

分类号_____

U D C _____

密级_____

编号 10736 _____

西北师范大学

硕士学位论文

高中生学业求助行为对学业成绩的
影响：学业情绪的中介作用

研究生姓名：_____叶建霞_____

指导教师姓名、职称：_____杨玲 教授_____

一级学科、专业名称：_____心理健康教育_____

研究方向：_____心理健康教育_____

二〇一八年五月

硕士学位论文
M. D. Thesis

**The influence of academic help seeking
behavior on academic achievement of senior
high school students: the mediating effect of
academic emotion**

西北师范大学心理学院

School of Psychology, Northwest Normal University

郑 重 声 明

本人的学位论文是在导师指导下独立撰写并完成的，学位论文没有剽窃、抄袭、造假等违反学术道德、学术规范和侵权行为，否则，本人愿意承担由此而产生的法律责任和法律后果，特此郑重声明。

学位论文作者（签名）：叶建霞

2018年 5 月 30 日

学位论文使用授权书

本论文作者完全了解学校关于保存、使用学位论文的管理办法及规定，即学校有权保留并向国家有关部门或机构送交论文的复印件和电子版，允许论文被查阅和借阅，接受社会监督。本人授权西北师范大学可以将本学位论文的全部或部分内容编入学校有关数据库和收录到《中国硕士学位论文全文数据库》进行信息服务，也可以采用影印、缩印或扫描等复制手段保存或汇编本学位论文。

本论文提交 ☐ 当年 / ☐ 一年 / ☐ 两年 / ☐ 三年以后，同意发布。

若不选填则视为一年以后同意发布。

注：保密学位论文，在解密后适用于本授权书。

作者签名：叶建霞

导师签名：杨玲

2018年5月30日

西北师范大学研究生学位论文作者信息

论文题目	高中生学业求助行为对学业成绩的影响：学业情绪的中介作用		
姓 名	叶建霞	学 号	2016220459
专业名称	心理健康教育	答辩日期	2018 年 5 月
联系电话	18219813626	E_mail	280146045@qq.com
通信地址(邮编)：西北师范大学，心理学院（730070）			
备注：			

目 录

摘 要.....	I
ABSTRACT.....	III
1 引言.....	1
2 文献综述.....	2
2.1 学业求助行为.....	2
2.1.1 学业求助行为的概念.....	2
2.1.2 学业求助行为的分类.....	2
2.1.3 学业求助行为的特征.....	2
2.1.4 学业求助行为的相关理论.....	3
2.1.5 学业求助行为的过程.....	3
2.1.6 学业求助行为的测量.....	4
2.1.7 学业求助行为的影响因素.....	4
2.2 学业情绪.....	5
2.2.1 学业情绪的概念.....	5
2.2.2 学业情绪的分类.....	6
2.2.3 学业情绪的相关理论.....	6
2.2.4 学业情绪的测量.....	7
2.2.5 学业情绪的影响因素.....	7
2.3 学业成绩.....	8
2.3.1 学业成绩的概念.....	8
2.3.2 学业成绩的影响因素.....	8
2.4 学业求助行为、学业情绪、学业成绩的关系.....	9
2.4.1 学业求助行为与学业成绩的关系.....	9
2.4.2 学业情绪与学业成绩的关系.....	9
2.4.3 学业求助行为与学业情绪的关系.....	10
3 问题提出.....	11
3.1 问题提出.....	11
3.2 研究目的.....	11
3.3 研究假设.....	11
3.4 研究意义.....	12
3.4.1 理论意义.....	12
3.4.2 实践意义.....	12
4 研究方法.....	13
4.1 研究方法.....	13
4.2 调查对象.....	13
4.3 研究工具.....	13
4.3.1 学业求助行为问卷.....	13
4.3.2 青少年学业情绪问卷.....	14

4.3.3 学业成绩.....	14
4.4 施测程序.....	14
4.5 数据处理.....	14
5 研究结果与分析.....	16
5.1 高中生学业求助行为的基本状况.....	16
5.2 高中生学业情绪的基本状况.....	16
5.3 高中生学业求助行为、学业情绪及学业成绩的相关分析.....	16
5.4 高中生学业情绪在学业求助行为与学业成绩之间的中介效应检验.....	17
6 讨论.....	21
6.1 高中生学业求助行为的基本状况.....	21
6.2 高中生学业情绪的基本状况.....	21
6.3 中介效应检验的分析.....	21
7 结论.....	24
8 本研究存在的不足及对未来研究的展望.....	25
9 教育建议.....	26
参考文献.....	28
附录.....	35
致谢.....	40

摘 要

高中阶段是学生学业生涯的关键时期，学业成绩是所有学生关注的焦点。而由于这一阶段学生学业任务重、学习压力大，如何让学生运用一些学习技巧和策略来促进学业成绩的提高非常重要。同时，由于高中生在学习体验到不同情绪也会影响到他们的学习热情和考试成绩，如何让学生学会在愉快的情绪下提高学习效率和学习成绩也是教育者需要探讨的一个问题。以往研究发现学业求助行为作为一种学习调节策略会帮助学生通过向他人寻求一些线索后解决其所遇到的学习难题，是提高学习能力、提高学业成绩的有效方向和捷径。学业情绪作为一种具体到学习情境中的情绪对学业成绩的影响非常明显，良好且稳定的学业情绪能够激发学生学习的内在动力，对提高学生学业成绩有着重要影响。个体做出求助行为时所感受到的求助代价的大小（暴露自己的无知）、得到的求助益处（解决问题）是否达到预期都会明显影响个体的学业情绪。本研究以学业成绩作为出发点，进一步来探讨学业求助行为、学业情绪是如何影响学业成绩的，进一步挖掘它们三者之间的关系，以期对如何提高学生学业成绩提供新的理论支持，并提出相应的教育建议。本研究分别采用《学业求助行为问卷》和《青少年学业情绪问卷》来测量学业求助行为和学业情绪，选取甘肃省武威市某县两所高中共计734名学生为被试，采集被试期中考试成绩进行研究，经过数据统计分析，得出研究结论如下：

（1）高中生的学业求助行为总体良好，求助多采取工具性求助。

（2）高中生学业情绪以积极情绪为主，整体情况比较良好。

（3）工具性求助同学、积极学业情绪显著正向预测学业成绩，执行性求助、消极学业情绪显著负向预测学业成绩，学业求助行为和学业情绪都是影响高中生学习成绩的重要因素。

（4）学业求助行为的不同维度对学业成绩的影响不同：执行性求助既可以直接影响学业成绩，又可以通过学业情绪间接影响学业成绩，回避求助通过消极学业情绪影响学业成绩，工具性求助老师通过积极学业情绪对学业成绩产生影响，工具性求助同学既可以直接影响学业成绩，又可以通过积极学业情绪间接影响学业成绩。

（5）不同学业情绪在学业求助行为与学业成绩之间的中介作用不一样：积极学业情绪主要在工具性求助老师、工具性求助同学与学业成绩的关系中起中介

作用，而消极学业情绪则主要在执行性求助、回避求助与学业成绩的关系中起中介作用。

关键词：高中生；学业求助行为；学业情绪；学业成绩

Abstract

Senior high school stage is an extremely critical period in the students' academic career, academic achievement is the core focus for all students. It is very important for students to use some learning skills and strategies to improve their academic achievements due to their heavy academic tasks and great pressure of study. Simultaneously, senior high school students are under the influence of different emotions and experience in their study, which will also affect their learning enthusiasm and academic achievements. It is also a problem that the educators need to discuss how to make students improve their learning efficiency and academic performance in a happy mood. Previous studies have shown that academic help-seeking behavior, as a learning adjustment strategy, will help students to seek some clues to solve the learning problems they encounter, which is an effective direction and shortcut to improve their learning ability and academic performance. The influence of academic emotion on academic achievement is very obvious as a kind of emotion in learning situation. Favorable and stable academic emotion can stimulate the internal motivation of students in learning and have an important influence on improving students' academic performance. Whether the help-seeking process is enjoyable and whether the benefits of help-seeking behavior can achieve expectations will also significantly affect academic emotions. This study, taking academic achievement as a starting point, further explores how academic help-seeking behavior and academic emotion affect academic performance and further excavate the relationship between the three of them so as to provide new theoretical support for how to improve students' academic performance and put forward corresponding educational suggestions. This study used "questionnaire on academic help seeking" and "adolescent academic emotion questionnaire" to measure academic help-seeking behavior and academic emotion. A total of 734 students in two high schools in a county of Wuwei, Gansu Province, were selected as subjects, the mid-term exam achievements of these subjects are gathered for the aim of study. According to the analysis, the conclusions are as follows:

(1) Academic help seeking behavior of senior high school students is generally good, and their academic help-seeking behavior is mainly instrumental help-seeking.

(2) High school students' academic emotions are mainly positive emotions, and the overall situation is relatively favorable.

(3) Instrumental help-seeking from the students and positive academic emotion significantly predict academic achievement positively; executive help-seeking and negative academic emotion significantly predict academic achievement negatively; academic help-seeking behavior and academic emotion are all important factors affecting high school students' academic performance.

(4) The different dimensions of academic help-seeking behavior have different effects on academic achievement: executive help-seeking behavior can not only directly affect academic performance, but also influence academic performance indirectly through academic emotion. The avoidant help-seeking behavior affects academic achievement through negative academic emotion. The instrumental help-seeking from the students can directly affect their academic performance and affect their academic performance indirectly through positive academic emotions.

(5) The mediating role of different academic emotions between academic help-seeking behavior and academic achievement is different: positive academic emotion mainly plays a mediating role in the relationship between instrumental help-seeking from teachers and instrumental help-seeking from students and academic achievement, while negative academic emotion mainly plays a mediating role in the relationship between executive help-seeking and avoidant help-seeking and academic achievement.

Key words: senior high school students; academic help-seeking behavior; academic emotion; academic achievement

1 引言

学习是学生在学校受教育阶段永恒的主题，而高中阶段更是学习的关键时期，同时，高中生正处于青春期，是个体成长发展过程中的重要阶段，往往情绪波动幅度较大。而在中国文化背景下，人们视高考为人生的风水岭，也非常关注高中生的学业成绩，因为成绩的好坏关系到学生最后能够进入什么层次的大学。因此，成绩是贯穿在学生学习的全过程中的焦点，带给学生的压力也非常巨大。在这种现实情境下，研究高中生的学业成绩、学习状态、学习策略，为他们提供相应的学习指导就显得迫切而必要。以学业成绩为出发点，我们需要探讨究竟有哪些因素影响学业成绩？又是怎么影响学业成绩的？如何提高学业成绩？这就要求我们结合与成绩密切相关的内外因两个层面来进行研究。

从影响学业成绩的外部因素来看，研究者发现学生在遇到不会做的问题时是否向他人寻求帮助都会影响到其学习进度和学业成绩(李培娜, 2013; 张灵畅, 2015)。高中生随着认知能力的增长，对学习进行自我调整的能力大大提高，更愿意主动寻求、利用身边的有利资源进行学习上的帮助(张平, 2016)。研究者认为学业求助行为就是对身边的资源实施有效利用的途径，也是调节学习节奏和进度的调节策略，是个体提高学习效率，提高成绩的一个捷径和方向(李晓东, 2001; 宫婷婷, 2012; 姚微微, 2014)。

就影响学业成绩的内部因素来看，学业情绪对于高中生积极努力的学习具有重要影响。学业情绪能预测学业成绩，积极的情绪正向预测学业成绩，消极的则负向预测成绩(李培娜, 2013)。学业情绪的提高能带动学业成绩的提高，积极的学业情绪能够激发学生学习的动力，因此可以提高学业成绩(罗瑞霞, 2012)。

