

累积生态风险对高校学生学习投入的影响： 自我肯定的中介作用

范黛芳 陈雪蕊 王晓刚

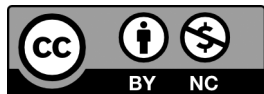
西南民族大学，成都

摘要 | 对三省高校学生进行问卷调查，考察累积生态风险对高校学生学习投入的影响，以及自我肯定在其中所起的作用。研究发现：（1）高校学生的累积生态风险水平较低，自我肯定水平和学习投入水平良好；（2）自我肯定水平在年级和专业喜爱度上存在显著差异；学习投入水平在性别和年级存在显著差异；（3）高校学生累积生态风险与自我肯定和学习投入呈显著负相关，自我肯定与学习投入呈显著正相关；（4）自我肯定在累积生态风险与学习投入之间起部分中介作用。为此，高校可以有意识地培养学生的自我肯定特质和健康积极向上的心态，使他们可以更好地面对累积生态风险给生活和学习带来的不良影响。

关键词 | 累积生态风险；学习投入；自我肯定；高校学生

Copyright © 2024 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



1 引言

学习投入（Study Engagement）在促进人格健康发展和提高个人成就方面具有举足轻重的作用，不仅能够让个人了解和掌握更多的知识和技能，同时也能够提高个体综合素质，更好地适应社会发展的需求（苏淑英、侣建锋、寇延，2023）。在学习投入的相关研究中，研究者们一致认为其是提高学习效果的关键因素，它通过激发学生的学习兴趣和动机，让其在学习过程中产生更多动力和良好的自我效能感，进而对所学知识和技能有更深入、更全面的理解和掌握（Yang et al., 2021）。此外，学习投入水平良好的学生拥有更好的自我成就感和满足感，从而拥有较高的自信心和自尊心（John and Clive, 2009），同时在和老师同学的相处中拥有融洽和谐的关系，以及较好的学校认同感（何瑾等，2021）。学习投入度低会导致各种学业问题，如成绩不佳、进度拖延、甚至辍学等。由此可知，学习投入作为影响高校学生

基金项目：西南民族大学2022年研究生“创新型科研项目”（ZD2022764）。

通讯作者：王晓刚，博士，西南民族大学教育学与心理学学院副教授，研究方向：社会偏见与认同、心理健康服务。

文章引用：范黛芳，陈雪蕊，王晓刚. 累积生态风险对高校学生学习投入的影响：自我肯定的中介作用[J]. 中国心理学前沿, 2024, 6(4): 485-492.

<https://doi.org/10.35534/pc.0604055>

心理发展和高校教育指标的重要因素，若一直处于不良的水平状态，不仅会影响到高校学生的社交能力，对身心健康产生负面影响，甚至会阻碍学校心理健康教育工作的开展，加强和丰富对高校学生学习投入的相关研究十分重要。

生态系统理论强调，个体的发展不仅受个体自身的因素影响，还受其所处的环境因素影响，对于高校学生来说，父母的教育培养方式、师生关系、同学关系（袁梦，2020）和学校环境（樊响，2021）等社会环境因素都可归结为影响其学习投入的累积生态风险因素。已有研究表明，累积生态风险的增多会导致个体承受的压力日益加重，从而对个体的身体、心理健康和社交功能产生严重的负面影响，心理健康状况逐渐恶化（Evans et al., 2013; Obradovic et al., 2012），会对学生的学业能力（鲍振宙等，2014）。

而大量研究发现自我肯定可以减轻学业压力（Hadden et al., 2020），增加信任和降低防御能力（Sherman and Cohen, 2006），有效降低学生学业过程中的自我否定（Layous et al., 2017）。目前相关研究发现，自我肯定能显著正向预测学生学习投入水平（何瑾等，2021），经过自我肯定的学生往往会选择客观的、较理智的应对方式，帮助自己在学业生活中获得更强的学业成就感和掌控感，以此激发更高的学习投入水平（Skinper et al., 2016）。

为此，本研究期望通过调查研究，探索累积生态风险与高校学生学习投入的关系，以及自我肯定在其中的作用，为有效干预与提升高校学生学习投入水平提供借鉴，促进高校学生的身心健康和高质量教育高质量发展。

