

父母学业参与、父母学业压力与青少年早期的学业投入： 有调节的中介模型*

张云运 陈嘉仪 杨 妙 任 萍 刘思辰

(中国基础教育质量监测协同创新中心 北京师范大学 100875)

摘 要: 为探讨父母学业参与和学业压力与青少年早期学业投入之间的关系,考察成就目标取向的中介作用,以及学业成就水平在该中介过程中的调节作用,对 2487 名初一学生进行测查。结果发现:(1) 父母学业参与正向预测青少年早期个体的学业投入、负向预测学业抽离,父母学业压力正向预测学业抽离;(2) 掌握目标取向在父母学业参与和青少年早期的学业投入之间起正向中介作用,在父母学业参与和学业抽离间发挥负向中介作用;表现回避目标取向在父母学业压力和学业抽离间具有正向中介作用;(3) 掌握目标取向的中介作用受到学业成就水平的调节。研究结果揭示了父母学业参与和学业压力对青少年早期的学业投入的共同作用,为从家庭层面提高青少年的学业投入水平提供了参考。

关键词: 父母学业参与; 父母学业压力; 成就目标取向; 学业投入; 青少年早期

分类号: G442

1 引言

学业投入(academic engagement)是学业表现的重要预测因子,受到了许多研究者的高度关注(King & Gaerlan, 2014; Skinner et al., 2008; 马虹等, 2015)。家庭作为个体联系紧密的重要“微观系统”,对青少年的学业发展具有重要影响(Bronfenbrenner, 1986)。青少年早期的个体进入初中,同时面临更高学业要求和步入青春期两个重要发展任务,父母对学业的指导能力日益不足(Hill & Tyson, 2009; Wilder, 2014),且子女对于父母权威的遵从意愿也在降低(Smetana, 1988; 吴波, 方晓义, 2006)。父母在青少年早期子女学业方面如何发挥积极作用并规避消极影响,是一个值得研究的重要命题。当前对于父母影响子女学业投入的研究,比较重视父母积极因素(如父母参与)的作用,但实际上,现实中父母往往是积极和消极方面并存的。父母方面也可能存在消极因素,尤其是父母对子女学业的过度关注也会为子女带来一些压力,而目前同时考察父母积极和消极方面与学业投入关系的研究却较为有限。本研究旨在探究父母学业参与和父母学业压力与青少年早期学业投入的关系,为充分发挥各方面因素

对个体学业投入的积极作用提供科学依据。

1.1 父母学业参与、父母学业压力和学业投入

学业投入是学生参与学校教育的内部动机的外在表现,可以分为学业投入(academic engagement)和学业抽离(academic disaffection)两个维度(Fredericks et al., 2004; Skinner et al., 2009)。学业投入指学习活动中的努力、注意和坚持等积极行为,以及热情、满意等积极情感;学业抽离指学习活动中的分心、不参与等消极行为,以及焦虑、厌烦、沮丧等消极情感。相比不包含学业抽离的单维模型,将学业投入和学业抽离同时纳入考虑的多维模型更加全面地诠释了学业投入的概念(King & Gaerlan, 2014, Zhang et al., 2018, Zhang & Lee, 2018)。

父母对子女学习的影响既有积极方面也有消极方面。目前考察父母学业参与(parental academic involvement)这一积极因素的研究较多。父母学业参与主要是指父母在学校和家庭中做出的促进孩子学业发展的行为(Seginer, 2006; 郭筱琳等, 2017)。进入中学后,虽然父母直接参与指导子女学习的频率比小学有所下降(Hill & Tyson, 2009; 罗良, 2011),但父母学业参与对子女学业的积极作用得到了大量证实。国内外研究均显示,父母学业参与可以促进子女的学业投入(Dotterer & We-

* 基金项目:教育部人文社会科学规划基金项目(19YJA190011)。

通讯作者:杨 妙, E-mail: ym907728@163.com

hrspann, 2016; Fan & Williams, 2010; 刘春雷等, 2018) 降低学业倦怠水平, 减少其对于学业的消极态度和行为(李若璇, 朱文龙等, 2018), 是子女学业取得成功的关键因素(Graves & Wright, 2011; Mattingly et al., 2002)。

父母学业压力(parental academic pressure)是指父母强迫孩子更加努力学习或对子女的学业成绩抱有很高的期望(Raufelder et al., 2015)。目前探讨父母学业压力对青少年的影响的研究较多关注心理健康问题, 认为来自父母的学业压力, 其实是一种对子女的心理控制, 损害子女的心理健康。已有许多研究表明, 父母带来的学业压力与子女的抑郁和焦虑症状有关(Lee et al., 2006; Quach et al., 2015)。考察父母学业压力与子女学业投入之间关系的研究较少。德国一项研究发现感知到的父母压力和子女学业投入呈负相关(Raufelder et al., 2015)。当家庭使子女产生更多的学业压力时, 会破坏其自主学业的愿望(Fan & Williams, 2010)。尽管有研究显示适度的内部压力可以提升学习动机, 但父母学业压力是一种外源性压力, 对个体的心理健康和学业的消极作用可能大于积极作用(丛彭彭, 2012)。

本研究认为, 父母学业参与和父母学业压力分别是两种典型的来自父母的积极和消极因素, 且父母学业参与更多是行为层面, 而父母学业压力则更多是心理层面。综合考虑两个因素同时与青少年早期学业投入的关系, 可以更加全面地揭示父母因素的综合作用。这一研究在我国当代社会文化背景下具有突出意义。受经济社会快速变革、儒家传统文化以及独生子女政策的影响, 我国家长普遍对子女学业给予高期望(Dello-Iacovo, 2009), 认可“知识改变命运”是获取优越物质生活、实现阶层晋升的重要途径。家长高度投入到子女的教育中已是社会普遍现象(张骊凡等, 2017)。“望子成龙、望女成凤”的中国父母们希望青少年对学业投入更多努力, 并给子女带来很大的学业压力(Quach et al., 2015)。在我国文化下探讨父母学业参与和学业压力与青少年早期学业投入之间的联系具有较强理论意义和实践价值。

