

自我决定动机对自主学习策略运用的影响

——以非英语专业大学生英语学习为例

张佩秋

(浙江科技学院 外国语学院,杭州 310023)

摘要: 在当今大学生外语学习动机衰退的背景下,从自我决定动机理论出发,探讨不同自我决定动机下自主学习策略的运用。使用修改后的英语学习动机倾向量表和英语自主学习策略量表,对2所重点高校和3所普通地方高校的共662名大学生进行调查,结果显示:重点高校学生的自我决定程度显著高于普通高校的学生,比普通高校学生更多地运用自主学习策略;自我决定的内在动机比外力控制的外在动机更能有效促进自主学习策略的运用,提高或重建学习动机的关键在于提高内部动机的同时将外部动机内化。

关键词: 动机衰退;英语学习;自我决定动机;自主学习策略

中图分类号: G642.0;H319.3

文献标志码: A

文章编号: 1671-8798(2020)05-0425-08

An investigation of the influence of self-determined motivation on self-regulatory strategy use —A case study of non-English majors' college English learning

ZHANG Peiqiu

(School of Foreign Languages, Zhejiang University of Science and Technology, Hangzhou 310023, Zhejiang, China)

Abstract: In the context of college students' demotivation of foreign language learning, upholding the theory of self-determined motivation, this paper investigated 662 undergraduates from 2 national key universities and 3 local colleges using the adapted LLOS-IEA and the strategy part of MSLQ to explore the influences of motivational orientations on self-regulatory strategy use. The results indicate that: compared with students from common local colleges, students from key universities have a significantly higher degree of self-determination, and have more use of self-regulatory strategies; intrinsic motivation is more effective than extrinsic motivation in promoting self-regulatory strategy use, and the key to improving or reconstructing learning motivation is to boost the intrinsic motivation and internalize the extrinsic motivation.

收稿日期: 2019-09-04

基金项目: 浙江科技学院教学改革项目(2018-j15);杭州市外文学会研究课题(HWKT2020006)

通信作者: 张佩秋(1979—),女,浙江省桐乡人,讲师,硕士,主要从事应用语言学研究。E-mail:zhangpq602@126.com。

Keywords: demotivation; English learning; self-determined motivation; self-regulatory strategies

动机在外语教学中被认为是维持个体学习活动最有影响力的因素之一,它是激发学习者学习热情,指引学习者合理使用学习策略,最终导致学习成绩提高的内在心理历程^[1]。然而,随着国内外动机研究的深入,有研究者如 Deckner^[2]、谢桂梅^[3]、尹晓琴等^[4]在探究如何激发学习者动机的过程中,观察到外语教学中一个无法回避的现实——外语学习动机的衰退。如何帮助学生进行自我调整、重新确立学习目标、发展学习策略,实现自主学习已成为动机研究的新方向。受自我决定动机论^[5]的启迪,多数人的行为严格意义上而论并不一定受内在动力的驱动,学习者与生俱来就有自我调节学习的能力,会将外部环境要求的学习理由转化为发自内心的学习需要,实现外在动机向内在动机的逐渐转化。该理论为人们行为的有效改变提供了一个可行性框架,因为它揭示了外部动机向内部动机转化的可能性,这样我们就有可能通过外在动机的内化,重新培养学生的动机源。近年来有研究者就外部动机对学习效果的影响进行研究,如高洁^[6]的研究发现,只有自主性较高的外部学习动机才能有效促进在线学习投入。于倩等^[7]的教学实验结果表明,内在动机和外在动机对大学生学习参与都有正向影响。而 Maria 等^[8]的研究结果显示内在动机对学习效率有正向影响,外在动机对学习效率有负面影响。为进一步揭示动机转化的动态发展过程对学习的影响,本研究以非英语专业本科生为研究对象,探讨不同内化程度的自我决定动机对英语自主学习策略的影响,以期找到学生自主学习策略运用上发生分化的部分原因,并以实证对通过动机内化来提高自主学习能力的可行性进行验证。将有效的英语自主学习策略定义为学习者具有的、能够自我负责管理英语学习的方法和能力,具备这种能力的学习者能制订合理的学习计划,对整个学习过程进行监督、反思和自我调节,综合运用各种有效的学习方法和技巧。Dörnyei^[9]认为研究动机与学习策略之间的关系,与传统的研究动机与学业成就之间的关系相比,能更为直接地揭示动机对学习者的学习行为的影响。Maureen 等^[10]也认为,只有通过研究动机与各种具体策略使用之间的关系才能更详细地了解动机是如何影响外语学习过程的。基于以上研究,本文旨在探讨以下三个问题:重点高校的学生和普通高校的学生在英语学习中自我决定程度有何差异;重点高校的学生和普通高校的学生在英语自主学习策略运用上是否存在差异;具有不同自我决定动机的学生在英语自主学习策略使用上存在哪些差别。

