

分类号：  
学 号：20202101056

密 级：  
单位代码：10759

# 石河子大学

## 硕 士 学 位 论 文



内初班学生感知教师支持行为与学业成绩的  
关系：一个链式中介模型

学 位 申 请 人	刘亚男
指 导 教 师	孙桂香
申请学位门类级别	专业硕士
学 科、专 业 名 称	应用心理
研 究 方 向	
所 在 学 院	师范学院

中国·新疆·石河子  
2022 年

分类号：  
学 号：20202101056

密 级：  
单位代码：10759

# 石河子大学

## 硕 士 学 位 论 文

内初班学生感知教师支持行为与学业成绩的  
关系：一个链式中介模型

学 位 申 请 人	刘亚男
指 导 教 师	孙桂香
申请学位门类级别	专业硕士
学 科、专 业 名 称	应用心理
研 究 方 向	
所 在 学 院	师范学院

中国·新疆·石河子  
2022 年

**Inner class students aware of the relationship between teachers  
support behavior and academic performance:**

**A chain intermediary model**

A Dissertation Submitted to

**Shihezi University**

In partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

**Applied psychology**

By

**Liu ya nan**

**(Applied psychology)**

Dissertation Supervisor: prof. Sun Gui Xiang

May,2022

# 石河子大学学位论文独创性声明及使用授权声明

## 学位论文独创性声明

本人所呈交的学位论文是在我导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明并表示谢意。

研究生签名：刘亚男

时间：2022年5月30日

## 使用授权声明

本人完全了解石河子大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文在学校图书馆保存并允许被查阅。有权自行或许可他人将学位论文编入有关数据库提供检索服务。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名：刘亚男

时间：2022年5月30日

导师签名：刘亚男

时间：2022年5月30日



## 摘要

在初中这个阶段，学生的身心状态发生了明显的变化，在巨大的变化之中家庭和学校环境的重要性是显而易见的。老师和家长一样，是对学生成长有重大影响的人。在这个阶段，内初班学生需要远离家庭，以适应不同的学习环境、寄宿生活、学业负担等。因此，探究内初班学生感知教师支持行为与学业成绩的关系具有重要的意义。学业成绩是可以衡量学生在某一个阶段内学习状态的标准，同时也能够反应出学校以及教师在对对应阶段内的教育跟教学的整体效果。学生的学业成绩会受到与学生学习生活密切相关的教师行为的影响，这一结论已被多次证实。但相关的研究大多数都聚焦于学生感知的教师支持行为对学生成绩的直接影响上，而关于自变量与因变量相关的内在机制研究较为缺乏。

成就动机是个体具有试图追求和达到目标的动力，是人们对自身追求成功的认知解释。学习投入指的是一个学生在学的过程中体现产生出来的精神活力、奉献和精神专注，是一种积极、充实的学习精神和放松心理的状态。有研究证明，学生将会利用对感知到的教师支持行为的认知来取得成功并产生追求成功的愿望，并进一步影响自己实际达成的目标。同时，学习投入可以判断出学生在其学业上所展露出学习表现，学习投入作为一种可以量化的衡量指标，可以反映出学生在学习过程中的投入状态，也是可以作为重要的尺度来衡量学生所具备的学习能力，它可以直接显著的预测学生学业成绩。因此本研究将进一步探究内初班学生感知到的教师支持行为和学业成绩之间的关系以及成就动机与学习投入在其中的中介作用。

采用感知教师支持行为问卷、成就动机问卷、学习投入问卷作为研究工具对 579 名内初班学生进行了考察，并整理和收集了内初班学生期中考试成绩。使用 SPSS 26.0 与 PROCESS 插件进行数据处理，主要研究结果如下：

- (1)内初班学生感知教师支持行为与成就动机以及学习投入还有学业成绩，在人口学变量上存在差异；
- (2)成就动机在感知教师支持行为与学业成绩这二者间中介效应显著；
- (3)学习投入在感知教师支持行为与学业成绩这二者间中介效应显著；
- (4)成就动机与学习投入在感知教师支持行为与学业成绩这二者间的链式中介效应显著。

研究表明，如果教育改革中多次提到的教师支持能够以适当的方式渗透到学习和生活的各个方面，从而获得学生的积极响应，进一步对学生产生积极影响，充分考虑学生非常需要的支持和关注，为学生创造温暖和谐的校园氛围，将鼓励学生主动将外部动机转化为内部动机，也能使学生自发地以更好的精神投入学习和生活，取得更好的学业成绩，更有信心面对学业测试。

**关键词：**内初班学生；感知教师支持；成就动机；学习投入；学业成绩

## Abstract

At the stage of junior high school, the physical and mental state of students has undergone significant changes, and the importance of the family and school environment is obvious amid the great changes. Teachers, like parents, are people who have a major influence on the development of students. At this stage, students in the inner-beginning class need to stay away from their families to adapt to different learning environments, boarding life, academic burdens, etc. Therefore, it is of great significance to explore the relationship between the perceived teacher support behavior and academic performance of students in the beginner class. Academic achievement is a standard that can measure the learning status of students in a certain stage, and can also reflect the overall effect of education and teaching of schools and teachers in the corresponding stage. It has been confirmed many times that students' academic performance is affected by teachers' behaviors that are closely related to students' learning and life. However, most of the related researches focus on the direct impact of students' perceived teacher support behavior on students' performance, and there is a lack of research on the internal mechanism of the relationship between independent variables and dependent variables.

Achievement motivation is an individual's motivation to pursue and achieve goals, and it is a cognitive explanation for people's pursuit of success. Learning engagement refers to the spiritual vitality, dedication and spiritual concentration of a student in the process of learning. It is a positive and fulfilling learning spirit and a state of relaxation. Research has shown that students will use their perceptions of perceived teacher supportive behaviors to succeed and develop a desire to pursue success, which further influences their actual achievement of goals. At the same time, learning engagement can judge the learning performance of students in their studies. As a quantifiable measure, learning engagement can reflect the state of students' engagement in the learning process, and can also be used as an important measure to measure students. It can directly and significantly predict students' academic performance. Therefore, this study will further explore the relationship between teachers' supportive behavior and academic performance perceived by the students in the beginner class, as well as the mediating role of achievement motivation and learning engagement in it.

Using the Perceived Teacher Support Behavior Questionnaire, the Achievement Motivation Questionnaire, and the Learning Engagement Questionnaire as research tools to investigate 579 students in the junior middle class, and organize and collect the midterm test scores of the students in the junior class. Using SPSS 26.0 and PROCESS plug-in for data processing, the main research results are as follows:

(1) There are differences in demographic variables in the perception of teachers' supportive behavior and achievement motivation, learning engagement and academic performance among students in the inner elementary class;

(2) Achievement motivation has a significant mediating effect between perceived teacher support behavior and academic performance;

(3) Learning engagement has a significant mediating effect between perceived teacher support behavior and academic performance;

(4) Achievement motivation and learning engagement have a significant chain mediating effect between perceived teacher support behavior and academic performance.

The results of the study show that if the teacher support mentioned many times in the education reform can penetrate into all aspects of learning and life in an appropriate way, so as to obtain a positive response from the students, further have a positive impact on the students, and fully consider the support that students greatly need. and attention to create a warm and harmonious campus atmosphere for students, which will encourage students to take the initiative to convert external motivation into internal motivation, and also enable students to spontaneously devote themselves to study and life with a better spirit, achieve better academic performance, and be more confident. Facing an academic test.

**Key words:** inner-beginner class students; perceived teacher support; achievement motivation; learning engagement; academic performance

# 目录

摘要.....	I
Abstract.....	II
引言.....	1
1 文献综述.....	2
1.1 内初班概念界定.....	2
1.2 理论基础.....	2
1.3 感知教师支持行为.....	4
1.3.1 感知教师支持行为的概念界定.....	4
1.3.2 感知教师支持行为的测量.....	4
1.3.3 感知教师支持行为的相关研究.....	5
1.4 成就动机.....	6
1.4.1 成就动机的概念界定.....	6
1.4.2 成就动机的测量.....	7
1.4.3 成就动机的相关研究.....	7
1.5 学习投入.....	8
1.5.1 学习投入的定义.....	8
1.5.2 学习投入的测量.....	9
1.5.3 学习投入的相关研究.....	10
1.6 学业成绩.....	11
1.6.1 学业成绩的概念界定.....	11
1.6.2 学业成绩的测量.....	11
1.6.3 学业成绩的相关研究.....	12
1.7 感知教师支持行为、学业成绩、成就动机与学习投入的研究.....	13
1.7.1 感知教师支持行为与学业成绩的关系研究.....	13
1.7.2 成就动机的中介作用.....	14
1.7.3 学习投入的中介作用.....	14
1.7.4 成就动机与学习投入在感知教师支持行为与学业成绩之间的链式中介作用.....	15
2 问题提出.....	16
2.1 问题提出.....	16
2.2 研究假设.....	17
2.3 研究意义.....	17

2.3.1 理论意义.....	17
2.3.2 现实意义.....	18
3 研究设计.....	19
3.1 研究目的.....	19
3.2 研究方法.....	19
3.2.1 研究对象.....	19
3.2.2 研究工具.....	20
3.2.3 施测过程.....	20
3.2.4 数据处理.....	20
4 研究结果.....	21
4.1 共同方法偏差检验.....	21
4.2 感知教师支持行为的现状.....	21
4.3 成就动机的现状.....	24
4.4 学习投入的现状.....	26
4.5 学业成绩的现状.....	29
4.6 各变量之间的相关分析.....	30
4.7 成就动机与学习投入之间的链式中介效应.....	30
5 分析与讨论.....	33
5.1 内初班学生感知教师支持、成就动机、学习投入、学业成绩特点分析.....	33
5.1.1 内初班学生感知教师支持特点.....	33
5.1.2 内初班学生成就动机特点.....	34
5.1.3 内初班学生学习投入特点.....	35
5.1.4 内初班学生学业成绩特点.....	35
5.2 成就动机、学习投入的中介效应.....	36
6 结论与建议.....	37
6.1 重要结论.....	37
6.2 相关建议.....	37
7 创新与不足.....	40
7.1 创新之处.....	40
7.2 不足之处.....	40
参考文献.....	41
附录.....	45
致谢.....	48

## 引言

为加快新疆经济、教育、社会等各方面的发展和培养更多的有用之才，也为了能让广大边远落后地区的青少年能够享受到同样高质量的基础教育，国家于 1999 年借鉴西藏的做法，在内地发达地区创设了内地新疆高中班(即“内高班”)。基于内高班所取得的良好办学效果，为促使边疆较为落后的地区与先进地区教育水平的差距快速缩小，自治区党委于 2004 年在库尔勒、伊宁、石河子、哈密、阿克苏、喀什、库车等 11 个经济基础扎实和教育条件比较好的城市，依照内高班的创设模式因地制宜地开办了新疆区内初中班(即“内初班”)。

开办内初班为新疆的办学模式又开拓出了一条崭新的道路，使得落后、边远地区的小学应届毕业生有机会获得更好的教育。在大力发展教育的宏观背景下，内初班学生更需要我们去关注。

因此，依托于内初班学生的独特背景，本研究希望能从教师期望效应出发进行更深入的探究。教师期望是源自教师的一种预测性认知，这种认知产生于教师对学生的知觉感受，是对学生行为结果的预先判断。Rosenthal 与 Jacobson 在 1968 年提出并且验证了这一期望效应，教师展现出的不同期望会无意识间造成对学生关注度的差异，使得学生之间的学业也会逐步拉开差距。Brophy 与 Good 明晰了教师期望效应产生作用的过程，学生特质—教师期望—教师行为—学生感知—影响学业。

在此基础上，我国学者通过研究发现教师期望是通过唤起学生对学习的动机所实现的，也即学生感知教师支持行为后，能引发自身成就动机来提高学业成绩。目前来看，已有研究对教师期望效应的探究在逐步深入，但发生作用的五个步骤对学生感知教师支持行为内化为成就动机影响学业成绩作用过程的诠释依然不够充分，学生感知教师支持行为的内化过程也可能并非单一直接的。

因此，本研究将以内初班学生为研究对象，针对宏观环境与学生所处的实际处境，调查内初班学生感知教师支持行为与学习投入还有成就动机以及和学习成绩的现实状况，同时对这 4 个变量间的具体关系进行详细深入的探讨，希望能为提高内初班学生的学业水平提供更切合现实的建议。

## 1 文献综述

### 1.1 内初班概念界定

新疆内初班一般是指新疆区内初中班，借鉴“内高班”的办学模式，主要针对来自对口偏远地区的乡镇或者村子里的小学应届毕业生，其年龄通常情况下不得大于 14 周岁，在新疆经济和教育条件较好的阿克苏、伊宁、石河子、库尔勒等 11 个经济基础扎实和教育条件比较好的城市内的学校以寄宿制的方式就读初中班。内初班与普通初中一致都属于义务教育，主要也是采用封闭式的管理方式以及全日制教育模式。

### 1.2 理论基础

Atkinson 为了能够方便理解个体在数学这样一种学习情境里所表现出的成就行为，在 1957 年建立了期望-价值理论模型。该研究认为成就动机以及对成功的期望和激励价值能够决定个体的成就行为。达成共识的是，成就动机一般来说是不易发生变化的，一般会分为两种不同的内在维度：成功的动力、畏惧失败的动力。另一方面，成功期望是个人对成功完成给定任务的机会的相对强烈的一种期望。动机的价值是在给定任务中取得成功的个人吸引力。成功的期望值和动机的价值都基于对给定任务的情境意识，两者之间的关系也成反比。也就是说，“给定任务的动机价值越大，它就越难以完成。”

国外研究者 Eccles 提出了一个广为流传的期望值理论模型(图 1-1 所示)。值得一提的是该理论模型基于 1983 年的阿特金森期望值理论模型。与阿特金森的模型相比，可以看到该理论模型中期望的定义和价值的识别覆盖范围更广。与 Atkinson 的模型做对比后可以发现 Eccles 等对期望以及价值感知的界定涵盖了更多的范围。在这个理论中，对成功的期望和对任务价值的主观感知可以直接影响任务选择、学业可持续性，甚至学业成绩。类似地，已经发现对成功的期望和主观任务的价值会受到与任务相关的信念意识的影响，例如自我图式、情绪记忆、个人目标、技能意识和任务要求意识。紧接着，情绪记忆信念的感知受到个体在社会交往中对其他人的感知期望以及他们对过去成功经验的解释的影响。无一例外，这些对个人的经验认识和解释都受到了共同的宏观社会和文化因素的影响。

