

高中生的生活满意度与学业成绩的关系:学业自我概念的中介作用

赵小云¹,张琳雅²,缪华灵²,刘衍玲²

(1. 淮北师范大学 教育学院,安徽 淮北 235000;2. 西南大学 心理学部、心理健康教育研究中心,重庆市 400715)

摘要:为探究高中生的生活满意度、学业自我概念与学业成绩的关系,选取了高一至高三年级的872名学生进行问卷调查。结果发现:(1)在ASLSS上,女生的得分普遍明显高于男生,男生仅在学业满意度上的得分显著高于女生,在ASCS上,男生在学业能力知觉上的得分显著高于女生,而女生则在学业成就价值上的得分显著高于男生;(2)高中生在ASLSS与ASCS上,大致表现为,随着年级的增高,生活得越来越不愉快,对学业的认知与评价也日趋消极;(3)在ASLSS之中,学校、学业、家庭、环境以及自由等层面的满意度均能正向预测高中生的学业自我概念,另有学业、学校和家庭三个层面的满意度均能正向预测高中生的学业成绩;(4)高中生的学业自我概念不仅会直接影响其学业成绩,且在生活满意度与学业成绩之间起部分中介作用。

关键词:高中生;生活满意度;学业自我概念;学业成绩

中图分类号:B844.2 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2018)06-0078-07

一、引言

生活满意度是指“个人基于自身设定的标准对其生活质量做出的主观性评估”^[1],被视为衡量人们生活的重要参数和主观指标。目前,在实现中国梦的大环境下,国民对生活满意与否成了当下备受关注的话题,涉及国民生活满意度的研究文献亦是相当丰富。不过,现有研究中涉及此主题的研究对象多是走出校园的成年人或老年人样本,针对学生群体的研究文献则略显逊色。众所周知,在我国,高中阶段是个体发展的重要时期,与其它人生驿站相比,“它注定是一个需要小心把握和认真抉择的十字路口,注定了与筛选、甄别、竞争、淘汰、分流为伍,这是一个特别的、充满压力及压力加重的阶段”^[2]。如果高中生对此阶段生活质量的主观性评估是积极的,那么也必然会对其学习、生活以及心理等诸多方面产生正向影响。譬如,Johnson等的研究曾发现,若学生拥有较好的学校生活,他们亦会有较高水平的学校效能以及更好的全面发展^[3];Ou的研究则发现,生活满意度水平较高的学生也更有可能会获得较高的教育成就以及出现较少的抑郁症状^[4]。由此,我们可推定我国高中生的生活满意度能够预测其学业成绩。不过,纵观国内以往的研究发现,研究者在探究二者之间的关系时,往往是将学业成绩视为因,生活满意度视为果^[5]。笔者认为,此种逻辑下的

收稿日期:2018-04-21

作者简介:赵小云,教育学博士,淮北师范大学教育学院,副教授。

通讯作者:刘衍玲,西南大学心理学部、心理健康教育研究中心,副教授。

基金项目:安徽省哲学社会科学规划项目“生涯适应力视角下农村留守儿童生涯发展与辅导策略研究”(AHSKY2017D87),项目负责人:赵小云;安徽省高校优秀青年人才支持计划重点项目(gxyqZD2018045),项目负责人:赵小云。

研究结论仅是强化了学业成绩的重要性,容易诱导人们不关注学生“分数”之外的事情,这不仅违背了我国实施素质教育的初衷,亦无法凸显生活满意度对于青少年身心发展的价值。因此,本研究从生活满意度的角度来探究其对高中生学业成绩的影响具有较好的研究价值。

