

# 学业低成就的研究进展

彭纯子<sup>1,2</sup>, 龚耀先<sup>1</sup>

(1.中南大学湘雅二医院医学心理研究中心, 湖南 长沙 410011;

2.东南大学学习科学研究中心, 江苏 南京 210096)

中图分类号: R395.1

文献标识码: A

文章编号: 1005-3611(2006)04-0359-03

## Research Progression of Underachievement

PENG Chun-zi, GONG Yao-xian

Medical Psychological Research Center, Second Xiangya Hospital, Central South University, Changsha 410011, China

**【Abstract】** This article reviewed the progression of the screening approaches for underachievement, and its causes and intervention methods.

**【Key words】** Underachievement; Assessment; Intervention

学业低成就(Academic Underachievement)是指个体实际获得成就明显低于其潜在能力预测的成就<sup>[1]</sup>。本文介绍学业低成就的鉴别、原因、以及干预措施等方面的研究进展,以期引起国内同行对学业低成就现象的更多关注。

## 1 学业低成就的鉴别

学业低成就的鉴别方法主要可以分为两大类,一类为量化的统计算法,另一类为定性的提名法。

量化方法的操作定义大都是比较能力(往往用 IQ 分数)与成就(比如学业等级、考试成绩等)之间不一致性(Discrepancy)程度<sup>[2]</sup>。其中标准化成就测验与能力测验(或者智力测验)是低成就量化鉴别的常规工具,最初用于资优低成就鉴别,现已被广泛地用于各种智力水平的学业低成就的鉴别。常用的这两类测验,有的是基于同一常模样本(比如韦氏成就测验与韦氏智力测验),有的将能力测验与成就测验合并为共同常模的一套测验(比如 WJ-R (Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised)),有的则选取不同常模的测验作为诊断工具,常用的如斯坦福成就测验系列(Stanford Achievement Test Series)与奥提斯列农学业能力测验(Otis-Lennon School Ability Test)<sup>[3]</sup>。

学业低成就量化判别标准往往因测验常模的类型而异。如小学阶段测验多为年级常模,界定一般以 1-1.5 个年级当量的差异作为标准,也就是说如果个体的学习成就测验低于学习能力测验 1-1.5 个年级当量就划分为低成就。随着年级的升高,能力与成就测验愈少采用年级当量,这种鉴别往往就直接计算能力与成就标准分之间不一致程度,常用的计算方法有三种:绝对划分法(Absolute Split Method)、简单区分法(Simple Difference Score Method)和回归法(Regression Method)<sup>[4]</sup>。每种方法各有短长。绝对划分法通常把能力测验分处于群体得分的某一上限(比如最高的 5%),而成就得分处于某一下限(比如最低的 5%)内的个体划为低成就。这种方法常用于资优低成就者的研究,资质一般的低成就者往往被排除在标准之外。另外,其上限或者下限由研究者任意规定,往往过于依赖特定的能力测验类型或者特定的群体。第

二种方法为简单划分法,即用能力测验标准分减去成就测验标准分,差值超过一定范围(通常为大于 1 个标准差)的个体被界定为低成就。这种方法能把不同能力水平低成就者筛查出来,但可能高估能力在平均水平以上低成就者的数量,低估能力水平低于均值低成就者的数量。第三种方法为回归法,即以能力分数为自变量,成就分数为因变量,求出回归方程。然后计算出个体成就测验的预测分数,求实际成就分数与预测成就分数之间的差值,如果相差大于 1 个标准差则诊断为低成就。但运用回归法,则不论在什么样的样本中,总能筛查出低成就者。

定性的提名法是低成就鉴别的另一种最常用方法,往往在选择干预训练或治疗课程对象时用。它不依赖测验分数,主要通过家长、教师、同伴等人的印象和观察,对有潜力却成绩差的学生进行提名。提名后,通常会再结合个别测验或直接面谈对题名者进行详细鉴定。尽管教师或者家长对学生的能力有直接或间接的印象,但某些学生的潜在在评估者面前表现不充分,可能导致此类低成就者被忽略,或主观印象的偏差导致非低成就者被错划为低成就。由此可见,主观评估法存在明显局限性。