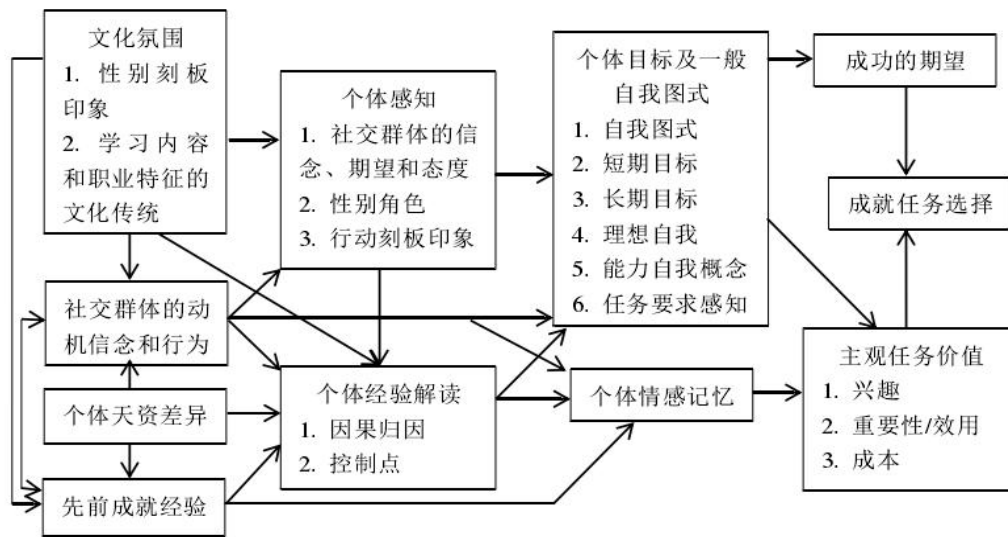


图 1-1 Eccles et al.(1983)的期望价值理论模型

在众多激励理论中，许多都包含与技能相关的概念。例如，1985年 Deci 等人的自我决定动机理论认为对技能的需求是人类普遍拥有的基本心理需求。当个人的技能需求得到满足时，他们会被鼓励积极从事更具挑战性的工作。此外，在班杜拉 1986 年提出的社会认知理论里，对个人能力的主观判断反映在自我效能感上。不同的理论使用不同的术语来定义能力的概念，所有这些概念都承认对个人能力的主观评估。同时，技能评估是学生做出实际学习投入决定的一个无法忽略的重要先决条件。

任务的价值可能反映了个人对任务的主观感知，特别是对任务的重要性和兴趣。Eccles 提出的任务价值囊括四个主要方面：内部价值、成就价值、效用价值和任务成本。其中，内在价值尤其是指个体在执行任务的过程中发现的兴趣和快乐。成就的价值对于在特定任务中取得成功的个人来说尤其重要。效用的价值取决于个人实现他或她当前或未来目标的当前任务的实际效用水平。虽然任务成本是任务价值的重要组成部分，但大多数实证研究都集中在构建前三个价值因素上，对任务成本缺乏足够的实证研究。

动机理论普遍认为，内在价值的概念与内在动机和学习兴趣的概念之间存在一些重叠。内在动机在自我决定动机理论和动机理论中被认为是在对任务的承诺水平上对任务本身的兴趣。学习兴趣理论在 Renninger 1991 等人 1991 年的研究中，个人兴趣代表了在一段时间内形成的个人活动的优先级。如果个人能够深刻地确定他们的学术议程及其价值观，他们就可以完全投入自己的耐心。效用价值和感知价值的概念有许多相似之处。感知价值通常被定义为当前任务对实现个人未来目标的实际效用价值。两者最大的区别在于感知价值的未来方向要更加清晰。当个人被效用价值驱动时，他们将学校中的学业视为实现目标的重要途径。

总的来说,期望值理论一般侧重于解释个人对其能够完成特殊任务的能力的一个大致判断,也同时强调能力判断对个人学业成绩和学习行为的重要影响。此外,期望理论侧重于行为期望,强调主观任务价值观的重要作用。换言之,“在预测学业成绩等方面,对能力的认可弱于对任务价值的认可”。

### 1.3 感知教师支持行为

#### 1.3.1 感知教师支持行为的概念界定

在学校的重要环境中,教师占据着非常中心的位置。教师能否正确地将教育理念运用到教学活动中,能否在学生的学习过程中给予适当的指导,这已成为当务之急。在积极的教师行为中,能够被学生感知的支持性教师行为尤为重要。

感知教师支持行为最普遍的概念就是学生感知到的教师所提供的关怀和帮助等积极行为。具体来说感知教师支持行为是学生能够感受到教师给予自己的认可以及各类支持,并且学生能从教师那里获得的学习、技能以及情感的帮助(Deci&Ryan, 1987)。同时,也有学者认为,学生感知到的支持行为是教师对学生的关心、同情、情感上的关心,以及对学生所感知到的各种问题的帮助(Fraser, 1996)。学生感觉到教师对自己的重视程度越高,建立的信任程度越好,那么就可以在对应程度上感知道教师对自己的付出(Brewster&Bowen, 2004)。感知支持性教学行为也是教师对学生感知和关注的支持的行为和表现,尤其是在学习和生活中的帮助,帮助包括学习帮助、技能帮助、情感帮助等(欧阳丹, 2005)。

简而言之,本研究中内初班学生感知到的教师支持行为是指学生在学习和生活中感受到的教师的学习、技能和情感支持。

#### 1.3.2 感知教师支持行为的测量

目前的研究中,对有关教师支持行为的测量大多都采用问卷的方式。

表 1-1 感知教师支持行为的测量

研究学者及年份	量表名称	测量维度
Johnson(1983)	课堂生活问卷	问卷包括两个方面：来自老师的个人情感支持和学业支持。
Wellborn&Connel(1988)	教师作为社会背景的调查问卷	该量表被教师用来自我意识到他们的自主支持，该量表共 24 个项目、7 级评分。
Williams&Deci(1996)	学习环境问卷	问卷由 6 个问题组成。具体来说，它衡量了任课教师对学生的支持程度。它主要衡量教师对学生问题和课堂自由选择的支持程度。该量表以 5 分计分。分数越高越好，教师的独立行为也就越高。
Skinner&Belmont(2003)	教师支持问卷	该量表包括三个方面：参与、结构和自主支持。
欧阳丹等人(2005)	学生感知教师支持行为问卷	基于国外学者编制的教师行为问卷，在我国被广泛用于相关研究，包括情感支持、学习支持和技能支持，6 分制共 19 个条目，分数越高，老师的支持度越高。
钱慧等人(2007)	自主支持感：数学情境问卷	通过对 Williams & Deci 问卷的修改，制作了适合中国中小学生数学教师支持认可的问卷。
柴晓运等人(2013)	中学生感知到的数学教师支持问卷	问卷有自主支持、认知支持、情感支持三个子量表，共 17 个条目，5 分制。最终得分之和越高说明学生感知到的教师支持行为越多。

在研究过程中，我国多位学者根据自己的研究目标，参考国外学者编辑的量表，修改编辑了相对可靠有效的问卷。其中一位学者欧阳丹根据国外学者编制的教师行为问卷编订了学生感知教师支持行为问卷。因此，在本研究中，也使用欧学者所创建的学生感知教师支持行为问卷来研究一般学习情境下内初班学生感知教师支持行为的状况。

### 1.3.3 感知教师支持行为的相关研究

具体与之有关的讨论可简要地概括为以下几个方面：

与学业有关的研究。在众多关于感知支持性教师行为与学生学业成绩关系的研究中，大多数研究表明，如果学生能够感知到足够的支持性教师行为，就能积极促进学生的学习兴趣和学生实现目标的愿望，动机也更加丰富(Keith, 2010)。对于初中生来说感知教师支持行为对其自身的综合发展，是一个非常重要的因素(Sakiz, 2012)。国内的部分研究也指出，感知教师支持行为作为一个积极因素，对学生的成长有重要的作用(薛新力, 2010)，有的研究也发现教师情感支持可以正向预测初中生的学业成绩(乔娜, 2013)。也有很多研究者以初中生为研究被试，得出的结论是感知教师的支持行为对学生的学业成绩有影响(陈彦垒, 2016)。除此之外，如果学生有强烈的公平信念，愿意相信老师有能力客观公正地对待每一个学生，也相信课堂气氛非常和谐公平，那么就能给

予自身良好信念的支持,有利于激发学习动力,提高学习成绩(任萍,张云运,秦幸娜,2017)。

与自尊有关的研究。一方面感知教师支持行为会影响学生的学习成绩,另外一方面,这种支持行为也会影响到学生的日常生活,甚至是心理的健康水平。例如,就有相关研究表明,教师支持与初中生的自尊呈显著正相关(陈蓓,2011),教师以及学校同学的支持力度可以在很大程度上预测生活满意度(姜金伟,2013)。

与应对方式的研究。很多人的研究就都表明了,初中阶段是初中生个体社会化的一个不可忽视的阶段,教师对初中生所产生的作用更是不可低估。例如,学生感知到来自教师对自己的支持和信任行为,能够促进青少年宫正世界观的养成(任萍,2017)。以及在面对不公正的待遇时学生所产生负面的情绪,如何处理这种负面的情绪就成了重要的一个关键节点,而教师在这一环节中能够起到非常重要的引导作用。

综合上述研究,不难发现学生感知到的教师支持行为与学生学业成绩、动机等有着密切的关系。学生感知到的教师支持行为越多那么其在学业上的投入也能够更多,进一步产生的影响也都是积极正面的。

## 1.4 成就动机

### 1.4.1 成就动机的概念界定

成就动机是人们期望获得成功的重要内驱力。默里从十九世纪上半叶提出“成就需要”这一概念后,成就动机引起了广泛的研究和讨论,因此至今为止成就动机有一套完整的理论体系。例如,麦克里兰的社会成就动机理论、阿特金森的期望-价值成就动机理论、韦纳的成就归因理论都是广泛传播的重要理论。成就动机的概念,可以说学者们各持己见,说法不一。

成就动机通常被划分为两个相互矛盾的方面:对成功的渴望——对失败的恐惧,即追求成功,以及成功产生的正向情绪,畏惧失败,以及由失败产生的负向情绪(Atkinson,1964)。成就动机也也被看作是提高或使得某些活动继续持续的能力需要,而这些活动通常都是能够实现一个非常优秀的社会目标的(Heckhausen,1967)。同时,成就动机也是个人在竞争中为自身利益或优秀而学习的一种成功的需要或动力(McClelland,1982),这种内驱力会使得人不顾一切的想要实现目标,并且能够持续努力的保持下去。也有我国的学者提出,成就动机是一种心理倾向,也是是一种重要的社会性动机,人们借此来努力奋斗,力求实现目标(林崇德,2009)。

概括地说,成就动机是个人努力实现目标的内在动力,是每一个个体对自己努力达到成功的认知态度,包括对成功的追求和对失败的回避。根据初中生的生理、心理等特

点, 本研究选取 Atkinson 对成就动机的定义。

### 1.4.2 成就动机的测量

目前来看, 衡量成就动机的方法更多的是一种量表方法, 如以下几种:

表 1-2 成就动机的测量

研究学者及年份	量表名称	测量维度
余安邦和杨国枢 (1989)	学业成就 动机量表	该量表包含 2 个子量表: 自我导向的成就动机、社会导向的成就动机。自我取向是指对自尊的追求, 社会取向是指对他人的关注和来自社会的评价。两组量表所有项目的总分, 代表了社会导向跟自我导向的成就动机的高低程度。
Gjesme, T.&Nygard,R.(197 0)	成就动机 量表(AMS)	该量表是目前为止被频繁使用的一种衡量成就动机的工具, 经过了多次的修订并逐渐完善。
叶仁敏和 Hegtvet (1988)	成就动机 量表	中国研究员叶仁敏和挪威的研究者 Hegtvet 一起探讨并翻译了中文版, 同时在 1992 年为学者以大学生和中学生为研究对象进行了探索和总结。随后修改的量表共有 30 个项目, 包括追求成功和避免失败不同的维度, 各个维度有 15 个项目。

由于叶仁敏的这一个量表比单独衡量成就动机的某一个维度的量表更全面, 因为它侧重于衡量成就动机的两个属性, 而且也与本研究中的成就动机概念一致。同时, 这一量表对于判断与成就动机相关的个人行为 and 结果也更有用。因此, 本研究选用该量表来衡量内初班学生的成就动机。

### 1.4.3 成就动机的相关研究

成就动机对个体和集体来说都有十分重要的作用。在个体这样的一个层面中, 成就动机可以唤醒出渴求成功、期待自己可以成功的完成某一特定的目标的心理需要, 这种诱因恰恰正是一个独立的个体是否可以获得成功的重要心理要素之一。在社会这一更加广泛的层面中, 每一个社会当中的单独个体所拥有的独特的成就动机共同组成了社会整体不断前进的推力。从目前来看关于成就动机的研究内容, 其研究视角是非常多元化的, 就比如说成就动机的被试包含了各种各样的社会角色, 比如企业当中管理者和普通员工、学校里不同年级的学生、就职时间不同的教师甚至各类后勤人员等。接下来主要对个体成就动机的特点、影响因素进行概括。

#### 个体成就动机发展特点

一般认为个体的发展符合顺序、阶段以及连续性这几个特征。因此, 有的学者认为这几个特征如果体现在成就相关的探究当中, 成就动机的发展可能会受到年纪的变化的影响(于倩, 2017)。人们对于成就动机在性别上的差异看法也并不一致, 具有竞争性以

及积极特质的个体的成就动机就在一定程度上高于低主动性的社会个体。在刻板印象中男生比较主动和阳刚，认为自己承担的社会责任也更高，女生的社会责任相较于家庭责任占比要低一些，因此普遍的大众经验认知里女生的成就动机要比男生低。

#### 成就动机的可能影响因素

影响成就动机的重要因素一般包含了个体内部因素以及外部因素。诸如性别、个性特征、年龄、自我效能感、价值观等属于内部因素，家庭、学校和社会、企业等都属于外部的因素，内部因素的重要性自然不言而喻，同样的外部因素也是不可或缺的。主要抚养者的职业种类、家庭收入、学历水平、教养方式等成就动机会影响到个体的成就动机水平(徐丹华, 2012)。也有学者得出父母期望会正向预测下一代成就动机的结论(侯琳琳, 2013)。研究发现，表现动机会受到课堂环境的影响，因为教师不同的回应方式会不同程度地影响学生的表现动机(刘畅, 2014)。

综上所述，不同研究对象以及被研究对象所处的不大一样的生活环境会使得研究结果大相径庭。所以必须深入地研究，不能借用某一直接显示出来的标准判定直接预测学生的成就动机，需要做到具体研究对象采用具体的研究方式，关于学生的成就动机的研究也需要逐步丰富。

