



在新冠肺炎疫情下的在泰国的中国留学生对 COVID-19 的
恐惧情绪对学生课堂参与的影响-以学校支持为调节
**The Impact of the Fear of COVID-19 among Chinese
Students on Learning Engagement in Thailand - Taking
School Support as A Moderator**

Mr. Lifu YIN (尹立夫)

教育学硕士（教育管理）专题研究报告

泰国博仁大学中国-东盟国际学院

A Thematic Paper Submitted in Partial Fulfillment of

the Requirements for the Degree of

Master of Education (Education Management)

Graduate School, China-ASEAN International College

Dhurakij Pundit University

二零二零

2020



**Certificate of Independent Study (IS) Approval to Master's Student
China-ASEAN International College, Dhurakij Pundit University**

Master of Education

研究报告题目: 在新冠肺炎疫情下的在泰国的中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪对学生课堂参与的影响-以学校支持为调节文
Title of Thematic: The Impact of the Fear of COVID-19 among Chinese Students on Learning Engagement in Thailand - Taking school Support as A Moderator
Researcher|研究者: Mr. Lifu YIN
Program | 课程: Master of Education (Education Management)
Principal Supervisor: Asst. Prof. Dr. Peng-Fei CHEN
Co-supervisor:

The Committee, the below signed, hereby state our full approval of the Thematic Paper submitted by the above student (researcher) in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in the China-ASEAN International College.

Dr. Man JIANG

Committee President

评审委员会主席

Asst. Prof. Dr. Peng-Fei CHEN

Committee Examiner / Principal Supervisor

委员会考官 / 首席导师

Dr. Jian-Hao HUANG

Committee Examiner

委员会考官

Committee Examiner / Co-supervisor

委员会考官 / 副导师

This is to certify the said Thematic Paper was approved by the China-ASEAN International College (CAIC).

Asst. Prof. Dr. Chun-Shuo CHEN

Dean of China-ASEAN International College

中国—东盟国际学院院长

Date | 日期: 27 May 2021

Form of Declaration of Independent Academic Work

I (Mr. / Ms. / Miss) Lifu Surname YIN
Student ID no. 629570020004 Program M.Ed. Major Education Management
undertake that ~~Dissertation~~/Thesis ~~Term Paper~~ / Thematic Paper / ~~Independent Study~~
this

titled The Impact of the Fear of COVID-19 among Chinese Students on Learning Engagement in Thailand - Taking school Support as a Modearator

hereby, presented for examination is my own work and has not been written for me, in whole or in part, by any other person(s). I also undertake that any quotation or paraphrase from the published or unpublished work of another person has been duly acknowledged and referenced in this research work.

I undertake to accept punishment in consequence of any breach of this declaration in accordance with the University regulation. Dhurakij Pundit University does not hold any obligation to take legal action on my behalf in the event of a breach of intellectual property rights, or any other right, in the material included in this research work.

Student's signature: Li fu YIN

Name(Please print):→ (Lifu YIN)

Date: 2021/5/20

研究报告题目： 在新冠肺炎疫情下的在泰国的中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪对学生课堂参与的影响-以学校支持为调节
作者： 尹立夫
主指导教师： 陈鹏妃博士
副指导教师： ----
学系： 教育学硕士（教育管理）
学年： 二零二零

摘要

本研究的目的是探讨在新冠肺炎疫情下的在泰国的中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪对学生课堂参与的影响-以学校支持为调节。依在泰国的中国留学生为研究对象，使用问卷调查法，实际回收有效问卷 772 份。使用统计软件对预试数据进行分析，分析结果表明学生的性别在恐惧情绪、课堂参与、学校支持上无显著差异，恐惧情绪与课堂参与存在低相关，恐惧情绪显著影响课堂参与。学校支持与课堂参与存在低相关，学校支持显著影响课堂参与。但是学校支持对中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪与学生课堂参与之间的调节效果不存在，学生反馈感受不到学校完善的系统支持协助他们的学习，因此产生学校支持不具调节作用。

关键词:学校支持；在泰留学生；课堂参与；恐惧情绪

Thematic Paper Title: The Impact of the Fear of COVID-19 among Chinese Students on Learning Engagement in Thailand - Taking School Support as A Moderator
Author: Lifu YIN
Principal Advisor: Asst. Prof. Dr. Peng-Fei Chen
Co-advisor: -----
Department: Master of Education (Education Management)
Academic Year: 2020

Abstract

The purpose of this study was to explore the impact of the fear of COVID-19 among Chinese students in Thailand and evaluate affect of student support on students' classroom participation. The participants were Chinese students in Thailand. Questionnaire was adopted. There were 772 valid questionnaires totally. The data was analyzed statistically. The results show that there is no significant difference between the gender of students in fear, classroom participation, and school support. There is a low correlation between fear and classroom participation, and fear significantly affects classroom participation. There is a low correlation among school support and classroom participation, and school support significantly affects classroom participation. However, there is no mediating effect between school support for Chinese students' fear of COVID-19 and student participation in the classroom. Students' feedback indicates that they did not feel the school's perfect system support to assist their learning, Hence school support does not have a moderating effect.

Keyword: School Support; International Students in Thailand; Classroom Participation; Fear.

致谢

转眼间在泰国博仁大学学习已有 2 年，在 CAIC 为期 2 年学习过程中，充分体会到了求学路上的五味杂陈与知识的魅力，而 DPU 各位教师的教学水平，以及严谨的课程设计，开阔了我的思维，丰富了我的专业知识，通过 2 年系统的学习给我带来了许多的收获。首先，我要感谢的是我的导师陈鹏妃博士，她对我的研究提出了很多宝贵的意见，使我写作论文有了目以及方向。陈鹏妃博士严谨的治学态度和渊博的学识，朴实无华及平易近人的人格魅力对我影响深远，是我一生都值得学习的榜样！

其次要感谢所有教过我的老师们，感谢姜曼老师带领略心理学的魅力，感谢周选儀老师在论文写作中给予我的写作指导，感谢黄建皓老师教给我们统计学上的武功秘籍，让我们熟练的运用统计软件，以及张原诚老师传授给我们的教育研究法，让我们知道如何去研究，以及怎么做研究，还要感谢张仁诚主任对我们的耐心，给与我论文写作上的这种建议，让我更好的写作论文。老师们循循善诱的教导给了我无尽的启迪，非常感谢老师们！老师们在我论文写作的期间，帮助我的通篇文章，提出了许许多多指导性的建议，让我的格式更完整通顺。

最后我要感谢 2 年中陪伴在我身边的同学朋友们，谢谢他们为我提出的所有有益的建议和意见，感谢他们在论文写作过程中帮助我查找资料，使我顺利完成论文写作，感谢他们对我的生活提供的支持和帮助！

再次向我求学七节课每一位用心指导并指引我前进的诸位老师表示最真挚的感谢！感谢每一位同学和每一个帮助过我的人。

尹立夫
CAIC
Dhurakij Pundit University
2021 年 3 月 10 日

目录

Certificate of Independent Study (IS) Approval to Master's Student.....	i
China-ASEAN International College, Dhurakij Pundit University.....	i
Form of Declaration of Independent Academic Work.....	ii
摘要.....	iv
Abstract.....	v
表目录.....	vii
图目录.....	viii
第1章 绪论.....	9
1.1 研究背景.....	9
1.2 研究目的.....	11
1.3 研究问题.....	11
1.4 研究意义.....	11
1.5 研究创新.....	12
1.6 研究流程.....	13
第2章 文献综述.....	14
2.1 社会支持理论理论之意涵.....	14
2.2 恐惧情绪.....	14
2.3 学校支持.....	17
2.4 课堂参与.....	21
2.5 恐惧情绪与课堂参与的关系.....	25
2.6 学校支持与课堂参与的关系.....	25
2.7 恐惧情绪与学校支持对课堂参与的关系.....	26
第3章 研究方法.....	27
3.1 研究框架与假设.....	27
3.2 研究对象与样本.....	28
3.3 问卷调查法.....	29
3.4 研究工具.....	29
3.5 资料分析方法.....	31
3.6 预试问卷分析.....	33
第4章 研究结果.....	39
4.1 正式问卷检验.....	39
4.2 描述分析.....	43
4.3 差异分析.....	45
4.4 相关分析.....	46
4.5 回归分析.....	47
4.6 质性主题分析.....	49
4.7 研究结果假设整理.....	52
第5章 结论与建议.....	53
5.1 结论.....	53
5.2 建议.....	56
参考文献:	57
附录一: 问卷.....	67

表目录

表 3.1 恐惧情绪量表.....	24
表 3.2 课堂参与量表.....	25
表 3.2 学校支持量表.....	26
表 3.3 恐惧情绪的项目分析表.....	29
表 3.4 恐惧情绪量表探索性因素分析与信度分析摘要表.....	30
表 3.5 课堂参与量表项目分析表.....	31
表 3.6 课堂参与量表探索性因素分析与信度分析摘要表.....	32
表 3.7 学校支持量表项目分析表.....	33
表 4.1 恐惧情绪模型适配度指标分析摘要表.....	40
表 4.2 恐惧情绪验证性因素分析摘要表.....	41
表 4.3 课堂参与模型适配度指标分析摘要.....	41
表 4.4 课堂参与验证性因素分析摘要表.....	42
表 4.5 课堂参与区别效度摘要表.....	42
表 4.6 学校支持模型适配度指标分析摘要表.....	43
表 4.7 课堂参与验证性因素分析摘要表.....	43
表 4.8 正式样本人口变量统计表.....	44
表 4.9 恐惧情绪现况分析摘要表.....	44
表 4.10 课堂参与现况分析摘要表.....	45
表 4.11 学校支持现况分析摘要表.....	45
表 4.12 不同性别的留学生在恐惧情绪上的差异情形摘要表.....	45
表 4.13 不同性别的留学生在课堂参与上的差异情形摘要表.....	46
表 4.14 不同性别的留学生在学校支持上的差异情形摘要表.....	46
表 4.15 恐惧情绪、课堂参与以及学校支持之间的相关分析.....	47
表 4.16 恐惧情绪对课堂参与之回归分析表.....	47
表 4.17 学校支持对课堂参与之回归分析表.....	48
表 4.18 学校支持之调节效果检验.....	49
表 4.19 学校支持主题分析摘要表.....	50
表 4.20 学校支持主题分析摘要表.....	50
表 4.21 研究假设验证摘要表.....	52

图目录

图 3.1 研究框架图.....	26
------------------	----

第 1 章_绪论

次章节共分六段，首先是研究背景，其次是研究目的，再次是研究问题，和研究意义，以及研究创新，最后是研究流程。

1.1 研究背景

在 2019 年 12 月中国湖北省武汉市有医院报告，接收的患者有由于受到一种未知的微生物病原体影响而出现病毒性肺炎，这也是新型冠状病毒肺炎（COVID-19）在中国湖北省武汉市首次出现迅速传染全球，新的冠状病毒随后被鉴定为病原体，并被临时命名为 2019 年的新型冠状病毒 COVID-19 (Lu *et al.*, 2020)。世界卫生组织（World Health Organization, WHO）在 2020 年 1 月 30 日面向全世界进行宣布出现新的冠状病毒，同时也宣布这次事件是一件全球性突发性公共卫生事件（Public Health Emergencies of International Concern, PHEIC）。有研究证明传染病对于公众的心理健康影响(Taha *et al.*, 2014)。病毒威胁伴随着高度焦虑，有研究表明病毒威胁评估伴随着焦虑感（Akdeniz *et al.*, 2020）。有研究表明病毒的大流行对医护人员的心理健康的负面影响很大（申海艳等人，2020）。也有研究指出在突发公共卫生事件(PHEIC)时候，由于公众相关信息的匮乏，加上部分传播媒体的传播失范，导致事件的危害扩大和恐慌气氛的蔓延，加剧突发公共卫生事件的控制难度，重大突发公共卫生事件的发生易引起公众的关注并引发恐慌（孙静等人，2020）。恐惧反应是可预见的并且也是普遍的存在，并且可能会加剧大流行地区的疾病传播（Shultz *et al.*, 2015）。从总体上而言，在疾病暴发期间，精神卫生问题和疾病既可以直接通过流行本身直接出现，也可以通过疾病控制措施间接产生或加剧（Lin *et al.*, 2020）。故在这种情况下，研究者就迫切需要探索 COVID-19 大流行如何影响世界人口的恐惧心理以及恐惧情绪如何影响个体的行为。

本研究以在泰国的中国留学生为研究对象，其原因是中国自从改革开放后，出国留学的人数日益增加，留学的国家也从早期的欧美西方国家，转向为更多元化的选择，其中泰国因为较低的消费水平与迷人的异域文化，成为中国学生留学的主要考虑国家之一（龙奕丹，2020）。以往的研究中调查国际留学生表明，赴

泰留学除了学习机会之外，还有良好的环境，包括友好的人，以及基础设施还有负担能力，这些都是他们赴泰留学的原因 (Michael, 2018)。泰国是东南亚国际学生排名前三的国家之一，其次是马来西亚和新加坡，中国是最大的出境国 (Chen *et al.*, 2020)。在泰中国留学生的族群，随着 2010 年中国—东盟 贸易区建立，呈现更为爆炸性的增长，有研究表明在泰国的中国留学生人数在过去 5 年中急剧的增加，Jaroensubphayanont(2014)从 2011 年的 8,444 人到 Fernquest and Wangkiat(2016)在 2016 年的约 40 万人，并继续显著增加(Chen *et al.*, 2018, 2020)。随着在泰国留学生人数增加的同时，也有的研究者越来越多的开始关注这一个群体，在泰国的中国留学生是一个比较特殊的社会群体，在承受着“不同文化冲击”的挑战 (沈姝涵、陈奕桦, 2017)。此外，Chen *et al.* (2020) 研究中指出泰国的中国留学生心理健康情形是需要关注，尤其是在泰留学时间愈长，有心理不健康状况产生。因此，在 COVID-19 病毒大流行的背景下，疫情从他们心理因素而影响学习参与度影响，这就是一个非常值得教育研究者去探讨的问题。

在 COVID-19 的疫情背景下，在理论界已经开始探讨由于 COVID-19 的而引起的公众心理危机，主要的关注点是集中在由 COVID-19 引发的心理问题，例如：抑郁(Zhou *et al.*, 2020)及焦虑(Akdeniz *et al.*, 2020)。而从社会支持理论出发，个体通过家人、朋友等的互动，获得帮助，从而满足个体的需求，使个体感受到支持，提升幸福感，减轻压力所造成的负面影响，学校支持的构成是学校支持、教师支持与同学支持 (石磊, 2013)。教师和同学是学生在求学期间接触最多的人 (胡保龄, 2017)。因此他们必将对学生个体产生深远的影响。而本研究将从多个角度来探讨学校支持。

学生的课堂参与行为是指学生在具备一定参与的意识下，将会在教师所架设的一个参与条件下，学生能从认知、情感、行为等多个方面表现的态度，正向的态度，并且积极地投入课堂教学活动的过程 (刘丽娜, 2012)。是由外部环境因素与个体内部因数交互作用而产生的结果，因此需要教师与同学的一个外部支持，同时也需要对于个体内部负向情绪的干扰和预防，在社会支持理论领域，学校支持不仅能对个体造成一定程度的影响，而且可以使学生个体通过支持来减轻负面情绪所造成的负面影响，学校支持可有效降低抑郁倾向大学生的消极抑郁情绪，显著提高抑郁大学生心理健康水平 (胡义秋、刘正华, 2019)。基此，本研

究既是在探讨留学生对 COVID-19 的恐惧情绪对学生课堂参与行为的影响，也是检验学校支持在恐惧情绪和学生课堂参与行为的关系间的调节作用。

1.2 研究目的

根据上述本研究的研究动机，泰国的中国留学生是本研究的研究对象，为其探究主要目的可归纳如下：

- A. 探究在泰中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪对于学生课堂参与的影响。
- B. 探究学校支持对在泰中国留学生课堂参与的影响。
- C. 探究学校支持对在泰中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪与学生课堂参与之间的调节效果。
- D. 探究不同背景变量（性别）在恐惧情绪、课堂参与、学校支持上存在显著差异。

1.3 研究问题

根据上述本研究的研究目的，泰国的中国留学生是本研究的研究对象，本研究提出主要探讨问题如下：

- A. 在泰中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪对于学生课堂参与的影响为何？
- B. 学校支持对在泰中国留学生课堂参与的影响为何？
- C. 学校支持对在泰中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪与学生课堂参与之间的调节效果为何？
- D. 不同背景变量（性别）在恐惧情绪、课堂参与、学校支持上存在显著差异为何？

1.4 研究意义

本研究的研究意义分为两节，依次是理论的意义以及实践的意义。

1.4.1 理论意义

本研究通过问卷调查对在泰国的中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪对学生课堂参与的影响以学校支持为调节进行调查与分析，并对学校支持在二者之间的调节效果进行验证。在过去的研究中有指出消极情绪会降低学生的课堂活动能

力容易让学生对各种活动持消极不参与的态度（赵宇飞，2019）。这即是对恐惧情绪与课堂参与的关系，其次关于恐惧情绪与学校支持的关系，则有学校支持可有效降低抑郁倾向大学生的消极抑郁情绪，显著提高抑郁大学生心理健康水平（胡义秋、刘正华，2019），以及学生的支持网络是恐惧情绪是否会发生严重化的重要因素之一，没有良好心理支持网络的学生，一旦出现恐怖情绪，就很容易发展成更多的心理问题（陈海燕，2019）。最后关于学校支持与课堂参与的关系也有相关研究指出高社会支持水平大学生参与集体活动的态度更加积极，较低社会支持水平的大学生参与集体活动的态度则较为消极（刘倩等人，2020）。以上都是他们两两之间的关系研究，现有的研究尚无来探索各个变项三者之间的关系，故本研究的研究发现将可以为丰富三者之间的理论提供支持，也为三者关系的进一步研究奠定基础 and 提供理论实证依据。

1.4.2 实务意义

本研究的实务意义是在 COVID-19 对于留学生的影响是迫切需要研究的现实问题，本研究的实际大于理论意义。COVID-19 对学生会造成很多的心理和行为的障碍，甚至造成退学或者导致医疗保健延误(Lazzerini *et al.*, 2020)和自杀(Goyal *et al.*, 2020)。而对于 COVID-19 的恐惧情绪的影响研究将使我们明白其形成的条件和影响因素，为提高学生预防 COVID-19 的恐惧心理提供支持，为学校采取针对性措施提供建议。由于学校内外部环境的变化，高校也面临着改革与发展问题，本文研究的在泰国的中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪对学生课堂参与的影响以学校支持为调节的影响，将为高校未来提供给学生的学校支持提供科学、切实的建议。本研究将宏观的学校支持服务与微观的学生行为结合起来，落脚在每个学生最深切的情感上面，从以学生为中心的角度为学校发展提出建议。故，本研究的实践意义在于为预防学生恐惧心理的提升和高校的学校支持发展改革提供科学、可操作的建议。

1.5 研究创新

根据查阅文献资料观察相关研究，有关“恐惧情绪”相关主题，研究者发现普遍研究对象为医疗，例如：探索恐惧与医学生健康素养和健康相关行为 (Nguyen *et al.*, 2020)。教育方面研究对象倾向于高校大学生的研究，如，在 COVID-19 爆发后，大学生面临独特的挑战，导致心理健康状况不佳 (Zhai & Du, 2020)。对