1 自我决定动机理论

自我决定动机理论是新近发展起来的认知动机理论^[5],该理论强调人类行为自我选择和自我决定的倾向性,这种倾向性指引人们选择喜欢的、有利于获得自我满足的行为。当个体出于自我决定从事某个学习活动时,他感受到的是来自内部的心理动因,觉得可以规划和控制自己的活动,所以内在动机相对较高。有关语言学习的实证研究发现,来自内在的动机能使学习者以轻松愉快的态度持续学习活动,即使没有外在的鼓励或实质性的奖赏,学习者依然可以维持学习外语的习惯。相反,当个体的行为是迫于外界压力或是基于外在奖励时,自我决定性就低,在具体行为中表现为被迫的服从。一旦外力消失,受外在动机支配的个体就很容易放弃既定目标^[11]。

不同于 Gardner 的二分法动机理论,自我决定理论不再把外在动机和内在动机看作是两类截然不同的动机,而是把自我决定的内在动机和受外力控制的外在动机看成是自我决定程度由弱到强的不同动机类型组成的连续体。外在动机按自我决定性从低到高被细分为三类:外部调节动机(external motivation),行为主要由外部因素控制,如为了获得奖赏或避免惩罚;投射调节动机(introjected motivation),行为受自我加以的约束所控制,如为了避免自己的内疚和焦虑感;认同调节动机(identified motivation),行为是为了符合个人价值或目标,是内化程度较高的一类动机。内在动机也进一步细分为三类:内在知识动机(IM-knowledge),行为是为了探求新知识;内在成就动机(IM-accomplishment),行为是为了完成既定任务;内在激励动机(IM-stimulation),行为是为了获得执行任务所带来的兴奋感^[11]。

除了内在动机和外在动机之外,自我决定程度最低的动机称为“无动机(amotivation)”,一般而言,无动机的概念与习得性无助(learned helplessness)非常相像。Ryan等^[5]认为不同类型动机的控制与自主的程度是不同的。

自我决定理论提出了动机内化的概念,揭示学习动机变化的动态过程。该理论认为以上七类动机倾向不是固定不变的,而是随心理需求的满足程度随时发生变化。这意味着在外部条件不变的情况下,通过满足学习者的自主感、胜任感和归属感等心理需要可以促进外在动机内化,提高其自我决定程度,增强其行为的动力。

2 研究方法

2.1 研究对象

本研究在浙江2所重点综合性高校和3所地方普通高校二年级本科生中进行,采用随机抽样法各抽取9个班共713名学生作为被试接受问卷调查,所有被试学生均来自非英语专业,且已接受一年半的正规大学英语教育。

2.2 研究工具

2.2.1 英语学习动机倾向量表

本研究采用Vallerand等^[12]提出的自我决定动机量表(language learning orientations scale-intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation subscales, LLOS-IEA),只是将原量表中的法语学习情境改成了英语学习情境,量表包括七类动机倾向各3题,共21题。

