



教育研究前沿进展
ISSN: 2789-5521(print)
雙清學術出版社

Contents lists available at www.qingpress.com
Journal homepage: qingpress.com/zh-cn/journals/1



课堂社会支持与学习投入：认知重评的中介作用

何春梅^{1*} 谢梓芮²

1. 成都锦城学院 四川 成都

2. Truman State University, Kirksville, Missouri, USA.

摘要：课堂研究大多关注教材、教法、教学内容等对学习投入的影响，对课堂社会支持及其引发的情绪调节(认知重评)在学习投入中的影响研究较少，因此有必要探究课堂社会支持、认知重评、学习投入之间的作用机制。本文采取方便抽样方式获取数据，通过相关分析和Bootstrap检验后发现：(1)课堂社会支持对学习投入影响显著；(2)课堂社会支持显著影响认知重评；(3)认知重评在课堂社会支持与认知投入、行为投入和情感投入的关系中分别具有完全中介、部分中介及无中介效应。优化课堂社会支持，培养学习者认知重评意识和策略，对促进学习投入具有重要意义。

关键词：课堂社会支持, 学习投入, 认知重评, 中介作用

【作者简介】

1. 何春梅, 女, 成都锦城学院, 副教授, 硕士, 主要从事英语教学研究。Email: 675230841@qq.com
 2. 谢梓芮, 女, 本科生, 美国杜鲁门州立大学, 英语教育。
- *通讯作者: 何春梅

【基金项目】本文受四川外国语言文学研究中心、高等教育出版社资助, 课题名: 定向动机流理论下二语动机的激励与维系研究, 课题编号: SCWYGJ22-06。

2789-5521/© Shuangqing Academic Publishing House Limited All rights reserved.

Article history: Received July 21, 2023 Accepted July 31, 2023 Available online August 3, 2023

To cite this paper: 何春梅, 谢梓芮 (2023). 课堂社会支持与学习投入：认知重评的中介作用. 教育研究前沿进展, 第3卷, 第2期, 23-36. Doi: <https://doi.org/10.55375/jerp.2023.3.8>

Classroom Social Support Affects Academic Engagement: The Mediating Role of Reappraisal

(Chun-mei He, Chengdu Jincheng College, Chengdu, Sichuan, 611731;

Zi-rui Xie, Truman State University, Kirksville, Missouri, 63501)

Abstract: Most classroom studies focus on the influence of teaching materials, teaching methods, and teaching content on academic engagement, while few studies are on the impact of classroom social support and its induced emotional regulation (reappraisal) on learning engagement. Therefore, exploring the mechanism of classroom social support, reappraisal, and academic engagement is necessary. A convenience sampling method was adopted to obtain data. Through correlation analysis and Bootstrap test, it was found that : (1) Classroom social support has a significant impact on academic engagement; (2) Classroom social support significantly affected reappraisal; (3) Reappraisal has a “full,” “partial” and “no” mediating effect on the relationship between classroom social support and cognitive investment, behavioral investment and emotional investment respectively. Optimizing classroom social support and cultivating learners’ awareness and reappraisal strategies are conducive to promoting academic engagement.

Keywords: Classroom social support, Academic engagement, Reappraisal, Mediating effect

学习投入是衡量高等教育质量的重要指标，也是决定学业成绩与学习质量的重要因素^[1]，一直倍受国内外教育界关注^[2-3]。

课堂环境下，学习投入的影响因素研究目前还主要在教师学业支持这个维度，对社会支持关注较少，对教师情感支持、尤其是同伴的学业和情感支持还重视不够^[4]。Rosenfeld 等^[5]曾指出，仅感知教师支持是无效的，尽管高水平教师支持似乎是积极学习行为、学习结果等的必要条件，但不是充分条件，教师支持需与父母或同伴的支持相结合，因此考察课堂社会支持有必要将同伴支持一并纳入。

在影响机制方面，Kahn 重视内在因素和外部社会关系对学习投入的交互影响。他认为大学学生的学习投入具有分布式主体性特征，受学习环境的影响且这种影响又受学生个体反思的中介影响^[6]，换言之，学习环境引发学习者的情绪调节，再对学习投入产生影响。Kahn 的观点体现了环境、个人、行为之间复杂的交互关系及影响机制，但相关研究较少^[7]。

因此，本研究拟从微观课堂出发，考察英语课堂社会支持、认知重评及学习投入三者间的相互关系，这一方面有助于揭示英语课堂适应过程中的内外因素作用路径，另一方面也可作为教师进行课堂干预提供实证参考。

