

后疫情时代下印尼中文系学生阅读学习焦虑的变化研究 *CHINESE LANGUAGE READING ANXIETY CHANGES AMONG INDONESIAN CHINESE LANGUAGE DEPARTMENT STUDENTS IN THE POST-PANDEMIC ERA*

Ivan Japutra¹⁾, Jenifer Djingga²⁾

Chinese Language Department, Bunda Mulia University

¹⁾ijaputra@bundamulia.ac.id; ²⁾s16200023@student.ubm.ac.id

Diterima tanggal 11 Oktober 2023 / Disetujui tanggal 23 Oktober 2023

摘要

本研究旨在探究后疫情时代下印尼中文系学生阅读学习焦虑的变化及其与疫情期间的对比，以慈育大学中文系学生为研究对象。本研究采用问卷调查的方式，旨在了解学生在阅读中的焦虑感受，探讨疫情对其阅读学习习惯的影响以及寻找缓解焦虑的有效方法。在疫情期间，学生通过线上阅读课程进行学习，初始阶段在学校论坛进行线上教学，随后通过视频会议继续教学。进入后疫情时代，学校采取半线上+半实体的上课模式，最终逐渐回归到完全实体课程。调查结果显示，217名被试学生中，约85%学生表现出中高强度的汉语阅读焦虑，主要集中在不熟悉的内容、生词、语法等方面。然而，学生对于逐渐适应阅读和对中国文化感到陌生的问题表现较为积极。进一步分析显示，学生的阅读学习焦虑受多种因素影响，如词汇理解、阅读策略等。校区和年级对阅读焦虑和学习习惯存在一定差异，但不显著。每周的汉语阅读时间与阅读焦虑和学习习惯呈显著相关，学生阅读时间越长，焦虑感越低，习惯越好。在阅读学习习惯方面，大多数学生对阅读任务和汉语阅读课前预习表示满意。然而，也有学生希望提升任务多样性和对汉语写作能力的帮助，以激发阅读兴趣。本研究发现学生在阅读学习方面普遍存在一定程度的焦虑，尤其在面对不熟悉的内容、生词、语法时。同时，学校和教师可以关注学生的个体差异，根据不同因素提供有针对性的教学支持，帮助学生培养阅读学习习惯，提高汉语阅读能力。

关键词：后疫情时代；印尼中文系学生；阅读焦虑；变化研究

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the changes in Chinese language students' reading-related anxiety in the post-pandemic era in Indonesia, as well as to compare it with the situation during the pandemic. The study focuses on Chinese language department at Bunda Mulia University. A questionnaire survey was used to understand students' feelings of anxiety while reading, investigate the impact of the pandemic on their reading habits, and identify effective methods to alleviate anxiety. During the pandemic, students engaged in online reading courses. Initially, online teaching was conducted through the school forum, and later shifted to video conferencing. In the post-pandemic era, the school adopted a hybrid approach with both online and in-person classes, gradually transitioning back to fully in-person courses. The survey results indicated that out of 217 participants, approximately 85% of students showed moderate to high levels of anxiety while reading Chinese texts. The main areas of concern were unfamiliar content, new vocabulary, and grammar. However, students displayed a more positive attitude towards adapting to reading and becoming familiar with Chinese culture. Further analysis revealed that students' reading-related anxiety was influenced by various factors, such as vocabulary comprehension and reading strategies. Although there were some differences in anxiety and reading habits based on campus location and grade, these differences were not significant. Weekly time spent on Chinese reading was significantly correlated with anxiety and reading habits, as longer reading time was associated with lower anxiety and better habits. Regarding reading habits, most students expressed satisfaction with reading tasks and pre-reading preparation for Chinese reading classes. However, some students hoped for more diverse tasks and assistance in improving their Chinese writing

skills to stimulate their interest in reading. This study found that students generally experienced a certain degree of anxiety in their reading-related learning, especially when facing unfamiliar content, vocabulary, and grammar. Schools and teachers can pay attention to individual differences among students and provide targeted teaching support based on various factors to help them cultivate good reading habits and enhance their Chinese reading proficiency.

Keywords: Post-pandemic era; Indonesian Chinese language students; Reading anxiety; Change research

引言

当今世界正经历着前所未有的挑战，不仅给人们的身体健康带来威胁，同时也对教学带来巨大的冲击。在疫情期间，各个国家都采取了不同的措施来控制疫情的传播，其中包括关闭学校和实行远程教育。这些措施在一定程度上保证了学生们的健康和安全，但也给学生的学习和成长带来了挑战；尤其是对于学习外语的学生来说，语言学习需要大量的阅读，口语和听力练习，而远程教学往往难以满足这些需求，因此学生的语言学习可能会受到影响。

本研究旨在探究疫情期间印尼中文系学生的阅读学习焦虑的变化，并与疫情后的情况进行对比。研究对象是慈育大学的中文系学生，通过问卷调查和访谈的方式来收集数据。本研究将分析数据以回答以下三个研究问题：一是后疫情时代下，印尼中文系学生的阅读学习焦虑与疫情期间的程度相比是否有所增加？二是疫情期间学生们的阅读学习习惯和行为有何变化？三是不同校区、年級的印尼中文系学生在后疫情时代下的阅读焦虑和阅读习惯方面是否存在显著差异？

