

■ 人才培养

DOI:10. 15998/j. cnki. issn1673-8012. 2024. 03. 007

学习共同体对大学生社会情感能力的影响机制研究



陈兆军^{1,2},王仕超¹,陈玉蕾¹,李人杰¹,郭建鹏¹

(1. 厦门大学 教育研究院, 厦门 361005; 2. 烟台南山学院 山东省社科普及教育基地, 龙口 265706)

摘 要:社会情感能力是个体获得全面发展、适应和服务社会的必备技能。学习共同体作为一种高影响力的教育活动,以师生互动和同伴互动为主要作用形式,对大学生能力发展产生赋权增能的社群效应。探讨学习共同体对促进大学生社会情感能力发展的作用机制,可为提升本科人才培养质量提供行动指南。鉴于学生个体嵌套于学校环境,通过建构多水平结构方程模型,以 107 所本科高校的 127 512 名本科生样本为研究对象,从个体水平和学校水平出发考察学习共同体体验、学习共同体投入两个维度(师生互动与同伴互动)对大学生社会情感能力的影响。研究发现,学习共同体体验在个体水平和学校水平上均显著直接预测社会情感能力。在个体水平上,学习共同体通过师生互动和同伴互动的中介作用间接预测社会情感能力;在学校水平上,师生互动在学习共同体体验和社会情感能力之间发挥显著的中介效应,而同伴互动发挥的中介效应不显著。相比而言,学校水平上的师生互动、个体水平上的同伴互动更能积极预测社会情感能力。基于此,参与学习共同体是大学生锻炼和提升社会情感能力的重要途径,高校需要继续加大对学习共同体环境的支持力度,构建同向而行的师生互动关系和同伴互动关系,努力营造良好的社会情感教育氛围。

关键词:社会情感能力;大学生;学习共同体;多水平结构方程模型

[中图分类号]G645 [文献标志码]A [文章编号]16738012(2024)03008215

修回日期:20240227
基金项目:山东省科学技术厅山东省重点研发计划(软科学项目)“山东省本科高校基础学科拔尖创新人才培养路径:基于社会情感学习的视角”(2023RKY05001)
作者简介:陈兆军,男,山东淄博人,厦门大学教育研究院博士生,烟台南山学院山东省社科普及教育基地主任,教授,主要从事大学生学习与发展和社会情感学习研究;
王仕超,男,福建南平人,厦门大学教育研究院硕士生,主要从事大学生学习与发展研究;
陈玉蕾,女,福建泉州人,厦门大学教育研究院硕士生,主要从事大学生心理健康研究;
李人杰,男,山东潍坊人,厦门大学教育研究院博士生,主要从事大学生学习与发展研究。
通信作者:郭建鹏,男,福建漳州人,厦门大学教育研究院教授,博士生导师,哲学博士,主要从事高等教育学和大学生学习与发展研究。
引用格式:陈兆军,王仕超,陈玉蕾,等. 学习共同体对大学生社会情感能力的影响机制研究[J]. 重庆高教研究,2024,12(3): 82-96.
Citation format: CHEN Zhaojun, WANG Shichao, CHEN Yulei, et al. The influence mechanism of learning community on undergraduates' social-emotional competency[J]. Chongqing higher education research, 2024, 12(3): 8296.

一、问题提出

随着我国高等教育迈入普及化阶段,入学人数增加以及学生入学动机和学习兴趣的多样性对高校办学质量提升的诉求愈发强烈^[1]。从全人教育视角看,大学生学习结果作为高等教育质量的重要体现^[2],表征为德智体美劳的全面发展;从能力发展视角看,大学生学习结果不仅包含可以用分数表征的认知能力,还包含难以用分数衡量的非认知能力,两者均衡和协调发展尤为重要。研究表明,社会情感能力与非认知能力同义,不仅是德智体美劳“五育”融合的重要纽带^[3],而且作为人在复杂社会环境中成长和生存所需的关键技能,对学生发展具有积极意义和重要价值,如在学业上能显著正向影响大学生的学习参与度^[4],在生活上能减少他们的决策风险以及增强亲社会行为表现^[5]。有鉴于此,大学生作为高等教育赖以生存的重要本体,其社会情感能力发展水平不仅体现新时代高等教育育人质量,更关切到高校怎样培养人的立德树人路径之问^[6]。如何引导大学生有效利用学习场域资源并将之转化为大学生社会情感能力发展的作用力成为高等教育研究的新课题。

纵览已有研究,社会情感能力学习及影响机制的学理探讨和实证分析较受关注,不乏鞭辟入里的见解。研究者们发现,学生个体的合作意识是促进社会情感能力发展的因素^[7],学校环境中的师生互动和同伴支持对大学生社会情感能力发展具有显著正向作用^[8]。学校是学生社会情感学习发生的最为重要的嵌套环境,学生社会情感能力发展同时受个体因素和学校环境相互作用的影响。不同学生个体具有差异性,身处不同教育环境有着不同的学习体验,学生社会情感的各项技能发展难免呈现复杂性和延时性^[9]。单一水平取向的研究并不能完全揭示社会情感能力的影响机制,从学生个体和学校双重水平同时考查学生社会情感能力影响机制,有望为提高学生社会情感能力培养的有效性提供借鉴。

学校存在的价值要素在于学生(学习者)和教师(助学者),当他们具有共同的目标任务、身份归属、合作对话时,学习共同体(learning community)^[10]便由此生成,并积极推动学生的“学业进步、人格成长和综合素质的全面发展”^[11]。研究表明,学习共同体对个体认知及非认知学习效果均具有中等程度的正向促进作用,其中对非认知层面的整体作用效果优于认知层面^[12]。乔治·库指出,学习共同体是学校建构的一种高影响力教育活动,可以保证学生至少可以与一名专业教师或一个同辈团体开展深度交流与互动,不仅能有效促进学业持续发展和学业成果产生,也会促进学生人际关系能力、自我规制能力等非认知技能的发展^[13]。学习共同体也称作学习社区,对个体发展具有群体动力作用。社区赋权(community empowerment)理论认为,社区或者社团给予人们权力、资源或机会,使人们可以在教育、健康和服务等方面自主决策、参与行动或发挥潜能,进而促使个人和集体均能获得成就感^[14]。由此可见,学习共同体是社会情感学习发生的重要环境,赋予个体发展其社会情感能力的机会。就学生个体而言,由于个人特征和活动参与程度的不同,每个学生感知学习共同体的作用不同,因而学生对学习共同体的感知必然体现个体层面的特征。学习共同体作为学校层面的高影响力教育活动,是以学校为单位进行组织的,在不同的学校环境中学习共同体存在差异,又必然体现学校层面的特征。因此,学习共同体兼具个体和学校双重特征,对大学生社会情感能力发展起着双重作用。在理论上,以学生个体为分析单位,可以呈现学生自身参与学习共同体的个体特征;以学校为分析单位,同一学校学生参与学习共同体的评定依赖于学校水平,可以观测学习共同体的学校特征,学习共同体在个体水平和学校水平上均可能作用于学生社会情感能力发展。在统计分析上,由于学生个体嵌套于学校环境,个体水平和学校水平这种嵌套式数据结构会破坏单水平结构方程模型的独立性假定,而采用多水平分析方法检验嵌套数据,有助于提升估计结果的准确度以及更为全面地把握实