## 1.5 学习投入

### 1.5.1 学习投入的定义

Ralph Tyler 在 1930 年提出了任务时间这样一种概念，应用于学业当中表现为学生在学习的过程中具体可以掌握多少知识内容这与学生具体能在学习中有投入的时间占比存在正相关关系，也即学习投入时间越多，有效程度越好，那么学生能够掌握和汲取的知识也就更加充沛。关于学习投入的具体概念，多数研究者都认为认定其更偏向于一种心理活动，这一偏向于心理活动的因素表现出的外在形式通常就是学生在学习过程中付出的行为投入和时间投入的多与少。

Schaufeli 则在 2002 年，在组织行为学这一学科中得到广泛认可的工作投入理论的基础上界定了学习投入这一概念，他认为学生除了学生这一社会角色，也同样作为青少年群体有其自身就具有的特点，其学习投入非常类似于成年个体的工作投入，会被与兴趣相投的任务所吸引，而且能够不依靠外界的推力主动积极地把自己的时间、精力投入其中，这也恰好能够反映出青少年阶段学生的学习态度。学习投入最常被提到的就是活力、奉献、专注这几个维度，这三个维度为主要特点的学习状态，主要强调了学生在学习过程中的投入、集中程度(Flynn, 2014)。

学习投入亦是细微于日常的学习生活过程之中,乃至扩宽视野聚焦于科学技术研究或探究中所能够表现出来的一种正向的、且持续时间比较长以及充满认知和行为心理的一种良好的精神状态,甚至可以是非常充实的积极的心理情感体验(方来坛, 2008)。有学者经过完整的研究后认为本质上学习投入是学业倦怠的一个相反面,指学生在学习过程中饱满的心理和精神状态(倪士光, 2011),也指个体为保证可以热情地加入并深入地思考各种的学习和教育实践活动,充满能量地认真应对学习过程所需要直面的许多困难和坎坷,所体现出来的正面心理情绪的体验,可以和认识水平、具体的行动甚至社会情感的投入互相作用的一个整体(张娜, 2012)。

本研究考虑到我国具体的文化背景和教育模式,以及后续研究中具体会采用的对于学习投入的测量量表是由学者方来坛编制的。因此,学习投入的概念也同样借鉴学者方来坛对于学习投入的具体定义:内初班学生在学习的过程中体现产生出来的精神活力、奉献和精神专注程度,是一种正能量的充满吸引力的学习状态和放松的心理体验。

### 1.5.2 学习投入的测量

查阅一些探究议题后,可以观察到目前对于学习投入作为一种比较倾向于某一心理状态的变量来说,它具体的测量方式最主要还是采用的问卷调查或量表法。学者们通常会根据对学习投入不同的理解、定义以及结合自己研究的目的和内容,编制、改编出了几种不同类型的较为典型的测量量表。具体内容,如表 1-3 所示。

表 1-3 学习投入的测量

研究学者及年份	量表名称	测量维度
Connell&Wellborn(1996)	罗切斯特学校自我评估问卷	是第一个自我测量学习投入的工具,适用于中小學生群体。
Schaufeli(2002)	学习投入量表	该量表分积极性、贡献性、注意力,一共有 17 条,在国内外实现了一定范围的应用。
Wang, Fredricks, Ye, Hofkens, & Linn, 2016	学习投入量表	包含 33 个题目,采用 5 点计分,得分越高,表明学习投入越高。不过通常针对于衡量具体科目的学习投入程度,比如英、数类的学科。
方来坛等人(2008)	学习投入量表	翻译了 UWES-S 量表,并针对大学和研究生测试了量表在我国的具体文化背景下的信度和效度。共 17 个条目,7 分制。
罗燕(2009)	学习投入量表	量表是针对美国大学生的学习参与度测试,用于检查学习情况和就学质量。罗燕等人翻译其量表,用来衡量国内大学生的学习投入程度。
汪雅霜(2015)	学习投入量表	由 3 方面组成,认知投入代表学习者尝试多种学习方法来领悟和运用知识体系。行动投入则代表了学习者在从事学术和课堂相关活动时的正向行为。相对应的,情绪投入指代学习者活动的正向情绪反应和对所学课程的喜爱程度。

本研究将使用学者方来坛和时勘于 2008 年在翻译的基础上编制的学习投入量表, 一是因为该问卷使用较广, 有许多研究都使用此量表以初中生为调查对象进行调查研究, 具有良好的信效度, 二是由于此问卷的学习投入分为活力、奉献和专注三个维度, 更符合本研究的研究目的。

### 1.5.3 学习投入的相关研究

考虑到目前学者们对于学习投入的探究状况, 如果需要将学习投入的研究方向分为 3 个不同的方面, 一方面就应该是学习投入的概念基础和相关测量量表, 另外一个方面可以为学生学习投入实际状况探究, 其次则是哪些变量会影响学习投入的水平。

对于学习投入的概念基础和相关测量的量表, 许多的学者都热衷于依据自己研究的关键部分架构出自己的想法和整体理论构想, 从宏观的、大的视角来看目前的研究, 学者们普遍更加认可学习投入具有以下几个维度: 行动方面的投入、情绪方面的投入和认识水平的投入, 同时, 研究人员在采用自己的测量方法时, 也会将这一几个维度作为重要的基础支撑进行调整, 但不同的具体研究问题的最终表现是不同的。

对于学生学习投入实际状况探究目前存在许多结论, 许多研究者针对不同的研究对象开展了学习投入现状的研究, 以了解中国学生学习投入的基本情况。比如说中学生的学习投入在整体上属于一个中上程度, 其中以藏族初中生为被试也证明了这一点(周鹏生, 2015), 对比汉族师范生跟少数民族师范生, 虽然二者都大致处于中等偏上的水平, 但可以发现汉族师范生的学习投入程度要稍微低一些(荣卫曼, 2016)。

对于哪些变量可能会影响学习投入的水平的研究, 多数来自自我、学校还有家庭环境这几个方面。例如, 自我效能水平高的学生通常比自我效能低的学生具有更高的学习承诺, 也就是说自我效能感是影响学生个人学习投入的最重要的变量之一(范金刚, 2011)。学习的自我效能感越强烈学习投入水平越高, 学生的学习投入程度跟自我效能感 2 者之间存在明显正相关关系(杜玉改, 2012)。父母起到好处且正向的关心的行为和养育方法会使中学生更愿意投入于学习中去(杨奎, 2014)。父母超过界限的溺爱和庇护会导致藏族初中生减少学习投入行为(周鹏生, 2015)。还有一项研究考察了高中生课堂中感知到的心理氛围与学习投入之间的关系。结果表明, 学生课堂上的心理氛围感知越好, 其也就越愿意增加自己投入于学习中的行为(范金刚, 2010)。

由此可见, 探讨哪些可能的变量会影响学习投入, 并且提出一些可以加深学生们学习投入程度的有效建议, 是具有一定实际作用的。

## 1.6 学业成绩

### 1.6.1 学业成绩的概念界定

学业成绩作为学生发展的重要目标,是学生作为一个独立的个体在学习过程中所获得以及能展现出来的重要结果之一。学业成绩出现在各个研究中多数是服务于特定的研究目的与研究的内容,一般具有特殊性,因此,目前学界对学业成绩并无统一的界定,但同样的可以看到不同研究者从各不相同的视角给出了学业成绩的概念界定及相关内容。

有学者认为学业成绩即在一定的时间内,学生通过接受教师在传授知识的过程中的答疑解惑和实际的反复练习和领悟,在知识范围内所掌握的知识量和技能水平(McCoach D B, 2017)。学业成绩可以显示出某一学校的教师教学水平的高低也能反映出学生的进步与发展(叶宝娟, 2014)。在我国目前大的宏观教育背景下,学业成绩作为衡量教学效果的主要途径代表了学生对于各门学科内容知识的具体掌握的程度以及质量,通常会把学生的学科考试成绩作为学业成绩的客观评价指标(胡永近, 2020)。

本论文的研究对象是内初班学生是处于初中阶段的青少年,需要跨越小学到初中所学知识的较大转变,因此,毫无疑问学业成绩必然也是反映内初班学生学习程度和掌握知识的能力的重要标准,因此本文认为,学业成绩即个体在学习的过程中通过自己的努力最终所取得的考试成绩。

### 1.6.2 学业成绩的测量

学业成绩的测量方法有很多,由于在主要的概念界定上学界未能达成统一,因此,多数研究中都是与自己的研究目的相一致的测量方式。比较常用的有以下几种,见表1-4。

表 1-4 学业成绩的测量

种类	研究学者及年份	测量内容
总平均成绩	杨渝川(2003)	收集的原始学业成绩分数将转换为标准分数以进行实际计算。
标准化成就测验	王雁飞(2011)	改编自员工绩效量表,10个条目,5分制,信度系数和一般效度较好。该量表让学生自主的通过匿名的方式按照自己的学业水平评价自己,虽然可能存在社会赞许性,但可以相对客观和符合学生的真实情况。
主观评定法	文超(2016)	学生进行自我评价,需要学生自行写下语数英三门主课的最新成绩。5分制,分数如果越大,那么学业表现的水平越高。

本研究的研究对象是内初班的学生,为确保拥有更科学合理的测量标准,结合现有研究人员的研究成果,将语数英的具有统一性的全校考试成绩,按照年级为单位的方式

分别标准化后的平均成绩，作为测量内初班学生学业成绩的标准。

### 1.6.3 学业成绩的相关研究

梳理学业成绩相关研究的过程中可以发现，学业成绩一直都是一个备受关注的重要变量，其相关的研究结论也有很多，概括来说有以下几种：怎样作用于学业成绩的相关研究、如何评价学业成绩的相关研究、学业成绩如何衡量的研究等。

其中研究最多的主要还是作用于学业成绩的各类变量，比如比较熟悉的划分为认知、非认知因素、内部与外部因素以及个人、社会、家庭因素等，不过多数都是集中因素结合在一起共同研究的。例如，有相关研究表明随年级的升高，学生的学业成绩会呈现反比例增长，推测也许是因为年级升高后学业任务更难、更复杂、升学压力也与日俱增(朱丽娟，2017)。研究初中生时发现，学业成绩在性别这一个变量上并无显著差异，原因可能与目前初中阶段男生女生对于学习的认知差距并不大有关(傅美芹，2018)。在初中生学业投入与学业成绩的研究中可以表明，学习投入包括的认识水平、情绪状况、行动方式这几个不同方面都能够显著影响学业成绩(丁长青，2019)。智力水平与学生的学业成绩存在比较明显的相关性(Lanawati，2018)，学生学业成绩的重要影响因素中智力必不可少，学生取得成绩的高低，很大一部分原因是由智力水平的高低造成的(Constantinos，2019)，也就是说。在家庭这一因素中父母教养方式里的父母情感温暖、理解对学业成就影响最大(Taj，2017)。此外，学生的动机和学习策略会在不同程度上影响学生的学业表现(Sevag & Kertechian，2018)。与性别和文化差异相比，教师期望对学生的学业成绩有显著影响。这间接地促进了学生的表现，并影响了学生的自我效能感和学习成绩的动机。教师期望的影响很好地应用于教育过程，学生的积极期望可以显著提高他们的学业成绩(Levesque，2018)。

有关如何评价学业成绩的研究有不少，不过评价学业成绩的研究角度各有特点。例如，有聚焦于学业成就评价体系比较的研究，将美、英、澳、加、日等教育水平发展较好的国家其所采取的全国性学业成绩评价体系做对比(康叶钦，2013)。同时，也有的研究侧重于英语教学改革中提出的开放性学业成绩评价，还能够结合课程标准给教师群体和相关主题的研究者开拓出了别具一格的新的研究方向和方法。

学业成绩的测量方式更多的还是采用量表，其中在研究目的已经明确的前提下，量表编制就成为了进行学生学业成绩相关方面的具体情况调查的重要实施工具。虽然编制的量表受到调查目的、对象等的特点的约束，但它同时又能在一定的程度上很好的满足信、效度的要求。与其相关的量表编制研究较少，举例来说一个是早期出现的测量初中生学业成就动机的量表，该量表是为自陈式量表，用外部行为表现、内部心理表现两个分量表共同组成，验证分析后此量表具有较高的信度和效度(周田韬，1993)。再者还有学者在研究学业成就评价试题编制的时候，会参考国外学者的分类法，按照难度系数惯

例同时依据内容维度,考虑答题者的认知因素,具体各个指标的不同权重,分别计算各项分数(梅松竹,2013)。

学生学业成绩的调查研究也有很多,聚焦于早期的大范围的调查研究,追溯到1990年,我国教委与联合国儿童基金会、联合国教科文组织共同采取多阶段分层抽样的方式在我国的8个省湖北、云南、广东、四川吉林、河北、山西、江苏,抽取了四与六两个年级的1300所小学24万名学生和6千多名教师开展学生学业成绩调查。调查背景资料的对象包含了参加抽样的学生、家长、任课教师以及本校校长,主要分析了我国小学学生的学习状况、特点。同样的上海在2009年采用科学的抽样方式从153所学校中抽取了5115位学生参加了PISA测试,最后的结果可以看见这些学生在阅读、数学、科学等课程中都取得了全球第一的成绩。

通过相关众多文献的梳理,我们了解到了目前为止研究学生学业成绩的影响因素依旧是一个重要的课题。随着时代的发展和众多内部外部因素的转换,影响学生学业成绩的因素也在更新换代,需要我们及时更新研究的深度和方向,也因此学业成绩的研究受到了来自各个层面的关注与支持。

## 1.7 感知教师支持行为、学业成绩、成就动机与学习投入的研究

### 1.7.1 感知教师支持行为与学业成绩的关系研究

在很多研究中,感知教师支持行为对青春期学生的学业成绩存在非常明显的正向判断力。Rophy在1993年使用横断研究发现,教师对学生的支持行为是影响学生学业成绩的一大重要直接变量。即使存在一部分研究认为教师支持对学生学业成绩的影响机制并不是很明确(Kathryn,1999),但可以明确是学生感知到的教师支持会对学生本身的积极发展产生影响,那些感受到来自教师的支持行为多的学生比感知不到学生普遍学习成绩更好。虽然从过往的研究中我们发现影响学生尤其初中生学业成绩的外部因素有家长、教师、同伴,但不得不认可大多数研究中对学生学业成绩影响最大的还是教师这一角色,来自教师的支持能够降低家庭消极因素对于学生学业成绩的糟糕影响。教师的支持行为是学生学习发展过程中的积极因素,对于初中生来说尤甚(Sakiz, Pape, & Hoy, 2012)。

近几年的研究主要聚焦于教师支持与学业成绩之间的关系进行了诸多的研究,研究结果大都证明了教师的支持确实是学生学业发展中不可忽视的因素。结果显示当学生感知到来自教师的关注越高,他们会更加愿意主动地调整自己的学习方法,从而取得进步获得更好的成绩,还显示出感知到较高教师支持的学生其学业成绩显著高于感知到较低教师支持的青少年(欧阳丹等,2005)。教师提供的情感支持可以显著预测初中生学业

