





MasterDissertationof2010

University Code: 10269

Registered Number: 51083200023

East China Normal University

The relationship between Parental factors and academic self-regulation

Department: Psychology and Cognitive Science

Major: Developmental and Educational Psychology

Research Field: Learning Psychology

Supervisor Prof: Wu Qinglin

Candidate: Guo Mingchun

May 2011, Shanghai



华东师范大学学位论文原创性声明

郑重声明：本人呈交的学位论文《父母因素与学习自我调节的关系》，是在华东师范大学攻读硕士/博士（请勾选）学位期间，在导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确说明并表示谢意。

作者签名：郭明春

日期：2011年5月22日

华东师范大学学位论文著作权使用声明

《父母因素与学习自我调节的关系》系本人在华东师范大学攻读学位期间在导师指导下完成的硕士/博士（请勾选）学位论文，本论文的研究成果归华东师范大学所有。本人同意华东师范大学根据相关规定保留和使用此学位论文，并向主管部门和相关机构如国家图书馆、中信所和“知网”送交学位论文的印刷版和电子版；允许学位论文进入华东师范大学图书馆及数据库被查阅、借阅；同意学校将学位论文加入全国博士、硕士学位论文共建单位数据库进行检索，将学位论文的标题和摘要汇编出版，采用影印、缩印或者其它方式合理复制学位论文。

本学位论文属于（请勾选）

1. 经华东师范大学相关部门审查核定的“内部”或“涉密”学位论文，于 年 月 日解密，解密后适用上述授权。

2. 不保密，适用上述授权。

导师签名

吴文娟

本人签名

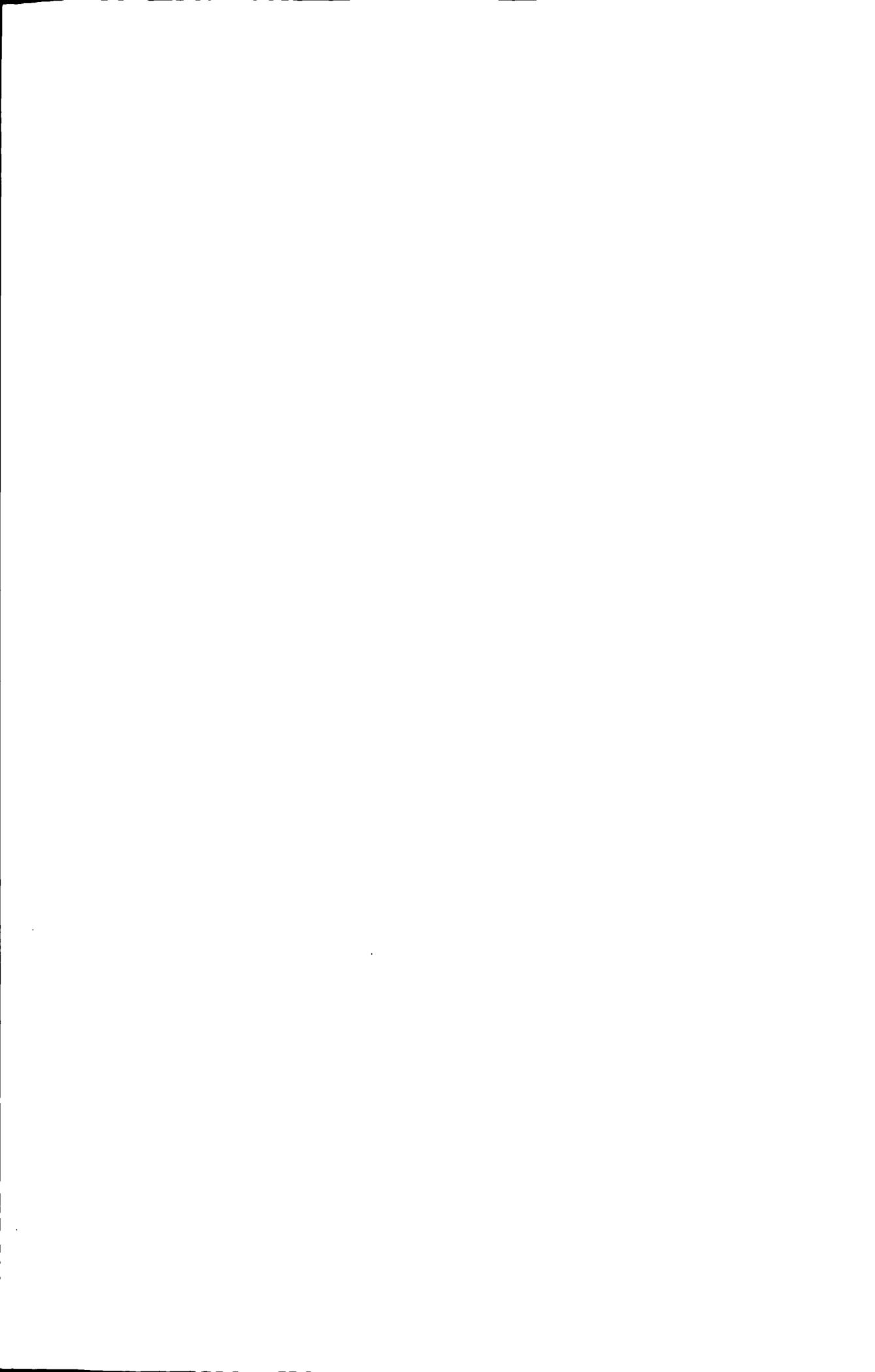
郭明春

2011年5月22日



郭明春硕士学位论文答辩委员会成员名单

姓名	职称	单位	备注
李维	教授	上海社会科学院	主席
袁军	教授	上海师范大学	
杨向东	副教授	华东师范大学	



摘要

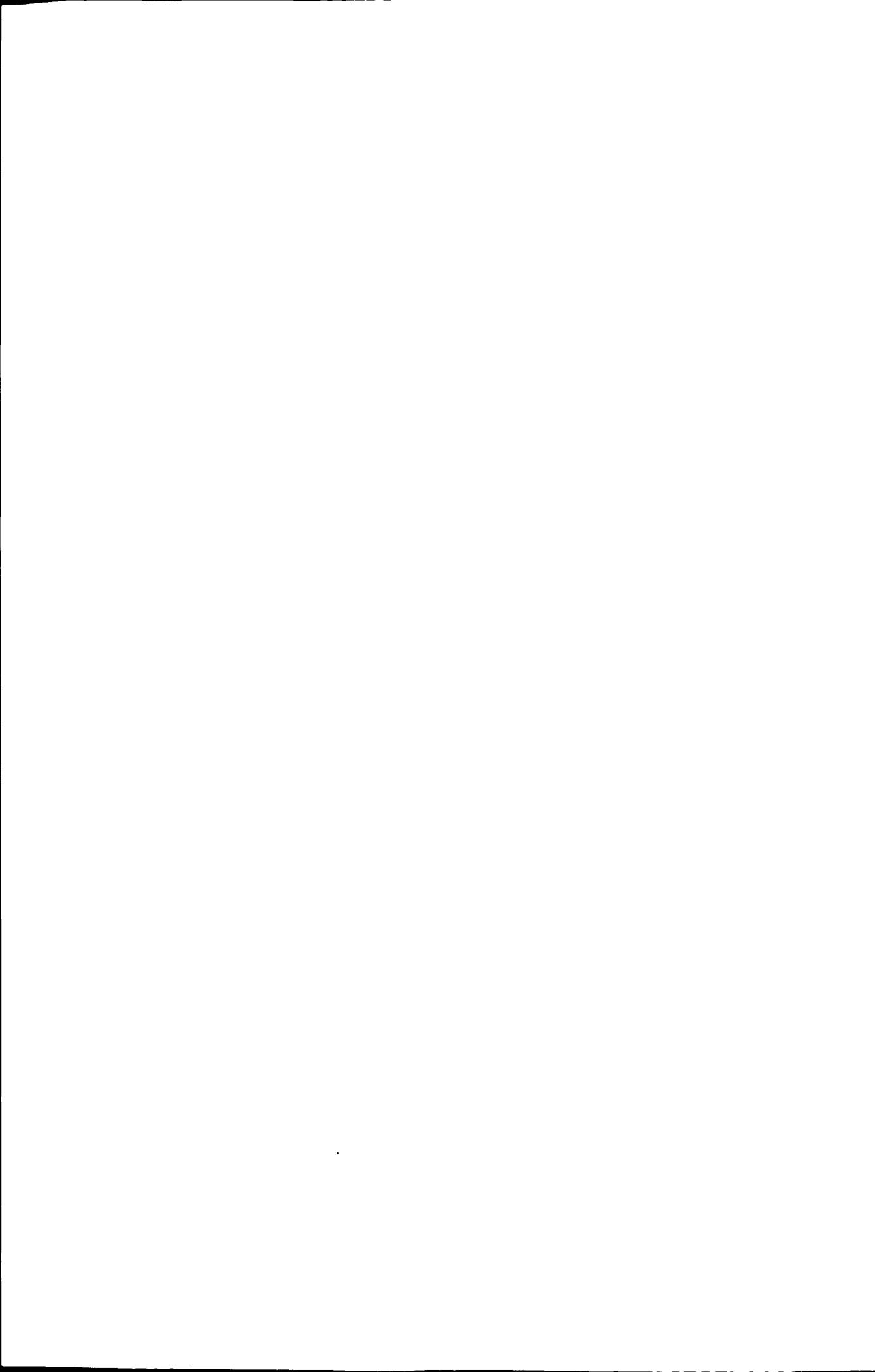
以往的研究对父母因素和子女学习动机的关系研究进行了较多的探究,然而却没有探究父母学业期望和学习自我调节的关系,对父母参与和学习调节的关系也少有研究涉及。尤其是对父母教养风格在其中可能起调节作用还缺乏研究进行验证。

为了弥补现有研究的缺陷,本研究采用调查研究的方法,对小学生和高中生进行了问卷调查,测查了学生自我报告的父母学业期望、父母期望行为、父母教养风格及其学习自我调节。为了获得本土化的测量工具,本研究自编了父母学业期望问卷和父母期望行为问卷,获得了良好的信度。本研究探究了小学生和高中生的父母学业期望和学习自我调节的关系,对父母教养风格在其中所起的调节作用进行了验证;也考察了小学生父母期望行为和学习自我调节的关系,验证了父母教养风格在其中所起的调节作用。

研究表明:小学生的父母学业期望能正向预测其学习调节的自主性;父母教养风格在小学生的父母学业期望和学习自我调节之间不具有调节作用。而高中生的父母学业期望能负向预测其学习调节的自主性,父母教养风格在高中生的父母学业期望和学习自我调节之间不起调节作用。父母学业期望对高中生学习自主性的预测力小于其对小学生学习自主性的预测力。父母学习支持能预测小学生的学习自主性,而父母教养风格在小学生的父母期望行为和学习自我调节之间没有调节作用。

在本研究的基础上,我们对研究结果进行了讨论。指出了本研究所具有的缺陷,也为将来的研究提出了展望。

关键词: 父母学业期望、父母期望行为、父母教养风格、学习自我调节



Abstract

A great deal of research had examined the relationship between parental factors and children's academic motivation, yet few researchers had paid attention to the relationship between parental academic expectations and students' academic self-regulation and the relationship between parental behaviors that reflect their expectations and students' academic self-regulation. In particular, little empirical research had tried to confirm the moderating role of parenting styles in the relationships.

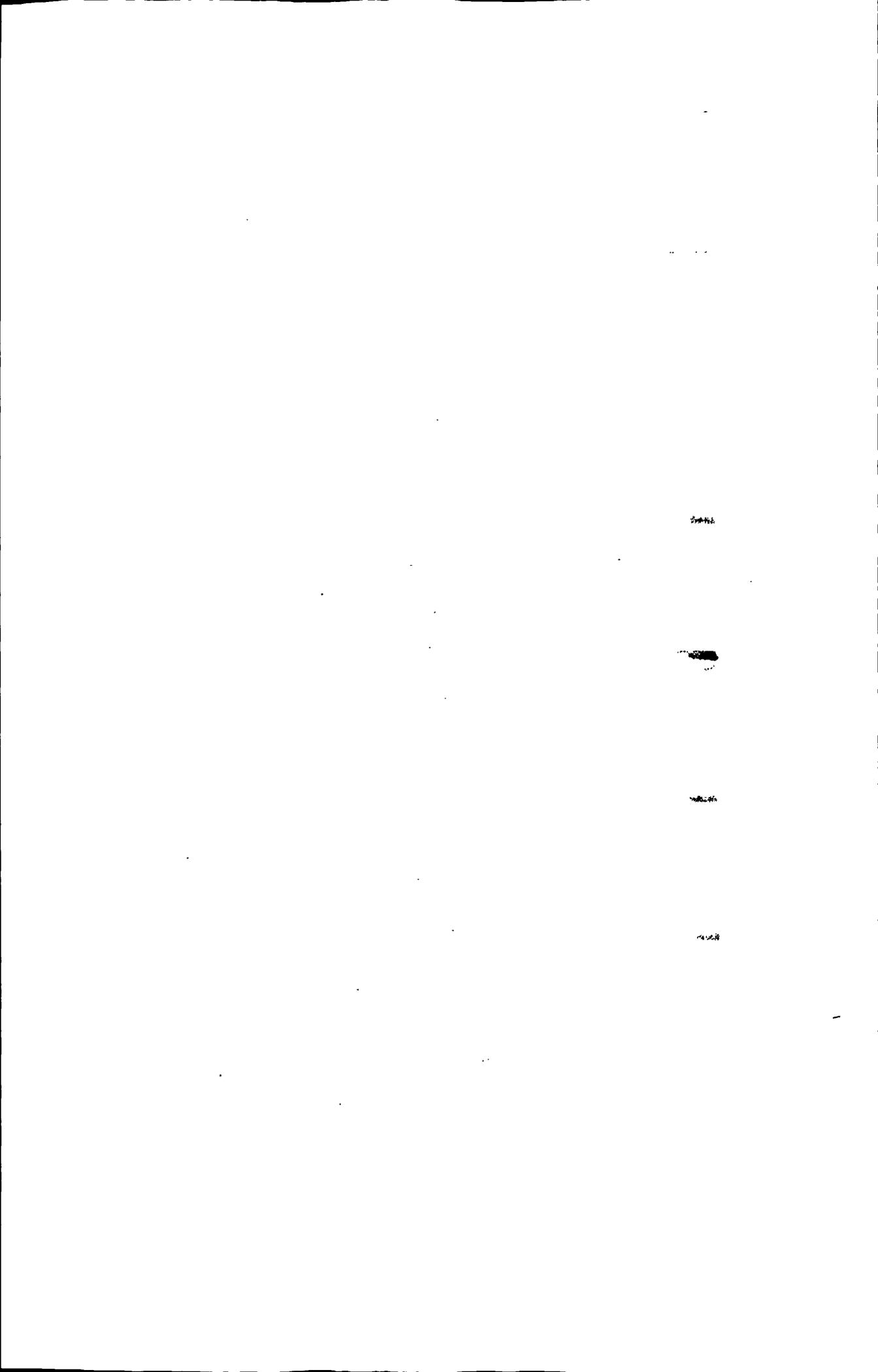
To remedy the existing literature, this study employed questionnaires to assess students' perceptions of their parents' academic expectations, parental relevant behaviors, parenting styles and academic self-regulation. It also designed two indigenous questionnaires to assess students' perception of parental academic expectations and relevant parental behaviors. The study examined the relationship between parental academic expectation and students' academic self-regulation, especially the moderating role of parenting styles in the relationship for both primary school students and high school students. It also examined the relationship between parental behaviors in the academic area of primary students and their academic self-regulation, and the moderating role of parenting styles in the relationship.

The results indicated that for primary school students, parental academic expectations and parental relevant behaviors both positively predicted their learning autonomy. However, contrary to the hypothesis, there was no significant moderating effect of parenting styles in the relationships. While for high school students, parental academic expectations negatively predicted their learning autonomy, and the predictability was weaker than that for primary school students. Moreover, there was no moderating effect of parenting styles in this relationship. We discussed the limitations of this study and pointed out the direction for future research.