一、研究综述与研究假设

（一）课堂社会支持与学习投入的关系

近年来,“社会支持”在医学、心理学、教育学等领域都是研究热点,各领域对其的定义都具有领域性特征,因此“社会支持”没有统一定义。就本研究而言,课堂社会支持特指学习者在课堂中所获得的教师及同伴“对其学业的关心与帮助、精神上的鼓励与肯定”^[8],是教师和同伴的学业支持、情感支持的总称。目前学习投入的经典划分模式是三维模式,包含了学习者在学习活动中的行为投入、情感投入和认知投入^[9]。本文将借鉴三维划分模式以测度学习者英语课堂的学习投入状态以及对教师、同伴社会支持的适应过程。从基本假设看,学习者的学业投入越多,收获越大,这一点获得了大量实证研究的证实^[10-11],这使探究课堂社会支持到底能否影响学习投入就具有了现实意义。

课堂环境中,教师和同伴是个体获取支持的主要来源,实证研究表明,学习者对教师支持的感知度越高,学习持续性动机越强^[12],而同伴提供的支架越多,同伴间熟悉度越高,小组活动参与度越高^[13]。可见,学习投入具有社会性特征,课堂社会支持是影响学习投入的重要因素。多项研究认为这是由于课堂社会支持能增强学习者的自主性,比如 Ghaith 等发现,教师的学业指导和情感关爱、同伴支持以及课堂和谐友好的氛围都有助于促进主动学习的发生^[14]; Hiver 等也声称,那些与教师、同伴关系更积极的学习者会更主动地投入学习过程^[3]。

所以,课堂社会支持可能对学习投入具有积极影响。

（二）课堂社会支持与认知重评的关系

情绪调节策略过程分为认知重评和情感抑制^[15],认知重评指个体改变对情绪事件的认知,合理化情绪事件。本研究的认知重评是指学习者在课堂中以情绪调节和价值评估为双重策略,通过采用放松技巧、改变对情境或任务价值的看法等来分散负面情绪,从而使自己以更积极的方式适应课堂。

事实上,社会支持与学业情绪的关系早已被学者们关注。早在 2000 年, Rosenfeld 等^[5]就指出,来自家人、同伴、教师的社会支持可以帮助学习者走出学习困境,提升学习体验。但 Rosenfeld 等研究中的“社会支持”超越了课堂范畴,因此研究结果虽然对揭示社会支持与学业适应性之间的关系具有积极意义,但对课堂环境干预缺乏针对性。基于此, Dewaele 和 MacIntyre 将社会支持对学业情绪的影响研究具体化到课堂,他们对来自全球 1746 名学习者进行了调查,搜集了课堂愉悦的触发因素,他们发现,教师、同伴在学业、情感支持方面具有重要意义^[16]。类似的研究结果在中国课堂进一步得到验证, Dewaele 和 Li^[17]在对 2002 名中国大学英语学习者进行研究后发现,学习者对教师热情的感知直接影响其学业情绪及社会性学习投入。可见,课堂社会支持是学习者学业情绪的重要触发因素。

此外,根据 Gross^[18]的情感调节拓展模型,以社会支持为代表的环境因素不仅是情感调节的条件,其水平的高低还会影响情感调节效力,通常情况下,人们更愿意选择能引发良性情绪而非不良情绪的情境,因而课堂社会支持的多寡优劣势必影响学习者的认知重评效力。高水平的课堂社会支持既能解决学习者学业上的困难,又能缓解其精神上的困顿,因而积极

情绪容易生成。由于认知重评水平与积极情绪呈正相关关系^[19]，因而积极的课堂支持有望促进认知重评策略的调用，反之亦然。

综上，课堂社会支持对认知重评可能存在预测作用。

(三)认知重评在社会支持对学习投入的预测中的中介作用

Lawson 等提出的“学习投入的社会生态理论”认为，课堂环境中教与学的互动共生性对学习投入有重大影响，所以应重视学习投入的产生条件和源动力^[20]。

课堂环境中学习投入的产生条件是多维的，根据任庆梅的“大学生英语课堂学习投入多维评价理论模型”^[2]，外部促进因素包括关系、能力和自主，对应了人类的三种基本内在需求，即关系需求、能力需求和自主需求。其中关系需求指环境能满足自我信念，是一种归属需要；能力需求指提升学习策略技能的成就需要；自主需求指自我调节、自我做主的需要。已有研究表明，基本需求的满足能对学习投入产生直接的、积极的影响^[21]。关系、能力和自主三大促进因素正是课堂中最常见的社会支持形式，教师和同伴的支持影响学习者对自我信念、能力发展和自主平等的感知。但仅仅识别出生成条件还不够，还需厘清这些条件促进学习动力的路径机制。

认知重评可能就是源动力，是衔接社会支持和学习投入的桥梁。根据 Skinner 和 Pitzer^[22]的自我系统化观点，要将外部条件转化为学习投入的内驱力，就必然通过学习者内在需求的中介过滤。具体来看，课堂社会支持让学习者的学习意义感、社会关系感、能力感和自主感不断累积，从而产生学业适应情绪，降低负面情绪体验和相应的行为表达，这一过程即是认知重评的过程。因此，认知重评可能是积极学习行为产生的源动力，其对学习投入的促进作用已被部分学者证实：有日本学者研究发现，认知重评能显著预测女中学生的学校适应^[23]。课堂学习投入是学校适应的典型形式，因而本研究假设认知重评对学习投入具有预测性。