于在泰国的中国留学生的研究虽已有学者（Chen *et al.*, 2018, 2020）进行心理健康相关探讨，然而因 COVID-19 发生后，能估计对在泰中国留学生的心理健康及学习也有一定程度的影响。而中国留学生是泰国呈现人数持续增长，因此探究疫情对在泰的中国留学生的恐惧情绪的影响是具有进一步深入探究的价值。

1.6 研究流程

本研究遵守学术道德以及学术规范进行调查，从最开始的文献收集到最后的建议与对策，可以分为以下步骤：

- A. 进行文献的搜集与整理阶段。通过网络期刊论文数据库、图书馆等途径搜集恐惧情绪、课堂参与以及学校支持的文献以及资料，对收集到的资料和文献进行分类整理，通过这些文献形成对本研究变量的概念以及变量与变量之间关系的认知，拟定出本研究文献综述初稿。
- B. 通过对于文献收集整理，初步罗列出研究的背景和研究的动机。
- C. 通过对文献资料发探讨，确定出本研究的目的是问题。
- D. 根据文献分析结果和研究目的，确认研究架构。
- E. 根据文献选择与本研究相符的问卷，进行问卷的预试，回收问卷预试问卷结果，使用统计项目分析以及信效度鉴定，删除信效不好的题目，发放正式问卷。
- F. 数据统计分析阶段：对收回问卷进行检测，剔除无效和问题问卷，整理问卷数据。运用统计软件对数据进行分析。
- G. 对分析获得的结果进行讨论，根据统计分析结果，对结果进行分析论证，探讨研究结果在现实中的意义，并提出建设性意见，为高校提供科学、可操作的建议参考。

第 2 章 文献综述

本章节是针对整理的各变量相关文献加以深入探讨，共分为七节，本章的第一节为本研究理论基础，本章的第二节是恐惧情绪的相关研究，本章的第三节为学校支持的相关研究，第四节为课堂参与行为的相关研究，第五节为恐惧情绪与课堂参与关系的研究，第六节为学校支持与课堂参与的关系，第七节为恐惧情绪与学校支持对课堂参与的关系分述如下：

2.1 社会支持理论理论之意涵

本研究依据社会支持理论 (Social Support)，社会支持的概念是在医学中的精神病学的研究中首次被提出，随后的发展是在上个世纪七八十年代，此阶段社会支持也被越来越多的关注，同时也被其它的学科所引用。社会支持其中包括的有形和无形支持这两种支持，但无形支持是起主要作用，故在心理学领域对社会支持的研究比较透彻和全面 (腾飞, 2015)。对于社会支持的研究是需要考察，社会支持是一个完整的系统心理活动，在情绪，行为，认知，精神等都是涉及到的 (解文君等人, 2020)。学校支持是社会支持的一部分，House *et al.* (1988) 认为社会支持主要包括家庭支持、学校支持及同辈群体支持等。学者 Cohen and Wills (1985) 曾指出社会支持的作用，直接效果假说 (Direct Effects Hypothesis) 所谓直接效果是指个体透过社会频繁的互动，获得接纳、帮助和情绪等支持，满足个体需求，使其感受到充分的支持，提升身心健康及幸福感，减轻压力所造成的负面影响，这些社会支持通常来自家人、朋友等紧密连结之社会网络，属于较强的社会连结。

本研究将运用社会支持理论探究学校支持对恐惧情绪与课堂参与之调节作用。

2.2 恐惧情绪

2.2.1 恐惧情绪的意涵

恐惧是一种的原始的情绪，是一种人类或所有生物体内在的活动，心理活动的状态，这种状态几乎渗透到人们个体生活的每个角落中 (刘冬梅, 2002)。从心理学角度来讲，恐惧就是人的一种企图摆脱危险情境的行为，或者说是为逃避

一种危险情境而又苦于无法逃避的一种基本情绪，一般是因为个体缺少处理以及摆脱危险情境的力量或者知识而造成结果（梁飞等人，2020）。在一般情况，个体在恐惧情绪状态下，个体的精神和身体如同被冻结了一样，身体不能听任意识的调用，个体的身体也会有表现出一系列的行为反应：如肌肉紧张、发抖、心跳猛烈、口渴、出汗、起鸡皮疙瘩、汗毛竖立、肾上腺素分泌增加、心跳加快、血压升高和神经质发抖等，反应严重的个体还会出现激动不安、大哭、大笑、或者思维和行为失去控制，更有甚者出现暂时的晕厥和休克状态（黄玉晶，2014）。

从外部刺激上出发，恐惧情绪及是概念，是一种功能性概念，是指根据威胁相关的刺激的特定模式引起的情绪来定义这种情绪，并进而引起适应性行为的特定模式来避免或应对这种威胁（Adolphs, 2013）。也有学者认为恐惧是个体应对特定外部刺激事件的一种自御反应行为，是机体应激反应的第一阶段，适度的恐惧可以提高自我保护意识；但如果形成恐惧情绪障碍，即是个体将会产生的强烈恐惧或紧张不安的心理体验并且是难以控制，面临应激源时会出现显著的焦虑，对个体的认知、情感和行为均造成不良影响（陈海燕，2019）。

还有学者认为恐惧就是人类基本的情绪状态，是个体企图摆脱或者是逃避某种情境而又无法逃避的情感体验，表现是人们通常所说的害怕，是个体的自御反应（王一牛、罗跃，2003）。恐惧情绪是当个体面临应急源时，采取的一种自御反应，来避免对个体的威胁，但是对个体发情感和认知以及行为会造成不良的影响。引起恐惧的刺激的主要背景因素是逃逸是否可能，或者威胁是否不可避免（Adolphs, 2013）。在 COVID-19 的疫情下，引起公众恐慌和心理健康压力。越来越多的病人和疑似病例，以及受疫情影响的省份和国家越来越多，引起公众对被感染的担忧(Bao et al, 2020)。有研究发现个体在面临或遇到威胁生命安全的人或事件时候，就会出现恐惧，这是个体正常的一种反应（周小东，2020）。而且学者研究发现在大学生中存在 COVID-19 恐惧情绪障碍，非医学专业大学生出现 COVID-19 恐惧情绪障碍的可能性较高（王悦等人，2020）。

综上所述，恐惧情绪为个体由于威胁相关的情境刺激而引起的情绪，在新冠肺炎疫情下，新馆肺炎具有高传染性和极高的致死率，而且到 2020 年为止也未出现可行的疫苗来预防。而 COVID-19 的传染性和致命性，直接威胁到公众及其个体，及 COVID-19 对于个体就是一种威胁，这种威胁刺激的情境会引发学生对

于 COVID-19 的恐惧情绪。本研究为探究新冠病毒疫情下学生的恐惧情绪，这种恐惧情绪是由新冠病毒引起，因此本研究的恐惧情绪为学生对于 COVID-19 的恐惧情绪。

2.2.2 恐惧情绪的相关研究

在疫情爆发后对于由疫情所引起的公众心理问题备受关注，迫切需要探索这种流行病对学生行为的影响。有研究通过对来自日本的青少年学生的样本进行适应和验证，来验证对于 COVID-19 的恐惧 (Masuyama *et al.*, 2020)。同时也有学者通过量表的恐惧来探究健康素养和健康相关行为的关系，通过英文原文恐惧新型冠状病毒-19 量表 (FCV-19S) 量表调查，研究发现对于疫情诱发恐惧情绪较高的学生更有可能继续吸烟或饮酒 (Nguyen *et al.*, 2020)。同样是使用 FCV-19S 量表调查 Banuls *et al.* (2020) 的研究以来自俄罗斯和白俄罗斯的 850 名参与者男女青年为样本，研究发现证明了对于 COVID-19 的恐惧情绪因性别，宗教，宗教信仰，学业状况和国家因素而异。除此之外有以大学生为研究对象研究，研究大学生对 COVID-19 的恐惧情绪反应(王悦等人，2020)，以及研究 COVID-19 患者焦虑恐惧心理的防治措施的研究(周小东，2020)。除研究 COVID-19 的恐惧情绪之外有一些研究学生的恐惧情绪障碍，例如，研究大学生常见情绪障碍的干预策略的研究(陈海燕，2019)。有学者汪娟和何奎莲(2020)研究调查结果显示男大学生的情绪反应得分高于女大学生。

综上相关研究，关于恐惧情绪的相关研究可以分为研究恐惧情绪本身的一种情绪障碍的研究，以及研究在 COVID-19 背景下由疫情引起的恐惧情绪。据此，学生的性别在恐惧情绪上是有显著差异，故本研究提出第一点假设。

H1a: 性别对留学生的恐惧情绪是有显著差异。

2.2.3 恐惧情绪的测量方法

关于恐惧情绪的测量方法，学者张卫东等人(2004)等修订的正负性情绪量表(PANAS)，该量表共包含 19 个条目，具有较好的信度，此量表的内部一致性系数达到 0.87，是按照李克特 7 点计分方式。学者 Lebel(2016)在探究主管开放性程度引导员工在对外部威胁的研究时编制量表《员工对外部威胁的恐惧量表》，此量表共 5 道题，此量表的内部一致性系数为 0.87。学者 Watson *et al.* (1988) 编制正负性情绪量表，量表测量个体的状态情绪。量表总共 18 个条目，分为正性情绪、负性情绪，这两个分量表。其中的负性情绪分量表由恐惧、内疚、

难过的等词汇组成。量表采用里克特 7 点方式进行,有研究 Thompson *et al.*(2007) 表明该量表具有良好的信效度。除此之外还有一些针对不同研究领域的恐惧情绪量表,例如:徐晟等人(2015)老年人死亡恐惧情绪量表以及危娟等人(2016)分娩恐惧情绪量表。王悦等人(2020)使用和突发公共卫生事件问卷(PQEEPH)来测量恐惧情,突发公共卫生事件问卷是由学者杨玉凤(2016)编制,问卷是用于车辆人群应对突发公共卫生事件时的心理状态,共 25 个题目,分为抑郁、恐惧等 5 个因子。每个因子得分范围为 0~3 分,分数越高表示心理反应越严重。该问卷的 Cronbach's α 系数为.925 代表问卷的一致性较好。恐惧情绪的测量方式依据研究者的研究方向不同而运用不同的量表。对于恐惧情绪存在着不同的测量,有针对病毒大流行引发的恐惧情绪而开发的量表,探究病毒大流行而引起的恐惧情绪反应,学者高延等人(2004)编制的 SARS 心理行为问卷,共 27 题,四点式记分,评分越高就是恐惧情绪反应越严重。恐惧冠状病毒-19 量表(FCV-19S)是由 Ahorsu *et al.*(2020)担心 COVID-19 规模:开发使用五项李克特型量表表明他们对陈述的同意程度。答案包括“强烈不同意”其次“不同意”再次“既不同意也不不同意”以及“同意”最后“强烈同意”。每个问题的最低分是 1,最高分是 5。总分是通过将每个项目的得分相加得出的(范围从 7 到 35)。分数越高,对 COVID-19 的恐惧越大,该量表的 KMO 值为.929、Cronbach's α 系数为.943,信效度良好。

综上所述,对于恐惧情绪的测量,不同的研究者依据他们研究领域的不同而使用不同的研究工具来研究恐惧情绪,而基于本研究对于恐惧情绪的界定是由 COVID-19 的大流行引发的恐惧情绪,故本研究将使用恐惧冠状病毒-19 量表(FCV-19S)来进行测量目标样本的恐惧情绪。

2.3 学校支持

2.3.1 学校支持定义

首先支持是指当个体遭遇到问题、挫折以及困难的时,个体周围的可以提供给个体援助的东西(贺欣音、郭丁熒,2012)。有学者研究指出支持就是指提供资源的策略,用以增进个体的利益,从工作和生活的环境中,获得需要的资源,使个人的独立性和生产力,以及社区的融合和满意度得以提升(林亮伯,2003)。而这些提供资源的支持来自于个体周围的外部环境,因此可以称为社会支持。学

者邱琼慧（1988）研究发现学生的社会支持来源分为父母、兄弟姐妹、同侪、师长。后续，学者蔡嘉慧（1998）发现当学生遭遇困难时不会直接向正式专业组织去寻求协助，而是以周围的人员为进行寻求协助。此外，学者邱上真（1999）对于学校支持的来源进行整理，认为老师、同学、家长、相关人员、学校的行政体系、社区、科技辅具以及社会资源都是学校支持。另外，Tinto（2006）将学校支持界定为从学生发展的视角出发，高校为满足学生的全面发展需求，实现学校发展的目标，提供的学习支持、社会支持、学业资助支持和基本设施设备支持，其中，学习支持分为专业课程支持和教师教学支持。

袁立新与张积家（2008）的研究发现，师生关系和同学关系对心理症状存在显著的负向预测作用，因此老师和同学是学校支持的重要组成部分。之后学者罗乐（2011）研究中将学校支持系统界定为，对学生在学校环境中的需求提供适当的协助，使学生达到良好的适应。贺欣音与郭丁熒（2012）则认为凡是和学校教学有关的制度、人、事、物甚至是环境等物品，都是学校支持。此外，曹渝（2016）认为学校支持是个体在与同学老师交流、参加学校社团活动中获得的安全感、认同感等。余江民（2016）则认为学校支持是指学校通过营造环境，配置资源，制定培养方案，组织教学，开展活动、班级管理等方式以促进学生学习、发展为目的的动态过程。应金柱（2016）也认为高校为使学生的全面发展需求得以满足，实现学校发展的目标，提供的学习支持、社交支持、学业资助和基本设施支持，其中学习支持分为专业课程支持和教师教学支持，基本设施支持分为学习设施支持和生活设施支持。之后研究者孙彩云（2016）对流动青少年的学校支持进行界定认为，流动青少年在学校环境中生活、学习，感受到来自朋友、老师和同学们以及学校团体组织带来的精神上或情感上的关心与支持。此外，学者冯国山等人（2016）的研究认为学校支持由环境支持、评估支持、课程支持、教学支持和人员支持五个方面构成学校支持系统。王志友（2018）则认为学校支持主要涉及老师支持，同学支持和学校归属感三个方面。胡义秋与刘正华（2019）认为支持即是学校对学生的支持及学生感受到支持的程度。另外，丁敏（2020）认为学校支持是学校为学生提供的学习支持、社会支持、学业资助和基本设施设备支持，学生由此而产生出对学校的情感和行为表现的认知和评价。

综上所述，支持是个体周围的可以提供给个体援助的资源，社会支持则是个

体周围的源自于社会可以提供给个体援助的资源人、事、物，而学校支持则是个体周围的源自于学校，可以通过给个体援助的制度、人、事、物甚至是环境等物品。

对于学校支持的构成，不同的学者持不同的观点，例如，陈德明和张革华（2004）认为学校支持是观念支持、政策支持、物质支持、心理支持、渠道支持、开发支持。邹国振（2005）则认为学校支持是经济支持、心理健康支持、校园文化支持、学生自我支持、就业支持。另外，李一卓（2009）认为学校支持分为自助体系和他助体系，他助体系又分为预防系统、诊断系统、干预系统、反馈系统。金卫东（2010）则认为学校支持是家教观念支持、课程内容支持、教育途径支持、师资队伍支持、组织管理支持。而学者陈学军与张倩（2010）认为学校支持是就业平台支持、职业渠道支持、职业辅导支持。罗乐与向友余（2011）认为学校支持是由环境支持、教师支持、同伴支持、考评支持、课教支持构成。后续，李彦群（2013）认为学校支持是观念和文化体系、教学体系、保障体系。石磊（2013）在研究大学生学校支持则发现学校支持由学校支持、老师支持以及同学支持所构成。学者王雪荣（2014）也认为学校支持是共同愿景、合作文化支持、同伴支持、制度支持、组织支持。同时，刘金荣（2014）认为学校支持是学业支持体系、环境支持体系、管理支持体系、事务支持体系构成。而孟晶和周文玉（2014）在研究中发现学校支持分为专业支持、政策支持、情感支持。学者 Tian and Zhao（2015）则将学校支持为与学校相关的社会支持，包括教师支持和同学支持。

综上所述，基于教师和同学是学生在求学期间接触最多的人（胡保龄，2017）学校支持是除家庭支持之外的重要社会支持源，进入学校生活后，教师和同伴是学生生活中的重要他人，因而学校支持也来自教师和同伴两个方面（Day *et al.*, 2020; Guo *et al.*, 2020）。本研究认为学校支持是由学校提供给学生的多方面支持。

2.3.2 学校支持的相关研究

关于学校支持的相关研究很多，多数研究者根据研究情况进行学生的学校支持进行探讨，例如，研究者罗乐与向友余（2011）对脑瘫学生的学校支持系进行探讨，以及陈学军与张倩（2010）则是探讨大学生就业学校支持。而学者邹国振（2005）探讨贫困大学生心理健康的学校支持。陈德明与张革华（2004）研究贫困大学生就业的学校支持。刘金荣（2014）对残疾人大学生学校支持进行了研究。

之后学者石磊（2013）探讨大学生学校支持，除了对学生的学校支持，还有研究探讨教师的学校支持，例如：李一卓（2009）对教师心理健康的学校支持进行探讨研究。孟晶与周文玉（2014）研究小学数学老师专业发展的学校支持。也有研究者曹渝（2016）探讨的是学校支持对流动青少年心理健康影响研究。以及孙彩云（2016）研究的干预寻求态度、学校支持对流动青少年心理健康的影响研究。余江民（2016）四川省免费师范生学习投入的学校支持研究。也有探讨学校支持对本科生学校归属感的影响研究（应金柱，2016）。学者冯国山等人（2016）的研究是研究自闭症学生的学校支持系统。王志友（2016）研究家庭支持和学校支持对初中生的学业成绩之影响：基于抑郁的中介效应研究。胡义秋与刘正华（2019）是抑郁大学生心理健康的干预研究并且探讨不同类型学校支持的差异化影响的研究。而学者丁敏（2020）通过对正念对大学生幸福感的影响研究去探讨学校支持和学习投入的作用。有学者苏霞等人（2016）研究发现女生知觉到的家庭、朋友、其他支持要显著高于男生，即女生对来自生活中各个资源的支持有更高的知觉。张书朋等人（2015）研究发现在学校支持感方面存在明显的性别差异，特别是，女性在总体支持高于男性。丁锦红与王净（2000）的研究发现在校大学生在学校支持方面存在明显的性别差异。李艺敏等人（2003）研究发现大学生学校支持在性别上存在差异，其中主观支持的差异尤为明显。综上所述学生的性别在学校支持是有显著差异，故本研究提出第二点假设。

H1b: 性别对留学生的学校支持是有显著差异。

2.3.3 学校支持的测量方式

在学术方面关于学校支持的概念不统一，同时学校支持的构成结构也不统一，以往研究对学校支持的测量的方式也根据研究者的需求而变化，测量学校支持的主要形式是问卷调查。例如：王荣雪（2014）编制的《延边地区小学教师职业生涯规划能力与学校支持相关研究调查问卷》维度有：共同愿景、合作文化支持、同伴支持、制度支持、组织支持，量表共有 85 题，测评问卷采用 Likert 五点记分，分数越高表明状况越好，分数越低状况越差，总量表信度为 0.972，问卷具有较高的一致性，信度可靠。此外，陈学军与张倩（2010）编制的《大学生就业学校支持问卷》维度有就业平台支持、职业渠道支持、职业辅导支持。另外，孟晶和周文玉（2014）编制的《小学数学老师专业发展的学校支持问卷》维度是专