本研究的重要性在于，笔者将探究疫情对印尼中文系学生的学习和阅读能力的影响，并提供解决这些问题的可能途径。这不仅对印尼的教育教学具有参考价值，也对其他国家的汉语教育和疫情期间教学的新见解以及提供了借鉴。

在本文的后续部分中，我们将介绍有关本研究的文献综述、研究方法等方面的细节。通过本研究的探索。笔者希望能够促进对于疫情期间汉语教育的理解和改进，并提供可行的解决方案。

研究方法

本研究的研究类型是定量研究法。主要通过问卷调查法来收集研究资料。本研究的问卷调查内容为学生阅读学习焦虑与疫情期间的程度相比，主要调查学生疫情期间的阅读学习习惯和行为有什么变化。为了测量汉语阅读焦虑水平，笔者将设计专门的焦虑量表。Horwitz, Saito, Garza (1999)设计了外语阅读焦虑量表（Foreign Language Reading Anxiety Scale），该量表在国外学术界得到了普遍认可，也被许多研究者引进并翻译成中文，用于汉语阅读焦虑测量，具有良好的信度和效度。

本研究的调查问卷分为四个部分。第一部分是个人背景问卷。主要包括学生的姓名、性别、年龄、校区、年级、汉语学习时长、每周的汉语阅读时间、个人的汉语阅读水平和对阅读的兴趣等汉语阅读基本情况。第二部分是汉语阅读焦虑量表，汉语阅读焦虑量表共有 21 道，其中 17 题为正向题，4 题为反向题，采用 5 点量表。第三部分是汉语阅读焦虑原因量表。该量表是借鉴了寇清华（2008）的“汉语阅读焦虑原因量表”，在此基础上根据本文研究对象的需要进行适当修改和调整，形成本次测量所需要的量表，共 12 道题，都是正向题，采用 5 点量表。第四部分是汉语阅读习惯量表。该量表是根据段宝敏（2020）一文关于“体会汉语魅力，享受阅读乐趣——论小学低年级学生良好课外阅读习惯的培养”，在此基础上根据本文研究对象的需要进行适当修改和调整，形成本次测量所需要的量表，共

有 10 道题，都是正向题，采用 5 点量表。

本研究使用 IBM SPSS26.0 对问卷进行数据录入、整理和分析，通过数据和图形对后疫情时代下印尼中文系学生阅读学习焦虑状况、具体表现、不同个体间的差异和具体焦虑的原因等直观的呈现出来，以及可能改变这种状况的策略。

本研究的研究对象是印尼慈育大学中文系一至四年级的学生，总共回收的问卷有 217 名，分别为老校区和新校区。

研究结果与分析

慈育大学中文系阅读课的上课模式

在疫情期间（即 2020 年至 2022 年），本研究对象为 2021 年级至 2019 年级以下的学生，线上阅读课程在每 4 节课中的总上课时间为 200 分钟。初期，学生们采用学校论坛进行线上课程，教师与学生共花约 125 分钟在该论坛上。在此期间，教师首先布置任务，例如复习、课前导入和解答书本练习题等。随后，学生们通过视频会议继续教学，时长约为 50 至 75 分钟。在视频会议中，教师首先讲解当天的学习内容，同时学生有机会在此期间向教师询问不明白的地方。

进入 2022 年至 2023 年，疫情逐渐得到控制，本研究对象为 2022 年级的学生，阅读课程进入新的后疫情时代。学校制定了新的规定，对上课模式进行了一些调整。上学期采取半线上+半实体的上课模式。其中，线上课程的教学模式延续了疫情期间的规定，而实体课程则回归到疫情之前的正常教学模式，在课堂上进行授课。随着疫情在下学期得到较好的控制，半线上+半实体的教学模式逐渐淘汰，全阅读课程正常恢复为实体课程。学生们逐渐适应了这一转变，恢复到疫情之前的正常教学模式。

学生信息与汉语阅读的基本情况

第一部分是个人背景问卷。主要包括学生的姓名、性别、年龄、校区、年级、汉语学习时长、每周的汉语阅读时间、个人的汉语阅读水平和对阅读的兴趣等汉语阅读基本情况。

此外，为了对个体差异情况进行更具体且详尽的分析，笔者选择了三种个体影响因素，分别为校区、年级和每周阅读时间，以便后续将对这些因素进行独立分析。

(1) 汉语学习时长

表 1 学生汉语学习时长

学习汉语 时长	年级				总 计
	2022	2021	2020	2019	
1 年或 1 年以下	15	1	0	1	17
1 至 2 年	19	16	6	1	42
3 至 4 年	10	4	29	9	52
4 年以上	29	30	19	24	102

