

Research on the Relationship among Core Self-Evaluation, Learning Burnout and Learning Engagement in Higher Vocational College Students

Yanshuang Xiao

Jimei Vocational and Technical School of Xiamen, Xiamen Fujian
Email: xiaoyanshuang1985@163.com

Received: Feb. 26th, 2019; accepted: Mar. 12th, 2019; published: Mar. 20th, 2019

Abstract

In order to intervene the status of learning burnout specially and improve the level of learning engagement, thus building up a good learning behavior and improving learning efficiency, the present investigation examined the characteristics of core self-evaluation, learning burnout and learning engagement, as well as the relationship among them in higher vocational college students. Questionnaires were carried out among a total of 705 students from 6 higher vocational colleges with the Core Self-evaluation Scale (CSES) (Du Jian-zheng, 2007), the Maslach Burnout Inventory for students (MBI-S) (Yang Li-xian, 2004), and the Utrecht Work Engagement Scale for students (UWES-S) (Fang Lan-tan, 2008). The results showed that: 1) Correlation analysis showed a significant negative correlation between core self-evaluation and learning burnout. Correlation analysis showed a significant positive correlation between core self-evaluation and learning engagement. Correlation analysis showed a significant negative correlation between learning burnout and learning engagement. 2) Regression analysis showed that core self-evaluation had significant negative prediction on learning burnout and positive prediction on learning engagement; meanwhile learning burnout had significant negative prediction on learning engagement. 3) The mediating effects' test showed that the influence of core self-evaluation on learning engagement was partly mediated by learning burnout and AMOS 7.0 software statistics showed that the model fitted well. On the basis of the research results and analyzing the relevant literatures, this research put forward some unique countermeasures and suggestions with the hope of supporting the teaching and training work among higher vocational college students.

Keywords

Higher Vocational College Students, Core Self-Evaluation, Learning Burnout, Learning Engagement

高职生核心自我评价与学习倦怠及学习投入的关系研究

肖艳双

厦门市集美职业技术学校, 福建 厦门

Email: xiaoyanshuang1985@163.com

收稿日期: 2019年2月26日; 录用日期: 2019年3月12日; 发布日期: 2019年3月20日

摘要

用核心自我评价量表、学习倦怠问卷、学习投入量表对705名高职新生进行调查。结果发现: 1) 相关分析表明, 核心自我评价与学习倦怠呈显著负相关, 核心自我评价与学习投入呈显著正相关, 学习倦怠与学习投入呈显著负相关; 2) 回归分析表明, 核心自我评价对学习倦怠具有显著的负向预测作用, 核心自我评价对学习投入具有显著的负向预测作用, 学习倦怠对学习投入具有显著的负向预测作用; 3) 中介效应检验表明: 学习倦怠在核心自我评价与学习投入间起部分中介作用, AMOS 7.0软件统计表明模型拟合良好, 也就是说核心自我评价越高, 其学习倦怠越低, 学习投入越高。据此有针对性地提出干预对策和建议, 以期能对高职生的教育及人才培养工作提供现实的指导意义。

关键词

高等职业院校学生, 核心自我评价, 学习倦怠, 学习投入

Copyright © 2019 by author and Hans Publishers Inc.

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

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



Open Access

1. 问题的提出

近年来, 国家加大对高等职业技术教育的投入, 高等职业技术教育日益被提上日程, 高职生正处在金兹伯格的现实阶段(17岁至成人)和萨帕的探索阶段(15岁至24岁), 该阶段学生正处在职业选择、职业探索的关键时期, 高职生面对生涯决策, 尤其是当今就业形势不容乐观, 更可能出现厌学情绪[1][2], 高职院校学生的学习倦怠问题比较严重, 其投入学习的程度也相对减少, 教育工作者应加以重视。

人格因素作为倦怠和投入的重要影响因素, 而核心自我评价比大五人格有更好的预测作用[3], 作为积极的人格, 核心自我评价是学习倦怠和学习投入的重要人格影响因素[4], 龚芸(2010)研究也表明影响高职生学习倦怠的个体因素依次是学习态度、自我评价、学习策略[5], 基于此, 本研究拟探讨核心自我评价对高职生学习倦怠与学习投入的预测作用。