2 研究方法

2.1 被试

被试来源于四川、云南、浙江地区高校的大学生，通过网络问卷的形式发放并回收问卷，总共回收525份问卷，剔除部分问卷回答不完整或规律作答的无效问卷30份，最终回收有效问卷495份，问卷有效率为94%。其中男生117人，女生378人；大一73人，大二159人，大三143人，大四及以上120人；城镇常居地270人，农村常居地225人。

2.2 研究工具

人口学基本信息量表。此量表以张铭凯（2021）等人的研究为参考，包括学生性别、学生年级、专业喜爱度、家庭所在地共4道测试题。

学习投入量表。此量表本次研究采用的是由方来坛等人（2008）翻译修订的Schaufeli的学习投入量表，量表总共17个项目。本研究中该量表的Cronbach's α 系数为0.96。

自我肯定量表。此量表本研究采用罗森博格（Rosenberg）编制并由董（Dong）和林（Lin）修订的中文版自尊量表进行测量，中文版的自我肯定量表总共5个项目。本研究中该量表的Cronbach's α 系数为0.87。

累积生态风险量表。此量表从生物生态学理论出发，确定了具有典型性和代表性的家庭、同伴、学校、社区四个子系统风险因素，并采用二分类法构建累积生态风险指数。

(1) 家庭经济困难。采用王建平等在参考沃德沃斯 (Wadsworth) 和康帕斯 (Compas) 经济压力量表的基础上编制而成的“经济困难量表”，共 4 个项目。

(2) 父母受教育程度。采用鲍振宙的研究使用的 2 个项目，分别测量父亲和母亲的受教育程度。

(3) 亲子关系。采用布坎南 (Buchnan) 等人编制的亲子亲密度量表，评述父子关系与母子关系，共 18 个项目。

(4) 学校归属感。采用张卫等人根据麦克尼利 (Mcneely) 编制的学校联结量表修订后的学校归属感分量表，测量学生与学校的联结情况，共 3 个项目。

(5) 同伴疏离。采用宋海荣的同伴依恋问卷中的同伴疏离分问卷进行测量，共 7 个项目。

(6) 社区安全。采用杰拉尔德 (Gerald) 等人使用的 1 个项目进行总体评价。

各子系统中风险因素的具体评定标准如表 1 所示。

表 1 生态风险描述和累积生态风险的界定

Table 1 Ecological risk description and definition of cumulative ecological risk

风险因素	项目数	评分	风险划定标准
家庭经济困难	4	1 (从不) 到 5 (总是)	得分 $\geq 75\%$
父母受教育程度	2	—	父母双亲的受教育程度均低于高中 / 中专 / 职中
亲子关系	18	1 (从不) 到 5 (总是)	得分 $\leq 25\%$
学校归属感	3	1 (完全不同意) 到 5 (完全同意)	得分 $\leq 25\%$
同伴疏离	7	1 (非常不正确) 到 5 (非常正确)	得分 $\geq 75\%$
社区安全	1	1 (很不安全) 到 4 (很安全)	选择 1 和 2

2.3 研究程序

本研究首先经过学校负责人和学生本人的知情同意，然后以班级为单位进行施测。所有施测由研究者本人进行，所得数据会严格保密。施测过程中有问题的被试由研究者及时解决所提出的问题，整个施测过程约为 10~15 分钟。最后，使用 SPSS 26.0 对各量表的内容进行数据转换和数据编码等。

3 研究结果

3.1 共同方法偏差检验

本研究的数据来源于高校学生主观的自我报告，这可能会导致结果产生共同方法偏差 (周浩、龙立荣, 2004)。在数据分析的时候使用 Harman 单因素检验对所有研究项目进行探索性因子分析。结果显示，特征根大于 1 的因子有 8 个，超过 1 个，且第一因子所解释的变异量为 25.05%，小于 40% 的评判标准，未检出严重共同方法偏差问题。

3.2 高校学生自我肯定、学习投入和累积生态风险的现状分析

将自我肯定、学习投入和累积生态风险三个量表的均值分别与各量表的理论中值进行比较，使用单

样本 t 检验的方法，对三个量表总体状况分别描述统计分析，结果如表 2 所示。

表 2 高校学生自我肯定、学习投入和累积生态风险的总体情况

Table 2 Overall self-affirmation, study engagement, and cumulative ecological risk among undergraduates

研究工具	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
自我肯定	3.06	0.56	22.00***	1.98
学习投入	4.45	1.09	9.30***	0.84
累积生态风险	0.23	0.20	-29.40***	-2.64