调查数据表明不同年级学生的汉语学习时长整体上呈现在 4 年以上，尤其值得关注的是，在 2021 年级和 2022 年级中，4 年以上汉语学习时长的学生数量明显增多，这表明有更多学生已经持续学习汉语超过 4 年。

然而，值得注意的是，在 2019 年级和 2020 年级，学生汉语学习时长在 1 至 2 年和 3 至 4 年的人数相对较多，而在 2021 年级和 2022 年级则趋于平稳。这也许是由于 2020 年全球疫情影响，导致一些学生在学习计划上有所调整，或者其他未知因素。

(2) 每周的汉语阅读时间

表 2 学生每周的汉语阅读时间

每周的 汉语阅 读时间	年级				总 计
	2022	2021	2020	2019	
0-3 小时	48	37	42	22	149
3-6 小时	17	13	12	12	54
6-9 小时	2	1	0	1	4
>9 小时	6	0	0	0	6

从调查数据可以看出，不同年级的学生每周的汉语阅读时间整体上呈现增长趋势。然而，还可以看到每周阅读时间在 0-3 小时的学生比例最大，这意味着仍有许多学生对汉语阅读没有投入足

够的时间。最主要的原因是因为学生在学业、兴趣爱好和其他活动之间分配时间造成的。因此，老师可以采取一些措施来促进学生的汉语阅读兴趣和习惯。

(3) 学生的汉语阅读水平

表 3 个人的汉语阅读水平

汉语阅读水平	年级				总计
	2022	2021	2020	2019	
差	3	2	1	0	6
不好	7	7	10	2	26
一般	40	31	30	16	117
好	20	10	12	16	58
非常好	3	1	1	1	6

据表 3，表明学生的汉语阅读水平在不同年份有所提高，但一般水平的学生人数仍然占据主体。学生的汉语阅读水平整体上呈现出一定的阅读水平。2019 年到 2022 年，好和非常好这两个水平的学生人数逐渐增加，而差和不好这两个水平的学生人数逐渐减少。这表明学生的汉语阅读能力在不断提升。值得注意的是，2022 年级的数据显示有 3 名学生被归类为非常好，相较于其他年级的数据略高。

(4) 学生学习汉字的难易程度认知

表 4 对汉字学习的看法

对汉字学习的看法	年级				总计
	2022	2021	2020	2019	
非常难	10	14	12	3	39
难	26	18	28	18	90
一般	24	16	10	10	60
不难	10	3	3	4	20
非常容易	3	0	1	0	4

该调查数据表明学生对学习汉字的难易程度认知在不同年份有所变化，大部分学生认为学习汉字相对较难，少数学生认为较容易。2019 年（四年级）和 2020 年（三年级），相对较多的学生认为学习汉字难度较大，其中难度最高的选项是“难”。另外，在 2021 年（二年级）和 2022 年（一年级），难度最高的选项还是“难”，这表明学生对学习汉字的难度普遍高。

在整个调查期间，相对较少的学生认为学习汉字非常容易，其中最高比例

的选项是“一般”。这表明学生对学习汉字的容易程度总体上持谨慎态度，对于认为非常容易的学生比例较低。

(5) 汉语阅读的兴趣情况

表 5 学生汉语阅读的兴趣

汉语阅读兴趣	年级				总计
	2022	2021	2020	2019	
没有	0	0	1	1	2
很低	2	0	5	2	9
一般	23	28	26	17	94
较高	38	19	17	14	88
非常高	10	4	5	1	20

经过对数据的观察，可以发现学生对汉语阅读的兴趣总体上呈现出较为稳定的态势，绝大多数学生表示对汉语阅读有一般或以上程度的兴趣。2019 年和 2020 年的学生中，对汉语阅读有较高兴趣和非常高兴的比例相对较高，分别为 15 名和 22 名。而到了 2021 年和 2022 年，对汉语阅读有较高兴趣和非常高兴的比例稍有增长，分别为 23 名和 48 名。

总体而言，大多数学生对汉语阅读表现出积极的态度，对汉语阅读的兴趣较高。然而，仍有少数学生表示对汉语阅读兴趣较低或没有兴趣。

综合以上分析，我们可以认为 2021 年和 2022 年学生对汉语阅读的兴趣普遍较高。主要原因是由于疫情的影响逐渐减弱，学校的上课模式已恢复到正常。因此，这两届学生对汉语阅读产生了较高的兴趣。相比之下，2019 年和 2020 年级的学生也许由于适应上课环境的原因，导致其对汉语阅读缺乏相同程度的兴趣。

(6) 学习汉语的动机或目的

表 6 学生学习汉语的目的

学习汉语的目的	%
自己喜欢、感兴趣	59.91
为了以后找一份与汉语有关的工作	74.19
喜欢我的汉语班或汉语老师	11.98
因为别人学汉语，所以我也得学	4.15
我父母鼓励或要求我学习汉语	24.88
其他	3.69

学生学习汉语的动机多种多样，包括个人兴趣、职业发展、学习环境和家庭因素等。据调查结果得知，学生最主要的动机是关于职业发展，随着汉语的国际地位不断提升，越来越多的学生将学习汉语与未来职业发展相联系“为了以后找一份与汉语有关的工作”，占74.19%。