2. 研究对象与方法

2.1. 研究对象

对6所高职院校学生采用随机抽样的方法进行调查, 共抽取高职生810名进行测试。发放问卷810

份,回收 747 份,回收率为 92.2%。经过筛选和统计处理,保留有效问卷 705 份,有效率为 94.4%。有效被试的基本信息见表 1。

Table 1. Statistics of the subjects

表 1. 被试情况统计表

类别	名称	人数	百分比(%)
学校	天津职业技术师范大学附属高职部	131	18.6
	中国民航大学附属高职部	172	24.4
	天津现代职业技术学院	167	23.7
	衡水职业技术学院	98	13.9
	天津医学高等专科学校	97	13.7
	河北化工医药职业技术学院	40	5.7
性别	男	351	49.8
	女	354	50.2

2.2. 研究工具

1) 核心自我评价量表(Core Self-evaluation Scale, CSES)

杜建政、张翔、赵燕(2007) [6]根据 Judge 的核心自我评价量表修订, 10 个题项, 单维量表, 包含对自己的积极评价和消极评价。该量表采用 Likert5 点计分。得分越高, 核心自我评价越高。该量表具有良好的信效度, 内部一致性系数为 0.83, 分半信度为 0.84。

2) 学习倦怠问卷(The Maslach Burnout Inventory for students, MBI-S)

杨丽娟和连榕(2004) [7]编制的学习倦怠问卷, 共 20 个项目。包括三个维度: 情绪衰竭、行为不当、低个人成就感。该量表采用 Likert5 点计分。得分越高, 学习倦怠程度越高。使用时根据高职生的实际情况, 对部分题目做了适当修改, 任怡(2007)运用该问卷对高职生施测表明该问卷对于高职生具备普适性[8]。

3) 学习投入量表(The Utrecht Work Engagement Scale for students, UWES-S)

方来坛等(2008) [9]翻译 UWES-S 量表并据此得到中文版学习投入量表, 共 17 个题项。该量表包括三个分量表: 活力、奉献、专注。采用 Likert5 点计分。得分越高, 学习投入程度越高。各分量表的内部一致性信度在 0.82~0.95 之间, 相关系数显著, 信、效度良好, 可为相关研究所采用。

2.3. 施测方法

由经过专门培训的班主任指导学生进行集中答题, 当场回收问卷。

2.4. 数据处理

采用 SPSS 13.0 进行统计分析。

3. 研究结果

3.1. 各变量之间的相关分析结果

Bamn 和 Kenny (1896)认为要引入中介变量, 模型中自变量和因变量之间, 中介变量和因变量之间以及自变量和中介变量之间必须显著相关[10], 基于 JDR 理论扩展模型结合工作需求-资源综合模型(图 1 中虚线部分是拟研究部分), 可知学习倦怠可能在核心自我评价(个人资源)与学习投入间存在中介效应, 因此我们对核心自我评价、学习倦怠、学习投入及其各个维度进行两两相关分析, 结果见表 2。

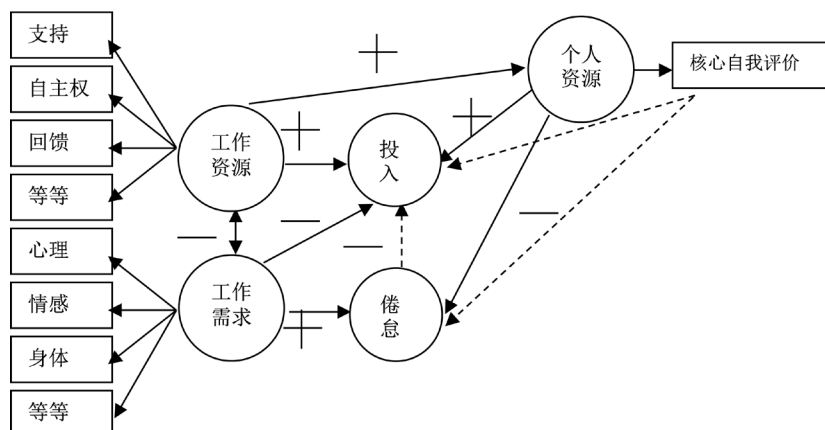


Figure 1. JD-R synthesis model
图 1. 工作要求 - 资源综合模型

由表 2 可知：核心自我评价与学习投入总分及各维度之间存在显著相关，相关的方向呈正值，表明核心自我评价较好的高职生同样在学习投入上的程度非常高；核心自我评价与学习倦怠总分及各维度之间存在显著相关，相关的方向呈负值，表明核心自我评价较好的高职生同样在学习倦怠上的程度较低；学习倦怠总分及各维度与学习投入总分及各维度之间存在显著相关，相关的方向呈负值，表明学习倦怠程度越高的高职生在学习投入上程度较低。