“求助”既是一种与人打交道的人际交往方式，又是一种解决问题的手段和策略，有的求助者会采取这种调节策略去化解难题，但是有的求助者则会认为这是一种依赖行为，会在别人面前暴露自己的缺点，会伤害到自己的自尊心，进而产生自卑、愧疚等情绪(李晓东, 1999; 李晓东, 张炳松, 2001)，求助的过程和求助所得到的反馈结果是否达到预期同样会对求助者的学业情绪产生一定的影响。

综上所述，进一步探讨学业求助行为和学业情绪对学业成绩的影响机制非常有利于研究者今后制定更有针对性的干预方法来提升高中生的学业成绩，也便于研究者总结、提炼出更广范围、更实用的教育建议。

2 文献综述

2.1 学业求助行为

2.1.1 学业求助行为的概念

Nelsonle Gall(1981)认为学业求助是学生在权衡了环境、人物、事件等多方面的因素后进行的一种求助行为,这种行为具有选择性、针对性和目的性,是求助者在对求助行为的利弊进行对比权衡以后做出的决定,是与周围人打交道、交往的一种能力体现,也是及时调整学习方法的手段。学习者在对求助行为的利弊进行对比权衡以后才会决定是否求助,既考虑求助带来的益处,也考虑求助是否会暴露自己的不足和劣势李晓东(1999)从范围的大小来区分求助的环境,即从大范围(广义)和小范围(狭义)来定义求助行为。大范围的求助是学生遇到困难和学习瓶颈时,主动向比自己更有能力解决问题的人(包括父母、老师、同伴等)去寻求帮助的行为;小范围的求助则主要是集中在学校环境里,是指学生学习遇到不会的题目向老师或者同学请求帮助的行为,当然这种请教是指平常学习中,而不能包括考试时的特殊时期。

本研究对求助行为的研究就是放置于学校环境的狭义范围里来进行的。

2.1.2 学业求助行为的分类

Nelsonle Gall(1989)把学业求助分为两大类:一种是适应性求助,也叫工具性求助,包含工具性求助老师和工具性求助同学两个方面,另一种是非适应性求助求助,也叫执行性求助,即通过抄袭或者请他人代劳来完成任务和题目。后来Butler(1998)又在 Nelsonle 的基础上将不合适的求助细化、增添了一类求助行为,即回避求助,就是说个体遇到难题不主动求助。我国学者李晓东(1999)进一步从四个维度细化了求助分类:一是工具性求助老师,即个体在遇到困难时请教老师,得到帮助,最终自己解决问题;二是工具性求助同学,即个体在解决不了难题时向身边的同学请教来获取解题思路,进而完成任务;三是执行性求助,即只关注解题结果,而不追求解题过程,通过抄袭他人答案或者请人帮自己做出结果来应付题目;四是回避求助,即不主动寻求帮助。

本研究按照李晓东教授的分类方法进行研究。

2.1.3 学业求助行为的特征

在学习课程的过程中向别人求助表明求助具有一些特殊的特征,李晓东(1999)认为有四个:(1)积极主动性,学习者积极主动做出向别人请教或求助的行为;(2)具体情境性,求助指的是平常学习过程中的请教,而不适用于一些测验和考试场合(考场求助其实是一种抄袭行为);(3)交往互动性,求助其实是与人打交道,是一种互动行为,而不是指借助于参考书、互联网的帮助(这是一种自学行为);(4)局限于认知领域:即求助、请教行为只是单纯指学生在学习知识、运用知识的过程中因为无法理解或者做不出题目而做的求助行为,不包括学习以外的困惑或者问题。

2.1.4 学业求助行为的相关理论

(1) 社会学习理论

社会学习理论是美国的著名心理学家 Albert Bandura 70 年代提出的,他认为虽然人的行为有一部分是遗传的,但是也有一部分是后天环境塑造的,个体观察、模仿他人的行为,在进行了删选和辨别后习得一些行为,也就是说人做出某种行为是和环境产生交互作用的结果。

(2) 自我调节理论

Zimmerman 在 1989 年将 Albert Bandura 理论中自我调节的部分进行了剥离和完善补充,提出了自我调节理论,他认为当个体积极探索并灵活使用认知策略时,会在某种程度上激发个体内在的学习动机,个体随着问题的变换进行策略的评价和反馈,然后调节思路和方法来达到既定的目的。求助就是个体意识到当前的困境依靠自己是无法解决的,从而做出的调节策略和行为。

(3) 最近发展区理论

维果茨基作为优秀的教育家,他在 30 年代提出了教育学界和心理学领域较为著名的最近发展区理论,该理论说的是个体在学习知识的过程中,如果可以借助成年人或者比自己能力强的人的指导和帮助,就能达到更高层次的水平,这个较高水平与个体能独立完成任务的较低水平之间的差距就是最近发展区。而学业求助行为则以“求助”这一行为在理解知识上搭建了一座桥梁,使得学生可以更好地在他人的帮助下消化、掌握知识。

2.1.5 学业求助行为的过程

不同学者对学业求助行为的过程有不同的界定和描述。NelSon-le Gall(1989)认为学业求助过程包括五个阶段:1. 意识到求助需求,即学习者意识到任务的困

难性，也认识到依靠自己的力量、能力不能完成任务或解决问题；2. 权衡是否求助，即学习者在对求助行为的利弊进行对比权衡以后才会决定是否求助，既考虑求助带来的益处，也考虑求助是否会暴露自己的不足和劣势；3. 选择求助对象，即在决定做出求助行为后，筛选可以求助的对象范围，选择最优、最合适的求助对象；4. 如何取得帮助，即确定求助对象后，如何做出求助行为来取得帮助，有两种方式：一种是暗示性的、非言语的求助，如眼神接触，困惑的表情等，另一种直白的、言语的求助，如直接开口，面对面求助；5. 对求助过程的评价，即求助者最后还要对求助的过程进行总结和评价，如求助是否达到预期目的，求助策略是否有效，求助对象的态度和反应等等。

Newman(1990)则认为学生的求助行为包含六个阶段，他是在 NelSon-le Gall 提出的五个过程中加入了一个“在恰当的环境中正式求助”的过程，即求助者还要对求助的环境和时间进行评估，认为外部条件对自身求助非常有利的时候才会真正做出求助的行为，强调了外部环境对求助行为的重要影响，这在后来的一些研究中也得到了验证。

2.1.6 学业求助行为的测量

国内外大多数学者都采用问卷对学业求助行为进行测量，Newman（1990）的学业求助行为问卷在经过 Karabenick（1991）的进一步完善补充后广泛被用于国外学业求助行为的测量。在国内，东北师范大学李晓东教授 1999 年结合我国学生实际情况编制了本土化的《学业求助行为问卷》，该问卷将学业求助问卷分为四个维度（执行性求助、回避求助、工具性求助老师、工具性求助同学），该问卷被我国研究学业求助行为的学者广泛采纳和应用。本研究就采用李晓东教授的《学业求助行为问卷》测量高中生的学业求助行为。

2.1.7 学业求助行为的影响因素

求助者作出求助行为会考虑自己的处境是否适合求助他人，所以学业求助行为的影响因素很多，自尊、性别、社会目标、年龄、课堂气氛、班级氛围、学业情绪、社会目标、自我效能感等都会影响学业求助行为。

向别人求助，无疑会把自己能力不足的弱点袒露给别人，所以自尊心的高低是选择求助方式的一个显著影响因素，关于自尊心高低与是否选择求助有两种说法，一种是一致性假说，指的是高自尊的人往往宁愿保持自己能力好的形象而不愿意在需要时进行求助，另一种是脆弱假说，是说自尊心越低的个体害怕自尊心

再次受到威胁而越不会求助别人。研究者更多的是支持脆弱假说,认为自尊对执行性求助和回避求助的预测是负向的(李晓东, 张炳松, 2001; 唐芳贵, 2005; 冯喜珍, 王芹芹, 2010; 李田田, 2015)。有研究者认为较多关注如何解决问题、完成任务的学生比那些更多自我关注、自我敏感、更多关注别人对自己看法的学生更容易做出求助行为,学生在完成难度适中的题目时比完成难度较高的题目时会有更多的求助行为(王秀丽, 张新颖, 2004)。由于男女生理结构的不同,性别也是个体是否求助的一个影响因素,有研究者觉得求助没有性别差异,男女都是一样的(杜艳飞, 2007),而有的研究者则认为正是因为角色的不同,女生比男生求助的愿望更强烈,求助的行为也更多(Akbar & Leila, 2010; 唐芳贵, 2005; 刘敏, 2009; Sánchez Rosas, 2013)。年龄关系到个体对事物的理解能力,所以年长的学生比年幼的学生更能认识到解决问题与寻求帮助之间存在微妙关系,也更愿意求助别人来化解问题(王秀丽, 张新颖, 2004)。班级环境、课堂气氛也会影响学生做出学业求助行为的频率,班级环境氛围越和谐,课堂氛围越融洽,学生的求助行为越多(刘倍贝, 2010; Liu, 2011)。情绪是情感的展现方式,个体的情绪好就会在困难面前积极开拓渠道、选择合适的求助方式(工具性求助)来达到目的,而不会逃避困难或者敷衍了事的应付差事(李丁丁, 2012)。姚微微(2014)认为社会目标中的赞许、责任等目标能引发工具性求助,具有正向预测作用。自我效能感作为个体对自身能否自己完成某项任务的自信程度,当然与求助行为密切相关,自我效能感的高低显著影响着个体的求助方式(Cheng & Tsai, 2010; Williams, James & Takaku, 2011)。总之,学业求助行为是个体在综合考虑了周边环境,进行了自我心理活动后做出的行为,会受到客观因素和主观因素的制约。

2.2 学业情绪

2.2.1 学业情绪的概念

Pekrun 是德国心理学领域的专家,他在 2002 年将学业情绪概括为学生在学习课程的过程中感受到的与学习知识相关联的各种不同情绪的综合情感。因为学业情绪是各种不同的、具体的情绪交织在一起的集合体,所以具有以下几个特征:情绪随着时间流逝,产生动态性变化,随着所处位置变化,产生多样性转换,随着环境变化发展,产生情境性变换(Efklides, 2005)。我国学者认为学业情绪至少包含三个方面的情感体验,即在接受和消化知识过程中感受到的情绪、平常做作业和习题过程中体会到的情绪以及考试和测验中体验到的情绪和感受(俞国良,

董妍, 2007)。

关于学业情绪, 本研究选择的是俞国良和董妍的概念。

2.2.2 学业情绪的分类

国外学者(Ravaja, 2004; Pekrun, 2006)从四个维度(积极高唤醒度、积极低唤醒度和消极高唤醒度、消极低唤醒度)来划分学业情绪。俞国良和董妍(2007)在外国学者的划分基础上又增加了几个因子, 将学业情绪划分为两大类四个维度: 积极学业情绪包括积极高唤醒度(因子分别是希望、自豪、高兴)和积极低唤醒度(因子分别是平静、放松、满足), 消极学业情绪包括消极高唤醒度(因子分别是羞愧、焦虑、恼火)和消极低唤醒度(因子分别是无助、沮丧、厌倦、疲乏-心烦)。俞国良等人的问卷结合了中国青少年的具体特点, 也更细化和具体, 所以更加适合测量我国学生的学业情绪。

2.2.3 学业情绪的相关理论

(1) “控制-价值”理论

“控制-价值”理论也是 Pekrun(2002)率先提出的: 个体所处的学习环境会很大程度影响个体的认知评价, 环境变量里的一些因素通过认知评价影响学业情绪。比如, 学生对自己的能力水平、对学习内容的理解水平、对代课老师本身以及老师上课方式的喜欢或者厌恶的感受都会影响他们的情绪体验。当个体认为自身学习能力较强、可以掌握学习材料时, 或者当个体感受到和谐的人际关系、认可教师的能力和品质时, 往往会产生积极的学业情绪; 而当个体觉得自己不能有效理解或者消化学习内容时, 则会感受到无助、厌恶等的负性情绪。

