



2018 届硕士学位论文

教师差别行为对初中生学业成绩的影响 ——学业情绪和成就目标取向的中介作用

作者姓名	薛金秀
指导教师	刘丽红 王宋芳
学科专业	心理健康教育
研究方向	青少年学业心理
培养单位	教育科学学院
学习年限	2016 年 9 月至 2018 年 6 月

二〇一八年六月

山西大学

2018 届硕士学位论文

教师差别行为对初中生学业成绩的影响 ——学业情绪和成就目标取向的中介作用

作者姓名	薛金秀
指导教师	刘丽红 王宋芳
学科专业	心理健康教育
研究方向	青少年学业心理
培养单位	教育科学学院
学习年限	2016 年 9 月至 2018 年 6 月

二〇一八年六月

Thesis for Master' s degree, Shanxi University, 2018

**The Influence of Teacher's Differential Behavior on Junior
High School Students' Academic Achievement
——The Mediating Role of Academic Emotion and
Achievement Goal Orientation**

Student Name	Jin-xiu Xue
Supervisor	Li-hong Liu Song-fang Wang
Major	Mental Health Education
Specialty	Adolescent Academic Psychology
Department	Educational Science College
Research Duration	2016.09-2018.06

June, 2018

目 录

中 文 摘 要.....	I
ABSTRACT.....	II
引言.....	1
第一章 文献综述.....	2
1.1 教师差别行为及其相关研究.....	2
1.1.1 教师期望和教师差别行为的概念界定.....	2
1.1.2 影响教师差别行为的因素.....	2
1.1.3 教师差别行为的作用.....	3
1.2 学业情绪及其相关研究.....	3
1.2.1 学业情绪的概念界定.....	3
1.2.2 影响学业情绪的因素.....	4
1.2.3 学业情绪的意义.....	4
1.3 成就目标取向及其相关研究.....	5
1.3.1 成就目标取向的概念、理论基础及结构.....	5
1.3.2 影响成就目标取向形成的因素.....	6
1.3.3 成就目标取向的作用.....	6
1.4 教师差别行为、学业情绪、成就目标取向与学业成绩的关系.....	6
1.4.1 教师差别行为、学业情绪与学业成绩的关系.....	6
1.4.2 教师差别行为、成就目标取向与学业成绩的关系.....	7
1.4.3 学业情绪、成就目标取向与学业成绩的关系.....	7
第二章 问题提出与研究设计.....	9
2.1 已有研究的不足.....	9
2.2 研究意义.....	9
2.2.1 理论意义.....	9
2.2.2 实践意义.....	9
2.3 研究对象.....	10
2.4 研究工具.....	10
2.4.1 教师差别行为问卷.....	10
2.4.2 青少年学业情绪问卷.....	10
2.4.3 四分成就目标定向量表.....	10

2.4.4 学业成绩.....	11
2.5 研究假设.....	11
2.6 数据处理方法.....	11
第三章 结果与分析.....	12
3.1 共同方法偏差的控制和检验.....	12
3.2 教师差别行为、学业情绪和成就目标取向的特点.....	12
3.2.1 教师差别行为的特点.....	12
3.2.2 学业情绪的特点.....	13
3.2.3 成就目标取向的特点.....	16
3.3 教师差别行为、学业情绪、成就目标取向与学业成绩的相关分析.....	17
3.3.1 教师差别行为、学业情绪与学业成绩的相关分析.....	17
3.3.2 教师差别行为、成就目标取向与学业成绩的相关分析.....	18
3.3.3 学业情绪、成就目标取向与学业成绩的相关分析.....	19
3.4 中介效应检验.....	20
3.4.1 机会特权对学业成绩的影响.....	20
3.4.2 指导控制对学业成绩的影响.....	21
3.4.3 情感支持对学业成绩的影响.....	22
第四章 讨论.....	24
4.1 教师差别行为、学业情绪和成就目标取向的特点.....	24
4.1.1 教师差别行为的特点.....	24
4.1.2 学业情绪的特点.....	25
4.1.3 成就目标取向的特点.....	26
4.2 教师差别行为、学业情绪、成就目标取向与学业成绩的关系.....	27
4.2.1 教师差别行为与学业情绪的相关关系.....	27
4.2.2 教师差别行为与成就目标取向的相关关系.....	27
4.2.3 教师差别行为与学业成绩的相关关系.....	28
4.2.4 学业情绪与成就目标取向的相关关系.....	28
4.2.5 学业情绪与学业成绩的相关关系.....	29
4.2.6 成就目标取向与学业成绩的相关关系.....	30
4.2.7 教师差别行为对学业成绩的影响——学业情绪和成就目标取向的中介作用.....	30

第五章 结论与建议..... 32

 5.1 研究结论..... 32

 5.2 教育对策与建议..... 32

 5.3 本研究的不足与展望..... 34

参考文献..... 35

致 谢..... 38

个人简况及联系方式..... 39

承 诺 书..... 40

学位论文使用授权声明..... 41

Contents

Chinese abstract.....	I
ABSTRACT.....	II
The introduction.....	1
Chapter 1 Literature review.....	2
1.1 Teachers' differential behavior and related research.....	2
1.1.1 The definition of teacher's expectations and teachers' differential behavior..	2
1.1.2 The factors affecting teachers' differential behavior.....	2
1.1.3 The role of teacher's differential behavior.....	3
1.2 Academic emotions and related research.....	3
1.2.1 The definition of academic emotion.....	3
1.2.2 The factors affecting academic emotion.....	4
1.2.3 The meaning of academic emotion.....	4
1.3 Achievement goal orientation and related research.....	5
1.3.1 The concept, theoretical basis and structure of achievement goal orientation	5
1.3.2 The factors affecting achievement goal orientation.....	6
1.3.3 The role of achievement goal orientation.....	6
1.4 The relationship among teacher's differential behavior, academic emotion, achievement goal orientation and academic achievement.....	6
1.4.1 The relationship between teacher's differential behavior, academic emotion and academic achievement.....	6
1.4.2 The relationship between teacher's differential behavior, achievement goal orientation and academic achievement.....	7
1.4.3 The relationship between academic emotion, achievement goal orientation and academic achievement.....	7
Chapter 2 Questions raised and research design.....	9
2.1 Inadequacies of existing research.....	9
2.2 Research significance.....	9
2.2.1 Theoretical significance.....	9
2.2.2 Practical significance.....	9
2.3 Research subjects.....	10

2.4 Research tool.....	10
2.4.1 Teachers' Differential Behavior Scal.....	10
2.4.2 Academic Emotion Questionnaire.....	10
2.4.3 Four Points Achievement Goal Orientation Questionnaire.....	10
2.4.4 Academic achievement.....	11
2.5 Research assumptions.....	11
2.6 Data processing method.....	11
Chapter 3 Result and analysis.....	12
3.1 Statistical remedies for common method biases.....	12
3.2 The characteristics of teacher's different behavior, academic emotion and achievement goal orientation.....	12
3.2.1 The characteristics of teacher's different behavior.....	12
3.2.2 The characteristics of academic emotion.....	13
3.2.3 The characteristics of achievement goal orientation.....	16
3.3 Correlation analysis of teacher's differential behavior, academic emotion, achievement goal orientation and academic achievement.....	17
3.3.1 Correlation analysis of teacher's differential behavior, academic emotion and academic achievement.....	17
3.3.2 Correlation analysis of teacher's differential behavior, achievement goal orientation and academic achievement.....	18
3.3.3 Correlation analysis of academic emotion, achievement goal orientation and academic achievement.....	19
3.4 Mediation test.....	20
3.4.1 The influence of opportunity and privilege on academic achievement.....	20
3.4.2 The influence of direction and control on academic achievement.....	21
3.4.3 The influence of emotional support on academic achievement.....	22
Chapter 4 Discuss.....	24
4.1 The characteristics of teacher's different behavior, academic emotion and achievement goal orientation.....	24
4.1.1 The characteristics of teacher's different behavior.....	24
4.1.2 The characteristics of academic emotion.....	25

4.1.3 The characteristics of achievement goal orientation.....	26
4.2 The relationship among teacher's differential behavior, academic emotion, achievement orientation goal and academic achievement.....	27
4.2.1 The relationship between teacher's differential behavior and academic emotion.....	27
4.2.2 The relationship between teacher's differential behavior and achievement goal orientation.....	27
4.2.3 The relationship between teacher's differential behavior and academic achievement.....	28
4.2.4 The relationship between academic emotion and achievement goal orientation.....	28
4.2.5 The relationship between academic emotion and academic achievement...	29
4.2.6 The relationship between achievement goal orientation and academic achievement.....	30
4.2.7 The influence of teacher's differential behavior on academic achievement——The mediating role of academic emotion and achievement goal orientation.....	30
Chapter 5 Conclusion and suggestions.....	32
5.1 Analysis conclusion.....	32
5.2 Educational strategies and suggestions.....	32
5.3 Lack and prospec.....	34
References.....	35
Acknowledgment.....	38
Personal profiles.....	39
Letter of commitment.....	40
Authorization statement.....	41

中 文 摘 要

本研究以 519 名初中生为被试,探讨了教师差别行为、学业情绪、成就目标取向及学业成绩的关系,并进一步探讨学业情绪和成就目标取向是否作为中介变量参与了教师差别行为对学生学业成绩的影响过程。结果表明:

(1) 在性别变量上,教师差别行为中的机会特权、负性反馈和情感支持,成就目标取向中的掌握回避目标存在显著差异,学业情绪无显著差异;在年级变量上,教师差别行为的四个维度、学业情绪的积极高唤醒和消极低唤醒以及成就目标取向中的掌握趋近目标和掌握回避目标均存在显著差异;在是否为班干变量上,教师差别行为中的机会特权、指导控制和情感支持,学业情绪的四个维度及成就目标取向中的成绩趋近目标、掌握趋近目标和成绩回避目标存在显著差异。

(2) 教师差别行为中机会特权与积极学业情绪显著正相关,与消极学业情绪显著负相关。指导控制、情感支持与积极学业情绪显著正相关,与消极低唤醒显著负相关。负性反馈与积极低唤醒显著负相关,与消极学业情绪显著正相关。

(3) 教师差别行为中的机会特权、情感支持与成绩回避目标显著负相关,与其余三种目标取向显著正相关。指导控制与除成绩回避目标外的三种目标取向均显著正相关。负性反馈与掌握趋近目标显著负相关,与成绩回避目标显著正相关。

(4) 积极高唤醒与除成绩回避目标外的三种目标取向均显著正相关。积极低唤醒与成绩趋近目标、掌握趋近目标显著正相关,与成绩回避目标显著负相关。消极高唤醒与掌握趋近目标显著负相关,与其余三种目标取向均显著正相关。消极低唤醒与掌握趋近目标显著负相关,与成绩回避目标和掌握回避目标均显著正相关。

(5) 教师差别行为中的机会特权、情感支持与学业成绩显著正相关。指导控制、负性反馈与学业成绩相关不显著;积极学业情绪(高、低唤醒)与学业成绩显著正相关,消极学业情绪(高、低唤醒)与学业成绩显著负相关;成绩回避目标与学业成绩显著负相关,其余三个维度与学业成绩显著正相关。

(6) 积极低唤醒学业情绪和成绩回避目标在机会特权与学业成绩、指导控制与学业成绩、情感支持与学业成绩之间均起完全中介作用;积极低唤醒学业情绪和成绩趋近目标在情感支持与学业成绩之间起完全中介作用;消极低唤醒学业情绪和掌握回避目标在情感支持与学业成绩之间起完全中介作用。

关键词 教师差别行为; 学业情绪; 成就目标取向; 学业成绩; 多重中介

ABSTRACT

In this study, 519 junior high school students were interviewed to explore the relationship between teacher's differential behavior, academic emotions, achievement goal orientation and academic achievement, and further explore whether the academic emotion and achievement goal orientation as an intermediary variable participated in the influence of teacher's differential behavior on academic achievement. The results show:

(1) Gender: There are significant differences in opportunities for privilege, negative feedback, and emotional support of teacher differential behavior. There is no significant difference in academic emotions. There is only a significant difference in achievement goal orientation between mastery avoidance goals; Grade: There are significant differences between the four dimensions of teacher's differential behavior, positive awakening of academic emotional and negative awakening, as well as the mastery approach goal and achievement avoidance goal in achievement goal orientation; Class cadres: There are significant differences in opportunity privilege, direction and control and emotional support, and there are significant differences in the four dimensions of academic emotional and achievement goal orientation in achievement approach goals, mastering approach goals, and achievement avoiding goals.

(2) There is significant positive correlation between opportunity privilege and positive academic emotion (high and low arousal) in teacher's differential behavior, and negatively correlated with negative academic emotion (high and low arousal). There was significant positive correlation between instructional control, emotional support and positive academic emotion (high and low arousal), and negatively correlated with negative low arousal of academic emotion. Negative feedback was significantly negatively correlated with positive low arousal and negative academic emotion (high and low arousal).