Key Words: parental academic expectations, parental behaviors, parenting styles, academic self-regulation



6 研究的不足和展望	35
7 附录	37
附录 1:	37
附录 2:	40
附录 3:	43
8 参考文献	44
致谢	49



1 文献综述

2010 年上半年, 中国青少年研究中心(金文婕, 2010)发布的中日韩美四国高中生学习意识与状况比较研究显示, 约 1/4 的父母要求孩子成绩在班级前 10 名。而且, 六成多父亲和七成多母亲非常关心孩子的学习成绩, 和美国比例相当, 但远高于日韩。中国父母对于子女学业的高期望可见一斑。Yamamoto 和 Holloway (2010) 对多个研究的综述也表明, 亚裔美国父母较其他种族的美国父母对子女具有更高的学业期望。事实上, 中国父母对于子女表现出的高期望早以为中国社会所认识, 只不过对于这种期望的实证研究较为少见。研究发现, 父母具有高期望的学生能够取得更好的学习成绩, 比父母低期望的学生在学习上坚持得更久 (Davis-Kean, 2005; Pearce, 2006); 而且父母的高期望还与学生的学习动机、学业和社会性弹性以及进入大学学习的愿望有关 (Hosler & Stage, 1992; Peng & Wright, 1994; Reynolds, 1998)。可见, 父母期望能对子女产生各种各样的影响。因此, 有必要对中国父母的学业期望进行实证研究, 以窥探这种期望对中国学生所产生的影响。更进一步, 则可以研究这种影响所发生的内在机制。

研究者除了关注父母期望与子女学习的关系以外, 还对父母的其他变量与子女学习的关系做了较为全面的研究。Spera (2005) 回顾了过去的研究, 发现父母教养风格、父母监督、父母参与、以及父母的教养目标、价值观和对子女的期望均与子女的学业成就有关。可见, 与父母相关的多个因素和子女的学业成就存在着关联。Darling 和 Steinberg (1993) 分析了父母的相关变量, 认为父母的目标和价值观、父母教养风格和父母教养行为是父母对子女产生影响的核心变量。两位学者还在前人工作的基础上, 建立了一个整合的模型, 提出了这些变量之间的理论关系。按照 Darling 和 Steinberg 的理论, 就可以推论: 父母学业期望、父母表现期望的行为、以及父母的教养风格可能存在着某种内在的关系, 它们对子女学习的影响存在着某种交互作用, 从而影响着子女的学习行为和学习结果。然而, 目前还缺乏研究对这种可能性进行探究。

1.1 父母教养风格的背景模型

在父母教养风格的背景模型中, Darling 和 Steinberg (1993) 主要梳理了三个变量的关系: 父母的目标和价值观、父母教养风格和父母教养行为。父母目标既包括父母期望子女获得特定的技能和行为, 如有礼貌、社交能力和学习能力; 也包括父母致力于发展子女的各种综合特质, 如好奇心、批判思维与独立性等。父母教养风格是指父母向子女传达的综合态度, 这种态度构成一种情绪氛围, 父母的行为在这种氛围中得以表达。而父母教养行为则是指父母在特定情境下为达到特定目标所采取的行为或策略。父母教养风格是跨情境的, 描述了一系列情境下的亲子交互特征, 传达了父母对于子女而不是其行为的態度。而父母教养行为局限于特定情境, 是父母使子女达到其社会化目标的直接工具。

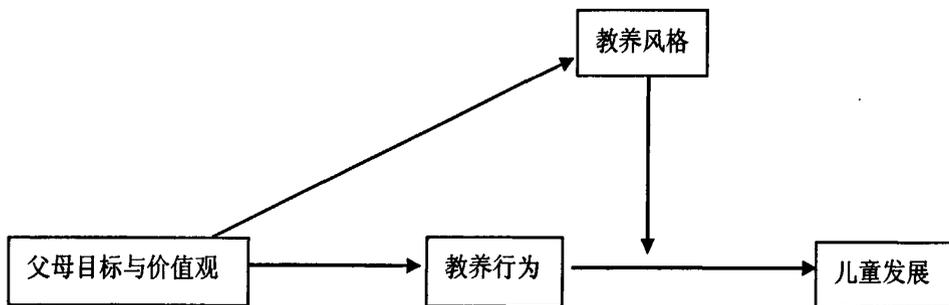


图 1 父母教养风格的背景模型

变量之间的关系如图 1 所示。父母的目标和价值观影响父母的教养风格和教养行为, 并通过教养行为间接影响子女的发展。父母教养行为对子女的行为与特征的发展产生直接的影响。而父母教养风格通过影响父母教养行为的有效性来影响子女的发展。即父母教养风格为父母教养行为提供背景, 它在具体的教养行为与儿童发展之间起着重要的调节作用。自该模型提出以来, 它已经成为了很多研究者考察变量之间关系时所使用的理论框架 (如 Spera, 2005; Spera, 2006; McPherson, 2009)。

1.2 父母目标与子女的学习动机

父母目标是父母期望子女达到的发展状态和结果的内在表征,并组织和指引父母朝向子女的教养行为(Austin, & Vancouver, 1996)。研究者(Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009)将父母对子女学习的目标取向区分为掌握目标定向和表现目标定向,然后考察父母的目标取向与子女成就目标定向的关系。父母的掌握目标定向是指父母期望并努力使子女发展和获得新的技能,强调子女对知识的理解与深度学习,以及不断提高自己;而父母的表现目标定向则指父母强调子女的学习成绩、强调子女展现能力或避免表现出能力缺乏。那么,父母的目标取向是否会影响子女的成就目标定向呢?研究表明(Gonida, Kisseoglou, & Voulala, 2007),父母的掌握目标定向能促进子女发展掌握目标,而父母的表现目标定向则能促进子女发展表现-接近目标与表现-避免目标。这一结果说明成就目标定向具有某种传递性,如果父母对子女的学习是掌握目标定向的,则其子女易发展掌握目标定向,而如果父母对子女的学习是表现目标定向的,则子女就发展表现-接近目标和表现-避免目标的动机。进一步的研究(Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007)还发现,父母的目标取向比教师的目标取向与中学生的成就目标定向有着更强的相关。

父母对子女学业上的期望(Yamamoto & Holloway, 2010)则多被定义为父母对子女的未来学业成就的现实信念和判断,这些成就反映在子女的课程分数和所取得的最高学历或者大学教育中。实际上,父母对于子女的学业期望反映了父母在子女学业方面的教养目标。因此,与父母的目标定向一样,子女对于自身学业的期望与父母期望也可能具有一致性。实证研究证实了这种一致性:在学业领域,父母对于子女的期望越高,则子女对自身的期望也越高,这种关联性不仅存在于一般美国人中(Rutchick, Smyth, Lopoo, & Dusek, 2009),还存在于拉丁裔美国人(Carpenter, 2008)、墨西哥裔美国人(Trusty, Planter, & Salazar, 2003)以及南非人(Beutel & Anderson, 2008)群体之中。Chen和Gregory(2010)的研究还发现,父母对9年级学生子女的学科成绩期望越高,学生在课堂上也表现得更为投入。中国的研究(程琳, 2010)也发现,父母对于子女学业表现的期望能

够预测初中生子女对学业的自我期望,而且子女的自我期望能够预测其学业成就,子女的自我期望在父母学业期望和其学业成就间起着一定的中介作用。因此,父母期望与子女自我期望的关联性不仅存在于其他文化中,也存在于中国文化中。

尽管现有的研究已经探究了父母的目标定向和子女目标定向的关系,也发现父母在子女学业上的期望与子女的自身期望具有一致性。然而,却没有研究探索父母对于子女的学业期望与其学习自我调节的关系。实际上,个体学习的自我调节相比成就目标定向和学习的自我期望而言,更能反映个体学习的内在心理状态。成就目标定向描述了个体对于学习的总体目标取向,而自我期望则反映了其对于自身学习的目标和愿望,均不能体现个体学习调节的内在动力。比较而言,学习自我调节能更好地体现个体学习的动力来源,而对这种心理动力的探究就能够更好的了解个体对于父母期望的内化程度:即将父母对于自身的期望转化为自身的内部动力,进而调节自己的学习行为。因此,考察父母期望和子女的学习自我调节的关系就有着特别的意义。

1.3 父母教养风格与子女的学习动机

环境对于儿童动机的发展具有重要作用,因此早已得到了研究者的重视。遵循这一传统,Ginsburg 和 Bronstein (1993) 首先考察了父母教养风格与儿童动机的关系,结果发现过度控制的教养风格和缺乏控制的教养风格都和儿童的外部动机与低学业成就有关,而鼓励自主的父母教养风格则和儿童的内部动机与高学业成就相关联。其后,研究者们开始探究动机在父母教养风格和学习动机之间的中介作用。Leung 和 Kwan (1998) 首先做了这种尝试。他们发展出本土化的测量工具,用以测量 8-9 年级香港中学生的父母教养风格与内外部动机,结果证实了他们的假设模型,即父母权威型教养风格能促进中学生内部动机的发展,专制型教养风格则促进了外部动机与无动机的发展;而忽视型教养风格则导致了中学生的无动机。而动机变量则能预测中学生的学业成就。郭明春和吴庆麟(2011)以中国高中生为被试,得到了较为相似的结果。他们发现,父母的民主型教养风

格能正向预测学生的内部动机,而内部动机又能正向预测子女的学习成绩;父母的专制型教养风格能正向预测学生的外部动机,而外部动机也能正向预测子女的学习成绩。

研究父母教养风格与子女的学习动机关系的另一个视角是考察父母教养风格与子女的成就目标定向的关系。Gonzalez 和 Holbein (2002) 以成就目标定向为动机变量,对 9 至 11 年级的中学生进行考察,探究了中生成就目标定向与父母教养风格的关系。研究发现:母亲的专制型教养风格与放任型教养风格均与学生的表现目标定向呈显著的正相关;而母亲权威型教养风格则与学生的掌握目标定向呈显著的正相关。国内的研究(方平,熊瑞琴,郭春彦,2003)也得到了相似的结果。而且,Boon (2007) 考察了父母教养风格的维度特征与中生成就目标定向和学业成就的关系,其结果表明:父母温暖和父母严厉均能提高初中生的掌握目标,而掌握目标则通过影响其自我效能感而最终提高了初中生的学业成就,说明了掌握目标在父母教养风格和初中生学业成就之间的中介作用,而这种作用在表现目标定向上并不存在。

回顾已有的研究,可以看到父母教养风格与子女的学习动机有关,而且不同研究的结果较为一致。然而,这些研究都仅仅考察了父母教养风格与学习动机的直接关系。而按照父母教养风格背景模型(Darling & Steinberg, 1993)的假设,父母教养风格是通过影响父母教养行为的有效性而对儿童的发展而产生影响的。也就是说,父母教养风格在父母教养行为与儿童发展之间起着调节作用。然而,这种调节作用除了被 Spera (2006) 的研究所部分证实外,还没有得到其他研究的验证。因此,结合其他父母因素,考察父母教养风格在这些因素与子女学习动机的关系,就可以验证这一假设。而且,这种考察实际上也能为更为全面地理解各种父母变量之间的相互关系提供机会。

1.4 父母参与和子女的学习动机

父母参与是指父母对子女的活动和经验有兴趣,愿意了解并和子女一起开展这些活动。父母对子女学业领域的参与(Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein,

2005) 被界定为父母朝向子女学习的行为, 研究者们通过父母的多种行为来测量父母参与, 包括参加老师和家长的会议、参加学校活动、在家里帮助孩子学习、参加孩子的课外活动以及对孩子的学习成绩做出反应等。已有的研究表明, 父母的多种参与行为和子女的学习动机有关。Ginsburg 和 Bronstein (1993) 发现父母对作业的监督越多, 儿童的外部动机越高, 内部动机越低; 父母对儿童学习成绩的反应表现出的鼓励越多, 儿童的内部动机越高, 外部动机越低。而父母在学习上的支持和鼓励越多, 学生的掌握目标和成绩目标也会越高 (Cheung & McBride-Chang, 2008)。此外, 在父母的动机行为中, 父母鼓励子女享受学习, 发展子女对学习的好奇心、坚持性以及让子女体验各种新经验能够促进子女内部动机的发展; 相反, 如果父母的行为强调外部控制, 降低子女的自主性以及给予子女较低的评价则会损害子女内部动机的发展 (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994)。

除了考察父母参与和学习动机的关系外, Grolnick, Ryan 和 Deci (1991) 还把动机看成是个体的动力资源, 并将其划分为控制理解 (理解谁以及什么控制了结果的发生)、胜任感和自主性这三个维度。其研究结果发现父母参与能促进子女的三种动机资源的发展; 而且, 父母的自主性支持, 即鼓励子女自己做决定而不是使用外部压力和奖励的方法来控制子女的行为, 也能够促进子女的控制理解、胜任感与自主性的发展。其后, Grolnick 和 Slowiaczek (1994) 进一步将父母参与划分为行为参与、情绪参与和认知参与三种成分, 进一步探究了父母参与和三个动机变量的关系。其中, 行为参与是指父母经常去学校, 和子女一起参加学校活动; 情绪参与是指关心子女的学习、愿意而且享受与子女在学习上的互动; 而认知参与则指父母让子女参与各种刺激认知的活动 (如学校活动), 接触各种刺激认知的材料 (如书籍)。其研究结果表明: 行为参与和认知参与均能促进胜任感的发展, 而行为参与还能提高子女的控制理解水平, 情绪参与则有益于自主性的发展。可见, 父母的各种参与行为能够不同地促进子女三种动机资源的发展。

实际上, 研究者不仅仅探究了父母参与和内外动机以及动机的三种资源的关系, 还探究了父母参与子女学习动机的其他因素的关系 (Gonzalez-DeHass,

Willems, & Holbein, 2005), 包括学习投入、掌握目标、以及归因方式等。然而, 却较少有研究考察父母参与和子女学习自我调节的关系。而且, 如果父母参与和子女的学习自我调节有关, 那么父母教养风格是否影响父母参与子女学习自我调节的关系呢? 这也是一个未知的命题, 还需要后续的研究加以探索和验证。

1.5 总结和研究假设

从研究综述可以看到, 已有的研究存在着诸多缺陷, 需要进一步的研究加以弥补。不仅仅父母学业期望对子女的学习自我调节的作用还不明确, 而且父母参与和子女学习自我调节的关系也不明晰。更进一步, 父母教养风格是否在其中起着调节作用呢? 这也是个需要探究的命题。为了澄清以上的可能性, 本研究致力于考察父母学业期望、父母参与和子女学习自我调节关系, 以及父母教养风格在其中所起的作用。

Deci 和 Ryan (2000) 认为, 如果个体能够内化他人的要求, 那么他们的动机也能够被激发并按照这些要求去行动, 就好像是他们自己做出选择一样。进一步的证据 (Bao & Lam, 2008) 表明, 当儿童感知到母亲的接纳和温暖时, 他们倾向于内化母亲为自己所做出的选择, 而且同样能在所选择的任务中表现出内部动机。Bao 和 Lam 于是推论, 亲子之间的亲密关系促进了儿童对于母亲要求的内化。我们认为, 父母学业期望在某种程度上也反映了父母对于子女的要求, 而学习自我调节能够反映个体对于他人价值观和要求的内化, 因此父母教养风格也可能会影响父母学业期望和子女自我调节之间的关系。

Spera (2006) 开展了一个研究以系统地考察父母目标和价值观、父母教养风格、父母教养行为以及青少年的相关变量 (如学习成绩) 之间的关系。其结果部分证实了父母教养风格在父母教养行为和青少年学习成绩之间的调节作用, 即父母对子女学习的家庭参与 (如在在家里帮助子女的学习) 和父母监督在以子女为中心的教养风格和以父母为中心的教养风格下对子女的学习成绩的影响有所不同。而且, 鉴于父母参与和子女学习动机之间的关系, 有理由推论: 父母参与和子女的学习自我调节有关, 而且父母教养风格可能在两者的关系之间起着某种调

