

# 初二学生成就目标、自我效能及文化因素与学业求助的关系

唐芳贵

(衡阳师范学院教育科学系, 湖南 衡阳 421008)

**摘要** 目的: 从个体和文化因素两个方面考查初二学生的学业求助特点。方法: 对 785 名初二学生施测了成就目标量表、自我效能量表、对中国求助格言认同量表、对他人评价敏感性量表、学业求助态度和行为量表。结果: 学业求助态度(求助益处与求助代价)和求助行为(工具性求助、执行性求助和回避求助)与成就目标、自我效能和文化因素有关。成就目标、自我效能和文化因素对学业求助行为的影响是以学业求助态度为中介的。结论: 学业求助既受动机因素的影响, 又受文化因素的影响。

**关键词** 学业求助; 成就目标; 自我效能; 求助格言认同; 对他人评价敏感性

中图分类号: B844.1 文献标识码: A 文章编号: 1005-3611(2004)03-0250-03

## Eighth Graders Academic Help- Seeking and Its Relation to Achievement Goals, Self- Efficacy and Culture Factors

TANG Fang- gui

Department of Education Science, Hengyang Normal College, Hengyang 421008, China

**Abstract** Objective: To study the relation between motivations, culture factors and academic help- seeking. Methods: 785 Chinese eighth graders were assessed with the Patterns of Adaptive Learning Survey, Self- Efficacy Scale, Conformity to Chinese Help- Seeking Proverbs Scale, Sensitivity to Others Evaluation Scale, and Academic Help- Seeking Scale. Results: Both academic help- seeking attitude (costs of help- seeking, benefits of help- seeking) and academic help- seeking behavior (instrumental help- seeking, executive help- seeking and avoidance of help- seeking) were significantly correlated with achievement goals, self- efficacy and culture factors. The effects of achievement goals, self- efficacy and culture factors on academic help- seeking behavior were mediated by academic help- seeking attitude. Conclusion: Both motivations and culture factors had important influence on academic help- seeking.

**Key words** Academic help- seeking; Achievement goals; Self- efficacy; Culture factor

学业求助近年来受到高度重视,被认为是一种非常重要的自我调控学习策略<sup>[1]</sup>。几乎所有学生,无论能力高低、成绩优劣,在学习过程中都会遇到自己无法克服的困难,如果要使学习继续进行,就要设法得到他人的帮助和指导。在这样的情境中,学生首先必须意识到求助的需要(元认知),才考虑和决定求助(动机),最后运用策略获得他人的帮助(行为)。青少年的元认知能力较儿童相比有了长足的发展<sup>[2]</sup>,能够更好地对自己的学业表现进行调控,比较清楚地了解自己是否需要帮助及需要何种帮助,及从哪里可以获得这种帮助<sup>[3]</sup>。然而许多研究表明,青少年在学习上需要他人帮助时,却很少主动求助<sup>[4]</sup>;并且学业成绩越低,寻找帮助的愿望越大,实际寻找帮助的行为却越少<sup>[5]</sup>。越是需要帮助的学生却越不愿意开口求助。为什么青少年已能清楚地意识到自己的求助需要,却宁愿冒学业失败的风险也不主动求助呢?这是一个具有重要实践意义的问题,

也正是本研究所要探讨并试图予以合理解释的问题。

## 1 对象与方法

### 1.1 被试

被试为桂林市市区四所中学的初中二年级学生,采取整群取样,共 785 名学生,其中男生 379 人,女生 406 人,平均年龄 14 岁。

### 1.2 测量工具

1.2.1 **成就目标量表** 选自 5 适应性学习模式量表 6 (the Patterns of Adaptive Learning Survey, PALS)<sup>[6]</sup>,由学习目标、成绩目标接近定向和回避定向构成。采用 Likert 5 点量表形式。

1.2.2 **自我效能量表** 由王凯荣等根据 Gibson 和 Dembon 编制的 5 教师功效量表 6 的有关维度编制而成,共 12 个项目,在本样本中问卷的内部一致性系数 A 为 0.89。得分越高,表明被试的自我效能水平越高。

