

汉硕留学生学习动机、基本心理需要、 学习性投入的关系

张丽环*, 杨蓉蓉**

目 录

1. 问题的提出
 2. 研究方法
 3. 结果与分析
 4. 讨论
 5. 结论与反思
- 参考文献

1. 问题的提出

汉语国际教育硕士留学生（下文简称“汉硕留学生”）的培养对于汉语国际教育事业的发展来说具有重要意义。孟瑞森指出了留学生攻读汉硕的五大优势，包括在本国教学，不存在水土不服的问题；不存在与执教国当地人沟通的障碍；了解当地的教育政策，体系等¹⁾。同时，孟瑞森，吴怀成均指出，汉硕留学生比起汉硕中国学生，毕业后更有可能成为汉语教师²⁾。上述调查结果说明，汉

* 复旦大学，国际文化交流学院汉语国际教育专业，硕士。

** 复旦大学，国际文化交流学院，副教授。

1) 孟瑞森，《谈汉语国际教育专业硕士外国留学生培养》，《语文学刊》(13)，2011，第117-119页。

2) 吴怀成，《汉语国际教育专业硕士生培养之管见——以该专业毕业生跟踪调查为例》，《国际汉语学报》，2017，第126页。

碩留學生對於漢語國際教育事業的發展來說具有重要的意義。

但是，目前專門針對漢碩留學生的學習者研究較少，其中專門關注漢碩留學生學習動機的調查研究更是幾乎為零。而彭聃齡，吳慶麟均指出動機對行為的影響作用，認為動機是激發、維持並使行為朝向某一目標的內部心理過程或內部動力³⁾⁴⁾。由此可見，調查和研究漢碩留學生的學習動機以尋找激發和維持他們的學習行為的有效措施，對於改善漢碩留學生的培養方案，促進漢語國際教育事業的發展來說具有較為重要的意義。

而關於動機研究的趨勢，范春林和張大均則在回顧動機研究的發展歷史的基礎上指出了社會認知動機理論的進步性和重要性，認為社會認知動機理論既關注人的主觀能動性和自我調節能力，又關注環境對個體動機和行為的影響⁵⁾。而Deci和Ryan在20世紀80年代所提出的自我決定理論（self-regulation theory）便屬於社會認知觀的動機理論⁶⁾。自我決定理論認為外界環境對個體自主（autonomy），勝任（competence），關係（relatedness）三種基本心理需要（basic psychological needs）的滿足程度與其學習動機的內化水平（internalization of learning motivation）存在高度正相關，而學習者學習動機內化水平則能夠對其學習行為、學習表現和心理健康狀況起積極影響⁷⁾。漢碩留學生均為成年人，其認知心理發展已經成熟，以強調個體自我調節能力的自我決定理論為指導，對其學習動機進行調查研究符合當前的研究趨勢，也能够探知影響其學習動機的因素以及學習動機對其學習行為、學習表現的影響。

而提及學習行為、學習表現的衡量，如果以學習成績為衡量標準，一方面被

3) 彭聃齡，《普通心理學》，北京：北京師範大學出版社，第108-109頁。

4) 彭聃齡，《普通心理學》，北京：北京師範大學出版社，第108-109頁。

5) 范春林、張大均，《學習動機研究的特点、問題及走向》，《教育研究》(7)，2007，第71-77頁。

6) DECI E L, RYAN R M, 《Intrinsic motivation and self-determination in human behavior》，New York: Plenum Press, pp 9-11.

7) DECI E L, RYAN R M, 《Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains》，《Canadian Psychology》49(1)，2008，pp 14-23.

試可能會不愿意告知調查者；另一方面，不同學校、不同年級評分標準不同，單純地用學習成績來衡量來自不同學校、不同年級的漢碩留學生的學習表現也有失公允。而學習性投入（student engagement）關注學生的學習行為和學習體驗，且與學生的學習表現直接相關⁸⁾。目前也已經有成熟的問卷——“全國大學生學習性投入調查問卷”（National Survey of Student Engagement）專門用於調查學習性投入。基於這一調查問卷，對漢碩留學生的學習性投入進行測量，不僅能夠為學習表現提供較為公平的衡量標準，也能夠獲取漢碩留學生較為詳細的學習行為和學習體驗情況，為各培養單位提供更加具體的參考意見。

基於以上的考慮，本研究擬在自我決定理論的指導下，通過問卷調查的方式，探究漢碩留學生學習動機、基本心理需要滿足程度、學習性投入三者間的關係，以探討影響漢碩留學生學習動機的因素，以及漢碩留學生學習動機對其學習性投入的預測作用，從而為各培養單位調整漢碩留學生培養方案，改善教學實踐提供一定的參考，也為漢碩留學生專業學習動機研究添磚加瓦。

2. 研究方法

1) 被试

本研究採用方便抽樣的方式，將問卷發放給筆者所能聯系到的漢碩留學生。問卷發放歷時14天，最終收集到53份問卷，其中無效問卷10份，有效問卷43份，問卷有效率約為81.1%。表1為43個樣本的基本情況。就性別而言，43名被試中，男生7名（占比16.3%），女生36名（占比83.7%）。就國籍而言，43名被試分別來自16個國家（泰國14名，印度尼西亞6名，韓國5名，馬來西亞4名，緬甸3名，意大利1名，亞美尼亞1名，烏茲別克斯坦1名，烏克蘭1名，土耳其1名，日

8) 王紓，《研究型大學學生學習性投入對學習收穫的影響機制研究——基於2009年“中國大學生學情調查”的數據分析》，《清華大學教育研究》32(4)，2011，第24-32頁。

本1名, 尼日利亚1名, 喀麦隆1名, 柬埔寨1名, 吉尔吉斯斯坦1名, 俄国1名), 3个大洲(亚洲, 欧洲, 非洲), 笔者进一步将16个国家按地区进行分类, 便得到表1所示的结果。从中可以看出, 大部分被试来自亚洲地区(38名, 占比88.4%), 尤其是东南亚地区(28名)。就年级而言, 研究生二年级(下文简称“研二”, 25名)和研究生一年级(下文简称“研一”, 15名)人数较多。

表1 样本基本情况

	具体项目	人数/人	比重 (%)
性别	男	7	16.28
	女	36	83.72
地区	东南亚	28	65.12
	东亚	6	13.95
	中亚	2	4.65
	西亚	2	4.65
	欧洲	3	6.98
	非洲	2	4.65
年级	研究生一年级	25	58.14
	研究生二年级	15	34.88
	研究生三年级	2	4.65
	2014级(延毕)	1	2.33

2) 研究工具

本研究所采用的调查问卷主要包括三份量表: 测量胜任, 自主, 关系三种基本心理需要满足程度的基本心理需要量表(Basic Psychological Needs Scale); 测量学习动机各维度的水平及学习动机内化水平的学习自我调节量表(Learning Self-Regulation Questionnaire); 测量学习性投入情况的学习性投入量表(Student Engagement Questionnaire).

(1) 基本心理需要量表

基本心理需要量表是根据Kasser, Davey与Ryan编制的基本心理需要量表⁹⁾修订而成的, 该量表旨在测量个体在工作环境下的基本心理需要满足程度, 中文翻译则参照刘俊升等的翻译¹⁰⁾。原版的信效度已经被广泛验证¹¹⁾。本研究所修订的量表与原版量表主体框架一致, 仅结合本研究的研究背景和被试, 修改了部分措辞。

表2 基本心理需要量表各题型内容及载荷因子

分量表	题项	内容	载荷因子
自主 (7项)	1	自行决定学习方式	0.552
	5	感到有压力 (R)	0.403
	8	自由表达自己的想法	0.591
	11	不得不做一些事 (R)	0.322
	13	老师和同学会考虑我的感受	0.720
	17	可以做我自己	0.611
	20	没有机会决定自己的学习 (R)	0.523
胜任 (6项)	3	觉得自己能力不足 (R)	0.007
	4	他人认为我学习很棒	0.290
	10	有能力去学习新知识	0.916
	12	从学习中获得成就感	0.598

- 9) Kasser T, Davey J, Ryan R M. 《Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting》, 《Rehabilitation Psychology》37(3), 1992, pp175-188.
- 10) 劉俊升, 林麗玲, 呂媛, 等, 《基本心理需要量表中文版的信, 效度初步檢驗》, 《中國心理衛生雜誌》, 27(10), 2013, 第791-795頁。
- 11) Ilardi B C, Leone D, Kasser T & Ryan R M, 《Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting》, 《Journal of Applied Social Psychology》(23), 1993, pp1789-1805.

