

职高生感知的形成性评价对学习投入的影响： 成就目标取向与学业浮力的链式中介效应

曹宇轩

福建师范大学心理学院，福建 福州

收稿日期：2025年12月15日；录用日期：2026年1月26日；发布日期：2026年2月4日

摘 要

为探究职高生感知的形成性评价对学习投入的影响机制，并分析成就目标取向和学业浮力的中介作用。采用整群抽样的方式，使用感知的形成性评价量表、成就目标取向量表、学业浮力量表、学习投入量表，对河南省某职业中学900名学生进行调查。研究表明：职高生感知的形成性评价可以正向预测学习投入；在感知的形成性评价与学习投入的关系中，掌握趋近目标、成绩趋近目标、学业浮力分别能够发挥单独中介作用，掌握趋近目标与学业浮力能够发挥链式中介作用。研究结果暗示了成绩趋近目标并非消极，其对学习投入的中介作用需被认可。职业教育需优化评价、分目标引导学生、强化学业浮力，同时兼顾共性改革与个体差异。研究结果为理解教育评价方式如何对学生的投入产生影响提供了实践依据。

关键词

职高生，形成性评价，成就目标取向，学业浮力，学习投入

The Impact of Perceived Formative Assessment on Learning Engagement among Vocational High School Students: The Chain Mediating Effect of Achievement Goal Orientation and Academic Buoyancy

Yuxuan Cao

School of Psychology, Fujian Normal University, Fuzhou Fujian

Received: December 15, 2025; accepted: January 26, 2026; published: February 4, 2026

文章引用：曹宇轩. 职高生感知的形成性评价对学习投入的影响：成就目标取向与学业浮力的链式中介效应[J]. 社会科学前沿, 2026, 15(2): 78-87. DOI: 10.12677/ass.2026.152108

Abstract

This paper aims to investigate the mechanism by which vocational high school students' perceived formative assessment influences learning engagement, and to analyze the mediating roles of achievement goal orientation and academic buoyancy. Using cluster sampling, a survey was conducted on 900 students from a vocational high school in Henan Province, employing the Perceived Formative Assessment Scale, Achievement Goal Orientation Scale, Academic Buoyancy Scale, and Learning Engagement Scale. Findings indicate that vocational students' perceived formative assessment positively predicts learning engagement. Within this relationship, mastery-oriented goals, performance-oriented goals, and academic buoyancy each exert independent mediating effects, while mastery-oriented goals and academic buoyancy demonstrate chained mediation. These results suggest performance-oriented goals are not inherently negative, and their mediating role in learning engagement warrants recognition. Vocational education should optimize assessment practices, guide students through sub-goals, and strengthen academic buoyancy while balancing systemic reforms with individual differences. These findings provide practical insights into how educational evaluation methods influence student learning engagement.

Keywords

Vocational High School Students, Formative Assessment, Achievement Goal Orientation, Academic Buoyancy, Learning Engagement

Copyright © 2026 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. 问题提出

2022年10月,中共中央办公厅、国务院办公厅联合颁布的《关于加强新时代高技能人才队伍建设的意见》明确提出职业教育质量提升的重要性[1]。学习投入作为学生主动参与学习活动并持续投入精力的核心表现[2],是衡量教育质量和学生发展的重要指标。研究表明职高生学业积极情绪偏低[3],易产生学习倦怠[4],学习投入水平显著低于普通高中生[5],这不利于把学生培养成为高素质的劳动者和技能型专业人才。因此,深入探究职高生学习投入的影响机制并提出针对性干预策略具有重要的现实意义。

形成性评价(Formative Assessment, FA)也叫“为了学习而评价”,是指在教与学的过程中,持续收集教学与学习证据,通过反馈来监控进展、发现问题,并及时调整策略,以促进学习和改进教学[6]。在此过程中,教师扮演中介者角色,其反馈充当“脚手架”(Scaffolding),通过及时、有针对性的反馈,帮助学生了解自己的学习情况,明确下一步的努力方向[7]。已有研究证明了在课堂上使用形成性评价对提高学生成绩的重要性,但对职业学校的学生研究甚少。职高生学习基础较为薄弱,只注重结果定性评价,忽略学生的学习过程,会造成大多数学生对学习十分反感甚至产生抵触心理[8]。形成性评价注重学生自我评估,而非成绩导向,在表现不佳的学生中效果更为明显[6]。因此,研究形成性评价的实施对职高学生的学习投入有现实意义。

