

大学生的学习观及其与学习动机、自我效能感的关系

王学臣* 周 琰

(聊城大学教育科学学院, 聊城, 252059)

摘 要 采用大学生学习观问卷、大学生学习动机量表(WMI)、一般自我效能感量表(GSES)及学习效能感量表,选取 254 名大学生作为被试进行问卷调查,探讨大学生的学习观现状及其与学习动机、一般自我效能感、学习效能感的关系。结果表明:大学生的学习观总体上是倾向于建构性的;文理科学学生、本专科学学生在学习观的各维度得分上不存在显著差异;大学生的学习观与其内生动机、一般自我效能感、学习效能感存在显著正相关,与外生动机多为显著负相关;学业自我体验与学习过程观是大学生内生动机的有效预测变量,学业自我体验是大学生一般自我效能感和学习效能感的有效预测变量。

关键词: 学习观 内生动机 一般自我效能感 学习效能感 大学生

1 引言

学生的学习观是指学习者对学习现象和经验所持有的直觉、潜在的认识,涉及对知识经验及其掌握的本质、形式、过程、条件、结果等一系列问题的认识^[1]。国外许多学者把学习观称作“认识论信念”,该领域的研究目前引起了教育心理学家的广泛关注,国外的学术期刊《教育心理学家》、《当代教育心理学》等出版了关于学习观研究的专刊^[2,3]。学习动机是引起和维持个体的学习行为以满足学习需要的心理倾向,根据学生动机的类型与性质,心理学将其明确区分为内生动机和外生动机。内生动机是个体为了寻求挑战和乐趣,因好奇心、自尊心、责任感、学习兴趣和成功感等内部因素所引发的参与活动的倾向,其作用具有持久性;而外生动机是个体为了活动本身之外的其他因素,如奖励、他人认可和评估、完成上级的指示、与他人竞争等而参与活动的倾向,若外部诱因消失,行为便不能持久。自我效能感是 Bandura 提出的一个重要概念,它是指个体对自己是否能够成功地从事某一成就行为的主观判断。自我效能感强的个体,在面临挫折、失败和痛苦经验时,会倾向于作出更大的努力。

已有的研究表明,学习观作为一种内隐的元认知知识,会对学生的学习产生深远的影响。归纳起来,学习观主要会影响学习者的认知过程、策略选择、学习动机、学习行为、学习情感体验、学业成绩等诸多学习要素^[4-6]。目前,国内对学习观的研究多集中在中小学生的具体学科的学习观(如数学观)的研究,在大学生的学习观研究方面,已有研究多是综述国外研究的结论,微观层次上的实证研究很少而且深度不够,一些描述性的结论还需要进一步的验证。比如:大学生的学习观对学习动机的影响是在内生动机方面,还是在外生动机方面?大学生的学习观是只对其一般自我效能感有影响,还是对一般自我效能感及学习效能感均有影响?这些方面都还缺乏直接的实证研究证据。本研究旨在揭示大学生的学习观的现状,探讨大学生的学习观与内生动机、外生动机的关系,以及学习观与一般自我效能感与学习效能感的关系。我们希望通过此研究能够了解大学生的学习观的特点及其对学习的影响。

