

大学生心理资本对学业成就的影响： 主观幸福感的中介作用

张四龙¹, 李建奇², 刘益颖¹

(1.中南林业科技大学 商学院, 湖南 长沙 410004; 2.湖南城市学院 马克思主义学院, 湖南 益阳 413049)

摘要: 培育大学生主观幸福感, 提高其学业成就属于我国高等教育改革的战略内涵。利用结构方程模型(SEM)对339份自填式问卷调查数据实证检验大学生心理资本对学业成就的影响及主观幸福感的中介作用, 结果表明: 大学生心理资本对学业成就有显著正向影响, 主观幸福感在两者间有部分中介作用。该结果为改善大学生幸福体验和塑造心理健康, 促进其学业成就, 最终提高高等教育质量, 提供了新的途径和方法。

关键词: 大学生; 心理资本; 主观幸福感; 学业成就

中图分类号: G642

文献标志码: A

文章编号: 1674-5884(2022)02-0055-09

主观幸福感和学业成就对人生有重大影响, 前者作为心理健康的重要指标, 影响基本心理需要和社会联结等重要变量, 后者影响人生机会, 两者都是评价高绩效教育系统特征的重要指标, 搞清楚其影响因素非常重要。从现实看, 近年来, 我国大学生自杀事件和学业荒废等问题引发广泛关注。近半数大学生处于心理不健康或亚健康状态, 相当一部分大学生不重视学习和学习成绩, 厌学、逃课、挂科等现象屡见不鲜^[1], 直接影响高等教育的质量。可见, 如何改善大学生心理健康状况、提高其学业成就已成为全社会尤其是高校、高等教育工作者和教育主管部门关注的重要问题。

作为一种积极的个体心理资源, 心理资本不仅本身可以通过一些途径进行开发, 而且可以促成积极的结果。工业组织情境下的研究表明, 心理资本对员工工作绩效有积极影响^[2]。学习任务与工作任务具有可比性, 且学生在学校取得成功与员工在组织中取得成功所需要的特质基本相同, 因此可以推断心理资本在教育情境下也有同样重要的作用^[3]。但除Luthans等^[4]外, 现有研究很少考察学生尤其是大学生的心理资本及其影

响, 在我国教育情境下进行的相关研究就更少。尽管有少数研究考察了心理资本的单个或部分维度和学业成就的关系, 但心理资本的所有维度结合在一起时, 能产生与绩效有关的协同效应, 比单个或部分维度对绩效产生的作用更大^[2], 其研究结果可能有所不同^[3]。另外, Luthans等^[4]的研究仅以美国某大学商学院学生为对象, 样本代表性有限, 加上中美两国文化背景有较大差异, 其研究结果在我国的可推广性有待进一步检验。如果能在我国高等教育情境下发现心理资本可以促进学业成就的实际证据, 就可通过开发大学生心理资本去改善其学业成就, 不仅帮助学生最大限度地挖掘自身潜力和实现自我价值, 也可更好地为社会培养人才, 提高我国高等教育的质量。

主观幸福感指人们对生活状况的总体满意度和情感幸福度, 和个人情绪联系紧密, 而情绪系统在信息组织方面具有积极作用, 其中, 积极情绪会促进思维能力的发展, 消极情绪会导致思考的障碍和行为能力的降低^[5]。因此, 从逻辑上讲, 主观幸福感可能促进学业发展。但已有研究大多考察中小学学生学业成就对主观幸福感的影响, 而

收稿日期: 2021-07-28

作者简介: 张四龙(1971—), 男, 湖南娄底人, 教授, 博士, 主要从事组织行为与人力资源管理研究。

很少考察主观幸福感对学业成就的影响,在高等教育情境下进行的相关研究就更少。但教育如何促进人的幸福是教育学的重要议题,高水平的主观幸福感是学生全面发展的必要基础,本身具有重要的教育价值,培养和增进学生的主观幸福感,是当前我国教育实践中亟待解决的重要问题^[5]。

有少部分研究发现,心理资本对主观幸福感有显著正向影响^[6-7],且可能通过中介变量对结果变量产生间接影响^[8],因此,主观幸福感可能在心理资本与学业成就间具有中介作用。但从已有文献看,除王雁飞等^[9]发现成就目标导向在心理资本与学业成就间有部分中介作用外,心理资本对学业成就的影响机理更多仍是“黑箱”,直接影响心理资本开发的效果。因此,探索心理资本对学业成就的影响及相关作用机制具有重要的理论与实践意义。

鉴于此,本研究在我国高等教育情境下,以大学生为样本,创造性地将心理资本这一整体概念、主观幸福感和学业成就三者置于同一框架,利用问卷调查数据和SEM实证考察心理资本对学业成就的影响和主观幸福感的中介作用,以揭示相关关系和作用机理,丰富相关研究和完善相关理论,并为高校人才培养提供借鉴。