际差异情况^[15]。据此,本研究以本科生为调查案例,通过建构和验证多水平结构方程模型来揭示学习共同体如何在个体水平和学校水平上为大学生社会情感能力发展而赋权增能。

二、理论基础与研究假设

(一)学习共同体及其操作性定义

共同体概念由德国社会学家滕尼斯提出^[16],指自然形成的、同质的、有边界的人类生活群体,比如家族、村庄。后来受现代工业化社会发展的影响,原始意义上的共同体转化为一种主动建构的、异质的、开放的目标组织,个体在共同体营造的归属感和信赖感中获得主体性发展。在教育领域,美国约翰·杜威为设计学校愿景,最早运用共同体概念将学校构建为民主主义的社会组织^[17]。随着 21 世纪学习社会的转型,学界用学习共同体重新审视学校教育中教与学的关系。在个体学习层面,学习共同体意味着不同学生个体为完成共同的学习目标任务而进行合作、交流、对话、探究等学习活动^[18]。在学校教育层面,学习共同体是一个系统的学习环境,当学习者面对真实或虚拟的任务时,他们会获得诸如教师、同伴、专家的帮助和支持,在环境的持续供给中通过适应性学习达成学习目标^[10]。个体层面的学习共同体是指每一个学生感知的以个体为单位的学习共同体,即每个人的学习共同体,但其遮掩了不同个体身处的不同学校环境。学校层面的学习共同体是每所学校凝聚成以学校为单位的学习共同体,即一个整体的具有学校特色的学习共同体,但其忽视了这个学校单位中的个体差异性。无论是个体层面还是学校层面,学习共同体都是以师生、同伴之间的互动交流作为存在形式,促进学习共同体成员的共同成长与进步。

当前学界对学习共同体的理解尚未达成一致认识。在宏观上,学习共同体被视为一种未来愿景和教育理念,或者是教学中的社会关系变革;在微观上,学习共同体被当作活跃在课堂、校园、网络等空间的学习实体。纪河等综合对学习共同体概念溯源的理解,将学习共同体看作是学习者与助学者通过对话、协商、合作、参与等行为方式凝聚而成的学习生态系统,这些行为方式是学习共同体建立、维持以及不断发展的基本保障^[19]。在大学环境中,学习共同体是由大学生和教师两大价值主体为达成学习目标而凝聚形成的一种学习形式,强调的是基于合作又超越合作的知识生成途径和方法^[20]。大学生作为学习者,教师作为教育者,两者最主要的活动方式是师生之间的互动和生生之间的互动。为此,本研究按照活动方式这一行为层面对学校共同体进行操作性定义,即学习共同体是包含师生互动和同伴互动两大主体作用的学习组织。

然而,并不是所有在校学习活动都能构成学习共同体。学习共同体强调成员间的互动合作和共同目标,而非仅仅身处同一教室和同一所学校。在一定条件下,在校学习活动也有可能形成学习共同体,如学生与老师讨论学习计划和表现、同伴小组合作学习,当这些活动促进深入的合作和互动时,学生就是在参与一个学习共同体。换言之,虽然在校学习为形成学习共同体提供场地和机会,但单纯的在校学习并不等同于参与学习共同体。要成为学习共同体的一部分,学生之间的互动需要超越物理共存,上升到共享目标、互相支持和深入合作的层次。

总体而言,学习共同体重视通过建构一个以知识为载体、蕴含师生互动和同伴互动的学习场景,将各种教学关系联结起来,促进大学生知识的内化、关系的互动以及知识与情感学习目标的建成。

(二)学习共同体对社会情感能力发展的影响

大学生的典型特征是担当责任、做出独立决策以及构建家庭之外的亲密关系^[21],而且他们处于人生重要的“拔节孕穗期”,不仅需要建构与自我、与他人、与集体三重关系,还要做出对自己、他人、集体负责任的决策,顾及他人和集体的利益。根据陈兆军等人提出的大学生社会情感能力框架^[22],

本研究从自我关系能力、人际关系能力、集体关系能力、负责任决策能力4个维度考量大学生的社会情感能力。

此外,在学校环境中,良好的师生关系和同伴关系是学生社会情感能力得以发展的最初“沃土”^[23]。学习共同体作为师生互动、同伴互动两大学习要素的凝聚体,不仅促使大学生在相互沟通和合作交流中高效完成任务,并持续提升他们互助合作的能力,也能够为个体的知识建构和意义生成提供更加真实的社会互动情境,促进大学生学习最大化价值的实现^[24]。因此,学习共同体可能会影响大学生社会情感能力各个维度的发展。

其一,学习共同体对自我关系能力的潜在影响。一项关于师范生学习共同体的研究表明,师范生学习共同体具有自我认同、自我控制、自我适应、自我发展等自组织特征,不仅重视个体差异性,而且关注个体的主体性和能动性^[25],佐证了学习共同体对自我发展的影响。文秋芳也指出,专业学习共同体环境能为教师发展自我意识、自我决心、自我目标、自我行动、自我反思提供较好的条件^[26]。其二,学习共同体对人际关系能力的潜在影响。教师专业学习共同体的根本任务是建构一种教师之间和谐、融洽的共生环境,追求一种更真实、更持久的精神联合,学习共同体的构建从根本上是形成一种以情感为纽带的身份关系^[27]。其三,学习共同体对集体关系能力的潜在影响。学习共同体本身就是一种通过成员之间的交流与合作不断加深对共同体愿景认识的过程^[28]。学习共同体以合作学习为核心,在合作学习中每个成员需要秉持积极的、集体主义的、对小组负责的态度以及良好的社交沟通技能技巧^[29]。其四,学习共同体对负责任决策能力的潜在影响。研究表明,在学习共同体中,组内成员议定责任,共守学习契约,将个人学习、任务承担与组内任务和成就紧密关联,让学生体悟“为他即为己”“成就他人即成就自己”的道理^[30]。郑葳等指出:“主体意味着不仅享受权利还要承担责任……负责责任的共同体成员应协商分工,主动去寻求解决问题所需的知识,并与他人共享这些知识和各自的专长。”^[10]根据以上分析,大学生积极参与学习共同体活动,融入师生互动和同伴互动,可能有利于他们的社会情感能力发展。

(三)学习共同体与社会情感能力的假设关系模型

参与学习共同体是大学生学习的重要经历,也是其社会情感能力习得和锻炼的途径。陆根书等从学生自身角度和学生感知的学习环境角度对大学生学习经历进行界定^[31]。其中,学生自身角度是观测大学生个体在学习和发展活动中所付出的努力以及通过学习活动获得认知与情感发展的结果;感知的学习环境角度是观测学校支持和鼓励大学生积极投入学习与发展活动的情况。实证研究表明,大学生自身投入与感知的学习环境之间相互作用而形成的学习经历对其能力发展有着重要影响^[32]。鉴于此,个体感知的学习环境对学习共同体的支持、个体在学习共同体活动中的投入以及社会情感能力发展水平三者之间可能存着一定的结构关系,这种个体水平层面的结构关系同时嵌套于学校教育。

