大学生深度学习的影响因素研究

——基于社会学习理论视角

刘 敏[1]，庄 伟[2]

（1.聊城大学 教育科学学院，山东 聊城 252000；
2.聊城大学 文学院，山东 聊城 252000）

摘 要：作为培养和发展学生核心素养的重要学习方式，深度学习是为了应对人工智能的挑战而进行高校课堂教学改革的必经之路。运用问卷调查法，以山东省525名大学生为调查对象，了解大学生的深度学习水平及其影响因素。研究结果表明，大学生的深度学习处于中等水平，个体期望（考试期望和教育期望）、学习行为（学习困难时的应对行为）、环境（学习难度、教师教学方法）均会影响大学生的深度学习水平。为提升大学生的深度学习水平，需要学生确立合理的学习期望，激发深度学习动机；需要教师设计适当的学习任务，提高学生的自我效能感；改革教学方法，促进学生深度学习策略的应用，以及鼓励人际互助，培养学生积极的学习行为。

关键词：大学生；深度学习；社会学习理论；影响因素

中图分类号：G434 **文献标识码**：A **文章编号**：1672-1217（2025）05-0149-08

收稿日期：2025-07-14

基金项目：聊城大学校级教改项目（3111624034）：教育数字化转型背景下高校智慧教学模式的研究与实践。

作者简介：1.刘 敏（1980-），女，山东菏泽人，聊城大学教育科学学院讲师，心理学博士；
2.庄 伟（1978-），男，山东淄博人，聊城大学文学院副教授。

DOI:10.16284/j.cnki.cn37-1401/c.2025.05.012

一、研究缘起

随着大数据、云计算等技术的加速迭代，以及以深度学习为代表的机器学习算法在自然语言处理领域取得的进展，生成式人工智能得以迅速发展。2025年中共中央、国务院印发了《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》，该纲要提出：“促进人工智能助力教育变革”。为了应对人工智能的挑战，面向深度学习的课堂教学改革是必然选择。

近年来，深度学习成为了学者们研究的热点，被视为推进学习科学纵深发展的重要突破方向①。在深度学习的内涵方面，国内外学者们进行了较多的探索。1976年，美国心理学家Marton等认为学习是一种由表及里、由浅入深的探究过程，首次把学习分为浅层学习（Surface Learning）和深度学习（Deep Learning）两个学习过程②。Biggs认为深度学习是相对于浅层学习的一种学习方式，具体包含深层学习动机和深度学习策略两部分内容③。Beattie等认为深度学习主要表现为学生以批判性思想对待学习内容，注重新

①曾明星、廖柏林、覃遵跃：《从ChatGPT到Sora：生成式人工智能如何重塑深度学习场景》，《远程教育杂志》2024年第6期。

②Marton F，Sajli R. On Qualitative Differences in Learning Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Desk，*British Journal of Educational Psychology*，1976，(46)：115-127.

③John Biggs. What do Inventories of Student Learning Process Really Measure，*British Journal of Educational Psychology*，1993，(63)：6-8.

旧知识之间的联系，强调知识内部的逻辑关系以及得出结论的证据①。

与国外相比，国内对深度学习的系统研究起步较晚，目前，深度学习已成为多个学科领域的研究热点，但是有关深度学习的内涵界定尚未统一。2005年，黎加厚首先对深度学习进行了界定，他认为深度学习是一种学习方式，学习者以理解知识为基础，进而用批判性思维对待新知识和思想，注重新旧知识之间的联系，将新知识融入已有的知识结构，能在新情境下运用所学知识，进而解决实际问题和做出决策②。与此观点不同，郭亦荣认为深度学习是一种学习过程，是学生从符号表征的知识转向知识本身学习的过程③，并指出深度学习的特征在于，学习者能够基于最近发展区进行知识的理解与学习，在新情境下迁移运用已有知识，在学习中能够全身心投入情感等。付亦宁从学习结果的角度来论述深度学习的内涵，指出浅层学习侧重学习的目的是识记知识，而深度学习强调学习的目的在于解决实际问题，以及培养学习者的高阶思维能力④。

