

# 主动性人格对学习投入的影响：领悟社会支持和积极情绪的链式中介作用\*

鲍旭辉<sup>1</sup> 黄杰<sup>2</sup> 李娜<sup>1</sup> 李健军<sup>1</sup> 李亚红<sup>1</sup>

(1 中南民族大学教育学院, 武汉 430074) (2 湖南第一师范学院教育学院, 长沙 410205)

**摘要** 基于资源保存理论, 采用主动性人格量表、领悟社会支持量表、正性-负性情绪量表和学习投入量表对544名在校大学生进行问卷调查, 通过结构方程建模来考察主动性人格、领悟社会支持和积极情绪对学习投入的影响。结果发现, 主动性人格、领悟社会支持和积极情绪均能够正向预测学生学习投入; 领悟社会支持和积极情绪在主动性人格对学习投入的影响中起到链式中介作用。

**关键词** 主动性人格, 学习投入, 领悟社会支持, 积极情绪。

**分类号** B844

## 1 引言

学习投入是工作投入的概念从工作领域向学习领域的延伸, 是个体学习时具有充沛的精力和良好的心理韧性, 认识到学习的意义, 对学习充满热情, 沉浸于学习之中的状态 (Schaufeli et al., 2002)。研究发现, 学习投入对学习满意度、学业成绩和学习体验等具有积极影响 (王文, 王舒, 2021)。不仅如此, 研究表明, 学习投入是应对富有挑战性压力的重要途经, 尤其当竞争压力越大时, 学生们往往会更努力地投入到学习中 (胡银花, 刘海明, 2020)。因此, 学习投入被视为衡量教育质量的重要指标 (贾绪计等, 2020)。探索学习投入的影响因素及其机制能为有针对性地提高学生的投入水平、改善学习效果和质量提供理论和实践依据。

资源保存理论 (conservation of resources theory, COR) (Hobfoll, 1989) 指出, 受进化的驱使, 人类总是力求获得、保护、建设对自己具有价值的资源, 而将资源损失及其风险视为威胁或压力, 即便未面临真实的压力, 积极进行资源建设、增加资源储备也是有效预防和成功应对未来压力的重要策略 (Hobfoll, 2002)。并且, 资源越丰富的个体, 越倾向于做出积极主动的资源投资行为, 从而获取更多的资源, 这一现象被称为“资源增

益螺旋” (Hobfoll, 2002)。Halbesleben 等人 (2014) 将资源界定为“一切被个体认为能够帮助他实现目标的东西”, 而 ten Brummelhuis 和 Bakker (2012) 在 Hobfoll (2002) 的研究基础上, 根据资源稳定性 (结构化的和不稳定的) 和来源 (情境的和个体的) 两个维度将个体资源区分为四个象限, 即: (1) 物质/条件资源, 如婚姻、工作和社会网络等结构化的情境资源; (2) 社会支持, 如他人建议、帮助和尊重等不稳定的情境资源; (3) 建设性资源, 如知识、技能和经验等结构化的个体资源; (4) 能量资源, 如心情、体力和时间等不稳定的个体资源。并且, 在建设性资源的基础上, 又进一步将促进对其他资源进行选择、变更和应用的管理资源称为关键资源, 主要指那些能够促进个体采用积极和有效应对方式的人格特质, 如自我效能感、自尊和乐观主义等, 其影响较为稳定和持久 (ten Brummelhuis & Bakker, 2012)。COR 理论已从一个解释压力的产生及应对的理论发展成为以个体资源存量及其动态变化解释个体行为动因的动机理论 (廖化化等, 2022), 被广泛用于解释工作投入的产生 (王晓晖等, 2019), 但却较少用于学习投入研究, 且对不同资源间的关系与作用机制也缺乏具体说明。