综上，本研究假设认知重评是一个过程变量，既受前期变量课堂社会支持的影响，也进一步影响结果变量学习投入，因此，认知重评在社会支持和学习投入之间可能就具有中介作用，这种中介影响体现了课堂学习投入的动态复杂性和外语学习者对课堂社会支持的持续适应性。

总之，文献梳理结果显示，一方面，课堂学习投入具有社会性特征，因此课堂社会支持可能促进学习者在行为及情感等方面的多维投入；另一方面，课堂社会支持可能有助于学习者认知重评策略的调用，使其在课堂社会支持和学习投入间起中介作用。

基于上述分析，本研究提出假设：

H1：课堂社会支持对课堂投入具有预测性。

H2：认知重评在课堂社会支持与课堂投入两者间具有中介作用。

二、研究设计

(一)研究对象及数据来源

根据研究设计，我们通过问卷星，对某普通本科院校大二学习者发放问卷。这个群体刚完成一年的大学英语课程，对英语课堂的社会支持有较为丰富的体验，并且该群体已经成年，

对自己的学习需求有较明确的认知，因此能在环境支持的影响下采取合理的评估策略，从而生成对课堂环境的持续适应性。考虑到课堂社会支持中教师的重要影响，为控制教师变量，本次问卷在数据搜集过程中搜集了同一教师的同批学生的数据。这批学生涵盖了人文和理工两大类，除了上课时间不同，其余所有教学资料、教学方法等都大同小异。研究对 200 名学生发放问卷，收回 200 份，剔除数据异常问卷 4 份，有效问卷 196 份，有效回收率 98%。

研究对象的基本情况如表 1：

表 1 被试基本情况

被试变量		数量(人)	比例
性别	男	80	40.8%
	女	116	59.2%
专业	人文	100	51.02%
	理工	96	48.98%
合计		196	100%

(二)研究工具

由于本研究关注的是英语课堂，所以以下三个分量表的题目被尽量改成了与英语课堂相关的陈述。本研究分别通过 SPSS20.0 和 AMOS21.0 对量表的信度和效度进行了检验，结果见表 2。

1. 英语课堂社会支持量表

本分量表来自 Ghaith, Shaaban 和 Harkous^[14]对 Johnson 和 Johnson^[24]的《课堂生活调查问卷》的改编版，为使受试更好地理解问卷陈述，笔者请两位翻译专业硕士分别对量表进行翻译，然后对有分歧之处进行协商调整，以尽可能符合中国外语学习者的课堂实践。本问卷旨在评估学习者对英语课堂社会支持的感知，从教师、同伴的学业支持和个人支持两个维度进行了测量，共包含 7 个题项。问卷采用 Likert 5 级量表形式，从“完全不符合”到“完全符合”依次计 1 到 5 分，分数越高，学习者感知的社会支持越强。

2. 认知重评量表

本分量表采用的是 Gross^[15]的情绪调节问卷中的认知重评部分。我国学者王力等^[25]曾对其翻译后的中文版进行了信效度研究，研究结果表明该问卷具有良好的信效度。问卷共 4 个题项，采用 Likert 7 级量表形式，从“完全不符合”到“完全符合”依次计 1 到 7 分，分数越高说明受试越倾向于运用认知重评策略。

3. 课堂投入量表

本分量表借鉴了屈佳琦的《大学生课堂投入量表》^[26]，该量表在梳理学习投入相关文献的基础上，参考既有研究中相关量表的内容，结合对学习者的访谈结果最后编订而成，涵盖了认知投入、情感投入和行为投入三个维度，与当前学习投入的三维经典模式高度匹配。本研究根据需要对原问卷进行了删减，认知、情感和行为投入三维度各保留 3 个题项，最后共

9 个题项。问卷采用 Likert 5 级量表形式，从“完全不符合”到“完全符合”依次计 1 到 5 分，分数越高说明受试在该维度上学习投入程度越高。

三分量表的信效度检验结果如表 2：

表 2 量表信效度检验结果

维度	信度指标	效度指标					
	Cronbach' s	χ^2	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI
	Alpha	/df					
课堂社会支持	0.945						
认知重评	0.905						
情感投入	0.880						
认知投入	0.874						
行为投入	0.860						
总量表	0.919	2.444	0.036	0.046	0.908	0.871	0.931

各量表的信度系数范围在 0.86-0.945 之间，均高于 0.7 的接受标准^[27]；模型的主要拟合指数为： $\chi^2/df=2.444$ ，RMSEA= 0.036，RMR= 0.046，GFI = 0.908，AGFI =0.871，CFI=0.931。根据拟合优度指数^[28]判断，本研究量表结构效度较好，研究结果可靠。

