

移除成长的障碍

——社会心理干预在提高弱势地位学生学业成就中的应用

杨宝琰¹, 牟洁²

¹西北师范大学心理学院, 甘肃 兰州

²广元中核职业技术学院, 四川 广元

收稿日期: 2023年12月20日; 录用日期: 2024年1月17日; 发布日期: 2024年1月25日

摘要

促进学业成就的社会心理干预旨在从学生的实际出发, 针对学生的思维、情感和学校信念进行简短干预, 以长期有效的提高学生的学业成就。本文在总结国外有关社会心理干预在提高弱势地位学生学业成就领域的主要研究成果的基础上, 重点介绍了社会心理干预的主要形式及其效果, 以及致使社会心理干预有效的关键成分, 最后提出在促进弱势地位学生学业成就这一领域内深入开展社会心理干预研究工作的具体建议, 包括构建基于学校、家庭和学生的综合社会心理干预模式、加强理论基础研究等。

关键词

社会心理干预, 学业成就, 弱势地位学生

Removing Barriers to Growth

—The Application of Psychosocial Interventions in Improving the Academic Achievement of Disadvantaged Students

Baoyan Yang¹, Jie Mou²

¹School of Psychology, Northwest Normal University, Lanzhou Gansu

²Guangyuan China Nuclear Vocational and Technical College, Guangyuan Sichuan

Received: Dec. 20th, 2023; accepted: Jan. 17th, 2024; published: Jan. 25th, 2024

Abstract

The psychosocial intervention to promote academic achievement aims to improve students' academic achievement in the long term and effectively improve their academic achievement. Based

文章引用: 杨宝琰, 牟洁. 移除成长的障碍[J]. 教育进展, 2024, 14(1): 730-738.

DOI: 10.12677/ae.2024.141114

on summarizing the main research results of psychosocial intervention in the field of improving the academic achievement of disadvantaged students, this paper focuses on the main forms and effects of psychosocial intervention, as well as the key components that make psychosocial intervention effective, and finally puts forward specific suggestions for in-depth research on psychosocial intervention in the field of promoting the academic achievement of disadvantaged students, including the construction of a comprehensive psychosocial intervention model based on school, family and students, and strengthening the theoretical basis research.

Keywords

Social Psychosocial Intervention, Academic Achievement, Disadvantaged Students

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在教育领域, 传统研究大多从旁观者的角度, 围绕学校、家庭等外部因素探讨如何提高弱势地位学生的学业成就。例如, 构建良好的学校环境、增加家庭收入等。社会心理干预(Social Psychology Intervention)则是从学生的实际出发, 针对学生的思维、情感和学校信念进行简短干预, 旨在长期有效的提高学生的学业成就[1]。当前, 促进学业成就的社会心理干预形成了基于自我图式和基于社会情境的两种干预策略。基于自我图式的社会心理干预旨在改变学生的原有图式表征, 引导学生合理有效的利用图式信息, 激发学生动机, 以增加其学习投入, 较有代表性的策略主要有归因训练和内隐智力理论干预。基于社会情境的社会心理干预(本文简称社会心理干预)是指通过改善造成学业差距的情境因素来提高学生的学校归属感, 进而促进学生发展。当前, 社会心理干预受到越来越多研究者的关注, 是发展前景较大的研究领域。鉴于此, 本文在阐述社会心理干预的形式、关键成分和不足的基础上, 讨论了社会心理干预效果的保持路径, 以期为提高弱势地位学生的学业成就提供新的促进策略。

2. 基于社会情境的社会心理干预形式

基于社会情境的社会心理干预主要包括自我肯定干预、社会归属感干预、差异教育干预和效用价值干预等。

2.1. 自我肯定干预

自我肯定是指当个体遇到威胁时, 通过肯定与威胁领域无关的自我价值或特质来维护自我整体性(Self-integrity), 即个体认为自己是有力量的。自我肯定干预(Self Affirmation Intervention)是一种通过理解和反思学生的自我认知和价值观来提高学业成绩的方法, 包括特质肯定和价值肯定。特质肯定是指通过详细描述自己的闪光点来肯定自我积极特质的方法, 例如, 钟毅平, 陈智勇等人的研究发现, 让大学生尽可能详尽的描述自己优于其他同龄人的特长技能或优点可以提高他们的自尊水平[2]。阳海英, 张力为等人的发现, 相较于无特质肯定, 特质肯定有效缓冲了运动员因社会比较产生的自我损耗[3]。此外, 郑鸽, 毕重增, 赵玉芳的研究表明, 表达性自我肯定和能动性自我肯定均可以有效降低群际威胁的消极影响, 恢复个体的自我评价[4]。价值肯定是指通过对价值观列表(如, 家庭与亲情、自律与品格、创造力等)