郭建鹏等人基于比格斯(Biggs)的“前期—过程—结果”模型^[33],通过实证构建了一个大学生学习体验、学习投入与学习结果的关系模型,发现大学生学习体验既直接影响学习投入和学习结果,也通过学习投入的中介作用间接影响学习结果^[34]。本研究参照这一关系模型,以大学生体验的学校教育对学习共同体活动的支持为前期变量(简称“学习共同体体验”),以大学生在参与学习共同体过程中表现出的师生互动和同伴互动投入为过程变量(简称“学习共同体投入”),以大学生社会情感能力为结果变量,构建兼顾个体水平和学校水平的嵌套式结构方程假设模型(如图1)。学习共同体体验(学习体验)是能够同时预测学习共同体投入(学习投入)与社会情感能力(学习结果)的较为重要的前因变量。本研究构建的多水平结构方程模型实际上是控制了学习共同体体验后,分析两类学习共同体投入对社会情感能力的影响,能够在一定程度上缓解遗漏变量偏差带来的内生性问题。而且多

水平结构方程分析方法本身具有解决嵌套数据引发测量误差的优势,故探讨学习共同体体验、学习共同体投入(师生互动和同伴互动)、社会情感能力三者的结构关系在个体水平上和学校水平上的异同,能够较为全面地揭示和反映社会情感能力的影响机制。

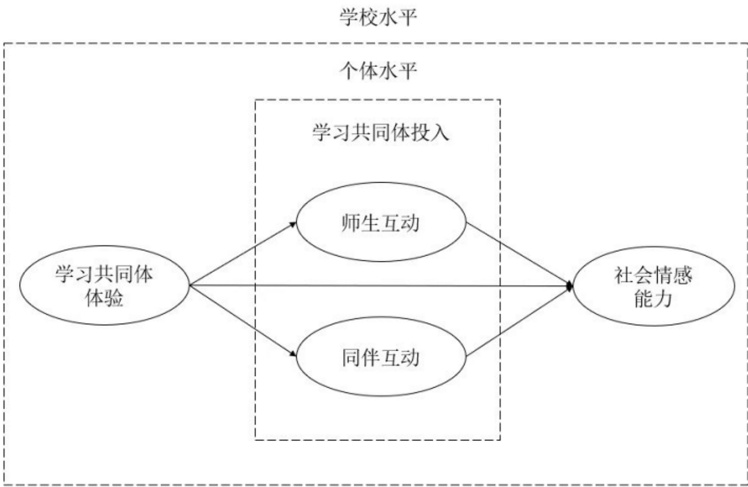


图 1 学习共同体与社会情感能力关系的多水平结构方程假设模型

三、研究设计

(一)数据来源

本研究的数据来源于 2022 年厦门大学“全国普通高校本科教育教学质量调查”课题组对新冠肺炎疫情背景下我国大学生学习情况的调查。由调查者邀请,学生自愿登录网络调查平台花费 15 分钟左右填写问卷,回答全部问题后方可提交问卷。回收电子问卷共 189 046 份,经过数据清洗(删除规律性作答、答题时间少于 5 分钟的样本数据),得到来自 107 所本科高校的 127 512 份有效问卷,并且每所学校的有效问卷数都达到 300 份以上,问卷回收有效率为 67.45%。样本中,“双一流”建设高校占 7.73%,普通本科高校占 53.38%,新建本科高校占 36.52%,独立学院占 2.37%;生源地为县城及以上学生占 53.76%、乡镇或农村学生占 46.24%;男生占 28.14%,女生占 71.86%;大一学生占 39.75%,大二学生占 24.48%,大三学生占 23.14%,大四及以上的学生占 12.63%;人文社会科学类专业的学生占 58.75%,理工农医类专业的学生占 41.25%。整体被试的平均年龄为 20.75 岁。

(二)调查工具和变量

本研究采用的学习共同体体验和投入测度题项均选自郭建鹏编制的《大学生学习量表》^[35]。学习共同体的主体作用不是独立发挥的,而是需要学校层面的支持。乔治·库将学习共同体列为高影响力教育活动之一,倡导学校鼓励不同背景的学生组成合作小组、开展“跨课程”学习以及鼓励学生围绕某一学术问题或现实问题进行合作探究^[13]。学习共同体作为学习者的共同体,需要学校为学习者提供从不同水平和不同角度加入围绕知识的合作、争论和评价的活动平台^[36],营造团队成员进行对话或者开展某种实践活动实现知识建构的学习环境^[37]。可见,学生感知的学习共同体环境支持涉及学校鼓励不同背景的学生交流、跨课程学习、提供校内外活动平台和环境等多个方面。本研究从《大学生学习量表》中选取学校支持大学生参与学习共同体的题项测度大学生学习共同体体验,包括 4 个题项(例如“学校鼓励来自不同家庭背景、社会环境、民族/种族和国家的学生交流”),调查大学生对学校支持参与交流学习、跨学科学习、校园活动以及社会实践的感知。量表采用李克特五点量表计分(从“1=完全不符合”到“5=完全符合”),自我报告得分越高表示学生感知的学习共同体活动越充足。

大学生学习共同体投入包括师生互动 3 个题项(例如“与老师讨论自己的学业表现”)和同伴互动 3 个题项(例如“参与小组合作学习”),调查大学生与老师交流互动、同伴互动合作学习的情况。量表采用李克特五点量表计分(从“1=从不”到“5=总是”),自我报告得分越高表示学生越多地参与师生互动和同伴互动。

大学生社会情感能力测度题项选自陈兆军等人编制的大学生社会情感能力量表^[22],包括 12 个测度题项,其中学生处理自我关系 3 个题项(例如“我能克服困难并坚持完成任务”)、处理他人关系 3 个题项(例如“我知道要换位思考,同情别人的感受”)和处理集体关系 3 个题项(例如“我能维护集体荣誉,并积极为集体做贡献”),以及做出负责任决策 3 个题项(例如“我所做出的决策不仅对自己负责,也会对他人和集体负责”)。量表采用李克特五点量表计分(从“1=完全不符合”到“5=完全符合”),自我报告得分越高表示学生社会情感能力发展得越好。

(三)数据分析方法

本研究的数据分析主要是在 Mplus 8.0 统计软件上完成的。首先使用验证性因子分析以检验量表的结构效度,其次对变量进行描述性统计和相关分析,最后通过多水平结构方程模型探讨学习共同体体验、学习共同体投入、社会情感能力三者之间的关系。

在控制变量选择方面,鉴于大量研究一致证实随着个体生理趋向成熟和社会性别角色倾向加强,女生在共情(理解和关注他人情感)^[38]以及尽责性、成就动机、外倾性和情绪稳定性^[39]等方面的发展水平均高于男生,故本研究将性别因素作为控制变量纳入模型以降低干扰效应。

在正式数据分析之前,采用 Harman 单因子方法检验共同方法偏差,模型拟合指标显示: $X^2[152]=868\ 728.008,P<0.001,^2/df=5\ 715.32,RMSEA=0.212,CFI=0.632,SRMR=0.150$ 。单因子模型拟合指标较差,表明本研究数据不存在严重共同方法偏差问题。

四、研究结果

(一)量表信度和效度分析

为确保研究工具的信效度水平,本研究首先进行包含 4 个一阶因子的验证性因子分析。结果显示,测量模型的拟合指数良好($X^2[146]=42\ 207.158,P<0.001,RMSEA=0.048,SRMR=0.031,TLI=0.960,CFI=0.966$)。各因子题项的负荷值均大于 0.70,而且 t 值在 0.001 水平上显著,表明量表的结构效度良好。所有因子的 AVE 值都大于 0.50,且 AVE 根号值均大于各因子之间的相关系数,表明量表的收敛效度和区别效度良好。所有因子的克隆巴赫(Cronbach) α 系数和组合信度都大于 0.70,表明量表的信度良好。总体而言,本研究工具的信效度水平比较理想(见表 1),调查数据适合做进一步分析。

