

心理学研究

当代学习动机的理论和应用研究进展

刘惠军

(首都师范大学 教育科学学院心理学系, 北京 100089)

摘要: 本文对当代学习动机研究的重要理论框架——强化理论、期望价值理论、归因理论、能力自我知觉理论和成就目标理论进行了概述, 反映出当代学习动机研究的基本趋势。

关键词: 学习动机; 强化理论; 期望价值理论; 归因理论; 能力自我知觉理论; 成就目标理论

中图分类号: G442 文献标识码: A 文章编号: 1004-9142(2002)05-0112-06

动机的科学研究开始于1930年左右[1](pp. 47~84), 1930—1960年动机理论处在一个机械主义时期, 产生于这一时期的强化理论和内驱力理论分别强调了内在和外在因素的动机作用。60年代以后受认知倾向的影响, 动机研究逐步转向对人的中介认知调节因素的研究, 此间成就动机、归因、成就目标、能力自我知觉理论都对学习动机研究产生了重要影响。80年代以后这些研究框架在理论和应用研究方面都取得了很大进展。本文试图对80年代以来学习动机的研究进展进行概述。

一、强化理论

动机中的强化理论起源于桑代克(E. L. Thorndike)提出的效果律。赫尔(C. Hull)通过对效果律的改造(用习惯代替了刺激—反应的联结, 将内驱力降低作为动机增强的决定因素), 提出了内驱力理论, 他认为, 一个反应由于一个基本需要或内驱力倾向得到满足而增强; 斯金纳(B. F. Skinner)通过系统的实验操作检验了行为之后给以的积极强化对后继行为的增强作用。斯金纳的积极强化规律应用于教育实践, 提出了各种强化程序及行为塑造技术, 为教师激发学生的学习动机提供了有价值的建议。

然而, 随着各种奖惩方案的实施, 一些新的挑战性问题相继出现。第一, 传统的奖赏运用在课

堂中不是普遍有效的。例如: 对那些并不看重等级的学生来讲, 等级奖赏或惩罚都是无效的; 对于有些学生来说, 他们总也达不到奖励标准所要求的表现, 他们几乎没有在课堂上获奖的机会。第二, 有很多的学习行为很难实施强化, 如注意或积极的解决问题过程, 它们作为行为的过程很难引起关注并作为评价的指标, 为此教师更多地是强化行为的结果, 而不是行为的过程。因此那些付出了很大努力却没有达到成功标准的学生就得不到奖励。第三, 外在奖赏的效果不能持久。第四, 在有些情况下, 外在奖赏会削弱学生的内在动机[2](pp. 13~53)。

有关奖赏对内部动机影响的争论始于20世纪70年代早期, 当时有几项研究首先证实了外部奖励能削弱内部动机的论点, 随后的大量研究表明使用外部奖励来激励人往往会事与愿违, 尤其是奖励对成绩的质量和创造性都会产生消极影响, 而且人一旦获得了奖励, 也会对随后的行为动机产生副作用。然而也有研究发现, 奖励对内部动机的削弱作用并不是绝对的, 奖励对内部动机的消极影响、积极影响或没有影响的情况可能交织在一起。1996年, 艾森伯格(Eisenberger)和Cameron在元分析和实验研究的基础上提出, 奖励的任何一个消极结果在现实世界中出现的机率都极少。事实上, 外部动机对于激发大多数的行为

收稿日期: 2001-10-22

作者简介: 刘惠军(1965—), 女, 汉族, 保定市人, 首都师范大学教育科学学院心理学系博士研究生。

还是十分有益的。这表明奖励的动机作用至今还存在着争议。

在现实世界中,上述冲突也同样存在。1970年至1980年间,尽管教育咨询专家反对通过外部奖励来控制学生的行为,以免削弱内部动机,但学校教师却置若罔闻,他们一直使用各种奖励办法来鼓励学生的努力。

