大学生学习动力与其对  
教师教学投入感知关系的研究\*

贾彦琪

(北京师范大学教育学部，北京100875)

摘要学习动力缺乏已成为当前大学生群体中存在的普遍问题。本研究选取北京市某大学528 名本科生作为研究对象，对他们的学习动力来源及其对教师教学投入的感知情况进行测量。结果发 现：（1)大学生的学习动力来源在性别、年级和专业类别上均存在显著差异。（2)不同性别、年级 和专业的大学生对教师的教学投入感知存在显著差异。（3)大学生动力与其对教师教学投入感知在 各个维度上均呈现出非常显著的正相关。回归分析表明，大学生对教师教学投入的感知情况对其教学 动力有正向预测作用。因此，可以从提升大学生对教师教学投入感知着眼，促进教师优化教学设计, 鼓励教师关注师生交流，以及支持教师教学发展等，进而激发大学生的学习动力，挖掘其学习潜能。

关键词学习动力；教学投入感知；高校教学

中图分类号G645 文献标识码A

A Study on Relationship Between College students"Learning Momentum and  
Teaching Input They Perceived from Their Teachers

JIAYan ***-*** qi

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875, China)

Abstract ： The lack of learning momentum has become a common problem among college students. This study selected 528 undergraduates from a university in Beijing by using College Students"Learning Momentum Self - evaluation Scale and Teaching Input Perceived Scale to measure the sources of undergraduates and the degree of their teachers"teaching input they felt. The result shows： (1) There are significant differences in

college students"learning momentum sources among sex, grade and professional categories. (2) It also exists significant differences in teaching input perceived by teachers among sex, grade and majors. (3) College students" learning momentum has remarkable correlations with the teaching input they perceived from their teachers. Based on the regression analysis, teaching input that the college students perceived can forecast their learning momentum in forward direction. Therefore, we can try to stimulate students"learning momentum through the teaching input they perceived, such as promoting teaching optimization, encouraging the commu­nication between teachers and students and supporting teachers"teaching development, which can arouse the

收稿日期2017 -07 -21

资助项目北京师范大学教育学部学生科研基金资助项目（项目编号：1612219).

作者简介贾彦琪（1990 -)女，北京人，博士研究生，主要从事课程与教学论，高等教育管理研究.

learning momentum and tape their learning potential.

Keywords: learning momentum； teaching input perceived; teaching in university and college

\_、问题提出

20世纪60年代，苏联教育家姆•阿•达尼 洛夫等首次提出了‘‘学习动力”的概念，1当前 学者们对于学习动力的理解虽然不尽相同，但大 多将其界定为由各种非智力因素组成，在学习过 程中所起到激发、维持、促进学习行为的动力系 统，包括动机、情感、性格和意志等内容。4 学习动力\_直是教育学和心理学界关注的重要问 题，其对于学生的学业成绩和学习效果均有着显 著的正向影响。而大学生作为拥有更多学习 自主权的学生群体，面对多样的选择和宽松的管 理，逃课挂科、沉迷娱乐的现象比比皆是，有人 甚至以略带戏谑的口吻，将当前一些大学生称为 ‘‘三无”大学生，即‘‘未来无目标、学习无动 力、生活无乐趣”。。]因此，该群体的学习动力 问题也得到了人们的普遍关注，相关研究主要集 中在三个方面，一是对大学生不同群体学习动力 问题差异的探讨，二是对大学生学习动力影响因 素的分析，三是对提升大学生学习动力对策的建 构。这些研究基本都关注到了教学与大学生学习 动力不足的关系，如指出教学内容脱离实际，无 法满足学生学习需要，08教学缺乏创新性，难以 调动学习兴趣等。。]教学是由教与学的相互作用 构成的复杂活动，学生的学习动力势必会受到教 师教学投入的影响，曾有学者对\_名大学教师和 其执教班级学生进行了深入访谈，指出当学生受 到教师教学投入感染之时，其学习愿望便会获得 提升，进而自觉增加学习投入。M表明了教师教 学投入影响学生学习动力的可能路径，但当前大 学生感知到的教师教学投入情况究竟如何，其又 是如何影响大学生学习动力尚需要进一步探讨。 为此，本研究在呈现当前大学生学习动力对教师 教学投入感知情况的基础上，分析二者的关系, 以期引发人们更多地从教师教学方式和情意投入 的角度探讨大学生学习动力提升的问题。

二、研究方法

(\_)被试

本研究以北京市某大学本科生作为调查对 象，根据性别、专业和年级变量，按照1:20的 比例进行分层抽样，共发放问卷550份，回收 528份，回收率为96.0%,剔除无效问卷15份， 获得有效问卷513份，问卷有效率为97. 2%。 调查对象具体信息见表1。

表1调查对象基本情况表 单位（人/%)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 项目 | 男 | 女 | 大\_ | 大二 | 大三 | 大四 | 文史 | 理工 | 艺体 | 城市 | 非城市 |
| 人数 | 153 | 360 | 168 | 146 | 108 | 91 | 219 | 230 | 64 | 348 | 165 |
| 比率 | 29.8 | 70.2 | 32.7 | 28.5 | 21.1 | 17.7 | 42.7 | 44.8 | 12.5 | 67.8 | 32.2 |