表 1 量表各维度的相关矩阵、信效度和描述性统计($n=127\ 512$)

	1	2	3	4	α	CR	AVE	CFA 载荷范围(均值)
学习共同体体验	0.87				0.92	0.93	0.76	0.80~0.94(0.87)
师生互动	0.37	0.91			0.93	0.93	0.82	0.84~0.94(0.91)
同伴互动	0.45	0.60	0.86		0.89	0.89	0.74	0.84~0.90(0.86)
社会情感能力	0.50	0.40	0.54	0.86	0.96	0.96	0.75	0.81~0.90(0.86)
均值	4.08	3.42	4.01	4.18				
标准差	0.89	1.03	0.74	0.68				

注:表格中的三角矩阵为各变量之间的皮尔逊相关系数,均在 0.001 水平上显著;黑体数值为平均萃取方差

(AVE)的根号值;量表平均值为变量中各题得分加总除以题项数量。

(二)描述性统计与相关分析

如表1所示,学生在学习共同体体验、同伴互动投入与社会情感能力发展上表现较好,在师生互动投入上有待进一步增强。在学习共同体体验上,学生的平均得分为4.08分,高于理论中值3分,表明学校为学生提供了比较充分的学习活动支持;在学习共同体投入上,学生在师生互动上有待进一步提升($M=3.42$),而在同伴互动上的投入较高($M=4.01$),表明学生在学校与同伴的互动较多而与老师的互动较少;在社会情感能力上,学生自评的社会情感能力较好($M=4.18$),表明大学生对自身社会情感能力发展状况较为认可。

表1中相关分析结果显示,所有变量之间均存在显著的正相关关系($P<0.001$)。其中,学习共同体体验与学习共同体投入中的师生互动、同伴互动分别呈中等相关关系($0.30\leq r<0.50$),与社会情感能力呈较强程度的相关关系($r\geq 0.50$);师生互动与同伴互动之间呈现较强相关关系;师生互动与社会情感能力呈现中等程度相关关系,略低于同伴互动与社会情感能力之间的相关程度。本研究中各变量存在显著相关关系,后续研究可以使用结构方程模型检验变量之间的假设关系。

(三)多水平结构方程模型分析

表2呈现了每个因子所对应观察变量的组内相关系数和设计效应的范围。虽然学习共同体体验、师生互动、同伴互动和社会情感能力各自维度所对应观察变量的组内相关系数(Intraclass Correlation Coefficient, ICC)均较小,但本研究的组群平均规模(average cluster size)为1 191.701,且计算后的各观察变量的设计效应均远大于2,因而仍有必要采用多水平结构方程模型的分析方法^[40]。

表2 各因子对应观察变量的组内相关系数和设计效应

	组内相关系数(ICC)	设计效应(design effect)
学习共同体体验	0.033~0.049	39.33~58.39
师生互动	0.052~0.054	61.97~64.35
同伴互动	0.030~0.032	35.75~38.13
社会情感能力	0.022~0.030	26.22~35.75

注:设计效应=1+(组群平均规模-1)×组内相关系数。

本研究通过多水平结构方程模型分析学生的学习共同体体验、学生在学习共同体投入中的师生互动和同伴互动、社会情感能力之间的关系。表3显示模型的拟合指数良好($X^2[294]=61\,136.995$, $P<0.001$, RMSEA=0.040, CFI=0.912)。多水平结构方程模型的 X^2 , LL, AIC和BIC均小于单水平结构方程模型中的相应指标,表明多水平结构方程模型优于单水平结构方程模型。通过比较多水平结构方程模型和单水平结构方程模型的结果可以发现,在多水平结构方程模型的组内水平(个体水平)上,学习共同体体验对社会情感能力、师生互动和同伴互动的预测作用,以及师生互动和同伴互动对社会情感能力的预测作用均与单水平结构方程模型的预测作用相近,但在多水平结构方程模型的组间水平(学校水平)上有较大差异。

图2显示学习共同体体验、师生互动、同伴互动和社会情感能力的多水平结构关系。在个体水平上,学习共同体体验显著正向预测学生的师生互动($\beta=0.366$, $P<0.001$)和同伴互动($\beta=0.482$, $P<0.001$),且对同伴互动的预测作用更大。除此之外,学习共同体体验还能显著正向预测学生的社会情感能力($\beta=0.314$, $P<0.001$)。在学习共同体投入对社会情感能力的直接预测中,同伴互动($\beta=0.$

380, $P<0.001$) 的正向预测作用远大于师生互动($\beta=0.073, P<0.001$)。

表 3 单水平和多水平结构方程模型的标准化结果

	单水平结构	多水平结构	
		个体(组内)	学校(组间)
社会情感能力			
学习共同体体验	0.325 ^{***} (0.003)	0.314 ^{***} (0.005)	0.650 ^{***} (0.046)
师生互动	0.080 ^{***} (0.003)	0.073 ^{***} (0.004)	0.317 ^{***} (0.075)
同伴互动	0.373 ^{***} (0.003)	0.380 ^{***} (0.005)	0.107 (0.080)
师生互动			
学习共同体体验	0.371 ^{***} (0.003)	0.366 ^{***} (0.010)	0.545 ^{***} (0.066)
同伴互动			
学习共同体体验	0.484 ^{***} (0.002)	0.482 ^{***} (0.007)	0.618 ^{***} (0.066)
模型拟合			
卡方	64 533.720	61 136.995	
自由度	147	294	
近似误差均方根	0.059	0.040	
比较拟合指数	0.948	0.912	
对数似然	-1 961 159.316	-1 949 159.544	
赤池信息量准则	3 922 442.632	3 898 529.088	
贝叶斯信息准则	3 923 047.502	3 899 553.465	
标准化均方根残差	0.094		
组内的标准化均方根残差		0.097	
组间的标准化均方根残差		0.121	