(2) “认知-动机”理论

Pekrun 等人同时提出“认知-动机”理论, 理论认为情绪能够为学习者提供能量和驱动力, 对学习者的注意力集中以及思维方式产生很大影响, 对一如既往地保持学习热情和学习期望有很大的推动作用。学习过程中, 情绪的好坏会直接或者间接影响到个体对学习任务的态度和努力程度, 进而影响到个体的学业成绩。

(3) 归因理论

美国心理学领域的专家 Weiner 在研究人们是如何对动机和情绪进行原因的总结时提出了归因理论, 他认为个体之所以做某一动作或行为, 一方面是因为从思维层面来说个体认为自己需要如此做, 另一方面情感和心理感悟是伴随着动作

的发生而产生的，所以，归因的内部原因和外部原因的判断会明显影响个体的情感与感受，必须要同时考虑到行为和情感两因素。

2.2.4 学业情绪的测量

对学业情绪的测量，国外学者和国内研究者选用的问卷通常不太一样，国外使用较广的是 Pekrun 等人（2002）编制的学业情绪问卷(AEQ)，国内则以俞国良和董妍（2007）编制的《青少年学业情绪问卷》应用最为广泛。俞国良、董妍等人通过试题采集和修订，对大量样本进行施测，根据我国青少年的身心发展特点，编制了更为适应我国青少年的学业情绪问卷，将 Pekrun 等人划分的 9 种情绪扩充为 13 种情绪，在积极—低唤醒度上增加了满足、平静两个因素，在消极—低唤醒度上增加了无助、疲乏—心烦两个因素。通过这些项目上的修订，使之更适用于对我国青少年学业情绪的测量。因此，本研究采用俞国良、董妍等人编制的《青少年学业情绪问卷》进行高中生学业情绪的测量。

2.2.5 学业情绪的影响因素

学业情绪是在学习知识的过程中随时随地产生的，所以可以影响它的因素很多，例如成就目标、自我概念、心理韧性、教师管理方式、父母教育方式、同伴关系等都会影响学业情绪。

成就目标的高低会影响情绪的高低，目标定得过高或过低都容易产生消极情绪(徐先彩, 2009; 罗乐, 2012)。自我概念是个体对自己本身的认识和评价，是糅合了价值观、情感等具体情愫的，一个人对自己的评价越积极，自我感觉越良好，就越容易诱发正性的情绪和情感(Pekrun & Elliot, 2006; Nikdel, Kadivar, Farzad, Arabzadeh & Kavosian, 2012; 马惠霞, 2010)，心理韧性对学生的情绪感知和体验也发挥着重要作用(姜召彩, 徐兆军, 2017)。老师如何管理学生，如何与学生相处，也就是说老师的管理方法会在学生学习过程影响他们的情绪，老师采取民主型管理和对待学生对学生的的情绪影响是最好的(陆桂芝, 任秀华, 2010)。与此相同的是，父母对待孩子，教育孩子的方式也会对学生的情绪产生一定的影响，当父母亲表现得民主宽容，在生活和学习上理解包容孩子时，就会激发孩子比较积极向上的情绪(石清玲, 2011)，贾燕飞等人(2015)运用微系统对家庭开展研究后发现父母关系的好坏与否明显影响孩子的学习热情和情绪。同伴是青少年在学校中最重要的人际群体，同伴关系好会相应促进青少年的正性情绪发展，而同伴关系差又会刺激他们产生负性的情感和学业情绪(王威, 2012; 罗甜甜, 2015)，有研究者还发现感

恩作为一种回馈心理，对别人所给的帮助表示感激和回报的心态也会对学业情绪产生明显影响(Wei, Zhou, Zhang & Mou, 2015)。总之，青少年在学习中的情绪作为随时随地会产生变化的情感集合体，受到很多方面的影响和约束。

2.3 学业成绩

2.3.1 学业成绩的概念

学业成绩是学生在课程学习过程中，对每门课知识的吸收、消化以及掌握的程度以分数的形式表现出来，是对学生学习水平和学习质量进行鉴定的集中反映形式。本研究选择高中生语文、数学、英语三门学科的期中成绩总分来衡量学业成绩。

2.3.2 学业成绩的影响因素

影响高中生学业成绩的因素非常多，且各因素之间会发生相互作用，是主观、客观以及智力、非智力等各种因素相互作用的结果。

同伴作为青少年平行交往中的主要对象，同伴关系的好与不好常常会影响他们的学习状态，进而影响学习成绩，研究者发现同伴关系好的同学成绩往往比同伴关系差的同学成绩相对优秀 (杨丽珠, 王素霞, 2016)。在学习过程中，喜欢请教老师和同学的学生常常能攻克难题，取得较好的成绩，求助与成绩是正相关的，而抄袭作业、逃避问题成绩就会不理想，与成绩负相关 (王月玲, 2004)。Sirin(2005)认为学生所处的学校和所面对的老师作为与学生交集较多的因素会影响成绩，教师和学生平常的交往和学习交流中，交往的方式回应为情境的不同而产生不同的影响，而这些情景会进一步对成绩产生影响(张野,李其维, 2010)，课堂环境、学校环境的好坏优劣也会对学业成绩产生明显影响 (Meece & Anderman, 2006)。情绪的好坏能够对成绩起到部分的预测作用，学习的情绪越稳定，越能让学生产生浓厚的学习兴趣，激发学生积极端正的学习态度(孙芳萍, 2010; 邓发远, 2013;王静, 2016)，学业情绪还可以通过班级氛围影响学业成绩(Wentao, Liu, Chengfu, Zhang, Peijue et al., 2017)，当自我概念细化到学业上的自我认识和自我反思时，个体对自身的评价和反思会对考试成绩造成一定的影响，是可以预测成绩的(杨玲, 曹华, 2016)。学习中不同策略和方法的运用对学生理解知识会产生不同的结果，策略和方法的应用和调节对提高成绩大有帮助(张春梅, 2015)，学习策略中的学业求助行为能够显著预测学业成绩(郑海燕, 2009; 李培娜, 2013)。自我效能感是学生学习过

程中对自己能力评价的重要体现,对自己充满信心或者丧失信心都会影响学习成绩,尤其是在网络时代,缺乏信心的学生倾向于通过网络得到答案会对成绩产生影响(Zhu, Chen et al., 2011)。学习的好坏也会受制于学生的智力因素以及性格品质,赵红霞(2011)证实了这一点,并发现除了智力因素外,影响学业成绩因素还有非智力层面,比如学生所处的家庭、学校和班级等因素。总之,个体所处的环境、思维方式和体验到的情感都是学业成绩的影响因素,并且这些因素是复杂的交织在一起发挥作用的。

2.4 学业求助行为、学业情绪、学业成绩的关系

2.4.1 学业求助行为与学业成绩的关系

学业求助行为其实是求助者和帮助者双方面的联系互动,是一种具体化的人际交往方式。求助者首先要意识到自己有求助的需要才会实施求助行为,本来成绩越低的学生应该有更多的求助需要,而比较矛盾的是,成绩差的学生却越不愿意求助(Newman & Goldin, 1990; 李晓东, 1999),后来研究者也证实了这点,学生成绩越差,越有可能采取执行性求助行为(王秀丽, 2004; 张玉, 2006)。研究者认为工具性求助作为一种比较好的、比较合适的求助方式和学生的考试成绩是正相关的,而比如执行性、回避求助等不适宜的求助则和成绩负相关,学业求助行为的不同维度对学生成绩具有不同的预测作用,适应性求助可以正向预测成绩,而非适应性的行为则负向预测成绩((陈婧, 2009; 董好叶, 金光华, 2007; 杨逵, 2009; 李培娜, 2013)。在向别人请教问题、取得帮助的过程其实也是学生模仿、学习、应用他人解体的思路和突破口,然后在指导下把知识消化吸收到自己的知识体系中,最后体现在学习水平和成绩的提高上(张灵畅, 2015)。学业求助行为是学生在他人(老师或同学)的帮助下梳理问题,找出问题突破口,是提高成绩的重要能力和途径,二者存在着显著的相关关系(Algozzine, Wang, & Violette, 2008; Roussel, Elliot & Feltman, 2011; 刘敏, 2009; 刘艳, 2011; 皇甫倩, 王后雄, 2014; 尚小艳, 2016)。

2.4.2 学业情绪与学业成绩的关系

学业情绪体验和成绩的高低有相关关系已被研究者证实,成绩和良好、积极的情绪有着正相关的关系,而与负面学业情绪则负相关(熊建萍, 2011; 赵淑媛, 2012; 巨雅婵, 2012; 张春梅, 陈京军, 2015)。还有研究者认为学业情绪不仅与学

业成绩存在相关性(Sun et al., 2010; Suk, & Han-lk, 2015), 并且这种相关性是双向的, 反馈和调节的作用很明显, 学业的情绪体验也可以预测其成绩的高低(郑依婷, 2007; 蒋燕玲, 2010; 陈京军, 吴鹏, 2014)。董妍(2006) 通过整合性干预学业情绪后发现学业情绪的改善对成绩的提高有积极作用。有学者通过元分析和数学课程的研究也发现学习产生的情绪与学业成就相关(Suk, & Han-lk, 2015; Peixoto et al., 2016)。情绪对学业成就的影响一方面有直接的影响, 起到预测作用, 另一方面也有间接的影响, 比如可以通过目标、复原力、策略等因素来影响学业成就(董妍, 俞国良, 2010; Jiang, & Zhaojun, 2017), 后来又有研究者发现学习中的情绪会通过学生对学校归属感的感知来影响学业成绩 (Lam et al., 2015)。赵淑媛(2013)认为积极的学业情绪可提高学生的思维能力和记忆能力, 以及知识运用能力, 因此可以提高学习效率、学习能力和学业成绩。

2.4.3 学业求助行为与学业情绪的关系

研究者发现学业求助行为和学业情绪存在显著的相关关系(刘倍贝, 2010; 李丁丁, 2012; 罗瑞霞, 2013), 学习过程中是否愉快的情感感知和需要付出的情感成本都会影响求助行为能否发生以及求助行为发生频率的高低(Javier Sánchez Rosas, & Edgardo Pérez, 2015; Hong-Im, & Woo Taek, 2011), 同时积极的学业情绪有利于个体挖掘、运用有效的资源解决难题(陈京军, 吴鹏, 2014), 积极而良好的情绪体验可以让学生更相信自己, 帮助学生形成比较好的学习态度、动机和习惯, 这种动力能让学生更灵活地调整学习策略, 求助行为就是非常奏效的策略和方法(李丁丁, 2012; 罗瑞霞, 2013; 张春梅, 陈京军, 2015)。李培娜(2013)研究发现个体的学业情绪对他的学业求助行为方式可以起到很好的预测作用, 孙淑捷 (2017)认为学业情绪也会通过班级氛围、课堂情况、社会支持等因素间接影响学业求助行为方式(孙淑捷, 2017)。求助者做出求助行为的过程中, 助人者的态度、解决问题的过程以及最终的求助成效作为一个求助事件会影响到个体的情绪, 求助过程愉快, 求助结果达到预期会让求助者产生积极的情绪(比如解决问题后的欣慰), 而本身对自己自信不足、自我效能感低的个体则会主观感受到较大的求助代价, 比如暴露缺点, 体现出自己不如别人, 认为求助会威胁到自己的自尊心(李晓东, 张炳松, 2001; 沈烈敏, 2007), 或者求助过程、求助结果不太理想的话, 求助后效又会导致求助者的负性情绪, 心情沮丧, 甚至后悔求助。

3 问题提出

3.1 问题提出

关于学业成绩，以往的很多研究往往只是单纯地去探讨内部因素（比如成就动机、自我效能感等）或者外部因素（比如师生关系、班级文化等）对学业成绩的影响(Meece & Anderman, 2006; 刘艳, 2011; 王威, 2012; 王静, 2016; 张平, 2016)，而这样的研究很难从整体上观察到学业成绩的受影响因素及程度，而且对高中生学业成绩的研究必须结合内部因素和外部因素两大方面才能使研究更为全面具体，才能提出更广泛的教育建议。

