

亲子间教育期望差异对小学生情感幸福感的影响： 学业成绩和学业自我效能感的中介作用^{*}

郭筱琳¹ 何苏日那¹ 秦欢¹ 刘春晖¹ 罗良^{1,2}

(1. 北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心, 北京 100875;

2. 北京师范大学发展心理研究院, 北京 100875)

摘要:以891名河北省衡水市某小学4~6年级学生为研究对象,采用问卷调查的方式,考察了亲子间教育期望差异对小学生情感幸福感的影响,以及学业成绩和学业自我效能感的多重中介作用。结果发现:(1)亲子间教育期望差异影响小学生情感幸福感,与感知到的父母教育期望和自我教育期望一致相比,当感知到的父母教育期望高于自我教育期望时,小学生的积极情感水平更低而消极情感水平更高;(2)学业成绩和学业自我效能感在“感知到的父母教育期望>自我教育期望”这一差异方向与积极情感间起部分中介作用,在“感知到的父母教育期望>自我教育期望”与消极情感间起完全中介作用。具体而言,“感知到的父母教育期望>自我教育期望”可直接影响积极情感,还可通过学业成绩和学业自我效能感的链式中介作用以及学业自我效能感的独立中介作用间接影响积极情感;同时,“感知到的父母教育期望>自我教育期望”可通过学业成绩和学业自我效能感的链式中介作用、学业自我效能感的独立中介作用以及学业成绩的独立中介作用影响消极情感。

关键词:亲子间教育期望差异;情感幸福感;学业成绩;学业自我效能感;小学生

分类号:B844

1 前言

情感幸福感(affective well-being)指人们对不断发生的生活事件的情感反应,包括积极情感体验和消极情感体验两个方面,是反映个体情感健康的重要指标(Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999)。通常来说,有较多积极情感体验和较少消极情感体验的个体更有可能知觉到他们的生活是幸福的。已有多项研究揭示,儿童青少年的情感幸福感不仅与其当前的身体健康、风险行为(如打架、抽烟等)等密切相关(Bergman & Scott, 2001; Katja, Päivi, Marja-Terttu, & Pekka, 2002),还与其成年后的幸福感存在密切关联(Rosenbaum & Ronen, 2013),而成人时期高水平的幸福感往往会使个体在身心健康、工作、生活等多方面受益(Diener & Chan, 2011; Diener & Ryan, 2009)。由此,儿童青少年时期情感幸福感的影响因素及其作用机制成为研究者关注的焦点问题。

认同控制理论(identity control theory)提出,对于某一社会角色,个体会将从外界环境中感知到的

反映性评价(即,感知到的他人的态度、观念或行为)与自己的认同标准(即,个体就该社会角色产生的相关自我概念)相比较,当二者不一致时,个体通过输出行为来改变这种不一致,但当行为对外界环境的改变失败时,由此导致的压力将使个体体验到心理痛苦(Burke, 1991, 1996; Burke & Stets, 2009)。教育期望是指父母对子女或儿童青少年对自身未来学业成就(如最高受教育水平)的期待(Yamamoto & Holloway, 2010)。根据认同控制理论,对于儿童青少年“受教育者”这一社会角色而言,自我教育期望实际上是个体在这一角色上对自身的一种认同标准;父母作为影响其社会化过程的重要他人(Eccles & Wigfield, 2002),是个体重要的反映性评价来源,因此感知到的父母教育期望即是儿童青少年从外界环境中感知到的一种重要的反映性评价。实证研究发现,子女感知到的父母教育期望并非总是与其自我教育期望完全一致(Wang & Benner, 2014; 刘林林, 2015),这种认知差异意味着认同控制过程中反馈循环的中断,因此其所产生的压力将引发个体的心理痛苦。尽管尚未有研究对感知到的父母教育期

^{*} 基金项目:国家社会科学基金青年项目(17CSH024)。

通讯作者:罗良, E-mail: luoliang@bnu.edu.cn

望与自我教育期望的差异如何影响个体情感幸福感进行探讨,但关注父母教育期望与自我教育期望差异的研究发现,当二者相一致时,初中生的幸福感水平更高(Rutherford, 2015)。不过,正如认同控制理论所强调的,个体在认同过程中与自我认同标准进行比较的外界环境输入,是个体感知到的来自他人的评价而非他人的实际评价,且实证研究发现子女感知到的父母教育期望并不与父母实际教育期望完全相同(Gill & Reynolds, 1999; Wang & Benner, 2014)。因此,有必要对感知到的父母教育期望与自我教育期望的差异与儿童青少年情感幸福感的关系进行研究,且这种亲子间教育期望感知差异可能比实际差异对情感幸福感的影响更为强烈。

除了亲子间教育期望差异与情感幸福感之间的关系外,二者间的关系机制也是一个重要科学问题(罗良,郭筱琳,2019)。基于 Pekrun(2000, 2006)的控制-价值理论,个体在学业相关情境中所产生的情感体验是由社会环境(如学业成绩)以及个体的认知评估(如主观学业控制感)所共同决定的,且社会环境通过改变个体的认知评估进而决定个体将产生怎样的情感体验。在该理论中,社会环境中的一个重要因素即个体的学业成绩。学业成绩作为一种重要的学业结果体现及对学业活动的反馈,必然对个体的学业情感体验有着重要影响。而认知评估中的一个重要因素即个体的主观学业控制感,其中针对学习行动的控制感(对自己能否掌握学习内容的主观评估)可指学业自我效能感。从该理论出发,很多研究证实了学业成绩与主观学业控制感对学业情感的共同影响(Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun, 2008; Soh, 2007; Van der Beek, Van der Ven, Krosbergen, & Leseman, 2017; 陈京军, 吴鹏, 刘华山, 2014; 张良, 陈亮, 纪林芹, 张文新, 2017)。同时,基于期望-价值理论(Simpkins, Fredricks, & Eccles, 2015)以及控制-价值理论(Pekrun, 2006),社会群体对个体的期望决定着个体对于成功与失败的定义,进而对个体的行为表现以及对行为的控制感存在影响。因此,教育期望作为学业发展的未来目标,必然与个体的学业成绩与学业自我效能感存在密切关系(Beal & Crockett, 2010; Yamamoto & Holloway, 2010)。由此推测,学业成绩和学业自我效能感可能在亲子间教育期望差异与情感幸福感间起中介作用。