此外,笔者还认为,若仅仅探讨两者间的直接联系是远远不够的,只有引入中介变量才能揭示生活满意度是“怎样”对学业成绩起作用的。那么到底有哪些变量会扮演中介者的角色呢?笔者在文献回顾的基础上认为,学业自我概念是值得考虑的重要中介变量之一。所谓学业自我概念是指“个体在学业情境中所形成的有关自己学业发展的比较稳定的认知、体验和评价”^[6]。学业自我概念被认定为是决定学业成就的重要因素之一^[7],并且在重要的结构特征方面与学业兴趣、学业焦虑相似^[8]。国内外诸多实证研究已经揭示:学业自我概念是影响青少年诸多学习结果变量(如教育抱负、学业成绩等)的一核心要素^[9],同时,也已有追踪研究发现:学业成绩也对青少年学业自我概念有重要的影响^[10],可以说,学业自我概念与学业成绩之间存在着相互的作用,形成了一种互惠效应^[11],因此,积极学业自我概念的形成被视为学校/学业成功的重要指标之一^[12],故促进学生积极自我概念的发展亦被西方诸多国家视为教育的重要目标之一^[13]。鉴于学业自我概念在青少年学业发展中有如此重要的价值,我们推定其在生活满意度与学业成绩之间极有可能会扮演着重要的中介角色。为验证这一假设,本研究拟在考察高中生生活满意度、学业自我概念现状特点的基础上,探讨高中生的生活满意度对其学业自我概念、学业成绩的影响,进而检验学业自我概念在生活满意度与学业成绩之间的中介效应,以期帮助高中生达成学业成功提供有益启示。

二、方法

(一)研究对象

采用整群抽样的方法在安徽省淮北市的一所示范性中学和一所普通中学中抽取高一、高二和高三年级的学生参与问卷调查。以班级为单位,每个班级的施测均在班主任或任课教师的协助下,按统一的测试指导语在自习课上进行集中测试。共发放问卷 900 份,收回有效问卷 872 份,有效率为 96.9%。其中,男生 411 人,女生 461 人;高一 312 人,高二 298 人,高三 262 人。

(二)研究工具

1. 青少年学生生活满意度量表(Adolescent Students' Life Satisfaction Scale, ASLSS)

该量表由张兴贵、何立国等人编制^[14],共 36 个条目,包括学校、学业、友谊、家庭、环境和自由等 6 个层面的满意度。量表采用 1(完全不符合)~7(完全符合)7 级计分,得分越高代表生活满意度越高。本研究中全量表的 Cronbach's α 系数为 0.91,各维度间的 Cronbach's α 系数介于 0.72~0.85 之间。

2. 学业自我概念量表(Academic Self-Concept Scale, ASCS)

该量表由郭成、赵小云等人编制^[6],共 20 个条目,包括学业情感体验、学业成就价值、学业能力知觉和学业行为自控四个维度。量表采用 1(完全不符合)~5(完全符合)5 级计分,得分越高代表学业自我概念发展越积极。本研究中全量表的 Cronbach's α 系数为 0.93,各维度间的 Cronbach's α 系数介于 0.78~0.87 之间。

3. 学业成绩

采用的是高中生最近一次的期中考试中的语文、数学和英语三门主科的考试成绩。考虑到不同学校与年级高中生的考试成绩存在不对等,故对被试的三门科目考试成绩先按所在班级进行标准分数转换,最后以三门科目的总标准分数参与统计分析。

(三)数据的统计处理

采用 SPSS21.0 和 AMOS17.0 统计软件对数据进行统计与分析。采用的统计方法主要包括独立样本 t 检验、方差分析、相关分析、多元逐步回归分析以及结构方程模型(SEM)技术。

三、结果与分析

(一)高中生在 ASLSS 与 ASCS 上的性别与年级差异比较

由表 1 可知,在性别上,女高中生在 ASLSS 总分以及学校、环境、家庭、友谊等层面的满意度上的得分均显著高于男生($p < 0.05$),但在学业满意度上则是男生的得分显著高于女生($p < 0.05$);在 ASCS 总分上,男女之间的差异并不显著,但在学业能力知觉上男生的得分显著高于女生($p < 0.001$),而在学业成就价值上则是女生的得分显著高于男生($p < 0.01$)。在年级上,高一学生在 ASLSS 上的得分显著高于高二、高三($p < 0.01$),高二显著高于高三($p < 0.05$);另在学业满意度上表现为高一学生的得分显著高于高三($p < 0.05$),在自由满意度上表现为高一、高二学生的得分显著高于高三($p < 0.05$),在家庭和友谊满意度上表现为高一学生的得分均显著高于高二、高三($p < 0.01$);在 ASCS 总分上表现为高一学生的得分显著高于高三($p < 0.05$),在学业成绩价值上则表现为高一和高二学生的得分均显著高于高三($p < 0.05$)。