(二）研究工具

为广泛了解当前大学生的学习动力情况，自 编〈(大学生学习动力调查问卷》，该问卷由两个 量表、10道选择题和2道主观题构成，旨在了解 大学生学习动力来源和程度，对教师教学投入的 感知情况以及提升大学生学习动力的教学策略。

1. 大学生学习动力自评量表

学生的学习动机在整个学习动力系统中居于 核心位置，而且二者在英文翻译上并无差异，因 此，国内不少对于学生学习动力的调查就是采用 测量学习动机的量表。常用的有R. M. Ryan和 J. P. Connell1989年编制的《学习自我调节问卷》

(AcademicSelf - RegulationQuestionnaire***,*** SRQ - A), Biggs1987年编制的《学习过程问卷》

(SPQ), Amabile等人1994年编制的《工作（学 习）动机量表》[WorkingPreferenceInventory**),** 以及我国学者周步成1991年主持修订的《学习 动机诊断测验》等。其中Amabile等人编制的 《工作（学习）动机量表》分为成人和学生两个 版本，分别测量成人的工作动机和学生的学习动 机，但两个版本在实质内容上并没有较大差异, 只是在项目表述上有所不同。该量表由30个项 目组成，包括内生动机和外生动机两个分量表， 内生动机由挑战性和热衷性两个维度组成，外生 动机则由依赖他人评价、选择简单任务、关注人 际竞争和追求回报四个维度组成。量表采用5级 评分，得分越高表示动机水平越强。编者以 1 323名美国东北部两所大学的学生为样本测得 Cronbacha系数为0. 79 (内生动机分量表）和

表2大学生学习动力自评量表的验证性因素分析

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2  ;x | df | X”df | NFI | IFI | TLI | CFI | RMSEA |
| 1 483.638 | 480 | 3.091 | 0.735 | 0.804 | 0.782 | 0.802 | 0.064 |

1. 78 (外生动机分量表），\_年后的重测信度分 别为0. 79和0. 84,结构效度和预效度也较为理 想，近年来，已被广泛采用。1164由于该量表主 要针对大学生群体，且具有较好的信效度，故本 研究主要依据该量表对大学生学习动力进行测 查，并进行了修订。一方面，由于该问卷各个维 度的题目数量差异较大，尤其是外生动机中的追 求回报部分只有两道题，可能会对问卷的信效度 造成影响，因此，适当增加了外生动机分量表的 题目数量。另一方面，由于文化差异，\_些题目 在表述方式与维度归属上也需要根据被试的反馈 和预调查结果进行调整。
2. 教师教学投入感知量表

所谓教师教学投入，就是教师在教育教学活 动中所投入的时间、精力和情感的总和，它是教 师释放教育教学能量的保证。12其中时间投入指 教师为完成教学任务所花费的时间，既包括学校 规定的显性时间，又包括教师针对教学工作进行 思考、设计和研究所花费的隐性时间；精力投入 即教师的用功程度、用心程度和用力程度，其与 时间投入相辅相成，在现实中很难抽离；而情感 投入主要表明教师对教学的态度和感情。由于教 师在教学上的时间投入学生难以把握，且与精力 投入之间存在重合，故舍去这一维度，分为学生 感知到的教师精力投入和情感投入两方面。据此对大学生展开访谈，以确定量表项目。对访谈结 果进行总结和归纳，编制了一个由26道题目组 成的量表初稿，发放84份进行预调查，对题目 进行极端值检验、验证性因素分析以及内部\_致 性系数分析，删除欠佳项目8个，形成了由18 个项目组成的修订版量表，其中有关对教师精力 投入感知的测量项目有10个，对教师情感投入 感知的有8个。

三、研究结果与分析

(\_)大学生学习动力与教师教学投入感知 量表的因素分析

1. 大学生学习动力自评量表的验证性因素分 析

对修订后的《工作（学习）动机量表》，即 《大学生学习动力自评量表》进行验证性因素分 析，根据各项目在相应因素上的标准化回归系数 及修正指数，删去外生动机分量表中依赖他人评 价层面和追求回报层面各1个项目，保留33个 项目，各项因素载荷均在0.50以上，该问卷的 拟合指数；X2/df =3.091 <5,近似误差均方根 RMSEA = 0. 064 < 0. 080,说明模型数据拟合良 好，详见表2。该问卷各维度的内部\_致性Cron- bach a 系数分别为 ： 0.79, 0.76, 0.72, 0.69,

1. 68, 0. 76,问卷整体的Cronbach a系数为 0.91,表明该问卷具有良好的信度。
2. 大学生对教师教学投入感知量表的验证性 因素分析

对《教师教学投入感知量表》进行验证性因 素分析，根据各项目在影响因素上的标准化回归 系数及修正指数，先后删去4个项目，包括精力 投入层面和情感投入层面各2个项目，共保留14 个项目，各项目的因子载荷均在0.54以上，该 问卷结构的拟合指数;X2/df =3.416 <5,近似误 差均方根RMSEA =0.069 <0.080,说明模型数

据拟合良好，详见表3。该问卷各维度的内部一

表3大学生对教师教学投入感知的验证性因素分析

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2  X | df |  | NFI | IFI | TLI | CFI | RMSEA |
| 259.599 | 76 | 3.416 | 0.923 | 0.945 | 0.933 | 0.944 | 0.069 |

