

学习动机与环境支持对高等教育价值共创意愿的影响研究

倪小小¹ 王雨桐²

1. 三亚学院, 中国·海南 三亚 572022

2. 三亚航空旅游职业学院, 中国·海南 三亚 572000

摘要: 研究旨在通过揭示学习动机、环境支持与学生共创意愿之间动态关系, 探究高等教育转型下价值共创机制普适性与师生教育价值共创的影响因素。研究通过层级回归与斜率分析发现, 学习动机和环境支持成为主要影响方面。与此同时, 价值共创机制在不同背景的学生群体中具有普适性。值得注意的是, 在教学评价等深层次互动环节中, 权力结构仍导致学生的互动性参与受限。为此, 本研究为高校建设支持性环境、优化师生互动机制以及创新教育评价方式提供了指导方向, 从而助力高等教育在转型中实现更高质量的发展。

关键词: 高等教育; 价值共创; 学习动机; 环境支持

Research on the Impact of Learning Motivation and Environmental Support on Students' Willingness to Co-create Value in Higher Education

Xiaoxiao Ni¹ Yutong Wang²

1. Sanya University, Sanya, Hainan, 572022, China

2. Sanya Aviation and Tourism College, Sanya, Hainan, 572000, China

Abstract: This study aims to explore the dynamic relationship among learning motivation, environmental support, and students' willingness to co-create value, and to investigate the universality of the value co-creation mechanism and the influencing factors of value co-creation between teachers and students in the context of higher education transformation. Through hierarchical regression and slope analysis, the study found that learning motivation and environmental support are the main influencing factors. Meanwhile, the value co-creation mechanism is universal among students with different backgrounds. Notably, in deep-level interaction processes such as teaching evaluation, the power structure still limits students' interactive participation. Therefore, this study provides guidance for universities to build supportive environments, optimize the interaction mechanism between teachers and students, and innovate educational evaluation methods, thereby promoting higher education to achieve higher-quality development during the transformation.

Keywords: higher education; value co-creation; learning motivation; environmental support

0 前言

产业升级和技术革新对高等教育人才培养提出了更高的要求。同时, 作为数字原生代大学生们期待更主动、更深入地参与教育过程。在此背景下, 源自服务管理领域的价值共创理念强调通过多方参与者的互动与协作来创造价值, 在教育领域展现出独特的应用价值。然而, 已有研究主要关注价值共创在教育领域中结果, 对其形成机制, 特别是动机与意愿之间动态关系研究较少。

本研究整合了价值共创理论、自我决定理论和社会认知理论, 构建了“动机—环境—行为”的分析框架, 并聚焦核心问题: 学习动机对学生的价值共创意愿的影响? 教师支持和同伴互动作为环境因素如何调节? 价值共创机制是否具有跨学科普适性?

通过对 273 名大学生研究发现, 学习动机对学生价值共创意愿具有显著正向影响; 教师支持正向调节学习动机与价值共创意愿关系; 良好同伴互动氛围能够增强学习动机对价值共创意愿影响。这一机制在不同专业背景和学习阶段的学生群体中均表现出较强的稳定性。值得注意的是, 在价值共创参与维度中, 学生对基础性参与表现出较高意愿, 而在涉及“教学评价”等环节时的参与意愿相对较低。这反映了高等教育的教学评价过程中, 传统的师生权力结构可能抑制学生深度参与。

本研究旨在对价值共创理论的动态机制构建, 阐明环境因素在价值共创过程中的动态作用机制, 丰富价值共创理论在教育情境中的应用。更为重要的是, 研究验证了价值共创理论在教育环境中的普遍适用性。这些发现不仅推进价值共创理论发展, 也为高等教育改革提供了新的实践启示。