从最重要到最不重要进行排序,并详细阐述最重要的原因来肯定个人价值观的方法。具体而言,价值肯定干预通常包括以下几个步骤:首先,参与者通过查看价值观列表选择一个或多个对自己最重要的价值;其次,写一篇简短的文章说明为什么选择这一价值或价值为什么对自己重要,以及在什么情况下重要。例如,科恩(Cohen)等人采用双盲随机对照实验对七年级的白人和黑人学生进行价值肯定干预。研究者将学生随机分配到价值肯定组和控制组,价值肯定组通过查看价值观列表选择最重要的价值并说明原因,控制组则从价值观列表中选择对自己不重要的价值并说明为什么对他人重要的原因。结果表明,价值肯定干预显著提高了黑人学生的学业成绩,缩小了黑人学生与白人学生之间的学业成就差距[5]。胡小勇,陈红,郭永玉提出运用价值肯定干预技术提高低阶层中学生和大学生学业成绩的观点[6]。除此之外,研究者还可通过填写自我价值观量表、自尊量表等方式进行自我肯定的实验操纵[7]。研究发现,经过自我肯定的个体能更加客观、公正地处理威胁自我认同和群体认同的信息,促进个体成长。

除实验室研究外,自我肯定干预同时被应用到现场研究中。现场研究的具体操作程序类似于实验室研究,不同之处在于现场干预应在考试之前或刚入学时进行,写作练习由教师作为常规课堂作业分发给被试,每次练习约10~15分钟。一般而言,考虑到干预效果,课程教师、助教和学生均不了解写作目的。例如,库克(Cook)等人采用现场研究考察价值肯定在提高非裔美国学生核心课程(英语、数学、社会和科学)平均绩点(GPA)中的作用。结果显示,经过自我肯定干预的非裔美国学生的学业成绩在一学期后得到显著提高[8]。

综上所述,自我肯定干预从学生优秀特质和个人价值的角度,通过肯定与威胁领域无关的价值观(例如,当自我受到威胁时,肯定学习、与朋友或家人的关系等价值观)来消除因其产生的负面情绪,继而增加学生信心,提高学生学业成绩。但也有研究证明,肯定与威胁领域相关的价值观同样有效。例如,克孜尔切克(Kizilcec)等人肯定大学生在学术领域的学术价值,这对他们的成绩有积极的影响[9]。值得注意的是,特质肯定和价值肯定看似相同,但实则不是。特质肯定对威胁自己自尊水平的社会比较等信息的具有积极效应,而价值肯定对威胁自我概念清晰性的认知失调等信息具有正向作用。因此,实施自我价值肯定干预时需考虑具体的威胁信息。

2.2. 社会归属感干预

社会归属感(Social Belonging)是指一种与他人建立积极社会关系的体验,是人类的基本需要。社会归属感可作为一种心理杠杆调节学生的心理过程,在这种心理杠杆的作用下,采取针对性的干预可以有效减少弱势地位学生在学业成就和身心健康方面的不平等。此干预主要强调逆境的意义,最常见的做法是改变学生对逆境的主观解释。诸多研究表明,遭遇消极刻板印象的学生因不确定自己是否属于学校而增强其对学校负面事件的感知,并以此作为不属于学校的证据,从而导致他们的学习动机减弱[10]。但是,如果改变原有的主观解释,将消极刻板印象和社会逆境描述为常见而且短暂,便可以通过减轻负面的心理感知,来增强他们的归属感和学习动机,最终提高学业成绩。例如,沃尔顿和科恩(Walton & Cohen)在研究中首先将被试随机分配到归属感条件组和控制组,要求归属感条件组被试阅读一份调查报告(报告指出大多数学生在入学第一年都曾担心自己是否属于大学,但随着时间的推移,这种担心会慢慢消退),随后要求被试写一篇描述自己的归属感如何随时间改变的文章并演讲。控制组被试做同样的练习,只是接触信息与归属感无关[11]。研究结果表明,干预显著提高了归属感条件组被试的平均成绩。值得注意的是,还有不少干预项目直接通过增加归属感减轻对校园威胁的心理感知,例如,豪斯曼(Hausmann)等人将被试随机分配到实验组和控制组,实验组被试收到学校管理者来信,强调他们的回答受到学校的重视,并赠送礼物,控制组被试仅与研究者进行交流。结果表明,实验组被试在归属感及继续上学意愿方面均