2.2.2 自主学习策略量表

本研究所采用的自主学习策略量表是由Pintrich等^[13]提出的激励的学习策略量表(motivated strategies for learning questionnaire, MSLQ)的策略部分改编而成,包括认知策略、元认知策略和资源管理策略共3个大类和11个小类的内容(表1),合计38个项目。

表1 自主学习策略分类及定义

Table 1 Classification and definition of self-regulatory strategies

策略	分类	定义
认知策略	默诵	通过一遍遍重复达到记忆目的
	释义	能通过类比、联想等解释所学内容
	组织	能归纳概括所学重点以理清思路
元认知策略	计划	能制订合理的学习计划
	监督	能监控认知活动的过程和认知策略的执行
	调整	能根据监控得到的反馈信息做相应的调整
资源管理策略	时间管理	能根据制订好的学习计划合理安排好自己的学习时间
	环境管理	能够选择适合的地方进行学习
	力量调节	遇到挫折和失败时能坚持既定学习目标而不放弃努力
	互助学习	能与同学相互交流,一起学习
	寻求帮助	在学习中遇到困难时能求助于同学或老师

2.3 数据收集与分析

在正式测试前,笔者先随机抽取了2个班的学生进行预测,预测发放问卷85份,回收有效问卷62份。试测结果显示,自我决定动机量表中7个子量表和总量表的Cronbach α 值均高于0.60,说明问卷总体上具有较高的信度。在自主学习策略量表上,除互助学习的子类别(Cronbach α 值为0.43)外,其余均在0.60以上,对互助学习子类别作进一步的项目总分析显示,如果删除项目59,则该子类别的内部一致性将大大提高,Cronbach α 值将提高到0.71,故从问卷中删除了该项目。用修改后的英语学习动机倾向

和自主学习策略量表以班为单位进行正式调查,回收有效问卷 662 份,其中重点高校 350 份,普通高校 312 份。所有统计工作由 SPSS 19.0 完成。

3 结果与分析

3.1 自我决定动机

表 2 为重点高校组($n=350$)和普通高校组($n=312$)在自我决定 7 类动机倾向上的平均值、标准差及方差检验结果。结果显示,重点高校学生在自我决定程度相对较低的“无动机”和“外部调节动机”上显著低于普通高校($p<0.01$),而在认同调节动机、内在知识动机、内在成就动机和内在激励动机这 4 项自我决定程度相对较高的动机倾向上均显著高于普通高校($p<0.05$)。这表明总体而言,重点高校学生的自我决定程度显著高于普通高校。

表 2 不同高校的学生自我决定动机的平均值、标准差及方差检验结果

Table 2 Mean value, standard deviation and variance test results of students' self-determined motivation in different universities

动机倾向	重点高校		普通高校		t	p
	平均值	标准差	平均值	标准差		
无动机	1.831	0.875	2.059	1.005	-3.111	0.002**
外部调节动机	3.111	0.850	3.396	0.931	-4.116	0.000**
投射调节动机	2.494	0.869	2.458	0.927	0.515	0.607
认同调节动机	3.455	0.901	3.122	0.948	4.638	0.000**
内在知识动机	3.153	1.033	2.600	1.001	6.975	0.000**
内在成就动机	2.877	0.961	2.694	1.012	2.381	0.018*
内在激励动机	2.608	0.916	2.402	0.891	2.924	0.004**

注: * 表示 $p<0.05$,有统计学差异;**表示 $p<0.01$,有显著统计学差异。表 3、表 4、表 5、表 7 同。

此外,笔者分别对重点高校和普通高校被试的动机得分从高到低进行排序(表 3 和表 4),然后分别对两组被试进行组内方差分析和单样本 t 检验。

表 3 重点高校学生各类动机倾向得分

Table 3 Mean value of students' different motivational orientations in key universities

