

# 初中生感知教师支持行为对学业成就的影响:有中介的调节效应

陈彦奎<sup>1</sup>, 郭少阳<sup>1,2</sup>

(1.聊城大学教科院,聊城 252059;2.江西师大心理学院,南昌 330027)

**【摘要】 目的:**以学生感知教师支持行为通过成就动机影响学业成就的中介模型为基础,以感恩作为调节变量考察感知教师支持行为在何时影响成就动机和学业成就。**方法:**在控制了社会赞许性后,采用学生感知教师支持行为问卷、感恩问卷、成就动机量表对1379名初中生进行调查。**结果:**①感知教师支持行为对学业成就有正向的预测作用。②感恩在感知教师支持行为与学业成就的关系中起调节作用;③这种调节作用以成就动机为中介变量。因此,感恩调节的感知教师支持行为通过成就动机对学业成就产生影响。**结论:**研究揭示了感知教师支持行为“怎样”影响学业成就及这种影响“何时”更强或更弱,对优化教师教学行为和提高青少年的学业成就具有理论意义。

**【关键词】** 学生感知教师支持行为;感恩;成就动机;学业成就

中图分类号: R395.6

DOI: 10.16128/j.cnki.1005-3611.2016.02.033

## Effect of Perception of Teachers' Supporting Behavior on Academic Achievement in Middle School Youths: A Mediated Moderation Effect

CHEN Yan-lei<sup>1</sup>, GUO Shao-yang<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Liao Cheng University, Liaocheng 252059, China; <sup>2</sup>Jiang Xi Normal University, Nanchang 330022, China

**【Abstract】 Objective:** There has been a debate on the effects of the teacher's expectation on students' academic achievement, this study constructed a mediated moderation model in which the influence of perception of teachers' supporting behavior on academic achievement was moderated by gratitude, and this moderation effect was mediated by achievement motivation. **Methods:** A total of 1379 junior middle school students were recruited in the study to complete the self-report questionnaires after controlling social desirability. The self-report questionnaires included the questionnaire of teachers' supporting behavior to students, gratitude questionnaire and achievement motivation scale. **Results:** ① Perception of teachers' supporting behavior positively predicted academic achievement. ② Gratitude moderated the relationship between perception of teachers' supporting behavior and academic achievement. ③ Achievement motivation mediated this moderation effect. **Conclusion:** The research enriches the connotation of teacher expectancy effect, with theoretical significance to optimize the teacher's teaching behavior and improve the teenagers' academic achievement.

**【Key words】** Perception of teachers' supporting behavior; Gratitude; Achievement motivation; Academic achievement

教师期望是教师在对学生的知觉感受的基础上产生的对学生行为结果的某种预测性认知。1968年, Rosenthal 和 Jacobson 首次提出并用实验证明了教师期望效应的存在,他们认为,教师对学生发展的期望差异,会无意识的影响对不同学生的关注程度,从而造成学生之间的学业差距,这项影响巨大的实验开创了教学研究的新方向,此后,世界各国科学家对教师期望效应实质的探讨经久不衰<sup>[1]</sup>。Brophy 和 Good 构建了教师期望效应作用过程的五步模型,即“学生特质—教师期望—教师行为—学生感知—影响学业”,教师支持行为具体表现为教师根据其对学生的行为表现的期望而产生的帮助活动<sup>[2]</sup>。该模型认为教师因学生自身的特质产生期望,由期望影响行为,学生感

知到这种行为引起内部心理变化,最终影响学业成就, Braun 在此基础上提出了循环模型,认为学生的表现会反过来影响教师期望,整个作用的过程是反复循环的<sup>[3]</sup>。Weinstein 以小学生为被试对上述模型进行验证,结果表明,儿童能较为稳定、有效的描述所感知的教师支持行为,所持教师期望较高的学生在课堂环境中感知到的教师支持行为显著高于较低的学生,从而证明了教师期望效应发生的关键在于学生感知,也使得学生感知与学业成就之间的关系成为了新的研究热点<sup>[4]</sup>。在此趋势之下,我国学者刘丽红和姚清如曾用相关法初步验证了中国文化背景下的教师期望效应,发现教师期望对学业成就的影响是间接的,成就动机则是影响学业成就的直接动因<sup>[5]</sup>,此后,我国学者进一步探讨了教师期望对成就动机以及成就动机对学业成就的正向预测作用<sup>[6,7]</sup>。丁蕙和屠国元更是将教师期望与期望价值理论结合