2 方法

2.1 被试

选取聊城大学数学学院、化学化工学院、外国语学院的大二学生 254 人,其中本科生 194 人;文科 110 人,理科 84 人。专科生 60 人。

2.2 测量工具

2.2.1 学习观问卷

调查问卷是根据国内外大量有关学习观、数学观、科学观测量的问卷改编的,并在初步试测的基础上加以完善。问卷共分五个维度,维度一包括 3 个项目,旨在考察对学习能力的看法,即认为能力是先天注定的还是后天可以改善的;维度二包括 13 个项目,旨在考察对学习过程的认识,即认为学习是快速的还是渐进的,学习是否通过建构获得的;维度三包括 3 个项目,旨在考察对知识确定性的认识,即认为知识是不断发展变化的还是固定不变的、确定的;维度四包括 4 个项目,旨在考察对知识简单性的认识,即认为知识是孤立的片断还是知识之间,知识与现实生活之间有着密切联系;维度五包括 9 个项目,旨在考察学业自我体验,即是否喜欢做研究工作,是否乐于钻研自己不太明白的知识,学习是否有意义的事。整个问卷的 Cronbach α 系数为 0.793。题目采用利克特五级评定:“完全不符合”、“少部分符合”、“一半符合”、“多数符合”、“完全符合”,分别计分“1”、“2”、“3”、“4”、“5”;否定性题目反向计分。

2.2.2 学习动机量表

采用池丽萍、辛自强修订的 Amable 等人所编的学习动机量表(Working Motivation Inventory, WMI)。该量表有 30 个项目组成,可以区分成用于测量内生动机和外生动机的两个分量表,两个分量表的多种信效度指标都十分理想,适用于对中国大学生学习动机的研究^[7]。

2.2.3 自我效能感量表

采用 Schwarzer 及其合作者编制的一般自我效能感量表(General Self-Efficacy Scale, GSES)测量被试的一般自我效能感。量表共 10 个项目,采用 4 级评分,该量表作为效能感的测量工具十分可靠,目前已被翻译成至少 25 种语言在全世

* 通讯作者:王学臣,男, E-mail: wxc@lccu.edu.cn

界上广泛应用。本研究中,该量表的 Cronbach α 系数为 0.85。

2.2.4 学习效能感量表

采用梁宇颂、周宗奎编制的学业自我效能感量表中的学习能力效能感分量表。该量表有 11 个题目,采用 5 级评分^[8]。本研究中,该量表的 Cronbach α 系数为 0.83。

2.3 调查过程

问卷施测是在研究者本人对上述几个学院的学生上公

共课时,以班级为单位进行集体施测,整个过程约需 20—30 分钟。

2.4 数据处理

采用 SPSS13.0 统计软件处理和分析数据。

3 结果

3.1 大学生学习观的基本状况

表 1 大学生学习观的基本状况

	学习能力观	学习过程观	知识确定性	知识简单性	学业自我体验
<i>M</i>	4.017	3.766	3.808	4.233	3.495
<i>SD</i>	0.644	0.449	1.015	0.699	0.560

从表 1 可知,学习观各维度得分均高于临界值 3 分,说明大学生的学习观总体上是倾向于建构性的。

3.2 大学生学习观的专业差异、学历差异分析

采用多元方差分析,考察文科生和理科生、本科生和专科生在学习观各维度上是否存在统计差异,结果如表 2、表 3 所示。

表 2 大学生学习观的专业差异分析

项 目	文科		理科		显著性检验	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
学习能力观	4.167	0.731	4.149	0.639	4.098	0.856
学习过程观	3.819	0.461	3.764	0.444	0.162	0.407
知识确定性	3.782	0.974	3.791	1.050	0.431	0.951
知识简单性	4.310	0.651	4.173	0.713	0.047	0.171
学业自我体验	3.419	0.646	3.577	0.598	0.006	0.081

表 3 大学生学习观的学历差异分析

项 目	本科		专科		显著性检验	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
学习能力观	4.156	0.679	4.216	0.520	3.535	0.527
学习过程观	3.788	0.451	3.696	0.440	0.216	0.167
知识确定性	3.787	1.015	3.878	1.021	0.122	0.546
知识简单性	4.232	0.651	4.173	0.713	0.605	0.957
学业自我体验	3.419	0.689	4.238	0.737	1.132	0.509