在职业教育阶段,学生正处于职业认知成型与技能素养积累的关键时期,其学习动力的强弱、应对学业困境的能力直接影响学生的学业质量。从学生的内部心理因素看,个体学习的核心驱动力源于能力发展需求[9]。围绕着如何满足和发展这种核心的“能力发展需求”,学生们形成了不同的认知、情感和

行为模式,即成就目标取向,反映了学生在成就情境中追求成功、定义成功、解释成败的特定方式[10]。Pintrich 基于成就目标定向的三维结构扩展为四维,即掌握-趋近、掌握-回避、成绩-趋近、成绩-回避四个取向[11]。学生采取不同的成就目标往往具有不同的学习态度与投入,影响他们如何思考和行动。从应对学业困境的能力而言,职高生在面对困境时易陷入“习得性无助”状态,韧性的培养至关重要。而学业浮力作为一种“日常韧性”,被认为是缓解学业压力、维持学习动力的关键心理资源,帮助学生应对学习挫折并保持情绪稳定[12]。二者不仅存在显著的内在关联,更共同构成了影响职高学生学习投入的核心变量,对学生的技能提升、职业认同构建乃至长远发展具有不可替代的积极意义。

然而,现有研究多聚焦于两两的直接关系,尚未有研究深入探讨成就目标取向如何与学业浮力协同作用,进而解释感知形成性评价对学习投入的影响路径。基于此,本研究拟构建以感知形成性评价为自变量、学习投入为因变量、成就目标取向和学业浮力为中介变量的链式中介模型,从而为职高教育实践提供科学依据,有效提升职高生的学习投入水平。

2. 文献综述与研究假设

2.1. 感知的形成性评价与学习投入

已有研究中直接探讨形成性评价的实施与学习投入关系的研究较少,但相关研究表明,形成性评价实践在课程优化、教学革新及学生成长三大维度均发挥着积极效能。在学生发展层面,形成性评价的实施对学生的表现、自我效能感、学习自主性和内部动机具有积极影响[13]。

从形成性评价理论出发,其核心是反馈,教师持续、有效的评价与反馈能对学习者的学习投入产生显著影响[14]。当学生在学习过程中获得即时反馈时,他们能够更清楚地了解自己的学习进展,并据此调整学习策略,从而增强学习的主动性和积极性[15]。有效的反馈要关注学生学习目标的实现,学生特征以及学生现有水平,这与以诊断性反馈、渐进式目标设定和师生互动为核心特征的形成性评价的实践理论架构相一致[16]。综上,本研究提出假设 H1:感知的形成性评价会影响职高生的学习投入。

2.2. 成就目标取向的中介作用

成就目标取向作为个体对学业成就的内在追求方向,显著影响学习行为。而且不同取向的成就目标对学习投入的影响也有所不同。具有掌握趋近目标的学习者具有较高水平的学习投入并且在学习过程当中较少出现对学习的倦怠感,但掌握回避目标与学习投入没有显著关联[17]。成绩趋近目标能够正向预测学习投入[18],成绩回避目标能通过中介变量间接预测学习投入,而直接预测作用不显著[19]。

成就目标取向同样也可以作为中介变量对学习投入产生影响。教师的支持是影响学生成就目标定向建立的重要因素[20]。教师鼓励学生表达自己的观点、选择学习任务,并关注学生的个人努力和进步,有助于学生形成掌握目标[21]。相反,通过外部压力、控制性反馈等方式影响学生,使学生更倾向于追求表现目标,甚至出现自我设限的行为[22]。可见,形成性评价作为支持性的教学方式,能够对学生成就目标取向产生积极影响。综上,本研究提出假设 H2:成就目标取向是感知的形成性评价与职高生学习投入之间的中介变量。