(三)研究方法

本研究的研究方法主要包括：(1)采用 SPSS20.0 对研究数据进行描述性统计；(2)采用 AMOS21.0 进行验证性因子分析(CFA)，以判断理论建模的科学性；(3)通过 AMOS21.0 对结构模型进行 Bootstrap 检验以验证中介效应。总的来说是定量研究。

三、研究结果

(一)初步统计分析

初步相关分析如表 3 所示，课堂社会支持、认知重评和课堂学习投入三维度之间两两正相关，因此本研究的假设 H 得到了初步支持。

表 3 变量描述性统计与相关分析(n=196)

变量	均值	标准差	1	2	3	4	5
1. 课堂社会支持	4.32	.613	1				
2. 认知重评	5.09	1.042	.334***	1			
3. 情感投入	3.89	.622	.298***	.391***	1		
4. 认知投入	4.16	.529	.460***	.287***	.513***	1	
5. 行为投入	3.97	.459	.259***	.209**	.409***	.426***	1

(注：***表示 $p < 0.001$ ，**表示 $p < 0.01$ ，*表示 $p < 0.05$ ，下同)

(二)测量模型分析

采用 CFA 对社会支持、认知重评和学习投入的三维度共 5 个变量构成的模型进行分析。由于组合信度 CR、多元相关平方值 SMC 能检测观测变量是否具备内部稳定性、一致性及可靠性，而平均抽取方差 AVE 能检测变量是否有收敛性，因此本研究在测量模型检验中纳入这三个指标。5 个测量模型的信度和收敛效度检验结果如表 4 所示，所有路径系数在 0.71-0.931 之间($p < 0.001$)，均大于 0.7 的接受标准，具有统计意义；SMC 值在 0.504-0.867 之间，均高于 0.5，各观测变量信度较好；组合信度 CR 值范围在 0.745-0.885 之间，都高于 0.7，说明各模型信度较好；AVE 值在 0.498-0.659 之间，基本满足 AVE 值大于 0.5 的建议^[29]，因此本问卷的收敛效度较好。

测量模型分析的所有指标都表明，无论是观测变量还是模型本身都具有较好的信度和收敛效度，所以问卷结果可靠性高。

表 4 测量模型结果分析(n=196)

构面	指标	参数显著性估计				指标信度		组合信度	聚敛效度
		Unstd	S. E	Z	P	Std	SMC		
社会支持	SS7	1				0.71	0.504	0.884	0.530
	SS6	1.178	0.1	11.758	***	0.857	0.734		
	SS5	1.266	0.103	12.322	***	0.898	0.806		
	SS4	1.283	0.102	12.601	***	0.918	0.843		
	SS3	1.288	0.101	12.774	***	0.931	0.867		
	SS2	1.212	0.109	11.075	***	0.807	0.652		
	SS1	1.109	0.103	10.748	***	0.783	0.614		
认知重评	RA1	1				0.88	0.775	0.885	0.659
	RA2	1.022	0.052	19.53	***	0.924	0.853		
	RA3	1.074	0.055	19.492	***	0.923	0.852		
	RA4	0.988	0.057	17.264	***	0.873	0.762		
情感投入	SE1	1				0.877	0.770	0.795	0.567
	SE2	1.084	0.066	16.52	***	0.92	0.846		
	SE3	0.838	0.061	13.67	***	0.792	0.627		
认知投入	SE4	1				0.784	0.615	0.745	0.498
	SE5	1.238	0.094	13.193	***	0.916	0.838		
	SE6	1.119	0.094	11.896	***	0.802	0.644		
行为投入	SE7	1				0.802	0.644	0.762	0.517
	SE8	1.315	0.1	13.19	***	0.863	0.745		
	SE9	1.432	0.107	13.326	***	0.874	0.763		

检验区别效度时，本研究比较了各变量 AVE 平方根值与该变量和其他变量间的相关系数的大小，该方法认为，若前者大于后者，说明变量之间有区别效度。检验结果表明，所有变量的 AVE 平方根值(见表 5 对角线数字)都大于相应的相关系数，所以本测量模型具有较好的区别效度。

表 5 区别效度分析(n=196)

	1	2	3	4	5
1.社会支持	0.728				
2.认知重评	0.336***	0.812			
3.情感投入	0.449***	0.161***	0.753		
4.认知投入	0.213***	0.336***	0.513***	0.706	
5.行为投入	0.276***	0.258***	0.601***	0.566***	0.719