成绩(乔娜, 2013)。感知到的教师支持行为可以正向预测学生的学业成绩(陈彦奎等, 2016)。简而言之, 教师支持对初中生的学业成绩具有很好的促进作用。

### 1.7.2 成就动机的中介作用

研究表明, 普通高中生的表现动力不足, 甚至几乎缺乏动力去成功, 同时也比重点学校的学生更有动力避免失败。研究者推测也许是因为重点学校学生的综合素质总体良好, 教育资源雄厚, 学习氛围更好, 在竞争激烈的环境中学习将进一步激励学生取得成就(金成玉, 2011)。研究表明, 当学生在良好的课堂环境中体验到同伴支持和老师的关注更有动力去取得成功(曲建伟, 2011)。研究还表明, 学生感受到的教师期望可以积极地预测学生的表现动机(高阳, 2014)。从教师反馈的行为来看, 有几种类型的教师反馈。教师反馈可以直接影响学生的表现, 因为它们是正向的反馈、评分反馈和内容反馈, 其中大部分侧重于积极反馈(刘畅, 2014)。简而言之, 学校和课堂环境对学生的表现动机也有明显影响。

刘丽红等研究学者利用相关方法, 简明扼要地考察了我国大规模文化教育背景下教师期望的影响。结果表明, 教师期望确实会作用于学业成绩, 成就动机也会作用于学生成绩。紧接着越来越多的学者进一步研究了教师对成绩动机的期望以及成绩动机对学业成绩的正向判断作用。通过对教师行为的感知来学习动机。追求成功的信念和追求成功的实际行动会影响自己, 进而影响学业成绩。这种成就动机可以激发学习动机, 使得学习成绩得到提高(丁蕙, 2014)。换句话说, 学生可以通过了解老师的支持行为并激励他们去实现它来提高他们的学业成绩。

### 1.7.3 学习投入的中介作用

在传统和现代网络教育环境中进行的两项相似但不同的研究中, 比较了教师支持与学习投入之间的关系, 大多数结果是学生从教师那里得到的支持。行为越多, 对学习的参与就越深。例如, 一项关于在线教育的研究表明, 如果教师能够为学生提供行为和方法支持, 他们会变得更加警觉, 他们对学习的适当投资水平也会提高(Shea, 2015年)。过考察自主教师支持与参与学习之间的关系, 我们发现学生感知到的自主支持行为越多, 他们参与学习的次数就越多(陈继文, 2015)。学生感知到老师对于自己在学习、技能与情感的支持上的行为时, 他们的学习投入水平会明显提高, 其中明显可以发现教师提供的情感方面的支持对于学生的学习投入有极其显著的正向影响(杨振芳, 2016)。

也有研究证明了, 学生的学习投入水平增高会使得其感受到学习的成就与满足感, 并更愿意自主发掘和探寻更具有难度的认知策略, 相对的其学习成绩也更好(Kiuru et al., 2014)。学习投入和学习成绩成显著正相关, 也就是学习投入越多学习成绩就越高(李

淑玲, 2019)。因此, 我们可以发现学习投入不光能够反映出学生的学习过程, 也能够正向判断出学生的在学业上取得的成绩。与此同时, 学习投入在教师支持行为对学业成绩的作用中起到中介效用(陈彦磊, 2016)。提高学生对教师支持行为的认识可以改变师生关系、学生的学习兴趣和、学习意愿和学习承诺, 从而预测他们的学习成果(杨振芳, 2016)。

总而言之, 学生可以感知到教师的支持性行为对学生的学业成绩有着显著的影响, 学生的学习投入程度也可以预测学业成绩, 而学生感知到的教师支持行为的多与少也会影响学生的学习投入程度。因此, 在本文中我们将进一步探讨学生感知教师支持行为、学习投入以及学业成绩这 3 者之间的具体关系, 论证学习投入在学生感知教师支持行为在影响学业成绩路径上的间接作用, 同时也为提高内初班学生学业成绩水平提出更有建设性的意见。

#### 1.7.4 成就动机与学习投入在感知教师支持行为与学业成绩之间的链式中介作用

研究中普遍认为学习动机和学习投入两者间呈现显著关联性, 尤其是学习动机能够显著的影响学习投入。例如, 就有研究结果显示出学生的成就动机可以正向促进和提高学生学习投入的水平(Wang M T, 2013)。也有的研究表明了诸如内部的兴趣与文化沟通以及个人的成长发展等内部的动机都和学习投入有重要的相关, 环境、社会责任以及人际关系等外部的动机通常也会与学习投入显著相关, 提到自主动机更是密切与初中生学习投入的水平相关(陈继文, 2015)。甚至也有研究表明了学生的内部动机和其学习投入的各个维度都有显著的相关关系(周以黎, 2018)。有学者按照目标成就引导的三点法对其进行了研究, 结果表明, 确立一个目标并在更接近目标方向的情况下实现它, 可以有效预测学习投入的程度(刘儒德, 2018)。对从不同经济水平家庭成长起来的学生学习投入程度的研究发现, 拥有较好经济条件的学生的学习行为受到内部动机的驱动更多, 对于经济条件较为一般的学生, 需要花费额外的精力去获取资源, 他们的学习行为也会更容易受到外部动机的影响。结论证明了成就动机和学习投入显著正相关, 前者对于后者也有显著的预测作用(曾嘉鸿等, 2018)。

通过成就动机与学习投入的中介作用分析, 我们可以认为学生所能够感知到的教师支持行为, 分别可能经由成就动机、学习投入这两个不同的变量对其学业成绩产生影响。例如, 有学者发现教师自主支持的提高有利于学生自主动机的推动, 进而可以提高更深层次的学习投入(陈继文, 2015)。简而言之, 积极进取的学生不怕主动设定更具挑战性的学术目标, 并非常愿意为实现这些目标付出更多努力。这一结论提醒我们, 成就动机和学习投入可以在学生感知到的教师支持行为和学生学业成绩这两者间充当多重持续的中介。

## 2 问题提出

### 2.1 问题提出

在初中这一转折时期，学生的生理和心理状态都会出现明显的变化，家庭与学校环境的重要性不言而喻，除父母以外教师也成为对学生成长产生重要影响的关键角色。而内初班学生在这一阶段，需要远离家庭去适应不同的学习环境、寄宿生活、课业负担等。因此，在国家非常关注与重视民族教育的宏观背景下，我们更应该关注内初班学生这样一个独特的群体。

学业成绩是可以衡量学生在某一个阶段内学习状态的标准，同时也能够反应出学校以及教师在对应阶段内的教育跟教学的整体效果。学生的学业成绩会受到与学生学习生活密切相关的教师行为的影响，这一结论已被多次证实。例如学生感受到来自老师的支持，对其内心需求满足及对学生的学科成绩有显著的判断效力(符定梦，2018)。进行研究的过程中除了需要考虑到学生感知教师支持行为对其学业成绩的直接影响以外，也应当注意到其过程中可能存在的间接影响。

成就动机拥有两个对立的属性，即两种心理倾向：追求成功、避免失败。有研究证明，学生将会利用对感知到的教师支持行为的认知来取得成功并产生追求成功的愿望，并进一步影响自己实际达成的目标。而这种成就的动机正是基于其才能取得更好的学业成绩(丁蕙，2014)。

学生感知到的教师支持行为跟学习投入这2者之间的关系也常常是研究者们关注的焦点。例如，有学者证明了能够越多感知到教师支持行为的学生，其更愿意在学习上投入更多成本(李维和白颖颖，2018)。学习投入是学生在在学习过程中一种持续的且充满了正向性的心理情感体验，可以通过学生在学习过程中各个节点表现出来的奉献等几个明显的特点来测量(方来坛，2008)。因此，学习投入也可能是学生觉察教师支持行为在影响其学习表现的过程中的另一个不可忽视的变量。另一方面，学习投入可以判断出学生在其学业上所展露出学习表现，学习投入作为一种可以量化的衡量指标，可以反映出学生在学习过程中的投入状态，也是可以作为重要的尺度来衡量学生所具备的学习能力，它可以直接显著的预测学生学业成绩(张娜，2012)。

目前来看相关的研究大多数都聚焦于学生感知的教师支持行为对学生成绩的直接影响上，而关于自变量与因变量相关的内在机制研究较为缺乏。那么，其中是否存在变量在学生感知的教师支持行为影响学生学业成绩方面发挥内部作用？总结相关研究结论后不难注意到，成就动机和学习投入有很大概率是学生感知教师支持行为作用于学生

学业成绩路径中的两个重要中介变量。同时，也应当考虑到与之密切相关的期望-价值理论模型，鉴于在目前内初班的教育整体情境下，从目标-价值理论出发探究教师支持行为与内初班学生学业成绩的关系的文献还不多见。因此，本研究将从目标-价值理论出发，剖析教师支持行为与内初班学生学业成绩的关系，并以该理论为基础引入成就动机、学习投入两个变量，全面深入地探究教师支持行为与学业成绩的关系，尤其是其中的作用机制和作用条件，以期能提出具有实际意义的教育建议、提升内初班学生的学业成绩整体水平、引发内初班教师群体对其教学和行为方式等的思考，以及营造更好的学校氛围帮助学生适应校园生活提供行之有效的指导和支持。

## 2.2 研究假设

以感知教师支持行为、成就动机、学习投入、学业成绩的相关理论研究的总结与分析为基础，提出如下假设：示意图如图 4-1 所示：

H1：感知教师支持行为、成就动机、学习投入以及学业成绩在人口学变量上存在差异；

H2：成就动机在感知教师支持行为与学业成绩之间中介效应显著；

H3：学习投入在感知教师支持行为与学业成绩之间中介效应显著；

H4：成就动机与学习投入在感知教师支持行为与学业成绩之间的链式中介效应显著。

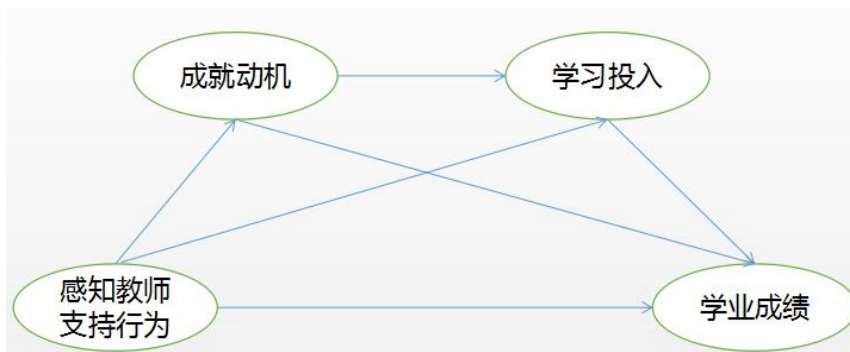


图 2-1 感知教师支持行为作用于学业成绩成绩的假设示意图

## 2.3 研究意义

### 2.3.1 理论意义

虽然从目前为止的研究来看，学生感知教师支持行为、成就动机、学习投入、学习投入、学业成绩之间的关系已经得到了部分学者的关注，但是以期望-价值理论为基础来讨论感知教师支持行为对学业成绩的影响，同时把内初班学生做为研究对象，这类研究还较少见。

因此，本研究将基于期望-价值理论深入分析内初班学生感知教师支持行为与学业成绩的关系，使该领域和研究方向对感知教师支持行为影响作用的剖析更有理论支撑。同时，以该理论为基础从成就动机和学习投入两个因素入手，考察这两个变量与内初班学生感知教师支持行为与学业成绩之间的关系以及其作用机制，希望更全面地完善这四者之间的关系，并丰富相关理论依据。可以看出本文所开展的整体研究能够进一步拓展学生感知教师支持行为和学生的学业成绩这两者间的作用关系，以及为学校制定有效的提升内初班学生学业成绩的教育政策提供有效的理论支持。

### 2.3.2 现实意义

在初中这个阶段，学生的身心状态发生了明显的变化，在巨大的变化之中家庭和校园环境的重要性是显而易见的。老师和家长一样，是对学生成长有重大影响的人。而内初班学生在这一阶段，需要远离家庭去适应不同的学习环境、寄宿生活、课业负担等。若能将教育改革中多次提及的教师支持和关注以适当的方式渗透到学习生活中的各个方面，从而获得学生的回应，进一步对学生产生正面影响，充分考虑到对于学生来说非常需要的支持与关注，为学生创造温暖和谐的校园氛围，会促使学生主动地去把外在的动机化为内在动机，也能够使得以自发地用更好的状态沉浸与投入于学业与生活中以及应对升学考试。

## 3 研究设计

### 3.1 研究目的

本研究希望通过问卷调查法了解内初班学生感知到的教师支持行为、成就动机、学习投入与学业成绩的发展现状，以及探究内初班学生在这四个变量中体现在人口学变量上的差异。并探索内初班学生感知到的教师支持行为跟成就动机以及学习投入和学业成绩四者之间的相互作用，验证成就动机与学习投入在内初班学生感知教师支持行为与其学业成绩之间存在的链式中介效应。对优化教师支持行为和提高青少年的学业成绩，促进内初班学生更好地发展，同时为教师提供教育方式改善的新思路、创建良和谐温暖的师生关系以及创造更好地校园氛围提出科学合理的建议。

### 3.2 研究方法

#### 3.2.1 研究对象

使用问卷调查法，采用整群随机抽样，从石河子市师范学校选取初一、初二、初三共三个年级 600 名内初班学生，剔除无效问卷后共得出有效问卷 579 份。有效问卷率为 98%。具体变量数据如表 3-1 所示。

表 3-1 研究样本的具体分布情况(N=579)

变量	类别	N	百分比(%)
性别	男	241	41.6
	女	338	58.4
年级	初一	204	35.2
	初二	185	32.0
	初三	190	32.8
是否独生	是	134	23.1
	否	445	76.9
是否在班里当班干部	是	214	37.0
	否	365	63.0

### 3.2.2 研究工具

#### (1)感知教师支持行为问卷

使用由由欧阳丹和宋凤宁 2 位学者审查的 19 项学生感知教师支持行为问卷, 支持行为的类型可以分为学习、情感和能力支持, 每个层次分别包含了 9、6、4 个条目, 使用 6 点计分法, 最终得分数值越大, 则表明学生可以感知到并且认可教师在学习方面、情感方面和技能方面对自己的关注和实际具有帮助的支持行为越多。问卷中 Cronbach'  $\alpha$  系数为 0.86。

#### (2)成就动机问卷

衡量内初班学生的成就动机使用由叶仁敏和 Hegtvet 修订的 30 项成就动机量表进行测量。这个问卷含括两个子量表: 想要追求成功的动机以及趋于避免失败的动机, 各 15 项, 4 点记分计算追求成功的动机与避免失败的动机差值, 最终的得分数值越大, 说明成就动机的水平也就越高。问卷 Cronbach'  $\alpha$  系数为 0.82。