**【基金项目】** 本文受山东省学校德育研究课题(2015-xd-040)和聊城大学科研项目(321021409)资助

通讯作者:陈彦奎

起来,提出“教师期望是通过激发学生的学习动机实现的”,认为学生通过感知教师的行为而影响自身,产生能够成功的信念(成功的可能性)和追求成功的渴望(诱因值),进而影响成就动机,这种成就动机表现在学业上,就能激发学习动机从而促进学业成就<sup>[8,9]</sup>。简而言之,学生通过感知教师行为,激发成就动机,促进学业成就。

近年来,我国对教师期望效应的研究不断深入,研究范围逐步增加,但“学生特质—教师期望—教师行为—学生感知—转化动机—影响学业”的本质过程依然存在问题<sup>[10]</sup>。首先,教师期望会产生对学生有益的正效应和妨碍学生学习的负效应,故而教师期望对学生学业成就的正向影响并不稳定,已有研究既未能明确正效应发生的必要条件,也不能解释为何教师的积极期望会令学生产生反感、对抗或不予理睬的行为;其次,该模型对学生感知教师支持行为转化成成就动机影响学业成就作用过程的解释略显单薄,感知教师支持行为的转化过程可能并非简单线性的<sup>[8]</sup>;最后,该模型虽然强调了学生主体内部的心理作用,但并不能有效的帮助教师针对学生内部的心理变化指导教学,在应用方面有一定的局限性。

对于上述这些问题,中国古老的智慧可以给予一些启迪:知恩图报。感恩是指个体用认知、情感和行为了解或回应因他人或物的恩惠或帮助而使自己获得积极经验或结果的心理倾向。西方文化中的感恩核心是对上帝的赞美和敬畏,而中国文化中的感恩核心是对祖国、父母、师长的回报,青少年对生活中重要他人的感激之情更多体现在他们努力学习并取得学业成功方面<sup>[11]</sup>。近年来,感恩与学业成就的关系逐渐成为心理学研究的一大热点,多项研究表明,感恩可激发目标奋斗和追求,促进青少年的学校参与,从而提高其学业成就<sup>[12-14]</sup>。

罗森塔尔的研究提出了教师期望作用的两个核心中介变量情感和努力,但没有对教师期望本身进行操作性定义。Brophy 与 Good 通过对教师行为的观察,认为教师期望通过教师支持行为表现出来,提出了五步教师期望过程模型“学生特质—教师期望—教师行为—学生感知—影响学业”<sup>[12]</sup>。五步模型的前四步得到了很多研究的印证<sup>[10,15]</sup>,即是说教师期望作用首先会产生教师支持行为进而被学生感知,然后才可能对学生的学习行为产生影响。本研究认为,在教师期望效应发生的过程中,感恩同样起着至关重要的作用。中国文化背景下,感恩的核心是回报和奉献,懂得感恩的学生,才能够理解教师对

自身的辛苦栽培,才能理解教师的批评和惩罚是帮助自身改正错误的必由之路,才能理解教师的表扬是对自身努力的肯定和欣赏,从而饮水思源,激发动机,努力学习;反之,不懂感恩的学生,会将教师的辛苦当作无聊,会将批评和惩罚理解为歧视和敌意,会将表扬作为讨好自己的手段和方式,从而恶性循环,意志消沉,学业落后<sup>[16]</sup>。由此可见,感恩可能实际上调节了感知教师行为和学业成就的关系,并通过成就动机影响学业成就。

基于以上研究结果,本研究旨在探讨教师期望作用五步模型第四步之后的心理过程,以感知教师支持行为通过成就动机影响学业成就的中介模型为基础,以感恩作为调节变量考察教师期望在何时影响学业成就(如图1所示),并提出如下假设:①感知教师支持行为对学业成就有正向的预测作用;②感恩对感知教师支持行为与学业成就之间的关系具有积极改善的调节效应;③感恩调节的感知教师支持行为通过成就动机的中介对学业成就产生影响。