动机倾向排序	认同调节动机	内在知识动机	外部调节动机	内在成就动机	内在激励动机	投射调节动机	无动机
平均分	3.455***	3.153**	3.111*	2.877	2.608	2.494	1.831

注:***表示 $p<0.001$,有极显著的统计学差异。表 4、表 5、表 6 同。

表 4 普通高校学生各类动机倾向得分

Table 4 Mean value of students' different motivational orientations in common universities

动机倾向排序	外部调节动机	认同调节动机	内在成就动机	内在知识动机	投射调节动机	内在激励动机	无动机
平均分	3.396***	3.122*	2.694	2.600	2.458	2.402	2.059

表 3 显示,重点高校学生的认同调节动机、内在知识动机和外部调节动机均显著高于中间值 3($t=9.457, p<0.001; t=2.776, p<0.01; t=2.453, p<0.05$),采用组间方差多重分析法(least-significant difference, LSD)作进一步后溯检验(post hoc test),结果表明这 3 项动机与其后 4 项动机倾向之间的两两差异均达到显著水平($p<0.05$)。由此可知,重点高校学生在英语学习中主要体现为认同调节动机、内在知识动机和外部调节动机三类动机倾向。同理得到,普通高校学生的外部调节动机和认同调节动机较为明显($t=7.517, p<0.001; t=2.269, p<0.05$)。

3.2 自主学习策略运用情况

表 5 为采用自主学习策略量表得到的不同学校学生策略运用的平均值和标准差。结果显示,在 3 个大类 11 个小类的策略项目上,重点大学均高于普通院校。 T 检验结果表明,除“互助学习”外,两组被试

在各项策略运用上均存在极其显著的差异($p < 0.01$)。

表5 不同高校学生策略运用的平均值、标准差及方差检验结果

Table 5 Mean value, standard deviation and variance test results of strategy use in different universities

策略运用	重点高校		普通高校		t	p
	平均值	标准差	平均值	标准差		
默诵	3.434***	0.713	3.120**	0.797	5.362	0.000**
释义	3.111**	0.743	2.430	0.692	12.167	0.000**
组织	2.602	0.708	2.414	0.716	3.390	0.001**
计划	2.840	0.735	2.490	0.734	6.114	0.000**
监督	2.782	0.637	2.481	0.707	5.772	0.000**
调整	3.238***	0.675	2.816	0.802	7.352	0.000**
时间安排	2.928	0.771	2.701	0.747	3.832	0.000**
环境选择	3.713***	0.907	3.325***	0.991	5.194	0.000**
力量调节	3.296***	0.831	2.839	0.853	6.986	0.000**
互助学习	2.217	0.732	2.135	0.769	1.414	0.158
寻求帮助	3.109**	0.730	2.864	0.777	4.129	0.000**

通过组内方差分析($p < 0.05$)和单样本 t 检验,得到重点高校学生主要运用环境选择($t = 14.709$, $p < 0.001$),默诵($t = 11.398$, $p < 0.001$),力量调节($t = 6.672$, $p < 0.001$),调整($t = 6.595$, $p < 0.001$),释义($t = 2.808$, $p < 0.01$),寻求帮助($t = 2.782$, $p < 0.01$)等几项策略,而普通高校学生的策略运用则主要集中于环境选择($t = 5.672$, $p < 0.001$)和默诵($t = 2.652$, $p < 0.01$)

