

内部归因有助于激发学习动机?

——基于开放教育学习者自我效能感中介效应的分析

傅 蕾^{1,2}

(1. 华东师范大学 教育学部, 上海 200062; 2. 上海开放大学 党政办, 上海 200433)

[摘要] 学习动机是成人学习的原动力。本研究以开放教育学习者对象,采用标准化量表调查这一群体的学习动机、自我效能感、内控性进行调查,经差异显著性检验与中介检验发现:1)开放教育学习者学习动机水平良好、职业发展为首要学习动机,自我效能感高于理论值,内控性高于常模;2)开放教育学习者学习动机、自我效能感、内控性在性别、婚姻、户籍、受教育程度、职称、经济收入等呈显著差异;3)开放教育学习者学习动机、自我效能感和内控性呈显著相关并可建立回归模型,自我效能感在内控性影响学习动机的过程中,发挥38.6%的中介效应。

[关键词] 开放教育;学习动机;内控性;自我效能感

[中图分类号] G720 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2019)06-0093-11

一、问题提出

开放教育面临诸多挑战。出勤率低,是困扰开放教育的难题之一。其中学习动机不高是研究者反复提及的原因之一。

学习动机是激发并维持个体学习活动朝向一定学习目标的内部启动机制(冯忠良,2002)。它既是内在心理能量的体现,也是成功教学的重要因素(Hodges,2004)。相对于传统教育,学习动机对成人学习者意义重大,是决定面授教学抑或在线学习成功与否的重要因素(Bekele,2010)。因此,加大对开放教育学习者学习动机的研究,探索学习动机关联的内在学习心理特征与影响机制,对提高开放教育教学质量有实践指导意义。

二、现有基础

(一)关于开放教育学习者学习动机的研究

国外对成人学习动机类型的研究主要有霍尔(Houle)的三类型说、谢菲尔德(Sheffield)的五类型说、博希尔(Boshier)的六类型说、伯杰斯(Burgess)的七类型说。国内研究通常是将学习动机分为内源性动机和外源性动机,内源性动机包括提高素质、实现个人价值、个人兴趣、圆大学梦等(刘盛峰等,2001);外源性动机包括为了工作需要、物质需要、追求城市生活等(张伟远等,2002)。国内外不同学者虽然对学习动机的划分维度不同,但他们均提及求知兴趣、职业进展、逃避或刺激、社会服务、外界期望、社交关系等六方面的内容(高志敏,1997)。

关于开放教育学习者学习动机水平,国外调查认为其学习动机水平高于均值(Goulmaris,2015),但低于普通高校学习者(Parrott,1995,Singh,2011)。国内调查发现开放教育学习者的动机高于平均水平(张剑苗,2011),总体有所提高,结构得到改善(孙治国等,2017),但也有研究指出其学习动机存在弱

[收稿日期]2019-07-12 [修回日期]2019-08-18 [DOI编码]10.13966/j.cnki.kfjy.2019.06.010
[作者简介]傅蕾,博士研究生,华东师范大学教育学部;上海开放大学讲师,研究方向:成人教育基本原理。

化现象(张仕华等,2016)。

关于开放教育学习者学习动机影响因素,国外研究主要从内外部两方面进行探讨。外部因素包括学习难度、教师角色、师生互动等,内部因素包括归因、人格变量等(Pintrich, 1990)。国内主要从环境和心理两方面开展研究,环境因素包括教师、学校、工作、社会等(安哲锋,2005),心理因素包括学习自信度、学习情感体验感(王静等,2008)、自我概念(周联兵,2017)、自我效能感(王旭,2014)、归因方式(张廷亮等,2017)等。国内外研究都证明学习动机与自我效能、控制点等因素密切相关。

(二)关于开放教育学习者控制点的研究

控制点理论基于强化理论和归因理论的基础发展而来,指个体知觉到谁或什么事对生活中行为的结果是有责任的,即人们如何看待和解释他们的成功和失败(Rotter,1966)。控制点分内控型和外控型两类(Feick,1997)。内控性强的人认为他们的行为结果是自己能力所得,他们相信努力工作会带来积极的结果(Kirkpatrick,2008)。

国外研究认为控制点在远程在线学习中地位重要,在线学习者的内控性较高(Cui,2013)。内控性与学习动机关系紧密(Chandler et al.,1997),能有效预测学习动机(Jegede et al.,1999)。还有研究表明,在线学习中内控性与自我效能感存在显著相关(Severino et al.,2011)。国内关于远程学习者控制点的研究相对较少,认为开放教育学习者内控性较明显(袁克定等,2006),与学习动机是相互关联的(谢家棣等,1999)。国内外研究都表明开放教育学习者的内控性较强,且关注其与学习动机的关系。

(三)关于开放教育学习者自我效能感的研究

自我效能感,指个体对自身行为所导致结果的预测和个体对自己完成某种行为能力的主观判断(Bandura,1997)。这些主观判断影响着个人的实际表现、情绪、行为选择以及付出的精力和毅力(Stumpf et al.,1987)。

国外研究认为,开放教育学习者自我效能感与学习者动机相关的结构,与控制点、自尊等因素密切相关(Severino et al.,2011)。国内研究认为开放教育学习者自我效能感影响并预测学习者的学习动机与态度(董艳,2008)。开放教育学习者自我效能感与内控性也存在关联,高自我效能者的内控性较强,低自我

效能感者更多依赖外界因素的控制(余鸿,2007)。

基于以往研究,可以推断学习动机与自我效能感、内控性均存在关联。但是,关于开放教育学习者学习动机的研究中,多数是对单个影响因素的分析,缺乏对两个以上因素交互作用机制的探索。鉴于此本研究提出如下问题:1. 开放教育学习者学习动机水平如何?有何特征? 2. 开放教育学习者内控性水平如何?有何特征? 3. 开放教育学习者自我效能感水平如何?有何特征? 4. 开放教育学习者内控性、自我效能感以及学习动机水平是否存在关联?如何关联?