根据布鲁姆有关学习目标的理论，学习目标可分为六个层次：知道、领会、应用、分析、综合及评价⑤。其中浅层学习对应前两个层次，注重对知识的识记和理解，而深度学习则对应后续四个层次，注重对知识的理解和应用，涉及高阶思维活动⑥。

综合以往研究，学者们主要从学习目标、学习方式、学习过程和学习结果角度来论述深度学习的内涵。本研究采取Biggs和黎加厚的观点，认为深度学习是一种学习方式，学习方式是指学生在学习中所持的学习动机和采用的学习策略的组合⑦。因此，深度学习是学习者以追求内在学习兴趣与成就感为动机，采取批判性的思维模式，运用整合、迁移、反思等策略，以达到做出决策和解决实际问题的一种学习方式。

采取深度学习的方式，对于培养和发展大学生的核心素养具有重要意义⑧。然而，反观当下大学生的学习现状，在高校课堂上经常出现教师很投入，讲得很系统，教得很完整，而学生很不在状态，学得不主动、不完整⑨。大学生的目光集中于手机屏幕，几乎不与教师进行眼神交流，也不与同学分享互动。这种对手机过度依赖、“不抬头”的现象并非个别课堂的现象，而是出现在普通高校甚至211、985高校的一个普遍问题。此外，作为互联网的“原住民”，大学生的学习模式深受网络所具有的快速性、碎片化和表象性特点的影响，他们追求信息的快速获取，在短时间内通过网络吸纳海量信息，这种“快餐式”学习模式满足了大学生对知识数量上的积累，使得他们在课堂学习中也倾向于完全接受式的浅层学习，即主要关注“是什么”，忽略了“为什么”以及“如何解决问题”等深度思考，同时海量信息的筛选也会阻碍大学生对所获取知识的深度学习。鉴于大学生的学习现状，探索影响大学生深度学习的因素，对改变其学习模式，提出有针对性的预防与教育策略具有积极的意义。

国内外学者对影响大学生深度学习的因素也进行了一些研究。在理论研究方面，学者吴亚婕基于社会学习理论中的三元交互决定论，从个体、行为与环境三个方面梳理了影响大学生深度学习的关键因素，她指出影响大学生深度学习的个体因素包括信念、期望、自我效能感等，这些认知因素在学生的学习活动中起到动力的作用；学生面对学习内容所采取的学习行为亦会影响学习结果；教学方法、学习任务的复杂度

---

①Beattie V，Collins W，Mcinnes W. Deep and Surface Learning：A Simple or Simplistic Dichotomy?. *Accounting Education*，2010，6(1)：1-12.

②何玲、黎加厚：《促进学生深度学习》，《计算机教与学》2005年第5期。

③郭亦荣：《深度学习的本质、困境及策略》，《教学与管理》2018年第34期。

④付亦宁：《深度（层）学习：内涵、流变与展望》，《南京师大学报（社会科学版）》2021年第2期。

⑤张浩、吴秀娟：《深度学习的内涵及认知理论基础探析》，《中国电化教育》2012年第10期。

⑥杨兰、张冬梅：《初中生深度学习水平及影响因素研究》，《教学与管理》2024年第5期。

⑦Biggs，J. B.，Kember，D.，& Leung，D. Y. P. The Revised Two-Factor Study Process Questionaire：R-SPQ-2F，*British Journal of Education Psychology*，2001，(71)：133-149.

⑧徐丽娟、王鹏飞：《驱动深度学习，提升学科核心素养——原始文献在高中生物学教学中的作用》，《中国教育学刊》2024年S1期。

⑨余文森：《论大学课堂教学的三个“应然”》，《中国大学教学》2018年第4期。

等作为环境因素也会对学生的深度学习水平产生影响[①]。在实证方面，以往研究大多从学生自身、环境、行为等某一个方面考察影响深度学习的某些因素，如张琪等研究发现，网络自我效能感能预测学生的深度学习结果[②]。Lueg 等探讨了同伴互惠辅导对大学生深度学习的影响，结果发现，同伴之间的互助行为比教师的指导更能激发学生的学习动机[③]。吕林海等对中美大学生进行调查发现，师生互动和同伴互动均会显著影响大学生的深度学习水平[④]。然而，影响大学生深度学习的因素众多，目前鲜有研究考察期望、学习任务量、学习困难应对方式等对大学生深度学习的影响。结合个别访谈结果，本研究拟基于社会学习理论视角，采用实证研究方法，从个体、行为与环境三个方面系统考察影响大学生深度学习的因素。