3.3 自我决定动机与策略运用的关系

为分析具有不同程度自我决定动机的被试是否在策略使用上存在差别,笔者分别计算了自我决定性由弱到强的三类动机倾向(无动机、外在动机和内在动机)的平均值,并根据平均值情况将部分不符合逻辑情况的被试删除(包括两类:无动机与外在动机得分平均值均高于中间值3, $n = 29$;无动机与内在动机得分平均值均高于中间值3, $n = 4$,总共33人)。剩余被试依次归类为无动机者(第Ⅰ类,仅无动机得分高于中间值3, $n = 69$),由无动机向外在动机转化的过渡者(第Ⅱ类,三类动机得分均低于中间值3, $n = 149$,以下简称动机过渡者),外在动机者(第Ⅲ类,仅外在动机得分高于中间值3, $n = 144$),内在动机者(第Ⅳ类,仅内在动机得分高于中间值3, $n = 73$)和动机综合者(第Ⅴ类,外在内在动机得分均高于中间值3, $n = 194$)。该分类基于这样的认识:每个人身上有可能多种学习动机共存,部分学生的自我决定学习动机发展处于从无动机向外在动机,或从外在动机向内在动机转化的关键期。

根据上述规则把所有被试分成5组,对每组就自主学习策略使用的差异进行 F 检验(表6)及组间方差 LSD 检验(表7)显示,5组被试在11项策略使用上的差异均达到极显著水平($p < 0.001$)。LSD 检验发现,持动机过渡、外在动机、内在动机和两类动机综合的学生在11项策略运用上均显著高于无动机的学生;而持内在动机和两类动机综合的学生在除互助学习以外的所有策略运用上均显著高于持动机过渡的学生;持内在动机的学生在11项策略使用中有7项显著高于持外在动机的学生;持两类动机综合的学生在除环境选择以外的所有策略运用上均显著高于持外在动机的学生;而持动机过渡和外在动机的学生、持内在动机和两类动机综合的学生在11项策略运用方面除少数项外基本上无显著差异。这一结果表明,从总体上看,随着动机倾向从自我决定程度最低的无动机向自我决定程度由低到高排列的外在动机转变,最终到达自我决定程度较高的内在动机时,其策略运用也逐次递增。该结果进一步表明自我决定程度越高,越能促进策略的运用。值得注意的是,该结果显示,当外在动机与内在动机相结合时,能极大地促进学生的策略使用。这一结果表明外在动机和内在动机两者并不对立,在某些情况下共存,并对内部动机产生促进作用。

表 6 不同动机倾向学生策略使用的平均值、标准差及 F 检验结果Table 6 Mean value, standard deviation and F -test results of strategies used by students with different motivational orientations

策略运用	第 I 类($n=69$)		第 II 类($n=149$)		第 III 类($n=144$)		第 IV 类($n=73$)		第 V 类($n=194$)		F
	平均值	标准差	平均值	标准差	平均值	标准差	平均值	标准差	平均值	标准差	
默诵	2.730	0.866	3.105	0.762	3.303	0.713	3.448	0.685	3.558	0.661	20.270***
释义	2.232	0.778	2.631	0.797	2.622	0.707	3.110	0.708	3.146	0.712	28.085***
组织	2.087	0.665	2.331	0.652	2.379	0.602	2.706	0.637	2.843	0.736	24.583***
计划	2.040	0.621	2.505	0.711	2.559	0.666	2.849	0.660	3.059	0.721	34.191***
监督	2.058	0.727	2.542	0.640	2.545	0.596	2.815	0.505	2.949	0.670	28.908***
调整	2.344	0.772	2.814	0.739	2.969	0.714	3.349	0.606	3.421	0.636	40.143***
时间安排	2.254	0.619	2.690	0.783	2.769	0.690	2.928	0.699	3.139	0.757	21.534***
环境选择	2.920	1.190	3.312	0.996	3.615	0.904	3.658	0.853	3.804	0.863	13.897***
力量调节	2.454	0.913	2.962	0.833	3.086	0.860	3.338	0.808	3.376	0.784	18.322***
互助学习	1.819	0.804	2.037	0.690	2.083	0.637	2.171	0.652	2.461	0.755	14.297***
寻求帮助	2.467	0.850	2.871	0.744	2.998	0.668	3.240	0.676	3.208	0.751	16.029***

表 7 不同动机倾向学生策略使用的 LSD 检验结果

Table 7 LSD test results of strategy use by students with different motivational orientations

