



当代高等教育研究与探索系列丛书

贵州省新建本科院校大学生 学习动机研究

刘雍江 © 著

西南交通大学出版社

· 成 都 ·

目 录

第 1 章	新建本科院校与学习动机概述·····	001
	第一节 贵州新建本科院校概况·····	001
	第二节 学习动机概念及其理论·····	004
	第三节 学习动机的研究现状·····	007
第 2 章	学习动机相关变量研究概况·····	015
	第一节 专业认同研究概况·····	015
	第二节 学校归属感研究概况·····	020
	第三节 生活满意度研究概况·····	023
第 3 章	研究的问题、意义、思路与研究方法·····	027
	第一节 研究的问题·····	027
	第二节 研究意义与研究思路·····	028
	第三节 研究方法·····	030

第4章	贵州新建本科院校大学生学习动机现状·····	037
	第一节 学习动机及其在个体背景变量上的差异的 基本情况·····	037
	第二节 学习动机及其在个体背景变量上的差异的 现状分析·····	053
第5章	贵州新建本科院校大学生专业认同现状·····	062
	第一节 专业认同及其在个体背景变量上的差异的 基本情况·····	062
	第二节 专业认同及其在个体背景变量上的差异的 现状分析·····	071
第6章	贵州新建本科院校大学生学校归属感现状·····	077
	第一节 学校归属感及其在个体背景变量上的差异的 基本情况·····	077
	第二节 学校归属感及其在个体背景变量上的差异的 现状分析·····	086
第7章	贵州新建本科院校大学生生活满意度现状·····	093
	第一节 生活满意度及其在个体背景变量上的差异的 基本情况·····	093
	第二节 生活满意度及其在个体背景变量上的差异的 现状分析·····	104

第 8 章	贵州新建本科院校大学生专业认同与学习动机的 关系	109
	第一节 专业认同与学习动机的关系检验	109
	第二节 专业认同与学习动机的关系分析	113
第 9 章	贵州新建本科院校大学生学校归属感与学习动机的 关系	115
	第一节 学校归属感与学习动机的关系检验	115
	第二节 学校归属感与学习动机的关系分析	119
第 10 章	贵州新建本科院校大学生生活满意度与学习动机的 关系	121
	第一节 生活满意度与学习动机的关系检验	121
	第二节 生活满意度与学习动机的关系分析	125
第 11 章	贵州新建本科院校大学生专业认同对学习动机的影响 ——学校归属感、生活满意度的中介作用	128
	第一节 学校归属感、生活满意度在专业认同与学习动机 之间的链式中介作用检验	129
	第二节 学校归属感、生活满意度在专业认同与学习动机 之间的链式中介作用分析	135

第 12 章	学习动机相关因素的补充调查.....	137
	第一节 研究问题与方法	137
	第二节 学习动机及其关联变量的描述性分析	139
	第三节 学习动机的影响因素分析.....	144
第 13 章	研究结论、建议、不足与展望	149
	参考文献	160
附录 1	学习动机及其相关因素调查问卷	171
附录 2	学习情况调查问卷.....	180

第一节 贵州新建本科院校概况

一、新建本科院校的界定及现状分析

近年来，我国为促进高等教育的跨越式发展，将不同层次的高校特别是专科学校重组、合并（其中包括一些中专、职业学校），形成了一批新的普通本科院校。这些本科院校为推动我国高等教育走向大众化注入了新的强劲力量。有研究者认为新建本科院校是指自 1999 年以来，由专科独立或者多所不同层次、不同类型学校合并升格的新型本科院校^[1]，也有研究者认为自 1998 年以来新兴的本科层次的地方性办学群体属于新建本科院校^[2]。而根据《新型大学新成就——百所新建院校合格评估绩效报告》和《全国新建本科院校教学质量监测报告》，所谓“新建本科院校”，指教育部 2000 年以后批准设立的本科院校。本书中的新建本科院校主要是 2000 年及以后建立或升格而成的地方本科院校。这类本科院校大多位于省会外地级行政区，甚至是当地唯一的本科院校^[3]。它们有几个突出的特征：一是新建，即本科办学时间不长；二是隶属于地方；三是普通本科院校。

有关报告指出,2000—2015年短短的16年时间里,我国新建本科院校(含独立学院)共678所,占全国普通本科院校的55.6%,占据了本科院校的“半壁江山”,堪称我国高等教育发展的一个跨越。不过需要注意的是,这些新建的本科院校与老牌的本科院校,特别是“985”“211”高校相比,由于起步较晚,还存在不少问题。比如师资结构不合理、教育经费不足、社会声望不高、缺乏办学自主权、新建专业过多、专业设置趋同、管理水平较低、缺乏文化积淀等。这些问题逐渐成为制约新建本科院校发展的重要因素。本研究结合贵州新建地方院校实际,仅就其中几个比较突出的问题展开综述。

首先,教育经费投入不足。这成为制约地方性本科院校特别是西部新建本科院校发展的瓶颈。因为新建本科院校的投资者主要是地方政府,地方政府投入经费的多少往往取决于地方的经济水平和决策层的重视程度。有研究指出,地方院校获得的经费投入与重点院校相去甚远,如2010年、2011年、2012年地方高校生均教育经费分别为6360.68元、7302.79元、9054.12元,而这三年中央高校经费的投入分别为37961.79元、41111.86元、45963.72元^[3]。按照《教育部办公厅关于开展普通高等学校本科教学工作合格评估的通知》规定:教学日常运行支出占经常性预算内教育事业费拨款与学费收入之和的比例应大于等于13%,生均年教学日常运行支出应大于等于1200元^[4]。卞良(2015)对224所取样学校的研究发现,有61所院校的生均年教学日常运行支出未达标,甚至有35所院校的这两个指标均未达标。办学经费的短缺使得新建本科院校办学条件艰苦,比如藏书量、实验室、仪器设备、教学楼等都十分紧张,办学质量难以得到保证^[5]。

其次,师资力量薄弱,教师队伍结构不够合理。有研究指出,虽然随着扩招力度的加大,新建本科院校的教师数量随着学生人数的增加而增加,但教师的增长速度依然远滞后于学生的增加速度。有研究对226所院校的调查发现,取样院校的生师比竟然高达19.5:1,高于全国普通本科院校(不含独立学院)的生师比17.5:1。且在所取样本院校中,竟

