素」在頻率和人數上較少，不過還是可以看出課程設置以及 COVID-19 會在一定程度上影響越南大學生漢語學習進程。但這些負面的內容並沒有改變他們對漢語學習的積極性，即越南大學生仍然希望在未來繼續學習漢語。

4.3.1 不同因素對詞彙學習策略的作用

在對半結構化訪談的內容進行歸納後，影響詞彙學習策略的因素共三大類：「個人因素」、「學校因素」和「家庭因素」。首先，「學校因素」在數量和頻率上要遠高於個人和家庭因素。「家庭因素」的頻率和數量最少。具體來說，多數的越南大學生提及「詞彙課程設計」和「同學/朋友的幫助」，二者在學習因素中的頻率最高。前者在主題內容上包括正向和負向，且在具體內容上存在較大的差距，如有的越南大學生認為漢語詞彙課程內容簡單，也有的認為內容太多，希望減少一些。這樣的一種結果，一方面反映出越南大學生在對待漢語詞彙課程的接受度上存在較大的差異。不同學習者在詞彙學習策略的使用上會存在一定的差異性，研究發現漢語水平較高的學習者會在使用策略後呈現出更高的狀態（Hamzah et al., 2009）。這說明不同水平的越南大學生會在詞彙策略的使用上存在的一定的差異，並且這樣的差異使得他們在對待詞彙課程的態度呈現出不同的結果。另一方面，對待漢語詞彙課程上不同的態度也反映出課程在難度、適用性上並不

能滿足所有越南大學生的需求。雖然詞彙學習策略的使用能夠促進個人詞彙學習成效的提升，但是在這一過程中，會受到學習者自身的語言水平、對二語學習態度、難度等因素的干擾和影響（Kafipour, 2010; Reza, 2010; Komol & Sripetpun, 2014）。根據這樣的結果，可以認為漢語詞彙課對於提升詞彙策略的使用、增加詞彙學習成效存在一定的效果，但是由於越南大學生個人漢語水平存在較大的差異，漢語水平較低的越南大學生無法準確理解部分詞彙課程的內容。該結果會可能會導致在後續策略的使用過程中出現問題，影響正常的詞彙學習。

另外，在「個人因素中」，「漢語學習目的」的頻率和數量最高。而該主題的內容主要涉及兩個層面：一個是漢語學習的目的是為了尋求一份工作。這樣的現狀說明個人規劃和未來的發展是影響越南大學生漢語學習的主要因素。本研究中的越南大學生均為漢語專業，且根據訪談的內容，多數的越南大學生選擇漢語專業的主要目的是為了在當地尋求一份滿意的工作。這樣的也反映出越南大學生在漢語學習的過程中具有較高的目的性。而另一個層面反應的是越南大學生希望通過漢語詞彙的學習取得良好的分數。可以認為部分越南大學生希望通過詞彙的學習改善個人漢語水平。由於詞彙學習的使用在本質上是為了提升詞彙學習成效（Schmitt, 1997; Oxford, 1999），因此，可以認為部分越南大學生在策略的使用上呈現出良好的積極性和主動性，並且這樣的一種現狀能夠幫助他們取得較好的結果，如詞彙量的提升。除此之外，在家庭因素中，「父母對外漢語的態度」和「經濟收入」佔據主要的地位。雖然這兩個主題在人數和頻率上較低，但是在內容上均為正向。換句話說，越南大學生在漢語詞彙學習的過程中是會受到家庭正面態度的支持，並且他們也會希望通過漢語學習，改善家庭經濟收入。可以看出，家庭的支持程度和經濟水平是影響越南大學生漢語學習的因素，並且在這些因素的正面作用下，越南大學生會在詞彙學習策略上呈現出較高的結果，促進詞彙學習成效的提升。

4.3.2 不同因素對動機的作用

通過對半結構化訪談的數據進行分析，得出影響動機的因素有：「內在動機」和「外在動機」兩大類別。「內在動機」上包括「興趣愛好」、「個人努力」、「對外來學習的影響」、「自信」和「漢語熟練度」。其中「興趣愛好」的頻率最高，且內容均為正向。這說明越南大學生對於漢語詞彙學習有較高的興趣時，他們會呈現出高水平的動機，並且高水平的動機可以幫助他們在詞彙的理解、使用上呈現出更高的狀態。更重要的是，越南大學生會表現出更多的主動性，如願意在漢語詞彙學習中付出更多的努力。這樣的一種結果說明越南大學生漢語詞彙動機與他們的努力程度存在較高的正相關，即越南大學生擁有較高的積極性時，為了獲得更好的結果，他們會在任務中主動付出更多的努力。對於「漢語熟練度」，頻率和數量同樣不應被忽視。語言能力反映的是學習者自身的一種學習結果，它是被認為是增加學習者動機的主要因素之一（MacIntyre, 2012）。而越南大學生該主題內容上呈現出負面的結果，如「漢語詞彙難度較高，較少使用詞彙」等等。這樣的結果表明越南大學生認為由於漢語本身存在一定的難度、以及缺少練習漢語詞彙的機會，他們當前漢語水平不足，需要進一步改善和提高。在二語學習，特別是詞彙學習的過程中，學習者會希望學習活動或者任務具有多樣性和挑戰性，不僅是為了提升語言學習體驗，更重要的是促進動機水平的提升（Dörnyei & Ushioda, 2011）。雖然部分越南大學生呈現出較低的學習結果，但再結合其它主題，如「個人努力」和「興趣愛好」反映出他們喜歡漢語詞彙的學習，並願意付出更多的努力。基於此，可以認為雖然部分參與者漢語水平較低，但是他們仍然希望改善當前學習不足，提升漢語詞彙水平。正是這樣的一種現狀使得越南大學生在漢語詞彙學習中具有較高的學習動機。

另外，對於「外在動機」，「詞彙特徵」和「活動設計」是主要的影響因素。首先，

在「詞彙特徵」中，部分越南大學生認為漢語詞彙複雜、難懂。但也有的提出在經過多次練習後，可以成功掌握詞彙的含義。可以認為對於越南大學生來說，漢語的學習存在難度，但並沒有對他們的動機水平造成過多的影響。他們在通過外在的練習實踐後，可以改善這一現狀。另外，雖然部分越南大學生會在「活動設計」表現出如緊張的情況，但是他們仍然在任務參加中表現較高的積極性，並且表現出希望再次參加相關活動，以及對活動提出相關建議的傾向。因此，外在的學習困難如全新的詞彙學習活動、漢語詞彙的特徵等等會在一定程度上對越南大學詞彙學習動機產生影響。不過這樣的影響不會造成動機水平的下降，他們仍然表現出如希望經常參加活動的意願。另外，「測試難度」同樣需要注意，在該主題上，多數的越南大學生認為漢語詞彙存在一定的難度，並希望減少相應的難度，但是在他們個人努力下，他們仍然可以按時完成。越南大學生動機水平的提高可以幫助他們在語言活動中獲得更好的結果（Nguyen & Jaspaert, 2021），但是產生這樣結果的前提是他們在語言學習中具有高水平的動機。部分越南大學生在漢語詞彙學習上存在一定的缺陷，雖然這樣的缺陷可能會他們詞彙知識水平造成一定的影響，但是他們仍然會保持較高的動機水平，且正是在內在動機和外在動機的共同作用，越南大學生會按時完成本次的研究，並對於漢語詞彙學習保持較高的學習興趣。

4.3.3 不同因素對自我調節的作用

在自我調節方面，本研究分為：「詞彙測試」、「學習者個人因素」以及「其它因素」。首先，在「詞彙測試」上，越南大學生表現出較少使用詞彙、混淆詞義等問題，這些問題主要集中在「漢語詞彙熟悉度」。加之由於多數越南大學生在此之前並未參與過類似的漢語詞彙學習活動，故在面對本次任務時，他們較多表現為緊張和不知所措，同時需要花費更多的時間去瞭解和認識任務的流程。因此，他們會在「活動安排」上表現出希

望提前了解活動內容的傾向。個人語言水平能力的高低會在一定程度上影響學習者的自我調節能力，並間接影響他們在語言學習中的表現情況（Pekrun et al., 2011; Gregersen et al., 2014）。越南大學生的自我調節水平會受到上述因素的影響，一方面反映出由於缺少訓練的機會，他們本身漢語詞彙水平有待改善和提高。另一方面也說明本次漢語詞彙知識（深度和廣度）測試存在的一定的難度。但由於語言水平與自我調節之間的關係並非是單向制約，而是雙向互動發展（Wolters, 1998）。換句話說，高水平的自我調節也會帶動越南大學生詞彙學習能力的改善。越南大學生雖然提出詞彙知識（深度和廣度）測試較難，但是他們仍然會希望在減少難度的前提下，再次參加相關的學習活動。這樣的一種結果也反映出他們會通過調節個人的積極性和主動性，以促進個人注意力的改善，並且幫助他們在語言學習中減少拖延，提高學習效率，最終帶動詞彙學習成效的改善。

另外，在「學習者個人因素」上，「個人反應」、「認知水平」和「漢語水平」的頻率和次數較高。其中，「認知水平」與學習者的感知能力有關，它能夠幫助語言學習者產生更多的想法，以促進他們語言學習活動的參與度，並幫助他們順利完成學習任務活動（Eddy-U, 2015; Pawlak et al., 2016）。但是越南大學生在該主題上表現不足的現狀，如花費更多時間、面對生詞緊張等現象。這樣的結果說明越南大學在詞彙學習中會面臨諸多認知層面的問題。而自我調節，特別是元認知控制，可以幫助學習者減少學習拖延、提升注意力水平（Tseng et al., 2006）。因此，可以認為個人認知水平的負面作用會導致越南大學生對於漢語詞彙的認識、理解上存在缺陷，影響漢語詞彙的學習。「個人反應」和「漢語水平」上的結果呈現出兩種不同的趨勢。部分越南大學生具有較高的自信，認為個人能夠在詞彙知識（深度和廣度）測試中取得良好的成績，但有的則會擔心個人漢語詞彙儲備量不足導致無法按時測試的現象。說明不同越南大學生之間呈現出較大的差異性。在面對負面狀態時，漢語水平較高的越南可以通過自我調節在詞彙知識（深度和

廣度)測試上較好的結果。反之,那些漢語水平較低的越南大學生在面對詞彙知識(深度和廣度)時,由於個人認知水平的缺陷,導致他們面對 HSK 高水平詞彙時會遇到較大的難度,甚至需要更多的時間才能完成相應的測試。越南大學生之所以會出現不同的反應,雖然可能是由於之前尚未參加過相關的活動等因素的干擾,但主要的原因與個人漢語水平,特別是詞彙水平有關。當面對那些已經認識、且掌握的漢語詞彙時,越南大學生會表現出積極、且主動的情緒,而這樣的狀態不僅可以幫助他們在詞彙深度和廣度測試中取得更好的結果,減少他們可能在測試中出現的焦慮情緒,還可以有助於他們在後續的漢語學習中增加信心,提高漢語學習的興趣。但是在面對詞彙深度時,特別是詞彙同義詞、反義詞替換以及造句,部分漢語水平較低的越南大學生會無法準確作答,甚至會出現難以理解題目內容,一方面使得他們難以順利完成詞彙深度測試,造成測試結果分數的下降;另一方面,導致他們在測試中出現較高的負面情緒,影響後續題目的作答,可能會使得個別越南大學生無法在規定時間內完成所有的調查問卷。

最後,還有部分越南大學生的自我調節會受到其它因素,即「漢語課程安排」和「COVID-19」的影響。輕鬆的氛圍可以緩解學習者的壓力,增加他們的學習興趣;而緊張和刺激的外部環境則會令參與者感到害怕和不安,甚至會產生更多的焦慮(Wang et al., 2021)。在 COVID-19 的影響下,所有的漢語課程轉為線上授課,從形式和內容上均有所調整。而在經過一年以上的線上漢語學習後,部分越南大學生對當前漢語課程的設置和安排的滿意度較低,並表現希望回到教室繼續學習的意願。這種情況一方面是由於線上教學改變了原有的線下課堂互動的環節,減少師生、生生之間面對面交流的機會,甚至減少了越南大學生使用漢語進行交流的機會。另一方面,可能是教師沒有採取對應的措施。COVID-19 對於教學,特別是教師教學設計的影響較大。由於缺乏充足的經驗,部分教師在線上教學安排時,會使得教師成為課堂活動的輸出者,導致教師和學生之間