(三)认知重评在课堂社会支持与学习投入之间的中介效应检验

研究假设认知重评是课堂社会支持和学习投入之间的中介变量，建立一个结构方程模型进行检验。具体分析路径及标准化系数见图 1：

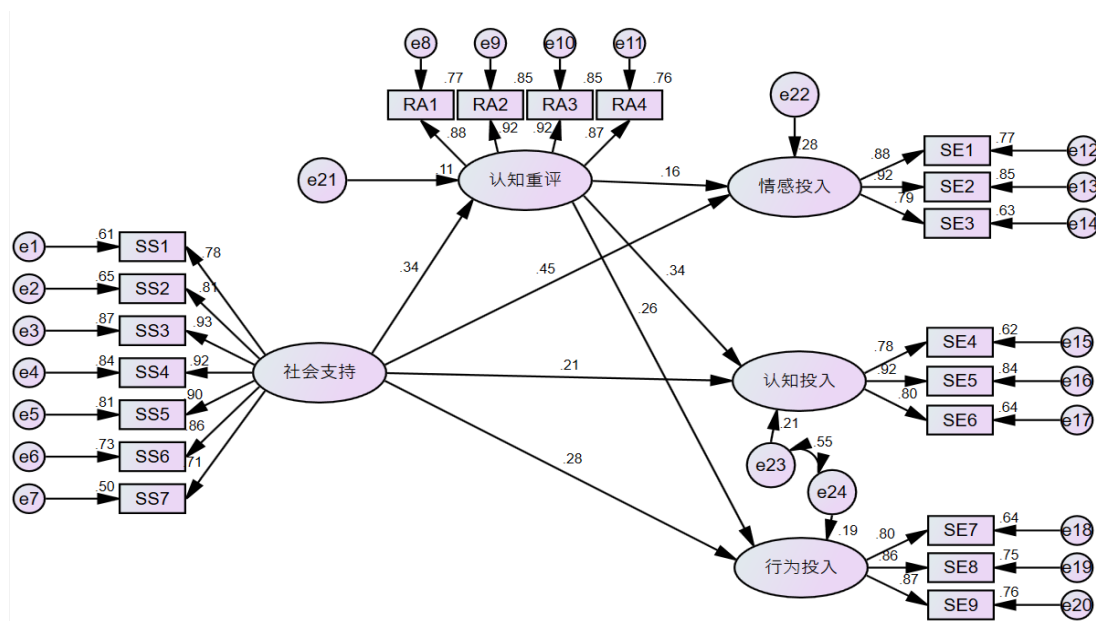


图 1 认知重评的中介效应路径及标准化系数图

由于模型拟合合理，因此接下来采用 Bootstrap 方法对模型中介效应进行检验。首先将样本重复值设定为 5000，百分位置信区间和偏差矫正置信区间均设置为 95%，检测这两区间是否包含 0 来判断显著性^[30]，检验结果见表 6。

表 6 认知重评的中介效应模型分析(n=196)

路径	Point Estimate	Product of		Bootstrapping			
		Coefficients		BC 95%CI		Percentile 95%CI	
		S. E.	Z	Lower	Upper	Lower	Upper
Unstandardized Total effects							
社会支持→情感投入	0.518***	0.193	2.684	0.227	0.967	0.236	0.988
社会支持→认知投入	0.338***	0.164	2.061	0.101	0.728	0.105	0.734
社会支持→行为投入	0.332***	0.151	2.199	0.104	0.669	0.119	0.703
Unstandardized Indirect Effects							
社会支持→情感投入	0.056	0.036	1.556	-0.005	0.142	-0.006	0.140
社会支持→认知投入	0.117***	0.054	2.167	0.040	0.252	0.038	0.247
社会支持→行为投入	0.079**	0.037	2.135	0.025	0.174	0.023	0.167
Unstandardized Direct Effects							
社会支持→情感投入	0.462***	0.188	2.457	0.178	0.902	0.187	0.919
社会支持→认知投入	0.221	0.154	1.435	-0.016	0.573	-0.013	0.586
社会支持→行为投入	0.252***	0.146	1.726	0.024	0.565	0.040	0.603

综合图 2 和表 6 的信息,在中介变量“认知重评”进入模型之前,自变量“社会支持”对因变量“学习投入”三维度的总效应分别为 0.518, 0.338, 0.332($p<0.001$),这满足了中介效应检验的第一个条件。第二个条件,自变量“社会支持”与中介变量“认知重评”之间的标准化系数为 0.34($p<0.001$),这满足了中介效应检验的第二个条件。当纳入中介变量“认知重评”后,“社会支持→情感投入”的直接效应为 0.462($p<0.001$),但间接效应为 0.056($p>0.05$),所以“认知重评”没有中介作用;“社会支持→认知投入”的直接效应为 0.221($p>0.05$),但间接效应为 0.117($p<0.001$),“认知重评”起到了完全中介作用;“社会支持→行为投入”的直接效应为 0.252($p<0.001$),且间接效应为 0.079($p<0.01$),置信区间不包括 0,说明“认知重评”起到了部分中介作用。

综上,中介效应检验结果表明,“认知重评”在“社会支持→情感投入”、“社会支持→认知投入”、“社会支持→行为投入”三条路径中分别是无中介、完全中介和部分中介的效应,与研究假设“课堂社会支持对学习投入、认知重评具有预测性并且认知重评在二者间具有中介作用”基本相符。

