

■ 学前教育专业发展

学习动机、一般自我效能感对学前教育专业师范生 自我导向学习品质的影响：基于潜在剖面分析

贾云

(江苏第二师范学院学前教育学院, 江苏南京 211200)

摘要:自我导向学习是信息时代大学生特别需要培养的一种学习品质和能力。为解析学习动机和一般自我效能感对学前教育专业师范生自我导向学习品质的影响,使用包含自我导向学习倾向性量表、大学生学习动机量表和一般自我效能感量表的问卷对720名学前教育专业师范生进行调查。潜在剖面分析发现:学前教育专业师范生在自我导向学习品质上存在显著的群体内差异:41.4%属于低自我导向型,44.7%属于中自我导向型,13.9%属于高自我导向型。多元LOGISTIC回归分析发现:一般自我效能感、求知兴趣和能力追求两类学习动机正向预测学前教育专业师范生的自我导向学习品质,声誉获取学习动机则负向预测自我导向学习品质,培养类型、年级、专业兴趣和利他取向学习动机对自我导向学习品质的影响不显著。

关键词:自我导向学习;学习动机;一般自我效能感

中图分类号: G444

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2023)06-0086-09

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2023.06.011

The Influence of Learning Motivation and General Self-efficacy on Self-directed Learning Quality of Preschool Education Majors in Normal Universities: Based on Latent Profile Analysis

JIA Yun

(College of Preschool Education, Jiangsu Second Normal University, Nanjing 211200, China)

Abstract: Self-directed learning is a kind of learning quality and ability that university students need to develop especially in the information age. In order to analyze the influence of learning motivation and general self-efficacy on the self-directed learning quality of normal students majoring in preschool education, this paper analyzed survey data of 720 normal students majoring in preschool education by latent profile analysis (LPA) and found that the preschool education majors had medium level self-directed learning quality, but there were significant individual differences within the group: 41.4% were low level self-directed, 44.7% were medium self-directed, and 13.9% were high self-directed. Multiple logistic regression analysis found that general self-efficacy, interest in knowledge and ability pursuit were two types of motivation that positively predicted self-directed learning quality, while reputation-gaining learning motivation negatively predicted self-directed learning quality, and cultivation-type, grade, professional interest, and altruistic-orientated learning motivation had no significant effect on self-directed learning quality.

Key words: self-directed learning; learning motivation; general self-efficacy

收稿日期: 2023-03-14; 修回日期: 2023-04-10

基金项目: 江苏高校哲学社会科学研究一般项目(2022SJYB0498)

作者简介: 贾云,女,山东曹县人,江苏第二师范学院学前教育学院讲师,博士,主要研究方向:教师教育。

一、问题提出

现代信息技术特别是网络技术的发展,使教学、学习可以不受时间、地点的限制,学生可以选择教师、学习内容和学习进度,提高了参与教学过程的主动性,能够与世界各地的教师交流,享受丰富的教学资源^[1]。同时,网络技术弱化了教师传授知识的角色和功能,强化了学生主动探索知识的角色和功能。在变迁的社会中,教育要进行相应的改革,才能形成社会发展与教育发展的良性互动。自高等教育进入普及化时代,教育目的不再是培养政治或者技术精英,而是培养多样化人才以适应快速发展的社会和技术变革。教学质量评价更加强调学生学习体验的价值增值评价^[2],强调培养学生爱学习、会学习、积极主动学习的过程质量。高等教育开始了从以“课堂、教师、教材”为本转向以“学生、学习、学校”为本^[3]的内涵式发展改革。以“学”为本的教育必须立足于学生作为独立个体和社会成员的成长和发展需求上,凝聚在学生主动投入、积极探索的学习过程中,体现为学生延续终身的学习能力与发展潜能的全面提升^[4]。如何培养大学生自主学习、主动学习的品质和能力,成为高等教育实现内涵式发展要解决的关键问题。