缺少充足的互動，甚至是學生之間無法進行交流。但值得注意的是，這樣的一種現狀雖然會對越南大學生的自我調節造成影響，但既沒有影響他們對於漢語學習的興趣，更重要的是沒有影響他們的自我調節水平。可以看出，外在不利的學習環境可能會造成越南大學生對漢語學習的注意力下降，興趣降低，甚至是產生負面消極的情緒。不過，這樣的結果沒有改變他們漢語學習的目標。追其根源，「畢業規定」要求越南大學生具備較高的漢語水平。所有漢語專業的越南大學生，他們在畢業前需要取得 HSK 五級證書，否則無法順利完成學業。HSK 五級不僅要求越南大學生具有充足的詞彙量，而且需要掌握這些詞彙的用法、搭配，並使用相關的詞語進行寫作。該規定會成為越南大學生漢語學習的驅動力。另外，多數的越南大學生具有明確的學習目標，即找到一份與漢語有關的工作。明確的學習目標既可以幫助越南大學生在漢語詞彙學習過程中保持較高的學習積極性和主動性，不會輕易受到外在環境因素的干擾以及內在情緒因素的影響，又能夠促使他們主動尋求學習、鍛鍊漢語的機會，為提升個人漢語水平付出相應的努力。

4.4 教學建議

本研究以越南大學生為例，分析漢語作為二語學習者詞彙學習。這樣的一種研究不僅可以從理論上豐富漢語詞彙研究，提供相關的示例，而且還能夠為改善越南大學生漢語教學提供教學建議，並為改善漢語作為二語教學提供借鑑意義。基於本研究的發現，提出的教學建議如下：

1. 重視自我調節的重要作用，保持學習者穩定的個人情緒。根據結構方程模型的結果，研究發現詞彙學習策略會通過自我調節間接影響越南大學生的詞彙廣度。也就是說越南大學生的情緒調控以及個人注意力會影響他們的詞彙學習。基於上述的發現，本研究提出相應的教學建議：首先，對於大一和大二的學生，鑒於他們整體漢語水平，特別

是詞彙水平較低，教師需要額外關注，並培養他們漢語學習的興趣。故教師可以針對他們設計、安排更多漢越雙語的視頻或者文字資料，幫助他們進一步了解漢語，消除陌生感帶來的害怕、恐懼等負面性情緒。同時，教師還可以幫助大一和大二的學生梳理清楚的學習目標。作為剛接觸漢語的新生，多數的越南大學生可能缺乏明確的學習目標，導致他們在漢語學習過程中動力不足。故教師可以幫助學生建立階段性學習目標，如以三個月，或者半年為週期，建立相應的漢語學習目標，並採取小組學習的方式促進不同越南大學生之間相互監督，促進彼此漢語學習成效的提升。還可以邀請高年級同學，或者畢業班學生開展經驗分享講座，幫助學生了解該專業後續的課程設置，以及就業方向。另外，對於高年級的學生，由於他們在面對詞彙深度時會出現一定的負面興趣，造成個人學習動機水平出現波動。因此，教師需要關注不同水平漢語學習者之間的差異性。在面對那些漢語詞彙水平較低的學生，應該適當降低漢語學習的難度，為他們學習、理解不同詞彙的含義：留出充足的時間。同時，關注學生們在課堂學習中的注意力，減少過多的外在干預，如適當減少視頻資料、閱讀材料的播放，並且減少教師過多的授課時間，增加學生自主學習、討論和交流的時間。對於那些詞彙水平較高的越南大學生，教師可以在擴大漢語學習難度的基礎上，為他們提供更多的訓練機會，如：嘗試閱讀相關的漢語文章、開展漢語寫作比賽、聽力測試等等，既可以幫助學生加深對不同漢語詞彙的理解，又能夠提升他們對於漢語學習活動的參與度，增加學習興趣。更重要的是，通過不同類型的漢語學習活動，可以降低個人負面情緒的產生，增加漢語學習動力，促進漢語學習成效的提升。

2. 擴大詞彙儲備量，增加漢語詞彙訓練。通過相應的詞彙知識（深度和廣度）測試，本研究得出多數的越南大學已經擁有一定水平詞彙量，認識較多的漢語詞彙。但是在具體的使用，如辨別近義詞和反義詞，以及造句上存在不足。針對這樣的一種現狀，可以

通過現有的寫作和閱讀提升詞彙量。對於大一和大二的越南大學生，由於他們尚未學習「漢語詞彙課」，因此教師可以在漢語閱讀和寫作課上，適當增加額外的材料。如：在閱讀課程上，教師可以為剛入學的越南大學生提供豐富的閱讀材料/確保難度適中的前提下，定期為漢語專業的學生發放他們感興趣的內容，幫助學生通過閱讀理解不同漢語詞彙的含義，以及詞彙在具體語句中的運用。而在寫作活動中，教師可以增加寫作訓練次數，以鍛鍊他們對於不同漢語詞彙的使用能力。另外，對於已經完成「漢語詞彙課」學生，雖然他們已經擁有一定的漢語詞彙儲備，但是他們在詞彙運用層面仍需要進一步提升。因此，教師可以針對中高級漢語學習者，安排具有難度的學習任務。首先，在閱讀層面，教師可以提供長篇閱讀材料作為課堂訓練的內容，要求學生在規定時間內閱讀材料，並完成讀後訓練。其次，對於課外，或者課後訓練，教師可以安排自主性閱讀練習，規定學生在閱讀後，梳理不同漢語詞彙的同義詞、近義詞以及反義詞，並使用這些詞彙進行造句。最後，在寫作活動上，教師可以為學生提供圍繞幾組漢語詞彙設計、安排相應的寫作任務，要求學生根據詞彙內容進行創作發揮。這樣的一種寫作涉及既能夠加深越南大學生對於漢語詞彙含義的理解，又能夠鍛鍊他們對於不同詞彙的運用能力。

3. 優化「漢語詞彙課」設置，促進漢語教學穩步發展。本研究發現雖然越南大學生他們在漢語詞彙上的表現存在一定的差異，並且會受到多個因素的影響，但是他們仍然表現出較高的漢語學習意願，並希望改變現有的詞彙教學。基於這樣的一種現狀，本研究認為需要對漢語課程，特別是詞彙課程進行相應的調整和修改。首先，課程設置上，教師需要重視詞彙運用能力的培養，而不是僅停留在詞彙量的堆積。因此，教師需要調整教學目標，以及教學重難點，適當增加對漢語詞彙用法、使用層面的關注度。具體來說，教學的重點應該從詞彙的背誦、默寫轉向詞彙形式、意義和用法的理解和使用，教學難點需要關注不同詞彙含義的辨別。也就是說詞彙教學的目標不應該僅停留在講授詞

彙的形、音和義這些基本內容上，而且需要幫助學生把已經掌握的詞彙運用到實際漢語交際活動中去。故教師應該在修改教學目標的內容，添加如詞彙用法、詞彙預警知識點，以及詞彙所包含的文化含義，並輔之大量的時間練習來鍛鍊學生對詞彙的掌握。

其次，在教學過程中，調整詞彙教學的時間和內容分佈。面對大一和大二的學生，教師可以採用如語素教學的方法，幫助學生了解漢語詞彙的構造以及不同語素之間的含義。同時，在減少詞彙記憶和背誦的時間基礎上，教師可以在教學活動中穿插多個詞彙的辨別、造句、短小寫作等活動，加深學生對於漢語詞彙的理解，並鍛鍊他們對於詞彙的使用能力。換句話說，通過多種形式的學習活動，而不是傳統的記憶、背誦來增加越南大學生對於漢語詞彙的認識和理解能力。再次，除了轉變詞彙教學的方向，教師還應該在教學過程中關注不同學生之間的情緒變化，特別是一些低水平學生的負面焦慮狀態。由於這些負面的狀態不僅會影響詞彙學習的進程，同時還會造成越南大學生詞彙學習效率，尤其是詞彙量水平的降低。因此，教師需要提前準備可行的應急方案，如嘗試採用同義詞替換、或者提供例句的形式，及時解決詞彙學習上的難題，進而幫助越南大學生及時調節個人負面情緒，保持穩定的漢語詞彙學習興趣。對於那些高年級的越南大學生，教師可以強調漢語構詞法的教學，在講解不同類型的構詞法，如主謂式、並列式等構詞後，提供相應的示例，幫助學生在理解語素含義的基礎上，更佳清晰地認識和理解詞彙的含義。此外，教師應該適當傳授詞彙學習技巧和策略。本研究發現恰當的詞彙學習策略能夠有效地促進詞彙知識水平的提升。所以，教師定期開展專題講座、師生交流分享會等活動，幫助學生了解詞彙學習策略的重要性。在梳理個人現有策略水平的基礎上，借鑑和學習他人有效的策略，從而對自身漢語學習有一個更佳全面的調控。教師還應該指導學生策略的使用。雖然有些越南大學生會主動採取不同的策略來提升他們漢語學習成效，不過這一現狀多是在無意識的狀態下開展的。因此，教師可以為學生詞彙學習的

觀念提供指導，如讓學生明白詞彙的使用需要有具體的語言環境，一個詞彙的出現需要與其它字、詞相關聯，即學生需要明確詞彙的搭配、句法、語體等等。更重要的是，教師需要幫助學生明白在漢語詞彙學習過程中，他們需要重視分析和概括不同詞彙的含義，進而針對性地選擇不同的詞彙學習策略，如閱讀、寫作策略。

最後，對於課後作業，教師應該注重理解記憶的特點。本研究發現多數的越南大學對於漢語詞彙僅停留在短期記憶，並沒有掌握詞彙、清楚詞法有關的基本知識點。最好的方法是把詞彙放入具體的示例中，通過聯想與想像、並輔之以相應的圖片、手勢、動作等強化學生對於不同詞彙的記憶和理解。同時，教師應該減少抄襲、背誦詞彙等機械性記憶的手段，選擇造句、短作文寫作等靈活性方法，加深詞彙記憶的基礎上，鍛鍊他們詞彙運用的能力。因此，在課後作業中，教師需要額外增加課後閱讀、寫作量。本研究中多數的學生表現出希望改善現有的漢語詞彙教學，故教師需要擴大課外閱讀量，指定或者發放充足的閱讀材料以滿足不同語言水平越南大學生詞彙學習的需求。另外，鑒於當前特殊的環境以及學生需求，教師需要特別關注線上平台和資源的使用。教師可以通過通過線上平台，為學生提供額外的漢語視頻、文字作為課後閱讀材料，要求學生在閱讀相關材料後，找出關鍵詞彙，並使用這些詞彙進行造句，或者進行寫作。此外，教師還可以利用線上資源，為學生充足的輔助性材料，幫助學生實現自主性學習。如教師在課後適當補充、提供相應的漢語學習網站作為課堂學習活動的延伸，一方面學生可以在課後進行自主學習，幫助他們進一步理解不同漢語詞彙的來源、含義以及用法；另一方面，多種渠道下的漢語學習既能夠增加他們漢語學習的參與度，改善傳統課堂學習的單一性，又能夠提升他們對於漢語的學習興趣，提高動機水平，最終實現整體漢語水平的提升。

第五章 總結

5.1 研究結論

本研究發現在詞彙知識（深度和廣度）測試上，越南大學生廣度測試上的結果要明顯高於深度，深度在標準差、方差、偏度和峰度上的數值要遠低於廣度。由於詞彙廣度測試主要考察的是越南大學生對於詞彙的認識程度，而深度則反映他們對於詞彙用法、意義等層面的掌握程度。因此，我們認為廣度測試僅能反映越南大學生對於詞彙數量的認識程度，而深度測試才能夠更加真實體現他們對於漢語詞彙的理解和運用。其次，根據結構方程模型的結果，我們考察詞彙學習策略、自我調節、動機以及詞彙知識（深度和廣度）之間的關係。結果顯示自我調節具有中介作用，即詞彙學習策略會通過自我調節間接影響詞彙廣度，為正相關，但詞彙深度則不受影響。在詞彙學習策略策略中，三個因子之間具有較高的相關性，且均為正相關，反映出一個因子的增加可以帶動另一個因子的提升。這樣的結果既說明詞彙策略對於越南大學生的詞彙學習是有效，又體現出通過使用詞彙學習策略，可以改善越南大學生漢語詞彙的學習。具體到不同的因子，元認知策略既與詞彙廣度之間不僅具有直接效應，而且還具有間接效益。對於記憶策略結果顯示與詞彙廣度之間同樣存在直接效應，且為正向，並且這樣的結果同樣適用於決定策略。但是，三個詞彙學習策略因子與詞彙深度之間均不存在顯著的直接或者間接效應。這種現象表明詞彙策略的使用可以幫助越南大學生提升漢語詞彙量，並且該結果也在詞彙廣度測試上得到了很好的印證。但是，作為詞彙知識的另一層面——詞彙深度，不會受到詞彙學習策略的影響。針對該現狀，一方面可能是詞彙學習策略的三個因子，即記憶策略、決定策略和元認知策略從內容上 Schmitt（1997）主要涉及學習者主動、或者被動接觸、學習不同詞彙含義的過程。而這些內容無法幫助越南大學生實現對詞彙運用