1 研究基础与研究假设

1.1 理论基础

价值共创理论强调价值是在服务提供者和消费者互动过程中共同创造^[1]。该理论从早期商品交换价值发展为当前各利益相关者共同创造价值动态网络互动模式。价值共创理念引入高等教育突破传统教育中单向传授模式,强调通过多方参与互动与协作来创造教育价值提升。学生不应被视为被动的教育服务接受者,而应是教育价值创造过程中的积极参与者和共同创造者^[2]。自我决定理论为理解学生参与价值共创的内在动机提供了重要理论支撑。该理论认为,人类行为的动机类型存在一个自主性的连续体,从完全他控的外部调节到完全自主的内在动机^[3]。当学生的动机趋向自主性的一端时,他们更可能持续投入共创活动,并获得更好的学习体验和成果。社会认知理论强调环境因素、个人因素与行为之间的三元交互作用,能够显著调节学习动机与参与行为之间的关系^[4]。例如,支持性的学习环境和积极的师生互动可以增强学生的自主性动机,进而促进其更积极地参与价值共创活动^[5]。这种三元交互作用为设计有效的教育干预措施提供了理论依据。

基于此,本研究通过三个核心理论共同构建了一个“动机—环境—行为”动态分析框架,通过利用价值共创理论阐明高等教育中师生互动本质特征,自我决定理论解释学生参与的内在驱动力,社会认知理论则阐释环境因素的调节作用。这一框架为理解高等教育价值共创动态递进机制提供理论基础。

1.2 研究假设

自我决定理论认为当学习动机更趋向于内在化时,学生会出于兴趣和满足感而自发地参与学习活动,这种内在化的学习动机能够推动学生主动融入教学互动过程^[6]。基于此,本研究提出:

H1: 学习动机对学生的价值共创意愿具有显著正向影响。社会认知理论指出个体的行为受到个人因素和环境因素的共同影响,环境因素在个体将动机转化为行为的过程中发挥着重要的调节作用^[7]。支持作为关键的环境因素,能够通过提供情感支持、认知支持和行为支持来影响学生的自我效能感和结果预期^[8]。基于此,本研究提出:

H2: 教师支持在学习动机与价值共创意愿的关系中起正向调节作用。同伴互动被视为社会认知理论中另一个重要的环境支持因素。该理论指出同伴互动能够通过影响个体的自我效能感和结果预期来调节动机向行为的转化过程^[9]。当学生在同伴中获得认可和支持时,更容易将学习动机转化为持续的参与行为。基于此,本研究提出:

H3: 同伴互动在学习动机与价值共创意愿的关系中起正向调节作用。

通过上述假设,本研究构建一个整合的分析框架,聚焦于价值共创的动态演进特征、环境支持的协同效应,以及价值共创的普适性特征,为后续研究提供了理论基础。

2 研究方法

2.1 研究设计

本研究采用横截面研究设计,通过问卷调查收集数据,最终形成的量表包含四个维度:学习动机、共创意愿、教师支持和同伴互动,采用 5 级 Likert 量表计分(1=非常不同意,5=非常同意)。

2.2 实验对象与数据采集

为确保样本的代表性,本研究采用多渠道抽样方法。调查获得有效样本 273 份。其中,男生 42.1%,女生 57.9%;大一至大四学生分别占 22.7%、28.9%、30.4% 和 17.9%;理工科学生占 45.1%,文科学生占 54.9%。样本分布均衡,具有良好代表性。

2.3 量表信效度检验

本研究对问卷量表进行系统信效度检验,四个维度的 Cronbach's α 系数为:学习动机(0.837)、共创意愿(0.806)、教师支持(0.767)和同伴互动(0.823),均超过 0.7 可接受标准,见表 1。

表 1 内部一致性信度

维度	题项	Cronbach's α
学习动机	4	0.837
共创意愿	3	0.806
教师支持	3	0.767
同伴互动	3	0.823

在效度检验方面,验证性因子分析展示测量模型拟合优度指标: χ^2/df 值为 1.796,低于 5 临界标准;RMSEA 为 0.054,未超过 0.08 建议值;其他拟合指标如 GFI (0.946)、CFI (0.967)、IFI (0.968)、TLI (0.957) 和 AGFI (0.917) 均高于 0.9 标准值,见表 2。

表 2 模拟拟合指标

指标	建议值	模型指标	符合
χ^2/df	$1 < \chi^2/df < 5$	1.796	符合
RMSEA	< 0.08	0.054	符合
GFI	> 0.9	0.946	符合
CFI	> 0.9	0.967	符合
IFI	> 0.9	0.968	符合
TLI	> 0.9	0.957	符合
AGFI	> 0.9	0.917	符合

