

摘 要

成就目标定向是影响学业成就高低的重要非智力因素。本研究旨在通过定量问卷调查的方式来了解大学生的成就目标定向状况及其与父母教养方式之间的关系,具有一定的理论意义和实践意义。在文献回顾的基础上,作者认为在不同个人背景下,大学生的成就目标定向存在差异,而且成就目标定向与父母教养方式存在相关关系;进而提出具体的研究问题与研究假设,以探讨大学生成就目标定向的具体情况以及三种类型的父母教养方式与两种类型的成就目标定向之间的具体关系。

本研究采用具有较高信度与效度的量表组成问卷,对 438 名大学生进行了调查。主要研究结论有:1、总体而言,大学生的掌握目标定向高于成绩目标定向。2、不同个人背景下,大学生的成就目标定向存在差异:男大学生的掌握目标定向高于女大学生;理工类大学生的掌握目标定向高于文史类大学生;本科二年级大学生的掌握目标定向高于三年级大学生;来自城市的大学生的成绩目标定向高于来自农村的大学生。3、大学生感受到的父母教养方式以权威型为主,专制型其次,放任型再次。4、不同个人背景下,大学生感受到的父母教养方式存在差异:男大学生感受到的权威型教养方式和专制型教养方式均高于女大学生;女大学生感受到的放任型教养方式高于男大学生;来自城市的大学生感受到的权威型教养方式和专制型教养方式均高于来自农村的大学生。5、大学生的成就目标定向与父母教养方式具有较强的相关关系:权威型教养方式与掌握目标定向显著正相关;专制型教养方式与掌握目标定向显著负相关,与成绩目标定向显著正相关;放任型教养方式与掌握目标定向显著负相关。6、父母教养方式对大学生的成就目标定向具有较好的预测作用。权威型教养方式对掌握目标定向有正向预测作用;专制型教养方式对掌握目标定向有负向预测作用,对成绩目标定向有正向预测作用;放任型教养方式对掌握目标定向有负向预测作用。个人背景因素中的性别变量对掌握目标定向也有一定的预测作用。

最后考虑到本研究的局限性,本次研究结论的具体适用范围还需纵向与横向的进一步研究来加以验证和补充。

关键词: 大学生 掌握目标定向 成绩目标定向 权威型父母教养方式
专制型父母教养方式 放任型父母教养方式

中图分类号: C912.6

Abstract

Achievement goal orientation is one of the important non-intellectual factors influencing students' academic achievement. By means of quantitative research questionnaires, the purpose of this study is to find out the status of the undergraduates' achievement goal orientations as well as the correlations between the achievement goal orientations and parenting styles. Based on literature reviews, the author considers that there are differences of undergraduates' achievement goal orientations due to their different individual backgrounds, and achievement goal orientations are correlated to parenting styles. Afterwards, the relevant research questions and hypotheses are put forward.

The author surveys 438 undergraduates by achievement goal orientation and parenting styles questionnaires. The data analyses show that: (1) the undergraduates' mastery goal orientation is higher than performance goal orientation. (2) There are differences of undergraduates' achievement goal orientations due to their different individual backgrounds: male undergraduates' mastery goal orientation is higher than female undergraduates', science undergraduates' mastery goal orientation is higher than arts undergraduates', sophomores' mastery goal orientation is higher than juniors', the mastery goal orientation of those undergraduates coming from city is higher than country undergraduates'. (3) The undergraduates' perceived parenting styles give priority to authoritative style, next authoritarian style, then neglectful style. (4) There are differences of undergraduates' perceived parenting styles due to their different individual backgrounds: the authoritative style and authoritarian style perceived by male undergraduates are both higher than by female undergraduates, and the neglectful style perceived by female undergraduates is higher than by male undergraduates; the authoritative style and authoritarian style perceived by undergraduates coming from city are both higher than by country undergraduates. (5) The undergraduates' achievement goal orientations are strongly correlated to their parents' parenting styles: mastery goal orientation is strongly positively correlated to authoritative style, and strongly negatively correlated to authoritarian style and neglectful style; performance goal orientation is strongly positively correlated to authoritarian style. (6) Parenting styles are good predictors of achievement goal orientations: authoritative style is a positive predictor of mastery goal orientation; authoritarian style is a negative predictor of mastery goal orientation and positive predictor of performance goal orientation; neglectful style is a negative predictor of

mastery goal orientation. And gender is also a predictor of mastery goal orientation.

Finally, in view of the insufficiencies of the study, the generality of this study's results needs to be modified and verified both at the longitudinal and cross-sectional level.

Key Words:	undergraduates	mastery goal orientation
	performance goal orientation	authoritative parenting style
	authoritarian parenting style	neglectful parenting style

Code No.: C912.6

导 言

知识经济的日新月异对人才质量提出了新的要求。随着我国教育的不断深入,以人为本的素质教育在教育实践中不断完善,重视学生在教育中的主体作用、重视对学生非智力因素以及综合素质的培养已经成为不可逆转的历史潮流。长期以来,人们一直认为学生的智力水平是影响其学业成就高低的最重要因素甚至是决定性因素,因此十分重视学生的智力开发。然而,在学校成就情境中却出现了一个让众多教育工作者、家长和心理学家都十分关注的现象,那就是智商和能力水平相当的学生在学业上所取得的成就仍可能有很大的差异。心理学家通过研究发现,影响学生学业成就高低的因素除了智力因素外,还包括具有同样影响作用的非智力因素。成就目标定向就是影响学业成就高低的重要非智力因素。在非常关注学生的素质教育的今天,如何摆脱单纯“智力开发”所面临的困境、寻求有利于学生发展的更好的方向,如何引导学生培养正确的成就目标对于提高他们的学习素质和能力具有非常重要的意义。因此,随着素质教育的不断完善与深入,成就目标定向作为具有创新性的发展方向,日益突显其重要性而备受重视。

成就目标定向的研究是国内外应用心理学研究的特点与热点之一。20世纪70年代末,Dweck、Nicholls、Ames等一批学者开展了对动机过程的成就目标定向的研究,并于80年代中期形成了相对较为完善的理论基础。90年代,有关成就目标定向的理论及实践研究不断深入。

成就目标定向是个体关于成就情境、成就活动以及成就活动的目的、成功的意义和成功标准的整合的信念系统,它是个体努力追求成就任务、并使自己的行为更为有效的内在特质,是成就动机的基本要素之一。心理学家通过研究发现,学生在学习过程中常常表现出两种不同的成就目标定向:掌握目标定向和成绩目标定向。掌握目标定向占优势的学生认为智力和能力是可以培养和发展的,完成学习任务是培养和发展能力的一种手段,其学习目标是发展自己的能力并有效地完成任务,是内在的;他们倾向于把注意力和精力集中在促进自己的能力、获得对学习任务的理解和掌握之上;他们敢于面对挑战性任务以及学习中遇到的种种困难,这有利于他们在学习中提高自己的能力。而成绩目标定向占优势的学生认为智力和能力是天生的、固定不变的,完成学习任务是表现自己能力的一种手段,其学习目标是通过与他人的成绩进行比较来评价和显示能力,是外在的;他们倾向把注意力集中在关注别人对自己能力的评价上;他们害怕失败,回避挑战,这不利于他们在学习中提高自己的能力。因此,我们要提高学生的学习素质和能力,就应当在了解学生的成就目标状况的基础上,有针对性地引导及培养他们树立掌握目标定向的成就动机。

家庭是个人成长和发展的场所，父母是子女第一任也是“任职”时间最长的老师，是子女的重要他人，父母——子女关系质量对于子女的能力、适应性和健康的发展具有重要作用。在众多家庭影响因素中，父母对子女的教养方式是至关重要的因素。父母教养方式指父母在抚养、教育子女的活动中通常使用的方法和形式，是父母各种教养行为的特征概括，是一种具有相对稳定性的行为风格。心理学家将父母教养方式划分为权威型、专制型、放任型等不同类型，在不同父母教养方式下成长的子女，将在很多方面表现出差异，包括认知能力、社会能力、个性特征等。因此，父母对子女采取适当而有效的教养方式，将有助于提高家庭教育质量，有效配合学校教育的顺利进行，从而促进学生健康成长和提高学业成就水平。

大学生是我国受教育水平较高的一个群体，是知识经济时代背景下促进我国经济发展、社会进步、国家富强的中坚力量。近年来，随着教育体制的改革，高校招生不断扩大，大学生的数量在不断增加，他们将成为未来各行各业、各条战线的骨干。大学时期，大学生具有生理变化高峰、社会需求高峰和智能情感高峰等种种青年优势，因此他们对于学习和工作的成就动机、成就目标定向是十分值得我们关注的。而大学生虽然已经处于青春发育期的晚期阶段，但是父母对于他们的教育影响是深入和持久的，而且他们仍然与家庭保持着千丝万缕的联系。对于大学生们来说，父母不仅是物质上的供给者，更重要的是精神上的引领者和情感上的支持者，他们仍然把家庭作为自己物质和精神上的依托。因此探讨大学生的成就目标定向，必然要追溯到父母教养方式对他们曾经有过和现在正有的重要影响。

最后，关于成就目标定向和父母教养方式的研究虽然已经十分丰富，但是一直以来这些研究大多是在西方和港台等发达国家或地区开展的，而在中国的本土化研究则比较少。那么西方普遍适用的成就目标定向理论和父母教养方式理论在中国是否适用？是否也具有理论价值和现实意义？本文开展对大学生成就目标定向和父母教养方式的应用研究也希望在这方面做一些尝试。

综上所述，本文决定尝试对大学生的成就目标定向及其与父母教养方式的关系进行一次实证性研究，希望能够从中得到一些有益的结论和启发。

第一章 文献综述

第一节 成就目标定向理论综述

成就目标定向研究是成就动机研究的前沿课题。20 世纪 70 年代末, Dweck、Nicholls、Ames 等一批学者开展了对动机过程的成就目标定向的研究, 并于 80 年代中期形成了相对较为完善的理论基础。90 年代, 有关成就目标定向的理论及实践研究不断深入。成就目标定向理论的研究视角直指学校情境中的成就行为, 它将任务标准和行为原因结合在一起讨论与学习有关的认知、情感和行为表现的动力来源, 因而备受教育心理学研究者的关注。

一、成就目标定向的定义

在成就目标理论中, 不同研究者分别从不同的角度对成就目标定向 (achievement goal orientation) 进行了界定。

Elliott & Dweck (1988) 首先根据成就目标的心理属性和动机作用倾向将成就目标定向定义为: “具有认知、情感和行为结果的关于认知过程的计划。”

Ames (1992) 依据成就目标的表征内容把成就目标定向看作是“学生对学习活动、学业成就、成功意义或目的的知觉。”与之相似, Urdan & Maehr (1995) 把成就目标定向定义为: “学生对从事各种学习活动的理由的知觉”。

Pintrich (2000) 把成就目标定向定义为个体追求一项成就任务的目的以及他们自己建构的用来评价能力或任务成功标准, 它“反映了个体对成就任务的一种普遍取向, 是一个有关目的、胜任、成功、努力、错误和标准的有组织的信念系统”。这种成就任务一般指学业任务, 有时也能用于体育或商业等成就情境中 (Pintrich & Schunk, 1996)。

尽管不同学者对成就目标定向的具体定义不尽相同, 但他们都主张成就目标定向是个体对从事成就活动的目的或者意义的知觉, 其本质是相同的, 其中以 Pintrich 的定义最具有代表性。因此, 本研究将成就目标定向定义为: 个体关于成就情境、成就活动、成就活动的目的、成功的意义和成功标准的整合的信念系统, 它是个体努力追求成就任务、并使自己的行为更为有效的内在特质。

二、成就目标定向的类型

1、两分法

在过去二十年里, 大量的研究表明有两种成就目标定向与个体的心理、行为和绩效有密切关系。如 Nicholls (1984) 的自我卷入 (ego-involvement goals) 和任

务卷入 (task-involvement goals)、Dweck 等人 (1988) 的学习目标 (learning goals) 和成绩目标 (performance goals)、Ames 等 (1988) 的掌握目标 (mastery goals) 和成绩目标 (performance goals)、Urdan 等 (1995) 的任务目标 (task goals) 和能力目标 (ability goals) (引自梁海梅等, 1998)。

尽管学者们对两种目标定向采用了不同的标签, 但其基本内涵是一致的。在本研究中, 我们将统一用掌握目标定向 (mastery goal orientation) 和成绩目标定向 (performance goal orientation) 来标识这两种类型的目标定向。

两种成就目标定向的主要差异有三个方: 首先, 不同成就目标定向的个体对任务的理解和适应方式存在明显差异; 其次, 成就目标定向的差异会影响个体对努力勤奋的看法; 再次, 不同成就目标定向的个体在对待困难任务和任务失败后的反应方式上存在差异。

掌握目标定向 (mastery goal orientation) 占优势的个体的显著特点是倾向于把注意力和精力集中在促进自己的能力、获得对任务的理解和掌握之上, 他们把能力的提高、对任务的掌握与理解程度作为成功标准。大量的研究表明, 掌握目标定向的概念及相关结构与以下的因素密切相关: (1) 注意力集中于学习和工作的内在价值 (Bulter, 1987); (2) 对努力 (勤奋) 导致成功深信不疑 (Ames&Archer, 1988); (3) 倾向做更多的富有挑战性的工作 (Nicholls, 1984); (4) 在行为中运用较多的社会认知策略 (Dweck&Leggett, 1988); (5) 在完成过程中有较高的任务满意感和兴趣 (Duda&Nicholls, 1992)。可见, 掌握目标定向占优势的个体对自身能力的感知是自我指导的, 即个体根据自定的标准来判断自身的能力, 关注当前任务的完成以及对任务的掌握程度, 主观成就感取决于个体的进步和学习。

成绩目标定向 (performance goal orientation) 占优势的个体有向他人展示才智和能力的意愿, 他们倾向以参照群体来评价自己的成功, 关注的是别人对自己能力的评价。大量的研究表明, 成绩目标定向的概念及相关结构与以下的因素密切相关: (1) 完成较容易的任务后有积极的感觉 (Nicholls, 1984); (2) 在行为中倾向较少地利用高效率的社会认知策略 (Dweck&Leggett, 1988); (3) 倾向做挑战性低的工作 (Elliott&Dweck, 1988); (4) 在行为过程中容易被无关因素所干扰 (Hofmann, 1993); (5) 当个体的绩效较低时, 会怀疑自己的能力, 并做出一些非适应性行为 (Nicholls, 1984)。可见, 成绩目标定向占优势的个体将自己的表现和努力程度通过同他人比较来判断自身能力, 其行为关注于自己能力表现的充分性, 当超过其他人时就体验到了成功。

Anderman & Maehr (1994) 总结了两种类型的成就目标定向的特征 (见表 1-1)。

表 1-1 两种成就目标定向的定义

	掌握目标定向	成绩目标定向
成功是	提高、进步、掌握、创新	好成绩，比他人更好的表现，在标准化测量中取得相当好的成绩，不惜一切代价地取胜
有价值的是	努力，挑战困难的任务	避免失败
满足感的产生是基于	进步、掌握	成为最好的，低努力的成功
喜欢的工作环境	有助于个人潜能的成长、学习	能建立不同成绩等级
努力的理由	内在于活动的、对个人有意义的	证明个人的价值
评价依据	绝对标准，进步的证据	常模，社会比较
错误是	成长过程的一部分，具有信息功能	失败，缺乏能力和价值的证据
能力是	通过努力发展的	天生的，固有的

2、三分法和四分法

在成就目标定向二分法的基础上，一些研究者区分了趋向和回避两个方向的动机作用，出现了成就目标定向的三分法。Elliott 等人主张将成就目标划分为三种类型：掌握目标 (mastery goals)、成绩一趋向目标 (performance-approach goals) 和成绩一回避目标 (performance-avoidance goals)。其中前两种目标旨在获得积极的活动结果，是一种趋近的目标状态，后一种目标旨在避免消极的活动结果，是一种回避的目标状态。

最近，一些学者指出只将成绩目标定向划分为趋向和回避两种状态是不够的，应该将掌握目标定向也划分为趋向和回避两种状态，形成一个 2×2 的对称结构 (Elliott, 1999; Pintrich, 2000)。不过，目前四种类型的成就目标定向划分尚处于理论设想阶段，还没有得到实证性研究成果的支持。