和理解能力的改善；另一方面，可能是由於越南大學生自身在漢語詞彙學習中更加關注詞彙含義的認識、理解和記憶。由於掌握不同漢語詞彙的用法存在一定的難度，加之漢語教師在教學過程中缺少相應的強化訓練，進而使得他們對詞彙學習中僅停留在詞彙含義的層面，而沒有上升至詞彙運用能力。這樣的現狀也使得他們在詞彙學習策略的使用上更佳關注對新舊漢語詞彙含義的掌握，而不是在認識不同詞彙的基礎上，嘗試掌握不同詞彙的同義詞、近義詞，甚至是使用詞彙進行寫作訓練。

另外，動機因子識別調節會在自我調節的作用，同樣也會影響詞彙廣度。但由於路徑係數為負，說明穩定的自我調節可以保證越南大學生具有高水平的動機，並促進詞彙廣度水平的改善和提升。最後，討論了語言水平和學習時間兩個變量的調節作用。多組分析的結果顯示越南大學漢語詞彙課程的期中測試不具有調節作用。這樣的一種結果不僅說明在該階段，越南大學生的詞彙學習策略、自我調節和動機會影響詞彙知識（深度和廣度）水平，而且不會因為語言水平的不同而出現較大的差異性。對於期末測試，結果發現隨著期末測試分數的提升，模型整體會呈現較高的結果。但是分數的進一步提升，則會導致模型呈現出下降的趨勢。換句話說，在越南大學生完成漢語詞彙課程後，他們已經具備了一定的漢語詞彙學習能力，故需要確保他們的詞彙學習策略、動機和自我調節處於一個相對穩定的狀態，以保證詞彙學習效率的提升。此外，雖然學習時間在整體模型上不存在調節作用，但是不同學習時間的越南大學生仍然在在自我調節上存在差異性。隨著學習時間的不斷增加，越南大學生的自我調節會得到一定的改善，但過長的學習時間則會導致自我調節出現下降的趨勢。因此，研究認為穩定的學時間可以保證越南大學生自我調節水平處於相對穩定的狀態。

此外，本研究還借助半結構化訪談討論影響詞彙學習策略、自我調節和動機的相關因素。根據分析後的結果顯示詞彙學習策略會受到「個人因素」、「學校因素」和「家庭

因素」的影響。「學校因素」佔據主要的地位，而其中的「詞彙課程設計」和「同學/朋友的幫助」在人數和頻率上最高，而主題內容上正負均存在。因此，可以認為由於不同越南大學生漢語詞彙水平存在不同，導致他們在詞彙策略使用上產生差異性，並且這樣的一種結果會直接影響越南大學生對待漢語詞彙的態度，影響正常的詞彙學習。「漢語學習目的」在「個人因素」中具有較高的頻率和數量，且內容多涉及工作和成績的提升。加之在「家庭因素」中，父母對於越南大學生漢語學習具有較高的支持度，且越南大學生希望通過學習漢語改善當前經濟收入情況。因此，可以認為正是在家庭作用的影響下，越南大學生會在漢語學習中表現出較高的目的性，即希望增加經濟收入。更重要的是這樣一種現狀會帶動他們詞彙學習策略的使用，促進詞彙學習成效的提升。其次，把影響動機的因素劃分為「內在動機」和「外在動機」。在「內在動機」中，「興趣愛好」和「個人努力」的作用最高。結合二者去看，主要體現的是越南大學生在漢語詞彙學習中具有較高的主動性，他們會更願意在學習中付出更多的努力，且這樣的努力使得越南大學生具有較高水平的動機。另外，雖然部分越南大學漢語詞彙水平有待提升，但是他們仍然會希望通過自身的努力改善當前不足的情況。這也從另一個角度反映出不同水平的越南大學生在漢語詞彙學習上均存在較高的動機水平。對於「外在動機」，主要是「詞彙特徵」和「活動設計」。由於漢語詞彙的複雜性，使得越南大學生在漢語詞彙學習中表現出希望在詞彙知識（深度和廣度）測試中減少難度，增加時間等意願。雖然這些因素會在一定程度上影響越南大學生漢語學習的進程，但並沒有改變越南大學生繼續學習漢語詞彙的意願，反而會增加他們學習的動機。最後，「詞彙測試」、「學習者個人因素」以及「其它因素」被認為是影響自我調節的三個因素。由於之前較少參加漢語詞彙學習活動，越南大學在「詞彙測試」中的「漢語詞彙熟悉度」和「活動安排」上表現出較高的頻率。但是越南大學生的仍然保持、並提出希望在降低難度的前提下再次或者多次參

加詞彙學習活動。對於「學習者個人因素」，「認知水平」反映的是越南大學生的感知水平，以及完成詞彙任務活動的情況。但是在該主題內容上，越南大學生呈現出負面的狀態，導致他們的注意力會出現下降的現象。此外，最後一個「其它因素」，主要涉及詞彙課程的安排以及當前 COVID-19 的影響。這兩個主題內容的確在一定程度對越南大學生漢語學習造成影響，但是他們仍然希望重新回到教室進行後續的學習活動。因此，可以看出雖然自我調節會受到個別因素的影響出現下降的趨勢，但是越南大學生整體調節水平仍處於相對較高的水平。

基於此，本研究提出相關的教學建議。首先，需要重視自我調節的作用。在漢語學習的過程中需要制定切實可行的學習目標，教師要關注學生在實現學習目標過程中注意力、情感的變化，及其對漢語學習的影響；其次，由於詞彙深度測試的結果低於廣度。因此，越南大學生需要在理解漢語詞彙含義的基礎上，釐清不同漢語詞彙的意義和用法。教師需要提升教學難度，幫助學生理解詞彙含義的基礎上，增加諸如辨析同義詞、同音詞等教學環節，為學生提供更多練習詞彙的方法；再次，建議教師進一步加強當前漢語詞彙能力的訓練，確保越南大學生擁有充足的漢語詞彙儲備量。在保證日常學習順利進行的基礎上，在課後學習活動中適當增加具有難度的漢語詞彙，如 HSK6 級高頻詞彙，為有意願進一步提升漢語詞彙量的越南大學生提供更多的學習資源。此外，教師還可以通過適當增加漢語閱讀學習材料，或者安排定期的漢語詞彙閱讀任務，在擴大越南大學生漢語詞彙量的基礎上，提升閱讀能力；最後，建議教師減少過多的課後練習和作業，保留適當課堂的漢語學習任務，使得越南大學生有充足的時間瞭解當前任務內容和流程，及時調節個人的負面情緒，促進漢語學習興趣的提升。此外，教師還可以通過提供更多免費的線上學習資源，增加自主學習時間，為越南大學生調節消極的情緒提供充足的時間，以確保他們的自我調節能力處於良好的狀態。

5.2 研究不足

本研究分析了越南大學生詞彙知識（深度和廣度）水平，討論詞彙知識（深度和廣度）與詞彙學習策略、自我調節和動機之間的關係，最後分析相關的影響因素。仍有一些問題有待在後續的研究繼續深入討論：

1. 本研究使用了詞彙知識（深度和廣度）測試分析越南大學生漢語詞彙深度和廣度的掌握情況，探究深度、廣度與漢語學習能力之間的作用關係。鑒於所有參與者在此之間均未參加過相關的測試，甚至小部分參與者在面對測試時會出現緊張、不知所措的情緒，故一次測試可能無法反映不同越南大學生的漢語水平。因此，後續的研究可能需要通過多次測試，以檢測越南大學生漢語詞彙知識（深度和廣度）水平。

2. 另外，本研究僅分析了越南大學生漢語詞彙學習情況，因此後續的研究嘗試對比不同國家/地區漢語作為第二語言學習者之間的差異，旨在促進漢語詞彙教學的不斷發展和完善。鑒於本次研究在越南維新大學進行，故後續的研究嘗試分析，如泰國、越南、日本、韓國等國家漢語學習者他們在詞彙學習上的差異以及產生這些差異背後的原因，進而對該地域/國家漢語詞彙教學進行適當的調整，在滿足當地學生詞彙學習需求的基礎上，促進該國家/地區漢語詞彙教學的進步。

3. 考查多個變量，如參與度、滿意感在漢語作為第二語言學習者中的作用，並分析這些因素在不同學習者，如父母教育背景、同伴/同學支持度上是否存在顯著的差異性，例如父母教育背景越高，他們漢語詞彙學習的參與度則越高等等。本研究分析了不同努力程度越南大學生之間的詞彙學習，發現如學習時間越久，自我調節水平越高。這樣一種研究證明了不同學習者之間的差異性是影響他們詞彙學習的重要因素。因此，後續的研究嘗試從不同的角度，如與度、滿意感等等，分析不同漢語學習者在詞彙學習上的差異。

參考文獻

中文文獻

- 陳氏合（2010）越南留學生漢語稱呼語的偏誤分析。南京師範大學碩士學位論文。
- 丁氏紅秋（2013）越南學生漢語詞彙學習研究。華中師範大學博士學位論文。
- 馮麗萍（2003）中級漢語水平外國學生的中文詞彙知識別規律分析。暨南大學華文學院學報，3，26-31。
- 何春秀、顧永琦、繆佳（2021）英語專業學生詞彙學習觀念與策略縱向比較研究。外語電化教學，1，32-37。
- 黃文行（1991）常用漢越詞素詞典。越南社会科学出版社。
- 林羽、蘇晨微、余香蓮（2011）高級階段留學生漢語詞彙學習策略研究。佳木斯大學社會科學學報，6，143-146。
- 廖靈專（2008）雙音節漢越詞及其對越南學生漢語詞彙學習的影響研究。北京師範大學博士學位論文。
- 劉揚（2016）越南峴港華語教學中心漢語詞彙教學中存在的問題及對策。廣西師範大學碩士學位論文
- 鹿士義（2002）詞彙習得與第二語言能力研究。世界漢語教學，10，53-62。
- 強微（2005）留學生漢語詞彙學習策略研究。北京語言大學碩士學位論文。
- 阮福祿 & 許嘉璐（2005）雙音節漢越詞與現代漢語詞彙的對比研究。語言文字應用，4，140。
- 阮青玄（2011）對越初級漢語生詞課堂教學設計。華東師範大學碩士學位論文。
- 阮文康（2007）越南語裏的外來詞。河內：教育出版社。
- 阮氏翠幸（2016）漢、越親屬稱謂語對比研究。華中師範大學博士論文。

阮黎瓊花（2012）越南河內高校漢語教學現狀調查。湖南師範大學碩士學位論文。

譚群瑛、言秀華、謝小玲（2014）漢語和越南語稱謂語語用對比探究。語文建設
11, 66-67。

陶氏茸（2011）淺談漢越詞對越南漢語教學之影響。蘇州大學碩士學位論文。

王建勤（2006）漢語作為第二語言的學習者習得過程研究。北京：商務印書館。

王聰 & 朱思達（2021）學習策略的使用對漢語稱謂語學習成效之影響——以越南語母
語者為例[尚未出版]。

咸蔓雪（2016）漢語越南語關係語素歷史層次分析。中西書局。

謝氏花、肖奚強。（2014）現代漢語「有」字句與越南語「có」字句對比研究，《語言研
究》，4，75-79。

楊寄洲（2000）漢語教程。北京語言文化大學出版社。

鄺勝涵（2004）留學生漢語詞彙學習策略的研究。背景語言大學碩士學位論文

張合生（2006）外國學生漢語詞彙學習狀況計量研究。世界漢語教學，1，70-76。

張西平（2009）歐洲早期漢學史：中西文化交流與西方漢學的興起。中華書局。

英文文獻

Adams N., Little T.D., Ryan R.M. (2017). Self-Determination Theory. In M. Wehmeyer, K. Shogren, T. Little, S. Lopez (Eds), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 47-54). Springe.

Allan, N. P., Joye, S. W., & Lonigan, C. J. (2017). Does gender moderate the relations between externalizing behavior and key emergent literacy abilities? Evidence from a longitudinal study. *Journal of Attention Disorders*, 21(7), 600–609.

Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International

Reading Association.

- Arozaq, M., Aman, A., & Sunarhadi, M. A. (2017). Implementation of reading guide strategy in global climate change material for enhancement of student learning outcome. *International Journal of Active Learning*, 2, 82–89.
- Bernaus, M., Masgoret, A.-M., Gardner, R. C., & Reyes, E. (2004). Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *The International Journal of Multilingualism*, 1, 75–89.
- Beglar, D. (2010). A Rasch-based validation of the Vocabulary Size Test. *Language Testing*, 27(1), 101–118.
- Byrnes, H. (2014). Theorizing language development at the intersection of ‘task’ and L2 writing: Reconsidering complexity. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing* (pp. 79–103). John Benjamins.
- Bytheway, J. (2015). A taxonomy of vocabulary learning strategies used in massively multiplayer online role-playing games. *CALICO Journal*, 32(3), 508-527.
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., & Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher–child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75-86.
- Catalán, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54–77.
- Chan, Y. Y., & Li, J.B. (2020). An early look at parental expectation towards early childhood education among Pakistani parents in Hong Kong: The role of culture and acculturation. *Children and Youth Services Review*, 119, 105625.
- Chang, M. M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction- An investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*. 18(3),

217–230.

