

■人文社会自然科学研究

教师谦卑与大学生课堂积极表达：一个双路径模型

邹文谦^{1,2}, 陈淑贞², 丁毅³

(1. 宁波幼儿师范高等专科学校, 浙江宁波 315016; 2. 台湾铭传大学企业管理学系, 台湾台北 111605;
3. 南京师范大学心理学院, 江苏南京 210097)

摘要:为了考察高校教师谦卑行为对大学生课堂积极表达的影响,并探索课堂心理安全感和学业自我效能感的中介作用,采用表达谦卑量表、心理安全感量表、学业自我效能感量表、课堂积极表达量表对801名大学生进行调查。结果发现:教师谦卑行为显著正向预测大学生课堂积极表达;课堂心理安全感和学业自我效能感在教师谦卑行为与大学生课堂积极表达之间起中介作用。结论:教师谦卑行为能通过提升大学生心理安全感和学业自我效能感间接提升其课堂积极表达行为。

关键词:教师谦卑行为;课堂心理安全感;学业自我效能感;课堂积极表达行为

中图分类号: G645

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)08-0118-7

PDF获取: <http://sxxqsfxj.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.08.015

Teacher-expressed Humility and Students' Active Expression in Class: A Dual-path Model

ZOU Wen-Qian^{1,2}, CHEN Shu-zhen², DING Yi³

(1. Ningbo Childhood Education College, Ningbo 315016, China;

2. Department of Business Administration, Ming Chuan University, Taipei 111605, China;

3. School of Psychology, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: The current study aimed to examine the influence mechanism of teacher-expressed humility on students' active expression in class, focusing on the mediating effect of students' psychological safety and academic self-efficacy. Expressed humility scale, psychological safety scale, academic self-efficacy scale, and active expression in class scale were used to investigate 801 college students. The results showed that: teacher-expressed humility significantly positively predicted students' active expression in class; psychological safety and academic self-efficacy played a mediating role between teacher-expressed humility and students' active expression in class. The conclusion is that: teacher-expressed humility can indirectly improve students' active expression in class through enhancing psychological safety and academic self-efficacy.

Key words: teacher-expressed humility; psychological safety in class; academic self-efficacy; active expression in class

一、问题提出

大学生课堂沉默是高校普遍存在的现象。如何打破学生课堂沉默,促进大学生课堂积极表

达,受到了研究者广泛关注。现有关于大学生课堂积极表达的研究聚焦其现状调查^[1],及后果探索^[2],有关学生课堂积极表达影响因素的研究较少且大都为质性研究,故无法为改进课堂教学提

收稿日期:2022-06-07;修回日期:2022-06-14

基金项目:浙江省教育科学规划2022年度规划项目(2022SCG130)

作者简介:邹文谦,男,江苏徐州人,宁波幼儿师范高等专科学校讲师,台湾铭传大学企业管理学系博士研究生,主要研究方向:教育管理;陈淑贞,女,台湾台北人,台湾铭传大学企业管理学系教授,博士生导师,管理学博士,主要研究方向:组织行为学;丁毅,男,安徽芜湖人,南京师范大学心理学院讲师,硕士生导师,心理学博士,主要研究方向:应用社会心理学。

出针对性的建议。教师是大学生课堂积极表达行为的重要影响因素^[3]。尽管有研究者指出教师坚持理性价值取向,谦卑对待学生,有利于发挥学生主体性,增强其课堂参与的意愿^[4-5],但尚未有研究运用量化方式探索教师谦卑与学生课堂表达之间的关系。已有研究证实,领导者的谦卑行为可以打破下属沉默^[6],增进下属建言^[7],促进团队学习氛围的形成^[8]。基于此,本研究聚焦教师谦卑,探索教师谦卑行为对大学生课堂积极表达的影响及其内在机制。依据社会信息加工理论(Social Information Processing Theory, SIP),本研究提出教师谦卑行为一方面能够通过提升大学生课堂心理安全感,让学生在课堂上“敢表达”,另一方面能够通过提升大学生课程学业自我效能感,让学生在课堂上“能表达”,进而提升其课堂积极表达行为。上述研究丰富了现有关于大学生课堂积极表达前因的研究,厘清了教师谦卑行为影响大学生积极表达的内在机制,既体现出一定理论创新又能够为教师在课堂教学中如何打破学生沉默提供实践启示。