业支持、政策支持、情感支持这三个维度，量表共 45 题。学者张燕（2018）编制的《特殊教育教师学校支持问卷》包括 5 个维度，每个维度包含 3 的题目。问卷采用李克特五点计分法，各因素包含题目的得分相加，则为该因素的总分，得分越高表示学校支持越高，反之得分越低表示学校支持程度越低。量表 Cronbach α 系数为 0.949，编制的问卷具有较好的稳定性和可靠性。还有李一卓（2009）的《教师心理健康状况及学校支持工作调查问卷》测量的维度是学校心理健康支持现状和需求。研究者石磊(2013)改编《社会支持量表》，以 3 个维度来测量学校，即学校支持，教师支持，同学支持，本量表共 17 题，采用里克特五点式计分，该量表的 Cronbach α 系数是为 0.879，量表是具有较好的信度。

本研究对于学校支持测量采用 Haghghi and Tous (2014). 编制的学生支持系统问卷，问卷由两部分组成，A 部分由 10 道题，采用李克特 5 点计分。题目计分方式是非常不同意、其次不同意、再次一般、以及同意、最后非常同意，依序给予 1、2、3、4、5 分。B 部分是 2 道开发式问题。通过预试问卷数据运算得出信度系数值为 0.953，大于 0.8，因而说明研究数据信度质量高。问卷的，KMO 值为 0.959，大于 0.6，就意味着数据具有效度。

2.4 课堂参与

2.4.1 课堂参与意涵

首先学生的课堂参与行为就是指学生说具备的参与意识，同时在教师所创设的一个参与条件下，学生将从情感、认知、行为等多个方面表现出正向的态度，积极地投入课堂教学活动的过程（刘丽娜，2012）。而主体参与是学生积极主动的参与到教学实践活动中，是体现科学实践与主体能动性的统一结合（裴娣娜，2000）。研究者 Hall *et al*(1968)认为，学生的参与不应该只是行为上的参与，在行为参与的背后应该有一层更深刻的参与。此外，Lamborn *et al*(1992)则提出学生的参与包含行为参与和心理投入。Nystrand (1991)则认为学生的参与分为程序化的参与和实质的参与，程序化的参与只是行为参与，实质参与是心理投入，这种参与与学生思维发展紧密相关。

就课堂参与的概念和内涵而言，曾琦（2004）认为学生的课堂参指的是学生在课堂学习中与学业有关的活动事件中投入生理以及心理能量的状态过程。蒋桂珍（2008）研究发现将学生课堂参与模式分为了两种，一种是言语活动，例如：

课堂提问、课后提问、主动回答、点名后回答、讨论辩论等；另一种是非言语活动，例如：做笔记、听讲但沉默、倾听他人回答、观察他人表演、点头或摇头。学者刘丽娜（2012）则认为，是学生在教师创设的条件下，通过学生自身的参与表现出主动地投入课堂教学活动的过程。同时，研究者王珊与潘亦宁（2017）则认为学生课堂参与度降低是在参与课堂教学的过程中，由于受到某些因素的影响与作用而逐渐减少行为、情感与认知诸方面的投入，最终脱离教学中心的过程。而赵宇飞（2019）认为课堂参与指学生在接受高等教育服务过程中所要提供的资源或活动。杨娟等人（2020）则认为课堂参与是指学生在学习过程所投入的生理和心理能量。

综上所述，本研究结合以上学者观点认为课堂参与是学生从行为、情绪、认知以及自主参与到课堂教学活动中的行为。

2.4.2 课堂参与的构面

关于课堂参与的构面，不同学者持有不同的观点，蒋桂珍（2008）认为课堂参与分为言语参与和非言语参与。研究者侯明慧（2011）认为课堂参与分为：行为参与其次情感参与以及思维参与，这三个维度。郑文奇与王真真（2020）认为学生的课堂参与是学生的行为参与、认知参与以及情感参与这三个维度来构成课堂参与。而学者 Reeve（2013）认为课堂参与包括行为参与、情绪参与、认知参与和自主参与，这四个维度。

所谓的行为参与是指学生根据课堂活动的需要集中和转移注意力、不断努力、坚持不懈地完成任任务，力图实现目标(Skinner *et al.*, 2009)。情绪参与是指课堂学习活动中学生不断激发自身积极情绪，并摆脱消极情绪，以免干扰学业活动(Skinner *et al.*, 2009)。认知参与是指学习活动中学生自觉主动地使用复杂学习策略的程度(Walker *et al.*, 2006)。自主参与是指课堂活动中学生通过向老师提出有意义的问题、表达自身观点和自身需要等方式促进知识的建构和加工(Reeve, 2013)。综上所述，本研究的课堂参与界定为含有行为参与、情绪参与、认知参与以及自主参与。

2.4.3 课堂参与相关研究

关于课堂参与的相关研究有很多，其研究方向主要集中于课堂参与的现状以及它的影响因素的探讨上，而且其中大部分的研究是以实证研究。研究者张旭

(2014)通过问卷调查发现,大学生的课堂参与存在“前排—中间效应”,被动参与者远远多于主动参与者,专业课的学生课堂参与行为比公共课积极,年级、专业、学习风格等对课堂参与有显著影响。郝一双(2007)使用课堂观察法,对大学生课堂参与行为进行定量与定性分析,认为大学生课堂参与行为具有群体性、被动性、师生互动多的特点。之后研究者蒋桂珍(2008)将大学生的课堂参与分为言语参与和非言语参与模式,通过调查、课堂观察及访谈法探讨性格与课堂参与模式的关系,认为课堂参与与性格之中存在相关性,而且是着较强的相关性。

有研究者对课堂参与和学业表现、学习体验的关系进行探讨,薛清梅(2015)通过实验对研究生参加课堂讨论的效果以及影响其课堂参与积极性的因素进行研究,发现在课堂中学生积极参与课堂讨论,学业表现更好,课堂参与和学习体验具有正相关性。一些研究者在问卷调查、访谈和观察的基础上总结了影响大学生课堂参与的各方面因素,并提出提升策略。认为,大学生课堂参与情况与大学生对自身要求严格程度、教师学术能力、教师人格魅力、教师教学模式相关。此外,高慧斌(2014)教材难易程度和教材内容是否有吸引力也大学生的课堂参与有影响。张慧婧与陈润卿(2017)则认为,没有做好从被动学习向主动学习的思维转变是影响大学生课堂参与的首要因素。另外,钱宇航等人(2018)研究显示对专业不感兴趣、上课精神状态不佳、忙于社团等社交活动是大学生课堂参与积极性不高的主观因素,教师授课方式缺乏特色、未能按学生真实的课堂表现进行评分是客观因素。解决大学生课堂参与不高的问题则可以从教师、学生、学校等方面入手,从师生关系、教学模式、评价体系等方面具体推进。可以从课堂组织、师生沟通、课堂表达等多个角度提升学生的主动性课堂学习投入(赵辉、陈劲,2018)。

先前的研究表明,课堂参与中存在性别差异,半数以上的学生很少或从未参加过课堂会议,并且女性比男性更避免讨论(Beyth-Marom *et al.*, 2005)。女人不仅会说话在课堂上的频率较低,但一般而言,讲师倾向于与男生更多(Crombie *et al.*, 2003)。参加物理教室之间的性别差异与虚拟教室相比,男性更经常面对面交流面对,而女性则在网络教室中发布了更多消息(Caspi *et al.*, 2008)。有研究者曾琦(2000)的研究表明女生的主动参与明显高于男生,而男生的负参与和非参与明显高于女生。学者程晓樵等人(1995)从性别差异来说,学生在主动回

答问题方面没有差异,而在被动回答问题方面,男生的次数要明显高于女生。学者左敏和赵静(2019)研究汉族地区少数民族医学生发现汉族少数民族医学生的课堂参与在性别、成绩和使用语言上有显著性差异。据此,学生的性别在课堂参与是有显著差异,故本研究提出第三点假设。

H1c: 性别对中国留学生的课堂参与是有显著差异

2.4.4 课堂参与测量方法

学者宋翠利(2011)编制了《小学生课堂参与调查问卷》,该问卷包括了三个维度:行为参与、认知参与、情感参与,李克特5点计分,量表总信度为0.824, KMO值为.816,量表信度良好,较高的一致性。学者张烨和周大军(2004)开发的《课堂参与模式问卷》量表,经检验,该量表信效度较高,根据研究需要。课堂参与的计分方式从“完全不符合”到“完全符合”依次计1到5分,均分越高,参与度越高。以往的研究中有研究者汪玉侠和齐钦(2012)编制的调查大学生课堂参与的《大学生课堂学习投入现状及影响因素》问卷。它包括两大部分,一部分是关于“学习投入”的调查,另一部分是关于“影响因素”的调查。学者孙娉(2016)编制《大学生课堂参与问卷》,此量表共分为四个维度,依次是为认知参与、行为参与和互动参与这四个维度,共20题,大学生课堂参与问卷Cronbach α 系数为0.730, KMO值达到0.808,问卷具有较好的稳定性和可靠性。

学者尹忠泽与王梦云(2018)编制《中学生课堂参与问卷》量表分为认知参与、情感参与、行为参与三个维度,总共24道题。采用李克特5点计分方式,此量表的Cronbach's α 系数达到0.91, KMO值达到0.89,说明此量表的具有较高的一致性而且信度良好。《中学生课堂参与问卷》由学者卢路曼(2016)量表分为情感参与,行为参与和认知参与三个维度,其中,情感参与包含4道题,行为参与,包括8个项目,认知参与包括6个维度。采用李克特5点评分,量表从“从不”到“总是”1分至5分。此量表的Cronbach's α 系数为0.910, KMO值达到0.892,就是说量表是具有较好的一致性以及良好的信度。刘书吟等人(2017)编制的《学生课堂参与》,量表分为行为参与、情感参与和认知参与三个维度,共有14道题。问卷采用五级评分,1是从不这样、2是偶尔这样、3是有时这样、4是经常这样、5是总是这样,问卷设有反向计分题,需要在计时时作相应的分数转换。KMO值达到0.878,量表的信度系数为0.893,量表是具有较好的一致性以及良好的信度。

此外，本研究使用课堂参与量表，该量表由 Reeve and Lee (2014)编制，分为四个维度，即行为参与、情绪参与、认知参与和自主参与。本量表共有 12 题，每个维度 3 题，采用 5 点计分(1=完全不同意，5=完全同意)，其他以此类推。

2.5 恐惧情绪与课堂参与的关系

在梳理关于恐惧情绪与课堂参与的文献及研究发现，恐惧情绪可能是影响课堂参与的重要因素之一，现在已经有研究证明恐惧情绪与课堂参与的关系，例如，学者曾琦（2004）的研究发现学生情绪、情感的健康发展同时促进学生的认知发展，提高课堂教学效益。再者研究者边玉芳(2007)研究发现，学生的课堂参与行为以及课堂情绪体验都会受到教师的行为影响会存在不同。减少对未知的恐惧情绪这种方法可以增强课堂参与的能力(Lyons,1989)。恐惧情绪和不满情绪是发现强大影响学生在课堂上的参与(Weaver & Qi,2005)。同时学生因害怕表现出自己的恐惧情绪会使他们的参与受到抑制（Mustapha & Abd Rahman, 2011）。再者恐惧是一个重要的负面因素隐藏在课堂参与的背后，男女都是以同样的影响（Aziz *et al.*,2018）。过去指出影响课堂参与的因素包括教室规模，恐惧情绪，对教师权威的认识，学生对上课的准备以及自信心（Fassinger, 1995）。学生的课堂情绪是积极的那么对学生的学习有推动作用，会让学生愿意参与互动与交流，相反，消极情绪会降低学生的课堂活动能力容易让学生对各种活动持消极不参与的态度（赵宇飞，2019）。综上所述，学生的情绪在一定程度上会影响学生的课堂参与，因此本研究提出第四点假设。

H2：中国留学生对于 COVID-19 恐惧情绪对课堂参与具有显著影响。

2.6 学校支持与课堂参与的关系

整理关于学校支持与课堂参与的文献及研究发现，学校支持与课堂参与的文献较少，而社会支持对于课堂参与的文献较多。学校支持是社会支持之一部分，House（1988）认为社会支持主要包括家庭支持、学校支持以及同辈群体支持等。其次研究者张积家（2008）的研究发现，老师和同学是学校支持的重要组成部分。而后学者沃建中(2014)指出良好的师生关系利于形成对于学校积极的情感态度，达到积极参与班级、学校活动。刘倩等人（2020）通过研究发现高社会支持水平大学生参与集体活动的态度更加积极，较低社会支持水平的大学生参与集体活动的态度则较为消极。综上所述，学生感知到的学校支持对课堂参与存在一定程度

的影响，故本研究提出第五点假设。

H3: 学校支持在中国学生对于 COVID-19 的恐惧情绪与课堂参与具有调节效果。

2.7 恐惧情绪与学校支持对课堂参与的关系

通过梳理恐惧情绪与学校支持对课堂参与的关系的研究，在探索恐惧情绪与学校支持对课堂参与的关系，从社会支持理论的直接效果假说出发，社会支持对个体心理压和个体心理障碍能够缓解以及消除，促进个体的心理健康，在方面社会支持起着重要作用。学校支持可有效降低抑郁倾向大学生的消极抑郁情绪，显著提高抑郁大学生心理健康水平（胡义秋、刘正华，2019）。学生的支持网络是恐惧情绪是否会发生严重化的重要因素之一，没有良好心理支持网络的学生，一旦出现恐怖情绪，就很容易发展成更多的心理问题（陈海燕，2019）。综上所述，学校支持可以在一定程度上减轻恐惧所造成的负面影响，因此本研究提出第六点假设。

H4: 学校支持与学生对于 COVID-19 的恐惧情绪与课堂参与有显著影响。

第3章 研究方法

此章共分六个小节，第一节研究框架与假设，绘制框架图及表明本研究的研究假设；第二节是研究对象与样本，说明研究对象及样本情况；第三节为研究方法，说明研究使用的研究方法；第四节为研究工具，说明各量表的来源及题项内容；第五节为资料分析方法，说明本研究资料采用的具体数据分析方法；第六节为预试问卷分析，初步检验预试问卷项目及信效度。分述如下：

3.1 研究框架与假设

3.1.1 研究框架

本研究中恐惧情绪为自变项，课堂参与为因变项，学校支持为调节变项，背景变项为性别。

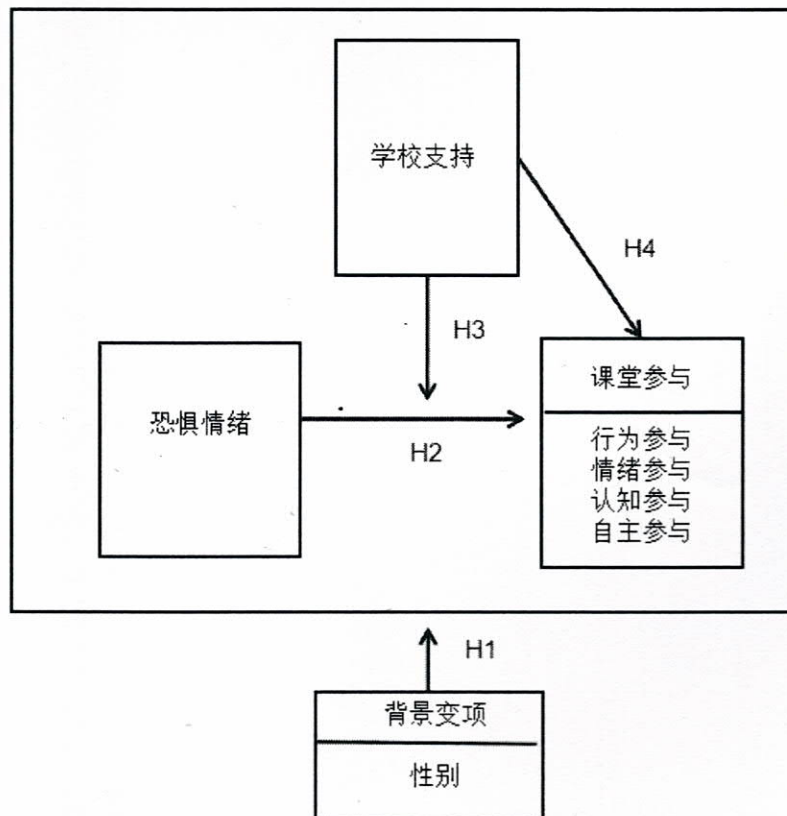


图 3.1 研究框架

整理来源：本研究整理

3.1.2 研究假设

依据研究目的、研究框架和文献综述，提出具体假设，如下：

H1:不同背景变量（性别）对中国留学生恐惧情绪、课堂参与、学校支持上存在显著差异。

H1a: 性别对留学生的恐惧情绪是有显著差异。

H1b: 性别对留学生的学校支持是有显著差异。

H1c: 性别对留学生的课堂参与是有显著差异。

H2:中国留学生对于 COVID-19 的恐惧情绪对课堂参与具有显著影响。

H3:学校支持在中国留学生学生对于 COVID-19 的恐惧情绪与课堂参与具有调节效果。

H4:学校支持与中国留学生恐惧情绪对课堂参与有显著影响。

3.2 研究对象与样本

3.2.1 研究对象

研究者何妍（2020）指出在 2017 年在泰中国留学生共计 16910 人，而且其中来自中国的留学生数量位列第一，占在泰海外留学生总数的 37.85%，远超其他国家的留学生。本研究以 2020 年度在泰国的中国留学生为研究对象，泰国曼谷地区的 BR 大学，其原因是 BR 大学是曼谷地区中国留学生最多的学校，这所大学设有专门的中国和东盟国际学院，吸引了大部分来自中国大陆的中国学生，在读的中国留学生有 3500 左右，本研究拟以 BR 学校为泰国曼谷的在泰国留学生为代表，期待能通过研究得出比较具有代表性以及独特性的研究结论。

3.2.2 抽样方式

本研究对问卷施测采用便利抽样的方式进行。预试问卷将采用网络问卷的方法，将问卷编辑成网页在微信群中分享，留学生使用手机填答，所答结果直接以电子版形式回收。本研究将进行问卷预试，其根据学者 Comrey（1988）提出的观点，如果研究使用的量表题项数少于 40 题，该研究的中等的样本数大约是 150 位，较好的样本数是 200 位。所以本研究的问卷预试的样本数是 150。正式发放问卷时，考虑到使用较大样本进行分析所呈现的因素组型会比一个使用较小样本所呈现的因素组型要来得稳定，根据研究学者 Tinsley and Tinsley（1987）建议，进行因素分析时，量表的每个题项数与样本数的比例大约为 1: 5 至 1:10 之间。所以正式发放问卷时，本研究使用问卷共 31 题，样本比例为 1: 10，正式发放