- Chui, S. Y. (2005). *An investigation of the English vocabulary knowledge of university students in Hong Kong* (Unpublished master's thesis). The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, China.
- Cohen, A., & Griffiths, C. (2015). Revisiting Language Learning Strategy Research 40 years later. *TESOL Quarterly*, 49(2), 414-429.
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The Role of Volition in Learning and Performance. *Review of Research in Education*, 19, 301–341.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34, 213-238.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-117). Multilingual Matters.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 513–540.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research. Vol. 1* (pp.209-239). Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded

- social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited* (1st ed.). Routledge
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A.H. (2017). The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *The Modern Language Journal*, 101(3), 455-468.
- Dong, Y. Tang, Y. Chow, B.W.Y. Wang, W., & Dong, W. Y. (2020). Contribution of Vocabulary Knowledge to Reading Comprehension Among Chinese Students: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 525369.
- Du, X., & Jackson, J. (2018). From EFL to EMI: The evolving English learning motivation of Mainland Chinese students in a Hong Kong University. *System*, 76, 158-169.
- Fan, N. (2020). Strategy Use in Second Language Vocabulary Learning and Its Relationships with the Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: A Structural Equation Modeling Study. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 752.
- Ferlus, M. (1992). Histoire abregée de l'évolution des consonnes initiales du vietnamien. *The*

Mon-Khmer Studies Journal, 20, 111-125.

Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (2000). *Research Methods in the Social Sciences* (6th Edition). Wadsworth, New York.

Fuhs, M.W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at Head Start. *Developmental Psychology*, 47, 404-416.

Fuhs, M.W., Nesbitt, K. T., Farran, D.C., & Dong, N. (2014). Longitudinal associations between executive functioning and academic skills across content areas. *Developmental Psychology*, 50, 1698-1709.

Fung, W., Kevin, C. K.K., & Cheng, R.W. (2019). Gender Differences in Social Mastery Motivation and Its Relationships to Vocabulary Knowledge, Behavioral Self-Regulation, and Socioemotional Skills. *Early Education and Development*, 30(2), 280-293.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Motivational variables in second-language acquisition. In J. W. Berry & G. J. S. Wilde (Eds.), *Social psychology: The Canadian context* (pp.266-272). McClelland and Stewart.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. Edward Arnold.

Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1991). An instrumental motivation in language study. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72

González-fernández, B., & Schmitt, N. (2020). Word Knowledge: Exploring the Relationships and Order of Acquisition of Vocabulary Knowledge Components. *Applied Linguistics*, 41(4), 481–505.

Gu, P. Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643–679.

Gu, P. Y. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 33, 35–54.

Gu, P. Y. (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for

- ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 325–350.
- Gu, P. Y. (2020). Strategies for learning vocabulary. In Webb, S. (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 271–287). Routledge.
- Ha HT (2022) Test Format and Local Dependence of Items Revisited: A Case of Two Vocabulary Levels Tests. *Frontiers in Psychology*. 12, Article 805450.
- Higgins, E. T., & Molden, D. C. (2003). How strategies for making judgments and decisions affect cognition: Motivated cognition revisited. In G. V. Bodenhausen & A. J. Lambert (Eds.), *Foundations of Social Cognition: A Festschrift in Honor of Robert S. Wyer, Jr* (pp. 211–235). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Horiba, Y. (2012). Word knowledge and its relationship to text comprehension: A comparative study of Chinese- and Korean-speaking L2 learners and L1 speakers of Japanese. *Modern Language Journal*, 96, 108–121.
- Joo, Y. J., Bong, M. & Choi, H.J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5–17.
- Kim, J.S., Relyea, J.E., Burkhauser, M.A., Scherer, E., & Rich, P. (2021). Improving Elementary Grade Students' Science and Social Studies Vocabulary Knowledge Depth, Reading Comprehension, and Argumentative Writing: A Conceptual Replication. *Educational Psychology Review*, 33, 1935–1964.
- Kim, Y. K., & Kim, T. Y. (2011). The effect of Korean secondary school students' perceptual learning styles and ideal L2 self on motivated L2 behavior and English proficiency. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 11, 21–42.
- Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 83, 176–192.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies,

and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups. *TESOL Quarterly* 48(2), 275-299.

Kumar, V., Winne, P., Hadwin, A. F., Nesbit, J. C., Jamieson-Noel, D., Calvert, T., Samin, B. (2005). *Effects of self-regulated learning in programming*. In The fifth IEEE international conference on advanced learning technologies (ICALT 2005), 383–387. Kaohsiung, Taiwan.

Lai, C., & Tai, C.P. (2021). Types of social media activities and Hong Kong South and Southeast Asians Youth's Chinese language learning motivation. *System*, 97, 102432.

Lai, Y. C. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly*, 43, 255– 280.

Lan, R., & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 339– 379.

Lau, E. Y.H., & Lee, K. (2020). Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880.

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.

Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1–26.

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54, 399-436.

Lee, K. H. Y., & Patkin, J. G. (2017). Building the digital archive of Hong Kong english learning: Methodology, challenges and reflection. *System*, 65, 61-68.

Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2012). Promoting self-regulated learning: A motivational

- analysis. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 141–168). Routledge.
- Li, M., & Kirby, J. R. (2015). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36, 611–634.
- Logan, K. J., & Kieffer, M. J. (2017). Evaluating the role of polysemous word knowledge in reading comprehension among bilingual adolescents. *Reading and Writing*, 30, 1687–1704.
- Manchón, R. (2009). Introduction: Broadening the perspective of L2 writing scholarship: The contribution of research on foreign language writing. In R. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (pp. 1–19). Multilingual Matters.
- Maspero, H. (馬伯樂)(1912). Etudes sur la phonetique historique de la langue annamite: les initial(安南語語音史研究-聲母篇). *Bulletin de l' Ecole Francaise d'Extreme-Orient* 12(1), 1-127.
- Mathis, E. T. B., & Bierman, K. L. (2015). Dimensions of parenting associated with child prekindergarten emotion regulation and attention control in low-income families. *Social Development*, 24(3), 601–620.
- Matthews, J. (2018). Vocabulary for listening: Emerging evidence for high and mid-frequency vocabulary knowledge. *System*, 72, 23-36.
- Meara, P. (1980). Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning. *Language Teaching*, 13(3-4), 221-246.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131.

- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425–449.
- Moir, J. & Nation, I. S. P. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect*, 17(1), 15-35.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762.
- Mori, Y., & Calder, T. M. (2015). The Role of Motivation and Learner Variables in L1 and L2 Vocabulary Development in Japanese Heritage Language Speakers in the United States. *Foreign Language Annals*, 48(4), 730-754.
- Narciss, S., Proske, A., & Koerndle, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23, 1126–1144.
- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2. learners' lexical inferencing strategy use and success. *Canadian Modern Language Review*, 90, 387–401.
- Read, J. (1998). Validating a Test to Measure Depth of Vocabulary Knowledge. In A. Kunnan (Ed.), *Validation in Language Assessment* (pp. 41-60). Erlbaum.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2015). Principles Guiding Vocabulary Learning through Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136-145.
- Nation, I. S. P., & Gu, P. Y. (2019). *Teaching and learning vocabulary in EFL*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary is Needed For Reading and Listening? *The*

Canadian Modern Language Review, 63(1), 59-81.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. & Beglar, D. (2007) A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.

Nguyen, T. M. H., & Webb, S. (2017). Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning. *Language Teaching Research*, 21(3), 298–320.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424–442.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers.

Oxford, R.L. (1999). Anxiety and the Language Learner: New Insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 58-67). Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (2013). Understanding language learner narratives. In J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 95-110). Cambridge University Press.

Palmberg, R. (1987). Patterns of Vocabulary Development in Foreign-Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(2), 201-219.

Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38 (3), 467-479.

Papi, M. (2018). Motivation as quality: Regulatory fit effects on incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(4), 707-730.

Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading Comprehension and Second Language

Development in a Comprehension-Based ESL Program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 09–29.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan Press.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Prentice Hall.

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.

Qian, D. D. (1999). Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282–308.

Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513–536.

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's Impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1), 362–378.

Read, J. (1988). Measuring the vocabulary knowledge of second language learners. *RELC Journal*, 19, 12–25.

Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355–371.

- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge university press.
- Richards, J. C. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sabo-Kojic, I., & Lightbown, P. M. (1999). Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192.
- Salmon, K., O'Kearney, R., Reese, E., & Fortune, C. (2016). The role of language skill in child psychopathology: Implications for intervention in the early years. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(4), 352–367.
- Schmitt, N. (1997). "Vocabulary learning strategies," in N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*(pp.199-227) Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study. *Language learning*, 48(2), 281-317.
- Schmitt, N. (2008). Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research* 12(3), 329-363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1986). Extended attributional feedback: Sequence effects during remedial reading instruction. *The Journal of Early Adolescence*, 6(1), 55–66.
- Schwartz, A. I., Mendoza, L., & Meyer, B. (2017). The impact of text structure reading strategy instruction in a second language: benefits across languages. *The Language Learning Journal*, 45, 263–281.
- Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618.

- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 321–331.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology, 91*(3), 335–351.
- Stæhr, L. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition, 31*(4), 577-607.
- Taguchi, T., Magid, M. and Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese, and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E(Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Multilingual Matters, Bristol.
- Tanaka, N. (2017). Examining EFL vocabulary learning motivation in a demotivating learning environment. *System, 65*, 130-138.
- Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies. *The Modern Language Journal, 100*, 674–701.
- Truong, T. N. N., & Wang, C. (2019). Understanding Vietnamese college students' self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *System, 84*, 123-132.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal, 79*(4), 505–520.
- Tseng, W.T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics, 27*(1), 78-102.
- Tseng, W.T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A

- structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58 (2), 357-400.
- Tseng, W.-T., Liu, H., & Nix, J.-M. L. (2017). Self-Regulation in Language Learning: Scale Validation and Gender Effects. *Perceptual and Motor Skills*, 124(2), 531–548.
- Tsuda, A., & Nakata, Y. (2013). Exploring self-regulation in language learning: A study of Japanese high school EFL students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7, 72– 88.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(2), 217-234.
- Wang, C., & Bai, B. (2017). Validating the instruments to measure ESL/EFL learners' self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies. *TESOL Quarterly*, 51(4), 931-947.
- Wang, C., & Zhu, S. D. (2021). *Uncovering the Effects of Self-Regulation between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Knowledge among Vietnamese University Students: A Structural Equation Modeling Analysis* [Unpublished Manuscript].
- Wang, F. (2008). Motivation and English achievement: An exploratory and confirmatory factor analysis of a new measurement for Chinese students of English learning. *North American Journal of Psychology*, 10, 633–646.
- Wang, Q., East, M., & Li, S. F. (2021). Measuring Chinese EFL learners' motivation and anxiety when completing a video narration task: Initial steps in designing two questionnaires. *System*, 100, 102559.
- Webb, R. (2005). Leading Teaching and Learning in the Primary School from “Educative Leadership” to “Pedagogical Leadership”. *Educational Management Administration & Leadership*, 33, 69-91.
- Webb, S., & Chang, A. C.-S. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19(6), 667–686.

- Weiland, C., Barata, M.C., & Yoshikawa, H. (2014). The co-occurring development of executive function skills and receptive vocabulary in preschool aged children: A look at the direction of the developmental pathways. *Infant and Child Development*, 23, 4-21.
- Weinstein, C. E., Schulte, A., & Palmer, D. R. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Heinle and Heinle.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J.H. (2011). Self-Regulation and Learning Strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53.
- Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals*, 30, 236–251.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth vs. Breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-39.
- Xu, J. (2009). School location, student achievement, and homework management reported by middle school students. *School Community Journal*, 19(2), 27–43.
- Yanagisawa, A., Webb, S., & Uchihara, T. (2020). How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading? A meta-regression analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), 411-438.
- Yang, F.Y., & Tu, M.L. (2020). Self-regulation of homework behaviour: relating grade, gender, and achievement to homework management. *Educational Psychology*, 40(4), 392-408.
- You, C.J., & Dörnyei, Z. (2016) Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37 (4), 495-519.
- Zhang, L. J. (2013). Second language writing as and for second language learning. *Journal of Second Language Writing*, 22, 446–447.
- Zhang, L. J., Thomas, N., and Qin, T. L. (2019). Language learning strategy research in system: looking back and looking forward. *System*, 84, 87–92.
- Zhang, X., & Lu, X. F. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and

- breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 99, 740–753.
- Zhang Y.N., Lin, C.H., Zhang, D. B., & Choi, Y. J. (2016). Motivation, strategy, and English as a foreign language vocabulary learning: A structural equation modelling study. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 57-74.
- Zheng, C., Liang, J.C., Li, M., & Tsai, C. C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76, 144-157.
- Zhou, J. (2021). The contribution of morphological awareness and vocabulary knowledge to Chinese as a second language reading comprehension: A path analysis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51(1), 55-74.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Elsevier.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association.

- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509–526). Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145–155.



附錄

附錄一：調查問卷

越南大学生汉语词汇测量表

Bảng khảo sát kiến thức từ vựng tiếng Trung cho sinh viên

Việt Nam

请你根据自身的实际情况对问卷中的题目进行作答。问卷共分为两个分部：第一部分是个人信息，主要调查个人基本信息和学习情况；第二部分是主要内容，包括汉语词汇知识，即广度和深度调查问卷，主要考察对汉语词汇的认识、理解和使用情况。问卷可以在 20-35 分钟内完成，如果在填写问卷过程中有任何疑问，请立刻联系老师。此外，本次调查问卷以线上的形式进行，你所提供的资料会严格保密，只作研究用途（我们不会使用任何形式的 Cookies 来收集你的个人资料）。

Vui lòng trả lời các câu hỏi trong bảng khảo sát theo tình hình thực tế của bạn. Bảng câu hỏi được chia làm hai phần: Phần thứ nhất là thông tin cá nhân, chủ yếu điều tra thông tin cá nhân cơ bản và tình hình học tập; Phần thứ hai là nội dung chính, bao gồm kiến thức từ vựng tiếng Trung, có các câu hỏi khảo sát độ rộng và độ sâu, chủ yếu là kiểm tra sự nhận biết, hiểu và sử dụng từ vựng tiếng Trung. Có thể hoàn thành bảng câu hỏi trong vòng 20-35 phút, nếu có thắc mắc trong quá trình điền bảng khảo sát, vui lòng liên hệ ngay với giáo viên. Ngoài ra, bảng khảo sát này được thực hiện trực tuyến, thông tin bạn cung cấp sẽ được bảo mật nghiêm ngặt và chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu (chúng tôi sẽ không sử dụng bất kỳ hình thức nào để thu thập thông tin cá nhân của bạn).

第一部分：个人信息 **Phần 1: Thông tin cá nhân**

1. 性别 Giới tính :

男 Nam

女 Nữ

2. 年龄 (A) Tuổi :

$A < 18$

$18 \leq A \leq 21$

$22 \leq A \leq 24$

$A \geq 25$

3. 是否参加过 HSK 考试? 如有参加过 HSK 考试, 等级为: Bạn đã từng thi HSK chưa?

Nếu bạn đã từng thi HSK, trình độ bạn đạt được là :

否 1 级

2 级

3 级

4 级

5 级

6 级

Chưa Cấp độ 1

Cấp độ 2

Cấp độ 3

Cấp độ 4

Cấp độ 5

Cấp độ 6

4. 你周花费多长时间学习汉语 (T=小时)? Mỗi tuần bạn dành thời gian bao lâu để học tiếng

Trung (T = giờ)?

$0 < T < 5$

$5 \leq T < 10$

$10 \leq T < 15$

$15 \leq T < 20$

$T \geq 20$

5. 你学习汉语多少年了 (Y=年)? Bạn đã học tiếng Trung được mấy năm rồi? (Y = năm)

$0 < Y \leq 2$

$2 < Y \leq 5$

$5 < Y \leq 8$

$8 < Y \leq 11$

$Y > 11$

6. 你什么时候开始学习汉语? Bạn bắt đầu học tiếng Trung từ khi nào?

幼儿园

小学

初中

高中

大学

Mẫu giáo

Tiểu học

Trung học cơ sở

Trung học phổ thông

Đại học

7. 你是否曾经前往中国学习或者旅游? 如曾经去过中国, 次数为: Bạn đã từng đến Trung Quốc để học tập hay du lịch chưa? Nếu bạn đã từng đến Trung Quốc, số lần bạn đến là

否	1 次	2-3 次	4-5 次	6 次以上
Chưa	1 lần	2-3 lần	4-5 lần	Hơn 6 lần

8. 毕业后, 是否会前往中国开展进一步的汉语学习活动 Sau khi tốt nghiệp, bạn có dự định sẽ sang Trung Quốc để tham gia các hoạt động học tập tiếng Trung tiếp hay không?

是	否	待定
Có	Không	Đợi suy nghĩ rồi mới quyết định

9. 你对目前汉语学习的满意度有多少? Mức độ hài lòng của bạn về việc học tiếng Trung hiện tại của mình thế nào?

非常不满	有点不满	中立	比较满意	非常满意
Rất không hài lòng	Hơi không hài lòng	Trung lập	Tương đối hài lòng	Rất hài lòng

10. 汉语学习过程中遇到问题时, 你是否会想尽一切办法解决? Khi bạn gặp vấn đề trong quá trình học tiếng Trung, bạn sẽ tìm mọi cách để giải quyết nó chứ?

不会	不太会	中立	偶尔会	会
Không	Không cố gắng cho lắm	Trung lập	Thỉnh thoảng	Sẽ tìm cách

11. 学习汉语后, 你对汉语文化的态度是否发生了改变? Sau khi học tiếng Trung, thái độ của bạn đối với văn hóa Trung Quốc có sự thay đổi nào không?

从来没有	没有多少	中立	有一点	很多
Chưa bao giờ	Không bao nhiêu	Trung lập	Có một chút	Rất nhiều

12. 你是否会积极参加学校组织的各种汉语学习活动? Bạn có tích cực tham gia các hoạt động học tập tiếng Trung do trường tổ chức không ?

从不	偶尔	有时	经常	总是
Chưa bao giờ	Thỉnh thoảng	Đôi khi	Thường xuyên	Luôn luôn

13. 你是否会及时完成老师安排的汉语作业? Bạn có hoàn thành đúng thời gian bài tập tiếng Trung do giáo viên giao không ?

从不	偶尔	有时	经常	总是
Chưa bao giờ	Thỉnh thoảng	Đôi khi	Thường xuyên	Luôn luôn

14. 你认为目前学校的汉语教学是否需要改进? Bạn cho rằng việc giảng dạy tiếng Trung hiện nay ở trường có cần phải cải thiện hay không ?

完全不需要	不需要	中立	有点需要	非常需要
Hoàn toàn không cần	Không cần	Trung lập	Cần thay đổi một chút	Rất cần

15. 你汉语词汇课期中考试的分数为 (G=分数): Điểm kiểm tra giữa kỳ môn Từ vựng tiếng Trung của bạn là (G = điểm):

A. $G < 6.0$	B. $6.0 \leq G < 7.0$	C. $7.0 \leq G < 8.0$	D. $8.0 \leq G < 9.0$
E. $G \geq 9.0$			

16.你汉语词汇课期末考试的分数为 (G=分数): Điểm kiểm tra cuối kì môn Từ vựng tiếng

Trung của bạn là (G = điểm):

- A. $G < 6.0$ B. $6.0 \leq G < 7.0$ C. $7.0 \leq G < 8.0$ D. $8.0 \leq G < 9.0$
E. $G \geq 9.0$

第二部分 主要内容 Phần thứ hai: Nội dung chính

汉语词汇广度调查问卷

Bảng khảo sát về độ rộng của vốn từ vựng tiếng Trung

本问卷共 50 题,检测汉语学习者的词汇量,即学习者知道、理解汉语词汇的数量。
每一题均为必答题,请你根据题目中的提示语句,在选项中选择最合适的一项。

Phần khảo sát này có tổng cộng 50 câu hỏi để kiểm tra vốn từ vựng, tức là số lượng từ tiếng Trung mà người học biết và hiểu được. Mỗi câu hỏi đều là bắt buộc, căn cứ vào các câu được đưa ra, hãy chọn từ phù hợp nhất trong số các phương án được gợi ý.

1. 下午:你姐姐下午几点到?

- A Xuống
B Mưa
C Buổi chiều
D Mùa hè

2. 现在:你现在去机场?