注:括号内为标准误;***代表 $P<0.001$;仅组间水平的同伴互动对社会情感能力的预测不显著($P=0.180$)。

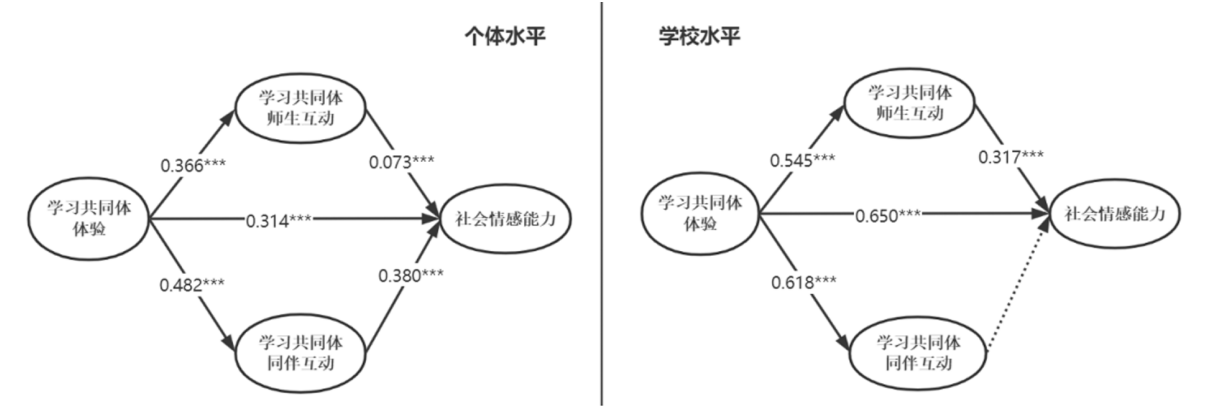


图 2 学习共同体体验、师生互动、同伴互动和社会情感能力的多水平结构方程模型

注:图中虚线表示标准化路径系数不显著,其余路径的标准化路径系数均在 0.001 水平上显著。

在学校水平上,学习共同体体验显著正向预测师生互动($\beta=0.545, P<0.001$)和同伴互动($\beta=0.618, P<0.001$),而且还能直接正向预测学生的社会情感能力($\beta=0.650, P<0.001$)。学校水平的师生互动($\beta=0.317, P<0.001$)也能显著正向预测社会情感能力,但是同伴互动($\beta=0.107, P=0.180$)对社会情感能力的预测作用不显著。

比较个体水平和学校水平的各路径标准化系数可以发现变量预测作用的跨水平变化。第一,学校水平的学习共同体体验对学生的师生互动、同伴互动以及社会情感能力的直接预测作用均大于个体水平,表明以学校为单位的学习共同体体验更多的是影响该校学生在师生互动、同伴互动和社会情感能力上的整体水平,而对个体的影响参差不齐。第二,在学校水平上的师生互动($\beta=0.317, P<0.001$)对社会情感能力的正向预测作用是个体水平上($\beta=0.073, P<0.001$)的4.3倍,表明学校整体的师生互动情况对该校学生的平均社会情感能力的影响更大,而在个体水平上能显著预测社会情感能力的同伴互动,在学校水平上对社会情感能力的预测作用却不显著。师生互动和同伴互动对社会情感能力的预测作用在个体水平和学校水平上的反转,可能是因为不同学校间的师生互动差别较大而同伴互动差别较小,从而导致学校水平的师生互动比同伴互动更能预测学校学生的平均社会情感能力。

表4报告了师生互动和同伴互动的中介效应情况。除了模型中的直接预测作用外,在个体水平上,师生互动和同伴互动均在学习共同体体验和社会情感能力之间具有显著的部分中介效应($\beta=0.027, 95\%CI:0.023\sim0.030, P<0.001; \beta=0.183, 95\%CI:0.176\sim0.190, P<0.001$)。因此,在个体水平上,学习共同体体验对社会情感能力预测的总效应为0.524($P<0.001$),通过师生互动间接预测社会情感能力的中介效应量为5.15%,通过同伴互动间接预测社会情感能力的中介效应量为34.92%。在学校水平上,师生互动在学习共同体体验和社会情感能力之间具有显著的部分中介效应($\beta=0.173, 95\%CI:0.084\sim0.262, P<0.001$),而同伴互动在学习共同体体验和社会情感能力之间不具有显著的中介效应($\beta=0.066, 95\%CI:-0.031\sim0.163, P=0.183$)。因此,在学校水平上,学习共同体体验对社会情感能力预测的总效应为0.889,而通过师生互动间接预测社会情感能力的中介效应量为19.46%。

表4 中介作用路径与效应量

路径		中介效应/95% CI	中介效应量/%
组内	学习共同体体验→师生互动→社会情感能力	0.027(0.023~0.030)	5.15
	学习共同体体验→同伴互动→社会情感能力	0.183(0.176~0.190)	34.92
组间	学习共同体体验→师生互动→社会情感能力	0.173(0.084~0.262)	19.46
	学习共同体体验→同伴互动→社会情感能力	0.066(-0.031~0.163)	-

注:中介效应为标准化结果,分别是对应的标准化路径系数相乘的结果;中介效应量为中介效应与总效应的比值(组内总效应为:0.027+0.183+0.314=0.524;组间总效应为:0.173+0.066+0.650=0.889)。

依据多水平结构方程模型中变量的解释力分析,在个体水平上,学习共同体体验可以解释师生互动13.4%的变异量、同伴互动23.2%的变异量;学习共同体体验、师生互动和同伴互动可以共同解释社会情感能力38.9%的变异量。在学校水平上,学习共同体体验可以解释师生互动29.7%的变异量、同伴互动38.2%的变异量;学习共同体体验、师生互动和同伴互动共同解释社会情感能力86.9%的变异量。

五、结论与建议

高等教育普及化更加重视大学生学习质量,通过构建学习共同体来提升学生社会情感能力,实现

对大学生社会性和健全心智的构建,以此推动高校人才培养质量提升。本研究通过多水平结构方程模型分析,探讨了在个体水平和学校水平上大学生参与学习共同体对其社会情感能力的预测作用,获得以下重要发现,并就此针对人才培养综合改革提出建议。

(一)结论与讨论

1. 良好的学习共同体体验能促进大学生社会情感能力发展

路径系数分析表明,从直接效应和总体效应看,大学生学习共同体体验对社会情感能力具有显著的正向预测作用,相比而言,学校水平上的预测作用比个体水平上更大。研究表明,学校支持对大学生学习与发展具有较大的直接影响效应^[41],学校对学习共同体的支持以及营造的师生互动学习氛围、学生个体之间的互动学习成为预测大学生社会情感能力发展的直接因素。这一结果与马会^[7]、姚昊等人^[8]的研究结论相似,也与乔治·库的“高影响力教育活动可以促进非认知能力的训练与学习”^[13]这一理论预判相吻合,同时佐证了余淑珍等人的“学习共同体正向促进非认知技能学习”这一元分析发现^[12]。此外,之所以学习共同体体验在学校水平上的预测作用更大,原因在于学校凝聚的学习共同体具有社区赋能效应,通过群体动力和凝聚力驱动完成认知和情感学习目标^[42],符合“群体所拥有的生产力远远超越任何个体生产力之和”^[43]这一论断,即学校整体学习共同体的学习体验效果大于每个个体感知的学习共同体学习体验之和。

从中介效应看,学校对学习共同体活动的支持力度通过大学生学习共同体的互动学习投入间接预测社会情感能力。学习共同体的师生互动和同伴互动投入因素在学习共同体体验和社会情感能力的关系中发挥部分中介作用,表明学生感知的学校对学习共同体活动支持不仅会直接预测学生的社会情感能力,还会通过教师与学生的讨论交流、学生之间的研讨合作进而二次促进社会情感能力发展。特伦齐尼(Terenzini)的研究发现,学校的支持性环境能够为学生提供参与挑战的条件,使学生在挑战活动中获益^[44]。大学生通过与老师和同学互动学会应对不同价值观、态度和行为带来的挑战,从而锻炼社会情感能力。具体而言,高校提供的跨学科学习资源有助于大学生主动选择和积极参与跨学科学习活动,这些经历促进他们自我规制能力和人际关系能力的提升^[45];高校提供的志愿服务等社会实践活动促进大学生参与共青团和社会组织的服务学习共同体,进而增强他们的自身社会交往能力和社会责任感^[46],培养他们负责任的公民意识^[47],使大学生在学习活动中不断历练与他人相处、与社会相适应的能力,促使他们的亲社会行为倾向和责任意识不断增强。