尽管成就目标定向的三分法、四分法是合乎理论逻辑的，并且得到了一些研究结果的支持。但是我们认为，趋向和回避反映的只是同一目标定向的两种状态，二者在本质上是一致的。另外，Midgley 等人 (1998) 对所编制的三种成就目标量表进行相关分析检验时发现，掌握目标子量表与两个成绩目标子量表之间无显著相关，而两个成绩目标子量表之间存在显著正相关 ($r=0.56$)。这一结果表明，成绩一趋向目标和成绩一回避目标并非两个完全独立的成就目标定向维度。因此，本研究在考察掌握目标定向和成绩目标定向时，将不对趋向和回避两种状态作进一步的区分。

三、两类成就目标定向的不同行为模式

两类成就目标定向的差异影响着个体在成就情境中的认知、情感和归因，具有不同的行为模式，在学习领域即表现为具有不同的学习行为与效果。（冯忠良等，2000）

第一，在任务选择方面。掌握目标定向者倾向于选择能提供最多的学习机会的任务尤其是具有挑战性的任务，而且具有较高的坚持性和任务专注程度；成绩目标定向者倾向于采取防御（保护）性策略，选择能证明其有能力、避免显得无能的任务，即经常选择能保证成功的、非常容易的或很难成功的、非常难的任务，而且坚持性较差。

第二，在学习策略的使用方面。掌握目标定向者倾向于应用那些能促进真正理解学习材料的深层加工策略和自我调节学习策略（如有意义学习、精细加工、理解监控等）；成绩目标定向者则倾向于应用那些较为机械的、应付目前学习任务的、可以短时间见效的学习策略（如机械重复、抄写、死记硬背等）。

第三，在评价标准方面。掌握目标定向者根据是否取得进步来评价学习结果，是个人化的、自主的标准；成绩目标定向者根据与他人的比较来评价自己的学习结果，因此容易产生一种输赢的情境。在这种情境中，过去的成功经验、进步以及出色的成绩等都会因一个比较性的评判而消失。

第四，在对学习结果的归因方面。掌握目标定向者认为努力是改善能力所不可缺少的，关注努力而不是能力，往往将结果的成败归因于努力的多少，认为错误是学习过程中的一个正常而有用的部分，有效地应用错误还可以帮助改善成绩；成绩目标定向者将成败的结果归因于能力或运气，认为努力是低能的标志，有能力者无需努力，并将错误视为失败或无能的反映，这有可能继续导致以后的失败。

第五，在情感反应方面。掌握目标定向者从事简单的学习任务或付出较少努力即可获取经验，这将使他们感到无聊或失望；相反，经过艰苦努力，即使失败他们也对结果感到满意，因为努力学习的过程本身也可以带来愉快、自豪等内部奖赏，因而即使面对困难也能保持积极的情绪。而对于成绩目标定向者而言，从事简单的学习任务或付出较少努力即可获取经验，会使他们感到满意、自豪或解脱；他们只对成功的结果感到满意，而面对失败容易产生焦虑、羞耻感等消极情绪，常常采取自我防御的方式，如减少努力、贬低学习任务的价值、表现出对成就活动的厌倦等，来维护自尊和自我价值感。

第六，在控制感方面。掌握目标定向者认为努力与学习结果之间的关系是直接的，可以控制与目标获得有关的因素，如个人努力；成绩目标定向者认为在学

习与学习结果之间有许多因素是由外界控制的，如他人的操作、评价者的评价标准等，个体自己无法控制。

第七，在对教师的作用与角色的看法方面。掌握目标定向者将教师看作是帮助学习的资源和向导；成绩目标定向者则认为教师是给予奖惩的法官。

Pintrich&Schunk(1996)总结了 Dweck、Ames 和 Maehr 等对成就目标定向行为模式的描述，归纳为下表。(见表 1-2)

表 1-2 成就目标定向的动机和认知结果表

动机和认知结果	掌握目标定向	成绩目标定向
归因模式	适应的，将失败归于不够努力，结果是由个人努力情况决定的	非适应的，将失败归因于稳定的能力的不足
情感结果	对努力后取得的成功感到自豪和满足，对不够努力感到内疚，对学习抱有积极态度，对学习有内在兴趣	失败后产生消极情绪
认知结果	使用深层加工策略，使用包括计划、自我指导在内的自我调整策略	使用较浅层的或死记硬背的学习策略
行为结果	选择对个体有挑战性的任务，敢于冒险，勇于尝试新任务，较高的成就水平	选择容易的任务，较少有冒险和尝试新任务的意愿，较低的成就水平

四、成就目标定向的研究概况

20 多年来，成就目标定向理论的研究内容主要包括：对成就目标定向概念及其基本类型的研究；对成就目标定向个体差异的研究；对成就目标定向的形成机制（antecedence）的研究；对成就目标定向作用结果（consequence）的研究（主要包括成就目标与归因方式、学习策略、情绪反应、任务投入、内外动机、自我效能感等的关系研究）。

根据文献研究显示，研究的焦点集中于对成就目标定向的类型与作用结果的探讨，有关的研究及结论十分丰富，但这不是本研究的重点，因此不做具体介绍。关于其他两方面的研究则相对较少，而这正是本研究的重点，因此本部分将着眼于其他两个方面研究的回顾。

1、成就目标定向个体差异的研究

关于成就目标定向个体差异的研究比较少。国外的研究表明，12 岁以前的儿童在活动中有明显的成绩目标定向，但是随着年龄的增加，进入成年后，他们学习目标定向的水平会越来越高，而且男性比女性有更加明显的增加趋势。Button 和 Mathieu(1996)的一项研究结果则显示性别与成就目标定向没有相关。

梁宇颂、李进宏（2003）对大学生的成就目标研究发现，随着年级的升高，

大学生的掌握目标平均分总体上呈现逐渐降低的趋势,其中二年级的平均分最高,四年级的平均分最低;大学女生的成绩目标平均分高于男生。这与张亚玲等人(1999)的研究结果一致。

廖锦治(2001)的研究表明初二学业中等生的学习目标极显著地低于高中学业中等生,文科学业中等生的成绩目标显著高于理科学业中等生,男学业中等生的成绩目标倾向明显高于女学业中等生。

王雁飞(2002)对企业员工的成就目标定向的研究发现,男性员工的学习目标定向得分高于女性员工,说明男性员工比女性员工在工作情境中更注重接受挑战、提高知识和能力。此外,男性员工的成绩—证实目标和成绩—回避目标的得分也高于女性。

张克贤(2004)的研究发现在英语学习中,男女高中生的掌握目标有显著差异,女生在掌握目标上的得分高于男生,而男女在表现目标上没有显著差异;不同年级的学生在掌握和表现目标上没有显著差异。

吴思孝(2004)的研究表明师范生的成就目标并未因性别的不同而出现显著性差异,这与罗丽芳(2001)的研究结果一致。而文科学生的成绩趋近目标和成绩回避目标均高于理科学生;来自农村的学生的掌握目标得分高于来自城市的学生,来自城市的学生的成绩回避得分高于农村学生的。

2、成就目标定向形成机制的研究

Dweck & Leggett(1988)的潜在能力理论观认为,目标定向是一个稳定的本性特征,个体关于能力本质的潜在理论提供了一种“缺省”(default)的个体行动的倾向。Nicholls(1984)的观点与此相似。Dweck 等人的这一观点得到了一些研究的支持。Roedel & Schraw(1995)考察了本科生的能力观与目标定向之间的关系,结果表明,能力实体观与个体的成绩目标定向之间存在显著的正相关,但与掌握目标定向之间无显著相关。Vandewalle(1997)则发现,掌握目标定向与能力的实体观之间呈负相关,成绩目标定向与实体观之间则为正相关。Dweck 等人(1982)在实验室研究中,通过让被试阅读强调能力实体观或增长观的资料,暂时影响他们对能力的看法,结果表明,即使是暂时的能力观也会影响被试对成就目标的选择。

与 Dweck 等人不同, Ames 等人持环境作用观,更强调成就目标定向的情境性特征,即个体所选择的目标定向受环境因素的影响。Ames(1992)尤其指出课堂目标定向对学生成就目标的影响,教师可能通过调节六种课堂结构,创造一个强调掌握目标的课堂环境,促进学生接受掌握目标。Ames & Archer(1988)在课堂情境下的一项研究表明,当学生觉察到教师强调掌握目标时,他们更倾向于

努力归因,对班级的态度更积极,会更多地使用有效学习策略,表现出一种适应的动机模式。L.Anderman&E.Anderman(1999)追踪调查了 660 名小学生的个人成就目标的变化与课堂目标定向知觉之间的关系,回归分析表明,课堂目标定向对个人成就目标的变化有预测作用,学生掌握目标的变化与他对课堂掌握目标的知觉有关,成绩目标的上升则与课堂成绩目标知觉相关联。另一些研究也证明,在强调掌握目标的情境中,个体更倾向于接受掌握目标(马庆霞、郭德俊,1996;Anderman&Midgley, 1997; Kaplan&Maehr, 1999; 方媛、祝蓓里, 2000)。

Button&Mathieu (1996)持特质性和情境性相结合的观点,认为应当将成就目标定向的特质性和情境性结合起来考虑,目标定向是一种较为稳定的个体差异变量,但它可以受到情境性特征的影响;本性的目标倾向将决定个体不论在什么条件下都会选择某种特别的反应模式,但情境性特点会对反应模式起到修正和调整的作用;个体既可能在不同情境中表现出相似的成就目标定向,同时也可能在环境目标的作用下产生“情境性”的成就目标。进一步分析 Dweck 等人(1982)的实验可以发现,该实验对实验变量的处理就是通过控制情境因素(现场阅读不同文献)的方式来实现的。

本研究采用 Button&Mathieu 的特质性和情境性相结合的观点,认为成就目标定向是一种较为稳定的个体差异变量,但它会受到情境性因素的影响。

第二节 父母教养方式理论综述

一、父母教养方式的界定

父母教养方式(parenting style)¹指父母在抚养、教育子女的活动中通常使用的方法和形式,是父母各种教养行为的特征概括,是一种具有相对稳定性的行为风格。父母的教养行为既包括父母履行其指责的专门的目标指向的行为,又包括非目标指向的教养行为,诸如姿势、手势、语调的变化或是情绪的自然流露。父母教养方式反映了亲子互动的性质,具有跨情境的稳定性(Nancy Darling& Laurence Steinberg, 1993)。

二、父母教养方式的基本类型

20 世纪 30、40 年代起,许多心理学家从亲子关系的角度,采用类型学的研

¹ parenting style: 目前国内学者对教养方式用词并不严格,有的学者将其翻译为“抚养方式”、“养育方式”、“教育方式”。本研究采用“教养方式”这一译法,因为从字面看,“教养方式”既包含父母对子女的生理养育活动,又包含父母对子女传递行为规范的教育职能,恰当全面地反映了父母在子女社会化过程中的角色。

究模式探讨父母的教养方式，以维度来描述父母对子女的教养方式。

最早研究父母教养方式对儿童社会化影响的是美国心理学家 Symonds (1939)，他把父母教养方式划分为接受—拒绝和支配—服从两个基本维度；Baldwin (1945) 划分为情感温暖—敌意和依恋—干涉两个维度；Schaefer (1959) 划分为温情—敌意和自主—控制两个维度；Maccoby&Martin (1983) 划分为控制与反应两个维度（张丽华，1997）。由不同研究者提出的父母教养方式基本维度的相似性是显著的（Nancy Darling&Laurence Steinberg，1993）。

1、Baumrind 的类型划分

美国著名女心理学家 Baumrind (1967) 通过家庭观察、试验观察和访谈法，系统研究了父母教养方式对于子女社会化的影响。在前人研究和自己工作的基础上，她提出了评价父母教养方式的四个维度：控制、成熟要求、亲子交往的透明度、关怀与支持。Baumrind 认为这些教养特点并不是彼此孤立的，而是相互组合构成不同的教养方式。在此基础上，她提出了三种教养方式类型：权威型（authoritative）、专制型（authoritarian）和许可型（permissive）。

按照 Baumrind 的解释，权威型父母（高控制、高关怀）认为自己在孩子心目中应该有权威，但这种权威来自于父母对孩子的理解、尊重，来自于他们与子女的开放交流以及对子女的指导和帮助。他们赋予子女强烈的热情/养育，对子女的成熟要求/控制也很严格。他们合理而坚定地规范子女的行为，同时也给子女讲明事情的道理，而不是强迫子女无条件接受父母的要求和控制。这些父母会在考虑到子女发展阶段和个性差异的基础上，对子女行为进行适当的限制；他们希望子女能够服从家长的意愿，但也允许子女自由表达他们的想法。此外，权威型父母卷入子女的生活，但他们又给予孩子适当的自主性，并鼓励子女承担一定的社会责任和对自己的行为加以调节。

专制型父母（高控制、低关怀）强调父母对子女的完全控制和子女的绝对服从，对子女的行为和表现有很高的要求，控制严格。他们深信子女应该无条件接受父母所制定的规则 and 标准，希望子女按照自己为其设计的发展蓝图去成长，常替子女做出各种决定和安排，希望对孩子所有行为都加以保护监督，孩子的自由非常有限。同时，这些父母对孩子没有耐心、缺少关爱，不够热情。他们一般不给孩子讲明事情的道理，也不允许子女自由表达他们的想法，常常把家长的意愿强加于子女。他们常常使用惩罚的、专断的和强烈的纪律措施，很少运用言语讨论。因此，他们与子女之间的关系并不平等，是一种“管”与“被管”的关系。

许可型父母（低控制、高关怀）赋予子女热情/养育，温暖而接纳，但对子女成熟的要求/控制很低。他们很少向孩子提出要求，给予子女最大的行动自由，

尊重孩子的个人意愿，让子女尽可能地自我调控活动，甚至采取“听之任之”的态度。许可型父母与子女有一定的沟通和交流，也愿意为子女提供帮助。

Baumrind (1967, 1991) 的研究表明，不同的父母教养方式对子女有明显不同的影响。权威型家庭中的子女具有更强的认知能力、社会能力和独立性，更具有成就定向、更有计划性、更有责任感、更加友好，也更善于与他人合作，表现出高水平的社会控制能力和自信心，并对周围世界做出积极探索，具有自己的见解。专制型家庭中的子女对待学习非常认真，具有中等水平的社会责任感和成就定向，具有较高的自我控制能力，但与权威型家庭的子女相比较，他们的社会认知发展水平和自信水平较低，对压力环境有更强的敌意，且独立性较低，与同伴相处的技能也更差。许可型家庭中的子女的社会能力和认知能力都最差，相对缺乏自我信任、社会责任感和独立性，在认知和社会性发展中缺乏主动性，由于缺乏父母给予的准则和强化，他们的自我控制能力较差，具有较低的成就定向。

2、Steinberg 的类型划分

20 世纪 90 年代，Steinberg (1994) 也提出了父母对青春期子女的教养行为模式，其框架与 Baumrind (1967) 提出的模式基本相同。Steinberg 根据接受/卷入 (acceptance/involvement) 和严格/监督 (strictness/supervision) 这两个基本维度，将父母教养方式划分为四种类型：权威型 (authoritative)、专制型 (authoritarian)、放任型 (neglectful) 和溺爱型 (indulgent)。父母的接受/卷入表现为父母能够满足子女的合理要求，并为子女提供必要的帮助。严格/监督是一个监控和限制性维度，类似于 Baumrind 所说的控制 (control)。

权威型父母表现出对子女有较高的接受/卷入 (acceptance/involvement) 和较强的严格/监督 (strictness/supervision)；专制型父母表现出较低的接受/卷入，但表现出极强的严格/监督；放任型父母在接受/卷入和严格/监督上都表现出低水平；而溺爱型父母则表现出极高的接受/卷入和极弱的严格/监督。

Steinberg 提出的权威型和专制型教养方式的特点与 Baumrind 的基本相同。而放任型的父母极少花费时间与精力与子女一起活动，甚至对子女置之不理；他们对子女的活动和去向知道的很少，对子女在学校或与朋友在一起的经历不感兴趣，很少与子女谈心，在做决策时也很少考虑子女的意见；在子女与社会沟通和社会规则及道德规范培养上极大缺乏努力和作为。溺爱型的父母以高度接受甚至是顺从的方式对待子女，极少对子女行为做出要求，甚至对子女的要求有求必应。