策略运用	I - II	I - III	I - IV	I - V	II - III	II - IV	II - V	III - IV	III - V	IV - V
默诵	-0.376*	-0.574*	-0.718*	-0.829*	-0.198*	-0.342*	-0.453*	-0.144	-0.255*	-0.111
释义	-0.399*	-0.390*	-0.878*	-0.914*	0.009	-0.479*	-0.515*	-0.488*	-0.524*	-0.036
组织	-0.244*	-0.292*	-0.619*	-0.756*	-0.048	-0.375*	-0.512*	-0.327*	-0.464*	-0.137
计划	-0.465*	-0.519*	-0.810*	-1.019*	-0.054	-0.344*	-0.554*	-0.290*	-0.500*	-0.210*
监督	-0.484*	-0.487*	-0.757*	-0.891*	-0.003	-0.273*	-0.407*	-0.270*	-0.403*	-0.133
调整	-0.470*	-0.625*	-1.005*	-1.077*	-0.155	-0.536*	-0.608*	-0.381*	-0.453*	-0.072
时间安排	-0.436*	-0.516*	-0.675*	-0.886*	-0.080	-0.239*	-0.450*	-0.159	-0.370*	-0.211*
环境选择	-0.392*	-0.694*	-0.737*	-0.884*	-0.303*	-0.345*	-0.492*	-0.043	-0.190	-0.147
力量调节	-0.508*	-0.632*	-0.884*	-0.922*	-0.124	-0.376*	-0.414*	-0.252*	-0.291*	-0.038
互助学习	-0.218*	-0.265*	-0.352*	-0.643*	-0.046	-0.134	-0.424*	-0.088	-0.378*	-0.290*
寻求帮助	-0.403*	-0.531*	-0.772*	-0.740*	-0.128	-0.369*	-0.337*	-0.242*	-0.209*	0.032

3.4 讨 论

总体而言,非英语专业学生的英语学习自我决定动机并不令人满意,重点高校学生仅在认同调节动机、内在知识动机和外部调节动机三项上高于中间值 3,而普通高校学生仅在外部调节动机和认同调节动机两项上高于中间值。可见,大部分非英语专业学生的英语学习的自我决定性程度不高。

分析两组被试的动机构成发现,无论是重点高校还是普通高校,其外部调节动机和认同调节动机测量分数都相对较高,这一方面表明大部分学生对英语学习的重要性认识比较充分,另一方面却又体现了他们被迫学习英语的客观事实。目前大学英语四、六级考试是唯一具有权威性的大学英语水平考试,不仅与毕业、学位直接关联,也是决定将来能否得到好工作的重要因素,因此学生觉得英语非常重要,被迫努力学习。

值得注意的是,与普通高校学生不同,重点高校学生除认同调节动机和外部调节动机外,内在知识动机较为明显,这表明重点高校学生在学习英语过程中能通过获取新知识而产生愉悦感。他们的动机构成中既有受外力控制的一面,也有自我决策的一面。正如以往研究所示,学生学习英语的原因往往是内外在动机兼而有之,这一点在重点高校被试者上体现得更为明显。他们能在感受到外界压力的同时,适时把外在的压力内化为个体赞同的并与自我价值相结合的内在驱动力,从而成为促进自主学习的原动力。而普通高校学生的动机构成中外在动机占主导地位,在英语学习中的自我决策程度明显低于重点高校,表明他们的英语学习动力主要来自于外在压力,如学校、家长、考试等。

在英语自主学习策略运用方面,两组被试差异较大。本研究表明,普通院校学生的英语学习仍处于

被动状态,除会选择合适的地点进行学习外,他们运用最多的是默诵策略。相比之下,重点大学学生更多地使用了诸如释义、自我调整、力量调节、寻求帮助等积极策略,但其学习仍然缺乏计划性,课余时间安排不够合理,自我监控尚有待提高。总体而言,自我决定程度较高的重点高校学生各项策略运用高于自我决定程度较低的普通高校学生。这一结果与董存梅等^[14]的研究结论基本上一致,即较高的自我决定动机是学习者愿意对自己学习负责的前提,与自主学习能力密切相关;有较高内在动机的学生更有可能使用多样化的学习策略。