作为有关学习的行为理论，社会学习理论旨在解释社会环境中人的各种行为是如何产生的，以及控制某种行为是否表现出来、如何发生变化的调节机制[⑤]。班杜拉引入了人的认知因素，提出了个体（Personality）、行为（Behavior）和环境（Environment）组成的三元交互决定论（Triadic Reciprocal Determinism）来解释人的行为的习得与改变（见图 1）。其中，个体因素包括感知、期望、信念等认知因素，行为因素包括个体的行动、选择等应对方式。个体的行为会受到个体认知、行为反应的影响，也会受到外界环境因素的制约。该理论同样适用于解释学生的学习行为。

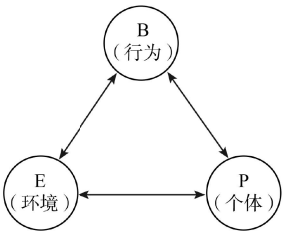


图 1　三元交互决定论

本研究采用测验法，首先调查了大学生深度学习现状，并结合三元交互决定论的模型，探讨影响大学生深度学习的因素，进而提出促进大学生深度学习的高校课堂教学改革建议，为高校高质量人才培养奠定基础。

二、研究方法

（一）研究被试

研究对象选取山东省某高校的大学生，共发放问卷 550 份，剔除无效作答后，得到有效问卷 525 份，问卷回收有效率为 95.5%。其中男、女生分别为 255 人、270 人。文科、理工科分别为 245 人、280 人。大一至大四学生分别为 155 人、120 人、119 人、131 人。

（二）研究工具

深度学习的考察采用“学习方式调查问卷”[⑥]，该问卷分为两个维度，其一是深度学习动机维度，来源于比格斯的学习过程问卷（R-SPQ-2F）中的深度学习动机维度；其二是深度学习策略维度，包括高阶学习、整合性学习与反思性学习，来源于“全国大学生学习投入调查”（National Survey of Student Engage-

①吴亚婕：《影响学习者在线深度学习的因素及其测量研究》，《电化教育》2017 年第 9 期。

②张琪：《e-Learning 环境中大学生自我效能感与深度学习的相关性研究》，《电化教育研究》2015 年第 4 期。

③Lueg R，Lueg K，Lauridsen Aligning Seminars with Bologna Requirements：Reciprocal Peer Tutoring，the Solotaxonomy and Deep Learning. *Studies in Higher Education*，2016，41(9)：1674-1691.

④吕林海、龚放：《中美研究型大学本科生深层学习及其影响机制的比较研究——基于中美八所大学 SERU 调查的实证分析》，《教育研究》2018 年第 4 期。

⑤高申春：《人性辉煌之路——班杜拉的社会学习理论》，武汉：湖北教育出版社，2000 年，第 32-35 页。

⑥程林青：《河北省初中生深度学习水平及影响因素研究》，石家庄：河北师范大学硕士学位论文，2020 年，第 18-19 页。

ment）中的深度学习子量表。本问卷共20题，题项表述均符合大学生的生活、学习状况，总体内部一致性信度和分维度信度均高于0.8，说明问卷具有良好的信度。

（三）研究设计及流程

首先，参考以往研究，对深度学习进行界定，进而选取考察深度学习水平的调查问卷；其次，基于以往研究文献，编制有关大学生深度学习影响因素的访谈提纲，对教师、学生及有关专家进行深度访谈；再者，社会学习理论中的三元交互决定论认为，个体、行为和环境是影响个体行为的三个因素，三者之间是相互影响、相互作用的。根据访谈结果，从社会学习理论的视角，确定影响大学生深度学习的主要因素，即个体因素（个体期望，包括成绩期望和教育期望）、行为因素（学习行为）和环境因素（学习难度、教师教学方法）；最后，构建大学生深度学习影响因素的调查问卷，对不同年级和专业的大学生进行问卷调查，并使用SPSS27.0进行结果统计分析。