表 1 高中生在 ASLSS、ASCS 上的均数(标准差)以及差异比较

	总体 ($N=872$)	男生 ($n=411$)	女生 ($n=461$)	t	高一 ($n=312$)	高二 ($n=298$)	高三 ($n=262$)	F
学校满意	4.63(1.13)	4.54(1.12)	4.72(1.13)	-2.26*	4.72(1.16)	4.64(1.13)	4.52(1.08)	2.46
学业满意	3.65(1.11)	3.74(1.07)	3.56(1.14)	2.41*	3.77(1.09)	3.62(1.09)	3.52(1.15)	3.63*
环境满意	4.63(1.02)	4.53(1.02)	4.72(1.02)	-2.78**	4.72(1.09)	4.62(0.95)	4.55(1.10)	1.95
自由满意	4.60(1.14)	4.57(1.16)	4.63(1.13)	-0.751	4.72(1.05)	4.63(1.12)	4.42(1.26)	5.10**
家庭满意	5.45(1.16)	5.35(1.13)	5.54(1.18)	-2.41*	5.66(1.03)	5.40(1.23)	5.26(1.19)	9.10***
友谊满意	5.49(0.92)	5.40(0.94)	5.57(0.90)	-2.78**	5.68(0.85)	5.46(0.91)	5.30(0.98)	12.53***
ASLSS 总分	4.74(0.77)	4.69(0.76)	4.79(0.77)	-1.96*	4.88(0.74)	4.73(0.74)	4.59(0.80)	9.99***
情感体验	3.23(0.79)	3.19(0.82)	3.27(0.77)	-1.49	3.31(0.77)	3.21(0.81)	3.16(0.79)	2.91
能力知觉	2.79(0.75)	2.89(0.76)	2.69(0.73)	3.98***	2.79(0.71)	2.80(0.75)	2.76(0.80)	0.169
行为自控	3.13(0.76)	3.12(0.79)	3.14(0.73)	-0.48	3.19(0.71)	3.11(0.76)	3.08(0.81)	1.76
成就价值	4.05(0.80)	3.96(0.83)	4.13(0.76)	-3.14**	4.16(0.69)	4.05(0.82)	3.91(0.88)	6.87**
ASCS 总分	3.30(0.64)	3.29(0.66)	3.31(0.63)	-0.42	3.36(0.59)	3.29(0.65)	3.23(0.69)	3.20*

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$,下同

(二)高中生的生活满意度、学业自我概念与学业成绩的相关分析

如表 2 所示,高中生在 ASLSS、ASCS 及其诸因子上的得分均与学业成绩之间呈显著正相关($p < 0.01$),在 ASLSS 及其诸因子与 ASCS 及其诸因子上的得分之间亦均呈显著正相关($p < 0.01$),表明高中生的生活满意度、学业自我概念与学业成绩三者之间可能存在着密切的关系。

表 2 高中生在 ASLSS、ASCS 及其诸因子上的得分与学业成绩之间的相关分析($N=872$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 学校满意	1											
2 学业满意	0.43**	1										
3 环境满意	0.44**	0.24**	1									
4 自由满意	0.42**	0.47**	0.38**	1								
5 家庭满意	0.37**	0.34**	0.34**	0.54**	1							
6 友谊满意	0.47**	0.25**	0.44**	0.42**	0.48**	1						
7 ASLSS 总分	0.74**	0.65**	0.65**	0.77**	0.73**	0.70**	1					
8 情感体验	0.52**	0.42**	0.23**	0.38**	0.37**	0.27**	0.52**	1				
9 能力知觉	0.39**	0.61**	0.15**	0.37**	0.30**	0.22**	0.49**	0.63**	1			
10 行为自控	0.43**	0.45**	0.20**	0.37**	0.37**	0.24**	0.49**	0.75**	0.70**	1		
11 成就价值	0.32**	0.19**	0.14**	0.27**	0.34**	0.24**	0.36**	0.54**	0.38**	0.53**	1	
12 ASCS 总分	0.50**	0.50**	0.22**	0.42**	0.42**	0.29**	0.56**	0.88**	0.81**	0.89**	0.74**	1
13 学业成绩	0.26**	0.27**	0.14**	0.22**	0.24**	0.19**	0.32**	0.31**	0.29**	0.33**	0.27**	0.36**