2.3. 学业浮力的中介作用

学业浮力作为学生应对挑战、克服困难的关键心理特质,直接关系到其学习过程中的适应能力与状态调节。它不仅影响学生面对学业压力时的情绪反应,更会进一步作用于学习行为的主动性与完成质量。学业浮力较高的学生在考试焦虑程度上更低,情绪体验也更积极,因此有更高的课堂参与和作业完成度[23],而低学业浮力会加剧学生的心理风险[24]。学业浮力不仅有助于学生应对学业压力,还能促进其心

理健康,培养职高生的学业浮力至关重要。

虽然尚未有研究直接探讨形成性评价的实施与学业浮力的关系,依据动机弹性的内外部动态模型可知,积极的环境因素通过满足个体的基本心理需求来提升学业浮力,即当学生安全、归属等基本心理需求满足后,更高层次的自我实现愿望才会被激发,从而提升应对困难的心理水平[25]。形成性评价理论强调“非评判性”互动,使学生关注自身发展,意识到自己的进步和提高学习绩效的方法,这种环境降低了学生对失败的恐惧,在一定程度上能够满足学生的自主性和能力感[26],说明形成性评价策略的实施可能在一定程度上影响学生的学业浮力。据此,本研究提出假设 H3: 学业浮力是感知的形成性评价与职高生学习投入之间的中介变量。

2.4. 成就目标取向与学业浮力的链式中介作用

成就目标取向是学业浮力的关键预测变量。从动机取向看,相较于以成绩表现为导向的外在动机者,以掌握知识为目标的内在动机者更易形成持久稳定的学习动力系统。掌握目标取向的学生倾向将学业结果归因为可控制的努力与策略因素,这种积极归因使其面对挑战时能维持稳定的自我效能感;而成绩趋近目标的学生更易受外部评价影响,动机激活依赖即时反馈,导致动机水平随着任务难度显著波动[27],这说明成就目标定向对学业浮力具有一定的影响。研究表明,掌握目标取向的学生更可能将困难视为学习机会,从而激活学业浮力(如坚持或调整策略),而回避性的成就目标可能会削弱这一路径[28]。据此,本研究提出假设 H4: 成就目标取向与学业浮力在感知的形成性评价对职高生学习投入的影响中起到链式中介作用。

3. 研究设计

3.1. 研究对象

本研究选取河南省某职业高中的高一年级学生为被试,采用整群抽样法,以班级为单位进行线下施测,共发放问卷 900 份,剔除规律性作答以及基础信息缺失较多的问卷,有效问卷 826 份,有效率为 86.2%。所有被试均知情同意,其中男生 399 例(48.31%),女生 427 例(51.69%),平均年龄为(16.25±0.55)岁。

3.2. 研究工具

3.2.1. 中学生感知的形成性评价量表

采用 Wolterinck 等人(2024)编制的学习性评价问卷(The Assessment for Learning questionnaire, AFLQ),该问卷将学生感知的形成性评价分为四个维度:① 确定学习目标,是指让学生了解他们需要达成的学习目标,以及如何衡量他们的成功;② 获取学习证据,是指通过非正式的评价收集学生学习的证据;③ 教师反馈,是指在学习过程中通过教师提供的有关学生表现或理解方面的信息;④ 同伴与自我评价,是指通过同伴反馈与自我反思获取自己学习的信息[29]。只使用学习性评价感知(英文)问卷,用于测量学生对教师应用形成性评价实践的感知。在获得英文版量表后,根据中国文化背景及语言表达习惯翻译为中文,并邀请熟悉中英文化的专家进行修改并回译。修订后中文问卷保留原维度,共 16 个题项,采用 5 点计分(1 = 从不, 5 = 非常频繁),分数越高代表学生感知的形成性评价越频繁。本研究中,学生感知的形成性评价问卷的模型拟合指标良好($\chi^2/df = 4.12$, CFI = 0.95, TLI = 0.94, SRMR = 0.04, RMSEA = 0.06),总量表及各维度 Cronbach's α 系数分别为 0.92、0.78、0.75、0.84、0.79。