综合以上数据结果，随着汉语在国际舞台上的重要性日益凸显，学生学习汉语的热情不断高涨。对于教育机构和汉语教师而言，了解学生的学习动机是制定教学计划和提供更好教学服务的关键因素。同时，多样化的学习动机也为教学方法和内容的拓展提供了可能性。

(7) 学生 HSK 等级表

表 7 学生 HSK 等级表

HSK 等级	年级				总计
	2022	2021	2020	2019	
1 级	12	14	7	0	33
2 级	14	8	3	0	25
3 级	28	8	9	0	45
4 级	14	13	9	1	37
5 级	2	8	25	33	68
6 级	3	0	1	1	5

根据以上表 7 的数据，整体来看，随着时间的推移，学生参加 HSK 考试的总人数逐年增加。尤其在 2019 年之后，较高水平的 HSK 考试参与度明显增强，显示出学生们对汉语水平的提升和认证的渴望。这一趋势可能与汉语在国际间的影响力增大有关，越来越多的学生意识到获得 HSK 认证对日后求职或学习汉语的重要性。

学生阅读学习焦虑的总体状况分析

表 8 阅读学习焦虑状况

	N	最小值	最大值	平均值	标准差
阅读焦虑总计	217	21	97	64.76	15.259
有效的 N (完全排除)	217				

焦虑程度的级别一般根据焦虑总值划分为高度焦虑、中度焦虑和低度焦虑。本研究采用了 Kuru Gonon S.I.(2007) 的分类方法：低焦虑感 $<(\text{平均值}-\text{标准差})$ $<$ 中焦虑感 $<(\text{平均值}+\text{标准差})$ $<$ 高

焦虑感，对阅读焦虑的总值做了描述性统计分析，其中均值为 64.76，标准差为 15.259。三组焦虑值经过四舍五入后，被界定如下：

表 9 焦虑程度等级划分

高度焦虑感	>80
中度焦虑感	>50 <80
低度焦虑感	<50

表 10 不同等级的焦虑人数占比

焦虑程度	有效百分比	累计百分比
低度焦虑感	15.7	15.7
中度焦虑感	71.0	86.6
高度焦虑感	13.4	100.0

根据上表数据，中度焦虑组人数最多，共 154 人，占比 71.0%；高焦虑组人数为 29 人，占比 13.4%；低焦虑组人数为 34 人，占比 15.7%。与高焦虑组的占比相近，表明焦虑值的分组较为合理。这些数据直观地展示了 217 名被试在汉语阅读过程中的焦虑程度，显示大多数人的焦虑处于中等程度，少部分学生在阅读过程中只有轻微的焦虑感受，而另一部分学生则存在极度严重的阅读焦虑。综上所述，217 名被试在汉语阅读过程中普遍存在焦虑情绪，近 85% 的被试表现出中高程度的汉语阅读焦虑。

学生阅读学习焦虑的具体统计分析

为了进一步了解被试在焦虑方面的表现，我们对所有问卷题目进行了描述性统计，并将其细化到各个维度的每一个因素。共有 217 名被试学生参与了该调查。每个被试学生对应于各个问题（Q1 到 Q21）的得分，这些问题代表了不同焦虑因素。调查数据中的问题被分成不同的焦虑因素维度，如阅读内容的理解、遇到不熟悉的话题、词汇困扰、语法难点等等。每个问题的得分范围从 1 到 5，分别代表了“非常不赞同”到“非常赞同”。在深入分析中，我们选取了焦虑值最高和最低的几个题目，结合其所属的维度，得出了以下结果，具体如下表所示：

表 11 阅读焦虑的具体表

问卷题	平均值	标准差
Q1 当不是很确定能否理解阅读内容时, 就会很心烦	3.59	1.135
Q5 我读汉语时, 遇到不熟悉的话题, 就会很紧张	3.56	1.208
Q8 我读汉语时, 遇到不会念的词语, 就会感到很困扰	3.55	1.113
Q7 我读汉语时, 如果不能明白每个词汇的意思, 就会紧张	3.49	1.175
Q6 我读汉语时, 遇到不会的语法, 就会感到心烦	3.37	1.237
Q2 我读汉语时, 词懂了, 但仍然不明白作者说了什么	3.34	1.148
Q17 我读汉语给自己听不要紧, 但让我大声读给全班听, 还是会觉得很不自在	3.33	1.225
Q13 我觉得我的汉语阅读水平不高	3.33	1.076
Q10 当文章太长时, 我会很紧张	3.24	1.283
Q4 当我看到一大篇汉语文章时, 会感到很害怕	3.23	1.288
Q14 我觉得自己没有好的阅读方法	3.23	1.081
Q3 我读汉语时, 常常记不住读过的内容	3.19	1.071
Q9 我读汉语时, 通常会一个字一个字的翻译	3.19	1.257
Q11 为了能读汉语, 我总是担心自己要学很多汉字	3.15	1.223
Q21 我读汉语时, 总是很自信	2.86	1.023
Q15 学汉语最难的部分是阅读	2.74	1.179
Q20 读汉语时, 我经常會想其他的事情	2.70	1.067
Q12 我很享受阅读汉语	2.49	.929
Q16 我不适应阅读老师的教学方法	2.47	1.014
Q19 中国文化对我来说很陌生	2.41	1.056
Q18 一旦习惯汉语阅读之后, 觉得阅读并没那么难	2.30	.912