从表 2、表 3 可知,大学生学习观的各维度得分未发现显著的专业差异及学历差异。

3.3 大学生学习观与学习动机、自我效能感的相关

表 4 学习观与学习动机、自我效能感的相关

项目	学习能力观	学习过程观	知识确定性	知识简单性	学业自我体验	学习观总分
内生动机	0.085	0.399**	0.198**	0.244**	0.444**	0.485**
外生动机	0.130	-0.180**	-0.029	-0.067	-0.182**	-0.159**
一般自我效能感	0.006	0.201**	0.060	0.086	0.401**	0.297**
学习效能感	0.059	0.207**	0.059	0.053	0.354**	0.280**

注: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

从表 4 可以看出,大学生的学习观与其内生动机、一般自我效能感、学习效能感存在显著正相关,但与外生动机多为显著负相关。

为进一步了解学习观中各因素对大学生内生动机、自我效能感的影响,以内生动机、自我效能感为因变量,以学习观各维度为自变量进行逐步回归分析,结果如表 5、表 6 所示。

3.4 影响大学生内生动机、自我效能感的回归分析

表 5 影响大学生内生动机的回归分析结果

因变量	进入自变量	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β_{eta}	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
内生动机	学业自我体验	0.444	0.197	0.332	5.434	61.718	0.000
	学习过程观	0.497	0.247	0.251	4.110	41.252	0.000

表 6 影响大学生自我效能感的回归分析结果

因变量	进入自变量	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β_{eta}	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
一般自我效能感	学业自我体验	0.401	0.161	0.401	6.945	48.233	0.000
学习效能感	学业自我体验	0.354	0.125	0.354	6.002	36.022	0.000

从表5、表6可知,学业自我体验与学习过程观对大学生的内生动机有显著的回归效应;学业自我体验对大学生的一般自我效能感及学习效能感有显著的回归效应。

4 讨论

4.1 大学生学习观的现状

本研究表明,学习观各维度均分均高于“一半符合”的3分临界值,说明大学生总体上持有建构性的学习观,对于知识性质、学习过程的看法较为成熟。出现这种情况,我们认为可能主要有以下原因:①大部分被试在上初中时,恰逢第三次课程改革开展实施之时,课改的一个重要理念就是要教会学生学习,教会学生思考,教师对学生学习过程给予了较多的关注,鼓励支持学生自主探索、合作交流,这种良好的学习方式、学习习惯对他们今后的学习与发展起了极大的推动与促进作用。这与我国学者刘儒德等对中小学生的数学观现状调查所得结论有相似之处:在新课程背景下,我国中小学生整体上倾向于建构性的学习过程观^[9,11]。②近年来,大学生面临着一定的就业压力、考研压力,在这样的大环境之下,自己要想脱颖而出,就不能仅仅靠学好课本知识,满足于课堂教学所传授的学习内容,而是要让自己的知识面更广,动手实践能力、钻研探索能力更强。许多学生从大一下学期开始就有了明显的自我发展意识,积极涉猎广泛的知识领域,自主学习的能力在中学的基础上有了进一步的发展。所有这些使得他们的学习观日臻成熟。

4.2 大学生学习观的专业差异、学历差异分析

本研究与以往研究结果的明显不一致之处是未发现文理科学生、本专科学生在学习观各维度上的差异。以往的研究多表明,社会科学专业学生与自然科学专业学生的学习观水平存在差异^[12]。理科学生比文科学生更看重能力的先天成分,更倾向于认为学习活动可以在短期内快速完成^[13]。本科生与专科生的学习观水平存在差异^[14]。以往的研究多把这种差异产生的原因归结为学习内容、评价方式等因素。我们认为,尽管文理科学生在学习内容等方面的确存在差异,但理科学习对学习者的抽象的逻辑思维能力有更高要求,评价过程中客观题目所占比例较高,并不一定会导致学生产生先天能力观、快速学习观。恰恰相反,这种学科特点同样会使学生产生一些建构性的学习认识倾向;学习不是一个快速的、一蹴而就的过程,持续的坚持有助于学业成绩的提高,能力不是天生的,思维的条理性与逻辑性是可能通过学习训练逐步改进的。在与理科生的访谈中我们也发现:学生对能力先天性及学习快速观是持不赞同态度的。学生曾明确指出:理科的许多研究决非是一朝一夕可以完成的,学习不是一个快速的过程。周围学生通过努力成绩比入学时有了提高的例子比比皆是,能力是可以通过后天努力改进提高的。所有这些,都使得他们在学习观的各维度上与文科学生无显著差异。而在本科生与专科生之间,由于被试样本中的本专科学生在同一院系内学习,整个学院的大环境、教师授课风格、课堂教学理念、学生的学习方式相差无几。学生的学习观会受到学校文化风气的影响,学生会从周围同学的观点或视角来认识知识和学习的性质,自觉遵守或趋向学校、老师的目标取向和舆论导向^[12]。在同样的教育教学大环境熏陶下,专科