#### (3)学习投入问卷

使用学者方来坛和时勘所翻译并且修订的学习投入问卷, 该问卷将学习投入划为活力、奉献以及专注这几个不同的部分, 一共有 17 个项目。这个问卷使用频繁范围较广, 具有良好的信效度, 采用 7 点计分。问卷 Cronbach'  $\alpha$  系数为 0.94。

#### (4)学业成绩

本研究的研究对象是内初班的学生, 为确保拥有更科学合理的测量标准, 将语数英的具有统一性的全校考试成绩, 按照年级为单位的方式分别标准化后的平均成绩, 作为测量内初班学生学业成绩的标准。

### 3.2.3 施测过程

此次测试按班级分发问卷, 在过程中使用无需填写姓名的集体测试方法。填写问卷前, 需要先向内初班的学生们简单解释发放问卷的原因、阐述清楚信息的保密原则和承诺、讲明填写问卷时的注意事项, 讲解完毕后给予学生们统一的一段时间来答疑解惑。等待学生完成后, 统一收回问卷。

### 3.2.4 数据处理

将统一收回的 600 份问卷进行编号和仔细核验, 把出现漏题、缺少学业成绩、多次反复涂改或者比较明显按照固定规律作答的问卷视为无效问卷, 一共筛选出无效问卷 21 份, 剩余有效问卷 579 份。将经过筛选的数据整理并录入统计软件-SPSS 26.0 中, 并对录入的数据进行一系列能够反映出现况、差异性、相关性和具体因果关系的数据分析, 并分析具体结果。

## 4 研究结果

### 4.1 共同方法偏差检验

本研究采用问卷调查法来研究各个变量，也许会存在共同方法偏差的弊端问题，因此本研究为了控制这种偏差，采用了具有良好的信效度的问卷。因此在进行具体的数据分析之前，借鉴 Harman 单因素检验的方法以及分离第一公因子的方法，检验共同方法偏差问题(周浩，龙应荣，2004)使用 SPSS 26.0 对问卷中的全部项目做因子分析，从其结果可以看出特征根 $>1$ 的因子数量有 12 个，同时排在第一位的因子的方差贡献率的具体值是 22.99%， $<40\%$ 临界值的界限，这说明本研究的数据结果是可靠的，且共同方法偏差的问题并不严重。

### 4.2 感知教师支持行为的现状

#### (1) 感知教师支持行为的总体情况

对具体数据使用描述统计的方法，分析内初班学生感知教师支持行为的总体及其各维度的得分情况，具体分析结果见表 4-1。

表 4-1 感知教师支持行为及各维度的得分情况 ( $N=579$ )

因素名称	均值	标准差	最大值	最小值
学习支持	43.46	5.71	54.00	28.00
情感支持	26.67	3.25	36.00	15.00
能力支持	17.01	3.78	24.00	4.00
感知教师支持行为	87.14	10.87	112.00	60.00

学习支持( $43.46 \pm 5.71$ )、情感支持( $26.67 \pm 3.25$ )、能力支持( $17.01 \pm 3.78$ )、感知教师支持行为( $87.14 \pm 10.87$ )。由具体结果可知，内初班学生总体感知到的教师支持处于中等偏高水平，学习支持这一维度的表现最好，能力支持的表现较为一般。

#### (2) 感知教师支持行为在性别上的差异分析

从性别角度来看，对内初班学生感知教师支持行为及其各维度在男生和女生之间进行差异分析，具体结果如表 4-2 示。

表 4-2 感知教师支持行为在性别上的差异

因素名称	性别	均值	标准差	<i>t</i>
学习支持	男	43.41	5.59	-0.19
	女	43.05	5.08	
情感支持	男	26.64	3.05	-0.16
	女	26.69	3.39	
能力支持	男	17.29	3.69	1.52
	女	16.80	3.84	
感知教师支持行为	男	87.34	10.42	0.38
	女	86.99	11.19	

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

表 4-2 可知, 比较内初班学生感知到的教师支持行为总分及其各因子的得分差异发现, 不同性别的学生在总分及各维度上都没有显著性差异。

### (3) 感知教师支持行为在年级上的差异分析

通过单因素分析对不同年级的内初班学生感知教师支持行为的差异进行分析, 结果如表 4-3 所示。

表 4-3 感知教师支持行为在年级上的差异

因素名称	年级	均值	标准差	<i>F</i>	事后比较 LSD 法
学习支持	初一(A)	42.64	5.87	3.33*	C>A
	初二(B)	43.80	5.66		C>B
	初三(C)	44.01	5.50		
情感支持	初一(A)	26.15	3.18	4.23*	B>A
	初二(B)	27.06	3.42		B>C
	初三(C)	26.84	3.10		
能力支持	初一(A)	17.33	3.96	1.16	
	初二(B)	16.88	3.65		
	初三(C)	16.79	3.72		
感知教师支持行为	初一(A)	86.12	11.43	1.38	
	初二(B)	87.74	10.55		
	初三(C)	87.64	10.53		

由表 4-3 可知, 内初班学生感知教师支持行为总体得分在年级上不具有显著差异 ( $F=1.38$ ,  $p > 0.05$ )。但其中学习支持维度、情感支持维度在年级上均有显著差异, 经过

事后多重比较发现,内初班学生在初三阶段能够感知到更多的来自教师在学习方面的支持行为( $F=3.33, p<0.05$ ),且初二学生感知到的情感支持与其余两个年级学生感知到的情感支持之间有显著差异( $F=4.23, p<0.05$ )。

#### (4)感知教师支持行为在是否是独生子女上的差异分析

从是否独生角度来看,对内初班学生感知教师支持行为及其各维度在是否独生上的差异进行分析,结果如表 4-4 示。

表 4-4 感知教师支持行为在是否是独生上的差异

因素名称	是否是独生	均值	标准差	<i>t</i>	<i>Cohen's d</i>
学习支持	是	44.44	5.58	2.30*	0.22
	否	43.17	5.72		
情感支持	是	26.88	2.67	0.86	
	否	26.60	3.41		
能力支持	是	18.36	3.58	4.92***	0.48
	否	16.60	3.75		
感知教师支持行为	是	89.68	10.42	3.19***	0.31
	否	86.37	10.90		

由表 4-4 可知,内初班学生感知教师支持行为总体在是否独生这一变量上有显著差异( $t=3.19, p<0.05$ ),在各维度上只有情感支持这一维度无显著差异( $t=0.86, p>0.05$ )。在学习支持、能力支持这两个维度和总体上内初班学生中独生子女的得分均值均高于非独生子女,且有显著差异。

#### (5)感知教师支持行为在是否在班里当班干部上的差异分析

从是否在班里当班干部角度来看,对内初班学生感知教师支持行为及其各维度在是否在班里当班干部上的差异进行分析,结果如表 4-5 示。

表 4-5 感知教师支持行为在是否在班里当班干部上的差异

因素名称	是否在班里当班干部	均值	标准差	<i>t</i>	<i>Cohen's d</i>
学习支持	是	43.72	5.84	0.84	
	否	43.31	5.64		
情感支持	是	27.05	3.19	2.16*	0.20
	否	26.45	3.27		
能力支持	是	18.01	3.35	5.01***	0.44
	否	16.42	3.90		
感知教师支持行为	是	88.79	10.74	2.82*	0.24
	否	86.17	10.85		

由表 4-5 可知, 内初班学生感知教师支持行为总体在是否在班里当班干部这一变量上有显著差异( $t=2.82, p<0.05$ ), 在各维度上只有学习支持这一维度无显著差异( $t=0.84, p>0.05$ )。在情感支持、能力支持这两个维度和总体上内初班学生中是班干部的得分均值均高于非班干部, 且有显著差异。

### 4.3 成就动机的现状

#### (1) 成就动机的总体情况

采用描述统计的方法分析内初班学生成就动机及各维度的得分情况, 具体分析结果见表 4-6。

表 4-6 成就动机及各维度的得分情况 ( $N=579$ )

因素名称	均值	标准差	最大值	最小值
追求成功的动机	45.24	7.11	60.00	24.00
避免失败的动机	35.43	8.39	60.00	15.00
成就动机	9.80	11.99	43.00	-10.00

由结果可知内初班学生成就动机的最终得分为(9.80 士 11.99), 这说明内初班学生总体成就动机中等偏高水平。其中, 追求成功的动机这一维度的得分最高(45.24 士 7.11), 而避免失败的动机这一维度的得分最低(35.43 士 8.39)。

#### (2) 成就动机在性别上的差异分析

从性别角度来看, 对内初班学生成就动机及其各维度在男生和女生之间的差异进行分析, 结果如表 4-7 示。

表 4-7 成就动机在性别上的差异

因素名称	性别	均值	标准差	<i>t</i>	<i>Cohen's d</i>
追求成功的动机	男	45.95	7.26	2.03*	0.17
	女	44.73	6.97		
避免失败的动机	男	34.48	8.42	-2.32*	0.16
	女	36.11	8.31		
成就动机	男	11.46	12.33	2.83*	0.24
	女	8.62	11.62		

表 4-7 可知, 比较内初班学生成就动机总分及其各因子的得分差异发现, 不同性别的学生在总分及各维度上都有显著性差异。在总分与追求成功的动机上男生得分均值都高于女生, 在避免失败这一动机上则是女生高于男生。

#### (3) 成就动机在年级上的差异分析

通过单因素分析对不同年级的内初班学生成就动机的差异进行分析, 结果如表 4-8 所示。

表 4-8 成就动机在年级上的差异

因素名称	年级	均值	标准差	<i>F</i>	事后比较 LSD 法
追求成功的动机	初一(A)	46.21	7.17	2.96	
	初二(B)	44.71	7.18		
	初三(C)	44.71	6.92		
避免失败的动机	初一(A)	33.69	8.39	8.49***	C>A
	初二(B)	35.64	7.85		C>B
	初三(C)	37.11	8.58		
成就动机	初一(A)	12.52	12.81	9.06***	A>B
	初二(B)	9.08	11.08		A>C
	初三(C)	7.59	11.43		

由表 4-8 可知, 内初班学生成就动机总体得分在年级上具有显著差异( $F=9.06$ ,  $p<0.05$ )。其中避免失败的动机维度也在年级上有显著差异, 经过事后多重比较发现, 内初班学生在初三阶段比其他两个阶段更容易产生避免失败的动机( $F=8.94$ ,  $p<0.05$ ), 在追求成功的动机这一维度上三个年级间无显著差异( $F=2.96$ ,  $p>0.05$ )。

#### (4)成就动机在是否是独生子女上的差异分析

从是否独生角度来看, 对内初班学生成就动机及其各维度在是否独生上的差异进行分析, 结果如表 4-9 示。

表 4-9 成就动机在是否是独生上的差异

因素名称	是否是独生	均值	标准差	<i>t</i>	<i>Cohen's d</i>
追求成功的动机	是	47.57	6.70	4.40***	0.44
	否	44.53	7.09		
避免失败的动机	是	32.96	9.28	-3.64***	0.37
	否	36.18	7.96		
成就动机	是	14.62	13.27	5.43***	0.51
	否	8.35	11.20		

由表 4-9 可知, 内初班学生成就动机总体在是否独生这一变量上有显著差异( $t=5.43$ ,  $p<0.05$ ), 在 2 个不同维度上也都存在显著差异。在追求成功的动机、和总体上内初班学生中独生子女的得分均值均高于非独生子女, 在避免失败的动机这一维度上则相反。

#### (5)成就动机在是否在班里当班干部上的差异分析

从是否在班里当班干部角度来看,对内初班学生成就动机及其各维度在是否在班里当班干部上的差异进行分析,结果如表 4-10 示。

表 4-10 成就动机在是否在班里当班干部上的差异

因素名称	是否在班里当班干部	均值	标准差	<i>t</i>
追求成功的动机	是	45.56	7.01	0.83
	否	45.05	7.18	
避免失败的动机	是	34.59	7.94	-1.86
	否	35.93	8.61	
成就动机	是	10.97	11.73	1.80
	否	9.12	12.11	

由表 4-10 可知,内初班学生成就动机总体在是否在班里当班干部这一变量上无显著差异( $t=1.80, p>0.05$ ),在各维度上也都无显著差异。

#### 4.4 学习投入的现状

##### (1) 学习投入的总体情况

采用描述统计的方法分析内初班学生学习投入及各维度的得分情况,结果见表 4-11。

表 4-11 学习投入及各维度的得分情况 ( $N=579$ )

因素名称	均值	标准差	最大值	最小值
活力	28.58	5.73	42.00	9.00
奉献	25.42	5.39	35.00	11.00
专注	29.32	6.64	42.00	12.00
学习投入	83.32	16.09	119.00	50.00

由结果可知内初班学生学习投入总分为(83.32 士 16.09),这说明内初班学生总体学习投入处于中等偏高水平。其中,奉献这一维度的得分最低(25.42 士 5.39),专注这一维度的得分最高(29.32 士 6.64),活力这一维度的得分(28.58 士 5.73)。

##### (2) 学习投入在性别上的差异分析

从性别角度来看,对内初班学生学习投入及其各维度在男生和女生之间的差异进行分析,结果如表 4-12 示。

表 4-12 学习投入在性别上的差异

因素名称	性别	均值	标准差	<i>t</i>
活力	男	28.88	6.05	1.08
	女	28.36	5.49	
奉献	男	25.35	5.53	-0.27
	女	25.47	5.30	
专注	男	29.09	7.12	-0.69
	女	29.48	6.29	
学习投入	男	83.32	17.01	0.00
	女	83.32	15.43	

表 4-12 可知，比较内初班学生学习投入总分及其各因子的得分差异发现，不同性别的学生在总分及各维度上都无显著性差异。

### (3) 学习投入在年级上的差异分析

对不同年级的内初班学生学习投入的差异进行分析，结果如表 4-13 所示。

表 4-13 学习投入在年级上的差异

因素名称	年级	均值	标准差	<i>F</i>	事后比较 LSD 法
活力	初一(A)	29.91	5.67	9.61***	A>B
	初二(B)	28.26	5.88		A>C
	初三(C)	27.47	5.39		
奉献	初一(A)	25.63	5.25	0.62	
	初二(B)	25.56	5.69		
	初三(C)	25.07	5.24		
专注	初一(A)	30.31	6.04	3.69*	A>B
	初二(B)	28.95	7.10		A>C
	初三(C)	28.61	6.70		
学习投入	初一(A)	85.85	15.78	4.42*	A>B
	初二(B)	82.76	16.38		A>C
	初三(C)	81.15	15.85		

由表 4-13 可知，内初班学生学习投入总体得分在年级上具有显著差异( $F=4.42$ ,  $p<0.05$ )。其中 3 个维度，除奉献这一维度在年级上无显著差异( $F=0.62$ ,  $p>0.05$ )，其他两个维度均有显著差异。经过事后多重比较发现，内初班学生在初一阶段比其他两个阶段更有活力与专注力，在学习投入总体上三个年级间初一年级的内初班学生学习投入水