问卷为 310 份。

3.3. 问卷调查法

本研究使用问卷调查法进行研究。以实证主义为方法论的量化研究方法是问卷调查法，它是通过把问卷标准化，再分发或邮寄给有关的人员，再对问卷回收整理以及进行统计分析，从而得出研究结果的研究方法。问卷调查法在学术调查研究中的使用越来越普遍（郑晶晶，2014）。调查问卷法的优势是可以发现问题，对研究的调查结果进行优化，使用已有的问卷调查来保证信效度，这是具有权威性，同时也是可以避免作者一个主观上的偏差（刘婷婷，2017）。而且与其它的研究方法相比，问卷调查法的目的性更强，标准化程度也更高，能同时对大量被调查者进行施测，并且可以在短期内收集到大量的研究材料（鲁志鲲，1993）。故依据本研究的需求采用问卷调查法来对一定数量的在泰国的中国留学生作为研究对象进行预试调查，通过预试的结果以检验问卷的效度和信度。

3.4 研究工具

A. 测量学生对于 COVID-19 的恐惧情绪

本研究测量中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪测量使用恐惧冠状病毒-19 量表（FCV-19S）测量，此量表由 Ahorsu *et al.*（2020）在担心 COVID-19 规模而开发，本研究使用反向翻译法翻译恐惧冠状病毒-19 量表（FCV-19S），量表是使用五项李克特型量表。题目计分方式是由非常不同意、其次是不同意、再次是一般、以及同意、最后非常同意构成，依序给予 1、2、3、4、5 分，答题者阅读题目后选出其中的一项，分数越高者，代表对于 COVID-19 的恐惧情绪的程度越高，反之则越低。通过预试问卷数据统计获得 Cronbach's α 系数：0.950 大于 0.9，因而说明研究数据信度质量很高。KMO 值为 0.929，大于 0.6，意味着数据具有效度。

表 3.1 COVID-19 恐惧情绪量表

维度	题号	内容
恐惧情绪	KJ1	我最害怕冠状病毒-19
	KJ2	考虑冠状病毒-19 使我不舒服
	KJ3	当我想到冠状病毒 19 时, 我的手变得湿冷。
	KJ4	我担心会因为冠状病毒 19 而丧命。
	KJ5	在社交媒体上观看有关冠状病毒 19 的新闻和故事时, 我会感到紧张或焦虑。
	KJ6	我无法入睡, 因为我担心会感染冠状病毒-19。
	KJ7	当我想到获得冠状病毒-19 时, 我的心脏加速或急速地跳动

注: KJ-恐惧情绪

资料来源: Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>

B. 课堂参与

课堂参与使用课堂参与量表。本研究使用反向翻译法翻译该量表, 该量表是由 Reeve and Lee (2014) 编制, 分为四个维度, 即行为参与、情绪参与、认知参与和自主参与。本量表共有 12 题, 每个维度 3 题, 采用 5 点计分。题目计分方式由非常不同意和不同意、还有一般、以及同意、非常同意构成, 依序给予 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分, 答题者阅读题目后选出其中的一项, 答题分数越高者, 代表课堂参与的程度越高, 反之越低。通过预试问卷得到信度系数值为 0.951, 大于 0.8, 因而说明研究数据信度质量高。KMO 值为 0.947, 大于 0.6, 意味着数据具有效度。

表 3.2 课堂参与量表

维度	题号	内容
行为参与 (XW)	XW1	我努力在本节课中取得好成绩。
	XW2	在这上课, 我尽力而为。
	XW3	我在课堂上注意。
情感参与 (QG)	QG1	当我上这堂课时, 我感觉很好。
	QG2	什么时候我们在这课堂上从事一些工作, 我感到很感兴趣。
	QG3	我喜欢在这堂课中学习新事物。
认知参与 (RZ)	RZ1	在开始在这堂课的作业中, 我试图找出最好的方法。
	RZ2	在本课程中, 我会跟踪自己对工作的了解程度而不是只要我得到正确的答案。
	RZ3	如果我正在工作我很难理解这节课中的内容改变我学习材料的方式。
自主参与 (ZZ)	ZZ1	在上课时, 我问帮助我学习的问题。
	ZZ2	我让老师知道我是有什么有兴趣。
	ZZ3	在这课堂上, 我表达了自己的偏好, 意见。

注: XW-行为参与、QG-情感参与、RZ-认知参与、ZZ-自主参与

资料来源: Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540.

C. 学校支持

本研究对于学校支持的测量采用了 Haghghi and Tous (2014)编制的学校支持系统问卷, 本研究使用反向翻译法翻译此问卷, 此问卷由两部分组成, A 部分由 10 道题, 采用李克特 5 点计分。题目计分方式由非常不同意、其次是不同意、再次是一般、以及同意、最后非常同意构成, 依序给予计分 1 至 5 分。B 部分是 2 道开发式问题。通过预试问卷数据运算得出信度系数值为 0.953, 大于 0.8, 因而说明研究数据信度质量高。问卷的, KMO 值为 0.959, 大于 0.6, 就意味着数据具有效度。

表 3.3 学校支持量表

维度	题号	内容
学校支持	XS1	1. 我对我收到的及时反馈感到满意。
	XS2	2. 我对充分获得教师的咨询感到满意。
	XS3	3. 我对轻松访问视频感到满意。
	XS4	4. 我对轻松访问音频工具感到满意。
	XS5	5. 我对图书馆的材料感到满意(例如: 书籍、期刊等)。
	XS6	6. 我对完成我的作业所花的时间感到满意。
	XS7	7. 我对任务的适当性感到满意。
	XS8	8. 我对财政支持的程度感到满意。
	XS9	9. 我对入学支持的程度感到满意。
	XS10	10. 我对安置支持的程度感到满意。

注: XS-学校支持

资料来源: Haghghi, S., & Tous, M. D. (2014). Attitudes towards student support system in distance learning: a questionnaire survey. *Styles of Communication*, 6(1), 54-72.

3.5 资料分析方法

本研究以问卷调查法收集资料, 回收研究问卷后, 剔除无效问卷, 再将问卷测试结果编码并录入统计软体进行分析, 本研究将采用统计软件进行统计分析。涉及分析方法如下:

3.5.1 项目分析、探索性因素分析、信度分析

A. 进行极端组比较。

将预试问卷去除无效问卷后, 计算预试问卷总分, 按照总分的高低进行分组排序, 从最低分开始到总数的 27%为低分组, 从总数的 72%到高分为高分组。用独立样本 t 检定来比较在高低分组的平均数, 获得的决断值大于 3, 决断值决断值越大且达到统计显著水准表示题项鉴别度越高, 决断值 3.0 以上为佳(陈慧玉, 2011)。决裂值大于 3 最佳如果决断值小于 3, 则考虑删除提项。

B.相关性检测。

对预试问卷进行相关性检测，检验量表的各个题项与总分相关：并且如果各个题项得分与总分之间的相关系数必须达到 0.4 以上（吴明隆，2011）。这样就达到统计学中的显著水准， t 值表示该题项与总分之间具有相关性，题项予以保留，若低于 .400 则需要把提项以删除处理。

C.探索性因素分析

对预试问卷数据进行探索性因素分析，可以通过探索性因素分析得到量表的效度值。学者 Kaiser (1974)的研究指出，效度值 KMO 值越大，这就说明变项之间的共同因素越多就越能进行因素分析，但是如果效度值 KMO 值小于 0.5 这就意味着不能进行因素分析。对调查量表进行效度检验是分析研究的准确性和有效性（蒋小花等人，2010）。在预试问卷回收后，得到本研究使用的恐惧情绪问卷，课堂参与问卷，学校支持问卷效度依次为 .929、.947、.959。各量表的效度依次是恐惧情绪问卷为 .950、课堂参与问卷为 .951、学校支持问卷 0.959，各量表的效度良好。

D.信度分析

信度分析检验就是通过采用同一方法对研究所使用的量表反复检测以便测量调研量表的可靠程度与协调程度。在信度分析验证方面，是指一份测验所得分数之稳定性或一致性，所谓一致性衡量主要目的在于分析衡量问项的一致性，研究分析 Cronbachs' α 信度，如果大于 0.7 以上，就证明此量表是具有相当高的稳定性与精确性 (Nunnally, 1978)。在预试问卷回收后，运算出本研究使用的恐惧情绪问卷，课堂参与问卷，学校支持问信度分别为：.904、.843、.860，量表的总信度为 0.899，问卷信度较好。

3.5.2 描述性统计

将样本做次数分配和百分比以及平均数与标准差以了解在泰国的中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪、学生课堂参与、学校支持的现状。

3.5.3 差异分析

通过独立样本 t 检定，是以假设检定的方法来判断这些因素是否确实能解释资料的变动。本研究是以独立样本 t 检定在性别上的差异；当分析结果发现各群体之间有显着差异时，则通过 Scheffe 法或 T3 进行事后比较，用以分析各群

组之差异情形。本研究将以 t 检定来分析不同性别中恐惧情绪、学生课堂参与、学校支持各因素之差异情形。

3.5.4 相关分析

Pearson 相关分析,以分析相关系数来探讨在泰国的中国留学生对 COVID-19 的恐惧情绪、学生课堂参与、学校支持三者之间的相关情形。

3.5.5 回归分析

回归分析是在线性关系的基础上进一步来探讨变量间的解释与预测关系的数据统计分析方法。若各个变项之间线性关系成立,则可对变量进行多元回归分析(李超平等人,2006)。在本研究的中,恐惧情绪为自变项,课堂参与为依变项,学校支持为中介变项。用回归分析探究恐惧情绪对于课堂参与的预测作用,以及恐惧情绪与学校支持对课堂参与的预测作用,最后进行恐惧情绪乘学校支持与恐惧情绪同时对课堂参,查看结果,验证 $Y=\beta_1X+\beta_2M+\beta_3XM$ 如果 β_3 显著,调节效果存在。判定调节效果存在。

3.5.6 主题分析

主题分析是 Hennink *et al.* (2020) 涉及对信息进行一个系统的审查,需要根据学习开发出一系列概念以及主题,用以反映收集到的数据和信息中的语言模式,在主题的编码过程有助于实现这一目标。Hennink *et al.* (2020) 分析是需要系统地识别和编码关键元素或者是概念,解释数据并且将其重新分类为子主题,然后再分类现场形成主要主题,并以对主题分析的方法学理解为指导。本研究使用的学校造成支持

3.6 预试问卷分析

本研究预试问卷预计发放 150 份,实际回收 151 份,基于常态分布去除无效问卷 5 份,有效问卷有 146 份,有效率 96%。

3.6.1 恐惧情绪量表项目分析和探索性因素分析与信度分析

A. 项目分析。恐惧情绪量表经过项目分析后,分析的结果显示,所有题项的决断值介于-4.205 至-5.833 之间,均达统计显著水准 ($p<.001$) 且绝对值大于 3,符合标准;所有题项与总分相关介于.825 至.960 之间,达统计显著水准 ($p<.01$),均大于.4,是符合标准;校正后题项与总分相关介于.761 至.944 之间,均高于.4,符合标准(邱皓政,2013);在题项删除后的 α 值均小于本量表 α

值.943,符合标准(吴明隆,2011);题项共同性介于.2至.5之间,均大于.2,符合标准(吴明隆,2011);题项因素负荷量介于.824至.962之间,均大于.5,符合标准(吴明隆,2011)。综合判断,所有题项均符合统计学标准,因此保留所有题项,单个维度,共7题,

表 3.4 恐惧情绪量表项目分析表

题项	极端组比较	相关性检测		同质性检测	未达标准指数	备注	
	决断值	题项与总分相关	校正题项与总分相关	题项删除后的 α 值			
标准	≥ 3.0	$\geq .4$	$\geq .4$	$<.943$	$\geq .5$		
KJ1	5.788***	.960***	.944	.921	.925	.962	0 保留
KJ2	5.072***	.825***	.761	.938	.679	.824	0 保留
KJ3	5.697***	.849***	.793	.935	.722	.850	0 保留
KJ4	4.182***	.852***	.797	.935	.729	.854	0 保留
KJ5	4.712***	.832***	.771	.937	.694	.833	0 保留
KJ6	4.998***	.864***	.808	.934	.742	.862	0 保留
KJ7	5.074***	.854***	.796	.935	.727	.853	0 保留

注 1: ** $p < .01$; *** $p < .001$

注 2: KJ:恐惧情绪

资料来源:本研究整理

B. 探索性因素分析。结果显示 Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)值为.929、Bartlett球形检定值 886.106($p=.000$),适合做因素分析,各题项因素负荷量介于 0.824 至 0.962 之间,量表特征值为 5.129,累积总解释变异量 74.563%,量表在本次实际测量中具有良好的建构效度。如表 3.7 所示。

C. 信度分析。结果显示班级气氛量表整体 Cronbach's α 系数为.943,各题项的 Cronbach's α 系数为 KJ1 为.944, KJ2 为.761, KJ3 为.951, KJ4 为.950, KJ5 为.771,KJ6 为.808,KJ7 为.796。量表在本次实际测量中具有良好的信度。如下图 3.5 所示:

表 3.5 恐惧情绪量表探索性因素分析与信度分析摘要表

维度	题项	因素负荷量	特征值	解释变异量%	Cronbach's α
恐惧情绪	KJ1	.962	5.219	74.563	.943
	KJ2	.824			
	KJ3	.850			
	KJ4	.854			
	KJ5	.833			
	KJ6	.862			
	KJ7	.853			
累积总解释变异量74.563%			量表整体信度.943		

资料来源：本研究整理

3.6.2 课堂参与的项目分析、探索性因素分析与信度分析

A. 项目分析。课堂参与量表分析结果显示，所有题项的决断值介于-4.921至-7.033之间，均达统计显著水准($p < .001$)且绝对值大于3，符合标准；所有题项与总分相关介于.773至.970之间，达统计显著水准($p < .001$)，均大于.4，符合标准；所有校正后题项与最高分相关介于.726至.964之间，达统计显著水准($p < .001$)，均大于.4，符合标准（邱皓政，2009）；在题项删除后的 α 值，所有题项 Cronbach's α 值均小于本量表 Cronbach's α .951，符合标准（吴明隆，2011）；所有题项共同性介于.473至.768之间，均大于.2，符合标准（吴明隆，2011）；所有题项因素负荷量介于.612至.946之间，均大于.5，符合标准（吴明隆，2011）。综合判断，所有题项均符合统计学标准，因此保留所有题项，4个维度，共12题，分别为XW行为参与3题、QG情感参与3题、RZ认知参与3题、ZZ自主参与3题。如表3.6所示：

表 3.6 课堂参与量表项目分析表

题项	极端组比较	相关性检测		同质性检测		未达标准指数	备注
	决断值	题项与总分相关	校正题项与总分相关	题项删除后的 α 值	共同性			因素负荷量
标准	≥ 3.0	$\geq .4$	$\geq .4$	$<.951$	$\geq .2$	$\geq .5$	1
XW1	6.977***	.970***	.964	.941	.946	.972	0 保留
XW2	6.313***	.786***	.742	.948	.617	.786	0 保留
XW3	5.664***	.806***	.763	.947	.649	.805	0 保留
QG1	5.414***	.809***	.770	.947	.659	.812	0 保留
QG2	5.126***	.781***	.737	.948	.612	.782	0 保留
QG3	5.844***	.805***	.759	.947	.642	.801	0 保留
RZ1	5.437***	.787***	.742	.948	.619	.787	0 保留
RZ2	4.921***	.794***	.750	.947	.629	.793	0 保留
RZ3	4.966***	.793***	.750	.947	.630	.794	0 保留
ZZ1	6.256***	.806***	.764	.947	.649	.805	0 保留
ZZ2	5.210***	.773***	.726	.948	.596	.772	0 保留
ZZ3	6.072***	.787***	.743	.948	.619	.787	0 保留

注 1: ** $p < .01$; *** $p < .001$

注 2: XW-行为参与 QG-情感参与 RZ-认知参与 ZZ-自主参与

资料来源: 本研究整理

B. 探索性因素分析。结果显示 KMO 值为 .947、Bartlett 球形检定值为 1436.825($p = .000$)，适合做因素分析，用最大似然法萃取出 4 个因子，分别命名为个人行为参与、情感参与、认知参与、自主参与。各题项因素负荷量介于 .772 至 .972 之间，均高于 .4，符合标准，各维度特征值介于 2.158 至 2.428 之间，累积总解释变异量 71.080%，量表在本次实际测量中具有良好的建构效度。因此课堂参与量表共保留 4 个维度，共 12 题如表 3.7 所示。

C. 信度分析。结果显示课堂参与量表整体 Cronbach's α 系数为 .951，各维度 Cronbach's α 系数为行为参与 .878、情感参与 .805、认知参与 .805、自主参与 .805。课堂参与量表在本次实际测量中具有良好的信度。如表 3.7 所示：

表 3.7 课堂参与量表探索性因素分析与信度分析摘要表

维度	题项	因素负荷量	特征值	解释变异量%	Cronbach's α
行为参与	XW1	.972	7.866	65.549	.951
	XW2	.786			
	XW3	.805			
情感参与	QG1	.812			
	QG2	.782			
	QG3	.801			
认知参与	RZ1	.787			
	RZ2	.793			
	RZ3	.794			
自主参与	ZZ1	.805			
	ZZ2	.772			
	ZZ3	.787			
累积总解释变异量 65.549%			量表整体信度.951		

资料来源：本研究整理

3.6.3 学校支持量表的项目分析、探索性因素分析与信度分析。

A. 项目分析。学校支持量表分析结果显示，所有题项的决断值介于-5.026 至 -8.579 之间，均达统计显著水准 ($p < .001$) 且绝对值大于 3，符合标准；所有题项与总分相关介于.805 至.964 之间，达统计显著水准 ($p < .001$)，均大于.4，符合标准；所有校正后题项与最高分相关介于.759 至.954 之间，达统计显著水准 ($p < .001$)，均大于.4，符合标准（邱皓政，2013）；在题项删除后的 α 值，均小于本量表 α 值.953，符合标准（吴明隆，2011）；所有题项共同性介于.649 至.932 之间，均大于.2，符合标准；所有题项因素负荷量介于.806 至.966，均大于.5。综合判断，保留所有题项。如表 3.8 所示：

B. 探索性因素分析。结果显示 KMO 值为.959、Bartlett 球形检定值 1273.001 ($p=0.000$)，适合做因素分析，用最大似然法萃取出 1 个因子，命名从众学校支持。特征值为 7.063，总解释变异量 70.628%，量表在本次实际测量中具有良好的建构效度。如表 3.9 所示。

表 3.8 学校支持量表项目分析表

题项	极端组比较	相关性检测		同质性检测		未达标准指数	备注
	决断值	题项与总分相关	校正题项与总分相关	题项删除后的 α 值	共同性			因素负荷量
标准	≥ 3.0	$\geq .4$	$\geq .4$	$<.953$	$\geq .2$	$\geq .5$	1
XS1	7.779***	.964***	.954	.942	.932	.966	0 保留
XS2	8.191***	.862***	.823	.947	.741	.861	0 保留
XS3	8.540***	.815***	.767	.949	.661	.813	0 保留
XS4	5.627***	.836***	.796	.948	.703	.838	0 保留
XS5	7.127***	.815***	.770	.949	.667	.816	0 保留
XS6	6.754***	.805***	.759	.950	.650	.806	0 保留
XS7	5.830***	.837***	.794	.948	.700	.837	0 保留
XS8	4.988***	.824***	.778	.949	.678	.823	0 保留
XS9	6.055***	.807***	.759	.950	.649	.806	0 保留
XS10	6.186***	.827***	.781	.949	.681	.825	0 保留