然有 73%（165 所）的新建本科院校未达到生师比的基本办学条件合格标准，甚至还有 14.16%（32 所）的院校进入了限制招生的行列^[5]。

最后，校园缺乏文化积淀。有研究指出，全国 600 余所新建本科院校多半属于迁址新建。大部分的新建院校完成了学校基础设施建设，并且有的校园建设得还相当不错。但是与校园的新貌相比，学校自身文化内涵的建设和挖掘尚显不足。学校没有将过去积淀下来的文化渗透到校园布局以及建筑当中，更没有将学校所在地域的优秀传统文化融入学校建设的整体规划与建筑之中，使校园片面追求物质环境建设，整体缺乏应有的精神文化风貌^[6]。当然，对于基础建设尚未完成的学院来说更是如此。

二、贵州新建本科院校的基本状况

贵州省处于中国的西南部，属于教育欠发达地区。随着近年来经济社会的发展和政府对高等教育的重视，自 2000 年以来，贵州地区通过合并升格、重组升格、独立升格和转设（独立院校）等先后组建了不少普通本科院校。截至 2018 年 10 月，贵州新建本科院校（包括独立学院）达 22 所。它们主要以服务贵州省经济社会发展为办学定位，对接社会人才需求，以专业为主要办学依托，通过应用型本科教育，培养满足贵州省业界和劳动力市场阶段性实际需求的高素质、高层次应用型人才^[7]。贵州新建的本科院校具备前面所述的那些共性问题，比如管理水平较低、师资力量薄弱、校园文化积淀缺乏等。此外，还存在一些具有“地区特色”的问题。比如，新建院校主要实施“省地（市、州）共管、以地（市、州）为主”的管理体制。有一半的新建院校位于省城，另一半处于地（市、州）级中心城市，在经费投入、自主管理权限、办学权利等方面实施有别于老牌院校的管理机制，这使得新建本科院校的发展处在非常不利的地位，面临一系列的特殊困难^[8]。特别是受地方经济发展水平的限制，政府投入的建设经费及办学经费不足，导致有的新建院校甚至未全部完

成基础设施建设。这严重制约了新建本科院校的办学质量和发展速度。在这些学校就读的大学生面临学习资源相对不足、生活条件相对落后、校园文化不够丰富、教学及管理水平相对落后，校园基础设施老旧等诸多问题。这可能会对他们的学习动力、专业认同及学校归属感、生活满意度等方面造成不良影响，成为制约人才培养质量的一个瓶颈问题。

第二节 学习动机概念及其理论

一、学习动机的概念界定

动机是解释人们为什么产生或执行某一行为的理论概念。它是激发和维持个体进行活动，并导致该活动朝向某一目标的心理倾向或动力。学习动机是驱动学习行为的一种动力。具体研究中，不同的研究者对学习动机做了不同界定。如冯现刚等（2011）指出学生的学习动机主要是由其学习需要引起并指向一定学习目标的一种心理倾向和态度，是大学生学习活动得以发动、维持、进行直至完成的内在动力，驱使大学生的学习活动朝着一定的目标前进^[9]。刘启刚等（2015）将学习动机定义为引发与维持学生学习行为，并使之指向一定学业目标的内在心理动力倾向^[10]。张干群等（2016）提出学习动机指的是学习活动的推动力，是推动学生进行学习活动的内在原因，是激励和指引学生进行学习的一种需要^[11]。而史雅静等（2016）的研究将学习动机定义为激发个体的学习行为、维持已引发的学习活动并促使个体的学习活动朝向一定的学习目标的个体内部启动机制^[12]。此外，要海玲（2013）将学习动机看作一种重要的非智力因素，是推动学生进行学习的核心力量，它通过影响学生学习的投入水平来影响学生的学习效果和学生能力的提高^[13]。这些定义都强调了学习动机是驱动个体产生学习行为的动力。概括而言，学习动机就是指引发和维持个体学习活动，并将学习活动指向一定学习目标的动力机制。

二、学习动机的理论

动机理论的发展大致经历了动机的本能理论时期、动机的驱力理论时期以及动机的认知理论时期^[14]。不同的理论站在不同的角度从某个侧面对动机进行了解释。这里主要介绍与本研究关注的问题有关的三种学习动机理论。

（一）强化理论

学习动机的强化理论属于行为主义的动机观，行为主义将动机看作是一种对奖励和激励的反馈，很大程度上由学生的外部资源决定。该理论认为人的学习行为倾向完全取决于行为与刺激的联系是否受强化而稳固，受到强化的行为比没受强化的行为更倾向于再次出现。行为主义模型建议教师通过加强有目的学习行为（课堂的专注力、任务完成的细致和彻底程度、讨论的思考性和频繁程度）来培养有动机的学生，并鼓励学生保持优良传统。而对于不能立刻投入这些行为训练的学生，可以通过强化其正确行为加以改善。对于那些不恰当的行为，可以通过不强化使其消失，也可以通过惩罚使之改正。

（二）需要层次理论

马斯洛的需要层次理论指出，任何人的行为动机都是在需要发生的基础上被激发起来的，并且需要是按层级排列的，从最低到最高分别为五个层级，即生理需要、安全需要、归属和爱的需要、尊重需要、自我实现需要。马斯洛认为，只有低一级的需要得到满足或至少得到部分满足之后，高一级的需要才会产生。在学习中，这意味着只有学生低等级需求（如生理、安全、归属与爱等）被满足了，他们才会把精力放在高层次需求上（如求知、审美、自我实现等）。此外，越是低层次的需要，越为大多数人所共有，也越容易获得满足。对于高层次的需要来说，能真正产生这