1.2 成就目标取向的中介作用

父母学业参与和学业压力是如何作用于青少年学业投入的呢? 动机中介模型认为, 父母可以通过培养子女的动机影响其学业发展(Grolnick & Slowiaczek, 1994)。成就目标(achievement goals)

理论是了解学生学习和成就动机的最重要理论之一(Luo et al., 2013), 成就目标取向是影响学生学业的重要动机因素。早期有研究者把成就目标取向分为掌握目标取向和表现目标取向, Elliot 和 Harackiewicz(1996)进一步将表现目标取向分为表现趋近取向和表现回避取向两个维度。掌握目标取向者关注的是掌握和理解知识、提高自身能力; 表现趋近目标者关注的是向他人展示自身能力、希望做得比别人好; 表现回避目标者关注的则是避免暴露自身能力的不足、避免显得比别人差。

许多研究已经证实掌握目标取向对于学习的积极影响(Hulleman et al., 2010), 但是关于表现目标取向对于学习的影响, 不同研究有不一致的结论。掌握目标取向可以正向预测学业投入(Church et al., 2001; Tas, 2016; 洪伟等, 2018)、负向预测学业抽离(King, 2015)。表现趋近目标取向正向预测学业投入, 负向预测学业抽离(Cho & Cho, 2014), 然而, 少数研究发现表现趋近目标负向预测学业投入(李燕平, 郭德俊, 2004)或对学业投入的预测作用不显著(King, 2015)。表现回避目标负向预测学业投入、正向预测学业抽离(Cho & Cho, 2014), 但也有研究显示其对学业投入的预测作用不显著(King, 2015)。因此, 表现趋近和回避目标取向与学业投入的关系未达成一致意见, 还需进一步进行验证。

父母学业参与和子女较积极的成就目标取向有关。前人研究显示, 父母学业参与可以正向预测个体的掌握目标和表现趋近目标取向(Gonzalez et al., 2002; Luo et al., 2013; Régner et al., 2009; 宗小骊等, 2016), 与表现回避目标取向相关几乎为零(Luo et al., 2013)。此外, 在中国文化背景下, 追求学业的成功也是一种孝道的体现, 中国学生渴望超越他人, 从而回报父母的付出(Chen, 2015)。因此, 一方面, 父母参与子女的学业可以提升其学习内在动力, 培养掌握目标取向, 另一方面, 父母参与学业也可能会激发子女超越他人的动机, 与表现趋近目标取向的形成有关。

目前探讨父母学业压力和成就目标取向关系的研究较为缺乏。社会认知理论认为, 父母对子女的成就期望将会影响子女自身与成就有关的信念和行为(李若璇, 张骊凡等, 2018)。父母学业压力常常体现为其对子女成绩的过高期待, 因此可能会对子女的成就目标取向产生影响。在集体主义文化下, 个体更可能把自己个人的成功与他

人联系在一起,为了内群目标(如父母期望、教师期望、同伴评价)而努力,在采取社会行为时更注重满足的是外在需求而不是内在需求(Triandis, 2001)。具体到成就动机上,可能体现为父母学业压力对子女的表现型目标取向有很大影响。与之一致的证据是,韩国的一项研究显示,表现目标取向在父母学业压力和自我效能感之间发挥了中介作用,而掌握目标取向没有(Lee et al., 2008)。国内一项研究表明,父母对学业的过度关注和过高期望可能使子女感受到过多的学业监控和评价性压力,当达不到父母期望时,子女可能会因愧疚或害怕受到批评而采取表现回避目标(宗小骊等, 2016)。另外,父母控制和专制型的教养风格可能导致青少年表现出更多的表现趋近和表现回避目标(Chen, 2015; Luo et al., 2013)。虽然证明父母学业压力与成就目标取向关系的直接证据较少,但依据上述研究可以推测,相比父母学业参与,父母学业压力的作用可能更为消极,与表现趋近和表现回避目标取向的关系更为密切,与掌握目标取向的联系较小。

综上,本研究认为成就目标取向可能在父母学业参与、父母学业压力与青少年学业投入的关系中发挥中介作用,且不同成就目标取向的作用方向不同。

1.3 学业成就水平的调节作用

生态系统理论强调个体与所处环境系统之间的交互作用(Bronfenbrenner, 1986),父母行为对个体发展的影响究竟如何还取决于个体自身的某些特征,父母针对子女学业的投入和行为,是否起到预期效果,不仅与父母的理念态度、方式方法有关,也与子女自身的学业基础和学习能力有关。建立二者之间的良好匹配是父母发挥积极作用的重要基础。不同学业成就水平的青少年具有不同的能力经验,而对父母教育的敏感性可能存在差异,父母学业参与和学业压力与个体学业投入的关系可能受到个体学业水平的调节。Ng 等人(2004)的研究发现:母亲的学业参与正向预测低学业成就儿童6个月后的学业成绩,对高学业成就儿童成绩的预测作用不显著,这表明学业水平较低的儿童对母亲学业参与更为敏感。还有研究显示,对于学业成就较高个体来说,感知到的父母的学业期望和控制等压力性的行为会减弱其自我决定动机(Shin, 2010),随之而来的自主性的下降可能会导致孩子的内部动机减弱、学习动力下降。可见,父母学业参与和学业压力与

子女学业投入之间的关系可能会受到子女本身学业成就高低的制约,且对于不同学业水平个体而言,需要父母在学业参与和学业压力上给予不同“剂量”。

1.4 研究假设

综上所述,父母行为对青少年早期学业发展可能并非只存在直接效应,而是受到多种因素的制约。前人研究中较少将父母学业参与和父母学业压力同时进行研究,而同时探讨父母这两种行为的作用更符合现实生活中的复杂情况;另外,在此基础上探索其中介作用的研究也较为有限;最后,目前尚未有研究探讨个体学业成就水平在其中的调节作用。因此,本研究以初一年级青少年为被试,因为初一年级个体进入青少年早期,且正处于从小学到中学的转折阶段,父母对学习的关注和行为是否能够发挥积极作用、影响其在学业上的良好适应显得至关重要。本研究旨在探讨父母学业参与、父母学业压力对青少年早期个体学业投入的作用、成就目标取向的中介作用以及学业成就水平的调节作用,以期更深入、系统地剖析父母因素与子女学业发展的联系,进而为家长如何提高子女学业投入提供科学依据。基于已有研究,本研究提出如下假设:

(1) 父母学业参与正向预测青少年早期个体的学业投入、负向预测学业抽离;父母学业压力负向预测学业投入、正向预测学业抽离;

(2) 成就目标取向在父母学业参与、父母学业压力与青少年早期个体的学业投入的关系中起中介作用,其中掌握目标和表现趋近目标取向具有积极的中介作用,表现回避目标具有消极的中介作用;

(3) 学业成就水平在父母学业参与和学业压力作用于子女学业投入的过程中具有调节作用,父母学业参与对低学业成就青少年的积极作用更强,父母学业压力对高学业成就青少年的消极作用更强。

2 研究方法

2.1 被试

本研究的被试为来自中国中部某省会两个区县7所普通初中的初一学生,7所学校中包含2所城市学校、1所县城学校和4所乡镇学校,根据学校班级的数量随机抽取47个班。此次调研,共发放2617份问卷,回收2617份,剔除含有缺失值的个体,剩余有效问卷2487份,有效率为95.03%。剔除的130个个案中,9人未作答,121个个案的自变量含有缺

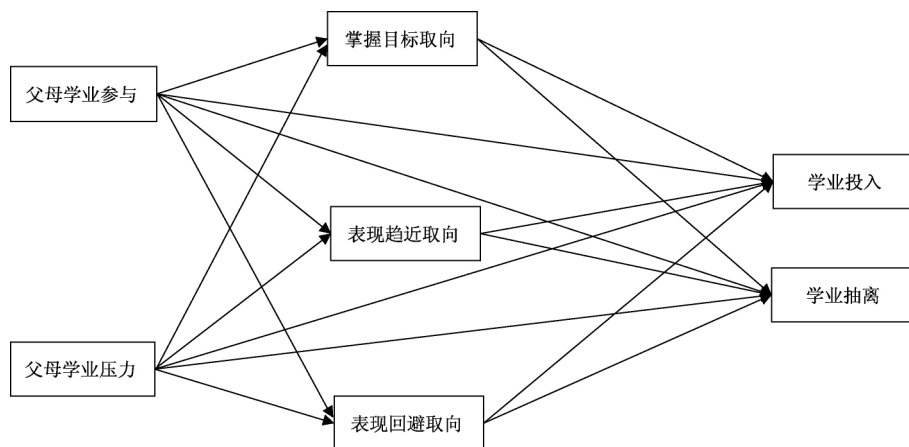


图 1 假设模型

失值,其中年龄的缺失数量为 117,父母学业参与缺失 1,父母学业压力缺失 6。对剔除样本和最终样本进行差异检验,结果显示,与最终样本相比,被排除的被试在性别($\chi^2 = 11.29, p < 0.01$),掌握目标取向($M_{\text{剔除}} = 3.66, M_{\text{有效}} = 4.00, t = -4.05, p < 0.001$),学业投入($M_{\text{剔除}} = 3.62, M_{\text{有效}} = 3.87, t = -3.41, p < 0.01$)和学业抽离($M_{\text{剔除}} = 2.30, M_{\text{有效}} = 2.14, t = 2.36, p < 0.05$)上存在差异。表明被剔除的个案中,男生更多(67.21% vs 51.49%),掌握目标取向和学业投入水平略低,学业抽离略高。但整体缺失率小于 5%,属于可接受水平。两组在年龄($t = 1.19, p = 0.24$),父母学业参与($t = 1.03, p = 0.30$),父母学业压力($t = 1.26, p = 0.21$),表现趋近目标取向($t = -1.21, p = 0.23$),表现回避目标取向($t = 0.46, p = 0.65$)上不存在显著差异。有效样本中女生 1203 人,男生 1284 人,平均年龄 13.41 岁($SD = 0.62$)。

2.2 研究工具

2.2.1 父母学业参与

父母学业参与问卷由 Cheung 和 Pomerantz (2015) 改编自先前研究(Kohl et al., 2000),并在中国样本中进行了调查,被证明具有良好的信效度。父母对子女学业的参与通过 10 道题来测量(例如,“当我要求的时候,我的父母会替我检查家庭作业”)。采用 5 点评分法,从“从不”到“总是”依次记为 1~5 分。该问卷的 α 系数为 0.85。CFA 结果显示: $\chi^2(34) = 516.92, CFI = 0.93, TLI = 0.91, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.04$ 。

2.2.2 父母学业压力

采用父母影响清单(Inventory of Parental Influence, IPI)下的学业压力分量表(Academic

Pressure Subscale) 评估青少年对父母学业压力的感知(Campbell, 1994),该问卷已被证明在中国样本中具有良好的信效度(Quach et al., 2015)。问卷共有 9 道题目(例如,“我的父母从来都不满意我的学习成绩”)。采用 5 点评分法,从“非常不符合”到“非常符合”依次记为 1~5 分。该问卷的 α 系数为 0.83。CFA 结果显示: $\chi^2(27) = 373.66, CFI = 0.93, TLI = 0.90, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.04$ 。

2.2.3 成就目标取向

采用中国修订版的适应性学习模式调查问卷(Patterns of Adaptive Learning Survey, ALS)测量成就目标取向(Midgley et al., 2000),信效度已在中国样本中进行了验证(Zhang et al., 2019)。问卷共有 14 道题目,其中掌握目标取向和表现趋近目标取向各 5 题,表现回避目标取向 4 题(例如,“对我而言,彻底理解我的功课是重要的”,“我的目标之一,是向班里同学显示我很擅长功课”,“对我而言,课堂上不要显得很蠢是一件重要的事”)。采用 5 点评分法,从“非常不符合”到“非常符合”依次记为 1~5 分。本研究中该问卷各维度的 α 系数分别为 0.92 0.84 0.75。CFA 结果显示: $\chi^2(73) = 760.06, CFI = 0.95, TLI = 0.93, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.07$ 。