综上所述，本研究试图从影响学业成绩的内部原因和外部原因两方面着手，分别选取与学业成绩密切相关的两个因素来探讨它们之间的关系。从外部原因来看，研究者发现学业求助行为的不同维度对学生成绩具有不同的预测作用，适应性求助可以正向预测成绩，而非适应性的行为则负向预测成绩(陈婧, 2009; 董好叶, 金光华, 2007; 杨逵, 2009; 李培娜, 2013)。由此可见，求助行为（作为外因）会明显影响成绩，那么它会不会通过别的因素影响成绩呢？前人研究认为学业的情绪体验可以预测其成绩的高低(郑依婷, 2007; 蒋燕玲, 2010; 陈京军, 吴鹏, 2014; 张春梅, 陈京军, 2015)。学业情绪是从思维方式的高度来指导学生的行为，学业情绪（作为内因）有可能会成为求助行为间接影响成绩的一个重要因素吗？

本研究旨在通过研究高中生的学业求助行为、学业情绪的现状，来探讨学业求助行为和学业情绪究竟是如何对学业成绩产生影响的？这三者之间究竟有着什么样的关系？学业情绪是否在学业求助行为和学业成绩之间起着中介作用？如果存在中介作用，是完全中介作用还是部分中介作用？

3.2 研究目的

本研究立足于高中生的学业成绩，希望通过调查研究高中生的学业求助行为和学业情绪的现状，探讨不同类型的求助行为和不同类型的学业情绪体验对高中生学业成绩的影响，得到研究结论，为提高高中生的学业成绩提供一些教育建议，也为今后研究者实施提高高中生成绩的干预训练提供新的理论支持。

3.3 研究假设

假设一：高中生遇到难题时采取的学业求助行为以工具性求助为主。

假设二：学习中体验到的积极学业情绪比消极学业情绪要多。

假设三：工具性学业求助行为可以正向预测学业成绩，执行性求助、回避求助可以负向预测学业成绩。

假设四：高中生的积极学业情绪可以正向预测学业成绩，消极学业情绪可以负向预测学业成绩。

假设五：学业情绪在学业求助行为和学业成绩之间起中介作用。

3.4 研究意义

3.4.1 理论意义

本研究试图建立一个学业情绪、学业求助行为、学业成绩三者关联的模型，通过实证研究来考察三者的内在关联性，揭示并梳理出学业求助行为和学业情绪是如何影响学业成绩的，更深一步探讨三者的关系，这样既可以弥补当前关于这三者关系研究的不足，又可以从多方面、多角度来考察高中生学业成绩的影响机制，为以后更深入地研究学业成绩提供更详实的参考资料。

3.4.2 实践意义

高中阶段的学生面临着更难、更复杂的学习内容，更面临着高考的巨大压力，拓宽提高成绩的途径需要通过研究一些相关因素后找出切实可行的方法，通过本研究，可以对高中生学业求助行为、学业情绪对学业成绩的影响有更进一步的了解，对影响高中生学业成绩的原因有更广泛的认识，这些直接、间接影响因素的综合分析对及时发现、调节高中生的学业问题有重要的指导意义，也将有利于提出更具有针对性、更切实可行的提高高中生学业成绩的教育建议。

4 研究方法

4.1 研究方法

本研究使用的方法主要有文献法、问卷调查法等方法来进行研究。文献法主要就是参考查阅大量中外文文献来梳理学业求助行为、学业情绪以及学业成绩之间的关系以及目前的研究现状和研究进展，从理论层面和实证研究方面来构建本研究的理论框架，形成综述内容和研究设想。问卷调查法则是通过《学业求助行为问卷》和《青少年学业情绪问卷》了解和测量高中生的学业求助行为、学业情绪的现状，通过分析数据得出结果。

4.2 调查对象

本研究选取甘肃省武威市某县两所中学发放问卷进行调查，共计向14个班级发放782份问卷，剔除无效问卷后，最终的有效问卷734份，有效率为93.9%。此次调查对象年龄在15-19岁之间（ 16.68 ± 1.004 岁），调查对象基本情况如表4-1所示：

表 4-1 调查对象基本信息

		<i>n</i>	百分比%
性别	男	397	54.1
	女	337	45.9
民族	汉族	725	98.8
	其他	9	1.1
是否独生子女	是	121	16.5
	否	613	83.5
家庭所在地	城市	206	28.1
	农村	528	71.9
年级	高一	231	31.5
	高二	265	36.1
	高三	238	32.4

4.3 研究工具

4.3.1 学业求助行为问卷

本研究选用的是东北师范大学李晓东教授1999年编制的《学业求助行为问卷》，问卷包含四个维度，共18 道题。①执行性求助：1-4 题，②回避求助：5-8 题，③工具性求助老师：9（a）、10(a)、11(a)、12(a)、13(a)共4题，④

工具性求助同学：9（b）、10（b）、11（b）、12（b）、13（b）共4题。四个维度分别计分，不计总分。每个项目按照极不可能到极可能进行五点计分。本研究中四个维度内部一致性系数分别是：0.676、0.822、0.902、0.897。

4.3.2 青少年学业情绪问卷

本研究选择的是俞国良和董妍 2007 年编制的《青少年学业情绪问卷》来测量学业情绪。该问卷共 72 个题目，每个项目按照完全不符合到完全符合进行五点计分，从积极、消极两个大的方向划分为两大维度（因为两大维度里都包含高唤醒度、低唤醒度，所以共有四小维度）：①积极学业情绪：积极高唤醒度（高兴：3、20、27、36、39、47、57 题；自豪：12、44、56、58、72 题；希望：9、24、26、59 题），积极低唤醒度（满足：8、22、23、46、61 题；平静：34、41、43、45 题；放松：51、52、53、68、70 题）。②消极学业情绪：消极高唤醒度（焦虑：5、14、16、30、35、40、66 题；恼火：2、13、18、48、54；羞愧：6、15、37、55、71 题），消极低唤醒度（厌倦：4、17、19、31、33、38、49、63、64、65、67 题；无助：7、10、50、62、69 题；沮丧：11、21、28、32、60；疲乏-心烦：1、25、29、42）。本研究中积极学业情绪内部一致性系数 0.861，消极情绪的内部一致性系数为 0.912，四个子维度内部一致性系数分别是：0.794、0.827、0.826、0.885。

4.3.3 学业成绩

本研究选取高一至高三学生的语文、数学、英语三门课的期中成绩作为学业成绩，均按学科和班级做了标准 Z 分数转换，最后将三个科目成绩标准分相加得到学业成绩总分。

4.4 施测程序

本研究以班级为单位进行集体施测，本人为主试，班主任协助发放和回收问卷。由本人详细向被试说明了本问卷填写的意图和要求，施测时间为 25 分钟左右，当场收回问卷。

4.5 数据处理

所有数据输入完成，校对无误后，采用 SPSS 22.0 进行数据分析和 Mplus 7.0

构建模型，并用Bootstrap（N=1000）估计法进行参数估计和中介效应检验。

5 研究结果与分析

5.1 高中生学业求助行为的基本状况

表5-1 高中生学业求助行为基本状况

	<i>M</i>	<i>Item</i>	<i>M/Item</i>	<i>SD</i>
执行性求助	9.51	4	2.37	.705
回避求助	10.33	4	2.58	.854
工具性求助老师	16.35	5	3.27	.885
工具性求助同学	19.31	5	3.86	.811

从表5-1可以看出,高中生在学业求助行为在各个维度上的情况是工具性求助同学得分最高(3.86),紧接着是工具性求助老师(3.27),再是回避求助(2.58),而执行性求助得分最低(2.37)。由此表明,高中生更愿意选择工具性求助,在工具性求助中优先考虑求助同学,其次考虑求助老师,而不太愿意选择执行性和回避求助。

5.2 高中生学业情绪的基本状况

表 5-2 高中生学业情绪基本状况

	<i>M</i>	<i>Item</i>	<i>M/Item</i>	<i>SD</i>
积极高唤醒度	57.62	16	3.60	.524
积极低唤醒度	41.56	14	2.96	.548
消极高唤醒度	52.46	17	3.08	.573
消极低唤醒度	63.76	25	2.55	.568
积极学业情绪	99.19	30	3.30	.458
消极学业情绪	116.22	42	2.76	.515

情绪问卷单题平均数是3,以此为评价标准,得分依次为积极高唤醒度(3.60),积极学业情绪(3.30),消极高唤醒度(3.08),积极低唤醒度(2.96),消极学业情绪(2.76),消极低唤醒度(2.55),说明高中生在学习过程中体验到的积极情绪较多,但是由于积极低唤醒度、消极高唤醒度得分基本与平均数持平,且积极低唤醒度得分(2.96)低于平均数3,又说明高中生在学习中也感受到一定程度的消极、负面学业情绪,总体上高中生更偏向于积极学业情绪。

5.3 高中生学业求助行为、学业情绪及学业成绩的相关分析

相关分析表明:高中生学业求助行为、学业情绪、学业成绩三者之间显著相关,其中相关系数 r 在0.182-0.552之间。其中,执行性求助、回避求助与积极

学业情绪显著负相关，而与消极学业情绪显著正相关，与学业成绩显著负相关；工具性求助老师、工具性求助同学与积极学业情绪显著正相关，与消极学业情绪显著负相关，与学业成绩显著正相关；积极学业情绪与学业成绩显著正相关，消极学业情绪与学业成绩显著负相关。

表5-3 高中生学业求助行为、学业情绪及学业成绩的相关分析

	1	2	3	4	5	6	7
1执行性求助	-						
2回避求助	.552**	-					
3工具性求助老师	-.239**	-.519**	-				
4工具性求助同学	-.268**	-.473**	.505**	-			
5积极学业情绪	-.227**	-.286**	.355**	.358**	-		
6消极学业情绪	.453**	.431**	-.229**	-.216**	-.215**	-	
7学业成绩	-.267**	-.239**	.182**	.241**	.292**	-.227**	-

5.4 高中生学业情绪在学业求助行为与学业成绩之间的中介效应检验

本研究假定学业求助行为直接影响学业成绩，同时还通过学业情绪间接影响学业成绩，即学业情绪在学业求助行为与学业成绩之间起中介作用。其中，学业成绩分为语文、数学和英语，均按学科和班级做了标准分转换，最后将三个科目成绩标准分相加得到学业成绩总分。另外，学业情绪是将积极高唤醒度和积极低唤醒度合并为积极情绪，将消极高唤醒度和消极低唤醒度合并消极情绪。考虑到存在积极情绪和消极情绪两个中介变量，为分别估计每个中介变量的单独中介作用，采用 Mplus 7.0 构建模型，并用 Bootstrap (N=1000) 估计法进行参数估计和中介效应检验。

