



2020 届 硕 士 学 位 论 文

初中生学业韧性与学业成就的关系： 学习投入、智力内隐观的作用

作者姓名	王晓萌
指导教师	刘丽红 副教授 殷 琪 中小学一级
学科专业	教育硕士
研究方向	心理健康教育
培养单位	教育科学学院
学习年限	2018 年 9 月至 2020 年 6 月

二〇二〇年六月

山西大学

2020 届硕士学位论文

初中生学业韧性与学业成就的关系： 学习投入、智力内隐观的作用

作者姓名	王晓萌
指导教师	刘丽红 副教授 殷 琪 中小学一级
学科专业	教育硕士
研究方向	心理健康教育
培养单位	教育科学学院
学习年限	2018 年 9 月至 2020 年 6 月

二〇二〇年六月

Thesis for Master's degree, Shanxi University, 2020

The relationship between academic resilience and academic achievement of junior high school students: the role of study engagement and implicit theories of intelligence

Student Name	Xiao-meng Wang
Supervisor	Vice-professor Li-hong Liu
	Primary and Middle School
	First-class Teacher Qi Yin
Major	Master of Education
Specialty	Mental Health Education council
Department	School of Educational Science
Research Duration	2018.09-2020.06

June,2020

目 录

中 文 摘 要.....	I
ABSTRACT.....	II
引言.....	1
第一章 文献综述.....	3
1.1 学业韧性.....	3
1.1.1 心理韧性的定义.....	3
1.1.2 学业韧性的定义.....	4
1.1.3 学业韧性的测量.....	4
1.1.4 学业韧性的影响因素.....	5
1.1.5 学业韧性的作用.....	6
1.2 学习投入.....	7
1.2.1 学习投入的定义.....	7
1.2.2 学习投入的测量.....	7
1.2.3 学习投入的影响因素.....	8
1.3 智力内隐观.....	9
1.3.1 智力的外显理论.....	10
1.3.2 智力的内隐理论.....	10
1.3.3 智力内隐的结构.....	10
1.3.4 智力内隐观的稳定性.....	11
1.4 学业韧性、学习投入、智力内隐观与学业成就的相关研究.....	11
1.4.1 学业韧性与学业成就的关系.....	11
1.4.2 学习投入与学业韧性、学业成就的关系.....	12
1.4.3 智力内隐观与学业韧性、学习投入的相关研究.....	12
第二章 问题的提出与研究设计.....	13
2.1 以往研究存在的问题.....	13
2.2 研究意义.....	13
2.2.1 理论意义.....	13

2.2.2 实践意义.....	14
2.3 研究假设.....	14
2.4 研究设计.....	15
2.4.1 研究对象.....	15
2.4.2 研究工具.....	16
2.4.3 研究程序.....	17
2.4.4 数据处理.....	17
第三章 研究结果.....	18
3.1 共同方法偏差.....	18
3.2 初中生学业韧性的特点.....	18
3.2.1 总体状况.....	18
3.2.2 学业韧性的性别差异.....	18
3.2.3 学业韧性的年级差异.....	19
3.3 初中生学习投入的特点.....	20
3.3.1 总体状况.....	20
3.3.2 学习投入的性别差异.....	20
3.3.3 学习投入的年级差异.....	20
3.4 初中生智力内隐观的特点.....	21
3.4.1 总体情况.....	21
3.4.2 初中生智力内隐观在人口学变量上的差异.....	21
3.5 初中生学业成就的特点.....	22
3.6 初中生学业韧性、学习投入、智力内隐观与学业成就的相关.....	22
3.7 学业韧性与学业成就的关系：有调节的中介模型检验.....	25
第四章 讨论.....	28
4.1 学业韧性、学习投入与学业成就基于人口学变量上的差异.....	28
4.2 学习投入在学业韧性影响学业成就中的中介效应.....	29
4.3 智力内隐观在学业韧性与学习投入之间的调节作用.....	30
第五章 结论与建议.....	31
5.1 结论.....	31
5.2 建议.....	31
5.2.1 因材施教，创设提升学业韧性的家校联合支持系统.....	31

5.2.2 激励学生的学习投入，发展自身心理能量.....	32
5.2.3 采用合理的鼓励方式，强化初中生的智力增长观念.....	32
5.3 不足与展望.....	32
参考文献.....	34
附 录.....	41
致 谢.....	43
个人简况及联系方式.....	44
承 诺 书.....	45
学位论文使用授权声明.....	46

Contents

Chinese Abstract.....	I
ABSTRACT.....	II
Introduction.....	1
Chapter 1 Literature Review.....	3
1.1 Academic resilience.....	3
1.1.1 Definition of psychological resilience.....	3
1.1.2 Definition of academic resilience.....	4
1.1.3 Measurement of academic resilience.....	4
1.1.4 Factors influencing academic resilience.....	5
1.1.5 The role of academic resilience.....	6
1.2 Study engagement.....	7
1.2.1 Definition of study engagement.....	7
1.2.2 Measurement of study engagement.....	7
1.2.3 Factors influencing of study engagement.....	8
1.3 Implicit theories of intelligence.....	9
1.3.1 Explicit theories of intelligence.....	10
1.3.2 Implicit theories of intelligence.....	10
1.3.3 The structures of implicit intelligence.....	10
1.3.4 The stability of implicit intelligence.....	11
1.4 Correlation research on academic resilience, study engagement, implicit theories of intelligence and academic achievement.....	11
1.4.1 Relationship between academic resilience and academic achievement.....	11
1.4.2 The relationship between study engagement and academic resilience and academic achievement.....	12
1.4.3 Correlation research on implicit intelligence, academic resilience and study engagement.....	12
Chapter 2 Questions and Study Design.....	13
2.1 Lack of previous research.....	13

2.2 Meaning of the study.....	13
2.2.1 Theoretical significance.....	13
2.2.2 Practical significance.....	14
2.3 Study hypothesis.....	14
2.4 Study design.....	15
2.4.1 Object.....	15
2.4.2 Study tools.....	16
2.4.3 Research procedure.....	17
2.4.4 Data processing.....	17
Chapter 3 Study Results.....	18
3.1 Common method bias.....	18
3.2 Junior high school students' academic resilience.....	18
3.2.1 Overall condition.....	18
3.2.2 Gender differences in academic resilience.....	18
3.2.3 Grade difference in academic resilience.....	19
3.3 Junior high school students' study engagement.....	20
3.3.1 Overall condition.....	20
3.3.2 Gender differences in study engagement.....	20
3.3.3 Grade differences in study engagement.....	20
3.4 Implicit theories of intelligence of Junior Middle School Students.....	21
3.4.1 Overall condition.....	21
3.4.2 Differences in demographic variables of junior middle school students' implicit intelligence.....	21
3.5 Junior high school students' academic achievements.....	22
3.6 The relationship between academic resilience, study engagement, intellectual implicit and academic achievement in junior high school students.....	22
3.7 The Relationship between Academic Resilience and Academic Achievement: a test of mederated mediating model.....	25
Chapter 4 Discussion.....	28

4.1 Differences in academic resilience, study engagement and academic achievement were based on demographic variables.....	28
4.2 The mediating effect of study engagement in academic resilience on academic achievement.....	29
4.3 The moderating effect of implicit theories of intelligence on academic resilience and study engagement.....	30
Chapter 5 Conclusion and Recommendations.....	31
5.1 Conclusion.....	31
5.2 Recommendations.....	31
5.2.1 Teaching students according to their aptitude, creating a home-school joint support system to enhance academic resilience.....	31
5.2.2 Stimulate students' study engagement and develop their own mental energy.....	32
5.2.3 Use reasonable encouragement methods to strengthen the junior high school students' concept of intellectual growth.....	32
5.3 Research deficiencies and outlook.....	32
References.....	34
Appendix.....	41
Acknowledgement.....	43
Personal profiles and contact information.....	44
Letter of commitment.....	45
Authorization statement.....	46

中文摘要

初中生处于抽象思维发展的重要阶段，他们的学业任务和学业难度都明显增加，因此，初中生在学习过程中的心理问题尤其应该受到关注，其中学业韧性与学习投入是两个不可忽视的因素，它们对学生的学业成就有显著的影响。而持有不同智力内隐观的学生在学习生活中面对相似的情境又有不同的表现。为明确学业韧性对学业成就的作用机制，本研究假设一个有调节变量的中介模型，以考察学习投入在二者关系中发挥“怎样”的中介作用，智力内隐观“如何”调节这一作用机制。

本研究在 615 名初中生中实施学业韧性、学习投入、智力内隐观以及学业成就的问卷调查。结果显示：

(1) 关于学业韧性（除教师支持外）和学习投入的总水平及其各维度、以及学业成就，女生得分水平平均高于男生，且差异显著；

(2) 关于学业韧性（除父母支持、学业坚持性外）和学习投入总水平及各维度，初二学生得分最高，且差异性显著；

(3) 关于学业韧性和学习投入的各维度、总水平以及学业成就，两两均显著正相关，智力内隐观与以上三者，均显著负相关；

(4) 学业韧性正向预测学业成就，预测作用极其显著；

(5) 学习投入在学业韧性与学业成就的关系中起部分中介作用；

(6) 学习投入在学业韧性与学业成就关系中的中介作用会受到智力内隐观的调节，即：初中生的智力内隐观越趋向于增长观时，学业韧性通过学习投入对学业成就产生的作用更强。

因此本文的研究结果不仅可以更好地探讨学业韧性与学业成就的关系，而且对引导初中生获得更好的学业成就具有实践意义。

关键词：学业韧性；学习投入；智力内隐观；学业成就

ABSTRACT

Junior high school students are at an important stage in the development of abstract thinking. Their academic tasks and academic difficulties have increased significantly. Therefore, the psychological problems of junior high school students in the learning process should be particularly concerned. Academic resilience and study engagement are two factors that cannot be ignored. They have a significant impact on students' academic achievement. And students of different implicit theories of intelligence behave differently when facing similar life and academic situations. In order to clarify the mechanism of academic resilience on academic achievement, this study assumes a test of moderated mediating model to examine the mediating role of study engagement in the relationship between the two and the mediating role of implicit theories of intelligence.

In this study, a questionnaire survey was used to conduct on academic resilience, study engagement, implicit theories of intelligence, and academic achievement among 615 junior high school students. The results show that:

(1) Academic resilience (except for teacher support), study engagement, and academic achievement in all dimensions, girls score higher than boys, and the difference is significant;

(2) Academic resilience (except for parents support and academic persistence) and study engagement in all dimensions, the second grade students scored the highest, and the difference was significant;

(3) academic resilience, study engagement and academic achievement in all dimension and total level, both were significantly positively related, implicit theories of intelligence is significantly negatively correlated with the above three;

(4) academic resilience can significantly predict academic achievement;

(5) study engagement can act as a part of mediating in the relationship between academic resilience and academic achievement function;

(6) The mediating role of study engagement in the relationship between academic resilience and academic achievement will be regulated by the implicit theories of intelligence.

Therefore, the research results of this article can not only explore the relationship between academic resilience and academic achievement, but also have practical significance for guiding junior high school students to achieve better academic achievement.