- A Phát hiện
B Bây giờ

C Đang

D Là

3. 跑步：喜欢跑步的人越来越多了。

A Mặt trắng

B Chăm sóc

C Chạy bộ

D Leo núi

4. 颜色：我不喜欢这件衣服的颜色。

A Đáng yêu

B Có thể

C Màu sắc

D Trước đây

5. 今天：你今天去北京了？

A Trò chuyện

B Ngày mai

C Thời tiết

D Hôm nay

6. 喜欢：中国人喜欢喝茶。

A Chào mừng

B Thích



C Tắm

D Tin tưởng

7. 鸡蛋：鸡蛋比上个月便宜了。

A Bạn bè

B Ở đâu

C Trứng gà

D Đồ đạc

8. 知道：下个月去旅游的事情你知道了吗？

A Con đường

B Biết

C Hiểu

D Du lịch

9. 时候：这个手机是什么时候买的？

A Giờ

B Thời gian

C Lúc, khi

D Việc

10. 唱歌：明天我们去唱歌怎么样？

A Hát

B Bơi lội



C Nhảy

D Luôn luôn

11. 旁边：书店在公园**旁边**。

A Bên cạnh

B Vừa

C Vấn đề

D Nâng cao

12. 觉得：我**觉得**你的办法是最合适的。

A Cảm thấy

B Quyết định

C Ngủ

D Thường xuyên

13. 以前：我已经瘦了，**以前**的衣服都不能穿了。

A Thường xuyên

B Cho rằng

C Trước đây

D Đã

14. 朋友：我有很多**朋友**。

A Bạn bè

B Chạy bộ



C Giày da

D Bia

15. 老师：他是我们的汉语老师。

A Cũ

B Giáo viên

C Khách

D Hàng xóm

16. 没有：今年没有去年热。

A Không sao đâu

B Có

C Tên

D Không

17. 儿子：他儿子很可爱。

A Con trai

B Con gái

C Một chút

D Một lát

18. 衣服：我正在商店试衣服。

A Thoải mái

B Nhân viên phục vụ



C Quần áo

D Bệnh viện

19. 便宜：那家超市的水果又新鲜又便宜。

A Thuận tiện

B Rẻ

C Hải lòng

D Ý nghĩa

20. 高兴：听到这个消息他很高兴。

A Nâng cao

B Vui mừng

C Có hứng thú

D Cao

21. 经验：您能给我介绍一下您成功的经验吗？

A 经验 Kinh nghiệm

B 经过 Trải qua

C 经济 Kinh tế

D 生活 Cuộc sống

22. 活动：这个活动是从 2017 年开始的。

A Hoạt động

B Hoạt bát



C Xúc động

D Vận động

23. 坚持：她每天都**坚持**写日记。

A Kiên trì

B Kiểm tra

C Ủng hộ

D Biết

24. 发展：随着科学技术的发展，很多问题已经得到了解决。

A Sốt

B Tìm thấy

C Phát triển

D Xảy ra

25. 计划：我们的任务已经按照**计划**全部完成了。

A Kế hoạch

B Nhớ

C Phóng viên

D Dự đoán

26. 方法：教育孩子要使用正确的方法。

A Thuận tiện

B Phương pháp



C Phương diện

D Phương hướng

27. 最好：你**最好**别告诉他答案。

A Cuối cùng

B Kỳ thi

C Gần đây

D Tốt nhất

28. 失败：失败是成功之母。

A Thất bại

B Thất vọng

C Bác, chú

D Ôm

29. 许多：他出了**许多**汗。

A Nhiều

B Xấp xỉ

C Bao nhiêu

D Rất nhiều

30. 改变：习惯是不容易**改变**的。

A Biến đổi

B Tiêu chuẩn



C Thay đổi

D Sạch sẽ

31. 如何：你昨天去跑步了吗？感觉如何？

A Nếu

B Bây giờ

C Thế nào

D Lối vào

32. 目标：如果你们有了目标，是否应该把它写下来？

A Mục đích

B Hiện tại

C Mục lục

D Mục tiêu

33. 保持：图书馆要**保持**安静。

A Quý giá

B Bảo vệ

C Giữ lại

D Giữ

34. 处理：她善于**处理**这样的紧急情况。

A Lợi ích

B Khắp mọi nơi

C Xử lý

D Chung sống

35. 调整：我们**调整**一下开幕式的时间吧。

A Nghịch ngợm

B Điều chỉnh

C Khảo sát

B Máy lạnh

36. 创造：你想要**创造**奇迹，必须用尽全力。

A Gây ra

B Sản xuất

C Sáng tạo

D Từ chức

37. 情绪：据说适当地选择衣服，可以帮助人们改善**情绪**。

A 情感 Tình cảm

B 情绪 Tâm trạng

C 情况 Tình huống

D 情景 Tình cảnh

38. 失去：目光太远，容易使人**失去**信心。

A Thất bại

B Mất ngủ



C Mất

D Thất vọng

39. 珍惜：我们要**珍惜**时间。

A Nhắm vào

B Đúng đắn

C Do dự

D Trân trọng

40. 思考：你们一定要学会独立**思考**。

A Ý nghĩa

B Tư tưởng

C Suy nghĩ

D Nghĩ, xem xét

41. 标题：请看一下文章的**标题**。

A Dấu câu

B Kí hiệu

C Mẫu vật

D Tiêu đề

42. 挫折：生活道路上的一次次**挫折**会成为我们宝贵的财富。

A Biện pháp

B Trở ngại

C Sai lầm

D Kết hợp

43. 消除：散步有助于消除长时间工作带来的紧张。

A Phòng cháy chữa cháy

B Khử trùng

C Loại bỏ

D Tiêu hao

44. 需求：储备人才是为了满足企业发展的需求。

A Giả tạo

B Nhu cầu

C Rất nhiều

D Khiêm tốn

45. 频繁：货架不需要频繁调整。

A Kênh

B Tần suất

C Nhiều lần

D Ném

46. 出席：他答应出席下午的开幕式。

A Xuất hiện

B Bây giờ

C Tham dự

D Ra vào

47. 尝试：人们可以亲自**尝试**制作一部电影。

A Thường thức

B Trả nợ

C Thường thường

D Thử

48. 依靠：她们**依靠**政府的救济生活。

A Vẫn

B Căn cứ

C Dựa vào

D Vẫn

49. 惊讶：我有些**惊讶**。

A Kinh động

B Kinh ngạc

C Ngạc nhiên

D Kinh nghiệm

50. 期望：你不能**期望**所有人都对你满意。

A Thời kỳ

B Kỳ hạn

C Bất nạt

D Mong đợi

汉语词汇深度调查问卷

Bảng câu hỏi khảo sát độ sâu từ vựng tiếng Trung

该部分共 50 个词汇，100 题，均为必答题，重点考察汉语学习者对汉语词汇含义的理解，以及汉语词汇搭配、使用的情况。每个词汇包括 2 小题，首先，在第 1 小题的 A、B、C、D 四个选项中，请你选择 1 个与题目中词汇含义相关、相近或者相反的词汇；其次，在第 2 小题的 A、B、C、D 四个选项中，请你选择能够与题目中词汇合理搭配，并组成短语或句子的一项。

Phần này có tổng cộng 50 từ vựng, 100 câu hỏi, tất cả đều là câu hỏi bắt buộc. Mục đích nhằm khảo sát người học tiếng Trung hiểu được ý nghĩa, cách sắp xếp và cách sử dụng của từ vựng. Liên quan đến mỗi từ vựng gồm có hai câu hỏi nhỏ, đầu tiên, trong bốn phương án A, B, C, D của câu hỏi nhỏ số 1, bạn hãy chọn một đáp án có liên quan, tương tự hoặc đối lập với ý nghĩa của từ vựng trong câu hỏi. Tiếp theo, trong bốn phương án A, B, C, D ở mỗi câu hỏi nhỏ số 2, hãy chọn một đáp án có thể kết hợp một cách hợp lý với từ vựng đã đưa ra, và có thể tạo thành một cụm từ hoặc câu.

