

# 大学生学习动机与学习行为的关系

## ——基于高校思想政治教育领域的实证研究

王丹,刘畅

(中国人民大学公共管理学院,北京市 100872)

**摘要:**部分大学生对思想政治教育表现出较低的积极性和参与性,学习效果不甚理想。心理学认为,学习动机是学生学习的内在动力,是推动学习行为最重要的因素。本研究采用 Biggs(1987)编制的学习过程问卷和 NSSE-CHINA 量表,通过两阶段抽样(分层抽样、方便抽样)对首都 7 所高校的 700 名大学生进行问卷调查,探究不同类型的学习动机与学习行为之间的因果关系。研究发现,表层型学习动机与思政教育学习行为呈负向的因果关系,深层型和成就型学习动机与之呈正向因果关系;在三种学习动机中,深层型学习动机对思政教育学习行为的影响最大。

**关键词:**高等院校;思政教育;学习动机;学习行为;学习过程;动机分类;因果关系

**中图分类号:**G640;B844.2 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2017)03-0088-07

高校思政教育是学校运用一定的思想观念、政治观点、道德规范,对大学生施加有目的、有计划、有组织的影响,使他们形成符合社会所要求的思想品德的社会实践活动<sup>[1]</sup>。回顾学界研究,学者们主要从思政教育重要性、<sup>[2]</sup>现状和建设途径<sup>[3]</sup>等方面进行了探讨和研究:从社会主义建设和社会环境、高校的良好发展建设以及学生身心健康发展等角度提出高校思政教育的重要性;同时,学者们总结了高校思政教育存在着理论和实际联系不紧密、教学方法单一、环境支持不充足等现状和问题,<sup>[4]</sup>并从政府、社会、高校、学生、家庭等角度提出了相应的政策建议<sup>[5]</sup>。

可以看到,大部分研究主要是对思政教育的现状及问题的概述,关于思政教育的实证研究十分有限;另一方面,心理学和管理学对于学习动机和学习行为的理论探讨比较成熟<sup>[6-10]</sup>,但其在思政教育领域还未被充分应用。那么,“思政教育的学习效果究竟如何”、“思政学习动机和学习行为呈现怎样的关系”成为了本研究关注的重点。

### 一、文献综述

#### (一)学习动机与学习行为的界定

动机是心理学研究的核心问题之一。它与人类行为的源泉、动力和原因有密切的关系,是最能反映人类行为的主观能动性的特征。在教育心理学中,学习动机始终与学习行为相伴相随<sup>[11-12]</sup>。人们期望通过动机研究改善学生的学习行为,进而实现良好的学习效果。

在学习动机的研究中,国内外学者对学习动机的界定提出了不同的观点,比较典型的有:Lin-nenbrink 和 Printrich 综合了自我效能、归因、内部动机和成就目标几种主要的社会取向动机理论,指出当前动机研究的社会认知取向包含三个重要的假设:第一,动机是一种动态的、多成分的心理现象;第二,动机不是个体的一种稳定特质,它具有很大的情景性、背景性和领域特殊性;第三,认知

在动机的社会认知取向中具有核心作用<sup>[13]</sup>。国内如张亚玲认为学习动机就是指在自我调节的作用下,个体使自身的内在要求与学习行为的外在诱因相协调,从而形成激发、维持学习行为的动力因素<sup>[8]</sup>。潘菽等人提出学习动机是直接推动学生进行学习的一种内部动力,是社会和教育对学生学习的客观要求在其头脑中的反映<sup>[9,14]</sup>;李伯黍和燕国材则把激发个体进行学习活动,维持已引起的学习活动,并使行为朝向一定学习目标的这种内在过程或内部心理状态,称为学习动机<sup>[7]</sup>。

综合已有研究,本研究将学习动机界定为:一种个体通过自我认知推动个体进行学习活动的不稳定特质。

国内对学习行为的定义也大同小异:姚纯贞等人指出,学习行为是个人学习目的、学习态度、学习习惯、学习方法等主导因素交互作用的结果,它可以被理解作为一种学习过程和学习活动<sup>[15]</sup>。