(三)高中生的生活满意度对学业自我概念、学业成绩的预测作用

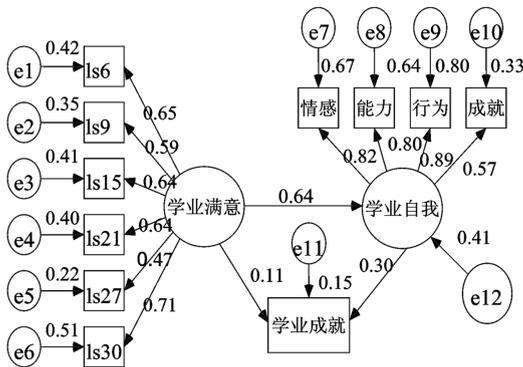
采用逐步回归的方法考察 ASLSS 的 6 个因子能否预测高中生的学业自我概念和学业成绩,结果发现(见表 3),在 ASLSS 上,学校、学业、家庭、环境以及自由等层面的满意度均能显著正向预测高中生的学业自我概念;另有学业、学校和家庭三个层面的满意度对高中生的学业成绩有显著的正向预测作用。

表 3 高中生的生活满意度对学业自我概念与学业成绩的预测作用(N=872)

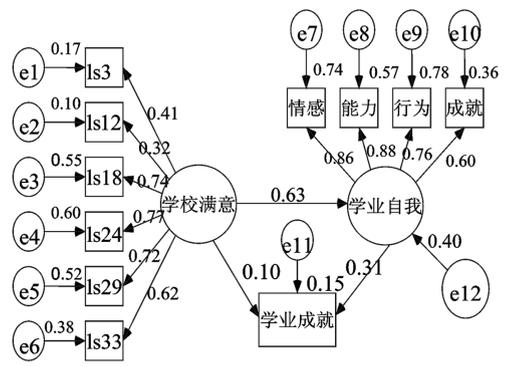
因变量	自变量	R	R ²	ΔR	F 值	β	t 值
学业自我	1 学校满意	0.498	0.248	0.248	286.94***	0.31	9.36***
	2 学业满意	0.588	0.346	0.098	229.57***	0.28	8.92***
	3 家庭满意	0.617	0.381	0.035	178.02***	0.19	5.89***
	4 环境满意	0.620	0.385	0.004	135.48***	0.08	2.67**
	5 自由满意	0.624	0.389	0.004	110.17***	0.09	2.43*
学业成绩	1 学业满意	0.269	0.073	0.073	68.06***	0.17	4.56***
	2 学校满意	0.312	0.098	0.025	46.99***	0.14	3.77***
	3 家庭满意	0.334	0.112	0.014	36.41***	0.13	3.72***