Table 2. Correlation analysis between variables
表 2. 各变量之间的相关分析

维度	1	2	3	4	5	6	7	8
1 核心自我评价								
2 情绪低落	-0.458**							
3 行为不当	-0.297**	0.634**						
4 成就感低	-0.402**	0.299**	0.129**					
5 学习倦怠	-0.508**	0.867**	0.793**	0.603**				
6 活力	0.270**	-0.332**	-0.229**	-0.488**	-0.455**			
7 奉献	0.341**	-0.332**	-0.193**	-0.462**	-0.428**	0.640**		
8 专注	0.250**	-0.272**	-0.214**	-0.435**	-0.398**	0.685**	0.699**	
9 学习投入	0.326**	-0.354**	-0.239**	-0.522**	-0.483**	0.876**	0.886**	0.894**

注：** $P < 0.01$ 。

3.2. 各变量之间的回归分析

中介效应的前提条件是中介变量 M 与变量 X 和变量 Y 均有显著的相关。前面的相关分析显示，学习倦怠既与学习投入相关显著，又与核心自我评价相关显著，基于工作要求资源综合模型(图 1)，我们可以假定学习倦怠在核心自我评价与学习投入之间起中介作用。

3.2.1. 核心自我评价对学习投入的回归

分别以学习投入总分及各维度为因变量，以核心自我评价为预测变量进行回归分析，结果见表 3。

Table 3. Correlation analysis between core self-evaluation and learning engagement**表 3.** 核心自我评价对学习投入的回归

因变量	预测变量	R^2	标准化后 R^2	$Beta$	t 值
学习投入	核心自我评价	0.106	0.105	0.326	9.129***
活力		0.073	0.071	0.270	7.427***
奉献		0.116	0.115	0.341	9.620***
专注		0.062	0.061	0.250	6.841***

注: *** $P < 0.001$, ** $P < 0.01$ 。

由表 3 可知: 核心自我评价能够显著预测学习投入 10.6% 的变异量, 其标准化回归方程为: 学习投入 = $0.326 * \text{核心自我评价}$ 。

核心自我评价能够显著预测学习投入各维度, 对于奉献维度预测力最佳, 解释量为 11.6%, 其次为活力, 解释量为 7.3%, 对于专注维度的预测力最差, 解释量为 6.2%。标准化回归方程分别为: 活力 = $0.270 * \text{核心自我评价}$; 奉献 = $0.341 * \text{核心自我评价}$; 专注 = $0.250 * \text{核心自我评价}$ 。

3.2.2. 核心自我评价对学习倦怠的回归

分别以学习倦怠总分及各维度为因变量, 以核心自我评价为预测变量进行回归分析, 结果见表 4。

Table 4. Correlation analysis between core self-evaluation and learning burnout**表 4.** 核心自我评价对学习倦怠的回归

因变量	预测变量	R^2	标准化后 R^2	$Beta$	t 值
学习倦怠	核心自我评价	0.258	0.257	-0.508	-15.620***
情绪低落		0.210	0.208	-0.458	-13.650***
行为不当		0.088	0.087	-0.297	-8.242***
成就感低		0.162	0.160	-0.402	-11.637***

注: *** $P < 0.001$, ** $P < 0.01$ 。

由表 4 可知: 核心自我评价能够显著预测学习倦怠 25.8% 的变异量, 其标准化回归方程为: 学习倦怠 = $-0.508 * \text{核心自我评价}$ 。

核心自我评价能够显著预测学习倦怠各维度, 对于情绪低落预测力最佳, 解释量为 21.0%, 其次为成就感低, 解释量为 16.2%, 对于行为不当的预测力最差, 解释量为 8.8%。标准化回归方程分别为: 情绪低落 = $-0.458 * \text{核心自我评价}$; 行为不当 = $-0.297 * \text{核心自我评价}$; 成就感 = $-0.402 * \text{核心自我评价}$ 。