由于量化计算与定性提名各有利弊,通常主张两者结合运用,以达准确全面的筛查目的<sup>[5]</sup>。值得注意的是,由于不同群体目标的研究往往采用不同的筛查标准和方法,导致研究之间可能缺乏可比性。

## 2 学业低成就的原因

### 2.1 内部因素

已有研究涉及到动机、认知以及情感等各个层面。早期研究集中于个体人格特征方面的探讨,比如个体不能持之以恒,缺乏目标与行动之间的一致性;自卑感,缺乏自信等;近期动机成为低成就内部原因探讨的焦点。Jones 等定义的“自阻策略”(Self-handicapping strategies)是从自我概念的防御解释了低成就者“不够努力”的原因<sup>[6]</sup>。他认为,低成就者害怕没有努力的低成就,更加害怕自己努力后仍然低成就。运用“不够努力”使得良好的自我概念(“自己是一个有能力有智慧的

人”不受威胁。另一动机理论——“目标定向理论”将动机分为两类：掌握性目标是以发展和提高自身能力为目标，表现性目标则以表现能力和超越他人为目标。资优成就达成者通常采用掌握性目标，而资优低成就者更在意分数以及家长、教师的反馈，通常是以表现性目标来从事学习活动的<sup>[7]</sup>。另外，学业自我概念不良也是学习动机缺乏的重要原因，但这两者为互动而非单向的因果关系。低成就者具有的不良归因模式——比如缺乏“努力”“能力”两个方面的归因信念，倾向于将成就获得归因于外部或者不可控的因素，比如运气等，也是低成就的重要原因。

认知方面的研究表明，低成就者缺乏有效的学习策略。低成就者与差生缺乏有效的学习策略存在差异。前者是源于动机的缺乏，而后者是因为智力或者能力水平的局限。低成就者未能意识到运用有效学习策略的重要性，往往无法根据不同的学习任务或者要求调整选用合适的策略。有人认为低成就者元认知发展不良，缺乏适当的归因信念，导致低的自我效能和自我调节功能，行为冲动，缺乏计划性、持久性，而且自我目标刻板、缺乏活力，不能有效地运用合适的学习策略，导致低成就，进一步导致自我效能的损伤和外部归因的信念<sup>[8]</sup>。

个体的情绪状况，特别是抑郁与学业低成就有关。抑郁状态直接影响学习的效果，比如分心、对手头的学习任务不能坚持、注意广度局限、对成功的低期望以及记忆力差等<sup>[9]</sup>。考试焦虑也是低成就重要原因之一。

另外，某些特殊的精神障碍与学业低成就有着密切相关，比如注意缺失障碍<sup>[10]</sup>。突发性的心理应激往往会导致学业成绩突然急剧下降，有时低成就是短暂的，因应激消除可以回复，也可能迁延较长时间，而长期处于某种不良心境或者患有心理疾病的学生，低成就往往会迁延更长时间。

## 2.2 外在因素

父母教养方式是学业低成就的重要影响因素。父母的专断、苛严或溺爱容易导致低成就的发生。在有的个案研究中，低成就者觉得父母仅对他们的学业成功与否感兴趣，自己的价值只在于成绩的好坏高低，容易导致他们的低自尊与脆弱的特质。另外，家庭的某些特征，比如父母本身过分悲观以及父母之间关系不和等也容易导致孩子低成就现象的发生。

同伴关系也是另一个重要的影响因素。如果同伴较少关注学业，或者不认为聪明有价值，会使得低成就者形成了掩饰自己能力或成就的倾向，避免尝试甚至放弃努力，同时这些也成为他们学业失败的借口。

另外，学校的某些特征和课堂氛围也会导致低成就的发生，比如缺乏对学生个性的尊重与包容、强烈的竞争氛围、强调外部评价、对错误和失败过分注意以及课堂中缺乏奖赏等等，都可能间接导致低成就现象的发生<sup>[11]</sup>。