根据 COR 理论, 除非投资必要的内在资源 (Fan et al., 2020), 否则个人无法防止自身资源损

收稿日期: 2022-01-15

\* 基金项目: 中南民族大学中央高校基本科研业务费专项资金项目 (CSQ18026)。

通讯作者: 李亚红, E-mail: 3029507@mail.scuec.edu.cn。

失。因此,学生需要积极主动地采取资源投资行为以应对学业压力或预防资源损失,可见,个体的学习投资具有很大的主动性成分。而主动性人格作为一种积极的人格特质,是个体主动性的驱动因素(Campbell, 2000)。例如,高主动性人格的个体会主动采取行动影响周围环境、积极地解决环境中存在的障碍,因而能够获得更多的资源以投入到问题解决中去(Bateman & Crant, 1993)。在学习领域的研究也发现,高主动性的个体在学习过程中表现出更多的主动学习行为和更高水平的投入度(董存梅,刘冰瑶, 2016)。据此,本研究提出假设H1:主动性人格对学习投入起到促进作用。

社会支持属于不稳定的情境资源,指他人提供的工具的、信息的、情感的和评价上的帮助(ten Brummelhuis & Bakker, 2012)。社会支持一方面可以直接帮助个体获得解决问题的资源,如问题解决的建议等;另一方面,个体从社会支持网络中获得的关注、认同、信任感以及由此形成的亲密情感联结可以转化为学习投入的动力资源(Caleon et al., 2017)。然而, COR 理论指出,个体是无法直接有效利用外部资源的,除非外部资源经转化后扩大了其内部资源库,因为这才是相对稳定和可行的(Hobfoll et al., 1990)。另有学者也指出,外在环境对个体行为的影响是间接的,需通过心理状态这一中介变量起作用,即符合“环境-认知-行为”的逻辑顺序(李红玉,刘云硕, 2020)。可见,社会支持需要首先被个体感知到并转化为对其的认知和情感,即个体的领悟社会支持。而研究证实,具有高主动性的个体更倾向于建立自己的社交网络,以此来支持自己(屠兴勇,林琤璐, 2018),且其领悟社会支持水平也更高(皮陆杨等, 2020)。在学习情境中的研究也发现,当学生领悟社会支持水平提高时,其学习积极性也会增强,进而产生更高学习卷入度(Rautanen et al., 2021)。综上,领悟社会支持可能是主动性人格影响学习投入的一条重要路径,据此,本研究提出假设H2:领悟社会支持在主动性人格对学习投入的影响中起中介作用。

COR 理论将情绪视为个体进行资源投资的能量资源(Hobfoll, 1989),但却并没有就情绪在资源保存中的作用机制进行说明。而积极情绪的拓展-建构理论(Fredrickson, 2001)则指出,积极情绪可以扩大个体的注意力和认知范围,从而激励个体接近并探索独特的方式,以建立持久的个人

资源来应对逆境。对于学生而言,积极情绪对其生理、心理和社会资源都具有建设和促进作用,例如,积极情绪水平高的学生更容易专注于学习任务(Goetz et al., 2008),更愿意将精力投入到学习之中并在学习表现出更多的坚持性(吴世珍,孙百才, 2021),表现为积极情绪对学习投入的促进作用(雍挺俊等, 2021)。而作为能量资源的积极情绪,会受作为关键资源的主动性人格的影响,研究表明,高主动性个体的主动适应行为更能带来令其满意和愉快的情绪体验(范楠楠等, 2020)。另一方面,个体感知到的社会支持对其心理调适起保护作用,有利于增加积极情绪体验(Lakey & Orehek, 2011)。可见,积极情绪既能影响学习投入,同时又受到了主动性人格、领悟社会支持的影响,据此,本研究提出假设H3:积极情绪在主动性人格对学习投入的影响中起中介作用;假设H4:积极情绪在领悟社会支持对学习投入的影响中起中介作用。并在此基础上结合假设H2,提出假设H5:领悟社会支持和积极情绪在主动性人格对学习投入的影响中起链式中介作用。

## 2 研究方法

### 2.1 被试

于2021年6月3日—6月13日通过问卷星平台向在校本科生发放问卷,共收集了562名在校本科生的数据,18人因作答时间超出了正负3个标准差的范围而被删除,获得有效问卷544份,其中,男生167人,女生377人;平均年龄为20.68岁( $SD=0.92$ 岁);文科生278人,理科生233人,艺术类和体育类专业学生33人。

### 2.2 研究工具

#### 2.2.1 主动性人格量表

采用Bateman和Crant(1993)编制,商佳音和甘怡群(2009)修订的中文版主动性人格量表,该量表由11道题目构成,从“非常不同意”到“非常同意”分别计1~7分。总分为所有题目得分相加,总分越高表明个体的主动性人格倾向越强。本研究中Cronbach's  $\alpha$ 系数为0.85。