(二）大学生学习动力及其对教师教学投入

致性Cronbach a系数分别为：0. 86, 0. 86,问卷 整体的Cronbach a系数为0. 92,表明该问卷具有 良好的信度。

感知情况的特点

1. 大学生学习动力的特点
2. 大学生学习动力的总体水平。通过大学 生对于自身学习类型的评判，我们了解到，有 70. 6%的学生认为自己属于‘‘愿意学习”的类 型，17. 5%的学生认为自己算是‘‘乐于学习” 但也有8. 2%的学生认为自己‘‘厌烦学习”，甚 至有3. 2%的学生表示自己已经‘‘放弃学习”。 可见，从总体上看，大学生的学习情况尚佳，绝 大多数学生具有学习的意愿，这一结果也许同所 选高校的性质有关。但值得注意的是，即使是在 重点高校“乐于学习”的人数也并不多，很有 可能导致学生学习后劲不足，而且仍然有少部分 学生表示自己对学习产生了厌烦和放弃情绪，这 也说明学生的学习动力尚有较大的提升空间。具 体而言，在“厌烦学习”和‘‘放弃学习”这两 种类型中，以大四学生居多，为31.6%,远高于 其占总体调查人数的比例（17.7%),而大一学 生出现‘‘厌烦学习”的情况也多于其他年级，由 此可以推断，大学生涯始末两个阶段学生的学习 动力问题尤其需要关注。另外，通过统计发现, 大学生学习的内生动力均分为3.74,高于外部动 力的3. 49,在某种程度上显示了大学生对于内生 动力的偏好，暗示我们在教学过程中可以考虑如 何更好地激发其内在动力，进而有效提高其学习 意愿。
3. 不同大学生群体学习动力来源的特点。 以《大学生学习动力自评量表》6个维度为因变 量，分别对性别、年级、专业类别和生源地进行 方差分析。结果发现，在性别、年级、专业类别和生源地上，大学生学习动力均存在显著差异， 具体分析结果见表4。

首先，在性别方面，男大学生的内生动机和 外生动机均显著高于女大学生，具体而言，男大 学生在热衷性、挑战性、人际竞争、追求回报四 个维度上显著高于女大学生，而女大学生对于他 人评价的依赖则显著高于男生。与池丽萍、辛自 强的研究结果存在一定差异，虽然后者也得出了 男大学生的内生动机，包括挑战性维度的得分均 显著高于女生，且女性大学生在依赖他人评价维 度的得分显著高于男大学生，但二者在外生动机 方面并不存在显著性差异。E164\_70同时也印证了 Amabile等人对美国不同性别被试的调查之所以 不存在性别差异，M很大程度上是中国传统的性 别观念和社会形势造成的这\_推测。通过访谈, 我们发现，男性大学生对于成绩看得不是很重， 他们更倾向于选择能够体现自身价值和实力的具 有较高挑战性的任务，而且不可否认的是，当前 社会赋予男性的压力相对沉重，他们的就业指向 相对于女生更为强烈，希望能够在完成学业任务 的同时获得更多的实践经验，而他们也不怕和老 师就某个问题争论一番，认为如果自己的观点和 老师的不一致，就必须要把这个问题弄清楚，而 不是简单接受老师的意见，因此，在课堂上也显 得更为活跃。而女大学生则更关注他人对自己的 评价，她们坦言害怕被老师和同伴看轻，这在无 形之中为其带来了巨大压力，致使其不愿意回答 问题或者找老师交流，在任务选择上，也大多喜 欢那些自己相对擅长和熟悉的内容。

其次，在生源地方面，城市与非城市生源学 生在内生动机和外生动机上均不存在显著性差 异，只是非城市生源的大学生对于人际竞争的关 注显著高于来自城市的大学生。进一步访谈了解 到，这一方面与奖学金评选的竞争有关，由于非 城市生源学生的家庭状况往往不尽如人意，因 此，其对奖学金的需求远高于城市生源学生，对 排名也更为关注。另一方面，非城市生源的新生 大多流露出了自卑的情绪状态，他们更希望通过 成绩证明自己的实力，学习方面的竞争显然是他 们找寻自信心的重要途径，但是这种情绪状态在