三、研究结果与分析

（一）大学生深度学习水平的现状

为了解大学生的深度学习水平现状，参照以往研究分析方法①，对深度学习动机、深度学习策略维度以及具体学习策略（整合学习、高阶学习和反思性学习）进行分析，结果发现，在各个指标上，大学生的得分均略高于理论均值（3分），表明大学生无论在动机上还是策略应用水平上均处于中等程度，总体而言大学生的深度学习水平不太理想。（见表1）

表1　描述性统计结果

因变量	题项	平均值（标准差）	每题平均值
深度学习动机	5	16.66(4.11)	3.33
深度学习策略	15	51.63(10.38)	3.44
高阶学习	4	13.62(3.30)	3.41
整合性学习	5	16.62(3.84)	3.32
反思性学习	6	21.39(4.27)	3.57

（二）大学生深度学习水平的影响因素分析

1.期望对大学生深度学习水平的影响

本研究分别探讨了成绩期望和教育期望对大学生深度学习水平的影响。首先，采用单因素方差分析（ANOVO），考察不同成绩期望的大学生在深度学习上是否表现出差异性，结果表明（见表2），不同成绩期望的大学生，无论在深度学习动机上，还是深度学习策略上均表现出显著性差异（$ps<0.01$），多重比较结果显示，随着大学生对成绩期望值的增高，其深度学习动机呈逐渐增强趋势，深度学习策略应用水平呈逐渐提升趋势，且与较低的成绩期望（平均水平和没有要求）相比，较高的成绩期望条件下（班级前五名和中上水平）大学生的学习动机和学习策略水平均显著更高（$ps<0.05$），尤其表现在高阶学习策略和反思性学习策略方面。

表2　不同成绩期望在深度学习水平上的差异检验

因变量	班级前五名	中上水平	平均水平	没有要求	F	P
深度学习动机	17.88±4.43	17.09±3.33	16.05±4.18	14.55±4.88	12.06	<0.001
深度学习策略	54.84±11.45	52.46±8.84	49.36±9.96	48.03±12.23	8.96	<0.001
高阶学习	14.56±3.65	14.06±2.64	13.06±3.17	11.8±4.00	13.81	<0.001

①杨兰、张冬梅：《初中生深度学习水平及影响因素研究》，《教学与管理》2024年第5期。

整合性学习	17.74±4.3	16.57±3.5	15.95±3.68	16.24±4.13	4.33	<0.01
反思性学习	22.55±4.65	21.84±3.64	20.35±4.16	19.99±5.05	8.65	<0.001

注：$P<0.05$ 表示达到了统计学上的显著。下同。

其次，采用单因素方差分析（ANOVO），考察不同教育期望的大学生在深度学习上是否表现出差异性，结果表明，拥有不同教育期望的大学生，在深度学习动机和学习策略上得分均存在显著差异（$ps<0.05$）（见表 3），多重比较结果显示，大学生无论对自己有何种教育期望（考公考编成功、考上研究生、能毕业），均比没有具体期望者拥有更高的深度学习动机和深度学习策略应用水平（$ps<0.05$），这种差异尤其表现在高阶学习策略和反思性学习策略方面。

上述结果表明，无论是成绩期望还是教育期望，期望水平越高者的深度学习水平越高。

表 3　不同教育期望在深度学习水平上的差异检验

因变量	考公或考编成功	考上研究生	能毕业	没有具体期望	F	P
深度学习动机	16.93±3.91	17.02±3.98	16.84±4.29	13.19±3.96	11.86	<0.01
深度学习策略	52.72±10.09	52.1±10.24	51.85±11.66	44.56±7.68	7.69	<0.01
高阶学习	13.94±3.15	13.9±3.09	13.56±3.61	10.84±3.44	12.02	<0.01
整合性学习	16.96±3.77	16.59±3.92	16.92±4.2	15.14±2.51	2.70	<0.05
反思性学习	21.82±4.22	21.61±4.18	21.38±4.69	18.58±3.37	7.19	<0.01