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ ，下同。

在自我肯定量表上，高校学生的平均分显著高于量表（5 点计分）的理论中值 2.5 分（ $p < 0.001$ ），表明高校学生的自我肯定水平较高。在学习投入量表上平均分显著高于量表（7 点计分）的理论中值 4 分（ $p < 0.001$ ），表明高校学生的学习投入水平良好。在累积生态风险量表上平均分低于量表的理论中值 0.5 分（ $p < 0.001$ ），表明高校学生目前在生态系统中的累积风险因素处于较低的风险水平。

3.3 高校学生自我肯定、学习投入和累积生态风险上的人口学变量分析

对自我肯定、累积生态风险和学习投入三个量表的均值进行性别和年级的差异检验分析，结果如表 3 所示。

表 3 各变量的性别与年级差异检验

Table 3 Tests for differences in gender and grade level for each variable

变量	类别	自我肯定	学习投入	累积生态风险
性别	男生	3.10 ± 0.62	4.67 ± 1.15	0.25 ± 0.20
	女生	3.04 ± 0.54	4.38 ± 1.06	0.23 ± 0.21
	<i>t</i>	0.99	2.56*	0.80
	<i>d</i>	0.10	0.26	0.10
年级	大一①	3.15 ± 0.60	5.03 ± 1.12	0.18 ± 0.20
	大二②	2.98 ± 0.62	4.21 ± 1.14	0.26 ± 0.02
	大三③	3.00 ± 0.51	4.30 ± 0.99	0.24 ± 0.21
	大四及以上④	3.16 ± 0.49	4.62 ± 0.96	0.19 ± 0.02
	<i>F</i>	3.60*	12.08***	2.35
	η^2	0.22	0.69	0.01
	LSD	④ > ③②; ① > ②	① > ④ > ②③	—

不同性别的高校学生在自我肯定（ $p > 0.05$ ）和累积生态风险量表（ $p > 0.05$ ）上的平均得分不存在显著的差异，在学习投入量表上男生平均得分显著高于女生（ $p < 0.05$ ）。

不同年级的高校学生在自我肯定（ $p < 0.05$ ）、学习投入（ $p < 0.001$ ）上的平均得分存在显著的差异。在自我肯定水平上，大四及以上被试的平均分显著比大三和大二年级被试的高，大一被试的平均分比大

二年级的被试更高。在学习投入水平上，大一被试的平均分比大四及以上、大二和大三年级的水平较高，且大四及以上被试的平均分大于大二和大三年级的被试。在累积生态风险量表（ $p>0.05$ ）上的均值不存在显著差异。

3.4 高校学生自我肯定、学习投入和累积生态风险的相关性分析

对高校学生的人口学变量、自我肯定、累积生态风险、学习投入进行 Pearson 相关分析，结果如表 4 所示。

表 4 各变量的相关系数矩阵

Table 4 Correlation coefficient matrix for each variable

变量	1	2	3	4	5	6	7
1. 性别	1						
2. 年级	0.21**	1					
3. 专业喜爱度	-0.02	-0.09*	1				
4. 家庭所在地	0.04	0.09*	-0.09*	1			
5. 自我肯定	-0.05	0.04	0.26**	-0.06	1		
6. 学习投入	-0.11*	-0.05	0.25**	0.03	0.47**	1	
7. 累积生态风险	-0.04	0.01	-0.08	-0.04	-0.21**	-0.31**	1

高校学生的性别和学习投入水平呈负相关（ $p<0.05$ ）。高校学生的年级和专业喜爱度呈负相关（ $p<0.05$ ），和家庭所在地（ $p<0.05$ ）呈正相关。高校学生的专业喜爱度与学习投入（ $p<0.01$ ）和自我肯定（ $p<0.01$ ）呈显著的正相关，与家庭所在地呈负相关（ $p<0.05$ ）。高校学生的自我肯定和学习投入呈正相关（ $p<0.01$ ），和累积生态风险呈负相关（ $p<0.01$ ），学习投入和累积生态风险呈负相关（ $p<0.01$ ）。

3.5 自我肯定的中介效应检验

经过相关性分析已验证累积生态风险、自我肯定和学习投入三个变量，两两之间相关显著，满足中介效应检验的前提条件。按照新的中介效应检验的流程（温忠麟、叶宝娟，2014），并控制性别和年级后，结果具体如表 5 所示。