研究者从不同的角度和层面对父母教养方式的基本维度和类型进行了研究，虽然提法有所不同，但相应教养类型的基本内涵是一致的。在现实生活中，各种

类型的父母并不是采用单一的教养维度教育子女,而是结合多种维度实现子女的社会化,因此子女发展将受到父母整个教养行为模式的影响(李丹,1993)。

多数研究都表明,权威型的教养方式更有利于子女的认知和社会性发展,而专制型、放任型和溺爱型的教养方式对子女发展存在着不同程度的消极影响。然而,近期的一些研究(Narling&Steinberg,1993)则提出了某些不同的结论,特别是一些跨文化研究表明,教养方式对儿童青少年发展的影响随着家庭所处的不同社会环境而有所变化(Dornbusch,1987)。

三、父母教养方式个体差异的研究

国外学者从子女特征入手探讨了家庭教养方式的影响因素。Minton&Levine(1971)、Chamberlin(1974)及Lytton(1980)的研究证实,白人中产阶层的父母更多地对子女使用建议和解释,更多地对子女的需求做出应答,且经常提供积极而非否定的反馈;而较低阶层的父母更倾向于使用强制和权力介入,对子女更多加以限制。Martin(1975)发现,子女和父母的性别影响父母对待孩子的方法,与孩子异性别的父母比与孩子同性别的父母对孩子更仁慈、少严厉且更允许孩子自由(引自陈陈,2002)。

张文新(1997)比较了城乡两种文化背景对青少年父母教养方式的影响,结果发现父母的教养方式存在城乡差异,城市青少年的父亲对孩子有更多的情感理解与温暖;城市母亲对孩子的干涉、保护、拒绝否认、惩罚严厉比农村母亲更多。

孟祥红、刘玉良(2004)的研究发现,女大学生在感受父母情感温暖上显著高于男大学生,男大学生在惩罚严厉、过分干涉、过度保护、拒绝否认和偏爱上均显著高于女大学生;来自城市的大学生比来自农村的大学生更多地感受到父亲和母亲的情感温暖,也更多感受到父母的过分干涉、过分保护以及惩罚严厉、拒绝否认。这与方晓义(1998)、阮新(2001)、王志梅(2003)等的研究结果一致。

林国彬等人(1993)和陶沙、林磊(1994)的研究发现,在家庭教育方式的绝大多数维度上,家长对男孩和女孩的教育方式没有差异。而刘金花(1991)、钱铭怡(1996)及张文新(1997)的研究则发现父母对男孩、女孩的教养方式存在差异。造成不同结论的原因主要在于被试的选择问题,林国彬、陶沙等人是以家长为被试,而张文新、钱铭怡等人则以子女本人为被试,子女对父母教养方式的知觉与父母对自己教养方式的报告存在较大的差异(Michaels,1983)。

第三节 成就目标定向与父母教养方式关系的相关研究

关于成就目标定向与父母教养方式之间的关系的直接研究很少,但成就目标定向是成就动机的要素之一,许多研究表明父母教养方式对子女的成就动机有较大的影响,从中可见父母教养方式对成就目标定向的部分影响。

20 世纪 60 年代,哈佛大学教授麦克里兰(D.C.Mcdelland)为了探明成就动机的起源,他对各种文化背景尤其是家庭的教养方式与成就动机的关系进行了大量研究。结果表明,人们成就动机的差异是由儿童时期的不同经历造成的。着重发展成就动机的文化和家庭总是强调发展个人的独立性,鼓励儿童的自由探索;相反,儿童成就动机较低的文化和家庭,总是着重发展儿童的依赖性,给予儿童较多的管束和限制(张兴贵,2000)。

Grolnick, Ryan&Deci (1991)研究了子女对于父母态度和行为的知觉在其学业过程中的作用。结果发现,如果学生把父母的控制知觉为是支持和鼓励自己学习行为,则其学习的内部动机和外部动机均较强烈;如果将父母的控制知觉为是强制其学习,则他们常常表现为具有强烈的外部动机;如果知觉父母对自己的学习缺少控制,缺少关心和卷入,则他们表现为缺乏学习动机。

Patrick W.L.Leung 等人(1998)对父母的三种教养方式(权威型、专制型和放任型)、动机定向(motivation orientation)与学业能力感之间的关系进行了研究。结果表明,权威型父母教养方式通常会导致子女形成内部动机(intrinsic motivation),专制型教养方式会导致外部动机(extrinsic motivation)和缺乏动机(amotivation),放任型教养方式将导致缺乏动机。

北京大学的刘丹关于《家庭社会化因素对学生成就动机的影响》的研究报告指出,母亲独立性训练是影响学生自我取向成就动机的关键因素,母亲成就训练和父亲依赖训练分别对男生、女生的社会取向成就动机有显著影响(梁丽萍,1996)。

Strage,Amy. A (1998)对家庭背景变量与大学生自我调节发展的关系研究发现,权威型的父母和情感卷入的家庭是子女自信水平和积极的自我知觉、掌握目标定向、为将来的准备以及对同学的积极适应等变量的有效预测指标。但该研究没有涉及其它类型的教养方式,也没有涉及其它类型的目标定向。

Alyssa R.Gonzalez (2002)等人从父母教养方式的角度研究了成就目标定向的形成,实验发现,母亲的权威性(maternal authoritativeness)和掌握取向相关,母亲的专制性(maternal authoritarianism)和放纵(permissiveness)和成绩目标定向相关,父母的积极参与与掌握取向反应正相关。

国内学者方平、熊端琴、郭春彦(2003)研究了初一、初二年级学生的父母

教养方式对子女学业成就的影响,结果发现,权威型教养方式有利于子女追求掌握目标,专制型教养方式将导致子女追求成绩目标,放任型教养方式对子女的成绩目标影响不显著,但对其掌握目标却有显著的负向影响。

文献研究表明,关于成就目标定向是否受父母教养方式的影响以及各种教养方式如何影响不同的目标定向的相关研究比较少,在这个层面上做一些尝试是有必要的。

第二章 研究内容及研究方法

第一节 研究内容、研究假设及研究意义

从文献回顾可以看出,已有的研究存在如下空白之处:1)关于成就目标定向的研究较少以大学生为研究对象;2)较少涉及性别、年级、专业、家庭地等个人背景因素与成就目标定向的关系;3)关于成就目标定向形成机制的研究主要集中在学校成就环境,而较少涉及家庭教养环境。基于导言部分的思考和成就目标定向、父母教养方式已有的研究,我们决定尝试对成就目标定向、父母教养方式以及它们之间的关系进行一次实证性的研究和探讨。

一、研究内容

本次研究的目的在于通过定量问卷调查的方式来了解大学生的成就目标定向、父母教养方式以及二者的关系。研究内容主要包括:

- 1、大学生的成就目标定向的基本情况;
- 2、考察在不同个人背景下,如不同性别、年级、专业、家庭所在地的大学生的成就目标定向的差异情况;
- 3、大学生的父母教养方式的基本情况;
- 4、考察在不同个人背景下,如不同性别、家庭所在地的大学生的父母教养方式的差异情况;
- 5、大学生的成就目标定向与父母教养方式的相关性探讨。为了尽量测量出这两个变量之间的净相关关系,本研究将做控制有关干扰变量后其关系的测量。
- 6、大学生父母教养方式对成就目标定向的预测性研究。探讨不同类型的父母教养方式与不同类型的成就目标定向之间具体的相关关系、相关程度及预测作用,并尝试建立其影响关系的基本模型。

二、研究假设

基于已有的研究和理论认识,结合以上研究内容,本研究提出以下理论假设:

假设 1:不同个人背景,如不同性别、年级、专业、家庭所在地的大学生的成就目标定向在掌握目标定向和成绩目标定向两个维度上存在差异。

假设 2:不同个人背景,如不同性别和家庭所在地的大学生感受到的父母教养方式在权威方式、专制方式和放任方式三个维度上存在差异。

假设 3:大学生的成就目标定向与父母教养方式具有较强的相关关系。

假设 4:父母教养方式对大学生的成就目标定向具有影响作用,可能有一定

的预测作用：权威型教养方式会促进子女追求掌握目标（4—1）；专制型教养方式会促使子女追求成绩目标（4—2），阻碍子女追求掌握目标（4—3）；放任型教养方式会阻碍子女追求掌握目标（4—4），可能会促使子女追求成绩目标（4—5）。

三、研究意义

（一）理论意义

1、丰富成就目标定向理论和父母教养方式理论中跨文化研究的内容。成就目标定向理论和父母教养方式理论发展至今，它们的理论架构均已渐趋完善，但是有关这两方面的研究都主要集中在欧美和港台进行，所编制的量表与得出的研究成果也大多是基于西方文化背景下的理论而形成的，这就需要跨文化的研究来验证和补充，使之完善。本研究采用中国学者参考国外文献、结合中国文化背景而编制或修订的成就目标定向量表和父母教养方式量表，完全在中国这样一个文化背景下来考察大学生的成就目标定向和父母教养方式问题，为成就目标定向和父母教养方式的跨文化研究做出一定的贡献。

2、扩大了成就目标定向理论的研究领域。从目前国内外成就目标定向研究的现状来看，关于学生成就目标的研究主要是以中、小学生为研究对象，而对大学生的研究则比较少。本研究将关注大学生的成就目标构成情况及其影响因素，从而弥补这一领域的研究空白。

3、探讨父母教养方式对成就目标定向的影响与预测作用，填补成就目标定向形成机制研究的空白。目前国内外已有的成就目标定向研究主要集中在将成就目标定向这一动机因素作为自变量，探讨其与学生学业成就、学习冒险行为、学习策略选择等动机行为的关系上，而将成就目标定向作为因变量探讨其形成机制和影响因素的研究则相对较少；已有的部分研究也主要是研究课堂教学目标对学生成就目标形成的影响，而很少涉及家庭环境对学生成就目标的影响。本研究将在这方面进行尝试和探索，以补充对成就目标定向形成机制和影响因素的研究。

（二）现实意义

1、通过研究结果反映大学生成就目标定向的基本情况，为大学学校教育提供新的理论工具和启示。根据成就目标定向理论，具有成绩目标定向的学生关注的是学习成绩的好坏，而不是自身能力的培养，这显然不利于大学生的学习素质和能力的培养和提高。而具有掌握目标定向的学生关注的是自身学习能力的培养，面对失败能及时调整自己的学习方法，这有利于大学生培养素质、提高能力。因此，我们要提高大学生的学习素质和能力，就应该了解当前大学生的成就目标状况。本研究通过调查反映大学生成就目标的基本情况，可以为大学教育提供参考和指引，着力于有针对性、有意识地引导及培养大学生树立掌握目标定向的成

就动机，激发其深层学习动机，引导其进行创新性学习；帮助大学生树立正确的能力观，提高自我效能；激发大学生的责任感，从而促进他们在学业和今后的工作中取得更高的成就。

2、本研究旨在通过探讨父母教养方式对大学生成就目标定向的影响作用，以期为广大为人父母者提供新的视角和方法。望子成龙是几乎所有家长的共同愿望，大学生处于教育的高等层次，他们的学业成就在同辈群体中是属于较高的，因此他们的成就目标和父母教养方式对于广大学生的父母来说是具有一定的借鉴意义的。家庭教育是学生成材的重要环节，不同形式的教养方式对于学生的心理健康、社会化水平以及学业成就有着极为重要的影响。大学生是学业上相对较为成功的一个群体，本研究将通过探讨父母教养方式对大学生成就目标的影响，初步了解何种类型的父母教养方式对于子女的成就目标定向有更为积极的影响作用，从而为广大家长提供一定的启示，注意及时调整自己的教养方式，促进子女形成更为科学的成就目标定向。

3、给大学生们提供更多的自我关注、自我评价以及自我反思的机会。通过研究呈现大学生的成就目标情况，让大学生了解自己的成就目标定向，并可以根据实际情况做出及时的调整；促进大学生学会务实，重视学习任务的确立，并使确立的学习任务具有一定的挑战性和深度；充分发掘自身潜力，正确对待外界对自身的评价。这些都将有助于他们在今后的学习与工作中取得更大的成就。同时，在读大学生将来也将为人父母，通过反思自身父母教养方式对成就目标的影响作用，促进其认识和形成合理科学的家庭教养观念。

第二节 研究方法

本研究的主要研究方法为文献法和抽样调查法。首先,在大量阅读国内外相关文献资料的基础上,确定了本研究的研究主题、研究内容和研究假设。随后通过实施抽样调查收集数据并加以处理和分析。

一、研究的总体、样本及抽样设计

本研究的研究对象总体为福建师范大学¹在校就读的本科大学生。但是,由于该校的本科一年级新生均居住在大学城的新校区,而本科四年级的毕业生正在各地进行毕业实习,居住于学校本部的主要为本科二年级和三年级的大学生,因此本研究的调查对象总体确定为居住于学校本部的本科二年级和三年级大学生。

考虑到操作上的方便和客观条件的限制,本研究选取居住在学校本部的所有本科二年级和三年级的大学生为抽样框。由于一部分大学生虽然在学校登记住宿,但因为各种原因(如家在本地、在外租房以及其它个人因素等)不住在学校,因此要准确的计算出实际样本框的大小显得不切实际。最后作者选取的抽样方法为:根据各个宿舍楼管理人员所提供的学生住宿登记名单,采取隔10抽1的方法确定初步的样本名单,然后根据这份名单进入学生宿舍进行调查,如遇到被访不在或拒访则顺延。

抽样方案及问卷设计好后,首先在该校的两座宿舍楼中随机抽取50名大学生进行了试调查,其中男生21人,女生29人;文史类30人,理工类20人;二年级25人,三年级25人;来自城市的24人,来自农村的26人。问卷发放后全部回收,回收率100%。在回收问卷时一一征询了被访者对问卷的意见,包括问卷长度、指导语是否清楚、题项内容的合理性等,并在试调查问卷收集上来后对试调查的数据进行了分析,对问卷的内容和结构进行了修改。

正式问卷调查的时间为2005年3月2日到2005年3月16日。最后问卷的发放与回收情况是:共发放问卷480份,最后回收462份,其中废卷24份,有效问卷438份。问卷的回收率为96%,有效问卷率为95%(样本的具体构成见表2-1)。

最后,作者对回收的有效问卷进行编码与数据录入,用SPSS11.0统计软件包对数据进行处理与分析,所使用的主要分析方法有频数分析、一元方差分析、相关分析、净相关分析与多元线性回归分析。

¹ 即本文副标题中的F大学。该校原为师范类高校,近几年不断健全和加强学科建设,已经建成为一所学科体系较为完备的综合性大学。

表 2-1 样本基本情况构成一览表

变量名称	特征	人数	百分比 (%)
性别	男	222	50.7
	女	216	49.3
	合计	438	100.0
专业	文史类	236	53.9
	理工类	202	46.1
	合计	438	100.0
年级	本科二年级	212	48.4
	本科三年级	226	51.6
	合计	438	100
家庭所在地	城市	256	58.4
	农村	182	41.6
	合计	438	100.0
年龄	18	14	3.2
	19	32	7.3
	20	126	28.8
	21	124	28.3
	22	116	26.5
	23	26	5.9
	合计	438	100.0

第三节 研究工具

本研究采用问卷调查法开展数据收集活动。采用问卷法主要基于以下两个考虑：一是由于本研究的对象是大学生，具有较高的认知水平和道德素养，因此能够相对保证问卷的作答质量和数据的真实性；二是由于问卷资料比较适合进行定量分析和研究，从而能够得到一些具有一定普遍意义的结果。

一、量表的选用与修订

本研究的问卷共分为三大部分：第一部分为个人背景资料，第二部分为成就目标定向问卷，第三部分为父母教养方式问卷。

个人背景资料部分主要了解被调查者的性别、年龄、年级、专业、家庭所在地等。

成就目标定向和父母教养方式情况的资料收集主要通过量表完成。

1、成就目标定向量表

本研究所使用的成就目标定向量表为 Button & Mathieu (1996) 编制、徐方忠等人修订的成就目标定向量表。

Button & Mathieu 在总结以往研究的基础上编制了一个通用性较强的掌握目标定向和成绩目标定向的测量问卷，适合于青少年、成人被试，具有较好的信、效度，此问卷在近来的一些研究中被应用，使研究结果之间有了一定的可比性。浙江大学心理学系的徐方忠、朱祖祥和林芝 (2000) 对 Button 所编制的问卷进行了修订。