综合上述研究,本研究将学习行为界定为:个体为达到一定学习目标,在学习过程中采用的形式与可观测的表现,包括课内学习行为和课外学习行为。

## (二)学习动机与学习行为的关系

在动机的研究中,存在着这样的前提假设:任何行为都是有原因的。于是,人们把很多学习问题归因为学习动机,学习动机不可避免地和学习行为发生了联系。学习动机和学习行为的研究也十分丰富,国内外皆取得了丰硕的成果。

Weinstein 和 Mayer 认为:任何学习行为的目标都会影响学习者的动机或情绪状态<sup>[16]</sup>。张亚玲和郭德俊研究发现:学生的学习行为是一个运用学习策略的过程,学习策略运用水平高,就会取得学习上的成功,增强学生的自信心,进而反过来提高学习动机水平<sup>[17]</sup>。周勇和董奇认为学习动机和学习行为互相作用,具体为学习动机能够引发学习行为,并推进学习行为的开展;学习行为对学习动机具有反作用,学习动机会根据学习行为的反馈做出改变<sup>[18]</sup>。

而随着对学习动机和学习行为的研究越来越多,人们逐步认识到,学习动机不是一个单一的概念,它们具有更为丰富的内涵。因此,人们对动机进行分类,并探究了不同类型的学习动机与学习行为的关系。

缪斯、李梅指出,国外倾向于将动机划分为指向他者的外部动机、指向自我的外部动机、内部动机和无动机四种<sup>[19]</sup>。其中,指向他者的外部动机是指希望得到他人的认可和积极评价,指向自我的外部动机是指个体认识到完成某项任务对自我的重要性;内部动机则是基于个体自身的原因积极去做某件事,同时,个体在这个过程中会获得满足感和愉悦感。孙文芳和庞毓恩认为,学习动机会对学习行为产生影响,且不同强度类型的学习动机会对学习行为有不同的影响<sup>[20]</sup>。周勇、董奇根据 Biggs 设计的量表将学习动机分为表层型、深层型和成就型三类,通过研究得出结论:表层型学习动机与自我监控学习行为呈显著的负相关,深层型学习动机与自我监控学习行为呈显著正相关,成就型学习动机与自我监控学习行为之间无明显相关<sup>[18]</sup>。

通过综述,大多数学者认同 Biggs 的观点,把学习动机划分为表层型动机、成就型动机和深层型动机。其中,表层型动机属于低水平动机,是指学生为了应付检查和考试及格而进行学习的动机,它主要目的是通过考试,获得某些资格;成就型动机属于中等水平的动机,是指为了获得高分和得到表扬而进行学习的动机,该动机一般基于竞争和自我提高,不管个体对学习是否存在兴趣,他们都想要获得高分、表扬和荣誉,为升学或工作做准备。深层型动机属于高水平动机,是指个体对所学内容有内在兴趣,为弄懂和掌握知识而进行学习的动机,该动机一般是内在自发产生的。本研究也采用该分类方法,对思政教育学习动机进行研究。

从以往研究中推断,表层型动机较强的学生仅仅为了应付检查和考试而进行学习,在这类动机驱动下,学生更可能采取一些应付性的、肤浅性的、消极被动的学习方法,无论是课堂学习还是课外学习,他们都会表现出较低的积极性;成就型动机下的学生所采取的学习行为则较大地受外界他人观点(特别是教师和长辈提倡、推崇、表扬的做法、方式)的影响,由于思想政治理论课为必修课,课堂行为更多受到学校学分、成绩要求的影响,因此,受成就型动机驱动的学生会表现出更积极的课

堂行为,因多数学校对学生课外思政领域学习存在要求,其课外学习行为也会产生一定的积极影响;深层型动机强的学生受兴趣驱动,在它的作用下,学生则更可能采取一些钻研性的、探索性的、积极主动的学习方法,会在课堂学习和课外学习中均表现出较高积极性的学习行为。基于上述阐述,本研究做出如下假设:

H1:表层型学习动机与思政教育课堂学习行为得分呈负相关;

H2:成就型学习动机与思政教育课堂学习行为得分呈正相关;

H3:深层型学习动机与思政教育课堂学习行为得分呈正相关;

H4:表层型学习动机与思政教育课外学习行为得分呈负相关;

H5:成就型学习动机与思政教育课外学习行为得分呈正相关;