二、期望—价值理论

20世纪30年代托尔曼(Tolman)等使用“期待”这个来自于个体内部的概念来说明一个特定的反应发生后会有什么情况出现。它取代了桑代克等人使用的“强化”概念(赫尔称之为习惯)。随后越来越多的研究者接受了“有机体总是积极主动的”这样一种信念,动机研究便从“是什么发动或终止了有机体(的行为)”转向于对行为方向(或者说如何进行选择)的研究。这种转变使人们更加关注诱因和期待[1]。

将期待和诱因看作是动机的决定因素,这种观点的发展就引出了期望—价值理论。期望—价值理论的基本假设是:行为的发生依赖于人们认识到的行为导致目标实现的可能性,依存于目标的主观价值。而且,期望—价值理论还提出在任何时候,个体都面临着一个可选择的目标名单,每一个目标都有它自己可实现的主观可能性和被指定的价值,期望和价值联合起来产生动机倾向。在行动中,动机价值最大的就是“赢”。

期望—价值理论被阿特金森(J. Atkinson)和罗特(J. Rotter)采纳后,产生了成就动机理论和社会学习理论,这两种理论从20世纪60年代初到80年代统治动机研究将近20年。

1. 阿特金森的成就动机理论

20世纪60年代至70年代初,研究者开始关注对人类行为的研究,成就追求成了动机理论和实验研究的核心。到70年代,成就动机研究几乎成了动机研究的同义语。

阿特金森提出接近成就目标的趋势是由三个因素决定的,这三个因素是:成就需要或渴望成功的动机(M_s),成功地完成任务的可能性(P_s)和成功的诱因值(I_s),这些成分是一种相乘的关系, $T_s = M_s \times P_s \times I_s$ 。

在这个公式中, M_s 代表成就动机,它是一种相对稳定的倾向或者说是一种追求成功的持久倾向(气质),是在个体发展早期通过特殊的儿童教养活动形成的。 P_s 代表成功的可能性,指的是一

种认知期待,为操纵方便,这种期待变量通常根据一个任务的标准难度来确定。 I_s 代表成功的诱因值。阿特金森预测 I_s 与 P_s 恰好相反,即 $I_s = 1 - P_s$,这是因为成功的诱因值是“成功自豪感”产生的一种效应。由此推论,在一项困难的任务(P_s 低)中成功之后所体验到的自豪感要大于在一项容易任务(P_s 高)成功后体验到的自豪感。

由此可以得出以下具有深远意义的推论。首先:在任务难度为中等时($P_s = 0.50$),动机作用达到最大值。同时,如果一个人的成功欲望越大(M_s 值越高),中等难度的任务对这个人越具吸引力。相反,一个人越不在乎成功(M_s 值越低),这个人越有可能选择很容易或很难的任务。这些衍生出来的观点使阿特金森的理论被视为一种与成就有关的冒险理论。另外,由于成就动机代表的是一种相对稳定的倾向或者说是一种追求成功的持久倾向(气质),所以预测动机类型、考察成就需要的个体差异就成为70年代初成就动机研究的一个热门话题。研究表明,成就需要高的人最有可能选择那些他们预计自己成功的可能性为50%的任务,这会给他们提供最大的现实挑战。如果他们认为完全不可能成功,或者胜券在握,他们的动机会下降。反之,成就需要低的人往往选择更容易的任务以避免失败,或者选择极其困难的任务,这样即使失败了,也可以为自己找到合适的借口。

阿特金森提出的这些基本的动机原理经常以某种变通的形式出现在激发课堂学习动机的教学模式中。C. Ames提出使学生形成掌握目标的课堂任务应该有适当的难度水平;班杜拉(A. Bandura)等提出教学中应该将长期的、遥远的目标分成较小的单位或近期目标,当作校准任务难度的一种策略。因为当学生们的工作指向一种长期的目标时,他们会产生畏难感觉,将长期目标划分成近期目标,可以降低任务难度并使学生不断接收反馈,从而产生一种掌握的感觉[3] (pp. 202~232)。李燕平和郭德俊提出,现实的、具体的、短期的学习目标可以增强学生完成任务的信心和为完成任务付出努力的意愿[4]。