Button 所编问卷的理论构思是，成就目标定向是一个较为稳定的结构，掌握目标和成绩目标既不互相排斥，也不互相矛盾；两类目标定向是相互独立的两维结构。Button 的研究支持了这种构思。徐方忠等人根据 Button 的 16 题项的问卷，按原意直译成中文，然后根据中文的表达要求作适当修改。16 个题项被分为掌握目标定向和成绩目标定向各 8 个题项，采用 7 点量表的计分形式（“完全不同意”：1 分；“比较不同意”：2 分；“有点不同意”：3 分；“不确定”：4 分；“有点同意”：5 分；“比较同意”：6 分；“完全同意”：7 分）。

徐方忠等人对 Button 的问卷进行了修订：根据 Button 理论构思对问卷的题项及问卷结构进行分析，根据相关分析和主成分分析的结果发现原问卷中，掌握目标定向的第 5 题“当我做某项具有相当难度的任务时，我会尽力去做”在成绩目标定向主成分上有较高的负荷 (为 0.25)，而第 8 题“当解决问题遇到困难时，我喜欢尝试不同的方法以找到有效的方法”与成绩目标定向分量表分相关较高

($r=0.22$, $P<0.05$); 成绩目标定向的第 4 题“他人关于我能否做好某事的意见, 对我来说是重要的”、第 6 题“在我尝试做某事之前, 我希望有相当的信心自己能做好它”与掌握目标定向分量表分相关较高($r=0.21$, $P<0.05$), 且在问卷的掌握目标定向主成分上有较高的负荷(在 0.24 以上)。这些题项影响了汉化版问卷的结构, 故删除原问卷中掌握目标定向的第 5、8 题和成绩目标定向的第 4、6 题, 保留其余的 12 个题项, 组成修订后的问卷, 其中奇数项为成绩目标定向项目, 偶数项为掌握目标定向项目。

修订后的 Button 问卷, 每个题项与所属的目标定向分量表均具有显著的相关, 分量表内部项目之间相关也比较明显; 两类目标定向分量表之间几乎没有相关性。问卷的结构较好, 符合 Button 的理论构思。问卷的信度采用 Cronbach α 系数作为信度指标, 其中掌握目标定向分量表的系数值为 0.75, 成绩目标定向分量表的系数值为 0.66。整个问卷的再测信度为 0.84, 掌握目标定向分量表的再测信度为 0.82; 成绩目标定向分量表的再测信度为 0.80; 信度系数都比较高。因素分析的结果显示, 抽取的两个主成分与问卷的原结构相符合, 这两个成分可以解释 55% 的总变异。

修订后的 Button 问卷符合 Button 的理论假设, 具有良好的信度和效度, 且问卷项目通用性较广, 可以在实际中应用。

2、父母教养方式量表

本研究所使用父母教养方式量表为首都师范大学方平、熊端琴、郭春彦(2003)编制的父母教养方式量表的修订。该量表的题目涉及父母对子女学习方面的态度和行为。为了保持维度的单一性, 本研究的父母教养方式测试题只涉及到父母对于子女学业方面的态度和方式, 而未考虑生活上的情况, 因此只选用了三种教养类型, 主要考察三种父母教养方式(权威型、专制型和放任型)。

父母教养方式量表是让被试通过回忆来评价自己感受到的父母教养方式, 因此可以适用于任何一位为人子女的人。但是年龄是一个应该考虑的因素: 年龄过小的被试可能对父母的评价存在偏颇, 缺乏客观性; 而年龄过大回忆起来又缺乏准确性。研究发现, 青中年的被试对量表的回答较为客观、稳定。因此该测试适用于大学生群体。

方平等人编制的量表的测试题目包括两部分: 一部分来自 Partrick W.L.Leung 等人(1998)的研究(把其中的题目翻译成中文, 使之符合中国学生的阅读习惯和理解特点); 另一部分是根据各种父母教养方式的内涵而自编的题目。共 22 个题项, 其中权威方式 7 题、专制方式 8 题、放任方式 7 题。该量表的内部一致性系数范围是 0.6676—0.7592, 具有良好的信度和结构效度。

本研究首先使用方平等编制的父母教养方式量表进行了试调查,随机抽取福建师范大学的 50 名本科大学生进行测试,对统计结果的研究发现:权威方式的第 4 题在放任方式主成分上有较高的负荷(为 0.425),专制方式的第 5 题、第 6 题在权威方式主成分上有较高的负荷(分别为 0.408 和 0.270),放任方式的第 7 题在权威方式主成分上有较高的负荷(为 0.325)。这些项目影响了量表的结构,故删除原问卷中权威型教养方式的第 4 题、专制型教养方式的第 5 和第 6 题、放任型教养方式的第 7 题,保留其余的 18 个题项,组成修订后的问卷。修订后的父母教养方式量表包括权威方式(1、4、7、11、12、14)、专制方式(2、6、8、9、16、18)、放任方式(3、5、10、13、15、17)各 6 个题项,共 18 个项目,采用 5 点量表的计分形式(“完全不同意”:1 分;“基本不同意”:2 分;“不确定”:3 分;“基本同意”:4 分;“完全同意”:5 分)。

使用以上量表组成的问卷进行调查以收集数据资料,本研究涉及的主要变量见表 2-2:

表 2-2 本研究主要变量一览表

变量名称	变量类型	备注
性别	二分变量	在回归分析中重新赋值为定距变量: 女=0, 男=1
年级	定序变量	在回归分析中重新赋值为定距变量: 本科二年级=0, 本科三年级=1
专业	定类变量	在回归分析中重新赋值为定距变量: 理工类=0, 文史类=1
家庭所在地	定类变量	在回归分析中重新赋值为定距变量: 农村=0, 城市=1
掌握目标定向得分	定距变量	分值范围为 1~7
成绩目标定向得分	定距变量	分值范围为 1~7
权威型教养方式得分	定距变量	分值范围为 1~5
专制型教养方式得分	定距变量	分值范围为 1~5
放任型教养方式得分	定距变量	分值范围为 1~5

二、研究量表的信度与效度检验

1、量表的信度检验

正式施测后,通过对所收集的调查数据的统计分析,我们采用内部一致性系

数 Cronbach α 系数作为信度指标考察各量表及其分量表的信度, 结果见表 2-3 所示:

表 2-3: 各量表及其分量表的信度系数

量表	项目数	内部一致性系数 (α)
掌握目标定向分量表	6	0.8020
成绩目标定向分量表	6	0.7965
成就目标定向总量表	12	0.7680
权威型教养方式分量表	6	0.7954
专制型教养方式分量表	6	0.7736
放任型教养方式分量表	6	0.7580
父母教养方式总量表	18	0.7079

从上表可知, 本研究所用的量表的信度系数均在 0.70 以上, 对于自陈量表而言, 这些信度系数均是可以接受的, 因此本研究所用的测量工具具有较高的可靠性。

2、量表的结构效度检验

对修订后的问卷做因素分析, 用主成分分析法, 并以 Varimax 进行旋转, 结果见表 2-4 和表 2-5。

表 2-4: 成就目标定向量表因素分析结果

	主成分 1	主成分 2
MG4	0.810	
MG6	0.787	
MG3	0.783	
MG5	0.762	
MG1	0.596	
MG2	0.544	
PG4		0.753
PG6		0.728
PG2		0.710
PG3		0.699
PG1		0.664
PG5		0.657

注: 掌握目标定向的题项代号从 MG1 至 MG6,
成绩目标定向的题项代号从 PG1 至 PG6。

对成就目标定向量表的因素分析结果（表 2-4）显示，抽取的两个主成分与问卷的原结构相符合，这两个主成分共可以解释成就目标定向 51.39% 的总变异。各个题目在相应分量表上具有较大的因素负荷值（为 0.544-0.810），说明这些题目对各分量表具有一定贡献。因此，成就目标定向量表具有较好的结构效度。

表 2-5：父母教养方式量表因素分析结果

	主成分 1	主成分 2	主成分 3
权 5	0.728		
权 2	0.723		
权 1	0.717		
权 4	0.710		
权 6	0.600		
权 3	0.557		
专 3		0.759	
专 4		0.757	
专 2		0.756	
专 1		0.752	
专 5		0.521	
专 6		0.485	
放 5			0.766
放 6			0.728
放 4			0.666
放 2			0.587
放 3			0.583
放 1			0.558

注：权威型教养方式的题项代号从权 1 至权 6，专制型教养方式的题项代号从专 1 至专 6，放任型教养方式的题项代号从放 1 至放 6。

对父母教养方式量表的因素分析结果（表 2-5）显示，抽取的三个主成分与问卷的原结构相符合，这三个主成分共可以解释 50.73% 的总变异。各个题目在相应分量表上具有较大的因素负荷值（为 0.485-0.766），说明这些题目对各分量表具有一定贡献。因此，父母教养方式量表也具有较好的结构效度。

综上所述，本研究所使用的成就目标定向量表和父母教养方式量表均具有较好的信度和效度。

第三章 大学生成就目标定向的基本情况

本次调查对成就目标定向的测量使用的是 Button & Mathieu 编制、徐方忠等人修订的成就目标定向量表。Button 所编问卷的理论构思是,成就目标定向是一个较为稳定的结构,掌握目标和成绩目标既不互相排斥,也不互相矛盾;两类目标定向是相互独立的两维结构。量表中共有 12 个项目,包含掌握目标定向和成就目标定向题项各 6 个,采用 7 点量表的计分形式(“完全不同意”:1 分——“完全同意”:7 分),分别对掌握目标定向和成绩目标定向各题项的得分进行加总后除以各自的题项数,得到掌握目标定向和成绩目标定向的得分。

第一节 大学生成就目标定向的总体情况

首先,我们对大学生在掌握目标定向和成绩目标定向两个维度上的得分情况进行比较与分析,以便先从总体上把握大学生成就目标定向的基本情况。

表 3-1 大学生成就目标定向的总体情况

	样本数	最小值	最大值	总和	均值	标准差
掌握目标定向	438	2.000	7.000	2671.666	6.010	0.865
成绩目标定向	438	1.833	7.000	2076.001	4.740	1.241

从表 3-1 的数据可以初步看出大学生的成就目标定向的总体情况。在成就目标定向的两个维度上,大学生的掌握目标定向要高于成绩目标定向($6.010 > 4.740$)。这说明总体而言,大学生在学习过程中更为重视对学习任务本身的理解和掌握,更加看重自己在学习中的进步以及自身能力的培养和提高,敢于面对挑战性任务以及学习中遇到的种种困难。

大学生更倾向于掌握目标定向有利于他们在学习中提高自己的能力,这样的目标定向结构得益于我国大力提倡素质教育和高校的教学改革。进入新世纪后,科学技术突飞猛进,社会发展日新月异,高素质的人才资源成为推动社会进步的重要力量。为了适应新的发展需要,我国大力提倡素质教育,改变传统的应试教育模式,提倡把学习过程当作创造性劳动过程,通过学习提高个人发现、吸收新知识、新信息和提出新问题的能力;在学习中学习者关注的不只是结果,更关注学习的过程,不只满足于现成的答案或结果,而要对所学内容展开独立思考,进行多向思维,从多角度认识并善于整合。在这种指导思想下,学校、家庭乃至全社会的教育理念发生了深刻的变化,在很大程度上改变了以往一味重视学习成

绩、将分数视为学生的命根的观念，而更加重视学生综合素质和能力的提高。

大学学科教学与学习对学生的价值观、人生意义及社会责任感有重要影响，进而影响其成就目标定向的形成。与全社会的教育理念转变相适应，许多高校进行了较为深入的教学改革和校风、学风建设。教师们树立起现代教育观，将知识学习与态度学习视为同等重要的任务，在教学中结合学科或专业研究的发展，重视培养学生的责任意识，支持学生自由选择和自主决定，鼓励开展研究性学习。高校这种教与学的氛围为大学生的掌握目标定向的确立、深层学习动机的激发创造了良好的环境。因此，在社会大环境和学校小环境的共同作用下，大学生在学习过程中并不只是盯着自己的考试成绩，而更为重视对知识的理解和掌握，更加追求掌握目标。

了解了大学生成就目标定向的总体情况之后，我们将具体研究在不同个人背景，如不同性别、年级、专业和家庭所在地下，大学生成就目标定向的情况。

第二节 大学生成就目标定向的性别差异

为了研究大学生的成就目标定向是否存在性别差异，我们对不同性别大学生的掌握目标定向和成绩目标定向的得分进行一元方差分析。

表 3-2：不同性别的大学生的成就目标定向比较

性别	掌握目标定向		成绩目标定向	
	均值	标准差	均值	标准差
男 (222) *	6.213	0.798	4.592	1.305
女 (216)	5.983	0.916	4.892	1.155
Total (438)	6.100	0.865	4.740	1.241
F=7.879, df=1, Sig.=0.005			F=6.491, df=1, Sig.=0.011	

*带括号的数字表示相应的样本个数。

从表 3-2 的数据可以看出，总体而言，男女大学生的掌握目标定向平均分都高于成绩目标定向平均分：男生：6.213>4.592，女生：5.983>4.892。在掌握目标定向维度上，一元方差分析的结果显示两个性别群体间有显著性差异；对两个群体的均值分析结果表明，男大学生的掌握目标定向平均分明显高于女大学生的平均分（6.213_男>5.983_女，F=7.879，Sig.=0.005<0.01）。在成绩目标定向维度上，一元方差分析的结果显示两个性别群体间有显著性差异；对两个群体的均值分析结果表明，女大学生的成绩目标定向平均分明显高于男大学生的成绩目标定向

向平均分 ($4.892_{女} > 4.592_{男}$, $F=6.491$, $Sig.=0.011 < 0.05$)。

由此可见,不论是男性还是女性的大学生,在成就目标定向上都更倾向于掌握目标定向。男大学生比女大学生有着更为显著的掌握目标定向,而女大学生比男大学生有着更为显著的成绩目标定向。也就是说男大学生比女大学生更为注重对学习任务的掌握,更为看重自身能力的培养;而女大学生则比男大学生更为看重学习成绩,更在乎他人的评价。这与张亚玲等人(1999)、梁宇颂、李进宏(2000)的研究结果是一致的。

大学生成就目标定向的性别差异显著可能是由于大学中男生与女生对自身学习能力的评价标准不同而导致的。进入大学后,男生更为注重自身知识面的拓宽、活动能力的提高以及各方面能力的培养,因此男生在对自身学习能力进行评价时,能够更客观、更全面地看待自己的学习过程与结果,更全面地评价自己。而女生进入大学后,仍然比较关注学习成绩,比较在乎他人对自身学习的评价。首都师范大学的张亚玲、杨善禄(1999)在对中学生的学习动机与学习策略的关系进行研究时发现,女生随着年龄的增加,更在乎他人对自己学习成绩的评价。因此,女大学生在对自身的学习能力进行评价时,或多或少会受到他人对自身学习评价的好坏以及自身学习成绩高低等因素的影响,这可能导致女大学生的学习能力自我效能感普遍比男大学生低(梁宇颂,李进宏,2003),因而成绩目标定向明显高于男生。

更进一步来看,产生这种差异有其深层的社会原因,与社会文化对男女两性的评价标准紧密相关。社会文化要求男女两性按照适于性别身份的行为准则行为,传统观念和社会刻板印象普遍把诸如主动性、独立性、竞争意识等看作是男性化的品质,对男性有更高的成就期望,鼓励男性取得成功,而鼓励女性与人交往,注重人际关系。因而男性具有更为强烈的主体意识,能站在更高处审视自己,对所从事的任务比女性更专注、持久,而女性个性上带有更多的依附性和软弱性;男性的动机主要指向所从事的活动领域,女性的动机则指向人际关系领域;男性的努力多由对任务本身固有的兴趣所驱动,而女性则多由使他人高兴的欲望所驱动。在这样的个性心理差别的影响下,女生比男生更容易受到外在因素的影响,因而女生的成绩目标定向高于男生,而男生的掌握目标定向高于女生。