1 文献回顾与研究假设

1.1 心理资本与学业成就

心理资本是个体在成长和发展过程中表现出来的一种积极心理状态,具有四个核心维度:自我效能感、乐观、希望和韧性^[10]。这四个维度相互依存,可产生协同效应,比单个的构成维度能更好地预测结果^[2]。

学业成就是学生在某一时期内学习态度、行为与结果的总和,也是学校教学的重要绩效成果,不仅参与塑造学生的人生观,影响今后的发展机会,而且与国家经济增长密切相关。学业成就受众多智力和非智力因素的影响,心理资本作为一种重要的个体心理资源,对学业成就的影响表现在以下四个方面。

(1)自我效能感。自我效能感指在特定情境下个人能充分调动自身心理动力、认知资源和行动方案以成功执行某项具体任务的信念。高自我效能感的个体倾向于相信自己能获得高水平的绩效,更乐于接受挑战性的工作或任务,设定更高的

目标,付出更多努力以寻求成功的结果,面对困难时有更强烈的战胜困难的欲望,表现出更强的韧性与毅力,而低自我效能感的个体在面对负面反馈、分歧和困难时更容易丧失信心,产生自我怀疑和消极归因等自我困扰。按上述逻辑,高自我效能感的学生愿意付出更多的努力来实现学习目标,也更容易从现实困境中恢复,最终促进学业成就。有研究显示,自我效能感是学业成就的重要预测指标^[11],会降低学习倦怠水平,促进认知策略的运用,从而提高学习成绩。

(2)乐观。乐观指一种对未来可能的变化持开放态度的积极期待。乐观者将消极事件更多归因于外部的、暂时的和特定的情境因素,而对于积极事件则具有相反的归因倾向。个体乐观水平较高时,会采取多种方式克服困难,进而减轻压力,即使拥有负面情绪,总体上也会对未来发展持积极态度,坚信外部环境会有所转变,从而表现得更好。因此,乐观的学生更加关注生活的积极方面,对学习成绩会持有积极期待,拥有更强的意志力去克服学习困难,并积极寻找有效的学习方法,而悲观者则受制于自我怀疑和消极期望,更多看到问题而非积极方面,在情况紧张时会出现更多的抑郁,也更容易产生学业倦怠,最终影响学业成就。研究发现,乐观的学生其课堂表现显著优于悲观的学生^[12]。

(3)希望。希望是一个人思考自己的目标、朝着目标前进的动机和实现目标的途径的过程。充满希望的人更能坚定目标,即使在面临困境时也能想出许多策略以实现目标和应对突发事件,将目标遇阻当作需要克服的挑战,并重新调整达成目标的路径。希望水平高的学生更关注成功,坚持以成功为中心来解决问题,所体验到的沮丧和焦虑更少,积极情绪更多,从而增加实现学业目标的可能性^[13],而希望水平低的学生在遇到学习困难时一般不会增加努力,相反会减少在问题解决上的精力投入,并容易放弃目标^[14],因为他们想不出解决问题的其它途径,会觉得环境超出了自己能够控制的范围,并由此产生挫败感,损害自信心和自尊心。上述推理得到了验证,研究发现希望能够预测学业成就^[15]。

(4)韧性。韧性是帮助个体从困境、矛盾、失败乃至积极事件、进步和承担更多责任的过程中快速恢复的能力。韧性水平高的个体具有较高的

社会竞争力、问题解决技能、自律以及对目标和未来的感知能力等,能更好地处理压力,防止沮丧和痛苦等负面情绪的干扰。可以推断,韧性水平高的学生在面对学习方面的困难和挫折时能积极响应,并将现实中的压力有效转化为动力,视逆境与挫折为学习和发展的机会,从而提升学习效率和效果。事实上,研究表明,韧性水平高的学生,其学习成绩更好^[16]。

此外,上述四个维度还会协同作用^[2],相互促进,从整体上更有效地促进学生的学习投入,提升学习绩效。

总之,从理论上讲,那些具有积极心理状态(即心理资本水平高)的大学生对生活和学习都充满自信和希望,能积极主动地投入学习,减少学习倦怠,乐观面对学习中的困难,缓解学习压力,即使遇到挫折,也能较快恢复,进而提升学习绩效,并为极少数研究所验证^[4, 17]。因此,提出如下假设:

H1:大学生心理资本对学业成就有正向影响。

1.2 心理资本与主观幸福感

主观幸福感指个体根据自定的标准对自身生活质量进行的整体性评估^[18],是衡量个人生活质量的综合性心理指标,包括生活满意度和情绪体验两个基本成分,前者是个体对总体生活质量的认知性评价,后者是个体生活中的情绪体验,包括积极情绪(愉快、轻松等)和消极情绪(压抑、愤怒和紧张等)。个体对生活的整体满意度愈高,体验到的积极情绪愈多,消极情绪愈少,则其主观幸福感愈强。