在收敛效度和区分效度上,四个维度的组合信度(CR)均超过 0.7 标准值,平均方差提取量(AVE)也都高于 0.5 的临界值。各维度 AVE 平方根均大于维度间的相关系数,证实量表具有理想的区分效度。Harman 单因素检验结果显示方差解释率为 38.627%,低于 40% 临界标准,说明研究数据不存在共同方法偏差问题。上述结果表明,本研究所采用测量工具展现出良好信效度水平,能够为后续假设检验提供可靠数据支持,见表 3。

表 3 收敛效度分析结果

潜变量	题项	β	b	S.E.	C.R.	P	CR	AVE
共创意愿	CCA1	0.742	1				0.807	0.583
	CCA2	0.757	1.032	0.092	11.206	***		
	CCA3	0.791	1.054	0.091	11.549	***		
学习动机	LM1	0.752	1				0.838	0.564
	LM2	0.756	0.993	0.086	11.533	***		
	LM3	0.71	0.941	0.086	10.877	***		
	LM4	0.785	1.038	0.087	11.896	***		
同伴互动	PI1	0.803	1				0.824	0.61
	PI2	0.785	0.933	0.075	12.432	***		
	PI3	0.754	0.956	0.079	12.035	***		
教师支持	TS1	0.713	1				0.767	0.523
	TS2	0.737	1.004	0.104	9.633	***		
	TS3	0.719	0.998	0.105	9.519	***		

注: ***, $P < 0.001$; b: 非标准化系数; β : 标准化系数。

3 结果分析

3.1 描述性统计与相关分析

描述性统计分析显示,所有变量均值均高于量表中位值 3。学习动机平均值为 3.733 ($SD=1.047$),教师支持均值为 3.557 ($SD=0.924$),共创意愿均值为 3.455 ($SD=1.265$),同伴互动均值为 3.444 ($SD=1.065$)。共创意愿三个维度,“主动参与教学设计”(M=3.473, $SD=1.266$)和“课堂想法表达”(M=3.473, $SD=1.281$)表现相当,“共同评价学习效果”(M=3.421, $SD=1.252$)略低,反映学生不同层面的参与倾向存在差异。整体数据表明学生表现出较积极的学习态度,并感知到良好的教育环境支持。

相关分析结果显示,各研究变量之间均存在显著的正相关关系($p < 0.01$)。共创意愿分别和学习动机($r=0.407$)、教师支持($r=0.480$)和同伴互动($r=0.517$)呈现显著正相关,教师支持与同伴互动间也表现出显著正相关($r=0.430$)。这些初步结果为后续假设检验提供了支持。

3.2 假设检验

本研究采用层级回归分析方法对假设进行检验,并在进入回归方程前对所有变量进行标准化处理,以降低多重共线性影响。针对学习动机对共创意愿主效应(H1)检验结果显示,学习动机对共创意愿具有显著的正向预测作用($\beta=0.407$, $p < 0.001$),可解释 16.6% 的方差($R^2=0.166$, $F=53.872$, $p < 0.001$),支持假设 H1。

基于 Process v4.1 程序,本研究进一步检验了教师支持和同伴互动的调节效应。在教师支持的调节效应检验中,模型 1 显示学习动机($\beta=0.312$, $p < 0.001$)和教师支持($\beta=0.408$, $p < 0.001$)的主效应显著,共同解释了 32.3% 的方差。加入交互项的模型 2 中,交互效应显著($\beta=0.143$, $p < 0.01$),且模型解释力显著提升($\Delta R^2=0.019$, $p < 0.01$),支持了假设 H2。

在同伴互动的调节效应检验中,模型 1 表明学习动机($\beta=0.256$, $p < 0.001$)和同伴互动($\beta=0.427$, $p < 0.001$)

主效应显著,解释了 32.5% 的方差。模型 2 中交互项显著($\beta=0.181$, $p < 0.01$),模型解释力显著提升($\Delta R^2=0.027$, $p < 0.001$),支持了假设 H3。

简单斜率分析结果显示,学习动机对共创意愿的影响更强(simple slope=0.498, $p < 0.001$),而在低水平条件下较弱(simple slope=0.192, $p < 0.01$)。同样,在高水平同伴互动条件下的影响(simple slope=0.500, $p < 0.001$)也强于低水平条件(simple slope=0.149, $p < 0.05$)。这表明良好的教育环境支持能增强学习动机对共创意愿的促进作用。