第三节 大学生成就目标定向的专业差异

为了研究大学生的成就目标定向是否存在专业差异,我们对不同专业大学生的掌握目标定向和成绩目标定向的得分进行一元方差分析。

从表 3-3 可以看出,总体而言,文史类和理工类大学生的掌握目标定向平均

分都高于成绩目标定向平均分：文史类：5.993>4.787，理工类：6.224>4.685。在掌握目标定向维度上，一元方差分析的结果显示两个专业群体间有显著性差异；对两个群体的均值分析结果表明，理工类大学生的掌握目标定向平均分明显高于文史类大学生的平均分（6.224_{理工类}>5.993_{文史类}， $F=7.922$ ， $\text{Sig.}=0.005<0.01$ ）。在成绩目标定向维度上，文史类大学生的成绩目标定向平均分略微高于理工类大学生的平均分，但这种差异未达到显著水平（4.787_{文史类}>4.685_{理工类}， $F=0.733$ ， $\text{Sig.}=0.392$ ）。

表 3-3：不同专业类别的大学生的成就目标定向比较

专业类别	掌握目标定向		成绩目标定向	
	均值	标准差	均值	标准差
文史类 (236) *	5.993	0.954	4.787	1.218
理工类 (202)	6.224	0.730	4.685	1.269
Total (438)	6.100	0.865	4.740	1.241
		$F=7.922$ ， $df=1$ ， $\text{Sig.}=0.005$		$F=0.733$ ， $df=1$ ， $\text{Sig.}=0.392$

*带括号的数字表示相应的样本个数。

由此可见，不论是文史类还是理工类的大学生，在成就目标定向上都更倾向于掌握目标定向。理工类大学生比文史类大学生有着更为显著的掌握目标定向，也就是说理工类大学生比文史类大学生更为注重对学习任务的掌握，更为看重自身能力的培养。而文史类大学生则可能比理工类大学生更为看重学习成绩和他人评价。

文、理科大学生的掌握目标定向差异的原因可能在于文理科的学科性质、思维方式和学习方法的不同。理工科学习要求学生具有较强的逻辑思维能力，能够创造性地解决问题；而且在日常学习中需要通过做练习、实验等方式强化学习，对学生学习水平的反馈也比较多，这些都有利于激发和促进理工科大学生的掌握目标定向。而文史科的学习则更多地依赖于机械记忆、形象思维，对学生学习能力的挑战性比理工科弱，而且日常学习中较少做练习、实验，实践活动比较少，平时的学习对掌握目标定向的激发较少（范玉宝，2003）。

此外，当前社会仍在一定程度上存在“重理轻文”的现象，从高考录取到大学毕业求职就业，理工类大学生都比文史类大学生得到更多的社会认可。有更多、更好的机会实现自我价值。因此，有关研究表明文理科学学生的个性存在一些差异，文科生易于不安、忧虑，不能充分发挥潜能（张智勇、罗珊红，1998）。这些也在一定程度上影响着不同专业大学生的成就目标定向。

第四节 大学生成就目标定向的年级差异

为了研究大学生的成就目标定向是否存在年级差异,我们对不同年级的大学生的掌握目标定向和成绩目标定向的得分进行一元方差分析。

表 3-4: 不同年级的大学生的成就目标定向比较

年级	掌握目标定向		成绩目标定向	
	均值	标准差	均值	标准差
本科二年级 (212) *	6.190	0.772	4.734	1.148
本科三年级 (226)	6.015	0.937	4.745	1.326
Total (438)	6.100	0.865	4.740	1.241
F=4.542, df=1, Sig.=0.034 F=0.008, df=1, Sig.=0.929				

*带括号的数字表示相应的样本个数。

从表 3-4 可以看出,总体而言,本科二年级和三年级大学生的掌握目标定向平均分都高于成绩目标定向平均分:二年级:6.190>4.734,三年级:6.015>4.745。在掌握目标定向维度上,一元方差分析的结果显示两个年级间有显著性差异;对两个年级的均值分析结果表明,二年级大学生的掌握目标定向平均分明显高于三年级大学生的平均分(6.190_{二年级}>6.015_{三年级}, F=4.542, Sig.=0.034<0.05)。在成绩目标定向维度上,三年级大学生的成绩目标定向平均分略微高于二年级大学生的平均分,但这种差异未达到显著水平(4.745_{三年级}>4.734_{二年级}, F=0.008, Sig.=0.929)。

由此可见,不论是本科二年级还是三年级的大学生,在成就目标定向上都更倾向于掌握目标定向。二年级大学生比三年级大学生有着更为显著的掌握目标定向,也就是说二年级大学生比三年级大学生更为注重对学习任务的掌握,更为看重自身能力的培养。这与梁宇颂、李进宏(2003)的研究有相一致的地方,他们的研究表明随着年级的升高,大学生在掌握目标定向上呈现出逐渐增强又逐渐减弱的发展特点,其中二年级的平均分最高,三年级的平均分低于二年级,四年级的平均分最低。

掌握目标定向的年级差异可能与不同年级大学生对大学学习的看法不同有关。大学的教学模式与中学相比有很大的不同:中学中考试频繁而且每次考试都要进行成绩排名,因此学生十分重视考试成绩的高低;而进入大学后,一般只在每个学期末进行课程的期末考试,而且一般不会对学习成绩进行排名。因此,经过一年的大学生活后,二年级的大学生并不再象中学生那么看重学习成绩的高低

了,而更为看重是否学到了新知识,自己是否比过去有所进步。而且随着大学生的心理发展日趋成熟,抽象逻辑思维逐渐占主导地位,其自我意识中也出现了强烈的“成人感”和“独立感”,同时也受到大学注重素质教育导向的影响,大学生逐渐意识到不应当仅仅从学习成绩这单一的方面来评价自己的能力,而应当全面、客观地评价自己(梁宇颂、李进宏,2003)。因此,二年级的大学生比较关注自己的学习素质及能力的培养,表现出较强的掌握目标定向。

而到了大学三年级,即将进入毕业班的大学生面临就业或继续升学深造的压力。当前的就业形势日趋严峻,在人才市场中求职,很多用人单位要参考大学生在校期间的学业成绩,因此优秀的学习成绩成为大学生求职的重要筹码之一。而那些希望考研或出国深造的大学生则可能更为重视学习成绩,因为只有学习成绩优秀,才可能获得更多的机会或更大的把握考取研究生或获得国外学校的录取。因此,三年级大学生的掌握目标定向有降低的趋势,而成绩目标定向略有上升。

第五节 大学生成就目标定向的城乡差异

为了研究大学生的成就目标定向是否存在城乡差异,我们对家庭所在地不同的大学生的掌握目标定向和成绩目标定向的得分进行一元方差分析。

表 3-5: 城乡大学生成就目标定向的均值比较

家庭所在地	掌握目标定向		成绩目标定向	
	均值	标准差	均值	标准差
城市 (256) *	6.078	0.844	4.910	1.252
农村 (182)	6.130	0.894	4.500	1.190
Total (438)	6.100	0.865	4.740	1.241
F=0.383, df=1, Sig.=0.536		F=11.902, df=1, Sig.=0.001		

*带括号的数字表示相应的样本个数。

从表 3-5 可以看出,总体而言,来自城市和来自农村的大学生的掌握目标定向平均分都高于成绩目标定向平均分:城市: $6.078 > 4.910$, 农村: $6.130 > 4.500$ 。在成绩目标定向维度上,一元方差分析的结果显示两个群体间有显著性差异;对两个群体的均值分析结果表明,来自城市的大学生的成绩目标定向平均分明显高于来自农村大学生的平均分 ($4.910_{\text{城市}} > 4.500_{\text{农村}}$, $F=11.902$, $\text{Sig.}=0.001 < 0.01$)。在掌握目标定向维度上,来自农村的大学生的掌握目标定向平均分略微高于来自城市大学生的平均分,但这种差异未达到显著水平 ($6.130_{\text{农村}} > 6.078_{\text{城市}}$, $F=0.383$,

Sig. =0.536)。

由此可见,不论是来自城市还是来自农村的大学生,在成就目标定向上都更倾向于掌握目标定向。来自城市的大学生比来自农村的大学生有着更为显著的成绩目标定向,也就是说来自城市的大学生比来自农村的大学生更为看重学习成绩,更为重视他人的评价。

大学生成绩目标定向的城乡差异可能是因为城乡中小学不同的升学压力造成的。我国城乡教育资源差异较大,城市里中小学众多,且因为教学水平和质量的不同被划分为重点校和非重点校,而考试成绩是分流学生的重要依据,因此为了能够进入重点校学习,城市学生必须努力在考试中取得高分,因此他们对学习成绩十分重视甚至视为了命根。而农村的教育资源比较少而单一,中小学的入学竞争并不象城市那么激烈,而且农村的生活环境使得生存技能的习得和掌握显得尤为重要,因此农村学生并不十分注重学习成绩的高低,而更为注重对知识和学习任务的理解和掌握。

从本章的研究结果可以看出,在不同个人背景,如不同性别、年级、专业、家庭所在地的大学生的成就目标定向在掌握目标定向和成绩目标定向两个维度上存在一定程度的差异,这在一定程度上验证了研究假设 1。

第四章 大学生父母教养方式的基本情况

本次调查对父母教养方式的测量使用的是首都师范大学方平、熊端琴、郭春彦(2003)编制的父母教养方式量表的修订量表。该量表的题项涉及父母对子女学习方面的态度和行为,包括三种类型的父母教养方式(权威型、专制型和放任型)。修订后的父母教养方式量表共18个题项,包括权威方式、专制方式、放任方式各6个题项,采用5点量表的计分形式(“完全不同意”:1分——“完全同意”:5分)。分别对权威方式、专制方式和放任方式各题项的得分进行加总后除以各自的题项数,得到权威方式、专制方式和放任方式的得分。

第一节 大学生父母教养方式的总体情况

首先,我们对大学生感受到的父母教养方式在权威方式、专制方式和放任方式三个维度上的得分情况进行比较与分析,以便先从总体上把握大学生父母教养方式的基本情况。

表 4-1 大学生父母教养方式的总体情况

	样本数	最小值	最大值	总和	均值	标准差
权威型教养方式	438	1.000	5.000	1513.000	3.454	0.844
专制型教养方式	438	1.000	5.000	1104.667	2.522	0.852
放任型教养方式	438	1.000	4.500	994.667	2.271	0.801

从表4-1中的数据可以看出,在父母教养方式的三个维度上,大学生感受到的权威型父母教养方式得分最高,专制型教养方式得分其次,放任型教养方式得分最低($3.454 > 2.522 > 2.271$)。这说明大学生感受到的父母教养方式中,以权威型教养方式为主,专制型其次,放任型教养方式再次。

了解了大学生感受到的父母教养方式的总体情况之后,我们将以已有研究成果为参考,选取特定的变量,具体研究在不同个人背景,如不同性别和家庭所在地,大学生感受到的父母教养方式的有何差异。

第二节 大学生父母教养方式的性别差异

为了研究大学生的父母教养方式是否存在性别差异,我们对不同性别大学生的父母教养方式的得分进行一元方差分析。

表 4-2: 不同性别的大学生的父母教养方式比较

性别	权威方式		专制方式		放任方式	
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
男 (222) *	3.548	0.844	2.683	0.852	2.200	0.744
女 (216)	3.358	0.835	2.356	0.821	2.344	0.850
Total (438)	3.454	0.844	2.522	0.852	2.271	0.801
F=5.612, df=1,		F=16.683, df=1,		F=3.585, df=1,		
Sig.=0.018		Sig.=0.000		Sig.=0.059		

*带括号的数字表示相应的样本个数。

从表 4-2 的数据可以看出, 总体而言, 男、女大学生感受到的父母教养方式平均分均表现出“权威方式>专制方式>放任方式”的特征: 男生: $3.548 > 2.683 > 2.200$, 女生: $3.358 > 2.356 > 2.344$ 。在权威型教养方式维度上, 一元方差分析的结果显示两个性别群体间有显著性差异; 对两个群体的均值分析结果表明, 男大学生感受到的权威型父母教养方式的平均分明显高于女大学生的平均分 ($3.548_{\text{男生}} > 3.358_{\text{女生}}$, $F=5.612$, $\text{Sig.}=0.018 < 0.05$)。在专制型教养方式维度上, 一元方差分析的结果显示两个性别群体间也有显著性差异; 对两个群体的均值分析结果表明, 男大学生感受到的专制型父母教养方式的平均分明显高于女大学生的平均分 ($2.683_{\text{男生}} > 2.356_{\text{女生}}$, $F=16.683$, $\text{Sig.}=0.000 < 0.001$)。在放任型教养方式维度上, 一元方差分析的结果显示两个性别群体间有着较为显著的差异; 对两个群体的均值分析结果表明, 女大学生感受到的放任型父母教养方式的平均分高于男大学生的平均分 ($2.344_{\text{女生}} > 2.200_{\text{男生}}$, $F=3.585$, $\text{Sig.}=0.059 < 0.1$)。

研究结果表明, 男大学生比女大学生更多地感受到父母权威型和专制型的教养方式, 而女大学生比男大学生更多地感受到父母放任型的教养方式。这与以往的研究成果有一致之处, 亦有不一致之处。王志梅 (2003) 对 416 名初中生的父母教养方式的调查研究表明, 男女初中生感受到的父母教养方式存在较大差异, 初中男生更多地感受到消极的父母教养方式, 即更多地感受到父母的惩罚严厉和母亲的过分干涉与过分保护。而孟祥红、刘玉良 (2002) 和阮新 (2001) 的研究均发现, 男大学生感受到的父亲和母亲的惩罚严厉、过分干涉、过分保护、拒绝否认都高于女大学生, 女大学生感受到的情感温暖与理解高于男大学生。

可见, 各项研究均表明男大学生感受到来自父母的专制型教养方式比女大学生强烈。这种差异与男女生的不同性格特点有关。一般而言, 男生比女生更好动、调皮、不服管教, 也更具反抗性、更要求独立和自主。因此在成长过程中, 男生更容易产生一些违反父母规定和家庭规则的事情和行为, 更容易引起父母的负性

反应,对他们的惩罚严厉、过分干涉或过分保护就比较多;而女生大多较为内向、文静、服从性强,较听从父母的意见,她们出现违规的事情和行为的可能性比男生小,因此引起父母负性反应的可能也相应减少。这是造成男女大学生对父母教养方式感受存在较大差异的原因之一。

此外,本研究表明男大学生比女大学生更多地感受到父母的权威型教养方式。这可能是因为父母对男女生不同的期望造成的。大部分父母认为男生比女生能力强、可塑性大,对男生寄予了更高的希望,因此在对男生的教养过程中更为注意培养男生的独立性、自主性、自信心和自尊意识,注重锻炼男生独立解决问题的能力,因而教养方式更具有权威型的特点。而父母倾向于认为女生更为软弱和依赖,因此并未注重培养女生独立性、自主性,有些父母甚至对女生并不寄予什么期望,不施以更多的管教,而采取放任自流的态度。因此女大学生比男大学生更多地感受到放任型的教养方式,而男大学生更多感受到权威型的教养方式。

第三节 大学生父母教养方式的城乡差异

为了研究大学生的父母教养方式是否存在城乡差异,我们对家庭所在地不同的大学生的父母教养方式的得分进行一元方差分析。

表 4-3: 城乡大学生父母教养方式的均值比较

家庭所在地	权威方式		专制方式		放任方式	
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
城市 (256) *	3.636	0.801	2.680	0.893	2.220	0.810
农村 (182)	3.339	0.890	2.300	0.737	2.342	0.784
Total (438)	3.454	0.844	2.522	0.852	2.271	0.801
	F=5.902, df=1,		F=22.115, df=1,		F=2.497, df=1,	
	Sig.=0.016		Sig.=0.000		Sig.=0.115	

*带括号的数字表示相应的样本个数。

从表 4-3 的数据可以看出,来自城市的大学生感受到的父母教养方式平均分表现出“权威方式>专制方式>放任方式”的特征: $3.636 > 2.680 > 2.220$,而来自农村的大学生感受到的父母教养方式平均分则表现出“权威方式>放任方式>专制方式”的特征: $3.339 > 2.342 > 2.300$ 。在权威型教养方式维度上,一元方差分析的结果显示两个群体间有显著性差异;对两个群体的均值分析结果表明,来自城市的大学生感受到的权威型父母教养方式平均分高于来自农村的大学生的平均