种需要的人很少，而且其满足的百分比也较小（指满足的相对程度）。

（三）自我决定理论

20世纪80年代，美国心理学家德西（Deci Edward L.）和瑞安（Ryan Richard M.）等人提出了自我决定理论（Self-Determination Theory，简称SDT），它是人本主义思想在动机领域的集中体现^[15]。自我决定理论认为，自我决定是“一种关于经验选择的潜能，是在充分认识个人需要和环境信息的基础上，个体对行动所做出的自由的选择”^[16]。自我决定理论有四个分支，分别为基本心理需求理论（Basic psychological need theory）、认知评价理论（Cognitive evaluation theory）、有机整合理论（Organismic integration theory）和因果定向理论（Causality orientation theory）。由于基本心理需求理论、有机整合理论与本研究关系最密切，因此对这两个理论做简要介绍。

1. 基本心理需求理论（Basic Psychological Needs Theory）

基本心理需求理论认为人有三种基本心理需求：胜任需求、归属需求和自主需求（或自我决定需求）。胜任需求是指个体知道如何获得外在和内在的结果，并可以有效地从事某项活动，这一概念类似于班杜拉自我效能感；归属需要是指个体可以很好地与他人发展一种安全、令其感到满足的关系，并体验到被关爱、被支持和归属感；自主需要是指个体采取主动并自主调节行为的需要，个体参与某项活动时拥有主宰感，感到可以充分控制自己的行为。基本心理需求理论认为人产生动机的原因主要是这三种需求得到满足，自主需求的满足是人能够自我决定的前提^[17]。

2. 有机整合理论

有机整合理论主要根据自我决定程度的不同将外在动机分成不同维度，并研究了促使外在动机内化的条件。该理论将动机划分为内在动机、

外在动机和无动机三种类型。个体的外部动机可以通过内化过程逐步整合为内在动机。在外在动机的内化过程之中，研究者依据自我决定程度的不同，由低到高将外在动机分为外部调节、内摄调节、认同调节和整合调节四种类型。由于外部调节、内摄调节主要是迫于外部压力而行动，自我决定程度低，因此又被称为受控动机（Controlled Motivation），受控动机指的是个体出于内部内疚或外部他人的要求压力而产生从事某行为的动机^[18]。认同调节、整合调节以内部控制为主，自我决定程度高，因此又被称为自主动机（Autonomous Motivation）。自主动机指的是“个体出于自己的意愿和自由选择如兴趣、个人信念而从事某行为的动机”^[19]。具体模型图见图1。

总之，从自我决定理论出发，自我决定学习动机强调的是学习活动的自主性、行为的自愿自发性，突出内在动机的重要性。动机是一个由无动机向内部动机不断转化的连续变化过程，当胜任需求、归属需求和自主需求三种内在需求得到满足时，内在动机便得以提高。

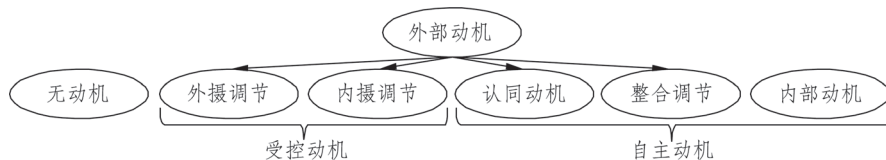


图1 动机的自我决定理论对动机的划分

（引自索玉贤《大学生自我效能感、自我决定动机、学业拖延的关系研究》，华中师范大学硕士学位论文，2015年）

第三节 学习动机的研究现状

一、学习动机在个体背景变量上的差异研究

国内对学习动机现状的研究，大多集中于分析学习动机在个体背景变量上的差异。综合有关学习动机和自我决定学习动机的研究不难发现，

目前研究者主要关注学习动机在性别、年级、学校类型、学科、住宿方式、生源地等方面上的差异。根据过去不同研究所采用工具的差异，以下对这些研究结果进行分类综述。

暴占光（2006）的研究采用修订的《学习自我调节问卷》考察初中生的学习动机，发现在动机内化水平上，初中一年级得分最高，初三最低；男生高于女生。农村学生的动机内化水平显著高于城市学生^[20]。李勇（2009）采用暴占光（2006）修订的《学习自我调节问卷》测量高中生的学习动机。其研究表明高中生的动机以认同性调节和内摄性调节为主，动机的自主性发展较好；男生的动机水平呈“两极化”分布；女生的内摄性调节得分显著高于男生。低年级的动机内化水平高于高年级^[21]。张洁（2009）采用瑞安和康奈尔（Ryan & Connell, 1989）编制的《学习自我调节问卷》对高中生的研究显示，高一学生自主性动机高于高二学生，女生高于男生，住校学生高于住家学生^[22]，与李勇（2009）的研究结果部分一致。刘艳（2011）采用瑞安（Ryan）等（1989）编制的《学习自我调节问卷》对初一至高二学生的研究发现，中学生最主要的动机形式是认同调节。自我决定动机在年级上的差异显著。初一年级的自主性程度得分显著高于初二、初三、高二年级；初二年级显著低于其他各年级。此外，女生的内摄调节、认同调节得分均显著高于男生^[23]。朱九扬（2014）使用德西和瑞安（Deci Ryan）编制的《学习自我调节问卷》对大学生学习动机进行研究发现，女生比男生的自主动机更高，女生的学习自主性更强。大一年级学生比大二年级学生自主动机更高，受控动机更低^[24]。

要海玲（2013）采用加拿大心理学家罗伯特·J. 维勒兰德（Robert J. Vallerand）编制的《自我决定动机量表》对中美大学生的研究表明：中国大学生的学习动机在年级、学科上存在显著差异。其具体表现为：大一、大四中国大学生的认同调节及自主性调节得分显著高于大二、大三学生；中国理工科大学生的内摄调节得分显著高于其他学科大学生；中国文科大学生的整合动机得分显著高于医科及理工科大学生；文科大学

生在自主性调节得分上显著高于理科、医科大学生，而与艺术类大学生无显著差异。此外，中国大学生的自我决定学习动机在性别上不存在显著差异^[13]。夏晓娟、廖凤林（2009）采用陈保华修订的《自我决定动机量表》对大学生的研究发现，女生的内部动机得分显著高于男生；文科生的内部动机得分显著高于理科生；理科生的无动机得分明显高于文科生^[25]。