本研究从开放教育学习者学习动机入手,尝试以自我效能感为中介变量,探讨内控性、自我效能对学习动机的影响,以期更深入地研究学习者的心理特征,为教学改革提供参考。

三、研究方法

(一)研究工具

1. 教育参与量表

教育参与量表(Education Participation Scale,简称EPS)由加拿大不列颠哥伦比亚大学成人教育学教授博希尔(Boshier)制定并经多次修订而成,主要用于测量成人参与学习与教育活动的动机,针对性较强,故选用此量表作为测量工具之一。教育参与量表分六个维度,分别是社交接触(Social Contact)、社会刺激(Social Stimulation)、职业发展(Professional Advancement)、社区服务(Community Service)、外界期望(External Expectation)和认知兴趣(Cognitive Interest),共40个题项,采用五点评分法(1=完全符合,5=完全不符合)(Boshier & Riddell,1978)。教育参与量表被认为是可靠的,采用该量表做研究的硕、博士论文已达上百篇(达肯沃尔德,梅里安,1986)。国内医学医护及企业培训领域运用教育参与量表的信度和效度均在0.85以上(肖凤翔等,2015;饶钊灯等,2010)本研究中,教育参与量表的Cronbach's α 系数为0.794。

2. 一般自我效能感量表

一般自我效能感量表(General Self-Efficacy Scale,简称GSES)由德国柏林自由大学教授拉尔夫施瓦策尔(Ralf Schwarzer)等人编制而成(Zhang et al.,1995),用于测量个体对自身行为的预测及遇到挫折或困难时的自信心。一般自我效能感量表共

10 个条目,采用四级评分法(1 = 完全不正确,4 = 完全正确),总分越高,表示自我效能感越强。在不同文化(国家)的测定中,一般自我效能感量表的内部一致性系数在 0.75-0.91 之间,有良好的信度和效度(Snyder et al., 1997);本研究中,该问卷 Cronbach's α 系数为 0.856。

3. 内控性量表

内控性量表(Internality Scales)是美国心理学家莱文森(Levenson)编制的内控性、有势力的他人及机遇量表(Internality-powerful others and Chance scale, 简称 IPC)的一部分,可独立使用。内控性量表主要用于测量人们在多大程度上相信自己能够驾驭自己的生活。内控性量表共 8 题,采用六点计分法(1 = 很不同意,6 = 非常同意),量表均值为 35 分,得分越高,表明受测者对生活掌控的信心越充分。该量表的 Kuder-Richardson 信度为 0.64,重测信度在 0.66-0.73 之间,信度效度良好(汪向东,1999)。

(二) 数据收集

在所收集的样本中,被试的平均年龄为 27.27 岁,平均工作年限为 6.04 年。性别、婚姻、户籍、最高学历、技术职称、平均月收入等信息等详见表一。

(三) 数据统计

数据通过软件 Spss19.0 和 Mplus7.0 处理。Spss19.0 主要用于描述性统计和差异显著性检验。Mplus7.0 主要用于相关性检验、回归检验和中介效应检验。检验结果取 0.05 置信区间。

(四) 共同性方法偏差

由于研究中使用三个量表对同一对象进行调查,容易产生由共同方法变异导致的共同方法偏差,Harman 单因素检验可以实现对偏差的检验(周浩

等,2004)。首先,对所有数据进行 KMO 检验和 Bartlett 球度检验,得到 $KMO = 0.930$, Bartlett 值为 22573.098, $P = 0.000 < 0.001$,表明该数据适合进行因素分析。其次,分析后发现特征值大于 1 的公因子有 4 个,第一公因子只解释了方差的 32.491%,小于 40% 的临界标准。由此可见,本研究不存在共同方法偏差问题。

四、数据分析

(一) 开放教育学习者学习动机、内控性与自我效能感

1. 开放教育学习者学习动机

统计得出,开放教育学习者学习动机的平均值为 3.58。由于量表采用 5 点计分法,学习动机的理论平均值为 3 分,故开放教育学习者学习动机高于理论平均值。在具体动机方面,职业发展、社交接触位于前两名(见表二),说明开放教育学习者学习首先是为了提高自身的竞争力,提升工作胜任度,帮助自身获取职业提升;其次是为了与朋友保持共同的话题,参与集体活动,建立友谊,保持自己的社会地位。

表二 开放教育学习者学习动机得分

学习动机	平均值	标准差
职业发展	4.2860	0.67975
社交接触	4.0044	0.85567
社区服务	3.9917	0.82418
认知兴趣	3.7821	0.92871
外界期望	2.9319	1.20058
社会刺激	2.7930	1.19081

差异显著性检验发现,开放教育学习者学习动机在性别、年龄、工作年限、技术职称、经济收入、时

表一 被试基本信息统计表

性别		婚姻		户籍		最高学历		技术职称		平均月收入(元)	
类别	百分比 (%)	类别	百分比 (%)	类别	百分比 (%)	类别	百分比 (%)	类别	百分比 (%)	类别	百分比 (%)
男	35.41	未婚	48.47	上海户籍	43.39	专科以下	33.06	无职称	62.75	2300 元以下	4.23
女	64.59	已婚无子女	6.2	外地城市户籍	25.81	专科	55.55	初级	15.98	2300 - 3500 元	20.22
		已婚有子女	44.10	外地农村户籍	30.57	本科	9.34	中级	14.41	3501 - 5000 元	36.81
		其他情况	1.2	港澳台或海外	0.23	硕士及以上	2.05	高级	6.86	5001 - 8000 元	28.12
										8001 元以上	10.53