有显著增加[12]。

还有研究者将肯定干预和归属感干预结合起来, 即“归属感-肯定”干预。此干预直接通过撰写有关归属感主题的文章来促进弱势群体与其他群体建立起积极的社会联系, 以此提高弱势群体的学业成绩。例如, 研究者对美国西部一所大学的 117 名本科生实施干预。参与者被随机分配到以下四种条件: (1) 非肯定条件, 参与者写下为什么对他们不重要的价值对其他人很重要; (2) 个性化肯定条件, 参与者写下为什么对他们重要的价值让他们感到独立或自给自足; (3) 标准肯定条件, 参与者写下为什么他们的价值对他们很重要; (4) 归属感肯定条件, 参与者写下为什么他们的价值会让他们感觉与他人更亲近、更紧密。随后让参与者在 20 分钟内完成一项类似于研究生入学考试(Graduate Record Examinations)难度的数学测试。结果表明, 写关于社会归属感的文章能够提高女生的数学成绩[13]。此外, 社会归属感干预不仅缩小了非裔美国学生和欧洲裔美国学生的成绩差距[14], 也提高了 STEM (科学、技术、工程、数学)课程中女性的学业成绩[15]。

此外, 研究者在社会归属感干预的基础上, 提出了生态归属感干预。生态归属感干预是指使用一种以课堂为基础的活动来灌输逆境是正常的、暂时的和可以克服的规范, 即通过改变关于逆境的意义和含义的课堂规范(例如, 当学生努力学习困难的概念或考试成绩不佳时)来否定课堂中刻板印象的力量[16]。此干预不仅对逆境有了不同的解释, 而且改变了它在课堂上的实施, 教师和同伴之间的讨论, 改变了课堂的“生态”和主体间性规范。例如, Sarah P. Hammarlund 等人的研究表明, 生态归属感干预可以有效提高更具威胁性的课程环境中少数族裔学生的学业成绩[17]。

总之, 社会归属感干预对提高弱势地位学生的学业成绩具有一定的效果, 其与自己肯定干预不同的是, 社会归属感干预强调逆境在干预中的意义, 用一种非威胁性的叙述来解释消极社会事件, 让干预对象认识到对归属感的担忧是正常的, 会随着时间的推移而消散。

2.3. 差异教育干预

差异教育干预(Difference-Education Intervention)旨在拓宽和加深人们对社会群体差异(例如, 族群、社会阶层、性别)及其在人们生活中的重要性的理解, 从而为他们提供有效的心理资源, 帮助他们适应学校环境, 提高学业成绩。这种干预方法主张, 不同社会背景的学生在学校的经历会有差异, 这种差异不是威胁的来源, 而是归属感不确定性的来源之一[18]。其常见的操纵方法是利用学生的真实故事, 让学生理解背景如何在大学起作用。具体而言, 将参与者随机分配到差异教育组和控制组, 两组参与者均听到同一组大四学生的故事, 不同的是, 在差异教育组, 小组成员的故事与社会阶层背景相关, 在控制组, 小组成员的故事与他们的社会阶层背景无关。例如, 斯蒂芬斯(Stephens)等在其研究中将参与者随机分配到差异教育组和控制组。差异教育组学生被要求阅读强调社会背景对大学经历影响的故事, 例如, “我的父母没有上过大学, 他们不能给我提供我需要的建议”、“我上的是一所很好的私立学校, 我们接受一对一的教学, 所以要适应 300 人的课堂是一个挑战”。控制组学生被要求阅读与社会背景无关的故事, 例如, “在课堂上集中注意力就会取得成功”。随后要求参与者完成两个开放式问题(你从今天的小组课堂中学到了什么? 如果要你根据今天学到的内容给未来的学生提建议, 你会怎么说?)并摄像。结果表明, 帮助学生理解差异的教育经验能够使第一代大学生(父母都是未曾接受高等教育的学生)更有效地适应大学, 克服成功路上的特定背景障碍[19]。此外, 斯蒂芬斯(Stephens)等人还进行了一项对照实验室研究, 让参与者了解社会阶层差异在大学生活中的重要性之后, 询问参与者是否能够利用差异教育应对压力且从中受益。结果表明, 差异教育让第一代大学生体验到自己的阶级背景, 并高效完成了挑战任务[20]。

综上所述, 理解差异可以减少学生对心理威胁的感知, 增强学生的适应水平, 进而提高学业成绩。差异教育干预与社会归属感干预相同, 都是直接针对学生心理障碍进行干预, 以改善弱势地位学生的心