高年级大学生群体中表现得并不明显，从侧面证明了这一群体已较好地融入了新环境。

表4不同背景变量的大学生学习动力的方差分析

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 项目 | | 人数 | 挑战性 | 热衷性 | 他人评价 | 简单任务 | 人际竞争 | 追求回报 |
| M ±SD | M±SD | M±SD | M±SD | M±SD | M±SD |
| 性别 | 男 | 153 | 3.79±0.65 | 3.79±0.60 | 3.48±0.70 | 3.66±0.76 | 3.66±0.71 | 3.60±0.67 |
| 女 | 360 | 3.67±0.51 | 3.72±0.48 | 3.68±0.70 | 3.74±0.72 | 3.58±0.61 | 3.44±0.48 |
| F值 |  | 25.103\*\*\* | 20.556\*\*\* | 24.901\*\*\* | 1.055 | 12. 043 \*\* | 11.973 \*\* |
| 专业 | 文史 | 219 | 3.72±0.51 | 3.75±0.49 | 3.55±0.60 | 3.46±0.49 | 3.60±0.61 | 3.05±0.70 |
| 类别 | 理工 | 230 | 3.72±0.61 | 3.74±0.55 | 3.65±0.64 | 3.56±0.60 | 3.64±0.69 | 3.20±0.81 |
| 艺体 | 64 | 3.64±0.54 | 3.69±0.52 | 3.43±0.68 | 3.61±0.72 | 3.46±0.61 | 2.92±0.64 |
| F值 |  | 0.519 | 0.382 | 3.718\*\* | 2.167 | 1.978 | 4.615\*\*\* |
| 年级 | 大\_ | 168 | 3.64±0.52 | 3.71±0.46 | 3.49±0.59 | 3.36±0.46 | 3.50±0.59 | 2.89±0.65 |
| 大二 | 146 | 3.79±0.66 | 3.81±0.61 | 3.74±0.68 | 3.66±0.63 | 3.75±0.69 | 3.34±0.83 |
| 大三 | 108 | 3.71±0.52 | 3.74±0.50 | 3.54±0.62 | 3.51±0.54 | 3.58±0.64 | 3.19±0.75 |
| 大四 | 91 | 3.69±0.50 | 3.67±0.48 | 3.55±0.58 | 3.42±0.48 | 3.57±0.64 | 3.00±0.68 |
| F值 |  | 1.966 | 1.515 | 4.539\*\* | 8.972\*\* | 4.195\*\* | 10.780\*\* |
| 生源地 | 城市 | 348 | 3.69±0.37 | 3.72±0.51 | 3.56±0.62 | 3.44±0.53 | 3.55±0.65 | 3.05±0.72 |
| 非城市 | 165 | 3.74±0.55 | 3.77±0.53 | 3.63±0.65 | 3.58±0.57 | 3.72±0.61 | 3.21±0.80 |
| F值 |  | 0.084 | 0.119 | 0.764 | 2.130 | 7.074\*\* | 2.130 |

注:\* p <0.05,\*\* p <0.01,\*\*\* p <0.001,下同。

再次，在专业类别方面，三类专业的大学生 内生动机的得分并不存在显著差异，在外生动机 上，理工类专业学生显著高于艺体类专业学生 <0.05),尤其表现在依赖他人评价和追求 回报两个层面（P <0.05)。这同各专业学习特 点有关，在访谈中了解到，与其他两类专业相 比，艺体类专业学生学习的兴趣导向更为明显， 尤其是艺术类专业学生，他们表示所学专业与其 说是谋生的手段，不如说是陶冶情操的方式，因 此，他们的外生动机相对较低。另外，理工类专 业的课业难度较大，考试不通过的人数也较多， 外部的压力促使其将更多的注意力投入学习。

最后，在年级方面，各年级大学生在内生动 机方面并没有显著性差异，在外生动机方面，事 后检验（Tukey)表明大二学生的外部动机显著 高于其他三个年级的学生，大三年级学生的外部 动机又高于大\_和大四，大\_和大四两个年级之 间的外生动机并不存在显著性差异。具体而言， 大一学生在关注人际竞争、依赖他人评价、选择 简单任务方面显著低于大二学生<0.01), 在追求回报维度，又显著低于大二和大三学生 (户<0.01)。由此可以看出，大一新生的外生 学习动机最为缺乏，而其内生动机虽然与其他三 个年级没有呈现出统计学上的差异，但从均值上 来看，也处于较低水平。就外生动机而言，一些 受访学生表示当时并没有意识到学习成绩的重要 性，评奖和毕业也并不迫近，因此，没有特别强 烈的外部动机支持，就是感兴趣的看\_看，不感 兴趣的就考试前突击一下。还有研究者曾对大学 生学习动力不足的原因进行过调查，结果显示在 751名大一新生中，有71. 9%的学生认为大学以 前学习很辛苦，上大学后想轻松一下是影响他们

学习动力的最主要原因。M 65而大二学生的外生 学习动机之所以相对较高，一方面是由于他们已 经度过了大\_的适应期，获得了不少经验教训， 也明确了大学学习的价值；另一方面，也和高校 的课程安排有关，\_般而言，大二都是专业课最 为集中的一年，这些课程的学分高，对于学生的 评奖和最终的保研影响巨大，学生对于这些课程 也更为看重，最终表现出的外生学习动机自然更 强。至于大四的学生，他们基本已没有了课程修 读的任务，只要完成毕业论文即可，\_些学生为 了积攒经验，开始从事各种实习工作，在他们看 来，学习可能带给他们的外部收益已大大降低， 外生动机出现回落。