表 5 各变量间的回归分析

Table 5 Regression analysis among variables

结果变量	预测变量	拟合指数			回归系数	
		R	R^2	F	β	t
学习投入	累积生态风险	0.31	0.10	51.84***	-0.31	-7.20***
自我肯定	累积生态风险	0.21	0.05	22.44***	-0.21	-4.74***
学习投入	累积生态风险	0.51	0.27	88.47***	-0.22	-5.58***
	自我肯定				0.42	10.64***

在第一步回归方程中,进行累积生态风险对学习投入影响的回归分析,累积生态风险能显著负向预测其学习投入的水平($p<0.001$),单独解释学习投入总方差的31%。在第二步回归方程中,进行累积生态风险对自我肯定影响的回归分析,累积生态风险能显著负向预测自我肯定的水平($p<0.001$),单独解释学习投入总方差的21%。将累积生态风险与自我肯定同时纳入回归方程,自我肯定和累积生态风险对学习投入的预测作用均显著,高校学生的累积生态风险可以显著负向预测学习投入($p<0.001$),自我肯定能够显著正向预测学习投入($p<0.001$),自我肯定起部分中介效应,中介效应占比为26%。3个模型回归系数都达到显著水平,模型检验 F 值达到显著水平,中介效应显著。

4 讨论

在本研究中,高校学生中学习投入水平存在性别差异,男生的学习投入显著高于女生。这种差异性可能是由多种因素综合作用的结果,例如生理因素、性格和自我意识等非智力因素,这些因素可能会对男女学生的学习表现产生不同的影响(李修杰、张安慧,2019)。其次,高校学生自我肯定水平在年级上存在差异,大四及以上年级的被试自我肯定比大二和大三的显著偏高,这可能是大四及以上年级的学生自我同一性较低年学生发展的较好,个体心理发展不断完善,对自我和对环境有更准确的认知。而在学习投入上出现了和自我肯定相反的情况,即大一年级的学生学习投入水平比高年级的学生得分均值显著更高,可能由于高年级的学生面临着更多的学业压力和学习任务,而在这个过程中充满未知的风险因素,并且高年级的学业倦怠较低年级的更严重(王财玉、李文、秦寒雪,2023)而引起的。

进一步分析得知自我肯定在累积生态风险影响学习投入中起部分中介效应,这可能是个体在自我肯定的过程中,更加理性、客观地对待所面临的各种生态风险,从而降低由认知失调引起的心理压力与心理不适感(杨继龙,2023),调整了累积生态风险威胁与焦虑的关系(Matze and Wood, 2005),并且通过肯定自我积极的特质,提高领悟支持的能力(林晓珊、崔洪波,2020),进而对待学习投入选择更积极的应对方式。并且已有研究表明自我肯定与自尊、自我效能等个人特质呈正相关,因此其可能作为抵御累积生态风险对学习投入负面影响的内部资源,从而在两者之间存在部分中介效应。

因此,利用自我肯定维护高校学生自我的完整性,时常引导学生进行自我肯定,提高学生的自我肯定水平,可以让他们产生更高水平学术挑战的期望和支持(Cohen and Sherman, 2014)。此外,在高校心理健康教育的过程中可以有意识地培养学生们的自我肯定特质和健康积极向上的心态,使他们可以更好地面对累积生态风险给生活和学习带来的不良影响。

5 结论

高校学生的累积生态风险水平较低,自我肯定水平和学习投入水平良好。其中,自我肯定水平在年级和专业喜爱度上存在显著差异;学习投入水平在性别和年级存在显著差异。高校学生累积生态风险与自我肯定和学习投入呈显著负相关,自我肯定与学习投入呈显著正相关。自我肯定在累积生态风险与学习投入之间起部分中介作用,累积生态风险虽然直接负向预测学习投入,但也能通过提高自我肯定水平来间接促进学习投入。