二、理论基础与研究假设

(一)教师谦卑、课堂积极表达

个体在人际互动中所展现的谦卑行为称之为表达谦卑,它包涵三个维度:坦承自身不足;欣赏他人优点;谦虚学习^[9]。本研究聚焦课堂教学情境中教师与学生互动时所展现的谦卑行为,包涵教师愿意承认自己的弱点和不足,欣赏并接纳学生的长处、听取学生观点,愿意降低姿态向学生学习三个方面。

课堂积极表达是指学生超越课堂听讲和被动回答教师提问,在课堂上表现出主动提问、参与讨论乃至质疑教师观点等口头参与行为^[3]。从教师谦卑内涵出发,我们推测教师谦卑行为能对大学生课堂积极表达产生正面影响。首先,谦卑教师追求自我成长,乐于接受新知识、新想法^[10],在课堂上会不断鼓励学生表达自己的想法,这会直接促进学生在课堂上的积极表达行为。其次,谦卑教师能够客观地看待自己,愿意承认自己的弱点和不足,当他们遇到自己不懂或不擅长的事情时,他们会寻求学生的建议和帮助,进而会促进学生在课堂上的积极表达。第三,谦卑教师善

于发现学生的优点和长处,在课堂上展现出对学生的赞赏和尊重。谦卑教师所呈现出的这种赞赏和尊重能够提升学生在课堂上的地位感知。当学生感知到自己在课堂上的地位越高时其参与课堂活动的积极性就会越强。基于以上论述,本研究提出假设:H1:教师谦卑行为对大学生课堂积极表达有正向影响。

(二)课堂心理安全感、学业自我效能感的中介作用

尽管我们有理由推测教师谦卑能够促进大学生课堂积极表达,但教师谦卑影响大学生课堂积极表达内在的心理机制尚未得知。Morrison指出,个体在组织中选择表达或不表达自己取决于个体所感知的安全和效能这两个关键因素^[11]。感知安全指个体对表达自己观点这一行为相关风险或潜在负面结果的判断,体现为个体“敢不敢表达”;感知效能指个体对其表达行为是否可能有效的判断,体现为个体“能不能表达”。据此,本研究引入学生在课堂情境中的心理安全感和学业自我效能感作为中介变量,构建教师谦卑影响大学生课堂积极表达的双路径模型。

心理安全指个体对环境人际风险的后果感知,是个体敢于提出问题,寻求回馈,报告错误并表达自己的想法,而不会担心在此过程中自己的形象、发展会受到损害的知觉^{[12]239-273}。基于社会信息加工理论,本研究推测教师谦卑能够通过提升学生在课堂上的心理安全感进而促进其课堂积极表达行为。社会信息加工理论指出个体会从团体中寻求与环境有关的信息,通过对这些信息进行解读,调整其认知和态度,进而选择其行为方式^[13]。在课堂教学情境中,教师处于更高的地位、拥有更多权力,因此教师会被学生视为信息的重要来源,故而教师在课堂教学中所展现出的谦卑行为会对学生产生特定影响。首先,谦卑教师能够客观看待自身的不足与学生的长处,在课堂上愿意接纳学生的观点,也鼓励学生提出不同的观点,哪怕是批判性的观点。谦卑教师的上述行为会给学生传递出一个信息“在课堂上提出自己的观点是被鼓励的”。其次,谦卑教师追求自我成长,他们认为犯错是个体成长过程中不可避免的^[14],当学生在课堂上的表达出现错误时,教师不会选择批评学生而会鼓励学生从错误

中学习。依据社会信息加工理论,谦卑教师的上述行为会给学生传递出一个信息“犯错不可避免,在课堂上表达时出现错误也没有关系”。综上可知,教师的谦卑行为能够给学生传递出“在课堂上表达自己是安全的”信息,进而能够改变学生对于在课堂上表达自己观点这一行为的认知,提升其课堂心理安全感。当具有较高的心理安全感时,学生在课堂上选择表达自我的心理负担就会降低,进而能够促进其课堂积极表达行为。因此,本研究提出假设:H2:心理安全感在教师谦卑行为和大学生课堂积极表达之间起到中介作用。