#### 2.2.2 领悟社会支持量表

采用Zimet等人(1990)编制,姜乾金(1999)翻译修订的领悟社会支持量表(PSSS),共12道题目,包含三个维度,分别为家庭支持、朋友支持和其他人支持。选项从“非常不同意”到“非

常同意”分别计 1~7 分。总分由三个维度得分相加,分数越高表明个体感知到的社会支持水平越高。本研究中,家庭支持、朋友支持和其他人支持的 Cronbach’s  $\alpha$  系数分别为 0.91、0.94 和 0.87。

2.2.3 正性-负性情绪量表

采用正性-负性情绪量表(PANAS)来测量情绪,该量表由 Watson 等人(1988)编制,被用于评定个体的积极和消极情绪。中文版 PANAS 由黄丽等人(2003)修订,由 20 个形容词条目构成积极情绪和负性情绪两个分量表,选项为“几乎没有、比较少、中等程度、比较多、极其多”,分别计 1~5 分。本研究仅对积极情绪部分的数据进行分析,分数越高表明个体的积极情绪水平越高,其 Cronbach’s  $\alpha$  系数为 0.93。

2.2.4 学习投入量表

采用 Schaufeli 等人(2002)编制,李西营和黄荣(2010)修订的学习投入量表,包含动机、精力、专注三个维度,共 17 道题目,从“从不”到“总是”分别计 1~7 分。总分由三个维度得分相加,分数越高表明个体学习投入水平越高。本研究中,上述三个维度的 Cronbach’s  $\alpha$  系数分别为 0.93、0.93 和 0.92。

2.3 数据处理与分析

采用 SPSS26.0 对变量进行相关分析,使用 Mplus7.0 进行结构方程建模,对研究假设进行验证。

3 结果

3.1 共同方法偏差检验

本研究将主动性人格、领悟社会支持、积极情绪和学习投入作为四个局部因子,而将潜在的共同方法因子作为全局因子进行结构方程建模(汤丹丹,温忠麟,2020),此外,还构建了一个不含方法潜在因子的模型,结果发现,考虑潜在方法因子时, $\chi^2=2429.38$ ,  $df=1053$ , RMSEA=0.05, TLI=0.93, CFI=0.94, 而不考虑方法潜在因子时, $\chi^2=2476.89$ ,  $df=1099$ , RMSEA=0.06, TLI=0.90, CFI=0.91, 经比较,两个模型不存在显著差异( $\Delta\chi^2=47.51$ ,  $\Delta df=46$ ,  $p>0.05$ ),说明本研究中不存在严重的共同方法偏差。

3.2 各变量的描述统计及其相关分析

相关分析表明(见表 1),所有变量之间均呈现出显著的正相关( $p<0.01$ ),主动性人格、领悟社会支持、积极情绪和学习投入间呈中高等程度相关(0.34~0.74)。

表 1 各变量的描述统计及其相关分析结果

变量	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.主动性人格	35.47	4.86									
2.领悟社会支持	59.13	10.58	0.38**								
3.其他人支持	19.20	4.04	0.33**	0.88**							
4.朋友支持	20.87	3.82	0.36**	0.85**	0.69**						
5.家庭支持	19.06	4.53	0.29**	0.84**	0.59**	0.52**					
6.积极情绪	29.30	5.64	0.46**	0.34**	0.29**	0.26**	0.33**				
7.学习投入	68.76	12.60	0.46**	0.41**	0.39**	0.29**	0.37**	0.74**			
8.专注	19.26	3.99	0.42**	0.32**	0.31**	0.20**	0.31**	0.70**	0.94**		
9.精力	23.88	4.63	0.44**	0.39**	0.37**	0.26**	0.36**	0.74**	0.97**	0.90**	
10.动机	25.61	4.58	0.45**	0.46**	0.44**	0.35**	0.38**	0.67**	0.95**	0.82**	0.88**

注: \* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$ , \*\*\* $p<0.001$ , 以下同。