目标理论将主观幸福视为目标达成或满足需要所引发的积极情绪体验。较为普遍接受的观点是,目标取得进展或达成目标会产生积极情绪,而没有进展或未能达成目标则产生消极情绪,并相应增加或降低主观幸福感。“应对外界环境变化的方式”也与主观幸福感有关,这种“应对”是个体对给自己带来压力的环境变化作出积极调适的过程。在面对导致生活变化的特殊事件时,一些人的应对策略会比其他人的更有效,而有效应对与主观幸福感正相关。那些较多使用解决问题和求助他人的应对方式的个体幸福感水平高,而较多使用回避问题、发泄不良情绪的应对方式的个体幸福感水平低。

根据资源保存理论,个体自身特质是主观幸福感的重要源泉或影响因素。一个自我效能感强的人,对自身能力有充分的信心并勇于表现,能经常体会到对事情的掌控感,做事积极主动,多采用问题导向的应对方式,往往能较好地适应周围环境,有利于身心调适与健康,从而有助于幸福感的保持和提高。性格乐观的人对未来充满希望,即使遭遇困境也能保持乐观的心态,而乐观的心态能通过诱导积极情绪降低压力水平,产生适应性应对,从而增强个体幸福感。一个充满希望、奋发进取的人,不断追求和努力实现有价值的目标,会有更多的成功机会,易于获得目标实现的满足,按照目标理论也有较强的幸福感。韧性水平高的人在陷入困境时往往坚韧顽强而不会怨天尤人或深感不幸,并会积极寻求解决措施,做出有效应对,容易得到他人的尊重与帮助,并获得较多的社会支持和幸福体验。

总而言之,心理资本水平高的学生平时表现更加出色,在应对目标实施过程中遇到的种种问题时,能保持良好的精神状态,增加成功的可能性,也容易得到同学的支持和肯定以及老师和学校的表扬和嘉奖,从而在主观上体验到更高水平的幸福感。事实上,研究发现,大学生心理资本对主观幸福感有正向影响^[6-7]。

因此,提出如下假设:

H2:大学生心理资本对主观幸福感有正向影响。

1.3 主观幸福感的中介作用

主观幸福感直接影响学生在学习过程中的情绪体验。根据拓展——建构理论,积极情绪体验可以拓展学生的意识和思维,促使学生变得更加专注、开放和灵活,积极思考诸多可能的行动方案,在此基础上,帮助建立新的可长期储存的技能和资源(包括身体健康、智力、心理和社会资源在内)供日后提取使用,从而改善学生有效应对与学习有关的问题的能力,这一点最终可能会提高学业成就,消极情绪体验则相反。

当主观幸福感水平较高时,学生往往容易形成积极的情绪体验。这种积极的情绪体验一方面可以拓宽学生的注意力范围,促进高阶思维的发展,激发出更多的创造性和整体性思维,增强批判性和分析性思维的能力,另一方面会拉近学生与学校的情感距离,增加对学校教育活动的认同度,

并反映在学生顺从和创新等行为上,使其能以更有效的方式学习知识,健康充实地投入到各项学习活动中^[5],两者最终都可促进学业成就。此外,积极情绪对注意范围和记忆过程有积极影响,并且提高学习韧性,增强学生面对学习压力和困难时的有效应对能力^[19],与更高水平的学习动机、更好的自主学习和考试成绩相联系^[20]。还有,积极情绪体验与采用以方法和掌握为导向的目标而不是以回避为导向的目标相联系,而以方法和掌握为导向的学生在学习中坚持的时间更长,更专注于学习任务,使用更有效的认知处理策略,减少自我设限,并在可能的情况下在未来继续从事手头的任务,从而促进学业成就^[21]。

相反,当主观幸福感水平较低时,学生往往容易产生消极的情绪体验。这种消极的情绪体验一方面容易缩小学生的注意力范围,降低思维的创造性,出现思维的片面性,另一方面会使学生对学习形成消极态度,觉得学习生活没有意思,进而降低学业期望和学习动力^[5],减少学习投入,遇到学习挑战时采取逃避而不是解决问题的做法,两者最终都会降低学业成就。

基于以上论述,可以认为,主观幸福感与学业成就正相关。事实上,有少数研究显示,积极情绪和生活满意度均与学业成就正相关,消极情绪与学业成就负相关^[22]。

另外,心理资本对结果变量的影响机制之一是缓冲效应模型,即通过中介变量对结果变量产生作用^[8],因此,大学生心理资本可能通过主观幸福感影响学业成就。

综上所述,提出如下假设:

H3:主观幸福感对学业成就有正向影响;