节作用。

为验证这些假设,本研究将以问卷调查的方法来测查学生自我报告的父母学业期望、父母教养风格、父母参与和学习自我调节,进而探究这些变量之间的关系。需要说明的是,为了将父母参与限制在学业领域内,而且使得变量之间的关系更为紧凑,我们没有考察父母参与的各种表现,而是考察了父母表达其学业期望的具体行为。由于本研究的父母参与实际上是父母对于其学业期望的具体行为表现,因而我们将其命名为父母期望行为。

由此,本研究建立以下假设:

- (1) 父母学业期望与子女的学习自我调节有关;
- (2) 父母教养风格能影响父母学业期望和子女学习自我调节之间的关系;
- (3) 父母期望行为和子女的学习自我调节有关;
- (4) 父母教养风格能影响父母期望和子女学习自我调节之间的关系。

2 父母学业期望和学习自我调节的关系研究

2.1 被试

上海市某小学五年级学生 6 个班级共 208 人,剔除无效被试后共 195 人。其中,男生 93 人,女生 102 人;117 人年龄为 10 岁,76 人为 11 岁,缺省 2 人;168 人为独生子女,25 人为非独生子女,缺省 2 人。

为比较年级上的差异,本研究还选取上海市某中学高一年级 198 人作为被试。剔除无效问卷后得到有效被试 166 人。其中,男生 93 人,女生 73 人;学生年龄在 15-18 岁之间;154 人为独生子女,12 人为非独生子女。

2.2 测量工具

2.2.1 父母学业期望问卷

本研究认为,父母学业期望是父母对其期望子女达到的学习状态和学习结果

的内部表征。不同父母期望子女达到的学习状态和学习结果不同,那么他们对于子女的学业期望也不同。在国内外的研究文献中,没有发现和父母学业期望这一定义相适合的测量工具。而且,我国文化和教育系统具有与西方文化和教育系统所不同的特征。因此,编制本土化的父母学业期望测量工具也更加切合本研究的需要。

问卷的项目来自于研究者与学生和父母的交互经验,以及对数个学生的访谈,同时还参考了 Spera (2006) 编制的父母目标问卷的多个项目。之所以编制由学生作答的父母学业期望问卷,是因为父母和子女在同一教养变量上的评分并不一致 (Cheung & McBride-Chang, 2008), 而且子女所报告的父母教养比父母报告的教养对子女的学习结果具有更高的预测度 (Paulson, 1994)。

在正式研究前,本研究首先编制了一个包含 16 个项目的初始问卷,并对 180 名高中被试进行了施测。经项目分析后剔除了 4 个区分度不高的项目,对剩余的 12 个项目进行因素分析后得到各包含 6 个项目的 2 个因素。为了弥补被删除的项目,使得问卷能够尽可能表达出父母学业期望的内涵,研究者新增加了 4 个项目,形成了包含 16 个项目的问卷用于正式的研究。

2.2.2 父母教养风格量表 (PBI)

由 Parker, Tupling 和 Brown (1979) 编制,用于测量子女所感知的父母教养风格。量表包括两个维度:关爱 (care) 和过度保护 (over-protection),前者包含 12 个项目,后者包含 13 个项目,共 25 个项目。该量表为回顾性量表,请 16 岁以上的成人回忆其出生至 16 岁时父母亲的教养方式,并按李克特 4 级量表评分。蒋奖等人 (2009) 翻译和修订了该量表,翻译后的量表形成了四个维度,原来的关爱被分为关爱和冷漠/拒绝两个子维度,过度保护被分为过度保护和自主性两个子维度,翻译后的量表具有良好的信度和效度。

尽管该量表主要用于成人,也有多个研究将其用于测查儿童所感知的父母教养风格 (Cubis, Lewin, & Dawes, 1989; Furukawa, 1992)。需要注意的是,本研究并不探究父母和母亲的教养风格对子女的不同影响,而且父亲的教养方式和母亲的

教养方式存在着强相关(郭明春, 吴庆麟, 2011), 因而将原量表单独的父亲和母亲问卷整合为一个父母教养风格问卷, 用于测查子女对于父母和母亲的综合教养风格。另外, 为了分析的简洁性, 本研究还将冷漠/拒绝和自主性两个维度的分数反向转换, 然后将其与相对应的维度整合为原来的两个维度, 即关怀和过度保护。本研究中, 小学部分关怀和过度保护的 α 系数分别为0.839和0.685, 高中部分二者的 α 系数分别为0.889和0.838。

2.2.3 学习自我调节量表 (SRQ-A)

Deci 和 Ryan (1989) 编制, 通过询问学生不同学习行为的原因来测量学生学习的自我调节程度, 可用于高年级小学生及中学生。该量表包含四个维度, 分别为外部调节、内摄调节、认同性调节和内部调节, 各维度从左至右表示学生学习的自主性越来越强。量表共包含 32 个项目, 四个子维度分别有 9、9、7、7 个项目, 其计分不仅可以得到每一维度的得分, 还可以运用公式算得一个综合指标: 相对自主性(相对自主性 = $2 \times$ 内部调节 + 认同性调节 - 内摄调节 - $2 \times$ 外部调节), 用以代表学生学习行为的自我调节程度。

问卷的翻译由唐本钰(2002)完成, 并将原量表的 4 级记分改成了 5 级记分。需要说明的是, 尽管唐本钰在研究中所得到的因素分析结果显示, 其形成的四个因素所包含的项目并不完全与原量表一致, 本研究还是采取了原量表的项目划分方式。因为因素分析在不同研究中显示出一定程度的不稳定是常见的, 而且从内容上来说原来的划分方式也更为合理。在本研究中, 小学部分四个维度的 α 系数: 0.785、0.785、0.810、0.861; 高中部分 α 系数分别为: 0.832、0.847、0.786、0.872。

2.3 研究过程

小学部分由心理学研究生对五年级的学生进行以班级为单位的团体施测。施测前征得了班主任的同意和支持, 利用学生的自习课时间进入班级进行测查。测试过程中注意了指导语的统一及课堂纪律的维护, 等待学生完全作答后统一回收

了问卷。高中部分由班级的班主任完成。研究者首先对班主任进行了简单的培训，说明了测试过程中的操作方法及注意事项。然后班主任在学生的自习课上对学生进行了施测。

研究者获得所有问卷后，在录入数据前首先对不合格的问卷进行了剔除。剔除的标准包括规律作答，5 个及以上的缺省项，以及在连续多个项目的作答没有变化。数据的录入在废卷剔除后开始进行。

2.4 研究结果

2.4.1 父母学业期望问卷的测量学分析

区分度

根据小学部分和高中部分的数据，对问卷的 16 个项目分别进行区分度分析。首先，计算 16 个项目的总分，然后按照总分的高低取前 27%和后 27%的被试，得到高分组和低分组两组被试。然后用 t 检验的方法对每个项目进行组间平均数的差异性检验。结果显示，不论是小学部分还是高中部分，两组被试在问卷的 16 个项目上的得分均有显著差异。这表明所有项目均具有可接受的区分度，因此保留所有项目进行下一步的因素分析。

因素分析

对小学部分和高中部分的数据分别进行了因素分析。两次因素分析采用相同的分析方法，即使用主成份分析法抽取因子，再用最大方差法对因子进行旋转。如果项目在某因子上的负载大于 0.4，则将项目归属于该因子。对于那些在多个因子上的负载均大于 0.4 的项目，将该项目归属于与其具有最高负载的因子。

对小学部分的数据进行初次因素分析，结果得到 4 个因子，第 1 到第 4 个因子所解释的方差比例分别为 29.83%，11.25%，7.78%和 6.75%，4 个因素共解释了数据 55.62%的方差。各因子所包含的项目个数分别为 6、4、3、3。由于第 3 和第 4 个因子所能解释的方差比例很小，而且各因子所包含的项目数相差较大，

因此决定不采用 4 个因子作为结果。

图 1 因素分析碎石图 (小学部分)

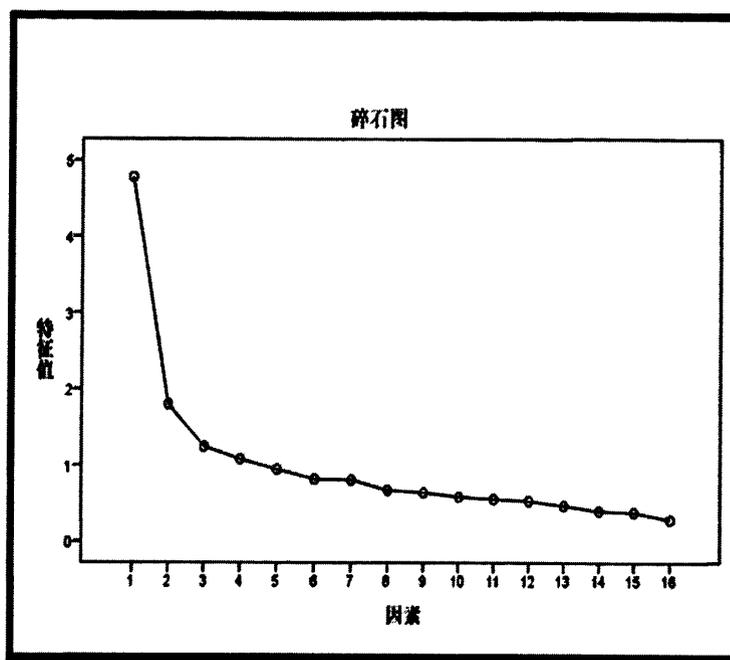


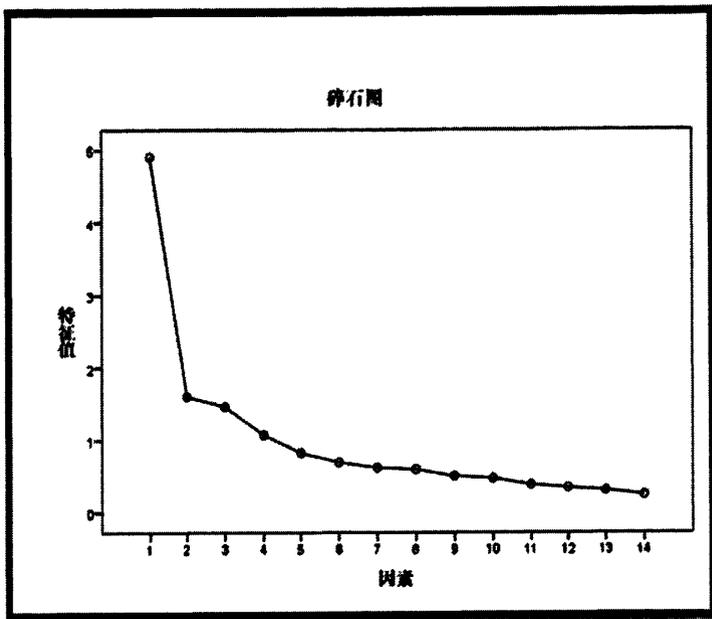
表 1 旋转后因素负荷矩阵

	因素 1	因素 2
1 父母力图让我知道, 学习是一件很重要的事情。	.730	
2 父母常提醒我上课认真听讲, 做好家庭作业。	.699	
14 父母希望我的学习成绩名列前茅。	.682	
3 父母常常告诉我要努力学习, 取得好成绩。	.681	
6 父母对我的学习期望非常高。	.673	
9 父母非常重视我的学习情况。	.610	
12 父母向我解释学习成绩如何影响到我的将来。	.530	
4 父母常常给我买些课外辅导书籍。		.741
13 父母会主动和老师沟通我的学习情况。		.695
16 父母会就学习上的问题和我沟通交流。		.600
7 父母请辅导老师来帮助我的学习。		.578
5 父母支持我参加一些校外辅导班。		.563
11 父母会通过具体的行动来关注我的学习。		.561
15 父母经常过问我的学习情况。		.552
解释的变量量	24.03%	20.72%

图 1 的碎石图显示, 从第 3 个因素开始, 碎石曲线已经趋于平缓, 因此可以考虑只抽取两个因子。新的因素分析把因子个数固定为 2, 抽取和旋转因素的方法保持不变。分析结果

表明项目 8 和 10 在两个因素上的负载均小于 0.4, 即此二者与两个因素的相关都不高。因此将这两个项目删除, 然后对剩余的 14 个项目重新进行因素分析。旋转后的负荷矩阵显示, 14 个项目被分成了两个因子, 二者对数据分别解释了 24.03% 和 20.72% 的变异, 共解释了数据 44.75% 的方差。从表 1 可见, 因素 1 包含的项目主要描述了父母对子女的综合期望及对子女学习的重视, 主观性较强, 因此将其命名为父母主观性期望; 因素 2 则主要描述了父母体现其学业期望所表现出的支持性行为, 包括和子女的沟通交流, 让子女参加辅导班, 为子女购买课外辅导资料等, 因此被命名为父母行为性期望。

图2 因素分析碎石图(高中部分)



使用相同方法对高中部分的数据进行因素分析。为了尽可能获得与小学部分相同的维度, 研究者首先删除了项目 8 和 10, 再对其他项目进行因素分析。碎石图显示, 第 3 个因子和第 2 个因子的特征值接近, 几乎能解释同样多的方差。从第 4 个因子开始, 碎石曲线平缓下滑, 因此抽取三个因素进行因素分析较为适宜。

从旋转后的因素负荷矩阵(见表 2)可见, 因素 1 由 7 个项目构成, 所有项目与小学部分的父母主观性期望所包含的项目完全相合, 因素 2 和 3 分别由 4 个和 3 个项目构成。三个因素一共解释了 57.29% 的变异。由于因素 2 和 3 所包含的项目数较少, 且项目内容趋于一致, 都是父母对于子女学业期望的行为体现。因此将二者整合为一个因素, 形成父母行为性期望因素。由此, 不管是对于小学

生还是高中生, 父母学业期望均被区分为两个维度, 即父母主观性期望维度和父母行为性期望维度。

表2 旋转后因素负荷矩阵

	因素1	因素2	因素3
1 父母力图让我知道, 学习是一件很重要的事情	.834		
3 父母常常告诉我要努力学习, 取得好成绩	.817		
2 父母常提醒我上课认真听讲, 做好家庭作业	.676		
12 父母向我解释学习成绩如何影响到我的将来	.660		
6 父母对我的学习期望非常高。	.599		
9 父母非常重视我的学习情况。	.540		
14 父母希望我的学习成绩名列前茅。	.479		
15 父母经常过问我的学习情况。		.755	
11 父母会通过具体的行动来关注我的学习。		.750	
16 父母会就学习上的问题和我沟通交流。		.720	
13 父母会主动和老师沟通我的学习情况。		.523	
4 父母常常给我买些课外辅导书籍			.768
7 父母请辅导老师来帮助我的学习。			.764
5 父母支持我参加一些校外辅导班			.738
解释的变异性	23.907%	17.575%	15.433%

2.4.2 描述性分析

表3 变量的描述性特征

	小学				高中				t ^c
	男	女	t ^a	总	男	女	t ^b	总	
主观性期望	6.273	6.301	.239	6.289	5.207	5.078	.816	5.151	11.60***
行为性期望	4.863	4.973	.663	4.921	4.278	4.382	-.697	4.324	5.41***
关爱	3.101	3.277	2.182*	3.194	3.237	3.315	-1.064	3.271	-1.38
过度保护	2.136	2.004	-2.105*	2.066	1.806	1.738	1.040	1.776	6.37***
学习自主性	1.307	1.239	-.119	1.271	1.023	1.144	-.299	1.076	.56

注: 1a 和 b 是性别差异检验, c 是年级差异检验;

2* 表示 $p < 0.05$, ** 表示 $p < 0.01$ (双测检验)。

各变量的描述性分析结果如表 3 所示。由表 3 可见, 在小学生中, 男生所感知到的父母关爱水平显著低于女生, 而其所感知的父母过度保护水平则显著高于女生。然而, 这种性别差异对于高中生而言就不存在, 即男女生感知的父母关爱和过度保护均没有显著差异。另外, 在年级比较上, 小学生所感知到的过度保护水平要显著高于高中生, 而两组学生在父母关爱的感知上没有显著差异。在对父母学业期望的感知上, 不管是对于小学生还是高中生, 均不存在显著的性别差异。但是, 小学生所体验到的父母学业期望要显著高于高中生, 这种性别差异同时存在于父母主观性期望和父母行为性期望上。而对于学习自主性而言, 性别差异和年级差异均不显著。