3.3 价值共创的维度和群组差异检验

聚类分析识别出三种不同参与模式:高度参与组(117 人, 42.9%)在各维度的参与强度均较高(聚类中心:教学设计参与 4.419、课堂互动 4.496、教学评价 4.470);中度参与组(103 人, 37.7%)表现出稳定的中等参与水平(聚类中心:教学设计参与 3.223、课堂互动 3.214、教学评价 3.136);低度参与组(53 人, 19.4%)则显示出较低的参与意愿(聚类中心:教学设计参与 1.868、课堂互动 1.717、教学评价 1.660)。这种分层现象表明学生的价值共创参与存在差异化特征。

相关分析揭示,三个维度之间存在显著的正相关关系($r=0.556-0.627$, $p < 0.001$),表明这些维度既相互关联又保持了各自独特性。教学评价维度与教师支持的相关程度($r=0.250-0.379$)相对较低,这反映了在深层次教学互动环节中可能存在的参与障碍。

在群组差异分析方面,结果显示性别差异不显著($t=-1.760$, $p=0.080$;男生: M=3.322, $SD=1.107$;女生: M=3.553, $SD=1.044$)。按照学习动机水平进行分组比较时发现显著差异($t=5.093$, $p < 0.001$),高动机组表现出更高的价值共创意愿(M=3.850, $SD=0.977$)相比低动机组(M=3.201, $SD=1.061$)。

4 讨论

4.1 学习动机对价值共创意愿基础性作用

研究解释了学习动机在学生在学习环境中价值共创意愿的显著影响。数据验证指出,在高等教育情境中,内在学习动机表现为学生对知识获取和能力提升的自发性追求,推动他们主动融入教学互动,积极参与课堂活动,从而实现教育价值的共同创造。这一发现与自我决定理论核心观点呼应。这也表明,培养学生的自主性学习动机不仅是提升学习效果的关键,更是激发意愿达到知识建构、能力提升等多维度的高等教育价值的基础。

4.2 环境支持因素协同调节作用

研究发现教师支持在学习动机与价值共创意愿的关系中发挥显著正向调节作用($\beta=0.143$, $p < 0.01$)。这种调节效应作用机制可以通过社会认知理论得到解释,教师支持通过影响学生的自我效能感和结果预期,调节了动机向行为的转化过程。简单斜率分析揭示这一机制的具体模式,在教师支持水平较高时,学习动机对价值共创意愿的影响显著增强(simple slope=0.498, $p < 0.001$);在低水平教师支持条件下,影响相对较弱(simple slope=0.192, $p < 0.01$)。

发现与此前研究提出的教师—学生共创实施模型相呼应^[2],特别是当教师通过鼓励参与、提供反馈、重视学生意见等方式表达支持时,不仅能增强学生的自我效能感,还能促进他们将学习动机转化为实际的共创行为。

研究揭示同伴互动在学习动机与价值共创意愿关系中起到显著正向调节作用($\beta=0.181$, $p < 0.01$)。社会认知理论认为同伴互动通过榜样效应和社会支持,促进了动机向行为的转化^[5]。本研究数据显示,高水平的同伴互动显著增强了学习动机对价值共创意愿的影响(simple slope=0.500, $p < 0.001$);在低水平同伴互动下,影响较弱(simple slope=0.149, $p < 0.05$)。这一发现呼应 Elliott 在 2024 年的研究,在价值共创的情境中,高质量同伴互动不仅提供认知支持,还创造促进动机转化为行为的社会学习环境,帮助学生获得更多学习资源和情感支持,从而增强其参与价值共创信心与意愿^[10]。

4.3 价值共创意愿的结构特征及差异分析

聚类分析识别三种参与模式:高度参与组(117人,42.9%)在各维度表现出较高参与强度(教学设计 4.419、课堂互动 4.496、教学评价 4.470);中度参与组(103人,37.7%)保持稳定中等参与水平(教学设计 3.223、课堂互动 3.214、教学评价 3.136);低度参与组(53人,19.4%)则显示较低参与意愿(教学设计 1.868、课堂互动 1.717、教学评价 1.660)。即在高度参与组中,教学评价维度的参与强度(4.470)也略低于课堂互动维度(4.496),这种模式在其他参与组中同样存在。