二、文献综述和研究假设

学习者主动学习、自主学习,对自己的学习负责任,是自我导向学习(Self-directed learning)的特征和表现。成人教育专家艾伦·塔夫(Allen Tough)界定自我导向学习为:由学习者制定计划和引导学习活动进行的自我学习过程。马尔科姆·诺尔斯(Malcom Knowles)进一步指出,自我导向学习是一种借助或无需借助他人帮助的、由个体自己引发的、以评价自己学习需要、形成自己的学习目标、寻求学习的人力和物质资源、选择适当的学习策略和评鉴学习结果的过程^[5]。露西·加格利尔米诺(Lucy Guglielmino)发现自我导向学习者具有以下特征:能够自己引发学习,并能独立、持续地进行,具有自我训练的能力和强烈的学习欲望与信心,并能够应用基本的学习技巧,安排适当的学习步骤,制定学习计划并利用时间完成^[6]。

作为一种特别强调学习者的主动性、自主性和学习责任感的学习理念和学习方式,自我导向学习在成人教育领域兴起后,迅速扩展到儿童教育和高等教育领域。虽然自我导向学习的内涵尚未统一,但研究者对自我导向学习的重要性和时代契合性持有一致的看法。他们均认同,信息时代要求人们能迅速适应工作场所的变化、满足不断提升的工作要求,应对层出不穷的生活压力,人们只有通过自我导向学习才能更好地胜任这些时代要求^[7]。为此,信息时代的教育需要培养学习者的自我导向学习品质和能力。

国内对大学生的自我导向学习还鲜有研究探析,当下对大学生自我导向学习品质 and 能力的了解非常有限,因此,开展大学生自我导向学习的实证研究非常必要。师范教育是教育事业的“工作母机”,了解师范生的自我导向学习品质和能力兼具当下和长远两种价值。一方面,他们的自我导向学习品质和能力是信息时代高等教育的培养目标;另一方面,他们是未来的教师,如果他们具备良好的自我导向学习品质和能力,并熟知培养自我导向学习的知识和方法,就能增强他们指导未来学习者进行自我导向学习的专业能力,实现自我导向学习价值的传递。基于以上思考,本研究选择以学前教育专业师范生为研究对象,探析他们自我导向学习品质的类型特征及影响因素,为培养师范生的自我导向学习品质提供科学依据和方法建议。

学习者既会为满足自己的求知欲学习,还会为赢得表扬或避免惩罚而学习、为提升能力或获得高社会地位而学习、为帮助他人或改善社会而学习。这些内部和外部因素一起构成每个学习者独特的学习动机结构,引发、维持、指导他的学习行为。不同类型的学习动机对学习行为的影响不同,研究发现,内在兴趣、个人发展等学习动机与较高的学习投入相关,外部要求、社会责任等学习动机与较低的学习投入相关^[8]。加格利尔米诺认为,人类进行自我导向学习的根本原因是自身的求知欲^[7]。基于此,本研究提出研究假设 1:学前教育专业师范生的学习动机显著影响自我导向学习品质,不同类型的学习动机对自我导向学习品质的影响性质不同。

一般自我效能感是班杜拉社会学习理论中

的一个重要概念,指人们对自己能否完成某项工作行为的自信程度。一般自我效能感高的人,在生活中会更积极、更主动,往往会选择更具挑战性的任务,为自己设置较高的目标,并坚持达到它,表现出较高的内生动机^[9]。基于此,本研究提出研究假设2:学前教育专业师范生的自我效能感越高,他们的自我导向学习品质越好,即一般自我效能感正向预测自我导向学习品质。

围绕研究目标,本研究采用个体中心的潜在剖面分析(LPA)方法,探析学前教育专业师范生自我导向学习品质的潜在类型及表现特征,运用多元logistic回归分析,解析不同类型的学习动机和一般自我效能感对学前教育专业师范生自我导向学习品质的影响,检验研究假设1和2能否成立。

三、研究设计

(一) 研究对象

通过方便抽样方法在J省三所本科师范院校中抽取760名学前教育专业师范生参与电子问卷调查,共收到有效问卷720份,有效回收率是94.7%。调查对象的性别结构为男生38人(5.3%)、女生682人(94.7%),年级结构为大一160人(22.2%)、大二172人(23.9%)、大三326人(45.3%)、大四62人(8.6%),培养类型结构为普通师范生559人(77.6%)、乡村定向师范生161人(22.4%)。