1.1 下午 buổi chiều

上午 buổi sáng 上网 lên mạng 商店 cửa hàng 容易 dễ dàng

1.2 下午 buổi chiều



夏 mùa hạ 下雨 trời mưa 下 rơi, rót 杯子 cốc, ly

2.1 现在 bây giờ

衣服 quần áo 香蕉 chuối 以前 trước đây 校长 hiệu trưởng

2.2 现在 bây giờ

去 đi 次 lần 二 hai 个 cái

3.1 跑步 chạy bộ

运动 vận động 动物 động vật 再见 tạm biệt 影响 ảnh hưởng

3.2 跑步 chạy bộ

喜欢 thích 小时 giờ 文化 văn hóa 问题 vấn đề

4.1 颜色 màu sắc

白 trắng 百 trăm 穿 mặc 错 sai

4.2 颜色 màu sắc

中午 buổi trưa 昨天 hôm qua 帮助 giúp đỡ 衣服 quần áo

5.1 今天 hôm nay

昨天 hôm qua 字典 từ điển 中间 ở giữa 颜色 màu sắc



5.2 今天 hôm nay

小时 giờ 分钟 phút 历史 lịch sử 天气 thời tiết

6.1 喜欢 thích

爱 yêu 啊 a, à 半 một nửa 矮 thấp

6.2 喜欢 thích

椅子 ghế 地图 bản đồ 地方 nơi chốn 游泳 bơi lội

7.1 鸡蛋 trứng gà

食物 đồ ăn 欢迎 chào đón 下雨 mưa 谢谢 cảm ơn

7.2 鸡蛋 trứng gà

吃 ăn 错 sai 从 từ 出 ra

8.1 知道 biết

明天 ngày mai 明白 hiểu 名字 tên 面包 bánh mì

8.2 知道 biết

你 bạn 二 hai 去 đi 个 cái

9.1 时候 lúc, khi

时间 thời gian 手表 đồng hồ 手机 điện thoại di động 舒服 thoải mái



9.2 时候 lúc, khi

什么 cái gì 为什么 tại sao 怎么 thế nào 怎么样 như thế nào

10.1 唱歌 hát

跳舞 khiêu vũ 超市 siêu thị 衬衫 áo sơ mi 聪明 thông minh

10.2 唱歌 hát

去 đi 穿 mặc 春 mùa xuân 错 sai

11.1 旁边 bên cạnh

附近 gần đây 复习 ôn tập 干净 sạch sẽ 告诉 nói với

11.2 旁边 bên cạnh

公园 công viên 刚才 vừa mới 发烧 sốt 下雨 mưa

12.1 觉得 cảm nhận

决定 quyết định 认为 cho rằng 认识 quen biết 认真 chăm chỉ

12.2 觉得 cảm nhận

多 nhiều 少 ít 我 tôi 请 vui lòng

13.1 以前 trước đây

现在 bây giờ 相信 tin tưởng 先生 ông 香蕉 chuối

13.2 以前 trước đây

米饭 cơm 星期 tuần 月亮 mặt trăng 衣服 quần áo

14.1 朋友 bạn bè

同学 bạn cùng lớp 准备 chuẩn bị 作业 bài tập 左边 bên trái

14.2 朋友 bạn bè

新 mới 要 phải 也 cũng 雪 tuyết

15.1 老师 giáo viên

学生 sinh viên 妈妈 mẹ 旅游 du lịch 跑步 chạy bộ

15.2 老师 giáo viên

汉语 Hán ngữ 西瓜 dưa hấu 好吃 ngon 后来 sau này

16.1 没有 không có

有名 nổi tiếng 只有 chỉ có 又 lại 有 có

16.2 没有 không có

钱 tiền 少 ít 完 xong 真 thật



17.1 儿子 con trai

女儿 con gái 羊肉 thịt cừu 桌子 cái bàn 老师 giáo viên

17.2 儿子 con trai

星期 tuần 下雨 mưa 可爱 đáng yêu 客人 khách

18.1 衣服 quần áo

筷子 đũa 快乐 vui vẻ 裤子 quần 礼物 quà

18.2 衣服 quần áo

颜色 màu sắc 开始 bắt đầu 看见 nhìn thấy 咖啡 cafe

19.1 便宜 rẻ

新鲜 mới mẻ 方便 thuận tiện 便利 tiện lợi 贵 đắt tiền

19.2 便宜 rẻ

水果 trái cây 司机 tài xế 叔叔 chú 世界 thế giới

20.1 高兴 vui mừng

喜欢 thích 筷子 đũa 快乐 vui vẻ 可爱 đáng yêu

20.2 高兴 vui mừng

分钟 phút 非常 vô cùng 忘记 quên 个子 thân hình

21.1 经验 kinh nghiệm

经济 kinh tế 经历 từng trải 经过 trải qua 经常 thường xuyên

21.2 经验 kinh nghiệm

成功 thành công 成绩 thành tích 成为 trở thành 诚实 thành thật

22. 1 活动 hoạt động

活泼 hoạt bát 运动 vận động 动物 động vật 动作 động tác

22. 2 活动 hoạt động

举行 tổ chức 聚会 tụ họp 看法 cách nhìn 咖啡 cafe

23.1 坚持 kiên trì

减少 giảm thiểu 放松 thả lỏng 放弃 từ bỏ 降低 giảm bớt

23.2 坚持 kiên trì

跑步 chạy bộ 奖金 tiền thưởng 记者 phóng viên 天气 thời tiết

24.1 发展 phát triển

感情 tình cảm 感谢 cảm ơn 变化 biến đổi 复杂 phức tạp

24.2 发展 phát triển

记者 phóng viên 记得 nhớ 技术 kỹ thuật 季节 mùa

25.1 计划 kế hoạch

安静 yên tĩnh 安排 sắp xếp 安全 an toàn 爱情 tình yêu

25.2 计划 kế hoạch

B 完全 hoàn toàn 完成 hoàn thành 味道 mùi vị 碗 bát

26.1 方法 phương pháp

A 包子 bánh bao 保护 bảo vệ 办法 biện pháp 报名 đăng ký

26.2 方法 phương pháp

B 正在 đang 称号 danh hiệu 正确 đúng đắn, chính xác 正好 đúng lúc

27.1 最好 tốt nhất

坏 hư, hỏng 换 đổi 还 trả 火 lửa

27.2 最好 tốt nhất

方便 thuận tiện 北方 phương bắc 方法 phương pháp 飞机 máy bay

28. 1 失败 thất bại

成功 thành công 诚实 thành thật 成为 trở thành 成绩 thành tích

28. 2 失败 thất bại

经理 giám đốc 精力 sinh lực 经历 trải qua 通过 thông qua

29. 1 许多 rất nhiều

减肥 giảm cân 少 ít 至少 chí ít 质量 chất lượng

29. 2 许多 rất nhiều

B 和 và 喝 uống 汗 mồ hôi 很 rất

30. 1 改变 thay đổi

标准 tiêu chuẩn 标记 ký hiệu 变化 biến đổi 干净 sạch sẽ

30. 2 改变 thay đổi

习惯 thói quen 洗澡 tắm 兴奋 phấn khởi 回忆 hồi ức

31. 1 如何 làm sao

多数 đa số 什么 cái gì 怎么 thế nào 为什么 vì sao

31. 2 如何 làm sao

赶快 nhanh chóng 感动 cảm động 感觉 cảm thấy 感兴趣 hứng thú

32. 1 目标 mục tiêu

目录 mục lục 目前 hiện tại 目的 mục đích 木头 gỗ

32.2 目标 mục tiêu

制定 lập ra 制作 chế tạo 质量 chất lượng 治疗 điều trị

33.1 保持 duy trì

池塘 ao, đầm 尺子 thước đo 翅膀 cánh 维持 duy trì, giữ

33.2 保持 duy trì

B 据说 nghe nói 距离 cự ly 拒绝 từ chối 具备 đầy đủ

34.1 处理 xử lý

安全 an toàn 安装 cài đặt 解决 giải quyết 缓解 làm giảm

34.2 处理 xử lý

问题 vấn đề 问候 thăm hỏi 稳定 ổn định 相处 chung sống

35.1 调整 điều chỉnh

休息 nghỉ ngơi 休闲 nhàn nhã 修改 sửa đổi 选择 lựa chọn

35.2 调整 điều chỉnh

时髦 hợp thời trang 及格 đạt yêu cầu 时尚 thời thượng 时间 thời gian

36.1 创造 sáng tạo

发达 phát đạt 发挥 phát huy 发明 phát minh 发生 xảy ra

36.2 创造 sáng tạo

其中 trong đó 奇迹 kỳ tích 奇怪 kỳ lạ 其余 còn lại

37.1 情绪 tâm trạng

心情 tâm tình 心理 tâm lý 心脏 trái tim 辛苦 vất vả

37.2 情绪 tâm trạng

概念 khái niệm 改革 cải cách 改善 cải thiện 改正 sửa chữa, đính chính

38.1 失去 mất

或许 có lẽ 或者 hoặc là 获得 đạt được 活动 hoạt động

38.2 失去 mất

信心 lòng tin 新鲜 tươi mới 信封 bì thư 行动 hành động

39.1 珍惜 quý trọng

浪费 lãng phí 朗读 đọc diễn cảm 浪漫 lãng mạn 劳动 lao động

39.2 珍惜 quý trọng

实际 thực tế 实话 lời nói thật 时间 thời gian 时刻 thời khắc

40.1 思考 suy nghĩ

思想 tư tưởng 意思 ý nghĩa 考虑 suy nghĩ, xem xét 烤鸭 vịt quay

40.2 思考 suy nghĩ

独特 đặc biệt, riêng biệt 独立 độc lập 鸡蛋 trứng gà 记忆 kí ức

41.1 标题 tiêu đề

题目 chủ đề 目标 mục tiêu 目的 mục đích 信心 lòng tin

41.2 标题 tiêu đề

文学 văn học 文章 bài văn 文化 văn hóa 斯文 nhã nhặn

42.1 挫折 cản trở

亏待 đối xử tệ 亏损 hao hụt 困难 khó khăn 难得 hiếm có

42.2 挫折 cản trở

面积 diện tích 面对 đối mặt 面包 bánh mì 面貌 diện mạo

43. 1 消除 loại trừ

清晨 sáng tinh mơ 清淡 nhẹ, thoang thoảng 清楚 rõ ràng 清除 quét sạch, loại bỏ

43. 2 消除 loại trừ

皮鞋 giày da 疲惫 mệt nhọc 啤酒 bia 批评 phê bình

44.1 需求 nhu cầu

谣言 tin vịt 要求 yêu cầu 遥控 điều khiển từ xa 遥远 xa xôi

44.2 需求 nhu cầu

满足 thỏa mãn 意思 ý nghĩa 漫长 dài đằng đẳng 漫画 truyện tranh

45.1 频繁 nhiều lần

反对 phản đối 反而 trái lại 反复 lặp đi lặp lại 反抗 phản kháng

45.2 频繁 nhiều lần

亭子 cái đình 调整 điều chỉnh 统一 thống nhất 停车 dừng xe

46.1 出席 có mặt

出身 xuất thân 出色 xuất sắc 参加 tham gia 惭愧 hổ thẹn

46.2 出席 có mặt

婚姻 hôn nhân 婚礼 hôn lễ 回收 thu hồi 学习 học tập

47.1 尝试 thử

常识 thường thức 试图 tính toán 事实 sự thật 试卷 bài thi

47.2 尝试 thử

方向 phương hướng 方便 thuận tiện 方法 phương pháp 方圆 xung quanh

48.1 依靠 dựa vào

依赖 ỷ lại 依然 như cũ 遗产 di sản 遗传 di truyền

48.2 依靠 dựa vào

行政 hành chính 形成 hình thành 政府 chính phủ 正确 chính xác

49.1 惊讶 ngạc nhiên

惊动 kinh động 经营 kinh doanh 惊奇 kinh ngạc 经验 kinh nghiệm

49.2 惊讶 ngạc nhiên

师范 sư phạm 十分 vô cùng 石头 đá 十 số mười

50.1 期望 kì vọng

事业 sự nghiệp 失业 thất nghiệp 失去 mất 失望 thất vọng

50.2 期望 kì vọng

姑且 tạm thời 辜负 phụ lòng 鼓舞 cổ vũ 固然 dĩ nhiên

汉语词汇学习策略调查问卷

Bảng câu hỏi về chiến lược học từ vựng tiếng Trung

该部分共 42 题，主要调查汉语学习者在词汇学习过程中学习策略的使用情况，每

一题均为必答题。请仔细阅读题目的表述，请将你对这些表述的认同度（1、2、3、4 或 5）填写在问卷上。

Có tổng cộng 42 câu hỏi trong phần này, chủ yếu điều tra việc sử dụng các chiến lược học tập của người học tiếng Trung trong quá trình học từ vựng, mỗi câu hỏi đều là bắt buộc. Vui lòng đọc kỹ câu hỏi và mức độ lựa chọn, sau đó điền vào bảng câu hỏi mức độ đồng ý của bạn (1, 2, 3, 4 hoặc 5).

1. 从不 2. 很少 3. 有时 4. 经常 5. 总是

1. Chưa bao giờ 2. Hiếm khi 3. Đôi khi 4. Thường xuyên 5.

Luôn luôn

（一）决定策略（Các chiến lược quyết định）

1. 在学习汉语词汇时，我会归纳不同词的特点。Khi học từ vựng tiếng Trung, tôi biết tóm tắt đặc điểm của các từ vựng không giống nhau.

1 2 3 4 5

2. 我会把拼写、发音相似的汉语词放在一起记忆。Tôi biết tổng hợp những từ tiếng Trung có cách viết và cách phát âm tương tự nhau để ghi nhớ.

1 2 3 4 5

3. 我会利用图片、手势等方法记住汉语词汇。Tôi biết sử dụng các phương pháp như hình ảnh, cử chỉ để ghi nhớ từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

4. 我会根据上下文来猜测汉语词汇的意思。Tôi biết đoán nghĩa của các từ tiếng Trung dựa trên nội dung các đoạn trên và dưới của nó.

1 2 3 4 5

5. 我会使用双语（越-汉）词典来帮助我理解汉语词汇。Tôi biết sử dụng từ điển song ngữ (Việt-Trung) để hiểu từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

6. 我会使用单语（越/汉）词典来帮助我理解汉语词汇。Tôi biết sử dụng từ điển đơn ngữ (Việt hoặc Trung) để hiểu từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

7. 为了记住汉语词汇，我会把它们整理成一个列表。Để ghi nhớ từ vựng tiếng Trung, tôi biết sắp xếp chúng thành một list danh sách từ vựng.

1 2 3 4 5

8. 我会使用闪卡/卡片来记住汉语词汇。Tôi biết sử dụng flashcards / thẻ để ghi nhớ từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

（二）社会策略（Các chiến lược xã hội）

9. 遇到不理解的汉语词汇，我会向老师/同学寻求与之对应的越南语翻译。Khi gặp từ vựng tiếng Trung không hiểu, tôi biết tìm kiếm bản dịch tiếng Việt từ giáo viên hoặc bạn cùng lớp.

1 2 3 4 5

10. 遇到不理解的汉语词汇，我会向老师寻求新单词的解释或者同义词。Khi gặp từ vựng tiếng Trung không hiểu, tôi biết hỏi giáo viên cách giải thích từ mới hoặc tìm từ đồng nghĩa của từ mới đó.

1 2 3 4 5

11. 遇到不理解的汉语词汇，我希望老师可以提供一個例句。Khi gặp từ vựng tiếng Trung không hiểu, tôi mong muốn thầy cô có thể đưa ra một câu ví dụ.

1 2 3 4 5

12. 我希望通过集体活动的方式去发现汉语词汇的新含义。Tôi hy vọng thông qua các hoạt động tập thể có thể khám phá ra những ý nghĩa mới của từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

(三) 社会策略 (Các chiến lược xã hội)

13. 我会在团体活动中练习和记忆汉语词汇的含义。Tôi biết luyện tập và ghi nhớ nghĩa của các từ vựng tiếng Trung trong các hoạt động nhóm.

1 2 3 4 5

14. 老师会主动检查学生的闪卡/卡片和词汇列表，以确保汉语词汇学习的准确性。Giáo viên chủ động kiểm tra flashcards / thẻ và list danh sách từ vựng của sinh viên để đảm bảo tính chính xác của việc học từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

15. 我会主动与汉语母语者进行交流。Tôi biết chủ động giao tiếp với người bản xứ Trung

Quốc.

1
2
3
4
5

16. 我希望与更多人（汉语母语者）交流。Tôi mong muốn có thể giao tiếp nhiều hơn với người bản xứ Trung Quốc.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(四) 记忆策略 (Các chiến lược ghi nhớ)

17. 我会通过图形/形状来记忆汉语词汇的意思。 Tôi biết nhớ nghĩa của các từ vựng tiếng Trung thông qua các hình vẽ / hình trang.

1
2
3
4
5

18. 我会在大脑中想象汉语词汇的含义。Tôi biết mừng tượng ra ý nghĩa của các từ vựng tiếng Trung trong đầu của mình.

1
2
3
4
5

19. 我可以使用已有的知识去帮助我记忆全新的汉语词汇。Tôi có thể sử dụng kiến thức hiện có của mình để ghi nhớ các từ vựng tiếng Trung mới.

1
2
3
4
5

20. 我会通过添加注释来记住新汉语词汇。Tôi biết ghi nhớ từ vựng tiếng Trung mới bằng cách thêm các chú thích.

1
2
3
4
5

21. 我会通过同义词或者反义词来记住新的汉语词汇。Tôi biết ghi nhớ từ vựng tiếng Trung mới thông qua các từ đồng nghĩa hoặc từ trái nghĩa.

1 2 3 4 5

22. 我会利用词汇的含义帮助我记忆汉语词汇。Tôi biết sử dụng nghĩa của từ vựng để ghi nhớ từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

23. 我会使用程度量表去记住汉语词汇的含义。Tôi biết sử dụng thang đo mức độ để nhớ nghĩa của từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

24. 我会猜测陌生汉语词汇的含义。Tôi biết đoán nghĩa của những từ tiếng Trung lạ.

1 2 3 4 5

25. 我会根据词汉语汇出现的位置去记住它们的含义。Tôi biết ghi nhớ ý nghĩa của các từ vựng tiếng Trung căn cứ vào vị trí xuất hiện của chúng.

1 2 3 4 5

26. 我会尝试把新学习的汉语词汇组合成一个句子或者一段话。Tôi biết thử kết hợp các từ vựng tiếng Trung mới học thành một câu hoặc một đoạn.

1 2 3 4 5

27. 我会通过练习造句来记住新汉语词汇的含义。Tôi biết nhớ nghĩa của các từ vựng tiếng

của từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

34. 我可以辨别发音、拼写相近汉语词汇的意思。Tôi có thể phân biệt nghĩa của các từ tiếng Trung gần giống về phát âm và cách viết.

1 2 3 4 5

35. 我会在课上主动发言，练习刚掌握的汉语词汇。Tôi biết chủ động phát biểu trong giờ học và thực hành những từ vựng tiếng Trung mà tôi vừa nắm được.

1 2 3 4 5

36. 对于难以理解的汉语词汇，我会写下详细的注释。Với những từ vựng tiếng Trung khó hiểu, tôi biết ghi chép các chú thích cụ thể.

1 2 3 4 5

37. 我会归纳相同/相近含义的汉语词汇。Tôi biết tổng hợp các từ vựng tiếng Trung có nghĩa giống nhau / gần giống nhau.

1 2 3 4 5

38. 我会通过成语/熟语来记住汉语词汇的含义。Tôi biết nhớ nghĩa của từ vựng tiếng Trung thông qua việc sử dụng thành ngữ hoặc cụm từ cố định.

1 2 3 4 5

39. 我会归纳并总结学习汉语词汇的经验。Tôi biết tổng hợp và đúc kết kinh nghiệm học



từ vựng tiếng Trung.

1
2
3
4
5

(五) 认知策略 (Các chiến lược nhận thức)

40. 我会通过定期的口语练习来记住汉语词汇含义。Tôi biết nhớ nghĩa của các từ vựng tiếng Trung thông qua luyện tập khẩu ngữ định kì.

1
2
3
4
5

41. 我会通过定期的写作练习来记住汉语词汇含义。Tôi biết nhớ nghĩa của các từ vựng tiếng Trung thông qua các bài luyện viết định kì.

1 2 3 4 5

42. 我可以根据别人的提示，猜测陌生汉语词汇的含义。Tôi có thể đoán nghĩa của những từ tiếng Trung lạ dựa trên gợi ý của người khác.

1
2
3
4
5

43. 每次汉语词汇课程，我都会写笔记。Tôi biết ghi chép trong mỗi buổi học môn Từ vựng tiếng Trung.

1
2
3
4
5

44. 我会特别关注汉语词汇课的重点/核心词汇。Tôi biết đặc biệt chú ý đến những từ vựng chủ yếu hoặc trọng tâm của môn Từ vựng tiếng Trung.

1
2
3
4
5

45. 我会通过跟读来练习汉语词汇的发音。Tôi biết luyện phát âm các từ vựng tiếng Trung thông qua việc đọc theo người khác.

1 2 3 4 5

46. 我会把身边的物品贴上标签，并写上对应的汉语词汇。Tôi biết dán giấy ghi chú lên các vật dụng xung quanh mình và viết từ vựng tiếng Trung tương ứng lên đó.

1 2 3 4 5

47. 我有一个专门笔记本，用来记录汉语词汇学习的进展情况。Tôi có một cuốn sổ đặc biệt để ghi chép lại quá trình học từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

(六) 元认知策略 (Các chiến lược siêu nhận thức)

48. 我会看/听与汉语有关的电视剧/歌曲。Tôi biết xem hoặc nghe các bộ phim truyền hình hoặc các bài hát có liên quan đến tiếng Trung.

1 2 3 4 5

49. 我会自我检测汉语词汇的学习情况。Tôi biết tự kiểm tra tình hình học từ vựng tiếng Trung của mình.

1 2 3 4 5

50. 我会在空闲的时间练习汉语词汇。Tôi biết luyện từ vựng tiếng Trung vào thời gian rảnh.

1 2 3 4 5



51. 对于难以理解的汉语词汇，我会选择忽略或者直接跳过。Đối với những từ vựng tiếng Trung khó hiểu, tôi biết chọn cách lược qua hoặc bỏ qua trực tiếp.