H6:深层型学习动机与思政教育课外学习行为得分呈正相关。

### (三)学习行为的其它影响因素

除学习动机外,学习行为的影响因素可大体分为个体因素和环境因素两大类。为了更加科学地分析学习动机和学习行为的因果关系,我们也选择了部分个体因素和环境因素变量进行测量,将其作为控制变量。

1. 个体因素 影响学习行为的个体因素主要有性别、年龄(年级)、专业等。性别通过影响学习能力来影响学习行为。美国斯坦福大学教授麦科比和捷克林在《性别差异心理学》中认为“男、女孩学习能力具有明显性别差异”;美国心理学家桑代克曾做过实验得出结论:女性在语言表达、短时记忆等方面优于男性;而男性在空间知觉、分析综合能力以及实验观察、推理和历史知识的掌握方面优于女性<sup>[21]</sup>。

年级(年龄)影响学习行为。耿希峰指出对于大学生的学习行为来说,刚入学的大一新生和即将毕业的大四老人在学习行为上存在不同的表现,尤其在不良学习行为上不同年级的学生也存在差异<sup>[22]</sup>。年龄在大多数情况下与年级是相同的变量,在此也予以考虑<sup>[23]</sup>。

专业影响学习行为。楼尊认为提高专业角色认同直接导致其专业学习行为的改变,即专业的不同也会对学习行为产生影响<sup>[24]</sup>。

综上所述,在个体因素中,本研究选取了“性别”、“高中文理科分科情况”及“政治面貌”作为思政教育学习行为的控制变量。不同性别的学生对思政教育的学习能力及学习兴趣不同;分析思政课程的学科特点,思政课程往往是高校的通识课、必修课,而非某个特定专业的课程,因此舍弃专业变量。但人文社科类和理工类学生对思政领域的感受有差异,高中时期的文理科学生因为接受了不同要求的人文素养的训练,对思政课程的学习兴趣和学习能力也有所偏差,因此将高中时期的“文理科”作为变量纳入测量;年龄(年级)虽然都对学习行为有一定影响,但思政教育学习一般被安排在大一、大二阶段,大三、大四将不再有专门的思政教育课程,年龄(年级)的区分度不高,因此舍去;思政教育作为一个特殊的学科类别,有其特殊的影响因子,比如政治面貌——不同政治面貌的学生思政觉悟有所不同,对思想政治理论的掌握情况也大不相同。因此,本研究认为对思政教育学习行为的控制变量还应当考虑政治面貌变量。

2. 环境因素 影响学习行为的环境因素主要有教师的教学水平、学校的环境、学生的家庭环境等。<sup>[25]</sup>教师的教学水平、人格魅力影响学习行为。孟庆男指出思政课的吸引力主要在于能激发和调动学生学习和接受马克思主义理论的积极性、主动性,因而教师人格魅力如何,很大程度上影响和制约着思政课的吸引力<sup>[26]</sup>。教学行为的三个因子(课堂互动、课后反馈、教学规范)对高效型学生和无为型学生都是显著的正影响作用。因此,提高教学水平能提高成为高效型学生的概率,会改善积极型学生对教学的评价态度,提高主动学习者的效率。总而言之,教师的良好品质与学生的学习行为呈正相关关系。

学校环境影响学习行为。<sup>[27]</sup>研究者们发现学校的机会、平台、帮助(学校为学业提供的支持),学校、学院、班级的学习氛围(师生关系、同学关系,时间安排),也会不同程度地影响学生的学习行

为和学习效果<sup>[28-29]</sup>。

家庭环境影响学习行为。<sup>[30]</sup>NSSE-China 2011 年学习行为调查表明,在个人环境层面,成长环境、父母受教育水平、家庭经济状况不同的学生在深度学习水平上存在显著差异。

本研究中,选择“学生对教师的认可程度”、“高校类型”、“父母受教育水平”作为环境因素的控制变量。教师人格魅力的产生很大程度依赖于学生对老师产生的主观印象,而且教师客观上具有的特质对学生学习行为所带来的影响并不比学生主观上对教师的评价所带来的影响更明显,因而本研究采取学生对教师的认可程度作为控制变量,代表教师的人格魅力、职业素养和教学经验;不同类型的大学在物质环境(如地理位置等)和精神环境(如学风、平台等)上差异较大,而高校内部这些差异较小,因此选择“高校类型”作为一个控制变量;同时,在个人环境层面,我们认为父母的教育水平与家庭经济状况、学生成长环境密切相关,因此选择“父母学历”变量代表其个人环境。