2.4.3 相关分析

通过相关分析来描绘变量之间的共变关系, 其分析结果如表 4 所示。表 4 显示, 不管是小学生还是高中生, 父母的主观性学业期望和行为性学业期望均呈显著性的正相关。这表明, 父母不仅在主观上期望子女获得好的学业成就, 而且也会通过具体的行动表现出来。小学生和高学生在父母关爱和过度保护之间均呈显著的负相关, 相关系数分别为-0.603 和-0.717, 这表明父母越关爱子女, 越倾向于给予子女更多的自主性, 而不是控制子女。

表 4 变量间的相关

	主观性期望	行为性期望	关爱	过度保护	自我调节
主观性期望	1	.563**	-.286**	.293**	-.189*
行为性期望	.427**	1	-.092	.177*	-.091
关爱	.132	.368**	1	-.717**	.358**
过度保护	-.164*	-.196**	-.603**	1	-.312**
学习自主性	.201**	.288**	.456**	-.410**	1

注: 1 左下角和右上角分别为小学部分和高中部分的相关系数;

2* 表示 $p < 0.05$, ** 表示 $p < 0.01$ (双测检验)。

需要注意的是, 对于小学生和高中生而言, 父母学业期望与父母教养风格的关系并不一致。具体而言, 小学生的父母主观性期望和父母过度保护呈显著负相关, 其父母行为性期望和父母关爱呈显著正相关, 而与父母过度保护呈显著负

相关；而高中生的父母主观性期望和父母关爱呈显著负相关，与父母过度保护呈显著负相关，而且其父母行为性期望和父母过度保护呈显著负相关。这种不一致性可能表明小学生和高中生在感知和理解父母学业期望时具有不一致性。小学生父母的学业期望看成是一种关爱，而高中生则将父母学业期望视为一种控制。

父母关爱及过度保护与学习自主性的相关呈现了年级的一致性。即对于小学生和高中生而言，父母关爱与他们的学习自主性显著正相关，而父母过度保护则与其学习自主性显著负相关。这表明，父母关爱越高，子女学习的自主性越高；而父母的过度保护越多，子女学习的自主性越低。在父母学业期望和自我调节的关系上，小学生和高中生有一定的年级差异。对小学生而言，父母主观性期望和行为性期望均与其学习自主性呈显著性正相关。这可能说明了小学生子女倾向于内化父母的学业期望，而将其转化为自身学习的内部动机。然而，这种关系对于高中生而言就变得不同了。父母的主观性学业期望与高中生的学习自主性呈显著负相关。这说明，父母的主观性期望越高，高中生的学习自主性越低。而且，父母行为性期望和高中生的学习自主性不存在显著的相关关系。

2.4.4 回归分析

小学部分

表5 小学生的学习自主性：多层线性回归1

变量	模型		步骤 1		步骤 2		步骤 3	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	总 R^2	
	.088**		.173***		.001		.242***	
1 父母学业期望		.296**		.163*		.158*		
2 关 爱				.280***		.297***		
过度保护				-.206**		-.195*		
3 父母期望*关 爱						.032		
父母期望*过度保护						.018		

注：* 表示 $p < 0.05$ ，** 表示 $p < 0.01$ （下同）。

在本研究中，父母学业期望和父母教养风格均为连续变量，因此采用层次线

性回归(温忠麟, 侯杰泰, 张雷, 2005)的方法对父母教养风格的调节作用进行检验。由于父母主观性学业期望和父母行为性学业期望相关较高($r = 0.427$), 且两个维度与父母教养风格和学习自主性的相关均较为一致, 因此研究将父母主观性期望和父母行为性期望整合为父母学业期望, 然后分析父母学业期望对小学生学习自主性的作用, 及父母教养风格在父母学业期望和子女的学习自主性之间的调节作用。

从表5可见, 层次回归的第1、2、3步中, 父母学业期望对学习自主性的回归系数均显著, 这说明父母学业期望能显著地正向预测小学生的学习自主性。即父母的学业期望高, 子女的学习更倾向于内部调节。第2和第3步显示, 父母关爱和父母的过度保护对自我调节均有显著预测作用。二者的作用正好相反, 父母关爱能正向预测小学生的学习自主性, 而父母过度保护则负向预测小学生的学习自主性。第3步对交互项回归系数的检验实际上是检验父母教养风格的调节作用。结果显示, 两个交互项的回归系数均不显著, 而且模型3比模型2对于学习自主性的解释量几乎没有任何提高($\Delta R^2 = 0.001$)。这一结果表明, 父母教养风格对父母学业期望和学习自主性的关系不存在调节影响。

表6 小学生的学习自主性: 层次线性回归2

变量	模型		步骤 1		步骤 2		步骤 3	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	总 R^2	
	.040**		.212***		.006		.258***	
1 主观性期望		.201**		.126*		.088		
2 关 爱				.322***		.342***		
过度保护				-.195*		-.197*		
3 主观性期望*关 爱						.054		
主观性期望*过度保护						.082		

为了更细致探查父母学业期望的两个子维度对于小学生学习自主性的分别作用, 以及父母教养风格在父母学业期望和学习自主性之间的调节作用, 对父母主观性期望和父母行为性期望分别做层次回归分析。分析结果如表6和表7所示。

表7 小学生的学习自主性：层次线性回归3

变量	模型	步骤 1		步骤 2		步骤 3		
		ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	总 R^2
		.083***		.172***		.001		.256***
1 行为性期望			.288***		.145*		.149*	
2 关 爱					.271**		.278**	
过度保护					-.218**		-.212**	
3 行为性期望*关 爱							.023	
行为性期望*过度保护							-.010	

表 6 和表 7 显示,对父母学业期望的两个子维度进行的独立分析和仅对父母学业期望这一综合变量进行分析所得到的结果大致相同。在回归系数的显著性方面,两种分析唯一的区别是:在层次回归分析的第 3 步,父母主观性期望对于学习自我调节的影响变得不显著了。

高中部分

表 8 高中生的学习自主性：层次线性回归 1

变量	模型	步骤 1		步骤 2		步骤 3		
		ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	总 R^2
		.026*		.114***		.003		.143***
1 父母学业期望			-.160*		-.075		-.084	
2 关 爱					.273**		.275*	
过度保护					-.096		-.089	
3 父母期望*关 爱							-.015	
父母期望*过度保护							-.062	

相关分析结果表明父母学业期望的两个子维度相关较高 ($r = 0.563$),而且两个子维度与其他变量的相关关系也基本一致。因此研究者采用了和小学生部分完全相同的分析方法和分析步骤。不仅分析了父母学业期望对于高中生学习自

主性的综合作用,也分析了两个子维度的分别影响,及父母教养风格在其间的调节作用。

表 9 高中生的学习自主性:层次线性回归 2

变量	模型	步骤 1		步骤 2		步骤 3	
		ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	总 R^2
		.036*		.125***		.000	.151***
1 主观性期望			-.189*		-.085		-.088
2 关 爱					.264*		.261*
过度保护					-.098		-.096
3 主观性期望*关 爱							.005
主观性期望*过度保护							-.012

表 10 高中生的学习自主性:层次线性回归 3

变量	模型	步骤 1		步骤 2		步骤 3	
		ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	总 R^2
		.008		.128***		.007	.144***
1 行为性期望			-.091		-.048		-.060
2 关 爱					.280**		.291**
过度保护					-.103		-.098
3 行为性期望*关 爱							.038
行为性期望*过度保护							-.106

表 8 显示,当以父母学业期望为唯一的自变量进入回归方程后,回归系数显著,说明父母学业期望对高中生学习自我调节具有显著的预测作用。与小学生不同的是,父母学业期望对高中生学习自主性的预测是负向的。即父母的学业期望高,高中生学习的学习自主性越低。另外,在加入父母关爱和父母过度保护两个变量及交互项后(见第 2 步和第 3 步),父母学业期望对学习自主性的预测作用均变得不显著了。而且,交互项的回归作用也不显著,表明父母教养风格对父母学业期望与高中生学习自主性的关系并无调节作用。

对父母学业期望两个子维度的独立分析得到了更为细致的结果。表 9 显示, 父母主观性期望对高中生学习自主性具有显著的负向预测作用, 而这种作用在控制了父母教养风格后(见步骤 2 和第步骤 3)就变得不显著了。步骤 3 还显示, 父母教养风格和父母主观性期望交互项的作用不显著, 表明父母教养风格在父母主观性期望和学习自主性的关系间不存在调节作用。不同于父母主观性期望的是, 父母行为性期望在第 1 步中即未显示出对学习自主性的显著作用。这说明, 父母表达其学习期望的支持性行为对高中生的学习自主性没有显著的预测作用。

需要注意的是, 父母过度保护在以上的所有分析中均不显著, 似乎预示着父母的过度保护对于高中生的学习自主性而言, 不存在显著的预测作用了。然而, 将父母关爱维度剔除后, 以父母学业期望、父母主观性期望和父母行为性期望为自变量, 以父母过度保护为调节变量所进行的三次层次回归分析表明, 父母过度保护的回归系数在第 2 步和第 3 步回归中均显著 ($p < 0.001$)。而且, 三次分析中父母过度保护的 ΔR^2 分别为 0.072, 0.123, 0.090, p 值均小于 0.001, 说明父母过度保护对于解释学习自主性变异的贡献量显著。这一结果表明, 父母过度保护在表 8 至表 10 中的回归系数不显著可能是由于控制了父母关爱这一变量造成的。如果不考虑父母关爱的影响, 父母过度保护对于高中生学习自主性就具有显著的预测作用。

3 小学生父母期望行为和学习自我调节的关系研究

3.1 被试

选取与前一研究相同的小学进行调查, 被试同样为五年级学生。初始被试 172 人, 剔除无效被试后共 165 人。其中, 男生 86 人, 女生 77 人; 学生年龄在 10 到 12 岁之间; 144 人为独生子女, 20 人为非独生子女。在学生的父亲中, 29.1% 为初中毕业, 42.4% 高中毕业及 24.8% 大学本科毕业。在学生的母亲中, 31.5% 初中毕业, 35.2% 高中毕业, 还有 29.1% 的母亲具有大学本科学历。极少数父母具有小学学历、硕士学历或者博士学历。

3.2 测量工具

3.2.1 父母期望行为问卷

为了了解小学生所感知的父母期望的具体行为表现,然后按照学生的认知来编制父母期望行为问卷。首先,研究者编制了一份开放性问卷请学生进行作答。在这份问卷中,学生被要求评估父母对其学习的总体期望,然后回想父母表达这种期望的言语和行为表现。学生将父母表达学业期望的具体表现用句子写于问卷上。研究者对一个班级共 35 名学生进行了这种开放性的问卷测查。另外,考虑到问卷收集到信息仍具有一定的局限性,不能完全反映小学生的所感知的父母期望行为。研究者还根据这些学生在开放式问卷中选择题(在你平常的学习生活中,你感到父母对你的学习期望是怎样的?)的作答情况选出 9 名学生进行访谈。其中,学生选择父母期望为“一般”、“比较高”和“非常高”的各 3 名学生。还从这 35 名学生中抽选出 9 名学生进行半结构性访谈,并对访谈进行了录音。

在收集好开放式问卷及访谈资料后,研究者首先逐项阅读了学生作答的开放式问卷,将学生的作答转录为语句。同时也将学生对于访谈的回答转录为语句。然后研究者对这些表达父母期望行为的语句进行分类和分析,并简要计算各种行为在所有父母中出现的频率。然后删除出现频率低的语句,而选择那些出现频率较高的语句作为问卷项目。新编制的父母期望行为的初始问卷共有 20 个项目。对项目进行因素分析后得到了两个维度,分别被命名为父母学习支持和父母学习要求,两者的 α 系数为 0.783 和 0.750,说明具有较好的内在一致性。

3.2.2 父母教养风格量表(PBI)

使用的量表及对计分方法和前面的研究完全相同。在本研究中,父母关爱的 α 系数为 0.859,父母过度保护的 α 系数为 0.728。

3.2.3 学习自我调节(SRQ-A)

使用的量表及计分方法与前一研究完全相同。在本研究中,自我调节四个维

度的 α 系数分别为：外部调节 0.792，内摄性调节 0.774，认同性调节 0.845 和内部调节 0.913。

3.3 研究过程

在编制好父母学业期望问卷后，以班级为单位对学生进行统一施测。在测查的过程中统一了指导语，等学生完成问卷后统一回收了问卷。回收问卷后，按照与前一研究相同的标准对问卷进行了剔除。

3.4 研究结果

3.4.1 父母期望行为问卷的测量学分析

区分度

首先对所有的项目计算总分，然后按照总分的高低将得分在前 27% 的被试及后 27% 的被试分为两组。对高分组和低分组学生在各项目上得分的差异进行 t 检验。结果表明，两组被试在项目 14 上的得分没有显著性的差异，说明该项目的区分度不够理想，因此将其剔除。高分组和低分组在剩下的 19 个项目上的得分均存在显著性差异，说明这些项目具有可接受的区分度，因此被保留并进入到下一步的因素分析。

因素分析

对剩余的 19 个项目进行因素分析。初始分析表明，有 5 个因子的特征值大于 1，可以解释数据 57.1% 的方差。然而，第 5 个因素只解释了 5.975% 的变异，而且从第 5 个因子开始，碎石曲线走势平缓。因此将因子数目固定为 4，重新进行因素分析。新形成的四个因素所包含的项目数分别 8、6、3、2。由于因素 3 和因素 4 所包含的项目数过少，因此将这些项目删除后重新进行因素分析。此次因素分析表明，只有两个因素的特征值大于 1。于是将 14 个项目固定为两个因素进行因素分析，得到各包含 8 个项目和 6 个项目的两个因素，它们分别解释了

数据 25.18%和 21.01%的方差。旋转后的因素分析矩阵如表 11 所示。

表 11 旋转后因素负荷矩阵

	因素1	因素2
18 休息时间, 父母让我做课外练习。	.752	
20 双休日父母为我安排了很多学习活动。	.717	
17 考试不好, 父母就让我做更多的练习。	.708	
4 双休日时, 父母给我安排了很多课外辅导班。	.640	
10 完成学校布置的作业后, 父母让我继续学习。	.620	
11 父母买很多教辅材料让我阅读和练习。	.586	(.412)
16 为了让我多学习, 父母不让我与同学朋友玩。	.537	
19 当我考得不理想时, 父母会表现得很失望。	.432	
3 当我向父母请教问题时, 他们会耐心教我。		.758
2 当我做错题目时, 父母会帮我耐心讲解。		.753
13 父母在考试后会帮我分析讲解试卷。		.721
12 父母在考试前会帮我复习功课。		.611
1 父母检查我的家庭作业。		.587
5 父母买很多课外书让我阅读。	(.428)	.441
解释的变异量	25.18%	21.50%

从表 11 可见, 因素 1 所包含的项目描述了父母对小学生在学习上的要求, 主要表现为父母要求子女做课外练习以及花更多的时间在学习上。按照项目的含义, 可以将其命名为父母学习要求。而因素 2 则体现了父母对小学生学习上的支持, 包括为子女解答问题, 帮助复习功课, 以及购买课外读物等, 因此被命名为父母学习支持。两个因素的 α 系数分别为 0.783 和 0.750, 说明问卷的内部一致性良好。

3.4.2 描述性分析

对变量进行的描述分析结果见表 12。由表可见, 男女生在父母学习支持、父母学习要求、父母关爱、父母过度保护及学习自主性上均无显著性差异。

表 12 变量的描述性特征

	男 (86 人)	女 (77 人)	t
父母学习支持	3.383	3.428	-0.335
父母学习要求	2.624	2.428	1.597
关 爱	3.048	3.086	-0.418
过度保护	2.062	2.014	.682
学习自主性	-0.062	.499	-0.893

注: * 表示 $p < 0.05$, ** 表示 $p < 0.01$ (双侧检验)。

3.4.3 相关分析

表 13 变量间的相关

	学习支持	学习要求	关 爱	过度保护	学习自主性
学习支持	1				
学习要求	.196 [*]	1			
关 爱	.547**	-.233**	1		
过度保护	-.248**	.337**	-.597**	1	
学习自主性	.341**	-.137	.549**	-.404**	1