标准化的路径模型图见图 5-1，标准化路径系数估计见表 5-4，学业情绪的中介效应估计见表 5-5。

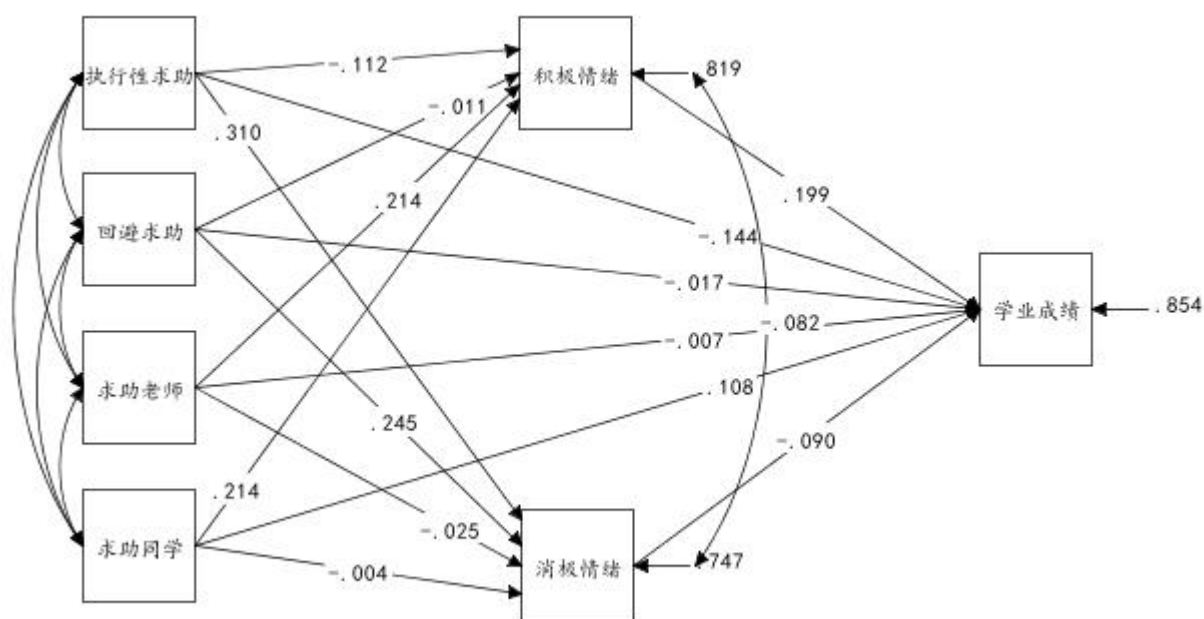


图 5-1 标准化估计的中介作用模型图

表5-4 标准化路径系数估计表

路径	β	<i>S.E.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
学业成绩 ($R^2=0.145$)				
执行性求助→学业成绩	-0.144	0.044	-3.274	0.001*
回避求助→学业成绩	-0.017	0.049	-0.342	0.732
工具性求助老师→学业成绩	-0.007	0.044	-0.164	0.870
工具性求助同学→学业成绩	0.108	0.042	2.556	0.011*
积极情绪→学业成绩	0.199	0.039	5.099	0.000*
消极情绪→学业成绩	-0.090	0.038	-2.345	0.019*
积极情绪 ($R^2=0.181$)				
执行性求助→积极情绪	-0.112	0.043	-2.580	0.010*
回避求助→积极情绪	-0.011	0.050	-0.219	0.827
工具性求助老师→积极情绪	0.214	0.043	4.975	0.000*
工具性求助同学→积极情绪	0.214	0.041	5.278	0.000*
消极情绪 ($R^2=0.253$)				
执行性求助→消极情绪	0.310	0.037	8.373	0.000*
回避求助→消极情绪	0.245	0.045	5.463	0.000*
工具性求助老师→消极情绪	-0.025	0.043	-0.584	0.559
工具性求助同学→消极情绪	-0.004	0.039	-0.107	0.915

从表 5-4 可以看出,执行性求助对学业成绩具有显著负向预测作用($\beta= -0.144$, $p<0.001$), 回避求助对学业成绩的影响不显著; 工具性求助同学对学业成绩具有显著正向预测作用 ($\beta= 0.108$, $p=0.011$), 但工具性求助老师对学业成绩影响不显

著。积极学业情绪显著正向预测学业成绩 ($\beta=0.199, p=0.000$)，消极学业情绪显著负向预测学业成绩 ($\beta=-0.090, p=0.019$)。

执行性求助对积极情绪具有显著负向预测作用 ($\beta=-0.112, p=0.010$)，回避求助对积极学业情绪的影响不显著；工具性求助老师 ($\beta=0.214, p<0.001$) 和工具性求助同学 ($\beta=0.214, p<0.001$) 对积极学业情绪都具有显著正向预测作用。执行性求助 ($\beta=0.310, p<0.001$) 和回避求助 ($\beta=0.245, p<0.001$) 对消极学业情绪都具有显著正向预测作用，而工具性求助老师和工具性求助同学对消极学业情绪的影响都不显著。

学业成绩的决定系数 R^2 为 0.145，表明模型对学业成绩的预测作用较低；积极学业情绪和消极学业情绪的决定系数 R^2 分别为 0.181 和 0.253，表明模型对积极学业情绪和消极学业情绪均具有一定的预测作用。

表 5-5 学业情绪的中介效应估计表

路径	标准化效应	标准误	95%CI	
			下限	上限
执行性求助→学业成绩（总效应）	-0.195	0.042	-0.276	-0.113*
执行性求助→学业成绩（直接效应）	-0.144	0.044	-0.231	-0.060*
执行性求助→学业成绩（总间接效应）	-0.050	0.016	-0.082	-0.020*
执行性求助→积极情绪→学业成绩	-0.022	0.010	-0.047	-0.007*
执行性求助→消极情绪→学业成绩	-0.028	0.012	-0.053	-0.004*
回避求助→学业成绩（总效应）	-0.041	0.049	-0.138	0.054
回避求助→学业成绩（直接效应）	-0.017	0.049	-0.110	0.075
回避求助→学业成绩（总间接效应）	-0.024	0.014	-0.054	0.001
回避求助→积极情绪→学业成绩	-0.002	0.010	-0.026	0.017
回避求助→消极情绪→学业成绩	-0.022	0.010	-0.045	-0.003*
工具性求助老师→学业成绩（总效应）	0.038	0.045	-0.049	0.120
工具性求助老师→学业成绩（直接效应）	-0.007	0.044	-0.092	0.076
工具性求助老师→学业成绩（总间接效应）	0.045	0.014	0.022	0.075*
工具性求助老师→积极情绪→学业成绩	0.043	0.013	0.022	0.072*
工具性求助老师→消极情绪→学业成绩	0.002	0.004	-0.004	0.014
工具性求助同学→学业成绩（总效应）	0.151	0.042	0.065	0.232*
工具性求助同学→学业成绩（直接效应）	0.108	0.042	0.024	0.187*
工具性求助同学→学业成绩（总间接效应）	0.043	0.013	0.020	0.070*
工具性求助同学→积极情绪→学业成绩	0.043	0.012	0.022	0.068*
工具性求助同学→消极情绪→学业成绩	0.000	0.004	-0.007	0.009

根据 95%置信区间判断中介效应是否具有统计学意义，即当中介效应的 95%置信区间包含 0 时表明中介效应不显著，即中介作用不成立；反之，当中介效应的 95%置信区间不包含 0 时表明中介效应显著，即中介作用成立。表 5-5 显示，积极学业情绪和消极学业情绪分别在执行性求助和学业成绩之间的中介效应都

显著，且均为部分负向中介作用（执行性求助对学业成绩具有显著负向直接影响）。积极学业情绪和消极学业情绪的总中介作用占总效应的 25.6%，其中积极学业情绪和消极学业情绪的中介效应分别占总中介效应的 44.0%和 56.0%，表明执行性求助对学业成绩的影响主要是直接作用，其次才是消极学业情绪和积极学业情绪的中介作用。消极学业情绪在回避求助与学业成绩之间起完全负向中介作用，而积极学业情绪在回避求助与学业成绩之间的中介效应不显著。积极学业情绪在工具性求助老师与学业成绩之间起完全正向中介作用，但消极学业情绪在工具性求助老师与学业成绩之间的中介效应不显著，表明工具性求助老师对学业成绩的影响主要是通过积极学业情绪的中介作用间接影响的。积极学业情绪在工具性求助同学与学业成绩之间起部分正向中介作用，但消极学业情绪在工具性求助同学与学业成绩之间的中介效应不显著；积极学业情绪的中介效应只占总效应 28.5%，而工具性求助同学对学业成绩的直接效应占总效应 71.5%，表明工具性求助同学对学业成绩的影响主要是直接作用，其次才是积极学业情绪的中介作用。总体来看，在中介效应方面，积极学业情绪主要在工具性求助老师、工具性求助同学与学业成绩的关系中起作用，而消极学业情绪则主要在执行性求助和回避求助与学业成绩的关系中起作用。

6 讨论

6.1 高中生学业求助行为的基本状况

高中生学业求助行为方式整体是良好的，学生更愿意选择工具性求助，这与前人研究本一致（李晓东,张炳松, 2001;张灵畅, 2015）。原因是高中生的年龄阶段从15岁到19岁，随着年龄的增长，这一阶段高中生的生理发育和心理认知都慢慢趋于成熟，意识到了学习的重要性，学习的积极性和主动性进一步增强，也懂得调整学习方法，在学习过程中非常愿意向他人求助来解决难题，并且在求助的过程中进一步加强了与他人的互动，进一步优化了人际关系，“求助”既解决了学习中的难题，也帮助求助者和助人者收获了更亲密的关系，是一种“双赢”的策略。所以从总体来看，高中生的学业求助行为方式整体状况是积极良好的，学生的工具性求助行为明显要多于执行性求助和回避性求助，比较有益于他们的学业能力的提高。

6.2 高中生学业情绪的基本状况

高中生的学业情绪尽管存在一定程度的消极状态，但是总体上来说，积极的学业情绪占据主导地位，这与前人研究基本吻合（刘倍贝，2010;王威，2012;卢赟驰，2015）。这是因为随着年纪的增长，高中生的身体发育和心理成长都逐步向成年人靠拢，看待事情、分析问题都渐渐成熟和理性起来，虽然面临着繁重的学习压力和考大学压力，但是一方面由于他们对人生的规划具有了更强的目的性和长远性，因而承受学习压力的能力有所提升，另一方面也掌握了更多的调节心理压力、调整情绪的技巧，这些技巧运用在学习情景下的学业情绪上会帮助学生及时调整或者转换情绪，这些都可以帮助高中生更好地掌控自己的学业情绪，从总体来看高中生的学业情绪是正向的、积极的、良好的。

6.3 中介效应检验的分析

本研究发现执行性求助显著负向预测学业成绩，这与前人研究结果相同(李晓东, 张炳松, 2001; 杨逵, 2009; 李培娜, 2013)，因为抄袭答案或请人替自己完成难题不能帮助学生加深对题目的理解，长此以往学习成绩肯定会越来越差。虽然本研究发现回避求助与学业成绩显著负相关，但回避求助不能预测学业成绩也与本文的假设不符，杨逵(2009)的研究也是这样的结果。可能是因为有的人虽然没有

主动求助别人，但是在自己花大量时间反复琢磨或者在参考书的帮助下可以消化一部分问题，也许并不一定会导致成绩下降，但是显然这是一种低效率的自我摸索。同样，本研究只发现工具性求助老师与成绩显著正相关，没有发现求助老师可以预测学业成绩，这与本文的假设不符，但是前人在研究中也并没有发现求助老师会对学业成绩产生显著影响(陈婧, 2009; 杨逵, 2009)。原因可能是虽然学生会向老师求助，但是相比于同学来说，他们认为来自老师的求助威胁更大(李晓东, 张炳松, 1999; 唐芳贵, 2006)，求助老师的频率明显要低于同学，而且学生求助老师的题目一般情况下都是难度较高的题目，对大多数学生来说消化理解起来还是有一定的难度。工具性求助同学显著正向预测学业成绩，与前人研究结果一致(杨逵, 2009; 李培娜, 2013)，因为个体平常学习中与同学相处的时间较多，求助比较便利，向同学寻求帮助既能得到解题的思路和线索，又能促进个体理解题目，求助后自己消化了知识，促进了学业成绩的提升。在学业情绪对成绩的影响中，本文发现积极学业情绪显著正向预测学业成绩，消极学业情绪显著负向预测学业成绩，这与董妍和俞国良(2010)研究相一致，说明学业情绪的好坏会明显影响成绩的高低，好的情绪有利于成绩的提高，而负性的情绪则不利于成绩的提高。