2. 学习行为对大学生深度学习水平的影响

在学习行为方面，本研究从学习困难的应对方式上探讨了其对大学生深度学习水平的影响。方差分析表明，拥有不同程度主动性的大学生，在深度学习动机和学习策略上的得分均存在显著差异（$ps<0.001$）（见表 4），多重比较结果显示，当大学生遇到不理解、听不懂等学习困难时，主动、及时请教者（向老师或同学请教）的深度学习动机和深度学习策略应用水平均显著高于稍后自我探索者（自己在课下从网络或图书馆搜索资料），且后者的深度学习水平亦显著高于被动等待者（搁置不管，等着老师以后再讲解）（$ps<0.001$）。在具体学习策略方面，上述差异亦表现在高阶学习和反思性学习方面（$ps<0.05$），只是前两种情况下（主动、及时请教者 vs 稍后自我探索者），大学生的整合性学习水平差异不显著（$p>0.05$）。结果表明，学习行为越积极的大学生，其深度学习水平越高。

表 4　不同学习困难应对方式在深度学习水平上的差异检验

因变量	主动、及时请教	稍后自我探索	被动等待	F	P
深度学习动机	17.62±4.17	16.33±3.63	11.23±2.49	38.64	<0.001
深度学习策略	54.11±10.77	50.28±9.31	41.67±6.83	25.25	<0.001
高阶学习	14.33±3.23	13.43±3.01	9.17±2.35	38.37	<0.001
整合性学习	17.68±3.9	15.77±3.58	14.53±2.62	21.64	<0.001
反思性学习	22.1±4.41	21.08±4.01	17.97±3.19	14.51	<0.001

3. 学习任务量与难度对大学生深度学习水平的影响

以任务量与学习难度为自变量，以深度学习水平为因变量进行单因素方差分析，结果表明，当学习难度与任务量不同时，大学生的深度学习动机和深度学习策略应用水平均存在显著差异（$ps<0.01$）（见表 5）。多重比较结果显示，在深度学习动机和深度学习策略指标上，大学生任务量和难度均适中条件下的得分均显著高于任务量小且容易、学习任务量大且难时（$ps<0.05$）；在具体学习策略（高阶学习、整合性学习和反思性学习）指标上，大学生任务量和难度均适中条件下的得分显著高于任务量大且难时（$ps<0.05$），且前者在整合性学习和反思性学习方面得分亦显著高于任务量小且较易时（$ps<0.05$）。结果表明，与数量和难度均适中的学习任务相比，较多、较难的学习任务不仅不利于激发大学生的深度学习动机，而且不利于大学生在学习中应用和发展各类深度学习策略。同样，较少、较易的学习任务也不利于激发大学

生的深度学习动机，以及发展深度学习策略，虽然在高阶学习策略上差异不显著，但是仍旧具有数据趋势。总之，当学习任务量和难度均适中时，大学生的深度学习动机更强、深度学习策略应用程度更高。

表 5　不同学习任务量与难度在深度学习水平上的差异检验结果

因变量	任务量小且容易	任务量适中且难度适中	任务量大且难度大	F	P
深度学习动机	14.62±4.02	17.26±4.51	16.13±3.23	9.60	＜0.001
深度学习策略	48.03±12.01	53.37±10.69	49.68±9.01	10.1	＜0.001
高阶学习	12.62±3.59	14.01±3.48	13.22±2.87	5.20	＜0.01
整合性学习	15.62±4.47	17.38±3.8	15.65±3.5	13.89	＜0.001
反思性学习	19.78±5.03	21.98±4.31	20.81±3.9	7.39	＜0.001

4. 不同教学方法对大学生深度学习水平的影响

采取独立样本 t 检验，考察两种不同教学方法情景（认为教师以体验式教学为主 vs 认为教师以讲授式教学为主）对大学生深度学习的影响，结果显示，在教学方法上，体验式教学情景下（教师设计问题情景，让学生进行体验式学习）的大学生的深度学习动机和深度学习策略应用水平均显著高于讲授式教学情景下的（ps＜0.01），这种差异仍旧存在于高阶学习、整合性学习和反思性学习策略上（ps＜0.05）。结果表明教学方法会影响大学生的深度学习水平。