外在影响因素都通过个体内部特征起作用，把家庭、学校、社会以及个性特征看成一个互动的系统，有助于我们更好地理解学业低成就的原因。

## 2.3 男生低成就现象的原因

男生低成就是低成就研究的一个特殊专题。早在 18 世

纪就有研究报告，男生在学校的表现不如女生。两个世纪过去了，其几乎成为了一个全球性的问题，不少国家研究结果都表明，男生低成就的人数远远高于女生。有人认为，社会因素是造成男生低成就者更多的重要影响因素。男生有着强烈的被同伴视为有男子汉气质的愿望，观念中“男子汉”的内涵与他们所处的学校环境中琐碎且温和的氛围之间存在冲突。在男生中普遍存在“聪明的男子汉是不用刻苦努力”的观点，甚至本来成绩好的学生，为了获得同伴的认同，会试图掩饰自己在学习方面投入了很多的精力。英国剑桥大学尝试进行男女分班学习的实验，发现在某些课程，分班学习的确能够提高男生的学业成就，他们将原因主要归功于他们更容易集中注意力在学习方面，而不用再分心于关注在异性面前的表现<sup>[12]</sup>。女教师太多，学校整体气质女性化，女教师将女性的价值观念强加于学生之上也被归为男生低成就的原因之一，主张学校应该聘用更多男教师<sup>[13]</sup>。另外，课程教学中的一些因素也直接或者间接影响男生的成就达成，比如男生理解问题比较孤立，而女生则更多在相应的情境中去理解问题，女生比男生表达更好些，因此在外语和其它人文课程中胜过男生，而在数学与科学类的课程中则反之，男生更喜欢有更大发挥余地的问题<sup>[14]</sup>。另外，教师在教学的过程中，无意识地给予了女生更多的机会，间接对男生的成就期望和自尊产生影响。生物基础方面的差异也是导致男生更多低成就的原因。女生大脑发展更精细，具有更好的语言能力，而男生在粗大运动、视觉与空间技能方面更胜一筹，但他们这些长处在教室内无法施展。在课外时间，女生更多言语交流，而男生更喜欢运用肢体的游戏，强化了两者的差异。

## 3 学业低成就的干预

低成就干预的方法主要分为两类：咨询干预与教学干预。咨询干预聚焦于改变个体与家庭之间对低成就产生影响的互动模式。个体咨询、小组咨询和家庭咨询是主要的几种形式。在大部分的咨询情境中，学校心理学家们的目标不是迫使低成就者变得积极努力，而是首先帮助他们确定学业成功的期望，在提高了学业预期的情况下，再帮助他们主动改变行为习惯与认知策略。

低成就干预的训练课程不同于传统的课堂教学方式，前者强调以学生为中心的教学氛围是教学的必要条件。Whitmore 描述了干预学业低成就的三种重要策略：第一，支持性策略，教师应该设法使教室的氛围从“工厂作坊式”变为“家庭式”，让他们能够自如谈论自己感兴趣的话题，不会被冷落或者受嘲笑。第二，内化策略，学生的自我概念与其学业成功期望是紧密相联，应该鼓励他们尝试，而不是只注意答案的正确性，甚至可以在给予等级评定之前，由学生先自行自我评估，增强他们的参与意识，并激发他们的自我调节机制。第三，弥补性策略，设法改变学生的完美主义观念，认识到每个人都有优缺点。在弥补性教学过程中，不仅给予他们在自己擅长方面一展身手的机会，同时也要弥补他们所欠缺的方面。树立“犯错误本身也是每个人学习过程中的一部分”的信念，他们就能在安全的氛围下主动学习<sup>[15]</sup>。

宾夕法尼亚大学的低成就研究与干预中心推出的教学干预模式的特点有<sup>[16]</sup>：课程的设计富有挑战性,富有个体意义且更多奖赏,能够兼顾掌握基础知识与深入探讨某领域知识之间的平衡。发展个体兴趣是激发学习动机的关键。教学中不要求太多记忆与重复单调的练习,给学生提供尽量多的质疑机会,并注意培养他们自律的品质。充分包容个体的差异性。对于有特殊需要的学生,能提供必要的课外咨询,比如个体咨询或者家庭咨询<sup>[16]</sup>。