	14	没有太多展示机会 (R)	0.301
	19	经常感到自己能力不足 (R)	删除
关系 (8项)	2	喜欢老师和同学	0.622
	6	和老师同学相处融洽	0.860
	7	没有太多社交活动 (R)	0.255
	9	把老师同学看作朋友	0.658
	15	老师同学很关心我	0.821
	16	没有太多亲近的人 (R)	删除
	18	老师同学不太喜欢我 (R)	删除
	21	学院的人对我很友好	0.831

表2展示了基本心理需要量表的主要内容。从中可以看出,基本心理需要量表分胜任、关系、自主三个分量表,一共21个项目。其中,自主需要量表由7个项目组成,胜任需要量表由6个项目组成,关系需要量表由8个项目组成。各个测量选项一律采用五点分段测量,题项陈述与事实相符程度越高,则得分越高,项目5, 11, 20, 3, 14, 19, 7, 16, 18进行反向计分。反向计分方式为:最终得分=6-原始得分。分析数据时,将删除题项16, 18, 19, 具体原因详见下一章节。

(2) 学习自我调节量表

本文拟采用Williams和Deci开发, Black和Deci修改完善的学习自我调节量表(Learning Self-Regulation Questionnaire; 简称SRQ-L)对汉硕留学生的学习动机进行测量¹²⁾¹³⁾。该量表分自主型动机和受控型动机两个分量表,是专门针

12) WILLIAMS G C, DECI E L, 《Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory》, 《Journal of Personality and Social Psychology》70(4), 1996, pp 767-779.

13) BLACK A E, DECI E L, 《The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory

对大学生学习动机开发的量表,且其信效度已经得到广泛的验证,适用于本研究。

本研究对原版量表的改动较少,只是根据本研究的被试修改了部分内容。原版量表是针对医学院的学生,调查他们参与有机化学课程的学习动机的,由于本研究是调查汉硕留学生整体的专业学习动机的,所以笔者便将原版量表中提到“有机化学课程”的部分都换成了“汉硕专业学习”,其他的基本保持不变。另外,为了了解驱动汉硕留学生在本专业学习的最重要因素或量表中尚未呈现的因素,同时也为了在量化分析的基础上进行质性分析,笔者还设计了一道开放题——“驱动我在本专业努力学习的原因还有……”。

表3 学习自我调节量表各题项内容及载荷因子

分量表	题项	内容	载荷因子
自主型动机	A1	提升技能、获得知识	0.674
	A4	成为一名优秀的汉语教师	0.881
	A8	获得知识和技能	0.773
	A9	有趣	0.815
	A10	成为一名优秀的汉语教师有挑战性	0.841
受控型动机	A2	他人的评价	0.652
	A3	取得好成绩	0.574
	A5	担心成绩很差	0.317
	A6	担心成绩很差	0.579
	A7	听取老师的意见更容易	0.473
	A11	为简历加分	0.873
	A12	他人的评价	0.513

学习自我调节量表分自主型动机和受控型动机两个分量表,一共12个项目,其中自主型动机由5个项目组成,控制型动机由7个项目组成。每个项目采用五

perspective》,《Science Education》84(6), 2000, pp 740-756.

级计分，题项陈述与事实相符程度越高，则得分越高。学习动机总水平为两个分量表粗分求平均相加。然后，用自主型动机的得分减去受控型动机的得分，可得相对自主性系数（Relative Autonomy Index，简称RAI）。相对自主性系数是衡量学习动机自主性程度的指标，分数越高，表明被试的学习动机自主性水平越高，即学习动机内化水平越高。两个分量表具体对应的题项如表3所示。

(3) 学习性投入量表

为测量汉硕留学生的学习性投入水平，以探究学习动机内化水平对学习性投入水平的影响，本研究设计了学习性投入量表。这一量表在NSSE的基础上修订而成，在修订过程中主要参考NSSE-China对相关题项进行调整，同时参考NSSE-China对其进行中文翻译。

本研究所修订的学习性投入量表保留了原版问卷五大测量指标的构成题项，问卷一共由47个题项组成，分为五个指标，即“学业挑战度”（11个题项），“主动合作学习水平”（6个题项），“生师互动频度”（9个题项），“教育经验丰富度”（13个题项）和“校园环境支持度”（8个题项）。题项的选择和安排主要参考涂冬波，史静寰与郭芳芳以及黄美娟的相关研究¹⁴⁾¹⁵⁾。各指标所测量的具体内容和对应题项见表4。各题项所采用的计分等级不同，但计分标准相同，即分数越高，题项所描述的事件发生频率越高。每个指标的计分方法为各指标下所有项目的总分之和。各指标的总分相加可得问卷的总体得分，用以衡量被试的学习性投入水平，得分越高，学习性投入水平越高。

表4 学习性投入量表五大指标对应题项内容

14) 涂冬波，史静寰，郭芳芳，《中国大学生学习性投入调查问卷的测量学研究》，《复旦教育论坛》11(1)，2013，第55-62页。

15) 黄美娟，《美国“全国大学生学习性投入调查”(NSSE)研究》上海师范大学硕士论文，2014。

指标	内容	题号
学业挑战度 (11项)	课程强调-分析	2a
	课程强调-综合	2b
	课程强调-判断	2c
	课程强调-应用	2d
	努力达到课程要求	3b
	阅读-论文、期刊或报告	4
	写作量-长篇论文	6a
	写作量-中篇论文	6b
	写作量-短篇论文	6c
	学校强调学业时间	10a
	周学习时间	11a
主动合作学习水平 (6项)	频率-课堂提问	1a
	频率-口头报告	1b
	频率-合作完成任务/作业	1c
	频率-课后和同学讨论作业	1d
	频率-课余与家人/朋友讨论学习	3e
	频率-在课上帮助其他同学	3f
师生互动频度 (9项)	频率-教师及反馈	3a
	频率-和老师讨论作业/分数	3c
	频率-师生课外讨论学习	3d
	频率-与任课老师讨论职业规划	5a
	频率-与辅导员讨论职业规划	5b
	频率-与任课老师讨论人生观	5c
	频率-与辅导员讨论人生观	5d
	频率-师生参与课外活动	5e
	频率-与老师一起研究	8d
教育经验丰富度 (13项)	频率-使用媒介讨论作业	1e
	频率-与背景不同者交谈	7a
	频率-与观念差异者交谈	7b

	实践调查	8a
	志愿服务	8b
	学习团体参与	8c
	语言学习	8e
	海外学习	8f
	竞赛参与	8g
	证书报考	8h
	学校鼓励学生接触	10d
	学校强调计算机应用	10f
	课外周活动时间	11b
	与同学关系	9a
校园环境支持度 (8项)	与任课老师关系	9b
	与班主任/辅导员关系	9c
	与行政人员关系	9d
	学校帮助学业	10b
	学校帮助人际交往	10 c
	学校组织集体活动	10e
	学校帮助解决经济负担	10g

3. 结果与分析

1) 各量表信效度检验与分值计算公式

本研究所采用的三份量表雖然都是在現有成熟量表的基础上進行修訂的，但因為本研究所針對的對象的是來自不同國家的漢碩留學生，再加上整體問卷雖以中英雙語呈現，但因為大部分被試的母語既非漢語也非英語，被試對問卷的

理解還是難免存在困難，因此有必要重新對各份量表進行信效度檢驗，對其中信效度不夠理想的題項予以刪除。之後，在調整相關題項的基礎上，對修改後的量表進行驗證性因子分析，得出各題項的載荷值，從而得出這兩份量表的分值計算公式。由於學習性投入量表各題項並非採用統一的計分等級，因此無法進行同樣的操作，故學習性投入量表的計算便只能採取將各題項得分相加的方式來計算。

(1) 各量表信效度檢驗

關於效度的檢驗，筆者運用SPSS19.0對基本心理需要量表、學習自我調節量表和學習性投入量表進行探索性因子分析，檢驗各分量表題項之間的相關性程度，從而驗證各題項的有效性。一般認為， $KMO > 0.9$ 說明各變量之間相關性很強， $0.9 > KMO > 0.7$ 說明各變量之間的相關性較強， $0.7 > KMO > 0.5$ 說明各變量之間存在一定的相關性；另外， $Bartlett'sig. < 0.01$ 說明各變量之間的相關性顯著。

結果發現，學習自我調節量表和學習性投入量表的分量表和總量表的KMO值和Bartlett值都能夠達標，但基本心理需要量表中，勝任需要和關係需要兩個分量表的KMO值都無法達到以上標準。在勝任需要分量表中，19題的載荷值較低；在關係需要分量表中，16題和18題的載荷值較低，這可能與這三道題含否定成分，增加了被試的答題難度有關。因此，筆者將19, 16, 18這三題刪除，結果發現，刪除這三道題後，各分量表以及總量表的KMO值和Bartlett'sig.值都達標。