池丽萍、辛自强（2006）采用修订的《学习动机量表》对大学三年级学生进行研究，结果发现男生在内生动机分量表上的得分显著高于女生，在外生动机分量表的得分差异不显著^[26]。牛更枫、涂勤建、孙晓军（2012）的研究采用《学习动机量表》测量免费师范生的学习动机，结果表明女生在学习动机的内生学习动机维度上的得分显著高于男生^[27]。莫闲、袁媛（2008）使用自编的大学生学习动机整合水平评定量表，对八所高校的大学生进行测量，结果发现“211”学校学生的动机整合水平要显著高于普通学校，文科生显著高于理科生，男生显著高于女生。同时还存在年级间的显著差异，具体为一年级大学生的学习动机整合水平显著高于二、三年级学生，显著低于四年级学生^[28]。陈玲玲（2013）采用自编问卷对小学生的研究发现，女生的回报动机与认知动机显著高于男生；低、中年级学生的学习动机强于高年级学生的学习动机；县城小学生的学习动机及各个维度（除去回报动机）得分显著高于农村小学生^[29]。

此外，张干群、李明明、赵金静（2016）采用田澜编制的《大学生学习动机问卷》对大学生的研究发现，大学生学习动机存在显著年级差异，具体表现为大二的学习动机水平显著高于大一和大三，呈现出一种倒U型的发展模式。此外，该研究还得出“学生经历调剂专业可能会降低学习动机”的结论^[11]。禹云闪、文晓晓（2017）采用黄希庭等人编制的《大学生学习动机调查问卷》对独立学院理工科学生的研究表明：理工科学生学习动机水平为中等水平；男生的学习动机水平、社会取向动机水平、小群体取向动机水平均显著高于女生；大四学生的学习动机水平低于其他年级，大二、大三学生的学习动机水平较高，且最为接近。独生子女在害怕失败动机上的得分显著高于非独生子女^[30]。

从以上研究可以看出，学习动机普遍存在性别、年级上的差异，在学习动机及其某个水平上既存在女生高于男生的情况（李勇，2009；夏晓娟、廖凤林，2009；张洁，2009；刘艳，2011；陈玲玲，2013；朱九扬，2014），也存在男生高于女生的情况（暴占光，2006；池丽萍、辛自强，2006；莫闲、袁媛，2008；禹云闪、文晓晓，2017），这可能与不同研究采用的测量工具及被试者不同有关系。另外，大部分研究表明低年级学生的学习动机及其某些水平高于高年级学生（暴占光，2006；李勇，2009；张洁，2009；陈玲玲，2013；禹云闪、文晓晓，2017），说明低年级学生在学习的自主性和适应性方面可能更积极。当然，学习动机也存在其他发展模式（莫闲、袁媛，2008；要海玲，2013；张干群、李明明、赵金静，2016），表现出随年级增长发生不同变化的多样性特点。

二、学习动机与相关变量的关系研究

学习动机除了在诸多个体背景变量（性别、年级、学科等）上表现出差异外，还与其他内在心理变量发生联系，它既可以作为前因变量与其他变量（如学业成绩、学习倦怠等）发生联系，也可以作为后果变量与其他变量（如社会支持、专业认同等）发生联系。

（一）学习动机与学习倦怠

学习倦怠反映了学生的消极学习心理，表现为学生对学习没有兴趣或缺乏动力却又不得不为之时产生的厌倦、疲乏、沮丧和挫折情绪，从而产生一系列不适当的逃避学习的行为^[31]；或者是学生由于学习压力或缺乏学习兴趣而对学习感到厌倦的消极态度和行为^[32]。许多研究证明，学习动机作为前因变量与学习倦怠产生联系。比如，马先明、孙荣山、桑运川、崔滢（2013）采用问卷法对292名大学一年级学生的研究发现：大学新生的学习动机与学习倦怠呈显著负相关^[33]。贾宁、王美璇、代景

华（2014）对高职生的学习倦怠状况及其影响因素的研究发现，学习动机中的内生动机与学习倦怠及行为不当、情绪低落两个维度均呈显著负相关，外生动机与学习倦怠及成就感低这一维度均呈显著正相关^[34]。此外，也有研究探索学习动机作为后果变量与学习倦怠的关系。比如，常保瑞（2014）研究了地方高校学生的学习倦怠与学习动机的关系，发现学习倦怠与求知兴趣、能力追求、利他取向及内外学习动机总分呈显著负相关^[35]。宫晓燕、田录梅、伦凤兰（2014）对高中生学习倦怠、学习效能感与学习动机的关系进行探究，发现学习倦怠与学习效能感及深层型动机均呈显著负相关^[36]。对中美大学生的调查研究显示，学习倦怠总分与自主性调节动机均呈显著负相关关系，中国大学生的学习倦怠总分与控制性调节动机均呈显著正相关^[13]。

（二）学习动机与社会支持

社会支持指的是个体从家庭成员、朋友、同事等周围重要他人中获得物质上和精神上的支持，减轻心理的应激状态，缓解紧张的情绪，从而提高社会适应能力^[37]。有研究表明，社会支持与学习动机存在显著相关。比如，石学云（2005）探索学习障碍学生的社会支持、学习动机与学业成绩之间的关系，发现学习障碍学生和普通学生的社会支持和学习动机之间存在着显著差异。社会支持对学习动机有直接的影响，且社会支持需要通过学习动机因素间接影响学业成绩^[38]。庞海波、邓婉仪（2011）对初中及高中学生的调查发现，社会支持、学习策略、学业自我效能感均与学习动机内化呈正相关关系^[39]。高丙成、刘儒德（2011）对初中生社会支持的研究发现，社会支持对学习动机、学习策略和学业成绩等均有显著影响^[40]。刘恋（2012）的研究表明，社会支持中的客观支持、主观支持、支持利用度对学习动机中的深层动机有预测作用，主观支持、支持利用度对成就动机有预测作用^[41]。陈新叶（2003）从合作学习的角度探索社会支持和学习动机的关系，其研究结果表明社会支持对于学习

动机既有积极的促进作用，又有抑制作用^[42]。王炎（2017）对初中生的研究发现，学习动机与社会支持呈现显著相关^[43]。这些研究均把学习动机作为后果变量，探索它与社会支持的关系。这些对不同对象的研究均表明，社会支持与学习动机之间存在关联，普遍表现为社会支持对学习动机存在预测作用。