值得注意的是,本研究发现外在动机同样也能促进策略的使用,这一发现与郭衍等^[15]的研究结果相符。与以往研究不同的是,本研究运用定量分析更为具体地发现,随着动机倾向从无动机向外在动机转变,最终达到内在动机时,其策略运用也逐次递增。该结果进一步表明内在动机和外在动机对策略使用的促进程度是不同的,自我决定的内在动机比外力控制的外在动机更能有效促进学习者在自主学习过程中策略的运用。这一结果符合 Ryan 等的论述,即按照自我决定程度由低到高定义的每一项动机倾向在具体的学习环境中都有其对应的不同表现和结果。该实验结果同时证实了外部动机内化的可能性。虽然内在动机是一种重要的动机,但当在学习过程中难以产生强有力的内部动机时,非内在激发的活动可通过外在动机的内化与整合而发生作用,对内部动机产生促进作用,这意味着我们在教学实践中所采取的外部激励措施确实有可能产生积极的行为效果。根据自我决定理论,学习者与生俱来就有一种自我调节学习的能力,会将外部环境要求的学习理由转化为发自内心的学习需要,实现外在动机向内在动机的逐渐转化。这种内化的过程是个体从一开始的抵触到被动地接受,再逐渐过渡到主动地参与。随着内化程度的不断加深,个体会自发产生更多的积极行为并使之持续下去。由此可见,外部动机的内化是个体积极行为的源泉,是动机持久性的前提和保证。提高或重建学习动机的关键在于提高内部动机的同时将外部动机内化,这是从根源上解决学习动机衰竭的有效策略之一。教师如何在英语学习情境下采取相应策略激发和维系学习动机,利用“过渡性”的外在动机去提高学生参与学习活动的持续性和努力程度,或有可能成为未来应用语言学界新的研究领域。

根据本研究的结果,我们可以得到以下结论:重点高校的学生自我决定程度显著高于普通高校的学生;重点高校的学生比普通高校的学生更多地运用自主学习策略,而且所使用策略的种类更多自我决定的内在动机比外力控制的外在动机更能有效促进学习者运用自主学习策略,进行高质量的自主学习。由此可见,外部动机的转化是动机有效性的前提,自我调节是动机持久性的保证。

4 结 语

本研究以自我决定动机理论为基础,对调查数据进行了详细的分析和探讨,以期通过对学生自我决定动机和自主学习策略选择关系的研究找到如何在中国语境下提高英语自主学习能力及持久性的新途径。基于本研究的结果,我们认为,教师在课堂教学时应引导学生把学校和社会提出的学习要求,即英语学习的外在动机,如获得父母、教师的认可,求得理想的工作等转化为学生内在的学习需求,培养学生的自我决策能力,使外语学习成为他们自觉、积极、持久的行为。诚然,揭示动机变化动态过程的自我决定论的提出使得通过教学干预提高学生内在动机成为可能,然而在中国的外语教学环境下教师如何通过课堂教学促进学生外在动机的内化,无疑也成为了一个新课题。

参考文献:

- [1] 王欣,王勇. 提高理想二语自我动机策略对不同水平英语学习者有效性的实证研究[J]. 外语教学理论与实践,2019(1):65.
- [2] DECKNER S E. Quantitative evidence of the occurrence of a motivational dip in language learning in Year 7[J]. The Language Learning Journal,2019,47(5):625.
- [3] 谢桂梅. 从动机到动机衰竭再到“动机重建”:动机主题研究的“新路径”[J]. 外语教学,2015,36(2):61.
- [4] 尹晓琴,付有龙,安洪庆. 不同二语水平学习者动机减退及重建研究[J]. 外语电化教学,2019(3):103.