分(3.636_{城市}>3.339_{农村}, $F=5.902$, $\text{Sig.}=0.016<0.05$)。在专制型教养方式维度上,一元方差分析的结果显示两个群体间也有显著性差异;对两个群体的均值分析结果表明,来自城市的大学生感受到的专制型父母教养方式的平均分明显高于来自农村的大学生的平均分(2.680_{城市}>2.300_{农村}, $F=22.115$, $\text{Sig.}=0.000<0.001$)。在放任型教养方式维度上,来自农村的大学生的平均分略微高于来自城市的大学生(2.342_{农村}>2.220_{城市}),但是这种差异未达到显著水平。

研究表明来自城市的大学生比来自农村的大学生更多地感受到父母权威型和专制型的教养方式。这与以往的研究是一致的。丁瑜(1985, 1986)对初中生父母教养方式的研究表明,城乡父母教养方式存在显著差异,城市父母在民主、关心过度和限制约束等维度上的得分均明显高于农村父母(鲁洁, 2001)。阮新(2001)的研究也表明,来自城市的大学生感受到的情感温暖与理解多于来自农村的大学生,但同时他们也更多地感受到父亲的拒绝否认、过度干涉和过度保护。

我们认为,当前城乡父母在文化程度、工作性质、经济收入上的差异是导致城乡大学生感受到的父母教养方式存在差异的主要原因。由于城乡经济、社会、文化发展水平的差距,城市家庭的父母的文化程度普遍高于农村家庭的父母,因此城市的父母更容易接触和接受较为科学、开明、民主的教育观念,也更有知识水平和经济能力对子女的学习进行较好的管理和指导;对子女的教育相对更自觉、更科学,其精力、情感和物质的投入也更大。因而在家庭教育中,城市的父母比农村的父母更富有教育的权威性,子女感受到的温暖理解也就更多,教养方式更多地体现权威型的特点。

而另一方面,城市的父母由于文化水平和教育权威性相对较高,却又容易导致对子女的“过度教育”、“过度关心”、过高期望以及过分制约的教养方式。表现在父母对子女的操心过多、管教过多、监督过多、给予的物质和心理的照顾过多,尤其是对子女的学业要求过多,甚至超过了子女所能承受的程度,给子女造成了过大的压力,抑制了他们的独立性和完整个性。因此在教养方式上,城市的父母比农村的父母体现出了更多的专制型特点。

而农村的父母由于其文化水平以及时间、精力上的限制,主要忙于养家糊口或操持家务,很少学习教养子女的知识,也很少花费时间和精力与子女交流,因此子女较少甚至无法感受到父母的情感温暖与理解,也无法接受来自父母的学习指导和帮助,更多地感受到放任型的教养方式。

从本章的研究结果可以看出,在不同个人背景下,如不同性别和家庭所在地的大学生的父母教养方式在权威方式、专制方式和放任方式三个维度上存在一定程度的差异,这在一定程度上验证了研究假设2。

第五章 成就目标定向与父母教养方式的关系研究

在初步了解了大学生成就目标定向与父母教养方式的基本情况后,接下来我们将进一步探索与揭示成就目标定向与父母教养方式之间的关系。根据对成就目标定向两个基本维度和父母教养方式三个基本维度的内涵的把握,并结合已有的研究成果,我们认为成就目标定向与父母教养方式可能存在一定的相关关系,本章将对二者之间的相关关系进行逐步探索和分析。

第一节 成就目标定向与父母教养方式的相关性研究

一、成就目标定向与父母教养方式的相关分析

表 5-1: 成就目标定向与父母教养方式的相关矩阵

		权威方式	专制方式	放任方式
掌握目标定向	Pearson Correlation	0.240**	-0.149**	-0.239**
	Sig.(2-tailed)	0.000	0.002	0.000
	N	438	438	438
成绩目标定向	Pearson Correlation	0.025	0.327**	-0.040
	Sig.(2-tailed)	0.596	0.000	0.405
	N	438	438	438

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

由于成就目标定向得分和父母教养方式得分都是定距变量,因此用皮尔森相关系数(Pearson Correlation)测量成就目标定向与父母教养方式之间的相关性。表 5-1 的结果显示:就掌握目标定向维度来看,权威型教养方式与掌握目标定向呈现较强的正相关关系(系数为 0.240, Sig.=0.000),专制型教养方式与掌握目标定向呈现较强的负相关关系(系数为-0.149, Sig.=0.002),放任型教养方式与掌握目标定向呈现较强的负相关关系(系数为-0.239, Sig.=0.000)。这说明大学生感受到父母的权威型教养方式越明显,大学生越倾向于追求掌握目标定向;而专制型教养方式和放任型教养方式越明显,越不利于大学生追求掌握目标定向。

就成绩目标定向维度来看,专制型教养方式与成绩目标定向呈现较强的正相关关系(系数为 0.327, Sig.=0.000),而权威型教养方式和放任型教养方式与成绩目标定向的相关关系并不显著。这说明父母的专制型教养方式越明显,大学生越倾向于追求成绩目标定向;而权威型教养方式和放任型教养方式则对大学生的

成绩目标定向没有显著的影响。

二、成就目标定向与父母教养方式的净相关分析

表 5-1 显示出成就目标定向与父母教养方式之间存在着较强的相关关系,但是成就目标定向与父母教养方式之间的这种较强的相关是否受其他因素的作用?控制其他因素是否会显著影响二者之间的相关关系?在前面第三章及第四章对成就目标定向和父母教养方式基本情况的分析中,我们已经发现个人背景因素不同,诸如性别、年级、专业、家庭所在地不同的大学生的成就目标定向和父母教养方式存在不同程度的差异。因此接下来我们将探讨在控制了个人背景因素诸如性别、年级、专业和家庭所在地之后,父母教养方式与成就目标定向之间的相关关系将会发生什么样的变化。

表 5-2: 成就目标定向与父母教养方式的净相关分析
(控制性别、年级、专业、家庭所在地)

		权威方式	专制方式	放任方式
掌握目标定向	Pearson Correlation	0.219**	-0.170**	-0.223**
	Sig.(2-tailed)	0.000	0.000	0.000
	N	432	432	432
成绩目标定向	Pearson Correlation	0.021	0.340**	-.042
	Sig.(2-tailed)	0.670	0.000	0.384
	N	432	432	432

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

将表 5-2 与表 5-1 的数据进行比较可以发现,在控制了性别、年级、专业和家庭所在地等个人背景因素后,父母教养方式和成就目标定向之间仍然存在着较强的相关关系:权威型教养方式与掌握目标定向仍然呈现较强的正相关关系,但其相关程度有所减弱(原来为 0.240,控制后为 0.219, Sig.=0.000);专制型教养方式与掌握目标定向仍然呈现较强的负相关关系,而且其相关关系有所增强(原来为-.149,控制后为-0.170, Sig.=0.000);放任型教养方式与掌握目标定向仍然呈现较强的负相关关系,但其相关程度有所减弱(原来为-0.239,控制后为-0.223, Sig.=0.000);专制型教养方式与成绩目标定向仍然呈现较强的正相关关系,而且其相关程度有所增强(原来为 0.327,控制后为 0.340, Sig.=0.000);而权威型教养方式和放任型教养方式与成绩目标定向的相关关系仍然不显著。

这说明个人的性别、年级、专业和家庭所在地等变量对父母教养方式与成就目标定向的相关关系产生了一定的影响，但影响并不大。亦即表 5-1 中的父母教养方式与成就目标定向的相关关系可能是真实的，但其中某些部分是由性别、年级、专业和家庭所在地等变量导致的。这可以用下面的图简单说明：

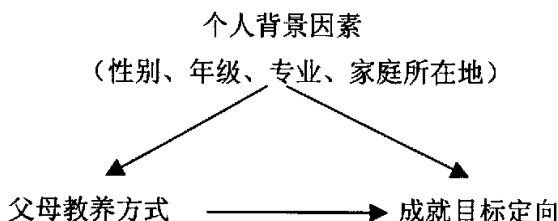


图 5-1 个人背景因素对父母教养方式与成就目标定向关系的影响

第二节 父母教养方式对成就目标定向的预测性研究

通过第一节的研究，我们已经发现大学生的父母教养方式与成就目标定向之间有较强的相关关系。但前面的相关测量只测量了父母教养方式与成就目标定向之间的相关程度，并未能帮助我们以父母教养方式来估计或预测成就目标定向，也无法确定父母教养方式对成就目标定向的影响力具体强度如何。为此，我们需要对成就目标定向的两个维度——掌握目标定向和成绩目标定向分别进行回归分析。而第三章的一元方差分析表明个人背景因素，如性别、年级、专业及家庭所在地也在一定程度上影响着成就目标定向。那么父母教养方式与这些个人背景因素结合起来对成就目标定向的预测性又会怎样？为此，分别以成就目标定向的两个维度——掌握目标定向和成绩目标定向为因变量，以父母教养方式的三个维度以及性别、年级、专业、家庭所在地为自变量¹，做逐步回归分析（Stepwise）。

一、对掌握目标定向的预测性研究

1、个人背景因素与掌握目标定向的相关分析

为了探究个人背景因素中哪些变量会对掌握目标定向产生影响，我们首先进行样本不同个人背景因素与掌握目标定向的相关比率测量及一元方差分析的 F

¹ 其中性别、年级、专业和家庭所在地这四个变量为定类变量，通过重新赋值将其转化为虚拟变量，以便于进行回归分析。进行如下的赋值：性别（女=0，男=1），年级（本科二年级=0，本科三年级=1），专业（理工类=0，文史类=1），家庭所在地（农村=0，城市=1）。

检定, 测量结果如下:

表 5-3: 个人背景因素与掌握目标定向的相关关系

个人背景因素	掌握目标定向			
	Eta	Eta Squared	F	Sig.
性别	0.133	0.018	7.879	0.005
年级	0.102	0.010	4.542	0.034
专业	0.134	0.018	7.922	0.005
家庭所在地	0.030	0.001	0.383	0.536

从表 5-3 中可以看出, 在个人背景各因素中, 性别、年级和专业与掌握目标定向的相关系数 Eta 的 F 检定都达到了一定的显著度 ($\text{Sig.} < 0.05$), 而家庭所在地的检验未能达到显著度要求。这说明在个人背景因素中, 性别、年级和专业均与掌握目标定向具有一定的相关关系, 相关系数分别为 0.133、0.102、0.134; 但均明显小于表 5-1 中权威型教养方式 (0.240)、专制型教养方式 (-0.149) 和放任型教养方式 (-0.239) 与掌握目标定向相关系数的绝对值。根据分析结果, 我们挑选出性别、年级和专业三个变量参与回归分析。

2、以掌握目标定向为因变量的逐步回归分析

以掌握目标定向为因变量, 以父母教养方式的三个维度——权威方式、专制方式、放任方式以及性别、年级、专业为自变量, 做逐步回归分析的结果如下:

表 5-4: 以掌握目标定向为因变量的逐步回归分析模型汇总

Model	R	R ²	调整后的 R ²	估计标准误	R ² 改变量	F 改变量	显著性检验
1	0.024 ^a	0.058	0.055	0.840	0.058	26.666	0.000
2	0.294 ^b	0.086	0.082	0.828	0.029	13.690	0.000
3	0.329 ^c	0.108	0.102	0.820	0.022	10.544	0.001
4	0.355 ^d	0.126	0.118	0.812	0.018	8.894	0.003

a. Predictors: (Constant), 权威方式

b. Predictors: (Constant), 权威方式, 专制方式

c. Predictors: (Constant), 权威方式, 专制方式, 放任方式

d. Predictors: (Constant), 权威方式, 专制方式, 放任方式, 性别

* 变量进入回归方程的标准为 $P < 0.05$, 变量被剔除出方程的标准为 $P > 0.1$ 。

表 5-5: 以掌握目标定向为因变量的逐步回归系数^a

Model	非标准化系数		标准化系数		共线性诊断		
	B	标准误	Beta	t	Sig.	容忍度	方差膨胀因子
1 (常数)	5.250	0.169		30.984	0.000		
权威方式	0.246	0.048	0.240	5.164	0.000	1.000	1.000
2 (常数)	5.634	0.197		28.638	0.000		
权威方式	0.261	0.047	0.254	5.533	0.000	0.993	1.007
专制方式	-0.173	0.047	-0.170	-3.700	0.000	0.993	1.007
3 (常数)	6.300	0.283		22.292	0.000		
权威方式	0.185	0.052	0.181	3.557	0.000	0.795	1.257
专制方式	-0.173	0.046	-0.171	-3.748	0.000	0.993	1.007
放任方式	-0.178	0.055	-0.165	-3.247	0.001	0.800	1.250
4 (常数)	6.264	0.280		22.345	0.000		
权威方式	0.175	0.052	0.171	3.377	0.001	0.792	1.263
专制方式	-0.199	0.047	-0.196	-4.267	0.000	0.959	1.043
放任方式	-0.170	0.054	-0.158	-3.138	0.002	0.798	1.253
性别	0.237	0.080	0.137	2.982	0.003	0.952	1.051

a. 因变量: 掌握目标定向

从逐步回归的过程来看, 用 6 个预测变量预测因变量(掌握目标定向)时, 先后进入回归方程的显著变量有 4 个(见表 5-5)。由于权威型教养方式与因变量掌握目标定向之间的关系最密切、相关性最强, 所以首先进入回归方程, 构成模型 1; 在接下来的逐步回归分析中, 专制型教养方式、放任型教养方式和性别分别依据它们与因变量掌握目标定向相关性的强度由大到小, 依次先后进入回归方程, 分别构成模型 2、模型 3 和模型 4。而年级和专业则因为显著度未通过而未能进入回归方程。

从解释力度来看(见表 5-4), 进入回归方程的 4 个显著变量的多元相关系数为 0.355, 其联合解释变异量为 0.126, 亦即回归方程中的 4 个变量能联合预测掌握目标定向 12.6% 的变异量。就个别变量的解释量来看, “权威型教养方式”的预测力最好, 其单独解释量为 5.8%; 其余依次为“专制型教养方式”、“放任型教养方式”、“性别”, 其解释量分别为 2.9%、2.2%、1.8%。解释量的大小再次说明了权威型教养方式是掌握目标定向较重要的预测变量。

从回归系数来看（见表 5-5），模型 1 中权威方式的标准回归系数（Beta）较高，达到了 0.240。由此可以建立标准回归方程 $y=0.240x$ （ y 为掌握目标定向， x 为权威型教养方式）。此标准回归方程可以理解为：权威型教养方式得分每提高 1 分，掌握目标定向得分将提高 0.24 分。这说明权威型教养方式对掌握目标定向有较大的预测作用。

模型 4 为逐步回归的最终结果，共有 4 个变量进入回归方程。根据模型 4 中各变量的标准回归系数可以建立标准回归方程：

$$y=0.171x_1-0.196x_2-0.158x_3+0.137x_4$$

（ y 为掌握目标定向， x_1 为权威型教养方式， x_2 为专制型教养方式， x_3 为放任型教养方式， x_4 为性别）

此方程可以理解为：当权威型教养方式得分提高 1 分时，掌握目标定向得分将提高 0.171 分；当专制型教养方式得分提高 1 分时，掌握目标定向得分将下降 0.196 分；当放任型教养方式得分提高 1 分时，掌握目标定向得分将下降 0.158 分；当性别分值增加 1 时（0 代表女，1 代表男），掌握目标定向得分将提高 0.137 分。可见，父母教养方式的三个维度——权威型教养方式、专制型教养方式、放任型教养方式对掌握目标定向均有较好的预测性，而个人背景因素中的性别变量对掌握目标定向也有一定的预测性。

从表中还可以看出，进入回归方程的各个变量对应的回归系数的检验值都达到了 $P<0.05$ 的显著度水平，说明权威型教养方式、专制型教养方式、放任型教养方式和性别对掌握目标定向的预测性可以推及总体。而且自变量间共线性诊断的指标中，容忍度大小适中，不是很小，而方差膨胀因子的数值也不大，因而拒绝各自变量之间存在共线性的假设。

总而言之，无论是从方程的逐步回归过程、变量的解释力度还是直接从方程的标准回归系数来看，权威型教养方式在已知的掌握目标定向的预测变量中，其效果都是相对较好的。这再次证明了权威型教养方式对掌握目标定向的重要影响作用。