## 二、研究设计

### (一)问卷编制及抽样方案

本研究主要参考 Biggs(1987)编制的“学习过程问卷”测量学习动机、NSSE-China 量表测量学习行为。由于思政教育的特殊性,我们通过专家咨询法对部分题目进行了增删和修改,形成了适合思政教育领域的学习动机量表和学习行为量表。

学习动机的测量采用 Biggs(1987)编制的“学习过程问卷”。该问卷是比较成熟的学习动机量表,量表的内部一致性系数较高,被广泛应用于各类学习动机研究中。量表由 36 个项目组成,包括表层型学习动机、表层型学习策略;深层型学习动机、深层型学习策略和成就型学习动机、成就型学习策略六个维度。本研究选取了 18 个学习动机的项目作为测量动机的问题。量表采用 5 级评分,得分越高表示动机水平越强。正式调查前,我们对修改后的量表进行了效度测试,测得 KMO 值为 0.901, Bartlett 球形检定显著度为 0.000,量表通过显著性检验,结构效度较高。

学习行为量表采用 NSSE-China 量表,该量表由美国全国大学生学习投入性调查 NSSE 量表改编而成。它是通过对中国大学生学习机制以及中国大学教育环境的深入研究,构建出的能够满足探究中国大学生学习机制、中国大学教育质量测量的工具指标。该量表将学习行为分为课程学习行为与课程外的拓展性学习行为,其中,课程学习行为包括 14 个项目,课程外的拓展性学习行为包括 12 个项目。本研究以该量表为基础并对其进行修改。量表采用 5 级评分,得分越高表示学习的参与度越高。该量表维度划分清晰,对学习行为的描述较为全面。修改后量表的 KMO 值达到 0.941, Bartlett 球形检定显著度为 0.000,通过显著性检验,量表的结构效度较高。

为了控制变量,我们还在问卷中设置了测量受访者性别、就读大学、文理科类、政治面貌、父母学历及对思政课程任课教师评价等其他影响思政教育学习行为的问题。此外,由于本研究的问卷题目较多,为了保证获得数据的信度,我们对量表进行了乱序排版;同时增加了干扰题,在数据整理阶段,对未按要求填答干扰题的问卷做无效问卷处理。

本研究的抽样过程分为两个阶段:对北京市高校的抽样;对所抽高校学生的抽样。在对北京市高校的抽样过程中,因学校类型可能对学生学习行为产生影响,我们采用分层抽样的方法。根据教育部 2015 年公布的北京普通高等学校名单,共有 61 个院校抽样单位,这些院校作为抽样单元构成调查总体,按照 985 院校、211 院校(不含 985 院校)、一般本科院校三层。我们对各个层级的院校进行编码,并采用简单随机抽样的方式确定抽样单位,其中,985 院校抽取 1 所,211 院校抽取 2 所,一般本科院校抽取 4 所(抽样结果见表 1)。在对高校学生的抽样过程中,考虑到实施成本和难度,我们选择了方便抽样的方式,在各高校进行拦访。我们对 7 所高校发放问卷各 100 份,共发放问卷 700 份,有效问卷 532 份,有效回收率 76%。

表 1 对北京市高校的抽样结果

高校类型	高校总数	高校数占比	抽样数量	被选中的学校类型
985 高校	9	14.7%	1	综合院校
211 高校	17	27.9%	2	理工类、财经类院校
一般本科院校	35	57.4%	4	师范类、体育类、艺术类、理工类院校

## (二) 变量处理

依照表层型动机、成就型动机和深层型动机各自对应题项,取均值后得到每个填答样本的表层型动机均分、深层型动机均分和成就型动机均分,作为三个解释变量  $x_1$ 、 $x_2$  和  $x_3$ 。同样地,计算出思政教育课内学习行为与课外学习行为的平均得分,分别作为因变量  $y_1$ 、 $y_2$ 。在控制变量上,对二分变量,如性别,不改变其编码;院校类型( $s$ )生成两个哑变量(哑变量个数=分类变量取值数-1):985 院校( $s_1$ )、211 院校( $s_2$ ),以 1 和 0 分别表示属于和不属于。变量处理说明见表 2。