表 13 显示, 父母学习支持和父母学习要求呈显著性正相关, 说明父母的支持性行为和对子女的学习要求具有一定的一致性。相关分析还显示, 父母学习支持和父母关爱具有显著的正相关, 和父母的过度保护呈显著的负相关。而父母学习要求与父母教养风格的两个维度的相关正好相反: 父母学习要求与父母关爱呈显著负相关, 而与父母过度保护呈显著正相关。这可能说明, 小学生将父母的学习支持视为对自己的关爱, 而将父母的学习要求看成是对自己的控制。此外, 父母学习支持与子女的学习自主性呈显著正相关, 说明小学生感受到父母对自己的

支持性行为越多, 则其学习行为的调节就越自主。而父母学习要求与子女的学习自主性呈一定程度的负相关, 接近于显著性水平 ($p = 0.08$), 这可能说明父母对小学生的学习要求越多, 则小学生的学习行为就越倾向于内部调节。

3.4.4 回归分析

表 13 显示, 父母学习支持和父母学习要求与父母教养风格及学习自主性的相关关系正好相反, 因此不适合将这两个维度综合为一个变量来分析父母期望行为和其他变量的关系。而对父母学习支持和父母学习要求进行独立分析更为适宜。因此, 研究者以父母学习支持和父母学习要求为自变量, 父母教养风格为调节变量, 学习自主性为因变量进行两次层次线性回归分析, 以探究两者与小学生的学习自主性的关系, 以及父母教养风格在其中的调节作用。

表 14 学习自主性: 层次线性回归 4

模型	步骤 1		步骤 2		步骤 3		总 R ²
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	
变量	.116***		.198***		.007		.321***
1 学习支持		.341***		.073		.086	
2 关 爱				.432***		.454***	
过度保护				-.128		-.117	
3 学习支持*关 爱						.114	
学习支持*过度保护						.069	

表 14 显示的是以父母学习支持为自变量的分析结果。步骤 1 显示, 父母学习支持对小学生的学习自主性具有显著的正向预测作用。然而到了步骤 2 和步骤 3, 即加入了父母教养风格及其与父母学习支持的交互项后, 这种预测作用就变得不显著了。第三步的回归还表明, 父母的父母学习支持和父母教养风格不存在显著的交互作用。这种结果说明, 父母学习支持单独作用于小学生的学习自主性, 而不会受到父母教养风格的影响。以父母学习要求为自变量进行的层次回归显示 (见表 15), 父母学习要求对学习自主性的回归系数在三步回归中均不显著。在

第 1 步回归中, 父母学习要求对学习自主性的回归系数接近显著 ($p = 0.08$), 而且系数为负, 说明父母学习要求对小学生学习自主性的预测可能是负向的, 只是这种预测的显著性还需要进一步检验。

在两次回归分析中, 父母关爱在所有的回归步骤中均对小学生的学习自主性具有显著的正向预测作用。这说明, 小学生父母对于其表现出的关爱越多, 则小学生的学习行为越倾向于内部调节。父母过度保护在两次层次回归中均不显著, 似乎说明过度保护对于学习自主性的影响不存在了。然而, 当以父母学习支持和父母学习要求为自变量, 而且只将父母过度保护进入回归方程时, 两次层次回归分析显示: 过度保护的回归系数在第 2 步和第 3 次分析中均达到显著性水平, 第 2 步的父母过度保护进入方程后, 也显著增加了回归模型对于学习自主性的解释量。具体而言, 以父母学习支持为自变量时, 过度保护在第 2 步和第 3 步的回归系数均为 -0.341 , $p < 0.001$; 以父母学习要求为自变量时, 过度保护在第 2 步和第 3 步的回归系数分别为 -0.404 和 -0.401 , p 均小于 0.001 。综合这些分析结果及表 14 和表 15 所呈现的结果, 可以认为过度保护对于学习自主性具有显著性的预测作用, 这种作用之所以在加入了父母关爱维度后消失, 可能是因为两者间存在较强的相关 ($p = -0.597$), 而导致父母关爱过度瓜分了父母过度保护的回归系数。

表 15 学习自主性: 层次线性回归 5

变量	模型	步骤 1		步骤 2		步骤 3	
		ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
		.019		.292***		.022	.333***
1 学习要求			-.137		.017		.006
2 关 爱					.478***		.504***
过度保护					-.125		-.086
3 学习要求*关 爱							.143
学习要求*过度保护							.206*

需要注意的是, 尽管父母学习要求对于学习自主性的回归没有达到显著性水平, 但是第 3 步的结果显示, 父母学习要求和过度保护存在显著的交互作用, 似

乎说明父母教养风格在父母学习要求和小学生的学习自主性之间具有调节。为了再次验证这种作用是否确实存在,研究者使用方差分析的方法对数据进行进一步的分析。以变量各自的中位数为分割线,将父母学习要求和父母过度保护转化成二分类变量。然后以这两个分类变量为自变量,以学习自主性为因变量进行两因素方差分析。结果如表 16 所示。

表 16 学习自主性: 方差分析

变异源	III型平方和	自由度	均方	F	P
过度保护	308.824	1	308.824	22.040	.000
学习要求	.478	1	.478	.034	.854
过度保护*学习要求	2.832	1	2.832	.202	.654
误差	2241.956	160	14.012		
总计	2589.991	164			

表 16 显示, 父母过度保护对小学生的学习自主性的主效应显著, 而父母学习要求的主效应未达到显著性水平。需要注意的是, 父母过度保护和父母学习要求的交互作用不显著, 显著性水平 p 为 0.654。这里的方差分析没有如表 15 显示的层次回归分析那样纳入父母关爱变量, 因此这可能是交互作用不显著的原因。为了验证这种可能性, 将父母关爱和父母过度保护按照一定的标准 (Parker, Tupling, Brown, 1979) 分为二分类变量, 据此可以将父母教养风格分为四种类型。然后以父母教养风格和父母学习要求为自变量, 进行方差分析, 结果与前一次方差分析的结果相同。即父母过度保护的主效应显著 ($p < 0.001$), 父母学习要求的主效应不显著 ($p=0.680$), 两者的交互作用仍然不显著 ($p=0.922$)。因此, 可以认为, 父母过度保护对父母学习要求和小学生的学习自主性之间的关系不具有调节作用。

4 讨论

本研究自编了父母学业期望问卷和父母期望行为问卷, 对小学生和高中生进

行了问卷调查,较为全面和深入地探究了学业领域中的父母目标、父母教养行为、父母教养风格和学习动机之间的关系。研究不仅仅发现了父母因素和学习自我调节之间关系的新规律,而且还发现了小学生和高中生的年级差异,在一定程度上弥补了过去研究的不足,为进一步的研究提供了可参照的基础。

4.1 父母教养风格与学习自我调节的关系

在两个子研究中,以及在小学生被试和高中生被试中,父母教养风格与学习自我调节之间的关系基本一致,即父母对子女表现出越多的关爱,子女学习调节的自主性也越高;而父母越表现出过度保护的教养风格,则子女的学习自主性调节越差。实际上,学习自我调节和内部动机具有紧密的联系(Parker, Tupling, & Brown, 1979),学生自我调节的自主性越高,其内部动机也越高;相反,学生自我调节的自主性越低,其内部动机也越低。因此,这种结果实际上也体现了与以往研究结果的一致性(Ginsburg & Bronstein, 1993; Leung & Kwam, 1998; 郭明春, 吴庆麟, 2011)。

当父母的教养风格具有较多的关爱时,实际上就为子女创造了一个良好的情绪氛围。在这种氛围下,子女能感到自己受到关爱,具有更好的情绪体验,因此在学习上也容易表现出自主性,从而能够自主地进行学习。而父母的过度保护实际上体现的是父母对子女的控制。当父母对子女的行为表现出更多的控制时,就会影响子女自主性的发展。这种自主性的缺乏表现在学业领域,就是对自己学习的调节更多由外部力量来推动,而不能够经由内部力量的推动而主动地去学习。

4.2 父母学业期望与学习自我调节的关系

本研究发现,父母对子女的学业期望能够预测子女的学习自主性。对于小学生而言,父母的学业期望能正向预测子女的学习自主性。而且,父母主观性期望和父母行为性期望都能够正向预测子女的学习自主性。当父母对小学生表现出越高的学业期望时,其子女也越倾向于自主地调节自己的学习。Yamamoto 和 Holloway (2010) 认为,父母期望具有沟通功能,它向子女传达父母对于学业成

就的价值观,而子女能感知到这种价值观并将其作为一种准则,从而将其内化为一种标准并努力去达到。本研究的结果证实, Yamamoto 和 Holloway 的观点对于小学生来说是正确的。小学生倾向于去接收和内化父母传递的关于其学业成就的价值观信息,从而使之成为自身调节学习的一种内在资源。

可以看到,在以父母学业期望为自变量时,其对于小学生学习自主性的解释量为 8.8%,而对于高中生学习自主性的解释量为 2.6%,两者相差较大。而且,对小学生来说,父母主观性期望和父母行为性期望两个维度的回归作用均显著;而对于高中生而言,只有父母主观性期望产生了显著的回归作用,父母行为性期望对于学习自主性的回归并不显著。因此,可以推论,父母学业期望对于高中生的作用小于其对于小学生的作用。更为有趣的是,父母学业期望与高中生学习自主性的关系还表现出了与小学生完全相反的规律。即父母的学业期望越高,高中生的学习自主性越低,其学习行为越倾向于外部调节。

是什么导致了这种年龄差异呢?一个可能的解释是高中生的青春期特征。相对于小学生而言,高中生正处于青春期时期,自我意识正在迅速发展,对于自主性的需求也高于小学生。Quintana 和 Lapsley (1990)发现,青少年在与父母保持联结同时,也寻求与父母分化出来,他们会发展出与新的兴趣、价值观和目标,而且为了体验独立性也可能发展出与父母不一致的观点。青少年对于这种分化的寻求是其对于自主性需求的体现。因此,在这种自主性需求的引导下,他们就会将父母的目标和价值观与自身的目标和价值观相区别,能够清醒认识到自己的个人需要、目标和价值观,而不容易接纳来自于父母的目标和价值观。表现在学业领域,就是高中生对于学业成就有自己的目标和价值观,而且能够将其和父母的价值观相区别。这样,父母学业期望就变得不容易为出于青春期的高中生所接受和内化了。

由于青春期高中生的自主性需求,他们甚至可能将父母期望的表达视为对自己自由选择权的剥夺,是对自主性的一种侵犯。因此,出于对自主性的保护,他们就可能以一种相反的方式来应对父母的学业期望,不仅不认同父母的学业期望,反而发展出一种与父母相反的态度。因此,当父母表现出的学业期望越高时,

高中生子女就越可能将其感受为一种外部的威胁,而不愿意按照父母的期望自动自发地去学习。因此,具有父母高学业期望的高中生,其学习行为的调节就不是自身的内部推动,而更多是由外部的压力来推动了。

4.3 父母期望行为与学习自我调节的关系

本研究的结果表明,父母对小学生子女的学习表现出越多的支持性行为,包括解答子女的疑问,为子女复习功课,检查子女的家庭作业,以及为子女购买课外读物等,则小学生的学习行为越倾向于内部调节。Grolnick 和 Slowiaczek(1994)认为,父母对孩子学习的参与为子女树立了应对学习问题的榜样,让孩子觉得学习结果可以得到一定的控制,从而提升了子女的控制感。父母的学习支持也可能为子女带来学习上的控制感,从而对于学习的自我调节具有更强的内部动力。然而,父母的学习支持也可能通过提高子女的学习成绩而促进其学习调节的自主性。Bronstein, Ginsburg 和 Herrera (2005) 的研究比较了不同的关系模型,结果发现:父母教养方式更可能是通过影响儿童的学业成就来影响其学习动机,而不是通过影响儿童的学习动机进而促进其学业成就。相似地,父母为子女解答问题,帮助复习功课等学习支持行为容易提高子女的学习成绩,而学习成绩的提高有助于子女对学习具有更好的胜任感,从而在学习上的调节具有更强的自主性。我们认为,父母学习支持对学生自主性支持的影响也可能更为直接,父母学习支持可以让子女的学习变得更容易、情绪体验更积极,因而使得子女更愿意自主地调节自己的学习。以上三种内在机制可能单独起作用,也可能同时发挥着作用,从而使得父母的学习支持能够促进子女学习的自主性调节。

有趣的是, Gonzalez-DeHass, Willems, Holbein (2005) 还提供了另一种可能的解释。他们认为,父母通过参与性行为向子女传达学习的重要性信息,而且表达了他们对子女学习的关注。而子女在感知到父母传递的信息后,其学习动机就被更好地激发出来。对于本研究而言,这种假设使得父母学习支持对学习自我调节的作用机制变得更为复杂。Gonzalez-DeHass 等人的观点实际上暗示,父母学习支持可能是通过传达父母对于子女学业成就的期望来起作用的。也就是

说,子女内化了父母在其支持性行为中传达的学业期望信息,从而在学习上变得更具自主性。实际的情况真的是如此吗?这需要后续的研究能够同时考察父母学业期望,父母学习支持和子女的学习动机之间的关系,从而能够更好地理清两者所发生的单独作用。

与父母的学习支持不同,父母的学习要求和子女的自主性调节呈负相关关系,而且相关水平接近于显著($p=0.08$)。父母的学习要求表现为父母要求子女做更多的作业,将更多的时间放在学习上。这种要求尽管也体现了父母的学业期望,但是包含了更多的强制性,因而没有尊重子女学习的自主性。这样,当父母表现出越多的学习要求时,子女就越不容易在学习中感受到学习的自主性,其学习的自主性调节也越差。而且,当学生面对父母的学习要求时,比如父母要求他们做课外练习,或者要求他们在休息时间复习功课,他们不太可能会获得积极的情绪体验,因而将父母的学习要求视为一种外在的压力,对于其自身的学习也就不倾向于主动去调节。仍需注意的是,以上推论只是一种可能性,由于父母的学习要求和子女学习自我调节没有表现出显著的关系,因此还需要今后的研究做进一步的探索和验证。

4.4 父母教养风格的调节作用

我们不仅考察了父母学业期望和父母期望行为与学习自我调节之间的关系,还考察了父母教养风格在其中所起的调节作用,以验证研究假设:父母教养风格会在父母学业期望和子女学习自我调节的关系之间发挥调节作用;也会在父母期望行为和子女学习的自我调节间起调节作用。换言之,父母学业期望与学习动机的关系,以及父母期望行为和学习动机的关系,会因为父母的教养风格的不同而不同,而本研究的结果并不支持这些假设。

4.4.1 在父母学业期望和学习自我调节间的调节作用

不管对于小学生还是高中生,父母的学业期望对于子女的学习自主性均有显著预测作用。父母的教养风格对于其学习自主性也具有显著预测作用。然而,尽

管父母学业期望对于小学生和高中生学习动机的作用大不相同,但是在两组被试中,父母教养风格都没有在父母学业期望和子女学习自主性之间发挥调节作用。这种结果说明,父母学业期望与子女学习自我调节的关系不会因为父母教养风格的不同而不同。

十几年前, Darling 和 Steinberg (1993) 就认为父母教养风格为父母教养行为提供了背景,能调节父母教养行为与儿童发展之间的关系。然而,很少有研究证实父母教养风格确实起着这种调节作用。而且,本研究是首次考察父母教养风格在父母学业期望和学习动机之间的调节作用。研究的结果可能说明,父母学业期望和子女学习自我调节的关系本就不受父母教养风格的影响。也就是说,不管父母的教养风格怎样,父母的高学业期望就能预测子女更高的学习自主性,父母的低学业期望就能预测子女的低学习自主性。实际上,小学生和高中生所表现出的差异说明,不是父母的因素,而是子女自身的特征(如对自主的需求)影响了子女对于父母学业期望的感知和内化。