首先,亲子间教育期望差异被证实能够影响儿

童青少年的学业成绩。相比于亲子间教育期望一致组而言,当感知到的父母教育期望高于其自我教育期望时,青少年会有较低的学业成绩,当感知到的父母教育期望低于其自我教育期望时,青少年会有较高的学业成绩(Wang & Benner, 2014)。这是因为,前一种方向的期望差异意味着子女认为父母的教育目标较自我教育目标更难实现,进而形成一种学业压力,依据压力与效率的倒 U 形曲线关系(Sarid, Anson, Yaari, & Margalith, 2004; Yerkes & Dodson, 1908),过高的学业压力反而会降低学习效率,进而导致学业成绩不良。而当子女认为父母的教育目标较自我教育目标更易实现时,学业压力的减轻避免了对学业成绩产生消极影响,甚至可能由于子女为了向父母证明自己的学习能力而促进学业成绩。另一方面,学业成绩作为衡量学习效果的客观指标,与学生情感幸福感的关系已在不同层面的研究中得到证实(Gilman & Huebner, 2006)。例如,在国家层面,Kirkcaldy, Furnham 和 Siefen(2004)基于国际学生评估项目(PISA)的数据分析发现,15 岁学生的数学、阅读和科学成绩与其消极情感呈中低程度的显著负相关。在个体层面,研究发现,控制了年级和父母受教育水平之后,中国小学生的学业成绩可以正向预测其积极情感,负向预测其消极情感(Lv et al., 2016; 刘春晖等, 2016)。此外,有研究发现教育期望、学业成绩以及情感健康这三者间存在密切关系(Ma, Siu, & Tse, 2018)。综上可以推测,学业成绩可能在亲子间教育期望差异与情感幸福感间起中介作用。

其次,学业自我效能感是指个体在学业领域对自己是否有能力完成某一任务目标的信念与判断(Zimmerman, 1995)。对于影响个体学业自我效能感的前因变量,基于认同的自尊理论指出,当个体接收的外界反映性评价和自己的认同标准持续存在不一致时,个体会体验到较低自我效能感,因为个体试图改变外界环境的行为未能成功影响他人的评价和行为(Cast & Burke, 2002)。也就是说,对于儿童青少年而言,当感知到的父母教育期望与其自我教育期望长时间存在差异并且他们很难通过实际学业表现改变这种差异时,就有可能对自己的学业能力产生怀疑,进而导致较低的学业自我效能感。如相关研究指出,当青少年与父母的教育期望相一致时,其数学和阅读学业自我效能感水平更高(Rutherford, 2015)。另一方面,已有研究证实,儿童青少年的学业自我效能感是影响其情感幸福感的重要因

素 (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999; Kaplan & Maehr, 1999; 柴伟达, 2014; 刘在花, 2017)。此外, Cast 和 Burke (2002) 的研究发现, 成功的自我验证可提升个体的自我效能感, 而高水平的自我效能感与更少的消极情感体验有关。综上所述可以推测, 学业自我效能感可能同样在亲子间教育期望差异与情感幸福感间起中介作用。

基于控制-价值理论 (Pekrun, 2000, 2006), 学业成绩和学业自我效能感的中介作用不是相互孤立的, 学业成绩这类环境因素还可能通过学业自我效能感这类的主观学业控制感间接影响儿童青少年的情感幸福感。一些研究证实了主观学业控制感在学生的学业成绩与情感幸福感之间的中介作用 (Goetz et al., 2008; Soh, 2007; Van der Beek et al., 2017; 陈京军等, 2014; 张良等, 2017)。例如, Soh (2007) 的研究发现, 韩国高中生的学业自我效能感在其学业成绩和幸福感之间起中介作用。张良等人 (2017) 的研究也发现, 同为主观学业控制感的学业自我概念在青少年的学业成绩与抑郁症状间起部分中介作用。因此可以推测, 学业成绩和学业自我效能感可能在亲子间教育期望差异与情感幸福感间起链式中介作用。

综上所述, 本研究将以小学生为被试, 系统探讨亲子间教育期望差异对小学生情感幸福感的影响, 以及学业成绩和学业自我效能感的中介作用。之所以聚焦小学生这一群体, 是因为已有研究多以中学生或成人为研究对象, 而小学时期是学习成为儿童主导活动的第一阶段, 教育期望、学业表现水平以及学业自我效能感都在这一阶段初步形成并逐渐明晰 (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Fu, Chen, Wang, & Yang, 2016; Schunk & Pajares, 2002; 方富熹, 方格, 2005)。同时, 小学时期的幸福感体验有其独特性 (Dinisman & Ben-Arieh, 2016), 且近期研究发现, 与情感状态相关的抑郁、焦虑等心理问题在小学生中的检出率增多 (Abela & Hankin, 2008; 郝萍, 张大均, 苏志强, 胡天强, 2016)。基于已有分析, 本研究将建立一个多重中介效应模型 (见图 1), 即亲子间教育期望差异与小学生情感幸福感之间有四条关系路径: (1) 亲子间教育期望差异直接影响情感幸福感; (2) 亲子间教育期望差异通过学业成绩影响情感幸福感; (3) 亲子间教育期望差异通过学业自我效能感影响情感幸福感; (4) 亲子间教育期望差异通过学业成绩影响学业自我效能感进而影响情感幸福感。

