

【本期关注】

进入普及化阶段的中国大学生学习动机研究

张华峰 史静寰 周溪亭

【摘要】随着高教普及化阶段更多学生进入高校,扎根中国社会文化情境分析现代大学生学习动机的特点,成为深入理解学生、改进教育教学和人才培养方式的重要基础。本研究借助对“自我”概念的分析,结合有关中国学习者的研究,建构了兼顾自我生发和社会规范的整合性学习动机分析框架。借助清华大学“中国大学生学习与发展追踪研究”调查数据,通过验证性因子分析、描述性统计和多元回归分析发现:(1)这一分析框架在中国情境中具有合理性,得到全国性定量调查数据的支撑和验证。(2)社会规范型动机略高于自我生发型动机水平,不同类型学生群体表现出差异性的学习动机特点。(3)两类动机均与学生学习收获显著正相关,自我生发型动机作用更大。两类动机相互作用对学生学习收获产生更大影响。本研究提出,要认识到社会规范型动机的高水平是中国文化情境、高等教育进入普及化发展阶段特点共同影响的结果,要采取举措提升学生的“学习志趣”水平,并扎根中国本土建构大学生学习与发展理论。

【关键词】中国学习者;学习动机;自我生发型动机;社会规范型动机;高等教育普及化

【作者简介】张华峰,上海师范大学国际与比较教育研究院讲师,研究方向为大学生学习与发展(上海200234);史静寰,清华大学教育研究院教授,清华大学全球学校与学生发展评价研究中心主任,研究方向为高等教育质量保障、国际与比较教育;周溪亭,清华大学教育研究院博士研究生,研究方向为大学生学习与发展(北京100084)。

【原文出处】《清华大学教育研究》(京),2021.4.141~148

【基金项目】教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“‘双一流’建设背景下我国高校评价体系改革研究”(17JZD056)。

2019年,中国高等教育毛入学率达到51.6%,进入普及化发展阶段。这意味着对于中国适龄青年而言,读大学不再是享有社会某种特权,而是适应社会发展的基础和自然选择。与此相对应,大量在高等教育精英化和大众化阶段难以进入高校的学习者进入大学,重塑了学生群体的结构和特征,也冲击着原有学术标准、教学和人才培养方式。全面和深入理解新时期中国大学生的学情特点,是应对高等教育进入普及化阶段挑战、改进教学和人才培养方式的前提,也是推动中国高等教育内涵式发展的基础工作。其中,学习动机展现了学生学习的动力源头和目标指向,引发和维持了学生的学习行为,既是进入普及化阶段学生特征变化的首要体现,也是理解大

学生学情特点的重要起点。

大学生的学习动机既有基于生物性的生理结构和心理机制特点,也受到当地社会文化和价值取向的影响和塑造,是生物性、心理性和社会性的整合性反映。在中国注重关系、强调中庸的文化情境中,仅仅使用西方学界提出的动机理论,难以有效解释中国学生的学习动机特点,甚至一定程度上造成了“中国学习者悖论”现象。^①比如,在教育教学实践中广泛应用的内外部动机的结构划分方式,尽管在西方白人样本中得到反复证实,但是在中国情境中的划分并不明显,甚至呈现出整合而非对立的关系。^②再比如,自我决定理论强调自主性(autonomy)及其对学生学习成果的重要作用。但是中国学生的自主性水

平并不高,却依然在国际学生学习成果测评(如PISA等)中取得佳绩。哥伦比亚大学学者亚戈尔(Lyengar)由此认为,中国学生并不必须有高水平自主性,往往是在父母和教师引导下意识到学习的重要性,进而产生了学习热情^③。长期研究中国学习者的澳籍心理学家比格斯(Biggs)也发出感叹:“使用西方的视角来解释中国学生的学习现象需要非常谨慎,这样做不仅不能清晰理解中国学习者特点,甚至会带来曲解。”^④

在中国不断融入全球发展体系、高等教育开始迈进普及化阶段的当下,需要建构对中国大学生具有更高契合度和解释力,又能够融入国际教育学术话语体系的大学生学习动机分析框架,并在此框架下分析中国大学生的学习动机特点。这为超越西方理论理解中国大学生学习动机特点提供新的视角,也为中国高校如何提高教学质量提供研究支持。