学业自我效能感是一般自我效能感在学习领域的运用,是指个体对自己学习能力及对完成特定学习任务的预期与评判^[15]。自我效能感有四个来源:言语说服、成败经验、替代性经验和心理状态^[16]。依据社会信息加工理论,我们推测教师谦卑行为通过给学生传递出正面信息改变其关于学业上的自我认知,进而促进其课堂积极表达行为。一方面谦卑教师善于发现并赞赏学生的优点,教师的赞赏具有一定的说服效应,能够帮助学生提升其学业效能感。另一方面,谦卑教师乐意接纳学生的观点且能够降低姿态向学生学习,这能够帮助学生在课堂上积累成功经验,提升其在学业上的胜任感。总之,教师的谦卑行为能够在课堂上向学生传递出“你能行”的信息,进而提升其在学业上的效能感。具有较高学业自我效能感的学生相信自己在学业任务中能有较好的表现,因此在课堂上他们会采取积极主动的策略,将内心的想法表达出来。因此,本研究提出假设:H3:学业自我效能感在教师谦卑行为和大学生课堂积极表达之间起到中介作用(如图1所示)。

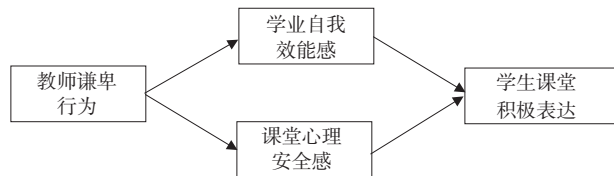


图1 研究架构

三、研究方法

(一)样本与调查过程

采用方便抽样和滚雪球抽样,以浙江省杭州市、宁波市、广东省珠海市的三所高校的在校大

学生为被试,通过问卷星平台进行问卷发放。共收集问卷1040份,剔除作答时间过短以及答案有明显规律的问卷,最终得到有效问卷801份,有效回收率77.02%。被试年龄在16-25岁,平均19.46岁($SD = 1.32$),其中男生303名(37.83%),女生498名(62.17%)

(二)变量测量

本研究采用的量表都是基于现有较为成熟的量表,条目测量均采用李克特7点量表(1=非常不同意,7=非常同意)。

1. 教师谦卑行为

采用 Owens 编制的表达谦卑量表并依据研究主题进行适当修订^[9]。量表共9个条目,具体条目如“在课堂教学中,该老师乐于听取学生的意见”。该量表在本研究中的信度 Cronbach's α 系数为0.95。

2. 学业自我效能感

采用 Pintrich 开发的动机学习问卷(MS-LQ)^[17],该量表立足大学课堂学习情境,是学者们广泛采用的学业效能问卷。量表共7个条目,具体条目如“我想我能在该老师的课程考试中取得好成绩”。该量表在本研究中的 Cronbach's α 系数为0.93。

3. 课堂心理安全感

采用 Detert 开发的心理安全量表^[18]。量表共包含3个条目,具体条目如“在课堂上,即便我的回答出错,也不会受到老师指责”。该量表在本研究中的 Cronbach's α 系数为0.89。

4. 课堂积极表达

采用张华峰等的课堂积极表达量表^[19]。量表共3个条目,具体条目如“在该老师的课堂上我会主动参与谈论”。该量表在本研究中的 Cronbach's α 系数为0.87。

5. 控制变量

由于人口统计学变量可能影响大学生的学习态度和表现^[19],故本研究将大学生的性别、年龄、年级、独生与否、生源背景和父母受教育水平当作控制变量来处理。

(三)统计工具

本研究主要采用 Amos21.0, SPSS19.0 和 PROCESS 插件执行相应统计分析。具体而言,首先应用 Amos21.0 进行共同方法偏差检验和测量

模型检验,接着应用 SPSS19.0 对主要研究变量进行描述性统计分析,最后应用 PROCESS 对研究假设进行检验。

四、研究结果

(一)共同方法偏差检验

本研究变量的测量均为被试一次性填写,需进行共同方法偏差检验。通过两种方法进行共同方法偏差检验^[20]。1)对原始数据进行探索性因素,结果显示 KMO =0.95,巴特利特球形检验值为 7912.81, $p<0.001$,且无法析出一个公共因子来解释大部分的变异。2)进行验证性因素分析,检验各测量变量间的区分效度。本研究理论模型为四因素模型(教师谦卑、心理安全感、学业效能感、积极表达行为),之后构建了三个竞争模型:三因素模型(教师谦卑、心理安全感+学业效能