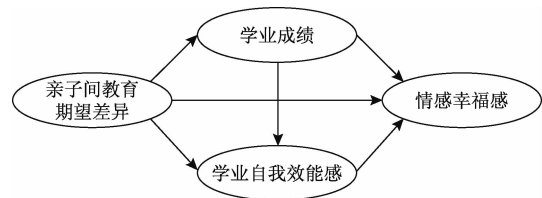


图 1 多重中介效应假设模型

2 研究方法

2.1 研究对象

以班级为单位采用整群抽样的方式, 选取河北省衡水市某小学 4、5、6 年级所有班级共 932 名学生为研究对象。剔除作答信息不完整的问卷后, 剩余有效被试 891 人, 问卷有效率为 95.6%。被试平均年龄 10.22 岁 ($SD = 0.89$, $range = 8 \sim 12$), 其中男生 477 名, 女生 414 名; 独生子女 446 名, 非独生子女 445 名; 四年级 332 名, 五年级 280 名, 六年级 279 名。

2.2 研究工具

2.2.1 教育期望

采用“你希望自己的学业将来达到什么水平?”一道题目测量小学生的自我教育期望 (Wang & Benner, 2014)。采用“你认为你的父母希望你的学业上将来达到什么水平?”一道题目测量小学生感知到的父母教育期望 (Wang & Benner, 2014)。两道题目的反应项均为: 1 = 初中毕业及以下, 2 = 高中毕业, 3 = 大专毕业, 4 = 大学毕业, 5 = 研究生及以上。

2.2.2 情感幸福感

采用邱林, 郑雪和王雁飞 (2008) 修订的 Watson, Clark 和 Tellegen (1988) 编制的积极情感-消极情感量表 (Positive Affect and Negative Affect Scale, PANAS)。修订后该量表包括积极情感体验和消极情感体验描述词各 9 项 (例如, 自豪的、难过的), 要求被试根据最近两个星期的实际情况, 1~5 分评价感受到这些情绪或情感的频率 (1 = 几乎没有, 5 = 非常多)。本研究中, 积极情感内部一致性信度为 $\alpha = 0.84$, 消极情感内部一致性信度为 $\alpha = 0.78$, 验证性因素分析结果为: $\chi^2/df = 3.17$, $CFI = 0.94$, $TLI = 0.93$, $RMSEA = 0.05$ 。

2.2.3 学业自我效能感

采用 Muris (2001) 编制的儿童自我效能感量表 (Self-Efficacy Questionnaire for Children, SEQ-C) 中的学业自我效能感分量表, 共 8 个项目。要求被试

根据本学期的真实情况,1~4 分评价描述符合自己的程度(1 = 完全不符合,4 = 完全符合)。本研究中,该分量表内部一致性信度为 $\alpha = 0.81$,验证性因素分析结果为: $\chi^2/df = 2.11$, CFI = 0.99, TLI = 0.98, RMSEA = 0.04。

2.2.4 学业成绩

由学校提供该校学生在本调查之前最近一次统考时的语文成绩和数学成绩,原始分数范围为 0~100 分。为了消除年级效应,参照 Cheung 和 Pomerantz(2011)的做法,以年级为单位分别将两科的原始成绩转化为年级内标准分数,较高的分数代表学生具有较高的学业成绩。

2.2.5 控制变量

鉴于已有研究发现,性别、年级、独生状况以及父母受教育水平等人口学信息与教育期望、学业成绩、学业自我效能感以及情感幸福感均有不同程度的相关,本研究将对这些人口学信息进行控制。性别:0 = 男,1 = 女;年级:1 = 4 年级,2 = 5 年级,3 = 6 年级;独生状况:0 = 非独生,1 = 独生。基于父亲和母亲的受教育程度合成父母最高受教育水平,以反映父母受教育情况。

2.3 施测程序

采用统一指导语,由一名心理学研究生担任主试,以班级为单位集体施测,班主任在场协助,问卷填写完毕后当场回收。通过学校基本信息库获取学生的人口学信息。

2.4 数据处理与分析

采用 SPSS 22.0 对数据进行共同方法偏差检验、描述性统计分析及相关分析,并采用 AMOS 20.0 进行结构方程模型分析,分别检验:(1)亲子间教育期望差异对情感幸福感的影响;(2)学业成绩和学业自我效能感在亲子间教育期望差异与情感幸福感间的中介作用。

以家庭为单位,依据感知到的父母教育期望与自我教育期望的相对高低,将亲子间教育期望差异划分为 3 个水平,分别是感知到的父母教育期望 < 自我教育期望,感知到的父母教育期望 > 自我教育期望以及感知到的父母教育期望 = 自我教育期望。并且,在建构模型过程中,采用两个虚拟变量来反映亲子间教育期望差异。其中虚拟变量 1 反映感知到的父母教育期望 < 自我教育期望,该变量取值为 1 代表感知到的父母教育期望低于自我教育期望,取值为 0 则不是;虚拟变量 2 反映感知到的父母教育

期望 > 自我教育期望,该变量取值为 1 代表感知到的父母教育期望高于自我教育期望,取值为 0 则不是;如果两个虚拟变量均取值为 0 代表感知到的父母教育期望与自我教育期望相同。

学业成绩、学业自我效能感、情感幸福感在模型中均为潜变量。为防止多个项目造成潜变量的膨胀测量误差,采用随机取向的项目组合方法分别针对学业成绩、学业自我效能感、以及积极情感、消极情感生成两个项目小组(parcel),并取项目小组的均值作为潜变量的外显指标(卞冉,车宏生,阳辉,2007)。

最后,依据温忠麟,侯杰泰和马什赫伯特(2004)建议的指数和界值判断模型拟合情况。

2.5 共同方法偏差检验

采用 Harman 单因子方法检验是否存在共同方法偏差。对所有问卷题目进行探索性因素分析,结果发现未旋转的情况下共有 6 个因子的特征值大于 1,并且第一个因子解释的变异量为 22.07%,小于 40% 的临界标准。由此可以推断本研究中共同方法偏差不明显。