平最高。

#### (4)学习投入在是否是独生子女上的差异分析

从是否独生角度来看,学习投入在是否独生上的差异,如表 4-14 示。

表 4-14 学习投入在是否是独生子女上的差异

因素名称	是否是独生子女	均值	标准差	<i>t</i>	<i>Cohen's d</i>
活力	是	30.49	5.76	4.46***	0.44
	否	28.01	5.60		
奉献	是	26.25	4.99	2.02*	0.20
	否	25.18	5.48		
专注	是	30.63	6.54	2.63*	0.26
	否	28.92	6.63		
学习投入	是	87.37	15.76	3.35***	0.33
	否	82.10	16.01		

由表 4-14 可知,内初班学生学习投入总体在是否独生这一变量上有显著差异( $t=3.35, p<0.05$ ),在 3 个不同维度上也都存在显著差异。在 3 个维度和总体上内初班学生中独生子女的得分均值均高于非独生子女。

#### (5)学习投入在是否在班里当班干部上的差异分析

从是否在班里当班干部角度来看,对内初班学生学习投入及其各维度在是否在班里当班干部上的差异进行分析,结果如表 4-15 示。

表 4-15 学习投入是否在班里当班干部上的差异

因素名称	是否在班里当班干部	均值	标准差	<i>t</i>	<i>Cohen's d</i>
活力	是	29.27	5.56	2.21*	0.20
	否	28.18	5.80		
奉献	是	25.97	5.26	1.88	
	否	25.10	5.45		
专注	是	29.72	6.85	1.13	
	否	29.08	6.51		
学习投入	是	84.96	16.04	1.88	
	否	82.36	16.07		

由表 4-15 可知,内初班学生学习投入总体在是否在班里当班干部这一变量上无显著差异( $t=1.88, p>0.05$ ),在各维度上除活力这一维度( $t=2.21, p<0.05$ )也都无显著差异,在班里当班干部比非班干部学习投入中活力程度更高。

## 4.5 学业成绩的现状

### (1) 学业成绩的总体情况

采用描述统计的方法分析内初班学生学业成绩的总体情况，从具体分析结果可知，内初班学生以年级为单位标准化后的学业成绩(0.00 ± 0.80)，这说明内初班学生总体学业成绩处于中等偏高水平。

### (2) 学业成绩在性别上的差异分析

从性别角度来看，对内初班学生学业成绩在男生和女生之间的差异进行分析，结果如表 4-16 示。

表 4-16 学业成绩在性别上的差异

因素名称	性别	均值	标准差	<i>t</i>
学业成绩	男	-0.03	0.86	
	女	0.02	0.76	-0.65

表 4-16 可知，比较内初班学生学业成绩的得分差异发现，不同性别的学生在总分上无显著性差异( $t=-0.65$ ,  $p>0.05$ )。

### (3) 学业成绩在年级上的差异分析

通过单因素分析对不同年级的内初班学生学业成绩的差异进行分析，从分析结果可知，内初班学生学业成绩总体得分在年级上并不具有显著差异( $F=0.00$ ,  $p>0.05$ )。

### (4) 学业成绩在是否是独生子女上的差异分析

从是否独生角度来看，对内初班学生感知教师支持行为及其各维度在是否独生上的差异进行分析，结果如表 4-17 示。

表 4-17 学业成绩在是否是独生上的差异

因素名称	是否是独生子女	均值	标准差	<i>t</i>
学业成绩	是	-0.08	0.76	
	否	0.02	0.81	-1.32

由表 4-17 可知，内初班学生学业成绩总体在是否独生这一变量上无显著差异( $t=-1.32$ ,  $p<0.05$ )，但总体上可以看出内初班学生中非独生子女的得分均值均略高于独生子女。

### (5) 学业成绩在是否在班里当班干部上的差异分析

从是否在班里当班干部角度来看，对内初班学生学业成绩在是否在班里当班干部上的差异进行分析，结果如表 4-18 示。

表 4-18 学业成绩是否在班里当班干部上的差异

因素名称	是否在班里当班干部	均值	标准差	<i>t</i>	<i>Cohen's d</i>
学业成绩	是	0.11	0.74	2.57***	0.23
	否	-0.07	0.83		

由表 4-18 可知，内初班学生学业成绩总体在是否在班里当班干部这一变量上有显著差异( $t=2.57, p<0.001$ )，可以看出在内初班学生中当班干部要比不当班干部的同学学习成绩要更好一些。

#### 4.6 各变量之间的相关分析

表 4-19 各变量之间的相关分析( $N=579$ )

	均值	标准差	感知教师支持行为	成就动机	学习投入	学业成绩
感知教师支持行为	87.14	10.87	1			
成就动机	9.80	11.99	0.47***	1		
学习投入	82.32	16.09	0.47***	0.53***	1	
学业成绩	0.00	0.80	0.30***	0.32***	0.39***	1

上述结果表明：学业成绩、感知教师支持行为、成就动机与学习投入两者，彼此均存在显著正相关关系。

#### 4.7 成就动机与学习投入之间的链式中介效应

通过数据分析发现，学业成绩、成就动机、感知教师支持行为以及学习投入这 4 个变量，彼此均存在显著的正相关。这表明，感知教师支持行为对内初班学生学业成绩的影响可能存在以成就动机以及学习投入作为中介变量的链式中介效应。

根据 Hayes 编制的 SPSS 中的程序(PROCESS 宏程序)，进行感知教师支持行为—成就动机—学习投入—学业成绩之间的链式中介作用分析。

表 4-20 中介效应检验

结果变量	回归方程		整体拟合指数		回归系数显著性	
	预测变量	$R$	$R^2$	$F$	$\beta$	$t$
成就动机	性别	0.52	0.28	43.60***	-0.06	-1.73
	年级				-0.16	-4.46***
	是否独生				-0.11	-2.93**
	是否在班里当班干部				-0.04	-1.13
	感知教师支持行为				0.46	12.54***
学习投入	性别	0.59	0.35	51.86***	0.06	1.82
	年级				-0.08	-2.25*
	是否独生				-0.01	-0.39
	是否在班里当班干部				-0.01	-0.38
	感知教师支持行为				0.30	7.63***
学业成绩	性别	0.45	0.20	20.50***	0.01	0.24
	年级				0.02	0.56
	是否独生				0.13	3.30**
	是否在班里当班干部				-0.05	-1.32
	感知教师支持行为				0.11	2.37*
	成就动机				0.38	9.60***
	学习投入				0.27	5.81***

结果显示,感知教师支持能够显著正向预测成就动机( $\beta = 0.46, p < 0.001$ )和学习投入( $\beta = 0.30, p < 0.001$ ),也能显著预测学业成绩( $\beta = 0.11, p < 0.05$ );成就动机能够显著正向预测学习投入( $\beta = 0.38, p < 0.001$ ),也能显著预测学业成绩( $\beta = 0.16, p < 0.001$ );学习投入能显著预测学业成绩( $\beta = 0.27, p < 0.001$ )。

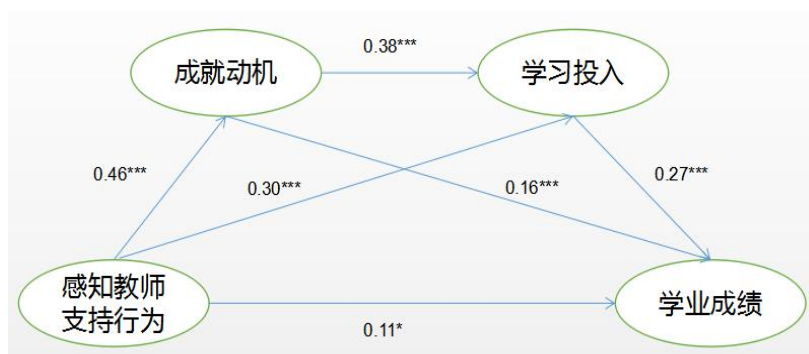


图 4-1 中介效应示意图

由表 4-21 可见, 成就动机和学习投入在感知教师支持与学业成绩之间具有链式中介作用。具体而言, 总中介效应值为 0.015, 中介效应有三条路径: 感知教师支持行为—成就动机—学业成绩、感知教师支持行为—学习投入—学业成绩、感知教师支持行为—成就动机—学习投入—学业成绩, 中介效应值分别为 0.005、0.006 和 0.003, 效果量(各效应除以总效应)分别为 24%、26%和 15%。

表 4-21 总效应、直接效应及间接效应分解表

	效应值	Bootstrap 标准误	95%置信区间		效应量
			下限	上限	
总效应	0.023	0.003	0.017	0.029	
直接效应	0.008	0.003	0.001	0.015	
总间接效应	0.015	0.002	0.011	0.019	65%
Ind1 感知教师支持行为-> 成就动机-> 学业成绩	0.005	0.002	0.002	0.009	24%
Ind2 感知教师支持行为-> 学习投入-> 学业成绩	0.006	0.001	0.004	0.009	26%
Ind3 感知教师支持行为-> 成就动机-> 学习投入->学业成绩	0.003	0.001	0.002	0.005	15%

## 5 分析与讨论

### 5.1 内初班学生感知教师支持、成就动机、学习投入、学业成绩特点分析

#### 5.1.1 内初班学生感知教师支持特点

本研究选取 579 名内初班的学生,对其感知到的教师支持行为的实际情况进行调查分析。经过对数据的整理和分析,可以发现整体而言,内初班学生感知到的教师支持行为处在一个中、高的水平。具体数据分析的结果表明,内初班学生感知教师支持行为中学习支持这一个维度的分数数值最大,说明内初班的办学模式下授课教师在教育教学的过程中,非常关注内初班学生的学业表现,给出的学习方面的支持行为也就更多。

##### (1)内初班学生所能感知教师支持行为在性别上的差异特点分析

从具体的数据结果来看,男生和女生感知到的教师支持行为差异并不显著,这一结果与以往的研究一致(师婧,2019),感知教师支持在性别上并无显著差异。这一点也许是因为内初班学生远离家人进入寄宿制学校,不论男生还是女生对感知来自老师各方面的支持行为的敏感度都比较高,因此在性别这一变量上并不存在显著差异。

##### (2)内初班学生感知教师支持行为在年级上的差异特点分析

与以往的研究一致,具体的结果证明了在年级上内初班学生感知教师支持行为总体得分无差异(颜志雄,2020)。感知教师支持行为在年级上并无显著差异,但其中学习支持维度、情感支持维度在年级上均有显著差异,经过事后多重比较发现,内初班学生在初三阶段能够感知到更多的来自教师在学习方面的支持行为,同时初二学生感知到的情感支持与其余两个年级学生感知到的情感支持之间有显著差异。这与以往研究结果论一致,也就是说学生年级不同那么其感知到的教师支持也是有所差别的(陈蓓,2011)。可能的原因有年级升高后初中生在慢慢会意识到自己的欠缺之处,加上授课过程中教师有选择的侧重,学生面临中考的压力对老师给予的学习感知更敏锐。初二的学生经过一年的生活学习,已经逐渐适应校园生活,与老师们也建立了更深厚的情感联接,更能感受到教师的情感支持。

##### (3)内初班学生感知教师支持行为在是否独生上的差异特点分析

内初班学生感知教师支持行为总体在是否独生这一变量上有显著差异,在学习支持、能力支持这两个维度和总体上内初班学生中独生子女的得分均值均高于非独生子女。在初中生群体中独生子女的感知社会支持高于非独生子女(李方君,2018)。原因可能在于,与非独生相比,独生子女获得了家庭中全部的资源,更容易识别出教师的支持

行为,而在情感支持这一维度无显著差异则可能是因为在寄宿制学校中,老师给予的情感支持别无二致。

#### (4)内初班学生感知教师支持行为在是否在班里当班干部上的差异特点分析

是否担任班干部对学生感知到的教师支持行为具有明显的影响,担任班干部的学生知觉到的教师支持行为水平显著高于没有担任班干部的学生。原因可能是因为学生干部本身的成绩就不错再加上与老师的沟通交流比较多,所以更容易比非学生干部的内初班学生能够感觉到更多的教师支持,这也与以往(张慧英,2019)的研究结果一致。而学习支持维度无差异与以往的研究结论一致,其主要原因可能是因为班干部在班级里做的集体任务和课外活动比较多,能力支持或许更多,而且本身对自己的学习要求也更高,不容易感受到学习支持是很正常的(党会芳,2020)。

### 5.1.2 内初班学生成就动机特点

从整体来看,内初班学生的成就动机属于中等偏高的程度。

#### (1)内初班学生的成就动机在性别上的差异特点分析

数据分析显示,内初班男女生的成就动机差异比较明显,男生得分普遍高于女生。这一点与以往研究与此是相同的,大多认为女生的成就动机水平比男生的低(徐丹华,2012)。这可能与男生和女生各自的特点有关,同时男生会更容易受到来自社会各个方面的不同程度的期许,也更容易被激发出努力追求自主独立性,他们更渴望获得成功,而女孩子更具有依附的属性。这样就造成了男生渴望成功,有较高的成就动机。

#### (2)内初班学生的成就动机在年级上的差异特点分析

经分析可得,不同年级内初班学生的成就动机有显著差异,说明在此阶段的学生所处的年级高低会影响他们的成就动机水平。初一刚进入新的环境对一切充满了好奇,不畏惧失败,随着自我意识正在高度发展期,竞争意识增强,渴求用成功来证明自我,表达自我。随着初二、初三年级的学业任务和难度的增加,有些学生可能会产生一定的挫败感,从而产生厌学情绪降导致成就动机的水平下降。

#### (3)内初班学生成就动机在是否独生上的差异特点分析

内初班学生成就动机总体在是否独生这一变量上有显著差异,在2个不同维度上也都存在显著差异。在追求成功的动机、和总体上内初班学生中独生子女的得分均值均是稍微高于非独生子女的,而避免失败的动机上则相反。这一点可能是由于独生子女受到来自各方面的期望要更高,想要成功的动机也就更高,试错成本也更低,在机会来临时也更愿意冒险。