Key words: academic resilience, study engagement, implicit theories of intelligence, academic achievement

引言

人才，是一个国家和民族关于发展的核心竞争力，而学校则是输入人才最重要的阵地。学校已经是青少年生活中极为重要的场所之一，在校园生活中，大部分学生付出努力，并渴望获得更优秀的学业成就。在新时代，国家和社会更加重视学生的学习与成长。因此，与之相关的学术研究也发展起来，越来越多的学者关注学生的学业成就。研究人员将学业成就描述为一种个体的表现，是学生学习过程中所展现出的一种能力。初中生这一群体尤其受到广泛的关注。

初中生随着课程与学业难度的增加，学业中的挑战也越来越多。研究学者通过研究发现，不同的学生在面对学习过程中的挑战与挫折有不同的表现，有的学生会表现不佳，他们会因为学习压力而变得脆弱，而有的学生则会通过挑战与挫折进行自我的调节，提升能力。为何学生在面对相似的困境与挫折时，表现会有如此大的差异？为何有些学生陷入了恶性循环，而其他学生则积极应对并打破这种恶化的局面？为何有些学生在学校的压力下崩溃，而其他学生则充满活力并接受挑战？众多学者将其归因于学业韧性。

除学业韧性外，学习投入也是一个在评价初中生学习过程中的重要因素。对初中生来说，他们尚未成年，在面对外界环境时，容易被干扰和改变。学习投入与学业倦怠是两种相反的情感状态。其中学习投入是一种积极的情感，例如充沛的经历、较高的忍耐力、持续的学习能力，可以很好地反应积极的心理状态，对学生的乐观、抗逆创造力等均有促进作用，对学生未来的发展也有积极意义。

斯滕伯格曾表示“如果没有智力的存在，也许我们的世界很快就会消失，至少我们人类生活的世界将会消失”^[1]。虽然这一观点有些夸张，但同样表现出智力在我们的生活中扮演着重要的角色，尤其是在学习领域。一直以来，研究人员对于智力的研究有着浓厚兴趣，主要从内隐理论与外显理论这两个研究取向出发。外显理论虽然可以清晰的概括一些智力行为，并提供模型，但是也有一定缺陷，如环境的影响等。而内隐理论则可以很好的弥补这一缺陷。智力内隐理论从自身角度出发，有利于个体更好地去认识和评价自身的智力，持有不同认知（即增长观或固存观）的个体往往在生活和学习过程中会有不同的行为表现，引起不同的结果。这种状况尤其在学习方面表现更为突出。

在以往的研究中，学者们着重讨论了学业韧性对学习成就的影响。本研究将继续从这一研究角度出发，尝试深入探讨学业韧性与学业成就的关系，并进一步挖掘

学习投入和智力内隐观在这一关系中可能起到的内在作用，以此来更好的回答初中生学业韧性“如何”影响学业成就以及“何时效应会更加显著”的问题。这不仅有助于我们更好地理解学业韧性对学业成就的影响机制，而且对引导初中生更合理适当地面对学业，从而获得更好的学业成就具有一定的启示意义。

第一章 文献综述

1.1 学业韧性

1.1.1 心理韧性的定义

在上世纪七十年代,关于心理韧性(resilience)的研究开始受到积极心理学的关注,逐渐被世人所了解,并引起了世界各地广泛地探讨^[2]。但是至今关于心理韧性的概念,并没有统一的描述^[3],我国学者译为“心理韧性”,也有研究人员将其描述为“复原力”、“抗逆力”等。关于心理韧性的定义主要由于研究方法与环境的差异而导致了各不相同。近年来,通过大量文献的总结,关于心理韧性给出了以下三种定义。

1.1.1.1 结果性定义

结果性定义,在事态发展中,以结果作为立足点,对心理韧性进行讨论。将其视为个体在面对困境时,自身能够适应的一种现象^[4]。学者 Rutter 将其定义为当个体处于一种高度危险的环境中时,以积极与发展的态度去适应的结果^[5]。

1.1.1.2 过程性定义

过程性定义,在事态发展中,以整个过程作为关注点,动态描述心理韧性^[6]。该定义不再将心理韧性视为一种静止不动的状态,而是将其视为一种在危险环境中的动态适应过程。

1.1.1.3 品质性定义

品质性定义,以个体的特质作为出发点,将这种品质作为心理韧性的描述。如果个体承受了较多的挫折,与此同时并没有表现出太多的不良行为,这种能力被学者描述为品质性定义^[7],其中学者 Garnezy 认为心理韧性是一种当个体面对压力时,可以回复并保持相对适应性的能力,而学者 Waginld 则认为心理韧性是一种消除或者减轻压力所带来的负面影响并相应提高适应性的品质。

因此,从三种定义中可以看出,心理韧性的研究是针对危险与压力和心理状态的讨论,是一种特质,它与环境相互协调。随着对心理韧性的探究与扩展,学者们发现心理韧性具有多维性^[6]。在一项有关于儿童心理韧性的方法与概念的研究中发现,在处于危险环境中的儿童,在变换成不同领域时出现了不同程度的成功。例如一些研究表明,在一些经历过危险环境的儿童中,对困境能够有良好的适应性的青年通常都伴有一定的心理困境^[8]。因此,许多的研究者们关于心理韧性的全面性价值产生了质疑,研究人员逐渐将心理韧性看作成一种特殊的领域进一步研究,因此研

究者们采用了更为具体的韧性概念，并提出了多种不同的研究方向，如行为韧性、情感韧性^[9]、学业韧性^[10]等。其中学业韧性尤其受到众多学者的关注。

1.1.2 学业韧性的定义

学业韧性的提出，主要理论支持来自心理韧性，是对心理韧性理论的一种补充和细分，但是两者的重点又不尽相同。想比较心理韧性，学业韧性的重点不再是对困境的适应性与心理健康的关系，而是学生在困境中获得尽可能好的学业成就^[11]。目前，就国内外的研究者而言，影响条件是主要的关注点。我国的研究状态处于萌芽阶段。通过文献总结，学业韧性的定义可以分为以下三种。

1.1.2.1 结果性定义

学者 Alva 曾在 1991 年提出学业韧性是在一定的学业压力下如学业表现较差或面临退学的情况下，学生依然可以维持较高的学习动机和学业成就^[12]。在 2005 年研究员 Gayles 则是认为在一定的条件下如相同的学业环境与社会背景中，只有部分人可以取得较高的学业成就现象。

1.1.2.2 能力性定义

能力性定义则是基于个体所具备的品质与能力。学业韧性是一种学生在面对困境与障碍时，克服这些阻碍并取得一定的学业成就的能力^[13]。也有学者认为学业韧性是一种在学业过程中克服困境与阻碍的能力^[14]。

1.1.2.3 过程性定义

过程性定义是将在学业韧性中的动态变化与其他不同因素建立相互作用。例如 Morales 与 Trotman 所认为的，学业韧性是在学习过程中虽然会经历困境和坎坷，但是最终依然能获得学业成就的过程^[11]。

1.1.3 学业韧性的测量

目前关于学业韧性的测量工具全球尚未有统一的认定，许多研究学者并未对学业韧性做出测量，而是在一定的前提下，如在学业困境中，通过学习成绩作为评判依据，从而判断研究个体是否具有学业韧性^[15]。

国外研究者 Martin 和 Marsh 曾在 2006 年撰写学业韧性量表（ARS），该量表以日常生活为背景，来对学生展开测量，采用五点计分作为评判标准，主要测量学生在校园生活中与学习过程中，如何面对学业压力、学业挑战以及学业挫折的能力^[16]。国外学者 Kohoulat 等人也曾编著过心理韧性测量量表，包含了五个维度，具有较高信度^[17]。与国外对比，我国关于学业韧性的研究还需要继续丰富发展，绝大多数的测量工具以及研究结果均是基于国外的研究成果。国内的研究人员杨欣曾在

2010 年编制过关于初中生的学业韧性测量问卷，该问卷包含了四个维度，通过二十道选择题构成，该量表具有良好的信度。

1.1.4 学业韧性的影响因素

关于学业韧性的影响因素，国内外的研究体系中主要有两个要素，分别为危险性因素与保护性因素，这两种因素均为学业韧性中的内在构成，并且这两种因素通过相互作用从而使学业韧性存在的方式被大多数学者所认可。

1.1.4.1 危险性因素

在学生发展的过程中，无论是心理、生理还是环境方面所产生的不良影响，会对学生发展造成不利，或者导致学生面临伤害的因素，通常称为危险性因素。例如个体曾经有过被虐待的经历、以及长期的生活穷困、种族歧视、周围环境的语言障碍、文化冲突等，所以绝大多数的研究者在关于学业韧性中环境性因素的探究，一般将其归咎于所调查个体的困境因素。

国外研究人员曾对有过虐待经历的孩童进行了学业韧性测试，研究人员认为在早期拥有过虐待经历的儿童通常会存在学业失败的风险，因此在 158 位被试中展开调查，显示学业韧性水平越高，情绪调节失调越弱，而调查对象的居住环境是否稳定这一因素与学业韧性的关系呈现正相关^[18]。并且关于危险性因素，学者们普遍认为在研究学业韧性中，是不可缺的，并且具有长期性以及严重性的特点。因此，学者 Martin 曾在 2013 年提出了关于危险性因素的学业浮力概念，该概念将被调查学生日常面对学业困境与学业挑战的能力定义为学业浮力，并认为该定义具有一定的预测性，可以通过预测学业韧性进一步的预测学生的学业成绩^[19]。

1.1.4.2 保护性因素

虽然危险性因素对学业韧性有预测性作用，但是并不绝对呈现不良结果，仅是呈现增加不良结果的几率。而保护性因素则是被定义成一种对异化可能性有减少作用的变量^[20]。比如个体的特殊性质、社会及宗教支持、导师的帮助以及家庭的鼓励等。在 1983 年国外学者 Garnezy 将保护性因素描述成一类用于提升心理韧性与适应性的因素^[21]。在目前关于保护性因素的研究中，主要有四类变量用作描述培养心理韧性，分别为个人的特殊品质、不同的家庭环境、不同的社会环境和支持以及个体所在学校的环境因素。其中个人的特殊品质包括了智商、自尊、自控能力以及自我认同，家庭环境包括家庭成员关系以及家庭成员相互的交流方式，社会环境与支持则包括了伙伴、团体、组织等，而学校环境则包含了老师给予的关注、支持、辅导、帮助等。其他研究者也有将保护性因素分成内部、外部型保护性因素。

国外研究人员 Jowkar 以多元回归分析作为研究方法，分别检验了不同家庭成员相互交流方式与学业韧性的关系。本次研究，在 606 名学生中分发青少年发展与心理弹性量表（RYDM）和家庭沟通模式量表（FCP），从结果可以看出较为自由的交流方式类似“各抒己见”与学业韧性的强度呈现显著正相关，除此之外，还研究了性别对学业韧性强度的影响，结果显示女性高于男性^[22]。国外研究人员还针对学生动机与学业韧性的影响关系做了相关研究，如图 1 所示，自信、自控能力、焦虑、规划等均可以对学生的学业韧性进行预测和培养。

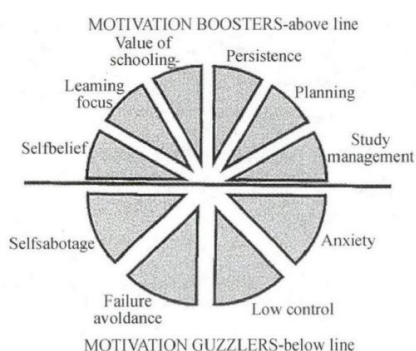


图 1 学生动机模型^[23]

1.1.5 学业韧性的作用

关于学业韧性，以往研究已经论证了学业韧性在学业和非学业两个方面均起到预测作用^[24]。换言之，较高的学业韧性不仅能促进个体获得更好的学业发展，而且还能使其保持更加积极的心理健康状态。

1.1.5.1 学业方面

一方面，学业韧性可以对在学习过程中的相关影响因素产生影响。比如，Putwain 选取 298 名学生完成学业韧性、应对能力和考试焦虑的测试。从结果中可以看出，学业韧性和考试焦虑的关系呈负相关，且显著负向预测考试焦虑^[25]。我国学者汪琳琳以 750 名农村初中学生为研究对象展开调查，从结果中可以看出，生活在农村的初中生，他们的心理韧性对学业拖延起到负向预测的作用^[26]。当然，学业韧性同样影响着与学习有关的积极因素。比如：国外研究学者研究发现，拥有较高的学业韧性，可以使个体使用更有效地学习策略^[27]。除此之外，我国学者洪丽等人通过研究也已经证明，初中生心理韧性将会产生一种积极的影响，这种影响将会作用于学习投入中^[28]。另一方面，已有大量研究证实学业韧性可以直接影响个体的学业成就。例如，国外学者通过分析了来自 21 所澳大利亚高中的 2971 名学生的数据，结果表明学生的学业韧性能显著预测学业成就^[29]。

1.1.5.2 心理健康方面

虽然,大部分学者的研究都以学业成就为因变量这一角度出发,但是,研究人员并没有忽视心理健康方面的研究。学业韧性不仅仅作为影响学业成就的一种特质,同时也是维护心理健康的一种重要能力。国外学者 Martin 的研究结果已经表明学业韧性可以影响生活满意度、自尊和应对方式等方面^[24]。除此之外,研究人员还发现学业韧性对维持积极情绪同样发挥着重要作用。例如,刘佳超等人抽取 480 名留守初中生,研究结果发现心理韧性能够显著预测他们的生活满意度^[30]。张旭东等人在 1695 名中职生展开调查,结果发现良好的心理韧性对个体的应对方式有显著的预测作用^[31]。陈维等人关于应对方式的探讨中,也获得同样的发现^[32]。

1.2 学习投入

1.2.1 学习投入的定义

关于学习投入的定义,较为广泛认可的是国外学者 Schaufeli 在 2002 年提出的概念,他将学习投入定义为研究个体沉浸在学习过程中,具有一系列积极的情感状态,如充沛的经历、较高的忍耐力以及持续的学习能力^[33]。学习投入主要由三种维度组成,分别为专注、活力以及奉献。其中专注即为当个体沉浸在学习过程中时,可以全身心的投入进去;而活力维度则是研究个体所具有的一种积极的精神状态,并渴望投入尽可能多的精力在学习中;奉献维度则是研究个体对学习意义有极大的热情与肯定^[33]。而国外学者 Fredricks 认为学习投入由三类投入组成,分别为行为投入、认知投入以及情感投入,其中行为投入为学生愿意在学校中参与各类学习活动;认知投入则是指学生在学习过程中,可以很好的应用各类学习方法,从而很好的完成学习任务;而情感投入则是被研究的学生,当他们与老师、同学接触时以及在面对自我与学业任务时具有十分积极的情感反馈^[34]。