3.2.3. 高、低核心自我评价组的学习倦怠、学习投入差异比较

将高职生在核心自我评价上的总分从高到低排序, 分别从两端各取总人数的 27% 作为高、低核心自我评价组, 高核心自我评价组和低核心自我评价组在学习倦怠、学习投入上的得分见表 5, T 检验结果表明高低核心自我评价组在学习倦怠、学习投入上差异具备统计学意义, 核心自我评价越高者其学习倦怠越低, 学习投入得分越高。

Table 5. Comparison of learning burnout and learning engagement between high and low core self-evaluation groups
表 5. 核心自我评价对学习倦怠的回归

维度	低分组(<i>n</i> = 190)	高分组(<i>n</i> = 190)	<i>t</i>	<i>sig</i>
情绪低落	3.22 ± 0.65	2.43 ± 0.74	11.006**	0.000
行为不当	3.33 ± 0.71	2.92 ± 0.81	5.325**	0.000
成就感低	3.02 ± 0.65	2.41 ± 0.63	9.247**	0.000
学习倦怠	3.19 ± 0.46	2.59 ± 0.58	11.261**	0.000
活力	2.79 ± 0.74	3.22 ± 0.82	-5.377**	0.000
奉献	3.07 ± 0.80	3.67 ± 0.78	-7.455**	0.000
专注	2.99 ± 0.72	3.34 ± 0.83	-4.314**	0.000
学习投入	2.95 ± 0.64	3.41 ± 0.71	-6.591**	0.000

注: *** $P < 0.001$, ** $P < 0.01$ 。

3.2.4. 学习倦怠对学习投入的回归

由表 6 可知: 回归分析表明回归方程在总体上具有显著的预测效度, 学习倦怠能够显著预测学习投入 23.3% 的变异量, 其标准化回归方程为: 学习投入 = -0.483 * 学习倦怠。

Table 6. Correlation analysis between learning burnout and learning engagement
表 6. 学习倦怠对学习投入的回归

因变量	预测变量	R^2	标准化后 R^2	<i>Beta</i>	<i>t</i> 值
学习投入	学习倦怠	0.233	0.232	-0.483	-14.617***

注: *** $P < 0.001$, ** $P < 0.01$ 。

3.3. 时间管理倾向在核心自我评价与主观幸福感关系间的中介效应检验

检验中介效应的方法很多, 本研究采用温忠麟等(2004) [11] 提出的中介效应检验程序, 这个检验程序既可以检验部分中介效应又可以检验完全中介效应, 具体步骤为:

1) 检验回归系数 *c*, 如果显著, 继续下面的第 2 步, 否则停止分析。

2) 做 Baron 和 Kenny 部分中介检验, 即依次检验系数 *a*, *b*, 如果都显著, 意味着 X 对 Y 的影响至少有一部分是通过了中介变量 M 实现的, 第一类错误率小于或等于 0.05, 继续第 3 步。如果至少有一个不显著, 由于该检验的功效较低(即第二类错误率较大), 所以还不能下结论, 做 Sobel 检验, 如果显著, 意味着 M 的中介效应显著, 否则中介效应不显著。

3) 做 Judd 和 Kenny 完全中介检验中的第三个检验(因为前两个在上一步已经完成), 即检验系数 *c*, 如果不显著, 说明是完全中介过程, 即 X 对 Y 的影响都是通过中介变量 M 实现的; 如果显著, 说明只是部分中介过程, 即 X 对 Y 的影响只有一部分是通过中介变量 M 实现的。为了更好的说明该的统计方法, 可用下列方程和图来表述变量之间的关系(图 2)。

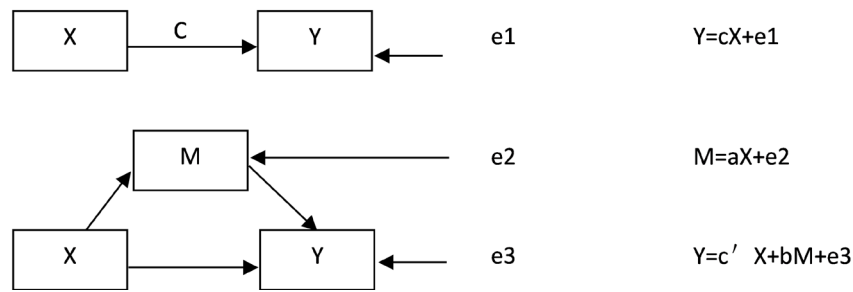


Figure 2. Mediator variable schematic diagram

图 2. 中介变量示意图

根据检验程序，进行如下三步：

第一步 核心自我评价对学习投入的回归。

Table 7. Correlation analysis between core self-evaluation and learning engagement