间投入、学历等因素上未形成显著差异。在婚姻($P = 0.027 < 0.05$)、户籍($P = 0.021 < 0.05$)、学习经济投入($P = 0.009 < 0.01$)、学习重要性认知($P = 0.000 < 0.01$)等方面存在显著差异。事后检验发现,已婚无子女的学习者的学习动机显著低于其他群体($P = 0.007, P = 0.001 < 0.05$),外地农村户口的学习者学习动机显著低于其他群体($P = 0.046, P = 0.019 < 0.05$),一年在学习上投入1000元以下的学习者学习动机显著偏低($P = 0.012, P = 0.024, P = 0.004 < 0.05$),认为学习不重要及没有作用的学习者学习动机显著低于其他群体($P = 0.000, P = 0.000, P = 0.000, P = 0.001 < 0.01$)。

2. 开放教育学习者内控性

统计得出,开放教育学习者内控性的平均得分为4.53。内控性量表常模是4.38(汪向东,1999)。开放教育学习者内控性高于常模,也高于大学生群体。差异显著性检验发现,开放教育学习者学习动机在年龄、工作年限、学历、技术职称等因素上未形成显著差异。在性别($P = 0.008 < 0.01$)、婚姻($P = 0.045 < 0.05$)、户籍($P = 0.002 < 0.01$)、经济收入($P = 0.045 < 0.05$)等方面存在显著差异。事后检验发现,男性的内控性显著高于女性,已婚尚无子女的学习者的内控性显著偏低($P = 0.032, P = 0.006 < 0.05$),外地农村户口的学习者内控性显著偏低($P = 0.000, P = 0.016 < 0.05$),月收入8000-12300元的学习者的内控性显著偏低($P = 0.006, P = 0.024, P = 0.029 < 0.05$)。

3. 开放教育学习者自我效能感

统计得出,开放教育学习者自我效能感的平均值为2.86。量表采用4点计分法,自我效能感的理论平均值为2.5分,故开放教育学习者自我效能感高于理论平均值。差异显著性检验发现,开放教育学习者学习动机在年龄、婚姻等因素上未形成显著差异。在性别($P = 0.000 < 0.01$)、户籍($P = 0.000 < 0.01$)、学历($P = 0.012 < 0.05$)、技术职称($P = 0.023 < 0.05$)、经济收入($P = 0.000 < 0.01$)等方面存在显著差异。事后检验发现,男性的自我效能感显著高于女性,外地农村户口的学习者自我效能感显著偏低($P = 0.000, P = 0.000 < 0.01$),专科学历以下的学习者自我效能感显著低于其他群体($P = 0.016, P = 0.024 < 0.05$),初级职称以下的学习者

自我效能感显著偏低($P = 0.012, P = 0.034 < 0.05$),收入5001-12300元的学习者自我效能感显著高于收入5000元以下的学习者群体,显著低于收入12300元以上的学习者群体($P = 0.001, P = 0.000 < 0.01$)。

(二) 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感的中介效应

根据本研究假设,对开放教育学习者的学习动机、内控性和自我效能感进行中介效应分析。中介效应分析的前提是变量之间相关并存在因果关系,在此基础上方可进行中介效应检测(Baron et al., 1999)。因此,本研究先对开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感进行相关和回归分析,再进行中介效应检验。

1. 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感相关分析

理论上,中介变量联系着两个变量,如果两个变量之间没有关系,那么中介作用无从谈起。因此,先要对检验两个变量之间是否存在相关关系(王孟成,2014)。对开放教育学习者学习动机、内控性和自我效能感进行Pearson积差相关分析显示:学习动机与内控性呈非常显著相关($r = 0.414, P < 0.01$),学习动机与自我效能感呈非常显著相关($r = 0.415, P < 0.01$),内控性与自我效能感呈非常显著相关($r = 0.626, P < 0.01$)(见表三)。将学习动机的子维度与内控性、自我效能感进行相关分析发现,“外界期望”的维度与内控性、自我效能感不相关,其余维度呈显著相关。

表三 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感相关分析

	内控性	自我效能感
内控性	/	0.626**
总体学习动机	0.414**	0.415**
社交接触	0.287**	0.275**
社会刺激	0.314**	0.302**
职业发展	0.287**	0.271**
社区服务	0.300**	0.323**
外界期望	0.028	0.021
认知兴趣	0.346**	0.360**

注:** 0.01水平(双尾),相关性显著。

2. 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感的回归分析

在各变量显著相关的前提下,回归分析可进一步明确变量之间的因果关系,这是中介效应分析的第二个前提(Mackinnon et al., 2002)。对开放教育学习者学习学习动机、内控性、自我效能感的回归分析结果显示:内控性和自我效能感对学习动机有非常显著的预测作用,可以解释或预测 21.1% 的学习动机,进一步建立回归方程为:学习动机 = 0.156 * 内控性 + 0.169 * 自我效能感 + 9.542(见表四)。