2.2.4 学业投入

采用行为和情感的学业投入和抽离问卷(Behavior and Emotional Engagement and Disaffection Questionnaire)测量学业投入水平(Skinner et al., 2008),该问卷的信效度已在中国样本中得到了验证(Zhang et al., 2018)。问卷中行为投入(如学习活动的努力和坚持)、行为抽离(如缺

乏努力和退缩)、情感投入(如沉浸和兴趣)、情感抽离(如焦虑和无聊)各5题。采用5点评分法,从“非常不符合”到“非常符合”依次记为1~5分。将行为和情感投入合并成一个投入分数,学业投入维度的内部一致性系数为0.93;将行为和情感抽离合并成一个抽离分数,学业抽离维度的 α 系数为0.91。CFA结果显示: $\chi^2(164) = 1402.02$, CFI = 0.94, TLI = 0.93, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.04。

2.2.5 学业成就水平

学业成就的得分来自于学校提供的期末成绩,包含语文、数学、英语、品德、历史、地理和生物七门科目。7所学校的期末考试均为全市统一考试,因此所有学生的各学科成绩都具有较强的可比性。各学科分数进行标准化处理,将合并后的总分转化为百分位数,前50%为高学业成就组,后50%为低学业成就组,以便在后续分析中通过跨组比较考察学业成就水平的调节作用。

2.3 研究程序及数据分析

数据收集采取班级团体施测的方法,由接受培训后的主试按统一的测试指导语实施,要求被试在规定时间内完成问卷中的所有题目。采用SPSS

22.0软件录入原始数据,进行描述统计和相关分析。中介效应及跨组比较的模型采用Mplus7.4软件进行分析,成就目标取向的中介效应检验的数据分析方法采用Bootstrap法,采用稳健极大似然估计法即MLR进行模型拟合。

3 研究结果

3.1 共同方法偏差检验

采用Harman单因子检验法检验共同方法偏差,结果显示,未经旋转得到9个特征根大于1的因子,共解释总方差60.62%的变异,第1个因子所解释的变异量为23.53%(<40%)。这一结果表明,本研究不存在严重的共同方法偏差。

3.2 描述统计和相关的结果

对各变量进行描述性统计和相关分析,结果如表1所示。父母学业参与和掌握目标、表现趋近目标、学业投入呈显著正相关,和学业抽离显著负相关;父母学业压力和表现趋近目标、表现回避目标、学业抽离呈显著正相关,和学业投入显著负相关;性别和年龄与学业投入和抽离的相关显著,故在后续的分析中对性别和年龄加以控制。

表1 父母学业参与、父母学业压力、成就目标取向和学业投入的相关

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 性别									
2. 年龄	-0.08***								
3. 父母学业参与	-0.09***	-0.14***							
4. 父母学业压力	-0.09***	-0.01	-0.00						
5. 掌握目标取向	0.05*	-0.05**	0.29***	-0.04					
6. 表现趋近目标	-0.20***	0.03	0.15***	0.10***	0.19***				
7. 表现回避目标	-0.14***	0.03	0.03	0.15***	0.06**	0.53***			
8. 学业投入	0.08***	-0.09***	0.35***	-0.05*	0.67***	0.17***	0.01		
9. 学业抽离	-0.08***	0.07**	-0.22***	0.21***	-0.43***	0.04*	0.18***	-0.56***	
M	0.48	13.41	3.22	3.06	3.98	2.38	2.51	3.86	2.15
SD	0.50	0.62	0.76	0.82	0.91	0.83	0.86	0.86	0.75

注: 性别变量进行了哑变量处理 0 = 男, 1 = 女。* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ 。

3.3 成就目标取向的中介作用

根据温忠麟和叶宝娟(2014)提出的中介分析流程,在控制了性别和年龄的影响后,采用结构方程模型分析父母学业参与和学业压力对学业投入与抽离的直接效应模型。结果为饱和模型,父母学业参与显著正向预测青少年学业投入($\beta = 0.35$, $p < 0.001$)、负向预测青少年学业抽离($\beta = -0.23$, $p < 0.001$);父母学业压力显著正向预测学业抽离($\beta = 0.21$, $p < 0.001$)。

随后根据研究假设,加入成就目标取向作为中

介变量建构结构方程模型,结果如图2所示。对模型拟合情况进行验证,各拟合指标可接受 $\chi^2(9) = 119.34$, CFI = 0.97, TLI = 0.89, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.03。父母学业参与正向预测学业投入、掌握目标取向和表现趋近目标取向,负向预测学业抽离;父母学业压力正向预测学业抽离、表现趋近目标取向和表现回避目标取向;掌握目标取向正向预测学业投入、负向预测学业抽离;表现趋近目标正向预测学业投入;表现回避目标负向预测学业投入、正向预测学业抽离。