表 7. 核心自我评价对学习投入的回归

因变量	预测变量	R^2	标准化后 R^2	Beta	t 值
学习投入	核心自我评价	0.106	0.105	0.326	9.129***

注：*** $P < 0.001$ ，同下。

由表 7 可知：回归分析表明回归方程在总体上具有显著的预测效率，核心自我评价能够显著预测学习投入 10.6% 的变异量，其标准化回归方程为：学习投入 = 0.326 * 核心自我评价。

第二步 核心自我评价对学习倦怠的回归。

以学习倦怠总分为因变量，以核心自我评价为预测变量进行回归分析，结果见表 8。

Table 8. Correlation analysis between core self-evaluation and learning burnout

表 8. 核心自我评价对学习倦怠的回归

因变量	预测变量	R^2	标准化后 R^2	Beta	t 值
学习倦怠	核心自我评价	0.258	0.257	-0.508	-15.620***

由表 8 可知：回归分析表明回归方程在总体上具有显著的预测效率，核心自我评价能够显著预测学习倦怠 25.8% 的变异量，其标准化回归方程为：学习倦怠 = -0.508 * 核心自我评价。

第三步 核心自我评价和学习倦怠对学习投入的回归分析。

以学习投入为因变量，以核心自我评价、学习倦怠总分为预测变量进行强制回归分析，结果见表 9。

Table 9. Correlation analysis among core self-evaluation, learning burnout and learning engagement

表 9. 核心自我评价和学习倦怠对学习投入的回归

因变量	预测变量	R^2	标准化后 R^2	Beta	t 值
学习投入	核心自我评价	0.242	0.240	0.108	2.842**
	学习倦怠			-0.428	-11.215***

由表 9 可知：回归分析表明回归方程在总体上具有显著的预测效率，核心自我评价和学习倦怠能够显著预测学习投入 24.2% 的变异量。其标准化回归方程为：学习投入 = 0.108 * 核心自我评价 - 0.428 * 学习倦怠。

以学习投入总分(y)为因变量，以核心自我评价(x)为预测变量，学习倦怠总分(m)为中介变量，采用

温忠麟等(2004) [11]的中介效应检验程序, 根据温忠麟等人建议的关于中介效应的程序, 在 SPSS 11.5 软件上用强迫进入法(Enter)对核心自我评价影响学习投入、核心自我评价影响学习倦怠、核心自我评价与学习倦怠影响学习投入做回归分析, 步骤(如上)、回归方程和显著性见表 10。

Table 10. Mediation effect test step

表 10. 核心自我评价对学习倦怠的回归中介效应检验步骤

	标准化回归方程	回归系数检验	
第一步	$Y = 0.326x$	SE = 0.041	$t = 9.129^{***}$
第二步	$M = -0.508x$	SE = 0.028	$t = -15.620^{***}$
第三步	$Y = -0.428m$	SE = 0.050	$t = -11.215^{***}$
	0.108x	SE = 0.043	$t = 2.842^{**}$

由表 10 可知: 依次检验(指前 3 个 t 检验)所得 c 、 a 、 b 都是显著的, 第 4 个 t 检验 c' 也是显著的, 说明学习倦怠是部分中介效应。

4. 讨论

4.1. 高职生核心自我评价、学习倦怠与学习投入的关系分析

相关分析表明: 核心自我评价与学习投入总分及各维度呈显著正相关, 表明核心自我评价得分越高, 学习投入越高; 核心自我评价与学习倦怠总分及三个维度呈显著负相关, 表明核心自我评价得分越高, 学习倦怠程度越大; 学习倦怠总分及各维度与学习投入总分及各维度呈显著负相关, 表明学习倦怠越强烈, 学习投入的程度越低。