父母教养风格对父母学业期望和学习自我调节之间的关系真的不产生影响吗?下一个确定的结论需要持谨慎的态度。有研究者(Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin, & Moulton, 2002)认为,父母教养风格的作用要受到养育情境的调节影响。当子女表现出令父母讨厌的或者不期望的行为时,这种情境更需要父母采取措施去改变儿童的行为。这样的要求会使父母感受到挑战和压力,导致父母采取一种更自发的方式来反应,因而更容易表现出其主导的教养风格。而当子女表现出父母所期望的行为或意义不明确的行为时,父母就不会感受到压力,从而可以采取一种更为刻意的行为方式。Coplan 等人的实证研究也支持了这一观点。他们发现,在子女的消极行为情境下,专制型教养风格的父母比权威型教养风格的父母所具有的养育目标更不以子女的需求为中心;对子女的攻击性行为和不当行为会做出更少的外部归因。

本研究考察的是父母的一般性学业期望,而不是父母过高的或者不符合子女能力的学业期望。如果父母对于子女的学业期望过高或者过多地超出了子女的实际能力,那么在这种情况下,父母就可能更多地面对子女不符合自身期望或令自

己厌恶的行为,比如子女不完成布置的课外作业,把周末的休息时间用来玩游戏。这些情境就需要父母努力采取策略来达成自己的目标,如使子女认真地完成课外练习,在周末仍然能够花时间来学习。这种要求会给父母造成压力,会使父母感受到挑战,因而也更容易采取一种更为自发的教养风格来对待子女。而这种自发的教养风格就能够显示出不同教养风格的父母在教养上的差异,从而会引起子女的不同内在感受,也会使子女产生不同的应对行为,从而会影响子女的学习动机。换句话说,本研究所测量的父母学业期望可能较为“温和”,比较容易为子女所接受,父母的教养风格所起的作用在这种情况下不容易表现出来,因而得到了研究所示的结果。

4.4.2 在父母期望行为和学习自我调节间的调节作用

Spera(2006)的研究发现,父母教养风格不仅在父母对子女学习的家庭参与和其学习成绩之间起着调节作用,而且对父母的监督和子女的学习成绩的关系也具有调节作用。具体而言,仅仅当父母的关爱较低时,父母对子女学习的家庭参与才与其学习成绩相关;而在父母具有较高的关爱时,两者间的相关关系不存在了。而且,当父母具有较高的关爱时,父母监督与子女的学习成绩正相关;而当父母的教养风格具有低关爱的特征时,父母监督和子女的学习成绩没有相关关系。这一结果似乎能够预示:父母教养风格也会在父母期望行为与子女的学习动机之间起着调节作用。然而,研究结果推翻了这一假设。具体来说,父母教养风格不仅对于父母学习支持与学习自主性之间的关系没有影响,对于父母学习要求与学习自主性之间的关系也没有发挥调节作用。

Darling 和 Steinberg (1993) 认为,父母教养风格为父母教养行为提供了一个情绪氛围,父母教养行为在这种情绪氛围中得以表达。然而,父母的教养风格不会凭空创造一个情绪氛围,而只能通过实际的教养行为来创造。父母教养风格具有跨情境的一致性,但是这种一致性也只能表现在具体情境下的父母教养行为中。可以说,父母教养风格为父母教养行为涂上了一层特殊的色彩,这种色彩不随具体的情境而改变。然而,这种色彩也只有具体情境下的教养行为中才能够

显现。因此,父母教养行为必然能够体现父母的教养风格,两者很难被剥离开来。在本研究中,父母学业期望和父母教养风格相关的绝对值在 0.233 至 0.547 之间,且相关显著。这样,父母学习支持和父母要求本身就包含有父母的教养风格。因此,父母学习支持和父母学习要求对于子女学习自主性的作用就可能体现父母教养风格在其中的作用。因此,当考察父母教养风格的调节作用时,这种作用就变得不显著了。

另一种可能是文化差异的影响。Spera (2006) 的研究对象主要是美国白人学生,而本研究的对象是中国的小学生和高中生,两者生长在中西不同的文化环境中。Peng 和 Wright (1994) 发现,亚裔美国父母与其他美国父母在子女的学习参与上的表现有所不同:与欧裔父母和非裔父母相比,他们更少与子女讨论其学校经历、也更少帮助子女进行学习;而且,亚裔美国父母比非裔美国父母、拉丁裔美国父母和欧裔美国父母为子女提供了更多的课后学习机会,要求子女花更多的时间来做家庭作业。不仅在参与行为的表现上有所不同,不同文化下的父母参与行为对于子女学习的影响也有所不同。Sy 和 Schulenberg (2005) 对幼儿园儿童的研究发现,父母的学校参与和欧裔儿童的数学和阅读成绩显著正相关,但是和亚裔儿童的数学和阅读成绩却没有显著的关系;对于亚裔和欧裔父母,其对儿童读写方面的家庭参与和儿童的阅读成绩均显著相关;然而,这种读写参与只与欧裔儿童的数学成绩显著相关,而与亚裔儿童的数学成绩没有显著性的关系。因此,文化所带来的差异可能导致中国父母的学习支持行为和要求性行为与美国父母的表现有所不同,而且它们对于子女学习动机的影响也可能存在差异。由于证据的缺乏,目前还不清楚究竟是什么文化因素导致了这种不同,也不清楚本研究的父母期望行为和学习自我调节的关系在西方文化下是否会受到父母教养风格的调节影响,因此还需要更多的研究加以探究和验证。

5 研究结论

本研究使用问卷调查法,对小学生和高中生分别进行了调查,考察了多种父母因素和学习自我调节的关系。我们不仅探究了父母学业期望和子女学习调节的

关系,还探究了父母教养风格在其中所起的调节作用;我们还研究了父母期望行为和子女学习自我调节的关系,也验证了父母教养风格在其中所起的调节作用。研究得到以下结果:

小学生的父母学业期望能正向预测其学习调节的自主性;父母教养风格在小学生的父母学业期望和学习自我调节之间不具有调节作用。而高中生的父母学业期望能负向预测其学习调节的自主性,父母教养风格在高中生的父母学业期望和学习自我调节之间不起调节作用。父母学业期望对高中生学习自主性的预测力小于其对小学生学习自主性的预测力。父母学习支持能预测小学生的学习自主性,而父母教养风格在小学生的父母期望行为和学习自我调节之间没有调节作用。

6 研究的不足和展望

本研究不仅尝试性地探究了父母学业期望、父母期望行为对子女学习自我调节的作用,弥补了以往研究的空白。而且,本研究还验证了父母教养风格在其中发挥的调节作用,对父母教养风格的背景模型进行了验证。然而,本研究还存在着很多缺陷。

首先,这是一个相关研究,没有对任何的变量加以操纵,而且所有的数据都是一次性获得,既不是实验研究也不是纵向研究。因此,不能对各变量之间的关系做出因果关系的推论,对于各变量之间关系的推论需持谨慎的态度。然而,对于父母因素的操纵具有现实的困难,研究者可以考虑纵向地考察变量之间的变化,从而也为透视变量之间的关系提供更好的视角。

其次,变量的测量采用自陈式量表,全部由学生的自我报告来收集数据。这样,变量之间的关系可能反映了共同方法性误差,而不是变量之间的实质关系。实际上,在条件允许的情况下,可以考虑对父母进行施测,以考察父母的学业期望和父母的参与行为。这样就可以避免所有数据都是经由相同被试的自我报告而获得,因此也可以避免共同方法性误差所可能造成的偏差。

再次,自编的测量工具没有得到效度的验证。为了获得更为本土化的量表,本研究自编了父母学业期望问卷和父母期望行为问卷,而且问卷也获得了良好的

信度。然而，问卷缺乏效度的考察，就很难保证父母学业期望问卷真实地测量到了父母对于子女的学业期望及其具体的行为表现。对所编问卷的信度和效度还需要研究加以进一步的验证。

最后，研究的被试具有局限性。不管是对于小学生还是高中生的施测，被试都局限在一所学校一个年级的学生，不具备足够的代表性。这样，本研究所得出的心理规律的推广性就值得商榷。本研究探索到的规律适用于其他年龄段的父母和学生吗？以及本研究得出的结论适用于中国其他地域吗？这些问题都值得研究加以进一步探究。

7 附录

附录 1:

调查问卷

亲爱的同学:

你好!

非常感谢你参与到我们的科研调查中来! 我们正在做一项科学研究, 你的数据对我们的研究具有重要价值。本问卷不记姓名, 你的回答没有对错好坏之分; 数据也仅做研究之用, 绝对不会公开, 请务必按真实情况作答! 我们对你的热心参与表示衷心的感谢!

华东师范大学发展与教育心理学研究所

你的基本资料(请在□内打“√”):

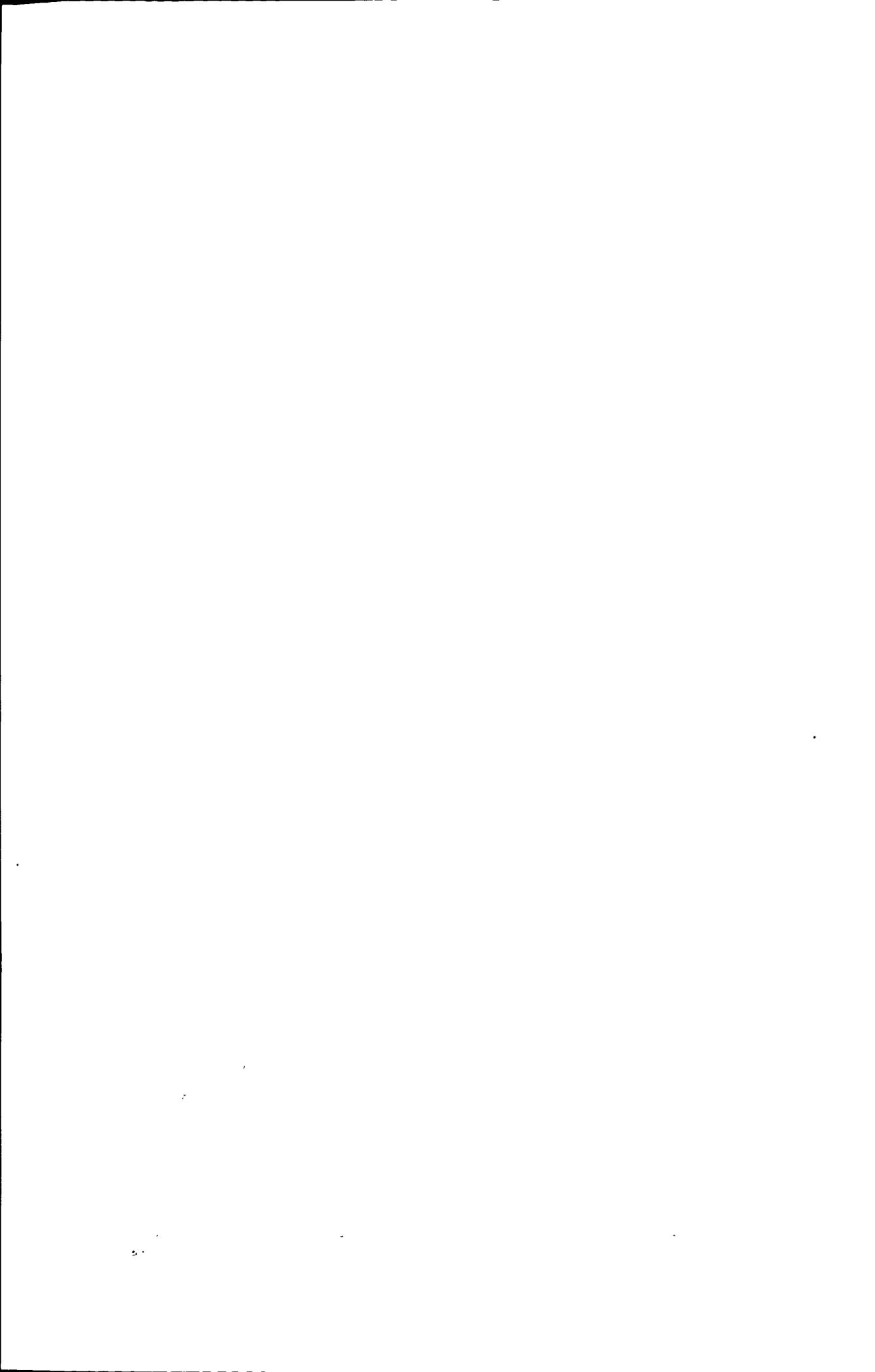
性别: 1 男 2 女 出生年月: _____

来自: 1 农村 2 集镇 3 城市 是否为独生子女: 1 是 2 否

一、从小到大, 你的父母对你学习的态度和期望是怎样的? 请你阅读下面的题项, 并根据你对父母的综合感受, 在相符的数字上打“√”。各数字的含义为:

1 非常不符合 2 基本不符合 3 有点不符合 4 不确定 5 有点符合 6 基本符合 7 非常符合

	非常不符合	←	→	非常符合			
1 父母力图让我知道, 学习是一件很重要的事情。	1	2	3	4	5	6	7
2 父母常提醒我上课认真听讲, 做好家庭作业。	1	2	3	4	5	6	7
3 父母常常告诉我要努力学习, 取得好成绩。	1	2	3	4	5	6	7
4 父母常常给我买些课外辅导书籍。	1	2	3	4	5	6	7
5 父母支持我参加一些校外辅导班。	1	2	3	4	5	6	7
6 父母对我的学习期望非常高。	1	2	3	4	5	6	7
7 父母请辅导老师来帮助我的学习。	1	2	3	4	5	6	7
8 当我的成绩不理想时, 父母会想办法采取措施。	1	2	3	4	5	6	7
9 父母非常重视我的学习情况。	1	2	3	4	5	6	7
10 当我取得好成绩时, 父母会表现得非常高兴。	1	2	3	4	5	6	7
11 父母会通过具体的行动来关注我的学习。	1	2	3	4	5	6	7
12 父母向我解释学习成绩如何影响到我的将来。	1	2	3	4	5	6	7
13 父母会主动和老师沟通我的学习情况。	1	2	3	4	5	6	7
14 父母希望我的学习成绩名列前茅。	1	2	3	4	5	6	7
15 父母经常过问我的学习情况。	1	2	3	4	5	6	7
16 父母会就学习上的问题和我沟通交流。	1	2	3	4	5	6	7



二、父母教养

从出生到现在, 你的父母亲对你的教养态度给你留下了哪些深刻印象, 请在下列描述中选择合适的选项。

	非常不符	不符	符合	非常符合
1. 父母用温和、友善的口气和我说话。	1	2	3	4
2. 父母没有给我足够所需要的帮助。	1	2	3	4
3. 父母让我做我想做的事。	1	2	3	4
4. 父母对我似乎很冷淡。	1	2	3	4
5. 父母清楚地了解我的问题和困扰。	1	2	3	4
6. 父母对我是关爱的。	1	2	3	4
7. 父母让我自己做决定。	1	2	3	4
8. 父母不希望我长大。	1	2	3	4
9. 父母想要控制我所做的每一件事。	1	2	3	4
10. 父母侵犯我的隐私。	1	2	3	4
11. 父母乐于和我商量事情。	1	2	3	4
12. 父母常常对我微笑。	1	2	3	4
13. 父母对待我像婴儿一样。	1	2	3	4
14. 父母好像不了解我所需要的或我想要的。	1	2	3	4
15. 父母让我为自己的事做决定。	1	2	3	4
16. 父母让我觉得自己是多余的。	1	2	3	4
17. 当我沮丧时, 父母能让我觉得好过些。	1	2	3	4
18. 父母不常跟我说话。	1	2	3	4
19. 父母想让我非常依赖他们。	1	2	3	4
20. 父母觉得除非他们在我身边, 否则我无法照顾我自己。	1	2	3	4
21. 父母给我足够的自由。	1	2	3	4
22. 父母让我自由外出。	1	2	3	4
23. 父母过度保护我。	1	2	3	4
24. 父母不赞美我。	1	2	3	4
25. 父母让我依照自己的喜好打扮。	1	2	3	4

三、学习情况

以下是关于你从事学习活动原因的一些陈述, 请根据每种原因近三个月来与你相符合的程度在相应的序号上划“√”。

	完全不符	基本不符	难以确定	基本符合	完全符合
A 我为什么做家庭作业?					
1. 为了让老师觉得我是个好学生。	1	2	3	4	5
2. 因为如果我不说的话我就会倒霉。	1	2	3	4	5
3. 因为做家庭作业很有趣。	1	2	3	4	5
4. 因为如果我不说的话我会觉得惭愧。	1	2	3	4	5
5. 因为我想弄懂这门学科。	1	2	3	4	5
6. 因为那是别人期望我做的事情。	1	2	3	4	5
7. 因为我喜欢做家庭作业。	1	2	3	4	5
8. 因为做家庭作业对我来说很重要。	1	2	3	4	5



B 我为什么做课堂作业?