2. 师生互动在学校水平上比在个体水平上更能促进大学生社会情感能力发展

由于当前高等教育入学人数增加,教学资源被稀释,大学课堂班额增大。在大班额课堂教学活动中,少数优秀生往往替代大部分学生参与课堂互动^[48],加之儒家文化渲染下中国大学生的谨言慎行、保守心理、利他倾向使他们保持“课堂沉默”^[49],甚至由于无聊感而产生隐性逃课心态^[50],故大学生参与师生互动的频次、效度和深度都有待提高。在学校水平上,组间整体报告了较好的师生互动投入,表明学校的管理者和教师可能更重视师生良性互动并将其融入日常教学实践。齐克林(Chichering)等人提出本科教育优秀实践的7项原则^[51],第一条“鼓励师生互动交流”就旨在提高学生的智力投入,鼓励学生思考自己的价值观和未来计划,激发学生的求知动机。研究表明,在积极的师生互动氛围中,学生能够更好地习得价值规范和人生经验^[52],获得自我认知和社会交往能力的发展^[53],从而更好地促进自我社会情感能力的成熟与发展。师生互动受到教师的教学行为和教学投入(包括对课堂互动内容、方式的组织与设计,以及个人教学风格魅力的展现等)的显著影响^[54],而不同学校教师的教学行为和教学投入存在很大差异^[55],师生互动效果可能也因此存在较大的差异。可见,在学

校水平上的师生互动可以更好地预测大学生的社会情感能力发展。

教师对大学生发展的影响效应大于学生的同伴效应^[56]。大学生成长的互动性发展规律表明,良好的师生互动有助于促进学生的认知与社会性发展以及价值观的形成^[57]。一方面,大学生心理上的向师性使他们对教师产生依附感和崇敬感^[58]。大学生往往以有能力的教师为榜样进行观察学习,从而获得替代经验,提升个体社会情感能力发展的自我效能感。另一方面,教师本身的社会情感能力不仅直接正向作用于学生的社会情感能力,而且可以通过师生关系的中介作用间接作用于学生的社会情感能力^[59]。大学生通过参与学习共同体和投入师生互动活动,从而获得心灵的对话和情感交流的机会,进而改善师生关系,实现自我社会情感能力的发展。

3. 同伴互动在个体水平上比师生互动更有利于大学生社会情感能力发展,但在学校水平上未呈现显著作用

首先,同伴互动在大学生个体表现中存在差异。研究发现,组内同伴互动投入程度呈现年级差异,表现为“大四>大一、大三>大二”,对大学生学习收获具有较高的解释力^[60]。相比之下,同伴互动对学生社会性收获的影响力明显高于师生互动^[61]。其次,参与学习共同体的成员个体有着较为一致的发展目标,然而成员个体之间的异质性作为学习共同体重要的内部学习资源^[62],可以为共同体成员提供多样化的学习资源与新观点,这可以解释本研究在个体水平上的同伴互动投入可以较好地预测社会情感能力这一结果。研究证实,良好的同伴互动对大学生成长具有隐性教育作用^[57],显著正向影响学生的尽责性、宜人性、外倾性和开放性社会情感品质^[63]。同伴之间的“近朱者赤”效应也使得成员个体良好的社会情感能力“传递”给其他个体。

个体水平上的同伴互动促使大学生的社会情感能力发展不是独立的,但从学校水平看,同伴互动对社会情感能力的预测作用被师生互动消解而变得乏力。研究表明,同伴关系的自我报告得分最高,是影响大学生学习的最重要因素^[64],这一发现表明同伴交流和交往是每所高校普遍存在的学习现象,也得益于高校为学生之间合作、讨论、互动而营造的融洽氛围,进而使得不同学校之间同伴互动效果的差别较小。史静寰等人的调查研究结果佐证了这一点,即“课堂生生互动”因素在不同类型高校上的多重比较分析发现,原“985 工程”高校与原“211 工程”高校以及原“211 工程”高校与地方本科高校之间均不存在显著差异^[11]。综上分析,不同学生个体同伴互动的差异大,互动产生的社会情感能力发展结果也各不相同,然而当个体水平上(组内)的同伴互动异质性平均在学校水平上(组间),学校之间的同伴互动水平不相上下时,同伴互动对大学生社会情感能力的预测作用就不显著。

中国大学以“集体住宿、专业班级”为主的学习生活组织形式为学生同伴互动和相互学习提供了便利环境,同伴学习成为影响大学生发展的重要因素。然而,无论生生互动的作用有多大,有效的师生互动既不可缺少又不可替代^[65]。在大学教育环境中,肩负教书育人使命、甘当人梯做学生引路人的“灵魂工程师”当属大学教师而非同辈同学,故在学校水平上的学习共同体中,师生互动对社会情感能力的预测作用在一定程度上消解了同伴互动的作用。

(二) 几点建议

1. 继续加强对学习共同体的环境支持,提升大学生的学习共同体体验

学习共同体体验在个体水平和学校水平上均积极作用于大学生社会情感能力发展。大学生成长是个体与环境互动作用的结果,高校只有为学生营造良好的课内外学习支持环境,才能改善他们的学习体验^[66]。高校需要进一步改善学习共同体的环境,发挥学习环境的育人功能,为大学生发展社会情感能力提供支持。例如,构建安全有序和有文化内涵的物理环境,优化校园、班级、宿舍服务环境;

举办课外团体学习和比赛活动,增强同学之间的合作互助以及和谐融洽的关系;在课堂教学活动中嵌入社会情感能力目标内容,营造互相尊重和关心、人人有责和尽责的学习心理环境。

2. 充分发挥师生互动和同伴互动在大学生社会情感能力培养中的作用,增强学习共同体投入

师生、生生之间持续的、深层的互动并完成共同任务和实现共同成长,是学习共同体的目标追求。本研究验证了学习共同体中师生互动和同伴互动对大学生社会情感能力发展的重要价值,高校尤其要重视这两个事关大学生成长的要素,将其转化为锻炼和发展大学生社会情感能力的能量。在发挥同伴互动作用的同时,重视师生互动的导向作用,避免同伴互动目标的偏离;在加强师生互动提升社会情感教育效果的同时,兼顾同伴互动的协同育人效应。互动关系的形成和社会情感能力的发展需要时间成本的投入,而师生和生生在学术性互动和社会性互动上付出的时间和精力是完成学习共同体中社会情感教育目标的重要保障。综合来看,师生互动关系和生生互动关系的构建需要同向而行,不可偏颇。为此,高校一方面要多创设师生相互交流、沟通的机会,减少师生关系的疏离,让学生充分感受教师的友善与关怀,帮助他们树立良好的人际沟通意识;另一方面,通过开展形式多样的课内和课外活动促进同伴互动投入,鼓励多种形式的合作学习,通过学生间的相互学习和切磋,以及在共同的挑战中体验互助合作带来的成就感,进而促进大学生社会情感能力的健康发展。