通过比较表 11 的平均值结果, 可以看出最高的焦虑因素是 Q1、Q5、Q8、Q7 和 Q6, 它们分别涉及了不确定理解阅读内容、遇到不熟悉的话题、不会念的词语、不能明白每个词汇的意思以及遇到不会的语法。这些问题的平均得分都在 3.37 到 3.59 之间, 标准差较小, 说明学生对这些问题的焦虑表现比较一致。

相比之下, 焦虑值最低的问题是 Q18、Q19、Q16、Q12 和 Q20, 这些问题涉及到学生逐渐适应阅读、对中国文化陌生、不适应老师的教学方法以及在

阅读时容易分散注意力。这些问题的平均得分都在 2.30 到 2.86 之间, 标准差也较小。

综合以上分析结果, 从数据可以看出, 学生在阅读方面普遍存在一定程度的焦虑, 特别是在面对不熟悉的内容、生词、语法时, 焦虑程度较高。然而, 也有学生逐渐适应阅读并感到自信, 对中国文化感到陌生的学生相对较少。

小总结:

以上调查部分分析了学生阅读学习焦虑的总体情况, 包括学生信息与汉语阅读的基本情况以及学生的阅读焦虑水平。调查数据显示, 不同年级的学生对汉语阅读的兴趣普遍较高, 特别是 2021 年级和 2022 年级的学生。学生的汉语阅读水平整体上呈现提高趋势, 尤其在好和非常好水平的学生逐渐增加。学生学习汉语的动机多样, 其中职业发展是主要的学习动机。同时, 学生参加 HSK 考试的总人数有所增加, 表明学生对汉语水平认证的渴望。在焦虑方面, 约 85% 的学生表现出中高程度的汉语阅读焦虑, 特别是面对不熟悉的内容、生词和语法等情况。然而, 也有学生逐渐适应阅读并感到自信。综合分析结果, 学校和教师可以采取相应措施促进学生的汉语阅读兴趣和自信心, 同时了解学生的焦虑因素, 提供相应的支持和帮助。

学生阅读学习焦虑的影响因素总体调查与分析

这是一项关于学生阅读学习焦虑影响因素的总体调查分析, 表 12 列出了不同因素对学生阅读焦虑的影响。每个问题的得分范围从 1 到 5, 分别代表了“非常不赞同”到“非常赞同”。

表 12 阅读焦虑的影响原因

阅读焦虑的影响原因	平均值	标准差
Q2 阅读汉语时, 我希望弄懂每个字、词的意思	4.38	.780
Q10 在阅读时, 通过寻找关键词的方法可以让我更好的理解文章	3.97	.810
Q5 对我来说, 通过阅读上下文能帮助我理解很难的句子	3.97	.775
Q7 比起汉语诗歌, 阅读故事、小说更让我感到愉快	3.84	1.012

阅读焦虑的影响原因	平均值	标准差
Q8 我喜欢阅读简单、通俗的文章	3.80	.996
Q1 为了读懂汉语，我必须了解更多的中国历史和文化	3.75	1.020
Q9 在阅读时，我会选择略读、细读相结合	3.66	1.006
Q4 因为没有阅读材料所讲的专业背景知识（例如经济或科技类文章），所以我没法理解文章	3.65	1.079
Q6 汉语阅读中的修辞手法如排比、隐喻让我感到很有压力	3.62	1.057
Q3 我觉得汉语词和词的划分很难	3.57	1.070
Q12 如果别人读得比我快，我就会紧张	3.40	1.265
Q11 我不能理解汉语的思维方式	2.92	1.062

此调查表明学生阅读学习焦虑受多种因素影响。一方面，学生普遍重视词汇理解，可见 Q2 占的平均值为 4.38 分，这表示对于学习汉语这种字符语言，词汇理解至关重要，对学生而言，懂每个字、词的意思是理解整个文章的基础。另一方面，Q10 和 Q5 通过寻找关键词和阅读上下文等策略来帮助理解文章也是一种有效的阅读策略，两个占的平均值都为 3.97 分。

此外，缺乏信心的学生如果看别人读得比他快，自己会觉得紧张，可见 Q12 占的平均值为 3.40 分。最后，学生对于理解汉语思维方式的看法，数据显示平均值为较低，占 2.92 分，大多数学生认为他们能够掌握汉语的思维方式。