3.2.2. 成就目标取向量表

采用刘惠军和郭德俊(2003)修订编制的成就目标定向量表,包括掌握趋近目标、掌握回避目标、成绩

回避目标和成绩趋近目标四个分量表, 共有 29 个题项, 采用 5 点记分(1 = 完全不符合, 5 = 完全符合), 分数越高说明该分量表所代表的成就目标水平越高。总量表及各维度 Cronbach's α 系数为 0.89、0.88、0.85、0.89、0.87。

3.2.3. 学业浮力量表

采用孙蔚雯(2009)基于 Martin 等人(2008)编制的学业浮力量表的中文修订版本, 修订后的量表为单维度 4 个项目, 使用 7 点计分(1 = 完全不同意, 7 = 完全同意), 得分越高则学业浮力水平越高, 该量表 Cronbach's α 系数为 0.79。

3.2.4. 学习投入量表

采用方来坛、时堪等人(2008)根据 Schaufeli(2002)的学习投入量表进行翻译修订而成的版本。量表分为活力(6 题)、奉献(5 题)、专注(6 题)三个维度, 共 17 个题目, 使用 7 点计分(1 = 从来没有, 7 = 总是)。总分越高, 表明个体对学习的投入程度也越高。总量表及各维度 Cronbach's α 系数分别为 0.94、0.83、0.82、0.85。

3.3. 数据处理和共同方法偏差检验

采用 SPSS 28.0 和 Hayes 开发的 PROCESS 宏程序, 使用描述性统计、独立样本 t 检验、相关分析、中介效应分析等方法对数据进行统计分析。运用 Harman 单因素检验法, 对所有项目进行同源方差检验分析。结果显示, 未旋转的情况下有 10 个特征值大于 1 的公因子, 其中最大公因子解释率为 24.90%, 符合<40%的标准, 因此本研究的问卷调查不存在共同方法偏差问题。

4. 研究结果

4.1. 描述性统计与相关分析

职高生感知的形成性评价与掌握趋近目标、成绩趋近目标、学业浮力、学习投入两两呈现显著正相关, 但与掌握回避目标、成绩回避目标相关性不显著; 掌握趋近目标与学业浮力、学习投入均呈现显著正相关。成绩趋近目标与学业浮力、学习投入呈显著正相关; 成绩回避目标与学业浮力出现显著负相关; 学业浮力与学习投入呈显著正相关。各变量的均值、标准差及 Pearson 相关系数如表 1 所示。

Table 1. Descriptive statistics and correlation analysis of each variable ($M \pm SD$)
表 1. 各变量的描述统计与相关分析($M \pm SD$)

变量	$M \pm SD$	1	2	3	4	5	6	7
1) 感知形成性评价	3.09 $\pm$ 0.69	1						
2) 掌握趋近目标	2.95 $\pm$ 0.70	0.531***	1					
3) 掌握回避目标	3.33 $\pm$ 0.85	0.047	0.200***	1				
4) 成绩趋近目标	2.84 $\pm$ 0.74	0.229***	0.353***	0.254***	1			
5) 成绩回避目标	2.59 $\pm$ 0.92	-0.034	-0.067	0.429***	0.344***	1		
6) 学业浮力	3.95 $\pm$ 1.21	0.449***	0.498***	-0.013	0.145***	-0.246***	1	
7) 学习投入	2.92 $\pm$ 0.85	0.471***	0.663***	0.126***	0.327***	-0.038	0.537***	1