1.2.3 **文化因素量表** 本研究主要从两个方面考

虑文化变量的影响: 1 对中国求助格言认同量表:<sup>[7]</sup> 研究者自行编制, 内部一致性系数 A 为 0.86。得分越高, 说明被试越认同求助格言。° 对他人评价敏感性量表: 由研究者根据 Leary 修订的 5 惧怕否定评价量表 6 (Fear of Negative Evaluation Scale, FNE)<sup>[8]</sup> 修订而成, 包括 9 条题目。采用 Likert 5 点量表形式。得分越高, 说明被试越在意他人的评价。

1.2.4 学业求助量表 包括 1 学业求助态度量表: 研究者自行设计, 由求助益处、求助代价各 4 题组成。° 学业求助行为量表 由研究者编制<sup>[7]</sup>, 共 18 条题目, 包括工具性求助、执行性求助和回避求助。

## 2 结果

### 2.1 成就目标、自我效能及文化因素与学业求助的相关分析

从表 1 可见, 学习目标、接近定向与求助益处和

表 1 成就目标、自我效能及文化因素与学业求助的相关分析(r)

|         | 学习目标     | 接近定向    | 回避定向     | 格言认同    | 评价敏感性    | 自我效能     | 求助益处     | 求助代价(同学) | 求助代价(老师) | 工具性求助    | 执行性求助   | 回避求助  |
|---------|----------|---------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|-------|
| 学习目标    | 1.000    |         |          |         |          |          |          |          |          |          |         |       |
| 接近定向    | 0.274**  | 1.000   |          |         |          |          |          |          |          |          |         |       |
| 回避定向    | -0.102*  | 0.236** | 1.000    |         |          |          |          |          |          |          |         |       |
| 格言认同    | 0.213**  | 0.162** | 0.020    | 1.000   |          |          |          |          |          |          |         |       |
| 评价敏感性   | -0.084   | 0.268** | 0.339**  | 0.033   | 1.000    |          |          |          |          |          |         |       |
| 自我效能    | 0.539**  | 0.192** | -0.202** | 0.127** | -0.224** | 1.000    |          |          |          |          |         |       |
| 求助益处    | 0.394**  | 0.292** | 0.069    | 0.307** | 0.086    | 0.324**  | 1.000    |          |          |          |         |       |
| 求助代价-同学 | -0.214** | 0.081   | 0.310**  | -0.047  | 0.422**  | -0.451** | -0.201** | 1.000    |          |          |         |       |
| 求助代价-老师 | -0.250** | 0.006   | 0.317**  | -0.105* | 0.257**  | -0.409** | -0.283** | 0.611**  | 1.000    |          |         |       |
| 工具性求助   | 0.203**  | 0.204** | 0.048    | 0.203** | 0.036    | 0.309**  | 0.549**  | -0.215** | -0.283** | 1.000    |         |       |
| 执行性求助   | 0.103*   | 0.081   | 0.242**  | 0.103*  | 0.252**  | -0.36**  | 0.173*   | 0.293**  | 0.207**  | 0.241**  | 1.000   |       |
| 回避求助    | -0.37**  | -0.063  | 0.212**  | -0.096* | 0.173**  | -0.56**  | -0.336** | 0.522**  | 0.520**  | -0.441** | 0.302** | 1.000 |

表 2 成就目标、自我效能及文化因素与学业求助态度的回归分析

|       | 求助益处    | 求助代价(同学) | 求助代价(老师) |
|-------|---------|----------|----------|
| 学习目标  | 0.224** | 0.015    | -0.041   |
| 接近定向  | 0.482** | 0.059    | 0.017    |
| 回避定向  | 0.065   | 0.127**  | 0.210**  |
| 格言认同  | 0.283** | -0.021   | -0.065   |
| 评价敏感性 | 0.086   | 0.275**  | 0.106*   |
| 自我效能  | 0.554** | -0.413** | -0.339** |
| 性别    | 0.75    | -0.176** | -0.126** |

根据 Baron 和 Kenny 提出的变量中介作用的四个条件<sup>[9]</sup>, 从表 3 可知, 求助态度部分中介了成就目标、自我效能及文化因素对学业求助行为的影响。

根据分析结果, 可得出成就目标、自我效能及文化因素与学业求助的具体路径图。

工具性求助呈显著正相关, 回避定向与求助代价(同学和老师)、执行性求助和回避求助呈显著正相关; 学习目标与求助代价(同学和老师)、执行性求助和回避求助呈显著负相关。对中国求助格言的认同与求助益处、工具性求助和执行性求助呈显著正相关, 与求助代价(老师)和回避求助呈显著负相关; 对他人评价敏感性与求助代价(同学和老师)、执行性求助和回避求助呈显著正相关。求助益处与工具性求助和执行性求助呈显著正相关, 与回避求助呈显著负相关; 求助代价(同学和老师)与回避求助及执行性求助呈显著正相关, 与工具性求助呈显著负相关。