理结果。不过, 差异教育干预目前仅在第一代大学生中被证明有效。

2.4. 效用价值干预

自我肯定、社会归属感和差异教育干预均是针对学生幸福感的干预, 旨在减少与归属感相关的焦虑。效用价值干预(Utility-Value Intervention)则是针对学生的课程价值感知, 促进他们的学习动机和兴趣的课程干预。此干预通过让学生述写与他们的生活或职业目标相关的课程短文来培养学生对课程内容的兴趣, 帮助学生发现课程主题与自己生活之间的联系, 从而促进学业成绩。例如, 赫尔曼(Hulleman)等人的研究发现, 效用价值干预可以提高学生对理科和心理学入门课程的兴趣和成绩[21]。另有研究发现当学生感知到课程的效用价值时会有更好的表现[22], 并且通过简单的写作干预, 便可提高学生感知效用价值的能力[23]。目前, 在实验室和现场研究中均证明, 效用价值干预对怀疑自身能力和有不良表现史的学生最有效[24]。效用价值干预旨在关注特定的课程内容, 帮助学生深入了解学习内容, 增强学习兴趣, 提高他们的学习成绩。然而, 此干预的内容具有特定性(如对某一课程的干预), 干预效果可能仅存在于特定的课程中。因此, 干预效果是否能够推广和长期有效, 还需进一步的研究探索。

总之, 社会心理干预项目主要针对弱势地位学生(如少数民族、女性、第一代大学生或学业落后学生)。其中, 自我肯定干预是目前运用最广泛、适用群体最多、较为成熟的干预方法, 其不仅对价值观进行干预, 还对归属感进行干预。但是, 当干预对象是第一代大学生时, 差异教育干预的效果要好于其他干预方法。社会归属感干预则主要针对遭受各种威胁的群体(如社会排斥威胁、身份威胁等)。简言之, 不同类型干预方法的作用机制是有差别的, 各自针对弱势地位学生的不同心理过程, 但每种干预方法均从准确理解学生的主观体验开始, 最终达到改善心理感受, 提高学业成就的目的。因此, 如果不同干预之间互不冲突, 整合式的干预策略则可能产生更大的效果。

3. 社会心理干预的效果

大量研究表明, 社会心理干预可有效改善学生的幸福感和健康状况, 提高学生的学业成绩, 特别是在对学业落后的少数民族学生、第一代大学生等弱势群体的干预中, 其提高学业成绩的有效性已在不同层面得到验证。

但是, 社会心理干预既可能产生积极效应, 也可能无效, 甚至产生消极效应。例如, 研究发现, 社会心理干预可以提高学生学业成绩, 增强学生幸福感[25]; 价值肯定干预可以提高第一代大学生的学业成绩并长期有效, 但对非第一代大学生(父母至少有一人接受高等教育)无效[26]。施贝尔(Shnabel)等人还发现关于相互依赖的写作对非裔美国中学生有积极影响, 但对白人中学生具有消极影响[27]。因此, 社会心理干预积极效应的出现是有条件的, 研究者应该对特定环境下采取何种干预最有效做出判断。在具体干预过程中, 研究者需要注意: (1) 避免参与者知道干预目的; (2) 干预需简短精确; (3) 干预需抓住时机, 在关键的教育时刻进行干预, 如学年开始、当学生进入一个新学校、进入学术领域之前或重大考试之前。与此同时, 干预越早, 效果越好, 例如, 学年初的价值肯定干预能够改善少数民族学生的心理威胁, 若是在学年中期或者期末, 干预效果会降低, 甚至无效; (4) 干预实施者应具备专业知识和技能。此外, 由于社会心理干预针对特定的心理过程, 若使干预有效, 还需注意以下几点: 首先, 特定心理过程(消极刻板印象威胁、身份威胁、归属感不确定性等心理过程)在一定的环境中起作用, 例如, 经历消极刻板印象威胁的学生在相关情境中的消极感受会增加; 其次, 干预需改变当前的心理过程, 当个体受到威胁或产生归属感不确定性等心理过程时会产生心理不适, 为减少这种不适, 应针对当前的心理过程进行干预, 使之发生改变; 最后, 干预需改变关键的递归过程, 在学校环境中, 面临心理威胁的学生可能会因消极情绪而降低学业成绩, 进而增加威胁, 又更进一步降低成绩的递归是一个循环反复的过程, 若要提高学