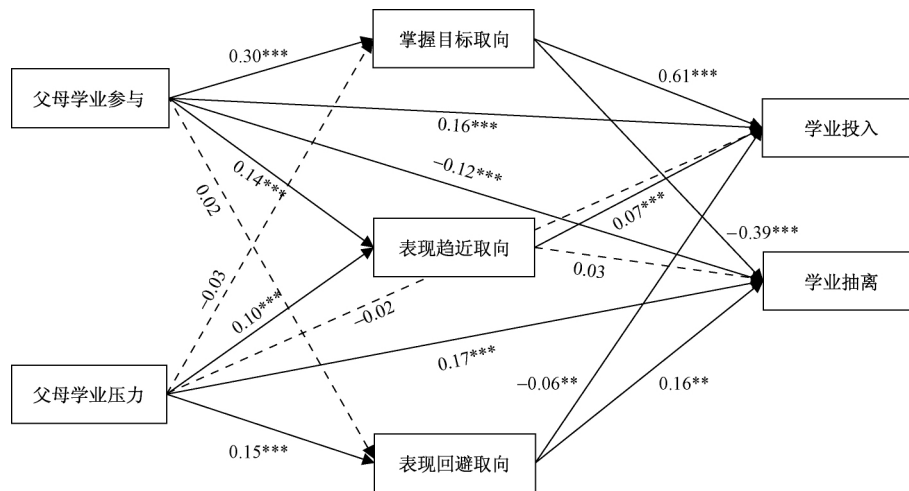


图 2 成就目标取向的中介效应模型

注: 各路径的数字表示在控制性别和年龄后的标准化系数

使用 Bootstrap 法抽样 1000 次对成就目标取向进行中介效应检验,成就目标取向在父母学业参与和学业投入间起部分中介作用,中介效应为 0.19(95% CI: 0.16, 0.21),其中掌握目标和表现趋近目标取向的中介效应分别为 0.18(95% CI: 0.15, 0.20)和 0.01(95% CI: 0.004, 0.02),父母学业参与对学业投入的中介效应占总效应的 $0.19 / (0.19 + 0.16) = 54.29\%$;成就目标取向在父母学业参与和学业抽离间起部分中介作用,中介效应为 -0.11(95% CI: -0.13, -0.09),掌握目标取向的中介效应为 -0.12(95% CI: -0.14, -0.10),父母学业参与对学业抽离的中介效应占总效应的 $-0.11 / (-0.11 - 0.12) = 47.83\%$;成就目标取向在父母学业压力和学业投入间的中介作用不显著(95% CI: -0.05, 0.01),其中表现趋近和表现回避目标取向的中介作用显著,中介效应分别为 0.01(95% CI: 0.002, 0.01)和 -0.01(95% CI: -0.02, -0.003);成就目标取向在父母学业压力和学业抽离间具有部分中介作用,中介效应为 0.04(95% CI: 0.02, 0.06),表现回避目标取向的中介效应 0.03(95% CI: 0.02, 0.03),父母学业压力对学业抽离的中介效应占总效应 $0.04 / (0.04 + 0.17) = 19.05\%$ 。

3.4 学业成就水平的调节作用

采用结构方程模型跨组比较的方法考察中介作用模型在高、低学业成就组之间是否存在差异。首先检验高、低学业成就组模型之间是否存在显著差异,对两组模型进行自由估计,定义为模型 1,接着限制两组模型的所有路径系数相等,定义为模型 2,

结果显示模型 1 和 2 有显著差异 ($\Delta\chi^2(15) = 43.16, p < 0.001$),可以进行跨组比较。然后对测量模型的不同路径分别进行比较,将存在差异的路径进行自由估计,定义为模型 3,各模型拟合指标见表 2。

表 2 各模型拟合指数

模型	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1	104.50	16	0.97	0.90	0.07	0.03
2	147.66	31	0.96	0.93	0.06	0.04
3	117.43	28	0.97	0.94	0.05	0.04

控制性别和年龄后,模型 3 各路径系数如图 3 所示。跨组比较的结果显示,从父母学业参与到掌握目标取向的路径在低学业成就组 ($\beta = 0.32, p < 0.001$) 和高学业成就组 ($\beta = 0.23, p < 0.001$) 之间存在差异;父母学业压力到掌握目标取向的路径在低学业成就组 ($\beta = 0.05, p = 0.09$) 和高学业成就组 ($\beta = -0.12, p < 0.001$) 之间存在差异。

使用 Bootstrap 法分析分组模型中掌握目标取向的中介效应。在低、高学业成就组中,掌握目标取向在父母学业参与和学业投入间起部分中介作用,中介效应分别 0.20(95% CI: 0.16, 0.23)和 0.13(95% CI: 0.10, 0.17);掌握目标取向在父母学业参与和学业抽离间的起部分中介作用,中介效应分别为 -0.14(95% CI: -0.17, -0.10)和 -0.08(95% CI: -0.11, -0.06)。在高学业成就组中,掌握目标取向在父母学业压力和学业投入间的中介效应为 -0.07(95% CI: -0.10, -0.03),在父母学业压力和学业抽离间的中介效应为 0.04(95% CI: 0.02, 0.06);在低学业成就组中,掌握目标取向在