(四)学业自我概念在生活满意度与学业成绩间的中介作用检验

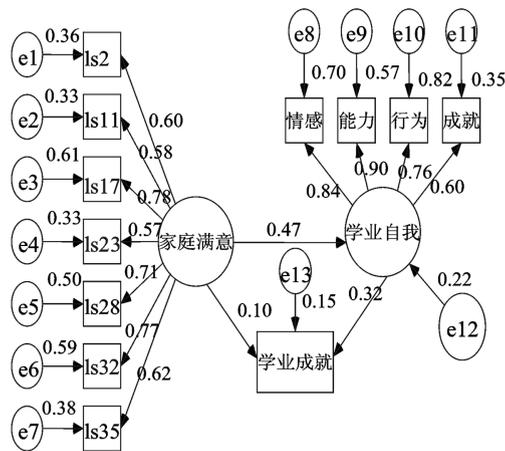
中介效应的存在需满足一个重要前提条件,即自变量分别对中介变量和因变量影响显著。由表 3 可知,只有学业、学校与家庭满意度满足中介效应的前提条件。为此,本研究采用结构方程模型(SEM)对学业自我概念的中介作用进行考察。首先,分别考察学业、学校和家庭满意度(潜变量)对学业成绩的影响,结果显示,此三层面的满意度对学业成绩的直接作用路径系数 β 分别为 0.31、0.30、0.26,均达到极显著水平($p < 0.001$),且三个模型的各项拟合指标良好。然后,分别在学业、学校、家庭满意度与学业成绩之间加入学业自我概念中介变量(见结构方程模型图 1、2、3),结果显示,三个模型的各项指标均比较理想(见表 4)。由图 1、2、3 可知,学业、学校和家庭满意度与学业自我概念,学业自我概念与学业成绩之间的路径系数均达到显著水平($p < 0.001$),但加入中介变量学业自我概念后,学业、学校和家庭满意度与学业成绩之间的路径系数分别由原来的 0.31、0.30、0.26降低为 0.11、0.10、0.10(均 $p < 0.05$)。采用温忠麟和叶宝娟推荐的中介效应的检验流程^[15],用 Bootstrap 法重复抽样 3000 次计算学业自我概念在学业、学校与家庭满意度与学业成绩之间的中介效应,95%的置信区间分别为[0.14,0.26],[0.15,0.25],[0.12,0.19],均不含 0,中介效应均显著。其中,学业满意度、学校满意度与家庭满意度经学业自我概念对学业成绩的间接效应分别为 0.19、0.20、0.15,分别占总效应的 61.3%、66.7%和 57.7%。



模型 1 学业自我在学业满意度与学业成绩间的中介效应图



模型 2 学业自我在学校满意度与学业成绩间的中介效应图



模型 3 学业自我在家庭满意度与学业成绩间的中介效应图

表 4 结构方程模型的各项拟合指数 (N = 872)

模型	χ^2	df	χ^2/df	CFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA
模型 1	224.16	39	5.75	0.95	0.94	0.95	0.93	0.07
模型 2	165.27	41	4.03	0.97	0.96	0.97	0.95	0.06
模型 3	138.30	49	2.82	0.98	0.97	0.98	0.97	0.05

四、讨论

(一) 高中生生活满意度与学业自我概念的性别与年级差异分析

研究发现,在 ASLSS 上,男生对生活的不满意方面要多于女生,他们仅在学业满意度上高于女生,此结果亦获得国内外诸多实证研究的支持^[16-17]。研究者认为,这可能与他们的性别角色与性格特征有关^[18]。譬如,相较于女生,男生在工作后要承担更多的社会责任,加上男生不太擅长情感的沟通与表达,在情绪的调节上更倾向于表达抑制策略^[19],易将问题憋在心里,消极的情绪体验自然也更多,故生活满意度不如女生;至于在学业满意度上,女生因情绪细腻丰富,在学习时更易受其他因素的干扰,且当压力过大或考试失败时,女生更容易产生学习焦虑,而男生则对自己的学习能力更自信^[20],故在学业满意度上要优于女生。在 ASCS 上,男生在学业能力知觉上的得分显著高于女生,这可能与社会的性别角色期待有关。因为“性别角色期待会形成一种社会压力,引导个体表现出与其性别角色相一致的行为模式”^[21]。男性在被看重、受肯定与受鼓励的“重男轻女”的中国文化氛围下,其自信心获得强化,此结论亦获得国内诸多实证研究的支持^[22-23]。为此,女生要想超越男生,唯有在学业上更加努力才能证明自己,故女生更看重学业的价值。同时,有追踪研究发现,在长期时间内,自我提升对学业自我概念的降低有显著的负向预测作用^[24],在男性更为受到看重的社会氛围文化下,他们通常容易得到更多的鼓励与期待,也更容易从积极的层面去评价自己,因此,对于学业价值的看重程度会低于女生。此外,研究还发现,随着年级的升高,高中生生活得越来越不愉快,对学业的认知与评价也日趋消极,此结果与国内诸多研究者针对高中生幸福感的调查结果相一致^[17-18]。这可能是因为随着年级的增高,学习科目的难度越来越大,学习也日趋紧张,同时家长对其学习的关注以及期望值也越来越高,再加上高考越来越远,压力越来越大,因此高中生会感到学习的压力越来越大,烦恼越来越多,进而影响到其对学习以及生活质量的主观评估。