(3) There is a significant negative correlation between the opportunity

privilege, the emotional support and the achievement avoidance goal in the teacher's difference behavior, which is positively correlated with the remaining three kinds of goal orientations. There was significant positive correlation between the guidance control and the three dimensions except the achievement avoidance goal. Negative feedback was significantly negatively correlated with the mastery of the target, which was positively correlated with the objective of achievement avoidance.

(4) Positive and high arousal of academic emotion was positively correlated with three dimensions except for achievement avoidance goal. The positive and low arousal of academic emotion is positively correlated with the goal of achievement approaching and the goal of grasping the target, which is negatively correlated with the goal avoidance target. Negative high arousal of academic emotion was significantly negatively correlated with mastery of reaching target, which was positively correlated with the remaining three dimensions. Negative low arousal of academic emotion has a significant negative correlation with the mastery of reaching goal, which is positively correlated with achievement avoidance goal and mastery avoidance goal.

(5) There is a significant positive correlation between opportunity privilege, emotional support and academic achievement in teacher's differential behavior. Instructional control, negative feedback and academic performance were not significantly correlated; positive academic emotion (high and low arousal) was positively correlated with academic achievement, negative academic emotion (high and low arousal) was negatively correlated with academic achievement, and achievement avoidance goal was negatively correlated with academic achievement, the remaining three dimensions were positively correlated with academic achievement.

(6) Positive low arousal emotion and achievement avoidance goals are fully mediating between opportunity privilege, direction and control , emotional support and academic achievement; positive low arousal emotion and achievement approach goals are in emotional support and academic

achievement. The negative low arousal emotion and mastery avoidance goal play a complete intermediary role between emotional support and academic achievement.

Key words Teachers' differential behavior; Academic emotions; Achievement goal orientation; Academic achievement; Chain mediating effect

引言

学业成绩是检验学生学习成果的核心量化指标，也是教育评价体系中较为重要的一部分，备受学生、家长、教师和学校等多方面的关注，尤其是在升学压力不断上升的初高中阶段。而教师作为学科知识的直接和主要的传授者，作为学生学业发展过程中的重要他人，对学生的学业成绩起着十分重要的作用。除教师的专业素养和能力外，罗森塔尔效应表明教师期望对学生学业成绩的影响也不可忽视。受学生背景信息，如能力、以往成绩、家庭环境等的影响，教师对每个学生产生不同的期望，这种期望作用于学生，对学生产生影响，并最终体现在成绩上。而根据 Good 和 Brophy 的教师期望模型^[1]，教师期望并不能直接对学生的成绩起到促进作用，教师只有通过教学中自己的言行传达出这种期望，并且学生能知觉到这种期望，教师期望才能发挥作用，对学业成绩产生影响^[2]。学生知觉到的这种教师在教学过程中所表现出对不同学生的情感和行为的区别反应就是教师差别行为^[3]。教师差别行为会对学生的认知产生影响，从而影响到学生的自尊水平、成就动机、抱负水平等，最终体现在学习成绩中，而学习成绩又会反过来作用于教师期望，形成一个循环模式。如果教师通过行为向学生传达的期望是积极和正向的，就会促进学生的学习成绩，教师期望模型就是一个良性循环的模式，反之则会陷入恶性循环。尤其是对于初中生而言，处于青春期的他们情绪情感更为丰富和细腻，对他人情绪态度觉察也更为敏感，教师的差别行为不仅会影响到学生的成绩，从毕生发展的角度看，这些差别行为甚至会影响其一生^[4]。教师作为课堂环境的主导者，其差别行为会影响到学生在学习过程中的情绪体验，即学业情绪，学业情绪会直接作用于学生的成绩，也会通过动机、策略和认知资源等一系列中介变量对学业成绩产生影响^[5]。成就目标取向作为社会认知理念下的动机理论已经发展成为与学业情境最相关的动机理论，对学生的学业成绩起着显著的预测作用。基于此，本研究欲从教师差别行为入手，研究教师差别行为对初中生学业成绩的影响，并进一步探讨学业情绪和成就目标取向在其中的作用。

第一章 文献综述

1.1 教师差别行为及其相关研究

1.1.1 教师期望和教师差别行为的概念界定

教师差别行为是基于教师期望理论而提出的。教师期望是指教师对学生未来可能发展的看法和预期。起源于罗森塔尔和雅克布森的实验，他们在一所小学随机抽取 18 人，并告诉校长和老师这些学生经过科学测定全是智商型人才。半年后，当再对这些学生进行观察时，发现这些学生的表现确实超过一般学生，都取得了很大的进步。此现象被称为“教师期望效应”或“罗森塔尔效应”。教师期望由此引起关注，许多研究开始着重探讨教师期望对学生成绩、认知发展等的影响。研究显示，教师的积极期望会促进学生的健康发展，而消极期望会限制甚至妨碍学生的发展。

而后，学者 Good 和 Brophy 提出了教师期望的循环模型（如图 1），他们认为教师期望并不直接对学生的学业成绩产生影响，而是通过教师有差别的行为表现传递给的学生，学生由此感受到教师传达出的期望，进而表现在学习的态度和行为上，最终影响到学业成绩^[1]。教师有差别的行为即教师差别行为，学界对教师差别行为的定义较为统一，主要强调两方面：第一，教师这种差别行为必须是学生知觉到的；第二，包括情感和行为两方面。因此教师差别行为被定义为学生知觉到的教师在教学过程中对不同学生所表现出的不同情感及行为反应^[6]。本研究中，继续采用此定义。

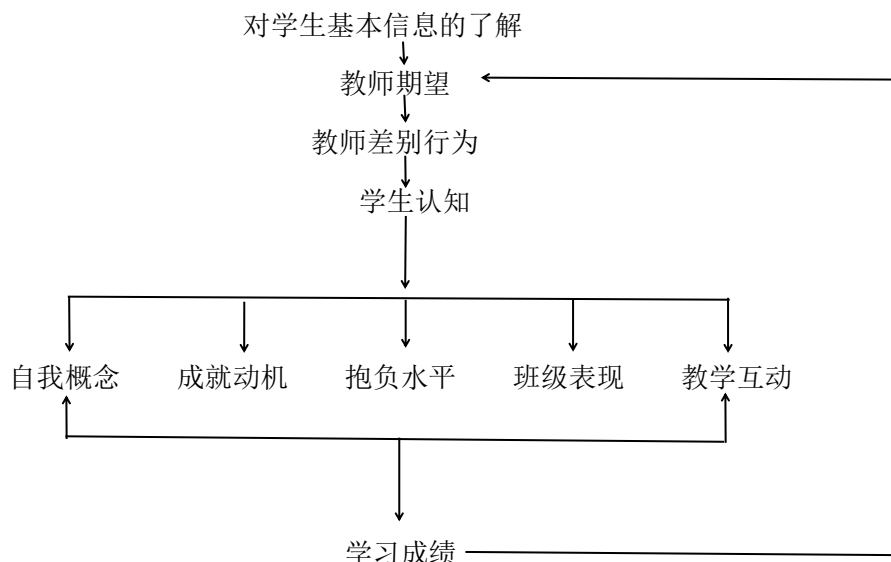


图 1 Brophy & Good (1970) 教师期望循环模型

1.1.2 影响教师差别行为的因素

罗杰斯认为学生的个性特征、智力、学业成绩都会影响教师期望。我国学者宋

广文等也认为以上因素是影响教师形成期望效应的主要原因，同时学生的外貌、性别、家庭环境及经济基础也起一定的作用^[7]。范丽恒对影响教师期望的因素进行了实证研究，划分地更为全面，她认为影响教师期望的不仅有学生层面的因素还存在教师层面的因素，其中学生层面包括学生的性别、家庭收入及父母的受教育程度，教师层面包括教师的性别、教龄、跟班时间和所带科目^[8]，此外，教师的自我效能感也会影响到教师期望。教师差别行为是教师期望的外显表现，因此影响教师期望的因素必然会对教师差别行为产生影响。由于教师差别行为是指学生知觉到的教师的不同情感和行为对待，而学生知觉到的教师行为可能并不能完全代表教师的意图和表现，因此，学生对教师期望的敏感性也会对教师差别行为产生影响。

1.1.3 教师差别行为的作用

教师差别行为对学生的影响主要体现在两方面：一是对学生学校生活的影响。教师差别行为影响学生的学校满意度、主观幸福感、学习模式选择和学业成绩等^[9]。教师的差别行为与学生的在校生活满意度和主观幸福感都呈负相关。在选择学习模式中，在学生知觉到教师低期望的班级里，学生更愿意选择和其他同学一起合作学习，而在教师高期望的班级里，则没有表现出此倾向^[10]。教师差别行为还可以对学业成绩产生影响，包括直接和通过其他变量的间接影响。学生知觉到教师期望的高低还会显著影响其对自己社会适应能力的认知。二是教师差别行为对学生发展的影响，包括人格（自我效能、自我概念、自尊）和社会性发展（人际关系）^[11]。

1.2 学业情绪及其相关研究

1.2.1 学业情绪的概念界定

2002年，学业情绪的概念首次由国外学者 Pekrun 等提出，他们把与学习、教学和成就有直接关系的情绪统称为学业情绪^[5]。而我国对于学业情绪的研究最早追溯到2003年，季常弘等认为学业情绪是对学习内容、方法、效果等的态度体验。后来，关于学业情绪的研究，比较集中的是余国良、董妍和马惠霞等人的系列研究，主要包括对学业情绪概念的界定、对其意义和特点的探索、对相关维度的探析及测验量表的开发等。近年来学者们多将目光放在学业情绪的影响因素上，在此基础上加入其他变量，探讨他们之间的关系。俞国良等在2005年对 Pekrun 关于学业情绪概念的界定进行了继承和更进一步的明确，认为学业情绪不仅指学生在测验、考试得知学业成功或失败后所体验到的情绪，也包括学生平时在上课学习、课后做作业以及考试过程中体验到的情绪，是在教学或学习中，与学生学业相关的各种情绪体验^[12]。

这与 Pekrun 等对其的定义相似，与季常弘等从较为微观视角的定义不同，他们都从较广的视角对学业情绪进行了界定，这也更符合学生在学业情境中情绪产生的实际情况。因此，本次研究中对学业情绪的定义拟采用余国良对其的界定，即学业情绪是指学生在学业学习过程中体验到的所有情绪，学业学习包括所有的学习活动及与学习活动有关的各种因素^[12]。

1.2.2 影响学业情绪的因素

影响学业情绪的因素可分为内部因素及外部因素。内部因素包括个体的自我认知、能力及人格特质等因素。自我认知包括自我概念、效能感以及归因方式。学业情绪与自我概念的相关研究显示，消极的自我概念与考试焦虑、失望、厌倦等负性情绪相关，积极的自我概念与希望、自豪等积极情绪有关。基于 Pekrun 等人提出的控制-价值评估模型，只有当个体对学习任务感兴趣并相信自己有能力完成时才会出现高兴等积极情绪^[5]，即自我效能感高的学生更容易出现积极情绪。而在对归因方式的研究结果中发现个体对成功的内部归因可显著预测其积极情绪。通过对学业情绪在数学情境中的研究发现，当个体推理能力较强时，更容易体验到高兴情绪，而推理能力较低的个体则更易体验到焦虑和愤怒情绪，推理能力处于中等水平的个体易产生厌倦情绪^[13]，也就是说高能力者易体验到积极情绪，低能力和中等能力者则更容易体验到消极情绪。在人格的相关研究中，人格特质中完美主义各维度与学业情绪存在不同程度的相关^[14]。

外部因素包括课堂教学质量、班级氛围、他人的支持、期望及父母教养方式等。较高的教学质量、良好的合作与竞争环境以及教师的情感支持、及时反馈等都与学生的积极学业情绪正相关。在家庭中，父母教养方式中的父母情感温暖理解正向预测积极学业情绪^[15]。

1.2.3 学业情绪的意义

学业情绪作为一种非智力因素，与教师的教学过程和学生的学习过程有十分紧密的联系，不仅可以显著预测学生的学业成绩，而且对学生身心健康发展有非常重要的意义。积极的学业情绪有利于个体减少认知负荷，促进认知灵活性的发展，提高问题解决策略的运用能力，并且可以减少功能固着对问题解决的影响。还可以使学生形成自主的学习态度，发展融洽师生关系，形成积极的人生观^[12]。研究表明情绪可以对学生的行为起到诱发、指向和维持的作用，即对学习动机产生作用，积极的学业情绪更容易激发起学生的学习动机和学习兴趣，使个体更愿意投入时间和精力在学习上，养成良好的学习态度和习惯。调查研究表明，教师不良的情绪和态度