H4:主观幸福感在心理资本与学业成就间有中介作用。

2 研究方法

2.1 样本与数据收集

本研究对象为长沙某高校的学生,采取分层等距法抽样,首先抽取一个文科学院和一个理工商学院,然后将各自学院的所有学生分别编号排序后进行等距抽样。文科学院每10个学生抽取一个样本,理工商学院每5个学生抽取一个样本,以确保两者所抽取的样本量大体平衡。共有490名学生被抽中,利用问卷星调研平台在线填写问

卷,最终回收432份问卷,回收率88.2%。再删除填写用时过短和所有题项答案都一样等问题问卷,最终留下339份有效问卷,有效率77.47%。其中,男生25.7%,女生74.3%;大一22.7%,大二27.7%,大三26.9%,大四22.7%;理科43.7%,文科56.3%;学生干部(含班级、社团、学生会等)51.9%,非学生干部48.1%;独生子女50.1%,非独生子女49.9%;33.0%来自农村,36.3%来自小城镇或县城(含县级市),30.7%来自地级以上城市。

2.2 变量测量

(1)心理资本。参照Luthans等^[2]的量表,结合中国文化和在校大学生特点,选用13个题项进行测量,并调整了部分题项的具体表述。其中,自我效能感3个题项,如“我喜欢富有挑战性的学习任务”;乐观3个题项,如“遇到困难时,我总相信‘阳光总在风雨后’”;希望4个题项,如“我能想出很多办法来实现我当前的学习目标”;韧性4个题项,如“我总能迅速从挫折中恢复过来”。

(2)主观幸福感。鉴于生活满意度是主观幸福感最稳定的成分,将主观幸福感定义为学生对学校生活的满意度,参考Diener^[18]的量表编制,包括“我的学校生活大致符合我的理想”等5个题项。

(3)学业成就。直接用学习绩效测量学业成就,参考王雁飞等^[9]的量表,选用3个项目进行测量,如“我会在规定的时间内完成学习任务”。

(4)控制变量。文献回顾表明,研究情境需要考虑性别、年级、文理科、是否学生干部、是否独生子女和生源地五个控制变量。

所有量表均采用Likert5点法测量,要求受访者报告在多大程度上同意各题项所描述的内容,其中1=很不同意,5=很同意。分数越高,表示变量的整体水平越高。

2.3 信效度分析

采用Cronbach系数检验各变量的信度,结果见表3。除乐观分量表的信度系数(0.562)稍低但因只是分量表能接受外,其它均大于0.7,测量具有较好的内在一致性。

采用主成分分析、正交旋转和特征根大于1的方法抽取公因子。结果表明,除学业成就的KMO值(0.673)稍低但接近0.7外,其他两个变量的KMO值都大于0.8,Barlett球度检验显著性水平均为0.000,表明适合进行因子分析,且各量

表的结构与预期一致,累积方差解释量均大于57%,有较好的建构效度。

心理资本一阶验证性模型与数据拟合良好($\chi^2 = 129.022$, $df = 71$, $\chi^2/df = 1.817$, $RMSEA = 0.049$, $CFI = 0.965$, $TLI = 0.955$)。自我效能感、乐观、希望和韧性的 AVE 及其均方根和相关系数如表 1 所示。其中,乐观的 AVE 稍低,且其均方根小于和自我效能感及希望两者的相关系数,但据

Hatcher 的观点,加上四维度的心理资本构念得到广泛验证和接受,且所有题项在其测量构念上的标准化因子载荷均在 $p < 0.001$ 的水平上显著,同时心理资本二阶验证性模型拟合良好($\chi^2 = 133.315$, $df = 74$, $\chi^2/df = 1.802$, $RMSEA = 0.049$, $CFI = 0.964$, $TLI = 0.956$)。总体而言,各维度有较好的聚合效度和区分效度。

表 1 心理资本各维度 AVE、AVE 均方根和相关系数

变量	1	2	3	AVE	AVE 均方根
1.自我效能感				0.486 7	0.697 6
2.乐观	0.654 ***			0.351 5	0.592 9
3.希望	0.696 ***	0.664 ***		0.547 6	0.74
4.韧性	0.634 ***	0.595 ***	0.532 ***	0.526 3	0.725 5

注:***.在 $p < 0.001$ 水平(双侧检验)上显著相关

因本研究考察心理资本这一整体构念的影响,故采用验证性因子分析衡量作为二阶变量的心理资本、主观幸福感和学业成就三个变量测量的聚合效度和区分效度。结果显示,观测数据与模型拟合较好($\chi^2 = 468.317$, $df = 202$, $\chi^2/df = 2.318$, $RMSEA = 0.062$, $CFI = 0.906$, $TLI = 0.893$)。三变量各自的 AVE、AVE 均方根及三者之间的相关系数如表 2 所示。尽管主观幸福感 AVE 稍低于 0.5 但可接受,且所有题项在其测量构念上的标准化因子载荷均在 0.001 水平上显著,各变量测量聚合效度良好。三变量 AVE 的均方根均大于和另外两个变量的相关系数,各变量有良好的区分效度。