学生阅读学习焦虑变化和阅读学习焦虑的个体差异调查与分析

表 13 阅读学习焦虑表

阅读学习焦虑	平均值	标准差
Q4 我觉得阅读任务对于提高我的汉语阅读能力非常有帮助	4.15	.782
Q1 我觉得阅读任务对于培养我的汉语阅读习惯有帮助	4.12	.827
Q9 我觉得汉语阅读课前预习帮助我更好地理解和思考阅读课的文章内容	4.09	.815
Q6 我觉得汉语阅读课前预习帮助我培养主动阅读的习惯	4.06	.820
Q7 我觉得汉语阅读课前预习帮助我锻炼阅读意志力	4.05	.818
Q2 我觉得阅读任务对我的阅读意志力有一定的影响	4.00	.814

阅读学习习惯	平均值	标准差
Q8 我觉得汉语阅读课前预习激发了我的阅读学习兴趣	3.97	.833
Q10 我希望教师在阅读任务方面做出一些多样性的任务	3.90	.874
Q5 我觉得阅读任务对于提高我的汉语写作能力非常有帮助	3.88	.928
Q3 阅读任务激发了我对阅读的兴趣	3.83	.898

综合以上结果，我们可以看出学生对于阅读学习习惯，包括阅读任务和汉语阅读课前预习的评价普遍较高，大多数学生认为阅读任务有助于提高汉语阅读能力，平均得分为 4.15（满分为 5 分）；培养阅读习惯，平均得分为 4.12；也有学生觉得课前预习加深课堂内容的理解和思考，评价得分为 4.09；以及帮助学生培养主动阅读的习惯，评价得分为 4.06。然而，也有一些学生对于任务多样性和对汉语写作能力的帮助表示希望有所提升，来激发阅读兴趣。

更需要指出的是，这些调查结果仅反映了学生在阅读习惯的阅读任务和汉语阅读课前预习方面的主观感受，而不能直接说明实际的学习成果和表现。因此，在设计教学活动时，教师还是应综合考虑学生的反馈意见，并结合其他评估指标来优化教学策略，以提高学生的汉语阅读能力、学习效果以及培养阅读习惯。

学生阅读学习焦虑变化和阅读学习焦虑的个体差异调查与分析

为了得知调查结果中的个体差异，笔者也进行了独立样本 T 检验和单向方差分析（One-Way ANOVA），分组变量分为校区、年级和每周的汉语阅读时间，而检验变量分为学生的阅读学习焦虑和学生的阅读学习习惯。具体检验结果如下：

(1) 校区差异调查及分析

表 14 各校区的阅读学习焦虑状况

	校区	N	平均值	标准差	标准误差
阅读焦虑	Ancol	151	3.0659	.71871	.05849
总体结果	Serpong	66	3.1241	.74841	.09212

表 15 各校区的阅读学习习惯状况

	校区	N	平均值	标准差	标准误差
阅读学习习惯总体结果	Ancol	151	3.9874	.68179	.05548
	Serpong	66	4.0515	.57439	.07070

在这项检验中，笔者对 Ancol 校区和 Serpong 校区的学生进行了样本调查，以评估他们在阅读焦虑和阅读学习习惯方面的表现。Ancol 校区的样本量为 151，而 Serpong 校区的样本量为 66。结果显示，在阅读焦虑方面，Serpong 校区的学生平均得分为 3.1241，略高于 Ancol 校区学生的平均得分，后者为 3.0659。此外，Serpong 校区学生在阅读焦虑和阅读学习习惯方面的反应更加分散。

另外，相较于 Ancol 校区，Serpong 校区的学生在阅读焦虑方面似乎稍微更为焦虑，而在阅读学习习惯方面的评价普遍较高，平均得分为 4.0515（满分为 5 分，代表较好的阅读习惯）。这些结果表明两个校区的学生在阅读相关的心理因素上存在一定的差异。

(2) 年级差异调查及分析

表 16 各年级的阅读学习焦虑状况表

阅读焦虑总体结果					
	平方和	自由度	均方	F	显著性
组间	2.410	5	.482	.911	.475
组内	111.636	211	.529		
总计	114.045	216			

根据以上方差分析结果，表 16，F 值为 0.911，显著性为 0.475。由于显著性 > 0.05，我们不能拒绝原假设，即不同年级之间的焦虑程度差异不显著。

综上所述，根据该调查数据，虽然我们无法得出不同年级之间焦虑程度存在显著差异的结论，但是焦虑程度在不同年级间存在一定的波动，来确定哪个年级的学生焦虑程度显著高于或低于其他年级，具体如下：

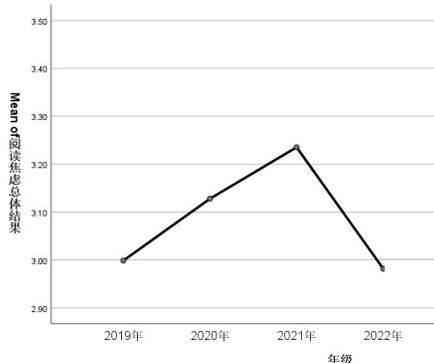


图 1 各年级的阅读学习焦虑状况图表

2020 年至 2021 年是新冠疫情爆发的两年，导致学生面临了学校关闭、线上学习、社交隔离等多种挑战。疫情的不确定性和影响对学生的心理健康产生了负面影响，可能导致他们感到更加焦虑和不安。