是造成学生厌学、逃学甚至不上学的重要原因，学生表现出来的恼怒、厌倦等情绪会反过来影响教师情绪，恶化师生关系，造成不良循环。而积极的学业情绪使个体更易感觉到教师的鼓励和期望，促进良好师生关系的建立。此外，大量的实证研究表明学业情绪可显著预测学生的学习适应性。积极的学业情绪可显著预测学习适应性，促进学生的学习适应^[16]，而个体的消极情绪体验越强烈，学习适应性也就越差^[17]。

1.3 成就目标取向及其相关研究

1.3.1 成就目标取向的概念、理论基础及结构

成就目标取向是关于个体追求成就任务的理由和目的的认知表征^[18]。成就目标取向理论是结合阿特金森成就动机理论、德维克能力理论提出来的一种学习动机理论。阿特金森认为追求成功和回避失败是个体成就动机的两种倾向。德维克后续在对这两种成就动机产生的原因进行探索时发现，同样是面对任务失败，有些个体会充满斗志，认为通过努力、充分运用所学可以解决困境，而其他个体则意志消沉，低估自己的能力，对任务表现出厌恶、倦怠情绪，并产生抗拒甚至逃避行为。德维克等在解释这两种反应时认为可能是个体的成就目标取向不同，从而首次提出该概念。他认为人们对能力的认知有两种观念，即增长观和实体观，持能力增长观的个体认为能力是可以改变的，持能力实体观的个体则认为能力是固定的，这影响了学生对自己的认知，决定了他们在平时学习过程中的努力程度，也导致了个体不同的成就目标取向^[19]。

关于成就目标取向的结构一直是学者们讨论的焦点。先后诞生了一因素理论、二因素理论、三因素理论及多因素理论。德维克认为掌握目标和成绩目标是同维度上的两个变量，被称为一因素理论。而尼克尔斯等认为二者各自独立，分属两个维度，并提出了二因素理论。三因素理论纳入了趋近和回避这两种行为倾向，埃利奥特将成绩目标分为成绩趋近和成绩回避，掌握目标保持不变。而后他又进一步将其扩充为掌握趋近目标、成绩趋近目标、成绩回避目标、掌握回避目标，提出了多因素理论。持掌握趋近目标的个体关注自己是否掌握和理解了所学任务，他们根据掌握程度及自己的进步和提高来评价自己。持成绩趋近目标的个体则以常模标准来评价自己，他们更加关注自己的排名、等级是否超越了别人，以此来显示自己的聪明和优秀。同样的，持成绩回避目标的个体也以常模标准来评价自己，不同的是他们关注的是如何使自己在群体中不是最糟糕的，避免现显示出自己的无能。而持掌握回避目标的个体是完美主义的典型代表，他们虽然也会通过自我比较来评价自己，

但不是以掌握和理解的程度来衡量，而是在自我比较的基础上力求准确无误的完成任务，避免不理解和未掌握的情况发生。现研究多采用的是埃利奥特的多因素理论，并编制了相关问卷。

1.3.2 影响成就目标取向形成的因素

个体成就目标取向的形成受多种因素的影响，包括个体、情境两类。前者包括学生的能力因素、人格特质及情绪倾向性。能力因素包括个体的内隐能力观和能力的自我知觉^[20]。持能力增长观的个体更容易形成掌握目标，而持能力实体观的个体更倾向表现出成绩目标；当个体对自己的能力水平知觉高时，个体更倾向于趋近目标（掌握趋近和成绩趋近），知觉低时则更倾向于回避目标（掌握回避和成绩回避）。大五人格中不同的特质与个体持有的成就目标取向类型也显示出不同程度的相关。在情绪的相关研究中，积极情绪能正向预测掌握趋近目标，消极情绪则能正向预测掌握回避目标、成绩趋近目标及成绩回避目标^[21]。情境因素包括个体所处的家庭及课堂环境^[22]。在家庭中，父母的权威型教养方式能促使个体形成掌握目标和成绩趋近目标，而专制型教养方式则促使个体更多地表现出成绩趋近和成绩回避目标。在学校里，学生对课堂环境的感知也会对其成就目标产生影响，如果教师时常给予学生鼓励，肯定其努力，营造轻松愉快的课堂环境，学生更多地表现出掌握趋近目标，而教师经常采用“笨”等负性反馈评价学生，过分强调排名和分数，使学生在课堂中知觉到威胁，学生就会更多的表现出掌握回避目标和成绩回避目标。

1.3.3 成就目标取向的作用

从学业学习方面来看，成就目标取向可以对学生的自我效能感、反馈寻求行为、学业成就等产生影响^[22]。我国学者白学军研究表明，掌握趋近目标、成绩趋近目标和成绩回避目标可对学习自我效能感产生直接影响，也可通过社会比较间接影响学业自我效能感^[23]。而不同成就目标取向会使个体知觉到不同的代价与价值，从而影响他们对绩效反馈的寻求^[24]。无论是学业自我效能感还是反馈寻求行为都会对个体学业成就产生影响。从情感态度来看，成就目标可以影响学生的幸福感、校园认同感和归属感等，如掌握目标可正向预测学生的幸福感，成绩回避目标则负向预测学生的幸福感。持有掌握趋近目标和成绩趋近目标的个体会更多地表现出对学校和班级的喜欢，增强了学生对学校的归属感和认同感^[25]。

1.4 教师差别行为、学业情绪、成就目标取向与学业成绩的关系

1.4.1 教师差别行为、学业情绪与学业成绩的关系

在学业情绪的外部影响因素中，教师因素是很重要的一部分。除了教师的授课能力、人格魅力等因素，教师的行为和态度也影响学生在学习过程中的情感体验，即学业情绪。教师的理解、宽容等情感支持以及适时的指导和控制、及时而有效的反馈等积极行为会给学生带来积极的情绪体验，而积极的学业情绪有利于个体开展认知活动，发展能力，最终表现为学业成绩的提升。同样的，教师的忽视、责骂等消极教学行为会引发学生的愤怒、焦虑、厌倦等消极情绪。而消极情绪一旦产生，短时间会影响当堂课的学习效果，长时间则会影响该学科的学业成绩，甚至波及其他学科，造成学生厌学、不上学等不良后果。已有的关于教师差别行为、学业情绪和学业成绩三者关系的研究表明，教师差别行为可直接预测学生的成绩，也可通过学业情绪间接预测，学业情绪在教师差别行为和学业成绩之间起部分中介作用^{[3][26]}。

1.4.2 教师差别行为、成就目标取向与学业成绩的关系

根据国外对教师期望的相关研究，如 Good 和 Brophy 的教师期望模型等说明学生对教师差别行为的认知会对其未来学习的自我期望和成就动机产生影响，进而影响到学业成绩。我国学者郑海燕、莫雷等人的研究也表明教师期望与成就目标显著相关^[2]。这些研究均表明教师差别行为会通过成就动机影响个体的学业成绩。成就动机是个体追求成功的内在动力，与成绩显著相关。而作为社会认知理念下的动机理论，成就目标理论已成为与学业最相关的理论。成就目标是解释个体与成就有关的认知、情感和行为结果的重要心理结构之一^[24]。

从影响成就目标取向的因素中可以看出，学生对课堂环境的感知会影响其目标取向，而在我国大部分课堂里教师仍是主导者，学生对课堂环境的感知很大一部分是对教师态度和行为的感知，这再次印证了教师的态度、行为会影响个体的成就目标取向。研究表明学生持有不同成就目标取向会显著影响其成绩^{[27][28]}，持掌握定向的目标对学业成绩有积极作用，而持成绩定向的目标却不一定会对学业成绩产生消极作用。由此可以看出，教师差别行为可能会通过影响学生成就目标取向来对其学业成绩产生作用。

1.4.3 学业情绪、成就目标取向与学业成绩的关系

国外学者 Pekrun、Linnenbrink 等认为学业情绪和成就目标取向之间存在双向不对称模型。从成就目标取向的影响因素来看，情绪倾向性会对个体的成就目标产生影响。而在学习情境中，学业情绪是学生情绪倾向性的主要代表，对其成就目标取向的形成产生作用。国内外均有研究结果证实这种作用机制的存在^{[21][29][30]}，积极的学业情绪对掌握趋近目标和成绩趋近目标有正向预测功能，消极的学业情绪则正向

预测了掌握回避目标、成绩趋近目标及成绩回避目标^[21]。学业情绪可直接作用于学业成绩，也可通过成就目标取向间接作用于学业成绩。

第二章 问题提出与研究设计

2.1 已有研究的不足

首先,目前尚没有研究系统地证明教师差别行为对成就目标取向的影响。已有的研究仅停留在教师差别行为对成就动机的影响上,且关于二者的研究大多数只在理论层面阐释了教师差别行为会对学生的成就动机产生影响,虽有极少数研究对二者关系进行了实证研究,但由于当时测量工具的限制,尚未编写出信效度良好、适用于广泛施测的量表,结果不是很具有代表性,因此缺乏充分的实证研究。而且成就动机过于宽泛,没有与学生学习情境更好地结合起来,成就目标取向作为社会认知理论下学业情境中与成就动机最切合的理论,更能反映出学生在学习情境中的成就动机。通过对已有文献的梳理发现,成就目标取向也确实受到教师因素的影响,为研究教师差别行为对成就目标取向的影响奠定了理论基础。

其次,已有相关研究大致可以分为两部分,一部分是证实了学业情绪、成就目标取向和学业成就之间的关系,没有考虑到环境因素对个体的影响;还有一部分证实了学业情绪在教师差别行为和学业成绩之间的作用,但是没有考虑到动机在其中的作用。这两类研究都没有充分考虑到环境和个体共同对个体行为结果产生的影响。

基于此研究现状,并结合生态系统理论和个体环境交互理论,本研究在以往研究的基础上对教师差别行为、学业情绪、成就目标取向和学业成绩四者的关系进行探讨。且根据已有文献可知,四个变量满足考察中介变量的条件^[31]。因此,本研究以教师差别行为为自变量,学业成绩为因变量,学业情绪和成就目标取向为链式中介,探讨教师差别行为对学业成绩的作用机制。

2.2 研究意义

2.2.1 理论意义

通过实证研究,完善和丰富教师期望与教师差别行为的作用机制,充分考虑环境和个体对个体行为结果的共同作用,建立一个新模型,完善师生互动与学习心理理论。

2.2.2 实践意义

本研究将以研究结果为依据,结合我国初中教育的现状,为在一线工作的教师提供转变教育观念、改善教育态度和行为的建议,以提升学生学业成绩及心理健康水平,建构一个利于学生学习和发展的良好环境。

2.3 研究对象

本研究选取山西省某几所初中的学生为施测对象，共发放 600 份问卷，收回 563 份，经筛查后有效问卷共 519 份，有效率 92.2%。被试分布情况如表 1。

表 1 被试样本分布情况 (N=519 人)

属性	分类	人数 (人)	比例 (%)
性别	男	254	48.9
	女	265	51.1
年级	初一	180	34.7
	初二	187	36.0
	初三	152	29.3
	是否班干		
	是	213	41.0
	否	306	49.0

2.4 研究工具

2.4.1 教师差别行为问卷

本部分采用我国学者范丽恒、金盛华（2008）编制的《教师差别行为问卷》，此问卷采用 5 点计分，从“从不如此”到“总是如此”，共 23 个题项。包括机会特权、情感支持、指导控制和负性反馈四个维度。由于班主任负责班级的一切事物，对学生及班级的整体情况最为了解，与学生的相处时间也最长，对学生的影响最大，是教师群体中的典型代表，因此本研究主要测查了学生对班主任的差别行为的感知。该问卷信效度良好，在本研究中克隆巴赫 α 系数为 0.856。

2.4.2 青少年学业情绪问卷

本部分采用我国学者董妍、余国良（2007）编制的《青少年学业情绪问卷》，此问卷采用 5 点计分，从“完全不符合”到“完全符合”，共 72 个题项。包括四个维度，分别为积极高唤醒、积极低唤醒、消极高唤醒和消极低唤醒。该问卷信效度良好，在本研究中克隆巴赫 α 系数为 0.862。

2.4.3 四分成就目标定向量表

本部分采用我国学者刘惠军、郭俊德（2003）编制的《四分成就目标定向量表》，此问卷同样采用 5 点计分，从“完全不符合”到“完全符合”，共 29 个题项。包含四个维度，即掌握趋近目标、掌握回避目标、成绩趋近目标和成绩回避目标。该问卷该问卷信效度良好，在本研究中克隆巴赫 α 系数为 0.876。

2.4.4 学业成绩

考虑到在实际教学中主科与副科的区分及侧重不同，选取各班学生期中考试语文、数学与英语三门主科成绩，然后以年级为单位进行标准量化，将标准量化后的三科成绩相加得到的总成绩作为所测量的初中生的学业成绩。