(二) 高中生的生活满意度对其学业自我概念、学业成绩的影响

研究发现,高中生的生活满意度与学业自我概念、学业成绩之间均呈显著正相关,且 ASLSS 之学校、学业、家庭、环境以及自由五个维度的满意度均能显著正向预测高中生的学业自我概念。究其原因,这是因为学业自我概念是个体对于自己学业的知觉与判断,它并非天生拥有,是伴随着青少年的学习生活经验及其与他人及环境互动的过程中逐渐发展的^[25]。如果高中生对他们的学习生活经验、他人及生活环境的知觉是积极的,这无疑会促使他们获得诸如快乐、幸福等积极的情绪

体验,而处于此体验中的人能够更好、更快地解决复杂问题,进而释放出更多的认知能力去应对其他挑战^[26],故积极的学习生活经历无疑会促使高中生对学业做出积极的认知与评价。譬如,郝浩丽的研究曾证实^[27],同伴接纳、学业成绩、父子关系和师生关系是影响中小學生自我概念的直接影响因素;另有研究者针对青少年的研究也证实,学业、自由及学校等层面的满意度对其学业自我有显著预测效应^[16];班级环境的好坏也会影响到中学生学业自我概念的健康发展^[28];国外研究者Yuen的研究亦曾发现,中学生的生活满意度对学校投入之认知投入、情感投入以及行为投入均有显著的预测性^[29];Min等人的研究发现,中国青少年对母亲心理控制的认知与他们的学业自我概念有关,并且这种关联是由青少年对自主性,相关性和能力的基本心理需求满足所调节的^[30]。

此外,研究还发现,对高中生学业成绩预测效应最为明显的三个“生活情境”因素分别是学业、学校和家庭。关于此三个情境因素对学业成绩的影响曾获得过诸多实证研究的支持。譬如,鲍振宙等人的研究曾证实,校园氛围能够正向预测学生的学业成绩,其作用机制是因为良好的校园氛围,使得学生在校园中体验到安全感、关怀以及适当的支持,进而形成学校依恋,这种依恋会“推动”其去学习,学业成绩也因而提高^[31];另有研究者指出,相较于社会经济地位、学生先前的学习成就等因素,由注重学业成绩、教师集体效能感以及教师对家长和学生的信任这三个协同作用的成分构成的学校学业乐观更能稳定而显著地预测学生的学业成绩^[32];关于家庭因素,Hattie在其《可见的学习》一书中曾指出,家庭资源、家庭结构、家庭环境、家长参与等都会对孩子的学业成就造成影响^[33]。综合上述研究所得,我们认为教育工作者在培养青少年的积极学业自我概念,促进其获得学业成功时,可从改善他们的生活与学习环境,提高他们的生活满意度水平做起。