(二) 研究工具

本研究通过问卷调查法收集研究资料,调查问卷由自编问题和3个量表组成。自编问题用以调查学前教育专业师范生的基本信息,如性别、年级、培养类型等,3个量表分别是自我导向学习倾向性量表、大学生学习动机量表和一般自我效能感量表。

1. 自我导向学习倾向性量表

本研究采用由加格利尔米诺编制,黄水等人修订的“自我导向学习倾向性量表”(Self-Directed Learning Readiness Scale, SDLRS)测量学前教育专业师范生的自我导向学习品质。修订后的SDLRS包含主动学习(14个项目)、消极学习(11个项目)、有效学习(10个项目)、喜爱学习(5个项目)、开放学习(11个项目)和终身

学习(4个项目)6个维度,共55个项目。量表采用Likert 5级评分法,某维度得分越高代表该维度评估的学习倾向性越明显,量表具有良好的信度和效度^{[10] 257-260}。本研究中,量表及6个维度的Cronbach's α 系数分别是0.96和0.92, 0.90, 0.92, 0.81, 0.95, 0.82。

2. 大学生学习动机量表

本研究采用田澜和潘伟刚编制的“大学生学习动机量表”测量学前教育专业师范生的学习动机。该量表包含求知兴趣(11个项目)、能力追求(8个项目)、声誉获取(7个项目)和利他取向(8个项目)4个维度,共34个项目。量表采用Likert 5级评分法,某维度得分越高表示该维度评估的学习动机越强,4个维度得分之和为量表总分,分数越高代表学习动机的总体水平越高,量表被证明具有良好的信度和效度^{[10] 254-256}。本研究中,量表及4个维度的Cronbach's α 系数分别是0.90, 0.84, 0.82, 0.78, 0.77。

3. 一般自我效能感量表

本研究使用中文版的“一般自我效能感量表”(General Self-Efficacy Scale, GSES)测量学前教育专业师范生的一般自我效能感。GSES是单维度量表,共10个项目,采用Likert 4级评分法,10个项目的得分之和除以10即为量表得分,得分越高代表一般自我效能感越高,量表被证明具有良好的信度和效度^{[11] 187-188}。本研究中,量表的Cronbach's α 系数是0.95。

(三) 统计分析

本研究使用的调查问卷是自评问卷,为减少共同方法偏差,在测试阶段通过匿名自愿参与方式进行程序控制。在统计分析阶段,采用Harman单因素因子分析方法检验共同方法偏差,将三个量表的所有题目进行未旋转的主成分因素分析发现,特征值大于1的因子共有10个,第一因子的方差贡献率为34.12%,低于40%的临界值,说明本研究不存在严重的共同方法偏差,可以进行进一步的数据分析。利用SPSS24.0进行数据管理和描述统计、方差分析、相关分析和多元logistic回归分析,利用Mplus8.3进行潜在剖面分析。

四、研究结果

(一) 研究变量的描述统计

本研究中,学前教育专业师范生的自我导向学习品质、学习动机和一般自我效能感的描述统计和相关分析的结果见表 1。从表 1 可知,主动学习、有效学习、喜爱学习、开放学习和终身学习 5 个维度的项目均值都大于阳性临界值 3,介于 3.35-3.90 之间,表示学前教育专业师范生在这 5 个积极性的学习倾向上表现显著。消极学习维度的项目均值是 2.70,小于阳性临界值 3,表示学前教育专业师范生在消极性的学习倾向上表现不明显。综合 6 个维度的得分趋势发现,学前教育专业师范生自我导向学习品质的平均水平为中等水平。学习动机量表的求知兴趣、能力追求、声誉获取和利他取向 4 个维度的项目均值均大于临界值 3,介于 3.33-3.74 之间,说明学前教育专业师范生学习动机的平均水平为中等水平。一般自我效能感量表的项目均值是 2.73 (男生 2.88,女生 2.72),中位数是 2.70,众数是 3.00。