四、讨论

结构方程模型分析结果基本证实了研究假设,即认知重评在课堂社会支持和课堂学习投入之间具有中介效应,课堂社会支持既直接预测学习投入,又通过认知重评间接预测学习投入。

入，具体表现为：

(一)课堂社会支持对学习投入三维度均存在显著正向预测作用

课堂社会支持的预测作用显著且全面为正，这表明课堂社会支持在人际适应性、能力发展支持度以及自主性方面影响着学习者的关系需求、能力需求和自主需求，随之影响了学习者的学习投入行为。实证数据证实了任庆梅^[2]建构的英语课堂学习投入评价理论模型的合理性，即课堂环境是促进学习投入的重要因素，也再次验证了 Ghaith 等^[14]，Hiver 等^[3]在探讨学习投入与社会支持感二者关系时的基本观点，即积极和谐的师生、同伴关系对学习投入具有显著促进作用。

进一步看，课堂社会支持对学习投入的影响主要源于其对学习者积极情绪的影响，影响机制如下：其一，自我需求的满足。根据自我决定理论的观点，当学习需求被课堂支持满足时，学习者就会与课堂环境产生建设性互动，积极的学习投入可望出现，这在 Zhou 等^[21]对 686 名大陆大学生的研究中得以验证，该研究发现，需求满足和不满足分别是学生参与和不参与课堂的强预测因子；这同样被范玉梅等^[31]、姚东旻等^[32]证实，后者基于“中国教育追踪调查数据”(CEPS)的研究发现，教师的表扬可以强化学习者的满足感，提高学习者的自我期望和自律努力，这显示了自我需求满足对学习投入的促进作用。其二，学业控制感增加。Pekrun 在解释学业成就情绪时提出控制-价值理论(CVT)^[33]，认为当学习者主观评估自己能达到学习预期目标且自身对学习结果影响程度较高(即主观控制感较高)时，正性学业情绪就处于积极高唤醒状态，因而学习积极性会更高，投入会更多。在课堂社会支持中，教师和同伴的学业支持可以帮助学习者走出学习困境，从而增强其学业主观控制感，因此有助于提升学习者的学业适应性。其三，自我效能感提升。教师和同伴的情感支持，尤其是教师的表扬会提高学习者“在成功事件中的满足感和认同感”^[31]，这激发学习者对自我进行再评估。学习者对自我学业能力评估越高，学习努力程度也越高^[34]。因此，课堂社会支持对学习者的自我期望和自我效能感具有积极影响。

总之，当学习者获得较多的课堂社会支持从而满足自我需求或提升学业控制感、自我效能感时，就容易产生积极学业情绪，在课堂中表现出更浓厚的兴趣，对学业活动更加专注，认知更加深入，学业行为也更为积极频繁。因而，教师和同伴的课堂社会支持主要通过提升积极情绪而正向预测学习者情感、认知和行为投入。

(二)认知重评在课堂社会支持与学习投入之间的中介作用

认知重评在课堂社会支持与认知投入、行为投入的关系中分别具有完全中介作用和部分中介作用，而在课堂社会支持与情感投入二者关系中的中介效应不存在。其中，中介效应的存在证实了 Skinner 和 Pitzer^[22]在阐述自我系统化过程时提出的一个重要观点，即要将外部条件转为内驱力，就必然通过学习者内在需求的中介过滤。认知重评就发挥着中介过滤功能。

中介机制的存在，一方面体现了社会文化情境对受试的课堂适应性有着较大的影响：中国学习者尊师重道，敬畏课堂，同时大多具有集体主义价值观，倾向于从他人的评价、反馈，或人际关系中认知评价自我，因而课堂中教师和同伴的社会支持是促进学习者认知重评的一

个重要前因变量。另一方面也体现了认知重评对学习投入的影响模式具有跨年龄、跨文化适应性：认知重评对课堂学习投入具有预测作用的结果与 Graziano 等^[35]所做的一项关于儿童的研究结果类似，都证明了情绪调节水平与课堂表现之间的显著正相关关系。以上表明，中国语境下高水平的课堂社会支持更能满足学习者的心理需求，认知重评水平越高，学习投入越大。

另外，认知重评在课堂社会支持和学习投入三维度的关系中的中介效应不均衡，情感投入中几乎没有认知重评的参与，这可能是因为情感投入本身具有感性化、本能化特征。学习者愉悦(不愉悦)的感知完全可以通过自下而上的方式进行调节，这个过程是在没有意识的情况下自动发生的^[36]，因而情感投入可以通过直观感觉来改变，是一种无需观念、意识的中介作用就能被环境带动起来的情感状态。但认知、行为投入却需要学习者更多的认知努力、理性思考和韧性资源，因此能启动更多认知资源和心理资源的认知重评在后两者的关系路径中角色更为凸显，中介效应显著。

认知重评在环境与学习投入关系中具有中介作用这一发现，可以为一些看似矛盾的教育现象提供合理的解释机制，比如尹弘飏^[7]提到的“由于文化依附性，中国学习者适应不良的动机不会削弱反而可能促进学习者积极学习”，其机制就在于，学习者的适应性学习过程即是对整个文化环境进行认知重评的过程，因此培养学习者认知重评的策略和意识具有积极意义。