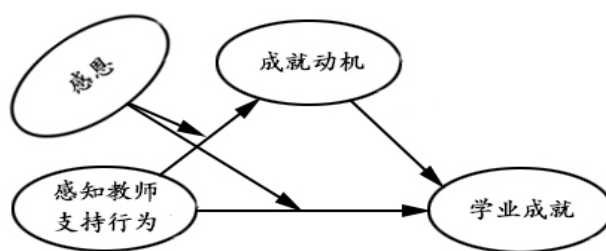


图1 感恩的有中介的调节效应示意图

## 1 方 法

### 1.1 被试

采用整群随机抽样,选取某地区五所初级中学的1379名青少年(平均年龄为 $M=14.89$ 岁, $SD=0.97$ )作为调查对象。其中男生742(53.8%)人,女生637(46.2%)人,初二年级686(49.7%)人,初三年级693(50.3%)人。

### 1.2 工具

1.2.1 学生感知教师支持行为问卷 采用19个项目的由Babad编制,欧阳丹和宋凤宁修订的教师行为问卷,问卷涉及学生在学习生活中感知到的教师对其支持态度和行为,包含学习支持、情感支持、能力支持三个维度,各维度分别包括9个题、6个题和4个题<sup>[17,18]</sup>。以李克特五点量表的方式,要求被试从1(完全不同意)到5(完全同意)进行评定。计算所有项目的均分,学生在问卷上得分越高,说明学生感知到的教师在各方面给予的支持越多。本次测量的学

生感知教师支持行为问卷的合成信度为0.89,用Delta法估计的95%的置信区间为[0.88,0.90]<sup>[19]</sup>。

1.2.2 感恩问卷 采用6个项目的由McCullough等编制,魏昶等修订的感恩问卷,要求青少年报告每个项目与自身实际情况的符合程度<sup>[20]</sup>。以李克特七点量表的方式,要求被试从1(完全不同意)到7(完全同意)进行评定,其中项目3和6为反向记分题。计算所有项目的均分,分数越高表示青少年感恩越高。本次测量的感恩问卷的合成信度为0.76,用Delta法估计的95%的置信区间为[0.74,0.78]。

1.2.3 成就动机量表 采用30个项目的由Gjesme和Nygard编制,叶仁敏和Hegtvat修订的成就动机量表,测量初中生的成就动机,涉及追求成功的动机和避免失败的动机两个分量表,各包括15个题<sup>[21]</sup>。以李克特四点量表的方式,要求被试从1(完全不符合)到4(完全符合)进行评定。计算追求成功的动机与避免失败的动机差值,分数越高表示成就动机越高。本次测量的追求成功动机分量表的合成信度为0.80,用Delta法估计的95%的置信区间为[0.79,0.82];避免失败动机分量表的合成信度为0.82,用Delta法估计的95%的置信区间为[0.80,0.83]。

1.2.4 马洛-克罗恩社会赞许性量表 采用33个项目的由Crowne和Marlowe编制,刘萃侠修订的马洛-克罗恩社会赞许性量表,测量初中生社会赞许性,并作为测量误差进行控制<sup>[22,23]</sup>。如果被试对被赞许的行为回答“是”,或对不被赞许的行为回答“否”,则记“1”分,否则记“0”分。此量表由33道题目构成,其中18道为正向题(被社会赞许的行为),15道为负向题;得分的范围从0到33,分数越高,说明被试的赞许需要越高。本次测量的马洛-克罗恩社会赞许性量的合成信度为0.75,用Delta法估计的95%的置信区间为[0.73,0.77]。

1.2.5 学业成就 将某地区初二、初三年级学生最近一学期期末统考总分以年级为单位转化为标准分,作为测量其学业成就的指标。

### 1.3 施测过程

考虑到上次考试成绩可能会影响教师对不同成绩学生的关注度,进而影响学生对教师支持行为的感知。在征得学校领导和学生本人的知情同意后,以班级为单位在开学初第一周进行团体施测,尽可能确保学业成绩与问卷调查结果获取时间上的同步性。主试为经过严格培训的心理学研究生。调查前向被试说明问卷内容将严格保密,问卷结果仅做科学研究之用,要求被试根据指导语要求认真、独立作

答。被试完成全部问卷约需15分钟,所有问卷当场回收,本研究共发放问卷1450份,回收有效问卷1379份,回收率为95.1%。

### 1.4 数据分析

采用SPSS 17.0, Mplus 7.0和Excel 2013进行数据分析。

## 2 结 果

### 2.1 各变量的相关分析

社会赞许性是降低研究效度的重要因素,故本研究将社会赞许性作为控制变量,计算其余研究变量的偏相关系数。如表1所示,感知教师支持行为、感恩、成就动机与学业成就的正向相关均达显著水平,说明三者都是影响初中生学业成就的积极因素。Harman单因素检验显示,共有26个未旋转因子特征根大于1且第一因子仅能解释总变异的10.99%,远小于40%的临界标准,表明本研究不存在共同方法偏差问题。