- [5] RYAN R M, DECI E L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions[J]. Contemporary Educational Psychology, 2000, 25(1): 54.
- [6] 高洁. 外部动机与在线学习投入的关系: 自我决定理论的视角[J]. 电化教育研究, 2016(10): 64.
- [7] 于倩, 刘金兰, 赵远. 大学生学习动机对学习参与及学业成就的影响研究[J]. 大连理工大学学报(社会科学版), 2018, 39(6): 100.
- [8] MARIA C Z, MATTEO P. The effects of intrinsic and extrinsic motivation on students learning effectiveness: exploring the moderating role of gender[J]. International Journal of Educational Management, 2019, 33(6): 1381.
- [9] DORNYEI, Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research and applications[J]. Language Learning, 2003, 53(supplement 1): 3.
- [10] MAUREEN T B, MARGARET M. Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning[J]. Journal of Education and Work, 2018, 31(5): 478.
- [11] RYAN R M, DECI E L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being[J]. American Psychologist, 2000, 55(1): 68.
- [12] VALLERAND R J, PELLETIER L G, BLAIS M R, et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education[J]. Educational and Psychological Measurement, 1992, 52(4): 1003.
- [13] PINTRICH P R, SMITH D A F, GARCIA T, et al. Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire(MSLQ)[J]. Educational and Psychological Measurement, 1993, 53(3): 801.
- [14] 董存梅, 刘冰瑶. 初二学生的自我决定动机对其学业投入的影响: 成就目标的中介作用[J]. 心理与行为研究, 2016, 14(1): 57.
- [15] 郭衍, 曹一鸣. 学习动机对学习效果影响的深度解析: 基于大规模学生调查的实证研究[J]. 教育科学研究, 2019(3): 62.

~~~~~

(上接第 412 页)

- [3] 陈一宁. 新时代高职中外合作办学发展模式探索: 以浙江金融职业学院国际商务专业中美合作项目为例[J]. 管理观察, 2019(15): 120.
- [4] 傅智圆. 高校中外合作办学项目运行模式与质量监控体系研究: 基于浙江商科类中外合作办学模式的 Logistic 分析[J]. 河北农业大学学报(农林教育版), 2018, 20(4): 36.
- [5] 李国. 高等学校中外合作经济学专业课程建设探讨[J]. 改革与开放, 2017(10): 99.
- [6] 栾海燕, 周金其. 中外合作办学中本科人才培养的研究综述[J]. 教育教学论坛, 2020(22): 148.
- [7] 吕红, 陈浩琛, 陈立波. 高职院校中外合作办学项目质量保障的实证研究[J]. 中国职业技术教育, 2017(6): 24.
- [8] 房红, 庄丽. 财务管理专业中外合作办学模式探讨[J]. 财会月刊, 2009(14): 91.
- [9] 王焱. 国际金融危机下高校中外合作办学的发展策略[J]. 沈阳教育学院学报, 2010, 12(1): 61.
- [10] 刘林林. 中外合作办学视域下提升大学生全球胜任力的途径与方法[J]. 高教论坛, 2020(5): 39.
- [11] 罗婧雯, 王敏. 新时代中外合作办学的发展历程、现状及展望[J]. 教育教学论坛, 2020(21): 143.
- [12] 高杰. 地方高校中外合作办学发展路径及策略研究[J]. 教育教学论坛, 2020(21): 374.
- [13] 王传生, 高杰英. 新时代金融人才培养: 问题与对策[J]. 中国大学教学, 2018(9): 30.
- [14] 杨宗凯. 高校“互联网+教育”的推进路径与实践探索[J]. 中国大学教学, 2018(12): 14.
- [15] 王震亚, 宁芳, 张强, 等. 利用在线开放课程开展共享式教学初探[J]. 中国大学教学, 2018(8): 60.