表 2 变量处理说明

变量类型	变量名	变量测量	变量说明
自变量	表层型动机	问卷测量,相关题项取均值	连续变量(1~5 赋分)
	深层型动机	问卷测量,相关题项取均值	连续变量(1~5 赋分)
	成就型动机	问卷测量,相关题项取均值	连续变量(1~5 赋分)
因变量	课内学习行为	问卷测量,相关题项取均值	连续变量(1~5 赋分)
	课外学习行为	问卷测量,相关题项取均值	连续变量(1~5 赋分)
控制变量	性别	男-1,女-0	二分变量(0,1 编码)
	文理科	文-0,理-1	二分变量(0,1 编码)
	院校类型	设置两个哑变量:985 院校( $s_1$ )、211 院校( $s_2$ )	分类变量(设置潜变量)
	政治面貌	党员-1,非党员-0	二分变量(0,1 编码)
	父母学历	按学历排序	定序变量
	对老师评价	问卷测量,相关题项取均值	连续变量(1~5 赋分)

## 三、数据分析结果

为了探究思政教育学习动机与思政教育学习行为之间的关系,我们把表层型动机、深层型动机和成就型动机作为解释变量,性别( $g$ )、文理科( $t$ )、政治面貌( $p$ )、院校类型( $s_1$ 、 $s_2$ )、父母学历( $e$ )与对老师评价( $a$ )作为控制变量,课内学习行为、课外学习行为作为因变量,对每一个因变量建立三个回归方程:第一个方程仅将控制变量纳入;第二个方程仅将解释变量纳入;第三个方程将解释变量与控制变量纳入。模型回归结果如表 3 和表 4 所示。

表 3 对思政教育课内学习行为建立回归方程结果

	回归方程 1			回归方程 2			回归方程 3 标		
	标准化系数 $\beta$	T	VIF	标准化系数 $\beta$	T	VIF	标准化系数 $\beta$	T	VIF
解释变量									
表层型动机				-0.131	-3.764*	1.107	-0.137	-3.803*	1.167
深层型动机				-0.490	12.362*	1.444	0.488	11.619*	1.584
成就型动机				-0.249	6.013*	1.570	0.237	5.633*	1.590
控制变量									
性别	0.000	-0.005	1.044				-0.016	-0.462	1.078
文理科	-0.121	-2.760*	1.058				-0.081	-2.357*	1.069
院校类型 $s_1$	-0.018	-0.387	1.224				-0.001	-0.014	1.239
院校类型 $s_2$	0.055	1.141	1.255				0.113	3.021*	1.266
政治面貌	0.095	2.174*	1.053				0.010	0.291	1.073
父母学历	0.005	0.106	1.043				0.000	-0.013	1.046
对老师评价	0.238	5.551*	1.010				0.041	1.133	1.186
常数项	1.658	11.746*		0.848	7.409*		0.849	5.960*	
方程总体指标									
$R^2$		0.069			0.422			0.430	
$F$		6.416*			130.150*			39.573*	

表 4 对思政教育课外学习行为建立回归方程结果

	回归方程 1			回归方程 2			回归方程 3		
	标准化系数 $\beta$	T	VIF	标准化系数 $\beta$	T	VIF	标准化系数 $\beta$	T	VIF
解释变量									
表层型动机				-0.120	-3.162*	1.107	-0.121	-3.080*	1.167
深层型动机				0.418	9.646*	1.444	0.393	8.581*	1.584
成就型动机				0.219	4.858*	1.570	0.211	4.594*	1.590
控制变量									
性别	-0.078	-1.789	1.044				-0.091	-2.408*	1.078
文理科	-0.080	-1.828	1.058				-0.046	-1.228	1.069
院校类型 $s_1$	-0.112	-2.382*	1.224				-0.096	-2.369*	1.239
院校类型 $s_2$	-0.007	-0.138	1.255				0.043	1.044	1.266
政治面貌	0.092	2.107*	1.053				0.021	0.567	1.073
父母学历	0.057	1.313	1.043				0.052	1.403	1.046
对老师评价	0.254	5.963*	1.010				0.094	2.362*	1.186
常数项	1.381	9.019*		0.773	5.710*		0.653	3.863*	
方程总体指标									
$R^2_a$		0.078			0.250			0.311	
F		7.205*			80.931*			25.552*	