### 2.2 感知教师支持行为和学业成就的关系:有中介的调节效应检验

2.2.1 测量模型的有效性检验 侯杰泰等认为,当测验信度在0.7至0.9之间时,使用显变量分析与潜变量分析相比会低估效应<sup>[24]</sup>。为了较准确的对效应进行估计,本研究使用无均值结构的潜变量结构方程模型进行检验<sup>[25]</sup>。首先建立测量模型,使用平衡法建立各变量的测量指标,如表2所示,本研究各用三个指标来分别估计感知教师支持行为、感恩、成就动机和社会赞许性,以标准化的期末成绩为单一指标估计其学业成就(固定误差方差为0),除学业成就外各测量指标与对应研究变量的相关系数在0.75和0.89之间,均为显著的高相关,说明测量指标能够较好代表研究变量。为估计调节效应的标准化解,先将各测量指标转换为标准分数,之后用标准化测量指标估计相应潜变量建立测量模型, Mplus分析结果表明,测量模型拟合良好( $\chi^2/df=3.67$ ; TLI=0.97; CFI=0.98; RMSEA=0.04; SRMR=0.03),模型所估计潜变量间的相关关系与显变量分析一致,结果如表3,可进一步建立结构模型。

表1 各变量间偏相关分析表

变量	M	SD	1	2	3	4
1.感知教师支持行为	3.21	0.59	-			
2.感恩	5.16	0.77	0.29***	-		
3.成就动机	4.70	11.12	0.23***	0.14***	-	
4.学业成就	0.00	1.00	0.26***	0.29***	0.16***	-

注:样本容量n=1379; \*\*\* $P<0.001$ ;控制变量为社会赞许性。

表2 测量指标与研究变量的相关系数矩阵

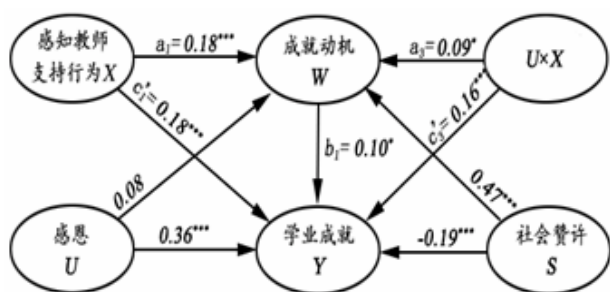
研究变量	item1	item2	item3
1.感知教师支持行为	0.88	0.89	0.77
2.感恩	0.84	0.86	0.83
3.成就动机	0.88	0.87	0.84
4.社会赞许性	0.75	0.87	0.83
5.学业成就	1.00	-	-

注:所有相关系数均在0.01水平上显著。

表3 估计潜变量的相关系数矩阵

研究变量	1	2	3	4	5
1.感知教师支持行为	-				
2.感恩	0.23	-			
3.成就动机	0.24	0.14	-		
4.社会赞许性	0.16	0.13	0.26	-	
5.学业成就	0.23	0.21	0.12	0.02	-

注:除0.02不显著外,其余相关系数均在0.01水平上显著。



注:\* $P<0.05$ ,\*\*\* $P<0.001$ ,其余边缘显著

图2 标准化有中介的调节效应模型

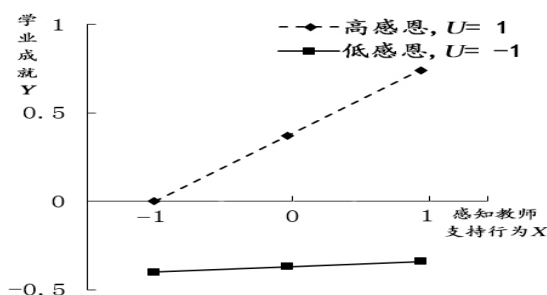


图3 感恩的有中介的调节效应

2.2.2 结构模型有中介的调节效应检验 结合叶宝娟和温忠麟建议的分析程序,使用Mplus 直接对全模型进行检验<sup>[26,27]</sup>。以X表示自变量感知教师支持行为,U表示调节变量感恩,UX表示感恩调节感知教师支持行为的效应项,W表示中介变量成就动机;Y表示因变量学业成就;S表示控制变量社会赞许性,做如下分析:

(1)做W对X,U,UX和S的回归,即 $W=a_0+a_1X+a_2U+a_3UX+k_1S+e_1$  (1)

(2)做Y对X,U,UX,W和S的回归,即 $Y=c'_0+c'_1X+c'_2U+c'_3UX+b_1W+k_2S+e_2$  (2)

若上述两个方程满足下列条件,则有中介的调节效应显著:

1. 若方程(1)中 $a_3$ 和方程(2)中 $b_1$ 均显著,则说明W在UX与Y关系中的间接效应显著。

2. 检验方程(2)中 $c'_3$ 的显著性,若 $c'_3$ 显著且 $a_3b_1$ 与 $c'_3$ 同号,说明U对X与Y关系的直接调节效应显著,W在UX与Y的关系中起部分中介作用,报告中介效果量 $a_3b_1/c'_3$ 。

结果表明,研究模型拟合良好( $\chi^2/df=4.21$ ;TLI=0.95;CFI=0.96;RMSEA=0.05;SRMR=0.03)。图2显示了校正交互项系数后的研究模型标准化解,感知教师支持行为X对成就动机W( $a_1=0.18$ , $t=5.38$ , $P<0.001$ )和学业成就Y( $c'_3=0.18$ , $t=5.37$ , $P<0.001$ )有正向的预测作用;感恩U对感知教师支持行为X和学业成就Y的关系有直接调节作用( $c'_2=0.16$ , $t=4.13$ , $P<0.001$ );这种调节效应UX还通过成就动机W对学业成就Y产生影响,成就动机W起部分中介作用( $a_3=0.09$ , $t=2.17$ , $P<0.05$ ;  $b_1=0.10$ , $t=2.46$ , $P<0.05$ ;  $a_3b_1$ 与 $c'_3$ 同号),中介效果量为 $a_3b_1/c'_3=0.06$ 。

为解释调节效应,采用图2中的标准化回归系数,将回归方程(1)、(2)联立,分别取感知教师支持行为和感恩正负一个标准差值绘制感知教师支持行为与学业成就的有中介的调节效应分析图。如图3所示,对于感恩水平较低的学生,感知教师支持行为为积极预测学生学业成就的效果较低;而对于感恩水平较高的学生,感知教师支持行为能够很好的正向预测学生的学业成就。

### 3 讨 论

#### 3.1 教师期望作用的实质

建构主义心理学家Biggs认为,好的学习不是被动的接受,而是主动的建构。学习是在学习主体与客体的交互作用中建立起来的,教师期望效应是教师客体行为影响在学生主体认知和情感层面的体现,必然受到主体内因素的调节<sup>[28]</sup>。本研究发现,感恩对感知教师支持行为与学业成就之间的关系具有积极改善的调节效应,这种调节效应通过成就动机的中介作用对学业成就产生影响。Cantor等认为教师期望是教师在对学生的认识的基础上,对学生的未来行为或学业成就所做的判断<sup>[29]</sup>。然而,教师的主观判断如何会对学生的客观成绩产生影响呢?

本研究认为,首先,教师期望会影响教师对学生的教导方式,这使得学生在不同程度上能感知到教师对自身的支持行为<sup>[15,17]</sup>。其次,多项研究表明,学

生感知到的教师支持行为会影响其在学业上的成就动机,进而对学习产生持久影响<sup>[5]</sup>。感恩如何调节感知教师支持行为与成就动机之间的关系呢?在当前的教育环境下,学生集体完成任务的机会减少,成功体验的个体化取代了成功体验的集体化,学生对成功的归因很大程度上是归于个人的努力而不是团体的努力,其对外在支持的感恩水平也必然下降<sup>[16]</sup>。成功体验个体化的学生虽然感知到教师支持行为较多,由于其外感恩水平低,其成就动机未必被完全激发,而成功体验集体化的学生无论教师支持行为多少,由于其外感恩水平高,其成就动机可能会被不断激活。最后,感知教师支持行为通过转化成就动机影响学业成就的过程并不是简单线性的,而是受感恩调节的。本研究认为,当学生的感恩水平较低时,即便感知教师支持行为较高,由于学生自身很难理解教师支持行为的有益性,依然容易产生与教师对抗的心理,甚至自甘堕落,认为自己没有可能获得好的成绩,学业成功对自身也没有意义,从而恶性循环,导致学业滞后,依据期望价值理论<sup>[8]</sup>,此时学生产生的成就动机很低,感知教师支持行为并不能通过成就动机影响学业成就;反之,当学生的感恩水平较高时,学生能够理解教师的良苦用心,从而发自内心地接受教导,产生能够成功的信念和追求成功的渴望,在学业上获得较高的成就动机从而努力学习,使教师期望效应最终得以实现,进入下一个循环。