生所持有的学习观信念与本科生并无显著差异。

4.3 大学生学习观与学习动机、自我效能感的相关

本研究表明:大学生的学习观与其内生动机、一般自我效能感、学习自我效能感存在显著的正相关。学习观作为学生对知识、学习现象和经验的直观认识和体验,这套素朴、直觉、内隐的观念指导着自己的学习活动,支配着自己的学习行为。持有建构性学习观的个体,由于他们倾向于认为知识是不断发展变化的,各学科知识相互交叉、渗透,知识与社会关系十分密切,各类知识之间、知识与现实生活之间有着广泛的联系;学习是学习者主动建构知识的过程,学习者在这一过程中利用自己已有的知识经验,主动、自主地进行信息选择和信息加工;对知识意义的深刻理解不是快捷性的,而是需要反复多次完成,学习能力不是固定不变的,而是可以通过努力增强的。这种成熟的建构性的学习观指引学生积极有效的认知过程,促进学生采取积极有效的认知策略,产生较强的内生学习动机,从而更多地体验到学习的成就感和愉悦感,有助于形成较强的一般自我效能感和学习效能感。

4.4 大学生的学习观对其内生动机、自我效能感的影响

回归分析的结果发现:学业自我体验及学习过程观可以预测大学生的内生动机;学业自我体验还可以预测大学生的一般自我效能感及学习效能感。这进一步揭示出,学生越是倾向于认为学习是有意义的、快乐的,是一个主动建构的渐进的过程,喜欢做研究工作,乐于钻研自己不太明白的知识,就越是有助于激发其内生学习动机,促使自己积极主动地学习,体验到学习的愉悦感和价值感,容易产生学习上的良性循环。这种良性循环所带来的优异成绩,又进一步使他们体验到自我的价值,相信自己的能力,从而进一步提高其自我效能感和学习效能感。故而本研究从一个侧面证实了我国学者所呼吁的培养大学生建构性学习观的重要性,学习观的转变也应成为大学教学改革的一个重要目标^[12]。

5 结论

5.1 大学生的学习观总体上是倾向于建构性的。

5.2 文理科学生、本专科学生在学习观各维度得分上不存在显著差异。

5.3 大学生的学习观与其内生动机、一般自我效能感、学习效能感存在显著正相关,但与外生动机多为显著负相关。

5.4 学业自我体验与学习过程观是大学生内生动机的有效预测变量,学业自我体验也是大学生一般自我效能感和学习效能感的有效预测变量。

6 参考文献

- 1 Buehl M M. & Alexander P A. Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 2001, 13(4): 385—418
- 2 Hofer, B. K. Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 2004, 39(1): 1—3
- 3 Schraw, G. & Sinatra, G. M. Epistemological development and its impact on cognition in academic domains. *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29(2): 95—102
- 4 刘儒德. 学生的学习观及其对学习的影响. *教育理论与实践*, 2005, 25(5): 59—62