表5, 表6, 表7分別為調整後的基本心理需要量表、學習自我調節量表、學習性投入量表的KMO值和Bartlett'sig.值。從中可以看出，基本心理需要量表中，自主需要分量表和關係需要分量表各題項之間的相關性程度較強（ $KMO > 0.7$ ），勝任需要分量表各題項之間的相關程度可以接受（ $KMO > 0.5$ ），而總量表的 $KMO > 0.5$ ，說明總量表各題項之間的相關性程度可以接受。學習自我調節量表中，自主型動機分量表 $KMO > 0.8$ ，說明各題項相關程度高。受控型動機分量表 $KMO > 0.5$ 接近0.6，也說明其各題項的相關程度可以接受。另外，學習自我調節

量表總量表各題項之間的相關程度較強 ($KMO > 0.7$, $Bartlett'sig. < 0.01$)。學習性投入量表因為各題項的計分等級不同, 且總題項較多, 難以統計總量表的 KMO 值, 因此只得出各指標的 KMO 值。從中可以看出, 各指標所含題項之間的相關程度都較強, 只有教育經驗豐富度指標的 KMO 值稍低, 但也能夠達到要求 ($KMO > 0.5$, $Bartlett'sig. < 0.01$)。

表5 基本心理需要量表因子分析結果

	總量表	自主需要	勝任需要	關係需要
KMO	0.563	0.721	0.541	0.754
Bartlett sig.	0.000	0.000	0.000	0.000

表6 學習自我調節量表因子分析結果

	總量表	自主型動機	受控型動機
KMO	0.756	0.854	0.590
Bartlett sig.	0.000	0.000	0.000

表7 學習性投入量表因子分析結果

	學業挑戰度	主動合作學習	師生互動頻度	教育經驗豐富度	校園環境支持度
KMO	0.671	0.717	0.816	0.504	0.757
Bartlett sig.	0.000	0.000	0.000	0.008	0.000

關於信度的檢驗, 由於本研究的研究時間有限, 且樣本收集難度較大, 無法進行多次調查, 故只能檢驗各量表的內部一致性, 無法檢驗其重測信度。一般認為, $Cronbach's\alpha > 0.9$ 說明量表的內部一致性很理想; $0.9 > Cronbach's\alpha > 0.8$ 說明量表的內部一致性較為理想; $Cronbach's\alpha > 0.5$ 說明量表的內部一致性可接受。表8、表9、表10分別為調整后的基本心理需要量表, 學習自我調節量表, 學習性投入量表的信度分析情況。從中可以看出, 基本心理需要總量表的 $Cronbach's\ \alpha$ 係數為 $0.836 > 0.8$; 3 個分量表的 $Cronbach's\ \alpha$ 係數依次為 0.733 (自主需要), 0.529 (勝任需要), 0.833 (關係需要)。這說明, 總

体而言，基本心理需要量表具有較好的內部一致性，但胜任需要分量表的信度還有待提高。而學習自我調節量表總量表的Cronbach's Alpha系數為0.839>0.8；兩個分量表的Cronbach's Alpha系數依次為0.899（自主型動機），0.769（受控型動機）。這說明，學習自我調節量表總量表和兩個分量表都具有良好的內部一致性。學習性投入量表總量表的Cronbach's Alpha系數為0.865接近0.9；各項指標的Cronbach's Alpha系數依次為0.73（學業挑戰度），0.76（主動合作學習水平），0.86（生師互動頻度），0.56（教育經驗豐富度），0.83（校園環境支持度）。這說明，學習性投入總量表和各指標都具有較好的內部一致性，但教育經驗豐富度指標的相關題項還需稍作調整。

表8 基本心理需要量表信度分析

	总系数	自主需要	胜任需要	关系需要
Cronbach's Alpha	0.836	0.733	0.529	0.833

表9 学习自我调节量表信度分析

	总系数	自主型动机	受控型动机
Cronbach's Alpha	0.839	0.899	0.769

表10 学习性投入量表信度分析

	总系数	学业挑战度	主动合作学习水平	生师互动频度	教育经验丰富度	校园环境支持度
Cronbach's Alpha	0.865	0.734	0.759	0.863	0.555	0.825

(2) 基本心理需要量表和学习自我调节量表分值计算

从表2、表3可获取基本心理需要量表和学习自我调节量表的各题项的载荷系数。这是运用AMOS24.0进行验证性因子分析所得到的结果。从表2可以看出，

基本心理需要量表中, 自主需要分量表和关系需要分量表大部分的题项载荷是大于0.5或接近0.5, 但胜任需要分量表中, 只有第10题和第12题的载荷值较为理想。但若直接将载荷值不佳的题项删除, 恐会影响整份量表的信效度, 因此, 笔者决定保留这些题项。根据此载荷因子, 分别得出自主需要, 胜任需要和关系需要三个分量表的分值, 分别命名为F自主需要, F胜任需要, F关系需要。

$$\begin{aligned} F_{\text{自主需要}} &= Q1*0.552 + Q5*0.403 + Q8*0.591 + Q13*0.720 + Q17*0.611 \\ &\quad + Q20*0.523 + Q11*0.322 \\ F_{\text{胜任需要}} &= Q3*0.007 + Q4*0.290 + Q10*0.916 + Q12*0.598 + Q14*0.301 \\ F_{\text{关系需要}} &= Q2*0.622 + Q6*0.860 + Q7*0.255 + Q9*0.658 + Q15*0.821 \\ &\quad + Q21*0.831 \end{aligned}$$

因为各量表的题项数目不同, 在进行进一步的数据分析中, 还要求各分量表的平均值, 才能够进行公平, 有效的数据分析与对比, 因此, 基本心理需要总量表的分值为各分量表的粗分求平均再相加, 即:

$$F_{\text{基本心理需要}} = F_{\text{自主需要}}/7 + F_{\text{胜任}}/5 + F_{\text{关系}}/6$$

就学习自我调节量表而言, 自主型动机量表中, 所有题项的载荷都大于0.5, 说明自主型动机量表的结构效度较好。而受控型动机量表中, 第5题的载荷值较差, 其他题项的载荷值都大于0.5或接近0.5。为了不影响总量表的信效度, 笔者还是决定保留第5题。根据表2-4所示的载荷因子, 分别得出两个分量表的分值, 分别命名为F自主型动机和F受控型动机, 为了和基本心理需要量表的题项序号予以区分, 题项以字母A加序号来表示(如“A1”表示“学习自我调节量表第一题”)。

$$\begin{aligned} F_{\text{自主型动机}} &= A1*0.674 + A4*0.881 + A8*0.773 + A9*0.815 + A10*0.841 \\ F_{\text{受控型动机}} &= A2*0.652 + A3*0.574 + A5*0.317 + A6*0.579 + A7*0.473 \\ &\quad + A11*0.873 + A12*0.513 \end{aligned}$$

与基本心理需要量表相同，学习自我调节量表两个分量表的题项数目不同，在做进一步的数据分析时，也应该求取分量表得分的平均值，其总量表的得分也为：

$$F_{\text{学习动机}} = F_{\text{自主型动机}}/5 + F_{\text{受控型动机}}/7$$

那么相对自主系数的计算公式便是：

$$\text{相对自主系数} = F_{\text{自主型动机}}/5 - F_{\text{受控型动机}}/7$$

2) 汉硕留学生的基本心理需要满足情况‘学习动机情况’学习性投入情况

本研究关注汉硕留学生基本心理需要满足程度，学习动机，学习性投入三者的关系，在建立三者关系的理论模型之前，需要先展示本研究所修订的三份量表的测量结果。本文将从性别，地区，年级三个方面展示各量表的测量结果。

(1) 汉硕留学生基本心理需要满足程度

从表11可以看出，总体而言，汉硕留学生关系需要满足程度最高（2.58），其次是自主需要（1.66），最后是胜任需要（1.49）。另外，不管是从自主需要，胜任需要，关系需要这三个维度来看，还是从总体的基本心理需要满足程度来看，男生和女生的得分差距都不大。

表11 不同性别汉硕留学生基本心理需要满足程度

性别	自主需要	胜任需要	关系需要	基本心理需要
男	1.66	1.46	2.67	5.79
女	1.66	1.49	2.56	5.71
总计	1.66	1.49	2.58	5.73