3.3 结构方程建模

首先根据吴艳和温忠麟(2011)的建议,使用因子-平衡法将主动性人格和积极情绪的所有项目各打包成 3 个项目。然后采用结构方程建模的方法对研究假设模型中的各路径进行检验,同时,考虑到领悟社会支持和积极情绪还可能分别单独作用于学习投入,故取消假设模型中领悟社

会支持对积极情绪的作用路径,形成竞争模型(并行中介模型),结果见表 2,两模型的差异显著( $p<0.001$ ),假设模型拟合程度更佳。

主动性人格正向预测学习投入( $\beta=0.14$ ,  $p<0.01$ ),主动性人格正向预测领悟社会支持( $\beta=0.41$ ,  $p<0.001$ ),领悟社会支持正向预测学习投入( $\beta=0.10$ ,  $p<0.05$ ),领悟社会支持正向预测积极情绪( $\beta=0.21$ ,  $p<0.001$ ),主动性人格正向预测积极

情绪 ( $\beta=0.28, p<0.001$ )，积极情绪正向预测学习投入 ( $\beta=0.61, p<0.001$ )。采用偏差校正非参数百分位 Bootstrap 法重复抽样 5000 次对间接效应进行检验，结果发现：主动性人格→领悟社会支持→学习投入的效应值为 0.04，95% 置信区间为 [0.01, 0.08]；主动性人格→积极情绪→学习投入的效应值为 0.17，95% 置信区间为 [0.10, 0.25]；主动性人格

→领悟社会支持→积极情绪→学习投入的效应值为 0.05，95% 置信区间为 [0.03, 0.09]；主动性人格→领悟社会支持→积极情绪的效应值为 0.09，95% 置信区间为 [0.05, 0.14]；主动性人格对学习投入的总效应值为 0.26，95% 置信区间为 [0.18, 0.35]；所有的置信区间均不包含 0，所有间接效应均显著，全部假设均获得了验证。见图 1。

表 2 假设模型与竞争模型的比较

模型	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	TLI	CFI	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
假设模型	133.47	48	2.78	0.057	0.982	0.982		
竞争模型	151.00	49	3.08	0.062	0.972	0.979	17.53	1

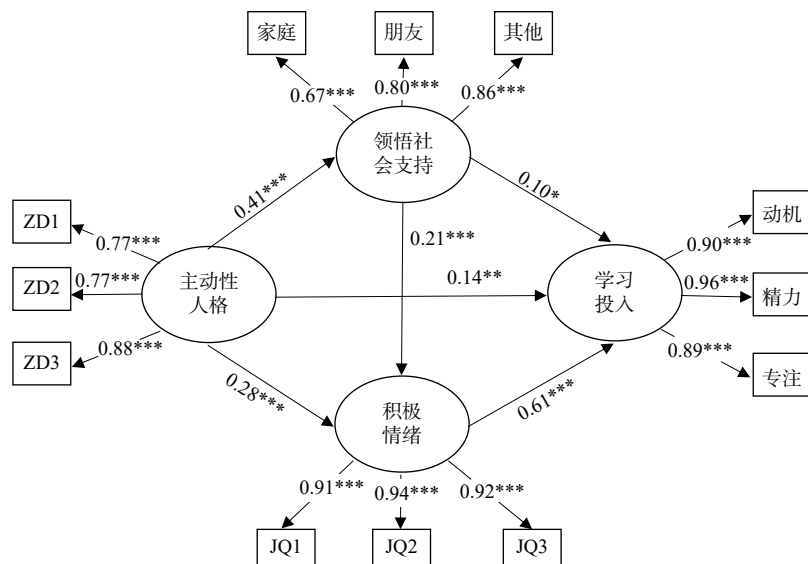


图 1 领悟社会支持和积极情绪在主动性人格与学习投入间的中介模型

注：ZD 和 JQ 分别为主动性人格和积极情绪经打包后的指标。

## 4 讨论

### 4.1 主动性人格对学习投入的影响

主动性人格作为一种积极的人格特质可以正向预测学生的学习投入，这与现有研究结果相一致 (Chen et al., 2021)，证实了 COR 理论中关键资源对学习投入的作用。高主动性人格的个体具有较高的自主性动机 (高洁 等, 2015) 和内在动机 (Chen & Kao, 2014)，以及更强的积极性和坚韧性，所以他们通常会抓住机会，付出更多的努力，主动采取策略去面对环境 (刘春莉 等, 2020)。在学习过程中，高主动性的学生往往会将其较高的自主性转化为对学习的积极投入 (董存梅, 刘冰瑶, 2016)，表现为学习过程中主动地搜集信息 (Brown et al., 2006) 和知识分享 (张颖, 杨付, 2017)，并具有更强的目标坚持 (Hu et al., 2020)，这些积极的学习行为与品质都有利于提高学习投入。