回归分析表明: 虽然核心自我评价只能够解释学习投入 10.6% 的变异量, 但学习投入作为复杂变量, 受性别、年龄、职业、教育程度、家庭因素等人口统计学变量和人格特征、心理状态、应对策略、自我效能等个体、组织因素的影响[12] [13], 因此本研究中核心自我评价对于学习投入的贡献仍达到显著水平。核心自我评价高的个体, 有更多的积极情感体验, 能够以积极的情感状态全身心的投入学习中, 学习投入度较高, 这与以往研究相一致: 胡桂春等(2010)对临床一线护士进行调查表明[14]: 核心自我评价与工作投入呈正相关, 核心自我评价越高, 工作投入度越高; 王婷等人(2009)研究表明[15]: 核心自我评价经典的 4 个维度加入集体自尊后对工作投入有较好的预测作用。此外, 核心自我评价能够显著预测学习投入各维度, 对于奉献维度预测力最佳, 解释量为 11.6%, 表明核心自我评价越高, 能够对学习强烈的卷入, 肯定学习意义, 对学习抱有强烈的热情。

核心自我评价能够显著预测学习倦怠 25.8% 的变异量, 说明核心自我评价是学习倦怠较好的预测指标, 这已经被许多研究证实: 孙小晗、李永鑫(2010)研究表明[16]: 核心自我评价与工作倦怠的三个回归方程都达到极其显著的程度; 张翔、赵燕(2010)对企业员工进行问卷调查结果显示核心自我评价对工作倦怠存在着稳定和较高的预测作用[17]; 张丽、赵凯(2007)研究表明基层民警的核心自我评价能力是职业倦怠的重要相关影响因素[18]; 曾红等(2010)对内蒙古大学生研究表明核心自我评价可以显著预测学习倦怠总分和各维度得分[19]; 马利军、黎建斌(2009)发现学业倦怠在核心自我评价与厌学情绪、厌学行为中存在中介作用[20]。可见, 无论对于工作倦怠还是学习倦怠来说, 核心自我评价都是一个较好的人格因素的预测指标。此外, 核心自我评价能够显著预测学习倦怠各维度, 对于情绪低落预测力最佳, 解释量为 21.0%, 也就是说核心自我评价越低, 高职生对所学专业或所上的课越不感兴趣, 在情绪上就会更多的感到疲乏、沮丧和挫折, 并对学习产生强烈的排斥心理, 从而表现出无精打采和低落情绪。

通过对高、低核心自我评价组的学习倦怠、学习投入状况比较发现: 核心自我评价越高者, 其学习

倦怠越低、学习投入得分越高,这进一步证明核心自我评价作为学习倦怠、学习投入的重要人格预测因子,也说明核心自我评价对于高职生这一群体也具备普适性。

学习倦怠能够显著预测学习投入 23.3%的变异量,说明学习倦怠可以显著负向预测学习投入,学习倦怠是影响学习投入的重要因素,很多研究表明当个体认为无法控制或适应环境(低自成就感)时,容易出现倦怠现象[21]。高职生在学习上的倦怠会直接对学生的生理、情绪、认知和行为产生消极影响,明显的表现就是学习上的不投入。段陆生等(2007)在以往关于倦怠和承诺可以预测投入的基础上证明:学习倦怠对学习投入有极显著的负向预测作用[22];张智等(2009)认为[23]:学习倦怠与学习投入呈显著负相关,多元回归分析表明,学习倦怠中的低成就感、讥诮和耗竭因子对学习投入有显著的负向预测作用,也证明了学习倦怠是学习投入的重要预测因子。段陆生、李永鑫(2008)对在校学生调查显示[24]:学习倦怠的3个维度和专业承诺的两个维度对学习投入具有显著的预测作用,此外,谢军辉(2009)[25]、祝蓓蕾、徐光兴(2006)[26]也得出类似结论。

4.2. 学习倦怠在核心自我评价与学习投入间的中介影响

中介效应表明:学习倦怠在核心自我评价与学习投入间起部分中介作用,中介效应占总效应的51.2%,中介效应与直接效应比重相近,说明核心自我评价对于学习投入有一半是通过学习倦怠起作用的,而且由于学习倦怠这一变量的添加,使得核心自我评价与学习倦怠能够共同预测学习投入24.2%的变异量,远高于核心自我评价单独对于学习投入的预测,这可以通过核心自我评价的动机机制来解释[27]。

对于核心自我评价—学习投入这一直接效应,可以认为:核心自我评价高的个体,有更多的积极情感体验,能够对学习强烈的卷入,肯定学习意义,对学习抱有强烈的热情,能够以积极的情感状态全身心的投入学习中,学习投入度较高,核心自我评价越高,这与以往研究相一致[14]。