从表12可以看出, 中亚学生的自主需要满足程度(2.00)和总体基本心理需要满足程度(6.21)都是最高的。东亚学生胜任需要满足程度(1.57)位居第二, 关系需要满足程度(2.78)和总体基本心理需要满足程度(5.98)都较高。东南亚学生(28名)胜任需要满足程度(1.46)排名最后, 总体基本心理需要满足程度(5.60)也较低。另外, 西亚学生关系需要满足程度(3.13)最高, 总体基本心理需要满足程度(6.10)排名第二, 也表现出较高的水平。欧洲学生总体基本心理需要满足程度(5.95)虽位居第四, 但自主需要满足程度(1.78)位居第二, 而非洲学生则在各个方面都体现出较低的水平, 自主需要满足程度(1.49)和总体基本心理需要满足程度(5.52)均排名最后。

表12 不同地区汉硕留学生基本心理需要满足程度

地区	自主需要	胜任需要	关系需要	总水平
东南亚	1.66	1.46	2.48	5.60
东亚	1.64	1.57	2.78	5.98
西亚	1.38	1.60	3.13	6.10
中亚	2.00	1.48	2.73	6.21
欧洲	1.78	1.49	2.68	5.95
非洲	1.49	1.48	2.56	5.52
总计	1.66	1.49	2.58	5.73

表13展示了不同年级的汉硕留学生在各分量表以及总量表上的平均得分。从中可以看出, 不同年级之间虽然存在较大的差异, 但若不考虑样本量有限的研三和2014级的汉硕留学生, 仅关注研一和研二的汉硕留学生, 各量表的得分和总量表的得分差距都不大。研一的各类心理需要满足程度以及总体的基本心理需要满足程度均稍高于研二。

表13 不同年级汉硕留学生基本心理需要满足程度

年级	自主需要	胜任需要	关系需要	基本心理需要
研一	1.55	1.50	2.69	5.74
研二	1.69	1.48	2.51	5.67
研三	2.29	1.84	3.29	7.42
2014级 (延毕)	1.31	0.90	1.35	3.56
总计	1.66	1.49	2.58	5.73

(2) 汉硕留学生学习动机

从表14可以看出, 总体而言, 汉硕留学生自主型动机水平 (3.15) 比受控型动机水平 (1.86) 高, 学习动机内化水平 (1.30) 也远远超过了1, 说明总体而言, 汉硕留学生的学习动机内化水平较高。另外, 女生的自主型动机水平 (3.16) 和学习动机内化水平 (1.32) 均高于男生。但学习动机总水平差异不大。

表14 不同性别汉硕留学生学习动机情况

性别	自主型动机	受控型动机	学习动机	学习动机内化水平
男	3.09	1.92	5.01	1.17
女	3.16	1.85	5.01	1.32
总计	3.15	1.86	5.01	1.30

从表15可以看出, 欧洲汉硕留学生的自主型动机得分 (3.76) 最高, 其学习动机内化水平 (1.83) 也位居第二, 学习动机总水平 (5.71) 则位居第一。东亚学生学习动机总水平较强 (5.53), 学习动机内化水平 (1.21) 却较低, 这与东亚学生的受控型动机水平较高 (2.17) 有关。而不管是自主型动机 (3.03) 和受控型动机 (1.82), 还是学习动机内化水平 (1.21) 和学习动机总水平 (4.85), 东南亚被试的得分都低于相应的总体平均分, 自主型动机水平 (3.03) 和学习动机内化水平 (1.21) 在所有被试中均排名最后。

表15 不同地区汉硕留学生学习动机情况

地区	自主型动机	受控型动机	学习动机总水平	学习动机内化水平
东南亚	3.03	1.82	4.85	1.21
东亚	3.37	2.17	5.53	1.21
西亚	3.16	1.72	4.88	1.44
中亚	3.34	1.40	4.74	1.95
欧洲	3.76	1.94	5.71	1.83
非洲	3.17	1.91	5.08	1.26
总计	3.15	1.86	5.01	1.30

表16展示了不同年级汉硕留学生的学习动机情况。对比样本量较大的研二, 研一两个年级的情况可以看出, 研一的自主型动机水平 (3.27), 受控型动机水平 (1.99) 和学习动机总水平 (5.26) 都比研二的高, 但学习动机内化水平 (1.28) 稍低于研二 (1.31)。

表16 不同年级汉硕留学生学习动机情况

年级	自主型动机	受控型动机	学习动机	学习动机内化水平
研一	3.27	1.99	5.26	1.28
研二	3.09	1.79	4.88	1.31
研三	3.83	1.79	5.62	2.04
2014级 (延毕)	1.59	1.70	3.29	0.00
总计	3.15	1.86	5.01	1.30

(3) 汉硕留学生学习性投入水平

表17展示了不同性别汉硕留学生的学习性投入情况。从中可以看出, 女生总体的学习性投入水平高于男生, 五大指标的得分也都高于男生。

表17 不同性别汉硕留学生学习性投入情况

性别	学业挑战度	主动合作学习水平	生师互动频度	教育经验丰富度	校园环境支持度	学习性投入水平
男	30.43	13.00	17.00	33.86	27.57	121.86
女	34.14	16.31	19.06	34.22	31.31	135.03
总计	33.53	15.77	18.72	34.16	30.70	132.88

表18展示了不同地区汉硕留学生的学习性投入情况。从中可以看出，不管是从五大指标各自的得分来看，还是从总体的学习性投入水平来看，不同地区之间的差异都不大。从总体的学习性投入水平来说，得分从高到低依次为：西亚(157.00)，东南亚(134.18)，东亚(133.33)，中亚(122.50)，欧洲(120.67)，非洲(118.00)。

表18 不同地区汉硕留学生学习性投入情况

地区	学业挑战度	主动合作学习水平	生师互动频度	教育经验丰富度	校园环境支持度	学习性投入水平
东南亚	33.00	16.32	19.46	34.07	31.32	134.18
东亚	35.00	14.00	19.83	33.67	30.83	133.33
西亚	43.00	18.00	17.00	38.00	41.00	157.00
中亚	32.00	12.00	15.00	34.00	29.50	122.50
欧洲	33.33	15.67	14.33	33.33	24.00	120.67
非洲	29.00	15.00	17.00	34.50	22.50	118.00
总计	33.53	15.77	18.72	34.16	30.70	132.88

表19展示了不同年级汉硕留学生的学习性投入情况。从中可以看出，不同年级在五大指标上的得分差异较小，总体的学习性投入水平差异也较小。研三的学生性投入水平最低，2014级的学习性投入水平最高，而研一和研二的学习性投入水平则不相上下。

表19 不同年级汉硕留学生学习性投入情况

年级	学业挑战度	主动合作 学习水平	生师互动 频度	教育经验 丰富度	校园环境 支持度	学习性 投入水平
研一	32.13	16.13	19.07	33.47	31.80	132.60
研二	34.48	15.72	18.24	34.40	30.32	133.16
研三	33.00	13.00	22.00	33.00	27.00	128.00
2014级	32.00	17.00	19.00	41.00	31.00	140.00

3) 汉硕留学生基本心理需要满足程度、学习动机、学习性投入三者关系的结构方程模型检验

Deci与Ryan认为, 学生学习动机内化水平越高, 学习表现越好⁷⁾。但从表20所示的皮尔逊r相关分析结果中却可以看出, 基本心理需要满足程度与学习动机总水平, 学习动机内化水平均存在显著的正相关, 且基本心理需要满足程度与学习动机总水平之间的相关性更强 ($r_{\text{基本心理需要满足程度-学习动机总水平}}=0.561$, $p<0.01$; $r_{\text{基本心理需要满足程度-学习动机内化水平}}=0.511$, $p<0.01$) ; 学习动机内化水平与学习性投入不存在显著相关关系, 但学习动机总水平与学习性投入存在显著正相关 ($r_{\text{学习动机总水平-学习性投入水平}}=0.341$, $p<0.05$)。另外, 基本心理需要满足程度与学习性投入水平之间也存在显著正相关 ($r_{\text{基本心理需要满足程度-学习性投入水平}}=0.341$, $p<0.05$)。这说明, 对于汉硕留学生来说, 基本心理需要满足程度, 学习动机总水平, 学习性投入三者之间存在两两互动的相关关系。因此, 在结构方程模型检验中, 笔者将进一步考察基本心理需要满足程度, 学习动机总水平, 学习性投入总水平三者关系的具体情况。

表20 皮尔逊r相关分析结果

	r	P
基本心理需要满足程度*学习动机总水平	0.561	<0.01
基本心理需要满足程度*学习动机内化水平	0.511	<0.01
学习动机内化水平*学习性投入水平	不显著	
学习动机总水平*学习性投入水平	0.341	<0.05
基本心理需要满足程度*学习性投入水平	0.341	<0.05