2. 罗特的社会学习理论

罗特的社会学习理论关注的也是人们在面临多种可选择的行为方式时所进行的选择。为了解释人的选择倾向,罗特对动机领域的两种主要观点——强化观点和认知的观点进行了整合。他提出的动机模式从整体上看与一般的期望—价值观

点一致。在罗特看来,动机是期待(E)和强化值(RV)的一个函数。 $\text{Behavior} = f(E, RV)$, 强化值(RV)指的是在强化发生的可能性都相等的情况下,对某种强化的偏爱程度。这就是说,我们是对具有最大奖赏的目标抱着最高的期待进行活动的。

罗特认为,对成功的期望决定于三种因素:(1)一个人过去在特定环境中的经验;(2)在没有特定经验的情况下,先前的相关经验也会发生影响;(3)人们对特定任务特征的知觉。在任务特征方面,他重点考察了与技能有关的情景和与机遇有关的情景,结果发现在由技能决定的任务中,如果结果是由一个人的能力和努力决定的,成功后期望会增加,失败后期望会降低。但在由机遇决定的任务中,如抛硬币或掷骰子,无论上次成功还是失败,下次的可能性都相对不变。

这种分析使得罗特开始考察技能决定与机遇决定两种情况在更一般的情景知觉中所存在的个体差异,并提出了著名的控制点理论。具有内部控制点的人认为自己应对自己的行为 and 所受到的强化负责,而具有外部控制点的人则认为强有力的他人、运气或环境等自己无法控制的东西应该对行为和强化负责。罗特认为拥有内部控制点是更具适应性的动机状态,内部控制与结果期待,包括成就追求呈正相关。

60年代以后这个理论框架基本上摆脱了期望—价值理论的根基,展现出其自身的生命力。其突出贡献首先是它通过启动个体控制的研究,重新揭开了那个来源于哲学中的古老的动机话题——自由意志及其心理结果。其次,它所强调的控制点,为归因分析奠定了基础。

尽管成就动机理论和控制点理论在60—70年代曾经独领风骚,但进入80年代以后,情况发生了很大变化,这种变化既有这些理论本身的原因,又有来自于整个动机研究取向变化的原因,即动机研究更加关注环境变量,而成就动机理论和控制点理论主要关注的是个体内的特质和个体差异。正如维纳(Weiner)所指出的,在动机研究中对个体差异的研究兴趣(例如成就需要、控制点)在逐渐减弱,因为他们缺少跨情境的普遍性,相反,对于提高或降低学生学习动机的环境变量的作用则越来越受关注。

三、归因理论

归因理论最初是由海德(Heider)提出的一个社会心理学框架,后来维纳将归因理论用于解释

成就动机从而发展为动机的归因理论。归因理论家认为每一个人都会象科学家一样不断地寻求对其周围世界的理解。在成就领域内,归因理论认为在确定成功与失败的原因时,人们会进行因果寻求。

归因的动机作用与三个原因维度有关,它们是:控制点、稳定性和可控性。控制点指原因是由行为者内部还是外部控制;稳定性指一个原因不随时间而变动的特性;可控性指原因随主观意志而变化的程度。

原因的控制点维度决定着一个人的自豪感和自尊是否会随着成功或失败发生改变。成功之后的内归因会提高自尊,失败之后的内归因会降低自尊,而成功与失败之后的外归因却不会如此。已有文献证实,自豪感和自尊会促进对成就的追求,因此内归因是实现目标的积极动力。

原因的稳定性维度影响人对成功的主观期待。如果将成功归因于一个稳定的原因,如天赋,那么人们就会对未来的成功抱以期待。按照相似的方式,若将失败归因于稳定的原因,人们就会推断将来也不可能成功。因此,面对失败,若归因于努力不够和运气不好等不稳定的因素,人的坚持性就会提高[1]。