一、分析框架

本文在经典心理学理论的基础上,借助了跨文化心理学领域对“自我”概念的分析,来建构中国大学生学习动机的分析框架。20世纪90年代初,密歇根大学的马库斯(Markus)和俄勒冈大学的北山(Kitayama)认为,西方文化的意义体系是围绕着独立型自我构念(independent self-construal)发展起来的,即一个有边界的、独特的、自主和自足的实体,强调自我与他人和社会情境区隔之后才能彰显人生意义。相比之下,东方文化的意义体系是围绕互依型自我构念发展起来的,强调人类彼此之间的基本关系,指向自己对“人—我”关系的认识以及由此产生的情感与意向,不太关注对“自己身心状况的认识,情感以及由此产生的意向”。^⑤2010年,马库斯和北山进一步完善此观点,认为每一种文化环境中都包括独立型和互依型自我,它们并存且彼此互动。^⑥

对“自我”概念的分析构成了理解不同文化中学习动机内涵的重要基础。西方学界对学习动机的理解主要建立在独立型自我构念之上,并体现出以下特点:第一,强调自己、自主和自由。比如,学习动机中存在一类概念如自我效能感、自我概念、自尊、可能自我等,均强调与外界相互独立的内部心理和情感体验。自我决定理论也认为,如果个体能凭自己

的意志做出选择、自由发表个人的意见、主动采取行动,就会体验到来自内心世界强烈、持久的驱动力。^⑦第二,聚焦学习活动和知识加工过程。在心理学视角下,学习动机主要回答为什么认知和加工知识,指向学生的学习成绩和学业发展,所体现的社会价值和意义并不强。第三,存在一定的对立思维。比如内外部动机划分理论认为,外部动机会在一些情况下削弱内部动机,是外界对自身独立性的消极干预。^⑧与此类似,表现型(performance learning goals)和掌握型学习目标(mastery learning goals)在白人学生群体中也呈现对立关系。^⑨

理解中国大学生的学习动机,需要重视借助互依型自我的内涵。第一,学习动机在社会关系(与他人、集体和社会的关系)中体现,因此需要一定程度超出心理学的视角和立场,从整个社会环境和社会关系的视角去理解学习动机。第二,聚焦全人发展和社会化的过程。学习动机回答的是学生为什么要学习,并非仅仅为了学习成绩、学业发展,而且与个人的全面发展、社会地位提高相关,还是个体融入社会的动力基础。第三,整合而非对立地看待不同类型的动机。这往往被归结到中国的“中庸”思想,能够中和地看待矛盾并进行调和。^⑩这使得中国学生的学习动机体现出包容性和务实性。华人心理学者李瑾提出中国学习者具有五类学习目的,包括自我完善、提升知识和技能、建立经济地位、获得社会地位/声誉以及贡献社会。^⑪这就是在更大的社会环境中、站在全人生发展的视角上、以整合性而非对立的思维理解学习动机。

本研究在传统文化与现代社会的双重影响下,将基于独立型和互依型自我的学习动机整合起来,建构了中国大学生学习动机的分析框架(图1)。建立在互依型自我基础上的学习动机,具有高社会影响、低个体决定的特点,称之为社会规范型动机。与之相对,建立在独立型自我基础上的学习动机,具有低社会影响、高个体决定的特点,称为自我生发型动机。两类动机尽管有差异,但是分布在同一频谱上、存在于同一学生身上,相互关联和影响。自我生发型和社会规范型动机分别促进学生的个性化和社会化发展,服务于学生的总体发展需求。