图1为利用AMOS 24.0进行理论模型建立与修正所得到的最终的标准化模型。表21是该模型的拟合优度系数，其中CMIN/DF=1.29<3表明整体拟合度很好。另一绝对拟合指数RMSEA=0.08<0.1，也说明模型的拟合度较好。相对拟合指数NFI=0.79，TLI=0.90，CFI=0.94，三者的值均在0~1之间，且接近1，这也说明模型的拟合度较好。以上分析说明这一模型的拟合度比较理想。

从图1中可以看出，在对自主需要的观测中，还存在一个未观测变量e1，能够同时对自主需要满足程度和受控型动机产生影响，其与e5之间的路径系数为-0.41，说明这一未观测变量能够使自主需要满足程度与受控型动机水平建立起负相关关系，即提高汉硕留学生的自主需要满足程度有利于降低其受控型动机的水平。此外，e1与e3之间存在正相关关系，路径系数为0.31，说明自主需要满足程度与关系需要满足程度之间存在潜在的正相关关系，提高自主需要满足程度有利于提高关系需要满足程度，反之亦然。而e3与e6之间也存在正相关关系，路径系数为0.64，说明关系需要满足程度与校园环境支持度之间存在潜在的正相关关系。

而就各观察变量与其相应的潜变量之间的关系来看：（1）胜任对基本心理需要满足程度的影响作用最大（ $\beta=0.83$ ），其次是关系（ $\beta=0.63$ ），最后是自主（ $\beta=0.39$ ）。说明对于汉硕留学生来说，提高其胜任需要对于提高其总体的基本心理需要满足程度来说至关重要。（2）自主型动机对学习动机总水平的影响（ $\beta=0.87$ ）强于受控型动机对学习动机总水平的影响（ $\beta=0.51$ ）。说明对于汉硕

留学生来说, 提高其自主型动机水平比起提高其受控型动机水平更为重要。
 (3) 五大学习性投入指标对学习性投入总水平的影响作用从强到弱依次为: 学业挑战度 ($\beta=0.76$), 主动合作学习水平 ($\beta=0.63$), 校园环境支持度 ($\beta=0.52$), 师生互动频度 ($\beta=0.50$), 教育经验丰富度 ($\beta=0.50$)。

图1 基本心理需要满足程度'学习动机总水平'学习性投入整体模型

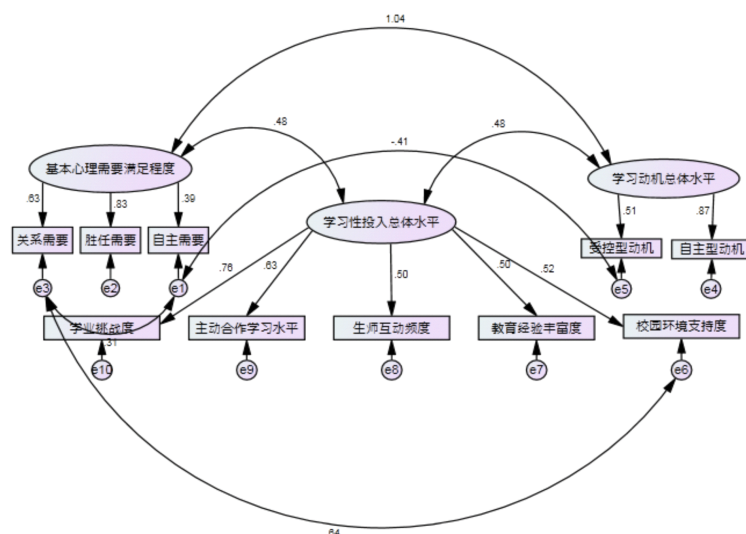


表21 结构拟合优度系数

拟合指数	CMIN/DF	RMSEA	NFI	TLI	CFI
数值	1.29	0.08	0.79	0.90	0.94

从三个潜变量(基本心理需要满足程度, 学习动机总体水平, 学习性投入总体水平)之间的关系来看, 基本心理满足需要程度与学习动机总体水平之间的关

系最为密切 ($\beta=1.04$) ; 基本心理需要满足程度与学习性投入总体水平之间的双向路径系数为0.48 ; 学习动机总体水平与学习性投入总体水平之间的双向路径系数也为0.48。说明后面两组相关关系比第一组弱。

表22 因子得分权重

	学业挑战度	主动合作学习水平	生师互动频度	教育经验丰富度	校园环境支持度	受控型动机	自主型动机	关系需要	胜任需要	自主需要
学习性投入	0.066	0.073	0.028	0.031	0.040	0.126	0.168	-0.331	0.223	0.228
学习动机	0.010	0.011	0.004	0.005	-0.014	0.206	0.546	0.344	1.331	0.146
基本心理需要	0.007	0.008	0.003	0.003	-0.007	0.282	0.770	0.201	0.915	0.183

为探究各潜在变量与所有观测变量之间的关系, 对非标准化模型进行因子得分权重 (factor score weights) 分析, 得到如表22所示的因子得分权重表。从中可以看出: (1) 对于汉硕留学生学习性投入总体水平而言, 各观测变量得分权重从高到低依次为: 自主需要 (0.228), 胜任需要 (0.223), 自主型动机 (0.168), 受控型动机 (0.126), 主动合作学习水平 (0.073), 学业挑战度 (0.066), 校园环境支持度 (0.040), 教育经验丰富度 (0.031), 生师互动频度 (0.028), 关系需要 (-0.331)。这说明提高汉硕留学生的自主需要满足程度, 胜任需要满足程度, 自主型动机水平和受控型动机水平, 有利于提高其学习性投入总体水平。而过多地关注关系需要则可能对学习性投入的提高造成消极影响。(2) 对于汉硕留学生学习动机总体水平而言, 各观测变量得分权重从高到低依次为: 胜任需要 (1.331), 自主型动机 (0.546), 关系需要 (0.344), 受控型动机 (0.206), 自主需要 (0.146), 主动合作学习水平 (0.011), 学业挑战度 (0.010), 教育经验丰富度 (0.005), 生师互动频度 (0.004), 校园环境

境支持度(-0.14)。这说明提高汉硕留学生的胜任需要满足程度能够显著提高其学习动机总体水平,而关系需要和自主需要满足程度对学习动机总水平的影响小于胜任需要。另外,学习性投入的各观测变量对学习动机总水平的影响较小。过多地关注校园环境支持度还可能对学习动机总水平的提高造成消极影响。(3)对于基本心理满足程度而言,各观测变量得分权重从高到低,依次是胜任需要(0.915),自主型动机(0.770),受控型动机(0.282),关系需要(0.201),自主需要(0.183),主动合作学习水平(0.008),学业挑战度(0.007),教育经验丰富度(0.003),生师互动频度(0.003),校园环境支持度(-0.007)。这进一步说明,汉硕留学生的基本心理需要满足程度与其学习动机之间存在较强的双向互动关系,自主型动机和受控型动机水平的提高,都有助于提高汉硕留学生总体的基本心理需要满足程度。而就三种基本心理需要而言,胜任需要的权重最大,其次是关系需要,最后是自主需要,这与标准化路径系数的分析结果一致。另外,学习性投入各观测变量对总体基本心理需要满足程度的影响较小。以上分析结果说明:(1)汉硕留学生基本心理需要满足程度与学习动机之间存在较强的双向互动关系;(2)汉硕留学生胜任需要满足程度,自主需要满足程度、自主型动机水平,受控型动机水平的提高均有利于促进其学习性投入水平的提高;(3)学习性投入水平五大指标对学习动机总水平,基本心理需要满足程度的影响都相对较小,学习性投入水平与学习动机之间的关系更多地表现为学习动机对学习性投入单向的正向预测作用,学习性投入水平与基本心理需要满足程度之间的关系也更多地表现为基本心理需要满足程度对学习性投入单向的正向预测作用。

4. 讨论

1) 满足汉硕留学生胜任需要的重要性

从上述分析结果中可以看出, 汉硕留学生胜任需要满足程度最低, 但胜任需要满足程度对其基本心理需要满足程度的贡献率却最高, 对学习动机总水平和学习性投入水平也有较强的预测作用。这说明, 提高汉硕留学生胜任需要满足程度具有重要意义。汉硕留学生胜任需要满足程度较低说明他们在专业学习中胜任感较弱、自信心不足, 这与其面临的汉语学习与专业学习的双重任务和压力有关。曹贤文与曹鑫便指出, 汉硕留学生的汉语水平以及对课程学习的适应是导致其产生学习焦虑的重要原因: 一方面, 一般学校将汉语水平入学标准定在HSK五级, 但以这样的汉语水平, 大部分留学生在专业学习过程中, 仍面临汉语使用和交流障碍的巨大压力; 另一方面, 中国高校的专业设置, 课程体系和教学方式与其他国家也存在较大差别, 没有在中国接受过本科教育的汉硕留学生通常会感到不太适应¹⁶⁾。笔者对S大学研二的13名汉硕留学生进行采访, 大部分留学生也表示, 在与中国学生一起上课的过程中, 经常感觉自己汉语水平不足, 在课堂上不敢发言回答问题; 另外, 汉硕课程难度较大, 每学期需要撰写大量的课程论文, 也给他们造成了巨大的压力。Kasetkala调查汉硕泰国留学生对汉语国际教育硕士专业的意见和建议时也得到了相似的结果¹⁷⁾。