感、积极表达行为),二因素模型(教师谦卑+积极表达行为、心理安全感+学业效能感),及单因子模型(教师谦卑+心理安全感+学业效能感+积极表达行为)。将竞争模型和理论模型进行对比(如表 1 所示)。通常认为 $\chi^2/df<3$ (相对宽松值为 5), CFI>0.9, TLI>0.9, RMSEA≤0.08, 表示模型拟合合理^[21]。由于 χ^2df 容易受样本量大小的影响,当样本量过大($N>500$)时,其值会变大^[22],本研究中样本量为 801($N>500$),故而 $\chi^2/df=3.43$,不足以拒绝原模型,还应综合考虑其他拟合指标进行判断^[23]。由表 1 可知,四因素模型的拟合度(CFI = 0.94, TLI = 0.93, RMSEA = 0.08)均达到可接受水平且优于其他竞争模型,证明了核心研究变量间的区分效度。因此上述两种方法均表明调查数据不存在严重的共同方法偏差。

表 1 验证性因素分析结果

模型	χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	RMSE	$\Delta\chi^2$	Δdf
四因素模型	614.75	179	3.43	0.94	0.93	0.08		
三因素模型	1370.70	186	7.37	0.84	0.81	0.13	755.95***	7
二因素模型	1863.47	188	9.91	0.77	0.74	0.16	1248.72***	8
单因素模型	2380.99	189	12.60	0.70	0.66	0.18	1766.24***	9

注:*** $p<.001$

(二)研究变量的描述性统计

本研究对主要变项的均值、标准差及相互间的相关系数进行分析发现(见表 2):教师谦卑与大学生积极表达行为($r = 0.55, p < 0.01$)、心理安全($r = 0.73, p < 0.01$)、学业自我效能($r = 0.66,$

$p < 0.01$)显著正相关。心理安全和学生积极表达($r = 0.57, p < 0.01$)显著正相关。学业自我效能和学生积极表达($r = 0.67, p < 0.01$)显著正相关。上述变量间的相关关系,为后续检验本研究的假设提供了初步的证据基础。

表 2 主要变量的均值、标准差和相关系数

变项	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.性别	1.62	0.49									
2.年龄	19.46	1.32	0.02								
3.年级	1.84	0.93	0.02	0.79**							
4.生源地	1.59	0.49	-0.02	-0.07*	-0.04						
5.独生与否	1.58	0.50	0.11**	0.03	0.01	-0.17**					
6.父母受教育水平	1.29	0.45	-0.05	-0.02	0.02	0.33**	-0.14**				
7.教师谦卑	5.50	1.06	0.07*	-0.16**	-0.17**	-0.01	0.02	0.02			
8.心理安全	5.55	1.08	0.10**	-0.11**	-0.11**	-0.01	0.01	0.03	0.73**		
9.学业效能	5.02	1.01	-0.06	-0.04	-0.07*	0.01	-0.02	0.10**	0.66**	0.58**	
10.积极表达	4.84	1.27	-0.14**	-0.11**	-0.16**	0.01	-0.02	0.05	0.55**	0.57**	0.67**

注:1.在性别上,男性=1,女性=2。2.在年级上,大一=1,大二=2,大三=3,大四=4。3.在生源地上,农村=1,城市=2。4.在独生与否上,独生=1,非独生=2。5.在父母受教育水平上,父母均为高中及以下=1,父母至少有一方为大专或以上=2。6. * $p < .05$, ** $p < .01$

(三)假设检验

首先,在控制学生性别、年龄、年级、生源地、独生与否以及父母受教育水平后,采用层次回归分析进行假设1检验。结果显示教师谦卑显著预测大学生积极表达行为($\beta=0.65$, $p<0.001$),H1获得支持。

其次,通过运行PROCESS的Model 4,同时将心理安全感和学业自我效能感作为中介变量纳入,分析间接效果显著性进而对中介效果进行检验^[24]。以801个样本为母体进行拔靴法,产生5000笔样本运算,结果如表3所示。心理安全在教师谦卑行为与大学生课堂积极表达行为间的