我国学者则是认为学习投入是一种当学生在学习过程中,面对学习困境中的挑战与挫折的应对过程^[35]。也有研究人员认为学习投入是一种持续的使研究个体拥有高昂情绪的心理状态^[36]。因此,可以看出不同研究者对学习投入从不同研究角度拥有不同的定义,所以本文采用了 Schaufeli 对学习投入的认定,认为学习投入是有关于学习的情感状态。

1.2.2 学习投入的测量

“UWES”主要测试个体在工作中的投入状态。基于以上量表, Schaufeli 编创了“UWES-S 量表”,此量表由三个维度组成,分别为活力、奉献与专注,共 17 道

选择题^[37]。我国学者基于“UWES-S 量表”做了进一步的研究，如方来坛等研究学者在 2008 年编撰的“中文版学习量表”同样包含 17 道题目，且各项指标均达到了一定的标准^[38]。此量表被国内众多研究者所采用。张信勇也曾根据“UWES-S 量表”做了相关的研究，所做的量表同样具有三个维度，分别为支持、学习与投入，且觉有较好的拟合度。

国外研究学者 Martin 曾在 2009 年编撰了“投入与动机量表”，该量表共有三种版本，分别为小学生、初中生、高中生三版，总共分为了十一个维度，共 44 道题目，此量表主要是针对被测试学生的认知和行为的投入的观察和测量^[39]。

研究学者 Ze wang 编撰的课堂投入问卷被广大研究人员所认可，被认为是在关于学业领域中较为完整、系统的问卷。该问卷一共有 21 道题目，分别包含情感投入、行为投入以及认知投入，除此之外还包含不投入^[40]。而国内的研究学者陈继文以初中生作为被试，针对该问卷进行了相关本土研究。

其他研究人员针对不同的研究方向，根据已经成熟的问卷，编撰了关于学习投入的一系列测量工具。例如：围绕学习态度、学习计划等五个维度来测量大学生学习投入的调查问卷^[41]。也有涉及成就感、自信、坚毅等十四个维度，来测量初中生学习投入的调查问卷^[42]。

1.2.3 学习投入的影响因素

关于学习投入的影响因素有很多，目前仍然处于探索和发现的阶段。当前研究主要从以下两个角度出发，分别为个体影响与环境影响。第一类为个体影响，其中包括性格、性别、经济条件等多方面。第二类为环境影响，常见的社会环境、学校环境、伙伴关系等都对其产生影响。结合已有研究，从以下几点进行学习投入影响因素的描述。

1.2.3.1 自身因素

在非智力因素中，人格往往作为一个重要因素，来解释学业成就，并且人格具有一定的行为倾向，这种行为倾向会在学习过程中对个体产生一定的学习习惯的影响，进而对个体的学习成就产生影响^[43]。学习投入和学习行为紧密相关，所以个体自身的爱好、兴趣以及自我效能感都会对学习投入有一定的影响，我国学者廖有国就曾在其研究中表示，与学习有关的自我效能感和价值观，能够积极地作用于学习投入^[44]。而学者范金钢等人则是证明，自我效能感和学习投入两者具有显著相关^[45]。

1.2.3.2 家庭因素

家庭，是一个人成长和发育最重要的场所之一，因此家庭对个体的学习投入具

有很大的影响。个体的个性与心理的发展受家庭环境的影响十分深远，如对个体的学业支持，以及家庭经济的社会地位^[46]。我国学者研究证明，家庭经济的社会地位对研究个体的学习投入具有一定关系，并且家庭收入可以进一步预测研究个体的学习投入。其中经济地位低的研究对象比经济地位高的研究对象在学习过程中具有较低的投入行为^[47]，这些家庭经济地位较低的研究对象很难在学习过程中有积极投入的态度与行为，这由于较为匮乏的教育资源以及家庭压力所导致，而家庭经济地位较高的研究个体对学习具有积极的投入行为，学习投入水平相对较高，因此学业成就较高^[48]。

1.2.3.3 学校因素

学校是个体在完成学业过程中最重要的场所，因此学校因素对分析个体的学习投入也至关重要。其影响主要分为以下两个方面，学校层面与班级层面^[35]。其中，学校层面主要体现在老师的语言与行为、教育方法与理念、教师对学生个体的期望与支持、以及教师自身的素质和魅力等方面^[49]，其中师生关系对其的影响尤其突出，如当学生在学习过程中时，相关老师及时的给予支持，对学生学习投入具有明显的影响。国外学者 Malecki 认为，学校应当鼓励老师，对所有的学生给予支持，这将对学生的学习能力的提高有所帮助^[50]。而班级层面的影响因素有来自同学的支持、理解与压力，以及班级氛围等，均对学生的学习投入有一定影响。学生在集体效能感高的班级里，学习投入相对较高，当班级让学生对自身充满自信时，学生的行为就更加接近班级期望^[51]。

1.2.3.4 其他因素

社会文化因素、压力、学习倦怠以及积极情绪等，均对学习投入有一定影响。如当今社会信息爆炸，良莠不齐的思想从社会传递到了学生从而产生了不良的影响^[52]。以及当学生承受压力过大时，将会产生对学习消极的不良后果^[53]。

1.3 智力内隐观

关于智力的概述与研究已有很长的历史，但是在心理学理论中对智力的研究却有着很多纷争，目前学术界并未有一个统一的定义，所以关于智力的研究是一个让人十分关注的领域。就目前为止，学术界对心理的概述有近一百五十多种，曾经美国心理学著名杂志《教育心理学》召集了众多心理学专家对智力的观念做了研究，但并未得出统一的观念，目前国外著名研究学者 R.J.Sternberg 提出的关于智力的研究角度被广为接受，他将智力分为了两种理论，分别为内隐理论和外显理论^[54]。

1.3.1 智力的外显理论

关于智力外显理论，研究学者们采用对其外在表现进行操作与采集数据，而进一步建立的智力理论。智力外显理论关于其他智力理论具有一些明显的优点，比如可以清晰的概述其结构和过程于一些智力行为中，并且提供了相关的模型和机制，其他研究者可以根据理论对研究对象进行关于智力方面的评判、预测以及培训，因此外显理论具有很好的实践作用^[55]。

但是智力外显理论也有一定的缺陷，将智力行为表现的过于理想化，忽略了外在具体环境的影响，因此根据外显理论得到的检验不能很好的反应智力水平。因为，智力作为心理现象，必定会受到环境与个体遗传的影响，而外显理论却并未对这些影响加以关注。可见，智力外显理论具有一定的不足^[56]。

1.3.2 智力的内隐理论

由于智力外显理论的不足与缺陷，经过斯滕伯格的研究，内隐作为一种新的理论视角来探索智力。相较于外显理论，内隐理论有其独到之处，如情境的相关性，内隐理论认为个体的智力与情境有关，是在一定的情境下的表达。以及概念的广度化、可证伪性、生态学效度等均可以弥补外显理论的不足。

智力内隐理论可以更好去认识和评价自身与他人的智力，国外学者 Heyman 认为“内隐观”是一种能否改变的信念^[57]，关于智力内隐理论有两种不同的观点，分别是认为智力是可改变的智力增长观与认为智力恒定不变的智力固存观^[58]。其中，保持智力增长观的被试通常将学习和发展作为目标，常常会表现出“精通取向”来应对自己遇到挫折的时候。而保持智力固存观的被试通常更愿意寻求良好的表现，但是在遇到挫折失败时，会感受到无助。在已有的研究中证明保持智力增长观的学生会有较高的积极情绪^[59]，并且在遇到困境时可以采取更为有效的应对方式。

1.3.3 智力内隐的结构

在早期的研究中，学者斯滕伯格曾对智力内隐的结构做了相关研究，通过调查问卷的方式，共收集到一百七十种不同的智力行为特征，通过分析和研究得到三种智力结构，分别为语言能力、实际问题的解决能力以及社会能力^[60]。随后又通过实验再次证明了上述三种结构是智力内隐结构中三种稳定的成分^[61]。根据斯滕伯格的研究，国外研究学者 Fitzgerald 和 Fry 同样印证了上述结论^[62]，并且学者 Fry 还发现不同职业的被研究人员展现出的侧重因素并不相同，说明了内隐智力理论的影响因素有职业特点与职业内容和要求^[63]。除去上述关于智力内隐结构的影响因素，年龄也是一个尤其重要的影响条件，不同年龄层次的群体，在智力内隐结构中的侧重

点并不一样。其中,国外研究者对不同年级的学生进行研究发现,低年级的学生对智力的定义更多的是依靠社会技能,而高年级的学生对智力的定义则是依靠学习技能。我国研究者同样对年龄因素在师生智力内隐观中的作用做了相关研究,结果显示,教师在评价高年级学生时,更加侧重理解、表达能力,以及心理状况,这比低年级学生的相关评价更加的全面^[64]。

1.3.4 智力内隐观的稳定性

关于智力内隐观稳定性的研究,近些年来尤其被人关注。国外学者在早期的研究理论中发现,在学业领域中,通过自我判断能力可以将儿童的稳定性简单分为两种类型,分别为固存观论与增长观。在那些持有固存观的学生中,他们将智力看作是一种恒定不变的性质,成绩可以完全的体现出能力的高低。而持有增长观的学生中,他们会认为智力是一种动态、可变的特质,是可以通过后天训练而有变化的,因此成绩体现的则是努力与策略的可行性^[65, 66]。我国的研究学者通过研究发现,智力内隐观的稳定性是一种只具有单一维度的结构,非此即彼,被测试人员只可能存在一种类型^[67]。

国外研究学者通过研究发现,在智力内隐观中持有固存观的学生当经历失败时,这些学生有自我能力被否定的感觉,进一步产生消极的态度,从而选择放弃。而在智力内隐观中持有增长观的学生经历失败时,则会认为是自我方法出现问题或者不够努力,因此会去选择继续努力。这两种不同态度会进一步对学生在行为和动机方面有不同的影响^[68]。并且学者进一步研究中发现,智力内隐观稳定性中性别、能力、年龄等均有一定影响,其中女性较为倾向于增长观,而男性则是较倾向于固存观。并且随着年龄的增加,观念也会有所变化,越来越倾向于固存观念^[69, 70]。

1.4 学业韧性、学习投入、智力内隐观与学业成就的相关研究

1.4.1 学业韧性与学业成就的关系

众所周知,学业韧性是积极心理学中的一个重要指标。梳理以往研究,已有大量学者围绕学业韧性与学业成就的关系展开了探讨。国外学者 Putwain 发现,拥有较高心理韧性的儿童,可以降低考试给他们带来的焦虑,并获得较好的学业成绩^[71]。Huda 等人以 599 位黎巴嫩青少年为研究对象展开研究,发现心理韧性显著对学业成就起到正向预测的作用^[72]。我国学者陈彦垒证明了学业韧性与学业成就呈正相关^[73]。胡婷婷以中学生作为研究对象,通过问卷的形式对心理韧性展开调查,发现其对学业成就具有很大影响^[74]。施春华等人针对大学生的日常性学业韧性展开研究,也取

得了同样的发现，大学生的日常性学业韧性处于平均水平以上，能够显著预测大学生的学业成就^[75]。

1.4.2 学习投入与学业韧性、学业成就的关系

心理韧性被描述成一种心理特质，该特质具有积极性，能够激发个体自身的保护性资源，来帮助其更好地应对不利情境，从而保持积极的状态。与学业韧性相同，学习投入也是一个重要的积极心理学指标。因而，不少研究学者提出学业韧性对学生的学业投入具有一定的积极促进作用。在一项针对高中生的研究中，具有高学业韧性的学生相较其他学生，在行为投入中具有显著差异^[76]。洪丽等人在初中生中进行研究，研究结果同样表明了初中生的学习投入，会受到心理韧性的积极影响，且作用显著^[28]。与此同时，学习投入作为学习过程中一个重要的因素，国外研究学者通过研究证明学生的学业成就可以通过学习投入进行很好的预测^[64]。Conndl 等人的研究，发现学习投入和学生的成绩正相关^[77]。Schaufeli 等人以欧洲三个国家的大学生为研究对象，研究结果表明那些学习越投入的学生，学习成绩越好^[78]。我国学者周鹏生等人在中学生中展开研究，结果同样表明了中学生的学习投入能够预测其学业成绩^[79]。