3 研究结果

3.1 亲子间教育期望差异状况

从整体水平来看,无论是小学生感知到的父母教育期望($M = 4.47$, $SD = 0.75$),还是小学生的自我教育期望($M = 4.34$, $SD = 0.92$)均较高。相关分析结果表明,在控制性别、年级、独生状况和父母最高受教育水平后,感知到的父母教育期望与自我教育期望之间的相关程度为 $r = 0.46$, $p < 0.001$ 。这表示,感知到的父母教育期望越高则小学生的自我教育期望也越高。但配对样本 t 检验结果表明两者间差异显著($t = 4.68$, $df = 890$, $p < 0.001$)。这表示,感知到的父母教育期望高于自我教育期望。

表 1 中呈现了小学生感知到的父母教育期望与自我教育期望间的对应情况。该表的对角线表示感知到的父母教育期望与自我教育期望相一致,对角线以上表示感知到的父母教育期望小于自我教育期望,对角线以下表示感知到的父母教育期望大于自我教育期望。统计结果表明,57.6% 的小学生感知到的父母教育期望与其自我教育期望一致,25.6% 的小学生感知到的父母教育期望高于其自我教育期望,16.8% 的小学生感知到的父母教育期望低于其自我教育期望。

表 1 感知到的父母教育期望与自我教育期望对应表($n = 891$)

感知到的父母教育期望	自我教育期望				
	初中毕业及以下	高中毕业	大专毕业	大学毕业	研究生及以上
初中毕业及以下	0	0.11	0	0	0
高中毕业	0.56	1.35	0.56	0.56	0.45
大专毕业	0.22	0.90	1.01	1.35	0.78
大学毕业	0.56	1.80	2.81	15.26	13.02
研究生及以上	0.45	0.90	0.79	16.61	39.95

3.2 学业成绩、学业自我效能感、情感幸福感之间的关系

学业成绩、学业自我效能感、情感幸福感的平均数、标准差以及控制性别、年级、独生状况和父母最

高受教育水平后的相关矩阵如表 2 所示。由表 2 可知,学业成绩、学业自我效能感、情感幸福感之间的相关均达到显著水平。

表 2 学业成绩、学业自我效能感、情感幸福感之间的描述统计及相关分析

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. 学业自我效能感	3.75	0.66	1				
2. 数学成绩	0.00	1.00	0.20 ***	1			
3. 语文成绩	0.00	1.00	0.22 ***	0.52 ***	1		
4. 积极情感	3.79	0.76	0.42 ***	0.09 **	0.10 **	1	
5. 消极情感	2.16	0.67	-0.25 ***	-0.12 **	-0.15 ***	-0.13 ***	1

注:*表示 $p < 0.05$, **表示 $p < 0.01$, ***表示 $p < 0.001$ 。

3.3 亲子间教育期望差异影响情感幸福感的中介模型检验

以亲子间教育期望差异两个虚拟变量为预测变量,分别以积极情感、消极情感为因变量,首先探讨亲子间教育期望差异对情感幸福感的影响。模型拟合结果见表 3。亲子间教育期望差异影响积极情感的直接效应模型以及亲子间教育期望差异影响消极情感的直接效应模型均拟合良好。路径分析结果发现(图 2、图 3),虚拟变量 2“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”对积极情感具有显著的负向预测作用($\beta = -0.18, p < 0.001$),而对消极情感具有显著的正向预测作用($\beta = 0.10, p < 0.01$),这表示,与感知到的父母教育期望与自我教育期望一致组比,当感知到的父母教育期望高于自我教育期望时,小学生的积极情感水平更低而消极情感水平更高;虚拟变量 1“感知到的父母教育期望 < 自我教育期望”对积极情感、消极情感均无显著的预测作用,这表示,与感知到的父母教育期望与自我教育期望一致组比,当感知到的父母教育期望低于自我教育期望时,对小学生的积极情感水平和消极情感水平没有影响。

表 3 模型拟合指数表

	χ^2 / df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
直接效应模型-积极情感	1.68	0.99	0.98	0.03	0.03
直接效应模型-消极情感	1.66	0.98	0.97	0.03	0.03
中介效应模型-积极情感	2.34	0.98	0.96	0.04	0.03
中介效应模型-消极情感	2.48	0.97	0.94	0.04	0.03

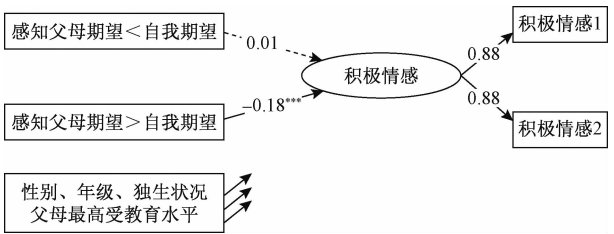


图 2 亲子间教育期望差异影响积极情感的直接效应模型

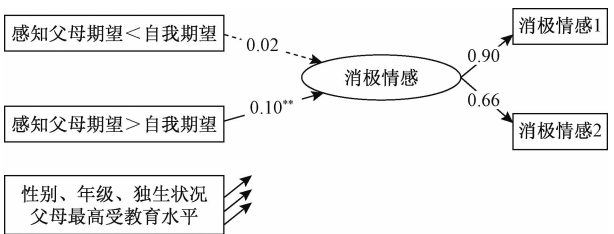


图 3 亲子间教育期望差异影响消极情感的直接效应模型

为探讨学业成绩和学业自我效能感在亲子间教育期望差异和情感幸福感之间的中介效应,在直接效应模型基础上,将学业成绩、学业自我效能感作为中介变量纳入。模型拟合结果见表 3。亲子间教育期望差异影响积极情感、消极情感的中介效应模型均拟合良好。