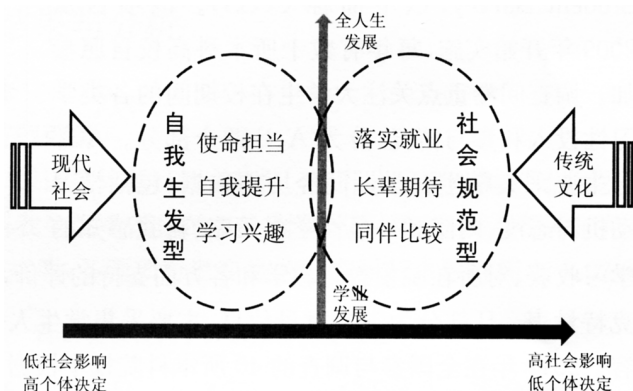


图1 中国大学生学习动机的分析框架

结合中国文化情境和现代社会特点,自我生发型动机突出表现为学习兴趣取向、自我提升取向、使命担当取向三类。其中,学习兴趣取向的动机在中国传统中存在争议,^[9]但是随着西方教育思想的影响、培养拔尖创新人才的需要,以及高等教育普及化对学生个性发展的推崇,“兴趣”越来越被重视。自我提升取向的动机指向学生的综合成长,包括知识、技能,以及李瑾强调的“道德完善”目标。使命担当取向的动机源自内心深处的情感承诺和超越功利的追求,无论在哪个时代,总会有学生自觉树立奉献祖国和社会的担当意识。社会规范型动机突出表现为同伴比较取向、长辈期待取向、落实就业取向三类。其中,同伴比较取向的动机即在同学的影响(榜样、激励、竞争等)下进行学习。长辈期待取向动机指用努力学习来回应和满足家庭、教师等对自身的期待,具有中国文化特色。落实就业取向动机指的是为了就业或升学而学习,这随着经济“新常态”和全球新冠疫情的影响变得更为重要,也使得学生充满压力。可以看到,两类动机都没有仅仅指向学习成绩和学业发展,而是向着全人生发展的方向延伸。

二、研究方法和数据来源

(一)数据来源

本研究以中国大学生为研究对象,数据来自清华大学史静寰教授主持的“中国大学生学习与发展追踪研究”调查项目(China College Student Survey,以下简称CCSS)。该项目从2009年开始实施,每年有数十所本科高校自愿参加。调查问卷重点关注大学生在校期间的各类学习性投入和参与情况,分为A、

B两个部分。A部分主要采集学生在学期间经历的数据,包括学习动机与态度、内隐和外显性学习策略、自我感知的学习收获、对所在院校教育教学和各方面支持的评价,以及在校经历满意度等,题目选项为4点或7点李克特量表。B部分为学生背景信息,主要采集学生人口统计学特征、家庭情况以及大学前教育经验等内容。2019年在全国参与调查的40所本科院校中根据年级进行随机抽样,每年级抽取400-800人,合计发放问卷159118份。在经过无效问卷筛查和删除之后^[10],剩余有效样本量为112811个,有效样本占抽样样本的70.90%,符合统计分析的基本要求。具体样本分布如下页表1所示。由于问卷逐年完善,有个别指征学生学习动机的题目只在2012年数据中存在,因此部分分析结合了2012年数据进行。这也是本研究的缺憾之处。

(二)变量测量和分析方法

本文采用验证性因子分析方法,借助AMOS 20软件检验分析框架的合理性,即数据结构是否支持将学习动机划分为自我生发型和社会规范型两类,并通过相关分析探讨不同类型动机之间的关系。自我生发型动机由6道题目测量($M=58.52, SD=18.01$),如因为探索事物/知识的兴趣而学习等, $Cronbach's \alpha=0.72$ 。社会规范型动机由3道题目构成($M=64.15, SD=18.20$),如为了就业/升学而学习等, $Cronbach's \alpha=0.60$ 。

采用描述性统计和多元回归分析方法,初步探讨学生学习动机的特点。这包括两个方面。第一是两类动机的基本表现水平及其在不同背景特征变量上的差异性特点。这些背景特征包括性别、民族、是否家庭第一代大学生、生源地、父母职业地位、大学类型、专业和年级等。第二是不同类型学习动机对学生学习收获产生何种影响,以判断两类动机的价值。本文进行回归分析时,在控制背景特征变量的基础上,继续控制住对学生学习收获产生影响的过程性学习表现,包括学生学习习惯、深层思维、高影响力活动参与等。

学习收获通过学生自我感知和汇报的成长幅度来指征。其中,基础性知识收获指的是学生自我汇报的在专业知识、通识性知识上的收获,由2道题目构成($M=61.98, SD=21.84$),如“广泛涉猎各个知识

表1 样本基本分布

名称	类别	数量(人)	加权比例(%)
学校类型	“双一流”建设高校	61664	8.37
	普通高校	51147	91.63
学科	人文社科	36892	42.19
	理工科	75919	57.81
性别	男生	58830	48.79
	女生	53958	51.21
民族	汉族	100473	86.53
	少数民族	12323	13.47
生源地	非农村	86005	70.85
	农村	26796	29.15
年级	大一	32007	26.01
	大二	30021	25.15
	大三	29904	26.01
	大四	20879	22.84
父母受教育水平	均为高中及以下	76120	75.17
	至少一人为大专及以上	36691	24.83