表 2 各变量 AVE、AVE 均方根和相关系数

变量	1	2	AVE	AVE 均方根
1.心理资本			.6419	0.801 2
2.主观幸福感	0.454 ***		0.481 0	0.693 5
3.学业成就	0.575 ***	0.532 ***	0.514 2	0.717 1

注:***.在 $p < 0.001$ 水平(双侧检验)上显著相关

2.4 共同方法偏差检验

因所有数据均由同一学生在同一时点提供,做 Harman 单因子检验以考察结果是否受同源偏差干扰。Harman 单因子模型验证性因子分析的拟合结果($\chi^2 = 1342.470$, $df = 209$, $\chi^2/df = 6.423$, $RMSEA = 0.127$, $CFI = 0.600$, $TLI = 0.558$)与 6 因子模型拟合结果($\chi^2 = 430.053$, $df = 194$, $\chi^2/df = 2.217$, $RMSEA = 0.060$, $CFI = 0.917$, $TLI = 0.901$)差

异显著,且后者拟合良好,明显优于前者,说明不能用一个潜变量来解释所有因子,数据同源偏差并不严重。

3 研究结果

3.1 描述性统计

各变量均值、标准差、中值、相关系数和 Cronbach 系数如表 3 所示。除希望得分($M = 4.26$, $SD = 0.66$, 中值为 4.25)较高外,心理资本及其自我效能感、乐观和韧性三个维度得分都处于中等水平;学业成就得分也处于中等水平,且主观幸福感得分($M = 3.12$, $SD = 0.72$, 中值为 3.00)相对偏低。心理资本及其四个维度与学业成就均显著正相关($p < 0.01$),主观幸福感也与自变量(心理资本及其四个维度)及因变量(学业成就)显著正相关($p < 0.01$),符合理论预期,为进一步的假设检验提供了基础。

3.2 假设检验

利用 SEM 进行假设检验。因研究关注心理资本这一整体构念的效用而不是各维度的单独效用,故假设检验采用心理资本的二阶构念模型。

首先,检验假设 H1,所验证的模型如图 1 所示。拟合指数($\chi^2 = 251.947$, $df = 114$, $\chi^2/df = 2.210$, $RMSEA = 0.060$, $CFI = 0.933$, $TLI = 0.920$)表明模型拟合良好,且心理资本对学业成就有显著正向影响($\beta = 0.577$, $p < 0.001$),假设 H1 得到支持。

表 3 各变量均值、标准差、中值、Pearson 相关系数和 Cronbach 系数 ($N=339$)

变量	均值	标准差	中值	1	2	3	4	5	6	7
1.自我效能感	3.71	0.69	3.67	0.738						
2.乐观	3.62	0.68	3.67	0.44 **	0.562					
3.希望	4.26	0.66	4.25	0.53 **	0.46 **	0.824				
4.韧性	3.61	0.73	3.75	0.50 **	0.41 **	0.45 **	0.812			
5.心理资本	3.80	0.54	3.83	0.80 **	0.74 **	0.78 **	0.77 **	0.871		
6.主观幸福感	3.12	0.72	3.00	0.31 **	0.40 **	0.21 **	0.33 **	0.40 **	0.792	
7.学业成就	3.46	0.68	3.33	0.35 **	0.26 **	0.39 **	0.42 **	0.46 **	0.43 **	0.752

注: ** .在 $p<0.01$ 水平(双侧检验)上显著相关

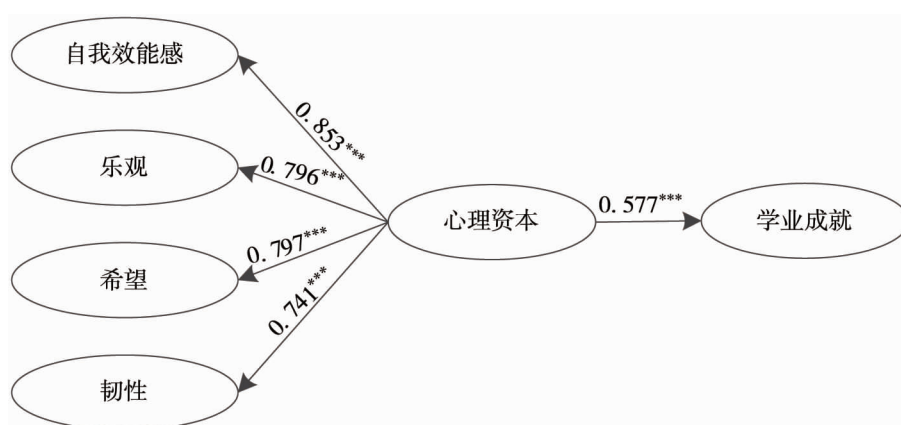


图 1 心理资本对学业成就的直接作用模型

注: *** 表示在 $p<0.001$ 的水平上显著

其次,检验主观幸福感在心理资本与学业成就间的中介作用,所验证的模型如图 2 所示。拟合指数 ($\chi^2 = 468.317$, $df = 202$, $\chi^2/df = 2.318$, $RMSEA = 0.062$, $CFI = 0.906$, $TLI = 0.893$), 尽管 TLI 稍小于 0.90,但远大于 0.85,能接受,且模型拟合较好。另外,心理资本显著正向影响主观幸福感($\beta = 0.454$, $p < 0.001$),假设 H2 得到支持;主