间接效果为0.23,在95%偏误校正百分等级(bias-correction percentile)信赖区间为[0.14, 0.32],信赖区间下限与上限之间不包含0,此意谓心理安全在教师谦卑行为与大学生课堂积极表达行为间起中介作用,本研究假设H2获得支持。学业效能感在教师谦卑行为与大学生课堂积极表达行为间的间接效果为0.39,在95%偏误校正百分等级信赖区间为[0.31, 0.47],信赖区间下限与上限之间不包含0,此意谓学业效能感在教师谦卑行为与大学生课堂积极表达行为间起中介作用,本研究假设H3获得支持。

表3 中介效果

变量	心理安全		学业效能		积极表现	
	模型1-1	信赖区间	模型1-2	信赖区间	模型1-3	信赖区间
常数	1.62** (0.62)	[0.39, 2.84]	0.35(0.64)	[-0.90, 1.60]	-0.35(0.73)	[-1.79, 1.09]
教师谦卑	0.74*** (0.03)	[0.69, 0.79]	0.64 *** (0.03)	[0.59, 0.69]	0.04 (0.05)	[-0.05, 0.13]
心理安全					0.32 *** (0.04)	[0.23, 0.40]
学业效能					0.60 *** (0.04)	[0.52, 0.69]
R ²	0.73		0.67		0.73	
F值	125.77***		90.30***		99.68***	
心理安全中介效果	效果=0.23		标准误(拔靴法)=0.05		信赖区间(拔靴法)=[0.14, 0.32]	
学业效能中介效果	效果=0.39		标准误(拔靴法)=0.04		信赖区间(拔靴法)=[0.31, 0.47]	

注:1.学生性别、年龄、年级、生源地、独生与否、父母受教育水平均作为控制变量纳入;2.表中括号内的数字为标准误;3.信赖区间均以95%偏误校正百分等级计算取得;4. ** $p<.01$, *** $p<.001$

五、讨论与结论

(一)研究讨论

第一,本研究证实教师谦卑行为能够促进大学生课堂积极表达,这丰富了现有关于大学生课堂积极表达前因的研究。谦卑在组织情境中所产生的积极效应已经得到广泛证实,但尚未有研究者在教育情境下探索教师谦卑行为。从这个角度出发,本研究聚焦高校教师谦卑行为并探究其积极影响,体现出一定创新。谦卑个体坚持理性的价值取向,他们能够认识到自身的局限,看到他人的长处,并且愿意向他人学习。组织中领导者所展现的谦卑行为能够显著正向预测下属的工作投入^[25],谦卑型领导被证实能够通过提升员工的敬业度^[26]和自我效能感^[27]进而促进其在工作中的建言行为。本研究聚焦教育情境,证实了教师谦卑行为能够打破学生课堂沉默,促进学

生课堂上的积极表达行为,提升学生课堂参与度,这呼应了现有研究,并证实了教师谦卑行为所产生的积极效应。这一研究结果启示我们,高校教师在树立权威的同时不可固守权威,应该时刻保持谦卑,以激发学生学习动机,促进其更多参与课堂教学活动。具体来说,教师可以从三个方面入手,一,在学生面前,教师要勇于面对自己的不足、承认自己的错误,而不是一味地掌控话语权、维护自身权威形象。二,教师要善于发现并欣赏学生的优点、长处。三,教师要能够放低姿态采纳学生观点、向学生学习,展现出与学生共同进步的心胸和气度。

第二,在教师谦卑行为与大学生课堂积极表达行为二者间的关系上,本研究引入心理安全感、学业自我效能感作为中介变量。依据研究结果,教师谦卑行为之所以能够促进学生课堂积极表达,一方面是增强了学生的心理安全感,让学