表5不同背景变量的大学生对于教师教学投入感知的方差分析

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 项目 | | 人数 | 精力投入感知 | 情感投入感知 | 总投入感知 |
| M 土 SD | M ±SD | M 土 SD |
|  | 男 | 153 | 3.71±0.70 | 3.77±0.75 | 3.73±0.70 |
| 性别 | 女 | 360 | 3.64±0.62 | 3.81±0.63 | 3.71±0.59 |
|  | F值 |  | 9.89广 | 15.693 州= | 16.485 嫌 |
| 专业 | 文史 | 219 | 3.64±0.63 | 3.85±0.61 | 3.73±0.58 |
|  | 理工 | 230 | 3.69±0.68 | 3.77±0.71 | 3.72±0.67 |
| 类别 | 艺体 | 64 | 3.59±0.57 | 3.70±0.70 | 3.64±0.59 |
|  | F值 |  | 3. 101\* | 3.267\* | 3.247\* |
|  | 大一 | 168 | 3.66±0.67 | 3.82±0.71 | 3.73±0.65 |
|  | 大二 | 146 | 3.75±0.65 | 3.82±0.67 | 3.78±0.63 |
| 年级 | 大三 | 108 | 3.67±0.62 | 3.83±0.63 | 3.74±0.60 |
|  | 大四 | 91 | 3.48±0.58 | 3.66±0.62 | 3.56±0.57 |
|  | F值 |  | 3.493\* | 1.561\* | 2.682\* |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 生源  地 | 城市 | 348 | 3.65±0.65 | 3.79±0.68 | 3.72±0.63 |
| 非城市 | 165 | 3.68±0.64 | 3.80±6.32 | 3.73±0.61 |
| F值 |  | 0.003 | 2.490 | 0.424 |

1. 大学生对教师教学投入感知情况的特点

以教师教学投入感知的2个维度为因变量, 分别对性别、专业、年级和生源地进行方差分 析。结果发现，不同性别、专业类别和年级的大 学生对于教师教学投入的感知情况均存在显著差 异，而来自不同生源地的大学生对教师的教学投 入感知情况则不存在显著差异。具体结果见表 5。

首先，在性别方面，男性大学生对于教师在 精力、情感以及总体教学投入上的感知都强于女 性大学生。进一步访谈表明，出现这种差异的原 因大致有两种，\_是男性大学生对于教师教学的 容忍度较高，也就是说其对大学教师的教学投入 和呈现效果的要求相对较低，在他们看来，教师 讲课流畅，讲解清楚就基本达到了他们的要求, 就算是做了相对充分的准备，而很多女同学还提 出了对教师语言和教学方法方面的要求。二是男 性大学生对于教师教学投入的关注度较低，\_般 而言，女大学生课堂的专注度高于男生，她更在 意教师的教学投入和质量，而男大学生则坦言， 与班里女生相比，他们更倾向于选择靠后的位 置，以方便课上处理一些学生工作，或者看看手 机消息，由于自己并不是很投入，难免有种负罪 感，对教师教学投入的评价就会有所提高。另 外，还有\_些学生表示，男大学生相对于女大学 生更为外向，更喜欢主动和教师进行交流，而师 生互动也在一定程度上提高了男大学生对于教师 教学投入的感知。

其次，在专业类别方面，三类大学生对于教 师精力投入、情感投入和总体投入的感知均存在 差异，事后检验（Tukey)表明，理工类专业大 学生对于教师在这三方面的教学投入感知均显著 高于文史类专业学生<0.05)。这一差异的 出现主要和不同专业的教学特性有关，由于理工 类教学需要准备实验，作业答疑安排得也比较 多，都会让学生觉得教师的教学投入更为充分。

最后，在年级分布方面，不同年级大学生对 于教师在情感投入和总体教学投入的感知存在差 异， 表现为大二学生的感知强度显著高于大四学 生（P <0.05)。这一差异主要和课程的安排有 关，大学二年级是专业课程安排得最为集中的一 年，这不仅是教师和学生接触最为频繁的一年, 而且，有很多学生指出，学院的‘‘名师”一般 都会在大二的时候为他们授课，这些教师教学经

验丰富，学术修养较高，还能够结合学生的实际 需要进行教学，学生对其教学投入的评价自然较 高。相比之下，大四学生主要以毕业论文的撰写 和升学或就业为主，和教师在教学方面的联系大 大减弱，对于教师教学投入感知较低也在情理之 中。

表6大学生学习动机与其对教师教学投入感知情况的相关系数

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 项目 | 精力投入 | 情感投入 | 总体投入 |
| 挑战性 | 0.515# | 0.521\* | 0.543# |
| 热衷性 | 0.557# | 0.552# | 0.388# |
| 他人评价 | 0.423# | 0.398# | 0.433# |
| 简单任务 | 0.356# | 0.388# | 0.484# |
| 人际竞争 | 0.450# | 0.426# | 0.46广 |
| 追求回报 | 0.315# | 0.215# | 0.285# |

表7教师教学投入感知情况对大学生内部学习动力的回归分析

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 预测变量 | B | 标准误 | Beta(p) | T值 |
| 截距 | 1.891 | 0.111 |  | 16.974 |
| 情感投入感知 | 0.138 | 0.081 | 0.177 | 1.710\* |
| 教学投入总感知 | 0.356 | 0.086 | 0.428 | 4.126斑 |
| R=0. 598 R2 =0.358 | 调整后 R2 =0.355 | F = 14L 965^ |  |  |

表8教师教学投入感知情况对大学生外部学习动力的回归分析

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 预测变量 | B | 标准误 | Beta(p) | T值 |
| 截距 | 1.907 | 0.129 |  | 16.974 |
| 情感投入感知 | -0.101 | 0.093 | -0.123 | -1.091 |
| 教学投入总感知 | 0.529 | 0.100 | 0.600 | 5.307 州= |
| R=0. 536 R2 =0.336 | 调整后 R2 =0.333 | F=78.963^" |  |  |