1.4.3 智力内隐观与学业韧性、学习投入的相关研究

随着心理学研究的逐渐深入，越来越多的学者开始对智力内隐观的进行研究，国外学者 Yeager 等人曾发现在面对挑战和逆境时，持有智力增长理论的学生在学习过程中有更强的韧性，而持有固存理论的学生则认为失败是自我能力的不足，因此认为智力内隐观可以很好的预测学生学业韧性^[65, 80]。Martin 等人实施的另一项纵向研究中，同样发现那些持有智力增长观的学生能够更有效地应对学术挑战、挫折和逆境^[24]。除学业韧性外，智力内隐观对学习投入同样有一定的影响，国外学者在研究中指出，智力内隐观就是对研究个体的能力与智力等多方面的描述，对研究个体在学习过程中的行为有一定的影响^[81]，而国外学者 Liu 等人通过研究则发现，在持有不同智力内隐观的被研究者中，他们的学习投入也不尽相同，其中持有智力增长观的个体会在学习过程中投入较多的活力和奉献更多的时间^[82]。

基于上述理论与研究，本文从考察学业韧性对学业成就的影响这一角度出发，进一步探讨学习投入与智力内隐观在学业韧性与学业成就中可能发挥的作用，从而更具体地揭示学业韧性与学业成就之间的作用机制。

第二章 问题的提出与研究设计

2.1 以往研究存在的问题

第一，关于学业韧性对学业成就产生影响的探讨，我在对以往研究进行归纳和梳理的过程中，发现大部分的研究被试均是从大学生或身份特殊的学生这一角度出发。较少的研究者关注于初中生在这方面的研究，相反，他们更多关注的是留守学生、流动学生及中职生等。例如，田艳辉等人在探讨心理韧性、学校适应和学习成绩的关系研究中，以受到过艾滋病影响的儿童为被试展开讨论，发现心理韧性以自我效能感作为通道，对学习成绩产生影响^[83]。正如本文在第一部分所阐述的，学业韧性的研究角度是十分广阔的。已有研究者表明，学业韧性不只研究那些受到重大挫折或面对重大事件的被试，而是将注意力关注于每一位普通的学生，他们都曾或多或少的面对过学业困境，这些情境可能包括学习成绩下降、在某此考试中由于状态不佳而没有发挥出真实水平或者在某一时期，学习压力上升等^[14]。尤其是在我国，学生进入初中阶段，学习生活成为当前最主要的也是最重要的内容之一，学业内容和压力随之都有了明显的加重，这与小学生活形成鲜明反差。在这一阶段，初中学生需要面对难度更大的课业，他们可能会参加更多的考试，也就更容易产生学习压力，面对学业困难。而以这一阶段的学生作为被试，深入探讨学业韧性会对学业成就产生怎样的影响，相关研究比较缺乏。

第二，纵观学业成就的研究，无论从研究数量、研究角度，还是影响因素，都已经比较成熟。但是，归纳来看，大部分研究着重于消极方面，更多的关注于学生在学业成就上所存在的问题。无论是学业韧性，还是学习投入，都是作为积极心理学中的重要变量。然而，从个体自身所持有的，各种积极的心理能力这一角度出发，挖掘影响学业成就的作用机制的研究相对较缺乏。

第三，关于学业韧性、学习投入、智力内隐观和学业成就之间的关系，以往研究者针对其两两之间的关系已经展开了讨论。然而，初中生的学业韧性将会如何通过学习投入来影响学业成就，并且学业韧性将会在怎样的条件下（比如智力内隐观）对学业成就产生更显著的影响，探讨这一作用机制的研究尚不明了。

2.2 研究意义

2.2.1 理论意义

近年来，关于探讨学业韧性与学业成就的关系，已经逐渐走入心理学界与教育

学界研究者的关注范围。这一研究课题在国外相对较少，在我国国内的研究领域中更是刚刚兴起，无论从内容、研究被试还是作用机制上，都未有一清晰的认识。本研究立足于已有文献，遵循当前学业韧性的研究趋势，考虑到中国国情，以普遍初中生在日常生活中遇到的学业困境为前提，首次尝试建立并检验了学业韧性、学习投入、智力内隐观对学业成就的作用机制。这一理论明晰了各变量间的关系，探讨了学业韧性对学业成就的影响，能更好的扩展和深化其研究。本次研究丰富了学业成就的研究范畴，学习投入和智力内隐观的加入，更好地补充和深化了学业韧性对学业成就的作用机制，为初中生怎样应对学习生活中的困境、压力与挫折，从而更好的获得学业成就形成一个新的理论视角，建立一个更科学、客观、清晰的理论模型来分析我国初中生的当下情况。同时，也进一步丰富了当前初中生关于学习心理的探讨。

2.2.2 实践意义

本次研究采用量化的方法来分析当前初中生学业韧性、学习投入、智力内隐观的基本状况，为日后进行的相关研究提供了一部分数据的参考。通过探索学业韧性、学习投入、智力内隐观与学业成就之间的关系，使家长、教师更好的理解学生，明晰在生活中每位学生都有可能或多或少的遇到学业挫折。无论教师还是家长，既要密切关注学生学业韧性、学习投入、智力内隐观与学业成就的现状，又要重视四者之间所存在的内在逻辑关系，从而更好的辅导学生积极应对学习过程之中所遇到的各种挑战。本研究中加入的智力内隐观，为提高初中生学业韧性提供一个全新的切入点，以便进行具有可实施性的辅导方式，促进学生的学业更好的发展。

除此之外，本次研究同样也具有指导初中生自身的现实意义，使其正确认识学业中可能都会遇到困境，要有意识地去主动增强解决问题的能力；主动与父母、教师建立良好的沟通关系，寻求父母、教师的支持；积极感受学习中带来的收获和成就感，以便更好的加强投入感，为学生获得满意的学业成就提供了有效指导。

2.3 研究假设

综上所述，通过查找大量文献并分析以往研究人员的结论，本文研究关注于初中生这一群体，尝试深入探讨学业韧性与学业成就的关系，并进一步挖掘学业韧性“如何”影响学业成就以及“何时效应会更加显著”的问题，较为综合地考察了学业韧性、学习投入及智力内隐观与学业成就的关系。具体地说，本研究拟考察学业韧性预测学业成就的中介（学习投入）和调节（智力内隐观）机制，为更好地明晰学业韧性引起初中生学业成就的个体差异，以便能在初中生的学习过程中给予适当

的引导和辅助，且更加具有针对性，从而为初中生能获得更好的学业成就提供更多的理论指导和实证支持。

具体作出了如下假设：

H1：初中生学业韧性、学习投入、智力内隐观及学业成就之间存在显著相关关系；

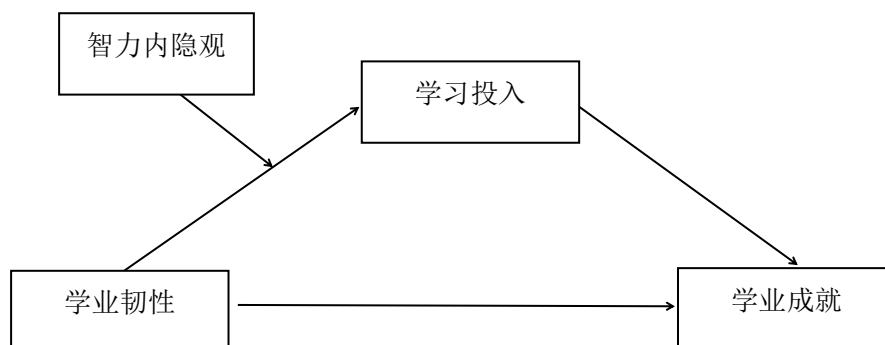
H2：初中生学业韧性、学习投入能够正向预测学业成就；

H3：初中生学业韧性能够正向预测学习投入；

H4：初中生学业韧性能够通过学习投入部分影响学业成就，即学习投入在初中生学业韧性对学业成就的影响中发挥部分中介作用；

H5：智力内隐观能够通过调节学业韧性对学习投入的预测作用，从而影响学业成就，即智力内隐观调节前半段路径。

假设模型如下：



2.4 研究设计

2.4.1 研究对象

在本此研究中，以方便取样作为原则，在太原市开展实施，选取普通中学中的 680 名学生作为研究对象。本研究以班级为单位，在 30 分钟内要求被试完成学业韧性、学习投入及智力内隐观的测试。最终，回收有效问卷为 615 份。其中，调查问卷填写具有严重缺失或显著作答倾向的参与者被排除在最终分析之外（ $n=65$ ）。因此，问卷有效率达到了 90.44%。如表 1 所示，从年级上分析，其中初一为 196 人，占样本总量的 31.9%；初二为 213 人，占样本总量的 34.6%；初三为 206 人，占样本

总量的 33.5%。从性别上可以看出，其中男生为 300 人，占 48.8%；女生为 315 人，占 51.2%。

表 1 人口变量描述性统计

项目	类别	人数	百分比
年级	初一	196	31.9
	初二	213	34.6
	初三	206	33.5
性别	男	300	48.8
	女	315	51.2

2.4.2 研究工具

2.4.2.1 学业韧性问卷

《中学生学业韧性量表》由杨欣编制^[84]，用来评判中学生学业韧性发展以其作为问卷特点。结果通过所有得分相加来呈现。此问卷通过二十道题目组成，从困境应对、学业坚持性以及教师支持和父母支持四方面展开研究。该问卷以 5 点计分的方式，对结果进行评价，该问卷的 Cronbach's α 系数为 0.926。

2.4.2.2 学习投入问卷

“UWES”主要测试个体在工作中的投入状态。基于以上量表，Schaufeli 编创了“UWES-S 量表”。我国学者方来坛等人，对该量表进行编译，并进一步开展了验证工作，检验结果表明该量表于我国文化背景下，信度和效度良好^[38]。在该量表中，活力方面由六个项目组成、奉献方面由五个项目组成以及专注方面由六个项目构成，共十七道题目。结果通过得分相加来呈现，分数越高，则表示被试的学习投入水平相对较高。该问卷采用由“从来没有”到“总是”的 7 点评价。在本次研究中，Cronbach's α 系数为 0.953。

2.4.2.3 智力内隐观问卷

Dweck 等人编制的智力内隐观量表，为单维度问卷，包含三个项目，用来测量被试有关于智力（可变程度）的自我观念。被试者需要从“非常不符合”到“非常符合”进行 6 点评价，即：得分越低的被试越趋于智力固存观，得分越高的被试越倾向于持智力增长观。虽然仅有三个测试项目，但该问卷被 Dweck、Greene 等多位研究者的研究证实，该量表能够很好地测量个体的智力内隐观^[85]。在本次研究中，该问卷的 Cronbach's α 系数为 0.837。

2.4.2.4 学业成就

选取被试 2019 年度考试中，期中考试的语、数、外三科成绩，并一一对应于被试。在进行研究分析时，将学生的各科成绩进行 Z 分数转化，作为学生学业成就的判别标准，即：分值越高，其取得的学业成就越优秀。

2.4.3 研究程序

以班级作为考核单位，进行问卷调查。首先，将有关于学业韧性、学习投入及智力内隐观的量表统一梳理成卷，方便分发；其次，由于本次研究在班级教师的帮助下完成，在正式分发问卷前统一对教师进行了培训，包括：指导语、问卷分发的流程及规范、量表中设计的专业词汇解释等；再次，教师在班级内统一分发问卷，如被试有疑问，教师可以对其进行解释，辅助问卷的完成；最后，在 30 分钟内，学生需要完成此次所有试卷，完成后的试卷由教师集体收回。

2.4.4 数据处理

在本次研究中，对测量后得到的学业韧性、学习投入及智力内隐观的数据，采用 SPSS22.0 进行处理，统计方法有：独立样本 t 检验、ANOVA 方差分析、事后检验、相关分析。同时，使用 Process 宏插件中的 (Model 7), 控制其中的两个变量，分别为性别和年级，选取 95% 的置信区间，对样本进行 5000 次的抽样，来检验所提出的假设。紧接着，对数据采用简单斜率的分析方法，解释在调节变量智力内隐观为不同水平时，如何实现自变量学业韧性对中介变量学习投入的中介效应。

第三章 研究结果

3.1 共同方法偏差

本次研究，为减少数据受到共同方法偏差的影响，在数据收集阶段，使所有量表的收集分析以保密性为原则。数据录入后，对其进行共同方法偏差检验，在此次研究中，采用 Harman 单因素检验法作为研究手段。进行探索性因素分析，结果为：有 6 个因子符合检验标准（特征根值 >1 ），且最大因子的方差解释率为 36.98%，满足低于 40%这一临界值的要求。本研究无严重的共同方法偏差。