注 1: ** $p < .01$; *** $p < .001$

注 2: XS;学校支持

资料来源: 本研究整理

C. 信度分析。结果显示班级气氛量表整体 Cronbach's α 系数为.953。量表在本次实际测量中具有良好的信度。如表 3.9 所示:

表 3.9 学校支量表探索性因素分析与信度分析摘要表

维度	题项	因素负荷量	特征值	解释变异量%	Cronbach's α
学校支持	XS1	.966	7.063	70.628	.953
	XS2	.861			
	XS3	.813			
	XS4	.838			
	XS5	.816			
	XS6	.806			
	XS7	.837			
	XS8	.823			
	XS9	.806			
	XS10	.825			
累积总解释变异量70.628%			量表整体信度.953		

资料来源: 本研究整理

综上所述, 预试问卷在经过项目分析、探索性因素分析、信度分析, 预试问卷所有题目均保留, 不做删除。所有题项编入正式问卷分别为: 恐惧情绪量表 (KJ) 1 个维度 7 个题; 课堂参与量表 4 个维度 12 道题。分别是行为参与 (XW) 3 题、情感参与 (QG) 3 题、认知参与 (RZ) 3 题、自主参与 (ZZ) 3 题; 学校支持 12 道题, 包含 2 道开放式问题。

第 4 章 研究结果

本章分为六个部分来阐述，分别为正式问卷检验、描述分析、差异分析、关分析、回归分析、研究假设与验证结果整理。第一节为正式问卷检验，主要采用验证性因素分析来验证恐惧情绪、学校支持，课堂参与行为三个模型结构与实际收集数据契合程度及建构效度；第二节为描述分析，主要采用频率来揭示性别这个人口背景变项及各变量情况；第三节为差异分析，检验不同背景变项在恐惧情绪、学校支持，课堂参与行为的差异情形；第四节为相关分析，检验恐惧情绪、学校支持，课堂参与行为三个变项之间的相关情形；第五节回归分析，验证调节效果；第六节为研究假设与验证结果整理。具体分析如下。

4.1 正式问卷检验

正式问卷预计发放 310 份，实际回收问卷 821 份，基于统计学常态分布剔除无效问卷 49 份，剩余有效问卷 772 份。本研究将采用验证性因素分析来对正式问卷的回收数据进行检验，其目的是为确保本研究数据分析有效性与可靠性。验证性因素分析(Confirmatory Factor Analysis, CFA)是用来验证模型结构、实际收集数据契合程度、建构效度（吴明隆，2011）。本研究将从模型整体适配度、收敛效度和区别效度，判断正式问卷契合程度及建构效度。

A.CFA 验证时需要样本资料符合常态分配，量表显示偏态绝对值小于 3，峰度局对峙小于 10 (Kline, 1998)，可视为常态性数据。经检测，恐惧情绪量表偏态值 0.465 至 0.992，峰度值-0.546 至.735；课堂参与量表偏态值 -.676 至-.946，峰度值-0.038 至.747；学校支持量表偏态值-.651 至-.837，峰度值-.066 至.413，均符合标准，表明 3 个量表数据符合常态分配(Kline, 1998)。模型整体适配度。在进行适配度检验前，需确认无负的误差变异数，且达到显著水准 ($p < .001$)，参数间相关的绝对值不能接近 1，题项的因素负荷量都在.595-.813 之间，标准误低于.1，本研究中的验证性因素分析数值均符合以上前提。量表整体适配度指标通常包括：绝对适配指标：卡方自由度比小于 5，RMR、SRMR 小于或等于.08，RMSEA 小于或等于.10，AGFI 小于.80；增项适配指标：NFI 大于或等于.80，TLI、CFI、RFI、IFI 均大于或等于.90；精简适配指标：PNFI、PCFI 均大于或

等于.50。视为模型适配度良好 (Hair *et al.*, 1998; Schumacker & Lomax, 2004)。

B. 收敛效度是测试一个变量发展处多个题项，最后是否会收敛至一个构面之中，需要满足一下标准，观察变量的标准化因素负荷量 λ 值 $>.5$ ，多元相关平方 (Squared Multiple Correlation) $SMC >.3$ ；组合信度 CR 值 $>.6$ ；每个潜在变量的平均萃取量 (AVE) 大于.5 时，表示潜在变项收敛效度理性，若 AVE 值在.36 至.5 之间可以接受 (Hair *et al.*, 1998)，具有良好的操作性定义 (Fornell & Larcker, 1981; Bagozzi & Yi, 1988)。

4.1.1 恐惧情绪验证性因素分析

A. 整体模式适配度。结果显示：绝对适配指标：卡方自由度比为 4.792， $RMR=.040$ ， $SRMR=.0278$ ， $RMSEA=.102$ ， $AGFI=.895$ ；增量适配指标： $NFI=.963$ ， $TLI=.956$ ， $CFI=.970$ ， $RFI=.945$ ， $IFI=.971$ ；精简适配指标： $PNFI=.642$ ， $PCFI=.647$ ，除卡方自由度比与 $RMSEA$ 指标不适配之外，其余各项指标均在可接受范围内，表明该模型的拟合度良好(Hair *et al.*, 1998; Schumacker & Lomax, 2004)。其中卡方自由度过大，分析其原因可能是由于样本数过大所致。各项指标均在可接受范围内，如表 4.1 所示：

表 4.1 恐惧情绪模型适配度指标分析摘要表

评鉴项目	指标	适配度标准	检定结果数据	模型适配判断
绝对适配指标	卡方	越小越好	93.445	-
	卡方自由度比	<5.000	6.675	不适配
	RMR	$\leq.080$	.045	适配
	SRMR	$\leq.080$	.035	适配
	RMSEA	$\leq.100$	.086	适配
	AGFI	$\geq.800$	.933	适配
增量适配指标	NFI	$\geq.800$	.961	适配
	TLI	$\geq.900$	.950	适配
	CFI	$\geq.900$	.967	适配
	RFI	$\geq.900$	.942	适配
	IFI	$\geq.900$	.967	适配
精简适配指标	PNFI	$\geq.500$	.641	适配
	PCFI	$\geq.500$	.644	适配

资料来源：本研究整理

A. 收敛效度检验。分析结果显示，各题项因素负荷量介于.595-.791 之间，大于.5， SMC 值介于.354-.626 之间，大于.3，组合信度 CR 值为.880，均大于.6，平均萃取 AVE 值是.514，均大于.5，恐惧情绪量表收敛效度良好(Fornell &

Larcker,1981; Bagozzi & Yi, 1988)。如表 4.2 所示:

表 4.2 恐惧情绪验证性因素分析摘要表

维度	题项	λ	SMC	CR	AVE
恐惧情绪	KJ1	.704	.496	.880	.514
	KJ2	.595	.354		
	KJ3	.770	.593		
	KJ4	.642	.412		
	KJ5	.741	.549		
	KJ6	.755	.570		
	KJ7	.791	.626		

资料来源: 本研究整理

4.1.2 课堂参与行为验证性因素分析

A. 整体模式适配度。结果显示, 绝对适配指标: 卡方自由度比为 2.709, RMR=.024, SRMR=.024, RMSEA=.047, AGFI=.956; 增量适配指标: NFI=.972, TLI=.975, CFI=.982, RFI=.961, IFI=.982; 精简适配指标: PNFI=.707, PCFI=.714。其各项指标均在可接受范围内, 表明该模型的拟合度良好(Hair *et al.*, 1998; Schumacker & Lomax, 2004)。如表 4.3 所示:

表 4.3 课堂参与模型适配度指标分析摘要

评鉴项目	指标	适配度标准	检定结果数据	模型适配判断
绝对适配指标	卡方	越小越好	130.013	-
	卡方自由度比	<5.000	2.709	适配
	RMR	≤.080	.024	适配
	SRMR	≤.080	.024	适配
	RMSEA	≤.100	.047	适配
	AGFI	≥.800	.956	适配
增量适配指标	NFI	≥.800	.972	适配
	TLI	≥.900	.975	适配
	CFI	≥.900	.982	适配
	RFI	≥.900	.961	适配
	IFI	≥.900	.982	适配
	精简适配指标	PNFI	≥.500	.707	适配
PCFI		≥.500	.714	适配

资料来源: 本研究整理

B. 收敛效度检验。结果显示, 各题项因素负荷量介于.656-.788 之间, 大于.5, SMC 值介于.430-.638 之间, 大于.3, 组合信度 CR 值分别为.768、.741、.732、.734, 均大于.6, 平均萃取量 AVE 值分别为均大于.5, 课堂参与量表收敛效度良好(Fornell & Larcker, 1981; Bagozzi & Yi, 1988)。如表 4.4 所示。

表 4.4 课堂参与验证性因素分析摘要表

维度	题项	λ	SMC	CR	AVE
行为参与	XW1	.799	.638	.768	.526
	XW2	.656	.430		
	XW3	.715	.511		
情绪参与	QG1	.729	.531	.741	.488
	QG2	.686	.471		
	QG3	.680	.462		
认知参与	RZ1	.681	.464	.732	.477
	RZ2	.683	.466		
	RZ3	.708	.501		
自主参与	ZZ1	.691	.477	.734	.479
	ZZ2	.664	.441		
	ZZ3	.721	.520		

资料来源：本研究整理

C. 区别效度。结果显示课堂参与各构面平均变异萃取量 (AVE) 的平方根分别为：.725、.698、.691、.692。均大于该构面与其它构面相关系数，量表具有良好的区别效度 (Fornell & Larcker, 1981)。基此，本次测试中自我意识量表具有良好的信效度。如表 4.6 所示。

表 4.5 课堂参与区别效度摘要表

	行为参与	情绪参与	认知参与	自主参与
行为参与	.725			
情绪参与	.661***	.698		
认知参与	.693***	.659***	.691	
自主参与	.641***	.639***	.604***	.692

注：*** $p < .001$ 、对角线为 AVE 的平方根。

资料来源：本研究整理

4.1.3 学校支持验证性因素分析

A. 整体模式适配度。结果显示：绝对适配指标：卡方自由度比为 3.875，RMR=.029，SRMR=.0228，RMSEA=.061，AGFI=.947；增项适配指标：NFI=.965，TLI=.966，CFI=.974，RFI=.955，IFI=.974；精简适配指标：PNFI=.751，PCFI=.757。其各项指标均在可接受范围内，表明该模型的拟合度良好 (Hair *et al.*, 1998; Schumacker & Lomax, 2004)。如表 4.6 所示：

表 4.6 学校支持模型适配度指标分析摘要表

评鉴项目	指标	适配度标准	检定结果数据	模型适配判断
绝对适配指标	卡方	越小越好	135.613	-
	卡方自由度比	<5.000	3.875	适配
	RMR	≤.080	.029	适配
	SRMR	≤.080	.0262	适配
	RMSEA	≤.100	.061	适配
	AGFI	≥.800	.947	适配
增量适配指标	NFI	≥.800	.965	适配
	TLI	≥.900	.966	适配
	CFI	≥.900	.974	适配
	RFI	≥.900	.955	适配
	IFI	≥.900	.974	适配
精简适配指标	PNFI	≥.500	.751	适配
	PCFI	≥.500	.757	适配

资料来源：本研究整理

B.收敛效度检验。结果显示，各题项因素负荷量介于.692-.813 之间，大于.5，SMC 值介于.510-.661 之间，大于.3，组合信度 CR 值为.915，大于.6，平均萃取量 AVE 值为.518，大于.5，故学校支持量表的收敛效度良好(Fornell&Larcker, 1981; Bagozzi & Yi, 1988)。因此，在本次测试中学校支持量表是具有良好的信效度。如表 4.7 所示。

表 4.7 课堂参与验证性因素分析摘要表

维度	题项	λ	SMC	CR	AVE
学校支持	XS1	.813	.661	0.915	0.518
	XS2	.717	.514		
	XS3	.720	.518		
	XS4	.728	.530		
	XS5	.696	.484		
	XS6	.693	.480		
	XS7	.714	.510		
	XS8	.692	.479		
	XS9	.709	.503		
	XS10	.705	.497		

资料来源：本研究整理

4.2 描述分析

本研究对曼谷地区中国留学生最多的学校 BR 大学进行问卷发放，以网络问卷形式发放，问卷收集 772 份。统计学的描述分析是以频率和百分比方式展示受试者的人口变项情况，以平均数、标准差了解恐惧情绪、学校支持，课堂参与行

为的整体现况。

4.2.1 人口学统计

在本研究中, 研究考察性别、年龄 2 个变量, 结果显示: 在性别方面女生占 60.5%, 男生占 39.5%。在年龄方面, 18 岁以下的 28 人, 占比 3.6%、18 岁至 25 岁 365 人, 占比 47.3%。26 岁至 30 岁 302 人, 占比 39.1%、31 岁至 40 岁 65 人, 占比 8.4%, 40 岁以上 12 人, 占比 1.6%。如表 4.8 所示:

表 4.8 正式样本人口变量统计表 (n=772)

人口变量	分类	频率	百分比
性别	男	305	39.5%
	女	467	60.5%
年龄	18 岁以	28	3.6%
	18 岁至 25 岁	365	47.3%
	26 岁至 30 岁	302	39.1%
	31 岁至 40 岁	65	8.4%
	40 岁以上	12	1.6%

资料来源: 本研究整理

4.2.2 恐惧情绪现况分析

分析显示, 恐惧情绪共有 1 个构面, 共 7 题, 计分后分析得出受试在泰中国留学生的恐惧情绪得分($M=3.611$), 分析结果表明在泰中国留学生的恐惧情绪得分处于中等偏上水平, 受恐惧情绪影响最大。如表所示:

表 4.9 恐惧情绪现况分析摘要表 (n=772)

构面与整体	题数	平均数 M	标准差 SD
恐惧情绪	7	3.611	0.848

资料来源: 本研究整理

4.2.3 课堂参与行为现况分析

统计分析显示, 课堂参与共分为 4 个构面, 分别为行为参与 3 题, 情绪参与 3 题, 认知参与 3 题, 自主参与 3 题, 共 12 题, 整体计分后分析得出受试在泰中国留学生课堂参与得分($M=3.831$), 表明在泰国的中国留学生的课堂参与处于中上水平, 其维度得分依次为行为参与($M=3.864$)、情绪参与($M=3.823$)、认知参与($M=3.829$), 自主参与($M=3.807$)。表明在泰国的中国留学生的课堂参与处于中上水平, 受学生行为参与和认知参与的影响最大。如表 4.10 所示:

表 4.10 课堂参与现况分析摘要表 (n=772)

构面与整体	题数	平均数 <i>M</i>	标准差 <i>SD</i>
行为参与	3	3.864	0.818
情绪参与	3	3.823	0.812
认知参与	3	3.829	0.805
自主参与	3	3.807	0.815
课堂参与行为	12	3.831	0.732

资料来源：本研究整理

4.2.4 学校支持现况分析

分析显示，学校支持问卷是单一构面 12 题。其中两题为开放性问题，故参与统计题项为 10 题，受试得分($M=3.784$)，表明在泰国的中国留学生的学校支持处于中上水平，学生感受到的学校支持程度偏高。如表 4.11 所示：

表 4.11 学校支持现况分析摘要表 (n=772)

构面与整体	题数	<i>M</i>	<i>SD</i>
学校支持	10	3.784	0.771

资料来源：本研究整理

4.3 差异分析

差异分析是以假设检定的方法来判断这些因素是否确实能解释资料的变动。以独立样本 *t* 检定不同性别上的差异。

4.3.1 恐惧情绪在人口学变项的差异性分析

性别。以 *t* 检定分析结果显示：不同性别的在泰国的中国留学生在恐惧情绪上 $t=-1.876$ 不存在显著差异，如表 4.12 所示：

表 4.12 不同性别的留学生在恐惧情绪上的差异情形摘要表 (n=772)

变项名称	男生		女生		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
恐惧情绪	3.539	0.903	3.659	0.807	-1.876	.061

资料来源：本究整理

4.3.2 课堂参与在人口学变项的差异性分析

性别。以 *t* 检定进行分析，分析结果显示：不同性别的在泰国的中国留学生在课堂参与上 $t=0.587$ 不存在统计学显著差异，泰国平均值发现女生 $M=3.818$ 、男生 $M=3.850$ ；在行为参与的构面上 $t=0.580$ 不存在显著差异，通过平均值发现女生 $M=3.850$ 、男生 $M=3.885$ ；在情绪参与构面上 $t=-0.151$ 不存在显著差异，通过平均值发现女生 $M=3.827$ 、男生 $M=3.818$ 。在认知参与构面上 $t=.702$ 不存在显

著差异, 通过平均值发现女生 $M=3.813$ 、男生 $M=3.855$ 。在情绪参与构面上 $t=.982$ 不存在显著差异, 通过平均值发现女生 $M=3.784$ 、男生 $M=3.843$ 。如表所示:

表 4.13 不同性别的留学生在课堂参与上的差异情形摘要表 ($n=772$)

变项名称	男生		女生		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
行为参与	3.885	0.831	3.850	0.810	0.580	.562
情绪参与	3.818	0.838	3.827	0.796	-0.151	.880
认知参与	3.855	0.823	3.813	0.794	0.702	.483
自主参与	3.843	0.826	3.784	0.808	0.982	.327
课堂参与	3.850	0.744	3.818	0.726	0.587	.558

资料来源: 本研究整理

4.3.3 学校支持在人口学变项的差异性分析

性别。以 *t* 检定进行分析, 分析结果显示: 不同性别的留学生在学校支持上 $t=-.117$ 不存在显著差异, 通过平均值发现女生 $M=3.786$ 、男生 $M=3.780$ 。如表 4.14 所示:

表 4.14 不同性别的留学生在学校支持上的差异情形摘要表 ($n=772$)

变项名称	男生		女生		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
学校支持	3.780	0.814	3.786	0.742	-0.117	.907

资料来源: 本研究整理

4.4 相关分析

在统计学上, 如若涉及到两个变项且变项是连续的, 其统计关系通常以线性相关的形式进行分析, 开展相关分析的宗旨就是是取决阐明不同连续变量的线性关联特性, 由线性关联的根底上向前钻研相互变量的诠释和预测关系则为回归分析。其中, 积差分析体现连续变量之间包含的线性关系范围标准, 积差关联性系数数值越大说明线性关系越强 (邱皓政, 2006)。

Pearson 相关分析结果显示, 恐惧情绪与从课堂参与的相关系数为.084*, *p* 值呈显著 ($p<.05$), 达显著正向低相关, 说明恐惧情绪程度越高, 学生的课堂参与行为越高。恐惧情绪与学校支持的相关系数为.220***, *p* 值显著 ($p<.001$), 达到达显著正向低相关, 说明恐惧情绪程度越高, 学生的学校支持程度越高, 学校支持与课堂参与的相关系数为.280***, *p* 值呈现显著 ($p<.001$), 达显著相关, 说明学校支持越高, 学生的课堂参与越高。如表 4.15 所示。

表 4.15 恐惧情绪、课堂参与以及学校支持之间的相关分析 (n=772)

	1	2	3
1.恐惧情绪	1		
2.课堂参与	.084*	1	
3.学校支持	.220***	.280***	1

注: *. $p < 0.050$; **. $p < 0.010$; ***. $p < 0.001$.