简单来说,本研究将“学生特质—教师期望—教师行为—学生感知—转化动机—影响学业”的教师期望效应模型扩展为“学生特质—教师期望—教师行为—学生感知—知恩图报—转化动机—影响学业”,研究证明了存在被感恩调节的感知教师支持行为通过成就动机的中介对学业成就产生影响的作用过程。

### 3.2 感恩对学业成就的影响

研究表明,感恩对学业成就有正向的预测作用,这与文超等和叶宝娟等的结论相一致<sup>[11,14]</sup>。然而,不同的是,本研究的重点并非考察感恩对学业成就的直接关系,而是考察感恩这种心理品质在教师期望效应发生过程中的作用。在教师期望效应的作用过程中,感恩为什么会起到积极改善的调节作用,而不是中介作用或者是被感知教师支持行为中介呢?首先,感恩作为一种相对稳定的心理品质,从幼年时期开始形成,虽然在学校教育环境中得到进一步深化,但这种深化却根源于学生已有的感恩特质,此外,在教师期望效应的过程中,对教师支持行为的

感知被教师支持行为所限制,当教师支持行为较多时,感恩高的学生感知的较多,但当教师支持行为较低时,感恩对感知的预测效力也随之消失,因此,即便感恩与感知教师支持行为存在显著地正相关,却也不能证明感恩越高,感知越多,内因感恩更不可能通过外因感知教师支持行为来影响学业成就<sup>[16]</sup>。其次,反过来说,虽然外因感知教师支持行为可以通过内因感恩影响学业成就,但这个影响是有条件的,只有当教师支持行为较多时,感知教师支持行为才能通过感恩影响学业成就,如果教师支持行为较少,感知教师支持行为必然减少,感恩则保持相对稳定,此时感恩不能起到中介作用,因此,感知教师支持行为通过感恩影响学业成就的关系是不稳定、不准确的。最后,感恩与感知教师支持行为是两个较为独立的变量,是预测学业成就的两个不同方面,若将两者以高低分组,则存在四种组合。不难发现,只有既懂得感恩,又能感知到较多教师支持行为的学生,才能最多的转化成就动机,进而取得最好的学业成就;不懂得感恩,即便感知到较多的教师支持行为,也很难取得较好的学业成就;若是既不懂得感恩,又没能感知到教师支持行为,那其学业失败的结局也是可想而知的了。

中国文化背景下感恩品质与青少年对集体、父母以及教师的回报连在一起,因此感恩的培养就需要教师的言传身教,这就提示教育者在教育教学过程中除了充分利用学生的感恩品质促进学生将感知教师期望转化为成就动机,也应注意如何在教学活动中渗透感恩教育。新世纪我国的青少年群体独生子女家庭越来越多,由于物质的相对富足,再加上在幼儿期中缺少必要的竞争,儿童对他所提供的物质和精神帮助的感恩程度较之前的群体较弱,未来的研究需要将青少年的感恩品质与国内外同类群体进行比较,进一步探讨感恩的现状和培养策略。

### 参 考 文 献

- 1 Rosenthal R, Jacobson L. Pygmalion in the classroom. The Urban Review, 1968, 3(1): 16-20
- 2 Brophy JE, Good TL. Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. Journal of Educational Psychology, 1970, 61(5): 365
- 3 Braun C. Teacher expectation: Sociopsychological dynamics. Review of Educational Research, 1976, 46(2): 185-213
- 4 Weinstein RS. Perceptions of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies. Research on Motivation in Education, 1989, 3: 187-221