二、对成绩目标定向的预测性研究

1、个人背景因素与成绩目标定向的相关分析

为了探究个人背景因素中哪些变量会对成绩目标定向产生影响，我们首先进行样本不同个人背景因素与成绩目标定向的相关比率测量及一元方差分析的 F 检定，测量结果如下：

表 5-6: 个人背景因素与成绩目标定向的相关关系

个人背景因素	成绩目标定向			
	Eta	Eta Squared	F	Sig.
性别	0.121	0.015	6.491	0.011
年级	0.004	0.000	0.008	0.929
专业	0.041	0.002	0.733	0.392
家庭所在地	0.163	0.027	11.902	0.001

从表 5-6 中可以看出,在个人背景各因素中,性别和家庭所在地与成绩目标定向的相关系数 Eta 的 F 检定都达到了一定的显著度 ($\text{Sig.} < 0.05$),而年级和专业的检验未能达到显著度要求。这说明在个人背景各因素中,性别和家庭所在地均与成绩目标定向具有一定的相关关系,相关系数分别为 0.121、0.163,但均明显小于表 5-1 中专制型教养方式与成绩目标定向相关系数 (0.327) 的绝对值。根据分析结果,我们挑选出性别和家庭所在地两个变量参与回归分析。

2、以成绩目标定向为因变量的逐步回归分析

以成绩目标定向为因变量,以父母教养方式的三个维度——权威方式、专制方式、放任方式以及性别、家庭所在地为自变量,做逐步回归分析的结果如下:

从逐步回归的过程来看,用 5 个预测变量预测因变量 (成绩目标定向) 时,先后进入回归方程的显著变量有 2 个 (见表 5-8)。由于专制型教养方式与因变量成绩目标定向之间的关系最密切、相关性最强,所以首先进入回归方程,构成模型 1;在接下来的逐步回归分析中,性别依据它与因变量成绩目标定向相关性的强度进入回归方程,构成模型 2。而权威型教养方式、放任型教养方式和家庭所在地则因显著度未通过而未能进入回归方程。

从解释力度来看 (见表 5-7),进入回归方程的 2 个显著变量的多元相关系数为 0.377,其联合解释变异量为 0.142,亦即回归方程中的 2 个变量能联合预测成绩目标定向 14.2% 的变异量。就个别变量的解释量来看,“专制型教养方式”的预测力最好,其单独解释量为 10.7%;其次为“性别”,其解释量为 3.5%。解释量的大小再次说明了专制型教养方式是成绩目标定向较重要的预测变量。

表 5-7: 以成绩目标定向为因变量的逐步回归分析模型汇总

Model	R	R ²	调整后的 R ²	估计标准误差	R ² 改变量	F 改变量	显著性检验
1	0.327 ^a	0.107	0.105	1.175	0.107	52.136	0.000
2	0.377 ^b	0.142	0.138	1.153	0.035	17.792	0.000

a. Predictors: (Constant), 专制方式

b. Predictors: (Constant), 专制方式, 性别

* 变量进入回归方程的标准为 $P < 0.05$, 变量被剔除出方程的标准为 $P > 0.1$ 。

表 5-8: 以成绩目标定向为因变量的逐步回归系数^a

Model	非标准化系数		标准化系数		共线性诊断		
	B	标准误差	Beta	t	Sig.	容许度	方差膨胀因子
1 (常数)	3.538	0.176		20.154	0.000		
专制方式	0.476	0.066	0.327	7.221	0.000	1.000	1.000
2 (常数)	3.644	0.174		20.930	0.000		
专制方式	0.530	0.066	0.363	8.031	0.000	0.963	1.038
性别	-0.473	0.112	-0.191	-4.218	0.000	0.963	1.038

a. 因变量: 成绩目标定向

从回归系数来看(见表 5-8), 模型 1 中专制方式的标准回归系数(Beta)较高, 达到了 0.327。由此可以建立标准回归方程 $y=0.327x$ (y 为成绩目标定向, x 为专制型教养方式)。此标准回归方程可以理解为: 专制型教养方式得分每提高 1 分, 成绩目标定向得分将提高 0.327 分。这说明专制型教养方式对成绩目标定向有较大的预测作用。

模型 2 为逐步回归的最终结果, 共有 2 个变量进入回归方程。根据模型 2 中各变量的标准回归系数可以建立标准回归方程:

$$y=0.363x_1-0.191x_2$$

(y 为成绩目标定向, x_1 为专制型教养方式, x_2 为性别)

此方程可以理解为: 当专制型教养方式得分提高 1 分时, 成绩目标定向得分将提高 0.363 分; 当性别分值增加 1 时(0 代表女, 1 代表男), 成绩目标定向得分将下降 0.191 分。可见, 专制型教养方式对成绩目标定向具有较好的预测性, 而个人背景因素中的性别变量对成绩目标定向也有一定的预测性。

从表中还可以看出, 进入回归方程的各个变量对应的回归系数的检验值都达

到了 $P < 0.05$ 的显著度水平,说明专制型教养方式和性别对成绩目标定向的预测性可以推及总体。而且自变量间共线性诊断的指标中,容忍度大小适中,不是很小,而方差膨胀因子的数值也不大,因而拒绝各自变量之间存在共线性的假设。

总而言之,无论是从方程的逐步回归过程、变量的解释力度还是直接从方程的标准回归系数来看,专制型教养方式在已知的成绩目标定向的预测变量中,其效果都是相对较好的。这再次证明了专制型教养方式对成绩目标定向的重要影响作用。

第三节 成就目标定向与父母教养方式的关系分析

本章第一节的相关分析结果表明,掌握目标定向与权威型父母教养方式显著正相关,与专制型和放任型父母教养方式显著负相关;成绩目标定向与专制型父母教养方式显著正相关。这验证了本研究的假设 3。第二节的逐步回归分析的结果表明,权威型父母教养方式对大学生的掌握目标定向有正向预测作用;专制型教养方式对大学生的掌握目标定向有反向预测作用,对成绩目标定向有正向预测作用;放任型教养方式对大学生的掌握目标的定向有反向预测作用。

1、权威型教养方式与成就目标定向的关系分析

本研究的结果表明,权威型教养方式与掌握目标定向的关系十分密切,呈现出显著的正相关关系,而且权威型教养方式对掌握目标定向有较好的预测作用,这验证了研究假设 4—1。这说明父母的权威型教养方式越明显,其子女将越倾向于追求掌握目标。这一结果与 Srage, Amy. A (1998) 的结论是一致的,他发现权威型的父母和情感卷入(emotional involvement)的家庭是子女掌握目标定向的有效预测指标,说明如果对子女采取权威型教养方式,将会促进子女在学业上追求掌握目标。方平、熊端琴、郭春彦(2003)关于父母教养方式对子女学业成就影响的研究也支持了本研究的结果,他们发现权威方式与掌握目标具有显著的正相关关系,权威型教养方式有利于子女学业自我概念的发展和追求掌握目标,并通过这两个变量间接影响其学业成就。

权威型父母教养方式有利于促进子女追求掌握目标,这是因为:权威型父母赋予子女强烈的热情/养育,对子女的成熟要求/控制也很严格;他们卷入子女的生活,但又给予子女适当的自主性,并鼓励子女承担一定的社会责任和对自己的行为加以调节。他们对子女精心培养,爱而不惯,严而不苛,信任尊重,民主平等。他们与子女之间有积极的情感交流,既尊重、理解子女,又对子女事事处处提出严格的要求;既高度关注子女的言行举止,又积极鼓励子女独立自主,激励子女去做喜欢而又力所能及的事情;既让子女直言不讳,敢于发表意见,又对子

女的幼稚和错误循循善诱，而不是无端训斥。因此，在这种教养方式的家庭中成长的孩子情绪稳定，意志坚强而有自信心，并且具有较强的独立性和创造性。

在对待子女的学习问题上，权威型的父母虽然对子女也有要求和控制，但这些要求和控制都是以尊重子女意愿和个性发展特征为前提的，而不是强迫子女无条件接受父母的要求和控制，因此父母对子女的学习要求是适当的、合理的，设置的学习目标既是子女力所能及的又具有一定的激励性。同时，权威型父母给予子女高度的自主性和责任感，鼓励子女独立探索，重视激发子女的学习积极性，并鼓励子女为自己设定学习目标和安排学习日程。当子女取得学业成功时，父母会为他们感到高兴和自豪；而当子女失败时，父母又会给予理解、宽慰和鼓励。这样，孩子在学习过程中不会感觉到来自父母的过高要求和过大压力，也就为子女形成内部学习动机提供了理想的背景（Ginsburg&Bronstein, 1993），使孩子把学习当作一种内部需要，作为提高和完善自我的途径，能够自觉地学习，从而在成就目标定向上更倾向于追求掌握目标，注重对知识的理解、掌握以及自身能力的提高与完善。

2、专制型教养方式与成就目标定向的关系分析

本研究的结果表明专制型教养方式与成绩目标定向有显著的正相关关系且有较好的预测作用，这验证了研究假设 4—2；与掌握目标定向有显著的负相关关系且有较好的预测作用，这验证了研究假设 4—3。这与方平、熊端琴、郭春彦（2003）的研究结论有一致之处，他们的研究发现专制型教养方式与子女的掌握目标呈显著正相关，与子女的掌握目标呈负相关但相关关系未达到统计显著。这说明父母的专制型教养方式不利于子女在学习上追求掌握目标，而容易导致子女追求成绩目标。

这是因为专制型父母强调父母对子女的完全控制和子女的绝对服从，对子女的行为和表现有很高的要求，控制严格。他们深信子女应该无条件接受父母所制定的规则 and 标准，希望子女按照自己为其设计的发展蓝图去成长，常替子女做出各种决定和安排，希望对孩子所有行为都加以保护和监督，孩子的自由非常有限。同时，这些父母对孩子没有耐心、缺少关爱，不够热情。他们一般不给孩子讲明事情的道理，也不允许子女自由表达他们的想法，常常把家长的意愿强加于子女。他们常常使用惩罚的、专断的和强烈的纪律措施，很少运用言语讨论。因此，他们与子女之间的关系并不平等，是一种“管”与“被管”的关系。与权威型家庭相比较，这样家庭中的子女的社会认知发展水平和自信水平较低，对压力环境有更强的敌意，且独立性较差，与同伴相处的技能也更差一些。

在对待子女的学习问题上，专制型父母给予子女苛刻的要求和严格的控制，

以绝对的高要求和高标准规范子女,而较少或不给予子女自主性,使子女处于他们的高度控制之下。他们总是不满足于孩子现有的成绩,对子女成绩的要求十分严格甚至超过了孩子的实际发展水平。这种类型的父母经常通过各种渠道了解子女的学习情况,包括向老师和其他同学查询等,并且倾向于把孩子的学习成绩与其他同学进行比较,只要发现自己孩子的成绩不如别人,这些父母就会给予子女严厉的批评和惩罚(Patrick&Kim, 1998)。这种教养方式使子女在一种极具压力的环境下进行学习活动,可能形成极为强烈的外部学习动机。因此子女容易情绪不稳定,惧怕学业失败,学习自信心和自主性较差,这些都不利于子女追求掌握目标。而为了力求达到父母规定的学习成绩要求,争取超过别人,以便向父母、老师和同学表现自己的高能力,得到对自己有利的能力判断,避免不利的能力判断,这种教养方式下的孩子可能十分注重学习成绩的高低,把获得高分数和超过他人作为学习的目的,倾向于追求成绩目标。

3、放任型教养方式与成就目标定向的关系分析

本研究的结果表明,放任型教养方式与掌握目标定向有显著负相关关系且有较好的预测作用,这验证了研究假设 4—4;与成绩目标定向无显著的相关关系,因而研究假设 4—5 未能成立。这与方平、熊端琴、郭春彦(2003)的研究结果一致。这表明父母对子女的放任型教养与子女的掌握目标关系极为密切,父母越放任自己的子女,子女的掌握目标定向就越弱。其原因可能在于:放任型父母对子女采取不闻不问、放任自流的态度,对孩子的学习既不给予合理的要求和必要的限制,也不给予适当的关心和爱护;对孩子的学习未能进行科学的指导与帮助,对孩子的缺点和错误并不能及时进行批评教育和正确引导;同时他们也忽略了激发子女的学习兴趣,对孩子的成就没有鼓励,也不鼓励子女去探索、尝试新事物,因此孩子缺乏自尊感和胜任感,社会适应性较差,学习积极性和主动性亦较差,这在很大程度上阻碍了他们积极追求掌握目标。因此,放任型教养方式不利于子女追求掌握目标。

而本研究假设 4—5 认为放任型父母教养方式可能会导致子女追求成绩目标定向,但是本研究的结果表明放任型教养方式与成绩目标定向之间没有显著的相关关系。这可能是因为放任型父母对子女的学习没有给予合理的要求和必要的限制,对子女的学习抱着无所谓、不作为、任其自由发展的态度,听之任之。这使子女处于一种绝对闲散、自由的状态,子女不会感受到任何压力,也没有觉知来自父母的任何支持与指导,因此这种教养方式下的子女不会过多关注他人对自己的能力判断与评价,也不关注自己是成功还是失败,对学习成绩抱无所谓的态度,因此在学业上也就不会积极追求成绩目标。

第六章 总结与启示

第一节 主要研究结论

通过以上的研究分析，我们可以得到本次研究的主要结论如下：

1、在成就目标定向的两个维度上，大学生的掌握目标定向要高于成绩目标定向。这说明总体而言，大学生在学习过程中更为重视对学习任务本身的理解和掌握，更加看重自己在学习中的进步以及自身能力的培养和提高，敢于面对挑战性任务以及学习中遇到的种种困难。

2、不同个人背景，如不同性别、年级、专业、家庭所在地的大学生的成就目标定向在掌握目标定向和成绩目标定向两个维度上存在差异。

就不同性别来看，男大学生的掌握目标定向高于女大学生，且差异显著；女大学生的成绩目标定向高于男大学生，且差异显著。

就不同专业类别来看，理工类大学生的掌握目标定向高于文史类大学生，且差异显著；文史类大学生的成绩目标定向略微高于理工类大学生，但这种差异未达到显著水平。

就不同年级来看，本科二年级大学生的掌握目标定向高于三年级大学生，且差异显著；三年级大学生的成绩目标定向略微高于二年级大学生，但这种差异未达到显著水平。

就不同家庭所在地来看，来自城市的大学生的成绩目标定向高于来自农村的大学生，且差异显著；来自农村的大学生的掌握目标定向略微高于来自城市的大学生，但这种差异未达到显著水平。

3、在父母教养方式的三个维度上，大学生感受到的权威型父母教养方式得分最高，专制型教养方式得分其次，放任型教养方式得分最低。这说明大学生感受到的父母教养方式中，以权威型教养方式为主，专制型其次，放任型教养方式再次。

4、不同个人背景，如不同性别和家庭所在地的大学生的父母教养方式在权威方式、专制方式和放任方式三个维度上存在差异。

就不同性别来看，男大学生感受到的权威型父母教养方式和专制型父母教养方式均高于女大学生，且差异显著；女大学生感受到的放任型父母教养方式高于男大学生，且差异较为显著。这表明男大学生比女大学生更多地感受到父母权威型和专制型的教养方式，而女大学生比男大学生更多地感受到父母放任型的教养方式。

就不同家庭所在地来看，来自城市的大学生感受到的权威型父母教养方式和专制型父母教养方式均高于来自农村的大学生，且差异显著；来自农村的大学生

感受到的放任型教养方式略微高于来自城市的大学生,但这种差异未达到显著水平。

5、大学生的成就目标定向与父母教养方式具有较强的相关关系。无论是未控制其他干扰变量,还是控制了其他干扰变量,这种较强的相关关系均存在:权威型教养方式与掌握目标定向显著正相关;专制型教养方式与掌握目标定向显著负相关,与成绩目标定向显著正相关;放任型教养方式与掌握目标定向显著负相关。

6、父母教养方式对大学生的成就目标定向具有较好的预测作用。权威型教养方式对掌握目标定向有正向预测作用;专制型教养方式对掌握目标定向有负向预测作用,对成绩目标定向有正向预测作用;放任型教养方式对掌握目标定向有负向预测作用。即权威型教养方式会促进子女追求掌握目标;专制型教养方式会促使子女追求成绩目标,阻碍子女追求掌握目标;放任型教养方式会阻碍子女追求掌握目标。

此外,个人背景因素中的性别变量对掌握目标定向也有一定的预测作用。

第二节 未来的研究方向

本研究的主要不足有:

1、本次研究的局限性首先表现在研究结果的一般性(*generality*)存在问题。首先,由于客观因素的限制,本次研究只对福建师范大学居住于校本部的本科大学生进行了抽样调查,只涉及了本科二年级和三年级的大学生,因而无法较为准确地了解本科一年级和四年级的大学生的成就目标定向和父母教养方式的情况。其次,由于研究对象只局限于一个学校的大学生中,单凭一个学校的调查结果很难将结论推论到更大的范围,因此,有关本次调查研究的结论比较适合推论到与福建师范大学类似的处于经济较发达地区的一般本科院校,而对于研究结论在更广范围内的适用性还需更大范围的调查与多种研究方法进行补充与验证。

2、在研究成就目标定向与父母教养方式的相关关系时,为了测量父母教养方式对成就目标定向的单独影响,本研究控制了个人背景因素如性别、年级、专业和家庭所在地后进行研究,似乎得出的关系是二者的净相关。但事实上,很可能还有许多我们没有预计到或无法控制的变量存在于我们要研究的这两个变量之间,干扰了它们的关系,这在一定程度上可能使我们所得到的净相关关系存在一定的虚假性。

3、在研究父母教养方式与成就目标定向的因果性关系与预测作用时,我们发现回归方程的解释力度略微偏小,父母教养方式只能在一定范围内解释成就目

标定向的变异。这说明还有其他我们没有纳入本次研究或在研究中无法控制的因素，对成就目标定向的变异起着重要的作用，例如学校的成就目标定向环境等，这些都有待于我们进一步探索与研究。

在总结了本次研究的不足之处后，我们认为进一步研究的努力方向有：

首先，正如在上文有关研究的局限性中所提到的，本次研究的最大局限性在于研究结果的一般性存在问题。因此，要想对大学生的成就目标定向、父母教养方式及二者关系有更为准确、全面的了解和分析，还必须从横向上在更大的范围内、选择能够代表不同学校情况与地区情况的高校作为个案进行调查研究。同时，从纵向上，在时间可以向前与向后延伸，从而对成就目标定向的动态发展过程有更为准确的了解。

其次，就研究方法来说，本次调查仅仅依靠自填式的问卷调查来了解大学生的成就目标定向与父母教养方式的情况。但是这些自我报告的数据是否真实的反应了个体所有的情况呢？这还有待于通过其它研究方法来加以三角测量。此外，问卷调查虽然能够在较短的时间内收集便于进行定量分析的数据，但是其局限性却在于无法深入了解有关问题与现象，因此如果要对研究对象背后更为复杂的动机以及周围环境情况有更为深入的了解与挖掘，还需要通过深度的个案访谈与观察法等其他研究方法进行辅助研究。

再次，本次研究中对父母教养方式的数据收集主要是通过大学生自身的回忆与自陈来完成的，只能说是大学生感受到的父母教养方式。经验告诉我们，父母与子女对教养方式的感知与评价是存在差异的，因此进一步通过问卷调查或深度访谈对大学生的父母进行调查，了解他们对自己所采用的教养方式的认识，并比较亲子之间认识的差异，能够为研究提供更为全面和有价值的信息。

此外，大学生的学校成就环境与家庭教育环境之间的关系如何？以及二者相结合对成就目标定向的影响是怎样的？这些都有待于日后深入的调查与研究。

参考文献

- [1] Ames,C.(1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84,261-271.
- [2] Ames, C. &Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80,260-267.
- [3] Anderman, E.M.&Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64,287-309.
- [4] Aderman, L.H.&Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25,21-37.
- [5] Anderman, E.M.&Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grade across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22,269-298.
- [6] Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75,43-48.
- [7] Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11,59-95.
- [8] Butter, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback condition on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79,474-482.
- [9] Button, S. &Mathieu, J. (1996). Goal orientation in organizational behavior research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67,26-48.
- [10] Darling, N. &Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113,487-496.
- [11] Dornbusch, S.M.&Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58,1244-1257.
- [12] Duda, J.L.&Nicholls, F.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84,290-299.
- [13] Dweck, C.S.&Leggett, E.T. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95,256-273.
- [14] Elliott, E. &Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and

- achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,5-12.
- [15] Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychology*, 34,169-189.
- [16] Ginsburg, G.S.&Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64,1461-1474.
- [17] Gonzalez, A.R., Doan Holbein, M.F.&Quilter, S. (2002). High school students' goal orientation and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 471-485.
- [18] Grolinick, W.S., Ryan, R.M.&Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83,508-517.
- [19] Hofmann, D.A. (1993). The influence of goal orientation on task performance: A substantively meaningful and ego involvement. *Journal of Applied Social Psychology*, 23,1827-1846.
- [20] Kaplan, A. &Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well being. *Contemporary Educational Psychology*, 24,330-358.
- [21] Michaels,G.Y., Wesse, L.&Stolck, G.G. (1983). Seeing parental behavior through different eyes: exploring the importance of person perception process in parent and children, *Genetic Psychological Monograph*, 107,3-60.
- [22] Midgley, C., Kaplan, A. &Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23,113-131.
- [23] Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subject experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91,328-346.
- [24] Patrick W.L.Leung&Kim S.F.Kwan (1998). Parenting Styles, Moticational Orientations, and Self-perceived Academic Competence: A Mediation Model. *Merrill-palmer Quaterly*, Jan 1998 v44 il pl.
- [25] Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issue in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25,92-104.
- [26] Pintrich, P.R.&Schunk, D.H. (1996). Motivation in education: theory, research and applications. *Prentice-Hall, Inc*, 199-251.
- [27] Roedel, T.D.&Schraw, G. (1995). Belief about intelligence and academic goals.

- Contemporary Educational Psychology*, 20,464-468.
- [28] Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65,754-770.
- [29] Strage, Amy A (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 32(129), 17-31.
- [30] Urdan, T.C.&Maehr, M.L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65,212-243
- [31] Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57,995-1015.
- [32] 陈陈, 家庭教养方式研究进程透视[J], 南京师范大学学报(社会科学版), 2002, 6: 95-103。
- [33] 范玉宝, 关于高师学生成就动机的研究[D], 山东: 山东师范大学, 2003。
- [34] 方平、熊瑞琴、郭春彦, 父母教养方式对子女学业成就影响的研究[J], 心理科学, 2003, 1: 78-81。
- [35] 方晓义, 初中生父母抚养方式的研究[J], 心理发展与教育, 1998, 4: 32-36。
- [36] 方媛、祝蓓里, 初中生对体育课堂气氛的认知与内部动机、自我效能及体育成绩的关系[J], 心理科学, 2000, 2: 236-237。
- [37] 冯忠良, 教育心理学[M], 北京: 人民教育出版社, 2000: 235。
- [38] 李丹, 儿童发展心理学[M], 上海: 华东师范大学出版社, 1993。
- [39] 廖锦治, 安溪县学业中生成就目标倾向与心理健康状况关系的研究[D], 福州: 福建师范大学, 2001。
- [40] 梁海梅、郭德俊、张贵良, 成就目标对青少年成就动机和学业成就影响的研究[J], 心理科学, 1998, 4: 332-335。
- [41] 梁丽萍, 成就动机研究的历史与现状[J], 教育理论与实践, 1996, 1: 32-36。
- [42] 梁宇颂、李进宏, 大学生成就目标的分析及培养[J], 理工高教研究, 2003, 4: 58-59。
- [43] 林国彬、范村仁、万传文, 北京农村 4-6 岁幼儿性格发展与家庭教育关系的调查研究[J], 心理科学, 1993, 6: 333-338。
- [44] 刘金花, 上海市中学生父母的教养态度及与台湾父母教养态度的比较[J], 心理科学, 1991, 1: 38-40。

- [45] 鲁洁主编, 教育社会学[M], 北京: 人民教育出版社, 2001: 505-507。
- [46] 罗丽芳, 学业成就中等生的成就目标、自我监控与学业成绩关系的研究[D], 福州: 福建师范大学, 2001。
- [47] 马庆霞、郭德俊, 掌握目标与成绩目标对中学生动机模式的影响[J], 北京师范大学学报, 1996, 133: 14-21。
- [48] 孟祥红、刘玉良, 大学生防御方式与父母教养方式研究[J], 统计研究, 2004, 7: 59-62。
- [49] 钱铭怡, 青少年人格与父母养育方式的相关研究[J], 中国心理卫生杂志, 1994, 2: 58-59。
- [50] 阮新, 大学生自尊与父母教养方式相关研究[D], 河北: 河北师范大学, 2001。
- [51] 陶沙、林磊, 3-6岁儿童母亲的教育方式及其影响因素的研究[J], 心理发展与教育, 1994, 3: 40-47。
- [52] 王雁飞, 企业员工成就目标定向研究[D], 北京: 中国科学院研究生院博士学位论文, 2002。
- [53] 王志梅, 初中生父母教养方式的调查研究[J], 河北师范大学学报(教育科学版), 2003, 5: 87-93。
- [54] 吴思孝, 师范生成就目标定向与学习策略运用的调查研究[D], 杭州: 浙江师范大学, 2004。
- [55] 徐方忠、朱祖祥、林芝, 目标倾向测量及其与绩效的关系[J], 2000, 2: 1-6。
- [56] 张大均主编, 教育心理学[M], 北京: 人民教育出版社, 2004: 89-96。
- [57] 张亚玲, 中学生的学习动机与学习策略的研究[J], 心理发展与教育, 1999, 4: 35-39。
- [58] 张克贤, 中生成就目标、自我效能、害羞与学业求助行为的关系研究[D], 杭州: 浙江师范大学, 2004。
- [59] 张丽华, 父母的教养方式与儿童社会化发展研究综述[J], 辽宁师范大学学报(社科版), 1997, 3: 19-22。
- [60] 张文新, 城乡青少年父母教育方式的比较研究[J], 心理发展与教育, 1997, 3: 44-49。
- [61] 张兴贵, 成就动机研究的回顾与展望[J], 湛江师范学院学报(哲学社会科学版), 2000, 1: 101-105。
- [62] 张智勇、罗珊红, 大学生 SCL-90L 量表测查结果的比较研究[J], 中国心理卫生杂志, 1998, 2: 77-78。

附录:

大学生成就目标定向及父母教养方式调查问卷

各位同学,您好!我真诚地感谢您参与此项调查。本调查是复旦大学社会学系硕士研究生毕业论文的研究内容。您的回答将供研究者进行数据统计分析之用(按照社会心理学研究者的职业道德,您的结果将绝对保密)。本调查以不记名方式填写,题目的回答没有对错之分,不会对您的学习和生活造成任何影响,所以您不必有任何顾虑,请您认真、如实、独立地填写,因为您是否真实回答将会影响结果的准确性。非常感谢您的合作与参与!

如果有什么问题,请通过以下 E-mail 与本人联系: 022045014@fudan.edu.cn

第一部分:请您认真阅读下面的问题,并将您所选择的答案序号填在括号中。

- 1、您的性别是() ①男 ②女
- 2、您的年龄是() (周岁)
- 3、您的年级是() (回答示例:如“本科三年级”)
- 4、您的专业属于() ①文史类 ②理工类
- 5、您的家庭所在地属于() ①城市 ②农村

第二部分:成就目标定向量表

指导语:请您仔细阅读每一个题目,根据自己的实际情况做出判断。如果某个句子所描述的观点您完全同意,请在问卷表格中“完全同意”下方对应的单元格中打“√”;如句子描述的观点您比较同意,请在问卷表格中“比较同意”下方对应的单元格中打“√”;依此类推。每一个问题都请做答。

	完全不同意	比较不同意	有点不同意	不确定	有点同意	比较同意	完全同意
1、我宁愿做那些我做得好的事,而不愿意做那些我做得差的事。							
2、有机会做具有挑战性的工作,对我来说是重要的。							
3、当我从事我知道自己不会出差错的事情时,我感到非常开心。							
4、如果不能完成某个有一定难度的任务,那么在下次做此任务时我会更努力。							
5、我最喜爱的事,是我做得最好的事。							
6、我愿意做可以使我学到新东西的任务。							
7、如果我做事不出任何差错,我会觉得自己是聪明的。							
8、学习新东西的机会对我来说是重要的。							

9、我喜欢做那些我以前做得好的事。							
10、在以前经验的基础上，我会尽可能地提高自己。							
11、如果我在某些事上比其他大多数人做得更好，我会觉得自己是聪明的。							
12、拓展能力的机会，对我来说是重要的。							

第三部分：父母教养方式量表

指导语：请您仔细阅读每一个题目，根据自己成长过程中的实际情况做出回忆与判断。如果某个句子所描述的情况您完全同意，请在问卷表格中“完全同意”下方对应的单元格中打“√”；如句子描述的情况您基本同意，请在问卷表格中“基本同意”下方对应的单元格中打“√”；依此类推。每一个问题都做答。

	完全 不同 意	基本 不同 意	不确 定	基本 同意	完全 同意
1、父母常常鼓励我为自己制定学习目标。					
2、父母对我成绩的要求超过了我的能力水平。					
3、父母并不想了解我的学习情况。					
4、父母常常激发我的学习兴趣。					
5、父母很少检查我的学习进展。					
6、在学习上，父母对我有过高的要求。					
7、如果我成绩不好，父母会鼓励我好好学习，争取以后提高。					
8、如果我考试考得不好，父母会严厉批评我。					
9、我在学习上已经很努力了，但父母还是不满意，总要求我取得更好的成绩。					
10、父母很少跟我谈论我学习上的问题。					
11、父母鼓励我制定学习计划。					
12、父母常常鼓励我安排好学习时间。					
13、父母对我的学习成绩没什么要求。					
14、如果我遇到了难题，父母会尽力指导我寻找答案。					
15、父母很少关心我的学习情况。					
16、父母经常从老师和同学那儿打听我的学习情况。					
17、父母并没有经常鼓励我要努力学习。					
18、如果我学习不好，父母会觉得没面子。					

后 记

经过近一年的准备与忙碌，我的硕士毕业论文终于完成了！虽然这期间有艰辛、有挫折，但完稿后的欣喜使我忘记了这一切。尽管论文仍有遗憾与不足，但耕耘论文的日子将成为我人生中一段极为宝贵的经历。

论文的顺利完稿、硕士学业的顺利完成，我首先要衷心感谢我的导师孙时进教授。是孙老师引领我进入心理学的领域，又指引我在这一领域进行尝试与探索。三年来，孙老师不仅在专业学习上给予了我大量有益的指导和帮助，而且在从事研究和为人处事的态度和方法上也给予了我许多培养，他认真严谨的治学态度和正直善良的人格魅力都是我学习的榜样与努力的方向。

其次，我要衷心感谢复旦大学社会学系所有指导并帮助过我的各位老师，胡守钧教授、刘豪兴教授等诸位老师。感谢老师们对我的指导和帮助、关心和爱护。在复旦大学度过的7个春秋是我个人成长经历中最为宝贵的财富和难忘的记忆，社会学系的老师们永远是我的启蒙恩师。

同时，我要感谢社会学系02级硕士班的同学们三年来与我共勉同行，互相帮助。我尤其要感谢与我同样师从孙老师的葛兰，在我们7年的同窗生活中给予我关心与帮助，在论文写作过程中与我交流探讨，不断给予我鼓励与支持；也感谢我的室友张勤、杨柳、王颖和张晓清三年来给予我的帮助。

最后，我要感谢我最亲爱的父母。他们的无私奉献和无微不至的关怀伴随我度过了7年的求学生涯，始终是我强大的精神支持与坚强后盾，是我不断努力的动力。此外，我也要感谢我的男朋友张鸣，在我写作论文的整个过程中，一直给予我关心与支持，鼓励与帮助，伴我度过一个又一个的难关。

衷心感谢所有给予我帮助和关心的老师、家人和朋友们！

陈莹

2005年5月16日
于复旦北区68-202-B室

论文独创性声明

本论文是我个人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。论文中除了特别加以标注和致谢的地方外，不包含其他人或其它机构已经发表或撰写过的研究成果。其他同志对本研究的启发和所做的贡献均已在论文中作了明确的声明并表示了谢意。

作者签名： 陈莹 日期： 2005.5.16

论文使用授权声明

本人完全了解复旦大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留送交论文的复印件，允许论文被查阅和借阅；学校可以公布论文的全部或部分内容，可以采用影印、缩印或其它复制手段保存论文。保密的论文在解密后遵守此规定。

作者签名： 陈莹 导师签名： 孙时进 日期： 2005.5.16