1. 大学生学习动机与其对教师教学投入感 知的相关分析与回归分析

相关分析表明，大学生学习动机及其各个维 度均与其感知到的教师教学投入及其各个维度呈 现非常显著的正相关，这意味着大学生感知到的 教师教学投入越多，其学习动机水平越高，详见 表6。正如有研究者分析的那样“教师的努力 度、愉悦感等与学生的学习动机有直接关 系” 1]也就是说，当大学生感到教师对于教学 有着更多的投入和更高的热情时，他们的学习意 愿也会处于较高水平。

为进一步了解大学生感知到的教师教学投入 对其学习动力来源的影响，以教师教学投入感知 各维度作为预测变量，以大学生学习动机及其各 维度作为结果变量，进行回归分析。其中大学生 感知到的教师教学情感投入以及总体教学投入的 标准化系数均为正，说明其对大学生内生学习动 机具有正向预测功能，二者能够共同解释大学生 ‘‘内生学习动机”变量的35. 8%的变异量。详见 表7。而对于大学生学习的外生学习动机，学生感 知到的教师教学情感投入以及总体教学投入多元 相关系数平方为0.336,表示二者能够共同解释 “外生学习动机”中33. 6%的变异量，其中情感 投入感知的标准化系数为-0.123,说明其对大 学生外生学习动机具有负向预测作用，但并不显 著，而教学投入总体感知情况则对大学生外生学 习动机具有显著的正向预测作用。详见表8。

可以看出，对于大学生学习动机影响预测作 用最大的还是其对教师教学中情感投入的感知情 况。问卷调查显示，除了与教学内容本身有关的 因素，包括教学材料的趣味性和教学内容的实用 性以外，教师在教学过程中所表现出的情绪状 态，尤其是其风趣幽默的语言和对学生关注情 况，均会极大影响到学生的学习动力。在进一步 的访谈中，他们表示教师投身于教学的热情会使 自己受到感染，会更认真地听讲和努力地学习。 有研究者曾考察过教学中动机感染的发生机制， 指出‘‘如果学生觉察到教师的动机是内部动机, 并且能够在课堂环境中获得教师在认知、情绪和 动机气氛上的支持，那么学生就会在学习上体验 到自主和胜任感，就会表现出内部动机倾 向。” M而近年来的\_些研究也突出了情绪影响在课堂教学中的重要作用，还提出了情绪支架 (emotional scaffolding)这一概念，表明了教师教 学情感投入对于学生学习的支持作用。可见，在 教师教学水平难以在短时间内加以提升的情况 下，增强其对教学的情感投入，也能增强对教学 对学生的吸引力和感染力，进而强化学生的学生 动力。另外，“教师对教学的高热情与高质量的 教学行为存在显著的正相关。” E7]学生在访谈中 也指出教师的教学效果是其判断教师教学投入的 主要参考，因此，他们认为教学投入多的教师, 其教学水平往往也比较高，更能激发学生的学习 动力。

四、建议

学习动力解决的主要是‘‘愿不愿学”这一 问题，对于认知发展趋向成熟的大学生群体而 言，智力因素对其学习成效的贡献逐渐减弱，且 ‘‘大学生的学习活动具有较多的探索性和更大的 自主性”，需要更为强烈的学习动力加以维持， 因此‘‘学习的动力系统在大学生的学习中起着 决定性的作用。” M 65虽然学习动力带有明显的个 体性，但上述调查已经证实了大学生对教师教学 投入的感知与其自身的学习动力之间存在显著的 正相关，这说明我们可以从优化大学教师教学投 入着眼，进一步激发大学生的学习动力。

(\_)优化教学设计，提升教学的吸引力

教学设计的优劣是大学生判断教师教学投入 的重要依据之一。在调查中，有超过一半的学生 认为当前大学教师所选教学内容陈旧，教学方法 和教学手段单一，感觉相对于科研，大学教师对 教学投注的情感和精力都十分有限。还有学生反 映，和上一届学生借用复习材料时，才发现教师 讲课的PPT没有做过任何修改，当时脑海中就 不由自主地浮现出‘‘敷衍”二字。很显然，当 前大学课堂的这一情况已经对学生的学习动力造 成了负面影响，调查结果显示，专业课程缺乏吸 引力是导致大学生学习动力不足的第二大原因， 仅次于其自身的懒惰。因此，为了使学生体会到 教师对于教学的重视程度，大学教师应根据学生 的需要优化教学设计，提升教学的吸引力，进而

调动大学生的学习积极性。

首先，提升课堂教学内容的趣味性和时效 性。有研究者指出“当学生接触某一课堂教学 情境时，其并非主要从课程性质及其最终结果的 未来社会价值的认知性角度对之进行反应，而是 更多地从教学内容和形式当前是否‘有趣’的 情绪性角度对之进行评估，并据以决定自己的学 习行为。” &8在调查中，大学生也将‘‘所学材料 的趣味性”排在了‘‘教学内容的实用性”以及 ‘‘所学课程在专业体系中的地位”前面，说明教 学内容的趣味性是调动大学生学习动力的首要因 素。为此，教师可以在课上增加一些生动的案 例。对于已具备一定理论基础的大二、大三的学 生也可进行案例教学的尝试。访谈中，就有学生 表示，案例能够帮助他们更好地理解知识，而只 有理解了，获得了学习的乐趣，自己才有不断学 习的动力，另外，具体的案例还可以帮助他们回 忆抽象的知识。学生坦言，一门课下来，往往是 那些恰如其分的案例给自己留下了最为深刻的印 象。而教师的教学内容也应当根据上一届学生的 反馈以及最新的理论进展和重要事件有所更新， 这样不仅能够帮助学生了解学科前沿，还能使其 更好地体会到教师的教学投入，受其鼓舞，进而 更好地投身于学习之中。