研究中我们发现执行性求助显著正向预测消极情绪，显著负向预测积极情绪，说明当个体无法完成题目，又为了完成任务而采取抄袭、窃取别人答案的非适应性求助时内心深处知道这是一种不当行为，对自己的学习只有坏处没有好处，所以个体无法体会到难题被解决后的高兴、满足、放松等好的情绪，而相反会产生后悔、羞愧、痛恨自我等不良情绪。回避求助可以显著正向预测消极情绪，可能是因为当个体不主动求助时既无奈于自己做不出题目的能力有限，同时又因为顾虑太多(比如面子上过不去，不想让别人知道自己的无知)，内心深处各种不安矛盾纠结在一起，进而使得负性情绪聚集在一起，情绪败坏。工具性求助老师、工具性求助同学都可以显著正向预测积极情绪，这是因为不管是向老师还是向同学请教问题，最终都是为了在得到提示后自己完成习题，求助老师或者同学一般都会达到这个目的，再加上个体选择求助的对象肯定是在对比求助代价(暴露不足)和求助益处(解决问题)以及权衡了二者的关系之后做出的，所以一般会得到助人者耐心热情的指导，在这样舒适的双方互动下，个体最终在求助后更好地理解了解题，解决了难题，对自己能啃掉难题这块硬骨头产生高兴、欣喜、心满意足等的积极的情绪。

在中介分析中，本文发现积极情绪、消极情绪都在执行性求助和学业成绩之

间起部分中介作用，且消极情绪的中介效应（56.0%）大于积极情绪的中介效应（44.0%），说明中介变量消极情绪对学业成绩产生的影响比积极情绪的影响更大。从学业情绪的总中介作用只占执行性求助对学业成绩总效应的四分之一（25.6%）的情况来看，执行性求助对学业成绩的影响主要是直接作用，其次才是消极情绪、积极情绪的中介作用，说明执行性求助对学业成绩产生的反面影响非常大，严重导致学业成绩的下降，应该大力杜绝这种危害成绩的求助方式。消极情绪在回避求助与学业成绩之间起完全中介作用，说明回避求助并不会直接影响学业成绩，而是完全通过消极情绪对学业成绩产生间接的负向影响，进一步说明消极情绪会非常显著地导致学业成绩的下降。消极情绪在工具性求助老师与学业成绩之间的中介效应不显著，积极情绪在二者之间起着完全中介作用，表明工具性求助老师不会直接影响成绩，而是完全通过积极情绪对学业成绩产生间接影响的。积极情绪在工具性求助同学与学业成绩之间起着部分中介作用，且消极情绪的中介效应不显著，表明工具性求助同学对学业成绩既有直接影响，又通过积极情绪对学业成绩产生间接影响，从工具性求助同学对学业成绩的直接效应占总效应的 71.5%来看，工具性求助同学对学业成绩的影响主要是直接作用，其次才是积极情绪的中介作用。说明遇到难题时向同学寻求帮助对提高学业成绩非常有利，应该多鼓励这样的求助行为，因为同学是学生日常生活中接触最多的人，也是互相平等、地位相同的人，个体求助同学所能感受到的压力相对较小，更便于个体做出求助行为。

综上所述，积极学业情绪主要在工具性求助老师、工具性求助同学与学业成绩的关系中起作用，而消极情绪则主要在执行性求助和回避求助与学业成绩的关系中起作用，进一步说明以解决难题为导向的适应性的、好的求助行为既会带给求助者顺利解决难题的鼓励和成就感，也会由于满意的求助益处、求助后效让求助者的学业情绪更加积极，好的情绪又进一步促进学习能力和学习成绩的提高，形成一种好的求助行为带动好的学业情绪，带动好的学业成绩的良性循环。相反，执行性求助和回避求助作为两种不利于真正解决问题的行为会带给个体更多羞愧、后悔、心烦等的负面感受，长此以往会导致个体的成绩进一步下降，陷入恶性循环的怪圈。本文的研究结果从理论层面和实践层面都对学业求助行为和学业成绩之间的关系进行了丰富和拓展，对提高高中生学业成绩也具有重要的实践启示。

7 结论

(1) 高中生的学业求助行为总体良好，求助多采取工具性求助。

(2) 高中生学业情绪以积极情绪为主，整体情况比较良好。

(3) 工具性求助同学、积极学业情绪显著正向预测学业成绩，执行性求助、消极学业情绪显著负向预测学业成绩，学业求助行为和学业情绪都是影响高中生学习成绩的重要因素。

(4) 学业求助行为的不同维度对学业成绩的影响不同：执行性求助既可以直接影响学业成绩，又可以通过学业情绪间接影响学业成绩，回避求助通过消极学业情绪影响学业成绩，工具性求助老师通过积极学业情绪对学业成绩产生影响，工具性求助同学既可以直接影响学业成绩，又可以通过积极学业情绪间接影响学业成绩。

(5) 不同学业情绪在学业求助行为与学业成绩之间的中介作用不一样：积极学业情绪主要在工具性求助老师、工具性求助同学与学业成绩的关系中起中介作用，而消极学业情绪则主要在执行性求助、回避求助与学业成绩的关系中起中介作用。

8 本研究存在的不足及对未来研究的展望

（1）本研究的被试只选取了武威市某县的两所高中的学生，范围比较狭窄，加之该县存在学生家长租房陪读的普遍现象，所以在某些维度上的研究结果缺乏代表性和普遍性，因而推广性有限。今后应拓宽学生群体的选取范围，提高被试的代表性和推广性。

（2）本研究只是通过发放问卷来收集数据，而且问卷填写过程中由于有班主任在场，有的学生可能会隐藏自己的真实感受，而以老师喜欢的方式选择选项，这样会使数据的结果存在一定的误差。在今后的研究中，应该使研究方法多样化，以便更全面、更系统地探讨三者之间的关系。

（3）本研究仅从学业求助行为和学业情绪两个方面对学业成绩的影响进行了探讨，而实际上还有更多的影响学业成绩的因素，所以在今后的研究中应该选取与学业成绩紧密相关的更多的内部、外部因素，才能更科学、更全面地挖掘提高高中生学业成绩的途径和方法。

9 教育建议

本研究发现尽管高中生的学业求助行为、学业情绪总体情况较为良好，但是也存在一定程度的非适应性求助行为和消极学业情绪，不同求助行为、不同学业情绪对学业成绩的影响都是不一样的。基于此，提出以下几点教育建议：

（1）老师和家长应该在平时的教育中多向学生灌输不懂就问、不耻下问的求教思想，向学生分析求助别人会带来的诸多好处，比如会促进与求助对象的交流和人际关系，会给别人留下谦虚好学的印象，会促进自己加深对习题的理解和消化，提高做题效率，列举一些发生在学生身边的求助别人的案例所带来的好处，鼓励学生大胆向别人请教。

（2）班主任和任课老师应该大力营造互助互学的班级求助环境，选取一些与求助益处密切相关的中外格言（如不耻下问，三人行必有我师焉等）张贴于黑板报或者教室墙壁，在学习小组分组讨论内容的时候让每位同学（不管学习好坏）都向其他同学请教学习中遇到的难题，营造一种浓厚的求助氛围，鼓励那些有求助意愿但又有求助顾虑和担忧的潜在求助者真正采取适应性的求助行动。

（3）学校通过心理健康课或者丰富多彩的活动培养学生向他人求助的行为习惯，帮助学生克服不好意思向他人求助的尴尬心理。让学生真正明白任何一个人都会遇到难题，求助别人并不是展露自己的不足和弱点，而是为了更好的进步，也让学生体验到不懂就问就会既“知其然”又“知其所以然”的快乐，最终找到解题思路，独立解决难题。

（4）鼓励那些学习能力较强的助人者（包括老师）在别人向自己请教问题时耐心热情给予解答，这样既展示了自己的能力，又帮助了别人，一举两得，愉快的求助过程会让求助者更多地关注求助带来的益处，而不必过多担心求助所要付出的代价。

（5）不同科目教师在上课过程中设置不同难度的问题，要求学生在互相讨论和互相求助的过程中解决自己不理解、不明白的地方，挖掘每个学生在不同方面的特长，既帮助学生树立自己在某一方面比较在行的信心，又促进求助行为的发生频率，让学生将学业求助看成一件非常平常的事情，在需要求助时自然而然做出求助的行为，而不会顾虑和担忧太多。

（6）教育者多向学生传授调节情绪的技巧，任何时候都是个体主动采取适合自己的情绪调节方法最利于化解不良情绪，比如通过听音乐、看书、写日记、运动、向别人倾诉等进行注意力的转移和自我减压，或者开设情绪宣泄室让学生

合理发泄内心的坏情绪，也可以采取团体辅导、放松操、访谈等专业手段来帮助学生舒缓不良情绪，保持舒适的情绪。

（7）老师和家长要密切关注学生的情绪变化，当发现学生情绪低落时，要及时开展心理疏导，帮助他们化解不快，及早进行干预以防学生采取非适应性求助来应付学习导致成绩下降。向学生讲一些励志人物的故事，让学生意识到人人都会遇到困难，只有调整心态，转换解决问题的策略，积极乐观地应对才能克服困难取得成功。

（8）学校应该结合平时课堂的情绪疏导，定期开展不同规模学生的心理辅导，邀请情绪调节方面的专业人士有针对性地设计活动和访谈来调节学生的情绪，让学生掌握更多的情绪调节技巧，同时将需要家长配合的技巧推送到家长中间让他们学习应用。

（9）在新课改的背景下理性看待学业成绩，让学生认识到学业成绩并不是衡量一个人能力的唯一指标，也不是通往成功的唯一途径，以此来减轻学生的心理负担，以更坦然、更平和的心态来看待学习，这样反倒会让学生更积极主动地开展学习或者改善情绪，进而促进学业成绩的提高。

参考文献

- 陈京军,吴鹏,刘华山. (2014). 初中生数学成绩、数学学业能力自我概念与数学学业情绪的关系. *心理科学*,37(2),368-372.
- 陈婧. (2009). 高中生成就目标定向与学业求助、学业成绩的关系研究. *青年学报* (1), 21-23.
- 董好叶,金光华. (2007). 不同学分组学生的成就目标、学业求助的比较研究. *教育探索* (9),66-67.
- 董妍. (2006). 学习不良青少年学业情绪研究:特点、影响学业成就的机制及干预. (硕士学位论文,中国科学院心理研究所) .
- 董妍,俞国良. (2007). 青少年学业情绪问卷的编制及应用. *心理学报*,39(5),852-860.
- 董妍,俞国良. (2010). 青少年学业情绪对学业成就的影响. *心理学报*, 33(4), 934-937.
- 邓发远. (2013). 高中生成就动机与学业情绪、学业成绩的关系研究. *贵州师范学院学报* (6),51-53.
- 杜艳飞. (2007). 中学生学业自我概念,感知到的教师支持与学业求助的关系研究. (硕士学位论文,东北师范大学) .
- 冯莎莎,张学俊. (2014). 大学生学业求助的现状及其与成就目标定向的关系研究. *吉林省教育学院学报旬刊*(4),39-40.
- 冯喜珍,王芹芹. (2010). 自尊培养对技校学生学业求助的影响. *全国心理学学术大会*.
- 宫婷婷. (2012). 初中生师生关系、学业自我概念与学业求助行为的关系研究. (硕士学位论文,哈尔滨师范大学) .
- 韩春艳. (2014). 教师肢体语言对小学生学业情绪及学业求助自评影响的实验研究. (硕士学位论文,河北师范大学).
- 皇甫倩,王后雄. (2014). 高中生学业求助能力与学习成绩相关性分析——基于对化学学科学生学业求助的实证研究. *教育科学研究*(9),55-60.
- 蒋燕玲. (2010). 初中生学业成绩、成就目标与学业情绪的关系研究. (硕士学位论文,湖南师范大学) .
- 姜召彩,徐兆军. (2017). 中学生学业情绪与心理韧性、学习成绩的关系. *中国健康心理学杂志*,25(2),290-293.
- 贾燕飞,朱琳,王芳,董妍. (2015). 家庭微系统对学业情绪的影响——一项来自访谈的结果. *Advances in Psychology*, 5(01),14-22.
- 巨雅婵. (2012). 中学生学业情绪、学业控制感与学业成绩的关系研究. (硕士学位论文,四川师范大学) .