- 5 Hofer B K, Pintrich P R. The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and the Relation to Learning. *Review of Education Research*, 1997, 67(1): 88—140
- 6 Muis K R. Personal Epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 2004, 74(3): 317—380
- 7 池丽萍, 辛自强. 大学生学习动机的测量及其与自我效能感的关系. *心理发展与教育*, 2006, 22(2): 64—70
- 8 梁宇颂, 周宗奎. 大学生成就目标定向、归因方式与学业自我效能感的研究. 华中师大硕士学位论文, 2000.
- 9 刘儒德, 陈红艳. 小学生数学学习观调查研究. *心理科学*, 2002, 25(2): 194—197
- 10 周琰, 王学臣. 小学生数学观、数学学习策略与学业成绩的关系研究. *内蒙古师范大学学报(教育科学版)*, 2007, 20(6): 109—112
- 11 杨新荣, 李忠如. 初中生数学学习观的年级差异调查研究. *数学教育学报*, 2005, 14(2): 73—76
- 12 刘儒德. 大学生的学习观. *高等教育研究*, 2002, 23(4): 74—78
- 13 姚梅林, 项丽娜. 不同经验群体的学习观比较. *心理发展与教育*, 2004, 20(1): 43—47
- 14 Schommer, M. Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 1993, 34(3): 355—370

The Relationship of College Students' Conception of Learning with Learning Motivation and Self-Efficacy

Wang Xuechen, Zhou Yan

(College of Educational Science, Liaocheng University, Liaocheng, 252059)

Abstract A learning conception questionnaire, the Working Motivation Inventory(WMI) and General Self-efficacy Scale(GSES), a learning self-efficacy scale were used to investigated 254 college students, in order to measure their learning conception and its relationship with learning motivation and self-efficacy. The results showed that College students' learning conception was basically constructivism-oriented. Differences didn't occur in the dimensions of learning conception between liberal arts and sciences majors or between the two-year and four-year college students. Significant positive correlation was found among college students' conception and their intrinsic motivation, general self-efficacy, learning self-efficacy; significant negative correlation was found between students' learning conception and extrinsic motivation. College students' academic self-experience and belief of learning process were all valid predictive variables for the intrinsic motivation, academic self-experience was a valid predictive variable the for general self-efficacy and learning self-efficacy of college students.

Key words: conception of learning, intrinsic motivation, general self-efficacy, learning self-efficacy, college students

(上接第 750 页)

- 21 Kruger J, Dunning D. Unskilled and unaware—but why? A reply to Krueger and Mueller (2002). *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, 82: 189—192
- 22 Burson K A, Larrick R P, Klayman J. Skilled or unskilled, but still unaware of it: How perceptions of difficulty drive miscalibration in relative comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, 90(1): 60—77
- 23 Koriati A, Levy-Sadot R. The combined contributions of the cue familiarity and accessibility heuristics to feeling of knowing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2001, 27: 34—53
- 24 Vernon D, Usher M. Dynamics of metacognitive judgments: Pre- and postretrieval mechanisms. *Journal of Experimental Psychology*, 2003, 29(3): 339—346
- 25 Crowley K, Shrager J, Siegler R S. Strategy Discovery as a Competitive Negotiation between Metacognitive and Associative Mechanisms. *Developmental Review*, 1997, 17: 462—489

Metacognitive Regulation Process and Its Domain-Generality

Li Jian^{1,2}, Tang Yun¹, Zhang Houcan^{1,2}

(¹ School of Psychology, Beijing Normal University)(² Beijing Key Lab of Applied Experimental Psychology, Beijing, 1000875)

Abstract Metacognition is the dynamic regulation of one's own cognition. In the research and measurement of metacognitive regulation, the issue of domain-generality is widely concerned. The present study defined six components of metacognitive regulation, summarized the common research paradigms, and discussed the domain-generality of metacognitive regulation. Most previous studies supported the domain-general hypothesis; nevertheless, in a few studies metacognitive regulation was proved to be domain-specific as the mental loading caused by the cognitive tasks varied. The authors suggested that the domain-generality of metacognitive regulation be explored through its development in diverse domains.

Key words: metacognition, regulation, domain-generality, mental loading