- 5 刘丽红,姚清如. 教师期望对学生学业成绩的影响. 心理科学,1996,19(6):348-350
- 6 范金钢,丁芳芳,王雷,崔立中. 成就动机在教师期望与学生远距离联想能力中的中介作用. 中国学校卫生,2010,31(8):952-953
- 7 张树东. 成就动机、家庭影响力及学业成就的关系研究. 教育学报,2007,3(1):59-65
- 8 丁蕙,屠国元. 期望价值理论与教师期望效应的激励机制. 教育评论,2014,9:51-53
- 9 Trautwein U, Nagengast B, Marsh HW, et al. Expectancy-value theory revisited: From expectancy-value theory to expectancy-values theory. *Theory Driving Research: New Wave Perspectives on Self-processes and Human Development*, 2013. 205-231
- 10 杨丽珠,张华. 小学教师期望对学生人格的影响:学生知觉的中介作用. 心理与行为研究,2012,10(3):161-166
- 11 叶宝娟,杨强,胡竹菁. 感恩对青少年学业成就的影响:有调节的中介效应. 心理发展与教育,2013,29(2):192-199
- 12 Fredrickson BL. Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. *The Psychology of Gratitude*, 2004. 145-166
- 13 Bono G, Froh J. Benefits to students and schools. *Handbook of Positive Psychology in Schools*, 2009. 77
- 14 文超,张卫,李董平,等. 初中生感恩与学业成就的关系:学习投入的中介作用. 心理发展与教育,2010,26(6):598-605
- 15 Rubie-Davies CM, Peterson ER, Sibley CG, et al. A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 2015, 40: 72-85
- 16 罗生全,欧露梅. 论学习过程的生命存在. 中国教育月刊,2013,8:45-48
- 17 Babad E. Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(4): 683-690
- 18 欧阳丹. 教师期望、学业自我概念、学生感知教师支持行为与学业成绩间的关系研究. 硕士学位论文. 广西师范大学,2005
- 19 杨强,叶宝娟. 感恩对汉区高校少数民族大学生幸福感的影响:基本心理需要的中介作用. 中国临床心理学杂志,2014,22(2):347-349
- 20 魏昶,吴慧婷,孔祥娜,王海涛. 感恩问卷GQ-6的修订及信效度检验. 中国学校卫生,2011,10:1201-1202
- 21 叶仁敏, Hagtvet KA. 成就动机的测量与分析. 心理发展与教育,1992,2:14-16
- 22 刘萃侠. 马洛-克罗恩社会赞许性量表对中国被试适用性之初步验证. 社会科学研究,2001,2:49-57
- 23 韦嘉,韩会芳,张春雨,等. 马洛-克罗恩社会赞许性量表(简版)在中学生群体中的试用. 中国临床心理学杂志,2015,23(4): 585-599
- 24 侯杰泰,温忠麟,成子娟. 结构方程模型及其应用. 北京:教育科学出版社,2004
- 25 吴艳,温忠麟,侯杰泰,等. 无均值结构的潜变量交互效应模型的标准化估计. 心理学报,2011,43(10):1219-1228
- 26 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(5):731-745
- 27 叶宝娟,温忠麟. 有中介的调节模型检验方法:甄别和整合. 心理学报,2013,45(9):1050-1060
- 28 Biggs J. What are effective schools? Lessons from East and West. *Australian Education Researcher*, 1994, 21(1): 19-39
- 29 Cantor J, Kester D, Miller A, et al. Amazing Results! Teacher Expectations and Students Achievement(TESA) Follow Up Survey of TESA-Trained Teachers in 45 States and the District of Columbia. The Annual Meeting of the California Educational Research Association, 2000

(收稿日期:2015-10-11)

(上接第367页)

- 51 Cole DA. Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 1991, 27(4): 682-688
- 52 Hartup WW. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 1996, 67(1): 1-13
- 53 Parkhurst JT, Asher SR. Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 1992, 28(2): 231-241
- 54 Salmon G, James A. Bullying in schools: self-reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 1998, 317(7163): 924-925
- 55 English T, Chen S. Self-concept consistency and culture: the differential impact of two forms of consistency. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2011, 37(6): 838-849. doi:10.1177/0146167211400621
- 56 陈国鹏, WillyPeters F. 中国和荷兰高智商与一般智商儿童自我概念比较研究. 心理科学, 1997, 1: 19-25
- 57 Soliman DR, McAndrew FT. Self-concept in Arabs and Arab Americans. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 1998, 3(3): 124-126
- 58 Fazel A, Stein A. Mental health of refugee children: Comparative study. *British Medical Journal*, 2003, 327(7): 134

(收稿日期:2015-06-15)