观幸福感显著正向影响学业成就($\beta = 0.341$, $p < 0.001$),假设 H3 得到支持;同时,心理资本依旧直接显著正向影响学业成就($\beta = 0.420$, $p < 0.001$),可确定主观幸福感在心理资本与学业成就间具有部分中介作用,效应值为 0.155 ($= 0.454 \times 0.341$),占总效应的 27%,假设 H4 得到验证。

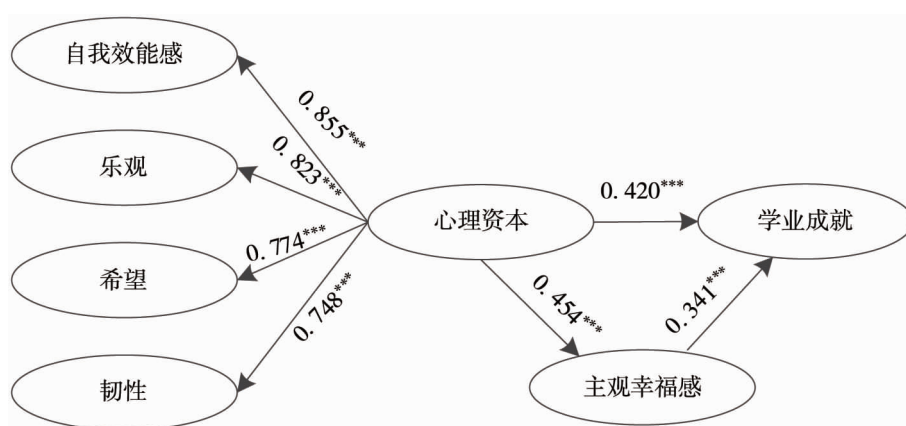


图 2 主观幸福感的中介作用验证模型

注: *** 表示在 $p<0.001$ 的水平上显著

4 结论与讨论

4.1 主要结论

本研究在我国高等教育情境下,结合问卷调查数据,利用 SEM 探讨大学生心理资本、主观幸福感和学业成就的关系及相关影响机理,得到如下结论:

(1)大学生心理资本对学业成就有显著正向影响。这点与 Luthans 等^[4]的探索性研究结果一致,表明心理资本这一整体构念能很好地预测学业成就,既进一步拓展了资源保存理论的应用范围,也在我国高等教育情境下对大学生心理资本与学业成就的关系作了有益探索。

(2)大学生心理资本对主观幸福感有显著正向影响。这点与现有研究结果^[6-7]一致,表明心理资本开发对大学生主观幸福感的培育和提高确实有重要作用。

(3)大学生主观幸福感对学业成就有显著正向影响。与企业组织情境下快乐的员工工作绩效更好的结论一致,快乐的学生学习绩效更好,说明学生积极情绪体验很重要,学校在日常的学生培养工作中应重视学生积极情绪的培养,提高其主观幸福感,为学生学业发展提供强大的心理基础。

(4)主观幸福感在大学生心理资本与学业成就的关系中有部分中介作用,说明大学生心理资本对学业成就的影响部分是通过主观幸福感实现的。在开发大学生心理资本的同时要注重培养学生的积极情绪,提高主观幸福感,最终促进学业成就。

4.2 本研究的主要贡献

本研究的贡献主要有如下表现:

(1)将心理资本各维度进行整合研究,考察心理资本这一整体的高阶构念与学业成就的关系。有关心理资本的现有研究主要在工业组织情境下进行,很少考察学生尤其是大学生的心理资本及其影响,为数不多的相关研究也主要只是考察心理资本的单个或部分维度和学业成就的关系,如 Chemers 等^[11]。即使考察整体心理资本和另外两个变量的关系,也只是利用心理资本的一阶模型,要么将心理资本处理成单维度变量(以自我效能感、乐观、希望和韧性的测量值作为其外显指标),如高素华^[7],要么将心理资本各维度的得分或平均得分直接相加,如 Luthans 等^[4],两者都不能体现各维度之间的协同效应。本研究直接