相关分析发现,自我导向学习倾向性量表的 6 个维度间,消极学习与开放学习之间的负相关不显著、与喜爱学习和终身学习之间的正相关不显著,除此之外,维度间的正相关都达到显著水平。学习动机量表的 4 个维度间,两两之间的正相关均达到显著水平。主动学习、有效学习、喜爱学习、开放学习、终身学习与学习动机的相关系数分别是 0.674, 0.716, 0.645, 0.61, 0.672 ($p < 0.01$) 与一般自我效能感的相关系数分别是 0.645、0.709、0.642、0.445、0.567 ($p < 0.01$)。消极学习与学习动机、一般自我效能感之间是低强度的正相关,相关系数分别是 0.255($p < 0.01$)和 0.217 ($p < 0.01$)。求知兴趣、能力追求、声誉获取和利他取向与一般自我效能感是中等强度的正相关,相关系数分别是 0.622, 0.497, 0.452, 0.541 ($p < 0.01$)。

表 1 研究变量的描述统计和相关矩阵 (N=720)

	平均值	标准差	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 主动学习	3.74	0.61	1												
2 消极学习	2.70	0.76	.104**	1											
3 有效学习	3.35	0.70	.780**	.253**	1										
4 喜爱学习	3.67	0.77	.796**	.028	.734**	1									
5 开放学习	3.90	0.69	.808**	-.033	.648**	.735**	1								
6 终身学习	3.70	0.71	.796**	.059	.779**	.727**	.804**	1							
7 自我导向学习	3.48	0.52	.905**	.398**	.887**	.798**	.820**	.843**	1						
8 求知兴趣	3.49	0.74	.696**	.185**	.755**	.702**	.605**	.700**	.756**	1					
9 能力追求	3.74	0.69	.727**	.107**	.647**	.660**	.753**	.720**	.754**	.838**	1				
10 声誉获取	3.33	0.86	.469**	.369**	.555**	.433**	.394**	.459**	.587**	.743**	.730**	1			
11 利他取向	3.41	0.76	.592**	.293**	.669**	.568**	.516**	.598**	.690**	.867**	.817**	.873**	1		
12 学习动机	3.50	0.70	.674**	.255**	.716**	.645**	.610**	.672**	.755**	.942**	.908**	.896**	.958**	1	
13 一般自我效能感	2.73	0.62	.645**	.217**	.709**	.642**	.445**	.567**	.676**	.622**	.497**	.452**	.541**	.578**	1

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

(二) 学前教育专业师范生自我导向学习品质的潜在剖面分析

以 SDLRS 6 个维度为观察变量建立自我导

向学习品质潜在剖面分析模型,进行潜在剖面分析的模型拟合性估计。依次抽取 2 个、3 个、4 个类型的模型拟合指数汇总见表 2。由表 2 可知,3

个模型的 Entropy 值均超过了 0.8 临界值,随抽取类型数的增加,AIC、BIC 和 aBIC 的值持续下降且均达到显著性水平。4 类型模型的模型拟合指

标虽然优于 3 类型模型,但类别概率不如 3 类型模型适宜,综合考虑后,选择 3 类型模型为最佳模型。3 类型模型的估计条件均值见图 1。

表 2 潜在剖面分析拟合信息汇总表

Model	AIC	BIC	aBIC	aLRT(p)	BLRT(p)	Entropy	类别概率	
自我导向学习倾向	2 类	7290.624	7477.630	7417.299	<0.001	<0.001	0.893	58.6%/41.4%
	3 类	6312.292	6431.353	6348.795	<0.001	<0.001	0.936	41.4%/44.7%/13.9%
	4 类	5985.950	6137.065	6032.281	0.002	<0.001	0.937	40.4%/10.0%/44.3%/5.3%