参考文献

- [1] 鲍振宙, 李董平, 张卫, 等. 累积生态风险与青少年的学业和社交能力: 子女责任感的风险补偿与调节效应[J]. 心理发展与教育, 2014, 30(5): 482-495.
- [2] 樊响. 大学生学习投入影响因素研究—基于Nvivo11的质性分析[J]. 教学研究, 2021, 44(3): 12-19.
- [3] 方来坛, 时勘, 张风华. 中文版学习投入量表的信效度研究[J]. 中国临床心理学杂志, 2008, 16(6): 618-620.
- [4] 何瑾, 王一诺, 庄明科, 等. 大学新生学习投入的影响因素和辅导策略[J]. 教育学术月刊, 2021(1): 85-90.
- [5] 李修杰, 张安慧. 大学生学习投入水平及相关因素研究[J]. 上海教育评估研究, 2019(3): 53-56.
- [6] 林晓珊, 崔洪波. 自我肯定与高职学生生命质量: 领悟社会支持和应对方式的中介作用[J]. 教育教学论坛, 2020, 11(11): 332-333.
- [7] 苏淑英, 倡建锋, 寇延. 基于希望理论的团体心理辅导对大学生学习投入的干预效果研究[J]. 心理月刊, 2023, 18(11): 119-121, 169.
- [8] 王财玉, 李文, 秦寒雪. 学业压力的积极应对: 自然联结与青少年学业倦怠[J]. 中国临床心理学杂志, 2023, 31(3): 629, 709-713.
- [9] 杨继龙. 自我肯定研究综述及其对教育的启示[J]. 心理月刊, 2023, 18(17): 217-220.
- [10] 袁梦. 学生学习投入的影响因素及提升路径[J]. 教学与管理, 2020(5): 72-74.
- [11] 张铭凯, 黄瑞昕, 吴晓丽. 大学生学习投入与学习自我效能感关系的实证研判[J]. 教育学术月刊, 2021(11): 83-90.
- [12] 周浩, 龙立荣. 共同方法偏差的统计检验与控制方法[J]. 心理科学进展, 2004(6): 942-950.
- [13] Cohen G L, Sherman D K. The psychology of change: self-affirmation and social psychological intervention[J]. Annual Review of Psychology, 2014, 65(1): 333-371.
- [14] Evans G W, Li D, Whipple S S. Cumulative risk and child development[J]. Psychological bulletin, 2013, 139(6): 1342.
- [15] Hadden I R, Easterbrook M J, Nieuwenhuis M, et al. Self-affirmation reduces the socioeconomic attainment gap in schools in England. British[J]. Journal of Educational Psychology, 2020, 90(2): 517-536.
- [16] John P S, Clive J F. Facilitators and Outcomes of Student Engagement in a College Setting[J]. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 2009, 143(1): 5-27.
- [17] Layous K, Davis E M, Garcia J, et al. Feeling left out, but affirmed: Protecting against the negative effects of low belonging in college[J]. Journal of Experimental Social Psychology, 2017(69): 227-231.
- [18] Matz D C, Wood W. Cognitive dissonance in groups: The consequences of disagreement[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 2005(88): 22-37.
- [19] Obradovic J, Shaffer A, Masten A. Risk and adversity in developmental psychopathology: Progress and future directions[M] // L C Mayes, M Lewis. The environment of human development: A handbook of theory and measurement. New York: Cambridge University Press, 2012: 35-57.
- [20] Sherman D K, Cohen G L. The Psychology of Self-defense: Self-Affirmation Theory[J]. In Advances in Experimental Social Psychology, 2006(38): 183-242.

- [21] Skinner E A, Pitzer J R, Steele J S. Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school [J] . *Developmental Psychology*, 2016, 52 (12) : 2099–2177.
- [22] Yang J, Peng M Y P, Wong S, et al. How E-learning environmental stimuli influence determinates of learning engagement in the context of COVID-19 SOR model perspective [J] . *Frontiers in Psychology*, 2021 (12) : 1–12.

The Effect of Cumulative Ecological Risk on College Students' Study Engagement: A Mediation of Self-affirmation

Fan Daifang Chen Xuerui Wang Xiaogang

Southwest University for Nationalities, Chengdu

Abstract: A questionnaire survey was conducted among college students in three provinces to investigate the impact of cumulative ecological risk on college students' study engagement and the role of self-affirmation. The results show that: (1) The cumulative ecological risk level of college students is low, and the level of self-affirmation and study engagement is good; (2) There are significant differences in the level of self-affirmation in grades and majors; There are significant differences in the level of study engagement between genders and grades. (3) The cumulative ecological risk of college students has a significant negative correlation with self-affirmation and study engagement, and a significant positive correlation with self-affirmation and study engagement; (4) Self-affirmation plays a partial mediating role between cumulative ecological risk and learning input. To this end, colleges and universities can consciously cultivate students' self-affirmation characteristics and healthy and positive attitude, so that they can better face the adverse impact of cumulative ecological risks on life and study.

Key words: Cumulative ecological risk; Study engagement; Self-affirmation; College students