领域”,Cronbach’s $\alpha=0.75$ 。通识性能力提升指的是学生在团队协作等可迁移性能力方面的提高,由10道题目构成($M=59.35, SD=20.98$),如“运用创新性的观点或方法解决问题”,Cronbach’s $\alpha=0.95$ 。自我概念清晰指的是学生是否更加清晰地了解自身“三观”以及人生发展方向,由两道题目构成($M=63.70, SD=23.93$),如“确立、明晰人生观、价值观”,Cronbach’s $\alpha=0.86$ 。对于其他控制变量,学习习惯指的是基础性、外显性的学习表现,既有个体性也有互动性的行为,由13道题目构成($M=53.85, SD=17.27$),如“课前完成规定的阅读或作业”等,Cronbach’s $\alpha=0.91$ 。深层思维指的是高阶的、内隐的知识加工,由8道题目构成($M=60.25, SD=19.21$),如“课堂讨论或完成作业时能从不同的视角综合考虑问题”,Cronbach’s $\alpha=0.93$ 。高影响力教育活动分为三类:社会实践型(如社会服务/做志愿者,参与率为66.11%)、知识扩展型(如海外学习,参与率为17.88%)和学术研究型(如参加教师科研,参与率为32.02%)。使用STATA 20进行数据处理和分析。在分析过程中考虑到样本与总体结构的差异,使用了样本权重方法进行纠正。各变量得分均在标准化之后纳入模型计算。

三、研究结果与分析

(一)建构的分析框架在中国情境中具有合理性

1.学习动机可以划分为自我生发型和社会规范型两类

使用CCSS 2012年数据进行验证性因子分析,以保证具体题目的完整性。自我生发型动机和社会规范型动机为潜变量,学习兴趣、自我提升、使命担当为自我生发型动机的三个测量题项,同伴比较、长辈期待、落实就业为社会规范型动机的三个测量题项。结果表明,各题项对潜变量的标准回归系数区间在0.37–0.67之间,拟合优度检验结果较好(表2),假设的一阶二维结构与实际数据之间基本契合,即中国大学生学习动机总体上可以划分为自我生发型和社会规范型两类。

2.两类学习动机具有整合性的特点

自我生发型和社会规范型动机显著正相关(相关系数为0.46, $p<0.001$),在具体题项上呈现出0.15–0.38的相关系数。这表明,两类动机并非此消彼长,学生能够将自身兴趣与同伴的比较结合起来,将自我成长与集体(父母、教师)的期待结合起来,将实现价值的理想与落实就业的现实结合起来,也就是将个人的发展和需求,同集体、社会的发展和需求

结合起来。此外,由于学生的个性化和社会化发展需求在任何文化情境中都存在,即使是西方环境中的学生学习也无法避免受到社会规范的影响,因此这种划分方式不仅适合用中国情境,同样适用于西方等文化情境,只是在表现水平上可能存在差异。

(二)社会规范型动机水平高于自我生发型动机。不同群体有差异性的动机特点

学生社会规范型动机表现水平($M=70.47$, $SD=19.50$)略高于自我生发型动机($M=66.70$, $SD=16.31$)。这表明中国现代大学生的学习动机,依然凸显出“社会性”特点,即容易受到他人、集体和社会要求或期待的影响。其中落实就业取向动机表现水平最高,有91.38%的大学生认为此动机较强(选择“强”或“很强”,下同)。自我生发型动机水平只是略低于社会规范型动机,一定程度反映出随着全球化和现代化进程的不断推进,学生变得更加自信、独立和个性化发展。其中最强的是自我提升取向的动机,约80%的学生表示在为了挑战/提升自我而学习的动机上较强。相比之下,只有70%和45%左右的学生分别认为自己在学习兴趣和使命担当取向的动机方面较强。

不同学生群体表现出差异性的动机特点。如下页表4所示,女生在自我生发和社会规范型动机上的表现水平均显著高于男生。与此类似,汉族学生在

两类学习动机水平上均显著高于少数民族学生。家庭第一代大学生在个体生发型动机上显著低于非第一代大学生,而在社会规范型动机上没有表现出显著差异。随着年级提升,学生两类动机水平均不断提升,大四学生最为明显。这符合学生逐渐从学校向社会过渡和转型的特点;随着年级提升,学校对学生的管理逐渐松散,学生评价逐渐从学校考试转变为就业压力。这一方面使得学生能够按照自身兴趣进行选课和学习,表现为自我生发型动机的提升,另一方面也使得学生感受到较大的就业压力,从而推动了社会规范型动机水平。理工科专业学生在个体生发型动机上显著低于人文社科专业学生,社会规范型动机显著高于人文社科学生。这和布林特(Brint)等的研究一致:自然科学和工科学生更加看重毕业之后找到声望和工资俱佳的工作,而艺术、人文社科的学生更倾向表现出兴趣导向的学习。^⑤