在积极情感方面,路径分析结果发现(图 4),在增加学业成绩、学业自我效能感这两个中介变量后,虚拟变量 2“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”对积极情感的负向预测作用依然显著($\beta = -0.07, p < 0.05$),但路径系数由原来的 -0.18 变为 -0.07 。同时,虚拟变量 2“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”对学业成绩和学业自我效能感均有显著的负向预测作用($\beta = -0.10, p < 0.01; \beta = -0.18, p < 0.001$),学业成绩对学业自我效能感有显著的正向预测作用($\beta = 0.28, p < 0.001$),而学业自我效能感对积极情感有显著的正向预测作用($\beta = 0.52, p < 0.001$)。这

表示,学业成绩和学业自我效能感在“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”与积极情感间起部分中介作用。

在消极情感方面,路径分析结果发现(图 5),在增加学业成绩、学业自我效能感这两个中介变量后,虚拟变量 2“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”对消极情感的预测作用不再显著($\beta = 0.04, p > 0.05$)。同时,虚拟变量 2“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”对学业成绩和学业自我效能感均有显著的负向预测作用($\beta = -0.10, p < 0.01; \beta = -0.18, p < 0.001$),学业成绩对学业自我效能感有显著的正向预测作用($\beta = 0.28, p < 0.001$),且学业成绩、学业自我效能感对消极情感均有显著的负向预测作用($\beta = -0.11, p < 0.05; \beta = -0.31, p < 0.001$)。这表示,学业成绩和学业自我效能感在“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”与消极情感间起完全中介作用。

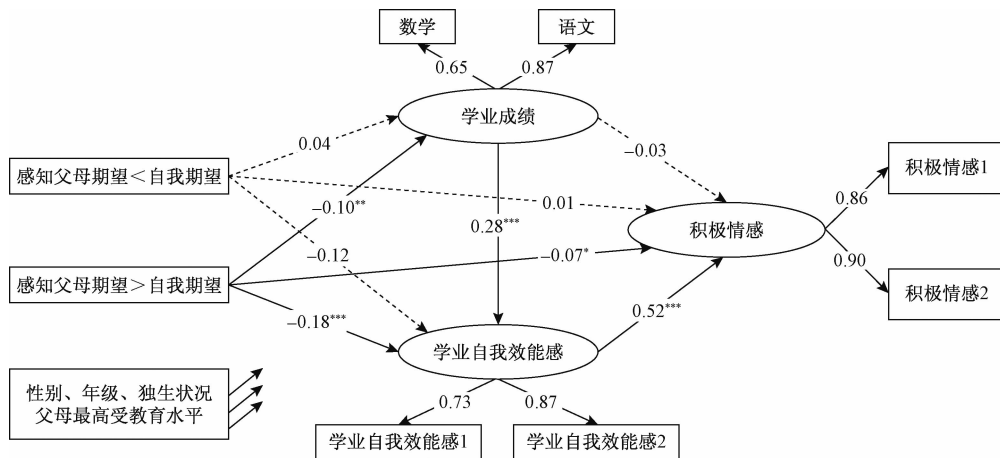


图 4 亲子间教育期望差异影响积极情感的中介效应模型

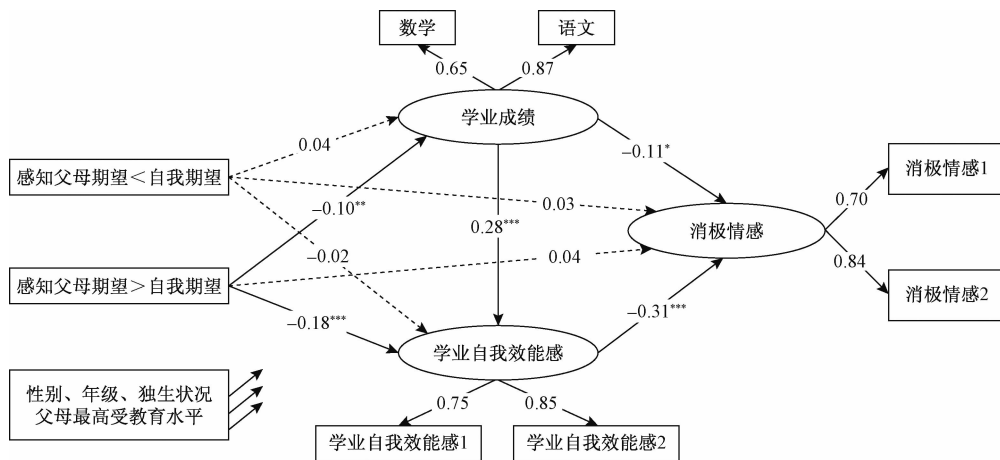


图 5 亲子间教育期望差异影响消极情感的中介效应模型

采用 Bias-Corrected Bootstrap (重复取样 1000 次)对虚拟变量 2“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”影响情感幸福感的中介效应进行检验,置信区间设定为 95%,如果置信区间没有包括 0,则表明中介作用显著。如表 4 所示,对于积极情感而言,学业成绩的中介作用不显著,学业自我效能感的中介作用显著,且学业成绩和学业自我效能感的链式中介作用显著。这表示,与感知到的父母教育期望与自我教育期望一致组比,当感知到的父母教育期望高于自我教育期望时,小学生的学业成绩更低,进而导致其学业自我效能感降低,最终造成积极情感水平降低,同时,这一方向的亲子间教育期望差异还

直接导致学业自我效能感降低,最终造成积极情感水平降低。

对于消极情感而言,学业成绩、学业自我效能感的中介作用显著,且学业成绩和学业自我效能感的链式中介作用显著。这表示,与感知到的父母教育期望与自我教育期望一致组比,当感知到的父母教育期望高于自我教育期望时,小学生的学业成绩更低,同时学业自我效能感也更低,这两者可以分别导致消极情感水平提高,同时,学业成绩的降低还导致学业自我效能感降低,最终也造成消极情感水平提高。