#### (4)内初班学生成就动机在是否在班里当班干部上的差异特点分析

内初班学生成就动机总体在是否在班里当班干部这一变量上无显著差异,在各维度上也都无显著差异。这一点可能是由于到了初中阶段,学生的自我意识水平开始有了一

个大的转变，非常愿意去接触不同的事物，探索个人兴趣爱好，对于喜欢的事情也更有强烈的动机，与是否在班里当班干部无直接关系。

### 5.1.3 内初班学生学习投入特点

从整体来看，内初班学生的学习投入属于中等偏高的程度。

#### (1)内初班学生的学习投入在性别上的差异特点分析

数据分析显示，内初班学生里男女生的学习投入之间并无差别。到了初中阶段，无论男生还是女生都已经养成了固定的学习习惯，因此在这一变量上的差异并不显著。

#### (2)内初班学生的学习投入在年级上的差异特点分析

经分析可知，不同年级学生的学习投入有显著差异，也就证明了在这个个阶段里学生在不同的年级里对应的学习投入水平也是有所差别的。并且在专注与活力着两个这两个维度的差异也非常显著。经事后检验发现，初一在活力、专注以及学习投入总分得分都显著高于初二和初三，初二和初三之间不存在显著差异。这可能是由于随着认知水平的提高，学生的个人自主性也越来越强，会去主动想要关注学习外的东西，再加上年级越高学业任务的负担和难度也更大，学生在学业上会有一些吃力的感觉，很容易就会导致学习投入程度不断降低(王鉴，2015)。

#### (3)内初班学生的学习投入在是否独生上的差异特点分析

内初班学生学习投入总体在是否独生这一变量上有显著差异，在3个不同维度上也都存在显著差异，这与刘在花(2015)的研究结果一致。在3个维度和总体上内初班学生中独生子女的得分均值均高于非独生子女，可能是由于独生子女享有更多的来自各方面的资源支持，更容易意识到学习投入的重要性。

#### (4)内初班学生的学习投入在是否在班里当班干部上的差异特点分析

内初班学生学习投入总体在是否在班里当班干部这一变量上无显著差异，在各维度上除活力这一维度也都无显著差异，在班里当班干部比非班干部学习投入中活力程度更高。这一点可能是因为对于学习投入到初中阶段每一个学生都有了习惯的学习模式，不会因是否在班里当干部而轻易改变。而当班干部的学生本身的性格应该更外向积极，在活力这一维度的表现也就更明显。

### 5.1.4 内初班学生学业成绩特点

从整体来看，内初班学生的学业成绩属于中等偏高的程度。

在学业成绩上，性别、年级以及是否独生上都未显示出较大差异，这与以往学者的研究一致，中学生的学业成绩总分在性别上不存在显著性差异(任佳 2017)，这可能是因为在寄宿制的校园生活中内初班的学生在诸如受到的教师资源、学习环境等各方面保

持高度一致，总体上内初班学生获得的学习资源差异性并不大，因此内初班的学生对学业投入的力度也在这几种人口学变量上也并不会产生明显差距，进一步使得学业成绩也无很大差别。但内初班的学生们的学业成绩在是否在班里当班干部这一变量上有显著差异，这与以往学者研究也一致，班干部学习成绩显著高于普通学生（王红瑞，2020），原因可能是因为班干部在班级里做的集体任务和课外活动比较多，因此接触到老师的机会也就更多，也更容易获得老师的支持，更愿意加大自我的学习投入程度，学业成绩自然也就更高。

## 5.2 成就动机、学习投入的中介效应

成就动机和学习投入是影响学业成绩的重要因素，毋庸置疑早已获得研究者们多数认可，就比如有研究发现，成就动机对科研活动等需要进行学习投入的行为表现具有显著的正向预测作用，能直接影响学生的投入状态并最终影响学业成绩，个体的学业成就动机越高，往往会投入更多的时间和精力用于学习（徐丹，2018）。此次调查研究中，通过数据分析证明了感知教师支持行为、成就动机和学习投入对内初班学生学业成绩具有综合预测作用。

在中介模型中，成就动机和学习投入在感知教师支持与学业成绩之间具有链式中介作用。这在一定范围为内提供了有效支撑，也就是说提高内初班学生的学业成绩可以通过这一作用路径，提升内初班学生感知到的教师支持行为激发出内初班学生的成就动机，从而增强学生的学习投入，达到提高学业成绩的目的。这是一个动态的过程，通过感知到教师支持行为，学生能建立更多对学习的内外部动机，这让他们也更愿意主动在学习中投入更多的时间和精力，从而获得较好的学业成绩。因此教师需要及时给学生做出积极的回应，提高他们感知到的教师支持行为的能力，同时要及时关注学生对成就动机的建立是否适度，结合学习投入的影响，有效提高学业成绩。

## 6 结论与建议

### 6.1 重要结论

(1)内初班学生感知教师支持行为还有成就动机以及学业成绩和学习投入在人口学变量上存在差异。

(2)内初班学生的成就动机在其感知教师支持行为-学业成绩这 2 者间的中介效应显著。

(3)内初班学生的学习投入在其感知教师支持行为与学业成绩这 2 者间的中介效应显著。

(4)内初班学生的成就动机与学习投入在其感知教师支持行为与学业成绩之间的链式中介效应显著。

### 6.2 相关建议

根据以上研究中对内初班学生感知到的教师支持行为与学习投入还有学业成绩以及成就动机 4 者的特点以及相互作用进行探讨分析发现,在教学时内初班的任课教师好好把握内初班学生的实际情况,提前做好相关功课,提出与实际境况相适应的教育方式,帮助内初班的学生既可以在良好的课堂环境和氛围中学习到知识,也能保证其可以朝着各个好的方向全面发展。

#### (1)培养教师提供支持行为的习惯,建立良好师生关系

教师在整体的教育与教学过程中,需要重点提供尽可能多的情感支持。初中阶段的学生正好处于青春期阶段,心理学中称为“心理断乳期”的阶段,又因为内初班学生长时间回不到家人身边,更加渴望获得关注和情感支持。因而教师在教授知识的同时,也需要在学生的日常生活、人际关系等方面给予关怀。比如组织一些素质拓展活动,像宿舍文化节就能够调动教师参与其中并在轻松的氛围中与学生亲切交流,让学生能够感觉到教师的关心,获得和谐温馨的内心体验,这类活动也正是建立良好师生关系的重要且有意义的桥梁。

在教育过程中,教师需要尽最大努力做到公平,为学生的学习和能力提供更多的支持。在教育中,对于学生个体的真正支持,不仅是指导稍有落后的学生逐步追求自己的学习方法,更重要的是为学生提供以学什么、如何学为重点的支持。此外,学生之间的

学习能力肯定存在一些差异,例如年龄和性别差异,教师需要以同样的心态和方式对待这些差异。需要对学生提出的问题保持耐心和认真,不因为不同而区别对待。特别是对于学习能力较弱的学生,教师可以考虑建立多种评分体系,而不仅仅是分数,尽最大努力帮助学生树立信心,设定合理的学习期望。教师还应注意给予一些积极的反馈,以改善学生的积极行为。例如,在学生学习时提供及时的反馈,可以明确指出学生做得很好的特定领域。这有助于提高学生的自信心和自我效能感。应理性指出学生不足的方面,努力总结经验,鼓励学生努力提高,并逐步克服失败,取得更大的进步,更有信心实现自我成长。

### (2)培养学生合理的期望价值水平,增强学生的成就动机水平

在教育和教学的实际操作中,教师需要建立科学恰当的激励机制,引导学生充分开发出自身的潜能。例如,可以提供课堂、年级甚至全校范围的竞赛平台等多种展示的机会,帮助学生获得成功的体验。其次,鼓励学生通过展示自学技能逐步探索其具备的优势,同时可以利用以增加执行任务价值的方式(设置不同难度的奖项,更具挑战性的阶段性目标,设立有吸引力的奖品),从而增加学生们的成就感,也可以进一步帮助学生认识到所学知识的内在价值。

内初班的学生在青少年阶段在一定是非常在意和关注来自外界的目光与评价的,体现在学校中这种关注更是容易出现在课堂里,也因此学生会更加渴望可以得到来自同伴与老师的鼓励、支持与肯定。因此,教师在授业的过程中应把握合适的时机给予学生赞扬于鼓励,从而使学生感受到更多的教师支持行为,帮助学生在在学习过程中更加善于运用自己的能力,调整相应的学习期望一价值,并领悟到任务的内在价值,使得学生可以主动通过付出实际行动,在考试中获得较好的学业成绩。

同时,教师也需要掌握能够调动学生学习主动性的方法,比如说善于探索教学中具有吸引力的重点内容,与时俱进创设多姿多彩的课堂,培养出学生对课堂授课内容的兴趣。要想提高内初班学生学习的主动性,教师还可以尝试风格多变的教学方法,让人耳目一新的教学方式,比如借助多媒体设备辅助教学或者借助教学主题到校园内的室外场所进行开放式讲堂,帮助学生发现课堂的乐趣、沉浸在课堂学习的快乐之中。更具具体方法还可以尝试学习妙招分享会、找到有趣的化学物理实验、布置课后作业时重点考虑实践作业,帮助学生共同发现、探索学习的快乐,引导学生更主动的投入与学习之中。

### (3)丰富课程体系,促进学习投入各维度均衡发展

学校应尝试多多建立不同类型的评价体系,不能只单一的依靠学业成绩来评价学生,更应该提供丰富的课外活动为学生的能力建立良好的平台。尽可能做到从德育、体育、美育等多元化的角度来评价学生的各方面能力,比如开展系列活动评选道德标兵、智多星、劳动模范、体育之星、艺术品鉴家等,创造多元发展的特色校园文化,发掘出不同学生的特别之处并及时给予恰当的培养。另一方面可举行历史文化讲座、知识竞答、

运动会、绘画鉴赏等有意义的活动，给学生提供创造更多的学习机会，拓宽他们各种知识和能力的认知水平，由内而外产生谦虚感，保持继续学习的动力，也有助于完善他们对学习重要性的认识，进一步加大学习投入的程度带领学生体会学习重要性的同时帮助学生理解分阶段设置合理目标的必要性，逐步解决学习中的困难要比一心想快速解决学习中的困难要容易的多，这一点可以结合具体的教学案例。还让学生意识到疲劳战术不可取，有效率的利用学习时间才是保证投入学习良好精神状态的必要前提条件。具体的做法可以考虑让学校心理中心定期做一些减压团体活动，通过心理疏导帮助学生平衡压力与动力，以饱满的精神状态面对学习和生活，用积极的学习行为培养良好的学习习惯，促进自己的发展与成长。

重视生涯规划探索类的课程，引导学生积极尝试自我探索。对学生进行一部分生涯规划教育，帮助他们逐步了解自身的个性特点与人格特征、和具体的优势所在以及真正感兴趣的东西，让学生做到心中有数，发掘自己未来的大致方向。明确自己是在为了什么学习以及为什么要好好学习，引导学生保持适中水平的学习动力，使得其在学习过程中即使遇到一些困难也能表现出不错的韧性，有效增进学生们更多的主观意愿上的学习投入。

## 7 创新与不足

### 7.1 创新之处

本文在研究内容与研究视角方面有所创新。相关研究大多聚焦于学生感知的教师支持行为对学生成绩的直接影响上，而关于自变量与因变量相关的内在机制研究较为缺乏。同时，已有研究对教师期望效应的探究在逐步深入，但发生作用的五个步骤对学生感知教师支持行为内化为成就动机，影响学业成绩作用过程的诠释依然不够充分，本文从与之密切相关的目标—价值理论出发，深入剖析了感知教师支持行为与内初班学生学业成绩的关系，并以该理论为基础引入成就动机、学习投入两个变量，全面深入地探究教师支持行为与学业成绩的关系，尤其是其中的作用机制和作用条件。

### 7.2 不足之处

本研究尚存不足，一方面，研究方法有些不够丰富，本研究仅采用问卷调查法进行研究，若能加入访谈法搜集更多相关信息，应该可以使得研究内容更加深入；另一方面，相对来说样本量不够充足，如果可以收集到具体有效的数量和实际合理范围都更大的样本量，或许最终的结论与相关建议更具有说服力，也能进一步扩大其作用领域。其次，研究对象较为单一，若能加入内高班的学生和内初班的学生做对比则应该能帮助研究更具有参考意义。

## 参考文献

- 罗增让&李玲玉.(2021).初中生安全感、感知到的教师支持与传统欺凌行为的关系. *职业与健康*,37(09),1247-1251+1256.
- 刘世清,侯浩翔&黄攀攀.(2021).中小学教师学习投入与社会支持的关系研究. *教师教育研究*,33(02),65-71.
- 张云运,刘思辰,任萍&牛丽丽.(2020).学生学业和行为特征如何影响教师支持?来自个体和圈子层面的证据. *心理发展与教育*,36(03),318-328.
- 贾绪计,蔡林,林琳&林崇德.(2020).高中生感知教师支持与学习投入的关系:学业自我效能感和成就目标定向的链式中介作用. *心理发展与教育*,36(06),700-707.
- 于博文.(2020).教师关怀行为与寄宿高中生学习投入的关系:一个链式中介效应.广西师范大学,广西.
- 刘佳.(2020).初中生感知到的教师支持、学业自我效能感与学业情绪的关系及干预研究.硕士学位论文,河北大学,河北.
- 王元&索长清.(2020).教师自主支持对学生自主学习行为的影响——基于自我决定理论视角. *教育导刊*,(03),30-36.
- 蔡文伯&徐鑫.(2019).少数民族理科大学生数学学习能力、专业承诺与学业成就的关系研究. *民族教育研究*,30(04): 19-29.
- 张佳佳,李红霞,张明亮,赵晓萌&司继伟.(2019).小学儿童感知到的教师支持、数学自我效能感与数学成绩的联系:有调节的中介模型. *心理与行为研究*,17(05),644-651.
- 廖雅琼,叶宝娟&李爱梅.(2019).教师关怀行为对汉区少数民族预科生社会适应的影响. *中国临床心理学杂志*,27(01),124-128.
- 丁长青.(2019).初中生主观幸福感、学业投入与学业成就的关系研究.兰州大学,兰州.
- 段雪婷,李亦菲&刘悦.(2019).初中生感知教师支持对学习投入的影响. *中小学心理健康教育*,(03),4-8.
- 侯茂琴&周以黎.(2018).中学生感知到的数学教师支持与数学学习投入:内部动机的中介作用. *中小学心理健康教育*,(02),8-11.
- 侯小丽.(2018).小学高年级学生知觉到的教师期望、成就动机与学业成绩的关系.河南大学,河南.
- 李维&白颖颖.(2018).初二学生感知的教师支持如何影响学业成绩?——基于学业自我效能感与学习投入的多重中介效应分析. *教育与经济*,(06),86-92.
- 傅美芹.(2018).初中生学业成就与教师支持、学习投入的关系.山东师范大学,山东.
- 张丹慧,符定梦,刘红云&刘鲁曼.(2018).学生感知教师自主支持对学生学业成绩的影响:自主心理需要、内部动机的中介作用. *教师教育研究*,30(01),79-86.