2.5 研究假设

假设 1：教师差别行为对学业情绪、成就目标取向和学业成绩具有预测作用；

假设 2：学业情绪对成就目标取向和学业成绩具有预测作用；

假设 3：教师差别行为可直接影响学业成绩，也可通过学业情绪和成就目标取向间接影响学业成绩，学业情绪和成就目标取向在教师差别行为和学业成绩之间起部分中介作用（模型见图 2）。

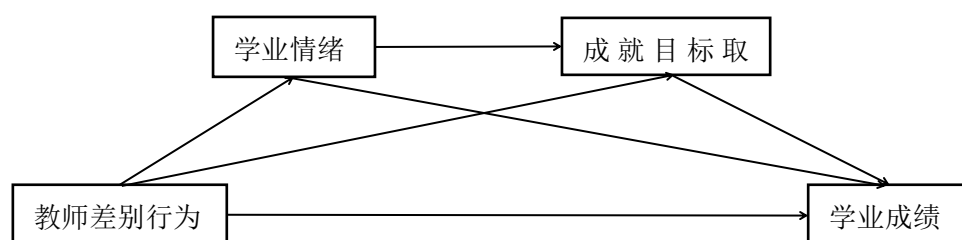


图 2 假设模型

2.6 数据处理方法

本研究采用 spss20.0 和 AMOS17.0 对数据进行分析 and 处理。

第三章 结果与分析

3.1 共同方法偏差的控制和检验

本研究数据收集采用自陈报告法，可能存在共同方法偏差。为防止其对结果产生影响，采用 Harman 单因子模型法进行了检验。结果表明，特征值大于 1 的因子共有 28 个，第一个因子解释的方差仅为 16.51%，小于临界值 40%^[32]，说明各个变量不存在严重的同源偏差。

3.2 教师差别行为、学业情绪和成就目标取向的特点

3.2.1 教师差别行为的特点

为了解初中生教师差别行为的特点，对性别、年级、是否班干等变量进行了差异分析。结果显示，男女生在机会特权、负性反馈和情感支持上存在显著差异，在指导控制上差异不显著。其中女生在机会特权和情感支持上得分高于男生，而男生在负性反馈上得分高于女生（结果见表 2）。

表 2 教师差别行为的性别差异 ($M \pm SD$)

变量	男生 (N=254)	女生 (N=265)	<i>t</i>
机会特权	15.11±4.76	16.16±4.96	-2.46*
指导控制	12.89±3.38	12.83±3.35	0.189
负性反馈	14.44±3.25	13.16±3.56	4.28***
情感支持	28.54±6.95	30.10±7.03	-2.54*

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ （下同）

对年级的方差分析结果显示，教师差别行为的四个维度在年级上均有显著差异，经事后多重比较发现，机会特权和指导控制两个维度的差异具体都体现在初三和初一、初二两个年级上，初一和初二没有显著差异，负性反馈的差异具体体现在初一和初二、初三两个年级上，初二和初三没有显著差异，情感支持的差异具体体现在初二和初一、初三两个年级上，初一和初三没有显著差异（结果见表 3）。

表 3 教师差别行为的年级差异 ($M \pm SD$)

变量	初一 (N=180)	初二 (N=187)	初三 (N=152)	F	多重比较
机会特权	15.53 $\pm$ 4.52	14.96 $\pm$ 4.99	16.64 $\pm$ 5.04	5.10**	初三>初一*, 初三>初二**
指导控制	12.39 $\pm$ 3.18	12.53 $\pm$ 3.52	13.82 $\pm$ 3.20	9.05***	初三>初一***, 初三>初二***
负性反馈	13.20 $\pm$ 3.35	14.18 $\pm$ 3.51	14.00 $\pm$ 3.48	4.07*	初三>初一*, 初二>初一**
情感支持	29.87 $\pm$ 6.53	28.01 $\pm$ 7.54	30.35 $\pm$ 6.73	5.49**	初三>初二**, 初一>初二*

对学生在班级里是否为班干（不包括小组长）的独立样本 T 检验结果显示，学生在班级里是否为班干在机会特权、指导控制和情感支持三方面都存在显著差异（结果见表 4）。

表 4 教师差别行为在是否为班干上的差异 ($M \pm SD$)

变量	班干 (N=213)	非班干 (N=306)	t
机会特权	17.76 $\pm$ 4.72	14.18 $\pm$ 4.45	8.79***
指导控制	13.45 $\pm$ 3.26	12.45 $\pm$ 3.38	3.40**
负性反馈	13.78 $\pm$ 3.22	13.79 $\pm$ 3.64	-0.056
情感支持	30.95 $\pm$ 6.34	28.22 $\pm$ 7.26	4.54***

3.2.2 学业情绪的特点

为了解初中生学业情绪的特点，对性别、年级、是否班干等变量进行了差异分析。结果显示，男女生在学业情绪的四个大维度上差异均不显著。具体到小维度上，男女生在高兴、厌倦和沮丧上差异显著（结果见表 5）。

表 5 学业情绪的性别差异 ($M \pm SD$)

变量	男生 (N=254)	女生 (N=265)	<i>t</i>
自豪	16.09±4.96	16.16±4.61	-0.16
高兴	28.17±5.12	29.17±4.35	-2.40*
希望	16.19±3.29	16.52±2.71	-1.25
积极高唤醒	60.45±11.10	61.85±9.42	-1.55
满足	14.54±4.11	14.42±3.82	0.32
平静	14.36±3.40	14.64±3.13	-0.99
放松	15.92±4.62	15.82±4.24	0.25
积极低唤醒	44.81±10.36	44.88±9.09	-0.08
焦虑	22.07±6.05	22.63±6.04	-1.05
羞愧	13.33±4.52	13.01±4.38	0.81
恼火	16.57±4.29	17.24±3.93	-1.85
消极高唤醒	51.97±12.62	52.88±11.63	-0.85
厌倦	23.98±10.93	21.71±8.85	2.59*
无助	11.46±4.56	10.93±4.04	1.39
沮丧	15.69±4.70	16.75±4.10	-2.73**
心烦	9.64±3.70	9.75±3.49	-0.38
消极低唤醒	60.77±19.99	59.15±16.85	0.99

对年级的方差分析结果显示, 积极高唤醒和消极低唤醒两个大维度在年级上有显著差异, 具体到小维度, 各年级在高兴、希望、厌倦和无助上差异显著, 事后多重比较结果见表 6。

表 6 学业情绪的年级差异 ($M \pm SD$)

变量	初一 (N=180)	初二 (N=187)	初三 (N=152)	<i>F</i>	多重比较
自豪	16.06±5.29	15.85±4.72	16.56±4.18	0.95	
高兴	29.70±3.88	28.13±5.38	28.14±4.74	6.49**	初一>初二**, 初一>初三**
希望	17.07±2.38	15.95±3.25	16.01±3.23	8.02***	初一>初二***, 初一>初三**
积极高唤醒	62.83±9.25	59.92±11.15	60.71±10.16	3.92*	初一>初二**
满足	14.91±4.01	14.02±3.96	14.53±3.87	2.36	初一>初二*
平静	14.90±3.09	14.11±3.44	14.50±3.21	2.72	初一>初二*
放松	15.88±4.44	15.67±4.29	16.11±4.58	0.41	
积极低唤醒	45.70±9.39	43.80±10.00	45.14±9.71	1.85	
焦虑	22.93±5.91	22.49±5.878	21.51±6.35	2.34	初一>初三*
羞愧	12.57±4.27	13.62±4.46	13.31±4.59	2.70	初二>初一*
恼火	17.02±3.95	17.06±4.26	16.60±4.15	0.61	
消极高唤醒	52.52±11.64	53.17±12.17	51.43±12.61	0.87	
厌倦	20.40±8.91	23.68±10.31	24.65±10.25	8.80***	初二>初一**, 初三>初一***
无助	10.26±4.23	11.53±4.00	11.88±4.60	6.87**	初二>初一**, 初三>初一**
沮丧	16.08±4.49	16.45±4.19	16.16±4.66	0.35	
心烦	9.24±3.58	9.72±3.58	10.21±3.56	3.00	初三>初一*
消极低唤醒	55.98±17.51	61.37±17.72	62.89±19.70	6.79**	初二>初一**, 初三>初一**

对学生在班级里是否为班干（不包括小组长）的独立样本 T 检验结果显示，学生在班级里是否为班干在学业情绪四个大维度均存在显著差异（结果见表 7）。

表 7 学业情绪在是否为班干上的差异 ($M \pm SD$)

变量	班干 (N=213)	非班干 (N=306)	<i>t</i>
自豪	17.10±4.83	15.45±4.63	3.90***
高兴	29.90±3.81	27.83±5.17	5.27***
希望	16.91±2.56	15.97±3.23	3.68***
积极高唤醒	63.91±9.05	59.25±10.68	5.19***
满足	15.69±3.81	13.64±3.85	5.98***
平静	15.05±3.05	14.12±3.36	3.24**
放松	16.96±4.27	15.11±4.39	4.76***
积极低唤醒	47.69±9.20	42.87±9.60	5.73***
焦虑	21.88±6.32	22.69±5.84	-1.50
羞愧	12.11±4.47	13.90±4.29	-4.61***
恼火	17.09±4.12	16.79±4.12	0.81
消极高唤醒	51.07±12.54	53.38±11.75	-2.14*
厌倦	21.24±9.12	23.93±10.40	-3.12**
无助	10.17±4.26	11.90±4.20	-4.58***
沮丧	15.70±4.41	16.61±4.12	-2.29*
心烦	9.40±3.70	9.90±3.50	-1.58
消极低唤醒	56.51±18.05	62.34±18.39	-3.58***

3.2.3 成就目标取向的特点

为了解成就目标取向的特点,对性别、年级、是否班干等变量进行了差异分析。结果显示,男女生仅在掌握回避目标上存在显著差异,且女生得分高于男生,在其他三个维度上差异均不显著(结果见表8)。

表 8 成就目标取向的性别差异 ($M \pm SD$)

变量	男生 (N=254)	女生 (N=265)	<i>t</i>
成绩趋近目标	31.38±7.76	31.23±7.35	0.22
掌握趋近目标	31.61±7.66	32.25±6.57	-1.01
成绩回避目标	15.33±5.86	16.13±5.62	-1.59
掌握回避目标	17.31±4.77	18.87±4.45	-3.85***

对年级的方差分析结果显示,掌握趋近目标和掌握回避目标在年级上均有显著

差异，经事后多重比较发现，两个维度的差异具体都体现在初一和初二、初三两个年级上，初二和初三没有显著差异（结果见表9）。

表9 成就目标取向的年级差异 ($M \pm SD$)

变量	初一 (N=180)	初二 (N=187)	初三 (N=152)	F	多重比较
成绩趋近目标	31.98±7.73	31.12±7.79	30.73±6.99	1.22	
掌握趋近目标	33.92±6.11	30.61±7.66	31.21±7.09	11.46***	初一>初二***, 初一>初三***
成绩回避目标	15.38±6.11	16.00±5.36	15.85±5.78	0.58	
掌握回避目标	18.93±4.34	17.73±4.77	17.59±4.82	4.42*	初一>初二*, 初一>初三**

对学生在班级里是否为班干（不包括小组长）的独立样本 T 检验结果显示，除掌握回避目标不显著，其余三种目标取向均显著，班干在成绩趋近和掌握趋近两个目标取向上得分均高于非班干学生，而在成绩回避目标上低于非班干学生（结果见表10）。

表10 成就目标取向在是否为班干上的差异 ($M \pm SD$)

变量	班干 (N=213)	非班干 (N=306)	t
成绩趋近目标	33.08±7.27	30.06±7.50	4.56***
掌握趋近目标	33.65±6.69	30.74±7.19	4.66***
成绩回避目标	14.86±5.78	16.35±5.65	-2.94**
掌握回避目标	18.33±4.76	17.94±4.61	0.94

3.3 教师差别行为、学业情绪、成就目标取向与学业成绩的相关分析

3.3.1 教师差别行为、学业情绪与学业成绩的相关分析

对教师差别行为、学业情绪和学业成绩三个变量进行相关分析，结果显示，教师差别行为里的机会特权与积极高唤醒、积极低唤醒显著正相关 ($r=0.36, p<0.001$; $r=0.42, p<0.001$)，与消极高唤醒、消极低唤醒显著负相关 ($r=-0.10, p<0.05$; $r=-0.25, p<0.001$)，与学业成绩显著正相关 ($r=0.25, p<0.001$)。指导控制与积极高唤醒、积极低唤醒显著正相关 ($r=0.20, p<0.001$; $r=0.19, p<0.001$)，与消极高唤醒相关不显著 ($r=-0.03$)，与消极低唤醒显著负相关 ($r=-0.12, p<0.01$)，与学业成绩相关不显著 ($r=-0.001$)。负性反馈与积极高唤醒相关不显著 ($r=-0.07$)，与积极低唤醒显著负相关 ($r=-0.14, p<0.01$)，与消极高唤醒、消极低唤醒显著正相关 ($r=0.12, p<0.01$; $r=0.26, p<0.001$)，与学业成绩相关不显著 ($r=-0.04$)。情感支持与积极高唤醒、积极低唤醒显著正相关 ($r=0.42, p<0.001$; $r=0.41, p<0.001$)，与消极高