表四 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能的回归分析

因变量	自变量	R ²	调整后的 R ²	F	P	B	Beta
学习动机	内控性	0.211	0.211	306.404	0.00	9.542	0.156
	自我效能感						0.169
社交接触	内控性	0.097	0.097	123.366	0.000	2.058	0.188
	自我效能感						0.157
社会刺激	内控性	0.117	0.116	151.797	0.000	1.723	0.174
	自我效能感						0.206
职业发展	内控性	0.096	0.095	121.539	0.000	2.734	0.150
	自我效能感						0.193
社区服务	内控性	0.120	0.119	155.857	0.000	1.886	0.222
	自我效能感						0.161
认知兴趣	内控性	0.154	0.153	207.722	0.000	1.141	0.235
	自我效能感						0.199

3. 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感的中介效应

在 Baron 提出的中介效应检验模型理论基础(温忠麟等, 2005),以开放教育学习者内控性为自变量,以学习动机为因变量,以自我效能感为中介变量建立假设模型,探索三者之间的作用机制。中介效应检验的结果显示,模型拟合程度较好(见表五)。结构方程模型中,RSEA 指数越接近 0、CFI 和 TLI 指数越接近 1,表示模型拟合程度越好(温涵等, 2015)。检验结果的各项拟合指数优良,模型可以被接受。根据模型的检测指数,绘制具体模型(见图 1)。

表五 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感中介效应模型拟合指数

N	Chi-Square	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Chi-Square/df
2290	0.000	0.000	1.000	1.000	0.000	1682.462/3

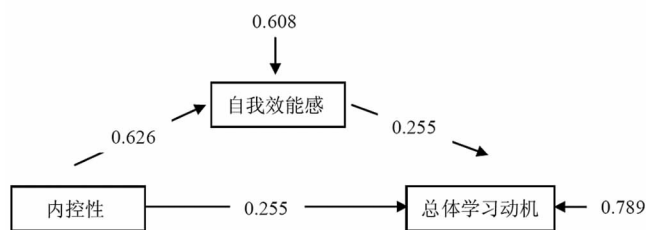


图 1 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感的中介效应模型

图 1 所示,自我效能感在内控性和学习动机之间起部分中介作用,即开放教育学习者学习动机既受内控性的直接影响,又通过自我效能感产生间接影响。在解释率方面,开放教育学习者内控性对学习动机的解释率为 25.5%,内控性和自我效能感对学习动机的共同解释率为 88.1%,说明中介作用比直接作用更好地解释学习动机与内控性的关系。检验发现,自我效能感产生的间接效应为 0.16,间接效应占总效应的比例为 0.160 / (0.160 + 0.255) = 0.386,即内控性作用于学习动机有 38.6% 通过自我效能感起正向作用。

前文分析显示,自我效能感的确在内控性影响学习动机时起了中介作用,但内控性通过自我效能感对学习动机哪些维度发生了作用,还需要进一步探索。学习动机各维度探索结果如图 2 所示。

图 2 所示,自我效能感在内控性和学习动机五个维度之间起部分中介作用,即社交接触、社会刺激、职业发展、社区服务、认知兴趣等维度既受内控性的直接影响,又通过自我效能感产生间接影响。具体路径检验指数和中介效应指数均达显著水平,内控性在社会刺激维度的直接效应最明显,路径系数达 0.206,其次是认知兴趣和职业发展。自我效能感在认知兴趣维度的中介效应系数最高,其次是社区服务、社会刺激维度(见表六、表七)。

五、结论与讨论

(一)关于开放教育学习者学习动机的结论与讨论

1. 开放教育学习者学习动机总体良好

统计显示,开放教育学习者学习动机高于理论平均水平,开放教育学习者的学习动机总体处于良好状态,与其他调查结论基本一致(王迎等, 2014; 孙治国等, 2017; 刘盛峰等, 2001; 应三潮等, 2003)。

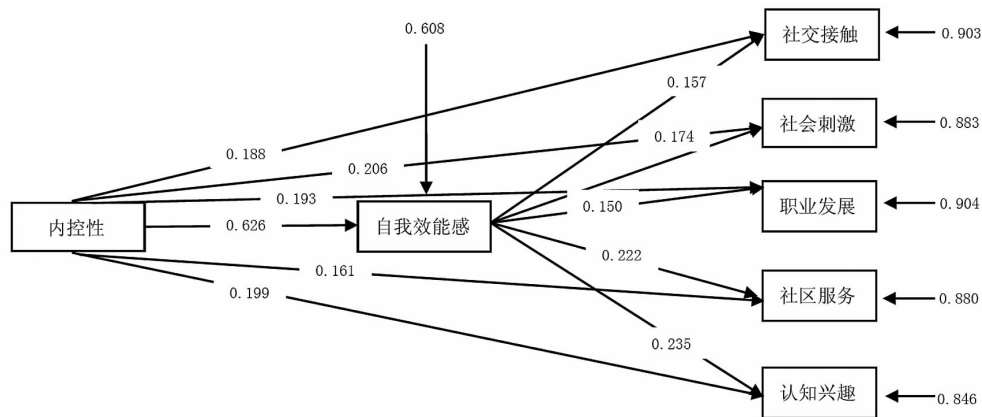


图2 开放教育学习者学习动机各维度、内控性、自我效能感的中介效应模型

表六 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感路径系数检验指标与结果

路径	路径系数	标准误	显著性
内控性—自我效能感	0.626	0.014	0.000
内控性—总体学习动机	0.255	0.025	0.000
自我效能感—总体学习动机	0.255	0.025	0.000
内控性—社交接触	0.157	0.026	0.000
自我效能感—社交接触	0.188	0.027	0.000
内控性—社会刺激	0.206	0.026	0.000
自我效能感—社会刺激	0.174	0.029	0.000
内控性—职业发展	0.193	0.027	0.000
自我效能感—职业发展	0.150	0.026	0.000
内控性—社区服务	0.161	0.027	0.000
自我效能感—社区服务	0.222	0.025	0.000
内控性—认知兴趣	0.199	0.027	0.000
自我效能感—认知兴趣	0.235	0.027	0.000