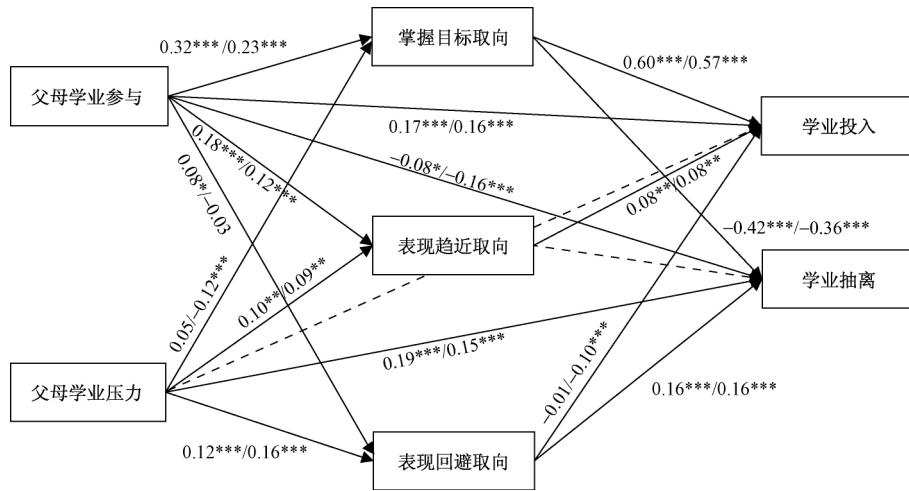


图3 低/高学业成就组模型

注: 两组模型共包含 2446 名被试, 低学业成就组 1187 人, 高学业成就组 1259 人。

父母学业压力和学业投入(95% CI: -0.01, 0.07)、父母学业压力和学业抽离(95% CI: -0.05, 0.004)间的中介效应不显著。

4 讨论

本研究探讨了父母学业参与和父母学业压力与青少年早期个体学业投入之间的关系, 验证了成就目标取向在其过程中的中介作用, 以及青少年自身学业成就水平的调节作用。

4.1 父母学业参与和青少年早期个体学业投入

本研究发现, 父母学业参与是学业投入、积极因素, 能够直接正向预测青少年早期个体学业投入、负向预测学业抽离, 这与许多已有的研究结果一致 (Cheung & Pomerantz, 2011; Dotterer & Wehrspann, 2016; 李若璇等, 2018)。虽然有研究发现父母学业参与对子女学业也可能存在消极影响 (郭筱琳等, 2017), 但这可能是因为在该研究中, 父母学业参与包含了家庭监控等来自父母的压力性的行为, 而且被试是小学生, 与本研究初一学生样本有差异。本研究在控制父母学业压力的基础上探讨父母学业参与与学业投入的联系, 因而发现了其积极作用。同时研究父母学业参与和学业压力的作用也使得模型更加贴近真实生活情境, 提升了研究结论的生态效度。

父母学业参与对子女学业投入的促进是如何形成的呢? 已有研究认为, 父母的积极参与向青少年传达了教育的重要性, 父母的信念会进一步内化为子女的内在信念, 激发青少年的学习动机, 从而提高了他们的学业参与度 (Dotterer & Wehrspann, 2016;

马虹等, 2015)。本研究发现, 父母学业参与可以通过促进青少年的掌握目标取向促进其学业投入, 前人的研究也发现了类似的结果 (Luo et al., 2013)。当父母积极参与子女学业时, 他们花费更多的时间和精力陪伴子女学习、帮助子女完成家庭作业、尽力为子女提供舒适的学习环境等等。除了行为上的督促, 父母还可以向子女传递价值观和学习信念, 从而帮助子女建立起自己的动机和行为系统 (李若璇等, 2018), 增强其内部动机、促进掌握目标 (Gonida & Cortina, 2014)。掌握目标的作用是强烈的, 拥有较高掌握目标取向的学生往往具有适应性的学习情况 (Luo et al., 2013; Keys et al., 2012), 看重学习的内在价值, 学习活动主要由内部动机所驱使。他们在学习上是卷入的、感兴趣的, 以自我提升为目的, 努力尝试、坚持不懈, 表现为在学习中投入更多努力。此外, 本研究还发现, 表现趋近目标在父母学业参与和青少年学业投入间具有微弱的中介作用。这可能是因为, 在我国集体主义文化下, 青少年个体把自己个人的成功与父母联系在一起, 父母对子女学业的参与在无形中也激发了子女超越他人的动机 (Chen, 2015; Luo et al., 2013), 把在学习上超过他人视为一种孝道, 为回报父母, 在学习中投入更多的时间、精力和情感。

4.2 父母学业压力与青少年早期个体学业投入

本研究还发现, 父母学业压力不仅不能预测子女更多的学业投入, 反而显著正向预测青少年的学业抽离。尽管有研究者认为适当的压力具有积极作用 (Lazarus et al., 1952), 也有俗语说道“有压力才有动力”, 但本研究结果却似乎与之相悖, 这可能与

本研究的被试群体年龄阶段和研究变量有关。初一是青春期的初始阶段,青少年的自主意识逐渐增强,亲子冲突不断增加(Motti-Stefanidi et al., 2011; 赵宝宝等, 2018),青少年开始出现“逆反”心理,父母给予的压力越大,他们越不愿意投入学习。另外,本研究测量的是青少年感知到的压力,可能已经超过了青少年的可承受范围,被他们视作是一种消极的压力。所以,为了使青少年更加专注于学习,父母可以积极参与子女的学习,为子女提供工具和情感上的支持,同时应避免给予子女太多的压力,以防止其产生学业倦怠情绪或行为上的抽离。

父母学业压力是如何对青少年学业投入产生作用的?有研究认为,如果父母的期待过高,青少年容易感到焦虑,在学习中产生退缩感(Raufelder et al., 2015)。另外,子女可能会由于感受到被家长强迫而降低自主性,从而降低学业投入的水平(Cheung & Pomerantz, 2011; Fan & Williams, 2010; 丛彭彭, 2012)。与之相似,本研究发现,父母学业压力可以通过促进青少年的表现回避目标取向导致其从学习情境中抽离出来。当父母对学业期待过高、要求过于严厉时,压力性的、非支持性的消极行为会促进青少年的外在成就动机(Ginsburg & Bronstein 1993; Gonida & Cortina, 2014; Raufelder et al., 2015),使得青少年更多地关注自己的表现、害怕因表现不佳而令父母失望,因为害怕失败从而想方设法地逃脱竞争情境(洪伟等, 2018; 张骊凡等, 2017)。于是,在面对学习中的困难和挑战时,高压下的青少年采取回避学习的策略,甚至变得厌倦学习。

综上,本研究的结果证实了Grolnick(1994)的动机中介模型的观点,父母可以通过培养子女的动机从而影响其学业发展。但本研究在已有研究基础上有了更细致的发现:父母学业参与作用于子女学业投入,更多是通过掌握目标取向激发子女更加投入学习;而父母学业压力作用于子女学业投入,更多是促发其表现回避目标,从而导致子女从学习中抽离出来;表现趋近目标取向无论是在父母学业参与还是父母学业压力与子女学业投入间,起到的作用都较为微小,这提示着我们培养子女适宜的目标取向的重要性。

4.3 青少年自身学业成就水平的调节作用

本研究的另一个重要发现是,掌握目标取向的中介作用受到了学业成就水平的调节。相比于高学业成就的青少年,父母学业参与更能促进低学业成就青少年的掌握目标取向,从而促进其学业投入水