### 2.2 成就目标、自我效能及文化因素与学业求助的路径分析

从表 2 可见, 学习目标、接近定向、求助格言认同及自我效能能够预测求助益处。回避定向、对他人评价敏感性和自我效能对求助代价有显著预测作用。

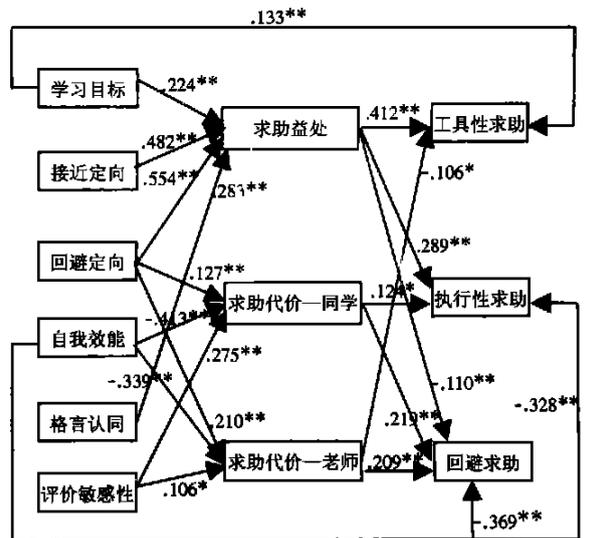


图 1 学业求助路径分析图

表3 成就目标、自我效能、文化因素及求助态度与学业求助行为的回归分析

|          | 工具性求助   |         |                |                 | 执行性求助    |          |                |                 | 回避求助     |          |                |                 |
|----------|---------|---------|----------------|-----------------|----------|----------|----------------|-----------------|----------|----------|----------------|-----------------|
|          | B       | B       | R <sup>2</sup> | SR <sup>2</sup> | B        | B        | R <sup>2</sup> | SR <sup>2</sup> | B        | B        | R <sup>2</sup> | SR <sup>2</sup> |
| Step1    |         |         | 0.204**        |                 |          |          | 0.205**        |                 |          |          | 0.348**        |                 |
| 学习目标     | 0.233** | 0.133** |                |                 | 0.078    | 0.010    |                |                 | -0.107*  | -0.076   |                |                 |
| 接近定向     | 0.042   | -0.001  |                |                 | 0.053    | 0.012    |                |                 | 0.046    | 0.042    |                |                 |
| 回避定向     | 0.078   | 0.076   |                |                 | 0.119**  | 0.075    |                |                 | 0.089*   | 0.025    |                |                 |
| 格言认同     | 0.116** | 0.022   |                |                 | 0.119**  | 0.064    |                |                 | 0.019    | 0.022    |                |                 |
| 评价敏感性    | 0.060   | 0.044   |                |                 | 0.15**   | 0.052    |                |                 | 0.010    | -0.063   |                |                 |
| 自我效能     | 0.219** | 0.087   |                |                 | -0.374** | -0.369** |                |                 | -0.511** | -0.328** |                |                 |
| Step2    |         |         | 0.356**        | 0.152**         |          |          | 0.269**        | 0.064**         |          |          | 0.462**        | 0.114**         |
| 求助益处     |         | 0.412** |                |                 |          | 0.289**  |                |                 |          | -0.110** |                |                 |
| 求助代价) 同学 |         | -0.032  |                |                 |          | 0.289**  |                |                 |          | 0.219**  |                |                 |
| 求助代价) 老师 |         | -0.106* |                |                 |          | 0.289**  |                |                 |          | 0.209**  |                |                 |

### 3 讨 论

本研究发现成就目标取向与学生采纳不同的学业求助策略有密切关系。工具性求助的学生试图把求助得来的信息与相关材料组织起来去解决问题,是一种主动投入的过程,因而是一种深加工的认知策略。执行性求助的学生由于缺乏对信息进行更好地理解的过程,对于解决问题来说,是一种被动的认知投入,与表层水平的认知加工类似。这说明根据学生注重过程(工具性求助),还是结果(执行性求助)对学业求助进行划分是十分必要的。本研究结果支持 Elliot 和 Harackiewicz<sup>[10]</sup> 的观点,成绩目标取向的确可以区分出接近定向和回避定向,而且这两类定向对学业求助的影响模式是不同的。