9 为了不让老师对我发火。	1	2	3	4	5
10 为了让老师觉得我是个好学生。	1	2	3	4	5
11 因为我想学会新知识。	1	2	3	4	5
12 因为如果做不完我会感到羞耻。	1	2	3	4	5
13 因为做课堂作业很有趣。	1	2	3	4	5
14 因为这是规定。	1	2	3	4	5
15 因为我喜欢做课堂作业。	1	2	3	4	5
16 因为做课堂作业对我来说很重要。	1	2	3	4	5

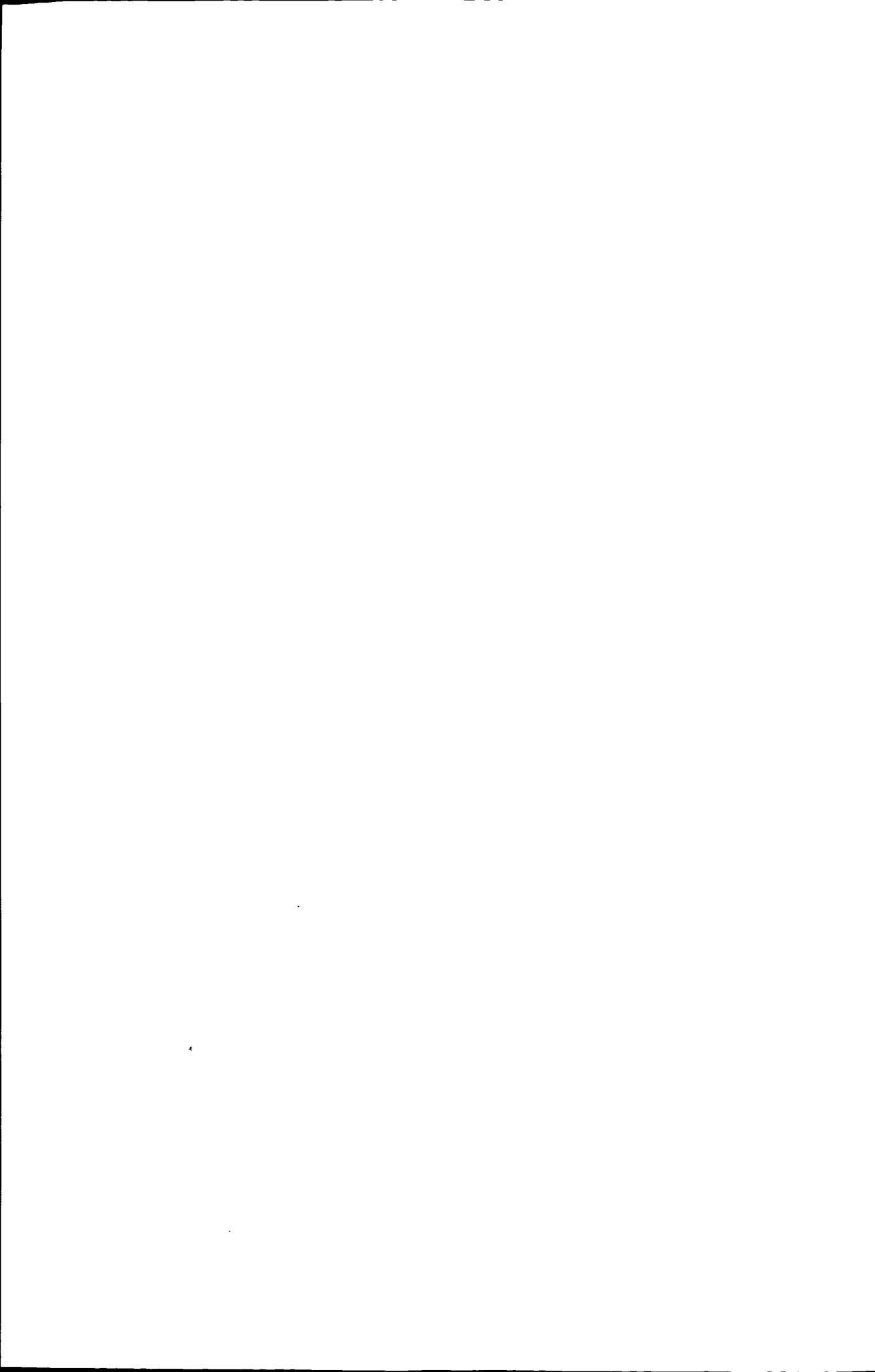
C 为什么在课堂上我努力回答难题?

17 因为答对了难题其他学生就会觉得我聪明。	1	2	3	4	5
18 因为如果我不尽力的话我会感到羞耻。	1	2	3	4	5
19 因为我喜欢回答难题。	1	2	3	4	5
20 因为别人期望我那样做。	1	2	3	4	5
21 为了弄明白我是对的还是错的。	1	2	3	4	5
22 因为回答难题很有趣。	1	2	3	4	5
23 因为在课堂上努力回答问题对我来说很重要。	1	2	3	4	5
24 因为答对了难题老师就会表扬我。	1	2	3	4	5

D 在学校里我为什么要努力学好功课?

25 因为别人期望我那样做。	1	2	3	4	5
26 为了让老师觉得我是个好学生。	1	2	3	4	5
27 因为我把做好功课当作一种乐趣。	1	2	3	4	5
28 因为得不到好成绩我就会倒霉。	1	2	3	4	5
29 因为如果得不到好成绩我确实会感到很惭愧。	1	2	3	4	5
30 因为在学校里努力学好各门功课对我来说很重要。	1	2	3	4	5
31 因为如果取得了好成绩我会从内心感到自豪。	1	2	3	4	5
32 因为如果取得了好成绩我就会得到奖励。	1	2	3	4	5

请你检查整个问卷以确保所有问题都得到了回答, 再一次谢谢你!



附录 2:

调查问卷

亲爱的同学:

你好!

非常感谢你参与到我们的科研调查中来! 我们正在做一项科学研究, 你的数据对我们的研究具有重要价值。本问卷不记姓名, 你的回答没有对错好坏之分; 数据也仅做研究之用, 绝对不会公开, 请务必按真实情况作答! 我们对你的热心参与表示衷心的感谢!

华东师范大学发展与教育心理学研究所

你的基本资料(请在□内打“√”):

性别: 1 男 2 女 出生年月: _____ 班级 _____来自: 1 农村 2 集镇 3 城市 是否为独生子女: 1 是 2 否

父母学历: 父亲 _____ 母亲 _____ (1、小学 2、初中 3、高中 4、大学 5、硕士或博士)

一、在平时的学习生活中, 你的父母是如何对待你的学习的? 请你阅读下面的题项, 并根据你的实际情况, 在相符的数字上打“√”。各数字的含义为:

1 从不如此 2 偶尔如此 3 有时如此 4 经常如此 5 总是如此

	从不	偶尔	有时	经常	总是
1 父母检查我的家庭作业。	1	2	3	4	5
2 当我做错题目时, 父母会帮我耐心讲解。	1	2	3	4	5
3 当我向父母请教问题时, 他们会耐心教我。	1	2	3	4	5
4 双休日时, 父母给我安排了很多课外辅导班。	1	2	3	4	5
5 父母买很多课外书让我阅读。	1	2	3	4	5
6 父母不让我在空闲时玩电脑, 看电视。	1	2	3	4	5
7 考试后, 父母会把我的成绩和其他同学比较。	1	2	3	4	5
8 考试不好时父母就会批评我。	1	2	3	4	5
9 父母教导我要努力学习。	1	2	3	4	5
10 完成学校布置的作业后, 父母让我继续学习。	1	2	3	4	5
11 父母买很多教辅材料让我阅读和练习。	1	2	3	4	5
12 父母在考试前会帮我复习功课。	1	2	3	4	5
13 父母在考试后会帮我分析讲解试卷。	1	2	3	4	5
14 父母让我看语、数、英, 不让我看课外书。	1	2	3	4	5
15 当我考得好时, 父母会表扬我。	1	2	3	4	5
16 为了让我多学习, 父母不让我与同学朋友玩。	1	2	3	4	5
17 考试不好, 父母就让我做更多的练习。	1	2	3	4	5
18 休息时间, 父母让我做课外练习。	1	2	3	4	5
19 当我考得不理想时, 父母会表现得很失望。	1	2	3	4	5
20 双休日父母为我安排了很多学习活动。	1	2	3	4	5



二、在平时生活中,你的父母亲对你的教养态度给你留下了哪些深刻印象,请在下列描述中选择合适的选项。

	非常不符	不符	符合	非常符合
1. 父母用温和、友善的口气和我说话。	1	2	3	4
2. 父母没有给我足够所需要的帮助。	1	2	3	4
3. 父母让我做我想做的事。	1	2	3	4
4. 父母对我似乎很冷淡。	1	2	3	4
5. 父母清楚地了解我的问题和困扰。	1	2	3	4
6. 父母对我是关爱的。	1	2	3	4
7. 父母让我自己做决定。	1	2	3	4
8. 父母不希望我长大。	1	2	3	4
9. 父母想要控制我所做的每一件事。	1	2	3	4
10. 父母侵犯我的隐私。	1	2	3	4
11. 父母乐于和我商量事情。	1	2	3	4
12. 父母常常对我微笑。	1	2	3	4
13. 父母对待我像婴儿一样。	1	2	3	4
14. 父母好像不了解我所需要的或我想要的。	1	2	3	4
15. 父母让我为自己的事做决定。	1	2	3	4
16. 父母让我觉得自己是多余的。	1	2	3	4
17. 当我沮丧时,父母能让我觉得好过些。	1	2	3	4
18. 父母不常跟我说话。	1	2	3	4
19. 父母想让我非常依赖他们。	1	2	3	4
20. 父母觉得除非他们在我身边,否则我无法照顾我自己。	1	2	3	4
21. 父母给我足够的自由。	1	2	3	4
22. 父母让我自由外出。	1	2	3	4
23. 父母过度保护我。	1	2	3	4
24. 父母不赞美我。	1	2	3	4
25. 父母让我依照自己的喜好打扮。	1	2	3	4

三、以下是关于你从事日常学习活动原因的一些陈述,请根据每种原因与你相符合的程度在相应的序号上划“√”。

	完全不符	基本不符	难以确定	基本符合	完全符合
A 我为什么做家庭作业?					
1. 为了让老师觉得我是个好学生。	1	2	3	4	5
2. 因为如果我不做的话我就会倒霉。	1	2	3	4	5
3. 因为做家庭作业很有趣。	1	2	3	4	5
4. 因为如果我不做的话我会觉得惭愧。	1	2	3	4	5
5. 因为我想弄懂这门学科。	1	2	3	4	5
6. 因为那是别人期望我做的事情。	1	2	3	4	5
7. 因为我喜欢做家庭作业。	1	2	3	4	5
8. 因为做家庭作业对我来说很重要。	1	2	3	4	5
B 我为什么做课堂作业?					



9 为了不让老师对我发火。	1	2	3	4	5
10 为了让老师觉得我是个好学生。	1	2	3	4	5
11 因为我想学会新知识。	1	2	3	4	5
12 因为如果做不完我会感到羞耻。	1	2	3	4	5
13 因为做课堂作业很有趣。	1	2	3	4	5
14 因为这是规定。	1	2	3	4	5
15 因为我喜欢做课堂作业。	1	2	3	4	5
16 因为做课堂作业对我来说很重要。	1	2	3	4	5
C 为什么在课堂上我努力回答难题?					
17 因为答对了难题其他学生就会觉得我聪明。	1	2	3	4	5
18 因为如果我不尽力的话我会感到羞耻。	1	2	3	4	5
19 因为我喜欢回答难题。	1	2	3	4	5
20 因为别人期望我那样做。	1	2	3	4	5
21 为了弄明白我是对的还是错的。	1	2	3	4	5
22 因为回答难题很有趣。	1	2	3	4	5
23 因为在课堂上努力回答问题对我来说很重要。	1	2	3	4	5
24 因为答对了难题老师就会表扬我。	1	2	3	4	5
D 在学校里我为什么要努力学好功课?					
25 因为别人期望我那样做。	1	2	3	4	5
26 为了让老师觉得我是个好学生。	1	2	3	4	5
27 因为我把做好功课当作一种乐趣。	1	2	3	4	5
28 因为得不到好成绩我就会倒霉。	1	2	3	4	5
29 因为如果得不到好成绩我确实会感到很惭愧。	1	2	3	4	5
30 因为在学校里努力学好各门功课对我来说很重要。	1	2	3	4	5
31 因为如果取得了好成绩我会从内心感到自豪。	1	2	3	4	5
32 因为如果取得了好成绩我就会得到奖励。	1	2	3	4	5

请你检查整个问卷以确保所有问题都得到了回答, 再一次谢谢你!



附录 3:

父母学业期望问卷

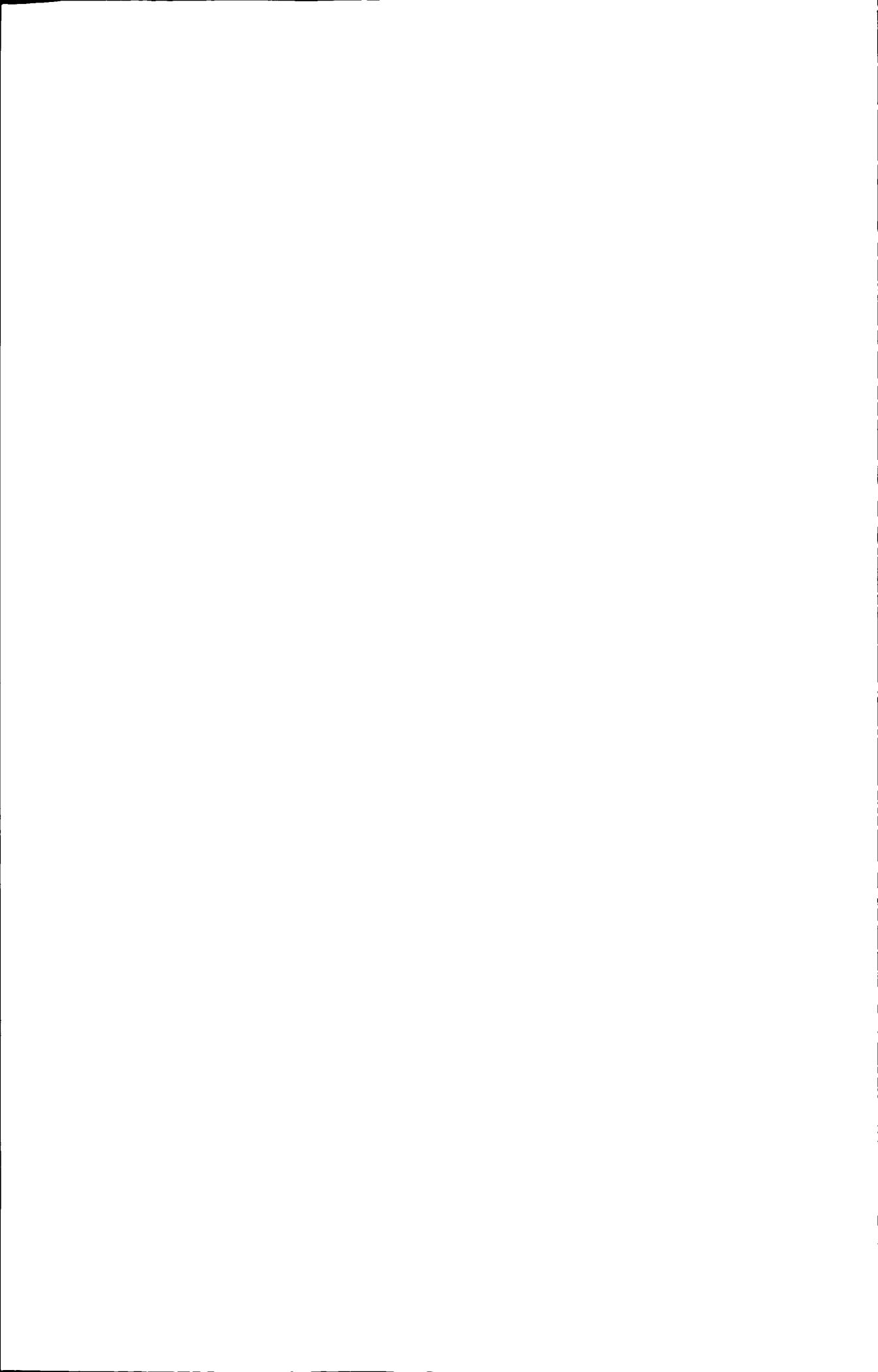
在日常的学习生活中,我们常常能感受到来自于父母的期望。当然,不同的父母对于我们的学习期望也会是不同的。也许,你的父母期望你成绩优异,超过班级里的大多数同学;也许,你的父母对你的期望并没有那么高,只要求你达到中上水平;也可能你的父母对于你没什么特别的期望,对你的学习持无所谓的态度。所有这些情况都可能存在于我们的现实生活中。