原因的可控性维度与许多具有动机意义的情感有关,这些情感包括愤怒、内疚、怜悯和羞耻感。特别是,如果一个人的成功受阻于其他人控制的因素(如噪音、偏见),他就会产生愤怒;当一个人由于内在的可控制的原因而失败或违背契约时就会产生内疚感,这些内在的可控制的原因包括不够努力或疏忽大意。怜悯和同情是向那些因为无法控制的原因,包括能力缺乏或身体残疾而未能实现目的的人所表达的情感。羞耻感是人因为无法控制的内在原因,如能力低而失败时所产生的主导反应。

在归因理论的指导下,已经开发出一些改变学习成绩的方案,这些方案试图引导个体将失败归因于努力不够(一个不稳定的因素),而不是归因于能力低(一种稳定的因素)。有许多成功方案报告,经过反复训练被试会更多地将失败归因于缺乏努力并表现出成就追求增长的态势。

90年代,维纳对归因的个体内动机理论(intrapersonal theory of motivation)和人际间的动机理论(interpersonal theory of motivation)进行了区分,并致力于人际间的动机理论研究[5]。个体内动机理论建立在“把人比作科学家”的思想基础上,而

人际间的动机理论则是建立在“把人比作审判官”的思想基础上。按照人际间的动机理论,教师对学生成功与失败的解释影响着教师与学生间的互动,教师与学生互动的核心是教师归因中的可控性维度。一般来讲如果教师把学习的结果看作是学生不可控的原因造成,教师就有可能去帮助这个学生,同情这个学生并与这个学生进行积极的互动。但教师如果把学生的低成绩归因于学生不努力,教师就会向学生发火,就会惩罚学生,拒绝给以帮助。教师的情感反应会成为学生进行个体内归因的重要线索,这些情感反应也能提供归因线索。例如,如果一个学生失败后,教师向他表达了怜悯和同情,那么这个学生就倾向于将自己的失败归因于能力低。因此怜悯会损害个体的能力信念。相反,(别人的)愤怒会提高个体的能力信念,因为透过愤怒的情绪个体接收到的是他的努力还不够的信息。所以,人际间的动机归因理论可以帮助教师分析他们与学生的互动情况,使教师发展起有利于提高学生学习愿望的师生互动方式[6]。

四、能力自我知觉理论

在当代的动机研究中,人们普遍认为能力低的自我知觉和“我不能”这样的自我表述会严重地削弱动机[1],与之相关的概念框架统称为自我知觉理论。其中自我价值和自我效能感是两个具有代表性的概念。

1. 自我价值理论

自我价值理论是由 Covington 创立的,其核心概念就是自我知觉。该理论认为了解自己胜任能力的需要是人的基本动因。Covington 等指出,由于社会将高价值赋予人的获得能力,所以任何年龄的学生都会不遗余力地保护自己的能​​力感。自我价值理论强调个人高自尊的维护和保持,也就是说,人总是寻求那些对自尊具有积极意义的信息,而回避那些对自尊有消极意义的信息。

Covington 等已经证实了大量的学生用来维护肯定的自我学业名声的自我保护策略。其中包括:(a)制定不切实际的高目标,这样可以将失败归因于任务的难度而不是能力的缺乏;(b)使用自我设障技术,例如拖延或放弃学习;(c)找借口,即将失败归因于不可控制的因素,如老师教得不好或生病。Covington 和 Omelich (1979)证实:大学生报告当他们把失败归因于努力不够(这与能力无关)而且还能说出不努力的借口时,他们一点也不