本研究发现,即使综合考虑各预测变量时,自我效能仍对回避求助和执行性求助有显著的预测作用。表明自我效能低的学生比较不愿意求助,支持脆弱假说<sup>[11]</sup>。自我效能高的学生,在实际学习中常常积极主动地进行学习,遇到问题和困难时敢于正视它们,在自己努力的基础上,需要帮助时及时求助,并善于采取各种学习策略以保证学习的成功。而自我效能低的学生则相反,由于对自己学习行为的信心不足,他们在实际学习中往往采取消极应付的方式,遇到问题和困难,即使十分需要别人的帮助,也不主动求助或寄希望别人代替自己解决问题,总是采取回避、放弃的行为,缺乏对自己学习行为进行调控的意识和行为。

本研究发现,学生对于学业求助的态度,既受动机因素的影响,也受到文化因素的影响。对中国求助格言的认同,会有助于学生从正面去看待学业求助,把学业求助看作是有助于学习的策略。中学是青少年自我意识觉醒和发展的重要阶段,他们开始

关注社会自我,关心自己在别人心目中的形象与地位,希望得到别人的尊重与注意。对初中生来说,老师和同学都是重要他人,老师和同学的评价与意见对他们具有举足轻重的影响。越是在意老师和同学评价的学生,就越不愿意将自己的缺点和不足暴露给他们,也就越可能回避求助。

在教育实践中,我们要注意防止两种错误的倾向:一是把学业求助看作是对他人的过分依赖而加以否定;二是把学业求助看成是具有学习动机的表现而不加区分地肯定。/ 不懂就问0式的执行性求助既抑制学生最宝贵的/ 独立思考0,又助长了依赖性,导致好问不思,临卷而迷,于知识掌握和深入学习无益;/ 思而不懂而后问0式的工具性求助才是自我调控的学习策略,能够促进理解和学习,而且是训练思维培养能力的好方法。因此在学校里,教师不仅要营造一个鼓励不懂就问、不耻下问的学习氛围,而且要教会学生如何进行工具性求助,培养学生的独立意识和创新意识。

#### 参 考 文 献

- 1 Schunk DH. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Education Research Journal*, 1996, 67: 1391- 1405
- 2 董 奇,周 勇. 10~ 16 岁儿童自我监控学习能力的成分、发展及作用的研究. *心理科学*, 1995, 18(2): 75- 79
- 3 Nelson-Le Gall S, Glor-Scheib S. Help-seeking in elementary classrooms: An observational study. *Contemporary Educational Psychology*, 1985, 10: 58- 71
- 4 Newman RS. Children. help-seeking in classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82: 71- 80
- 5 Newman RS, Goldin L. Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82: 92- 100

组间应对方式的比较,两组在解决问题、自责、退避、合理化应对方式上存在显著差异。见表2。

表2 有无心理健康问题者应对方式的比较(x<sup>2</sup> s)

| 应对方式 | 有心理问题组<br>(n=49) | 无心理问题组<br>(n=180) | t       |
|------|------------------|-------------------|---------|
| 解决问题 | 0.67? 0.20       | 0.73? 0.17        | - 2.10* |
| 自责   | 0.49? 0.23       | 0.33? 0.22        | 4.57**  |
| 求助   | 0.57? 0.18       | 0.61? 0.21        | - 1.11  |
| 幻想   | 0.58? 0.19       | 0.52? 0.22        | 1.81    |
| 退避   | 0.53? 0.18       | 0.43? 0.18        | 3.45*   |
| 合理化  | 0.48? 0.17       | 0.41? 0.19        | 2.30*   |