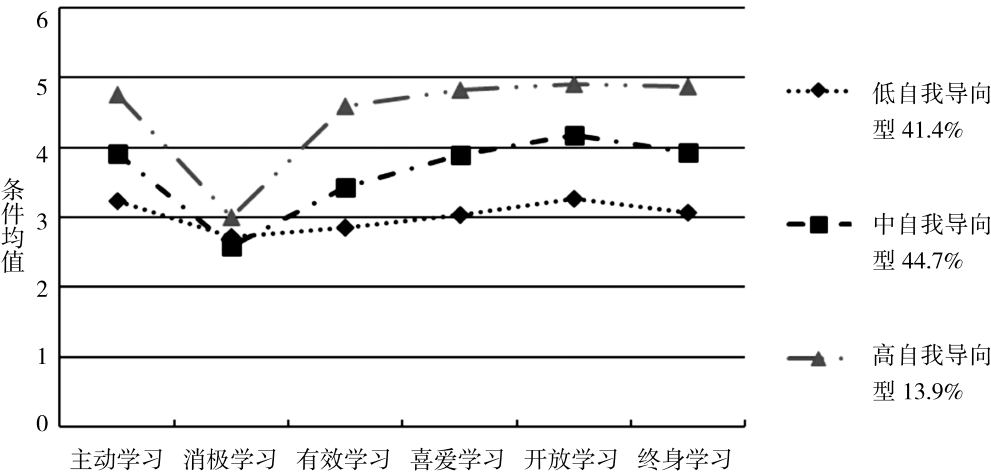


图 1 自我导向学习品质 3 个潜在类型的估计条件均值图

由图 1 可知,3 个潜在类型(图中折线由下到上依次为类型 1、2、3)在主动学习、有效学习、喜爱学习、开放学习和终身学习 5 个维度上的条件均值差别明显,但得分趋势比较一致,即 3 个潜在类型在消极学习维度上的条件均值都明显低于在其它 5 个维度上的条件均值。类型 1 除在消极学习维度上的条件均值不是最低外,在其它 5 个维度上的条件均值均是 3 个类型中最低的,根据得分特征,把类型 1 命名为低自我导向型,有 298 名调查对象属于此类型,比例为 41.4%。类型 2 除在消极学习维度上的条件均值低于类型 1 和类型 3 外,在其它 5 个维度上的条件均值都高于类型 1、低于类型 3,因此把类型 2 命名为中自我导向型,有 322 名调查对象属于此类型,比例是 44.7%。类型 3 在 6 个维度上的条件均值都是最高的,因此把类型 3 命名为高自我导向型,有 100 名调查对

象属于此类型,比例是 13.9%。

(三) 学前教育专业师范生自我导向学习品质潜在类型间的均值比较

为探索学前教育专业师范生自我导向学习品质的潜在分类是否具备显著的异质性,运用方差分析比较 3 个潜在类型在主动学习、消极学习、有效学习、喜爱学习、开放学习和终身学习 6 个维度上的均值差异,结果见表 3。从表 3 可知,3 个潜在类型在 6 个维度上的均值存在显著的组间差异,说明潜在剖面分析能很好地区分和甄别学前教育专业师范生在自我导向学习品质上的群体内差异,自我导向学习品质的潜在分类是有效的。

3 个潜在类型在主动学习、有效学习、喜爱学习、开放学习和终身学习 5 个维度上,两两之间的均值差异都达到显著水平,而且低、中、高 3 个潜在类型的均值依次递增。在消极学习维度上,中自

我导向型的均值最低,显著小于低自我导向型和 间的均值差异不显著。
高自我导向型,低自我导向型与高自我导向型之

表 3 自我导向学习品质潜在类型间的均值比较统计表

		主动学习	消极学习	有效学习	喜爱学习	开放学习	终身学习
自我 导向 学习	低自我导向型 (a)	3.23 ± 0.35	2.73 ± 0.38	2.85 ± 0.35	3.04 ± 0.50	3.26 ± 0.42	3.07 ± 0.38
	中自我导向型 (b)	3.91 ± 0.31	2.59 ± 0.69	3.44 ± 0.44	3.90 ± 0.48	4.18 ± 0.36	3.93 ± 0.34
	高自我导向型 (c)	4.76 ± 0.30	3.00 ± 1.45	4.60 ± 0.44	4.83 ± 0.32	4.90 ± 0.19	4.87 ± 0.25
	F 值	909.83***	11.43***	711.99***	612.36***	900.41***	1125.89***
	多重比较 (邓尼特 T3)	a<b<c	b<a; b<c	a<b<c	a<b<c	a<b<c	a<b<c