### 4.2 领悟社会支持的中介作用

领悟社会支持在主动性人格对学习投入的作用中起中介作用，既支持了 COR 理论中关于社会支持在资源投资中的作用，也证实了关键资源对社会支持的作用。有研究发现，高主动性的个体在工作过程中拥有更多的自主性并能获取更多的社会支持 (王晓晖 等, 2019)，如与其他人 (有权势或资源丰富的人) 结成同盟和建立良好的人际关系 (Thompson, 2005)。在学习中，高主动性的学生在遇到问题后，既可以通过与其他同学探讨，也可以主动寻求教师的帮助，从而获得学习投入的动力激发和能量补充的“催化剂”，学生基于学习的寻求帮助本身也是一个学习投入的过程，而在寻求帮助的过程中与他人建立起的稳固关系与支持又成为鼓励其继续探索和学习动力，这进一步加大了学习投入。社会支持会使学生有更强的选择性和责任感 (Vansteenkiste et al.,



2006),即使在学习过程中遇到困难,也会因为得到更多的积极评价和情感上的理解而更加客观地看待自己,也就是说,社会支持给个体提供了高自主性和积极温暖的环境氛围,使其更易获得学习的满足感和成就感,从而在学习表现出较高的坚持性(Chang & Yang, 2016),表现为更高水平的学习投入。

虽然本研究使用的领悟社会支持不能完全等同于客观社会支持,但是,在通过自评的方法进行测量时,个体领悟到的社会支持是与其获得的客观社会支持成正比的(刘志侃,程利娜,2019),且个体须先将外部的社会支持转变为自身对其的感知,然后才能据此对今后在学习中获得帮助的可能性进行评估,例如,在学习遇到困难时,高领悟社会支持的个体对获得教师支持的可能性更会做出积极的判断,因而更加愿意去寻求外部支持,这本身就加大了学习投入。领悟社会支持对学习投入的正向预测作用已被研究所证实(程利娜,2016)。

#### 4.3 积极情绪的中介作用

积极情绪在主动性人格对学习投入的影响中起中介作用,同样证实了COR理论中个人关键资源的主导作用以及能量资源对资源投资的作用。主动性人格对积极情绪的促进作用与现有的研究结果一致(王滔,2014),而积极情绪进一步提升个体学习投入的作用也得到了其他研究的支持(林杰等,2020)。一方面,高主动性人格个体所具有的外倾性可能是驱动其积极情绪体验的机制(Verduyn & Brans, 2012),积极的情绪状态又为个体创造了良好的学习心理环境。另一方面,主动性人格对情绪的影响可以从主体的行为结果来分析:高主动性个体能够获取更多有利于目标实现的资源,因而,有更大几率体验到目标实现后的积极情感(范楠楠等,2020),这将进一步正强化主动行为。而积极情绪既能够在短期维持和提升个体的注意和思维的品质(刘春莉等,2020),也可以促进个体积极的态度或行为,从而促使个体为实现目标而投入更多(张淑华,王可心,2017)。上述两方面的作用途径同样存在于学习活动中。

#### 4.4 领悟社会支持和积极情绪的链式中介效应

领悟社会支持和积极情绪在主动性人格对学习投入的影响中起链式中介作用,进一步证实了COR理论中关于资源投资的原则。依据社会支持的主效应模型(王雁飞,2004)和情绪事件理论(Wegge et al., 2006),领悟社会支持具有普遍的