使用心理资本的二阶模型进行实证考察,与心理资本作为二阶构念的定义完全一致,能很好地体现心理资本四个维度之间可能存在的协同效应。

(2)探索大学生主观幸福感对学业成就的影响。现有研究主要探讨工业组织情境下主观幸福感对工作绩效的影响,或在教育情境下主要基于目标理论探讨中小学学生学业成就对主观幸福感的影响,而很少探讨学生主观幸福感对学业成就的影响,也很少以大学生为对象进行研究。本研究基于拓展——建构理论,结合来自我国高等教育情境下的问卷数据,探讨大学生主观幸福感对学业成就的影响,拓展了拓展——建构理论的应用研究和主观幸福感影响的研究范围。

(3)创造性地将主观幸福感作为中介变量引入心理资本与学业成就的关系中,探索主观幸福感的中介作用。到目前为止,尽管有少数研究探讨心理资本与学业成就的关系,但相关影响机理基本上仍是“黑箱”,而心理资本往往通过中介变量间接影响结果变量。本文首次在两者关系中引入主观幸福感这一中介变量并利用问卷调查数据揭示相关中介机制,这也是本研究最大的创新之处。

4.3 对高校大学生教育的启示

由于大学生心理资本不仅直接正向影响学业成就,而且通过主观幸福感对其产生间接影响,高校可集中实施学生心理资本干预训练,以改善和提高其主观幸福感和学生成就,具体可采取如下策略:

(1)提升希望水平。可帮助学生对学习进行比较规范的目标管理。具体来说,先帮助学生确定可考核、有价值的学业目标,并要求他们设计多种实现目标的途径并确定所需资源,再在充分讨论和周详考虑的基础上考察每种途径实现目标的可能性,以识别出可行途径激发学生实现目标的动机和信念。最后,思考目标实现过程中可能遇到的困难并制定应对计划。

(2)培养乐观的心态。一方面,帮助学生改变看待问题的角度,培养积极的归因倾向,凡事往好处想,并营造积极的人际交往环境等;另一方面,在学生面临逆境时帮助他们学会反思、诊断,弄清楚是否存在自我挫败的信念,并用更具现实性和建设性的信念去替代,以寻找更好的机会。

(3)加强挫折教育,增强学生韧性。学生在

学校生活中肯定会遇到各种困难和挫折,学校既可给其布置一些难度较大的任务,也可实施一些拓展训练项目进行挫折教育,帮助学生正确看待生活中的成败,积极应对难题和挑战,并从失败中学习。在当前00后大学生大多成长环境相对宽松,经历相对顺畅,且有相当一部分属于独生子女集万千宠爱于一身的背景下,加强挫折教育尤其具有重要意义。

(4)促进自我效能感(自信)。主要可围绕经验积累、提供角色榜样、积极反馈及生理和心理唤醒四个方面展开:比如课程讲授时内容安排从简单到复杂,争取在授课前期就帮助学生获取尽可能多的成功经验;充分运用案例研讨和情境模拟等教学方法,增强学生课程学习的参与性和体验性;多使用小组学习等教学形式,通过与学生差不多的角色榜样培养其自信心;给予学生积极和发展导向的反馈,促进积极的学习体验;帮助学生保持良好的生理和心理状态,如带领学生加强运动保持身心健康等。

值得一提的是,鉴于当前很少有高校开设专门讲授心理资本的意义和提升策略的课程,但都设有大学生心理健康教育课程的现实,可将心理资本理念全面融入后者,有针对性地设置专题教学模块,通过全面改善学生品质提升心理资本。另外,考虑到大学生心理资本各维度的发展水平可能不均衡,可根据各维度具体的发展水平和特点,有针对性地进行开发,促进四个维度的全面发展,只有四者全面发展,相互协调,才能真正提升心理资本。

(5)培育大学生主观幸福感。主观幸福感不仅有助于提高学业成就,而且本身具有重要的教育价值,高校应该重视心理健康教育,将大学生主观幸福感的培养纳入教育目标,培育积极向上的校园文化,营造良好的生活和学习氛围,通过各种途径帮助学生克服各种不良的心理倾向,培育和塑造主观幸福感。除了开发心理资本以增强幸福感外,还可采取其它措施,比如加强学生的社会联结,为学生提供社会支持等。

5 研究局限与未来研究方向

研究不足在于:(1)自陈式问卷存在固有局限。学生可能将心理资本各维度的评价相互混淆,之所以乐观的信度系数和聚合效度都稍低于

通行的标准,可能就是这个原因。(2)数据可能存在一定的共同方法偏差,同时,对学业成就的回报还可能在社会赞许偏差,今后可采用客观的学习成绩或平均学分绩点(GPA)作为因变量进行考察。(3)截面数据无法反应变量间的动态因果关系,采用纵向设计和时间序列数据更有说服力。(4)样本均来自同一所大学的两个学院,代表性相对有限,一定程度上影响研究结论的可推广性。比如,样本大部分都是女生,导致样本的性别比失衡,有可能造成研究结果的偏误,未来应采用性别更平衡的样本,并扩大样本规模和样本来源。