表 6　不同教学方法在深度学习水平上的差异检验结果

因变量	体验式教学	讲授式教学	T	P
深度学习动机	17.26±4.00	16.25±4.15	－2.77	＜0.01
深度学习策略	53.20±10.96	50.57±9.85	－2.87	＜0.01
高阶学习	14.16±3.34	13.26±3.23	－3.08	＜0.01
整合性学习	17.06±4.16	16.32±3.57	－2.10	＜0.05
反思性学习	21.99±4.42	20.99±4.13	－2.65	＜0.01

四、研究结论与建议

本研究采用问卷调查的方式探讨了当代大学生的深度学习水平以及影响因素，结果发现，大学生深度学习不理想，处于一般水平，具体表现为深度学习动机和深度学习策略应用水平均呈中等程度。个体认知、学习行为、环境均会影响大学生的深度学习水平。具体而言，无论是成绩期望还是教育期望，期望水平越高的大学生，其深度学习水平越高；在面对学习困难时，学习行为越积极的大学生，其深度学习水平越高；学习任务量和难度也会影响大学生的深度学习，表现为当学习任务量和难度均适中时，大学生的深度学习动机更强、深度学习策略应用程度更高；相对于传统的讲授式教学，体验式教学更有助于大学生的深度学习。

深度学习作为一种学习方式，根据社会学习理论的观点，深度学习的改变会受到个体认知、行为以及环境因素的影响，因此，提高大学生深度学习水平不仅需要学生自身的努力，而且需要教师的引导、学习环境的支持。

（一）确立科学的学习期望，激发深度学习动机

美国心理学家 Vroom 指出期望指一个人根据以往的经验和自己的能力，在一定的时间里希望达到目标或满足需要的一种心理活动。可见，期望本身就是一种激励力量。期望是否会引发动机，对此问题，Vroom 所提出的期望价值理论指出，动机＝ 目标价值×期望值[①]，其中，目标价值是指实现目标对于个体

①Vroom，V. H. *Work and Motivation*，New York：Wiley，1964，14.

的重要性；期望值指人们根据过去经验判断自己实现某种目标的概率。根据该理论，如果学习者认识到学习结果的价值，并认为自己有能力达到目标，则会激发学习者的学习动机。本研究结果亦表明较高的考试目标和教育目标会激发大学生的深度学习动机。根据社会学习理论的三元交互决定论观点，作为个体因素的期望不仅具有动机作用，而且可以改变学习者的学习行为，因此，当代大学生虽然不再有升学压力，但是面对激烈的就业竞争，仍然需要重视学习的价值，做好大学期间的生涯规划，设置合理的考试目标和教育目标，提高自我的期望水平，激发学习的主动性和深度学习的动机，进而提高深度学习水平。

（二）设计适当的学习任务，提高学生的自我效能感

自我效能感是指个体对自己拥有某种能力的主观判断和信心，也反映个体的自我期望①。它是影响学习动机的另一个重要因素，有研究者提出，如果大学生自我效能感强，他们会倾向于使用深度学习方法②。自我效能感的培养深受个体成败经验的影响。对于数量较多且难度较高的学习任务，学习者可能会体验到更多的失败，导致自我效能感的降低。相反，数量较少且难度较低的学习任务，对于学习者而言不具有挑战性，难以培养思维能力和激发深度学习动机。本研究结果也表明，学习任务量和难度处于中等程度时，相比于较高、较低等极端程度，大学生的深度学习水平相对更高。

随着时代的变迁和高校课程改革，现代大学生需要学习的课程科目相较以往更多，学习任务更重。对此，高校教师需要不断了解学情，熟悉学生对所学知识的掌握程度，在教学设计时基于学生的“最近发展区”，设置难度、数量均适中的学习任务，为大学生的深度学习提供充分的时间和空间，依据学习任务不断提升学生的自我效能感，进而促进学生的深度学习。