增益作用:社会支持作为一项重要的个人资源,有助于维持个体良好的情绪状态,个体的领悟社会支持水平越高,对自己可以获取有利资源的可能性的评价就越高,进而增强个体应对困难的信心,带来更多的积极情绪体验(曹乐溪,朱莉琪,2014)。不仅如此,高领悟社会支持水平的个体还更倾向于选择积极的情绪调节方式去增进积极情绪(Pottie & Ingram, 2008)。在学习过程中,领悟社会支持既是主动性人格的结果,同样也在促使积极情绪和学习投入上具有与主动性人格相似的作用,这一作用已在上文中述及。

本研究表明,主动性人格会促进个体领悟社会支持水平,进而引起学生更多的积极情绪体验,最终促进学习投入水平的提升,这对教育教学实践具有重要启示:首先要坚持以学生为主体,重视其主动性人格的培养和形成,激发学生的主动性以帮助他们获取更多的资源投入到学习中去。其次,要对其给予积极的关注和支持,建立起促进其学习投入的重要社会支持系统,更重要的是,要让学生学会对自身与他人关系的知觉和体悟,对他人提供的帮助要有敏锐的觉察感知和感恩,从而使他人的帮助转变为自身前进的内在资源。最后,还要重视学生的心理状态,维持和提升其积极的情绪体验,并习得积极的情绪调节策略。

综上,本研究结果发现,COR理论具有较好的跨领域一致性,这对于理解和提升学习投入具有较好的理论和实践意义。但本研究仍存在以下不足:第一,本研究采用的是横断研究,无法确定各变量间的动态变化和作用关系;第二,考虑到大学生尚未实现完全独立,本研究并未涉及到COR理论中的物质/条件资源,但不可忽视的是,他们仍然是生活在家庭、社会和学习环境之中的。今后可以采用追踪研究和综合研究进一步考察这些问题。

## 5 结论

(1)大学生主动性人格、学习投入、领悟社会支持与积极情绪两两之间均呈显著正相关。

(2)大学生主动性人格对学习投入的直接效应和间接效应均显著。间接效应包括了三条路径:通过领悟社会支持的中介作用、通过积极情绪的中介作用以及通过领悟社会支持和积极情绪的链式中介作用。