3.2 初中生学业韧性的特点

3.2.1 总体状况

本研究在分析初中生学业韧性时，采用描述性统计来考察被试的基本状况，结果见表 2。以初中生学业韧性作为研究内容，进行分析。教师支持的分数为 4.11 ± 0.79 、困境应对分数为 3.67 ± 0.80 、父母支持的分数为 3.84 ± 0.87 、学业坚持性的分数为 3.80 ± 0.78 、学业韧性分数为 3.85 ± 0.69 。本次研究所使用的量表，其理论中值为 3 分。由表 2 看出，学业韧性的各维度，按照教师支持（4.11） $>$ 父母支持（3.84） $>$ 学业坚持性（3.80） $>$ 困境应对（3.67）进行排序，可见初中生对教师支持的感知高于另外三个维度。总体来看，初中生学业韧性的各维度即总水平发展均衡且均高于中值，表明中学生普遍有比较良好的学业韧性，处于中等偏上水平。

表 2 初中生学业韧性的描述性统计结果（ $n=615$ ）

维度	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小值	最大值
教师支持	4.11	0.79	1	5
困境应对	3.67	0.80	1	5
父母支持	3.84	0.87	1	5
学业坚持性	3.80	0.78	1	5
学业韧性	3.85	0.69	1	5

3.2.2 学业韧性的性别差异

在此次研究中，以 *t* 检验作为研究手段，分组变量选取为性别，以讨论初中生学业韧性的差异为研究内容，并进一步探究其在各维度的表现。由表 3 可知：从总体来看，初中女生的表现优于男生，且差异显著（ $p<0.01$ ）。其中，男生和女生在困境

应对、父母支持、学业坚持性上，差异显著（ $p<0.05$ ）；在教师支持方面，则无明显差异。

表 3 学业韧性及其各维度在性别上的差异性检验

维度	男（ $n=300$ ）	女（ $n=315$ ）	t
教师支持	4.06 ± 0.82	4.16 ± 0.75	-1.44
困境应对	3.59 ± 0.81	3.74 ± 0.78	-2.38*
父母支持	3.74 ± 0.89	3.93 ± 0.84	-2.69**
学业坚持性	3.72 ± 0.80	3.87 ± 0.76	-2.38*
学业韧性	3.78 ± 0.71	3.93 ± 0.67	-2.62**

注：* $P<0.05$ ；**表示 $P<0.01$ ；***表示 $P<0.001$ ，下同。

3.2.3 学业韧性的年级差异

在本研究中，以方差分析作为研究手段，分组变量选取为年级，以讨论初中生的学业韧性，并进一步探究其在各维度的表现。由表 4 可知：初二学生的学业韧性在初中阶段表现最为良好。其中，在教师支持方面，初二（ 4.22 ± 0.70 ）>初三（ 4.12 ± 0.71 ）>初一（ 3.99 ± 0.92 ），且初二显著优于初一；在困境应对方面，初二（ 3.84 ± 0.72 ）>初一（ 3.60 ± 0.88 ）>初三（ 3.55 ± 0.76 ），且初二显著优于初一和初三；在学业韧性的总水平上，初二（ 3.97 ± 0.62 ）>初三（ 3.81 ± 0.65 ）>初一（ 3.78 ± 0.78 ），且初二显著优于初一和初三。在父母支持和学业坚持性这两个维度，被试在各年级得分相近，差异不显著。

表 4 年级在学业韧性及其各维度上的 ANOVA 检验（ $M\pm SD$ ）

维度	初一 ($n=196$)	初二 ($n=213$)	初三 ($n=206$)	F	LSD
教师支持	3.99 ± 0.92	4.22 ± 0.70	4.12 ± 0.71	4.22*	2>1**
困境应对	3.60 ± 0.88	3.84 ± 0.72	3.55 ± 0.76	7.80***	2>1** 2>3***
父母支持	3.78 ± 0.95	3.95 ± 0.79	3.78 ± 0.87	2.53	
学业坚持性	3.74 ± 0.83	3.87 ± 0.72	3.78 ± 0.79	1.4	
学业韧性	3.78 ± 0.78	3.97 ± 0.62	3.81 ± 0.65	4.51*	2>1** 2>3*

注：1 代表初一；2 代表初二；3 代表初三，下同。

3.3 初中生学习投入的特点

3.3.1 总体状况

本研究在分析初中生学习投入时，采用描述性统计来考察被试的基本状况，结果见表 5。其中，活力的分数为 4.34 ± 1.19 、奉献分数为 4.63 ± 1.18 、专注的分数为 4.40 ± 1.19 、学业韧性分数为 4.45 ± 1.13 。本次研究所使用的量表采用 7 点评价，由 1 分到 7 分，理论中值 4 分。由表 5 看出，以上三个维度，按照奉献（4.63）> 专注（4.40）> 活力（4.34）进行排序，可见初中生在学习投入中对奉献的感知高于另外两个维度。总体来看，初中生学习投入的各维度即总水平发展均衡且均高于中值，表明中学生普遍有比较良好的学习投入，处于中等偏上水平。

表 5 初中生学习投入的描述性统计结果（ $n=615$ ）

维度	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小值	最大值
活力	4.34	1.19	1	7
奉献	4.63	1.18	1	7
专注	4.40	1.19	1	7
学习投入	4.45	1.13	1	7

3.3.2 学习投入的性别差异

在此次研究中，以 *t* 检验作为研究手段，分组变量选取为性别，以讨论初中生学习投入的差异为研究内容，并进一步探究其各维度的表现。由表 3 可知：初中女生的表现优于男生。其中，男生和女生，无论在活力方面，还是奉献或专注方面，均差异显著（ $p < 0.05$ ）。由此可见，无论是学习投入的有关维度，还是总水平，女生的状况都良好与男生。

表 6 性别在学习投入及其各维度上的差异性检验

	男（ $n=300$ ）	女（ $n=315$ ）	<i>t</i>
活力	4.23 ± 1.22	4.45 ± 1.15	-2.29*
奉献	4.52 ± 1.24	4.74 ± 1.10	-2.25*
专注	4.25 ± 1.23	4.53 ± 1.13	-2.94**
学习投入	4.32 ± 1.17	4.56 ± 1.08	-2.63**

3.3.3 学习投入的年级差异

在本研究中，以方差分析作为研究手段，分组变量选取为年级，以讨论初中生学习投入的差异为研究内容，并进一步探究其各维度的表现。由表 7 可知：初二

学生的学习投入在初中阶段表现最为良好。其中，在活力方面，初二（ 4.56 ± 1.13 ）>初一（ 4.40 ± 1.29 ）>初三（ 4.06 ± 1.09 ），且初一和初二显著优于初三；在奉献方面，初二（ 4.88 ± 1.06 ）>初一（ 4.64 ± 1.28 ）>初三（ 4.37 ± 1.13 ），且各年级的得分均差异显著；在专注方面，初二（ 4.61 ± 1.09 ）>初一（ 4.43 ± 1.29 ）>初三（ 4.14 ± 1.14 ），且初一和初二显著优于初三；在学习投入的总水平上，初二（ 4.67 ± 1.04 ）>初一（ 4.48 ± 1.24 ）>初三（ 4.18 ± 1.07 ），且初一和初二被显著优于初三。由此可见，无论是学习投入的相关维度，还是总水平，初二学生的状况都是相对比较良好的。

表 7 年级在学习投入及其各维度上的 ANOVA 检验（ $M \pm SD$ ）

维度	初一 ($n=196$)	初二 ($n=213$)	初三 ($n=206$)	F	LSD	
活力	4.40 ± 1.29	4.56 ± 1.13	4.06 ± 1.09	10.00***	2>3***	1>3**
奉献	4.64 ± 1.28	4.88 ± 1.06	4.37 ± 1.13	10.01***	2>1>3	
专注	4.43 ± 1.29	4.61 ± 1.09	4.14 ± 1.14	8.68***	2>3***	1>3*
学习投入	4.48 ± 1.24	4.67 ± 1.04	4.18 ± 1.07	10.41***	2>3***	1>3**

3.4 初中生智力内隐观的特点

3.4.1 总体情况

表 8 初中生智力内隐观的描述性统计结果（ $n=615$ ）

	M	SD	最小值	最大值
智力内隐观	3.06	1.41	1	6

本研究在分析初中生智力内隐观时，采用描述性统计来考察被试的基本状况，结果见表 8。本次研究所使用的量表采用 6 点评价，由 1 分到 6 分，理论中值 3.5 分。由表 8 看出，有关于智力内隐观念，本次研究的被试基本处于中等水平，稍倾向于智力增长观。

3.4.2 初中生智力内隐观在人口学变量上的差异

本研究分别使用 t 检验和方差分析两种研究手段，深入分析了初中生智力内隐观可能存在的差异。详见表 9 和表 10，初中生的智力内隐观在不同性别和年级上的差异均不显著。

表 9 性别在智力内隐观上的差异性检验

	男 ($n=300$)	女 ($n=315$)	t
智力内隐观	3.03 ± 1.39	3.09 ± 1.44	-0.51

表 10 年级在智力内隐观上的 ANOVA 检验 ($M \pm SD$)

维度	初一 ($n=196$)	初二 ($n=213$)	初三 ($n=206$)	F
智力内隐观	3.07 ± 1.50	3.10 ± 1.41	3.01 ± 1.34	0.25

3.5 初中生学业成就的特点

录入数据后，将已经转化好的学生成绩，作为学生学业成就的判别标准，即：分值越高，其取得的学业成就越优秀。在此次研究中，以 t 检验作为研究手段，选取性别变量，来讨论初中生的学业成就。由表 11 可知：关于女生的学业成就，明显高于男生，且差异十分显著。

表 11 性别在学业成就上的差异性检验

	男 ($n=300$)	女 ($n=315$)	t
学业成就	-0.40 ± 2.64	0.38 ± 2.51	-3.73***

3.6 初中生学业韧性、学习投入、智力内隐观与学业成就的相关

为研究初中生学业韧性、学习投入、智力内隐观与学业成就的相关关系，对以上四者的总水平及各维度，以 Person 相关的统计方法用来实施分析，结果见表 12。

为分析被试学业韧性、学习投入、智力内隐观和学业成就的相关，本研究将先从四变量各个维度的角度来探讨。

关于学业韧性，从四个维度来研究，由表 12 中可得：关于学业韧性的所有维度与学业成就的关系，均为显著正相关。其中，除了父母支持，与学业成就呈弱相关，其余三方面均与学业成就呈中等程度的相关。与智力内隐观进行相关分析，四个维度均与其显著负相关，且都为弱相关。学业韧性的四维度与学习投入的三个维度进行相关分析，两两均呈中等程度的正相关。

关于学习投入，从活力、奉献及专注来研究。由表 12 中可得：以上三个维度与学业成就的关系，为显著正相关，且均呈中等程度相关。与智力内隐观进行相关分析，均与其显著负相关。其中，除奉献，与之呈中等程度的相关，其余两者与智力内隐观呈弱相关。

接下来，本研究将从学业韧性、学习投入、智力内隐观和学业成就的总水平角度，来进一步分析本次研究被试的相关情况，见表 12。研究发现：无论是学业韧性还是学习投入，与学业成就的关系都为显著正相关，且相关程度为中等相关；学业韧性和学习投入与智力内隐观显著负相关，学业韧性与智力内隐观为弱相关，学习投入与智力内隐观的相关程度为中等相关；智力内隐观与学业成就两者之间的关系，为显著负相关且达到中等程度；学业韧性与学习投入两者间，为正相关，且相关程度达到中等水平。

表 12 学业韧性、学习投入、智力内隐观、学业成就的相关分析结果

	学业成就	智力内隐观	学习投入	专注	奉献	活力	学业韧性	学业坚持性	父母支持	困境应对	教师支持
1	0.32**	-0.23**	0.45**	0.41**	0.46**	0.43**	0.84**	0.64**	0.57**	0.68**	1
2	0.32**	-0.20**	0.58**	0.54**	0.56**	0.57**	0.89**	0.74**	0.62**	1	
3	0.27**	-0.12**	0.44**	0.41**	0.39**	0.44**	0.82**	0.57**	1		
4	0.32**	-0.21**	0.55**	0.51**	0.54**	0.52**	0.86**	1			
5	0.36**	-0.22**	0.59**	0.55**	0.57**	0.57**	1				
6	0.37**	-0.28**	0.96**	0.89**	0.86**	1					
7	0.40**	-0.30**	0.94**	0.86**	1						
8	0.36**	-0.28**	0.96**	1							
9	0.39**	-0.30**	1								
10	-0.33**	1									
11	1										