- 陈旭,张大均,程刚,胡天强&刘广增.(2018).教师支持与心理素质对中学生学业成绩的影响. *心理发展与教育*,34(06),707-714.
- 詹宏毅&陈超群.(2017).初中生同伴行为与个体认知能力的结构方程分析. *中国人民大学教育学期刊*,(04),166-177.
- 叶宝娟,符皓皓,杨强,游雅媛,雷希&陈佳雯.(2017).教师关怀行为对青少年网络成瘾的影响:领悟社会支持与学业自我效能感的链式中介效应. *中国临床心理学杂志*,25(06),1168-1170+1174.
- 任萍,张云运,秦幸娜,郭筱琳&赵茜.(2017).初中生公正世界信念对其学业成就的影响:感知的教师支持和班级公正的中介作用. *心理发展与教育*,33(02),191-197.
- 于倩,刘金兰&赵远.(2017).教师支持对学生学习动机及学业成就的影响机制研究. *天津大学学报(社会科学版)*,19(06),542-547.
- 滕秀芹,刘桂荣&宋广文.(2017).教师支持对流动儿童学业成绩的影响:自尊的中介作用. *中国特殊教育*,(10),69-75.
- 迟翔蓝.(2017). *基于自我决定动机理论的教师支持对大学生学习投入的影响机制研究*.天津大学,天津.
- 崔伟,徐夫真,陈佩佩,刘宇鹏&孙浩.(2017).留守初中生教师支持与学业适应:人格的调节作用. *中国特殊教育*,(02),54-58+77.
- 陈彦奎&郭少阳.(2016).初中生感知教师支持行为对学业成就的影响:有中介的调节效应. *中国临床心理学杂志*,24(02),332-337.
- 刘晓玫,宋庆莉&赵其蕙.(2016).教师的情感支持对不同学生的影响研究. *教学与管理*,(33),19-21.
- 路海东,张慧秀,袁坤锋,陈婷&张冬梅.(2016).父母和教师支持与小学生学业成绩的关系:自我调节学习的中介作用. *牡丹江师范学院学报(哲学社会科学版)*,(06),127-131.
- 陈继文,郭永玉&胡小勇.(2015).教师自主支持与初中生的学习投入:家庭社会阶层与学生自主动机的影响. *心理发展与教育*,2015,31(02),180-187.
- 柴晓运&龚少英.(2015).中学生数学学习投入:感知到的数学教师支持与数学自我概念的作用. *中国特殊教育*,(06),78-85.
- 胥兴春,杨聃旒&贾娟.(2014).中学生感知的教师情感支持问卷编制及特点研究. *西南大学学报(自然科学版)*,36(06),175-179.
- 罗云,赵鸣&王振宏.(2014).初中生感知教师自主支持对学业倦怠的影响:基本心理需要、自主动机的中介作用. *心理发展与教育*,30(03),312-321.
- 高杨.(2014). *教师期望与成就动机、学业拖延的关系研究*.陕西师范大学,陕西.
- 廖友国&陈敏.(2014).大学生专业承诺、学习投入与学业成就关系的研究. *西南交通大学学报(社会科学版)*,15(04),73-77.
- 丁蕙&屠国元.(2014).期望价值理论与教师期望效应的激励机制. *教育评论*,9,51-53.
- 叶宝娟,杨强&胡竹菁.(2013).感恩对青少年学业成就的影响:有调节的中介效应. *心理发展与教育*,29(02),192-199.

蔡文伯&白玉梅.(2013).新疆石河子内初班学生的学习适应性研究[J].兵团教育学院学报,2013,23(02),1-7.

叶仁敏.(1992).成就动机的测量与分析.心理发展与教育,(02),14-16.

Liu Xiao-xian et al.(2021).Perceived teacher support and creative self-efficacy:The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*,39.

Hoi Vo Ngoc and Mu Guanglun Michael.(2020).Perceived teacher support and students' acceptance of mobile-assisted language learning:Evidence from Vietnamese higher education context. *British Journal of Educational Technology*,52(2) ,879-898.

Sun Cuicui et al.(2019). Exploring the Effect of Perceived Teacher Support on Multiple Creativity Tasks: Based on the Expectancy - Value Model of Achievement Motivation. *The Journal of Creative Behavior*,55(1) ,15-24.

Tas and Subaşı and Yerdelen.(2019). The role of motivation between perceived teacher support and student engagement in science class. *Educational Studies*,45(5),582-592.

Pina Filippello et al.(2019). School Refusal and Absenteeism: Perception of Teacher Behaviors,Psychological Basic Needs,and Academic Achievement.*Frontiers in Psychology*,10.

Cansu Atlay et al.(2019). The role of socioeconomic background and prior achievement for students' perception of teacher support. *British Journal of Sociology of Education*,40(7) , 970-991.

Kim Lisa E. and Dar Nimrod Ilan and MacCann Carolyn.(2018) Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*,110(3) ,309-323.

Lei Hao and Cui Yunhuo and Chiu Ming Ming.(2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions:A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*,40(7),201-205.

Shaohui Chi et al.(2018). Moderation of the effects of scientific inquiry activities on low SES students' PISA 2015 science achievement by school teacher support and disciplinary climate in science classroom across gender. *International Journal of Science Education*,40(11) , 1284-1304.

Rongrong Yu and Kusum Singh.(2018). Teacher support,instructional practices,student motivation,and mathematics achievement in high school. *The Journal of Educational Research*,111(1),81-94.

Ru De Liu et al.(2017).Teacher support and math engagement: roles of academic self-efficacy and positive emotions. *Educational Psychology*,38(1),3-16.

Tennant Jaclyn E et al.(2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School psychology quarterly* : the official journal of the Division of School Psychology.*American Psychological Association*, 30(4),494-512.

Clare Wen Wang and Maureen Neihart.(2015).How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 38(3),148-159.

Xiaohong Tan and Ruimin Shen.(2013).Teacher supported Automatic Course Generation for Large Scale Education. *International Journal of Digital Content Technology and its Applications*, 7(8),352-361.

Arsaythamby Veloo and Selvan Perumal and R. Vikneswary.(2013).Inquiry-based Instruction, Students' Attitudes and Teachers' Support Towards Science Achievement in Rural Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93,65-69

## 附录

亲爱的同学：

你好!以下是关于你的基本情况及一些真实感受的量表，希望你能够认真阅读每一道题，并根据自己的实际情况和感受作答。填写问卷时，请同学们注意以下几点：

- 1.答案没有正误之分，请你按照自己的真实情况如实作答；
- 2.答题时无需思考，每题只有一个答案，看懂了就可以回答；
- 3.请不要漏答或不答；
- 4.量表的结果仅供研究使用，不会对你或教师造成任何影响；
- 5.本量表不记名，并且我们会严格保密，请你放心作答。

### 第一部分 基本信息

请仔细阅读下面基本信息，根据自身实际情况填写，以及在符合的选项上打“√”。					
1	性别	男	女		
2	年级	初一	初二	初三	
3	是否独生	是	否		
4	是否在班里当班干部	是	否		
6	语文期末成绩				
7	数学期末成绩				
8	英语成期末绩				

### 第二部分 感知教师支持行为问卷

请同学们仔细阅读以下的每个题目，每个题目后面有6个选项，请在符合你真实情况的项目选项上打“√”。每题只选1个答案，请不要漏答。请看下面的例题：

题目	完全不符合	基本不符合	有点不符合	有点符合	基本符合	完全符合
1.在学习生活中，老师对我要求很严格	1	2	3	4	5	6
2.老师经常让我负责班级内的事	1	2	3	4	5	6
3.老师对我的态度一向温和	1	2	3	4	5	6
4.当我回答问题时。无论对或错，老师都会告诉我	1	2	3	4	5	6
5.老师常常推荐我参加各种活动或比赛	1	2	3	4	5	6
6.当我在课堂上表现好时，老师都会表扬我						6
7.老师会用够鼓励的眼神示意我起来回答问题	1	2	3	4	5	6
8.老师认为我总是有能力完成难度较大的作业或任务	1	2	3	4	5	6
9.在我回答问题时老师会看着我的眼睛	1	2	3	4	5	6
10.我的作业常得到老师的表扬	1	2	3	4	5	6

11.当我在课堂上回答不出问题或答错时，老师总是批评我	1	2	3	4	5	6
12.老师一向支持我参加各种活动和比赛	1	2	3	4	5	6
13.上课时老师常常让我起来回答问题	1	2	3	4	5	6
14.当我回答不出问题时。老师经常向我重复解释所问的问题	1	2	3	4	5	6
15.当我回答问题时，老师都会微笑看我	1	2	3	4	5	6
16.老师在学习和生活中经常给予我鼓励	1	2	3	4	5	6
17.我常常感觉到老师对我有很高的期望	1	2	3	4	5	6
18.回答问题错误时，老师都会向我解释错误的原因及如何改正	1	2	3	4	5	6
19.回答不出问题时，老师经常会给我提示，直到我能回答出来	1	2	3	4	5	6

### 第三部分 成就动机

如果某个句子所描述的情况和你的情况非常符合，请在答题纸表格中相应题号的下方写 4；如果句子描述的情况和你的情况比较符合，请在答题纸表格中相应题号的下方写 3；如果比较不符合，请写 2；如果非常不符合，请写 1。

题目	非常符合	比较符合	比较不符合	非常不符合
1.我喜欢在我没有把握解决的问题上坚持不懈地努力	4	3	2	1
2.我喜欢新奇的、有困难的任务，甚至不惜冒风险	4	3	2	1
3.给我的任务即使有充裕的时间，我也喜欢立即开始工作	4	3	2	1
4.面临我没有把握克服的难题时，我会非常兴奋、快乐	4	3	2	1
5.我会被那些能了解自己有多大才智的工作所吸引	4	3	2	1
6.我会被有困难的任务所吸引	4	3	2	1
7.面对能测量我能力的机会，我感到一种鞭策和挑战	4	3	2	1
8.我在完成有困难任务时，感到快乐	4	3	2	1
9.对于困难的活动，即使没有什么意义，我也很容易卷进去	4	3	2	1
10.能够测量我能力的机会，对我是有吸引力的	4	3	2	1
11.我希望把有困难的工作分配给我	4	3	2	1
12.我喜欢尽了最大努力才能完成的工作	4	3	2	1
13.如果有些事不能立刻理解，我会很快对它产生兴趣	4	3	2	1
14.对于那些我不能确定是否能成功的工作，我会被吸引	4	3	2	1
15.对我来说，重要的是有困难的事情，即使无人知道也无关紧要	4	3	2	1
16.我讨厌在完全不能确定会不会失败的情境中工作	4	3	2	1
17.在结果不明的情况下，我担心失败	4	3	2	1
18.在完成我认为是困难的任务时，我担心失败，即使别人不知道也一样	4	3	2	1
19.一想到要去做那些新奇的、有困难的工作，我就感到不安	4	3	2	1

20.我不喜欢那种测量我能力的场面	4	3	2	1
21.我对那些没有把握胜任的工作感到忧虑	4	3	2	1
22.我不喜欢做我不知道能否完成的事,即使别人不知道也一样	4	3	2	1
23.在那些测量我能力的情境中,我感到不安	4	3	2	1
24.当接到需要有特定的机会才能解决的问题时,我会害怕失败	4	3	2	1
25.那些看起来相当困难的事,我做的时候很担心	4	3	2	1
26.我不喜欢在不熟悉的环境中工作,即使无人知道也一样	4	3	2	1
27.如果有困难的工作要做,我希望不要分配给我	4	3	2	1
28.我不喜欢做那些要发挥我能力的工作	4	3	2	1
29.我不喜欢做那些我不知道能否胜任的事	4	3	2	1
30.当我碰到我不能立即弄懂的问题时,我会焦虑不安	4	3	2	1

#### 第四部分 学习投入

下面是一些关于学习状态的描述,答案没有对错之分,无需花费太多时间考虑,凭第一感觉回答即可。请判断每一句陈述和自身情况的符合程度,在适当的数字上打“√”。

题目	从 不 这 样	几 乎 从 不	很 少 这 样	有 时 这 样	经 常 这 样	十 分 频 繁	总 是 这 样
1.早晨一起床,我就乐意去学习	1	2	3	4	5	6	7
2.学习时,我感到精力充沛	1	2	3	4	5	6	7
3.即使学习不顺利,我也毫不气馁,能够坚持不懈	1	2	3	4	5	6	7
4.我能持续学习很长时间,中间不需要休息	1	2	3	4	5	6	7
5.学习时,即使精神疲劳,我也能很快恢复	1	2	3	4	5	6	7
6.学习时,我浑身有力而且干劲十足						6	7
7.我发现学习富有挑战性	1	2	3	4	5	6	7
8.学习激发我的灵感	1	2	3	4	5	6	7
9.我对学习充满热情	1	2	3	4	5	6	7
10.我因我的学习而感自豪	1	2	3	4	5	6	7
11.我的学习目的明确,而且觉得学习很有意义	1	2	3	4	5	6	7
12.学习时,我忘了周围的一切	1	2	3	4	5	6	7
13.学习时,我感到时间过得很快	1	2	3	4	5	6	7
14.学习时,我心里只想着学习	1	2	3	4	5	6	7
15.我难以放下手中的学习	1	2	3	4	5	6	7
16.我沉浸在学习中	1	2	3	4	5	6	7
17.全身心投入学习时,我感到很快乐	1	2	3	4	5	6	7

## 致谢

作为一个平凡但内心充满着梦幻和热情的普通人，研究生这两年来学习生活对我来说充满了快乐的回忆，日子简单又充实。

经历了本科毕业时的离别，再次拥有的校园生活让我格外珍惜。遇到了讲课风趣又博学的老师，认真听了每一堂课。交到了志同道合的好友，一同走过校园的无人小径，也一起去追逐日落。读了很多想读的书，收获了一些独家思想。还很幸运地在这一段旅程中找到了发自内心想要去做的事情，如果再加一点好运，我希望自己能在兴趣所在的地方长久的坚持下去。

这一路走来非常感谢我的家人和好友，总是在我脆弱和需要鼓励的时候毫无保留的支持我，一想到他们我就会觉得非常安心。这份安心和他们悄无声息但始终伴随的爱，让我觉得自己独一无二，不惧一切。


也要感谢我的导师，孙桂香老师给予我的无私支持，从给我提供各种各样的实践机会到热心的关注我以后的发展道路，无一不对我的个人成长起到了莫大的作用。

我想家人和导师的谆谆教诲、自己的刻苦攻读也都将在未来的人生道路中体现出其应有的价值。

凡为过往，皆为序章。

# 石河子大学硕士研究生学位论文

## 导师评阅表

研究生姓名	刘亚男	学制	2年
专业	应用心理	研究方向	
学术评语: 论文选题有很强的应用价值,文献材料收集详实,综合运用了所学知识解决问题,所得数据合理,结论正确,有创新见解。另外论文格式正确,书写规范,条理清晰,语言流畅。今后要进一步总结经验,对讨论部分进行完善,这样可以更好地为内初班学生的教育工作建言献策。论文能按时交稿,经过认真修改,已经达到硕士论文的要求。			
指导教师签字:  2022年5月30日			