生在课堂上“敢表达”;另一方面是提升了学生在学业上的效能感,让学生在课堂上“能表达”。已有研究指出,学生会因为对课堂发言行为心存顾虑而不敢表达,如担心自己发言会被贴上“出风头”“爱炫耀”的负面标签^[28],担心自己所提问题会让老师难堪而遭到报复^[29],担心观点不一致破坏师生间或同学间的和谐关系、担心指出教师错误有损教师权威等^[19]。因此,学生在选择表达自己之前会经过“风险评估”。当学生在课堂上具有较高心理安全感时,其感受到的风险相对较低进而会更多地选择表达自己。再者,学生对于自身能力的认知也会影响其表达行为。专业能力上的不自信,表达能力上的不自信都会阻碍学生在课堂上的表达行为^[30-31]。学业自我效能感高,学生会相信自己具有较强的学业胜任力,在学业上就会采取积极主动的策略,将内心的想法积极表达出来。由此,本研究选择从“敢不敢表达”与“能不能表达”两个角度去探索教师谦卑影响大学生积极表达的路径,既呼应了现有的相关研究,又厘清了教师谦卑影响大学生积极表达的内在机制。这一研究结果提示,教师在课堂教学上除了需要学会展现谦卑行为外,还需要从两个方面入手让学生“敢表达”且“能表达”。一方面,教师要消除学生的顾虑,提高学生在课堂上的安全感,让其敢于在课堂上表达。教师可以直接鼓励学生表达自己,表扬积极发言的同学,对于回答错误的同学不做批评,首先肯定其敢于发言的勇气和积极发言的态度,然后告知同学错误是正常的,最后进行答题思路上的引导。另一方面,教师需要关注学业成绩不理想的学生,帮助这些学生提升学业信心。日常教学活动中教师要多给予这些学生一些关怀与鼓励,学会发现并赞赏他们的长处。另外,也可通过课程环节的设置给他们提供更多展示的机会,以帮助他们积累更多学业上的成功经验。

(二)研究结论

1)教师谦卑行为对大学生课堂积极表达有显著的正向影响。2)心理安全感在教师谦卑行为与大学生课堂积极表达二者关系间起中介作用。3)学业自我效能感在教师谦卑行为与大学生课堂积极表达二者关系间起中介作用。4)教师要学会展现谦卑行为,并可从两个方面入手提

升学生课堂积极表达,一方面提高学生在课堂上的安全感,让其在课堂上“敢表达”;另一方面提高学生学业自我效能感,让其在课堂上“能表达”。

[参考文献]

- [1] 吕林海,张红霞.中国研究型大学本科生学习参与的特征分析——基于12所中外研究型大学调查资料的比较[J].教育研究,2015,36(9):51-63.
- [2] 刘航,金利民.英语辩论与大学生批判性思维发展的实证研究[J].外语与外语教学,2012(5):24-28.
- [3] 张华峰,郭菲,史静寰.我国大学生课堂积极表达行为的现状及对学习收获的影响[J].教育研究,2020,41(4):85-94.
- [4] 李炳昌,秦俭.教师话语权与大学教学理性建构[J].教师教育学报,2015,2(1):15-22.
- [5] 梅珍兰.论谦卑作为一种教育态度[J].教育研究与实验,2012(3):28-31.
- [6] 袁凌,易麒,韩进.谦卑型领导对下属沉默行为的影响机制研究[J].软科学,2016,30(11):96-100.
- [7] 张亚军,张金隆,张军伟,等.谦卑型领导与员工抑制性建言的关系研究[J].管理评论,2017,29(5):110-119.
- [8] 杨陈,唐明凤.谦卑型领导与团队学习氛围:被调节的中介模型[J].研究与发展管理,2019,31(1):132-141.
- [9] Owens B P, Johnson M D, Mitchell T R. Expressed humility in organizations: Implications for performance, teams, and leadership[J].Organization Science, 2013, 24(5):1517-1538.
- [10] Owens B P, Hekman D R. Modeling how to grow: An inductive examination of humble leader behaviors, contingencies, and outcomes[J].Academy of Management Journal, 2012,55(4):787-818.
- [11] Morrison E W. Employee voice behavior: Integration and directions for future research [J]. Academy of Management annals, 2011, 5(1):373-412.
- [12] Edmondson A C, Kramer R M, Cook K S. Psychological Safety, Trust and Learning in Organizations: A Group-Level Lens. In Kramer R M, Cook K S. (Eds.). Trust and Distrust across Organizational Contexts: Dilemmas and Approaches[M]. New York, NY: Russell Sage, 2004.
- [13] Salancik G R, Pfeffer J. A social information processing approach to job attitudes and task design[J]. Administrative Science Quarterly, 1978, 23(2):224-253.
- [14] Owens B P, Wallace A S, Waldman D A. Leader narcissism and follower outcomes: The counterbalancing effect of leader humility [J]. Journal of Applied Psychology, 2015, 100(4): 1203-1213.