- 李田田. (2015). 高中生师生关系、自尊与学业求助的关系. (硕士学位论文, 山东师范大学).
- 李晓东. (1999). 关于学业求助的研究综述. *心理科学进展*, 7(1), 60-64.
- 李晓东, 张炳松. (1999). 自我效能, 价值, 课堂环境及学习成绩与学业求助的关系. *心理学报*, 31(4), 435-443.
- 李晓东, 张炳松. (2001). 成就目标、社会目标、自我效能及学习成绩与学业求助的关系. *心理科学*, 24(1), 54-58.
- 李丁丁. (2012). 初中生学业情绪、班级社会心理环境与学业求助行为的关系研究. (硕士学位论文, 沈阳师范大学).
- 李培娜. (2013). 初中生成就目标取向、学业情绪与学业求助行为关系研究. (硕士学位论文, 东北师范大学).
- 刘艳. (2011). 成就目标定向与学业求助、学业成绩的关系研究. *现代企业教育*, (22), 8-11.
- 刘敏. (2009). 初中数学困难学生成就目标定向、自我效能与学业求助的关系研究. (硕士学位论文, 西南大学).
- 刘倍贝. (2010). 高中生班级环境、学业情绪和学业求助行为的关系研究. (硕士学位论文, 河北师范大学).
- 刘启刚. (2009). 青少年情绪调节: 结构、影响因素及对学校适应的意义. (硕士学位论文, 吉林大学).
- 刘敏. (2009). 初中数学困难学生成就目标定向、自我效能与学业求助的关系研究. (硕士学位论文, 西南大学).
- 卢赞驰. (2015). 高中生学习成绩、学业情绪与成就动机的关系. (硕士学位论文, 山西师范大学).
- 陆桂芝, 任秀华. (2010). 教师领导方式对初中生学业情绪的影响研究. *教育理论与实践* (2), 41-43.
- 罗乐. (2012). 高中生成就目标、学业情绪和学业成就的关系研究. *中小学心理健康教育* (1), 19-22.
- 罗瑞霞. (2013). 高三复读生心理控制感、学业自我概念与学业求助行为的关系研究. (硕士学位论文, 南京师范大学).
- 罗甜甜. (2015). 同伴关系对钢琴专业学生学业情绪的影响研究. (硕士学位论文, 华中师范大学).
- 马惠霞, 郭宏燕, 张泽民. (2010). 初中生情感与自我概念、学业成绩的相关研究. *中国健康心理学杂志*, 18(7), 845-847.

- 尚小艳. (2016). 初中生班级环境、自我效能感与学业求助关系研究. (硕士学位论文, 内蒙古师范大学).
- 宋雪芹, 郭成, 谢德光. (2011). 成就目标、学业情绪及学业成绩的关系研究述评. *社会心理科学* (9), 62-65.
- 孙芳萍, 陈传锋. (2010). 学业情绪与学业成绩的关系及其影响因素研究. *心理科学*, 33(1), 204-206.
- 孙淑婕. (2017). 高中生学业情绪与应对方式的关系研究. (硕士学位论文, 天津师范大学).
- 沈烈敏. (2007). 关于初中学业不良者学业求助特征及相关研究. *心理科学*, 30(1), 199-201.
- 石常秀, 席貽莹. (2015). 初中生学业求助行为的差异分析. *教学与管理* (15), 55-57.
- 石清玲. (2011). 浅析父母教养方式对子女情绪及心理健康的影响. *大江周刊: 论坛* (12), 95-96.
- 唐芳贵. (2005). 初二学生学业求助及其影响因素研究. *心理与行为研究*, 3(4), 296-300.
- 唐芳贵. (2006). 某校初中生学业求助及其影响因素研究. *中国学校卫生*, 27(12), 1040-1041.
- 王静. (2016). 中学生师生关系、学业情绪与学业成绩的关系研究. (硕士学位论文, 哈尔滨师范大学).
- 王琨. (2005). 班级学习环境、学业成绩与学业求助的相关研究. *天津市教科院学报* (4), 55-57.
- 王威. (2012). 初中生同伴关系对学业情绪、学业成绩的影响研究. (硕士学位论文, 东北师范大学).
- 王秀丽, 张新颖. (2004). 课堂情境与任务难度对学业求助之影响的研究. *心理学探新*, 24(3), 45-48.
- 王鑫. (2012). 教师差别行为与中学生学业情绪、学业成绩的关系. (硕士学位论文, 陕西师范大学).
- 王月玲. (2004). 班级学习环境、学业成绩与学业求助的相关研究. (硕士学位论文, 天津师范大学).
- 温忠麟, 张雷, 侯杰泰, 刘红云. (2004). 中介效应检验程序及其应用. *心理学报*, 36(5), 614-620.
- 熊建萍. (2011). 农村中学生学业情绪与学业成就的相关研究. *当代教育论坛: 综合研究* (3), 94-95.
- 徐永东, 宁鲜. (2016). 高中生学业情绪现状及影响因素研究. *铜仁学院学报*, 18(4), 142-149.
- 徐先彩, 龚少英. (2009). 学业情绪及其影响因素. *心理科学进展*, 17(1), 92-97.
- 姚微微. (2014). 初中生社会目标、师生关系同伴关系与学业求助关系研究. (硕士学位论文, 东北师范大学).
- 杨玲, 曹华, 王朝霞. (2016). 初中生学业自我概念、学业情绪与学业成绩的关系. *中小学心理健康*

康教育(22), 4-7.

杨丽珠, 王素霞, 陈靖涵, 沈悦. (2016). 小学生努力控制对学业成绩的影响: 同伴关系的中介作用. *中国特殊教育*(7), 84-89.

杨逵. (2009). 湖南省自考生一般自我效能感、学业求助与学业成绩的关系研究. (硕士学位论文, 湖南师范大学).

易婷. (2011). 学业自我概念训练对高中生学业情绪的影响. (硕士学位论文, 湖南师范大学).

赵红霞. (2011). 影响初中生学业成绩差异的机制研究——回归分析模型的探讨. (博士学位论文, 华东师范大学).

赵燕黎. (2015). 大学生学业情绪与学业求助行为的关系研究. *东方教育*(6).

赵淑媛. (2013). 基于控制—价值理论的大学生学业情绪研究. (硕士学位论文, 中南大学).

赵淑媛, 蔡太生, 陈志坚. (2012). 大学生学业情绪及与学业成绩的关系. *中国临床心理学杂志*, 20(3), 398-400.

张春梅, 陈京军. (2015). 高中生学业情绪、学习策略与学业成就的关系研究. *现代中小学教育*, 31(10), 79-82.

张灵畅. (2015). 高二学生学习动机与学业求助关系及干预研究. (硕士学位论文, 河北师范大学).

张平. (2016). 高中生父母教养方式、学业情绪与学业成绩的关系研究. (硕士学位论文, 长江大学).

张野, 李其维. (2010). 初中生师生关系、归因方式、成就目标定向与学业成绩的关系. *心理学*, 30(4), 785-788.

张玉. (2006). 初中生的学业求助特点及其影响因素的研究. (硕士学位论文, 华东师范大学).

郑海燕. (2009). 初二学生的教师期望知觉、价值取向、学业成绩与学业求助的关系研究. *教育测量与评价: 理论版*(8), 39-42.

Akbar, R., & Leila, P. (2010). Relationship between epistemological beliefs and attitude to help-seeking behaviors with academic achievement. *Journal of Education & Training Studies*, 4(4).

Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. (2008). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3-16.

Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 630-643.

- Chen, H. F., Tsai, Y. F., Lin, Y. P., Shih, M. S., & Chen, J. C. (2010). The relationships among medicine symptom distress, self-efficacy, patient-provider relationship, and medication compliance in patients with epilepsy. *Epilepsy & Behavior E & B*, 19(1), 43-49.
- Chen, J., Wu, P., Liu, H., & Psychology, S. O. (2014). The relationship between the academic achievement, the self-perceived academic ability and academic emotions of junior middle school students in mathematics. *Journal of Psychological Science*, 37(2), 368-372.
- Efklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: multiple, situated and dynamic. *Learning & Instruction*, 15(5), 377-380.
- Gall, N. L. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12(3), 55-90.
- Hong-Im, S., & Woo Taek, J. (2011). "i'm not happy, but i don't care": help-seeking behavior, academic difficulties, and happiness. *Korean Journal of Medical Education*, 23(1), 7.
- Javier Sánchez Rosas, & Edgardo Pérez. (2015). Measuring threats, benefits, emotional costs and avoidance of academic help-seeking in argentinian university students. *Pensamiento Psicológico*, 13(2).
- Jiang, Z., & Zhaojun, X. U. (2017). The relationship among middle school students' academic emotions, resilience and school-work achievement. *China Journal of Health Psychology*, 6(4).
- Karabenick, S. A. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 221-230.
- Lam, Un Fong|Chen, Wei-Wen|Zhang, Jingqi|Liang, Ting. (2015). It feels good to learn where i belong: school belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409.
- Liu, S. C. (2011). A study on classroom climate, english academic help-seeking and english academic achievement of junior high school students at san-chung and luzhou district in new taipei city. *Journal of Educational Psychology*, 8(4).
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487.
- Newman, R. S., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 92-100.
- Nelsonle Gall, S. (1989). Academic achievement orientation and help-seeking behavior in

- preadolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 10(2), 176-190.
- Zhu, Y. Q., Chen, L. Y., Chen, H. G., & Chern, C. C. (2011). How does internet information seeking help academic performance? - the moderating and mediating roles of academic self-efficacy. *Computers & Education*, 57(4), 2476-2484.
- Nikdel, N., Kadivar, P., Farzad, V., Arabzadeh, M., & Kavosian, J. (2012). The relationship between academic self-concept, positive and negative academic emotions with self-regulated learning. *Creative Commons Attribution License*, 13(1).
- Payakachat, N., Gubbins, P. O., Ragland, D., Norman, S. E., Flowers, S. K., & Stowe, C. D., et al. (2013). Academic help-seeking behavior among student pharmacists. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(1), 7.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2016). "how do you feel about math?": relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 1-21.
- Ravaja, N., Kallinen, K., Saari, T., & Keltikangasjarvinen, L. (2004). Suboptimal exposure to facial expressions when viewing video messages from a small screen: effects on emotion, attention, and memory. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 10(2), 120-13.
- Reinhard Pekrun, Thomas Goetz, Wolfram Titz, & Raymond P. Perry. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Roussel, P., Elliot, A. J., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning & Instruction*, 21(3), 394-402.
- Sánchez Rosas, J. (2013). Academic help seeking, social academic self-efficacy and class-related emotions in university students. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, 5(1).
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Suk, K. Y., & Han-Ik, C. (2015). A meta-analysis of the relationship between achievement emotions and academic achievement. *Academic Achievement*, 29(1), 85-111.
- Sun, F., Chen, C., University, N., & Ningbo. (2010). The relationship between academic emotions

- and academic performance and its influencing factors. *Psychological Science*,(1).
- Wentao, L. I., Liu, X., Chengfu, Y. U., Zhang, C., Peijue, Y. E., & Psychology, S. O. (2017). School climate and academic achievement among junior middle school students:a moderated mediation model of academic emotions and future orientation. *Psychological Development & Education*,(1).
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-73.
- Wei, Y. P., Zhou, T. T., Zhang, J. M., & Mou, J. Q. (2015). Correlation between gratitude and academic achievement in junior students:intermediary and generalizing effect of academic emotions. *Journal of Guangxi Normal University(Philosophy and Social Sciences Edition)*,(6).
- Williams, James, D., & Takaku. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18.
- Zimmerman,B.J. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. *Springer New York*, 39(1), 1-5.