资料来源: 本研究自行整理

4.5 回归分析

A. 恐惧情绪对课堂参与之回归分析

以回归分析检验恐惧情绪对课堂参与的影响, 结果如表 4.16 所示。通过分析结果发现, 将恐惧情绪作为自变量, 而将课堂参与作为因变量进行线性回归分析, 在数据上可以看出, 模型 R 方值为 .007, 意味着恐惧情绪可以解释课堂参与的 0.7% 变化原因。而且对模型进行 F 检验时发现模型通过 F 检验 ($F=5.523$, $p=.019 < 0.05$), 这也就说明恐惧情绪一定会对课堂参与产生影响关系。最终具体分析可知: 恐惧情绪的回归系数值为 .073 ($t=-2.350$, $p=.019 < 0.05$), 意味着显著的负向影响关系。其中, 恐惧情绪对课堂参与产生显著负向预测作用 ($\beta=.084$, $p=.019 < 0.05$), 说明被试的在泰国的中国留学生的恐惧情绪程度越高, 则课堂参与为越高; 综上所述, 恐惧情绪会对课堂参与产生的正向影响。

表 4.16 恐惧情绪对课堂参与之回归分析表 (N=772)

	因变项目: 课堂参与					共线性统计	
	F	R^2	$Adj.R^2$	B	β	允差	VIF
控制变项							
性别				-.032	-.021	1.000	1.000
自变项							
恐惧情绪				.073*	.084*	1.000	1.000
	5.523*	.007	.006				

注: 1*. $p < 0.050$; **. $p < 0.010$; ***. $p < 0.001$. β 为标准化回归系数.

注: 2 女生为对照组

资料来源: 本研究自行整理

B. 学校支持对课堂参与之回归分析

以回归分析检验学校支持对课堂参与的影响, 结果如表 4.17 所示。通过分析结果发现, 将学校支持作为自变量, 而将课堂参与作为因变量进行线性回归分析, 在数据上可以看出, 在数据上可以看出, 模型 R 方值为 0.077, 意味着学校支持可以解释课堂参与的 7.7% 变化原因。而且对模型进行 F 检验时发现模型通

过 F 检验($F=65.412, p=.000<0.001$), 这也就说明学校支持一定会对课堂参与产生影响关系。最终具体分析可知: 学校支持的回归系数值为.266($t=-8.088, p=.000<0.001$), 意味着显著的正向影响关系。其中, 学校支持对课堂参与产生显著负向预测作用($\beta=.280, p=0.000<0.001$), 说明被试的在泰国的中国留学生学校支持程度越高, 则课堂参与为越高, 综上所述, 学校支持会对课堂参与产生的正向影响关系。

表 4.17 学校支持对课堂参与之回归分析表 (N=772)

		因变项目: 课堂参与			共线性统计		
	F	R ²	Adj.R ²	B	β	允差	VIF
控制变项							
性别				-.032	-.021	1.000	1.000
自变项							
学校支持				.266***	.280***	1.000	1.000
	65.412***	.078	.077				

注: 1*. $p<0.050$; **. $p<0.010$; ***, $p<0.001$. β 为标准化回归系数.

注: 2 女生为对照组

资料来源: 本研究自行整理

C. 学校支持之调节效果验证

回归分析是根据 James and Brett(1984), Baron and Kenny(1986)的研究, 本研究将使用以下三个步骤进行调节效果的验证正: (A)自变项必须对依变项有显著的回归系数。(B)同时将自变项与调节变项加入回归模型中, 调节变项对依变项有显著的回归系数。(C)同时将自变项, 调节变项, 自变项和调节变项的交互作用项加入回归模型中, 自变项和调节变项的交互作用项对依变项有显著的回归系数。则判断调节变项具有调节效果。为了避免预测变项与交互作用项相关性过高而产生共线性问题, 参考 Aiken *et al.*,(1991)作法, 将自变项与调节变项之值透过线性平移至 0.再计算相乘积, 并以变异膨胀因素 (VIF) 作为共线性检验指标, 倘若 VIF 值大于 10 时, 即表示变项间具明显的共线性问题(Myers, 1990)。

由于是研究中不同性别的留学生在可恐惧情绪, 社会支持, 课堂参与, 因此, 本研究中将背景变项性别作为回归模型中的控制变项。以阶层回归检验, 分析结果如表 4.20 所示: 在控制了背景变项性别的前提下, 在模型 1 中, 自变项恐惧情绪可以解释课堂参与的 0.8%, $F=3.043. p=0.05$, 在模型 2 中, 投入调节变项社会支持后, 可以共同解释习得性无助 8.0%, $F=22.183***. p=0.000$, 在模型 3

中，投入交互项后，可以增加解释 8.1%， $F=16.842$ ， $p=0.000$ ，在此阶层回归模型 3 中， VIF 介于 1.005~1.047，皆小于 10，表明恐惧情绪，课堂参与和学校支持交互作用项彼此之间没有共线性，在模型 3 中，恐惧情绪未达显著预测课堂参与 $B=0.034$ ，学校支持显著正向预测课堂参与 ($B=.275, p=0.000$)，且恐惧情绪和学校支持交互作用项未显著预测课堂参与 ($B=0.032$)，表明学校支持在恐惧情绪与课堂参与之间的调节效果不成立。由于本研究的调节效果不成立，故本研究不绘制交互作用图。综上所述本研究学校支持在恐惧情绪与课堂参与之间的调节效果不成立，学校支持不具有调节效果。

表 4.18 学校支持之调节效果检验 ($n=772$)

项目	模式 1	模式 2	模式 3	
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>VIF</i>
控制变项				
性别	-.027	-.024	-.026	1.005
自变项				
恐惧情绪	.086*	.031	.034	1.047
调节变项				
学校支持		.274***	.275***	1.042
交互项				
恐惧情绪 x 学校支持			.032	1.014
R^2	.008	.080	.081	
<i>Adj. R</i> ²	.005	.076	.076	
F	3.043*	22.183***	16.842***	
df	1	2	3	

注：1.*, $p<0.050$;** $p<0.010$ ***, $p<0.001$ 。

注：2 女生为对照组、男生为实验组

资料来源：本研究自行整理

4.6 质性主题分析

本研究使用的学校支持量表内含有二道开放性问题，研究将对于这两道题采用的数据分析方法是主题分析 (Hennink *et al.*, 2020)，主题分析是涉及对信息进行一个系统的审查，需要根据学习开发出一系列概念以及主题，用以反映收集到的数据和信息中的语言模式，在主题的编码过程有助于实现这一目标。分析是需要系统地识别和编码关键元素或者是概念，解释数据并且将其重新分类为子主题，然后再分类现场形成主要主题，并以对主题分析的方法学理解为指导 (Hennink *et al.*, 2020)。

关于研究主题形成是由从研究对象中特定关键词出现的频率及关联进行分析、推断（罗式胜，1994）。同时是通过关键词分析，关键词是为了文献标引工作而从学术论文中或外选择出来用以表示全文主题内容信息款目的单词和术语，是未规范的自然语词（叶继元，2005）。主题形成的步骤，需要从收集到的所有数据中搜索并确定最常见和最重要的。专题分析的六个阶段如下：1.对数据熟悉”、2.生成初始代码、3.搜索主题、4.审查主题、5.进行定义和命名主题、6.最后报告的制作，共六个步骤(Hennink *et al.*, 2020)。通过以上步骤来研究和归纳出研究的主题。

在 XS11 提项中，题目为：学习者的需求和期望的哪些方面被忽视或忽视？在除去无效主题后结果显示关于老师主题出现 21 次，学习者主题出现 18 次，学生主题出现 12 次，留学生主题出现 12；心理出现 9 次，作业出现 8 次，课堂出现 8 次，疫情出现 6 次，图书馆出现 6 次，其余主题出现少于 5 次，共 9 个主题。如表 4.19 所示。

表 4.19 学校支持主题分析摘要表

名称	主题								
	老师	学习者	学生	留学生	心理	作业	课堂	疫情	图书馆
次数	21	18	12	12	9	8	8	6	6

资料来源：本研究自行整理

在 xs12 题项中，题目为：学生支持体系哪些方面必须完善？结果去除无效主题后结果显示，出现关于学生的主题 65 次，国际主题 19 次，教育主题 16 次，学校主题 10 次，老师主题 7 次，发展主题 7 次，质量主题 7 次，教学主题 7 次，生活主题 6 次，作业主题 6 次，交流主题 5 次，其余主题重复出现少于 5 次，共 11 个主题。如表 4.19 所示。

表 4.20 学校支持主题分析摘要表

名称	主题										
	学生	国际	教育	学校	老师	发展	质量	教学	生活	作业	交流
次数	65	19	16	10	7	7	7	7	6	6	5

资料来源：本研究自行整理

综合上述整理主题频率发现，在学习者的需求和期望的哪些方面被忽视或忽视的问题中，归纳为 9 个主题，其反馈重点归纳分析为两点如下述。

- A. 在「教师、学习主题」中是学生反馈最高的次数，学生表示提出老师开放学习参考资料，因为疫情无法与老师面对面交流，高等院校毕业需要

一定的语言成绩，学生希望有专业的老师辅导，学生在泰国留学前必须要具有强大的心理能力，需要有辅导老师，有时询问老师问题，老师的回答速度略慢，没有老师进行心理方面的辅导，需要自己进行心理安慰，老师对作业分值不在意，老师咨询回复较慢，这些方面应该适当考虑学生，对家庭作业的灵活程度和要求。比如与老师的双向沟通。

- B. 次之的「学生相关主题」中提及学校需要提供良好医疗条件。学生要具有足够的适应能力，提及学校的图书馆设施，刚入学的语言不通成为了留学生之间的很大问题，不要忽略教泰语入门的老师，课外活动以及课外兴趣爱好被忽视。学习的自觉性和学生的自律性是关键。

在学生支持体系哪些方面必须完善的问题中，归纳为 10 个主题，其反馈重点归纳分析为两点如下述。

- A. 在「学生相关主题」中是学生反馈最高的次数，学生提及学生的自我效能感，学生反馈系统，提升国际学生教育管理水平和覆盖全体国际学生的工作体系和协同工作机制，建立完善国际学生辅导体系，为国际学生学者提供包括涉外法律政策、出入境签证手续、医疗保险、奖学金、工作学习、住宿生活等方面管理服务，为国际学生学者在校期间的学习、工作、生活和社交提供丰富的信息导引与资源支撑。
- B. 次之的「教育相关主题」提及教育的主题中显示，通过深化教育机制改革，让学生所长和企业需求精准对接，对接国际工程教育专业互认体系，引入国际标准，提升国际学生教育管理水平和促进中外学生的交流融合与共同发展，开发远程开放教育，教育要跟进然后还有就是学生的一些安全保障措施。

综合归纳上述开放题目的学生反馈，其结果能呼应学校支持之调节效果验证不具调节作用的真实状况，此显示在疫情下的在线课程，学校显然在学校支持政策未有完善的系统作业及安排，因而产生学生心理状况不稳定，而影响其学生过程及成果。

4.7 研究结果假设整理

依据本研究的研究假设与研究结果整理如表 4.20 所示：

表 4.21 研究假设验证摘要表

项目	研究假设	验证效果
H1	不同背景变量（性别）对中国留学生恐惧情绪、课堂参与、学校支持上存在显著差异。	不成立
H1a	性别对留学生的恐惧情绪是有显著差异。	不成立
H1b	性别对留学生的学校支持是有显著差异。	不成立
H1c	性别对留学生的课堂参与是有显著差异。	不成立
H2	中国留学生对于 COVID-19 的恐惧情绪对课堂参与具有显著影响。	成立
H3	学校支持在中国留学生学生对于 COVID-19 的恐惧情绪与课堂参与具有调节效果。	不成立
H4	学校支持与中国留学生恐惧情绪对课堂参与有显著影响。	成立

资料来源：本研究自行整理

第 5 章 结论与建议

本章节主要是探讨在泰国的中国留学生恐惧情绪对课堂参与的影响，以及学校造成在恐惧情绪与课堂参与之间的中介作用，根据第五章研究结果归纳为结论，并与以往研究进行对照。

5.1 结论

5.1.1 在泰国的中国留学生恐惧情绪和课堂参与以及学校支持的现况讨论

有关恐惧情绪，本研究发现，分析结果表明在泰中国留学生的恐惧情绪得分处于中等偏上水平，受恐惧情绪影响最大，说明在泰中国留学生可能都有不同程度的恐惧情绪困扰，分析学生在新冠疫情背景下，由于新冠病毒的流行背景下，因病毒是具有极高的感染性以及致命性，故学生担忧病毒感染，所以呈现出不同程度的恐惧情绪困扰。在人口学相关研究中发现，不同性别在恐惧情绪上没有显著差异：本研究结果显示，不同性别在恐惧情绪上不存在显著差异，此结果与曾庆和郑希付（2018）的研究结果一致，这说明不同性别的在泰国中国留学生对于 COVID-19 的恐惧程度基本相同。

统计分析显示，课堂参与整体计分后分析得出受试在泰中国留学生课堂参与得分($M=3.831$)，表明在泰国的中国留学生的课堂参与处于中上水平，其维度得分依次为行为参与 ($M=3.864$)、情绪参与 ($M=3.823$)、认知参与($M=3.829$)，自主参与($M=3.807$)。表明在泰国的中国留学生的课堂参与处于中上水平，受学生行为参与和认知参与的影响最大。本研究结果显示不同性别在课堂参与上不存在显著差异，研究结果于 Brady and Kristine (1999)等人的发现基本一致，男女生在课堂参与不存在显著的性别差异，具体内涵包括三个方面：一是不同性别学生的课堂参与总体水平及情感、认知、行为等各参与维度间均不存在显著差异；二是性别差异对不同专业学生的课堂参与水平及各参与维度间的表现没有影响，大多数学生都能平等、自主地参与到高校课堂学习中来，完成相应的课堂学习任务，随着年龄的增长，男女生均对自身有了较为清晰的认知，且经过考试的选拔，同类学校中男女生的学习能力与水平不存在显著差异。有研究认为，学生的课堂参与表现为课堂活动的参与和课堂任务的卷入行为（阳禄清，2012）因而男女生对

课堂学业活动和任务的投入度及学习表现也较为相似,课堂参与总体水平受到性别差异的影响不大。

学校支持现状分析结果显示,在泰国的中国留学生的学校支持得($M=3.784$),表明在泰国的中国留学生的学校支持处于中上水平,学生感受到的学校支持程度偏高。在人口学相关研究中发现,不同性别在学校支持上没有显著差异,此结果与严标宾等人(2003)的研究一致,留学生的性别在学校支持上都没有显著差异。原因有是由于性别角色(刘电芝等人,2011)。女生在学校交往中更愿意与成年人在一起,倾向于依从成人的要求和指示,而男生较女生更依赖于自身能力,在遇到困难时倾向于自己独立解决,故男生和女生获得同样的学校支持网络援助。

5.1.2 恐惧情绪对从课堂参与的关系

研究结果表明,意味着恐惧情绪会对课堂参与产生显著的正向影响关系。此结果与赵宇飞(2019)的研究结果一致。这说明当在泰国的中国留学生恐惧情绪增加时,学生的课堂参与程度将降低,具体来说,预防学生的恐惧情绪是提高学生课堂参与的一个途径,而积极情绪作为种的自我预防的心理防护,这种引起恐惧情绪的反应是个体和外部的交互作用,即威胁或压力,也就是说当个体感受到未知的威胁时,需要预防恐惧情绪,来减缓反应,从而提升学生课堂参与程度。

5.1.3 学校支持对课堂参与的关系

本研究结果表明,在泰国的中国留学生的学校支持对课堂参与有明显的正向影响,即是在泰中国留学生的学校支持程度越好,学生的课堂参与越高,这结果与刘倩等人(2020)的研究的研究结果一致。本研究结果显示,泰国的中国留学生的课堂参与总体处于中等水平,对多数留学生来说课堂参与的体验感一般,这其中可能受课堂参与设计、安排等客观性因素的影响。即大学生得到的社会支持程度越高,大学生课堂参与也会相应升高,反之越低。

5.1.4 学校支持未能有效协助学生学习

在学校支持问卷中的开放性主题分析后发现,在问题:学习者的需求和期望的哪些方面被忽视或忽视问题中,老师主题出现 21 次,学习者主题出现 18 次,学生主题出现 12 次等,共 9 个主题。通过主题分析结果得出,有学生表示提出老师开放学习参考资料(Cheng *et al.*, 2021)。因为疫情无法与老师面对面交

流（沈群等人，2020），高等院校毕业需要一定的语言成绩，希望有专业的老师辅导，学生在泰国留学前必须要具有强大的心理能力（雷伟中，2005）。没有老师进行心理方面的辅导，需要自己进行心理安慰，学生是需要有辅导老师。学生在有时询问老师问题，老师的回答速度略慢，老师对作业分值不在意，老师咨询回复较慢，这些方面应该适当考虑学生，对家庭作业的灵活程度和要求。比如与老师的双向沟通（王蓓蓓，2014）。有意见提及学校需要提供良好医疗条件（姚碧霞，2011）。学生要具有足够的适应能力，提及学校的图书馆设施，刚入学的语言不通成为留学生之间的很大问题（张琳琳、赵俊峰，2014）。不要忽略教泰语入门的老师，课外活动以及课外兴趣爱好被忽视。学习的自觉性和学生的自律性是关键（龚飞燕、黄莉，2016）。这说明在 COVID-19 疫情的背景下，身为学习者的学生，往往在学习资料，面对面教学，学生心理健康，与教师的双向沟通上被忽略，留学生存在不同程度的语言不通的现象，是学生期望被通过教师辅导而解决的一个需求。

在问题：学生支持体系哪些方面必须完善问题上，去除无效主题后结果分析显示学生的主题 65 次，国际主题 19 次，教育主题 16 次，学校主题 10 次等，共 11 个主题。通过主题分析结果得出提及学生的主题中，涉及到自我效能感（Bartimote *et al.*, 2016）。构建学生反馈系统 King *et al.* (1999) 提升国际学生教育管理水平，覆盖全体国际学生的工作体系和协同工作机制。建立完善国际学生辅导体系赵阳子(2018)为国际学生学者提供包括涉外法律政策、出入境签证手续、医疗保险、奖学金、工作学习、住宿生活等方面管理服务，为国际学生学者在校期间的学习、工作、生活和社交提供丰富的信息导引与资源支撑。同时有主题提及教育，有提及通过深化教育机制改革，让学生所长和企业需求精准对接（徐平利、宋晶，2019）。对接国际工程教育专业互认体系，引入国际标准，提升国际学生教育管理水平，促进中外学生的交流融合与共同发展（赵万霞等人，2003）。开发远程开放教育，教育要跟进然后还有就是学生的一些安全保障措施（张静，2012）。综上所述，分析出的结果说明在学生支持体系上，还需要引导学生的自我效能，建立完善的学生反馈系统，以及成熟的学生辅导体系，保障学生的学习、工作、生活和社交提供支撑，组建学校与企业需求精准对接的输出体系，以及学生支持体系中学生的安全保障措施方面需要完善。