注：1 教师支持；2 困境应对；3 父母支持；4 学业坚持性；5 学业韧性；6 活力；7 奉献；8 专注；9 学习投入；10 智力内隐观；

11 学业成就。

3.7 学业韧性 with 学业成就的关系: 有调节的中介模型检验

本次研究将控制性别和年级两变量, 采用 Hayes 编制的 SPSS 宏 PROCESS3.0 来完成以下运算。

首先, 选择插件中的 Model4 (此模型为简单的中介模型), 对学习投入在学业韧性 with 学业成就之间关系中, 假设的中介效应进行检验。结果 (见表 13、14) 表明, 学业韧性对学业成就的预测作用, 为极其显著 ($B=0.07, t=9.31, p<0.001$)。当把中介变量 (学习投入) 放入后, 学业成就受到学业韧性的直接预测作用, 依然为极其显著 ($B=0.04, t=4.35, p<0.001$)。学业韧性能够预测学习投入, 作用极其显著 ($B=0.82, t=18.06, p<0.001$), 学习投入也可以预测学业成就, 作用和极其显著 ($B=0.03, t=5.68, p<0.001$)。

此外, 对学业成就所产生的影响, 无论是学业韧性的直接预测, 还是学习投入在两者之间发挥的中介作用, 其 bootstrap95% 置信区间分别为[0.02, 0.05]和[0.02, 0.04], 其上、下限均不包含 0 (见表 14), 表明这两条路径都可以预测学业成就。该直接效应 (0.04) 占总效应 (0.07) 的 56.45%, 中介效应 (0.03) 则占总效应 (0.07) 的 43.40%。

其次, 选用插件中的 Model7, 对本次研究尝试建立的假设模型进行检验。该模型假设, 在此模型中, 其前半段路径, 会受到变量的调节。结果 (见表 15、16) 表明, 将智力内隐观放入本次研究的假设模型之后, 学业韧性与智力内隐观的乘积项对学习投入的预测作用, 为显著 ($B=0.03, t=2.48, p<0.05$), 说明智力内隐观能够调节学业韧性对学习投入的预测作用。

表 13 学习投入的中介模型检验

回归方程 ($n=615$)		拟合指标			系数显著性	
结果变量	预测变量	R	R^2	F	β	t
学业成就		0.39	0.15	35.88***		
	性别				0.58	2.99***
	年级				-0.29	-2.40*
	学业韧性				0.07	9.31***
学习投入		0.60	0.36	116.11***		
	性别				1.68	1.35
	年级				-2.81	-3.66***
	学业韧性				0.82	18.06***
学业成就		0.44	0.19	36.33***		
	性别				0.52	2.75***
	年级				-0.19	-1.60
	学习投入				0.03	5.68***
	学业韧性				0.04	4.35***

表 14 总效应、直接效应及中介效应分解表

	效应值	$Boot$ 标准误	$BootCI$ 下限	$BootCI$ 上限	相对效应值
总效应	0.07	0.01	0.05	0.08	
直接效应	0.04	0.01	0.02	0.05	56.45%
学习投入的 中介效应	0.03	0.01	0.02	0.04	43.40%

随后，为更清晰的揭示学业韧性和智力内隐观的交互作用的本质，本研究进一步采取简单斜率的分析。首先，对智力内隐观的平均分，先进行加减一个标准差的操作，分别将初中生分为智力增长观组（小于平均数减去一个标准差）和智力固存观组（大于平均数加上一个标准差）^[86]。然后，针对这两组被试，来考察学业

韧性对学习投入的影响。见图 2，持智力增长观（M-1SD）的被试，学习投入会受到学业韧性正向预测，且影响显著（simple slope=0.064，t=10.29，p<0.001）；而对于持智力固存观（M+1SD）的被试，虽然学业韧性也对学习投入正向预测，但其预测作用较小（simple slope=0.062，t=14.06，p<0.001）。这表明被试的智力内隐观越趋向于增长观，与持智力固存观的被试相比，学业韧性通过学习投入对学业成就产生的作用更强。

表 15 有调节的中介模型检验

回归方程 $n=615$		拟合指标			系数显著性	
结果变量	预测变量	R	R^2	F	β	t
学习投入		0.63	0.40	81.17		
	性别				2.02	1.66
	年级				-3.01	-4.02***
	学业韧性				0.76	16.79***
	智力内隐观				-0.83	-5.64***
	学业韧性×智力内隐观				0.03	2.48*

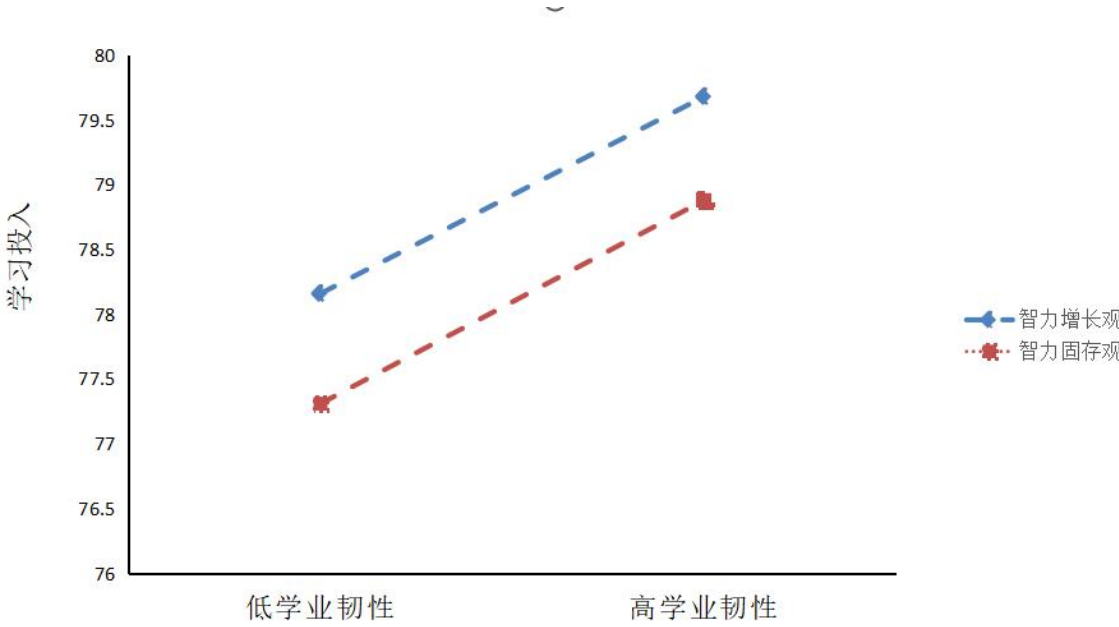


图 2 智力内隐观在学业韧性与学业成就关系中的调节作用

第四章 讨论

4.1 学业韧性、学习投入、学业成就基于人口学变量上的差异

首先，关于性别方面的差异，无论是学业成就，还是学业韧性或学习投入，初中女生明显高于男生，与以往研究一致^[87, 88]。进一步明晰，本研究发现各变量中几乎所有维度（除教师支持外）都存在性别差异，尤其在学业韧性的父母支持维度和学习投入的专注维度，差异最为显著。究其原因，一方面我国一直流传着许多教育文化，例如“穷养儿子，富养女儿”，父母素来将女儿视为掌上明珠，疼爱有加，他们更倾向于培养女孩子乖巧温顺的性格。而对于男孩子，中国家长则更希望他们能独立坚强，他们往往会对女生给予更多的呵护、支持与关心。另一方面，在男女生之间，他们有着不同的性格和发展特点。青春期的男生，他们往往比女生成熟较晚，心智相对不成熟，较女生温顺的性格而言，初中的男生更加贪玩，对学习的重视程度也不如女生。另外，Malecki 研究表明较男生而言，女生更容易感知到他人（父母、朋友及教师等）给予自己的支持^[50]。除此之外，结合我国当下的文化背景，我们会发现女生对自己的要求越来越高。这一特点在初中阶段也十分明显。学习往往需要的是平心静气，基于以上分析，女生往往会比男生获得更多的保护性因素，尤其是那些外在的保护性因素。获得了更多父母支持的初中女生，在学习过程中奉献出了更多的坚持与专注，面对学习中遇到的问题能够更加积极地应对，拥有更好的学业韧性，在学习中也投入更多，这也更有助于解释，女生的学业成就高于男生这一结果。

其次，学业韧性在初中的三个阶段表现为初二学生最好，初三其次，初一相对最低。发展心理学的观点中，每一个个体在一生中并不是直线上升式的发展。初中生处于青少年阶段，在这一时期，他们更易被外界环境所带来的各种刺激所影响。一方面，从学生自身角度出发。结合我国国情，进入初一的学生，需要尽快适应小学到初中的过渡。在这一时期，学生们面临的学习环境发生改变，除此之外，他们需要掌握的内容也有所增多，对应的学习方式的也需要进行调整，学习科目比之前有所增多，难度深度都有所增大，作为心智尚不成熟的青少年，初一学生往往无法迅速适应这种学习生活的转变。进入初二阶段，经过一年的学习与成长，他们会变得相对比较沉稳和成熟，也渐渐懂得学习对于自己的重要性，会更加理智地应对学习中的困难与挫折，并合理调节自己在学习过程中产生的一些负面情绪。然而进入初三，初三学生将首次面对升学压力，这可能是他们学习生涯中目前为止最大的一

次考验，新增的学习科目、复杂的学习内容甚至是紧张的学习氛围都会使得他们在这时期倍感压力，变得比之前敏感脆弱。另一方面，从应对困境的能力这一角度出发。初一学生面对发生较大转变的学习情形，一时间没有找到合适的应对方式，来更好解决学业困难也是在所难免。拥有一年学习经验的初二学生，他们已经能够适应当下的学习任务，伴随的压力也会在这一年有所降低，并且他们开始在经验中总结了一些适合自己的应对策略来更好地完成学习要求。然而，初三学生需要应对的情形变得复杂，对于他们而言，尽管已经有了一些属于自己的应对方式，但面对问题的困境应对能力还是也有所下降，显得心有余而力不足。另外，有所不同的是，对于初三学生，教师给予的支持比初一更多。这个可能对初三学生的学习压力起到了一定缓解作用。基于以上分析，无论是自身成长，还是困境应对的能力发展，都使得初中学生在初二这一阶段拥有更高的学业韧性。

在学习投入方面，初二学生仍然为所有年级中表现最好的，与学业韧性不同的是，初三学生的学习投入最低。究其原因，可能是初一学生刚刚步入一个新的环境，大部分学生都会对自己有一个全新的期待，能够保持一个比较积极的状态，对待学习也有着浓厚的感兴趣。与此同时，由于刚刚进入中学，往往会引起家长更多的重视，因此，在这一阶段他们会对学生给予更多的关注。家长的适当监督和学生的自身期望都使得学生在初一阶段拥有一个良好的学习投入状态。进入初二阶段，大部分学生都顺利渡过了初一时期的适应困扰，也没有出现初三时期的升学压力。因此，在这一阶段，他们能更好地沉浸在学习过程中时，全身心的投入在其中，他们常常具有良好的精神状态，并渴望投入尽可能多的精力在学习中，关于学习的意义，他们也产生了极大的热情与肯定。这一阶段，他们在学习中的投入得以延续，并持续上升。然而进入初三，面对升学压力和紧张的学习气氛，他们开始出现厌倦学习的情绪，也更容易被一些琐碎的小事情吸引注意力。紧张的学习氛围使得他们无法完全沉浸在学习之中，也使得他们变得脆弱敏感，偶尔出现消极情绪，这都使得他们在学习过程中的投入水平出现下降，进而，初三学生的学习投入水平最低。

4.2 学习投入在学业韧性影响学业成就中的中介效应

本次研究，以检验学业韧性与学业成就间的关系为核心内容。在相关分析中，已经证实了无论是学业韧性，还是学习投入，都正相关于学业成就，且以上两者之间，也为显著正相关，相关程度均达到中等相关。学业韧性作为积极心理学的研究范畴，是学生在面对日常生活中的学业困境时，能获得父母、教师的支持，积极应

对并坚持的积极品质。因此，这一变量是探讨学业成就的关键指标。学习投入作为积极心理学中的另一变量，是个体在学习中的奉献程度和精力卷入程度，对学习同样产生着至关重要的影响。如上述所言，本研究已证实初中生在投入的越多，他们往往会取得越优秀的学业成就。将学习投入加入，进一步探讨学业韧性与学业成就的关系。也就是说，当学生拥有较好的学业韧性，即他们能更好地应对学习中偶然遇到的困境，并同时获得了父母与教师的支持时，感受到更多关注的个体，可能会对学习抱有更加浓厚的兴趣，奉献更多的精力和投入更多的专注来回馈自己的父母与教师。换言之，良好的学业韧性会使初中生在进行学习任务时激励更多的学习投入，最终提升他们的学业成就。