（四）学习动机、一般自我效能感对学前教育专业师范生自我导向学习品质的影响分析

为进一步探析学习动机、一般自我效能感对学前教育专业师范生自我导向学习品质的影响,在潜在剖面分析的基础上,以自我导向学习品质的潜在分类为因变量,以学习动机的 4 个维度 (求知兴趣、能力追求、声誉获取、利他取向) 和一般自我效能感为自变量,把培养类型、年级、专业兴趣作为控制变量,进行多元 logistic 回归分析。模型拟合结果显示模型具有统计学意义 ($c^2=719.207$, $p<0.001$),但是,似然比检验发现,培养类型 ($c^2=2.233$, $p=0.327$)、年级 ($c^2=5.358$, $p=0.499$)、专业兴趣 ($c^2=5.522$, $p=0.238$)、利他取向学习动机 ($c^2=3.279$, $p=0.194$) 对模型的贡献没有统计学意义。剔除培养类型、年级、专业兴趣和利他取向学习动机变量,再次进行多元 logistic 回归分析,模型拟合结果显示模型具有统计学意义 ($c^2=703.025$, $p<0.001$),似然比检验显示所有自变量的贡献都具有统计学意义,回归摘要信息见表 4。

由表 4 可知,以低自我导向型作为比较类型时,一般自我效能感和求知兴趣、能力追求的非标准化路径系数符号为正,声誉获取的非标准化路径系数符号为负,表示一般自我效能感和求知兴趣、能力追求两类学习动机对学前教育专业师范生的自我导向学习品质类型有正向预测作用,声誉获取学习动机则负向预测学前教育专业师范生的自我导向学习品质类型。一般自我效能感提

升一个单位,他们属于中自我导向型和高自我导向型的概率分别是属于低自我导向型的 5.809 和 35.856 倍。能力追求学习动机提升一个单位,他们属于中自我导向型和高自我导向型的概率分别是属于低自我导向型的 32.841 和 226.082 倍。求知兴趣学习动机每提升一个单位,他们属于高自我导向型的概率是属于低自导向型概念的 12.605 倍,属于中自我导向型与低自我导向型的概率差异不显著。但是,声誉获取学习动机提升一个单位,他们属于中自我导向型和高自我导向型的概率分别是属于低自我导向型的 29% 和 14.3%。

以高自我导向型作为比较类型时,一般自我效能感和求知兴趣、能力追求两类学习动机的非标准化路径系数的符号变为负,声誉获取学习动机的非标准化路径系数的符号变为正。一般自我效能感、求知兴趣学习动机和能力追求学习动机每提升一个单位,他们属于中自我导向型的概率分别是属于高自我导向型的 16.2%, 13.4% 和 14.5%,但是,声誉获取学习动机提升一个单位,他们属于中自我导向型的概率是属于高自我导向型的 2.024 倍。

logistic 回归分析结果表明,学习动机能显著影响学前教育专业师范生自我导向学习品质的潜在类型,不同类型的学习动机对学前教育专业师范生的自我导向学习品质有不同性质的影响,研究假设 1 得到验证。一般自我效能感对学前教育专业师范生的自我导向学习品质有非常显著的积极影响,研究假设 2 得到验证。

表 4 自我导向学习品质潜在分类的 Logistic 回归分析摘要表

自我导向学习品质类型 ^a		B	标准误差	显著性	OR
中自我 导向型	截距	-14.748	1.153	0.000	
	一般自我效能感	1.759	0.259	0.000	5.809
	求知兴趣	0.525	0.324	0.106	1.690
	能力追求	3.492	0.355	0.000	32.841
	声誉获取	-1.238	0.228	0.000	0.290
高自我 导向型	截距	-35.500	2.413	0.000	
	一般自我效能感	3.580	0.425	0.000	35.856
	求知兴趣	2.534	0.622	0.000	12.605
	能力追求	5.421	0.694	0.000	226.082
	声誉获取	-1.943	0.353	0.000	0.143
自我导向学习品质类型 ^b		B	标准误差	显著性	OR
低自我 导向型	截距	35.500	2.413	0.000	
	一般自我效能感	-3.580	0.425	0.000	0.028
	求知兴趣	-2.534	0.622	0.000	0.079
	能力追求	-5.421	0.694	0.000	0.004
	声誉获取	1.943	0.353	0.000	6.976
中自我 导向型	截距	20.751	2.086	0.000	
	一般自我效能感	-1.820	0.344	0.000	0.162
	求知兴趣	-2.009	0.540	0.000	0.134
	能力追求	-1.929	0.601	0.001	0.145
	声誉获取	0.705	0.275	0.010	2.024