唤醒相关不显著 ($r=-0.08$)，与消极低唤醒显著负相关 ($r=-0.32, p<0.001$)，与学业成绩显著正相关 ($r=0.25, p<0.001$)。积极高唤醒和积极低唤醒与学业成绩显著正相关 ($r=0.42, p<0.001$; $r=0.40, p<0.001$)，消极高唤醒和消极低唤醒与学业成绩显著负相关 ($r=-0.13, p<0.01, r=-0.29, p<0.001$) (结果见表 11)。

表 11 教师差别行为、学业情绪与学业成绩的相关矩阵

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 机会特权	1								
2 指导控制	0.53***	1							
3 负性反馈	-0.10*	0.05	1						
4 情感支持	0.69***	0.60***	-0.26***	1					
5 积极高唤醒	0.36***	0.20***	-0.07	0.42***	1				
6 积极低唤醒	0.42***	0.19***	-0.14**	0.41***	0.55***	1			
7 消极高唤醒	-0.10*	-0.03	0.12**	-0.08	0.12**	-0.35***	1		
8 消极低唤醒	-0.25***	-0.12**	0.26***	-0.32***	-0.23***	-0.53***	0.63***	1	
9 学业成绩	0.25***	-0.001	-0.04	0.25***	0.42***	0.40***	-0.13**	-0.29***	1
<i>M</i>	15.65	12.86	13.79	29.34	61.16	44.85	52.43	59.94	——
<i>SD</i>	4.89	3.36	3.47	7.02	10.29	9.72	12.12	18.46	——

3.3.2 教师差别行为、成就目标取向与学业成绩的相关分析

对教师差别行为、成就目标取向与学业成绩三个变量进行相关分析，结果显示，教师差别行为里的机会特权与成绩趋近目标、掌握趋近目标和掌握回避目标均显著正相关 ($r=0.31, p<0.001$; $r=0.39, p<0.001$; $r=0.11, p<0.05$)，与成绩回避目标显著负相关 ($r=-0.13, p<0.01$)，与学业成绩显著正相关 ($r=0.25, p<0.001$)。指导控制与成绩趋近目标、掌握趋近目标和掌握回避目标均显著正相关 ($r=0.16, p<0.001$; $r=0.20, p<0.001$;)，与成绩回避目标相关不显著 ($r=-0.02$)，与学业成绩相关不显著 ($r=-0.001$)。负性反馈与掌握趋近目标显著负相关 ($r=-0.16, p<0.001$)，与成绩回避目标显著正相关 ($r=0.13, p<0.01$)，与成绩趋近目标和掌握回避目标相关不显著 ($r=0.01$; $r=0.02$)，与学业成绩相关不显著 ($r=-0.04$)。情感支持与成绩趋近目标、掌握趋近目标和掌握回避目标均显著正相关 ($r=0.27, p<0.001$; $r=0.37, p<0.001$; $r=0.16, p<0.001$)，与成绩回避目标显著负相关 ($r=-0.13, p<0.01$)，与学业成绩显著正相关 ($r=0.25, p<0.001$)。除成绩回避目标外，成绩趋近目标、掌握趋近目标和掌握回避目标均与学业成绩显著正相关 ($r=0.27, p<0.001$; $r=0.28,$

$p<0.001$, $r=0.13$, $p<0.01$), 成绩回避目标与学业成绩显著负相关 ($r=-0.22$, $p<0.001$) (结果见表 12)。

表 12 教师差别行为、成就目标取向与学业成绩的相关矩阵

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 机会特权	1								
2 指导控制	0.53***	1							
3 负性反馈	-0.10*	0.05	1						
4 情感支持	0.69***	0.60***	-0.26***	1					
5 成绩趋近目标	0.31***	0.16***	0.01	0.27***	1				
6 掌握趋近目标	0.39***	0.20***	-0.16***	0.37***	0.49***	1			
7 成绩回避目标	-0.13**	-0.02	0.13**	-0.13**	0.19***	-0.08	1		
8 掌握回避目标	0.11*	0.13**	0.02	0.16***	0.38***	0.34***	0.46***	1	
9 学业成绩	0.25***	-0.001	-0.04	0.25***	0.27***	0.28***	-0.22***	0.13**	1
<i>M</i>	15.65	12.86	13.79	29.34	31.30	31.94	15.74	18.10	——
<i>SD</i>	4.89	3.36	3.47	7.02	7.55	7.13	5.75	4.67	——

3.3.3 学业情绪、成就目标取向与学业成绩的相关分析

对学业情绪、成就目标取向与学业成绩三者进行相关分析, 结果显示, 除与成绩回避目标相关不显著外 ($r=0.03$), 积极高唤醒与成绩趋近目标、掌握趋近目标以及掌握回避目标均显著正相关 ($r=0.67$, $p<0.001$; $r=0.54$, $p<0.001$; $r=0.34$, $p<0.001$)。积极低唤醒与成绩趋近目标、掌握趋近目标显著正相关 ($r=0.38$, $p<0.001$; $r=0.64$, $p<0.001$), 与成绩回避目标显著负相关 ($r=-0.25$, $p<0.001$), 与掌握回避目标相关不显著 ($r=0.02$)。消极高唤醒与成绩趋近目标、成绩回避目标、掌握回避目标均显著正相关 ($r=0.22$, $p<0.001$; $r=0.62$, $p<0.001$; $r=0.53$, $p<0.001$), 与掌握趋近目标相关负显著 ($r=-0.10$, $p<0.05$)。消极低唤醒与成绩趋近目标相关不显著 ($r=-0.04$), 与掌握趋近目标相关负显著 ($r=-0.46$, $p<0.001$), 与成绩回避目标和掌握回避目标均显著正相关 ($r=0.54$, $p<0.001$; $r=0.16$, $p<0.001$) (结果见表 13)。

表 13 学业情绪、成就目标取向与学业成绩的相关矩阵

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 积极高唤醒	1								
2 积极低唤醒	0.55***	1							
3 消极高唤醒	0.12**	-0.35***	1						
4 消极低唤醒	-0.23***	-0.53***	0.63***	1					
5 成绩趋近目标	0.67***	0.38***	0.22***	-0.04	1				
6 掌握趋近目标	0.54***	0.64***	-0.10*	-0.46***	0.49***	1			
7 成绩回避目标	0.03	-0.25***	0.62***	0.54***	0.19***	-0.08	1		
8 掌握回避目标	0.34***	0.02	0.53***	0.16***	0.38***	0.34***	0.46***	1	
9 学业成绩	0.42***	0.40***	-0.13**	-0.29***	0.27***	0.28***	-0.22***	0.13**	1
<i>M</i>	61.16	44.85	52.43	59.94	31.30	31.94	15.74	18.10	——
<i>SD</i>	10.29	9.72	12.12	18.46	7.55	7.13	5.75	4.67	——

3.4 中介效应检验

根据相关分析可知四者符合中介模型建立的条件。本部分以教师差别行为的四个维度为自变量，学业成绩为因变量，学业情绪及成就目标取向为中介变量，建立结构方程模型，并对模型的稳定性进行了检验。由于并非所有路径均显著，因此从教师差别行为的机会特权、指导控制、负性反馈和情感支持这四个维度对学业成绩的影响模型中，选取了符合链式中介结构方程模型的几个模型，并结合各模型的拟合指数对模型进行了筛选和检验。

3.4.1 机会特权对学业成绩的影响

以教师差别行为中的机会特权分别和学业情绪的四个维度、成就目标取向的四个维度及学业成绩建立结构方程模型。通过建模发现在机会特权对学业成绩的影响的所有模型中，学业情绪和成就目标取向的某些维度路径系数不显著，模型拟合度不好，因此本部分着重呈现了拟合良好的模型（模型见图3），即机会特权、积极低唤醒、成绩回避目标和学业成绩的中介模型，模型的拟合指数： $\chi^2/df=3.304$ ，RMSEA=0.067，GFI=0.913，IFI=0.906，CFI=0.905。

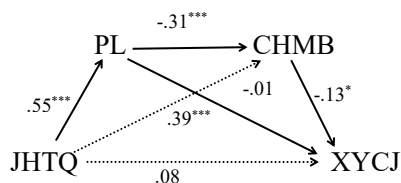


图 3 PL、CHMB 在 JHTQ 和 XYCJ 之间的中介模型

注：——→表示路径系数显著，-----→表示路径系数不显著（下同）。JHTQ 表示机会特权，

ZDKZ 表示指导控制，FXFK 表示负性反馈，QGZC 表示情感支持；PH 表示积极高

唤醒，PL 表示积极低唤醒，NH 表示消极高唤醒，NL 表示消极低唤醒；CQMB 表示

成绩趋近目标，ZQMB 表示掌握趋近目标，CHMB 表示成绩回避目标，ZHMB 表示掌

握回避目标；XYCJ 表示学业成绩（下同）。

由上图可知，模型一（图 3）为以机会特权为自变量，积极低唤醒和成绩回避目标为中介变量，学习成绩为因变量，其中情感支持对积极低唤醒起正向预测作用（ $\gamma = 0.55$, $t = 9.863$, $p < 0.001$ ），对成绩回避目标和学习成绩的预测作用不显著。积极低唤醒对成绩回避目标具有显著的负向预测作用（ $\gamma = -0.31$, $t = -4.315$, $p < 0.001$ ），对学习成绩起显著的正向预测作用（ $\gamma = 0.39$, $t = 5.737$, $p < 0.001$ ），成绩回避目标对学习成绩具有显著的正向预测作用（ $\gamma = 0.13$, $t = 2.431$, $p < 0.05$ ）。

使用偏差校正 bootstrap 法对效应进行显著性检验，结果表明：模型一的 95% 置信区间为[0.013, 0.611]，区间不包含 0，说明该链式中介模型显著。

3.4.2 指导控制对学业成绩的影响

以教师差别行为中的指导控制分别和学业情绪的四个维度、成就目标取向的四个维度及学业成绩建立结构方程模型。同理，通过建模发现在指导控制对学业成绩的影响的所有模型中，学业情绪和成就目标取向的某些维度路径系数不显著，模型拟合度不好，因此本部分着重呈现了拟合良好的模型（模型如图 4），即指导控制、积极低唤醒、成绩回避目标和学业成绩的中介模型模型的拟合指数： $\chi^2/df = 2.873$, RMSEA=0.060, GFI=0.937, IFI=0.921, CFI=0.920。

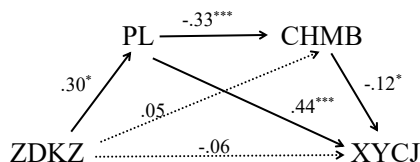


图 4 PL、CHMB 在 ZDKZ 和 XYCJ 之间的中介模型

由上图可知，模型二（图 4）为以指导控制为自变量，积极低唤醒和成绩回避目标为中介变量，学习成绩为因变量，其中指导控制对积极低唤醒起正向预测作用（ γ

=0.30, $t=2.379$, $p<0.05$), 对成绩回避目标和学习成绩的预测作用不显著。积极低唤醒对成绩回避目标具有显著的正向预测作用 ($\gamma=-0.33$, $t=-5.238$, $p<0.001$), 对学习成绩起显著的正向预测作用 ($\gamma=0.44$, $t=7.370$, $p<0.001$), 成绩回避目标对学习成绩具有显著的负向预测作用 ($\gamma=-0.119$, $t=-2.277$, $p<0.05$)。

使用偏差校正 bootstrap 法对效应进行显著性检验, 结果表明: 模型二的 95% 置信区间为[0.020, 0.441], 均不包含 0, 说明该链式中介模型均显著。

3.4.3 情感支持对学业成绩的影响

同理, 以教师差别行为中的情感支持分别和学业情绪的四个维度、成就目标取向的四个维度及学业成绩建立结构方程模型, 其中, 拟合良好的中介模型如图 5、图 6 和图 7, 各模型的拟合指数见表 14。

表 14 情感支持对学业成绩的影响中介模型拟合指数

模型	χ^2/df	RMSEA	GFI	IFI	CFI
QGZC、PL、CQMB、XYCJ	2.782	0.059	0.904	0.924	0.924
QGZC、PL、CHMB、XYCJ	2.910	0.061	0.915	0.932	0.932
QGZC、NL、ZHMB、XYCJ	3.867	0.074	0.893	0.906	0.906