对于核心自我评价通过学习倦怠预测学习投入这一间接效应的解释如下:无论获得消极反馈还是积极反馈,核心自我评价较高的个体都对目标坚守承诺,总是有较强的上进心;核心自我评价较低的个体在得知自己表现得不好时做出消极反应(Bono & Colbert, 2005)[28]。这表明,对任务反馈的评价影响着个体在任务中的努力程度(即动机维持),而对反馈的评价不仅受到任务难度、成败等客观信息的影响,更受到对自己能力评价的影响。拥有高核心自我评价的人认为自己有能力控制和解决困难,因此对任务反馈有更积极、正确的评价,有助于防止学习动机的缺失,以便维持学习的积极性,减少学习中的倦怠情绪,进而加大学习投入[27]。

Judge和Larsen(2001)也认为[29],持有积极自我观念的个体倾向于追求趋向成功的目标,而具有消极自我概念的个体倾向于追求回避或保护性的目标。高核心自我评价个体认为自己有更好的能力,且在实际的任务中设置与自己能力水平相适应的目标,因而产生更高水平的任务动机并获得更高的任务成绩,产生积极的趋向目标和更高的趋向成功动机,从而获得更高的学习满意度和学习成就,学生对学习有兴趣,产生学习动力,那么逃避学习的行为就会很少,这会使其很少出现学习倦怠心理,就会对学习产生持久的、积极的、完满的情感和认知状态,进而使得学习投入程度很高。

此外,工作投入是从工作倦怠中引申出的概念,也就是作为工作倦怠的结果变量而引申出来的,而应用于学生群体的学习倦怠和学习投入是从工作中引申出的,也可以说学习投入是学习倦怠的结果变量,从这方面也可以看出学习倦怠影响学习投入。

5. 结论与建议

5.1. 研究结论

- 1) 核心自我评价、学习倦怠、学习投入三者呈线性密切关系。其中核心自我评价越高,其学习倦怠

越低；核心自我评价越高，其学习投入越高；学习倦怠越高，其学习投入越低。

2) 核心自我评价对于学习投入的影响通过两条途径：其一，核心自我评价直接影响学习投入；其二，核心自我评价先作用于学习倦怠，再通过学习倦怠的中介作用间接影响学习投入。

5.2. 对策建议

研究的最终目的要归于实践，如何提升高职生学习投入度，可以通过如下途径：

1) 提升高职生的核心自我评价能力

高职生核心自我评价会促进学习投入程度，由于自尊到高职阶段已经基本稳定，可以提升高职生自我效能感，家长和老师多创造成功的体验；此外，可以提升高职生的情绪稳定性，开设一些教授情绪管理的课程，协助学生掌握一些情绪调整的方法如环境调节法、宣泄情绪法、注意力转移法等[30]。此外还可以教授一些学生如何处理好心理内归因方法和心理外归因的方法，比如对于自卑的人，核心自我评价比较低，遇事情可以采用心理外归因，提升其自我评价能力。

2) 减缓高职生学习倦怠情绪

可以针对不同层次高职生进行分层管理，对于中、高、低倦怠者进行不同处理。此外，可以优化学习环境，激发高职生的学习兴趣。还要合理设定目标，创设成功体验。此外，在入学之前可以进行霍兰德职业测评，了解自己适合什么职业[31]。