### 2.3 应对方式与心理健康的相关分析

解决问题应对方式与抑郁、精神病性因子显著负相关;求助与躯体化因子显著负相关;自责、幻想、退避、合理化与心理健康各因子显著正相关。表3。

表3 心理健康与应对方式的相关比较(r)

| 因子   | 解决问题      | 自责      | 求助       | 幻想      | 退避      | 合理化     |
|------|-----------|---------|----------|---------|---------|---------|
| 躯体化  | - 0.084   | 0.365** | - 0.131* | 0.244** | 0.309** | 0.208** |
| 强迫   | - 0.116   | 0.452** | - 0.109  | 0.246** | 0.332** | 0.290** |
| 人际关系 | - 0.122   | 0.399** | - 0.093  | 0.261** | 0.353** | 0.257** |
| 抑郁   | - 0.218** | 0.505** | - 0.127  | 0.225** | 0.334** | 0.296** |
| 焦虑   | - 0.070   | 0.422** | - 0.074  | 0.266** | 0.278** | 0.311** |
| 敌意   | - 0.052   | 0.332** | - 0.039  | 0.319** | 0.315** | 0.263** |
| 恐怖   | - 0.093   | 0.274** | - 0.103  | 0.160*  | 0.181** | 0.133*  |
| 偏执   | - 0.129   | 0.403** | - 0.072  | 0.216** | 0.316** | 0.367** |
| 精神病性 | - 0.136*  | 0.357** | - 0.116  | 0.240** | 0.356** | 0.212** |

## 3 讨 论

Edwards认为,应付的位置处于应激与健康之间<sup>[3]</sup>。本研究结果表明,解决问题应对方式与抑郁、精神病性因子显著负相关,求助与躯体化因子显著负相关;自责、幻想、退避、合理化与心理健康各因子呈高度正相关。这一结果与前人的研究结果基本一致。对有无心理健康问题的中师生应对方式的分析发现,无心理问题组与有心理问题组的中师生在解决问题、自责、退避、合理化应对方式上存在差异,即

无心理问题的中师生一般更倾向于采取积极的措施去解决问题;而有心理问题的中师生一般更倾向于采取自责、退避、合理化这类消极的应对方式,而这类应对方式,尤其是自责、退避,既不能使问题得到解决,又易于使人沉浸于某种不良心境中,产生一种化不了、解不开的情结,从而导致某种心理问题的产生<sup>[7]</sup>。

求助虽然也是较为积极的一种应对方式,可以使求助者从别人那里获得精神上和物质上的支持与帮助,从而减轻身心压力。但本研究显示,在有心理问题和无心理问题的中师生之间,这种应对方式并不存在显著性差异,而且相关分析发现,求助应对方式只与躯体化因子有显著负相关,而与其他心理健康因子相关不显著。这说明中师生在遇到问题时,很少采用求助应对方式,这可能与中师生自尊感的发展有关。中师生正处在青春发育期,自尊感特别强烈,面对压力与应激时,为了维护自尊感,肯定自我价值,他们往往更愿意自己解决问题不去请求他人的帮助,并把向他人求助看作是对他人依赖、降低自我价值的一种表现。

### 参 考 文 献

- Joff PE, Bast BA. Coping and defense in relation to accommodation among a sample of blindman. *J Nerv Ment Dis*, 1978, 166: 537- 552
- Neuffer RW. *Advances in the Investigation of Psychological Stress*. Pub. Wiley Series on Health Psychology. 1989. 217- 218
- Andrews G: Life event stress, social support, coping style, and risk of psychological impairment. *J Nerv Ment Dis*, 1978, 166: 307- 316
- 王征宇. 症状自评量表 SCL- 90. *中国心理卫生杂志*, 1999, 增刊: 31- 36
- 肖计划. 应付方式问卷. *中国心理卫生杂志*, 1999, 增刊:
- 唐秋萍, 程灶火, 袁爱华, 等. SCL- 90 在中国的应用与分析. *中国临床心理学杂志*, 1999, 7(1): 16- 204
- 卢秀琼. 高中学生自我价值感与应对方式、心理健康的相关研究. *中国临床心理学杂志*, 2002, 10(3): 194

(收稿日期: 2003- 10- 15)

(上接第252页)

- Middleton M, Midgley C. Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 1997, 89: 710- 718
- 唐芳贵. 初二学生自我效能、文化因素及学习成绩与学业求助的关系调查. *中国心理卫生杂志*, 2003, 17(2): 119- 120
- 汪向东, 王希林, 马弘编著. *心理卫生评定手册*. 1999. 228- 230
- Baron RM, Kenny DA. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social*

*Psychology*, 1986, 51: 1173- 1182

- Elliot AJ, Harackiewicz JM. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, 70: 461- 475
- Karabenick SA, Knapp JR. Relationship of academic help-seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 1991, 83: 221- 230

(收稿日期: 2003- 11- 13)