（三）学习动机与专业认同

专业认同是指学习者在认知了解所学习的学科的基础上，对其产生的情感上的接受和认可，它伴随着积极的外在行为和内心的适切感，是一种情感、态度乃至认识的移入过程^[44]。已有研究表明，专业认同与学习动机存在紧密联系。比如，张干群、李明明、赵金静（2016）对本科生^[11]，赵慧勇、宁静（2013）对高职生^[45]，李杰、刘洋、陈丽丽（2014）对农村订单定向免费医学生^[46]的研究均发现专业认同和学习动机存在显著相关，且三个研究均探讨了学习动机作为自变量对专业认同的预测作用。而另一些研究则探讨学习动机作为后果变量与专业认同的关系。比如，何木叶、毛志强（2016）对学前教育专科生的研究发现，专业认同与学习动机存在显著相关，专业认同对学习动机有一定影响（适切性认同能解释内生动机 2.4%的变异，情感性认同能解释外生动机 1.2%的变异）^[47]。赵以文、袁潇、李永娟（2016）对中职学生的研究发现，专业认同高的学生学习动机更强，专业课成绩也更好；专业认同通过外部动机对专业课成绩有显著正向预测作用^[48]。此外，禹云闪、文晓晓（2017）发现，专业认同度与学习动机中的求知进取、社会取向动机水平呈显著正相关，与害怕失败动机呈显著负相关^[30]。以上研究表明，专业认同和学习动机之间的关系比较复杂，他们之间互相影响，是个循环往复的过程。

（四）学习动机与生活满意度

周广亚（2011）使用《大学生自我控制量表》《大学生学习适应量表》

和《生活满意度量表》对大学生的研究发现：大学生的自我控制、学习适应对生活满意度有一定的影响；自我评价、学习动机对生活满意度有显著的预测作用^[49]。这表明，加强学习中的自我控制、提高适应水平、增强自我评价和学习动机，均能改善生活满意度。曹冲、胡义秋（2016）采用《主观幸福感量表》《中学生学习动机问卷》和《SCL-90 症状自评量表》探究了技校学生学习动机、主观幸福感和心理健康的关系，结果发现生活满意度、积极情感得分与动机太强、动机太弱、学习兴趣、学习目标等的得分呈显著负相关^[50]。牛更枫、涂勤建、孙晓军（2012）从积极心理学视角对免费师范生的主观幸福感、心理韧性、学习动机之间的关系进行考察，发现女生在生活满意度上的得分显著高于男生；主观幸福感的生活满意度和积极情绪维度、心理韧性与学习动机存在显著的正相关关系；中介效应分析发现，免费师范生的心理韧性在主观幸福感（积极情绪、生活满意度）和学习动机的关系中的中介作用显著^[27]。这些研究表明，学习动机和生活满意度之间存在显著相关，并且有的研究探究学习动机对生活满意度的预测作用，也有研究探究学习动机对生活满意度的影响机制。

（五）学习动机与学校归属感

赵联防、陈志铅（2012）采用赵秋利等人编制的《学习动力评定量表》和包克冰、徐琴美修订《学校归属感问卷》测量大学生的学习动力和学校归属感的关系，结果发现二者存在显著正相关^[51]。周道雅、林盛（2015）采用改编的古德诺（Goodenow）的学校归属感量表、希尔（Hill）的工作偏好量表和美国大学生学习投入问卷对大学生施测，结果发现大学生的学习归属感与他们的学习动机、学习投入度和学习成绩存在显著正相关，并且学校归属感的学校融入、学校价值、同伴关系和教师支持维度可作为大学生学习动机和学习投入度的预测指标^[52]。可见学校归属感与学习动机之间存在密切关系。

（六）学习动机与其他变量的关系研究

学习动机除了与专业认同、社会支持、学习倦怠、学校归属感、生活满意度存在相关之外，还与学习拖延、学业拖延（陈保华，2007^[53]；夏晓娟，2009^[25]；笕丹丹，2015^[19]；杨阳，2018^[54]），自我效能感（宁良强，2009^[55]；索玉贤，2015^[15]）存在显著相关关系，并且学习动机受到家庭因素和社会因素的影响（蔡卡宁，2015^[56]）。国外学者研究发现，自我决定中的受控动机与较高的辍学率、不良的学习态度显著正相关；自主动机与适应性的学习态度、学业成功和个人幸福感呈显著正相关（范斯泰恩基斯特等，2005^[57]）。此外，自我决定学习动机与学业表现、身心健康等也有联系。有研究发现，自主性动机（同自我决定动机）能够促进更好的概念理解（格罗尔尼克&瑞安，1987^[58]）；与更高的学习成绩有关（布莱克&德西，2000^[59]）；还有研究发现，自主性动机（同自我决定动机）与更好的偏见控制有关（勒高等，2007^[60]）；与健康的生活方式和良好的行为有关（佩尔蒂埃等，2004^[61]）。同时，自主性动机可以预测更高水平的心理健康（瑞安等，1993^[62]），并会在心理治疗过程中得到更好的结果（祖罗夫等，2007^[63]）。

与学习动机密切相关的心理因素是多方面的，比如学习倦怠、社会支持、专业认同、学业拖延、自我效能感等。本研究主要从新建本科院校的实际出发，从人本主义动机理论、自我决定学习动机出发，寻找专业认同、学校归属感、生活满意度等与学习动机的相关关系。探讨这三个变量在多大程度上对新建本科院校大学生学习动机造成影响，进一步验证低一级需要的满足（归属感、满意感、认同感）对于高级需要（求知、学习）的作用和意义。因此，本章主要对专业认同、学校归属感、生活满意度等研究现状进行综述。

第一节 专业认同研究概况

专业认同是指学习者在了解、掌握学科知识的基础上，逐渐产生情感上的认可、接受和投入，并伴随积极的外在行为和内心适切感，这是一种从认识、了解至情感、态度的移入过程^[44]。由于国外对专业限制较少，因此对专业认同的单独研究并不多，大多包含在对职业认同的研究当中。至于国内的研究，有人通过数据库检索发现，“专业认同”领域的研究数量相对较少，在2006至2017年间大致呈现出缓慢增长的趋势，“大学生专业认同”领域的研究数量相对最少（李若兰，2018^[64]）。根据笔者