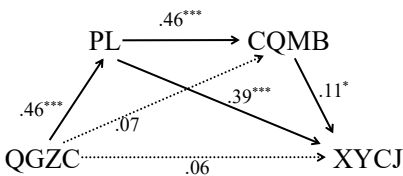


图 5 PL、CQMB 在 QGZC 和 XYCJ 之间的中介模型

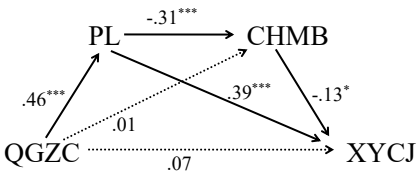


图 6 PL、CHMB 在 QGZC 和 XYCJ 之间的中介模型

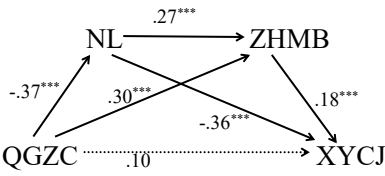


图 7 NL、ZHMB 在 QGZC 和 XYCJ 之间的中介模型

由图可知, 模型三(图 5)为以情感支持为自变量, 积极低唤醒和成绩趋近目标为中介变量, 学习成绩为因变量, 其中情感支持对积极低唤醒起正向预测作用 ($\gamma=0.46$, $t=8.115$, $p<0.001$), 对成绩趋近目标和学习成绩的预测作用不显著。积极低唤醒对成绩趋近目标具有显著的正向预测作用 ($\gamma=0.46$, $t=-7.080$, $p<0.001$), 对学习成绩起显著的正向预测作用 ($\gamma=0.39$, $t=-5.829$, $p<0.001$), 成绩趋近目标对学习成绩具有显著的正向预测作用 ($\gamma=0.11$, $t=1.966$, $p<0.05$)。模型四(图 6)

为以情感支持为自变量，积极低唤醒和成绩回避目标为中介变量，学习成绩为因变量，其中情感支持对积极低唤醒起正向预测作用 ($\gamma = 0.46$, $t = 8.840$, $p < 0.001$)，对成绩回避目标和学习成绩的预测作用不显著。积极低唤醒对成绩回避目标具有显著的负向预测作用 ($\gamma = -0.31$, $t = -4.717$, $p < 0.001$)，对学习成绩起显著的正向预测作用 ($\gamma = 0.39$, $t = -5.986$, $p < 0.001$)，成绩回避目标对学习成绩具有显著的负向预测作用 ($\gamma = -0.13$, $t = -2.393$, $p < 0.05$)。模型五（图 7）为以情感支持为自变量，消极低唤醒和掌握回避目标为中介变量，学习成绩为因变量，其中情感支持对消极低唤醒起负向预测作用 ($\gamma = -0.37$, $t = -7.317$, $p < 0.001$)，对掌握回避目标起显著的正向预测作用 ($\gamma = 0.30$, $t = 5.190$, $p < 0.001$)，对学习成绩的预测作用不显著。消极低唤醒对掌握回避目标具有显著的正向预测作用 ($\gamma = 0.27$, $t = 4.668$, $p < 0.001$)，对学习成绩起显著的负向预测作用 ($\gamma = -0.36$, $t = -6.598$, $p < 0.001$)，掌握回避目标对学习成绩具有显著的正向预测作用 ($\gamma = 0.18$, $t = 3.330$, $p < 0.001$)。

使用偏差校正 bootstrap 法对效应进行显著性检验，结果表明：模型三的 95% 置信区间为[0.019, 0.718]，模型四的 95% 置信区间为[0.014, 0.665]，模型五的 95% 置信区间为[0.015, 0.638]，均不包含 0，说明三个链式中介模型均显著。

第四章 讨论

4.1 教师差别行为、学业情绪和成就目标取向的特点

4.1.1 教师差别行为的特点

除指导控制外,性别在教师差别行为的其他三个维度上均存在显著差异。其中,在机会特权和情感支持两个维度上,女生得分均高于男生,这与宁慧芳、廖水蓉等研究一致^{[26][33]},与王鑫的研究结果不一致^[3]。我们对此的解释仍旧倾向于社会对女生的刻板印象仍旧是内向、细腻,现实生活中也确实如此,尤其是进入青春期后女生的情绪情感更加丰富细腻,做事相对认真和踏实,老师也因此会相应地给予更多机会和情感支持。在负性反馈上,男生的得分高于女性,这与已有研究均一致^{[3][26][33]},这表明,男生的淘气、规则意识较弱,加上青春期特有的叛逆与不在乎等特性,使得老师不得不经常对其进行批评教育。在指导控制这一维度上,以往研究都表明男生是显著高于女生的,但在本研究中男女生并不存在显著差异,这说明教师在对学生的指导上是公平的、一视同仁的,没有受到学生平时表现的影响,当学生出现问题时,无论男女生,教师都会给出相应的指导控制。

在年级变量上,教师差别行为各维度均存在显著差异,事后检验结果显示,在机会特权和指导控制上,初三年级均显著高于初一和初二两个年级,这表明初三学生面临着巨大的升学压力,升入一所好的高中在某种程度上被认为是考入好大学的先决条件,对学生而言至关重要,因此,教师在该阶段也愿意给学生更多的机会和指导,促进学生学习能力的发展。在负性反馈上,初三、初二两个年级均显著高于初一年级。从教师层面而言,这可能是因为初一学生刚入学,教师对学生的性格、能力等相关情况都还不太了解,且学生对于初中生活和学习都不太适应,为帮助学生顺利渡过适应期,教师较少给初一学生负性反馈。而随着年级的增长,教师对学生的了解逐渐加深,学生青春期的叛逆也愈发明显,为了班级秩序和培养学生规则意识,教师在初二、初三会较多的给予负性反馈。从学生层面而言,初一到初三是一个青春期特征不断明显的过程,学生的自我意识、敏感和叛逆也不断加强,初三到达顶峰^[34],他们不再服从教师的权威,在强调自我意识的同时又很在乎老师的任何行为,有时会放大甚至扭曲教师的某些正常行为,因此初二、初三知觉到的负性反馈也会高于初一年级。在情感支持上,初三和初一两个年级显著高于初二年级,这同样与初一学生的入学适应有关,初中阶段的学习在难度和时长上都与小学阶段有很大的区别,为了帮助学生更好、更快的适应初中生活,教师更愿意给出情感支

持。对于初三的学生，教师根据学生两年来的成绩、实际表现等因素对学生已经有了稳定的认识，会自然而然流露出对好学生、乖学生的喜爱，给予更多的情感支持。而对于调皮的学生，教师在长期与其“斗智斗勇”的过程中也掌握了一定的方式方法，对不良行为进行批评，对好的行为也同样不吝赞扬和鼓励。而且，面对不断紧张的学习氛围和巨大的升学压力，教师在初三也更加愿意给予学生更多的情感支持，以期为学生营造一个和谐、温馨、有归属感的学习环境。

学生是否为班干在机会特权、指导控制和情感支持三个方面存在显著差异，且班干在这三方面得分显著高于非班干。这与范丽恒研究结果不一致^[8]，与其他已有研究基本一致^{[3][26]}。教师在选择班干时一般都会选择听话、优秀、有能力的学生，这些学生从客观条件上而言，具备参与诸如竞赛等活动的机会，而且作为老师的小助手，也会经常领导班级活动，出现问题也能及时地得到老师的指导和帮助，因此他们能够知觉到更多的机会特权和指导控制。而从主观方面而言，班干与教师接触的时间更多、更长，熟悉产生喜欢，教师在情感上会不自觉的更加喜欢这些学生，更愿意给予他们包容、理解和支持，给予更多的情感关怀。

4.1.2 学业情绪的特点

男女生在学业情绪的四个大维度上差异均不显著，这与王鑫的研究结果一致^[3]，与董妍、蒋燕玲等^{[35][36]}的研究结果略有差异。这表明在不断提倡学习、呼吁学习的社会大环境中，在家长和教师对升学压力的不断强化下，无论男生还是女生都对学习比较看重，学习上出现的任何成就或者困难都会引起他们的情绪变化。只是可能由于女生的情绪更外显一些，而男生不喜欢表达出来，相对内敛一些导致大家通常认为女生的学业情绪比男生丰富一些，其实二者并没有显著差异。具体到小维度上，男女生在高兴、厌倦和沮丧上差异显著，女生在高兴和沮丧上显著高于男生，在厌倦上显著低于男生。这可能与初中知识的特点有关，初中的学习多以记忆力和感性思维为主，女生在这方面比较占优势，而且女生有较强的竞争意识，因此当出现学习上的成功或受到老师、家长的赞扬、同伴的肯定时更容易出现高兴的情绪。同样的，当受挫时女生也更容易出现沮丧情绪。而大量需要记忆和背诵的内容也更容易使男生体验到厌倦情绪。

不同年级的学生在积极高唤醒和消极低唤醒两个大维度上差异显著。具体体现在初一年级在积极高唤醒上显著高于初二年级，初二和初三年级在消极低唤醒上显著高于初一年级。这一方面与青春期的情绪特点有关，一方面也与学习内容的难易程度有关。初中生的情绪存在两极性，容易波动，时而高涨，时而低落。他们对富

于幻想,对未来充满希望,当取得一定的成就或受到他人肯定时容易出现高兴情绪,加之初一年级学习的内容相较于小学比较新奇,但在初中整体学习中又比较简单,这样的难度既可以激发学生的学习兴趣,给予他们希望,又能较容易取得成就,引起高兴、自豪等情绪,因此初一年级的积极高唤醒情绪高于初二和初三年级,并显著高于初二年级。而到了初二、初三年级,随着物理、化学等理科科目的增加,学习内容增多,难度加大,在不断的受挫过程中学生容易产生无助和厌倦情绪。而为了使学生升入好的高中,家长和老师在高年级阶段会不断强调成绩和排名,这同样也会引起学生的心烦。青春期的学生一方面自我意识不断加强,处处想要突显出自己是一个独立的个体,另一方面又容易自我怀疑,陷入厌烦和无助中,因此在遭遇负性事件时他们更容易体验到消极低唤醒情绪。

学生是否为班干在学业情绪的四个维度及各个子维度上均差异显著。做班干的学生体验到的积极情绪(积极高唤醒、积极低唤醒)显著高于非班干的学生,而非班干的学生相较于班干部更容易体验到消极情绪(消极高唤醒、消极低唤醒)。这可能是因为教师在选择班干部时一般都会选择乖巧听话的学生,这些学生比较努力,成绩较好,同时这些学生为了维持在教师心中的形象,也会更加的努力,取得学业上的成功,形成了一个良性循环过程,因此,他们在学习过程中更容易体验到积极情绪。而且,班干部作为教师的小助手,和教师的互动、交流机会多,相处时间长,感情较为深厚,教师对这部分学生也比较了解,当这些学生出现问题时,教师通常会给予更多的包容和帮助。而对于非班干的学生,学生本身可能就不善于表现和表达自己,比较内向,与教师交流和沟通较少,教师对这部分学生也不是很了解,导致有时会无意间忽视这些学生的问题,因此当这些学生在从事与学习有关的活动受挫时,不能及时得到引导和帮助,长此以往则更容易体验到消极情绪。

4.1.3 成就目标取向的特点

男女生仅在掌握回避目标上存在显著差异,且男生得分低于女生。这可能是由于女生较多的倾向于完美主义^[37],她们在学习过程中尽管会非常努力,尽可能的想要理解和掌握所学,取得进步,但同时他们也会尽量避免犯错误,尽可能避免不能理解和掌握的学习内容。

三个年级在掌握目标上存在显著差异,且初一年级显著高于初二和初三年级。这可能是因为小学阶段学习内容较为简单,只要稍加努力就可取得高分,个体之间不存在明显差异,因此学生在刚升入初一时仍然把学习成果的成败做努力归因,认为可以通过努力掌握知识和发展能力,因此更多的表现为掌握目标。而随着年级的

增长,初二加入物理课,初三加入化学课,学习任务增多,难度提升,学生逐渐体验到学习中的挫败感,如果这种感觉不及时加以处理和引导,学生会形成习得性无助感,认为是自己能力不足,努力的作用不大。而且随着年级的增长,家长和教师往往会更多的强调成绩和排名,而忽视学生的努力,因此高年级段持掌握目标的显著低于初一年级。

学生在班级里是否为班干在成绩趋近目标、掌握趋近目标和成绩回避目标三方面均存在显著差异。且担任班干职务的个体在趋近目标上得分均显著高于非班干个体,而在成绩回避目标上则显著低于非班干个体。这可能同样与教师对班干的任命有关,教师在选择班干部时一般都会选择乖巧听话的学生,这些学生相对比较努力,成绩较好,而反过来这些学生为了维持在教师心中的良好形象,并使同学们认可自己在班级中的身份,他们自身也会更加的努力,无论是提高能力、取得学业上的成功,还是争取名次、在班级中考出好成绩,他们对于自己的价值评估都是积极的,即趋近成功^[38]。