注: ** $P < 0.01$ 、*** $P < 0.001$, 下同。

4.2. 中介效应检验

本研究在控制性别、生源地等协变量的基础上,采用 Hayes 开发的 PROCESS 程序中的模型 80,构建了以感知形成性评价为自变量、学习投入为因变量、成就目标取向和学业浮力为中介变量的分析模型。结果表明,感知形成性评价对掌握趋近目标取向、成绩趋近目标、学业浮力以及学习投入均有显著的正向预测作用($\beta = 0.525, 0.230, 0.254, 0.091; t = 17.750, 6.768, 7.672, 3.063; P < 0.001$);掌握趋近目标能正向预测学业浮力和学习投入($\beta = 0.310, 0.453; t = 8.581, 13.791; P < 0.001$);成绩回避目标负向预测学业浮力($\beta = -0.221, t = -6.290, P < 0.001$);成绩趋近目标与学业浮力均显著正向预测学习投入($\beta = 0.097, t = 3.417, P < 0.01; \beta = 0.267, t = 8.746, P < 0.001$)。

进一步进行中介效应分析,采用偏差校正的 Bootstrap 法检验回归系数,重复抽取 5000 次,获得 95% 偏差校正的置信区间,置信区间不包含 0 表示效应有统计学意义[30]。结果表明,感知形成性评价对学习投入的直接效应为 0.124,占比 19.59%,直接效应显著。掌握趋近目标、成绩趋近目标和学业浮力起单独中介作用,效应值分别为 0.323、0.030、0.092,占比分别为 51.02%、4.73%、14.53%,也可以通过“掌握目标-学业浮力”的链式中介作用对学习投入产生间接影响,效应值为 0.059,占比 9.32%。详见表 2、表 3。

Table 2. Regression analysis of the chain mediation model of achievement goal orientation and academic buoyancy

表 2. 成就目标取向、学业浮力的链式中介模型的回归分析

模型	结果变量	预测变量	R^2	F	β	SE	t
1	掌握趋近目标		0.289	66.439	0.525	0.017	17.750***
2	掌握回避目标	感知形成性评价	0.030	5.026	0.060	0.013	1.738
3	成绩回避目标		0.035	5.903	-0.020	0.017	-0.595
4	成绩趋近目标		0.059	10.203	0.230	0.020	6.768***
5	学业浮力	感知形成性评价			0.254	0.014	7.672***
		掌握趋近目标			0.310	0.028	8.581***
		掌握回避目标	0.366	52.307	0.016	0.037	0.503
		成绩回避目标			-0.211	0.029	-6.290***
		成绩趋近目标			0.050	0.024	1.539
6	学习投入	感知形成性评价			0.091	0.041	3.063***
		掌握趋近目标			0.453	0.079	13.791***
		掌握回避目标			-0.008	0.101	-0.281
		成绩回避目标	0.519	87.804	0.026	0.083	0.856
		成绩趋近目标			0.097	0.065	3.417**
		学业浮力			0.267	0.096	8.746***
7	学习投入	感知形成性评价	0.232	49.381	0.466	0.042	15.172***

Table 3. Chain mediation effect test of achievement goal orientation and academic efficacy
表 3. 成就目标取向、学业浮力的链式中介效应检验

路径	效应值	<i>Boot SE</i>	95% <i>Boot LLCI</i>	95% <i>Boot ULCI</i>	效应占比(%)
总效应	0.633	0.042	0.551	0.715	
直接效应	0.124	0.041	0.045	0.204	
总间接效应	0.509	0.034	0.444	0.577	80.41
间接效应 1	0.323	0.032	0.262	0.386	51.02
间接效应 2	0.030	0.011	0.012	0.054	4.73
间接效应 3	0.092	0.017	0.060	0.127	14.53
间接效应 4	0.059	0.011	0.038	0.082	9.32

注：直接效应为感知形成性评价→学习投入；间接效应 1 为感知形成性评价→掌握趋近目标→学习投入；间接效应 2 为感知形成性评价→成绩趋近目标→学习投入；间接效应 3 为感知形成性评价→学业浮力→学习投入；间接效应 4 为感知形成性评价→掌握趋近目标→学业浮力→学习投入。

5. 讨论与结论

本研究借助构建的链式中介模型，全面分析职高生感知的形成性评价与学习投入的关系，深入探讨成就目标取向如何与学业浮力协同作用。结果表明，感知的形成性评价不仅能直接对职高生的学习投入产生影响，还会通过四条关键路径间接发挥作用：一是通过掌握趋近目标的独立中介作用，二是通过成绩趋近目标的独立中介作用，三是通过学业浮力的独立中介作用，四是存在“掌握趋近目标→学业浮力”的链式中介机制。