5.2 建议

本研究藉由了解在泰国的中国留学生恐惧情绪、课堂参与、学校支持的现状，以及在不同背景变量下的差异情形，以及变项的相关关系，调节效果的探讨，提出以下建议。

5.2.1 实务建议

研究表明，在泰国的中国留学生恐惧情绪显著正向影响课堂参与，这也就是说，当恐惧情绪程度减小时，学生课堂参与程度就会增加，反之课堂参与程度增加时，恐惧情绪就会减小，所以需要预防恐惧情绪（王会成，2011）。为了减缓在泰国的中国留学生恐惧情绪，就要正确引导学生稳定情绪（卢莲荣，2018）。理性分析，需要预防留学生的恐惧情绪仔细观察一下自己的身体状况，改变行为，如果知道自己是健康的，但是还是控制不住担心，那就试试转移注意力的办法，找一件事情让自己长时间投入去做，通过这些方式来改变过于恐惧的心理。

对于课堂参与应该尊重性别差异（樊习英，2007）。促进男女生课堂参与均衡发展，教师在课堂中根据男女生课堂参与的现状与特点，扬长避短，实施个性化的教学。一方面要鼓励女生在兼顾专业课学习的同时，积极参与其他课堂活动，更加注重自身全面性发展；另一方面也要鼓励男生敢于表达，充分利用课堂锻炼自身能力。教师在课前可以有针对性地给予学生更多的学习材料，促进学生对其知识的学习，以增强学生在课堂参与的自信心。在课堂中教师可以采用小组研讨式的教学方式，给予学生充分的参与机会（孙燕君，2007）。可以专题调研根据学生性格特点，合理分配小组成员的学习任务与组内角色，并安排学生自己担任管理，学生自己负责统筹规划小组内部学习任务，以提高其对课堂参与热情和责任。

学校支持的建议学校引导学生的自我效能，建立一个完善的学生与学校反馈系统，以及成熟的学生辅导体系，保障学生的学习、工作、生活和社交提供支撑，组建学校与企业需求精准对接的输出体系，提供给学生实习机会（吴全民，2002）。以及学生支持体系中学生的安全保障措施方面需要完善（齐晓杰，2020）。还需要完善教育、教学的分工，通过具体分工逐步形成免培养制度。通过培养分工，联系一线教学的优秀教师向学生传授教学经验；通过分工明确各部门的职责，合理配置师资保证学生感受到学校支持的质量，促进学习投入；通过分工，使学生

的相关问题由相关人员积极高效的解决问题；通过分工，负责培养的人员，做好形成相应有效的机制，在各机制的相互作用下形成良好的学校支持制度。

5.2.2 研究建议

尽管本研究在数据调查假设检验等方面采用多种方式提高研究结果可信度，但不得不承认本研究仍然是存在一些局限：抽样方式的严谨性，研究工具的选取，研究区域的大小，研究方法的佐证，有待未来研究进一步改进，故提出以下对未来研究的建议。

A.研究对象的局限性毕恒达（2010）建议扩大研究区域以验证理论的完整。本研究以在泰的中国留学生为研究对象，通过方便抽样的方式抽取曼谷地区的BR大学的在泰中国留学生为样本。对于庞大的在泰国的中国留学生群体而言调查一所学校数量较少，未能包含泰国所有地区，所以在取样代表性上具有局限性。后续研究可以考虑以更科学严谨的抽样方法，增强结论的说服力与可靠信。

B.增加对恐惧情绪和学校支持的测量维度。本研究中对于恐惧情绪以及学校支持的测量工具都为单一维度，而单一维度的衡量，不能全面反映其他因素（郭道劝，2010）。不能全面的体现留学生的恐惧情绪和学习支持的程度。未来研究可以考虑建立多维测量工具。

C.加入不同的调节变量本文章以学校支持作为本研究的调节变量，并没有得出较为理想的显著效果，未来的研究者可以尝试加入其他可能影响课堂参与的调解变量进行再次挖掘，例如加入教师支持（迟翔蓝，2017）。或者是人口统计变量（张娟娟，2016）。来弥补本研究的不足，让本研究的框架更加完善。

5.2.3 研究局限

本研究是存在研究局限，在研究对象方面，以在曼谷地区的一所学校为样本来映射庞大的在泰国的中国留学生，这样的样本在群体面前显得有些单薄，故本研究的研究样本的代表性是有局限，样本的选择上也是存在局，本研究使用便利抽样的方式进行，使用问卷来获得研究结果时，被试者回答问卷上所列出的问题，但是这样可能无法接触到合适的问卷答题者（董雪，2009）。所选取的样本则不能够算是随机样本。本研究所使用的研究工具为单维度工具，不能全面的体现出研究变项的程度。故本研究的在研究对象、样本的选择以及研究工具上存在研究局限

参考文献

- 毕恒达 (2010)。《教授为什么没告诉我》。法律出版社。
- 边玉芳 (2007)。教师教育教学行为对学生课堂情绪体验和参与表现的影响。《第十一届全国心理学学术会议论文摘要集》。河南。
<http://cpfd.cnki.com.cn/Article/CPFDTOTAL-ZGXG200711001124.htm>。
- 曹渝 (2016)。《学校支持对流动青少年心理健康影响研究》。[硕士学位论文, 重庆大学], 知网空间网
<https://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10611-1016731291.htm>
- 曾琦 (2000)。小学生课堂参与结构及特点的研究。《心理科学》, 24 (2), 42-45。
DOI:10.16719/j.cnki.1671-6981.2001.02.011
- 曾琦 (2004)。关于小学教师对学生课堂参与的内隐观的研究。《心理科学》, 27 (5), 1228-1229。doi:10.16719/j.cnki.1671-6981.2004.05.058
- 陈德明、张革华 (2004)。关注贫困大学生就业构建学校支持体系。《前沿》, 10, 152-154。doi:CNKI:SUN:QAYA.0.2004-10-049。
- 陈海燕 (2019)。大学生常见情绪障碍之危机干预策略探究。《文化创新比较研究》, (15), 175-176。doi:CNKI:SUN:WCBJ.0.2019-15-085。
- 陈慧玉 (2011)。《高雄市国中中学生正向心理、同侪关系及生命意义感之相关研究》。[硕士学位论文, 国立高雄师范大学], 台湾硕博士论文知识加值系统网,
<https://hdl.handle.net/11296/vw7s8z>
- 程晓樵、吴康宁、吴永军、刘云杉 (1995)。教师课堂交往行为的对象差异研究。《教育评论》, (2), 11-13。doi:CNKI:SUN:JYPL.0.1995-02-005。
- 迟翔蓝 (2017)。《基于自我决定动机理论的教师支持对大学生学习投入的影响机制研究》。[博士学位论文, 天津大学], 知网空间网
<https://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10056-1019894429.htm>
- 丁锦红、王净 (2000)。在校大学生社会支持状况研究。《首都师范大学学报》, (1), 114-115。doi:CNKI:SUN:SDSD.0.2000-01-020
- 丁敏 (2020)。《正念对大学生幸福感的影响研究: 学校支持和学习投入的作用》。[硕士学位论文, 北方民族大学], 中国知网,
<https://navi.cnki.net/KNav/RedirectPage?sfield=RD&dbCode=CMFD&fileName=1020336863.nh&tableName=CMFDTEMP>。
- 董雪 (2009)。调查问卷的设计方法与技巧。《出国与就业: 就业教育》, (9), 89-90
<http://www.doc88.com/p-0334731580203.html>
- 樊习英 (2007)。尊重性别差异: 改进外语教学的策略之一。《辽宁教育研究》, 5, 40-43。doi:10.16697/j.cnki.xdjygl.2007.05.013
- 冯国山、曹云、张鑫 (2016)。自闭症学生学校支持系统的思考。《现代特殊教育》, (20), 42-45。doi:CNKI:SUN:XDTS.0.2016-20-007。
- 高慧斌 (2014)。大学生课堂参与状况及影响因素调查分析。《大学 (研究版)》, 11, 64-71。doi:CNKI:SUN:DXYP.0.2014-11-009。
- 高延、马延生、杨玉凤、姚凯 (2004)。SARS 流行期间西安交通大学学生恐惧情绪反应。《中国学校卫生》, 25 (3), 312-313。
doi:CNKI:SUN:XIWS.0.2004-03-032。

- 龚飞燕、黄莉 (2016)。大学新生自觉性与自律性研究。《学理》，5，236-238。
doi:CNKI:SUN:LBYT.0.2016-05-112.
- 郭道劝 (2010)。基于TRL的技术成熟度模型及评估研究。[硕士学位论文，国防科学技术大学]，知网空间网
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-90002-2010165423.htm>
- 郝一双 (2007)。大学生课堂参与行为分析。《高等工程教育研究》，6，131-134。
doi:CNKI:SUN:GDGJ.0.2007-06-034.
- 何春梅 (2020)。课堂参与、自我效能感与批判性思维:机制与路径。《高等教育研究学报》，43 (3)，19-27。doi:CNKI:SUN:GJYJ.0.2020-03-003.
- 贺欣音、郭丁荧 (2012)。学生知觉学校支持与学生霸凌行为关系之研究-以台南市国中为例。《教育学志》，(27)，83-131。doi: 10.6479/JE.201206.0083
- 侯明慧 (2011)。小学生课堂参与的现状及其对策研究。[硕士学位论文，山东师范大学]，知网空间网，
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10445-1011080737.htm>。
- 胡义秋、刘正华 (2019)。抑郁大学生心理健康的干预研究:不同类型学校支持的差异化影响。《湖南师范大学教育科学学报》，18 (5)，120-125
doi:10.19503/j.cnki.1671-6124.2019.05.018.
- 黄玉晶 (2014)。非常规突发事件背景下恐惧情绪感染神经生理过程研究。[博士学位论文，浙江大学]，知网空间网，
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10335-1014240116.htm>。
- 黄靖文 (2018)。大陆学生来台就学之学习行为，学校支持与学习满意度之研究。《经营管理学刊》，(15)，66-84。
<https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=P20160912001-201803-201804250018-201804250018-66-84>
- 蒋桂珍 (2008)。大学生性格因素与课堂参与模式的相关性。《教育评论》，(2)，79-82。doi:CNKI:SUN:JYPL.0.2008-02-027.
- 蒋小花、沈卓之、张楠楠、廖洪秀、徐海燕 (2010)。问卷的信度和效度分析。《现代预防医学》，37 (3)，429-431。
<https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-XDYF201003015.htm>
- 金卫东 (2010)。“新一代独生子女”家庭教育的学校支持研究，[硕士学位论文，华东师范大学]，知网空间网
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10269-1011035365.htm>
- 雷伟中 (2005)。湄公河流域国家来华留学生的文化特征及其管理。《广西民族学院学报》，27 (2)，122-126。doi:CNKI:SUN:GXZS.0.2005-02-00M
- 李超平、李晓轩、时勘、陈雪峰 (2006)。授权的测量及其与员工工作态度的关系。《心理学报》，38 (01)，99-106。doi:CNKI:SUN:XLXB.0.2006-01-014.
- 李婷 (2015)。学生课堂参与的文献综述。《人间》，(18)，157-157。
<https://max.book118.com/html/2017/0426/102536390.shtm>
- 李彦群 (2013)。残疾人高等教育学校支持体系的建构。《宝鸡文理学院学报:社会科学版》，33 (6)，181-184。doi:10.13467/j.cnki.jbuss.2013.06.038.
- 李一卓 (2009)。教师心理健康的学校支持系统研究。[硕士学位论文，华东师范大学]，知网空间网
<https://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10269-2010028641.htm>

- 李艺敏、李永鑫、李惠（2003）。河南省大学生社会支持的调查分析。《健康心理学杂志》，1，34-35。doi:10.13342/j.cnki.cjhp.2003.01.016.
- 刘电芝、黄会欣、贾凤芹、龚茜、黄硕、李霞（2011）。新编大学生性别角色量表揭示性别角色变迁。《心理学报》，43（6），639-649。
doi:CNKI:SUN:XLXB.0.2011-06-006.
- 刘冬梅（2002）。《触摸恐惧》。[硕士学位论文，湖南师范大学]，知网空间网
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10542-2003103818.htm>
- 刘环宇、谭芳、邓丽丽（2020）。新型冠状病毒肺炎疫情期间公众焦虑现状及影响因素分析。《护理研究》，9（34），1646-1648。
doi:CNKI:SUN: SXHZ.0.2020-09-036.
- 刘金荣（2014）。残疾人高等教育学校支持体系研究。《长春大学学报》，9（24），1271-1275。doi:CNKI:SUN:CDXB.0.2014-09-027.
- 刘丽娜（2012）。《学生课堂参与研究》。[硕士学位论文，华东师范大学]，知网空间网，
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10269-1012435246.htm>。
- 刘倩、孙悦、陈敏濡(2020)。大学生集体活动参与度状况及与社会支持的相关研究。《心理月刊》，15（17），73-75。doi:10.19738/j.cnki.psy.2020.17.025.
- 刘书吟、罗明丽、张俊豪（2017）。不同座位小学生课堂参与的差异性探究。《学苑》，（14），108-110。doi:CNKI:SUN:XYJK.0.2017-14-073.
- 刘婷婷（2017）。教育研究领域中间卷调查法的应用。《新校园（上旬刊）》，（10），48-49。doi:CNKI:SUN:XINS.0.2017-10-037.
- 龙奕丹（2020）。《海外中国留学生动机与对策之研究——以泰国格乐大学为例》。[硕士学位论文，格乐大学]，谷歌学术网，
https://mis.krirk.ac.th/librarytext/Chian%20M.ED/2020/F_YIDAN_%20LONG.pdf。
- 卢莲荣（2018）。引导学生形成稳定情绪的实践与思考。《广西教育》，17，91-92。
doi:CNKI:SUN:GXJY.0.2018-17-038.
- 卢路曼（2016）。《中学生课堂参与问卷的编制及影响性因素研究》。[硕士学位论文，山西师范大学]，知网空间网，
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10118-1016100555.htm>
- 鲁志鲲（1993）。问卷调查法。《中小学管理》，（5），54-57。
<https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-ZXXG199305024.htm>
- 罗乐（2011）。《脑瘫学生学校适应与学校支持系统有效指标研究》。[硕士学位论文，重庆师范大学]，知网空间网
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10637-1011103804.htm>
- 罗乐、向友余（2011）。脑瘫学生学校适应与学校支持系统的相关研究。《中国特殊教育》，7，18-22。doi:CNKI:SUN:ZDTJ.0.2011-07-006.
- 罗式胜（1994）。《文献讲学概论》。中山大学出版社。
- 孟晶、周文玉（2014）。农村小学数学新教师专业发展需求与学校支持研究。《好家长》，18，67-71。doi:CNKI:SUN:HJZH.0.2014-18-028.
- 裴娣娜（2000）。主体参与的教学策略——主体教育·发展性教学实验室研究报告之一。《学科教育》，（1），8-11。doi:10.14082/j.cnki.1673-1298.2000.01.001.
- 钱宇航、高建邦、黄景鹏（2018）。大学生课堂参与积极性不高的原因分析及其对策研究。《智库时代》，（45），15-16。doi:CNKI:SUN:ZKSD.0.2018-45-008.
- 邱皓政（2006）。《量化研究与统计分析》。五南图书出版公司。

- 邱皓政 (2009)。科学研究与量化方法。《量化研究与统计分析》。重庆大学出版社。
- 邱皓政 (2013)。《量化研究与统计分析: SPSS (PASW) 数据分析范例解析》。重庆大学出版社。
- 申海艳、王惠平、周霏、陈晋东、邓露 (2020)。2019 冠状病毒病疫情期间医护人员心理健康状况。《中南大学学报》, 45 (6), 633-640。
doi:CNKI:SUN:HNYD.0.2020-06-005.
- 沈群、戴娇娇、张春辉 (2020)。疫情下在线翻转课堂教学实践*——以中药学专业医药市场营销学为例。《中医教育》, 39 (4), 18-21。
doi:CNKI:SUN:ZYJI.0.2020-04-005.
- 沈姝涵、陈奕桦 (2017)。在泰中国留学生跨文化适应程度与心理幸福感的关系研究。《教育教学论坛》, (19), 82-86。doi:CNKI:SUN:JYJU.0.2017-19-038.
- 石磊 (2013)。《大学生的学校层面的社会支持对学校归属感的影响研究》。[硕士学位论文, 华中科技大学], 知网空间网,
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10487-1014029914.htm>.
- 宋翠利 (2011)。《小学生课堂参与, 自我概念与学业成绩的关系研究》[硕士学位论文, 河南师范大学], 知网空间,
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10476-1012281508.htm>
- 苏霞、李忠晓、董振华 (2016)。性别在大学生领悟社会支持与生涯适应力关系中的调节作用。《中国心理卫生杂志》, (2), 152-157。
doi:CNKI:SUN:ZXWS.0.2016-02-024.
- 孙彩云 (2016)。《干预寻求态度, 学校支持对流动青少年心理健康的影响研究》[硕士学位论文, 重庆大学], 知网空间网
<https://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10611-1016907544.htm>
- 孙静、熊伟、潘瑾 (2020)。重大突发公共卫生事件中临床医学工程师职责探讨。《中国医疗设备》, 35(6), 112-116。doi:CNKI:SUN:YLSX.0.2020-06-029.
- 孙燕君 (2007)。引导学生参与课堂评价, 构建和谐数学课堂。《教育实践与研究 (小学版)》, 1, 44-48。doi:CNKI:SUN:JYSX.0.2007-01-020.
- 孙娱 (2016)。课堂参与问卷编制。《高等教育》, 7, 22。
doi:CNKI:SUN:XYYY.0.2016-07-019.
- 田静 (2011)。影响大学英语课堂参与的情感因素。《价值工程》, 30 (32), 217。
doi:10.14018/j.cnki.cn13-1085/n.2011.32.108.
- 汪娟、何奎莲 (2020)。新冠肺炎疫情下大学生情绪反应和领悟社会支持研究。《宜宾学院学报》, 20(4), 21-26。doi:10.19504/j.cnki.issn1671-5365.2020.04.005.
- 汪玉侠、齐钦 (2012)。大学生课堂学习投入现状及影响因素调查研究——以一新建地方本科院校为例。《教学研究》, 35 (2), 16-22。
doi:CNKI:SUN:JIYJ.0.2012-02-007.
- 王蓓蓓 (2014)。《小学师生沟通存在的问题及对策研究》。[硕士学位论文, 南京师范大学], 知网空间网
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10319-1015669833.htm>
- 王会成 (2011)。体操动作练习对体育专业学生恐惧心理的成因及对策研究。《科技信息》, 2, 290-291。doi:CNKI:SUN:KJXX.0.2011-02-262.
- 王荣雪 (2014)。《延边地区小学教师职业生涯规划能力与学校支持相关研究》。[硕士学位论文, 延边大学], 知网空间网,
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10184-1014358361.htm>