注：\* 表示结果通过显著性检验 ( $p < 0.05$ )。

可以看到,在只有控制变量的模型中, $R^2 = 0.069$  ( $R^2 = 0.078$ );将自变量纳入模型, $R^2$  显著提高 ( $0.430/0.311$ )。且三个模型方程均通过 F 检验,各解释变量的系数通过 T 检验,方程拟合程度较好。在多重共线性方面,各自变量的 VIF 值都非常接近 1,方程的多重共线性弱。

观察控制变量结果,我们发现,在对课内学习行为的影响中,“文理科”与“院校类型”中的 211 院校两个变量通过显著性检验;在对课外学习行为的影响中,“性别”、“院校类型”中的 985 院校、“对老师的评价”三个变量通过显著性检验。

对自变量的观察可以发现,思政教育课内学习行为和课外学习行为与三种学习动机表现出同样的特征:学习行为与表层型动机反向变动(验证假设 1,4),与深层型动机(验证假设 2,5)和成就型动机同向变动(验证假设 3,6)。同时,深层型动机、成就型动机和表层型动机的回归系数绝对值依次变小,说明深层型动机最能影响思政教育学习行为,更能激发学生认真学习思政知识的欲望;成就型动机对思政教育学习行为的影响程度稍弱,能够让学生在一定程度上表现出积极的思政教育学习行为;表层型动机与思政教育学习行为呈负向的因果关系,并且回归系数绝对值较小,说明表层型动机更可能让学生采取一种应付、敷衍的消极学习行为。同时,表层型动机对学习行为的影响相比其他两种动机更小,这也说明,要使学生采取更积极的思政教育学习行为,仅仅降低思政教育学习的表层型动机是不够的,必须培养学生的深层型动机,学生只有对课程有发自内心的兴趣与爱好,才会更愿意主动探究其中的知识,采取积极的学习行为。

#### 四、结论与启示

目前大学生思政教育学习动机以表层型为主,深层型最弱。大部分学生学习思政教育课程或参与思政教育活动是为了取得学分、顺利毕业或是获得好的成绩,出于内心兴趣而学习的动机不足;对于思政教育的课内学习与课外学习,大学生普遍持有一种不愿意参与的、较为消极的行为态度,在思政教育学习中更多是一种被动的角色。

从思政学习动机和行为上看,三种学习动机对思政教育学习行为的影响是不同的:表层型动机会弱化思政教育课内学习行为与课外学习行为,学生不会主动参与课堂思考或讨论,课堂作业采取较为消极的态度,花费在思政教育上的学习时间也一般维持在较低水平;深层型动机与成就型动机会强化思政学习行为,这两种学习动机会使学生在思政学习中较为认真,花费更多的时间与精力,采取更为积极的行为,产生正面的影响。

在学习动机对学习行为的影响程度方面,深层型动机、成就型动机、表层型动机对思政学习行

为的影响程度依次减弱。兴趣是最好的老师,深层型动机会使学生真正地对思政教育课程与活动感兴趣,内心是愿意、乐意学习的,而不是出于外部原因(学分、成绩)的压力而学习或参与活动,相比其他两种学习动机对思政教育学习行为的影响程度也更大、更为明显,学生更有可能采取一种积极的思政教育学习行为。因此,在思政教育过程中,完善校园文化建设、打造具有吸引力的课堂、创新思政教育形式等固然重要,但更要重视学生主观学习心态,提高思政教育学习效果。学生是需要参加教学并领会思政教育的主体,也是需要对思政教育做出反馈的主体。许多学生对思政教育存在偏见,认为思政教育并无现实意义并抱有抵触心理,这种心理是现在大学生学习思政课程所需克服的。在形式与内容足够丰富,教师教学足够生动的情况下,更加关注学生心理建设,鼓励学生积极参与学校举办的思政活动,积极配合教师在课内外对学生的引导,这样才能寻找自身在思政教育学习上的兴趣点,培养深层型动机,做一个深层型学习者。