5.1. 感知的形成性评价对职高生学习投入的影响

回归分析表明，职高学生感知的形成性评价对其学习投入具有显著正向预测作用，研究假设 H1 得到支持。形成性评价通过持续反馈、目标引导和过程关注等机制影响学生的学习行为，与主要关注学生在学习阶段结束时的学习成绩的终结性评价不同，形成性评价强调持续监测和收集学生在学习过程中的进步证据[31]，如教师的即时指导、同伴反馈等，能让学生更清晰地感知自身进步轨迹，减少学习中的盲目性。更关键的是，形成性评价能够通过满足学生的心理需求，激发学生的自主动机[26]，在清晰目标与评价标准引导下，学生从被动接受者转变为学习过程的主动参与者，开展协作学习，并向高阶认知发展[32]。因此，在职业高中的教育教学中，应充分重视形成性评价的积极作用，将其作为提升学生学习投入的重要抓手。

5.2. 掌握趋近目标、成绩趋近目标和学业浮力的单独中介效应

中介效应检验结果表明，掌握趋近目标和成绩趋近目标在感知的形成性评价对学习投入的影响中起到完全中介作用。以往研究表明[33]，成就目标取向能够在过程性评价对学习投入的影响中起中介作用，尽管形成性评价与过程性评价内涵不同，但二者具有密切联系和共同之处，并非彼此排斥，这也侧面验证了本研究的假设 H2。具体而言，追求掌握目标的个体倾向于在任务中，注重理解和个人能力的提升，有更强的任务卷入水平[34]，而积极的学习环境和教学策略能够增强学生的内在动机[35]，从而影响学习投入水平。成绩趋近目标导向的个体倾向于追求优异的成绩以获得社会认可和良好评价，这种动机促使他们在学习表现出更高的积极性和努力程度。但不同的成就目标取向对个体的学习投入的提高程度具

有差异性,掌握趋近目标的中介效应略高于成绩趋近目标,这说明了形成性评价对具有内在动机的学习者具有更大的促进作用,这也提示以竞争为导向的目标对学习投入的促进作用有限,可能与外部动机的短期性有关[36],因而促进学习者将外在动机转化为学习内驱力将有助于提高学习投入水平。

此外,研究还发现了学业浮力在感知的形成性评价与学习投入之间存在独立的中介效应,验证了假设3。与学业韧性相比,学业浮力侧重应对日常、频繁、轻微的学业挑战,如一次考试失利、完不成作业、听不懂某节课等。形成性评价注重课堂反馈,引导学生形成积极归因;通过评估让学生看到进步,增强学习动力,进而提升学业浮力。教师支持在学生遇到挫折时会起到一定的保护作用[12],形成性评价本身是一种支持性的教学方式,通过明确学习目标与进步路径,间接减少学生的“威胁性认知”,有助于提升学业浮力。学业浮力较高的学生,通常学习投入水平较高,更偏向运用适应性的策略来应对难题,表现出更强的学习坚持度[37],这与本研究的结论一致。

5.3. 成就目标取向和学业浮力的链式中介效应

结果表明,掌握趋近目标、学业浮力分别在感知的形成性评价与学习投入之间起独立中介作用,并且掌握趋近目标和学业浮力的链式中介作用显著,验证了假设4。掌握趋近目标的核心是个体追求“提升能力、掌握知识”,这种目标导向与学业浮力“应对日常学业挑战、保持积极适应”的需求高度契合,因此能从根本上强化学业浮力。形成性评价不强调分数排名,而是指出“如何改进”,让学习者关注“掌握知识”而非“证明能力”,自然激活掌握趋近目标,持趋近目标的学习者,将学习困难视为“需要攻克的任务”而非“能力不足的证明”,面对挫折时更倾向于主动寻找解决方案,学业浮力随之提升。具备高学业浮力的学习者,在面对作业难题等问题时,不会轻易放弃,学业浮力带来的“可控感”(相信自己能克服困难),能减少学习过程中的焦虑,让学习者专注于任务本身。已有研究表明,在温暖、卷入和支持性人际环境下,学生的自我满意度较高,能够改善或增强个体的动机过程,从而增强其应对挫折的热情和动力[38]。说明个体的成就目标的选择既与其自身经历,也与外部环境密不可分,并且个体以何种动机、标准评价成功,将会影响其学习效果。由此可见,形成性评价可以通过认知重塑(掌握目标)和情感赋能(学业浮力)的双重作用,最终驱动学生的持续性投入。