注:a:以低自我导向型为比较类型;b:以高自我导向型为比较类型

五、讨论与建议

（一）学前教育专业师范生自我导向学习品质的平均水平及群体内差异

本研究中,学前教育专业师范生群体的主动学习、有效学习、喜爱学习、开放学习和终身学习倾向的均值超过了阳性临界值 3,介于 3.35-3.90 之间,消极学习倾向的均值则低于阳性临界值 3,说明学前教育专业师范生的自我导向学习倾向整体上以积极性为主,他们的自我导向学习品质平均水平为中等水平。这一结果与对普通高校成人学员自我导向学习调查的结果相一致^[12]。学前教育专业师范生中等水平的自我导向学习品质既得益于基础教育课程改革和高等教育内涵式发展改革,又反哺这些教育改革,为教育改革的持续深化

提供了新的起点和动力。

本研究重点关注了平均数掩盖下的群体内差异,潜在剖面分析发现学前教育专业师范生自我导向学习品质上存在着显著的群体内差异:他们中 41.4% 具有较低水平的自我导向学习品质,44.7% 具有中等水平的自我导向学习品质,13.9% 具有较高水平的自我导向学习品质。这一结果表明,近半数的学前教育专业师范生仍然受困于传统的学习理念和方式,学习的自主性、主动性和学习责任感比较欠缺。自我导向学习区别于传统学习的显著之处就是,在学习的各个环节上担负责任的主体由教师转向了学生^[13]。学生要做到自主学习,需要满足两个基本条件,一是要具有主动学习的心向,即自己“想学”;二是要知道如何学习,即自己“会学”^[14]。因此,培养自我导向

学习并不是教师少讲、少教的简单减法工作,而是要实现从教师传授知识给学生向学生自己发现和创造知识转变^[15]。为促进这一转变的发生,教育的重点是通过情境设置,诱发学生达到教育目的所要求的行为目标,激励他们掌握有用的知识^[16],教师应尽力帮助学生逐渐找到自己所偏爱的学习方式或帮助学生在过程中开发其认知和思考能力^[17]。学前教育专业师范生在自我导向学习品质上存在显著的群体内差异还提示我们,学生的自我导向学习品质要分类培养,精准施教。

(二) 学习动机和一般自我效能感对学前教育专业师范生自我导向学习品质的影响

本研究发现,学习动机和一般自我效能感显著影响学前教育专业师范生自我导向学习品质的潜在分类,培养类型、专业兴趣和年级因素的影响不显著。不同类型的学习动机对学前教育专业师范生自我导向学习品质的影响存在显著差异。求知兴趣和能力追求两类内生学习动机能够显著促进自我导向学习品质,而声誉获取学习动机妨碍自我导向学习品质的发展,利他取向学习动机的影响不显著。这一实证研究结果支持了加格利尔米诺的观点,即内生学习动机引发和支持自我导向学习。当学习者基于内生学习动机学习时,关注点聚焦于学习活动本身,学习具有自主性和自发性,与自我导向学习要求相契合。外生学习动机虽然也可以引发和维持学习行为,促使学习者获取良好的学习成就,但是,当学习者基于外生学习动机学习时,关注点游离于学习活动之外,学习行为具有诱发性和被动性,与自我导向学习要求正好相反。

虽然大部分学习动机研究者关注于内生学习动机的积极作用,但也有研究者注意到外生学习动机的正面影响,认为外部回报(如表扬)有利于内生学习动机的培养^[18],一项关于非裔美国大学生的研究也发现,那些高成就者不仅受较强的内生动机的支配,还成功整合了外生动机和社会目标的影响^[19]。本研究也发现,学前教育专业师范生的内生学习动机与外生学习动机之间是中高程度的正相关关系。因此,在利用学习动机培养学生的自我导向学习品质时,既要发挥内生学习动机的积极作用,也要开发利用外生学习动机的积极作用,既可以努力使外生学习动机转化成为