(三)两类动机均与学生学习收获显著正相关,相互作用产生更大影响

进一步,我们探讨了不同类型学习动机与学生学习收获的关系,结果如11页表5所示。模型1的回归结果表明,自我生发型和社会规范型动机与不同类型学习收获均存在显著正相关关系。自我生发型动机得分提升1个标准差,各学习收获得分提升超过

表2 验证性因子分析拟合优度检验^④

模型	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI
M	0.075	0.97	0.95	0.90	0.90
拟合标准	< 0.08	> 0.90	> 0.90	> 0.90	> 0.90
模型	PGFI	PNFI	PCFI	CN	χ^2/df
M	0.56	0.65	0.65	268(0.05) 315(0.01)	365.94
拟合标准	> 0.50	> 0.50	> 0.50	> 200	受样本量影响大,不做要求

表3 不同类型动机之间的相关性

动机类型	具体表现	学习兴趣取向	自我提升取向	使命担当取向	同伴比较取向	长辈期待取向	落实就业取向
自我生发型	学习兴趣取向	1					
	自我提升取向	0.67***	1				
	使命担当取向	0.37***	0.42***	1			
社会规范型	同伴比较取向	0.20***	0.24***	0.27***	1		
	长辈期待取向	0.20***	0.26***	0.24***	0.30***	1	
	落实就业取向	0.29***	0.38***	0.15***	0.23***	0.40***	1

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

表4 两类动机在不同背景变量上的差异性表现

	个体生发型 动机	社会规范型 动机
	b/se	b/se
女生	0.10*** (0.01)	0.09*** (0.01)
第一代大学生	-0.05*** (0.01)	-0.01 (0.01)
少数民族	-0.09*** (0.01)	-0.05*** (0.01)
农业生产人员(对照组)		
非技术劳动者	-0.04*** (0.01)	-0.002 (0.01)
技术劳动/个体 经营户等	-0.004 (0.01)	-0.02 (0.01)
专业人员	0.001 (0.01)	0.01 (0.01)
机关/事业单位/各类 企业中高层管理人员	-0.03* (0.01)	-0.04** (0.01)
农村生源	0.01 (0.01)	0.01 (0.01)
“双一流”建设高校	-0.01 (0.01)	0.01 (0.01)
理工科学生	-0.07*** (0.01)	0.02** (0.01)
大一(对照组)		
大二	-0.03*** (0.01)	0.02** (0.01)
大三	0.01 (0.01)	0.10*** (0.01)
大四	0.13*** (0.01)	0.11*** (0.01)
社会称许性	0.02*** (0.00)	0.01*** (0.00)
常数	-0.79*** (0.02)	-0.49*** (0.02)
样本量	112000	112000
R ²	0.12	0.03

注:*p<0.05;**p<0.01;***p<0.001。

0.2个标准差。相比之下,社会规范型动机与不同类型学习收获相关性较小,前者提升1个标准差,后者得分提升0.05个标准差左右。

模型2在此基础上加入了两类学习动机的交

互项。结果显示,当因变量为知识收获和技能提升时,交互项系数为正且均显著。这说明,无论是自我生发型动机对知识收获和技能提升的影响,还是社会规范型动机对知识收获和技能提升的影响作用,都会因为另一类型动机得分水平的提升而增强。换言之,两类动机能够相互作用,在更大程度上提高学生学习和发展质量。

四、研究结论和启示

本研究得出以下结论:第一,兼顾个人生发和社会规范的整合性学习动机分析框架在中国情境中具有合理性,得到了全国性定量数据的支持和验证。第二,社会规范型动机水平略高于自我生发型动机,不同群体在两类学习动机上表现出差异性的特点。第三,两类动机均与学生学习收获显著正相关,自我生发型动机作用更大。两类动机相互作用对学生学习收获产生更大积极影响。