掌握的文献来看，国内研究者关注了不同专业（如文科、理科、工科）、不同学历学生（专科、本科、研究生）的专业认同情况，分析了专业认同在不同个体背景变量（如性别、年级、专业类型等）上的差异以及与其他心理变量（生活满意度、主观幸福感、学习动机等）之间的关系。

一、专业认同在个体背景变量上的差异研究

秦攀博（2009）的研究结果显示，当前我国大学生对专业的认同平均水平处于中上等状态。大学生的专业认同在性别和专业类型、年级和专业类型、年级和学校层次上均存在交互作用。此外，专业认同总分及各维度得分在专业志愿选择、专业就业前景、专业学习条件、学习成绩上均存在显著差异。具体表现为自主选择组显著高于父母意愿组、调剂组；热门专业组显著高于一般专业、冷门专业组；学习条件较好组高于学习条件一般组，条件一般组高于条件较差组；学习成绩较好组高于成绩一般组，成绩一般组要高于成绩较差组^[44]。

李海芬、王敬（2014）修订了秦攀博编制的《大学生专业认同问卷》，并用该问卷施测了来自6所高校的大学生，研究结果发现：大学生专业认同总体水平中等偏下且主要停留在认知层面；理工科的女生专业认同度显著低于男生；专业认同度随年级增高呈现下降趋势；专业志愿选择对专业认同存在影响，成功转专业的学生专业认同度最高，调剂专业学生的专业认同度最低，非第一志愿录取学生的专业认同度高于第一志愿录取学生^[65]。

张干群等（2016）使用秦攀博编制的《大学生专业认同问卷》对社会工作专业大学生的调查发现：男、女大学生的专业认同没有表现出显著差异；不同年级学生的专业认同表现出不同程度的差异，具体而言是一年级专业认同水平最低，二年级专业认同水平最高，三年级又有所下降，呈现倒“U”型发展的特征，二年级的专业认同水平显著高于一年级

和三年级^[11]。

张建育、李丹（2016）的研究中仍然采用了秦攀博编制的《大学生专业认同问卷》，他们的研究结果显示，专业认同各维度得分的高低依次为：情感性、认知性、行为性和适切性。总体上，大学生的专业认同水平处于中等水平。个体背景变量上的分析发现，男生在专业认同度总分以及在认知性、情感性、行为性维度上的得分显著低于女生。文科生的专业认同总分以及在情感性、行为性、适切性维度上的得分均显著高于理科生。自主选择志愿组在各因子的得分均高于父母或他人意愿组，父母或他人意愿组的认知性、情感性和适切性因子得分均高于调剂专业组的得分。专业认同度各因子得分均随着专业学习条件的渐好而呈现递增的趋势。大学生专业认同在不同的相对成绩中存在显著差异，相对成绩较好的学生各因子得分总体上高于相对成绩一般和较差的学生^[66]。

何木叶、毛志强（2016）采用秦攀博编制的《大学生专业认同问卷》对学前教育专科生的研究显示，大一、大三学生的专业认同总分和各维度得分显著高于大二学生，呈现出正“U”型特点。女生的专业认同总分、情感性、行为性、适切性认同得分显著高于男生^[47]。

金则霜（2011）采用秦攀博编制的《大学生专业认同问卷》对大学生的研究表明，大学生专业认同的整体状况较好，普遍处于中等偏高水平。专业认同的认知因子、适切因子存在显著差异，女生的认知性认同显著好于男生，而男生的适切性认同显著优于女生。除情感因子外，大学生专业认同的总体水平以及其他各因子均存在显著年级差异、专业类型差异和学校类型差异。其中，在年级差异上，认知因子随年级增长逐渐提高，专业认同总分和其他因子均呈折线发展态势，大一、大三偏低，大二、大四偏高；在专业类型上，文科、艺体生的认知性得分显著高于理工科学生；在行为和适切性方面，艺体生显著高于文科生，文科生显著高于理工科学生；在学校类型上，大学专科在专业认同总分及各因子得分上均显著高于普通本科和重点本科。此外，不同志愿选择意向、不同实践经验的大学生，在大学生专业认同的总体水平及各因子上均存在

显著差异^[67]。

张萌、李若兰（2018）对大学生的研究发现，男生的专业认同总分显著高于女生^[68]。李杰、刘洋、陈丽丽（2014）对农村订单定向免费医学生的研究发现，专业认同在性别上不存在显著差异，而在不同年级上存在显著差异，具体表现为大一年级学生专业认同总分高于大二、大三年级学生^[69]。王顶明、刘永存（2007）使用自编的《硕士研究生专业认同调查问卷》对研究生的调查发现，当前硕士研究生的专业认同总体水平不高。专业认同程度在性别、年级、专业及应往届情况等方面存在显著差异。性别方面的具体表现为女生的专业认同总分及各维度得分均显著低于男生。该研究认为此结果与性别刻板印象有一定关系。传统的“女主内、男主外”的观念认为女生应该更多操持家务而不是像男生一样侧重事业，导致女硕士生对自己的选择有所顾虑。专业认同总分及各维度得分在年级上存在显著差异，具体表现为低年级（研一）专业认同高于高年级（研二、研三），工科在总体专业认同及各维度上的得分最高，在认知性认同上理科高于文科，而文科在情感和持续认同上高于理科。此外，工作之后再读研的学生普遍比应届生对专业的认同程度要高^[70]。

李明（2011）使用自编的《研究生的专业认同水平的影响因素问卷》对硕士生的研究发现，男生的专业认同水平高于女生；非跨专业读研的研究生专业认同水平高于跨专业读研的研究生，构成“微观教育环境”的“学习”和“科研”与研究生专业认同水平存在正相关，其中“学习”的影响强度较“科研”大。其他因素如研究生入学时间长短、入学前的相关工作经验、宏观社会环境等对专业认同水平影响不大^[71]。