感觉害羞。与此相反,大学生们报告在他们付出了很大的努力却依然失败时(这意味着能力低)感觉最害羞。

虽然学生中这些自然发生的策略能够在一定时候维护学生的自尊,却无益于增强学习动机。因此近来有研究者努力寻找课堂教学中有助于提高学生的成功期望,提高学生的学习能力感和自我价值感的课堂教学策略。例如:在任务设计方面,设计只要付出努力就能成功的任务,把有难度的任务分解成不需要过度努力就能够完成的子目标。在确定成功的标准、评价和奖励方面,用掌握或个人的进步来评定个人的成绩,而不要与其他人相比;如果采用竞争性标准,要确保所有学生都有获胜的平等机会;提供经常而清楚的传递技能增长信息的反馈;以努力、有进步、表现好为条件进行奖励。在教师对学生的行为方面,避免对成就高低不同的学生有不同的对待;强调努力和策略因素是失败的主要原因,能力因素是成功的原因;避免从细微表情上向学生传递能力低的信息。实际上,以上策略是将成就动机理论、归因理论、目标设置理论融合在一起制定出的,他们有助于提高学生的学习能力胜任感和在课堂中的自尊,从而有助于提高学生的学习动机。学习动机提高的表现是:愿意接受任务,积极寻求帮助;使用建设性的认知策略;面对困难坚持不懈;对成功感到骄傲[7] (pp. 85 ~ 113)。

2. 自我效能感

自我效能感是由班杜拉提出的一个动机概念。指个体关于自己胜任能力的信念。当一个人遇到挑战性的任务时,如果他问自己:“我能做吗?”或者是问:“我有足够的技能胜任这项任务吗?”那这个人就是在谋求一种效能信念。班杜拉强调了自我效能的动机作用,他指出:人们的自我效能信念决定了他们的动机水平,表现在人们付出努力的多少和面对困难坚持时间的久暂上。他们的能力信念越强,他们付出的努力就越大,坚持的时间就越长。班杜拉的看法得到大量实验材料的支持,这些实验证实效能信念不仅影响成就行为,而且影响到与健康有关的方面,如应付和应激、焦虑、疼痛的忍耐、恐惧的管理等。

Schunk[3] 对自我效能感与成就追求之间的关系进行总结后指出,无论使用哪种评价程序,在下列几种情况下儿童的自我效能和成绩都较高:(a)当儿童采取短时目标而不是长时目标时;(b)当教儿童使用特定的学习策略时,例如做轮廓图和进

行归纳等都会提高儿童对任务的注意;(C)取得好成绩后得到未曾预料的奖励,或者只要在完成任务过程中付出了努力就给以奖励。所有这些教学措施都意味着要提高“我能做”的信念,这种信念会促进学生的努力,提高学生的成绩。

由于自我效能感对于预测学习成绩非常敏感,因而引发了大量的研究。到目前为止,自我效能一直是大批研究者追逐的动机变量。其中一个重要的研究焦点是如何提高学生的自我效能感,研究发现,奖励特点、归因特点、评价标准和任务的设置都与自我效能感的提高或降低有关。

根据大量的研究结果,研究者们提出了一系列提高学生自我效能感的教学策略。在奖励的运用上:仅当必要时使用奖励;强调奖励的信息功能而不是控制功能。在评价方面:对于成功者淡化外在因素的评价,特别是对挑战性的任务;提供基于掌握而不是社会比较的评价。在任务设置上:给予难度适中的任务;变换任务的样式和性质;给予有个人意义的任务;允许在任务中选择。通过以上策略的使用,可以提高学生自我确定的知觉和掌握与胜任的感觉,从而可以提高学生学习的内在动机。

五、成就目标理论

近年来越来越多的研究者按照学生的目标或从事任务的目的来描述成就追求。20世纪70年代末,Dweck、Nicholls、Ames等一些学者相继开始了对成就目标定向的研究,80年代中期形成了相对完善的理论基础。90年代,成就目标定向理论被广泛引入教育实践研究中[8]。