#### 参考文献:

- [1] 张耀灿,徐志远. 思想政治教育及其相关重要范畴的概念辨析[J]. 思想理论教育,2003(21):10-13.
- [2] 陈立思. 现代化进程的生命线——当代世界的思想政治教育[J]. 教学与研究,2000(5):43-49.
- [3] 陈立思. 当代世界思想政治教育的理论研究述评[J]. 教学与研究,2000(11):38-43.
- [4] 叶婷,王超. 国外德育实践对我国思政实践教学模式的启示[J]. 求实,2010(s1):286-288.
- [5] 李爱国,林亚梅. 人的全面发展理论对高校思想政治教育的启示[J]. 西南大学学报(社会科学版),2010(1):100-103.
- [6] BENNE K D, HOULE C O. The inquiring mind[J]. Journal of Higher Education,1962,33(2):115.
- [7] 李伯黍,燕国材. 教育心理学[M]. 上海:华东师范大学出版社,1993.
- [8] 张亚玲. 学习动机与学习策略的实验研究[D]. 北京:首都师范大学,2000.
- [9] 潘菽. 教育心理学[M]. 北京:人民教育出版社,1980.
- [10] 章凯. 兴趣与学习:一个正在复兴的研究领域[J]. 宁波大学学报(教育科学版),2000(1):27-30.
- [11] 吴玉琴. 从大学生德育课程学习动机看高校德育教育创新[J]. 防灾科技学院学报,2007(4):139-141.
- [12] 张建玲,毛晋平. 扩招后我国大学生学习动机特点的调查研究[J]. 社会心理科学,2004(4):72-77.
- [13] LINNENBRINK E A, PINTRICH P R. Achievement goal theory and affect: an asymmetrical bidirectional model[J]. Educational Psychologist,2002, 37(2):69-78.
- [14] 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(2):64-70.
- [15] 姚纯贞,米建荣,王红成. 国内外“学习行为”研究综述[J]. 教学与管理,2009(30):48-50.
- [16] WEINSTEIN C E, MAYER R E. The teaching of learning strategies[J]. Innovation Abstracts, 1983,5(32).
- [17] 张亚玲,郭德俊. 学习策略教学对学习动机的影响研究[J]. 心理科学,2001(3):352-353.
- [18] 周勇,董奇. 学习动机、归因、自我效能感与学生自我监控学习行为的关系研究[J]. 心理发展与教育,1994(3):30-33.
- [19] 缪斯,李梅. 硕士研究生学业拖延现状及与其与学习动机的相关研究[J]. 社会心理科学,2012(6):30-34.
- [20] 孙文芳,庞毓恩. 不同学习动机对大学生学习行为的影响研究——以右江民族医学院武术选修课班学生为例[J]. 体育世界(学术版),2011(3):80-81.
- [21] ELEANOR E M, CAROL N J. The Psychology of Sex Differences[M]. Palo Alto: Stanford University Press. 1974.
- [22] 耿希峰. 大学生不良学习行为的年级及性别差异[J]. 齐齐哈尔大学学报(哲学社会科学版),2011(3):175-177.
- [23] 雷雳,侯志瑾,白学军. 不同年级高师学生的学习动机与学习策略[J]. 心理发展与教育,1997(4):17-21.
- [24] 楼尊. 专业角色认同对大学生学习行为的影响[J]. 高教探索,2010(5):83-87.
- [25] 许兴苗,胡小爱,王建明. 专业认同及情境变量对大学生学习行为影响的实证分析[J]. 教育发展研究,2013(9):74-80.
- [26] 孟庆男. 论思想政治课教师的人格魅力[J]. 政治课教学,2004(7):36-38.
- [27] 罗建平,马陆亭. 高校学生类型与学习行为关系[J]. 国家教育行政学院学报,2013(8):78-83.
- [28] 赵宗金,王小芳,宋文红. 高校大学生深度学习水平及相关因素研究——基于中国海洋大学学情调查的分析[J]. 教育研究与实验,2013(1):73-77.
- [29] 胡卫星,赵苗苗. 多媒体教学过程中中学生学习行为的实验研究[J]. 中小学电教,2005(11):50-51.
- [30] 卢智泉,张国毅,侯长余,等. 家庭因素对学生学习成绩的影响[J]. 中国行为医学科学,2000(1):16-17.

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>