其次，教师应该注重教学方法的多样性和灵 活性，改变当前以‘‘教师讲授”为主的局面。 除了刚刚提到的案例教学法外，由于大学生更关 注所学内容的实用性，因此，一些偏向实践的教 学方法也深受该群体推崇，为此“教师应把学 生未来职业发展的需要以及社会实践的相关要求 转化为现实的课程资源，为学生提供解决实践问 题的平台”，M可以加入一些类似于教育见习或 社会调查的方法，如果课时有限，教师也可引导 学生主动寻找社会实践机会，并有意识地搜集学 生遇到的实际问题在课堂上进行讨论分析和指 导。

最后，还要注意教学手段的适切性。随着教 育技术的不断发展，教学手段也日益丰富，PPT 已经成为了大学课堂上不可或缺的重要内容， 但 问题也恰恰出在这里，本次调查中仅有5. 3%的

同学认为‘‘制作精美的PPT或动画”可以激发 课堂学习兴趣，可见，大学生对于PPT等多媒 体的运用并不是很在意，还有同学明确指出像数 学这样的课程最好不要使用PPT,还是教师的板 书更为直观。相比之下“教师幽默风趣的语 言”反而是最能调动大学生兴趣的因素，因此， 教师可以将更多的精力放在语言运用能力的提升 上，明确技术应为教学服务的观念。

(二）关注交流指导，增强教学的感召力

除了课堂教学的设计以外，教师对学生的关 注以及同学生的互动交流，也是大学生衡量其教 学投入的重要参考。但就目前的访谈情况而言， 教师与学生主动交流，进行指导的情况并不多 见，研究者对6所高校的380名教师进行的调查 结果也显示“研究者偶尔或者从不与学生交流 的教师占被调查教师总数的82%。M 14这种交 流指导的缺乏，不仅加剧了师生情感的疏离，学 生还会因为得不到教师充分的指导和监督而降低 学习动力水平。因此，大学教师在教学过程中应 该给予学生更多的关注，在为学生提供充分指导 的同时，也使学生更好地感受到教师在教学方面 的精力和情感投入。

目前十分强调尊重学生的主体地位，调动学 生的主动性，尤其是大学阶段更是如此“师傅 领进门，修行在个人”的看法十分流行，但实 际上大学生也迫切需要教师的指导，为他们提供 必要的知识和情感支持。

首先，教师应该为学生提供及时而多样的指 导和反馈，提升学生的学习效果。在调查中，学 生表示除了讲授法之外，教师还会经常组织讨 论，并鼓励学生进行合作和小组展示，但这样的 教学方法实际上并不能给自己带来太多实际收 益。之所以会产生这样的结果，主要还是因为教 师指导的缺位，在讨论和展示的过程中，教师不 能置身事外，必须要对学生的表现进行评价，并 发表自己的见解，这样不仅能为学生答疑解惑， 还能让其真切感受到教师在教学上的投入。除此 之外，\_些大学生还希望教师能够多花费\_些精 力在作业的处理上，有将近\_半的学生都将自身 的懒惰视为导致学习动力缺乏的首要原因，甚至 用‘‘懒癌患者”这样的词汇来形容自己。为此， 他们希望教师可以定期布置\_些课堂小测和课后 作业，以鞭策自己认真听讲，而且，在课后答疑 方面，学生们也明确指出，最好还是由教师本人 负责，\_方面，有些助教并不能清晰明确地解答 学生的疑问；另一方面，学生也希望就此机会增 加与教师的交流。当然，教师也可以利用 “Blackboard”教学网络平台等多种渠道与学生 互动，并不\_定局限于面对面的形式，最重要的 是让学生感到教师真实参与其中。

其次，除了日常的教学反馈之外，教师还应 该对学生的学习方法和未来规划进行指导。在访 谈中，有很多学生提到多次努力仍然没有效果， 导致自己形成了习得性无助，最终对学习丧失了 自信，为避免这\_问题，就需要教师有针对性地 对学生进行学习方法上的指导。比如，有学生指 出自己平时上课听讲很认真，期末复习也很努 力，但开始的考试成绩一直不理想，觉得自己作 为一名曾经的理科生，可能真的不适合文科专业 的学习，但有\_位教师非常负责，看到他最终成 绩和平时表现的反差之后，主动找他分析了试 卷，并为他讲解了专业课的答题思路，这位学生 感到豁然开朗，重燃了学习动力，最终还获得了 保研资格。还有同学提到，有老师会主动联系学 生，对他们的期末作业进行指导，不仅对作业中 的观点进行点评，还在此基础上指导学生的论文 写作规范，上过这门课的同学都感到受益良多， 而且他们还表示当知道教师会在期末详细指导自 己的作业时，对这门的重视程度也有所提升，这 些教师的做法都值得借鉴。另外\_部分学生则认 为大学在给予他们学习自由的同时，也使他们失 去了明确的奋斗目标，因此，教师还可以给予学 生一些职业规划上的建议和指引。