生的学业成绩, 需通过干预中断这一递归过程。

4. 社会心理干预提高学业成就的关键成分

从勒温开始, 越来越多的研究者开始关注社会心理干预。这些研究各具特色, 但是, 如前所述, 并非所有的社会心理干预都产生积极效果, 即便有效的社会心理干预项目, 效果大小也不尽相同, 那些干预效果很强的项目, 其长度和内容也不同[28]。对此, 不少学者开始关注有效社会心理干预的关键成分及其特点, 总结了有效社会心理干预应具备的特点。具体而言, 社会心理干预效果受干预对象、实施过程等因素的影响, 其中, 学生特征、主观体验、内隐说服策略和递归过程是社会心理干预的四个关键成分。

第一, 作为社会心理干预对象, 学生需要具备一定的特征才能提升干预效果。首先, 接受干预的学生在学校中处于弱势地位, 学业成绩落后。已有研究表明, 受到负面刻板印象威胁、身份威胁和社会排斥威胁, 以及自尊和归属感较低的学生, 其学业成绩较低、幸福感较差。其次, 学生拥有足够的学习机会。研究表明, 只有当教育环境中存在足够的学习机会时, 增加学生学习动机或消除学习障碍的社会心理干预才会有效[29]。

第二, 主观体验是指学生对自己心理状态的自我感觉, 例如, 对学校的评价或对自身的看法等。许多研究发现, 准确理解学生的在校主观体验是有效提高学生学业成绩的关键, 也是解释社会心理干预如何改变学生心理过程并在短期内有效的关键成分。从表面看, 学生拥有相同的客观环境, 但对环境的感知可能不同。因此, 在相同环境(同样的教材和教师水平)中, 学生学业成绩存在差异的原因在于不同的主观体验。因此, 社会心理干预需在准确理解学生主观体验的基础上, 通过促进主动参与、调动自主学习的积极性来提高他们的学业成绩。例如, 当学生面对消极刻板印象或社会逆境时, 可能表现不佳, 但社会归属感干预直接针对学生面对消极刻板印象或社会逆境时的担忧进行干预, 消除这种主观体验, 使之发生改变。

第三, 在干预过程中, 内隐说服策略会促进社会心理干预产生效果。内隐说服策略是指在不知不觉中说服参与者。例如, 沃尔顿和科恩(Walton & Cohen)在其研究中让学生通过写信的方式告知未来的学生: 入学第一年都曾担心自己是否属于大学, 但随着时间的推移, 这种担心会慢慢消退, 表面是帮助未来的学生, 实则产生“说即是信”效应, 增加学生的学校归属感[30]。此外, 公开干预可能会给参与者带来污名或让参与者蒙羞而产生负面效应, 但间接内隐的干预会减少参与者的抵抗, 从而提高干预的有效性。

第四, 长期有效的社会心理干预需要积极的递归过程。递归过程是指把一个大型复杂的问题层层转化为一个与原问题相似的规模较小的问题来求解[31]。在教育领域, 社会心理干预体现了这一作用, 即将教育领域的复杂问题(如教育公平)转化为缩小学业成就差距等问题。在社会心理干预中, 递归过程的起点是最初的心理状态和早期表现, 若最初状态和早期表现是积极的, 便是积极递归过程, 有利于学生发展, 反之, 则不利于学生发展。例如, 高归属感和良好的师生、同学关系帮助学生获得学业成功, 超出预期的成功导致学生的自我潜能信念增强, 促进自主学习动机, 进而提高学业成绩。然而, 消极递归过程(心理威胁和糟糕表现的相互强化)随着时间的推移会形成一个负面反馈循环, 导致学生表现不断恶化。例如: 表现糟糕的学生可能被老师认为能力差、不值得关注和指导, 从而学业表现更差。通过社会心理干预中断消极递归循环, 重新设定新的循环起点(例如, 高归属感和自我肯定), 从而产生积极递归过程, 改善学生表现。因此, 一个适时的、有针对性的社会心理干预需要利用这些递归过程, 以改变学生的在校表现。

另外, 人们通常认为社会心理干预能够产生持久效果的原因在于学生能够长期记住干预信息, 但是, 研究表明, 干预结束时让学生回忆干预信息, 几乎没有学生能够准确回忆, 多数学生否认干预对他们的影响。因此, 社会心理干预长期有效, 甚至改变学生的学业成就轨迹是由于积极递归过程的建立。