总之，研究结果不仅证实了课堂社会支持对学习投入三维度的正向预测作用，还揭示了认知重评在课堂社会支持和学习投入之间的中介作用。

五、结论、启示与展望

基于定量研究，本研究明确了以下问题：第一，课堂社会支持对课堂情感、认知和行为投入都有显著正向影响，是学习投入的重要外部促成因素；第二，课堂社会支持对认知重评具有预测性，影响认知重评策略倾向；第三，认知重评在课堂社会支持和课堂投入之间具有中介作用，“社会支持→认知投入”和“社会支持→行为投入”路径分别受到认知重评的完全中介和部分中介影响。这些结果表明，课堂社会支持不仅能直接预测，还能通过认知重评的中介作用间接预测课堂学习投入，所以优化课堂体验、培养学习者认知重评的策略和意识对促进学习投入皆具有积极意义。

根据研究发现，笔者认为可以从以下两方面来优化课堂支持。首先，从学业支持维度入手，优化课堂体验，满足学习者的发展需求。Schaufeli 等^[37]曾指出，当学习者的发展需求在教学中得以满足时，就能以更主动积极的状态投入学习。在当前混合教学模式日趋成熟的条件下，教师可以依靠技术支持在课前对学习者的知识掌握情况进行摸底归类，课中有针对性地进行讲授，让学习者一方面收获学业成就感，一方面体验到自己的知识缺陷不断被教师“关注”“激活”和“修正”^[38]，这就使学习者的个性化需求更容易满足，学业体验感更好。第二，从情感支持入手，营造轻松和谐的课堂氛围。Dewaele 和 MacIntyre^[39]把课堂愉悦情绪归类为社会愉悦和个人愉悦两个维度，前者源于班级趣事、课堂氛围及与教师和同伴的友好

关系,因此,MacIntyre 等^[40]在谈及如何避免消极情绪影响二语学习动机时建议教师把学习者的失误当作一种“逗趣(amusement)”一笑了之以维持轻松课堂氛围。“逗趣”策略可以提升社会愉悦,干预课堂情感,缓解学习焦虑,从而促进学习投入。

此外,还需要培养学习者适应性情绪调节能力。有学者认为“学习的奥妙也是一种情绪转换和调节的奥妙”^[37],认知重评策略有助于学习者在面对挑战时减少紧张情绪,从而为认知互动提供空间^[41],这一点在本研究中也得以证实:认知重评在课堂社会支持对认知投入的影响路径中发挥着完全中介作用,能较大程度地促进认知投入。所以,培养学习者的认知重评意识,增强适应性情绪调节能力,使其积极乐观地面对挑战是促进学习投入的另一种有效方式。

基于实证,本研究发现课堂社会支持既能直接预测,又能通过认知重评的中介作用来间接预测课堂学习投入,具有一定的理论和实践意义:将课堂社会支持和认知重评结合,着眼于课堂学习投入的内外作用机制,为考察学习投入提供了情绪调节研究视角,丰富了学习投入研究范式;对英语课堂社会支持与学习者适应性情绪特征之间的作用机制进行了探究,研究结论凸显了优化课堂社会支持及培养学习者适应性情绪调节能力的重要性,对课堂行为的良性干预具有一定参考意义。不过,问卷的回溯性特征无法有效捕捉课堂社会支持、认知重评和学习投入的动态性特征,因此,未来的研究可采用更为微观的、动态的研究方法比如轨迹等效建模法等来对课堂支持、认知重评、学习投入三者进行联合考察,以进一步揭示三者的交互特征及产生学习投入的条件。

参考文献:

- [1] Deng R, Benckendorff P & Gannaway D (2020). Learner engagement in MOOCs: Scale development and validation [J]. *British Journal of Educational Technology*, 51(1): 245—262.
- [2] 任庆梅(2021). 大学生英语课堂学习投入多维评价体系的理论框架[J]. *外语界*, 203(2): 37-45.
- [3] Hiver, P., A. Al-Hoorie & S. Mercer (eds.)(2021).Student Engagement in the Language Classroom [C]. *Bristol: Multilingual Matters*.
- [4] 徐锦芬(2016). 大学英语课堂小组互动中的同伴支架研究[J]. *外语与外语教学*, 1:15-23 + 146.
- [5] Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher[J]. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17: 205-226.
- [6] Kahn, P. E (2014).Theorizing student engagement in higher education [J].*British Educational Research Journal*,40(6):1005-1018.
- [7] 尹弘飏(2020). 行为观、心理观与社会文化观: 大学生学习投入研究的视域转移——兼论中国高校教学质量改进[J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 38(11):1-20.
- [8] Ghaith G M (2002), The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement [J]. *System*, 30(3): 263-273.
- [9] Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H (2004). School engagement: Potential of the

concept, state of the evidence [J].*Review of Educational Research*, 74(1): 59-109.