3. 努力构建社会情感教育共同体,以全面提高人才培养质量

社会情感教育是对新时代中国社会发展需要人的社会性发展与社会人格发展的一种积极回应。本研究论证了学习共同体能积极预测大学生社会情感能力发展,表明共同体对个体发展具有赋能作用。若将社会情感能力培养有机融入高校“十大育人”体系,进而形成社会情感教育共同体,可为构建一体化育人体系和育人新格局赋能,从而促进大学生认知能力和社会情感能力的全面发展。

六、结 语

本研究揭示了学习共同体对大学生社会情感能力具有重要预测作用,但尚存在不足之处。一方面,本研究仅通过分析横截面数据而获得的研究发现在推广性上具有一定的局限性。我国大学生学情调查发现,大学生学习投入度会随年级的升高而呈现“高一低一低一高”的趋势^[60],大学生学习收获也会随年级增长而呈现先下降后上升的“U”型^[67]趋势。因此,大学生在师生互动和同伴互动上的投入程度及其社会情感能力发展成效也就不可避免地受到年级特征的影响,未来研究可以采取纵向追踪研究的方法进一步揭示其中的因果影响机制。另一方面,除了师生互动和同伴互动形成的学习共同体外,还存在预测或者影响大学生社会情感能力发展的其他因素。例如,在个体学习特征上,大学生批判性思维倾向对社会情感技能学习有积极影响,倾向批判性思考的大学生具有更高的社会情感技能^[68];在家庭背景上,大学生社会情感能力在城乡家庭因素上存在显著差异^[69],而且家庭文化资本对大学生社会情感能力产生“边际递增”作用^[8];在高校教育活动中,参与科创竞赛、新生研讨课等高影响力活动对不同家庭背景的大学生社会情感能力发展产生“优势叠加”或者“弱势补偿”效应^[70]。因此,未来研究可以综合个体、家庭、学校三大因素来探讨大学生社会情感能力发展的影响机制,以更为全面地勾勒大学生社会情感能力发展的图景。

参考文献:

- [1] 钟秉林,王新风. 迈入普及化的中国高等教育:机遇、挑战与展望[J]. 中国高教研究,2019(8):713.
- [2] 夏欢欢,钟秉林. 大学生学习结果评价:高等教育质量保障的新视角[J]. 中国高等教育,2018(12):24+24.
- [3] 刘志,梁晨曦. 将培养学生社会与情感能力作为五育融合的有力抓手[J]. 中国教育月刊,2021(2):45,11.

[4] 屈廖健,经超楠,朱周琳.以情促学:研究型大学本科生社会情感能力对学习参与度的影响[J].中国高教研究,2022(9):6066.

[5] WOLAVER A M. Effects of heavy drinking in college on study effort, grade point average and major choice[J]. Contemporary economic policy,2002,20(4):415428.

[6] 肖贵清,车宗凯.立德树人是新时代高校的根本任务[J].山东师范大学学报(社会科学版),2023,68(2):410.

[7] 马会,康忠琳,胡航.意志力:合作意识促进社会情感能力发展的关键[J].西南大学学报(自然科学版),2022,44(6):2336.

[8] 姚昊,陈淑贞.先赋抑或后致:家庭背景与学校氛围何以形塑大学生社会情感能力[J].国家教育行政学院学报,2023(8):7484.

[9] 毛亚庆,杜媛.社会情感学习与学校管理改进[M].北京:北京师范大学出版社,2021:363368.

[10] 郑葳,李芒.学习共同体及其生成[J].全球教育展望,2007(4):5762.

[11] 史静寰,涂冬波,王纾,等.基于学习过程的本科教育学情调查报告 2009[J].清华大学教育研究,2011,32(4):9-23.

[12] 余淑珍,安德罗索夫·阿列克谢,张宝辉.学习共同体对学习效果的影响:基于 35 项实验和准实验研究的元分析[J].开放教育研究,2021,27(5):8490.

[13] 乔治·库,金红昊.非认知能力:培养面向 21 世纪的核心胜任力[J].北京大学教育评论,2019,17(3):212,187.

[14] STOEFFLER S W. Community empowerment[M]//CNAAN R A, MILOFSKY C. (eds) Handbook of community movements and local organizations in the 21st century. Cham:Springer,2018:265280.

[15] 李森云,宋乃庆,盛雅琦.“因班施教”:课堂人际知觉对学生学习兴趣影响的多水平分析[J].华东师范大学学报(教育科学版),2019,37(4):94103.

[16] 斐迪南·滕尼斯.共同体与社会[M].林荣远,译.北京:商务印书馆,1999:95.

[17] 杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:911.

[18] 钟志贤.知识建构、学习共同体与互动概念的理解[J].电化教育研究,2005(11):2024,29.

[19] 纪河,朱燕菲.继承与创新:由共同体走向学习共同体[J].中国远程教育,2019(10):7479.

[20] 严运锦.学习共同体、实践共同体、学习型组织概念辨析[J].上海教育科研,2019(8):2832,43.

[21] ARNETT J J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties[J]. American psychologist,2000,55(5):469480.

[22] 陈兆军,郭建鹏,吕帅.大学生社会情感能力理论模型与量表编制[J].中国健康心理学杂志,2023,31(4):544551.

[23] JONES S M, BOUFFARD S M. Social and emotional learning in schools: from programs to strategies and commentaries [J]. Social policy report,2012,26(4):433.

[24] 蒋盈,杨银.师范生学习共同体:价值意蕴、基本特征及其组织形式[J].福建师范大学学报(哲学社会科学版),2020(1):133139.

[25] 王录梅.师范生学习共同体的自组织特征及其生成[J].当代教育科学,2017(5):6062.

[26] 文秋芳.熟手型外语教师运用新教学理论的发展阶段与决定因素[J].中国外语,2020,17(1):5059.

[27] 杜静,常海洋.教师专业学习共同体之价值回归[J].教育研究,2020,41(5):126134.

[28] 彭雪.英语课程学习共同体的内涵、要素及建构[J].教育研究与实验,2020(3):4853.

[29] 高筱卉,赵炬明.合作学习法的概念、原理、方法与建议[J].中国大学教学,2022(5):8796.

[30] 卢强.学习共同体如何迈向共生:他者性视域[J].现代教育技术,2021,31(9):2027.

[31] 陆根书,胡文静,闫妮.大学生学习经历:概念模型与基本特征——基于西安交通大学本科生学习经历的调查分析[J].高等教育研究,2013,34(8):5361.

[32] 李运福,陆根书,李珍艳.大学生课程学习经历对能力发展影响的院校差异:陕西高校毕业生就业创业跟踪调查(2020 年度)[J].教育评论,2023(2):6976.

[33] BIGGS J B, KEMBER D, LEUNG D Y P. The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F[J]. British journal of educational psychology, 2001,71(1):133149.

[34] 郭建鹏,计国君.大学生学习体验与学习结果的关系:学生投入的中介作用[J].心理科学,2019,42(4):868875.

[35] GUO J P. Building bridges to student learning: perceptions of the learning environment, engagement and learning outcomes among Chinese undergraduates[J]. Studies in educational evaluation,2018,59:195208.