（三）改革教学方法，促进学生深度学习策略的应用

讲授教学法是指通过教师的系统讲解而使学生获得大量知识的教学模式。这种教学方法偏重于教师的活动，其特点在于可以使学生在短时间内掌握大量知识，但是对于学生，是一种比较被动的接受方式。体验式教学方法是一种以学习者为中心的教学方法，强调学生需通过实践和反思来获取知识和技能。学生的深度学习策略的应用不是自然而然发生的，它与教师高阶的教学设计密不可分，高阶的教学设计指向真实性、合作性、问题性、自主性、探究性等学习活动③。与讲授法相比，体验式教学更强调学生学习的自主性和探究性，需要高阶的教学设计。谢幼如等研究表明，体验式教学能够提升学生的知识迁移能力与问题解决能力④，本研究亦发现相对于讲授式教学，体验式教学更有助于学生的深度学习。根据三元交互决定论，学生的学习行为会受到学习环境因素（如，教学方法）的影响，因此，高校教师在进行课堂教学改革时，须以培养大学生深度学习水平为目标，改革教学方法，引导学生应用并发展高阶学习策略和整合性学习策略，有意识地训练学生的反思思维能力，促进大学生深度学习策略的应用水平。

（四）鼓励人际互助，培养学生积极的学习行为

学习行为是影响学习效果的一个重要因素，也与学习动机密切相关。具体而言，如果大学生学习动机强，学习积极性高，但是学习行为不好，其学习效果也不会好。在复杂的情景中，深度学习的实现需要学生与教师的交流、同伴之间的相互交流与学习⑤。本研究结果也表明，当大学生遇到学习困难或疑问时，主动、及时请教者（向老师或同学请教）的深度学习动机和深度学习策略应用水平均显著高于稍后自我探索者（自己在课下从网络或图书馆搜索资料）以及被动等待者（搁置不管，等着老师以后再讲解）。根据三元交互决定论，面对学生的求助，教师的及时关注和积极反馈有助于学生获得良好的学业情绪，进而激发

---

①向前、包卫、蒋淑亚、张智慧、石曼卿：《女大学生性别角色认同与自我效能感、领导力之间的关系——基于变量中心与个人中心的视角》，《中国临床心理学杂志》2024年第6期。

②周小李、娄真真：《高校学生在线学习自我效能感与深度学习的关系研究》，《现代教育管理》2021年第8期。

③彩丽、胡富珍、苏晨、沈霞娟：《深度学习而教：优质教学的内涵、框架与策略》，《现代教育技术》2021年第7期。

④谢幼如、黎佳：《智能时代基于深度学习的课堂教学设计》，《电化教育研究》2020年第5期。

⑤Meyer KA，Mcneall. How Online Faculty Improve Student Learning Productivity，*Journal of Asynchronous Learning Networks*，2011，15(3)：37-53.

学习动机①。因此，当前的高校教学改革应改变以往对学生的单一评价方式：终结性评价，适时采取过程性评价，通过教学交流和教学支持引导学生养成良好的学习行为。

Research on the Influencing Factors of Deep Learning among College Students from the Perspective of Social Learning Theory

LIU Min[1], ZHUANG Wei[2]

(1. School of Education Science, Liaocheng University, Liaocheng 252000, China;
2. School of Literature, Liaocheng University, Liaocheng, 252000, China)

Abstract: Deep learning is an important learning method for cultivating and developing students' core competencies, and is a necessary path for reforming classroom teaching in universities to cope with the challenges of artificial intelligence. By a questionnaire method, 525 college students in Shandong Province were surveyed to explore their level of deep learning and its influencing factors. The research results indicate that the deep learning level of college students is moderate, and individual expectations (examination expectations and educational expectations), learning behaviors (coping behavior when facing learning difficulties), environment (the amount and difficulty of learning tasks, as well as teachers' teaching methods) all affect the deep learning level of college students. To enhance the deep learning level of college students, it is necessary for them to establish reasonable learning expectations to stimulate their motivation for deep learning. Fruthermore, teachers need to design appropriate learning tasks to enhance students' self-efficacy, reform teaching methods to promote the application of deep learning strategies, and encourage interpersonal support to cultivate students' positive learning behavior.

Key words: college students; deep learning; social learning theory; influence factors

[责任编辑　治平]

①王明娣：《深度学习发生机制及实现策略：知识的定位与价值转向视角》，《西北师大学报(社会科学版)》2021年第2期。