在目标理论中,成就目标表示个体为了获得或达到有价值的结果或目的而参与成就活动的原因。Ames认为成就目标是学生对于学业成就、成功意义或目的知觉。Dweck等则将成就目标定义为对认知过程的计划,它具有认知的、情感的和行为的后果。

Dweck认为,在成就情景中,儿童主要追寻的成就目标可分为学习目标与成绩目标。追寻学习目标的个体认为能力是可以培养、可以发展的,因而力求掌握新的知识和提高自己的能力;追寻成绩目标的个体则认为能力是天生的、固定不变的,因而力求搜集与能力有关的证据以获得对自己能力的有利评价,避免消极评价。成就目标理论提出后,在此领域内引发了大量的研究。Nicholls提出了任务卷入和自我卷入的区分,Dweck还提出

了掌握模式和无助模式的区分。

根据Nicholls的观点,任务卷入(task-involving)状态是指人的目标是为了掌握任务,对新任务加深理解或掌握被看作是终极目的。相反,在自我卷入状态中,主要的目标是为了证明高能力或掩盖起低能力。关注任务的情境,强调个人的成就(完成)和对中等挑战程度任务的偏爱;与之不同,关注自我的情境蕴含着高度的评价情形,在这种情形下强调与他人的比较。Nicholls所讲的任务卷入与Dweck提出的学习目标和掌握模式基本一致,而自我卷入则与Dweck提出的成绩目标基本一致[1]。

Dweck认为,具有学习目标的个体关注自身能力的提高与知识的掌握,因而在学习过程中易于形成掌握模式。相对而言,具有成绩目标的个体注意力更多地集中于自己的能力是否充分表现,关注别人对自己能力的评价,这就使得他们在学习过程中,更易于形成无助模式。Dweck通过实验检验了两种目标模式在认知、情感和行为方面的特征。结果表明:在认知方面,具有不同动机模式的个体在学习过程中(特别是面对困难)对结果表现出不同的关注。在无助模式中,个体主要关心对自身能力的测量和评价结果,失败意味着个人能力的不足。相反,在掌握模式中,个体关心能力增长,关心学习的过程。所以失败意味着在此项任务中努力和策略还不充分或需要变更,他们会继续努力,并将失败归因于策略;在情感方面,无助模式的个体在面对失败时,其自尊心受到严重威胁。这种威胁可能首先导致焦虑和羞耻感,使个体采取更保守的自我保护策略,而对完成任务表现出厌倦,他们更向往低努力的成功。而对于掌握模式的个体,即使失败也仅仅意味着需要付出更多的努力和进行策略上的调整,所以他们在努力时会产生愉悦感,他们厌恶低努力的成功;在行为方面,具有无助模式的个体倾向于选择容易的、可以保证成功的任务,他们回避挑战。对于掌握模式的个体,理想的任务能够增加知识、发展能力并带来愉快。

在上述理论上,很多研究者积极寻求将目标理论应用于课堂教学的实践策略。例如,在教室活动中提供不同的机会展示掌握;针对学生的知识、理解和个人经验改进教学;为探究和实践提供机会;用个人的进步定义成功;强调努力学习、努力工作重于成就结果;把处理错误和失误作为学习本身的一个正常部分等。Ames曾提出了

有利于学生形成掌握目标定向的 TARGET 课堂教学模式;即任务设计(task design)、权利分配(authority distribution)、认可活动(recognition practices)、小组安排(grouping arrangements)、评估活动(evaluation practices)和时间分配(time allocation)[4], Blumenfeld 在 Ames 的基础上,又增加了“同伴合作”[9]。

六、总结

以上内容对主要的动机理论和原理进行了概括,从中我们可以发现 80 年代以来学习动机研究的几个基本的发展趋势:

1. 已有理论和原理从根本上发生了变化,表现为从那些把人看成是类似于没有意识或意志,完全受环境力量控制的机器的理论,转变为把个体看作是有理性的科学家、决策者、信息加工者,看作是能够自我决定、具有其他人格特质并伴随着积极心理的人。这种变化部分来自于心理学从机械主义向行为动力学的认知观的整体转变。