附录

亲爱的同学：

你好！非常高兴邀请你参加这个问卷调查（包括两个小问卷），这个调查对你没有任何影响，但是对我们的研究非常重要！本次调查不会涉及到你的任何利益，调查所得的任何信息只作科研用途，如有泄露，你可以追究我们的法律责任！

选项没有对错之分，请按自己内心真实想法作答。我们将对你的回答内容给予严格保密，请放心作答！

请在符合自己实际情况的选项上打“√”。

年龄：_____

性别：①男 ②女

民族：①汉族 ②其他（_____族）

是否独生子女：①是 ②否

家庭所在地：①城市 ②农村

年级：①高一 ②高二 ③高三

期中成绩：语文：_____ 数学：_____ 外语：_____

注：以下问卷请在符合自己实际情况的数字上打“√”！每一题只能选一个答案哦！

问卷一

题号	题 目	完全不符合	比较不符合	有点符合	比较符合	完全符合
		1	2	3	4	5
1	在重要的考试中，我常有肠胃不适的感觉	1	2	3	4	5
2	当我不能理解学习的内容时，我会很苦恼	1	2	3	4	5
3	学习带给我很多快乐	1	2	3	4	5
4	我觉得学习枯燥无味	1	2	3	4	5
5	考试前我会紧张不安	1	2	3	4	5
6	由于成绩差，经常会有人看不起我	1	2	3	4	5
7	老师讲课内容太难，我跟不上	1	2	3	4	5
8	我觉得学习很有趣	1	2	3	4	5
9	我觉得自己并不比别人差	1	2	3	4	5
10	我对学习感到力不从心	1	2	3	4	5
11	有时候学习能使我产生一种沮丧感	1	2	3	4	5
12	我很骄傲我比别的同学做题快	1	2	3	4	5
13	我会由于很长时间解不出一道题而恼火	1	2	3	4	5
14	我很担心自己的成绩比别人差	1	2	3	4	5
15	在学习时，我经常感觉自己很笨	1	2	3	4	5
16	有时觉得自己学习太差，对不起家人和老师	1	2	3	4	5
17	我常对学习有一种倦怠感	1	2	3	4	5
18	我很生气别人说我比他学习差	1	2	3	4	5
19	我一学习就想睡觉	1	2	3	4	5
20	我很高兴学习一些自己感兴趣的课程	1	2	3	4	5
21	有时候我的成绩下降很快使我感到很无助	1	2	3	4	5
22	在学习上我经常受到别人的夸奖和赞扬	1	2	3	4	5
23	我的成绩比较稳定，因此我感到自在与轻松	1	2	3	4	5
24	我有时学习情绪很高	1	2	3	4	5

25	学习的时候，我容易心烦意乱	1	2	3	4	5
26	我总希望自己能学得更好一些	1	2	3	4	5
27	当我取得好成绩时，我会心潮澎湃	1	2	3	4	5
28	有些时候，我会因自己的成绩差而感到难过	1	2	3	4	5
29	我学习时经常会头昏脑胀	1	2	3	4	5
30	有时我会因为自己的成绩比别人差而痛苦	1	2	3	4	5
31	学习对我来说是一种负担	1	2	3	4	5
32	我很困惑为什么我总学不好	1	2	3	4	5
33	我一学习就情绪低落	1	2	3	4	5
34	我能安心学习	1	2	3	4	5
35	在学习中，我经常受到挫折	1	2	3	4	5
36	有时学习会给我带来意外的惊喜	1	2	3	4	5
37	我很担心完不成作业	1	2	3	4	5
38	我讨厌学习	1	2	3	4	5
39	我很高兴能把题目都做对	1	2	3	4	5
40	我为自己的学习成绩发愁	1	2	3	4	5
41	我学习时心情很宁静	1	2	3	4	5
42	我在学习时会心浮气燥	1	2	3	4	5
43	适当的放松会更有助于学习	1	2	3	4	5
44	当我在课堂上表现好时，我会很骄傲	1	2	3	4	5
45	我能心平气和地对待我的成绩	1	2	3	4	5
46	在学习上，我比别人进步快	1	2	3	4	5
47	能够独立解出一道难题，我会很高兴	1	2	3	4	5
48	上课不能正确回答出老师的提问时，我会感到很尴尬	1	2	3	4	5
49	我觉得学习没有什么用	1	2	3	4	5
50	我对自己的前途悲观失望	1	2	3	4	5
51	我能轻松自如地应付学习	1	2	3	4	5
52	在上课时我心情一般比较放松	1	2	3	4	5

53	我能轻松地面对考试	1	2	3	4	5
54	学习时受到他人的干扰，我会很气愤	1	2	3	4	5
55	尽管我学习很努力，但成绩还是很差	1	2	3	4	5
56	在学习中，我经常感到自己很聪明	1	2	3	4	5
57	家人和朋友的鼓励使我对学习充满希望	1	2	3	4	5
58	当我的成绩比别人好的时候，我会很自豪	1	2	3	4	5
59	我希望能够实现自己的学习目标	1	2	3	4	5
60	有时，我努力了却没有取得好成绩	1	2	3	4	5
61	我很满意我的学习成绩	1	2	3	4	5
62	我对学习缺乏信心	1	2	3	4	5
63	我很憎恨学习	1	2	3	4	5
64	有时候作业太多，使我都没有学习的心情	1	2	3	4	5
65	我对学习没有兴趣	1	2	3	4	5
66	成绩下降导致我很焦虑	1	2	3	4	5
67	我觉得学习是一件很痛苦的事情	1	2	3	4	5
68	我能轻松地完成学习任务	1	2	3	4	5
69	我对学习感到无能为力	1	2	3	4	5
70	我做作业的时候心情很放松	1	2	3	4	5
71	通常别人都做出了题目，而我还没有做出	1	2	3	4	5
72	由于取得了好成绩我感到自豪	1	2	3	4	5

问卷二

题号	题 目	极不可能	不可能	有些可能	可能	极可能
		1	2	3	4	5
1	虽然我自己动脑筋也能做出来数学题，但这样做很麻烦，所以我会请别人告诉我怎么做	1	2	3	4	5
2	对于数学题，我会不做任何尝试就向别人问正确答案	1	2	3	4	5
3	我会请别人替我完成数学作业	1	2	3	4	5
4	遇到不会的数学题我会照抄别人的	1	2	3	4	5

5	遇到不会的数学题时，我宁愿随便写一个答案，也不会去问老师或同学	1	2	3	4	5
6	即使我没听懂数学老师讲授的内容，我也不会举手发问	1	2	3	4	5
7	虽然我做了很长时间也没能做出数学题，那我也不会去问老师或同学	1	2	3	4	5
8	即使我在理解数学知识方面遇到了困难，我也不会问老师或同学	1	2	3	4	5
9 (a)	如果我做不出老师布置的数学题，我会请老师给我一些提示	1	2	3	4	5
9 (b)	如果我做不出老师布置的数学题，我会请同学给我一些提示	1	2	3	4	5
10 (a)	在做数学题时，如果我不明白题意，我会向老师请教	1	2	3	4	5
10 (b)	在做数学题时，如果我不明白题意，我会向同学请教	1	2	3	4	5
11 (a)	当我面对一道数学题而不知从何入手时，我会请老师给我讲解题的思路	1	2	3	4	5
11 (b)	当我面对一道数学题而不知从何入手时，我会请同学给我讲解题的思路	1	2	3	4	5
12 (a)	当我怎么也做不出数学题时，我会请老师讲解解题方法	1	2	3	4	5
12 (b)	当我怎么也做不出数学题时，我会请同学讲解解题方法	1	2	3	4	5
13 (a)	当我做错了数学题却又不知道自己错在什么地方时，我会请老师讲解	1	2	3	4	5
13 (b)	当我做错了数学题却又不知道自己错在什么地方时，我会请同学讲解	1	2	3	4	5

致 谢

当论文初稿成型的时候，2018 年的春节已经近至眼前，内心感动而又庆幸，终于可以过个安心年了，论文所带来的枯燥和煎熬终觉可以暂时的得以缓解了……有种想放鞭炮来庆祝一下的冲动，毕竟论文的整体框架是完全勾勒出来了。兴奋之余，将初稿发给师兄师姐帮忙把关，帮忙提出修改意见，甚至忘了应该在过完年之后再打扰他们。可是那些亲爱的人儿们呀，还是欣然答应并说了许多鼓励加油的话，然后在开学初给我提出了宝贵的意见。

原本以为初稿成型是完成了论文 80%的工作，可是真正在修改的过程中，才发现“修改”真是一个让人头疼的词汇，真是一件“修”之不断、“改”之不断的浩大工程。一遍又一遍，N 加又 N 遍的修改中把那些当初觉得热血沸腾的文字从原来四万多字的稿子里删除、压缩、精简、补充新内容……在导师杨玲教授的悉心指点下，文章逻辑和层次慢慢清晰起来，在曹华师兄从论文选题到数据分析，再到论文整体的整理、修改和润色的诸多点点滴滴的帮助下，论文的格式、内容渐渐向研究生毕业论文的要求框架靠拢起来，后来又在张建勋师兄、苏波波师兄的鼓励和细致、详细的逐条意见的修改和逻辑整理下的帮助下，文章前后的衔接也慢慢紧凑起来。在大家的帮助下，通篇论文才逐步消除了“神形涣散”、“言不达意”、“内容拖沓”的弊病，虽然修改之下的文稿还存在很多不妥之处，但总算是有点“浪里淘沙”后的去拙留精髓的意思了，也比一开始有了很大的可读性了。

我感谢他们！感谢我那勤恳严谨、严厉而又慈祥的杨老师！感谢我那些集高学术造诣和乐于助人为一身的师兄师姐们！感谢在我论文准备过程中帮我出谋划策的付亚南、马雪、宗明江、任静、苏红婷、朱春燕等帅哥和美女们！感谢每一个我遇到的可爱的人！

说真心话，学习是一件辛苦的事情，需要坚持，需要毅力，还需要一颗不甘平庸、勇于奋进的心。在走上工作岗位八年之后，再次进行高强度的学习，不仅要调整好工作和学习两个方面，还要付出双份的努力和辛苦，真心不容易……一路跌跌撞撞的走来，每次遇到难关攻克不了时候，都迷茫地问自己这样的坚持和付出到底还能咬牙坚持多久？到底会配得上什么样的收获？但是我深知每个人都有自己的瓶颈期，过了这个坎就会满眼尽收阳光璀璨，需要的只是坚持和忍

耐……在这种心情下，我做到了工作和学习的两者兼顾，我做到了事业和家庭的同时成长。感谢坚持不懈的我自己！在读研的过程中，因为年龄的偏大，因为工作和学习的兼顾，因为跨专业带来的心理学知识的欠缺，使我在学术研究中常常会遇到啃不动的难题，那种迷茫、困惑、烦躁让我倍感煎熬……我最亲爱、最信任的爱人张帆用他无微不至的爱一次次鼓励我，扶持我向前走，向前走。感谢一路默默陪伴、爱我、疼我的爱人张帆！感谢我那聪明灵巧、善解人意的六岁半的龙凤胎宝贝——宝宝和贝贝！就是你们两个宝贝每次懂事而又体贴地对妈妈说“加油，妈妈你最棒！”给了妈妈不断向前奋进的勇气和力量！感谢我的爸爸妈妈和公公婆婆对我的鼓励和支持！感谢这个温暖的家庭给予我的全部支持，我爱你们！

2018年暖洋洋的春天来了，热烘烘的夏天还会远吗？那金灿灿的、充满着丰收硕果的秋天还会远吗？马上就要研究生毕业了，我的心头充满了温暖的情感，这热烈的情感如同天空中那美丽的太阳般光亮、灼热。人生，总有一个新起点在阳光照耀下通往远方，希望在通往远方的这条道路上，我依然能走得像现在这样坚定和勇敢！