表 4 中介效应显著性检验 Bootstrap 分析

因变量		中介路径	效应值	95% 置信区间	
				下限	上限
积极情感	直接效应		-0.115	-0.214	-0.015
	中介效应	学业成绩	0.005	-0.008	0.029
		学业自我效能感	-0.149	-0.223	-0.082
		学业成绩和学业自我效能感	-0.021	-0.048	-0.004
	总效应		-0.280	-0.399	-0.167
消极情感	直接效应		0.051	-0.046	0.145
	中介效应	学业成绩	0.012	0.001	0.039
		学业自我效能感	0.066	0.037	0.108
		学业成绩和学业自我效能感	0.010	0.002	0.025
	总效应		0.139	0.050	0.241

4 讨论

4.1 亲子间教育期望差异对情感幸福感的影响

本研究发现,亲子间教育期望差异影响小学生的情感幸福感。具体而言,与感知到的父母教育期望与自我教育期望一致相比,当感知到的父母教育期望高于自我教育期望时,小学生的积极情感水平更低而消极情感水平更高;而当感知的父母教育期望低于自我教育期望时,不影响小学生的积极情感、消极情感。这一结果部分支持了认同控制理论 (Burke, 1991, 1996)。认同控制理论认为,无论差异的方向如何,只要认知差异存在即导致个体心理痛苦。而本研究结果显示,差异的方向对亲子间教育期望差异是否影响情感幸福感具有决定作用。这可能是因为,当子女认为父母的教育期望相比于自我教育期望更难实现时,子女与父母的分歧即使通过牺牲自我目标也无法得到解决,且这种情况下子女的学业压力更大、更害怕辜负父母的期望,因而其消极情感体验更多而积极情感体验更少。而当父母的教育期望相比于自我教育期望更易实现时,意味

着来自父母的学业压力较小且个体有着更高的追求,当自我目标达成时必然已经实现了父母的目标,因此这种认知差异不会对个体情感幸福感造成消极影响。然而,这并不意味着后者这种认知差异是有益的,一方面,感知到父母对自己教育期望较低可能使小学生认为父母对自己未来的学业发展缺乏信任 (Wang & Benner, 2014),另一方面,由于感知到的父母教育期望一定程度上受父母实际教育卷入程度的影响 (Wu, Hou, Wang, & Yu, 2018),因此感知到的父母教育期望较低可能预示着父母的教育参与程度不足,这也同样不利于个体的发展。

4.2 学业成绩和学业自我效能感在亲子间教育期望差异与情感幸福感之间的中介作用

关于亲子间教育期望差异影响小学生情感幸福感的中介机制,本研究发现,在控制了小学生的性别、年龄、独生状况和父母受教育程度等背景因素之后,学业成绩和学业自我效能感在“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”与情感幸福感的关系间起多重中介作用,总中介效应量分别为 63% (消极情感)和 59% (积极情感)。这一结果表明,学业成

绩和学业自我效能感的确是解释这一方向的亲子间教育期望差异影响情感幸福感的重要中介因素。

首先,“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”通过学业成绩和学业效能感的链式中介作用影响小学生的积极情感和消极情感,链式中介效应分别占总中介效应量的 12% (积极情感) 和 11% (消极情感)。这一结果表明,与感知到的父母教育期望与自我教育期望一致相比,当感知到的父母教育期望高于自我教育期望时,对小学生的学业成绩有消极影响,而学业成绩的降低导致学业自我效能感降低,进而最终导致积极情感水平更低而消极情感水平更高。这与 Wang 和 Benner(2014)的研究结果一致,当子女认为父母的教育目标较自我教育目标更难实现时将形成学业压力,而过高的学业压力有碍学业成绩的提高。实证研究也发现,对于中国学生和亚裔美国学生而言,父母过高的期望是他们最主要的压力源之一(Borelli, Margolin, & Rasmussen, 2014; Choi, Kim, Kim, & Park, 2013; Qin, 2008),这种压力对学生的学习造成极大的困扰,不利于学生获得好的学业成绩(Elias, Ping, & Abdullah, 2011; 李桂青, 谭光霞, 2015)。同时,学业成绩是学生形成与学业相关的自我概念的重要参考和依据,因而学业成绩不良将导致学生怀疑自己的学习能力,削弱其学业自我效能感,从而最终对情感幸福感产生不利影响。这与前人研究结果一致,即发现个体在学业方面的自我认知在学业成绩与心理健康间起着重要的中介作用(Soh, 2007; 张良等, 2017)。

其次,“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”还直接通过学业自我效能感影响小学生的积极情感和消极情感。也就是说,学业自我效能感具有独立的中介作用,其中介效应占总中介效应量的 85% (积极情感) 和 75% (消极情感),在所有中介路径中效应值最大。这一结果既支持了 Cast 和 Burke 的自尊理论,即认知差异影响个体的自我效能感,也印证了 Gilman 和 Heubner(2003, 2006)的观点,即自我效能感对个体情感幸福感的影响更为直接和强烈。同时,这一结果表明,小学生的学业成绩只是部分中介了“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”对学业自我效能感的影响。自我效能理论指出,除成败经验外(如学业成绩),社会劝导(如他人的反馈与评价)也是个体自我效能感形成的重要信息源。现实化的社会劝导有利于个体对自我效能的肯定,而不切实际的社会劝导将挫败个体的自

我效能感(高申春, 2000)。当感知到的父母教育期望高于自我教育期望时,意味着父母在一定程度上过高估计了子女的学业能力,因此父母在教育方面的鼓励和劝导并不能激发个体的动机水平进而使之成功,反而会使父母失去威信,并致使个体对自我的效能产生怀疑。此外,如自尊理论所述,认知差异意味着个体试图改变他人评价的行为的失败,而这种失败本身即可直接导致个体自我效能感的降低(Cast & Burke, 2002)。