2) 汉硕留学生学习动机的自主-受控水平

16) 曹贤文, 田鑫, 《汉语国际教育硕士留学生学习焦虑及其原因调查》, 《暨南大学华文学院学报》, (04), 2017, 第1-13页。

17) KASETKALAT, 《汉语国际教育硕士泰国留学生的汉语学习动机调查研究》, 重庆大学硕士论文, 2012。

从上文可知，汉硕留学生的自主型动机强于受控型动机，且学习动机内化水平（1.30）远远超过1，说明汉硕留学生学习动机内化水平较强，学习的自主性和积极性较高。从开放题（“驱动我努力学习的原因还有……”）以及就业意愿的调查结果中可以看出，“希望成为一名优秀的汉语教师”是驱动他们努力学习的重要原因。在开放题的回答中，11名同学明确表示“希望成为一名优秀的汉语教师”；而在就业意愿的调查中，更有74%的同学表示，毕业后打算成为一名汉语教师。另外，有6名同学明确表示“喜欢本专业”或“喜欢中华文化”，在学习自我调节量表中的第9题，即“因为了解更多关于汉语国际教育的知识是很有趣的一件事”的回答中，总平均分为3.9分，说明大部分同学对本专业的知识是比较感兴趣的。张全生，黄清与刘宏宇的调查也得出了相似的结果，他们发现，汉语教学，中国文化与跨文化交际，教学实习是汉硕留学生认为最有用的三门课程，说明“获取专业知识”和“成为一名优秀的汉语教师”的确是促使汉硕留学生努力学习的重要的自主型动机¹⁸⁾。

3) 学习动机与学习性投入的性别差异

从上文的分析结果中可以看出，在学习动机上，女生的自主型动机水平和学习动机内化水平要高于男生。在学习性投入上，女生在学习性投入五个指标尤其是主动合作学习水平上的得分以及总体的学习性投入水平均高于男生。不仅汉硕留学生体现出这样的特征，史静寰等对中国24252名本科生的调查也显示了一样的结果¹⁹⁾。史静寰等指出，“这可能不仅与女生的学习态度有关，也与女生面临的就业压力更大，更加需要在劳动力市场中显示竞争力有关。”而就主动合作学习水平所呈现的差距而言，则可能与女生更关心人际关系，依赖他人评价

18) 張全生，黃清，劉宏宇，《面向中亞本土化師資的漢語國際教育碩士培養項目的調查分析》，《民族教育研究》（5），2014，第59-66頁。

19) 史靜寰，涂冬波，王紓，等，《基於學習過程的本科教育學情調查報告2009》，《清華大學教育研究》，32(4)，2011，第9-23頁。

有关。杨渝川等、刘淳松等都指出了这一点²⁰⁾²¹⁾。

4) 东南亚、东亚学生的特殊性

本研究中，东南亚学生和东亚学生占据了被试的主体（79%）。从上文的分析中可以看出，东南亚学生的基本心理需要满足程度尤其是胜任需要满足程度较低，学习动机内化水平排名最后，但是学习性投入水平却高于平均水平。也就是说，东南亚学生在自主型动机水平较低，且胜任感较为缺乏的情况下，仍能够积极地投入到学习中。东南亚学生学习性投入水平较高可能与东南亚学生能够较好地适应中国的教育模式，社会风俗有关。史继忠指出，东南亚在“东方文化圈”内，与中国有深厚的文化渊源，华人和跨境民族是中国与东南亚文化联系的重要纽带²²⁾。中国与东南亚国家之间深厚的文化渊源，使得东南亚学生能够更好地适应中国的教育模式，更快地融入中国社会，并更好地投入到学习中。

东亚学生的情况则表现为基本心理需要满足程度较高，自主型动机和受控型动机都较强。但也因此，使得学习动机内化水平较弱，落后于其他地区的学生，但其学习性投入水平仍高于平均水平。根据西洋参考的记者的分析，东亚教育重视规矩，讲究循规蹈矩，还深受儒家传统和科举制度影响，应试主义和学历主义盛行；长期物资匮乏所造成的“匮乏心态”和西方工业文化冲击下所形成的“工业赶超心态”，也使得东亚的学生和家长热衷于抢夺优质的教育资源，并为了不落人后而争分夺秒²³⁾。在这样的教育传统下，东亚汉硕留学生一方面形成了自主型动机和受控型动机都较强的学习动机结构。因为归属“汉字文化圈”，

20) 楊渝川，王衛紅，張慶林，《中國大學生學習動机的因素結構研究》《南京師大學報(社會科學版)》，(02)，1996，第67-72頁。

21) 劉淳松，張益民，張紅，《大學生學習動机的性別，年級及學科差異》，《中國臨床康復》，(20)，2005，第96-98頁。

22) 史繼忠，《“東方文化圈”與東南亞文化》，《貴州民族研究》，(03)，2000，第91-99頁。

23) 佚名，《諾貝爾獎得主反思：東亞教育浪費了太多生命》，《西洋參考》，2017-06-09，http://news.ifeng.com/a/20170609/51216701_0.shtml。

对中华文化的认同感较强²⁴⁾，也较容易培养起对汉语国际教育专业的兴趣。在开放题的回答中，有韩国学生便明确表示是因为从小对中华文化感兴趣才选择本专业，也有韩国学生立志“成为一名汉语教师，研究出适合韩国学生的定制化的汉语学习方案”。而在应试主义和学历主义以及儒家“出世”和“忠孝”思想的影响下，东亚学生重视成绩和学位，表现出较高的受控型动机水平。在开放题的回答中，有日本学生便表示，是为了以优异的成绩报答父母才努力学习。

5) 学习动机的年级差异

从上文的分析中可以看出，研二，研一的基本心理需要满足程度和学习性投入水平均差距不大。学习动机上，研一的自主型动机水平和受控型动机水平均高于研二。出现上述情况，与汉硕课程设置存在较大的关系，汉硕一半为两年到三年，大部分学校将课程集中在研究生一年级，研究生二年级基本为专业实习和毕业论文撰写。研究生一年级大量的专业课程学习一方面使得学生对专业了解加深，增加了学习兴趣，另一方面也使得学生学习压力较重，对成绩较为敏感。而研二的学生处于毕业阶段，由于课程学习基本完成，对成绩的关注便相对减弱，但在毕业和就业的双重压力下，趋向于考虑更加现实的问题，学习兴趣相应的有所减弱。毛晋平对湖南省八百多名大学生的调查结果与本研究的调查结果类似，他发现，大学生的学习动机随年级升高，由掌握性成就目标而引发的深层学习动机呈下降趋势²⁵⁾。王颖对200名在校大学生的调查结果也与本研究相似，他指出，一方面学生在选择专业时可能并不是根据自己的兴趣爱好而选择；另一方面，年级越高，受就业的影响，对专业的不满意度也会有所增强²⁶⁾。

24) 賀聖達，《東亞文化圈和東亞價值觀的歷史考察——以中日韓(朝)越為主体的歷史分析》，《東南亞縱橫》，(04)，2010，第26-36頁。

25) 毛晉平，《成就目標理論與大學生的學習動機》，《湖南師範大學教育科學學報》，1(02)，2002，第113-116頁。

6) 汉硕留学生基本心理需要满足程度, 学习动机, 学习性投入的关系

本研究通过结构方程模型检验, 探究了汉硕留学生基本心理需要满足程度, 学习动机, 学习性投入三者之间的关系。与Deci与Ryan主张的一致, 对于汉硕留学生来说, 外界环境对其胜任, 自主, 关系三种基本心理需要满足程度的提高, 确实有利于促进其自主型动机水平的提高, 而自主型动机水平的提高也能够对其学习性投入形成积极影响²⁷⁾。但除此之外, 本研究还发现, 对于汉硕留学生这一特殊的群体而言, 胜任, 自主, 关系三种基本心理需要满足程度的提高不仅能够对自主型动机产生影响, 也能够对受控型动机产生积极影响, 而且汉硕留学生受控型动机水平的提高也能够对学习性投入产生正向预测作用。Deci与Ryan主张, 个体学习动机内化水平越高, 即自主型动机较强、受控型动机较弱的情况下, 个体的学习表现最佳⁷⁾。但本研究却发现, 受控型动机水平的提高不但不会对学习性投入造成消极影响, 还能够产生正向的预测作用。产生这样的情况, 可能与汉硕留学生自我调节能力较强有关。Pintrich提出调控潜能假说 (potential for control assumption), 指出学习者能够在某种程度上对其自身的认知, 动机和行为以及外部的某些环境因素进行监督, 控制和调节, 并且发现大学生在面对枯燥的学习任务时, 能够利用不同的手段提高自己完成任务的动机, 比如想办法使任务变得有趣, 或者许于自己一些外部的奖励如休息一下, 看一下电视、和朋友聊天等²⁸⁾。

另外, 结构方程模型检验结果还说明, 对于汉硕留学生来说, 基本心理需要

26) 王穎, 《淺析大學生自我效能感與學習動機的關係》, 《山西財經大學學報》(S4), 2011, 第131-132頁。

27) RYAN R M, DECI E L, 《Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being》, 《American Psychologist》, 55(1), 2000, pp 68-78.