表七 开放教育学习者学习动机、内控性、自我效能感中介效应检验指标与结果

中介路径	中介效应系数	标准误	显著性	中介效应
内控性—自我效能感—总体学习动机	0.160	0.017	0.000	38.6%
内控性—自我效能感—社交接触	0.098	0.017	0.000	38.43%
内控性—自我效能感—社会刺激	0.109	0.017	0.000	34.60%
内控性—自我效能感—职业发展	0.094	0.017	0.000	32.75%
内控性—自我效能感—社区服务	0.139	0.016	0.000	46.33%
内控性—自我效能感—认知兴趣	0.147	0.017	0.000	42.49%

2. 职业发展是开放教育学习者首要学习动机

在开放教育学习者学习动机中,职业发展比例最高,即“为了工作需要”成为学习者不断学习的重要推动力,与国内其他调查结果一致(赵风全等,2015;卢玉珑,2002)。首先,开放教育学习者大都为在岗的成年人,承担着相应的社会角色与责任,其参与学习的主要目的是为了解决面临的职业与生活问题。其次,成人学习具有“现时性”特点,他们更多地希望所学能快速而有效地运用到实际工作和生活中,因此学习内容与职业转换或业务提升相关(马尔科姆·诺尔斯,1989)。再次,根据马斯洛需要层次理论,生存需要是基本的需要,开放教育学习者岗位层次相对较低,更需要通过学习提升职业发展,谋求更好的生活。

鉴于职业发展是开放教育学习者的首要学习动机,教师日常教学应立足学习者的行业或职业,学习内容紧贴工作所需;应多采用案例法、讨论法、角色扮演法、实验法授课,促进知识迁移,激发学习动力。

3. 已婚无子女、农村户籍、学习经济投入不足、学习重要性认知不足的学习者学习动机显著偏低

统计结果显示,已婚无子女、农村户籍、学习经济投入不足、学习重要性认知不足的学习者学习动机显著偏低。根据埃里克森的人生发展阶段论,已婚无子女学习者的主要任务是建立亲密关系,学习没有成为家庭生活或个体发展的主要任务。但国内相关调查发现,26-30岁和31-35岁两个年龄段的学习者学习动机均呈较低水平,推测可能是这两个年龄段刚好处于婚恋和生育期,冲击了开放教育学习者的学习动机。而农村户籍学习者,在都市中可能大都从事基础性、重复性劳动,学习对工作提升帮助不大,且学习时间非常有限,因此学习动机不强烈(孙治国等,2017)。

而学习经济投入不足、重要性认知不足的学习者,可以被视为认知和行为的卷入度不够。研究表明,学习动机是学习投入的基础,成就动机可以促进学习投入(Yin & Wang, 2016)。但是,自我卷入度理论也指出,当个体对某一事件的关注度和投入度越高,即卷入程度越高。卷入程度会影响个体的决策与行为。当个体增加对学习的经济或时间投入时,无形中就增加了自我的学习卷入度,因此可能影响学习动机(Miller, 1999)。

综上,教学应增加对已婚无子女、外地农村户籍群体的关注,鼓励其通过学习寻求发展机会、改善生活状态,在教学中适当降低难度,分解小目标,激发学习动机。对学习经济投入不足、学习重要性认知不足的学习群体,可采用小步目标教学,引导其逐步完成目标,通过提升自身卷入度激发学习动机。

(二)关于开放教育学习者内控性影响学习动机的结论与讨论

1. 开放教育学习者内控性较强

统计结果显示,开放教育学习者的内控性高于常模,与大学生群体水平基本一致(龚艺华, 黄希庭, 2005)。可见,开放教育学习者对学习成败倾向于归为自身原因。

2. 女性、已婚尚无子女、外地农村户籍、中等收入的学习者内控性显著偏低

推断统计显示,女性、已婚尚无子女、外地农村户籍、中等收入的学习者内控性显著偏低。在线课程学习中,男性的内控性显著高于女性(Severino et al., 2011)。男性更容易相信自我能够掌控事件的发展,而女性则更容易依附于外界力量判断事件的发生,这与女性的易受暗示性有关。已婚无子女的学习者群体的内控性偏低,原因可能是当下青年仍将子女作为家庭稳定的重要因素(肖武, 2016),家庭建立初期,没有子女,生活稳定性不够,进而导致其对生活的掌控感不足。而外地农村户口的学习者,属弱势迁移人口,其社会资本、文化资本、心理资本不足于与大都市生活相匹配,且政策与环境的变化常使其身不由己或力不从心,造成自身难以掌控生活的观念。经济收入作为个体生存的重要因素,对个体内控性也有重要影响。本研究认为中等收入的学习者群体内控性最低,这与中产焦虑现象相关,这一群体需要的阶级稳定感最强烈,但受政策、社会

影响最大(张轶超, 2017),内控性稍显不足。

针对这一现状,开放教育应注重帮助女性学习者、外地农村户籍学习者正确归因,帮助其对事件发生的原因进行合理解释,澄清既往失败的原因,避免将挫败归为永久性、固化性的自我原因,唤起积极情感,增加对自我对学习生活的掌控感和力量感。