研究结果具有三方面启示。第一,社会规范型动机的高水平是中国文化情境、高等教育进入普及化发展阶段的共同影响结果。尽管有研究表明,半个世纪以来,对于中国人而言,与现代社会相适应的个体主义价值心理和行为日益增多,但集体主义仍在当代社会主流价值中占有重要地位。^⑩社会规范型动机植根于集体主义价值,凸显出学习动机的社会性特征。并且,中国社会对此总体呈现积极的价值判断,认为这是“应该做的正确事情”。只不过,这对学习收获的积极效应较小,在西方理论标准的强势影响和我国高校渴求创新型人才的背景下容易受到批评。另外,中国高等教育的迅速发展和普及,使得多数学生读大学不仅是因为超脱功利的兴趣、自我提升或使命担当,而是更具有现实意义的自身职业发展、家庭阶层跃升、满足集体荣誉。这是高等教育普及化的必然发展趋势。因此,不能简单套用西方动机理论的标准、不能以精英化阶段对学生学习动机的要求,消极评判社会规范型动机。

第二,采取举措提升学生内生的“学习志趣”水平。研究结果表明,尽管两类动机均与学生学习收获显著正相关,但是自我生发型动机能够对学生学习质量产生更为积极的作用。在自我生发型动机中,除了自我提升取向的学习动机,学生在学习兴

表5

多元回归分析结果

	知识收获	技能提升	自我概念清晰
	b/se	b/se	b/se
模型1			
自我生发型动机	0.30***	0.21***	0.26***
	(0.006)	(0.007)	(0.008)
社会规范型动机	0.04***	0.07***	0.08***
	(0.004)	(0.004)	(0.006)
控制变量:学习习惯、深层思维、高影响力活动参与、民族、生源地、父母职业、父母亲教育水平、专业、学校类型、年级、社会称许性水平			
样本量	98731	98731	98731
R ²	0.41	0.48	0.38
模型2			
个人生发型动机	0.29***	0.21***	0.26***
	(0.007)	(0.007)	(0.008)
社会规范型动机	0.04***	0.07***	0.08***
	(0.004)	(0.004)	(0.006)
个人生发型动机*社会规范型动机	0.01***	0.02***	-0.00
	(0.006)	(0.007)	(0.007)
控制变量:学习习惯、深层思维、高影响力活动参与、民族、生源地、父母职业、父母亲教育水平、专业、学校类型、年级、社会称许性水平			
样本量	98731	98731	98731
R ²	0.41	0.48	0.38

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

趣和使命担当取向的动机方面均具有较大提升空间。因此,由学习兴趣和学习志向结合起来形成的“学习志趣”不仅仅是高校培养拔尖创新人才的重要基础^⑦,也应该成为普及化阶段提升整体学生学习质量的一个抓手。一方面,高校和教师应该为学生创造更加宽松和支持的学习环境,提供更具选择性和个性化的课程资源和学习方式,充分尊重学生主体性和发挥学生主动性,从而唤起学生的学习兴趣 and 好奇心。另一方面,应该促进学生意识到当下国际形势的变化以及国家产业转型升级对高质量人才的直接需求,鼓励学生超越个人短期的功利性需求,萌发为了成为社会有用之才而学习的内在热情,这反过来也有助于提升自身的学习质量。

第三,扎根中国本土建构中国大学生学习与发展的理论。越来越多的学者意识到西方的学习理论与中国学生学习实践契合度不高的问题,认识到“学

生学习问题不仅是一种基于生理和心理机能的生物行为,更是建构在特定文化传统和心智习惯上的社会行为”。^⑧20世纪90年代至21世纪初期,研究者针对“中国学习者悖论”现象进行了诸多探讨和分析,并逐渐进入“重新审视中国学习者”的新阶段。在这一阶段,更多的华人研究者特别是大陆研究者参与进来,强调要超越对西方理论和框架的简单应用或验证,在中国文化传统和现代社会的共同影响下提出解释中国学生特点的新视角和新框架。不过目前看,这方面的研究才刚刚起步,提炼既具有中国本土特点、又能够融入国际教育话语体系中的学生学习发展理论框架依然任重道远。这对研究者个人而言是一片大有可为的研究领域,研究成果也能够为构建中国教育话语体系、讲好中国教育故事、提升中国教育的国际话语权奠定坚实基础。

最后,CCSS工具并非针对学生学习动机设计的

工具,题项并不十分丰富,存在一定测量误差。因此,本研究主要借助此数据对提出的整合性学习动机框架进行了验证,对中国大学生在两类动机上的总体表现进行了非常初步的分析,既没有深入到更下层的动机表现,也没有涉及动机与学习策略之间的关系。以本研究为基础,未来可以对学习动机工具进行本土建构和持续改进,从而不断深化对中国大学生学习动机特点的分析。