- [36] 赵迎. 论学习共同体及其教育意蕴[J]. 当代教育科学, 2012(5): 36.
- [37] 冯锐, 殷莉. 论学习共同体形成和发展的社会性建构观[J]. 中国电化教育, 2007(8): 1613.
- [38] 颜志强, 苏彦捷. 共情的性别差异: 来自元分析的证据[J]. 心理发展与教育, 2018, 34(2): 129136.
- [39] 梁文艳, 周晔馨. 为何巾帼胜须眉? 非认知能力与大学生在校表现的性别差距[J]. 经济学报, 2023, 10(1): 344-374.
- [40] MUTHEN B, SATORRA A. Complex sample data in structural equation modeling[J]. Sociological methodology, 1995, 25: 267316.
- [41] 连志鑫, 史静寰. 院校支持对大学生学习与发展的影响机制研究: 基于中国大学生学习与发展追踪调查(CCSS)数据的探索[J]. 教育发展研究, 2020, 40(23): 48.
- [42] 王娟, 顾雯, 郑浩. 群体动力视角下在线学习共同体发展的动力机制及模型构建[J]. 中国成人教育, 2020(21): 3-8.
- [43] 舒杭, 王帆. 群体动力学视角下的 MOOC 本质及其教学转变[J]. 现代远距离教育, 2016(1): 1319.
- [44] 特伦齐尼, 赵炬明. 重新思考学生的有效学习体验: 一个工作框架[J]. 中国高教研究, 2021(6): 4143.
- [45] 苟斐斐, 朱平, 张雯婷. 跨学科学习能促进非认知能力发展吗: 基于 14 万份本科生样本的实证[J]. 现代远程教育研究, 2022, 34(3): 8795.
- [46] 王泓, 邓清华. 大学生志愿服务活动: 参与状况与长效机制的构建——基于全国性大型问卷调查的思考[J]. 中国青年研究, 2012(8): 4650.
- [47] 单玉. “服务学习”(SL)与负责任公民的培养: 美国学校公民教育中“服务学习”方法的运用及其启示[J]. 外国教育研究, 2004(11): 3639.
- [48] 卜玉华. 我国课堂教学改革的现实基础、困局与突破路径[J]. 教育研究, 2016, 37(3): 110118.
- [49] 吕林海. 中国大学生课堂“沉默”背后的“谨言慎行”倾向: “中华优秀传统文化”视域下的概念诠释与实证分析[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2020, 8(1): 8597.
- [50] 段海丹, 汪滢. 大学生无聊感与隐性逃课: 手机依赖的中介作用[J]. 电化教育研究, 2021, 42(10): 108113.
- [51] CHICKERING A, GAMSON Z. Seven principles for good practice in undergraduate education[J]. AAHE bulletin, 1987, 39(7): 37.
- [52] 李腾子, 蒋凯. 通过加强师生互动提升高校教学效果[J]. 中国高等教育, 2020(10): 4648.
- [53] 陆根书, 胡文静. 师生、同伴互动与大学生能力发展: 第一代与非第一代大学生的差异分析[J]. 高等工程教育研究, 2015(5): 5158.
- [54] 吴薇, 姚蕊. 本科生在线课堂师生互动的满意度及其影响因素[J]. 大学教育科学, 2020(4): 95104.
- [55] 杜婧. 研究型大学教师的教学现状与困境分析[J]. 教师教育研究, 2020, 32(3): 8+89.
- [56] BRODATY T, GURGAND M. Good peers or good teachers? evidence from a French university[J]. Economics of education review, 2016(54): 6278.
- [57] 史秋衡, 孙昕妍. 当代大学生成长规律与育人路径[J]. 中国远程教育, 2022(11): 1523, 7475.
- [58] 甘志频. 大学生“向师性”与“独立性”的辩证关系[J]. 求实, 2004(S3): 235236.
- [59] 李明蔚, 毛亚庆, 顾欣. 教师社会情感能力对学生社会情感能力的影响: 多重中介效应分析[J]. 教师教育研究, 2021, 33(6): 2431.
- [60] 汪雅霜. 大学生学习投入度的实证研究: 基于 2012 年“国家大学生学习情况调查”数据分析[J]. 中国高教研究, 2013(1): 3236.
- [61] 朱红. 高校学生参与度及其成长的影响机制: 十年首都大学生发展数据分析[J]. 清华大学教育研究, 2010, 31(6): 3543, 63.
- [62] 任英杰, 徐晓东. 相互启发: 学习共同体内认知机制的探究[J]. 远程教育杂志, 2014, 32(4): 7685.
- [63] 王伊雯, 叶晓梅. 近朱者赤, 近墨者黑? 同伴对青少年非认知能力的影响: 基于 CEPS 数据的实证分析[J]. 教育与经济, 2021, 37(6): 6270.
- [64] 史秋衡, 郭建鹏. 我国大学生学情状态与影响机制的实证分析[J]. 教育研究, 2012, 33(2): 109121.
- [65] 李一飞, 史静寰. 师生互动对大学生教育收获和教育满意度的影响[J]. 教育学术月刊, 2014(8): 7479.
- [66] 郭建鹏, 刘公园, 杨凌燕. 大学生学习投入的影响机制与模型: 基于 311 所本科高等学校的学情调查[J]. 教育研

究,2021,42(8):104115.

[67] 史秋衡,黄蕴蓓.我国大学生学习收获的结构性问题及战略导向[J].教育发展研究,2022,42(23):48.

[68] ARSLAN S, DEMIRTAS Z. Social emotional learning and critical thinking disposition[J]. Studia psychologic,2016,58(4):276285.

[69] 陈淑贞.城乡大学生社会情感能力发展差异研究:基于浙江省 4462 名大学生调查数据的实证分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2023,22(5):112123.

[70] 汪雅霜,袁玉婷.高影响力教育活动参与对拔尖学生社会情感能力的影响:基于“国家大学生学情调查”数据分析[J].国家教育行政学院学报,2023(11):4252.

(责任编辑:杨慷慨 校对:张海生)

The Influence Mechanism of Learning Community on Undergraduates’ Social-emotional Competency

CHEN Zhaojun^{1,2}, WANG Shichao¹, CHEN Yulei¹, LI Renjie¹, GUO Jianpeng¹
(1. Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, China;
2. Shandong Social Science Education Base, Yantai Nanshan University, Longkou 265706, China)

Abstract: Social-emotional competency is an important factor to undergraduates’ comprehensive development, their adapting to and serving the society. Learning community as one of high-impact practices, takes teacher-student interaction and peer interaction as its main function form to affect college students’ competency development by means of the community empowerment so that exploring the mechanism of undergraduates’ participation in learning community on their social emotional competency can provide an important path for improving the quality of undergraduate talent. Considering students are nested within the school environment, this study took 127 512 undergraduates from 107 universities as research objects, and adopted the multilevel structural equation model to analyze the influence of the perception of learning community and the engagement in learning community (teacher-student interaction and peer interaction) on social-emotional competency both at the student level and school level simultaneously. Results indicated that the perception of learning community directly predicted social-emotional competency at both the student and school levels, and indirectly predicted social-emotional competency at the student level through the mediating effect of teacher-student interaction and peer interaction. At the school level, teacher-student interaction has a significant mediating effect between the perception of learning community and social-emotional competency while the mediating effect of peer interaction is not significant. By comparison, teacher-student interaction at the school level and peer interaction at the student level are more positive predictors of social-emotional competency. Thereby, Learning community is an important field for college students to exercise and enhance their social-emotional competency. Universities need to strengthen the environmental support of the learning community, enhance teacher-student interaction and peer interaction in the same direction, and establish the social emotional education atmosphere.

Key words: social-emotional competency; undergraduates; learning community; multilevel structural equation model