胡玉婷、雷经国（2016）对地方高校特殊教育专业大学生的研究发现，不同性别大学生在专业认同及其各个维度上均不存在显著差异，但是在不同录取方式上专业认同存在显著差异，具体表现为：学校调剂的特殊教育专业学生的专业认知维度得分高于其他方式录取的学生，其他志愿录取学生的专业意志维度得分显著高于第一志愿和学校调剂的学生^[72]。

胡志海（2006）采用《MBTI人格类型量表》和自编的《专业意识调

查问卷》对旅游专业的本、专科学生的测查发现，外倾、情感人格维度、性别与专业认同之间存在关联，女生的专业认同显著高于男生^[73]。

胡忠华（2007）采用自编的调查问卷对护理专业本科生的研究发现，不同的年级、性别、生源地、录取方式、成绩、家庭收入、是否担任职务等条件导致专业认同存在显著差异。具体表现为：女生的专业认同高于男生；大一学生最高，大五最低；乡村学生高于城市学生；第一志愿录取的学生高于其他方式录取的学生；学习成绩好的学生专业认同高于成绩差的学生；家庭收入低的学生专业认同度高于家庭收入高的学生；在学校担任学生干部的学生高于没有职务的学生^[74]。

李致莹（2006）对职能治疗专业大学生的专业认同进行了调查研究，发现不同年级学生的专业认同感存在差异，而实习的教师和实习的经验会影响到学生对专业的认同程度^[75]。

林媛（2016）对学前教育专业学生的研究表明：公办高职学校学前教育专业学生的专业认同感比民办学校学前教育专业学生的专业认同感高；女生的专业认同感比男生的专业认同感高；大二学生的专业认同感显著高于大一和大三的学生；成绩越好的学生专业认同感就越高；自主选择学前教育专业的学生的专业认同感比他人建议以及调剂的学生的专业认同感高；但不同生源地的学生的专业认同感不存在显著差异^[76]。

从前人对专业认同的研究来看，比较一致的结果是专业认同在年级、专业类型、志愿选择、学习条件、生源地、学习成绩等变量上存在显著差异。不过，在性别上，专业认同是否存在显著差异还未有一致的结果，需要扩大样本量、扩大取样范围，做进一步探究。

二、专业认同与其他变量的关系研究

已有研究表明，社会支持对专业认同有显著且直接的正向作用，而且通过社会支持—自我意识—专业认同路径间接影响专业认同（袁长林、2012^[77]）。何木叶（2016）的研究表明，专业认同中适切性对内生动机的

解释率为 2.4%，情感性对外生动机的解释率为 1.2%^[47]。

其他一些研究也发现专业认同与学习动机之间存在显著正相关关系（秦攀博，2009^[44]；赵以文等，2016^[48]；张干群等，2016^[11]）。此外，还有研究者发现专业认同与生活满意度（程化琴、庄明科、刘琉、郝晓玲，2014^[78]）、主观幸福感（王冀，2015^[79]）、学习效能感（刘印，2011^[80]；徐晓烨、许虹波、赵萍、周露莎、汪燕玲、李梅，2014^[81]）等均存在显著正相关，而与学习倦怠呈显著负相关（张斌、周怡、蒋怀滨、蔡太生、邱致燕，2014^[82]；和爱林、赵俊洁、高冬东，2019^[83]）。由于本书主要研究学习动机，此处不再赘述。

第二节 学校归属感研究概况

学校归属感是学生在学校环境中感受到自己被接受、尊重和支持，认为自己是属于学校共同体成员中的一员的心理感受（古德诺，1992）^[84]。我国学者包克冰、徐美琴（2006）认为学校归属感是指学生对学校在思想上、感情上和心理上的认同和投入，愿意承担作为学校一员的各项责任和义务以及乐于参与学校活动^[85]。研究者对学校归属感的研究包括研究工具的开发、学校归属感的影响因素等方面。本书主要对学校归属感在个体背景变量上的差异情况及其与其他变量的关系作一简要概述。

一、学校归属感在个体背景变量上的差异研究

目前对学校归属感在个体背景变量上的差异研究，主要集中在性别、年级、专业类型、是否独生、生源地等方面上。李西强、刘金婷、崔晨、黄慧华、孙小玉、程笑珍均采用了由古德诺（Goodenow）等人编制的，中国学者张（Cheung）和惠（Hui）（2003）修订的中文版的《学校归属感量表》。

李西强（2017）研究初中生的学校归属感，发现初一学生在学校归

归属感总得分及其归属感维度上的得分显著高于初二、初三学生，在性别和住宿情况上差异不显著^[86]。

刘金婷（2017）研究大学生的学校归属感。其研究表明，大学生学校归属感处于中等偏上水平，且男生在抵制感维度上的得分显著高于女生，大学生学校归属感在专业、是否独生和年级上有显著差异，在生源地上不具有显著差异^[87]。

崔晨（2015）研究大学生的学校归属感。其研究表明，大学生的学校归属感处于中等偏上水平，女生的学校归属感高于男生的学校归属感。在抵制感维度上，非独生子女得分显著高于独生子女，大一学生的学校归属感高于大二、大三、大四的学生的学校归属感，文科生的学校归属感高于理工科学生的学校归属感，医学类学生的学校归属感高于理工科学生的学校归属感。归属感和抵制感在生源地上存在显著差异^[88]。

黄慧华（2014）研究大学生的学校归属感。其研究表明，女生的学校归属感高于男生的学校归属感，大一学生的学校归属感高于大二和大三学生的学校归属感，大学生学校归属感在生源地和学科类型两个变量上的差异不具有统计学意义^[89]。

孙小玉（2014）研究中学生的学校归属感。其研究表明，中学生的学校归属感处于中等偏上水平，在性别上不存在显著差异，在生源地、年级和是否独生上存在显著差异，农村中学生的学校归属感高于城市中学生，初中生的学校归属感高于高中生，非独生子女的学校归属感高于独生子女^[90]。

程笑珍（2014）研究高中学生的学校归属感。其研究表明，高中生的学校归属感处于中等偏上的水平，在年级、性别、学校类型上存在显著差异，高二年级学生的学校归属感显著低于高一和高三学生的学校归属感，女生的学校归属感高于男生的学校归属感，重点学校学生的学校归属感高于普通学校学生的学校归属感^[91]。