3. 内控性对学习动机的社会刺激因子影响最大

数据显示,内控性与学习动机的社交接触、社会刺激、职业发展、社区服务、认知兴趣等子维度呈正相关。内控性对学习动机的社会刺激因子影响程度最高,说明内控性高的学习者,对他人意见的接受度也较高。其次,内控性与学习动机的认知兴趣影响程度位列第二,这是因为内控性高的学习者,更注重自我的认知兴趣,学习受兴趣驱动。

由此,开放教育应注重引导学习者的内在兴趣,同时也要注意营造集体学习氛围,通过外在刺激,调动内控性较低学习者的学习动力。

(三)关于开放教育学习者自我效能感影响学习动机的结论与讨论

1. 开放教育学习者自我效能感较高

统计结果显示,开放教育学习者自我效能感高于理论水平,与国内其他研究者的研究结果相吻合(张建伟等, 2003; 童金皓等, 2005; 彭华茂等, 2006)。但也有研究表明,开放教育学习者自我效能感不高,对自己的学习能力没有信心(苏琪, 2014)。

2. 女性、外地农村户籍、专科、初级职称以下的学习者自我效能感显著偏低

推断统计显示,女性、外地农村户籍、专科、初级职称以下的学习者自我效能感显著偏低。男性的自我效能感高于女性,这个结果与浙江电大(华芳英, 2012)、四川电大(陈文等, 2012)的调查结果一致。一方面,尽管当今社会女性的地位得到了明显提升,但我国社会性别文化根深蒂固,对女性学习能力有一定质疑,这种质疑容易被女性内化与认同(徐盟盟, 2017)。另一方面,女性一般被视为照料者,社会更多期望她们花费时间和精力照顾家庭,对个人发展的要求低于男性,给予女性的发展机会也低于男性,社会期望与发展机会导致女性的自我效能感偏低(龚艺华等, 2005)。但国外研究显示,女性报告出更高的自我效能感(Perkowski, 2012; Shkul-

laku, 2013), 这与东西方的性别文化差异有关。西方文化中, 女性的自我意识更强烈, 独立性更强, 对自我的评估更积极。此外, 外地农村户口的学习者自我效能感偏低, 这一群体大都为低学历的外来劳动人口, 缺乏社会支持, 经济收入低, 进而导致其自我效能感偏低(黄佩璐, 2001)。由于自我效能感的形成与过去的成功或失败经验有关, 故硕士研究生在学业上成就感较高, 引发其内在自我效能感高。而初级职称以下的学习者, 由于工作技能的挫败或尚未体验到成就感, 自我效能感偏低。

鉴于此, 教师应特别关注女性学习者等特殊群体, 通过树立榜样、替代强化、及时反馈、策略指导(Tang & Tseng, 2013)等, 及时有效地解决学习者遇到的困难和挫折, 并提供多种交流方式, 让学习者与学习者、学习者与老师之间建立沟通渠道, 增进社会支持, 增进自我效能感。

3. 自我效能感对学习动机的认知兴趣因子影响最大

研究表明, 自我效能感与学习动机的影响是相互的, 自我效能感高, 会激发更强烈的学习欲望(Cristine et al., 1987)。数据显示, 自我效能感与学习动机的社交接触、社会刺激、职业发展、社区服务、认知兴趣等呈正相关。自我效能感对学习动机的认知兴趣因子影响程度最高, 说明对自我充满信心的开放教育学习者, 更相信自己的认知能力, 更可能选择认知活动。其次, 自我效能感对社区服务的影响位列第二, 说明相信自我力量的学习者, 更愿意通过学习承担社会服务工作。

因此, 开放教育要肯定学习者能掌控学习, 激发其内在兴趣, 也可以通过社会实践等让学习者看到自我的力量, 增进学习动力。

(四) 开放教育学习者内控性通过自我效能感影响学习动机

相关及回归检验发现, 开放教育学习者学习动机与内控性、自我效能感呈正相关且存在因果关系, 说明内控性高和自我效能感高的学习者, 其学习动机也相对较高, 这与国内相关研究结论一致(彭华茂等, 2008)。中介效应检验发现, 开放教育学习者的自我效能与内控性对学习动机有正向作用。内控性高的学习者群体, 学习动机较为强烈。与外控者相比, 内控者具有更强的学习动机, 能获得更高的学

习成就感(高秀梅等, 2010)。内控性高的学习者群体通常将事情归因为内在可以改变和控制的力量, 个体会产生自尊、自豪等积极情绪体验, 更愿意选择具有挑战性、高成就感的任务。另外, 内控性高的学习者群体, 自我效能感也较高, 进而引发更强烈的学习动机。当人们将成功的原因归结于自身能力和努力, 要比将成功的原因归结于外界环境、运气等外部因素更能凸显自身的自我效能感(Bandura, 1997)。相关研究也证实, 个体的内控倾向越高, 其自我效能感越高(车丽萍, 2007)。内控性强的个体更确信自身行为是主要原因, 对自身力量充满期待与自信, 引发更强烈的自我效能感, 产生更强烈的学习动机。同样, 如果个体将失败归为个体原因, 可能会丧失对自己的信任感, 降低自我效能感, 从而放弃学习。

因此, 开放教育不仅要注重实际教学的安排, 更要关照学习者的个性特征, 尤其与学习有关的心理特征, 这样才能够更长久地激发可持续的学习动力。

[参考文献]