## 参考文献

- 曹乐溪, 朱莉琪. (2014). 公益组织课外辅导对流动儿童领悟社会支持的影响. *应用心理学*, 20(2), 99-106.
- 程利娜. (2016). 家庭社会经济地位对学习投入的影响: 领悟社会支持的中介作用. *教育发展研究*, 36(4), 39-45.
- 董存梅, 刘冰瑶. (2016). 初二学生的自我决定动机对其学业投入的影响: 成就目标的中介作用. *心理与行为研究*, 14(1), 57-63.
- 范楠楠, 叶宝娟, 倪林英, 杨强. (2020). 家庭功能对大学生网络利他行为的影响: 有调节的中介模型. *中国临床心理学杂志*, 28(1), 185-187, 193.
- 高洁, 李明军, 张文兰. (2015). 主动性人格与网络学习投入的关系——自我决定动机理论的视角. *电化教育研究*, 36(8), 18-22, 29.
- 胡银花, 刘海明. (2020). 大学生压力感与学业投入的关联性研究: 心理资本的中介效应和调节效应. *南昌工程学院学报*, 39(5), 100-106.
- 黄丽, 杨廷忠, 季忠民. (2003). 正性负性情绪量表的中国人群适用性研究. *中国心理卫生杂志*, 17(1), 54-56.
- 贾绪计, 李雅倩, 蔡林, 王庆瑾, 林琳. (2020). 自我妨碍与学习投入的关系: 学业浮力的中介作用和父母支持的调节作用. *心理与行为研究*, 18(2), 227-233.
- 姜乾金. (1999). 领悟社会支持量表 (PSSS). 见 汪向东, 王希林, 马弘 (编), *心理卫生评定量表手册* (增订版, pp. 131-133). 北京: 中国心理卫生杂志社.
- 李红玉, 刘云硕. (2020). 服务型领导对员工创新行为的影响研究——基于个体内在视角. *技术经济*, 39(11), 147-153.
- 李西营, 黄荣. (2010). 大学生学习投入量表 (UWES-S) 的修订报告. *心理研究*, 3(1), 84-88.
- 廖化化, 黄蕾, 胡斌. (2022). 资源保存理论在组织行为学中的应用: 演变与挑战. *心理科学进展*, 30(2), 449-463.
- 林杰, 刘衍玲, 彭文波. (2020). 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. *中国特殊教育*, (4), 89-96.
- 刘春莉, 江琦, 刘佳凝, 杨雅婷. (2020). 变革型领导对进谏行为的影响: 主动性人格和正性情绪、负性情绪的作用. *西南大学学报 (自然科学版)*, 42(6), 100-109.
- 刘志侃, 程利娜. (2019). 家庭经济地位、领悟社会支持对主观幸福感的影响. *统计与决策*, 35(17), 96-100.
- 皮陆杨, 莫欣欣, 王保卫, 陈之望, 李源璐, 何旖清. (2020). 大学生主动性人格与职业决策困难的关系: 领悟社会支持与基本心理需要的中介作用. *中国健康心理学杂志*, 28(3), 428-432.
- 商佳音, 甘怡群. (2009). 主动性人格对大学毕业生职业决策自我效能的影响. *北京大学学报 (自然科学版)*, 45(3), 548-554.
- 汤丹丹, 温忠麟. (2020). 共同方法偏差检验: 问题与建议. *心理科学*, 43(1), 215-223.
- 屠兴勇, 林琤璐. (2018). 主动性人格、批判性思维与问题解决能力的关系研究. *社会科学*, (10), 38-48.
- 王滔. (2014). 大学生人格特征与情绪应对策略的关系. *中国健康心理学杂志*, 22(11), 1736-1740.
- 王文, 王纾. (2021). 学习投入研究的知识图景及趋势——基于科学引文数据库的分析. *教育研究*, 42(8), 78-91.
- 王晓晖, 张艳清, 吴海波. (2019). 顾客不当行为影响员工工作投入的边界条件研究. *南方经济*, (4), 129-146.
- 王雁飞. (2004). 社会支持与身心健康关系研究述评. *心理科学*, 27(5), 1175-1177.
- 吴世珍, 孙百才. (2021). 疫情背景下学生适应能力对学习投入的影响: 学业情绪的中介效应. *当代教育科学*, (8), 87-95.
- 吴艳, 温忠麟. (2011). 结构方程建模中的题目打包策略. *心理科学进展*, 19(12), 1859-1867.
- 雍挺俊, 陈懋慈, 李义安. (2021). 中学生心理韧性、学校适应、学业情绪和学习投入关系的研究. *青海师范大学学报 (自然科学版)*, 37(1), 69-74.
- 张淑华, 王可心. (2017). 情绪、希望感与工作投入: 来自经验取样法的证据. *中国人力资源开发*, (11), 65-75.
- 张颖, 杨付. (2017). 主动性人格: 机制与未来走向. *心理科学进展*, 25(9), 1544-1551.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118, doi: [10.1002/job.4030140202](https://doi.org/10.1002/job.4030140202).
- Brown, D. J., Cober, R. T., Kane, K., Levy, P. E., & Shalhoop, J. (2006). Proactive personality and the successful job search: A field investigation with college graduates. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 717-726, doi: [10.1037/0021-9010.91.3.717](https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.717).
- Caleon, I. S., Wui, M. G. L., Chiam, C. L., King, R. B., Tan, J. P. L., & Tan, C. S. (2017). Personal strengths and perceived teacher support as predictors of Singapore students' academic risk status. *Educational Psychology*, 37(8), 983-1000, doi: [10.1080/01443410.2016.1259460](https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1259460).
- Campbell, D. J. (2000). The proactive employee: Managing workplace initiative. *Academy of Management Perspectives*, 14(3), 52-66, doi: [10.5465/ame.2000.4468066](https://doi.org/10.5465/ame.2000.4468066).
- Chang, E. C., & Yang, H. F. (2016). Personal and family growth initiative as predictors of study engagement in Chinese and American college students: Is there any evidence for group differences. *Personality and Individual Differences*, 102, 186-189, doi: [10.1016/j.paid.2016.07.004](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.004).
- Chen, C. F., & Kao, Y. L. (2014). Investigating the moderating effects of service climate on personality, motivation, social support, and performance among flight attendants. *Tourism Management*, 44, 58-66, doi: [10.1016/j.tourman.2014.02.012](https://doi.org/10.1016/j.tourman.2014.02.012).
- Chen, P. Y., Bao, C. Y., & Gao, Q. Y. (2021). Proactive personality and academic engagement: The mediating effects of teacher-student relationships and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 652994, doi: [10.3389/fpsyg.2021.652994](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652994).
- Fan, W., Luo, Y., Cai, Y. C., & Meng, H. (2020). Crossover effects of leader's resilience: A multilevel mediation approach. *Journal of Managerial Psychology*, 35(5), 375-389.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference

- model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 9–33, doi: [10.1016/j.cedpsych.2006.12.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.12.002).
- Halbesleben, J. R. B., Neveu, J. P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the “COR”: Understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of Management*, 40(5), 1334–1364, doi: [10.1177/0149206314527130](https://doi.org/10.1177/0149206314527130).
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524, doi: [10.1037/0003-066X.44.3.513](https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513).
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324, doi: [10.1037/1089-2680.6.4.307](https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307).
- Hobfoll, S. E., Freedy, J., Lane, C., & Geller, P. (1990). Conservation of social resources: Social support resource theory. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 465–478.
- Hu, S. G., Liu, H. F., Zhang, S. Q., & Wang, G. Y. (2020). Proactive personality and cross-cultural adjustment: Roles of social media usage and cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 42–57, doi: [10.1016/j.ijintrel.2019.10.002](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.10.002).
- Lahey, B., & Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118(3), 482–495, doi: [10.1037/a0023477](https://doi.org/10.1037/a0023477).
- Pottie, C. G., & Ingram, K. M. (2008). Daily stress, coping, and well-being in parents of children with autism: A multilevel modeling approach. *Journal of Family Psychology*, 22(6), 855–864.
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2021). Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 653–672, doi: [10.1007/S10212-020-00492-3](https://doi.org/10.1007/S10212-020-00492-3).
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92, doi: [10.1023/A:1015630930326](https://doi.org/10.1023/A:1015630930326).
- ten Brummelhuis, L. L., & Bakker, A. B. (2012). A resource perspective on the work-home interface: The work-home resources model. *American Psychologist*, 67(7), 545–556, doi: [10.1037/a0027974](https://doi.org/10.1037/a0027974).
- Thompson, J. A. (2005). Proactive personality and job performance: A social capital perspective. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 1011–1017, doi: [10.1037/0021-9010.90.5.1011](https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.1011).
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31, doi: [10.1207/s15326985ep4101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4).
- Verduyn, P., & Brans, K. (2012). The relationship between extraversion, neuroticism and aspects of trait affect. *Personality and Individual Differences*, 52(6), 664–669, doi: [10.1016/j.paid.2011.12.017](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.017).
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070, doi: [10.1037/0022-3514.54.6.1063](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063).
- Wegge, J., Dick, R. V., Fisher, G. K., West, M. A., & Dawson, J. F. (2006). A test of basic assumptions of affective events theory (AET) in call centre work. *British Journal of Management*, 17(3), 237–254, doi: [10.1111/j.1467-8551.2006.00489.X](https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00489.X).
- Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 55(3–4), 610–617, doi: [10.1080/00223891.1990.9674095](https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095).

## The Influence of Proactive Personality on Learning Engagement: The Chain Mediating Effect of Perceived Social Support and Positive Emotions

BAO Xuhui<sup>1</sup>, HUANG Jie<sup>2</sup>, LI Na<sup>1</sup>, LI Jianjun<sup>1</sup>, LI Yahong<sup>1</sup>

(1 School of Education, South-Central Minzu University, Wuhan 430074; 2 School of Education, Hunan First Normal University, Changsha 410205)

### Abstract

Based on the conservation of resources theory, this study adopted the Proactive Personality Scale, Perceived Social Support Scale, Positive Affect and Negative Affect Scale, and Learning Engagement Scale to examine the effects of proactive personality, perceived social support, and positive emotion on learning engagement. Five hundred and forty-four college students participated in the study. The results of structural equation modeling showed that proactive personality, perceived social support and positive emotion positively predicted students' learning engagement. Perceived social support and positive emotion played a chain mediation role between proactive personality and learning engagement.

**Key words** proactive personality, learning engagement, perceived social support, positive emotion.