再次,“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”还直接通过学业成绩影响小学生的消极情感,即学业成绩对消极情感具有独立的中介作用,其中介效应占总中介效应量的 14% (消极情感)。这一结果表明,小学生的学业成绩不仅通过降低学业自我效能感进而引发消极情感,而且还对消极情感有着直接影响。这可能是因为,当学业自我效能感形成之后,偶尔一次的失败经验未必会明显降低个体的学业自我效能感(Bandura, 1995; 高申春, 2000),但学业成绩的失败作为一种负性生活事件,可直接影响个体的情感幸福感(McCullough, Huebner, & Laughlin, 2000)。

最后,本研究发现,学业成绩和学业自我效能感的多重中介作用完全中介了“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”对消极情感的影响,而部分中介了对积极情感的影响。这一结果表明,“感知到的父母教育期望 > 自我教育期望”还可能通过其他因素来影响小学生的积极情感。例如,有关亲子关系的研究发现,初高中生感知到的父母学业期望与其自我学业期望的差异与亲子关系之间存在显著相关,二者之间差异越小则亲子间关系越好(王婷, 刘爱伦, 2005)。同时,亲子关系是个体幸福感的重要预测因素(柴唤友, 孙晓军, 牛更枫, 崔曦曦, 连帅磊, 2016; 李晓巍, 刘艳, 2013)。由此可以推测,亲子关系或许是亲子间教育期望差异影响小学生积极情感的又一中介变量,后续研究可以对此进一步探讨。

4.3 研究意义和不足

本研究考察了亲子间教育期望差异对小学生情感幸福感的影响及学业成绩和学业自我效能感的中介作用,明晰了亲子间教育期望差异影响小学生情感幸福感的内在机制。从理论层面而言,本研究将认同控制理论引申到教育领域,并且发现认同差异的方向对差异是否导致心理痛苦具有决定性作用。从研究角度而言,前人对于教育期望的研究多是孤

立地探索父母教育期望、自我教育期望对个体发展的影响,尤其是对学业领域的影响,少有人关注二者间的差异如何影响个体的心理健康发展。从实践层面而言,本研究为促进小学生心理健康提供了一定的参考。为提升小学生情感幸福感,家长应注重与子女在学业发展方面的沟通和交流,及时了解子女的学业状况,与子女共同商讨形成现实化的未来教育目标并积极投入到家庭教育之中。

同时,本研究也存在一些不足之处。首先,本研究属于横断研究,无法得到严格意义上的因果关系,未来的研究可以采用追踪研究来进一步确定亲子间教育期望差异与情感幸福感的因果关系。其次,青春期的自我意识建立的第二个飞跃期,这一阶段的儿童不仅易与家长形成观念上的差异,而且易产生情感问题。未来的研究应关注在青少年群体中亲子间教育期望差异对情感幸福感的影响及具体作用机制。

5 结论

(1) 亲子间教育期望差异影响小学生的情感幸福感。与感知到的父母教育期望与自我教育期望一致组比,当感知到的父母教育期望高于自我教育期望时,小学生的积极情感更低而消极情感更高。

(2) 感知到的父母教育期望高于自我教育期望这一方向的差异,通过学业成绩和学业自我效能感的多重中介作用影响小学生的情感幸福感。

参考文献:

- Abela, J. R., & Hankin, B. L. (Eds.). (2008). *Handbook of depression in children and adolescents*. New York, NY: Guilford Press.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258–269.
- Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), 258–265.
- Bergman, M. M., & Scott, J. (2001). Young adolescents' well-being and health-risk behaviours: Gender and socio-economic differences. *Journal of Adolescence*, 24(2), 183–197.
- Borelli, J. L., Margolin, G., & Rasmussen, H. F. (2015). Parental overcontrol as a mechanism explaining the longitudinal association between parent and child anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1559–1574.
- Burke, P. J. (1991). Identity processes and social stress. *American So-*

ciological Review, 56(6), 836–849.

- Burke, P. J. (1996). Social identities and psychosocial stress. In Howard B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress: Perspectives on structure, theory, life course, and methods*. San Diego, CA: Academic Press, 74–141.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068.
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932–950.
- Choi, Y., Kim, Y. S., Kim, S. Y., & Park, I. J. (2013). Is Asian American parenting controlling and harsh? Empirical testing of relationships between Korean American and Western parenting measures. *Asian American Journal of Psychology*, 4(1), 19–29.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2016). The characteristics of children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 126(2), 555–569.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830–847.
- Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 646–655.
- Fu, R., Chen, X., Wang, L., & Yang, F. (2016). Developmental trajectories of academic achievement in Chinese children: Contributions of early social-behavioral functioning. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1001–1012.
- Gill, S., & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 403–424.
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192–205.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational*