28) PINTRICH P R, 《A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students》, 《Educational Psychology Review》, 16(4), 2004, pp385-407.

满足程度不仅能够通过学习动机的中介调节作用对学习性投入产生间接影响,还能够直接影响学习性投入,对学习性投入起正向预测作用。这进一步说明了满足个体胜任,自主,关系三种基本心理需要的重要性。也说明了,汉硕留学生的学习行为和学习体验一方面是为动机所驱动,另一方面也深受外界环境的影响。各培养单位应该努力提高汉硕留学生自主,胜任,关系三种基本心理需要的满足程度,以促进其学习动机水平的提高和学习性投入水平的提高。

而在三种基本心理需要中,以往学者¹²⁾¹³⁾多强调自主需要的重要性,但本研究发现,对于汉硕留学生来说,满足其胜任需要,对于提高其总体的基本心理需要满足程度,学习动机总水平来说更为重要。这可能与汉硕留学生胜任需要较为缺乏;另外,汉硕专业对他们来说挑战性较大,极需他人的鼓励与认可来帮助他们坚持完成学业有关。

此外,从结构方程模型检验结果中还可以看出,基本心理需要满足程度与学习动机之间不是单向关系,而是双向互动关系。自主型动机对基本心理需要满足程度的得分权重更是达到0.77,高于受控型动机(0.282),也高于自主需要(0.18)和关系需要(0.2)。也就是说,不仅基本心理需要满足程度的提高有助于提高汉硕留学生的学习动机水平,汉硕留学生学习动机水平的提高也能够提高其基本心理需要满足程度。另外,还需要注意到受控型动机与自主需要之间存在潜在的负相关关系。也就是说,提高学生的自主需要满足程度,能够降低其受控型动机水平,引导他们增强自主型动机水平。Deci与Ryan指出,学习动机内化水平的提高能够对个体心理健康产生积极影响⁷⁾。胜任,自主,关系作为个体的三种基本心理需要,是个体心理需求的重要组成部分,其满足程度也是衡量个体心理健康状况的重要标准。而自主型动机对基本心理需要满足程度较高的得分权重也进一步说明,对于汉硕留学生来说,其学习动机内化水平的提高的确能够对其心理健康状况产生积极影响。

5. 結論與反思

1) 研究結論

比較均值分析結果顯示：

- (1) 漢碩留學生三種基本心理需要的滿足程度從高到低依次為：關係需要、自主需要、勝任需要。
- (2) 漢碩留學生自主型學習動機水平明顯高於受控型學習動機水平。
- (3) 女生的學習動機自主型水平和內化水平高於男生，學習性投入水平也高於男生；東南亞、東亞地區的學生雖然學習動機內化水平低於其他地區的學生，但其學習性投入水平高於平均水平；研一的學習動機總水平高於研二。

結果方程模型檢驗結果顯示：

- (1) 漢碩留學生基本心理需要滿足程度與學習動機總水平之間存在較強的双向互動關係 ($\beta=1.04$)，也就是說，不僅基本心理需要滿足程度的提高能夠促進學習動機總水平的提高，漢碩留學生學習動機總水平尤其是自主型動機水平的提高也有助於提高其基本心理需要滿足程度，從而改善其心理健康狀況。
- (2) 就漢碩留學生三種基本心理需要滿足程度與學習動機總水平之間的關係來看，對於學習動機總水平來說，勝任需要得分權重最大 (1.331)，其次是關係需要 (0.344)，最後是自主需要 (0.144)。這說明，對於漢碩留學生來說，提高其勝任需要滿足程度比起提高其自主需要滿足程度，更有助於促進其學習動機總體水平的提高。
- (3) 對於學習性投入水平來說，自主型動機的得分權重為0.168，受控型動機的得分權重為0.126，說明自主型動機和受控型動機均能對學習性投入起正向預測作用，但自主型動機的正向預測作用稍高於受控型動機。

- (4) 學習動機總水平與學習性投入水平之間的關係主要表現為學習動機總水平對學習性投入水平單向的正向預測作用，兩者之間的双向互動關係較弱 ($\beta=0.44$)。
- (5) 基本心理需要滿足程度與學習性投入水平之間的關係主要表現為基本心理需要滿足程度對學習性投入單向的正向預測作用，双向互動關係較弱 ($\beta=0.44$)。

2) 研究建議

根据本研究的研究結果，筆者得出以下關於漢碩留學生培養的幾點建議：

- (1) 提高漢碩留學生的勝任需要滿足程度，降低其學習焦慮：漢碩留學生勝任需要滿足程度較低與其面臨漢語學習和專業學習的双重壓力有關。漢語水平達標和適應課程學習是其學習焦慮的主要來源¹⁶⁾。因此，一方面，在漢碩留學生入學後，應大力加強漢語能力的培養，繼續為他們開設專業漢語，學術漢語或高級漢語課程，並鼓勵留學生與中國學生合作學習，幫助他們進一步提高漢語能力，降低學習焦慮；另一方面，還應該幫助漢碩留學生適應課程學習，“在專業導學、課程導引、教學教育方式等方面，加強針對漢碩留學生的教學設計和訓練”¹⁶⁾。
- (2) 了解漢碩留學生的學習興趣和學習需求，提高其自主型動機水平：提高漢語水平，對中華文化感興趣、希望成為一名優秀的漢語教師是漢碩留學生主要的自主型動機。漢語課程，中國文化與跨文化交際，教學實習也被漢碩留學生選為最有用的課程，而且他們認為有指導地討論，課堂模擬教學，案例分析是最有效的教學方式¹⁸⁾。這說明，在漢碩留學生的培養中，應該加強對其漢語能力和教學能力的培養，加強對漢語課程和教學實習的重視。另外，應該調整教學方式，通過組織課堂討論，組織課堂模擬教學等實踐活動為留學生創造與中國學生合作學習和交流的機會，同時豐富漢語教學體驗，滿足他們的學習興趣和學習需求，增強他

們的自主型學習動機水平。另外，還可在了解漢碩留學生學習興趣和學習需求的基础上，對課程設置進行優化，擴大課程的選擇範圍，增加學生選擇的靈活性，給予漢碩留學生更多的學習自主權，從而促進其自主型動機水平的提高。田艷便指出漢語國際教育碩士的課程設置應“擴大課程的選擇範圍，注重知識的交叉性和滲透性”；同時，“增加學生選擇的靈活性，適當考慮增加研究方法，語言學，國際主題等方面的課程”²⁹⁾。

- (3) 針對不同性別、地區、年級的學生，培養的側重點應有所不同：就不同性別而言，男生的自主型動機比女生弱，學習性投入水平也比女生弱。在漢碩留學生中，男生的比例較小，相比女生，他們在中國更難在班級內找到同性同伴，這使得他們在適應中國的學習生活時便有較大的難度。另外，對於漢碩留學生來說，漢語國際教育碩士專業是外語學習和教學技能學習相結合的一門專業。在語言學習和教育兩個領域，女性的優勢比較明顯，男性的優勢較小。因此，可以猜想，專業學習難度較大和適應中國學習生活較困難是漢碩留學生男性群體遇到的兩大難題。在漢碩留學生的培養中，對待男生，應該通過組織團體活動、鼓勵其參與教學技能大賽等形式為他們創造結識其他同學的機會，幫助他們更好地適應專業學習和中國的生活，並以參與競賽等方式促使他們提高學習性投入水平。東南亞，東亞學生是漢碩留學生的主體，歐洲，非洲，中亞，西亞等其他地區的學生較少。東南亞，東亞學生表現出較高的受控型動機水平和較低的自主型動機水平，但其學習性投入水平卻較高。這說明，外在的激勵，如成績排名，獎學金等對東南亞、東亞學生有較強的激勵效果。另外，東南亞，東亞學生學習也比較認真刻苦，學習積極性較高。因此，對待東南亞，東亞學生應該多給予認可和鼓勵，並通過課堂反饋，作業反饋，告知成績排名等形式滿足他們的勝任需要，促進其自主型動機水平的提高，改善其心理健康狀況。歐洲，非洲，中亞，西亞