5. 不足与展望

综上所述, 在促进弱势地位学生学业成就这一领域, 研究者对社会心理干预的有效应用进行了积极探索, 取得了诸多成果, 但仍存在一些不足, 值得在未来研究关注。

第一, 社会心理干预的潜在机制尚需进一步探究。在教育领域, 当前的社会心理干预研究主要散布在减少刻板印象威胁、降低归属感不确定性(或增加归属感)、理解差异重要性等多个领域, 每个领域对导致学业成就降低的因素各有不同的关注点。因此, 在设计社会心理干预项目时, 考虑哪些因素对干预效果起作用显得非常重要。例如, 自我肯定干预之所以有效, 是因为自我肯定与个体防御机制之间有自尊、自我概念和积极情绪等中介因素发挥作用。消极刻板印象、社会逆境会降低学生的社会归属感, 社会归属感干预便通过影响学生的社会归属感来提高他们的学业成就。未来研究应基于现有理论, 从学生的心理过程考察中介作用, 挖掘影响学业成就的因素及其作用机制。例如, 情绪抑制是影响刻板印象威胁过程的关键变量, 会导致个体认知能力受损, 那么, 通过加强学生应对情境困境的能力, 便可减少刻板印象威胁的负面影响, 从而提高学生的学业成绩[32]。幽默感对压力事件的评价是积极地, 因此可将幽默作为一种应对压力事件的方式, 使学生较少受到压力事件的负面影响。日常学业弹性是学生面对日常学习困难与挫折时, 产生的一种积极的、建构性的和适应性的反应, 能够进行动态累加并逐渐形成学生在学业生涯关键节点上重要的个人资源和社会资源, 进而增强学生的学业弹性和心理弹性, 使他们能够更好地面对挫折和挑战[33], 因此, 增强日常学业弹性可以减少学生面对负面事件的消极情绪, 提高他们应对压力事件的能力。

第二, 加强理论基础的探究。目前, 有研究者从自我肯定[34]、刻板印象威胁[35]、期望[36]及文化不匹配理论等视角[37]来解释社会心理干预的作用, 而且对这些理论在社会心理干预领域内的应用进行了验证, 结果表明, 基于这些理论的社会心理干预能够产生积极效果, 但这并不代表积极效果的产生一定是由社会心理干预引起的。例如, 自我肯定理论认为, 自我肯定可以肯定自我完整性, 提升自我价值, 减少防御性反应, 进而改善学生表现。然而, 也有研究表明, 自我肯定并不能确定降低防御性反应。更重要的是, 目前仍不清楚单一理论或多个理论相结合是否能够解释社会心理干预提高学业成就的机制, 因此需要通过大量实证研究来澄清。此外, 多数研究均未详细陈述研究的理论框架与研究变量之间的关系, 且多以学生的主观体验为重心, 较少关注学生的个体差异, 制定个性化的干预措施。因此, 社会心理干预有效性的理论证据还需进一步挖掘。

第三, 在不同文化背景下检验社会心理干预在提高学业成就中的作用, 建立本土化的干预措施非常必要。关于学业成就的社会心理干预研究多以美国研究对象为主, 近年来, 马克斯坦纳(Marksteiner)等人的研究表明, 社会归属感干预在德国大学生中同样有效, 此干预在不同的教育和文化背景下得到验证[38]。因此, 考虑到社会文化因素, 西方的研究结果在中国文化背景下是否具有跨文化一致性是一个值得探究的问题。目前, 国内采用社会心理干预提高学业成就的研究较少, 特别是缺乏采用社会心理干预提高学业成就的实证研究。因此, 有必要在我国社会文化背景下进一步检验社会心理干预在教育中的作用。

第四, 构建基于社区、学校、家庭和学生的综合社会心理干预模式。现有研究主要针对学生心理问题导致的学业成就不良进行社会心理干预, 但是, 导致弱势地位学生学业成就低下的因素不仅存在于学生个体层面, 也存在于社区、学校和家庭等层面, 而且不同层面的影响因素之间存在一定的相互作用。因此, 若要持久提升弱势地位学生的学业成就, 不仅需要对学生的心理过程和行为进行干预, 还需改善弱势地位学生日常生活的社区、学校和家庭环境, 方可从根本上改变滋生弱势地位学生学业成就低下的土壤, 这就需要将社会心理干预、学校社会工作和社区干预结合起来。因此, 在探索提升弱势地位学生学业成就的干预模式时, 应该综合考虑社区环境、学校组织、课堂教学、家庭教育和学生心理过程等各

方面的条件,多方面调控和驱动多个层面资源,创造有利于学生健康成长的有利环境,通过积极有效的综合干预提升弱势地位学生的学业成就。也就是说,构建基于社区、学校、家庭和学生的综合社会心理干预模式应当是未来这一领域的重要研究方向。