参考文献

- [1] Lent, R.W., Brown, S.D. and Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, **45**, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- [2] Swanson, J.L. and Gore, P.A. (2000) Advances in Vocational Psychology Theory and Research. In: Brown, S.D. and Lent, R.W., Eds., *Handbook of Counseling Psychology*, Vol. 13, 233-269.
- [3] Judge, T.A., Locke, E.A. and Durham, C.C. (1997) The Dispositional Causes of Job Satisfaction: A Core Evaluations Approach. *Research in Organizational Behavior*, **19**, 151-188.
- [4] 杜建政, 张翔, 赵燕. 核心自我评价: 人格倾向研究的新取向[J]. 心理科学进展, 2007, 15(1): 116-121.
- [5] 龚芸. 影响高职学生学习倦怠的个体因素与对策[J]. 职业与健康, 2010, 26(2): 2286-2289.
- [6] 杜建政, 张翔, 赵燕. 核心自我评价的结构验证及其量表修订[C]//第十一届全国心理学学术会议论文摘要集, 2007.
- [7] 杨丽娟, 连榕. 当前大学生学习倦怠状况及其与专业承诺关系的研究[D]: [硕士学位论文]. 福州: 福建师范大学, 2004.
- [8] 任怡. 大学生学习倦怠量表在高职院校的试测[J]. 理论与现代化, 2007(3): 120-122.
- [9] 方来坛, 时勤, 张风华. 中文版学习投入量表的信效度研究[J]. 中国临床心理学杂志, 2008, 16(6): 618-620.
- [10] Baron, R.M. and Kenny, D.A. (1986) The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- [11] 温忠麟, 张雷, 侯杰泰, 等. 中介效应检验程序及其应用[J]. 心理学报, 2004, 36(5): 614-620.
- [12] 林琳, 时勤, 萧爱玲. 工作投入研究现状与展望[J]. 管理评论, 2008, 20(3): 8-15.
- [13] 安广义. 工作投入研究综述[J]. 广东工业大学学报, 2010, 10(3): 30-33.
- [14] 胡桂春, 李莎莎, 周郁秋, 等. 护士核心自我评价对其工作投入状态的影响[J]. 护理学杂志, 2010, 25(20): 56-58.
- [15] 王婷, 高博, 刘君, 等. 科研技术人员核心自我评价与工作倦怠、工作投入的结构方程分析[J]. 应用心理学, 2009, 15(2): 148-154.
- [16] 孙小晗, 李永鑫. 核心自我评价与工作倦怠的关系研究: 基于工作要求—资源模型的探索[D]: [硕士学位论文]. 开封: 河南大学, 2010.
- [17] 张翔, 赵燕. 核心自我评价与员工工作态度的关系研究[J]. 石家庄学院学报, 2010, 12(3): 89-92.

- [18] 张丽, 赵凯. 基层民警职业倦怠及核心自我评价与其相关的研究[D]: [硕士学位论文]. 南京: 南京师范大学, 2007.
- [19] 曾红, 李玮, 杨晓峰, 等. 内蒙古大学生核心自我评价与学习倦怠的关系[J]. 中国学校卫生, 2010, 31(9): 1073-1075.
- [20] 马利军, 黎建斌. 大学生核心自我评价、学业倦怠对厌学现象的影响[J]. 心理发展与教育, 2009(3): 101-106.
- [21] Brouwers, A. and Tomic, W.A. (2000) Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 6, 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- [22] 段陆生, 李永鑫, 赵文德. 大学生学习倦怠、专业承诺对学习投入的预测作用[C]//第十一届全国心理学学术会议论文摘要集. 2007.
- [23] 张智, 陈镇雄, 乔粉, 等. 大学生应对效能、学习倦怠与学习投入的关系[J]. 中国健康心理学杂志, 2009, 17(3): 282-284.
- [24] 段陆生, 李永鑫. 大学生专业承诺、学习倦怠与学习投入的关系[J]. 中国健康心理学杂志, 2008, 16(4): 407-409.
- [25] 谢纷晖. 学习倦怠与学习投入相关性的实证研究—基于中学生的分析视角[J]. 湘潭师范学院学报, 2009, 31(4): 143-145.
- [26] 祝蓓蕾, 徐光兴. 中学生学习倦怠及其影响因素[D]: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2006.
- [27] 黎建斌, 聂衍刚. 核心自我评价研究的反思与展望[J]. 心理科学进展, 2010, 18(12): 1848-1857.
- [28] Bono, J.E. and Colbert, A.E. (2005) Understanding Responses to Multi-Source Feedback: The Role of Core Self-Evaluations. *Personnel Psychology*, 58, 171-203. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00633.x>
- [29] Judge, T.A. and Larsen, R.J. (2001) Dispositional Source of Job Satisfaction: A Review and Theoretical Extension. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 86, 6. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2973>
- [30] <https://www.toutiao.com/i6314062555832648193/>
- [31] 肖艳双, 徐大真. 高职生学习倦怠状况及干预对策研究[J]. 职教论坛, 2011(33): 88-92.

知网检索的两种方式:

1. 打开知网页面 <http://kns.cnki.net/kns/brief/result.aspx?dbPrefix=WWJD>
下拉列表框选择: [ISSN], 输入期刊 ISSN: 2169-2556, 即可查询
2. 打开知网首页 <http://cnki.net/>
左侧“国际文献总库”进入, 输入文章标题, 即可查询

投稿请点击: <http://www.hanspub.org/Submission.aspx>

期刊邮箱: ass@hanspub.org