据图表（见图 1）可以看出，在 2020 年（二年级）和 2021 年（二年级）之间，焦虑程度出现了较大幅度的数据结果，大约 3.10 分和大约 3.20 以上。这表明与其他年级相比，这两年的学生对疫情的到来产生了一定程度的阅读焦虑感。

表 17 各年级的阅读学习习惯状况表

阅读学习习惯总体结果					
	平方和	自由度	均方	F	显著性
组间	3.307	5	.661	1.585	.166
组内	88.053	211	.417		
总计	91.360	216			

据以上方差分析结果，表 17，F 值为 1.585，显著性为 0.166。由于显著性 > 0.05，我们也不能拒绝原假设，即不同年级之间的阅读学习习惯差异不显著。

综上所述，根据该调查数据，虽然我们无法得出不同年级之间阅读学习习惯存在显著差异的结论，但是阅读学习习惯在不同年级间还是存在一定的波动，来确定哪个年级的学生阅读学习习惯显著高于或低于其他年级，具体如下：

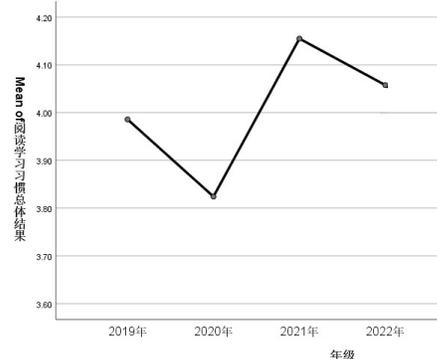


图 2 各年级的阅读学习习惯状况图表

据图表（可见图 2）中显示，阅读学习习惯在不同年级之间还是存在一定的波动。

2019 年级学生的阅读习惯程度大约为 3.95，稍高于 2020 年级的大约 3.80 分。这两个年级的学生都受到了严重的疫情影响，可能经历了学校关闭、线上学习和社交隔离等挑战。然而，值得注意的是，受到疫情影响的学生在阅读习惯方面表现较为积极，尤其是 2019 年级的学生，其表现接近较好水平。这可能归因于在疫情期间学生有更多时间和机会进行阅读活动，同时也反映出学生对于阅读的重视和投入。

2021 年级学生的阅读习惯程度大约为 4.15 分，而 2022 年级的学生大约为 4.05 分。这两个年级的学生都是在疫情后逐渐恢复的社交环境中成长起来的。值得关注的是，这两个年级的学生在阅读习惯方面表现较好，接近较好水平。这可能是因为在后疫情时代的逐渐恢复和学校生活的正常化，学生逐渐适应了新的学习环境，进而积极投入阅读活动。

(3) 不同汉语阅读时间差异调查及分析

根据方差分析表中的数据（可见表 18），不同每周的汉语阅读时间之间的阅读焦虑得分的（P 值<0.05），占 0.000，说明存在显著差异。具体说明，按照图 3，学生不同的汉语阅读时间是有显著的阅读学习焦虑感。0-3 小时的阅读时间，耳目昭彰表示学生的阅读学习更具有焦虑感，后面的结果就日薄西山到最低的焦虑感。总的来说，这项调查表明了不同每周的汉语阅读时间之间阅读焦虑得分的显著差异。

表 18 阅读焦虑感及不同汉语阅读时间差异

阅读焦虑总体结果				
	平方和	自由度	均方	F 显著性
组间	11.970	3	3.990	8.326 .000
组内	102.075	213	.479	
总计	114.045	216		

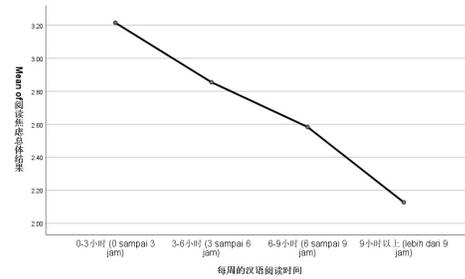


图 3 汉语阅读时间因素影响阅读焦虑的图表

根据方差分析表中的数据（可见表 19），不同每周的汉语阅读时间之间的阅读学习习惯得分的（P 值<0.05），占 0.027，表示实验结果具有显著差异。具体说明如下：

表 19 阅读学习习惯及不同汉语阅读时间差异

阅读学习习惯总体结果				
	平方和	自由度	均方	F 显著性
组间	3.861	3	1.287	3.133 .027
组内	87.498	213	.411	
总计	91.360	216		