此外,成绩趋近目标对学业浮力的预测作用不显著。这可能是因为成绩趋近目标的核心是追求“优于他人的好成绩”,而非“克服困难的过程”,这与学业浮力的核心需求错位。成绩趋近目标的动力多来自外部评价(如分数、他人认可),而学业浮力依赖内在的自我调节能力,两者的支撑机制不同。另外,在竞争激烈的环境中,成绩趋近目标者可能因害怕“被超越”而回避困难,反而降低学业浮力;但是,在支持性环境中(如老师不强调排名),其预测作用也可能被弱化。

该研究证实形成性评价对职高生学习投入的正向预测作用,说明其积极效应可延伸至职业教育领域,为“评价-动机-行为”理论补充了职高群体的实证依据。研究明确了“掌握趋近目标”“成绩趋近目标”均能单独中介形成性评价与学习投入的关系,但仅“掌握趋近目标”能与学业浮力构成链式中介。这一发现修正了传统观点所认为的只有掌握目标才具有积极作用,也揭示了不同趋近目标在职业教育场景中的功能差异。同时,研究从“评价-目标-浮力-投入”的链式路径出发,为职业教育改革提供了微观层面的切入点,即通过优化评价体系、塑造积极目标、增强学业浮力的“三位一体”策略,系统性提升职高生的学习质量与职业发展潜力。

参考文献

- [1] 中共中央办公厅国务院办公厅印发《关于加强新时代高技能人才队伍建设的意见》[J]. 教育科学论坛, 2022(30): 3-6.
- [2] Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M. and Bakker, A.B. (2002) Burnout and Engagement in