基金项目

2017 年国家社会科学基金一般项目“民汉合校学生跨民族互助的影响因素及其促进策略研究”(17BSH099)的阶段性成果。

参考文献

- [1] Yeager, D.S. and Walton, G.M. (2011) Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, **81**, 267-301. <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>
- [2] 钟毅平, 陈智勇, 罗西, 王锡爱, 易文婷. 自我肯定对自尊及自我评价的影响[J]. 中国临床心理学杂志, 2014, 22(3): 390-393.
- [3] 阳海英, 张力为, 惠悲荷, 陆雯, 张连成. 社会比较与运动员自我损耗: 自我肯定的补偿作用[J]. 北京体育大学学报, 2015, 38(9): 64-71.
- [4] 郑鸽, 毕重增, 赵玉芳. 群际威胁与社会认知基本维度自我肯定对自我评价的影响[J]. 心理科学, 2015(4): 928-932.
- [5] Cohen, G.L. and Garcia, J. (2008) Identity, Belonging, and Achievement: A Model, Interventions, Implications. *Current Directions in Psychological Science*, **17**, 365-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00607.x>
- [6] 胡小勇, 陈红, 郭永玉. 阶层与学业成绩: 自我肯定的作用及其机制[C]//第二十二届全国心理学学术会议. 第二十二届全国心理学学术会议摘要集. 杭州: 中国心理学会, 2019: 267-268.
- [7] McQueen, A. and Klein, W.M.P. (2006) Experimental Manipulations of Self-Affirmation: A Systematic Review. *Self and Identity*, **5**, 289-354. <https://doi.org/10.1080/15298860600805325>
- [8] Cook, J.E., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., et al. (2012) Chronic Threat and Contingent Belonging: Protective Benefits of Values Affirmation on Identity Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, **102**, 479-496. <https://doi.org/10.1037/a0026312>
- [9] Kizilcec, R.F., Saltarelli, A.J., Reich, J., et al. (2017) Closing Global Achievement Gaps in MOOCs. *Science*, **355**, 251-252. <https://doi.org/10.1126/science.aag2063>
- [10] Appel, M. and Kronberger, N. (2012) Stereotypes and the Achievement Gap: Stereotype Threat Prior to Test Taking. *Educational Psychology Review*, **24**, 609-635. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9200-4>
- [11] Walton, G.M. and Cohen, G.L. (2011) A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, **331**, 1447-1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- [12] Hausmann, L.R.M., Schofield, J.W. and Woods, R.L. (2007) Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist among African American and White First-Year College Students. *Research in Higher Education*, **48**, 803-839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>
- [13] Shnabel, N., Purdie-Vaughns, V., Cook, J.E., et al. (2013) Demystifying Values-Affirmation Interventions: Writing about Social Belonging Is a Key to Buffering against Identity Threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **39**, 663-676. <https://doi.org/10.1177/0146167213480816>
- [14] Binning, K.R., Cook, J.E., Purdie-Greenaway, V., et al. (2019) Bolstering Trust and Reducing Discipline Incidents at a Diverse Middle School: How Self-Affirmation Affects Behavioral Conduct during the Transition to Adolescence. *Journal of School Psychology*, **75**, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.007>
- [15] Murphy, M.C., Gopalan, M., Carter, E.R., Emerson, K.T., Bottoms, B.L. and Walton, G.M. (2020) A Customized Belonging Intervention Improves Retention of Socially Disadvantaged Students at a Broad-Access University. *Science Advances*, **6**, 1-7. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba4677>
- [16] Binning, K.R. and Browman, A.S. (2020) Theoretical, Ethical, and Policy Implications for Conducting Social-Psychological Interventions to Close Educational Achievement Gaps. *Social Issues and Policy Review*, **14**, 182-216. <https://doi.org/10.1111/sipr.12066>
- [17] Sp, H., Scott, C., Kr, B. and Cotner, S. (2021) In an "Ecological-Belonging" Intervention to Reduce Inequities in STEM, Context Matters. Cold Spring Harbor Laboratory.
- [18] Townsend, S.S.M., Stephens, N.M. and Hamedani, M.Y.G. (2021) Difference-Education Improves First-Generation