2. 那些追求普遍性、一般性,试图用一种理论解释所有动机现象的努力没有了。语言越抽象,普遍性越强,这种理论越好,这是赫尔、勒温、斯金纳、阿特金森、罗特等动机理论家所追求的理想境界,因为他们的信念是再没有什么比一种好的理论更实用的了。

然而,当代的大部分研究者已经领悟到,进行理论思考时越是脱离具体实例,这个理论在特定场合下的可应用性越小,这时理论可能比什么都不实用。没有什么能比一种好的、具体的、几乎不带什么普遍性的规则更实用的了。的确,使一种任务变得更有兴趣将是提高课堂动机的一种较好步骤,它要优于“行为是内驱力 $\times$ 习惯”的假设[1]。所以,80 年代以来学习动机理论的一个明显趋势是从包罗万象的宽泛理论向涉及面更窄、范围更小的“微型”理论发展,而且更注重对激起行为的某些特定方面进行分析;从对一般行为的研究转向对成就行为的思考,转向对那些有可能会提高或阻抑成就努力的原理的考察。

3. 理论间的沟通融合更密切、更频繁,这种沟通与融合不仅仅是为了理论上的建树,更是为了实践应用的需要。目前学习动机专家开发的各种激发课堂动机的实践策略可以说是学习动机理论的一个大拼盘。当然,这种沟通融合也不仅仅局限于动机领域内。

4. 当代动机理论家潜心致力于通过动机干预改善学校情境中学生的学习状况和学业成就。目前有两类动机改变程序是可行的,一种是针对特殊个体的,其目的是改变个体的认知以促使其更好地适应。这类程序要求选择个人进行干预。另一种动机改变程序是针对一般课堂的,它实施的前提是对所有的人都有益。

总结当前动机研究所取得的巨大成就的同时,我们也要看到目前学习动机研究中存在的一个明显的问题,就是过于关注成就领域和好成绩,而忽略了学习情境中的其他动机倾向。研究者往往都假定学生很看重成功,而且由于他们本人或学习背景中缺乏动机致使他们表现不佳。不幸的是,在儿童中最难改变的带有普遍性的动机问题很显然是既不想学习,也不想努力。象任务卷入、关注掌握以及对失败做不稳定性归因等原理与这些情况没什么关系。所以,在学校情境中,对有些学生来说成就需求是第一位的,而对另一些学生来说,可能其他方面的需求(如社会归属需求、群体内的权力需求、尊重的需求等)更重要,如果说未来的学习动机研究是追求对现实的更大意义、促进全人发展的话,对学生的这些需求也应该给以足够的关注。

参考文献:

- [1] S. Graham, B. Weiner. Motivational Theory and Principle[A]. Handbook of Educational psychology[C]. 1996.
- [2] C. Sansone, J. Harackiewicz. External and Internal motivation[M]. Academic press, 2000.
- [3] B. J. Zimmerman. Self-efficacy and motivation[A]. Self-efficacy in changing society[C]. 1995.
- [4] 李燕平, 郭德俊. 激发课堂学习动机的教学模式——TARGET 模式[J]. 首都师范大学学报(社会科学版). 2000(5): 112—116.
- [5] B. Weiner. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective[J]. Educational psychology review. 2000, (12): 1—14.
- [6] N. Tollefson. Classroom applications of cognitive theories of motivation[J]. Educational psychology review. 2000(12): 63—83.
- [7] D. J. Stipek. Motivation and Instruction[A]. Handbook of Educational psychology[C]. 1996.
- [8] 方平, 张咏梅, 郭春彦. 成就目标理论的研究进展[J]. 心理动态. 1999, (1).
- [9] P. C. Blumenfeld. Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory[J]. Journal of Educational psychology. 1992, (84): 272—281.

(责任编辑: 肖子)