- University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **33**, 464-481.
<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- [3] 赵金娥. 职高生学业情绪的现状与特点研究——以山东省某中等职业学校为例[J]. 中国特殊教育, 2014(10): 78-86.
 - [4] 董及美, 刘文娟, 周晨, 等. 职高生歧视知觉与学习倦怠: 专业认同和心理资本的中介作用[J]. 中国特殊教育, 2020(4): 76-80.
 - [5] 李博文. 职高生感知教师支持对学习投入的影响: 心理资本与专业认同的链式中介作用[J]. 教育科学论坛, 2022(36): 21-26.
 - [6] Black, P. and Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, **5**, 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
 - [7] Wiliam, D. (2011) What Is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, **37**, 3-14.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
 - [8] 李仪雯. 试述有效教学策略在中职课堂中的实施[J]. 教育与职业, 2015(15): 83-85.
 - [9] Lamborn, S., Newmann, F. and Wehlage, G. (1992) The Significance and Sources of Student Engagement. In: Newmann, F.M., Eds., *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, Teachers College Press, 11-39.
 - [10] Pintrich, P.R. (2000) Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
 - [11] Pintrich, P.R. (2000) An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
 - [12] 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>
 - [13] Shute, V.J. (2008) Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, **78**, 153-189.
<https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
 - [14] Tinto, V. (2012) *Completing College: Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001>
 - [15] 李玲, 胡定荣. 有效教学反馈的功能、模型及原则探析[J]. 福建教育, 2018(20): 10-12.
 - [16] Hattie, J. and Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, **77**, 81-112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
 - [17] Babenko, O., Mosewich, A., Abraham, J. and Lai, H. (2018) Contributions of Psychological Needs, Self-Compassion, Leisure-Time Exercise, and Achievement Goals to Academic Engagement and Exhaustion in Canadian Medical Students. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, **15**, Article No. 2. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.2>
 - [18] 贾绪计, 蔡林, 林琳, 等. 高中生感知教师支持与学习投入的关系: 学业自我效能感和成就目标定向的链式中介作用[J]. 心理发展与教育, 2020(6): 700-707.
 - [19] 洪伟, 刘儒德, 甄瑞, 等. 成就目标定向与小学生数学学习投入的关系: 学业拖延和数学焦虑的中介作用[J]. 心理发展与教育, 2018(2): 191-199.
 - [20] 张野, 李其维. 初中生师生关系、归因方式、成就目标定向与学业成绩的关系[J]. 心理科学, 2010, 33(4): 785-788.
 - [21] Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
 - [22] Church, M.A., Elliot, A.J. and Gable, S.L. (2001) Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, **93**, 43-54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43>
 - [23] Collie, R.J., Martin, A.J., Malmberg, L., Hall, J. and Ginns, P. (2015) Academic Buoyancy, Student's Achievement, and the Linking Role of Control: A Cross-Lagged Analysis of High School Students. *British Journal of Educational Psychology*, **85**, 113-130. <https://doi.org/10.1111/bjep.12066>
 - [24] Martin, A.J. (2013) Academic Buoyancy and Academic Resilience: Exploring "Everyday" and "Classic" Resilience in the Face of Academic Adversity. *School Psychology International*, **34**, 488-500.
<https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
 - [25] Skinner, E.A., Pitzer, J.R. and Steele, J.S. (2016) Can Student Engagement Serve as a Motivational Resource for Academic Coping, Persistence, and Learning during Late Elementary and Early Middle School? *Developmental Psychology*, **52**, 2099-2117. <https://doi.org/10.1037/dev0000232>
 - [26] Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M., Fryer, L., Rikers, R. and Loyens, S. (2020) Formative Assessment as Practice: The Role of Students' Motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **46**, 236-255.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>

-
- [27] Nicholls, J.G. (1984) Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, **91**, 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.91.3.328>
 - [28] Yu, K. and Martin, A.J. (2014) Personal Best (PB) and “Classic” Achievement Goals in the Chinese Context: Their Role in Predicting Academic Motivation, Engagement and Buoyancy. *Educational Psychology*, **34**, 635-658. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895297>
 - [29] Wolterinck-Broekhuis, C.H.D., Poortman, C.L., Schildkamp, K. and Visscher, A.J. (2024) Key Stakeholder Voices: Investigating Student Perceptions of Teachers’ Use of Assessment for Learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, **36**, 257-275. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09428-7>
 - [30] Taylor, A.B., MacKinnon, D.P. and Tein, J. (2007) Tests of the Three-Path Mediated Effect. *Organizational Research Methods*, **11**, 241-269. <https://doi.org/10.1177/1094428107300344>
 - [31] Yan, Z. and Brown, G.T.L. (2016) A Cyclical Self-Assessment Process: Towards a Model of How Students Engage in Self-Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **42**, 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
 - [32] Brookhart, S.M., Moss, C.M. and Long, B.A. (2009) Promoting Student Ownership of Learning through High-Impact Formative Assessment Practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, **6**, 52-67. <https://doi.org/10.56645/jmde.v6i12.234>
 - [33] 何春梅. 过程性评价、成就目标定向与学习投入: 机制与路径[J]. 高教探索, 2020(11): 36-46.
 - [34] Elliot, A.J. and McGregor, H.A. (2001) A 2×2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**, 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
 - [35] Pintrich, P.R. (2003) A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
 - [36] Vansteenkiste, M., Lens, W. and Deci, E.L. (2006) Intrinsic versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, **41**, 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985Sep4101_4
 - [37] Furrer, C.J., Skinner, E.A. and Pitzer, J.R. (2014) The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students’ Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, **116**, 101-123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
 - [38] Collie, R.J., Martin, A.J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M. and Liebenberg, L. (2016) Social Support, Academic Adversity and Academic Buoyancy: A Person-Centred Analysis and Implications for Academic Outcomes. *Educational Psychology*, **37**, 550-564. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1127330>