张晓兰（2012）采用徐坤英编制的《中学生学校归属感问卷》研究初中生的学校归属感，发现初中生的学校归属感总体情况处于中等偏上

水平，在性别上存在显著差异，女生的学校归属感高于男生的学校归属感，学校归属感在是否独生上存在显著差异，表现为非独生子女的学校归属感高于独生子女的学校归属感^[92]。

杜好强（2010）将学校归属感分为身份归属感和情感-精神归属感。他用自己编制的《大学生学校归属感调查问卷》研究大学生的学校归属感，结果表明，大学生的学校归属感在性别上差异不显著，但在身份归属感和情感-精神归属感维度上性别差异显著。其具体表现为女生的身份归属感显著高于男生，女生的情感-精神归属感低于男生；大学生的学校归属感在生源地和学科类型上不存在显著差异；大四学生的学校归属感显著高于大三学生的学校归属感，其他年级之间不存在显著差异，在情感-精神维度得分上大四学生高于大一、大二和大三，且大二高于大一^[93]。

赵联防（2009）采用浙江大学包克冰、徐琴美老师修订的《学校归属感问卷》研究大学生的学校归属感，结果显示，大学生的学校归属感平均值略低于中度水平，说明大学生的学校归属感不是很强，大学生学校归属感在性别、专业类型和生源地上没有显著差异，大一学生的学校归属感显著高于其他年级，其他各年级之间没有显著差别^[94]。

从以上研究可以看出，学校归属感在性别、年级上存在显著差异。大部分研究表明在学校归属感及某个维度上低年级学生高于高年级学生（李西强，2017；崔晨，2015；黄慧华，2014；孙小玉，2014；赵联防 2009），说明低年级学生具有更高的学校归属感。学校归属感在性别上既存在女生高于男生的情况（崔晨，2015；黄慧华，2014；程笑珍，2014；张晓兰，2012），也存在不具有显著差异的情况（李西强，2017；孙小玉，2014；杜好强，2010；赵联防，2009），这可能与不同研究采用的工具及其所选的被试者不同有关。

二、学校归属感与其他变量的关系研究

学校归属感是学生在学校学习生活中产生的一种情感归属，它与学

生不少心理变量产生联系。比如，有研究发现，在高职新生中，人际关系困扰与学校归属感呈显著负相关（尹美恒、龚雪，2016^[95]）。黄慧华（2014）^[89]对大学生、程笑珍（2014）^[91]对高中生的研究也发现，学校归属感同人际关系问题呈负相关。可见，人际关系可能是学校归属感的一个影响因素。此外，对流动儿童的研究表明，学校归属感对学业成绩具有直接效应与调节作用（孟瑞华，2019^[96]）。还有研究发现，教师支持和同学支持通过促进留守儿童的学校归属感促进其学业成绩的提升（魏昶、喻承甫、赵存会、王贞元、刘阳、王菊，2016^[97]）。大学生的学校归属感与总体幸福感、学校适应呈显著正相关，并能显著正向预测总体幸福感与学校适应（黄燕琼，2019^[98]）。由于本书主要研究学习动机，此处不再赘述。

第三节 生活满意度研究概况

有研究指出，生活满意度是个体对自己生活的综合判断，作为认知因素，它影响着个体的情绪体验，从而影响到个体生活目标的定位和行为追求的取向，对个体乃至社会都会产生重要影响（张兴贵、何立国、郑雪，2004^[99]）。而苗元江（2003）认为生活满意度是指个体对生活各方面的需求和愿望达到满足时所产生的主观合意程度的知觉^[100]。综合看来，本书认为生活满意度就是个体对现实生活的各方面与自身需要或者标准契合程度的主观判断。以下仍从生活满意度在个体背景变量上的差异及其与其他变量的关系上综述其研究现状。

一、生活满意度在个体背景变量上的差异研究

目前对生活满意度在个体背景变量上的差异研究，主要集中在性别、年级、专业类型、是否独生、生源地等变量上是否存在显著差

异。具体如下：

金怡（2007）使用王宇中等人编制的《大学生生活满意度评定量表》对大学生的调查发现：男生的总体生活满意度显著低于女生，农村大学生的学习成绩满意度显著高于城镇大学生；农村大学生的经济状况满意度显著低于城镇大学生；文科大学生与朋友关系的满意度显著高于理科大学生；独生子女的经济状况满意度显著高于非独生子女；大一、大三学生与朋友关系满意度显著低于大二学生，大二学生的主观满意度显著高于大一、大三、大四学生，大二学生的总体满意度显著高于大一、大三、大四学生^[101]。

石美玲（2014）采用张兴贵等人编制的《青少年学生生活满意度量表》对大学生的研究发现：男生的家庭满意度显著低于女生；独生子女的学业满意度显著高于非独生子女；恋爱学生的生活满意度、友谊满意度、学业满意度均显著高于没有恋爱的学生；大二、大三学生的生活满意度显著高于大一学生，大四学生的学业满意度显著高于大三学生，大三学生的学业满意度显著高于大一学生，大二学生的自由满意度显著高于大一和大四学生，大三学生的自由满意度显著高于大四学生；大二、大三学生的学校满意度显著高于大一学生。此外，生活满意度及各维度在生源地及是否欠债上没有显著差异^[102]。

冯盼（2016）使用张兴贵等（2007）编制的《青少年生活满意度量表》对大学生的测量表示：男生在友谊满意度、学校满意度、学业满意度、自由满意度和总体满意度上的分数显著高于女生；大四、大三和大一年级学生的友谊满意度、家庭满意度、学校满意度、学业满意度、环境满意度和总体满意度均显著高于大二年级学生；理科和工科大学生的家庭满意度和学校满意度显著高于文科大学生；城镇大学生的学校满意度显著低于农村大学生，而城镇大学生的自由满意度显著高于农村大学生；生活满意度及其各维度在是否独生上均无显著差异^[103]。

廖悦诗、邓敏、张旭东（2018）仍然使用张兴贵等人编制的《青少年学生生活满意度量表》对贫困女大学生的调查显示：贫困女大学生在