那么,在你平常的学习生活中,你感到父母对你的学习期望是怎样的?请你按照自己的综合感觉,做出一个总体的判断,然后从下列的选项中选择最符合的选项。

- A 父母对我的学习期望非常低
- B 父母对我的学习期望比较低
- C 父母对我的学习期望一般
- D 父母对我的学习期望比较高
- E 父母对我的学习期望非常高

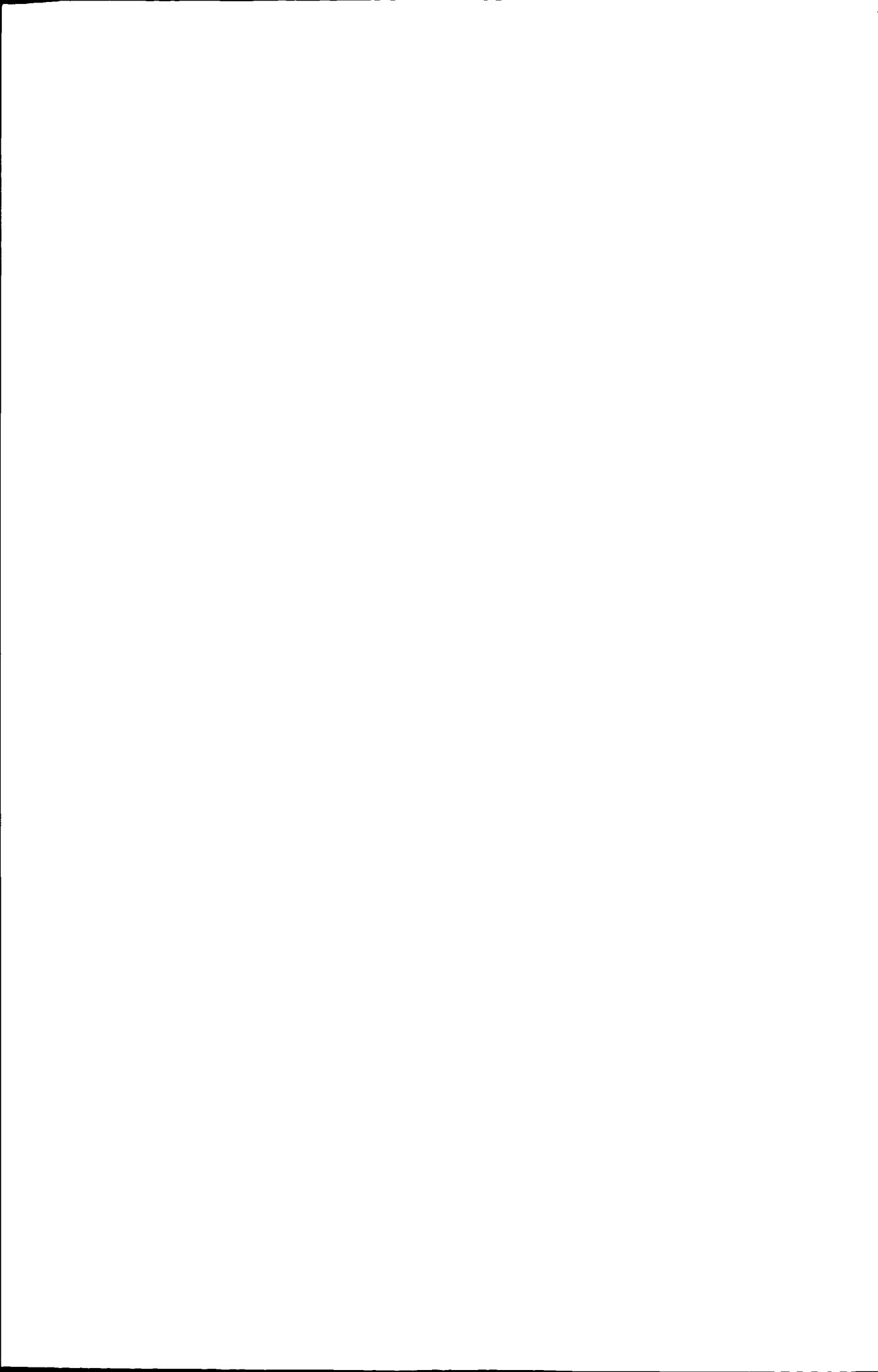
你是怎样做出这样的判断的,请列举生活中父母具体的语言或行为来说明,这样的例子越多越好。

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____



8 参考文献

1. 程琳. (2010). 父母期望, 初中生自我期望与学习成绩的关系. 河南大学硕士学位论文
2. 方平, 熊瑞琴, 郭春彦. (2003). 父母教养方式对子女学业成就影响的研究. 心理科学, 26(1): 78-81.
3. 金文婕. (2010) 1/4 父母要求孩子成绩进前十. 青年报, 4月9日(A16) .
4. 郭明春, 吴庆麟 (2011) 父母教养方式和学业成就: 责任心与动机的中介作用. 心理研究, 4(2): 74-77.
5. 蒋奖, 许燕, 蒋苾菁, 于生凯, 郑芳芳. (2009). 父母教养方式问卷 (PBI) 的信效度研究. 心理科学, 32 (1): 193-196.
6. 唐本钰. (2002) 中学生知觉的社会支持与学习动机关系的研究. 山东师范大学硕士学位论文.
7. 温忠麟, 侯杰泰, 张雷. (2005). 调节效应与中介效应的比较和应用. 心理学报, 37 (2): 268-274.
8. Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
9. Bao, X. H., Lam, S. F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development*, 79(2), 269-283.
10. Beutel A. M., Anderson, K. G. (2008). Race and the educational expectations of parents and children: The case of South Africa. *The Sociological Quarterly*, 49: 335-361.
11. Boon, H. J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42(3), 212-225.
12. Bronstein, P., Ginsburg, & G. S., Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575.
13. Carpenter, D. M. (2008). Expectations, Aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. *Marriage & Family Review*, 43(1): 164-185.



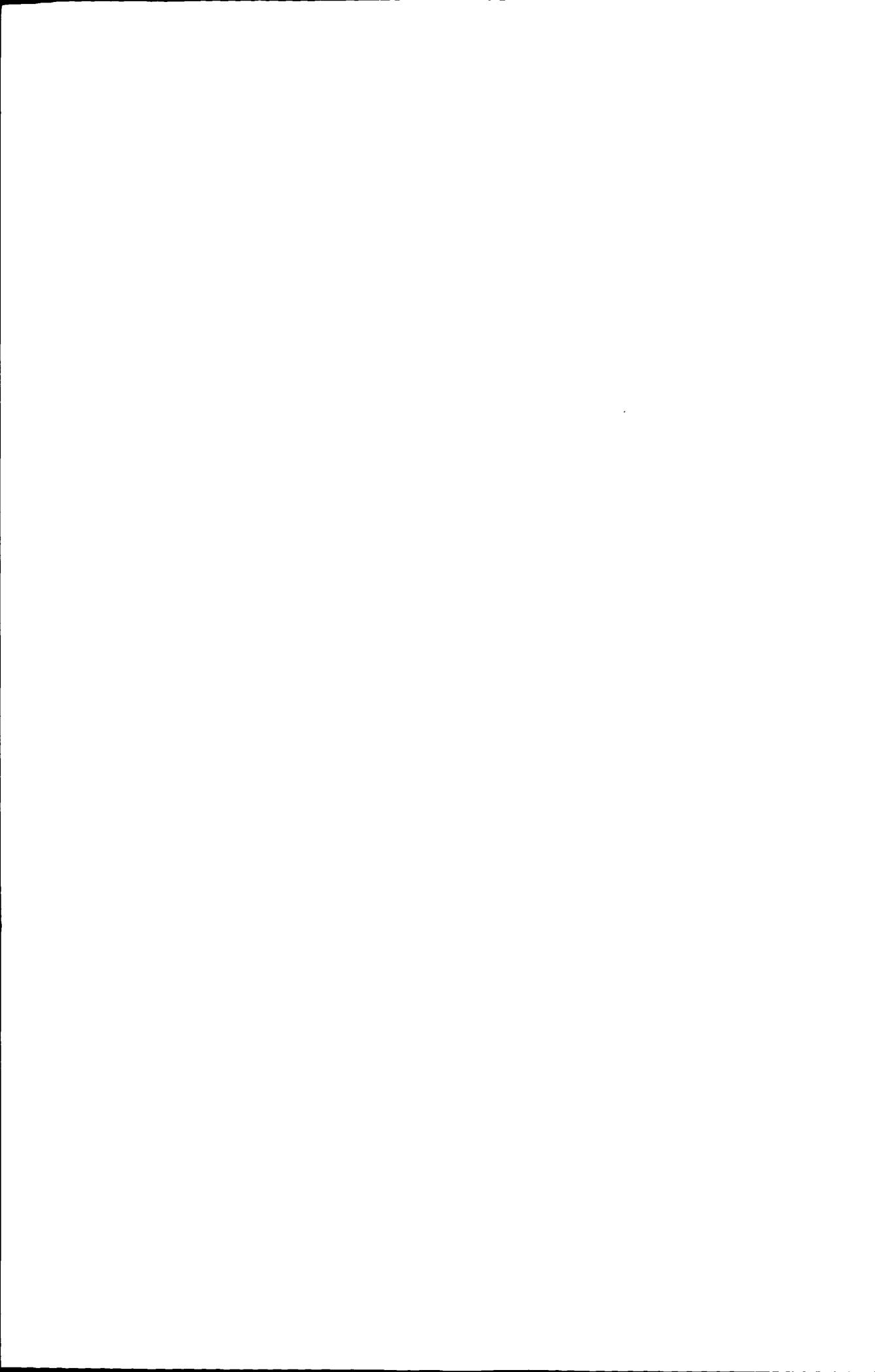
14. Chen, W. B., & Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103: 53-62.
15. Cheung C.S, McBride-Chang C. Relations of perceived maternal parenting style, practices, and learning motivation to academic competence in Chinese children. *Merrill-palmer Quaterly*, 2008, 54(1): 1-22.
16. Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagacé-Séguin, D. G., & Moulton, C. E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting: science and practice*, 2(1): 1-26.
17. Cubis, J., Lewin, T., & Dawes, F. (1989). Australian adolescents' perceptions of their parents. *ANZJ Psychiatry*, 23, 35-47.
18. Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3): 487-496.
19. Davis-Kean, P. D. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
20. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
21. Friedel J.M, Cortina K.S, Turner J.C, Midgley C. Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: the roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 2007, 32: 434-458.
22. Furukawa, T. (1992). Perceived parental rearing, personality and mental status in Japanese adolescents. *Journal of Adolescence*, 15, 317-322.
23. Ginsburg G.S, Bronstein P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64: 1461-1474.
24. Gonida E.N, Kisseoglou G, Voulala K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1): 23-29.



25. Gonida E.N, Voulala K, Kiosseoglou G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Difference*, 19: 53-60.
26. Gonzalez A.R, Holbein M.F.D. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27:450-470.
27. Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2): 99-123.
28. Gottfried A.E, Fleming J.S, Gottfried A.W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1): 104-113
29. Grolnick W.S, Ryan R.M, Deci E.L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4):508-517.
30. Grolnick W. S., Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65: 237-252.
31. Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29(2), 425-451.
32. Leung P.W.L, Kwan K.S.F. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: a mediational model. *Merrill-palmer Quaterly*, 44(1), 1-19.
33. Mcpherson, G. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*. 37(1), 91-110.
34. Quintana, S. M., & Lapsley, D. K. (1990). Rapprochement in late adolescent



- separation-individuation: a structural equations approach, 13: 371-385.
35. Okagaki, L., & Sternberg, R. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36-56.
 36. Parker, G., Tupling, H., Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52: 1-10.
 37. Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-Grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.
 38. Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75-101.
 39. Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement in Asian American students. *Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352.
 40. Reynolds, A. J. (1998). Resilience among black urban youth prevalence, intervention effects, and mechanisms of influence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(1), 84-100.
 41. Rutchick, A. M., Smyth, J. M., Lopoo, L. M., & Dusek, J. B. (2009). Great expectations: The biasing effects of reported child behavior problems on educational experiences and subsequent academic achievement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(3): 392-413.
 42. Spera C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-142.
 43. Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement, *Journal of Early Adolescence*, 26(4): 456-490.
 44. Sy, S. R., & Schulenberg, J. E. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 505-515.
 45. Trusty, J., Planter, M., & Salazar, C. F. (2003). Modeling Mexican Americans' educational expectations: Longitudinal effects of variables across adolescence. *Journal of Adolescent*



Research, 18(2): 131-153

46. Yamamoto & Holloway. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context, *Educ Psychol Rev*, 22:189-214.



致谢

学习上的忙碌加快了时间匆匆的脚步。转眼间，我的研究生学习就要结束了。三年的学习生活让我收获了学术的进步，能力的提高和人格的成长。回想这一路的历程，我满怀感恩之心。要感谢的人很多，因为是你们的支持、陪伴和教导才让我收获这许多。

感谢我的导师吴庆麟老师，您对教育心理学的精深把握让我知道自己的才疏学浅，更激发我努力去探索自己所感兴趣的领域。这三年您引导我进入了学习心理学的领域，您在学术上对我的培养将让我受益终生。

感谢我的另一“导师”沈烈敏老师。您一年的学校心理学的课程让我受益良多。不仅激发了我对家庭教育的兴趣，还让我对这个领域的兴趣保持至今，而且将成为我今后的研究方向。您一直对我的鼓励和肯定让我获得了更多的信心和力量。

感谢曾性初老师，和您的交流让我感受到民国学者的遗风。您在学术上的坚持和严谨让我了解到学者所必须具备的特质。更为重要的是，您正直和特立独行的人格将成为我的精神榜样，激励我去走自己的想走的路，说自己想说的话，做自己想做的事！

还有文剑冰老师，让我感受到您的虚怀若谷以及对学生的爱护。您在统计上给我的帮助让我收获很多，您对我所提供的帮助让我感受到心理上的关怀和支持。我将以您为榜样，保持谦逊和善良，善待身边的每一个人。

在心理咨询中心时光让我获得了快乐和人格的成长。感谢张麒老师，何良老师，张亚老师，以及许维素老师。是你们让我对心理咨询了解更多，让我对自己了解更多，让我去不断理解自我和提升自我。

三年的时光，尽管时常紧张，然而却不时感受到生活的乐趣。好友黄文虎的幽默和支持，室友王然和高洪强的陪伴，以及其他好友和同学的陪伴，支持和鼓励，都让我体味到生活的快乐和幸福。

2011年5月10日