4.3 智力内隐观在学业韧性与学习投入之间的调节作用

研究发现，在初中生日常学习时，智力内隐观调节“学业韧性→学习投入→学业成就”这一模型中的前半路径。具体来看，持智力固存观的个体比拥有智力增长观的初中生，在学业韧性不断增加的过程中，获得更少的学业成就。产生这一结果模型可以用以下两个理论进行解释。

一是基于自我价值（self-worth）理论的观点，当面对学习挑战时，两者的态度是不同的。作为持智力增长观者，将自己面对的学习挑战视为获得了一个学习的良好机会，而智力固存观者则视为是一种对自己智力的评价。智力增长观者会倾向于那些比较有挑战的学习任务，并希望自己能从中获得一定的知识，在学习过程中，他们会投入更多的努力，促使更高的学习投入^[89]。相反，智力固存观者更多关注的是自己在挑战中的表现，他们更倾向于去完成不易失败的任务或比较熟悉的任务，且在这一过程中，对努力的投入也并不多^[90]。

二是按照归因理论，对于持智力固存观的个体，关于他们的行为结果，更愿意以不可控的外归因来对诠释，比如运气、能力等^[86]。相反，智力增长观者，常以可控的内归因来解释自己的行为，即努力等^[91]。在学习过程中，他们认为影响自己学业成就的主要原因是自己的努力程度，他们坚信，通过自己的努力，智力可以得到改变，问题也会得到解决，因此他们对学习有更强的兴趣，并主动的投入学习之中，面对问题时，他们也能积极应对，问题常常迎刃而解，从而达到甚至超越自己的学习目标，获得更好的学业成就。

第五章 结论与建议

5.1 结论

- (1) 初中生学业韧性和学习投入在性别、年级上存在显著差异；
- (2) 学业韧性、学习投入与学业成就显著正相关；智力内隐观与学业韧性、学习投入、学业成就显著负相关；
- (3) 初中生学业韧性通过学习投入部分影响学业成就，即学习投入在初中生学业韧性对学业成就的影响中发挥部分中介作用；
- (4) 智力内隐观能够通过调节学业韧性对学习投入的预测作用，从而影响学业成就，即智力内隐观调节中介模型的前半段路径。

5.2 建议

5.2.1 因材施教，创设提升学业韧性的家校联合支持系统

首先，初中校园应当以校园文化为立足点，在重视知识传播的同时，关注初中生的心理健康状况。学校要积极建立一个友爱、包容、和谐的文化氛围，鼓励每一位学生勇敢坚强，同样也关心学生内心脆弱的一面，并积极给予支持。

其次，无论是教师还是家长，对培养学生学业韧性的至关重要，因此他们需要更准确深入地理解学业韧性，这也是所有家长与老师所认同的。学校可以定期开展“学业韧性”团体辅导、讲座等系列活动，请心理教师或专家进行专业的讲解，答疑解惑，减少家长和教师的迷茫。讲座可以对初中生学业韧性的内涵、现状以及影响因素，向家长、教师进行更清晰的梳理；可以带领家长和老师一起讨论分析，初中生在不同阶段可能会遇到哪些学业挫折，表现出什么样的学业韧性；帮助家长和教师更准确的解读初中生在生活上、学习上表现出来的一些行为，了解每位学生不同阶段的表现特点；可以提供一些有效提升学业韧性的策略方法，使教师和家长告别那些力不从心的状况，用更巧妙合理的方式来与学生相处。

最后，在学生之间同样需要开展学业韧性的培养工作。学校可以尝试建立学业韧性的心理校本课程，为学生介绍在学习过程中，可能会遇到哪些荆棘与阻碍；让学生体会到遇到学业困境的状态，并理解在学习过程中遇到挫折是正常的；及时培养学生解决当下问题的策略和积极的应对态度，从而来提升学业韧性。当然，班级内也可以开展一些有趣丰富的活动，比如每一位学生选定一位秘密“保护者”，在

遇到挫折时默默给予一定帮助，这样既能让自己更好的探索解决问题的应对策略，又可帮助其他学生。

综上所述，在一所中学内，可以自上而下建立一套以培养学业韧性为主题的心理辅导体系，并在实践中不断进行丰富和提升以上内容，为学生的茁壮成长、学业有成保驾护航。

5.2.2 激励学生的学习投入，发展自身心理能量

对于初中生而言，学校、教师及家长的支持固然重要，但学生自身的主动性才发挥着决定性作用。增强学生在学习中的自主性意识，即学生把自身的学习行为，归因于内部动力。换言之，学生可以清晰地认识到，学习是自己当前最为重要的任务之一，并享受在自己用心完成学习任务的充实与快乐。基于以上，初中生的自主参与，才会使其拥有更好的学习投入，从而获得满意的学业成就。尤其是对于初三学生而言，考试增多、学习竞争大、升学压力增大等，都会在偶然间引起学生的消极情绪，分散学生的注意力，对学习投入带来了消极影响。学生需要在此时正确认识到以上现状都是正常的。因此，当自己遇到挫折时，要以阳光的态度去积极应对，一是主动投入更多的活力来进行自我调适；二是坚定信心，肯定自己，相信在自己的努力之下，这些都只是暂时的；三是一心一意在学习之中，训练自己的专注能力，以此来强大自身的心理能量。除此之外，初中生还可以利用制定合理计划、奖励机制等方式，来激励自己更好的投入于学习之中，获得学业成就。

5.2.3 采用合理的鼓励方式，强化初中生的智力增长观念

虽然智力内隐观作为初中生的一项个人特征，相对来说是比较稳定的。但已有不少研究者的研究结果证明，在不同教育方式的影响下，个体的智力内隐观可以改变^[58, 92]。我国研究者邢淑芬、林崇德等人研究发现，赞扬儿童的聪明，使儿童更容易形成智力固存观，而赞扬儿童的努力，则更容易形成智力增长观^[93]。因此，无论是教师还是家长，在与学生的相处中，做到严慈相济，创造一个更加轻松的交流环境；减少对学生盲目的赞许，而是在学生取得真正进步时，给予准确的肯定；与赞扬学生聪明相比，更多的赞扬学生的努力与付出，从而逐渐培养学生智力增长观的增强，以此来提升初中生的学业韧性，优化其学习投入，以达到提升学业成就的目的。

5.3 不足与展望

本文通过前人的研究理论基础，以调查问卷的形式对初中生学业韧性与学习成

就的关系进行了研究与分析，并讨论了学习投入与智力内隐观在上述关系中的作用，具有一定的研究创新性，但是由于实践与理论的局限，仍有一些后续研究需要完善。

本文在研究方法上，仅采用了问卷调查研究，研究方法较为单一，问卷结论会受到诸多因素的干扰，因此可能会对研究结果的准确性产生一定影响。在以后的研究中应尽量采用丰富的研究方法进行调研，如个案分析、质性研究等方法从而进一步的提高研究结果的准确性。

在研究对象上，本次研究由于受到条件限制，取样范围仅为太原市普通中学，在调研与分析中，缺乏一定的代表性，所以推广范围可能会受到一定的限制。在今后的调查中，应当丰富各类中学校的数据采集，提高样本数量，扩展人口分布地区，覆盖农村、城市以及不同层次的中学，进一步的提高代表性。

参考文献

- [1] Sternberg RJ. A Systems Model of Leadership - WICS. *American Psychologist*, 2007, 62, 34-42.
- [2] 刘丹, 石国兴, 郑新红. 论积极心理学视野下的心理韧性. *心理学探新*, 2010, 30, 12-17.
- [3] Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 2000, 71.
- [4] Margaret O' Dougherty Wright, Ann S. Masten. *Resilience Processes in Development.*, Springer US, 2005, 17-37.
- [5] Rutter M. Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. *Handbook of early childhood intervention*, 2000.
- [6] Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 2000, 71, 543-562.
- [7] Werner EE. Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, 1995, 4, 81-84.
- [8] Luthar SS. Vulnerability and Resilience: A Study of High-Risk Adolescents. *Child Development*, 1991, 62, 600-616.
- [9] Strand EB, Zautra AJ, Thoresen M, et al. Positive affect as a factor of resilience in the pain — negative affect relationship in patients with rheumatoid arthritis. *journal of psychosomatic research*, 2006, 60, 0-484.
- [10] Waxman HC, Huang S-YL. Motivation and Learning Environment Differences in Inner-City Middle School Students. *Journal of Educational Research*, 1996, 90, 93-102.
- [11] Morales EE. The Resilient Mind: The Psychology of Academic Resilience. *The Educational Forum*, 2008, 72, 152-167.
- [12] Alva, A. S. Academic Invulnerability Among Mexican-American Students: The Importance of Protective Resources and Appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 1991, 13, 18-34.
- [13] Howard S, Johnson B. What Makes the Difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 2000, 26, 321-337.
- [14] Martin AJ, Marsh HW. Academic buoyancy: Towards an understanding of students'

everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 2008, 46, 53-83.

[15] Waxman H, Gray J, Padron Y. Review of Research on Educational Resilience. Research Report. 2003.

[16] Martin AJ, Marsh HW. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 2006, 43, 267-281.

[17] Jowkar B, Kojuri J, Kohoulat N, Hayat AA. Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2014, 2, 33-38.

[18] Schelble JL, Franks BA, Miller MD. Emotion Dysregulation and Academic Resilience in Maltreated Children. *Child & Youth Care Forum*, 2010, 39, 289-303.

[19] Martin A. Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 2013, 34, 488-500.

[20] Mash E, Wolfe D. Disorders of Childhood and Adolescence. *Handbook of Psychology*, 2003.

[21] Garnezy N. Stressors of childhood. *Stress coping & development in children*, 1983.

[22] Jowkar B, Kohoulat N, Zakeri H. Family Communication Patterns and Academic Resilience. *Procedia Social & Behavioral Sciences*, 2011, 29, 87-90.

[23] Martin, J. A. The Student Motivation Scale: Further Testing of an Instrument that Measures School Students' Motivation. *Australian Journal of Education*, 2003, 47, 88-106.

[24] Martin AJ, Nejad HG, Colmar S, Liem GAD. Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 2013, 105, 728-746.

[25] Putwain DW, Connors L, Symes W, Douglas-Osborn E. Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety Stress & Coping*, 2012, 25, 349-358.

[26] 汪琳琳, 刘燕, 郑淑杰. 农村初中生心理韧性在自尊与学业拖延间的中介作用. *鲁东大学学报 (哲学社会科学版)*, 2014, 31, 92-95.

[27] Collie R, Ginns P, Martin A, Papworth B. Academic buoyancy mediates academic anxiety' s effects on learning strategies: an investigation of English- and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, 2017, 1-18.

[28] 洪丽, 原鹏莉, 李婧. 教师期望、心理韧性对初中生学习投入的影响. *青少年学*

刊, 2014, 31-34.

[29] Collie RJ, Martin AJ, Malmberg LE, Hall J, Ginns P. Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 2015.

[30] 刘佳超, 郭晶莹. 留守初中生亲社会行为在心理韧性和生活满意度的中介作用. *现代中小学教育*, 2019, 35, 91-95.

[31] 张旭东, 黄亚寿. 中职生心理弹性与应对方式的关系研究. *内蒙古师范大学学报(教育科学版)*, 2012, 25, 30-32.

[32] 陈维, 刘国艳. 农村留守中职生学业自我概念与应对方式的关系: 学业韧性的中介作用. *中国特殊教育*, 2016, 23-28.

[33] Schaufeli WB, Salanova M, González-romá V, Bakker AB. The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 2002, 3, 71-92.

[34] Blumenfeld P, Paris AH. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 2004, 74, 59-109.

[35] 张娜. 国内外学习投入及其学校影响因素研究综述. *心理研究*, 2012, 5, 83-92.

[36] 陈维. 投入量表在高中生中的信效度及修订: 基于 Rasch 模型. *贵州师范大学学报(自然版)*, 2016, 34, 110-114

[37] Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB. Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2002, 33, 464-481.

[38] 方来坛, 时勘, 张风华. 中文版学习投入量表的信效度研究. *中国临床心理学杂志*, 2008, 618-620.

[39] Martin, J. A. Motivation and Engagement Across the Academic Life Span: A Developmental Construct Validity Study of Elementary School, High School, and University/College Students. *Educational & Psychological Measurement*, 2009, 69, 794-824.

[40] Wang Z, Bergin C, Bergin DA. Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly*, 2014, 29, 517-535.

[41] 舒子吁. 大学生学习投入问卷的编制及其应用. 江西师范大学, 2009.