- Students' Grades throughout College and Increases Comfort with Social Group Difference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **47**, 1510-1519. <https://doi.org/10.1177/0146167220982909>
- [19] Stephens, N.M., Hamedani, M.G. and Destin, M. (2014) Closing the Social-Class Achievement Gap: A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition. *Psychological Science*, **25**, 943-953. <https://doi.org/10.1177/0956797613518349>
- [20] Stephens, N.M., Hamedani, M., Townsend, S.S.M., et al. (2015) A Difference-Education Intervention Equips First-Generation College Students to Thrive in the Face of Stressful College Situations. *Psychological Science*, **26**, 1556-1566. <https://doi.org/10.1177/0956797615593501>
- [21] Harackiewicz, J.M. and Hulleman, C.S. (2010) The Importance of Interest: The Role of Achievement Goals and Task Values in Promoting the Development of Interest. *Social and Personality Psychology Compass*, **4**, 42-52. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00207.x>
- [22] Canning, E.A. and Harackiewicz, J.M. (2015) Teach It, Don't Preach It: The Differential Effects of Directly-Communicated and Self-Generated Utility-Value Information. *Motivation Science*, **1**, 47-71. <https://doi.org/10.1037/mot0000015>
- [23] Hulleman, C.S. and Harackiewicz, J.M. (2009) Promoting Interest and Performance in High School Science Classes. *Science*, **326**, 1410-1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- [24] Ostrove, J.M. and Long, S.M. (2007) Social Class and Belonging: Implications for College Adjustment. *The Review of Higher Education*, **30**, 363-389. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0028>
- [25] Harackiewicz, J.M., Canning, E.A., Tibbetts, Y., Giffen, C.J., Blair, S.S., Rouse, D.I. and Hyde, J.S. (2014) Closing the Social Class Achievement Gap for First-Generation Students in Undergraduate Biology. *Journal of Educational Psychology*, **106**, 375-389. <https://doi.org/10.1037/a0034679>
- [26] Tibbetts, Y., Priniski, S.J., Hecht, C.A., et al. (2018) Different Institutions and Different Values: Exploring First-Generation Student Fit at 2-Year Colleges. *Frontiers in Psychology*, **9**, 502. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00502>
- [27] Shnabel, N., Purdie-Vaughns, V., Cook, J.E., Garcia, J. and Cohen, G.L. (2013) Demystifying Values-Affirmation Interventions: Writing about Social Belonging Is a Key to Buffering against Identity Threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **39**, 663-676. <https://doi.org/10.1177/0146167213480816>
- [28] Walton, G.M. and Yeager, D.S. (2020) Seed and Soil: Psychological Affordances in Contexts Help to Explain Where Interventions Succeed or Fail. *Current Directions in Psychological Science*, **29**, 219-226. <https://doi.org/10.1177/0963721420904453>
- [29] Walton, G.M. (2014) The New Science of Wise Psychological Interventions. *Current Directions in Psychological Science*, **23**, 73-82. <https://doi.org/10.1177/0963721413512856>
- [30] Walton, G.M. and Cohen, G.L. (2007) A Question of Belonging: Race, Social Fit, and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **92**, 82-96. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>
- [31] Cohen, G.L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., et al. (2009) Recursive Processes in Self-Affirmation: Intervening to Close the Minority Achievement Gap. *Science*, **324**, 400-403. <https://doi.org/10.1126/science.1170769>
- [32] Major, B., Quinton, W.J. and McCoy, S.K. (2002) Antecedents and Consequences of Attributions to Discrimination: Theoretical and Empirical Advances. In: Zanna, M.P., Ed., *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 34, Psychology Press, Hove, 251-330. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80007-7](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80007-7)
- [33] Martin, A.J. and Marsh, H.W. (2008) Academic Buoyancy: Towards an Understanding of Students' Everyday Academic Resilience. *Journal of School Psychology*, **46**, 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- [34] Cohen, G.L., Garcia, J., Apfel, N., et al. (2006) Reducing the Racial Achievement Gap: A Social-Psychological Intervention. *Science*, **313**, 1307-1310. <https://doi.org/10.1126/science.1128317>
- [35] Harackiewicz, J.M., Canning, E.A., Tibbetts, Y., et al. (2014) Harnessing Values to Promote Motivation in Education. Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 71-105. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018002>
- [36] Johnson, S.E., Richeson, J.A. and Finkel, E.J. (2011) Middle Class and Marginal? Socioeconomic Status, Stigma, and Self-Regulation at an Elite University. *Journal of Personality and Social Psychology*, **100**, 838-852. <https://doi.org/10.1037/a0021956>
- [37] Stephens, N.M., Markus, H.R. and Townsend, S.S.M. (2012) A Cultural Mismatch: Independent Cultural Norms Produce Greater Increases in Cortisol and More Negative Emotions among First-Generation College Students. *Journal of Experimental Social Psychology*, **48**, 1389-1393. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.07.008>
- [38] Marksteiner, T., Janke, S. and Dickhäuser, O. (2019) Effects of a Brief Psychological Intervention on Students' Sense of Belonging and Educational Outcomes: The Role of Students' Migration and Educational Background. *Journal of School Psychology*, **75**, 41-57. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.06.002>