(三)高中生的学业自我概念在生活满意度与学业成绩间的中介效应分析

研究发现,高中生的学业自我概念在学业、学校、家庭满意度与学业成绩之间均扮演了明显的中介效应,且均占总效应的60%左右。此结果一定程度上阐释了高中生对家庭、学校与学业等方面生活满意度的主观性评估是如何作用于其学业成绩的,即此三方面的满意度不仅会直接影响高中生的学业成绩,也会通过影响其学业自我概念而间接影响到其学业成绩;同时在一定程度上也说明了家庭、学校与学业三因素对高中生的学习心理及结果有着重要的影响,也是其这一重要成长阶段获得的主要社会支持。有研究者曾证实,作为重要的外部保护性资源,来自父母的关心与理解、来自教师、同学的支持与帮助均有助于降低个体的焦虑水平,恢复和保持良好的身心健康,正向预测生活满意度和积极情绪^[34]。对于学业自我概念在生活满意度与学业成绩之间的中介效应这一结论,亦有相关研究得出类似的观点,如方平等人对初中生的研究发现,学业自我概念在父母的教养方式与学业成就之间起中介作用^[35];郭雯婧等人针对初二学生的研究也发现,学业自我概念在社会支持与学习成绩之间起中介作用^[36];Sticca等人的研究发现,自我提升可以通过学业自我概念的中介作用而间接影响到学业成就^[24]。上述研究结果与本研究所发现,也一定程度上印证了Roeser等人提出的“情境—过程—结果模型”的观点^[37],即家庭、学校等情境因素会通过影响学生的学习心理过程,进而影响其学业发展结果,进一步讲就是高中生对生活质量的积极性评估能够促使其对学业形成积极的认知、体验与评价;而形成的积极学业自我概念又具有“自我增强”的效果,增强了学生在学习中的投入程度,进而亦提升了学习成绩^[38]。不管怎样,本研究所得不仅进一步印证了学业自我概念是预测学业成绩的一重要变量,同时亦揭示了高中生学业自我概念的积极与否会受到其生活满意度的影响。因此,促成高中生的学业成功,教育者除了在注重学生的内在学习心理品质的建设之外,还要尤为关注其外在的生活质量,尤其是其所关注的家庭、学校等领域的生活质量。

参考文献:

- [1] SHIN D C, JOHNSON D M. Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life [J]. *Social Indicators Research*, 1978, (5): 475-492.
- [2] 阮成武. 高中教育对于高中生究竟意味着什么[J]. *教育发展研究*, 2015(4): 2.
- [3] JOHNSON M K, CROSNOR R, ELDER G H. Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity [J]. *Sociology of Education*, 2001, 74(4): 318-340.
- [4] OU S.-R. Do GED recipients differ from graduates and school drop-outs? — Findings from an inner-city cohort [J]. *Urban Educa-*