- Psychology*, 33(1), 9–33.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 330–358.
- Katja, R., Päivi, Å. K., Marja-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72 (6), 243–249.
- Kirkcaldy, B., Furnham, A., & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9 (2), 107–119.
- Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The relationship between academic achievement and the emotional well-being of elementary school children in China: the moderating role of parent-school communication. *Frontiers in Psychology*, 7, 948–957.
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues*, 39(9), 2505–2522.
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281–290.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3), 145–149.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Oxford, UK: Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315–341.
- Qin, D. B. (2008). Doing well vs. feeling well: Understanding family dynamics and the psychological adjustment of Chinese immigrant adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (1), 22–35.
- Rosenbaum M., & Ronen T. (2013). Emotional well-being and self-control skills of children and adolescents: The Israeli perspective. In Corey L. M. Keyes (Ed.), *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. New York, NY: Springer, 209–229.
- Rutherford, T. (2015). Emotional well-being and discrepancies between child and parent educational expectations and aspirations in middle and high school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20 (1), 69–85.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A., & Margalith, M. (2004). Academic stress, immunological reaction, and academic performance among students of nursing and physiotherapy. *Research in Nursing & Health*, 27(5), 370–377.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles. *Development of achievement motivation*. Cambridge, MA: Academic Press, 15–31.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2015). The role of parents in the ontogeny of achievement-related motivation and behavioral choices. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 80(2), 1–151.
- Soh, Y. H. (2007). The effects of achievement goal orientation, self-efficacy, self-determination, academic motivation, and academic achievement on subjective well-being in high school students. *Korean Educational Psychology Association*, 21 (4), 1007–1028.
- Van der Beek, J. P., Van der Ven, S. H., Kroesbergen, E. H., & Leseman, P. P. (2017). Self-concept mediates the relation between achievement and emotions in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 478–495.
- Wang, Y., & Benner, A. D. (2014). Parent-child discrepancies in educational expectations: Differential effects of actual versus perceived discrepancies. *Child Development*, 85(3), 891–900.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
- Wu, N., Hou, Y., Wang, Q., & Yu, C. (2018). Intergenerational transmission of educational aspirations in Chinese families: Identifying mediators and moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 47 (6), 1238–1251.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189–214.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In Albert Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, New York, NY: Cambridge University Press, 202–231.
- 卞冉, 车宏生, 阳辉. (2007). 项目组合在结构方程模型中的应用. *心理科学进展*, 15 (03), 567–576.
- 柴唤友, 孙晓军, 牛更枫, 崔曦曦, 连帅磊. (2016). 亲子关系、友谊质量对主观幸福感的影响:间接效应模型及性别差异. *中国临床心理学杂志*, 24 (03), 531–534.
- 柴伟达. (2014). 大学生学习自我效能感、学业成就和主观幸福感之间的关系 (硕士学位论文). 河北大学, 保定.
- 陈京军, 吴鹏, 刘华山. (2014). 初中生数学成绩、数学学业能力自我概念与数学学业情绪的关系. *心理科学*, 37 (2), 368–372.
- 方富熹, 方格. (2005). *儿童发展心理学*. 北京: 人民教育出版社.
- 高申春. (2000). 自我效能理论评述. *心理发展与教育*, 1, 60–63.
- 郝萍, 张大均, 苏志强, 胡天强. (2016). 中国四~六年级小学生 1995–2011 年心理健康状况变化分析. *中国学校卫生*, 37 (04), 597–601.
- 李桂青, 谭光霞. (2015). 高中生学业压力与学业成绩的关系: 心理韧性的调节作用. *潍坊工程职业学院学报*, 28 (1), 34–38.
- 李晓巍, 刘艳. (2013). 父教缺失下农村留守儿童的亲子依恋、师生关系与主观幸福感. *中国临床心理学杂志*, 21 (3), 493–496.
- 刘春晖, 郭筱琳, 李英, 吕博, 周寰, 罗良. (2016). 父母学校效价对小学生学业成绩与幸福感之间关系的调节作用. *北京师范大学学报: 社会科学版*, 258(6), 32–40.
- 刘林林. (2015). 初中生父母学业期望与自我学业期望的互动过程及其影响 (硕士学位论文). 山西师范大学, 临汾.
- 刘在花. (2017). 流动儿童学习价值观对学校幸福感的影响: 学业

- 自我效能感的调节作用. *中国特殊教育*, 8, 67 - 73.
- 罗良, 郭筱琳. (2019). 亲子间教育期望差异:概念框架、研究进展与未来方向. *南京师大学报(社会科学版)*, 222 (2), 32 - 44.
- 邱林, 郑雪, 王雁飞. (2008). 积极情感消极情感量表 (PANAS) 的修订. *应用心理学*, 14 (3), 249 - 254.
- 王婷, 刘爱伦. (2005). 中学生和家长的期望差异及其亲子关系的调查. *教育探索*, (1), 98 - 100.
- 温忠麟, 侯杰泰, 马什赫伯特. (2004). 结构方程模型检验:拟合指数与卡方准则. *心理学报*, 36 (2), 186 - 194.
- 张良, 陈亮, 纪林芹, 张文新. (2017). 高中生学习成绩与抑郁症状的关系:一个有调节的中介模型. *中国临床心理学杂志*, 25 (3), 494 - 497.

The Effect of Parent-child Discrepancies in Educational Expectations on Affective Well-being in Primary School Children: The Mediating Roles of Academic Achievement and Academic Self-efficacy

GUO Xiaolin¹ HE Surina¹ QIN Huan¹ LIU Chunhui¹ LUO Liang^{1,2}

(1. Collaborative Innovation Center of Assessment toward Basic Education Quality, Beijing Normal University, Beijing 100875; 2. Institute of Developmental Psychology, Beijing Normal University, Beijing 100875)

Abstract: The present study investigated 891 4th to 6th grade primary school children from Hebei province to examine the effect of parent-child discrepancies in educational expectations on children's affective well-being. The results found that: (1) the discrepancies between children's perceptions of parental educational expectations and their own educational expectations had an impact on children's affective well-being. Children experienced lower positive affect and higher negative affect when their perceptions of parental educational expectations were higher than their own educational expectations, compared with the identical group. (2) academic achievement and academic self-efficacy played partial mediating role on the relationship between "perceived parental expectations > child's own expectations" and positive affect, and also played full mediating role on the relationship between "perceived parental expectations > child's own expectations" and negative affect. Specifically, "perceived parental expectations > child's own expectations" not only directly influenced children's positive affect, but also indirectly influenced children's positive affect through the serial mediating role of academic achievement and academic self-efficacy, as well as the independent mediating role of academic self-efficacy. Furthermore, "perceived parental expectations > child's own expectations" indirectly influenced children's negative affect through the serial mediating role of academic achievement and academic self-efficacy, the independent mediating role of academic self-efficacy, as well as the independent mediating role of academic achievement.

Key words: parent-child discrepancies in educational expectations; affective well-being; academic achievement; academic self-efficacy; primary school children