平。这可能是由于低学业成就的学生拥有更多与能力有关的消极体验,导致其对父母支持性的、积极的教育行为更加敏感,父母参与学业对他们的积极影响更大(Ng et al., 2004)。此外,前人研究显示,父母在学业上的支持对学业成就较低的孩子自我决定动机具有积极影响(Shin, 2010)。自我决定动机较高的青少年,动机的内化程度较高,更看重学习的内在价值,因而在学习活动中多以掌握知识为目标(董存梅,刘冰瑶, 2016)。然而,当孩子进入中学阶段,尤其是初一年级这一过渡期,由于父母知识能力水平等多方面因素的限制,父母在某些方面的学业参与的频率比小学阶段低很多(Hill & Tyson, 2009; 罗良, 2011)。当父母为孩子的学业不良发愁时,有的父母可能企图通过施加压力迫使孩子好好学习,但这样做的结果却适得其反。

值得注意的是,父母学业压力对掌握目标取向的负面预测作用只体现在高学业成就的群体中。这意味着,来自父母的学业压力不仅可以通过增强青少年的表现回避目标取向增加其学业抽离水平,还可以通过削弱高成就青少年的掌握目标取向来降低其学业投入水平,提高学业倦怠或抽离的可能性。这可能是因为高学业成就组往往比低学业成就组面临着更大的学业成绩的压力(沃建中等, 2007),自我压力较大时如果再感受到来自父母的外部压力,反而削弱其学习的内部动机,降低学习自主性(丛彭彭, 2012)。除此之外,有研究显示,感知到的父母的学业期望和日常控制对成绩优异的孩子的自我决定动机具有负面影响(Shin, 2010),自我决定动机的降低也是学习的内部动机和自主性的降低,个体的掌握目标取向受到损害,不愿为学业付出努力。因此,相比学业成就较低的孩子,父母学业压力对高学业成就子女的潜在消极作用可能会更大。

4.4 研究意义、不足及展望

本研究深入探讨了父母学业参与和父母学业压力与青少年早期个体学业投入之间的关系,验证了成就目标取向在该过程中的中介作用,并发现了学业成就水平在该中介过程中起到的调节作用,不仅在理论层面上为进一步明确学业投入的潜在作用机制做出了贡献,也为促进青少年学业投入提供了思路与方向。以往研究对父母学业压力的关注较少,而父母学业压力在我国这样教育竞争激烈的环境中是普遍存在的,探究父母学业压力的作用更具本土特色(Quach et al., 2015)。研究结果能够为父母在改善教育方式、促进子女良好适应初中学业要求、形

成良性发展等方面带来了启示。父母在参与子女教育的过程中,特别是对于成绩较好的青少年,应适当减少强制性的、消极的行为措施,降低其学业压力;而对于成绩较差的孩子,父母应着重于为其提供帮助和支持,身体力行地积极参与到子女的教育过程中来,才能培养子女适宜的成就目标取向、增强其内在动机,从而促进其学业投入。

本研究仍然存在局限与不足,需要后续研究进行补充和完善。首先,本研究采用横断设计,无法探究各变量之间的因果关系。例如,父母学业参与和青少年早期的学业投入之间可能是双向交互的关系,积极投入学习的青少年可能会要求父母更多地参与他们的学习,比如主动向父母寻求帮助等,这又进一步促使青少年在学习中更加努力(Luo et al., 2013)。后续研究可以采用纵向追踪设计进一步进行探索。其次,一些研究者将父母学业参与分为了不同维度,不同维度的父母学业参与对学业投入的影响是有所差异的(张骊凡等, 2017),未来的研究可以考虑将其细分为不同类型进一步探究其作用。最后,虽然本研究的样本有效率在95%以上,但剔除样本与有效样本相比,掌握目标取向低和学业投入低的男生更多,这可能提示本研究的结果用于解释该情况男生群体上需要谨慎。

5 结论

本研究的主要结论如下:

(1) 父母学业参与显著正向预测青少年早期的学业投入、负向预测青少年早期的学业抽离,父母学业压力显著正向预测青少年早期的学业抽离。

(2) 在控制了性别、年龄后,掌握目标取向在父母学业参与和青少年早期学业投入间具有正向中介作用,在父母学业参与和青少年早期的学业抽离间具有负向中介作用;表现回避目标取向在父母学业压力和青少年早期的学业抽离间具有正向中介作用。

(3) 掌握目标取向的中介作用受到青少年自身学业成就水平的调节,父母学业参与对低学业成就青少年掌握目标取向的正向预测作用更强,父母学业压力只对高学业成就青少年掌握目标取向具有负向预测作用。

参考文献:

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human-development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Campbell, J. R. (1994). Differential socialization in mathematics achievement: Cross-national and cross-cultural perspectives. *International Journal of Educational Research*, 21(7), 665-666.
- Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54.
- Cheung, C. 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.
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 309-320.
- Cho, M. H., & Cho, Y. J. (2014). Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: Mediating role of perceived online class goal structures. *The Internet and Higher Education*, 21, 25-30.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Dello-Iacovo, B. (2009). Curriculum reform and 'quality education' in China: An overview. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 241-249.
- Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(4), 812-830.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64(5), 1461-1474.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 450-470.
- Graves, S. L., & Wright, L. B. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, 32(1), 35-48.

- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449.
- Keys, T. D., Conley, A. M. M., Duncan, G. J., & Domina, T. (2012). The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 47–54.
- King, R. B. (2015). Examining the dimensional structure and nomological network of achievement goals in the Philippines. *Journal of Adolescence*, 44, 214–218.
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 81–100.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501–523.
- Lazarus, R. S., Deese, J., & Osler, S. F. (1952). The effects of psychological stress upon performance. *Psychological Bulletin*, 49(4), 293–317.
- Lee, M. T. Y., Wong, B. P., Chow, B. W. Y., & Catherine, M. B. C. (2006). Predictors of suicide ideation and depression in Hong Kong adolescents: Perceptions of academic and family climates. *Suicide Life-Threatening Behavior*, 36(1), 82–96.
- Lee, S. J., Cho, S. C., & Heo, I. B. (2008). The relationship of parental academic achievement pressure to self-efficacy of elementary students: Mediation effects of achievement goals. *Korean Journal of Child Studies*, 29(3), 289–301.
- Luo, W., Aye, K. M., Hogan, D., Kaur, B., & Chan, Y. M. C. (2013). Parenting behaviors and learning of Singapore students: The mediational role of achievement goals. *Motivation Emotion*, 37(2), 274–285.
- Mattingly, D. J., Prislun, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549–576.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)* (pp. 7–12). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., & Tandaros, S. (2011). Parent-adolescent conflict and adolescents' adaptation: A longitudinal study of Albanian immigrant youth living in Greece. *Developmental Science*, 5(1–2), 57–71.
- Ng, F. Y., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75(3), 764–780.
- Quach, A. S., Epstein, N. B., Riley, P. J., Falconier, M. K., & Fang, X. (2015). Effects of parental warmth and academic pressure on anxiety and depression symptoms in Chinese adolescents. *Journal of Child Family Studies*, 24(1), 106–116.
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N., & Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child Family Studies*, 24(12), 3742–3756.
- Régner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1–48.
- Shin, J. (2010). The influence of perceived parental academic support, achievement expectation and daily control on children's self-determination motivation according to their academic achievement level. *Korean Journal of Educational Psychology*, 24(1), 121–137.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59(2), 321–335.
- Tas, Y. (2016). The contribution of perceived classroom learning environment and motivation to student engagement in science. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 1–21.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-Collectivism and Personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
- Zhang, Y., Qin, X., & Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299–307.
- Zhang, Y., Ren, P., & Luo, F. (2019). Academic predictors of early adolescents' perceived popularity: The moderating effects of classroom academic norm salience. *Frontiers in Education*, 4, 52.
- Zhang, Z., & Lee, J. C. K. (2018). Students' behavioral and emotional participation in academic activities in the mathematics classroom: A multilevel confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 610–632.

- 丛彭彭. (2012). 初中生学业压力、自主性动机与学业投入的关系 (硕士学位论文). 陕西师范大学, 西安.
- 董存梅, 刘冰瑶. (2016). 初二学生的自我决定动机对其学业投入的影响: 成就目标的中介作用. *心理与行为研究*, 14(1), 57-63.
- 郭筱琳, 周襄, 窦刚, 刘春晖, 罗良. (2017). 父母教育卷入与小学生学业成绩的关系——教育期望和学业自我效能感的共同调节作用. *北京师范大学学报(社会科学版)*, (2), 45-53.
- 洪伟, 刘儒德, 甄瑞, 蒋舒阳, 金芳凯. (2018). 成就目标定向与小 学生数学学习投入的关系: 学业拖延和数学焦虑的中介作用. *心理发展与教育*, 34(2), 191-199.
- 李若璇, 张骊凡, 姚梅林. (2018). 家长投入对学业投入的影响: 掌握目标的中介作用. *中国临床心理学杂志*, 26(3), 578-581.
- 李若璇, 朱文龙, 刘红瑞, 姚梅林. (2018). 家长教育期望对学业倦怠的影响: 家长投入的中介及家庭功能的调节. *心理发展与教育*, 34(4), 489-496.
- 李燕平, 郭德俊. (2004). 成就目标与任务投入的关系. *心理学报*, 36(1), 53-58.
- 刘春雷, 霍珍珍, 梁鑫. (2018). 父母教育卷入对小 学生学习投入的影响: 感知母亲教育卷入和学业自我效能感的链式中介作用. *心理研究*, 11(5), 472-478.
- 罗良. (2011). 儿童青少年发展中的父母教育卷入. *北京师范大学学报(社会科学版)*, (1), 21-28.
- 马虹, 姚梅林, 吉雪岩. (2015). 家长投入对中小 生学业投入的影响: 有中介的调节模型. *心理发展与教育*, 31(6), 75-76.
- 温忠麟, 叶宝娟. (2014). 中介效应分析: 方法和模型发展. *心理科学进展*, 22(5), 731-745.
- 沃建中, 王福兴, 林崇德, 刘彩梅. (2007). 不同学业成就中学生创造性思维的差异研究. *心理发展与教育*, 23(2), 29-35.
- 吴波, 方晓义. (2006). 青少年自主性发展的特点. *心理与行为研究*, 4(1), 22-27.
- 张骊凡, 姚梅林, 黄妍, 宗小骊. (2017). 家长投入对子女学习坚持性的影响——成就目标的中介作用. *北京师范大学学报(社会科学版)*, (4), 26-32.
- 赵宝宝, 金灿灿, 邹泓. (2018). 青少年亲子关系、消极社会适应和网络成瘾的关系: 一个有中介的调节作用. *心理发展与教育*, 34(3), 353-360.
- 宗小骊, 姚梅林, 郑翔文. (2016). 家长投入对子女成就目标的影 响: 教养风格的调节作用. *心理科学*, 39(5), 1098-1104.

Effects of Parental Academic Involvement and Academic Pressure on Early Adolescents' Academic Engagement: A Moderated Mediation Model

ZHANG Yunyun CHEN Jiayi YANG Miao REN Ping LIU Sichen

(Collaborative Innovation Center of Assessment for Basic Education Quality , Beijing Normal University 100875)

Abstract: This study aims to explore the relationships between parental academic involvement , academic pressure , and early adolescents' academic engagement , as well as the mediating role of achievement goal orientations and the moderating role of academic achievement in the relationships. Data was collected from a sample of 2487 adolescents in grade 7 in mainland China. The results showed that: (1) Parental academic involvement positively predicted early adolescents' academic engagement and negatively predicted academic disaffection. In contrast , parental academic pressure positively predicted early adolescents' academic disaffection; (2) Mastery goals positively mediated the relationship between parental academic involvement and early adolescents' academic engagement , and negatively mediated the relationship between parental academic involvement and academic disaffection. Performance-avoid goals positively mediated the relationship between parental academic pressure and academic disaffection; (3) The mediating role of mastery goals was moderated by the level of academic achievement. These results reveal the internal mechanism of how parental academic involvement and pressure influence early adolescents' academic engagement. The results also provide suggestions for promoting early adolescents' academic engagement from the perspective of family.

Key words: parental academic involvement; parental academic pressure; achievement goal orientations; academic engagement; early adolescents