内生学习动机,又可以利用外生学习动机使已经形成的内生学习动机处于持续的激活状态。学习动机影响学前教育师范生自我导向学习品质潜在分类的研究结果提示我们,学前教育专业的课程建设应以“学”定教,从“教师”中心转向“学生”中心,以培养学生的职业胜任力为关键目标,满足学生的兴趣和多样化发展需求^[20]。

本研究还发现,学前教育专业师范生的一般自我效能感越高,他们的自我导向学习品质越好。这可能是因为,高自我效能感的学生为自己确定的学习目标较高,为了证实自己的学习能力,他们更愿意独立地从事学习活动、运用各种学习策略,实现自己的预定目标^[14]。这一研究结果建议我们,培养和提升学生的一般自我效能感有助于培养他们成为自我导向学习者。除依据专业的方法有针对性地培养和提升学生的一般自我效能感外,教师更需要在日常教学活动中以优势视角看待他们,善于发现、支持每个学生的优势,增加他们的能力感、价值感体验。培养学生习惯于优秀,他们将会成为不断追求优秀的人。

[参考文献]

- [1] 刘献君. 论“以学生为中心”[J]. 高等教育研究, 2012, 33(8):1-6.
- [2] 钟秉林. 迎接高等教育普及化新阶段[J]. 中国高等教育, 2019(17):1.
- [3] 史静寰. 通过学情研究改进教学提高大学人才培养质量[J]. 中国大学教学, 2019(12):29-31.
- [4] 史静寰, 王文. 以学为本, 提高质量, 内涵发展: 中国大学生学情研究的学术涵义与政策价值[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018(4):18-27.
- [5] 姚远峰. 自我导向学习及其与成人教育发展述评[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2008, 10(3):103-107.
- [6] 李广平, 于杨, 宫勋. 自我导向性学习与教师专业发展[J]. 外国教育研究, 2005, 32(6):42-46.
- [7] 马颂歌, 欧阳忠明. 自我导向学习研究新进展述评[J]. 继续教育研究, 2010(2):161-163.
- [8] 吕中舌, 杨元辰. 大学生英语动机自我系统及其与学习投入程度的相关性——针对清华大学非英语专业大一学生的实证研究[J]. 清华大学教育研究, 2013(3):118-124.
- [9] Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change[J]. Psychological Review, 1977, 84(2): 191-215.

- [10] 戴晓阳. 常用心理评估量表手册[M]. 北京: 人民军医出版社, 2010.
- [11] 张作记. 行为医学量表手册[M]. 北京: 中华医学电子音像出版社, 2005.
- [12] 雷丹, 晁秋红, 张京京. 普通高校成人学员自我导向学习调查[J]. 中国成人教育, 2014(3):109-112.
- [13] 刘奉越. 西方成人自我导向学习理论发展的比较研究[J]. 现代远距离教育, 2014(2):28-33.
- [14] 庞维国. 从自主学习的心理机制看自主学习能力培养的着力点[J]. 全球教育展望, 2002, 31(5):26-31.
- [15] Barr R B, Tagg J. From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education[J]. Change, 1995, 27(6):12-25.
- [16] Garrison D R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model[J]. Adult Education Quarterly, 1997, 48(1):18-33.
- [17] Knowles M. The magic of contract learning[J]. Training & Development Journal, 1979, 33(12):40-42.
- [18] Witzel B S, MERCER C D. Using rewards to teach students with disabilities: Implications for motivation[J]. Remedial and Special Education, 2003, 24(2): 88-96.
- [19] Hwang Y S, Echols C, Vrongistinos K. Multidimensional academic motivation of high achieving African American students [J]. College Student Journal, 2002, 36(4):544-554.
- [20] 张娟, 杨莉君. 审思与展望: OBE 视角下学前教育专业课程建设[J]. 陕西学前师范学院学报, 2022, 38(2): 72-80.

[责任编辑 王亚婷]