未来可考虑以下研究:(1)本研究首次发现大学生主观幸福感在心理资本和学业成就间的中介作用,研究结果有待进一步验证。而且,今后可基于这一发现,使用对照实验分离心理资本开发对主观幸福感和实际学习成绩的影响。(2)本研究的初步结果可以作为高校教育改革的催化剂,通过相对较短的干预措施或通过课程设计、教学方法和课程体系的综合改革,将心理资本开发融入教学改革实践,以此帮助学生克服学习压力和学业倦怠等障碍,并帮助学生构建竞争优势,取得就业竞争乃至未来职业生涯的成功。

参考文献:

- [1] 杨东平.教育蓝皮书:中国教育发展报告[M].北京:社会科学文献出版社,2016.
- [2] LUTHANS F, AVOLIO B J, AVEY J B, et al. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction[J]. Personnel Psychology, 2007(3): 541-572.
- [3] DATU J A D, KING R B, VALDEZ J P M. Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies[J]. The Journal of Positive Psychology, 2018(3): 260-270.
- [4] LUTHANS B C, LUTHANS K W, JENSEN S M. The impact of business school students' psychological capital on academic performance[J]. Journal of Education for Business, 2012(5): 253-259.
- [5] 孔企平,姚佩英.学生的主观幸福感具有重要教育价值——近年来“Well-Being”理论研究述评[J].全球教育瞭望,2013(11): 39-45.
- [6] LI B, MA H, GUO Y, et al. Positive psychological capital: A new approach to social support and subjective well-being[J]. Social Behavior and Personality: An

- International Journal, 2014(1): 135-144.
- [7] 高素华.大学生生活事件与主观幸福感间的作用机制研究——以心理资本和社会支持为中介[J].教育学术月刊,2017(3): 95-99.
- [8] 王雁飞,朱瑜.心理资本理论与相关研究进展[J].外国经济与管理,2007(5): 32-39.
- [9] 王雁飞,李云健,黄悦新.大学生心理资本、成就目标定向与学业成就关系研究[J].高教探索,2011(6): 128-136, 148.
- [10] LUTHANS F, YOUSSEF-MORGAN C M. Psychological capital: An evidence-based positive approach[J]. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2017(1): 339-366.
- [11] CHEMERS M M, HU L, GARCIA B F. Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment [J]. Journal of Educational Psychology, 2001(1): 55-64.
- [12] RUTHIG J C, PERRY R P, HALL N C, et al. Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students [J]. Journal of Applied Social Psychology, 2004(4): 709-730.
- [13] CONTI, R. College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? [J]. Social Psychology of Education, 2000 (2): 189-211.
- [14] ELLIOTT E S, DWECK C S. Goals: An approach to motivation and achievement[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1988(1): 5-12.
- [15] SNYDER C R, SHOREY H S, CHEAVENS J, et al. Hope and academic success in college [J]. Journal of Educational Psychology, 2002(4): 820-826.
- [16] MARTIN A J, MARSH H W. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience [J]. Journal of School Psychology, 2008 (1): 53-83.
- [17] 花慧,宋国萍,李力.大学生心理资本在心理压力与学业绩效关系中的中介作用[J].中国心理卫生杂志,2016(4): 306-310.
- [18] DIENER E. Subjective well-being [J]. Psychological Bulletin, 1984(3): 542-575.
- [19] 许慧.积极情绪对大学生学习韧性的影响[J].高等教育研究,2015(3): 74-77.
- [20] MEGA C, RONCONI L, DE BENI R. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement[J]. Journal of Educational Psychology, 2014 (1): 121-131.
- [21] BUCKER S, NURAYDIN S, SIMONSMEIER B A, et al. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis [J]. Journal of Research in Personality, 2018(74): 83-94.
- [22] STEINMAYR R, CREDE J, MCELVANY N, et al. Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects [J]. Frontiers in Psychology, 2016(1994): 1-13.

The Effect of University Students' Psychological Capital on Academic Achievements: Mediating Role of Subjective Well-Being

ZHANG Silong^a, LI Jianqi^b, LIU Yiyang^a

(a. College of Business, Central South University of Forestry and Technology, Changsha 410004;

b. School of Marxism, Hunan City University, Yiyang 413049, China)

Abstract: Cultivating university students' subjective well-being and improving their academic achievements are the strategic connotation of higher education reform in China. The structural equation modeling (SEM) is used to empirically test the influence of college students' psychological capital on academic achievements and the mediating effect of subjective well-being on 339 self-filled questionnaires. The results show that university students' psychological capital has a significant positive impact on academic achievements, and the subjective well-being plays a partial mediating role in their relationship. The results provide new methods to improve university students' happiness experience, mental health, and academic achievements to ultimately enhance the quality of higher education.

Keywords: university students; psychological capital; subjective well-being; academic achievements

(责任校对 王小飞)