- [42] 苏娟. 中学生学习观的初步研究. 天津师范大学, 2008.
- [43] O' Connor MC, Paunonen SV. Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality & Individual Differences*, 2007, 43, 971-990.
- [44] 廖友国. 大学生自我效能感对学习价值观与学习投入关系的调节作用. 宁波大学学报(教育科学版), 2011, 33, 50-54.
- [45] 范金刚, 门金泽. 不同班级环境高中生学习投入的差异分析. 大众科技, 2010, 157-158.
- [46] 黄树香. 初中生人格与父母教养方式的相关研究. 社会心理学, 2010, 25, 65-70.
- [47] Ames, Carole. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, 84, 261-271.
- [48] Pintrich P. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-regulation*, 2000.
- [49] 陈继文, 郭永玉, 胡小勇. 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, 180-187.
- [50] Malecki CK, Demaray MK. What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 2003, 18, 231-252.
- [51] Midgley C, Kaplan A, Middleton M. Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 2001, 93, 77-86.
- [52] 唐琰. 中学生父母教养方式与学习投入的关系: 自尊的中介作用. 西华师范大学, 2018.
- [53] Elliot A, Harackiewicz J. Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, 70, 461-475.
- [54] Sternberg R, Conway B, Ketron J, Bernstein M. People's Conceptions of Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, 41, 37-55.
- [55] 刘百里, 蔡笑岳. 内隐智力: 智力研究的新视角. 广州大学学报(社会科学版), 2011, 10, 26-31.
- [56] R.J.斯腾伯格. 超越 IQ--人类智力的三元理论(当代心理科学名著译丛). 华东师

大出版社, 2000.

[57] Dweck HCS. Children\'s Thinking about Traits: Implications for Judgments of the Self and Others. *Child Development*, 1998, 69, 391-403.

[58] Blackwell LS, Trzesniewski KH, Dweck CS. Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 2007, 78.

[59] Shih, Shu-Shen. Perfectionism, Implicit Theories of Intelligence, and Taiwanese Eighth-Grade Students\' Academic Engagement. *Journal of Educational Research*, 2011, 104, 131-42.

[60] Sternberg RJ, Others A. People's Conceptions of Intelligence.. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, 41, 37-55.

[61] Sternberg, J. R. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality & Social Psychology*, 49, 607-627.

[62] Fitzgerald JM, Mellor S. How Do People Think About Intelligence? *Multivariate Behavioral Research*, 1988, 23, 143-157.

[63] Fry, S. P. Teachers\' Conceptions of Students\' Intelligence and Intelligent Functioning: A Cross-Sectional Study of Elementary, Secondary and Tertiary Level Teachers. *International Journal of Psychology*, 1984, 19, 457-474.

[64] 白学军, 刘海健, 胡笑羽. 中学师生内隐智力观的发展研究. *心理与行为研究*, 2007, 02, 81-85.

[65] Dweck C, Leggett E. A SOCIAL-COGNITIVE APPROACH TO MOTIVATION AND PERSONALITY. 1988, 95, 256-273.

[66] Dweck CS, Chiu C-y, Hong Y-y. Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A World from Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, 1995.

[67] 成子娟 侯杰泰. 学科能力内隐观的普遍性及其年龄差异. *心理科学*, 2000, 02, 146-150.

[68] Quihuis G, Bempechat J, Jimenez NV, Boulay BA. Implicit theories of intelligence across academic domains: a study of meaning making in adolescents of Mexican descent. 2002, 96, 87 - 100.

[69] Kristi, L., Lockhart, Bernard, Chang, Tyler, et al. Young Children\'s Beliefs about the Stability of Traits: Protective Optimism?. *child Development*, 2002, 73.

- [70] Hokoda A, Fincham FD. Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 1995, 87, 375-385.
- [71] Putwain DW, Nicholson LJ, Connors L, Woods K. Resilient children are less test anxious and perform better in tests at the end of primary schooling. *Learning & Individual Differences*, 2013, 28, 41-46.
- [72] Huda, Ayyash-Abdo, Maria-Jose, Sanchez-Ruiz, Monica, Lisa, et al. Resiliency predicts academic performance of Lebanese adolescents over demographic variables and hope. *Learning and individual Differences*, 2016.
- [73] 陈彦垒, 叶宝娟, 胡竹菁. 青少年学业复原力与学业成绩的关系:有调节的中介效应模型. *中国临床心理学杂志*, 2012, 20, 377-380.
- [74] 胡婷婷. 中学生心理韧性与学业成就的关系. *中国健康心理学杂志*, 2013, 21, 1729-1731.
- [75] 施春华, 丁月萍. 大学生日常性学业韧性与学习成绩、逃课行为. *中国健康心理学杂志*, 2013, 21, 933-935.
- [76] Finn JD, Rock DA. Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 1997, 82, 221-234.
- [77] Connell JP, Aber MBSL. Children and Poverty Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child Development*, 1994, 65, 493-506.
- [78] Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB. Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 2002, 33, 464-481.
- [79] 周鹏生, 魏芸梅, 杨奎. 中学生教养方式、学习投入与学业成绩的关系研究. *教学与管理*, 2014, 09, 88-90.
- [80] Yeager DS, Dweck CS. Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 2012, 47, 302-314.
- [81] Collins N. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. *Journal of Higher Education*, 2008, 80, 476-479.
- [82] Liu C-H, Chiu f-c, Chen H-C, Lin C-Y. Helpful but insufficient: Incremental theory on challenge-confronting tendencies for students who fear being laughed at. *Motivation*

and Emotion, 2013, 38, 367-377.

[83] 田艳辉, 秦霖, 王丹丹, 王明辉. 受艾影响儿童心理韧性对学校适应和学习成绩影响的双重中介效应. 中国特殊教育, 2013, 10, 39-45.

[84] 杨欣. 中学生学业韧性的结构及其发展特点研究. 西南大学. 2010.

[85] Greene JA, Costa LJ, Robertson J, Yi P, Deekens VM. Exploring relations among college students' prior knowledge, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning in a hypermedia environment. Computers & Education, 2010, 55.1027-1043.

[86] Lee YH, Heeter C, Magerko B, Medler B. Gaming Mindsets: Implicit Theories in Serious Game Learning. Cyberpsychology Behavior Social Networking, 2011, 15, 190-194.

[87] 金雪, 熊敏, 高敏. 中职生学业自我与学业韧性的关系. 中国健康心理学杂志, 2016, 24, 1389-1392.

[88] 周鹏生 魏, 杨奎. 中学生教养方式、学习投入与学业成绩的关系研究. 教学与管理, 2014, 09, 88-90.

[89] Lam S, Yim P, Ng Y. Is effort praise motivational? The role of beliefs in the effort-ability relationship. Contemporary Educational Psychology, 2008, 33, 694-710.

[90] Kyla, Haimovitz, and, Stephanie, V., Wormington, et al. Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. Learning and individual Differences, 2011.

[91] Chen JA, Usher EL. Profiles of the sources of science self-efficacy. Learning & Individual Differences, 2013, 24, 11-21.

[92] Dai T, Cromley J. Changes in Implicit Theories of Ability in Biology and Dropout from STEM Majors: A Latent Growth Curve Approach. Contemporary Educational Psychology, 2014, 39.

[93] 邢淑芬, 俞国良, 林崇德. 小学高年级儿童的内隐智力理论及其与表扬的关系. 心理发展与教育, 2011, 27, 255-259.

附录

附录 1：中学生学业韧性量表

题号	题目	完全不符合	比较不符合	说不清	比较符合	完全符合
1	老师会关注我在学习中的进步，并及时给予反馈。	1	2	3	4	5
2	我认为学习可以改变我的命运。	1	2	3	4	5
3	父母在我经历学习困境时给予我信心和精神上的支持。	1	2	3	4	5
4	老师会用心倾听我在学习遇到的困难。	1	2	3	4	5
5	我会通过努力学习建立在他人心目中的良好形象。	1	2	3	4	5
6	父母非常关注我在学习遇到的困难。	1	2	3	4	5
7	我会定期总结自己在学习中的得与失。	1	2	3	4	5
8	在我面临学习困境时，老师会鼓励我。	1	2	3	4	5
9	父母会与我一起分析我在学习中的不足。	1	2	3	4	5
10	在面临学习困境时，我会制定应对困境的学习计划。	1	2	3	4	5
11	老师会认可我的努力水平，而不仅仅是考试分数。	1	2	3	4	5
12	我认为学生就应该把学习做好。	1	2	3	4	5
13	父母会积极响应我改进学习的建议和要求。	1	2	3	4	5
14	我会跟同学一起合作解决学习上的难题。	1	2	3	4	5
15	父母尊重我的学习方式。	1	2	3	4	5
16	当我考试失败或者成绩退步时，老师会及时给予点评和指导。	1	2	3	4	5
17	学习让我的生活变得更加有趣。	1	2	3	4	5
18	我可以在学习中获得满足感。	1	2	3	4	5
19	我能从失败的学习经历中吸取经验和教训。	1	2	3	4	5
20	我能从别人身上学习战胜学习困境的技巧和经验。	1	2	3	4	5

附录 2：智力内隐观量表

题号	题目	非常不符合	不符合	有些不符合	有些符合	符合	非常符合
1	你的智力是一定的，你确实做不了什么来改变它。	1	2	3	4	5	6
2	智力是某种你无法改变的东西。	1	2	3	4	5	6
3	你可以学会新东西，但无法改变你的基本智力。	1	2	3	4	5	6

附录 3：学习投入量表

题号	题目	从来没有	几乎没有	很少	有时	经常	十分频繁	总是
1	学习时，我感到精力充沛	1	2	3	4	5	6	7
2	我发现我的学习目的明确，而且很有意义	1	2	3	4	5	6	7
3	学习时，我感到时间过得很快	1	2	3	4	5	6	7
4	学习时，我浑身有力而且干劲十足	1	2	3	4	5	6	7
5	我对学习充满热情	1	2	3	4	5	6	7
6	学习时，我忘了周围的一切	1	2	3	4	5	6	7
7	学习激发我的灵感	1	2	3	4	5	6	7
8	早晨一起床，我就乐意去学习	1	2	3	4	5	6	7
9	全身心投入学习时，我感到很快乐	1	2	3	4	5	6	7
10	我因我的学习而感到自豪	1	2	3	4	5	6	7
11	我沉浸在学习中	1	2	3	4	5	6	7
12	我能持续学习很长时间，中间不需要休息	1	2	3	4	5	6	7
13	我发现学习富有挑战性	1	2	3	4	5	6	7
14	我难以放下手中的学习	1	2	3	4	5	6	7
15	学习时，即使精神疲劳，我也能很快恢复	1	2	3	4	5	6	7
16	学习时，我心里只想着学习	1	2	3	4	5	6	7
17	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

致 谢

时光飞逝，短短的两年研究生生活将要过去，在这两年里我学习了很多也成长了很多，从本科的青涩稚嫩，逐渐蜕变的成熟稳重。在这两年里我学习和掌握了很多学术方面的知识与技巧，同时也培养了很多有益的习惯。

在这两年里，首先我要感谢我的导师，她对我的学术方面的指导从来都是尽心尽力，十分关注我的学业进展，及时的给予我帮助和鼓励。并且对我的生活方面也十分关心，给了我家人一般的温暖。

还要感谢我的同学，在学习上我们互帮互助，在生活上我们亲密无间，以及我舍友张荣在生活方面的照顾。

最后我要感谢我的家人对我学业的鼓励与支持，你们是我坚强有力的后盾，因为有你们我才能坚定顺利的完成研究生学业。

最后对所有对我有帮助的老师、同学、亲人、朋友表示由衷的感谢，谢谢你们！

个人简况及联系方式

个人简况：

姓名：王晓萌

性别：女

籍贯：山西太原

个人简历：

2011.9—2015.6 渤海大学文理学院 本科 财务管理

2018.9—2020.6 山西大学教育科学学院 硕士 心理健康教育

联系方式：

电话：18636616926

电子信箱：1021526752@qq.com

承 诺 书

本人郑重声明：所呈交的学位论文，是在导师指导下独立完成的，学位论文的知识产权属于山西大学。如果今后以其他单位名义发表与在读期间学位论文相关的内容，将承担法律责任。除文中已经注明引用的文献资料外，本学位论文不包括任何其他个人或集体已经发表或撰写过的成果。

作者签名： 王晓萌

2020 年 5 月 31 日

学位论文使用授权声明

本人完全了解山西大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留并向国家有关机关或机构送交论文的复印件和电子文档，允许论文被查阅和借阅，可以采用影印、缩印或扫描等手段保存、汇编学位论文。同意山西大学可以用不同方式在不同媒体上发表、传播论文的全部或部分内容。

保密的学位论文在解密后遵守此协议。

作者签名： 王晓萌

导师签名： 刘石红

2020 年 5 月 31 日