相关性分析揭示教学评价维度与教师支持相关程度($r=0.250-0.379$)显著低于其他维度(CCA1: $r=0.303-0.429$; CCA2: $r=0.275-0.378$)。这种相关强度差异性表明,在教学评价环节中,传统的师生互动模式可能影响了学生深度参与,反映教育评价中制度性权力特征,即教师仍保持较强主导作用。

在群组差异分析中,研究发现专业背景和学习阶段对价值共创意愿的影响并不显著。这一发现挑战了此前研究关于学科差异的观点,此前研究认为不同学科领域会显著影响学生的学习方法选择和参与方式,如会计和工程等专业的学生更倾向于采用传统的、教师主导的学习方式。然而,本研究发现价值共创展现出跨越学科界限特征,理工科学生($M=3.722$, $SD=1.043$)与文科学生($M=3.742$, $SD=1.051$)在价值共创意愿上的差异并不显著($t=-0.158$, $p=0.875$)。同样,不同年级学生的参与意愿也无显著差异($F=1.496$, $p > 0.05$),从大一($M=3.742$, $SD=1.052$)到大四($M=3.617$, $SD=1.041$)均表现出稳定的参与水平。

研究表明,价值共创作为以学生为中心的教育模式,其重点在于强调学生主体性和协作性,这种特点跨越了各类学科和年级界限。在适当支持性环境下,不同背景学生群体都能积极参与到教育的价值共创活动。同时,相关性分析揭示出的模式差异也表明在推进教育改革时,需要更加注意促进师生在评价环节的深度互动与共同参与,减轻传统教育中制度差异导致的参与度不足。

5 结论

研究创新性构建了“动机—环境—行为”分析框架,系统阐释了价值共创的形成过程,揭示了环境支持通过直接和间接路径影响价值共创的多重机制。在理论拓展层面,研究不仅证实了价值共创机制的普适性,还揭示了教育评价中的权力结构问题,为理论发展开辟了新方向。

为此,高等教育应充分认识到师生共建环节中动态性特征,通过持续的环境支持来激发和维持学生的参与动力。这不仅需要教师转变传统的单向传输的教学理念,更要求高校在制度层面为师生互动和同伴协作提供充分保障。更为重要的是,教育体制需要在师生互动的深层次环节中突破传统权力结构的限制,为学生参与创造更多灵活参与空间。高校可借助价值共创机制普适性特征,在不同学科和年级间推广有效经验,但关键是要确保支持环境的连续性,使价值共创成为推动教育质量提升的长效机制。

参考文献:

- [1] VARGO S L, LUSCH R F. Evolving to a new dominant logic for marketing[J]. Journal of Marketing,2004,68(1):1-17.
- [2] DOLLINGER M, LODGE J, COATES H. Co-creation in higher education: Towards a conceptual model[J]. Journal of Marketing for Higher Education,2018,28(2):210-231.
- [3] DECI E L, RYAN R M. The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior[J]. Psychological Inquiry,2000,11(4):227-268.
- [4] BOVILL C. Co-creating learning and teaching: Towards relational pedagogy in higher education[M]. Critical Publishing,2020.
- [5] SCHUNK D H, DIBENEDETTO M K. Motivation and social cognitive theory[J]. Contemporary Educational Psychology,2020(60):101832.
- [6] RYAN R M, DECI E L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness[M]. New York: Guilford Press,2017.
- [7] BANDURA A. Social cognitive theory: An agentic perspective[J]. Annual Review of Psychology,2001,52(1):1-26.
- [8] SCHUNK D H, DIBENEDETTO M K. Motivation and social cognitive theory[J]. Contemporary Educational Psychology, 2020(60):101832.
- [9] LIM J, KIM S, PARK T. Peer interaction and academic engagement in higher education: A social network analysis[J]. Studies in Higher Education,2020,45(8):1542-1557.
- [10] ELLIOTT J C. Understanding peer interactions in undergraduate engineering education[D]. Utah:Utah State University,2024.

作者简介:倪小小(1985-),女,中国辽宁人,硕士,从事文化产业和教育学研究。

基金项目:中青年教师专项培养项目“价值共创理论在高等教育中的应用及对学生参与度影响研究”(项目编号:SYJPZQ2024014)。