- [15] 林杰,刘衍玲,彭文波.大学生学业情绪与学习投入的关系:学业自我效能感的中介作用[J].中国特殊教育,2020(4):89-96.
- [16] Bandura A.Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theor[M].Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall,1986.
- [17] Pintrich P R, Smith D A, Garcia T, et al. Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) [J]. Educational and psychological measurement, 1993,53(3):801-813.
- [18] Detert J R, Burris E R. Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? [J].Academy of management journal, 2007,50(4):869-884.
- [19] 张华峰,史静寰.中国大学生课堂积极表达行为的影响因素分析[J].高等教育研究,2020,41(3):86-93.
- [20] 段锦云,黄彩云.变革型领导对员工建言的影响机制再探:自我决定的视角[J].南开管理评论,2014,17(4):98-109.
- [21] 吴明隆.结构方程模型:Amos实务进阶[M].重庆:重庆大学出版社,2013.
- [22] 曹志峰.高校教师胜任力与工作绩效关系研究[D].南京:南京大学,2018.
- [23] 刘儒德,曾美艳,宋灵青,等.初中生的错误观与错误应对方式对学习成绩的影响[J].心理发展与教育,2009,25(4):87-92.
- [24] Shrout P E, Bolger N. Mediation in experimental and non-experimental studies: new procedures and recommendations[J]. Psychological Methods, 2002,7(4):422-445.
- [25] 唐汉瑛,龙立荣,周如意.谦卑领导行为与下属工作投入:有中介的调节模型[J].管理科学,2015,28(3):77-89.
- [26] 冯镜铭,刘善仕,吴坤津.谦卑型领导与下属建言:传统性的调节作用[J].科研管理,2018,39(8):120-130.
- [27] 辛杰,刘淑君,孙卫敏.谦卑型领导影响员工建言行为机制研究[J].中央财经大学学报,2021(1):109-118.
- [28] 雷洪德,于晴,阳纯仁.课堂发言的障碍——对本科生课堂沉默现象的访谈分析[J].高等教育研究,2017,38(12):81-89.
- [29] 祝振兵,陈丽丽,金志刚.大学生课堂沉默的影响因素分析——基于内隐理论的视角[J].大学教育科学,2017(6):50-56,122.
- [30] 王金龙,杨伶,何叔飞.传统价值观、课堂沉默行为与学业成绩的关系研究[J].黑龙江高教研究,2019(9):89-95.
- [31] 张林,温涛,张玲.大学生课堂沉默的阻力与动力机制研究——基于560份调查问卷的实证[J].西南师范大学学报(自然科学版),2019,44(3):156-162.

[责任编辑 任丽平]

(上接第117页)

- [39] Department for Education. What qualification levels mean [EB/OL]. <https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/list-of-qualification-levels>.
- [40] Office of the Qualifications and Examinations Regulator. Regulated Qualifications Framework[EB/OL].https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/753486/RQF_Bookcase.pdf.
- [41] 吕雪娇,许晓晖.英国早期教育从业者QCF资格认证及其启示[J].学前教育研究,2012(7):56-60.
- [42] 任洁,李丹.基于双因素理论的“80后”知识型员工激励薪酬制度研究[J].生产力研究,2009(9):60-61,93.
- [43] 杨培灵,彭尚平.期望理论和双因素理论在薪酬管理中的应用[J].商场现代化,2009(4):332.
- [44] 杨岚.论双因素理论在薪酬管理中的应用[J].中国商贸,2010(19):85-86.
- [45] OECD. OECD Indicators: Education at a Glance2018 [EB/OL]. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>.
- [46] 彭兵,谢苗苗.影响幼儿教师专业成长的关键因素调查[J].学前教育研究,2009(10):47-50.
- [47] 王默,杨冬梅,董洋.完善非在编幼儿教师待遇保障机制的研究[J].中国人民大学教育学报,2016(2):54-66.
- [48] 胡金皎.对幼儿教师专业化发展的思考[J].学前教育研究,2009(8):60-62.

[责任编辑 李亚卓]