- [1] 安哲锋(2005). 从学习激励水平探讨开放教育学习服务[J]. 开放教育研究, (6):68-70.
- [2] Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Towards a unifying theory change[J]. Psychological Review, 84 (2):191-215.
- [3] Baron R. M., & Kenny D. A. (1999). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6):1173-1182.
- [4] Bekele, T. A. (2010). Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: A review[J]. Educational Technology & Society, 13(2): 116-127.
- [5] Boshier R., & Riddell G. (1978). Education Participation Scale Factor Structure for Older Adults[J]. Adult Education Quarterly, 28(3):165-175.
- [6] 车丽萍(2007). 大学习者自信与内外控倾向的关系研究[J]. 心理科学, 30(6):1385-1388.
- [7] Charles B. Hodges., & Virginia Tech(2004). Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in E-Learning experiences[J]. Interactive Online Learning, (3):1.
- [8] Chandler, T. A., Lee, M. S., & Pengilly, J. W. (1997). Self-esteem and causal attributions[J]. Genet Soc Gen Psychol Monogr, 123(4):479-491.
- [9] 陈文, 陈华(2012). 电大学生自我效能感的培养与提高[J]. 西南民族大学学报(人文社科版), (s2):249-251.
- [10] Cristine L., Chandler, & Connell(1987). Children's intrinsic and extrinsic motivation: A developmental study of children's reasons for

like and dislike Behavior [J]. *British Journal of Developmental Psychology*, (5) : 357-365.

[11] Cui, G. (2013). Effects of students' characteristics and locus of control on their satisfaction with online distance education experience [J]. 69.

[12] 达肯沃尔德, 梅里安 (1986). 成人教育-实践的基础 [M]. 第1版. 刘宪之等译, 北京: 教育科学出版社.

[13] 董艳 (2008). 自我效能感在国内远程教育领域中的研究综述 [J]. *远程教育杂志*, (6) : 20-22.

[14] Feick, D. L. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self esteem [J]. *Motivation and Emotion*, 21(2) : 147-163.

[15] 冯忠良 (2002). 教育心理学 [M]. 第1版. 北京: 人民教育出版社: 125.

[16] 高秀梅, 李文利, 徐文歆 (2010). 大学新生心理控制源、学习动机与学业成绩的关系 [J]. *广东海洋大学学报*, 30(2) : 99-103.

[17] 高志敏 (1997). 成人教育心理学 [M]. 第1版. 上海: 上海科技教育出版社: 78.

[18] 龚艺华, 黄希庭 (2005). 大学习者心理控制源与自我价值感的相关研究 [J]. *西南大学学报(社会科学版)*, 31(1) : 32-34.

[19] Goulmaris, D. (2015). The relation between distance education students' motivation and satisfaction [J]. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2) : 13-27.

[20] 华芳英 (2012). 现代远程开放教育学习者学习心理状况调查 [J]. *河北广播电视大学学报*, 17(1) : 10-15.

[21] 黄佩璐 (2011). 外来务工人员的一般自我效能感与应对方式的关系研究 [D]. 华东师范大学.

[22] Jegede O., Taplin M., & Fan R. Y. K. (1999). Differences between low and high achieving distance learners in locus of control and metacognition [J]. *Distance Education*, 20(2) : 255-273.

[23] “开放大学教学质量保证体系的研究与实践”课题组, 王迎, 赵婷婷等 (2014). 国家开放大学学习者研究报告 [J]. *中国远程教育*, (5) : 20-26.

[24] Kirkpatrick, M. A., Stant, K., Downes, S., & Gaither, L. (2008). Perceived locus of control and academic performance: Broadening the construct's applicability [J]. *Journal of College Students Development*. 49 (5) : 486-496.

[25] 刘盛峰, 朱祖林 (2001). 远程学习者学习动机、需要及动力的研究 [J]. *中国远程教育*, (9) : 49-52.

[26] 卢玉琬 (2002). 学习动机与教学对策: 广西现代远程开放教育培养对象调查分析 [J]. *广西广播电视大学学报*, (S1) : 53-56.

[27] 马尔科姆·诺尔斯著, 廉延梓译 (1989). 现代成人教育实践 [M]. 第1版. 北京: 人民教育出版社: 59-62.

[28] Mackinnon D. P., Lockwood C. M., & Hoffman J. M. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects [J]. *Psychological Methods*, 7(1) : 83-104.

[29] Miller D. T. (1999). The norm of self-interest [J]. *American Psychologist*, 54(12) : 1053-1060.

[30] 彭华茂, 王迎, 黄荣怀, 陈庚 (2006). 远程学习效能感的结

构和影响因素 [J]. *开放教育研究*, (4) : 41-45

[31] 彭华茂, 潘海燕, 王迎 (2008). 远程学习者学习动机、自我效能感、归因与学习策略的关系研究 [J]. *教育学报*, 4(4) : 45-50.

[32] Parrott, S. (1995). Future learning: Distance education in community colleges. *ERIC Digest (ED385311)*. Available [Online] http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed385311.html Retrieved April 10, 2002.

[33] Perkowski, J. (2012). The role of gender in distance learning: A Meta-analytic review of gender differences in academic performance and self-efficacy in distance learning [J]. *Journal of Educational Technology Systems*, 41(3) : 267-278.

[34] Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance [J]. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

[35] 饶钊灯, 韩栋, 罗雅丽等 (2010). 教育参与量表测量医务人员学习动机的适用性评价 [J]. *中华医学教育探索杂志*, 09(8) : 1030-1033.

[36] Rotter, J. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements [J]. *Psychological Monographs*, 80.

[37] 孙治国, 赵铁成, 孙丽青等 (2017). 远程开放教育学习者学习动机调查 [J]. *现代远程教育研究*, (6) : 85-92.

[38] 苏琪 (2014). 远程学习者元认知、自我效能感对学业成绩的影响路径研究 [J]. *职业技术教育*, 35(7) : 62-67.