29) 田艷，《基於英國MTESOL課程體系對漢語國際教育碩士課程設置的思考》，《世界漢語教學》(2)，2012，第276-288頁。

等地區的學生較少，相比東南亞、東亞地區，他們與中國的文化交流也較少。對於他們來說，學習難度更大。因此，對待這些地區的留學生，應該在學習上給予更多的指導，可以通過招募語伴、允許他們參與本科生的課程學習等方式來幫助他們提高漢語水平，縮小他們與其他同學之間的差距。相較於研一，研二的留學生因為面臨就業和畢業的壓力，自主型動機和受控型動機水平都有所下降。這說明，對待畢業年級的漢碩留學生，應該加強畢業和就業指導，在畢業論文的撰寫上提供及時的反饋和指導，並為他們提供教學實習機會，使他們能够在教學中體驗到知識應用的樂趣，同時也對自己可能要從事的職業有一定的了解。

3) 研究不足與展望

本研究基於自我決定理論對漢碩留學生的基本心理需要滿足程度，學習動機，學習性投入水平進行調查研究。研究主要以問卷調查的方式進行，雖然所用量表均是在現有成熟量表的基础上修訂而來的，但筆者在量表修訂過程中，沒有考慮到漢碩留學生在答題中會有語言障礙的問題，沒有對原有的問卷語言進行簡化，同時減少含否定表達的題項，導致問卷回答時間過長（平均回答時間超過15分鐘），增加了樣本收集的難度，也在一定程度上影響了數據的有效性。結構方程模型檢驗結果顯示，本研究中還存在四個未觀測變量，能夠對關係需要，自主需要，受控型動機，校園環境支持度產生影響。具體這四個未觀測變量是什麼，未來的研究可進一步探究。

参考文献

- KASETKALAT, 「汉语国际教育硕士泰国留学生的汉语学习动机调查研究」, 重庆大学硕士学位论文, 2012.
- 曹贤文, 田鑫, 「汉语国际教育硕士留学生学习焦虑及其原因调查」, 『暨南大学华文学院学报』, 04期, 2017.
- 范春林, 张大均, 「学习动机研究的特点、问题及走向」, 『教育研究』, 07期, 2007.
- 贺圣达, 「东亚文化圈和东亚价值观的历史考察——以中日韩(朝)越为主体的历史分析」, 『东南亚纵横』04期, 2010.
- 黄美娟, 「美国“全国大学生学习性投入调查”(NSSE)研究」, 上海师范大学硕士学位论文, 2014.
- 刘淳松, 张益民, 张红, 「大学生学习动机的性别、年级及学科差异」, 『中国临床康复』, 20期, 2005.
- 刘俊升, 林丽玲, 吕媛, 等, 「基本心理需要量表中文版的信、效度初步检验」, 『中国心理卫生杂志』, 27(10)期, 2013.
- 毛晋平, 「成就目标理论与大学生的学习动机」, 『湖南师范大学教育科学学报』, 1(02)期, 2002.
- 孟瑞森, 「谈汉语国际教育专业硕士外国留学生培养」, 『语文学刊』13期, 2011.
- 彭聃龄, 『普通心理学』, 北京: 北京师范大学出版社, 1988.
- 史继忠, 「“东方文化圈”与东南亚文化」, 『贵州民族研究』, 03期, 2000.
- 史静竑, 涂冬波, 王纾, 等, 「基于学习过程的本科教育学情调查报告2009」, 『清华大学教育研究』, 32(4)期, 2011.
- 田艳, 「基于英国MTESOL课程体系对汉语国际教育硕士课程设置的思考」, 『世界汉语教学』, 02期, 2012.
- 涂冬波, 史静竑, 郭芳芳, 「中国大学生学习性投入调查问卷的测量学研究」, 『复旦教育论坛』, 11(1)期, 2013.

- 王纾, 「研究型大学学生学习性投入对学习收获的影响机制研究——基于2009年“中国大学生学情调查”的数据分析」, 『清华大学教育研究』, 32(4)期, 2011.
- 王颖, 「浅析大学生自我效能感与学习动机的关系」, 『山西财经大学学报』, 04期, 2011.
- 吴怀成, 「汉语国际教育专业硕士生培养之管见——以该专业毕业生跟踪调查为例」, 『国际汉语学报』, 2017.
- 吴庆麟, 『教育心理学』, 北京: 人民教育出版社, 2003.
- 杨渝川, 王卫红, 张庆林, 「中国大学生学习动机的因素结构研究」, 『南京师大学报(社会科学版)』, 02期, 1996.
- 佚名, 「诺贝尔奖得主反思: 东亚教育浪费了太多生命」, 『西洋参考』, 2017-06-09期, http://news.ifeng.com/a/20170609/51216701_0.shtml.
- 张全生, 黄清, 刘宏宇, 「面向中亚本土化师资的汉语国际教育硕士培养项目的调查分析」, 『民族教育研究』, 05期, 2014.
- BLACK A E, DECI E L, 「The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective」, 『Science Education』, 84(6), 2000.
- DECI E L, RYAN R M, 「Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains」, 『Canadian Psychology』, 49(1), 2008.
- DECI E L, RYAN R M, 『Intrinsic motivation and self-determination in human behavior』, New York: Plenum Press, 1985.
- ILARDI B C, LEONE D, KASSER T & RYAN RM, 「Employee and supervisor ratings of motivation: main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting」, 『Journal of Applied Social Psychology』, 23, 1993.
- KASSER T, DAVEY J, RYAN R M, 「Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting」,

『Rehabilitation Psychology』, 37(3), 1992.

PINTRICH P R, 「A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students」, 『Educational Psychology Review』, 16(4), 2004.

RYAN R M, DECI E L, 「Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being」, 『American Psychologist』, 55(1), 2000.

WILLIAMS G C, DECI E L, 「Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory」, 『Journal of Personality and Social Psychology』, 70(4), 1996.

Abstract

Correlations among basic psychological needs, learning motivation and student engagement of overseas students on Master of Teaching Chinese to Students of Other Languages

Zhang Lihuan, Yang Rongrong

This study is to investigate the learning motivation of overseas students in Master of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages (referred as 'MTCSOL overseas students' below). Based on a social cognitive motivation theory, self-determination theory, it investigates and studies how the degree to which basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness of MTCSOL overseas students are satisfied affects the strength of their learning motivation and the degree to which their learning motivation is internalized. Also, interested in the learning behavior and learning experience of MTCSOL overseas students, it also investigates their 'student engagement' so as to study the correlations among three factors, namely the degree to which basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness are satisfied, learning motivation and student engagement.

A questionnaire including three scales, namely the Self-regulation Scale, the Basic Psychological Needs Scale, and the Student Engagement Scales is used in this study and 43 MTCSOL overseas students have filled in the questionnaire.

The result of the survey suggests that MTCSOL overseas students' autonomous motivation is stronger than their controlled motivation and their need for relatedness is better satisfied than that for autonomy and competence. As for the detail information of the three factors mentioned above among different groups, results tell that the degree to which learning motivation is internalized and the level of student engagement of ladies is higher than that of gentlemen. The degree to which learning motivation is internalized of students from South-east Asia and East Asia is weaker than that of other students. However, the degree of their

student engagement is higher than average. The overall learning motivation and the degree to which learning motivation of the first-year graduates are higher than that of second-year graduates. The result of structural equation modeling test suggests that a strong bilateral interaction exists between the satisfaction of MTCSOL overseas students' basic psychological needs and the total strength of their learning motivation. In addition, the degree to which basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness of MTCSOL overseas students are satisfied and the total strength of their learning motivation are positive predictors of their student engagement. And the effect of competence satisfaction is the strongest among three basic psychological needs, with autonomy the next and relatedness the weakest. Also, the effect of autonomous motivation on student engagement is a little stronger than controlled motivation.

Key words: MTCSOL overseas students; learning motivation; self-determination theory; basic psychological needs; student engagement; social cognitive theory

투 고 일 : 2019. 4. 10. / 심 사 일 : 2019. 4. 15. ~ 2019. 5. 15. / 게재확정일 : 2019. 5. 20.