#### 4 目前低成就研究尚存在的问题

当前,对于低成就的研究从鉴别标准到原因探悉,到干预模式的设计等都在逐步深入,但已有的研究尚存在一些值得关注的问题。比如,迄今相关研究文献大部分是个案描述式或者准实验的方法,有的研究结果是建立在样本很小、鉴别标准不太可靠或者控制不严格基础上的,鲜见控制严格的实验研究。另外,对于学业低成就内外原因的分析,也鲜见多变量设计与元分析的研究。其实,学业低成就的研究还有很多方面可大有作为,比如探讨低成就者在非学校情境中的成就、对教师或者父母低成就方面的知识训练的影响效果、早期鉴别技术的发展、低成就呈现模式的性别差异,以及研究同伴、教师以及教室其它因素之间互动等等,这些方面研究的拓展,一定能够给低成就的干预前景提供更广泛的理论与实践基础。

#### 参 考 文 献

- 1 Baum SM, Renzulli JS, Hebert TP. Reversing underachievement: Stories of success. *Educational Leadership*. 1995, 51: 49- 52
- 2 Dowdall CB, Colangelo N. Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 1982, 26: 179- 184
- 3 Bell NL, Rucker M, Finch AJ, et al. Concurrent validity of the Slosson Full- Range Intelligence Test: Comparison with the Wechsler Intelligence Scale for Children- Third Edition and the Woodcock Johnson Tests of Achievement- Revised. *Psychology in the Schools*, 2002, 39(1): 31- 38
- 4 Wood R. Doubts about "underachievement", particularly as

operational ized by Yule, Canodown, and Urbanowicz *British Journal of Clinical Psychology*. 1984, 23: 231- 232

- 5 Susan C. Whiston. *Principles and Applications of Assessment in Counselling*. University of Nevada, Las Vegas, 1999.165
- 6 Johnes EE, Berglas S. Control of attributions about self through self- handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1978, 4: 200- 206
- 7 Carr M, Borkowski J, Maxwell S. Motivational components of underachievement, *Developmental Psychology*, 1991, 27(1): 108- 118
- 8 Chan DW. Reversing underachievement: can we tap unfulfilled talents in Hong Kong? *Educational Research Journal*, 1999, 14: 177- 190
- 9 Master JC, Barden RC, Ford ME. Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37: 380- 390
- 10 An exploration of the relationship between Ethnicity, attention problems and academic achievement. *School psychology review*, 2004, 33(4):498- 509
- 11 Delisle RJ. To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 2003, 26(1):20- 29
- 12 Sarah Cassidy Education Correspondent, Single- sex classes 'can boost boys' academic results ' in mixed schools; *The Independent*, May 30, 2005. 4
- 13 Smith E. Failing boys and moral panics: perspectives on the underachievement debate. *British Journal of Educational Studies*, 2003, 51(3):282- 295
- 14 Myhill D. Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal*, 2002, 28(3):339- 352
- 15 Whitmore JR. Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. *Journal for the education of the gifted*, 1980, 10:141- 153
- 16 Pennsylvania Association for Gifted Education. Website: <http://www.penngifted.org>

(收稿日期:2005- 09- 30)

(上接第 358 页)

#### 参 考 文 献

- 1 龚耀先,等.修订韦氏记忆量表手册.长沙:湖南医科大学,1989
- 2 杨德森主编.精神医学丛书第一卷,精神医学基础,第一版.长沙:湖南科技出版社,1981
- 3 Heaton RK. Wisconsin card sorting test manual. Florida: Psychological assessment resources, Inc. Odessa,1981.39- 52
- 4 Okasha A, Rafaat M, Mahallawy N, et al. Cognitive dysfunction

in obsessive- compulsive disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 2000, 101(4):281- 285

- 5 Henin A, Savage CR, Rauch SL, et al. Is age at symptom onset associated with severity of memory impairment in adults with obsessive- compulsive disorder? *Am J Psychiatry*, 2001, 158(1):137- 139
- 6 周云飞,张亚林,胡纪泽,等.强迫症患者神经认知功能研究. *中国临床心理学杂志*, 2005, 13(3): 337- 339

(收稿日期:2005- 12- 22)