- tion, 2008, 43(1): 83-117.
- [5] 赵淑媛,蔡天生,曾祥志. 高中生主观幸福感的特点及其与学业成绩的关系[J]. 中国临床心理学杂志, 2011, 19(1): 128-129.
- [6] 郭成,赵小云,张大均. 青少年一般学业自我量表的编制[J]. 西南大学学报(自然科学版), 2011, 33(12): 155-161.
- [7] VALENTINE J C, DUBOIS D L, COOPER H. The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review[J]. *Educational Psychologist*, 2004, 39(2): 111-133.
- [8] GOGOL K, BRUNNER M, PREKKEL F, et al. Developmental dynamics of general and school-subject-specific components of academic self-concept, academic interest, and academic anxiety[J]. *Frontiers in Psychology*, 2016, 7: 356.
- [9] BECKER M, NEUMANN M. Context-related changes in academic self concept development: On the long-term persistence of big-fish-little-pond effects. *Learning and Instruction*, 2016, 45(1): 31-39.
- [10] MARSH H W, PEKRUN R, MURAYAMA K, et al. An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years[J]. *Developmental Psychology*, 2018, 54(2): 263-280.
- [11] PRECKEL F, SCHMIDT I, STUMPF E, et al. A test of the Reciprocal-Effects Model of Academic Achievement and Academic Self-Concept in Regular Classes and Special Classes for the Gifted[J]. *Gifted Child Quarterly*, 2017, 61(2): 103-116.
- [12] PRINCE D, NURIUS P S. The role of positive academic self-concept in promoting school success [J]. *Children and Youth Services Review*, 2014, 43(6): 145-152.
- [13] SIKHWARI T D. A study of the relationship between motivation, self concept and academic achievement of students at a university in Limpopo Province [J]. *South Africa International Journal of Education Science*. 2014, 6 (1): 19-25.
- [14] 张兴贵,何立国. 青少年学生生活满意度的理论结构与量表编制[J]. 心理科学, 2004, 27(5): 1257-1260.
- [15] 温忠麟,叶宝娟. 中介效应分析:方法和模型发展[J]. 心理科学进展, 2014, 22(5): 731-745.
- [16] 赵小云,郭成. 青少年生活满意度的现状及其对学业自我的影响[J]. 教育测量与评价, 2010(7): 38-41.
- [17] 齐秀江,范会勇. 高中生幸福感几何? [J]. 中小学管理, 2011(4): 50-52.
- [18] 孟四清. 中小学生学习生活满意度的调查与分析[J]. 心理与行为研究, 2014, 12(5): 660-664.
- [19] 董泽松,张大均. 中学生心理素质、情绪调节策略与生活满意度的关系[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2015, 41(6): 99-103.
- [20] 张敏,雷开春. 中学生学习效能感的特点研究[J]. 心理科学, 2005, 28(5): 1148-1151.
- [21] LEMONS M A, PARZINGER M. Gender schemas: A cognitive explanation of discrimination of women in technology [J]. *Journal of Business and Psychology*, 2007, 22(1): 91-98.
- [22] 赵小云,郭成. 土家、苗、侗、藏族高中生学业自我发展特点及对策[J]. 心理科学, 2012, 35(2): 369-375.
- [23] 马郑豫. 中小学生学习能力、学习环境与学业成就的关系研究[J]. 中国教育学刊, 2015(8): 45-60.
- [24] STICCA F, GOETZ T, NETT U E, et al. Haag L. Short- and long-term effects of over-reporting of grades on academic self-concept and achievement. *Journal of Educational Psychology*[J], 2017, 109(6): 842-854.
- [25] SHAVELSON R J, HUBNER J J, STANTON G C. Self-concept: Validation of construct interpretations [J]. *Review of Educational Research*, 1976, 46(3): 407-441.
- [26] LYUBOMIRSKY S, KING L, DIENER E. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? [J]. *Psychological Bulletin*, 2005, 131(6): 803-855.
- [27] 郝浩丽. 中小学生学习自我概念发展的影响因素研究[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2002(5): 97-103.
- [28] 赵小云,郭成,谭顶良. 中学生的班级环境、学业自我与学业求助的关系[J]. 心理学探新, 2010, 30(5): 56-61.
- [29] YUEN C Y M. Linking life satisfaction with school engagement of secondary students from diverse cultural backgrounds in Hong Kong [J]. *International Journal of Educational Research*, 2016, 77: 74-82.
- [30] MIN L, KERRYANN W, SONIA W, PAUL S. The associations between perceived maternal psychological control and academic performance and academic self-concept in chinese adolescents: The mediating role of basic psychological needs[J]. *Journal of Child and Family Studies*, 2017, 26(5): 1285-1297.
- [31] 鲍振宙,张卫,李董平. 校园氛围与青少年学业成就的关系: 一个有调节的中介模型[J]. 心理发展与教育, 2013, 29(1): 61-70.
- [32] 孙文梅,吕红梅,严文蕃. 学校学业乐观:提升学生学业成就的合力[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2010(6): 46-51.
- [33] 哈蒂著,彭正梅,邓莉等译. 可见的学习:对 800 多项关于学业成就的元分析的综合报告[M]. 北京:教育科学出版社, 2015, 73-83.
- [34] 宋佳萌,范会勇. 社会支持与主观幸福感关系的元分析[J]. 心理科学进展, 2013, 21(8): 1357-1370.
- [35] 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, 26(1): 78-81.
- [36] 郭雯婧,边玉芳. 初二学生感知到的社会支持与学习成绩的关系:学业自我概念的中介作用[J]. 心理科学, 2013, 36(3): 627-631.
- [37] ROESER R W, MIDGLEY C, URDAN T C. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1996, 88: 408-422.
- [38] BYRNE B M. The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research [J]. *Review of Educational Research*, 1984, 54(3): 427-456.