- 王珊、潘亦宁 (2017)。论学生课堂教学参与“边缘化”的发生机制——基于个案的课堂话语分析。《教育理论与实践》, 37 (14), 44-46。
doi:CNKI:SUN:JYLL.0.2017-14-014.
- 王一牛、罗跃嘉 (2003)。突发公共卫生事件下心境障碍的特点与应对。《心理科学进展》, 11(4), 387-392。doi:CNKI:SUN:XLXD.0.2003-04-005.
- 王悦、杨媛媛、李少闻、雷晓梅、杨玉凤 (2020)。大学生对新型冠状病毒肺炎的恐惧情绪反应调查。《预防医学》, 32 (5), 446-449。
doi:10.19485/j.cnki.issn2096-5087.2020.05.004.
- 王志友 (2018)。家庭支持和学校支持对初中生学业成绩的影响——基于抑郁的中介效应研究。[硕士论文, 南京大学], 中国知网,
<https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&dbname=CMFD201802&filename=1018169921.nh&v=IUoZIM5jZ52WOiGzLVsvLkwwluzhr%25mmd2B%25mmd2BBd8u7islU6uxLnqLKa0Sb9pP9o1H4gztc>。
- 危娟、刘洁英、张莉芳、吴艳萍、符春风 (2016)。分娩恐惧量表的汉化及信效度检测。《护理学杂志》, 31 (2), 81-83。doi:CNKI:SUN:HLXZ.0.2016-02-035.
- 沃建中 (2014)。破解孩子的“谎言”。《家庭之友: 爱侣》, (7), 61-61。
doi:CNKI:SUN:JTAL.0.2014-07-064.
- 吴明隆 (2011)。SPSS 统计应用学习实务: 问卷分析与应用统计(第三版)。易习图书。
- 吴全民 (2002)。浅谈职业学校实习指导。《中国职业技术教育》, 15, 225。
doi:CNKI:SUN:ZONE.0.2002-15-026.
- 解文君、张帅、刘毅、张慧娟、刘桂英、王蓓、刘杰、刘玉秋、关伟、董晓燕、王晓红 (2019)。造血干细胞移植患者抗逆能力与创伤后生长的社会支持和应对方式。《护理学杂志》, 26 (3), 73-78。doi:10.16460/j.issn1008-9969.2019.03.073
- 徐平利、宋晶 (2019)。深职院——华为“课证共生共长”人才培养模式的经验与启示。《中国职业技术教育》, 4, 15-18。doi:CNKI:SUN:ZONE.0.2019-04-003.
- 徐晟、闫灿灿、吴捷、周雪梅、吴梦瑄 (2015)。老年人死亡恐惧量表的编制。《中国临床心理学杂志》, 23 (1), 7-12。
doi:10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.01.002.
- 薛清梅 (2015)。课堂参与, 学业表现和学习体验--基于会计硕士专业课程的实验研究。《学位与研究生教育》, 5, 23-28。doi:10.16750/j.adge.2015.05.007.
- 严霞、兰雅文 (2009)。愤怒和恐惧情绪对青少年风险决策行为影响研究。《保健医学研究与实践》, 6 (4), 26-44。doi:CNKI:SUN:GXBJ.0.2009-04-009.
- 杨娟、邵凡 (2020)。大学生课堂参与类型与学业收获——基于追随力模型的分析。《东北大学学报(社会科学版)》, 22 (4), 104-111。
doi:10.15936/j.cnki.1008-3758.2020.04.014.
- 姚碧霞 (2011)。大学生医疗保障问题探析。[硕士论文, 武汉科技大学], 知网空间网 <https://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-11915-1011199266.htm>
- 叶继元 (2005)。《学术规范通论》。华东师大出版社。
- 曾庆、郑希付 (2018)。厌恶与恐惧情绪习得的性别差异研究: 一项 ERP 研究。《心理与行为研究》, 16 (5), 624。
- 尹忠泽、王梦云 (2018)。中学生课堂参与问卷的编制。《中小学心理健康教育》, 24, 14-19。doi:CNKI:SUN:ZXK.0.2018-24-004.

- 应金柱 (2016)。学校支持对本科生学校归属感的影响研究。[硕士学位论文, 华中科技大学], 知网空间网,
<https://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10487-1016780964.htm>。
- 余江民 (2016)。四川省免费师范生学习投入的学校支持研究。[硕士学位论文, 四川师范大学], 知网空间网,
<http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10636-1016096215.htm>。
- 袁立新、张积家、林丹婉 (2008)。班级环境对初中生心理健康的影响。《中国学校卫生》, 29 (1), 59-60。doi:CNKI:SUN:XIWS.0.2008-01-040。
- 袁立新、张积家、陈曼 (2008)。幽默感对压力事件与心理健康关系的调节作用。《中国临床心理学杂志》, 16 (6), 576-578。doi:CNKI:SUN:ZLCY.0.2008-06-007。
- 张冰、王垒、朱婷、肖玮 (2019)。虚拟现实诱发恐惧情绪对风险决策的影响。《职业与健康》, (9), 13。doi:10.13329/j.cnki.zyyjk.2019.0317。
- 张慧婧、陈润卿 (2017)。大学生课堂参与存在的问题及对策分析——基于符号互动论视野。《未来与发展》, 8, 96-99。doi:CNKI:SUN:WLYF.0.2017-08-018。
- 张静 (2012)。论大学生参与社会实践的安全保障机制。《学术交流》, 12, 219。doi:CNKI:SUN:XSJL.0.2012-12-054。
- 张娟娟 (2016)。大学生课堂有效参与研究。[硕士学位论文, 华中农业大学], 知网空间网 <https://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10504-1016151397.htm>
- 张琳琳、赵俊峰 (2014)。来华留学生跨文化教育课程研究。《外语学刊》, 5, 122。doi:10.16263/j.cnki.23-1071/h.2014.05.038。
- 张书朋、张庆垚、李彩娜 (2015)。领悟社会支持性别差异的元分析。《心理发展与教育》, 31 (4), 393-401。doi:10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2015.04.02。
- 张卫东、刁静 (2004)。正、负性情绪的跨文化心理测量: PANAS 维度结构检验。《心理科学》, 27 (1), 77-79。doi:10.16719/j.cnki.1671-6981.2004.01.020。
- 张旭 (2014)。大学生课堂参与现状及影响因素研究。[博士学位论文, 苏州大学], 知网空间网 <http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10285-1014299022.htm>
- 张燕 (2018)。贵州省特殊教育教师职业认同与学校支持研究。[硕士学位论文, 四川师范大学], 知网空间网,
<https://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10636-1018157602.htm>
- 张烨、周大军 (2004)。大学英语学生课堂参与模式研究。《外语界》, 6, 28-33。doi:CNKI:SUN:WYJY.0.2004-06-004。
- 赵万霞、辛暖、赵伟 (2003)。改进来华留学生教育提升办学国际化水平。《中国高等教育》, 15 (20), 41-42。doi:CNKI:SUN:ZGDJ.0.2003-20-016。
- 赵阳子 (2018)。国际学生辅导员专业化职业化发展瓶颈与应对。《教育评论》, (5), 110-113。doi:CNKI:SUN:JYPL.0.2018-05-026。
- 赵宇飞 (2019)。教师认可与学生课堂参与的关系研究——基于课堂情绪的中介作用。《教育观察》, (10), 3-7。doi:10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2019.10.001
- 郑晶晶、王争录 (2014)。高等职业学校招生难的原因及对策分析。《河南科技学院学报》, (12), 125-128。doi: 10.3969/j.issn.1673-6060.2014.12.013
- 郑文奇、王真真 (2020)。基于扎根理论的大学生课堂参与作用机制研究。《煤炭高等教育》, 38 (2), 69-75。doi:10.16126/j.cnki.32-1365/g4.2020.02.012。
- 周小东 (2020)。新型冠状病毒肺炎患者焦虑恐惧心理的防治措施。《解放军医药杂志》, 32 (2), 3-5。doi:10.3969/j.issn.2095-140X.2020.02.002。

- 邹国振 (2005)。学校支持体系之构建——以促进贫困大学生心理健康发展为中心。《教育评论》, 1, 32-36。doi:CNKI:SUN:JYPL.0.2005-01-011.
- 左敏、赵静 (2019)。汉区少数民族医学生课堂参与及文化心理因素相关研究。《成都中医药大学学报(教育科学版)》, 21 (2), 29-39
doi:CNKI:SUN:CDYY.0.2019-02-011.
- 梁飞、李红、王福顺 (2020)。基本情绪的电生理活动:来自 ERP 的证据。《应用心理学》, 27(1), 42-56。http://www.appliedpsy.cn/CN/Y2021/V27/I1/42
- Adolphs R. (2013). The biology of fear. *Current Biology*, 23(2), R79–R93.
https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.11.055
- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9.
https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8
- Akdeniz, G., Kavakci, M., Gozugok, M., Yalcinkaya, S., Kucukay, A., & Sahutogullari, B. (2020). A Survey of Attitudes, Anxiety Status, and Protective Behaviors of the University Students During the COVID-19 Outbreak in Turkey. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 695. https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00695
- Aziz, F., Quraishi, U., & Kazi, A. S. (2018). Factors behind Classroom Participation of Secondary School Students (A Gender Based Analysis). *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 211-217. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060201
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16, 74-94.
https://doi.org/10.1007/BF02723327
- Banuls, M. C., Blatt, R., Catani, J., Celi, A., Cirac, J. I., Dalmonte, M., & Zoller, P. (2020). Simulating lattice gauge theories within quantum technologies. *The European Physical Journal D*, 74(8), 1-42.
https://doi.org/10.1140/epjd/e2020-100571-8
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., & Lu, L. (2020). 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *The Lancet*, 395(10224), e37-e38.
https://doi.org/10.1016/j.lancet.2020.101990
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918-1942.
https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319.htm
- Beyth-Marom, R., Saporta, K., & Caspi, A. (2005). Synchronous vs. asynchronous tutorials: Factors affecting students' preferences and choices. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(3), 245-262.
https://doi.org/10.1080/15391523.2005.10782436
- Caspi, A., Chajut, E., & Saporta, K. (2008). Participation in class and in online discussions: Gender differences. *Computers & Education*, 50(3), 718-724.
https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.003
- Chen, P., Wang, H., You, X., Chen, D., & Chew, R. S. Y. (2020). Mental Health Issues of International Mainland Chinese College Students in Thailand. *Journal of Studies in International Education*. https://doi.org/10.1177/1028315320964288

- Chen, P., You, X., & Chen, D. (2018). Mental Health and Cross-Cultural Adaptation of Chinese International College Students in a Thai University. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 133-142. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p133>
- Cheng, L. P., Leong, Y. H., & Toh, W.Y. K. (2021). Singapore Secondary School Mathematics Teachers' Selection and Modification of Instructional Materials for Classroom Use. In Berinderjeet Kaur, Yew Hoong Leong(eds). *Mathematics Instructional Practices in Singapore Secondary Schools* (pp.205-230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-8956-0_11
- Clark, L. A., Watson, D., & Leeka, J. (1989). Diurnal variation in the positive affects. *Motivation and Emotion*, 13(3), 205-234. <https://doi.org/10.1007/BF00995536>
- Clark, N. (2014). *Education in Thailand*. World Education News & Reviews.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754-761. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.5.754>
- Crombie, G., Pyke, S. W., Silverthorn, N., Jones, A., & Piccinin, S. (2003). Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context. *The Journal of Higher Education*, 74(1), 51-76. <https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11777187>
- Fassinger, P. A.(1995). Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 82-96. <https://doi.org/10.1080/00221546.1995.11774758>
- Fernquest, J., & Wangkiat, P. (2016). *New wave of Chinese coming to live in Thailand*. <https://www.bangkokpost.com/learning/advanced/1093148/new-wave-of-chinese-coming-to-live-in-thailand>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Goyal, K., Chauhan, P., Chhikara, K., Gupta, P., & Singh, M. P. (2020). Fear of COVID 2019: First suicidal case in India!. *Asian Journal of Psychiatry*, 49, 2-7. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101989>
- Haghighi, S., & Tous, M. D. (2014). Attitudes towards student support system in distance learning: a questionnaire survey. *Styles of Communication*, 6(1), 54-72.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). In Hair, Joseph F(eds). *Multivariate Data Analysis* (pp. 207-219). Prentice hall.
- Hall, R. V., Lund, D., & Jackson, D. (1968). Effects of teacher teacher attention on study behavior *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-1>
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. Sage.

- House, J. S., Umberson, D., & Landis, K. R. (1988). Structures and processes of social support. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 293-318. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001453>
- Jaroensubphayanont, N. (2014 March 6). *The international student policy in Thailand and its implications on the 2015 ASEAN economic community*. Southeast Asian Studies in Asia from Multidisciplinary, Kunming, China. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2191.9447>.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., ... & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- King, M., Morison, I., Reed, G., & Stachow, G. (1999). Student feedback systems in the business school: a departmental model. *Quality Assurance in Education*. <https://doi.org/10.1108/09684889910269588>
- Kline, R. B. (1998). Software review: Software programs for structural equation modeling: Amos, EQS, and LISREL. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(4), 343-364. <https://doi.org/10.1177/073428299801600407>
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. In Fred M. Newmann (Eds.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp.11-39). Teachers College Press.
- Lazzerini, M., Barbi, E., Apicella, A., Marchetti, F., Cardinale, F., & Trobia, G. (2020). Delayed access or provision of care in Italy resulting from fear of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), e10-e11. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30108-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30108-5)
- Lebel, R. D. (2016). Overcoming the fear factor: How perceptions of supervisor openness lead employees to speak up when fearing external threat. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 135, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2016.05.001>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 420-421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).
- Lin, M. W., & Cheng, Y. (2020). Policy actions to alleviate psychosocial impacts of COVID-19 pandemic: Experiences from Taiwan. *Social Health and Behavior*, 3(2), 72. https://doi.org/10.4103 / SHB.SHB_18_20
- Lu, R., Zhao, X., Li, J., Niu, P., Yang, B., Wu, H., Wang, W., Song, H., Huang, B., Zhu, N., Bi, Y., Ma, X., Zhan, F., Wang, L., Hu, T., Zhou, H., Hu, Z., Zhou, W., Zhao, L., Chen, J., Tan, W. (2020). Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. *The Lancet*, 395(10224), 565-574. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30251-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30251-8)
- Lyons, P.R. (1989). Assessing classroom participation. *College Teaching*, 37(1), 36-38. <https://doi.org/10.1080/87567555.1989.10532154>

- Mak, I. W., Chu, C. M., Pan, P. C., Yiu, M. G., Ho, S. C., & Chan, V. L. (2010). Risk factors for chronic post-traumatic stress disorder (PTSD) in SARS survivors. *General Hospital Psychiatry*, 32(6), 590-598. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2010.07.007>
- Masuyama, A., Shinkawa, H., & Kubo, T. (2020). Validation and psychometric properties of the Japanese version of the fear of COVID-19 scale among adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00368-z>
- Michael, R. (2018, February 6). *Education in Thailand*. World Education News + Reviews. <https://wenr.wes.org/2018/02/education-in-thailand-2modeling>
- Mustapha, S. M., & Abd Rahman, N. S. N. (2011). Classroom participation patterns: A case study of Malaysian undergraduate students. *International Journal for Educational Studies*, 3(2), 145-158. <https://doi.org/10.2121/edu-ijes.v3i2.234.g233>
- Nguyen, H. T., Do, B. N., Pham, K. M., Kim, G. B., Dam, H., Nguyen, T. T., Nguyen, T., Nguyen, Y. H., Sørensen, K., Pleasant, A., & Duong, T. V. (2020). Fear of COVID-19 Scale-Associations of Its Scores with Health Literacy and Health-Related Behaviors among Medical Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 2-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114164>
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. In: Wolman B.B. (eds), *Clinical Diagnosis of Mental Disorders* (pp. 97-146). Springer https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4_4
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290. <http://www.jstor.org/stable/40171413>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N., & Isralowitz, R. (2020). COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-6. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00283-3>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shultz, J. M., Baingana, F., & Neria, Y. (2015). The 2014 Ebola outbreak and mental health: current status and recommended response. *JAMA*, 313(6), 567-568. <https://doi.org/10.1001/jama.2014.17934>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of Motivation at School* (pp. 223-245). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Taha, S. A., Matheson, K., & Anisman, H. (2014). H1N1 was not all that scary: Uncertainty and stressor appraisals predict anxiety related to a coming viral threat. *Stress and Health, 30*(2), 149-157. <https://doi.org/10.1002/smi.2505>
- Thompson, B. L., Waltz, J., Croyle, K., & Pepper, A. C. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 43*(7), 1786-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.017>
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School among Adolescents: The Role of Self-System Factors. *Journal of Adolescence, 45*, 138-148. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.003>
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 34*(4), 414-424. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.4.414>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8*(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 97*(3), 346-353. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.97.3.346>
- Weaver, R. R., & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education, 76*(5), 570-601. <http://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772299>
- Walker, B., Gunderson, L., Kinzig, A., Folke, C., Carpenter, S., & Schultz, L. (2006). A handful of heuristics and some propositions for understanding resilience in social-ecological systems. *Ecology and Society, 11*(1), 13. <https://www.jstor.org/stable/26267801>
- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research, 288*, 113003. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003>
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X., & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry, 29*(6), 749-758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>

附錄一：問卷

一. 基本資料

請您依照個人之情況，在符合的選項□內打勾「√」：

1. 您的性別是： 男 女

二. 恐懼情緒的量表

恐懼冠狀病毒-19 量表 (FCV-19S)		非 常 不 同 意	不 同 意	一 般	同 意	非 常 同 意
1	我最害怕冠狀病毒-19					
2	考慮冠狀病毒-19 使我不舒服					
3	當我想到冠狀病毒 19 時，我的手變得濕冷。					
4	我擔心會因為冠狀病毒 19 而喪命。					
5	在社交媒體上觀看有關冠狀病毒 19 的新聞和故事時，我會感到緊張或焦慮。					
6	我無法入睡，因為我擔心會感染冠狀病毒-19。					
7	當我想到獲得冠狀病毒-19 時，我的心臟加速或急速地跳動					

三. 课堂参与量表

课堂参与量表			非常不同意	不同意	一般	同意	非常同意
行为参与	1	我努力在本节课中取得好成绩。					
	2	在这上课, 我尽力而为。					
	3	我在课堂上注意。					
情感参与	4	当我上这堂课时, 我感觉很好。					
	5	什么时候我们在这课堂上从事一些工作, 我感到很感兴趣。					
	6	我喜欢在这堂课中学习新事物。					
认知参与	7	在开始在这堂课的作业中, 我试图找出最好的方法。					
	8	在本课程中, 我会跟踪自己对工作的了解程度, 而不是只要我得到正确的答案。					
	9	如果我正在工作我很难理解这节课中的内容改变我学习材料的方式。					
自主参与	10	在上课时, 我问帮助我学习的问题。					
	11	我让老师知道我是有什么有兴趣。					
	12	在这课堂上, 我表达了自己的偏好, 意见。					

四. 学校支持问卷

		学校支持量表				
		非 常 不 同 意	不 同 意	一 般	同 意	非 常 同 意
A	1	我对我收到的及时反馈感到满意。				
	2	我对充分获得教师的咨询感到满意。				
	3	我对轻松访问视频感到满意。				
	4	我对轻松访问音频工具感到满意。				
	5	我对图书馆的材料感到满意(例如: 书籍、期刊等)。				
	6	我对完成我的作业所花的时间感到满意。				
	7	我对任务的适当性感到满意。				
	8	我对财政支持的程度感到满意。				
	9	我对入学支持的程度感到满意				
	10	我对安置支持的程度感到满意				
B	11	学习者的需求和期望的哪些方面被忽视或忽视?				
	12	学生支持体系哪些方面必须完善?				