1 2 3 4 5

52. 在下一个阶段，我会继续学习汉语词汇。Trong giai đoạn tới, tôi sẽ tiếp tục học từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

漢語詞彙學習動機調查問卷

Bảng câu hỏi về động lực học từ vựng tiếng Trung của sinh viên Việt Nam

1. 我无法理解/不在乎汉语词汇的学习。Tôi không thể hiểu / không quan tâm đến việc học từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

2. 我觉得学习汉语词汇是在浪费时间間。Tôi nghĩ rằng học từ vựng tiếng Trung là một sự lãng phí thời gian.

1 2 3 4 5

3. 在词汇学习中，我经常不知道自己在干什么。Trong việc học từ vựng, tôi thường không biết mình đang làm gì.

1 2 3 4 5

4. 我对自己掌握了很多的汉语词汇而感到高兴。Tôi rất vui vì tôi đã nắm được nhiều từ

vượng tiếng Trung hơn.

1
2
3
4
5

5. 我为自己学习了新的汉语词汇而感到满足。Tôi hài lòng vì tôi đã học được từ vựng tiếng Trung mới.

1
2
3
4
5

6. 我喜欢目前学习汉语词汇的方法。Tôi thích phương pháp học từ vựng tiếng Trung hiện nay.

1
2
3
4
5

7. 当我在汉语词汇学习中超越自己时，我会高兴。Tôi sẽ rất vui khi tôi vượt qua chính mình trong việc học từ vựng tiếng Trung.

1
2
3
4
5

8. 当我掌握了一个很难得汉语词汇时，我会高兴。Tôi rất vui khi tôi thành thạo một từ vựng tiếng Trung khó.

1
2
3
4
5

9. 当我完成汉语词汇训练时，我会感到满意。Tôi sẽ hài lòng khi tôi học xong từ vựng tiếng Trung.

1
2
3
4
5

10. 我听到别人用汉语和我交流时，我会感到开心。Tôi cảm thấy hạnh phúc khi nghe người khác giao tiếp với mình bằng tiếng Trung.

1
2
3
4
5

11. 我在使用/说汉语词汇时，我会感到开心。Tôi cảm thấy vui khi tôi sử dụng / nói được từ vựng tiếng Trung.

1
2
3
4
5

12. 通过与他人进行交流和沟通 我可以感受到汉语词汇学习的快乐 •Bằng cách giao tiếp và trao đổi với người khác, tôi có thể cảm nhận được niềm vui khi học từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

13. 学习汉语的目的是为了改变别人对我的印象和期望。Mục đích của việc học tiếng Trung là thay đổi ấn tượng và kỳ vọng của người khác về mình.

1
2
3
4
5

14. 学习汉语的目的是为了找到一份更有声望的工作。Mục đích của việc học từ vựng tiếng Trung là để tìm một công việc uy tín hơn.

1 2 3 4 5

15. 学习汉语的目的是为了获得更高的报酬。Mục đích của việc học từ vựng tiếng Trung là để được trả công cao hơn.

1
2
3
4
5

16. 为了现实我是一个爱学习的人，我认真学习汉语。 Để thể hiện mình là người rất thích học, tôi học tiếng Trung rất nghiêm túc.

1
2
3
4
5

17. 如果不能使用流利的汉语与他人进行交流，我会感到羞愧和內疚。 Tôi cảm thấy xấu hổ và tội lỗi nếu tôi không thể giao tiếp với người khác bằng tiếng Trung thành thạo.

1
2
3
4
5

18. 如果不能学好汉语词汇，我会感到愧疚和不安。Nếu tôi không thể học tốt từ vựng tiếng Trung, tôi sẽ cảm thấy tôi lỗi và bất an.

1 2 3 4 5

19. 我想要多掌握一门语言，所以我要学习汉语。Tôi muốn thông thạo một ngôn ngữ khác, vì vậy tôi muốn học tiếng Trung.

1
2
3
4
5

20. 我认为学习汉语有助于我个人的发展。Tôi nghĩ rằng học tiếng Trung sẽ giúp ích cho sự phát triển cá nhân của tôi.

1 2 3 4 5

21. 学习汉语是因为我想成为掌握两种语言的人。Học tiếng Trung là vì tôi muốn trở thành một người song ngữ.

1
2
3
4
5

汉语词汇学习自我调节调查问卷

Bảng câu hỏi khảo sát về sự tự điều chỉnh việc học từ vựng tiếng Trung của sinh viên đại học Việt Nam

该部分共 20 题，主要调查汉语学习者在词汇学习过程中的自我调节，每题均为必答题。请仔细阅读题目的表述，请将你对这些表述的认同度（1、2、3、4 或 5）填写在问卷上。

Phần này có 20 câu hỏi, chủ yếu điều tra về sự tự điều chỉnh bản thân của người học tiếng Trung trong quá trình học từ vựng, mỗi câu hỏi đều là bắt buộc. Vui lòng đọc kỹ mức độ lựa chọn của câu hỏi và điền mức độ đồng ý của bạn (1, 2, 3, 4 hoặc 5) sau mỗi câu hỏi.

1. 从不 2. 很少 3. 有时 4. 经常 5. 总是

1. Chưa bao giờ 2. Hiếm khi 3. Đôi khi 4. Thường xuyên 5.

Luôn luôn

（一）满足控制（Kiểm soát sự hài lòng）

1.即使学习汉语词汇的新鲜感消失，我也不会变得不耐烦。Ngay cả khi sự mới mẻ của việc học từ vựng tiếng Trung mất đi, tôi cũng không mất sự kiên nhẫn.

1 2 3 4 5

2.在学习汉语词汇的过程中，我很满意自己消除厌学的方式。Trong quá trình học từ vựng tiếng Trung, tôi rất hài lòng với cách xóa bỏ cảm giác nhàm chán khi học của mình.

1 2 3 4 5

3.在学习汉语词汇的过程中，我相信我可以克服无聊感。Trong quá trình học từ vựng tiếng

Trung, tôi tin rằng mình có thể khắc phục được cảm giác nhàm chán.

1
2
3
4
5

4.当对汉语词汇学习感到厌倦时,我知道如何调节自己的情绪,使学习过程充满活力。

Khi có cảm giác chán học từ vựng tiếng Trung, tôi biết cách điều tiết cảm xúc, giúp quá trình học của mình tràn đầy hứng thú.

1
2
3
4
5

（二）情绪控制（Kiểm soát cảm xúc）

5.当学习汉语词汇感到压力时，我知道如何减轻这种压力。Khi cảm thấy áp lực từ việc học từ vựng tiếng Trung, tôi biết cách giải tỏa áp lực này.

1
2
3
4
5

6. 我对自己用来减轻汉语词汇学习压力的方法感到满意。Tôi hài lòng với những phương pháp mình đã sử dụng để giảm bớt áp lực khi học từ vựng tiếng Trung.

1 2 3 4 5

7. 当我对汉语词汇学习感到压力时，我不会轻易放弃。 Khi gặp áp lực với việc học từ vựng tiếng Trung, tôi sẽ không dễ dàng bỏ cuộc.

1 2 3 4 5

8.如果在汉语词汇学习的过程中感到压力，我会马上想办法解决。Nếu cảm thấy áp lực trong quá trình học từ vựng tiếng Trung, tôi sẽ lập tức tìm cách giải quyết.

1
2
3
4
5

(三) 环境控制 (Kiểm soát hoàn cảnh)

9. 当词汇学习的外部环境出现问题时，我会立刻想办法解决。 Khi học từ vựng mà gặp vấn đề từ môi trường bên ngoài, tôi sẽ lập tức tìm cách giải quyết.

1 2 3 4 5

10. 在学习汉语词汇时，我知道如何安排外部环境以保证高效率的学习。 Khi học từ vựng tiếng Trung, tôi biết cách sắp xếp môi trường bên ngoài để đảm bảo việc học đạt hiệu quả cao.

1 2 3 4 5

11. 在学习汉语词汇时，我知道到学习环境的重要性。 Khi học từ vựng tiếng Trung, tôi biết được tầm quan trọng của môi trường học tập.

1 2 3 4 5

12. 在学习汉语词汇时，我会寻找一个良好的学习环境。 Khi học từ vựng tiếng Trung, tôi biết tìm một môi trường học tập tốt.

1 2 3 4 5

(四) 承诺控制 (Kiểm soát cam kết)

13. 学习汉语词汇时，我有特殊的方法来实现我的学习目标。 Khi học từ vựng tiếng Trung, tôi có những phương pháp đặc biệt để đạt được mục tiêu học tập của mình.

1 2 3 4 5

14. 在学习汉语词汇的时候，我想尽快实现自己的学习目标。 Khi học từ vựng tiếng Trung,

tôi muốn nhanh chóng đạt được mục tiêu học tập của mình.

1
2
3
4
5

15.在学习汉语词汇时，我会坚持不懈，以实现自己的学习目标。Khi học từ vựng tiếng Trung, tôi biết kiên trì để đạt được mục tiêu học tập của mình.

1
2
3
4
5

16.我相信我可以克服所有的困难，实现我的汉语词汇学习目标。Tôi tin rằng mình có thể vượt qua mọi khó khăn và đạt được mục tiêu học từ vựng tiếng Trung của mình.

1
2
3
4
5

(五) 元认知控制 (Kiểm soát siêu nhận thức)

17.学习汉语词汇时，我有特殊的方法来集中注意力。 Khi học từ vựng tiếng Trung, tôi có phương pháp đặc biệt để tập trung sự chú ý.

1
2
3
4
5

18.在学习汉语词汇时,我认为我控制注意力的方法是有效的。◦**Khi học từ vựng tiếng Trung, tôi nghĩ rằng phương pháp kiểm soát sự chú ý của tôi là hiệu quả.**

1 2 3 4 5

19.在汉语词汇学习时,我有特殊的方法预防自己出现拖延症。◦Khi học từ vựng tiếng Trung, tôi có phương pháp đặc biệt để bản thân không bị trì trệ trong việc học.

1
2
3
4
5

20.关于汉语词汇学习，我认为我控制拖延症的方法是有效的。 Về việc học từ vựng tiếng

Trung, tôi cho rằng phương pháp kiểm soát sự trì trệ của tôi là hiệu quả.

1

2

3

4

5



附錄二：半結構化訪談題目

1. 姓名（中文）
2. 是否按时完成問卷？
3. 完成問卷所需時間
4. 你認為漢語詞匯學習有趣嗎？在哪个方面？
5. 你在漢語詞匯學習過程中遇到哪些困難？這些困難是否影響你對漢語學習的興趣？
6. 從開始學習漢語至今，你對於漢語詞匯的興趣有變化嗎？
7. 如果有，是什麼時候發生的？是什麼原因導致了這種變化？
8. 你覺得在詞匯學習中什麼活動最吸引你？為什麼
9. 在詞匯學習中，你最不喜歡哪個活動？為什麼
10. 如果能改變詞匯學習，让它變得更加有趣，你會怎麼做？
11. 在參加本次活動前，你是否感到緊張、不安以及是否想要退出？為什麼？
12. 在本次活動中，特別是詞匯知識測試中，你感到緊張不安，還是覺得輕鬆開心？
13. 如果是緊張，是什麼讓你感到緊張？你什麼時候最緊張？緊張是否影響你的表現？
14. 如果是輕鬆，什麼讓你感到輕鬆？你什麼時候覺得最輕鬆？為什麼？
15. 當你感到緊張不安的時候，你更有動力還是不想完成任务？為什麼？
16. 如果下次還有這樣的活動，你是否還會感到緊張不安？還是輕鬆愉快？
17. 如果可以改變這個活動，让它變得更加輕鬆愉快，你有什么建議？
18. 你認為這次的精力會影響你以後的漢語詞匯學習嗎？如果是，如何？如果没有，為什麼？
19. 你認為本次的活動對於你學習漢語詞匯有幫助嗎？為什麼？

20. 你以后还想参加这样的活动吗？为什么



成果匯總

1. Zhu, S. D., & Wang, C. (2022). Vocabulary Learning in Chinese as a Second Language: Exploring the Role of Self-Regulation in Facilitating Vocabulary Knowledge of Second Language Learners. *Frontiers in Psychology*. SSCI, Q1. Rank B in Eduhk English Journal List.
2. Wang, C., Zhu, S. D., & Ma, B. P. (2021). A study on English learning strategies of university students in Hong Kong. *Asian Englishes*. SJR, Q1. Rank A in Eduhk English Journal List.
3. 朱思達，王強，王聰（2020）「專題學習視角下的名著教學研究」。現代基礎教育研究, 38（02）,203-209. CSSCI 集刊，Rank C in Eduhk Chinese Journal List.
4. 張雪梅，朱思達（2019）「真實學情視角下的中學語文教學研究」。現代基礎教育研究, 34（02）,191-196。CSSCI 集刊，Rank C in Eduhk Chinese Journal List.