[10] 李雄鹰, 秦晓晴(2019). “拔尖计划” 学生学习性投入与学习收获的关系研究——兼论大学生深度学习的推进[J]. *江苏高教*, 2019(12): 102-108.

[11] 苏林琴(2020). 工科大学生学习投入与收获的关系研究[J]. *中国高教研究*, 2: 70-76.

[12] 孙小坚, 宋乃庆, 梁学友(2021). 感知的父母及教师支持与学生 STEAM 学习的持续性动机: 学习兴趣和自我效能感的多重中介作用[J]. *心理与行为研究*, 1: 37-44.

[13] 范玉梅, 徐锦芬(2021). 同伴熟悉度对同伴互动中学习者投入的影响研究[J]. *外语与外语教学*, 2: 82-91+149-150.

[14] Ghaith G M, Shaaban, K. A., & Harkous, S. A (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate [J]. *System*, 35(2): 229-240.

[15] Gross, J. and O. John (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being [J]. *Journal of personality and social psychology*, 85(2): 348-62.

[16] Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom [J]. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4: 237-274.

[17] Dewaele J-M, Li C (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes [J]. *Language Teaching Research*. doi:10.1177/13621688211014538 .

[18] Gross, J. J (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects [J]. *Psychological Inquiry*, 26(1): 1-26.

[19] Ben-Ellyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies [J]. *Motivation and Emotion*, 37: 558-573.

[20] Lawson M A & Lawson H A (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice [J]. *Review of Educational Research*, 83(3) : 432-479.

[21] Zhou, Shiyao Ashlee & Hiver, Phil & Zheng, Yongyan (2022). Modeling Intra- and Inter-individual Changes in L2 Classroom Engagement [J]. *Applied Linguistics*, doi:10.1093/applin/amac065

[22] Skinner E A & Pitzer J R (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience [A]. In Christenson S L, Reschly A L & Wylie C (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* [C]. New York: Springer, 21-44.

[23] Kitahara, Y. J. Mearns, and H Shimoyama (2020). Emotion regulation and middle school adjustment in Japanese girls: Mediation by perceived social support [J]. *Japanese Psychological Research*, 62(2): 138-150.

[24] Johnson D. W., & Johnson, R.T (1983), Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom [J], *The Journal of Social Psychology*, 120:1, 77-82,

[25] 王力, 柳恒超, 李中权, 等(2007). 情绪调节问卷中文版的信效度研究[J]. *中国健康心理学杂志*, 6: 503-505.

[26] 屈佳琦(2017). 大学生课堂投入度及个人影响因素研究[D]. 河北师范大学.

[27] 秦晓晴(2003). 外语教学研究中的定量数据分析[M]. 武汉: 华中科技大学出版社, 77.

[28] 温忠麟, 侯杰泰, 马什赫伯特(2004). 结构方程模型检验: 拟合指数与卡方准则 [J]. *心理学报*, 2: 186-194.

[29] Fornell C, Larcker D F (2008). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error [J]. *Journal of Marketing Research*, 18(1): 39-50.

-
- [30] Taylor, A. B., Mackinnon, D. P., & Tein, J. Y (2008). Tests of the three-path mediated effect [J]. *Organizational Research Methods*, 2:241-269.
- [31] 范玉梅, 龙在波(2022). 自我决定理论视角下大学生基本心理需求与学术英语能动性投入关系研究[J]. *现代外语*, 45(3): 1-12.
- [32] 姚东旻, 许艺煊, 李昊洋, 等(2021). 教师的表扬或批评如何影响学生成绩——基于 CEPS 数据的中介效应分析[J]. *北京大学教育评论*, 19(1): 109-133, 192.
- [33] Pekrun R (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice[J].*Educational Psychology Review*, 18(4):315-341.
- [34] Kolo, Ali Garba and Wan Jaafar, Wan Munira and Ahmad, Nobaya (2017). Influence of psychosocial factors on student's academic performance in one of Nigerian colleges of education. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2 (1): 1-10.
- [35] Graziano P A., Reavis R D., Keane S P., et al. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45:3-19.
- [36] Nigg, J. T (2017). Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology [J]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4): 361-383.
- [37] Schaufeli W B, Martínez IM, Pinto AM, et al. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study [J]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5) : 464—481.
- [38] 吕林海(2020). “深度学习”视域下的大学“金课”——历史逻辑、考量标准与实现路径之审思[J]. *高校教育管理*, 14(1): 40-51+62.
- [39] Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner? [A], In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 215-236.
- [40] Macintyre, Peter & Vincze, Laszlo (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning [J]. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1): 61-88.
- [41] Isohäätä, Jaana, Piia Näykki, Sanna Järvelä, and Michael Baker (2018). Striking a balance: Socio-emotional processes during argumentation in collaborative learning interaction [J]. *Learning, Culture and Social Interaction*, 16: 1-19.