最后，教师还可以采取\_些非言语沟通方 式，表达对学生的关注和支持。“手势、造型可 以描摹事物的不同状况，表达潜在的情感，帮助 语言的陈述、说明和强调，增强语言的感召 力” M\_个肯定的眼神，赞赏的表情，都能让 学生受到深刻的感染，而且这些非言语沟通方式 也是教师情感投入的重要途径，如果教师能够经

• 33 •

常以积极的姿态出现在课堂上，学生也会在教师 情绪状态的促进下，更为主动地投入学习。总而 言之，教学水平高超的教师毕竟只占少数，但以 饱满的热情投入教学，尽自己所能地关心学生， 却是每个教师都能够做到的，如果教师难以在短 时间内提升教学能力，便可以先从加强对学生的 交流与指导入手，激发其学习动力。

(三）改善组织支持，强化教学的发展力

若想使教师更好地投身于教学之中，以激发 学生的学习动力，教师自身的改变固然重要，但 组织的支持也是不可或缺的。正如有研究者指出 的那样，在促进教师教学投入上“学校政策建 构是前提性的，没有适宜的政策环境、制度环 境，就难以点燃教师探索教学的热情。” M

第一，学校应该营造一种积极向上的教学氛 围，激励教师将更多的精力放在教学改进上。比 如，重新审定教学与科研在教师考核与晋升中的 权重，加大对教师教学学术发展的支持和奖励， 为教学项目研究小组和教师个人提供专项资金 等，以突出教学在高校组织中的基础性地位。另 外，还要鼓励教师之间的教学合作，哈格里夫斯 曾将‘‘教学文化分为以自我为中心教学文化、 垄断性教学文化、自然合作教学文化以及人为促 成的教学文化四种类型。” 122其中，自然合作教 学文化建立在教师自发、自愿相互支持的基础 上，在促进教师个人发展的同时，也能推动教师 群体的发展，可以说是最为理想的教学文化，当 前高校教师的教学大有‘‘孤军奋战”的态势, 加强教师之间的合作交流对于提升教师的教学水 平，重新定位教学价值都大有裨益。

第二，学校还要完善相关机构的职能，为教 师的教学发展提供有力指导。教师的教学效果是 大学生判断其教学投入的重要参考，然而“教 学并不是完全凭良心、责任感和努力就能干好的 操作性工作，而是一种需要教育教学知识、教学 技巧、教学智慧的专业性服务，而后者制约着教 师教学方法改革的程度和水平。” M因此，除了 文化的引领，高校还要为教师提供专业支持，让 教师从自身的发展中找寻到教学工作带来的激情 与满足感。在组织机构方面，有研究提出了机构 改革的3.0模式，其中1.0模式是指教学委员 会，2.0模式是指教学委员会+教学中心，3.0 模式则指教学委员会+教学中心+系列课程团 队。M不同的机构可以为教师提供不同的教学服 务，其中教学委员会主要负责任课教师选聘，教 学质量监控等相对宏观的问题；教学发展中心侧 重于为教师提供相对具体的咨询和培训服务，比 如，在访谈中有很多学生提出，应对学生评教机 制进行调整，将期末评教改为期中评教，或期 中、期末各进行\_次评价，而教学发展中心则可 以针对中期评教情况，督促反馈欠佳的教师进行 教学反思，并帮助其制定教学改进计划，同时还 要不断传播先进的教学理念，为大学教师提供相 应培训，更新其教学储备；课程系列团队则可以 专门针对课程活动进行集中研讨，改善当前专业 课程设置不合理的问题，为学生提供更为优质的 课程资源。

参考文献：

1. 姆•阿•达尼洛夫，勃•朴•叶希波夫.教学论M .北京 师范大学外语系1955级学生，译.北京：人民教育出版社， 1961: 253.
2. 李洪玉，何一粟.学习动力[M].武汉：湖北教育出版社， 1998： 24.
3. 陈平.论学习动力J .课程•教材•教法，2001 (7): 24 -28.
4. 燕国材.非智力因素与学习[M].上海：上海教育出版社， 2006: 77 -78.
5. 张志红，耿兰芳.学习态度对大学生学习成绩影响的实证分 析 J .中国大学教学，2009, 26 (10) : 102-104.
6. 王爰平，车宏生.学习焦虑、学习态度和投入动机与学业成 绩关系的研究：关于学习经验的调查J .心理发展与教育， 2005, 21 ⑴：55 -59.
7. 芋来生，刘向，吴华丽.高校大学生学习动力开发的创新研 究J .法制与经济旬刊，2010 (1) : 120 -121.
8. 李宝富，周昕，王海燕.大学生学习动力变化的心理因素分 析J .黑龙江高教研究，2006 (3) : 101 -103.
9. 项赠.当代大学生学习动力问题研究D].贵阳：贵州大 学，2009.
10. 何旭明.教师教学投入影响学生学习投入的个案研究J . 教育学术月刊，2014 (7): 93 -99.
11. 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J .心理发展与教育，2006, 22 (2) : 64 -70.
12. 刘振天.高校教师教学投入的理论、现状及其策略J .中