[39] Severino S., Aiello F., & Cascio M. (2011). Distance education: The role of self-efficacy and locus of control in lifelong learning [J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*: 705-717.

[40] Snyder C. R., Cheavens J., & Sympson S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce [J]. *Group Dynamics Theory Research & Practice*, 1(2) : 107-118.

[41] Singh S., Singh A., & Singh K. (2011). Academic motivation among urban & rural students: A study on traditional vs open education system in india [J]. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(4) : 133-146.

[42] Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students [J]. *European Academic Research*, 1, 467-478.

[43] Stumpf, S. A., Brief, A. P., & Hartman, K. (1987). Self-efficacy expectations and coping with career-related events [J]. *Journal of Vocational Behavior*, 31(2), 91-108.

[44] 童金皓, 边玉芳 (2005). 网络学习中的自我效能感 [J]. *现代远程教育*, (3) : 25-27.

[45] Tang Y., Tseng H. W. (2013). Distance learners' self-efficacy and information literacy skills [J]. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(6) : 517-521.

[46] 汪向东 (1999). 心理卫生评定手册 [M]. 北京: 中国心理卫生杂志社: 268-269.

[47] 王静, 高洁 (2008). 论远程学习者学习动力的维持 [J]. *继续教育研究*, (12) : 37-39.

[48] 王旭 (2014). 开放教育环境下成人学习动机的影响因素

及其对策[J]. 教育与职业, (14):190-191.

[49]王孟成(2014). 潜变量建模与 Mplus 应用[M]. 重庆大学出版社:39.

[50]温忠麟,侯杰泰,张雷(2005). 调节效应与中介效应的比较和应用[J]. 心理学报, 37(2):268-274

[51]温涵,梁韵斯(2015). 结构方程模型常用拟合指数检验的实质[J]. 心理科学, (4):987-994.

[52]肖武(2016). 中国青年婚姻观调查[J]. 当代青年研究, (5):61-68.

[53]肖凤翔,陈潇, Fengxiang X. (2015). 企业员工参与职业培训的动机调查[J]. 心理与行为研究, 13(4):547-551.

[54]谢家棣,樊旭强,陈淑贞,任竹娇,马素姬,汪启富,李艳玲(1999). 远程开放学习中的控制点与元认知:对高分与低分学习者的对比研究[J]. 中国远程教育, (Z1):26-31.

[55]应三潮,毕景艳,王永红(2003). 经济欠发达地区远程学习者学习需要与动机的分析研究[J]. 中国远程教育, (5):47-50.

[56]徐盟盟(2017). 成人教育中女性学习者自我效能感低下的原因和对策分析[J]. 高等继续教育学报, (06):8-11.

[57]余鸿(2007). 成人远程学习自我效能感探析[J]. 成人教育, (8):40-42.

[58]Yin, H., & Wang, W. (2016). Undergraduate students' motivation and engagement in China: An exploratory study[J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 41(4):601-621.

[59]张伟远,胡军(2002). 西北地区远程学习者特征和学习障

碍的调查报告[J]. 中国远程教育, (4):10-14.

[60]张建伟,孙燕青(2003). 关于远程学习效能感及其相关因素的研究[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), (4):68-74.

[61]张剑苗(2011). 现代远程开放教育学习动机与学生满意度之研究[J]. 内蒙古电大学刊, (6):67-69.

[62]张仕华,吴兴华,黄安心(2016). 终身教育视角下开放学习者学习动机的调查研究[J]. 成人教育, (3):36-40.

[63]张廷亮,郝一川(2017). 开放大学学习者特征研究文献述评[J]. 中国成人教育, (12):7-11.

[64]张轶超(2017). 孩童攀比、中产焦虑和阶级固化[J]. 教育研究与评论, (5):33-35.

[65]Zhang, Schwarzer R. & Jerusalem, M. (1995). Measuring optimistic self - beliefs: A Chinese adaptation of the general self-efficacy scale[J]. Psychologia, 38(3):57.

[66]赵凤全,包金梅(2015). 远程开放学习者学习动机与引导[J]. 广播电视大学学报(哲学社会科学版), (4):103-106.

[67]袁克定,赵海玲(2006). 远程学习者的成败归因方式研究[J]. 开放教育研究, 12(3):66-69.

[68]周浩,龙立荣(2004). 共同方法偏差的统计检验与控制方法[J]. 心理科学进展, 12(6):942-950.

[69]周联兵(2017). 开放教育学生学习动机影响因素及其干预研究[J]. 天津电大学报, 16-19.

(编辑:赵晓丽)

Can Internal Attributions Help Open Education Learners Motivate Learning Motivation? Analysis Based on the Mediating Effect of Self-efficacy

FU Lei^{1,2}

(1. Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

2. SOU Office, Shanghai Open University, Shanghai 200433, China)

Abstract: Learning motivation is the driving force of adult learning. Taking open education learners as participants, the author investigated learning motivation through the standardized scale to the psychological control source and self-efficacy. The results showed that: (1) Open education learners have proper motivation to learn, and career development is the primary concern of learning; Self-efficacy is higher than the theoretical value; And internal control is higher than the norm. (2) Open education learners have significant differences in learning motivation, self-efficacy, and psychological control sources in terms of gender, marriage, household registration, level of education, professional title, and economic income. (3) Open education learners' psychological control sources, self-efficacy, and learning motivation are significantly correlated and can establish a regression model. Through self-efficacy, 38.6% effect is exerted in the process of psychological control sources affecting learning motivation, which provide a reference for the instruction of open education.

Key words: open education; learning motivation; source of psychological control; sense of self-efficacy