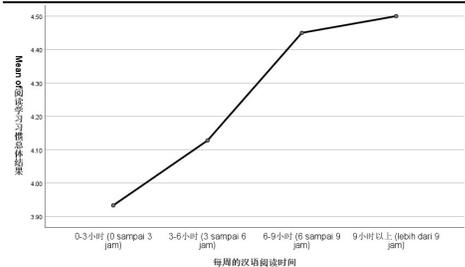


图 4 汉语阅读时间因素影响阅读学习习惯的图表

根据图 4 的数据，每周的汉语阅读时间分为四个组：0-3 小时、3-6 小时、6-9 小时和 9 小时以上。对应的阅读学习习惯程度得分分别为大约 3.90、4.10、4.45 和 4.50。从数据可以看出，每周阅读时间在 6-9 小时和 9 小时以上的学生阅读学习习惯程度得分较高，分别为 4.45 和 4.50 分，而在 0-3 小时和 3-6 小时的学生阅读学习习惯程度得分较低，分别为大约 3.90 和 4.10 分。简单来说，图表里呈现一条直线，这是理所当然的结果。

结论

结语

本研究旨在探讨慈育大学中文系阅读课的学生阅读学习焦虑和阅读学习习惯的变化与影响因素。通过对学生进行调查与分析,得出了以下结论:

针对慈育大学中文系阅读课的上课模式,在疫情期间,学校采用线上阅读课程,教师通过学校论坛和视频会议进行教学。在疫情得到控制后,学校逐渐回归到实体课程的正常教学模式。学生们逐渐适应了这一转变,恢复到疫情之前的正常教学模式。

在学生阅读学习焦虑的总体调查与分析中,发现学生在汉语阅读过程中普遍存在焦虑情绪,其中近 85%的被试表现出中高程度的汉语阅读焦虑。焦虑程度在面对不熟悉的内容、生词和语法等方面较高,而对中国文化和阅读习惯逐渐适应的学生焦虑程度较低。

学生阅读学习焦虑的具体统计分析显示,学生最容易感到焦虑的是面对不确定理解阅读内容、遇到不熟悉的话题、不会念的词语、不能明白每个词汇的意思以及遇到不会的语法。然而,学生逐渐适应阅读并感到自信,对中国文化感到陌生的学生相对较少。

在学生阅读学习习惯的总体状况分析中,发现学生对于阅读任务和汉语阅读课前预习的评价较高,但也有学生希望有更多的任务多样性和对汉语写作能力的帮助来激发阅读兴趣。

学生阅读学习焦虑变化和阅读学习习惯的个体差异调查与分析显示,学生的阅读焦虑和学习习惯在不同校区、年级和每周的汉语阅读时间之间存在显著差异。例如, Serpong 校区的学生在阅读焦虑方面略高于 Ancol 校区,同时在阅读学习习惯方面也有较好的表现。不同年级之间的焦虑程度和阅读学习习惯存在一定的波动,其中 2020 年级和 2021 年级学生的焦虑程度有较大幅度的增加,也许与疫情影响有关。而 2022 年级学生的焦虑程度回到了较低水平,也许也是因为后疫情时代学生逐渐恢复正常生活。

参考文献

- 弗洛伊德. (1984). 精神分析引论. 北京: 商务印书馆.
- 王建勤. (2009). 第二语言习得研究. 北京: 商务印书馆.
- 蔡飞. (1995). 沙利文的焦虑理论. 江苏教育学院学报(社会科学版), (03): 74-76+85.
- 李炯英, 林生淑. (2007). 国外二语/外语学习焦虑研究 30 年. 国外外语教学, (04): 57-63.
- 李炯英. (2004). 外语学习焦虑的心理学和神经生物学分析. 天津外国语学院学报, (4): 46-51.
- 赵艺璇, 蒋红艳. (2023). 后疫情时代微课在小说阅读教学中的应用研究. 经济师, (06): 193-194+196.
- 陶冶. (2015). 中级水平学习者汉语阅读焦虑研究. 重庆大学.
- 吴贝儿. (2021). 高级水平来华留学生阅读焦虑研究及调适对策. 浙江科技学院.
- 余俊秀. (2022). 汉语学习者阅读焦虑调查研究. 云南大学.
- 余丽霞. (2008). 高职非英语专业学生英语焦虑与英语学习策略的相关研究. 浙江师范大学.
- 郁青. (2007). 初级水平留学生汉语阅读焦虑研究. 华东师范大学.
- 郑海荣. (2013). 蒙古族大学生英语阅读焦虑、阅读策略和阅读成绩相关性研究. 大连理工大学.
- Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joann Cope. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal, (2): 125-132.
- Higgins E T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. Psychological review, 94(3):319.
- Horwitz, E.K. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal.
- Jing Zhou. (2017). Foreign language reading anxiety in a Chinese as a foreign language context. Reading

- in a Foreign Language, 29(1):153-155.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, (39): 251-275.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and Results in The Study of Anxiety in Language Learning: A Review of The Literature. *Language Learning*, (41).
- Sparks R L. (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45(1): 187-214.
- Young D. (2000). An investigation into the relationship between L2 reading anxiety and L2 reading comprehension, and self-reported level of comprehension, topic familiarity, features of an L2 text and reading ability in the L1 and L2. *Current research on the acquisition of Spanish*, 15-33.