4.2 教师差别行为、学业情绪、成就目标取向与学业成绩的关系

4.2.1 教师差别行为与学业情绪的相关关系

机会特权、指导控制以及情感支持均与积极情绪(高、低唤醒)显著正相关,与消极低唤醒情绪显著负相关,与消极高唤醒负相关(个别负相关系数不显著),这与已有研究结果相一致^{[3][26]}。即当学生被教师赋予权利、参与到班级管理时,或者在学生感受到教师更多的指导与督促时,学生更容易感受到来自教师关注、尊重和认可,对班级也会产生更强归属感和认同感,从而产生高兴、自豪、希望等积极情绪,同时也会更少感受到焦虑、无助、沮丧等消极情绪。而负性反馈与积极低唤醒情绪显著负相关,与消极情绪(高、低唤醒)显著正相关。也就是说在教学及辅导过程中,教师对学生表现出来的不耐烦、批评或者惩罚等消极行为会给学生带来消极的情绪体验,教师当众对学生批评或惩罚会使学生感到羞愧和沮丧,如果这种情绪不加以关注,或者教师在负性反馈后未提供实质而有效的帮助,长时间就会使学生产生无助、厌倦等学业情绪。在这样的学习环境中,学生很难体验到放松和满足的情绪,认为自己没有希望,较少有积极的情绪体验。

4.2.2 教师差别行为与成就目标取向的相关关系

机会特权、指导控制、情感支持与掌握目标(掌握趋近、掌握回避)、成绩趋近目标相关正显著,与成绩回避目标负相关。这可能是因为教师给予学生的这些行

为在学生眼里意味着一种尊重与鼓励，肯定了他们在学习过程中的努力与成就，激发了他们的内部动机，因此学生更加愿意理解和掌握所学内容，通过自己的努力和教师的帮助变得更好，更符合教师的期望，以此回报老师给自己的机会、指导、以及情感支持等。而在应试教育阶段，以成绩和排名来衡量学生的“好坏”、努力程度是在所难免的，学生在感受到教师的关注、认可后难免都想要成为教师眼中的“好学生”，非常关注自己在班级里获得好的成绩和排名，想要超越别人，不甘落后，以此来获得教师更多的肯定与鼓励，因此受到教师给予的机会特权、指导控制及情感支持的学生也更多的表现出成绩趋近目标，较少表现出成绩回避目标。负性反馈与掌握趋近目标显著负相关，与成绩回避目标显著正相关，这说明教师经常给予学生一些负性的评价，甚至是批评、惩罚学生会直接削弱学生的内部动机，导致他们不愿意学习，不在乎自己是否掌握了知识，长时间甚至会形成习得性无助，认为自己就是能力平庸，再努力也学不会知识，因而放弃理解、掌握所学的内容。而经常受到教师负性反馈的学生，虽然内心已经认定自己就是教师眼中的“坏孩子”，但由于青春期特有的自尊心及同伴交往需要，他们也关注成绩，关心如何不让自己显得很笨，希望自己不是班里最差的，因此，他们更多地表现出成绩回避目标。

4.2.3 教师差别行为与学业成绩的相关关系

机会特权、情感支持与学业成绩相关正显著，这与已有研究一致^{[3][10][26]}。一方面，在现实班级环境中，更多能感受到教师机会特权和情感支持的学生往往是品学兼优的班干部、好学生，他们原本就有相对较好的学业成绩，老师的认可、关怀、包容等会使他们更加愿意向好的方向发展，主观上更加努力，提升了学习成绩。另一方面，教师给予的机会越多，学生的见识也会越广，能力也会得到提升，客观上也促进了其学习成绩的提升。而指导控制和负性反馈与学业成绩相关不显著，这同样可能与学生群体有关。班级里最受教师关注的群体有两类，“好学生”群体和“差学生”群体，为了班级整体学习环境和成绩，相较于给予“好学生”更多的机会和情感支持，教师则给予“差学生”更多的指导与控制，他们关注这类学生的一举一动，并会亲自或请学生帮助这类学生。同样的，这类学生也是问题最多的学生，教师也会对其更加的严苛，当其出现问题时会毫不犹豫的批评或者惩罚，督促其改正。但由于这类学生基础较差，提高成绩困难，因此指导控制、负性反馈与学业成绩相关不显著。

4.2.4 学业情绪与成就目标取向的相关关系

积极情绪（高唤醒、低唤醒）均与趋近目标（成绩趋近、掌握趋近）显著正相

关。这说明在学习情境中,无论是自豪、高兴、希望等高唤醒的情绪还是学生内心的满足、平静和放松等低唤醒的情绪,只要是积极的情绪体验,都可以同时激发学生的内外动机,学生会通过自己的努力以求理解和掌握所学知识,获得成长,也会关注成绩和排名,想要取得高分和好的名次。积极高唤醒还和掌握回避目标显著正相关,这可能是因为体验到自豪、高兴、希望的个体常常对自己的要求非常高,超越自己、超越别人才能使他们感到自豪和高兴、感到未来的学业是充满希望的,因此他们要求自己要全部理解和掌握所学的知识,避免犯错,避免有不理解、不会的出现,一旦出现这样的情况就会焦虑不安。积极低唤醒和成绩回避目标显著负相关,这与已有研究保持一致^[39]。积极低唤醒是一种最佳的情绪状态,学生的这种情绪状态表明他们清楚自己的学业水平,清楚自己获得了哪些知识,取得了哪些成绩,还有哪些不足以及如何改进等,他们对自己的情况了然于心,目的明确,有的放矢,并不会担心自己是不是最差的,是不是最笨的。

消极高唤醒与成绩目标(成绩趋近、成绩回避)、掌握回避目标显著正相关,与掌握趋近目标显著负相关。消极低唤醒与回避目标(成绩回避、掌握回避)显著正相关,与掌握趋近目标显著负相关。这可能是由于学生在消极状态下,个体效能感低下,行为系统闭锁,这些都不利于其踏实、深入地完成学习任务,实现知识掌握目标。因为知识的深入理解和掌握需要个体充分挖掘其内在认知资源,调动以往所学内容,这些都需要在积极平和的情绪状态下完成。而学生在消极状态下更倾向于追求不出错,或者先通过某种手段提高成绩,又不至于让自己看起来更笨、更傻或者成为最差的。而害怕出错或者努力追求高分、不愿意成为班里最差的学生在学习过程中更容易体验到消极情绪,如较高程度的焦虑、羞愧和沮丧。持掌握趋近目标的个体更关注自己对任务理解和掌握了多少,关注自己是否获得了成长,不在意与他人的比较,这样既掌握了知识又更容易获得成绩的提升,因此他们较少体验到消极情绪。

4.2.5 学业情绪与学业成绩的相关关系

积极情绪(高、低唤醒)与学业成绩显著正相关,消极情绪(高、低唤醒)与学业成绩显著负相关,这与董妍等人的研究相一致^{[21][40]}。积极的学业情绪有助于减少认知负荷,保障认知活动的顺利进行,提升策略运用的灵活性,促进学习能力的发展,增强学习主动性,进而提升学业成绩^[12]。同样的,消极情绪会阻碍认知活动的开展,挫伤学习积极性,短时间会影响当堂课的学习效果,长时间则会影响该学科的成绩,甚至波及其他学科,造成厌学、不上学等不良结果。

4.2.6 成就目标取向与学业成绩的相关关系

掌握目标、成绩趋近目标与学业成绩显著正相关，成绩回避目标与学业成绩显著负相关，这与已有的关于成就目标取向对学业成绩的影响的研究结果相一致^[28]。说明无论是掌握趋近还是掌握回避，都是以理解、学会知识为目标，都会对学业成绩起积极的促进作用，而持成绩趋近目标的学生就是以获得好成绩、高排名为目标，因此成绩趋近目标也与学业成绩正相关。持成绩回避目标的学生虽然也关注成绩，但关注点在于如何使自己不是最差的，而并不在意如何获得好成绩，因此与学业成绩显著负相关。

4.2.7 教师差别行为对学业成绩的影响——学业情绪和成就目标取向的中介作用

由模型一、二、四（图3、图4和图6）可以看出，机会特权、指导控制和情感支持三个维度均通过正向预测积极低唤醒、积极低唤醒负向预测成绩回避目标，成绩回避目标负向预测学业成绩这一路径对学业成绩产生影响，积极低唤醒和成绩回避目标在机会特权、指导控制、情感支持与学业成绩之间起完全中介作用。说明教师对学生的指导与帮助，给予学生更多的机会和情感关怀、支持等积极行为都会使学生感到满足、平静和放松，积极低唤醒学业情绪是学业情绪中最理想的一种状态，它可使学生在花费最少的认知资源的同时体验到积极情绪^[41]，正向预测了学生的学业成绩，可直接促进学业成绩，也减少了学生形成成绩回避目标的取向，间接减少了对学习成绩的负性影响。

由模型三（图5）可以看出，情感支持还可以通过正向预测积极低唤醒、积极低唤醒正向预测成绩趋近目标、成绩趋近目标正向预测学业成绩这一路径对学业成绩产生影响，积极低唤醒和成绩趋近目标在情感支持与学业成绩直接起完全中介作用。同样积极低唤醒可以直接正向学业成绩，也可以通过正向预测成绩趋近目标来正向预测学业成绩。说明教师的情感支持可以使学生感到平静、放松和满足，这些积极低唤醒情绪不仅可以减少学生形成成绩回避目标取向，也可促进其形成成绩取向趋近目标，使学生在学习中不甘落后，力争上游，取得好成绩。

由模型五（图7）可以看出，教师的情感支持还可以减少学生出现消极低唤醒学业情绪，消极低唤醒更多的代表了学生在学习过程中出现的一种沮丧、厌烦、无助的状态，从路径上看它正向预测掌握回避目标，虽然从结果来看掌握回避目标依然对学习成绩起正向预测作用，但这类学生害怕犯错，害怕出现自己不会的知识，力求不出错，对自己要求非常苛刻，从长远来看，这种目标取向并不适合学生健康发展。由模型可以看出情感支持会正向预测成绩回避目标，这可能是由于教师过多的

情感支持会使学生感到压力，为了对得起老师给予的宽容和信任，学生更加不允许自己出现不理解、不掌握的东西。

第五章 结论与建议

5.1 研究结论

(1) 在性别变量上,教师差别行为中的机会特权、负性反馈和情感支持,成就目标取向中的掌握回避目标存在显著差异,学业情绪无显著差异;在年级变量上,教师差别行为的四个维度、学业情绪的积极高唤醒和消极低唤醒以及成就目标取向中的掌握趋近目标和掌握回避目标均存在显著差异;在是否为班干变量上,教师差别行为中的机会特权、指导控制和情感支持,学业情绪的四个维度及成就目标取向中的成绩趋近目标、掌握趋近目标和成绩回避目标存在显著差异。

(2) 教师差别行为中机会特权与积极学业情绪显著正相关,与消极学业情绪显著负相关。指导控制、情感支持与积极学业情绪显著正相关,与消极低唤醒显著负相关。负性反馈与积极低唤醒显著负相关,与消极学业情绪显著正相关。

(3) 教师差别行为中的机会特权、情感支持与成绩回避目标显著负相关,与其余三种目标取向显著正相关。指导控制与除成绩回避目标外的三种目标取向均显著正相关。负性反馈与掌握趋近目标显著负相关,与成绩回避目标显著正相关。

(4) 积极高唤醒与除成绩回避目标外的三种目标取向均显著正相关。积极低唤醒与成绩趋近目标、掌握趋近目标显著正相关,与成绩回避目标显著负相关。消极高唤醒与掌握趋近目标显著负相关,与其余三种目标取向均显著正相关。消极低唤醒与掌握趋近目标显著负相关,与成绩回避目标和掌握回避目标均显著正相关。

(5) 教师差别行为中的机会特权、情感支持与学业成绩显著正相关。指导控制、负性反馈与学业成绩相关不显著;积极学业情绪(高、低唤醒)与学业成绩显著正相关,消极学业情绪(高、低唤醒)与学业成绩显著负相关;成绩回避目标与学业成绩显著负相关,其余三个维度与学业成绩显著正相关。

(6) 积极低唤醒学业情绪和成绩回避目标在机会特权与学业成绩、指导控制与学业成绩、情感支持与学业成绩之间均起完全中介作用;积极低唤醒学业情绪和成绩趋近目标在情感支持与学业成绩之间起完全中介作用;消极低唤醒学业情绪和掌握回避目标在情感支持与学业成绩之间起完全中介作用。

5.2 教育对策与建议

学业成绩对学生而言不仅意味着升入更好的学校,也意味着自己的努力是否得到回报,在班级中是否为好学生,在家长眼里是否为好孩子,这些都会影响着学生的心理健康程度。而积极的学业情绪可以减少认知负荷,保障学生学习的顺利进行。