注释:

①20世纪90年代约翰·比格斯(John Biggs)在一次国际会议上提出了“中国学习者悖论”(the Paradox of the Chinese Learner),核心观点是难以解释中国学生消极被动的学习方式(如依赖教师的知识传授、很少质疑教师观点、追求学习的外部效用等)总能够在国际多项测试中取得优异、大幅领先于西方学生成绩的现象。

②David Kember et al., "Reconsidering the Dimensions of Approaches to Learning," *British Journal of Educational Psychology* 69, no.3(1999): 323-343; John B. Biggs, "Western Misconceptions of the Confucian-heritage Learning Culture," in *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, ed. David A. Watkins and John B. Biggs(Hong Kong: Comparative Education Research Centre; and Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research, 1996), 45-67; 陆根书. 大学生感知的课堂学习环境对其学习方式的影响[J]. 复旦教育论坛, 2010, (4): 34-46.

③Sheena S. Iyengar and Mark R. Lepper, "Rethinking the Value of Choice: A Cultural Perspective on Intrinsic Motivation," *Journal of Personality and Social Psychology* 76, no.3(1999):349-366.

④John B. Biggs, "Western Misconceptions of the Confucian-heritage Learning Culture," in *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, ed. David A. Watkins and John B. Biggs(Hong Kong: Comparative Education Research Centre; and Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research, 1996), 45-67.

⑤Hazel Rose Markus and Shinobu Kitayama, "Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation," *Psychological review* 98, no.2(1991): 222-253; 汪凤炎. 中国文化心理学新论(上)[M]. 上海:上海教育出版社, 2019.293.

⑥Hazel Rose Markus and Shinobu Kitayama, "Cultures and

Selves: A Cycle of Mutual Constitution," *Perspectives on Psychological Science* 5, no.4(2010): 420-430.

⑦Richard M. Ryan and Edward L. Deci, "Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being," *American Psychologist* 55, no.1 (2000): 68-78.

⑧Mark R. Lepper and Jennifer Henderlong, "Turning 'Play' into 'Work' and 'Work' into 'Play': 25 Years of Research on Intrinsic versus Extrinsic Motivation," in *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, ed. Sansone Carol and Judith M. Harackiewicz(San Diego, CA: Academic Press, 2000), 257-307.

⑨The National Academies of Science • Engineering • Medicine, *How People Learn II: Learners, Contexts, and Culture* (Washington DC: The National Academics Press, 2018), 118-119.

⑩Richard E. Nisbett, *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently and Why*(New York: Free Press, 2003), 174.

⑪李瑾. 文化溯源: 东方与西方的学习理念[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2015.81.

⑫中国传统典籍中的一些表述甚至认为“玩物丧志”(《尚书·旅獒》)、“以器物为戏弄则丧其志”(《传》)。王夫之也认为, “志定而学乃益, 未闻无志而以学为志者也”。而且, 他还将“为学而学”与沉迷于赌博、酒色类比, 认为这如同“得纤曲而忘大义, 迷影迹而失微言”(《论梁元帝读书》)。

⑬据以下条件删除无效样本: (1)问卷A部分数据缺失达到1/5(30道题目)或者有连续30道题目选择同一个选项; (2)问卷测谎题所选答案相差大于或等于2; (3)填答信息和抽样信息(学生性别、入学年份、年级)不一致; (4)入学之前居住在港澳台地区或海外的留学生。

⑭因为每个潜变量的测量题目较少, 测量误差较大, 使得验证性因子分析的RMR(残差均方和平方根)值较大。不过综合来看, 模型拟合已经达到基本要求。

⑮Steven Brint et al., "The Two Cultures of Undergraduate Academic Engagement," *Research in Higher Education* 49, no.5 (2008): 383-402.

⑯蔡华俭等. 半个多世纪以来中国人的心理与行为变化——心理学视野下的研究[J]. 心理科学进展, 2020, (10): 1599-1618.

⑰陆一, 史静寰. 志趣: 大学拔尖创新人才培养的基础[J]. 教育研究, 2014, (3): 48-54.

⑱史静寰. 探索中国大学生学习的秘密[J]. 中国高教研究, 2018, (12): 21-22.