成就目标取向在一定程度上体现着学生完成学业任务的动机、对自己能力的认知以及对任务成败的归因等,对学生未来的发展起着非常重要的作用。而在学业情境中,这三者都与教师的行为息息相关,本研究的结果也证实,教师差别行为不仅可以直接影响学生的学业成绩,也影响其学业情绪和成就目标取向,进而对学业成绩产生影响。因此,教师在教学和班级管理的过程中应该注意些什么,才能最大化地促进学生身心健康的发展,给学生带来积极的情绪体验,促进其形成良好的成就目标取向,提升成绩。根据本研究的研究结果,我们提出如下教育对策:

(1) 关注男生群体,给予男女生一样的支持和关怀。青春期的男生格外调皮和叛逆,因此他们经常会受到教师的批评和惩罚。而在大部分人眼里,男生神经大条,承受力强,被批评后转头就可以笑嘻嘻,表现得毫不在意。但从研究结果来看,男生比女生要知觉到更多的负性反馈,更少的机会特权和情感支持,这说明男生在知觉教师差别行为时还是很敏感的,而且在学业情绪上比女生更多地表现出厌倦情绪,这些都可能与教师给予他们过多的负性反馈,而较少给予情感关怀有关。因此,对于男生的管控和约束是有必要的,但也不能忽略了他们的情感需要,男生的角色设定让他们表面上看起来似乎无所谓,但其内心可能更脆弱,和女生一样需要关心和支持。

(2) 班干职责细分化,创立班干轮换制。从研究结果来看,班干在班级里有更多机会参与到班级管理中,可以享受部分特权,并能更多地体验到教师的指导控制和情感关怀,而且在学习过程中他们体验到的积极情绪明显高于普通学生,较多的表现出来成绩趋近和掌握趋近目标。这些结果都表明当班干更能创设利于学生发展的环境,而且对学生也是个激励,激励他们主动学习,表现得更加符合教师的期望。因此,建议班干职责细分化或者创立班干轮换制,这样可以让更多的学生感到被认可和重视,激励他们更好地发展。

(3) 教师在教学和班级管理中,尽量少给予学生负性反馈。虽然本研究中没有拟合良好的模型表示负性反馈会对成绩造成不良效果,但从相关关系中可以看出,负性反馈与消极情绪显著正相关。如果学生在学习过程中长时间体验到消极情绪,势必会对学习、对学校产生厌恶感。从积极心理学视角来看,出现问题再来干预和治疗是一个相关漫长和复杂的过程,不如从一开始就进行积极的预防。因此教师在平时的教学和管理过程就要注意少给与学生指责、批评等负性反馈行为,尽量使其体验到积极情绪,减少消极情绪体验。

(4) 机会均等化,增强学生参与感,调动每个学生的积极性。从研究结果来看,

机会特权无论是对学业成绩、成就目标取向还是促进积极情绪、减少消极情绪都起着很正向的作用。这就说明给予学生一定的机会和特权，使其能够最大程度上参与到班级活动和管理中来，可以增强其对班级的认同感和归属感，对学生的健康发展很有意义。因此，机会和特权不能只集中于少数人中，教师要根据对每个学生的了解，给予适合其的发展机会和特权，增强他们在班级里的参与感。

（5）指导控制要把握“度”，以充分调动学生学习主动性为主。指导控制虽然会让学生感觉到自己受到了关注，也会给其带来积极的情绪体验，但对学业成绩没有明显的促进作用。这一方面可能与接受指导控制的学生本来就基础弱有关，另一方面可能是由于教师过多的指导控制让学生丧失了学习的主动性和创造性，认为自己只有在他人的帮助下才能完成学习，因此一味等待别人的帮助，从而成绩提升不明显。因此，教师应该适当给予学生指导控制，既要能帮到他们，又不能使其丧失学习的主动性。

（6）多给予情感支持，创设良好班级氛围。从研究结果来看，情感支持不仅能给学生带来最积极的情绪体验（积极低唤醒），还能减少其产生厌倦、无助等消极情绪。当学生感受到他是被宽容、理解、信任和支持的时候，能够在积极而平和的情绪状态下进行学习活动，最大程度上激发内部动机，调动他们的学习主动性，形成积极上进的班级氛围，这样的班级氛围无论是对学生的成绩还是身心健康发展有着非常重要的意义。

5.3 本研究的不足与展望

首先，本研究采用问卷调查法对教师差别行为进行测量，较为局限，缺乏对教师差别行为更整体和全面的了解，今后的研究中可以辅以访谈法增加调查的全面性。其次，学生在完成问卷调查前的经历、正在进行的任务及完成时的情绪状态等都会对学业情绪的调查产生一定的影响，研究中仅一次就完成了对学业情绪的采集，可能不够非常准确。在以后的研究中可多次采集学业情绪，以获得更准确的指标，更好地反应学生的学业情绪状况。

参考文献

- [1]Brophy J E, Good T L. Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61(61),365-374.
- [2]郑海燕, 刘晓明, 莫雷. 初二学生知觉到的教师期望、自我价值感与目标取向的关系研究. *心理发展与教育*, 2004(03),16-22.
- [3]王鑫. 教师差别行为与中学生学业情绪、学业成绩的关系. 陕西师范大学, 2012.
- [4]刘丽红, 姚清如. 教师期望对学生学业成绩的影响. *心理科学*, 1996(06),348-350+384.
- [5]Reinhard Pekrun, Thomas Goetz, Wolfram Titz, et al. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 2002, 37(2),91-105.
- [6]范丽恒, 金盛华. 教师差别行为的结构及其量表编制. *中国临床心理学杂志*, 2008(02),131-134.
- [7]宋广文, 王立军. 影响中小学教师期望的因素研究. *心理科学*, 1998(1), 83-84.
- [8]范丽恒. 初中教师期望的影响因素研究. *心理研究*, 2009,2(05),82-86.
- [9]范丽恒, 金盛华. 教师期望对初中生心理特点的影响. *心理发展与教育*, 2008(03),48-52.
- [10]范丽恒, 李锦, 金盛华. 教师差别行为对初中生学业成绩、同伴接纳和学校满意度的影响. *中国临床心理学杂志*, 2009,17(06),739-741+744.
- [11]Babad E. Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*,1993, 5(4),347-376.
- [12]俞国良, 董妍. 学业情绪研究及其对学生发展的意义. *教育研究*, 2005(10),39-43.
- [13]Goetz T, Preckel F, Pekrun R, et al. Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference?. *Learning & Individual Differences*, 2007, 17(1),3-16.
- [14]宋海芳. 高中生学业情绪特点及其与完美主义、成就目标定向的关系. 内蒙古师范大学, 2013.
- [15]石清玲. 父母教养方式、成就目标定向对中学生学业情绪的影响. 江西师范大学, 2012.
- [16]李洁, 宋尚桂. 大学生学业自我效能感、学业情绪与学习适应性. *中国健康心理学*

杂志, 2013,21(09),1429-1431.

[17]安小林. 大学生的负性学业情绪与学业适应: 情绪调节策略的作用. 山东师范大学, 2014.

[18]Pintrich P R. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 2000, 92(3),544-555.

[19]王艳翠. 中生成就目标定向、班级环境与学习投入关系及教育对策的研究. 天津师范大学, 2013.

[20]刘璐, 张林. 学校课堂情境中成就目标定向形成的影响因素. *心理研究*, 2009, 02(5),21-25.

[21]董妍, 俞国良. 青少年学业情绪对学业成就的影响. *心理科学*, 2010,33(04),934-937+945.

[22]朱静, 段锦云, 田晓明. 目标定向: 概念结构、影响因素及作用结果. *心理技术与应用*, 2016,4(08),499-508+512.

[23]白学军, 刘旭, 刘志军. 初中生社会比较在成就目标与学业自我效能感之间的中介效应. *心理科学*, 2013,36(06),1413-1420.

[24]程宝珏. 成就目标的定义、历史沿革和影响. *时代教育*, 2017(21),185.

[25]王艳梅. 初中生成就目标和总体幸福感的关系研究. *健康心理学杂志*, 2002(06),411-412.

[26]宁慧芳. 教师差别行为、学业情绪与学习成绩的关系研究. 山西大学, 2015.

[27]刘惠军, 郭德俊. 考前焦虑、成就目标和考试成绩关系的研究. *心理发展与教育*, 2003(02),64-68.

[28]蒋京川, 刘华山. 成就目标定向与学习策略、学业成绩的关系研究综述. *心理科学*, 2004(01),168-170.

[29]Timothy L. Seifert. Academic Goals and Emotions: A Test of Two Models. *Journal of Psychology Interdisciplinary & Applied*, 1995, 129(5),543-552.

[30]Daniels L M, Stupnisky R H, Pekrun R, et al. A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 2009, 101(4), 948-963.

[31]温忠麟, 叶宝娟. 中介效应分析: 方法和模型发展. *心理科学进展*, 2014,22(05),731-745.

[32]周浩, 龙立荣. 共同方法偏差的统计检验与控制方法. *心理科学进展*

展, 2004(06),942-950.

[33]廖水蓉, 芦咏莉, 陈聆帑, 等. 学生学业成绩和教师控制知觉对教师差别行为的影响. 心理发展与教育, 2016, 32(3),330-338.

[34]陈金定. 青少年发展与适应问题:理论与实务. 华东师范大学出版社, 2009.

[35]俞国良, 董妍. 学习不良青少年与一般青少年学业情绪特点的比较研究. 心理科学, 2006, 29(4),811-814.

[36]蒋燕玲. 初中生学业成绩、成就目标与学业情绪的关系研究. 湖南师范大学, 2010.

[37]刘海燕, 邓淑红, 郭德俊. 成就目标的一种新分类——四分法. 心理科学进展, 2003, 11(3),310-314.

[38]刘惠军. 成就目标定向对工作记忆广度和控制性提取影响的研究. 首都师范大学, 2003.

[39]李培娜. 初中生成就目标取向、学业情绪与学业求助行为关系研究. 东北师范大学, 2013.

[40]李文桃, 刘学兰, 喻承甫, 等. 学校氛围与初中生学业成就:学业情绪的中介和未来取向的调节作用. 心理发展与教育, 2017, 33(2),198-205.

[41]宋秀丽. 学业情绪对不同类型知识学习效果影响的实验研究. 河北师范大学, 2012.

致 谢

时光如梭，转眼间研究生生活即将结束，而我也即将为我在山大的六年学习和生活画上句号。如果说本科四年是让我从胆小腼腆走向勇敢坚定的外放过程，那么研究生两年就是让我学会成熟睿智的沉淀过程。这两年无论是学习还是为人处事上都获益良多，感触颇深。值此毕业论文完成之际我谨向所有给我帮助关心、爱护、帮助我的人表示最诚挚的感谢与最美好的祝愿。

首先要感谢我的导师刘丽红老师。本科四年让我们了解和熟悉，研究生两年让我们相知和信赖，她是最尊敬的老师，也是最信赖的朋友。刘老师有非常扎实的理论基础和严谨的学术态度，对待学生又是难得的细心和体贴。以致我每每遇到问题都第一时间想到她，每次带着满腹疑问去，回来时总会有拨开云雾见太阳的感觉，效率颇高，常引得舍友羡慕连连，本论文从选题到成稿，每走一步都离不开导师的悉心指点。除了学习，刘老师对我生活也有很大帮助，常听我吐槽、开导我，她的生活态度让我受益终身。在此，我向我的导师刘丽红老师表示深切的谢意与祝福。

当然本论文的完成也离不开其他老师、同学和朋友的关心与帮助。在此也要感谢每位老师在开题和预答辩时所提出的宝贵意见，感谢学霸朋友们给予的帮助，常常远程给予分析和建议。

论文从开题到成文，有一团乱麻、停滞不前，但同样也有各位老师和朋友的帮助，在此再次感谢大家！

个人简况及联系方式

个人简况：

姓名：薛金秀

性别：女

籍贯：山西省运城市

个人简历：

2016.9-2018.7：山西大学教育科学学院

2012.9-2016.7：山西大学教育科学学院

联系方式：18834830264

电子邮箱：18834830264@163.com

承 诺 书

本人郑重声明：所呈交的学位论文，是在导师指导下独立完成的，学位论文的知识产权属于山西大学。如果今后以其他单位名义发表与在读期间学位论文相关的内容，将承担法律责任。除文中已经注明引用的文献资料外，本学位论文不包括任何其他个人或集体已经发表或撰写过的成果。

作者签名：

20 年 月 日

学位论文使用授权声明

本人完全了解山西大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留并向国家有关机关或机构送交论文的复印件和电子文档，允许论文被查阅和借阅，可以采用影印、缩印或扫描等手段保存、汇编学位论文。同意山西大学可以用不同方式在不同媒体上发表、传播论文的全部或部分内容。

保密的学位论文在解密后遵守此协议。

作者签名：

导师签名：

20 年 月 日